



IHEC 2018

Yükseköğretim
çalışmaları
derneği 2015



THE 3rd INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION STUDIES CONFERENCE

3. ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM ÇALIŞMALARI KONFERANSI

- ▶ **11-13 OCTOBER 2018** Kayseri - Turkey
- ▶ **11-13 EKİM 2018** Kayseri - Türkiye

PROCEEDINGS / BİLDİRİLER

EDITORS / EDITÖRLER

Fatma Nevra Seggie - Türker Kurt

www.ihec-conference.com

IHEC 2018 PROCEEDINGS / BİLDİRİLER

İstanbul - Aralık 2018
ISBN: 978-605-5169-85-5
Sertifika No: 15719

Editors / Editörler: Fatma Nevra Seggie, Türker Kurt

Copyright © 2018 by Yükseköğretim Çalışmaları Derneği ("YÖÇAD") strictly reserved. No parts of this material may be reproduced in any form without the written permission of YÖÇAD.

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

Telif hakları © 2018, Yükseköğretim Çalışmaları Derneği ("YÖÇAD")'ne aittir ve kesinlikle saklı tutulmuştur. Bu dokümanın hiçbir bölümü, Yükseköğretim Çalışmaları Derneği'nden yazılı izni alınmadan herhangi bir formda çoğaltılamaz.

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



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



Caretta Reklam ve Halkla İlişkiler Tic. Ltd. Şti.
Samanyolu Sokak, No:106 Onur Apartmanı, Kat: 1, Şişli-İstanbul
Tel: +90 212 230 23 14 • Faks: +90 212 231 30 13
www.carettareklam.com • www.carettakitap.com
facebook.com/carettakitaplari • twitter.com/carettakitap • instagram/carettakitap

Advisory Committee

Prof. Dr. İhsan Sabuncuoğlu,
Rector, Abdullah Gül University

Prof. Dr. Reitumetse Obakeng Mabokela,
Illinois University at Urbana-Champaign

Prof. Dr. Jamil Salmi, Emeritus,
Diego Portales University

Prof. Dr. Ziya Selçuk,
Ministry of National Education

Prof. Dr. William G. Tierney,
Southern California University

Organizing Committee

Assoc. Prof. Dr. Sedat Gümüş,
Necmettin Erbakan University

Assoc. Prof. Dr. Türker Kurt,
Gazi University

Assoc. Prof. Dr. Fatma Nevra Seggie,
Boğaziçi University

Assist. Prof. Dr. Özgür Balkılıç,
Abdullah Gül University

Assist. Prof. Dr. Elif Bengü,
Abdullah Gül University

Assist. Prof. Dr. Serap Emil,
Orta Doğu Teknik University

Instructor Zeynep Tuğçe Çiftçibaşı Güç,
Abdullah Gül University

Research Assist. Şebnem Soylu,
Abdullah Gül University

Scientific Committee

Prof. Dr. Hasan Hüseyin Aksoy,
Ankara University

Prof. Dr. Naciye Aksoy,
Gazi University

Prof. Dr. Christine Cress,
Portland State University

Prof. Dr. İbrahim Duyar,
University of Arkansas at Little Rock

Prof. Dr. Yüksel Kavak,
TED University

Prof. Dr. Zeynep Kızıltepe,
Boğaziçi University

Prof. Dr. Jussi Kivistö,
University of Tampere

Prof. Dr. Jenny J. Lee,
University of Arizona

Prof. Dr. Kseanela Sotirofski,
Aleksandër Moisiu University

Prof. Dr. Metin Toprak,
Istanbul University

Prof. Dr. Bülent Yılmaz,
Abdullah Gül University

Assoc. Prof. Dr. Osman Çekiç,
Çanakkale Onsekiz Mart University

Assoc. Prof. Dr. Zafer Çelik,
Yıldırım Beyazıt University

Assoc. Prof. Dr. Armağan Erdoğan,
Ankara Sosyal Bilimler University

Assoc. Prof. Dr. Enes Gök,
Recep Tayyip Erdoğan University

Assoc. Prof. Dr. Bekir Gür,
Yıldırım Beyazıt University

Assoc. Prof. Dr. Nicholas Hillman,
University of Wisconsin-Madison

Assoc. Prof. Dr. Yaşar Kondakçı,
Orta Doğu Teknik University

Assoc. Prof. Dr. Şefika Mertkan,
Eastern Mediterranean University

Assoc. Prof. Dr. Riyad A. Shahjahan,
Michigan State University

Assoc. Prof. Dr. Frédéric Yvon,
Université de Geneve

Assoc. Prof. Dr. Wei-ni Wang,
National Chung Cheng University

Asst. Prof. Dr. Rahman Çakır,
Giresun University

Assist. Prof. Dr. Ömer Çalıskan,
Bozok University

Assist. Prof. Dr. Burcu Erdemir,
Çankaya University

Assist. Prof. Dr. Murat Esen,
İzmir Katip Çelebi University

Assist. Prof. Dr. Seung-Hwan Ham,
Hanyang University

Assist. Prof. Dr. Burcu Arıç Tibet,
Ufuk University

Assist. Prof. Dr. Ayhan Ural,
Gazi University

Assist. Prof. Dr. Barış Uslu,
Çanakkale Onsekiz Mart University

Assist. Prof. Dr. Yisu Zhou,
Macau University

Dr. Burak Arıkan,
Kadir Has University

Dr. Alper Çalıköglü,
Association for Higher Education Studies

Dr. Miguel Antonio Lim,
University of Manchester

Dr. M. Mahruf C. Shohel,
Aberystwyth University

Dr. Betül Bulut Şahin,
Middle East Technical University

TABLE OF CONTENTS

Access and Equity in Turkish Higher Education: Types of Financial Aid Osman Çekiç, Halime Öztürk Çalıköğlü	10
Akademik Mükemmellik İçin Bir Girişim: Mimarlık Lisans Eğitimi Programının Değerlendirilmesi Sevinç Tunalı, Derya Yorgancıoğlu, Meltem Çetinel.	19
An Assessment of the Impact of Niger State Polytechnic, Zungeru on The Towns, Wushishi And Zungeru, Niger State Bashir Danjuma, Jesugbemi, Olaoye Ajiboye	32
Attitudes of Instructors Towards Active Learning at a New Generation University Elif Bengü, Şebnem Soylu.	44
Bahrain Polytechnic Responding to Bahrain 2030 Economic Vision Through An Institution-Industry Collaboration Model Eman Haider	52
Benchmarking in Higher Education: A Framework For Benchmarking For Quality Improvement Reem AlBuainain, Jameel Hasan, Amal AlSaleh	59
Bir Örgütsel Değişim Aracı Olarak E-Portfolyonun İşletme Eğitim Programına Entegrasyonu Serdar Semih Coşkun	72
Impact of Instructional Designing in Game-Based Learning on Students' Motivation in Higher Education Shafaq Rubab.	83
Internationalization of Academic Practice: Academics' Perceptions towards Internationalization in Higher Education Betül Bulut Şahin, Yasar Kondakci	93
Mimarlık Eğitimi Öğretim Sürecinin Analizi ve Öğretim Mükemmelliği Derya Yorgancıoğlu, Sevinç Tunalı, Meltem Çetinel	104
Mimarlık Eğitiminde Reflektif bir Pratik Olarak Öğretme ve Öğrenme Süreci Araştırması Derya Yorgancıoğlu, Sevinç Tunalı, Meltem Çetinel.	118

Öğrenme/Öğretme Sürecinde Sosyal Medya Kullanımı ve Beklentiler: Öğretim Elemanlarının Görüşleri	
Yüstra Köse, Alev Elçi	130
Role of Social Media in Higher Education, Pakistan Case	
Fatima Aziz, Gerardo Cardenas Blanco.	144
Scaffolding EMI Students at Higher Education Through Reengineering Freshman Courses: A Case Study	
Besim Can Zirh, Hale Kızılıçık	151
The Knowledge Based Economy Concept and The Responses Of Public Higher Education Institutions in The Kingdom of Bahrain	
Ema Janahi	160
Tıp Fakültelerinde Sunulan Yükseköğretim Hizmetlerinin Performans Kalitesinin Değerlendirilmesi	
Serdar Semih Coşkun, Süphan Nasır	169
University Leadership Preparation Programs: An Overview of Best Practices	
Abdul Wahab, Muhammad Ali, Humaira Akmal	183
Which Universities Are More Innovative? Re-Examination of Reuters' The Most Innovative University Rankings	
Barış Uslu, Alper Çalikoğlu	200
Yükseköğretimde Kalite ve Fiyatın Akademik Çekicilik Üzerindeki Etkisi	
Önder Kethüda.	209
Yükseköğretimde İç Paydaşların Kalite Algısı ve Bu Algının Kalite Güvence Sistemi İle İlişkisi	
Mine Ulusoy Yılmaz, Ünsal Sığı	218
Sağlık Bilimleri Enstitüsü Mezun Profilinin Belirlenmesi	
Tülay Bülbül	229

FOREWORD

The 3rd International Higher Education Studies Conference, IHEC 2018 welcomed you with the theme “Revisiting Higher Education in an Ever-Changing World”.

One of the focus points of this conference was to understand where higher education institutions stood with regard to the needs of individuals, society and the business world. IHEC 2018 provided a platform for the participants to discuss current approaches and also emerging practices and processes. Participants consisted of higher education policy makers; high and middle level managers; officials from higher education faculties, departments and programs, NGOs, and industry and business world representatives; researchers and academics of all disciplines discussed problem areas extensively in order to scrutinize new approaches and produce solutions for existing issues.

The topics that were discussed at the conference have shown that parallel to the transformation societies undergo, higher education is also going through changes. In order to keep up with the growing competition and globalization in our world, higher education institutions are expected to be innovative and entrepreneurial.

IHEC 2018 has shown that higher education institutions need to move beyond their traditional roles and carry out trans-disciplinary research and propose solutions for the qualitative needs of the society.

The stakeholders of higher education are inclined to choose institutions that update themselves, have a transformational societal impact, are effective and productive, and adopt and apply an educational understanding that can satisfy expectations. In this context, the main theme of the International Higher Education Studies Conference was “Revisiting Higher Education in an Ever-Changing World”.

In these proceedings, you will find models and suggestions that have been directly or indirectly affecting many aspects of higher education from the university mission, organizational structure, and internationalization strategies to local needs, teaching methods, research approaches, university success criteria, and financing.

I would like to warmly thank all the members of the organizing committee and the scientific committee. I would also extend my gratitude towards all the people who are not listed here but actively collaborated to the success of IHEC 2018.

Prof. Dr. İhsan Sabuncuoğlu
Rector
Abdullah Gül University

From Higher Education Studies Association

Yükseköğretim Çalışmaları Derneği (YÖÇAD) (Higher Education Studies Association) was established in Istanbul, Turkey in 2015. YÖÇAD has three main aims: (1) to create platforms for students, academics, administrators and policy makers who are interested in and work, conduct research and/or study in the area of higher education studies to examine, analyze and discuss emerging trends, strengths and challenges and contemporary models and concepts in higher education systems; (2) to build academic networks; and (3) to organize workshops and seminars to contribute to the academic content knowledge and skills of the academics.

In order to achieve these objectives, the association has organized a series of higher education studies conference, workshops on research methods and started to publish a higher education studies news focused bulletin.

The first of higher education studies conference series was organized by Boğaziçi University and Turkish Education Association in 2015 at Boğaziçi University, Istanbul, Turkey where several of the conference organizing committee members are today the members of the association. The second conference was held in Antalya, Turkey with the conjunction of Istanbul Kültür University and our association, YÖÇAD in 2017. It is an international and refereed conference where panels and oral presentations are accepted in two languages (English and Turkish). The full name of the conference is International Higher Education Studies Conference (IHEC). It is the association's intention to organize this conference series annually and with a different partner university each year.

With this in mind, in 2018, IHEC was organized under the partnership of Abdullah Gül University, on Sümer Campus, Kayseri, Turkey. The theme of the conference was "Revisiting Higher Education in an Ever-Changing World" where the main focus was on the question of how, within the context of social, economic, digital and cultural changes that take place in the world, higher education institutions respond to meet the demands of the societies. Around one hundred presentations were made, including panels and oral presentations. There were two keynote speakers, one from Malaysia, Prof. Dr. Dzulkifli Abdul Razak whose presentation title was "Reclaiming Education for Global Equality"

and one from Germany, Prof. Dr. Dr. h.c. Ulrich Teichler whose presentation title was “The Contribution of Higher Education to Graduate Employment and Work”.

We are extremely happy to see that the 3rd International Higher Education Studies Conference (IHEC2018) was again a success with the numbers of participants increasing each year with attendees from various higher education institutions in Turkey and other parts of the world. In addition, the high quality of the presentations and discussions allowed conference participants opportunities to examine the contemporary issues in the field of higher education studies around the theme.

In this edited volume, you will find some of the full papers presented at the conference. Full paper submission process for this first proceedings series was on a voluntary basis. After an editorial review process, the papers were compiled into the 1st of this series that we hereby present as a collection of conference presentations.

In years to come, it is our hope to improve the quantity of contributions while maintaining the rigor and high quality. Through this, we will continue to contribute to the further development of higher education studies as an academic field. To this end, feedback from the participants is continuously expected and appreciated.

Last but not least, we would like to send our gratitude and appreciation to Abdullah Gül University, esteemed Rector, Prof. Dr. İhsan Sabuncuoğlu, all the members of the advisory, organizing and scientific committees, reviewers and volunteer students who worked endlessly and graciously to make this event a successful one. Thank you very much!

Looking forward to meeting you all next year,

Warm wishes,

Fatma Nevra Seggie & Türker Kurt
On behalf of YÖÇAD Administrative Board

Access and Equity in Turkish Higher Education: Types of Financial Aid

Osman Çekiç¹
Halime Öztürk Çalikoğlu²

Abstract

Financial aid is one of the most important tools for governments to improve access and equity in education. Most nations in the world has been dealing with the issue of access to higher education for a long time. However, the issue is not limited to access, equity in both access to higher education and completion plays an important role. Even though, no tuition is required to attend the public higher education institutions in some countries, living expenses also becomes a burden for college students. Thus, the government bodies provide need and merit based student aid to improve access and equity in higher education. This article focuses on the types and processes of student aids provided by the government bodies in Turkey and student aid's role in access and equity in higher education. The results showed that student loans are the eminent form of governmental financial aid and may contribute to vertical equity.

Keywords: Financial aid, Turkish higher education, Merit-based aid, Need-based aid, Equity

Türkiye Yükseköğretiminde Erişim ve Eşitlik: Finansal Yardım Türleri

Özet

Finansal öğrenci destekleri, eğitime erişim ve eşitliği sağlama ve geliştirme açısından devletler için en önemli araçlardan biridir. Birçok ülke ise yükseköğretime erişim sorunuyla uzun bir zamandır mücadele etmektedir. Fakat sorun sadece erişim ile sınırlı kalmamakta; hem yükseköğretime erişim hem de yükseköğretimi tamamlama noktasında eşitlik önemli bir rol oynamaktadır. Bazı ülkelerde devlet üniversitelerine devam etmek için herhangi bir ücret talep edilmemesine rağmen, geçim masrafları üniversite öğrencileri için ciddi bir yüküdür. Dolayısıyla, devlet kurumları yükseköğretime erişimi ve eşitliği artırmak için ihtiyaca ve liyakate dayalı öğrenci yardımları sağlamaktadır. Bu çalışma, Türkiye'de devlet kurumlarının sağladıkları öğrenci yardımı çeşitlerini ve veriliş süreçlerini incelemeyi ve de öğrenci yardımlarının yükseköğretime erişim ve eşitliği artırmadaki rolünü ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırma sonuçları, öğrenci kredilerinin devlet kurumlarının sağladıkları finansal yardımlar arasında önde geldiğini ve yardımların daha çok dikey eşitliği sağlamaya katkıda bulunabileceğini göstermektedir.

Anahtar kelimeler: Finansal öğrenci destekleri, Türkiye'de yükseköğretim, liyakate dayalı destek, ihtiyaca dayalı destek, eşitlik

1 Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey, osmancekic@gmail.com

2 Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey, ozturkhalime@gmail.com

Introduction

The increase in the number of higher education institutions and students attending higher education is evident in Turkey. One of the reasons behind this increase is that higher education (HE) plays a critical role by enabling individuals to be more flexible and employable in better paying/status jobs. Thus, economic conditions become a major factor in explaining the expansion in HE worldwide. Along with the increasing demand for HE, budget cutbacks from state funds shifts burdens to individuals and access becomes a prevailing issue regardless of institution type (public or private).

Both public and private expenditures per pupil in HE are the highest among other education levels. In addition, in countries where institutions charge tuition, costs are doubled with living expenses and fees. However, in countries where tuition is not charged and higher education is relatively “free”, the issue remains around living expenses especially for groups from lower socioeconomic populations (John & Noell, 1989). Turkey is one of those countries that the public HE institutions do not charge tuition while foundation institutions do charge tuition. Still, a strong financial aid system is needed both for living expenses and tuition fees for students in both types of institutions. Alternative financing models in Turkish HE regarding cost sharing have been discussed because of the recent policies increasing the enrollment rates in HE (Gölpek, 2011a; Kurt & Gumus, 2015). On the other hand, education sector, in Turkey, receives the highest percentage of funds from the general government budget for the last three years (OECD, 2018; MEB, 2018). That shows a commitment to education from the government side, yet at the HE level what percentage of these funds go to students as aid in regard to the principle of equity is not so clear (Gölpek, 2011b).

In Turkey, besides free undergraduate education for HE students, the government supports HE students by different need and merit-based financial aids to increase access and, in a way, to support success and completion. This study aims to explore the governmental financial support given to undergraduate level HE students in Turkey in terms of merit and need based aid and considered factors in aid decisions. With this aim, the following questions were posed:

- What are the types of government financial aid and their coverage in Turkish HE?
- How do the distribution process and eligibility criteria of the governmental support work?
- Can the available data explain vertical and horizontal equity claims for Turkish HE?

Student Aids in Higher Education

Financial aid is the money given to students to cover the cost of higher education based on merit or need based reasons. Simply, merit-based financial aid is distributed according to the success of students in terms of various skills or abilities. On the other hand, need-based financial aid is allocated to students because of their financial status and need. Table 1 below shows the features of financial aids given to higher education students.

Table 1. Features of Higher Education Financial Aids

Financial Aids	Scholarships	Grants	Loans
Provided by whom	Government agencies, foundations or other organizations	Government agencies, foundations or various other organizations	Credit agencies, banks, government in some countries
Scope	Education	For any student requirement	Education
Repayable	NO	NO	YES*
Application requirement	YES	YES	YES
Eligibility criteria	Student performance (academic, artistic, athletic, other qualifying activities)	Financial status	Enrollment, financial status
Payment process	Directly to student	Usually to institutions	Directly to student

*Usually with interest, after you graduate or stop going to school.

Source: The authors

Higher education students at undergraduate level are supported with grants/scholarships and student loans. As it is seen from Table 1, scholarship and grants are non-repaid financial aids given to higher education students for supplying their living expenses during their education terms who are successful and in need of support. Besides, loans are the repaid money that HE students borrow for the cost of their education including tuition fees and living costs. Figure 1 explains the governmental support types for HE students in Turkey.

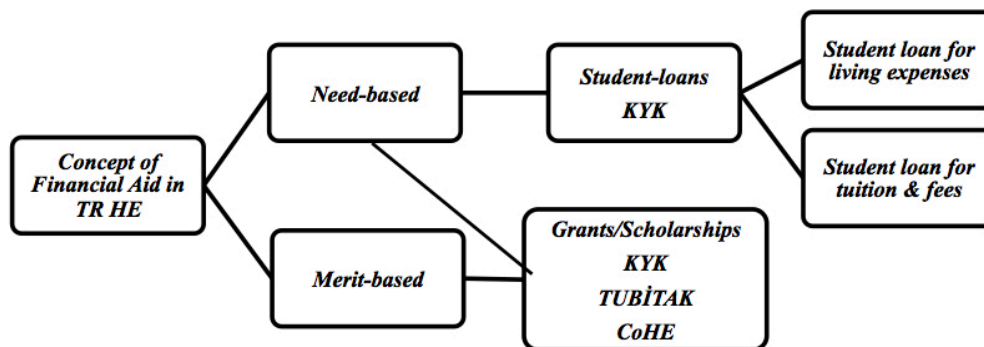


Figure 1. The concept of governmental financial aid policy in Turkish Higher Education

Source: Adapted from (Lin & Hossler, 2014)

Scholarship programs are provided by governmental institutions: The Scientific and Technological Research Council (TUBİTAK), The Council of Higher Education (CoHE) and KYK are examined in this study. They are merit-based student aids distributed according to the eligibility criteria such as academic achievement of HE students and priority program enrollments. On the other hand, Institution of Higher Education Student Loans and Dormitories (KYK) as a governmental institution provides scholarship and student loan for living costs to HE education students in Turkey and abroad. The Law No. 351 for the Institution of Higher Education Student Loans and Dormitories and the Law No. 5102 related to the provision of Grants and Loans for Higher Education Students set the legal framework for the student aid (TBMM, 2004). The student loans for tuition and fees are not provided since the 2012-2013 school year. Because, in 2013, the government passed the law for free tertiary education for a limited group of students including daytime and open education (TBMM, 2012). The eligibility criteria are decided by the KYK according to the law. the eligible HE students should have Turkish Republic citizenship and be enrolled at two-year colleges (vocational schools), four-year colleges, or graduate schools. In addition, students can only receive one type of aid (either scholars-

hip or loan): the scholarship recipients cannot receive government loans during the time they receive scholarships or vice versa.

The loans are borrowed cash deposited in the bank with the aims to support HE students for their living expenses and facilitating their social and cultural development. The loan payment starts in the year following the graduation of student from the institution. The loan payment amount is calculated with interest and the interest calculation is based on the increase in Domestic Producer Price Index published by Turkish Statistical Institute (equals to the amount paid during the regular educational term plus the amount calculated based on the increase in the Index).

Access and Equity

Access and equity have become even more pressing issues, while in higher education is reaching to the masses in Turkey. Cost sharing in higher education resulted in burdens on students from low-socioeconomic levels. Therefore, the role of need-based financial aid gains importance in providing educational equity and access to HE. In addition, Lin and Hossler (2014) explain Rawl's theory of social justice regarding to its impacts of need and merit based aids in provision of equality of opportunity via vertical and horizontal equity. First, horizontal equity refers to the similar treatment of people in similar situations. To exemplify, the practice of merit-based scholarships is closer to the principle of horizontal equity because it is based on students' achievements without taking into account other conditions (Lin & Hossler, 2014). Second, vertical equity involves treating people in different circumstances by using different eligibility criteria. The need-based financial aids are awarded on the principle of vertical equity because students having fewer resources and greater educational needs are provided more funding and thus equal opportunities (Dowd & Shieh, 2013; Lin & Hossler, 2014).

Method

The study was designed as a qualitative research to explore and discuss the types of financial aids given by governmental institutions to undergraduate students in Turkey. Document analysis was applied and official documents and annual reports of the pre-determined governmental institutions were examined. The study is limited to the financial support given by governmental institutions to undergraduate level HE students. The institutions selected are:

- Institution of Higher Education Student Loans and Dormitories (KYK)
- The Scientific and Technological Research Council (TUBITAK)
- The Council of Higher Education (CoHE)

The data of study is composed of information and data on web pages of the institutions. The following data were collected from the documents:

- Financial aid types and description
- The numbers of beneficiary students
- Total aid amounts

Findings

First, the three governmental supports were compared related to several aspects. Table 2 gives detailed information about the programs. It is important to note that the goals of the governmental institutions are different from each other related to their targeted groups. While TUBITAK and CoHE scholarships represent the Rawl's first principle of equal opportunity for all; however, KYK mostly supports the second principle by providing more funding for low-income and disadvantaged students to increase access and equity for postsecondary education.

Table 2. Comparison of the Governmental Student Aids in Turkish Higher Education

	TUBITAK	CoHE	KYK
Goals	To support successful students To support students' scientific research skills development	To encourage priority programs for national social and economic development	To support students (successful and in <u>need</u>) To facilitate HE students' social and cultural development
Application	Students – online	Provided information by university administrations	Students – online
Eligibility Criteria	Ranking in university exam Success in national international competitions	STEM areas Enrolled in public university First three university choices	Formal HE students Priority groups from disadvantaged and successful students (academic and sport)
Continuity	<u>CumGPA >2.5/4</u> School dropout, disciplinary situations	<u>CumGPA >2.5/4</u> School dropout, disciplinary situations	<u>CumGPA >2.0/4</u> School dropout, quitting program, disciplinary situations
Aid amount	Btw 750 – 2,000 TL/month Btw 1,000-10,000 TL/month	1,5 or 2 times of KYK scholarship	425 TL/month (2017) (same amount for scholarship and loan)
Payment method	Directly paid to students	Transfer from university accounts to students	Directly paid to students
Period	12 months	12 months	12 months (since 2004)

Source: Organized by the authors drawing on the institutional documents (2017).

Table above includes the extent of terms and conditions for the aid programs. Except for student loan for living expenses provided by KYK, the scholarships distributed by TUBITAK and CoHE seem to follow the principle of horizontal equity and KYK scholarship supports students with greater educational needs under the principle of vertical equity. Further, KYK awards the scholarship aid based on success and disadvantaged groups according to the Rawl's second principle.

Governmental supports are significant and primarily targets remarkably successful, low-income and disadvantaged groups of students. The three main governmental supports for HE students in Turkey were also examined in terms of the number of beneficiaries and total aid amounts they channeled to increase access and to increase the college experience of students. Table 3 shows the statistics for the 2205 Scholarship Program provided by TUBITAK for undergraduate students between 2004 and 2017.

Table 3. TUBITAK 2205 Domestic Undergraduate Scholarship Program Statistics (2004-2017)

Year	Total Scholars	Total Scholarship Amount (Million TL) (A)	Aid Amount per Student (TL)	Total Aid Budget (Million TL) (B)	% (A/B*100)
2017	1,430	11.5	8,042	114.4	10.1
2016	911	10.7	11,745	122.3	8.7
2015	990	5.9	5,939	146.2	4.0
2014	656	2.3	3,445	128.5	1.8
2013	726	3.2	4,394	94.3	3.4
2012	1,041	3.6	3,439	75.1	4.8
2011	1,473	6.8	4,610	71.6	9.5
2010	1,971	9.6	4,850	58.8	16.3
2009	1,952	11.5	5,891	64.0	18.0
2008	1,836	9.2	5,011	65.5	14.0
2007	1,592	5.9	3,706	53.8	11.0
2006	1,139	1.9	1,668	16.5	11.5
2005	742	0.8	1,078	7.1	11.3
2004	192	0.2	1,042	2.5	8.0

Source: TUBITAK Annual Reports (TUBITAK, 2006, 2007, 2008, 2009, 2011, 2012, 2013, 2014, 2016).

From the table above it can be inferred, for TUBITAK programs, that there is no meaningful trend, ascending or descending, for the number of beneficiaries and aid amounts. The highest percentages of aid amount for undergraduate scholarship program were observed between 2008 and 2010. After a decrease in 2014, the number of beneficiaries and total scholars increased. In regard to the goal of program to support successful students, total number of scholars showed that the number of beneficiaries was very small and highly selective because not every applicant is deemed eligible for the scholarship.

CoHE was the second government institution in this study that supports undergraduate students. They provide CoHE Undergraduate Scholarships starting from 2016-2017 academic year for the students enrolled in specific STEM programs, which makes the aid restricted and highly selective. Table 4 below shows the number of scholars in the last two years.

Table 4. CoHE Undergraduate Scholarships

Year	Total Scholars	Total Amount Paid (Thousand TL)	Aid Amount per Student (TL)
2017	563	6,455	11,465
2016	405	729	1,800

Source: YOK Financial and Administrative Annual Reports (YOK, 2017, 2018a).

What stands out in the table above is the number of total scholars, which is very small. Further, it is seen that the aid amount increased in 2017. The reason might be the TEBIP Scholarship Program (Basic Sciences Programs) that is a financial aid for the students with outstanding success in sciences (YOK, 2018b). In addition, the amount per student varied widely in two years according to the data. The YOK Undergraduate Scholarship amount was said as 1.5 or 2 times KYK aid amount in 2017; however, it was much less in 2016 and it exceeded in 2017.

The last and most extensive governmental support of the study was provided by KYK. This governmental institution provides both scholarship and student loans for living expenses. Table 5 below reveals the distribution of these aids between 1962 and 2017.

Table 5. The Number of Beneficiaries for Grants and Loans by KYK (1962-2017)

Year	Total Beneficiaries of Scholarship (S)	% (S)	Total Beneficiaries of Student Loan for Living Expenses (L)	% (L)
2017	432,500	26.6	1,190,856	73.4
2016	378,823	24.8	1,150,693	75.2
2015	354,361	25.8	1,016,905	74.2
2014	360,290	29.2	875,653	70.8
2013	396,621	35.7	713,292	64.3
2012	349,235	34.2	671,465	65.8
2011	320,912	35.1	592,582	64.9
2010	234,130	27.7	611,903	72.3
2009	198,707	25.3	587,131	74.7
2008	181,490	23.9	578,009	76.1
2007	168,923	22.8	572,552	77.2
2006	135,497	19.2	569,276	80.8
2005	98,110	15.4	537,031	84.6
2004	54,724	9.5	522,670	90.5
2003		0.0	494,070	100.0
1962–2002		0.0	451,550	100.0
Total	3,664,323	24.8	11,135,638	75.2

Source: The Institution of Higher Education Student Loans and Dormitories Annual Reports (KYK, 2016, 2017).

The data presented reveals that: KYK spends most of its student aid budget (60% in 2016 and 64% in 2017) on student loans (KYK, 2016, 2017). The student loans for living expenses are generally two third of total except for the interval of 2011-2013, which is around 65%. Further, the number HE students are 4.2 million at four-year undergraduate level at the 2017-2018 school year. For example, in 2017, around two fifth of HE students receive student aid (grant or loan) and 73% of them borrowed money to access HE education. On the other hand, the number of scholarship recipients from priority groups received KYK grant was 12,708 in 2017 (KYK, 2017). According to the data on the table above, it was only 0.03% of the number of total recipients in 2017. Therefore, it might be difficult to say that the KYK grants totally serve in provision of the vertical equity in higher education. The number of beneficiaries, presented in Table 6 below indicates the total aid amounts spent by KYK in the last two years. It indicated that the distribution of money allocated for KYK grants and loans were parallel to the percentages of the total beneficiaries in 2016 and 2017.

Table 6. The Amount of Money Spent for Scholarships and Loans (Million TL)

Year	Total Scholarship Amount	(%)	Total Loan Amount	(%)
2017	183,5	27.1	494,5	72.9
2016	151,2	25.1	451,1	74.9

Source: KYK Annual Reports (KYK, 2016, 2017).

Discussion and Conclusion

The data presented so far shows that among the three government entities, KYK provides the highest amount of aid to higher number of students. However, the aid provided by KYK is mostly in loans rather than scholarships. These loans will be repaid and the interest is almost similar to that of the banks provide. However, the loans provided by KYK is not affected by the economic crises or uncertainties that the financial institutions are experiencing, thus provides a more stable and foreseeable payment plan. Thus taxpayers take most of the burden of higher education. Even with the use of loans, need-based aid seems to be more dominant for the study group and it serves for vertical equity to make HE more affordable and accessible for low-in-

come students.

In their study, Kondakci, Beycioglu, Oldac and Senay (2018) found that undergraduate students with low-income backgrounds were highly tend to benefit from the government student aids; however, the aid provided was not effective in increasing access to HE and quality of students' college experience. State grants and scholarships do not have variety to provide a wide range of needs for disadvantaged students. However, it is important to remind that academic merit does not facilitate Rawl's second principle sufficiently in promoting equality of opportunity (Lin & Hossler, 2014).

Another and a more important issue for Turkish higher education and the types of aid provided is the lack of data available for researchers both for government programs or aid types provided by foundations or NGOs. Aid data matched with institutional and national level higher education data would provide more insights to aid in higher education as well as its possible effects of access and success to higher education institutions.

References

- Dowd, A. C., & Shieh, L. T. (2013). Community college financing: Equity, efficiency, and accountability. In *The NEA 2013 Almanac of Higher Education: National Education Association* (pp. 37–65).
- John, E. P. St., & Noell, J. (1989). The effects of student financial aid on access to higher education: An analysis of progress with special consideration of minority enrollment. *Research in Higher Education*, 30(6), 563–581.
- Gölpek, F. (2011a). Yükseköğretim finansman politikasında yeni bir yaklaşım: Maliyet paylaşımı. *Yükseköğretim Dergisi*, 1(1), 25-33.
- Gölpek, F. (2011b). Türkiye'de adalet ilkesi bakımından yükseköğretimde finansman politikası: Kim faydalaniyor? Kim ödüyor?. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3), 149-176.
- Kondakci, Y., Beycioglu, K., Oldac, Y. I., & Senay, H. H. (2018). The effectiveness of student supports from the perspective of the beneficiaries. In M. Shah & J. McKay (Eds.), *Achieving equity and quality in higher education global perspectives in an era of widening participation* (pp. 327–348). Palgrave Macmillan.
- Kurt, T & Gumus, S. (2015). Trends of financing higher education in the world and recommendations for Turkey. *Journal of Higher Education and Science*, 5(1), 14-26.
- KYK. (2016). 2016 Yılı Faaliyet Raporu. Retrieved from <http://yurtkur.gsb.gov.tr>.
- KYK. (2017). 2017 Yılı Faaliyet Raporu. Retrieved from <http://yurtkur.gsb.gov.tr>.
- Lin, C. H., & Hossler, D. (2014). A comparative study on need-based aid policy in higher education between the state of Indiana and Taiwan. *Journal of Student Financial Aid*, 44(2), Article 4.
- MEB. (2018). National Education Statistics: Formal Education, 2017/'18. Ankara: MEB
- TBMM. (2004, March 6). Yüksek öğrenim öğrencilerine burs kredi verilmesine ilişkin kanun. Retrieved from <https://www.tbmm.gov.tr/kanunlar/k5102.html>.
- TBMM. (2012). 2012-2013 Eğitim-öğretim yılında yükseköğretim kurumlarında cari hizmet maliyetlerine öğrenci katkısı olarak alınacak katkı payları ve öğrenim ücretlerinin tespitine dair karar. Retrieved from <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-1.pdf>.
- TUBITAK. (2006). 2006 Yılı faaliyet raporu. Ankara: TUBITAK. Retrieved from <http://www.tubitak.gov.tr/tr/icerik-faaliyet-raporlari>.
- TUBITAK. (2007). 2007 Yılı faaliyet raporu. Ankara: TUBITAK. Retrieved from <http://www.tubitak.gov.tr/tr/icerik-faaliyet-raporlari>.
- TUBITAK. (2008). 2008 Yılı faaliyet raporu. Ankara: TUBITAK. Retrieved from <http://www.tubitak.gov.tr/tr/icerik-faaliyet-raporlari>.
- TUBITAK. (2009). 2009 Yılı faaliyet raporu. Ankara: TUBITAK. Retrieved from <http://www.tubitak.gov.tr/tr/icerik-faaliyet-raporlari>.
- TUBITAK. (2011). 2011 Yılı faaliyet raporu. Ankara: TUBITAK. Retrieved from <http://www.tubitak.gov.tr/tr/icerik-faaliyet-raporlari>.

- raporlari.
- TUBITAK. (2012). 2012 Yılı faaliyet raporu. Ankara: TUBITAK. Retrieved from <http://www.tubitak.gov.tr/tr/icerik-faaliyet-raporlari>.
- TUBITAK. (2013). 2013 Yılı faaliyet raporu. Ankara: TUBITAK. Retrieved from <http://www.tubitak.gov.tr/tr/icerik-faaliyet-raporlari>.
- TUBITAK. (2014). 2014 Yılı faaliyet raporu. Ankara: TUBITAK. Retrieved from <http://www.tubitak.gov.tr/tr/icerik-faaliyet-raporlari>.
- TUBITAK. (2016). 2016 Yılı faaliyet raporu. Ankara: TUBITAK. Retrieved from <http://www.tubitak.gov.tr/tr/icerik-faaliyet-raporlari>.
- OECD. (2018). Education at a glance: OECD Indicators. Paris: OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-en>.
- YOK. (2017). 2016 Mali yılı idare faaliyet raporu. Ankara: TUBITAK.
- YOK. (2018a). 2017 Mali yılı idare faaliyet raporu. Ankara: TUBITAK.
- YOK. (2018b). YOK - TEBIP değerlendirme toplantısı. Retrieved from <http://www.yok.gov.tr/web/guest/yok-tebip-degerlendirme-toplantisi>.

Akademik Mükemmellik İçin Bir Girişim: Mimarlık Lisans Eğitimi Programının Değerlendirilmesi¹

Sevinç Tunalı²
Derya Yorgancıoğlu³
Meltem Çetinel⁴

Özet

Mimarlık eğitiminde öğretim elemanlarının akademik profilinin tanımlanması için; öğretim sürecinin birbiriyle ilişkili boyutları olan öğretim elemanı, öğretim içeriği, süreci ve öğrenme çıktıları çerçevesinde ele alınması gerektiği görüşünden yola çıkılarak, 'Mimarlık Eğitiminde Öğretim Elemanlarının Akademik Profilinin Tanımlanması: Reflektif bir Pratik Olarak Öğretme ve Öğrenme Süreci Araştırması' projesi kapsamında bir eğitim programı değerlendirme (curriculum evaluation) çalışması yapılmıştır. Eğitim programı değerlendirmesine alınacak olan Mimarlık Lisans Eğitimi Türkiye'de 4 yıllık bir programdır. Bu programdan mezun olan kişilere Mimar unvanı verilmektedir. Mimarlık Lisans Eğitimi programının dersleri üniversiteler arasında farklılık gösterse de bu eğitim 7 temel alan üzerinden şekillendiği söylenebilir. Bu alanlar sırası ile Tasarım ve Görsel İletişim Bileşenleri, Mimari Tasarım, Yapı Bilimi Ve Teknolojileri, Mimarlık Tarihi ve Kuramı, Kentsel Çalışmalar ve Planlama, Mimarlıkta Dijital Tasarım, Tarihi Koruma ve Restorasyon dur. Mimarlık eğitiminin çok disiplinli yapısı ve uzunluğu göz önüne alınarak bu çalışma için, Daniel Stufflebeam tarafından geliştirilen CIPP (context-input-process-product) program değerlendirme modeli kullanılmıştır. Araştırma örnek olay incelemesi olarak kurgulanmıştır. Ayrıca nitel ve nicel veri toplama yöntemlerinin birlikte kullanılmasından dolayı karma desenedir. Araştırmanın veri kaynakları İstanbul Kemerburgaz (Altınbaş) Üniversitesi Mimarlık Lisans Programı öğretim elemanları (n=4), 1., 2., 3., 4. sınıf mimarlık lisans öğrencileri (n=30) ve 2006 yılı mezunlarıdır (n=6). Öğretim elemanlarından veri toplamak için ilk olarak 'Akademisyen Görüşme Formu' kullanılmış ve yarı- yapılandırılmış derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. İkinci olarak, 'Akademisyen Öz Değerlendirme Anketi' kullanılmıştır. Mimarlık lisans öğrencilerinden veri toplamak için ilk olarak 'Öğrenci Görüşme Formu' kullanılmış ve odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Görüşmelerin sonunda öğrenciler 'Öğrenci Öz Değerlendirme Anketi'ni doldurmuşlardır. Bulgular doğrultusunda elde edilen veriler ile "akademik mükemmellik" (academic excellence) kavramı çerçevesinde, mimarlık eğitimi için gerekli olan temel özellikler üzerinde durularak tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Mimarlık Eğitimi, CIPP Modeli, Eğitim Programı Değerlendirme.

¹ Bu makale TÜBİTAK 3501- Kariyer Geliştirme Programı desteğiyle gerçekleştirilen 215K234 no'lu, "Mimarlık Eğitiminde Öğretim Elemanlarının Akademik Profilinin Tanımlanması: Reflektif bir Pratik Olarak Öğretme ve Öğrenme Süreci Araştırması" başlıklı araştırma projesi kapsamında hazırlanmıştır.

² Eğitim Sanayi ve Teknoloji Enstitüsü, Türkiye, sevinctunali@tasam.org

³ Özyeğin Üniversitesi, Türkiye, derya.yorgancioglu@ozyegin.edu.tr

⁴ İstanbul Kültür Üniversitesi, Türkiye, m.cetinel@iku.edu.tr

A Curriculum Evaluation for Academic Excellence at Department of Architecture ⁵

Abstract

Ongoing developments in national and international contexts on higher education are shaping the studies of curricular restructuring in architectural education. Curriculum studies in architecture programs can be associated with various elements emanated from the nature of architectural education right alongside with the general framework of ongoing higher education paradigm. Architecture Undergraduate Education is usually a 4 years long program. Those who graduate from this program earn the title of Architect. Although courses of The Architecture Undergraduate Education Program can differentiate between universities, it can be said this education takes form by 7 fundamental fields. These fields are: Visual Art and Visual Communication Components, Architectural Design, Construction Science and Technologies, Architecture History and Theory, Urban Studies and Planning, Digital Design in Architecture and Historical Conservation and Restoration respectively. This study designed as single case study for evaluating architecture undergraduate education curriculum by using mix-method. CIPP Program Evaluation Model (Stufflebeam, 2000) is used for the evaluation of the education program. In this study, program evaluation is made by taking the data collected from academic staff (n=4) and student (n=36) participants from Altınbaş (Istanbul Kemerburgaz) University's Architecture Undergraduate Program. As a result of the study, the seven main areas of architectural education mentioned above were evaluated according to CIPP model. Basic features required for the education of architecture were elaborated in the framework of the concept of academic excellence based on the data obtained. These features are obtained from the categories such as the duration of architectural education both in general and in terms of lessons, relationship between theory and practice, methods of teaching and evaluating the courses, role of the instructor in teaching position. All these results have been shaped according to individual experiences and opinions of teaching and learning actors.

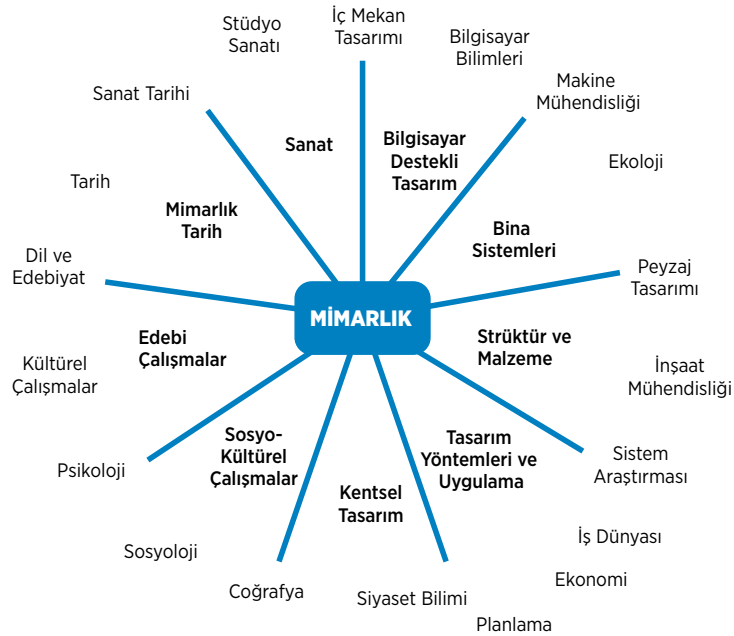
Key words: Architectural Education, CIPP Model, Curriculum Evaluation.

⁵ This article has been developed as part of a research project (215K234) granted by the Scientific and Technological Research Council of Turkey (TUBİTAK), entitled "Defining the Academic Profile of the Faculty in Architectural Education: Research on Teaching and Learning as a Reflective Practice."

Giriş

Mimarlık mesleğinin teknik, sosyal ve sanatsal unsurlarla olan ilişkisi sebebi ile disiplinler arası özellikleri oldukça yoğundur (Groat & Ahrentzen, 2007, s. 243). Robinson (2007) mimarlık tarihi, sanat, bilgisayar destekli tasarım, bina sistemleri, yapı ve malzeme, tasarım yöntemleri ve uygulama, kentsel tasarım, sosyo-kültürel çalışmalar, ve edebi çalışmaların mimarlık alanıyla etkileşimin yanı sıra, mimarlığa ilişkin bilgi alanının dil ve edebiyat, tarih, bilgisayar bilimleri, makine mühendisliği, ekoloji, inşaat mühendisliği, ekonomi, siyaset bilimi, sosyoloji ve psikoloji alanlarıyla da kesiştiğine vurgu yapmaktadır (s.70) (Şekil 1).

Robinson (2001)'e göre mimarlık ürünü "sosyal olarak üretilmiş kültürel bir eser" (socially constructed cultural object) olarak tanımlanabilir ve böyle tanımlandığında mimarlığın insani, sanatsal ve bilimsel unsurlarını göz ardı edilemez. Dolayısıyla mimarlığın bir yandan pozitif bilimlerle, bir yanda da sanat ve beşeri bilimler alanlarıyla etkileşim içinde olduğunu söylemek ve bu etkileşimi "tasarım" eylemi odağında ele almak mümkündür.



Şekil 1. Mimarlığa ilişkin bilgi alanının çok boyutluluğu (Robinson, 2001, s. 70)

Günümüzde mimarın değişen mesleki ve toplumsal rolü, mimarlığa dair bütünsel (holistic) bir anlayışı öne çıkarmaktadır. Sözü edilen değişim, yaşanmakta olan politik, ekonomik, sosyo-kültürel, teknolojik ve çevresel gelişmelerle doğrudan ilişkilendirilebileceği gibi, bu gelişmelerle etkileşim içinde olan mimarlık meslek pratiği ve mesleğin değişen beklentileriyle de ilgilidir. Günümüzde mimarlar sadece bir yapı tasarlamazlar. Aynı zamanda, yapı çevre sorunları sorunlarını göz önüne alması, proje tasarlama ve uygulama aşamalarında şehir ve bölge plancıları, kentsel tasarımcılar, peyzaj mimarları, inşaat mühendisleri, ekonomistler ve sosyologlar gibi farklı disiplinlerinden uzmanlarla birlikte çalışması beklenmektedir. Mimarların inşa edilmiş bir çevre yaratmaya yönelik her türlü çalışmalarının etik, sosyal ve çevresel sorumluluk bilincine dayanması ve böyle bir bilince ve duyarlılığa temellenen bir "uygulama kültürü" (culture of practice) oluşturulması gerekliliğinin altı çizilmektedir (Malecha, 2009). Sonuç olarak, mimarlık eğitiminin tüm özellikleri ve beklentilerini göz önüne alarak bir program değerlendirme çalışması yapılması mevcut durumun tespitine, amaçlara ne derece ulaşıldığına ve geliştirmek için neler yapılması gerektiğine fayda sağlayacaktır.

Yöntem

Bu çalışma için Altınbaş (İstanbul Kemerburgaz) Üniversitesi Mimarlık Bölümü bir örnek olay olarak belirlenmiştir. Altınbaş (İstanbul Kemerburgaz) Üniversitesi, 9 fakülte, 3 enstitü ve 2 meslek yüksekokulundan oluşan bir vakıf üniversitesidir. Altınbaş

(İstanbul Kemerburgaz) Üniversitesinde araştırmının devam ettiği yıllar 2016-2017 arasında Mimarlık Bölümünde 10 akademisyen görev yapmakta ve yaklaşık 250 öğrenciye mimarlık eğitimi sağlamakta idi.

Araştırma nitel ve nicel veri toplama yöntemlerinin birlikte kullanılmasından dolayı karma desenedir. Araştırmanın veri kaynakları İstanbul Kemerburgaz (Altınbaş) Üniversitesi Mimarlık Lisans Programı öğretim elemanları (n=4), 1., 2., 3., 4. sınıf mimarlık lisans öğrencileri (n=30) ve 2006 yılı mezunlarıdır (n=6). Öğretim elemanlarından veri toplamak için 'Akademisyen Görüşme Formu' kullanılmış ve yarı- yapılandırılmış derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Mimarlık lisans öğrencilerinden veri toplamak içinde ilk olarak 'Öğrenci Görüşme Formu' kullanılmış ve odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Görüşmelerin sonunda öğrenciler 'Öğrenci Öz Değerlendirme Anketi' ni doldurmuşlardır.

Mimarlık Lisans eğitim programının değerlendirilmesi için, Daniel Stufflebeam tarafından geliştirilen CIPP (context-input-process-product) program değerlendirme modeli kullanılmıştır. Bu model çerçevesinde yapılacak değerlendirme etkinliği "bir olgunun değeri, işlerliği ve doğruluğu hakkında tanımlayıcı ve yargısal bilginin taslağının oluşturulması, elde edilmesi ve raporlanması yoluyla karar alma süreçlerinin yönlendirilmesi, sorumluluğun güçlendirilmesi, etkili pratiklerin yayılması ve ilgili olguya dair kavrayışın artırılmasını kapsar (Stufflebeam, 2003, 10). CIPP program değerlendirme modelinde:

(1) 'bağlamın değerlendirilmesi' eğitim programına dair mevcut durumun analiz edilmesi, ihtiyaç, problem, değerler ve fırsatların değerlendirilmesi ve hedeflerin belirlenmesi;

(2) 'girdinin değerlendirilmesi' eğitim planı, kaynaklar ve araçların gözden geçirilerek hedeflenenlere ulaşmak için gerekli etkinliğe sahip olup olmadığının irdelenmesi;

(3) 'sürecin değerlendirilmesi' eğitim programında uygulama aşamasının incelenmesiyle planlananlar ve gerçekleştirilenler arasındaki uyum-uyumsuzluğun irdelenmesi;

(3) 'ürünün değerlendirilmesi' beklenen öğrenim çıktıları ile gözlenen öğrenim çıktılarının karşılaştırılması, uzun ve kısa vadeli, beklenen ve beklenmeyen çıktıların incelenmesi süreçlerini kapsamaktadır (Stufflebeam 2003; Karataş, 2007, Demirel 1999).

Bu model, önerilen projenin mimarlık eğitimi sürecinin etkin aktörler olarak öğretim elemanları ve öğrencilerin görüşlerinin alınarak öğretim elemanlarının öğretim konusundaki yetkinlikleri ve profilinin bütüncül bir perspektifte irdelenmesi amacıyla örtüşmektedir.

Mimarlık Lisans eğitim programının değerlendirilmesi amacı ile aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

Bağlam Değerlendirilmesi

Mimarlık lisans eğitiminin genel özellikleri nedir?

Girdi Değerlendirilmesi

Öğrenci, akademisyen görüşleri ve gözlemlere göre mimari tasarım derslerinin öğrenme ortamı nasıldır?

Öğrenci ve akademisyen görüşlerine göre mimari tasarım dışı derslerin öğrenme ortamı nasıldır?

Sürecin Değerlendirilmesi

Öğrenci, akademisyen görüşleri ve gözlemlere göre mimari tasarım derslerinin öğretim yöntemleri nelerdir?

Öğrenci ve akademisyen görüşlerine göre mimari tasarım dışı derslerin öğretim yöntemleri nelerdir?

Ürünün Değerlendirilmesi

Mimari tasarım derslerinin süreç ve sonuç değerlendirmesi (jüri değerlendirmesi) nasıl yapılmaktadır?

Mimarlık lisans eğitimi mezun ve öğrencileri mimarlık eğitiminin öğrencilere kazandırdığı yetkinliklere ne derece sahiptirler?

Bulgular ve Yorumlar

Çalışmanın bu kısmında farklı sınıf düzeylerinde olan mimarlık bölümü öğrencileri ve akademisyenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara yer verilmektedir. En genel perspektifte mimarlık bölümü öğrencileri (mezun adaylar dâhil olmak üzere) ile yapılan görüşmeler dört ana başlık üzerinde çerçevelenmiştir: “Bağlam Değerlendirme”; “Girdi Değerlendirme”; “Süreç Değerlendirme” ve “Ürün Değerlendirme”. Her çerçeve, hem görüşme protokolünün yapısı gereği, hem de protokolda yer alan formel (önceden hazırlanmış), formel olmayan (görüşme esnasında beliren) ve sonda (derinleştirme) sorularına verilen cevaplara göre çeşitli alt başlıklarda ya da kategori çerçeveleri ile incelenmiştir.

Bağlam Değerlendirilmesi için Bulgular:

Mimarlık lisans eğitiminin genel özellikleri nedir?

Araştırmaya katılan mimarlık öğrencilerin öncelikle lise eğitimi ile mimarlık lisans eğitimi arasındaki pedagojik farklılıkların bilincinde olması, araştırmanın bağlam değerlendirmesinde ortaya çıkan önemli sonuçlardan biridir. Katılımcı öğrenciler ezber dayalı bir eğitim modelinden, eleştirel düşünme ve araştırmaya dayalı eğitim modeline geçişte yaşadıkları zorlukları ifade etmekte ve mimarlık lisans eğitiminde ‘ne’ yapılacağına değil, ‘nasıl’ öğrenileceğinin öğretildiğini belirtmektedirler. Böylece mimarlık eğitimine özgü öğrenme ve düşünme biçimlerinin farkına vardıkları ortaya çıkmaktadır. Katılımcı öğrencilerin mimarlık lisans eğitimini öncelikle ‘tasarım odaklı’ bir eğitim olması olarak tanımladıkları ve bu yönüyle lise eğitiminden tamamen farklı bir eğitim olarak algıladıkları gözlemlenmiştir. Katılımcı lisans öğrencilerinin, formel eğitimin odağında yer alan tasarım alanını bir özgürlük alanı olarak görmektedir; tasarlama eyleminin yaratıcı bir sürece dayanıyor olması ve bu sürecin sonunda somut bir ürün üretilmesine ilgi duydukları ortaya çıkmaktadır. Araştırmada mimarlık öğrencilerinin “bağlam”a ilişkin bulgularına göre, mimarlık lisans programının bel kemiğini oluşturan tasarım eğitiminin en önemli unsurlarından biri ‘araştırma’ yapmaktır. Verilen tasarım problemine ve proje alanına ilişkin inceleme, gözlemlenme, tartışma ve bir senteze ulaşma çabası, tasarım eyleminin ayrılmaz bir parçası olarak görülmektedir. Tasarımın bir parçası olarak araştırma, bu yönüyle, tasarım sürecinin aşamalarının koordinasyonunu sağlamaya yönelik ‘disiplin’ geliştirmeye de yardımcı olmaktadır. Katılımcı öğrencilere göre bu disiplin aynı zamanda bir ‘düşünce sistematiği’ geliştirmeyi desteklemektedir. Araştırma bulguları öğrencilerin mimarlık eğitiminin mesleki eğitim olmasının ötesinde bir düşünme biçimi ve vizyon kazandırma potansiyelinin bilincinde olduklarını ortaya koymaktadır. Bu çerçevede öğrencilerin önceki algılarından farklı olarak formel mimarlık eğitimi almaya başladıktan sonra bir tasarımcı olarak ve bir meslek insanı olarak mimar kimliğini anlamaya ve tanımlamaya başladıkları görülmektedir.

Katılımcı öğrencilere göre mimarlık lisans programının geliştirilmesi gereken yönlerinden bir diğeri müfredat dışı aktivitelerdir. Mimarlık lisans programında müfredatta yer alan konuları, edinilen bilgi ve becerileri destekleyecek şekilde mimarlık ve/veya ilgili alanları temel alacak müfredat dışı aktivitelerin bir ‘mimarlık kültürü’ oluşmasına katkı sağlayacağı görüşünde birleşmektedirler.

Girdi Değerlendirilmesi için Bulgular:

Öğrenci, akademisyen görüşleri ve gözlemlere göre mimari tasarım derslerinin öğrenme ortamı nasıldır?

Bu soruya dair elde edilen bulgular (1) ARCH 102 ve 202’nin ‘Fiziksel Ortamı’, (2) ARCH 102 ve 202’nin ‘Sosyal Ortamı’, (3) ‘Uyaran ve Malzeme Zenginliği Olan Ortam’ ve (4) ‘Esnek Çalışma Zamanı ve Ortamı’ alt temaları altında incelenecektir.

ARCH 102 ve 202’nin Fiziksel Ortamı: Mimari tasarım derslerinin doğası gereği yapılacak çalışmalar amfi tipi dersliklerin içerisinde yapılması mümkün değildir. Derslerin gerçekleştiği stüdyo yaklaşık 30-35 arası öğrenci kapasitesine sahiptir. Mimari

Tasarım Temel alanlarının eğitimlerinin yapıldığı stüdyolarda, sıradan dersliklerin aksine her öğrenci için yaklaşık 70x100cm boyutlarında bir masa ve sandalye bulunmaktadır. Kullanılan ders materyalleri ve öğrenme yaklaşımları gereği masaların boyutu ve hareket edebilir oluşu önemlidir. Dersler kapsamında öğrencilerin birçok farklı malzeme (plastik, metal, ahşap, kâğıt, karton vb.) ile ürün tasarımı yaptıkları için fiziki koşullar buna uygun olmalıdır. Çalışmaya katılan öğrenciler tarafından ürün tasarım sürecinde ihtiyaç duyulan maket yapım araçları: lazer yazıcılar ve kesiciler, el aletleri ve uygun tezgâhlar olarak belirtilmiştir. Son olarak, mekânların ürün sergilenmesi/depolanması açısından ihtiyaçları karşılaması gerekmektedir.

ARCH 102 ve 202'nin Sosyal Ortamı: Derslerde stüdyo yürütücüleri (öğretim üyesi ve araştırma görevlileri) ile öğrenciler arasında sürekli bir iletişim ve etkileşim gerçekleşmektedir. Bu etkileşim yürütücü-öğrenci arasında olduğu kadar, öğrenci-öğrenci arasında da gelişmektedir. Yürütücünün öğrenci projeleriyle ilgili yapmış olduğu tartışmaya öğrenciler de kendi fikirlerini paylaşarak katılmakta, sonrasında öğrenciler birbirlerinin projelerini kendileri kritik etmektedirler. Böylece tasarım bilgisinin, üretilen ürünler üzerinden birebir iletişim yoluyla paylaşıldığı bir sosyal ortam oluşmaktadır.

Uyaran ve Malzeme Zenginliği Olan Ortam: Videolardan yapılan çıkarımlara ek olarak öğrenci ve akademisyenlere mimari tasarım dersi ortamı konusunda sorulan sorular sonucunda ilk bulgu, mimari tasarım yapabilmek için uyarıcı zenginliği olan bir ortamın gerekliliğidir. Mimari tasarım açısından tasarımı yapacak kişinin farklı örnekler görmesi, zengin bir uyarıcı çevre içinde olması gerekmektedir. Sadece stüdyolar değil okulun tüm kullanım alanlarının sergiler, posterler, maketler, çeşitli öğrenci ürünleriyle donatılmış olması bu ihtiyaca cevap vermek için destek olabilir. Bu çalışmanın yapıldığı üniversitede ayrı bir mimarlık fakültesinin bulunmaması ve mimarlık bölümü öğrencilerinin disiplin alanlarına özel ortamlarda öğrenim görmemesi mekândan öğrenme konusunda eksik kalmasına sebep olmuştur.

Esnek Çalışma Zamanı ve Ortamı: Akademisyenler; ürün tasarım sürecinin ders saatiyle sınırlı olmamasından dolayı bu mekânların öğrencilerin sürekli kullanabilmeleri için 7/24 erişilebilir olması gerektiğini belirtmişlerdir.

"...Okulda üretim yapmaya teşvik edilebilir. Biz onu çok yapamıyoruz. Evde yap getir gibi bir şeye dönüşüyor. Çünkü yaptığı şey burada sağlam da kalmayabiliyor. Yani 24 saat yaşayan bir okul olmayınca biraz lise eğitimine benzer hale gelebiliyor. Kısıtlı üretimler ortaya çıkıyor" (ADEN, Kadın).

Araştırma bulgularına göre, son olarak, öğrenciler mimari tasarımın dijitalleşmesi ile bilgisayar tasarım sürecinde aktif bir araç olarak kullanılmaktadırlar. Fakat araştırmaya konu olan stüdyolar bu bilgisayar destekli tasarıma fiziksel altyapı anlamında yanıt verememektedir. En basit haliyle öğrenciler bilgisayarlarını şarj etmek için kendi üçlü prizlerini yanlarında taşımaktadırlar. Bir öğrenci bu durumu şöyle ifade etmiştir.

"Her derste ortalama 20 kişi olmasına rağmen stüdyolarda sadece 3 tane priz var. Bilgisayarda yaptığımız tasarımları göstermek zorunda olduğumuzda uzatma kablolarından bir zincir oluşturarak bilgisayarlarımızda çalışmaya çalışıyoruz" (4BUR, Erkek).

Öğrenci ve akademisyen görüşlerine göre mimari tasarım dışı derslerin öğrenme ortamı nasıldır?

Mimarlık lisans eğitimi kapsamındaki mimari tasarım dışı derslerde de özel malzeme ve mekân ihtiyacı olan birçok ders vardır. Öğrenci ve akademisyen görüşmeleri kapsamında Mimari İletişim Teknikleri, Yapı Bilimi ve Teknolojileri, Şehir Planlama ve Kentsel Tasarım İlkeleri, Dijital Çizim ve Sunum Teknikleri dersleri için de, dersin yapısına uygun öğrenme ortamı tasarımı gerekliliği üzerinde durulmuştur.

İlk olarak, Mimari İletişim Teknikleri ve Yapı Bilimi ve Teknolojisi derslerini alan öğrencilerin teknik çizimlerini yapabilmeleri için uygun boyutlarda masa ve ergonomilerine uygun oturma yerleri gerekmektedir. İkinci olarak, Şehir Planlama ve Kentsel Tasarım İlkeleri dersinin çalışılan alanın ölçeğinin büyük olması dolayısıyla diğer derslerden daha büyük bir alanda yapılması gerekir. Bu derste büyük ölçekli maketlerin yapılması gerektiği için özellikle maket tasarım gereçleri ve mekânlarından faydalanmak gerekir. Maket yapma sürecinin son derece uzun ve meşakkatli olması sebebiyle ürünlerin gelecek yıllarda da öğrencilere örnek olması amacıyla sergilenmesi ve saklanması gerekmektedir.

Son olarak diğer bütün mesleklerdeki gibi mimarlık mesleğinde de dijital araçları her gün daha fazla kullanma ihtiyacı hissetmektedir. Autocad, Revit, Photoshop, Rhino, ArchiCad, Sketchup, 3D Max gibi programlar mimarlık eğitiminin çeşitli aşamalarında öğretilmeye başlanmıştır. Dijital teknoloji alanındaki bu gelişmelerin mimarlık eğitimine yansımaları geleneksel öğretim yöntemleri dışında bilgisayar destekli eğitim uygulamaları yapılmaya başlanmıştır. Öğrencilerin bu araçları lisans eğitimi boyunca etkin bir şekilde kullanabilmesi için bireysel bilgisayar yazılım ve donanımına öncelikli olarak ihtiyacı vardır. Dijital ortamda tasarladıkları ürünlerin gerçek modellerini görebilmeleri için de çiziciler (plotter) ve 3D yazıcılar gereklidir.

Süreç Değerlendirilmesi Bulguları

Öğrenci, akademisyen görüşleri ve gözlemlere göre mimari tasarım derslerinin öğretim yöntemleri nelerdir?

Araştırma kapsamında mimari tasarım derslerinin öğretim yöntemlerinin belirlenebilmesi için öğrencilerle, akademisyenlerle görüşülmüş ve ders gözlemleri yapılmıştır. Buna göre ortaya (1) Muğlak Tasarım Problemi, (2) Öğretim Yöntemi Olarak Değerlendirme, (3) Mimari Tasarım Eğitimi İçin İki Yaklaşım (usta-çırak/ mentörlük) ve (4) Ders Dışı Etkinliklerin Öğretimde Kullanılması alt temaları çıkmıştır.

Muğlak Tasarım Problemi: Mimari Tasarım Temel Alanı derslerinin genel özelliği, gerçek veya varsayımsal/ muğlak bir tasarım problemi (ill-defined design problem) üzerine, öğrencilerin geldikleri sınıf seviyesine kadar edindikleri bilgi ve becerilerini kendi yaratıcılıkları ile harmanlayarak özgün bir ürün ortaya koyma süreci olmasıdır. Görüşmelere katılan bir akademisyen varsayımsal/muğlak bir tasarım problemini öğrencilere nasıl verdiklerini şu şekilde açıklamıştır.

"... bir yandan bu bir müze tasarımı demiyoruz... Google da bulamayacakları, hemen böyle kitaplarını bulamayacakları şeyler amaçlıyorum ki çünkü müze tasarımı desem ben projenin adına, o hemen gidecek birkaç tane müze kitabı bulup önüne şablon şeklinde bazı müze tasarımlarını getirebilecek. Bundan aslında kaçılmasını istiyorum. Kendinin o programı tekrar yorumlamasını, yeni müze şeyleri neler, nasıl sunumlar yapıyor..." (ADER, Kadın).

Bu dersteki temel gerilim noktası; öğrencilerin kendi ürünlerini ortaya koymadan önce eski çalışmalarını ve örnekleri görmek istemeleri, fakat öğretim üyelerinin de öğrenci projelerinin özgün olabilmesi ve öğrencilerin diğerlerinden etkilenmemeleri için bu talebe direnç göstermesidir. Bir öğrenci derse dair yaşadıklarını şu şekilde ifade etmiştir:

"Sorum şu ki biz ilkokuldan liseye kadar herkes tahtada bir şey gösteriyor. Ona göre bir şey getiriyoruz. Ama burada diyor ki haftaya vaziyet planıyla gelin diyor. ... Burada ama bu şekilde ilerlememesi benim için büyük bir problem. Çünkü o şekilde hiç öğrenmedim, bu saatten sonra da öğrenebileceğimi düşünmüyorum." (4İŞİ, kadın)

Tasarım derslerinin önemli özelliklerinden bir tanesi de öğrencilere verilen tasarım problemlerinin sınıf seviyesi arttıkça zorlaşması ve bir önceki öğrenme deneyimleri üzerine inşa edilmesidir. Her seviyedeki öğrencilerden farklı karmaşıklık düzeyinde ürün ve çözüm ortaya koymaları beklenmektedir. Araştırmaya katılan öğrenci bu durumu şöyle açıklamaktadır:

"... ikinci sınıfta o binanın nasıl taşınacağı ile alakalı bir düşüncemiz yoktu sadece içindeki fonksiyonları, bize verilen o listedeki şeyleri yerleştirmeye çalıştık, üçüncü sınıfta artık o bina nasıl taşınacak. Bununla birlikte düşünmeye başladık..." (MEEME, kadın)

Sonuç olarak, muğlak bir tasarım problemi odağında öğretim yaparak, öğrencilerin yaratıcılıklarını kullanmalarını ve eski bilindik yöntemlerin dışına çıkarak yeni içerik, yöntem ve süreçler geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Görüşmeye katılan öğrencilerden bir kısmı mimari tasarım eğitiminin bu muğlak problemlerin gerçek hayattan olmasının onları daha çok etkilediğini belirtmişlerdir. Çözdükleri tasarım probleminin gerçek hayatta nasıl kullanılacağını, kimlerin işine yarayacağını ve nasıl uygulanacağını tecrübe eden öğrencilerin mesleki motivasyonlarının daha güçlü olduğu ifade edilmiştir.

Öğretim Yöntemi Olarak Değerlendirme: Video kaydı ile yapılan gözlemlerde, ARCH 102 ve 202 kodlu Mimari Tasarım Dersleri'nin içinde 'proje temelli öğrenme' yaklaşımı çerçevesinde ders anlatma, soru-cevap, tartışma, alıştırma ve uygulama, gösterme, yönlendirilmiş uygulama ve grup çalışması tekniklerinin kullanıldığı gözlemlenmiştir. Derslerde stüdyo yürütücüleri birçok

yöntem kullanmalarına rağmen en önemli ve mimari tasarım dersleri için ayırt edici olan, öğretim yöntemi olarak değerlendirilen kullanılmasıdır. Öğrenci ürünlerini değerlendirme yöntemi olarak kullanılan masa kritiği (desk critique), kendini değerlendirme (self-evaluation), akran değerlendirmesi (peer-review) ve uzman değerlendirmesi (expert evaluation) yöntemleri mimari tasarım stüdyolarındaki en temel öğretim yöntemleridir.

Stüdyo yürütücüsü (akademisyen) ve asistanın koordine ettiği 'masa kritiği' (desk critique), öğrenci ile yürütücü/asistan arasında birebir diyaloga dayanmaktadır. Stüdyo yürütücüsü sorular sorarak öğrencileri diyaloga çağırarak ve bir tartışma ortamı oluşturulmaktadır. Öğreten tarafındaki kişilerle (yürütücü ve asistan) öğrencilerin aynı seviyede, aynı masa çevresinde oturması ve aynı ürünlere birlikte sırası ile yorumlarda bulunmalarıyla, bu tartışma ortamının birlikte ve birbirinden öğrenme deneyimlerini teşvik ettiği söylenebilir. Birbirinden öğrenmeyi teşvik eden bir yandan öğrencilerin kendi projelerini değerlendirmesi (self-critique) ve arkadaşlarının bu değerlendirmeleri dinliyor olması; diğer yandan da öğrencilerin birbirlerinin projelerini de değerlendiriyor olmalarıdır. Böylece stüdyo ortamında 'kritik' yönteminin aynı zamanda 'akran değerlendirmesi' (peer review) uygulamasını da getirdiği gözlemlenmektedir.

Mimari Tasarım Eğitimi İçin İki Yaklaşım (usta-çırak/ mentörlük): Araştırmaya katılan akademisyenler, iki farklı öğretim yaklaşımının mimarlık eğitimde uygulandığı belirtmişlerdir. Birinci yaklaşım olarak 'usta-çırak' ilişkisi içindeki öğretim yöntemi kullanılmaktadır. Mimarlık mesleği insanlık tarihi kadar eski bir meslektir ve yüzyıllarca usta mimarlar tasarlanan mükemmel olduğu farz edilen eserlerin benzerlerini yapmaları için çırak mimarları eğitirler. Günümüzde de bu öğretim yöntemini benimseyen akademisyenler öğrencilerin mükemmel olduklarını düşündükleri tasarımları yapabilmeleri için onlara ne yapmaları gerektiğini gösterirler. Uzman değerlendirme yaklaşımını kullanan akademisyenler; tasarım probleminin sınırlarını çok net bir şekilde tanımlarlar, süreçteki her detayın kararına müdahale ederler, değerlendirmede de kendi beklentisine ve uzmanlığına uygun olan kriterleri göz önüne alırlar.

İkinci yaklaşımı (öğrenciye kendi kendini değerlendiren) benimseyen akademisyenler 'mentörlük' yöntemi kullananlardır. Bu yaklaşımı uygulayan akademisyenler öğrencilerin ne yapmaları gerektiğine kendilerinin karar vermeleri için tasarım problemlerini daha muğlak bırakırlar ve öğrencinin bir standarda ulaşmasından çok kendi problem çözme yöntemini geliştirmesini teşvik ederler. Ürün değerlendirmede de kendi kriterlerine ulaşmaktan çok öğrencinin kendini değerlendirmesi (self-evaluation) ve süreçten ne öğrendiği önemsenmektedir.

Mimarlık eğitiminin yüzyıllarca usta-çırak ilişkisi içinde sürüp, 20. yy'dan bu yana mentörlük yaklaşımının ön plana çıkmasındaki en önemli sebeplerden bir tanesi, araştırmaya katılan akademisyenler tarafından bilgisayar destekli tasarımın hızla yaygınlaşması konusuyula ilişkilendirilmiştir. Yeni nesil mimarlar bir tasarım problemine çok farklı şekilde yanıt verilebileceğini ve bu yanıtların doğru yanlış değil, farklı çözümlere göre bir değişiklik gösterebileceğini savunmaktadırlar. Usta-çırak ilişkisi içinde eğitimini sürdüren öğrencilerde akademisyenlerin gözlemediği önemli unsurlardan bir tanesi, öğrencilerin kendi çözümlerini savunmak ve geliştirmek yerine uzmana beğendirilecek tasarım yapma yolunu tercih etmeleridir.

Ders Dışı Etkinliklerin Öğretimde Kullanılması: Türkiye'deki üniversitelerde mimarlık bölümlerinin sayısının hızla artması hazır bulunduğu daha az olan öğrencilerin de mimarlık fakültelerinde öğrenci olma şansı yakalamalarına yol açtı. Üniversite sınavlarından gerekli puanların alınıp üniversiteye yerleşmiş olması; mimarlık mesleğini yapabilmek için gerekli görsel-uzamsal beceriler, genel kültür, gözlem yapabilme becerisi ve yaratıcılık gibi özelliklerin sahip olduğu anlamına gelmez. Bu durumun telafisine yönelik öğrencilerin sadece ders içinde değil ders dışında da desteklenmesi gereği ortaya çıkmıştır. Görüşmeye katılan öğrenciler de kendilerindeki bu eksikliği aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir.

"Benim gözlemime göre öğrenci profilimiz çok düşük. Bunu desteklemek için müfredat dışı aktivitelerin de desteği gerekiyor. Öğrenci yarışmaları, geziler, atölye çalışmaları, sergiler gibi etkinliklere teşvik edilebilir. Yeter ki birisi elimizden tutsun..." (ZERK, erkek)

"Bence biz mimarlık öğrencileri olarak çok kültürsüz kaldığımızı düşünüyorum. Şöyle dünya çapında kaç tane mimar söy-

leyebiliriz diye düşünüyorum onlar da 1 tane 2 tane onlar da hep bildiğimiz işte Le Corbusier, Rohe. ...ben bunları ne zaman araştıracağım da öğreneceğim de benimseyeceğim de projeme yansıtacağım.” (3SU, kadın)

Sonuç olarak mimarlık alanının hem teknik hem sanat alanlarından beslenmesi öğrencilerin çok yönlü gelişmelerini gerekli kılmaktadır. Mimarlığın çok boyutlu yapısı özellikle tasarım derslerinde ele alınmaktadır. Bu derslerde iyi performans göstermenin bir yolu da ders-dışı aktivitelerden faydalanmaktan geçmektedir.

Öğrenci ve akademisyen görüşlerine göre mimari tasarım dışı derslerin öğretim yöntemleri nelerdir?

Araştırma kapsamında bu soru için aşağıdaki alt temalara ulaşılmıştır: (1)Akademisyenlerin Öğretim Yöntemi Seçimi, (2) Mimarlık Eğitiminin Holistik Yapısı ve (3) Eleştirel Düşünme Becerilerinin Gelişimi

Akademisyenlerin Öğretim Yöntemi Seçimi: Akademisyenlik mesleğinin ‘öğretim’ ve ‘araştırma’ olarak başlıca iki ayağı vardır. Görüşmeye katılan akademisyenler kendi lisansüstü eğitimleri boyunca araştırma yapmak için yetiştirildiklerini fakat öğretim becerilerini mesleğe başladıklarında ancak deneyim ile geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Görüşmeye katılan akademisyenlerin tümü, mesleğin özü olan mimari tasarım odaklı derslerde kendilerini öğretici olarak daha yetkin hissettiklerini fakat mimari tasarım dışı derslerin yönetilmesinde öğretim yöntemleri açısından bazen sıkıntıya düştüklerini ifade etmişlerdir. Sıkıntıya düştükleri durumlarda öğrenci grubunun sayısı ve dersin türüne göre öğretim yöntemlerine karar vermektedirler. Bu sebeple teorik dersler çok büyük oranda sunum şeklinde ders anlatımı olarak yapılmaktadır. Araştırmaya katılan akademisyenler özellikle sınıf mevcudunun yoğun olduğu derslerde alternatif öğretim yaklaşımları konusunda bilgi eksiklikleri olduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin mimarlık tarihi gibi teorik bir dersin sunum dışında yöntemler (alan gezisi, sanal gerçeklik, artırılmış gerçeklik ve mimari animasyon gibi canlandırma teknikleri, mekânların 360 derece turlarının kullanılması, sorgulama tabanlı öğretim vb.) kullanılarak yürütülmesi mümkündür.

Mimarlık Eğitiminin Holistik Yapısı: Genel olarak mimarlık eğitimi tasarım (proje) odağında, bunu besleyen teknik (uygulama) ve teori (kuram) temelli derslerden oluşan bir müfredata dayanmaktadır. Mimari Tasarım dersleri eğitim programının çekirdeğinde yer alır (core curriculum) (Şekil 2). Bunu çevreleyen diğer bütün dersler, tasarım becerilerinin geliştirilmesine girdi oluşturacak donanımların sağlanmasına yardımcı olur.



Şekil 2. Mimari Tasarım Temel Alan derslerinin yapısı

Teorik olarak böyle bir denge kurulduğu varsayılsa da uygulamada tasarım boyutunun teknik-teori- araştırma boyutlarından daha ön plana çıktığı söylenebilir. Bunun sebeplerinden bir tanesi haftalık saati ve kredisi yüksek olan tasarım derslerinin öğrencinin bütün enerjisini yönlendirmesidir. Görüşmeye katılan bir öğrenci bu konudaki öz eleştirisini “daha çok araştırmamız ve bilgi toplamamız gerekirdi” (MEEME, kadın) diyerek belirtmiştir. Buna ek olarak başka bir öğrenci de uygulama aşamasına haddinden fazla odaklanarak diğer alanlara gerekli önemi vermediğini aşağıdaki şekilde belirtmiştir.

“... Ama yapıda çizime odaklandığımız için orada bilgi almamız gerekiyor, ama biz bilgiyi es geçip yapmaya çalışıyoruz. Sürekli bir şey yapmaya çalışıyoruz. Her derste bu böyle ve bunun dersin öğretim yönteminin eksikliğinden kaynaklandığını düşünüyorum.” (30ZA, erkek)

Araştırma bulgularına göre, holistik yaklaşımı destekleyecek şekilde; Yapı Bilimi ve Teknolojileri dersleri de farklı malzemelerin (ahşap, plastik, metal vb.) tasarımın içerisinde nasıl kullanılacağına dair bilgi sağladığı için malzemeyi deneyimleme imkânı sağlamalıdır. Kentsel çalışmalar ve planlama konulu dersler ilişkin bulgular, bu derslerin mimari tasarım dersi ile senkronize ilerlemesi gerekliliğini ortaya koymuştur. Son olarak Mimarlık Tarihi ve Kuramı ve Tarihi Koruma ve Restorasyon dersleri için öğrenciler bir restorasyon şantiyesi deneyimleme, rölöve olarak mekanın ölçümlerini yapma deneyimine dair ihtiyaçlarını dile getirmişlerdir.

Eleştirel Düşünme Becerilerinin Gelişimi: Akademisyenlerle yapılan görüşmelerde hem mimari tasarım hem de diğer derslerin öğretim sürecinde en önem verilen konunun öğrencide eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek olduğu ifade edilmiştir. Bu yüzden öğrencilerin farklı bakış açılarını görmeleri, farklı uyaranlara maruz kalması ve sosyo-kültürel faaliyetlere katılmaları teşvik edilmektedir. Sadece ders içinde sınırlı kalmayan bu desteğin amacı, öğrencinin düşüncesinin dört yıllık eğitim süresince zenginleşmesi ve farkındalıklarının artmasıdır. Araştırmaya katılan akademisyenlere göre eleştirel düşünme becerileri gelişmediği takdirde öğrenciler kendi ürünlerinin eleştirilmesini kendi kişiliklerinin eleştirilmesi olarak görebilmektedirler; ürün ve kişi tek bir şeymiş gibi algıladıklarında eleştiriye karşı kırılgan olabilmektedirler. Hâlbuki ‘ürün’ ve ‘üreten’ (tasarımcı) ayrı olarak algılanırsa, kişi kendini de daha kolay değerlendirebilmektedir. Bu beceriyi kazanmak öğrenciyi, gelecekteki mesleki uygulama hayatı boyunca da tasarladığı projelerin çeşitli kişi ve kurumlarca değerlendirileceği konusunda bilinçlendirmektedir.

Ürün Değerlendirilmesi Bulguları

Mimari tasarım derslerinin süreç ve sonuç değerlendirmesi (jüri değerlendirmesi) nasıl yapılmaktadır?

Mimari tasarım derslerini değerlendirilmesi konusunda ortaya iki alt tema çıkmıştır. Bunlar: (1)Süreç Değerlendirmesi (2) Sonuç Değerlendirmesi (Jüri Değerlendirmesi)dir.

Süreç Değerlendirmesi: Mimari tasarım derslerinin öğretim yöntemi olarak süreç değerlendirmesini kullanması araştırma soruları kapsamında incelenmiştir. Buna göre mimarlık eğitiminin temelini oluşturan mimari tasarımın içinde öğrenci ürünleri, (proje, maket, çizim, poster vb.) her ders içinde hem akademisyenler hem de dersin öğrencileri tarafından değerlendirilmektedir. Tasarım disiplinlerine özgü pedagojik bir yöntem olarak jüriler aynı zamanda öğrencilerin tasarım becerileri ve bilgisinin pekiştigi öğrenme sürecinin bir parçası olarak ele alınırlar (Lewis, 2013). Araştırmaya katılan akademisyenler görüşmelerde; öğrencilerin ürünlerini her oturumda düzenli geribildirim olarak geliştirdikleri için masa kritiği veya ara jüri denilen değerlendirme yöntemleri aracılığıyla değerlendirdiklerini belirtmişlerdir.

Sonuç Değerlendirmesi (Jüri Değerlendirmesi): Mimari tasarım eğitiminde jüri uygulamasının temel özelliği uzman değerlendirmesinin ağırlıkta olmasıdır. Mimari tasarım derslerinin sonuç değerlendirilmesi aşaması hakkında veri toplamak amacıyla video ve akademisyen görüşmelerinin analizleri yapılmıştır. Yerinde gözlem çalışmalarının sonucusu olan ARCH 402 Mimari Tasarım VI dersinin videosu, diğer iki videodan farklı olarak projenin gelişim aşamalarından biri olan değerlendirilme sürecine odaklanmaktadır. Bu değerlendirme sürecinde kullanılan pedagojik yöntem mimarlık eğitimine özgü “jüri” yöntemidir. Tasarım

eğitiminde öğrenci projelerinin değerlendirilmesini amaçlayan jüriler ön ya da dönem içi jüriler (preliminary or interm jury) ve dönem sonu jürileri (final jury) olmak üzere ikiye ayrılır. Ön ya da dönem içi jürilerde projede gelinen aşama üzerinden eksiklerinin neler olduğu ve bundan sonraki aşamada ne şekilde geliştirilebileceğine ilişkin projeksiyonla yapılmaktadır. Böylece tasarım eğitiminde öğrenme sürecinin sürekliliğine vurgu yapılmakta, değerlendirmede sadece nihai ürün değil süreç dikkate alınmaktadır. Dönem sonu jürilerinde ise, öğrencinin nihai ürünü değerlendirilir. Görüşmeye katılan akademisyenler bu dönem sonunda ürünleri değerlendirirken, farklı sınıf seviyelerinden beklentiler farklı olduğu için değerlendirme kriterlerinin de farklı olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanında final jürilerine dış katılımcıların (external audit) gelmesi ile daha objektif bir değerlendirme yapılabileceğini söylemişlerdir.

Araştırmaya konu olan Mimari Tasarım temel alan derslerinin süreci yürütücü ve öğrenci arasında döngüsel bir etkileşim içinde ilerlemektedir, nihai ürün uzmanların görüşlerine göre değerlendirilmektedir. Bu süreçte öğrencilerin de katkısı kabul görmekte ancak genelde 'jüri üyeleri' ve 'ürünü değerlendirilen öğrenci' arasında gerçekleşen bir ortam gözlemlenmektedir. Jürinin pedagojik bağlamının en önemli boyutu yapıcı geri bildirim amaçlamasıdır. Nihai ürünün uzman tarafından değerlendirilmesi sadece bir sonuç değerlendirmesi (summative evaluation) değildir. Öğrenci jüriye aynı zamanda tasarımdaki tüm süreci ve bu süreç boyunca aldığı tüm geri bildirimlerin (formative evaluation) tasarımı nasıl şekillendirdiği bilgisini vermektedir.

Mimarlık lisans eğitimi mezun ve öğrencileri mimarlık eğitiminin öğrencilere kazandırdığı yetkinliklere ne derece sahiptirler?

Araştırma kapsamında mimarlık eğitiminin öğrencilere kazandırdığı yetkinlikleri belirlemek için YÖK Mimarlık eğitimi yetkinlikleri temel alınarak 14 sorudan oluşan bir kendini değerlendirme anketi yapılmıştır (EK-1). Bu ankete görüşmelere katılan mimarlık lisans eğitimi 1. sınıftan 4. sınıfa kadar olan öğrenciler ve 2016 yılında mezun olan mimarlar katılmıştır. Her katılımcı lisans eğitimi boyunca kazandığı yetkinlikler üzerinden kendine sorulan sorulara 'Evet' veya 'Hayır' olarak cevap vermiştir. EK-1'de 'öğrenci öz değerlendirme anketi' sonuçları verilmiştir. Sonuçlara göre, katılımcılar %91,67 oranında mimarlık disiplinine ve meslek etiğine dair yeterli bilgileri kazandıklarını düşünmektedirler. Katılımcılar %94,44 oranında aldıkları eğitim sayesinde araştırma ve öğrenmeyi öğrenme becerisi kazandıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar %97,22 oranında tasarım becerisi ve toplumsal-kültürel farkındalık kazandıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların tümü çevresel bilinç ve yaşam boyu eğitim konusunda farkındalık kazandıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar %47,22 oranında malzeme, yapım ve strüktür konularında yetkinlik kazanmadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların yarısının olumsuz fikir beyan etmesi yapı ve malzeme derslerinde yeterli kazanımlara erişilemediğini düşündürmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, mimarlık lisans eğitimi çok boyutlu bir şekilde incelenerek, araştırmaya konu olan mimarlık lisans programının kapsamlı bir değerlendirmesi yapılmıştır. Bu değerlendirmeler sonucunda mimarlık eğitimi bağlamı açısından şunlar söylenebilir. Mimarlık eğitimi (1) tasarım odaklı düşünmeyi içerir ve (2) tasarım ve teknik alanlardaki farklı disiplinleri bir araya getirmek gereklidir. Akademisyenlere göre de eğitimin en genel özelliği, mesleki eğitimi ötesinde bir düşünme biçimi ve vizyon kazandırma potansiyeli de taşımasıdır.

Mimarlık eğitiminde deneyimlenen sosyal ve fiziksel ortamlarda öğrenciye sağlanan şartların, hedeflenenlere ulaşmak için gerekli etkinliğe sahip olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, fiziksel ortam çeşitli, kapsayıcı ve esnek öğretme ve öğrenme süreçlerinin gerçekleşmesine olanak tanıyacak şekilde tasarlanmış, sosyal ortam da etkileşime açık ve paylaşımcı bir atmosfere dayandırılmıştır.

Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre, mimarlık eğitimi hem ders içinde hem de ders dışında uyaran ve malzeme zenginliği olan ortamlar gerektirmektedir. Üniversite kampüslerinde çeşitli öğrenci ürünleriyle donatılmış alanların olması öğrencinin sürekli tasarım ürünleriyle karşılaşmasına ihtiyaç vardır. Stüdyo ortamlarının da ürün tasarımı, üretimi ve sergilenmesi için yeterli

araç gereç ve donanıma sahip olması gerekmektedir. Üretim odaklı olan mimarlık eğitiminin ayrıca esnek çalışma koşullarına (bireysel/ grup) ve zamanlarına sahip olan mekânlarda yapılması gerekmektedir. Zaman sınırlaması tasarımcının özgün ürünler tasarlamasına engel teşkil edeceği, çalışmada varılan sonuçlardan biridir.

Mimarlık eğitimindeki uygulamaların değerlendirilmesi sonucunda bu eğitimin kendine özgü pedagojik süreçleri ortaya konmuştur. Bütün tasarım disiplinlerinde olduğu gibi mimarlık eğitimi de daha çok yaparak öğrenme (learning-by-doing) ve üretme aktivitelerinin yoğun olduğu süreçlere dayanmaktadır. Araştırmaya katılan öğrenciler ilk orta ve lise eğitimlerinde daha çok dinlemeye ve ezberlemeye dayalı eğitim görmelerinin mimarlık eğitiminin başlarında adapte olmalarını zorlaştırdığını söylemişlerdir. Özellikle Temel Tasarım dersleri özgürce fikir üretmeye alışık olmayan öğrenciler için oldukça zor bir deneyim olarak ortaya çıkmaktadır. Muğlak tasarım problemleri yöntemi ile her şeyin sınırlarının belli olduğu bir öğrenme geçmişinden, son derece özgür bir fikir üretme, tasarım ortamına geçmek zihinlerdeki konfor alanının bozulmasına sebep olmaktadır. Üniversitelerde, mimarlık eğitiminin öncelikli amaçları olarak mesleki gelişim/uzmanlaşma (istihdam edilmek için becerilerin geliştirilmesi) veya genel anlamda öğrencinin bireysel gelişimi gibi ikilemler üzerinde tartışılmaktadır (Leatherbarrow, 2005). Mimarlık programı mezunlarının mesleki ve bireysel gelişimlerini destekleyecek en önemli unsurlardan biri de şüphesiz ki araştırma yapma becerisidir. Bu nokta Avrupa Mimarlık Eğitimi Birliği (EAAE) -Araştırma Komitesi'nin 2011 tarihli raporunda da vurgulanmaktadır (EAAE Research Committee, 2011).

Çalışmada mimari tasarım eğitimi süreçlerinde iki ana yaklaşımın etkili olduğu belirlenmiştir (1) usta- çırak ilişkisine temellenen öğretim modeli ve (2) mentörlük yaklaşımına temellenen öğretim modeli. Akademisyenlerin kendi eğitimleri ve tecrübeleri hangi yaklaşımı seçeceklerinde etkili olduğu ortaya koyulmuştur. Öğrencilerin ön giriş bilgilerinin genelde istenen seviyede olmaması, ayrıca akademisyenlerin ders dışı olanakların daha fazla kullanılıp, öğrencinin tasarım vizyonunu geliştirmesini amaçlamaktadırlar.

Son olarak, mimarlık eğitiminde tasarım derslerindeki öğretim yöntemlerine dair görüşmelerin analizi sonucunda ulaşılan en önemli bulgu; öğrenme ve değerlendirme süreçlerinin birbirleriyle eş zamanlı ilerlemesinin önemidir. Masa kritiği, kendini değerlendirme, akran değerlendirmesi, uzman değerlendirmesi ve jüriler, yapıcı geri bildirim aracılığıyla öğrencilerin ürünlerini geliştirmeleri ve değerlendirmeden öğrenmeleri üzerine kurgulanmıştır. Jürinin mimarlık öğrencilerinin tasarım öğrenme sürecine yaptığı katkı, yürütücü ve öğrenci arasında sürekli geri bildirimler sağlayan iletişim ortamının yanı sıra, bu ortama kimi zaman profesyonellerin katılmasıyla mimarlık mesleği uygulamasına ilişkin deneyim ve bilgilerin de sürece dâhil olmasıyla açıklanabilir. Jüri ortamları, öğrencinin gelecekteki meslek yaşantısında bir parçası olacağı mesleki uygulayıcılar topluluğu ile tanıştığı ortamlar olarak da kurgulanabilir.

Kaynaklar

Demirel, Ö. (1999). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.

EAAE Research Committee. (2011). Charter for architectural research: a declaration and a framework on architectural research. [pdf] Leuven – Belgique. Erişim: http://134.58.106.10/web_data/documents/research/proposalCharter2011.pdf

Groat, L. N. & Ahrentzen, S. (2001). Interdisciplinary visions of architectural education: The perspectives of faculty women. Piotrowski, A., Robinson, J. W. (eds.), *The discipline of architecture*. Minneapolis (ss. 235-259). MN: The University of Minnesota Press.

Karataş, H. (2007). *Yıldız Teknik Üniversitesi Modern Diller Bölümü İngilizce dersi Öğretim programının öğretmen ve öğrenen görüşlerine göre bağlam, giridi, süreç ve ürün (CIPP) modeli ile değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Leatherbarrow, D. (2001). Architecture is its own discipline. Andrzej Piotrowski & Julia Williams Robinson (Eds), *The discipline of architecture* (ss. 83- 102). Minneapolis, MN: The University of Minnesota Press,.

Lewis, R. K. (2013). *Architect: a candid guide to the profession*. CA., Massachusetts: The MIT Press.

Malecha, M. J. (August 2009). *Culture of practice: A white paper*. American Institute of architects (AIA) Education Committee.

Robinson, J. W. (2001). The form and structure of architectural knowledge: From practice to discipline. Piotrowski, A. & Robinson, J. W. (Eds.), *The discipline of architecture (ss. 61-82)*, Minneapolis, MN: The University of Minnesota Press.

Stufflebeam D. L. (2003). The CIPP model for evaluation. *Annual Conference of the Oregon Evaluator. Portland, Oregon*.

An Assessment Of The Impact Of Niger State Polytechnic, Zungeru On The Towns, Wushishi And Zungeru, Niger State

Bashir Danjuma ¹

Jesugbemi, Olaoye Ajiboye ²

Abstract

Establishment Of An Organization Or Institution In An Area As Often Been A Catalyst For Development And A Key To Door Of Civilization. The Niger State Polytechnic, Zungeru Brought Zungeru, Wushishi And Niger State Into Limelight. Niger State Polytechnic, Zungeru Is A Tertiary Institution Located In Midway Between Zungeru And Wushishi Towns, At 6° 7'55"E, 9°44'39"N Along Zungeru-Bida Road, Niger State In Nigeria. The Polytechnic Is Having Over Three Thousand Students And Over Five Hundred Staff Members.

This Study Assessed The Impact Of The Higher Institution, Niger State Polytechnic, Zungeru On Its Immediate Community Categorising Such Impacts Into; "Polarization", Backwash And Spread Effect, Reflecting On Migration Attraction, Community Spatial Growth Pattern And Sustainable Capital Input From Within And Outside The Region, To Reveal Its Physical Impact In Relation To The Recent Physical Development, The Socio-Economic Impact In Relation To How The Life Of The People Has Been Affected Socio-Economic Wise, The Spread Effect In Relation To The Momentum That Has Been Extended To Other Sub-Regions, The Socio-Cultural Impact And Finally The Negative Impact Observed.

The Study Reveals That Migration Of Students, Staff And Investors Into The Community Pulled By The Higher Institution Have Some Significant Impact On The Study Area Wushishi /Zungeru, And Also A Direct And Indirect Impacts On The Local Government Area And The State Of Its Existence. The Influx Of People Experienced In The Area Leads To Population Increase And Heterogeneous Community Sprout Out With The Coming Of People From Different Cultural Heritages, Systems, Talents And Ideas. In Terms Of Capital And Labour Influx, The Study Shows That A Remarkable Amount, An Estimate Of N41,343,700 Brought Into The Region Of Study, Are Spent Both Within And Outside The Study Region, Comprises Of Zungeru, Wushishi, Kanwa, Madagi And Gidan Gwari. The Study Went Further To Reveal That 47.8% Of The Capital Brought In, Is Spent Within The Study Region.

This Capital Is Spent Mainly On Shelter, Vehicle And Food Items. Part Of It Is Also Spent On Other Durable And None-Durable Goods And Services. There Are Also Negative Impacts Observed, Both From Loss Of Agricultural Land And Negative Behaviour Noticed With Students In Houses And Compounds Where They Live Outside The Polytechnic Campus.

Keywords: Higher Institution, Impacts, Socio-Economic, Migration, Development.

1 Federal University Of Technology, Minna. Nigeria, wushbash@gmail.com

2 Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta. Turkey, dedarejiboye@gmail.com

Introduction

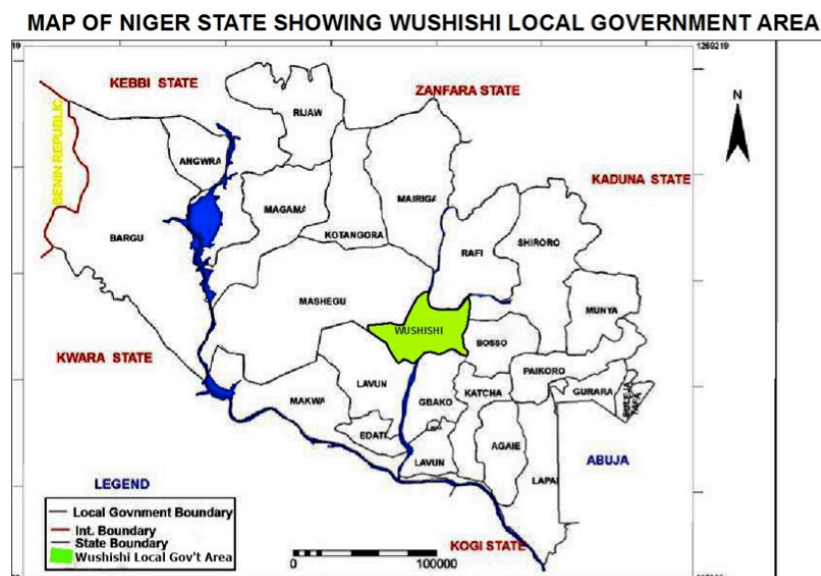
The Social, Economic, Physical And Cultural Impact Of Establishments On Their Immediate Environment Cannot Be Over Emphasised. Especially The Impact Of Tertiary Institutions On Their Immediate Environment.

Niger State Polytechnic, Zungeru (Nspz), Is Not An Exception. Often Times, One Need Not Be Told That An Institution Has Impact On Its Immediate Environment And Even Beyond. The Fact Remains, They Do Have Impacts, But The Significant Impacts, The Degree Or Extent On The Social, Economic, Cultural And Physical Life Of The People And Their Locality Is What Is Yet To Be Known Or Determined, Which Of Course This Study Is Bent Towards Determining.

Arbo, 2005. Concluded That The Developments Of Communities, Nations Or Regions Are Anchored On The Resource Base Of Such Regions Or The Introduction Of A Development Project Into The Regions. Which When Operational, Their Benefit Could Be Positive Or Negative. When Such Project Is Introduced Too, It Significantly Changes The Lifestyles Of The Host Communities Especially If It Is A Socio-Economic Project. Aderogba (2007) Also Opines That Any Community With Tertiary Institution Of Higher Learning Is Viable And Open To Developmental Projects Such As Electricity, Hospital, Good Roads, Etc.

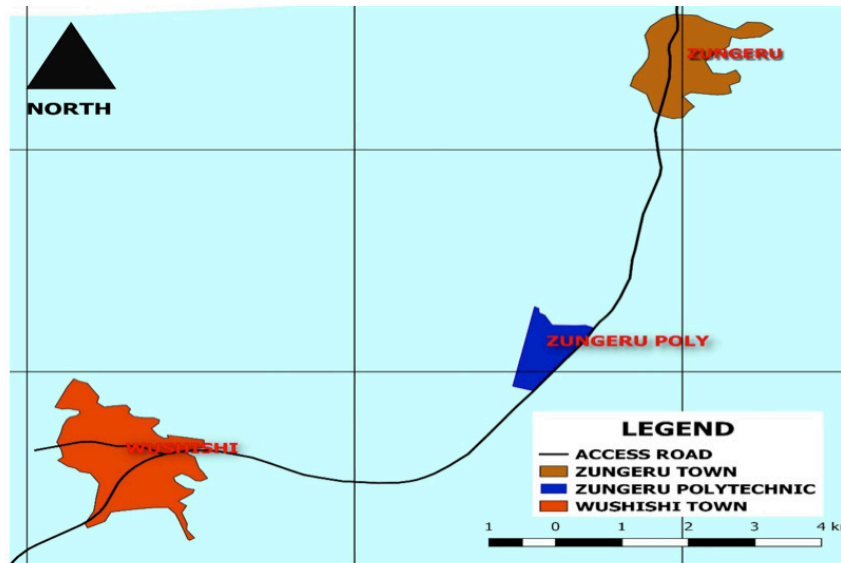
Niger State Polytechnic Zungeru, A Tertiary Institution In Her Quests Of Fulfilling Her Core Mission Which Is Education, Research And Services, Is As Well Seen Having A Direct And Indirect Influence On Her Host Community. Stating From Her Potential Of Been A Public Places Having A Magnetic Pull Factor, Playing An Active Role In The Development Of Her Economic, Social And Cultural Surroundings (Bala,1998; Aiyejina,2008).

Niger State Polytechnic Zungeru Was Established In 1977 And Located Midway Between Zungeru And Wushishi Towns In North West Of Niger State. The Towns With An Estimate Of 24,368 And 40,618 Population According To 2006 Population Census Are Formerly A Homogenous Economy Settlement Known For Their Agricultural Activities Of Farming And Fishing Before The Establishment Of The Institution Which Supports Taylor (1987) Advocacy On The Need For A Greater Attention To Be Placed On The Small Urban Places Which Serve Dispersed Population Of The Country Side Rather Than The Large Urban Places, Suggesting A Strategy For The Development Of The Country Side With A View That If "The Quality Of Life Of The Hinterlands Is To Be Improved And The Goals And Social Equity Met, Then People In The Rural Areas Must Be Provided With Access To Adequate Basic Services.



Source: National Centre Of Remote Sensing, Jos, Nigeria

Figure 1.1 Wushishi Local Government Area In Niger State



Source: Author Field Survey, 2014

Figure 1.2 Zungeru Polytechnic In Between Wushishi And Zungeru Towns

Conceptual Framework

Several Theories Of Regional And Spatial Development Have Derived Theoretical Frameworks To Investigate The Effect Of Various Factors Related To The Development Of Regions, Such As The Theories Of Spatial Development, Growth Pole Or Centres, Cumulative Causation, Central Place, Core Periphery, Economic Base Theory, The Inter-Regional Multiplier And The Location Theory, Etc.

Blumenfeld (1955) In His Economic Base Theory Assumes That Basic Industry Is The Prime Mover Behind Regional Change And That For A Region, There Is A Given Basic And Non-Basic Employment Ratio Which Remain Constant As Changes In The Economic Structure Of The Region Take Place. Perroux Growth Center Theory Of 1958 According To Safier. 1976, Abiodun. 1993, Explained That Development Does Not Appear Everywhere And All At Once. It Appears In Points Or Development Poles With Variables Intensities. Its Spread Along Diverse Channel Has Varying Terminal Effects To The Whole Of The Economy. These Theories, Were Primarily Concerned With The Economic Growth In Firms And Industries And Their Linkage Effect. This Theory As Relate To This Study Reveals That Establishment Of The Polytechnic Brought About Other Economic Activities And Firms Like Banking, Business Centers, Etc. It's Pertinent At This Point To Note That It Is Not Only Industries Alone That Attract Development Around It, But The Siting Of Any Major Activity, For Instance Educational Infrastructure, Health Facilities, Recreational Facilities, Tourist Facilities Among Others, That Tend To Attract Dominant Population And Migration From Within And Outside Its Zone Of Influence Serve As Growth Centres And Also Tend To Attract Development Around The Growth Centre.

The Impact Of Major Establishments, On Their Environment Of Influence, In Relationship To Growth Theory Of Fracouis Perroux (1949) Whose Original Notion Was Intended To Convey A Non-Spatial Polarisation Of The Economy Which A Great Deal In Common With Problems Of Inter Industry Linkages And Multiplier Effects. According To Him, A Growth Pole Consists Of A Group Of Forms Which Are Strongly Linked Through Forward And Backward Linkages Around A Leading Firm Which Has Been Termed The Propulsive Firm.

This Research However, Has Termed The Niger State Polytechnic To Be Propulsive Industry. As It Attracts A Dominant And Migration Around Its Environment.

It is based on this fact that Essang (1975) highlighted that the growth of any economy whether rural or non-rural, is a function of "Capital Investment" and "Employment of Labour". David (1981) likewise, describe economic impact as effect on such economic conditions such as the level of output, employment or income.

Developments attract migration, which in turn attract the search for space and subsequently the occupation of space will create a physical impact and the area of influenced will be transformed to a better and large environment. Edwin (1963, Pp166) in an attempt to highlight the outstanding consequences of developments and their impacts. Implied that rising internal and external economic will increase spatial concentration of production and the growth of metropolitan areas. While increased mobility of workers and rising demand for space, both in the phenomenon of sub-urbanisation within metropolitan region.

A study conducted in 2003 on the economic impact of University of Delaware on its surrounding community revealed that during 2003, the university and its community spent approximately \$410 million in Delaware, which is a 36% increase of total expenditures since 1999. These estimated expenditures are 4 times more than the state operating appropriations level (\$100 million). The estimated overall economic impact of the University of Delaware is approximately \$735 million, nearly a 29% increase compared to the results in the 1999 study.

The economic impact of the University of Delaware is also responsible for generating additional jobs for businesses that provide products and services to the university and its community. The estimated spending from students, faculty, staff, and the university therefore support approximately 8,170 jobs in the state of Delaware. (Allison 2003).

Locating any establishment in an area had both positive and negative impact attached. Scott as accounted by Hugh (1984) highlighted the positive impact which includes employment for dwellers, alternative employment for the school leavers, both boys and girls and also admission into schools. Provision of seasonal jobs for the agricultural farmers, encouraging improvement in the physical amenities and social standard of the community. More shops, structures and revitalised social activities will be seen manifested. The demerits as observed also includes loss of productive farmland, agricultural activities dislocated and farm units broken up by new structures and access roads. Weighing the merits and demerits on the same scale, it will be noticed or observed that such developments attract more advantages.

Culture is another way of life that will be affected by new developments. This notion was taken up by Isard et al (1969), that effect of industrial activity on human society and culture is much apparent. That the social condition or material existence of those involved in industrial production will be greatly influenced by the level of development of productive forces and the prevailing social relations of production.

Materials And Method

Data used in this study were obtained from reconnaissance survey, administration of questionnaires, satellite images and the consultation of agencies for available secondary data relevant to the study.

Primary data sourced through the use of structured questionnaires are of two types. The first was prepared and directed towards students and staff (academic, senior and junior staff) of Niger State Polytechnic, Zungeru to obtain information about income and fiscal expenditure, migration and level of employment. A total number of two hundred (200) questionnaire was administered which implies fifty (50) and one hundred and fifty (150) questionnaire for the staff and the student respectively. A stratified random sampling technique was used, with the targeted population been divided into three (3) groups comprising the staff, the students and the indigene.

The second was prepared and administered to inhabitants, tenants, landlords and shop owners within Wushishi and

Zungeru Town To Obtain Information About / On Various Land Uses, The Year Building Was Constructed And Occupied, Patronising Level Of Staff And Students, Reason For Locating Structures And Benefits Derived By Virtue Of Polytechnic Location. A Total Of One Hundred And Fifty-Two (152) Of The Inhabitants In Wushishi Town And One Hundred And Forty-Nine (149) Respondents From Zungeru Town Representing The Sample Size Were Interviewed. Other Primary Sourced Data Are Gotten Through Personal Observations And Interviews.

Likewise, Secondary Data Employed Includes The Acquisition Of Landsat Images (Map Of Wushishi Community) Obtained Through Geographic Information System (Gis) And Use Of Relevant Information From Relevant Materials Like Journals, Text Books, Pamphlets, Articles And Internet. Useful Literatures Related To Assessment Of Higher Institutions Of Learning Impacts On Their Host Communities Were Consulted To Achieve The Aim And Objectives Of This Reseach Work.

Data Collected Were Arranged In Understanding Manner For Meaningful Interpretation Of The Data, It Was Sorted According To Related Phenomena. It Was Analyzed Using Relevant Statistical Method Through Simple Computation; Data Were Analyzed With The Use Of Statistical Packages For Social Sciences {Spss} For Descriptive Data To Know Their Frequency Distributions And Correlation With Variables. Also, Geographical Information System (Gis) Applications For Analyzing The Changes In Detention Of The Study Area Through A Primary Sourced Satellite Image.

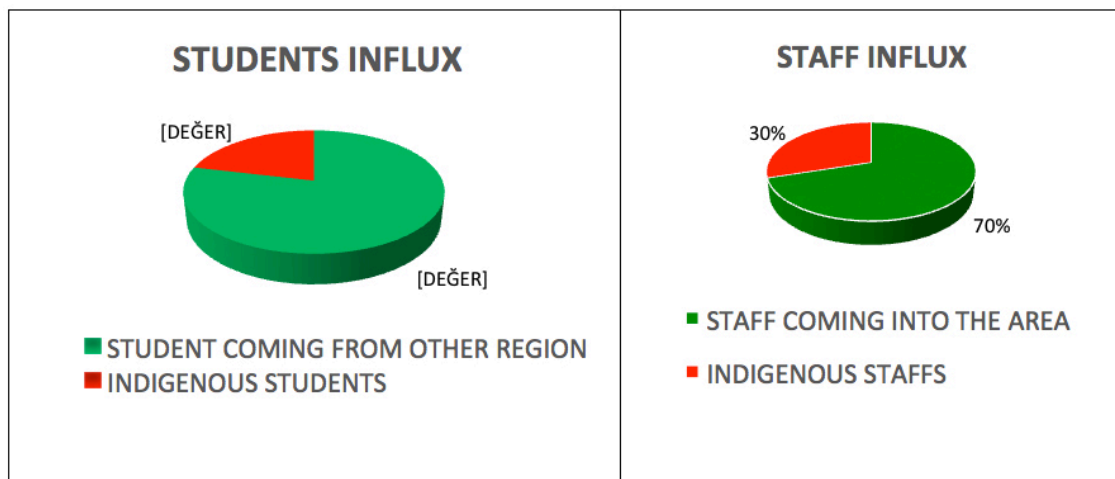
Findings And Discussion

The Study Has Examined The Impact Of Niger State Polytechnic, Zungeru, On Its Immediate Environment (Wushishi, Zungeru). The Elements Examined Include The Backwash Effect (Polarisation), Physical Impact, Social Impact, Beneficial Effect, Spread Effect, Socio-Economic Impact And Also Negative Impact.

Polarization

One Of The Mechanisms By Which Socio-Economic Impact Can Be Measured Is Assessing The Direct Impact Which Has To Do With The Rate At Which Migration Is Attracted By The Niger State Polytechnic, Zungeru Within And Outside The Study Region. In This Study The Impact Is Measured In Two Ways.

1. Migration Attraction Which Involves The Influx Of Students And Staff, Visitors, Staff And Employee From Their Place Of Origin, Also This Involves The Recruitment Of Labour Which Depends On Staff Strength.
2. It Is Measured In Terms Of Capital Flow



Source: Author's Field Survey (2014)

Figure 3.1 Influx Of Students And Staff To The Towns

State/Local Government Of Origin Of Staff And Students

The Result On Origin Of The Students And Staffs Shows 78.7% Of Students And 70% Of The Staff Came From Outside The Study Region (Other Niger State Local Government Areas, Other State And Even Outside The Country) While 21.3% Students And 30% Staffs Are Indigenes Of The Study Region (Wushishi Local Government). Showing That Capital Influx Is High On The Part Of Recruitment Of Labour.

Social And Economic Impact

The Obvious Manifesting Element From The Location Of Niger State Polytechnic, Zungeru Is The Socio-Economic Impact Which Can Be Measured By Assessing,

1. How Much Capital Is Brought Into The Study Region From Outside The Region.
2. What This Capital Is Spent On And Many Other Elements That Would Be Treated In The Subsequent Chapter, Also The Extent To Which The People Around Have Benefited From The Polytechnic Either Negatively Or Positively.

Table 3.1 Comprehensive Summary Of The Money Spent Within And Outside The Study Region

<i>Items Spent On</i>	<i>Zungeru</i>	<i>Wushishi</i>	<i>Others</i>	<i>Total</i>
<i>Feedings</i>	<i>942,500</i>	<i>1,472,500</i>	<i>50,000</i>	<i>2,465,000</i>
<i>Children Education</i>	<i>735,000</i>	<i>280,000</i>	<i>45,000</i>	<i>1,060,000</i>
<i>Housing</i>	<i>2,000,000</i>	<i>5,500,000</i>		<i>7,500,000</i>
<i>Refrigerator</i>	<i>195,000</i>	<i>135,000</i>	<i>945,000</i>	<i>1,275,000</i>
<i>Television</i>	<i>180,000</i>	<i>270,000</i>	<i>1,168,000</i>	<i>1,618,000</i>
<i>Phone</i>	<i>650,000</i>	<i>870,000</i>	<i>1,370,000</i>	<i>2,890,000</i>
<i>Video</i>	<i>222,000</i>	<i>256,500</i>	<i>174,000</i>	<i>652,500</i>
<i>Cooker</i>	<i>277,500</i>	<i>330,000</i>	<i>420,000</i>	<i>1,027,500</i>
<i>Car</i>	<i>750,000</i>	<i>750,000</i>	<i>15,875,000</i>	<i>17,375,000</i>
<i>Motorcycle</i>	<i>70,000</i>	<i>120,000</i>	<i>200,000</i>	<i>390,000</i>
<i>Car/Motorcycle Repair</i>	<i>32,000</i>	<i>55,000</i>	<i>24,000</i>	<i>111,000</i>
<i>Sound System</i>	<i>715,000</i>	<i>985,000</i>	<i>1,065,000</i>	<i>2,765,000</i>
<i>Clothing</i>	<i>477,000</i>	<i>728,650</i>	<i>179,000</i>	<i>1,384,650</i>
<i>Light</i>	<i>39,000</i>	<i>103,550</i>		<i>142,550</i>
<i>Water</i>	<i>22,200</i>	<i>75,800</i>		<i>98,000</i>
<i>Fuel</i>	<i>65,000</i>	<i>78,500</i>	<i>43,000</i>	<i>186,500</i>
<i>General Home Repair</i>	<i>41,000</i>	<i>123,000</i>		<i>164,000</i>
<i>Miscellaneous</i>	<i>62,000</i>	<i>162,000</i>	<i>15,000</i>	<i>239,000</i>
<i>Total</i>	<i>7,475,200</i>	<i>11,497,250</i>	<i>21,573,000</i>	<i>41,343,700</i>

Source: Author's Field Survey (2014)

As Contain In Table 3.1 Above An Estimated Average Sum Total Of Forty-One Million, Three Hundred Forty-Three Thousand Seven Hundred Naira (N41,343,700) Is Spent On Items Inside And Outside The Study Region. While Nineteen Million, Seven Hundred And Seventy Thousand, Seven Hundred (N19,770,700) Is Spent On Various Items Within The Study Region.

The Study Revealed That A Very High Percentage Of Buildings And Structures Within The Region Came Into Existence After The Inception Of The Polytechnic Campus Especially Between 1996 And 2014, 59.17% Of The Buildings Were Freshly Built/ Occupied. To Further Ascertain This Fact, 38.3% Of The Respondents Revealed Benefits Derived In Relation To The Polytechnic Location As The Determinant For Occupying Their Present (Either Commercial Or Residential Uses).

Likewise, Most Commercial Uses Came Into Being After The Existence Of The Polytechnic As Table 3.2 Below Indicates That Just 4.8% Of The Commercial Use Exist Before The Inception Of The Institution And Remarkable Number Of 95.2% Of Commercial Activities Came Into Existence Between The Period Of 1997 And 2014.

Table 3.2 When Commercial Activities Started

<i>Period</i>	<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>
<i>Before 1977</i>	<i>4</i>	<i>4.8</i>
<i>1977-1984</i>	<i>6</i>	<i>7.1</i>
<i>1985-1990</i>	<i>7</i>	<i>8.3</i>
<i>1991-1996</i>	<i>13</i>	<i>15.5</i>
<i>1997-2002</i>	<i>24</i>	<i>28.6</i>
<i>2003-2008</i>	<i>18</i>	<i>21.4</i>
<i>2009-2014</i>	<i>12</i>	<i>14.3</i>
<i>Total</i>	<i>84</i>	<i>100.0</i>

Source: Author's Field Survey (2014)

The Order Of Preference In Benefits Derived By The Inhabitant From The Establishment Of The Institution Includes Provision And Assessment Of Good Primary Education Facilities With 33.9% Attestation As 71% Of Her Enrolments Are From The Inhabitant And Other 29% Are The Staff Children. Other Benefits Are, Good Patronage To Shops And Services (28.9%), Employment Opportunities (17.9%), Medical / Health Services (10.0%), Banking Services (4.3%), Electricity (2%), Water Supply (1%) And 2.0% Of Other Services.

Table 3.3 Benefit From Polytechnic

<i>Benefits</i>	<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>
<i>Electricity</i>	<i>6</i>	<i>2.0</i>
<i>Water Supply</i>	<i>3</i>	<i>1.0</i>
<i>Children Education</i>	<i>102</i>	<i>33.9</i>
<i>Clinical Or Health Services</i>	<i>30</i>	<i>10.0</i>
<i>Banking Services</i>	<i>13</i>	<i>4.3</i>
<i>Patronage</i>	<i>87</i>	<i>28.9</i>
<i>Employment Opportunity</i>	<i>54</i>	<i>17.9</i>
<i>Others</i>	<i>6</i>	<i>2.0</i>

Source: Author's Field Survey (2014)

However, The Presence On The Polytechnic Has Positively Stimulated Employment Opportunity, Tools, Income Level Of The Employees Is Increased, The Economic Life Is Transforming Simultaneously With The Social Life Of The People.

Social And Economic Impact Has Extended To The Surrounding Inhabitants In The Sense That Presence Of The Polytechnic Has Brought Along Remarkable Benefits To The People. The Study Has Also Discovered That Inhabitants Benefit Incentives Like Healthcare Services, Banking Services, Children Primary Education And Patronage From The Polytechnic.

The Benefits As Revealed By The Study Are Not Only Enjoyed Within The Study Region But, Has Extended To Outside The Study Region As A Result Of Momentum Generated From The Polytechnic, This Momentum That Is Directed Towards This Outside Region Is Referred To As Spread Effect. Most Staff That Own Houses, Cars, Electronic And Motorcycle Bought Them Outside The Region Of Study.

Socio-Cultural Impact

In Support To The Claims Of Isard (1909), The Effect Of Industrial Activities On Society And Culture Is Apparent, Culture Or Way Of Life Is Closely Related To Or Connected With What Industry Produces, The Introduction Of New Innovation, Products Or Idea Can Itself Change The People Way Of Life. Initiation Of Major Establishment Like This Affect Cultural Life Of The Inhabitants Due To The Introduction Of New Knowledge, People And System Into The Environment

New Products Or Idea In This Regard Refers To The Knowledge And System Brought In By The Virtue Of The Polytechnic To The Formally Homogeneous Community.

Initially (Before The Inception Of The Polytechnic) The Study Region Was A Homogeneous Society Made Up Of Mainly Hausas And Nupes, With Other Tribes Like Gwari, Barebari And Dakkarawa. With The Emergence Of The Polytechnic, There Is Migration Of Students, Staff And Investors Who Stay And Live Within Wushishi And Zungeru. Now Wushishi And Zungeru Is No More A Homogeneous Society But A Heterogeneous Community Comprising Of Different People, Systems And Ideas.

History Has Shown That The Major Activity Of The Homogeneous Study Region Was Agriculture And Agricultural Activities Like Farming, Fishing And Animal Rearing. But It Is Quite Noticeable That Agriculture Is Not The Only Activity Practiced By Inhabitants And Dwellers Of Wushishi And Zungeru Especially Those Who Are Indigenes Of Wushishi Local Government Area That Have Gained Employment With The Polytechnic.

The Survey Revealed That Agriculture Is Not The Only Activity Engaged By People Living In Wushishi And Zungeru But Other Activities Have Taken Over. 27.9% Of The Respondents Are Engaged In Agriculture, 21.3% Are Traders, 6.3% Are Artisan, 25.2 Are Civil Servants, 9.6% Are Unemployed Respondents And 2.6% Are Students. Meaning A Totally New System Has Been Introduced Into The Community. Besides The Farmers Are Now Taught Different Modern Techniques Of Planting, Applying Chemicals, And Those Are Done Through Enlightenment Campaigns In Televisions And Radios Which Is Quite Parallel With The Former Culture.

Physical Impact

Another Manifestation That Can Be Observed As Part Of The Impact Created By Niger State Polytechnic, Zungeru On The Study Area Is The Physical Impact. There Are Ways By Which This Can Be Measured.

1. It Can Be Measured By The Developments In Structures That Came Into Been After The Inception Of Niger State Polytechnic, Zungeru,
2. And The Reason For Location Selection (Residential And Commercial Structures).
3. Where Respondents (Staff And Students In Particular) Live.

Period Building Existed

Table 3.4 Shows That 39.1% Of The Sampled Building Structures Existed Before The Existence Of Niger State Polytechnic, Zungeru (Before 1977). 6.0% Of The Structures Were Built/Occupied Between The Period Of 1977 And 1984. 7.0% Of The Structures Were Occupied Between The Period Of 1985 And 1990, 8.6% Of The Structures Were Built/Occupied Between The Period Of 1991 And 1996, 14.9% Of The Structures Were Built/Occupied Between The Period Of 1997 And 2002, 16.9% Of The Structures Were Built/Occupied Between The Period Of 2003 And 2008, And Recently 7.6% Of The Structures Were Built Or Occupied Between The Period Of 2009 And 2014. Total Percentage Of Buildings/Structures That Were Built / Occupied After The Inception Of The Polytechnic Amounted To 60.9%. There Is No Ambiguity That Major Parts Of The Structures Were Occupied After The Existence Of Niger State Polytechnic, Zungeru.

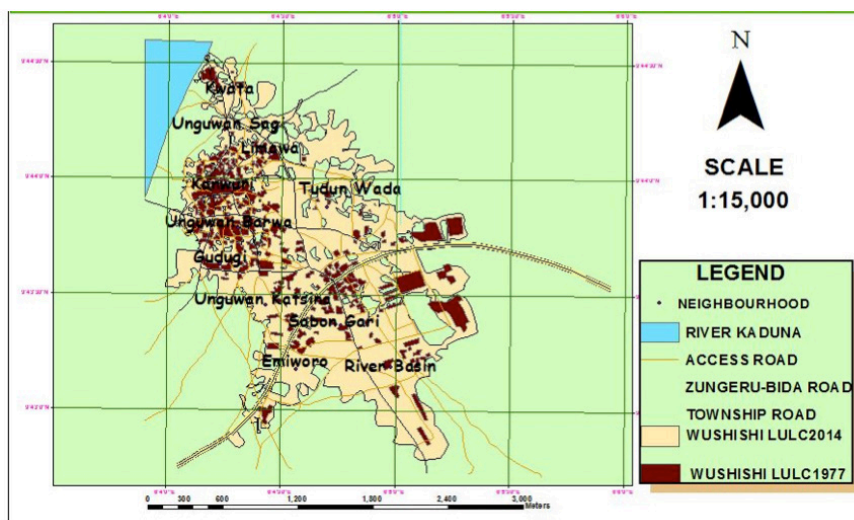
Table 3.4 Period Building Were Occupied

<i>Period</i>	<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>
<i>Before 1977</i>	<i>118</i>	<i>39.1</i>
<i>1977-1984</i>	<i>18</i>	<i>6.0</i>
<i>1985-1990</i>	<i>21</i>	<i>7.0</i>
<i>1991-1996</i>	<i>26</i>	<i>8.6</i>
<i>1997-2002</i>	<i>45</i>	<i>14.9</i>
<i>2003-2008</i>	<i>51</i>	<i>16.9</i>
<i>2009-2014</i>	<i>23</i>	<i>7.6</i>
Total	302	100.0

Source: Author's Field Survey (2014)

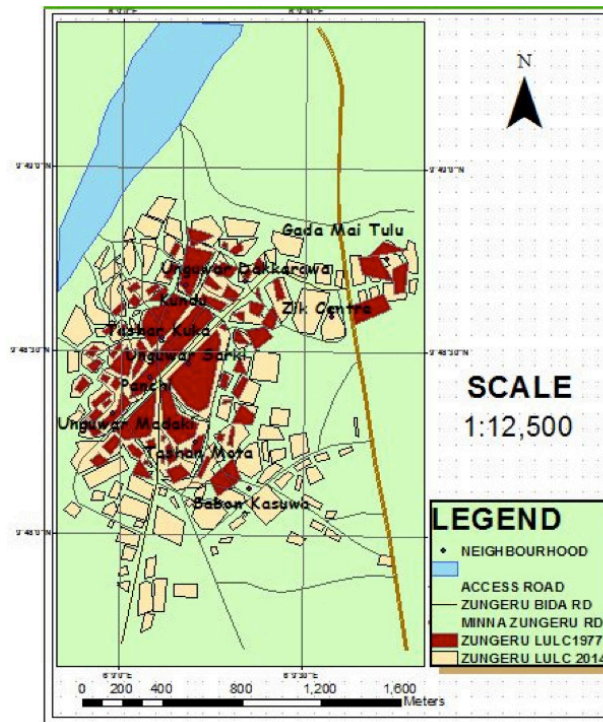
Spatial Analysis

Spatio-Temporal Changes In Land Uses Of Wushishi And Zungeru Communities Was Assessed Using Gis Software To Produce The Map Of The Towns Between 1977 As Contained In Figure 3.1 And 2014 As Obtained In Figure 3.2. The Area Occupied By Wushishi And Zungeru Settlements (Built Up Area) As At 1984 Were 60 Hectares And 42 Hectares Respectively. The Remaining Area Was Being Used For Various Land Uses Such As Agriculture, Religious Etc.



Source: Author's Field Survey (2014)

Figure 3.2 Changes In Wushishi Spatial Growth Between 1977 And 2014



Source: Author's Field Survey (2014)

Figure 3.3 Changes In Zungeru Spatial Growth Between 1977 And 2014

However, By 2014, The Communities Witnessed Untold Expansion Of 353 Hectares (Wushishi) And 125 Hectares (Zungeru) Of Built Up Area. This Could Be As A Result Of Conversion Of Zungeru College Of Advanced Studies To Niger State Polytechnic, Zungeru In 1977 And Increase In The Student's Enrolment And The Need To Satisfy The Housing Needs Of These Students And Staff. The Spatial Expansion Is Also Noted To Be Going Towards The Direction Of The Polytechnic In Both The Towns.

Spread Effect

Spread Effect Is The Expansion Of Any Momentum Generated From A Centre Of Economic Growth And Directed Towards Other Regions Resulting In A Substantial And Sustained Increasing Demand, Income, Investment And Production.

The Spread Effect Observable Takes Forms As Below

1. The Products And Services Rendered By The Polytechnic.
2. The Direct Benefits Enjoyed By The Surrounding Dwellers.

As Part Of Expansion Of The Effect Generated From The Polytechnic To The Region Leading To A Substantial And Sustained Increasing Demand And Investment, The Polytechnic Has A Consultancy Services That Renders Services To Different Bodies And They Handle Projects From Different Field, And These Services Generate Income For The Polytechnic As They Are Of High Demand. Services Offered Among Others Includes, Provision Of Transportation Service, A Chalk And Block Manufacturing.

Negative Impact

Just As Commendable Positive Impact To The Immediate Environment Are Accessed, The Polytechnic Has Negative Impact On The Environment, People And Culture Of The Study Area Too.

Direct Negative Impact

The Present Location Of Niger State Polytechnic, Zungeru Has Pose The Following Adverse Effects

1. Loss Of Productive Farmland. Structures Have Covered The Lands That Was Formally Seen And Used As Agricultural Farmland.
2. Agricultural Activities Have Been Dislocated.
3. Inhabitants Have Been Deprived Of Their Culture By Displacing Them From Their Place Of Abode At The Expense Of The Polytechnic.
4. Farming Input Have Drastically Reduced As Farmer's Children Abandoned Their Original Occupation For Schools. Parents (Farmers) Will Now Experience A High Set Back In Their Agricultural Output.

Indirect Negative Impact

The Building Owners (Landlord) Other Indigenous Inhabitant Complaints About Students' Behaviours. Which Reflect 9.4% Of The Sampled Students Noticed With Stealing Character. 10.0% With Fighting, 15.3% Noise Making Habit, 5.9% With Inconsistent Of Payment Of Rent And 11.2% Who Always Come To House Late At Night. Though Coming To House Late Is A Common Phenomenon Amongst Students But Landlords And Care Takers Of Houses Didn't Find It Easy With Students. 40.6% Of The Respondents Shown That Indecent Dressing Is Rampart Among The Students In The Study Region Which Is Affecting The Decent Culture Of The Study Area. All The Students Noticed With Deformed Character Or Habit Amounted To Over 50% Of The Sampled Students Displaying Such Character Are Really Causing Problem And Inconvenience To The House Owners.

The Aforementioned Negative Impact Has Effects On Cultural, Social And Economic Settings Of The Area. However, Putting These Negative Impacts Together Notwithstanding, Cannot Be Compared In Any Way To The Tremendous And Remarkable Positive Impact. To Make The Reaction Complete There Has To Be An Attractive And Propelling Force.

Table 3.5 Characters Noticed With Students In Houses And Compounds

<i>Noticed Students Character</i>	<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>
<i>Stealing</i>	<i>16</i>	<i>9.4</i>
<i>Fighting</i>	<i>17</i>	<i>10.0</i>
<i>Non-Payment Of Rent</i>	<i>10</i>	<i>5.9</i>
<i>Noise/ Sound Pollution</i>	<i>26</i>	<i>15.3</i>
<i>Nothing Bad With Them</i>	<i>13</i>	<i>7.6</i>
<i>Indecent Dressing</i>	<i>69</i>	<i>40.6</i>
<i>Staying Late Hours</i>	<i>19</i>	<i>11.2</i>
Total	170	100.0

Source: Author's Field Survey (2014)

Conclusion

Both Large- And Small-Scale Industries, Major Establishments Play A Vital And Indispensable Role In The Development Of Their Region Of Influence And Concern. They Are Appropriate Tools Or Mechanism For Regional Growth. Impact Of Such Establishments Is Felt Especially In The Aspect Of Transforming The Life Of The Surrounding Dwellers To A Better Living Conditions And Standards. Such Better Living Conditions Include The Social And Economic Life Of The People. The Physical Environment Is

Also Transformed As Search For Accommodation And Space Increases Alongside The Increasing Influx Or Migration Of People From Various Parts Of The Country Resulting From A “Pulling Force” Or Centripetal Force. By Inference, The Impact Created By Niger State Polytechnic, Zungeru On Its Immediate Environment (Wushishi And Zungeru) Cannot Be Over Emphasised The Study Has Discovered That Impact Is Significantly Commendable As The Location Of The Polytechnic Has Caused A Mass Influx Of Students And Staff From Outside The Study Region Who Earn, Bring And Spend Capital Within The Study Region. Socio-Economic, Socio-Cultural And Physical Impacts Has Been Experienced In Stages Since The Inception Of The Polytechnic. Despite The Remarkable Positive Impact Created By The Polytechnic, A Stain Of Negative Impact Was Observed Or Noticed, Though The Size Is So Scant That The Positive Impact So Over Shadow It. The Siting Of The Polytechnic At Its Present Location Been A Welcome Idea By The Inhabitants Of The Region As They Send Their Children To The Polytechnic To Obtain Scientific Knowledge.

References

- Abiodun J.O (1993) Growth Pole And Regional Development: Issues In Urban And Regional Development In Nigeria. Join West Publications Ltd, Lagos.
- Alan Gilbert (1876) Ed. Development Planning And Structures, John Wiley And Sons, New York.
- Allison M, Ohme (2003) The Economic Impact Of A University On Its Community And State: Examining Trends Four Years Later. University Of Delaware.
- Appalroaju J. And Micheal Safier (1976). Growth Centre Strategies In Less Developed Countries, Development And Planning Structure. John Wiley And Sons, New York.
- Blumenfield H. (1955). The Economic Base Of Metropolis In Chike, Joy, Ogbazi And Efobi. (Ess) Principles And Practice Of Urban And Regional Planning In Nigeria, Mekshink Publisher Akwa. Pp 188-208.
- David M. Smith (1981) Industrial Location; An Economic Geographical Analysis 2nd Ed, John Wiley And Sons Inc, New York. Pp 359-360.
- Edwin Von Boverter (1963) “Towards A United Theory If Spatial Structure”. Regional Science Association, Proceedings For The Zurich Meeting. In Morenikeji (1995) Issues In Urban And Regional Notes Series. Unpublished (Pp 465-472).
- Essang S.M, Manawonku A. F (1975) Impact Of Urban Migration On Rural Development: Theoretical Considerations And Empirical Evidence From Southern Nigeria.
- <https://Onlinelibrary.Wiley.Com/Doi/Epdf/10.1111/J.1746-1049.1975.Tb00348.X>
- Fracouis Perroux (1949) Economic Spaces: Theories And Applications. The Quarterly Journal Of Economics, Volume 64, Issue 1, 1 February 1950, Pages 89–104,
- Morenikeji O.O (1988) Demonstrating The Effect Of The Inter Play Of The Backwash /Spread Effect On Ibadan Regional Through The Core Periphery Theory. In Case Studies Of Urban And Regional Planning Problems In Nigeria Vol.2. Urp Study Notes Series. Unpublished Pp. 346-377.
- Moseley (1973) The Impact Of The Growth Centres In Rural Region. In Analysis Of Spatial Patterns In Brittany. Regional Studies Vol.7 Paragon Press. Britain. (Pp. 57-75
- Samson, Olabisi, Sunday, Essang And Francis (Eds) (1981) Elements Of Rural Economics. Ibadan University Press, Ibadan.
- Taylor (1981) Spatial Organisation And Development In Freedom Change. Essay In Honour If Lester B. Pearton. Toronto Medellano And Stewart.
- Friedman, J. (1972) Urbanization And National Development, Beverly Hills Publication.
- Friedman J. (1966) Regional Development Policy. A Case Study Of Venezuela. Cambridge Mass., M.I.I Press.
- Isard W. (1909) Ecological Analysis For Regional Development, Free Press New York, Pp. 564-580
- Hugh D.C. (1984) Rural Geography, An Introductory Survey, Pengamon Press
- Johnston R, Devek And David (1994) A Dictionary Of Human Geography, 3rd Ed. Blackwell Publishers Oxford U.K

Attitudes of Instructors Towards Active Learning at a New Generation University

Elif Bengü ¹
Şebnem Soylu ²

Abstract

In recent years a large volume of research has been conducted in order to analyze the use of active teaching and learning methods in higher education. Some of the most prestigious universities (MIT, Yale, Maastricht etc.) have been promoting active learning in lectures. A review of the literature indicates that active teaching methods contribute to students' success by increasing their understanding, involvement, creativity and critical thinking skills. The institution where the study took place is a new generation public university aimed at preparing students as individuals that can compete in the developing world and adapt to the evolving economy.

As the world struggles to find new ways to increase creativity, collaboration, and a multidisciplinary perspective instead of competition as soft skills, a handful of "New Generation Universities" are endeavoring to create models for educational reform in higher education. The key elements of the new generation universities are: active learning, hands on experiences, experiential education, study abroad, internships, mentored research, field experiences, public performances, and service learning. According to research, these key elements are crucial for students to adopt to the real world of work, access new career opportunities, and help them develop not only job-related skills but also to contribute to their social and emotional development. To be able to do that, students are in need of faculty members that feed their curiosity, provide opportunities to develop new ideas, design curricula to boost their critical thinking skills and improve their creativity. That requires an immediate change in teaching methods as well as the attitudes of the faculty. However, faculty members may not be prepared for such change. In this study, the researchers aimed to understand the attitudes of instructors toward the use of active learning. The Active Instruction Tendency (AIT) scale that was designed by Dr. David Pundak was used to collect data and examine the attitudes of instructors towards active learning. The scale has six domains and 35 questions. The reliability of the questionnaire's reliability is declared as 0.753. Instructors' attitudes' reliability of the questionnaire reliability is declared as 0.753. Instructors' attitudes were analyzed in terms of demographic factors such as age, gender, teaching experience, faculty status, etc.

Keywords: higher education, attitudes, active learning, and faculty development.

1 Abdullah Gül University, Turkey, elif.bengu@agu.edu

2 Abdullah Gül University, Turkey, sebnem.soylu@agu.edu.tr

Introduction

Universities have traditionally focused on transferring theory in the form of teacher-centered lectures (Bengu, 2018). Lectures are an important part of education; however, using lectures as the main means of teaching results in a lack of the application aspect of education. The use of active teaching methods helps universities to shift away from teacher-centered lectures while providing a space for students to explore, create, innovate and collaborate with hands-on materials and real-world problems (Faust and Paulson, 1998; Smith and Cardaciotto, 2011, Bengu 2018).

Educators in higher education settings often encourage their students to build job-related skills, be active learners and work on their social and emotional development, however the same instructors often fail to provide an environment for their students to build these skills (Niemi, 2002). As the literature emphasizes, higher education settings are in the midst of a cultural change (Niemi, 2002). Students are in need of faculty members that feed their curiosity, provide opportunities to develop new ideas, design problems to boost their critical thinking and to improve their creativity (Faust and Paulson, 1998; Smith and Cardaciotto, 2011, Bengu 2018). This need necessitates an immediate change in teaching methods as well as the attitudes of the faculty (Pundak et al., 2009, Bengu, 2018).

Active Teaching

The literature review indicates that non-traditional teaching methods, so-called active teaching methods, have a positive impact on student learning. Active teaching can be defined as an instructional method that engages students in the learning process (Faust and Paulson, 1998; Prince, 2004). Research suggests that students who are actively engage in the course activities achieve higher conceptual comprehension, understand concepts more deeply and remember them more accurately compared to other students who studied the same courses with the traditional approach (Dori & Belcher, 2005). However, despite the evidence, instructors in higher education institutions still prefer to use traditional teaching methods (Faust and Paulson, 1998; Pundak and Rosner, 2008). Niemi (2002) mentioned in her study that this can relate to many factors.

The Center for the Enhancement of Learning and Teaching

With the goal of supporting the university's educational initiative and projects, a teaching and learning center was established in 2016 spring semester. The center consists of one assistant professor and two graduate assistants. The center has been providing support on syllabus preparation, course design (both in class and online) and assessment. It is also in charge of conducting course evaluations that take place every semester. In addition, last semester it ran an activity to bring new and old instructors together for an informal discussion on teaching and learning in a higher education setting. For the first time, in June 2018, the center named the institution's most innovative teacher. Except new faculty, participation in these activities has been voluntary.

Despite the center's initiative and the support from the administration, the numbers of the instructors that adopt active teaching methods remain low. There seems to be resistance to moving from traditional teaching to more active instruction. To understand the attitudes of the faculty members toward the implementation of active teaching, researchers from the center conducted a study on their active instruction tendency levels.

Method

Ethic Statement

The institutional review board for human subjects at the researchers' institution approved this research and granted permission to use human subjects in this study.

Study Design

This study was conducted at a small, public research institution in central Turkey during the summer term of 2018. The institution was established in 2013 and its first senior class graduated in 2018. The university is highly selective. An average incoming first year students' university entrance exams' comprehensive test scores are in the highest portion, which means that students are highly motivated. The university considers itself a new generation university. It emphasizes not only education and research but also the utilization of knowledge (Wissema, 2009).

Their aim is to blend these three missions and enable their interaction for a multiplied effect (Abdullah Gül University, in print). As the literature review emphasizes, one of the key elements of the new generation university is using innovative teaching methods to better serve students (Wissema, 2009; Abdullah Gül Üniversitesi, in print). Other elements are: hands on experiences, experiential education, study abroad, internships, mentored research, field experiences, public performances, and service learning. The institution promotes active learning in academic courses and they are strongly emphasizing active instruction. To support the application of active learning, the institution assigned a week in the semester wherein instructors are asked to apply active learning methods to their courses.

The data were gathered from faculty members of the university from various disciplines, cultural backgrounds, and gender with varying levels of experience in teaching at a higher education institution.

The aim of this study is to understand and describe the attitudes of faculty members towards active instruction at a new generation university. For that purpose the research questions of the study are described as below.

1. What are the active instruction tendency levels of the instructors at a new generation university? a. What are the highest and the low scored domains of the scale?
2. In which aspects of active instruction do instructors need support most?

As the purpose was to understand and depict the current situation in a short amount of time, a descriptive survey research method is used for the study. Fraenkel, Wallen, and Hyun (2011) define survey study as the research method that obtains data to determine specific characteristics of a group. Survey research is a quantitative research method that is used for describing the attitude, understanding, belief, or behavior of a specific group (Creswell, 2008). A cross-sectional survey method is used to collect information; the instrument is applied to a predetermined group at just one point in time. According to Fraenkel, Wallen, and Hyun (2011) cross-sectional survey is used to collect information from a sample that has been drawn from a predetermined population and the information is collected at one time.

The Active Instruction Tendency (AIT) scale has been used as the instrument to collect data after receiving the necessary permission from Dr. David Pundak. The scale was originally developed to collect the attitudes of lecturers in three higher education institutions in Israel. The survey consists of 35 questions with the Likert scale. Pundak et al. (2009) grouped the attitudes into six key domains in which it is possible to see the shift that characterized an instructor who is willing to use teaching methods of active teaching.

The six domains of the questionnaire are:

1. Activation of a large class
2. Student involvement in course
3. Independent learning by students
4. Development of knowledge by students
5. Quantity versus understanding
6. Function of the instructor.

In the study, we applied the validity and reliability test developed by Pundak et al. (Pundak et al, 2009). They obtained higher than 0.70 reliability levels for activation of a large class domain, and they received almost 0.70 for other domains (Pundak et al., 2009).

In addition, a demographic information questionnaire was used to collect data such as age, gender, department etc.

Data Collection and Analysis

The data was collected as hard copy. The researchers had easy access to the instructors since most of them were on the campus for the recruitment week of the perspective students. After the collection of the data, SPSS was used to gather and analyze the data.

The data were gathered from varied disciplines, cultural backgrounds, and genders with varying level of experience in teaching at a higher education institution.

Discipline— 5 from Architecture, 3 from Business, 5 from Civil Engineering, 5 from Computer Engineering, 7 from Electrical and Electronics Engineering, 3 from Industrial Engineering, 3 from Materials Science and Nanotechnology Engineering, 4 from Molecular Biology and Genetics and 5 from Humanities and Social Sciences

Gender — 14 of the participants were female, and 26 of the participant's were male.

Age range — The age range of the participants varied from mid 20s to late-50s.

Experience in teaching — 17 of the participant instructors have more than six years of teaching experience in the field, 10 of the participants have between four to five years of teaching experience, 11 of the participants have two to three years and 2 of the participants have less than one year of teaching experience.

Attended trainings inside the institution — The faculty members were asked if they had ever attended any of the trainings, workshops and/or seminars that took place at the institution. 12 of the participants claimed that they attended trainings that were conducted by the institution. However, since the demographic information form was in multiple-choice style, the content or the scope of the trainings that they attended was not mentioned.

Attended trainings outside the institution — 10 of the faculty members claimed that they attended trainings in other institutions yet again the content of the trainings was not asked.

Attended professional training — 5 of the faculty members assert that they had attended professional trainings such as "Preparing Future Faculty".

Findings

The study results indicate that faculty members have been showing a positive tendency towards active instruction ($M = 3.45$, $SD = 0.84$). The mean scores of the faculty members' active instruction tendency levels according to the six domains are given below.

Table 1. Results of the Six Teaching/Learning Domains

Domain	Mean
Activation of large classes	2.83
Student involvement in the course	3.68
Independent learning by students	3.28
Development of knowledge by the students	3.75
Quantity versus understanding	4.46
Function of the instructor	3.88

When the results were summarized into six key areas, the highest scored was quantity vs. understanding ($M=4.46$). According to Pundak et al. (2009), we can say that the instructors that participated in the study believe that "it is important for students to understand the basic concepts of the course as a foundation for more complex scientific knowledge." (Pundak et al., 2009, p. 221).

The lowest scored one was the activation of large classes ($M=2.83$) which indicates that most of the faculty members are not feeling confident to activate and guide group discussion or group work in large size (> 40) classes. They believed that it would be impossible or difficult to use active teaching methods in large classes. They found working with large groups challenging.

Independent learning by the students is the second lowest domain ($M=3.28$). According to Pundak et al., (2009)'s definition if students receive proper guidelines, they can learn by themselves from the syllabus topics. Scoring low in this domain indicates that faculty members do not believe that students are able to learn by themselves from the syllabus topics without proper guidance by the instructors. That could be interpreted that students should be instructed to receive the necessary knowledge.

Student involvement in the course is scored relatively high ($M=3.68$). According to the faculty members, students' participation in classes is necessary but not vital in order to ensure their success in the course. Pundak et al. (2009) define students' participation as crucial to understand the course material and to be successful in the course.

Development of knowledge by the students ($M=3.75$) is the third highest domain. Faculty members agree that students can develop new scientific knowledge that enables them present new ideas by themselves.

The function of the instructor ($M=3.88$) comes as the second highest. The faculty members agree that they should move further from being the transmitters of knowledge. Faculty members should identify the students' difficulties and develop appropriate teaching methods according to students' needs (Pundak et al., 2009).

Discussion

In her study Niemi (2002) noted the size of student groups as one of the decisive factors that determines whether instructors engage in active teaching. This also came up as an issue in this study. The lowest scored domain was on activation of large classes. This result may relate to many factors, such as the experience of the instructors and the environment (Niemi, 2002). Environment can be defined as the size and design of the space that the institution has. As far as we now, none of the classrooms in the institution are designed for active learning.

The results indicate that instructors have positive attitudes towards active teaching and learning, however the study couldn't tell us if the instructors have been applying active teaching methods in their courses. Also, the study couldn't tell us their perceptions about the meaning of active teaching and learning. In the light of results, we can assume that there is a lack of knowledge about the definition of active teaching and learning methods and the applications. In future studies, focus group interviews should be conducted in order to understand the perceptions of the instructors about the meaning, benefits, and limitations of active teaching and learning.

The lowest scored aspect of the scale indicates that the institution should provide support for the instructors about applying active learning methods in large classes. Establishment of these workshops or trainings will be beneficial; however there should also be a mechanism to support the participation of the instructors. The attitude level of the instructors on the activation of large classes should be checked again after the workshops. Research emphasizes that (Niemi 2002, Pundak et al., 2009) the large classes in academic institutions, can be an important factor that increase the pressure on faculty members, since they have to sacrifice their time for their research for the preparation of the course work. To balance that, faculty members choose to use traditional teaching methods in the classroom.

As a young new generation research university with the aim to have actively engaged students in the classroom, there is a need to increase the faculty member's active instruction tendency. That mission requires an establishment of programs that will be tailored according to their needs. The higher education institution that the study took place should aim to support and promote active teaching in order to develop students' conceptual understanding, creativity and problem solving skills. Although a great number of research assert clear evidence for the benefits of active learning, most lecturers in higher education still adhere to traditional teaching methods (Pundak et al, 2009). In order to achieve the goals of innovative and idealistic vision, the first step should understand and depict faculty member's attitudes towards such teaching methods.

In this research the attitudes of the instructors towards active learning is identified and their strongest and weakest domain areas are revealed. The information gathered by the study will contribute to the understanding of the current attitudes of the faculty members and will also contribute to the development of the programs.

Since the institution where the study took place would like to encourage its faculty members to adopt and use active teaching methods, their active teaching skills should be enhanced. The information that was gathered through this study will provide supportive steps for the university administration and teaching and learning center to plan a strategy for the faculty members to advance their active teaching.

To able to create and sustain an innovative learning environment, institutions should provide support for the faculty members such as workshops, trainings and endowment, specifically on the domains that faculty members showed negative tendency towards active instruction. This study hopes to present a first step that an academic institution should take before expecting a change in the attitudes of their faculty members towards understanding and applying active teaching and learning methods appropriately in their classes.

References

- Abdullah Gül Üniversitesi (in print). Yüksek Öğretimde Sosyo-Teknik Üniversite Eğitim Modeli Sistem ve Süreç Tasarımı. Kayseri: Damla Ofset.
- Bengu, E. (2018). Application of Team-Based Learning at a Health science Course. Athens Journal of Education. Advance Online Publication. DOI: 10.30958/aje
- Creswell, J. W. (2008). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Dori, Y., & Belcher, J. (2005). Learning electromagnetism with visualization and active learning. In J. Gilbert (Ed.), Models and modeling in science education (pp. 187-216). New York, NY: Springer.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2011). How to design and evaluate research in education. New York: McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/Languages.
- Niemi, H. (2002). Active learning: A cultural change needed in teacher education and schools. Teaching and Teacher Education, 18, 763–780.
- Pundak, D., Herscovitz, O., Shaham, M., & Wisner-Biton, R. (2009). Instructors' attitudes toward active learning. Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects, 5(1), 215-232.
- Pundak, D. & Shmaryahu, R. Empowering Engineering College Staff to Adopt Active Learning Methods. Journal of Science Education and Technology, 17 (2), 152 – 163. DOI: 10.1007/S10956-007-9057-3
- Prince, M. (2004). Does Active Learning Work? A Review of the Research. Journal of Engineering Education. 223- 231.
- Faust, J. L. & Paulson, D. R. (1998). Active Learning in the College Classroom. Journal on Excellence in College Teaching, 9 (2), 3-24.
- Smith, C. V. and Cardaciotto, L. (2011). Is active learning like broccoli? Student perceptions of active learning in large lecture classes. Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 11 (1), 53 – 61.
- Wissema, J. G. (2009) Towards the Third Generation University: Managing the University in Transition. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.

Appendix: The Study Questionnaire

Dear Faculty, questionnaire consists of 35 statements relating to how you understand teaching. You may either agree or disagree with some of them. Please rank each of statements by circling one of the numbers (from 1 to 5). The meaning of the numbers is shown in the table below.

5 Definitely Agree 4 Agree 3 Neutral 2 Disagree 1 Definitely Disagree

Please relate to each of the statements by circling the number that best reflects your attitude. Please work quickly. There is no need to too delve deeply into each of the statements. The statements were designed to be simple and easy to understand. If you don't understand one of the statements, leave it unmarked. If you do understand the statement but don't have a clear attitude you are welcome to choose #3.

This is a confidential survey and no ones name is recorded or known. The answers to the questionnaire will be used for research purpose.

<i>Please indicate how much you agree with each statement using the following scale</i>		
1	The main result of noise in a large class (more the 40 students) is that it disturbs the process of learning.	1 2 3 4 5
2	The instructor, besides his/her role as knowledge provider, is to guide students in the learning process.	1 2 3 4 5
3	The students can, during peer discussions, discover new scientific knowledge.	1 2 3 4 5
4	The instructor, in addition to his/her duty as a teacher, should become familiar with students' learning difficulties.	1 2 3 4 5
5	Students can present in the class new ideas and arguments through their own efforts.	1 2 3 4 5
6	Learning in large classes reduces learning efficiency.	1 2 3 4 5
7	It is legitimate to test students on subjects they learned on their own and that were not studied in class.	1 2 3 4 5
8	Students don't do weekly assignments, which were not studied in class.	1 2 3 4 5
9	The students' limited scientific knowledge does not allow them to build new knowledge.	1 2 3 4 5
10	It is important to define in the syllabus components which are very important and will not be waived, and components which can be waived.	1 2 3 4 5
11	Collaborative work in groups allows efficient learning in a large class (more than 40 students).	1 2 3 4 5
12	There is no chance to generate discussion in a large class that includes most of course students (more than 40 students).	1 2 3 4 5
13	It is important to require that students should submit all of their assignments in basic courses.	1 2 3 4 5
14	The instructor should focus on his/her role as knowledge transmitter.	1 2 3 4 5
15	Background noise in a large class (more than 40 students) may be an indication of groups of students learning efficiently.	1 2 3 4 5
16	Students aren't ready to present knowledge they have learned in the course.	1 2 3 4 5
17	Instructors' feedback related to preparation of assignments or summaries encourage students to learn.	1 2 3 4 5
18	The instructor should present to the students all of the course materials during the lesson and not rely on students learning on their own.	1 2 3 4 5
19	It is preferable to focus mainly on problem solving and less on formal understanding of basic concepts.	1 2 3 4 5
20	Discussions between students related to course materials are vital for a deeper understanding of the course material.	1 2 3 4 5
21	The instructor should make every effort to identify and address students' learning difficulties.	1 2 3 4 5
22	In large classes, during work group, the instructor has the opportunity to provide personal guidance.	1 2 3 4 5
23	The final exam is not a good enough tool for providing a student feedback about his knowledge and skills in the course.	1 2 3 4 5
24	Students will not learn beyond what they must even in a course that generates interest and curiosity.	1 2 3 4 5
25	During the examination, don't ask students questions on subjects that were not studied in class.	1 2 3 4 5
26	The instructor may present part of the study program in class and another part leave for guided learning.	1 2 3 4 5
27	It is possible to teach in a meaningful way only when a student understands the basic concepts.	1 2 3 4 5
28	The instructor doesn't need to know the students' difficulties in his/her course.	1 2 3 4 5
29	There is now way for personal guidance in a large class (more than 40 students).	1 2 3 4 5
30	Students may be happy to have the opportunity to appear before the class and present their ideas and solutions.	1 2 3 4 5
31	Students can be evaluated in basic courses only by means of a final exam.	1 2 3 4 5
32	It is possible to create a course atmosphere where students read their task assignments before the lesson.	1 2 3 4 5
33	Students learn each time a limited part of course syllabus; therefore it cannot be expected from them to generalize and create new scientific knowledge.	1 2 3 4 5
34	It is important to cover the entire syllabus during the course.	1 2 3 4 5
35	It is preferable to emphasize the technical aspects in problem solving over the theoretical aspects.	1 2 3 4 5

Bahrain Polytechnic Responding to Bahrain 2030 Economic Vision through an institution-industry collaboration model

Eman Haider ¹

Abstract

Kingdom of Bahrain responded to the global trends towards sustainable economic growth, policymakers worldwide are now looking to creativity, innovation and human talent as the engines of future productivity and social vitality. This trend to value creative and relational capacities over narrow instrumental skills is also reflected in the extensive research of the labour market in Bahrain in 2005 that was conducted jointly by the Ministry of Education, the Bahrain Chamber of Commerce and Industry and the Economic Development Board. The results from 400 companies surveyed indicated that employers were seeking to recruit “multi-competent graduates”. Bahrain Polytechnic has been charged with the mission of preparing work-ready graduates to meet labour market needs. This paper will provide a brief overview of the “institution-industry collaboration model” utilized at the Polytechnic to ensure that learners develop the required employability skills. The engagement begins with the development of the curriculum through the Industry Liaison team which is responsible for bridging the gap between Bahrain Polytechnic, industry and the business community by encouraging staff and student interaction with these entities. This takes place through the ‘Curriculum Advisory Committee’ (CAC), in which representatives of industry attend, review the curriculum, address contemporary issues in the sector, set their requirements and make recommendations. Besides industry representatives, the CAC is made up of faculty members from each programme in the Polytechnic. This engagement continues during student Industry Projects and Internships allowing the Polytechnic to receive recommendations and suggestions to enhance the existing programmes, in term of teaching strategies and assessment. Later, alumni progression in the work place is determined by seeking employer feedback. The paper will also analyse the results of the multiple research projects that were implemented since 2016 to investigate the impact of the graduates’ learning experiences at Bahrain Polytechnic. The aim of the project was to gain an understanding of former students’ learning experience at the Polytechnic, and their perception in regard to their preparedness for their current jobs. It also explored employer understanding of the employability skills demonstrated by the employed graduates. The project targeted Bahrain Polytechnic graduates and employers who directly supervised the recruited graduates. A mixed method approach, involving surveys and focus groups was used for the data collection. The main themes that emerged centred around: employability, identity, and reputation. Moreover, the results identified the top employability skills that graduates attained during their educational journey at the Polytechnic from the perspectives of the students and their employers. Finally, key recommendations related to academic and operational development will be shared.

Keywords: Industry, Employability, learners

1 Bahrain Polytechnic, Bahrain, eman.haider@polytechnic.bh

Introduction

His Majesty King Hamad bin Isa Al Khalifa has launched the Economic Vision 2030 in the year 2008, which aimed at providing a concise path for the on-going development of the country's economy. This vision would result in providing Bahrainis a better quality of life in various aspects. A wide-ranging discussion followed the launch of the Vision, leaders in the public and private sectors, together with governmental entities, international consultancies and others. The three pivotal pillars in the Vision 2030 were; sustainability, fairness and competitiveness. However, the pillars were the governing fundamentals to form the vision of the government, society and economy. The Economic Development Board (EDB), as the official incubator of the Economic Vision 2030, has compiled, in coordination with all the concerned entities, the first National Economic Strategy, which was translated into initiatives with responsibilities that will all eventually meet to achieve the full picture desired. (Bahrain.bh ,2017)

It is stated in the Economic Vision 2030 the requirement from the educational sector, in what Bahrainis aspire for their society "3.3 a first-rate education system enables all Bahrainis to fulfil their ambitions". Bahrain Economic Vision 2030 along with "Government Program 2015-2018". considers education a cornerstone of knowledge-based economy. The main goal of Vision & the program for Bahrain to develop "a productive, globally competitive economy, shaped by the government and driven by a pioneering private sector" diversifying economy away from oil." Besides providing a public commitment to narrow the gap and improve education several mechanisms. This vision has been decided to be implemented through a strategy that was catered in several national initiatives, such as, establishing the following projects as deliverables of the strategy, Bahrain Teachers College, Education and Training Quality Authority, Bahrain Polytechnic and others that were linked to the vision's strategy. Moreover; Bahrain Polytechnic's role was well defined the mission, which reflects the institute's origins-BP, because it was developed to fill the gap in the market for technicians and applied professional graduates. The gap in the market place was for well qualified Bahrainis with the technical knowledge and skills required to grow and diversify, and the employability skills necessary to make them work ready graduates. From the mission of the institution the strategy has been interpreted and from there the strategic goals were formulated, which are: from start-up to sustainability, assurance of learning, entrepreneurship and research and another two that are linked to this topic of this study "graduate reputation" and "engagement for impact". It is stated in the strategic goal that "Bahrain Polytechnic will be recognized for the unique qualities of its graduates: enterprising individuals, well prepared through future oriented and innovative education programmes, to take their place in a world of greater opportunity and complexity." and "Bahrain Polytechnic will foster active and positive engagement with its stakeholders nationally, regional-ly and globally to enhance its contribution to social and economic wellbeing." BP website.

To achieve this strategic goal, the Directorate of Academic development in Bahrain Polytechnic has adapted a customized Industry Collaboration Model. As explained the in "Institution Collaboration Model" paper that was presented by the director of Academic Development back in 2008 that by being an applied higher education institution, Bahrain Polytechnic acknowledged the significance of the consecutive collaboration and engagement with industry starting from the beginning. The relation with industry was initiated by having The Curriculum Advisory Committee (was changed into group), which is the key initiative to enhance the engagement with industry.

"The Bahrain Polytechnic recognises the value of establishing close liaison with the industries/businesses, professions and communities it serves. The Advisory committees help ensure that the Bahrain Polytechnic remains true to its mission and vision. They will play a crucial role, especially during the initial period following the launch of the Polytechnic, in helping to provide strategic direction for the development of its programmes. They are also essential for the successful initiation of technical/occupational programmes, and they play an important role in guiding, strengthening and improving existing programmes. Faculties are responsible, therefore, for seeking meaningful input at various stages of programme development, delivery, and review and for maintaining active consultation networks in the form of a formal Curriculum Advisory Committee that can provide continued advice and support." CAC Term of References v1 May 2, 2008

Various positions were given the responsibility of increasing the industry engagement, such as the Deans, Head of Schools and programme managers. Nevertheless, some positions were established to manage the institution engagement with industry more effectively within faculties, precisely, Work Integrated Learning Manager and Work Placement Specialist. The institution has an Industry Liaison Unit, that comes under the Directorate of Academic Development, to superintend the industry relationship to make most of links, by communicating, proposing MoUs and MoA, formal arrangements in the forms of policies, procedures, and guidelines to govern and exploit the relationship. The areas to enhance and bridge with industry are curriculum, assessment, funding and research.

The model also includes teaching and learning methods, which entrench Problem Based Learning (PBL) review cycle, Work Integrated Learning (WIL), Work Placement, Industry Project and Embedding Employability skills project. However, it has other directorates manages the listed above methods, which are the Directorate of Student Services, Academic Development Directorate, specially, Career Employment Centre, and Community and Commercial Unit, Curriculum Development Unit.

Method

The methods used in this paper are, Document Analysis, Survey results interpretation and focus group. The documents that were analysed are “Employer’s Survey on Bahrain Polytechnic Graduates” September 2016, “Salary Scales for Graduates from Cohort 1-9”, “Curriculum Advisory Group Minutes of Meeting 2017” (per school) and “Focus Group – Academic Talks 2018”. Document analysis was chosen as a method in order to seek convergence and corroboration, using the documents listed above had the qualitative and quantitative through the salary scales to reduce the impact of potential bias.

Findings

Curriculum Advisory Group Minutes of Meeting 2017: Curriculum Advisory Group Minutes of Meeting that was held on October 2017 are analysed per school.

Curriculum Advisory Group Minutes of Meeting 2017

School of Business: A general impression was taken from the attendees in regard to industry projects and work placements, in which they had mixed feelings on the significance of the responses needed more in-depth conversation beyond the employability skills set. The skills that were discussed and needed for the business school graduates and learners, entrepreneurial skills, risk management, work ethic, technology, such as photoshop, video editing – creative suites, design thinking. Also, measuring effectiveness of decisions, customer centricity mindset, learning from outside the industry (not just inbred marketing techniques), align learning with organizational needs (not just personal progression), delegation of tasks, find work life balance, Customer Relationship Management (CRM), personal composure, appearance and showing knowledge or insight around what the discussion is about (be it an interview, a meeting, etc.), additional to teamwork, stress management and embrace diversity, additional to Communication: listening skills, email etiquette, knowing your audience, being prepared for presentations. They also mentioned problem solving and had their definition, which is understanding how to find resources to problem solving; understand issues from other perspectives. Additional comments were received from the advisory group that Bahrain Polytechnic ought to give students a toolbox of skills to do different things and not only focus only on skills and education (knowledge) to prepare for work in large companies. The CAG went into a more focus approach by having each major meet separately to get the needed feedback to improve the existing programmes. The feedback received highlighted the answer of these two questions “What do we have to do to prepare our graduates well for work?” and “What traits do we need to develop in our graduates?”. The responses were varied but mainly concerned the organisations requirement to have graduates who were work ready and able to carry themselves well and confidently in work roles. It was accepted that graduates who are new to work needed time to settle into the organization. However good self-awareness of themselves, people in general and organisations was important, to enable them to quickly take on responsibility within their new role. Graduates needed a good approach to their work and

Self Awareness. Members significantly repeated the issue of industry projects being related to work as much as possible. The discussions were very useful. Whilst it is accepted that some of these points are echoed throughout the world internationally. It was clear that here in Bahrain we are sending our graduates into a work environment that is quite unique with such a high level of cultural diversity. This brings its challenges to our graduates such as managing teams etc. Another member stated that “We suggest that, every student has to start his/her own entrepreneurship experience, by starting their own business within the studying years, and be credited and no fail in this manner, either student be successful in this experience, and be the seed to start the real business after graduate, or be fail in this experience and fails are good to learn from, and the fail happening within the university time which is good with mentors and proper guidance, whereas if that happen after graduate the pain is more. We believe if Polytechnic put this way of thinking in consideration, it real establishes the entrepreneurship culture and experience in Bahrain in early stage.”

School of Engineering: the setting was prepared just like the previous school by the topic of ‘Industrial Projects and Work Placement. In the same way the advisory group took turn in responding to this topic by recommending the students be familiar with the Stanford Design process before they begin their industry project and acquire the coding skills and business skills as well as engineering skills. The group also agreed that more specialization is needed in the final year programme. One member had this comment that “There is not enough emphasis on telecommunications – the programme looks the same as one from the 1980s. Telecom is a major part of the economy (10% of GDP). Current graduates need telecom and WIFI skills. Wireless is a growth industry – what is the Polytechnic doing in this area?”. More points were raised about projects and their relation to Bahrain Society needs. Moreover; positive feedback received about Polytechnic students, such as “Bahrain Polytechnic shine in team work and their ability to learn but need better presentation skills and more confidence. Students need to be more comfortable with constructive criticism’. Feedback from industry stated that Bahrain Polytechnic needs more coordination with other institutions to avoid repetition of projects seen at exhibitions. (i.e. UoB- another public HE institution). The second topic discussed is “Training Centers and Certification”. As shown by the group, the training can be for general things like presentation skills. Specific things are too expensive for 25 students. We send students to Germany or Singapore as they have the equipment and simulators we need. Can’t justify buying them for the small numbers of students we have, and the need to collaborate with other established academies to produce specialized courses a company may need. More specialized courses are interested enough for the companies in order to train their employees. Positive feedback received in regards the Solidworks Training center and PMI certification. The urge to embed Programming language training courses for Engineering students. The third topic was “Current and New Programmes”. The group emphasised on the need of data on job opportunities, while another mentioned that data does not always show needs or predict the future.

Feedback from the Engineering group also included the topic of developing solar energy for the Region though projects and specializations, having Mechatronics and Civil seems to be very attractive to the local industry. The positive feedback received was about having Electrical graduates very good for the market. In regard to employability skills the members stressed on having, work ethics, presentation skills, problem solving and self-management skills and more focus on entrepreneurship. The topic of having thematic meeting with industry, was encouraged by the industrial delegates to support this procedure and will interact with the Engineering Staff and the need to conduct these meetings with the major players in the industry

School of ICT : They started by asking for feedback in regard to recommendation by the national quality assurance authority highlighting the name of the major of the “MIS” and it is should be changed. Having said that, the feedback was positive by responding “Information Systems is a good name”. While discussing this topic the topic cloud was brought up as ‘Cloud’ was a buzz word and is a norm now – it should be included but tomorrow the cloud may have another name. a question was raised if any of the employability skills are missing among the one that are set by the institution and the response came as follows: “Professionalism & Ethics”, “Organizational awareness Fairness Ethics”, “Entrepreneurship Design thinking” and “Productivity”. Furthermore, the head of school asked if more scripting was needed in the Networking major and the feedback from the group varied from a member to another. The responses were that students should be able to write code as this will help them understand what is happening behind the software that they use to build applications and other software. It is a skill that students

should have. Notably If students have these skills, it means that there is less that we must pay a vendor for and people who manage servers should also be able to script, this is helpful for them to both understand when things go wrong and to be able to fix things. It is worth mentioning that the C languages may not be included, but more that learning the language, any language, gives an understanding of the logic – students need this. The topic of having thematic meetings with industry received a positive feedback.

School of Logistics: In the group ,the employability skills are looked into and are discussed thoroughly. The head of school mentioned that in Year 1 semester 1, the BILM students are already asked to prepare their e-portfolios, on which the key employability skills are evidenced. The e-portfolio serves as the students’ record of everything they have done throughout their educational journey all the way until they graduate. The employers said that they are still to receive e-portfolio links from prospective job applicants but agreed that it would be helpful to have such. Regarding the skills, the employers voiced out that they expected at least some workable levels of the skills and they could take up any gaps and provide more training in the company itself. But they did comment that several BP students come in with more than expected levels of competencies in terms of skills required. Another discussion was held on the need for the students to know about “health, safety and security” was brought up. The head of school admitted that it was a need, however due to understaffing, the development of a course along these themes has been set aside for quite some time now. Some of the BILM staff have even attended the National Examination Board in Occupational Safety and Health (NEBOSH) course are have acquired certification. It is an internationally recognized health and safety qualification originating from the United Kingdom. The advisory group had several suggestions and they were to include the Health, Safety and Security as a set of employability skills and maybe have the whole institution committing to the creation of a ‘Safety Culture’, beginning from day one (i.e. Foundation) and be part of the new student induction. It is the responsibility of everyone in the Polytechnic, not just the Schools, to develop this safety culture including allied departments most notably Security. In this group was a former student, who agreed that this was a learning gap but they did learn about health, safety and security while doing their industry projects. In addition, the head of school described the structure of the BILM Exit diploma and asked the participants if they found students with these to be valuable assets in their companies. Most of the participants agreed that the degree qualifications would of course be desirable but then they did agree that students applying to them with exit diplomas would be valuable particularly if they had the necessary competencies needed for the jobs offered. As the exit diploma structure involved putting together courses from the degree qualification to fulfill the 240 credit requirements, head of school asked if this was fine with the employers or would it be more valuable to have a proper diploma structure put together. All of the employers agreed on the latter where they said that having a more targeted package would be more advantageous to hone the skills of the students. Regarding the Chartered Institute for Logistics & Transport (CILT) certification, tutors described its structure and how significant it is. Head of school asked if it would have any value to be delivered to the industry as a training course (as BP is an accredited CILT provider). Most agreed that there would be value to it and it would most likely be taken up especially if it can be customized to the needs of the company and its employees. One participant honestly vocalized that it may become a threat to a company as this would be providing the employees the opportunity to upskill themselves and they might eventually leave the company. Participants asked if the graduates were being followed up after they graduate to determine the employment rates. The participants were informed that the Career and Employment Center does this and that they have the data concerning graduate destination. Some of the participants did feedback that there were some students who showed resistance when given more responsibility at work and failed to realize the value of the training and eventual promotion in the workplace. They focused on resiliency and adaptability as key skills that students needed to be trained in.

The Design school has received the feedback as follows, that there is opportunity for BP to have an active role in Design Society through research and development activity. This would give BP competitive advantage. One of the members sought incentives for industry members to join CA e.g. certificate or award. On top of that a Diploma – seen as desirable by some members though perceived by ex-student as reflecting an artistic focus rather than design focus at that level. In the web media major, the head of school explained the Bachelor of Web Media progress in the past 2 years – tightening up of the way the course is run getting ready for international accreditation of programme. Because of the tension between accreditation with academic bodies and industry – the WM programme seeks more advice from industry, though recognizes the importance of academic

accreditation. Another point is that there is more budget available now to improve on lab equipment and facilities for teaching and learning. More points were discussed in regard to the final year projects, that they require further academic respectability – Projects should be accompanied by higher level critical thinking about project components. Web media agencies (their representative attending the CAG) have contracted BP for further graduation for employment. A graduate attended the CAG and describes the multi-faceted nature of learning at the Poly and how this allowed her to have the confidence to reach into other job markets beyond her major. She says that she still uses the skills learned at the Poly enable her to be entrepreneurial in her role. One of the employers added that he had 3 grads working for him for 3 months on Social Media analytics (they were given a tool to learn to use) – they were ready to explore, but they might not have necessarily had the initiative to know what is out there . BP needs a strategist to find out what is going on out there and bring these initiatives to the student’s education. This will enable them to take more initiative. The group commended that Associate degree vs. Degree – degree seen as more valued, associate degree would get all short courses but not the integrated project. The integrated project seen as important to industry. Addition of more short courses (e.g. Google course) to an Associate degree would give learners more incentive to finish a full degree.

The second document to be analysed is an internal document titled ‘Salary Scales for Graduates from Cohort 1-9’, that is updated annually after each cohort. They were done in two parts Cohorts 1-4 summary and Cohort 5-9 summary. The first part which is cohort 1-4, BP had 696 total graduates, only 545 responded, to have 78.3 % response rate. It is worth mentioning that it is based on the total response. 391 graduated were employed, 154 the total unemployed, reflecting an employment rate of 71.1%, and those who are not seeking employment, were not considered for cohort 1-4. The second part which is cohort 5-9 had 895 total graduates, only 720 responded, to have 80.4% response rate. It is worth mentioning that it is based on the total response. 570 graduates were employed, 116 the total of the unemployed, while 34 were not seeking jobs, to have 83% employment rate. This document also included the employment per Major and the salary scale for each, which gives a very positive feedback. The employment rate ranges from 75% to 90% among all the cohorts.

The third document is ‘Focus Group – Academic Talks 2018’ that was held in September 2018, it had 45 attendees. The setting was having the head of schools seated and having moderators to ask and receive questions from the audience. The questions revolved around ‘How to integrate industry into teaching and learning?’. The first question raised was ‘How is your programme currently integrating industry into teaching and learning? Rate your performance in terms of effectiveness out of 10.’ And the answers received by different head of schools were: schools depend on the industry Liaison to establish good relationship with Industry, waiting annually for the CAG event to have better understanding of industry requirements, industry visits to Polytechnic , attending workshops related to the discipline and having field trip to industry during the semester. The second question was ‘What are the challenges to the integration of work into your programmes?’ and the panel answers were: Industry sometimes, underestimate our learners, ICT commented on the pace of changes in their field, Academics to be aware and updated on industry needs, Confidentiality of industry information, Reliability of industry assessment in not consistent. , Inconsistent assessment and judgement and sometimes the Feedback received is bias. The third question was ‘What scaffolding do you provide students in year 1 & 2 to prepare them for work integrated learning experiences?’ and the panel answers were : PBL and Project Based learning is a tool to minimize the scaffolding in year 1 and 2 ,Bring real cases into class by engaging with industry hosting guest speakers and the need of building technical skills. The fourth question was ‘How do you establish and maintain relationships with industry partners and support their staff who supervise students?’ and the answers were: Keep in touch with industry whom we build relationship with ,through the CAG and previous industry projects, personal relationship through network, ICT tutors needs support in this field – needs certain interpersonal skills and having a good relationship with the Alumni. Next, the fifth question ‘How is WIL assessed. Are industry partners involved?’ and the answers from the panel were: Feedback received through exhibition of industry project – feedback if formally requested, Academic and industry are involved through the WIL process , and Employability skills are highly demanded and are assessed through industry. Subsequently, the sixth question is ‘Describe how WIL is affecting the employment rate of our students?’ and the answers were: Most of the schools had confident that WIL affected their employment, but not a formal study was conducted, Companies prefer BP students as they are the readiest in the market and Student gained professional experience throughout their WIL. The final

question was 'Do you have WIL learning outcomes?' and the answers were as follows: WIL learning outcomes are written in general way, but it is practically customized in the industry, It is difficult in ICT since the pace of development is very fast and They are performance learning outcomes.

Discussion

Continuous improvements are taken Place in the areas of curriculum, assessment, funding and research. General comment was given in the CAG that curriculum needs to be modified to respond to the updates in the market, and BP has responded after conducting other thematic meeting to embed them in each of the curriculum. For example, taxation course, and especially the accreditation with ACCA taxation paper. Number of Employability skills were stressed on in certain disciplines, therefore the emphasis will vary from a major to another. Based on the discussions, comments from the representative employers as well as overall themes that underpinned the meeting, the provisions brought by the BILM programme has a very specific fit in industry and provide work ready graduates as required by these companies. The suggestions from industry are noted and shall be considered to further enhance the programme. The employers and graduates all agreed that the CAG meeting was highly necessary and they were more enlightened as to how the students were being trained in the institution. They are looking forward to participating in more events like such. They also mentioned that they were very willing to collaborate with Bahrain Polytechnic to enhance the development of the students from the workplace side.

Recommendations

Significantly, it is highly recommended to raise awareness of academics regarding the importance of authenticating education. On top of that academics should be more available in the industry, for example having the first semester teaching and the second in the industry to fill in the gaps from an academic perspective. As well as, establishing a system to choose and qualify people from industry who understand the academic code of conduct. Furthermore, more time to be allocated to communicating with industry.

References

1. Bahrain Polytechnic. (n.d.). Retrieved from <http://www.polytechnic.bh> 4-10-2018
2. (n.d.). Retrieved from <https://www.bahrain.bh> 4-10-2018
3. Curriculum Advisory Group Minutes of Meeting 2017 (per school)
4. Employer's Survey on Bahrain Polytechnic Graduates September 2016
5. Coutts, C. (2012). Emerging Findings from Bahrain's Labour Market Intelligence Project: Implications for the HE Sector. Presented at the Higher Education Council Seminar: Skills for the 21st Century: Improving Employability Skills, Bahrain.
6. Focus Group – Academic Talks 2018- How to integrate industry into teaching and learning?
7. Government Action Plan 2015-2018 retrieved from <https://www.bahrain.bh> 4-10-2018
8. Salary Scales for Graduates from Cohort 1-9

Benchmarking in Higher Education: A Framework for Benchmarking for Quality Improvement

Reem AlBuainain ¹
Jameel Hasan ²
Amal AlSaleh ³
Fatema Albufelasa ⁴

Abstract

This paper is intended to develop a contextualised benchmarking framework for quality improvements purposes at a polytechnic in the Kingdom of Bahrain. It describes the benchmarking framework in terms of its definition, purpose and types. Further, the internal and external expectations of benchmarking have been identified through revising and analysing key strategic documents. In addition, the criteria for selecting benchmarking partners that are appropriate to the Polytechnic have been set out. To make the benchmarking activities more effective, they were integrated with existing processes. Moreover, roles and responsibilities for carrying out benchmarking activities were provided. Finally, the benchmarking methodology, communication of findings, and conclusion were provided.

Introduction

Nowadays the business world is characterised by fast change and its dominant strategy is to enhance quality and productivity i.e. work effectively and pay off. To do so organisations are striving to make a difference and reach the best expectations of their stakeholders through continuous study and analysis of what that market has to offer and try to match it or better exceed it. It is important though to ensure that the organisation has its own unique offerings and as the Father of the Quality Evolution once said "To copy is to invite disaster" (Deming, 2000).

Bahrain Polytechnic has an obligation and desire to ensure excellence in academic and business practices as stated in its strategic plan. It seeks to achieve a robust quality enhancement process to ensure an environment of Excellence, Learning and Innovation. This commitment to excellence is underpinned by powerful elements, tools and an efficient system. Accordingly, benchmarking is a critical tool for quality improvement in higher education. The desire to learn from each other, share aspects of good practice and promote new and innovative thinking about problems is an effective method to support continuous improvement.

1 Bahrain Polytechnic, Bahrain, reem.albuainain@polytechnic.bh

2 Bahrain Polytechnic, Bahrain, jameel.hasan@polytechnic.bh

3 Bahrain Polytechnic, Bahrain, amal.alsaleh@polytechnic.bh

4 Bahrain Polytechnic, Bahrain, fatema.albufelasa@polytechnic.bh

This study describes a contextualised benchmarking framework for a higher education institution that offers applied professional education. The institution is in the Kingdom of Bahrain. It aims at developing a theoretical framework through document analysis of major literature reviews that relate to benchmarking practice in higher education and key documents that relate to Bahrain and the institution.

Methodology

To develop a contextualised benchmarking framework for Bahrain Polytechnic the literature that relates to benchmarking and in particular higher education practice has been reviewed to identify the common elements of a good benchmarking framework. In addition, a wide range of documents that relate to the institution itself such as the establishment decree and strategic plan have been analysed to design a framework that is fit for purpose. Key external documents at national level have been also analysed such as the Higher Education Council Research and Education Strategy. The outcomes of these analysis have been used to identify and develop the benchmarks to be used in conducting comparison of data benchmarking activities. To ensure that the benchmarking activities are imbedded within the processes of quality management, the benchmarking process has been integrated within some existing processes such as the periodic programme review and annual report. Further, the developed framework was sent for wide consultation within the Polytechnic community. The received feedback was used to enhance the framework.

The Benchmarking Framework

This section describes the benchmarking framework in terms of its definition, purpose and types. In addition, it highlights both Bahrain Polytechnic and external agencies expectations. The criteria for selecting benchmarking partners are listed and the comparison of data and information benchmarks for the Periodic Programme Review and for the Annual Report are identified. Further, the benchmarking cycle, critical questions to answer when undertaking a benchmarking for a Process, roles and responsibilities for carrying out benchmarking activities, benchmarking methodology and communicating findings are explained.

Contextualised Benchmarking Framework

It is important to develop a contextualised benchmarking framework to ensure fitness for purpose. As mentioned by Hasan (2015, p. iii), the “non-contextualised improvement models so often fail to enhance quality outcomes for students”. Further, contextualised frameworks serve different departments and faculties at Bahrain Polytechnic and not as a “one size fits all solution”. Hasan (2015, p. 1) found out that “there was little buy-in to the process if it was not contextualised to the local requirements and culture ‘the way of doing things’ in Bahrain”. (Wittek & Vernbek, 2011, p. 683) indicated that a “contextualised definition will help employees at the institution to avoid the boundary problem and the consequential grey zones of operation, stemming from working with a vague concept”.

In this framework as suggested by (Hasan, 2015, p. 161) a range of “user friendly terms and appropriate metaphors as worthy enablers for a contextualised model has been used. Words were chosen carefully for the essential components of the contextualised framework” that reflect Bahrain Polytechnic. The below section shall discuss the contextualised benchmarking definition for Bahrain polytechnic.

Definition of Benchmarking

Several organisations have defined benchmarking. For instance, the Education and Training Quality Authority (BQA) defines Benchmarking as a formal process of comparing data on certain programme specifications or aspects or processes used to manage the programme between similar programmes offered by different institutions or between different programmes

within one institution while the Arab Network for Quality Assurance in Higher Education (ANQAHE) defines Benchmarking as a process of comparison of the academic standards of a programme, the quality of service, or the quality or product, with similar institutions locally, regionally or internationally. Campbell and Rozsnyai (2002, p. 131) defined benchmarking as “setting levels against which quality is measured or a process of identifying and learning from good practice in other organizations”. Finally, the International Network for Quality Assurance Agencies (INQAAHE) defines Benchmarking as a “process that enables comparison of inputs, processes or outputs between institutions (or parts of institutions) or within a single institution over time” (The International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education, 2016, p. 5).

In conclusion benchmarking is an essential exercise that organisations undertake these days to improve and make a positive change. It is the process of gauging an organisation’s internal processes then recognising, understanding and adapting best practices from other extraordinary organisations. In addition, it does not mean replication. Your business is not exactly like any other, however it is vital to discover which business processes the organisation must follow and to increase the awareness of how much to learn from other successful organisations.

Purpose of Benchmarking

The purpose of benchmarking is to gauge the Polytechnic’s performance in achieving its strategies which shall result in continuous improvement and encourages collaboration. It shall also inform the Polytechnic of its comparative activities and performance.

Types of Benchmarking

To carry out a successful benchmarking activity it is crucial to identify the type of the needed benchmarking. In literature, there are numerous categorisations of benchmarking due to the wide use of the benchmarking concept in different disciplines. Each type is appropriate and useful for a particular situation. For the purpose of this framework, there are widely accepted types of benchmarking including the following as indicated by Bogan & English (1994). These types include internal (between divisions within the same organisation); competitive (with direct competitors); industry (within the same industry but not with a direct competitor) and generic (comparing process and practice irrespective of the industry).

There needs to be a rationale to support the proposed type of benchmarking. The type of benchmarking depends on the organisation requirements for undertaking certain benchmarking activities. The sections below discuss the Polytechnic expectations and external requirements of a benchmarking framework.

Bahrain Polytechnic Expectations

Understanding internal expectations of the benchmarking framework is essential to develop a fit for purpose framework. As a result, several internal key documents have been examined. These documents include Bahrain Polytechnic Royal Decree, vision, mission, values and definitions. As for Bahrain Polytechnic Royal Decree several points have been identified that relate to benchmarking activities. These points include collaborating with similar polytechnics in other countries to provide joint programs, when necessary and collaborating with similar internationally recognized polytechnics in the issue of certificates granted by the Polytechnic (Royal Decree No. 65, 2008).

Further, Bahrain Polytechnic vision, mission, values and definition have identified several issues that needs to be considered when undertaking comparison of data and information or benchmarking activities. The elements that need to be benchmarked with other providers locally, regionally and internationally should focus on applied education, career pathway, learning, innovation, excellence, world-class practice, 21st century skills including work-ready, enterprising graduates (Bahrain Polytechnic, 2013).

External Agencies Expectations

Several external agencies have been considered to understand their expectations in relation to benchmarking. These agencies include the Economic Development Board (From Regional Pioneer to Global Contender: The Economic Vision 2030 for Bahrain), the Cabinet Affairs (Government Action Programme), BQA and Higher Education Council. The Economic Vision 2030 has stated 7 elements that are focusing on enhancing education as listed in the table below (Economic Development Board, 2008, pp. 6-20). In addition, the Government Action Programme 2015-2018 has highlighted 8 key expectations of the higher education sector in Bahrain (Cabinet Affairs, 2015). These expectations aim at sustaining long-term effort to support the advancement of the education sector and scientific research (refer to Table 1).

Table 1. External Agencies Expectation

The Economic Vision 2030	Government Action Programme 2015-2018
<ul style="list-style-type: none"> - A first-rate education system enables all Bahrainis to fulfil their ambitions. - Provide Bahrainis with the skills, knowledge and values that they need to become the employees of choice for high-valued added positions. - Develop an education system that provides every citizen with educational opportunities appropriate to their individual needs, aspirations and abilities. Education and training need to be relevant to the requirements of Bahrain and its economy, delivered to the highest possible quality standards, and accessible based on ability and merit. - Focus on developing our most important educational resource, our teachers, by improving their recruitment and training, enhancing the management of their performance, improving their image in society, and increasing the attractiveness of careers in teaching. - Provide quality training to our people in the applied and advanced skills required for global competitiveness and attract new industries to Bahrain. - Encourage research and development in universities to create the platform for a knowledge-based economy. 	<ul style="list-style-type: none"> - To work towards harmonizing higher education in pursuit of current and future local and regional priorities and labour market requirements. - Employing education technology to make a significant leap in the higher education sector in Bahrain. - Establish a national research governance. - Promote research capacity in universities, improve public awareness and understand research and innovation mechanisms, while addressing national research priorities. - Developing the capacity of academic faculties in local universities, which contributes to the high level of achievement and rehabilitation of students. - Implement the academic accreditation system. - Develop a mechanism to introduce new academic programs and review existing programs to ensure that they keep up with the developments and needs of the labour market. - To promote the integration of academic institutions, industry and national economy institutions.

Further, the Education and Training Quality Authority (BQA) summarises its expectations of benchmarking that needs to take place in Bahrain Higher Education Institutes as stated in the handbook for institutional and programme review. The BQA focuses on benchmarking or external comparison of the adequacy of ICT services and benchmarking of the adequacy of facilities with other institutions or through comparative surveys. Further, the Polytechnics' academic standards of its graduates are compatible with equivalent programmes in Bahrain, regionally and internationally (Education & Training Quality Authority, 2009). This needs to be practiced through benchmarking activities or comparison of data. The BQA emphasises on the benchmarking process in terms of the choice of what is benchmarked and what it is against, how the process is managed and how the outcomes are used. The following section discusses the selection criteria for the potential benchmarking partner for the Polytechnic.

Potential Benchmarking Partners

A wide range of higher education institutions world-wide are potentially suitable as benchmarking partners. A main feature to consider is how superior the potential benchmarking partner in a specific process is. The section below discusses all other criteria in detail. While undertaking benchmarking activities access to the right information is quite challenging. As a result, it is recommended to consider existing Polytechnic networks such as the Postsecondary International Network (PIN) that has been established in 2009 which includes many education institutions in Australia, Canada, New Zealand, the United Kingdom, United States, and other countries in the world.

Criteria for Selecting Benchmarking Partners

To ensure positive outcomes from benchmarking activities, selecting an appropriate benchmarking partner is crucial and one of the potential challenges. As a result, setting the criteria to select the most suitable partner is highly recommended. According to literature and good practice, the following points should be taken into consideration prior to and while selecting a benchmarking partner. These points include determining the parameters or indicators to measure the benchmarking area and identifying the higher education provider that demonstrates a record of good performance in the area(s) to be benchmarked. Further, it is recommended to select at least two or more benchmarking partners to allow more options. The following table describes the criteria for selecting the benchmarking partners.

Table 2: Criteria for Selection of the Benchmarking Partners

Mandatory Criteria
Has a good reputation in the area to be benchmarked
Universities which have a compatible mission, vision and values
Universities which have a commitment to quality enhancement and a 'readiness to share'
Additional Criteria (recommended)
Universities with which Bahrain Polytechnic has a memorandum of understanding or other agreement.
Universities which are of comparable size to Bahrain Polytechnic.

Comparison of Data and Information

As indicated in INQAAHE "comparison information usually ends with what has been achieved, whereas benchmarking is also fundamentally concerned with how the performance and data has been achieved" (The International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education, 2016, p. 5). The Polytechnic values the comparison of data and information as well as benchmarking activities. As a result, comparison of data and information shall be carried out for critical aspects that are linked to its vision, mission and the national strategy for higher education. The below part explains the 'benchmarks' that the Polytechnic shall use for the comparison of data and information at both programme and institutional level.

Communications Triangle for Effective Benchmarking Practice

As mentioned above the availability of data and information are crucial to undertake benchmarking exercises in Bahrain. Albainain (2012) developed an initial communication framework that includes four components: A represents the higher education authority, U the universities and E the employers and their newly hired graduates to represent the views from the labour market, while point S represents employability skills (refer to Figure 1).

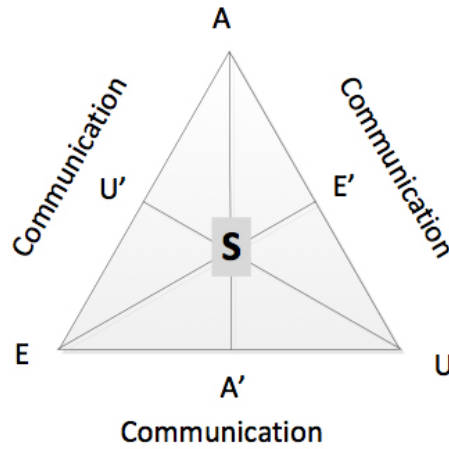


Figure 1. Communications Triangle for Effective Benchmarking Practice

This framework highlights the importance of ideal communications between the three parties, i.e. equal communication between each pair of stakeholders where in return the information identified will ensure a successful benchmarking exercise leading to effective enhancements.

Benchmarks for Periodic Programme Review and the Annual Report

Several key documents at national and polytechnic level have been reviewed including the National Strategy for Higher Education (Higher Education Council, 2014), the National Strategy for Research and Innovation (Higher Education Council, 2014a) as well as the Polytechnic's key statements. Table 3 sets out the benchmarks for performance and their linkage with the Polytechnic's vision, mission and values. This table shall be used as part of the Periodic Programme Review which shall take place every 4 years. This will allow each programme to monitor its progress against the identified benchmarks. Further, it lists the benchmarks for performance at institutional level and their linkage to the Polytechnic's vision, mission and values. This exercise shall be carried out as part of the Annual Report every 4 years.

Table 3. Benchmarks for Periodic Programme Review and Annual Report

Benchmarking of Performance	Level	Linkage to Government Action Programme, Bahrain Polytechnic Royal Decree, Vision, Mission and Values
- Number of accredited majors - Number of programs accredited locally or internationally	- Programme - Institutional	World Class –Vision Government Action Programme - Implement the academic accreditation system Royal Decree - Collaborate with similar internationally recognized polytechnics in the issue of certificates granted by the Polytechnic
- Increase in the rankings of the programme regionally and internationally	- Programme	World Class - Vision
- Number of majors placed in the Bahrain Qualifications Framework	- Programme	QQA Compliance Government Action Programme - Implement the academic accreditation system
- Satisfaction rate of employers on new graduates - Overall satisfaction rate of employers on new graduates	- Programme - Institutional	Mission - 21 century skills and work ready graduates Royal Decree – Provide applied and technical education to qualify its students to enter the labour market effectively and efficiently Royal Decree - To provide the Kingdom with professional, technicians and experts in technical, professional and applied fields. Government Action Programme - Achieving the requirements of the labor market
- The employment rate of graduates - The overall employment rate of graduates	- Programme - Institutional	Mission - 21 century skills and work ready graduates Royal Decree - To work with the private sector on designing educational and training programs commensurate with labour market requirements to create real employment opportunities for students upon graduation.
- Number of students who gained professional certificates along with their degree	- Programme	Mission - 21 Century skills PAD
- Number of students enrolled in lifelong learning	- Institutional	Value – Learning
- Number of majors offering work-based degrees	- Programme	Mission - Enterprising graduates To provide education and training programs which keep abreast of economic trends and labour market requirements in the Kingdom Government Action Programme - To promote the integration of academic institutions, industry and national economy institutions.

Benchmarking of Performance	Level	Linkage to Government Action Programme, Bahrain Polytechnic Royal Decree, Vision, Mission and Values
- Increase in the number of students in science, technology, engineering and mathematics (STEM)	- Institutional	Vision – Applied higher education
- Increase in the number of accredited blended/online major	- Programme	Vision - World class
- Increase in the number of accredited blended/online programmes	- Institutional	Diversification in teaching, learning, and Long-life learning. Government Action Programme - Employing education technology
- Regional and international accreditation of Bahrain Polytechnic	- Institutional	World Class – Vision
- International partnership with Bahrain Polytechnic	- Institutional	Vision – World class provider
- Number of international and regional students at the undergraduate and graduate level	- Programme & Institutional	Vision – World Class
- Students satisfaction on IT infrastructure	- Programme	World Class facilities – Vision
- Overall students' satisfaction on IT infrastructure	- Institutional	Government Action Programme - Employing education technology
- Faculty satisfaction on IT infrastructure	- Programme	World Class facilities – Vision
- Overall faculty satisfaction on IT infrastructure	- Institutional	Government Action Programme - Employing education technology
- Access to online resource centres	- Programme & Institutional	Values – Learning Government Action Programme - Employing education technology
- Number of majors offering entrepreneurship training programs	- Programme	Bahrain Polytechnic Definition - 21 Century skills necessary for the needs of the community
- Number of programmes offering entrepreneurship training programs	- Institutional	Career Focused Programmes
- Number of students going through entrepreneurship training programs	- Institutional	Mission – Enterprising graduates
- Percentage of students starting their business during university	- Programme & Institutional	Mission – Enterprising graduates
- Percentage of students starting their business post- university	- Programme & Institutional	Mission – Enterprising graduates
- Number of technology incubators / start-ups by graduates in Bahrain	- Programme	Values – Innovation Government Action Programme - Employing education technology

Benchmarking of Performance	Level	Linkage to Government Action Programme, Bahrain Polytechnic Royal Decree, Vision, Mission and Values
- Ratio of successful ideas to ideas submitted for staff members at programme level (subject to developing a process to collect innovative ideas)	- Programme	Values – Innovation
- Ratio of successful ideas to ideas submitted for staff members (subject to developing a process to collect innovative ideas)	- Institutional	
- Ratio of successful ideas to ideas submitted for students at programme level (subject to developing a process to collect innovative ideas)	- Programme	Values – Innovation
- Ratio of successful ideas to ideas submitted for students (subject to developing a process to collect innovative ideas)	- Institutional	
- Number of active patents registered with national or international patent offices at programme level	- Programme	Values – Innovation
- Number of overall active patents registered with national or international patent offices	- Institutional	
- Number of papers published per major	- Programme	Research 5 % of Budget allocation
- Overall number of papers published	- Institutional	Royal Decree - To promote applied research Government Action Programme - Promote research capacity in universities
- Number of citations per major	- Programme	Research 5 % of Budget allocation
- Overall number of citations	- Institutional	
- Number of provided social activities to support local community	- Programme & Institutional	Values – Learning
- Ratio of computers to students	- Institutional	World Class facilities – Vision
- Ratio of area per student	- Institutional	World Class facilities – Vision
- Ratio of full-time faculty to full-time students	- Institutional	World Class – Vision
- Ration of full-time faculty to full-time administrative staff	- Institutional	World Class – Vision
- Value for money per student	- Institutional	World Class – Vision International Practice

Benchmarking Cycle

The benchmarking exercise shall take place at programme and institutional Level every 4 years. The programme benchmarking shall be part of the Periodic Programme Review while the institutional benchmarking shall be part of the Annual Report (refer to Table 3). The idea of including benchmarking activities within the Periodic Programme Review and Annual Report is to ensure that benchmarking shall take place on a systematic way i.e. regularly and not a onetime process as well as to track the Polytechnic's performance progress compared to the selected benchmarking partners. On the other hand, benchmarking for a certain process, service or product shall be carried out as needed and according to the approved procedures.

Roles and Responsibilities for Carrying out Benchmarking Activities

The Quality, Measurement, Analysis and Planning Directorate (QMAP) shall develop the benchmarking framework and ensure it is valid. Each programme shall produce the benchmarking of performance table during the Periodic Programme Review process. Relevant data will be requested from the data owner. QMAP shall produce the benchmarking of performance table when they develop the annual report. Relevant data will be requested from the data owner. Finally, with regards to benchmarking for a process the requester shall carry out the benchmarking activity based on the approved procedures.

Benchmarking Methodology

The Benchmarking methodology is an important part of this framework. There are several methodologies that relate to benchmarking. Two methodologies have been selected to be used by Bahrain Polytechnic staff members while carrying out the benchmarking activity. The following section explains the benchmarking methodologies.

Corporate Benchmarking Methodology

The first methodology shall be used in processes that relate to corporate activities. This methodology is adapted from the American Productivity Quality Centre (American Productivity Quality Centre, 2017). It includes four phases; Plan, Act, Analyse and Adapt (refer to the table below). It is worth mentioning that this methodology is widely used in the world for benchmarking activities due to its flexibility in application and focus on results (Bain & Company, 2009).

Table 4. Benchmarking Methodology for Corporate Processes

Phase	Elements to be covered
Plan	<ul style="list-style-type: none"> - Decide which area or process to be benchmarked. - Form the benchmarking team.
Act	<ul style="list-style-type: none"> - Prepare comprehensive benchmarking proposal. - Determine the potential partner. - Communicate with the potential partner to get the permission and initial approval to sharing the required information. - Complete the benchmarking partner selection checklist.
Analyse	<ul style="list-style-type: none"> - Carry out the benchmarking activity. - Determine current performance gaps. - Develop improvement actions plan.
Adapt	<ul style="list-style-type: none"> - Implement the improvement plan. - Recalibrate. - Plan for continuous improvement.

Academic Benchmarking Methodology

The second methodology is adapted from INQAAHE. This methodology shall be used for academic benchmarking activities (refer to Table 5). The INQAAHE methodology includes five phases; Plan, Act, Evaluate, Review and Improve (The International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education, 2016).

Table 5. Benchmarking Methodology for Academic Processes

Phase	Elements to be covered
Plan	<p>Develop the initiative that includes what? And Why?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identify the benchmarks and understand it. - Form the benchmarking team. - Develop a plan. - Develop hypotheses about what expected issues, trammels and gaps may be.
Act	<p>Implement your plan which includes all the activities that are undertaken to achieve objectives and complete the benchmarking project.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identify stakeholders and develop necessary communication channels to communicate and get the required data. - Communicate with the potential partner to get the permission and initial approval to sharing the required data. - Complete the benchmarking partner selection checklist. - Gain stakeholders' approval and support for the chosen partners. - Carry out the benchmarking activity.
Evaluate	<p>Check the results and make further improvements (short-term and medium-term).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Measure and study the results. - Determine current performance gaps. - Root cause analyses - Study effected factors. - Implement the best solutions - Develop improvement actions plan.
Review	<p>Monitoring and inspection (long-term).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Establish improvement plan.
Improve	<p>Test and evaluate whether the solutions have worked or not.</p>

In summary, each benchmarking methodology is a loop, not a process with a beginning and an end. In other words, the areas to be improved become the new baseline for another benchmark and it need to be continuously improved to make the targeted process even better to enhance its effectiveness.

Critical Questions to Answer When Undertaking a Benchmarking for a Process

Considering the benchmarking methodology described above it is necessary to address several critical questions while undertaking any benchmarking activity. The European Commission for Benchmarking suggests several questions when undertaking a benchmarking for a process (The European Commission for Benchmarking, 2017). These questions are "how well are we doing compared to others? how good do we want to be? What are our objectives? who is doing it the best? how do they do it? how can we adapt what they do to our institution? and how can we become better than the best?"

Prior to undertaking the benchmarking activity, a full proposal must be submitted to QMAP. This proposal is critical to ensure that the benchmarking activity is fit for purpose. The following section outlines the benchmarking proposal elements.

Elements of the Benchmarking Proposal

It is necessary to prepare a full benchmarking proposal prior to conducting the actual benchmarking study. The intention of this proposal is to assist QMAP in understanding the expectation of the requester to undertake the needed benchmarking activity and provide the approval accordingly. It will further, guide the implementer of the way to carry out the entire benchmarking activity. The requester should address all aspects outlined in the proposal in the final benchmarking study report. The 10 elements that needs to be covered in the proposal are there needs to be a rationale to support the need to undertake the benchmarking, the key objective(s) for the benchmarking project, the benchmarking scope, the expected outcomes, the Type of Benchmarking which is being undertaken, resources for Benchmarking including financial resources where applicable, reference points, benchmarking partners, limitations and timeline. Once the benchmarking activity is completed sharing the findings and improvement actions are important. The following section explains the communication of findings practice.

Communicating Findings

Benchmarking is considered a learning tool that helps higher education institutions to learn from each other. As a result, positive enhancement should take place to improve learning and teaching practices i.e. the core business. To achieve this, the key findings of the benchmarking exercises should be communicated effectively to the institution community. It is highly recommended that all concerned people are involved in the discussion of the benchmarking findings to ensure buy-in and ownership. The emerged findings should be translated into actions and implemented. The effectiveness of the implementation needs to be tested and measured as well as the impact of these improvements.

To sum up, this study shows the importance of developing a comprehensive benchmarking framework that is contextualised to the institution and national expectations. This will enable staff members to undertake benchmarking activities by referring to the framework elements. The next step is to start piloting this framework and revise it based on the lessons learnt from the pilot.

Conclusion

To develop a contextualised framework the internal and external agencies expectations should be understood. The resulted framework shall address the institution needs as well as external agencies requirements. Further, the benchmarking activities should be linked with the existing processes at the institution to ensure a systematic implementation and integration. Benchmarking is a quality improvement tool that can be used effectively to enhance institution practice in relation to core processes.

Benchmarking does not mean replication. Your business is not exactly like any other, it is vital to discover which business processes the organisation must follow and to increase the awareness of how much to learn from other successful organisations. Comparison of data and information usually ends with what has been achieved, whereas benchmarking is also fundamentally concerned with how the performance and data has been achieved. To ensure that institutions are able to undertake benchmarking activities effectively, the availability of data is crucial therefore, the employers, higher education authorities and universities should collaborate in providing data and information.

References

- Albuainain, R. (2012). New approaches to employability: the importance of communications between universities and employers. Southampton: University of Southampton, School of Management, Doctoral Thesis, 341pp.
- American Productivity Quality Centre. (2017, January 2). APQC's Benchmarking Methodology. Retrieved from American Productivity Quality Centre: <https://www.apqc.org/>
- Bahrain Polytechnic. (2013). Bahrain Polytechnic Definition, Vision, Mission and Values. Isa Town: Bahrain Polytechnic .

- Bain & Company. (2009). Global Tools and Trends. United States: Bain & Company.
- Bogan, C. E., & English, M. J. (1994). Benchmarking for best practices: Winning through innovative adaptation. New York: McGraw-Hill.
- Cabinet Affairs. (2015). Government Action Programme 2015-2018. Manama: Cabinet Affairs.
- Campbell, C., & Rozsnyai, C. (2002). Quality Assurance and the Development of Course Programmes. Bucharest: UNESCO.
- Deming, E. W. (2000). The New Economics for Industry, Government, Education - 2nd Edition. USA: The MIT Press.
- Economic Development Board. (2008). From Regional Pioneer to Global Contender: The Economic Vision 2030 for Bahrain. Manama: EDB.
- Education & Training Quality Authority. (2009). Institutional Review Handbook. Manama: BQA .
- Hasan, J. (2015). In search of a programme review framework for a polytechnic in Bahrain: the experience of a Bahraini quality coordinator. Toowoomba, Australia: University of Southern Queensland (USQ).
- Higher Education Council. (2014). National Higher Education Strategy. Manama: HEC.
- Higher Education Council. (2014a). National Strategy for Research and Innovation. Manama: HEC.
- Knowles, M., Holton, E., & Swanson, R. (2005). The Adult Learner (6th ed.). Massachusetts: Elsevier.
- National Authority for Qualifications and Quality Assurance of Education and Training. (2014). Programmes-within-College Reviews Report. Manama: National Authority for Qualifications and Quality Assurance of Education and Training.
- Royal Decree No. 65. (2008). Establish and Organize Bahrain Technical College (Bahrain Polytechnic). Riffa: Riffa Palace.
- The European Commission for Benchmarking. (2017). Benchmarking Practice. Brussels : The European Commission for Benchmarking.
- The International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education. (2016). Benchmarking and Quality Agency Audit. Barcelona: INQAAHE .
- Wittek, L., & Vernbek, K. (2011). On the Problems of Asking for a Definition of Quality in Education. Scandinavian Journal of Educational Research, 55(6), 671–684.

Bir Örgütsel Değişim Aracı Olarak E-Portfolyonun İşletme Eğitim Programına Entegrasyonu

Serdar Semih Coşkun ¹

Özet

Disiplinler arası bir çalışma alanı olan işletme eğitiminin en önemli amacı günümüz yoğun rekabet şartlarında işletmeleri ayakta tutabilecek, onlara stratejik yön tayin edebilecek, rasyonel karar verme becerilerine sahip yöneticiler yetiştirmektir. İşletme okullarının amaçlarına ulaşabilmesi ve post-modern yönetim çağında iş dünyasının ihtiyaç duyduğu yetkinlikleri yönetici adaylarına kazandırabilmesi adına en başta kendisinin yeniliklere ayak uydurması, sürekli değişimi ve öğrenmeyi kültürünün bir parçası haline getirmesi gerekmektedir. Bu çalışmanın amacı, yenilikçi bir eğitim teknolojisi olan elektronik portfolyonun (e-portfolyo) işletme eğitim programına entegrasyonu problemini tartışmaktır. Bir literatür taraması olan bu çalışmada, e-portfolyoya hem öğrenme teorileri hem de örgüt teorileri perspektifinden bakılmıştır. Öncelikle e-portfolyonun işletme eğitim programına entegrasyonun sağlanması üzerine bir model önerisi sunulmuştur. Bu model, işletme okullarında felsefi ve kültürel bir değişimin öncüsü olarak işletme eğitim programının e-portfolyo etrafında yeniden tasarımını öngörmektedir. Önerilen model çağdaş program tasarım yaklaşımlarından modüler programlamaya dayanmaktadır. Daha sonra da örgütsel değişim bağlamında e-portfolyonun işletme okulları için gerekliliği tartışılmıştır. Yükseköğretim literatürü incelendiğinde işletme eğitiminde e-portfolyo kullanımına yönelik az sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Bu çalışmanın ise önemli bir boşluğu doldurması ve gelecek çalışmalar için yol haritası sunması umulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: İşletme eğitimi, e-portfolyo, öğrenci değerlendirme, yapılandırmacılık, durumlu öğrenme teorisi, örgütsel değişim, koşul bağımlılık teorisi, kurumsal teori, literatür taraması

Integration of E-Portfolio into Business Education Program as an Organizational Change Tool

Abstract

The aim of business education is to train managers who have the ability to determine strategic direction and have rational decision-making skills in business world where there is intense competition. In order to achieve this goal, business schools must follow technological and economic developments, and make continuous change and learning a part of their culture. In this study, the integration of electronic portfolio (e-portfolio) student assessment system into business education program is discussed. Firstly, a model proposal is provided to ensure this integration. Then, in the context of organizational change, the necessity

¹ İstanbul Üniversitesi, Türkiye, serdar.coskun@istanbul.edu.tr

of the e-portfolio for business schools was discussed. In literature, there are few studies on the use of e-portfolio in business education. It is hoped that this study will fill an important gap and provide a roadmap for future studies.

Keywords: Business education, e-portfolio, student assessment, constructivism, situated learning theory, organizational change, contingency theory, institutional theory

Giriş

John Dewey, 19. Yüzyılın başında kaleme aldığı “Nasıl Düşünürüz (How We Think)” adlı eserinde toplumların en önemli ihtiyacının bireylerin okullarda öğrendikleri bilgileri gerçek hayata yansıtmayı öğrenmeleri olduğunu söylemektedir. Bugün, üniversite mezunlarının iş hayatına atıldıklarında yaşadıkları bocalamayı göz önüne alırsak, “öğrenmenin transferi” konusunun yükseköğretimin hala en önemli problemlerinden birisi olduğunu söyleyebiliriz. Endüstri 4.0’ın hayat bulmasıyla beraber özellikle de işletme okullarının mezunları için bu bocalama daha da derinleşeceğe benziyor. IDC enstitüsünün raporlarına göre yakın gelecekte orta sınıfı oluşturan muhasebecilik, bankacılık, sigortacılık, satış danışmanlığı gibi işletme mezunlarının yoğun bir şekilde istihdam edildiği birçok iş kolu robotların eline geçecek (Gürsakar, 2017, s. 3). Dünya ekonomik forumu işlerin geleceği raporuna göre iş dünyasında artık çok bilgili insanlar aranmıyor. Bunun yerine, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme gibi bilişsel yeteneklere sahip, işbirliği yapabilen (robotlarla işbirliği de dâhil), risk ve sorumluluk alabilen çalışanlara her alanda daha fazla ihtiyaç duyuluyor (DEF, 2016).

Bütün bu gelişmeler işletme okullarında verilen eğitimin, çağın gereksinimlerine cevap verebilmek adına yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini açıkça ortaya koymaktadır. Elektronik portfolyolar (e-portfolyo) işletme okullarının ihtiyaç duyduğu bu reformu gerçekleştirmede anahtar rolü oynayabilir. Yenilikçi bir eğitim teknolojisi olan e-portfolyo, ortak bilgi sistemleri komitesine göre 21.Yüzyılın öğrenme, öğretme ve ölçme-değerlendirme aracıdır (JISC, 2008). Nitekim e-portfolyonun pedagojik amaçları, başta yaşam boyu öğrenme becerileri olmak üzere iş piyasasının işletme mezunlarından beklentilerini büyük ölçüde tatmin etmektedir (Peet et al., 2011). Ancak Joyes vd. (2010)’ne göre, e-portfolyonun mantığı yükseköğretim kurumlarında uygulanan geleneksel eğitim öğretim yöntemleriyle çeliştiğinden, iki sistemin bir arada yürütülmesi fayda getirmesi bir kenara, yıkıcı sonuçlar doğurabilir. Bu sebeple öncelikle cevaplanması gereken soru şudur:

S1: E-portfolyo sisteminin Türkiye’deki işletme okullarının eğitim programına ve örgütsel yapılarına entegrasyonu nasıl olmalıdır?

İşletme okullarında e-portfolyo uygulamalarıyla ilgili iki temel yaklaşımdan söz edilebilir. Bunlardan birincisi, programdan bağımsız tek bir ders içinde kullanılmasıdır. Bu yaklaşımda e-portfolyodan beklenen fayda öğretim üyesi ve öğrencilerin bireysel çabaları kadardır. İkinci yaklaşım ise e-portfolyonun bütün eğitim programına entegrasyonunun sağlanmasıdır. İşte e-portfolyonun gerçek faydası ve dönüştürücü rolü bu şekilde ortaya çıkmaktadır (Housego & Parker, 2009; Woodley & Sims, 2011). Ancak bu entegrasyonu sağlamak hiç de kolay bir iş değildir. Zira sistemsel bir değişimi gerektirmektedir. Bu da, yükseköğretimde uzun yıllardır hâkim olan davranışçı eğitim paradigmasından vazgeçmek ve eski alışkanlıkları terk etmek anlamına gelmektedir. Peki, buna gerçekten gerek var mı? Literatürde üniversitelerde yapılan örgütsel ve teknolojik projelerin başarısızlığına dair birçok örnek bulunmaktadır (Bemis, 2009; Boonstra, 2008; Martinsons & Chong, 1999). Bu sebeple üniversitelerin e-portfolyoya yatırım yapmadan önce bu projenin “astarının yüzünden pahalıya gelmeyeceğine” emin olmaları gerekir. Öyleyse, cevaplanması gereken ikinci soru şudur:

S2: E-portfolyo sistemi Türkiye’deki işletme okullarında kullanılmak için rasyonel bir seçim midir?

Bu çalışmanın amacı, yukarıda bahsedilen iki problemin cevabını araştırmaktır. Bunun için öğrenme ve örgüt teorilerinden bazı bakış açıları ortaya konulmuş olup görgül bir araştırmaya yer verilmemiştir. Çalışmanın ikinci bölümde öncelikle e-portfol-

yonun dayandığı teoriden, özelliklerinden ve işlevinden bahsedilmiştir. Daha sonra da birinci sorunun cevabına yönelik olarak bir model önerisi sunulmuştur. Bu model, işletme eğitim programının e-portfolyo etrafında yeniden tasarımını öngörmektedir. Çalışmanın üçüncü bölümünde ise örgüt teorileri perspektifinden yukarıda belirtilen ikinci sorunun cevabı aranmıştır.

Durumlu öğrenme teorisi

İşletme okullarında geleneksel öğretim yöntemleriyle yetişen yönetici adayları iş hayatına atıldıklarında çoğunlukla okulda öğrendikleri bilgileri gerçek yaşantılar sırasında kullanamamakta ve farklı durumlara transfer edememektedirler. Bu problemin temel kaynağını anlayabilmek için geleneksel öğretim yöntemlerinin bilgiye ve öğrenmeye nasıl yaklaştığını görmek gerekir. Geleneksel öğretimde “bilme” ve “yapma” kavramlarının birbirinden ayrı şeyler gibi ele alınır. Bilgi insan belleğinde parçalar halinde yer alır ve birbirinden kopuktur. Ayrıca bilgi, bilginin öğrenildiği yer ve uygulandığı alandan soyutlanmıştır (Kılıç, 2004). Hâlbuki durumlu öğrenme teorisine göre bilgi, içinde bulunduğu bağlam, üretildiği kültür ve uygulandığı yerle bir bütündür. Bu unsurlar birbirinden koparıldığında öğrenmenin gerçekleşmesi güçleşir. Dolayısıyla, kişi bilgisini ihtiyaç duyduğunda kullanamıyorsa, yani yeni duruma transfer edemiyorsa, aslında onu tam öğrenmemiştir (Brown vd., 1989). Ya da başka bir açıdan bakıldığında, öğrenmenin göstergesi kişinin yeni karşılaştığı bir duruma dinamik bir şekilde ayak uydurması ve davranışlarını yeniden düzenleyebilmesidir (Clancey, 1995).

Durumlu öğrenme teorisi öğrenmeyi sosyokültürel bir olgu olarak ele almaktadır (McLellan, 1996). Geleneksel yaklaşımın aksine öğrenen merkezde yer alır. Bilgi; kavram ve olgulara ait tanımlar ya da kurallar yığını değildir. Dolayısıyla öğrenen kişi, bilgiyi algoritmik bir mantıkla silsileler halinde kazanmaz. Öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrenenin çevresiyle etkileşime girmesi gerekir. Bu etkileşimle beraber doğrusal olmayan bir süreç içinde uzmanlaşma gerçekleşir.

Brown vd. (1989)'a göre durumlu öğrenme teorisinin unsurları aşağıdaki gibidir:

- **İçerik:** Görev, olay, etkinlik ve problemlerden oluşur. İçerik, uydurma ve taklit değil gerçek dünyanın kendisi olmalıdır.
- **Ortam:** İçeriği yöneten kişinin içinde bulunduğu yerdir. Öğrenmede transferin gerçekleşebilmesi için öğrencilere bilgiyi nerede kullanacaklarını söylemek yetmez. Gerekli ortam sağlanarak bilgi gerçek görevlerle bütünleştirilmelidir. Böylelikle öğrenciler bildikleri bir işi içinde buldukları ortamda yapmak yerine yeni bir ortamda ve farklı şartlar altında yapmaya çalışırlar.
- **Bağlam:** Durum, değerler ve inançların toplamıdır. Durumlar gerçek hayatı yansıtır. Karmaşık ve çeşitlidir. Böylece öğrencilere çoklu roller altında çoklu bakış açısı ve çok yönlü (lateral) düşünme yeteneği kazandırır.
- **Topluluk:** Öğrenenin karşı karşıya bulunduğu durumlardan süzerek çıkardığı anlamı görüşeceği kişilerden oluşur. Bilginin işbirlikli yöntemlerle sosyokültürel olarak yapılandırılmasını sağlar. Bu etkinliklerde yardımlaşma ve takım çalışması desteklenir. Öğrenciler bakış açılarını diğerleriyle paylaşır. Kendi fikirlerini savunmayı ve diğerlerinin fikirlerini dinlemeyi öğrenir.
- **Katılım:** Öğrencinin gerçek yaşama dair problemler üzerinde uzmanlarla birlikte çalıştıkları süreçlerdir. “Bilişsel çıraklık” kavramı bu süreçleri tanımlar. Öğrenciler okul içinde ve okul dışında gerçek faaliyetlere katılarak bilgiyi özümserler.

Durumlu öğrenme, kişinin gerçek dünyada içinde bulunduğu sosyal yapı anlamına gelen durumlu biliş kavramına dayalıdır. Buna göre en iyi öğrenme gerçek bir bağlamda yani iş hayatının içinde gerçekleşir. Geleneksel işletme okullarının sağladıkları gerçek hayattan soyutlanmış ve yapay ortamlar ise bağlam sayılmazlar. Ancak işletme okullarında durumlu öğrenmenin uygulanabilmesi için öğrencilerin iş dünyasında karşılaşabilecekleri kadar karmaşık durumların bulunduğu bir çevrenin tasarlanması gerekir (Stein, 1998). Böylece öğrencilerin piyasalarda yaşanan gerçek olaylardan anlam çıkararak öğrenmesi beklenir.

Peki, durumlu öğrenme teorisinin öngördüğü gerçek yaşantıları okul ortamına taşımak mümkün müdür? Bu ilk bakışta pek kolay gözükmemektedir. Ancak gelişen teknolojilerin sağladığı güç ve esneklik sayesinde bu sorunun cevabı evettir. Özellikle yapay zeka alanında yaşanan gelişmeler, artırılmış gerçeklik, sanal gerçeklik ve simülasyon teknolojileri, sanal sınıf ve çeşitli e-öğrenme uygulamaları gerçek hayat bağlamının okul ortamına yansıtılmasını mümkün kılmaktadır. Bu sayede öğrenciler ger-

çeğinden ayırt edilemeyecek kadar benzer durumlara maruz bırakılarak bilgiyi nerede ve nasıl kullanacaklarını düşünüp karar verirler (Winn, 1993).

Durumlu öğrenme teorisinde e-portfolyonun yeri

Birçok işletme okulunda öğrenci başarısı halen summatif değerlendirme amaçlı vize ve final sınavlarıyla ölçülmektedir. Bu sınavlarda da çoğunlukla çoktan seçmeli testler veya klasik yazılılar gibi geleneksel metotlar uygulanmaktadır. Durumlu öğrenme teorisi ise bütüncül, dinamik ve daimi bir değerlendirme gerektirmektedir. Bu sebeple geleneksel değerlendirme yöntemlerinin yanında öğrencinin gelişimine katkıda bulunacak otantik değerlendirme araçları da işe koşulmalı ve performansa dayalı bir değerlendirme yapılmalıdır (McLellan, 1993). Böylelikle öğrencilerin bilişsel stratejiler geliştirmesine daha fazla katkı sağlanabilir.

Durumlu öğrenme teorisinin öngördüğü dinamik değerlendirme yaklaşımında en fazla kullanılan araçlar portfolyolardır (Kılıç, 2004). Çağdaş bir değerlendirme aracı olarak kullanılan portfolyo, öğrencilerin konuyla veya dersle alakalı yapmış olduğu tüm faaliyetlerin ve bu faaliyetlere ilişkin sonuçların biriktirildiği bir dosyadır. Portfolyo sayesinde öğrenciler kendi gelişimlerini görür ve öz düzenleme becerilerini geliştirirler. Geçmişte yaptıkları hataların farkına varır ve kazanımlarını farklı durumlara transfer edecek şekilde yeniden yapılandırır (Wolfson & Willinsky, 1998). Günümüzde web yazılımlarının yaygınlaşmasıyla klasik kâğıt portfolyolar yerini elektronik portfolyolara (e-portfolyo) bırakmıştır. Aslında yalnızca değerlendirme aracı olarak değil, profesyonel ve kişisel gelişimde, kariyer gelişiminde veya iş başvurularında da kullanılabilen e-portfolyo, Housego and Parker (2009) tarafından şu şekilde tanımlanmıştır:

“bir veya birden fazla muhabata sunulmak amacıyla retorik bir tasarımla hazırlanan, kişinin belli bir süreç boyunca neler öğrendiğine dair otantik kanıtları topladığı ve yansıttığı dijital bir koleksiyon.”

Kısaca e-portfolyo, öğrencilerin belli konulara ilişkin ürettiği bütün öğrenme çıktılarının toplandığı bir elektronik ortamdır (Habib & Wittek, 2007). Bu elektronik ortamda her türlü metin, ses, video, resim, grafik, programlama kodu vb. unsurlar bulunabilmektedir (Fiedler & Pick, 2004). İnternet üzerinden erişim sağlanan e-portfolyo vasıtasıyla öğrenciler belli bir zaman diliminde bütün yeteneklerini sergilerler ve kendilerini ifade etme fırsatı bulurlar. Bu sayede öğrenciler kendi gelişimlerine dair fikir sahibi olur. E-portfolyo çalışmasıyla öğrenme süreçlerinde hangi aşamalardan geçildiği, nelerin öğrenmeye engel teşkil ettiği vs. durumlar tüm detaylarıyla ortaya çıkar (Mohr, 2004). E-portfolyo, değerlendirmeyi gelişimin bir parçası olarak görür ve sonuçla beraber süreci de göz önüne alır (Wickersham & Chambers, 2006). E-portfolyoda performansa dair kanıtlar yer aldığından başarıyı doğrudan gözlemlenmek mümkündür. Bütün bu özellikleri sayesinde e-portfolyo öğrencilere kendi öğrenme sorumluluklarını aldıkları yapılandırmacı bir öğrenme ortamı sağlar (Wu & Tsai, 2005). Yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenciler pasif bir dinleyici olmaktan çok akademik faaliyetlere aktif bir katılım gösterir (Lorenzo & Ittelson, 2005). Böylelikle öğrenciler bilgiyi ezberlemek yerine bir rehber ışığında yapılandırır (Lambert, 2002). Bu ise, durumlu öğrenme teorisinin öngördüğü şekilde öğrenmenin kalıcılığını artırır ve yeni durumlara transferini kolaylaştırır (Piaget, 1959).

E-Portfolyonun işletme eğitim programına eklenmesi

Kimi yerde “izlençe” ya da “yetiçek” kavramlarıyla da ifade edilen eğitim programı, bakış açısı göre farklı anlamlara gelecek şekilde tanımlanabilmektedir. Örneğin, Tanner ve Tanner (1980, s. 43) içeriğe vurgu yaparak eğitim programını, “üniversitenin sorumluluğu altında sistematik olarak geliştirilen bilgi ve yaşantıların yeniden yapılandırılmasıdır” şeklinde tanımlamıştır. Saylor ve Alexander (1954, s. 8) ise “eğitilecek bireylere öğrenme yaşantıları kazandırma planı” diyerek kişiye vurgu yapmıştır. Demirel (2009, s. 3)’e göre eğitim programını konu alanı veya içerikten ziyade bir sistem olarak düşünmek de mümkündür. Dolayısıyla program geliştirme çabası aslında bir sistem geliştirme çabasıdır.

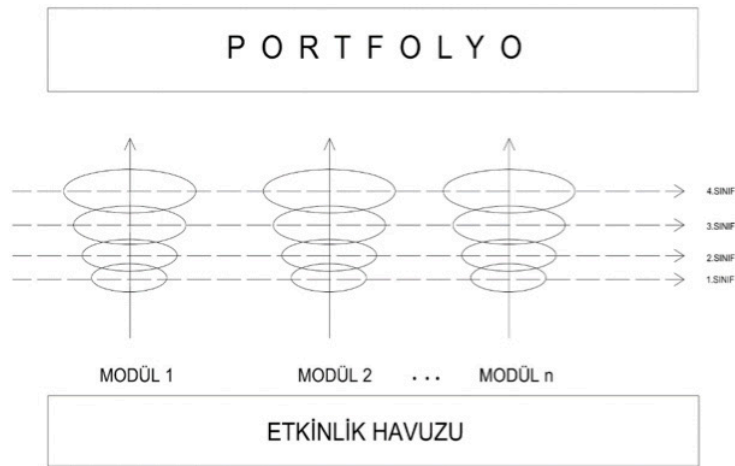
Bir eğitim programının öğeleri; hedeflerin belirlenmesi, içerik ve konular, öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi ve programın denenmesi ve değerlendirilmesi olarak sıralanabilir. Şimdi, işletme eğitim programında e-portfolyonun bu öğelerle olan sistematik ilişkisinden bahsedilecektir.

Hedeflerin Belirlenmesi

Hedef, öğrencilere kazandırılması arzulanan bilgi, beceri ve yeteneklerdir. İşletme eğitiminde hedeflerin belirlenmesi, sonrasında gelecek olan içerik seçimi, öğretim ve başarı değerlendirmeye kılavuzluk etmesi açısından önemlidir. Hedefler tek bir disiplin için hazırlanmış olabileceği gibi fakültenin ya da üniversitenin vizyonunu da yansıtabilir. Holt et al. (2016), e-portfolyo uygulamaları için işletme eğitiminin 13 genel amacını belirlemiştir.

İçerik ve konular

Şekil 2'de e-portfolyo değerlendirme sistemi kavramsal modeli yer almaktadır. Bu model, konu merkezli program tasarımlarından süreç tasarımı yaklaşımına dayalıdır (Demirel, 2009, s. 49). Buna göre içerik seçiminde dikkat edilecek nokta öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve problem çözme yeteneklerine katkı sağlanmasıdır. İçeriğin örgütlenmesinde ise modüller ve sarmal programlama yaklaşımlarının hibrit kullanımı öngörülmüştür. Buna göre, dersler benzer özelliklerine göre modüllere ayrılır. İşletme eğitimi için modüller yönetim organizasyon, muhasebe, finans, üretim yönetimi, pazarlama ve sayısal yöntemler olabilir. Her modül ise kendi içinde sarmal bir yapıya sahiptir. Buna göre içerik doğrusal bir sıra izlemek yerine kendini tekrar eder. Üste çıktıkça halkaların genişlemesi konu kapsamının da genişlediğini gösterir. Halkaların yatay keşimi modüller arası ilişkiyi gösterir. Sarmal yapı modül içinde esneklik sağlasa da konular ve zaman kontrol altında tutulur.



Şekil 2. E-portfolyo değerlendirme sistemi kavramsal modeli

Etkinlik havuzunda derslerle alakalı araştırma ödevleri, deneyler, makale yazma ödevleri, literatür tarama, örnek olaylar, rutin olmayan problemler, kitap özetleme vs. gibi ders içi ve ders dışı öğrenme faaliyetleri bulunur. Her etkinlik yönergesiyle birlikte verilir. Öğrenci, her modül için etkinlik havuzundan dönemlik belli sayıda çalışma seçer. Danışman olarak atanmış öğretim üyesi süreç içerisinde öğrenciye koçluk yapar. Bitirilen çalışmalar belli tarihe kadar e-portfolyoya yüklenir. Değerlendirmeler elektronik ortamda yapılır. Öğretim üyesinin yanında öz değerlendirme ve takım çalışmaları için akran değerlendirme de kullanılır. Nihai puanlama sistem üzerinden otomatik hesaplanır. Değerlendirmeye birlikte öğrenciye çalışmanın güçlü ve zayıf taraflarıyla alakalı ayrıntılı dönüt verilir. Öğrenci yeterli puan alamamışsa eksiklerini telafi etmesi için ek süre verilir. İkinci değerlendirmede yine yeterli puanı alamazsa bir üst seviyeye geçemez.

Öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi

İşletme eğitim programında öğrenme yaşantıları düzenlenirken içerikteki bilgi türünün tamamına yakınının sosyal özellikteki bilgiler olduğu unutulmamalıdır. Bu tür bir bilginin kaynağı, fizikten ya da formel bilimlerden farklı olarak doğaya ait nesnelere değil, kültürel olgulardır. Dolayısıyla işletme eğitiminin etkililiğini sağlamada insan faktörü öğrenme yaşantılarının merkezinde tutulmalıdır. Hazırlanan öğrenme etkinlikleri hedef ve içerikle tutarlı olmanın yanı sıra, sosyal yapılandırıcılık ve aktif öğrenme yaklaşımlarını uygulamaya dönüştürebilir nitelikte olmalıdır.

Programın denenmesi ve değerlendirilmesi

Bir programı değiştirmek için öncelikle bu değişikliğe gerek var mı sorusunu sormak gerekir. Bu sorunun cevabına evet diyebilmek için, değişimin sağlayacağı beklenen faydanın maliyetine katlanmaya değecek kadar çok olması gerekir. Aksi takdirde hem emek hem de maddi kaynakların israfı söz konusu olabilir. Bu manada programı değerlendirmek, programın etkililiği ve etkinliği hakkında karar vermek demektir.

E-portfolyoya dayalı yeni hazırlanan programın denenmesi aşamasında öncelikle dikkatli bir planlama yapılmalıdır. Bu planlama dâhilinde denemenin yapılacağı yer, zaman ve kişiler (yönetici, öğretim üyesi ve öğrenciler) belirlenmelidir. Paydaşların katılıma istekli olmaları, sürecin işleyişi ve üzerlerine düşen görevler hakkında bilgilendirilmiş olmaları şarttır. Aksi de e-portfolyo entegrasyonunun başarıya ulaşma ihtimali oldukça düşüktür (Hallam & Creagh, 2010). Nitekim e-portfolyo çalışmalarının hem öğretim üyelerine hem de öğrencilere fazladan iş yükü getireceği açıktır. Buna rağmen değişimin başarılı bir şekilde gerçekleşebilmesi için en başta projenin amaçlarının ve beklenen faydasının herkes tarafından iyi anlaşılması gerekir. Ayrıca süreç esnasında iletişimin sağlıklı işlemesi ve motivasyonun üst düzeyde tutulması şarttır. Bu amaçla program tanıtım kılavuzlarının hazırlanması, seminer ve hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi faydalı olabilir. Daha sonra e-portfolyo yazılımının ve diğer öğretim materyalleri ile etkinliklerinin işe koşulması sağlanır. Bir veya iki dönemlik bir süreç zarfında eksiklikler ve aksaklıklar belirlenip not edilir. Süreç sonunda ise sıra denenen etkinlik, materyaller ve e-portfolyo ile programın değerlendirilmesine gelir. Bir nevi kalite kontrolü olan bu aşamada süreçte yer alan katılımcıların görüşlerini almak üzere nitel ve nicel araştırmalar yapılabilir.

E-Portfolyonun örgütsel değişim işlevi

Bu kısımda, e-portfolyo işletme okulları için rasyonel bir seçim midir sorusunun yanıtı, örgütsel değişimi açıklayan koşul bağımlılık teorisi ve kurumsal teori perspektifinden değerlendirilecektir.

Koşul Bağımlılık Teorisi

Sosyolojideki yapısalci/işlevselci paradigmaya dayanan koşul bağımlılık teorisi (KBT), örgütlerin başarı veya başarısızlık durumlarını açıklamaya çalışır. Bu teoriye göre örgütler, sistem yaklaşımı temelinde belli bir amaç doğrultusunda bilinçli olarak tasarlanmış rasyonel sistemler olarak tanımlanmıştır. Örgütsel başarı (performans ya da örgütsel etkinlik de denebilir), örgütün içyapısıyla bağlı bulunduğu koşul durumları arasındaki uyum durumudur. Koşul durumları ise; çevresel belirsizlik, teknoloji, strateji ve örgütsel büyüklük olarak sıralanmaktadır. Bu durumlardan birinde değişim olduğunda örgüt optimum uyumu tekrar yakalayabilmek için içyapısını düzenlemeli ve gerekirse yeniden tasarlamalıdır. Örgüt, bu performansı gösteremezse istikrarsızlaşır ve rekabet avantajını kaybeder (Sözen & Basım, 2017, ss. 91-126).

Yükseköğretim kurumlarının açık ve doğal birer sistem olduğu düşünülürse eğer KBT bağlamında örgütsel başarılarının da değişen çevresel koşullara uyumları nispetinde olacağı söylenebilir (Donaldson, 2001). Öyleyse yükseköğretimde e-portfolyo kullanımına yönelik yürütülecek bir projenin gerekliliğine dış çevre koşulları analiz edilerek karar verilmelidir.

Günümüzde yükseköğretimin maruz kaldığı koşullar hızla değişmektedir. Büyük veri hareketi de bu değişimi temellendiren unsurların başında gelmektedir. Nesnelerin internetinin (Internet of Things - IoT) günlük hayatımıza girmesiyle beraber kişisel eşyalardan toplu taşımaya, kullandığımız hemen her araç veri üretmeye başlamıştır. Öyle ki, yazının icadından günümüze kadar üretilen toplam verinin %90'ı son iki yılda üretilmiştir (Marr, 2018). Üstelik veriyi depolamanın maliyeti de yıllara göre geometrik olarak azalmaktadır. Örneğin 1 Gigabayt veriyi depolamanın maliyeti 1981 yılında 300.000\$ iken 1990 yılında 10.000\$, 2000 yılında ise 10\$ olarak hesaplanmıştır (Gürsakal, 2014, s. 31). Bugün ise bulut bilişim teknolojileri sayesinde veriyi silmek saklamaktan daha pahalıya gelmektedir.

Verideki bu artış iş yapma şekillerini de etkilemiştir. Küresel ölçekte iş yapan firmalar veriyi emek, sermaye gibi bir üretim faktörü olarak görmeye başlamışlardır. Hatta veriye "yeni petrol" diyenler de olmuştur (Pollack, 2012). Yapay zekâ ve makine öğrenmesi alanındaki gelişmeler sayesinde de veri ekonomik bir değere dönüşmeye başlamıştır. Bu da dördüncü sanayi devriminin

kapılarını aralamıştır. Bu devrim, ilk üçünden farklı olarak fiziksel, dijital ve biyolojik alanlar arasındaki sınırların bulanıklaştığı bir dünya yaratmaktadır (Gürsakar, 2017, ss. 1-54).

Endüstri 4.0 en başta piyasanın ihtiyaç duyduğu insan kaynağı profilini değiştirmiştir. Bu çağda, çalışanlar açısından teknik bilgi birikiminin pek bir önemi kalmamıştır. Otonom ve siber fiziksel sistemlerin yaygınlaşmasıyla beraber (Pfeiffer, 2017) yakın gelecekte kol gücüne dayalı pek çok mesleğin öleceği konuşulmaktadır. Cowen (2017)'a göre makineleşmenin başladığı yıllardaki gibi el emeğinin iş piyasasında zorlanacağı bir çağın başında duruyoruz. Yapılan araştırmalar, bugünkü mevcut işlerin %47'sinin otomasyona devredilip robotlar tarafından yapılabileceğini ortaya koymaktadır. IDC enstitüsü raporlarına göre robotların işlerini ellerinden alacağı ilk 7 meslek; TIR şoförleri, inşaat işçileri, danışmanlar, doktorlar, muhasebeciler, dergi editörleri ve pazarlamacılar olarak sıralanmıştır (Gürsakar, 2017, s. 3). Dünya Ekonomik Forumu işlerin geleceği raporuna göre iş dünyasında artık yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme gibi bilişsel yeteneklere sahip, işbirliği yapabilen (robotlarla işbirliği de dâhil), risk ve sorumluluk alabilen insanlara daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır (DEF, 2016). Bu kaynağı sağlamak ise en başta yükseköğretim kurumlarının görev ve sorumluluğundadır. Bu sorumluluğu yerine getirebilmek için yükseköğretim kurumları yenilik ve teknolojilere açık olmalıdır. Dolayısıyla KBT perspektifinden bakıldığında, yükseköğretim kurumlarında e-portfolyo ve benzeri teknolojilerin kullanımına yönelik yapılacak yatırımların örgütsel performansı arttıracığı söylenebilir.

KBT'nin vurguladığı, örgüt teknolojisinin örgütsel yapıyı belirlediği önermesi e-portfolyodan fayda beklentisini arttırsa da kurumsal teori konuyla ilgili farklı bir perspektif sunmaktadır.

Kurumsal Teori

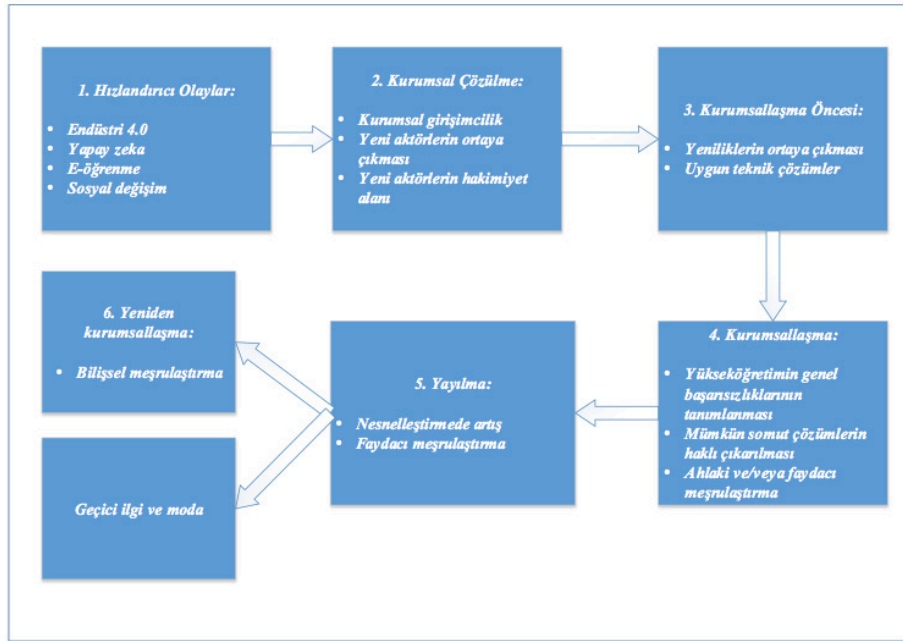
Kurumsal teoriye göre örgütsel yapıyı biçimlendiren şey teknik çevrenin koşulları değil örgütün içinde bulunduğu kurumsal çevrenin değer ve normlarıdır (DiMaggio, 1988; Scott, 1987). Örneğin, e-portfolyolar herkes tarafından biliniyor ve yükseköğretimde yaygın olarak kullanılıyor olsaydı bir üniversitenin, bünyesinde e-portfolyo projesi başlatması kurumsal çevre tarafından muhtemelen olumlu karşılanacaktı. Bu projenin fizibilite veya fayda-maliyet analizini yapmaksa kimsenin aklına gelmeyecekti. Kurumsal teori, bu örnekte olduğu gibi, örgütlerin faaliyet ve uygulamalarının teknik gereksinimlerden çok içinde buldukları sosyal çevre tarafından meşru karşılanma arzusuna dayalı olduğunu iddia etmektedir. Meşruiyet kaygısıyla birlikte örgütlerin yapısal özellikleri zamanla içinde bulunduğu sosyal düzenle uyumlu hale gelir. Böylelikle belli bir alanda faaliyet gösteren bütün örgütlerin zamanla birbirine benzemesi de "izomorfizm" kavramıyla ifade edilmektedir (DiMaggio & Powell, 1983). Kurumsallaşma ise insan inşası bir sosyal etkileşimin tekrarlanması yoluyla sosyal eylemlere farklı kişilerce benzer anlamların yüklenmesi süreci olarak tanımlanmıştır (Berger & Luckman, 1967). Başka bir tanıma göre de kurumsallaşma, "yeni örgüt biçimlerinin, yönetim uygulamalarının ve örgütsel alanların ortaya çıkması, benimsenmesi ve kalıcı hale gelmesidir" (Sözen & Basım, 2017, s. 269).

Peki, e-portfolyo değerlendirmenin Türkiye'deki üniversitelerde kurumsallaşması mümkün mü? Kullanılacak yazılımın nitelikleri, sağlanacak teknik destek ya da projeye ayrılan bütçenin büyüklüğü e-portfolyonun kurumsallaşmasını hızlandırabilir mi? Kurumsal teoriye göre e-portfolyonun yükseköğretimde kurumsallaşması, kurallarının bireyler tarafından içselleştirilmesine bağlıdır. E-portfolyo değerlendirme sisteminin fakültede herkes tarafından benimsenmiş bir değere dönüşmesi ise araçsallıktan çok ahlaki bir motivasyonla sağlanabilir. Bu sağlandıktan sonra ise herkes kurallara uyacaktır; çünkü bu kurallar artık örgütün kültürel değerler sisteminin bir parçası haline gelmiş olacaktır (Sözen & Basım, 2017, ss. 257-285). Örneğin, bir fakültede geleneksel değerlendirme yöntemleri olan vize ve final sınavlarında öğrencilerin çoğunluğu -yakalanmamak kaydıyla- kopya çekmekte ahlaki bir sakınca görmüyorsa, bu durum mevcut değerlendirme sisteminin ya henüz kurumsallaşmadığını ya da bir çözümlenmiş olduğunu gösterir. Bu sebeple fayda üretmesi ve öğrenme sürecinin bir parçası olması gereken sınav sistemi, bazı bireyler tarafından -iki yönlü olarak- atlatılması gereken bir bürokratik rutin olarak algılanmaya başlanır. Buradan çıkarılacak sonuç şudur ki; insan unsurunu hesaba katarsak eğer e-portfolyo değerlendirme sistemi de görünürde rasyonel bir tasarımı olsa bile zaman içinde amacından sapabilir. E-portfolyonun özü itibarıyla subjektif bir değerlendirme aracı olduğu da düşünülürse, amaçlarından sapması halinde öğrenci değerlendirmede daha fazla adaletsizliğe yol açabileceği söylenebilir.

Ancak bu noktada fazla da karamsar olmamak gerekir. Zira kurumsal teoriye göre kurumsallaşma döngüsel bir yapıya sahip-

tır. Bu döngünün içine eski kurumsallaşmış uygulamalar çözülür ve yerine yeni formlar doğar. Burada çözülme kavramı, örgütsel alanda işlevsel, politik ya da sosyal baskılar sonucu örgütsel bir faaliyetin zamanla meşruiyetinin zedelenmesi ya da kesintiye uğraması olarak düşünülmelidir (Oliver, 1992).

Şekil 1.'de yükseköğretimde öğrenci değerlendirme sisteminin geleneksel yöntemlerden e-portfolyoya hangi süreç dâhilinde dönüşebileceği görülmektedir. Bu modele göre kurumsal değişimi meydana getiren unsurlar içsel ve dışsal koşullar, dışsal şoklar ve kurumsal mantıklardır (Sözen & Basım, 2017, s. 274). Dördüncü sanayi devrimiyle beraber çevresel koşullarda yaşanan ani değişimler, iş piyasasının çalışanlarından beklediği farklı donanımlar yükseköğretim kurumlarında şok etkisi yaratmıştır. Dolayısıyla üniversitelerin eğitim öğretim mantalitesinde kurumsal bir çözülme yaşanmaktadır. Bu durumda yükseköğretim kurumları bünyesinde yeni aktörlerin ve kurumsal girişimcilerin ortaya çıkması beklenebilir. Örneğin, Türkiye'de 2015 yılında kurulan yükseköğretim kalite kurulu (YÖKAK), bu aktörlerden biri olarak düşünülebilir. Bu aktörlerin güçlenmesiyle beraber yeni uygulama ve pratiklerin de meşrulaşacaktır. Kurumsal değişim sürecinde, eski uygulamaların yetersizliği, yeni uygulamaların üstünlüğü ve ahlaki açıdan bir sorun yaratmayacağı vurgulanmalıdır. Akabinde yeni uygulamalar yaygınlaşacaktır. Sonunda da yeniden kurumsallaşma sağlanacak veya e-portfolyo geçici bir moda olarak tarihe karışır.



Şekil 1. Kurumsal değişim modeli Kaynak: (Greenwood et al., 2002)

E-Portfolyonun kurumsallaşmasında karşılaşılabilecek engeller

E-portfolyoya dayalı eğitim programının denenmesi ve gerekli düzeltmelerin yapılmasından sonra kalıcı olarak uygulanabilmesi için değişimin önündeki engellerin çok iyi tanımlanması ve bu engelleri aşmada uygulanabilecek stratejilerin belirlenmesi gerekir. Unutulmamalıdır ki, değişimi zorlaştıran en önemli husus değişime karşı gösterilen dirençtir. Değişim; statükoyu bozması, bilinenden uzaklaştırması ve alışkanlıklardan vazgeçmeyi gerektirmesi sebebiyle haddizatında rahatsız edici bir olaydır (Koçel, 2018, s. 693).

Literatürde e-portfolyo benzeri teknolojik yeniliklere karşı kullanıcıların gösterdiği dirençle alakalı birçok örnek göze çarpmaktadır. Örneğin, Boonstra (2008, s. 1)'ya göre değişim çalışmalarının %70'den fazlası daha değişimin başında sonlanmakta ya da beklenen sonuçlara ulaşamamaktadır. Bemis (2009) de bazı üniversitelerde yeni bir teknolojinin on yıldır kullanılıyor olmasında rağmen sadece %60 oranında benimsendiğini ortaya çıkarmıştır. Amerikan kamu kurumu tarafından vergi surecini basitleştiren bilgisayar yazılımı sistemine dört milyon dolar yatırım yapıldığı fakat kullanıcıların sistemin kullanımını çok zor bulması

nedeniyle bir yıl sonra manuel metoda geri dönüldüğü tecrübe edilmiştir (Venkatesh & Davis, 2000). Dolayısıyla yeni sistemlerin kurulumunda karşılaşılan teknolojik problemlerin toplam problemlerin içindeki göreceli payı %10'dan daha azdır. Buna karşın insan faktörü en önemli sebeptir (Martinsons & Chong, 1999).

Sonuç

Bu çalışmanın amacı, eğitim sektöründeki yenilikçi bir dijital teknoloji olan e-portfolyoyu okurlara tanıtmak ve bu sistemin işletme okullarındaki eğitim programına nasıl entegre edilebileceğine dair bir model önerisi sunmaktır. E-portfolyonun dünya genelindeki birçok üniversitede öğrenci değerlendirme ve öğretimi destekleme amacıyla kullanıldığını görüyoruz. Ancak literatürde işletme eğitiminde e-portfolyo uygulamalarına dair pek az örneğe rastlanmaktadır. Ülkemizdeki yükseköğretim sektörü göz önüne alındığında ise e-portfolyonun etkin bir biçimde kullanıldığı bir uygulamaya henüz rastlanmamıştır. Bu açılardan bakıldığında bu çalışmanın literatürdeki önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

Endüstri 4.0 ile beraber piyasa koşullarında yaşanan devrimsel hareketler, işletme okullarından beklentileri de değiştirmiştir. Bugün kalite kaygısı, daha önce hiç olmadığı kadar gündemdedir. Kalitenin en önemli bileşenlerinden biri ise eğitim öğretimdir. Yapılandırmacı bilgi felsefesi ve onun yetişkin öğretimindeki uygulaması olan durumlu öğrenme teorisinin öğretileri, işletme okullarındaki reformist çabalar için umut ışığı olmaktadır. Nitekim yükseköğretim kalite kurulu kurumsal dış değerlendirme ölçütleri göz önüne alındığında eğitim öğretim başlığı altındaki ölçütlerden birinin de öğrenci merkezli öğrenme, öğretme ve değerlendirme olduğu görülmektedir. Bu ölçüt; *“kurum, programlarını öğrencilerin öğrenim sürecinde aktif rol almalarını teşvik edecek şekilde yürütmelidir. Öğrencilerin başarı ölçme değerlendirmesi de bu yaklaşımı yansıtmalıdır”* şeklinde ifade edilmiştir (YÖKAK, 2016). Görüldüğü gibi, e-portfolyo düşüncesi tam da bu ihtiyaca cevap verebilecek bir yeniliktir.

Bütün bunların yanı sıra, işletme okullarında davranışçı paradigmanın kurumsallaşmış durumdaki eğitim öğretim uygulamalarını değiştirmek ve yapılandırmacı felsefeyi kurum kültürüne yerleştirmek hiç de kolay bir iş değildir. Nitekim Türkiye'deki fakülte binalarının mimari yapısı, derslik ve amfilerin düzeni bile doğal olarak davranışçı paradigmanın öngördüğü eğitim öğretim süreçlerine göredir. Bu noktada, e-portfolyonun, sağladığı dijital ortamın, eğitim öğretimi zamandan ve mekândan bağımsız hale getirdiği düşünülürse, bu geçişi sağlamada katalizör rolü oynanabileceği söylenebilir.

Gelecekte işletme okullarında yürütülecek bir e-portfolyo projesi için en büyük risk faktörü, bu sistemin değerinin paydaşlar tarafından yeterince anlaşılabilmesidir. Kurumsal teori, böyle bir durumda işletme okullarının e-portfolyoyu yalnızca meşruiyet kaygısıyla, törensel olarak benimseyeceğini iddia etmektedir. Bu ise verimlilik ve kalitenin kâğıt üzerinde kalmasına sebep olacaktır. Bu ise örgütün formel iş prosedürleriyle gerçek yaptıkları arasında boşluk oluşmasına ve gevşek bağlı bir sisteme evrilmesi tehlikesini doğuracaktır. Bu sebeple e-portfolyonun kurumsallaşması; insan, örgütsel yapı ve eğitim programının onu kabul etmesine bağlıdır.

Kaynaklar

- Bemis, S. L. (2009). The Impact of Faculty and Staff Perceptions on Integrating ePortfolios in Higher Education Institutions: ERIC.
- Berger, P. L., & Luckman, T. (1967). The social structure of reality. Alien lane. L.
- Boonstra, J. (2008). Dynamics of organizational change and learning: John Wiley & Sons.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. Educational researcher, 18(1), 32-42.
- Clancey, W. J. (1995). A tutorial on situated learning.
- Cowen, T. (2017). Why Hasn't Economic Progress Lowered Work Hours More? Social Philosophy & Policy, 34(2), 190-212.
- DEF. (2016). The future of jobs: Employment, skills and workforce strategy for the fourth industrial revolution. Paper presented at the World Economic Forum.
- Demirel, Ö. (2009). Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme (12 ed.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- DiMaggio, P. (1988). Interest and agency in institutional theory. Institutional patterns and organizations culture and

- environment, 3-21.
- DiMaggio, P., & Powell, W. W. (1983). The iron cage revisited: Collective rationality and institutional isomorphism in organizational fields. *American Sociological Review*, 48(2), 147-160.
- Donaldson, L. (2001). *The contingency theory of organizations*: Sage.
- Fiedler, R. L., & Pick, D. (2004). *Adopting an Electronic Portfolio System: Key Considerations for Decision Makers*. Association for Educational Communications and Technology.
- Greenwood, R., Suddaby, R., & Hinings, C. R. (2002). Theorizing change: The role of professional associations in the transformation of institutionalized fields. *Academy of Management Journal*, 45(1), 58-80.
- Gürsakar, N. (2014). *Büyük Veri*. Bursa: Dora Yayıncılık.
- Gürsakar, N. (2017). *Makine öğrenmesi*. Bursa: Dora Yayıncılık.
- Habib, L., & Wittek, L. (2007). The portfolio as artifact and actor. *Mind, Culture, and Activity*, 14(4), 266-282.
- Hallam, G., & Creagh, T. (2010). ePortfolio use by university students in Australia: a review of the Australian ePortfolio Project. *Higher Education Research & Development*, 29(2), 179-193. doi:10.1080/07294360903510582
- Holt, D., McGuigan, N., Kavanagh, M., Leitch, S., Ngo, L., Salzman, S., . . . McKay, J. (2016). Academic leaders' perspectives on adopting ePortfolios for developing and assessing professional capabilities in Australian business education. *Australasian Journal of Educational Technology*, 32(5), 1-18. doi:10.14742/ajet.2666
- Housego, S., & Parker, N. (2009). Positioning ePortfolios in an integrated curriculum. *Education+ Training*, 51(5/6), 408-421.
- JISC. (2008). *Effective practice with e-portfolios: Supporting 21st century learning*. Retrieved from <https://www.webarchive.org.uk/wayback/archive/20140615090512/http://www.jisc.ac.uk/media/documents/publications/effectivepracticeportfolios.pdf>
- Joyes, G., Gray, L., & Hartnell-Young, E. (2010). Effective practice with e-portfolios: How can the UK experience inform implementation? *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(1).
- Kılıç, E. (2004). Durumlu öğrenme kuramının eğitimdeki yeri ve önemi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3).
- Koçel, T. (2018). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Lambert, L. (2002). *The constructivist leader*: Teachers College Press.
- Lorenzo, G., & Ittelson, J. (2005). An overview of e-portfolios. *Educause Learning Initiative, ELI Paper*, 1-28.
- Marr, B. (2018). How much data do we create everyday? The mind-blowing stats everyone should read. *Forbes*.
- Martinsons, M. G., & Chong, P. K. (1999). The influence of human factors and specialist involvement on information systems success. *Human relations*, 52(1), 123-152.
- McLellan, H. (1993). Evaluation in a situated learning environment. *Educational Technology*, 33(3), 39.
- McLellan, H. (1996). Situated learning: Multiple perspectives. *Situated learning perspectives*, 5-17.
- Mohr, M. M. (2004). *Teacher research for better schools*: Teachers College Press.
- Oliver, C. (1992). The antecedents of deinstitutionalization. *Organization studies*, 13(4), 563-588.
- Peet, M., Lonn, S., Gurin, P., Boyer, K. P., Matney, M., Marra, T., . . . Daley, A. (2011). Fostering Integrative Knowledge through ePortfolios. *International Journal of ePortfolio*, 1(1), 11-31.
- Pfeiffer, S. (2017). The Vision of "Industrie 4.0" in the Making-a Case of Future Told, Tamed, and Traded. *Nanoethics*, 11(1), 107-121.
- Piaget, J. (1959). *The language and thought of the child (Vol. 5)*: Psychology Press.
- Pollack, N. (2012). *The Exabyte Revolution*. *Wired Magazine*, July, 16.
- Saylor, J. G., & Alexander, W. M. (1954). *Curriculum planning for better teaching and learning*: Rinehart.
- Scott, W. R. (1987). The adolescence of institutional theory. *Administrative science quarterly*, 493-511.
- Sözen, C., & Basım, H. (2017). *Örgüt kuramları (Cilt. 4)*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Stein, D. (1998). *Situated Learning in Adult Education*. ERIC Digest No. 195.
- Tanner, D., & Tanner, L. N. (1980). *Curriculum development: Theory into practice*: Macmillan New York.
- Venkatesh, V., & Davis, F. D. (2000). A theoretical extension of the Technology Acceptance Model: Four longitudinal field studies. *Management Science*, 46(2), 186-204. doi:DOI 10.1287/mnsc.46.2.186.11926
- Wickersham, L. E., & Chambers, S. M. (2006). *ePortfolios: Using technology to enhance and assess student learning*.

- Education, 126(4), 738.
- Winn, W. (1993). Instructional design and situated learning: Paradox or partnership. *Educational Technology*, 33(3), 16-21.
- Wolfson, L., & Willinsky, J. (1998). What service-learning can learn from situated learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 5, 22-31.
- Woodley, C., & Sims, R. (2011). EPortfolios, professional development and employability: some student perceptions. *Campus-wide Information systems*, 28(3), 164-174.
- Wu, Y.-T., & Tsai, C.-C. (2005). Effects of constructivist-oriented instruction on elementary school students' cognitive structures. *Journal of Biological Education*, 39(3), 113-119.
- YÖKAK. (2016). Kurumsal dış değerlendirme ölçütleri. Erişim: <http://yokak.gov.tr/degerlendirme-sureci/kurumsal-degerlendirme-programi>

Impact of Instructional Designing in Game-Based Learning on Students' Motivation in Higher Education

Shafaq Rubab ¹

Abstract

The primary reason for dropping out of universities is associated with students' less motivation in classrooms. For teaching students, the trend of digital game-based learning is increasing day by day but most of the learning games lack a best instructional design model or framework due to which effectiveness of the learning game is reduced. This study comprises of two main purposes first developing instructional design model and second evaluating the impact of instructional design model on students' motivation in higher education. The sample size for this study consists of twelve university's students enrolled in undergraduate program. The research methodology used for this research was quasi-experimental approach and data was analysed by using IMMS questionnaire adapted from Keller Arcs model. This paper recommends that motivational level of students taught by the game developed by using instructional designing strategies is higher than the students by the conventional methodology. Conducted research also provides an implication for many new learning applications development on the basis of pedagogically sound instructional design model and its significances on students' motivation

Keywords: Digital-game based learning, Instructional designing, Self-based learning, Students' motivation, Instructional design model

1 University of Management and Technology, Pakistan, shafaq.rubab@umt.edu.pk

Introduction

Instructional designing (ID) is very important to enhance the students' motivation for educational purposes and it's very important to design correct and sound pedagogical instructions for the learning games. The benefit of using pedagogically sound and strategic instructional designing for digital game based learning (DGBL) in an educational context is to enhance learners' attention, confidence and satisfaction, which contribute to better learning achievements. There are many educational games targeting many age groups but they lack proper instructional designing according to the required knowledge, instructional designing is actually true essence of a game. If pedagogy of the game is not properly integrated with the technology then educational game actually loses its sole purpose and its fun factor dominates the educational factor. Moreover, instructional designing focuses on the interests and motivation of the students. According to Schank(1993)multimedia environments grasp the attention of the students leading towards a deeper learning.

Focusing literacy situation among the university's students a self-paced fast track learning system is required which could provide best learning concepts on the basis of constructive approach of learning. This literacy gap could be fulfilled by using excellent instructional designing strategies in DGBL. According to Mo ibid (2013), the positive attitude of students in learning science led to better science achievement thus promoting emotional engagement in the US and other countries. This notion is further supported by Tatar Ibid (2013) who revealed that the computer assisted instructional method influences the positive attitude of the students towards science prompting the extensive use of computer animations in science education. According to Gagné(1996) motivation is a cognitive process, an urge for learning, the drive and tendency to complete a job or task. Hence planning a sound ID model for any learning game can improve motivational status of the students towards learning especially in developing countries.

Consequences of conventional methodologies on students in developing countries

Conventional methodologies have totally ruined our education system and we are not working on revolutionizing our learning systems, these could be made better by introducing digital game based learning processes. Hence students would be able to keep pace with the changing learning environments and they would learn a lot by interactive learning. For this purpose use of digital game based learning devices and utilizing sound pedagogy and instructional design model is very necessary. Learning motivation leads to better performance or achievement in science education and increases the retention rate in school. However, traditional science education results in boredom among students leading to negative behaviours and emotions, disaffection and misconceptions held by them which remains unchanged throughout their education. (Harrington, 1999) compared digital game based learning and classroom instructions on masters' level and then at primary level students and revealed that students can perform well in digital game based learning format as compare to the traditional face to face settings.

Solution by using ID model in DGBL

According to research by Northern Illinois University(2014), one of the main benefits of instructional designing in digital game based learning is that it provides best scaffolding for fast paced learning and self-based learning process because responsibilities of learning shifts from instructional model to students by précised and well-designed way. All the basic elements that instructional model in digital game based learning depicts is advance organizations, explanations, hints, scaffolding, prompts and self-based learning strategies (Research by Illinois University).Although there are many hurdles for planning and managing for instructional designing for digital game based learning like implementation and selecting appropriate instructional design model elements. David Harms (2013) has indicated that, technology should be utilized as a tool for instructing students and this can only be done once a proper systematic instructional design model is utilized after deep and frequent studies Learning through game designed by using instructional designing is the more popular approach of DGBL Johnson (2005).

Background study

For creating best instructions and sound instructional model for learning games it is very necessary for both game designer and pedagogist to collaborate, to communicate and to embed educational content with the game mechanics of maths learning game so that positive feedback of learning can be achieved from students. Students' motivation is enhanced by utilizing instructional model, one of the best re-known models is proposed by John Keller (1970) when he was working on students' motivation in studies and came up with an instructional designing model, named as ARCS model. Gagne (1988) introduced a term incentive motivation according to this type of motivation learner tries to learn things and expect a reward or certificate at the end of an activity. According to Lim and Kim (2003) there are six learning motivation elements named as reinforcement, course relevance, interest, self-efficacy, affect and learner control. Researchers showed that psychological state and compatibility of instructions with the mental states of learners also increase the motivational level to make learning process more fast and quick. Merrill's principles of instruction (MPI) were proposed by David Merrill in 2002, this instructional designing framework integrates five principles for learning i.e. task-centred principle, activation principle, demonstration principle, application principle, integration principle.

ARCS instructional design model is utilized to get the attention which consist of activating interest level and engaging students and then relevance that is consist of assumptions, storytelling and knowledge delivery in the form of systemic way, next it is consist of confidence which actually generates an ability in students to do their learning process by their own and they perform and give feedback to the learning process like contextualization, assessment, exercises and scenarios etc., last is satisfaction which is related to reinforcement, acknowledgment, summarization etc. hence student would be totally satisfied once he will be able to track completion of task and learning process performance etc. However there are still limitations in these instructional design models and limitations in these instructional design models can be fulfilled by designing new instructional design model by adapting positive features of previous models and by resolving the weaknesses of those instructional design models. In this regard, critical analysis of the old instructional designing models not only highlights the gaps in that instructional design model but also helps to make a blend of good points and features of previous instructional design model into a new well modified instructional design model consisting of analysis, designing, developing, active learning, and feedback and assessment strategies.

The importance of the research question arises from the potential attributed to the use of digital games in higher education, exploring the role of game-based learning is one of the challenges facing educators and institutions of higher education. People have been playing with and learning from games long before the personal computers (Avedon & Sutton-Smith, 1971; Juul, 2011). Learning is an inherent component of games and the instructional design process.

“What are impacts of instructional designing on students' motivation by using digital game based learning in higher education?” The importance of instructional designing can be estimated from Jacobs and Dempsey saying that “instruction is a specific type of interaction”. According to Jacobs (2013) game is an interactive kind of dialogue between the learner and instructor.

The main objective of this research for evaluating students' motivation by using instructional design model in digital game based learning is to increase attention, confidence and satisfaction level of students by developing a productive and meaningful instructional design model.

Development and Implementation of ID model

A research was conducted named as “Investigating the impact of Game Based Learning in Learning ADDIE model for University Students in Pakistan”. Basic objective of this research was to demonstrate interactive, individualized and customized learning for each learner of both genders belonging to various socioeconomic backgrounds; the study mainly focused on university' students in Lahore. For this purpose a game named “Interactive Learning of ADDIE model” for learning ADDIE model concepts was designed for the undergraduate students enrolled in BS program of Special Education. “Interactive Learning of ADDIE

model” especially highlighted such instructional designing which motivated and engaged the students each level of game step by step. Keeping the requirements in focus very strong and highly effective instructional designing skills were required which fulfilled the requirements of both learning process and learning content of the game. That is why instructional designing for the game actually motivate the students for learning.

Instructional designing model for motivating students for mathematics learning game” Interactive Learning of ADDIE model” was designed after studying many instructional design models and by finding strategies of best instructional designing techniques. In the following table there is the description of each model used for developing instructional design model used for the Interactive Learning of ADDIE model game’s instructional design model, what were the limitations in the previous instructional design model and key features of the old instructional designed models modified in new instructional design model.

Table 1. Modification of instructional design model as per requirements in old models

Old Instructional Design Models	Limitations in Models	Key features of Models	Modified feature in new design model
4C-ID Model	This model didn’t emphasize on evaluation and assessments strategies more over this model lacks in formative assessment and then modifying the content on the basis of those feedbacks.	This model provides variability in each task, moreover elaboration, knowledge compilation, strengthening concept by repetition and drills are key features of this model.	Elaboration of content and strengthening the learning concepts by repetition and positive reinforcement was adopted by this model.
ASSURE Model	In analysis phase of this model, element of making connections with the previous knowledge of student of according to age restriction was not properly defined.	This model provides more details about learning material, evaluation and analysis are key features of this model, chance of revision according to the perfect sequence is included in this model	Main characteristics of this model was utilized in game’s instructional design model like analysing learner’s characteristics, stating objectives first, selection, modification, evaluations etc.
Kemp Design Model	Although it’s a vast and quite explanatory itself but this model lacks in deep study of each stage like in this model although researchers had mentioned instructional strategies step but didn’t focus which kind of strategies can be utilized.	Content sequencing, instructional objectives clearance, instructional delivery, evaluation instruments, planning, revision, providing scaffolds are key features of this model.	Providing scaffolds to students and role of teacher should be like a facilitator; are main features adopted from this model.

Following instructional design model (Figure 1) was implemented in the “Interactive Learning of ADDIE model” game for finding out impact of instructional designing on students’ motivation. This model consists of all factors regarding motivation including attention, relevance, confidence and satisfaction.



Figure 1. "Interactive Learning of ADDIE model" game's instructional design model

There was a complete loop of designing, evaluation, feedbacks and modification in every phase starting from analysis of the instructions and ending at the implementation phase. First phase consist of analysis of the instructions and objectives ,at this phase knowledge acquired from old instructional design models is also considered, next phase is designing of the instructions for various activities integrated in game, third phase is development of the instruction incorporated in the game environment, here instructional designers provide their feedback for alpha testing of the game and in the last phase game is sent for the implementation to the target audience where feedback is considered for further modifications. Hence a loop of evaluations makes the instructional designing of the game pedagogically well-designed catering all the requirements necessary for fast track and self-paced learning.

Methods

This qualitatively designed study utilized Quasi Experimental research framework. This method was employed to contrast or compare different groups that were taught by two different methodologies. Two comparison groups were used in this study, first group named as experimental group was taught by the game developed on the basis of well-designed instructional design model while the second group was taught by the same conventional methodology that could be worksheets or paper based learning. However, in this study purposive sampling was adopted in the selection of the students from the higher educational institute. This is small scale study which could be extended later on conducted on the basis of convenience sampling technique. It is easy to collect useful data and information through various methods using purposive sampling (Dissertation.laerd.com 2015).However the participants have been randomly allocated to the experimental and control group. The random assignment ensures the high chances of equivalence between the experimental and control groups (Cohen ibid 2007).

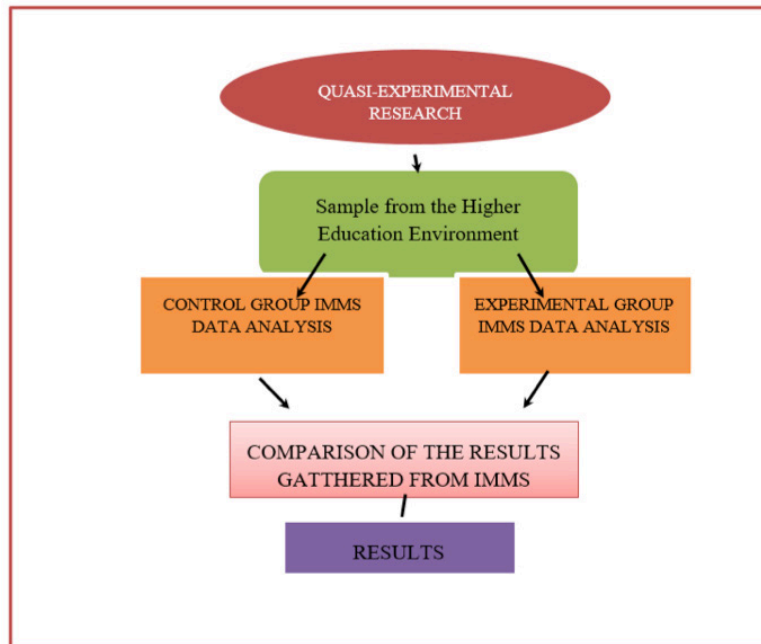


Figure 2. Research paradigm for the “Interactive Learning of ADDIE model”

This figure illustrates complete research paradigm used for research which starts from research framework in which Quasi experimental methodology is approached consisting of two groups first is experimental group and second is control group. Data was analysed with the help of instructional material motivational survey (questionnaire) used for both group i.e. control group and experimental group. Number of students in each group was hundred and students were assigned randomly in each group without any discrimination of gender and age, however experimental group was taught by the game in having well designed instructional design model while control group was taught by same old conventional methodology used by the teacher’s.

Participants and Setting

Participants in this setting are students from a private university and they were divided into two groups each having six number of students. Data was gathered by utilizing purposive sampling technique (A purposive sample is a non-probability sample that is selected based on characteristics of a population and the objective of the study by Ashley Crossman, 2017).

Data Collection Tools

The data was gathered through instructional material motivational survey (IMMS) survey to find out the motivation among the students from both control and experimental group. This survey tool is adapted from Keller’s ARCS model that is designed for assessing how instructional material can affect learner motivation. This survey is known as Instructional Material Motivational Survey (IMMS) and contains 36 questions that help in measuring the motivational reaction towards self-directed instructional material on a 5 point Liker scale. The IMMS survey includes twelve items for attention that measures the degree to which material initiated and sustained learner motivation. There are nine items for relevance that measure the perceived value of the material and its utility for the learner. It also includes nine items for confidence that measures the degree to which students feel they can easily accomplish any goals and tasks included in the materials and finally six items for satisfaction that measures feelings of intrinsic appeal and accomplishment of the material.

Results

The present study aimed to measure the impact of instructional design model on students' motivation in a game "Interactive Learning of ADDIE model" at a university level. Student's motivation measured through a questionnaire instructional material motivational survey IMMS.

Considering the null hypotheses, independent grouping variables (control, experimental; male, female) and dependent variables (student motivation including attention, relevance, confidence and satisfaction) were identified and measure. Prior to conducting the analysis on collected data, the assumptions of Independent Samples t-test was examined (Statistics.laerd.com 2015). Normality test's assumption was executed to check whether the data was normally distributed between control and treatment groups.

Since one of the assumptions (normality of data) of parametric test was violated, therefore non-parametric tests (Mann Whitney U test) equivalent to Independent Samples t-test was conducted for evaluating null hypotheses associated with observed student motivation.

Mann Whitney test's result (Table 2) indicated there was no significant difference between control and experimental group of the observed motivation level ($p = .317 > 0.05$) against attention, relevance, confidence and satisfaction subscales, however total mean scores of experimental group against all subscales attention (Mean rank=3.5), relevance (Mean rank=3.8), confidence (Mean rank=3.6), satisfaction (Mean rank=4.1) were higher than the control group attention scores (Mean rank=3.2), relevance (Mean rank=3.7), confidence (Mean rank=3.2), satisfaction (Mean rank=3.9) respectively, which rejected the null hypothesis that "Instructional design model used in educational game "Measure Land" has no significant effect on student motivation."

Table 2. Results of the Mann Whitney U test to compare the groups against all subscales

Mean Motivation		Total Mean Score	Mean Rank	U	p
Mean Attention	Control	3.2	1	0.000	.317
	Experimental	3.5	2		
Mean Relevance	Control	3.7	1	0.000	.317
	Experimental	3.8	2		
Mean Confidence	Control	3.2	1	0.000	.317
	Experimental	3.6	2		
Mean Satisfaction	Control	3.9	1	0.000	.317
	Experimental	4.1	2		
Mean IMMS	Control	3.5	1	0.000	.317
	Experimental	3.75	2		

Figure 3 illustrates results from four categories of attention, relevance, confidence and satisfaction from both group's experimental group and control group. In all of these four categories score of experimental group was more than control groups' score. Total mean score of experimental group was two points more than control group. Students were more confident, satisfied and attentive in experimental group.

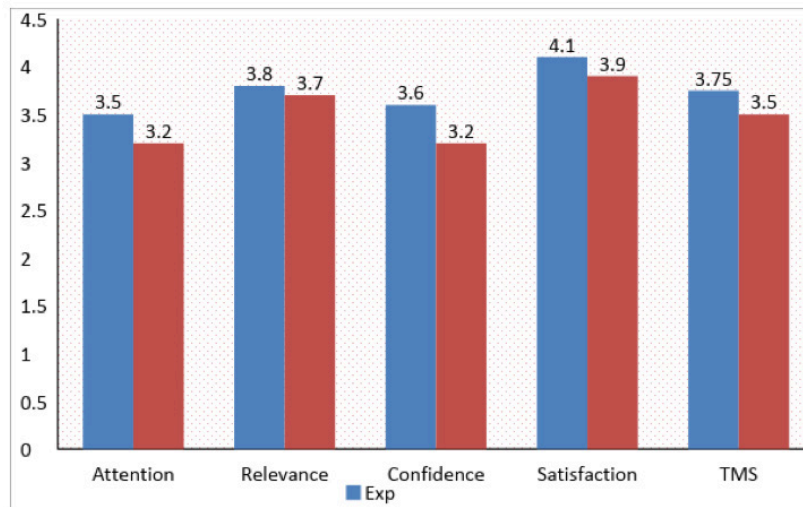


Figure 3. Comparison of mean IMMS Control and Experimental Group

Discussions

There are many important revealing information in this research that unhide the significant factors causing increased motivation level among experimental group and supporting sound instructional design model for digital game based learning like interactivity of app, user control, students learn by their own, that was self-based fast paced learning making students independent learning and evolving their expertise in measurements step by step in each level. The experimental group did not have any instructors. Even without the presence of the instructors students demonstrated noticeable improvements in the scores. The instructional design of the game and interactive activities enabled them to use game on their own without any assistance. Hence motivation survey score also supported the digital game based learning results and Mean IMMS scores of experimental group were found more as compare to the control group. Teacher was not required for experimental group as game was designed according to the instructions of self-based learning but teacher can play role of facilitator. Time span was calculated for learning process of both experimental group and control group, and it was observed that time taken by experimental group was less than the control group and hence digital game based learning proved as fast paced learning and fast tracking learning can be made possible by learning application. Moreover, instructional design models could be modified for every kind of subject, as maths is very complex kind of subject and we could learn by practice and repetition of various sums and methodologies that is why games designed for mathematics also required lots of effort, attention, totally merged and intensive pedagogies with technology integration. "Interactive Learning of ADDIE model game" promoted peer learning by providing a best opportunity for out of school students to work in a highly motivated environment, peers were learning from each other's, as students who know computer use actually helped their other fellows who had never used tablets. According to Jolene Henning (2006) peer assisted learning is best and healthy educational process and when students help each other than they actually work in highly interactive environment and their motor and video-spatial skills all are very active, nerve cells work in more active way and hence learning through digital game based learning have proved positive impacts on students' psychological development. On the other side, students from control group actually showed laziness and their attention span was less as compare to the experimental group. Moreover they were not as much interested to work on worksheets for learning mathematics. Increased excitement among the students in experimental group also excited their parents as they use to tell their parents and family about this intervention and they showed really high interest for learning mathematics. One more important point that is highlighted in this research is pedagogical sound instructional design model can increase students' motivation without using technology and students' motivation can be increased by good pedagogical skills adapted by the teachers. Most of the teachers lack sound pedagogical skills and to maintain the pedagogical and instructional designing skills digital game based learning is preferred This

research opened doors for a new domain of learning through game at higher education level and also supported the cases that students from developing countries can acquire or can adapt themselves according to the changing educational pedagogies and actually respond very positively to the digital game based learning processes.

References

- Abdul Jabbar, A. I. & Felicia, P. (2010). Gameplay Engagement and Learning in Game-Based Learning: A Systematic Review. *Review of Educational Research*, 85, 740-779.
- Alimoglu, M. K., Sarac, D. B., Alparslan, D., Karakas, A. A., & Altintas, L. (2014). An observation tool for instructor and student behaviours to measure in-class learner engagement: a validation study. *Medical Education Online*, 19, 10.3402/meo.v19.24037. <http://doi.org/10.3402/meo.v19.24037>
- Barata, G., Gama, S., Jorge, J. & Goncalves, D. (2013). Engaging Engineering Students with Gamification. *Games and Virtual Worlds for Serious Applications (VS-GAMES)*, 5th International Conference on, 11-13 Sept. 2013. 1-8.
- Campbell, D.T., Stanley, J.C. (1966). *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research*. Skokie, IL: Rand McNally.
- Cassell, W. and Daggett, W. (2010). Peer Learner Engagement: Enhancing the Promise of School Improvement. In: *LeaderEd*. [online] Available at: <http://www.leadered.com/pdf/Peer%20Learning%20white%20paper.pdf>. [Accessed 24 Dec. 2015].
- Chai, C.-S., Koh, J. H.-L., & Tsai, C.-C. (2013). A Review of Technological Pedagogical Content Knowledge. *Educational Technology & Society*, 16 (2), 31–51.
- Chang, M., Evans, M., Kim, S., Deater-Deckard, K. & Norton, A. (2014) Educational Video Games and Students' Game Engagement. *Information Science and Applications (ICISA)*, International Conference on, 6-9 May 2014. 1-3.
- Cheng-Yu, H., Kuo, F. O., Sun, J. C. Y. & Pao-Ta, Y. (2014). An Interactive Game Approach for Improving Students Learning Performance in Multi-Touch Game-Based Learning. *Learning Technologies, IEEE Transactions on*, 7, 31-37.
- Chu, H.-C., & Hung, C.-M. (2015). Effects of the Digital Game-Development Approach on Elementary School Students' Learning Motivation, Problem Solving, and Learning Achievement. 472-487. doi:10.4018/978-1-4666-8200-9.ch023
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*, Taylor & Francis.
- Coppock, D. (2007). *Science Fact File Book 3*. Oxford University Express
- Cramer, D. (1998). *Fundamental statistics for social research*. London. Routledge
- Cramer, D., & Howitt, D. (2004). *The SAGE dictionary of statistics*. London: SAGE.
- Dickey, M. D. (2015). *Aesthetics and Design for Game-based Learning (Digital Games and Learning)*. 1-175. Dissertation. laerd.com, (2015). Convenience sampling | LÄrd Dissertation. Retrieved 15
- Dorji, U., Panjaburee, P. & Srisawasdi, N. (2015). Gender differences in students' learning achievements and awareness through residence energy saving game-based inquiry playing. *Journal of Computers in Education*, 2, 227-243.
- eLearning and Learning Management System LMS blog by GCube, (2014). Making Learning Games Effective: 5 ways of ensuring that players LEARN. [online] Available at: <http://www.gc-solutions.net/blog/making-learning-games-effective-5-ways-of-ensuring-that-players-learn/> [Accessed 23 Dec. 2015].
- Fielding, M. (2006). Leadership, radical student engagement and the necessity of person-centred education. *International Journal of Leadership in Education*, 9, 299-313.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117–142.
- Ganeshini, (n.d.). Strengthening student engagement in the classroom. Postgraduate. National University of Singapore.
- Hamari, J. & Nousiainen, T. (2015). Why Do Teachers Use Game-Based Learning Technologies? The Role of Individual and Institutional ICT Readiness. 2015 48th Hawaii International Conference on System Sciences. Institute of Electrical & Electronics Engineers (IEEE).
- Hampden-Thompson, G., & Bennett, J. (2013). Science Teaching and Learning Activities and Students' Engagement in Science. *International Journal of Science Education*, 35(8), 1325-1343. doi:10.1080/09500693.2011.608093
- Harris, L. (2011). Secondary teachers' conceptions of student engagement: Engagement in learning or in schooling? *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 376-386. doi:10.1016/j.tate.2010.09.006
- Hinostroza, J. E. & Mellar, H. *Pedagogy Embedded in Educational Software Design : Report of a Case Study*.

- Jan, M., Tan, E. M. & Chen, V. (2015). Issues and Challenges of Enacting Game-Based Learning in Schools. 67-76.
- Jones, R. (2009). Student Engagement Teacher Handbook. Rexford, NY: International Center for Leadership in Education.
- Mo, Y., Singh, K., & Chang, M. (2012). Opportunity to learn and student engagement: a HLM study on eighth grade science achievement. *Educational Research for Policy and Practice*, 12(1), 3-19. doi:10.1007/s10671-011-9126-5
- Newmann, F. M., Wehlage, G. G., & Lamborn, S. D. (1992). The significance and sources of student engagement. In F. M. Newmann (Ed.), *Student engagement and achievement in American secondary schools* (pp. 11–39). New York: Teachers College Press.
- Williams, D. L., Boone, R., & Kingsley, K. V. (2004). Teacher Beliefs About Educational Software. *Journal of Research on Technology in Education*, 36(3), 213-229. doi:10.1080/15391523.2004.10782413
- Woldeamanuel, M. M., Atagana, H., & Engida, T. (2014). What makes chemistry difficult?. *African Journal of Chemical Education*, 4(2), 31-43. Available at: <http://www.ajol.info/index.php/ajce/article/view/104070> [Accessed 24 Dec. 2015].
- Yousef, D., Baadel, S. & Makad, R. (2014). Exploratory study on the impact of game-based learning on student engagement. *Web and Open Access to Learning (ICWOAL), 2014 International Conference on*, 25-27 Nov. 2014. 1-4.
- Zafar, B., Mueen, A., Awedh, M., & Balubaid, M. (2014). Game-based learning with native language hint and their effects on student academic performance in a Saudi Arabia community college. *Journal of Computers in Education*, 1(4), 371-384. doi:10.1007/s40692-014-0017-7.

Internationalization of Academic Practice: Academics' Perceptions towards Internationalization in Higher Education ¹

Betül Bulut Şahin ²
Yasar Kondakci ³

Introduction

Internationalization has been identified as a strategic issue for higher education institutions (HEIs). As a result of gaining importance in the higher education, recent discussions of internationalization have extended the definition of the concept from the simplistic and traditional understanding as adding international dimension to teaching and research (Knight, 1999), into integrating an international and inter-cultural or global dimension into the purpose, functions or delivery of higher education (Knight, 2004). Internationalization has been a natural part of university throughout the history (De Wit, 2002; Enders, 2004; Marginson, 2000; Yang, 2002); however, recent developments around globalization and neo-liberalism caused a drastic redefinition of the concept of internationalization. Indeed, the tendency to associate internationalization with globalization has gained more prominence. Besides, internationalization has recently been brought forward by states and supra-national organizations in a radically new fashion. A systematic approach of internationalization generates standardization efforts for HEIs which result in global and supra-national standards, systems and networks of higher education. Moreover, different practices of internationalization are seen as a mechanism to compete in the competitive and market-oriented environment for both institutions and individuals. Higher education can no longer be viewed in a strictly national context (Qiang, 2003) and internationalization became indispensable for universities to survive in an increasingly competitive environment. De Wit (2011) stated that recently the international dimension of higher education has become more central on the agenda of international organizations, national governments, HEIs, student organizations etc. Internationalization has gained prominence for mainly three reasons. First of all, under the influence of the age of information and technology, increasing global interaction requires the universities to search for policies and strategies to adapt into changing circumstances. Secondly, internationalization has become a financial resource for universities through research funds and education programs under the pressure of decreasing state funding. Lastly, international education has been expanded more than before through changes in global infrastructure of transportation and ICT (Marginson, 2000). Therefore, it can be argued that being a part of the internationalization process has been perceived as a natural course of development for all the universities in the world.

1 This study is a part of an unpublished PhD dissertation:
Bulut Şahin, B. (2017). Internationalization in Turkish Universities; Contributions, Conflicts, and Sources of Conflicts: A Multiple Case Study. Middle East Technical University, Unpublished PhD Thesis.

2 Middle East Technical University, Turkey, sbetul@metu.edu.tr

3 Middle East Technical University, Turkey, kycasar@metu.edu.tr

Internationalization in Higher Education (IHE) has been associated with student mobility. Scholars in IHE have advanced numerous analyses on the dynamics of student mobility, size and direction of student mobility, and the experiences of students (Barnett et al. 2016; Chen and Barnett 2000; Kondakci 2011; Kondakci et al., 2018; Li & Bray 2007; Mazzarol & Soutar 2002). However, student mobility is one of the dimensions of internationalization. The perceptions of academics, another important constituency in higher education, have largely been ignored in the literature. Therefore, this study aims at revealing the perceptions of the academics about IHE. The study specifically answers the following research questions: How do the academics perceive IHE in academic, economic, political, and socio-cultural domains?

Theoretical Framework

This study is a part of larger study which was framed around the neo-institutional theory. The neo-institutionalist theory emerged after the contingency theory in the 1970s (Fiedler, 1964). The theory explains the similarities of the institutions with the others in their environment and aims at addressing the fundamental question of “why the organization resemble each other?” One of the core concepts of the neo-institutionalist theory is isomorphism (DiMaggio & Powell, 1983) according to which institutions resemble to others in their institutional environment. Oliver (1997) explained that tendency towards conformity with pre-determined norms and traditions by the social environment leads to homogeneity in structures and activities and to become legitimate. Neo-institutional theory states that the similarities between the structures of the organizations in the same field emerge irrepressibly so environmental conditions do not let organizations be totally different from each other. Organizations develop their own way of responding to environmental pressures but since they are socially constructed, they are shaped by the social environment (Scott, 2001). Meyer and Rowan (2006) also argued that organizations want to be accepted by their social environment like the human beings.

The concepts of legitimacy and isomorphism in neo-institutionalism (Meyer & Rowan, 1977) are also important to mention. Legitimacy is vital in a sense that one of the basic questions in neo-institutionalism theory is “how an institution can be legitimate to survive?” Legitimacy is defined as complying with the norms and traditions pre-defined by important actors of the society. As a result, an organization should follow the rules and behaviors of its environment to be perceived as legitimate or socially accepted. Second important concept is isomorphism which explains the methodology and mechanisms of resemblance; such as coercive, normative or mimetic (DiMaggio & Powell, 1983). As organizations comply with the norms in their environment; the effectiveness or the accuracy of their activities are not put into question since they are accepted as legitimate. Moreover, ceremonial implementations are also important for neo-institutional theory since they represent symbolic actions taken just for legitimacy purposes. Meyer and Rowan (1977) stated that institutionalized myths define firstly new domains of activities and later these myths are further supported by laws and public opinion.

The resemblance and ceremonial activities which is explained by neo-institutionalism theory is also well-applicable to internationalization practices of HEIs. Due to the pressures along with globalization and neo-liberalism, HEIs are expected to adopt standardized international practices either by embracing them or through ceremonial ways, just to show that they are a part of the process. Therefore, neo-institutionalism helps us in investigating international actions and practices that become standardized in different types of universities, in different parts of the world. In terms of internationalization, nearly all HEIs in the world have been adopting almost same practices either from other institutions or from structured programs of supra-national organizations. For example, almost all institutions in Europe are participating in the Erasmus Program although there is no legal obligation for that. Utilizing neo-institutionalization as a conceptual tool, this study revealed internationalization approaches of HEIs from the viewpoints of academics as one of the main stakeholders.

Method

This study is designed as a multiple-case study (Eisenhardt, 1989) to examine the perception of the academics towards of academics at four public universities in Ankara. Purposeful sampling methodology was used which requires to select information-rich cases purposefully (Creswell, 1998). Four public universities were selected since they are the flagship universities, which are leading higher education institutions having international reputation on research and they have a history more than 30 years and therefore have been more affected from the emergent dynamics of internationalization. Maximum variation sampling method (Miles & Huberman, 1994; Patton, 2002; Yin, 2011) was used as a purposeful sampling method. To obtain maximum variation in the selection of participants academics from different fields and different titles were invited to interviews. Semi-structured interviews were conducted with the participants. As Barbour (2008) stated one-to-one semi-structured interviews are the most commonly used qualitative research method and in this study the interviews were conducted with 44 academic staff. Among them, 23 of them were female and 21 of them were male. According to their title, most of them were professors (25), associate professors (8) and assistant professors (5). When their work experience was considered most of them are senior; 11 of them has been working for more than 25 years and 10 of them have a work experience of 20-24 years. 29 of them have studied abroad and the countries that they studied are USA (11), UK (8) and Canada (4).

Moreover, to ensure triangulation in the research, a document analysis was also conducted on strategic plans, web sites to collect data on the perceptions of academics on IHE.

Findings

Internationalization as being existed from the history is an important concept for HEIs and the perceptions of participants from four different Turkish public universities are categorized under academic, economic, politic and socio-cultural domains.

Perceptions in Academic Domain

Academics expressed various academic benefits of different internationalization practices not only for their own professional development, but this contribution is extended also for their students and for the HEIs. As it is stated in the literature, internationalization became an indispensable part of higher education; the participants also emphasized that universities are globally forced to be international. The perceptions in academic domain are categorized under five headings namely dynamics of international academic network; collaboration and cooperation; interaction and reflection; adopting international students and lastly academic contribution in relation with Bologna Process.

Building a dynamic international academic network. Most of the participants agreed that establishing international academic network is necessary for their professional development. The participants mentioned that face-to-face communication through conferences and meetings is an important way of establishing international academic network, especially for their further academic research and publication. Moreover, according to participants international academic network does not contribute to only their professional development but also to the development of their colleagues in their university and their graduate students. Furthermore, they mentioned that they supported the participation of their graduate students to conferences and this had a very positive effect on them in academic terms. Establishing international academic network is possible not only through conferences but also through international projects.

Use of conventional collaboration and cooperation. Forming networks can be considered as a relatively new form of exposure to internationalization. However, publishing in international journals and/or publishing with international publishers, attending key conferences of the field, and working in international projects are more conventional ways of being exposed to internationalization. Participants pointed out that learning to work together with international community is an indispensable part of academic profession. An academic from the medicine department mentioned this in the following way:

Nowadays, nobody can't do anything by himself/herself. Everything is possible with collaboration. Even in medicine, if I work with Americans, Indians, the studies will be straighter (medicine, associate professor).

The participants depicted that without sharing the results to the international community, it is not important to produce it on its own. They also mentioned that sharing it with international community not only contribute to scientific development but also brings an important opportunity for researcher to get feedback and update it according to that; which will be a contribution to that scientific area at the end:

You may do the best work in the world, you may bring a great big invention in scientific terms; if you don't publicize it to the world, nobody has a chance to know it. You put it on the shelf and it stays there. It can be a super work or it may have deficits ... I don't agree that an academic work should be left on national level (engineering, professor).

Moreover, many participants emphasized the importance of international publication in contribution to universal knowledge since international publication gives them the opportunity to reciprocally share the knowledge and research with international community. In summary, according to the participants, IHE has an important contribution to science and research since it enables sharing the research conducted in a specific country with the entire scientific world. Moreover, the faculty members have the chance to get knowledge from the world and apply it to their country case.

Professional interaction and reflection. First of all, many of the participants stated that study abroad opportunity has changed the vision of individual students by giving the chance to experience different academic environments. Academics themselves also emphasized that they learn from their international experience in academic terms by updating themselves through interaction with international colleagues and renewing their thoughts with the new developments in their scientific field. Moreover, the participants also mentioned about learning on infrastructure and administrative issues. For example, one academic from veterinary faculty expressed in the following way:

There is academic contribution....I went to USA ... I saw eye showers, body showers in laboratories, in corridors everywhere, I said that it is required. I came and I started the procedure to make body shower in all laboratories. What does it mean? Yes it is beneficial to see the system (veterinary medicine, professor).

The participants also found international evaluation system for presentation and publication as objective and fair. According to the participants, especially the feedback given by international referees contribute them academically. Lastly, the participants of the study pointed out academic contribution of international projects in terms making a comparative analysis on international level through equal participation with other countries.

Recruiting international students into their classes. The most emphasized point is the information supplied by international students on their home countries. The academics mentioned that they mostly follow American or European model in their scientific field and they learn other models/systems through international students from non-American and non-European countries. One participant also mentioned that "this encouraged me to read new things and it is exciting for me (public administration, professor). The participants stated that the existence of international students also contributes to the curriculum and instruction in universities. Due to increase in international students, some academics from nursery, public administration and political science departments mentioned that they reviewed their curriculum to decrease national emphasis and added more international dimension by making the program as universal as possible.

Bologna Process. Most of the contributions related with Bologna Process are mainly on organizational and administrative levels of academic programs. Some faculty member stated their positive view towards Bologna Process as for its contributions for developing internationalization through academic recognition and credit transfer which makes the mobility easier for students.

Furthermore, another academic contribution was mentioned as its help to Turkish universities to review their curriculum, to review program outcomes and course outcomes along with European standards through decreasing course load and increasing elective courses. At that point, in addition to general contribution of these reviews; the participants expressed that this compulsory reform requirement led some academics, especially the senior ones, to think about their courses, writing learning outcomes for the first time and preparing official syllabus for courses.

Some academicians stated their positive view towards Bologna Process as for its contributions for developing internationalization. Participants mostly mentioned about its contribution to academic recognition through credit transfer which makes mobility easier for students. Moreover, an academician from nursery department expressed that this recognition was especially important for professions which were included in free circulation system of European Union like nursery. She explained that “in the process of being a member of European Union, it is one of the musts, it is more important to prepare them especially for professions which are recognized in free circulation, like nursery.” (nursery – associate professor)

Furthermore, another academic contribution was mentioned as its help to Turkish universities to review their curriculum, to review program outcomes and course outcomes along with that. Academicians pointed out that this Process helped them to review their programs in terms of European standards. First of all, it helped to decrease the course load in some universities. One academician mentioned that “It pushed universities to decrease course load in the universities where there were huge course load like high school” (public administration – professor)

The vice-coordinator of Bologna Office in Hacettepe University mentioned that she was content about increasing elective courses and she mentioned that elective course numbers were highly increased through Bologna Process:

Students could not take courses about their talents or areas that they are interested in, they couldn't get information. Now there is an equality of opportunities and we have a lot of elective courses and now students are competing with each other to get elective courses in Hacettepe University (banking & insurance – associate professor)

One upper administrator from Hacettepe University complained about old teachers who had never prepared even a syllabus for their courses and thanked to Bologna reforms which encouraged them to do so. For example, an academician from the architecture department mentioned that:

It is a good thing since people turn and look at themselves, they thought about the acquisitions of their courses. Especially old academicians give the same course for years in the same way, however the profession of architecture is changing from yesterday to today (architecture – professor)

Perception in Economic Domain

In addition to academic contributions, interviewees also shared their perception about economic contribution of internationalization to their institutions and directly to the economic well-being of themselves or to their students. The perception of participants on economic contribution are categorized as probable long-term benefits, generation and transfer of funds and developing new technology and innovation.

Long-term economic benefit. Academics see international experience as an investment for the future career opportunities which will have long-term economic benefits and they have this rationale to participate in international activities. One participant explained this long-term benefit for its students as the following:

A student who has an acquainted with a foreign culture will be more advantageous in terms of finding a job abroad comparing to students who did not take courses from a foreign teacher, who did not work with a foreign

teacher even they know a foreign language (architecture, professor).

Other than long-term economic benefits on individual level; this also occurs on national level through incoming students. In other words, incoming students are seen as an ambassador for long-term economic relations between their country and Turkey. To sum up, IHE has possible long-term economic outcomes either for students who had international experience during their higher education studies or for nations through establishing economic networks with the help of incoming international students.

Generating funds. First of all, on institutional level, tuition fees paid by international students is a source of fund for universities. Moreover, academics mentioned that they might receive a grant for permanent investments in their laboratories which had an economic contribution for the university through international projects.

On individual level there are different source of economic contributions. International projects are one of the most important sources which enables to find necessary fund for research; and also hiring young researchers as project assistants. Although many faculty members mentioned economic contribution of international projects; an emphasis were made on the projects submitted to The Scientific and Technological Research Council of Turkey (TUBITAK) in terms of three different funds: Funds supplied for international students; funds given to academics for their participation in international meetings and lastly funds for international publication. Especially for the third one, a faculty member explained this as follows: “TUBITAK gives 3000 Turkish Lira award ...You do the things that you have to do, the system pays you money. What we will complain about?” (social sciences, assistant professor).

Developing new technology and innovation: The participants mentioned that IHE is both important for developing R&D capacity of universities and country and also for marketing the national products to international society. Therefore, internationalization practices are important for a country's future R&D development. A participant pointed out this contribution as follows:

If internationalization will increase the academic level in general terms, this situation will positively contribute to the country's R&D accumulation and industry, therefore to the country's economy. Other than the universities direct or indirect contribution; it is clear that internationalization will contribute to the marketing of the products which are produced in our country. In addition to export, internationalization will also increase import through consuming foreign products. In those terms, in terms of producing the products with high economic return, I think it has a great importance of developing universities academic level (engineering, assistant professor).

This quotation shows that IHE is both important for developing R&D capacity of universities and country and also for marketing the national products to international society.

Perceptions in Political Domain

Although, in all of the interviews, the opinions of interviewees were asked on political dimension of IHE; it is the domain which is less directly replied. Most of the participants mentioned about the contribution of internationalization to develop successful international relations with other countries.

Contributions to foreign policy of the country. Participants mentioned that IHE contributes to foreign policy in terms of the country's image in the political arena. A great number of academics mentioned also about foreign students' contribution to Turkish foreign policy. Universities believe in the politic contribution of international students in the long-run in other words after returning to their country. Furthermore, an academic commented that “these students might have an effect on being a regional power in terms of international relations” (finance, associate professor). Participants stated that internationalization of education would help to make Turkey's reputation better in the world through either the exchange of students or research. At this point, especially Turkish foreign policy towards European Union (EU) was an important subject in academics' interviews. They mostly believe that participating actively in EU education programs will make a very important contribution to Turkey's ac-

cession process. Especially, on higher education level, the importance of Erasmus Program in terms of its contribution through Turkey's integration to EU was highlighted by the academics. In terms of contribution to foreign policy, in addition to Erasmus Program, Mevlana Program was also mentioned by the participants with a belief of its benefits to Turkish foreign policy in the world. Some of these non-European countries that exchange of students and staff was started with are the ones that Ottoman Empire was sovereign in the history. Therefore, some participants mentioned political contribution of this program in terms of reviving political relations with these historically connected countries.

Lastly, contribution to foreign policy was emphasized in terms of underdeveloped and developing countries. Some participants claim that Turkey can help underdeveloped or developing countries in terms of internationalization through receiving students from these countries. The participants remarked that Turkey turned her direction towards the West from the foundation; but more and more relationships should be developed with the countries in the East and IHE might be a bridge for that.

Perceptions in Socio-cultural Domain

Nearly all participants supported the idea that IHE had important socio-cultural contributions for individuals and institutions. Even, a great number of participants mentioned that socio-cultural contribution of international experience is more important than academic, economic and politic ones. The results were categorized as building intercultural competence and avoiding prejudices and increasing tolerance. They pointed out that especially for the conventional international activities where people from different countries come together, socio-cultural contribution emerged inevitably even if academic contribution does not exist.

Build Intercultural Competence: One of the most important concrete result of international experience is learning the other cultures and building an intercultural competence. Academics mentioned that IHE enables individuals to learn other cultures, other people with different cultural habits such as food, cloths, music etc. and they believed that witnessing new life styles would make an individual culturally rich. An academic expressed it in the following way:

Even walking around the streets is a contribution, I think so, sitting in a cafe; they are positive for the development of humans (agricultural studies, professor).

Since they believe in importance of this socio-cultural development of individuals, some of the academics disregard the academic dimension of student exchange and found that this cultural development would be sufficient on its own:

Let him go even without taking courses but studying in another country, going to that country, recognizing the culture; he may not even participate in any class (social sciences, professor).

As this quotation also shows academics strongly believe in the socio-cultural contribution of internationalization especially in terms of building intercultural skills through witnessing the new life styles. Participants remarked that their students had an intercultural vision after their study abroad period:

These students are in 2-3 upper levels than the students who did not go in terms of vision, language, self-confidence... For example it affected my student who came from Van. He was an extremely religious person, he was grown up in a close environment; he went and came. He dressed short trousers. He said to me that "if I go to my town, my dad will shoot me, I can't go with short trousers to Van" (earth sciences, associate professor).

Avoiding prejudices and increasing tolerance towards different cultures. Nearly all participants thought and experienced that internationalization decreases individuals' prejudices towards other cultures through increasing an awareness about them. It is also stated that these cultural interactions would help people to be more tolerant towards other people and to make them less fascist and racist. An academic mentioned about her experience in the following way:

....Because they met with pork. Some of our students who are going for internship they work in restaurants or cafes. They met with pork in the restaurants. Some of them said that they would not work there since they are strict. We advised them, "you will go there and you should be ready for that, otherwise you will not go" (pharmacy, professor)

As this quotation shows the internationalization experience contribute socio-cultural development of students and help them to be more open to different experiences. Moreover, an academic mentioned international experience directly contribute to social/personal development and increase self-confidence of students for further international activities. In other words, socio-cultural benefits of internationalization are dominant on individual level; especially in terms of students' experiences.

Discussion and conclusions

The results of the study revealed that four universities researched in this multi-case study have experienced some benefits/ contributions/ positive effects from their internationalization practices. In the literature also, these contributions were mentioned by several authors (Knight 1999, 2006; Ennew & Greenaway, 2012; Chang, 2015; Teichler, 2004). This study showed that the contributions of internationalization are also valid for the analyzed Turkish universities as well. While institutions and individuals benefit from academic, economic and socio-cultural returns; internationalization also brings political contributions to the nation states.

First of all, academically, participants emphasized that internationalization has positive impact on quality of teaching and learning and it offers an opportunity to follow globally significant research agendas through working with international partners. Reaching to international academic standards for teaching/research is among the top rationales of internationalization (Knight, 1999) and cross-border reputation is viewed as a sign of quality (Teichler, 2004). Most of the participants mentioned that they had great benefits through participating in international activities, such as conferences, that they had a chance to face-to-face meet with international academics, which lead them to further academic cooperation and establishing networks. The participants stated that it is important for their profession to contribute to science and research through collaboration and cooperation. Participants believed that only by presenting or publishing their research in international settings, they had a chance to contribute to universal knowledge. Similarly, Langlands (2012) also stated that some academic issues like energy and water scarcity are more important than economic reasons of internationalization. By enhancing the international dimension of teaching and research, there is a value added to the quality of higher education (Knight, 1999) and the participants also mentioned that the quality of their scientific study increases through sharing it with international community. Moreover, the standard and objective evaluation processes of international publication processes contribute to the quality of academic products. Furthermore, according to the participants, both students and faculty get benefit from their international experience. Students consider internationalization as a benefit for their self-improvement by developing necessary skills for global conditions (Murphy, 2007) and participants also believe that international activities like study abroad or participating in conferences help the students to develop academically. Similarly, academics themselves who study/visit abroad have a chance to experience different academic environments and may reflect this knowledge to their national academic environment. In addition, positive contributions of international students to their classroom either in terms of teaching in a foreign language or learning other countries' special cases from these students were also mentioned. Andrade (2009) also stated that diversity in classroom encourages understanding across borders broadened classroom experience by international students. Similarly, participants believed that the content become richer with the help of comparisons, different point of views, and sometimes they had revised their curriculum and instruction methodologies. Lastly, the contribution on academic programs mentioned by participants on Bologna Process which enabled structural changes in the academic programs.

Secondly, IHE offers economic benefits for individuals and institutions. First of all, participants explained that in the long-run, incoming students coming to Turkey are important for long-term economic relations. As De Wit (2002) explained for national governments there is the hope that international students will become the future decision makers of their home countries

and will remember the host country with gratitude. Moreover, participants stated that Turkish students who participated in international activities might have more chances to find a job in another country. Murphy (2007) also argued that students with international experience develop skills necessary for modern work environment such as language proficiency or international adaptation. The participants also expressed that in the long-term innovation and technology will have an economic benefit for institutions and nations by marketing the produced knowledge. Similarly, Knight (1999) stated that there is a closer link between IHE and economic development of a country. International fees and funds were also mentioned by participants in the forms of tuition fees from international students, funds from international projects, and international publications. In other words, deep cuts in higher education budget forced institutions to look for alternative source of funds (Knight, 1999) and internationalization brings economic opportunities for the institutions.

Thirdly, it was stated that, IHE has a potential to support long-term political links through developing strategic alliances. As Altbach and De Wit (2015) explained that although internationalization may not be the guarantee for peace in the world; they help to keep communication open and dialogue active. Similarly, participants of the study mentioned that internationalization contributes to world peace through positive relationships between countries and intercultural point of views of individuals. Knight (1999) also stated that scientific and educational exchanges among countries help to keep communication and diplomatic relations active. Similarly, Murphy (2007) also stated that academics accept internationalization essential for solving many of the world's conflicts.

Lastly, in socio-economic terms, internationalization has the ability to promote greater intercultural engagement, raise awareness of differences through promoting virtues of heterogeneity. Li and Bray (2007) also argued that international mobility of students impacts outlooks and life-styles of these students. Participants mentioned that international experiences help both academics and students to avoid prejudices and negative myths about other cultures and also increasing tolerance. Knight (1999) stated that the preparation of graduates with strong skills of intercultural skills and communication are among the most important rationales of internationalization. Similarly, the participants of this study expressed how their students' intercultural skills had been developed through studying abroad.

These findings show that the academics in general see internationalization as inseparable part of their profession. Moreover, internationalization makes valuable contributions to their professional, intellectual and personal qualifications. In addition to the contribution of the phenomenon at personal level, the participants expressed the contribution of internationalization to their institution and the country at large. However, it does not mean that internationalization comes with its benefits only. There can be several challenges caused by internationalization. These challenges need to be investigated in future research. Besides, future research should focus on the perception of academics in different context. The participants of this study were the academics who are employed at the flagship universities of Turkey. Conducting the same study at universities which has a short history may depict different results. In any case, conducting more studies on perception of different constituencies in higher education will inform policy and practice on IHE.

References

- Altbach, P.G. & De Wit, H. (2015) Internationalization and global tensions: lessons from history. *Journal of Studies in International Education*, 19 (1), 4-10.
- Andrade, M.S. (2009). The international student picture. In Andrade, M.S & Evans, N.W. (Eds.), *International Students*. Rowman & Littlefield Education: USA.
- Barbour, R. (2008). *Introducing qualitative research*. London: Sage Publications.
- Barnett, G. A., Lee, M., Jiang, K. & Park, H. W. (2016). The flow of international students from a macro perspective: a network analysis. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 46(4), 533-559.
- Chang, D. (2015) Implementing internationalization policy in higher education explained by regulatory control in neoliberal times. *Asia Pacific Education Review*, 16, pp.603-6012.

- Chen, T. M. & Barnett, G. A. (2000). Research on international student flows from a macro perspective: A network analysis of 1985, 1989 and 1995. *Higher Education* 39(4), 435–453.
- Creswell, J.W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Traditions*. Sage Publications: London.
- De Wit, H. (2002). *Internationalization of higher education in the United States of America and Europe: A historical, comparative and conceptual analysis*. Westport, CT: Greenwood.
- (2011). Globalization and internationalization of higher education. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 8 (2), pp.241-247.
- DiMaggio, P.J. & Powell, W.W. (1983). The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociology Review*, 48 (2), pp.147-160.
- Eisenhardt, K.M. (1989). Building theories from case study research. *Academy of Management Journal*, 14 (4), pp. 532–550.
- Enders, J. (2004). Higher education, internationalization and the nation state: recent developments and challenges to governance theory. *Higher Education*, 47, pp.361-382.
- Ennew, C. T. & Greenaway, D. (2012). Introduction and overview. In Ennew, C.T. & Greenaway, D. (Eds.), *The Globalization of Higher Education*. Palgrave Macmillan: UK.
- Fiedler, F. E. (1964). A theory of leadership effectiveness. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*. New York: Academic Press.
- Knight, J. (1999). Internationalization of higher education. In Knight, J. & De Wit, H. (Eds.) *Quality and Internationalization in Higher Education*. Paris: OECD
- Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: definition, approaches and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8 (5), pp.5-31.
- Knight, J. (2006). Internationalization: concepts, complexities and challenges. In Forest, J.F. & Altbach, P.G. (Eds.), *International Handbook of Higher Education*. Springer: the Netherlands.
- Kondakci, Y. (2011). Student mobility reviewed: Attraction and satisfaction of international students in Turkey. *Higher Education* 62(5), 573–592.
- Kondakci, Y., Bedenlier, S., & Zawacki-Richter, O. (2018). Social network analysis of international student mobility: uncovering the rise of regional hubs. *Higher Education*, 75, 517-535.
- Langlands, S.A. (2012). National reforms and international ambitions. In Ennew, C.T. & Greenaway, D. (Eds.), *The Globalization of Higher Education*. Palgrave Macmillan: UK.
- Lawrence, P.R., & Lorsch, J.W. (1967). *Organization and Environment: Managing Differentiation and Integration*. Boston, Massachusetts: Harvard
- Lee, J. J. & Sehoole, C. (2015). Regional, continental, and global mobility to an emerging economy: the case of South Africa. *Higher Education*, 70, 827–843.
- Li, M. & Bray, M. (2007). Cross-border flows of students for higher education: Push–pull factors and motivations of mainland Chinese students in Hong Kong and Macau. *Higher Education* 53(6), 791–818.
- Marginson, S. (2000). Rethinking academic work in the global era. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 22 (1), pp.23-35
- Mazzarol, T. & Soutar, G. N. (2002). “Push–pull” factors influencing international student destination choice. *International Journal of Educational Management*, 16(2), 82–90.
- Meyer, H. & Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, 83 (2), 340-363.
- Meyer, H. & Rowan, B. (2006). *Institutional analysis and the study of education*. In Meyer, H. & Rowan, B. (Eds.), *The new institutionalism in education*. State University of New York Press: USA.
- Miles, B.M. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Sage.
- Murphy, M. (2007). Experiences in the internationalization of education strategies to promote equality of opportunities at Monterrey Technology, *Higher Education*, 53, pp.167-208.
- Oliver, C. (1997). Sustainable competitive advantage: combining institutional and resource based views. *Strategic Management Journal*, 18 (9), pp. 697-713.

- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*, 3rd edition. Sage Publications: California.
- Qiang, Z. (2003). Internationalization of higher education: towards a conceptual framework. *Policy Futures in Education*, 1 (2), pp. 248-270.
- Scott, R.W. (2001). *Institutions and organizations*. Sage: USA.
- Teichler, U. (2004) Temporary Study Abroad: the life of Erasmus students. *European Journal of Education*, 39 (4), pp.395-408.
- Yang, R. (2002). University internationalization: its meanings, rationales and implications. *Intercultural Education*, 13(1), pp.81-95.
- Yin, R.K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. The Guilford Press: New York.

Mimarlık Eğitimi Öğretim Sürecinin Analizi ve Öğretim Mükemmelliği¹

Derya Yorgancıoğlu²

Sevinç Tunalı³

Meltem Çetinel⁴

Özet

Yükseköğretimde küreselleşmenin artmasıyla birlikte üniversitelerin uluslararası rekabete hazır olması kaçınılmaz hale gelirken, öğretim kalitesine ilişkin duyarlılıklar da artmaktadır. Bu bağlamda ulusal ve uluslararası yeterlilikler çerçeveleri ve akreditasyon koşullarıyla uyumlu eğitim anlayışlarının desteklenmesi ve sürekli olarak iyileştirilmesi gerekmektedir. Bu anlayış, Bologna Süreciyle ivme kazanan paradigma değişiminde öngörülen öğrenen-merkezli ve yetkinliklere-dayalı eğitim yaklaşımıyla da örtüşmektedir. Bu eğitim yaklaşımı doğrultusunda öğretme, öğrenme ve değerlendirme yöntemlerinin yeniden ele alınması, akademik kadronun öğretim performansının değerlendirilerek geliştirilmesi konuları önem kazanmaktadır. Ayrıca, “Türkiye’nin Yükseköğretim Stratejisi” raporu ve Avrupa Yükseköğretim Alanı Yeterlilikler Üst Çerçevesi (EHEA-QF, 2005) ve Yaşam Boyu Öğrenim için Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (EQF-LLL, 2007) belgelerinin referans alındığı Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ), 2010 yılından bugüne yükseköğretimde uygulanmaktadır. Bahsi geçen uygulamalar daha çok öğrenme çıktıları üzerine odaklanmışlardır. Öğrenme çıktıları üzerine etki eden en önemli unsurlardan bir tanesi olan öğretim konusu ise yükseköğretimde yeni çalışılmaya başlanan bir alandır.

Bu araştırma, ‘Mimarlık Eğitiminde Öğretim Elemanlarının Akademik Profilinin Tanımlanması: Reflektif bir Pratik Olarak Öğretme ve Öğrenme Süreci Araştırması’ projesinde mimarlık eğitiminde öğretim sürecinin; öğretim yöntemleri ve öğrenen-öğreten iletişimi açısından incelenmesini içerir. Çalışma video analiz yöntemleri kullanılarak yapılmış nitel bir araştırmaya dayanmaktadır. Araştırmaya veri toplamak amacıyla, Altınbaş (İstanbul Kemerburgaz) Üniversitesi Mimarlık Lisans Programı, Mimari Tasarım Temel Alanından 3 tasarım stüdyosu video ile kaydedilmiş ve analiz edilmiştir. Bu tasarım stüdyolarının seçiminde farklı sınıf düzeylerinde olması ve farklı öğrenme/öğretme yöntemlerinin kullanılması dikkate alınmıştır. 1.sınıf düzeyinde Temel Tasarım II stüdyosu (ARCH 102), 2.sınıf düzeyinde Mimari Tasarım II stüdyosu (ARCH 202) ve 4.sınıf düzeyinde Mimari Tasarım VI (ARCH 402) stüdyosu seçilmiştir. ARCH 102 ve ARCH 202 stüdyoları dönem içerisindeki ders işleyişine örnek olurken, ARCH 402 stüdyosunda mimari tasarım temel alanında ölçme ve değerlendirme yöntemi olan ‘jüri’ uygulaması kayıt altına alınmıştır.

1 Bu makale TÜBİTAK 3501- Kariyer Geliştirme Programı desteğiyle gerçekleştirilen 215K234 no’lu, “Mimarlık Eğitiminde Öğretim Elemanlarının Akademik Profilinin Tanımlanması: Reflektif bir Pratik Olarak Öğretme ve Öğrenme Süreci Araştırması” başlıklı araştırma projesi kapsamında hazırlanmıştır.

2 Özyeğin Üniversitesi, Türkiye, derya.yorgancioglu@ozyegin.edu.tr

3 Eğitim Sanayi ve Teknoloji Enstitüsü, Türkiye, sevinctunali@tasam.org

4 İstanbul Kültür Üniversitesi, Türkiye, m.cetinel@iku.edu.tr

Bu çalışmada, Mimari Tasarım Temel alanından derslerin seçilmesinin ana sebebi, bu stüdyo derslerinin mimarlık eğitiminin omurgası ve diğer bütün teorik ve pratik derslerin kesişim kümesi olma niteliği taşımasıdır. Mimarlık lisans programında yer alan Mimari Tasarım stüdyoları mimarlık mesleğinde profesyonel olarak yapılacakların bir mikro ölçekte çalışması olarak nitelendirilebilir; bu yönüyle mimarlık eğitimi sürecinin deneme ve değerlendirmesini içeren en temel derstir. Çalışmanın sonucunda mimari tasarım stüdyolarının öğretim sürecine yönelik olarak bulgular; (1) öğrenme ortamı (fiziksel ve sosyal ortam) ve (2) öğretim yöntemi (bireysel ve grup çalışmaları, mentörlük, iletişim yöntemi) temaları altında ortaya konmuştur.

Anahtar Kelimeler: Mimarlık Eğitimi, Mimari Tasarım Stüdyosu, Tasarım Pedagojisi.

Analysis of Teaching Process in Architectural Education and Teaching Excellence ¹

Abstract

It is inevitable for universities to be ready for international competition, as the sensitivity to the quality of teaching increases with the raise in globalization of higher education. In this context, educational approaches in accordance with the national and international qualification frameworks and accreditation conditions need to be supported and continuously improved. This understanding also coincides with the learner-centred and competence-based education approach envisaged in the paradigm shift accelerated with the Bologna Process. In line with this educational approach, it is important to consider the teaching, learning and evaluation methods and to evaluate and improve the teaching performance of the academic staff. Moreover, "Turkey's Higher Education Strategy" Report and National Qualifications Framework for Higher Education in Turkey (TYYÇ) which has taken reference from the Qualifications Framework for the European Higher Education Area (EHEA-QF, 2005) and European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF-LLL, 2007) has been implemented in higher education since 2010. These applications focus more on the learning outcomes of graduates. Teaching subject, which is one of the most important factors affecting the learning outcomes, is a new area of study in higher education.

This research encompasses the examination of the education processes in architectural education with regard to teaching methods and instructor-student relations, as it is elaborated in the project entitled "Defining the Academic Profile of the Faculty in Architectural Education: Research on Teaching and Learning as a Reflective Practice." The study is based on a qualitative research using video analysis methods. The data collection process is realized on the basis of video recording of 3 different architectural design studios as part of the Bachelor of Architecture Program at Altınbaş (İstanbul Kemerburgaz) University. The criteria regarding the selection of these design studios derive from their different grade levels and different learning / teaching methods that are employed in the studios. ARCH 102 Basic Design II studio, ARCH 202 Architectural Design II studio and ARCH 402 Architectural design VI studio are recorded and analysed. While the records of the ARCH 102 and ARCH 202 studios show weekly design critique sessions, the record of ARCH 402 shows an in-term jury session.

In this study, the main reason for choosing courses from the Architectural Design Field is that design courses are backbone of architectural education and the intersection field of all other theoretical and practical courses. Architectural Design courses in the undergraduate program of architectural education can be defined as working in a micro scale of the professional architectural practice. In this respect, it is the most fundamental course, which includes the experimentations and evaluations of the architectural education process. As a result of the study, the findings related to the teaching process of architectural design courses are revealed with regard to; (1) the learning environments (physical and social environment) and (2) teaching methods (individual and group work, mentoring, communication method).

Keywords: Architectural Education, Architectural Design Studio, Design Pedagogy

1 This article has been developed as part of a research project (215K234) granted by the Scientific and Technological Research Council of Turkey (TUBİTAK), entitled "Defining the Academic Profile of the Faculty in Architectural Education: Research on Teaching and Learning as a Reflective Practice."

Giriş

Mimarlık eğitiminde öğretim sürecinin; öğretim yöntemleri ve öğrenen-öğreten iletişimi açısından incelenmesine dayanan bu çalışma, video analiz yöntemleri kullanılarak yapılmış nitel bir araştırmaya dayanmaktadır. Altınbaş (İstanbul Kemerburgaz) Üniversitesi Mimarlık Lisans Programı, Mimari Tasarım Temel Alanından 3 tasarım stüdyosu video ile kaydedilerek veri toplanmış ve bu veriler analiz edilmiştir. Bu tasarım stüdyolarının seçiminde farklı sınıf düzeylerinde olması ve farklı öğrenme/öğretme yöntemlerinin kullanılması dikkate alınmıştır. 1.sınıf düzeyinde Temel Tasarım II stüdyosu (ARCH 102), 2. sınıf düzeyinde Mimari Tasarım II stüdyosu (ARCH 202) ve 4.sınıf düzeyinde Mimari Tasarım VI (ARCH 402) stüdyosu seçilmiştir. ARCH 102 ve ARCH 202 stüdyoları dönem içerisindeki ders işleyişine örnek olurken, ARCH 402 stüdyosunda mimari tasarım temel alanında ölçme ve değerlendirme yöntemi olan 'jüri' uygulaması kayıt altına alınmıştır. Bu çalışmada, Mimari Tasarım Temel alanından derslerin seçilmesinin ana sebebi, bu stüdyo derslerinin mimarlık eğitiminin omurgası ve diğer bütün teorik ve pratik derslerin keşif kümesi olma niteliği taşımasıdır. Mimarlık lisans programında yer alan Mimari Tasarım stüdyoları mimarlık mesleğinde profesyonel olarak yapılacakların bir mikro ölçekte çalışması olarak nitelendirilebilir; bu yönüyle mimarlık eğitimi sürecinin deneme ve değerlendirmesini içeren en temel derstir. Çalışmanın sonucunda mimari tasarım stüdyolarının öğretim sürecine yönelik olarak bulgular; (1) öğrenme ortamı (fiziksel ve sosyal ortam) ve (2) mimari tasarım eğitiminin temel yöntemlerinden masa kritiği, jüri ve işbirlikli öğrenme deneyimleri üzerine temellenmektedir.

Tasarlama, mimarca düşünme ve yapma becerilerinin geliştiği öğrenme mekânları olarak mimari tasarım stüdyoları, mimarlık eğitiminde anahtar rol oynamaya devam etmektedir. Boyer ve Mitgang (1996) tasarım stüdyosunun mimarlık eğitimi içindeki önemini "öğrenmenin bütünleştirilmesine ve uygulamaya koyulmasına model teşkil etme potansiyeli" ile ilişkilendirir. Dutton ise (1987) tasarım stüdyolarını "öğrencilerin düşünsel ve sosyal olarak dahil oldukları, analitik, senteze ve değerlendirmeye dayalı düşünme modellerinin çizim, diyalog ve maket yapımı gibi eylemler aracılığıyla uygulamaya geçtiği aktif alanlar" olarak tanımlar (s. 16). Görselleştirme ve temsil becerilerinin geliştirildiği, bir tasarım dilinin oluşturulduğu mimari tasarım stüdyoları Ledewitz'in (1985) deyişiyle "mimarca düşünmenin" öğrenildiği mekânlar olarak da tanımlanabilir.

Tasarım stüdyoları formal mimarlık eğitimi kapsamında proje-temelli öğrenme süreçleri aracılığıyla, öğrenen-merkezli eğitim yaklaşımının en görünür olduğu ortamlardır. Öğrenen-merkezli eğitim yaklaşımlarının temelinde yapılandırmacı öğrenme kuramları yatmaktadır. Bu kuramlar öğrenenleri "bilginin aktif kurucuları" olarak tanımlayan 'yapılandırmacılık' anlayışına temellenir (Schunk, 2008). Fosnot (1996) yapılandırmacılığı "bilmenin ne olduğu ve bireyin bilmeye nasıl ulaştığı hakkında bir kuram" olarak tanımlar (s. ix). Yapılandırmacı eğitim yaklaşımları öğretmeden çok öğrenmeye, öğrencilerden (eğitmenler) çok öğrenenlere odaklanmaktadır. Öğrenme eylemi "öğrencilerin kendilerinin yürüttüğü" bir süreç olarak tanımlanırken, öğreticinin sorumluluğunun ise "bilgi aktarmak değil, öğrencilere bilgiyi inşa etmeleri için gerekli fırsatları ve motivasyonu sağlamak" olduğu vurgusu yapılır (Fosnot, 1996). Yapılandırmacı öğrenme sürecinin bir diğer özelliği, öğrencilerin birbiriyle etkileşim içinde olması ve birbirlerinden deneyim yoluyla öğrenmeleridir. Bu süreçte öğreticinin rolü bilgi aktarmak olarak değil, öğrenenin bilgiye ulaşmanın yollarını öğrenmesinde, bilgiyi anlamlandırmasında ve yeniden inşa etmesinde ona rehberlik etmek ve böylece anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesine yardımcı olmak şeklinde tanımlanır.

Mimari tasarım stüdyosunun mimarlık eğitimindeki özgün pedagojik konumunu şekillendiren diğer unsurlar, aktörler arası etkileşime dayalı bir öğrenme modeli sunması, mimarlığa ilişkin bilgi ve becerilerin sentezlenmesi ve aynı zamanda teori-kuram dengesinin gözetilmesi olarak sıralanabilir. Her tasarım stüdyosunda ele alınan proje temelinde gerçekleşen mimari tasarım süreci, öğrencilerin hem bireysel olarak hem de grup çalışması çerçevesinde etkileşimli öğrenme deneyimleri edinmesini, tasarım düşüncesi ve becerilerinin gelişmesini teşvik etmektedir. Tasarım stüdyosu ortamlarının önemli bir özelliği, öğrenciler, öğreticiler ve mimari projenin birlikteliğine dayanmasıdır. Tasarım eyleminin kendisi ve değerlendirilmesi (kritik, jüri, vb.) hem öğretim elemanı-öğrenci, hem de öğrenci-öğrenci arasında diyalogu ve etkileşimi doğurur. Bu etkileşim birbirinden öğrenmeyi olduğu kadar birlikte öğrenmeyi teşvik ederken aynı zamanda sosyal bir etkileşime dayanan "stüdyo kültürünün" oluşmasını sağlar (Steven, 1998).

Mimari Tasarım Temel Alanı derslerinin genel özelliği, gerçek veya varsayımsal bir tasarım problemi üzerine, öğrencilerin geldikleri sınıf seviyesine kadar edindikleri bilgi ve becerilerini kendi yaratıcılıkları ile harmanlayarak özgün bir ürün ortaya koyma süreci olmasıdır. Mimari tasarım süreci mimarın tasarım problemine ilişkin fiziksel, sosyo-kültürel, teknolojik, estetik, ekonomik kısıtlar ve potansiyelleri, insan davranışları ve ihtiyaçları konularını dikkate alacak şekilde ele aldığı bir süreçtir. Stüdyolarda ele alınan proje konularının karmaşıklığı, eğitimin seviyesine bağlı olarak değişse de, bu konular öğrencinin mimarlığa ilişkin çeşitli bilgileri ve becerileri kullanmasını teşvik eder, bir senteze ulaşılmasını, tasarım probleminin çok boyutluluğunu kavrama, soru sorma, analitik ve eleştirel düşünme yetkinliklerinin gelişmesini hedefler.

Mimari tasarım stüdyolarında düşünme becerileriyle paralel olarak yapma becerilerinin de gelişmesi, dolayısıyla kuram ve uygulama arasında bir denge sağlanması da önem kazanır. Yaparak öğrenmeye (learning-by-doing) dayalı bir pedagojik yaklaşıma temellenir. Buna göre öğrenci geliştirdiği tasarım projesi üzerinde proje yürütücüsünden kritik alarak geliştirir; geliştirdiği projesini çizim ve maketler aracılığıyla tekrar kritik almak üzere sunar ve bu süreç dönem sonuna kadar geri beslemelerle devam eder. Diğer bir deyişle, öğrenci tasarıma ilişkin bilgi ve becerilerini çizim ve maket gibi somut ürünler aracılığıyla ortaya koyarken, bu somut ürünler üzerinden stüdyoda bulunan tüm aktörlerin (yürütücü, asistan, öğrenci) dâhil olduğu bir iletişim ortamı oluşur.

Bu iletişim ortamını oluşturan temel pedagojik uygulama kritik verme ya da geribildirim sağlama süreçleridir. Kritik ya da geri bildirimlerde proje ilişkin “süreç” ve “sonuç” bağlamları birlikte ele alınmaktadır. Sadece somut ürün üzerinden değil, tasarım probleminin tanımlanmasından başlayarak bu somut ürüne hangi uygulamalar ve yaklaşımlarla ulaşıldığı da irdelenmektedir. Tasarım süreci bir bütün olarak görülmekte, kritik verme eylemi bir müzakere süreci olarak kabul edilmektedir. İkili sistemleri andıran, doğru-yanlış, eksik-tamam gibi net geribildirimler yerine, tasarımda hangi hamlenin hangi amaçla yapıldığı sorgulanmakta ya da müzakere edilmektedir. Genel olarak ölçme-değerlendirme süreçleri bir entelektüel gelişim ve edinimle ilgili geribildirim sağlama süreci olarak düşünülmektedir (Birenbaum, 2005; Quality Assurance Agency, [QAA], 2006). Bu süreçte öğrenenin edinimlerinin değerlendirilebilmesinin ya da ona geliştirici geribildirim sağlanmasının iki önemli yönü vardır: summatif ve formatif. Summatif değerlendirmeler özetleyicidir ve öğretimin sonunda gerçekleşir. Bu yönüyle sonuç odaklı olduğu ve öğrenen çıktılarını son ürün olarak görüp, çoğunlukla nicel ölçümlemeyi amaçladığı söylenebilir (Angelo ve Cross 1993). Formatif değerlendirme ise sonuç odaklı değil, süreç odaklıdır ve süreç devam ederken gerçekleştirilir. Böylece öğrenciye öğretimsel faaliyetler sırasında ne kadar mesafe kat edebildiğine ilişkin geri bildirimler verilir ve kendi süreçlerine yansıtma yapmasını teşvik eder (Campbell & Norton 2007).

Masa kritiği (desk critique/feedback) mimari tasarım stüdyolarında eğitim döneminin tamamına yayılan başlıca pedagojik yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Tasarım kritiği, stüdyo yürütücüsü ve asistanı ile öğrenci arasında bire bir diyalog şeklinde masa başında gerçekleşir. Bunun yanında mimar tasarım eğitiminde değerlendirme süreçleri öğrencilerin bireysel ya da grup olarak projelerini sunduğu ve bunun öğretim elemanlarından oluşan bir jüri tarafından değerlendirildiği, aynı zamanda diğer öğrencilerin de dâhil olduğu ortamlarda da gerçekleştirilir (Tural & Tural, 2006). Tasarım eğitiminde öğrenci projelerinin değerlendirilmesini amaçlayan jüriler ön ya da dönem içi jüriler (preliminary or interim jury) ve dönem sonu jürileri (final jury) olmak üzere ikiye ayrılır. Tasarım disiplinlerine özgü pedagojik bir yöntem olarak jüri aynı zamanda öğrencilerin tasarım becerileri ve bilgisinin pekiştiği öğrenme sürecinin bir parçası olarak ele alınır (Tural & Tural, 2006). Jürinin bir değerlendirme aracı olmanın ötesine geçerek bir öğretme yöntemine dönüşmesi hedeflenir. Jürinin mimarlık öğrencilerinin tasarım öğrenme sürecine yaptığı katkı, yürütücü ve öğrenci arasında sürekli geri bildirimler sağlayan iletişim ortamının yanı sıra, bu ortama kimi zaman profesyonellerin dâhil olmasıyla mimarlık mesleği uygulamasına ilişkin deneyim ve bilgilerin de sürece dâhil olmasıyla açıklanabilir. Jüri ortamları, öğrencinin gelecekteki meslek yaşantısında bir parçası olacağı mesleki uygulayıcılar topluluğu ile tanıştığı ortamlar olarak kurgulanabilir (Lewis, 2013).

Yöntem

Bu çalışma yöntemsel olarak mimari tasarım eğitime dair çapraz durum incelemesine (cross-case analysis) dayanmaktadır. Video analiz yöntemi kullanılarak yapılmış nitel bir araştırmaya dayanan çalışmanın veri kaynakları Altınbaş (İstanbul Kemerburgaz) Üniversitesi Mimarlık Lisans Programı öğretim elemanları ve sınıf mimarlık lisans öğrencileridir. Derslerdeki öğretim süreci hakkında detaylı çıkarım yapabilmek için Mimari Tasarım Temel Alanından 3 ders video ile kaydedilmiş ve video analiz yöntemi kullanılmıştır. Analizi yapılan video çekimleri Mimari Tasarım Temel Alanından 3 dersi içermektedir. Bu derslerin seçiminde farklı sınıf düzeylerinde olması ve farklı öğrenme/öğretme yöntemlerinin kullanılması dikkate alınmıştır. 1.sınıf düzeyinde Temel Tasarım II dersi (ARCH 102), 2.sınıf düzeyinde Mimari Tasarım IV dersi (ARCH 202) ve 4.sınıf düzeyinde Mimari Tasarım VI (ARCH 402) dersi seçilmiştir. Bunun yanı sıra ARCH 102 ve 202 dersleri dönem içerisindeki ders işleyişine örnek olurken, ARCH 402 dersinde mimari tasarım temel alanında ölçme ve değerlendirme yöntemi olan 'jüri' uygulaması kayıt altına alınmıştır. Videoların çekimi için öncelikle ders yürütücülerinden izin alınmış olup, daha sonra öğrencilerin de bilgilendirilmesi ve onaylaması ile sınıflara ilgili üniversitenin Kurumsal İletişim biriminden destek alınarak profesyonel kamera kurularak videolar çekilmiştir.

Bu çalışmada Mimari Tasarım Temel alanından derslerin seçilmesinin ana sebebi, bu dersin mimarlık eğitiminin omurgası ve diğer bütün teorik ve pratik derslerin kesişim kümesi olma niteliği taşımasıdır. Mimarlık lisans programında yer alan Mimari Tasarım dersleri, mimarlık mesleğinde profesyonel olarak yapılacakların bir mikro ölçekte çalışması olarak nitelendirilebilir; bu yönüyle bu sürecin deneme ve değerlendirmesini içeren en temel derstir. Mimari tasarım derslerinin kalitesi, ortaya koyulacak sonuç ürünü (proje) doğrudan etkiler. Mimari Tasarım dersleri öğrencilerin mesleki becerilerini en iyi ortaya koydukları, eğitimleri suresince edindikleri bütün bilgilerini sentezledikleri ve sundukları derstir.

Bulgular

ARCH 102 Temel Tasarım II Stüdyosu Analizi

Çalışmada gerçekleştirilen video analizlerinden ilki birinci sınıfın bahar yarıyılında verilmekte olan ARCH 102 Temel Tasarım II dersine ilişkindir. Mimarlık lisans programı 1. sınıf düzeyinde verilmekte olan Temel Tasarım I ve Temel Tasarım II derslerinin özelliği tasarıma ilişkin temel prensiplerin ve kavramların (saydamlık, hareketlilik, yansıma, geçirgenlik vb.) ve teknik bilgilerin (nokta, çizgi, düzlem, hacim, strüktür, malzeme, renk, ışık, vb.) edinilmesi ve bu kavramların zihinlerdeki izdüşümleri üzerine tartışmaların yapılmasıdır. İlerleyen haftalarda bu kavramların mekânsal karşılıklarına dair ipuçları irdelenir. 1. sınıf düzeyindeki proje stüdyolarında bütün döneme yayılan tek bir proje yapmak yerine, temel kavramların kullanımına dair denemeler yapabilecekleri birden fazla küçük proje tasarlanmaktadır.

Analize konu olan 1. videoda ARCH 102 (Temel Tasarım II / 1. Sınıf II. dönem) işleniş ele alınmış ve başlıca 2 tema kapsamında bulgulara ulaşılmıştır: (1) öğrenme ortamı (2) öğretim/öğrenme yöntemleri.

Öğrenme Ortamı: Fiziksel ve Sosyal Unsurlar

Günümüzde yükseköğretim alanında öğrenen-merkezli ve yetkinliklere-dayalı eğitim yaklaşımları benimsenmekteyken, üniversite kampüslerinde öğrenme/öğretme deneyimleri ile bu deneyimlerin gerçekleştiği mekânlar arasındaki doğrudan ilişki önem kazanmaktadır. Öğrencilerin öğrenme süreçlerinin aktif özneleri olarak deneyim kazandığı, öğrenci-akademisyen ve öğrenci-öğrenci diyalogunun desteklediği mekânların tasarlanması süreçlerinde mekân-pedagoji ilişkisinin gözetilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Mimarlık eğitiminin gerçekleştirildiği stüdyo mekânları, öğrenen-merkezli eğitim yaklaşımlarının görünür olduğu mekânlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Video analizleri çerçevesinde çalışmaya konu olan stüdyo mekânları hem fiziksel hem de sosyal unsurları açısından değerlendirilmektedir:

ARCH 102 dersinin gerçekleştiği stüdyo yaklaşık 30-35 arası öğrenci kapasitesine sahip, her öğrenci için yaklaşık 70x100cm boyutlarında bir masa ve sandalyenin bulunduğu mekânlardır. Kullanılan ders materyalleri ve öğrenme yaklaşımları gereği masaların boyutu ve hareket edebilir oluşu önemlidir. Bunun yanında öğrenme ortamının çeşitli, kapsayıcı ve esnek öğretme ve öğrenme süreçlerinin gerçekleşmesine olanak tanıyacak şekilde tasarlanması ve farklı ihtiyaçlara cevap verecek şekilde adapte edilebilir olması gerekmektedir. Hem bireysel çalışmaya hem de grup çalışmasına olanak tanımları beklenir. ARCH 102 Temel Tasarım II stüdyosunun yürütücülerinin masaların birleştirilmesi ile büyük bir ortak çalışma alanı yaratılmasını sağlamış olduğu, yürütücülerin ve öğrencilerin bunun çevresine yerleşmiş oldukları gözlemlenmiştir. Bu ortam, yürütücüler ve öğrenciler arasında etkileşimli ve çok aktörlü bir diyalog ortamı oluşmasına zemin hazırlamıştır. Öğrencilerin üzerinde kritik alacağı çalışmaları da, stüdyoda masaların birleştirilmesiyle oluşturulan bu geniş çalışma alanının üzerinde yer almaktadır. Bu şekilde proje kritiklerinin herkes tarafından görülebilir ve deneyimlenebilir olması sağlanmıştır. Kalan masalar ortada yer alan bu ortak çalışma alanının iki yanına yerleştirilmiş olup, aynı anda hem grup hem de bireysel çalışmaya uygun bir ortamın yaratılmış olduğu görülmüştür.

Analize konu olan öğrenme ortamının sosyal boyutunun hem fiziksel ortam hem de kullanılan öğretme/öğrenme yöntemiyle şekillendiği gözlemlenmiştir. Stüdyo yürütücüleri ile öğrenciler arasında sürekli bir iletişim ve etkileşim gerçekleşmektedir. Bu etkileşim yürütücü-öğrenci arasında olduğu kadar, öğrenci-öğrenci arasında da gelişmektedir. Yürütücünün öğrenci projeleriyle ilgili yapmış olduğu tartışmaya öğrenciler de kendi fikirlerini paylaşarak katılmakta, sonrasında öğrenciler birbirlerinin projelerini kendi kritik etmektedirler. Böylece tasarım bilgisinin üretilen ürünler üzerinden birebir iletişim yoluyla paylaşıldığı bir sosyal ortam kendiliğinden oluşmaktadır. Bu sosyal ortamın yürütücünün dersi bitirip stüdyodan ayrılmasından sonra da öğrenciler arasında sürdüğü, öğrencilerin birbirlerinin projelerini değerlendirdiği gözlemlenmiştir. Bu da tasarım eğitimin sürekliliğini göstermesi açısından önemli bulunmuştur.

Öğretim/Öğrenme Yöntemleri

Çalışmaya konu olan ARCH 102 Temel Tasarım II stüdyosunda öğrenen-merkezli bir pedagojik yaklaşım uygulandığı gözlemlenmiştir. Stüdyo ortamı, klasik bir öğretene-öğrenen iletişimi veya bilgi aktarımından farklı olarak bir 'öğrenenler topluluğu' (community of learners) oluşturma özelliği göstermektedir. Bu toplulukta birbirinden öğrenme ve birbirini değerlendirme esastır. Çalışma ortamı çevresine yerleşmiş öğrenciler ve öğretmenler dersin akışını beraber sürdürmektedir. 'Proje temelli öğrenme' yaklaşımının kapsadığı ders anlatma, soru-cevap, tartışma, alıştırma ve uygulama, gösterme, yönlendirilmiş uygulama, rol oynama, ve grup çalışması aşamalarının pek çoğunun stüdyo ortamında gerçekleştiği gözlemlenmektedir (Resim 1).



Resim 1. ARCH 102 Temel Tasarım II stüdyosunda farklı pedagojik stratejiler

ARCH 102 Temel Tasarım II stüdyosunda 1 stüdyo yürütücüsü ve 1 asistanı olduğu görülmüştür. Proje yürütücüsünün ders anlatımıyla başlayan stüdyo deneyiminde yürütücü ders anlatımı sırasında masada bulunan öğrenci projeleri (maket, çizim, poster) üzerinden gösterimde bulunmakta, gerektiğinde ise kendini öğrencilerin yerine koyarak anlatımını sürdürerek rol oynama tekniğine başvurmaktadır. Bunun yanında sorular sorarak öğrencileri diyaloga çağırarak ve bir tartışma ortamı oluşturulmaktadır. Öğreten tarafındaki kişilerle (yürütücü ve asistan) öğrencilerin aynı masa çevresinde oturması ve aynı ürünlere birlikte sırasıyla yorumlarda bulunmalarıyla, bu tartışma ortamının birlikte ve birbirinden öğrenme deneyimlerini teşvik ettiği söylenebilir. Bir yandan öğrenciler kendi projelerini değerlendirmekte (self-critique) ve arkadaşları bu değerlendirmeleri dinlemektedir; diğer yandan da öğrenciler birbirlerinin projelerini değerlendirmektedirler. Böylece stüdyo ortamında 'kritik' yönteminin aynı

zamanda akran değerlendirmesi (peer review) uygulamasını da teşvik ettiği gözlemlenmektedir. Dersin devamında ise grup tartışması yerini birebir kritiklere bırakmaktadır. Dersin yürütücüleri bireysel çalışan öğrencilerin yanlarına giderek onların çalışma alanlarında kritik vermeye devam etmektedir.

ARCH 102 Temel Tasarım II dersi video analizinde gözlemlenen öğrenme sürecinin aktörleri ve aralarındaki etkileşim Şekil 1'de ifade edildiği gibi bir döngü şeklinde ilerlemektedir.



Şekil 1. ARCH 102 Temel Tasarım II: stüdyo aktörleri arasındaki iletişim döngüsü

ARCH 202 Mimari Tasarım II Stüdyosu Analizi

Çalışmaya konu olan mimarlık lisans programında 2. sınıf ve 4. sınıf arasındaki stüdyo derslerinin isim ve içerikleri Mimari Tasarım odağında değişir. Bunun sebebi, artık 1. sınıftaki Temel Tasarım derslerinde tasarıma ilişkin edinilen temel kavramların, fiziksel, çevresel ve sosyal mekân verileri ve malzeme-strüktür-detaya ilişkin teknik bilgilerle birleştirilip soyuttan somuta doğru ilerleyen mimari tasarım sürecine evrilmesidir. 2. sınıftan itibaren mimari tasarım derslerinde, öğrencilerinden gerçek hayatta karşılığı olan tasarım problemleri ve gerçek fiziksel arazi üzerinde çalışmaları ve buna yönelik projeler geliştirmeleri beklenmektedir. 2. sınıf seviyesinden itibaren mimari tasarım derslerinde adım adım profesyonel bir projede olacak tüm detayların ve süreç yönetiminin öğrenilmesi hedeflenmektedir. Çalışma kapsamında yerinde gözlem çalışmalarının ikincisi, 2. sınıf düzeyinde ARCH 202 Mimari Tasarım II stüdyosuna odaklanmaktadır.

Öğrenme Ortamı: Fiziksel ve Sosyal Unsurlar

ARCH 202 Mimari Tasarım II stüdyosunda ARCH 102 Temel Tasarım II stüdyosundan farklı olarak masaların ayrı olarak düzenlenmiş olduğu gözlemlenmiştir. Stüdyo yürütücüsü ve asistanı bir masada oturmakta ve kritik alacak öğrenciler sırasıyla onların yanına gitmektedir; çevredeki masalarda diğer öğrencilerin çalışmalarına devam edeceği şekilde düzenleme yapılmıştır (Resim 2).

Akademik dönem boyunca 14 haftaya yayılan proje süresinin hangi aşamasında olduğuna bağlı olarak öğrenme deneyimleri ve bu deneyimlerin gerçekleştiği mekânsal kurgu değişebilmektedir. Projenin başlangıç evresindeki proje alanına ilişkin analizler gerçekleştirilmekte ve stüdyo mekânında grup çalışmasına olanak tanıyacak şekilde masalar birleştirilerek ortak çalışma alanları yaratılmaktadır. Projenin çevresel analizden sonraki tasarım evresinde öğrenciler bireysel çalışmaya yönelmektedir. Dolayısıyla stüdyo mekânında her öğrenci çoğunlukla kendi masasında çizim/maket çalışmalarına devam etmektedir. Çalışmada gözlemlenmiş olan ARCH 202 Mimari Tasarım II stüdyosunda projenin ileri aşamalarındaki bir ders konu alınmaktadır. Mekân kullanımı kapsamında, stüdyo yürütücüsü ve asistanın yanında bireysel kritik alan öğrenci ve onun kritiğini dinleyen diğer öğren-

cilerden oluşan bir çalışma ortamının kurgulanmış olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca, kendi masalarında manuel ya da dijital çizim çalışmalarıyla bireysel olarak uğrasan öğrenciler bulunmaktadır. Fiziksel mekânı şekillendiren bir diğer unsur, tasarımın önceki evrelerinde üretilen öğrenci çalışmalarının panoda asili olması ya da masalarda yer almasıdır. Tasarım sürecinin somut ürünleri olan çizim ya da maket çalışmalarının fiziksel öğrenme ortamının bir parçası haline geldiği gözlemlenmiştir.

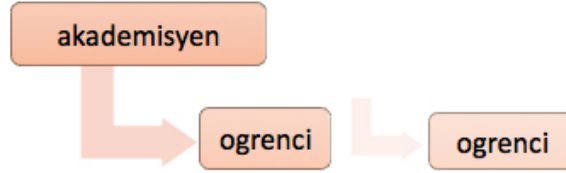


Resim 2. ARCH 202 Mimari Tasarım II stüdyosunda farklı pedagojik stratejiler

Öğretim/Öğrenme Yöntemleri

Çalışmaya konu olan ARCH 202 Mimari Tasarım II stüdyosunda aynı anda birden fazla pedagojik yöntem kullanıldığı ortaya konulmuştur. ARCH 102 Temel Tasarım II stüdyosundan farklı olarak, bu dersin başında öğrenci ve öğretene birebir diyaloga dayalı proje değerlendirmesi yapmakta, bu sırada diğer öğrenciler bireysel olarak çalışmaktadırlar. Stüdyo yürütücüsü ve asistanın birlikte koordine ettiği masa kritiği, öğrenci ile yürütücü/asistan arasında birebir diyaloga dayanmaktadır. Dersin devamında ise

diğer öğrencilerin de sürece katıldığı gözlemlenmekte, öğrencilerin arkadaşlarının kritiğini dinlemesi ve yorumda bulunması bir öğrenme topluluğu özelliği göstermektedir. Bu stüdyoda oluşan aktörler arasındaki iletişim döngüsünün Şekil 2'deki gibi tek yönlü olduğu ortaya koyulmuştur. ARCH 202 Mimari Tasarım II stüdyosu kapsamındaki öğrenme ortamının sosyal boyutunun, bireysel çalışmanın ön plana çıkması dolayısıyla ARCH 101 dersine kıyasla daha zayıf olduğu söylenebilir.



Şekil 2. ARCH 202 Mimari Tasarım II: stüdyo aktörleri arasındaki iletişim döngüsü

ARCH 402 Mimari Tasarım VI Studyosu Analizi

Çalışmaya konu olan mimarlık lisans programı kapsamında gerçekleştirilen yerinde gözlem çalışmalarının sonucunda ARCH 402 Mimari Tasarım VI stüdyosu, projenin gelişim aşamalarından biri olan değerlendirilme sürecine, 'dönem içi jüri'ye odaklanmaktadır.

Öğrenme Ortamı: Fiziksel ve Sosyal Unsurlar

ARCH 402 Mimari Tasarım VI stüdyosunun ortamı 1. ve 2. videolardaki stüdyolar ile birebir aynı özelliklere sahip olmakla beraber sınıf düzeni farklı organize edilmiştir. Bunun nedeni, videosu çekilen derste kullanılan pedagojik yaklaşımdır. Bu videoda tasarım eğitiminde bir değerlendirme yöntemi olan jüri uygulaması gözlemlenmiştir. Stüdyonun fiziksel ortamı jürinin ihtiyaçlarına göre yeniden düzenlenmiştir. Jüri üyelerinin oturduğu bir masa düzeneği bulunmakta ve öğrenciler tahtaya ve duvarlara projelerini asmakta ya da projeksiyon aracılığıyla yansıtmaktadır. Bu durumda jüri üyeleri bazen oturarak bazen de çizim ve maketten oluşan proje çalışmalarını görmek üzere hareket halinde dersin işleyişini sürdürmektedir. Stüdyo mekânı öğrencileri sürekli proje konusuna angaje etmekte, böylece mekânın kendisi de öğrenme sürecine dâhil olmaktadır.

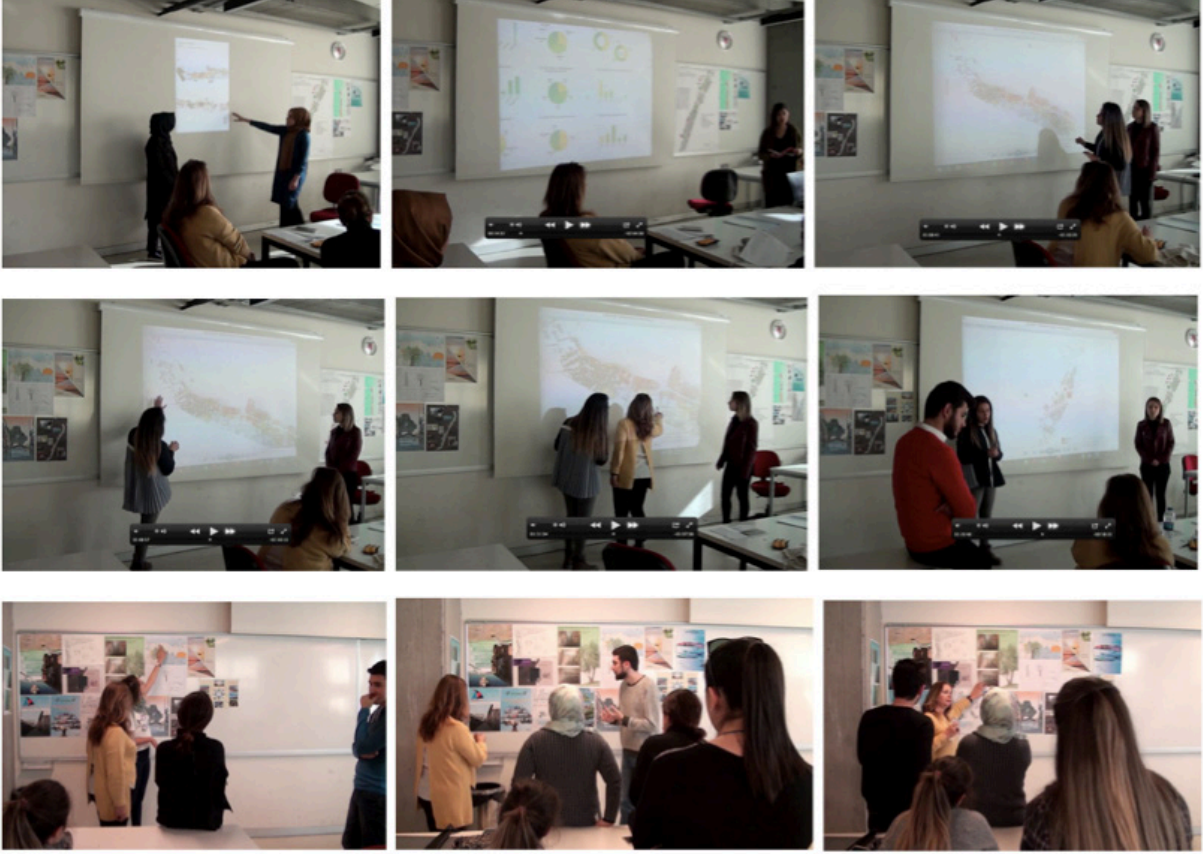
Mimari tasarım eğitiminde bir değerlendirme yöntemi olarak jüri, stüdyoda haftalık masa kitliklerinden daha resmi bir sosyal ortamı beraberinde getirmektedir. Öğrenciler projelerinin gelişim sürecini çizim ve maket gibi somut ürünler üzerinden anlatırken, bunu sözel olarak destekleyecek kavramları kullanmakta, 'disipliner bir dil' ortaya çıkmaktadır. Bu dil, yürütücü ve öğrenci arasındaki etkileşimin temelini oluşturmaktadır.

Öğretim/Öğrenme Yöntemleri

Mimari tasarım eğitiminde uygulanan jürinin temel özelliği uzman değerlendirmesinin ağırlıkta olmasıdır. Araştırmaya konu olan Mimari Tasarım temel alan derslerinin süreci yürütücü ve öğrenci arasında döngüsel bir etkileşim içinde ilerlemekteyken, nihai ürün uzmanların görüşlerine göre değerlendirilmektedir. Bu süreçte öğrencilerin de katkısı kabul görmekte ancak genelde jüri ve ürünü değerlendirilen öğrenci arasında gerçekleşen bir ortam gözlemlenmektedir. Jüride projesini sunan öğrenci ile yürütücü-asistan-jüri üyeleri arasındaki diyalog ortamı oluşurken, değerlendirici rolünü üstlenen kişilerin projeye ilişkin geri bildirimleri salt sunum yapan öğrenciyi değil, stüdyodaki diğer öğrencileri de hedef alabilmektedir. Değerlendirici soru sorarak diğer öğrencilerin de katılımını teşvik eden bir tartışma ortamı başlatılmaktadır. Böylece jüri ortamı stüdyoda bulunan bütün aktörlerin katılımıyla "karşılıklı bir bilgi ve anlam üretme" ortamına dönüşebilmektedir (Dutton & Willenbroc, 1989).

Çalışmaya konu olan ARCH 402 Mimari Tasarım VI stüdyosu dönem içi jürisi sırasında, stüdyo ortamında gerçekleşen iletişim odağında sunum yapan öğrenci/öğrenciler ve stüdyo yürütücüsü/asistan/jüri üyelerinin yer aldığı gözlemlenmiştir. Stüd-

yoda bulunan ve sunumu dinleyen diğer öğrenciler de zaman zaman bu iletişim ortamına yorumlarıyla dâhil olmaktadır. Ayrıca stüdyo yürütücüsünün, sunum yapan öğrencinin projesi üzerinden izleyici konumundaki öğrenci grubuna bilgi transferinde de bulunduğu gözlemlenmektedir. Böylece çok aktörlü bir geri bildirim süreci deneyimlenmektedir (Şekil 3).



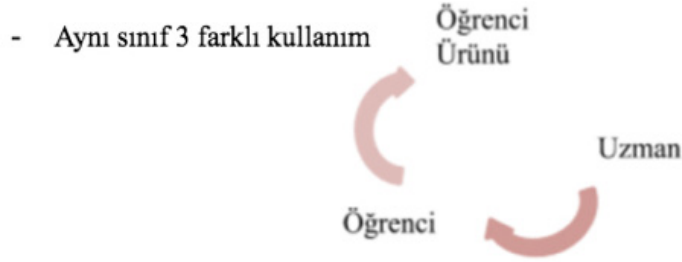
Resim 3. ARCH 402 Mimari Tasarım VI stüdyosunda farklı pedagojik stratejiler

Bu karşılıklı geri bildirim sürecinde gerek yürütücü gerekse öğrenciler proje sürecinde gerçekleşen kişisel deneyimleri üzerinde yansıtıcı düşünerek deneyime dayalı bilgi üretiminde de bulunabilmektedirler. Videoda yürütücünün sadece final ürünü değil, aynı zamanda projenin gelişim sürecini sorgulayarak öğrenciyi yansıtıcı düşünmeye teşvik etmekte olduğu gözlemlenmiştir (Resim 3). Bu yönüyle araştırmaya konula olan ARCH 402 Mimari Tasarım VI stüdyosu dönem-içi jürisinde etkili olan değerlendirmenin 'sarmal' bir yapıda gerçekleştiği söylenebilir. Sonuç ürüne ilişkin kritik sırasında geriye dönüp projenin önceki aşamalarında üretilen (örneğin, çevresel analiz çalışmaları) çalışmalar üzerinden karşılaştırma yapılmıştır.

Jürinin pedagojik bağlamının en önemli boyutu yapıcı geri bildirim amaçlamasıdır. Nihai ürünün uzman tarafından değerlendirilmesi sadece bir sonuç değerlendirmesi (summative evaluation) değildir. Öğrenci jüriye aynı zamanda tasarımdaki tüm süreci ve bu süreç boyunca aldığı tüm geri bildirimlerin tasarımı nasıl şekillendirdiğinin bilgisini vermekte, dolayısıyla formatif değerlendirme (formative evaluation) araçlarını da kullanmaktadır. Çalışmaya konu olan ARCH 402 Mimari Tasarım VI stüdyosu dönem-içi jürisinde jüri üyesinin projede gelinen aşama üzerinden eksiklerinin neler olduğu ve bundan sonraki aşamada ne şekilde geliştirilebileceğine ilişkin projeksiyonla yapmakta olduğu, böylece değerlendirmesini sadece sonuç ürüne değil, tasarım sürecinin tamamına temellendirdiği gözlemlenmiştir.

Jüride öğrencinin tasarım problemine getirdiği yaklaşım, oluşturduğu mimari program ve bunun mekânsal karşılığında ulaşılan mimari niteliğin yanı sıra, bütün bu bilgilerin ve kararların görünür kılınmasını sağlayan temsil yöntemleri de değerlendirilmektedir. Çizim kalitesi, teknik detayların gerekli bilgileri içerip içermemesi, sunumun niteliği gibi unsurlar da değerlendiriciler

tarafından dikkate alınmaktadır. Jüride öğrencilerin kendi projelerini sunmaları ayrıca onların iletişim becerilerinin de geliştirilmesini amaçlamaktadır. Anlatımda kullanılan disiplinler dil, kavramlar ve süreç yönetimi iletişim becerilerinin değerlendirilmesinde dikkate alınan kriterler arasındadır. ARCH 402 Mimari Tasarım VI stüdyosu dönem-içi jürisinde projelerini sunan öğrencilerin jüri üyeleriyle diyaloglarının böyle bir disiplinler dille temellendiği gözlemlenmiştir.



Şekil 3. ARCH 402 Mimari Tasarım VI: stüdyo aktörleri arasındaki iletişim döngüsü

Tartışma-Sonuç

Altınbaş (İstanbul Kemerburgaz) Üniversitesi Mimarlık Lisans Programı kapsamında mimari tasarım eğitime dair çapraz durum incelemesine (cross-case analysis) dayanmakta olan bu çalışmada, 1. sınıf düzeyinde Temel Tasarım II dersi (ARCH 102), 2. sınıf düzeyinde Mimari Tasarım IV dersi (ARCH 202) ve 4. sınıf düzeyinde Mimari Tasarım VI (ARCH 402) stüdyosuna ilişkin yerinde gözlem verilerinin analizlerine yer verilmiştir. Araştırma bulguları temel olarak (1) fiziksel ve sosyal unsurları bağlamında öğrenme ortamı ve (2) öğretim ve öğrenme yöntemlerine ilişkin değerlendirilmelere dayanmaktadır.

Çalışma sonucunda elde edilen bulgulara göre, mimari tasarım temel alanındaki stüdyo derslerinin düzeyi değiştikçe, stüdyodaki aktörlerin (akademisyen ve öğrenci) pedagojik rolleri de değişmektedir. Proje dersinin düzeyine göre değişen pedagojik yaklaşımlar, stüdyo ortamının fiziksel organizasyonunu ve aktörler tarafından kullanım örüntülerini de dönüştürmektedir. Stüdyo ortamının sosyal boyutunun akademisyen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci ilişkilerine göre çeşitlendiği ortaya çıkmıştır.

Atölye modeline temellenen ve öğreticinin bilgi kaynağı ve değerlendirici rolünü üstlendiği stüdyolarda, öğrencilerin daha pasif bir etkileşim içine girdikleri gözlemlenmiştir. Stüdyo yürütücüsünün pedagojik rolünün sabit olduğu durumlarda, öğrencilerin öğrenme sürecine katılımı azalabilmekte, daha pasif roller üstlenebilmektedirler. Stüdyo yürütücüsünün “yönlendirici” (facilitator) rolü üstlendiği stüdyo ortamlarında ise, öğrencilerin pasif birer dinleyici olmak yerine, öğrenme sürecine daha aktif olarak katıldıkları, böylece hem akademisyenle, hem diğer öğrencilerle daha aktif bir etkileşim içine girebildikleri ortaya çıkarılmıştır (McDonnell, 2016). Böyle stüdyo ortamlarında yürütücü ders sürecinin değişik evrelerinde farklı pedagojik roller üstlenebilmektedir. Örneğin, dersin başında bilgi aktarımında bulunup, devamında öğrencileri diyaloga çağabilmekte, sonrasında da bir adım geriye çekilerek öğrencilerin arkadaşlarının projelerini değerlendirmelerini teşvik ederek ‘akran değerlendirmesi’ sürecinin başlamasını sağlayabilmektedir.

Çalışmaya konu olan ARCH 102, ARCH 202 ve ARCH 402 stüdyolarında öğrencilerin projelerini anlatırken birer tasarımcı olarak takındıkları “söylemsel pozisyon”ların (discursive position) çeşitlilik gösterdiği gözlemlenmiştir (Belluigi, 2016). Bu değişiklikler sınıf düzeyiyle ilişkili olduğu gibi, öğrencinin üstlendiği pedagojik rol ve öğrenme sürecine aktif katılım düzeyiyle de ilişkilidir. ARCH 402 stüdyosunda öğrencinin tasarımcı dilini yetkin bir şekilde kullanıyor olması, jüri yönteminin iletişim becerilerini geliştirmeye ve öğrencilerin projelerini akademisyene ve diğer öğrencilere anlatma becerilerine katkı sağladığını ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, tasarım eğitiminin başlıca değerlendirme yöntemlerinden biri olan jürilerin gerçekleştiği ortamlarda, öğrencilerin etkileşimi daha çok jüri üyesiyle gerçekleşmekte olduğu gözlemlenmiştir. Jüri ortamında akademisyenin pedagojik rolünün

de değişiklik gösterdiği ortaya çıkarılmıştır. Akademisyen-öğrenci arasındaki hiyerarşinin yumuşatıldığı durumlarda öğrencinin tasarımcı kimliğinin gelişmesi desteklenmektedir. Jüri ortamında akademisyenin değişen pedagojik rolleri ve yatay düzleme taşınan akademisyen-öğrenci hiyerarşisi, jüri değerlendirmesini sadece bir proje notlandırma aracı olmaktan çıkarıp bir formatif değerlendirme sürecine dönüştürmektedir.

Kaynaklar

- Angelo, T. A., & Cross, K. P. (1993). Classroom assessment techniques. San Francisco, CA: Jossey- Bass.
- Belluigi, D. Z. (2016). Construcions of roles in studio teaching and learning. The International Journal of Art & Education. 35(1), 21-35.
- Birenbaum, M, Breuer, K, Cascallar, E, Dochy, F, Ridgway, J, Dori, J & Wiesemes, R. (2005). A learning integrated assessment system. R. Wiesemes and G Nickmans (eds). EARLI (European Association for Research on Learning and Instruction) series of position papers.
- Boyer, E.L. & Mitgang, L. D. (1996). Building community: a new future for architecture education and practice. A special report. Education Resources Information Center (ERIC).
- Campbell, A., & Norton, L. (2007). Learning, teaching and assessing in higher education: developing reflective practice. Exeter: Learningmatters.
- Dutton, T. (Atumn, 1987). Design and studio pedagogy. Journal of Architectural Education, 41(1), 16-25.
- Fosnot, C. T. (1996). Constructivism. theory, perspectives, and practice. New York: Teachers College Press.
- Ledewitz, S. (1985). Models of design in studio teaching, Journal of Architectural Education, 38(2), 2-8.
- Lewis, R. K. (2013). Architect?: a candid guide to the profession. CA., Massachusetts: The MIT Press.
- McDonnell, J. (2016). Scaffolding practuces: a study of design practitioner engagement in design education. Design Studies (45(Part A), 9-29.
- Schunk, D. H. (2008). Learning theories: an educational perspective. Pearson: Merrill Prentice Hall.
- Stevens, G. (1998). The favored circle: the social foundations of architectural distinction. Cambridge, MA: The MIT Press.
- QAA (2006) Code of practice for the assurance of academic quality and standards in higher education (2nd edn), Section 6 Assessment of students. Erişim:http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/codeOfPractice/section6/COP_AOS.pdf.
- Tural, T. E. & Tural, M. (2006). Reflections on design juries. Al-Qawasmi, J. & de Velasco, G. V. (Eds.). Changing Trends in Architectural Design Education. The International Conference of the Center for the Study of Arab Region (CSAAR 2006).

Mimarlık Eğitiminde Reflektif bir Pratik Olarak Öğretme ve Öğrenme Süreci Araştırması¹

Derya YORGANCIOĞLU²

Sevinç TUNALI³

Meltem ÇETİNEL⁴

Özet

Bu çalışmanın amacı mimarlık eğitiminde öğretme-öğrenme süreçlerini bir 'reflektif pratik' çerçevesinde ele alarak, öğretim elemanlarının akademik profilinin tanımlanmasına yönelik ilkeler ve stratejiler geliştirilmesidir. Çalışmada bu amaç doğrultusunda öğretim ve öğrenim araştırmacılığı konusu üzerine odaklanılmaktadır. Öğretim ve öğrenim araştırmacılığı öğrenenler topluluğu tarafından öğretim ve öğrenim süreçleri üzerine çalışmalar yürütülmesini ve disiplinler arası bir birlikte öğrenme sürecini kapsar. Belli bir disiplin alanındaki öğrenenlerin eğitim bilimleri alanında öğretim-öğrenim üzerine yapılan çalışmalarını takip etmesi ve yenilikçi gelişmeleri kendi disiplin alanına aktarmasını öngörür.

Çalışmada mimarlık eğitiminde öğretme ve öğrenme süreçleri arasındaki bütünlüğe vurgu yapılmaktadır. Bu süreçlerin aktif özneleri olan akademisyenlerin ve öğrencilerin bir araya gelerek deneyimleri üzerinde düşündükleri, sorguladıkları, bilgi ve becerilerini deneyimleriyle bütünleştirerek bilgiyi yeniden yapılandırdıkları, yeni bir anlayış ve tutum geliştirdikleri ve bunun da beraberinde yeni bir şey öğrenmeyi getirdiği döngüsel bir süreç kurgulanmaktadır. Reflektif (yansıtıcı) bir pratik olarak mimarlık eğitimi sürecinde akademisyenlerin uygulama bağlamında bir araştırmacı rolünü üstlendiği vurgulanır. Bu çalışmada yükseköğretim bağlamında öğretim ve öğrenim araştırmacılığının kuramsal/kavramsal araştırma ve deneyim temelindeki düşünme süreçlerini bütünleştiren bir bilgi üretimi ve öğrenme süreci olma potansiyeli üzerinde durulmaktadır. Çalışma mimarlık eğitiminde akademisyen profilinin tanımlanmasına yönelik ilke ve stratejilerin belirleneceği ve yetkinliklerin tanımlanacağı karma araştırma deseni olarak kurgulanmıştır. Araştırma sürecinde, öğretim sürecinin birbiriyle ilişkili boyutları olan öğretim elemanı, öğretim programı, öğretim süreci ve öğrenme çıktıları çerçevesinde ele alındığı, CIPP (bağlam-girdi-süreç-ürün) program değerlendirme modelinden yararlanılmıştır. 'Mimarlık Eğitiminde Öğretim Elemanlarının Akademik Profilinin Tanımlanması: Reflektif bir Pratik Olarak Öğretme ve Öğrenme Süreci Araştırması' projesi olarak tasarlanan bu çalışma; "Hazırlık", "Uygulama", "Analiz", "Tasarım" ve "Sonuç" aşamalarını kapsayan toplam 24 aylık bir süre içinde tamamlanmıştır. Çalışmalar, mimarlık ve eğitim bilimleri alanlarından bilim insanlarından oluşan disiplinler arası bir ekip tarafından yürütülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Mimarlık Eğitimi, Akademisyen Profili, Öğretim ve Öğrenim Araştırmacılığı, Reflektif Pratik.

1 Bu makale TÜBİTAK 3501- Kariyer Geliştirme Programı desteğiyle gerçekleştirilen 215K234 no'lu, "Mimarlık Eğitiminde Öğretim Elemanlarının Akademik Profilinin Tanımlanması: Reflektif bir Pratik Olarak Öğretme ve Öğrenme Süreci Araştırması" başlıklı araştırma projesi kapsamında hazırlanmıştır.

2 Özyeğin Üniversitesi, Türkiye, derya.yorgancioglu@ozyegin.edu.tr

3 Eğitim Sanayi ve Teknoloji Enstitüsü, Türkiye, sevincetunali@tasam.org

4 İstanbul Kültür Üniversitesi, Türkiye, m.cetinel@iku.edu.tr

Teaching and Learning Process Research as a Reflective Practice in Architectural Education ¹

Abstract

The objective of this project is to examine the teaching and learning processes in architectural education as a reflective practice and to develop principles and strategies needed to delineate the academic profile of the faculty in architectural education. The study focuses on the notion of the scholarship of teaching that comprises the studies conducted by a community of teachers on teaching and learning processes. Scholarship of teaching and learning is itself an interdisciplinary learning process. It envisions the academics involved in a specific disciplinary area to follow research on teaching and learning in educational sciences and to transfer innovative knowledge and developments into their own disciplines.

The study puts emphasis on the unity of teaching and learning processes in architectural education. It focuses on a continuous process in which both academics and students, as its active subjects, come together and critically reflect on their experiences, unify their knowledge and skills with their previous experiences, develop new understandings and attitudes, all leading to new learning. The study scrutinizes the role performed by academics as practitioners and researchers in the context of architectural education as a reflective practice. The study focuses on the scholarship of teaching and learning and examines the related theoretical and conceptual frameworks addressed in higher education literature. It elaborates on the potential the scholarship of teaching to combine the conceptual/theoretical research with reflections on experiences.

The study was designed as a mixed method in which the principles and strategies for defining the academic profile in architecture education are determined and the competencies are defined. It is based on the design and implementation of a process of learning together in which academics and students as subjects engaged in architectural education are embraced, the interrelated elements of education as academics, program, pedagogical process, and learning outcomes are analyzed by addressing program evaluation model called CIPP (context-input-process-product). The study is based on the project phases of "preparatory", "application", "analysis", "design" and "final" phases, which are carried out, throughout 24 months, by an interdisciplinary group of scholars and researchers from the fields of architectural education and educational sciences.

Key Words: Architectural Education, Academician Profile, Scholarship of Teaching and Learning, Reflective Practice

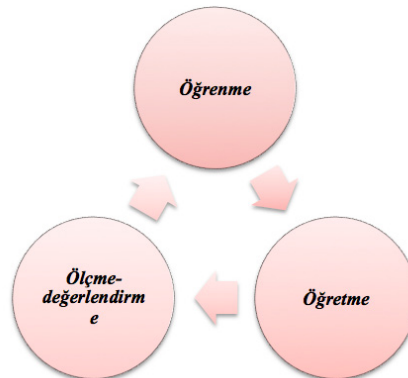
1 This article has been developed as part of a research project (215K234) granted by the Scientific and Technological Research Council of Turkey (TUBİTAK), entitled "Defining the Academic Profile of the Faculty in Architectural Education: Research on Teaching and Learning as a Reflective Practice."

Giriş

Yükseköğretim bağlamında öğretim yetkinliklerinin (teaching competences) tanımlanması yönünde çalışmalara örnek olarak: İsveç, Norveç, Hollanda ve İngiltere gibi Avrupa ülkelerinde “öğretme ve öğrenme için mesleki standartlar çerçevesi” (professional standards for teaching and learning) ve “öğretim yeterlilik sistemi” (teaching qualification system) oluşturulması çalışmaları gösterilebilir (UKPSF, 2011 Lycke 1999; Lidenberg-Sand, 2008; de Jong, Mulder, van Keulun, 2013). Bu çalışmalarda öğretenlerin öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunların içeriğinin genellikle kendi uzmanlık alanlarının sınırlarını aşarak, öğrencilere öğrenmeyi öğretebilmeleri, yön gösterebilmeleri için yeni beceriler kazanmalarını gerektirdiği tartışılmaktadır. Yükseköğretim alanında öğretenlerin disiplin-bazlı becerilerinin yanında öğretim ve öğrenme süreçlerine dair daha genel (generic) ve transfer edilebilir (transferable) becerilere sahip olması gerektiği görüşü önem kazanmaktadır.

Yükseköğretimde öğretim yetkinliklerinin tanımlanmasına yönelik çalışmaları, ulusal ve uluslararası yeterlilikler çerçeveleri ve akreditasyon koşullarıyla uyumlu eğitim yaklaşımlarıyla ilişkilendirmek mümkündür. Bu çerçevede performans ölçme ve değerlendirme sistemlerinin oluşturulmasının yanı sıra, etkili öğretim uygulamalarının en iyi örneklerinin paylaşılıp tartışılmasına yönelik paylaşım ortamlarının yaratılması önem kazanmaktadır. Örneğin, Avrupa’da Eğitim Yapılarının Uyumlaştırılması (Tuning) Projesi kapsamında “öğrenme, öğretme, değerlendirme ve performansın, kalite güvencesi ve kalite değerlendirmedeki rolü” hususu ders programlarının tasarımı ve geliştirilmesinde referans alınacak eylem doğrultularından biri olarak tanımlanmakta ve yükseköğretimde iyi uygulama örnekleri ve yaklaşımlar ele alınmaktadır (ENHSA, 2007). Tuning projesinin II. aşamasında, Bologna Reformu ile ivme kazanan “öğrenen-merkezli” ve “yetkinliklere-dayalı” eğitim yaklaşımına referansla temel olarak 2 konu üzerinde durulmaktadır: (1) Öğretim, öğrenme etkinlikleri ve değerlendirmenin amaçlanan öğrenme çıktılarıyla nasıl uyumlaştırılabileceği; (2) Disipline özgü bağlamlarda bunun nasıl yapılabileceği.

Yükseköğretimde etkili öğrenme ve öğretme tartışmalarının “disipliner farklılıklar” vurgusu ekseninde geliştiği görülür. Genel yetkinliklerin ötesinde belli bir disiplin alanında, o disiplin alanına özgü yetkinlikler neler olmalıdır sorusu sorulur. Bu soru müfredat, öğreten ve öğrenen profilleri, öğretim yöntemleri ve öğrenme sürecine dair tutumların disiplinlere göre farklılıklar gösterdiği ön kabulüne dayanmaktadır. Farklı disiplin alanlarında pedagojik alan bilgisinin doğası ve inşa edilme biçimlerinin, etkili öğretimin tanımı ve öğretim/öğrenim süreçlerine dair değerlendirme yöntemlerinin değişeceğinin altı çizilir (Hutchings & Shulman, 1999; Shulman, 2005). Disipliner farklılıklar, bir disipline ait bilgi alanını, o disipline özgü öğretim ve öğrenme süreçlerine dair ilkeler ve fikirleri; disiplin alanında etkili olan öğretim ve öğrenme yöntemlerini şekillendiren paradigmaları; öğretim, öğrenme ve ölçme/değerlendirme yöntemlerini kapsamaktadır (Fry, Ketteridge, Marsha, 1999). Disipliner farklılıkların salt bilgi alanına indirgenemeyeceği, her disiplinin kendine özgü düşünme, kavrama ve yapma biçimleri ve bunlar üzerinde etkili olan bir değerlendirme sistemi olduğu vurgulanır (Chick, Haynie, Gurung, 2009; Huber, Hutching, 2005,). Dolayısıyla, belli bir disiplin alanında ve disiplinler arası etkileşime de olanak verecek şekilde öğretim, öğrenme ve değerlendirme pratiklerine ilişkin ortak bir dil ve tartışma zemini oluşturabilmek önem kazanmaktadır (Şekil 1).



Şekil 1. Yükseköğretimde Öğrenme, Öğretim ve Ölçme/Değerlendirme İlişkisi

Öğretim ve öğrenim araştırmacılığı (scholarship of teaching and learning-SoTL) öğretenler topluluğu tarafından öğretim ve öğrenim süreçleri üzerine çalışmalar yürütülmesini ve disiplinler arası bir birlikte öğrenme sürecini kapsar. Akademisyenlerin aktif özneleri oldukları öğretim pratiklerinin aynı zamanda bir araştırma, bilgi üretme ve öğrenme süreci olarak ele alınmasını ifade eder. Öğretirken öğretim pratiklerinden öğrenme bir “eylem-içi yansıtma” (reflection-in-action) deneyimi olarak değerlendirilir. Literatürde öğretim ve öğrenim araştırmacılığı konusuna öğrenme perspektifinden yaklaşılr ve nihai amacın öğrenmenin geliştirilmesi, öğrenenlerin daha etkin ve kalıcı deneyimler edinebilmesi olduğu belirtilir. Bu deneyimin “bilgi ediniminin ürünleri” kadar “sürecini” de kapsadığı vurgulanır (Kreber ve Cranton, 2000, s.76). Temel alınan öğrenme kuramları öğrencilerin “basit bir bilgi aktarımı yoluyla değil sorgulama yoluyla öğrenme fırsatları” edinebildiği pedagojik yaklaşımlara dair tartışılarda yer bulur (Boyer Komisyonu Raporu, 1998, s.11). Öğretim aktivitesinin kavramları ve bilgileri aktarmayı amaçladığı davranışçı (behaviorist) öğrenme kuramlarına karşı, öğrencilerin “öğrenmeyi öğrenerek” bilgiyi inşa etmelerini teşvik eden yapılandırmacı (constructivist) öğrenme kuramları etkili olmaktadır (Lueddekke, 2003).

Öğretim ve öğrenim araştırmacılığı tartışmalarının odağında akademisyenlerin etkili öğrenmeyi mümkün ve sürekli kılmak için öğrenme sürecine ne şekilde dâhil olacağı sorunsalı yatar. Buna göre akademisyen öncelikle (1) araştırmacıdır, sorgulayıcıdır, (2) dolayısıyla öğrenmeye sürekli açıktır, (3) didaktik olmak yerine yönlendiricidir.. Akademisyenlerin eleştirel düşünceye dayalı araştırma ve sorgulama becerisine sahip olmaları, uzmanlık alanlarında yeni bilgi üretmeleri, bu bilginin sağlayacağı faydaları sorgulamaları, kuramsal ve/veya yöntemsel bilgi temelini geliştirmeleri açısından önemli görülür (Boyer Komisyonu Raporu, 1998, s.16). Kreber ve Kranton (2000) öğretim ve öğrenim araştırmacılığının amacının akademisyenler olarak bizlerin “öğrenenleri anlamamız, disiplin alanımızdaki öğrenenlerle nasıl etkileşim içine geçileceğini kavramamız ve başkalarıyla iletişim kurarak öğretmeyi öğrenmemiz” olduğunu belirtirler (s. 484). Laurillard (1993) akademisyenlerin sadece kendi uzmanlık konularında bilgi ve becerilere sahip olmasının yeterli olmadığını, bu uzmanlık konusunun öğrenciler tarafından “ne şekilde anlaşılabilceğinin, yanlış anlaşılabilceğinin, anlama olgusunun kendisinin bilinmesi” gerektiğini tartışır (s. 6). Shulman (2000) öğretim üzerine yapılacak araştırmaların daha geniş topluluklarla paylaşıldığı, meslektaşlar tarafından eleştirel bir perspektifte değerlendirildiği ve mesleki toplulukların üyeleriyle bilgi alışverişı yapıldığı takdirde öğretim ve öğrenim araştırmacılığından söz edilebileceğine ve bir meslek topluluğunun oluşabilceğine vurgu yapar (s. 49).

Çalışmada öğretim ve öğrenim araştırmacılığı ve “yansıtıcı düşünme” arasındaki ilişkiye ve deneyim üzerinden öğrenme sürecine odaklanılmakta ve bu sürecin kendisinin bir araştırma süreci olduğu vurgulanmaktadır. Öğretim ve öğrenim sürecinin aktif öznesi olan akademisyenin “düşünen bir uygulayıcı” (reflective practitioner), ve araştırmacı (researcher) olduğu savunulur. Bu perspektifte öğretim eylemi akademisyen için yansıtıcı düşünme ve uygulama eylemlerinin iç içe geçtiği döngüsel bir süreçtir. Literatürde öğretim-öğrenme bütünlüğünün “yansıtma” (reflection) kavramına referansla ele alındığı çalışmalarda yansıtma kavramı “düşünme” (thinking), “muhakeme etme” (reasoning), “yansıtıcı düşünme”, (reflective thinking) ya da “yaratıcı düşünme” (creative thinking) kavramlarıyla eş anlamlı olarak kullanılmaktadır (Dewey, 1933; Kitchener, 1983). Osterman ve Kottkamp (1993) yansıtmayı “uygulayıcıların performanslarının doğası ve etkileri hakkında daha üst düzeyde öz farkındalık kazanma aracı” olarak tanımlamaktadır (s. 19). Moon’a (2004) göre ise, “bir şey öğrenmek için yansıtma gerçekleştiririz, ya da yansıtma sonucu bir şey öğreniriz” (s. 80). Yansıtma kavramı literatürde John Dewey, Jürgen Habermas, David Kolb ve Donald Schön gibi teorisyenlerin çalışmalarında detaylı bir şekilde irdelenmektedir. Bu teorisyenlerin konuya yaklaşımları belli noktalarda farklılaşıyor olsa da, (1) deneyimlerin yansıtmadaki anahtar rolü, (2) yansıtma sürecinde düşünce ve uygulamanın bütünlüğü, (3) yansıtma yoluyla öğrenme ve (4) yansıtma sürecinin bireyin kendinden başlıyor olması ortak paydasında buluştukları söylenebilir.

Yansıtma ve “reflektif/yansıtıcı pratik” kavramları mimarlık eğitimiyle doğrudan ilişkilendirilebilecek bir tartışma alanı sunmaktadır. Mimarlık eğitimi literatüründe yansıtma ve yansıtıcı düşünme kavramları daha çok “tasarım eğitimi” odağındaki çalışmalarda yer bulmaktadır (Schön, 1988, 1984; Cross, 2001, 2004). Mimarlık eğitimi, düşünme ve uygulamanın birbirinden ayrılamayacağı, Schön’e referansla “eylem-içinde-kuram” (theory-in-action)’ın üretildiği, tasarım yoluyla ve yaparak öğrenmenin etkili olduğu bir praksis olarak tanımlanmaktadır. Bu praksiste öğretim ve öğrenme eylemleri döngüsel bir süreç içinde birbirini etkileyerek doğurur. Deneyim üzerine yansıtma bu döngüsel öğretim-öğrenme sürecini şekillendiren ana etmenlerden biridir. Diğer bir deyişle mimarlık eğitimi hem akademisyenler hem de öğrenciler için yansıtıcı bir öğrenme sürecidir. Bu perspektifte

sürecin aktörlerinden biri olan akademisyenler öğretme-öğrenme eylemleri üzerine yansıtıcı düşünerek mimarlık eğitimini bir araştırma ve öğrenme süreci olarak tasarlama ve koordine etme sorumluluğu taşımaktadırlar. Bu çalışmada da mimarlık eğitiminin yansıtıcı bir pratik olarak yeniden ele alınmasının ve akademisyenlerin “yansıtıcı uygulayıcılar” olarak kendi pozisyonlarını yeniden tanımlamalarının mimarlık eğitiminde tüm aktörler için daha etkili ve kalıcı öğrenme deneyimlerinin gerçekleşeceği görüşü desteklenmektedir. Çalışmada yaparak öğrenmeye dayalı deneyim odaklı doğası gereği mimarlık eğitiminin temel unsurlarından birinin yansıtma pratiği olduğu vurgulanmakta ve akademisyen profilinin böyle bir temel çerçevesinde tanımlanması gerektiği tartışılmaktadır.

Yöntem

Çalışmanın çıkış noktası aşağıdaki 3 temel problem alanına dayandırılmıştır:

1. Mimarlık eğitiminde akademisyenlerin kariyerlerine “konu temelli araştırma uzmanlığı” üzerinden başlarken, öğretim, öğrenme ve pedagojik yaklaşımlar konularında genel bilgi ve beceriler edinmemesi ve dolayısıyla öğretmeyi öğrenme sürecinde yaşadıkları zorluklar;
2. Akademisyenlerin kendi öğretim süreçleriyle ilgili deneyimlerini eleştirel olarak sorgulamaya, diğer meslektaşlarıyla tartışmaya, öğretim sürecindeki paydaşlardan geri bildirimler almaya katılımlarının azlığı;
3. Akademisyenlerin araştırma yapma konusundaki yetkinliklerine kıyasla öğretim konusundaki yetkinliklerinin performans kriteri olarak geri planda kalması

Bu problem alanına referansla projenin amacı mimarlık eğitiminde mimarlığı öğretme ve öğrenme süreçlerini bir ‘reflektif pratik’ (reflective practice) çerçevesinde ele alarak, öğretim elemanlarının akademik profilinin tanımlanmasına yönelik ilkeler ve stratejiler geliştirilmesidir. Öğretim sürecinin birbiriyle ilişkili boyutları olan öğretim elemanı, öğretim programı, öğretim süreci ve öğrenme çıktıları çerçevesinde ele alınması gerektiği görüşünden yola çıkılmış olan projede:

- Altınbaş (İstanbul Kemerburgaz) Üniversitesi Mimarlık Lisans Programı kapsamında öğretim elemanları ve 1., 2., 3., ve 4. sınıf mimarlık lisans öğrencilerin ve mezunların veri toplama sürecine dahil edildiği bir program değerlendirilmesi yapılmıştır.
- Bunun için Daniel Stufflebeam tarafından geliştirilen CIPP (context-input-process-product) program değerlendirme modelinden yararlanılmıştır.

Altınbaş (İstanbul Kemerburgaz) Üniversitesi mimarlık lisans programının CIPP modelinde temel alınan “bağlam”, “girdi”, “süreç” ve “ürün” açısından niteliğinin değerlendirilmesine yönelik nitel ve nicel yöntemlerle veriler toplanmıştır. Veri toplamak için öğretim elemanı, öğrenciler ve öğrenme ortamlarına yönelik olarak:

1. Derinlemesine görüşme,
2. Odak grup toplantısı formları,
3. Öğretmenlerin öz yeterlik algıları ve bilgilerinin belirlenmesine yönelik olarak öz-değerlendirme formları,
4. Ders gözlem çalışmaları tasarlanıp uygulanmıştır.

Projede hedeflendiği gibi, akademisyenlerin kendi öğretme pratikleri üzerine düşünerek, sorgulayarak olumlu-olumsuz yönlerini tartışmaları, iyi uygulama örneklerini incelemeleri teşvik edilmiştir. Katılımcı ve eleştirel bir tartışma zemininin oluşması, akademisyenlerin katılımı ve proje bulgularının paylaşıldığı ve davetli konuşmacının da yer aldığı 2 seminer aracılığıyla desteklenmiştir. Çalışmaya katılan akademisyenlerin mimarlık disipline özgü düşünme ve yapma biçimlerini sorgulamaları ve öğretme ve öğrenme pratiklerini bu bakış açısıyla yeniden ele almaları hedeflenmiştir.

Proje kapsamında gerçekleştirilen çalışmalar, belirlenen amaç ve hedeflere ulaşılmasını sağlamıştır. Proje bulgularının bir kısmı uluslararası bir konferansta sunulmuş, ayrıca uluslararası A sınıfı dergide yayınlanmak üzere makale haline getirilmiştir. Projenin yöntemsel yaklaşımı gereğince, örneklem olarak seçilen yükseköğretim kurumu (Altınbaş Üniversitesi) mimarlık lisans programı bünyesinde akademisyenlerin ve öğrencilerin görüşleri alınmış ve mimarlık eğitimine ilişkin problem ve potansiyellere

ilişkin kapsayıcı bir çerçeve geliştirilmesi sağlanmıştır. Böylece, projeden üretilecek yayınların mimarlık eğitiminin paydaşları olan akademisyen ve öğrencilerin görüşlerine birlikte yer veren çok az sayıda akademik çalışmadan biri olarak literatüre yapacağı katkı özgün bir katkı olacaktır. Ayrıca projede elde edilen bulgular, program değerlendirme modeli (CIPP) kapsamında bağlam, girdi, süreç ve ürüne ilişkin olduğundan, bu bulgular üzerinden çok sayıda yayın üretileme potansiyeli bulunmaktadır. Bu da projenin literatüre katkısını artıracaktır.

Bulgular

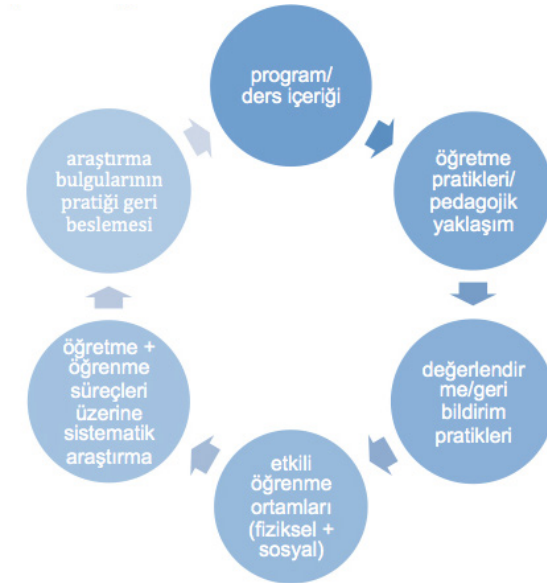
Mimarlık eğitiminde öğretme ve öğrenme arasındaki ilişki öncelikle disiplinler bir bakış açısıyla ele alınmalıdır. Buna göre, müfredat, öğretene ve öğrenen profilleri, öğretme yöntemleri ve öğrenme sürecine dair tutumlar disiplinlere göre farklılıklar göstermektedir. Etkili öğretimin tanımı ve öğretim/öğrenim süreçlerine dair değerlendirme yöntemleri de disiplinlere göre değişebilmektedir (Hutchings, & Shulman, 1999; Shulman, 2005). Disipliner farklılıklar, bir disipline ait bilgi alanını, o disipline özgü öğretme ve öğrenme süreçlerine dair ilkeler ve fikirleri; disiplin alanında etkili olan öğretme ve öğrenme yöntemlerini şekillendiren paradigmaları; öğretme, öğrenme ve ölçme/değerlendirme yöntemlerinin karakteristik özelliklerini kapsamaktadır (Fry, Ketteridge & Marsha 1999). Disipliner farklılıkları salt bilgi alanına indirgemek mümkün değildir; her disiplinin kendine özgü düşünme, kavrama ve yapma biçimleri ve bunlar üzerinde etkili olan bir değerler sistemi bulunmaktadır (Chick, Haynie, & Gurung, 2009) (Şekil 2).



Şekil 2. Öğretme/Öğrenme Pratiklerine Disipliner Yaklaşım

Proje bulguları mimarlık eğitiminde etkili öğretim ve öğrenim süreçlerine ve bu süreçlerin paydaşları olan akademisyen ve öğrencilerin üstlendikleri pedagojik rollere ilişkin çarpıcı sonuçlar ortaya koymuştur. Ayrıca bu iki aktör arasındaki etkileşimi şekillendiren/etkileyen/dönüştüren belli faktörler olduğu gözlemlenmiştir.

Mimarlık eğitimi süreçlerinde akademisyenlerin temel aktivite alanları çeşitlilik göstermektedir (Şekil 3). Bir akademisyen öncelikle program/ders içeriğinin tasarlanmasından sorumludur. İçerik oluşturulurken, eş zamanlı olarak bu içeriğin en etkili şekilde aktarılmasını ve öğrenmenin gerçekleşmesini destekleyecek uygun öğretme yöntemleri de belirlenmelidir. Öğrencilerin farklı öğrenme yönelimleri olabileceği gibi, öğretme pratikleri de çeşitlenebilmektedir. Dolayısıyla öğretme ve öğrenme deneyimlerindeki bu çeşitliliği kapsayacak değerlendirme ilkeleri ve yöntemleri geliştirilmelidir. Mimarlık eğitiminde çok önemli olan bir diğer unsur da öğrenme ortamlarının nitelikleridir. Akademisyen etkili öğrenme ortamlarının tasarlanmasına da katkı sağlamalıdır.



Şekil 3. Akademisyenlerin Temel Aktivite Alanları

Öğrenme ortamları mekân organizasyonu/mobilya düzeni gibi fiziksel unsurları barındırdığı gibi, akademisyen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasındaki iletişimin niteliğine göre şekillenen sosyal unsurları da barındırmaktadır. Fiziksel ve sosyal unsurlar öğrenmenin etkileşimli, sürekli ve kalıcı olmasını destekleyecek şekilde kurgulanmalıdır. Mimarlık eğitiminde öğrenme deneyiminin destekleyecek bir diğer unsur ise akademisyenlerin öğretme ve öğrenme süreçleri üzerine sistematik araştırma yapılmasıdır. Akademisyenlerin kendi öğretme pratikleri üzerinden geliştirebilecekleri araştırmalar, öğretme/öğrenme deneyimlerinin potansiyelleri/kısıtları üzerinden bilgi üretmeyi ve bu bilgiyi öğretme/öğrenme pratiklerini geliştirmeyi destekleyebilir.

Çalışmada mimarlık eğitimi ortamlarında akademisyen ve öğrencilerin aktif olarak katıldığı bir “öğrenenler topluluğu” (community of learners) oluşabilmesinin:

- Akademisyenin ve öğrencilerin geliştirdikleri “söylemsel pozisyonlar”(discursive position) ve “tasarımcı kimlikleri” (identity as a designer);
- Aktörlerin söylemsel pozisyon ve aralarındaki diyaloga göre şekillenen öğrenme bağamları ile doğrudan ilişkili olduğu ortaya koyulmuştur.

Mimarlık eğitimi doğası gereği akademisyen ile öğrenci arasında gerçekleşen bire-bir etkileşim, akademisyenin öğrencinin öğrenmedeki kısıtlarını ve potansiyellerini gözlemleyebilmesini kolaylaştırırken, öğrenme deneyimini bu doğrultuda şekillendirebilmesine yardımcı olabilmektedir. Akademisyenin pedagojik rolü öğretenden öğrenene doğru, öğrencinin pedagojik rolü ise öğrenenden öğretene doğru değişebilmektedir. Buna olanak tanıyan mimarlık eğitimi ortamları, birbirinden ve birlikte öğrenmeyi teşvik ederken aynı zamanda bir eleştiri kültürünün oluşmasına katkı sağlamaktadır. Öğrenme bağlamı akademisyen-öğrenci arasındaki etkileşimin yanı sıra, öğrenci-öğrenci arasındaki etkileşimden de beslenmektedir.

Projenin amacı öğretim elemanlarının taşıması gereken yetkinliklerinin rijit (değişmez) bir “gözlem-listesi” (check-list) olarak tanımlanması ve öğretim pratiklerinin standartlaştırılması değildir. Böyle bir yaklaşım mimarlık eğitiminin doğasında var olan çeşitliliğe aykırıdır. Projenin amacı, mimarlık eğitiminde ve özellikle tasarım eğitiminde, öğrenmenin önündeki zorlukları ve kısıtları tanımlayarak, bunların aşılması ve etkili-sürekli öğrenmenin gerçekleştirilebilmesi için öğrencilerin ne şekilde yönlendirilmesi gerektiğine ilişkin stratejiler belirlenmesidir. Bu stratejiler aşağıdaki tabloda (Tablo 1) özetlenmektedir.

Tartışma-Sonuç

Bu çalışmada mimarlık eğitimi veren akademisyenlerin akademik profilinin betimlenmesi amacıyla Tablo 1'deki özellikleri tespit etmiştir. Buna göre akademisyenlerin akademik yetkinliklerinin 6 temel tema çerçevesinde tanımlanabileceği ortaya konulmuştur:

1. Program/ders içeriğinin tasarlanması
2. Öğretme pratikleri/pedagojik yaklaşımların tasarlanması
3. Değerlendirme/geri bildirim pratiklerinin tasarlanması
4. Etkili öğrenme ortamlarının kurgulanması
5. Öğretme-öğrenme süreçleri üzerine sistematik araştırma yapılması
6. Araştırma bulgularından pratiğe geri besleme sağlanması

“Program/ders içeriğinin tasarlanması” kapsamında ortaya çıkan bulgulara göre; ders içeriklerinin dersler arası bilgi/beceri transferi sağlayacak şekilde oluşturulması büyük önem taşımaktadır. Farklı derslerde ele alınan konular ve bu konuların işleniş zamanları birbiriyle uyumlu olacak şekilde kurgulandığında, dersler birbirini destekleyebilmekte ve bütünsel bir öğrenme deneyimi oluşabilmektedir. Bu, mimarlık lisans eğitiminin eleştirel düşünme, analiz edebilme, yargıda bulunabilme, senteze ulaşabilme gibi genel yetkinlikleri kazandırması gerektiği söylemiyle örtüşmektedir. Akademisyenin program/ders içeriğinin tasarlanması konusundaki sorumlulukları, ders içeriklerinin disiplinler arası etkileşimi teşvik edecek şekilde oluşturulmasını da kapsar. Mimarlığın çok boyutlu bir disiplin olmasının gereği olarak, belli bir derste edinilen bilgi ve becerilerin mimarlığı besleyen diğer disiplin alanlarına ilişkin bilgi ve becerileri desteklemesi önem taşımaktadır. Dersler ve disipline özgü bakış açıları arasındaki etkileşimi destekleyecek bir diğer konu da kuram ve uygulama entegrasyonunun sağlanmasıdır. Mimarlık uygulamalı bir meslektir; mimarlık eğitimi de bir meslek eğitimi olarak uygulamaya yönelik bilgi ve beceri kazandırmayı amaçlar. Yapararak öğrenme, mimarlık eğitiminin karakteristik pedagojik yaklaşımlarından biridir. Araştırma bulgularına göre, yaparak öğrenmenin en görünür olduğu öğrenme mekânı olan tasarım stüdyosunda akademisyen tasarım ve teknik alanların entegrasyonu sağlayacak bir içerik ve yöntemsel yaklaşım benimsemelidir. Böylece öğrencilerin tasarlanan obje/yapı/yapı gruplarına ilişkin hangi malzeme, yapım teknikleri ve teknolojilerinin tercih edilebileceği konusunda beceri geliştirmesi desteklenebilir. Öğrenen-merkezli bir eğitim paradigmasına temellenen mimarlık eğitiminde öğrencilere öğrenmeyi öğretmek, kendi öğrenme süreçlerinde aktif rol oynamaya teşvik etmek hedeflenir ve öğrencilere araştırma becerisi geliştirmeleri bunu destekleyecektir. Dersin içeriği-ders süresi uyumunun gözetilmesi, ders içeriğinin sınıf düzeyiyle uygunluğunun ve ders içeriğinin eş zamanlı diğer derslerle uyumunun/sürekliliğinin gözetilmesi konularının da akademisyenin akademik yetkinlikleri kapsamına girdiği vurgulanmıştır. Ayrıca akademisyenin dersin işleniş sürecinde ortaya çıkabilecek öğrenme zorluklarını tespit ederek ve gözlemleyerek bu zorlukların giderilmesi ve daha etkili öğrenmenin desteklenmesi için ders içeriklerinde revizyona gidebilmesi beklenmektedir.

“Öğretme pratikleri/pedagojik yaklaşımların tasarlanması” teması kapsamında; çalışmaya katılan öğretim üyeleri ve farklı sınıf düzeylerinden öğrencilerin görüşlerine göre mimarlık eğitimi veren bir akademisyen derslerinde öğrencilerin bireysel gelişimini destekleyecek pedagojik yöntemler geliştirmeli ve uygulamalıdır. Öncelikle, akademisyenin öğrencilerinin birer birey olarak farklı öğrenme yönelimleri olduğunu gözlemleyebilmesi ve bu yönelimlere göre farklı yaklaşımlar geliştirebilmesi beklenir. Mimarlık eğitimi söz konusu olduğunda bireysel gelişim ‘birlikte öğrenme’ deneyiminden bağımsız düşünülemez. Öğrenciler grup çalışması gibi yöntemlerle birlikte öğrenme deneyimleri edinmektedirler. Özellikle stüdyo ortamlarında öğrencilerin ‘akran değerlendirmesi’ yöntemini uyguladıkları, birbirlerinin projelerine kritik vererek projelerinin gelişimini destekledikleri ve birer tasarımcı olarak kimliklerinin oluşmasına ve eleştiri kültürünün gelişmesine katkı sağladıkları ortaya çıkarılmıştır. Akademisyenlerin öğrencilerin analitik düşünme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğrenme ortamları yaratması gerektiği çalışmada önemle vurgulanan bir diğer unsurdur. Bu ortamların, öğrencilere zaman ve süreç yönetimini sağlayabilmeleri için beceriler geliştirmelerini destekleyeceği vurgulanmaktadır. Zaman ve süreç yönetimi özellikle bir projenin belli bir sürede geliştirilmesinin temel alındığı tasarım stüdyolarında önem kazanmaktadır. Projenin niteliği önemli olmakla birlikte, proje tanımında öngörülen gelişme aşamalarının öngörülen zamanlarda gerçekleştirilmesi ve sunulması beklenir. “Öğretme pratikleri/

pedagojik yaklaşımların tasarlanması” teması kapsamında ortaya çıkarılan bir diğer konu, öğrencinin ‘tasarımcı’ kimliğinin ve bir tasarım dilinin oluşmasının ve temsil araçlarının kullanımının akademisyen tarafından desteklenmesi gerektiği konusudur. Bu noktada akademisyen ve öğrenciler arasındaki iletişim anahtar rol oynamaktadır. Öğrencilere belli bir ‘söylemsel pozisyon’ ya da ‘tasarım yaklaşımı’ dikte etmeden, onların bireysel yaklaşımlarının gelişmesini destekleyecek şekilde öğrenme ortamları kurgulanması beklenmektedir. Buna göre akademisyenler öğrenmede yaşanacak zorluklar ışığında geliştirmeye açık pedagojik yaklaşımlar benimsemelidirler.

“Değerlendirme/geri bildirim pratiklerinin tasarlanması” kapsamında ortaya çıkan bulgulara göre; öğrenme ve öğretme deneyimlerinin, akademisyenlerin uyguladığı değerlendirme yöntemleriyle doğrudan ilişkilidir. Buna göre, mimarlık eğitimi veren akademisyenlerin derse özel değerlendirme yöntemleri geliştirmesi ve öğrencilere öğrenme süreci içinde ‘zamanında’ geribildirim vermesi talep edilmektedir. Mimarlık lisans programı kapsamında teorik ve uygulamalı derslerde farklı değerlendirme yöntemleri uygulanabilmektedir. Bu yöntemler “summatif”, diğer bir deyişle ürün değerlendirmeye dayalı olabildiği gibi, süreç değerlendirmeye temellenen “formatif” yöntemler de olabilmektedir. Summatif ve formatif değerlendirme yöntemlerinin ders yapısı, içeriği ve işleniş biçimine uyumlu olacak ve etkili öğrenmeyi destekleyecek şekilde kurgulanmasında ve uygulanmasında akademisyenlere sorumluluklar düşmektedir. Bu kapsamda değerlendirme ilkelerinin tarafsız ve şeffaf olması ve öğrencilerin değerlendirme ilkeleri konusunda bilgilendirilmesi önem kazanmaktadır. Bunun sağlanmadığı durumlarda öğrencilerin değerlendirme yöntemleri konusunda kuşku duyduğu ve not kaygısı geliştirdikleri çalışma sonucunda ortaya çıkarılmıştır. Buna bağlı olarak da geri bildirimden bir fayda sağlamak yerine, akademisyenin yaklaşımını taklit etme ve böylece yüksek not almayı garantileme şeklinde tanımladıkları stratejiler geliştirdikleri ifade edilmiştir. Değerlendirme ve geri bildirim süreçlerinde değerlendiren ve değerlendirilen arasındaki hiyerarşinin yumuşatıldığı öğrenme ortamlarında ise, değerlendirme araçlarının aynı zamanda birey ‘öğrenme aracına’ dönüşebilmesinin desteklediği ortaya çıkarılmıştır.

“Etkili öğrenme ortamlarının tasarlanması” kapsamında ortaya çıkan bulgulara göre; etkili öğrenme ortamlarının fiziksel olduğu kadar sosyal unsurlar da barındırmaktadır. Öncelikle katılımcılar tarafından teknoloji,-pedagoji-mekân arasında doğrudan bir ilişkinin olduğu vurgulanmaktadır. Özel malzeme, dijital araçlar ve bu malzeme ve araçların kullanılıp ürünler üretilbildiği özel mekânların olması durumunda mekânın daha etkili öğrenme deneyimlerinin gerçekleştirilebileceği ifade edilmektedir. Bunun yanında öğrenmenin kesintiye uğramadan devam ettiği öğrenme mekânlarının kurgulanması ve ders saatlerinin dışına taşan enformel öğrenmenin desteklenmesi etkili öğrenme ortamlarının yaratılmasına katkı sağlamaktadır. Çalışmada ortaya çıkarılan bu bulguların bir kısmının doğrudan akademisyen tarafından sağlanması mümkün değildir. Bu, okulun fiziksel ve mali olanaklarıyla ilişkilidir ve bu olanaklar kimi zaman kısıtlı olabilmektedir. Ancak, akademisyenlerin mimarlık eğitiminin gerçekleştirildiği derslik, stüdyo, atölye gibi mekânları daha etkili öğrenme mekânlarına dönüştürmeye katkıları olabilir. Çalışmada ortaya çıkarıldığı gibi, mekânın öğrencilerin birlikte ve birbirlerinden öğrenmelerinin teşvik edilmesini sağlayacak şekilde yeniden kurgulanması, örneğin mobilyaların düzeninin buna göre adapte edilmesi, öğrencileri derse dâhil edecek, görüşlerini dile getirmeye cesaretlendirecek pedagojik yaklaşımlar uygulaması mümkündür. Böyle yaklaşımlar mekânın fiziksel özelliklerinin öğrenmeyi kolaylaştıracak şekilde geliştirmesinin yanı sıra, akademisyen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasındaki iletişimin de gelişmesini destekleyecektir. Böylece öğrencilerin dersin işlenmekte olduğu mekâna aidiyet duyması ve mekânın kendisinin bir öğrenme aracına dönüşmesi olasıdır.

“Öğretme ve öğrenme süreçleri üzerine sistematik araştırma yapılması” kapsamında ortaya çıkan bulgulara göre; akademisyenler kendi öğretme deneyimleri üzerinde reflektif düşünme araçlarını harekete geçirmişler ve belki de uygulamakta oldukları pedagojik yaklaşımlarla ilgili daha önce farkında olmadıkları yeni boyutlar keşfetmiş, olumu ve olumsuz sonuçlarının farkına varmışlardır. Çalışmada ortaya çıkmıştır ki, mimarlık lisans programında ders vermekte olan akademisyenlerin çok azı mimarlık disiplinine özgü öğretme ve öğrenme süreçlerine ilişkin araştırma yapmaktadır. Bunu yapan akademisyenler çoğunlukla, kendi araştırma alanları mimarlık eğitimi olduğu için yapmaktadırlar. Oysa araştırma alanı farklı olan akademisyenlerin de vermekte oldukları derslerde daha etkili öğrenmeyi destekleyecek yenilikçi yöntemleri araştırması ve iyi uygulama örneklerini incelemesi, öğrencilerin dersteki başarısını olumlu etkileyecektir. Bu akademisyenlerin bireysel çabalarının yanında kolektif bir çabayı da gerektirmektedir. Mimarlık eğitimi alanında görev alan akademisyenlerin birbiriyle bilgi ve deneyim paylaşımında bulunduğu

tartışma ortamlarının çoğaltılması bunu destekleyecektir. Mimarlık eğitimi alanını şekillendiren gelişmelerin çoğu, daha geniş bir çerçevede yükseköğretim alanındaki değişimlerle de ilişkili olabilmektedir. Bu nedenle mimarlık akademisyenlerinin yükseköğretimde öğretim yöntemleri ve öğrenme süreçlerine dair paylaşımlara katılması, öğrenme/öğretme/değerlendirme süreçleri konusundaki bilimsel aktiviteleri takip etmeleri önerilmektedir. Eğitim araştırmalarıyla etkileşim içinde gerçekleştirilen tasarım disiplinleri araştırmalarının desteklenmesi ve çoğaltılması gerekmektedir. Bunun için öncelikle öğretim pratiği mimarlık akademisyenleri tarafından sürekli bir öğrenme süreci olarak algılanmalı ve önemsenmelidir. Böylece kendi öğretim deneyimleri üzerinde düşünerek uyguladıkları pratikleri geliştirmeye yönelik bir irade ortaya çıkabilecektir. Öğretim pratiğinin geliştirilmesi talebi aynı zamanda kurumsal desteği de gerektirmektedir. Diğer bir deyişle, akademisyenlerin bireysel çabalarının yanında idarecilerin de mimarlık eğitiminin daha etkili öğrenme deneyimlerine temellendirilmesine yönelik çaba göstermesi, gerekli fiziksel, teknolojik ve mali destek sağlama konusunda iradeli olması beklenmektedir.

“Araştırma bulgularından pratiğe geri besleme sağlanması” kapsamında ortaya çıkan bulgulara göre; eğitim araştırmalarının sayısının artırılması kadar, araştırma bulgularının yayınlanması ve ilgili paydaşlarla paylaşılması da önem taşımaktadır. Böylece iyi uygulama örneklerinin tartışılacağı eleştirel bir tartışma zemini oluşturulması desteklenebilir. Böyle bir tartışma zemini bulgular üzerinden öğretim ve öğrenme pratiklerinin yeniden düzenlenmesini teşvik edebilir. Akademisyenlerin ders değerlendirme araçlarının aynı zamanda dersi geliştirmeye yönelik olarak yeniden tasarlanması konusunda irade göstermeleri beklenmektedir. Paylaşım, eleştiri ve değişime açık olmaya temellenen böyle eğitim ortamlarında öğrenci ve akademisyenlerin dâhil olduğu bir öğrenenler topluluğu (community of learners) oluşturulması mümkün olabilir. Öğrenenler topluluğunun, sistematik araştırmayla desteklenerek, düzenli olarak geri bildirim vermesi uzun erimli olarak öğretim pratiğinin “meslekleşmesine” (professionalization of teaching) katkıda bulunmasını da sağlayacaktır.

Tablo 1. Mimarlık eğitiminde öğretim üyelerinin akademik profilinin tanımlanmasına yönelik yetkinlikler

PROGRAM / DERS İÇERİĞİNİN TASARLANMASI	ÖĞRETME PRATİKLERİ / PEDAGOJİK YAKLAŞIMLARIN TASARLANMASI	DEĞERLENDİRME / GERİ BİLDİRİM PRATİKLERİNİN TASARLANMASI	ETKİLİ ÖĞRENME ORTAMLARININ TASARLANMASI (FİZİKSEL + SOSYAL)	ÖĞRETME + ÖĞRENME SÜREÇLERİ ÜZERİNE SİSTEMATİK ARAŞTIRMA YAPILMASI	ARAŞTIRMA BULGULARINDAN PRATIĞE GERİ BESLEME SAĞLANMASI
Ders içeriklerinin dersler arası bilgi/ beceri transferi sağlayacak şekilde oluşturulması	Bireysel gelişmenin desteklenmesi	Derse özel değerlendirme yöntemlerinin geliştirilmesi	Teknoloji, pedagoji ve mekân arasındaki ilişkinin kurgulanması	Kendi öğretim deneyimleri üzerinde reflektif düşünme	Eğitim araştırmaları bulgularının yayınlanması ve ilgili paydaşlarla paylaşılması
Ders içeriklerinin disiplinler arası etkileşimi teşvik edecek şekilde oluşturulması	Birlikte öğrenme deneyimlerinin desteklenmesi	Öğrenmek süreci içinde zamanında geribildirim verilmesi	Öğrenmenin kesintiye uğramadan devam ettiği öğrenme mekânları	Yükseköğretimde öğretim yöntemleri ve öğrenme süreçlerine dair paylaşımlara katılma	Bulgular üzerinden öğretim ve öğrenme pratiklerinin yeniden düzenlenmesi
Kuram ve uygulama entegrasyonu	Analitik düşünme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesi	“Summatif” değerlendirme süreçlerinin doğru kurgulanması ve uygulanması	Ders saatlerinin de dışına tasan enformel öğrenmenin desteklenmesi	İyi uygulama örneklerinin ilgili paydaşlarla paylaşılması, tartışılması	Ders değerlendirme araçlarının dersi sadece değerlendirmeye değil, geliştirmeye yönelik olarak yeniden tasarlanması

PROGRAM / DERS İÇERİĞİNİN TASARLANMASI	ÖĞRETME PRATİKLERİ / PEDAGOJİK YAKLAŞIMLARIN TASARLANMASI	DEĞERLENDİRME / GERİ BİLDİRİM PRATİKLERİNİN TASARLANMASI	ETKİLİ ÖĞRENME ORTAMLARININ TASARLANMASI (FİZİKSEL + SOSYAL)	ÖĞRETME + ÖĞRENME SÜREÇLERİ ÜZERİNE SİSTEMATİK ARAŞTIRMA YAPILMASI	ARAŞTIRMA BULGULARINDAN PRATİĞE GERİ BESLEME SAĞLANMASI
Tasarım ve teknik alanların entegrasyonu	Zaman ve süreç yönetimi becerilerinin geliştirilmesi	“Formatif” değerlendirme süreçlerinin doğru kurgulanması ve uygulanması	Öğrencilerin birlikte/ birbirlerinden öğrenmelerinin teşvik edildiği mekânlar	Yükseköğretimde öğrenme/ öğretme/değerlendirme süreçleri konusundaki bilimsel aktiviteleri takip etme, araştırma	Öğrenci ve akademisyenlerin dâhil olduğu bir öğrenenler topluluğu oluşturulması
Dersin parçası olarak kurgulanan araştırma deneyimi	Bireylerin farklı öğrenme yönelimlerini destekleyecek pedagojik yaklaşımlar	Öğrencilerin “değerlendirme ilkeleri” konusunda bilgilendirilmesi	Yaparak ve deneyimleyerek öğrenmenin teşvik edildiği öğrenme mekânları	Eğitim araştırmaları ve tasarım disiplinleri araştırmaları arasında entegrasyon sağlanması	Oluşturulan öğrenenler topluluğu düzenli olarak geri bildirim vermesi
Dersin içeriği-ders süresi uyumunun gözetilmesi	Öğrencinin “tasarımcı” kimliğinin oluşmasını desteklemek	Değerlendirme ve geri bildirim süreçlerinde düşey hiyerarşiden yatay hiyerarşiye geçiş	Mekâna aidiyet duymanın desteklenmesi	Öğretme pratiğinin sürekli bir öğrenme süreci olarak önemsenmesi	Öğrenenler topluluğunun öğretme pratiğinin “meslekleşmesine”
Ders içeriğinin sınıf düzeyiyle uygunluğunun gözetilmesi	Tasarım dilinin oluşmasının ve temsil araçlarının kullanmasının desteklenmesi	Değerlendirme araçlarının aynı zamanda birey öğrenme aracına dönüştürülmesi	Mekândan öğrenmenin desteklenmesi		

Kaynaklar

- Åsa Lindberg-Sand & Anders Sonesson. (2008). Compulsory higher education teacher training in Sweden: development of a national standards framework based on the scholarship of teaching and learning. *Tertiary Education and Management*, 14(2), 123-139, doi: 10.1080/13583880802053051
- Chick, N. L., Haynie, A. & Gurung, R. A. R. (2009). From generic to signature pedagogies: teaching disciplinary understandings. Exploring signature pedagogies: approaches to teaching disciplinary habits of mind. Virginia: Stylus Publishing.
- Cross, N. (Summer 2001). Designerly ways of knowing: design discipline versus design science. *Design Issues*, 17(3), 49-55.
- Cross, N. (2004). Expertise in design: an overview. *Design Studies*, 25(5), 427-441.
- de Jong R, Mulder J, Deneer P, & van Keulen H. (2013). Poldering a teaching qualification system in higher education, a typical dutch phenomena. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3):23-40.
- Dewey, J. (1910; 1933; 1990). *How we think*. Boston, MA: DC Heath and Co.
- ENHSA European Network of Heads of Schools of Architecture. (2007, Kasım). Towards a competences based architectural education – Tuning architectural education structures in Europe [Yetkinliklere Dayalı bir Mimarlık Eğitime Doğru Avrupa’da Mimarlık Eğitimi Yapılarının Uyumlaştırılması, Brüksel’de gerçekleştirilen Tuning Geçerlilik Konferansı için hazırlanan bilgi metni]. Erişim: http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/ENHSA_Towards.pdf
- Fry, H., Ketteridge, S. & Marshall, S. (Eds.). (2009). *A Handbook for teaching and learning in higher education. Enhancing academic practice (Third edition)*. New York, London: Routledge.
- Huber, M.T. & Hutchings, P. (2005). *The advancement of learning: Building the teaching commons*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Higher Education Academy. (2011). *The UK professional standards framework for teaching and supporting learning in higher education*. Erişim: <http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/ukpsf/ukpsf.pdf>.

- Hutchings, P. & Shulman, L. (1999). The scholarship of teaching: new elaborations, new developments. *Change*, 31(5), 11-15.
- Kitchener, K. (1983). Educational goals and reflective thinking. *Educational Forum*, 48(1), 75-95.
- Kreber, C. & Cranton, P.A. (Jul. - Aug., 2000). Exploring the scholarship of teaching. *The Journal of Higher Education*, 71(4), 476-495.
- Laurillard, D. (1993). *Re-thinking university teaching: a framework for the effective use of educational technology*. London: Routledge
- Lycke K.H. (1999). Faculty development and issues in a Norwegian perspective. *International Journal of Academic Development*, 4(2), 124-33.
- Lueddeke, G. R. (2003). Professionalizing teaching practice in higher education: a study of disciplinary variation and teaching-scholarship. *Studies in Higher Education*, 8(2), 213-28.
- Moon, J. (2004). *A handbook of reflective and experiential learning*. Abingdon, Oxon: Routledge Falmer.
- Osterman, K. F. & Kottkamp, R. B. (1993). *Reflective practice for educators. Improving schooling through professional development*. SAGE Publications.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schön, D. (Autumn, 1984). The architectural studio as an exemplar of education for reflection-in-action. *Journal of Architectural Education*, 38(1), 2-9.
- Shulman, L. S. (2000). From Minsk to Pinsk: why a scholarship of teaching and learning? *Journal of Scholarship of Teaching and Learning (JoSoTL)*, 1, 48-52.
- Shulman, L. (2005). The signature pedagogies of the professions of law, medicine, engineering, and the clergy: potential lessons for the education of teachers. *Teacher Education for Effective Teaching and Learning Workshop*, National Research Council's Center for Education.
- The Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research University. (1998). *The Boyer Report. Reinventing undergraduate education: a blueprint for America's research universities*. Erişim: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED424840.pdf>

Öğrenme / Öğretme Sürecinde Sosyal Medya Kullanımı ve Beklentiler: Öğretim Elemanlarının Görüşleri

Yüstra Köse ¹
Alev Elçi ²

Özet

Günümüzde İnternet ve teknolojinin hızla gelişmesi sonucunda bilgiye ulaşmak ve paylaşmak giderek kolaylaşmıştır. İnternet ile hayatımıza giren ve kitle iletişim araçlarından biri olan sosyal medya; zaman ve mekândan bağımsız olarak kişileri birbirine bağlamakta ve bilgiye daha hızlı ve etkili bir şekilde ulaştırmaktadır. Ayrıca sosyal medya; bireylerin düşüncelerini, bakış açılarını ve ilgilerini, etkileşimli iletişim kurarak bir sanal ortamda sunmalarına olanak tanıyan geniş bir platformdur. Siyaset, sağlık, ekonomi, ulaşım, kamu hizmetleri gibi her alanda yararlanılan sosyal medya araçlarından öğrenme ve öğretme amacıyla da eğitim alanında yararlanılmaktadır. Bu nedenle yükseköğretim kurumlarında öğretim elemanlarının sosyal medya kullanımı ve nedenlerinin araştırılması önemlidir. Bu araştırmanın temel amacı, öğretim elemanlarının sosyal medya araçlarını öğretme amaçlı kullanımlarını belirlemek, sosyal medyanın öğrenme ve öğretme sürecine destek olduğu ve engel olduğu yönleri görüşleri doğrultusunda ortaya koymaktır. Bu amaçla nitel araştırma yöntemi uygulanarak, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile bir devlet üniversitesinde ders veren farklı akademik birim, unvan ve görevdeki 20 öğretim elemanı ile görüşme yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretim elemanlarının bir kısmının bu süreçte sosyal medya araçlarını kullandığı, bir kısmının kullanmadığı ve bazılarının da kısmen kullandığı belirlenmiştir. Sosyal medyayı kullanan öğretim elemanlarının en çok Youtube'u tercih ettikleri, karşı olan öğretim elemanlarının dahi Youtube'u faydalı buldukları ve derslerinde etkin bir şekilde kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğretim elemanlarının cinsiyetlerine göre öğrenme ve öğretme sürecinde sosyal medya kullanımının değişiklikler gösterdiği dikkat çekmiştir. Öğretim elemanlarının sosyal medyanın öğretme amaçlı kullanımının da destek olarak gördükleri durumlar; öğrencilerin ilgi ve motivasyon artışı, öğrencilere hızlı ve etkin ulaşım, zaman ve mekan sınırının ortadan kalkması, etkin, hızlı ve kolay öğrenim, öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade etmesi olarak belirlenmiştir. Engel olarak gördükleri durumlar ise sosyal medyanın; öğrenciler için zorunluluk ve bağımlılık yaratması, öğrencileri hazır ve doğruluğu kanıtlanmamış bilgiye yönlendirmesi, öğrencilerin bu konudaki bilinçsizlikleri ve ilgilerinin ders dışına yönelmesi, öğrenen-öğreten arasındaki ilişki dengesinin bozulması olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak sosyal medya araçlarının bu süreçle bütünleştirilmesi için öğretim elemanlarının farkındalıklarının artırılması, öğrencilerin bilinçlendirilmesi ve öğrenme ortamına uygun etik kuralları belirlenmiş bir sosyal medya aracı kullanılması gerekliliği ortaya konmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Medya, Öğretim Elemanı, Öğrenme/Öğretme Süreci, Yükseköğretim

1 Aksaray Üniversitesi, Türkiye, yusrakose@gmail.com

2 Aksaray Üniversitesi, Türkiye, dr.alevelci@gmail.com

Social Media Use and Expectations in the Learning / Teaching Process: Opinions of the Instructors

Yüsrâ Köse, Aksaray University, Turkey
yusrakose@gmail.com

Alev Elçi, Aksaray University, Turkey
dr.alevelci@gmail.com

Abstract

Nowadays, as a result of the rapid development of the Internet technologies, it has become easier to reach and share information. Social media, which is one of the mass media that enters our lives via the use of Internet, connects people and delivers information anywhere anytime more quickly and effectively. In addition, social media is a wide-ranging platform that allows individuals to present their thoughts, perspectives and interests in a virtual environment by connecting interactively. Social media tools are used in all areas such as politics, health, economy, transportation, and public services; in addition to education for teaching and learning. For this reason, it is important to investigate the use of social media and its causes in higher education institutions. The main purpose of this study is to determine the usage of social media tools by faculty members for the purpose of teaching and learning, to identify their perceived arguments which social media is accepted as support or barrier to the teaching and learning process. For this purpose, qualitative research method was applied, and semi-structured interview technique was used to interview 20 academic teaching staff in a government university, from different academic units and having different titles and positions. According to the findings of the research, it was determined that some of the lecturers used social media tools in the process, some of them did not use them and some of them used them partially. It was determined that most of the lecturers who use social media prefer Youtube and even the instructors who claimed not to use social media find Youtube useful and use them effectively in their lessons. In addition, it has been noted that the use of social media in teaching and learning process has changed according to the gender of the teaching staff. The reasons stated by the faculty members to use of social media as a support for teaching are; increase in interest and motivation of the students, rapid and efficient communication with students, the elimination of time and space limits, effective, fast and easy learning, students expressing themselves more easily. What they see as barriers of the social media are; to create a sense of obligation and addiction for students, direct students to prescribed and unproven information, students' unconsciousness and lost interest in the course, eliminating the distance between the learner-teacher is determined as the deterioration of the relationship. As a result, the necessity of raising the awareness of the faculty, raising the awareness of the students and using a social media tool which has a code of ethics appropriate for the learning environment has been put forward for the integration of social media tools with teaching and learning process.

Key Words: Social Media, Teaching Staff, Learning / Teaching Process, Higher Education

Giriş

Günümüzde İnternet ve teknolojinin hızla gelişmesi sonucunda bilgiye ulaşmak ve paylaşmak giderek kolaylaşmıştır. Sayısal (dijital) teknolojiler olarak adlandırılan; İnternet, mobil cihazlar ve Web teknolojileri gibi bilginin sayısal olarak saklanması ve iletimini sağlayan teknolojiler; bireylerin, hayat tarzlarını, günlük yaşantılarını, bilgiyi elde etme yöntemlerini, iletişim biçimlerini ve sanal ortamda kurulan ilişki türlerini değiştirmiştir (Acar ve Yenmiş, 2014; Yalçın Tepe ve Adıgüzel, 2017; Yıldız, Kahyaoğlu ve Kaya, 2012). Web teknolojileri Web 1.0 ile başlamış, daha sonra Web 2.0 ve Web 3.0 olarak gelişmiş, en son Web 4.0 olarak adlandırılmıştır. Web 1.0 kullanıcıların herhangi bir etkileşim sağlayamadığı, “salt okunur” ortamlara sahip, bireyin sadece arama yapmasına izin veren, standart HTML sayfalarından oluşmaktadır (Odabaşı ve diğerleri, 2012). Zamanla Web 1.0’ın ihtiyaçları karşılayamaması nedeniyle ortaya çıkan Web 2.0 insan etkileşiminin ön plana çıkması, kullanıcıların aktif ve dinamik olması, içeriklerin geniş kitlelere ulaşması ve bir kaynak ile birden çok kişiye erişilmesi amacıyla geliştirilmiştir (Selwyn, 2007; İşman ve Hamutoğlu, 2013). Önceki teknolojinin devamı niteliğinde olan Web 2.0’ın aksine Web 3.0 bir devrim niteliğinde olarak kabul edilir. Böylece Web ortamının büyük bir veri tabanına dönüştüğü, bilgisayarların kendi arasında konuşabildiği, içeriklerin başka içeriklerle ilişkilendirilebildiği ve bu ilişkinin cümlelerle ifade edilebildiği kullanıcı merkezli bir yapı olarak tanımlanmaktadır (Emiroğlu, 2009; Yağcı, 2009). Hayatımıza 2020 yılından sonra girmesi planlanan Web 4.0’ın ise; gerçek dünya ile sanal dünya arasında sınırların ortadan kalkacağı, sistemlerin ve uygulamaların tamamen sanal olacağı, fiziksel ve sanal araçların kendi arasında sürekli bağlantı içinde olacağı bir teknoloji olarak gelişmesi amaçlanmaktadır (Yağcı, 2009). Web teknolojilerinin belirgin özellikleri Tablo 1’de karşılaştırmalı olarak gösterilmiştir.

Tablo 1. Web Teknolojisi

	Web 1.0	Web 2.0	Web 3.0	Web 4.0
Web Teknolojisi	Monolog	İnteraktif Web	Semantik Web	İntelligent Web
Geçerlilik Yılı	1995-2000	2000-2010	2010-2020	2020-2030
Odak Noktası	Doküman Odaklı	İnsan Odaklı	Bilgi Odaklı	Sanal Gerçeklik Odaklı

Kaynak: Web Teknolojisi Gelişimi (“Web teknolojisi”, 2017)

Türkiye’de 1993 yılında kullanılmaya başlayan İnternetin yaygınlaşması, 2000’li yıllarla birlikte sosyal ağların ortaya çıkması ve akıllı telefonların hayatımıza girmesi, günümüzde sosyal medyayı en çok kullanılan iletişim kaynaklarından biri haline getirmiştir (Küçükali, 2016). Sosyal medya, Web 2.0 teknolojisi ile oluşturulan, sayısal çağ deyince hemen aklımıza gelen en önemli iletişim unsurlarından biridir. Zaman ve mekândan bağımsız olarak kişileri birbirine bağlamakta ve bilgiye daha hızlı ve etkili bir şekilde ulaştırmaktadır. Sosyal medya sosyal iletişimin kurulabildiği, kişilerin düşüncelerini paylaştıkları, içeriği kullanıcılar ve tüketiciler tarafından oluşturulan, birliktelik ve grup oluşumu olanağı veren bir çevrim içi ortam olarak tanımlanmaktadır (Banar ve Zeytinoğlu, 2014). Bunun yanı sıra bireylerin etkileşimli iletişim kurarak düşüncelerini, bakış açılarını, ilgilerini bir sanal ortamda sunmalarına olanak tanıyan geniş bir platformdur.

Sosyal medya araçları ise sanal ortamdaki ilişkilerin yürütüldüğü iletişimin odak noktasında bulunmaktadır (Mazman, 2009). Alan yazında sosyal medya araçlarının sınıflandırılması birçok farklı şekilde yapılmaktadır (Akar, 2010; Durusoy, 2011; Horzum, 2010; Kaplan, 2017). Bunlardan Akar (2010) sosyal medya araçlarını medya paylaşım siteleri, bloglar, mikrobloglar, wikiler, sosyal işaretleme, podcasting, sosyal ağlar ve sanal dünyalar olarak sınıflandırmıştır.

Siyaset, sağlık, ekonomi, ulaşım, kamu hizmetleri gibi her alanda yararlanan sosyal medya araçlarının, günlük hayatta ilk önce gençler ve öğrenciler tarafından kullanılması, kullanıcılara zengin etkileşim imkânı sunması, eğlencenin yanı sıra eğitim amaçlı kullanımını ön plana çıkartmaktadır (Boyd ve Ellison, 2007; Mazman, 2009). İnternete bağlı oldukları zamanlarının büyük bölümünü sosyal medyada geçiren gençleri bu ortamlardan koparmadan eğitsel faaliyetlerde yer almalarını sağlayarak eğitim

hayatında daha etkin kılmak amacıyla sosyal medyanın öğrenme ve öğretme sürecinde kullanılabileceği görülmektedir (Barış ve Tosun, 2013). Bu süreçte sosyal medya kullanmanın olumlu birçok yönü ortaya konmuştur. Bunlardan bazıları; öğrencilerin öğrenme başarısının artması, yazma becerilerinin gelişmesi, derslere olan motivasyonlarının artması, okul-öğrenci, öğrenci-öğrenci arasında etkileşim sağlanması, işbirlikli öğrenme, akran desteğinin güçlenmesi olarak sıralanabilir (Ajjan ve Harsthone, 2008; Kıcı ve Dilmel, 2014; Toğay, Akdur, Bilici ve Yetişken, 2013). Ayrıca sosyal medyanın diğer bir avantajları, esnek ve kullanıcı dostu olması, diğer öğretim yönetim sistemlerine göre daha kolay kullanılabilmesi, öğrencilerin ve araştırmacıların çok daha basit adımları takip ederek bir topluluğu oluşturması, kendi aralarında paylaşımların gerçekleşmesi, iletişim ve geri beslemede kolaylık sağlamasıdır (Gülbahar, Kalelioğlu ve Madran 2010). Bu olumlu taraflarının yanı sıra öğrencilerin sosyal medya kullanması; bilgisayar ve İnternete aşırı bağımlılık, sanal taciz, zararlı yayınların paylaşımı gibi olumsuz durumların ortaya çıkmasına da neden olabilir (Elçi ve Seçkin, 2016; Özmen, Aküzüm, Sünkür ve Baysal, 2011).

Sosyal medya kullanımını öğrenme ve öğretme ortamlarında bir fırsat olarak gören bazı öğretim elemanları bu süreçte sosyal medyadan yararlanma yolunu seçmişlerdir (Ajjan & Hartshorne 2008; Çubukçuoğlu ve Elçi, 2012; Güldal, Kılıçaslan ve Çuhadar, 2016; Kilis, Rapp ve Gülbahar, 2014). Üniversite öğrencilerinin büyük çoğunluğunun sosyal medya kullanıcısı olması nedeniyle yükseköğretim kurumlarında da öğretim elemanlarının öğrenme ve öğretme amaçlı sosyal medya kullanımının araştırılması önemlidir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde, öğretim elemanlarının öğrenme ve öğretme sürecinde sosyal medya kullanımları, bu konuya ilişkin bakış açıları ve geleceğe yönelik düşüncelerini içeren az sayıda araştırmaya erişilebilmiştir. Sosyal medya, yükseköğretim ve öğrenme ve öğretme üzerine yapılan araştırmalar, genellikle tek bir sosyal medya aracı (Facebook) üzerinde yoğunlaşmakta ve öğrencilerin tutumlarını, bu ortamlarda ki akademik başarılarını ölçmeye dayalı yapılan araştırmalardan oluşmaktadır.

Bu nedenlerle bu araştırmanın temel amacı, öğretim elemanlarının sosyal medya araçlarını öğrenme ve öğretme sürecinde kullanımlarını belirlemek, sosyal medyanın bu sürece olumlu ve olumsuz etkilerini öğretim elemanlarının algıları doğrultusunda ortaya koymaktır.

Araştırmanın problemleri:

1. Yükseköğretimde öğretim elemanları sosyal medyayı öğrenme ve öğretme sürecinde derse destek amaçlı kullanıyor mu?
2. Öğretim elemanlarının sosyal medyanın öğrenme ve öğretme ortamına destek veya engel olduğu durumlara yönelik algıları nelerdir?

Yöntem

Araştırmada veriler nitel araştırma yöntemi uygulanarak, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak, katılımcıların sosyal medya ve sosyal medyanın öğrenme ve öğretme sürecinde kullanımına ilişkin algılarını serbestçe ifade etmesi ve araştırmacının öngörmediği durumların ortaya çıkması beklenmektedir. Bunu yaparken de verilerin çözümlenmesi sürecinde daha sağlıklı sonuçlar elde edebilmek amaçlanmıştır. Katılımcıları belirlemede kullanılan amaçlı örnekleme yöntemi derinlemesine yapılan araştırmalar için çalışmanın amacına göre bilgi açısından zengin olan durumların seçilmesini sağlar (Büyüköztürk, 2012). Bu çalışmada katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemi içinde sınıflandırılan kolay ulaşılabilir ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemlerine göre seçilmiştir. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi araştırmacıya yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumun seçilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ise araştırma probleminin uygun evren içinde var olan benzer durumları yansıtacak biçimde eşit olarak örneklemin seçilmesidir (Büyüköztürk, 2012).

Araştırmanın çalışma grubu 2017-2018 bahar yarıyılı döneminde eğitim veren Aksaray Üniversitesi öğretim elemanları tarafından oluşturulmuştur. Öncelikle 10 farklı fakültenin İnternet sitesinden aktif olarak ders veren, Prof.Dr., Doç.Dr., Dr. Öğretim Üyesi ve Öğretim Görevlisi ünvanlarına sahip iki asıl ve iki yedek olmak üzere toplam da 40 öğretim elemanı belirlenmiştir. Bu

öğretim elemanlarına belirli aralıklarla e-posta ve telefon aracılığıyla ulaşılarak araştırmaya davet edilmiştir. Araştırmaya katılmayı kabul eden farklı unvan, akademik birim ve görevlerdeki toplam 20 öğretim elemanı ile görüşmeler yapılmıştır. İki farklı çalışmanın (Kilis, Gülbahar, Rapp, 2014; Sarsar, Başbay ve Başbay, 2013) ölçeklerinden yararlanarak araştırmanın amacına uygun olarak derlenmiş 15 görüşme sorusu öğretim elemanlarına yöneltilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının demografik özelliklerine bakıldığında; erkek öğretim elemanı (%60) ile kadın öğretim elemanı (%40) sayısı hemen hemen eşit dağılım göstermiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğunu Dr. Öğretim Üyesinin (%50) oluşturduğu, diğerlerinin sırasıyla Doç. Dr. (%25), Prof. Dr. (%15) ve Öğretim Görevlisi (%10) olduğu belirlenmiştir. Akademik yönetici (%50) olarak görev yapan öğretim elemanları ve diğer öğretim elemanları ise eşit dağılım göstermiştir. Katılımcıların demografik özelliklerinin yanı sıra fakültele göre dağılımı Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Öğretim Elemanlarının Demografik Özellikleri

	n	%
Ünvan		
Prof.Dr.	3	15%
Doç.Dr	5	25%
Dr.Öğr. Üyesi	10	50%
Öğretim Görevlisi	2	10%
Cinsiyet		
Kadın	8	40%
Erkek	12	60%
Akademik Yönetici		
Evet	10	50%
Hayır	10	50%
Fakülteler		
Mühendislik	3	15%
İktisadi ve İdari Bilimler	3	15%
Fen Edebiyat	2	10%
Eğitim	2	10%
Sağlık	2	10%
Spor Bilimleri	2	10%
Turizm	2	10%
İletişim	2	10%
Veterinerlik	1	5%
İslami İlimler	1	5%
N	20	100%

Veriler içerik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Alan yazın taraması, çalışmanın amaçları ve elde edilen veriler doğrultusunda üç tema oluşturulmuştur (Tablo 3). Bu temalar belirlenirken alan yazında benzer amaçlarla yapılan Kilis, Gülbahar ve Rapp (2014) ile Sarsar, Başbay ve Başbay (2013)’in çalışmalarından yararlanılmıştır.

Tablo 3. Araştırmanın Temaları

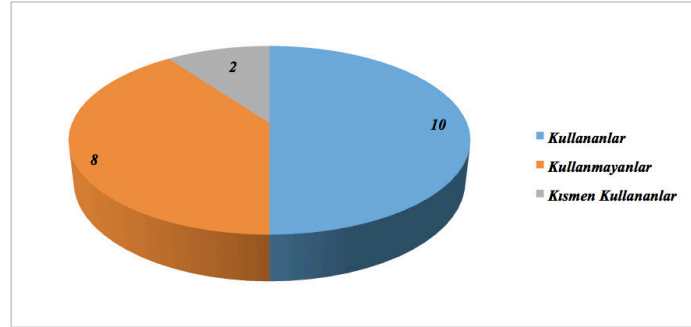
Temalar
1-Sosyal Medyanın öğrenme ve öğretmede sürecinde kullanımı
2-Sosyal medya öğrenme ve öğretme ortamının oluşmasına destektir
3-Sosyal medya öğretme ve öğrenme ortamının oluşmasına engeldir

Bulgular

Bu bölümde katılımcıların görüşme sorularına verdiği yanıtlar tema başlıkları altında incelenmiştir. Bulguların sunumunda öğretim elemanlarının görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır.

Sosyal medyanın öğrenme ve öğretme sürecinde kullanımı

“Öğrenme ve öğretme sürecinde sosyal medya araçlarını kullanıyor musunuz?” sorusuna araştırmaya katılan 20 öğretim elemanından 10 öğretim elemanı kullandığını, 8 öğretim elemanı kullanmadığını ve 2 öğretim elemanı ise kısmen kullandığını belirtmiştir (Şekil 1). Kısmen kullanıcı olarak değerlendirilen öğretim elemanlarından biri hiçbir sosyal medya hesabı olmadığını ve ilerde sosyal medyayı öğrenme ve öğretme amaçlı kullanmayı düşünmediği belirtmiştir. Diğer öğretim elemanı ise, günlük hayatta kullandığı sosyal medya hesaplarının olduğunu ancak bunları bu süreçte kullanmadığını ve ilerde sosyal medya hesaplarını kullanmayı planlamadığını ifade etmiştir. Buna karşılık her iki öğretim elemanı da derslerinde YouTube’dan videolar, filmler izlettiklerini ve YouTube’u ders açısından verimli gördüklerini belirtmiştir. Verilen bu yanıtlara göre YouTube’un bazı öğretim elemanları tarafından sosyal medya olarak algılanmadığı söylenebilir. Fakat YouTube yeni özellikleri ile bir sosyal medya aracı olarak kabul edilmektedir (CNN Türk, 2016).



Şekil 1. Katılımcıların öğrenme-öğretme amaçlı sosyal medya kullanımı

Sosyal medyayı öğrenme ve öğretme sürecinde kullandığını belirten öğretim elemanlarının kullandıkları sosyal medya araçları Tablo 4’te gösterilmiştir. Buna göre öğretim elemanlarının en çok kullandığı sosyal medya aracı YouTube olarak belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının çoğunluğu YouTube’un öğrenme ve öğretme ortamına destek sağladığı ve derslerde kullanımının verimli olduğunu belirtmiştir. Bu süreçte sosyal medyayı hiçbir şekilde kullanmayan öğretim elemanlarının dahi YouTube’u öğrenme ortamına destek gördükleri belirlenmiştir. Bunun nedeni YouTube’un kullanım kolaylığı, görsel olarak eğitimi desteklemesi, öğrencilerin en çok kullandığı sosyal medya araçlarından biri olması olabilir.

Tablo 4. Katılımcıların Eğitim Amaçlı Kullandıkları Sosyal Medya Araçları

	YouTube	Facebook	Twitter	Instagram	Wikipedia
K1	X				X
K3		X		X	
K4	X				
K5	X				
K6	X	X			
K8		X	X		
K10	X	X			
K11			X		
K13	X	X			
K15	X	X			
K17	X				
K18	X				
N	9	6	2	1	1

YouTube ile ilgili bu bulgular alan yazında da desteklenmektedir. Alp ve Kaleci (2018)'nin de yaptığı çalışmada YouTube videoları ile derslerin daha eğlenceli hale geldiği, videoların öğrencilerin konuları anlamasında kolaylık sağladığı ve buna bağlı olarak başarılarının arttığı belirlenmiştir. Yine, Toğay ve diğerleri (2013) öğrencilerin eğitim amaçlı en çok kullandığı sosyal medya aracını YouTube olarak belirlemişlerdir. Öğretim elemanlarının en çok kullandığı ikinci sosyal medya aracı ise Facebook'tur. Facebook'un öğrenme ve öğretme amaçlı kullanımı üzerine yapılan çalışmalarla hem özellikleri hem yapısı gereği öğrenme ve öğretmede kullanıma uygun bir araç olduğu belirlenmiştir. (Acar ve Yenmiş, 2014; Ekici ve Kıyıcı, 2012; İşman ve Albayrak, 2014; Mazman, 2009; Selwyn, 2007).

Sosyal Medya Öğrenme ve Öğretme Sürecine Destektir

Sosyal medyayı öğrenme ve öğretmede kullanan ve kullanmayan öğretim elemanlarının bu süreçle ilgili algıları, aldıkları olumlu sonuçlar ve destekleyici görüşleri bu tema altında beş alt tema ile açıklanmıştır.

Öğrencilerin ilgi ve motivasyon artışı

Katılımcılar sosyal medyanın derse destek amaçlı kullanımının öğrencilerin ilgisini çektiğini, motivasyonlarını arttırdığını ve motivasyonlarında ki bu artışın öğrenmelerini desteklediğini aşağıdaki cümlelerle söylemişlerdir:

"Eğer dersten kopmuşlarsa bile o anda derse geri dönüyorlar ve motive oluyorlar. Ve daha aktif katılım sağlıyorum."(K1)

"Hoşlarına gidiyor. Derse olan ilgileri artıyor. Gençlerin hepsi sosyal medya ortamında olduğu için o ortamdan dersle ilgili bir video ya da not paylaştığım zaman en ilgisiz öğrencinin bile dikkatini çekebiliyor."(K13)

"Derste sosyal medya ile öğrenciler hareketleniyor, kaynıyor. Dersten kopukluk olduğunu düşündüğüm zamanlarda da hemen bir video açarım."(K18)

Sosyal medya araçlarının öğrencilerin derse olan memnuniyetini arttırması, konuya en uzak öğrencinin bile derse ilgisinin oluşması, dersten kopan öğrencinin derse geri dönüş sağlaması gibi olumlu sonuçları daha önce yapılan çalışmalarla da (Ajjan & Harsthone, 2008; Karaman, Yıldırım ve Kaban, 2008; Kıcı ve Dilmen, 2014; Özmen ve diğerleri, 2011) ortaya konmuştur. Ayrıca, Alp ve Kaleci (2018) YouTube üzerinden paylaşılan videolarla öğrenci merkezli, esnek ve farklı bir teknolojiden yararlandığını, öğrenme ortamında aktif olmayan bireylere de böylece öğrenme olanağı sağlandığını belirtmiştir.

Öğrenciye hızlı ve etkin bir şekilde ulaşma

Öğretim elemanları sosyal medya araçları ile öğrencilere her an her yerden ulaşabildiklerini, yapılan duyuruların hemen görüldüğü ve yayıldığını söylemişlerdir. Bunu aşağıdaki ifadelerle belirtmişlerdir:

“Benim bir amacım var öğrenciye en hızlı ve en efektif bir şekilde ulaşmak.”(K15)

“Bir bilgi paylaşılacağında sosyal medya aracılığıyla istediğiniz saate istediğiniz kişiye ulaşabiliyorsunuz. Aynı zamanda paylaştığınız içeriğin kaç kişiye ulaştığını ve etkileşimini görme imkânı da sağlayan bir sistem. Bu uygulamalarla aslında hocanın sorumluluğu da kısmen ortadan kalkıyor. Hoca ben paylaştım öğrenci mutlaka görür ya da gördü diye düşünüyor.”(K9)

Öğretim elemanlarının iletişim ya da ders amaçlı öğrencilerine ulaşmak istediği anda ulaşması günümüzde sosyal medya araçları ile kolaylaşmıştır. Dersin saati, tarihi ve ertelenmesi durumunda yapılan duyurular, not ve bilgi paylaşımı, etkinlikler ve acil bir durumda verilmesi gereken haberlerin paylaşımına sosyal medya araçları olanak vermektedir.

İşman ve Albayrak (2014) Facebook’un eğitim amaçlı kullanımı ile ilgili öğrencilerin görüşlerini belirlemek amacıyla bir ders için Facebook grubu kurmuştur. Kurulan bu grupta her hafta derste işlenen konular ile ilgili materyal paylaşımı, sınavlar ile ilgili bilgiler ve dersle ilgili duyurular yapılmıştır. Öğrencilere kişisel veya grup olarak dersle ilgili sorunları ya da ödev ile ilgili anlaşılmayan noktalarda ki sorularına bu grup üzerinden yanıt verilmiştir. Araştırma sonucunda bu grubun, öğretim elemanlarının ulaşmak istedikleri öğrencilere en fazla iki gün içerisinde ulaşması, yapılan duyuruların hemen görülmesi ve yayılması, öğrencilerin bir sonraki dersten önce yapılan duyuru ile ilgili sorunlarını paylaşması ve bu sorunların hemen çözülmesi gibi büyük avantajlar sağladığı görülmüştür.

Zaman ve mekân sınırının ortadan kalkması

Öğretim elemanları zaman ve mekân sınırı olmadan sosyal medya aracılığıyla daha geniş kitlelere erişebildiğini, öğrencilerin katılamadıkları dersin materyallerine istediği zaman ulaşabildiğini söylemişlerdir:

“Sosyal medya ile eğitimin demokratikleştiğini düşünüyorum an itibariyle İngilizce öğrenmek isteyen birinin kursa gitmesine gerek yok, gitar öğrenmek isteyen birinin kursa para vermesine gerek yok, tarih öğrenmek isteyen kişinin aynı şekilde.”(K15)

Bu durum öğrencilerin kendi istedikleri ve ilgi duydukları alanlarda kendilerini yetiştirme fırsatı bulabileceğini göstermektedir. Sosyal medya öğrencilerin ilgi duydukları, merak ettikleri alanlara ulaşmasını ve farklı fikirleri keşfetmelerini ve öğrenmelerini sağlar (Sağbaşı ve Ballı, 2016).

Ayrıca sosyal medya araçları ile öğrencilerin dünyanın dört bir yanından paylaşılan bilgilere hızlı bir şekilde ulaştıklarını belirtmişlerdir:

“Sosyal medya ve teknoloji ortamı ile bir makale, bir doktora tezi, bir kelime ile bir kitap tarama kolaylaşıyor.”(K16)

Birçok sosyal ağ uygulaması ile veri paylaşımı oldukça kolay bir hale gelmektedir. Böylelikle benzer ilgilere sahip bireyler birbirlerinden öğrenebilmekte ve ortamda sürekli gelişen web tabanlı bilgi kaynaklarına katkıda bulunabilmektedirler (McLoughlin ve Lee, 2008). Ayrıca bilgi kirliliği ve dağınıklığı içinde öğrenci üyesi olduğu grupların yol göstermesi ile doğru bilgiye daha kolay ve hızlı şekilde ulaşabilmektedir (Sağbaşı ve Ballı, 2016).

Öğrenmenin kolaylaşması, daha etkili ve anlaşılır olması

Öğretim elemanları sosyal medya araçlarının ders materyali olarak kullanımının öğrencilerin konuyu daha iyi kavramasına yardımcı olduğu, kavramları öğrenmede kolaylık ve verimlilik sağladığını ifade etmişlerdir:

"...hoca bilgiyi iyi seçmeli, iyi seçer ve iyi aktarırsa öğrenci daha iyi anlar. Ben öğrenciyi videolarla karşılaşılabilecekleri ya da öğrenmeleri gereken şeylere hazırlıyorum. Örneğin; kayakçılarla ilgili bir iş kazası anlatırken; kayak yapan ve bununla karşılaşabilecek bir öğrenciyi bu duruma hazırlamam gerekir. Ne kadar anlatırsam anlatayım, bunu bir görselle ya da videolarla öğrenciye verebilirim bu konuyu daha iyi anlar."(K18)

"...tahtada çizip anlatınca bazı şeyler havada kalabiliyor, YouTube'dan video açınca daha anlaşılır oluyor. Bu da benim için sosyal medyanın artı yönü oluyor."(K17)

"Sözel ifadenin yetmediği yerde görselliğin öğrencinin algılamasına ve öğrenmesine katkı sağlaması için sosyal medyayı kullanıyorum."(K18)

Benzer şekilde Alp ve Kaleci (2018), öğrenme ortamlarında kullanılan görsel ve işitsel materyallerin birden fazla duyuya hitap ettiği için somut ve kalıcı öğrenmeye katkı sağladığını belirtmiştir. Ayrıca öğrenciler arasındaki etkileşimin birbirlerini etkileyerek derse olan katılımın yükseleceğini ifade etmişlerdir. Karaman ve diğerleri (2008), eğitimde kullanılan Web 2.0 araçlarının öğrenme ortamına; grup çalışması alışkanlığı, üst düzey düşünme ve problem çözme becerileri, öğrencinin ilgisini çekme, bireysel gelişim, sorumluluk alma ve etkili öğrenme gibi katkılarının olduğunu belirlemiştir.

Öğrencilerin bu ortamlarda kendilerini daha rahat ifade etmesi

Katılımcılar bu ortamlarda iletişimin daha etkili sağlanması ile öğrencilerin düşüncelerini daha kolay ifade ettiklerini, bu durumun öğrenci ve öğretim elemanları arasındaki diyalogu güçlendirdiğini belirtmişlerdir:

"Sosyal medya etkileşimli olarak kullanıldığı zaman öğrenciler daha samimi ve yüz yüze söyleyemeyecekleri şeyleri söylüyorlar."(K17)

Sosyal medya öğrencilere sosyalleşme ve iletişim alanında olumlu yönde katkı sağlar. Öğrenciler ulusal ve uluslararası düzeyde tartışmalara katılarak kendilerini daha iyi ifade etme imkânı bulmaktadır (Sağbaş ve Ballı, 2016). Ayrıca öğrenme ve öğretme sürecinde sosyal medya araçlarının kullanılmasıyla öğrenen-öğreten arasındaki iletişimin daha etkili olacağı ve birbirlerini daha iyi tanıma imkânlarının artacağı belirlenmiştir (Grant, 2008). Böylece öğrencilerin hem kendi akranları ile hem de öğretmenleri ile iletişim olanaklarının artmakta olduğu söylenebilir.

Sosyal Medya Öğrenme ve Öğretme Sürecine Engeldir

Sosyal medyayı öğrenme ve öğretmede kullanan ve kullanmayan öğretim elemanlarının bu süreçle ilgili olumsuz ve öğrenme ortamına engel olduğuna ilişkin algıları bu tema altında toplanmıştır. Bu temanın altında dört alt tema ortaya çıkmıştır.

Sosyal Medyanın öğrencilerin hayatında bir zorunluluk ve bağımlılık olarak yer alması

Bazı katılımcılar öğrenme ve öğretme sürecinde sosyal medya araçlarının kullanılmasının öğrencilere bir baskı yaratacağını ve zamanla onlar için sosyal medyanın bir bağımlılık olacağını söylemişlerdir:

"Ben ders ortamında sosyal medya kullanılmasından yana değilim. Sosyal medyanın bir bağımlılık olduğunu düşünüyorum. Derse fayda sağladığını düşünmüyorum. Sanal ders aygıtları ile göz teması kurulmadığı için sosyal medya destekli ders anlatımının geçici bir hafıza olduğunu düşünüyorum."(K14)

“Sosyal medyayı ders anlatımında aktif kullanmaya başladığım zaman bunun onlar için bir zorunluluk haline geleceğini düşünüyorum.”(K2)

Öğretim elemanlarının sosyal medya araçları üzerinden ders işlemesi, konuya ilişkin not ve materyal paylaşımı gibi etkinliklerde bulunması sosyal medya hesabı olmayan veya kullanmak istemeyen öğrenciler üzerinde zorunlu bir kullanım yaratabilir. Bunun yanı sıra İşman ve Albayrak (2014) sosyal medya araçlarının gençler üzerinde bağımlılık oluşturduğunu öğrencilerin ders çalışmak yerine bu ortamlarda eğlenmek amacıyla vakit geçirme eğilimlerinin olduğunu belirtmiştir. Bu durumu aşmak için ise öğrencilere Facebook’u bilinçli kullanma ve zaman yönetimi, karşılaşılabilecekleri olumsuzluklara karşın alınacak önlemler konusunda eğitim verilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin sosyal medya kullanımları ile ilgili bağımlılık ve zaman yönetimi konusunda bilinçlendirilmemesi, hem günlük hayatta hem de öğrenme sürecinde kurdukları ilişkilerde başarısız olmaları ile sonuçlanabilir.

Öğrencileri okuma ve araştırmadan uzaklaştırıp hazır ve doğruluğu kanıtlanmamış bilgiye yönlendirmesi

Öğretim elemanları teknolojinin gelişmesiyle öğrencilerin öğrenme alışkanlıklarının değiştiğini, okumadan ve bilginin doğruluğunu araştırmadan hazır bilgiye yönlendiklerini ifade etmişlerdir:

“...İnsanlar okuyarak ve düşünerek bilgiyi zihinlerine yazmalıdır. Sosyal medya kullanıldığı zaman her şey hazır ve bu durum eğitim hayatı için zararlıdır.”(K5)

“İnternetin ortaya çıkması ile geleneksel okumalar azaldı ve kaynak araştırması yavaş yavaş yok oluyor. İnternetin, sosyal medyanın kaos yapısı içinde bilgilerin dağınık olması aynı zamanda doğru ve nitelikli bilgiye erişimi de zorlaştırıyor.”(K8)

“Artık öğrenciler kitap almaktan korkuyorlar, kütüphaneye gitmiyorlar, yayınevleri de kaliteleri düşürdü, yayınlarda bilgi kirliliği olmaya başladı, öğrenciler hazırcı oldular, bilgileri okumadan kopyala-yapıştır yapıyorlar. Ödev veriyorum 2018 yılındayız ama 2014 yılının bilgileri ile ödev getiriyorlar bana çünkü okumadan yapıyorlar.”(K11)

Öğrenciler artık istedikleri yerden istedikleri anda fazla emek sarf etmeden bilgiye ulaşmaktadır. İnternet ve sosyal medya ortamında ki bilgi kirliliği öğrencileri yanlış bilgiye götürebilir ve bilginin doğruluğunu araştırmadan yapılan çalışmalar öğrencinin başarısızlığına yol açabilir. Araştırmadan ve okumadan kopyala-yapıştır ile bilginin elde edilmesi öğrencilerin zamanla okuma ve yazma becerilerinin de körelmesine sebep olabilir.

“Yazı yazmayı neredeyse cümle kurmayı unutacak düzeye geliyor öğrencilerimiz. Bağımsız düşünemiyorlar, ... Aynı zamanda hazırcılığın ön planda olduğu bir platform olduğu için hem bilgi kirliliğine hem de vakit kaybına sebep oluyor. Öğrenciler kitap okumak ve araştırma yapmak için vakit ayırmıyorlar.”(K16)

Sağbaş ve Ballı (2016) sosyal medyanın gençlere verdiği zararlar altında “kişisel beceri eksikliğini” ayrı bir başlık altında incelemiştir. Buna göre; sosyal medyada çok fazla vakit harcayan gençler çevrimiçi ortamda sanal ilişkiler kurmaktadır. Dolayısıyla gerçek hayatta kurmaları gereken yüz yüze ilişkilerde başarısız olmaktadır.

Öğrencilerin bu konudaki bilinçsizlikleri ve ilgilerinin ders dışına kayması

Katılımcılar sosyal medya araçları ile ders işlenirken öğrencilerin bu ortamlarda ki ciddiyeti benimsemesi için bu konuda bilinçlendirilmesi gerektiğini söylemişlerdir. Ayrıca bazı katılımcılar sosyal medya kullanılan derslerde öğrencilerin ilgisinin ders dışına kaydığını belirtmişlerdir:

“Derste başka materyaller kullanınca öğrencilerin derse karşı olumsuz baktığını düşünüyorum. Öğrencilerin ilgi-

si hemen ders dışına kayıyor. Öğrenciler bu konuda bilinçli değil ve yanlış anlamaya müsaitler.”(K12)

“Derste bir film açtığım zaman, öğrenci onu sadece film olarak izliyor, verdiğim mesajı alamıyorlar ya da anlat-tığım konuyla ilgili olarak zihinlerinde bağlantı kuramıyorlar. O dersi bazen boş geçmiş gibi görüyorlar. Derste film izledik ders işlemedik gibi düşünüp, dersle ilgisi olmayan bir konu işlenmiş gibi algılıyorlar. Bu yüzden bu konuda öğrencilerin bilinçli olması ve bu sentezi doğru algılamaları gerekiyor. Ayrıca sosyal medya kullanımıyla öğrenciler daha farklı bilgiler elde edebiliyorlar ama derste sosyal medya kullandığım zaman dersten bir kopuş ve ilgisizlikte oluyor.”(K10)

Öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu öğrencilerin bu konudaki bilinçsizliklerinin öğrenme ortamının oluşmasına engel olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bu ortamlarda rahat davranarak dersten koptuğunu, paylaşılan görsel ya da işitsel herhangi bir materyalde ilgilerinin ders dışına kayarak yanlış anlamaya müsait olduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin bu ortamlardaki ilgisizlikleri ve dikkatlerinin konu dışına kayması gibi yaşanan sorunlar, öğretim elemanlarının da bu sürece olan ilgilerini kaybetmesine yol açabilir.

Öğrencilerin bu ortamda saygıdan uzaklaşması ve öğrenci-öğretmen sınırlarının korunamaması

Katılımcılar öğrencilerin sosyal medya ortamında öğrenen-öğreten sınırlarının korunamadığını, gizlilik sınırlarını aşarak say-gısızca davrandıklarını söylemişlerdir:

“Öğrenciler sosyal medya ortamında sınırlarını aşmış bir şekilde davranıyorlar. Laubali ve samimi. Mesela dersle ilgili bir Whatsapp grubu kuruldu. Biz sağlıklı olduğumuz için hastanelere eğitime gidiyoruz. Ama öğrenciler bu grubu bilgi almak ya da vermek yerine hoca nerde? Geldi mi? gibi sorular için kullanıyorlar. Sosyal medya da eğitim algıları yok.”(K20)

“İletişim amaçlı kullandığım da öğrencilerin istedikleri zaman, geç saatlerde ya da gece yarısı mesaj atmaları soru sormalarını söyleyebilirim.”(K3)

Öğrencilerin bilinçsizlikleri sosyal medya ortamında öğrenen-öğreten ilişkisini zedeleyecek rahat ve samimi davranışlarına neden olmaktadır. Yüz yüze söylemeye cesaret edemeyecekleri saygı ve gizlilik sınırını aşan sözcükleri sosyal medya ortamında öğretim elemanlarına daha rahat bir şekilde ifade edebilmektedir. Bu konuda bir katılımcımız bir örnek olayı şöyle açıklamıştır:

“Şahit olduğum bir olayı paylaşmak istiyorum. Bir hocamız Periscope uygulaması ilk çıktığı zamanlarda oradan bir canlı yayın açarak dersini anlatmaya başladı. İlerleyen dakikalar da öğrencilerinden uygunsuz bir yorum geldi ve hoca ne yapacağını şaşırarak canlı yayını bitirdi. Ve bir daha da oradan yayın yapmadı.”(K9)

Son örnekte olduğu gibi, bir öğrencinin dahi olsa yarattığı olumsuzluk tüm sınıfı sosyal medya kullanımı ve paylaşımından uzaklaştırdığı söylenebilir.

Sonuç

Hayatımızın her alanını etkileyen sosyal medyanın eğitim hayatına da girmesi ile yükseköğretimde kullanımı konusunda görüşler önem kazanmaktadır. Bu çalışma ile öğretim elemanlarının sosyal medya araçlarını öğrenme ve öğretme sürecinde kullanımları, bu süreçte sosyal medya ile ilgili algıladıkları olumlu ve olumsuz etkiler ortaya konulmuştur. Yapılan görüşmeler sonunda elde edilen nitel veriler içerik analizine göre analiz edilerek üç ana tema altında incelenmiştir. Bulgulara göre öğrenme ve öğretme sürecinde sosyal medyayı kullanan öğretim elemanları ile kullanmayan öğretim elemanlarının sayıları birbirine yakın çıkmıştır. Sosyal medyayı kullanan öğretim elemanlarının en çok YouTube’u tercih ettikleri, karşı olan öğretim elemanlarının bile YouTube’u faydalı buldukları ve derslerinde etkin bir şekilde kullandıkları belirlenmiştir.

Sosyal medyayı öğrenme ve öğretme sürecinde kullanan ve çeşitli sebeplerle kullanmayan öğretim elemanları; öğrencilerin derse olan motivasyonlarının artması, iletişim becerilerinin gelişmesi, öğrenciye kolay ve hızlı ulaşım, etkili öğrenme, zaman ve mekân fark etmeden demokratik eğitimin sağlanması gibi sosyal medyanın olumlu katkıları sebebiyle bu süreci desteklediklerini, sosyal medyanın öğrenme ve öğretme için gerekliliği ve önemini belirtmişlerdir. Sosyal medyanın öğrenme ortamına engel olarak gördükleri durumları; sosyal medyanın etik olmaması, öğrenme ortamının sağlanamaması, öğrenen ve öğretene arasındaki ilişki dengesinin korunamadığı gibi nedenlerle ifade etmişlerdir.

Sosyal medyayı kullanmayan bazı öğretim elemanları önümüzdeki yıllarda sosyal medya araçlarının belirli kurallar çerçevesinde eğitime uygun olarak düzenlenmesi ve öğrencilerin bilinçlenmesi ile bu sürece dâhil olabileceklerini söylemişlerdir. Ayrıca vurgulanan bir başka nokta ise geleneksel eğitim, yüz yüze eğitim ve kara tahta eğitimi gibi klasik eğitim sistemini önemli gören öğretim elemanlarının sosyal medyayı bu süreçte kullanmayı düşünmedikleri olmuştur.

Öğretim elemanlarının bakış açılarının akademik alana göre bazı değişiklikler gösterdiği görülmüştür. Fen ve Edebiyat Fakültesinde eğitim veren bazı öğretim elemanları alanları için sosyal medya araçlarının gereksiz olduğunu düşündüklerini söylemişlerdir. Mühendislik ve Spor Bilimleri fakültelerinde eğitim veren bazı öğretim elemanları ise sosyal medyayı derse destek amaçlı kullanmanın alanları için gerekli olduğunu söylerken, aynı fakülteden bazı öğretim elemanları ise alanlarının sosyal medya kullanımına izin vermediği belirtmişlerdir.

Öğrencilerin sosyal medya ortamında rahat ve samimi davranmasını ise öğretim elemanları iki zıt bakış açısıyla değerlendirmişlerdir. Bazı öğretim elemanları sosyal medya ortamında öğrencilerle kurdukları iletişimin ilişkilerini güçlendirdiğini belirtmişlerdir. Buna karşılık bazı öğretim elemanları ise öğrencilerin yüz yüze söylemeye cesaret edemediklerini bu ortamda dile getirerek etik sınırları aştıklarını söylemişlerdir.

Araştırmanın sonucunda öğretim elemanlarının yükseköğretimde sosyal medyayı daha verimli kullanabilmesi ve öğrenme ve öğretme de kullanmalarını engelleyen sorunların ortadan kalkması için belirli konularda iyileştirmeler yapılması önemlidir. Öğretim elemanlarının sosyal medyanın bu sürece engel olduğuna ilişkin görüşleri ile ilgili araştırmalar ile çoğaltılarak bu konuda çözümler üretilebilir. Eğitimler ve seminerlerle öğrenciler sosyal medyanın etik ve verimli kullanımı konusunda bilinçlendirilebilir. Ayrıca öğretim elemanları da sosyal medyayı bilgi paylaşımı ve derse destek amaçlı kullanım konusunda bilgilendirilebilir ve desteklenebilir. Yükseköğretim kurumuna özel bu sürece uygun kurumsal bir sosyal medya aracı geliştirilebilir. Bu sosyal medya aracı; öğrenen-öğreten ilişkisinin ve mahremiyet sınırlarının korunduğu, eğitim amaçlı içerikler dışındaki paylaşımların filtrelenebildiği, öğrenme ortamının oluşmasını için gerekli özellikleri barındıran, öğrenme ve öğretme sürecine uyumlu bir yapıda olmalıdır.

Kaynaklar

- Akar, E. (2010). Sosyal Medya Pazarlaması: Sosyal Webde Pazarlama Stratejileri. Ankara: Efil Yayınevi.
- Alp, Y. ve Kaleci, D. (2018). YouTube Sitesindeki Videoların Eğitim Materyali Olarak Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşleri. *International Journal of Active Learning (IJAL)* 3(1), 57-68.
- Acar, S. ve Yenmiş, A. (2014). Eğitimde sosyal ağların kullanımına ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemeye yönelik bir araştırma: Facebook örneği. *Electronic Journal of Vocational Colleges - BÜROKON Özel Sayısı*, 55-66.
- Ajjan, H. and Hartshorne, R. (2008). Investigating faculty decisions to adopt Web 2.0 technologies: Theory and empirical tests. *Internet and Higher Education*, 11, 71-80.
- Barış, M.F. ve Tosun, N. (2013). Sosyal Ağ ve E-Portfolyo Entegrasyonu: Facebook Örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 122-129.
- Banar, K. ve Zeytinoğlu, E. (2014). Sosyal medyanın muhasebe bölümü öğrencilerinin akademik performansı üzerindeki etkisi: Ampirik bir çalışma. *Türkiye Muhasebe Eğitimi Sempozyumu*, Nisan 2014.
- Boyd, D. & Ellison, N.B. (2007). Social Network Sites: Definition, History, And Scholarship *Journal of Computer-Mediated*

- Communication, 13(1), article 11.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). Örneklemeye Yöntemleri. Erişim: <http://w3.balikesir.edu.tr/~msackes/wp/wp-content/uploads/2012/03/BAY-Final-Konulari.pdf>
- CNN Türk (2016, 17 Eylül). YouTube'a sosyal medya özellikleri geliyor. Erişim adresi: <https://www.cnnturk.com/teknoloji/internet/YouTubea-sosyal-medya-ozellikleri-geliyor>
- Çubukçuoğlu D.B. ve Elçi, A.(2012). Social Networks as a Virtual Teaching and Learning Environment in Higher Education. Information Technologies and Control, X(4), 17-23.
- Durusoy, O. (2011). Öğretmen yetiştirmede Web 2.0 ve dijital video teknolojilerinin kullanılarak öğretmenlik Öz-yeterliğinin geliştirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Elçi, A. ve Seçkin, Z. (2016). Cyberbullying Awareness for Mitigating Consequences in Higher Education. Journal of Interpersonal Violence, 1-15.
- Emiroğlu, B.G. (2009). Semantic Web (Anlamsal Ağ) Yapıları ve Yansımaları. Akademik Bilişim'09 - XI. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri. 151-155.
- Gülbahar, Y., Kalelioğlu, F. ve Madran, R. O. (2010). Sosyal Ağların Eğitim Amaçlı Kullanımı. XV. Türkiye'de İnternet Konferansı, İstanbul, Türkiye.
- Güldal, H., Kılıçaslan, Y., Çuhadar, C. (2016). Bulut tabanlı bir ders yönetim sistemi yazılımının geliştirilmesine dayalı olarak öğretim elemanı ve öğrencilerin teknoloji kabullerinin incelenmesi. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(2), 176-188.
- Grant, N. (2008). On the Usage of Social Networking Software Technologies in Distance Learning Education. In K. McFerrin et al. (Eds.), Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education. International Conference 2008. (3755-3759).
- Horzum, M.B. (2010). Öğretmenlerin Web 2.0 araçlarından haberdarlığı, kullanım sıklıkları ve amaçlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 7(1), 603-634.
- İşman, A. & Hamutoğlu, N.B. (2013). Sosyal ağların eğitim-öğretim sürecinde kullanılması ile ilgili karma öğrenme öğrencilerinin görüşleri: Sakarya Üniversitesi örneği. International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education, 2(3), 61-67.
- Karaman, S., Yıldırım, S. & Kaban, A. (2008). Öğrenmede 2.0 yaygınlaşıyor: Web 2.0 uygulamalarının eğitimde kullanımına ilişkin araştırmalar ve sonuçları. XIII. Türkiye'de İnternet Konferansı Bildirileri 22-23 Aralık Orta Doğu Teknik Üniversitesi, 35-40.
- Kaplan, İ. (Öztür2017). Üniversite Öğrencisi Sosyal Medya Kullanıcılarının Mahremiyet Algısı. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Kıcı D. & Dilmen E. (2014). Sosyal Paylaşım Ağlarının İşbirlikli Öğrenmede Kullanımı: Bir Facebook uygulaması. Marmara Üniversitesi Öneri Dergisi, 41(2), 343-356. Korucu, A.T. & Yücel, A. (2015). Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Dinamik Web Teknolojilerini Eğitimde Kullanmalarına Yönelik Görüşleri. Eğitim Teknolojisi Kuram Ve Uygulama, 5(2), 126-152.
- Kilis S., Rapp C. ve Gülbahar Y. (2014). Eğitimde Sosyal Medya Kullanımına Yönelik Yükseköğretim Düzeyindeki Öğretmenlerin Algısı: Türkiye-Almanya Örneği. Journal of Instructional Technologies & Teacher Education, 3(3), 20-28.
- Küçükali, A. (2016). Üniversite Öğrencilerin Sosyal Medya Kullanımı: Atatürk Üniversitesi Örneği. Bartın Üniversitesi İ.İ.B.F Dergisi, 7(13). 531-546.
- Mazman, S. G. (2009). Sosyal Ağların Benimsenme Süreci ve Eğitsel Bağlamda Kullanımı, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- McLoughlin, C. & Lee, M.J.W. (2007). Social software and participatory learning: Pedagogical choices with technology affordances in the Web 2.0 era. Proceedings asilite Singapore 2007. 664-675.
- Odabaşı, H. F., Mısırlı, Ö., Günüş, S., Timar, Z., Ersoy, M., Som, S., Dönmez, F. İ., Akçay, T. & Erol, O. (2012). Eğitim için yeni bir ortam: Twitter, Anadolu Journal of Educational Sciences International (AJESI), 2(1), 89-103.
- Özmen, F., Aküzüm, C., Sünkür M., Baysal, N. (2011). Sosyal Ağ Sitelerinin Eğitsel Ortamlardaki İşlevselliği, 6th International Advanced Technologies Symposium, 16-18 Mayıs, Elazığ, s.42-47.
- Sağbaşı, E. A. & Ballı, S. & Şen, F. (2016). Sosyal Medya ve Gençler Üzerindeki Etkileri. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

- Uluslararası Gençlik Araştırmaları Kongresi Bildiri Kitabı. 153-163.
- Sarsar, F., Başbay, M. & Başbay, A. (2015). öğrenme ve öğretme Sürecinde Sosyal Medya Kullanımı. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(2), 418-431.
- Selwyn, N. (2007). Screw Blackboard... do it on Facebook!': an investigation of students' educational use of Facebook. Erişim: <http://startrekdigitalliteracy.pbworks.com/f/2g19b89ezl6ursp6e749.pdf>
- Toğay, A., Akdur, T. E., Yetişken, İ. C., ve Bilici, A. (2013). Eğitim Süreçlerinde Sosyal Ağların Kullanımı: Bir MYO Deneyimi. Akademik Bilişim Konferansı, Antalya: Akdeniz Üniversitesi.
- Yağcı, Y. (2009). Web Teknolojisinde Yeni Bilgi Fırtınası: Web 3.0. Bilgi Çağında Varoluş: Fırsatlar ve Tehditler Sempozyumu Bildiriler. 138-147.
- Yalçın Tepe, F.D ve Adıgüzel, T.(2017). Eğitim Kurumlarında Teknoloji ile Değişim Süreci: Bir Yükseköğretim Kurumu Örneği. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 16(63), 1242-1261.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, Ç., Kahyaoğlu, M ve Kaya, M.F. (2012). Siirt İlindeki Ortaöğretim Öğrencilerinin Sayısal Okuryazarlık Düzeylerinin Cinsiyet, Sınıf ve Öğrenim Gördüğü Lise Türüne Göre Farklılaşmasının İncelenmesi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 5(3). 82-96.
- Web teknolojisi. (2017, 7 Şubat). Erişim adresi: <http://ekampus.orav.org.tr/blogger/mehmetali-akis/page/43589/web-teknolojisi>

Role of Social Media in Higher Education, Pakistan Case

Fatima Aziz ¹
Gerardo Cardenas Blanco ²

Abstract

Social Media as the term indicates is a social platform which more or less has shrunk the world into a global village. The role social media plays in higher education may vary from attracting teenagers to pursue higher education in some universities to building a link between administrative management and prospective students to counsel them of choosing specific departments. Most focused social media instruments students use these days include Facebook, Instagram and Youtube. Students try to get in touch with the senior students and alumni to get first hand information about the institution. Students as well as their parents prefer an institution that has academic excellence along with good reputation. The other major role of social media in higher education is student networking. In this digital age, students across the world connect over internet to share ideas and interests to achieve par excellence in their field of interest. This article is based on the general overview of the high school and first year university students in Karachi-Pakistan. The age of participants vary from 17- 21 years. The research method used was semi-structured interviews conducted face to face and audio tapes were recorded. Later content analysis was performed on the collected data. 20 students each from Sir Syed government College, Nazimabad Degree College (High Schools), Dow University of Health Sciences and Iqra University were targeted making it 80 pupil combined. The study shows the positive social media promotions of institutions on students' decisions. It was concluded that being connected to schools' social media pages helped them to get to know the institution better than using the classic source of information that is school brochure. Students elaborated how using social media networking has impacted their lives in both positive and negative perspectives.

Keywords: Social Media, Higher Education, Facebook, Instagram

1 Sakarya University, Turkey, fatima.aziz880@outlook.com

2 Sakarya University, Turkey, gecar27@outlook.com

Introduction

In this era of technology, internet has acquired a vital role in almost every field of life. Internet users speak to each other by using a number of platforms (Khalid, 2017) and the most popular mode of communication is Social Media. Social media is the mean of mass communication. Being the second generation (web 2.0), social media provides a platform for exchange of ideas, discussion of issues among people of different school of thoughts to have a diverse perspective of the situations prevailing around the world (Zeitler-Bank & Tat, 2014). Its implementation into education sector has yield fruitful results over past few decades. As a part of telecommunication, social media has ability to change type of communication and allows people to maintain remote relationships (Cummings, Lee & Kraut, 2006). "Anyone who tries to make a distinction between education and entertainment doesn't know the first thing about either" (Marshal McLuhan, 2005, p.5).

Social Media as the term indicates is a social platform which more or less has shrunk the world into a global village. Social media has drawn a lot of attention. Both institutions and individuals interacting on the networking landscape. "However, when it comes to giving a clear definition of what social media really is, the understanding of the term is very minimal" (Odhiambo, 2012, p. 11). The rapid development of information technologies that has taken place over the past 15 years, the spread of them in everyday life and professional activities has called for a revision of approaches to learning, contributed to the expansion of the use of computer technology not only in educational subjects but also in connecting with the community.

Higher education, in this era, has benefited from brand marketing and it will not be false to give some credits of its success to social media marketing. Many universities are using online promotion tactics on facebook, Instagram, Youtube, etc. worldwide. Nowadays, many universities are facing competitive environment (Palmer & Lewis, 2009). Thus, using social media to attract more applicants is a smart way of creating impact on students and their parents (Constantinides & Stagno, 2012). Many Universities around the globe has been using social media as an instrument to gain more popularity among students. The Ohio State University, USA has maintained its status of having good social media marketing. They have their own blog called Buckeyes Blog which is regularly updated with posts and photos by students who blog about all the activities at OSU. The University of New Hampshire also encourages alumni to make a contribution to their student blog called UNH tales. Sheffield Hallam University in England is also one of the sparkling examples. They have a very interactive official facebook account. Current students and alumni keep their testimonies posted on the page which has helped the university to attract a large number of international students including many Pakistani students. In the case of Pakistan, it has been observed that not adequate amount of social media marketing is implemented. There are number of global virtual educational communities joined by Pakistani students but the impact doesn't seem very promising.

With all the hype apps like facebook, instagram, twitter and many others have created, one cannot ignore the fact that social media plays an important role in education sector as well as student networking. In 2003, with the formation of facebook by Marc Zuckerberg, a Harvard dropout, the entire concept social networking in the history of social media has evolved. The process of using social networks in educational field is actively taking place. Pardo (2013) in his research explained the importance of social media in pupil's life. Many academic strategists have realized the involvement of social media in youth's life and thus using it as a tool to advertise their institutions. In Pakistan, Face book is one of the most widely used Social networking site (Hussain & Pervez, 2016). Instagram and youtube is also gaining heights of popularity among youngsters (Khalid, 2017). As much as Social media helps students to stay connected with each other to excel in their academic fields and to elevate their self esteem, it gave rise to negative forces as well, such as Cyberbullying (Tariq et al, 2012). But the overall impact of social media has been remarkable and seems to yield more strong results over the passage of time.

Objective of Study

1. To understand how the usage of social media as a promotional tool can attract prospective students.
2. To discover how diversely social networking can aid students to flourish in the grounds of education and be an active member of virtual society.
3. To understand how diversely usage of Social networking cast effects on young individuals social growth

Statement of the Problem

Social media usage and implementation in the grounds of higher education is not very drafted. It is not very clear how students respond to the usage of social media as a promotional tool in higher education in Pakistan. The second question is to understand the positive and negative impact of social networking among students of high schools and universities. It gave the foundation for the research to be made. The results of the research may help understanding the perspective of students towards social media implementations as a promotional tool, institutions can draft out their strategies to attract more students. Also, individual and social growth of the students through social media (facebook, Instagram, etc.) can be redesigned by focusing on how they address their issues in online communities.

Concept and Background

The word “Media” is derived from Latin which is the plural of Medium. So it can be said that Media is the medium provided for communication. According to the book, *The Medium is The Message* by Marshall McLuhan, (2005, revised edition) “Media are the extension of some human faculty-psycho or physical. The wheel is an extension of foot, the book is an extension of eye, clothing, an extension of the skin and electricity is an extension of central nervous system” (p. 31). Whereas, Education is derived from Latin term “EDUCARE” which means teaching or training. It can also be conceived as to raise knowledge.

So, in the light of the origin of terminology, it can be elaborated as Educating mass population using technology. In the settings of Urban city of Karachi-Pakistan, it was observed that social media has gained intensive popularity in the course of time among youth which provided the grounds for the study to be made.

Researches prove that a number of organizations are engaged in utilization of Social media as a marketing tool (Barnes, 2010). Since Higher Education has turned into a business, the same theory can be implemented here. But it shouldn't be forgotten that the classic instruments of marketing still have a vital role in the business world.

Social media networking also has been a topic of discussion. Pardo (2013) tried to explain the importance of social media in the life of student. He concluded that platforms such as facebook allow students to communicate with each other for sharing information and teachers as well. Pardo (2013) also emphasizes that this kind of interactions are essential for students to learn new things.

Methodology

The research methodology that has been adopted for this qualitative research is semi structured interviews on the application of social media as a promotional tool and online student networking. Interviews were conducted face to face among high school graduates and first year university students. 80 students, both male and female, combined from 4 different institutions based in Karachi participated in the research. The age of participants vary from 17- 21 years.

Table.1 : Names of Universities Participated

<i>Dow University of Health Sciences</i>	<i>N=20 (Male: 12, Female: 8)</i>
<i>Iqra University</i>	<i>N=20 (Male: 10, Female: 10)</i>
<i>Sir Syed Government Girls' College</i>	<i>N=20 (Male: 0, Female: 20)</i>
<i>Nazimabad Degree College</i>	<i>N=20 (Male: 20, Female: 0)</i>

**Institutions and distribution of targeted population according to gender*

Impact of Media on Education

These days, social media usage, in broader terms, impacts society like no other media (Jensen, 2015). Since media acquires the power to change perceptions of mass, many educationists and universities also take advantage of the opportunity and turn to use it as a tool to attract new students to get enrolled in their universities. Online advertisements, webinars from senior students and testimonies from alumni and current students is made a part of social media promotions to get more attention of the prospective influx of students.

Social networking among students is also very popular. Both positive and negative impact is witnessed among the students, but the mode of communications is not the problem, frequency and purpose of usage of social media sets the ground for accountability (Mastrodicasa&Metellus, 2013). Social Media (e.g. Facebook and Instagram etc.) is decentralized from its very core, both in terms of content and interactions (Moran, Seaman & Kane, 2011) which sets the ground for borderless interactions and creation of virtual communities worldwide. The decentralization of the medium has played a crucial role in making social media platform an extravagant platform to educational activities among students around the globe.

Impact of Social Media on Youth

It will not be false to state that Pakistan's major population consists of young generation. Thus, social networking has become a trend among youth. According to a research, the greatest number of Facebook users (55.4%) is between the age of 18 and 24 years in Pakistan (Tribune,2012). Social media has strong effect on the performance and habits of youngster. As much as positive effects of SM are witnessed, some negative effects have also been noticed. For Example, wasting time in useless interactions, Cyber bullying, Cybercrimes etc. A decline in sports interest of Pupil is also noticed.

Cybercrimes among Youth

Cybercrime, in broader term, can be referred as the act of performing criminal act by using cyber platform as the medium of communication (Kharat, 2017). Cybercrimes have been reported increased since social media has gained popularity in past 15 years (Khalid, 2017). Cybercrimes include computer related frauds, impersonating, stock market manipulation, credit card frauds, software piracy etc. (Arora, 2016). Among youngster, the most common cybercrimes noticed are cyber bullying and identity theft (Siddiqui & Singh, 2016) "The last decade have witnessed a surge of research on cyber-bullying. Bullying that occurs through the use of electronic communication technologies" (Whittaker & Kowalski, 2015, p. 18). Cyber bullying negatively affects psychology of students and lowers their self esteem which give rise to personality disorders.

Findings

According to the results, Facebook was found as the most popular social networking site among targeted population. 65 out of 80 students claimed to have visited Facebook pages of their university. When asked about how social media promotions of their respective universities impacted their decision to attend the institutions, majority of students answered stating favorable positive remarks. A fairly big group of participants claim to have gathered more on campus information from webinars conducted by senior students prior to admission than official university website.

Promotion campaigns of universities on online community groups have also attracted attention from parents of students who are active users of social media. Inter collegiate and inter university social platforms over social media has a large following from the participants. Results revealed there are not many universities in Karachi which has actively managed social media accounts. Webinars and live sessions conducted by enrolled students to guide prospective students played a positive part in attracting new students. Unlike many international universities, For example, New Hampshire University which has a blog called "NHU tales", no such official blogs of the institutions under study exist.

Students pointed out that they would prefer to have more on campus information online prior to get enrolled. Majority of pupil suggested that they would like to have online open house once a week conducted by schools' student affair office to explain their issues and have their academic and co-curricular needs met.

A large group of targeted students stated that they prefer being a part of virtual community to get new innovative ideas about their academic needs and also creating friendships with people of mutual interests.

According to a group of students, social networking has helped them to revive their self esteem as an adult in the society. They feel heard and valued when they state their views on facebook and instagram. A group of participants also stated that finding students with common co-curricular interests make them feel more empowered as a group and helped them to consider making clubs promoting those interests such as theatre, music, blogging etc.

An interesting claim from 38 students was made saying they had faced cyber bullying based on their appearance and choice of language. Since English is the second language spoken in Pakistan, it is considered to be language of elite class. Students who used more of the national language of Pakistan which is "Urdu" faced bullying. Female students made statements of being online harassed as well.

Discussions and Results

It is interesting to put up the results of this research answering the statement of problem. The input from the students helped to reach the point where it can be concluded that social media does have both positive and negative impact on higher education in case of Pakistan. It is concluded that not adequate measures have been made in order to utilize social media as a promotional instrument. But the efforts made by alumni and senior enrolled students can't be ignored. Universities in Karachi don't take advantage of the opportunity created by facebook and instagram as much as could to have better brand marketing of their institutions. On the specification of online student networking, it is observed that social media has given rise to new horizons of virtual communities all over the world including Pakistan which helps students to get to know their social academic environment better. Many co-curricular activities have been done together among universities by using social media as the connecting medium. On the contrary, the negative usage of social media has gained momentum in the urban city of Karachi-Pakistan. Cyber bullying, wastage of time online and creating stressful online environment are the factors adversely affecting the youth who are active members of social media. When asked if students have ever experienced cyber-bullying, 42 out of 80 responded in affirmation. 12 from remaining 38 students claimed to have seen fake IDs circulating on internet.

It can be concluded that social media has both positive and negative effects on higher education and students in the metropolitan city of Karachi, but the shift of bar is more likely to be bend towards negative impact as no check and balance exercise exist. Education on civilized use of social media lacks among youth. As far usage of social media as a promotional instrument is concerned, that too has to be revised from strategic wing of the Higher education department to make the most out of the golden platform of social media and spread awareness.

Recommendations

Considering the original research objective, a few recommendations can be made in these regards:

1. Universities should maintain an official social media page. (Facebook, twitter etc.)
2. A user guide should be implemented for safe and adequate usage of official university page.
3. There should a body registered in the university to regulate social media activities made by students in order to keep the good name of institution intact.
4. Weekly online open house should be considered to develop better communication between students and administration.
5. Student networking should be promoted in order to make positive changes in academic and co-curricular activities.
6. Cyber bullying is a serious problem in Pakistani society. Adequate majors must be made to avoid the consequences and law enforcement for cyberbullying should be highly promoted.
7. Virtual communities should be supervised for professional help from experts to make the most of the platform.
8. Cybercrimes law act should be implemented effectively. It should be made a part of general public knowledge as cybercrimes are not perceived as crimes among youth.

Acknowledgment

It is to acknowledge the institutions and students participated in the research. We would also like to extend our gratitude to 3rdInternational Higher Education Studies Conference 2018 and Abdullah Gul University, Kayseri for providing us with the opportunity to present this paper. We, hereby, grant permission to use this article for learning and research purposes.

References

- Arora, B. (2016). Exploring and analyzing Internet crimes and their behaviours. *Perspectives in Science*, 8, 540-542.
- Barnes, N. G. (2010). The 2010 Inc. 500 Update: Most Blog, Friend And Tweet But Some Industries Still Shun Social Media. Dartmouth, USA: University of Massachusetts, Center for Marketing Research.
- Constantinides, E., &Stagno, M. C. Z. (2012). Higher education marketing: A study on the impact of social media on study selection and university choice. *International Journal of Technology and Educational Marketing (IJTEM)*, 2(1), 41-58
- Cummings, J., Lee, J., & Kraut, R. (2006). Communication technology and friendship during the transition from high school to college. *Computers, phones, and the Internet: Domesticating information technology*, 265-278.
- Hall, J. A. (2018). When is social media use social interaction? *Defining mediated social interaction. new media & society*, 20(1), 162-179.
- Hussain, S., & Pervez, M. A. (2016). Use of Social Networking Sites among the Pakistani Youth. *Pakistan Journal of Social Sciences (PJSS)*, 36(1).
- Jensen, K.B. (2015). What's social about social media? *Social Media + Society*. April-June, 2015: 1-2.
<https://tribune.com.pk/story/330906/over-6-million-pakistanis-on-facebook/>
- Khalid, H. (2017). The effects of social networks on Pakistani students. *Information Technology & Software Engineering*. doi, 10, 2165-7866.
- Kharat, S. (2017). *Cyber Crime–A Threat to Persons, Property, Government and Societies*.
- Marshall McLuhan (2005). "The Medium is the Message" Paperback (New Ed edition). Gingko Press.

- Mastrodicasa, J., &Metellus, P. (2013). The impact of social media on college students. *Journal of College and Character*, 14(1), 21-30.
- Moran, M., Seaman, J., &Tinti-Kane, H. (2011). *Teaching, Learning, and Sharing: How Today's Higher Education Faculty Use Social Media*. Babson Survey Research Group.
- Odhiambo, M., &Adhiambo, C. (2012). *Social Media as aTool of Marketing and Creating Brand awareness: Case study research*, Page. 11
- Palmer, A., & Koenig-Lewis, N. (2009). An experiential, social network-based approach to direct marketing. *Direct Marketing: An International Journal*, 3(3), 162-176.
- Pardo, A. (2013). Social learning graphs: combining social network graphs and analytics to represent learning experiences. *International Journal of Social Media and Interactive Learning Environments*, 1(1), 43-58.
- Siddiqui, S., & Singh, T. (2016). Social media its impact with positive and negative aspects. *International Journal of Computer Applications Technology and Research*, 5(2), 071-075.
- Tariq, W., Mehboob, M., Khan, M. A., &Ullah, F. (2012). The impact of social media and social networks on education and students of Pakistan. *International Journal of Computer Science Issues (IJCSI)*, 9(4), 407
- Whittaker, E., & Kowalski, R. M. (2015). Cyberbullying via social media. *Journal of School Violence*, 14(1), 11-29.
- Zeitell-Bank, N., & Tat, U. (2014). Social media and its effects on individuals and social systems. *Journal Management, Knowledge, And Learning*.

Scaffolding EMI Students at Higher Education through Reengineering Freshman Courses: A Case Study

Besim Can Zirh ¹

Hale Kızılçık ²

Introduction

The general mission of English Medium Instruction (EMI) is to enable students to pursue their disciplinary studies in English, which is the language of science and business, and help them to develop a voice in the international platform. However, this goal is usually unattained. As indicated in the 2015 report “the State of Higher Education in Turkey” by British Council & TEPAV, deficiencies in language proficiency and basic academic skills pose a considerable problem in most of the institutions offering EMI. Although competition in the education sector encourages universities to invest in EMI, to a great extent, these universities lack sufficient resources to provide instruction in English. Consequently, students with their limited English proficiency struggle in meeting the demands of first their departmental courses, and then of the bigger world. This trend may potentially lead to a generation of university graduates lagging behind in terms of their disciplinary knowledge and professional competence.

The TEPAV and British Council report also states that the traditional approaches to teaching English have usually proved to be ineffective and demotivating for students, some of whom have been learning English for approximately ten years prior to university and highlights the necessity of renovation in approaches to designing and delivering both the language and departmental courses in EMI institutions. More specifically, it suggests academics’ taking more responsibility to scaffold students’ language development and adopting Content Language Integrated Learning (CLIL). However, to our knowledge, the recommendations in the report have not initiated much in relation to the design and delivery of the departmental courses. This study presents the first cycle of a collaborative action research to reengineer an introductory level sociology course to scaffold EMI students.

Context

The study was conducted at Middle East Technical University. The majority of the students who are admitted to the university do not have the required the language proficiency, and start their departments after completing an intensive language education program at the preparatory school. The 2014 research report published by the Department of Modern Languages (DML) at the university provides insights about the EMI in the departments. The interviews with 38 academics representing the five faculties indicated that a considerable number of students struggled in the departmental courses due to limitations in their academic language skills. The DML research also revealed that most of the academics did not focus on students’ lan-

1 Middle East Technical University, Turkey, besimcan@metu.edu.tr

2 Middle East Technical University, Turkey, khale@metu.edu.tr

guage use. Their primary concern was the mastery of the content, and most preferred to ignore language mistakes as long as the meaning could be understood. Furthermore, switching to students' native tongue from time to time was a commonly used technique used by the professors in order to aid comprehension and focus students' attention. In most of the courses, students did not receive explicit writing training on the genres they were expected to produce. Considering the present situation, the suggestions in the British Council and TEPAV report regarding how to update departmental courses may not be congruent with the contextual realities. Thus, in this study, we aimed to explore a plausible line of action to address some of the key issues as insiders who are familiar with the opportunities and constraints in the context. As the authors of the study, a professor from the Department of Sociology, and an instructor from the DML, we collaborated to investigate the current best practices in the first-year sociology course by one of the authors, and to discover alternative approaches to structure English for Academic Purposes (EAP) and Introduction to Discipline courses.

The course identified for the case study was SOC-109 (Introduction to Sociology). There were three main reasons for focusing on SOC-109. First, the DML instructor received unsolicited feedback from the sociology students in her EAP class regarding the effectiveness of SOC-109, which raised her curiosity to investigate the course. It was assumed that there were lessons to be learned and shared with relevant parties. Second, the subject matter was considered to be suitable to be followed by educated general audience, and indeed, the course would be offered to engineering departments as an elective course in the following semester. Next, interdisciplinary collaborations are rather problematic, and commitment is essential for their success (Kasper, 2000). The sociology professor teaching was willing to commit to the research.

SOC-109 Introduction to Sociology

SOC-109 is a one-semester "must-elective" course which aims to introduce brief disciplinary framework, history, basic concepts and methodology of sociology to (mainly first- and also second-year) students from different social sciences departments such as psychology, history, political sciences, history, education, economics.

Students' academic and socio-economic background is an important factor shaping the course syllabus. Since its establishment in 1956, METU has been one of the leading public EMI universities in Turkey where having access to higher education is administered with a national-level university entrance examination. This exam enables us to evaluate the rank of METU among other public and private universities. Most of our students graduated from Anatolian High Schools (AHSs - Anadolu Lisesi) which are public yet specifically designed high schools to provide more quality education for students those who have already shown certain success in education in the transition from primary to secondary educational levels.

Students from Anatolian High Schools have already started studying English prior to their university education; however, it is not possible to argue they share the same level of language proficiency. Those who are coming from private colleges or well-established AHSs are much more proficient English users than others. This objective discrepancy might be discouraging for the latter group even to attempt to work more to develop their language proficiency. "My English is not good enough" is the most common apologist phrase used by students from this group to explain why they could not be attentive to lectures so having lower grades than other students.

The instructor prefers to follow a text book (Anthony Giddens – Sociology) to provide institutionalized and internationally communicative content. Ten chapters (out of 24) chosen from the book are studied during the 14-week semester. He also attempts to encourage the students to develop their argumentative writing skills by assigning in-class and bonus assignment activities. The students are required to write four reflexive short essays (up to eight sentences) on selected short-documentaries on different thematic weeks such as social class or religion during the semester. Their responses are prompted by two very general questions such as "What did you find interesting in this documentary?" and "Please explain why you think this is interesting by referring to a concept we discussed." In the middle of the semester, they are also required to write longer and more elaborative in-class essay on one assigned a prominent academic article relevant to the course's content such as Georg

Simmel's "The Metropolis and Mental Life" (1903).

To participate in the bonus assignment, the students are expected to read a novel (out of 10 suggested) in Turkish. These novels focusing on various social and political issues in the different period of Turkish history are known with their sociologically rich contents. Then, the students are instructed to write a reflexive and structured essay in English by using at least one concept from the course in order to explain any issue portrayed in the novel. In the last part of the assignment, they are required to review another student's essay by following a grading guide provided in the classroom in the submission day. This last part is explained just before they submit their assignments in the submission day. In all the tasks, the students' mastery of the subject matter is the priority, and the language problems are not attended to.

Methodology

The case study was designed as action research (AR), which Burns defines as "a set of approaches to research which, at the same time, systematically investigate a given social situation and promote democratic change and collaborative participation" (as cited in Paltridge & Phakiti, 2015, p. 187). AR is characterized for its action-oriented and cyclical nature, and unlike other research approaches, the procedures are dynamic and flexible (p. 188). The research phases of the present study are identification of the problem and planning the intervention (phase 1), design of research (phase 2), data collection and analysis (phase 3) and reflection and action plan (phase 4). The paper is organized in line with these phases.

Phase 1: Identification of the problem and planning of the intervention

EMI students need to be scaffolded to meet the demands of the departmental courses, and this scaffolding should be consistent with the contextual factors. The first years of the university are usually the most challenging for the students, and the introduction to discipline and EAP courses may be good opportunities to support students' academic language development. However, there is insufficient information about best practices in introductory courses, and interdisciplinary collaboration between the EAP academics and subject matter academics is limited. In order to address these problems, two academics came together, and the sociology professor briefed the EAP instructor about SOC 109. They identified the writing tasks to be used to provide language feedback. The intervention was planned so that the sociology teacher would grade the papers as usual focusing on the content. The EAP instructor, on the other hand, would check the papers identifying specific language points for individual students. She would email the common mistakes to the sociology teacher.

Phase 2: Design of Research

The research had two distinct foci; to identify the best practices already a part of the course and to explore the participants' perceptions of the effectiveness of the intervention. To this end, the research questions were formulated as written below:

Research questions

1. What features of SOC-109 increase cognitive accessibility of the materials to students?
2. What features of SOC-109 contribute to the academic language development of students?
3. How can the course benefit from an interdisciplinary collaboration with EAP instructors?
4. What are the students' attitudes towards the experience?
5. What are the collaborating teachers' reflections on the experience?

Table 1 shows the data collection matrix.

Table 1. Data collection matrix

<i>RQ</i>	<i>Data sources</i>	<i>Aim</i>	<i>Data collection tool</i>
1, 2 & 3	<i>Syllabus</i>	<i>to identify best practices to identify opportunities for collaboration</i>	<i>Document analysis Interview with the sociology professor</i>
4	<i>Student feedback</i>	<i>to identify the strengths of the implementation to identify points to improve to plan the next cycle</i>	<i>Questionnaire</i>
5	<i>Teachers' reflective notes</i>	<i>to identify the strengths of the implementation to identify points to improve to plan the next cycle</i>	<i>Content analysis</i>

Phase 3: Data collection & analysis

Syllabus:

The analysis of the syllabus document and the interview the sociology professor revealed how he engineered the course to increase cognitive accessibility of the texts, to support language development and to engage and motivate the students. Below different strands of the course are described:

Selection and sequencing of the texts: First year students are novice to their discipline, and learning the content in a foreign usually adds to the complexity of the subject matter. To aid the transition into the discipline, the sociology professor started the course with semi-academic texts and gradually moved to academic texts. For instance, early in the semester, students read articles written by leading anthropologists for educated general audience, but as the term progressed they studied journal articles. In addition, the content was at times introduced through video, which added variety to the course increasing student engagement. In brief, the selection and sequencing of the materials cushioned against the potential challenges awaiting first year EMI students.

Assigning and checking readings: The texts were assigned to be read before class, and at the beginning of the class, the professor gave two short response questions to check students' preparation. These tasks were completed individually, and they were checked and graded by the professor. The questions were formulated to elicit responses at a personal level, and they did not have black and white answers. For instance, in relation to a particular reading, the students are required to respond to a brief yet general question: "What did you find interesting in this reading?" by explaining why. Anonymous student samples were used to clarify for task expectations.

Development of academic language skills: As detailed above, there were plenty of opportunities for students to read and write. Although the students did not receive feedback on academic language use, this systematic exposure to contextualized input and using language to produce meaningful texts were consistent with the CLIL principles.

Encouraging grading policy: Grades have a significant impact on student motivation, and course assessment policy was developed in such a way that students were rewarded for their effort. For example, the reading response quizzes were graded over two points, but exceptionally well-written responses received three points. In this way, students who wrote a fairly satisfactory response still got full points. At the same time, they had the opportunity to see better responses and to opt for higher

standards. Finally, students did not lose points for language mistakes.

Student Feedback on the Intervention:

The students' feedback on the intervention was collected through a short questionnaire. The first part of the questionnaire included demographic questions, and the second part included questions investigating the students' perceptions regarding the intervention. There were three controlled-response and one open-ended response question in this part.

Demographic information about the students:

Sixty-nine students mainly from the departments of psychology, early childhood education, guidance and psychological counselling participated in the questionnaire. The mean score for the years students had been studying English was 8.72 (SD=4.14). The majority of the students (26%) had been studying English for ten years. The longest English education was 18 years (1 student), and the shortest was two years. More than half of the students (55.1%) started learning English at the primary school. Three participants started even earlier at the kindergarten. Three of the participants did not receive English education before university. The others started English learning either at the middle school or high school. Although these figures are important in showing that most of the participants had spent a considerable amount of time learning English, it should be noted that the intensity of English education varies considerably at different types of school in Turkey.

As shown in Table 2, almost 70% of the students graduated from Anatolian High Schools, where there is not an intensive language teaching program. On the other hand, private high schools usually offer more English lessons in the curriculum, and these lessons are usually more advanced level.

Table 2. Type of high school the students graduated from

	<i>Frequency</i>	<i>Percentage</i>
<i>Anatolian high school</i>	<i>47</i>	<i>68.1</i>
<i>Private high school</i>	<i>10</i>	<i>14.5</i>
<i>General high school</i>	<i>3</i>	<i>4.3</i>
<i>Anatolian teacher high school</i>	<i>3</i>	<i>4.3</i>
<i>Other high schools</i>	<i>6</i>	<i>8.8</i>

All the students studied at the language preparatory school at the university, but as seen in Table 3, their starting levels varied. Despite the English instruction prior to the university, 89.9% of the students were placed at elementary or below levels.

Table 3. The students' proficiency level at the start of the preparatory school

	<i>Frequency</i>	<i>Percentage</i>
<i>Beginner</i>	<i>38</i>	<i>55.1</i>
<i>Elementary</i>	<i>24</i>	<i>34.8</i>
<i>Intermediate</i>	<i>5</i>	<i>7.2</i>
<i>Upper intermediate</i>	<i>2</i>	<i>2.9</i>

After completing the preparatory school, students are required to take compulsory English for Academic (EAP) courses from the Department of Modern Languages. Table 3 shows which courses the students had taken so far:

Table 4. EAP courses students took from the Department of Modern Languages

	<i>Frequency</i>	<i>Percentage</i>
<i>ENG 101 and ENG 102</i>	<i>41</i>	<i>59.4</i>
<i>ENG 101</i>	<i>17</i>	<i>24.6</i>
<i>ENG 101, ENG 102 & ENG 211</i>	<i>6</i>	<i>8.7</i>
<i>ENG 101, ENG 102, ENG 211 & ENG 311</i>	<i>1</i>	<i>1.4</i>
<i>No answer</i>	<i>3</i>	<i>4.3</i>

Students' Perceptions of the Language Feedback on the Course Work

All the students received language feedback on the short writings. The first question asked how useful the feedback was in helping them notice their mistakes. Figure 1 shows how useful students found the feedback in helping them see their mistakes. Thirty (43.5%) students thought that the feedback was very useful, and 26 (37.7%) stated it was somehow useful. On the other hand, 11 (15.9%) students did not find the feedback useful. These students did not elaborate on why the feedback was useful or not useful in the open-ended question.

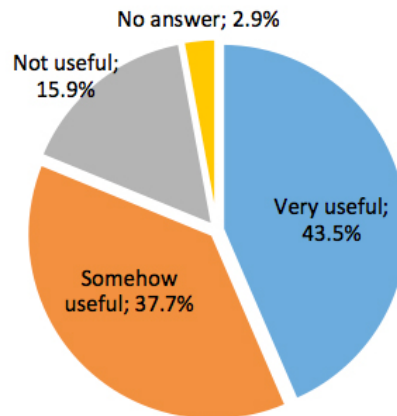


Figure 1. Students' perceptions regarding the usefulness of the feedback in helping them notice their mistakes

The second question was "would it be helpful to get face to face feedback from the teacher who wrote the feedback?". Thirty-seven students (53.6%) responded with a "yes", 27 (39.1%) responded with a "maybe", and 5 (7.2%) wrote "no".

The third question explored students' views of the EAP courses for social sciences students using a multiple choice format. It asked whether the students thought the EAP courses at MLD addressed their needs. The distribution of the responses are presented in Table 5.

Table 5. Students' perceptions of the EAP courses

	<i>Frequency</i>	<i>Percentage</i>
<i>d. I do not find them sufficient</i>	<i>22</i>	<i>31.9</i>
<i>b. I find them sufficient</i>	<i>20</i>	<i>29</i>
<i>a. I find them sufficient very much</i>	<i>12</i>	<i>17.4</i>
<i>e. I do not find them sufficient at all</i>	<i>8</i>	<i>11.6</i>
<i>c. I have not thought about this</i>	<i>6</i>	<i>8.7</i>
<i>no answer</i>	<i>1</i>	<i>1.4</i>

The fourth question was the open-ended question and explored the students' suggestions to improve the EAP courses for social sciences students. The responses in this part were coded using MaxQDA2018 following Miles and Huberman's (1994) qualitative data analysis method. The data was read multiple times before the coding. During the first coding, the codes were created adopting a granular approach and after the initial coding was completed, similar codes were clustered into themes.

Eleven students stated that they wanted to do more speaking in the DML courses. Fifteen students indicated that the courses should be tailored to meet the specific needs of the social sciences students. Some even stated the need for ESP. Translations of representative quotations are presented below.

We need to focus more on essay writing especially in the English courses, and the social science students need to be familiarized with the essay because students who are not used to essay writing can have hard time in the exams. Even if s/he knows the topic, s/he cannot perform as s/he desires because language limitations and expression problems. (A student from Psychology Department, Private College graduate, studying English since the primary school and started prep-school at the elementary level.)

For the social science students, more intensive courses where more reading and writing practice can be done may be added. I think this will benefit the students regardless of their proficiency level and help his/her adaptation to the department. (A student from Guidance and Psychological Counselling Department, Anatolian High School graduate, studying English since the primary school and started prep-school at the intermediate level.)

We need to take 102 in the first semester because we learn APA in the research methodology course and learning it again in the second semester as if we do not know anything is a waste of time. If given in the first semester, it may support the research methodology course. A bit more comprehensive English courses will be more useful. (Another student from Guidance and Psychological Counselling Department, Anatolian High School graduate, studying English since the primary school and started prep-school at the intermediate level.)

There were 15 comments about the writing. Seven students indicated that there should be more comprehensive writing practice in the MLD courses. Four suggested regularly writing short essays to improve writing skills. Six students noted the importance of the quality and amount of FB.

There should be more essay writing. More focus should be made on the APA conventions. Students fresh from the preparatory class should start the department by writing shorter texts rather than writing 1000 word essay. The length should be increased gradually. (Another student from Psychology Department, Anatolian Teacher High School graduate, studying English since the high school school and started prep-school at the beginner level.)

Teacher's reflection on the intervention:

Analysis of the participating academics' reflective notes revealed that they agreed that the pilot study could be extended to the next academic year. They used the reflective notes to share their perceptions regarding the study. The themes in the reflection are provided below.

The EAP instructor's shared her reservations to collaborate with a professor from the department mainly due to the hidden hierarchy between the EAP instructors and academics in the other departments. She concluded that although it did not turn out to be a problem in this collaboration, it may still be an issue in other collaborations and thus need to be considered when planning. She learned from the best practices in the sociology course and adapted them in her own teaching. She also included her opinions regarding the writing assessment component of the course.

In his reflective notes, the sociology professor elaborated on his background as a language learner and as a sociologist and how these shaped his beliefs, attitudes and knowledge (BAK) about the way he taught. He explained how this BAK motivated him to scaffold students' entry to the discipline. He shared his decision to continue with the second phase of the project to foster students' academic and language development. Based on the sharing's of the reflective notes and feedback received from the students, they made an action plan for the following semester, which is shared in the action part.

Phase 4: Action Plan

As indicated above, the academics decided to the collaboration was a promising starts and decided to continue the project. Based on the analysis of the intervention and reflections, they planned the next cycle of the action plan.

1. Sharing the finding with relevant parties to take action to upgrade the courses to meet the demands of social science students.
2. Organizing a seminar on documented essay writing.
3. Asking students who would like to get feedback on their writing and continuing with the study.
4. Disseminating good practices with the rest of the community.

Conclusion

The study aimed to address some of the main problems of the EMI universities outlined in the British Council and TEPAV Report and explored the feasibility of key recommendations about the reengineering of the EAP and departmental courses. It showed that collaboration between the EAP courses and departmental courses is an achievable goal and can foster the students' academic and language needs facilitating their mastery of the disciplinary knowledge. In our research, we propose an alternative approach to addressing the language and academic skills issue in higher education by reconsidering the way freshman courses are designed and executed, and we exemplify this model in a case study we conducted in a course offered at the department of Sociology. As having different disciplinary backgrounds, this research was a learning process for us on how to tailor texts and tasks to help students make a smooth transition into their discipline by using English as a foreign language. In addition to this disciplinary scaffolding, we provide a language teacher-department teacher collaboration framework enabling individualized focus on the language and academic skills needs of students. In this case study, we share the dynamics of the collaboration through the eyes of the participating teachers and eighty students who were involved in the study.

References

- British Council Report on the State of English in Higher Education (2015). Retrieved from http://www.britishcouncil.org.tr/sites/default/files/he_baseline_study_book_web_son.pdf
- Burns, A. (2015). Action research. Research methods in applied linguistics. Paltridge and Phakiti (eds). 187-204. London, New York: Bloomsbury Academic

- Kasper, L. F. (2000). Content-based college ESL instruction: Theoretical foundations and pedagogical explanations. Content-based College ESL Instruction. Kasper, L. F. (ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Middle East Technical University Department of Modern Languages. (2014). "Modern Languages Department 2013 -14 Program Evaluation Report".
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis (2nd ed.). California: Sage Publications

The Knowledge based Economy Concept and the Responses of Public Higher Education Institutions in the Kingdom of Bahrain

Ema Janahi ¹

Abstract

The concept of the knowledge-based economy was applied by many countries to support economic development (Ewers & Malecki, 2009; Ergazakis & Metaxiotis, 2011). Policies were drafted to implement the concept systematically. (Ergazakis & Metaxiotis, 2011). Similarly, in the Kingdom of Bahrain, the national strategy has been reassessed to adopt a robust approach through the Bahrain Economic Vision 2030.

The concept requires a highly responsive educational system to cater for the technological advancement and the development of the skills that help in improving the intellectual capacity of the workforce. Therefore, a great burden has been placed on Higher Education Institutions (HEIs) to act as catalysts of the process (Sursock & Smidt 2010; Fallon, 2012; Kivinen & Nurmi, 2014). Besides producing knowledge and advancing technology through research, HEIs were expected to produce graduates that have the right skills, knowledge, and attributes to meet the requirements of 21st knowledge-based economy societies. Consequently, higher education systems were reformed, new policies were developed, and existing policies were modified as institutions sought to adapt to their new role.

The question that this paper aims to answer is:

What impact has the concept of the knowledge-based economy had on structural adjustments in the higher education institutions of Bahrain?

This paper is based on critical document analysis which includes an explanatory section about the knowledge-based economy concept in relation to HEIs with a focus on the Bahraini public higher education sector. A discussion of the reasons for promoting the concept at national and international levels will be provided and the criticisms of it will be addressed. Public higher education institutions to adaptation of the concept will be discussed with a reflection on the national level impact of the concept.

Introduction

In the last two decades, the concept of knowledge-based economy has emerged and underpinned economic strategies of many countries (Ewers & Malecki, 2009; Ergazakis & Metaxiotis, 2011). Similarly, the Kingdom of Bahrain has shadowed the international trends by developing a national strategy -Bahrain 2030 Economic Vision - with an aim to sustain the national economic growth and development (Hayes & Findlow 2017). The knowledge-based economy concept was found to overarch the

¹ Bahrain Polytechnic, Bahrain, ema.janahi@polytechnic.bh

vision and all national strategies. Education is identified as one of the integral pillars that helps to develop the human capital for the knowledge-based economy strategies (Kivinen & Nurmi, 2014). Since the launch of the vision, a great burden was placed on higher education institutions to act as catalysts to fulfil the economic agenda (George, 2006; Brennan, 2008; Sursock & Smidt 2010; Fallon, 2012; Kivinen & Nurmi, 2014). Besides producing knowledge and advancing technology through research, higher education institutions were also expected to produce graduates that have the skills, knowledge, and attributes to meet the requirements of 21st century societies. Consequently, higher education systems were reformed, new policies were developed, and existing policies were modified as institutions sought to adapt to their new role.

This paper aims to answer: What impact has the concept of the knowledge-based economy have on structural adjustments of the public higher education institutions of Bahrain?

By answering the question, a better understanding will be provided as to why and how the knowledge-based economy concept has reshaped the practices and structures of public higher education institutions in Bahrain to adapt the contemporary role.

Bahrain Background

Kingdom of Bahrain is the smallest country located in the Arabian Gulf. According to United Nations data for 2017, Bahrain's population recorded 1,410,942 with 48% of the population composed of expatriates. The development of Bahraini citizens was and still is the main concern of the government, hence Bahrainis also value and understand the significance of education (Davidson & Smith 2008). The public education system of Bahrain is known to be the oldest among other Gulf states. Moreover, Bahrain is known for being the leading country in higher education sector in the region (Karolak, 2012). The citizens' right to education and other services is indicated by 2002 constitution (Article 7). Furthermore, Education Law 27 of 2005 indicates free and mandatory basic level of education for all Bahrainis (World TVET database). Bahrain literacy rate always scored the highest among Arab countries (Karolak, 2012). In 2015, the rate was 95.7% according to the Central Intelligence Agency.

Bahrain Higher Education Sector

Bahrain is one of the earliest countries in the region to invest in higher education, the sector was established in late 1960's (Hayes & Findlow, 2017). Currently, according to the Higher Education Council (HEC), 14 higher education institutions are in Bahrain including two public institutions only. The University of Bahrain (UoB) was established in 1986 and is considered as the national university. It has 10 colleges with 4 deanships offering 82 academic programmes at Bachelor, Master, and PhD levels. The last record of student population for 2017/ 2018 was 24,949 students (University of Bahrain, Fast Facts, 2017). While Bahrain Polytechnic (BP), which was established in 2008 by a royal decree, considered the second public higher education institution. BP is a reform initiative establishment by the Education Reform Board to support the 2030 Economic Vision. According to 2017/2018 records, BP has 6 academic programmes and 2000 enrolled students, (<http://www.polytechnic.bh/>). The launch of the educational reform board in 2005 provoked significant changes related to education quality. A law on higher education instated on 3/2005 stated "an Academic Accreditation Committee shall be established, formed of a number of experts and specialists in higher education, by a decision by the prime minister, based on the recommendation of the Cabinet; this Committee shall be tasked with setting down academic criteria and making recommendations for the accreditation of higher education institutions operating in the Kingdom, to be endorsed by the Council." (UNESCO, 2009, p17). Accordingly, Bahrain has established two regulatory bodies that oversees the quality of higher education sector in the kingdom. The HEC, which is part of the Ministry of Education, was established in 2006 as a regulatory body to ensure the compliance of all national higher education institutions with the rules, regulations, and policies instated by the council. The council licenses higher education institutions, and monitor the institutions' performance regularly (AlSaleh, 2008, p16). Moreover, the Quality Assurance Authority for Education and Training (BQA) which was established in 2008. It oversees the quality of training and education in Bahrain, this includes the higher education sector which has to meet the national standards across the nation. The Directorate of Higher Education

(DHR) is one of the four units that BQA is composed of and is responsible of conducting institutional and programme reviews for public and private higher education institutions. The DHR enhances the quality of the higher education sector in Bahrain by promoting the accountability of higher education providers.

Knowledge-Based Economy

The meaning of knowledge-based economy concept has transformed over time with various understandings by different groups of people (Powell & Snellman, 2004). The concept emerged in 1960s, where back then, science-based industries built on rigorous scientific studies were the major economic contributors in many nations (Powell & Snellman, 2004; Sum & Jessop, 2013). However, the concept started to take a knowledge-based shape in 1996 by the Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). Three 'knowledge' core aspects have articulated the definition of the concept: production of knowledge; distribution of knowledge and; use of knowledge to develop the economy (OECD 1999). The accentuation of the word 'knowledge' has influenced many nations to adopt mechanisms that focuses on creation of knowledge and its usage. This was not limited to higher education sector but also adopted by other industrial, research and innovation entities where production of knowledge is happening (Gibbons,1998). The definition has expanded to embrace technology as an integral principle of the knowledge-based economy concept "production and services based on knowledge-intensive activities that contribute to an accelerated pace of technological and scientific advance as well as equally rapid obsolescence" (Powell & Snellman, 2004, p 201). Recently, knowledge and technology are considered as accelerators of economic development.

Higher Education and Knowledge-Based Economy

In 1998, Michael Gibbons, the Secretary General of the Association of Commonwealth Universities presented a paper at the first UNESCO World Conference on Higher Education in Paris explaining the 21st century expectations form universities. The paper suggested to restructure the higher education systems to cater to the international economic agendas. It also emphasized three main principles that universities should focus on: quality; internationality and; relevance (Gibbons, 1998; Simpson, 2013). Gibbons stressed on the significance of the 21st century transdisciplinary knowledge that expected to nurture the knowledge-based economy concept. Moreover, the World Bank has provided descriptions for the knowledge-based economy ecosystems that required by different sectors. Suci, et al. (2011) emphasized the importance of collaboration among the different national sectors to implement the concept effectively "the main components of the knowledge - based economy are: an economic and institutional regime; education; information and communication technology and; efficient national innovation systems." (p 421). The world evolution has influenced higher educational institutions to be responsive to the dynamics of the international strategies and aligned the institutions' role and offerings with the rapid technological advancement. Therefore, the reforms of education have introduced essential policies, systems, and frameworks to meet the economic agendas. Consequently, higher education institutions started to perceive the pressure and the burden of changing their role and adopting new approaches to produce knowledge. (George, 2006; Brennan, 2008; Sursock & Smidt 2010; Fallon, 2012; Kivinen & Nurmi, 2014). Moreover, many researchers raised the inquiry about the actual role of higher education institutions and universities. In Collini (2012) book "What are universities for?", he argues the instrumentalization of higher education institutions by the governments to meet certain economic and political goals while these institutions were historically distinguished for their role in supporting research, inquiry and debate. Similarly, Arthur (2004) presented the current role of education in a simple formula "education = qualification = employment" (p 147). He stated, "learning is reduced to certification, finding a job, rather than acquiring wisdom, provides the rational for the study" (p147). Yet, Collini believes that it is late to modify the contemporary understanding of the higher education institution role, however the higher education leaders need to be vigilant of the vast understandings, and manage it carefully.

The Restructure of the Higher Education Institutions

Globally, many higher education institutions adopted innovative teaching and learning approaches with proven empirical

positive impact. Others reengineered their curriculum to develop the required employability skills by the labour market and enhance the enterprising abilities of their graduates to support the national economic vision (Knight & Yorke 2006; Pegg et al. 2012). Examples of the adopted pedagogical approaches: the implementation of problem-based learning, project-based learning, case-based learning and others approaches by institutions such as Maastricht University, Aalborg University, Sheffield University, Keele University, Bologna University with an aim to develop skills such as critical thinking, effective communication, team working, self-management and other skills (Tan, 2003; Kolmos et al. 2008; Martin et al. 2008; Whatley, 2012). Work integrated learning (WIL) strategy is also an approach that was adopted for its ability to provide learners the practical experience that allows them to anticipate the expectations regarding the knowledge, skills and attribute that will help them to develop their professional identities (Trede & McEwen, 2015; Jackson, 2017). Higher education institutions apply the WIL approach differently, some adopted the full immersion style from the first day of students' enrollment while others scaffolded the approach after theory by progressing to projects and work-placements.

The reengineering of curriculum differs among higher education institutions (Knight & Yorke 2006; Pegg et al. 2012). For example institutions like Birmingham City University, comprehensively had to redesigned all their programmes to include explicit employability related learning outcomes, while institutions like University of Central Lancashire have addressed employability through co-curricular activities, career development workshops, and elective courses (Pegg et al., 2012).

Moreover, higher education institutions took the role of developing graduates' enterprise skills and supports their entrepreneurial initiatives (Stam & Garnsey, 2007). Therefore, the institutions started to build relationships with industry and labour market. Teller & Validova (2015) stated, "Although university-industry collaboration is not a new phenomenon, within the recent decades the relationship between industry and higher education has been changing. With the rise of the knowledge economy, university-industry collaboration in innovative industries significantly intensifies giving new opportunities to academic institutions and industries, lab researchers, corporate managers and venture capitalists" (p 691).

Method

This paper is based on critical document analysis. Hyatt (2014) proposed an approach to evaluate higher education policies, strategies, and documents. In his approach investigators critically question the documents analyzed and their components. This approach evaluates the meaning of text and try to analyze the articulation of it in a particular context. The approach has two main elements, which are contextualization and deconstruction. In this paper, I have focused on levers and drivers analysis from the contextualization element. Therefore, the drivers, and levers of the knowledge-based economy national strategies are analyzed as well as the impact reports that produced by the public higher education institutions. Published and accessible documents were used for the analysis purpose including: 1) Bahrain 2030 Economic Vision; 2) Bahrain Government Action Plan; 4) Bahrain Higher Education Council Strategy; 5) University of Bahrain Transformation Plan; 6) Bahrain Polytechnic Strategic Plan. These documents are found to include the drivers and levers of the higher education national strategies and plans in Bahrain. The impact of the reform will be extrapolated through 1) the published BQA reports; 2) related statistics; and 3) Public Higher Education Institutions reports.

Findings

International Drivers

To enhance the quality of life and improve the living-standards of human beings, the United Nations have launched eight Millennium Development Goals in (2000-2015) followed by the eighteen Sustainable Development Goals in 2016. All of these goals are focused on development and sustainability. Sustainability was the principle which many global organizations such as the Organization for Economic Co-operation and Development (OECD), the World Bank, and the European Commission (EC) used to influence nations to adopt the knowledge-based economy concept (Ergazakis & Metaxiotis, 2011; Suci, et al. 2011;

Sum & Jessop, 2013). These countries have implemented the concept through their policies by promoting 'Knowledge for Development' as the best approach to global sustainable economic growth. Other international organizations have also promoted the concept including the "Arab League, Association of Southeast Asian Nations (ASEAN), Asia Pacific Economic Cooperation (APEC) (especially through its Economic Committee), the Asian Development Bank (ADB), the International Monetary Fund (IMF), North American Free Trade Agreement (NAFTA), the United Nations in its various organisational guises (United Nations Conference on Trade and Development, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, United Nations Economic Commission for Europe, United Nations Economic Commission for Latin America, etc.), the Viségrad Four, the World Trade Organization and the World Intellectual Property Organization." (Sum & Jessop, 2013, p 31). The various international promoters indicate the popularity of the concept in the international arena.

Moreover, in the Arab world, the economic and structural problems have led many countries to consider the knowledge-based economy concept in their national strategies . The World Bank report 'The Road Not Traveled: Education reform in the Middle East and North Africa' (2008) stated, "the supply of low-wage, unskilled labour used to be a route to rapid growth and national prosperity, but this is no longer so" (p 84-85). The Arab Knowledge Report, (2009) highlighted the importance of restructuring the educational systems in the Arab region with an aim of producing skilled and capable workforce (Arab Knowledge Report, Mohammed Bin Rashid Al Maktoum Foundation & The United Nations Development Program, 2009). Many papers addressed the problem of lack of skills among Arabian Gulf citizens and the importance of the development of those skills (Ewers & Malecki, 2009; Callen, et al. 2014).

Bahrain Drivers

Although Bahrain is considered to be leading in education among other Gulf states, unemployment is a concern. According to CEICDATA website, unemployment rate was high in the period of 2001 - 2006 with an all-time high record of 16 % in 2006. A high-level assembly initiated in 2004, by the First Deputy Prime Minister - the Crown Prince of Bahrain – to begin a national dialogue with an aim to address the future direction that will help in nurturing the economy of Bahrain (Bahrain Labour Market Reform and Labour Fees, 2006). In 2005, the government explored the factors that were contributing to the high unemployment rates; a labour market research was initiated by the Ministry of Education, Bahrain Chamber of Commerce and Industry, and the Economic Development Board. Around 400 companies from different categories were surveyed to explore the reasons why graduates from Bahraini higher education institutions were unable to secure jobs. The employers stated that it is due to graduates' lack of employability skills such as: problem solving, practical skills, written communication, people management, and team work (Coutts, 2012). However, the provision of skillful labor force is a regional problem that is found across the gulf states (Ewers & Malecki, 2009). Accordingly, in Bahrain, the employability concept was promoted as one of the essential pillars that will help in achieving the desired outcome of the futuristic economic vision. This requires the educational system to be highly responsive to meet the rapid technological progression and the development of graduates' employability which will increase their desirability among employers. Similarly, the document of 2030 Economic Vision has listed the needs of adopting the knowledge-based economy concept. Those include: 1) the low-salary jobs that mainly occupied by Bahrainis in the private sector, while the non-Bahraini occupying the medium and high-salary jobs; 2) the structural inflation of employment in the public sector; 3) the economic dependence on oil and gas; 4) the unskilled labor force. These conclude that Bahrainis were facing lack of quality employment and lack of skills that is required by the market. Accordingly, a new vision that based on knowledge-based economy was launched (Bahrain 2030 Economic Vision, p7).

The Government Action Plan (2015 – 2018) is a document that operationalizes the 2030 Economic Vision. The plan has implicitly listed the drivers that are influenced by the knowledge-based economy concept. Those drivers are 1) to improve citizens living standards; 2) to develop and ensure quality of all provided services including education; 3) and include the citizens in contributing to the reform initiatives. In a comparison between the economic vision and the action plan, it is clear that the vision is addressing the approach to a sustainable economic development of Bahrain, whereas the plan attending every element of the Bahraini citizens' life including "Sovereignty, Economy and Finance, Human development and Social Services, Infrastructure,

Environment and Urban development, and Government performance” (http://www.fdpm.gov.bh/en/action_plan.html).

Finally, the National Higher Education Strategy which was launched in 2014 as an implementation tool of the vision clearly pointed the adoption of knowledge-based economy concept through the main principles which are: internationalization; employability; relevance and research for innovation. The vision of the strategy clearly referred to its conceptual base “ to position Bahrain as a regional hub for quality higher education, producing graduates with the skills, knowledge, and behaviors required to succeed the global knowledge economy while contributing to the sustainable and competitive growth of Bahrain” (the National Higher Education Strategy, 2014, p 11). Other drivers as illustrated in the strategy are 1) to build a quality assurance national structure; 2) to upskill academic staff members 3) to maintain the currency of the offered programmes according to the needs of the labour market; 4) to embed efficient educational technologies; 5) to enhance knowledge transfer by internationalization of students and staff (the National Higher Education Strategy, 2014)

Discussion

Knowledge-Based Economy Impact on Higher Education Institutions

After the launch of Bahrain 2030 Economic Vision by His Majesty the King in 2008, the BQA has started to develop standards and procedures to ensure the alignment of all national offerings with the objectives of the vision. Bahrain developed the national qualification framework and a quality assurance system after benchmarking to the Scottish Credit Qualifications Authority and the National Qualifications Authority of Ireland. Kirk (2012) stated “Bahrain is a consumer of education, a nation that has a history of buying-in the educational models and expertise it requires, as opposed to the lengthier, but possibly better suited, process of building an indigenous education system from the ground up” (p 139). However, the standards and the procedures were contextualized and modified according to the stakeholders’ feedback (Education and Training Quality Authority, www.bqa.gov.bh). Thus, the authority launched a National Qualification Framework for nationally developed qualifications to be placed on the framework. Besides quality assurance, the NQF standards and descriptors have promoted knowledge-based aspects such as ‘justification of needs’ as per the market requirements and the development of employability skill by the different levels of descriptors. The BQA also established the Higher Education Directorate (DHR) to review all higher education institutions and programmes for quality assurance purposes. On the other hand, the launch of the National Higher Education Strategy 2014 -2024 by HEC was a deployment of the national direction to govern the educational initiatives addressed by the vision. All Higher education institutions in the kingdom are expected to meet the national requirements set by the HEC and BQA. According to the BQA website, the implementation of the quality assurance system has resulted in 41 placed qualifications on the NQF out of 831 registered national qualifications, while the remaining are either under process or not yet submitted for placement. This shows that the placed qualifications are relevant to the national needs, quality assured and enhances graduates’ employability. In regard to the institutional reviews, most of the national higher education institutions are reviewed by the DHR.

University of Bahrain Transformational Plan 2016 – 2021 and Bahrain Polytechnic Strategic Plan 2015 -2018 are the most recent strategic documents of both public higher education institutions in Bahrain. These documents are expected to reflect the obligation of the institutions towards achieving the aspirations of the 2030 Bahrain Economic Vision, Government Action Plan, and the National Higher Education Strategy. In the Transformational Plan, UoB has clearly shown how the concept of the knowledge-based economy underpins the six strategic pillars that are listed in the plan. The objectives of the pillars are to: aid in preparing the desired workforce by the best practices in teaching and learning; cultivate an environment that enhance innovation; contribute to the national economic diversification; and enhance the transdisciplinary approach of research. Since the deployment of the plan UoB launched 20 qualifications and redesigned 12 of the existing qualifications considering the market needs, the requirements of the accreditation bodies and embed the elements of innovation and sustainability. According to HEC and BQA websites, UoB passed the accreditation process of HEC and the institutional review by BQA. 26 of the programmes were reviewed by the DHR, all received confidence except one which was limited in confidence.

Bahrain Polytechnic Strategic Plan 2015 -2018 illustrated five strategic goals with plans of how to achieve them to fulfil its mission “Bahrain Polytechnic produces professional and enterprising graduates with the 21st century skills necessary for the needs of the community locally, regionally, and internationally” (<http://www.polytechnic.bh/about-us/our-story/>). Those goals are 1) to maintain a diversified financial sustainable model; 2) to prepare the graduates through authentic and unconventional educational programmes, to function in the complex and competitive world; 3) to represent excellence in academic and business practices; 4) to maintain social and economic wellbeing by engaging with the stakeholders of local and international communities; and 5) to participate in solving societal and industrial problems by developing the Applied Research culture. According to the BP website, 4 new qualifications were launched and all programmes were modified according to the market and accreditation bodies’ requirements. BP passed the accreditation process by HEC, as well as the institutional listing, institutional review, and the review of all its 6 programmes with confidence. BP established the Deanship of Applied Research to provide the industry the required solutions through research and prepare graduates who attains problem solving skills, able to generate knowledge and creative. The institution also launched the Bahrain Polytechnic Employability Framework to ensure the provision of employability related learning opportunities through curricular and co-curricular paths. Bahrain Polytechnic graduate destination reports shows more than 75 % of graduates are employed after 1 year of graduation and most of them in jobs related to their disciplines of preparation.

Knowledge-Based Economy Impact on Bahrain

The World Bank measures the Knowledge Economy Index (KEI) by country. The index is an indicative measure of nations suitability using knowledge for economic growth. It is a combined measurement that consist of many indicators related to innovation, education & training, research & development, advancement in the use of technology and others. According to the World Bank reports Bahrain KEI was 6.94. It is the second highest among the Gulf states after UAE which scored 6.94. However, comparing Bahrain to the countries with high income which scored an average of 8.6, Bahrain status is acceptable given that it has been only 10 years since the launch of the economic vision. Moreover, this indicator does not reflect the role of education alone in an environment that steered by knowledge-based economy without the influence of other factors. Therefore, education is also an important indicator (EI) need to be looked at while measuring the impact of the concept on a given country. According to the World Bank report, Bahrain EI for 2012 was 6.78 which is the highest among other Gulf countries while it is lower than the countries with high income that scored an average of 8.46. Regarding other related indicators, innovation scored 4.61 in 2012 which is low comparing to other Gulf countries and extremely low comparing to the countries with high income that scored 9.16, yet in technology and telecommunication, Bahrain scored the highest score (9.54) not only among Gulf countries, but also among the other countries with high income that scored an average of 8.37.

Conclusion

According to the published statistics, Bahrain is progressing toward fulfilling its aspiration of turning into a knowledge-based economy steered country however in the absence of published studies regarding the impact of the knowledge-based economy concept on higher education institutions in Bahrain and lack of reports regarding the achieved goals of 2030 Economic Vision, Government Action Plan and the National Higher Education Strategy, it is extremely hard to objectively measure the impact of the concept and exclude all other influencing factors that exist at the time of strategy implementation. Therefore, at a national level, Bahrain should consider a national impact research where each contributing element to the concept such as (infrastructure, education, innovation, and incentive system) be examined thoroughly.

References

AlSaleh, F. (2008). The Development of Education: National Report of The Kingdom of Bahrain, Presented to the Forty-Eighth Session of the International Conference on Education [PDF file]. Retrieved, from http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/bahrain_NR08.pdf

- Bahrain Economic Vision 2030. (n.d.). eGovernment. [PDF file]. Retrieved from <https://www.bahrain.bh/wps/wcm/connect/38f53f2f-9ad6-423d-9c96-2dbf17810c94/Vision%2B2030%2BEnglish%2B%28low%2Bresolution%29.pdf?MOD=AJPERES>
- Government of Bahrain, Policy Directorate, Labour Market Regulatory Authority. (2006). Bahrain Labour Market Reform and Labour Fees. Retrieved from http://www.google.by/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=2ahUKEwjVzrmiyzcAhWTw6YKHbA9B_AQFjACegQICBAC&url=http%3A%2F%2Fblmi.lmra.bh%2Fdoc%2F2006_Bahrain_labour_market_reform_and_labour_fees.doc&usg=AOvVaw1XQdYPkQfwcKRKYERxr88M
- Bahrain Polytechnic Strategic Plan 2015 -2018. (2014). Retrieved from <http://www.polytechnic.bh/about-us/our-story/>
- Bahrain Unemployment rate. Retrieved from <https://www.ceicdata.com/en/indicator/bahrain/unemployment-rate>
- Brennan, J. (2008). Higher Education and Social Change. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*. 56 (3) 381-393.
- Callen, T., Cherif, R., Hasanov, F., Hegazy, A., and Khandelwal, P. (2014). Economic Diversification in the GCC: Past, Present, and Future. *Economic Development, Diversification, and the Role of the State*. Conference held in Kuwait City, Kuwait from April 30-May 1, 2014.
- Collini, S. (2012). *What are universities for?* London: Penguin.
- Coutts, C. (2012). Emerging Findings from Bahrain's Labour Market Intelligence Project: Implications for the HE Sector. Paper presented at the Higher Education Council Seminar: Skills for the 21st Century: Improving Employability Skills, Bahrain.
- Davidson, C., Smith, P. (2008). *Higher Education in the Gulf States: Shaping Economies, Politics, and Culture*. London, Saqi Education and Training Quality Authority. (n.d.) Retrieved from <http://www.bqa.gov.bh/En/AboutQaaet/Pages/default.aspx>
- Ergazakis, K., and Metaxiotis, K. (2011). The knowledge-based development agenda: a perspective for 2010-2020. *VINE*. 41 (3) 358-377.
- Ewers, M., and Malecki, E. (2009). Leapfrogging into the Knowledge Economy: Assessing the Economic Development Strategies of the Arab Gulf States. *Royal Dutch Geographical Society*. 101 (5) 494-508.
- Fallon, D. (2012). Europe Inches Forward on Higher Education Reform, Focus: Germany. *Social Research*. 79 (3) 713-740.
- George, E. (2006). Positioning Higher Education for the Knowledge Based Economy. *Higher Education*. 52 (4) 589-610.
- Gibbons, M. (1998). *Higher Education Relevance in the 21st Century*. The World Bank. 1 – 63.
- Government Action Plan. (2018). Retrieved from http://www.fdp.gov.bh/en/action_plan.html
- Hyatt, D. (2014). Theory and method in higher education research: The critical higher education policy discourse analysis framework. 41-59.
- Hayes, A., and Findlow, S. (2017). *The role of time in policymaking: a Bahraini model of higher education competition*, *Critical Studies in Education*. Taylor & Francis Group.
- Jackson, D. (2017). Developing pre-professional identity in undergraduates through work-integrated learning. *Higher Education: The International Journal of Higher Education Research*. 74 (5) 833-853.
- Karolak, M. (2012). Bahrain's tertiary education reform: a step towards sustainable economic development. *Revue des Mondes Musulmans et de la Méditerranée*. 131. 163-181.
- Kivinen, O., and Nurmi, J. (2014). Labour Market Relevance of European University Education. From Enrolment to Professional Employment in 12 Countries. *European Journal of Education*. 49 (4) 258 -274.
- Knight, P., Yorke, M. (2006) Embedding employability into the curriculum. *Learning and Employability*. Series 1 No. 3. Higher Education Academy. Retrieved from <https://www.heacademy.ac.uk/knowledge-hub/embedding-employability-curriculum>
- Kolmos, A., Du, X., Holgaard, J., and Jensen, L. (2008). Facilitation in a PBL environment. Aalborg. UCPBL UNESCO Chair in Problem Based Learning. [PDF file]. Retrieved from http://vbn.aau.dk/files/16177510/facilitation_in_a_pbl_environment.pdf
- Martin, L., West, J., and Bill, K. (2008). Incorporating Problem-Based Learning Strategies to Develop Learner Autonomy and Employability Skills in Sports Science Undergraduates. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education* 7 (1) 18 – 30.
- Mohammed Bin Rashid Al Maktoum Foundation & The United Nations Development Program. (2009). *Arab Knowledge Report*. Dubai, UAE: MBRF & UNDP. [PDF file]. Retrieved from <http://www.undp.org/content/dam/rbas/report/UNDP-GENERAL-REPORT-ENG.pdf>

- National Higher Education Strategy. Retrieved from <http://www.moedu.gov.bh/hec/UploadFiles/Bahrain%20Higher%20Education%20Strategy%20-%20Summary.pdf>
- OECD, (1999). *The Knowledge-Based Economy: A set of facts and figures*. Paris.
- Pegg, A., Waldock, J., Hendy-Isaac, S., and Lawton, R. (2012). *Pedagogy for employability*. The Higher Education Academy. [PDF file]. Retrieved from https://www.heacademy.ac.uk/system/files/pedagogy_for_employability_update_2012.pdf
- Powell, W., and Snellman, K. (2004). *The Knowledge Economy*. Annual Review of Sociology. Annual Reviews. Retrieved from http://www.academia.edu/180628/Walter_W._Powell_and_Kaisa_Snellman._2004._The_Knowledge_Economy_Annual_Review_of_Sociology_August_Vol._30_pp._199-220
- Simpson, T. (2013). *The Relevance of Higher Education: exploring a contested notion*. Lexington Books. UK.
- Stam, E., and Garnsey, E. (2007). *Entrepreneurship in the Knowledge Economy*. Research Gate.
- Sum, NL., and Jessop, B. (2013). Competitiveness, the Knowledge-Based Economy and Higher Education. *Journal of Knowledge Economy*. (4) 24–44.
- Sursock, A., and Smidt, H. (2010) *Trends 2010: A Decade of Change in European Higher Education*. [PDF File]. Retrieved from http://www.aic.lv/bolona/2010/ministerial/EUA_Trends_2010.pdf
- Suciu, M., Drăgulănescu, I., Ghițiu-Brătescu, A., Picioruș, L., Imbrișcă, C., Șerbu, V., and Grigore, C. (2011). Universities' Role in Knowledge-Based Economy and Society. Implications for Romanian Economics Higher Education. *Amfiteatru Economic*. 13 (30) 420 – 436.
- Tan, O. S. (2003). *Problem-based learning innovation: Using problems to power learning in the 21st century*. Singapore. Thomson Learning.
- Teller, R., and Validova, A. (2015). Innovation Management in the Light of University-Industry Collaboration in Post-socialist Countries. *Procedia Economics and Finance* (24) 691 – 700.
- The General Directorate of National Qualifications Framework Forum “The National Qualifications Framework: Are We Closer to Market Needs?”, May 2018.
- The World Bank. (2008). [PDF file]. *The Road Not Traveled: education reform in the Middle East and North Africa*. DOI: 10.1596/978-0-8213-7062-9
- The World Factbook 2013-14. Washington, DC: Central Intelligence Agency, 2013. Literacy rate in Kingdom of Bahrain 2015. Retrieved from https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/docs/contributor_copyright.html
- Trede, F., and McEwen, C. (2015). Early workplace learning experiences: what are the pedagogical possibilities beyond retention and employability? *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*. 69 (1) 19-32.
- UNESCO (2009). *A Decade of Higher Education in the Arab States: Achievements and Challenges*. [PDF file]. Retrieved from http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Beirut/pdf/Regional_Report_on_Higher_Education_in_the_Arab_States.pdf
- University of Bahrain Transformational Plan 2016 – 2021. (2016). [PDF file]. Retrieved from http://www.uob.edu.bh/en/images/About_UOB/Strategy-Transformation_Plan_2016-2021.pdf
- University of Bahrain. *Fast Facts*. (2017). [PDF file]. Retrieved from http://www.uob.edu.bh/en/images/About_UOB/fast_facts_25-1-2017_En.pdf
- Whatley, J. (2012). Evaluation of a Team Project Based Learning Module for Developing Employability Skill Informing Science and Information Technology. (9) 75 – 90.
- World Bank (2015). *World Bank Open Data*. Retrieved from <https://data.worldbank.org/country/bahrain?view=chart>
- World TEVET database.(n.d.) [TVET mission, legislation and national policy or strategy]. Retrieved from <http://www.unevoc.unesco.org/go.php?q=World+TVET+Database&ct=BHR>

Tıp Fakültelerinde Sunulan Yükseköğretim Hizmetlerinin Performans Kalitesinin Değerlendirilmesi

Serdar Semih Coşkun ¹
Süphan Nasır ²

Özet

Son yıllarda yeni kurulan üniversitelerle beraber Türkiye'deki tıp fakültesi sayısının ve öğrenci kontenjanlarının da önemli ölçüde arttığı gözle çarpılmaktadır. Bu fakültelerde sunulan eğitim hizmetlerinin kalitesini belirli standartların üzerinde tutabilmek, gelecekte birey ve toplum sağlığının korunması adına bir zorunluluktur. Buna karşılık, kalite adına eski ve yeni kurulan tıp fakültelerindeki mevcut durumu sorgulayacak araştırmaların literatürde henüz yeterince yer bulmadığı da aşikârdır. Bu çalışmanın amacı, Türkiye'deki tıp fakültelerinde sunulan yükseköğretim hizmetlerinin performans kalitesinin tıp öğrencileri tarafından ne düzeyde algılandığının ortaya çıkarılmasıdır. Daha spesifik olarak, genel yükseköğretim performansı algısının ve alt boyutlarının üniversite türüne (devlet-vakıf), öğrencinin klinik staj durumuna (staj öncesi-staj sonrası) ve sınıf düzeyine göre farklılaşmış farklılaşmadığı sorusunun cevabını aramaktır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "yükseköğretim performansı"-HedPERF ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin orijinali, 46 maddeli olarak tıp eğitimine uyarlanmış ve hazırlanan anket e-posta, internet siteleri ve sosyal medya aracılığıyla katılımcılara ulaştırılmıştır. Kolayda örnekleme yoluyla seçilen örneklemede, 2016 ve 2017 yıllarında 76 farklı tıp fakültesinde okuyan 598 tıp öğrencisi yer almıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular göstermektedir ki, tıp fakültelerinin algılanan performans kalitesi üniversite türüne göre, sınıf düzeyine göre, klinik staj durumuna göre farklılaşmaktadır. Sonuçlar ayrıca tıp fakültelerinin genel manada güçlü ve zayıf yönleri hakkında ipuçları sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yükseköğretim Performansı, HedPerf, Tıp Eğitimi, Eğitim Kalitesi

Evaluation of Performance Quality of Higher Education Services Offered in Medical Schools

Abstract

In recent years, the number of medical schools has increased with the newly established universities. To keep the quality of education services offered at these schools above certain standards is an obligation for the protection of individual and public health. The purpose of this study is to uncover what level the performance quality of higher education services provided by

1 İstanbul Üniversitesi, Türkiye, serdar.coskun@istanbul.edu.tr

2 İstanbul Üniversitesi, Türkiye, süphan@istanbul.edu.tr

medical schools is perceived by medical students in Turkey. More specifically, the answer to the question of whether the perception of general higher education performance and its sub-dimensions differ according to the type of university (state-private), clinical internship status (pre-training, post-internship) and class level. Higher education performance - HEdPERF scale was used as the data collection tool. The sample included 598 medical students from 76 different medical faculties in 2016 and 2017 academic years. The findings show that the perceived performance quality of medical schools varies according to the type of university, the class level, and the clinical internship situation. The results also provide clues about the strengths and weaknesses of medical schools in general.

Keywords: Higher education performance, HedPerf, Medical education, Education quality

Giriş

Hizmet sektörü günümüzde dünyadaki toplam ekonomik faaliyetlerin büyük bir kısmını oluşturmaktadır (Sherman & Zhu, 2006). 90'lı yıllardan sonra globalleşmenin ivme kazanmasıyla birlikte kentsel kalkınmanın önü açılmış, bu da hizmet sektörünün daha fazla önem kazanmasını sağlamıştır (Gövdere, 2009). Son yıllarda özellikle sağlık, eğitim, finansman, hukuk gibi alanlarda faaliyet gösteren hizmet işletmelerinin ve sunulan hizmet türlerinin büyük bir artış gösterdiği görülmektedir.

Yoğun rekabet şartları altında firmaların başarı şansları tüketicilerin beklentilerini karşılama düzeyleriyle doğru orantılıdır. Bu beklentiler hizmet üretiminde referans alınması gereken standartlardır. Hizmetlerin bu standartlara uygunluk düzeyi ise "kalite" kavramıyla ifade edilmektedir (Deming, 1982; Lewis & Booms, 1983). Her ne kadar kalite uygulamaları mamul üreten işletmelerde başlamış olsa da günümüzde hizmet sektörü açısından da kalite uygulamaları bir zorunluluk haline gelmiştir (Devebakan & Aksaraylı, 2003). Müşterilere yüksek kalitede hizmetlerin sunulması müşteri memnuniyetini ve beraberinde müşteri sadakatini arttıracaktır (Andreassen & Lindestad, 1998; Caruana, 2002; Sivadas & Baker-Prewitt, 2000). Dolayısıyla yüksek kaliteye sahip hizmetler üretmek, hizmet sektöründe faaliyet gösteren işletmelerin de en önemli amaçlarından biri olmalıdır.

Hizmet kalitesinin yoğun bir şekilde ele alındığı alalardan bir de yükseköğretim sektörüdür. Yükseköğretim sektörü, yeni açılan üniversitelerle birlikte rekabetin giderek yoğunlaştığı bir alan haline gelmiştir. Bu durum, yükseköğretim hizmetlerinde kalite olgusuna dikkatleri daha fazla çekmektedir. Örneğin Tosun (2015)'a göre yükseköğretimde artık pazar odaklı kalite anlayışını benimsemek gerekmektedir. Bu anlayışa göre öğrenciler, aileler ve çalışanlar yükseköğretim hizmetlerinin bir müşterisidir (Pariseau & McDaniel, 1997). Üniversitelerin müşterilerine sunacağı kaliteli hizmetler, toplumun gelecekte sahip olacağı refah düzeyine de önemli katkılar sağlayacaktır.

Bu çalışmada Türkiye'deki tıp fakültelerinin sundukları yükseköğretim hizmetlerinin performansı değerlendirilmiştir. Ancak değerlendirme sürecinde beklenti ve algı arasındaki farkları ölçen modeller yerine sadece algıyı ölçen "performans" odaklı bir model kullanılması tercih edilmiştir. Bunun sebebi performans odaklı modellerin daha yüksek uygunluk ve yordama geçerliğine sahip olması ve daha objektif sonuçlar vermesidir (Carlos Bou Llusar & Camisón Zornoza, 2000; Cronin Jr & Taylor, 1992).

Yükseköğretimde Hizmet Kalitesinin Ölçümü

Yükseköğretimde sürdürülebilir bir iyileştirme yakalayabilmek için öncelikle mevcut duruma ilişkin güçlü ve zayıf yönlerin ortaya konulması gerekir (Abidin, 2015). Bu da mevcut kalite ve performansın ölçülmesiyle mümkün olabilir. Bununla birlikte soyutluk, ayrılmazlık, dayanıksızlık ve heterojenlik (Ghobadian vd., 1994; Mucuk, 2001) gibi kendine has özellikleri bulunan hizmet kavramının kalite düzeyinin doğru ve kesin bir şekilde ölçülmesi hiç kolay değildir.

Her ne kadar yükseköğretimde kalite deyince ilk akla gelen eğitim hizmetleri olsa da yükseköğretim sektöründeki hizmet kalitesi paradigması özellikle son 20 yılda öğrenme öğretme boyutunun haricinde başka değişkenleri de kapsayacak şekilde

genişlemiştir (Giannakis & Bullivant, 2015). Bu genişlemeyle beraber yükseköğretim kurumlarının öğrencilerin beklentilerini ne düzeyde karşıladıklarını ölçen çeşitli ölçme araçları geliştirilmiştir (Tsyrempilova, 2015). Bu araçlardan en yaygın olarak kullanılanlardan biri de SERVQUAL modelidir. Parasuraman vd. (1985) ve Berry vd. (1988) tarafından geliştirilen model; fiziksel özellikler, güvenilirlik, heveslilik, güven ve empati olmak üzere toplam 5 boyuttan oluşmaktadır. SERVQUAL modeli hizmetlerin kalite düzeyini algılanan hizmet kalitesiyle beklenen hizmet kalitesi arasındaki farklara bakarak ölçmektedir. Bu farkın açık olması istenen bir durum olmayıp kalitenin beklentileri karşılamadığını göstermektedir. SERVQUAL modeli yükseköğretim kurumlarının genel anlamda kalitesini ölçmede kullanıldığı gibi (Nell & Cant, 2014; Otavio, 2009; Tan & Kek, 2004; Yousapronpaiboon, 2014), öğrenci hizmetleri gibi destek hizmetlerinin (Tosun, 2015), tıp fakültelerinin (Gholami vd., 2014), işletme bölümlerinin (Rigotti & Pitt, 1992) kalitesini değerlendirmede kullanılmıştır. SERVQUAL modelinden başka dikkat çeken en önemli modellerden biri Teas (1993) tarafından geliştirilen EP (Evaluated Performance) modelidir. Bu modelin SERVQUAL modelinden farkı algılanan hizmet kalitesini beklentilerle değil önceden belirlenmiş standartlarla karşılaştırmaya dayalı olmasıdır. Bir başka modelse (Cronin Jr & Taylor, 1992) tarafından geliştirilen SERVPERF modelidir. Bu modelin özelliği ise performans algısını doğrudan ölçmesidir. Teeroovengadam vd. (2016) yükseköğretimde hizmet kalitesini ölçmek için hiyerarşik bir model önermiştir. Bu hiyerarşide yönetsel kalite, fiziki çevre kalitesi, temel eğitsel kalite, destek hizmetleri kalitesi ve dönüşümsel kalite boyutları yer almaktadır. O'Neill ve Palmer (2004) "performans-önem analizi (IPA)" çalışmasında yükseköğretimde sunulan hizmetlerin sahip olduğu aksaklıkları bir kalite geliştirme programı çerçevesinde derlemiştir. Bu çalışma diğer modellere göre pratikte daha uygulanabilir bir model sunmaktadır.

Yükseköğretim sektöründe hizmet kalitesi öğrenci tatminini ve öğrenci motivasyonunu olumlu etkilemektedir (Stukalina, 2014). Bunun yanında Purgailis ve Zaksa (2012) akademik personel, çalışma ortamı, iş dünyasına hazırlama, yetenek kazandırma gibi kalite faktörlerinin öğrenci sadakatini olumlu etkilediğini iddia etmektedir. Üniversite öğrencilerinin algıladığı yükseköğretim hizmetlerinin kalitesi cinsiyet, yaş, sınıf gibi demografik değişkenlere göre (Singh & Kumar, 2016) ya da programın sonunda iş bulabilme durumuna göre de değişmektedir (Ivana & DrĂGan, 2015). Bununla birlikte müşteri odaklılık, program tasarımı, destek hizmetlerinin performansı gibi farklı değişkenler algılanan yükseköğretim kalitesinde SERVQUAL modelinin boyutlarından daha fazla rol oynamaktadır (Yeo & Li, 2012).

Yöntem

1. Veri Toplama Aracı

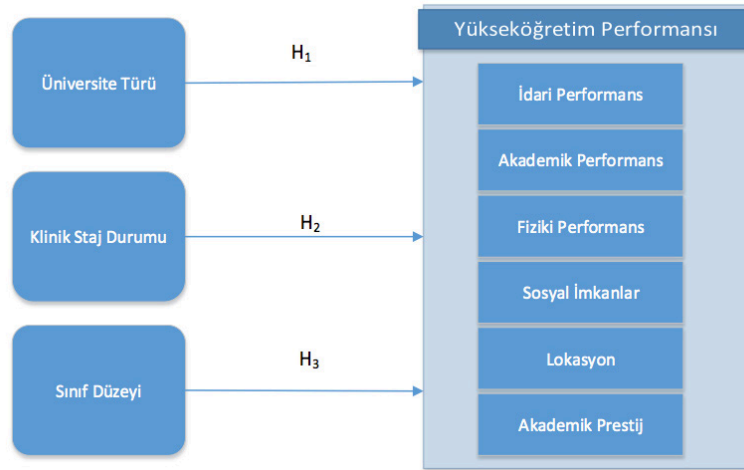
Bu araştırmanın genel amacı, Türkiye'deki tıp fakültelerinde sunulan eğitim hizmetlerinin performans kalitesinin ölçülmesidir. Bu amaçla Abdullah (2006a) tarafından geliştirilen HEDPERF (Higher Education Performance) ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin orijinalinde 6 boyut altında toplam 41 madde yer almaktadır. Bu boyutlar; Akademik Olmayan Taraflar (Non-Academic Aspects), Akademik Taraflar (Academic Aspects), Saygınlık (Reputation), Erişim (Access), Program Konuları (Programme Issues) ve Anlayış (Understandig) olarak sıralanmıştır. Ölçek tıp fakülteleri öğrencilerine uygulanmak üzere 46 maddeli olarak Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçekteki her bir madde "kesinlikle katılmıyorum" ile "kesinlikle katılıyorum" arasında 1'den 7'ye kadar likert tipi derecelendirilmiştir.

2. Araştırmanın Değişkenleri

Bu çalışmada tıp fakültesi öğrencilerinin kendilerine sunulan yükseköğretim hizmetlerinin performansına ilişkin tutumlarının öğrenim gördükleri üniversite türüne (devlet ya da vakıf), sınıf düzeyine ve kinik staj döneminde olup olamamaya göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Araştırmanın değişkenleri Şekil 1'de görüldüğü gibidir.

- **İdari Performans:** Bu değişken dekanlık, öğrenci işleri, bölüm, anabilim dalı gibi fakültenin idari birimlerinde çalışan personelin öğrenciye sunduğu hizmetlerin performansını temsil etmektedir. Bu hizmetler görevlilerin öğrencilere karşı sergiledikleri tutum ve davranışlarla bürokratik işlerin yürütülmesindeki kalite düzeyini kapsamaktadır.

- **Akademik Performans:** Bu değişken öğretim üyeleri tarafından öğrencilere sunulan akademik hizmetlerin performansını temsil etmektedir. Bu hizmetler öğrencilere karşı sergilenen tutum ve davranışlarla rehberlik hizmetlerini kapsamaktadır.
- **Fiziksel Performans:** Bu değişken fakültede ve üniversite hastanesinde bulunan her türlü araç gereç, donanım, laboratuvar malzemesi, tıbbi cihaz vs. gibi ekipmanlarla mekânsal özelliklerin (genel görünüm, ferahlık vb.) yeterliğini ve kalitesini ölçmektedir.
- **Sosyal İmkânlar:** Bu değişken fakülte ve üniversite tarafından öğrencilere sunulan ders dışı sosyokültürel olanakları ifade etmektedir. Konaklama imkânları, sosyal aktiviteler, dinlenme ve eğlence hizmetleri ve bütün bu hizmetlerin yeterliliği bu değişkenle ölçülmektedir.
- **Lokasyon:** Bu değişken fakültenin ve üniversite hastanesinin ulaşım ve yerleşim açısından ne düzeyde elverişli bir konumda yer aldığını ölçmektedir.
- **Akademik Prestij:** Bu değişken fakültedeki öğretim üyelerinin sahip olduğu bilgi, tecrübe, saygınlık ve akademik itibarının öğrenciler tarafından nasıl algılandığını ölçmektedir.



Şekil 1. Araştırmanın Modeli

2. Anakütle ve Örneklem

Bu çalışmanın anakütlesi 70'i devlet ve 24'ü vakıf olmak üzere 94 tıp fakültesinde 2015-2016 akademik yılında öğrenim gören toplam 62.194 öğrencidir. Araştırmanın örneklemini ise 56'sı devlet 20'si özel 76 farklı tıp fakültesinde okuyan 598 öğrenci oluşturmaktadır. Anketler öğrencilere elektronik ortamda sosyal medya aracılığıyla dağıtılmış ve uygulanmıştır. Toplam 609 anket toplanmış fakat 11 anket, ölçme sonuçlarının güvenilirliğini zedeleyebileceği düşüncesiyle değerlendirmeye alınmamıştır. Neticede elde edilen örneklem büyüklüğünün %5 anlamlılık düzeyinde anakütleyi temsil edebilecek büyüklükte olduğu söylenebilir (Barlett vd., 2001). Tablo 1'de örnekleme ilişkin demografik bilgiler yer almaktadır.

Tablo 1. Örneklem İlişkin Karakteristik Özellikler

Örneklem karakteristikleri	Frekans	%
Cinsiyet		
Kız	304	50,8
Erkek	294	49,2
Yaş		
18-20	240	40,1
21-23	223	37,3
24-26	126	21,1
27 ve üstü	9	1,5
Sınıf		
1.sınıf	124	20,7
2.sınıf	149	24,9
3.sınıf	93	15,6
4.sınıf	68	11,4
5.sınıf	67	11,2
6.sınıf	97	16,2
Üniversite Türü		
Devlet	472	78,9
Vakıf	126	21,1
Eğitim Dili		
Türkçe	544	91
İngilizce	54	9
Klinik Staj Durumu		
Staj Öncesi Dönem	364	60,9
Staj Dönemi	233	39

Örneklemin anakütleyi temsil edebilme kabiliyeti, örnekleme sürecine yanlılık hatası karışmamış olmasına bağlıdır. Örnekleme sürecine karışan muhtemel bir örnekleme hatasını tespit edebilmek için Anakütle Oranı Önem Testi uygulanmıştır (Sümbüloğlu & Sümbüloğlu, 2010, pp. 117-119). Tablo 2’de örneklem ve anakütleye ilişkin karşılaştırmalı oranlar yer almaktadır. Buna göre, devlet üniversitelerinde okuyan tıp öğrencilerinin anakütledeki oranı %87 iken örneklemdeki oranı %79’dur. Bu iki oran arasındaki fark ise istatistiksel olarak anlamlıdır ($t = -2,516$; $sd=597$; $\alpha = 0,05$). Cinsiyete göre oranlar karşılaştırıldığında ise anakütledeki erkek öğrencilerin oranının (%51) örneklemdeki erkek öğrencilerin oranına (%50) eşit olduğu görülmüştür ($t=-0,551$; $sd=597$; $\alpha = 0,05$).

Tablo 2. Anakütle ve Örneklem Frekans ve Oranları

Üni. Türü\Cinsiyet	Anakütle			Örneklem		
	Kız	Erkek	Toplam	Kız	Erkek	Toplam
Devlet	26 185 (%48)	28 222 (%52)	54 407 (%87)	228 (%48)	244 (%52)	472 (%79)
Vakıf	4 524 (%58)	3 263 (%42)	7 787 (%13)	74 (%58)	52 (%42)	126 (%21)
Toplam	30 709 (%49)	31 485 (%51)	62 194 (%100)	302 (%50)	296 (%50)	598 (%100)

3. Veri Analizi

Hipotezleri test etmeden önce ölçme aracının geçerliği ve güvenilirliği test edilmiştir. Daha sonra faktör ortalamaları hesaplanarak yorumlanmıştır. Böylelikle hipotez testlerine geçilmiştir. Analizlerde SPSS 20 ve AMOS 23 istatistik programları kullanılmıştır.

Bulgular

1. Geçerlik ve Güvenirlik

Bu çalışmada, tıp fakültelerinin performans düzeyini ölçmede kullanılan HedPERF ölçeğinin kapsam (content) geçerliği, yapı (construct) geçerliği, ayırışım (discriminant) ve uyuşma (convergent) geçerliği araştırılmıştır. Güvenirlik analizi içinse iç tutarlık testi (Cronbach's Alpha) yapılmıştır.

1.1. Yapı Geçerliği

Yapı geçerliği performans, kalite gibi soyut bir yapıyı ölçmeyi amaçlayan ölçme aracının teorik yapıyla uyum düzeyidir. Bu uyum ne kadar güçlüyse ölçme aracının gösterdiği sonuçlar o denli gerçek durumu yansıtır (DeVellis, 2016). Bu çalışmada gözlemlenen değişkenlerin (ölçekteki maddelerin) hangi alt boyutlar altında toplandığını görmek ve ölçeğin yapı geçerliğini araştırmak için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. AFA sonucu ölçeğin 6 iterasyonla orijinalinde olduğu gibi 6 faktörden oluştuğu görülmüştür. Bu faktörler toplam değişkenliğin %74,412'sini açıklamakta olup orijinal ölçekteki yapılarla oldukça benzerlik göstermektedir (Abdullah, 2005, 2006a, 2006b). Bu faktörlerin altında toplam 32 değişken yer almaktadır. 14 değişken ise madde yükü 0,50'nin altında kaldığından (Sipahi et al., 2010) analizden çıkarılmıştır.

AFA ile keşfedilen faktörlerin ve bu faktörler altında açıklanan maddelerin daha sonra DFA ile sağlaması yapılmıştır. Standart regresyon katsayıları, gizil değişkenlerdeki 1 birimlik değişimin gözlemlenen değişkende ne kadarlık etki yaratacağını göstermektedir. Tablo 3'teki t değerleri de regresyon katsayılarının anlamlılığını test etmektedir. Elde edilen sonuçlar AFA ile keşfedilen maddelerin tamamının DFA ile kusursuz bir şekilde doğrulandığını göstermektedir.

Tablo 3. AFA ve DFA Faktör Yükleri ve Standart Regresyon Katsayıları

Gizil Değişkenler	Gözlemlenen Değişkenler	Faktör Yükü	Std. Regresyon Katsayısı	t-değeri*
1. İdari Performans (%46,148)	İletişim	0,864	0,894	-
	Pozitif tutum	0,862	0,904	34,833
	İlgi alaka	0,812	0,897	34,192
	İdari işlerde rahatlık	0,807	0,852	30,258
	Yardımsesverlik	0,795	0,869	31,686
	Bürokratik iş bilgisi	0,792	0,804	26,937
	Evrak kadı	0,784	0,835	29,003
	Problem çözme gayreti	0,771	0,819	27,892
	Sözünü tutma	0,769	0,875	32,171
	Eşit ve saygılı muamele	0,749	0,769	24,775
	Zamanlama	0,738	0,801	26,726
	Telefonla erişim	0,651	0,673	19,923
	Mahremiyete saygı	0,622	0,644	18,653
	Açılış kapanış saati	0,613	0,619	17,634
2. Akademik Performans (%8,428)	Problem çözme gayreti	0,834	0,861	24,375
	Pozitif tutum	0,824	0,881	25,16
	Danışmanlığa zaman ayırma	0,818	0,91	26,363
	İletişim	0,809	0,898	25,876
	Yardımsesverlik	0,797	0,804	22,219
	İlgili ve nazik davranma	0,786	0,898	25,891
	Gelişim düzeyini geri bildirim	0,722	0,789	-
3. Fiziki Performans (%7,997)	Fiziksel imkânlar	0,83	0,832	19,56
	Tıbbi cihaz ve donanım	0,819	0,83	19,53
	Profesyonel görünüm (hastane)	0,738	0,794	18,699
	Araç gereç (fakülte)	0,653	0,735	-
4. Sosyal imkânlar (%4,662)	Kampüs düzeni	0,821	0,742	13,135
	Sosyal tesisler	0,8	0,79	13,327
	Yurt imkânları	0,688	0,625	-
5. Lokasyon (%3,869)	Lokasyon (fakülte)	0,862	0,813	16,211
	Lokasyon (hastane)	0,832	0,909	-
6. Akademik Prestij (%3,283)	Eğitim ve tecrübe	0,859	0,849	19,031
	Bilgi düzeyi	0,831	0,915	-

*t-değerleri 0.001 düzeyinde anlamlıdır (çift kuyruk).

Yapı geçerliğini araştırırken üzerinde durulması gereken diğer göstergeler de “uyum iyiliği” indeksleridir. Bu göstergeler ölçeğin teorik yapıya ne denli uygun olduğunu test etmektedir. RMSEA, GFI, CFI ve değerleri en çok referans verilen göstergeler arasındadır (Brown, 2015; Tabachnick & Fidell, 2007). DFA sonucunda RMSEA = 0,075; GFI = 0,81; CFI = 0,91 ve = 4,329 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre GFI > 0,80 ve CFI > 0,90 olduğundan (Hu & Bentler, 1999); 0,05 < RMSEA < 0,10 olduğundan ve < 5 olduğundan (Schermelleh-Engel vd., 2003) modelin uyumunun tatmin edici düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 4. Uyum İyiliği Kriterleri

Uyum iyiliği değerleri	Bulgular	Kriterler
RMESA	0,075	$0,05 < RMESEA < 0,10$
GFI	0,81	$GFI > 0,80$
CFI	0,91	$CFI > 0,90$
Ki Kare/sd	4,329	$Ki \text{ Kare/sd} < 5$

1.2. Uyuşma ve Ayrışım Geçerliliği

Uyuşma geçerliliği, gözlemlenen değişkenlerin bağlı olduğu faktörle ne düzeyde yüksek korelasyona sahip olduğunun göstergesidir. Tablo 4'te de görüldüğü gibi, bütün faktörlerde $CR > 0,70$; $AVE > 0,50$ ve $CR > AVE$ şartları bütün faktörlerde sağlandığından uyuşma geçerliliğinin yeterli olduğu söylenebilir (Malhotra, 2008).

Ayrışım geçerliliği, belli bir faktörün altında açıklanan gözlemlenen değişkenlerin, diğer faktörlerle olan korelasyonunun mümkün olduğunca düşük olması durumudur. Tablo 4'te görüldüğü gibi $MSV < AVE$ şartı bütün faktörlerde sağlandığından ayrışım geçerliliğinin yeterli olduğu söylenebilir.

1.3. Güvenirlik

Her bir faktör altındaki gözlemlenen değişkenlerin kendi aralarındaki iç tutarlılığını analiz etmek için Cronbach's Alpha güvenirlik testi yapılmıştır. Sonuç olarak iç tutarlılığın yeterli kabul edilmesi için gerekli olan $\alpha > 70$ (Gliem & Gliem, 2003) şartının tüm faktörler için sağlandığı görülmüştür.

Tablo 5. Uyum Geçerliliği, Ayrışım Geçerliliği ve Güvenirlik Analizi Sonuç Tablosu

	Cronbach's Alpha	CR	AVE	MSV	MaxR(H)
Lokasyon	0,849	0,853	0,744	0,223	0,870
İdari P.	0,959	0,963	0,655	0,446	0,976
Akademik P.	0,953	0,954	0,747	0,446	0,984
Fiziksel Özl.	0,873	0,875	0,638	0,315	0,986
Sosyal imkânlar	0,752	0,764	0,522	0,315	0,987
Akademik Prestij	0,873	0,876	0,779	0,323	0,988

1.4. Ortak Varyans Sapması

Ortak varyans sapması, tüm cevapların tek bir kaynaktan toplanmasından dolayı meydana gelen bir sistematik hatadır (Podsakoff vd., 2003; Podsakoff & Organ, 1986). Araştırmaya böyle bir yanlılık karışıp karışmadığını araştırabilmek için "Harmon's Single Factor Test" yöntemi kullanılmıştır (Dalton & Radtke, 2013; Harmon et al., 2002). Test sonucuna göre tek bir faktör tarafından açıklanan toplam varyans %46,148 < %50 olduğundan ortak varyans sapması problemi olmadığı kabul edilmiştir.

2. Tanımlayıcı İstatistikler

Bu aşamada tıp fakültelerinin ölçekten ve faktörlerden elde edilen performans ortalamalarının önceden belirlenen standartlara göre karşılaştırılması yapılmıştır. Bu karşılaştırmada 1,00 - 2,20 arası "çok zayıf"; 2,21 - 3,40 arası "zayıf"; 3,41 - 4,60 arası "vasat"; 4,61 - 5,80 arası "güçlü" ve 5,81 - 7,00 arası "çok güçlü" olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 6. Tanımlayıcı İstatistikler ve Normallik Testi

	Performans Durumu	Ortalama	Std. Sap.	Kolmogorov-Smirnov	Skewness	Kurtosis
İdari Performans	Vasat	3,89	1,52	,00	,06	-,87
Akademik Performans	Vasat	4,51	1,58	,00	-,37	-,72
Fiziki Performans	Vasat	3,95	1,75	,00	-,01	-1,12
Sosyal İmkânlar	Zayıf	2,47	1,42	,00	,94	,15
Lokasyon	Vasat	4,49	1,97	,00	-,35	-1,13
Akademik Prestij	Güçlü	5,46	1,30	,00	-1	-0,99
Yükseköğretim Perf.	Vasat	4,01	1,23	,20*	,01	-,37

* Normallik testi 0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Anketlerden elde edilen genel sonuçlara bakıldığında ölçek ortalamasının 4,010 olduğu, yani tıp fakültelerinin genel performansının “vasat” olduğu söylenebilir. Faktörler arasında ortalaması en yüksek olanın 5,46 ile “güçlü” kategorisinde yer alan “Akademik Prestij” olduğu görülmektedir. Bunu takiben 4,51 ile “Akademik Performans”; 4,49 ile “Lokasyon”; 3,95 ile “Fiziki Performans”; 3,83 ve “İdari Performans” gelmektedir. Tıp fakültelerinin en zayıf oldukları faktör ise 2,47 ortalama ile “zayıf” kategorisinde yer alan “Sosyal İmkânlar” olmuştur.

Elde edilen bulgular yorumlanmadan önce faktörlerden ve ölçekten elde edilen verilerin normal dağılıp dağılmadığı test edilmiştir. Kolmogorov-Smirnov testinin sonuçları sadece ölçeğin bütününden elde edilen sonuçların normal dağıldığını, faktörlerden elde edilen sonuçların ise normal dağılıma uygun olmadığını göstermektedir. Ancak verilerin basıklık (Kurtosis) ve çarpıklık (Skewness) değerlerinin -2 ile +2 arasında kalması sebebiyle bütün faktörlerin normal dağıldığı varsayılmıştır (George, 2003; Shao, 2002).

3. t-testi ve Varyans Analizi

Yapılan t-testi sonuçlarına göre “Sosyal İmkânlar” ve “Akademik Prestij” boyutlarında devlet ve vakıf üniversitelerinin performansları arasında anlamlı bir fark yoktur. Diğer bütün faktörlerde vakıf üniversitelerinin lehine anlamlı bir fark vardır. Faktörlerden ikisinde grup varyanslarının eşit olmaması ve gruplardaki örneklem hacminin birbirine yakın olmaması sebebiyle parametrik olmayan Mann-Whitney U testi de yapılmış ve t-testiyle aynı sonuçların elde edildiği görülmüştür.

Tablo 7. Devlet ve Vakıf Tıp Fakülteleri Arasındaki Farklar

	Levene testi		t-testi		
	F	p	t	df	p (çift yönlü)
1. İdari Performans	1,961	,162	-6,152	580	,000*
2. Akademik Performans	8,440	,004	-9,604	222,450	,000*
3. Fiziki Performans	4,636	,032	-9,358	210,631	,000*
4. Sosyal İmkânlar	,312	,577	,623	580	,534
5. Lokasyon	3,075	,080	-3,118	580	,002*
6. Akademik Prestij	,140	,708	-,848	580	,397
HEdPERF	,484	,487	-7,726	580	,000*

*,05 düzeyinde anlamlı farklılık.

Yapılan t-testi sonuçlarına göre Akademik Prestij hariç bütün boyutlarda ve ölçeğin tümünde gruplar arasında klinik staj dönemine henüz başlamayanların lehine anlamlı fark vardır. Ancak grup varyansları homojen dağılmayan faktörler göz önüne

alınarak parametrik olmayan Mann - Whitney U testi yapıldığında, Sosyal İmkânlar boyutunda gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmış ($p = ,183$) ve bu sonuç doğru kabul edilmiştir.

Tablo 8. Klinik Stajı Durumları Arasındaki Farklar

	Levene testi		t-testi		
	F	p	t	df	p (çift yönlü)
1. İdari Performans	,011	,917	-8,640	580	,000*
2. Akademik Performans	4,779	,029	-9,557	472,732	,000*
3. Fiziki Performans	4,610	,032	-4,902	526,533	,000*
4. Sosyal İmkânlar	11,941	,001	-2,162	559,407	,031
5. Lokasyon	,432	,512	-3,649	580	,000*
6. Akademik Prestij	,009	,925	,332	580	,740
HEdPERF	,537	,464	-8,887	580	,000*

*,05 düzeyinde anlamlı farklılık.

Gruplar arasındaki istatistiksel farkları araştırmak üzere Varyans analizinin yansıra, varyansların homojen olmadığı faktörler için parametrik olmayan Kruskal Wallis testi de yapılmıştır. P değerleri karşılaştırıldığında Akademik Prestij hariç bütün faktörlerde benzer sonuçlar elde edilmiştir. Akademik Prestijde gruplar arası varyanslar homojen olduğundan (Levene İstatistiği = ,393; $p = ,854$) ANOVA tablosu referans alınmış ve sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar olmadığı kabul edilmiştir.

Tablo 9. Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklar

	Levene İstatistiği	p	ANOVA		Kruskal Wallis		
			F	p	Ki-Kare	df	p
1. İdari Performans	1,087	,366	21,379	,000*	90,772	5	,000*
2. Akademik Performans	1,005	,414	24,683	,000*	102,756	5	,000*
3. Fiziki Performans	,793	,555	10,574	,000*	48,100	5	,000*
4. Sosyal İmkânlar	6,579	,000	4,136	,001*	13,908	5	,016*
5. Lokasyon	1,351	,241	3,580	,003*	17,467	5	,004*
6. Akademik Prestij	,393	,854	2,033	,072	12,530	5	,028
HEdPERF	2,404	,036	21,675	,000*	92,299	5	,000*

*,05 düzeyinde anlamlı farklılık.

Sınıf düzeylerine göre ortalamalar arasında anlamlı fark olan faktörlerde hangi sınıfların ayrıştığını görebilmek için Post-Hoc testleri yapılmıştır.

Algılanan İdari Performansta ortalamalar 1. sınıftan (4,60) 6. Sınıfa (3,05) kadar düzenli olarak azalmıştır. Ancak 1. ve 2. Sınıflar arasında, 2. 3. ve 4. Sınıflar arasında ve 4. 5. ve 6. Sınıflar arasında anlamlı bir fark yoktur. Algılanan Akademik Performansta ortalamalar 1. sınıftan (5,30) 6. sınıfa (3,50) doğru düzenli olarak azalmıştır. Ancak 1. 2. 3. ve 4. sınıflar arasında ve 5. ve 6. sınıflar arasında anlamlı bir fark yoktur. Algılanan Fiziki Performansta 1. Sınıflar 4,8 ile en yüksek ortalamaya sahip olup diğer sınıflardan anlamlı bir şekilde ayrılmaktadır. Algılanan Sosyal İmkânlarda sadece 1. sınıflarla (2,81) 2. sınıflar (2,15) arasında anlamlı bir fark vardır. Algılanan Lokasyonda 1. Sınıflarla (4,76) 2. sınıflar (4,86) arasında ve 2. sınıflarla 5. sınıflar (3,85) arasında anlamlı bir fark vardır. Algılanan Yükseköğretim Performansında (HEdPERF) ise ortalamalar 1. Sınıftan (4,68) 6. Sınıfa (3,32) kadar düzenli olarak azalmıştır. Ancak 2. 3. ve 4. Sınıflar arasında anlamlı bir fark yoktur. 5. ve 6. Sınıflar arasında da anlamlı bir fark yoktur. 1. Sınıflar ise diğer bütün sınıflardan anlamlı olarak ayrılmaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmanın amacı Türkiye'deki tıp fakültelerinde öğrencilere sunulan yükseköğretim hizmetlerinin performansının HEd-PERF ölçeğinin boyutlarına göre öğrenciler tarafından ne düzeyde algılandığı sorusuna cevap aramaktır. Çalışmada performans sonuçlarının üniversite türüne, klinik staj durumuna ve sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır.

Elde edilen sonuçlara göre tıp fakültelerinin yükseköğretim performansı genel olarak "vasat" düzeydedir. Ancak vakıf üniversitelerinin performansı devlet üniversitelerine göre anlamlı bir şekilde yüksektir. Bunun sebebi vakıf üniversitelerindeki öğrenci sayısının devlet üniversitelerine göre daha az olması olabilir. Başka bir deyişle devlet üniversiteleriyle vakıf üniversiteleri arasında sınıf mevcutları, öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı, idari personel başına düşen öğrenci sayısı gibi eğitim girdilerindeki farklılıklar böyle bir sonuca sebep olmuş olabilir. Nitekim ankette yer alan "dersleri takip etmeyi kolaylaştırmak amacıyla sınıf mevcutları minimum seviyede tutulmaktadır" değişkeninin ortalaması devlet üniversitelerinde 2,42 iken vakıf üniversitelerinde 4,99 olup arada istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ($p < .05$) görülmektedir.

Klinik staj öncesi öğrencilerin algıladığı Yükseköğretim Performansı klinik staj dönemindeki öğrencilerin algıladığı yükseköğretim performansından anlamlı bir şekilde yüksektir. Bunun sebebi klinik staj dönemiyle beraber tıp öğrencilerinin hastaneyle tanışması ve bu yeni ortama adapte olmakta güçlükler yaşaması olabilir. Staj döneminin başlamasıyla beraber tıp öğrencilerinin algıladıkları yükseköğretim performansında anlamlı bir düşme yaşanması, adaptasyon sürecini sağlıklı atlatabilmeleri için gerekli olan oryantasyon hizmetlerini yeterince alamadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Yükseköğretim Performansı algısı sınıf düzeylerine göre de farklılaşmaktadır ve öğretim sürecinin başından sonuna kadar düzenli olarak azalmaktadır. Özellikle de 1. Sınıftan ve staj döneminin başladığı 4. sınıftan sonra performans algısında anlamlı düşüşlerin yaşandığı görülmektedir.

Tıp fakültelerinin en zayıf oldukları alan öğrencilere sunulan Sosyal İmkânlardır. Öğrenciler üniversitenin sunduğu barınma, konaklama gibi temel sosyal ihtiyaçların yanı sıra dinlenme ya da eğlence amaçlı kampüs içi sosyokültürel olanakların oldukça yetersiz olduğunu düşünmektedirler. Üstelik bu yetersizlik algısı üniversite türüne göre, klinik staj durumuna göre ya da sınıf düzeyine göre değişmemektedir. Bu durum öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz etkileyebilir. Bu sebeple politika yapıcılarının bu konuya eğilmeleri ve öğretim sürecinin başından sonuna kadar yoğun bir çalışma temposu içinde bulunan tıp öğrencilerinin sosyal hayatlarına katkıda bulunacak çeşitli düzenlemeler yapmaları gerekmektedir.

Türkiye'deki tıp fakültelerinin en güçlü olduğu alan öğretim üyelerinin sahip olduğu Akademik Prestijdir. Tıp fakültesi öğrencileri öğretim üyelerinin sağlam bir bilgi birikimine ve tecrübeye sahip olduklarını düşünmektedir. Ayrıca bu durum üniversite türüne göre, klinik staj durumuna göre ya da sınıf düzeyinde göre değişmemektedir. Tıp fakültelerinin sahip olduğu bu potansiyel, insan sağlığına hizmet edecek kaliteli doktorların yetişmesi için gelecek adına oldukça umut vericidir.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar tıp fakültelerinde sunulan yükseköğretim hizmetlerinin performanslarını iyileştirmede kullanılabilir. Ancak bu çalışmanın en büyük kısıtlılığı yükseköğretim performansının öğrenci memnuniyeti, öğrenci başarısı gibi yükseköğretimin amaçlarına ulaşma düzeyini nasıl etkilediğini araştırmaktan uzak kalmasıdır. Bu sebeple gelecekte eğitim üretim fonksiyonu kavramsal çerçevesi altında tıp eğitiminde yükseköğretim hizmetlerinin etkililiği (amaçlara ulaşma düzeyi) ve etkinliği (kaynak kullanımının amaçlara ulaştırılmadaki verimliliği) konuları araştırılmaya değerdir.

Kaynaklar

- Abdullah, F. (2005). HEdPERF versus SERVPERF. *Quality Assurance in Education*, 13(4), 305-328.
doi:10.1108/09684880510626584
- Abdullah, F. (2006a). The development of HEdPERF: a new measuring instrument of service quality for the higher education sector. *International Journal of Consumer Studies*, 30(6), 569-581. doi:10.1111/j.1470-6431.2005.00480.x
- Abdullah, F. (2006b). Measuring service quality in higher education: HEdPERF versus SERVPERF. *Marketing Intelligence & Planning*, 24(1), 31-47. doi:10.1108/02634500610641543
- Abidin, M. (2015). Students' Perception of Service Quality Dimensions in Islamic Higher Education. *International Journal of Innovative Research and Development*, 4(1).
- Andreassen, T. W., & Lindestad, B. (1998). Customer loyalty and complex services: The impact of corporate image on quality, customer satisfaction and loyalty for customers with varying degrees of service expertise. *International Journal of service Industry management*, 9(1), 7-23.
- Barlett, J. E., Kotrlik, J. W., & Higgins, C. C. (2001). Organizational research: Determining appropriate sample size in survey research. *Information technology, learning, and performance journal*, 19(1), 43.
- Berry, L. L., Parasuraman, A., & Zeithaml, V. A. (1988). SERVQUAL: A multiple-item scale for measuring consumer perceptions of service quality. *Journal of retailing*, 64(1), 12-40.
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*: Guilford Publications.
- Carlos Bou Llusar, J., & Camisón Zornoza, C. (2000). Validity and reliability in perceived quality measurement models: an empirical investigation in Spanish ceramic companies. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 17(8), 899-918.
- Caruana, A. (2002). Service loyalty: The effects of service quality and the mediating role of customer satisfaction. *European journal of marketing*, 36(7/8), 811-828.
- Cronin Jr, J. J., & Taylor, S. A. (1992). Measuring service quality: a reexamination and extension. *the Journal of Marketing*, 55-68.
- Dalton, D., & Radtke, R. R. (2013). The joint effects of machiavellianism and ethical environment on whistle-blowing. *Journal of business ethics*, 117(1), 153-172.
- Deming, W. E. (1982). *Quality, productivity, and competitive position*: Massachusetts Institute of Technology Center for Advanced En.
- Devebakan, N., & Aksaraylı, M. (2003). Sağlık işletmelerinde algılanan hizmet kalitesinin ölçümünde SERVQUAL skorlarının kullanımı ve Özel Altınordu Hastanesi uygulaması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 38-54.
- DeVellis, R. F. (2016). *Scale development: Theory and applications* (Cilt. 26): Sage yay.
- George, D. (2003). *SPSS for windows step by step: A simple study guide and reference*, 17.0 update, 10/e: Pearson Education India.
- Ghobadian, A., Speller, S., & Jones, M. (1994). Service quality: concepts and models. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 11(9), 43-66.
- Gholami, A., Gazerani, A., Behfar, K., Asghari, A., Mohammadzadeh, H., Samadi, A., & Foroozanfar, Z. (2014). Quality evaluation of educational services gap in Neyshabur Faculty of Medical Sciences based on service quality scale. *Shiraz E Medical Journal*, 15(3), e21869-e21869.
- Giannakis, M., & Bullivant, N. (2015). The massification of higher education in the UK: Aspects of service quality. *Journal of Further and Higher Education*, 19p. doi:10.1080/0309877X.2014.1000280
- Gliem, R. R., & Gliem, J. A. (2003). Calculating, interpreting, and reporting Cronbach's alpha reliability coefficient for Likert-type scales.
- Gövdere, B. (2009). Türkiye'de Hizmetler Sektöründe Doğrudan Yabancı Yatırımlar. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(1).
- Harmon, H. A., Brown, G., Widing, R. E., & Hammond, K. L. (2002). Exploring the sales manager's feedback to a failed

- sales effort. *Journal of Business & Industrial Marketing*, 17(1), 43-55.
- Hu, L. t., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 6(1), 1-55.
- Ivana, D., & DrĂGan, M. (2015). Graduates' satisfaction towards service quality in higher education: an empirical investigation. *Managerial Challenges of the Contemporary Society*, 8(2), 34-38.
- Lewis, R. C., & Booms, B. H. (1983). The marketing aspects of service quality. *Emerging perspectives on services marketing*, 65(4), 99-107.
- Malhotra, N. K. (2008). *Marketing research: An applied orientation*, 5/e: Pearson Education India.
- Mucuk, İ. (2001). *Pazarlama ilkeleri ve örnek olaylar: Türkmen Kitabevi*.
- Nell, C. E., & Cant, M. C. (2014). Determining student perceptions regarding the most important service features and overall satisfaction with the service quality of a higher education institution. *utvrđivanje studentske percepcije o najvažnijim obilježjima usluge i ukupnog zadovoljstva sa zadovoljstvom kvalitete institucije visokog obrazovanja.*, 19(2), 63-87.
- O'Neill, M. A., & Palmer, A. (2004). Importance-performance analysis: a useful tool for directing continuous quality improvement in higher education. *Quality Assurance in Education*, 12(1), 39-52. doi:10.1108/09684880410517423
- Otavio, J. d. O. (2009). Adaption of the SERVQUAL scale in higher education.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Berry, L. L. (1985). A conceptual model of service quality and its implications for future research. *the Journal of Marketing*, 41-50.
- Pariseau, S. E., & McDaniel, J. (1997). Assessing service quality in schools of business. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 14(3), 204-218.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J.-Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: a critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of applied psychology*, 88(5), 879.
- Podsakoff, P. M., & Organ, D. W. (1986). Self-reports in organizational research: Problems and prospects. *Journal of Management*, 12(4), 531-544.
- Purgailis, M., & Zaksa, K. (2012). The impact of perceived service quality on student loyalty in higher education institutions. *Journal of Business Management*(6), 138-152.
- Rigotti, S., & Pitt, L. (1992). SERVQUAL as a measuring instrument for service provider gaps in business schools. *Management Research News*, 15(3), 9-17.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of psychological research online*, 8(2), 23-74.
- Shao, A. T. (2002). *Marketing research. An Aid to Decision Making*. Cincinnati.
- Sherman, H. D., & Zhu, J. (2006). *Service Productivity Management [electronic resource] : Improving Service Performance using Data Envelopment Analysis (DEA) / by H. David Sherman, Joe Zhu: Boston, MA : Springer US, 2006*.
- Singh, G., & Kumar, M. (2016). Analyzing Students' Perception and Attitude towards Service Quality Delivery in Higher Educational Institutions of Punjab. *Global Business & Management Research*, 8(1), 18-33.
- Sipahi, B., Yurtkoru, E. S., & Çınko, M. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS'le veri analizi: Beta*.
- Sivadas, E., & Baker-Prewitt, J. L. (2000). An examination of the relationship between service quality, customer satisfaction, and store loyalty. *International Journal of Retail & Distribution Management*, 28(2), 73-82.
- Stukalina, Y. (2014). Identifying predictors of student satisfaction and student motivation in the framework of assuring quality in the delivery of higher education services. *Business, Management & Education / Verslas, Vadyba ir Studijos*, 12(1), 127-137. doi:10.3846/bme.2014.09
- Sümbüloğlu, K., & Sümbüloğlu, V. (2010). *Biyoistatistik: Hatiboğlu*.
- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2007). *Using Multivariate Statistics.*, 5th edn.(Allyn and Bacon: Boston, MA.).
- Tan, K. C., & Kek, S. W. (2004). Service quality in Higher Education using an enhanced SERVQUAL approach. *Quality in Higher Education*, 10(1), 17-24. doi:10.1080/1353832242000195032
- Teas, R. K. (1993). Expectations, performance evaluation, and consumers' perceptions of quality. *the Journal of Marketing*, 18-34.
- Teeroovengadum, V., Seebaluck, A. K., & Kamalanabhan, T. J. (2016). Measuring service quality in higher education:

- Development of a hierarchical model (HESQUAL). *Quality Assurance in Education*, 24(2), 244-258. doi:10.1108/QAE-06-2014-0028
- Tosun, M. U. B., P. . (2015). Öğrenci işlerinde hizmet kalitesi algısı kurumsal bir deneyim. *H. U. Journal of Education*, 30(3), 131-146.
- Tsyrempilova, E. A. (2015). The comparative characteristic of techniques for the quality assessment of educational services in the market of higher education. *Bulletin of the East Siberian State University of Technology / Vestnik VSGTU*, 52(1), 126-132.
- Yeo, R. K., & Li, J. (2012). Beyond SERVQUAL: The competitive forces of higher education in Singapore. *Total Quality Management & Business Excellence*, 25(1-2), 95-123. doi:10.1080/14783363.2011.637802
- Yousapronpaiboon, K. (2014). SERVQUAL: Measuring Higher Education Service Quality in Thailand. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 1088-1095. doi:10.1016/j.sbspro.2014.01.350

University Leadership Preparation Programs: An Overview of Best Practices

Abdul Wahab ¹
Muhammad Ali ²
Humaira Akmal ³

Abstract

Universities both internationally and nationally face an array of challenges that often threaten the existence of institutions of higher learning. These challenges are relevant to all institutions of higher education and they demand global leadership attention. In addition to these challenges, there exists a growing expectation for leaders in higher education to understand the goals, needs, and perceptions of the many diverse stakeholders who maintain interest in universities and colleges. Higher learning system in the Asian region is facing new challenges, namely limitation of resources, massification, privatization and corporatization, information and communication technologies, globalization, in addition to a knowledge-based society and knowledge-driven economy. Given this turbulent environment, there is a vital need for increased attention to leadership development within universities and colleges.

In order to become successful university leaders, aspiring administrators must be prepared with the necessary knowledge, skills, and attitudes to assume their future roles. A key line of research in leader's development addresses the identification of the competencies (skills, knowledge, attitudes, and abilities) that enable persons to exercise leadership functions in working environments. It is normally accepted that human competency development emerges, born talents apart, from the interaction of two main sources: experience and education.

The modern era of accountability has caused both practitioners and researchers to advocate that leadership preparation programs must include features not essentially a decade ago and should frequently evolve to meet new requirements. So, the purpose of this research is to track the past studies on university leadership preparation programs of selected countries and the program insights to tailor the requirements in order to best prepare administrators for their future roles.

Key Words: University Leaders, Challenges, Competencies, university leadership preparation programs, Leadership Development

1 National University of Computer and Emerging Sciences, Islamabad, Pakistan, abdulwahab@nu.edu.pk

2 National University of Computer and Emerging Sciences, Islamabad, Pakistan, muhammadali.au@gmail.com

3 National University of Computer and Emerging Sciences, Islamabad, Pakistan, humaira.akmal95@gmail.com

Introduction

Global knowledge rise has made it adamant for high ranking universities worldwide to pursue new strategies and higher education goals that will make them competitive with world-class university (Marginson, 2014). These reasons have led many universities to incorporate leadership into academics and thus creating academic leadership, but this isn't without its problems. Herding cats have been coined with regards to academic leadership as presently it is one of the most unique challenge for a university (Spendlove, 2007). To promote and understand academic leadership proper developmental programs are required. Leadership development is the next step for all universities to strengthen their employee capabilities and skills, Hemsall (2014) believes that compelling leadership is best accomplished through "teams not heroes".

Leadership training and development are growing at a rapid pace and day by day they are becoming more important, this is due to the increase in workplace complexity and increase in innovation (Seidle, Fernandez, & Perry, 2016). Strength of a university is derived from the creative thinking of its people, independent thought helps these people in being more effective at their jobs (Spendlove, 2007). There is a need of innovative training methods that would help academicians gain skills and capabilities that are applicable in real-world scenarios; this includes transfer of knowledge which is the most important method to be successful in today's market (McKeown-Moak, 2013).

With regards to Asia it is believed that higher education in Asian countries need to change and new ideas and structure should be implemented especially at university level, for this reason it is also adamant for governments to create policies to support promotion of new standard of higher education that incorporate strategies to deal with challenges like privatization, globalization, lack of resources both human and information (Suwanwela, 2006).

For these reasons, the researchers reviewed past studies focusing on the keywords such as university leaders, challenges, competencies, university leadership preparation programs and leadership development. In this study, the researchers mainly focused on academic leadership. This article has been divided into the following sections, first the literature review which has the table containing articles being reviewed, then discussions and conclusion along with future directions.

Methodology

Selection of Studies

For this review authors identified studies by using terminology associated with university or academic leadership. A key word search was conducted using "university leaders, challenges, competencies, university leadership preparation programs, leadership development" across major online resources such as ProQuest, Elsevier and Online Wiley among other journals. It was made sure that all articles were related to university leadership and provided a sizeable material for conducting this review. The initial research found more than 600 published articles (a) starting from 2007 to 2017 (b) with diverse focus on university leadership.

The articles were shortlisted on the basis of keywords mentioned and by skimming through the abstract in addition to these points which are as follows: (a) studied the concept of university leadership (b) focused on antecedents of university leadership (c) discussed major role players of this field of study; this led to 31 articles being finalized for the review.

Coding Scheme

Each article was then reviewed using the coding scheme mentioned in Table 1. This table was adapted from the study carried out by (Oreg, Vakola, & Armenakis, 2011). An example of this coding scheme can be seen in table 1 where the article finalized for this review is under consideration, the sections for this table were divided as such that reference, organizational

context, research design, and findings were discussed. This coding scheme was used to create Table 2 that discusses focus of each article along with methodology and findings.

Table 1. Coding Scheme

<i>Reference</i>	<i>Thessin, R. A. (2013). Perspectives of School Leaders on the Administrative Internship. Journal of Educational Administration, 51(6), 790 - 811. doi:10.1108/JEA-12-2011-0113</i>
<i>Organizational Context</i>	<i>Alumni of one university leadership preparation program.</i>
<i>Context</i>	<i>Identify how current K-12 district and school leaders acquire essential skills and experiences to be effective leader.</i>
<i>Research Design</i>	<i>Longitudinal</i>
<i>Type of Data</i>	<i>Interview</i>
<i>Sample</i>	<i>12 females and 7 males participated in the study.</i>
<i>Recipient Characteristics</i>	<i>The years of experience in education of those who participated ranged from seven to twenty five.</i>
<i>Explicit Reactions</i>	<i>University should provide programs that help train and provide opportunities to future leaders.</i>
<i>Findings</i>	<i>The study found that experience as past knowledge of individuals helped teacher in understanding the future roles and opportunities.</i>
<i>Notes</i>	<i>None</i>

Source: Oreg et. al. (2011)

Literature Review & Discussion

In this section, researchers have defined leadership along with academic leadership, alongside they have also discussed how to create programs along with challenges faced by higher education.

Leadership

Researchers on their quest to understand training for high ranking individuals have investigated the meaning of “leader” to elucidate what an academic leader is (Pomeda & Casani, 2013). Leadership is a process whereby intentional influence is exerted by one person over other people to guide, structure, and facilitate activities and relationships in a group or organization (Balwant, 2016). Spendlove (2007) defined leadership as the process of influencing others and leading them to achieve a desired goal or purpose. He believed that the behavior of individuals usually influences the behavior of others, this is the concept followed by leadership theory and it argues that an effective leader influences a greater number of people to accomplish the organizational goal, this is why leadership is usually conceptualized as a skill at the individual level. Sunnie (2016) found that the strongest leaders in academics were who communicated openly and often, helped empower employees to create feelings of success and build a strong connection between the employees, flexible to change and open to new approaches and ideas, they believed as we are a social species we need to connect and for that reason create a sense of belonging. Leaders who follow this sense of belief create an environment of innovation for their employees. Well-equipped representatives (employees) are connected to advance workplace which helps them enhance their overall network, this is one of the reasons why associations are building up their administrators with satisfactory administrative competencies, so they can convey these competencies efficiently to increase the skills of an individual employee (Jena & Sahoo, 2014).

Spendlove (2007) says over the past 10 years leadership research has focused on the competencies of leadership which

helped to identify four major competencies that are skills, knowledge, abilities and behaviors. Spendlove (2007) defined these competencies as a set of behaviors that are adamant for the completion of desired goals. It is also adamant for leaders to have a good understanding of what is right and wrong and should be fair in all situations. Highly ethical moral standard and clear communication are essential in creating a safe and trusting environment. A leader with these attributes conveys commitment to fairness and instills confidence in his/her followers and helps them in trusting each other (Sunnie, 2016). This in turn helps to create an environment that promotes creativity, ambition, innovation and social engagement. Leadership is a multifaceted idea, and its generalizability is dependent upon numerous circumstances, leadership in corporate associations isn't the same as in administrative, political, and social associations since they change either in theory, objective, standard or overall administrative process (Ghasemy, Hussin, & Megat Ahmad, 2016).

There are two dimensions of leadership, the first one includes behavior of the individual and their relationship with communication of activities (one way) while the other dimension helps the leader facilitate his/her followers to reach the desired goal or objective and focus on providing psychological support (Hersey, Blanchard, & Johnson, 1996). Readiness of a leader is also important, and it is defined as the subordinate's willingness and ability to accomplish a specific task, however, readiness is not a person's trait or value (Shahmandi et al., 2011). Hersey et al. (1996) defined readiness as the preparation done by a person to complete a task. Shahmandi et al. (2011) believed that communicating with individuals within one's group will help a leader in making better decisions that will be acceptable by the majority, this is why they believe a consultative leader is better than traditional leadership as ideas and suggestions gained through consulting followers will help make better decisions.

Leadership is usually divided into two types; transactional leadership and transformational leadership. Transactional leadership is considered strong, direct and motivate others with reward system when they meet or exceed expectations, transformational leaders, however, try to get ahead of others by motivating their followers to capitalize whatever opportunity they can find (Joyce & O'Boyle, 2013). The case where leader and their followers exchange each other's help to accomplish both organizational and independent goal is known as transactional leadership, this type is linked to positive reinforcement and is considered good for work (Sergiovanni, 1991). Transformational leadership is a style where leaders work with followers to make changes using their own inspiration, charisma and intellectual stimulation (Bass, 1985).

Some researchers have proposed to view leadership from a broader perspective and seen as a process of social influence, they believe that effective academic leaders need to have the necessary ability to navigate through challenges that were presented by organization, cultures and stakeholders of education. However, they also believe that these leadership competencies are required by the education industry and for that reason, there has been a change in attitude to promote leadership development at university level (Gigliotti & Ruben, 2017). Leadership has been a subject of interest for quite a long time thus; the contemporary investigation of leadership is rich on hypotheses, models and research approaches (Yusof & Jain, 2011).

As mentioned before the researchers used the keywords to find the articles for review, below is table 2 that contains the articles being reviewed.

Table 2. Reviewed Articles

No.	Author	Title	Article Focus	Methodology/Issues	Results
1	Marion Spendlove	Competencies for Effective Leadership in Higher Education (2007)	It focuses on the competencies required by pro-vice-chancellors or second in command of universities. The study wanted to identify the methods used to develop effective leadership in higher education institutions (HEIs).	An empirical study was used on Ten Pro Vice Chancellery and semi-structured interviews were conducted.	The research helped identify leadership competencies and the importance of leadership development activities at an earlier level.
2	Peter Moroney	Continuing Education Leadership Matrix: A Model For Practitioners In Higher Education (2007)	The article focuses on Continuing Education and explains by dividing it into 4 domains: academic, entrepreneurial, administrative and adult education.	He used literature review and past studies to develop and relate this continuing education model to leadership	The researcher presented a framework that focused on Continuing Education Leadership which helps leaders in providing support and understanding of the 4 dimensions.
3	Elham Shahmandi Abu Daud Silong Ismi Arif Ismail Bahaman Bin Abu Samah Jamilah Othman	Competencies, Roles and Effective Academic Leadership in World Class University (2011)	The focus of this article is on academic leadership and how effective it is.	The researcher did a literature review with a focus on articles regarding leadership competencies.	This article showed that leaders at top-level positions in a university have the required leadership competencies and also shed light on leadership development programs.
4	Asian Development Bank (ADB).	Higher Education Across Asia: An Overview of Issues and Strategies (2011)	Perceiving the critical role that advanced education plays in financial and social development. This article focused on how countries are focusing on the development of advanced education.	Research was conducted using past articles, government reports and university reports.	The capacity of advanced education frameworks developed by the researcher focused on the impact of instructional staff and government on universities with regards to requests made.
5	Sydney Freeman, Jr. Frances K. Kochan	Academic Pathways to University Leadership: Presidents' Descriptions of Their Doctoral Education (2012)	The purpose of this study was to examine perception about the academic doctoral preparation program from the eyes of university presidents.	They used a mixed method approach to interview thirteen presidents regarding skills learned during their doctoral program.	The article helped to better understand higher education students' needs. It also focused on how these needs could be used to create better programs.
6	Mary P. McKeown-Moak	The "New" Performance Funding in Higher Education (2013)	The article focused on the need of students and how it can be turned into success in the new world.	They identified steps that could be taken in the real world by reviewing literature.	They found that government involvement was adamant alongside the need for serious funding to help improve students need fulfillment and getting them ready for the real world.
7	Rebecca A. Thessin Jennifer Clayton	Perspectives of School Leaders on the Administrative Internship (2013)	The focus of this article is on how current school leaders gained the necessary skills and experiences required to be effective leaders.	This was a qualitative study which interviewed alumni school leaders on leadership programs regarding the experiences and training they identified as having prepared them with the necessary skills	The study found that experience as past knowledge of individuals helped the teacher in understanding the future roles and opportunities. University should provide programs that help train and provide opportunities to future leaders.
8	Tarah Wright Naomi Horst	Exploring The Ambiguity: What Faculty Leaders Really Think of Sustainability in Higher Education (2013)	The purpose of this paper was to examine how university conceptualizes sustainable development and the role universities play in achieving a sustainable future.	Data was collected through in-depth interviews with university faculty leaders from university members of the Association of Universities and Colleges	This article focuses on issues facing several universities and the barriers their institutions face in implementing sustainability initiatives.

No.	Author	Title	Article Focus	Methodology/Issues	Results
9	Pauline Joyce Ciaran O'Boyle	Sustaining Academic Leadership in Higher Education (2013)	The article focuses on current academic leadership issues and how people conceive it in today's environment.	They reviewed past literature related to academic leadership.	They found that academics in higher position provide support and leadership to colleagues by providing them with opportunities to be innovative in developing new strategies.
10	Sydney Freeman, Jr. Frances K. Kochan	University Presidents' Perspectives of the Knowledge and Competencies Needed in 21st Century Higher Education Leadership (2013)	The study focused on identifying core knowledge areas that are required for executive leadership in universities.	It was a qualitative study that interviewed 13 presidents regarding leadership competencies required at their level.	The respondents identified foundational knowledge and cultural knowledge that is fundamental for university presidents to have if they want to become better leaders and managers.
11	Wang, Jun, & Yuanyuan Yang	Competencies required by female leaders in University libraries (2013)	Current associations confront challenges that expect leaders to make the best utilization of all human gifts available to them. Learning can make a commitment to the effectiveness of library and it likewise needs to do with changing individuals' abilities, behaviors, mentalities or aptitudes.	This is a case study. Data was collected from Gösle University through questionnaires. Qualitative analysis was done using Microsoft Excel.	The researchers found that all interviewees believed that all librarians ought to be able to educate.
12	Pomeda, J. R., & Casani, F.	Higher Officials' Training Needs on Managerial Competencies in Spanish Universities: Preliminary Findings (2013)	Researchers initially investigated the meanings of "leader" to elucidate what an academic leader is. At that point, authors offered an outline of the investigation of leadership in advanced education establishments.	The method used was surveys which focused on different types of leadership typologies.	Findings show that Spanish universities' higher authorities consider that four competencies have central significance
13	Hazelkorn, E.	How Rankings are Reshaping Higher Education (2013)	Researcher focused on ranking used by universities to create a status quo, students use these rankings provided by the government to select which place would best educate them.	The research was conducted using university rankings and see the impact and influence of such rankings.	The researcher found that each approach has different benefits and it depends on the college to apply the one that suits them best.
14	Jack Zenger Joseph Folkman	The Skills Leaders Need at Every Level (2014)	The researcher focused on the competencies of a leader that are important for management to consider when finding an effective leader.	A dataset of 332,860 bosses, peers and subordinates was used to see which competencies are the most important.	Researchers identified that communicating powerfully; power management and the ability to develop a strategic perspective are considered to be the most important.
15	Kris Olds Susan Robertson	Towards harmonization of higher education in Southeast Asia (2014)	This article focused on harmonization of education.	The researcher used data from the European Higher Education Area (EHEA) and through conference papers from ASEAN Community 2015.	The researcher found that a common higher education space is required to create a harmonization of education and industry-academia linkage.

No.	Author	Title	Article Focus	Methodology/Issues	Results
16	Michael von Hauff Thuan.Nguyen	Universities as Potential Actors for Sustainable Development (2014)	The article focused on Universities and their focus on creating sustainable development programs, especially in research and training of future leaders.	The article focuses on sustainable development programs uses a literature review to see such programs in different universities and locations.	The researchers found that Universities have great potential regarding the exchange and implementation of sustainable development programs but these need to be continuously evaluated and assessed.
17	Jena, S., & Kumar Sahoo, C.	Improving managerial performance: a study on entrepreneurial and leadership competencies (2014)	In manufacturing units, entrepreneurial and leadership competencies impact the overall ability to perform decision. It is clear that to improve authoritative execution, the association should give much accentuation on the development of these competencies among their officials.	The study focuses on identifying leadership and entrepreneurial competencies by doing a review along with interviews.	Entrepreneurial competencies are required for administrators to accomplish brilliance in execution and to get economic development in a focused business condition.
18	Hempsall, K.	Developing leadership in higher education: perspectives from the USA, the UK and Australia (2014)	A large number of the presumptions relating to administration and leadership were fundamentally outdated and had passed their utilization by date; others recommend that methodologies need to change with regards to the competencies required in today's world	Researcher evaluated leadership competencies using a practitioner point of view rather than an academic research point of view.	There is a developing sense that compelling leadership 'is best accomplished through "teams not heroes"
19	Sunnie Giles	The Most Important Leadership Competencies, According to Leaders Around the World (2016)	The focus of this article was on the concept of an effective leader.	195 Participants were selected from 30 organizations in 15 countries, they were asked to select 15 leadership competencies from a total of 74.	They found that it was necessary for leaders to create an environment that promotes innovation and success; this provides employees with a direction to organize their work and time more efficiently.
20	Brett Seidle Sergio Fernandez James L. Perry	Do Leadership Training And Development Make A Difference In The Public Sector? A Panel Study (2016)	The article focuses on the need for leadership training and development in the public sector, it also sees whether these programs help in increasing leader and organization's performance.	They review the four training methods of leadership training program that are the most popular today i.e. coaching, classroom instruction, feedback, and experiential training. For this, they use panel data methods.	The research found that through information and feedback leadership training is extremely useful and help creates self-awareness. They also found that financial strength increase leadership development program and overall organizational effectiveness.
21	T. L. Huong Nguyen	Building Human Resources Management Capacity for University Research: The Case at Four Leading Vietnamese Universities (2016)	The focus of this article was on developing Human Resource Management (HRM)	This study investigates top 4 universities of Vietnam and see how they motivate their academics to improve research performance at the teacher and student level.	They found that some ways to improve research were by hiring good academics, providing reward system and above all support from the government.

No.	Author	Title	Article Focus	Methodology/Issues	Results
22	Carmen Delia Davila Quintana Jose-Gines Mora Ruiz Luis E. Vila	Competencies Which Shape Leadership (2016)	This article focuses on the three dimensions of leadership behavior and how it affects the individual who leads in an organization.	They used data from higher education for the labor market, a structural equation model (SEM) was used to analyze and explain leadership behaviors.	Managers need to expand their own leadership competencies and while doing this they need to help develop leaders for the future, this should also be the case while recruiting individuals, so the right people are hired for the right job.
23	Norzailan, Z., Yusof, S. M., & Othman, R.	Developing Strategic Leadership Competencies (2016)	A powerful strategic leadership development program needs to go beyond in-class training. A deliberate practice of the learning mix ensures a richer learning experience which helps to develop new skills, develops judgment and decision-making skills.	The researchers used past paper and use a literature review to create this article on strategic leadership development.	Such sort of training program is more sensible to get students ready to become strategic leaders.
24	Freeman Jr, S., Commodore, F., Gasman, M., & Carter, C.	Leaders Wanted! The Skills Expected and Needed for a Successful 21st Century Historically Black College and University Presidency (2016)	Higher education in the United States is muddled and huge. There isn't an all-encompassing arrangement of higher education as in many countries. Expanded consideration has been paid to this situation as of recent years quite a significant number of presidents in the gen X-age are relied upon to resign within the following decade.	The study used qualitative interviews to collect data. Qualitative studies were used to achieve an in-depth understanding of the perspectives.	The school and college president is a staple role of leadership in higher education. He or she drives the institution and is the living logo for it.
26	Babwani, P. T.	Transformational instructor-leadership in higher education teaching: a meta-analytic review and research agenda (2016)	Like organizational leaders, the relationship between instructor and students is characterized by power difference. Power refers to "the capacity of one party (the agent) to influence another party (the target)".	The researcher used meta-analysis to review transformational instructor-leadership in higher education teaching.	When students feel connected to the subject matter, the connection should enhance their beliefs in their abilities to tackle the subject, thus leading to students' experiencing positive feelings and emotions toward the subject and its content.
27	Esters, L. T., et al.	Effective Leadership: A Toolkit for the 21st Century Historically Black College and University President (2016)	One path for leaders to build their comprehension of the political frameworks in which their HBCUs work is to recognize occurrences where collaboration with legislative bodies bring about the acknowledgment of shared objectives	The researcher reviewed past literature for effective leadership.	HBCU presidents enable enthusiastic knowledge acquisition which in turn helps them in transferring leadership skills with a better knowledge foundation.

No.	Author	Title	Article Focus	Methodology/Issues	Results
28	Ghasemy, M., Hussin, S., & Daud, M. A. K. M.	Academic leadership capability framework: a comparison of its compatibility and applicability in Australia, New Zealand, and Malaysia (2016)	Leadership in corporate associations isn't the same as in administrative, political, and social associations since they change as far as their theories, objectives, qualities, standards, and administration process, and in this manner, leadership abilities, administrative competencies, and execution viability additionally shift from one association to the next.	They developed an instrument in order to operationalize different dimensions of the Academic Leadership Capability Framework. The items had been extracted from the main studies focusing on academic capabilities and competencies toward performance effectiveness	This examination uncovered fascinating likenesses and contrasts among academic leaders inside the three nations which can be utilized as a base approach making and describing compelling leadership in advanced education.
29	Ralph A. Gigliotti Brent D. Ruben	Preparing Higher Education Leaders: A Conceptual, Strategic, and Operational Approach (2017)	The article focuses on current higher education landscape, focusing on a number of leadership challenges that leaders face in universities.	The researchers have reviewed past articles on leadership programs and their effect on the education landscape.	The article found that higher education challenges required faculty staff to take a step and address the challenges, it also suggested collaborations from every side including stakeholder groups and government.
30	Yusof, M., & Jain, K. K.	Entrepreneurial leadership and academic entrepreneurship in Malaysian public research universities (2017)	Academic business is the leadership procedure of making financial incentive through demonstrations of hierarchical creation, reestablishment, or development that happens inside or outside the college.	They used a single case study method and a purposeful sampling approach. While in-depth interviews were used for both, a questionnaire was developed in the former to assess preferences in academic entrepreneurs.	Findings and results from this investigation help empower open research colleges to assess the level of entrepreneurial leadership, their leadership techniques and capacities in building up an entrepreneurial attitude.
31	Reznik, S. D., & Sazykina, O. A.	Head of a University Department: Competence and New Activity Priorities (2017)	The purpose of the article is to justify the increasing role of a university department in achieving the major objective of higher education, namely to train highly qualified specialists for the national economy.	They used questionnaire filled by 350 heads of departments of Russian universities, as well as 30 experts – experienced representatives of the university management.	They measure to improve management efficiency at a university department.

Source: Authors

Academic Leadership

In today's era education is expanding so rapidly that good leadership is required to organize and direct individuals toward a certain goal or objective, leadership is the process where one influences others to fulfill organizational goals (Shahmandi, Silong, Ismail, Samah, & Othman, 2011). For this reason, universities need to focus on academic leadership to create strategies against future issues and threats. Gigliotti & Ruben (2017) believed that leadership role at academic level focuses on different aspects which include discipline to technical expertise depending on department but at the same time the challenges presented are similar for all so a sound effective leadership program is required that would help the university reach a higher standard and create a more supportive/quality environment for their staff. Academic business is the leadership procedure of making financial incentive through demonstrations of hierarchical creation or development that happens inside or outside the college

about commercialization and innovation exchange (Yusof & Jain, 2011).

Academic leadership incorporates the core functions of research, teaching, and scholarships and focuses on a synergy between them and academic values, but this is not without its challenges as universities have to fulfill the requirement of providing quality standard academics that help students in facing and overcoming the challenges presented by the competitive global economy (Joyce & O'Boyle, 2013). Academic qualifications help improve universities the same way money helps an economy, the experience gained through research activities, seminars and conferences help effective leaders in managing and maintaining leadership practices in academic life (Bourdieu, 1977).

Leadership is essential at the academic level as changing environment requires the need of quick response to problems which is productive and efficient, if the thought is that leaders are born then universities need excellent recruitment drive and if they are developed then special attention is required to create conditions where leaders can flourish (Joyce & O'Boyle, 2013). Academic leadership differs from business leadership and requires a specific set of competencies and experience, individuals with specific experience in business can contribute to academics and help bridge the gap between theory and practice while also helping in creating new ideas, it is clearly different and helpful when professionals switch to universities (Spendlove, 2007). Nguyen (2016) believed that building capable research management systems at university level is the key to enhance academic research especially in the case of research-intensive universities.

Shahmandi et al. (2011) believed that effective academic leaders need to be trained such that they are able to promote research in universities at a global level and increase overall research program effectiveness at university level. The goals for academic leaders usually focus on managing students and ensuring discipline along with their safety all the while providing quality curriculum, this also includes positive reinforcement of students who are good achievers (Thessin, 2013).

Leadership Competencies in Universities

Leadership competencies are usually identified as knowledge, skills, and behaviors of an individual (Spendlove, 2007). Spendlove (2007) believed that leaders developed their abilities through training, but on a larger scale, this happens due to the improvement in the social and operational effectiveness of an organization which helps leader engage with everyone in the community. The reason for this is because leadership is considered to be a complex interaction between the organizational environment or society and individuals who are the leaders. Strategic leadership competencies are different from the general thought of leadership as it requires strategic reasoning aptitudes (Yusof, Othman, & Norzailan, 2016). Yusof et al. (2016) believed that there should be a concurrence on the idea of strategic thinking. It is about thinking innovatively about strategic choices and elective approaches to compete. This is why specific leadership competencies are required.

The top-level managers or presidents are a staple role of leadership in higher education, they drive the institution by being the living logo for it (Freeman Jr., Commodore, Gasman, & Carter, 2016). Top level managers of higher education or presidents of universities come from a variety of backgrounds and most of them are a part of the corporate world and public service while others are from the academic realm, employees in education sector achieve this level by gaining accomplishments (Freeman, Jr. & Kochan, 2013). At the individual level, strategic leaders should have the capacity to think creatively, differently as a strategic leadership role frequently requires that leaders have strategic thinking competencies (Yusof et al., 2016).

Freeman, Jr and Kochan (2013) believed that the requirement to reach this level includes attaining high-quality knowledge and competencies that help these individuals in the future. These include acquiring knowledge from both culture and foundational knowledge, this knowledge acquisition helps in the understanding of historical context along with the need and requirement of higher education. Foundational knowledge is defined as the information that is provided to students to enable them to understand higher education as a field of study (Freeman Jr. & Kochan, 2012). Knowledge acquisition is the mastery of the subject and knowing how to apply that knowledge, it is also believed to provide leadership competencies to the individual (Fre-

eman Jr. & Kochan, 2012). Knowledge and skills both technical and unique to an industry are important as a vertical approach to academic leadership development while the horizontal approach focus on a personal level and organizational level with an emphasis on the need of communication and analytical competencies (Ruben et al., 2017). By learning about one's own attribute, a person can understand and perceive their capabilities and competencies with better precision (Freeman Jr. & Kochan, 2012). The researchers also believed that cognitive thinking is an ability that is a must, this way of thinking helps leaders identify and develop interconnection between information to find emergent ideas. Complex cognitive thinking is finding connections between divergent ideas and then converting them into information along with the understanding of emergent ideas (Freeman Jr. & Kochan, 2012).

In addition to these areas, the following were identified as important competencies for top-level people in universities. All of these components were identified by Freeman, Jr. and Kochan (2013) in their research:

- Personal attributes include the ability to understand people and work with them using proper communication skill, these are developed over a period of time by the individual.
- Management areas included identifying and assessing student learning and enrollment management along with strategic planning for the future. Fundraising for more money also comes under management as it is adamant for universities to get the necessary donor support for research and educational investment purposes. Strategic planning helps presidents and top-level management in creating a course of action for the future of institution (Freeman Jr. & Kochan, 2012).
- Assessment and accountability is another component focused by the researchers and they believed it is linked with student learning and part of the institutional culture. Interpersonal development is the ability to connect, work and relate with diverse individuals and is another must for top-level management to have (Freeman Jr. & Kochan, 2012).

Challenges in Higher Education

The challenge to promote research in university present a great challenge than one perceives, this is due to the need of university to set up efficient and effective research management, but they lack human resources (Nguyen, 2016). For this reason, they need to enhance research by developing their staff through hiring the right people and promoting a reward system for good employees. This is why most world-class universities hire people on the basis of their research achievement and academic experience. Academic credibility is cited as one of the reason for academics to continue their research and publishing new material alongside teaching or a management role is regarded as a step towards creating effective leadership (Spendlove, 2007). Alongside academic credibility, interest or enjoyment was also regarded as a major factor affecting the continuation of research, this meant that the personality of an individual affects the direction they take in academics.

There is a significant number of challenges faced by higher education including a decrease of public support alongside the different conflicting opinion on the need of higher education versus the opportunities presented by new technologies and globalization (Gigliotti & Ruben, 2017). Gigliotti & Ruben (2017) believed that universities face challenges both at a national level as well as international level, apart from these challenges there is the expectation of academic leaders to rise to the occasion and better understanding the overall requirement of universities in the current situation. The academic leaders of today need to have a better understanding of the educational landscape which includes the required organizational competencies, this requires them to have high-level competencies both at a personal and professional level (Ruben et al., 2017).

Considering the public sector there are a lot of constraints on the leader's ability to lead effectively, leaders impact the relationship between subordinates and organizations and create a need for a premium training and development program to help them lead and organize more effectively (Seidle et al., 2016). Training is required to increase a leader's ability to help their followers succeed. Perceiving the critical role that advanced education plays in financial and social development, countries are expanding their interests in the development of such educational activities, a focal issue is that ventures are destined to be practical in reinforcing advanced education frameworks (Asian Development Bank, 2011).

The current situation in the world expects leaders to make the best utilization of all human gifts available to them (Yang & Wang, 2013). Seidle et al. (2016) believed that coaching is beneficial as it helps individuals give feedback and provide knowledge and self-awareness which in turn helps development. Feedback is also a cornerstone of leadership as without feedback leaders will not know the effect of their decisions and because of this, the need for multisource feedback (feedback from multiple places including co-workers, supervisors, subordinates etc.) is increasing. It was also found by Seidle et al. (2016) that classroom education is a good way to provide all types of training which may help in developing leadership programs; this also explains the need for coaching and why mentoring has become popular considering the limitations presented in a classroom.

It is time to recognize the significance of education and establish an area of knowledge where activities take place that helps, facilitate and promote education and employment opportunities (Sirat, Azman, & Bakar, 2014). There must be a harmonized system that promotes education while combining the regions culture, religion, language, and education system which promotes a sense of shared purpose for society and creates practices and guidelines that promote education both at a global and regional level (Sirat et al., 2014). Joyce and O'Boyle (2013) believe that now is the time to transform education landscape by leveraging leadership skills in the academic sector, this creates a leadership phenomenon at the center of higher education and will provide academicians with appropriate knowledge, skills, and leadership attributes. They believed that academic staff needs to identify themselves as a leader, this will help them identify the problems and the work that needs to be done and face the challenges while exploiting opportunities in a more effective way. The capacity of advanced education frameworks to achieve the end depends, to an impressive degree, on how the frameworks are outlined, financed, and overseen; on how prepared the instructional staff is to meet the changing needs being set upon them (Asian Development Bank, 2011).

Creating Better Programs

Leadership programs need to evolve, this reason is even more necessary at the academic level as teachers need opportunities to serve as better leaders in both academic positions and administrative positions (Thessin, 2013). Freeman Jr. and Kochan (2012) believe that the field of higher education has developed exponentially over the last 100 years and due to this, several new doctoral programs have sprouted. It is more obvious that leaders in the twenty-first century are required to have more knowledge of the environment that they work in, as they need to have a good grasp on the issues and how they can use their skills to either solve these issues or work around them (Hempall, 2014).

Skills required by people depends not only on the level of organization but also required by all levels of organization (supervisors, middle managers, and senior managers etc.) and all organization requires competent skilled people (Zenger & Folkman, 2014). This also suggests that fundamental skills are required at all level of organization, this helps in developing a strategic perspective for all to follow. Financial strength has a positive impact on the organization's ability to create better leadership programs thus creating better leaders, this does not mean better organizational performance, as better leaders do not always mean better performance. Organizational effectiveness, however, increases with better leaders as the overall knowledge and self-awareness increases due to training and development of these leaders (Seidle et al., 2016).

A powerful strategic leadership development program needs to go beyond in-class training and it should include a deliberate practice of the learning mix ensuring a richer learning experience which helps to develop new skills, develops judgement and decision-making skills and makes it guaranteed that it would result in better learning transfer (Yusof et al., 2016). Thessin (2013) suggested that leadership programs to create principals or academic leaders from administrators it is necessary to provide them with necessary competencies that will help these individuals better perform their future roles, this means that these individuals need to have the necessary skills, knowledge, and attitude for their roles. McKeown-Moak (2013) suggested that government funding is necessary for raising the financial capacity of the institution, this, in turn, helps in improving their ability to plan and implement new ideas which act as a start to increase student knowledge and success rate. Other ways that they suggested were to recognize the needs of the student and use data information methods to improve teaching standards at the state, local and economic level. To promote research, it is necessary for universities to provide academics with opportunities for research deve-

lopment all the while helping them contribute to advancing their academic qualification and get a PhD Degree (Nguyen, 2016). The author further discussed that to retain high-level academics there is a need to recognize reward programs that maximize retention of academics, rewards could be based on completed research, publications, and distinctions.

It is further believed that to strengthen universities it is necessary for universities to hire top-level academics and provide an environment to nurture such academics and young researchers so that they become an excellent resource in the coming future (Salmi, 2009).

Sustainable Development and its Link to University

Financial support is the biggest barrier to any educational institute, teaching about sustainability in such an environment to academicians is important as it helps raise awareness and fully prepare these academicians. Wright and Horst (2013) believed that research done by universities is considered as the most important contribution to society and it is believed by researchers that universities should focus towards maintaining sustainability and create new initiatives which should counter the barrier that is a financial cost. They believed that financial cost is seen as the biggest barrier to sustainability and if an institute is under financial constraint then they are less likely to go for new and innovative initiatives thus a long-term plan is required to use financial cost in such a way that it does not have a negative impact on the overall sustainability.

Including sustainable development in research is a good way to stop the increasing political instabilities, environmental and socio-economic problems as this would help educate the next decision makers (Hauff & Nguyen, 2014). They also believed that universities can help to promote and develop sustainable development strategies by educating leaders with the right skills and knowledge to create social networks and make a decision that supports such initiatives. Sustainable university is defined as a university that has high-level research and education alongside role models that have an impact on their operations (Wright & Horst, 2013).

Sustainable development strategies are implemented in universities by employees that are part of various stakeholder groups in the university (Hauff & Nguyen, 2014). Usually, these strategies failed due to the lack of knowledge on sustainable development.

Continuing Education (CE)

Continuing education's value is increasing day by day and institutions are recognizing the importance of an individual to continue their education and further increase their skill but with this also comes the challenge of how to practice this idea and maintaining a schedule to properly continue education (Moroney, 2007). Continuing education leadership matrix was presented by Moroney (2007) and assumes that continuing education is hard to manage and requires a diversity of skill set along with knowledge to make it successful. Leadership was described as an underpinning theory for this matrix as it supports continuing education both at a personal and professional level while also helping in creating more innovative strategies. Moroney (2007) suggested that continuing education is a blend of pedagogical and philosophical approaches while also including professional experience and knowledge, he presented a conceptual framework to better understand the importance of CE and differentiated it into 4 domains; adult education, academic, administrative and entrepreneurial.

<i>Academic Knowledge creation and dissemination</i>	<i>Entrepreneurial Strategic business development and marketing</i>
<i>Adult Education Learning process and community</i>	<i>Administrative Organization and systems</i>

Figure 1: Domains of CE practice (Moroney, 2007)

Academic was characterized by Moroney (2007) as the domain which oversees development programs, research initiatives and curriculum while also maintaining the academic standards, as entrepreneur creates and promotes the product in the market to generate revenue and focus on communication strategies. Administrator focuses on maintaining the workflow processes and implementation of policies and procedures. Lastly, the adult educator focuses on optimizing learning and works with the instructor to improve teaching strategies and the quality of learning experience. CE Model is a very useful tool to organize and manage organization competencies, it assumes that continuing education is a requirement of the industry and provides professionals with a competitive advantage. It reveals opportunities for leaders and helps them in promoting innovative practices.

This review helped to shed light on university leadership and how to improve it using better programs and sustainable development.

Future Research

In this section, researchers went over the future direction mentioned in the reviewed papers. Ghasemy et al. (2016) suggested there are a couple of fundamental issues that should be considered. Most importantly, the Academic Leadership Capability Framework which is a considerable commitment to academic leadership writing may be utilized as a part of comparable examinations as the primary guide to inquire about. Seidle et al. (2016) believed that future research should incorporate leadership training and development incorporating a larger number of organization over a longer period of time. Another suggestion for future research was to identify and explore the strategic dimensions of leadership both in higher education and other sectors (Gigliotti & Ruben, 2017). Joyce and O'Boyle (2013) believed that future study should focus on the bureaucracies of universities alongside the need of an individual to become an academic leader, the second focus should be on how this individual will become an effective leader that can manage the sustainability of academic leadership.

Freeman, Jr. and Kochan (2013) suggested surveying graduates of higher education program and see their standing on the current quality of higher education and how it can be improved. Freeman Jr. and Kochan (2012) believed that future research can be conducted on individuals who have attained their doctorates and how this help them prepare for future roles as leaders. University stakeholders have an overall impact on the direction of university so future study should include them from different countries and how they understand the global plan of taking higher education towards a sustainable future (Wright & Horst, 2013).

Presidents play an important role in the advancement of education, a future research proposal should be to investigate role of money and holidays of these presidents and how their absence affects decision-making process and how these decisions in turn affect educational programs (Freeman et.al, 2016). Ghasemy et al., (2016) suggested comparative examinations of academic leadership capability as a focus for future research; they believed that because of the significance of leadership these types of examination would be helpful in altering and designing leadership development programs. Seidle et al. (2016) believed that future research should incorporate leadership training and development and incorporating a larger number of organizations as a sample in a time-lagged study. Joyce and O'Boyle (2013) believed that future study should focus on the bureaucracies of universities along with the need of an individual to become an academic leader, the second focus should be on how this individual

will become an effective leader that can tackle the sustainability of academic leadership.

Conclusion

The researchers going through many articles and found that academic leadership is not without its challenges. Barriers in communication are one of the biggest, this is especially in the case of academicians who are in foreign semesters as they must face the uniqueness of educational program (Sirat et al., 2014). Communication is also highlighted as one of the most important ability for all academic leaders, it is necessary for both content and delivery of goals in various situations thus a leader needs to change and use the most appropriate communication style with the environment they are in (Thessin, 2013). This is an important factor especially in the case of higher education. Joyce and O'Boyle (2013) believed that academic leadership includes value, identities of academics alongside the focus on a specific development goal which is achieved through mutual support from staff and mutual decision making. They believed that the focus of any leadership development program starts with the individual and how these individuals engage in their work in different situations, secondly it depends on the culture of an organization and their organizational philosophy. Hauff and Nguyen (2014) believed that universities can help in increasing awareness regarding sustainable development, by focusing on the research, education, and operations. Research helps in providing disciplinary cooperation at all levels and in creating new innovative strategies to shape sustainable development. The researchers believed that this type of research will help in facing the challenge of cooperation and coordination between the different discipline.

They also found that universities are synonymous on their belief that increase in financial costs and a decrease in enrollment are the biggest threats towards them and not all stakeholder understands the importance of sustainability and how these threats impact the overall development. For this reason, there are certain roles that the university has to undertake in order to maintain sustainability including the making of faculty leaders (Wright & Horst, 2013). They also believed that these faculty leaders rely on government, policymakers, and administration to move universities towards sustainability. Freeman Jr. and Kochan (2012) believed that programs at a higher level should ensure that academicians are given proper resources and opportunities to develop their knowledge base, alongside this they should help in developing student competencies that would address future issues that they will face. Another focus of most of the articles was the empowerment of employees in education. Researchers believe that leaders should empower employees and provide them with focus and clear direction. Employees with clear direction are able to organize their work and time more efficiently and help the leader in a more effective way, therefore it is adamant for the leader to distribute power throughout the organization and help the employees make better decisions (Sunnie, 2016). Empowering employees helps a leader by providing them with the abilities to best serve the customers and create job satisfaction and commitment.

The first limitation of this article is that it discusses the academic leadership with a reviewed perspective, empirical articles would help shed light on the understanding of challenges presented by academic leadership to employees of universities. Another future direction could be a time-lagged study that incorporates the application of leadership development and sees the effect before and after the application of such development. This article helped to shed light on academic leadership at the university level along with the challenges and framework developed by past researchers. The article will help future researchers to focus on the challenges and the continuing education framework. Another future direction would be to apply continuing education framework in different universities and compare the results to get a better picture of university leadership programs and their success rate.

References

- Asian Development Bank. (2011). Higher Education Across Asia: An Overview of Issues and Strategies. Philippines: Higher Education in Dynamic Asia.
- Balwant, P. T. (2016). Transformational Instructor-Leadership In Higher Education Teaching: A Meta-Analytic Review And

- Research Agenda. *Journal of Leadership Studies*, 9(4), 20-42. doi:10.1002/jls.21423
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations*. Free Press: New York.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Freeman Jr., S., & Kochan, F. K. (2012). Academic Pathways to University Leadership: Presidents' Descriptions of Their Doctoral Education. *International Journal of Doctoral Studies*, 7, 94-124. doi:10.28945/1567
- Freeman Jr., S., Commodore, F., Gasman, M., & Carter, C. (2016). Leaders Wanted! The Skills Expected and Needed for a Successful 21st Century Historically Black College and University Presidency. *Journal of Black Studies*, 47(6), 570-591. doi:10.1177/0021934716653353
- Freeman, Jr., S., & Kochan, F. K. (2013). University Presidents' Perspectives of the Knowledge and Competencies Needed in 21st Century Higher Education Leadership. *Journal of Educational Leadership in Action*, 1(1), 1-22. Retrieved from https://works.bepress.com/sydney_freeman_jr/22/
- Ghasemy, M., Hussin, S., & Megat Ahmad, M. K. (2016). Academic Leadership Capability Framework: A Comparison of It's Compatibility and Applicability in Australia, New Zealand, and Malaysia. *Asia Pacific Education Review*, 17(2), 217-233. doi:10.1007/s12564-016-9425-x
- Gigliotti, R. A., & Ruben, B. D. (2017). Preparing Higher Education Leaders: A Conceptual, Strategic, and Operational Approach. *Journal of Leadership Education*, 16(1), 96-114. doi:10.12806/V16/I1/T1
- Hartog, J. (2001). On Human Capital and Individual Capabilities. *Review of Income and Wealth*, 47(4), 515-540. doi:10.1111/1475-4991.00032
- Hauff, M. V., & Nguyen, T. (2014). Universities as Potential Actors for Sustainable Development. *Sustainability*, 6(5), 3043-3063. doi:10.3390/su6053043
- Hempsall, K. (2014). Developing leadership in higher education: perspectives from the USA, the UK and Australia. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 36(4), 383-394. doi:10.1080/1360080X.2014.916468
- Hersey, P., Blanchard, K. H., & Johnson, D. E. (1996). *Management of Organizational Behavior: Utilizing Human Resources* (7th ed.). New Jersey: Prentice-Hall. doi:10.1177/105960117700200419
- Huber, S. (2008). School Development and School Leader Development: New Learning Opportunities for School Leaders and Their Schools. In J. Lumby, G. Crow, & P. Pashiardis, *International Handbook on the Preparation and Development of School Leaders* (pp. 163-175). New York: Routledge.
- Jena, S., & Sahoo, C. K. (2014). Improving Managerial Performance: A Study on Entrepreneurial and Leadership. *Industrial and Commercial Training*, 46(3), 143 - 149. doi:10.1108/ICT-10-2013-0066
- Joyce, P., & O'Boyle, C. (2013). Sustaining Academic Leadership in Higher Education. In A. Farrell, & C. O'Farrell, *Emerging Issues in Higher Education* (pp. 69-81). Athlone: EDIN. Retrieved from <https://epubs.rcsi.ie/ilhmart/14/>
- Marginson, S. (2014). University Rankings and Social Science. *European Journal of Education*, 49(1), 45-59. doi:10.1111/ejed.12061
- McKeown-Moak, M. P. (2013). The "New" Performance Funding in Higher Education. *Educational Considerations*, 40(2), 1-10. doi:10.4148/0146-9282.1082
- Moroney, P. (2007). Continuing Education Leadership Matrix: A Model for Practitioners in Higher Education. *Canadian Journal of University Continuing Education*, 33(1), 61-82.
- Nguyen, H. T. (2016). Building Human Resources Management Capacity for University Research: The Case at Four Leading Vietnamese Universities. *Higher Education*, 71(2), 231-251. doi:10.1007/s10734-015-9898-2
- Oreg, S., Vakola, M., & Armenakis, A. (2011). Change Recipients' Reactions to Organizational Change: A 60-Year Review of Quantitative Studies. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 47(4), 461-524. doi:10.1177/0021886310396550
- Pomeda, J. R., & Casani, F. (2013). Higher Officials' Training Needs on Managerial Competencies in Spanish Universities: Preliminary Findings. *Eğitim Araştırmaları - Eurasian Journal of Educational Research*, 50(4), 43-62.
- Quintana, C. D., Ruiz, J.-G. M., & Vila, L. E. (2014). Competencies Which Shape Leadership. *International Journal of Manpower*, 35(4), 514-535. doi:10.1108/IJM-05-2013-0107
- Ruben, B. D., Gigliotti, R. A., & De, R. (2017). *A Guide for Leaders in Higher Education: Core Concepts, Competencies, and Tools*. Sterling: VA: Stylus.

- Salmi, J. (2009). *The Challenge of Establishing World-Class Universities*. Washington: World Bank.
- Seidle, B., Fernandez, S., & Perry, J. L. (2016). Do Leadership Training and Development Make a Difference in the Public Sector? A Panel Study. *The American Society for Public Administration*, 76(4), 603-613. doi:10.1111/puar.12531
- Sergiovanni, T. J. (1991). *The Principalship: A Reflective Practice Perspective*. Massachusetts: Allyn & Bacon, Needham Heights.
- Shahmandi, E., Silong, A. D., Ismail, I. A., Samah, B. B., & Othman, J. (2011). Competencies, Roles and Effective Academic Leadership in World Class University. *International Journal of Business Administration*, 2(1), 44-53. doi:10.5430/ijba.v2n1p44
- Sirat, M., Azman, N., & Bakar, A. A. (2014, May 4). Towards Harmonization of Higher Education in Southeast Asia. Retrieved from Inside Highered: <https://www.insidehighered.com/blogs/globalhighered/towards-harmonization-higher-education-southeast-asia>
- Spendlove, M. (2007). Competencies for Effective Leadership in Higher Education. *International Journal of Educational Management*, 21(5), 407-417. doi:10.1108/09513540710760183
- Sunnie, G. (2016). The Most Important Leadership Competencies, According to Leaders Around the World. *Harvard Business Review*, 1-7.
- Suwanwela, C. (2006). Academic Freedom in Countries of Asia. UNESCO Bangkok Occasional Paper Series, 5, 1-25. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001529/152966e.pdf>
- Thessin, R. A. (2013). Perspectives of School Leaders on the Administrative Internship. *Journal of Educational Administration*, 51(6), 790 - 811. doi:10.1108/JEA-12-2011-0113
- Wright, T., & Horst, N. (2013). What Faculty Leaders Really Think of Sustainability in Higher Education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 14(2), 209-227. doi:10.1108/14676371311312905
- Yang, Y., & Wang, J. (2013). Competencies Required by Female Leaders in University Libraries. *University of Gävle*, 1-91.
- Yusof, M., & Jain, K. K. (2011). Entrepreneurial Leadership and Academic Entrepreneurship in Malaysian Public Research Universities. *Dharana - Bhavan's International Journal of Business*, 5(2), 87-100.
- Yusof, S. M., Othman, R., & Norzailan, Z. (2016). Developing Strategic Leadership Competencies. *Journal of Advanced Management Science*, 4(1), 66-71. doi:10.12720/joams.4.1.66-71
- Zenger, J., & Folkman, J. (2014, July 30). The Skills Leaders Need at Every Level. Retrieved May 7, 2018, from Harvard Business Review: <https://hbr.org/2014/07/the-skills-leaders-need-at-every-level>

Which Universities Are More Innovative? Re-Examination of Reuters' the Most Innovative University Rankings

Baris Uslu ¹
Alper Calikoglu ²

Abstract

The prominent mission of modern universities, also known as 'third mission', especially underlines the contribution of universities to the knowledge-based economic development transferring innovative technologies to the industry. Such innovative technologies are generally identified with patenting; thereby, innovative universities are largely described with their success of patent acquisition and their commercial impact. Using similar criteria (Total Patents Filed, Patents Granted, and Commercial Impact), Reuters forms a ranking to define the most innovative universities in the world as well as in a particular region. However, they take neither the combination of the scores from these three categories nor the research budget of the universities into account. Here, an interesting question arises: Which universities are more innovative? Universities that use large amount of research budget to produce a higher number of patent files or universities that use less amount of research budget to grant a higher number of patents with a bigger commercial impact? To answer such a question, this research focuses on the re-examination of Reuters' Innovative University Rankings in 2017. The research data were collected from three category scores in the website of Reuters' the Most Innovative University Rankings and from the universities' websites for their research budget. To re-examine the Reuters' Rankings, three steps comparative analysis was designed. First, taking no commercial return for each patent application into consideration, universities were re-ranked based on their granted patents; among the total of 230 universities, only two university had the same rank. Second, the rankings were re-assessed in terms of the score obtained multiplying the number of granted patents with their commercial impact ratio (in respect to the global average of commercial impact); there were eight university keeping its place in the new rankings. As the last step of the ranking analysis, the research budgets were divided to the score obtained multiplying the number of granted patents and their commercial impact ratio. The findings showed that only four universities (in the list of 80 universities) kept their rankings, and others dropped down to 45 or climb up to 61 places. The research revealed that the world's most innovative universities, in real terms of spending less money to produce more patents with greater commercial impact, have highly different rankings. Their position in the global or regional lists of Reuters' Innovative University Rankings could not fully reflect their actual innovative success. As a result, beyond the financial power, universities need to ensure different factors, such as a highly flexible organisational design to support creative intelligence of researchers, as in highly innovative, Adhocracy-Type Institutions.

Keywords: Innovative University, Reuters' Innovative University Rankings, Reuter's Ranking Indicators

1 Canakkale Onsekiz Mart University, Turkey, barisuslu@comu.edu.tr

2 Canakkale Onsekiz Mart University, Turkey, alpercalikoglu@gmail.com

Introduction

The prominent mission of modern universities, also called 'third mission', is to empower the knowledge-society structure in their countries through entrepreneurial activities. Third mission especially underlines the contribution of universities to the knowledge-based economic development by transferring innovative technologies to the industry (Zawdie, 2010). Such innovative technologies are generally identified with patenting; thereby, innovative universities are largely described with their success of patent acquisition and their commercial impact (Chirstensen & Eyring, 2011; Koç & Mente, 2007). Following the similar logic, university ranking systems now, largely use patents and their commercial outcomes to define innovative universities.

Although international university ranking systems are criticised in terms of many technical points (Bougnol & Dula, 2015; Soh, 2017), the main criticism is different; focusing on publication impact and academic reputation while lacking indicators to evaluate universities' knowledge-based contributions to their environment (Arkali-Olcay & Bulu, 2017; Shin, Toutkoushian, & Teichler, 2011). To avoid such a critique, for example, Times Higher Education (THE), one of the leading international university ranking systems, enriched their ranking data adding 'industry income' as an indicator for knowledge transfer (THE, 2018). Taking 2.5 percent value of the 'industry income' indicator into account, it can be said that THE rankings still reflect the publication performance and academic reputation of universities.

On the other hand, there are some university rankings based on entrepreneurial/innovative outcomes of universities. The Most Entrepreneurial Schools of Forbes lists only the US universities based on the numbers of alumni and students who have identified themselves as founders and business owners on LinkedIn web-platform (Chen, 2015). As another example, the Scientific and Technological Research Council of Turkey (TÜBİTAK) annually publishes the Entrepreneurial and Innovative University Rankings evaluating universities in Turkey through the indicators of i) scientific and technological research competence, ii) intellectual property pool, iii) collaboration and interaction, iv) entrepreneurship and innovation culture, and v) economic contribution and commercialisation (TÜBİTAK, 2017). Considering marketing effect of ranking tables (Heffernan & Heffernan, 2018), both these rankings have potential influence on the university preferences of students and researchers in a particular country.

Further, Reuters generates a worldwide influence on the university choice of international students and researchers via their international rankings of innovative universities. They prepare i) Reuters Top 100: The World's Most Innovative Universities (Reuters, 2017a), ii) Reuters Top 100: Europe's Most Innovative Universities (Reuters, 2017b), and iii) Asia Pacific's Most Innovative Universities (2017c). They use data from Web of Science and Derwent Patent Indexes to rank universities in terms of three outputs: Total Patents Filed, Patents Granted, and Commercial Impact. However, they take neither the combination of the scores from these output categories nor the research budget of universities into account. Here, an interesting question arises: Which universities are more innovative: i) universities using a large amount of research budget and resulting a higher number of patent files, or ii) universities using a less amount of research budget and granting a higher percentage of patents with a bigger commercial impact?

Theoretical Evaluation of Reuters' Innovative University Rankings

Reuters take five-years publication outputs (e.g. 2010-2015 for 2017 rankings) and patent outputs until the six months ago for their rankings announcement (e.g. they collected patent outputs until March 2017 for their 2017 ranking announcement at September 2017) into account to rank universities in terms of innovation (Reuters, 2017d). They, however, use 10 different indicators to evaluate these data of publications and patents; these indicators are: Patent Volume, Patent Success, Global Patents, Patent Citations, Patent Citation Impact, Percent of Patents Cited, Patent to Article Citation Impact, Industry Article Citation Impact, Percent of Industry Collaborative Articles, and Total Web of Science Core Collection Papers. They first limit the universities with at least 70 world (WIPO – World Intellectual Property Organisation) patent files for global rankings and with at least 50 world patent files for European and Asia Pacific rankings. While they calculate final score, they combined Patent Citation Impact and Percent of Patents Cited as one metric, and then weight each of remaining nine indicators equally (means: 5,56% for each

of Patent Citation Impact and Percent of Patents Cited, and 11,11% for remaining eight indicators).

To evaluate the indicator set of Reuters' Innovative University Rankings, Everett M. Rogers (1983) provides an overarching theoretical frame in his well-known book, Diffusion of Innovations. Rogers (1983) outlined the six complementary steps of innovation development innovation. Before comparing the indicators of Reuters' Innovative University Rankings with the Process of Innovation Development (Figure 1), the scenario below highlights an interesting point for the completion of innovation development:

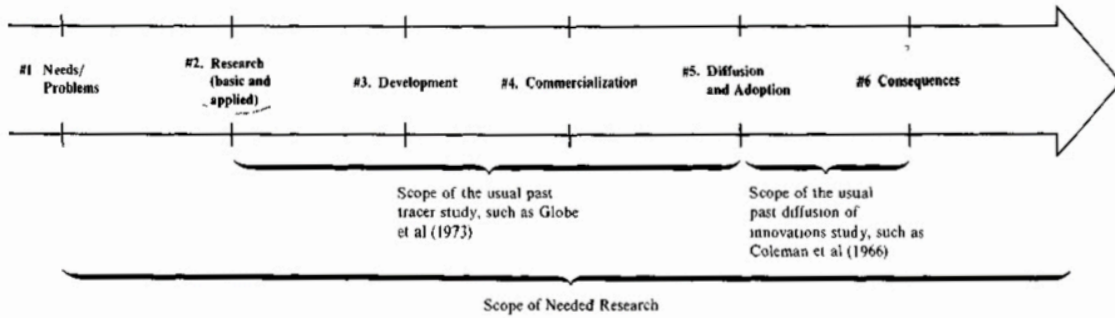


Figure 1. The process of innovation development (Rogers, 1983, p. 136)

Think of a Chemistry professor who carried out research on a new synthesis method and published an article about this method in an SCI indexed journal. The professor also adopted this method to produce a new type of 'Aspirin' and then applied to an international patent office to obtain commercial rights. However, the Office rejected the professor's application due to the potential side effects of this new pill. In the meantime, a director of R&D department at the paint factory chanced upon the article of the professor on this new synthesis method. The director adopted this method to produce a new type of self-cleaning wall paint, and then prepared a patent application citing the professor's article. The patent office granted the commercial rights of this new wall paint, and then the factory started mass production of this new wall paint.

As can be seen in Table 1, the indicators of Reuters' Innovative University Rankings are easily matched with the innovation development steps. However, the scenario above leads to emerge an important question: Does applying to the patent office ensure the patenting rights for new products? The answer is: No, not quite.

While published research results or patent files can generate commercial impact, applying patents does not guarantee the commercial rights of innovative knowledge for their producer. In this respect, the Reuters' Rankings reflect the commercial impact of patent files through other indicators beyond Patent Success and Global Patents. Therefore, it is not necessary to use the number of patent applications as a separate indicator for innovative university rankings while the indicator set already includes the number of granted patents.

Table 1. Comparison of Reuters' Ranking Indicators and Innovation Development Steps

<i>Process of Innovation Development</i>	<i>The indicators of Reuters' Innovative University Rankings</i>
<i>1. Needs/Problems</i>	<i>* Latent variable: problem statements in articles/patent applications</i>
<i>2. Research (basic and applied)</i>	<i>* Percent of Industry Collaborative Articles * Total Web of Science Core Collection Papers</i>
<i>3. Development</i>	<i>* Patent Volume</i>
<i>4. Commercialization</i>	<i>* Patent Success * Global Patents</i>
<i>5. Diffusion and Adoption</i>	<i>* Patent Citations * Patent Citation Impact * Percent of Patents Cited * Patent to Article Citation Impact</i>
<i>6. Consequences</i>	<i>* Industry Article Citation Impact</i>

Methodology

This research was designed as a descriptive study using inferential statistics (Cohen, Manion, & Morrison, 2007) on the data of Reuters' Innovative University Rankings in 2017. The researchers collected data on Patent volume, Granted Patents, and Commercial impact for universities in the Reuters' rankings and research budget data for universities through their web pages/annual reports or the Reuters' ranking-page for a particular university. To maximize the data set, they combined the data published in Reuters' global and regional (Europe and Asia Pacific) innovative university rankings and obtained a relatively large data set including 230 universities from all around the world. They then re-ranked the universities eliminating patent volume from the combination of three outputs in the Reuters' ranking and adding universities' research budget into their calculations.

Adapting various formulas, the researchers generated three different types of rankings to compare universities' place in the Reuters' rankings. First, the universities were re-ranked based on their granted patents. Second, the universities were re-ranked in terms of granted patents and their commercial impact. Here, there is a limitation for this research. Although the combination of commercial impact for patent files and granted patents together can be seen as a richness for the results, inseparable data cause a methodological consideration on commercial impact score. In this regard, the researchers openly do not have an intention to ignore the commercial impact of patent files or to fully attribute commercial impact to granted patents; however, they had to use data related to Patents Granted and Commercial Impact in the Reuters' rankings. Third and the last step of their analysis, they formed the data set including the amount of research budgets for 80 universities, and then re-ranked the universities in accordance with the research budget ratio for their granted patents-commercial impact score.

Findings

The researchers employed three analysis steps to assess the differentiations in the rankings of innovative universities comparing with their places in the Reuters's rankings. They presented the ranking comparison in terms universities' patent achievement below.

Table 2. Reuters Rankings versus the University Rankings based on Granted Patents*

<u>Reuter s Rnk</u>	<u>PtnSu c Rnk</u>	<u>University</u>	<u>Countr y</u>	<u>Gr n Ptn</u>	<u>Reuter s Rnk</u>	<u>PtnSu c Rnk</u>	<u>University</u>	<u>Country</u>	<u>Gr n Ptn</u>
2	1	U of California	USA	803	60	26	Nagoya	Japan	207
3	2	KAIST	S. Korea	758	48	27	Tokyo IT	Japan	205
1	3	MIT	USA	592	49	28	Uof Claude Bernard	France	199
7	4	Seoul NU	S. Korea	588	37	29	UofWisconsin	USA	189
9	5	U of Tokyo	Japan	514	94	30	Kyungpook NU	S. Korea	184
12	6	Tsinghua	China	430	67	31	Hokkaido	Japan	181
25	7	Yonsei	S. Korea	387	66	32	Kyung Hee	S. Korea	171
23	8	Korea	S. Korea	372	13	33	U of Pennsylvania	USA	170
17	9	Tohoko	Japan	355	63	34	Sungkyunkwan	S. Korea	167
16	10	Kyoto	Japan	348	52	35	P&M Curie	France	164
10	11	CalTech	USA	330	35	36	UofIllinois	USA	160
6	12	U of Texas	USA	315	28	37	UofNorth Carolina	USA	160
15	13	Osaka	Japan	290	19	38	Columbia	USA	158
14	14	POSTECH	S. Korea	276	18	39	UofWashington	USA	157
30	15	Hanyang	S. Korea	275	130	40	UofSeville	Spain	147
27	16	Kyushu	Japan	270	56	41	GwangjuIST	S. Korea	143
20	17	U of Michigan	USA	254	87	42	Aiou	S. Korea	139
5	18	Stanford	USA	254	31	43	Georgia IT	USA	138
8	19	Johns Hopkins	USA	250	34	44	Northwestern	USA	136
21	20	Florida State	USA	244	62	45	Tel Aviv	Israel	132
39	21	Peking	China	236	32	46	Nanyang TU	Singapore	128
4	22	Harvard	USA	232	24	47	NU of Singapore	Singapore	127
26	23	SUNY	USA	231	88	48	Ewha WU	S. Korea	125
11	24	Cornell	USA	222	75	49	UofMontpellier	France	125
22	25	U of Florida	USA	221	90	50	Zhejiang	China	124

* The Reuters' Rankings were used → (the number of Total Patent Filed x the success rate of Patents Granted)

Table 2 summarises the Top 50 Universities in terms of their patent achievement and included only one university keeping the same rank in both rankings. However, the full list of 230 universities included two universities with the same place. Remaining 228 universities had different places, moving 107 rank lower–118 rank upper, with respect to their positions in the Reuters’ rankings. Table 3 then shows the next comparison of innovative university rankings adding the commercial impact of universities’ innovation efforts.

Table 3. Reuters Rankings versus the University Rankings based on Granted Patents and Commercial Impact Ratio*

Reuter s Rnk	Ptn- CI Rnk	University	Countr y	Ptn- CI	Reuter s Rnk	Ptn- CI Rnk	University	Country	Ptn- CI
1	1	MIT	USA	2303,70	22	26	UofFlorida	USA	209,87
3	2	KAIST	S. Korea	1426,87	39	27	Peking	China	204,87
2	3	UofCalifornia	USA	1218,11	31	28	Georgia IT	USA	203,70
7	4	Seoul NU	S. Korea	654,26	56	29	GwangjuIST	S. Korea	193,33
5	5	Stanford	USA	616,95	34	30	Northwestern	USA	185,83
4	6	Harvard	USA	537,30	49	31	Uof C. Bernard	France	183,79
9	7	UofTokyo	Japan	510,02	26	32	SUNY	USA	183,62
10	8	CalTech	USA	500,84	19	33	Columbia	USA	179,96
6	9	UofTexas	USA	490,96	35	34	UofIllinois	USA	176,24
14	10	POSTECH	S. Korea	485,27	24	35	NU of Singapore	Singapore	168,77
12	11	Tsinghua	China	448,88	48	36	Tokyo IT	Japan	167,45
15	12	Osaka	Japan	358,83	28	37	UofN. Carolina	USA	165,31
8	13	Johns Hopkins	USA	357,80	63	38	Sungkyunkwan	S. Korea	162,87
23	14	Korea	S. Korea	348,23	52	39	P&M Curie	France	153,98
11	15	Cornell	USA	338,29	32	40	Nanyang TU	Singapore	153,42
16	16	Kyoto	Japan	336,45	66	41	Kyung Hee	S. Korea	150,58
17	17	Tohoko	Japan	333,69	38	42	EPFL	Switzerland	150,15
25	18	Yonsei	S. Korea	311,58	41	43	UofPittsburgh	USA	147,45
13	19	U of Penn	USA	274,52	46	44	Vanderbilt	USA	144,12
30	20	Hanyang	S. Korea	271,48	60	45	Nagoya	Japan	142,81
20	21	UofMichigan	USA	268,12	40	46	UofUtah	USA	139,97
27	22	Kyushu	Japan	227,19	84	47	Delft UT	Netherlands	135,99
18	23	UofWashington	USA	222,57	33	48	Duke	USA	135,60
37	24	UofWisconsin	USA	219,32	50	49	Purdue	USA	131,57
21	25	Florida State	USA	213,19	67	50	Hokkaido	Japan	130,74

* The Reuters’ Rankings were used \rightarrow (the number of Total Patent Filed x the success rate of Patents Granted) x (the university’s Commercial Impact score / the global average of Commercial Impact score)

According to Table 3, including the Top 50 Universities in terms of their patent success and commercial impact achievement, four universities kept the same position of their rank in the Reuters’ lists. Considering the total of 230 universities in the data set, only eight universities have the same place in both rankings. However, 222 universities occupied different positions, between 52 lower and 41 upper places, in accordance with their rank in the Reuters’ lists. Lastly, Table 4 demonstrates the findings towards the research question, the comparison of Reuters’ rankings with the university rankings considering their research budget and granted patents-commercial impact.

As shown in Table 4, among 80 universities, only four universities had the same place in both rankings. However, 76 universities in the list kept different rankings, dropping down to 45 or climbing up to 61 places. This means that a university might went down 56,25% of the list while another university could jump up 76,25% on the list considering their expenditure ratio per patent with commercial impact.

Table 4. Reuters Rankings versus the University Rankings based on Their Research Budget and Granted Patents-Commercial Impact*

Reuter s Rnk	RB Ptn- CI Rnk	University	Country	RB Ptn- CI	Reuter s Rnk	RB Ptn- CI Rnk	University	Country	RB Ptn- CI
13	1	POSTECH	S. Korea	0,31	70	41	UofDundee	UK	4,64
63	2	Hiroshima	Japan	0,31	18	42	UofMichigan	USA	4,85
1	3	MIT	USA	0,32	57	43	Oregon HSU	USA	4,92
15	4	Tohoko	Japan	0,34	52	44	UofRochester	USA	4,96
3	5	KAIST	S. Korea	0,54	27	45	UofWisconsin	USA	5,02
10	6	CIT	USA	0,60	31	46	USC	USA	5,05
7	7	Seoul NU	S. Korea	0,77	21	47	SUNY	USA	5,11
19	8	Florida State	USA	0,89	30	48	UofPittsburgh	USA	5,18
9	9	UofTokyo	Japan	0,95	6	49	UofTexas	USA	5,50
54	10	Keio	Japan	1,52	22	50	UofNorth Carolina	USA	5,85
33	11	Vanderbilt	USA	1,63	51	51	UofCambridge	UK	5,86
4	12	Harvard	USA	1,68	45	52	UofMass	USA	6,14
46	13	Rice	USA	1,70	8	53	Johns Hopkins	USA	6,15
50	14	FAU	Germany	1,86	16	54	UofWashington	USA	6,16
14	15	Kyoto	Japan	1,87	37	55	Emory	USA	6,20
11	16	Cornell	USA	2,37	35	56	Baylor CM	USA	6,29
29	17	UofUtah	USA	2,50	67	57	Princeton	USA	6,37
5	18	Stanford	USA	2,59	64	58	UofVirginia	USA	6,64
32	19	Icahn SMed	USA	2,68	66	59	Carnegie Mellon	USA	6,80
76	20	AU Barcelona	Spain	2,69	58	60	UofChicago	USA	6,82
36	21	P&M Curie	France	2,88	42	61	Ohio State	USA	6,89
48	22	Tufts	USA	2,92	24	62	Duke	USA	7,45
28	23	EPFL	Switzerland	2,96	56	63	Rutgers SU	USA	7,49
60	24	Wake Forest	USA	3,09	72	64	EUof Brussels	Belgium	7,98
34	25	Purdue	USA	3,18	62	65	Boston	USA	8,16
20	26	UofFlorida	USA	3,27	78	66	Sichuan	China	8,38
12	27	U of Penn	USA	3,38	43	67	UofMinnesota	USA	9,00
23	28	Georgia IT	USA	3,42	77	68	Erasmus	Netherlands	9,20
25	29	Northwestern	USA	3,50	40	69	UofColorado	USA	9,71
47	30	Case WRU	USA	3,52	61	70	UBC	Canada	9,95
55	31	Ghent	Belgium	3,72	41	71	Yale	USA	10,25
26	32	UofIllinois	USA	3,78	53	72	Indiana	USA	10,33
65	33	Charité MU	Germany	4,02	59	73	UofZurich	Switzerland	10,89
2	34	UofCalifornia	USA	4,08	49	74	UofToronto	Canada	15,31
17	35	Columbia	USA	4,10	68	75	UofIowa	USA	15,69
39	36	ICL	UK	4,13	69	76	UofManchester	UK	21,56
80	37	Uof Padua	Italy	4,20	73	77	Uof Amsterdam	Netherlands	23,15
38	38	KU Leuven	Belgium	4,29	71	78	TCD	Ireland	33,55
75	39	VU of Brussels	Belgium	4,35	74	79	U of Melbourne	Australia	35,08
44	40	Arizona State	USA	4,64	79	80	U of Utrecht	Netherlands	47,97

* The formula was adapted by using the Reuters' data and the universities' research budget accessed from websites→(the amount of the University's Research Budget in million USD) / [(the number of Total Patent Filed x the success rate of Patents Granted) x (the university's Commercial Impact score / the global average of Commercial Impact score)]

Conclusion

This research examined the outputs of Reuters' Innovative University Rankings by employing different formulas. In respect to these formulas of re-ranking, the prominent determinant for the Reuters' Innovative University Rankings is the patent volume of universities. The re-ranking of universities includes only a couple of higher education institutions having the same position in the Reuters' Rankings. One can say that this is an expected result, because Reuters reduce their list with higher education institutions "that filed 70 or more world (WIPO) patents... For the 2017 surveys of Europe's Most Innovative Universities and Asia's Most Innovative Universities, the threshold was 50 world patents" (Reuters, 2017d). When granted patents and their commercial impact are taken into account together, the new list of most innovative universities is also highly different from the original list of Reuters. Further, the comparison of universities' research budgets with their patent and commercial outputs shows that the positions of universities in the Reuters' Innovative University Rankings do not fully reflect their actual innovation success in real terms of spending less money to produce more patents with greater commercial impact.

Although money has an important role at least to initiate innovative production in universities, having a greater research fund does not ensure alone the better innovative outcomes for universities. As a result, beyond the financial power, universities need to ensure different factors. Durst and Poutanen (2013) provide an insightful summary to identify the success factors of innovation ecosystems (see Figure 2).

Factors supporting innovation ecosystems		
<p>Resources</p> <ul style="list-style-type: none"> - Resource management - Resource allocation - Resource availability - Availability of different funding possibilities (private and public) 	<p>Governance</p> <ul style="list-style-type: none"> - Continuous investments in infrastructure - Architectural control - Rigorous decision making facilitated by data - Timing referring to all partners involved 	<p>Partners</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pluralism of a diversity of agents, actors and organisations - Use of a variety of partners - University - industry collaboration
<p>Technology</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Systematic risk assessment 	<p>Clustering</p> <ul style="list-style-type: none"> - Foster interactions
<p>Organizational culture</p> <ul style="list-style-type: none"> - Open to failure and chaos - Innovation culture 	<ul style="list-style-type: none"> - Democracy - Own organizational structure - Use of internet platforms to support and foster interaction between partners 	<p>Human resources management</p> <ul style="list-style-type: none"> - Innovation as integral part of job descriptions
<p>Strategy and Leadership</p> <ul style="list-style-type: none"> - Patience - Clarity of purpose and attention to detail - Distant and distanced view on innovation 	<ul style="list-style-type: none"> - Flexible system that allows integration and expansion - Clear role assignment 	<p>People</p> <ul style="list-style-type: none"> - Involving post-doctoral researchers to get access to worldwide R&D community

Figure 2. Success factors facilitating innovation ecosystems (Durst & Poutanen, 2013)

According to Figure 2, many factors that foster the innovative production in universities can be easily matched with the organisational characteristics of 'Adhocracy' type institutions (indicating Mutual Adjustment and Selective Decentralization) outlined by Henry Mintzberg in his famous book, the Structuring of Organizations. While Mintzberg (1979) defined universities as 'Professional Bureaucracy' type institutions (indicating Standardization of Skills, and Vertical/Horizontal Decentralization), modern universities might be defined as 'Professional Adhocracy' type institutions (Uslu, 2015; 2016). Therewith such a definition, as much as enriching financial power, resources, and facilities, university managers should also focus on the design of a highly flexible organisational structure to support creative works of researchers (Uslu, 2017; 2018), as in highly innovative, adhocracy-type institutions of Mintzberg (1979).

On the other hand, this research is limited with the data published by Reuters. In addition, we could access the data related to research budgets only for 80 universities. Thereby, researchers can expand the data set to generate a more comprehensive list of innovative universities. Researchers can also adapt new formula(s), adding various indicators (e.g. utility models, trade-

marks, or industrial designs university or university-partner companies developed and their commercial values), to re-examine the Reuters' Innovative University Rankings.

References

- Arkalı-Olcay, G., and Bulu, M. (2017). Is measuring the knowledge creation of universities possible?: A review of university rankings. *Technological Forecasting & Social Change*, 123, 153-160. doi:10.1016/j.techfore.2016.03.029
- Bougnol, M.-L., & Dula, J. H. (2015). Technical pitfalls in university rankings. *Higher Education*, 69(5), 859-866. doi:10.1007/s10734-014-9809-y
- Chen, L. (2015, August 17). Startup Schools: America's Most Entrepreneurial Universities 2015. Retrieved from <https://www.forbes.com/> at October 19, 2018.
- Christensen, C. M., & Eyring, H. J. (2011). *The innovative university: Changing the DNA of higher education from the inside out*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). Abingdon: Routledge.
- Durst, S., & Poutanen, P. (2013). Success factors of innovation ecosystems - Initial insights from a literature review. *The Proceedings of Co-Create 2013: The Boundary-Crossing Conference on Co-Design in Innovation* (pp. 16-19), Aalto University, Espoo, Finland.
- Heffernan, T. A., & Heffernan, A. (2018). Language games: University responses to ranking metrics. *Higher Education Quarterly*, 72(1), 29-39. doi:10.1111/hequ.12139
- Koç, K. & Mente, A. (2007). İnovasyon kavramı ve üniversite-sanayi-devlet işbirliğinde üçlü sarmal modeli [The term of innovation and the triple-helix model through university-industry-government collaboration]. *Hacettepe Üniversitesi Sosyolojik Araştırmalar E-Dergisi*. Retrieved: <http://www.sdergi.hacettepe.edu.tr/makaleler/kkahm.pdf>
- Mintzberg, H. (1979). *The Structuring of Organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Reuters. (2017a). Reuters Top 100: The World's Most Innovative Universities. Retrieved from <https://www.reuters.com/> at March 18, 2018.
- Reuters. (2017b). Reuters Top 100: Europe's Most Innovative Universities. Retrieved from <https://www.reuters.com/> at March 18, 2018.
- Reuters. (2017c). Asia Pacific's Most Innovative Universities. Retrieved from <https://www.reuters.com/> at March 18, 2018.
- Reuters. (2017d). Methodology: Top 100 Innovative Universities. Retrieved from <https://www.reuters.com/> at March 18, 2018.
- Rogers, E. M. (1983). *Diffusion of innovations* (3rd ed.). New York, NY: The Free Press.
- Shin, J. C., Toutkoushian, R. K., and Teichler, U. (Eds.). (2011). *University rankings: Theoretical basis, methodology and impacts on global higher education*. Dordrecht: Springer.
- Soh, K. (2017). The seven deadly sins of world university ranking: A summary from several papers. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 39(1), 104-115. doi:10.1080/1360080X.2016.1254431
- THE. (2018). *World University Rankings 2019: Methodology*. Retrieved from <https://www.timeshighereducation.com/> at October 19, 2018.
- TÜBİTAK. (2017). Girişimci ve Yenilikçi Üniversite İndeksi 2017 [Entrepreneurial and Innovative University Index 2017]. Retrieved from <https://www.tubitak.gov.tr/> at October 19, 2018.
- Uslu, B. (2015). *Communication, climate and managerial flexibility regarding scholarly practices in universities, and faculty's academic intellectual leadership: A structural equation modelling* (Unpublished PhD dissertation). Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey.
- Uslu, B. (2016). *Managerial flexibility regarding scholarly practices scale: Validity and reliability studies in university environment*. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(1), 109-131. doi:10.14527/kuey.2016.005
- Uslu, B. (2017). *Organizational flexibility of Turkish universities: Evaluations in the institutional reports of European University Association*. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 7(2), 231-256. doi:10.14527/pegegog.2017.009
- Uslu, B. (2018). *Strategic actions and strategy changes in European universities: Clues from institutional evaluation reports of*

the European University Association. European Journal of Higher Education, 8(2), 215-229. doi:10.1080/21568235.2018.1432370

Zawdie, G. (2010). Introduction: The Triple Helix and the Third Mission – Schumpeter revisited. Industry & Higher Education, 24(3), 151-155. doi:10.5367/000000010791657437

Yükseköğretimde Kalite ve Fiyatın Akademik Çekicilik Üzerindeki Etkisi

Önder Kethüda ¹

Özet

Bu çalışmanın amacı, kalite ve fiyat (öğrenim ücreti) değişkenlerinin yükseköğretim pazarlamasında çok önemli bir yeri olan akademik çekicilik üzerindeki etkisini ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın evrenini en çok uluslararası öğrenciyi ev sahipliği yapan ülkeler oluşturmaktadır ve bu evrende tam sayıma gidilmiştir. Araştırmada ikincil kaynak veriler kullanılmış olup, verilerin analizinde ikiden fazla değişken arasındaki ilişkiyi aynı anda analiz etmeye olanak sağlayan yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, kalite akademik çekiciliği çok kuvvetli şekilde etkilemektedir ve fiyat ile kalite arasında da kuvvetli bir ilişki bulunmaktadır. Bu durumdan hareketle, diğer sektörlerde olduğu gibi fiyatın yükseköğretim sektöründe de kalitenin göstergesi olarak değerlendirilebileceği yorumu yapılabilir. Araştırmanın sonuçlarından hareketle, uluslararası yükseköğretim sektöründeki pazar payını geliştirmek isteyen ülkelere yükseköğretimde sağlıklı bir kalite güvence sistemi kurmaları ve bu doğrultuda yükseköğretim ücretlerini belirlemeleri tavsiye edilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kalite, Fiyat, Akademik çekicilik, Yükseköğretim

The Effect of Quality and Price on Academic Attractiveness in Higher Education

Abstract

The aim of this study is to identify the effect of quality and price (tuition fee) on the academic attractiveness of the countries which is very important concept for the marketing of higher education. The population of the research consisted of countries that are hosting the most international students in the world, and all countries were included the sample. Second hand data were used to test the theoretical model, and structural equation modeling that enabled to analyze relation between more than two variables at the same time. Results show that quality has a very strong influence on the academic attractiveness, and there are a strong relation between the price and quality. Results, also indicates that price is a parameter of the quality in higher education sector as it is in other sectors. Countries aiming to develop their market share in the international higher education market are advised to develop a solid quality assurance system in higher education and to determine tuition fees regarding to quality level of their higher education based on the results of the paper.

Key words: Quality, Price, Academic attractiveness, Higher Education

¹ Düzce Üniversitesi, Türkiye, onderkethuda@duzce.edu.tr

Giriş

Uluslararası öğrenci hareketliliğinin ülkelere sağladığı faydalar dolayısıyla, ülkeler daha fazla uluslararası öğrenciye ev sahipliği yapmak için kıyasıya rekabet etmektedir. Uluslararası öğrenci hareketliliğinin motivasyon unsurları “Çekici” ve “İtici” faktörler (Push and Pull factors) olarak iki başlık altında değerlendirilmektedir (Eder, Smith, & Pitts, 2010; Li & Bray, 2007; Mazzarol & Soutar, 2002, 2012; Wilkins, 2013; Wilkins, Balakrishnan, & Huisman, 2012; Wilkins & Huisman, 2011, 2011, 2014). İtici faktörler uluslararası öğrencilerin kendi ülkeleri (gönderen ülke) ile ilgili olup; yükseköğretime erişimin sınırlı olması veya hiç olmaması, araştırma olanaklarının sınırlı olması, gönderen ülkedeki üniversitelerden alınan derecelerin değerinin olmaması ve bu derecelerle iş bulma olanaklarının sınırlı olması, ülkedeki ekonomik veya siyasi istikrarsızlıklar, öğrenim ücretlerinin ve yaşam giderlerinin yüksek olması vb. faktörlerdir. Çekici faktörler ise, uluslararası öğrencilere ev sahipliği yapan ülkeyle ilgili olup, ülkenin yükseköğretim sisteminin kalitesi, prestiji ve ünü, öğrenim ücretlerinin ve yaşam maliyetlerinin ekonomikliği, ayrımcılığın olmaması, kültürel zenginlikler, iş bulma olanakları, öğrencilere sağlanan burslar, vize almanın kolaylığı, uluslararası öğrencilere sağlanan sosyal ortam vb. faktörleri kapsamaktadır (Li & Bray, 2007; Mazzarol & Soutar, 2002).

Akademik çekicilik, ev sahibi ülkelerin sahip olduğu çekici faktörlerin toplamından oluşmaktadır. Kolster (2014) tarafından yapılan çalışmada akademik çekiciliğin bileşenlerinin; yaşam giderlerinin ve öğrenim ücretlerinin ekonomikliği, bursların ve kredilerin erişilebilirliği, başvuru ve vize alma süreçlerinin kolaylığı, öğrencilere uluslararası ortamın sağlanabilmesi, yükseköğretim sisteminin ve araştırmaların prestiji, mezuniyet sonrası ev sahibi ülkede çalışma olanakları ve öğrencilik sürecinde ev sahibi ülkedeki iş olanaklarının olduğu ifade edilmiştir. Ülkelerin akademik çekiciliği yükseköğretimin kalitesi ve prestiji, ülkenin ekonomik gelişmişliği, ülkenin kültürel ve tarihi zenginliği, ülkenin doğal güzellikleri vb. farklı faktörlerden kaynaklanabilmektedir (Cremonini & Antonowicz, 2009; Kondakci, 2011).

Akademik çekicilik kavramı, yükseköğretimin pazarlanması açısından büyük önem arz etmekle birlikte, bu konu ile ilgili literatürde yapılan çalışma sayısı sınırlıdır. Bu durumda, iki faktörün etkili olduğu düşünülmektedir. Bunlardan birincisi, akademik çekicilik kavramı üzerine yapılacak çalışmalarda ülkelerin araştırma birimi olması ve çok sayıda ülkeden veri toplamanın zaman ve maliyet kısıtları itibarıyla zor olmasıdır. İkinci olarak, akademik çekiciliklerinin kaynağı, yukarıda çekici faktörler kısmında ifade edildiği gibi, ülkeden ülkeye farklılık gösterebilmektedir. Örneğin, Güney Amerika ülkelerinden olan öğrencilerin Portekiz’i veya İspanya’yı daha çok tercih etmeleri ortak dil ve kültürel bağlarla ve Alman öğrencilerin ise Hollanda’yı daha çok tercih etmeleri coğrafi yakınlıkla açıklanabilirken, Çinli ve Hindistanlı öğrencilerin Amerika Birleşik Devletlerini veya Birleşik Krallığı daha çok tercih etmeleri kalite ile açıklanabilir (Kethüda, 2015). Bu iki neden dolayısıyla, literatürde yapılan çalışmaların genel olarak akademik çekiciliği açıklayan faktörler yerine, ülkelere göre çekici ve itici faktörleri açıklamaya odaklandıkları düşünülmektedir. Bu çalışma ise, literatürde akademik çekicilikle ilgili bulunan boşluğun doldurulmasına katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Uluslararası öğrencilerin yükseköğretim için ülke tercihlerinde en önemli unsurlardan birisinin kalite (Briggs, 2006) ve diğerinin ise maliyet (Kolster, 2014) olduğu bilinmektedir. Uluslararası öğrenci hareketliliğinde en önemli maliyet kalemlerinden birisi öğrenim ücretleridir ve öğrenim ücreti, alınan yükseköğretim hizmeti karşılığında ödenen fiyattır. Bu çerçevede, bu araştırma, kalite ve fiyat değişkenlerinin ülkelerin akademik çekiciliği üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Literatür Taraması

Ülkelerin akademik çekiciliğini etkileyen en önemli unsurların başında, yükseköğretim sisteminin kalitesi gelmektedir (Cremonini & Antonowicz, 2009; Kolster, 2010, 2014). Öğrencilerin uluslararası öğrenci hareketliliğine katılmalarındaki motivasyon unsurları incelendiğinde, öğrencilerin kariyer gelişimleri en önde gelmektedir (Kethüda, 2017). Öğrencilerin kariyer gelişimleri, kaliteli bir yükseköğretim hizmeti almakla gelişmektedir. Bundan hareketle öğrencilerin uluslararası öğrenci hareketliliğinde tercih yaparken birinci önceliklerinin kalite olduğu söylenebilir. Ülkelerin yükseköğretim amaçlı tercih nedenleri ortaya çıkarmak için gerçekleştirilen araştırmalarda, genellikle ev sahibi ülkelere yönelik çekici faktörler arasında kalitenin en önemli unsurlardan birisi olduğu belirtilmiştir. Mazzarol ve Soutar (2002) tarafından Tayvanlı, Çinli, Hindistanlı ve Endonezyalı uluslararası öğrenciler

üzerinde yapılan çalışmada kalitenin öğrenci tercihlerinde önemli bir yerinin olduğu belirtilmiştir. Li ve Bray (2007) tarafından yapılan çalışmada ise, Çinli öğrencilerin yükseköğretim için Hong Kong'u tercih etmelerinde ilk sırada sağlanan burs imkanlarının ve ikinci sırada ise, yükseköğretim sisteminin kalitesinin ve ününün etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kondakci (2011) tarafından yapılan çalışmada Türkiye'ye ekonomik olarak gelişmekte olan doğu ülkelerinden gelen uluslararası öğrencilerin birinci motivasyon unsurlarının kalite ve ekonomiklik ile ilgili olduğu ifade edilmiştir. Maringe ve Carter (2007) Birleşik Krallıkta yükseköğretim gören Afrikalı öğrenciler üzerine yaptığı çalışmada, bu ülkenin tercih edilmesinde, bilinirlik ve kalitenin en önemli faktör olduğu belirtilmiştir. Binsardi ve Ekwulugo (2003) tarafından yapılan araştırma da uluslararası öğrencilerin yükseköğretim için Birleşik Krallığı seçmelerinin en önemli nedeninin kalite ve bilinirlik olduğunu ortaya koymaktadır. En çok uluslararası öğrenci çeken diğer ülkeler için benzer çalışmalar yapılmış ve bu ülkelerin de tercih edilmesinde en önemli faktörlerden birisinin kalite olduğu belirtilmiştir (Örneğin; Hemsley-Brown, 2012; Pyvis & Chapman, 2007). Bu doğrultuda geliştirilen hipotez aşağıdadır;

H1: Kalite ülkelerin akademik çekiciliğini pozitif yönde etkilemektedir.

Ülkelerin akademik çekiciliğinde etkili olan faktörlerden bir tanesi de öğrenim ücretleridir. Çekici ve itici faktörler modeline göre öğrenim ücretinin yüksek olması ülkenin akademik çekiciliğini olumsuz etkilerken; düşük olması ise, pozitif yönde etkilemektedir (Kolster, 2014; Li & Bray, 2007; Mazzarol & Soutar, 2002). Bu bağlamda, öğrenim ücretlerinin yüksek olması ülkenin çekiciliğini azaltan bir faktör olarak görülmektedir. Briggs ve Wilson (2007) tarafından yapılan çalışmada maliyet değişkeninin öğrenci tercihlerini en az etkileyen faktörlerden bir tanesi olduğu ve bunun yanında, öğrencilerin daha çok kalite ve bilinirlik ile ilgili değişkenlere önem verdiği belirtilmiştir. Joseph ve Joseph (2000) tarafından yapılan çalışmada ise, uluslararası öğrencilerin öğrenim ücretleri ile ilgili bilgileri, bölüm ve kariyer bilgilerine ve fiziksel olanaklara ilişkin bilgilere göre daha az önemsemektedir. Soo ve Elliott (2010) tarafından Birleşik Krallıkta yapılan çalışmada, uluslararası öğrenci başvuru sayıları ile fiyat, kalite, üniversite bilinirliği ve konum değişkenleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre, uluslararası öğrenci başvuru sayısı ile öğrenim ücreti arasında doğrusal bir ilişki bulunmazken; kalite ile başvuru sayısı arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Ayrıca, üniversitelerin bilinirliği ile öğrenci başvuru sayısı arasında doğrudan bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Soo ve Elliott (2010) bu bulgulardan hareketle, uluslararası öğrenci hareketliliğinde fiyat ve kalite değerlendirmesinde önemli faktörün, kalite olduğu ve öğrencilerin fiyat-kalite kıyaslamasında tercihlerini kaliteden yana kullanacaklarını belirtmişlerdir.

Fiyat, kalitenin bir göstergesi olarak da değerlendirilebilmektedir. Rao ve Monroe (1989) fiyat kalite ilişkisini araştırmış ve fiyat ile algılanan kalite arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Hennig-Thurau ve arkadaşları (2001) ise yaptıkları çalışmada, diğer sektörlerde olduğu gibi, yükseköğretim sektöründe de fiyatın öğrencilerin kalite beklentileri ile ilişkili olduğunu belirtmiştir (Hennig-Thurau, Langer, & Hansen, 2001). Yukarıda belirtilen çalışmaların sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, yükseköğretim sektöründe de fiyatın algılanan kaliteyi etkilediği öngörülebilir. Bunun yanında, bu çalışmada, kalite kavramı algılanan kalite ile değil, mutlak kalite göstergesi olarak değerlendirilebilecek ikincil kaynak kalite ile ölçülmüştür. Bu nedenle, bu çalışmada, fiyatın algılanan kaliteye etkisi yerine, mutlak kalitenin fiyata etkisi üzerine hipotez geliştirilmiştir. Ayrıca, fiyatın kalitenin bir göstergesi olarak değerlendirilebilmesi dolayısıyla, öğrenim ücretlerinin, ülkenin akademik çekiciliğini pozitif yönde etkileyebileceği öngörülmektedir. Bu doğrultuda geliştirilen hipotezler aşağıdadır.

H2: Kalite öğrenim ücretlerini pozitif yönde etkilemektedir.

H3: Fiyat ülkelerin akademik çekiciliğini pozitif yönde etkilemektedir.

H4: Fiyat kalitenin akademik çekicilik üzerindeki etkisine aracılık etmektedir.

Yöntem

Kalite ve fiyatın ülkelerin akademik çekiciliğine etkisini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmanın evrenini en çok uluslararası öğrenci ağırlayan ülkeler oluşturmaktadır. Araştırmanın evreninin bununla sınırlandırılmasında, yükseköğretimde cazip olmayan ülkelere, diğer ifadeyle az uluslararası öğrenci ağırlayan ülkelere alınan verilerin araştırmanın sonuçlarını olumsuz

etkileyebileceği düşüncesidir. Araştırmanın amacı, evreni, modelinde yer alan değişken sayısı ve istatistiksel testler için gerekli olan minimum örneklem sayısı dikkate alındığında 30 ülkenin verilerinin analiz edilmesinin uygun olacağı düşünülmüştür. Bu çerçevede 2016 yılında en fazla uluslararası öğrenci ağırlayan ilk 30 ülke araştırmanın evreni olarak belirlenmiş ve tam sayım yapılmıştır.

Araştırmanın modelinin test edilmesi için kullanılan veriler ikincil kaynak verilerdir. Modeldeki bağımlı değişken akademik çekiciliktir. Bazı ülkelerin diğerlerine göre daha fazla uluslararası öğrenci çekmesi akademik çekicilik kavramı ile açıklanmaktadır ve ülkelerin ağırladıkları uluslararası öğrenci sayısı, akademik çekiciliği ölçmek için kullanılabilir en uygun gösterge olarak kabul edilmektedir (Kolster, 2010). Bu nedenle bu çalışmada da ülkelerin akademik çekiciliğinin göstergesi olarak, ev sahipliği yaptıkları uluslararası öğrenci sayısı kullanılmıştır. Araştırmanın evreninin belirlenmesinde olduğu gibi, ülkelere ait bu veriler UNESCO'nun istatistik biriminden alınmıştır (UNESCO, 2016). Araştırmadaki bir diğer değişken, kalitedir. Ülkelerin yükseköğretim sistemlerinin kalitesi ise, dünya üniversite sıralamalarında yer alan üniversite sayıları ile değerlendirilmiştir. Bu çerçevede, öncelikle veri toplama sürecine dahil edilecek dünya üniversite sıralama endeksleri belirlenmiştir. Arkalı ve Bulu (2016) tarafından yapılan çalışmada dünyanın önde gelen üniversite sıralama endekslerinin; QS Dünya Üniversiteleri Sıralaması, Times Yüksek Öğrenim Dünya Üniversiteleri Sıralaması, Shanghai Jiao Tong Üniversitesi Dünya Üniversiteleri Akademik Sıralaması ve Leiden Üniversitesi Dünya Üniversite Sıralamaları olmak üzere dört tane olduğu belirtilmiştir. Bundan hareketle bu çalışmada, ülkelerin yükseköğretim sisteminin kalitesinin göstergesi olarak, ülkelerin bu dört farklı dünya üniversite sıralamasında ilk 100'de ilk 500'de ve ilk 1000'de yer alan üniversite sayıları kullanılmıştır. Her bir ülkenin üç gösterge içinde bulunan üniversite sayıları ilgili dünya üniversite sıralama kuruluşlarının internet adreslerinde yayımladıkları (QS, 2016; THE, 2016; ARWU, 2016; CWTS, 2016) listelerden alınmıştır. Sonrasında, her bir ülkenin dört farklı sıralamada ilk 100'de (AT100), ilk 500'de (AT500) ve ilk 1000'de (AT1000) olan üniversite sayıları ayrı ayrı toplanmış ve analizler bu toplam üzerinden gerçekleştirilmiştir.

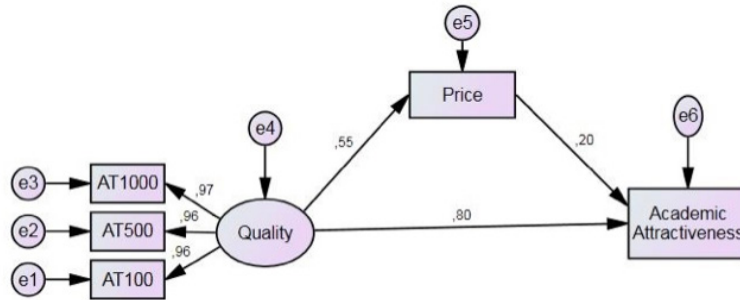
Araştırmada yer alan bir diğer değişken ise, fiyattır. Bu çalışmada fiyat değişkeninin göstergesi olarak üniversitelerin öğrenim ücretleri belirlenmiştir. Her bir ülke için üniversitelerin ortaklama öğrenim ücretlerinin hesaplanması mümkün olmakla birlikte, bunun çok zor olması dolayısıyla, bu çalışmada, QS Dünya Üniversiteleri Sıralamasında her ülkeden en üst sırada bulunan üniversitenin öğrenim ücreti kullanılmıştır. Bu kararın verilmesinde zaman ve maliyet kısıtlarının yanı sıra, araştırmanın amacı itibarıyla, fiyatların mutlak değerinden ziyade kalite değişkenindeki değişim paralelinde fiyattaki değişimin ne kadar olduğu ve fiyat değişkenindeki değişim paralelinde akademik çekicilikteki değişimin ne kadar olduğudur. Diğer bir ifadeyle, araştırmanın amacı değişkenler arası göreceli değişimi ortaya koymaktır. Derecelendirme kuruluşlarının sıralamasına göre ülkelerdeki „n en yüksek kalitedeki üniversitelerin öğrenim ücretleri, ülkenin ortalama öğrenim ücretini tam olarak yansıtmaya bile, ülkeden ülkeye bu ücretlerin yaklaşık olarak ne kadar değiştiğini yansıtmaktadır. Bu nedenle, maliyet ve zaman kısıtları da dikkate alınarak bu çalışmada, fiyat değişkeninin göstergesi olarak her bir ülkeden QS Dünya Üniversiteleri Sıralamasında en üstte olan üniversitenin fiyatı olarak değerlendirilmiştir. Bu üniversitelerin öğrenim ücretlerine ilişkin veriler üniversitelerin kendi web sitelerinden ve bu sitelerde öğrenim ücretlerine dair bilgi olmaması durumunda, yukarıda belirtilen derecelendirme kuruluşlarının internet sitelerinden elde edilmiştir. Araştırmada her bir üniversite için mühendislik, işletme ve sağlık bilimleri fakültelerinin ortalama öğrenim ücretleri hesaplanmış ve bu veriler kullanılmıştır. Öğrenim ücreti değişkenine ilişkin veri setinin normal dağılım gösterip göstermediği değerlendirilmiştir. Bir değişkene ilişkin veri setinin normal dağılım gösterdiğinin kabul edilebilmesi için bu veri setine ilişkin çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ile +2 değerleri arasında olmalıdır (George & Mallery, 2010). Bu değişkene ilişkin veri setinin çarpıklık (1,053) ve basıklık (0,116) değerleri veri setinin dağılımının normal olarak kabul edilebileceğine işaret etmektedir.

Bulgular

Araştırmada literatürden hareketle oluşturulan teorik modelin test edilmesinde, çok sayıdaki farklı değişkenleri bir arada analiz etmeye olanak sağlayan Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) yazılım programlarından AMOS kullanılmıştır. AMOS, YEM içerisinde katı (hard) olarak isimlendirilen ve teoriden hareketle oluşturulan modelin veriler tarafından bütün olarak desteklenip desteklenmediğini ortaya koyan bir programdır. AMOS programının varsayımlarından bir tanesi gizil değişkenler arası doğrusal

ilişkidir. Değerler arası doğrusal ilişki Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paket Programında Eğri Tahmini (Curve Estimation) analizi ile test edilmiştir. Analiz sonucuna göre, değişkenler arası ilişki istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde doğrusaldır. Analize ilişkin bir diğer varsayım, bağımlı değişkeni açıklayan değişkenler arası çoklu eşdoğrusallık olmamasıdır. Bunu test etmek için Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paket Programında doğrusal regresyon analizi ile VIF değerleri değerlendirilmiştir. Regresyon modelindeki her iki bağımsız değişken için de VIF değerleri kıyas noktası olan 3 değerinin altındadır. Bu durum, fiyat ve kalite değişkenleri arasında çoklu eşdoğrusallık olmadığı anlamına gelmektedir.

Analiz sonucunda teorik modelin veriler tarafından desteklenip desteklenmediği ki-kare (χ^2) değerinin istatistiksel olarak anlamlı olup olmaması ile anlaşılmaktadır. Ki-kare değerinin istatistiksel olarak anlamlı olması ($p < 0,05$), teorik modelin desteklenmediğine işaret ederken, ki-kare değerinin istatistiksel olarak anlamlı olmaması ($p > 0,05$) ise, teorik modelin veriler tarafından desteklendiği anlamına gelmektedir. Fakat ki-kare değeri, gözlenen değer beklenen değerden farkının karesinin beklenen değere bölünmesi ile elde edilen değerlerin toplamı olması dolayısıyla, bu değer örneklem sayısına karşı duyarlıdır. O nedenle büyük örneklem sayısı ile yapılan araştırmalarda Ki-kare değeri genellikle istatistiksel olarak anlamlı çıkmaktadır ve bu durumda ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranı dikkate alınarak modelin kabul edilebilirliği yorumlanmaktadır. Gerçekleştirilen bu araştırmada ise ki-kare değeri ($\chi^2=7,581$) istatistiksel olarak anlamlı çıkmamıştır ($p=0,108 > 0,05$). Bu durum teorik model ile veri setinden hareketle oluşturulan model arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı, diğer bir ifadeyle teorik modelin veri seti tarafından desteklendiği anlamına gelmektedir. Modelin veriler tarafından desteklendiği ortaya koyan bir diğer sonuç ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranının üçten küçük olmasıdır ($CMIN/SD = 7,581 / 4 = 1,895 < 3$). Her iki sonuç da modelin mükemmel uyumuna işaret etmektedir (Meydan & Şeşen, 2015). Ayrıca, modelin karşılaştırmalı uyum indeksleri olan NFI (0,952), IFI (0,977) ve CFI (0,975) değerleri modelin mükemmel uyum gösterdiğine işaret etmektedir. Bir diğer karşılaştırmalı uyum indeksi olan RMSEA değeri (0,217) kabul edilebilir uyum değer aralığının ($< 0,08$) dışındadır. Fakat RMSEA değeri örneklem büyüklüğüne duyarlı olması ve küçük örneklem üzerinde gerçekleştirilen çalışmalarda gerçekte kabul edilen bir modelin reddedilmesine işaret ettiği Hu ve Bentler (1999) tarafından yapılan çalışmayla ortaya konmuştur. Bundan hareketle küçük örneklem üzerinde yapılan çalışmalarda bu indeksin tercih edilmemesi tavsiye edilmiştir (Meydan & Şeşen, 2015). Genel olarak yukarıda belirtilen çıktılardan hareketle, aşağıda verilen modelin mükemmel uyum gösterdiği söylenebilir.



Şekil 1. Standartlaştırılmış Doğrudan İlişkileri Gösteren Yapısal Model

Şekil 1, kalite (quality) değişkenini oluşturan üç göstergenin faktör yüklerini bulunmaktadır. Kalite değişkenine ait üç gösterge bulunmaktadır. Bunlar; ülkelerin dört farklı sıralamada ilk 100 üniversite arasında bulunan toplam üniversite sayısı (AT100), ilk 500'de yer alan toplam üniversite sayısı (AT500) ve il 1000'de yer alan toplam üniversite sayısı (AT1000) göstergeleridir. Bu göstergelere ait faktör yükleri oldukça yüksek değere sahiptir ve istatistiksel olarak anlamlıdır (C.R. $> 1,96$). Şekil 1, ayrıca, kalite değişkeninin fiyat (price) ve akademik çekicilik (academic attractiveness) üzerindeki ve fiyat değişkeninin akademik çekicilik üzerindeki doğrudan etkisini göstermektedir. Bu ilişkilerin anlamlılık düzeyini gösteren t değeri (C.R.) 1,96 değerinden büyüktür (bakınız Tablo 1). Bu bulgulardan hareketle H1, H2 ve H3 hipotezlerinin veri seti tarafından desteklendiği söylenebilir. Yapısal modeldeki doğrudan etki katsayıları değerlendirildiğinde, ülkelerin akademik çekiciliğinin çok kuvvetli bir şekilde kalite değişkeni tarafından etkilendiği görülmektedir. Ayrıca, kalite, fiyat değişkenini yüksek oranda etkilemektedir. Fiyat ise, akademik çekiciliği düşük oranda da olsa istatistiksel olarak anlamlı şekilde etkilemektedir. Kalite değişkeni, ayrıca, akademik çekiciliği fiyat

değişkeni üzerinden dolaylı olarak da etkilemektedir. Bu sonuçtan hareketle H4 hipotezinin de veri seti tarafından desteklendiği söylenebilir.

Tablo 1. Standartlaştırılmış Regresyon Katsayıları

Değişkenler		Doğrudan Etki	C.R.	P	Dolaylı Etki	Toplam Etki	
Fiyat	<---	Kalite	,551	2,844	,004	-	0,551
Akademik çekicilik	<---	Fiyat	,202	2,072	,038	-	0,202
Akademik çekicilik	<---	Kalite	,803	7,061	***	0,111	0,914

Sonuç ve Öneriler

Uluslararası öğrenci hareketliliği, öğrenci gönderen ülkelere bilgi transferi sağlarken, öğrencileri ağırlayan ülkelere önemli ekonomik ve bilimsel katkılar sağlamaktadır (Kethüda, 2017). Bu hareketliliğin ev sahibi ülkelere sağladığı faydalar dolayısıyla, ülkeler yükseköğretimi hizmet ihracatı gerçekleştirdikleri bir sektör olarak görmekte (Martens & Starke, 2006; Naidoo, 2006) ve daha fazla uluslararası öğrenciye ev sahipliği yaparak bu pazardan aldıkları payı büyütme için kıyasıya rekabet etmektedirler (Hemsley-Brown & Oplatka, 2006). Ülkeler boyutundaki bu rekabet, daha fazla uluslararası öğrenci çekmek için en uygun politikaları belirlemeyi ve yükseköğretime yönelik uygun adımları atmayı amaçlamaktadır (Bourke, 2000). Bu politikalar, göç, vize, ekonomi ve ticaret politikalarının öğrenci hareketliliğini kolaylaştıracak şekilde geliştirilmesini kapsamakla birlikte (Kethüda, 2015), en önemlisi yükseköğretim sisteminde kalite ve akreditasyonla ilişkili geliştirilen politikalar. Çünkü uluslararası öğrenci hareketliliğinde en önemli faktörün kalite olduğu şimdiye kadar yapılan çalışmalarla ortaya konmuştur (Maringe & Carter, 2007).

Bu çalışma, uluslararası öğrenci pazarında rekabet açısından önemli olan akademik çekicilik ve kalite kavramları üzerine odaklanmaktadır. Akademik çekicilik kavramı, uluslararası öğrenci hareketliliğinin altında yatan motivasyon unsurlarını açıklayan itici ve çekici faktörler modelinde yer alan çekici faktörlerin toplamından oluşmaktadır (Cremonini & Antonowicz, 2009; Kolster, 2010, 2014). Akademik çekicilikle ilgili en önemli faktörler, kalite ve maliyettir. Akademik çekicilik kavramını ortaya koyan kişi olan Kolster (2010, 2014) kalitenin ve düşük maliyetin akademik çekiciliği olumlu etkilediğini ortaya koymuştur. Düşük maliyetin ve yüksek kalitenin ayrı ayrı ele alındığında akademik çekiciliği pozitif etkilediği görüşü, daha önce itici ve çekici faktörler modeli üzerine yapılan çalışmanın sonuçları ile benzerdir. Fakat, kalite ve maliyet arasında doğrudan bir ilişki genel kabul görmektedir. Diğer bir ifadeyle kaliteyle birlikte maliyetin artması olağan bir durumdur. Dolayısıyla, akademik çekicilikte kalite ve fiyat arasındaki ilişki ve bu iki değişkenin birlikte akademik çekicilik üzerindeki etkisi nasıldır sorusunun cevabı net değildir. Maliyet değişkeni, öğrencinin ödemek zorunda olduğu öğrenim ücreti ve yaşam giderlerini kapsamaktadır. Öğrenim ücreti, öğrencinin aldığı yükseköğretim hizmeti karşılığında ödediği fiyatı göstermektedir. Bu çalışmada, fiyat, kalite ve akademik çekicilik arasındaki ilişki dünyada en çok uluslararası öğrenci ağırlayan ülkelere hareketle test edilmiştir.

Araştırmanın sonuçları, yükseköğretimde kalitenin akademik çekicilik değişkenini çok kuvvetli şekilde etkilediğini ortaya koymaktadır. Bu sonuç, kalitenin akademik çekicilikle ilişkisi (Cremonini & Antonowicz, 2009; Kolster, 2010, 2014), kalitenin itici ve çekici faktörler içerisindeki yeri (Li & Bray, 2007; Mazzarol & Soutar, 2002, 2012) ve uluslararası öğrencilerin belirli ülkeleri tercih etmelerinde etkili olan faktörler (Eder, Smith, & Pitts, 2010; Maringe & Carter, 2007) ile ilgili çalışmaların sonuçlarını desteklemektedir. Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç, kalitenin fiyatı kuvvetli şekilde etkilediği ve fiyatın ise, akademik çekiciliği zayıf bir şekilde etkilediğidir. Kalitenin fiyatı etkilemesi, fiyatın algılanan kalitenin bir göstergesi olduğunu belirten görüşle örtüşmektedir (Rao & Monroe, 1989). Ulaşılan bu sonuç, diğer sektörlerde olduğu gibi yükseköğretim sektöründe kalitenin fiyatın göstergesi olarak değerlendirilebileceği anlamına gelmektedir. Burada dikkat çekici bir diğer nokta, fiyatın akademik çekicilik üzerindeki etkisidir. Bu sonuç, serbest piyasada arz ve talep arasındaki denge ile oluşan fiyat mantığına ters düşmektedir. Bu durumun fiyatın kalitenin göstergesi olarak algılanmasından ve yükseköğretim sektöründe kalitenin öneminden kaynaklandığı

düşünülmektedir. Yükseköğretim hizmeti, tüketim öncesi değerlendirilmesinin zor olması ve yüksek yatırım gerektirmesi nedenleri dolayısıyla öğrencilerin risk algısının yüksek olduğu bir hizmettir (Beneke, 2011; Çatı, Kethüda, & Bilgin, 2016). Bu durum bağımsız derecelendirme kuruluşları tarafından ortaya konan kalitenin öğrenci tercihleri açısından önemini arttırmakta ve kalitenin de bir göstergesi olan fiyata karşı pozitif bakabilmelerine neden olmaktadır. Bu sonuç, Soo ve Elliott (2010) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarıyla kısmen örtüşmektedir. Soo ve Elliott (2010) kalite garanti edildiği sürece öğrenci tercihlerinin fiyat artmasına karşı azalmadığını, diğer bir ifadeyle ikisi arasında doğrusal bir ilişki olmadığını belirtmiştir.

Elde edilen bu sonuçlardan hareketle, akademik çekiciliğini arttırmak isteyen ülkelere üniversitelerinin kalitelerini arttırmaları ve uluslararası üniversite sıralamalarında ilk 100’de, ilk 500’de ve ilk 1000’de bulunan üniversite sayılarını mümkün olduğu kadar arttırmaları tavsiye edilmektedir. Bunun yanında, uluslararası öğrenciler için fiyatın da kalitenin bir göstergesi gibi değerlendirilmesinden hareketle, kaliteli bir eğitim sunduğunu iddia eden ülkelerin öğrenim ücretlerini bu doğrultuda güncellemeleri tavsiye edilmektedir. Aksi halde, kalite ve fiyat arasındaki ilişkiden ötürü, bu iddia hedef kitledeki uluslararası öğrenciler tarafından benimsenmeyebilecektir. Burada dikkat edilmesi gereken bir husus, fiyatın tek başına akademik çekicilik üzerindeki doğrudan zayıf etkisine ilişkin sonuca en çok uluslararası öğrenci ağırlayan ülkeler evreni ile ulaşıldığıdır. Bu ülkelerin kalite güvencesi itibarıyla belirli bir noktada olduğu ve bundan hareketle fiyatın da bu kaliteyi yansıttığı ve bu nedenle de ülkelerin akademik çekiciliğini artırabileceği düşünülmektedir. Uluslararası öğrencilerin tercihlerinde fiyatın etkisinin çok düşük olduğu ve buna karşın kalitenin etkisinin ise çok yüksek olduğunu belirten araştırmalardan (Christie, Munro, & Rettig, 2001; Briggs & Wilson, 2007) hareketle, kalitenin olmadığı durumlarda fiyatın tek başına akademik çekiciliği arttırmayacağı düşünülmektedir. Gerçekleştirilen bu araştırmanın önemli bir kısıtı, araştırmanın evreni ve örneklemdir. Araştırmanın evreninde en çok uluslararası öğrenciye ev sahipliği yapan ülkeler bulunmaktadır ve bu ülkelerin genellikle sağlıklı bir kalite güvence sistemleri bulunmaktadır. Dolayısıyla, bu çalışmanın sonucundan hareketle, yükseköğretimde fiyat değişkeninin ülkelerin akademik çekiciliğini kaliteli yükseköğretim hizmeti sunan ülkelere düşük düzeyde etkilemektedir genellemesi yapılabilir. Bu sonuç, kaliteye bakılmaksızın her ülke için fiyatın akademik çekiciliği etkileyeceği anlamına gelmemektedir. Yükseköğretimde, kalite sağlanmadan fiyat artırımının akademik çekicilik üzerinde etkisi olmayacağı düşünülmekte ve bundan hareketle ülkelere bu yolu izlememeleri tavsiye edilmektedir.

Gerçekleştirilen bu araştırmanın sonuçları genellemeler yapılırken, araştırmanın evreni ve fiyat ve kalite değişkeninin ölçümü ile ilgili araştırma kısıtları dikkate alınmalıdır. Araştırmanın evrenini akademik çekiciliği en yüksek olan ülkelere veri toplanmıştır. Çok sayıda uluslararası öğrenci ağırlayan bu ülkeler genellikle sağlıklı bir kalite akreditasyon sistemine sahip olan ülkelerdir. Dolayısıyla bu ülkelerde kalitenin güvence altına alındığı söylenebilir. Bundan hareketle, bu araştırmanın sonuçlarının evrende yer alan ülkeler ve bu ülkeler ile yakın kalite standartlarına sahip diğer ülkeler için geçerli olduğu söylenebilir. Araştırmanın bir diğer kısıtı fiyat değişkeni ile ilgilidir. Fiyat değişkeni için her ülkedeki ortalama öğrenim ücretleri hesaplanmamış olup, her ülkedeki QS Dünya Üniversiteleri Sıralamasında en üstte olan üniversitenin öğrenim ücretinin ülkelere göreli öğrenim ücretlerini yansıtacağı varsayılmıştır. Diğer bir kısıt ise, kalite değişkeninin ölçümünde Dünyada genel olarak en çok kabul gören üniversite sıralamalarında ilk 100’e, ilk 500’e ve ilk 1000’e giren üniversite sayılarının toplamalarının kullanılmasıdır. Araştırmanın sonuçları değerlendirilirken, bu kısıtlar dikkate alınmalıdır.

Kaynaklar

- Arkalı, G. O., & Bulu, M. (2016). Rankings of Turkish universities in international university ranking indexes. *Yuksekogretim Dergisi*, 6(2), 95–103. <http://doi.org/10.2399/yod.16.003>
- ARWU. (2016). Academic Ranking of World Universities. 10 9, 2018 tarihinde <http://www.shanghairanking.com/ARWU2018.html> adresinden alındı.
- Beneke, J. H. (2011). Marketing the Institution to Prospective Students - A Review of Brand (Reputation) Management in Higher Education. *International Journal of Business & Management*, 6(1), 29–44. <http://doi.org/Article>
- Binsardi, A., & Ekwulugo, F. (2003). International marketing of British education: Research on the students??? perception and the UK market penetration. *Marketing Intelligence & Planning*, 21(5), 318–327. <http://doi.org/10.1108/02634500310490265>

- Bourke, A. (2000). A Model of the Determinants of International Trade in Higher Education. *The Service Industries Journal*, 20(1), 110–138. <http://doi.org/10.1080/02642060000000007>
- Briggs, S. (2006). An exploratory study of the factors influencing undergraduate student choice: the case of higher education in Scotland. *Studies in Higher Education*, 31(6), 705–722. <http://doi.org/10.1080/03075070601004333>
- Briggs, S., & Wilson, A. (2007). Which university? A study of the influence of cost and information factors on Scottish undergraduate choice. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 29(1), 57–72. <http://doi.org/10.1080/13600800601175789>
- Christie, H., Munro, M., & Rettig, H. (2001). Making Ends Meet : Student incomes and debt. *Studies in Higher Education*, 26(3), 363–383. <http://doi.org/10.1080/0307507012007631>
- Cremonini, L., & Antonowicz, D. (2009). In the Eye of the Beholder? Conceptualizing Academic Attraction in the Global Higher Education Market. *European Education*, 41(2), 52–74. <http://doi.org/10.2753/EUE1056-4934410203>
- CWTS. (2016). Leiden Ranking. 10 09, 2018 tarihinde <http://www.leidenranking.com/ranking/2018/list> adresinden alındı.
- Çatı, K., Kethüda, Ö., & Bilgin, Y. (2016). Positioning Strategies of Universities: An Investigation on Universities in Istanbul. *Education And Science*, 41(185), 219–234. <http://doi.org/10.15390/EB.2016.2723>
- Eder, J., Smith, W. W., & Pitts, R. E. (2010). Exploring factors influencing student study abroad destination choice. *Journal of Teaching in Travel and Tourism*, 10(3), 232–250. <http://doi.org/10.1080/15313220.2010.503534>
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*. (10th ed.). Boston: Pearson.
- Hemsley-Brown, J. (2012). ‘The best education in the world’: reality, repetition or cliché? International students’ reasons for choosing an English university. *Studies in Higher Education*, 37(8), 1005–1022. <http://doi.org/10.1080/03075079.2011.562286>
- Hemsley-Brown, J., & Oplatka, I. (2006). Universities in a competitive global marketplace. *International Journal of Public Sector Management*, 19(4), 316–338. <http://doi.org/10.1108/09513550610669176>
- Hennig-Thurau, T., Langer, M. F., & Hansen, U. (2001). Modeling and Managing Student Loyalty: An Approach Based on the Concept of Relationship Quality. *Journal of Service Research*, 3(4), 331–344. <http://doi.org/10.1177/109467050134006>
- Hu, L. T., & Bentler, P. . (1999). Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives, *Structural Equation Modeling*. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–55.
- Joseph, M., & Joseph, B. (2000). Indonesian students’ perceptions of choice criteria in the selection of a tertiary institution: Strategic implications. *International Journal of Educational Management*, 14(1), 40–44. <http://doi.org/10.1108/09513540010310396>
- Kethüda, Ö. (2015). Türkiye’deki Uluslararası Öğrenci Hareketliliği Üzerine Bir Araştırma. *Yükseköğretim Dergisi*, 5(3), 147–161. <http://doi.org/10.2399/yod.15.015>
- Kethüda, Ö. (2017). Segmenting international student market: An investigation in the United Kingdom. *Journal of Higher Education*, 7(3), 186–196. <http://doi.org/10.2399/yod.17.015>
- Kolster, R. (2010). Academic attractiveness of countries to students: explaining and measuring a countries’ academic X factor. University of Oslo.
- Kolster, R. (2014). Academic attractiveness of countries; a possible benchmark strategy applied to the Netherlands. *European Journal of Higher Education*, 4(2), 118–134. <http://doi.org/10.1080/21568235.2013.879835>
- Kondakci, Y. (2011). Student mobility reviewed: Attraction and satisfaction of international students in Turkey. *Higher Education*, 62(5), 573–592. <http://doi.org/10.1007/s10734-011-9406-2>
- Li, M., & Bray, M. (2007). Cross-border flows of students for higher education: Push-pull factors and motivations of mainland Chinese students in Hong Kong and Macau. *Higher Education*, 53(6), 791–818. <http://doi.org/10.1007/s10734-005-5423-3>
- Maringe, F., & Carter, S. (2007). International students’ motivations for studying in UK HE: Insights into the choice and decision making of African students. *International Journal of Educational Management*, 21(6), 459–475. <http://doi.org/10.1108/09513540710780000>
- Martens, K., & Starke, P. (2006). Education as an Export Industry: The Case of New Zealand. *TranState Working Papers*, 33, 1–19. Tarihinde adresinden erişildi <http://econstor.eu/bitstream/10419/24946/1/51450112X.PDF>
- Mazzarol, T., & Soutar, G. N. (2002). “Push-pull” factors influencing international student destination choice. *International*

- Journal of Educational Management. <http://doi.org/10.1108/09513540210418403>
- Mazzarol, T., & Soutar, G. N. (2012). Revisiting the global market for higher education. *Asia Pacific Journal of Marketing and Logistics*, 24(5), 717–737. <http://doi.org/10.1108/13555851211278079>
- Meydan, C. H., & Şeşen, H. (2015). *Yapısal Eşitlik Modellemesi: AMOS Uygulamaları* (2th baskı). Ankara: Detay Publication.
- Naidoo, V. (2006). International education: A tertiary-level industry update. *Journal of Research in International Education*, 5(3), 323–345. <http://doi.org/10.1177/1475240906069455>
- Pyvis, D., & Chapman, A. (2007). Why university students choose an international education: A case study in Malaysia. *International Journal of Educational Development*, 27(2), 235–246. <http://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2006.07.008>
- QS. (2016). QS World University Rankings. 10 09, 2018 tarihinde <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2018> adresinden alındı.
- Rao, A. R., & Monroe, K. B. (1989). The Effect of Price, Brand Name, and Store Name on Buyers' Perceptions of Product Quality: An Integrative Review. *Journal of Marketing Research*, 26(3), 351. <http://doi.org/10.2307/3172907>
- Soo, K. T., & Elliott, C. (2010). Does price matter? Overseas students in UK higher education. *Economics of Education Review*, 29(4), 553–565. <http://doi.org/10.1016/j.econedurev.2009.10.016>
- THE. (2016). Times Higher Education World University Rankings. 10 9, 2018 tarihinde <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2018/world-> adresinden alındı.
- UNESCO. (2016). Institute for Statistics. September 21, 2018 tarihinde <http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow> adresinden alındı.
- Wilkins, S. (2013). "Home" or away? The higher education choices of expatriate children in the United Arab Emirates. *Journal of Research in International Education*, 12(1), 33–48. <http://doi.org/10.1177/1475240913479519>
- Wilkins, S., & Huisman, J. (2011). International student destination choice: The influence of home campus experience on the decision to consider branch campuses. *Journal of Marketing for Higher Education*, 21(1), 61–83. <http://doi.org/10.1080/08841241.2011.573592>
- Wilkins, S., & Huisman, J. (2014). Factors affecting university image formation among prospective higher education students: the case of international branch campuses. *Studies in Higher Education*, (June 2014), 1–17. <http://doi.org/10.1080/03075079.2014.881347>
- Wilkins, S., Balakrishnan, M. S., & Huisman, J. (2012). Student Choice in Higher Education: Motivations for Choosing to Study at an International Branch Campus. *Journal of Studies in International Education*, 16(5), 413–433. <http://doi.org/10.1177/1028315311429002>

Yükseköğretimde İç Paydaşların Kalite Algısı ve Bu Algının Kalite Güvence Sistemi İle İlişkisi

Mine Ulusoy Yılmaz
Ünsal Sıgrı

Özet

Yükseköğretim sektöründe yükseköğretim kurumlarının rekabet gücünü geliştiren politikalar izlemeleri küresel rekabetin artması ile birlikte tüm dünyada bir ihtiyaç haline gelmiştir. Yükseköğretimin değişen yapısı içinde yaşanan rekabet, yükseköğretim politika belirleyicilerinin ve üniversitelerin kaliteyi sorgulamasına sebep olmuştur. Tüm bu değişimlerin ardından, dünyadaki yükseköğretim sistemlerinin birçoğu kalite güvencesi, kalite denetimi ve akreditasyon sistemlerini kendi bünyelerinde uygulamaya koymuştur. Türkiye’de yükseköğretim kurumlarında kalite güvence sistemlerinin oluşturulması ve kurumların sürekli iyileştirilmesinin garanti altına alınması için 23 Temmuz 2015 tarihinde “Yükseköğretim Kalite Güvence Yönetmeliği” yayınlanmış ve bu kapsamda üniversitelerin kalite güvence sistemi çalışmalarını düzenleyen ve değerlendiren Yükseköğretim Kalite Kurulu kurulmuştur. Bu sayede, Türk yükseköğretim sistemi yeni bir yapılanma ile birlikte tüm üniversitelere kurum kalite komisyonlarının ve kalite güvence sistemlerinin oluşturulmasını zorunlu hale getirmiştir. Kalite güvence sisteminin en önemli paydaşları iç paydaşlardır. Üniversitelerin bütünleşik bir kalite güvence sistemi kurma çalışmaları ile birlikte karşılaştıkları sorunları çözebilmeleri adına öncelikle iç paydaşlarının kalite algılarını dikkate almaları önem arz etmektedir. Bu çalışmanın amacı Türk yükseköğretim kurumlarında iç paydaşların algıladığı kalitenin ne olduğunu ortaya koymak ve yükseköğretim kurumlarında kurulan/kurulma aşamasında olan kalite güvence sistemi ile örgütte algılanan kalitenin nasıl örtüştüğünü incelemektir. Çalışmada Times Higher Education Dünya Üniversiteleri Sıralaması 2018’de ilk 1000 üniversite arasına girmiş olan bir devlet, bir vakıf üniversitesi olmak üzere toplam iki Türk üniversitesi nitel araştırma yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Araştırma deseni olarak örnek olay yöntemi kullanılmıştır. Akademik ve idari çalışan ve öğrenci olmak üzere iki üniversiteden toplam 18 kişi ile yarı-yapılandırılmış mülakat gerçekleştirilmiştir. Çalışmada mülakatlardan elde edilen veriler klasik içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Mülakatlardan elde edilen veriler belli temalar altında kodlanmış olup bu çerçevede frekans analizi ve dendogram teknikleri veri analizinde kullanılmıştır. Araştırma bulgularında yükseköğretimde kalitenin farklı iç paydaşlar tarafından farklı şekilde tanımlanabildiği ve kalite algısının kurumun yaşı ve tecrübesi doğrultusunda farklılık gösterebileceği ortaya çıkmıştır. Yükseköğretim politika belirleyicilerinin ve yükseköğretim kurumlarının kalite güvence sistemlerini düzenlerken ve/veya yürütürken paydaşlarla aynı anlayış çerçevesinde ilerlemeleri sistemin etkin işlemesine ve uygulamaların performansa olumlu etkisine sebep olacaktır. Araştırma sonuçlarında iç paydaşların kalite denildiğinde önemli buldukları konuların Kurum İç Değerlendirme Klavuzu’nda ve Kurumsal Dış Değerlendirme sürecinde Yükseköğretim Kalite Kurulu tarafından değerlendirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kalite Güvence Sistemi, kalite algısı, yükseköğretim, kalite

Quality Perception Of Internal Stakeholders In Higher Education And The Relationship Of This Perception With Quality Assurance System

Mine Ulusoy Yılmaz
Ünsal Sıgır

Abstract

In the higher education sector, policies that improve the competitiveness of higher education institutions have become a necessity all over the world with the increase of global competition. The competition in the changing structure of higher education has led higher education policy makers and universities to question the quality. Following all these changes, many higher education systems in the world have implemented quality assurance, quality control and accreditation systems within their own body. In Turkey, to create quality assurance systems in higher education institutions and to guarantee continuous improvement, the Regulation of Higher Education Quality Assurance was published on 23 July 2015, and in this context, the Higher Education Quality Council was formed to regulate and evaluate the quality assurance system in universities. In this way, with a new structuring the Turkish higher education system has made it necessary all higher education institutions to establish university quality commissions and quality assurance systems. The most important stakeholders of the quality assurance system are internal stakeholders. Along with the efforts of universities to establish an integrated quality assurance system, in order for universities to solve the challenges faced, first of all it is important to take into account the perceptions of quality of internal stakeholders. The purpose of this study is to determine what quality perceived by internal stakeholders in Turkish higher education institutions and to examine how the quality assurance system established in higher education institutions and the perceived quality in the organization overlap. In the study, two Turkish universities, one state and one foundation university, which were among the first 1000 universities in the Times Higher Education World University Ranking 2018, were examined using qualitative research method. The case study methodology was used as a research design. A semi-structured interview was conducted with a total 18 people from two universities which included students, academic and administrative staff. The data obtained from the interviews were analyzed using classical content analysis. The data obtained from the interviews were coded under certain themes and frequency analysis and dendrogram were used for data analysis. The findings of the study show that quality can be defined differently by different internal stakeholders in higher education and quality perception may differ according to the age and experience of the institution. While the higher education policymakers and higher education institutions organize and implement quality assurance systems, for the system to continue effective and applications to give positive impact on performance, it is important for them to proceed within the same understanding of stakeholders. In the results of the research, the issues that the internal stakeholders consider important when it comes to quality, it is recommended to be evaluated in the Institutional Internal Evaluation Guideline and Institutional External Assessment Process by the Higher Education Quality Board.

Keywords: Quality Assurance System, quality perception, higher education, quality

Giriş

Küreselleşme ve artan rekabet tüm dünyada yükseköğretim sektöründe kalite arayışlarını ön plana çıkarmıştır. Yükseköğretimin değişen yapısı içinde yaşanan rekabet, yükseköğretim politika belirleyicilerinin ve yükseköğretim kurumlarının kaliteyi sorgulamasına sebep olmuştur. Tüm bu değişimlerin ardından, dünyadaki yükseköğretim sistemlerinin birçoğu kalite güvencesi, kalite denetimi ve akreditasyon sistemlerini kendi bünyelerinde uygulamaya koymuştur. Kalite güvencesi yükseköğretim sistemlerinin, kurumlarının ve programlarının kalitesini değerlendirmek (ölçmek, izlemek, garanti etmek, sürdürmek ve iyileştirmek) için sürekli olan bir süreci tanımlayan bir terimdir. Düzenleyici bir mekanizma olarak, kalite güvence sistemi hem hesap verebilirliğe hem de iyileştirmeye odaklanmakta, önceden belirlenmiş ve tutarlı olan süreçler ve kriterler aracılığıyla bilgi ve kanı sağlamaktadır (Fadeeva et al., 2014).

Yükseköğretimde kalite güvencesi, üniversitelerin öğretim, araştırma, akademik başarı, proje geliştirme gibi tüm faaliyetlerindeki süreçlerle ilgilenmektedir ve hesap verebilirlik ve iyileştirmeyi içeren iki amaca hizmet etmektedir (Özer et al., 2011). Üniversiteler kalite yönetim sistemlerinde farklı süreçler, örgüt seviyeleri, kalite yöntemleri ve yönetim yaklaşımındaki kalite yönetim metotlarının gelişimine, kısacası entegrasyona olanak sağlamışlardır (Manatos & Sarrico, 2015). Yükseköğretimde kalite, akreditasyonu alınmış programları, paydaş geri bildirim mekanizmasının iyi kurulmuş olmasını, bölüm, birim ve fakültelerin hedef bazlı düşünebilmelerini, işleyen bir stratejik planı, süreçlerin etkin yönetilmesini ve yürütülmesini kapsamaktadır. Yükseköğretimde Kalite Güvence Sistemi, üniversitelerde sağlanan her faaliyet ve hizmetin belli standartlar doğrultusunda planla-uygula-kontrol et-ölç döngüsü ile takip edilmesini, iç ve dış paydaşların geribildirimleri doğrultusunda sürekli iyileştirmenin benimsenmesini, eğitim-öğretim programların akreditasyonunu, öğrenci merkezli bir öğretim benimsenmesini sağlamaktadır. Yükseköğretimde kalite güvencesi, bir yükseköğretim kurumunun, eğitim, öğretim, araştırma faaliyetleri ile idari hizmetlerinin kalitesinin kapsamlı, sistematik ve düzenli olarak değerlendirilmesi, ölçülmesi, takip edilmesi ve iyileştirmeler ile kalitelerinin geliştirilmesidir. Yükseköğretim kurumları kalite güvence sistemlerinin kurulması için stratejileri doğrultusunda Toplam Kalite Yönetimi (ISO 9001), EFQM Mükemmellik Modeli, Kurumsal Karne Yöntemi, Malcolm Baldrige Award, Performans Göstergelerinin Raporlaması gibi farklı yaklaşımlar benimsemişler ve bu doğrultuda iç süreçlerini iyileştirmek ve ölçmeyi amaçlamışlardır (Brookes, M., Becket, N., 2014).

Avrupa'da Bologna Süreci ve Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın oluşturulması Avrupa'daki üniversitelerin kalite yönetim gelişmeleri ile yakında ilişkilidir (Manatos et al., 2016). Avrupa Yükseköğretim Alanı (European Higher Education)'na uyum sürecinde, yükseköğretimde kalite güvencesi ve akreditasyon öncelikli hedef olmuştur. Özellikle Bologna Süreci, etkin işleyen bir Avrupa Yükseköğretim Alanı oluşturma amacı çerçevesinde, hem program bazlı, hem de ders bazlı öğrenme çıktıları ile iş hareketliliği yaratmayı amaçlamıştır (Tezsürücü, D., Aybarç Bursalıoğlu, S., 2013).

Türkiye'de yükseköğretimin planlaması ve yönetimi amacıyla kurulan Yükseköğretim Kurulu (YÖK) üniversitelerin bölüm ve program açma konularını yönetmektedir. 1997 yılında YÖK, Türk üniversitelerin kalitelerinin geliştirilmesi, akreditasyonların alınması ve iç değerlendirmelerin yapılması amacıyla çalışmalar yürütmüştür. 1990'lı yıllarda Türkiye'de bazı üniversitelerde mühendislik programları uluslararası bir akreditasyon kurumu olan ABET kapsamında akredite olurken, 2002 yılında Türkiye bazlı bir akreditasyon kuruluşu olan MÜDEK kurulmuştur. Lizbon Stratejisi amaçları ve Türkiye'nin 2001 yılında dahil olduğu Bologna Süreci hedefleri doğrultusunda, yükseköğretim sistemlerinde şeffaflık, tanınma ve hareketliliği artırma amaçları kapsamında yükseköğretim alanında ulusal yeterlilik çerçevesi oluşturulmuştur. Türk üniversiteleri ulusal yeterlilikler çerçevesinde tüm programlarının yeterliliğini 2012 yılına kadar belirlemiş ve paydaşlarla paylaşmıştır. Bunun yanı sıra, Avrupa Üniversiteler Birliği tarafından gerçekleştirilen Kurumsal Değerlendirme Programına Türk üniversitelerin ilgisi olmuş ve değerlendirmelerden geçmişleridir. 2005 yılında, üniversitelerin kalitelerinin artırılması ve tanınması amacıyla Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği kapsamında YÖK tarafından Kalite Geliştirme Komisyonu (YÖDEK) kurulmuştur. Türkiye'de yükseköğretim sektöründe kalite çalışmaları entegre olarak 20 Eylül 2005 tarih ve 25942 sayılı Resmi Gazete'de yayınlanan Yükseköğretim Kurumlarında "Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği" kapsamında başlamıştır. Bu

yönetmelik ile birlikte YÖK bünyesinde Yükseköğretimde Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu (YÖDEK) kurulmuş ve yükseköğretim kurumlarında ise Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Kurulu'nun (ADEK) kurulması sağlanmıştır (Tezsürücü, D., Aybarç Bursalıoğlu, S., 2013).

Türkiye'de yükseköğretim kurumlarında kalite güvence sistemlerin oluşturulması ve kalitenin sürekli iyileştirilmesinin garanti altına alınması için 23 Temmuz 2015 tarihinde 29423 sayılı "Yükseköğretim Kalite Güvence Yönetmeliği" yayınlanmış ve üniversitelerin kalite güvence sistemi faaliyetlerini değerlendiren Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK) kurulmuştur. Bu sayede, Türk yükseköğretim sistemi yeni bir yapılanma ile birlikte tüm üniversitelere kalite güvence sistemlerinin ve bu sistemi yöneten kalite komisyonlarının oluşturulmasını zorunlu hale getirmiştir. Üniversitelerde kurulan Kalite Güvence Sistemlerinin üniversitelerin tüm süreçlerini iyileştirmesi ve geliştirmesi, performansa olumlu etki etmesi, tüm iç ve dış paydaşlar tarafından bilinmesi, tüm paydaşların katılımına açık olması amaçlanmıştır. Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği, yükseköğretim kurumlarının eğitim-öğretim ve araştırma faaliyetleri ile idarî hizmetlerinin kalite güvencesi, akreditasyonları ve dış değerlendirme kurumlarının yetkilendirilmesini ve bu kapsamda tanımlanan görev, yetki ve sorumluluklara ilişkin esasları düzenlemektedir. Bu kapsamda, yükseköğretim kurumları her yıl kendi hazırladıkları iç değerlendirme raporunu Yükseköğretim Kalite Kuruluna sunmakta ve her 5 yılda bir dış değerlendirmeden geçmektedir. YÖKAK'ın kalite güvence sistemi kurgusunda değerlendirme 4 boyut altında yapılmaktadır; eğitim faaliyetlerini, program tasarımlarını ve öğrenci memnuniyetini ve geri bildirimini içine alan eğitim-öğretim, üniversitenin araştırma stratejisini, hedeflerini, planlarını içeren araştırma-geliştirme, üniversitenin bilgi teknolojileri ve kaynak altyapısını, yönetim süreçlerini, liderliğini ele alan yönetim sistemi ve genel olarak akreditasyon, kurumsal değerlendirme ve hedef bazlı yaklaşımı, tüm faaliyetlerde PÜKO döngüsünü ele alan kurumun kalite güvencesi (Yükseköğretim Kalite Kurulu, 2018).

Yöntem

Türkiye'de kalite güvence sisteminin yükseköğretim kurumlarında kurulması 2015 yılında yayınlanan yönetmelik ile birlikte zorunluluk haline gelmiştir. Bu kapsamda üniversiteler hem kalite güvence sistemini kurmak, hem de kalite bilincini paydaşlarına yaymak için çalışmalar yürütmektedir. Yükseköğretimde kalite farklı paydaşlar tarafından farklı şekilde tanımlanabilmektedir. Yükseköğretim politika belirleyicilerin ve yükseköğretim kurumlarının kalite güvence sistemi kurarken aynı anlayış çerçevesinde ilerlemeleri sistemin etkin kurulmasına ve uygulamaların performansa olumlu etkisine sebep olacaktır.

Kalite güvence sisteminin en önemli paydaşları iç paydaşlardır. Üniversiteler sistemlerini kurarken iç paydaşların katılımı ve desteği çok önemlidir. Çalışma iç paydaşların kalite algısı üzerinde durarak, üniversitelerin kalite sistemlerini daha etkin kurabilmeleri adına fikirler verebilecektir.

Araştırmanın amacı Türk üniversitelerinde iç paydaşların algıladığı kalitenin ne olduğunu ortaya koymak, Türk yükseköğretim kurumlarında yeni kurulmaya başlayan Kalite Güvence Sistemi ile örgütte algılanan kalitenin nasıl örtüştüğünü araştırmak, üniversitelerde yürütülen kalite iyileştirme çalışmalarının iç paydaşlar tarafından farkındalığını ortaya koymak ve bunun yanı sıra Kalite Güvence Sisteminin örgüt performansına etkisini araştırmaktır.

Bu çerçevede 4 araştırma sorusu sorulmaktadır.

1. İç paydaşların üniversite kalite algısı nasıldır?
2. İç paydaşların kalite algısı üniversitenin kurulan/kurulma aşamasındaki Kalite Güvence Sistemi ile nasıl örtüşüyor?
3. İç paydaşların üniversitede Üniversite Kalite Komisyonu farkındalığı nasıldır?
4. Üniversitenin Kalite Güvence Sisteminin örgüt performansına nasıl etkisi vardır?

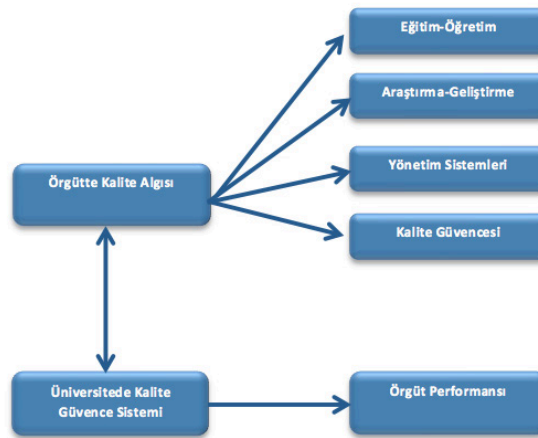
Araştırmada üniversitelerde iç paydaşların kalite algısı, kalite algısı ile Kalite Güvence Sisteminin birbiri ile örtüşmesi, Kalite Komisyonu farkındalığı ve Kalite Güvence Sisteminin performansa etkisi nitel araştırma yöntemi ile incelenmiş ve araştırma deseni olarak örnek olay yöntemi ve fenomenoloji kullanılmıştır.

Örnek olay yönteminde durumlara ait bileşenler entegre bir yaklaşım ile incelenmekte ve bileşenlerin durumu nasıl etkilendikleri ve etkilendikleri üzerine araştırma yapılmaktadır. Örnek olay araştırmasında gerçek yaşamda mevcut bir olay veya bir durum derinlemesine incelenmektedir. Örnek olay, araştırma konusu “nasıl” ve “neden” sorularına yanıt vermek istiyorsa ve aynı zamanda olgunun ortamı incelemesi de önemli ise uygun görülmektedir. (Gürbüz & Şahin, 2017).

Araştırmada iki üniversite baz alınmış ve bu iki üniversitedeki iç paydaşların kalite algıları incelenmektedir. Bu çerçevede örnek olay araştırma deseni iki farklı üniversitedeki güncel bir olgunun gerçek yaşam çerçevesi kapsamında incelemesinde doğru yöntem olduğu düşünülmüştür. Bu araştırmada örnek olay deseninde iki olay tek tek kendi başına bütüncül olarak ele alınmıştır ve daha sonra birbirleri ile karşılaştırılmıştır. Dolayısıyla örnek olay türü olarak bütüncül-tek analiz birimi ve çoklu olay deseni kullanılmıştır.

Araştırma yükseköğretim kurumlarında kalite algısını incelemektedir. Araştırmacı yükseköğretim kurumunda görev yapmakta olup aynı zamanda üniversitenin Kalite Komisyonunun üyesidir. Dolayısıyla, aynı zamanda hakkında fikir sahibi olunan ancak algı ve deneyimleri inceleyerek konu hakkında daha derin bir bilgiye ulaşmak istenen bir araştırma yöntemi olan fenomenoloji (olgubilim) kullanılmıştır. Fenomenoloji kelimelerimiz, anlayışlarımız ve teorilerimizin deneyimlerimizi nasıl değiştirdiği ve şekillendirdiğini göstermeye çalışır (Patton, 2015). Bu bağlamda, araştırmada görüşmeler kapsamına paylaşılan hikayeler ve yaşantılardan olgulara ilişkin yeni bilgi edinmeye çalışılmıştır.

Araştırma modeli aşağıdaki gibi tasarlanmıştır (Şekil 1).



Şekil 1 . Araştırma Modeli

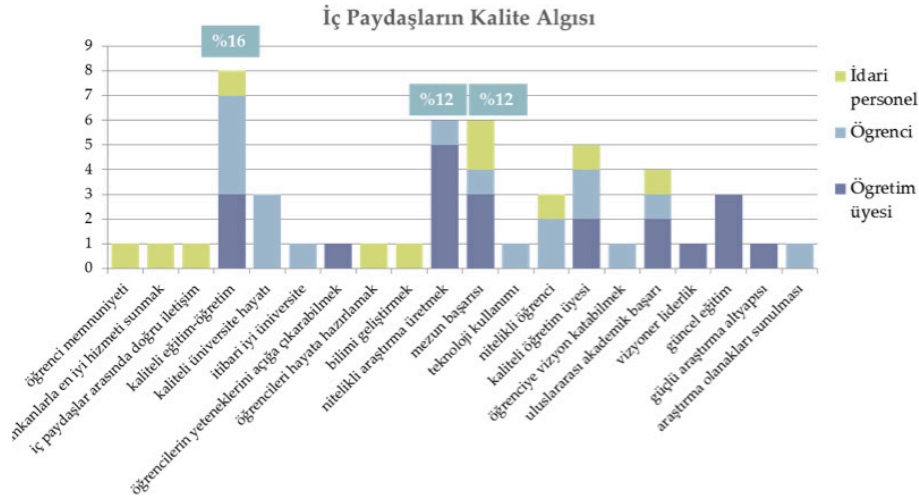
Araştırmada Ankara’da bulunan ve Times Higher Education Dünya Üniversiteleri Sıralaması 2018’de ilk 1000 üniversite arasına girmiş 1 devlet, 1 vakıf üniversitesi olmak üzere toplam 2 Türk üniversitesi incelenmiştir. Bu kapsamda her bir üniversiteden 9 iç paydaş olmak üzere toplam 18 kişi ile mülakat yapılmıştır. Mülakatlarda görüşmeler öncesinde belirlenmiş olan soruların rehberlik ettiği yarı-yapılandırılmış mülakat tekniği kullanılmıştır. Bu bağlamda, katılımcıların görüşme rehberi dışına çıkmasına sınırlı düzeyde izin verilmiştir.

Çalışmada mülakatlardan elde edilen veriler klasik içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Mülakatlardan elde edilen veriler QDA Miner yazılımı altında belli temalar ile kodlanmış olup, bu çerçevede, belirlenen kodların sıklığını değerlendiren frekans analizi ve kodların yakınlığını bularak analize imkan sunan dendogram teknikleri veri analizinde kullanılmıştır.

Bulgular

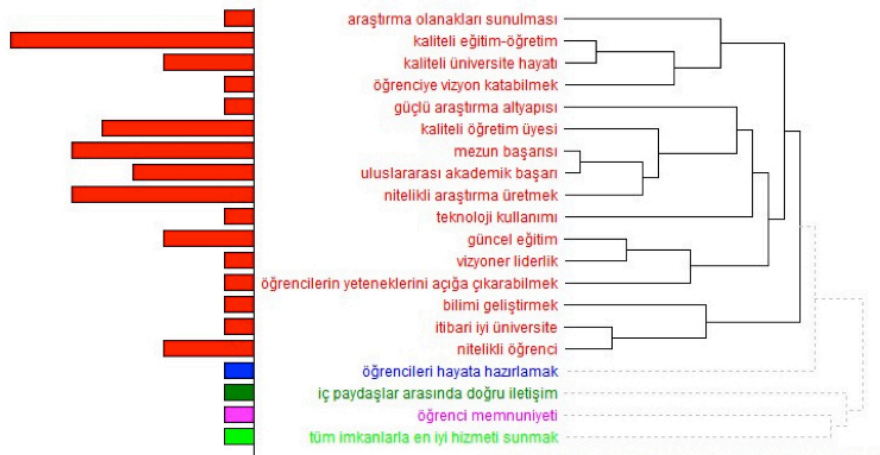
Araştırma sorusu: “Yükseköğretimde kalite dediğimizde sizce ne anlama gelmektedir?”

Katılımcıların yükseköğretimde kalite denildiğinde ilk akıllarına gelen kaliteli eğitim-öğretim (%16) ve akabinde nitelikli araştırma üretmek (%12) ve mezun başarısı(%12) gelmektedir. Bunu kaliteli öğretim üyesi (%10) ve uluslararası akademik başarı (%8) konu başlıkları takip etmektedir (Şekil 2).



Şekil 2. İç Paydaşların Kalite Algısı

Çalışmada frekans analizi dışında dendogram kullanılarak kodların eşleşmesi sağlanmıştır. Dendogram kodların eşleşmesini sağlayan ve kümeleme analizi tekniği ile oluşturulan diyagramdır. Bu kapsamda, birbirine benzer yapıda bulunan belirlenmiş kodlar kümelenir. Bu bağlamda üniversitelerin kalite algısına ilişkin dendogram Şekil 3’de görülmektedir.



Dendogram detaylı incelendiğinde aşağıdaki bulgular çıkmaktadır.

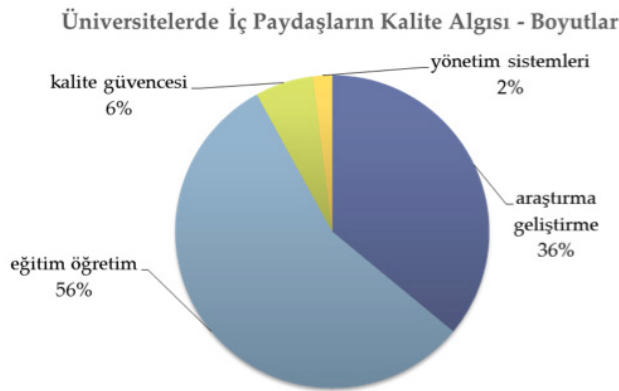
- Kaliteli eğitim-öğretim ile kaliteli üniversite hayatının birbiri ile yakın ilişkili olduğu görülmektedir. Bu bağlamda eğitim kalitesinin bir parçası olan bu iki kodun aslında birbirini etkileyebileceği düşünülebilir. Bu iki konu aynı zamanda öğrenciye vizyon katılması ile ilişkilidir. Nitelikli eğitim ve kaliteli bir üniversite hayatıyla öğrenci vizyoner bakış açısına sahip olabilecektir.
- Mezun başarısı ile uluslararası akademik başarının birbiri ile yakın ilişkili olduğu grafikten görülmektedir. İki kodunda

yükseköğretimde birer çıktı olduğu ve ikisinin de üniversitenin tanınırlığını arttırdığı düşünülürse birbirlerine yakın ve hatta iç içe olmaları kaçınılmazdır. Bu iki kodun ilişkili olduğu konu ise nitelikli araştırma üretmektir. Uluslararası akademik başarıya nitelikli araştırma üreterek varılabilir. Dendogramdan görüldüğü üzere bir sonraki ilişki ise nitelikli öğretim üyesi ve sonrasında ise güçlü araştırma altyapısı bulunmaktadır. Araştırma ile ilişkili bu başlıklar her anlamda birbirleri ile yakın ilişkidir. Güçlü araştırma altyapısı olan üniversiteye nitelikli öğretim üyeleri gelecek ve nitelikli araştırmalar üretilecektir.

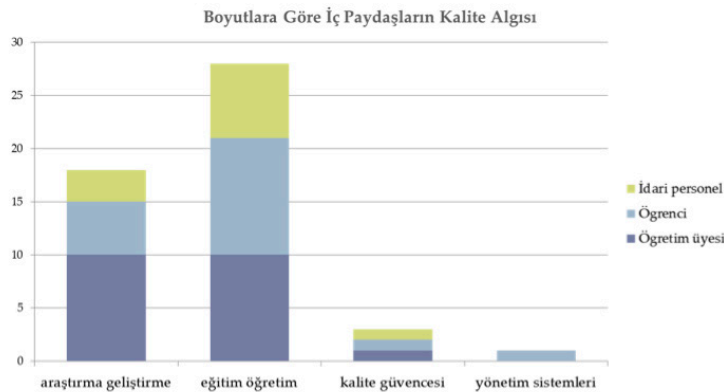
- Güncel eğitim ile vizyoner liderliğin birbiri ile ilişkilidir. Dünyada güncel bilgilerin eğitim öğretime yansıtılması, öğrencilerin en yeni bilgiler ile öğrenmeleri ancak vizyoner bir liderlik öncülüğünde tüm üniversiteye yayılacaktır. Dolayısıyla dendogramın tespiti çok doğru bir tespittir. Bu iki kod, öğrencilerin yeteneklerinin açığa çıkarılması ile ilişkilidir. Öğrencilere güncel bilgi aktaran vizyonu olan yönetim bu sayede kaliteli eğitim ile öğrencilerinin yeteneklerini açığa çıkaracaktır.

Araştırma sorusu: "İç paydaşların kalite algısı üniversitenin kurulan/kurulma aşamasındaki Kalite Güvence Sistemi ile nasıl örtüşüyor?"

Bu araştırma sorusuna cevap bulabilmek adına, katılımcılardan elde edilen kodların Kalite Güvence Sisteminin 4 boyutu altında gruplanarak incelenmesi gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda gruplanmış kodlara tekrar frekans analizi yapılmıştır. Bu analiz doğrultusunda katılımcıların üniversitelerde kalite algısı %56 oranında eğitim-öğretim boyutu altında olmuştur. Bunu %36 ile araştırma geliştirme ve %6 ile kalite güvencesi boyutları takip etmektedir (Şekil 4). Boyutlara göre iç paydaşların dağılımı şekil 5'da görülmektedir. İki üniversite karşılaştırıldığında, araştırma-geliştirme boyutunda cevap veren iç paydaşların daha yaşlı olan devlet üniversitesinde daha fazla olduğu, eğitim-öğretim boyutunda cevap veren iç paydaşların ise iki üniversitede hemen hemen aynı olduğu gözlemlenmiştir.



Şekil 4. Boyutlara Göre İç Paydaşların Kalite Algısı



Şekil 5. Boyutlara ve Paydaşlara Göre Kalite Algısı

Çalışmada katılımcıların cevaplarına göre yükseköğretimde kalite denildiğinde en fazla “kaliteli eğitim-öğretim”, “nitelikli araştırma üretmek” ve “mezun başarısı” aklı gelmektedir. Kaliteli eğitim-öğretim ağırlıklı olarak öğrenciler tarafından ifade edilmiş, nitelikli araştırma üretmek ve mezun başarısı ise ağırlıklı olarak öğretim üyeleri tarafından ifade edilmiştir. Boyutlar bazından bakıldığında, kalite algısında eğitim-öğretim ön plana çıkmaktadır.

Kategoriler ve boyutlar bazından değerlendirildiğinde iç paydaşların kalite algısının boyutlara göre dağılımında;

- Öğretim üyelerinin verdikleri cevapların %47,6’sı eğitim-öğretim ve araştırma-geliştirme boyutunda, %4,8’i ise kalite güvencesi boyutunda,
- İdari personelin verdikleri cevapların % 61,1’i eğitim-öğretim boyutunda, %27,8’i araştırma-geliştirme boyutunda ve %5,6’sı kalite güvencesi ve yönetim sistemleri boyutunda,
- Öğrencilerin verdikleri cevapların %63,6’sı eğitim-öğretim boyutunda, %27,3’ü araştırma-geliştirme boyutunda, %9,1’i kalite güvencesi boyutunda bulunmaktadır.
- Boyutların iç paydaşlara göre dağılımına bakıldığında;
- Araştırma-geliştirme boyutunda cevap veren iç paydaşların %55,6’sı öğretim üyesi, %27,8’i öğrenci ve %16,7’si idari personeldir.
- Eğitim-öğretim boyutunda cevap veren iç paydaşların %39,3’ü öğrenci, %35,7’si öğretim üyesi ve %25’i idari personeldir.
- Kalite güvencesi boyutunda cevap veren iç paydaşların %33,3’ü öğretim üyesi, %33,3’ü idari personel, %33,3’ü öğrencidir.

Kurum bazından bakıldığında, kalite algısının hangi kurumda nasıl gözüktüğünü değerlendirecek olursak genç vakıf üniversitesinin iç paydaşlarının kalite algısının ağırlıklı olarak kaliteli eğitim öğretim, nitelikli araştırma üretmek ve mezun başarısı konularına odaklandığı, daha yaşlı olan devlet üniversitesinin iç paydaşlarının kalite algısında ağırlıklı olarak kaliteli eğitim öğretim, nitelikli araştırma üretmek, mezun başarısı ve kaliteli öğretim üyesi konularına odaklandığı görülmektedir.

Araştırma Sorusu: İç paydaşların üniversitede Üniversite Kalite Komisyonu farkındalığı nasıldır?

18 katılımcının %33’ü üniversitelerindeki Kalite Komisyonundan haberdar görünmektedir. Kurum bazında bakıldığında vakıf üniversitesinde katılımcı iç paydaşların %44’ü Kalite Komisyonundan haberdar olduklarını belirtmişler, ancak kalite iyileştirme çalışmalarının bilgilendirmesinin yapılmadığını belirtmişlerdir. Devlet üniversitesinde Kalite Komisyonu farkındalığı %22’dir. Aynı şekilde kalite iyileştirme çalışmaları hakkında bilgilendirme yapılmadığı görülmektedir. Ancak kısıtlı örneklem sayısı ile farkındalık konusunda değerlendirme yapmak uygun olmayacaktır.

Araştırma Sorusu: “Üniversitenin Kalite Güvence Sisteminin örgüt performansına nasıl etkisi vardır?”

İki üniversitede de Kalite Güvence Sistemi ve kalite iyileştirme farkındalığı az olduğu için kalite iyileştirmelerinin performansa etkisine ilişkin soru tam cevap bulamamıştır. Katılımcıların %89’u Kalite Güvence Sisteminin etkin uygulandığı takdirde kurumun performansına olumlu etki edeceğini belirtmişler, %11 ise herhangi bir etkisinin olmayacağı görüşünü iletmışlerdir

Tartışma-Sonuç

Türkiye’de yükseköğretimde kalite 2015 yılında yayınlanan Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği’nin yayınlanması ve Yükseköğretim Kalite Kurulunun kurulması ile birlikte ön plana çıkmıştır. Üniversiteler yaklaşık 3 yıldır yeni bir yükseköğretim sistemine adapte olmaktadır. Bu kapsamda iki farklı üniversitenin kalite algılarının karşılaştırmalı incelendiği, Kalite Komisyonu farkındalığının ve Kalite Güvence Sisteminin performansa etkisinin araştırıldığı bu çalışmada frekans analizi ve dendogram kullanılmış ve aynı zamanda demografik bilgilerle dağılımlar detaylandırılmıştır. Mülakat soruları araştırma sorularına en iyi cevap verecek şekilde hazırlanmıştır. Katılımcı gözlem ile desteklenen çalışma çalışmadan çıkan sonuçların üniversitelerin yükseköğretimde ki yeni sistemi kendilerine daha kolay entegre edebilmeleri için bilgiler sağlayacaktır.

Araştırmada kullanılan eğitim-öğretim, araştırma-geliştirme, kalite güvencesi ve yönetim sistemi kalite boyutları Yükseköğ-

retim Kalite Kurulu'nun iç ve dış değerlendirmelerde kullanmış olduğu ve bu kapsamda üniversiteleri yönlendirdiği boyutlardır. Çalışmada önce kodların frekans analizi yapılmış sonra kodlar boyutlar altında sınıflandırılarak tekrar frekans analizi yapılmıştır. Kurum, iç paydaşlar ve boyutlara göre tüm dağılımlar hesaplanmıştır.

Çalışmanın sonucunda iç paydaşlarının kalite algılarının farklı olduğu ve kaliteli bir üniversite denildiğinde belirlenen 20 kod arasından en çok ifade edilen 8 kod incelendiğinde, kaliteli bir üniversite; “kaliteli eğitim sunan, nitelikli ve dünya çapında etki yaratan araştırma yapan, mezun başarısı güçlü olan, nitelikli öğretim üyesi olan, uluslararası kendini akademik açıdan ispatlamış ve tanınırlığı yüksek, dünyadaki güncel eğitim öğretim yaklaşımlarını takip edip öğrencilerine en güncel eğitimi sunan, nitelikli öğrenciler tarafından tercih edilen ve öğrencisine kampüs olanakları, sosyal ve kültürel aktiviteleri ve diğer imkanlarla kaliteli bir üniversite hayatı sunan üniversite” ‘dir.

“Kaliteli Eğitim Sunan, Nitelikli Araştırma Üreten Üniversite”

İç paydaşların yükseköğretimde kalite algısında en çok öğrencilerine kaliteli eğitim sunan üniversite gelmektedir. Bunun dışında nitelikli ve dünyada etki yaratan araştırmalar yapan araştırmalar yapan üniversiteler paydaşların kaliteli gördüğü önemli bir husustur. Üniversitelerin en önemli iki amacının eğitim-öğretim ve araştırma-geliştirme olduğu dikkate alınır, çıkan sonuçlar bu amaçlarla örtüşmektedir. Eğitim-öğretim ve araştırma-geliştirme kalitesi program akreditasyonu, ders ve öğretim üyesi memnuniyet anketleri, uluslararası üniversite sıralamalarındaki dereceler, uluslararası endeksli yayın sayıları, proje sayıları ve bütçeleri gibi göstergelerle ölçülebilmektedir.

Tüm paydaşların verdikleri cevapların kodları eğitim-öğretim ve araştırma-geliştirme boyutları altında sınıflandırıldığında katılımcıların %56'sının kalite algısı eğitim öğretim içerikli konulardan, %36'sı ise araştırma geliştirme içerikli konulardan oluşmaktadır. Öğrencilerin ağırlıklı olarak kalitede eğitimin kalitesine önem verdikleri, öğretim üyelerinde ise bu algının hem eğitim hem araştırmada eşit dağıldığı görülmektedir. Eğitim öğretim içerikli konularda öğrencilerin önem verdiği başlıklar incelendiğinde; kaliteli eğitim sunulması, kaliteli üniversite hayatı, başarılı mezunlar, nitelikli öğrenciler, öğrenciye vizyon katabilmek gibi konular gelmektedir.

Literatür incelendiğinde, yükseköğretimde kalite algısı ile ilgili çalışmaların daha çok eğitim kalitesi ve araştırma kalitesi olarak ayrı çalışıldığı görülmektedir. Benzer diğer çalışmalar incelendiğinde, öğrencilerin yükseköğretimde kalite algısının yükseköğretim kurumları tarafından yaratılan çevreden etkilendiği görülmektedir. Eğitim kalitesi yüksek olan üniversitelerde okuyan öğrencilerin genellikle eğitim kalite algıları yüksektir (Akareem & Hossain, 2016). Öğrencilerin kalite algısını çalışan başka bir araştırmada da öğrencilerin öğretim üyesi kalitesi ve eğitim kalitesi gibi konulara yüksek önem verdikleri gözlemlenmiştir (Akareem & Hossain 2012).

“Mezun Başarısı Olan Üniversite”

Araştırma sonucunda kalite algısında ilk 3 konu içerisine mezun başarısı da girmektedir. Katılımcılar, mezunların akademik ve profesyonel kariyerlerindeki başarılarının mezun oldukları üniversitelerin kalitesi ile ilişkili olduğunu ve mezun başarısının kaliteyi takip etmede önemli bir gösterge olabileceğini vurgulamaktadırlar. Mezunlar dış dünyada ne kadar başarılı olurlarsa, mezun oldukları üniversitelerin paydaşlar arasındaki kalite algısı artacaktır. Buradan görüldüğü üzere, üniversitelerin kaliteleri ölçülürken mezunlarının başarısına dikkat etmek önemli bir konudur.

Ancak, mezunların başarısı eğitim ve araştırma kalitesine kıyasla ölçümü ve takibi daha zor olan bir konudur. Başarının ölçütü ve tanımı net olmadığı için özellikle ulusal ve uluslararası değerlendirmelerde çoğu zaman dikkate alınmamaktadır. Yükseköğretim Kalite Kurulu her yıl üniversitelerden iç değerlendirme raporu ve göstergeleri toplarken ve her 5 senede bir üniversiteleri dış değerlendirmeden geçirirken mezunların takibine ve takip sisteminin iyi oturmuş olmasına önem vermektedir. Ancak buna rağmen mezun başarısının takibini yapabilecek bir gösterge ve değerlendirme bulunmamaktadır.

Üniversitelerde kalitenin en önemli göstergelerinden biri olan mezun başarısının Yükseköğretim Kalite Kurulu değerlendir-

melerinde dikkat alınması önerilmektedir. Mezun başarısının akademik ve iş dünyasına gönderilecek tanınırlık anketleri aracılığı ile ölçülmesi önerilmektedir. Buna benzer bir örnek olarak uluslararası üniversite derecelendirme kuruluşları Times Higher Education ve QS tarafından eğitim ve araştırma konuları altında yürütülen tanınırlık anketleri verilebilir. Bu bağlamda, öncelikli olarak mezun başarısının ölçülmesi için Yükseköğretim Kalite Kurulu tarafından Türkiye'nin önde gelen üniversitelerinin temsilcilerinden oluşan bir komisyon kurulması ve bu ölçümün nasıl ve ne kadar etkin yapılabileceğine dair kararlar alınması gerektiği düşünülmektedir.

Bunun yanı sıra, dünya üniversite sıralamaları yapan uluslararası üniversite değerlendirme kuruluşu Times Higher Education değerlendirmelerinde mezunların kalitesine ve başarısına dair ölçümlere yer vermemektedir. Önemli bir kriter olan mezun başarısının üniversiteleri değerlendirirken dikkate alınması ve ön plana çıkarılması önerilmektedir.

Çalışma üniversitelerin iç paydaşların kalite algısının üniversitenin yaşı, misyonu ve tecrübesi doğrultusunda farklılık gösterebileceğini göstermektedir. Yükseköğretim Kalite Kurulu tarafından yönlendirilen kalite güvencesi sisteminin paydaş konularına büyük önem verdiği ancak çalışmada incelenen iki üniversitedeki kalite farkındalığının düşük düzeyde olduğu gözlemlenmiştir. Üniversitelerin iç paydaşlarına bilgilendirmeler yapmaları ve hatta Kalite Komisyonu dahilinde çalışmalara dahil etmeleri önerilmektedir.

Literatürde yükseköğretimde kalitenin tam bir net tanımının olmadığı ve bu konuda ortak bir fikir birliğine varılmadığı belirtilmiştir (Schindler et al., 2015). Schindler, et al. (2015) bir kurumdaki kalite girişimlerinin durumuna bağlı olarak kalite ve kalite güvencesini tanımlamayı önermektedir. Bu araştırmacılar özellikle kalite ve kalite güvencesi terimleri kültürler arasında uygulanabilir olup olmadığı, ve bu terimlerin farklı bölgesel ve ulusal anlamları olup olmadığına araştırılmasını önermişlerdir. Bundan sonraki araştırmalarda örneklem sayısı paydaş boyutunda artırılarak yükseköğretimde kalitenin neyi ifade edebileceği ve hangi boyutlarda ve detaylarda takip edilebileceğine dair bir model tasarlanmasının hem ulusal, hem uluslararası yükseköğretim sektöründe faydalı olabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda çıkan sonuçlara göre Yükseköğretim Kalite Kurulu'na yeni model önerileri sunulabilecektir.

Çalışma yürütülürken Yükseköğretim Kalite Kurulu'nun kurulmuş olmasına ve üniversite değerlendirmelerinin uygulamaya konulmuş olmasına rağmen, kalite çalışmalarının kağıtta kalabileceği hususunda geri bildirimler alınmıştır. Özellikle devlet üniversitelerinde kendi ellerinde olmayan konulardan dolayı kaliteyi arttırmada sıkıntılar yaşandığı dile getirilmiştir. Bu bağlamda, Yükseköğretim Kalite Kurulu ve YÖK'ün çalışmalarında ortak ilerlemesi ve kontenjan, bütçeleme ve diğer konularda iyileştirme alanları belirlemeleri Türkiye'de başlatılan yükseköğretimde kalite güvence sistemi kurulması çalışmalarının gerçekten işleyen, sürekliliği olan sistemler olarak ilerlemesine olanak sağlayacaktır.

Yükseköğretim kurumları her sene Yükseköğretim Kalite Kurulunun yönlendirdiği sorulara cevap verebilmek ve kendi öz değerlendirmelerini yapabilmek için Kurum İç Değerlendirme hazırlayarak YÖKAK'a sunmaktadır. Araştırmadan çıkan sonuçlara göre YÖKAK tarafından istenen "Kurum İç Değerlendirme Rapor"u hazırlama kılavuzunun içine aşağıdaki soruların da eklenmesi önerilmektedir;

1. Üniversite iç paydaşları arasındaki doğru iletişim kanalını nasıl sağlamaktadır?
2. Üniversite öğrencilerin vizyon katabilmek için ne gibi çalışmaları yürütmektedir?
3. Üniversite Uluslararası etki değeri yüksek yayınlara sahip olabilmek için neler yapmaktadır?
4. Üniversite "güncel eğitim" sunduğundan nasıl emin olmaktadır?
5. Üniversitenin vizyoner bir yönetiminin varlığını nasıl sağlamaktadır?
6. Üniversite mezunlarının başarısını nasıl takip etmektedir?
7. Üniversite araştırmalarının kabul edilebilirliğini, kullanılabilirliğini ve yeni çalışmaları tetiklediğini nasıl güvence altına almaktadır?

Bir devlet ve bir vakıf üniversitesini inceleyen bu çalışmada iç paydaşlardaki kalite algısının çeşitlilik gösterdiği gözlemlen-

miştir. Kalite algısının üniversitelerin vizyonu ve misyonu ile de ilişkili olabileceği konusunun ileriki araştırmalarda daha kapsamlı çalışılması planlanmaktadır. Bunun yanı sıra, sadece iç paydaşlara odaklanan bu çalışmanın dış paydaşlar olan mezunlar, öğrenci aileleri, üniversite ile ilişki içerisinde olan firma temsilcileri gibi dış paydaşlar ile de yapılması, kalite algısını etkileyen başka önemli konuların çıkmasına sağlayabilecektir.

Kaynaklar

- (1) Akareem, H.S., Hossain, S.S. (2016) Determinants of education quality: what makes students' perception different? Open Review of Educational Research, 52-67
- (2) Brookes, M., Becket, N. (2014) Quality Management in Higher Education: A Review of International Issues and Practice. Quality Management in Higher Education: A Review of International Issues and Practice.
- (3) Fadeeva, Z., Galkute, L., Mader, C., Scott, G. (2014) Sustainable Development and Quality Assurance in Higher Education. Palgrave Macmillan
- (4) Gürbüz, S., Şahin, F. (2017) Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri. Seçkin Yayınevi
- (5) Manatos, M.J., Sarrico, C.S. (2015) The integration of quality management in higher education institutions: a systematic literature review. Total Quality Management & Business Excellence. 28,1, 159-175
- (6) Manatos, M.J., Rosa, M.J., Sarrico, C.S. (2016) Quality management in universities: towards an integrated approach? International Journal of Quality & Reliability Management. 35, 1, 126-144
- (7) Özer, M. (2012) Türkiye'de Yükseköğretimin Yeniden Yapılandırılması ve Kalite Güvence Sistemi. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi. 2,18-23
- (8) Patton, M.Q. (2015) Qualitative Research & Evaluation Methods. Sage, California
- (9) Schindler, L., Elvidge, S., Welzant, H., Crawford, L. (2015) Definitions of Quality in Higher Education: A Synthesis of the Literature. Higher Learning Research Communications, 5(3), 3-13.
- (10) Tezsürücü, D., Bursalioğlu Aybarç S., (2013) Yükseköğretimde Değişim: Kalite Arayışları. KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi. 10 (2)
- (11) Yükseköğretim Kalite Kurulu. (2018). <http://www.yok.gov.tr/web/kalitekurulu/anasayfa>

Sağlık Bilimleri Enstitüsü Mezun Profilinin Belirlenmesi

Tülay Bülbül ¹

Özet

Ülkemizde eğitimde kalite kavramı son yıllarda giderek artmış ve yükseköğretimde de tartışılan bir konu olmuştur. Bir çok eğitim kurumu, daha etkin bir eğitim planı oluşturmak için mezun ettiği öğrencilerin çalışma alanları, koşulları, kendilerini mesleki olarak geliştirme çabaları ve mesleki doyumlarını belirlemeye yönelik profil çalışmaları içine girmektedir.

Bu çalışma, bir kamu üniversitesine bağlı Sağlık Bilimleri Enstitüsü'nden mezun olan bireylerin kişisel ve mesleki özelliklerinin tanımlanması amacıyla yönelik olarak, tanımlayıcı olarak gerçekleştirilmiştir. Herhangi bir örnekleme yöntemine gidilmeyip, ulaşılabilen tüm mezunlar (51) araştırma kapsamına alınmıştır. Veri toplamada açık ve kapalı uçlu soruların yer aldığı anket formu kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında yüzyüze görüşme tekniği ve elektronik posta üzerinden anket gönderme yöntemleri kullanılmıştır.

Anket sorularını cevaplayan mezun 51 kişinin yaş ortalaması 34.80 ± 7.36 'dır. Ulaşılan mezunların mezuniyet yılları 2005-2018 arasında değişmekte olup, %15.7'si 2014 mezunudur. Mezunların %56.9'u Hemşirelik, %19.6'sı Veteriner, %7.8'i Tıp, %9.8'i Beslenme ve Diyetetik, %3.9'u Beden Eğitimi, %2.0'ı Eczacılık Anabilim Dalı programlarından mezun olduklarını ifade etmişlerdir. Mezunların %68.6'sı mezun olduğu yüksek lisans ya da doktora programı sırasında çalışıyor durumda olduğunu, %88.2'si üniversitede çalıştığını, %71.4'ü öğretim üyesi düzeyinde çalıştığını belirtmiştir. Mezunların %60.8'inin düzenli olarak bir dergi takip ettiği, bunların %83.9'unun mesleğiyle ilgili en az bir bilimsel dergi takip ettiği belirlenmiştir. Doyum düzeylerine bakıldığında mezunların %66.6'sı doyum düzeyini yüksek olarak nitelendirirken, %27.5'i orta, %5.9'u ise düşük olarak ifade etmiştir.

Araştırma sonuçları, mezunların demografik, profesyonel ve ekonomik özelliklerinin ülkemiz profiline göre ortalamanın üzerinde olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Mezun, profil, yükseköğretim

¹ Erciyes Üniversitesi, Türkiye, tulayozkn@gmail.com

Determination of Graduate Profile of Health Sciences Institute

Abstract

In our country, the concept of quality in education has increased in recent years and has been discussed in higher education. Many educational institutions are involved in working areas, conditions, professional development efforts and profile studies to determine their professional gratification.

This study was carried out descriptively for the purpose of defining the personal and occupational characteristics of the graduates of the Institute of Health Sciences of a public university. All of the graduates (51) who could be reached without any sampling method were included in the study. In the data collection, a questionnaire including open and closed-ended questions was used. In the collection of data, face-to-face interview technique and questionnaire sending methods were used.

The mean age of 51 graduates who answered the survey questions was 34.80 ± 7.36 years. Graduation years of the graduates were between 2005-2018, and 15.7% were graduates of 2014. 56.9% of graduates stated that they graduated from Nursing, 19.6% Veterinary, 7.8% Medicine, 9.8% Nutrition and Dietetics, 3.9% Physical Education, 2.0% Pharmacy Department programs. 68.6% of the graduates were working during their graduate or doctorate program, 88.2% of them worked at university and 71.4% of them worked at the academic staff level. It is determined that 60.8% of the graduates follow a journal regularly, 83.9% of them follow at least one scientific journal related to the profession. When the levels of saturation are considered, 66.6% of the graduates qualify the satisfaction level as high, 27.5% as medium and 5.9% as low.

The results show that the demographic, professional and economic characteristics of the graduates are above the average for Turkey.

Keywords: Graduate, profile, higher education

Giriş

Ülkemizde eğitimde kalite kavramı son yıllarda giderek artmış ve yükseköğretimde de tartışılan bir konu olmuştur. Son zamanlarda benimsenen kalite anlayışı, üretilen ürün ya da hizmeti kullananların bu ürün veya hizmetten ne kadar memnun kaldıklarının belirlenmesine dayanmaktadır. Bu doğrultuda yükseköğretim kurumlarının, akademik ve idari personel, öğrenciler, mezunlar, veliler, işverenler, meslek örgütleri vb. tüm grupların beklenti ve isteklerini belirlemesi gerekmektedir (Özsoy, Toraman & Dağhan, 2015; Baykal & Altuntaş 2014).

Yükseköğretim kurumu girdisi ve çıktısı olan bir kuruluştur. Bu kuruluşun girdileri sermaye, bilgi, işgücü ve yönetim, çıktıları ise mezunlar, yayınlar, projeler ve diğer hizmetlerdir. Eğitim kurumunun araştırma ve eğitim faaliyetleri, öğrencilerin niteliği ve niceliği, verilecek eğitimin düzeyi, işverenlerle ilişkiler, öğretim elemanlarının nitelik ve niceliği, mezunların işe yerleştirilmesi, işe yerleşenlerin aldıkları ücret ve mezunların bu durumdan memnuniyeti kalite göstergeleri olarak değerlendirilmektedir (Özsoy, Toraman & Dağhan, 2015)

Birçok eğitim kurumu, mezun ettiği öğrencilerin çalışma alanları, koşulları, kendilerini mesleki olarak geliştirme çabaları ve mesleki doyumlarını belirleyerek daha etkin bir eğitim planı oluşturmayı hedeflemektedir (Özsoy, Toraman & Dağhan, 2015). Eğitim kurumunun rolü, öğrencinin sadece eğitimini vermekle bitmemekte mezun olduktan sonraki başarısını ve başarısızlığını da izlemesi gerekmektedir. Böylece işverenlerin gereksinimlerini öğrenerek, gereksinimlere göre eğitim programlarının iyileş-

tirilmesi ve müşteri doyumunun sağlanması söz konusu olmaktadır (Baykal & Altuntaş 2014). Mezun profilleri, üniversiteleri ve öğrencilerini uluslararası ve yerel pazarda konumlandırmada da önemli bir rol oynamaktadır. Aynı zamanda mezun profili, üniversite mezunları ve toplumların stratejik hedeflerini yüksek düzeyde dile getirmektedir. Aynı şekilde, müfredat geliştirme ile uyumlu, müfredat haritalama süreçlerine yardımcı olabilecek ve öğrenciler için mümkün olan en iyi sonuçları elde edebilecek bir yapı oluşturarak akademisyenlere yol göstermektedir (Proposal for a Revised University of Auckland Graduate Profile, 2015).

Yöntem

Bu çalışma, Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü'nden mezun olan bireylerin kişisel ve mesleki özelliklerinin tanımlanması amacıyla yönelik olarak tanımlayıcı olarak gerçekleştirilmiştir. Sağlık Bilimleri Enstitüsü'nde 2018 yılında kayıtlı toplam 153 yüksek lisans ve 111 doktora öğrencisi vardır. Enstitüden 2016 yılında 79 yüksek lisans, 35 doktora, 2017 yılında 81 yüksek lisans, 35 doktora ve 2018 yılında 76 yüksek lisans, 24 doktora öğrencisi mezun olmuştur.

Bu çalışmada herhangi bir örnekleme yöntemine gidilmeyip, ulaşılabilen tüm mezunlar (51) araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırmaya ilgili enstitüden mezun olmuş ve gönüllü tüm mezunlar dahil edilmiştir.

Veri toplamada araştırmacı tarafından literatür taranarak (Özsoy, Toraman & Dağhan, 2015; Baykal & Altuntaş 2014; Yiğit, Esenay & Derebent, 2007; ÇOMÜ Sağlık Yüksekokulu Hemşirelik Bölümü Mezun İzlem Komisyonu, 2017) hazırlanan açık ve kapalı uçlu soruların yer aldığı anket formu kullanılmıştır. Anket formunda mezunların sosyodemografik bilgileri (8 soru), mezuniyet ve çalışma yaşamına ilişkin bilgiler (9 soru) ile, mesleki doyumlarını (2 soru), enstitü ve enstitüden aldıkları eğitime ilişkin düşüncelerini (14 soru) belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır.

Verilerin toplanmasında yüzyüze görüşme tekniği ve elektronik posta üzerinden anket gönderme yöntemleri kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 24.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistiksel metotlar (sayı, yüzde, ortalama, standart sapma) kullanılmıştır.

Araştırmanın sürecinde etik ilkelere uyulmasına özen gösterilmiştir. Çalışmaya başlamadan önce Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesinden Akademik kurul kararı, Erciyes Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'ndan Etik Kurul onayı ve çalışmanın yapıldığı enstitüden yazılı kurum izni alınmıştır. Mezun öğrencilere, araştırmanın amacı açıklanarak, olurları alınmış ve katılımcı bilgilendirilmiş gönüllü olur formu imzalatılmıştır.

Bulgular

Anket sorularını cevaplayan mezun 51 kişinin yaş ortalaması 34.80 ± 7.36 'dır. Mezunların %78.4'ü evli, %70.6'sı çocuk sahibi, %39.2'si 3 kişilik bir ailedir. Mezunların %96.1'inin sosyal güvencesi SGK, geliri ortalama 5000-7000 TL'dir. Ulaşılan mezunların mezuniyet yılları 2005-2018 arasında değişmekte olup, %15.7'si 2014 mezunudur. Mezunların %56.9'u Hemşirelik, %19.6'sı Veteriner, %7.8'i Tıp, %9.8'i Beslenme ve Diyetetik, %3.9'u Beden Eğitimi, %2.0'ı Eczacılık Anabilim Dalı programlarından mezun olduklarını ifade etmişlerdir.

Mezunların %68.6'sı mezun olduğu yüksek lisans ya da doktora programı sırasında çalışıyor durumda olduğunu, %17.6'sı mezuniyetinden hemen sonra, %3.9'u ise mezuniyetinden 1 yıl sonra iş bulabildiğini, %88.2'si üniversitede çalıştığını, %71.4'ü öğretim üyesi düzeyinde çalıştığını belirtmiştir. Mezunların %60.8'inin düzenli olarak bir dergi takip ettiği, bunların %83.9'unun mesleğiyle ilgili en az bir bilimsel dergi takip ettiği belirlenmiştir. Yine mezunların %58.8'inin bir toplumsal örgüte üyeliğinin olduğu, fakat sadece %9.8'inin bu örgütlerde yönetimde deneyimi olduğu belirlenmiştir (Tablo 1).

Tablo 1. Mezunların Bazı Tanıtıcı Özelliklerine Göre Dağılımı

Tanıtıcı Özellikler	Sayı	%
Medeni durum		
Evli	40	78.4
Bekar	10	19.6
Eşinden ayrı	1	2.0
Yaş Ortalaması	34.80±7.36	
Çocuk sahibi olma durumu		
Evet	36	70.6
Hayır	15	29.4
Mezun olduğu anabilim dalı		
Hemşirelik	29	56.9
Veteriner	10	19.6
Beden Eğitimi	2	3.9
Tıp	4	7.8
Eczacılık	1	2.0
Beslenme ve Diyetetik	5	9.8
İşe başlama süresi		
Zaten çalışıyordum	35	68.6
Hemen sonra	9	17.6
6 ay-1 yıl içinde	3	5.9
1 yıldan uzun	2	3.9
Çalışmıyorum	2	3.9
Çalıştığı kurum		
Sağlık Bakanlığı	3	5.9
Üniversite	45	88.2
Özel sektör	1	2.0
Çalışmıyorum	2	3.9

Doyum düzeylerine bakıldığında mezunların %66.6'sı doyum düzeyini yüksek olarak nitelendirirken, %27.5'i orta, %5.9'u ise düşük olarak ifade etmiştir.

Mezunların %98'i şu an çalıştıkları için enstitüden aldıkları eğitim ile ilgili olduğunu, %98'i enstitüden aldıkları eğitim içeriğinin yeterli olduğunu, %98'i eğitim sırasında etik ve mesleki sorumluluk anlayışı kazandığını, %96.1'i bu enstitüden mezun olduğunu övünçle ifade ettiğini, %96.1'i bu enstitüden eğitim almayı yakınlarına tavsiye edebileceğini, %68.7'si bu enstitüden mezun olmanın işe başlamasında veya iş yaşamında avantaj sağladığını ifade etmiştir (Tablo 2).

Tablo 2. Mezunların Enstitüden Aldıkları Eğitime Yönelik Düşüncelerine Göre Dağılımı

MEZUNLARIN ENSTİTÜDE ALDIKLARI EĞİTİME YÖNELİK DÜŞÜNCELERİ	Kesinlikle Evet		Evet		Kararsızım		Hayır		Kesinlikle Hayır	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
	1. Şu an çalıştığınız iş, aldığınız eğitimle mi ilgili?	37	72.5	13	25.5			1	2.0	
2. Mezun olduğunuz bölümün eğitim içeriğinin yeterli olduğuna inanıyor musunuz?	22	43.1	28	54.9	1	2.0				
3. Eğitiminiz sırasında, etik ve mesleki sorumluluk anlayışı kazandığınızı düşünüyor musunuz?	33	64.7	17	33.3			1	2.0		
4. Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsünden mezun olduğunuzu övünçle ifade ediyor musunuz?	24	47.1	25	49.0	2	3.9				
5. Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsünde eğitim almayı yakınlarınıza tavsiye eder misiniz?	24	47.1	25	49.0	2	3.9				
6. Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü mezunu olmak, işe başlamanızda veya iş yaşamınızda size avantaj sağladı mı?	14	27.5	21	41.2	5	9.8	11	21.6		

Mezunların %94.1'i çağdaşlık, %96.1'i prestij ve saygınlık, %98.0'i eğitim kalitesi, %94.1'i bilimsellik, %84.3'ü yaratıcılık, %68.6'sı bürokratik kolaylık, %90.2'si kendini yenileme, %100'ü öğretim üyelerinin kalitesi parametreleri konusunda Sağlık Bilimleri Enstitüsü'nü "iyi" olarak nitelendirmişlerdir.

Tartışma ve Sonuç

Öğrenci profilini belirlemeye yönelik çalışmalar, öğrencilerin sosyoekonomik özelliklerinin, akademik ve sosyal yaşama ilişkin görüşlerinin, geleceğe yönelik beklentilerinin belirlenmesi ile Türkiye'de ve dünyada uygulanan ekonomik, sosyal politikalara ve geleceğe yönelik beklentilerin önceden belirlenmesini sağlamak açısından büyük önem taşımaktadır (Şenses, 2005; Sandal & Karademir, 2013). Bu araştırma bulguları ile Sağlık Bilimleri Enstitüsü mezunlarının profilleri belirlenmiştir.

Mezun 51 kişinin yaş ortalaması 34.80 ve %96.1'inin sosyal güvencesi SGK, gelir ortalaması ise 5000-7000 TL'dir. Çalışmaya katılan mezunların büyük çoğunluğu lisansüstü diplomalarıyla değil, daha önce almış oldukları lisans diplomaları ile meslek sahibi olmuşlardır. Daha önce meslek sahibi olmayan mezunların büyük çoğunluğu ise iş bulma sıkıntısı yaşamamıştır. Benzer şekilde mezun hemşirelerle yapılan çalışmalarda, mezunların yarısından fazlasının mezun olduktan hemen sonra işe başladığı ve büyük çoğunluğunun kamu kurumunda çalıştığı belirlenmiştir (Özsoy, Toraman & Dağhan, 2015; ÇOMÜ Sağlık Yüksekokulu Hemşirelik Bölümü Mezun İzlem Komisyonu, 2017). Oysa TÜİK 2018 verilerine göre, 15-64 yaş grubunda işsizlik oranı %11, TÜİK 2016 verilerine göre üniversite mezunları arasında işsizlik oranı ortalama %12'dir (TÜİK, 2016; TÜİK, 2018). Özellikle bazı sağlık alanlarından mezun olan bireylerin daha kısa sürede iş bulduğu düşünüldüğünde Sağlık Bilimleri Enstitüsü mezunlarının kısa sürede işe başlamış olması şaşırtıcı değildir.

Mezun olunan bölümlere göre işsizlik oranı ve işe başlamış kişilerde gelir düzeyi değişim göstermektedir (TÜİK, 2018). Sualtı Teknolojisi Programı'ndan mezun olan öğrencilerin değerlendirildiği bir çalışmada, mezunların gelir durumlarına bakıldığında, %47'sinin 2001- 3000 TL arasında aylık gelire sahip olduğu görülmüştür (Çekiç, Uygur & Ayan, 2018). Benzer şekilde mezun

hemşirelerle yapılan bir çalışmada da mezunların ortalama 2391 TL aylık gelirleri olduğu bulunmuştur (Özsoy, Toraman & Dağhan, 2015). Türkiye’de bireylerin ortalama aylık gelir düzeyleri de düşünüldüğünde, bu çalışma sonucu Sağlık Bilimleri Enstitüsü mezunlarının iş bulma ve ekonomik özelliklerinin ülkemiz profiline göre ortalamanın üzerinde olduğu görülmektedir.

Sağlık Bilimleri Enstitüsü’nden mezun olan öğrencilerin enstitüye ilişkin genel memnuniyet düzeyleri oldukça yüksek bulunmuştur. Bir eğitim fakültesinde öğretmen adaylarının genel olarak eğitim fakültesinden memnuniyet düzeylerinin “az düzeyde” olduğu ortaya çıkmıştır (Sümen & Çağlayan, 2013). Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik bölümü öğrencileri ile yapılan başka bir çalışmada ise memnuniyet düzeyi öğrenciler tarafından “orta” olarak değerlendirilmiştir (Bülbül, Ateş & Öztürk S, 2017). Ülkemizde lisansüstü eğitim veren başka bir kurumda yapılan çalışmada mezunların yarısının aldıkları eğitimden memnun olduğu, diğer yarısının ise aldıkları eğitimden kısmen memnun oldukları belirlenmiştir (Kalaycı & Öztürk, 2018).

Mezunların büyük çoğunluğu şu an çalıştıkları için enstitüden aldıkları eğitim ile ilgili olduğunu, enstitüden aldıkları eğitim içeriğinin yeterli olduğunu, eğitim sırasında etik ve mesleki sorumluluk anlayışı kazandığını, bu enstitüden mezun olduğunu övünçle ifade ettiğini, bu enstitüden eğitim almayı yakınlarına tavsiye edebileceğini ifade etmiştir. Hemşirelerle yapılan bir çalışmada da hemşirelerin %35’i üniversitede aldıkları eğitimin iş yaşamında kullanımı için yeterli olduğunu, %44’si kısmen yerli olduğunu belirtmektedir (Yiğit, Esenay & Derebent, 2007).

Eğitim hizmetlerinden yararlanan öğrenci grubunun görüş ve deneyimlerine ilişkin bir geri bildirim aracı olduğu için mezun profil çalışmaları eğitim kalitesinin iyileştirilmesi amacıyla kullanılmalıdır (Kulik, 2001; Şahin, Zoraloğlu, & Fırat, 2010). Ayrıca, mezun profil çalışmaları kaynakların etkin kullanımı konusunda da önemli veriler sağlamaktadır. Profil çalışmalarının, yakın zamanda belirli bir mesleğe yönelecek kitlenin temel özelliklerini ve beklentilerini yansıtmaları açısından önemli olduğu düşünülmektedir (Şenses, 2005).

Tüm bunlar doğrultusunda;

- Mezunların birbirleriyle ve üniversiteleriyle olan bağlantısını sürdürmek ve bu iletişimden fayda sağlamak amacıyla yıllık mezun toplantıları düzenlenmeli,
- Mezunlarla işbirlikli çalışmalar yapılmalı,
- Lisansüstü programları için periyodik aralıklarla mezun izleme çalışmaları yapılmalı ve sonuçlarından yararlanmalıdır.

Kaynaklar

- Baykal, Ü.T., & Altuntaş, S.Y. (2014), Hemşirelik yüksekokulu mezunlarının kişisel ve mesleki özellikleri ile performans düzeylerini etkileyen etmenler, Sağlık ve Hemşirelik Yönetimi Dergisi, 1(1),25-36.
- Bülbül, T., Ateş, D., & Öztürk, S. (2017), Sağlık Bilimleri Fakültesi hemşirelik bölümü öğrencilerinin lisans düzeyinde aldıkları hemşirelik eğitimi ile ilgili memnuniyetlerinin belirlenmesi, Sağlık Bilimleri Dergisi (Journal of Health Sciences), 26 (2), 133-139.
- Çekiç, M., Uygur, N., Ayan, O.A., & Ergüden, D. (2018), Sualtı teknolojisi öğrencilerinin mezun profili, Düzce Üniversitesi Bilim ve Teknoloji Dergisi, 6,309-317.
- ÇOMÜ Sağlık yüksekokulu hemşirelik bölümü mezuniyet değerlendirme komisyonu. (2017), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu. <https://cdn.comu.edu.tr/cms/syo/files/406-mezun-anket.pdf>
- Kalaycı, N., & Öztürk, A. (2018), Eğitim programları ve öğretim mezunlarını izleme çalışması: Gazi Üniversitesi örneği, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 16(1),77-103.
- Kulik, J.A. (2001), Student Ratings: Validity, Utility, and Controversy, New Directions For Institutional Research, No 109.
- Özsoy, S., Toraman, A.U., & Dağhan, Ş. (2015), Ege üniversitesi hemşirelik yüksekokulu mezun profilinin belirlenmesi, Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi, 31(1),11-26.
- Proposal for a Revised University of Auckland Graduate Profile. Submission to Senate, (November 2015).
- Sandal, E.K., & Karademir, N. (2013), Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi coğrafya bölümü

- öğrencilerinin profili, beklenti ve sorunlarının değerlendirilmesi, KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi / KSU Journal of Social Sciences, 10 (2),129-155.
- Sümen, Ö.Ö., & Çağlayan, K.T. (2013), Öğretmen adaylarının eğitim fakültesinden memnuniyet düzeyleri ve hayal ettikleri eğitim ortamı, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32(2), 249-272.
- Şahin, İ., Zoraloğlu, R.Y. & Fırat, Ş.N. (2010). Üniversite öğrencilerinin eğitimsel amaçlarına ulaşmalarını etkileyen etkenlere ilişkin görüşleri, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(2),133-154.
- Şenses, F. (2005), ODTÜ İktisat Bölümü öğrenci profili–yeniden, ODTÜ Gelişme Dergisi, 32,185-198
- Türkiye İstatistik Kurumu (TUİK), 2018.
- Türkiye İstatistik Kurumu (TUİK), 2016.
- Yiğit, R., Esenay, F.I., Derebent, E. (2007), Türkiye’de hemşirelik son sınıf öğrencilerinin profili, Cumhuriyet Üniversitesi HYO Dergisi, 11(3).



Yükseköğretim
çalışmaları
derneği 2015



IHEC 2018

THE 3rd INTERNATIONAL
HIGHER EDUCATION
STUDIES CONFERENCE

3. ULUSLARARASI
YÜKSEKÖĞRETİM
ÇALIŞMALARI
KONFERANSI

- ▶ 11-13 OCTOBER 2018 Kayseri - Turkey
- ▶ 11-13 EKİM 2018 Kayseri - Türkiye