



Akademik plan, stratejik planın merkezi ve özü olmalıdır. Mükemmel bir stratejik planı olan bir kampüsün eğer zayıf bir akademik planı varsa zor zamanlar geçireceği kesindir. Yine, mükemmel bir akademik planı olan bir kampüsün eğer zayıf bir stratejik planı varsa zayıf bir performans sergileyeceği kesindir. Her iki planın birlikte gelişmesi, birlikte gelişirken akademik planlama sürecine fikirler vermesi (ve ondan fikirler alması), planlama sürecinin stratejik kısmının, kampüsün işletilmesi için mükemmel ilkeler geliştirmeye dikkat etmesi önemlidir.

21. yüzyıl dünyası, yeni yaklaşımlar ve normlar getirmiştir ve akademik camiaı ilerlemeye ya da sonuçlarına katlanmaya zorlamıştır. Bugünün yüksekokulları ve üniversiteleri kampüs planlamasını bütüncül görerek yani stratejik planlama, hareket planlama ve akademik planlamayı birleştirerek yeni ekonomiler, yeni fırsatlar ve yeni ödüller bulacaklardır. Kitabımızı okuyanların bu amacı akıllarından çıkarmayacaklarını umuyoruz. Akademik camia toplum için her zaman çok kıymetli bir kaynak olmuştur ve eğer bu camia uygun bir şekilde plan yaparsa gelecekte de böyle olmaya devam edecektir.

AKADEMİK PLANLAMA

Akademik Stratejik Planın Merkezi ve Özü

Akademik Planlama

Akademik Stratejik Planın Merkezi ve Özü

Daniel James Rowley
Herbert Sherman

Çeviri: Adem Esen
İngilizce Kontrol: Yaşar Cinemre, A.Kasım Varlı, İsa Kar
Türkçe Kontrol: Vildan S. Çoşkun



Akademik Planlama

Akademik Stratejik Planın Merkezi ve Özü

**Daniel James Rowley
Herbert Sherman**

Çeviri: **Adem Esen**

İngilizce Kontrol: **Yaşar Cinemre, A.Kasım Varlı, İsa Kar**

Türkçe Kontrol: **Vildan S. Çoşkun**

ACADEMIC PLANNING
The Heart and Soul of the Academic Strategic Plan
Daniel James Rowley Herbert Sherman

Copyright© 2004 by
University Press of America,® Inc.
4501 Forbes Boulevard
Suite 200
Lanham, Maryland 20706
UPA Acquisitions Department (301) 459-3366
PO Box 317
Oxford
OX2 9RU. UK
All rights reserved
Printed in the United States of America
British Library Cataloging in Publication Information Available
Library of Congress Control Number: 2003112789
ISBN 0-7618-2691-2 (paperback:alk.ppr.)

İlk baskısı Amerika Birleşik Devletleri'nde University Press of America (Lanham, Maryland), tarafından yapılmıştır. Resmi izin ve onay alınarak tercüme edilmiş ve basılmıştır.

Tüm hakları saklıdır.
Bölge: Sadece Türkiye

First published in the United States by University Press of America, Lanham, Maryland USA.

Translated and printed by permission.

All rights reserved
Territory: Turkey only

Grafik-Tasarım
İbrahim YILMAZ

Halkalı-Küçükçekmece/İSTANBUL
T: 0212 692 96 00 (pbx) F: 0212 693 82 29
www.iszu.edu.tr

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Yayın No:4

İçindekiler

Sunuş.....	4
Önsöz.....	7
Birinci Kısım:	Ne Öğretmeliyiz?
Birinci Bölüm	Öğrenim Ortamı: 21. Yüzyılda Akademik Planlama..... 15
İkinci Bölüm	Akademik Planlama ve 21. Yüzyılın Değişen Öğrenim Çevresi.....32
Üçüncü Bölüm	Akademik Planlama ve Kampüs Çevresi.....56
Dördüncü Bölüm	Akademik Camia ve Akademik Plan.....83
Beşinci Bölüm	Bilgi, Öğrenme ve Akademik Disiplinler.....105
Altıncı Bölüm	Akademik Program Planı Neye Benzemelidir?.....126
Yedinci Bölüm	Akademik Program Planlaması Nasıl Yapılmalı?.....155
İkinci Kısım:	Nasıl Öğretmeliyiz?
Sekizinci Bölüm	O Halde Takrirdeki Yanlış Nedir?.....177
Dokuzuncu Bölüm	Pedagojik Alternatifler.....197
Onuncu Bölüm	Paradigmayı Öğretmeden Öğrenmeye Yöneltilme.....220
Onbirinci Bölüm	Bir Stratejik Bağlamda Tümünü Birlikte Ele Alma.....241
Onikinci Bölüm	Yeniden Ele Alınan Yeni Paradigma: Öğrenen Odaklı Eğitim.....258
Kaynaklar.....	278

SUNUŞ

Günümüzde eğitimde yaşanan gelişmeler, toplumun yükseköğretim kurumlarından beklentilerinin farklılaşması, değişik kesimlerin artan eğitim ihtiyacının karşılanabilmesi ve rekabet, eğitim sektörünün şekillenmesinde yeni bir süreci de beraberinde getirmiştir. Yükseköğretim kurumları tüm bu beklentileri karşılamak, rekabet edebilmek ve piyasa şartlarına uyum sağlamak zorundadır. Üniversitelerin bu beklentilere cevap verebilmesi ve dünya ölçeğinde rekabet edebilmeleri stratejik olarak yönetilmelerini zorunlu kılmaktadır.

Ancak, Türkiye’de üniversitelerde, stratejik planlama ve stratejik yönetim uygulamalarının düzeyi ve yetersizliği önemli bir sorun oluşturmaktadır. Stratejik yönetim sürecinin, kurumların gelişmesi, rekabet edebilirliği ve performansları üzerinde olumlu etkileri bilimsel olarak ortaya konmuştur. Bu nedenle; üniversiteler stratejik düşünmek, gelecek için fırsatlardan üst düzeyde yararlanmak, üniversite içinde ve dışında yer alan önemli paydaşlarıyla daha uygun ilişkiler kurmak zorundadır. Stratejik yönetim anlayışının bir sonucu olan stratejik planlama uygulaması, üniversiteler açısından bakıldığında zorunlu olarak diğer kurumlardan daha farklı bir yapı gerektirmektedir. Bunun en önemli nedeni, akademik programların varlığıdır.

Yükseköğretime ayrılan kaynakların gittikçe azalması ve artan eğitim talebinin karşılanması için üniversiteler, daha iyi örgütlenme sağlamak ve kendilerine yardımcı olacak bir metot olarak stratejik planlamaya yönelmişlerdir. Ancak, üniversitelerde yapılan stratejik planların uygulanması ve başarıya ulaşabilmesi, akademik planlama ile birlikte yürütülmesine bağlıdır. Çünkü üniversiteler; bilgiyi gelecek nesillere aktaran, yeni bilgiler üreten ve bu bilgilerin ürüne dönüştürülmesinde önemli roller üstlenmektedir. Yükseköğretimin planlanmasından so-

rumlu kurumlar ve üniversite yöneticileri belirli disiplinler arasındaki ilişkileri, bu disiplinlerde meydana gelen değişimleri, akademik programlarda yaşanan büyüme, durağanlık ve gerileme gibi hususları analiz etmek ve buna göre akademik planlamasını yaparak, üniversitenin genel stratejik planı ile birlikte ele almalıdır. Bu durum üniversitelerin daha iyi yönetilmelerinin yanında finansal olarak desteklenmesine de olumlu bir katkı sağlayacaktır. Koordinasyon içerisinde yürütülen ve stratejik planlama ile bir araya getirilmiş akademik planlama, öğrenme tecrübesini geliştirecek ve öğrencilere daha iyi bir öğrenme imkanı sunulmasına imkan verecektir. Üniversitenin etkinliğinin artırılması için mutlak surette, stratejik planlama ile akademik planlamanın birlikte ele alınması günümüzde büyük önem kazanmış, dünyada öne çıkan üniversitelerde yaygın bir anlayış olarak yerleşmeye başlamıştır. Akademik planlamanın, genel stratejik planla birlikte ele alınması üniversitelere çok farklı avantajlar sunmaktadır. Bunların başında hiç şüphesiz ki, kaynakların programlar arasında etkin dağılımı, müfredatların güncellenmek suretiyle yeni gelişmelerin öğrencilere aktarılması, disiplinler arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılması ve programların buna göre düzenlenmesi, akademik ihtiyaçların; teknolojik, fiziki ve beşeri olarak netleştirilmesi, ihtiyaçlara uygun programların açılması veya kapatılması, üniversitenin hizmet verdiği alanda eğitimin tatmin düzeyi, neyi nasıl öğretmeliyiz? Sorusuna cevap verilmesi, araştırma yapılacak öncelikli alanların belirlenmesi ve akademik fırsatlarla mevcut yapının uygun hale getirilmesi gibi bir çok neden saymak mümkündür.

İngilizce 'den Türkçe 'ye çevrilen "Akademik Planlama" adlı eserin, yükseköğretim kurumlarımıza faydalı olacağını ümit ediyor, başta Rektörümüz Prof.Dr.Adem ESEN olmak üzere emeği geçen herkese teşekkür ediyorum.

Prof. Dr. Ramazan EVREN
Mütevveli Heyeti Başkanı

ÖNSÖZ

Günümüzde yükseköğretim, belki de daha önce hiç olmadığı kadar sorgulanmaktadır. Akademik camia, kendini daha fazla inceleme ve eleştiri altında hissederken, eğitim tüketicileri ile halkın, gelişmiş bir performans ve hesap verebilirlik için olan talepleri neredeyse günden güne artmaktadır. Kâr amaçlı üniversitelerin, duvarsız üniversitelerin, uzaktan öğretimin (e-learning) ve üniversite konsorsiyumlarının ortaya çıkışı, lise sonrası eğitimin görüntüsünü değiştiriyor ve üniversitenin fildişi kaplı ve gözden uzak imajını yıkıyor. Günümüz yüksekokulları ve üniversitelerindeki bazı kişiler bu sorgulamaları, en istenmeyen müdahaleler olarak görüyorlar. Diğerleri ise, gelmekte olan değişiklikleri görüp, kampüs dışından gelen eleştirilere cevap vermenin yanında modern öğrencinin istek ve ihtiyaçlarına daha iyi cevap verebilmek için programlarını daha şimdiden değiştirmeye başladılar. Diğer bir grup ise bu değişiklikleri memnuniyetle karşılayarak bunları, kendi kampüslerini geleceğe taşıyacak olan programları ve hizmetleri oluşturabilmek için önemli bir fırsat olarak görmektedir. Yeniliğe en açık olanlar ile ileriye dönük olayları öngörenler, zaten hayat boyu eğitimin en ileri noktasındalar ve kampüs çevresini daha şimdiden yeniden biçimlendirdiler.

Bütün bu faaliyetlerin merkezinde, akademik planla ilişkisi vardır. Elbette ki, her yüksekokulun ve üniversitenin sundukları akademik hizmetlerin iyi seçilmiş, güncel, yüksek kaliteli, toplumun refahına katkıda bulunabilen ve mezuniyetlerinden sonra kişisel ve mesleki hayatları için kendilerini hazırlayan öğrencilere faydalı şeyler olması gerektiği konusunda, akademik camiada ve korunan duvarlarının dışında bulunan herkes aynı fikirde olacaktır. Fakat, insanların üzerinde anlaşılmadıkları şey, sunulan akademik önerilerin özelliklerinin ve ilkelerinin arkasındaki itici gücün ne olması gerektiğidir. Bu itici güç, alanlarında uzman olan, yeni bilgiyi araştıran ve bulan ve müfredatı iyi bilen ve onu doğru ve tam bir şekilde yayabilecek olan yüksekokul ve üniversitele-

rimizdeki akademisyenler mi olmalıdır? Ya da bu itici güç, Bilgi Çağı'nı inşa eden ve onu desteklemek için yeni bilgi tabanlarına ihtiyaç duyan, kendi ticari araştırma projeleri ile ilgilenen ve yeni teori tabanları ve yaklaşımları oluşturmaktan sorumlu olan ve toplumsal ihtiyaçlara ve rahatsızlıklara karşı daha duyarlı olan bir akademik çevre isteyen eğitim tüketicileri ve toplumun kendisi mi olmalıdır? Söylem yüksek olunca, hiç bir grubun yeni fikirlere ve uzlaşmaya açık olmadığı görülüyor. Fakat, akademik camia ile onun paydaşları, iftihar edebilecekleri akademik programlar oluşturmak için birlikte çalışmaya başladıkları zaman bundan herkes yarar görecektir.

Bu kitap akademik planlamayı, bir yüksekokul veya üniversite kampüsündeki akademik programlamayı düzenleyen temel faaliyet olarak görmektedir. Akademik planlama, kampüsün güçlü yönleri ile belirgin üstünlüklerini toplumsal ihtiyaçlarla öyle bir şekilde uyumlu hale getirir ki, kampüsün en iyi kaynakları, mevcut hizmetlerin ve programların desteklenmesinde ya da yenilerinin oluşturulmasında kullanılmaya başlar. Dış paydaşlarla ortaklaşa olarak akademik camianın iç paydaşları, hem mevcut talepleri karşılamak için hem de gelecekteki talepleri karşılamada bir temel oluşturmaya yardım etmek için akademik planı tasarlar. O zaman, hal böyle olunca, akademik planlama sürecinin, kampüsün stratejik planlama sürecine bağlı olması uygundur.

Daha önceki Strategic Change in Colleges and Universities (Rowley, Lujan, and Dolence, 1997), Strategic Choices for the Academy (Rowley, Lujan, and Dolence, 1998) ve From Strategy to Change (Rowley and Sherman, 2001) adlı üç kitapta da belirttiğimiz gibi, bugünün yüksekokullarında ve üniversitelerinde stratejik planlamanın kullanılması çok daha fazla yaygın olduğu gibi aynı zamanda vazgeçilmezdir. Kampüsün sağlığı ve esenliği için, stratejik planlama, kampüs dışındaki önemli paydaşları ile daha iyi bir uyum oluşturma yolları ararken, fırsatları maksimize etmek için kaynaklarını kullanmakta kanıtlanmış bir metot sağlar. Fakat birçok yüksekokul ve üniversite stratejik planının çok çe-

şitli kampüs problemlerine değindiğini, fakat stratejik planı destekler gibi görünmeye ya da tamamen görmezden gelmeye meylettiğini öğrenmek genellikle şaşırtıcı oluyor. Bunun sebebi, stratejik planlamanın akademik aktivitelerden çok daha fazla idari aktivitelerle ilişkilendirilmesi olabilir. Stratejik planlama yapmak için kampüsün idari fonksiyonunun, fakülte senatolarından ya da müfredat komitelerinden çok daha doğal bir yer olduğu anlaşılmaktadır. Akademik planlamanın, çoğunlukla bölgesel akreditasyon için yapılan çalışmalar yolu ile idari planlamaya bağlı olduğu ve yüksekokul ya da üniversite öğretim üyelerinin tek hüküm alanı olduğu kabul edilir. Burada onu sadece akademik özgürlüğün himayesi altındaki öğretim üyelerinin uzmanlığı etkiler. Başka bir deyişle, her iki planlama faaliyetini de ayrı şeyler olarak değil ama böyle olması gerekir şeklinde görmek yaygın bir durumdur.

Bu bir yanılgıdır. Akademik plan, stratejik planın merkezi ve özü olmalıdır yani karşılıklıdır. Mükemmel bir stratejik planı olan bir kampüsün eğer zayıf bir akademik planı varsa zor zamanlar geçireceği kesindir. Yine, mükemmel bir akademik planı olan bir kampüsün eğer zayıf bir stratejik planı varsa zayıf bir performans sergileyeceği kesindir. Her iki planın birlikte gelişmesi, birlikte gelişirken akademik planlama sürecine fikirler vermesi (ve ondan fikirler alması), planlama sürecinin stratejik kısmının, kampüsün işletilmesi için mükemmel ilkeler geliştirmeye dikkat etmesi önemlidir. Bu, bazıları için belli düzeyde rahatsızlık veren bir işbirliğini içerir çünkü sırf akademisyenlerin dışındaki insanların, akademik program karmasında ve onun metotlarında pekala söz sahibi olabileceği anlamına gelir. Bu aynı zamanda, öğretim üyeleri liderleri ile diğer akademisyenlerin, kampüsün idari yönetiminde pekala söz sahibi olabileceği anlamına da gelir. Yetkiyi iyi paylaşmayanlar için bu olası sonuçlar ciddi bir tehdittir. Fakat, yetkiyi kullanmayı öğrenen ve kendi kaynak tabanlarını kampüsün genel durumunu iyileştirmek için kullanan kampüsler için bunun potansiyel getirileri bütün paydaşlar için muazzamdır.

Bu kitabı denklemin akademik planlama yönüne odakladık. Çünkü stratejik planlama alanının, akademik programı kendi sınırları içinde daha iyi anlaması ve bünyesine katması gerektiğine inanıyoruz. Böyle yapmakla kendimize iki soru soruyoruz: 1. Ne öğretmeliyiz? ve 2. Nasıl öğretmeliyiz? Bu sorulara cevap verirken stratejik ve bütüncül olarak cevap veriyoruz. Stratejik görüş açısından, akademik programın fırsatlarını ve tehditlerini, bunların çevrenin taleplerine ve şartlarına nasıl daha iyi uyum sağlayacağını tespit etmek için inceliyoruz. Bütüncül görüş açısından baktığımızda, akademik süreçle ilgili olan unsurları, özellikle de öğrencileri (öğrenenleri), öğretim üyelerini, idarecileri ve hizmet sağlayıcıları ve en etkili olabilmesi için akademik programın öğrenci hayatının bütün yönlerini nasıl içine alması gerektiğini görüyoruz. Okuyucunun burada göreceği şey, akademik programlamayı dar bir kapsamda ele almadığımızdır – yani ona sadece dersler, sınıflar ve akademik derecelere götüren yollar olarak bakmıyoruz. Elbette ki bunlar önemli etmenlerdir ve biz bunları önemsiyoruz fakat biz aynı zamanda şu durumu da söylüyoruz: Eğer öğretim öğrenene faydalı olacaksa o zaman yüksekokul ya da üniversite öğrencisi hakkında çok şey bilmelidir ki hem kampüse hem de öğrenciye en iyi faydayı verecek olan çevreyi, hizmetleri ve eğitimi sağlayabilsin.

Birinci Kısımda, ne öğretmeliyiz sorusunu araştırıyoruz. Birinci Bölümde, Öğrenim Çevresi: 21. Yüzyılda Akademik Planlama, akademik planlamayı geniş bir tanıtımla veriyoruz ve onun gelişimini ve uygulanmasını kampüsün stratejik planlama sürecine bağlıyoruz. Modern dönem ve önceki dönemden farklı olan şeyler ile bunların akademik planlamayı nasıl etkilediğini tartışıyoruz. Akademik Planlama ve 21. Yüzyılın Değişen Öğrenim Ortamı adlı İkinci Bölüm’de bugünün bilgisinin niteliğine bakıyoruz. Yükseköğretimin arkasındaki itici güç olarak Sanayileşme Çağından, genel bilgi tabanından yeni talepler ve ihtiyaçları olan Bilgi Çağına geçiş sürecinde nasıl değişmiştir? Üçüncü Bölümde, Akademik Plan ve Kampüs Topluluğu, özellikle öğrenciyi ve onun

öğrenme sürecini etkileme kapasitesine sahip kampüs operasyonlarının hemen hemen her safhasını içine alan akademik planlamanın parametrelerini belirliyoruz. Daha sonra Dördüncü Bölümde, Akademik Camia ve Akademik Plan, kampüsteki öğretim üyelerinin kurumun akademik planına olan katkılarının rolünü inceleyerek önceki bölümde başladığımız tartışmaya devam ediyoruz. Burada aynı zamanda planlama süreci ile akademik planın unsurlarını da tartışıyoruz. Beşinci Bölümde, Bilgi, Öğrenme ve Akademik Disiplin, disiplinleri oluşturan bilgi merkezlerine daha dikkatli bir şekilde bakıyoruz ve birçok disiplinin yansıttığı değişiklikleri ve bu değişikliklerin kampüs akademik planı ile bunun meydana getirdiği süreci nasıl etkilediğini tartışıyoruz. Bu temel bilgilerle Altıncı Bölüm, Akademik Plan Neye Benzemeli? kampüs için çok kapsamlı bir akademik plan inşa etmedeki süreçleri ile unsurları tartışarak akademik planın parçalarını birleştirmek için gerekli olan çok daha pratik bir rehber veriyor. Kitabın bu kısmı bunu oldukça uygulamalı bir şekilde yapmaktadır. Stratejik planlama sürecinin temel elemanlarından bazılarını kullanarak analiz ve değerlendirme teknikleri önermektedir. Bunun amacı, bir kampüse, hangi akademik programların ve hizmetlerin, kendi kaynak tabanı ile mevcut ve gelecekteki öğrenci kitlesini anlamasında yardım etmektir. Son olarak, Akademik Program Planlaması Nasıl Yapılmalı? adlı Yedinci Bölüm’de akademik programların belirli ve daha dar konusuna, bunları gelecekte etkileyecek olan planlara kimlerin dahil olması gerektiğine ve bu sürecin kampüsün çeşitli fakültelerinin müfredat tabanlarını nasıl güçlendireceğine ve yapacakları işlere değiniyoruz.

İkinci Kısım’da “Nasıl Öğretmeliyiz?” sorusu ile ilgili konuları inceliyoruz. “O zaman Ders Anlatımı ile İlgili Sorun Nedir?” adlı Sekizinci Bölüm ile başlıyoruz ve öğretimde tercih edilen ders anlatımı metotunun avantajlarını ve dezavantajlarını inceliyoruz. Bu sadece bir çok eğitici ile profesörün tercih ettiği bir metot değildir, bu onların bildiği tek metot da olabilir. Bereket versin ki, bilgiyi öğrencilere aktarmak için bu-

gün oldukça fazla metot vardır. Biz bunları sonraki bir kaç bölümde ele alacağız. Pedagojik Alternatifler adlı Dokuzuncu Bölüm’de birçok popüler alternatifin ya da en azından ders materyalinin öğretilmesinde kullanılan destek metotlarının avantajlarını ve dezavantajlarını ana hatları ile veriyoruz. Bu durumda bu bölüm, Problem Çözmeye Dayalı Öğretim tartışmasına yoğunlaşıyor ve bunu, gittikçe popüler olan ve Bilgi Çağındaki 21.Yüzyıl öğrencilerine çok uygun olan yeni bir felsefe olarak inceliyor. Onuncu Bölüm olan Yaklaşımı Öğretimden Öğrenime Çevirme, sınıf ortamında öğretici ile öğrencinin motivasyonuna bakarak ve öğretim felsefelerinin genel akademik plana bağlanması hakkında sonuçlar çıkararak öğretim sanatı ve bilimi hakkında bazı tartışmalar sunuyor. Daha sonra, Stratejik Ortamda Tümünü Birbirine Bağlama adlı Onbirinci Bölüm’de, akademik planın stratejik planla birbirine bağlanması yöntemleri ile ortaya çıkan ürünün nasıl görülebileceğini tartışıyoruz. Son olarak Onikinci Bölüm olan Yeni Yaklaşımın Yeniden Değerlendirilmesi: Öğrenci Odaklı Eğitim’de öğrenci-merkezli akademik planlama hakkındaki tartışmamızı bitiriyor akademik ve kampüs stratejik planlarının uygulanması hakkındaki bir kaç yöntemi tartışıyoruz.

Bu kitap, daha önce hemen hemen hiç birbiri ile birleştirilip tek bir tutarlı planlama yaklaşımı haline getirilmemiş olan çok çeşitli kampüs faaliyetlerini bir araya getirmeye çalışmaktadır. Katıksız akademisyenler, kullandığımız stratejik planlama uygulamasından rahatsız olabilirler ve salt idarecinin de, kampüsün stratejik planını kampüsün akademik camiası ile birleştirmek zorunda kalma düşüncesinden dolayı keyfi kaçabilir. Fakat her iki camia da aynı amaçları hedeflemişlerdir: Mümkün olduğunca etkili bir şekilde öğrencilere, toplumsal gruplara ve akademik mesleğe hizmet etmek. Birlikte çalışmadaki yetersizlik, yüksekokulun ya da üniversitenin akademik kısmı ile idari kısmını birbirinden ayırmış olan bir gelenekten kaynaklanıyor olabilir. Paylaşılmış yönetim kavramının tamamı, birbiri ile çalışması şart olmayan fakat birbirinden ayrı olarak yan yana çalışan iki farklı kampüs faaliyetini

belirtme eğilimi gösterir. Fakat 21. yüzyıl dünyası, yeni yaklaşımlar ve normlar getirmiştir ve akademik camiaı ilerlemeye ya da sonuçlarına katlanmaya zorlamıştır. Bugünün yüksekokulları ve üniversiteleri kampüs planlamasını bütüncül görerek yani stratejik planlama, hareket planlama ve akademik planlamayı birleştirerek yeni ekonomiler, yeni fırsatlar ve yeni ödöller bulacaklardır. Kitabımızı okuyanların bu amacı akıllarından çıkarmayacaklarını umuyoruz. Akademik camia toplum için her zaman çok kıymetli bir kaynak olmuştur ve eğer bu camia uygun bir şekilde plan yaparsa gelecekte de böyle olmaya devam edecektir.

Daniel James Rowley, Ph.D.

Greeley, Colorado

Herbert Sherman, PhD.

Southampton, New York

Birinci Kısım

Ne Öğretmeliyiz?

Birinci Bölüm

Öğrenim Ortamı: 21. Yüzyılda Akademik Planlama

Güz yarıyılı başlamadan bir hafta önce parlak, güneşli bir sabahı. ABC Üniversitesinin öğretim üyeleri, yeni gelen öğrencileri akademik çevrenin içinde karşılamak için yapılan bir tören olan yıllık yeni öğrenci toplantısı için bir araya gelmişlerdi. Geçmiş yıllardakinin aksine bu yıl rektör, öğretim üyelerinden, üniversitenin durumu hakkında onlara hitap edeceği öğleden sonraki bir toplantıya katılmalarını rica etmişti. O sabah, rektörün emekli olacağından tutun da birkaç az tercih edilen programların kapatılacağına dair dedikodular uçuşuyordu havada. Bazı yeniliklere ve yönetimdeki bazı kişilerin değiştirilmesine rağmen birkaç yıldan beri üniversite öğrenci kaybediyordu. Normalde yeni öğrencilerle tanışacakları için çok neşeli ve gürültülü olan ve sınıflara geri dönmekten dolayı heyecanla dolmuş olan öğretim üyeleri karamsar ve derin düşünceler içindeydi.

Tören sonrası verilen kabul iyi geçti ve yeni gelen öğrencilerle haşır neşir olmak için fırsat bulunca, öğretim üyelerinin yüzleri düzelmeye başladı. Birçoğu meslekdaşlarına ve kayıt kabul elemanlarına öğrenciler hakkında olumlu yorumlar yaptılar, ki bu da öğrencinin okulda tutulması için iyi bir işarettir. Öğretim üyeleri, rektörün, Üniversitenin Durumu hakkındaki konuşmasını yapacağı ana amfiye girerken yavaş yavaş sessizliğe büründüler ve beklemeye başladılar.

Rektör açılış konuşmasına bazı istatistikler vererek başladı: Rakip üniversitelere yapılan kayıtlar yıllık olarak %3 artarken geçen iki yılda bize yapılan kayıtlarda %10 düşüş vardı; burslar artarken (okul ücreti iskontosu) toplam gelirler düşüyordu ve üniversitede nakit çıkışı vardı. Rektörün

çizdiği tablo ekonomik olarak hiç de iç açıcı değildi ve öğretim üyeleri oturdukları yerde çok huzursuz oldular. Bütün bunları daha önce duymuşlardı ve rektörün kafasının içinde daha fazla şey olduğunu da biliyorlardı.

“Kayıt miktarını artırmamız gerekiyor”, dedi rektör öğretim üyelerine. “Bunu yapabilmek için yeni akademik programlara ihtiyacımız var ve ben sizden, yani üniversitenin öğretim üyelerinden, yeni öğrencileri üniversitemize çekecek yeni müfredatlar geliştirmede yaratıcı olmanızı istiyorum. Bu yüzden, kafa kafaya verelim, yaratıcı olalım ve öğrencilere yeni dersler, alanlar ve dereceler sunmak için bir takım olarak çalışalım. Herbirinizin ve her bölümün, analiz etmesi ve onaylaması için yeni program geliştirme tekliflerinizi vermenizi bekliyorum.” Öğretim üyeleri o kadar şaşırılmıştı ki, rektörün konuşmasını aniden kestiğini ve sahneden indiğini anlamaları için biraz zaman geçmesi gerekti.

Tasvir ettiğimiz bu olay, günümüzde birçok üniversite ve yüksekokul kampüsünde nadir değildir. Bir müfredat tabanını güncelleştirmeye ve her kampüsün misyonunu ve yönünü belirleyen akademik programların en yüksek kalitede olmasını sağlama ihtiyacı, statüko ile mücadelelenin, disiplinin önemi ile yaşayabilirliğinin yeniden gözden geçirilmesinin ve hızlı bir toplumun ihtiyaçlarına uymayan programları yeniden düzenlemek için gönüllü olmanın önemini gösterir. Ama bu güçlüklerle karşı hitap edecek en iyi yol nedir? Gidecek çok yön, inceleyecek çok seçenek ve mevcut akademik kampüsün güçlü ve zayıf yönleri bakımından çok gösterge vardır.

Açıkçası, objektif bir şekilde mevcut durumu değerlendirecek, bir kampüsün sunduğu akademik programlarında sundukları ile toplumun ihtiyaçları arasında iyi bir uyumun olup olmadığını belirleyecek ve daha ileri gitmek için uygun seçenekler önerecek organize bir yönleme ihtiyacı vardır. Stratejik planlamanın tam da bu yöntem olduğuna inanıyoruz.

Ekonominin tüm sektörlerinde pekçok kurumlar, stratejik yönetimin önemini anlamaktadır ve onlar bunu kendilerini ayakta tutmak için düzenlenmiş bir uygulama olarak görürler. Daha belirgin bir şekilde söyleyecek olursak, son birkaç on yıldır ticari kuruluşlar stratejik planlama ile stratejik yönetimi uygularken, bu uygulamalar aynı zamanda bugünün yüksekokulları ve üniversitelerini de içine alan kurumlarda da yaygınlaşmıştır. Fakat, daha önce de ileri sürdüğümüz gibi (Rowley and Shaman, 2002) Rowley, (Lujan, and Dolence, 1998) and Rowley, Lujan, and Dolence, 1997), yüksekokullarda ve üniversitelerdeki stratejik planlama ister istemez işletmelerdekilerden ve diğer örgüt türlerindekiilerden farklıdır. Bu gerçekliğin olduğunun en büyük nedeni, bir akademik programın mevcudiyetinde ve tabiatında yatmaktadır.

Yüksekokullar ve üniversitelerde görülen benzersiz özelliklerden biri, yüzyıllar boyunca gelişen ortak yönetim ilkesidir. Böyle bir sistemde, ki dışardan bakanlara garip gelebilir, kampüs yöneticileri ile öğretim üyeleri, yöneticiler kampüsün iş tarafını idare ederken öğretim üyeleri de akademik tarafını idare edecek şekilde yönetim sorumluluklarını bölüşürler. Uygulamada, bu zaman zaman kurumun kıt kaynaklarının nasıl en iyi şekilde kullanılacağı konusunda idarecilerle öğretim üyelerinin ihtilafa düştüğü hantal bir sistem olabilir. Fakat, sistem iyi çalıştığı zaman, aynı zamanda öğretim üyelerinin hayati bir önemi olan bir araştırma ve öğretim mahalline girmelerine yardım etmekten sorumlu olan bir sistemdir.

Bazı yüksek öğretim kurumları, bugünün dünyasında karşı karşıya kaldıkları artan nüfus ve azalan kaynakların ortaya çıkardığı zorluklara daha iyi hitap etmek için organize olmada kendilerine yardım edecek bir yöntem olarak stratejik planlamaya dönmüşlerdir. Bununla birlikte, bu yüksekokul ve üniversite stratejik planlarına bakıldığında, akademik programın tam rolünün ne olduğu her zaman belirgin değildir. Akademik planlamanın kampüs stratejik planının genel ilkeleri ve kurgusu ile

nasıl uyuştuğu da açık değildir (Long, 1980). Bunun sebebi de, stratejik planlama sürecinin birçok yüksekokul ve üniversite kampüsünde özellikle iyi anlaşılmamış olması ve ilerleme gösteren birçok planın, paylaşılmış yönetim gibi özelliklerin öneminin farkında olan bir model yerine daha geleneksel (tabiatı gereği çok hiyerarşik ve özellikle de demokratik olmayan) bir iş modelini kullanmaya yönelmesidir. Bu bir hatadır, çünkü geleneksel işletme planlama modelinde süreç, yukarıdan aşağıya ve ekonomik odaklıdır. Ayrıca stratejik rekabet avantajı sağlamaya bakar. Chandler'in (1962) yazılarından beri, 'strateji yapıyı belirlemeli' fikri, stratejik planlama sürecinin temel bir varsayımı olmuştur. Sonuç olarak, bu yöntemlerin kullanımı, yükseköğretimin birçok kurumu tarafından olumlu karşılanmamıştır.

Bazı akademisyenlere göre, genel strateji kampüsün yapısını belirleyebilmelidir fikri (akademik program karması ve önem verdiği şeyler) ciddi bir tehdit olarak görülebilir. Bu aynı zamanda ülke çapında birçok öğretim üyesinin ve fakülte senatosunun stratejik planlama sürecini sekteye uğratmak hatta ortadan kaldırmak için neden sık sık politik davranışlar içine girdiğini de açıklar. Ticari kuruluşların stratejik planlama süreci ister istemez dostane değildir ve kısmen insanlıktan çıkarıcı gibi görünebilir, ki bu da yüksekokul ve üniversite kampüslerinde stratejik planlamaya karşı olan direncin büyük bir kısmını anlamamıza yardım eder. Bununla birlikte, akademik çevredeki planlamanın, daha geleneksel olan iş dünyasındaki işlemden daha farklı bir işlem türü olduğuna inanıyoruz. Aynı zamanda bu işlem, akademik planlamayı planın önemli unsurlarından biri (tek önemli unsur olmasa da) olarak alması ve bünyesine katması gereken bir işlemdir. Keller (1983); Rowley, Lujan, and Dolence (1997) ve diğerleri, akademik camiadaki stratejik planlamanın iş dünyasında görülen planlamadan farklı olmasının yanında, sürece katılma ihtiyacının da olduğunu ileri sürmüşlerdir. Bu araştırmacılar, ortak yönetim değerlerini sürece katmışlar ve aka-

demik çevredeki stratejik planlamacıları, kampüsün akademik yönelimini, birçok kişinin daha baskıcı idari kaygılar olarak algılayabileceği şeylerin arkasına yedek olarak koymaktan ziyade parasal fırsatları ve büyüme fırsatlarını kampüsün bu önemli unsuru ile birleştirecek strateji planlama metotları tasarlamak için teşvik ettiler.

Bu kitapta, akademik planlamanın önemini yüksekokul veya üniversite stratejik planının merkezi ilkesi haline getiriyoruz. Planlama sürecinin idari ve akademik bölümleri arasında faal bir işbirliği modeli sunuyoruz ve akademik planlama sürecini merkezi stratejik planlama süreci ile birleştiren bir hareket sistemi geliştirmenin yanında, akademik planlama ile 21. yüzyılın hızla değişen çevreleri arasındaki önemli bağlantıya değiniyoruz.

Stratejik plan ile akademik planın en iyi nasıl birleştirileceğini düşünmeye başlamadan önce sorulması gereken soruların türü, büyük oranda yüksekokul ya da üniversitenin takip etmek için seçtiği yolun tabiatına bağlıdır. Özellikle, samimi bir akademik plan geliştirirken akademik planlamacıların sorması gereken iki soru vardır: 1) Ne öğretmeliyiz? 2) Nasıl öğretmeliyiz? Bu iki soruya verilecek cevaplar elde edilecek stratejik planın tabiatı üzerinde önemli bir etkiye sahip olacaktır. Bu türden farklı konulara temas etmek için bu kitabı iki bölüme ayırdık. Her bir bölüm, akademik planlama unsurunu ilgilendiren soruların birini ele alacaktır. Bununla birlikte, kitabın başından sonuna kadar, her iki tipin bütün özelliklerinin birbiri ile bağlantılı olduğunu göstermek için stratejik planlama faaliyetleri ile akademik planlamayı birleştiriyoruz.

Akademik Planın Önemi

Akademik plan, bir kampüsün müfredatı ile bu müfredatın kampüs içindeki çeşitli öğrenim toplulukları üzerine olan muhtemel etkisini tanımlar. Bu plan zamanla oluşur ve ortak akıl, bir araya gelen grubun karakteri, disiplinin ilgileri ile kurumun akademik öğretim üyelerinin araştırmalarından doğar. Plan ortaya çıkan birçok gerçekleri de yansıtır:

1. Kampüsün açıldığı günden beri kampüsün akademik programlarını benzer programlardan ayırt eden geleneksel programların gelişimi ve değişimi,
2. Kendilerini sürekli olarak yeniden tanımladıkları için ana disiplinlerin tabii gelişiminden kaynaklanan yeni programların gelişimi,
3. Ortaya çıkan akademik program tabanını desteklemek için kurumsal kaynakların dağılımı,
4. Kampüsün akademik ihtiyaçlarını ve büyük ölçüde de bunları destekleyen idari yapıyı yansıtmak için oluşturulmuş kurumsal yapı.

Akademik Planlama Nedir ve Ne Değildir?

O halde akademik planlama nedir? Plan nasıl üretilir? Long (1980), akademik planlamayı geleneksel planlamanın doğurduğunu söyleyerek “büyük ölçüde açık, akla uygun ve etkilidir. Üniversitelerin ve yüksekokulların öğrenci kayıtları ile kaynak büyüme eğrilerindeki mevcut ve tahmin edilen düzleşmeye cevap verebilecekleri büyük bir strateji geliştirme çabalarında evrimsel bir safhadır” (s.29)der. Anketell (1996), bir kurumun akademik planının, “kurumun dikkatini ve kaynaklarını yoğunlaştırmak istediği programın güçlü yanları, uzmanlık alanları ve seçilmiş önceliklerin belirlenmesi” olduğunu söyler (s.117). Bu tanımlar, akademik planın kurumsal stratejik planla bağlantılı olması gerektiğinin neden bu kadar önemli olduğunu da belirtiyor. Bu tanımlar aynı zamanda, birçok kurumsal akademik planlama faaliyetinde her zaman bulunmayabilen bir açıklık ve istekliliği de ima eder.

Akademik planlamanın iki konuya yoğunlaşması gerekir:1)Yüksekokul ya da üniversitenin hizmet alanında eğitime duyulan ihtiyaç ve bu eğitimin şekli, 2) Yüksekokul ya da üniversitenin bu ihtiyaçları yeterli bir şekilde karşılayacak mevcut kaynak tabanının yeterliliği. Bu süreç objektif olmalı ve muhtemel değişiklik gerçeği kabul edilmelidir. Akademik planlamanın mevcut amacı, ya mevcut akademik güçlü yön-

lerle ihtiyaç duyulan akademik fırsatları (öğretme, araştırma ve hizmet dahil) birbirine uygun hale getirmek ya da ihtiyaç duyulan akademik fırsatlara daha iyi hizmet etmek için yeniden kaynak tahsis etme ve/veya kaynak toplama süreci başlatmak olmalıdır. Bu dıştan-güdümlü bir süreçtir.

Akademik planlama, öğretim üyelerinin, bölümlerin, okulların ve yüksekokulların mevcut akademik ilgi alanlarını geçerli kılmaya çalıştığı sırf içten-güdümlü bir süreç değildir. Bu, sadece akademik camianın üyelerinin, mevcut araştırmalarını, öğretimini ve hizmetini planladığı bir fildişi kule deneyimi olamaz. Çünkü yaptıkları işlerden memnundurlar ve dış etkilerin kendi dar gündemlerine müdahale etmesi gerektiğine inanmamaktadırlar.

Bu, akademik planlama akademik özgürlüğe bir tehdittir ya da tehdit olmalıdır, demek değildir. Akademik çevre her zaman toplumun ihtiyaçlarını yansıtmış ve bunlara karşılık vermiştir. Tartışma götürmez araştırma ortamı ve ifade özgürlüğü ile bu ihtiyaçlara hitap etme potansiyelini de yansıtmış ve karşılık vermiştir. Akademik özgürlük sorumluluğu da beraberinde getirir. Eğer bir öğretim görevlisi (ya da bir grup öğretim görevlisi), kampüsü daha yaşayabilir/yaşanabilir hale getirecek değişikliği engellemek için ya da kampüsü topluma daha duyarlı hale getirecek olan değişiklikleri engellemek için akademik özgürlük koruması peşinde koşuyorsa o zaman onlar bu kavramı istismar ediyorlardır.

Şu sorulabilir: Akademik planlama ile program gözden geçirme arasında ne fark var? Bunlar aynı şey değil mi ya da bunlar farklı mı? Buna verilecek cevap şudur: İleride Beşinci Bölüm’de açıklayacağımız gibi, programın gözden geçirilmesi işi, akademik planlamanın önemli bir parçası olmalıdır fakat sadece bu kadar değildir. Akademik planlama konusundaki görüşlerimizi genişletirken, bunun nasıl (tek bölüm ya da birim aktivitesinin aksine) tüm kampüsü kapsayan bir olay olduğunu, nasıl (5, 7 ya da 10 yılda bir meydana gelenlerin aksine) sürekli ol-

duğunu ve nasıl (tek bir birimin ya da bölümün sağlığına yoğunlaşan aktivitelerin aksine) hem bütünsel hem de genel kampüs planlama faaliyetlerinin bir parçası olduğunu açıklayacağız. Bu yüzden, program planlamasının önemi apaçık ortada iken bunun sadece akademik planlama içinde olması gerekmiyor.

Bütüncül Akademik Plan (Toplam Kalite Yönetimi)

Modern akademik çevre nitelik ve mükemmeliyetle ilgilenmelidir. Bu kavramlar çoğunlukla yanlış kullanılsa da, bunların önemi gözardı edilemez. Genel olarak, yüksekokullar ve üniversiteler, ihtiyaç duyulan yeni bilgi tabanları tedarik etmek için toplumla ortaklık kurarlar. Akademik çevre bilgiyi bulma ve sunma ile ilgili iken, geleneksel olarak toplum, bütün vatandaşlarının yaşam kalitesini iyileştirmekle ilgilidir ve akademik çevreyi, gelişmiş yaşam kalitesi aktivitelerinin bir ortağı ve yaratıcısı olarak değerlendirir.

Akademik planlama akademik programları, bir yüksek okul ya da üniversite ile onun hizmet alanı ya da toplumsal alanı arasındaki bu merkezi ilişkiyi destekleyecek şekilde tanımlar. Akademik planlama, toplumun olumsuzluklarını açıklamak için ya da fırsatlarını genişletmek için farklı disiplinlerin nasıl etkili bir şekilde çalışabileceğini anlamaya çalışır. Akademik planlamacıların akademik planı tanımlamada ve yeniden tanımlamada verdikleri kararlar, bu karşılıklı bağlılık anlayışı içinde ifade edilmelidir. Bu yüzden, öğretim üyelerinin, akademik özgürlüğü hem bilgi keşfetmenin önemli bir unsuru olarak hem de toplumun ihtiyaç duyduğu hizmetleri sağlamada pazarlamacılık gerçeklerinin güç kazandırdığı bir şey olarak görmeleri önemlidir. Bu yapılmazsa, o zaman, toplumun kendilerine gerekli ve değerli kaynakları vermemesinin sonuçları ile yaşamak zorunda kalabilirler.

Bundan başka, akademik planlama öğrencilerin tüm yüksek okul deneyimini etkiler: iş, oyun, günlük yaşam ve öğrenme. Ankate (1996) ve Anderes (1996), program kararları bakımından akademik

planlamanın, daha geniş bir dünya görüşünü ihtiva etmesi gerektiğinin yanında aynı zamanda öğrenci ve diğer paydaşların her alanda iyi oluşlarını etkilemek için kampüs ortamının içinde çalışması gerektiğini ileri sürmüşlerdir. Güvenli olmayan öğrenci barınımı, dengelenmemiş yemek hizmetleri, güvenli olmayan kampüs alanları ve kişisel sorunlar akademik planlama sürecinin gözönüne alması gereken şeyler gibi görünmüyorlar. Ama öyledirler. Akademik çevre öğrenci hayatının sadece bir özelliğidir ve öğrencinin çevresinin diğer özellikleri akademik planın etkili olma yeteneğini etkileyebilir ve etkiler de. Mesela, 11 Eylül 2001 korkunç bir gündü. New York'un yaşadığı trajediyi herkes hissetti. Birçok yükseköğretim kurumu o saldırı gününde bile kepenk indirmede ve "Teröristlerin kazanmasına müsaade edemeyiz - her zamanki gibi işimize devam etmeliyiz" ifadeler yaygındı. Ancak, bu kitabın yazarlarından biri, o gün sınıfa girişini ve olan şeylerden dolayı öğrencilerin yüzlerindeki şoku görüşünü hatırlıyor. O günün ders planları oldukça saçma görünüyordu ve sadece konuşarak ve nasıl hissettiğimizi birbirimize söyleyerek zamanı geçirdik.

Bu kısa örneğin anlatmak istediği şey şudur: Öğrencilerimiz öğrenmeye hazır oluncaya kadar bütün hocalarımızı onların üzerine sürsek bile bu bir işe yaramayacaktır. Neyse ki, 11 Eylül olayının sıradan bir olay olduğunu söylemiyoruz ama kampüs ortamında öğrencileri, hocaları ve idarecileri öğrenim sürecinde etkileyen birçok şey vardır. Kampüs güvenliğinin artırılması endişeyi azaltabilir ve öğrenmeyi iyileştirebilir. Yurtlarda çalışma grupları oluşturmak, akademik katılımı ve akran öğreticiliğini geliştirebilir. Dersleri, çalışan öğrencilerimize daha müsait bir program verebilecek saatlere koymak onların katılımını, okulda tutulma oranlarını ve mezuniyet notlarını yükseltebilir. Sonuçta, akademik planlama bütünsel bir kampüs ortamının bir parçasıdır ve bu şekilde geliştirilmelidir.

Kalite konusu da karmaşıktır. Kalite standartları, onu tanımlayan topluluklara göre değişir. Bir profesörün yüksek kaliteli bir araştırması,

onu fonlamayı kesen bir hibe kurumuna böyle görünmeyebilir. Başka bir hocanın yüksek kaliteli bir dersi bütün sınıfı uyutabilir. Başka bir ilham verici ve büyüleyici profesör 20 yıldan beri verdiği dersin içeriğini güncelleştirmemiş olabilir. Yine, bir öğretim görevlisi ile onun tüketicilerinin kalitenin ne olduğu konusunda anlaşmazlık ihtimali ortaya çıkıyor. Kim haklı? Buna verilecek zor cevap, etkili öğretim ortamına neyin en iyi katkıda bulunduğu ve hedeflediği müşterilere neyin en iyi hizmet ettiği.

Akademik Planlamayı Kim ve Neden Yapar?

Akademik sürece herhangi bir kampüsün akademik unsurunun öncülük etmesi gerektiğine inanıyoruz ama bunu bir vakum içinde yapmamalıdır. Bütüncül bir yaklaşım, çok daha etkili bir akademik planla sonuçlanabilir.

Her ne kadar bu sürecin Akademik İşler Bürosu tarafından idare edilmesi gerekse de, sürece kampüs camiasının diğer üyelerini de dahil etmek önemlidir ve bunun da ilave faydaları vardır. Daha önce de belirttiğimiz gibi, yurtlarda akran danışmanlığı için fırsatlar sağlanması arzu ediliyorsa, o zaman imkanlar ve Öğrenci Hayatı Ofisindeki insanların bu sürece dahil olması gerekir. Eğer güvenlik söz konusu ise, kampüs güvenliğindeki insanlar bu sürece dahil olmalıdır. Bir çok durumda akademik planlama, bir kampüsün rektörünün de sürece dahil edilmesini gerektirecek bir olay olabilir ve de yönetim kurulu nihai planlar üzerinde değişiklik yapmalı ve muhtemelen de onaylamalıdır.

Etkili akademik planlama, kampüs ölçeğinde bir faaliyettir. Doğal olarak, başlıca sorumluluk kurumun öğretim üyelerinin olmalıdır ve her öğretim üyesi belli oranda bu işe dahil olmalıdır. Bölüm başkanları, dekanlar, akademik rektörler (ya da rektör yardımcıları), okul müdürleri gibi akademik yöneticilerin hepsi süreçte yer almalıdır. Bu insanlar, kendi disiplinlerinin ne olduğunu ve nasıl olması gerektiğini en iyi anlayan kişilerdir. Akademik yöneticiler, akademik planlama faaliyetlerinin devam etmesine ve ilerlemesine yardım edecek olan yapıyı, kaynakları ve tarih cetvelini sağlarlar.

Stratejik Planlama Modeli ile Olan İlişki

Örgütsel açıdan bakıldığında, yüksekokul ya da üniversitenin stratejik planı ile onun akademik planlama süreci arasında hiç bir ayırım olmaması gerektiği düşünülebilir. Fakat birçok yükseköğretim stratejik planı incelendiğinde, akademik programların nereye denk geldiğini ve bunları oluşturmak ve çalıştırmak için ihtiyaç duyulan planlamayı görmek çoğu zaman zordur. Birçok öğretim üyesinin stratejik plana şüphe ile bakmalarının ve kendilerinin neden o sürecin bir parçası olmaları gerektiğini görmek istememeye meyletmelerinin sebeplerinden birinin bu olduğuna inanıyoruz.

Bundan dolayı, stratejik planlamayı akademik planlama ile birleştirmemek büyük bir hatadır. Herhangi bir yüksekokulun ya da üniversite kampüsünün merkezi faaliyetinin öğretim üyeleri ile ilgili olduğunu hatırlayacak olursak, stratejik planın, yüksekokulun ya da üniversitenin takip etmesi gereken ya da takip edebileceği akademik yönü yansıtması önemlidir.

Stratejik Plan Akademik Planı Ortaya Çıkarmalıdır

Ortada bir stratejik plan olmadan, her kampüs zamanla ortaya çıkmış olan geleneksel fikirlerle yönetilir. Bunlar, kurumun gelişiminden kaynaklanır. Programlar ortaya çıkarken, kaydolan öğrenci sayısı artarken, farklı idareciler (hem idari hem akademik) kampüs kültürünün ayrıntılarını etkilerken ve kampüs de inkar edilemez harici mali ve düzenleyici baskılara karşılık verirken, kampüsün durumu amaçsız bir gelişme olarak ortaya çıkar. Yeni ortaya çıkan yüksekokul ya da üniversite ile ilgili problem, toplumun ihtiyaçları ile iyi uyuşan faaliyetleri yansıtmayan bir geçmişi yansıtmasıdır. Keller (1983); Shirley (1988); Morrison, Renfro and Boucher (1984); ve Rowley, Lujan, and Dolence (1997), stratejik planlamanın, toplumun gelişen ihtiyaçları ve talepleri ile uyumlu yapılar meydana getirmek için çağdaş yüksekokul ve üniversitelerin kullanabileceği bir yöntem olduğunu göstermişlerdir.

Kampüsler kendi stratejik planlarını geliştirirken, kampüsün sunduğu şeylerin gelişmekte olan stratejik plana ve ilgili paydaşların ihtiyaçlarına uyup uymadığını belirlemek için daha önce gelişmiş olan mevcut yapıya göğüs germek zorundadır. Tabii ki burada açıkça bir seçim vardır – sunulan akademik konular stratejik plana uymalı mıdır ya da stratejik plan mevcut akademik programlara uymalı mı? Dahası, her birinde, kolay bir uyum imkanı tanıyan yeterli esneklik var mıdır?

Bu sorulara verilecek cevaplar, her kampüsün stratejik ve akademik planı için meydana getirdiği süreçlerde yatmaktadır. Eğer bu iki planlama süreci ayrı ise, ihtiyaç duyulan uyumun meydana gelmesi olası değildir. Öte yandan, bu iki planlama süreci birbiri ile ilişkili ve iç içe geçmiş ise, uyum çok daha tabii olacaktır.

İdari ve Akademik Planlama Modele Nasıl Uyar?

Ayağı yere sağlam basan herhangi bir akademik plan sürecinin ilk adımları, hem iç hem de dış çevre analizlerini ihtiva eder. Birçok yüksekokul ve üniversite bunun esasen idari bir değerlendirme olduğunu kabul ederken, aslında bu hem idari hem de akademik bakış açılarını ihtiva etmelidir. Dış çevrenin idari bakış açısı, kampüs dışındaki fırsatları ve tehditleri belirleyecek olan mali, siyasi, kanuni, kültürel ve toplumsal unsurları belirlemeli ve analiz etmelidir. Bunlar kampüs için belirli stratejik alternatiflerin ya gelişmesine yardım edecek ya da onları engelleyecektir. Bu esnada, iç çevrenin idari analizi, dış tehditleri engellemek için kurumun yeteneklerini açıklarken, kurumun mevcut ve muhtemel fırsatlardan azami oranda faydalanabilme yeteneğini geliştirecek ya da engelleyecek olan kaynakları, kaynak kullanım modellerini ve yapılarını belirlemelidir.

Akademik açıdan, dış analiz, kampüsün halihazırda desteklediği çeşitli disiplinlerin durumuna yoğunlaşmalıdır. Akademik planlamacılar, bazı disiplinlerin gelişip gelişmediğini, istikrarlı olup olmadığını ya da düşüş gösterip göstermediğini anlamak zorundadırlar. Bundan da

disiplinlere şu andaki seviyede desteğin sürüp sürmeyeceği belirlenebilir. Yine, gittikçe daha fazla Bilgi Çağı'na gömülürken, kampüs için önemli ilaveler olabilecek yeni disiplin tabanları olup olmadığını görmek önemlidir. İçten ise akademik planlamacıların, disiplinlere başvuran öğrencilere kampüsün ne kadar iyi hizmet verdiğini kontrol etmelidirler. Bu, hocaların ne kadar iyi öğrettiğinin, öğrencilerin ne kadar iyi öğrendiğinin, mevcut öğretim metotlarının disiplini nasıl etkilediğinin ve öğrenmeyi etkili bir şekilde aktaracak mevcut en iyi yöntemlerin bir analizidir.

Bu bakış açıları, stratejik planlama sürecinin bir sonraki adımından önce gereklidir. Planlamacılar, hem yüksekokul veya üniversitenin hizmet alanı için bir objektif idari görüş hem de kurumun sunduğu disiplin tabanı için bir objektif akademik görüş oluşturarak, kurumun şu anda ne yaptığını ve ne yapıyor olması gerektiğini incelemeye başlayabilirler. Bundan başka, Anketell'in ileri sürdüğü gibi, akademik plan, "birleştirici bir planlama süreci için bir temel vazifesi görmelidir" (s.117) Planlama ilerlerken, o zaman idari ve akademik planlamacıların her biri kendi sorumluluk alanları için plan yapmaya başlayabilir fakat bunu yaparken, nihai planın, her iki tarafında makul ve iyi düzenlenmiş bir mutabakatı olabilmesi için yakın temas içinde olmalıdırlar.

Akademik Planın Yüksekokul Kampüsünü ve Onun Öğrenim Topluluklarını Yansıtması

Yukarıda getirdiğimiz temel yaklaşım, bir kaç şekilde akademik planlamanın önemini gösterir. Diğer mülahazalardan biri de kampüs öğrenim topluluğunun tek bir topluluk olmadığıdır. Bir kampüste farklı birçok öğrenim topluluğu vardır ve bunlar farklı öğrencilerin farklı ihtiyaçları ve yönelimleri üzerine kuruludur. Bunlar, kuruma ilişkin farklı arka planlarla farklı beklentileri yansıtmaya meylederler. Sonuç olarak, öğrenme toplulukları, öğrencilerin bakış açısından tanımlanır ki bu da hem akademik plana hem de stratejik plana karşı ilginç bir meydan okumadır. Örneğin, tipik yetişkin geleneksel olmayan bir öğrenci, yük-

sekokulun yurt yetkilisi ile muhtemelen ilgilenmiyor ve diğer bütün kampüs ve/veya akademik hizmetleri bir yana bırakarak gece ve haftasonu sınıfları arıyordu. Öte yandan, daha tipik geleneksel liseden yeni gelmiş ve kampüste kalan bir öğrenci rahat yurt mekanları konusunda ve anadal seçme konusunda çok endişeli olabilir ama bir hafta sonu sınıfına devam etmeye ilgi duymayabilir. O zaman muhtemelen sosyal hayatı ya da part-time çalışıyorsa bu etkilenenektir. Farklı öğrenim toplulukları, yüksekokullarından ya da üniversitelerinden farklı akademik fırsatlar ve destek hizmetleri geliştirmelerini talep ederler. Bu da kampüsün, kampüslerdeki farklı öğrenci nüfuslarının ihtiyaçlarına en iyi hizmet edecek farklı akademik ve destek hizmeti kaynak tabanlarını geliştirmesini gerektirir. Dahası, bu kısa örnek gösteriyor ki, bu gibi konular hem akademik hem de stratejik planlama sürecini etkilemekte ve yeterli çözümler birbiri ile uyumlu ve koordine olan akademik uyum ile kampüs hizmet uyumunun bir kombinasyonu olacaktır.

Her bir öğrencisinin parçası olduğu belli bir öğrenim topluluğu, bu topluluğun tecrübeleri ile ihtiyaçları üzerine kuruludur. Weick'in (1979) klasik örgüt tanımı, bunun yüksekokullar ile üniversiteleri ve onların planlama önceliklerini nasıl etkilediği konusunda daha fazla anlayış kazanmamıza yardım eder. Yaptığı çalışmada Weick, kurumları başarıları bir şekilde idare etmede her bireyin kişisel ihtiyaçları ile güdülleri bakımından eşsiz olduğunun ve bunun da bireysel algıları belirlediğinin ve motivasyonları, arzuları ve bunların sonucunda meydana gelen davranışsal faaliyetleri tanımladığının kabul edilmesi gerektiğini söyler. Bu bakış açıları kurum içinde birbirine karışır ve kurumun tabiatını tanımlar. Örgütlenme oluşturur ve yüksekokul ve üniversiteler olayında da akademik planlamacılar ile stratejik planlamacılar, bu ihtiyaçları karşılayacak programları ve hizmetleri oluştururken bu ihtiyaçları, güdülleri ve arzuları anlamak zorundadırlar. Tek bir akademik planın varlığını ya da tek yönlü bir strateji planlama sürecini gerektiren tek bir kampüs ya da tek bir öğrenci grubu olmadığını anlamaya başlamada bu organize yaklaşım önemlidir.

Çok boyutlu akademik ve kampüs hizmeti yaklaşımı için zorluklara bir örnek olarak, Southampton College'in kayıt süreci geleneksel olarak danışmanlar üzerine kuruludur. Bu sistemde birçok öğrenci, kayıt formlarının üzerine danışmanlarının imzası olmadan derslere kaydolamazlar. Bu uygulama, her öğrencinin, önemli derslere kaydolduğunu, zamanında mezun olma yolunda ilerlediğini ve diğer kampüs hayatı meselelerinde yardım bulabilmesini garanti etmek için bilen biri ile irtibata geçmesini gerektiren bir durum ortaya çıkarmıştır. Bu durumda birçok öğrenci için danışman, akademik hayatlarında önemli bir kaynaktır. Fakat bu yüksekokul, geleneksel olmayan yetişkin öğrencileri ile uyum sağlamak için kayıt politikalarını değiştirmiştir. Bu belirli öğrenci grubu için, bir akademik danışman imzası olmadan internet üzerinden ya da telefonla derslere kayıt yapmayı mümkün kılarak yetişkin öğrencilere daha fazla esneklik sağlamaktadır. Fakat çok gerçekçi bir şekilde, bu politika, danışman arama sıkıntısından kaçınmak isteyen ama aynı zamanda kurumun mevcut danışmanlık hizmetlerinden de faydalanamayacak olan yetişkin öğrenciler için danışmanın rolünü azaltmıştır. Bu gibi durumlarda, stratejik planla bütünleşmiş akademik planlama, tüm öğrenim deneyimini daha da artırmak üzere tüm program ve hizmet çeşitlerini daha iyi anlamak için farklı öğrenim topluluklarının bütün üyelerine yardım edecek yollar bulmalıdır.

O zaman, akademik planın önemli yararlarından biri de, kendi öğrenci camiasının tüm akademik ve destek ihtiyaçlarını tanımlamaya yardım etmesi ve sonra da öğrenci camiasını fakültelerin ve bölümlerin camiaları, yüksekokul idaresi ve destek personeli faaliyetleri ile kaynaştırmasıdır. O zaman akademik plan, bir dizi resmi ve resmi olmayan öğrenim sistemleri oluşturmak için öğrenci topluluklarının ihtiyaçlarını bünyesinde toplamalıdır, ki bu da kurumun paylaşılan kültürünü meydana getirir. Akademik plan, ortak bir dil, ortak bir normlar ve değerler seti ve kurumdaki öğrenmenin tabiatı ile ilgili ortak bir vizyon sağlar. Bu görüşten hareketle, bireysel yüksekokullar ve üniversiteler

kendi misyon ve değerlerini tanımlarlar. Daha küçük yüksekokullar ve üniversiteler kişiselleştirilmiş hizmetlere ve küçük sınıflara yoğunlaşabilirken gerçek üniversiteler esnekliklerinin yanında eğitim verme sistemlerinin kalitesinde sıvırmek için çaba sarfedebilirler.

Kitabın Düzeni

Bu kitap, bu bölümde bahsettiğimiz temel fikirleri geliştirip genişletecektir. Kitap, iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısım, akademik planlamayı ve kurumların bunu nasıl yapabileceklerini tartışmaktadır. İkinci kısım etkili bir eğitim vermek için mevcut olan en iyi birkaç uygulamayı açıklamaktadır.

Birinci kısım, okulda öğrettiğimiz şeylerle ilgili konulardan birkaç tanesi ile ilgili konulara göz atmaktadır. Bu hassas bir konudur. Çünkü çatışma ihtimali olan iki farklı unsurla örtüşmektedir. Bir unsur, modern yüksekokullar ile üniversitelerin akademik camiaları ve onların akademik özgürlükleri ile ilgili haklarıdır. Diğer unsur ise, toplumsal talep ile hayat kalitesine katkıda bulunmaya yardım etmek ve genel bilgi tabanımızı geliştirmek için öğrencileri gerekli bilgilerle teçhiz etmede toplumun akademik camiadan beklediği şeylerdir. Elbette ki bu unsurlardan hiçbirisi tek başına karar alma kontrolüne sahip olamaz, fakat tedarik edene dayalı eğitim ile tüketiciye dayalı eğitim arasında tam dengeyi bulmak akademik süreç için çok önemli bir sorundur. Bu bölümde, akademik planlamanın sadece araştırma, öğretim ve hizmet ile ilgili olmadığını söyleyerek akademik planlamayı genişletiyoruz. Bu bölüm aynı zamanda, yükseköğretimdeki amaçlarına ulaşmaya çalışan öğrencilerin sosyal ve geçinme ihtiyaçlarını gözönünde bulunduran bir öğrenim ortamını destekleme hakkındadır. Bu, akademik planlamanın normal bir parçası değildir, ama bunun böyle olması gerektiğini güçlü bir şekilde savunacağız.

İkinci kısım, Bilgi Çağı'nda modern eğitimlerin bilgiyi sunma bakımından sahip oldukları seçenekleri gözden geçirmektedir. Üniver-

tedeki ders anlatım metodu tek biçimdir ve yaygındır, fakat bugünün dünyasındaki en etkili öğrenme metodu olmayabilir. Bu bölüm, değişik tercihler geliştirmekte ve günümüz yüksekokul veya üniversite hocasının, ders ile öğrenci arasında daha iyi bir uyum meydana getirebilecek bilgilendirme metodlarını seçebileceğini ileri sürmektedir. Son olarak, bu bölüm, akademik planlama ile stratejik planlamanın özelliklerini bir araya toplamakta ve her ikisinin nasıl birlikte formüle edilmesi ve uygulanması gerektiğini tartışmaktadır.

Birkaç bölümde soru-cevap modelini kullanmayı tercih ettik. Her bölüm, merkezi konuları etkileyen bir kaç önemli soruyu belirleyerek başlıyor. İdari ve akademik planların muhtevasını belirlemeye ve bu konulara mantıklı ve uyumlu bir şekilde hitap etmeye çok gayret gösteriyor. Burada, akla uygun olan ve akademik mükemmeliyet için yüksek seviyelerde başarılar sağlama yolunda işbirliği için büyük alanlar ile anlayış sağlayan idari ve akademik operasyonlar arasında bir bağlantı kurmayı amaçlıyoruz.

O zaman her soruya, konu ile ilgili araştırmaları ve uygun tartışmaları da içeren bir cevap buluruz. Bu formatı kullanarak akademik planlamacılar ile stratejik planlamacıların akademik planlama gayretlerini geliştirmede ve birlikte yürütmede kullanabilecekleri bir malzeme sunmayı ümit ediyoruz. Bu yöntemin, kampüsün bütün alanlarını mantıklı bir biçimde birbirine bağlayan ve yüksek kalitede araştırma, öğrenme ve hizmetin gelişeceği bir çevre sağlayacak olan bir yüksekokul ya da üniversite için birleşik bir akademik plan oluşturmada faydalı olacağını da umuyoruz.

İkinci Bölüm

Akademik Planlama ve 21. Yüzyılın Değişen Öğrenim Çevresi

“Bu robot çalışmayacak da ne demek? Tabii ki çalışacak. Bunu bizzat kendim tasarladım, sınıfın bilgisayar simülatoründe test ettim. Şimdi tüm yapmamız gereken, prototipini oluşturmak ve eğitim alanında test etmektir!” Jonathan sınıf arkadaşlarına kızmıştı ve yaptığı ithamlara bir cevap vermelerine fırsat vermeden hiddetle sınıfı terketti! Onlar robot tasarımı konusunda ne biliyorlardı ki?

Jonathan, bir mühendislik sınıfının bunun gibi bir şey olabileceğini hiç düşünmemişti. Mühendisliğin kendisi için harika bir alan olacağını düşünüyordu. Çünkü matematikten ve bilgisayarlardan hoşlanıyordu ve birşeyler meydana getirmek onu hep büyülemişti. Daha da önemlisi o yalnızlığı seven birisi idi, partileri seven dışa dönük birisi değildi ve gruplarla takılmaktan gerçekten hoşlanmazdı. Aile ilişkileriyle tanışmış olduğu mühendisler de tipki ona benzerlerdi, tek başlarına çalışan bireyciler.

Ama şimdi Makine Mühendisliği 101 sınıfında idi ve NASA'nın Langley Araştırma Merkezi'nin her yıl düzenlediği robot bilimi yarışmasına katılan üç kişilik bir öğrenci grubu ile çalışıyordu. Her yıl NASA, öğrenci gruplarına bir proje problemi ile çeşitli parçalardan oluşan malzemeler vererek robot yarışmasını başlatır. Her takımın yarışma için projesini organize etmek, tasarlamak, yapmak, programlamak ve test etmek için altı haftası vardır. Bu yılın yarışma konusu, rakip robotu yüksek hızda çarpmalar, döner bıçaklar, hidrolik kaldıraçlar, zırh delen mızraklar vs. gibi çeşitli metotlar kullanarak etkisiz hale getiren bir “Saldırı Robotu” tasarlanacaktır. Bu aktivite, mühendisliğin “süper-bowling”i ve en üst düzey zihin sporu olarak bilinmektedir.

Jonathan bu projeyi yalnız yapabileceğini düşündü. Aslında bunu başkasının yardımı olmadan yapmak istiyordu, ama hocası, her öğrencinin buna katılması gerektiği ve saldırı robotu yapımının sorumluluğu-

nu paylaşımları gerektiği konusunda ısrar etti. Şimdi sözde arkadaşları ile çalışmak zorunda idi ve onlara, neden kendi robot tasarımının, en azından bölgesel yarışmayı kazanmak için tam da ihtiyaç duydukları şey olduğunu açıklamak zorunda idi. Ama kendi tasarımını her ileri sürüşünde takım arkadaşlarından biri bir yanlışlık buluyordu. Hiçbiri daha iyi bir fikir ortaya sürmemişti. Aslında hiçbiri kendilerine ait bir tasarım ileri sürmemişlerdi – yapabildikleri tek şeyin, onun fikirlerinde küçük kusurlar aramak olduğu görülüyordu.

Jonathan bir karar verdi. Hocasına gidecekti ve bu projeyi kendi başına yapmasına müsaade etmesinde ısrar edecekti. Fakat hocası, takım arkadaşlarının projede yer almaları konusunda ısrar ederse, o zaman Jonathan, hocasının kendi tasarlamış olduğu robotu onlara yaptırmayı kaydıyla razı olacaktı. Profesörünün odasına doğru yürürken, kendisini, bu sınıfta ve bu öğrenci grubunda kendisinden öğrenmesini bekledikleri şeyin ne olduğunu düşünürken buldu. Robot tasarlamak eğlenceli idi (eğer grubu saymazsak) fakat bu projenin, Jonathanın yakın bir zamanda uğraşmak zorunda kalacağı gerçek hayattaki problemleri çözme ile ne gibi bir ilgisi vardı?

21. yüzyılın başında birçok üniversite, bunların yöneticileri ve öğretim üyeleri, daha önce hiç karşılaşmadıkları zorluklarla karşı karşıyalar. Üstteki senaryoda gösterildiği gibi, öğretim üyelerinden öğretme, araştırma ve topluma hizmetten daha fazla şeyler yapmaları isteniyor. Onlardan, disiplin esaslı yeni akademik programlar ve müfredat karşılık pazar-esaslı yeni akademik programlar ve müfredat geliştirmede etkin olmaları istenmiyor (VanWagoner, 2001). Kendilerinden hiçbir yatkınlıklarının ya da eğitimlerinin olmadığı görevler olan kampüs programlarının pazarlanması faaliyetlerine katılmaları isteniyor ya da kendilerine bu söyleniyor.

Aynı zamanda, akreditasyon kurumları da yükseköğretim idarecilerini, kendi kurumlarında üretilen eğitimin kalitesi için ve kaliteyi, sonuca dayalı (outcomes assessment) ölçme değerlendirme ile kanıtlamaları

konusunda daha fazla sorumlu tutmaktadır. Bunlar ve diğer düzenleyici kurumlar (eğer bir kamu kurumu ise, bunlara eyalet hükümetlerinin finans şubeleri de dahildir) müfredatın gelecek olan öğrencilere uygunluğunu ve kurumların kendi mütevellî heyetleri tarafından etkili bir şekilde işletilip işletilmediğini de sorgulamaktadır. Böyle bir ortamda, öğretim üyeleri de, program başına öğrenci maliyeti/geliri, kayıt pazarlama stratejileri, yüksekokul kaynak dağıtımı, kurumun daha operasyonel özelliklerine daha fazla öğretim üyesini dahil etmek için üniversitenin yapmış olduğu istek göz önüne alındığında daha üst seviyedeki kampüs yönetim idaresi gibi konularda, daha fazla bilgi talep ediyorlar. Paylaşılmış yönetim ilkeleri sayesinde, kampüsteki öğretim üyeleri sadece üniversitenin akademik planının sürecini ve muhtevasını belirlemiyorlar, onlar şimdi, birçok yöneticinin üzülmeye pahasına da olsa, üniversitenin işletilmesindeki karar verme faaliyetlerine dahil edilmeyi ısrarla istemektedirler.

Yükseköğretimin Değişen Çevresi

İdare ya da öğretim üyeleri sevse de sevmese de, sosyal ve teknolojik güçler lise sonrası eğitimi değiştirdi ve onu talepten daha fazla arzın bulunduğu bir sanayi olan ve aşırı bir rekabetin olduğu bir pazara çevirdi. Yüksekokul veya üniversitenin, sabit bir geleneksel, gündüz öğrenci akışına bel bağladığı ve iki yıllık geleneksel olmayan yetişkin gece öğrencilerine hizmet verecek kurumlara müsaade ettiği günler geçmişte kaldı. Aslında, Klein, Scott ve Clark'ın da belirttiği gibi, "geleneksel/geleneksel olmayan kavramlarına dayalı strateji işlemiyordu yüksek öğretim pazarının faydalı bölünmesi çok boyutludur" (2001, s.9). Keller de, "Bu değişiklikler bize, planlamacıların, yükseköğretim planlamasının üçüncü safhasına girmeye hazır olmaları gerektiğini gösteriyor. Akademik planlamanın bu üçüncü safhası muhtemelen planlamacıların yapısal değişikliği artan bir şekilde desteklemelerinden ve geleneksel yüksekokullar ve üniversitelerin dışındaki kurumlar tarafından oluşturulan lise sonrası eğitimin yaratıcı formlarının benimsenmesinden kaynaklanacaktır" demektedir (1999, s.1).

Özel, geleneksel olmayan ve sanal üniversiteler (internet üzerinden eğitim veren üniversiteler, bir tür uzaktan öğretim) ortaya çıktı. Çünkü yeni gelişmekte olan pazar fırsatları vardı, fakat aynı zamanda öğrencilerin karşılanmamış ihtiyaçları vardı – bu ihtiyaçlar ister öğrenilmesi gereken şeylerin muhtevası üzerine kurulu olsun ister öğrenmenin yapılacağı metot olsun. Rowley ve Sherman, geleneksel olmayan Phoenix Üniversitesi, Union Enstitüsü ve Üniversitesi, Walden Üniversitesi ve Excelsior Koleji (önceleri Regents Koleji) gibi yüksekokulların başarısı ile daha küçük, geleneksel temel bilimler yüksekokulları ve üniversitelerinin çöküşünün gösterdiği gibi, bu yeni tür üniversitelerin klasik, daha geleneksel yüksekokulları ve üniversiteleri ileride olumsuz yönde etkileyeceğini söylemiştir (2001).

Rowley, Lujan ve Dolence'in (1998) belirttiği gibi, verinin pazarlanabilir bilgiye dönüşmesi anlamına gelen Bilgi Çağı'ndaki işin tabiatı, şeklen daha az yapılandırılmış, çalışan-merkezli işyerleri meydana getirmiştir. Douglas McGregor'un (1960) Y Teorisi işçisinin vizyonu – işin eğlenceli olduğu ve kendi kendini yönetebilme yeteneğine sahip olduğuna inanan işçi – “flextime” (değişken iş programı), “telecommuting” (esnek çalışma yeri ve saatleri) ve “job-sharing” (aynı işi iki kişi yapar, biri tam zamanlı) gibi çalışma düzenlemelerinin ortaya çıkması ile semeresini vermiştir.

Ortaya çıkan bu işgücü, işverenlerinden ve diğer hizmet sağlayıcılardan şimdi aldıkları gibi eğitim kurumlarından aynı tür bir muamele talep ediyorlar. Burger King'in eski bir reklamını biraz değiştirerek söylersek, eğitimin kendi istedikleri gibi olmasını istiyorlar. Bu, yükseköğretimin gelenekselleşmiş, yaratıcı, bilgi havuzu ve bilgi sağlayıcı rolünü öğrenmeyi kolaylaştırıcı rolüne çevirmiştir. Yükseköğretimden, öğrenimin tek sahibi olmaktan çıkıp öğrenim sürecinde bir paydaş olması isteniyor. Belki de bilgi yönetimi dünyasının merkezi, kampüsten biraz uzaklaşıyor ve özellikle teknolojiye ihtiyaç duyulan bilgi tabanlarına daha doğrudan ulaşmak isteyen öğrencilere yardım etmek isteyenlere doğru değişiyor.

Bir Ticari Mal Olarak Yükseköğretim

Kotler ve Fox (1995), son birkaç onyılıda öğrencilerin değişen arzularına ve isteklerine bir tepki olarak oldukça radikal bir eğitim kavramının ortaya çıktığını belirtiyorlar: Eğitim sadece bir pazar ürünüdür, tüketilebilir bir maldır. Bu görüşten hareketle, yüksekokula gitmek, insan kapitaline yatırım yapmak olarak görülebilir. Bir yüksekokul diploması almanın, yatırım üzerine olumlu bir getirisi olmalıdır. Bu getiri, muhtemel öğrencinin önündeki işe gitme, askere gitme ve gönüllülük, borç idaresi ve fırsat maliyetleri de dahil diğer seçeneklerin hepsinden daha büyüktür (Kiker, 1971). Kotler ve Fox, “Günümüz tüketicisi, eğitime yapılan yatırıma güçlü bir getiri bekliyor. Sorulan soru şu: Bu akademik geçmişim, maddi imkanlarım ve kişisel amaçlarım ile benim için en iyi olacak öğretimi nereden alabilirim?” (s.43).

Bu görüş, eğitimin, pazardaki herhangi bir ticaret maddesi, kaynaklar için hizmet alışverişi olduğunu ve pazarın görünmez ellerine ve tüketicinin geçici heveslerine tabi olduğunu ileri sürer. Birnbaum (2000), “Eğilim, eğitim-öğretimin, parçaları en yüksek parayı verene alınıp satılabilecek bir ticari emtiaya döndürülmesi yönündedir” (s.241) demiştir. Lewis ve Smith (1994) ise, “Halk eğitim alıyor ve yükseköğretim araştırma satıyor” (s.2) demiştir.

Eğitimin para ile satın alınan bir mal olduğu kavramı düşünüldüğünde, kamu kaynaklarının kullanımı için hesap verebilirlik önemli bir kamu sorunu olmuştur. Kamu kurumları, hatta öğrencilere parasal yardım yapmak ve onların yaptığı araştırmaların giderlerini karşılamak için kamu kaynaklarını kullanan özel kuruluşlar, Yükseköğretim İçin Planlama (Planning for Higher Education) dergisinin Bahar 2002 özel sayısında belirtildiği gibi, maliyet ve verimlilik modelleri konusunda etkililiklerini ve verimliliklerini göstermeye başlamak zorunda kalmışlardır. Ayrıca, 1965 yılında çıkarılmış olan Yükseköğretim Kanunu’nda 1998 yılında yapılan düzenleme, Eğitim İstatistikleri Ulusal Merkezi’ne (National Center for Education Statistics), yükseköğretimde çok geniş

bir kategoride gelirler, maliyetler ve ücretler konusunda ülke çapında bilgi toplama ve analiz etme zorunluluğu getirmiştir (Cunningham and Merisotis, 2002). Bir zamanlar öğretim üyeleri tarafından kendiliğinden ortadan kalkacağına inanılan gelip geçici bir heves olduğu düşünülen ‘sonuçlara dayalı değerlendirme’, bölgesel ve eyalet akreditasyon kurumları ile uzmanlaşmış akreditasyon kurumlarının benzer şekilde zorunlu kıldıkları gibi, yüksekokul işletmesinin ayrılmaz bir parçası olmuştur (International Assembly for Collegiate Business Education, 2002).

Birnbaum (2000) ayrıca, “Eğitimin etkileşimli tabiatı ve hesap verebilirlik ihtiyacı dikkate alındığında, yükseköğretimi eleştiren birçok kişi ‘Bir yüksekokul neden bir işletme gibi olmasın?’” (s.2) diye sormuş ve kaçınılmaz olarak yükseköğretim kurumlarını, tabiat olarak daha çok işletmeye benzeyen görüntülere dönüştürmeye çalışmıştır. Bu eleştirilenler kısmen başarılı oldular. Bugüne kadar en azından hep mütevelli heyetine karşı sorumlu olmuş olan yüksekokul yöneticileri, hükümet kurumları, bağışçılar, mezunlar, öğrenciler ve velileri ile borç veren kurumların da içinde bulunduğu diğer paydaşların, kurumun amaçlarına ulaştığını gösteren performans bilgileri istediğini görüyorlar (Mathews, 1993). Yüksekokul ve üniversite yöneticileri, geleneksel bürokrasi kalıbını kırmak gerektiğini ve çok daha müşteri esaslı ve cevap verebilen olmak gerektiğini anlıyorlar. Higgerson ve Rehwaltd (1993), “Mali, siyasi ve kişisel konular bağlamında onların başarısı iletişime bağlıdır – hem kişisel hem de kurumsal olarak” (1993, s. xxvii) sonucuna varıyorlar. Mesela, çok az öğrenci kayıtlar için uzun kuyruklarda beklemeye tahammül eder. Eğer kampüs, hizmetlerini zamanında sunamazsa, öğrenciler işlerini ve okul ücreti gelirlerini başka yerlere götüreceklerdir.

Çevresel tüketiciler olarak ebevenler ve öğrenciler de kampüs hayatı, öğrenci sosyal ve eğlence hayatı, yurt, kampüs güvenliği, iş olanakları ve mali yardım hakkında daha fazla bilgi sahibi olmak istiyorlar. Birçok yüksekokul ve üniversite, bu önemli paydaşların bu yeni kaygılarına yeterince cevap verebilmek için sabit bir bilgi akışı toplamak ve

geliştirmek üzere kurumsal araştırma ofisleri oluşturdular. Kotler ve Fox (1995), gittikçe artan bir şekilde, yüksekokullar ve üniversitelerin pazarlamanın gereksiz olduğu (yüksekokullar öğrencilerini seçerler) fikrinden uzaklaşmakta olduklarını ve satış olarak pazarlama fikrine (öğrenciler yüksekokullarını seçer) kaymakta olduklarını ve hatta seçmeli burslarla ve çekici tanıtım paketleri ile öğretim ücretlerinde indirim yapmaya başladıklarını ortaya çıkardı. Yüksek bir rekabet ekonomisinde bir kampüsün etkili bir şekilde çalışması için yüksekokul yönetiminde ve akademisyenlerde örgütsel profesyonelliğin ve uzmanlığın başka bir seviyesi isteniyor.

Öğretim üyelerinin rolleri idarecilerin rolleri ile birlikte değişmek zorunda kaldı. Mevcut çevre, öğretim üyelerinden, akademik konular hakkında değil tarihsel olarak idarecilik olan konuda yönetimle birlikte çalışmalarını istiyor. Geleneksel olarak hep müfredat ve araştırma tartışmaları ile geçmiş olan akademik toplantılar, en azından bu kitabın yazarlarından birinin tecrübelerine göre, belirli aralıklarla öğrenci kayıtları, sınıf başına öğretim üyesi/öğrenci oranları, geçici öğretim üyesi giderleri ile tam-zamanlı öğretim üyelerinin ders yükü, akademik programların tanıtımı, burs yazımı ve bağışçı yönetimi gibi daha ziyade idari olan konulara hitap eden tartışmalarla değiştiriliyor. Öğretim üyelerinden derslerini, araştırmalarını ve hizmet yüklerini azaltmaları istenmiyor – bilakis, bu tür tartışmalara katılmak şimdi onların işinin ve kuruma bağlılıklarının bir parçası olarak kabul ediliyor.

Fakat başka bir yönden bakıldığında, eğer yükseköğretim daha çok piyasanın yönlendirdiği ekonomik bir kuruma dönüşüyorsa o zaman memurlarla birlikte öğretim üyelerinin de kendileri için en karlı olacak şekilde hareket etmeleri beklenebilir. Birçok yerde, öğretim üyelerinin işlerinin, kurumun öğrencileri, hibeleri ve bağışçıları cezbetmesine bağlı olduğu öğretim üyelerine oldukça açık bir şekilde belirtilmiştir.

Eğer bütün bir eğitim kurumu kapanırsa, akademik camianın güvenlik battaniyesi olan kadronun pek anlamı kalmaz.

İkinci olarak, önemli iç ve dış idari paydaşlar, daha geleneksel olan rollerinde de etkililiklerini göstermeleri için kampüsün öğretim üyeleri üzerinde baskı oluşturmaya çalışıyorlar. Eğer pazar, müşteri değerini artırmayı ödüllendiriyorsa, yüksekokullar ile üniversitelerin vasat öğretim üyelerine kadro vermeye ve onları yükseltmeye maddi olarak güçleri yetmez. Özellikle ödedikleri öğrenim ücretindeki sürekli artış ışığında öğrencilerin, kaliteli bir eğitim aldıklarını algılamaları önemlidir. Middaugh (2002), bugünün öğretim üyelerinden, sınıflardaki yüksek performansın yanında yaptıkları araştırmaların uygunluğunun ve yüksek okul hizmetinin hesabını vermeleri de – sadece geleneksel performans kriterleri (değerlendirmeler, yayınlar, hibe sayısı, komite üyeliği ve katılım) bakımından değil aynı zamanda bu aktivitelerde harcadıkları fiili zaman ve gösterilmiş sonuçlar bakımından da – istendiği sonucuna varmıştır. Middaugh, “Öğretim üyelerinin ne yaptığı ve ne kadar verimli olduğu konusundaki eksiksiz açıklamalar yapılması için yüksekokullar ve üniversitelere olan dış baskı ortadan kalkacakmış gibi durmuyor” (s. 39) ve öğretim üyelerinin zaman dağılımını daha iyi idare edebilmek için, öğretim üyeleri ile yapılan sözleşmeler şimdi öğretim üyelerinin kampüste ya da ofislerinde kaç saat ya da gün bulunmaları gerektiği, yüksekokul komisyonlarına katılım ve akademik danışmanlık gibi operasyonel gereklilikleri açıkça belirtmektedir (Long Island Üniversitesi & Southampton College Federation of Teachers, 2000). Eğer pazarın, yüksekokulları ve üniversiteleri doğrudan sorumlu tutacağı doğru ise o zaman kurum da öğretim üyelerini sözleşmeye bağlı olarak sorumlu tutacaktır.

Emtia/Ticari Mal İndirimi

Özellikle yükseköğretimin toplumdaki statü ve işlevi bakımından birçok öğretim üyesi ile yöneticiler, bilgi arayıcı ve yayıcı rollerinin hizmet sağlayıcısına dönüşmesinden yakınmaktadır. Birçok öğretim üyesi, kendi yüksekokullarının ya da üniversitelerinin kurumlarını uygun

olmayan işlerde kullandığını hissediyor ve kayıt bürolarının, kapı kapı dolaşan satıcıların durumuna düştüğüne inanıyor.

Bazı öğretim üyeleri ile idareciler, yükseköğretimin bu belirli değişimine karşı çıkıyor. Bu da anlaşılabilir bir durumdur (Hawkins, 1999). Öğrencilere müşteri ya da tüketici dendiğinde birçoğunun tüyleri diken diken oluyor ve birçoğu da, öğrencilerin yükseköğretimi sadece kariyer geliştirmek için bir araç olarak ya da daha kötüsü bir işe ya da terfiye giden bir yol olarak gördükleri fikrinden nefret etmektedir. Bu öğretim üyelerine göre, bilim bilim için olmalıdır ve eğitim de sadece iş ve kariyer eğitiminden daha geniş bir amaca hizmet etmelidir. Toplumdaki hayati rolü düşünüldüğünde, hükümet denetimi altındaki tekellere benzer şekilde, yükseköğretim piyasa baskılarına karşı korunmalıdır.

Bundan başka birçok öğretim üyesi, öğrencilerin müşteri olarak görülmesinin, öğrenciye, kutsal öğrenme fırsatının ötesine geçen bir hakkın verilmesi anlamına geldiğini düşünmektedir. Şimdi müşteri olarak öğrencilerin notlara ve notlama metotlarına itiraz etme ve ders içerikleri ile derslerin verilme metotlarını sorgulama hakları var ve derslerin gerektirdiği şartları tamamlayabilmek için ilave kredi ve/veya ilave zaman talep edebilirler. Bu kitabın yazarlarından en az biri öğrencilerin şöyle dediklerini duymuştu: "Okulun parasını ödedim, (geçmeyi, iyi bir notu, bir diplomayı, v.s.) hakediyorum". Öğrenci-öğretim üyesi arasındaki konuşmaların odağı, dersin muhtevasından (XYZ hakkında konuşalım) dersin çıktılarına (bana senin dersinden nasıl iyi not alınacağını anlat) doğru biraz değişti ve hoca ile öğrenci arasındaki konuşma çoğunlukla ne öğrenileceğinden ziyade dersin sayısal sonuçları çevresinde dönmektedir.

Ne öğrettikleri ve nasıl araştırma yaptıkları hakkında harici paydaşlara karşı sorumlu olma kavramı, yüksekokul öğretim üyeleri için oldukça aşağılayıcı bir kavramdır. Kendilerini, kendi disiplinlerinin ilkelerinin rehberlik ettiği profesyoneller olarak görüyorlar ve araştırmalarında zaten kendi disiplinlerindeki meslektaşları tarafından sürekli olarak değerlendiriliyorlar ve verdikleri eğitim de arkadaşları ve öğ-

renci değerlendirmeleri ile düzenli olarak kontrol edilmektedir. Kendi disiplinleri için bu standarttır ve bu disiplin içinden olmayanlar, bir disiplin içindeki iş değerlendirmesi ile ilgili ince ayrıntıları muhtemelen anlamayacaktır. Öğretim üyeleri, verimlilik için tane/kelle sayma yaklaşımı önemlidir gibi her türlü kavramdan gücenmektedirler. Middaugh (2001) şu tespitte bulunmaktadır: “Mesela, İngilizce, tarih, modern diller, siyasal bilimler, felsefe gibi alanlardaki profesörlerin haftada sadece iki ya da üç gün kampüse gelmeleri alışılmadık bir şey değildir. Profesörler, evde yazarak ya da hem bulundukları yerde hem de uzak yerlerdeki kütüphanelerde, arşivlerde ve müzelerde araştırma yaparak geri kalan zamanı geçirmektedirler” (s. 11). Birçok öğretim üyesi, zamanlarını nasıl kullandıklarını gösteren sayısal kriterlerin, onların gerçek verimliliğini gösteremeyebileceğine inanmaktadır ve bir dereceye kadar da haklılar.

Birçok öğretim üyesi, pazara dayalı/piyasanın yönlendirdiği hesap verebilirliğin, haddini çok aştığını da düşünmektedir. Özellikle de bazıları, sonuçları değerlendirmenin, hayat boyu öğrenim olarak algıladıkları şey için geçerli bir yöntem olduğu kavramını reddediyorlar. Basitçe söylemek gerekirse, yüksekokul eğitim-öğretiminin değeri, davranış anketleri, muhteva araştırması ve elbette ki yükseköğretimin yapılan yatırıma getirisinin sayısal kriterleri ile ölçülemez (Southampton College of Long Island University Middle States Decennial Self-Study, 2002).

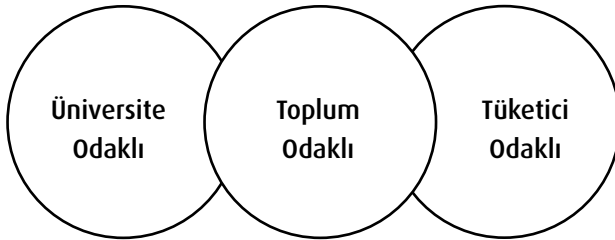
Birçok öğretim üyesi, yüksekokulları ve üniversiteleri, insanoğlunun ve fikri gelişmenin son kalesi olarak görmektedirler. The Southampton College Undergraduate & Graduate Dergisi, öğretim üyelerinin “tüm kapasitelerinin farkına varmaları için öğrencileri eğitmeye ve içinde yaşadığımız dünyaya olumlu bir katkı yapmaya kendilerini adanmış” olduklarını yazmıştır (2001-2003, s.5). İş dünyasındaki teknikleri ve iş dünyasının doğal değerleri olan kârı maksimize etme ve araç-amaç zincirlerini, öğrenime, (kârı değil) gerçeği aramaya ve insan onuruna değer veren bir kültüre uygulamanın tabiatında bir tutarsızlık var. Birnbaum (2000) şöyle der: “Yükseköğretimin kendini adanmış

olduğu amaçları aynı derecede destekleyen bir yönetim sistemi olamaz,” (s.228) ve “kişisel gelişim, fikri gelişim, ilim camiası, insancılık, toplumun ilerletilmesi ve liberal eğitim” (s.204) gibi kelimeler ve ibareler, tamamen ekonomik olan faaliyetler içinde yabancı kavramlardır. Bu tür öğretim üyeleri için, ticari akılcılık, yani kar zarar çizgisi, üniversite geleneği ve değerleri ile çatışır ve yüksek öğretim kültürünü bu iş modellerine uydurmak için değiştirmek imkansıza yakın olduğu kadar istenmeyen bir şeydir de (Miles and Snow, 1984).

Bir Camia Olarak Yüksek Öğrenim (Hem Gerçek, Hem Sanal)

Yeni gelişmekte olan bir yükseköğretim perspektifi – ki bu perspektif, eğitim kurumlarından, ödenen paranın karşılığını veren bir eğitim ve pazarın taleplerini sağlamak için yükseköğretim ile üniversitenin geleneksel değerlerini birleştiriyor – yükseköğretimi, bir öğrenim çevresi oluşturup büyümeye kendilerini adanmış olan bir yönetici, öğretim üyesi ve öğrenci sosyal ağından oluşan bir camia olarak görmektedir. Yükseköğretim türlerinde tedarikçiden emtiaya ve sonra da topluma olan değişimler güç dengesinde de bir değişimi ifade eder: Aşağıda Şekil 2.1’de gösterildiği gibi, önce öğretim üyesi ve yönetimden öğrenciye ve sonra da paylaşılmış otoriteye (Keith ve Keith, 1994).

Şekil 2.1. Yükseköğretimin Üç Türü



(Öğretim Üyesi Yönlendirmeli) (Öğretim Üyesi Danışman/Öğrenci Merkezli) (Öğrenci Yönlendirmeli)

Ehrlich'e göre (1997), günümüz yüksekokulları ile üniversiteleri, topluma odaklı öğrenim, problem çözmeye dayalı öğrenim ve işbirlikçi öğrenimden oluşan ve gittikçe artan bir şekilde lisans eğitimine nüfuz eden bir pedagoji olan John Dewey'in demokrasi ve eğitim vizyonunu hayata geçirmek zorundadır. Bu pedagojinin iki ortak unsuru vardır: Öğretimden öğrenime bir değişim olmanın yanında sosyal ve sosyalleştirici fonksiyon olarak eğitim-öğretim ile öğretim üyelerinin öğretmen rolünden özel öğretmen (coach) rolüne geçmeleri. Ancak böyle bir değişimi başarmak için yüksekokullar ve üniversiteler, öğrencinin öğretmen olduğu ve öğretmenin de herhangi bir öğrenici olduğu eşitlikçi bir öğrenci topluluğu meydana getirmeleri gerekir (Ackoff, 1994).

Kushner (1994), kalıcı mükemmeliyet ilkeleri, haysiyet ve bağlantılılığa bağlı olan bir kaliteli eğitim modeli ile yükseköğretime bir topluluk yaklaşımı öneriyor. Burada mükemmeliyet, kişinin kendi en iyisinin ötesine geçiyor ve kişi aynı zamanda özgüvene ve ösuyayğıya katkıda bulunan faaliyetleri seçerek ve bunlara katılarak itibara da ulaşıyor. Bundan başka öğrenme deneyimi, insanları birbirinden ayırmak, tecrit etmek ya da onlara karşı ayırımcılık yapmaktan ziyade insanları bir araya toplamanın meydana getirdiği bağlantılılıktan istifade eder. Başkalarını karar alma sürecine dahil ederek de yararlanır. Kushner böyle destekleyici bir ortamı, temel insan ihtiyaçlarını temsil eden dört önemli aşamadan oluşan bir şey olarak kavramlaştırmıştır: Yaşamak, sevmek, öğrenmek, bir miras bırakmak. Kushner, New York senatörü Hillary Clinton'ın "Bir köy bir çocuk yetiştirir; toplum sadece öğrenenin zekasını eğitmemelidir, tüm insanlığı eğitmelidir" sözünde işaret etmiş olduğu şeyi de içine alacak şekilde geleneksel akademik camianın tanımını genişletmiştir.

Biraz daha ileri giden ve bir öğrenci topluluğunu tanımlayan Halloworth ve Conrad (1997), öğrencilerin, öğretim üyelerinin ve idareci-

lerin etkileşimli rolleri üzerine yoğunlaştı ve akademik program özelliklerinin beş parça olduğunu ileri sürdü: 1) Birbirinden farklı ve işin içinde olan katılımcılar – öğretim üyeleri, öğrenciler ve liderler 2) Ortak bir program yönetimi görüşü, bir öğrenci topluluğu ve bir risk-alma ortamı gerektiren bir şey olarak nitelenen bir katılımcı kültür 3) Eleştirel diyalog, bütünleşik öğrenim, danışmanlık, işbirlikçi akranla öğrenme ve sınıf dışı faaliyetleri içeren etkileşimli eğitim ve öğrenim 4) Sınıf çalışmalarının genişliği ve derinliğini, üniversite araştırma yardımcılığı ile öğretim yardımcılığı gibi profesyonel ihtisas gereğini de içeren birleştirilmiş program gerekleri; 5) Öğrencilere ve öğretim üyelerine destek sağlayan ve temel kurumsal altyapının yeterli kaynakları. Bu operasyonel tanım bu kadar kapsamlı olmasına rağmen, maalesef öğrenim camiasının felsefi dayanaklarını, yani daha açık bir şekilde söylersek öğrenmenin bir kişinin kendi hayatındaki ve toplum içindeki rolünü anlamada yetersizdir.

Queeeney'e göre (1996) yükseköğretimin modern gündemi, hayat boyu öğrenimin teşvik edildiği, değer verildiği ve ödüllendirildiği bir toplum meydana getirmek ve de bir öğrenen topluluğunu meydana getirmek ve ayakta tutmaktır. Onun ileri sürdüğü ve bu gündeme yön verecek ilkeler şunları ihtiva etmektedir: Bir bütün olarak toplumun ve bireyin öğrenime verdiği değer, evrensel erişim eşitliği, öğrenime karşı olan doğal isteğin artırılması, hayat boyu öğrenen toplumunun tüketici-odaklı olduğunun kabulü, sanatsal ve kültürel çalışmaların önemi, mükemmel bir kamu yüksek öğretim kurumları görevi ve öğrenim ihtiyaçlarını belirleme yeteneği.

Yükseköğretim ne sadece bilgi için ve bilgi adına münzevi bir fildişi kule olarak kalabilir, ne de işgücü tarafından meşru kılınmak için kişinin devam ettiği bir diploma değirmeni olabilir. Her öğrencinin farklı eğitim ihtiyaçları vardır ve eğitim programları ve bunlarla ilgili hizmetler

hakkında her bedene tek ölçü felsefesi, bir öğrenci topluluğu meydana getirmez. Öğrenenin uzun dönemli ihtiyaçlarını karşılamak için yüksekokullar ve üniversiteler esnek, uyarlanabilir ve ilgili olmalıdır. Tuhaf bir şekilde kurum, Senge (1990) ve diğerlerinin adlandırdığı gibi, sürekli öğrenimi destekleyen ve kariyer-başı, kariyer-ortası ve kariyer-sonrası ihtiyaçlar arasındaki farklılıkları kabul eden (Wick and Leon, 1993) ve öğrenenin öğrenim sürecinde pasif bir rolden ziyade aktif bir rol almasına imkan veren bir öğrenim kurumu olmak zorundadır.

Argyris (1982) bu pasif öğrenmeye karşı aktif öğrenme kavramını tek-döngülü ve çift-döngülü öğrenimi açıklarken yapmıştır. Tek döngülü öğrenim, dersin hocasının geliştirdiği bir müfredatı ya da yolu takip ederek öğrencinin belli bir alanda bilgisinin ve uzmanlığının artmasıdır. Bu metodu kullanarak öğrenciler, çalışmak istedikleri alanda ve önceden belirlenmiş bir öğrenme planını takip etmek için sürekli olarak yeni uzmanlar bulmalı ve onlardan faydalanmalıdır. Öğrenciler kendi başlarına çok az yeni şey öğrenirler ve normal olarak sürekli desteğe ve rehberliğe ihtiyaç duyarlar. Tek döngülü öğrenimde öğrenci, akademik kurum tarafından bilgi suyu ile doldurulan boş bir kaptır. Öğrenci yüksekokula ya da üniversiteye geldiğinde çok az bilgisi olduğu ya da hiç bilgisi olmadığı farzedilir ve öğretim üyesinin görevi de, kap dolana kadar onu su ile doldurmaktır.

Çift-döngülü öğrenimin yaklaşımı ise yukarıdakinin tersidir. Burada öğretmenler öğrencilere önce nasıl öğreneceklerini öğrenmeleri için eğitim verirler ve yardım ederler – yani kendi kendine öğrenme ve kendi kendine aydınlanma için öğrencilere temel becerileri öğretirler. Öğrenciler, bilgi edinimi için gerekli becerileri bir kere aldılar mı, ondan sonra uygun buldukları ilgi alanlarını takip etmeleri için teşvik edilirler. Öğrenciler kendi öğrenim planlarını yapabilir ve hatta yeterlilik görmüş oldukları dersleri (ya da öğrenme modüllerini) almamaya karar

verebilir (Boyatzis, 1982). Yüksekokula ya da üniversiteye gelmeden önceki bilgileri yok sayılmaz. Bu yaklaşımda öğrenciler “ihtiyaç duyulduğunda danışma” esasına göre öğretim üyelerine başvururlar. Öğretim üyesinin daha önemli olan rolü, kendi-kendine gelişmeyi destekleyen bir kültür ve öğrenme çevresi meydana getirmektir. Çift-döngülü öğrenimde öğrenen, bilgi suyunun toplayıcısıdır ve doldurmak için kendi kaplarını meydana getirir.

Teknoloji ve Öğrenmenin Yeni Dağıtım Kanalları

Teknoloji ve öğrenmeye ulaşmada ortaya çıkan yeni yollar, modern akademik planın ilkelerinin geliştirilmesinde planlamacıların uğraşmak zorunda oldukları yeni unsurlardır. Sınıflarda teknolojinin sürekli olarak artan önemine binaen Swope (1994), “Eğitimsel ürünün teslim masrafını düşürecek ve verimliliğini artıracak yeni teknolojiler, yükseköğretimi geliştirecek ve üstesinden gelecektir” demiştir. Geleceğin koşullarına uyum sağlamak için, paydaşlarına saygılı olmak ve onlara saygılı davranmak, onlara katma değeri olan bir eğitim sağlamak, katma-değeri olan bir toplum oluşturmak ve yeni ölçütlere göre değerlendirilen akademisyenliği teşvik etmek üniversiteler için gereklidir. Öğrencileri ile, öğretim üyeleri ile, çalışanları ve yöneticileri ile üniversite kusursuz olmalıdır (s.17).

Yükseköğretimin toplum modeli, eşzamanlı olduğu kadar eşzamanlı öğrenim şekillerine de imkan veren iletişim ve bilgi teknolojileri ile kuvvetli bir şekilde desteklenmektedir. Öğrenciler ve öğretim üyeleri, hem geleneksel sınıf ortamı içinde hem de dışında, yedi gün, yirmidört saat boyunca bilginin keşfini, edinilmesini ve yayılmasını temin eden e-posta, sohbet odaları, arama motorları, internet kütüphaneleri ve dergileri gibi sayısız iletişim araçları ve bilgi transfer metotları kullanarak birbiri ile etkileşim içinde olabilirler (Chamberlin, 2001). Yükseköğrenimde elektronik iletişimin büyümesi ve yaygınlaşması ile

beraber sanal sınıflar artmıştır. Bugün bu sanal sınıflar, e-posta, dizin sunucuları, sohbet odaları, ve web sayfaları gibi teknolojiler yüzünden vardır (Powers and Mitchell, 1997).

Önce Rowley, Lujan ve Dolence'in (1998) işaret ettiği sonra da Rowley ve Sherman'in (2001) detaylandığı gibi, son 20 yılda ortaya çıkan yeni bir yüksekokul ve üniversite türü var. Bunlar, en baskın olanları bilgi teknolojisi kullanımına dayalı olan alternatif öğrenim dağıtım şebekeleri üzerine kuruludur. Western Governors University, Open University ve University of Phoenix gibi yüksekokullar sanal üniversiteler oluşturmuşken Walden University, Nova Southeastern ile Union Institute and University gibi diğer üniversiteler, uzaktan eğitim teknolojisini, uzaktan kitap ve yüzyüze eğitimi çeşitli seviyelerde kullanan melez bir yapıya sahiptir. Bu arada Columbia University ile M.I.T. gibi daha geleneksel olan üniversiteler, internet üzerinden ve yüzyüze eğitim yaklaşımının kendi versiyonunu sunarak dünyadaki yeni üniversiteler türüne katıldılar. Bu yüzden, camia kavramı (özellikle yüksekokul camiası), uzaktan öğretimin hem kağıt üzerindeki türü hem de dijital türü için yeniden tanımlanmıştır.

Misanchuk vd. (2000), öğrenim ortamını yeniden tanımladığı için, geleneksel derslik (sınıf) eğitiminden bilgisayar destekli uzaktan öğrenime geçişin, eğitmenlere ve öğrencilere muazzam zorluklar çıkardığını belirtmektedir. Derslik (sınıf) kavramı, öğrencilerin başka öğrencilerle etkileşime girmek için buluştukları ve eğitmenin artık olmadığı bir yer anlamına geliyor. Öğrenciler diğer öğrencilerle yakın ilişkiler kurmak için gerekli olan bir sosyal çıkış noktasından mahrumdurlar ve bu da onların yalnızlık hissine kapılmalarına sebep oluyor. Tartışma, işbirliği yapma ve birlikte çalışma seviyelerinde etkileşim içinde öğrenciler bulunan eğitimle ilgili olan ve olmayan stratejiler kullanarak eğitmen, öğrenciler arasındaki topluluk duygusunu bilinçli olarak güçlendirmelidir.

Dizin sunucularından ve e-posta mesajlarından, öğrenci dergilerinden ve günlüklerden, sohbet oturumlarının yazılı dökümlerinden ve sanal bir mezun sınıfı ile yaptığı grup mülakatından elde ettiği bilgilerle yaptığı analizlerde Powers ve Mitchell (1997), sanal öğrenim topluluğu ile ilgili dört önemli konu buldu: Arkadaş öğrenci desteği; öğrenci-öğrenci etkileşimi; öğretim üyesi-öğrenci etkileşimi; ve ders zamanı talepleri. Öğrencilerin fiziksel olarak birbirinden uzak olmalarına ve yüz yüze bir temas olmamasına rağmen belirli bir öğrenen topluluğu ortaya çıktı. Öğrenciler aralarında samimiyet geliştirebildi, birbirlerine yardım sağlayabildi ve normal bir sınıf ortamında ulaşamayabilecek etkileşim geliştirip devam ettirebildiler.

Powers ve Mitchell, öğretim üyesi-öğrenci ilişkisinin kendisini farklı bir şekilde gösterdiğini de ortaya çıkardılar. Eğitmen, eşzamanlı sohbet oturumları esnasında her ne kadar sınıfın patronu olarak kalmışsa da, eşzamanlı olmayan iletişim esnasında öğrenci topluluğuna daha az bilgi sağlayıcı ve daha çok o topluluğun dikkat çekmeyen bir parçası olmuştur. Bundan başka, dersin formatından dolayı öğrencilerin, dersin daha çok zaman gerektirdiğini hissetmelerine rağmen, zaman günlüklerinin analizi, öğrencilerin internette gezinerek bilgi toplamada ve bilgileri doğrulamada ilave süre kullandıklarını ve onların ders hakkındaki genel algılarının, bilgisayar önünde ödevlerini tamamlarken algılanan faydalı sürenin bir işlevi olduğunu ortaya koymuştur. Bu sınıftaki öğrencilerin performans ve algılarının analizinden açıkça görülmektedir ki, sanal sınıfların verimliliği arttıkça sınıftaki öğrenci topluluğu da, uygun tasarım ve öğretim üyelerinin eğitilmesi ile gelişmeye devam edebilecektir.

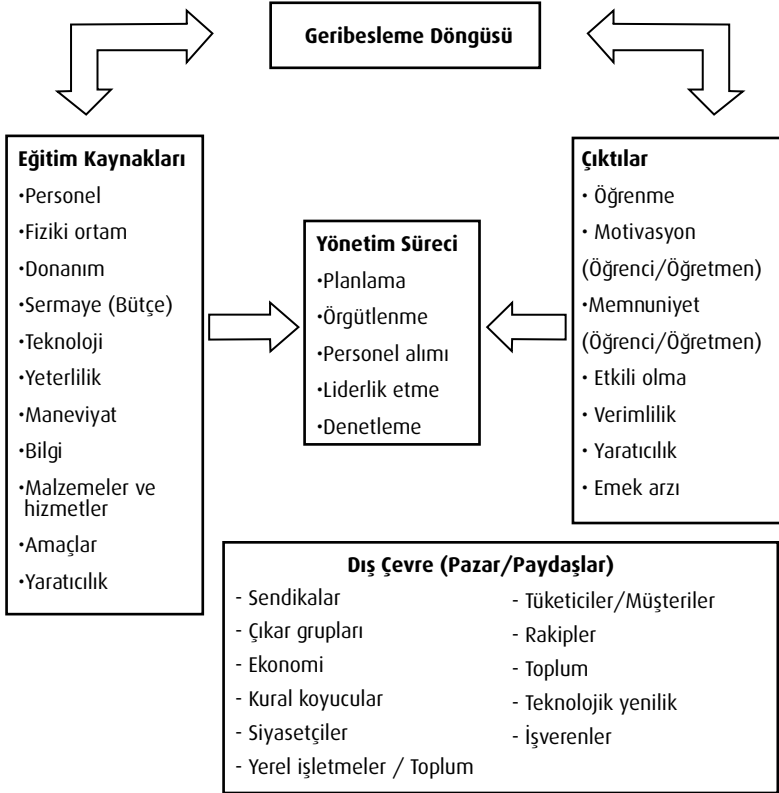
Bununla birlikte teknolojinin toptan kullanımının bazı dezavantajları vardır. Sonwalker (2001), internet üzerinden yapılan eğitim-öğretim için pedagojik esaslı bir eğitim tasarımındaki başarının, eğitmenin öğretme tarzı kadar öğrencinin de öğrenme tarzının bir işlevi olduğu

konusunda bizi uyarmaktadır. Öğretmen-merkezli teknikler çeşitlidir ve çevrim içi metinler, grafikler ve işitsel konuları içerebilirken daha öğrenci-merkezli yaklaşımlar video, canlandırma ve bilgisayar simülasyonu içermeye meyleder. Bu tamamen bir tercih meselesidir ve her metot öğreniciye aynı şekilde hitap etmez. Öğretmen-merkezli metotlar tek medyalı, tek yönlü olmaya meylederken öğrenci-merkezli yöntemler daha çok çok-medyalı ve etkileşimli olmaya meyleder. Sherman’a göre (1984), çok-medyalı, iki-yönlü bilgi aktarımı, daha geniş bir görev ve sosyal sistem niteliğine sebep olabilir. Bir derslik ortamı durumunda bu tür yöntemler, öğrenci bakımından daha çok öğrenmeye ve daha güçlü bir topluluk duygusuna yol açabilir. Sanal bir öğrenme topluluğunun ortaya çıkmasındaki zorluk, kurumun, gerekli donanımı/yazılımı elde etmek, öğretim üyelerini eğitmek ve teknolojiyi optimal öğrenci öğrenim deneyimi ile eşleştirmek için gereken kaynakları toplama yeteneği kadar öğretim üyelerinin yeni teknolojiyi kullanmaya karşı gösterdikleri direnci kırmayı da ihtiva eder.

Yükseköğretimde Akademik Planlamaya Öğrenci Merkezli Bir Yaklaşım

Öğrenmenin işbirliği ile yapılan bir çaba olması gerektiği fikrinin gittikçe artarak kabul görmesiyle birlikte, yükseköğretimin akademik planını beşeri sistemler yönünden nasıl geliştireceğini araştırmak da önemlidir. Beşeri sistemler yaklaşımını kullanmada planlamacılar, öğrencinin ihtiyaçlarına hitap eden ve aynı zamanda kurumun, bu ihtiyaçlara en iyi hizmeti verecek örgütsel bir tasarı geliştirmesine imkan veren bir akademik planın geliştirilmesinde ve uygulanmasındaki temel faktörleri belirler. Bununla birlikte, akademik planlamaya insancıl ve öğrenci-merkezli bir yaklaşım geliştirmede rasyonel sistemler perspektifinin – ki bu da Şekil 2.2’de ileri sürüldüğü gibi ortaya çıkar – yanı sıra yükseköğretimdeki akademik planlamaya geleneksel yaklaşımı da anlamak faydalı olacaktır.

Şekil 2.2. Yükseköğretime Rasyonel Yönetim Sistemleri Yaklaşımı



Lewis ve Smith (1994), yükseköğretime süreç yönetimi ya da rasyonel sistemler perspektifinden bakılması gerektiğini ileri sürdüler. Böyle bir sistemde yükseköğretim ya da üniversite girdiler (eğitim kaynakları) edilir. Daha sonra öğretim üyeleri ve yönetimin faaliyetleri (akademik ve idari süreçler) ile bu girdileri çıktı (öğrenme, bilgi ve hizmet) haline getirir. Bu faaliyetler, kurumun kendine has dış çevresinin yine kendine has ortamında meydana gelir. Fakat, böyle bir modelde kurum öğrenciyi bir tüketici olarak kabul eder ve pazar şartları ile kurumun kaynak

tabanı, öğrenci ile yüksekokul ya da üniversite arasında bir (tek taraflı) bağımlılık ilişkisi meydana getirir. Ayrıca, Rowley ve Sherman (2001), bu ilişkinin, kurumun bilinçli olarak seçilmiş yönelimi tarafından ayrıca ya tedarikçi-esaslı ya da tüketici-esaslı olduğu şeklinde tanımlandığını ileri sürmüştür. Rasyonel modelde akademik planlama ya misyon-esaslı ya da müşteri-esaslı olmaya yönelir.

Misyon-esaslı bir üniversite, içeride meydana getirilmiş bir akademik misyona dayalı bir dizi akademik program ve araştırma programları oluşturur. Bu, pazara karşı bir savunmacı yaklaşımdır. Rowley ve Sherman şunu ileri sürmüşlerdir: “Savunmacı kurumlar, kendi işleyişini doğrudan etkilemeyen pazardaki değişiklikleri gözardı etme eğilimindedirler ve yeni ürün geliştirmede yavaş davranmaya meyillidirler” (s.97). Bu kurumlar, ya akademik mükemmeliyet merkezleri oluşturmak için sürekli akademik program iyileştirme üzerine ya da daha iyi ve daha etkili hizmet oluşturmak için sürekli öğrenci ve idari destek hizmetleri iyileştirme üzerine yoğunlaşırlar. Bu tür akademik kurumların, ya Harvard Üniversitesi gibi fevkalade şöhretlerine dayalı olarak, ya da Cooper Union gibi sınırlı kontenjanı olan uzmanlaşmış programlarına dayalı olarak, ya da Rutgers (New Jersey) veya Austin’deki University of Texas gibi rakiplerine göre düşük maliyetli olmalarına ve devlet tarafından desteklenmelerine dayalı olarak çok yüksek öğrenci kayı-reddetme oranı vardır. Bu kurumlar, mevcut akademik programlarının bütünlüğünü ve/veya düşük maliyet avantajlarını korudukları süreçte pazardaki konumlarının keyfini sürmeye devam edebilirler.

Tepki vericiler olarak sınıflandırılacak olan müşteri-esaslı yüksekokullar ve üniversiteler, “ancak çevresel baskılar tarafından zorlandıklarında tepki verirler” (Rowley ve Sherman, 2001, s. 100) ya da bütçe açıklarıyla zorlandıklarında ve tutarlı ve bütünlük bir akademik planları olmadığında tepki verirler. En iyi ihtimalle, bunların akademik

planları, pazarlamacıların endüstrinin tembelleri diye adlandırdıkları şeyi ihtiva eder. Bunlar, sadece uzun-dönemli pazar talepleri açıkça görüldüğünde akademik programlarını hayata geçirirler. En kötü ihtimalle, bu yüksekokullar ve üniversiteler, akademik çılgınlık peşinde koşanlar olurlar. Bunlar, kaliteli bir program sunmak için ellerinde uzmanlık ve kaynaklar olup olmadığına bakmadan, öğrencileri çekebilmek için algıladıkları her fırsata balıklama dalarlar. Bu üniversitelerin oldukça yüksek öğrenci kayıt kabul oranları vardır (hatta açıköğretim kayıtları da yapabilirler), çok liberal transfer kredi politikaları, ve/veya çok ciddi öğrenim harcı indirimleri vardır. Öğrenciler, hem eğitimlerini fonlama hem de akademik programlarını şekillendirme bakımından bu kurumlarla “haydi bir anlaşma yapalım” oynamayı öğrenirler.

Akademik planlama rasyonel modelde aşağıdaki iki şekilden biri ile tanımlanır:

1. Geleneksel veya tedarikçi/savunmacı yaklaşımı - bilgiyi oluşturmaın esasına, depolamaya ve yaymaya karar verme (müfredat, araştırma ve kütüphane/elektronik (sayısal) depolamaya odaklanma).

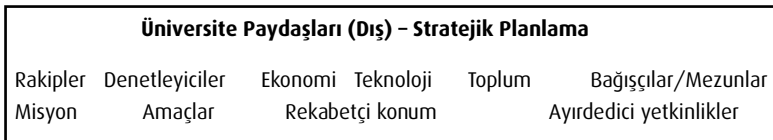
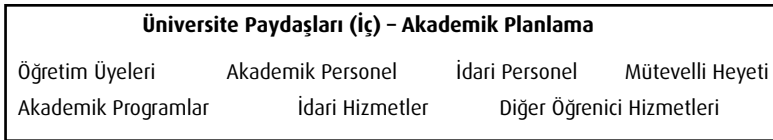
2. Emtia ya da müşteri esaslı/tepki verici yaklaşım - değişen piyasa taleplerine bağlı olarak müfredatın esasına, araştırmaya ve kütüphane/elektronik (sayısal) depolamaya karar verme.

İnsancıl Bir Yükseköğretim Modeline Doğru

Yukarıda açıklanan rasyonel modelin bazı sınırlamaları vardır: İlki, öğrenciler, eğitim-öğretim sürecinin dışındadır. Bilgi, ya sadece birkaç imtiyazlı kişiye verilmesi gereken kutsal bir emanet olarak muamele ya da en fazla parayı verene satılması gereken bir tüketim maddesi olarak görülüyor. Ama bir insan olarak öğrencinin ihtiyaçlarına hitap edilmiyor. İkincisi, akademik planlama ya tamamen amaca yöneliktir ve rasyonedir ya da piyasa tarafından zorunlu kılınmıştır. Fakat, Mintzberg’in

(1987) belirttiği gibi, akademik planlama ya da genel olarak planlama daha acil olma eğilimindedir. Bu, sayısız paydaşın çıkarlarını açıklayan kasıtlı ya da kasıtsız stratejilerin bir bileşimidir. Yukarıda açıklamış olduğumuz yükseköğretim için sistemler yaklaşımının alternatif bir modeline bakış, rasyonel modelin sınırlamalarını açıklamamıza imkan veriyor. Bu yeni model, “akademik planlamacılar, yükseköğretim kurumlarının tedarikçi-merkezli kültürlerden ve örgütlerden öğrenci-merkezli bayiliklere” geçişini kolaylaştıracak olan çekirdek işlevleri ve faaliyetleri yerine getirmek için gerekli araçları sağlamak için” tasarlanmıştır (Nedwek, 1996, s. iv), ve aşağıda Şekil 2.3’te gösterildiği gibi, öğrenciyi ve onun ilgilerini sistemin merkezine koyar.

Şekil 2.3 Yükseköğretime İnsancıl Yönetim Sistemleri Yaklaşımı



Öğrenen¹ bir toplumda, doğrudan ya da dolaylı olarak öğrenci ile bağlantılı olan insanlar, bu insancıl ya da sosyal sistemin ayrılmaz bir parçasıdır. Çünkü sistemin odak noktası, sadece sistemin görevlerine ya da amaçlarına odaklanmaz, öğrenme sürecinin içinde olanların etkileşimine ve duygusuna da odaklanır (Homans, 1950). Eğitim sistemi, daha az olarak birbirine bağlı bir alt sistemler dizisi olarak sunulmakta ve daha çok olarak da bir öğrenci topluluğu inşa etmek için gerekli olan yapı taşları dizisi olarak sunulmaktadır.

Sistemin temelini üniversitenin dış paydaşları ile kurumu itip çeken dış güçler oluşturur (Lewin, 1951). Kurum, kendisi için ve dış paydaşları için kurumun misyonunu, amaçlarını, rekabet durumunu ve ayırdedici yetkinliklerini tanımlamak için bir stratejik plan oluşturur. Kendi işleyişlerini fonlayan ve düzenleyen harici yönetim kurulları kamu yükseköğretim kurumlarının misyonunu ve amaçlarını dikte ettirebilir ettiremezse de muhakkak ki etkileyebilir.

Sistemin orta tabakası, akademik plan aracılığı ile akademik ve idari hizmetleri belirleyip uygulamaya koyan öğretim üyeleri, idareciler ve mütevelli heyeti gibi üniversitenin iç paydaşlarından oluşur. Akademik plan, dış çevre ile üniversitenin stratejik planı ve öğrenciler arasında hen bir tampon (Thompson, 1967) hem de bir köprü (Pfeffer and Salancik, 1978) vazifesi görür. Akademik plan ile stratejik plan arasındaki ilişkiyi daha detaylı olarak Bölüm 11’de açıklayacağız.

Sistemin tepesi, öğrenci ile öğrenimin bu dönemindeki öğrencinin hayatının özelliklerine (çalışma, oyun, günlük yaşam, öğrenme ve maneviyat) odaklanıyor. Öğrenci ile ilgili olan kısımları, yani öğrencinin geçmiş ve onun paydaşları, öğrencinin dünyasını tanımlar. Etkili bir akademik plan, öğrenci ihtiyaçlarını, öğrenim sürecini yeterince des-

1-Çeviride, ‘learner’ kelimesi öğrenen veya öğrenci, ‘student’ kelimesi ise öğrenci şeklinde terceme edilmiştir.

tekleyen kurumsal yapılara, çalışma süreçlerine ve hizmet sunumuna dönüştürerek öğrencinin hayatının özelliklerinin çoğuna hitap etmelidir. Akademik planlamanın, dış çevre ile etkileşim içinde eğitim girdilerini işleme tabi tuttuğu rasyonel sistemler yaklaşımının aksine, insancıl sistemler yaklaşımı, akademik planlamadan, dışsallıklara aracı olurken yükseköğretim bağlamında öğrenci ihtiyaçlarına hitap etme aracı olarak da faydalanır. Akademik plan, öğrenci ve toplum arasındaki ilişkiyi bir sonraki bölümde daha etraflı bir şekilde tartışacağız.

Yükseköğretime insancıl yaklaşım, rasyonel yaklaşım tarafından tanımlanan akademik planlamanın tanımına meydan okumaktadır. İnsancıl yaklaşımla akademik planlama yapma, öğrenci ihtiyaçlarına ve kurumun misyonuna dayalı olan bir öğrenen topluluk meydana getirmektir.

Üçüncü Bölüm

Akademik Plan ve Kampüs Çevresi

“Akademik planlamanın ana sorusu: 21. yüzyılda kampüs çevresinin rolü nedir?”

Jonathan’ın ebeveynleri endişeli idi - çok endişeli idiler. İki haftadan beri Jonathan’dan haber alamamışlardı ve onları araması ya da e-posta göndermemesi, sadece “Merhaba” demek için bile olsa, ondan beklenmeyen bir şey idi. Jonathan’ın anne ve babası, her ebeveynin çocuklarının yüksekokuldaki ilk yılında endişelendiklerini biliyorlardı, özellikle de çocuklar evden ilk defa ayrılmışsa... Çocukları halihazırda yüksekokula giden birkaç arkadaşları ile konuşmuşlar ve korku hikayeleri duymuşlardı. Bu onlara hiç de iyi gelmemişti. Jonathan’a telefon etmeli miydiler ya da e-posta göndermeli miydiler? Onun, ona güvenmedikleri ya da onu hala küçük bir çocuk gibi gördükleri hissine kapılması istemiyorlardı. Fakat, her şeyin yolunda olduğunu da bilmek istiyorlardı. Belki de onu kontrol etmeleri için yüksekokuldaki birini arayabilirlerdi .

Jonathan, hayatının bu devresini evden uzakta geçiriyordu. Oda arkadaşları oldukça sakin ve kendi hallerinde (biri sporcu, diğeri ise bir parti manyağı idi) iken Jonathan internette dolaşmanın ve ölümcül metal müziği dinlemenin keyfini sürüyordu. Ders zamanları da dahil olmak üzere yine de ara verip geceleri birlikte takılıyorlardı. Dersler yolundaydı ve nihayet bir şehir ortamında yaşamaya alışıyordu. Kendi kırsal bölgesindeki kadar olmasa da yapacak oldukça çok şey vardı. Daha da önemlisi, odasını toplamak ve yatağını yapmak gibi saçma şeylerle onu rahatsız edecek ebeveynleri ve ayak altında dolaşacak ya da onun ve arkadaşlarının peşine takılacak kardeşleri yoktu. İlk başlarda onları özledi fakat günler haftalara haftalar da aylara döndükçe, memlekettekilerle daha az temas kurması gerektiğinin farkına vardı. Aslında annesi ile yaptığı son telefon görüşme-

si, annesinin ısrarlı sorular sormasından dolayı onu neredeyse çıldırtmıştı. Anne ve babası, onun kendi hayatını yaşamasına ne zaman izin vereceklerdi?

Dr. Peters, Jonathanın birinci sınıftaki danışmanı idi. Danışmanı olduğu bütün öğrencilerin aldığı ‘Yüksekokul 101: Koleje Giriş’ adlı bir ders veriyordu. Bu ders, sömestirin ilk iki ayı hakkında idi. Ya danışmanı olduğu bazı öğrencileri ya da onların önemsedikleri kişiler (ebeveynler, kardeşler, erkek/kız arkadaşlar) ayrılık kaygısı yaşadıkları için Dr. Peters bu döneme şaka yollu olarak “mavi dönem” diyordu. Dr. Peters, danışmanı olduğu Jonathanın ebeveynlerinden endişeli olduklarını, çünkü iki haftadır ondan haber alamadıklarını duymuştu. Jonathan ilk başta yüksekokul hayatına alışmakta özellikle de temiz çamaşırhane ve kampüsteki sorunları aşmada bazı problemler yaşamıştı, ama çok çabuk alışmış olduğu ve hatta yüksekokul hayatından zevk almaya başlamış olduğu görünüyordu. Dr. Peters omuzlarını silkti ve derste rol değiştirme alıştırmasını yapmasının zamanı geldiğini düşündü – bu alıştırmada bazı öğrenciler endişeli veliler olurken diğer öğrenciler de ya velileri sakinleştirmeye çalışıyor ya da bile-rek onları sinirlendiriyordu. Bilgilendirme oturumları öğrenciler için velileri ile olan ilişkileri hakkında genellikle bazı ilgi çekici bakışlar ortaya çıkardı. Verilen arada Dr. Peters, Jonathan’ın ailesinden aldığı telefon hakkında Jonathan’a kısa bir e-posta göndermeye karar verdi. Bu mesaj, tabiati bakımından gerçekçi olacaktı (suçlayıcı değil) ve Jonathan yönünden hiçbir işlem yapılması gerekmeyecekti.

Akademik Camianın Yeniden Gözden Geçirilmesi

Yukarıdaki senaryo, birçok öğretim üyesi, öğrenen, veli ve idarecinin doğrulayabileceği gibi, evinden ve ebeveynlerinden uzakta yaşayan yüksekokul birinci sınıf öğrencileri için alışılmadık bir durum değil. Asistanlar, akademik danışmanlar, yüksekokul psikolojik danışmanları ve kampüs papazları ile birlikte birinci sınıflara ders veren öğretim üye-

leri muhakkak ki bu tür durumlarla karşılaşmışlardır ve karşılaşmaya devam edeceklerini de tahmin edebiliriz.

Yükseköğretime geleneksel yaklaşıma atıfta bulunan bazı öğretim üyeleri ve hatta idareciler yukarıdaki durumu okuyabilir ve evden uzakta olmak dahil Jonathan'ın özel hayatının, sınıfta olanlarla, araştırma laboratuvarlarıyla, kütüphaneleriyle ve hatta ofisleri ile hiç bir ilgisinin olmadığını söyleyebilirler. Onlara göre, bilginin keşfi, edinilmesi, saklanması ve yayılması sınırları dışında kalan her şey akademik toplumun bir parçası değildir ve akademik planlama ile hiç bir ilgisi yoktur.

Birinci Bölümde gösterdiğimiz gibi, değişen yükseköğretim çevresi ve daha da önemlisi tedarikçi-esaslı akademik toplum anlayışından işbirlikçi ve öğrenci-merkezli yaklaşıma olan yaklaşım değişimi, geleneksel yaklaşıma karşı çıkmaktadır. Bundan başka, akademik camia, hayat boyu öğrenenlerin ihtiyaçlarını karşılamamanın ve yüksekokul ya da üniversitenin misyonuna bağlı kalmanın önemini keşfediyor.

Akademik misyonun konusu değişiyor ve şimdi, kurumun hem kendi yerel toplumunda hem de genel toplumda oynadığı daha geniş bir rol anlayışını da ihtiva ediyor (Harvard University, Office of the President, 1993). Böyle bir anlayış, akademik planlama hakkındaki "öğrencinin ihtiyaçlarına ve kurumun misyonuna dayalı bir öğrenci topluluğu oluşturma" şeklindeki daha önceki tanımlamamızı, toplumun ihtiyaçlarını da içine alacak şekilde genişletiyor. Eğer durum bu ise, o zaman akademik camia hakkında üç soru sormamız gerekiyor:

1. Öğrenciler akademik camiamızdan ne istiyorlar ve neden istiyorlar?
2. Akademisyenler ne istiyor, akademik camiamızdan neler talep ediyorlar ve neden istiyorlar?
3. Toplum, akademik camiadan ne istiyor ve neden istiyor?

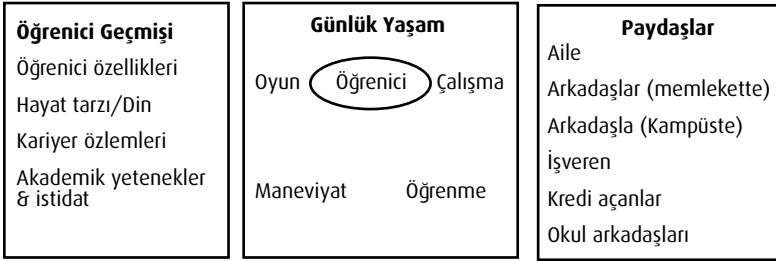
Öğrenciler ve Akademik Camia

Akademik plan, çok yönlü bir sürecin ortaya çıkardığı çok yönlü bir dokümandır. En basit şekliyle, akademik plan, kurumun programları ile öğrenenlerin ihtiyaçlarını bir araya getirir. Ancak, yüksekokul ya da üniversite akademik programlarının karmaşıklıkları, bırakın bütün bir öğrenci topluluğunu tek bir öğrencinin karmaşıklıklarıyla da birleşince, bütün bunları bir araya getirmede çok önemli bazı engeller ortaya çıkarır. Öte yandan, herkesin her derdine deva olmaya çalışmak bir kampüs için bir hatadır. Hiç bir kampüsün buna yetecek kaynakları yoktur ve bunu yapmaya kalkışmak felaketle sonuçlanır. O zaman başarıya giden yol, kampüsün etkili bir şekilde yapabileceği programları desteklemek ve sadece motivasyonları ile ihtiyaçları kurumun sunduğu akademik programlar ile uyuşan öğrencileri cezbetmektir. Bu durumda, hem kurum için hem de öğrenen için bu bir seçim meselesidir. Süreci daha anlaşılır hale getirirken, yüksekokullar ile üniversitelerin program tabanlarını hakkında daha derin bir anlayış kazanmanın yanında, hangi öğrencilere en iyi hizmeti verebilecekleri hakkında da bir anlayış kazanmak önemlidir.

Daha önce açıkladığımız gibi, öğrenciler bir akademik kuruma ne boş bir kap gibi ne de at gözlükleri ile gelirler. Öğrenci yükseköğretim piyasası hakkındaki bilgisi yanında — mükemmel olmayan fakat elbette ki oldukça tatmin edici bir seçim yapmaya yetecek kadar, onun eğitim ihtiyaçlarını karşılayacak kadar iyi bir bilgi — kendi deneyimlerini, motivasyonunu, evveliyatını ve kişisel ilişkilerini akademik camiaya getirir (Simon, 1976). Öğrenciler, yükseköğretimin kendi ihtiyaçlarını karşılamasını talep eden farklı bireylerdir.

Birinci bölümde yükseköğretime insancıl yaklaşımın, öğrenciye odaklandığını (öğrenciyi merkeze koyduğunu) söyledik. İnsancıl modelin en üst kısmı (Bak. Şekil 3.1), aşağıda etraflica açıklayacağımız konulara doğrudan hitap eder.

Şekil 3.1 Öğrenen (öğrenici)



Öğrencinin içine bakış – Motivasyon

Öğrenim sürecinin merkezinde, öğrenciyi öğrenmek için güdüleyen, onların üniversiteye gitme gerekçesi olan motivasyon vardır. Bir eğitim peşinde koşmanın gerekçeleri, bilgi arayışı, kendini keşfetme ya da topluma hizmet gibi asil sebepler ya da bir kariyer geliştirme, iş bulma ya da terfi alma gibi daha faydacı şeyler olabilir. Halihazırdaki motivasyon ne olursa olsun, öğrenmek isteyen öğrencilerin karşılanmamış arzularının - belli bazı hareketlere ya da dürtüye dönüşmüş olan belli bir ihtiyaç - olması gerekir ve bu öğrenciler, adı geçen ihtiyaçları tatmin edecek bir amaca doğru yönelmiş olmalıdırlar. Elbette ki motivasyon, öğrencinin arzu ettiği amaçlara ulaşma beklentisi, bu amaçların arzu edilebilirliği (bu gerçekten benim öğrenmek istediğim şey mi?) ve bu amaçlara ulaşmak ile bağdaştırılan sonuçlar ya da ödüller (bunu öğrenirsem ne kazanırım?) gibi diğer faktörlerin de bir işlevidir (Luthans, 1998).

Bu kişisel ve içsel sürecin büyük bir bölümü öğrenciye bile belirgin değildir ve bunun sonucunda da, öğrenci amaçsız, mesafeli ve ilgisiz görünebilir. Bazı ebeveynler bunu cesaret kırıcı bulabilirler. Bu durum, çocuğunu/eşini/çalışanını yüksekokula gönderen ve yüksekokula gönderdikleri öğrencilerinin belli bir yol tuttuğunu göremeyen öğrencinin diğer yakınları ve işverenleri için de geçerli olabilir. Bundan başka,

gerçek problemlerin ortaya çıktığı yerde, öğrenci için çaba (çok çalışma), performans (ortaya çıkan öğrenme) ve çıktılar (ödülleri) arasında açık bir ilişki olmazsa öğrenme meydana gelmeyecektir (Pinder, 1984).

Bazı öğrencilerin, mezun olduktan sonra seçmiş oldukları alanın kendilerine getireceğine inandıkları ödüllerden dolayı belli müfredatları seçmeleri de şaşırtıcı değildir. Mesela, işsizliğin yüksek olduğu dönemlerde birçok öğrenci işletme eğitimini oldukça cazip bulacaktır, çünkü bu diplomanın daha iyi iş fırsatlarını garanti edeceğine dair bir algı vardır. Fakat, aynı öğrencilerin bazıları, kendilerinin işletme disiplinlerine uygun olmadıkları için bu materyali öğrenmede aşırı derecede zorluk çektiklerini görürler ya da işletme öğrenimi çevresinin, kendi belli ihtiyaçlarını ve ilgilerini desteklemediğini fark ederler. Akademik plan, kendi ihtiyaçlarını ve ilgilerini test etmeleri için öğrencilere mekanizmalar sağlamalıdır ve mevcut yeterlilikler ile akademik hazırlık için yararlanılacak bir yol bulmalıdır. Kurumun misyonu ve cezbettiği öğrenci tipi düşünüldüğünde plan, hem öğrencilerin öğrenme yeteneğine hem de akademik camianın öğrenme sürecini destekleme yeteneğine hitap etmelidir.

Buna tipik bir örnek – bu kitabın her iki yazarı da işletme profesörüdür ve işletme alanında okumak isteyen, fakat belli bazı yüksek seviyeli mali ve sayısal metot derslerinde başarılı olabilmek için gerekli olan sayısal becerilere sahip olmayan öğrencilerle çalışmışlardır. Fakat bu iki yazarın bölümleri bu problemi oldukça farklı şekilde ele alıyorlar. Yazarlardan birinin kurumu, muhtemel işletme öğrencilerini daha iyi hazırlamak için birkaç sayısal hazırlık program oluşturdu (İş İdaresinde lisans, Temel Bilimlerde İşletme-ağırlıklı lisans). Bu yaklaşım, kurumun tüketici odaklılığına ve meslek öncesi belli bir öğrenci tipini cezbetmesi ve elinde tutması ihtiyacı için uygundu. Diğer yazarın kurumu, işletme anadalları için çok yüksek standartlar belirledi – bu program American

Assembly of Collegiate Schools of Business ya da AACSB tarafından akredite edilmişti. Bu kurum, öğrencilerine piyasadaki en iyi fırsatları sağlamak için, üstün işletme zekasına, yeteneğine sahip öğrenciler mezun etmeleri gerektiğine inanıyor. Mezun olacak son sınıf öğrencileri için kurumun amaçlarını desteklemeye yardımcı olmak amacıyla yüksek kayıt standartları ve çok yaygın biçimde öğrenci danışmanlığı kullandılar. Başlangıçtaki işlerin bir parçası, doğrudan işletme öğrencileri ile çalışmak ve sayısal, niteliksel ve analiz becerilerini geliştirmenin önemini vurgulamaktır. Bu okul, becerilerini geliştirmek ve program kayıt ve mezuniyet gereklerini yerine getirmek için yardıma ihtiyacı olan öğrenciler için özel ders hizmetleri de sağlıyor.

Bir Faktör Olarak Öğrenci İhtiyaçları

Öğrencinin motivasyonu, çeşitli ihtiyaçların karşılanmasından kaynaklanır. Bundan başka, bu ihtiyaçlar her bir öğrencinin şahsına özgüdür. Motivasyonu anlama ve akademik tecrübenin bu ihtiyaçları karşılamada öğrenciye nasıl yardımcı olabileceği planlama sürecinin diğer bir önemli özelliğidir. İhtiyaçlar farklı bile olsa, bunları dürtüleyen içsel süreçlerin tipine göre bunları sınıflandırmak mümkündür. En temel insan motivasyonu teorisi olan Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi, öğrencinin farklı ihtiyaç tiplerini tanımlamak için faydalı bir araç sunar. Nowacki (1977), Öğrenci İşleri'nin bu ihtiyaçları nasıl karşılayabileceğini göstermek amacıyla yaptığı bir çalışmada Maslow'un Hiyerarşisini araştırırken ve Öğrenci İşleri Bölümü altındaki çeşitli bölümlerle ilişkilendirirken, bunun yükseköğretimdeki öğrenimle ilgili olan öğrenci motivasyonlarını anlamaya yardımcı olmak için faydalı bir model olduğunu ortaya koydu. Buradaki tartışmamızda, Nowacki'nin Maslow modeli uygulamasını, bütün akademik camiaı içine alacak şekilde ve öğrencinin yükseköğretim deneyimine göre bütün ihtiyaçlarına hitap edecek şekilde genişlettik.

Maslow, insan ihtiyacının beş farklı seviyesi olduğunu ileri sürmüştür. En temel, en başta gelen dürtülerden (çalışarak öğrenilmeyen, fizyolojik esaslı) başlayarak, bu ihtiyaçlar fiziksel rahatlığı ve kişisel güvenliği güvence altına almayı ihtiva eder. Bir yüksekokul kampüsünde bu tip ihtiyaç için güzel örnekler vardır. Örneğin, bu bölümün başındaki örnekte anlattığımız kampüste yaşayan öğrencimize geri dönersek, bu tür öğrencilerin birçoğu için temel ihtiyaçlar, öğrencinin bir sonraki yemeğinin nereden geleceğini bilmesini ve evinden ilk defa ayrılan birinin kendini rahat hissetmesini ihtiva edebilir.

İhtiyaçların ikinci türü, ikincil (tali) dürtüleri ihtiva eder ve bu dürtüler hem öğrenilen türdendir hem de tabiat olarak psikolojiktir. Bu dürtüler, bağlılık veya aidiyet, kendine saygı ve kendini gerçekleştirme ihtiva eder. Yine Jonathan'ın hikayesine dönersek, ailesi ve arkadaşları ile bağıını azaltırken oda arkadaşları ve diğer sınıf arkadaşları ile yeni bağlar kurdu. Tek başına yaşama ile iyi başa çıkabildiği için kendine olan saygısını artırabildi. Tanımı gereği, kendini gerçekleştirme ihtiyaçları, diğer bütün ihtiyaçların sona ermesini ve bireyin kendini algılamasını, gerçeğe dönüştürme yeteneğini temsil eder (Luthans, 1998). Birçok öğretim üyesi ve idareci, özellikle de liberal bilimler (tarih, edebiyat, hukuk gibi alanlar) bölümlerinde çalışanlar, bunun yükseköğretimin nihai amacı olduğunu iddia ederler. Jonathan da onur derecesiyle mezun olup tercih ettiği bir işe girdiği zaman, kendini gerçekleştirmeyi belli bir seviyede başarmış olacaktır. Genel akademik deneyim öğrenci hayatının bütün bu bölümlerini ve kampüsteki çalışmasını kapsadığı için, akademik plan bu alanların hepsi ile ilişkili olmalı ve öğrencinin ihtiyaçlarını karşılamasında ve yüksek akademik başarı elde etmek için motive olmasında onunla ilgilenmelidir.

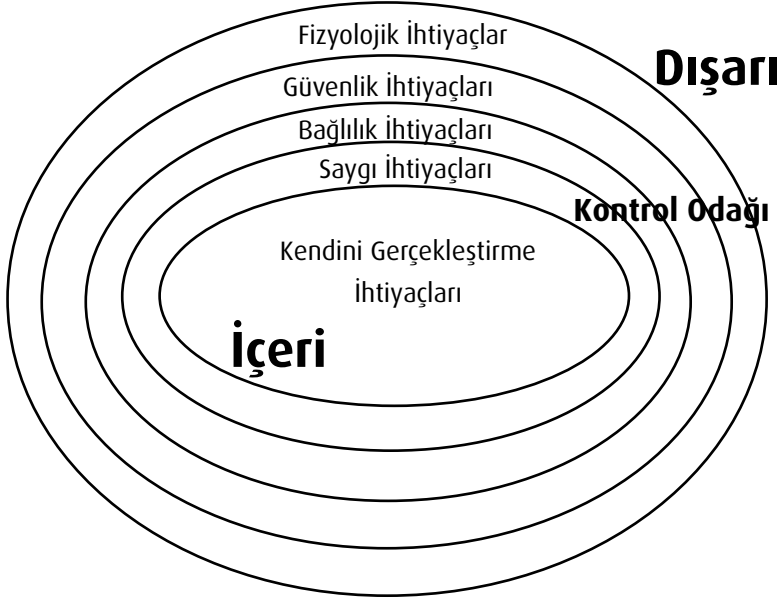
Motivasyonu ille de bir hiyerarşi olarak görmediğimiz için Maslow'un teorisini burada biraz değiştirilmiş bir şekilde verdiğimizize

dikkat edin lütfen. Teori, bireylerin, üst seviyedeki ihtiyaçlara ulaşma ihtimali ile motive olmadan önce alt seviyedeki ihtiyaçları karşılamaya yoğunlaştıklarını söylemektedir. Araştırmalardan elde edilen kanıtlar, birden fazla ihtiyacın aynı anda ortaya çıkabileceği ve bu ihtiyaçların motive edici dürtülere dönüşebileceği bilgisini ortaya çıkararak, insan ihtiyaçlarının hiyerarşik yapısı ile tezat oluşturuyor (Bowditch and Buono, 2001). Öğrenme sürecindeki öğrenci motivasyonunun rolünü incelemedeki amaçlarımız için, ihtiyaçları Şekil 3.2'nin gösterdiği gibi ortak merkezli bir dizi deneyim oluştururken birbirini ağ gibi sarmış olarak tasavvur ediyoruz. Burada, büyük olan dış halkalar, harici dürtülerle ya da kaynaklarla (yani, barınacak yer temini, kampüs güvenliği) karşılanmış olan ihtiyaçları temsil ediyor ve iç halkalar da kişisel inkişaf ve gelişim ile karşılanmış ihtiyaçları temsil ediyor. Bu motivasyon yaklaşımı, Rotter'in (1990) tanımladığı kontrol odağı kavramını da ihtiyaçlar teorisi ile kaynaştırmaktadır. Maslow'a göre, bireyler, kendi hayatlarının dışsal güçler (kontrol edemedikleri güçler) tarafından kontrol edildiği fikrinden hayatlarının kendileri tarafından kontrol edildiği (içsel odak) fikrine geçmeye başlarken, o zaman düşük seviyedeki ihtiyaçlardan yüksek seviyedeki ihtiyaçlara geçiyorlar.

Daha büyük akademik topluluklarda etkili akademik planlar oluşturmadaki zorluk, bireyselleştirilmiş ihtiyaçlarına bağlı olarak, öğrencilerin, bu ihtiyaçları karşılayabilmek için motive olabileceği, kendi hayatlarını kontrol edebilecekleri ve akademik amaçlarında uzmanlaşabilecekleri bir ortam sağlamaktır. Kendi eğitim-öğretimlerinin sorumluluklarını alırlar. Buradan anlaşıldığı gibi, farklı öğrencilerin farklı ihtiyaçları ve kontrol odakları vardır ve akademik planlar ile geniş akademik camia, bu farklılıklardan mümkün olan en fazlasını içine alacak kadar esnek olmalı ve öğrencinin kendi eğitim-öğretimlerini idare edebilme yeteneğini geliştirmelidir. Bu, öğrencilerin, öğretim üyeleri

ile yöneticilerin ortadan kaybolmalarını ya da kenara çekilmelerini istediği anlamına gelmiyor. Tam tersine, son araştırmalar, öğrencilerin %75'inin bir çeşit akademik liderlik, rehberlik ve tavsiye istediklerini göstermiştir (Goral, 2001). Bütün bunlar gösteriyor ki, öğrencilerinin ihtiyaç çeşitliliğini ve onlara verecekleri tavsiyelerinin çeşitliliğini belirleme, kampüs hayatını ve öğrencilerine sundukları hizmetleri daha iyi anlamak, yüksek öğretim kurumları için faydalıdır. Fakat şurası açıktır ki, hiç bir kurum tek başına her derde deva olamaz.

Şekil 3.2 Maslow'un Değiştirilmiş İhtiyaçlar Hiyerarşisi



Akademik planlamacıların öğrencilerin çeşitli ihtiyaçları üzerine yoğunlaşması önemli ise de, farklı kampüsler belli alanlar üzerine yoğunlaşmaya meylederken diğerleri farklı alanlar üzerine yoğunlaşacaktır. Belli yüksek öğretim kurumları için bir akademik strateji, öğrenim gelişiminin belli safhalarındaki sadece belli öğrenci tiplerinin ihtiyaçlarına ve bu ihtiyaçlara hitap eden uzmanlaşmış programlar oluşturma ihtiyacına cevap verebilir. Örneğin, Union Institute and University, lisans ve doktora öğrencilerine geleneksel-olmayan bir yükseköğretim yaklaşımı sunmaktadır ve bu program “diploma programlarını planlama ve uygulamaları için önemli bir kişisel sorumluluk almak isteyen yetişkinler için tasarlanmıştır” (<http://www.tiri.edu/About/index.html>). New York’taki Berkeley College, kalabalık olmayan sınıflar ve “bireyselleştirilmiş danışmanlık ve rehberlik yolu ile erkekleri ve kadınları iş dünyasındaki meslekler” için hazırlayan ve diploma programının bir parçası olarak formel stajyerlik dahil yapısal bir eğitim ortamı sağlayarak daha geleneksel ve daha meslek düşüncesindeki bir öğrenci nüfusuna hizmet vermektedir. (<http://www.berkeleycollege.edu/Overview/BerkeleyWay.htm>).

Yüksekokul ve üniversitelerin, öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılamayı vurgulayan misyonlarının olduğu yerlerde, akademik planlarını ve stratejik planlarını geliştirirken bu ihtiyaçlara hitap edecek hizmetleri anlamaları ve sağlamaları önemlidir. Bu durum, misyonları doğrudan öğrencinin önceliği rolüne hitap eden öğretim kurumları, ikili öğretim yapan yüksekokullar, ticari yüksekokullar ve hatta kamu kurumları için uygundur. O zaman, misyonları araştırma temelli, dini temelli ya da şirket temelli olan diğer akademik kurumlar için uygun yaklaşım nedir?

McKee, Kiser ve Le (1999), araştırma kurumları için bu konuya çok kısa ve öz bir şekilde değindiler. “Çoğu üniversite araştırma programlarının en önemli odak noktasının gelir olmadığını, fakat üniversitenin araştırma, eğitim-öğretim ve kamu hizmeti misyonları arasındaki ilişkinin kritik tabiatı olduğunu” gözlemlediler. Güçlü bir araştırma programı

(en kaliteli) öğretim üyelerini çektiği ve üniversitede kalmalarına katkıda bulunduğu için ve en kaliteli hocalar da en kaliteli öğrenciyi çektiği için, kurumsal rekabette öğrenciler ve araştırma içiçedir” (s.158-159). Ne ilginçtir ki, bunun için yapılan öneri şudur: Araştırma kurumlarının başarılı olabilmesi için öğrencilerinin ihtiyaçlarına, diğer herhangi bir yükseköğretim kurumu gibi hitap etmelidir.

Bu aynı sonuç, dini üniversiteler ve şirket üniversiteleri için de çıkarılabilir. Dominican College of Blauvelt’in misyonu, “Dominikli kurumların geleneğindedir, [yüksekokul] aktif ve katılımcı bir şekilde gerçeğin peşinden gitmeyi teşvik eder ve yansıtıcı anlayış ile merhametli katılımın değerlerinde kök salmış bir eğitim idealini içerir (<http://www.dc.edu/missioan.html>). Fakat Güney Asya Motorola Üniversitesi’nin (Motorola University South Asia) misyonu, bireysel yetkinliği genişletmek, örgütün performansını artırmak ve rekabet üstünlüğü elde etmek için kurumun eğitim ihtiyaçlarını öngörmek ve karşılamaktır” (<http://sg.motorola.com/inside/mu/aboutus.htm>). Her iki misyon da açık bir şekilde öğrenciyi içine alıyor (Dominican Yüksekokulu “katılımcı takip” derken üstü örtülü bir şekilde öğrenciyi daha fazla işin içine katıyor) ve “bilginin peşinden gitme” ve “artırılmış yeterlik” ifadeleri ile öğrenciye katma değer sağlama üzerinde yoğunlaşıyor.

Bir Faktör Olarak Öğrenenlerin Özellikleri

Akademik planlıların öğrencilerini daha iyi anlamalarına yardım eden diğerk bir önemli faktör de onların nüfus özellikleridir. Burası planlıların, öğrencilerin birçoğunun aradıkları öğrenme tipini etkileyen kuruma gelirken beraber getirdikleri özellikler olan öğrenme ön şartlarını anlamaya başlayabildikleri yerdir. Bu faktörler, öğrencilerin öğrenme yeteneklerini ve bulundukları kurumun programlarına ve hizmetlerine karşı neden bu şekilde karşılık verdiklerini de genellikle açıklar. Pazarlamacılık açısından bakıldığında, bir öğrencinin geçmiş, o öğrencinin kurum için bir umut olup olmayacağına karar vermesine de yardım edecektir. Bir öğrencinin ekonomik özellikleri, kurumun pazarını parçalara ayırmak için de kullanılabilir. Ayrıca, küçük özel yüksekokullar pazarlarını öğrencilerin ödeme kabiliyetleri ile parçalara ayırmayı seçebilirken, devlet yüksekokulları yerleşim özellikleri ile yapmayı seçerler (Kotler and Fox, 1995).

Günümüzün duyarlı sosyal ve siyasal çevrelerinde öğrencilerin sosyal ve psikolojik özellikleri, bir yüksekokulun ya da üniversitenin sağlaması gereken idari ve akademik hizmetlerin/programların türünü belirlemede çok önemli bir rol oynar. Educational Resources Information Center (ERIC)'in veritabanı, belli coğrafi ve sosyal mahallerdeki akademik planlamacılara yardımcı olabilecek olan ve öğrencinin geçmişinin, öğrencinin akademik tecrübesi üzerine olan etkisini anlatan 157 makale belirledi. Bunlar, Bölge Üniversitesi transfer oranlarını (Community College Transfer Rates) (Bradburn and Hurst, 2001), üniversiteyi bitirme isteğini (Allen, 1999), öğrenim ücretini/fiyat duyarlılığını (Hu and Hossler, 1998), kütüphane talimatlarını (Moore-Jansen, 1997), öğrenci performansı ve memnuniyetini (Harris and Nettles, 1991), öğrencinin çabası ve üniversite faaliyetlerine katılımını (Davis and Murrell, 1993) içerir.

Psikolojik etmenlerin araştırılması, ya da yaşam tarzı, akademik ve öğrenci destek hizmetlerinin oluşturulmasında, özellikle de öğren-

ci özümsemesi ve sosyalleşmesi alanlarında önemli bir faktördür. Bir çalışmada Yao (1983), Tayvan, Hong Kong ve Asya'nın diğer bölgelerinden gelip Amerika'da yükseköğrenim gören öğrencilerin, yeni bir dil ile yeni öğrenme metotlarının yanı sıra yeni bir yaşam tarzına ve değerler sistemine de uyum sağlamak zorunda kaldıklarını gözlemlemiştir.

Öğrencinin kariyer beklentileri ile akademik yeteneği, öğrencinin öğrenme kapasitesini etkiler. Çünkü öğrencinin kariyer beklentileri, takip ettiği akademik programa uygun olmalıdır (Eğitimim bana istediğim işi/kariyeri sağlayacak mı?) ve öğrenci programı başarı ile tamamlayabilmek için gerekli olan becerilere sahip olmalıdır (Benden yapmamı istedikleri şeyleri yapabilir miyim?). Bu faktörler, kurumun gelecekteki öğrencilerini seçmesi yanında, öğrencinin bir eğitim kurumunu akademik programlarına ve standartlarına bağlı olarak seçmesini de etkiler.

Öğrenenden Öteye Bakış- Bir Faktör Olarak Kurumsal Paydaşlar

Bir öğreneni etraflica anlamayı güçleştiren diğer bir faktör de, başka paydaşların, yani öğrenenlerden başka kampüs üzerinde hak iddia eden insanların varlığıdır. Sturdivan ve Vemon-Wortzel (1990)'a göre, "Paydaşlar, yönetimin kararlarının sonuçlarında kendilerinin de payı olduğunu ve şimdi alınan ve gelecekte alınacak kararları etkileme güçleri olan, herhangi bir bireyi ya da grubu ihtiva eder" (s.59). Yüksekokul seçim sürecini tanımlarken Ihlanfeldt (1980), yüksekokula gidecek olan öğrencilerin seçiminin, yüksekokullarla ilgili olmayan sayısız taraflarca etkilendiğini belirtmektedir. Bu taraflar arasında öğrencinin arkadaşları, akranları, ebeveynleri, lise personeli ve üniversite mezunları vardır. Ihlanfeldt'in gözlemi her ne kadar geleneksel yüksekokul öğrencileri ve onların yüksekokula devam etme konusundaki ilk kararları ile ilgili olsa da, onun belirtmek istediği şey, öğrencilerin kendi dünyalarını da kendileriyle birlikte yüksek okul deneyimine taşıdıklarıdır.

Tartışmamızın amacına uygun olması bakımından, öğrenende daha geniş bir olası etkiler listesi getirmek amacıyla paydaş listesini işverenleri, kredi verenleri, kampüsteki arkadaşları ve okul arkadaşlarını da içine alacak şekilde genişletiyoruz. Yetişkin öğrenenler, elbette ki kendilerinden daha geleneksel olan akranlarından farklı bir etkiye sahiptirler ve hiç şüphe yok ki yüksek okullar ve üniversiteler akademik programlarını ve hizmetlerini formüle ederken çocuklar, yaşlı ebeveynler ve işverenler gibi diğer birçoklarını da açıklamalıdır. Bu paydaşlar, kurumun akademik ve öğrenci destek operasyonlarını dolaylı bir şekilde etkiler. Örneğin, normal ders zamanında derslere katılamayan iş ve aile zorunlulukları bulunan yetişkin öğrenciler için hızlı kurlar, akşam dersleri, hafta sonu dersleri, internet dersleri ve programları geliştirilmiştir.

Bu paydaşların kurumdan doğrudan istekte bulunabilecekleri gerçeğini de burada belirtmekte fayda var. Mesela, eğer paydaşlar öğrenenlerin eğitimi için para ödüyorsa, verildiği söylenen öğrenimin dökümantasyonunu isteyebilirler. Öğrenenin rızası olmadan bu dökümantasyonun sağlanamayacağı gerçeğinden başka, yüksek okulun kayıt memurunun, bu bilgileri paylaşmak için bir sistem geliştirmesi gerekecektir. Paydaş katılımından kaynaklanan potansiyel sorunların güzel bir örneği, bir işverenin, eğitim kurumu içinde eğitim sağlamak için mukavele yaptığı bu kitabın yazarlarından birinin çalıştığı yüksekokulda meydana gelmiştir. İşveren çalışanlarının öğrenim ücretlerini ödemeyi kabul etti, ama öğrencilerin notları kendisine gönderildikten sonra; C veya daha düşük kötü bir not, işverenin kendi çalışanlarının öğrenim masraflarını ödemesi ile sonuçlanacak. Yüksekokul, normalde sömestir başında yapılması gereken bu işverenin öğrencilerinin faturalarının kesilmesi işini, işverenin istediği tarihe ertelemeyi kabul etti. Bu durum, muhasebe bölümü için gerçekten de önemli sorunlara sebep oldu. Çünkü öğrenci faturalandırma sistemi, hangi faturaların bekletilmesi hangerinin gönderilmesi gerektiğini ayırt edecek kadar gelişmiş değildir.

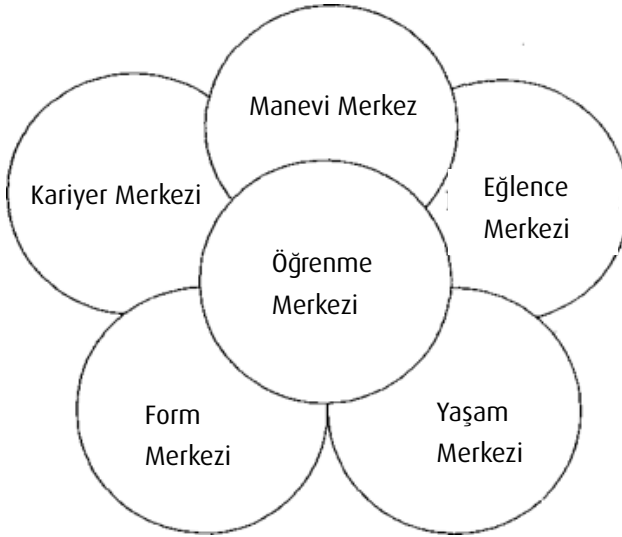
Bunun için Yüksek okulun bütün faturalarını el ile gözden geçirmek ve faturaları ayırmak zorunda kaldılar.

Öğrenci Faaliyetlerini Kolaylaştırıcı Olarak Akademik Toplum

Öğrenenin çok yönlü davranışlarına bağlı olarak, aşağıda Şekil 3.3'te gösterildiği gibi, kurumun rolü de bu davranışları desteklemede çok yönlüdür.

Şekil 3.3

Camianın Çoklu Roller



Öğrenenin Faaliyetlerine Bakış

Öğrenenin motivasyonu ve ihtiyaçları, demografik geçmişi ve paydaşları, Lewin (1951) tarafından önerilen modele uygun olarak, öğreneni iten ve çeken ve öğrenenin gösterdiği davranışları yapmaya iten güçleri ihtiva eder. Bu davranışlar iş, oyun, öğrenme, maneviyat ve günlük yaşantı olarak sınıflandırılabilir ve bunlar öğrencinin ihtiyaçlarını tatmin için sergilenir. Yine, her öğrenen, akademik toplumun içinde veya dışında ortaya çıkabilecek bir dizi farklı davranışlar sergileyecektir. Mesela, daha geleneksel yüksek okullarda ve üniversitelerde bile üniversite içinde kalan öğrenci, okula gidip gelen öğrenciden çok daha fazla aktivitenin içinde olur (konsere gitme, yurt sistemi içinde yeme ve yatma, spor yapma, egzersiz yapma, çamaşır yıkama, gibi). Öğrenenlerin, amaçlarına mümkün olduğunca rahat bir şekilde ulaşmalarında en iyi şekilde yardımcı olmak için, kurumun beyan edilmiş misyonu ve kaynakları yanında, her kampüsün sağladığı kolaylıklar, bu aktivite çeşitliliğini göz önüne alacaktır. Bu konuları önümüzdeki bölümde daha detaylıca ele alacağız.

Bir Rol Bütünü Olarak Akademik Camia

Bütün bu bölüm boyunca akademik toplumu, Katz ve Kahn'ın (1966) önerdiği bibi (ki burada öğrenme, akademik camianın başlıca rolüdür) modelin en önünde, birbirini etkileyen ve birbiri ile örtüşen bir roller ya da bir dizi rol sistemi olarak tanımladık. Rollerin hem etkileşim içinde olması hem de örtüşmesi, her rolün birbiri ile bağlantılı olduğunu ve bağlantıların gevşekliğine ve sıklığına bağlı olarak, bu bağlantıların rol çatışmasına ve rol belirsizliğine sebep olabileceğini gösterir (Weick, 1979; Brown, 1983). Akademik toplumun bu tanımına bağlı olarak, akademik planlamanın amacının en azından bir kısmının amacının aşağıdakiler olduğu açıktır:

1. Kurumun misyonuna göre akademik toplumun rollerini tanımlamak,
2. Onların ara birimlerini tanımlamak,

3. İşletme verimliliği ile kurumsal amaca ulaşmayı en üst düzeye çıkarmak için roller arasında bir uyum meydana getirmek (Miles and Snow, 1984).

Birbirine bağlı bir roller dizisi olarak akademik camia, kısa dönem, orta dönem ve uzun dönem baskılarına tabidir. Buna da biz 'altsistem seviyesinde değişim' dedik (Rowley and Sherman, 2001). Bu değişimler, akademik toplumun dış çevresindeki değişimlerden ve/veya sisteme müdahale eden idarecilerden kaynaklanır. Kısa dönem baskıları, roller üzerinde bir sebep-sonuç etkisine sahiptir ve aynı anda bir ya da birçok rolü etkileyebilirler.

Mesela, okula kayıt yaptırmak isteyen öğrenci sayısındaki bir artış, yönetimin, daha fazla yurtta kalan öğrenci kabul etmesine yol açabilir. Yüksekokulun, daha fazla öğrenciyi bünyesine kazandırabilecek fiziki kapasitesi göz önüne alırsak, bu, barınma ve yemek hizmetleri, öğrenci aktiviteleri, spor araç gereçleri ile sağlık hizmetlerinin bulunması, kişisel danışmanlık ve fakülte/öğrenci oranı gibi yurtta kalan öğrencilerin faydalanabilecekleri hizmetleri olumlu ya da olumsuz yönde etkileyecektir.

Her rolün ya da merkezin nispi bağlantısını düşünersek, bir domino etkisinin ortaya çıkabileceğini de göz önünde bulundurmak gerekir. Son örnekte olduğu gibi, kayıt olan öğrenci sayısındaki artış, okulun fiziksel imkânlarını öğrenci faaliyetleri için yetersiz hale getirebilir ve yeni planlanmış eylemler için okullar, faaliyet mekânı bakımından diğer merkezlerle rekabet etmek zorunda kalabilir.

Orta dönem baskılar, akademik toplumun rollerinin aynı seviyeye getirilmesini – rollerin birbirleri ile ne kadar iyi uyumlaştığını – ifade eder. Akademik topluluklarını etkileyen farklı iç ve dış baskılardan dolayı, yüksekokulların ve üniversitelerin çoğunun mükemmel uyuşan rolleri yoktur. Örneğin, yeni teknoloji kullanımı, özellikle de bilgi teknolojisi, kampüsün farklı merkezlerinde aynı olmayabilir. Öğrenci kaydı sanal bir ortamda, fakat öğrenme çoğu zaman eşzamanlı ve yüzyüze olabilir.

Rollerin yanlış bir şekilde eşleştirilmesi normaldir ve beklenir ve Rowley ve Sherman'ın (2001) ileri sürdüğü gibi, "yanlış eşleştirmelerin çoğu en az direniş ile kendilerini yeniden birbirleri ile aynı seviyeye getireceklerdir" (s. 212). Akademik planlama, akademik toplumun mevcut durumunu rollerin eşitlenmesi ile birebir analiz etmeli ve rollerin eşitlendiğinden emin olmak için dikkatli tedbirler almalıdır.

Bunlar, akademik toplumun rollerini ya da itici rollerini ve bu rollerin karşılaştırmalı uyarlanabilirliğini ortaya çıkaran uzun dönemli baskılardır. Akademik bir toplulukta, tanımı gereği, öğrenimin, yüksekokulun ya da üniversitenin itici rolü olması beklenir. Öğrenim merkezini ya da rolünü, akademik topluluğun merkezine yerleştirmemizin sebebi budur. Ancak, akademik merkezin rolüne eşit ya da akademik merkezin rolünden ağır basan başka itici roller de olabilir, ki bunlardan en dikkat çeken sporudur. Kerstetter ve Kovich (1997), üniversitelerarası atletizm yarışmalarında seyirci beğenisinin son on yıl içinde özellikle kadın sporlarında önemli ölçüde arttığını bildirmişlerdir. 1993-1995 yılları arasında NCAA (National Collegiate Athletic Association) oyunlarına giden seyirci sayısı dört milyondan beş milyona çıkmış ve oyunların gelirleri de 1993-1995 yılları arasında %20'den daha fazla artmıştır.

Açıkçası, yükseköğretim, eğitim dışı bir gelir artırıcı ve öğrenci istihdam aracı olarak sporun değerini anlamaya başlıyor. Spor programlarının önemi ve bunun üniversitenin diğer merkezlerine olan etkisinin yüksekokul idarecileri tarafından tartışılmaya ve analiz edilmeye ve öğrencilerin bu programlar için talepleri ışığında akademik topluluğa bir bütün olarak nasıl uydurulması gerektiğinin belirlenmesine ihtiyaç vardır. Bu analiz, sporla ilgili bütün rollerin nispi esnekliğini ihtiva etmelidir. "Tüm öğretim personeli, öğrenci sporcuların akademik performansını denetlemede spor yöneticileri ile çalışmaya istekli midir?" ve "kaliteli sporcuları eğitmek için ihtiyaç duyulan sağlık tesislerimiz var mı?" gibi sorular sorulmalı ve cevaplandırılmalıdır.

Öğretim Merkezi Olarak Akademik Camia

Birinci bölümde açıklandığı gibi akademik topluluğun en geleneksel rolü, öğretim merkezi olma rolüdür. Bu, akademik topluluğun en temel rolüdür ve buna uygun olarak onu akademik topluluğun ortasına yerleştirdik. Öğretim merkezi, akademik öğrenenlerden, programlardan, öğretim elemanlarından, yöneticilerden, çalışanlardan, tesislerden ve ham verilerden ile bilginin elde edilmesi, yayılması ve depolanmasına tahsis edilmiş araç-gereçlerden oluşur – daha geleneksel bir ifade ile araştırma, öğretim ve kütüphane hizmetlerinden oluşur.

Geniş tabanlı olan bu öğrenim merkezi tanımı, tarihi süreç içinde geleneksel olmayan ya da kredisiz öğrenim olarak sınıflandırılmış olan öğrenimi de kapsar ve kampüs-dışı programları, ders serilerini ve hatta lise hızlandırma programlarını da içerir. Hangi bağlamda, mekanda ya da biçimde olursa olsun, bu faaliyetin öğrenim merkezinin ya da rolünün bir parçası olduğu kabul edilir.

Bir Kariyer /İstihdam Merkezi Olarak Akademik Camia

Bazı öğretim üyeleri, ‘akademik topluluğun, öğrencinin iş bulma yeteneğini kuşatmış olan faaliyetleri kolaylaştırmaları gerekir’ şeklindeki görüşten bazen hoşnutsuzluk duyarlar. Bazıları, ‘akademik personelin gerçek rolü, bilgiyi ortaya çıkarmak, analiz etmek ve yaymaktır; üniversitenin kaynaklarını kullanarak başka bir şey yapmak (öğrencilerine iş bulma dahil) ise yanlıştır’ şeklinde düşünebilirler. Fakat bazı kampüslerde belli öğrenciler, bilgi adına bilgi kazanmaya daha az ilgili ve finansal amaç için bilgi kazanmaya daha fazla ilgilidirler. Dahası, Bilgi Çağındaki bilgi işçilerine gittikçe artan ihtiyaçla (Rowley, Lujan, and Dolence, 1998) ve akademik çevrenin bilgili bireyler yetiştirmedeki tarihi gücü ile birlikte, birçok bireyin yüksek öğretimi, iş piyasasında kendilerinin değerini artıran bir kurum olarak görmeleri ve yüksek okulların rolünü, pazarlanabilir bilgi sağlama olarak görmeleri sürpriz olmamalıdır. Bundan dolayı, bazı kampüsler, öğrenme faaliyetlerini is-

tihtdam fırsatlarını değerlendirme faaliyetlerinden ayırırken birçok baş-
ka kampüs de bunları, akademik planları aracılığı ile öğrenci hayatı ve
akademik hayat ile bütünleştiriyorlar.

Bir işin isteyebileceği ve konu hakkında teknik bilgi diyebilece-
ğimiz bilgiyi sağlamanın yanında öğrenen, yüksekokuldan ya da üni-
versiteden, işe yerleştirme ve kariyer geliştirme konusunda bilgi ve
destek de sağlamasını bekleyebilir. Öğrenen, kendi becerilerini belli iş
türleri ile eşleştirmede kendisine yardımcı olan belli kariyer fırsatları ve
hizmetler hakkında üniversiteden bilgi almayı dört gözle bekler ve iş
arama sürecinde üniversiteden yardım ister.

Son olarak, öğrenenler akademik topluluğu, istihdam için olası
bir yer olarak görebilirler. Aslında öğrenen, eğitim hizmeti alırken yük-
sekokul için çalışabilir. Bu tür işler, iş-eğitim programları, öğretim ve/
veya araştırma asistanlığı, barınma yardımcılıkları, yardımcı öğretici ile
düzenli idari/personel/fakülte kadrolarını içerir.

Bir Eğlence Merkezi Olarak Akademik Topluluk

Bölümün başındaki olayın karakteri olan Jonathan, yüksekokula
devam ederken evden uzakta olduğu için eğleniyor görünüyordu. Bu
eğlence ister internette gezinme, ister konsere ya da spor aktivitesine
gitme, ister kulübe ya da erkekler kulübüne katılma ya da bir derse
girip misafir bir konuşmacıyı dinlemeyle ilgili olsun, Jonathan kendini
eğlendirmek istemişti. Üniversite deneyimini tamamlamak için akade-
mik topluluğun öğrenen için, tipik popüler eğlence yerlerinin ötesinde,
sınıf içi eğlencesi (Trout, 1997; Kreps, 1998), kütüphane ve web sitesi
(Smith, 2000), radyo istasyonu web sitesi (McClung, 2001), kitabevi
(Stronsnider, 1997), üniversite oyunları (Atwell, 2001; Selingo, 1998),
ya da üniversite kermesleri gibi çok sayıda eğlence yeri sağlaması
önemlidir. Bunlar, öğrenenin deneyimini tamamlamaya yardım eder.

Bir Form Merkezi Olarak Akademik Topluluk

Bu kitabın her iki yazarı da üniversitede öğrencilik yıllarında spor

derslerini müfredatın bir mecburi parçası olarak aldıklarını hatırlıyorlar. Son yirmi yıl içinde Amerikalıların sağlık konusunda hem daha bilinçlenmiş olmalarına ve hem de daha şişmanlamış olmalarına rağmen (Cobb vd. 2000), son otuz yıl içinde bir çok akademik müfredat mecburi beden eğitime son vermiştir. Beden eğitimi programları, beden eğitimi bölümlerinin ihtiyaçları ile sınırlanmak yerine, bir kere daha akademik programın önemli bir parçası oluyor ve herkesin sağlığına, formuna ve zindeliğine hizmet ediyor (Cardinal, 1990a). Fakat fiziksel sağlık, bu ilginin sadece bir parçasıdır. Cardinal (1990b), bireyin topyekün zindeliğini de (zihinsel, fiziksel, duygusal, sosyal, mesleki ve ruhsal) tanımın içine alacak şekilde formda oluşun tanımını genişletti ve Eastern Washington Üniversitesi'ndeki The Body Shop zindelik programını, topyekün zindelik için bir gösteri modeli olarak tanımladı. Hem devlet hem de özel üniversiteler ve yüksekokullar, kendilerine kayıt yaptıran öğrenci sayısını artırmanın bir yolu olarak sağlık merkezlerini programlarına dahil ediyorlar (Fickes, 1999). Çünkü öğrenciler, egzersiz programlarını desteklemek için daha iyi erişim ve tesisler talep ediyorlar. İster üniversitelerarası spor ve/veya sağlık programları ile ister bireysel girişimlerle olsun, öğrenen beden eğitimi yapabilmelidir.

Manevi Bir Merkez Olarak Akademik Topluluk

Maneviyat, ya da din, akademik toplulukta önemlidir. Love ve Talbot (1999), maneviyat ile manevi gelişimin, öğrenen gelişim teorilerinde dikkat çekici bir şekilde olmadığını ve bunların, öğrencilerle ilgili birçok yetkili tarafından göz ardı edildiğini belirtiyor. Tisdell (2001) ise, son zamanlara kadar, yetişkinler için verilen dini eğitim hariç, yaygın akademik yetişkin eğitiminde maneviyata çok az yer verildiğine dikkati çekiyor.

Kilise ile devletin ayrılması, devlet yüksekokullarında ve üniversitelerinde hala bir sorun iken birçok özel kurum hala kiliseden destek almaktadır. Fakat maneviyat, dinden daha geniş bir konudur. Birçok

yüksekokul ve üniversite, maneviyatı programlarına dahil etmemeyi seçmişlerdir ve belki de bu bir hatadır. Yükseköğretimde insan maneviyatını içeren tartışmalara ya da programlara dahil olmadaki bu nispi isteksizlik bir çok faktörden dolayı değişiyor olabilir. Bunlar, aşırı içki tüketimi ve önüne gelenle yapılan seks, genel kültürde maneviyata olan yaygın düşkünlük ve sosyal bilimcilerin, sosyal kurumları şekillendirmede dinin rolünü tam olarak anlamadan Amerikan politikalarını, ırklararası ilişkileri, gönüllü çalışmayı ve hukuku anlamamanın imkansız olduğunu idrak etmesi gibi faktörleri içerir (Wolfe, 2002). Öğrenmede maneviyatın rolü hafife alınamaz. Bundan başka Dalton (2001), yüksekokula öğrencilerinin öğrenimlerinde ve gelişimlerinde manevi arayış içine girdiklerini ve onların dini değerlere verdiği önem, iş için olan beklentilerini ile hazırlıklarını ve yüksekokuldan sonraki toplumsal hayatlarını etkilediğini ileri sürmüştür. Dalton manevi gelişimi, yükseköğretimde ihmal edilmiş olan derin öğrenmenin bir şekli olarak kabul etmekte ve toplum hizmetinin, öğrenciler arasındaki manevi yönden gelişmeyi teşvik eden bir araç olduğuna inanmaktadır. Ahlaki ve sivil sorumluluğa adanmış olan bir hayat, maneviyatı zihinsel ve kişisel gelişim ile birleştiren bir yükseköğretimle mümkün olur.

Maneviyat konusu, işyeri ve insan kaynakları geliştirme literatüründe hâlihazırda bulunan bir konudur (Ashar and Lane-Maher, 2002). Erişkin eğitimi ve yüksek öğretimde şu andaki tartışmaların çoğu, özellikle maneviyatın öğretme ve öğrenme üzerindeki rolüne yoğunlaşmaktadır. Zaman zaman bunu ders içeriğine dahil etme durumları ortaya çıksa da, öğrenimde maneviyat ile ilgilenmek ille de onun derslerde ya da öğrenme aktivitelerinde doğrudan tartışılması gerektiği anlamına gelmez. Yetişkin öğrenimi ile yetişkin gelişimi arasındaki bağlantı düşünüldüğünde, manevi gelişim ile ilgili tartışmalar, yetişkin eğitimindeki kaygılarla ilgilidir (Tisdell, 2001).

Rogers and Dantley (2001), yükseköğretimdeki profesyonellerin, manevi boyutun öğrenenlerin hayatındaki önemini kavramaya başla-

dıklarını, fakat öğretim elemanlarının, yöneticilerin, hizmetlilerin ve öğrenci işleri personelinin iş hayatlarında aynı konuyu ele almada yavaş davrandıklarını belirtmektedir. Manevi bilgi ile aydınlanmış öğrenci işleri liderliği, öğrenciler, akademik personel ve diğer personel için bütünlük, bağlanma ve zümre duygusunu destekleyen ve genişleten kampüs ortamları meydana getirebilir. Maneviyat, sadece öğrenciyi ilgilendiren bir konu değil, aynı zamanda öğretim elemanlarını ve çalışan personeli de ilgilendiren bir konudur. Maneviyatı, bir kişinin hayata bakış açısına dahil etmesinin ve bunun kişinin öğretimine de nüfuz etmesine izin vermesinin ne kadar önemli olduğunu belirten Huebner (1995), eğitimcileri, hayatın ruhani özelliklerini kendi eğitim imajlarına dahil etmeye davet etmiştir.

Astin and Astin (1999), Fetzer Institute'un desteklediği üç yıllık bir projede 80'den fazla bilim adamı, öğrenci ve eğitim önderinin katıldığı ve konusunun yüksek öğretimde maneviyat, özgünlük, mana, bütünlük ve kendini yenileme olan bir dizi genişletilmiş söyleşilere katıldıklarından bahsetmektedir. Bu söyleşiler, yükseköğretimde daha geniş bir topluluk, maneviyat ve ortak amaç duygusuna ulaşmakla ilgili konuları inceledi. Bu söyleşiler aynı zamanda, birçok akademisyenin çalıştığı kurumlarda ve hayatlarında yaşadıkları bölünmeleri ve parçalanmaları, yani hem sınıfta hem de öğrencilerle olan ilişkilerde özgün olmanın ne anlama geldiği ve daha geniş bir toplum içinde ve o toplumla ilgili olarak yükseköğretimin ne gibi kopukluklar yaşadığını da inceledi. Şurası açıktır ki, akademik topluluk ve akademik plan, öğrencilerin kendi dinseliliklerini kapsayıcı, şeffaf ve müsamahakâr bir şekilde ifade edebileceklerini beyan etmeli ve onlara imkan sağlamalıdır.

Bir Yaşam Merkezi (ya da Ev) Olarak Akademik Topluluk

Bu kitabın yazarları bir keresinde arkadaşları ve aileleri tarafından vakitlerinin tamamı olmasa da büyük bölümünü akademik topluluk sınırları içinde geçirmekle itham edildiler. Maalesef bu suçlamada her

ikimizin de itiraf edemeyeceğinden çok daha fazla şeyler vardır. Fakat bunu söylememizin sebebi, akademik toplumun, insanların haddinden fazla zaman geçirdikleri bir yaşam merkezi olduğu fikrini desteklemek içindir ve öğrenmeyi kolaylaştırmak için insanların fiziksel ihtiyaçlarının da giderilmesi gerekmektedir.

Motivasyon ve ihtiyaçlar-tatmin davranışları konusundaki açıklamalarını kurgularken Herzberg (1968), yaşama, öğrenme ve çalışma şartlarını hijyen faktörleri olarak dikkate alır – ki bunlar da görmezden gelindiğinde ya da yerine getirilmediğinde hoşnutsuzluğa sebep olan ve böylece de öğrenimi olumsuz etkileyen faktörlerdir. Bu durumda modern kampüsün bir bölümü, öğrenciler mezun olmak için çalışmalar yaparken hayatla daha etkili bir şekilde baş edebilmelerinde onlara yardım etmek için önlemler alır. Bir öğrencinin yaşam ihtiyaçları ile ilgilenmenin daha geleneksel bir yolu da, yemek hizmetleri, öğrenci yurtları, otopark, ulaşım, öğrenci birlikleri, kitapçılar, güvenlik ve diğer fiziksel plan ile ilgili olan konulara hitap etmektir. Öğrenenin hayatının niteliği önemlidir ve araştırmalar göstermiştir ki, öğrenenlerin bu durumları idrak etmesi, onların yüksekokul seçimini (Kotler and Fox, 1995), yönelimini (Allen, 1984) ve okulda kalmasını (Olagunju, 1981) etkileyebilmektedir. Dahası, özellikle ilave standart dışı idari destek ve geleneksel olmayan yemek hizmetlerine olan ihtiyaçta yetişkin öğrenenlerin ihtiyaçları geleneksel öğrenenlerden farklılık gösterir (Davila, 1985).

Son birkaç on yılda yükseköğretim yaşama-öğrenme merkezi kavramını keşfetti. Bu, sosyal tesislerle yurtları birleştiren ve bazen de öğrenci gruplarını mikro öğrenme toplulukları ile ve diğer birleştirici modellerle bir araya getiren bir yurt hizmetidir (Fisher and Andrews, 1976). 1998 yılında, Association of College and University Housing Officers-International (ACUHO-I), kampüs yurt programlarının öğrenenlerin öğrenmesinde stratejik ortaklar olabileceği yollar olduğunu ileri sürdü. Bu ofis, kampüslerdeki yurt görevlileri ile öğretim üyeleri arasında

ortaklık önerdi ve yurtlu yüksekokullar, yaşama-öğrenme merkezleri, doğrudan akademik programlara bağlı uzmanlaşmış yurt programları; özel yetenekleri olan öğrencilerin birlikte yaşayabilmelerine imkân veren konulu barınma yerleri; oturlan alan içinde akademik destek hizmetleri ve programları sağlayan akademik barınma programları; içinde öğrencilerin birlikte yaşayabilecekleri ve beraber derslere girebilecekleri yurt öğrenim merkezleri, uzmanlaşmış barınma düzenlemeleri sunan ve birinci sınıf öğrencilerine verilen akademik hizmetleri azamiye çıkarmak için birinci sınıf öğrencileri ilk yıl deneyimi ve yurt bilgisayar laboratuvarları, odalarda internet bağlantısı ve evlerde kablolu televizyon kanalları gibi teknoloji kullanımı sunan birtakım modeller sundu (Residential College Task Force, 1998).

Elbette ki, yetişkin eğitime olan mevcut yaklaşıma, üniversite binalarının bulunduğu alanlar, sanal sınıflar, uzaktan öğrenim, yüksekokul değişim programları, seyahat rotaları, yaşama merkezi kampüsün dışına taşabilir ve öğrencinin evini, iş yerini ve hatta onun tatil bölgesini de içine alabilir. Bu sınırı olmayan üniversite, rahat bir ortamın sağlanmasında öğrenenin aktif bir rol almasını ve içinde hızlı internet bağlantısı olan bir bilgisayar bulunan ayrı bir odasının olmasını gerektirir. Yaşama merkezinin bulunduğu yere bakılmaksızın, yüksekokullar ve üniversiteler, hem geleneksel hem de geleneksel olmayan öğrenenlerine, öğrenen ihtiyaçlarını karşılayan bir yaşam merkezi oluşturulmasında yardımcı olmada yeni zorluklarla karşı karşıya geleceklerdir.

Burada sunduğumuz tartışma, akademik planlama analizi için tuhaf görünebilir. Çünkü akademik planlamacıların kapsamlı planı geliştirmede göz önüne almaları gereken unsurları tanımlamada dersliğin ötesine geçen çok geniş bir faaliyet çeşitliliği sunduk. Akademik personelin bazıları, derslik dışına uzanan faaliyetlerin, akademisyenlerin meseleleri ile ilgili olmadığını düşünebilirler. Ders materyali ve müfredat geliştirme bakımından bu genelde doğrudur. Ancak, burada değinmek istediğimiz nokta, öğrenmenin sadece derslikte meydana

gelmediğidir. Öğrenme, öğrencilerin dersleri için hazırladıkları çalışma ve araştırma faaliyetlerinde de olmaz sadece... Öğrenme, öğrenenlerin yaşama alanlarında da olabilir ve akademisyenler gerçekten öğrenme tecrübesini azamiye çıkarmakla ilgileniyorlarsa o zaman akademik planlama sürecini o çevreleri de içine alacak şekilde açmaya gönüllü olmalıdırlar. Tüm öğrenme ortamının anlaşılması, en önemli ortama – öğrenen ortamına – en iyi uyum sağlamak için yapacakları planları daha iyi formüle etmede akademik planlamacılara yardımcı olacaktır.

Dördüncü Bölüm

Akademik Camia ve Akademik Plan

İngilizce Bölümü'nün üyelerinden biri kampüste gezinirken en yetenekli lisans öğrencilerinden biri ona yaklaştı. "Günaydın Dr. Johnson. Bugün işinizi bitirip çıkmadan önce sizi yakalayabileceğimi ummuştum. Bana büyük bir iyilik yapıp yapamayacağınızı merak ediyordum. Endüstriyel Psikoloji dersimin hocası, benden bir öğretim üyesi ile işi hakkında bir röportaj yapmamı ve bir kimsenin neden hoca olmak isteyebileceğini bulmamı istedi. Şu ana kadar iki profesörle mülakat yaptım. Sizin düşünceleriniz de beni gerçekten memnun edecek." Dr. Sykes bu ricadan oldukça etkilendi ve hemen bir yüksekokulda hoca olmanın önemli nitelikleri hakkında konuşmaya başladı. Bu nitelikler arasında bağımsız olma, öğretmekten zevk alma, çalışılmayan zamanlarda araştırma yapma ve ders geliştirme ile sosyal hizmet vardı. Öğrenci, mesleğin olumsuz özellikleri hakkında soru sormaya başlayana kadar Dr. Sykes, eğitim mesleğine övgüler yağdırdı.

"Elbette" diye devam etti Dr. Sykes "işin en kötü yanlarından biri elbette ki komite toplantılarına katılmaktır. Bu tür şeylerin pek anlamı olmaz, çok zaman ve enerji kaybettirir ve dönüp dolaşıp hep aynı yere gelmeye meylederler. Bir çok insana göre, çok büyük bir zaman içinde çok az şey yapılıyor. İkinci olarak, öğrencilere not vermek çok zor bir süreçtir. Detaya girilmeden notlar bir öğrencinin performansını göstermez ve öğrenciler de bir dersten elde edecekleri öğrenimden ziyade o dersten aldıkları notlara takılıp kalırlar. Not tartışmalarına tahammül edemiyorum ve bir öğrencinin notu ile ilgili herhangi bir konuşmayı alçaltıcı buluyorum."

"Bunu anlayabiliyorum" diye cevapladı öğrenci. "Fakat anlayamadığım şey, hocaların aslında sınıfta çok az zaman geçirmeleridir. Bu kampüste yaptığım araştırma, hocaların ortalama ders yükünün her sömestir için iki ders olduğunu, haftada altı saat olduğunu ve hocaların çoğunun araştırma yapmak için dersi bıraktığını, bunun da aslında onların öğrettiği ders sayısını yılda bire kadar indirdiğini ortaya koydu. Bazı hocalar da

öğrencilere hiç öğretmiyorlar! Yaptığım gözlemlere göre hocalar ya araştırmaları ile meşgul oluyorlar, konferanslara, seminerlere veya projelere danışmanlık yapıyorlar, dergilere makale yazıyorlar, ya da kitap yazıyorlar ve öğrencilerle çok az iletişime giriyorlar. Siyaset Bilimi Bölümü'nden Profesör Sykes, yüksekokullardaki eğitimcileri usta dolandırıcılar¹ olarak adlandırdı. "Çünkü onlar yılda 100.000 doların üzerinde bir ücret alıyor fakat sorumluluklarının yarısını bile yerine getirmiyorlar veya meslektaşlarının yarısı kadar çalışıyorlar." Öğrenci, yazları ve sayısız izinleri, görev süresi dolduktan sonraki garanti işleri, görev süresi dolduktan sonraki sınırlı hesap verebilirliği ve yazarak ve danışmanlık yaparak fazladan para kazanabilmeyi de içeren diğer faktörleri sıralayarak devam etti, ki bunlar da Profesör Sykes'a, profesörlüğün, hiç derse gelmeme olduğunu hissettirdi.

Profesör Sykes, öğrencinin açıklamalarına çok şaşırdı ve hazırlıksız yakalandı. Haftada altmış saat derse girdiğini (gerçi saymamıştı) ve çok sıkı olmasa da işinin gerektirdiği kadar çok çalıştığını biliyordu. Fakat öğretim elemanlarının, özellikle de kadrosuz öğretim elemanlarının, çalışırken yaşadıkları aşırı baskıyı nasıl açıklayabilirdi? Birçoğu resmi olarak üniversitenin parçası olmayan ya da onun öğretimine ve araştırma performansına doğrudan etkisi olmayan sayısız gruba karşı olan sorumluluklarını nasıl açıklayabilirdi?

Yüksek öğretimdeki insanların hürmete lâyık bir güvenleri ve görevleri vardır ve genellikle kendi ilgilerini öğrenenlerinin ilgilerine tabi kılarlar. Bununla birlikte, daha önce rol seti olarak tanımladığımız akademik topluluk tanımı, şu soruyu cevaplamaktan çekilir: "Bu meslek, kendi akademik topluluğundan ne bekliyor?" Bu önemli bir sorudur, çünkü bu meslek, akademik topluluğun ve akademik planın, bu kişileri temsil eden mesleğin ilgilendiği alanlara hitap etmesini ister. Bu aynı zamanda çok önemli bir gerçeği de kabul eder: İnsanların, özellikle de öğretim üyelerinin, mesleklerine olan sadakatleri kurumlarına olan

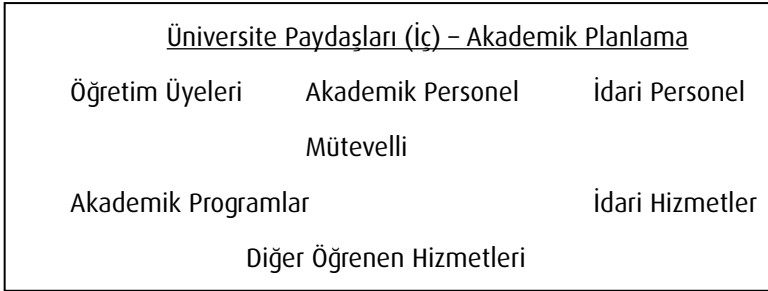
1 - Bkz. Charles J. Sykes (1988) . Profecam. New York: St. Martin's Press.

sadakatlerinden çok daha fazladır (Mosher, 1982). İki çalışanlı hane halkı sayısındaki artış, önemli ölçüde değişen bölgesel ekonomiler ve yükseköğretimdeki istihdamın daha kısa süreli değişken tabiatı ile birlikte, yükseköğretim alanında, özellikle yönetici ve personel bakımından, daha büyük bir personel hareketliliği görmek şaşırtıcı değildir (Warren, 1982).

Akademik beklentilerle ilgili soruya geri dönecek olursak, akademik topluluğun birkaç dahili paydaştan müteşekkil olduğunu görürüz: Öğretim elemanları, akademik personel, idari personel ve daha büyük olan harici topluluğu temsil eden mütevelli heyeti. Bu çıkar grupları, kurum içinde farklı roller oynarlar ve aşağıda Şekil 4.1’de gösterildiği gibi kurumun toplam öğrenim çevresini devam ettirmek için gerekli olan hizmetleri sağlarlar.

Şekil 4.1

Akademik Camianın İç Paydaşları

**Öğretim Üyeleri ve Akademik Camia**

Öğretim üyeleri, akademik camianın işlevlerinin formüle edilmesinde, uygulanmasında ve değerlendirilmesinde her zaman önemli rol oynamışlardır. Bir temsilci grup olan Amerikan Üniversite Profesörleri Derneği, (The American Association of University Professors (AAUP),)

öğretim üyelerinin görevlerinin, öğretme ve araştırmanın yanında üç faaliyet alanını içerdiğini belirtmiştir:

1. Öğrenci-Merkezli Çalışma (yani, eğitmenlik, rehberlik, danışmanlık, ders geliştirme, öğrenci değerlendirme, mezunlara yardım, v.s.)

2. Bilim Dalı/Meslek-Merkezli çalışma (yani, yüksekokulda/ mesleki komisyonlarında hizmet verme, bilimsel uğraşlar, yüksekokul için para (bağış) toplama/burs yazımı, v.s.)

3. Sosyal-Merkez İşleri (yani, mesleki danışmanlık yapma, yönetim kurulları/mütevelli heyetlerinde hizmet verme, halkı bilgilendirme, v.s.) (AAUP, 7/25/02, <http://www.aaup.org/Issues/workDlace/facdo.htm>).

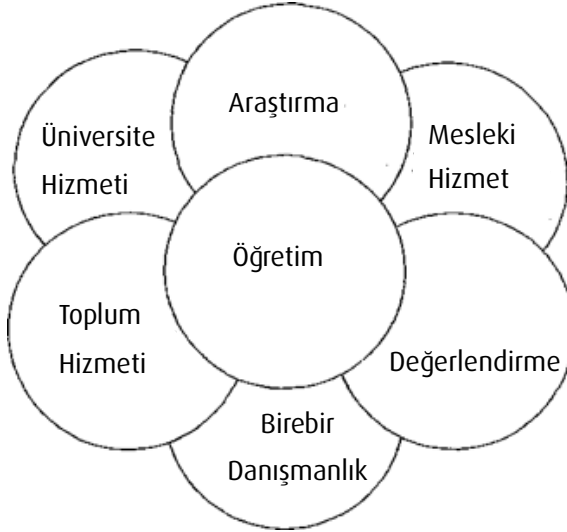
Kezar (2000), geleneksel öğretim üyesi rolünün her özelliğinin yeniden kavramsallaştırıldığını belirtiyor. İş yükü, çalışma süresinde yapılan düzenlemeler ve işin değişen gereksinimleri 1990'lı yıllar boyunca tartışılan konulardır. Geleneksel doktora programlarının yeniden tesisi, öğretim bursu ve hizmetin ödüllendirilmesi, geçiş sürecinin bu zamanı destekleyeceğine dair ümit veriyor. Fakat kısmi ve sözleşmeli çalışan öğretim üyeleri sayısındaki artış, toplu pazarlıklar sırasında kendini gösteren ve gittikçe artan uyuşmazlık ve öğretim üyeleri arasında bir farklılığın bulunmayışı ciddi ve ufukta beliren sorunları ifade etmektedir.

Önceki bölümde (Şekil 3.2) akademik camianın rollerini açıklarken, akademik camianın ihtiyaçlarının ve çeşitli öğretim üyelerinden isteklerinin, Öğretimin Gelişmesi İçin Carnegie Vakfı'nın (the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, CFAT, 1990) tanımladığı ilkelere dayalı olan öğrenci için uyumlu bir camia meydana getirmek olduğunu söyledik. Bu ilkeler, bir yüksekokulun ya da üniversitenin, ifade edilen amaçları değerlendirmede ve takip etmede mükemme-

liyet için gayret eden ve eğitim bakımından bir amacı olan, açık, adil, disiplinli, şefkatli ve övücü bir camia olduğunu ifade eder (Bogue and Saunders, 1992). Kurumun beklentileri, kurumun kendine has amaçlarına ve misyonuna uygun olarak akademik camianın bu amaçlar için gayret etmesidir.

AAUP'un belirttiği öğretim üyeleri işlevlerini CFAT'nin akademik camia görüşü ile ve bizim kendi akademik camia kavramı ile örtüşen bir roller dizisi olarak birleştirdik ve akademik camianın istediği şekilde, aşağıda Şekil 4.2'de gösterildiği gibi öğrenim camiasında öğretim üyelerinin rollerini resmetmek için aşağıdaki diyagramı oluşturduk.

Şekil 4.2 Öğretim Üyelerinin Çoklu Roller



Bir Öğretim Merkezi (Bilgi Yayma) Olarak Öğretim Üyesi Topluluğu

Kurumsal misyon bakımından öğretim üyesinin bu fonksiyonunu yerine getirmesi arasında her ne kadar farklılıklar olduğu oldukça açık olsa da, öğretme faaliyeti, ya da daha uygun bir ifadeyle öğrenme faaliyeti, öğretim üyesinin temel rolüdür. Rowley, Lujan ve Dolence (1998), “öğretim üyeleri, araştırma yaptıkları sürenin iki katını öğretmeye harcıyorlar” (s. 59), ki bunun da sosyal bilimler fakültesinde %64’ten ziraat/sağlık bilimleri fakültesinde %34 ile %39’a kadar değiştiğini ifade etmişlerdir.

Ne gariptir ki, öğretim üyelerinin öze dönmeleri ve eğitim üzerine yoğunlaşmaları gerektiğine dair eleştiriler vardır. Goodchild (1986), Amerikan Yükseköğretim Derneği’nin (the Association of American Colleges’ AAC) öğretim üyelerine yaptığı önerileri, mesleğin öğretme yönelimini eski haline getirmek için bir ihtiyaç olarak onun en birinci mecburiyeti olduğunu belirtmiştir. AAC raporu ayrıca, öğretim üyelerinin, öğrencilerin zihinsel ve karakter gelişimi ile genel eğitim ve sosyal bilimler müfredatının yeniden canlandırılmasına yönelik olan daha büyük bir öğretme ve şekillendirici rolünü de aktarmıştır. Atkinson (2001), yüksek öğretimde önde gelen kişilerin, öğretim üyelerinin başlıca rolü olan öğretime daha fazla önem vermeleri için çağrıda bulunduğunu belirtiyor. Bu kitabın “Nasıl Öğretmeliyiz?” başlığını taşıyan İkinci Bölüm’ü, öğretim üyelerinin verdiği eğitimi ayrıntılı bir şekilde ele alacaktır.

Bir Araştırma (Bilgi Üretimi ve Depolama) Merkezi Olarak Öğretim Üyesi Topluluğu

Bir öğretim üyesinin en yaygın ikinci rolü ise, temel ya da uygulamalı araştırma yöntemleri ile alanına katkıda bulunmasıdır. Bu rol, “öğretim, disiplinlerarası bilgi entegrasyonu ve bilginin kamu hizmetindeki uygulamalarını” da içine alacak şekilde genişletilmiştir (Bogue and Saunders, 1992, s. 254). Rowley, Lujan ve Dolence’e göre (1998), araştırmacı öğretim üyeleri yılda dört makale yayınlarken öğretim üyeleri ortalama olarak iki yılda bir makale yayınlamaktadır.

Bilgi çağında, Rowley, Lujan ve Dolence (1998), öğretim üyelerinin öğrencilere akademik araştırmanın ortağı gibi davrandığı “fildişi kulecilik”in (s. 185), yani öğretim üyelerinin kendi alanları içindeki araştırma ve eğitime odaklanma eğiliminin, daha çok pazara-yönelik araştırmacı öğretim üyelerinin ortaya çıkması ile sonuçlanması gerektiğini/sonuçlandığını savunuyor. McKee, Kiser ve Lea (1999), “Bugünün karmaşık, çok-disiplinli sorunlarına hitap etmek için üniversiteler, araştırmalarının yerel ve bölgesel ekonomik gelişme ile bütünleşmesini teşvik ettiğini” ve ABD’deki bazı eyaletlerin, temel araştırmaları teşvik etmek, ticarileştirmek ve teknoloji transfer etmek için araştırma bursları oluşturduklarını iddia etmektedirler (Bogue ve Saunders, 1992).

Öğretme ve araştırma arasındaki denge konusu ihtilafıdır. Kerr (1975), yükseköğretimde birçok kişi, iyi öğretme ile iyi araştırma yapmanın birbirlerinin etkisini artırdığına inansa da gerçek şudur ki, birçok yüksekokul ve üniversite, kurum dışından öğretimden ziyade araştırma için çok daha fazla katkı aldıklarını belirtmiştir.

Akademik camia iyi öğretimi ümit etmekte fakat iyi araştırmayı ödüllendirmektedir. Serow (2000), bir araştırma üniversitesinde, özellikle daha az aktif (AA) ve daha çok aktif (ÇA) araştırmacıların öğretim üyesi rolündeki araştırma ve öğretme bileşenleri arasındaki gerginliği araştırdı. Özellikle kayda değer olan şey ise, her iki araştırma türünde de devlet üniversitelerinin tarihi öğretim misyonuna olan güçlü bir sadakatin varlığı idi. AA’lar arasında siyasi yönden uzman kıdemli bir çekirdek öğretim üyesi kadrosu, lisans eğitimini kendi bölümleri ve yüksekokullarındaki ödül sistemlerinde tutmayı ya da oralara kadar genişletmeyi başarabildi.

Bir Danışman Olarak Öğretim Üyesi Camiası

Doktora seviyesi dışında tarihsel olarak gayri resmi bir faaliyet olan danışmanlık, bir öğretim üyesinin bir öğrenciye, öğretim üyesinin kendi özel alanındaki öğrenme ve araştırmanın hem muhtevası hem de süreci hakkında öğrenciye rehberlik etmesi ve onun bunları anlamasını

sağlamasıdır. Danışmanlık, sınıf ortamında öğrenci-öğretmen ilişkisinin bir parçası olarak ya da sınıf dışında resmi danışma, kariyer danışma ve resmi olmayan tartışmalar şeklinde ortaya çıkabilir. Eğer danışmanlık öğretim üyesinin işinin önemli bir parçası olarak kabul edilecekse, akademik planlama, öğretim üyelerinin danışmanlığını öğretim üyelerini geliştirmenin bir parçası olarak teşvik etmelidir (Kramer, 1985). Danışma rolleri ya da görevleri, kurumsal ihtiyacın yanında kişisel ve mesleki gelişime katkıları bakımından öğretim üyeleri ve yöneticiler tarafından analiz edilebilir.

Mesleğe Hizmet Sağlayıcı olarak Akademik Camia

Eğitim ve araştırmaya olan doğrudan katkılarının yanında öğretim üyelerinden mesleklerinin gelişiminde de bir rol oynamaları beklenir. Bu, tecrübesiz öğretim üyelerine danışmanlık (Mary Deane Sorcinelli (2002) "Principles of Good Practice: Supporting Early-Career Faculty", American Association of Higher Education, http://www.aahe.org/FFRR/principles_brochure2.htm), mesleki organizasyonların yönetimine katılma, bölgesel ve milli düzeyde konferanslara katılma, mesleki gelişimle ilgili çalıştay ve küçük seminerler düzenleme, akademik konferanslarda başkan ve konuşmacı olarak ve akademik dergiler için editor ve/veya hakem olma gibi faaliyetlerle yapılabilir.

Üniversite Çevresine Hizmet Sunucu Olarak Akademik Camia

Yüksekokullar ve üniversiteler akademik üyelerinden, yönetime katılarak, genç öğretim üyelerine danışmanlık yaparak, öğrenci kulüplerine ve derneklerine danışmanlık yaparak ve yüksekokul aktivitelerine giderek üniversite camiasına hizmet etmelerini bekler. Üniversite, okul ve/veya bölüm seviyesinde bu hizmetlere ihtiyaç duyulur.

Son zamanlarda geleneksel yüksekokul yönetim biçimlerinin artan bir şekilde müdahaleci yönetim yöntemlerine göre daha az önemli bir konuma düşmesi ile birlikte yükseköğretimin temel taşlarından biri olan paylaşılmış yönetim eleştirilmeye başlanmıştır. Nielson ve Polis-

hook (1986), yükseköğretimde öğretim üyelerinin rolünün aşındığını ve üniversite işlerinde bu dönüşümün yöneticiler ile profesörler arasındaki mesafeyi açtığını belirtmiştir. Öğretim üyeleri, üniversite teşkilatının hızlı bir şekilde hiyerarşik bir kontrol piramidine, merkezi planlamaya, yukarıdan aşağı karar alma mekanizmasına ve dışarıdan para bulmaya dayalı bir ödül sistemine doğru evrimleştiğine inanmaktadırlar (Browne, 1991). Yükseköğretimin uzun-vadeli çıkarları, öğretim üyelerinin, akademik kararların merkezinde bulunan geleneksel rollerine geri dönmeyi gerektiriyor. Fakat Collins (1991), hem Orta Eyaletler Birliği (the Middle States Association) hem de Amerikan Üniversite Profesörleri Birliği'nin (the American Association of University Professors) yayınladığı standartlar ve politikaların, 1960'tan 1990'a kadar yönetim sürecinde öğretim üyelerinin rolünü sağlamlaştırdığını gözlemlemiştir.

Genel Topluma Hizmet Sunucusu Olarak Akademik Camia

Toplum hizmeti, öğretim üyesi haklarının temel özelliklerinden biri olan akademik özgürlük kavramını esas alır. "Hızlı bir şekilde değişen ve tekrarlayan krizlerin olduğu bir dünyada bir üniversite kendi toplumuna en iyi şekilde, her türden görüşün serbestçe ifade edilebildiği ve tartışılabilirdiği açık entellektüel bir forum olarak hizmet edebileceği kabul edilmektedir" (Southampton College Federation of Teachers, 2000, s.5). Toplum içinde faal olma ve daha geniş bir kitle ile fikirlerini ve uzmanlığını paylaşma sorumluluğu bu haklarla ilişkilendirilmiştir. Bu faaliyet ister toplum temelli, siyasi temelli, yönetim temelli, ekonomik temelli ister dini temelli olsun, kampüs, öğretim üyelerinden mesleki hayatlarını yaşadıkları bölge ile bütünleştirmelerini bekler.

İki tür toplum hizmeti – toplum eylemciliği ve danışma – yükseköğretim ve üniversiteler için ihtilaf ve kaygıya sebep olmuştur. Boyer ve Lewis (1986), danışmanlığın uzun zamandan beri birçok yükseköğretimde yasal olduğu kabul edilmesine rağmen, çifte gelirin uygunluğu konusunda, özellikle de danışmanlık ve diğer ilave gelir faaliyetlerinin öğretim üyesinin diğer sorumluluklarını yerine getirmemesine sebebi-

yet verip vermeyeceği konusunda kaygıların ortaya çıkmasına sebep olduğunu göstermiştir. Tartışma, altı konu üzerinde olmaktadır: Kim danışıyor, danışmanlığın artıp artmadığı, öğretim üyelerinin üniversite-deki diğer sorumluluklarından ihmal edip etmediği, öğretim üyelerinin danışmanlık fırsatlarını istismar edip etmediği, esasen ekonomik sebeplerden dolayı mı danışmanlık yaptıkları ve bu tür aktiviteleri idare etmek için kurumsal politikalar ile usul ve esasların yeterli olup olmadığı.

Ralph Nader'in (Nader and Ross, 1971, s. 5) "yeni bir vatandaşlık türü" olarak adlandırdığı toplumsal eylemcilik, "kurumları geliştirmek ve yeniden şekillendirmek ya da onları adil misyonlarını gerçekleştirebilecekleri geliştirilmiş yöntemlerle değiştirmek için kurumlar üzerinde çalışmak" şeklinde tanımlanabilir (s. 7). Öğretim üyesi bu rolünde, kendi fikirlerini seslendirir (Hirschman, 1970) ve aktif bir şekilde bu sesi eyleme ve sosyal etkiye çevirecek davranışlar içine girer. Akademik özgürlük, "bir vatandaş olarak yazarken ve konuşurken kurumsal sansürden ya da cezadan muafiyeti" içerir (Southampton College Federation of Teachers, 2000, s. 5) fakat öğretim üyesinin "kendini kurumsal bir sözcü olarak temsil etmediği ölçüde" bu böyledir (s. 5).

Bir Değerlendirme Merkezi Olarak Akademik Camia

Öğretim üyeleri için ortaya çıkan en yeni rol, mesleğin ötesinde ölçme performansı ve dışa karşı hesap verebilirlik ile ilgilidir. Ölçme, öğrencinin gelişimindeki değişimin – bilgide, davranışlarda, becerilerde ve değerlerdeki değişiklikler – belgelendirilmesini ifade eder (Bogue and Saunders, 1992). Fakat eğitim ve öğrenim sürecinin daha geniş boyutlarının incelenmesini de içerir (Lewis and Smith, 1994). Analiz odağının bu genişlemesi, dış etkileri, kurumsal yaklaşımı ve ortamı ve ölçmenin kullanımını ve etkilerini inceleyen çok boyutlu bir ölçme stratejisinin geliştirilmesini gerekli kılar (Peterson and Vaughan, 2001).

Kezar (1999), ölçme hakkında her ne kadar yönetici ile öğretim üyelerinin görüşleri ve inançları arasında bir uçurum aşikâr ise de, ölç-

menin yaygın bir konu olduğunu göstermiştir. “Bazı öğretim üyeleri felsefi olarak aynı görüşte değiller ya da kendi akademik bölümlerinin sonuç ölçme planlarının farkında değiller” (Southampton College, 2002, s. S33-S34). Schilling ve Schilling (1998), öğretim üyelerinin ölçmeyi kendi rollerinin ayrılmaz bir parçası olarak göreceksa belli bazı şartların gerekli olduğunu belirtmiştir. Bunlar, ölçmeyi, yeniliği destekleyen bir mali ve politika bağlamına yerleştirmeyi; ölçmeyi, bilim dalı uzmanlarının güvenilir bulduğu bulgular ve karar verme şekilleri üzerine kurmayı ve ölçmeyi yansıtıcı uygulama için bir uyarıcı olarak belirlemeyi ihtiva eder.

Öğretim Üyesi Roller – Özet

Her öğretim üyesi, kurumun misyonunun sınırları içinde kendi rol karmasını oluşturur. Bazı akademik kurumlar çok daha büyük araştırmalara, bazıları da hizmete ihtiyaç duyabilirken diğerleri öğrenci etkileşimine ve danışmanlığa ihtiyaç duyarlar. Hem etkililiği hem de motivasyonu azami seviyeye çıkarmak için öğretim üyeleri kurum ihtiyaçları ve öğrenci ihtiyaçları ile kendi ihtiyaçlarını dengelemelidirler.

Mütevelli Heyeti, Yöneticiler, Personel ve Akademik Camia

Mütevelli heyeti, müdürler, denetçiler ve personel öğrenim camiasının bir parçası olduğu için yüksekokul kampüsü diğer kurumlardan farklıdır. Kişinin pozisyonu ister öğrenenin ihtiyaçları isterse öğretim üyesi ihtiyacı ile ilgili olsun, eğer bir kampüs olarak başlıca çıktılar öğrenim, bilginin üretilmesi, yayılması ve depolanması ise o zaman herkesin yaptığı her şeyin öğrenim ile ya da öğrenimin desteklenmesi ile bir ilgisi vardır (Bak. önceki bölümdeki Şekil 3.3 ve 3.5). Ayrıca, herkesin sorumluluğu, öğrenim sürecini sürekli olarak iyileştirmeyi de kapsar. Öğrenme sınıf, kütüphane, laboratuvar, çalışma grupları ve diğer forumlar gibi farklı yerlerde farklı şartlarda meydana gelebilir. Fakat bunun ötesinde, kampüs içinde meydana gelen her şey öğrenimi etkiler.

Akademik bir çevrede başarılı olmak için, mütevelli heyetinin, yöneticilerin ve personelin, öğrenmeye, gerçeği aramaya ve insan onuru-

na değer veren bir kültürün değer sistemini benimsemeye ihtiyaçları vardır. “Kişisel gelişim, entellektüel gelişim, bilim camiası, hümanizm, toplumun geliştirilmesi, ve liberal eğitim” gibi kelimeler ve ibareler (Birnbaum, 2000, s. 204) – ki bunlar elbetteki akademik camiada mevcuttur – iş dünyasında kullanılan yönetim tekniklerinin çoğunda yoktur.” Yüksek öğretimin kendisini adadığı bütün amaçlara eşit bir şekilde destek veren bir yönetim sistemi olamaz (s. 228). İş rasyonalitesinin kültürü, yani kâr zarar tablosunun son satırı, üniversite geleneği ve paylaşılmış yönetim gibi değerler ile çatışır ve iş dünyasındaki modellere uydurmak için (Miles and Snow, 1984) yükseköğretimin kültürünü değiştirmek imkânsız olduğu kadar arzu edilmeyen bir durum olurdu.

Birnbaum’a göre, akademik yöneticiler “tecrübe ve zamanla kazandıkları bilgi, merkezi olmayan yetki ile kaliteli ürünler üreterek, karşılığını veren hizmet sağlayarak, kendine has özellikler üzerine kurulu stratejiler geliştirerek, performans için adil ödüller vererek ve sosyal bakımdan sorumlu olarak kurumsal bilgiyi anlamlandırır (s. 200). Esasen akademik bir çevreyi yönetmenin amacı etkili beşeri işbirliğidir; akademik camianın ve öğretim üyelerinin rolleri kanalı ile öğrencinin ihtiyaçlarını destekleyen ve besleyen (Lewis and Smith, 1994) sosyal, teknik ve idari sistemler oluşturmaktır.

Toplum ve Akademik Camia

Akademik camianın rolleri ile öğretim üyesinin rolüne değinen önceki tartışmalar, sosyal sorumluluk bakımından akademik camianın icra ettiği başlıca üç role temas etmiştir: *Fildişi kule olarak akademik camia, paydaş olarak akademik camia ve lider olarak akademik camia*.

Bok (1982), akademik çevrenin köklü rolünü, yani fildişi kuleyi, akademik özgürlüğün geleneksel değerlerini, kurumsal özerkliği ve siyasi tarafsızlığı içeren bir şey olarak tanımlamıştır. Bu gelenekselleşmiş rol, akademik camiayı toplumdan tecrit etmiş ve yüksek öğretim ku-

rumlarının dış etki olmadan ana görevleri olan eğitim ve araştırmaları sürdürmelerine imkan vermiştir. Lynton ve Elinari (1987), şu anda yeni fikirler ve bilgiler bulmaya verilen yaygın önemin çok sık olduğunu, mevcut bilginin gerçek dünyada yorumlanıp uygulanması gerektiğini ve üniversitelerin bireyi, hem işte hem de özel vatandaşlar olarak bilgiyi uygulamaya koymak için hazırlamaya odaklanmaları gerektiğini ileri sürmüştür.

Şimdi artık kurumlardan ırksal eşitsizlik, etik standartlardaki düşüş, teknolojik yenilik ihtiyacı, bilimsel araştırmaların tehlikeleri, ekonomik gelişme isteği gibi sosyal konularda sahip oldukları bilgileri ve becerileri uygulamaya koymaları istenmektedir. Ayrıca, üniversitelerden, oy hakkı olan hisse senetleri, şirketleri boykot etme ve ihtilaflı konularda resmen tavır takınma gibi akademik olmayan yollarla sosyal adaletsizliğin üzerine giderek sosyal liderliğin başına geçmesi istenmiştir.

Bonnen (1968) üniversite örgütü ve yapısının, üniversitenin sosyal meselelerin üzerine koordineli bir şekilde gitmesini engellediğini belirtmiştir. Üniversite hem içerden hem dışarıdan birbiri ile çatışan baskılarla kuşatılmış durumdadır. Eğer üniversite, kurumları değiştirmek ve toplumu daha iyi bir duruma getirmek için teşebbüs edecekse, öğretim üyeleri üniversite içindeki davranışların arkasındaki normların farklılığı hakkında daha bilinçli ve bu farklılıklara saygılı olmalıdır. Ödül sistemi muhakkak değişmelidir. Üniversitenin tabiatı ve süreçleri öğretim üyelerine ve öğrencilere anlatılmalıdır. Birtakım üniversite sosyal yardım programları oluşturulmalıdır. Önemli bir sorun ise, yükseköğretim organizasyonunun bölümlere ayrılmasından kaynaklanan parçalanmadır (Harkavy and Puckett, 1992).

Fitzpatrick (1988), akademik programlama yolu ile sağlıklı bir toplum meydana getirmek için gereken analiz ve eylemi teşvik etmek için yüksekokullar ile üniversitelerin öğrenim çevresini yapılandırabileceğini ileri sürmüştür. Üniversitelerden, öğrencilerin hizmet öğreni-

mi yoluyla kamu hizmeti ve sosyal hizmetlerde oynayabilecekleri rolü araştırmaları isteniyordu (Hollander and Saltmarsh, 2000). Stephens ve arkadaşlarının (2000) yaptığı çalışma, yükseköğretimin sivil ve demokratik misyonunun yeniden canlandırılmasına yönelik kuvvetli bir hareket olduğunu bulmuş ve yüksekokullar ile üniversitelerin okullaşma, kamusal sorunlar hakkında konuşmalar ve gençlik programları konularında artan biçimde toplum-üniversite ortaklıkları geliştirdiklerini belirtmiştir.

Toplumsal ihtiyaçlar bakımından paydaşlık ve işbirliğinin, yükseköğretimin yeni rolleri olarak ortaya çıktığı görülüyor. Vortuba (1996), üniversitenin sosyal bir mukavelesi olduğunu ve bunun da üniversitele- rin misyonlarını yeniden düşünmesini, öğretim üyeleri ile birim-seviye teşvik ve ödülleri yeniden dengelemelerini, kaynaklar ayırmalarını ve akademik birimleri sorumlu tutmalarını, bilgiyi düzenleme kapasite- lerini güçlendirmelerini, bilgilerini uygulamaya koymak için öğretim üyelerini hazırlamalarını ve kendilerini tam ve aktif bir şekilde topluma adamalarını gerektirdiğini belirtti. Mesela, endüstri-destekli akademik araştırmalar ekonomik ve sosyal olarak, hem iş dünyasının ticari mis- yonu için hem de yüksek öğretimin araştırma misyonu için arzu edile- bilirdir ve uygundur. Bu artan bağlılık dile getiriliyor, çünkü ulusun ticari yenilik sistemi ile etkili bir şekilde eşleşmeyen akademik camia içinde meydana getirilmiş dar bir bilim ve teknik var (David, 1982). Brewster (1968), yeni mahallelerin kurulması, sağlık, sosyal işler, danışmanlık, hukuki yardım ve istihdam konularındaki bunaltıcı sosyal sorunlara çare bulmak için Yale Üniversitesi ile New Haven şehri arasında kurulan or- taklığı ele aldı.

Bu ortaklığın potansiyel sakıncaları yok değildir. Üniversite öğre- tim üyelerinin sosyal olarak daha fazla sorumlu olmaları konusundaki eleştirilere bir cevap olarak Sacken (1992), öğretim üyelerinin dışarı- dan para bulma ve sosyal sorunlarla uğraşırken “siyasal dürüstlük” ihti- lafına itilmesi ikilemini araştırdı ve bunun üniversite ile her bir öğretim

üyesinin en önemli eğitim fonksiyonu üzerindeki potansiyel olumsuz etkisine dikkat çekti.

Öğrenen, Öğretim Üyesi ve Toplum İhtiyaçlarının Dengelenmesi: Misyon ve Stratejik Planlama

Yükseköğretim kurumları, öğrenen, öğretim üyeleri ve toplum tarafından talep edilen sayısız hizmeti sağlamak için çok büyük baskı altındadır. Bundan başka, yükseköğretim kurumları Şekil 4.3'te de gösterildiği gibi, ekonomi, rekabet, kanunlar, yeni teknoloji, bağışçılar ve mezunlardaki değişiklikler gibi alanlarındaki diğer dış etkenlerle de uğraşmak zorundadır.

Şekil 4.3. Akademik Camianın Dış Paydaşları

Üniversite Paydaşları (dış) – Stratejik Planlama

Rakipler Düzenleyiciler Ekonomi Teknoloji Toplum Bağışçılar/
Mezunlar Misyon Amaçlar Rekabetçi Konum Belirgin Uzmanlıklar

Bir endüstri olarak, eğitimde mükemmeliyet, danışmanlık ve araştırma, sosyal savunuculuk, beceri eğitimi ve gelişimi ile istihdam danışmanlığı gibi konulara olan talep genel olarak karşılanıyor; ancak her kurum bu ihtiyaçları kendileri karşılayamaz. Kurumun misyonunu belirleyip ifade etmenin amacı, kurumun açık bir şekilde öğrencinin, akademik camianın ve toplumun hangi ihtiyaçlarına hitap edeceğini ifade etmektir ve genellikle kurumun bu ihtiyaçlara nasıl hitap edeceğini belirlemektir. Daha belirgin olarak misyon, kurumun öğrenim felsefesine (üniversite-odaklı, müşteri-odaklı ya da işbirliği-odaklı) ve onun öğrenim değerlerini uygulamak için belli mekanizmalarına hitap etmelidir. Bu, öğrenim topluluğunun üzerinde kurulduğu temelleri oluşturur.

Rowley ve Sherman (2001), bu farklı öğrenim felsefelerine dayalı olan çeşitli yükseköğretim ve üniversitelerin ortaya çıktığını ileri sürdü: klasik (araştırma, çok amaçlı, küçük, ikili öğretim, uzmanlık) ve yeni

nesil (kooperatif, karma, devamlı, sanal, bağımsız ekipler, yetenek tabanlı, şirketleşmiş, şirket, alternatif ve gelişenler). Her tür kurumun farklı kaynak karışımı ve öğrenen oryantasyonu ile misyonla ilgili farklı riskleri vardır.

Mesela, ikili öğretim yapan yüksekokullar çok müşteri odaklıdır. Bunlar, becerilere ve kariyerlere odaklı düşük maliyetli eğitim sunarlar ve hem geleneksel hem de yetişkin öğrenenlere eğitim vermek için hem gündüz hem de gece ders verirler. İkili öğretim yapan yüksekokulların, öğrenenlerin istediği dersleri ve programları sunmaları gerekir ve değişen talepleri karşılamak için sınıfları ve müfredatı değiştirmeye hazırlıklı olmalıdırlar. Bu değişen talepler, sınıflara çok az sayıda öğrencinin kayıt yaptırmasıyla sonuçlanabilir ve bu da dersin ya da programın iptal edilmesine sebep olabilir. Bununla birlikte ikili öğretim yapan yüksekokulların gelirlerinin sadece küçük bir bölümünü tüketiciler karşılar, çünkü bu okullar ekonomik yönden yerel halk tarafından finanse edilir. Bu da tüketici tercihleri ile ilişkilendirilen riski telafi eder. Yine ikili öğretim yapan yüksekokullara ekonomik bir tampon sağlar ve değişen tüketici tercihlerine karşı hayatta kalabilmek için onlara gerekli kaynakları verir.

Küçük yüksekokullar ile üniversiteler de müşteri odaklıdır, fakat ikili öğretim yapan yüksekokullardan farklıdırlar. Küçük yüksekokulların sınıflarında az öğrenci vardır, sınıfları küçüktür ve ikili öğretim yapan yüksekokullardan daha çok akademik odaklı öğretim üyeleri vardır. Öğrenenleri akademik sürece dahil etmeye yoğunlaşmışlardır ve bu yüzden bu okulların toplum bilinci çok daha fazladır. Küçük yüksekokullar ikili öğretim yapan yüksekokullardan daha az müşteri odaklıdır, çünkü bu okullardaki öğretim üyelerinin, öğrencilerin ihtiyaçlarına doğrudan hitap etmeyen araştırma yapma ve mesleki mecburiyetleri vardır. Fakat bu okulların pazar taleplerine daha çabuk tepki verebilme yeteneği, bu riski telafi ediyor. İkili öğretim yapan yüksekokullardan daha az

bürokrasileri vardır ve tüketici ihtiyaçlarını karşılamak için akademik programlarını değiştirebilirler. Küçük yüksekokulların gerçek riski, kalabalık olmayan sınıfları, sınırlı programları ve, kamu kurumu değilse, okul ücretine olan bağımlılıkları ile ilgilidir. Küçük yüksekokulların az öğrenci kaydolmuş çok fazla dersi kaldırma lüksleri yoktur. Çünkü bu, öğrencileri olumsuz etkileyebilir ve okulu bırakmaya karar verebilirler. Bunun anlamı şudur: Küçük yüksekokullar kendi kurumlarında, her yıl belli sayıda öğrenci kaydını garanti altına alacak olan ve önemli derslerin iptalini en aza indirecek olan temel programlar geliştirmelidir.

Misyonun Ayrıntılarına Giriş: Stratejik Planlama

Eğer farklı yüksekokulların ve üniversitelerin farklı misyonları ve bu misyonlarla ilişkili rolleri varsa, o zaman stratejik planlamanın önemli işlevlerinden biri, yüksekokulun misyonu içinde öğrenenin ve toplumun ihtiyaçlarını tanımlayıp onlara hitap ederek bu rolleri en aza indirmektir. Rowley ve Sherman (2001), kurumun misyonunun, onun pazardaki pozisyonunu ve pazar yerindeki rolünü tanımladığını ve bu rolün, yüksekokulun rekabet avantajı ve pazara olan stratejik yaklaşımı vasıtası ile tanımlanabileceğini belirtmiştir.

Bir yüksekokulun rekabet avantajı, onun ayırt edici vasıfları ve uzmanlıklarından kaynaklanır; yani, üniversitenin mükemmellik merkezleri öğrenci için, diğer kurumlardan üstün olan bir değer üretir. Mesela, ikili öğretim yapan yüksekokulların rekabet avantajı genellikle düşük maliyettir. Onlar diğer kurumlardan hatta dört yıllık kamu yüksekokullarından daha az para alırlar ve yeterli bir eğitim verirler. Öte yandan küçük yüksekokullar farklılaşarak rekabet ederler. Küçük sınıflarda ve kişileştirilmiş eğitim verirler ki, bu da bazı öğrencilerin yüksek ücret ödemeye gönüllü olduğu bir değerdir. Bütün kurumlar aynı zamanda kaynaklarına göre programlarının ve hizmetlerinin genişliğini belirlemek zorundadır. Bu da rekabet avantajı ile sonuçlanır, çünkü öğrenenler değeri, daha büyük tercihlerde ve/veya uzmanlaşmış programlarda algılayabilirler.

Stratejik yaklaşım, kurumun pazar yerindeki nispi faaliyetine ya da saldırganlığına işaret eder. Mesela, proaktif (önceden ileriye dönük kararlar alan) eğitim kurumları ilk hamleyi yapmaya ve öncü olma-ya meylederler. Bu kurumlar, pazarın ihtiyaçlarını önceden düşünerek mütemadiyen yeni akademik programlar ve hizmetler başlatırlar. Öte yandan savunmacılar, pazardaki değişiklikleri görmezden gelirler ve mevcut programlarının ve hizmetlerinin kalitesini artırmaya yoğunlaşırlar. Paralarını yeni mükemmeliyet merkezleri oluşturmak için değil mevcutlarını geliştirmek için harcarlar. Analistler proaktif kurumların başarılı pazarlar ve hizmetler oluşturmalarını beklerler ve sonra da bir takipçi stratejisi olarak yüksek kalite ile ya da düşük fiyatla pazara girerler. Tepki vericiler, stratejik bir yaklaşımı olmayan kurumlardır; bunların stratejileri, piyasada meydana gelen değişikliklere cevap vermek-tir ve bu stratejiler kurumun misyonundan bağımsızdır.

Stratejik planın amacı, kurumun dış çevresi ile bağlantılı olarak, hem rekabet avantajı ve hem de piyasaya karşı stratejik bir yaklaşım geliştirerek kurumun misyonunu oluşturmaktır. Plan, kurumun misyo-nu ile öğrenenin, akademik camianın ve toplumun ihtiyaçları ile aynı seviyeye getirir.

Akademik Planlama: Akademik Plan ve Akademik Misyonun Uygulanması

Daha önce açıkladığımız gibi, stratejik plan yüksekokulun pazar-daki yerini misyonuna göre tanımlar. Misyonu uygulamak ve stratejik planı yürürlüğe koymak için, kurum hem geniş tabanlı bir plan hem de misyonu faaliyete geçiren destekleyici planlar geliştirmek zorundadır. Akademik planlama, akademik camianın (öğrenim merkezi, manevi merkez, kariyer merkezi, sağlık merkezi, eğlenme merkezi ve yaşam merkezi) çoklu rollerine ve kurumun misyonu ve stratejisi bağlamında bu rollerin nispi bir karmasına hitap eden geniş tabanlı bir plandır. Me-sela, ikili öğretim yapan yüksekokullar, tüketici-odaklı oryantasyonları düşünüldüğünde, güçlü kariyer ve öğrenim merkezlerine sahip olacak-

tır, fakat öğrencileri kampüste konaklamadığı için en az sayıda yaşam ve sağlık merkezlerine sahip olacaklardır. Bu durum, içeriklerinin genişliği düşünüldüğünde, farklı öğrenen nüfusunun ihtiyaçlarını karşılamak için merkezlerinin hepsine yatırım yapması gereken çok amaçlı üniversitelerden önemli ölçüde farklılık gösterecektir.

Akademik plan da uygulanmalıdır ve akademik planı oluşturan destekleyici ya da işlevsel planlar aşağıda Şekil 4.4'te gösterildiği gibi dört tipe ayrılabilir: Akademik program planları, öğretim üyesi gelişim planları, idari destek planları ve öğrenen hizmet planları.

Şekil 4.4 Yükseköğretimde Planlama Hiyerarşisi

Stratejik Plan			
Akademik Plan			
Akademik Program Planı	Öğretim Üyesi Gelişim Planı	İdari Destek Planı	Öğrenen Hizmetleri Planı

Akademik Program Planı

Akademik program planı ifadesi, bir bilim dalı perspektifinden geliştirilen ve öğrencinin aldığı belli bir derse hitap eden belirli planları işaret eder (Bogue and Saunders, 1992). Bu planlar, müfredata özeldir ve diploma, anadal ve yandallara odaklanmaya meylederler; üniversitelerin ortaklaşa kullandıkları derslerin nüvesini ihtiva edebilir. Belli bir bölüm ve/veya okul tarafından sahiplenilip ve idare edilmeye eğilimi gösterirler. Programların tabiatları gereği disiplinlerarası olduğu ve bölümler ve/veya okullar tarafından paylaşıldığı durumlarda istisnalar vardır. Akademik programlar, yoğunlaşmanın belli bir öğrenme tipinin geliştirilmesi ve uygulanması üzerinde olduğu onur öğrencisi programları, telafi edici programlar, yurtdışı seyahat ve/veya değişim programları gibi bilimsel tabiatı olan yükseköğretimdeki programları da ihtiva eder. Akademik planlamanın bu özelliklerine detaylı bir şekilde beşinci ve altıncı bölümlerde değineceğiz.

Kurumun sunduğu akademik programların genişliği ve derinliği, bir yükseköğretim kurumunun kendisini rakiplerinden farklı kılacak yollardan elbetteki en kolay olanıdır. Mesela, sadece 1500 öğrencisi olan Long Island Üniversitesi Southampton Yüksekokulu, Deniz Bilimleri alanında bir mükemmeliyet merkezi geliştirdi. Bu merkezin ülke çapında bir müşteri topluluğu var ve şu ana kadar otuz Fulbright bilim adamı yetiştirdi. Sadece elli kilometre uzaktaki Dowling Yüksekokulu ise Uçuş Yönetimi ve Havacılık alanında eşsiz bir program sunmaktadır. Stonybrook'taki New York State Üniversitesi de bu iki okulun 100 kilometre uzağındadır, fakat çok amaçlı bir araştırma üniversitesi olarak, yukarıda bahsedilen iki okulun toplamından çok daha geniş bir akademik programlar yelpazesi sunmaktadır.

Öğretim Üyeleri Gelişim Planı

Ana planın önemli bölümlerinden biri de öğretim üyeleri gelişim planıdır. Planın bu bölümü, öğretim üyelerinin akademik kurum içindeki özellikle de eğitim, danışmanlık, ölçme, üniversite, mesleki ve sosyal hizmetler alanlarındaki rollerini belirler. Plan, kurumun, öğrencinin ve toplumun ihtiyaçları ile öğretim üyelerinin ihtiyaçlarını dengeliyor. Öğretim üyelerinin eğitimlerine, kişisel özelliklerine, üsluplarına ve yeteneklerine bağlı olarak plan, danışmanlık, eğitmenlik, çalıştay ve seminerler, etkileşimli beceri eğitimi, rol oynama ve kurumsal eğitim gibi gelişime yönelik teknikleri içerebilir (Blanchard and Thacker, 1999). Birçok plan, bölüm seviyesinden başlayan bir dizi onaylama sürecinden geçer ve bazı eyaletlerde eğitim bakanlığından onay alması gerekebilir.

Öğretim üyelerinin gelişimi ve bu gelişim üzerine odaklanma, ayırt edici becerilerin ve bir rekabet avantajının ortaya çıkmasına sebep olabilir. İnternet üzerinden yaptığı eğitim ile ünlenmiş olan Phoenix Üniversitesi, öğretim üyelerine internet üzerinden sürekli eğitim vermektedir. Bu derslerin bazıları şunlardır: Yazma çalıştay, müfredat hakkında eleştirisel düşünme, not verme, değerlendirme, geribesleme ve öğrenme takımları. Meslektaş değerlendirmeleri ve kurs-sonu öğrenci

değerlendirmeleri ile birleştğinde öğretim üyeleri çevrimiçi yardımcıları olarak becerilerini geliştiriyorlar. (Trippe, 2001).

İdari Destek Planı

İdari destek planı ibaresi, akademik okulların kapsamı dışında olan ve doğrudan öğrenen hizmetleri ile ilgili olmayan hizmetleri ifade eder. Bu hizmetlerin içinde binaların ve zeminin bakımı, para toplama ve burs yönetimi, halkla ilişkiler, finans yönetim, mektup dağıtımı ve personel vardır ve genellikle işletme gibi yürütülürler. Destek hizmetleri olarak, rahat ve etkili bir öğrenim ortamı oluşturmak için hem öğretim üyelerine, hem de öğrenenlere yardım etmek için vardır.

Sağlık faktörlerini etkilemelerine rağmen, bu işleyişlerin gücü küçümsenemez. Birçok üniversite güzel ortamlarından ve kusursuz tesislerinden bahseder ve sürekli yeni binalar diyorlar ve/veya eskilerini yeniliyorlar. Destek hizmetleri, öğrenenin öğrenimine ya hoş öğrenme ortamları, internete hızlı ve kolay erişim değerini ekleyerek ya da etkili operasyonlarla öğrenim ücretlerini düşürerek üniversitenin rekabet avantajına katkıda bulunabilir.

Öğrenci Hizmetleri Planı

Öğrenci hizmetleri, akademik muhteva içermeyen ve öğrenenin eğitim deneyimini ortaya çıkarmada ve beslemede önemli bir rolü olan öğrenci ile ilgili her türlü operasyonları kapsar. Bu hizmetler geleneksel olarak üniversiteye kabul, mali yardım, kitabevi, kayıt görevlisi, danışmanlık ve öğrenci konaklaması gibi işlevlerden oluşur. Bu işlevler, öğrencilerin günlük yaşayışları, eğlenceleri, konaklamaları, fiziksel formları, psikolojik ve manevi danışmanlık gibi ihtiyaçlarına hitap eder.

Öğrenci hizmetleri, kurumun akademik planını ve genel stratejisini tamamlayan ayırt edici yollarla verilebilir. Mesela, George Mason Üniversitesi'ndeki öğrenci birliği, yiyecek hizmetleri, toplantı odaları, ofisler, çalışma alanları, kitapçı gibi geleneksel işlevleri eğlence faaliyetleri ve akademik kullanımla birleştiriyor. İdareciler, bu tesisin öğretim

üyeleri, personel ve öğrencileri bir araya getireceğine ve bir kampüs toplumu algısı oluşturacağını umuyorlar.

Planlamayı Planlama: Akademik Planlamanın İlk ve Son Şartı

Akademik kurumun, kendini akademik planlama sürecine adanması ihtiyacına kısaca değinmeden bu bölümü bitiremeyiz. Rowley ve Sherman (2001), planın formüle edilmesinde ve uygulamasındaki en önemli paydaşların planlama ihtiyacına ve planlamadan ileri gelebilecek değişikliklere hazır olmadıkları ve kendilerini buna adanmadıkları için bir çok durumda planlamanın başarısız olduğunu ifade etmiştir. “Hazır olmak ifadesindenden kastımız, çalışanların arzu edilen değişimleri anlamalarının, gerekli değişiklikleri yapmak için kaynaklara ve becerilere sahip olmaları ve kendileri de dahil bu değişikliklerin herkeşe faydası olacağını hissetmeleri gerektiğidir” (s. 240).

Kurum, akademik planlamayı ve değişimi destekleyen, çalışanları güçlendiren ve onlara akademik planı hayata geçirmek için gerekli araçları sağlayan bir kültür meydana getirmelidir. Rowley ve Sherman’ın (2001) belirttiği gibi, planlamayı destekleyen bir kültür bulmak için yükseköğretimin uzaklara bakmasına gerek yok. Hayat boyu öğrenmeyi sadece öğrencileri için bir doktrin olarak değil de kendi faaliyeti (öğrenen bir toplum oluşturma) için de bir doktrin olarak kabul ederek akademik planlama, kurumsal öğrenme sürecinin tabii ve beklenen bir parçası olacaktır.

Beşinci Bölüm

Bilgi, Öğrenme ve Akademik Disiplinler

ABC Üniversitesinin İngilizce Bölümü öğretim üyeleri, fakültenin kıdemli üyelerinin “aylık işkence” diye adlandırdıkları aylık bölüm toplantısına yeniden maruz kaldılar. Olağan konular daima oda tartışmalarıydı; yönetimin beceriksizliği yeni öğrencilerin zayıf nitelikleri ve eksik becerileri, fiziki imkanların yetersiz oluşu. Esasında bu onların bir zamanlar iyi bildikleri ve hatta sevdikleri akademinin yok oluşuydu. Bu toplantıların aslında işe yarar bir hedefi veya amacı yoktu ve fakülte üyeleri bunca yapılan çalışmalarla rağmen onca yıllardır kampüste çok fazla bir değişiklik olmaya çağının farkında idiler. Akademik geleneği konusu bu olmadıkça önümüzdeki gelecek on yıllarda bunlar değişmeyecektir.

Fakat bugün diğer tüm günlerden farklı olacağı benziyordu. Bu toplantının diğerlerine hiç benzemeyeceğinin toplantıdaki herkes farkındaydı. Üniversitenin sonuç değerlendirme komitesi (outcome assessment committee) bölüm başkanını, bölümün akademik programlarını, fakültenin ve yönetim uygulamalarını geliştirmekle görevlendirmişti. Üniversitenin mazide değişime karşı ne kadar dirençli olduğunu bilen başkan, bu işin sanıldığından çok daha zor olacağını sezmişti. Komite, kendisine cevaplandırmasını istedikleri bir dizi sorular yöneltti. Bunların fakülte üyelerinin tümünü zor duruma düşürecek cinsten sorular olduğunu başkan çok iyi biliyordu, çünkü daha önceki hiçbir üye olaylara bu açıdan bakmamışlardı. Öğrenenler, toplumu memnun etmek için neyi öğrenmeye ve bilmeye muhtaçtılar? Alanınız için eğitimin niteliği ve akademik mükemmellik ne anlama gelmekteydi? Ciddi zaman ve düşünce çıktılarının değerlendirilmesini sağlamakta fakültesine ne ihtiyaç vardı? Ancak bu kadar sıkça yüksek okul idaresinin bataklığına battığı ve geleneğin saltanatı arkasına saklandığından fakülte üyelerinin ilgisini ve dikkatini nasıl çekecektir?

Sürekli olarak belirttiğimiz gibi akademik planlama, daha az güdüm-sağlayıcı ve daha fazla olarak öğrenen ve toplumun ihtiyaçlarına odaklanmalıdır. Öğrenen odaklı bir öğrenim çevresi, geniş bir seçime katılanların ihtiyaçları ve taleplerin açık olduğu haldir. Yüksekokullar ve üniversiteler için öğrenen merkezli bir çevre, fakülte akademik programını geliştirirken eğer kampüsün geleneği özellikle öğrenenin ihtiyaçlarını ve taleplerini hesaba katmazsa zorlu bir yer olabilir.

Gerekli olan şey, gelişen dersler ve ders araçlarında fakülte üyelerinin bakış açılarının değişmesidir. Bunlar, geleneksel öğrenimden (özellikle ders anlatma metotlarını kullanmaktan) ziyade, öğrenen merkezlidir. Ayrıca akademik sürecin, yüksekokul veya üniversite için bütün öğrenen merkezli çevre oluşturması önemlidir. Çünkü akademik plan, kurum için yapılır.

Bu bölüm, fakülte üyeleri ve akademik planlamacıların öğrenen merkezli bir çevreye yönelik düşünceye yön vermekte kullanabilecekleri çeşitli konuları ele almaktadır. Bir dizi soruyla bu bölümü oluşturmakta ve sonra da akademisyenlerin bu konuları nasıl nitelendirdiklerini bir tartışma ile ele almaktayız.

Öğrenenlerin, Kendilerini ve Toplumu Tatmin Etmek İçin Neyi Öğrenmeleri Gerekir ve Ne Öğrenmeyi İsterler?

ABD, Avrupa'nın birçok kısmı, Asya'nın bazı kesimleri ve Avustralya toplumları Bilgi Çağının ikinci aşamasına doğru bir hareket halindedir.

Bilgisayar kullanımı o kadar yaygınlaşmıştır ki, 1980'li ve 1990'lı yıllarda bilgiyi bir araya nasıl getirdiğimiz, kararı nasıl aldığımız ve genel olarak işleri nasıl yönettığımız ile ilgili bir standart oluşmuştur. İkinci aşamaya ulaştığımızdan, hayatımızın hemen hemen her alanında yaptığımız şeylerin yol ve yordamını geliştiren teknolojiye sürekli gelişmeleri bekler olduk. Yine teknolojinin yapabileceği devrimsel konularla daha fazla rahata kavuştuk. Yeni teknolojileri kolayca kabulle beraber, değişmelerin sürekli bir hal alacağını sanmaya ve hatta her adım atışımızda neler olabileceğini düşünmeden edemez olduk.

Teknoloji iş, ev ve eğlence hayatımızın içine işlemiştir. Bilgi Çağının getirdiği icatlar hayatımızın her alanını etkilemektedir. Bunun için burada akademik dünyanın rolü nedir?

Geleneksel olarak akademi, kalkınma, analiz ve bilginin yaygınlaşması için en önemli alanlarından biridir. Mevcut bilginin temelini neredeyse hepsi akademiden yayılmakta, özellikle nedenler ve sonuçları araştıran kısım buradan kaynaklanmaktadır. Araştırma gündemi, müfredat geliştirme ve öğretim faaliyetleri, toplumsal gerçekleri anlamak ve insanlara toplumu en fazla ilgilendiren bu konuları anlatan açıklamalar ve potansiyel müdahaleleri sunmak için tümüyle geleneksel olarak yakından ilgilidir. Akademinin Bilgi Çağının gelişim sürecinde onun vazgeçilmez bir parçası olmak zorundalığı işte tam bu gerçekten kaynaklanır.

İlginçtir ki, akademi artık Bilgi Çağında bilginin gelişmesi veya yayılması hususunda münhasır bir imtiyaza sahiptir (Rowley and Sherman, 2001; Rowley, Lujan, and Dolence, 1998). IBM, Hewlett Packard ve Microsoft'taki araştırma ve geliştirme faaliyetleri günümüzde teknolojik büyümeyi besleyen birçok unsur ve metot meydana getirmektedir. Bu, yüksekokulların veya üniversitelerin bu gelişmeye katkı yapmadıkları anlamına gelmez. Günümüzde akademinin imtiyazı üstün kılmaktan daha ziyade paylaşma sunması ilginçtir. Bundan dolayı gerçekte akademi, diğerleri tarafından yaratılan dünyayı araştırma durumunda kalmakta ve böylece Bilgi Çağının temel bilgi bazını desteklemek amacıyla kendi geleneksel kaynaklarının esasını araştırmayı, analiz etmeyi ve yaygınlaşmasını öğrenmek için kendi öz kaynaklarına müracaat etmek zorundadır.

Rowley, Lujan, and Dolence (1998), yüksekokul öğrenimli çalışanların toplam sayısında Bilgi Çağının önemli bir artış gerektirdiğini ileri sürmektedir. Hiçbir kimse tam olarak özel bir sayı hedefi veya oranı anlamında talebin ne olduğunu bilmezken, talebin % 20 den fazla

olacağı (Sanayi Çağı ihtiyaçlarının iki katı) ve belki de önemli ölçüde yükseleceği açıktır. Böylece bu, toplumsal ihtiyaçların yüksekokul eğitiminin kullanılabilirliğini şimdi olduğundan daha fazla sıraladığı sabit bir kanıttır.

Ne İçin Eğitim?

Bilgi Çağında çok geniş bir eğitilmiş nüfusun talebi, yeni öncelikleri de beraberinde getirmektedir. Bilgisayar okur yazarlığı çoktan oluşmuştur, fakat bilgisayar bilgisi, belki de daha önemlisi olan bilgisayar yazılımı çok önemli bir kabiliyet haline gelmiştir. Esasen yazılım, kişisel bilgisayar programlanmasına, iş programlamasına imkan tanımış ve internet üzerinden bir dizi tüm yeni fırsatlara ve imkanlara ulaşılmasına fırsat vermiştir.

Burada bu gelişmenin tümünün sadece işletme ile ilgili olduğunu kastetmiyoruz. Eğer böyle olmuş olsaydı, akademik gelişme tartışmasını işletme okuluyla sınırlamış olurduk ve kampüs dengesi konusunda düşünmek zorunda kalmazdık. Daha önce belirttiğimiz gibi Bilgi Devrimi hayatımızın tümünün bir parçasıdır ve mevcudiyetimizin neredeyse her görünümünün bir yansımasıdır. Bilgisayarlar ve yazılım; sağlık, bilim, mimarlık, inşaat, hukuk, ulaşım, iletişim ve diğer toplumsal sektörlerinde önemli iki konudur. Sadece kiliselerin ve sinagogların web sayfalarına bakmak bile hayatlarımızın dinî yönünün teknolojiye nasıl bağlı olduğunu hatırlatır ve bunun birçok kısmı da internettedir.

Akademinin, toplumun tecrübe ettiği önemli bir paradigma değişimini yeterince ele alması gerekmektedir. Günümüzün yüksekokul veya üniversite öğrencileri sadece Bilgi Çağında yaşayabilmek için değil orada başarıyı yakalayabilmek için kendilerine yeterli bilgiyi sağlamasını isterler. Teoriyi pratiğe dönüştüren dinamik bir öğrenme çevresiyle beraber, bunun tüm şekillerinde akademinin güçlerini kullanarak tüm zorunlu bilgi bileşenleri kurumun akademik ve stratejik planlarına yansımalıdır.

Eğitmenler Başarılı Olduklarını Ne Zaman Anlar?

Görünüşte bu tuhaf bir soru gibi gözükebilir. Çoğu kez memnuniyet anketleriyle yanıtlanan bir soru olmasına karşın çok nadiren sorulan bir sorudur bu. Ne öğrencilerin ne de işverenlerin vermiş olduğu cevaplardan elde edilen memnuniyet anketlerinin sonuçlarına inanmak doğru olabilir ve materyalin öğreticiden öğrenciye etkili bir şekilde iletildiği gerçeğine inanmak çok makul olmayabilir. Öğrenme sürecini tek yönlü (öğretim üyeleri öğrencilere öğretir, öğrenciler de öğrenir, hikaye de sonar erer diye) düşünmek gerçekçi değildir. Sadece öğrenenlerin müfredatın önemli olarak tanımladığı materyale hakim olduklarını kanıtlayabildiği ölçütler değil, aynı zamanda eğitmenlerin bilgi transfer metotlarının etkili olduğunu gösteren ölçütlere ihtiyaç olduğunun bilinmesi gerekmektedir.

Başarı iddiası, notları değerlendirme, not ortalamaları ve mezuniyet oranlarının geleneksel ölçülerinin hepsi başarıyı gösterebilir, ama sadece yüzeysel anlamlarda... Eğer çoktan seçmeli sınavlara bağlı olursanız veya daha da kötüsü doğru ve yanlış sınavlarında, böyle metotların test etmedeki güvenilirliği oldukça zayıftır. Bu sınav türlerini birçok öğrencinin arkasında yatan mantığı düşünerek çözdüğü ve oyun oynarken sınavların ciddiye alınmasının materyal üzerinde uzmanlaşmaktan çok daha etkili bir alıştırma olduğu malum bir gerçektir. Malesef, bu sınav türleri daha fazladır ve birçok yayıncı çoktan seçmeli ve yanlış ve doğru soru tiplerini, hem yazılı hem de sanal ortamdaki test bankalarında daha çok tercih etmekte. Bunun en büyük sebebi ise bu metotları eğitimcilerin kullanmaları çok daha kolaydır. Bu test metotlarına öğrencilerin genel tercihinin ve geleceğin müstakbel işverenlerinin kendilerini daha cazibeli kılmak, imtiyazlı hale getirmek veya yükselmeyi başarmak adına çok önemli olan kursun sonundaki kurs veya eğitmenin değerlendirme konusunu göz önüne alırsak, etkili bilgi ölçümü sağlanamadığı kuvvetle muhtemeldir.

Pek çok doktora adayı, eğitimlerini tamamlamanın sonucunun engellerinden birisinin yazılı ve sözlü sınavlar dizisi olduğunu bilirler. Bu sınavların pek çoğu oldukça titizdir ve bunları başarıyla geçebilmek mühim bir olaydır. Öğrenme ile ilgili mesaj hala uzmanlarca yoğun gözlem altında tamamen açıkken, doktora adayı materyalin bir deneme otoritesini sağlamakta ve akademide bir kariyeri hedefliyorsa, kendisi bu materyali öğretme veya araştırılma konumundadır.

Tüm sınıflardaki bütün öğrencilere, aldıkları her kursta iki gün yazılı ve bir gün de sözlü sınav uygulanması gerektiğini önermiyoruz. Bu hem zaman hem de kaynaklar bakımından kabul edilemez. Bununla birlikte, değerlendirme konusunun iki zıtlarını tanımlamada, birtakım orta noktalar daha etkili olabilir. Öğrenme sürecini değerlendirmenin diğer metotları daha güvenilirdir. Bunlar portföy üretim ve analiz, bireysel proje tamamlama ve sunum, vak'a analizleri, denemeler, yazılı kağıtları, laboratuvar deney sonuçlar ve saha uygulaması ve testleri kapsar.

Müstakil yüksekokul veya üniversitenin öğrenenlerinin notlandırma ve derecelendirmeye verilen eğitim düzeyini gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğinin bilinebilmesi için, uygun ve kabul edilebilir metotların değerlendirilmesinde, açık rehberlik sağlayan kampüs ölçekli bir politika uygulanmalıdır. Müstakil yüksekokullar, okullar ve son biçimi ile bölümler kendilerine en uygun bu metotları seçebilirler ve kendi derecelendirme metotlarının doğruluğunu savunabilecek konuma gelebilirler.

Her halükarda, Amerikan yüksekokulları ve üniversitelerinin çoğunun işlerini etkin olarak yapmadıklarına inanıyoruz. Eğer onlar etkin bilgi transfer değerlendirme ölçülerini gösteremiyorlarsa, bu eleştiriler çok kötü sonuçlanabilir.

Kaliteli Eğitim Nedir? Akademik Mükemmellik Nedir?

Pascarella ve Terenzini (1991), bir yüksekokulun yüksek kalitesinin "akademik dirayeti, eğitim emeli, kariyer hedefinin düzeyi ve

belirginliği ve topladıkları ve kaydettikleri öğrencilerin ailelerinin mali kaynakları bakımından belirgin bir avantaj olmasını” ifade etmiştir (s. 374). Sherr ve Lozier’e göre (1991) ayrıca, her yüksekokul veya üniversitenin sundukları hizmetle en yüksek nitelikte olmak istedikleri halde sadece birkaçı bunun ne demek olduğu tam anlamıyla anlamıştır. Pfeffer’in (1977) örgütsel etkililik tanımında yükseköğrenimin yüksek kalitesi konusuna daha fazla yaklaştığını düşünebiliriz. O, bir örgütün kaynak temelini doğru bir şekilde anladığında, yapılan talepleri tam anlamıyla algıladığında ve uygun biçimde cevap verdiğinde etkili olduğunu belirtmiştir.

Nitelik konusuna böyle bir dıştan bakış, büyük bir anlam kazandırır. Yüksekokulların ve üniversitelerin kendi dışsal kurucularının (özellikle hükümet ve mali kaynaklar) kontrolü altında olmayı sürdürdüğünü bildiğimizden, kurucuların yapmış oldukları talepleri karşılayabilmek bakımından, niteliği tanıyabilmek epey bir yardımcı olur. Pascarella ve Tcrenzini’nin yukarıda belirttiği konu hakkındaki zorluk ise şudur ki, iki yazarın da belirttiği öğrenci türlerini bütün kampüslerin çekemeyecekleri ve Bilgi Çağında belki de bu kadar dar fikirli olmamamız gerçeğidir. Genelde toplum, daha yüksek nitelikli işgücüne sahip olmak zorundadır ve bu iş gücünü oluşturacak kişilerin ebeveynlerinin desteği olmadan da birşeyler başabilecek kişiler olmalıdır. Daha geniş bir yaş türlerini, daha geniş çapta bir etnik sınıfın oranı ve sosyal ve dini grupların geniş bir yelpazesinin öğrenenleri, herhangi bir kampüs için yüksek kaliteli eğitim vermede bir engel oluşturmaz ve oluşturmamalı. Aslında, bu farklılıklar nitelik düzeyini artırır. Farklılıktan kaynaklanan değişik görüşlerin çokluğundan dolayı akademik teşkilatı daha derinlemesine anlamamıza yardımcı olur.

Bir akademik ortamdaki mükemmellik, toplumun ihtiyaçlarını ve taleplerini bir araya getiren faaliyetlerden kaynaklanan konuları ifade eder. Mükemmellik, devamlı bir iyileşme sürecidir ve bu süreç içerisinde kampüs ürettiği bilgileri, sosyal hayatta ortaya çıkan toplumun

gerçeklerini ve bu ürünleri topluma ulaştırabilmedeki yeterliliğini test etmiş olur. Madem ki Baldridge Ödülü yüksekokulların ve üniversitele-
rin başvurabildikleri bir ödüldür, o halde mükemmellik ve yüksek nite-
lik konusu daha çok kamusal ve tecrübelerin iç gözlemleri olmaktadır.
Kampüs sadece mükemmellik için çalışmamalı ve nakletmemeli, aynı
zamanda kampüsü ve onun bilgi üretimlerini geliştirmede devamlı sü-
regelen bir sürecin olduğu yer olmalıdır.

Kopyacılığın var olduğunun farkındayız. Müstakil bir eğitimcinin
veya kampüsün son derece motive edilmiş zeki bir öğrencisi bile, işin
kurnazlığına kaçacak bir takım yollar bulabilir. Kopyacılığı azaltmak için
kullanılan bir yöntem olan çok internet kurs hizmetlerinde dahi bu
problem büyük bir sıkıntı oluşturmaya devam etmektedir. Uyanıklıktan
öte kopyacılığa hiçbir sihirli çare sunamayız. Ancak Bilgi Çağının ve tek-
nolojinin bu problemlere parmak bastığı özellikle intihal gibi kopyacılığı
kaldırabilecek araçlar geliştirilmektedir. Bununla beraber öğrenenlerin
ihtiyaçlarını ve ilgisini çekmeyi doğrudan hedef alan öğrenme ortamı,
bu problemle başa çıkmanın en etkili yöntemidir. Öğrenenler kendi iş-
lerine yarayacak bilgileri öğrendiklerini fark ettiklerinde artık kopyacılık
ciddi bir sorun olmaktan çıkar.

Akademik planlama, akademik liderlere ve fakülte üyelerine yük-
sek kalite ve mükemmelliğin ne anlama geldiğini keşfetme sürecine
başlamalarına fırsat veren mükemmel bir mekanizmadır. Yüksek ka-
lite ve mükemmelliğin elde edilmesinin ve bunu desteklemenin çok
yüce bir hedef olduğu açıktır. Yakın bir gelecekte kampüs hayatının bu
manzaralarını gösterebilmek doğrudan diğerleri tarafından sağlanan
kaynaklara bağlı olacaktır. Hedefleri uygulamaya koymakta bir araç
olarak, akademik plan tüm kampüs imkanlarının kalite ve mükemmel-
lik standartlarını karşılayabilmesini temin eder. Birinci bölümde açıkça
önerildiği gibi yüksekokul ve üniversitenin akademik planlaması, mev-
cut sunumları test edebilmeli ve toplumun ihtiyaçlarını ve taleplerini
karşılayabilmek için bu sunumları değiştirmeye açık olmalıdır. Sürekli
iyileşme değişim için ihtiyaç gösterdiğinden bu, yeni bir bilgi yaratabilir.

Bu Bilgi Tabanı Nereden Elde Edilecektir?

Daha öncede belirttiğimiz gibi artık akademi bilgi üretime, kalkınma ve yayma için münhasıran bir imtiyaza sahiptir. Akademi böyle hiç de ilgili olmadığı halde, onun rolü şimdi diğer bilgi kaynakları ile paydaşlık oluşturmak ve böylece günümüz öğrenenin öğrenme istediğini sağlayabilmek için değişim göstermektedir.

Araştırma Enstitüleri Anabilim Dallarına Yardım etmek için Neler Yapıyor?

Araştırma enstitülerinin tüzüklerinde akademisyenler, öğrenenler ve toplumdaki benzer diğer gruplar için büyük bir gelişme olmuştur. Bu özel yerler, yaratıcılık, analiz ve yeni bilginin yayılmasında alanlar sağlayan üstünlüğe sahiptir. Bu en azından toplumun ihtiyaçlarını ve taleplerini karşılamada anabilim dallarını güçlendirme sürecini başlatan doğal bir zemindir.

Araştırma ve anabilim dalı büyümesini etkili bir şekilde karşılaştırmak amacıyla, akademik araştırmanın geleneksel rolü, büyümeye ve serpilmeye devam etmek zorundadır. Laboratuvar araştırması, alan araştırması, uygulamalı araştırma, akademinin yıllarca takip ettiği bilgi üretim süreci oluşumunda önemli unsurdur. Bu faaliyetlerin serbest çalışması akademik özgürlük prensiplerinin özü ve esasıdır ve her yüksek okul ve üniversite bu faaliyetleri gayretle desteklemek ve korumak zorundadır. Bu, pratik bilgiyi akademik alanla birleştirdiğinden, alan üyelerini eğitmede veya daha fazla bir araştırma için güncel bilgi sağlayabilir ve saçılabilir.

Bilgi Daha Nereden Alınabilir?

Bununla beraber yüksek okullar ve üniversitelerde birçok kampüsün kendisinden faydalanmadığı bir diğer bilgi kaynağı öğrenenleridir.

Geleneksel öğrenci (genç, ogunlaşmamış, ilk defa evinden ayrılmış, bir geleneksel yüksekokul kampüsünün imkanlarına karşı istekli ve eğitimi armut piş ağızma düş türü isteyen) varlığını sürdürürken, yüksekokul öğrencisinin sıralamaları değişiyor. Dolence ve Noiris (1995) bu yeni öğrencileri “öğrenenler” yani, birçoğunun anlayışının hayat boyu öğrenme sürecini sürdürmek üzere yüksekokul veya üniversiteye gelen bireylerdir. Bu grup, yüksekokuldan hemen sonra işgücüne katılan ama yüksekokula giren kişidir. Çünkü yükseköğrenimin kendisine sunacağı bilgiye ihtiyacı olduğunu bilir; yüksekokula başlayıp terketmiş, fakat daha sonradan yüksek öğrenim hayatlarını devam ettirmeleri gerektiği gerçeğini görenler ortaya çıkmış, bunlara ilaveten, kampüsü bir yüksekokul diploması aldıktan sonra eğitimlerine yine de devam eden bir yer olarak gören kişiler de mevcuttur. Bu grup öğrenciler bilginin elde edilebilmesi için alternatif eğitim yerlerinin ortaya çıkmasında söz sahibi öğrenen grubudur. Neyi bilmediklerini ve neyi öğrenmeye ihtiyaçlarının olduğu konusunda bir görüşü olan kimselerdir. Bu şekilde yüksekokul sınıflarında ve laboratuvarlarında araştırma paryadaşları olma sözünü tutmaktalar. Bu insanların zaten bildikleri şey, araştırmacıların bilmek istedikleri şeye eklenebilir. Elde edilen sonuç, akademik araştırmayı fevkalade iyileştirebilir.

Akademisyen olmayan araştırmacılarla paydaşlık anlamında iki şey olmalıdır. Birincisi, kampüs araştırmacıları bu akademik olmayan araştırma gündeminin nerede ve nasıl gelişeceğini anlamalılar ve bunların daha saf kampüs laboratuvarlarında bu araştırmayı dahil etmeye istekli olmalıdır. İkincisi, akademik olmayan sektörde bir yakınlık alanı ayırmalı ve ikili çıkarlar için bir ortam oluşturmaları. Bu ilişkileri kurmak, bilgi sürecini daha esnek ve aktif kılacaktır.

Bu ise, sınıf ortamına aktarılabilen ve aktarılması gereken bilgidir. Akademik planlamacılar, yazılı dergilerde yer almanın ötesine gidebilen teori ve araştırmaların disiplinlerine ve dünya görüşlerine sahip olmalı ve aynı zamanda genel öğrenme ürünlerinin akademik olmayan bilgi tabanını da kapsayacak şekilde olmasından emin olmalılar.

Hangi Disiplinler Büyüyecek, Hangileri Dışarıda Kalacak? Biz Bunu Nasıl Bileceğiz?

Geleceği ilgilendiren disiplinlerin beklenenden çok daha fazla büyüyeceği aşîkardır. Talep ve kapsam anlamında bu disiplinler akademik planın ve kampüs kaynak temeliniñ desteğine ihtiyaç duyacaklardır.

Teknoloji ilişkili alanlardaki tüm disiplinler kuşkusuz büyüyecektir. Mevcut teknolojinin geleceğin teknolojisini ateşleyeceği düşünülürse, bilgisayar, yönetim teknoloji sistemleri (bilgisayar bilişim sistemleri olarak da bilinir) matematik ve fizik gibi ilgili disiplinlere olan talep artacaktır. İşletme, mühendislik, tıp, fen bilimleri ve eğitimin genel alanlarındaki diğer disiplinler toplum desteğinin sürmesiyle büyümeğe devam edecek ve yeni çağda yüksek talep oluşacaktır. Dil bilimleri (özellikle İngilizce), sosyoloji, iktisat, psikoloji ve iletişim de büyüyecektir, fakat diğerleri gibi büyümeleri çok olmayabilir.

Tartışmanın düğümlendiği yer burasıdır. Tipik bir yüksekokul ve üniversite kampüslerindeki görülen diğer disiplinlerin durumları nedir? Güzel sanatlar, müzik, edebiyat, tarih, felsefe, ve toplumumuzun anlayış ve güzellik duygularını geliştirecek diğer disiplinlere ne olacaktır? Bunlar uzaklaşacak mıdır? Bu sorulara doğrudan cevap vermek için bazılarıñın bir açıdan pişkin diğer açıdan da cesaretlendirici olması gerekmektedir.

Daha duygusuz bir yaklaşımda, piyasa popüler olan ve olmayan disiplinlerin akıbetlerini ortaya koyacaktır. Basitçe, eğer öğrenenler kurslara kayıttı yetersiz olursa, bunlar kapanmaya yüz tutacaktır. Eğer talep düşük bir kritik düzeye yaklaşırsa, bölümler biraz daha yaşamak için bir araya getirilebilecek (daha düşük kaynaklarla) ve belki de kapatılacaktır. Talep önemli bir düşüncedir ve akademik plan da piyasa talebine bağılı bir bilinçle yapılması gerekir.

Ancak Bilgi Çağı ile ilgisi olmayan disiplinler için konunun daha fazla teşvik edilebilir hali vardır. Bu edebi bilimler (liberal arts) eğitimi

konusudur ve öğrenenlerin temel akademik programlardakinden daha geniş eğitim tecrübesi sağlamak için yüksekokullara ve üniversitelere ihtiyaç açıktır. Bu kitabın yazarlarından birisi işletme öğrencilerine bir yarıyıl tatilinde öğrenciler en az iki kez eğer şiir, klasik ve modern sanatlar, tüm çağlardan müzik, drama, balet, opera ve özellikle de Shakespeare'den sağlıklı bir yaklaşım olmadan ayrılırlarsa eğitim programlarında kısa değişiklik olabileceğine inanmaktadır. Yüksekokulların ve üniversitelerin temel sosyal amaçlarından birisi öğrenenlerine çok yönlü eğitim sağlamaktır. Bunun anlamı, her kampüs temel disiplinler dışında eğitim sağlamaya çalışmak zorundadır ki, bu sayede öğrenenler bu fırsatlara kavuşabilsinler. Akademik planlamacılarınsa buradaki değişik bölümlerin ve fakülte üyelerinin, öğrencilerin kendi temel alanlarında aradıkları edebiyat kurslarıyla bağlantı kurmalarını sağlamaktır. Bu daima başarmayabilir, öğrenenler kendi genel eğitimlerinden faydalanmak yerine kendilerine zorunlu kılınan dersleri aldıklarında yüksek kalite ve mükemmellik gerçekleşmeyebilir.

Bilgi Hiç Kaçar Mı?

Muhtemelen hayır, ancak bilgi talebe bağlı olarak menfileşme ve yön bulma eğilimindedir. Eğer kütüphanelerdeki kitap raflarına bakılırsa, mevcut tüm bilginin sadece depolandığını görülür. Bilgi ile ilgili gerçek sorun, günümüzde bilgi o kadar fazladır ki onu organize halinde tutma ve kullanım gücüğü vardır. Dünyanın temel kütüphane kaynaklarının sanal ortama alınması bu sorunun dile getirilmesine yardımcı olur. Ancak bu kütüphane raflarının تنها köşelerindeki eski kitaplarda bulunan bilginin artık pek bir kıymetinin kalmayacağını göstermektedir. Yeni çağda bilgi patlaması ve gelecekte bu patlamanın süreceği ve yayılacağı beklentisiyle, bilgiyi organize kılmak ana problemlerden birisi olmaktadır.

Açıkcısı, zamanla eski bilgi işe yarar hale gelebilir. Bu yüzden yenilerine yer açmak için eski kitapları raflarından kaldırıp atmak çok büyük bir hata olur. O halde sorunu nasıl yöneteceğiz? Akademik plan-

cıların üniversite bilim alanı temelinde bilginin konumunu ele almaya çalışırken, bu sorun kendilerine ayrı bir sıkıntı oluşturur ve daha sonra ihtiyaç hissedilen yerlere gerekli desteği sunarken, toplumun eğitimsel anlamda artık ihtiyacı olmadığı bilgileri ise geri çeker.

Bu açıdan, bilgi yok olmazken, bazı disiplinler gerekliliğini yitirebilir. Dört yıllık bir üniversite veya yüksekokul kampüsünde ev ekonomisini bulmak hemen hemen mümkün değildir. Askeri bilim birçok kampüste ortadan kalkmıştır. Kısmen bir pazar fonksiyonu kısmen de artık yarar sağlamayan ya da kaynak ayrılmayan disiplinleri tespit etmede önemli rol oynayan disiplinlerin teşekkülü sürekli değişmektedir.

Disiplinler Esasında Değişimci mi, Yoksa Değiştirici mi?

Bazı disiplinlerin doğası değişimci olmaktır ve bu değişimciliği disiplinin özünü ve kalbini önemli kılmak ve onu daha bağlantılı hale getirmek için geçmiş ve mevcut araştırmaların üzerine bina edilen bilgi temelinden almaktadır. Mesela dil çalışmalarında dille ilgili bildiklerimizin esası (kelimeler, cümle, anlam, cümle kuruluşu ve ses) böyledir. Modern kullanım çalışmalarıyla, televizyon ve filmlerle (özellikle Amerikan televizyon ve filmleriyle), müzikle, sosyal ve dini tesirlerle ve dillerin uluslar arası olmasıyla güncelleştirilebilir.

Diğer disiplinler tabiatıyla değiştirici olmaya eğilimlidir. Özellikle bilgisayar bilimleri yenidir ve dramatik biçimde, 20. yüzyılın son yarısında akademik olarak şekillendirilen farklı bir disiplindir. Bilim daima değiştiricidir ve sürekli kendisini keşfediyor. Çünkü yenilik üzerine yenilik ortaya çıkıyor.

Tüm bu bilgilerin ışığında, bu niçin bu kadar önem arz etmektedir? Belki de bu bağlamdaki disiplinlerin doğasının en büyük etkisi değiştirici disiplinlerin değişimci disiplinlerden çok daha az önceden bilinebilir olmalarıdır. Bu da akademik plancılara sorun oluşturur. Hemen ortaya çıkan disiplinlerin birdenbire önemlerini kaybetmeleri doğaldır. Mesela 1980'li yılların konuları olan Z Terosi ve mükemmellik araştırması yö-

netimde ele alınmaktaydı, ancak günümüz literatüründe buna çok zor rastlanır. Eğer böyle bir disiplinin geleceği şüpheli ise bu yeni disiplini destekleyecek kampüs bütçesini buraya aktarmak nasıl olacak?

Mevcudu devam ettirebilme ihtiyacı ile yeni bilgi için toplumun talebini biraraya getirme ve sürekli geliştirme arzusunu bağdaştıralım. Böylece akademik planlama fonksiyonu için bu fikrin neden problemler yaratabileceğini görme kolaylaşır.

Biz mi Disiplinleri Oluşturuyoruz veya Disiplinler mi Kendilerini?

Yükseköğrenimin modern dünyasında bizim önerdiğimiz şey, disiplinlerin bir hayat döngüsüne sahip olmalarıdır. Bunlar gelirler ve giderler. Ancak bir disiplinin mevcut olmasına kim karar verecek veya disiplinleri belirgin hale getiren diğer bazı faaliyetler olacak mıdır? Diğer tabirle yeni bir disiplinin vaktinde oluşması için bir yapı sağlayabilen herhangi bir kontrol var mıdır?

Tarihi olarak akademi, sosyal ihtiyaçları ifade eden disiplinleri ortaya çıkarmıştır. Mesela Sigmund Freud psikoloji disiplininin oluşmasına etkili olmuştur, zira kendisi ve birtakım başka kişiler davranışsal sorunları farklı bir açıdan gözlemlemişlerdir.

Onlar, insanların davranışlarının arkasında yatan sebeplere dair yapmış oldukları açıklamalarla psikoloji dünyasını keşfettiler ve bu sayede günümüzde dahi hala gelişen ve büyüyen bu disiplini meydana getirmeye bir vesile olmuşlardır.

Bununla beraber eğer günümüz dünyasındaki gelişmelere bakılırsa, disiplinlerin kendilerini ortaya çıkardıkları ve böylece akademiye uyarlandığı açıkça görülür. Microsoft devrimi, internet, okyanus ötesi yolcu uçakları, fiber optikler, yazılım programlarının gelişimi ve kitle iletişimin hepsi akademinin konusunun birer parçası olmuşlardır. İşletmecilik okullarında “e-işletmecilik” dersleri oluşturulmasının önemini

incelemekteyiz veya online işletmeciliğin genel anlamda işletme üzerine yapmış olduğu etkiye binaen bu alanı işletme okullarında yeni bir bölüm olarak açabiliriz.

Gelecek, bu tür disiplin gelişimine çok gebedir. Akademik planlamacılar için bir kampüsün sunabileceği hizmetin en iyi nasıl harmanlanabileceğini belirlemede en önemli temel faktörler aniden olması, ortaya çıkan disiplin temellerinin hızı ve bunlardan dolayı ortaya çıkan taleptir.

Yeni Disiplinler Yüksekokul veya Üniversitenin Neyini Planlar? Bunu Nasıl Bilirler?

Bir yüksekokul veya üniversitenin akademik sunumunu oluşturan akademik disiplinler, öğrenenlere sunulması gereken bilgi esasının hangi kısmının sunulmasına karar vermede pratik çözüm sağlar. Bundan dolayı kendi alanlarında uzman olarak gözüken profesörleri ve eğitirmicileri istihdam eder. Daha sonra alanla ilgili konuları belirler ve bunların öğrenenlere en iyi nasıl aktarılabilceğini belirler. Günümüzün yükseköğrenim kurumlarındaki fakülte üyeleri bilginin esası hakkındaki kararları alırlar ve bunların öğrenenlerle nasıl paylaşılacağına dair karar verirler. Bu konular toplam kalite ve bir kampüs veya diğesinde bulunan eğitimin mükemmeliyeti üzerinde büyük bir etkiye sahiptir.

Yüksek kaliteyi ve mükemmelliği sağlamak için her kampüs, kurucularının istedikleri şeyler için açık bir anlayış geliştirmek zorundadır. Söz konusu üniversitelerle veya yüksekokullarla yakın ilişkisi olan bir takım toplumların almış oldukları hizmet alanları bir yerden diğesine göre değişiklik gösterir.

Özel bir hizmet alanının neye ihtiyacı olduğunu ve talep ettiğini anlama, yüksekokul veya üniversitenin sorumluluğudur. Bunu anlamakla ne sunulması gerektiği hakkındaki bildirilmiş bir akademik kararı almayı sağlayabilir. Neredeyse tüm kampüsler istedikleri tüm kaynakları olmadığından her kampüs, sadece hizmet alanının ihtiyacı olan

disiplin temelli programların bir kısmını sunabilir. Bu sınırlı gerçekten, kaçış yoktur. Bununla beraber her kampüsün her şeyi yapamayacağını anlamakla hizmet alanının daha iyisine muhtaç olduğunu biraraya getiren bazı hususları yapabilir. Böylece asıl sorun bu çalışma ve hizmet alanlarını sürekli mükemmellik ve daimi gelişim gösteren bir ortamda sunabilmektir. İhtiyaç duyulan hizmet alanını oluşturan eski ve yeni bir dizi disiplin, sonuçta oluşacaktır. Hayatın hızla değişen gerçeklerine hitap edebilen yeni programlar sunma noktasında rekabet eden kurumların kat kat ötesinde olan şimdiki gelişen teknolojinin yeni çağı yüksekokul veya üniversitenin tüm akademik özünü tanımlamada yardımcı olabilecek yeni programlar sunacaktır.

Hangi disiplin yelpazesinin en uygun olduğunu belirlemek için, yüksekokul veya üniversitenin, vatandaşların, işletmelerin, hükümetlerin ve toplumsal örgütlerin kurum hizmetlerinin ihtiyaçları ve taleplerini açıkça belirleyecek piyasa araştırma faaliyetleri yapması gerekir. Diğer bir önemli faktör de, merkezi hükümetleri, bağış yapanların, öğrencilerin ve yüksekokul veya üniversitenin entelektüel varlıklarını tüketenlerin ve işverenler gibi diğer kesimlerin taleplerini anlamaktır. Bu zaman alıcı ve pahalı bir yöntem olabilir. Fakat buna rağmen, bunu yapmak çok önemlidir. Bunlar kampüsü hizmet alanında stratejik bir varlık olarak tutarken, kampüse bu noktada rolünün ne olacağını bildiren mekanizmalardır.

Kredi Saati Üretimi Bir Modele Nasıl Uyar?

Daha sonraki bölümlerde öğrenme sürecinin detaylarına girdik ve eğiticiden öğrenene bilginin transferini en iyi şekilde nasıl sağlanacağını inceledik. Bununla beraber kredi saati üretimi konusu günümüzün yükseköğrenim kurumlarındaki mevcut disiplinlerin yapısına bakmakta ilave bir düşüncedir. Kredi saati üretimi çoğunlukla bilgi transferinin alternatif ölçüsü olarak görülen ve çoğu zaman gözden kaçırılan akademik hayatın unsurlarının bir diğeridir. Çoğu zaman zannedilen şey şudur; bir ders belli bir seviyede bilgi sağlar ve bu seviye kredi saati

üretim örneğinde tanımlanır. Mesela bir yarıyılta üç kredi saatlik ders yaklaşık olarak 45-48 temas (görüşme) saatini kapsar. “Temas” (contact) terimi, burada önemlidir. Çünkü öğrencilerin öğrenme sürecinde eğitimcileriyle yarıyıldaki derslerde en az 45-48 saat biraraya geldikleri varsayılır ve bu, etkili olarak bilgi transferi için en doğru zamandır.

Disiplini ilgilendiren derslerin hepsi kredi saati üretiminde değerlendirilir ve bunlar söz konusu 45 veya 48 saat süren dersin her bir saatinin nasıl işlenmesi gerektiğini açıklayan ana müfredat belgelerinde yansıtılır ve bu sayede sunulan dersin ne kadar kaliteli olup olmadığı hususunda bize önemli geri dönütler sağlayan portföy incelemesi hakkında biraz da olsa bilgi sağlar. Kampüs bütçe memurları farklı açılardan kredi saati üretimiyle ilgilenirler. Üretimin yüksek ve öğrenim ücretimin en fazla olduğu yerlerdeki bazı derslerin ağırlıklarını ölçerler ve bununla beraber üretimin düşük ve kaynak temelinde sıkıntı olan yerleri belirlerler.

Kredi saati üretimi sadece bir kıstas değildir. Birçok mali kaynak, yüksekokul veya üniversitenin eğitim sağlamada kaynaklarını ne kadar etkili kullanabildiğini gösterebilen bir ölçek olarak kredi saati üretimine bakar.

Esas itibarıyla kredi saat üretimi akademik bir ölçüt olmayıp ekonomik bir ölçüttür. Dersin içeriğinin evrak üzerinden analizi bir yana, kredi saati üretiminin belirlenmesinin temel amacı ekonomik etkilerini belirlemektir. Bu analizlere göre belirli dersler belki genişletilirken, bazılarının mali kaynakları belki de azalacaktır. Bu kararların akademik plan üzerindeki önemli bir etkisi olabilir.

Maliyet, Bir Stratejik Akademik Planın Gelişiminde Belirleyici Faktör Olmalı mıdır?

Herhangi bir lisansüstüne bu soru sorulursa, açıkça cevap “Hayır!” olur. Lisansüstü sınıflar daha fazla maliyetlidir- sınıf mevcutları daha azdır ve yüksek maliyetli yerlerdir, çoğunlukla tam zamanlı öğretim üye-

leri çalıştırılır. Oysa lisans düzeyinde sınıflar daha büyüktür ve daha düşük seviyede öğretim üyeleri veya eğitmenler çalıştırılır. Bundan dolayı doğal olarak lisans üstü bölümlerin maliyeti yüksektir. Doktora eğitiminde sınıflar birkaç kişiden veya 2-3 öğrenciden oluşması ve tam zamanlı bir öğretim üyesi çalışmasından dolayı daha ciddi bir maliyeti vardır.

Maliyetleri düşürmek için lisansüstü sınıflarının yeniden yapılması tehlikeli bir hata olabilir. Lisansüstü eğitiminin kalitesinin düşürülmesi kampüsteki tüm kalitenin ve araştırma imkanlarını düşmesiyle sonuçlanabilir. Bundan dolayı lisans üstü programları olan kampüs, daha pahalı ama daha değerli olan kısımları dahil etmek zorundadır. Eğer analizlerde bu sonuç ortaya çıkmazsa, lisansüstü eğitime yapılan bağlılıklarını indirgemeyi düşünebilirler.

Ancak bu tamamen lisansüstü eğitimin konusu değildir. Lisans düzeyinde de bazı sınıfların müfredatında düşük kredi saati üretimine gidilebilir ve bundan dolayı adayları yeniden değerlendirme yoluna gidilmemelidir. Genel olarak, bir yöneticinin olduğu üst düzey sınıflar küçük sınıflar olacak, buradaki öğrenenler daha önceki sınıflarındakinden daha fazla iletişim halinde olacaklar. Bu, daha fazla etkin öğrenme imkanı verecek ve eğitimin temel önceliğine hazırlıkta uygun bir imkan sağlayacaktır. Diğer yandan böyle dersler için daha az öneme sahip hedeflerden dolayı, daha düşük nitelikteki eğitmenler veya öğretim üyelerince öğretilen ve yapı itibarıyla geniş olan ilk yıllardaki derslerden çok daha iyi değerlendirme yapılabilir.

Düşük kredi saat üretimi olan dersler azalan bir disiplin temelinin sonucu veya ekonomik modelin ortaya çıkardığı azalan piyasa talebi olduğu durumlardadır. Burada akademik planlama fonksiyonu ciddi anlamda zayıf üretim nedenlerine bakmalı ve bu alanlardaki kaynak paylaşımını azaltmada ve bunları daha etkili alanlara sevketmede karar almalıdır.

Bu Disiplin Kararlarını Desteklemekte Kaynaklar Nereden Sağlanacaktır?

Sermaye, kaynak paylaşımının geleneksel tüm kaynaklarından gelmeye devam edecektir. Ancak yeni bir disipline veya disiplinler dizisine yönelik genişlemede bir durum oluşturmaya çalışarak bir kuruma dayanan genişlemeyi sağlamak zor olacaktır. Pekçok devlet, mali destek ajansları büyük ihtimalle bir kuruma şayet diğer alanlarda ilerlemek istiyorsa önceliklerinin yeniden gözden geçirmesini önerecek veya bazı alanlarda kısıtlamaya gitmesi gerektiğini tavsiye edecektir. Özel yüksek okulların bağımlı olduğu diğer mali destek kurumları da muhtemelen benzer yaklaşımda olacaktır. Bu durum, modern kampüsü yeni mali kaynak bulmaktan ziyade daha küçük tercihe, sevkedecektir. Bu da bağışlar, mezunların desteği ve toplumla iş çevrelerinin desteğiyle olabilir. Ama bunların hiçbirisi gerekli şartlar oluşmadan uzun dönemli çözüm veya kaynak olamaz. Özellikle eğitim imkanı ve paydaşı, özellikle şayet paydaşın gelecekte işçisi olacak olan öğrencilerini eğitmede eğitim imkanı ve paydaşı ortak çalışabilirlerse, bu ortak çalışma uzun dönemli potansiyel bir kaynak olabilir. Hiç olmazsa sağlam yüksekokul ve üniversite vakıfları diğer kaynak temellerini belirlemeye yardım etme ve yeni disiplinleri ve programları desteklemede çok gereklidir.

Yüksek nitelikli bir fakülteye kavuşma özellikle yeni ortaya çıkan disiplinlerde yüksekokullar ve üniversitelere sorun oluşturan diğer bir kaynak konusudur. Piyasa mekanizması bulunmaktadır. Yeni yeni ortaya çıkan birtakım popüler disiplinlerde potansiyel fakülte üyeleri epey bir revaçta olacak ve muhtemelen yüksek ücretler talep edeceklerdir.

Birçok geleneksel fakülte üyeleri için bu, çoğunlukla acı bir haptır. Fakat yine de anlaşılabilir bir durumdur. Buna rağmen, bu destek bulabilen bir şey değildir ve açıkçası hiçbir kurum mevcut fakülte üyelerinin şikayetlerine boyun eğmeye de çalışmaz, kampüs politikası veya kötü

duyguların artışıını önlemek için yeni disiplin alanlarında yeni öğretim üyeleri istihdam etmez. Eğer yeni disiplin hizmet alanı ihtiyaçlarına uyar ve üniversite veya yüksekokulun stratejik planı bu doğrultuda kurumun hareketini sağlıyorsa, sabit kaynak tercihleri kampüsü yaşaması ve uzun dönemli yararlılığını temin etmekte kullanılabilecektir. Bu yeni fakülte üyelerine mali kaynak sağlamakta idare, kampüsün geleneksel mali kaynaklarını kullanabilecek ve belki de bu kesimlerden destek sağlayacaktır. Böylece kampüs yukarıda önerilen kaynakların birçoğunu kullanmak zorunda kalacaktır. Yeni fakülte başkanlarının, yeni bir disiplin temelinde öğretim üyelerini destekleyecek kaynak tabanını oluşturmadaki gelir temini buna dahildir.

Bunların hiçbirisi kolay değildir. Kaynağı sınırlı olan her kampüste, yeni bir disiplin, fakülte açmak ve yeni fakülte üyelerini desteklemek akademik planlama süreçlerine, merkezi idareye ve yüksekokul veya üniversitenin stratejik planına ayrı bir sorun teşkil etmektedir. Fakat yine de bunların hiçbirisi akademik planı doğru işi yapmaktan alıkoymamalıdır. Akademik planlamacılar kurumun refahını kampüs politikasının önünde tutmak zorundalar ve sadece en mantıklı miktarda disiplin karışımını yapmak değil de, aynı zamanda kendilerinin ihtiyaç duyduğu mali kaynakları da araştırmak zorundalar.

Değişim İhtiyaçlarını Yeterince Karşılammakta Uygun Zaman Müddeti Nedir?

Bölüm isminin burada tekil yerine çoğul olarak kullanımının daha doğru olduğunu söyleyebiliriz. Değişmelerin, değişik etki gücü, değişik mantık ve farklı zaman gerekleri vardır. Sosyal değişmelerin meydana geldiği hızı da eklersek, birisi şunu rahatlıkla görür ki stratejik planlama süreci ve akademik planlama süreci bir defaya mahsus olay olmaktan ziyade sürekli devam eden faaliyetlerdir.

Mesela bir kampüs en iyi faydasının (kendi hizmet alanının en iyi faydası olduğu gibi) bir tıp fakültesi kurmak olduğuna karar verirse,

hizmet alanı ve bu hizmetlere erişebilirlikle ihtiyaç duyulan hizmetler için etraflı bir çalışma sonucu bu karar alınabilecektir. Tıp fakültesinin maliyetleri çok pahalıdır ve araştırma sübvansiyonlarını oluşturma ihtiyacı fevkalade önemlidir. Bu şartların tümünün bir araya geldiği varsayılır ve karar alınırsa uygulama yıllar alır. Bir tıp fakültesi için bu yavaş yaklaşım temkinlidir ve uygulanabilir. Dahası tıp yeni bir disiplin değildir ve bunun anabilim dallarının gelişimi daha çok sırf teknolojiye dayalı disiplinlerden daha yavaştır.

Diğer yandan eğer bir kampüs e-işletme derecesi ve kademesine götüren bir e-işletme programını oluşturmaya karar verirse bunu düşünmek, planlamak ve kurmakta yeterli zamanı olmayabilir. Bu yeni ana sertifika için bir bina yapmayı düşünelim. Bina, belki de öğrenme teknolojileri açısından en iyisini gösterebilecektir. Ama eğer üniversite veya yüksekokul binanın donatıları hakkında bir karara varmakta çok geç kalırsa, bu bir kere eskimiş bir yapı olacaktır. Bu özel karara uymayı gerektiren derin analiz, titiz olmanın yanı sıra aynı zamanda çabuk olmak zorundadır da.

Altıncı Bölüm

Akademik Program Planı Neye Benzemelidir?

Başkanın her bir bölümün üniversitenin akademik bölüm başkanına, analiz ve onaya sunulması için yeni bir program geliştirme önerisi sunmalarını dikte ettiğinden beri altı ay geçmişti. Öğretim üyeleri durumun ilk şokunu aşmayı başardılar, ama doğal olarak yeni akademik programların açılması hususunda başkanın kendilerinden bir rica şeklinde değil de, talimat olarak sunmalarına olumsuz bir tepki gösterdiler. Fakat sonuçta hepsinin hırsı dindi ve birçok fakülte üyesi bunun kendileri için programa katkı sağlamada müthiş fırsat olduğunu farkına varmıştı. Yeni teklifler yeni kaynaklar demekti, yani yeni fakülte üyeleri, tahsilli yardımcılar, büro ve sınıf ortamı ve ilkin çok kötü durumda olan bölümler ve okullar refahtan aslan payını alabilecekti.

Beşeri Bilimler Fakültesi yıllardan beri sosyal bilimler, işletme ve doğa bilimlerinde daha aktif ve girişimci çocuklar açısından arka plana atılmıştı. Beşeri Bilimler ana bilimlerde (mesela İngilizce, felsefe, yabancı diller vb.) öğrencilerin az bir kısmına sahipti ve bir servis okulunun rolünü üstlenmişti: Esas olarak birtakım diğer alanların veya edebiyatın temel müfredat dersleri olan yazma, hitabet, temel felsefe ve dil kursları gibi derslerin verildiği yer haline gelmişti.

Çok meşhur bir makale yazarı olan Beşeri Bilimler Fakültesi Dekanının bu pozisyona seçilmesinin sebebi kendisinin kötü şöhreti ve kamuoyu mevcudiyetiydi. Fakat buna rağmen kendisini önlisans, lisans ve yüksek lisansta Ivy League okullarında mükemmel bir akademik eğitimi vardı. Beşeri Bilimler Fakültesinde onun kampüste oluşu başkan ve mütevelli heyet üyeleri tarafından bir devrim olarak düşünülmüştü. Okulun öğretim kadrosu kendisinden çok az etkilenmişti ve onun dekanlığa getirilmesi onlarda şaşkınlık yaratmıştı, bununla birlikte işbirliğinin zorunlu olduğu ender zamanlarda dekanla ortak çalışıyordu.

Dekan, üniversite ve dış dünyadaki şöhretiyle okulu yükseltmek istiyordu ve biliyordu ki, doğru akademik programlar ve müfredatla bu görev sağlanabilirdi. Burada bu amacı başarmada çok kolay bir fırsat vardı. Ancak bunu nasıl sağlayabileceklerdi? Dekanın akademik program planlaması hakkında çok az bir bilgisi vardı. Okuldaki her bölümün bir akademik program planına ihtiyacı var mıydı? veya bölümleri kapsayan okul ölçeğindeki bir plan mıydı bu? Okulun akademik program planı üniversitenin akademik planına nasıl uyumlu hale getirilirdi? Akademik program planını nasıl bir tür sağlayabilirdi? Bir dizi plan veya bir tek plan olması iyi bir fikir miydi? Dekan, planlarını fakülte öğretim üyeleri ile tartışmadan önce bu konuda hızlı bir eğitime ihtiyacı olduğunun farkındaydı.

Akademik Program Planı: Genel Bir Bakış

Beşinci Bölümde ele aldığımız gibi akademik program planları, öğrenenin alması gereken özel bir çalışma kursunu gösteren disiplin odaklı ve aşık planlardır. Bu planlar, belirlenmiş müfredat etrafında meydana gelir. Genellikle bir üniversitenin sınıflarının tüm tecrübesini içerir ve özel bir bölümce idare edilmeye yöneliktir. Burada programlar, tabiatıyla disiplinler arasındır ve bölümler, okullar ve yüksek okul çapında akademik programlar arasında paylaşılır.

Bir üniversitenin akademik program planını uygulamanın sonucu, akademik program karmasıdır (Shirley, 1988); programların öncelikli hale getirilmesi ve zamanla yeni program gelişmesinin göreceli beklentisi dahil kurumdan program ve kursların sunumlarının portföyü. Kotler ve Fox (1995) bu tasavvuru; bağlı hizmetleri içerecek biçimde çizmiştir. Fakülte imkanları, kurumun misyonu, kütüphane kaynakları, hizmetler ve maliyet gibi içsel faktörler ile öğrenci talebi, işveren ihtiyaçları, rekabetçi programlar, toplumsal etkisi ve yerel kaynaklar akademik program karma kararlarını almakta gözetilmesi gerekir (Shirley, 1998).

Heydinger (1980a), 1980'li yıllarda kapsamlı, sistematik, kamu, düzenli ve geniş kurumsal program planlamaları diye bilinen lise sonrası eğitimle karşılaşılacak çevre şartlarını belirtmiştir. Heydinger (1980b) yine her kurumun mevcut planlama türüne sahip olduğunu ve akademik program planlamaya yeni yaklaşımların kurumsallaşmış planlama uygulamalarını hesaba katmak zorunda olduğunu ifade etmiştir. Diğer yandan Hayes ve Newsom-Hales (1978), akademik program planlamaya pratik bir yaklaşımı ve öğrencinin ihtiyaçları ve sosyal faydaya bağlı gelişimini tartışmıştır. Bunların önerilen yaklaşımları akademik programın temel özellikleri üzerine odaklanmıştır.

Akademik Program Planlaması: Program Yönetimi (Tüketici Odaklı)

Akademik programların aslında ürünler veya mallar olduğunu öne sürerken Kotler ve Fox (1995) akademik program planlarının, kurumsal üretim hatlarını, ilgili akademik program grubunu ve özel ürünleri veya programları tanımladığını teşhis etmiştir. Programlar markalı olabilir, rakip ürünlerden ayrılan belirli bir isim, terim veya bir tasarım olabilir. Böylelikle programlar konjonktürel, zaman içinde azalan ve bitebilen tipik ömür boyu ürün türlerine (giriş, büyüme, tekamül ve düşme) tabidir. Program planlama ve geliştirme program düşmelerini tahmin etmek ve yeni piyasa taleplerini bir araya getiren yeni programları ortaya çıkarmak için zorunludur.

Bu geleneksel piyasa yaklaşımında program büyümesi, aşağıda 6.1 şekilde önerdiğimiz gibi akademik programların yeniden sıralanması konusudur.

Piyasaya Girme. Piyasaya nüfuz herhangi bir yüksekokul veya üniversite ile öğrencilerin kurumsal piyasa paylaşımını yaptığı zaman meydana gelir ve bu artırımları da artan program kullanımı, kullanım sıklığı, kullanımın kalitesi ve yeni program uygulamaları vasıtasıyla yapar. (Walker, Boyd and Larreche, 1999). Yüksekokullar ve üniversiteler, aynı

hedef piyasaya aynı programları sunarlar, ama pazarlama planını düzenlemekle artan hacimde (fiyat, program, satış desteği ve bölüşüm) potansiyel öğrencilerin ihtiyaçlarını eşleştirme yaparlar.

Mesela işletme yönetiminde bir disiplin sunan bir yüksek okul, program kayıtlarını şu yollarla artırabilir:

a) Bir Yüksekokul işletme yetkili organı vasıtasıyla akreditasyon alma gibi program kalitesini geliştirerek,

b) Kuruma katılan ikinci aile üyelerinin ücretin yarısını ödemesi gibi bir politika ile veya indirim yaparak

c) Yeni dağılım kanalı gibi uzaktan öğretimle program sunarak. Bu pazarlama taktiklerinin her biri, sadece programın kavranabilir ve/veya kavranamaz bazı faydalarını değiştirerek aynı programla aynı hedef kitleyi gösterdiğinden bu programla ilgili risk haylice düşüktür.

Program Genişlemesi. Eğer mevcut tüketici tabanı güçlü marka sadakatine sahipse, artık kurumca sunulan mevcut programlara ihtiyaç yoktur (mesela, potansiyel öğrenciler kurumun sunduğu en yüksek seviye derecesine sahip olacak). Böylece mevcut akademik programlarla ilişkili olan yeni programların oluşması, daha yüksek kayıtları toplamak için düşük bir yöntemdir.

Bu program genişlemeleri yüksek dereceden daha düşük dereceye doğru (sertifika programlarından ortaklıklara, üniversite diplomasına, yüksek lisanslara, doktora programlarına veya tam tersi) veya alternatif derece programları (İşletme Yönetiminde B.S. kadar B.A gibi) ve bunlarla bağlantılı fakülte uzmanları, kütüphane binaları, kolayca genişlemeye imkan sağlayacak olan birtakım diğer imkanlar gibi birtakım şekiller olabilir. Southampton College Deniz Bilimleri Bölümünde uzmanlarca geliştirilen Psikoloji/Biyolojide bir programa sahiptir ve bu daha düşük fiziksel yoğun bir program için belki öğrencilerin ihtiyaçlarını gidermek için geliştirilmiştir.

Şekil 6.1. Program Büyüme Vektör Modeli¹

	Mevcut Programlar	Yeni Programlar
Mevcut Piyasalar	Piyasaya Girme	Program Girişi
Yeni Piyasalar	Piyasa Genişlemesi	Çeşitlendirme

Piyasa Genişlemesi. Piyasa genişlemesi, bir yüksekokul veya üniversitenin halihazırdaki akademik programların karması için yeni piyasalar gözetlediğinde ortaya çıkar. Kurumu yeni psikolojik ve sosyolojik, demografik ve yeni tüketici tercihleri ilgilendirdiğinden burada bazı riskler vardır. Bir yüksekokul veya üniversite kendi eylem alanını genişleterek coğrafi açıdan genişleyebilir veya kurum alternatif, eşzamanlı kurumsal dağıtım yöntemleri kullanabilir.

Mesela Long Island Üniversitesinin üç ana kampüsü bulunmakta, üç uydu kampüste faaliyet yapmaktadır. Friends World programı ile sekiz uluslar arası bölgesel merkezi vardır, buna karşın Phoenix Üniversitesi dünyada 100'ün üzerinde on-line eğitim merkezine sahiptir. Birçok üniversite, değişim programları ve birleşik derece programlarla coğrafi sınırlarını genişletmektedir. Mesela Moscow Touro Üniversitesi hem Rus, hem de Amerikan lisans programları vermekte ve New York Touro College ile müşterek çalışmaktadır. (<http://www.touro.ru/main.php?trg=2>)

Çeşitlendirme. En tehlikeli büyüme stratejisi çeşitliliktir. Bu da, yeni piyasalara yeni programlar üretmektir. Çünkü yeni tüketici gruplarıyla ilgilenmek kadar, yeni öğretim operasyonlarını da içerir. Eğer bu başarılı biçimde uygulanırsa böylece çeşitliliği program karmasını genişleterek enstitünün genel riskini azaltır. Daha geniş bir program karması demek, bir tek özel programa daha az bağımlı bir program demektir. Aynı zamanda bu durum söz konusu programı kendi piyasa-

1-Alıntı David A. Aaker. (1984) "How to Select a Business Strategy" in Glenn Carroll and David Vogel (eds.) (1984) Strategy and Organization: A West Coast Perspective. Boston, Mass.:Pitman.

sında birtakım özel değişikliklere karşı enstitüyü daha güvenilir kılar. Çeşitlendirme imkan dahilinde kendi imkan dairesindeki programlara veya enstitünün mevcut programlarıyla alakalı benzer programlar ekleyerek ortak merkezli olabilir ya da mevcut program sunumlarından ilgisiz olarak kümeleşebilir.

Çeşitliliğe ilişkin bir strateji olan dikey entegrasyon normalde yüksekokulun sunucuları tarafından sağlanan (geçmişe dönük entegrasyon) ürün ve hizmetleri sunmayı refere eder ya da öğrencilerin yüksekokul deneyimlerinden sonra kendi imkanlarıyla alabilecekleri (geleceğe yönelik entegrasyon) hizmet veya ürünlerdir bunlar. Mesele bazı yüksekokullar belirli akademik programlardaki öğrencilerin bu programlar için gerekli olan araçları satın almalarını ister (mühendislik okulları öğrencilerinin kablosuz bağlantılı dizüstü bilgisayar almalarını isteyebilir). Yüksekokul bu satınalmayı kendi işlemcisine (yüksek okul bilgisayar satması halinde) satımıyla ilişkilendirerek bu alımı kolaylaştırır ve/veya öğrenim ücreti içine bunu dahil edebilir (araç, öğrenim ücretinin bir parçası olabilir).

Yatay entegrasyonda, yüksekokul birleşmeler ve bağlantılılarla genişler. Duvarsız üniversite olarak bilinen Union Enstitüsü ve Üniversitesi kişiselleştirme sağlamak ve ilişkisiz çeşitlendirmenin bir türü olarak sınıf eğitimi yaratmak amacıyla Vermont College’i satın almış; Queens’te St. John’s New York Queens’deki St. John’s Üniversitesi askeri bir okul olan La Salle Academy’i satın almıştır. Bunu yapmadaki amacı ise kendi coğrafi bölgesini genişletmek ve kendi öğrencilerine kırsal ortam sunmaktır (Pride and Ferrell, 2003).

Çeşitlendirme, örgütsel ilişki, ortak girişim veya yayın ağıyla da olabilir (Walker, Boyd and Larreche, 1999). Western Governor’s Üniversitesi (WGU) kırk yüksekokuldan ve yirmi iki ülkeden sunumlardan oluşan sanal bir üniversitedir. WGU aynı zamanda İngiltere Open (Açık Öğretim) Üniversitesi ile ABD piyasasında on-line program sağlaması

için bir anlaşma imzalamıştır (Rowley and Sherman, 2001). Birçok üniversite ve yüksekokulun farklı lisans programları sunan çevrelerindeki kurumlarla veya iki yıllık genel yüksekokullarla eklemleme anlaşmaları vardır. Bu anlaşmalar, ileri bir lisans programı veya transfer kredilerinin garantili kabulüne ilk girişleri içerebilir.

Akademik Programlar için Portföy Yaklaşımı

Şekil 6.2 Boston Danışma Grubu Büyüme-Paylı Matrisi (BCG Modeli)

	Yüksek Nispi	Pazar payı	Düşük
Yüksek	Baş Oyuncular	Soru İşaretleri	
Nispi			
Piyasa			
Büyüme	Sürekli Getirler	Basitlikler	
Oranı			
Düşük			

Ürün olarak akademik programlar fikrinin mantıksal bir genişlemesi genel terimlerle geliştirilebilen ve bir diğerine karşı geliştirilebilen bir dizi program evrakı olan portföy kurucusu olarak programların akademik karmasını ele alır. Portföy fikri aynı zamanda bireysel yatırım portföyleri gibi performansın altında kalan programları kapatılabilirken, iyi performans sergileyen programlar devam eden yüksekokul yatırımlarıyla ödüllendirilebilir. İş çevrelerinde en fazla kullanılan temel portföy modeli, şekil 6.2’de yukarıda verildiği gibi Boston Consulting Group’un (BCG) büyüme payı matrisidir (Hunger and Wheelan, 2000).

Bu 2’de 2 matris, yüksekokul programlarını bölümlere ayırma ve değerlendirilmesi için oldukça basit bir yöntemdir. Dikey eksen, yüksek öğrenimin büyüme oranını² göstermektedir (sektör için bütün ola-

2- Büyüme oranı çeşitli yollarda hesaplanabilir: Öğrenci kaydı, kredi saatleri, dersliklerin sayısı, öğretim üyesi/ görevlisi sayısı, yıllık gelirler ve yıllık işlem bütçesi v.s.

rak veya kurumun özel piyasa dilimi olarak ölçülebilir). Yatay eksen ise en geniş rakip veya sektörün piyasa dilimleri ortalamasıyla ilişkili programın piyasa payını gösterir. Her daire programın göreceli ölçeğini gösteren daire ölçeğiyle ve programın piyasa payı ve büyüme oranına dayanan bir kadrarla dairenin plasmanı ile belli bir akademik programı gösterir.

Soru İşaretleri. Sorun-çocuklar (problem-children) olarak bilinen soru işareti programları hızla büyüyen, nispeten küçük piyasa payının olduğu yerlerdedir. Bunların sektör liderlerine ayak uydurabilmek için genişlemekte sermayeye ihtiyacı vardır veya piyasa olgunlaşacağı ve büyüme oranı yavaşlayacağından kendi küçük piyasa payı düşecek veya kaybedeceklerdir. Risk şudur: Bu programlara yapılan yatırımlar sanayi liderleriyle boy ölçüşebilmek için yeterli olmayacaktır ve program yüksek okulun batık maliyetlerini telafi etmeksizin hızlıca gerileyecektir (Walker, Boyd and Larreche, 1999).

Potansiyel bir soru işaretinin mükemmel bir örneği, sanal üniversiteler ve internet eğitimidir. Bu piyasaya önceden girmemiş birçok yüksek okul ve üniversite vardır veya bu piyasanın geniş bir dilimini elde etmek için diğer kurumlara izin vermiştir. Bu son girenlerin internet talimatları vardır ama, en iyisi dahi gelişigüze, organize olamamış ve kendi dersini öğreten bir öğretim üyesi tarafından yönlendirilmektedir. Şimdi bu yüksek okullar ve üniversiteler için soru işareti, özellikle asgari kaynaklarla girenler için, piyasa payı edinmek ihtimalini de göz önünde bulundurarak, organize olmuş internet programını tanıtmakta kullanılacak zamana ve gayrete değip değmeyeceğidir. İkincisi, bu kurumlar misyonlarına nispeten internet yönergesinin rolünü sormak zorundadır. Bunlar piyasa trendlerine karşı doğrudan dalıyorlar mı veya geçerli internet programın sonuçlarının ortalama maliyetlerini doğrudan araştırıyorlar mı? Bu eğitim teslimat sistemi kendi öğrenenlerinin ihtiyaçlarıyla nasıl sağlayacak sorularına bir cevap düşündüler mi?

Başoyuncular. Başoyuncu olan akademik programlar hızlıca büyüyen eğitim sektörünün piyasa liderleridir. Bunlar kendi endüstri liderliğini sürdürmek için bu programlara yapılan yatırımlar potansiyel yeni girenleri (alanın yüksek büyüme doğasına merak saranları) dengelemek için devam etmek zorundadır.

Southampton College maalesef bu dersi acı tecrübeyle öğrenmiştir. Bunların ilk sıradaki Marine Sciences programı bir noktada programa kaydolan (kuruma katılan toplam öğrencilerin yaklaşık 1/3'ü) 500 öğrenciden fazla öğrenciyle sahadaki piyasa lideriydi. Rakipler bu piyasaya girdiklerinden, bunlar modern imkanları ve en yeni öğretim teknolojisini almışlardır. Bununla beraber Southampton College, rekabete karşı koymak için hiçbir girişimde bulunmadı, kendi altyapılarının yaşanmasına izin verdi ve demode oldu. Bu da program kaydında yüzde yirmi düşüşle sonuçlandı.

Sürekli Getiriler. Bu akademik programlar, kurumun gizli kalmış hazineleridir, yavaş büyüyen bir piyasadaki piyasa liderleridir; sabit ve tahmin edilebilir olgun bir piyasadır.

Bu programlardaki yatırım öncülerden veya soru işaretlerinden daha az yoğunluğa sahiptir, çünkü daha az potansiyeli ve rekabeti vardır ve yeni altyapıda ve piyasada yatırıma ihtiyaç daha azdır. Daha önemli olarak sürekli yarar programları, yüksekokulun öncülerini ve soru işaretlerini fonlamakta, sermayeyi artırmak için faydalandığı programlardır. Ülke çapındaki pekçok üniversitede bunların işletme programları, bu programlardaki kayıtlar diğer alanlardan çok daha az altyapı ihtiyaçları haylice istikrarlı olduğundan kendi sürekli yararlarına hizmet ederler.

Basitlikler. Düşük pazar paylı akademik programlar ve düşük büyüme oranları basit şeyler (dogs) olarak adlandırılır. Çünkü kuruma az geliri getirir ve gelecekte çokta, öyle ümit vaad eden bir hali yoktur. Bu kategorideki akademik programlar devşirilebilir olmaya yöneliktir, çünkü kurum, alanın büyüme oranındaki belirli bir değişimi program

tedarik ettiği veya bitirinceye kadar asgari yatırımları programa sokar. Bu kategorideki birçok akademik programlar öğretilir; kurum programlara kabulleri kapatır ve mevcut öğrencilerin öğrenimlerini belirli bir süreyle tamamlamak için programı devam ettirir.

Akademik Program Gelişimi. BCG modelinin dört kadranına dayanarak bir kurumdaki en yeni akademik programların soru işaretleri olarak başlangıçta başlayacak ve yeni programlar sadece yüksek büyüme akademik alanlarında sunulacaktır. Bu programların uygun mali desteği alacaklarını varsayarsak, artan kayıtlı ifade edildiği gibi piyasa payını artırarak öncü olmaya doğru büyüyecektir. Yüksekokullar ve üniversiteler benzer programlara başlayacakları için bu programlara olan talep azalacak, bu da piyasada yavaş büyümeye sebebiyet verecektir. Yüksek piyasa payı programları eğer rekabetçi küçük çaplı krizde hayatta kalmayı başarır; düşük piyasa payı programları değersiz olacak ve program portföyünden silinebilecektir.

Uyarı notu: Kurumlar, BCG modelini veya the General Electric Industry Attractiveness-Business Position Matrix or Hofer-Schendel Product/Market Segment Evolution Matrix (Hofer et al., 1984) gibi portföy modellerini akademik program kapasitelerini incelemek için kullanabilir, ancak kesinlikle bu teknikler kusursuz değildir. Walker, Boyd ve Larreche (1999) BCG modelinin özellikle bazı sınırlamalara sahip olduğunu belirtmiştir:

1. Piyasa büyümesi sadece akademik piyasa çekiciliğinin bir ölçüsüdür. Bir kurumun belirli bir alanda bir akademik programı başlatma isteğinin başka sebepleri de olabilir. Mesela yeni bir program fakültede asgari yatırımları gerektirebilir ve maliyetle öğrenim ücreti arasındaki yüksek marjlara yer etmekte altyapı olabilir veya program mevcut programların mantıklı bir gelişmesidir. Kurumun misyonu bağlamında kurum bir akademik piyasanın buraya girişin çekici özelliklerinin ne olduğunu tanımlamalı ve piyasa cazibesini belirlemekte o faktörleri kullanmalıdır.

2. *Piyasa payı, kayıt rekabetçi konumun sadece bir ölçüsüdür.* Bir kurumun programlarını karşılaştırabilmesi fikri değerli olmakla beraber yüksekokullar ve üniversiteler, sadece kendi akademik programlarının ölçeğinin kendi programlarının boyutlarını belirlemekte yetersiz olduğunu hissedebilirler. Öğretim üyelerinin kalitesi, kurumun itibarı, tek program nitelikleri, özelleştirilmiş program akreditasyonu, kaynaklara erişim ve öğrenci/mezun güveni bir kurumun programlarının diğerinden ayırt etmeye yarayan ek faktörler olabilir ve daha fazla tutarlılık sağlayabilir.

3. *Model, stratejik tercihlere sadece genel rehberlik sağlar ve uygulama konularını içermez.* Bir programa giren veya çıkan para akımının yanında, model bir kurumun soru işaretleri belirgin olanlara sağlayabileceği diğer faaliyetlere rehberlik vermez. Portföy en iyisinden bir bina üretir, kurumun bütün stratejisiyle bütünleşmesi gereken bir stratejiyi ve kurumun proaktif mi, savunmacı mı, analitik mi ya da reaktif mi olup olmayacağını belirleyen bir yaklaşımı ya elinde tutar veya elden çıkarır.

4. *Model, akademik program sinerjisi ve ilintiliğini hesaba katmaz.* Pekçok akademik program benzerliklere sahiptir, yani program öğelerini paylaşırlar ve sinerjiktir. (Tümü, bunların parçalarının toplamından daha büyüktür). Mesela, birçok muhasebe ve işletme lisans programı programın ana gereklerinin parçaları gibi birçok aynı dersleri paylaşır. Bir programı yarıda bırakma kararının diğeri üzerinde kötü etkileri olabilir. Çünkü temel işletme dersleri bir programı sunmaya devam etmek için çok daha düşük kayıtlarla sürdürmek gerekebilir.

Birnbaum (2000) ayrıca şunu belirtmiştir: “Kazananlarla devam etme gereği ve kaybedenleri dışarıda bırakma fikri duygusal bakımdan çekici olmakla beraber, kurumların tamamen finansal sonuçtan çok kalite, merkezilik ve akademik politikalar konusundaki yargılarına dayanma ihtimali daha yüksektir” s. 6). Bu uyarılarla kurumlar, bir kâr performanslı bakıştan, bunların program biçimini anlamakta portföy

tekniklerini kullanabilirdi, ama bu programların geniş kullanımını belirlemek amacıyla ilave faktörleri de göz önünde bulundurulmalıdır. Yüksekokullar kendi program biçimlerinde (gerçekten olumsuz basit nakit akışlarına sahip) kayıp liderleri almayı tercih edebilerler, çünkü bunlar kurumun misyonuna temel oluştururlar veya üniversitenin itibar ekleme gibi parasal olmayan, maddi olmayan unsurlara sahiptir.

Akademik Program Analizine SWOT (GZFT) Yaklaşımı

Bir yüksekokulun programların veya program biçimini analiz etmeye alternatif bir metot, bir organizasyonun denetimi veya SWOT analizi ile performansı ölçmektir. SWOT, belirli bir programın veya program karışımının (mix) Güçlü, Zayıf yönlerini ve Fırsatları ve Tehditleri (GZFT) gösterir. Bu işletme tekniği, akademik camiaya daha yakın bir zamanda geçmiştir (Kotler and Fox, 1995; Cordeiro and Vaidya, 2002). Dolence, Rowley ve Lujan (1997), analiz sürecinin aşağıdaki dört adımdan oluşmasını önermektedir:

1. Ana performans göstergelerini (key performance indicators, KPIs) geliştirmek,
2. İçsel ve dışsal çevre değerlendirmelerini ölçmek,
3. Göstergeleri ve değerlendirmeleri kullanarak kurumun SWOT analizini değerlendirmek,
4. Kurumda SWOT'un potansiyel etkisini değerlendirerek sonuçlarıyla ilgili beyin fırtınası oluşturmak,
5. Program stratejileri, amaçlar ve hedefleri somutlaştırmak,
6. Akademik planlara dayanan değişimleri uygulamak,
7. Program uygulamada çıktıların değerlendirmesini yapmak (s. 2).

Ana Performans Göstergeleri (KPIs)

Dolence, Rowley ve Lujan (1997) bir KPI'yı "belirli bir örgütsel performans faaliyetinin zorunlu çıktısının bir ölçümü veya örgütün kesin

bir sağlıklı durumunun önemli bir göstergesidir” diye tanımlamaktadır (s. 17). Akademik programlar açısından KPI’lar tam zamanlı eş değer (full-time equivalent, FTE) program kaydı, program girişi ve dereceleme gerekleri ve programdaki doktora öğrenim oranını içerilebilir. Yüksekokulda program çıktılarının takdiri ve toplam kalite programlarının değerlendirilmesinde kullanılan nitelik ve niceliğin birçoğuyla eş anlamlıdır. (Fields, 1993). KPI’lar bireysel programlar gibi tüm akademik programlar için de öncelikli olmaya ihtiyacı vardır ve akademik okul, bölüm ve dersle daha ziyade bölümlenebilir. Anlamlı KPI’lar aşağıdaki özellikleri içermelidir:

1. Ölçülebilir ve Kıyaslanabilir: Kurum içindeki ve dışındaki programlar arasında karşılaştırmalı veri toplamak için bu KPI’yı tarif edebilir miyiz?

2. Önem: Bu veriyi toplamaktaki değer nedir? Bu veri, ortadaki özel programları bütün akademik programın tüm kurumsal vizyonu ve akademik stratejiyi nasıl destekleyeceğini analiz etmekte bize yardımcı olacak mıdır?

3. Analiz Düzeyi: Hangi analiz düzeyi veya düzeyleri (kurum, program, ders) bu KPI’yı kapsar? (Dolence, Rowley and Lujan, 1997, 20-21).

KPI’yi geliştirmek ve kullanmak görüldüğü gibi kolay değildir. Los Angeles’taki California Devlet Üniversitesi sekiz KPI alanı oluşturdu (akademik kalite, kayıt yönetimi, finansal yardım ve öğrenci desteği, kurumsal gelişme, imaj ve bilinirlik, sponsor araştırmaları, imkanlar ve gelirler/harcamalar), ancak bireysel akademik birimler kadar stratejik planlama komitesinin veri toplama ve analizi de çıkmaza girmiştir. Verilerin büyük bir kısmı “geniş doğrultu ve amaçları inşa etmek olan stratejik planın orijinal amacı olan rehber planlamada kullanılmıyordu ve bu verilen büyük bir kısmı kayboldu” (Cordeiro and Vaidya, 2002, s. 25) ve daha geniş bir “yüksek seviye” için KPI kullanımını nihayetinde bırakmıştır (s. 26).

Cal State tecrübelerine dayalı olarak eğer KPI'lar program planlama ve geliştirmede yer alıyor iseler, KPI kullanımı üniversitenin misyonuna bağlı olmalı, başkandan ve kampüs toplumundan destek ve girdi almalı ve bütçe süreci ile birlikte olmalıdır.

Dışsal ve İçsel Çevreleri Analiz Etme

Yüksekokullar ve üniversiteler dahil tüm örgütler birçok içsel ve dışsal güçler tarafında önemli ölçüde etkilenmektedir (Lewin, 1951). Yüksek öğrenim kurumları, onları kendi özel dinamikleri ile meydana getiren benzersiz içsel ve dışsal paydaşlara sahiptir.

Kurumun dışsal çevresi iki alt başlığa ayrılabilir: Görev çevresi veya örgütün işletim etki alanı ve uzak veya geniş çevre (Kotter, 1978). Yüksekokulun görev çevresi, arz edenler, rakipler, düzenleyiciler ve alıcılar gibi sektörel güçleri kapsar; ki bunlar her bir dışsal örgüt kurumun diğer zincirini etkiler (Kotter, 1978; Porter, 1985). Daha geniş dışsal çevre siyasi, ekonomik, sosyal ve teknik gelişmeleri içerir. Daha geniş dışsal çevredeki değişimler hem örgütün görev çevresini hem de örgütün içsel işleyişini etkileyebilir.

Kurum ve programları üzerinde olumlu veya olumsuz bir etkisi olan dışsal çevredeki güçler veya değişimler fırsatlar veya tehditler olarak da ifade edilebilir. Güç veya değişim bir tehdit mi veya bir fırsat mı olup olmadığı, yüksekokulun güç veya değişimi avantaj olarak da değerlendirebilecek yeteneği tarafından belirlenir. Mesela, internetin artması (teknolojik değişim-geniş çevre), bilgiyi alma ve ona ulaşma (satın alıcı-görev çevresi) yolunu etkiledi, ki bu da yüksekokulun kurumsal sevkiyat sistemini ve faturalandırmasını etkilemiştir. Piyasaya yeni girenlere yol gösterdiği gibi bu değişimleri uzlaştırmak için içsel operasyonları uygulayabilecek belirli yüksekokullara kesinlikle fırsatlar açacak ve ihtiyaç duyulan değişimleri yapamayan veya yapmak istemeyen kurumlara da tehdit oluşturacaktır (Lawrence and Lorsch, 1969).

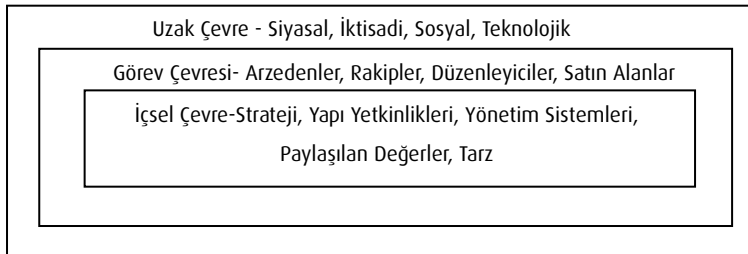
Herhangi bir programın veya yüksekokul program karmasının içsel çevresi paylaşılan değerler (program misyonu ve vizyonu), dekanın/

fakültenin nitelikleri ve görevlileri destekleme, fakülte dekanı ve görevlilerinin yöneltilmesi ve çıkarları, program yapısı, liderlik türü ve 6.3 şekilde gösterildiği gibi program veya program karmasından sorumlu olan kampüs komitesi veya dekan/bölümün program stratejisini içerir (Rowley and Sherman, 2001).

Bir program planlama açısından bir örgütün iç ortamını analiz etmek için çeşitli yolları vardır. Dolence, Rowley ve Lujan (1997), program performans (verimlilik, karşılaştırma, politikalar ve süreçler), program tasarımı (yapı, fonksiyon, altyapı, entegrasyon) ve program stratejileri (misyon, hedefler, amaçlar, stratejiler ve kaynaklar) üniversitelerin güçlü yönleri (iyi yaptığı şeyler) zayıf yönlerine karşı belirleme imkanı sağlar. Bunlar KPI'lar ile belirlenir. Bundan dolayı bir çarpaz etki analizini ilk olarak ortaya koyduklarında içsel faktörlerle birlikte KPI'ları bir araya getirmekte bir matris ortaya çıkarabilirler.

Porter (1985) tarafından iktibas olunan alternatif bir yaklaşım, bölümlerin veya komitelerin altyapılarını, insan kaynakları yönetimini, teknolojik gelişmesi, yüksekokulun program zincirinin her aşamasına katma değer in ortalama tedariki gelen lojistik, operasyonlar, giden lojistikler, pazarlama ve satışlar, hizmetler dahil olmak üzere nasıl olduğunu gösterebilir. Öğrenci için öğrenme tecrübesine katma değer sağlamayan idari operasyonlar, katma değer bir güç olarak değerlendirildiğinde bir zayıflık olabilir, buna karşın bu tecrübeye değer katanlar ise güçlü olarak nitelendirilir.

Şekil 6.3. Dışsal ve İçsel Çevreler



Sonuç olarak Dittrich (1988) bir yüksekokul veya programın fiziki, finansal, beşeri ve piyasa varlıklarını dikkate almayı önermiştir. Bu yaklaşım, kurumun veya programın pazarlama, finans, operasyonlar ve insan kaynaklarını araştıran Peace ve Robinson (2000) tarafından belirtilen fonksiyonel yaklaşıma benzerdir. Her iki yaklaşım bir programın rekabetçi avantajını (gücünü) belirtecek olan özel kaynakları ve ayırt edici rakiplerini geliştirmeye önem verir.

SWOT Analizinin Takibi. Yüksekokulun program karması ve/veya özel program özelliklerini tanımlamakta KPI'ların kullanarak Sherman (1991), ana kurumsal güçlü ve zayıf yönlerin (S/W) ve temel kurumsal fırsatların ve tehditlerin (O/T) listelenmesinin geliştirilerek bir usulle başlanmasını önermiştir. Daha sonra güçlü yönlerin ve fırsatların olumlu ve zayıf yönler ve tehditlerin olumsuz olduğunda a+3 'ten a-3 ölçeğine her birleşik ölçünün nispi dengesine doğru, analiz yapan bir karar verir. Dolence, Rowley ve Luvan (1997) alternatif bir metotta şunu önermiştir: Analiz KPI'lar ve SWOT endeksi arasında ve hiçbir etkinin olmadığını gösteren 0'la beraber bir 6 (kesif olumlu tesirden) 1'e (kesif olumsuz tesire) ölçeğe her KPI'nın tesirinin oranı arasında çarpraz etki analizi diye adlandırdıkları hususu kullanır.

Spesifik metot veya derecelendirme sistemine bakmaksızın nicel verileri nitel verilere dönüştürmenin amacı, daha sonra içsel takdir (S/W) sonuçlarını 'X' aksis ordinat olarak; 'Y' aksis ordinat olarak da dışsal takdir (O/T) sonuçları olarak kullanan analiz sonuçlarıdır. Çizilen sonuçlar, dört kadrandan birisine düşecek, her kadrana aşağıda 6.4 şekilde görüldüğü gibi program veya program karmasını iyileştirmek açısından spesifik bir faaliyet dizisi hazırlanması gerektiğini gösterir.

Sonuçlar, bir portföy analizinden elde edilen sonuçlardan farklı değildir. Program veya program karması (programların tümünün sonuçlarının hasılası) dört kadrandan birisine bölünür ve yüksekokul seçmek için bir dizi program planlama seçenekleri ile sağlanmaktadır. Yüksekokul kendi programlarını veya program karmasını da geliştirmeye

li, mevcut çalışma düzeyini sürdürmeli, operasyonunu küçültmeli veya idareli kullanmalı veya programlarının bazısını kısmen veya bütün olarak kendisini haricte bırakmalıdır. Spesifik opsiyonların birçoğu özellikle büyüme ve sürdürülebilir stratejik ürünler olarak akademik programların konusu altında nitelendirilmektedir. Bazı kadranlı kesen spesifik opsiyonların bazısı- eş merkezli ve küme çeşitlendirme ve tasfiyeyi unutmamak gerekir.

Şekil 6. 4.

Bileşke Program ve Program Karma Önerileriyle SWOT Çizelgesi*

		Fırsatlar +3	
	ÜRÜN		BÜYÜME
	Yeniden Biçimlendirme		Kümeleşme
	Yatay Birleşme		Dikey Birleşme
	Tasfiye Etme		Eş Merkezli Çeşitlendirme
Zayıf Yönler -3			Güçlü Yönler +3
	TASFİYE		ÖDEME YÜKÜMLÜLÜĞÜ
	Karlılık Artışı		Eş Merkezli Çeşitlendirme
	Eş Merkezli Çeşitlendirme		Küme Çeşitlendirme
	Küme Tasfiye Etme		Ortak Girişim
		Tehditler -3	

Yeniden Biçimlendirme / Eğilimin Dönüşü/Tasarruf/Tasfiye Tercihleri

Bu program tercihleri, oldukça benzerdir ve üniversitenin sorulan misyon ve program karma amaçlarının veya sorgulardaki programını yeniden düşünmesini gerektirir. Mesela, azalan kayıtların geçtiğimiz

* Alıntı, Sherman (1991) ve Pearce ve Robinson (2000).

tarihsel süreçteki programlar, kayıtlardaki azalmaların geniş bir sektör trendinin parçası veya içsel faaliyetin bir fonksiyonu olup olmadığını belirlemekte test edilmelidir. Bir tehdit veya zayıflık olup olmadığının belirlendiğinde, kurumun rakiplerine göre programını daha iyi hale getirmesi gerekir, içsel bir bakışta piyasa taleplerini karşılamak için programı geliştirmelidir, küçülen piyasayla uzlaşmak için program operasyonuna girmeli veya kendi program sunucularından programı tamamen çekmelidir.

Daha önce belirtildiği gibi diğer portföy tekniklerinden farklı olarak SWOT yaklaşımı, kuruma bazı esneklikler sağlar. Belirli örgüt için ana performans göstergeleri vardır ve bu göstergeleri öz-değerlendirmeyi ölçmekte kullanır. Yine SWOT yaklaşımı kuruma, kurumun o analizin veri sonuçlarına bağlı olarak tercih edebileceği seçenekler açısından bazı esneklikler de sağlar.

Diğer bir Uyarı Notu ve Sonuç Önerisi. Birnbaum (2000) yükseköğrenime uyarlanan SWOT analizinin ve diğer stratejik yönetim tekniklerini şöyle eleştirir: “Stratejik yönetim başarısı kanıtlanmış süreçler seti konusunda çok yenidir” (s. 74) ve uyarır: “İspatlanmış süreçlerin eksikliği öngörölmüş ürünleri tavsiye edenlerce sürekli gelişmeye engel olmamaktadır” (s. 74). Kinayeli biçimde Birnbaum, görüşünü Mintzberg’ten (1994) alıntı yaparak sürdürmüş ve stratejik planın büyük bir zaman israfı olduğunu Mintzberg’in en son stratejik yönetim kitabında (Mintzberg ve diğerleri 2003) şu notu düşmüştür: “Strateji oluşturmakta “bir tek yol” olmasa da oldukça farklı şekiller, belirli bağlamlarda çok iyi çalışır” (s. ix).

Rowley ve Sherman (2001), program planlamanın kurum için özel yapılması gerektiğinde ortak görüştedir. Onlar şunu belirtirler: “Bir kampusun diğerinden farklılıkları çok büyüktür ve birbirine çok benzeyen planlama metotlarını kullanmaya teşebbüs, sadece üniversitenin ve yüksekokulların şartlarına ve ihtiyaçlarına duyarlı olmayan bir metot başarısızlığa mahkumdur” (s.xxi).

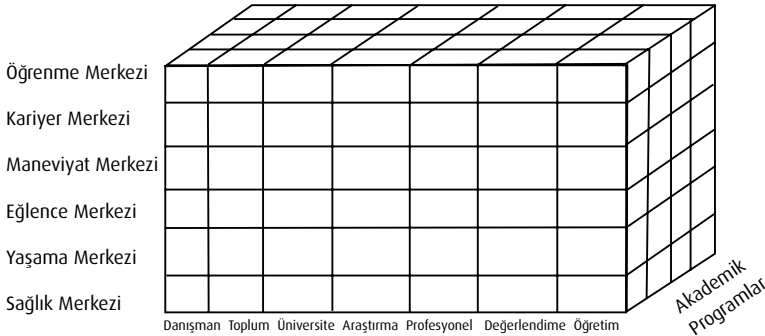
Akademik Program Planlama Matrisi. Birinci ve ikinci bölümlerde yer alan öğrenme çevresinin önceki analizden doğan akademik program portföyü, kurumun akademik programlarının bir bütünü olarak ve bu programların öğrenenlerin ihtiyaçlarını gösteren ve öğrenenleri ve kurumsal ihtiyaçları belirtmekte fakültenin rollerine etki edip etmemekte akademik program planını önerir. Üçüncü bölümdeki şekil 3.3'e dönerek ve şekil 3.5'teki önerdiğimiz fakültenin çoklu rollerini ve akademik camianın rollerini araştırarak akademik program planı, üç boyutlu matrisle açıklanabilir.

Bu matriste, X eksenı fakültenin rollerinin çeşitliliğini; Y eksenı yüksekokul merkezlerinin karmasını; Z eksenı ise bir kampüste bulunan akademik programların fiili listesini ifade eder. Matrisi kurarken ilk olarak yüksekokul merkezlerinin ve fakülte rollerinin herbir merkezi nasıl etkilediğini anlayabiliriz. Mesela bir işletme lisans programı bir kurumun öğrenme ve kariyer programını etkiler. Ayrıca belirli işletme programları (bir işletme kulübü veya konuk konuşmacılar gibi) ders dışı vakit konuları olabilir, (bir işletme birliği evi gibi) yaşanan yerleşimleri etkileyebilir veya hatta (üst yönetici eğitim programları gibi) bir spor eğitmenine sahip olabilir. Benzer biçimde işletme fakültesi üyeleri programda öğretici olabilirler ve öğrenmeyi değerlendirebilirler. Bununla beraber bu program araştırma, kılavuzluk veya toplum, üniversite ve profesyonel hizmeti zorunlu olarak vurgulayabilir veya vurgulayamaz. Bir kurumun her programı bu surette tanımlandığında, analizi, aşağıdaki 6.5 şekilde gösterdiğimiz gibi mevcut akademik program planının bir genel görünüşünü vermek için matriste birleştireceğiz.

Kurumun bu matristeki taslak programlardan elde edilecek olan yararı şudur: Bileşik matris fakültenin hizmetleri kadar spesifik merkezlerinin destekleri için yapılan kısmi talebi betimleyecek bir değerlendirme aracı olarak da hizmet verir. Bunlar, akademik program planı, akademik plan ve kurumun stratejik planı arasında nispeten uyumu sağlamak için kurumun misyonuyla olduğu kadar sağlanan fiili hizmetlerle karşılaştırılabilir. İkincisi, sınırlı veya hiçbir kapsamı olmayan mer-

kezleri kapsayıp kapsamadığı ve programdaki halihazır alanları destekleyip desteklemediğini belirlemek için mevcut program karmasına karşı gelecek programlar tahmin edilebilir.

Şekil 6.5 Akademik Program Planlama Matrisi



Akademik Planlama: Öğrenen Katılımı (Toplum Odaklı)

Bu kitabın ilk bölümlerinde, öğrenen toplumunun ortaya konulması ve gelişmesinde öğreneni içermeye gereğini vurgulamıştık. Kurumun stratejik ve akademik planlarının bir altbaşlığı olarak program planlama, program planlama sürecindeki öğrenenin rolünü de göstermek zorundadır. Program planlamanın ilk metotları ya öğrenen ve öğrenme kurumlarını bir veri olarak sadece program eleştirisi ile değişiklik yapmaya eğilimli olmuş veya piyasa talepleri ve kurumsal misyon gibi içsel ve dışsal güçlere kurumun en mantıklı cevabına dayanmıştır. Hiçbirinde öğrenen, program planlama sürecinin merkezi olmamıştır. Daha da önemlisi öğrencinin ihtiyaçları en iyi ihtimalle dolaylı olarak ifade edilir.

Öğrenen Topluma Yeniden Dönüş

“Müşteri merkezli danışma” ifadesini ortaya atan Rogers (1969), bu kavramları bir eğitim ortamına aktarmış, burada eğitimci danışman-eğitimci olmuş ve öğrenci de öğrenen topluma esas oluşturmuştur. Rogers, öğrenci-merkezli öğretim özelliklerinden bir kısmını şöyle belirtmiştir:

1. Öğretmenler gerçekte diğerlerine öğretmemekte, sadece öğrenme sürecinde yardımcı olmaktadır.

2. Bir öğrenen sadece kendi varlığı ve büyümesi için önemli olduğuna inandığı şeyi öğrenmektedir.

3. Öğrenenler kendi görüşüne karşı koyan bilgiyi red edecek veya değiştirecektir. Öğrenme, onların kabul alanına girmelidir (Barnard, 1938).

4. Öğrenenler eğer tutumları çok rahat olursa, sadece yeni ve potansiyel olarak uyarıcı bilgiyi edinebilir. Eğer serbest bırakma teknikleri ve kavramı konusunda güvenli bir öğrenme çevresinde olduklarını fark ederlerse birbirinden tamamen farklı bilgiye daha fazla kavrayışlı olacaktır (Bak Schein 1987).

Rogers'un çalışmasını daha pratik bir yaklaşıma çevirerek Boy ve Pine (1982) aşağıdaki ilkeleri geliştirmiştir:

1. Öğrenme, olumlu doğrultuda davranışları değiştirme sürecidir.

2. Öğrenme, öğrenende meydana gelen bir deneyimdir ve öğrenen tarafından harekete geçirilir.

3. Öğrenme, kişisel anlama ve ideallerin ilintisini keşfetmedir.

4. Öğrenme, deneyimin sonucudur.

5. Öğrenme, ortaklaşa ve işbirliği süreçleridir.

6. Öğrenme, bir gelişim sürecidir.

7. Öğrenmenin en zengin kaynağı bizzat öğrenenin kendisidir.

8. Öğrenme süreci idrake ilgili olduğu kadar duyularla ilgilidir.

9. Öğrenme, neşelidir.

10. Öğrenen, serbest ve sorumlu bir ögedir.

11. Öğrenme, değerleri ifade eden bir deneyimdir.

12. Sorun çözme ve öğrenme süreci önemli ölçüde tektir ve bireyseldir.

13. Öğretme, öğrenmedir (s. 239-240).

Boy ve Pine (1982) ayrıca öğrenen toplumu öğrenmeyi kolaylaştıran bir çevre olarak tanımlamıştır. Burada öğrenciler kabul edildiklerini ve saygı duyulduklarını hissedecek, yanlış yapmalarına fırsat verilecek, bilginin bireysel anlamını bulacak ve kendi bireysel konumları bağlamında kendi gelişmelerini sağlayacaktır. Bu bağlamda akademik program planlama tüm bireyi geliştiren bir akademik toplum yaratmaya yardımcı olmalıdır. “Yani sadece derinlemesine bilgilendirilen birisi değil de, başkalarıyla ve kendisiyle önemli bir ilişkisi olan kimse olmak için de yardımcı olmalıdır ” (Rogers, 1969, s. 201).

Eğer akademik program planlama, öğrenen toplumun ihtiyaçlarını konuşma ise, ilkin ve en başta gelen şey doğrudan öğrenenlerin ihtiyaçlarıyla ilgili olduğu kadar, o planın düzenlenmesi ve uygulanmasında öğrenenleri içermelidir. Öğrenenler kurumun misyonu bağlamında planlamanın merkez noktası olduğu gibi program planlama sürecinde de faal katılımcılar olmalıdır.

Ortak Toplum: Bazı Girişimler

Günümüzün yüksekokulları ve üniversiteleri öğrenenlerinin farklı hayat tarzlarına karşılık program planlama ve gelişme için bazı ortak yaklaşımları çoktan uygulamıştır. Öğrencilerin, şimdi geleneksel sınıf ortamı dışında öğrenmeyi kanıtlamasına izin verilmekte, değişim ve muafiyet sınavları, stratejik, ortak eğitim, hayat tecrübesi kredisi ve serbest çalışma ile önceki öğrenme için yüksekokula güven sunmaktadır. Yüksekokul öğrencileri günümüzde gelişmiş yerleştirme sınavları ile ve/veya yüksekokul aracılığı ile sunulan tasdik edilmiş dersleri alarak yüksek okula gidebilir. Yüksekokul dersleri akşamları, hafta sonları, farklı yarıyıl şekillerini kullanarak multimedya ve internet yoluyla kampüs dışında sağlanıyor. Akademik danışmanlar ve rehberler, personel ve

sağlık konuları gibi akademik olmayan konularla olduğu kadar onların ders seçmeleri, lisans programları kariyer adımlarında öğrencilere yardımcı olmaya çalışıyorlar. Bir bütün olarak ele alındığında 21. yüzyıldaki yüksekokullar ve üniversiteler öğrenenlerinin ihtiyaçlarına daha fazla duyarlı olmakta ve öğrenenleri için yüksekokul deneyimini kazandırmakta büyük adımlar atmaktadır.

Bununla birlikte bu intibakların ne tümüne ne eğitim deneyiminin merkezine öğrenciyi koymakta ve ne de çalışma dersi-akademik programın gelişmesine girdi sağlamak için öğreneni soruşturmaktadır. Öğrenciler gene bir müfredat setini takip etmeli, belirli düzenlenmiş ders maddelerinde belirli sayıda kredi sağlamalı (sosyal bilimlerin özü, ana/yoğunlaşma, uzmanlaşma ve ikinci derece) ve bir diploma sağlamak amacıyla uygun derecelere ve belirli sayıda kredilere ulaşmalıdır. Gerçekte öğrenme sürecinde öğrenenin performansı olduğu kadar öğrenme sürecinin oldukça net bir standardı vardır.

Bu standartlaşma etkinlik adına mı yapıldı, yoksa devlet ve bölgesel akredite organlarınca mı zorunlu kılındı, yukarıda da bahsedilen yeni sunulmuş varyasyonlarla bile tek bir metot yüksek okul eğitimi ne uydurulur. Ama yine de kurumun akademik programlarına uyması için öğrencinin ihtiyaçlarını veya taleplerini değiştirmesi gerekebilir. Bu değişmeyen program yapılarına tüm öğrenenler uyum sağlayamayabileceklerinden, birkaç yüksek okul ve üniversite geçen birkaç onyılda ortaya çıkmaktadır ki, bu da çok normal bir şey değildir (Bear, 1997). Gelecek kısımda iki itibarlı, inovasyon programlarını tanıtacağız ve ortak akademik planlama için bir metodoloji tanımlayacağız.

Müşterek bir Toplum Oluşumuna Doğru

Öğreneniyle birlikte çalışma makro düzeyde yani, akademik program planı, öğrenim içeriği ve metotlarında olmalı. Birtakım yüksekokullar ve üniversiteler, özellikle New York'taki Empire State College ve Ohio'da Union Institute and University akademik programları için format olarak ortak toplum modelinin bazı şeklini ele almaktadır.

Empire State College. Önceki ders almasıyla birleştirme, öğrenme deneyim kredisi, standart testler, önceki öğrenmeyi geliştiren diğer metotlar vasıtasıyla Empire State College (ESC) lisans ve lisansüstü diploma gereklerini tamamlamaları için öğrencilere fırsat tanımakta ve işbirliği fakülte danışmanlarıyla yakın bir temas halinde olan yetişkin öğrencilerle bir kurs seviyesinde olmaktadır. Öğrenciler bireysel, kariyer ve eğitim hedefleriyle yakından ilişkili bir dereceyi tamamlayabilecekler (Hawkins and Pisaneschi, 1992). Bu yatılı olmayan kurum, eyalet çapında 40'dan fazla bölgesel öğrenme yerleşkelerindeki fakültelerde öğrencilere hizmet vermektedir (Hall and Bonnabeau, 1993).

Öğrenme sözleşmesi, yıllar önce belirli yüksekokullara girmiş olan yaşlı, çalışan ve evli yetişkinler için özellikle iyi bir format görünür. Öğrenciler girişte ve bağımsız çalışma yürütme yetenekleri hususunda ve ESC'deki derece programı boyunca birbirinden farklılık gösterir. Öğrenme sözleşmesi, öğrenme deneyiminin köşetaşıdır ve sözleşmenin belirttiği konudan başka önemli eğitim yararlarına sahiptir. Kavramın ifade ettiği gibi, tartışma konusu ne olursa olsun bundan sonra bir öğrenci ve bir fakülte üyesi tarafından geliştirilen bir çalışma planına sağlam bir bağlılık vardır. Çalışma sözleşmesi öğrenme faaliyetlerini garanti altına almayı, çalışma süresini, çalışmanın geliştirileceği ölçütleri ve alınacak kredi miktarını belirtir. Öğrenme sözleşmesi bizzat öğrenmenin farklı boyutlarını gösterir: Öğrencinin uzun vadeli plan(ları), özel amaçlar veya konular, yapılan öğrenme faaliyetleri ve değerlendirme ölçüleri ve araçları. Öğrenci açık olarak kendi uzun vadeli planlarını, özlemlerini veya hedeflerini belirtir. Bu ilgiler sağlam bir lisans programı geliştirme hususunda kavramsal bir çerçeve sağlar. Bundan dolayı her sözleşme bir diploma programını ilgilendirir ve bir dereceye erişmeye yönelik bir başarıya götürür (Avakian, 1994).

Danışmanın rolü, eğer yüksekokul kendi başına öğrenmeyi hedef alıyorsa çok ciddidir. Deneyimli, becerikli ve olgun bir grup bağımsız öğrenme idealine adanmış öğretim üyelerini, farklı öğrenme stilleri olan

öğrencilerin etkin bir şekilde çalışması için gereklidir (Lehmann, 1975). Bir sözleşmeli öğrenme durumunun geleneksel bir fakülte üyesinden çok farklı olduğundan danışmanlık rollerinden dolayı bu program fakültenin geleneksel olmayan kavramlarını gerektirir. ESC danışmanlık rolü, bazı faaliyetleri içerir: Danışma, entelektüel gelişme, değerlendirme ve bireysel kariyer gelişimi (Bradley, 1975).

Union Institute and University. Union, öğrenme sözleşmesi kavramını doktora öğrencisinin tüm öğrenme deneyimini içerecek şekilde uzatmaktadır. Öğrenme sözleşmesi, tüm lisans programı için öğrenme anlaşması (learning agreement, LA) olmaktadır. LA, birçok şekiller alabilir, ama aşağıdaki birimleri içermek zorundadır: Çalışma alanlarında yeterlilik, stajyerlik, kişisel gelişme, mükemmelliği gösterim projesi (PDE) ve burslu öğrenme dönemleri.

Öğrenen, doktora komitesi ile öğrenme anlaşmasını geliştirir. “Doktora Komitesince onaylandığı sürece öğrenmeye her ne yardım ederse etsin, nerede bulunabilirse bulunsun, bir öğrenenin en iyi öğrendiği yöntem nasıl olursa olsun- doktora öğrenimi, değişik türleri, seminerleri, laboratuvar bölümlerine katılmak için planları içermelidir” (The Union Institute, 1999, s. 7). Böylece öğrenme konuları tahsis edilen değerlendiriciler dahil çıktı değerlendirme elemanlarıyla beraber her önemli bileşenler için geliştirilmiştir. Değerlendirme araçları yazılı dokümantasyon ve diğer geleneksel yazılı formlarda olabilir ama, video baskıları, sunumlar, bilgisayar programları ve sanat çalışmaları gibi yaratıcı olmalıdır (s. 112).

Öğrenen, nüve öğretim üyesi ve Union’dan ikinci kademe öğretim elemanı, iki yardımcı öğretim üyesi ve iki akran öğrenciden oluşan doktora komitesinin başındadır. “Komite kararları oybirliği ile alınır, yani tüm üyeler programın tüm noktaların üzerinde ittifak halindedir” (s. 10). Tüm komite toplantısı iki kez olur. Birincisi öğrenme anlaşmasını tasdik etmek için, ikincisi her bir öğrenme anlaşması için öğrenenin performansını geliştirmek için mezuniyet öncesi bir toplantıdır.

Union'un akademik programının merkezi yapısına dayanan komitenin rolü, öğrenme sürecinde çok önemlidir. Öğrenen, ilk esastan başlayarak kendi komite üyelerini seçer. Esas fakülte üyeleri "sürecin koruyucusudur" (s. 12) ve öğrenen/başkan sürecin tümünü anladığından emin olur. Yine asil üye, diğer komite üye seçimlerinin hepsini onaylar. İkinci asil, dışarıdan öğretim elemanıdır ve eleştirisel olarak komite ve öğrenenin çalışmasını analiz eder, daha özelde hem öğrenme anlaşması hem de diploma için ileri sürülen çalışmanın güçleri ve sınırları konusunda ikinci asıl raporu hazırlar. Yardımcılar kendi uzmanlıkları ve bilimsel geçmişlerine göre seçilirler ve öğrenci bursunun seviyesini yüksek tutar. Yaşıt üyeler, öğreneni destekler ve teşvik eder, aynı zamanda öğrenenin çalışmasını değerlendirirler.

Komitenin tasdik ettiği öğrenme anlaşmasından sonra öğrenen, kendi akademik programının ana bileşenleri üzerinde çalışır. Program tamam olunca, programın elemanlarının tümü geliştirilir, öğrenen bir program özeti ve ikinci nüsha taslağı yazar. Bu yapılanlar, komite tarafından geliştirilir, ikinci asil ve mezuniyet öncesi toplantısında tartışılanlar da buna dahildir. Öğrenenler genellikle programı tamamlamak için mezuniyet öncesi toplantısından sonra ek çalışma yaparlar.

Öneriler ve Kaygılar. Hem ESC, hem Union akademik programlar ve öğrenen işbirliğini etkinleştirmek için merkezi bir sistemi kullanarak işbirliği yapan öğrenme elemanlarına sahiptir. Daha da özel olmak gerekirse, hem ESC hem Union fakültelerini ve öğrenenleri güçlendirir ve öğrenen tercihlerini destekleyen örgüt kültürü ve iklimini sağlar. Bununla beraber programın bu türleri kesinlikle tuzaksız değildir. Rose (1987), sözleşme temeline dayalı kurum programlarını uygulamakta bir dizi sorunlarla karşı karşıyadır- programlar çoğu kez önemli konvansiyonel ve geleneksele benzeyen programlardır ve bu programlar biraz genişlikle önemli ölçüde özelleşmiştir. Bu görünüşte zıt durumlar için birbiriyle ilgili sebepler şunlardır. Birçok yetişkin sertifikalar için yüksekokula kolayca ulaşmış ve gönüllü öğrenenler olarak kendilerini

görmemiştir. Diğer öğrenciler, neler öğreneceklerini yazmak istemişler, akademik bakımdan hazırlıklı olmamışlar veya iyi yönlendirilmemişlerdir. İçerikten daha ziyade giriş esnekliği aramış olan yetişkinler bu akademik programların orijinal amaçlarını yeniden şekillendirmiştir.

İkincisi, bu merkezi akademik programların maliyet analizlerini yüklenmek çok zordur. Debus (1975), maliyet bilgisinin bir bireysel öğrenci temelinde zorunlu olmasını önermiştir. Bunun için seçilen analizin temel birimi bireysel öğrenci anlaşmasıdır. Geliştirilen maliyet modeli hem doğrudan hem de dolaylı olarak, her öğrenci sözleşmesine tüm maliyet payını gösterir. Maliyetin pekçok elemanı ortak tanımlarla maliyet merkezlerinde bir araya getirilir.

Program Planlama Hakkında Sıkça Sorulan Sorular

Program planlamanın bazı esasları ve geçmişini inceleyip ve gelecek bölümde etraflica program planlama sürecini ele alacak olmamıza rağmen, birçok yönetici ve akademik denetçinin ya düşünmediği ya da verilecek cevapları olmadığı hususunda birtakım endişeler vardır. Bölümün bu kısmında böylelikle bizzat kendimizin müşahade ettiği program planlama sürecini ilgilendiren birtakım sorunları sorarak araştırmak istiyoruz.

Her Bölüm Akademik Program Planlamaya Muhtaç Mıdır? En net cevabın, “evet” olması gözüktüyor, çünkü yüksekokulun program karması bütüncül olduğu kadar her program temeli üzerinde (o belirli bir program geçerli midir?) analiz edilmesi gerekir. Böylece ikincil programlar (bu programlar kurumun misyonu için daha az zaruridir) sunan o bölümler, kurum için merkezi olan bölümlerde bulunanlardan daha az planlama talepleri olabilir.

Kampüs Çapında Bir Plan Nasıl Biraraya Getirilir? Kampüs çapındaki planlar aşağıdan yukarıya bir süreç, yukarıdan aşağıya veya aşağıdan yukarıya/yukarıdan aşağıya şekillerinde toplu hale getirilebilir. Aşağıdan yukarıya şekli: Alt düzey bölümler kendi planlarını ba-

ğimsız olarak yaparlar, sonra bu planlar okul çapında bir araya getirilir, okul düzeyi planları üniversite düzeyinde akademik program planı oluşturmak için birleştirilir. Yukarıdan aşağıya şekli: Üniversite düzeyindeki planın tümü toplu halde oluşturulur ve sonra okul veya yüksekokul düzeyinde parçalara ayrılır. Yukarıdan aşağıya/aşağıdan yukarıya şekli: Planlamada kampüs ölçeğindeki bir girişim yukarıda başlar, ancak okul veya yüksekokul ve daha sonra bölüm düzeyini de kapsar. Program planı oluşturmak için üniversite düzeyinde geri besleme olur.

Plan Ne Kadar Süreklidir? Genellikle akademik program planları üç yıldan beş yıla kadar yapılır ve çoğunlukla kurumun program tekrarı döngüsü üzerine dayanır. Hiçbir plan taşta yazılmaz, bununla beraber planlama süreci değişen şartlara göre program değişmelerine fırsat vermekte yeterli esnekliğe sahip olmalıdır.

Akademik Program Planı Ne şekilde Olmalıdır? Akademik programın tüm üniversiteyi daha sonra, belirli okulları veya yüksekokulları, bu okullardaki belirli bölümleri içine alması tasavvur edilerek yazılı bir form oluşturulmalıdır. Bazı kurumlar internet üzerinde akademik planlarını yayınlamaktan yana olabilirler. Bununla beraber erişim alanı, sınırlı okuma yetkisine sahip bireyler olacaktır. Plan, kurumun rekabetçi stratejisini bir araya getirdiğinden rakiplerin planı okuması da istenmeyebilir.

Biz Dizi Planın mı yoksa Tek Bir Planın mı Olması İyidir? Genellikle bir akademik program planı gibi uzun vadeli tek bir plan, uzun dönem plan için köşe taşı vazifesi gören daha kısa dönemli planlardan ve programı fonksiyonel ve bölüm planlarına ayıran uygulama planlarından oluşur. Acil durum planları veya “what-if” (ya olmazsa) planları program planlama sürecinin de bir neticesidir ve akademik program planındaki piyasa ve kurum yapısında var olanla ilgili planlama varsayımlarına aykırı düşmekten kaynaklanan farklı durumların nedenini açıklama ihtiyacına dayanır. Planların bir dizisi, planlamanın sürekli bir süreç olması için zorunlu olabilir.

Akademik Program Planına Kim Erişebilmeli? Akademik Plan (veya Planları) “Tartışmak” için Kime Fırsat Verilmelidir? Açık ve paylaşılan bilgi ortamında akademik plandan etkilenen ana paydaş grup, planı dikkatle inceleme yeteneğine sahip olmalı ve bunun hakkında yorum yapabilmelidir. Daha da özelde öğretim üyeleri, memurlar ve öğrenenler planlama sürecinin parçası olmalı ve orada bitmiş ürüne erişebilmelidir.

Akademik Program Planını Onayan Bir Yönetim Kurulu Olması İyi Bir Fikir Midir? Üniversitenin günlük faaliyetleri dahil olmamakla beraber, bir akademik program planının yönetim kurulunun tasdiki ve etkin desteği olmaksızın uzun vadede başarılı olamayacağına inanmaktayız. Rowley ve Sherman’ın (2001) belirttiği gibi, “son otoritenin nerede bulunduğu dair herhangi bir soru sorulmaz ve hatta paylaşılan yönetimle ilgili konularda bile. Mütevelli heyet akademik konularda son kararları almaktadır” (s. 156). Kurul, hem planın içeriği, hem de akademik program planı oluşturma sürecinin onamalarını sağlamak amacıyla akademik planlama sürecinin bir parçası olmalıdır.

Yedinci Bölüm

Akademik Program Planlaması Nasıl Yapılmalıdır?

Hepsi serin, loş bir odada geniş bir masa etrafında oturmuşlardı. Göl-geler belli oluyordu ve odanın köşelerinden hafifçe süzülen az bir tabii ışık vardı. Sosyal Bilimler Fakültesinin kürsü başkanları orada olma sebebini merak ediyorlardı. Düşünceli oturuyorlardı, sanki her birinin başının üze-rinde keskin bir kılıç vardı ve kafalarının kırılacağı ve parçalanacağı, alın yazılarındaki o anı bekliyorlardı.

Sonunda İngilizce Bölümü başkanı gırtlığını temizleyerek sessizliği bozdu ve şöyle haykırdı: “Tamam, tüm günümü kaybetmek istemiyorum. Bu lanet toplantının ne hakkında olduğunu, dekanın belirttiği, akademik program planlamasından bir sunum dışında bilen var mı? Hepiniz biliyor-sunuz ki, bu toplantıları değerli vaktin ve çabanın bir kaybı olarak görü-yorum. O halde akademik program planlamasını özel kılan şey nedir? Her şeyden önce planlama, burada veya diğer herhangi bir akademik kurum-da çelişkili ifadelerdir. Bir üniversitenin gerçekten nasıl plan yaptığını, ya-pabileceğini veya yapmak istediğini gerçekten bildiğini, duyanınız var mı? İkincisi, program inceleme aracılığı ile yapılan bir program planlamamız zaten var. Her beş yıl, kendi içimizde programlarımıza göz atıyoruz ve onla-rı öneri ve onay için yüksek okul düzeyindeki bir komisyona gönderiyoruz. Daha ne yapmamız gerekir? Mütevelli Heyetin azalan kayıtlar üzerinde de-ğerlendirmelerini kapatmak için diğer bir yönetim, akıl yürütme şeması ise bu size yemin ederim ki bunu çok ciddi şekilde ödeyecekler”.

İngilizce Bölümü başkanının önerileri kahkahayla karşılandı. Gürül-tülü tartışma diğer akademisyenlerce kesildi. Bu tartışmalar art niyetli yorumlara ve idari yetersizlik konusundaki genel saldırılara döndüğün-den, Sosyal Bilimler Fakültesi Dekanı odaya daldı. Felsefe Bölüm başkanı “boks zamanı” diye takıldı. “Eğer biraz daha uzun sürseydi, arkadaşlarımız idareyle kapışacaklar ve sözleşmeyi yakacaklar ve çöpe atacaklardı”. Bu

yorum, odadaki havayı rahatlattı ve dekanın intibasını doğruladı. Bunun, dekanın elindeki görevin hakkikaten çok zor bir vazife olduğu izlenimini doğrulamıştı. Dekan, "Geç kaldığım için özür dilerim. Tam katılacağım sırada başkandan bir telefon aldım. Onun kafasında bir fikir varken nasıl olduğunu biliyorsunuz; onu paylaşmadan edemez", diyerek cevap verdi. Bölüm başkanları başlarıyla bunu tasdik ettiler ve dilenen özür İngilizce Bölüm başkanı dışında diğerlerinin zedelenmiş benliklerini biraz olsun hafifletmiş gözüküyordu. "Gel, gel Dekan. Haydi işe koyulalım. Burada oturup eğlenmekten daha değerli yapacak bir sürü işim var benim. Akademik program planlama ile ilgili boş lafın ne anlamı var? Şimdi, idarenin bizden istediği nedir?" "Çok güzel bir soru! Okulumuzun yeni öğrenciler kazandıracak bu müthiş fırsatı sizinle paylaşayım. Ek bir fakülte ve akademik program planlamasıyla elde edilen daha fazla kaynak. Sekiz adımlı süreci açıklayıp ve öğrencileri, mezunları ve fakülteyi bu sürece nasıl dahil edeceğimizi ifade ettikten sonra, sizin önerilerinizi bekliyorum ve sizin de bu planlama sürecinin bir parçası olmanızı arzu ederim." Dekan, önünde uzun bir yolun olduğunu ve bugün bunun ilk adımı olduğunu biliyordu.

Özellikle, Bir Akademik Planı Geliştirmek İçin Çalışmayı KİM Yapar?

Akademik plan, akıcı ve yaşayan bir dokümandır. Birçok alt süreci kapsayan bir süreçtir. Daha önce belirttiğimiz gibi bir yüksekokul veya üniversite akademik planının elemanları birçoğu kampüs dışından olmak üzere değişik bir çok yerden gelir. Etkili bir akademik plan oluşturmak için sorumluluk, yüksekokulun veya üniversitenin özellikle de kampüsün akademik yönüne aittir. Akademik planlamanın üniversitenin rektörü (provost), akademik işler başkan yardımcısı veya akademik işler rektör yardımcısı düzeyinde başlamasını daha sonra da okul veya yüksekokulun dekanlarına, bölüm başkanlarına ve sonunda da kadrolu öğretim üyelerine inmesi görüşündeyiz.

Yönetim kurulu üleriyle beraber başkanların ve rektörlerin akademik planlamada bir rolü vardır, ancak bunların planlama sürecinde

bizzat doğrudan katılmalarının gerekli olduğu kanaatinde değiliz. Birçok kampüste müşahade ettiğimiz üzere başkan veya rektör, “Akademik İşler Üst Yöneticisi” ünvanını taşır. Bu bireyler tüm kampüs faaliyetlerini denetler ve akademik planın gelişimi ve sürdürülmesini kontrol etmek için geniş sorumlulukları azaltılmamalıdır. Yönetim kurullarıyla birlikte başkanların ve rektörlerin rolü, örgütün akademik yönünden gelen planı sınamak, tavsiye etmek, reddetmek veya onamaktır.

Akademisyenlerin Rolü

Üniversitenin rektörü (provost), akademik başkan yardımcısı veya akademik rektör yardımcısı-kolaylık olması için burada rektörün rolünden söz edeceğiz, devam eden akademik programla ilişkili yüksekokul veya üniversitenin genel misyonunun açık vizyonu olmalıdır. Rektörün, kurumun stratejik planlama komitesinin sürekli bir üyesi olduğunu ve planlama yapılan yerdeki tüm bilgilere sahip olması gerektiğini belirtmeliyiz. Bu durum, rektöre hem idari hem de akademik yönlerden kampüsün yönünü görmekte güçlü bir ortam sağlar. Bu bakış açısından rektör, elemanları dikkate alan bir yön çizmelidir. Özelde rektör kurumun stratejik planının bulgularıyla akademik program karmasını test etmede inisiyatif almalıdır.

Dekanlar rektörün geniş bakış açısına sahip değilken, bunlar kendi okullarının veya yüksekokullarının akademik yapıları ve programlarının durumlarını en iyi değerlendirmeye sahiptirler. Bir grup olarak rektör ve dekanlar, yüksekokul veya üniversitenin akademik programında mevcut bilgiyi, o programın unsurlarının durumunu ve program öğelerinin yönlendirildiği detaylı bilgiyi ellerinde tutarlar. Akademik program hakkındaki sonuçları çizmeye başlayan ana ilk grup bunlardır ve bu işi kampüs stratejik planına uygun bir şekilde yaparlar. Politikaların asgari düzeyde tutulabileceği ve bu objektifliğin karar alma merkezini oluşturduğu varsayımıyla bu grup, stratejik plan ve akademik plan

arasında en iyi eşleşme yapma noktasında ciddi öneriler sunmalıdır. Gelecek bölümde tartışılan programın revizyon sürecini denetlemekten en fazla sorumlu bir gruptur. Bölüm planlamasının bu önemli unsuru, tüm akademik planlama ve stratejik planlamanın önemli bir parçası olarak, yüksekokul veya üniversitenin merkezi misyonunun birincil faaliyetlerinde standartları yerleştirme ve kaliteyi ölçmede merkezi bir fonksiyona sahiptir.

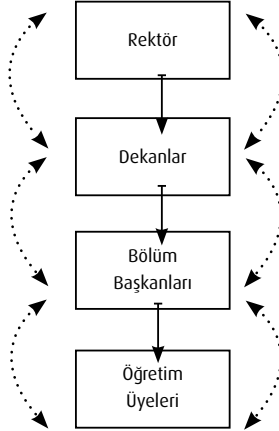
Dekanlar, akademik planlama süreci görevinde olanlarla diğer bir grubu oluştururlar. Her dekan, yüksekokul düzeyinde sunulan program türleri konusunda bir uzmandır ve değişik bölümlerin sunduğu programların kalite düzeyinin güvenilir ortağı olmalıdır. Bölüm başkanları ile beraber hareket eden dekan, durgun programlar, güçlü programlar, büyüyen programlar ve her birinin nedenlerine dair iyi bir fikir sahibi olmalıdır. Akademik planlama sürecinin temel yapı unsurlarından birisi olan disiplin konumunu gözeterек geniş bir veriyi bu grup temin edebilir.

Bölüm başkanları ve bölümdeki öğretim üyeleri akademik planlamanın diğer temel ögesini oluştururlar. Açıkçası üniversitedeki akademik birimlerin konumundaki şekliyle kendi disiplinlerinin konumlarının en yakınında olan bu insanlardır. Bunların katkıları akademik planlama sürecinde çok fazla önemlidir, ama iki gerçekten etkilenir:

- 1) Bölüm öğretim üyeleri kendi disiplinlerine o kadar dalmışlar ki, diğer disiplinleri çok az takdir ederler, hatta onlarla ilgileri de azdır,
- 2) Bölüm öğretim üyeleri doğal olarak kendi faaliyetlerinde tutucudur ve gelecekle ilgili olmayabilirler.

Bu açıklamayla, akademik planlamadaki yapısal süreci belirtmeye çalışmaktayız. Aşağıdaki 7.1 nolu tabloda gösterildiği gibi usulle ilgili süreç çok karmaşıktır.

Tablo 7.1

Akademik Planlama İçin Planlama Süreci**Birinci Adım** →

- Rektör, genel planlama rehberlerini dekanlarla paylaşır.
- Dekanlar genel planlama rehberlerini bölüm başkanlarıyla paylaşırlar.
- Bölüm başkanları genel planlama rehberlerini öğretim üyeleriyle paylaşırlar.

İkinci Adım — — — — — — — — — — →

- Öğretim üyesi düzeyinde başlayarak veri setlerini ve açıklığı sağlamak için her grup birlikte çalışır.

Üçüncü Adım →

- Öğretim üyeleri, bölüm başkanlarına önerilerini arz ederler.
- Bölüm başkanları, birleşik planı dekanlara sunarlar.
- Dekanlar, rektöre birim planlarını sunarlar.
- Rektör, planı kurumsal düzey taşıır. Rektör, planın dengesiyle veya aynı uyumda olmayan kusurları yeniden gözden geçirir.

Tabloda görüldüğü gibi akademik planlama sürecinin akademik yanı, kurumsal stratejik planın doğrudan bir parçası oldukça ve daha fazla güçlendirildikçe planın değişik parçalarının belirli yinelemeleri kadar, birtakım başka düzeylerini de kapsar. İşbirliği içindeki bir çevrede akademik basamağın her bir düzeyi kendi bilgi temelini ve tüm sürecin koordinasyonunu sağlar.

Hiçbir birey veya grup bilgiyi tamamlayamayacağı için müzakereler, bu sürecin parçası olmalıdır. Bu sürece katılanlar şeffaf, objektif ve güvenilir veriye dayanan etkin bir akademik plan oluşturabilirler. Daha sonra akademik plan sonuçları bizzat kurumsal akademik planın temel ilkelerini iyice belirlemeli ve yüksekokul veya üniversitenin akademik yönüyle bir bağı olarak hizmet etmelidir. İdari, destek ve yönetim düşüncesi etkin bir stratejik plan meydana getirmede bir araya gelebilir.

Program Gözden Geçirmenin Rolü

Program Gözden Geçirme, akademik planlamanın en önemli parçalarından birisidir. Bu iyi yapılırsa program gözden geçirme faaliyetleri hem stratejik planlama hem de akademik planlama süreçleriyle tam uyumlu olur.

Günümüzde program gözden geçirmeler- kurumun çıktı değerlendirme süreçlerinin bir parçası olarak- program planlamada geleneksel yaklaşımdır ve birçok durumda kurumun konumu ve bölgesel akredite kuruluşlar tarafından yönlendirilmektedir (Barak and Breier, 1990: Conrad and Wilson, 1986). ERIC Database'in son bir araştırması, yüksek öğrenimde program gözden geçirmeyle ilgili 359 makale bulmuştur. Makaleler belirli yüksekokul program gözden geçirmeleri (Keene State College, 1998; Ecker, 1994), kurum anketleri (Barak, 1982; Mets, 1995) ve literatür araştırması (Satterlee, 1992) üzerinedir.

Kurumlar yoğun dikkatli inceleme ve eleştiri altında oldukları ve hesap verebilmek için kamuoyu baskısına cevap vermeleri gerektiğin-

den program gözden geçirmeleri, artan ilgi taşımaktadır. Yüksekokul program gözden geçirmeye olan artan ilgi, finansal sınırlamalara yeterli cevap verme ve hesap verebilirlik için dışsal beklentilere cevap verme ihtiyacı kadar eğitim kalitesinin gelişmesindeki geniş ilgiden ileri gelmektedir. Halihazır program gözden geçirmeleri aynı zamanda kaynakların yeniden bölüşümü ve programdan vazgeçme noktasında karar almada yardım etmek için düzenlenmiştir. (Conrad and Wilson, 1986).

Program gözden geçirmeleri genel olarak kontrol mekanizmalarının geri beslemesi şeklinde işler (Dubrin, 2003): Yüksekokul ve sektör program standartlarını program çıktılarıyla karşılaştırır ve sonra oluşmaların ardından sapmaları düzeltir. Güzel bir örneği, İngilizce yeterlilik sınavının yönetimi olabilir. Son yılın sonunda bu sınav yapılır ve testten elde edilen sonuçlara dayalı olarak yüksekokulun yazım programı düzenlenir. Yeni program eski programdan kaynaklanan sorunları düzeltebilir, ama yeterince yazım yetenekleri olmaksızın mezun olan öğrencilere az bir fayda sağlar.

Benoist (1986) geçmiş tecrübelerle yoğunlaşarak program gözden geçirmelerin gelecekte program planlamanın içsel bir parçası olması gerektiği konusunda uyarmıştır. Program gözden geçirmelerin program planlamaya dönüşmesi için, program gözden geçirmeler sürekli gelişme sürecinin parçası olmalıdır (Hugenberg, 1997). Bu da bir öğrenci bir programı tamamlamadan önce, öğretim üyelerine ve yöneticilere gerçek zamanlı geri dönüşüm halkaları oluşturabilecek imkanları sağlamasıyla mümkün olur.

Conrad ve Wilson'a (1986) göre, paydaşların ihtiyaçlarına mukabil akademik program gözden geçirmeleri dört farklı açıdan kalite tanımı amacının altını çizerek program karar alma veya yetkinlik/uzmanlığa bağlı bir veya daha çok formel hedef tabanlı modeller (models-goal-based) dikkat çeker: Uzman görüşüne itibar, kaynakların durumu,

beşeri, mali ve fiziki varlıkların etkin ve etkili kullanımına yoğunlaşma; sonuçların görünümü veya öğretim üyeleri ve öğrenci performansı ile ölçülen programın kalitesi; ve öğrencinin ne öğrendiği konusunda katma değer görünüm. Kullanılan gelişmiş metota bakmadan etkili program gözden geçirmelerinin üç özelliği sistematik, düzenli ve kapsamlı olmasıdır (Ewell, 1983).

Program gözden geçirmenin akademik program planlamaya dahil olan her şeyin veya bunun aksine olmadığını anlamak gerekir. Standart program gözden geçirme konusuna devam eden şeylerin çoğu sadece bir bölüm veya disiplin alanında yoğunlaşmakta ve kampüsün geri kalan faaliyetleriyle koordineli değildir. Bu geniş kampüs bağlantıları olmadan program gözden geçirme bazı bölümlerdeki program kalitesini iyice geliştirebilecek, ama stratejik planlama süreçlerinde zorunlu olan köprüleri veya bağlantıları sağlayamayacaktır.

Bununla birlikte program gözden geçirme, tüm akademik planlamayla doğal bir paydaş yapmak için faaliyet türlerine sahiptir. Aşağıdaki 7.2 tablo birçok Amerikan yüksekokulu veya üniversitesinin program gözden geçirme türünü göstermektedir.

7.2 tablodaki özellikler uygulamada bir bölümü içermekle beraber, program gözden geçirmenin bizzatı geniş akademik toplumla ilişkiler kurmasının zorunlu olmadığını belirtelim. Özelliklerinin bu yapısı uyum göstermekle beraber o ilişkileri oluşturarak analiz edecek ve değiştirecek potansiyelde akademik üst yapıya dayanır. Genellikle program gözden geçirme tek bölümlere ve disiplinlere yoğunlaşır. Böylelikle program gözden geçirme ve çıkan sonuçlar bizzat akademik planlamaya değerli bir katkı sağlar, bireysel bölümlerin statüsü ve rolü hakkında katkısını bize söyler.

Tablo 7.2. **Program Gözden Geçirmenin Özellikleri**

- **Analiz:** Bölümün güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek,
- **Hedef belirleme:** Sürekli gelişme için 5 yıl ve yıllık hedefler,
- **Kaynak tanımlama:** Hedeflerine ulaşmakta bölüme ayrılan kaynakların nasıl yapıldığını belirlemek,
- **Katılım:** Tüm bölüm öğretim üyelerini belirleme ve bunların kendi çalışmalarına nasıl dahil olduklarını ve öneriler de dahil olmak üzere belirlemek,
- **Öğrenci Değerlendirme:** Anketler, görüşmeler ve odak gruplar dahil olmak üzere geri besleme, öğrenci çıktı değerlendirme sonuçları,
- **Yıllık Yenilemeler:** Gelişmeleri ve değişimleri gösteren programlı raporlar,
- **Uygulama:** Bölüm planının kurumsal stratejik plan gibi akademik plana da nasıl uyumlu olduğunu kanıtlaması (UNC, 2000).

Program gözden geçirme faaliyetleri tablo 7.3'te belirtilmekte ve tipik bir metot kurulması, izlenmesi ve sonra da sürecin gözden geçirilmesini göstermektedir.

Tablo 7.3 **Program Değerlendirme Süreci**

- Akademik İşler Bürosu program gözden geçirme zamanlama birimini ifade eder.
- Dekan, bir iş takvimi güçlendirmek ve ölçüt geliştirmek için birim veya bölümle beraber olacaktır.
- Birim veya bölüm kendi çalışmasına başlayacaktır.
 - Geçen bazı yılların değerlendirme verilerini toplama birimi.
 - Birim, kendi içinde program gözden geçirme grubu ve göz-

den geçirmeyi seçer.

- Birim verileri yeniden gözden geçirir (değerleme, program, personel alımı, vb.)

- Dekan, Akademik İşler Bürosu tarafından sunulan sorunlar konusunda birimi sorgulamakta bir dışsal gözden geçirici seçer.

- Dışsal gözden geçirici kendi raporunu hazırlayacaktır.

- Birim, cevap verecek ve bir rapor hazırlayacaktır.

- Dışsal bir gözden geçirici tarafından öne sürülen konular.

- Birim, kurumsal misyon, verimlilik ve kalite arasında en uygun bir uyumu sağlayacak sürekli geliştirme hedefleri sağlayacaktır.

- Bölüm veya birimin onay için dekana raporu sunacaktır.

- Onay için rektöre sunulan rapor.

Rektör, onay için yüksekokul veya üniversite yönetimine rapor sunacaktır.

- Birim, rektöre yıllık ilerleme raporları sunarak yeni programı gözden geçirme döngüsüne başlar.

Bu program gözden geçirme taslağı, stratejik planlama süreçleri gibi akademik planlama sürecine sağlam şekilde katılabilen belirli unsurları içerir. Rektör ve dekan tarafından yönlendirme aracılığı ile birim veya bölüm planlamasının akademik planlama ile birleşmesi eş zamanlı olmalıdır. Ne rektör ne dekanlar birim veya bölümün daha geniş bir akademik planla yerini görmezden gelmeye izin vermemeli ve iyi bir uyum sağlamada gözden geçirme ortaya koymalıdır. Dahası, tamamlanmış gözden geçirme onay süreçleri vasıtasıyla olduğundan yüksekokul veya üniversitenin stratejik planı test etmek için yeterli fırsatı olacaktır. Üniteyi bu çerçevelerin içinde tutmada, üç unsur birlikte iyi çalışmalıdır. Kampüsün tüm parçaları için birleşik bir yönlendirme içinde olmaları gerekmektedir.

Değerlendirme konusunda kısa birkaç cümle: Geçmiş birkaç yılda birimin faaliyetleri ile ilgili dikkatli ve güvenilir veri programı, gözden geçirmenin etkinliğindeki temel düşüncelerden birisidir. Gözden geçirme, dikkatli öğrenme, araştırma ve hizmet değerlendirmeyi içermek zorundadır. Birçok durumda gözden geçirme takımı bir şeyin öğrenme kadar soyut olup olmadığını anlamak için anketler yapmalı, mezunlarla görüşmeli, işverenlerle ve diğer hizmet alanla mülakat yapmalı. Diğer durumlarda çıkış sınavlarının sonuçları, araştırma sonuçları ve hizmetin ölçülebilir unsurları gibi zor veriler elde edilebilir. Ne olursa olsun kurum, bu sürecin etkinliğini sağlamak amacıyla uygun değerlendirme ölçütleriyle bir değerlendirme sürecini kurmaya niyetli olmalıdır.

Program Gözden Geçirme Süreleri

Ewell (1983) program gözden geçirmenin üç yolla yanlış olacağını belirtir: Veri kullanımında, incelemelerin yürütümü ve sonuçların nasıl kullanılacağı ve kullanılıp kullanılmayacağı konularıdır. Tek bir gösterge yanlışlığı, eksiksiz veri hatası ve yanlış tahminler ve karşılaşmaların belirli türlerini içeren bu üç alanda tartışılanlar yanlışlıklar içermektedir. Bundan başka Ewell'i program çıktılarından ziyade gözden geçirmelerde etkinlik ve girdilerin geleneksel ölçümleri üzerinde çok durulması ilgilendirmiştir.

Daha önemlisi, Skolnick (1989) bilgi soruşturmasında farklı, yenilikçi ve karşıt yaklaşımları sindirmeye çalışan program geliştirmede birtakım sistemlerin tanımlamasını yapmıştır. Özellikle uzmanlık/ehliyet modelinin tüm sistem ölçeğindeki uygulamasının uygunluğunu sorgulamıştır. Bu izlenimler, program gözden geçirme sürecinin mevcut programları iyileştirdiği ve en azından sadece tekrarlanan değişimleri önerdiği için program yeniliği ve değişimin bütünü yavaş olduğunu hisseden Seymour ve Fife (1988) tarafından dile getirilmiştir. Program geliştirmede inovasyon önemli olduğu için stratejik planlama ve program iyileştirme ile örgütlerde inovasyon planlamanın örtüşmesi gerekmektedir. Inovasyon için uygun bir hava yaratarak ve sürdürerek,

kuruma inovasyon yapacak elemanlar sağlayarak, seçici bir strateji geliştirerek ve dışa dönük araçları geliştirerek yeni programlar geliştirtirme süreci önerilmektedir.

Programlar, sadece gözden geçirme sürecinde basit değişiklikleri yapmak için verilmiş konuları değil, ihtiyaç duyulduğu üzere bir yüksekokulun sunumlarından alınan, ilave olunan veya değiştirilen malları veya ürünleri de ilgilendirmektedir. Program gözden geçirme ile ilgili bu yeni düşünce, “her yeni veya eski, programın mevcudiyetini her ve tüm harcamanın her yıl ileri sürmesi gereken” olduğu yerde program gözden geçirmeye sıfır tabanlı bir yaklaşıma benzemeye çalışır (Bimbaum, 2000, s. 52).

Kampüs Yöneticilerinin Rolü

Yukarıda belirtildiği gibi başkanların, rektörlerin ve yönetim kurullarının rolü örgütün sadece akademik yanından gelen planı incelemek, tavsiye etmek, reddetmek veya tasdik etmektir. Yüksek okul veya üniversitenin stratejik planı en çok faal olarak içerdği kişileri esas alarak, esas sorumluluğu bundan sonra ikisi arasında kolayca uyumlu ve doğal olan belirli hususları yapmak için stratejik plana karşı akademik planı sınamaktır.

Yöneticiler akademik disiplinlerin durumunu tam olarak anlamada ihtiyaçları olan bilgiye sahip olmayabilirler ve öğretim üyelerinin kendilerini yeterli bilgilendirmelerine dayanmak zorundadırlar. Bu durumda hizmet alanının ihtiyaçlarını anlamada daha iyi bir durumda olmak zorundadırlar. Özellikle yönetim kurulları hizmet alanının geniş bir kısmını temsil eden fertlerden oluşmalı, yüksekokul veya üniversitenin başarısında ciddi ilgileri ve başlıca dışsal kaynak sağlayıcıları ile iletişimleri olmalıdır. Bir ekip olarak yönetim kurulu, kampüs ile toplum arasındaki uyumun en iyi nasıl gerçekleştirileceğinde güçlü bir ittifak halinde olmalıdır. Kapasiteleri onaylama/onaylamamada olduğu gibi tavsiyelerinde de akademik tarafla sonradan paylaşılabilip toplumsal

ihtiyaçlarının verilerini biraraya getirebilir. Yine yüksekokul veya üniversitenin karşı kıyısından akademik girişimlere karşı cevap verebilir ve bu girişimlerin potansiyel etkinliğini, zamanlamayı ve ihtiyacı ve bu yeniliklerin potansiyel etkinliklerine ışık tutmak için bilgi sağlayabilir.

Başkanlar ile rektörler kampüsün akademik fonksiyonları, yönetim kurulları ile hizmet alanının diğer önemli paydaşlarının birçok elemanları arasında önemli bağlar kurar. Bir başkanın veya rektörün zamanının çoğunu içsel ve dışsal işlere ayırmasının nasıl olacağının kararlaştırılması, başkanların aldıkları önemli kararların pekçoğundan birisidir. Bunlar uygun bir şekilde dengelenirse akademik planlama sürecine açıkça fayda sağlayabilecek veri tabanları ve bağları sağlayabilir. Bu temin edilirse başkan veya rektör o zaman, akademik tarafın fayda sağlamasına fırsat verecek dışsal ve içsel kurucular arasındaki bir bağı kolaylaştırabilir. Böyle faydalar hem akademik camiaya hem de öğrencilere araştırma fırsatları da verir. Dışsal kurucuların kampüs faaliyetlerini içeriğini ve ilgisini artırır; bilgi yenileştirme ve paylaşımı, laboratuvar tecrübelerinin alanları; bina ve hizmet alanı ilişkilerinin bütünleştirilmesi ve kampüsün yeni kaynakları çoğaltır.

Tümüyle yüksekokul veya üniversitenin yönetim tarafı toplumsal bağların oluşturulmasında son derece değerli bir varlık olabilir ve akademik planlama sürecine yardım edebilecek önemli bir hizmeti sağlayabilir. Stratejik plan çerçevesinde yönetim elemanı akademik plan ile kendisi arasında etkin bir uyum sağlamakta tesirli olabilir.

Bölümler/ Okullar/ Yüksekokullar/ Tüm Kampüs Akademik Program Planlama Dönemine Ne zaman Başlamalıdır?

Pekçok yüksekokul veya üniversite bölümlerinin sabit bir süreyle genellikle beş veya yedi yılda gözden geçirme sürecine geçmelerini sağlamalıdır. Bununla beraber akademik program planlama devam etmesi gereken bir konudur, sürekli bir süreç olacak kadar çok döngü üzerine olmamalıdır. Üst yönetici bir yılın takvimini doldurup kabartacak faaliyetlerin bir tarifesini sağlamalı ve bu tarifeyi her yıl tekrar

edebilmelidir. Akademisyenler, henüz akademinin birçok alanda her zaman meydana gelen statik değişimler ve yeniliklerin farkındalığı ile disiplinlerdeki değişimler herhangi birşey olduğundan, öğretim üyeleri bölüm başkanları ve rektör her zaman tepede olmalıdır.

Bir döngüyü tanımlamanın açık değeri, faaliyetlerin standartlaşmaya meyilli olması ve bazı şeylerin düzenli olarak her yıl yapılmasıdır. Bir yandan bir akademik program döngüsünün uygun dersine dair kolay bir yanıt olmayabilirken, kurumlar kampüs çapında akademik plan yapma kararı almalı ve bunu uygulamalıdır.

Zamanlama şartlarında potansiyel olarak iki farklı durum vardır: Somut akademik planları yapan kampüsler ve yapmayanlar. Planlama yapmayanlar, ama somut bir akademik programın değerini görmeye başlayanlar belki de akademik planlama sürecinden gelen hikmetle stratejik planlarını büyümeye ihtiyaç olduğunu düşündüklerinden plandan planı gerektiriyor. Bir plandan plana, kampüsteki insanların mevcut yılı bitirdikleri ve yaşamış oldukları hem problemlerin hem de fırsatların daha fazla farkına vardıkları bahar ayında başlayabilir. Üst yönetici, başkan veya rektör, stratejik planlama görevlisi ve bölüm başkanları bu zamanı, bir somut akademik planlama sürecine başlamanın en iyi metotunu tanımlamakta en iyi zamanı kullanabilmektedir. Gelecek yaz döneminde kampüsün çoğu boş ve hayat adımı yavaş olduğunda bu grup, süreçleri ve politikaları uygulamaya koyabilirler. Böylece düşen dönem, indirilen planlamanın ilk dönemini başlatır. Bu, planlamanın başlaması için mükemmel ve en iyi metot anlamına gelmez, ama bir plan-plana tarifesinin birlikte nasıl olabileceğinin kısa bir özetidir. Somut bir akademik planlama sürecine başlamak isteyen kampüslerin planlamak için bir plan geliştirmeleri gerekir.

Somutlaşmış bir planlama sürecine çoktan sahip olan bu yükseköğretim ve üniversiteler için anahtar, ikisi arasındaki sırayı temin etmekte stratejik planlama süreciyle çok yakın çalışmaya başlamaktır. Her iki süreçlerini uzlaştırmakta zorunlu olabilen herhangi bir döngü ayarı çabaya değer olurdu.

Bu Süreçte Yeralan Adımlar Nelerdir?

Şimdi tanımlayacağımız şey, yukarıda ifade edilen kılavuzlara dayalı olarak bir akademik planı geliştirmenin kurumsal çaptaki sürecin ne olduğudur. Bu yaklaşım, yüksekokul veya üniversitenin henüz somutlaştırılmış bir akademik plana sahip olmadığı veya sürecini yeniden düzenleme isteğini varsaymaktadır. Akademik planlamayı, program gözden geçirme kurallarını ve stratejik planlamayı birleştiren planlamaya daha bütünsel bir yaklaşım oluşturmakta programı gözden geçirmeyle beraber akademik planlama için geliştirdiğimiz temel modelleri düzenler. Aşamalar, aşağıdaki 7.4 nolu tabloda verilmiştir.

Akademik planlamanın önemi, bir **kampüs ölçeğindeki** fikirde dramatiklik kadar faaliyetleri de çağırıştır. Belirttiğimiz gibi akademik taraf akademik planlamayla daha fazla düzenleme olacağı zaman kampüsün diğer taraflarının tümünü de etkiler, böylece tüm kampüsün sürecin farkında olması noktasında ve sürecin onları nasıl etkileyebileceğinden emin olmakta iyi bir fikir olur. Bu, kurumsal stratejik planlama komitesinin uygun bağlar oluşturmaya başlamasıyla diğer kampüs gruplarına imkan sağlar, böylece bunların faaliyetleri akademik planlamacıların faaliyetlerinden ayrılır.

Akademik planlama süreci fiilen tüm kampüs sorumluluğuyla başlamalı, başkan veya rektör sürecin önemini üst düzeyde gösterecek biçimde tavır sergilemelidir. İlk önce oluşturma sonra da bütün planı uygulamayı takip etmek için yüksekokul veya üniversitenin yönetimlerinin akademik yönünde adımları genel hatlarıyla belirlemeye başlayan rektör tarafından bu görev yerine getirilir. Bu görevler öğretim üyelerini programlarını güçlü biçimde uyarlamaya zorlar. Bunlar yerinde midir? Bunlar güncel hale getiriliyor mu? Bunlar gelişmiş nitelikli midir? Programlar yüksekokul veya üniversitenin misyonuna ve hizmet alanındaki ihtiyaçlara uygun mudur? Yapılan iş, sürekli gelişmeyi sağlayan işlemler gibi yüksek kaliteyi temin etmenin gelişmiş modellerini de içermelidir. Öğretim üyelerinin ne öğretecekleri ve bunu nasıl yapacaklarını

açıkça sorgulamayı da sağlamalıdır. Sonuçta bu işler, engel olmaktan öte yol göstermeli ve tüm bölümlerin ve disiplinlerin yüksekokul veya üniversitenin akademik programlarını destekleyici bir yapı oluşturmaya temeline dayanmaya ihtiyacı vardır.

Tablo 7.4 Akademik Planlama Sürecinde Adımlar

Üst yönetim ve akademik görevlilerden kaynaklanan kampüs işlerine dayanarak dekanlar, sürekli iyileşme amacıyla değerlendirme,

Birinci adım: Kampüs ölçeği önceliği.

İkinci adım: Kampüs ölçeği görevi.

Üçüncü adım: Orta düzey görevleri (okullar veya yüksekokullar).

Dördüncü adım: Bölüm icrası.

Araştırma Yönü

a) Kütüphane,

b) İnternet,

c) Mülakat analizleri,

Analiz Yönü

a) Geçerliliğin kurulması,

b) Güvenilirliğin sağlanması

Kaynakları Gözden Geçirme Aşaması

Karar aşaması

Öneri aşaması

Beşinci adım: Orta seviye gözden geçirme, koordinasyon, test etme ve güçlendirme.

Altıncı adım: Kampüs çapında bir gözden geçirme, koordinasyon, test etme ve güçlendirme.

Yedinci adım: Yönetim kurulu onayı ve kaynak taahhüdü.

Sekizinci adım: Kampüs stratejik planına dahil olma.

Dokuzuncu adım: Döngüsel bir gözden geçirme ve revizyon.

ilerleme ve önerilerin daha özel bir hale gelmesi için programlarda **orta düzey görevleri** konu edinerek süreci daha da açık hale getirir-

ler. Dekanlar, ortak amaçları ve yönelimi sağlamayı sürdürmekle bu adımda rektörle beraber uyumlu çalışmaya ihtiyaç duyarlar. Böylece dekanlar okulları veya yüksekokullarının hassasiyetlerini farklılaştırmaya başladığı ve daha disiplin odaklı olma sürecini örmeye başlarlar. Bir müzik ve güzel sanatlar yüksekokulunun planlaması, fen ve edebiyat veya tıp fakültesinininkinden farklı olacaktır.

Bu noktada bireysel bölümler kendi planını yapmaya başlar ve bütün akademik planlama sürecine kendine özgü bölüm icrasını kurarlar. Program gözden geçirme doğru olursa ilk temel faaliyetlerinden birisi, veri toplama olmak zorundadır. Araştırmanın iki temel alanları, eğitim sunma ve/veya araştırma ve çıktı alanlarındadır.

Fakülte üyelerinin kaç tür yöntemle öğrettikleri ve ne öğrettiklerindeki farkları belirtmek de ilginç olur. Bu, akademik özgürlüğün güzelliklerinden birisidir ve akademik planlamada hiçbir şey akademik özgürlüğü değiştirmemelidir. Bununla birlikte ne öğretildiğini, nasıl öğretildiğini araştırmak yararlı olur. Çünkü öğretim üyeleri, eğitimciler ve araştırmacılar disiplini daha iyi anlamak için yeni sahalardaki gibi eğitim ve sorgulamanın en iyi metotlarını hemen görebilirler. Mesela örgütün genel bir tanımlaması ve bölümün faaliyetlerinin metotları ile birlikte bölümün nasıl performans gösterdiğini açıklamak önemlidir.

Çıktıların verisi de önemlidir. Program gözden geçirme tartışmasında belirttiğimiz gibi çıktıların verisinin toplanması hem kolay, hem de zor olabilir. Eğer bölüm sürekli bir temel üzerinde bulunan yerdeki bazı standart hale gelmiş elemanlara sahipse oldukça kolaydır. Gelişmiş değerlendirme teknikleri ve uygun ölçütleri olmayan bölümler için bu ihtiyaç yıldıracı olabilir. Bununla beraber her bir grup için bölüm üyelerinin hem geçerli, hem de güvenilir olan kayıt araçlarını geliştirmeye ve kullanmaya ihtiyaçları vardır. Bunlar, ölçülebilir ve karşılaştırılabilir sonuçlarla bölümlerindeki öğrenme sürecinin etkinliğini doğruca

tanımlayan veri tabanlarını oluşturma imkanı sağlayabilir. İlerlemeye başlayabilmede ilgili oldukları alanlarda olduğu gibi, üzerine kurulabilen başarılı alanları göstermeye ihtiyaçları vardır.

Araştırma safhasında iyi veri toplamanın olabildiği bazı alanlar vardır. Kütüphane verisi bir kaynaktır, özellikle diğer kurumların neler yaptıkları ve bunu nasıl gerçekleştirdikleri en güzel örneklerdir. Yine kütüphane diğer kurumların örneğin iş piyasa veya yüksek okuldaki tayin oranları gibi veri tabanlarının kurulmasının en güzel bir kaynağıdır. **İnternet** değişik büyüyen bir kaynak olmayı sürdürmekte, ama kolayca veri tabanlarına ulaşılmakta ve birçok akademik disiplinde günlük gelişmeler, yaygınlık ve kullanım anlamında hızlı bilgi sağlayabilmektedir. Mevcut öğrenciler, mezunlar, lisanslı işverenler, toplum liderleri ve devlet adamları, işverenlerle **mülakatlar**, hizmetin ihtiyaçları ve bu ihtiyaçların bir araya gelmesinde bölümün etkinliklerini gözeterek çok değerli bilginin hepsini temin edebilir. Çıktıların verisini elde etmenin diğer en iyi kaynakları ise **mezuniyet sınavları**, **giriş sınavları** ve **istihdam oranları** konusundaki performanstır.

Bölümün akademik planlamasının diğer aşaması, **analiz aşamasıdır**. Verileri toplama ve sonra da analiz için düzenleme her zaman zorlu bir süreç olduğunu ispat edecektir. Bilgi yüklemesi özellikle diğer gündemlere sahip olan öğretim üyeleri için her zaman bir tehdit olsa da, bölüm kullanımdan daha az veya daha fazlaya sahip olmadan karar alacağı konularda yeterli veriye sahip olduğuna kani olduğunda, mutlu bir ortamı hedef almalıdır. Bu noktada analiz başlar. Verinin **geçerliliğinin ve güvenilirliğinin** her ikisini sağlamak burada önemlidir. Bölüm, nesnel olan, gerçek durumları yansıtan ve sırf spekülasyon olmayan bilgiye baktığından emin olmalıdır. Bölüm üyeleri verilerinden emin iseler, sonra onu yorumlamaya başlayabilirler. Analizin sonucu herkesin beklediği şeyde olabilir veya bir miktar sürprizleri de içerebilir. Ne olursa olsun, sonuç bölümün hareket edebileceği ve inanacağı şekilde olmalıdır.

Kaynakları gözden geçirme aşaması da başka bir bölümdür. Bölümdeki (öğretim üyeleri, araştırmacılar, personel desteği, tesisler, yıllık finansman düzeyleri, ipoteksiz fonları, vakıf fonları, hibeler ve bağışlar) kaynakları anlamakla bölümün akademik planı için önerilerini birlikte sunmaya başlanabilir. Dekan, rektör ve belki de yönetimin geri kalan kısmının girdileriyle, bölüm planlamacıları ilave veya azalan kaynaklar için iyi bir bakış fikrine sahip olmalıdır.

Bölüm üyeleri önlerindeki tüm araçlara sahip olduklarında ve mükemmel ve sürekli iyileşmeyi desteklemeyi sağlayabilen veya sağlayamayan şeylere karar vermeye başlamak zorunda olduğunda **karar aşaması** meydana gelir. Çok az bölümler istedikleri veya yapmak zorunda oldukları her şeyi yapabilirler, böylece varacakları kararlar ortalamasının altı olabilir ve uzlaşmaya varmak zor da olabilir. İhtiyaç olunan her şey için en iyi bir temel üzerinde içsel ve dışsal şartların fırsatlarını ve gerçeklerini uzlaştırma özenli ve zaman alıcı bir olaydır. Bu ciddi olduğundan sonuçlar gelecek yıllar için bölümü şekillendirir.

Sonuçta bölüm planlama **öneri aşamasına** geçilir. Planlamacılar araştırma, analiz ve karar alma faaliyetlerinin önemli bulgularını içeren bir rapor hazırlar ve gelecek faaliyetin en iyi dersi olarak en iyi kaydı iler sürer. Bunun iyi bir formül, iyi düzenlenmiş ve eşit olarak iyi düşünülmüş bir rapor olması gerekir.

Beşinci adım, **orta düzey gözden geçirmedir**. Burada dekanlar okuldaki veya yüksekokuldaki değişik bölümlerin planlarıyla eşgüdüm sağlar, esas akademik planlama işlerinin prensiplerine karşı, onları gözden geçirir ve sonra da tüm okulun veya yüksekokulun planlarına dahil eder. Dekanın geri gönderdiği bölüm planlarının bazılarının gerektirdiği bu düzeydeki sorunları görebilmesi de mümkündür. Halbuki dekan parçaların toplamının kabul edilebilecek seviyeye geldiğine karar verdiğinde planın gönderilmesi gerekmektedir.

Altıncı adım, ilkin rektör ve mümkünse başkan veya başkan yardımcısı tarafından başlatılan **kampüs çapındaki gözden geçirmedir**. Burada öneri, tüm yüksekokul veya üniversitenin akademik planının koordinasyonu, gözden geçirilmesi ve bütün haline getirilmesidir. Akademik geliştirme planı stratejik plana karşı yeniden incelenmelidir. Her iki planın birbirlerini çatışma olmadan tamamlaması gerekir. Eğer bu durum sağlanamazsa, stratejik planı geliştirenler gibi akademik planı geliştirenlere geri dönecekler ve farklı çalışmalar yapacaklardır. Sadece her iki plan birbirine uyduğu zaman, plan ileriye taşınmalıdır.

Yedinci adım, akademik plan formel olarak kampüsün stratejik planı halinde toplandığında sekizinci adımı yerleştirecek **onay kurulu ve kaynak sorumluluğunu yürütmektir**. Rowley ve Sherman (2001), yüksek okulların ve üniversitelerin kendi stratejik planlarını uygulayabilmekte en etkili yol olarak açıkça kaynak paylaşımını tarif etmiştir. Burada anlattığımız süreçte geçerlidir. Yönetim kurulu hem stratejik plan, hem de akademik planda yeterli güvende iseler, sonra buna uygun mali kaynak vermelidir. Şimdiye kadar akademik planlama sürecini şekillendiren yüksek düzeydeki katılımı birlikte, hem akademik plan hem de stratejik planın geniş çapta kabul edilen bir politika olması ve hemen eyleme geçirilebilir olması gerekir.

Sonuncu ve dokuzuncu adım, sürekli olarak uygulamadaki akademik planı test eden **döngüsel bir inceleme ve gözden geçirme sürecinin** yaratılmasıdır. Rowley, Lujan ve Dolence' (1997) belirttiği gibi, planlama süreci, bir oluş değil bir süreçtir. Yönetim kurulu son planı onayladığında veya yöneticiler ve akademik liderler uygulamaya koyduklarında son bulmaz. Her zaman gözden geçirilmeli ve değerlendirilmelidir. Yılın belirli bir zamanında yapılan program incelemeden farklı olarak, akademik bir planın ortaya çıkan ihtiyaçları karşılayamama gibi bir lüksü yoktur. Akademik planlama sürecinin yeni tehditler gibi yeni

fırsatları da tanımlamakta yeterli esneklikte ve akıcılıkta olması gerekmektedir ve değişimleri icra edebilecek bir konumda olmalıdır. Bölümler, disiplinlerde neler olduğu kadar sürekli gelişme hedeflerini bir araya getirebilmek için yıllık güncelleştirmeleri konu edinerek bu sürecin gerekli bir parçası olmalıdır. Kolayca gözden geçirme ve potansiyel revizyon süreci kampüsün merkez kültürünün bir parçası olmalıdır.

Öğrenen, Akademik Program Planlama Sürecinde Bir Role Sahip Midir?

Buraya kadar bir yüksekokul veya üniversitenin akademik yapısı dışında olanların rolleri hakkında yeterince üzerinde durulmamıştır. Akademik planlamayı bir araya getiren verilerdeki öğrencilerin ve mezunların rolünü ima etmekteyiz, ama öğrenenlere bir grup olarak özel bir rol vermiyoruz. Öğrenenin önemi, çağdaş yüksekokul veya üniversitenin esas amacını anlamakta inkar edilemez. Kurumun varlık sebebi, öğrenenlerdir. O halde kurumun kendi ayrıcalığı üzerinden faydalananlar akademik planı geliştirmeye dahil olmalı mıdır?

Cevap, “evet”tir. Disiplinler hakkındaki yeni bilgi anlamında az bir fayda sağlarken, bunlar neyi öğrenmeye ihtiyaçları olduğu ve öğrenmekle birlikte öğrendikleri şeylerle ne yapmaları gerektiğini anlamada eğitimcilere yardım eden bir role sahiptirler. Eskiler, sözde geleneksel olmayan öğrenciler normal olarak ne öğrenmeleri gerektiği hakkında kesin bir fikre sahiptir. Bu yüzden mülakatlara katılım, grup görüşmeleri ve anketler açık olur. Nihayet daha yeni dahil olan geleneksel kesimler, takip eden eğitim dünyasında başarılı olmak için öğrenme gereksinimlerinin ne olduğunun çok farkındalar. Teknolojinin genel gelişimi, haberlere ulaşmadaki kolaylık, gelişmiş ulaşım ve iletişimle dünyanın küçülmesi ve internet gibi medyanın geniş kitlelere yayılmasının hepsi ustalarından farklı olmalarını temin ederek olgunluk düzeyleri ve bilgi temelleri sağlar. Bu grup öğrenenlerin ne düşündükleri ve neye ihti-

yaçları olduğu hakkında bilgi toplama bütün akademik program planlama sürecinin önemli bir kısmı olmalıdır. Sonra da öğrenen, yüksekokul veya üniversitenin akademik ürünlerinin sadece bir tüketicisi olmayıp, mükemmellik ve ilintinin yüksek düzeylerini temin etmek için okulun gösterdiği çabadaki bir paydaştır.

İKİNCİ KISIM

Nasıl Öğretmeliyiz?

Sekizinci Bölüm

O Halde Takrirdaki Yanlış Nedir?

“Jonathan, eski Yunan filozofları konusunda yaşlı Smith’in konuşması hakkında ne dersin? Onun Thucydides, Plato ve Aristo özellikle Platon’un sadece adam üzerindeki yergisi sırasında bazen kendi kendime uyuya kaldım. Düşündüm ki, saat sekizde başlayan bir dersi almak bir hataydı, ama beni kolayca uyuklatan bir öğretim üyesine sahip olacağımı da hiç düşünmedim! Üniversite, sabahın erken saatinde daha eğlenceli ve daha ilgili bir hoca neden bulamıyordu? Konular gerçekten benim ilgimi çekiyor ama bunları sınıfta tartışmak için hiçbir şansımız yok. Biz, filozoflar hakkında konuşmadığımız halde neden hayatlarını ve fikirlerini öğreniyoruz?”

Dr. Smith’in sınıfının Jacks’ın Jonathan’a önerisi üzerinde diğer bir öğrenci Tom, “Evet” diye sıçradı. “Geçen yıl onun dersini aldım ve yaptığı tüm şey, yazı tahtasında okunması mümkün olmayan yorumlar yazmak, eski notlarından okumak, her beş dakikada çenesini kaşımak ve Plato’nun tekliğine karşı bir birlik olarak Aristo’nun devletin birliği kavramı hakkında konuşmaktı. Bu anlamsız sözün tümüne ne dersin? Yeri gelmişken onun notları yirmi yıldan beri değişmemiştir ve testleri de bu notlarla yapar. Notlarını benden önceki senelerde okuyan bir öğrenciden satın aldım ve sınıfta en yüksek notu ben aldım. Sana bu notları ve sınavın bir nüshasını satacağım, çünkü kendisi çok nadiren soruları değiştirir.

Jonathan dinlemiyordu. Klasik felsefe sınıfının belirtildiği anda derin bir düşünceye daldı, dersin ilk iki haftasında her gün ve her an aynı transa girmeyi istemişti. Jonathan, ders notunu geçmenin ara sınavı ve final sınavına bağlı olduğuna, devamın zorunluğu olmadığına (veya devam olsa bile), zamanın ister uyuma veya internette gezinme olsa iyi olduğu ve onun asla bir sınıf dersine katılmayı düşünmemeye karar verdi. O ders dışında

başka bir şey varken neden o zamandan beri devamdan rahatsız olmaktadır? Yine de internet gezinme uzmanı olan Jonathan, klasik felsefe üzerine bilgilerin tümü çöpe atan bir dizi web sayfaları bulmuştu ve bunlar yaşlı adam Smith'ten daha fazla ilgiliydiler. Belirli sitelerde notlar, kağıtlar ve eski sınavlar bulunuyordu, gerçekte de Smith'in son geçen üç sınavı aynı sınıftaki öğrencilerin birisinin sitesinde buldu!

"Jonathan, beni dinliyor musun?" diye sordu. Jonathan "Kusura bakma, Jack" diye cevap verdi. "Smith'in sınıfının para ve zaman kaybı olduğunu düşünmektaydım." Jack "gelecek senelerdeki sınıflarımızın buna benzemeyeceğini umarım" diye ekledi. "Yapmayacaklarını ümit ederim" diye cevap verdi Sal. Öğretim üyelerinin hepsi Smith gibi değildir. Bazı sınıflar, gerçekten oldukça ilginç ve çok neşelidir. Buna karşın ona benzeyen öğretim üyeleri de vardır. Bunların kimler olduğunu ve neler öğrettiklerini sana anlatmak isterim, böylece gelecekte bunlarla tıkanıp kalmazsın".

Yükseköğretimde Uygulanan Ders Anlatımı (Takrir)

Günümüzde eğitimcilere ve öğrencilere uygun en etkin metotların uygulanmasında en çok ortak bilgi transfer metotuna, dersi (takriri) gözden geçirerek başlıyoruz. Bu metot, yüksekokul ve üniversite eğitimcilerinin öğrenim sürecini kolaylaştırmak için en sık kullandıkları bir yoldur. Bu, tarihsel ve gelenekseldir. Öğretim üyeleri ve eğitimciler buna alışkındır ve kullanmaları oldukça kolaydır. Buna karşın bu eğitim metotunun birçoklarının inandığının aksine hiç de etkili olmadığına dair giderek artan bir kanı vardır.

Pascarella ve Terenzini (1991) bizlere şunu söylemekteler: Takrir gerçek bilginin aktarılmasında bir takım yarar gösterse de, eleştirisel düşünce ve sorun çözme yeteneklerinin ihtiyaç olduğu yerlerde ve konularda çokta etkili olduğu söylenemez. Kember ve Gow (1994) çağdaş yüksekokul ve üniversite öğrencisinin ihtiyaçlarını karşılamakta bu metotun yetersiz olduğunu öne sürmekteler.

Rowley Luyan ve Dolence (1998) takrir metotunu kullanmış olan kendi öğretmenler ve danışmanlarından başka günümüz öğretim üye-

lerinin birçoğu için öğretime hazırlık yapmak çok rastlanan birşey değil. Diğer yazarlar, az ya da çok bu sonuçlara katılmakta, ancak buradaki ana nokta, bilginin aktarılmasında takrir metotunun daima pedagoji danışmanlarınca kullanılabilen en etkili metot olmadığıdır. Takrir metoduyla uyumlu ya da bu metotun hiç kullanılmadığı bir ortamda diğer öğretim metotları daha etkili olabilir.

Bu çalışmalar, yükseköğretimde yer alan kişiler için ilginç olmalıdır. Doğası gereği çoğu diplomalar (dereceler), önemli ölçüde idrak-süreç-uyumlu, eleştirel düşüncenin başarısına bağımlı ve etkin problem çözme yeteneklerine tamamen bağlı olan çalışmaya uyarlanacaktır.

Daha da önemlisi başarılı öğrenme, öğrenenin öğrenim sürecine faal olarak dahil olduğunda meydana gelir. Maalesef takrir, bilgi transferinin pasif bir metotudur ve öğrenenleri yönlendirmek için diğer metotlar kadar çok kullanışlı öğrenim metotları sağlayamaz. Eğer gözlemler doğru ise o zaman, yönetim ve iş eğitimcileri öğrenmenin temel metodu olarak takrirleri kullanmak için işletme okulu öğreticilerinin eğilimlerine ciddi olarak bakmalıdırlar. Belki de eğitimciler ve yöneticiler, daha etkili alternatifleri desteklemek amacıyla öğrenme ve öğretme metotlarının kapsamını kullanılabilir hale getirmeliler.

Maalesef, yüksekokul ve üniversite eğitimcilerinin büyük çoğunluğunun takrir metotunu ya terketme ya da aktif olarak diğer metotlara yönelmeyi önerenler azdır. Yine birçok kampüste takrir metotunun kurumsallaştığını belirtmek gerekir. Mesela bu kitabın yazarlarından birisinin üniversitesinde işletme okulunun mimarisi neredeyse sabit oturaklı salonlarla dolu. Binan yeniden kullanıma açıldığı zaman, bu oturma, hiçbir öğrencinin takrirden üç sıradan daha ilerde olmayacağından emin olunması için yapılmış.

O zamanlar bu kulağa mantıklı gelse de, tüm yıl boyunca en arka sırada oturup ders boyunca hiçbirşey yapmayan öğrencileri kazanmak için çok etkili olsa da, diğer bilgi aktarım metotları bilindikçe, bu sıra-

ların mimarisi hocalar için ders açmayı neredeyse imkansız hale getirmiştir. Bu durum hala bir çok üniversitede mevcuttur.

Burada kastımız, takrir metotunun günümüz yükseköğreniminde hiçbir yeri olmadığını söylemek değildir. Yukarıda belirttiğimiz gibi Pascarella ve Terenzini (1991) takririn, mevcut bilginin iletiminde etkililiği belirtmektedir. Temel gerçeklerin veya ilkelerin dersin odağı olduğu yerlerde takririn böyle bilgi transferinin en etkili metodu olacağı hususunda biz de mutabıkız ve önermekteyiz. Öğrenme ve öğretme ilkelelerinin aşılmasında takrir, etkililiğini kaybetmeye başlamakta ve diğer metotların daha kullanışlı olduğu görülmektedir.

Yükseköğretim ve Üniversitelerde Eğitim Metotumuzu Neden Değiştirmedik?

Bir takım eğitim ve öğretim metotları halen günümüzde mevcuttur ve bunlar en azından yönetim ve işletme eğitiminde daha etkili olacağı sinyalini vermektedir. Bunlar: Vak'a analizli, deneysel çalışmalar, teknolojik ve teknolojik olmayan benzetmeler, grup çalışması, grup ve ortak öğrenme projeleri, öğrenci tartışmaları, karma öğretim üyesi/öğrenici araştırma projeleri, birçok iletişim kanalı sunumları, yönetici öğretim üyelerinin kullanımı ve sanal derslikleri içine alır.

Bu alternatif metotlar, öğrenen gibi öğretim üyeleri ve eğitmenlere eğitim tecrübesini geliştirebilecek daha kapsamlı bir eğitim araçları sunar. Sadece ders anlatım metodu ile bu tercihler, tüm şartlara uygun değildir. Eğitimciler her metotun belirtilen varsayımlarını anlamak ve bir dersin belirli taslağı için en uygun bir metodu seçmek zorundadır. Mesela öğrenenler deneysel çalışmalar, teori ve uygulamayı içeren gerçek durumları araştırarak, eyleme vurarak ve taklit yaparak işyerindeki belli bir durumdaki bir prensip veya metodu gösteren uygulamalı bir tecrübe sağlar. Bununla birlikte vak'a analizi bu derste yeteri kadar uygun veya etkili olmayabilir. Çünkü bu dersin amaçlarını gerçekleştir-

mede deneysel çalışmaların daha sıkıntılı olabildiği stratejik yönetim dersi de olabilir.

Bugünkü sınıfın on yıl önceki dersten diğer bir önemli farkı, teknolojinin gelişmesidir. Böylece bir bakıma bu, problem çözmekten daha ziyade mevcut sıkıntıyı gizleme yoluna gider. Mesela, Power Point slaytları şimdi oldukça yaygın. Sınıfta Internet'e erişim imkanı büyüyor ve on-line konuşma odaları, test yapma, not verme ve online ödev teslimine erişim artıyor. Bununla birlikte bu araçların birçok formel kullanımları, alternatif düzenlemelerden daha ziyade takrir için kullanılmıyormuş gibi bir hava mevcut. Örneğin yayıncı ders kitapları tarafından sağlanan power-point slaytları çoğu zaman renkli, bazen animasyon şeklinde hazırlanmış, kullanımı kolay, internet bağlantılarına kolaylıkla erişilecek şekilde dizayn edilmiştir. Yani tamamen bir takrir moduna göre hazırlanmış. İyi ki, birçok eğitimci alternatif kullanımlar için teknolojiyi geliştirmekte. Bu metotların yaygınlaştırılmasını, bunların uygulamalı dergiler, konferanslar ve çalıştaylar aracılığı ile işletme ve yönetimine daha fazla imkan sağlamasını bekliyoruz.

Takririn Yaygın Olmasının Arkasında Ne Var?

Takrir, günümüz dünyasında en yaygın öğrenim metotudur. Bunun kökleri, bilginin olduğu ve tanımlandığı ve başkalarıyla paylaşıldığı yer olan akademinin bizi doğasından kaynaklanmaktadır. Bu paylaşım en azından iki şekilde olmuştur. Bunu yazmak ve anlatmak. Bunun için takrir ortaya çıkmıştır. Takririn temel öngörüsü takriri yapan kimse uzman olurken dinleyicilerin olmaması. Bu bilgi alış verişinde öğrenci pasif durumdayken, aktif olan kişi yani anlatıcı konuyu anlatır ya da elindeki bilgiyi gösterir. Ve bu sürecin tamamında pasif durumda olan öğrenci dinler, düşünür, veriyi özümser veya duyduğu ya da incelediği bilgiyi anlama kapasitesini geliştirmeye çalışır.

Bir öğretim aracı olarak takririn kullanımı hakkındaki lehinde ve aleyhinde bazı nitelendirmeler vardır.

Lehindekiler:

- Takrir, bir uzmanın bilgi temelini ve anlayışını sunma ile gerçekleşir,
- Takrir, hem eğitmen hem de öğrenci için kolaydır,
- Takrire, hem eğitmen hem de öğrenci aşınadır,
- Takrir, ekonomik bakımdan bilginin en ucuz geçiş metotudur. Ona geniş dersliklerde olduğu kadar, geniş gruplara telekonferans sistemiyle de ulaşılabilir,
- Takririn, organize edilmesi ve takibi nispeten kolaydır,
- Takrir eden kimse, o görevin mutlak sorumlusudur ve sınıfı kolayca etkiler.

Dezavantajları:

- Takrir, sıkıcı ve tekrar edici olabilir,
- Takrir, öğrenciyi derse katamadığı gibi öğrencinin öğrenen kişi olmasını gerektiğini de düşünmez,
- Takrir, öğrencinin bilgisiz olduğunu ve eğitilmesi gerektiğini varsayar,
- Takrir, yüksek düzeyde etkileşime izin vermez ve sunulan malzemenin değişim fırsatını da vermeyebilir. (Özellikle geniş derslik yerleşimlerinde)

Takririn, öğrenenlere bilgi aktarmada en az etkili metot olduğu defalarca tekrar edilmiştir.

Bizim kendi doktora hazırlığımıza bakıldığında, iyi öğretim teknikleri geliştirmek amacıyla bize sunulabilen çok az şey vardı. Bizden birisi sınıfın etrafında mümkün olduğunca fazla dolaşmasını ve kürsünün arkasında durmaktan sakınması gerektiğinin kendisine söylendiğini iyi hatırlar. Diğer birileri ise öğrencinin dikkatini çekmek için mizahı mümkün olduğu kadar fazla kullanması gerektiğinin kendisine iletiildiğini

hatırlar. Meslektaşlarımızla konuşurken şunun farkına vardık ki, bizim hocalarımızın çok az bir kısmı nasıl öğretilmesi gerektiği hususunda bilgilendirilmiştir. Sonuç olarak, çoğumuz takrir metotunun ekseriyetle gözlemlediğimiz gibi öğretmekteyiz.

Öğretim Üyeleri veya Eğitmcilerin Çoğunluğu Gerçekten Öğretim Metotlarını Ciddiye Alıyorlar Mı?

Birçok öğretim üyelerinin ve eğitimcilerin kendi öğretim etkinliklerine çok önem verdiğini biliyoruz, fakat esasında var olan daha etkili metotlardan habersizler. Bunun ana sebebi ise sınıfa girdiğinde orada yapılacak herşeyden kendisinin sorumlu olduğunun farkına varmasıdır. Klasik bir öğrenci kitlesi sıralarda oturur ve işlenecek materyal noktasından öğretmenlerinin kendisine yol göstermesini bekler. Öğretmeni destekleyecek veya ona daha faydalı eğitim teknikleri sunacak bir komite veya başka öğretmenler yoktur. Ayrıca birçok öğretim üyesi ve eğitici mevcut hali daha başarılı kılmak için ellerinden gelenin en iyisini yapmaya çalışır. Burada başarı şöyle tanımlanır: Sınıfı yönetmeyi başarmak, belirlenen ders materyalini kullanmak, sınıf notlarını belirlemek, ders değerlendirme anketinden alınının akıyla çıkabilmektir.

Birçok öğretim üyesine ve eğitime aşina gelen sınıf içi tecrübesi budur ve yüzyıllarca bu şekilde süregelmiştir. Birçok öğretim üyesinin ve eğitimcilerin sınıf içinde nasıl bir eğitim metodu takip etmeleri gerektiğini anlatan model, esasında bu kişilerin hocalarının da kullandığı metottur. Eğer uygun başka modeller yoksa ve başka modele de uygulanmayacaksa, bu varsayımlara dayalı takrir kullanımı yapan hocaları kusurlu bulamayız. Araştırmacılar, en az etkili bilgi iletim modelinin takrir olduğunu ısrarla ifade etmekte, fakat yine de tüm dünyada olduğu gibi ABD’ki üniversitelerin ve yüksekokulların çoğunda kullanılan bu metottur.

Neyse ki, takrir metotuna karşı alternatifler vardır ve kitabın ikinci kısmında bu alternatif metotları tartışacağız. Böylelikle ümit ederiz ki, uzmandan öğrenene aktarılan bilgi transfer metotlarının en etkilisinin

hangisi olduğuna dair bir iki görüş sağlamış oluruz. Maalesef bazı öğretim üyelerinin ve eğitimcilerin bunlar hakkında bilgisi yoktur. Eğer bilgileri olsaydı, en azından metotlar arasında seçim yapabilme imkanları olacak, derslikte daha etkin olmayı gerçekten isteyeceklerdi. Bunların tercihlerinin sonucunda dersliğin dinamiklerini hızlı bir biçimde değiştirebileceklerdi.

Fakülte gelişim programları hakkında ne denebilir? Onlar eğitimi geliştirmiyor mu? Bazı hallerde evet, ama birçok halde cevap hayırdır. Merkez kampüslere, hangi gelişim fırsatlarının en iyisi olduğunu ya da hangilerinin birtakım özel sonuçlar doğurabileceğini aktarabilecek bir veriye sahip merkezi bir model yoktur. Bir kampüsten diğerine fakülte gelişme unsurları araştırıldığında, merkezi bir tema yoktur, mükemmelliğin yüksek düzeyleri veya sürekli iyileşme sağlamanın tek bir yolunu sağlayan ortak amaçlar veya özel amaçlar da yoktur. Her kampüs, fakülte gelişmesi hakkında kendi kararlarını kendisi verir.

Fakülte gelişimi programlarının bir çoğunun diğer bir önemli sorunu, yüksekokul veya üniversite kaynaklarının nasıl kullanılmasıyla ilgili olarak önceliğin en düşük sırada olmasına eğilimidir. Öğretim üyelerinin ve eğitimcilerin uzman olmaları ve dolayısıyla nasıl eğiteceklerini bilirler mantalitesi yönetim kurullarının ve kampüs yöneticilerinin önemli fakülte gelişme faaliyetlerine mali destek olmaktan çekinmelerine sebep olacaktır.

Bununla beraber fakülte gelişmesini destekleme bilgeliğinin olduğu kampüsler de vardır. İnternette bazı güzel örnekleri görülebilir. Bunların çoğunda etkili öğrenme, 'öğrenen' kavramını kullanma ve bir dizi çalıştay, konferans imkanları ve diğer kaynakların bilgi transfer sürecini geliştirmeye hizmet ettikleri görülebilir. Bu kampüsler daha etkili olmak için öğretim üyelerini sürekli eğitmenin önemini kavramışlar ve bu çabaları desteklemektedir.

Bu geniş yaklaşımı gösteren ilginç sitelerden birisi Western Michigan University’ye aittir (<http://www.wmich.edu/teachlearn/>). Bu sitede, gelişmiş öğretim metotları ile beraber bazı temel fakülte gelişim kaynaklarının bulunduğu listeler de vardır. Sitedeki bir makalede Saunders ve Werner (2002), fark edilebilir etkinliği ifade eden öğretim metotlarının bir değişimini kullanarak harmanlanmış bir yaklaşımı göstermektedir. Onlar şöyle yazarlar:

“Yalnızca metotların ve yaklaşımların bir karması zenginlik yapabilir ve istenilen öğrenme çıktıları temin edebilir. Bizim karmamızın küçük teknik sorunlar yaşamasına rağmen olumlu bir tecrübe olduğunu öğrencilerimizin % 73’ün kavraması da ilginçtir. Onlar bize, sınıfta öğrenme ve sınıf içi öğrenme üzerinde e-öğrenmeyi tercih ettiklerini söylemişler ve böylece 2000 Karşılaştırma Hizmet raporunda (2000 Benchmarking Service Report) belirtilen sonucu desteklemişlerdir”.

Karma yaklaşımda kullanmış oldukları farklı öğretme metotlarını tanımlamaya devam etmekte. Metotlar şunlardır: 1) Sorun-temelli öğrenme, 2) Destekleyici öğrenme, 3) Önceki bilginin faal hale getirilmesi, 4) Yeni bilginin tespiti, 5) Yeni bilginin uygulanması, 6) Yeni bilginin öğrenenin dünyasına uyarlanması, 7) Öğrenme ve öğrenenlerin gelişiminin kaydı. Bu metotların bazılarını diğerleriyle birlikte gelecek bölümlerde belirteceğiz.

Ancak Öğrenenler Her Şekilde Kendi Öğrenmelerinden Sorumlu Değil Midir ve Herhangi bir Eğitimsel Metotun Kullanımı Alakasız mıdır?

Bu görüş, birçok öğretim üyesi ve eğitimci tarafından paylaşılmaktadır. Bunun mantığı şudur, ‘öğrenciler öğrenmek için okula giderler ve öğrenmek isterler. Öğrenmek için para öderler. Bu yönlendirme, zorunludur, takdir metoduyla yüksekokula giden ve bunu başaran insanlara bakılabilir. Bundan dolayı içerik olduğu müddetçe, bilgiyi iletmenin herhangi bir metodu yeterli olmalıdır”.

O halde şu soru hemen sorulabilir, ‘Motivasyon ne içindir? Tüm yüksekokul öğrencileri öğrenmeye mi, yoksa okuldan mezun olmaya mı motive ediliyor? Öğretim üyelerinin ve eğitimcilerin bilgiyi aktarıırken kullanmış oldukları metotlar motivasyonda bir etken değil midir ki? Eğer takrir metodu bilgi aktarımının en az etkili metodu ise, daha etkili diğer metotların olduğuna dair çıkarımlar vardır. Burada gerçek ana noktası, yüksekokulların ve üniversitelerin öğrenenlerine en iyi hizmet sunabilecekleri eğitim temellerini sağlamaya çalışmasıdır. Böylece mümkün olduğu kadar etkili olarak bilgi aktarımı deneyimi sağlayan yollar aranır. Bundan sonra eğer bazı metotların diğerlerinden daha iyi olduğunu bilirsek, anlamlı ve etkili öğrenme deneyimi sağlamak için en iyi metotların araştırmamasının arkasında yatan mantık nedir?

Yüksekokul ve üniversite öğrencileri arasında ortak yönlendirme yüksekokuldan sonraki hayatta başarılı olma isteğidir. Bu öğrenciler kendilerini değişik ilgi alanlarına ayırırlar ya da kendilerini hayata en iyi hangi bilgi temeli hazırlayacaksa o alana yönelirler. Eğitimde sunduğumuz programlar ve kullandığımız metotlar toplumun gelişmesi ve büyümesi için ihtiyaç duyduğu eğitimi sağlayacak akademinin en yüksek ihtiyaçlarına mutabık olmalıdır. Bu yükün ağırlığını veya ilgisizliğini düşünmeksizin bunu öğrencinin omuzlarına yüklemek hiç de adil ve etik değildir. Buna karşılık mevcut bilgiyi aktarmak için en etkili metotları bulmalıyız, daha yeni ve daha iyi metotlar bulmalı, ve kurumun kaynaklarından yararlanarak bu sürece destek olmalıyız.

“Sahnedeki Bilge” Olmak mı Yoksa “Köşede Rehber Olmak mı” Daha İyidir?

Gibbons ve arkadaşları (1994) bir öğretmenin sahnedeki bilgelikten köşedeki rehber olmak için yapmış olduğu rol değişimini konu edinen bir paradigma tanımlamışlardır. Öğretimdeki bu iki farklı yaklaşım, bir eğitim yerleşkesindeki bütün bilgi aktarımında öğrenenin ve eğitimcinin rolü hakkındaki temel farklı inançları söyler. Yine bu tartışma, iki farklı yaklaşım metotlarını geliştiren ve bir metotun diğerinden

daha iyi olduğunu önerme açısından takrir metotuna karşı bir ekstra bir sorun olabilir.

“Model 1” ile “Model 2” Arasındaki Fark Nedir?

Gibbons (1994) ve diğerleri, geçtiğimiz yıllarda öğrenenin bilgiyi pasif toplayıcılıktan öğrenim sürecinde aktif bir katılımcılığa dönüştürmesini önermektedir. Bu yeni çıkan modele dayalı olarak eğitim verilmesinde iki farklı yaklaşımın önemli olduğunu belirtmekte ve bunları Model 1 ve Model 2 olarak sınıflandırmaktadır. Tablo 8.1 bu yaklaşımlara dayanan özelliklerini belirtmektedir.

Bu iki model, öğrenene eğitim sağlamaya yöneliktir, ama iki farklı felsefi görüş üzerine kuruludur. Geleneksel yaklaşım olarak Model 1 ve alternatif yaklaşım olarak Model 2 olarak belirtebiliriz. Bu, yazıda sunduğumuz tartışmanın zeminini şekillendirmektedir.

İşletme ve yönetim eğitiminde alan araştırması, uygulamalı araştırma ve teori üretme bilgi temelini sürekli büyüdüğünü gösterir. Bu, güzeldir. Buna karşın konunun ikinci kısmı birçok açıdan daha sıkıntılıdır. Yönetim Akademisinin emekli başkanı Huff (2000) bize şunu göstermektedir: Akademi epistemolojik gelişimde yeni ekonomiye önderlik ederken, akademi dışında uygulamalı araştırma, günümüz organizasyonlarının gerçeklerine çok daha yakın olan gruplar ve firmalar tarafından daha iyi icra edilmektedir. Çünkü vakitlerini daha çok okullarda ve kampüslerde geçirmektedir. Kendisi aynı zamanda bu iki farklı grup arasındaki farkı azaltacak bir takım yaklaşımları tavsiye ederken aynı zamanda şunu itiraf ediyor: Amerikan araştırma kurumlarının kendi köklerinden bir türlü sıyrılamayacağı gözüküyor. Bu gözlemler Amerikan yüksek öğretiminde sağlam disiplin araştırması olarak da adlandırılan 1950’lerin Carnegie raporunu da yansıtmaktadır.

Yönetim Akademisinin ilk başkanlık konuşmasında Hitt (1998) şunu belirtmiştir: Günümüz ekonomisindeki değişimler sadece ne öğrettiğimizi değil, aynı zamanda nasıl öğrettiğimizi de etkilemektedir.

Tablo 8.1 Model 1 karşı Model 2 Öğrenme Felsefeleri (Gibbons v.d. 1994)

Model 1 Öğrenme	Model 2 Öğrenme
• Eğitimci, bilgi kişisi niteliğindedir. • Takrir metotuna bağlıdır. • Öğrenciler süngerlerdir "sponges". • Bilgi oldukça labaratuvara dönüktür, oldukça özelleştirilmiştir, indirgemecidir (reductionistic) –Bilgi genellikle parçalara ayrılmıştır ve homojendir. • Bilgi temeli, ampirik, mevcut ve geçmişle ilgili, objektiftir ve kişilerle ilgili değildir	• Eğitimci, diğer köşedeki rehberdir. • Eğitimci ve öğrenenler öğrenme sürecinde bir ekiptir. • Dayanışma, diplomaların iş yapacağı dünya üzerine kuruludur, akademik dünyaya değil. • Materyal bütünseldir. • Eğitimci ve öğrenenler birlikte araştırır ve öğrenirler. • Uygulamalı araştırma temel araştırmaya bir paydaş olarak değer katar. • "Nasıl" ve "İş yapacak mı" sorularını dersliğin ve araştırma faaliyetlerinin merkezleridir.

Sınıftaki teknolojinin etkisi tartışmayı yoğunlaştırmışken, yine o yukarıdaki tabloda belirtilen bazı Model 2 özelliklerini gözönüne alıyoruz. Bunlar ise grup halinde öğrenme, kullanımla doğrulanan uygulamalı araştırma ve tüketici talebine daha çok cevap veren araştırmalardır. Alanımızdaki liderlerin hem müfredatta hem de öğrenme metotlarındaki değişimlerde birtakım taleplerde bulunurken, hem akademi hem de öğrenene faydalı alternatifler sağlamaya çalışan işletme ve yönetim eğitiminde çok az bir literatürün olması ise hayal kırıklığı vericidir.

Eğitimcinin Sınıfta Rolü Nedir?

Model 1, Model 2'den önemli derecede farklı bir pedagojik durumu ortaya koymaktadır. Bu, önemli ölçüde sınıftaki eğitimcinin rolünü değiştirmektedir. Hazırlık farklıdır, yaklaşım farklıdır, öğrenim metotları farklıdır ve öğrencinin bakışı farklıdır. Eğitimci her iki modelin kullanımdan sorumludur, ama faaliyetler ve yatkınlık da tamamen farklıdır.

Anlamsız görülebilir ama, olması gereken temel değişimlerden birisi öğrencinin (student) kim olduğu hakkındaki görüştür. Kavramın

bizatihi kendisinin önemli olduğuna inanıyoruz. Tanım olarak öğrenci, öğretebilenler tarafından öğrenen birisidir. Bundan çıkarım şudur; öğrencinin süreçteki pasifliğinin, eğitimcinin uzman oluşu ve deneyimlerini başkalarıyla paylaşmasından dolayı etkileşimde aktif birey haline gelmesidir. Tek yönlü iletişimde öğrenci bilgiyi alır, çünkü eğitimci bilginin paylaşılmasına karar vermiştir. Geri dönüşüm normal olarak sınavla ve notla olur. Bunlar öğrencinin ne kadar öğrendiğini eğitimcinin değerlendirmesine imkan sağlar.

Şimdi öğrenen veya öğrenci veya öğrenen (learner) kavramına gelelim. Öğrenen, özel olarak bilgiye ulaşmaya çalışan kimsedir. Bu, böyle kimsenin süreçte daha aktif olmasını sağlar ve aynı zamanda konuyla doğrudan ilgilidir. Eğer bir öğrenci, bir payeye yönelik sınıfların önceden belirlenmiş bir özünü doldurmak için bir dersliğe girerse, bu kişiden ders müfredatı noktasında hiçbir beklenti olmayacaktır. Öğrenenin ise müfredattan öğrenmeye yönelik birtakım beklentisi olacak ve hem içerik ve deneyim açısından konuyla çok daha ilgili olacaktır. Öğrenen, eğitmenin sunduğu bilgiye ihtiyacı olduğunu bilir ve bunu hem anlama, hem de kullanma rolüne bürünür. Bu hedefleri gerçekleştirmek için öğrenen, aktif çift yönlü iletişime uyum sağlamaya çalışacak, daha büyük anlayış sağlamak için müfredatın unsurlarını sorgulama konumunda olacak ve öğrenme tecrübesini güçlendirmek için ana müfredatın ötesinde eğitimciyi iyice çekebilecektir. Böylece eğitimci, belki iyi bir öğrenen olabileceği ve hedefiyle beraber karma tetkik ve açıklamaya yöneleceği bir konumda olacaktır.

Geri bildirim çok karmaşıktır, bir öğrenme çevresindeki türünde standart testler (özellikle çoktan seçmeli sınavlar) iyi uyumlu olmayabilir. Eğitimci ve öğrenenin kurduğu bilgi tabanı kaygandır ve gelişmektedir. Portföy kurma ve analiz gibi diğer metotlar başarıları inceleme ve daha sonra öğrenme sürecini değerlendirmede daha uygun gözükmektedir. Burada, bir harf notu, bir geçiş ya da kalış notu, ya da başka bir başarı göstergesi nihai belirleme olsa bile eğitimci ve öğrenenin

ders sonucuna karar verebilmesi mümkündür. Model 2 yaklaşımında öğrenme sorumluluğu paylaşıldığından bu mümkündür. Öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmeyeceğinin öğrenenden daha iyi olacağını kim bilir?

Değişimin bu türüne imkan sağlayan öğrenmeyi gerçekleştiren bu metotlar önemlidir. Deneyim, bireysel, toplu ve grup araştırması, saha araştırması, bulguların sunumu ve müfredatta öğretilen davranışların uygulanması yeni pedagojinin tüm konularıdır. Bu tür uygulamada eğitimci takririn zaman israfı olduğunu düşünür, ders testlerinden, kütüphane araştırması ve elektronik araştırma yapmanın ve eğitmenin gelen bilgi temelini ölçmenin, öğrencilerle beraber doğrudan çalışmanın daha iyi olduğunu bilir. Bu, “sahnedeki bilgi”den “köşedeki rehber”in yeni rolüne geçmenin nasıl olduğuna açık bir örnektir.

Eğitiminin bu kafa yapısına varmak için bazı müdahale şekilleri gereklidir. Öğretim üyesi gelişimi bir dizi anlama sahip bir terimdir. Fakültenin yeni yetenekler ve bilgi elemanları kazanmasını sağlamasına imkan veren bir faaliyeti gösteren terimi tahmin edildiğinde, akademi-deki kurumların yüzlercesi üzerindeki çok çeşitli olan bu konuyu bireysel kurumların nasıl belirttiğidir. Bunun güzel bir örneği Highlands ve Islands Üniversitesi (UHI) İskoçya, Invernes yerleşkesindedir (Rowley, 1998). Nispeten yeni bir üniversite olan UHI, sadece en çok etkin çevre imkanlarındaki öğrencileri eğitmekte deneyimli fakülte üyelerinin önemini anlamakla kalmamış, bunu sürekli hale getirmiştir. UHI’nın yaklaşımı hem formel diploma sürecinde ve sonra da hayat boyu öğrenme sürecindeki birlikler olarak eğitim sürecinin tüm aşamalarındaki öğrenenleri aktif biçimde kapsamına alır. Her öğrenenin ihtiyaçlarının ne olduğunu tam anlamayı temin etmeye yardımcı olacak geleneksel ders sunum takvimlerini ve hatta müfredat içeriğini değiştirir. Bu müşteri odaklı yaklaşım, ihata etmek için kurulmuş yüksekokullar ve üniversiteler için zordur ve bu belirli bir doğrultuda gitmekte yer alan fakülte, olanaklar ve felsefeye sahip olanlardan daha çok kampüsleri

önerdiğimiz bir model değildir. Yine de bu örnek, böyle bir tarzdaki terimi tanımladığında fakültenin gelişimiyle birlikte bir kurumun neler yapabileceğini ifade eder. UHI'deki bazı üst düzey yöneticilerle yapılan mülakatlar sırasında yazarlardan birisine, UHI'nın öğretim elemanlarının gelişmesi konusunda gelirlerinin % 10'unu harcayabilecekleri söylenmiştir.

Bu, aynı zamanda öğretim üyesi gelişmesinin yeknesak olmada başka bir sorununu göstermektedir. Çoğunlukla her kurumun kaynak temeli gelişmedeki böyle önemli yatırıma imkan sağlamamaktadır. Birçok Amerikan yüksekokulu ve üniversitesinde kaynak temeline dayalı talepler özelleştirilmiş ve birçok kurum diğerleri kadar öğretim elemanı gelişmesine değer vermemektedir. Bununla beraber akademik planlamayla birçok yüksekokul ve üniversite öğretim üyesi gelişmesinin değerlerini kavrayabilir ve büyüyen bir kaynak olarak bunun öneminin farkına varabilir.

Eğitimcinin Laboratuvarda Rolü Nedir?

Laboratuvar terimi, bir yüksekokul veya üniversitedeki birçok farklı ortamı ifade edebilir. Laboratuvar, araştırmacıların bir dizi araştırma yaptıkları ve dışarıdaki bağışçıların yüklü mali yardımda bulundukları bir yer şeklinde basitçe izah edilemez. Laboratuvar, araştırmacıların ve öğrenenlerin bilgiyi test ettikleri herhangi bir yerdir. Model 2 çevresinde, laboratuvar öğrenenlerin gerçeğe aykırı olarak faal bir şekilde deneyerek bilgiyi geliştirmek için çalıştıkları yerdir. Bu derslik te olabilir, yurt odası da, İnternet üzerinden, kütüphanede, normal laboratuvar yerleri de olabilir, ama en önemlisi de dünyanın geri kalan kısımlarıdır.

Burada eğitimcinin görevi, rehberlik ve işbirliği yapmaktır. Açıkçası pekçok doktora derecesi alan öğretim görevlileri laboratuvar araştırmasına daha yakındır. Bunların birçoğu yeni bilgileri bulmak ve denemek için laboratuvarında çalışmayı sürdürür. Bazıları da deneyleri tasarlamakla, testleri yürütmekle ve sonuçları yazmakla çalışmaya destek olurlar.

Bu ortamdaki lisansüstü yardımcısı temel araştırmacı ile beraber daha çok bir öğrenendir ve laboratuvar çalışmasının gösterdiği şekliyle öğrenim gerçekleşir ve sonuçlar açığa çıkmış olur. Bunun fiziki doğası gözlemlenmeksizin, laboratuvar çok etkin ve anlamlı bir biçimde araştırmacı ve yardımcının her ikisinin temelini uzatan bilgi oluşturma için sabit bir ortamdır.

Bizim önerdiğimiz şey, lisansüstü öğrencilerinin bilindik laboratuvar ortamındaki benzer ilişkisi alt sınıf dersliklere de taşınabilmeli. Model 2 yaklaşımında laboratuvarı herhangi bir yüksek eğitim deneyiminde temel pedagojik teknik olarak öğrencilerin öğrenme aşamasında kullanabilen bir eğitmen bu sayede hem araştırmacı, hem analizi ve de yeni bilgiyi sadece sınıf ortamına değil de aynı zamanda sınıfın ötesinde de kullanabilmiş olur. Bunun yanında bu kafa yapısı, kişinin ömür boyu öğrenci olması için ona yardım eder ve onun hayat boyunca öğreniminde kendisine yardımcı olacak birtakım değerli araçlar dizisine sahip olur.

Bir üniversite öğrencisinin laboratuvarında temel araştırma yapıp yapamayacağı sorgulanabilir. Bu soruya “evet” cevabı verileceğine inanıyoruz, ama günümüzün yüksek okul ve üniversite öğrencilerindeki kapasite farklılıklarının da farkındayız. Öğrenci olmak için yüksek okula gelen öğrenci için araştırma ve öğrenme aşkını yakalayabilmesinin zor olabileceği aşikardır. Ama diğerleri mühendislik, işletme, hukuk ve tıp gibi daha özel programlar için yüksek okula gelmiş olabilir. Bu öğrencilerin çoğu kendi ana disiplinlerinin dışında diğer öğrenme alanlarına çok bir merak duymayabilirler. Yazarlar, birçok işletme alanındaki öğrencinin, şiir, yabancı dil veya sanat gibi genel konularda ders almak istemediklerine şahit olmuşlardır. Bazan muhasebe veya pazarlama alanlarının neden gerektiğinin ana soruları üzerinde odaklanılmaktadır.

Özellikle öğrenen olmak istemeyen bir öğrencinin takıntısı, eğitiminin işini daha da zora sokar. Bununla beraber şuna inanmaktayız ki, bir eğitmenin rolünün bir parçası da öğrencilerin öğrenenler olması

için onlarda bir heyecan uyandırmasıdır. Eğitimcinin disiplininin araştırma sürecine daha az motive olmuş öğrencileri katması bu öğrencilerin ilgisini çekebilir ve dar hedeflerinin ilerisine geçerek onlarda bir heyecan uyandırır. Örnek olarak yazarlardan birisi öğrencilik yıllarında yemek yeme gibi genel bir eğitim ihtiyacını karşılamak için Shakespeare dersini aldığını hatırlıyor. Daha fazla çekici gelen sınıf olmadığı için bu dersi almıştı. Fakat dersin hocası Colorado, Shakespeare festivalinin direktörü çıktı ve sınıftaki öğrencilere Shakespeare'in oyunlarını oynattı ve öğrenciler sanki gerçek sahnedeymiş gibi hissettiler kendilerini. Bu sayede, oyunların arkasındaki öğrencileri, onun ne düşünmüş olacağını veya ne söylemeye çalıştığını ve ne yapmaya çalıştığının yorumunu yapmada onlara büyük yardımda bulunmuştur. Bu etkileyiciydi ve yazar ikinci dönem dersi vermedi ama Shakespeare'li oyunlarından ondan sonra zevk almaya başladı. Burada öğrenci öğrenen olmuş ve eğitimci de aktarımı ilham etmekte başarılı olmuştur.

Bu, laboratuvar örneğidir, ama eğitimcinin esas etkinliği doğrudan öğrenenlerle paylaşabildiğini, bu öğrencilerin bilgi inşa sürecinde olabilecekleri gösterir. Vade konuları bir yana, öğretim üyelerinin öğrettikleri alanları ve dersleri ihtiva etmek için tüm öğrencilerin yönlendirilmesi iyi bir fikirdir. Bir önceki bölümdeki gibi fakülte üyeleri gelişme programlarının, öğrencileri kadar kendilerine de faydalı olacak yeni düşünce çerçevesine yönelmeye destek vermekte oldukça yardımcı olacağına inanmaktayız. Bir akademik planlama faaliyetinin bir unsuru olmasının neden gerektiği de bir diğer nedendir.

Eğitimcinin Bürodaki Rolü Nedir?

Herhangi bir öğretim üyesinin sorumluluğu, özel büro saatleri oluşturarak öğrencilerine fırsat vermeyi de içerir. Değişik kampüsler farklı görüşme saat fikrine sahiptir. Bu, bir kişinin akademik sorumluluğunun veya bu kişinin hizmet sorumluluğunun bir parçası olabilir. Buna bakmadan bir öğretim üyesi, bir fakültenin bir üyesi olmaya bağlı olarak bir dizi sorumluluğu sağlamak için belirli zamanlarının olmasına ihtiyaç

duyar. Model 2 yaklaşımında görüşme saati çok önemlidir, çünkü bu nispeten özel çerçevede eğitimci ve öğrencinin karşılıklı etkileşimi için en büyük fırsatı yaratır. Derslikte meydana gelen sosyal kurallardan bağımsız, bir kişinin sıklılganlık derecesi, sorduğu soruların gözetmesini veya sınıftaki yorumuna veya bunlardan herhangi birisi bir öğrencinin bireysel ilgisini çekmesine engel olabilir.

Neredeyse her eğitimci görüşme saatlerine sahip olduğu halde, farklı eğitimciler farklı yöntemleri kullanırlar. Bazıları düzenli görüşme saatlerinden dolayı içerlerken, diğerleri öğrencilerle (öğrencilerle) bire bir ilgilenmeyi uygun bulmaz. Model 1 çevresinde öğrencinin sadece anlaşılması kolay sorular sormasına izin verilmesi halinde büro, bir tür kutsal alan olarak görülebilir. Öğretim üyesinin okumak ve karşılık vermek için geri adım attığında bir çalışma olabilir ve bir öğrencinin davetsiz gelmesi hoşgörüsüz veya daha kötü bir şekilde karşılanabilir. Bazı öğretim üyeleri öğrencileri bazı özel randevular almaya zorlayabilir ve daha sonra da esnek olmayan biçimde bu randevuların zamanlarını düzenler. Bu halde diğerleri büroyu, sınıf dışında öğrencilerle karşılıklı iletişim için bir yer olarak görebilir.

Bir Model 2 çevresinde, bir eğitimcinin büroya yönelik davranışı önemli ölçüde değişir. Bir açık görüşme ve fikirlerin paylaşımı aracılığı ile öğrenme sürecini pekiştirmeye yardım etmek için bir öğrenciyle bireysel biraraya gelebilen öğretim üyesinin olduğu sadece bir yer olmayıp, aynı zamanda sorunların çözüldüğü, fikirlerin genelleştiği ve öğrenmenin genişlediği bir yer de olmalıdır. Arızı bir büronun manzarası, dersliğin formalitesini aşabilir ve anlama konularına nüfuz etmeleri için hem eğitimci hem de öğrenciye imkan sunar. Bu, bireysel öğrencilerle ve hatta küçük gruplarla bile işleyebilir.

Bu sonuca varabilmek için eğitimcinin fakülte bürosunun atmosferi hakkında biraz ilgili olması gerekir. Belirli düzenlemelerdeki mobilyaların yerini değiştirilerek farklı atmosferler ortaya çıkar. Mesela, bir

öğretim üyesi masasının arkasında oturuyor veya yan tarafından duran veya oturan öğrencilerle yüz yüze geliyorsa bir engel var demektir. Diğer yanda eğer masa duvara doğru çekilmiş ve öğretim üyesi öğrencilerle bir engel olmadan iletişim içinde ise, atmosfer doğrudan daha davetkardır ve daha az formeldir. Bazı öğretim üyeleri bürolarını basit sandalyelerle, duvarlarında renkli resimlerle, farklı ışıklandırma ve belki fonda müzik çalarak odalarını dizayn ederler. Bu örnekler, öğretim üyelerinin mümkün olduğu kadar lütufkar olarak bürosuna davet etme isteğini gösterir. En azından öğrenci rahat hisseder ve buradaki konuşmalarının mümkün olduğu kadar kolay ve açık olmasını hissetmelidir.

Model 2 çevresinde bir büro, yüksekokul veya üniversitece eğitime sağlanan belirli yerle sınırlı değildir. Bir öğretim üyesinin yüksek okulun sağladığı büronun yerine sahip olmasının ve niçin tarifeli görüşme saatlerinin sağlamasını gerektiğinin nedenleri açıktır, ama öğretim üyesinin kullanılabilirliğini genişletmek için diğer bazı fırsatlara ihtiyaçları vardır. Mesela Internet ve e-mail, öğrencilerle daha ulaşılabilir olmak için bir eğitmenin kullanabileceği aygıtlardır. Bir öğrencinin herhangi bir zamanda bir öğretim üyesine e-mail yollayabilmeli, öğretim üyesi öğrenciye 24 saat içinde geri dönüşüm yapabilmelidir. Tüm bunlar öğrencilerle ilişkiyi artırmak için Bilgi Çağının teknolojisini günümüz eğitimcisinin nasıl kullanması gerektiğinin bir örneğidir. Bununla beraber yazı tahtası olarak internet ve programların kullanım kolaylığı, eğitmen veya öğrencinin fiziki yerleşmesine bakmaksızın girdi ve geri beslemeye fırsat verir.

Davaların ortak ve bunların sebeplerinin yersiz olabileceğini anlayabiliriz. Böylece bir şeyin diğerleriyle uzlaşabildiği yerdeki konumlardan kendilerini korumaları gereken eğitimciler olur. Mesela öğrenenlerle konuşurken büronun kapısının açık tutulması iyi bir fikirdir. Öğrenenlerle kampüs dışında cinsiyet gözetmeden birebir vaziyette bir araya gelmek iyi bir fikir olmayabilir. Gece geç vakitlerde eğitimci-

lerin öğrenenleri çağırması da uygun değildir. Hem eğitimcilerin hem de öğrencilerin birbirlerini ilgilendiren hususlarda dikkatli olmalarını belirtmemiz gerektiğinden basiretli olmak, açıklık ve karşılıklı etkileşim sağlar. Profesyonel bir davranış sağlayarak ve sürdürerek eğitimciler ve öğrenenler heyecanlı ve öğrenme sürecini teşvik eden bir çevrede etkileşime girebilir ve her ikisi de bu değişimlerden fayda sağlarlar.

Bu bölüm bazı soruları takdim ederek başlamıştır. Akademisyenlerin daha etkin şekilde müfredatı sınıfa getirmede birtakım sorular sorma ihtiyacının olduğuna inanmaktayız. Takririn aşırı kullanılmasının eleştirisini yaparken, buna uygun yerlerin olduğu durumları ve vaziyetleri de belirtmek isteriz. Bununla birlikte yeni öğretim metotları, bilginin gelişmesinde yeni yönelimler ve farklı tavırların önemli bir farklılık sağlayabileceği bir eğitim çevresini düşünmeyi eğitimcilere açmak istiyoruz. Tüm öğretim üyelerinin temelde iyi birer öğretmen olmaya yönlendirildiğini ve tümünün gerçekte dersliğinde başarılı olmak istediklerine inanmaktayız. Bizim söylemek istediğimiz, öğretim üyelerinin tercihleri olduğu ve ne kadar akademik planlama sürecinin bu tercihlerin açığa çıkarılmasına yardımcı olabileceğini göstermektir. Gelecek birkaç bölümde bazı özel derslik tercihlerini inceleyeceğiz.

Dokuzuncu Bölüm

Pedagojik Alternatifler

Jonathan ilk kez şükran günü için geldi. Aileden ayrı düşmekle özgürlüğüne kavuşsa da annesi tarafından şükran günü pişirilen yemek için eve gelmek kadar güzel bir şey yoktu. Aile masanın etrafında toplanmıştı, hindi menüsü karavanadaydı, dolma, taze sebzeler ve annesinin o meşhur kı-zartma patatesi, tabii ki soslu. Jonathan'ın ebeveyni eldivenleri çıkardılar ve üniversitedeki dersleri hakkında ona soru sormaya karar verdiler.

Babası "Jonathan, senin yüksekokulda yeni olduğunu biliyorum, onun için derslerinin nasıl olduğunu dinlemek çok ilgimi çeker açıkçası. Nasıl gidiyor? Konular hakkında ne düşünüyorsun?" dedi. Annesi hemen atıldı. "Kampüsün çekiciliği, derslerin ve öğretmenlerin hakkında bir şeyler duymak istiyorum. Babanın ve benim yüksekokula girdiğimizden bu yana 25 yıl geçmiş ve yüksekokul hayatının ne olduğunu merak ediyorum".

Jonathan böyle bir soruya nasıl cevap vermesi gerektiğini düşündü. Yüksekokul hayatı işte böyle bir şeydi. "İyi, Baba, Anne nasıl olsun işte? Her sabah erken kalkıyorsun, sınıfa gidiyorsun, öğünlerini yiyorsun, tekrar yurda geliyorsun, çalışıyorsun, TV seyrediyorsun, müzik dinliyorsun, internette geziniyorsun ve evet hatta partiye gidiyorsun." "Sonra da sizden ve benim okulda olduğumdan beri yüksekokul hayatının hiç değişmediğini düşünüyorum." dedi annesi, babasına. Babası da "İyi, belki de balayıdır" diye karşılık verdi. "Ama bizim o zaman oynayacak internetimiz yoktu ve senin oğlunun müzik dediği gürültüyü dinlemiyorduk. Evet, yüksekokulun hala eskisi gibi olduğunu zannediyorum". Her ikisi de aslında gerçekten çok da uzak değildi.

Jonathan, siyaset bilimi sınıfındaki olanı söylemediği şey, öğrencilerin devredilmiş testleri okudukları ve sınıftaki tartışmalara katıldıklarıydı. Yine kampüsteki organize olmuş çıkar gruplarında çalışmaları, gelecek seçimler

için telefon mülakatlarıyla veri toplamalarıydı. O, yüksekokul sınıfına sadece tecrübelerini geliştirme rolü oynamayı ve sınıf içi deneysel tecrübeleri içermeye başlangıç olmadığını aynı zamanda üniversitenin finanse ettiği bir toplumsal temizliği de belirtmek istemiyordu. Ayrıca matematik sınıfı multimedya sunumlarını kullanarak tamamen bilgisayar bazlı olmuştur ve ev ödevlerine yardımcı olmak için internetteki fikir gruplarından destek alıyordu. Tüm çalışma e-mail ile eğitime ulaşıyor, ertesi gün önerilerle beraber dönüyordu. Kendisinin işletme sınıfına başlamış, öğrenci gruplarının hayvan robotlar yapmada rekabetleri olduğunda grup temeline dayanan bilgisayar simülâtörünü kullanmıştı. Grubun her üyesi en azından oyunun her safhasında bir karar vermekle sorumluydu. Onun İngilizce sınıfı ise öğrencilerin diğerlerinin çalışmalarına kolayca ulaşacakları, gramer hatalarını düzelterek tavsiyelerini yapabilecekleri ve sonra da bütün olarak sınıfla paylaşılan açık çalışmaya sahip olacakları şekilde bilgisayarlarla başlamış bir oda idi. Sadece felsefe sınıfı tabiatıyla gelenekseldi ve bu da onun aktif olarak katılmadığı tek sınıftı.

Evet, Jonathan uyanmıştı, okula gitmişti ve sonra yurda gelmişti. Ama 21. yüzyılın öğrenme çevresi onun anne-babasının eğitim çevresini hiç bir şekilde yansıtmıyordu.

Öğrenmek İçin Çok Çeşitli Yollar

Geçen bölümde öğrenme metotlarından takririn geniş bir şekilde kullanılmasını eleştirmiştik. Bütünü ile bu metodu inkar etmeden ve takririn belirli durumlarda yararlı bir hale gelebileceğini kabul ediyoruz. Yine de takrir metodu öğretmenlerin ve öğretim üyelerinin kullandıkları tek pedagojik metot asla olmamalıdır.

Bu bölüm, takrir metotuna bazı alternatifler getirmektedir. Yeni metotlar bir düzenli temel üzerine kendilerini kabul ettiriyor gözükükleri için ayrıntılı değildir, ama yükseköğrenimin belirli bölümlerinde destek sağlayan alternatif metotların bir tarifini yapmak istiyoruz. Her biri için temel bir tanım sağlayacağız, metotun nasıl kullanılabileceği-

nin kısa bir örneğini verecek ve herbirinin lehinde ve aleyhinde olanların temel bir tarifini yapacağız. Bu tartışmada bu pedagojik metotların her birinin bizatihi her derde deva olduğuna veya tüm bir öğrenme metotunun herhangi birisi olabileceğini ima etmek istemiyoruz. Bu metotları biraraya getirmek, bir metottan diğerine geçmek ve hatta değişik sınıflarla değişik metotları kullanmanın hepsi de mümkündür. Burada sert ve hızlı kurallar yoktur. Öğitmenler ve öğretim üyeleri kendilerini üretken hissetmelidirler ve materyale, öğrenciye ve hocaya en uygun düşen bir veya iki metodu bulmaya çalışmalıdırlar.

Deneyisel Alıştırmalar

Öğrenenin, derslik dışındaki dünyada meydana gelebilecek olanı taklit ettiği kararları alması gerektiği yerde deneyisel araştırmalar, onu kuramsal veya gerçek dünya haline koyar. Bunlar, fertlerle birlikte olabilir, ama gruplar daha örnek tarzda olur. Normal olarak öğretmenlerde belirli bir ders konusuna rastlamak için deneyisel uygulamayı tercih eder ve öğrencilerin asgari girdi ile çalışmasına fırsat verir.

Bunun bir örneği, uluslararası bir öğrenci grubunun uluslararası ziyafet için yemek tespiti görevi verildiğinde oluşan bir dizi kültür çatışmalarını gösteren bir sosyoloji dersindeki bir uygulamada görülebilir. Öğrenenlerin, her etnik grubun tercih ettiği yiyeceklerin neler olduğunu bilmeleri gerekir, çünkü her birinde farklı bir yiyecek tabusu bulunabilir. Eğer tahsis, menü ile birlikte gelirse herkesin yiyeceği ve tercihi olacağından öğrenciler önemli miktarda araştırma yapabilecekler, anlayışlarını artırmak için diğerleriyle etkileşime girecekler, birlikte çalışacaklar ve analiz sonuçlarını sunacaklardır. Bunu ya öğretmenle ya da bütün sınıfta yapabilirler.

Deneyisel uygulama faaliyet olayları öğrenenlerin arasındaki etkileşimin önemli derecede büyüdüğü yerdedir. Öğrenenler, uygulamanın türlerinin birçoğunu çoğu kez tanımlamak zorundadır ve bizzat kendi-

leri organize ederek giriş yapmak zorundadır. Onlar taklit edilen gerçek hayatta karar alma senaryosuna uyarlar ve bu sayede dersin hocasının onlara öğretmek istedikleri fenomenlere bazı ışık tutmayı başara-bilmeliler. Fakat böyle deneyimler yapmaktır. Deneyisel uygulamalar arasında çok az ilişki vardır ve tek noktalı işaret edebilse de, genel olarak bunlar gerçek bir dünya ortamında meydana gelebilen olasılıkların hepsini araştırmaz. Buna rağmen dersliklerinde deneyisel uygulamaları kullanan öğretmenlerin birçoğu tatbikatlarında büyük faydalar görür ve bütün derslik deneyimini anlamlı kılan diğer malzemelerle birlikte boşlukları doldurabilir.

Derslikte Teknoloji Kullanımı

Yükseköğretimde heyecan verici gelişmelerden birisi de önemli teknolojik araçların ortaya çıkmasıdır. Maalesef pekçok teknoloji pahalıdır ve sürekli olarak takip etmek ve bunu güncelleştirmek, teknoloji sağlamak için kaynakları bulmak ve tahsis etmekte, akademik planlamacılar kısmında esas ithafı olmadıkça, birçok kampüs elde edilebilir teknolojinin avantajını kullanmayabilir.

Teknolojinin donanım ve yazılım diye iki kısmı vardır. Dersliğin kullanımını destekleyen bilgisayar donanımı, şu malzemelerin bir kısmını veya hepsini içine alır: Kampüs ana bilgisayarları, kampüs veya okul ana bilgisayarları, yerel çevre ağları, ekstra çevre ağları, bilgisayar bağlantılı projeksiyon sistemleri, bilgisayarlarla donatılmış akıllı derslikler, video kayıt cihazları, televizyon bağlantıları, internet bağlantılar, ELMO projektörleri ve bütün görsel projeksiyon sistemleri, her bir öğrenci için ayrılmış bir sıra ve öğretmenlerin üzerinde çalışması için dizüstü bilgisayarları. Bu dersliklerin bazıları dizüstü bilgisayarlar arasında irtibatlar içerir, böylece öğretmen her öğrencinin merkezi bir gözlem istasyonunda çalıştığı şeyi görebilir. Akıllı grup derslikleri, öğrenci grupları 3-5 oturma sıra konumlarında projeler üzerinde çalışırlar. Merkezi bir kontrol noktası aracılığıyla sınıfın geri kalanına rapor yazarlar: Görüntünün hem gönderildiği hem de alındığı aygıtlarla donatılmış uzaktan öğrenme odaları, öğrencilere tahsis edilmiş bilgisayar laboratuvarları ve diğer

öğretim üyeleri veya öğrencilerle on-line olarak çalışmak için öğretim üyelerine verilmiş bilgisayarlar. Ve çok daha fazlası da gelecektir.

Teknoloji unsurunun yazılım kısmı da oldukça anlamlıdır. Dünya-daki birçok şirket, öğrenme deneyimini daha eğlenceli, daha kapsamlı, zaman ve etkinlik bakımından etkili kılan gelişmiş eğitim yazılım paketleri geliştirmektedir. Mesela, kimya öğrencilerinin kendileri veya meslektaşları için tehlike oluşturan veya yüksekçe toksik veya uçucu kimyasal maddelerin fiilen taşınması risk olmaksızın bu kimyasallarla bilgisayar aracılığı ile deneyleri gerçekleştirmelerine imkan sağlar. Bunun yanında yazılımın hazır olması öğrenme toplumunun her parçasına erişir ve eğitmenler ve öğretim üyelerinin daha fazla etkin olmakta onlara yardım edecek en son teknolojik öğretim araçlarını sağlar. İngiltere'deki Open Üniversitesinde Milton Keynes'teki merkezi kampüs meydana gelen faaliyetlerin pekçoğu, Üniversitenin 200 000 üzerinde uzaktan öğrenim öğrencilerini desteklemek için teknolojik olarak yönlendirilmiş öğrenme araçlarını oluşturmayı içerir.

İnternet bir eğitim aracı olarak çok daha fazla yaygın hale gelmektedir. İnternet, inanılmaz gereksiz bilgi içerirken, yine hem derslikte hem de öğrencilerin derslik dışındaki deneyimini geliştirecek muazzam miktarda bilgiyi barındırır. Bu eğilim gelecekte devam edecek ve daha önemli olacaktır.

Dersliklerde teknoloji kullanımını savunan taraftarlar, sınıflarda giderek artan teknoloji kullanımının sağlayacağı faydaları şöyle sıralayabilir; sınıflarda ilgi seviyesini artırır ve ders kitaplarının dışında, derslikleri daha hızlı bir şekilde dünyaya taşıyan materyallerin çeşitliliğini çoğaltır. Teknoloji takririn kopya edilmesine destek olabilecek ve bu noktaya kadar görülmeyen bir realite duygusu sağlayacaktır. Yüksekokul veya üniversite kampüsündeki teknolojinin diğer avantajı, kampüs kütüphanelerinin dijital hale getirilmesinin sürdürülmesi, e-mail ve internet üzerinden telekonferansla irtibatın artması ve sanal sınıfların büyümesidir. Burada öğrenciler gece veya gündüzün herhangi bir za-

manında sınıf materyalleri, ders kitabı desteği, araştırma tabanları ve diğer grup üyeleri çalışabilirler.

Diğer yandan teknoloji pahalıdır ve sürekli değişir. Pahalı olmaya da devam edecektir. Bunun anlamı, tüm kampüsler veya derslikler teknolojinin tüm nimetlerinden faydalanamayabilir ve bu da öğrenciyi olumsuz etkiler. Teknoloji kendisinden beklenen sınıf içindeki birçok öğrenmeyi olumlu yönde etkilemesi beklenirken bilakis dersi gölgeleyebilir de... Bundan dolayı teknolojinin bir türünü kullanan eğitimciler ve öğretim üyeleri bunu kullanmayı iyi bilmeli ve bu bilgilerini öğrenmeyi artırmak için kullanmalıdırlar.

Uzaktan Öğretim

Derslikten uzakta öğrenim çok popüler hale gelmiştir. Uzaktan öğrenim televizyon veya Internet bağlantıları gibi teknoloji yardımıyla veya posta hizmetleri aracılığı ile oluşur. Geçen bölümdeki (Açık) Üniversite'ye atıfla, içerik, başvuru ve kalitesi yüksek malzemelerin öğrenimini yarattığından neredeyse uzaktan öğrenmenin tümü posta aracılığı ile olur. CD-ROM'lar, kitaplar, videolar ve ses kasetleri öğrencilere gönderilir, öğrenciler bu materyalleri çalışırlar ve daha sonra ödevleri teslim ederler. Open Üniversitenin İngiltere çapında birçok merkezi devam etmektedir ve öğrenciler bu merkezlere gidip yardım alabilirler. Her ders geleneksel İngiliz test sistemi ile yürütülmektedir.

Tahta ve Internet Dersliği her bir üniversite veya üniversiteye uygun olan iki teknoloji güdümlü metottur. Bunları kullanarak kampüs dışı öğrencilerine hizmet etmek için on-line derslerini oluşturmak ve yürütmek mümkündür. Bir dizi geniş sayıdaki kampüsler bu programları uyguluyorlar, özellikle standart ders materyallerinin kullanılmasının kolay görüldüğü yerlerde ve bu materyallerin hem yüz yüze eğitim yapan, hem de uzaktan eğitim alan öğrencilere ulaştırmak için bunları internet üzerinden hizmete sunar. Açıköğretim Üniversitesi'nin sunmuş olduğu olanaklardan farklı olarak, online sınıflar belli bir program da-

hilinde yapılır ve bu ders zamanlarında öğrencinin online dersin başına geçmesini gerektirir. Birtakım yerlerde ise teknoloji öğrencinin uygun olduğu bir vakitte derse katılabileceği ve dersi takip edebileceği imkanlar sunuyor. Fakat şimdiye kadar, bu türden sınıflar neredeyse yoktur.

Uzaktan öğrenmenin büyük avantajı, geniş bir alandan gelen öğrencilere fiziki olarak sunulmaya ihtiyaç olmaksızın yüksekokul sınıflarına girmelerine izin vermesidir. Uzaktan öğretim ortaya çıkmakta olan bilgi çağının bir gereği olarak yüksek öğretimi geniş kitlelerin istifadesine sunar. Aynı zamanda bu program, üniversite ve yüksek okulların yeni programlar açmalarına, gelirlerinin artırılmasına ve bu disiplinleri canlı ve güncel tutacak yeni öğretim metotlarının doğmasına imkan tanır. Ayrıca çok geniş bir kitle içerisinde gelen öğrencilerin talepleri ile bu kurumların sunduğu eğitim hizmetlerinin uyumu konusunda da önemli bir kontrol imkanı da sağlanmış olur. Yani bir dersi bu geniş kitleden hiç kimsenin seçmemesi, bu dersin o öğrenen toplumun ihtiyaçlarına hitap etmediğini gösteren anlamlı bir işarettir.

Uzaktan öğrenmenin olumsuz yönü, eğitmen ile öğrenen arasındaki yüze yüz ilişkinin çok az olmasıdır. Yine grup ilişkisi de hemen hemen yok gibidir. Bu, bazı dersler için olumsuz bir faktör olmayabileceği gibi, bazıları için de çok olumsuz bir faktör olabilir. Böyle sınıflar normal olarak ilave personelin desteğini, verilen iletişim imkanını ve programdaki eğitmenler ve öğretim üyeleri için bir eğitim programını da gerektirir. Bununla birlikte bir bütün olarak ele alındığında özellikle öğrenme teknolojilerine dayalı uzaktan öğrenme yükseköğretimde büyüyen bir fenomen olarak karşımıza çıkmaktadır.

Araştırma ve Öğrenme Takımı

Öğrenmenin alternatif diğer bir metodu araştırma ve öğrenme takımı ile olur. Birçok yüksekokul ve üniversite, derslerinin çoğunu birlikte alan, beraber çalışan ve hatta aynı yurttaki kalan öğrencilerin oluşturduğu grupların avantajlarını tespit etmiştir. Danimarka'da Roskilde Üniversitesi eğitim programını tamamen bu kavram etrafında oluş-

turmuş ve bu grupların öğretim elemanlarına daha kolay ulaşmalarını sağlayabilmek için yurtlarının içlerine öğretim üyesi ofisleri de açmıştır. Pekçok Amerikan yüksekokulu ve üniversitesi akademik eleman ofislerini yurtların içerisine kadar sokma fikrine karşı olmalarına rağmen, benzer bireylerden oluşan gruplar halinde öğrenmeye yine de sıcak bakmaktadırlar.

Ortak ilgiye dayalı bu ortak özellikleri olan (cohort) grup tarzı öğrenmede, öğrenciler ya bu grubu kendileri seçer veya o gruba, belirtilikleri eğitim ilgi ve ihtiyaçlarına göre yerleştirilirler. Bir ortak grup öğrenme topluluğunda öğrenenler bir bütün veya küçük gruplar halinde belli derslerin takip edildiği bir ortak program dahilinde eğitimlerini sürdürürler. Bu öğrenen grup daha sonra ödevleri hazırlama, okuma, anlama ya da sınıfta uygulanan eğitim materyallerinin tartışmak amacıyla beraber toplanabilecekleri zamanlarını kendileri planlarlar. Bu sırada birbirlerinin daha iyi anlamalarına yardım ederler ve zor kısımların üstesinden gelmek için birbirlerine destek olurlar. Cohort grupların oluşturduğu sınıflarda, öğrenme şekli bütün sınıftaki bireylerin ortak deneyimlerini içeren bütünsel bir biçimde oluşur. Grup projeleri, grup araştırması ve grup sunumları doğal olarak öğrenmenin bu türünden doğabilir.

Grupla öğrenme ve grup araştırmanın birçok olumlu yönleri vardır. Yüksekokula giren birçok öğrenci henüz liselerden mezun olmuştur ve ilk kez evlerinden uzaktadır, bunların özellikleri benzer olan Cohort grupların içerisinde olmaları hem kendilerine bir aile içinde bulunma hissi verir hem de akademik ortama daha iyi intibak etmelerini sağlar. Birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı olan gruplar içindeki öğrenciler daha fazla öğrenir ve öğrenme materyalini daha derin bir biçimde anlarlar.

Üniversite ve yüksek okulların oluşturmak zorunda oldukları özgün Cohort grup öğrenme sisteminden başka, bu tarz öğrenmenin bir kaç olumsuz yönü de vardır. Normal olarak, Cohort programların yönetimi,

organizasyonu, sosyal ve akademik problemlere dış destek sağlamak ve grupların verimli çalışıp çalışmadıklarını veya sıkıntıya düştüklerini değerlendirmek için üniversite ve yüksek okulların bu işler için görevlendirilmiş personel ve akademisyen ihtiyaçları olur.

Öğretim Üyesi-Öğrenen Ortak Araştırması

Burada, kısaca öğrenci ve öğretim üyesinin bilimsel faaliyetlerinde beraber çalışmalarından söz etmekteyiz. Bu aslında yeni bir düşünce değildir. Çünkü mezun öğrenciler uzun yıllar lisans üstü eğitim gören araştırmacılar olarak görev yaparlar. Burada yapmak istediğimiz şey, bu birlikte çalışma ruhunu daha da geliştirerek lisans öğrencilerini de bu araştırma çalışmalarına dahil etmektir.

Burada özgün bir araştırma çalışmasında, öğretim üyesinin lisans öğrencileriyle birlikte çalışmaya istekli olmasına gerek olacaktır. Bu da bir taraftan lisans öğrencisi açısından bir kütüphane araştırması yapmayı gerektirmesi yanında, çalışma sonuçlarının yazılmasını ve hatta veri analizlerinin bir kısmını da yapmalarını gerektirebilir. Bu durum belki de sadece sınırlı sayıda bir öğrenci grubuyla mümkün olabilir – araştırmacılar elbette 500 öğrencinin her birinin hocasıyla araştırma yaptığı bireysel destek alması gerektiği bir araştırma ortamında mümkün değildir - fakat bu çalışmalarda hem profesör hem de öğrenci açısından öğretime katkısı ve öğrenme heyecanı da verir.

Faydalar kesinlikle hem eğitmen hem de öğrenen için öğrenmenin genişlemesini içerir, ama daha da derine gider. Burada öğrenenin öğrenmekte olduğu şeylerden birisi, nasıl öğrenildiğidir. Ortak araştırma, bilginin özelliklerini keşfetmekte pek çok çözülememiş problemler ve fırsatlar olduğunu da gösterir. Bu durum, öğretim üyesi için normal bir akademik hayat tarzı iken, belki de öğrenen için yeni bir deneyimdir. Başkaları tarafından ortaya konan ve sınıf içinde aktif hale getirilen bilgilerin kullanılması yerine, öğrenen yeni bilgileri bu yolla kendisi keşfeder ve onu da başkaları ile paylaşılabilir bir biçime kendisi sokar.

Hepsinden de önemlisi, öğrenen hayat boyu kullanabileceği bir şeyi, yani öğrenmeyi öğrenir. Bu da her gün daha bariz bir biçimde ortaya çıkan Bilgi Çağı ekonomisinin çok önemli bir gerekliliğidir ve yeteneğe sahip olan öğrenciler bu yeni ekonomik sistemin avantajlarından yararlanmaya daha hazır hale gelmiş olacaklardır.

Bu yaklaşımın riskleri de vardır. Bu risklerin en önemlilerinden biri etik sorunudur. Öğrenciyle araştırma çalışmalarını gerçekleştirip sonra da bu çalışmayı bilimsel toplantılarda sunmak, bunda emeği geçen öğrenci araştırmacılara bu çalışmanın karşılığının yeterince verilmediğini gösterir. Diğer bir sorun da, bütün bir araştırmanın her aşamasının lisans öğrencilerinin çalışmalarına uygun olmayacağıdır. Diğer bir sorun da, fizik sınıflarının birinde atomik füzyon çalışmaları yaptırmaya kalkışmak ve radyoaktif maddelerle temas edip sonuçlarını gözlemeye çalışmak o sınıf ortamı için hiç de uygun bir çalışma değildir. Kısacası, araştırma fırsatının doğması halinde, öğretim üyesi – öğrenci ortak çalışmaları, her ikisi için de sayısız yararlar sağlar.

Olay incelemeleri

Olay (vak'a) inceleme çalışmaları, program yapımcılarının programın özünü oluşturacak noktaları belirlerken, olay yazarlarının yönetimin bilmesini istedikleri vakaları vurgulamalarında ve öğretim elemanlarının yaptıkları sayısız vak'a çalışmalarında esas aldıkları gerçek hayat hikayelerini yöneticilerin bilgilerine sunmalarıdır. Bunun belki de en iyi örneklerinden biri Harvard Üniversitesinin İşletme Fakültesindeki uygulamadır. Orada vak'a çalışması yöntemi oldukça gelişmiş ve iş dünyasının dışında da kullanılan ana metotlardan biri olmuştur. Vak'a çalışmalarının sınıf içinde uygulanan tipik bir örneği şu olabilir. Bir işletme sınıfında, bir öğretim elemanı yaygın bir dağıtım firmasının nasıl bir anda bütün ülke geneline ulaştığı ve ardından başka bir rakip satıcının pazar payının büyük bir kısmını ele geçirerek bu satıcıyı nasıl ortadan kaldırdığını öğrencilere anlatması olabilir. Belki de öğrenciler bu firmayı hayat deneyiminden bilebilir ve bu firmanın zor günler ge-

çirmiş olduğunun da farkındadırlar. Bu durum çalışması, içine düşülen başarısızlığın ana unsurlarını ortaya koyar ve bunu bir sınıf tartışması şeklinde işler, daha sonra da sebep-sonuç ilişkisi yöntemini kullanmış olurlar. Daha sonra öğretim elemanı bu sonuçları ders kitabındaki bilgilerle ve dersin diğer unsurları ile birleştirir. Bu yöntem profesyonel öğrenme ortamlarında kullanıldığı kadar üniversite ve yüksek okullarda yaygın ve popüler bir öğretim metodu olmuştur.

Burada esas olarak olay incelemelerinin iki türü vardır; hazırlanmış ve canlı. Hazırlanmış olaylar, olay yazarları tarafından yazılır. Bu yazarlar, uzun bir süre belirli bir şirket veya fikri çalışmıştır. Örgütsel bir örnek olayında, olay yazıcısı örgütün kurucularını, kültürünü ve fonksiyonunun doğasını tarihi bir gelişim seyri içerisinde sunar. Bunu da kilit personelin tanıtımı, önemli şirket olayları, finans analizleri, mal ve hizmet tanımları ve sonunda gelinecek durumun tasviri takip eder. Pek çok vak'a çalışması yazarı aynı zamanda öğretene yardımcı olmak amacıyla çalışmadaki belli durumlarla ilgili bireysel duygularını da ek notlar olarak verir.

Canlı olaylar yapısal olanlar gibi değildir. Örneğin, bir Stratejik Yönetim dersinde, öğretici, öğrencilerden kendi vak'alarını oluşturmalarını isteyebilir. Onlara, internete girip ilgilerini çeken ve şirketin genel bilgilerini içeren güçlü bir internet sitesi olan bir şirketin sayfasını açmalarını söyler. Bu şirkette tıpkı sınıftaki hocalarının kendilerine stratejik planlama ilkelerinde anlattığı bilgiler paralelinde bilgileri bulmalarını ister ve bulgularını sürekli olarak bu ders boyunca diğer arkadaşlarıyla paylaşır. Bu çalışmalar teknolojik olmayan bir sınıfta yapılabileceği gibi, akıllı teknoloji ile donatılmış sınıflarda da yapılabilir. Burada asıl öğrenilmesi gereken konu, öğrencilerin kendi vak'alarını oluşturmalarını sağlamak, şirketin zayıf ve güçlü yönlerini kendi araştırmalarıyla bulabilmek, şirket içerisinde oluşan stratejik olayların oluş biçimlerini incelemek ve bütün bunlardan sonra kendi araştırmalarında ortaya çıkan sonuçlara ve iyi bir stratejik yönetim sayesinde bütün sınıfın ortaklaşa çıkardığı noktalara bağlı olarak bir dizi tavsiyede bulunabilirler.

İster tasarlanmış ister canlı olsun vak'a çalışmaları öğrencilerin, içinde yaşadıkları dünyanın gerçeklerini görmelerini, bunların nedenlerini analiz etmelerini ve sonuç olarak da ilerde ortaya çıkabilecek benzer durumlarda kullanabilmek amacıyla bilgi tabanları oluşturmalarını sağlar. Önceden kaleme alınmış olaylar, canlı olayların gösteremediği noktaların olması durumunda araştırmacı için daha yararlı olabilir. Bütün bunlardan da öte, her bir metot öğrenenin gerçek dünyaya bakışını, bunun üzerinde düşünmesini, ve deneyimlerinden bir şeyler öğrenmesini sağlar.

Ancak vak'a çalışmaları sınırlı çalışmalardır. Tasarlanmış olaylar eskimiş olabilir. Hatta canlı olaylar sadece bir duruma odaklanır ve daha geniş bir kitle hakkında fikir vermekten uzak olabilir. Yine az da olsa kuralcı olma eğilimindedir ama, gerçek hayatta belli bir durum için geçerli olan bir şey başka bir durum için geçerli olmayabilir. Böylece eğitmenin mücadelesi, sürekli biçimde kapsamı genişletmek ve bir olaya sadece kendi bağlamı içerisinde anlam vermektir ve bu sınırlı olayın sonucunu genellemede kullanabilmek oldukça zordur.

Sorun Temelli Öğrenme

Gittikçe yaygınlaşan ve ilgi çeken alternatif bir metot da Sorun-Temelli Öğrenmedir (Problem-Based Learning, PBL). Bu bölümün bu kısmında PBL konusuna ağırlık vereceğiz. Çünkü geçen bölümde işaret ettiğimiz diğer alternatifler gibi yaygın olarak bilinmemektedir. Ayrıca, inanıyoruz ki bu metot özellikle yüksek seviyeli öğrencilerin öğrenmekte oldukları konuyu iyi kavramaları ile ilgili etkili yöntemler ortaya koyacaktır.

Başka bir alternatif olmasının yanında PBL, öğrenmenin farklı bir felsefesidir. Buradaki sorumluluk, profesörün omuzlarından düşer ve hem öğreten hem de öğrenenin sorumluluğu haline gelir. Etkili öğrenmenin öğrenenin nitelikleri kadar eğitimcinin kalitesine bağlı olduğu

kesinlikle söylenebilir: PBL eğitim sürecinde (eğiten ve eğitilen) her bir tarafın doğuştan gelen niteliklerini değiştirmeye çalışmaz, aksine eğitimin felsefesini değiştirmek ister ve alınan bir sonuç mutlaka devamlı olarak daha iyiye götürür.

PBL bilgi aktarmanın nispeten yeni bir metotudur. Kanada, McMaster Üniversitesinde Sağlık Bilimleri Fakültesi 1960'lı yılların sonunda ilk olarak PBL'yi geliştirmiştir (Borrows, 1996). Bunun sebebi, üniversitenin öğrencilerin aldıkları eğitimden memnuniyetsizlikleri ve sıkılmalarını tespit etmesiydi. "Öğrenciler adeta kısır bilgi ile doldurulmuşlardı ve elde ettikleri bilginin büyük bir kısmı sağlık uygulamasıyla çok az irtibatlıydı." (s. 4). Yine şunu anladılar. Tıp öğrencileri hastalarla çalışmaya çok istekli ve yüksek derecede motivasyonluydular ve problem çözmeye çok iyi konsantre olmuşlardı (Spaulding, 1991). Bu gözlemlere dayanarak, tıp eğitiminde daha önceden belirlenen konulara dayalı bir eğitimden gerçek hayattaki konulara, öğrenci tabanlı araştırmaya ve problem çözmeye dayalı bir tekniğe doğru kaydılar.

Michigan State Üniversitesi ve New Mexico Üniversitesi'nin dahil olduğu bazı üniversitelerle Avustralya ve Hollandada'kiler gibi bazı üniversiteler bu müfredat değişimini sağlık fakültelerine taşıdılar. Bu teknik başlıca tıp fakültelerinde uygulanmasına rağmen, geçen son bir kaç yıl içinde kampüsteki başka fakültelere de eğitim tekniği olarak taşınmaya başlanmıştır. 1980'lerde Hawai Üniversitesi PBL yöntemini tüm kampüsünde uygulayan ilk ABD üniversitesi olmuştur. Bu zamandan itibaren Harvard Üniversitesi'nin de dahil olduğu birçok Amerikan üniversitesi kampüslerinin değişik kısımlarında PBL'yi uygulamıştır (Barrows, 1996).

Hollanda'da Maastrick Üniversitesi kampüs çapında başarılı bir yaklaşımla güzel bir çağdaş örnek sunmaktadır. Burada PBL, Hollanda hükümetinin ulusal eğitim politikasının desteklediği, tüm kampüste verilen eğitim tek onaylı eğitim metotudur. Öğrenenler ilk sınıflarında PBL'ye aşına olur ve mezun oluncaya kadar bu yöntemle öğrenim gö-

rürler. Bunun yanında bölümce maddi olarak desteklenmesi ve bunun fakültece de ödüllendirilmesi, bu metotun yaygınlaşmasında ve başarısında, Üniversitenin işletme fakültesinin bu metodu hem başlatmakta hem de başarılı olarak uygulamakta lider olması oldukça ilginçtir.

1995 yılında eyalet ve federal politika yapımcıları ile eğitimcilerden bir grup ABD'deki lisans eğitimini tartışmak ve geliştirilmesi için yapılması gerekenleri belirlemek üzere toplandılar (About Teaching, 1995). Bu toplantıda, bu günün üniversite ve yüksekokul mezunlarının sahip olmaları gereken nitelikler tespit edilmiştir. Bunlar:

1. İleri derecede iletişim becerileri, sayısal yetenekler, teknoloji okur yazarlığı ve bireylerin bilgiyi kazanmaları ve bu yeni bilgileri uygulama becerileriyle donatılmaları.

2. Bilgiye dayalı sonuçlara ulaşabilme: Etkin olarak sorunları tanımlama, bu problemlerle ilgili verileri toplama ve analiz etme, buna bağlı sonuçlar çıkarabilme.

3. Küresel topluluklar içerisinde iş görebilme yeteneğini kazanma, esneklik ve uyarlama gibi bir dizi yetenek geliştirme, çelişkilere rahat yaklaşabilme, motivasyon ve dayanıklılık kazanma, kendiliğinden bir girişimi başlatabilme, etik ve medeni davranabilme, yaratıcılık ve beceriklilik, özellikle takım çalışması durumunda başkalarıyla uyumlu çalışabilme.

4. Yukarıda bahsedilen tüm hususları yerine getirebilmek için, gerçek hayatta ve karmaşık bir biçimde karşımıza çıkan bu sorunların üstesinden gelebilmeyi sağlayacak çalışılabilir ortamlar oluşturabilme yeteneği geliştirmek.

PBL, etkili olmayı hedeflediği öğrenci grubunda bu yetenekleri geliştirmeyi amaçlamaktadır. PBL, sadece öğrencilerin vurgu yoluyla mevcut bilgi esaslarını düzenlemekle kalmaz, aynı zamanda bunların bilgi temelini desteklemek ve güçlendirmek için yeterli bilgi sağlamaya yönelmekte ve desteklemektedir. Stinson ve Milter (1996) PBL'nin ana prensiplerini şöyle tanımlamaktadır:

1. Öğrenme sonuçları, bütüncül olmalı, dar disiplin sınırlarıyla ayırmamalı,
2. Sorunlar, profesyonel uygulamayı yansıtmalı,
3. Problemler kötü yapılandırılmış olmalı,
4. Sorunlar güncel olmalıdır.

PBL metotunu uygulamakta, öğretim üyeleri, öğrenenlerin ve çevrenin rollerinin önemli bir yeniden yapılandırmaya ihtiyacı olduğunu unutmamaları gerekir. PBL, öğrencilere kötü yapılandırılmış bir problem sunmakla başlar. Öğitmenler, öğrencilerin düşünme sistemlerini kanalize etmek için kendilerine yardımcı olan rehberlik rolünü üstlenir. Bunlar, öğrenme sürecinin yöneticileri ve tedarikçileridir. Öğrenenler, öğrenmek için faal sorun çözücü, karar mercii ve anlam verici rollerini üstlenir. PBL, sorunu tanımlamak için kendi stratejilerini üretmek, sorunu değerlendirmek için gerekli olan bilgiyi tanımlamak, sorun durumunu topluca analiz etmek için gerekli olan ilave bilgiyi bir araya getirmek ve bu süreçte başkaları tarafından ortaya atılmış stratejileri karşılaştırıp paylaşabilmek için öğrencileri gerekli becerilerle donatmayı amaçlar. Böylece PBL, sürekli olarak öğrencilerin gerekli olan bilgileri sağlamalarını, bu gerekli bilgileri nereden ve nasıl sağlayacaklarını, problemleri ilgili elde edilen bilgilerin nasıl değerlendirilip üstesinden geleceğini ve problemin çözümüyle uğraşan başka insanlarla bu bilgilerin değerlendirilip paylaşılmasını sağlar. Sorunun kötü şekillenmiş doğasına bağlı olarak öğrenenler, farklı düşünme kalıplarını ileri sürer. Sorunla baş etmenin tek bir doğru metodu olmadığı için sorun çözme yaklaşım birçok yüksek düşünme düzeyi ve görüş açısını içerir.

PBL Metotları

PBL, çoğunlukla öğretmen denilen ders öğretmenin bir öğrenme ortamı yaratmasındaki eğitim felsefesi ve metodolojisidir. Öğrenme, gerçekçi bir dünya ortamı içinde sağlanır. Bir öğrenme basamağında öğretmen şu adımları takip eder: Sınıf için öğrenme hedefleri ve öncelik-

lerini kurmak, hedefleri ve öncelikleri öğrenme amaçlarına çevirmek, kendi kendine öğrenme yoluyla öğrencilerin soru geliştirme ve sorma için bir bilgi dağıtıcı oluşturmalarını sağlamak, öğrenilenlerin değerlendirilmesini tasarlayıp uygulamak, değerlendirme bulgularını geliştirme ve karar almada sonuçlarını kullanmak. Bu adımlar, öğrenme sürecinin tam bir döngüsüdür. PBL, eğitmenin belli bir öğrenme sürecinde hangi amaçları gerçekleştirmek istediğini, bununla ilgili gerekli öğrenme şartlarını yerine getirir ve sonunda bu amaçların gerçekleştirilip gerçekleştirilemediğini görmesini sağlar.

Sorunun doğası, öğrencilerin problemin çözümünü sağlayacak yeni bilgileri elde etmekte bireysel veya grup araştırması yapmalarını gerektirir. Grup çalışması PBL metotlarından birisidir ve öğrenme grupları kendi teorilerini geliştirir ve öğrenme amaçlarını belirler.

Finkle ve Torp'a (1995) göre Sorun Temelli Öğrenme, gerçek hayattan alınmış problemlerin çözümleri olarak öğrencileri sürecin odağına yerleştiren, hem problem çözme stratejilerini hem de problemin çözümü için gerekli olan bilgi tabanını aynı anda oluşturan bir program geliştirme ve öğretim sistemidir. Problem çözmede kötü yapılandırılmış bir sorunun kullanılması, bu sorunun bir takım yeni bilgilerin elde edilmesinde gerekçe olacağı için, öğrenmede etkin bir yönlendirici rolü üstlenir. Bu durum öğrencilerde ortaya çıkan bir problemi çözmeleri için gerekli olan motivasyonunu ve öğrenme isteğini artırır.

PBL'nin diğer bir önemli metodu, öğrenenlere kendi eğitimlerinden çok daha fazla sorumluluk yükler, öğrenenlerin kendine güvenleri gittikçe artar ve daha bağımsız olurlar, hepsinde de önemlisi kendi eğitimleri sırasında, eğitmenlerine daha az bağımlı hale gelirler. Eğiticiler de rehber olarak hareket ederler. Örneğin eğitmenler öğrenme sürecinde öğrencilere bir dizi görevler verirler. Bu görevler şunları içerir:

- Bir sorunun olup olmadığını belirleme, bir sorunu, beyin fırtınası yaparak ve kesin bir tanımını ortaya koyarak belirleme,

- Sorunu değerlendirmek için gerekli olan ve mevcut olan bilgiyi tanımlama,
- Eldeki soruna bakarak bilgiyi toplamakta kullanılması gereken kaynakları tanımlama,
- Değişkenleri ve sebepleri tasarlayarak ve sınıflandırarak sorunu değerlendirme,
- Grup üyeleri arasındaki alakalı bulguları özetlemektir.

PBL Özellikleri

PBL'nin, öğrenenlerin öğrenme ortamlarını desteklemekte kullanıldığı belli aktiviteler vardır. PBL'nin bu özellikleri şunları içerir:

- Grup toplantılarıyla öğrenme,
- Neyin öğrenileceğine ve bunun nasıl öğrenileceğine öğrencinin karar verdiği “öğrenen tabanlı” bir sistem oluşu,
- Verilen bir görevin nasıl yerine getirileceğine ve tamamlanacağına, öğrenenin karar vermesi,
- Bir görevi yerine getirmede hangi kitapların okunması gerektiğine, hangi kaynaklardan yararlanılmasına öğrenenin kendisinin karar alması,
- Görev bittiğinde öğrenmenin de oluşmuş olması.

Bu özellikler, geçen bölümde Gibbon ve diğerleri (1994) tarafından belirtilen özelliklere benzer. Onlar, Model 2 bilgi yaratılması ve öğrenme olarak belirtmişlerdi. Öğrenciler için avantajları şunlar olabilir: Grup çalışması yeteneğini geliştirme, uygulamalı araştırma yeteneklerini geliştirme, öğrenme sürecinde sorumluluk alma ve geliştirdikleri bilgi ve becerileri sahiplenme duygusunu geliştirme. Huff (2000), bilimden uzaklaşma ve şartlara uygun hareket etme şeklinde eğitim sürecinin

bu şekline bazı olumsuzluklar olduğunu ileri sürmüş, yine metotların bu türlerinin çok daha kısa süreli, çok pratik ve geleneksel akademik eğitim metotlarından daha demokratik olduğunu söylemiştir.

PBL Amaçları

Eğer uygulamacılar doğru dürüst olarak PBL'yi uygularlarsa, öğrenenler mevcut bilgi temeline çok uygun olduğunu anlamaya başlayacaklar ve sonuçta öğrenenler diğerlerinde olandan daha iyi düzeyde yeni bilgiye sahip olacak ve ellerinde bulunduracaktır. Öğrenenler öğrenme hedeflerini geliştirmekle bilgiye ulaşacaklardır. Bu hedefler, mevcut bilgi tabanını kullanarak, etkin bir bireysel öğrenme stratejisi geliştirerek, farklı sorunları analiz etmeyi öğrenerek ve farklı bilgi ihtiyaçlarını tanımlayarak, bir sorunla beraber teorik temelleri ve görüş açılarını kullanarak ve paylaşarak ve diğerleriyle birlikte öğrenilmiş bilgiyi yorumlayarak analiz etmeye yeteneği de kazandırır. PBL'yi kullanarak öğrenmenin ilave sonuçları şunları da içerir: Değişik bilgi kaynakları kullanabilmek için öğrenme, uygun bulguları özetlemek için öğrenme, diğerleriyle birlikte fikirleri ve bulguları şekillendirmek ve tartışmak için öğrenme, gruplar içinde öğrenme, grup toplantıları yaparak liderlik yeteneklerini öğrenmedir.

Uygulamada Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar

Eğitmenlerin bir öğrenim çevresine Sorun Temelli Öğrenmeyi uygulamaya katmadan önce, PBL'nin kendine mahsus hazırlık çalışmalarının olduğunu bilmeleri gerekir. PBL'nin uygulanma sürecinde; problemler, öğrenenler, öğretim elemanları, sürecin uygulanacağı çevre, bu öğeler arasında sürekli ve devamlı iletişim ve geri besleme, önemli ölçüde gelişimsel planlama önemlidir.

Sorunu Ortaya Koyma. Ortaya konan problem, gerçek dünyanın bir yansıması olmalıdır. Öğrenenler, tartıştıkları problemin, yüksekokul

ve üniversite duvarlarının dışındaki gerçek dünya ile uyumlu olmasına inanmış olmalıdır. Aynı şekilde, ortaya atılan problemin geçmişte olmuş olan bir problemden olmaktan çok, mevcut durumda var olan ve çözülmesi gereken bir sorun olması gerekir. Çözülmesi gereken problem, öğrenenleri bir şekilde mevcut durumla meşgul olmaya ve çözümüne gayret sarfetmeye yöneltmelidir. Dahası, öğrenenler birbirlerinin deneyimlerinden yeni şeyler öğrenme imkanı bulmalı ve özel bir durumda elde edilen verilerden hareketle daha genel ve karmaşık durumlar hakkında fikir edinmelidir.

Öğrenenleri Hazırlama. PBL'yi öğrenen öğrencilerin, öğrenmede sorumluluk alabilmeleri için bazı hazırlıkları yapmış olmaları gerekir. Bu hazırlıklar “acaba benim ne yapmam gerekiyor”, “bunu nasıl yapmalıyız”. Bize ne istediğini ve onu nasıl yapmamız gerektiğini söyle”, “nasıl bilgi toplayacağımızı bize göster” gibi şeyleri içerir. Gerçekte öğrenen için gerçekleşmesi gereken ilk şey, öğrenenin nasıl öğreneceğini öğrenmesidir.

Eğitmeni Hazırlama. Belki de bu, PBL'nin en önemli unsurudur. Burada, eğitmenin düşüncesinde tamamen bir paradigma değişmesi olmalıdır. Eğitmen öğrencilerin yeteneklerine güvenmelidir. Öğrenme sorumluluğunun eğiticiden öğrenciye doğru geçişinde eğitmen, bazı roller üstlenir. Bunlar: 1) Bir İCRACIdan ziyade öğrenmede bir DAĞITICIdır, 2) HAKEMden çok bir REHBERdir, 3) KONUŞMACIdan çok DİNLEYİCİdir, 4) ZORLAYICIdan çok KOLAYLAŞTIRICIdır. Bu özelliklerin geleneksel yüksekokul ve üniversite öğretim üyeleri için yerinde olmadığını söylemeliyiz. Akademik hazırlığın doğası gereği, akademisyenler hazırlıklarını uzmanı oldukları dar kapsamlı konularda yapmaya meyillidirler ve uzmanlık alanlarının dışında kalan konularda hazırlık yapmaya pek sıcak bakmazlar (Rowley, Lujan and Dolence, 1998). Bununla beraber bir PBL sınıfındaki öğretimde başarılı olmak için eğitmenlerin daha çok disiplinli bir çevre oluşturmak için öğrencilerle ve diğer öğretim üyeleriyle esaslı derecede işbirliği içinde olmaları gerekir. Paradigmanın,

Pazarlama, Yönetim, Finans, yönetim bilişim sistemleri (MIS) veya üretim tanımlama süreçlerinden daha ziyade işletme sorunlarına kayılması gerekir.

Çevrenin Hazırlanması. PBL'nin başarılı olması için temel şart, bu yöntemin tüm fakülte ve öğretim elemanlarından tüm programın her aşamasına uyarlanmasıdır. Bu da, performans geliştirme önlemleri, sınavlar, ara sınavlar ve özel proje koşulları dahil eğitmen tarafından güdümlü derslik uygulamalarının geleneksel yöntemlerinin değiştirilmesini gerektirir. Daha çok öğrenen merkezli bir eğitim ortamı hazırlanırken, özellikle işletme fakültelerinin geleneksel uygulamalarından vazgeçip, öğrenen tabanlı olan performansla dayalı iş belirleme, amaçları belirleme ve iş bitirmeye yönelmelidir.

PBL'de öğrenenlere rehberlik etmek, geleneksel öğretmen-öğrenci çevrelerindeki daha fazla önemlidir. Öğrenenlerin öğrenmeleri için daha da fazla sorumluluk almaya başladıklarından geri besleme ve cesaretle onları sürekli destekleme önemlidir. Onun için eğitmenin önemi kendilerinin ortaya koydukları sorunlar için kendilerinin cevap aramalarında öğrenenlere yardımcı olur. Böylece öğrenciler kendi kendilerine sürekli bilgilerini artırdıkları için genel öğrenme de gittikçe genişler.

PBL'ye Göre Sonuç

Etkili eğitim deneyimi ve bilgisi sunabilmeleri için günümüz üniversite ve kolejleri öğretim metotlarını, günümüz öğrenenlerinin çeşitli ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde değiştirmelidirler. Öğretime değişik yaklaşımları içeren yöntemlerin her geçen gün artıyor olması da ayrıca sevindiricidir. Bu da profesör ve öğretim elemanlarına, verecekleri konuyu en iyi sunacakları bir yöntemi belirlemede oldukça yardımcı olur.

Başlangıç noktasını tıp fakültelerinden almış olmasına rağmen PBL işletme fakültesi dahil kampüsün diğer kısımlarında önemli bir al-

ternatif olmuştur. İşletme veya idare dersleri öğretmenler için PBL, pasif bir öğrenme durumundan daha aktif bir öğrenme çevresine hareket etme fırsatı sağlar, bu çevrede öğrenenler kendi öğrenmelerinde daha fazla sorumluluk alırlar, araştırma, yorumlama, grup tartışması gibi yöntemlerle yaptıkları projeler çok daha canlı bir biçimde ortaya çıkar. Tek başına bir yaklaşım veya bu bölümde bahsedilen diğer metotlarla birlikte öğretim üyeleri ve eğitmenler teorik bilgi öğretmekten çok uygulamalı bir eğitim için PBL'yi kullanabilir.

Bununla beraber derslikte PBL'yi etkili kılmak için öğrenme şartlarının düzgün olması gerekir:

- Öğrenenler, konunun kavram ve özelliklerinin pek çoğuna hakim olmalıdırlar.
- Öğretim üyeleri ve eğitmenler iyi yapılandırılmamış bu problem kavramını iyi anlamış olmalı ve PBL uygulaması için modüller tasarlamalıdırlar.
- Öğrenenler, bu tür öğrenmenin doğasını anlamak ve kendi öğrenmelerini sağlamak için ortam oluşturmakta sorumlu almaya gönüllü olmalıdır.
- Öğrenenler, gruplara bölündüklerinden, eğitmen veya belleten öğrenme sürecini desteklemekte bir birleştirici olarak rol oynarlar.
- Uygulamanın odaklandığı yerin, kötü yapılandırılmış problemin kendi içindeki çözümü ya da sonuçlarına odaklanmaktan çok, problem çözme tekniklerine yönelmiş olmalıdır.
- Öğrenenler, öğrenme sürecine yardım edecek ve bunların bilgi temellerini genişletecek bilgiye ulaşmaya sahip olmak zorundadır.

Bütün bu şartlar altında, eğitmenler ve öğrenenler katılım ve deneyimin esas olduğu bir ortamda materyalleri denemeye başlayabilir. Öğrenciler kullanabilecekleri yeni yetenekleri geliştirdikçe yaptıkları işten hem okul, hem de iş ortamında daha çok zevk almaya başlarlar. Bu durumda açıkça görülüyor ki, bu tür bir öğrenmenin önemli bir

avantajdır, işletme ve yönetim fakültelerindeki akademik personelin sınıflarındaki öğretim metotunu değiştirmek istemelerinin açık bir delilidir. Sonuçta Wilkerson ve Gijsselaers şunu önermektedir; başka öğretim metotlarını dikkate almazsak, PBL metoduyla öğrenme en azından üç ortak özellikle bilinir (1996). Bunlar:

1. PBL öğrenci merkezlidir. Öğrenenler neyi ve nasıl öğrenileceğini belirlemede rol oynarlar. Öğrenenler işbirliği ve araştırmaya katılım sürecinde aktif katılımcılardır.

2. PBL’de eğitmenler bilgiyi dağıtıcı olmaktan ziyade kolaylaştırıcı, aktör olmaktan ziyade gözlemcilerdir. Öğrencilere yapıcı geçmiş sağlayarak aktif oyuncu olmaktan öte hakem gibi davranır ve öğrencilerin kendilerini geliştirmelerini sağlarlar.

3. PBL’de sorunlar öğrenme için ilk uyarıcı ve öğrenmede çerçeve görevini görür. Sorunlar kötü yapılandırılmış, çok disiplinli ve anlamlıdır. Sorun çözmede merak ve sürpriz oluşturur (s. 101-102).

Günümüzün yüksekokulları ve üniversitelerinin işletme ve yönetim bilimleri bölümlerinde uygulanan PBL kullanımını desteklemek için, sınıf eğitiminde uygulanan daha geleneksel yöntemlerin benzerlik ve farklılıklarını incelemekte yarar vardır. Sınıfta tartışma ve anlatımlarında konuyu ve konunun detaylarını belirlemek, genelde öğretim elemanlarının kendilerine bağlıdır. Konular önceden belirlenmiş, anlatım şekli ve içerik belirlenmesi öğretene merkezlidir. Bu yaklaşımda öğrenen, sürece karşı pasiftir. PBL yaklaşımında eğitmen sınıfın genel yönelimini ortaya koymakta sorumludur, ama öğrencilere kendi kişisel ilgilerine göre konu belirleme imkanı da sağlar. Öğrencilerin malzemeyi istedikleri gibi kullanmalarına imkan tanınır. Burada, öğrenen süreçte aktiftir.

Bilgi transferinin diğer bir popüler yaklaşımı olan vak’a yaklaşımında, öğretici, hem öğretim programındaki hem de gerçek hayattaki becerileri iyi bir şekilde bütünleştirecek örnekler seçer. Vak’aların iki farklı kullanımı vardır: Örnek vakalar ve tüm vak’a çalışmaları. Vak’a

örnekleri konumu ne olursa olsun daima faydalıdır. Çünkü malzemenin açıklanmasına yardım eder ve onu daha gerçekçi yapar.

Bununla beraber tam vak'a çalışmaları sorunsal olabilir. Burada metotun açık bir olumluluğu, öğrenenlerin kavramların uygulaması konusuna daha fazla odaklanmasıdır. Ancak, bu durum daha çok tarihlenmiş ve bölünmüş şekilde sıkça oluşur. Eğer öğretim üyesi veya eğitmen vak'ayı güncellemeden olduğu gibi kullanırsa, bu öğretim şekli öğrencinin eleştirisel düşüncesinin gelişmesine çok az yararlı olacaktır. Canlı vak'alar kullanma, öğrenciler kendilerini kütüphane çalışmaları veya internet araştırmalarıyla geliştirecekleri için, vak'a çalışmalarını çok daha etkili hale getirecektir. PBL'de vak'a geliştirme, araştırma, analiz ve tartışma hepsi öğrenci merkezlidir, yani eğitmen vak'a analizi için bir taslak hazırlar, ama bizzat vak'ayı vermez ve malzeme için öğrencinin sorumluluğunu alması ve geliştirmesine dayanır.

Grupla öğrenme, günümüz sınıflarında çok fazla görülen diğer bir yaygın eğitim yaklaşımıdır. Bununla beraber McCorkle (1999), bazı araştırmaların grupla öğrenenin bazı problemlerini ortaya çıkardığını söylemektedir. Bunlar şunları içine almaktadır: Serbestçe gezip dolaşma, yetersiz ödüller, yetenekler ve davranış sorunları, işlem-maliyetler sorunları, bütünleşici öğrenme sorunları, zayıf ürün kalitesi, bireysel inavosyan eksikliği, proje iş yükünü düzene koyma ve çalışmanın kalitesini geliştirmek için yeterince zaman olmaması. Geleneksel veya klasik öğrenmede öğretmenin rolü, subjektif kriterlere bağlı olarak öğrenmenin şeklini belirlemek ve öğrenmenin anlatım, tartışma, sınavlar ve sonunda nota dönüşebilen projelerden oluştuğunu varsaymaktan ibarettir. Maalesef derslikteki birçok faaliyet öğrenci faaliyetlerinden sonuçlanan harf notlarıyla gösterilir. Gerçek öğrenmenin oluşup oluşmadığı büyük ölçüde tartışılan bir konudur.

Onuncu Bölüm

Paradigmayı Öğretmeden Öğrenmeye Yönelme

İngilizce Bölümünde yardımcı doçent olan Dr. Schwartz, denetleme komitesince değerlendirilmeye tabi tutulacağını bildiği için sanki ateşten bir çukurda, erimiş magmayla çevrilmiş bir iğneliğin üzerinde oturuyor olduğunu hissetmişti. İngilizce bölümünde yardımcı doçent olarak atama süresinin uzaması için böyle bir değerlendirmenin gereğini biliyordu. Elbette komitenin İspanyol Engizisyonu gibi davranacağını beklemiyordu. Yayınları bir hayli vardı, fakat bu yayınların ikinci ve üçüncü sıradaki bilimsel dergilerde yayınlandığını da biliyordu. Çalışmasını savunmaya tamamen hazır ve dışarıdaki jürilerden çalışmalarını öven mektuplar da almıştı. Gerçekten de komite sözlü olarak çalışmalarını övmüştü. Nihayet Komisyon başkanının sorduğu soru ile birlikte değerlendirme başlamış oldu.

“Bu sınıftaki öğrencilerin İngilizce yeterlilik imtihanına girmeden önce aldıkları Temel Yazım II dersinin ana hatlarının bir dönemden başka bir döneme niçin hiç benzemediğini bize açıklayabilir misin? Üniversitede bulunduğunuz dört yıldan beri en azından altı kezdir okutmakta olduğunuz bu temel ders için hala doğru bir öğretim yöntemi ve içeriği benimseyememiş olmanızı komisyonumuz garip karşılamaktadır.” Bu sırada öğretim üyeleri arasında mırıltılar yükseldi. Dr. Schwartz, başkanın gerçekten önemli bir noktayı yakaladığını ve uygun bir cevap vermesi gerektiğini düşündü.

“Belki sorunuzu yanlış anladım” diye başladı Dr. Schawartz. “Ancak hem eğitim metodolojisi ve teknolojisisinde oluşan değişiklikleri, hem de benim dersimin içeriğinde ortaya çıkan yeni metodolojik ve teknolojik gelişmeleri dahil etmek için yapılan bu değişiklikleri garip karşılamanızı anlamıyorum. Bu konuda sizin ve komisyonun problem olarak gördüğü noktaları daha açık bir şekilde sorar mısınız lütfen?”

Schwartz'ın hemen anladığı biçimiyle bu cevap, komisyona hoş gelmedi. Kendi İngilizce bölümünden bir temsilci fikrini şöyle açıkladı:

“Schwartz, burada dinle, bu noktaya geleceğiz. Yeterlilik sınavı kapsam ve doğası itibarıyla hiç değişmedi ve öğretim üyelerimiz ile öğrenciler, sizin yazma dersinizin sınava girmeden önce öğrencileri sınava hazırlamasını beklerler. Eğitim metodolojisindeki içerikteki bu denli değişimin öğrencileri bu sınava hazırlamasını nasıl bekleyebilirsiniz? Dersini alıp başarısız olan bir öğrenciyi düşünün. Bu öğrenci sınavınıza tekrar girecek ve dersinizi tekrar alarak bu sınava hazırlanacaktır. Ancak bu sefer tamamen değişik bir ders içeriği ile karşı karşıya kalacaktır. Halbuki gireceği sınav aynı sınavdır. Bu durumda bu öğrencinin başarılı olmasını nasıl bekleyebilirsiniz?” O anda komisyon üyelerinin bunu onaylarcasına başlarını salladıklarını farkettiler ve görev süresinin uzaması ihtimalinin jürinin bu davranışı ile nasıl zora sokulduğunu adeta gözleriyle gördü.

Komisyonun başka bir üyesinin sesi duyuldu: “Dikkatimizi çeken başka bir husus, sınıfı öğrencilerinizin yürütmesidir. Okuma metinlerini kendileri bölüşüyorlar, her biri diğerinin ev ödevini topluyor ve geliştiriyor, sanal konuşmaları yürütüyor ve hatta sonraki okumalar konusundaki tartışmaları yönetiyorlar. Burada bizi ilgilendiren soru, bu dersin kalitesini nasıl sağlıyorsunuz? Öğrencilerin performanslarını bu durumda nasıl değerlendirilebiliyorsunuz?”

Bu, Dr. Schwartz’ta şok etkisi yaptı. Akademik özgürlük ilkesiyle elbetteki bölümün amaçlarına ulaşmak şartıyla istediği metodu kullanmakta serbestti. Schwartz, ‘Bir dakika lütfen’ diye atıldı. “Eğer ders anlatma yöntemim ve kullandığım materyaller bu kadar hatalı ve yanlış ise, nasıl olur da benim sınıftaki öğrencilerden bu sınavda başarılı olanların sayısı okul geneli başarılı öğrenci oranından daha yüksek ve sınıfımın ortalama derecesi de okul ortalamasının üzerinde olabiliyor? “Gerçekten metod ve materyallerim yanlış olmuş olsaydı, sınavlar bunu göstermez miydi?” Schwartz’ın çıkışına komisyonun cevabı, sessizlik oldu.

Birşey yanlıştı, gerçekte bir yanlışlık vardı. Ama İngilizce yeterlilik sınavında öğrencilerin geçme oranları konusunda Schwartz’ın yapacağı bir şey yoktu. Dr. Schwartz’ın farketmediği şey, sürekli gelişmenin onun eğitim

şekli, eğitimsel ilave değişme ve öğrenime katılımının üniversitenin stratejik ve akademik planına uygun olmaması; İnovasyondan çok tutarlık ve güvenilirlik üzerine yoğunlaşan planlar. Dr. Schwartz, ne sorununa kendi beklediği türden bir cevap aldı, ne de görevi uzatıldı.

Eğitimde En İyi Metotlar Hangileridir?

Nitelikli öğretimin ne olduğu konusunda birçok öğretim üyesi bir akademik dekanın sözünü işiterek şunu hatırlayabilir: “Ben size ayrıntılı olarak nitelikli eğitimin kriterlerinin neler olduğunu söyleyemem, ama gördüğümde kaliteli eğitimi bilirim”. İlkin, bu görüş akademik bir dekan için garip görülebilir. Çünkü, bir dekanın kaliteli öğretimden anlaması ve elemanlarını buna göre değerlendirmesi beklenir. Hem akademik hem de idari yapının başı olarak bir dekanın kaliteli bir eğitim sağlaması için kurumunun eğitim kalitesi ile ilgili olarak değerlendirmeler yapabilmeli ve bu eğitimin kalitesini sınıf ortamında da gösterebilmelidir. Öte yandan bu özellik bu dekana akademik saygınlık da kazandıracaktır, çünkü yeni mesleğe başlamış bir öğretim elemanına mesleki rehberlik edebilmek ve ona neyi, nasıl yapacağı konusunda fikirler vermek oldukça önemlidir.

Kuşkusuz burada, kaliteli eğitimin nitelikleri irdelenirken akademik dekanın mükemmel eğitimin niteliklerini en ince ayrıntısına kadar irdelemesi gerekir. Bazı büyük kurumlar gibi birçok küçük yükseköğretim ve üniversitelerde, akademik dekanın, daimi statüde olan öğretim üyelerinin dersliklerdeki öğretim değerlendirmelerini onların akademik yükselmelerinin kriterleri olarak da kullanabilir. Eğer bir dekan, bir eğitmenin eğitim yeteneklerini değerlendirecekse, değerlendirmede hangi kriterleri kullanacağını çok iyi bilmeli, spesifik değerlendirme kriterleri kullanabilmeli ve bunları değerlendirmede göz önüne almalıdır.

İkincisi, bazı yükseköğretim ve üniversitelerde akademik dekanlar, her bir yıl ya da dönemde bir ders mutlaka okutur. Bunun anlamı, dekanların bir taraftan akademik becerilerini kaybetmelerini önlemek,

diğer taraftan da öğrencilere daha yakın olmalarını, gelişen ve değişen eğitim ve öğretim teknolojilerine yabancı kalmamalarını sağlamaktır.

Üçüncüsü, toplumumuzun kavgalı doğasına bağlı olarak dekanın böyle açık-uçlu kriterlere bağlı olan kaliteli eğitim yorum ve değerlendirmeleri, terfi ya da görev uzatması bekleyen öğretim elemanlarının aleyhine olduğunda dava konusu olabilir. Dekanın olumsuz tavsiyesine bağlı olarak öğretim üyelerinin görev sürelerinin uzatılmaması, dava açma konusunda öğretim elemanına önemli avantaj sağlayabilir. Davalı avukatları bu soyut kavramlardan yola çıkarak kaybedilen bu hakları emsal göstermek suretiyle kolayca geriye alabilirler.

Dördüncüsü, bu tarz bir ifade hem seçkin hem de abartılı gözükabilir. Bir öğretim üyesinin sadece belki yirmi dakika gibi bir süreliğine gözlenmesi sonucu o sınıfta iyi ya da kötü bir eğitimin verildiği konusunda hüküm vermek oldukça zordur. Daha da önemlisi, eğitimin kalitesi konusunda sadece o kişinin sözlerine dayanarak eğitimin kalitesini sorgularken, kaliteli eğitim konusunda kendisinde hiç bir bilgi kriteri olmayan birinin başkasıyla ilgili ne derece isabetli hüküm verebileceği de oldukça tartışmaya açıktır.

Sanat Olarak Eğitim

Dekanın öğretim hakkındaki fikri, sanat, müzik, film ve tiyatro hakkında fikir serdedenlerle çarpıcı şekilde benzerlik gösterir; “Onu gördüğümde, ----- iyi bilirim, ama onu açıklayamam. Veya iyi ----- algılayanın gözüyle olur”. Daha sonra dekanın görüşü kasten veya başka biçimdeki gibi sezgi ve subjektif yargı üzerine çizilen öğrenilmemiş yetenek gibi bir sanat formu şeklinde öğretme ve eğitim hizmetinin tüm metotlarını işler (Webber, 1979).

Bu analizin mantıksal olmaya sonucundan hareket ederek, eğer öğretme ve eğitme sanatın sadece şekilleri ise sonra tüm akademik dekanların yapması gereken husus, kendine özgü şeyi yapmaya izin vermek ve nitelikli öğretim üyeleri istihdam etmektir. Bu laissez-faire

yaklaşımı, profesyoneller olarak öğretim üyesinin hem eğitimsel inovasyonlar, hem de bunların alanlarındaki içerik değişimleriyle beraber koruyacak ve daima derslikte en iyi şekilde olacaktır.

Motivasyon teorisi üzerine klasik makalesinde Kerr (1975) şunu belirtir: “Toplum, (üniversite) öğretmenlerinin kendi öğretim sorumluluklarını savsaklamayacaklarını bekler. Ama onları hemen hemen tümüyle araştırma ve yayınlarına göre ödüllendirir. İyi öğretim için karşılık, genellikle göze batan öğretim ödülleriyle sınırlıdır. Zayıf öğretim için cezalandırma ise nadirendir” (s. 772). Yayın için bir takım ödüller ve normali aşan eğitim üzerindeki fevkalade araştırma ortaya koyabilene kolaylık sağlanması halinde öğretim üyesi ders ve eğitim geliştirme ve yenilenmeden çok, zamanını araştırma yapmaya mütemadiyen ayıracaktır. Eğitim hizmetleri sistemindeki hüner, bu alandaki geçerliliği koruyacak motivasyonla birleşmeden sadece kendisi yeterli değildir. “Bilgi (bilim) olmadan hüner (sanat), öğrenmeyi başarmak donuk ve yetersiz demektir” (Webber, 1979, s. 6).

Bir Bilim Olarak Eğitim Hizmeti

Yüksek öğretimde öğretmen eğitimi, en eski alanlardan biridir. Birçok kapsamlı ve küçük edebiyat yüksekokulları ve üniversiteleri gösterişli kariyerlerine olağan okullar olarak başlamıştır. Ortaokul sonrası kurumlar ilkokul ve ortaokul öğretmenlerini yetiştirmeye tahsis olunmuştur. Bir çalışma alanı olarak eğitim, birçok sosyal bilim disiplinlerini geçerek öğretim ve araştırmanın tecrübi tasarıları konusunda Campbell ve Stanley (1963)’in en ciddi ilk çalışmasıyla bilginin test edilmiş öğesine sahiptir.

Eğitim metodolojileri konusundaki ilk araştırma her eğitim tekniğinin genel kullanımına yoğunlaşmış gözüküyordu. Mesela, Smith ve Bourgaull (1976), takdir ve grup çalışmalarının eğitmenin koyduğu hedeflerin gerçekleştirilmesi bakımından önemli olmasına rağmen, vak’a çalışması yaklaşımını, sağladığı bireysel ilgi ve motivasyon bakımından tavsiye etmiştir. Carroll, Paine ve Ivannevlch (1972) belirli bilgi

edinme stratejileri açısından, bilgiyi kazanma, davranış değişimi, sorun çözümü, kişiler arası yetenekler, katılımcı kabulü ve bilgiyi zihinde tutma dahil özel bilgi nitelikleri açısından dokuz farklı kurumsal teknik geliştirerek bunları önem sırasına göre düzenlemişlerdir.

Belirli bir öğrenme amacıyla için eğitim sunmanın en iyi metotunu belirlemek için uygulamalı delile bu yaklaşım, bilimsel metotun rasyonel olmayan bir uzantısıdır. Başka bir ifade ile, belirli bir durumda kullanılabilecek en iyi öğretim yönteminin bilimsel yollarla araştırmacılar tarafından bulunabileceği ve öğretmenlerin de bunu kolayca kendi öğretme metotlarına uyarlayabileceği mümkündür. Yine bir bilim olarak öğretim sayesinde, öğretim üyelerinin yetiştikleri dalda eğitim almadan önce boş ve dolmaya hazır tıpkı bir gemi gibi eğitim biliminin gerektirdiği ve kendilerinin de hedeflediği öğretim tekniği bilgileriyle doldurularak buna göre yönlendirildikleri ve sonuçta da işlerini fevkalade güzel icra ettikleri sık sık gözlenmektedir. İster bir derste 20, ister 500 öğrencisi olsun, bu ders yüz yüze anlatım veya on-line eğitimi gerektirsin veya alan çalışması ya da niceliksel araştırma yöntemlerini kullansın, herhangi bir profesyonel eğitimci bunu başarıyla yerine getirebilir.

Belki de bu daha önce bir dekanın kaliteli eğitim konusunda “gördüğü şey” olarak nitelerken kastettiği şeyin süreçten ziyade sonuç odaklı bir yaklaşım olduğu anlamına gelmektedir. Aynı müfredat programını her türlü eğitime uygulamak Block’un (1995) da vurguladığı gibi, standart bir üretim çizgisi amaçladığını, kişisel farklılıkları, tercihleri ve yetenekleri göz ardı etmektedir (Hoerner, 1998). Çünkü, eğitimde çoğu zaman aynı program, aynı içerik, aynı sınav ve aynı materyaller her zaman kullanılmaz. Değişik öğretmenlere aynı dersi farklı olarak öğretmeye fırsat verilmeli, sadece akademik özgürlükten dolayı olmamalı, ama benzemeyen öğretmenler, farklı eğitim sunma sistemlerini kullanarak karşılaştırmalı öğretim çıktıları üretebilir.

Eğitim biliminin ilgi odağı, eğitim sürecinin geliştirilmesinden (nasıl öğretmenlik yapılır), eğitimin etkisi ve sonucuna, yani öğrenmenin

çıktılarına kaymaktadır. Akademik dekan, iyi öğrenmenin öğretme sürecine değil, öğrencinin öğrenip öğrenmediğine bağlı olduğunu vurgulamakta ve sürecin niteliklerini irdelemeye gerek bile duymamaktadır. (Banta, 1999).

Bir Sanat ve Bir Bilim Olarak Eğitim Hizmeti

Sonuçları değerlendirme, bilimsel metodoloji ve katılımının kurumsal kendini yenileme ve sürekli gelişmeyi destekleme amacıyla eğitimin ve öğretimin bilgi temelli alanı ile bir araya gelir. Kurumun halihazır verisini ve bilgisini kullanmayı en fazlaya çıkaran sonuçlarının değerlendirme metodolojisini geliştirmek kurumun görevidir. Sonuçların üretimi kuruma net bir katkı sağlar (Middle States Association of Colleges and Schools, 1996).

Sonuçları değerlendirme aynı zamanda bir sanat veya yetenektir. Webber (1979), "Bilgi (bilim) yetenek (sanat) olmazsa, kullanışlı değildir veya zararlıdır (s. 6)" ve sonuçları değerlendirmede, program ve dersin öğrenme amaçları arasındaki ilişkileri sağlayarak öğretim metodolojileri, çıktı değerlendirme elemanları ve kurumsal gelişme bilişsel yetenekleri gerektirir (Middle States Association of Colleges and Schools, 1996).

İlk bölümlerde tartışıldığı gibi Banta (1999), toplumun ve piyasa güçlerinin yükseköğrenimden beklentilerin şu hususlarda değiştiğini öne sürmüştür: 1) Öğretmekten öğrenmeye odaklanmakta bir değişme, 2) Gösterilen yeteneklere dayanan eğitim sistemi oluşturma ihtiyacı, 3) Yükseköğrenimin katma değerinin betimlemesi, 4) İşgücü eğitimi sağlama ihtiyacı, 5) Eğitimde teknolojinin kullanılması, 6) Toplumun ihtiyaçları.

Sonuçların değerlendirilmesi, öğrenenlerin gözüyle eğitimi tartışmaya açar. Hoerner (1998), eğitimcilerin öğretme şekilleri ve eğitime ait teknolojinin öğrencinin öğrenmesiyle uyumlu olmasının olumlu öğ-

renme sonuçları meydana getirdiğini belirtmektedir. Öğrenenlerin eğitimle ilgili metodolojileriyle uyumunu gerektirmesiyle ilgili diğer makaleler Rrank (2001), Bernauer (1998), Dart ve Boulton-Lewis'e (2001) aittir.

Pratt'a (1997) göre, eğitim çıktıları bu yeni eğilime yönelik olarak yapılıyor olsaydı, yüksekokul / fakülte gelişim politikaları, prosedürleri ve ölçütleri de buna paralel olarak değişmiş olurdu. Yüksekokullar şimdi elde ettikleri eğitimin kalitesine odaklanıp, bu kaliteyi elde etme sürecine bakmazlardı. Yani süreç konusundan ziyade sonuçlar üzerinde yoğunlaşmalı, kurumsal kriterlerini belirlemeli, veri tabanları oluşturmalı ve veriler niteliklerine göre oluşturulmalıdır. O, eğitimin üç yönünü geliştirmeyi önermiştir. Planlama, yürütme ve sonuçlar.

Öğrenen-Merkezli Eğitim Hizmeti

Sonuçların değerlendirilmesi eğitim hizmeti sistemlerini ilgilendiren bir başka konuyu, eğitimle ilgili süreçte öğrenenin rolünü vurgulamıştır. Akademik dekanın, kaliteli öğretimi görerek anlayabildiği şeklindeki ifadesinin altındaki esas şey öğretimde öğrenenin rolünü vurgulamak ve öğrenmenin öğretenden ziyade öğrenene bağlı bir süreç olduğunu ifade etmektir. Bu kitabın yazarlarından birisi, lisans eğitimi yıllarında, yüksek iş verimi dersinde finans okutan bir öğretmen tarafından nasıl değerlendirildiğini hatırlar. Değerlendiren kişi, öğretim üyesini sınıfın arkasında otururken görür ve işletme son sınıf öğrencilerinin ise okuma ve tartışmaları kendilerinin oluşturup yönlendirdiklerini, alan çalışmaları yaptıklarını ve gerekli bütün çalışmaları kendilerinin yaptıklarını hatırlamaktadır. Bu dersi değerlendiren denetçi, belirli bir öğretmen ve onun hazırladığı eğitim materyalleri ve öğretimi olmadan buradaki öğrencilerin nasıl öğrenebilecekleri konusunda oldukça şaşkınlık yaşamıştı. Buna cevap az ve özdür ve şu noktadadır: "Nasıl öğrettiğim mi yoksa öğrencilerimin ne öğrendikleri mi daha önemlidir?"

"İyi tanımlanmış ve kaydedilmiş bir bilginin en iyi öğrenilme yolu, bir öğrencinin bu bilgileri diğer arkadaşlarına da öğretmesidir. Burada

esas konu diğer öğrencilerin ne kadar öğrendikleri değil, öğreten bu öğrencinin planlanan bu bilgilerin ne kadarını öğretebildiğidir.” (Ackoff, 1994, s. 214-5). Bu da bizi Birinci Bölümde belirttiğimiz eğitim sürecindeki öğrenenin rolü konusuna götürecektir ve bu da akademik planlamanın köşe taşlarının en önemlisidir.

Guffey, Rampp ve Masters (1998), düşük yetenekli öğrencilerin öğrenme sorunlarını çözmek için pedagojik eğitim metodolojilerinden çok andragogical (yetişkinlerin eğitime ait) olanı kullanarak vaka çalışmaları yapmışlardır. Onlar, öğrenmenin gerçekten hissedilen bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmasını sağlamak için öğrencinin öğrenme sürecine aktif olarak katılmasının şart olduğunu vurgulamaktadırlar. “Rogers’in tezine katılıyoruz ve diyoruz ki yetişkinliğin bir önemli işareti, birisinin kendi davranışları ile ilgili olarak sorumluluk üstlenebilmesidir. Öğretmenin öğrenme sürecinin merkezini teşkil etmesi, öğrenene bu sorumluluğu vermekten çok uzaktır. Sürecin ve bilginin paylaşımcı merkezi olmasındaki eğitim metodları sorumluluk almak için öğrenciye başvuramamaktadır. Öğrenen, öğretmenin süreçlerinin, prosedürlerinin ve önyargılarının esiri olur. Öğretmen merkezli bir görüş açısından eğitime yaklaşım, öğrenenin bir yetişkin olarak davranamayacağını söylemek anlamına gelir” (s. 428-9). Bu model kayması, bir öğrenenin öğrenmeye bakışını, gerçeklerin bir birikimi olarak değil, ama öğrenenleri ilgilendiren gerçek hayatın sorunlarını çözmenin bir metodu olarak görülür.

Dunlap’a göre (1997), eğer bir akademik kurumun temel fonksiyonu bir öğrenen nasıl öğrenebileceğini (Ackoff, 1994) öğretmek ise, o zaman hayat boyu öğrenenler oluşturmak eğitimin temel amacı haline gelir. Eğer eğitimciler öğrencilerinin alanlarında sürekli yenilenmelerini isterlerse, onların hayat boyu öğrenme yeteneklerinin geliştirilmelerini sağlamaları gerekir. Yeniliklerin, araştırmanın, tekniklerin ve bilginin güncelleştirilmesini sağlamak, başarılı karar alma ve meslekteki sorun çözme için ön şarttır. Eğitimciler, gerekli metodolojileri kullanarak öğ-

rencileri için rehber ve bilgiye ulaşmada yol gösterici olmalıdırlar. Bunu sağlarken, işbirliği, yansıma, öğrenci özerkliği ve iç motivasyonu da sağlamış olacaktırlar. Böylece bu öğrenenler işbirliği, yansıma, öğrenci özerkliği ve doğal motivasyon bakımından her durumda değişen şartlara mesleki olarak ayak uydurabilecekler ve devamlı güncel olacaktırlar.

Hiç Bir Eğitim Hizmeti Sistemi Tek Başına En İyisi Değildir

Eğitim sürecine öğreneni faal biçimde dahil etme ihtiyacı ve eğitim metotunu öğrencilerin öğrenme biçimlerine ve ihtiyaçlarına göre belirlemenin gerekliliği göz önüne alındığında açıkça görülüyor ki, hiç bir eğitim metodu tek başına - İnternet eğitimi, takrir, vak'a metodu, rol oynama, sorun temelli alan çalışması - öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap veremeyecektir. Bu durumda, bir yüksekokul veya üniversite, hem fiziki ve hem beşeri kaynakları temin edeceği ve yatırım yapacağı bir eğitim sistemine nasıl doğru bir biçimde karar verebilecektir?

Etkin Eğitim Sunma İlkeleri

Politikalar olarak da adlandırılan ilkeler, belli bir hareket tarzının belirlenmesine çalışan karar organlarının karar verebilmelerine yardımcı olan ve onlara destek sağlayan bir dizi rehber olarak karşımıza çıkmaktadır (DuBrin, 2003). Kuralların aksine ilkeler, karar mercilerine değişen durumlara göre almaları gereken kararlar konusunda yol gösterirler. Bu anlayışla eğitim sunma sistemleri seçimi için aşağıdaki ilkeleri öneriyoruz.

Sunum Sistemleri Kurumun Akademik Planı ve Destekleyici Planları ile Tam Uyum Göstermelidir

İkinci Bölümde akademik planı, akademik topluluğun çok yönlü ihtiyaçlarını karşılayacak bir plan olarak olarak tanımlamıştık (öğrenme merkezi, manevi merkez, kariyer merkezi, sağlık merkezi, eğlence merkezi ve yaşam merkezi gibi). Yine akademik planın dört türe ayrılabilirdiğini söylemiştik. Akademik program planları, fakülte gelişme planları, akademik destek planları ve öğrenen hizmet planları.

Kurumun eğitim sunum sistemi, akademik program planlarını, fakülte gelişim planlarını, yönetsel destek planlarını ve öğrenenlere destek planlarını içerir. Çünkü bu tarz bir akademik plan, öğrencinin öğrenmesini destekleyen bütün süreçleri içerisine alır. Örneğin baskın olarak sınıf içi ders işlemeye bağlı bir eğitim sistemi sınıfların fiziki ihtiyaçlarını karşılayacak kapasiteye sahip olmalı, öğretim üyelerinin seçimi ve alımında bu özelliklerine dikkat edilmeli, mükemmel sınıf eğitimi yetenekleri ile bu elemanlar donatılmalı ve geliştirilmelidir: Derslere destek olacak yeterince personel (danışmanlar, eğitimciler, öğreticiler ve geliştiriciler gibi.) İstihdam edilmeli ve bu destek elemanları öğrenenlerin doğru dersleri seçimi ve bu derslerin çalışılma biçiminden not alma tekniklerine kadar bütün yönlerden öğrencilere destek sunarlar. Eğer bir kurum sanal bir destek programını da seçmiş ve akademik planlamasını buna göre yapıyorsa o zaman, bir LAN (Local Area Network) sistemi üzerinden on-line eğitim sunulacak demektir ve akademik elemanlar sunulan on-line eğitimin nasıl olacağı ve kullanılacak materyaller konusunda eğitilecek, öğrenciler on-line ders yazılımı konusunda eğitilecekler ve internet üzerinden bilgiye ulaşabilecekleri alt yapı ile donatılacaklardır.

Bu tür planlamalarda, alt yapı ile uygulanan sistem arasında çok iyi bir uyum sağlanmalı ve ilgili bütün planlama sistemlerinde bu uyum mutlaka olmalıdır. Aksi taktirde kurumun gerek öğrenci ve akademisyenlerine gerekse de sistem içerisindeki diğer personele gönderdiği sinyaller karmaşık ve anlaşılmaz bir hal alacaktır.

Örneğin, geleneksel bir grup öğrenciye sınıf eğitimi yoluyla eğitim sunan yazarın kurumlarından birisi, ağırlıklı olarak derslerini akşamları ve hafta sonları vererek sınıftaki öğrenci sayılarını artırmayı ve talebi çoğaltmayı hedeflemişti. Mevcut yetişkin öğrenenler üzerinde yapılan bilimsel çalışmalar, akşam sınıflarına oldukça yoğun bir talep olduğunu ve mahalli işletmelerin işçileri için de bu programların oldukça cazip olduğunu göstermiştir. Burada adı geçen kurum, özellikle işletme, mu-

hasebe ve kültür dersleri diploma programlarının sadece gece dersleri şeklinde tamamlanabileceğini iddia etmişti. Bu üç programla ilgili olarak hangisinin hangi dönemdeki akşam saatinde daha etkin verilebileceği üzerinde bir matris çalışması yapılmıştır. Bu matris çalışması akademik dekan tarafından ilgili bölüm başkanlarına verilmiş ve eğitimde buna sadık kalınması gerektiği de vurgulanmıştır.

Program son derece başarısız olmuştur. Bunun temel sebebi, bölüm başkanları akşam programlarının saatlerini yapılandıramamıştır. Çünkü istenilen saatte yeterince öğrenci kaydı yapılamamıştır. İkinci sebebi, öğretim elemanlarının haftalık 3 saat akşamları üst üste olan derslerin verimli olmadığını, üç saatlik tek ders yerine haftada iki güne bölünmesinin daha yararlı olacağını düşünmüşler, ancak, öğrenciler iki farklı ders almadıkları taktirde haftada iki gün kampüse gelmek istememişler ve böylece bu program da başarılı olamamıştır. Saat akşam 5'den sonra hiç bir idari ofis açık değildi ve bu öğrenciler akşam akademik hizmet alamadıkları gibi okula kayıtlarını da gündüz vakti yaptırmışlardır. Son olarak da pekçok öğrenci hizmeti, özellikle okul kırtasiyesi ve diğer ihtiyaçları için öğrenciler ya kampüs dışına çıkmak zorunda kalmışlar ya da bu ihtiyaçlarını gündüz saatlerinde gelerek karşılamak zorunda kalmışlardır. Basitçe ifade etmek istersek, gündüz eğitimi programları gece eğitimiyle ilgili herhangi bir akademik planlama yapmadıkları için bu tür bir programın başarısız olması kaçınılmazdı. Çünkü akademik planlamanın içerisine akademik programlama, yönetsel destek hizmetleri, hizmet içi akademik eğitim ve öğrenci hizmetleri gibi planlamalar dahil edilmemişti.

Dağıtım Sistemleri Kurumun Stratejik Planına Bağlı Olmalıdır

İkinci bölümde tartışmaya başladığımız kurumun stratejik planı konusuna devam edersek, tartışmanın içeriğinde yüksekokulun piyasadaki pozisyonu ve piyasa içindeki stratejik yeri ile birlikte yüksekokulun tartışılan rekabet avantajları ve piyasaya yaklaşım stratejileri tanımlamıştır. Bir kurumun dağıtım sistemi ilk olarak kurumun ayırıcı özellik-

leri ve yetkinliklerine dayanmalıdır. Bu da, öğretim metodolojilerinin eğitimin nitelikleri ve fakültenin deneyiminden sağlanmış olmasıdır. Peters ve Waterman'e (1982) göre, bir kurum "en iyi neyi yapıyorsa ve en mükemmel alanları neyse, onlara her zaman bağlı kalmalıdır" (s. 294). Örneğin bilgisayar kullanımı konusunda çok deneyimsiz olan bir öğretim elemanı kadrosuna sahip olan ve bu elemanların bilgisayar eğitimi ile ilgili bir hizmet içi eğitim planlaması olmayan bir kurumun web tabanlı bir eğitim planlaması oldukça yersiz ve başarısız olacaktır. Çünkü mükemmel ders anlatım yeteneği olan öğretim elemanları, ne olduğunu bile anlayamadıkları web tabanlı eğitim verirken çok etkisiz ve verimsiz elemanlara dönüşebilirler. Çünkü kurum sağlam temeli olmayan bir eğitim sistemi kullanmaya çalışmaktadır.

Kurumun eğitim sunma sistemi sadece mevcut elemanlarının yeteneklerine değil aynı zamanda kurumun misyonuna da uygun olmalıdır. İki yıllık mahalli yüksekokullarda misyon tanımı eğitime dayalı olduğu kadar Rowley ve Sherman'ın (2001) da vurguladığı gibi çevresel ihtiyaca dayalı olarak tanımlanmıştır. Bu kurumların misyonları mevcut imkanlarına, mevcut akademik bilgi ihtiyaçlarına veya eksik bilgileri telafi etmeye, (Guffey, Rampp and Masters, 1998) veya planlanan ihtiyaçlara ya da o okullara giden ilk jenerasyon öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik olarak tanımlanmıştır.

Halk, yüksekokullar konusunda kamudaki kapsamlı üniversitelere göre daha dar bakış açısına sahiptir. Çünkü bunlar daha küçük öğrenci nüfusuna hizmet ederler. Bunların eğitimsel tedarik sistemleri bir dereceye kadar karmadır. Hizmet ettikleri nüfusun ihtiyaçları geleneksel derslik eğitiminden akşam ve hafta sonu sınıflarına, uzaktan ve web tabanlı eğitime, işbirliği eğitimine bazan de sözleşmeli eğitime bağlı olmaktadır. Austin'deki Texas University, Peim State University ve Miami University gibi kamu yoğunluklu üniversiteler kıyasla, daha fazla akademik ve destek sağlar ve öğrencilere daha yakın gözükür. Stratejik bir görüş açısından halk yüksekokulları kapsamlı üniversitelerden

daha fazla müşterilere yöneliktir. Bunlar kişiselleşmiş eğitim isteyen öğrencilere sahiptir ve çoğu zaman da derslerin anlatıldığı çok geniş dersliklerde ders almayı istemezler.

Bazı kurumların eğitim tedarik sistemleri o kadar kendilerine özgüdür ki, bu da onlara eğitim piyasasında rekabet avantajı sağlar. Bu konuda iki örnek üniversite Union Institute and University ve Empire State College'dir. Rowle, Lujan ve Dolence (1998) web temelli diploma programlarını sunan başka kurumları ve kurumsal birleşmeleri de tanımlamıştır. New York'taki Excelsior College (eski Regents College) uzaktan eğitim modeli sunmaktadır. Burada öğrenciler sınav sonuçlarına göre kredi kazanmaktadır. Ayrıca Amerikan Eğitim Konseyince (the American Council on Education) akredite edilmiş başka kurumlardan da kredi sağlayabilmekte (http://www.excelsior.edu/ec_howwithtm, 8/29/2002).

1993 yılında Minneapolis'te kurulan özel mülkiyete ait Capella Üniversitesi MBA, doktora, işletmede lisans ve lisansüsü diplomalar, teknoloji, eğitim, beşeri hizmetler ve psikoloji dahil kurslar, sertifikalar ve diploma programları sunan bölgesel olarak akredite olmuş bir online üniversitedir. Capella Üniversitesi sanal bir kampüs oluşturmak için tasarlanmış olan "uzaktan öğrenme" ve yenilikçi bir müfredatla 5000'den fazla öğrenciye sahip olmuştur. Capella, geleneksel olmayan öğrenenleri için yüksek öğrenim deneyimini yeniden tanımlamaktadır. Böylece zaman ve mekan sınırlamalarından uzak, ulaşılabilir ve esnek bir eğitim modeli sunmaktadır (Carpella University, 2002).

İkinci bölümde tartışığımız gibi bir yüksekokulun stratejik yaklaşımı, kurumun pazardaki nispi faaliyeti veya ataklığı anlamına gelir. Proaktif akademik kurumlar yeni eğitim tedarik sistemlerini benimseyecektir. Analizciler alelacele uygulamaya koyan proaktif kurumların hata yapmalarını bekleyecektir. Piyasa değişmelerine bakmaksızın bazı eğitimciler mevcut metotlarını takip etmeyi sürdürecekler ve hükümet organlarınca, eğer bir yeni metotoloji dayatılırsa veya akredite örgüt-

lerince zorlanırsa veya bu değişim kendi işlerine yarayacak bir şekilde algılanırsa, o kurumlar da yenileşme yoluna gidecektir.

Piyasada eğitim tedarik sistemleri hakkında stratejik davranışların farklı türlerinin tüm örnekleri vardır. İnternet eğitimi kullanımı hakkında öğretim üyelerince soru sorulduğunda üniversitenin hiçbir zaman sanal eğitime yönelmeyeceğini, bir öğretim kurumu olarak öğrenci için artı değerın derslik eğitimi olduğu ve öğretim üyesiyle yüzyüze olduğu cevabı verilerek yazarlardan birisi üniversitenin başkanına açıkça ifade etmiştir. Bu savunmacı stratejik yaklaşım, eğer üniversite öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısını artırmak ve öğretim elemanının web-tabanlı eğitimin gereği olarak sunduğu derslerin sayısını ve içeriklerini azaltma yoluna gitmiyorsa olumsuz netice verebilir. Çünkü bu durumda eğitim daha çok sunucu tabanlı olur.

Bu üniversite, bu dersleri vermeleri beklenen öğretim elemanlarının haberleri bile olmadan, hatta uygulanacak materyallerin tanıtımı ile ilgili eğitim programları bile planlamadan teknoloji ofisinin bazı bölüm derslerini uzaktan eğitimle verilecek şekilde (via WebCt) programlayacak kadar ileri gitmiştir. Daha önemlisi, web temelli eğitimin tercih edilip edilmediği veya en azından hangi bölümlerin buna gerek duya-bileceğine bakılmadan ve öğrenci nüfusuna hiç danışmadan ve araştırma yapmadan bu yola baş vurmuştur. Bu üniversite gerçekten doğası itibarıyla geleneksel savunmacı olmaktan çok kendi eğitim sistemini yakından izleyip her zaman yenileşmesinden yana olan bir kurumdur. Daha önceki iki örneğimiz olan Excelsior College ve Capella University kurumları, piyasadaki web tabanlı eğitim ihtiyacına analitik ve ileriye yönelik bir biçimde yaklaşan tipik iki örnek kurumdur. Capella zaten bütün müfredatının web tabanlı olması sebebiyle tamamen yenilikçiydi. Fakat Excelsior ise programlarını weble entegre etmesine rağmen hiç bir dersini web tabanlı vermediği için, ama internet üzerinden iletişimini sağlaması açısından oldukça önemli bir örnek teşkil etmiştir.

Tedarik Sistemi, Kampüsün Hedefleri ve Temel Eğitim Felsefeleriyle Bağlantılı Olmalıdır

Stratejik planın özü, kurumun eğitim sisteminin sahip olduğu vizyondur. Mentzberg (1987) bunu eğitim alanındaki kurumun kendine has rolü ve çizdiği yol veya perspektifi olarak belirtmiştir. Rojley ve Shennan (2001) öğreten odaklı ve öğrenen odaklı kavramları iki farklı dünya görüşü için kullanmaktadır. Eğitim kurumları öğrencilerini şöyle görmektedir: “Sunucu odaklı olma daha çok geleneksel akademik yaklaşımı (içsel yönlendirilmiş) takip etmek için kurumun eğilimini gösterir; tüketici odaklı olmak ise daha fazla piyasa ihtiyaçlarının farkında olma ve araştırma gündemi ve müfredat temelini tasarlamaktaki piyasa taleplerine duyarlılığı olan bir dersi takip etmekte kurumun karakterini ifade eder” (s. 31-32). Kurumsal talepler ne siyahtır, ne de beyazdır. Bu oluşumlar, öğrencilere yönelik eğitim felsefesinin bir dizisinin son noktalarını şekillendirir. Birinci bölümde tartışıldığı gibi bu bütünden üç eğitim paradigması (üniversite odaklı, tüketici odaklı ve toplum odaklı) ortaya çıkar ve kurumun öğretimi ve öğrenme stratejilerinin gelişmesindeki temeli ortaya koyar.

Bazı eğitim tedarik sistemlerinin diğerlerine göre, daha fazla sunucu odaklı olduğunu görmekteyiz. Mesela düz anlatım (takrir) metodu öğrencilere bilginin ne olduğunu aktardığı için çok daha fazla sunucu odaklıdır. Eğitimle ilgili tekniklerin bir bütünü bir yandan öğretim üyesine dayalı, diğer yandan öğrenciye, dayalı ve merkezde öğretim üyesi/ öğrenci işbirliği ile oluşabilir. Eğitim tedarik sistemlerini üniversitenin tüm eğitim felsefesi ile karşılaştırmak ve birbirine tezat teşkil etmesi, bunlar arasındaki nispi uyum veya sıralamasını tespit etmek mümkündür. Bu uyumsuzluklar (Miles and Snow, 1984) veya düzensizlikler (Kotter, 1978) etkin olmayan eğitime dönüşecek ve bunu da sistemik yan etkileri olacaktır.

Bu bölümün başlangıcındaki giriş vak’ası, bir olumsuzluğun sonucunda neler olabileceğini anlatmıştı. Dr. Schwartz’ın pek çok meslek-

taşından daha çok öğrenci odaklı olmaya çalışmasına rağmen, ders ve içeriklerdeki uyumsuzluğun inceleme komitesince nasıl karşılandığını ve kendisine neye mal olduğunu hatırlayalım. Bu durum kendisinin terfi etmesine ve görev süresinin uzatılmasına engel olmuştu. Burada fakültenin arzusu, daha kaliteli bir eğitim için daha fazla öğrenci merkezli bir eğitimin gereği olarak daha anlaşılır öğretim teknikleri, sosyal ve ekonomik destek olması ve bunu görebilmeğidir.

Daha önemlisi yanlış düzenlemeler piyasaya karmaşık ve karışık mesajlar gönderir. Bir kurumu cazip bularak ondan bir aile yaklaşımı, daha fazla bireyselleşmiş eğitim sistemi ve çok ilgili bir öğretim elemanı modeli bekleyen öğrenciler kendilerini çok kalabalık sınıflarda bulurlarsa ve karşılarında kendilerini sadece öğretmeye adanmış öğretim yardımcıları veya asistanlar bulurlarsa tamamen hayal kırıklığına uğrarlar. Bundan da öte, böyle bir kurum öğrenci merkezli ve işbirliksel bir eğitim felsefesi adı altında yukarıda bahsedilen bir eğitim biçimi benimserse, gelecek yıllarda hem kayıt sayıları düşecek hem de bu okullardan ayrılmalar olacaktır.

Tedarik Sistemleri Kurumun Kaynak Temeline Bağlı Olmalıdır

Özellikle eğitim teknolojisi kullanımını gerektiren dersler ve eğitim tedarik sistemlerinin gelişimi ve uygulaması kaynak gerektirir. Öğretim elemanlarına, arzu edilen karma eğitim sistemini uygulayabilmeleri için gerekli zaman, eğitim, araç-gereç ve ekipmanlar sağlanmalı, başarıları da ödüllendirilmelidir. Yine fakülte, kurumun uygulamak istediği eğitim metotlarının türünün uyumunu düzgünce sağlamış olmalı ve bu sistemlerin misyonla ve kurumun değerleriyle nasıl uyumlu olduğu hakkındaki mevcut görüşü sağlamış olmalıdır. Aynı zamanda öğretim elemanları kurumun arzu ettiği öğretim sistemlerine sürekli teşvik edilmeli ve bu eğitim sistemlerinin kurum misyonu ve akademik değerleriyle uyum içerisinde olması sağlanmalıdır.

Birçok kurum, çok sınırlı kaynaklara ve düşük rezervlere sahip olduğu için daha fazla emek ve teknolojiye gerek duyan yoğun eğitim

metotolojilerine bir yük olarak bakar. Bu kurumlar, eğitim amaçlarına ve kurumsal hedeflerine ulaşabilmek için bu sınırlı kaynaklarını akıllıca kullanmalı ve altından kalkamayacakları eğitim biçimlerini uygulamaktan kaçınmalıdırlar. Bu sınırlı kaynaklar kurumun eğitim sistemlerini sınırlar ve her öğrenci tipine aynı eğitim modellerini uygulamaz.

Fakülte üyeleri geliştiriciler ve kurumun eğitim tedariki sisteminin uygulayıcıları olduğu için stratejik planlamanın gereği olarak kurumsal gelişim ve öğretim elemanlarının eğitimi için gerekli kaynakları her zaman ayırmalıdır. Öğretim üyeleri, dersleri geliştirmenin kurumun misyonunda hayati bir fonksiyona sahip olduğunu unutmamalıdırlar. Bu izlenimleri pekiştirmenin yolu, hem dışarıdan hem de içerden gelen ve eğitimin uygulanması ve kalitesiyle doğrudan ilişkili olan sistemlerin etkin kullanılmasına bağlıdır – bu aynı zamanda sözleşmeye dayalı eğitim şeklinde de olabilir. Bunlar eğitim geliştirme ve ders eğitiminde mükemmeliyet üzerine odaklanır. Bu, sözleşmeye dayalı bir eğitim sistemine de dönüşebilir. Örneğin yazarın uyguladığı sözleşmeye bağlı eğitim programlarında verilen eğitimin içerisinde alan çalışması, grup öğretimi, öğrenci sayıları sözleşmeye konmuş sınıflarda eğitim görme, uzaktan öğrenim ve kampüs dışı eğitim gibi hususlara bağlı olarak ders programları ve işleme biçimleri adapte edilebilir. Benzer şekilde eğer öğretim programına araştırma çalışmaları da dahil edilmişse, o zaman yıllık derslerden bir tanesi düşürülerek ders yükü de azaltılabilir.

Tedarik Sistemleri Kurumun Araştırma Birimiyle Bağlantılı Olmalıdır

Bir üniversite, sistematik bir vaziyette, sadece dışsal ve içsel verilerini toplayıp analiz etmemeli, aynı zamanda eğitim alanında değişen çevresel sistemleri de analiz etmeli ve özellikle de rakip eğitim kurumlarının uyguladıkları eğitim verme sistemlerini yakından takip etmelidir. Fakülte bu işlevini bireysel ve uzmanlık alanına bağlı olarak bireysel icra etmesine rağmen, kendisi ve rakipleri için gerekli olan öğretme tekniklerinin mevcudiyetine ve gerekliliğine de mutlaka inan-

mış olmalıdır. Eğitim tekniklerinde merkezileştirilmiş veri toplama ve depolama sistemi uygulanmalıdır.

Bu bilgi stratejik ve akademik planlama için hayati önem taşımaktadır. Çünkü, bu sistemler eğitim piyasasına girebilmenin gereği ve kurumun veya rakiplerinin kullanabilecekleri alternatif eğitim sistemlerine karşı da bir savunma mekanizması veya alternatif sistemler olarak değerlendirilir.

Öğrenme: Bir Araştırma Mantiğı

Kurumun belirli misyonu veya felsefesini gözetmeksizin tüm akademik kurumlar kendilerini öğrenmeye adanmışlardır. Bu tanımlamanın gereği olarak da kendilerini araştırmaya yöneltmişlerdir. Öğrenme bir bilginin varlığının sadece emilmesi, verilerin programlanması, dosyalanması ve depolanması olmayıp, sorunlara cevap verebilme ve sorunlara çözüm getirme yeteneğidir. "Sorunlar nadiren kendiliğinden ortaya çıkar. Bunlar genellikle karmaşık şartlardan elde edilir, çıkarılırlar. Sorunlar "Biz buradayız, gelin bizi çözün demezler, onlar gerçeklerin araştırılıp analiz edilmesiyle ortaya çıkarılabilirler." (Ackoff, 1994, s. 201-2).

Sorun Düzenleme ve Çözümü Olarak Öğrenme

Öğrenmenin temel niteliklerinden birisi, birincil ve ikincil veri kaynaklarından derlenen bilgiye dayalı sorunları düzenlemek ve cevaplandırmak için öğreniciye nitelik kazandırmaktır. İlk öğrenen sorunun veya konu hakkındaki birincil literatür toplayarak ve sınavarak çözülebilecek sorunların ne olduğunu kavramalıdır. Daha sonra öğrenici yeterli veri toplanıp toplanmadığını ve analiz edilip edilmediğini kavramalıdır ki, bir sorunun veya daha fazla araştırmanın gerekli olup olmadığını ifade edebilsin (Dubin, 1969).

Eğer yeterli bilgi toplanmışsa, öğrenen ana faktörleri araştırmalı ve göstergeleri, sorunun ipuçlarını bizzat sorunun kendisinden ayırmaya çalışmalıdır. Mesela, bir işletmenin kar ve zarar durumunu araştıran bir işletme öğrencisi şunu görmelidir: İşletme zarara doğru gidiyor.

Fonların kaybı, gelirleri aşan yükümlülükler işletmenin faaliyet sorunu değildir. Ama öğrenenin araştırması gereken bir gösterge, işletmenin borç yapısı ve firmanın birim satışlarıdır. Bundan dolayı öğrenci faaliyet yetersizliklerini veya düşük satışları mümkün ortalama göstergeler olarak algılayabilir ve bu yetersizliklerin veya bu kayıpların sebeplerini belirlemek için bu faktörlerin gerisindeki özgünlüklerini irdeleyebilmelidir. Firmanın faaliyet sisteminin tanımlanmış ve açıklanmış olması gerekir. Sadece sistemin parçalarını ve birbirleriyle uyumluluklarını araştırmamalı, aynı zamanda sistemin firmanın faaliyet çevresiyle nasıl etkileşim içinde olduğunu belirtmelidir.

Sorunun bulunduğu sistemi öğrenenin tanımlamasından sonraki adım, mümkün olabilecek bir çözümün mantıksal olarak tahmin edilebilmesi ve önerilen bu çözümün sistemi nasıl etkileyerek problem çözeceği açıklanmalıdır. Bu, göstergelerin (mesela karlılığın) etkilenebilmesini içerir, belki göstergelerdeki değişimlerin doğrultusu ve büyüklüğünün tahminlerini gösterir.

Sorun sistem bağlamında tanımlandığından öğrenen, soruna yönelik önerilen çözümü test etmek, veri toplamayı kullanmak için çözümü test etmekte istatistiksel ve/veya niteliksel teknikler kullanmak için bir metodoloji kurar ve önerilen çözüm beklenen sonuçları sağlayıp sağlayamadığını belirler. Öğrenen kendi bulgularının sınırları ve zayıflıklarını tespit eder ve mevcut ileri sürülen çözüm veya analizlerden resmedilen mümkün olan alternatifler tutarlıdır veya test olunması için diğer mümkün olan çözümlere ihtiyacı vardır (Lyons, 1965).

Yukarıda öğrenmenin araştırmaya dayalı olduğu şeklinde yapılan tanımlama elbetteki diğer bir öğrenme yaklaşımı olarak olgusal araştırmaya da açıktır. “Fenomen araştırma çalışması sorunu açıklamadan çok tanımlamaya dayalıdır ve araştırmaya hipotezler ve ön yargılar oluşturarak başlamaz. Fenomen yaklaşımının amacı özeli açıklamak, bir durumun içerisindeki aktörlerin sorunu nasıl hissettiklerini anlamaya çalışmaya dayanır. İnsan bağlamında bu, mülakat, tartışma ve gözlem

gibi tümevarım, niteliksel yöntemlerle elde edilen verilerin araştırma-ya katılan deneklerin gözüyle ifade edilmesidir. " (Lester, 2002, s.1).

Model 2 Öğrenme Türlerine Bakış

Öğrenen hangi araştırma metotunu kullanırsa kullansın, bilimsel veya fenomenle ilgili, akademik kurumlar hayat boyu öğrenimi büyüt-mek için fakültelerini, görevlilerini ve öğrencilerini aydınlatmak zo-rundadır. Bilgi, zamanla değişmekte ama bilgiyi elde etme yeteneği ve sorunları çözmede aklın kullanımı ebedidir. Bağımsız, kendi kendini yönlendiren ve kendine şekil veren tarzda bir öğrenen elde edebilmek için stratejik ve akademik planlama eşgüdümlü olmalıdır. Aksi takdirde kurum, hem öğrenen hem de eğitim sürecinde samimi olmaz.

Onbirinci Bölüm

Bir Stratejik Bağlamda Tümünü Birlikte Ele Alma

Dekanların tümü, üniversite için önerilmiş olan yeni programı görüşmek üzere ABC Üniversitesinin Başkanı ve Akademik İşlerden Sorumlu Başkan Yardımcısının programladığı yıl ortası yemek programı için bir araya gelmişlerdi. Başkan, tüm dekanların bölüm başkanları ve akademik personelle yeni programlar oluşturmak için çok hevesli ve meşakkatli çalıştıklarını biliyordu ve bunların ilerlemesini göstermek ve mütevelli heyete bir paket olarak bu önerileri sunmak için zemin hazırlamak istemişti. Yine başkan, tüm dekanların kendi gelişmelerini diğer dekanlarla tartışmalarını da arzu etmişti. Bu, az kararlı ve/veya başarılı dekanların motivasyon aracı olacaktı.

Birkaç dekan, programları konusunda grupla tartışma yaptı. İşletme Fakültesi Dekanı Üniversitesinin yerleşim konumunu ve doktoralı işletme eğitmenlerine artan talebi de dikkate alarak bir doktora programı açmayı önermekteydi. İşletme Fakültesi AACSB akreditasyonuna sahip olduğundan bunun doktora programı tamamen teamüle uygun olmalıydı. Diğer yandan Eğitim Fakültesi Dekanı ile birlikte Doğal Bilimler Fakültesi Dekanı, üniversitenin deniz ve denizcilik bilimlerinde kurum içi deneyim üstünlüğü olduğunu öne sürdü. Yine onlar, öğrenci yurtları ve yemek imkânları, klasik derslikler ve tam operasyonel denizcilik ve akvaryumu olan kampüs dışı yaşam merkezinin geliştirilmesini istediler. Akvaryum halka açık olacak ve yüksekokulun öğrencileri tarafından işletilecek ve yerel okulların çocuklarına eğitim programları sunabilecekti. Sosyal Bilimler Fakültesinin Dekanı da doğasında çok disiplinli olan, her bölgeden bir stajyerlik uluslararası deneyimlerini içeren ve ekonomik ve sosyal adalet kavramı üzerine kurulu çok istekli bir program önerdi. Deneyimler, Ekvator yağmur ormanlarından Moskova'daki küçük bir işletmenin çalışmasına kadar çok konuyu kapsayabiliyordu. Program, öğrencilerin tüm eğitim programını içine alarak bireysel öğrenme anlayışlarını kullanabilecekti.

İnsan Bilimleri Fakültesi Dekanı dâhil diğer dekanlar hala planlama aşamasında idiler ve sadece önerilen programların temel taslağına sahipti. Önerilen programlar, daha çok zaman, kaynak ve bilgiyi gerektirdiklerini neden hissettirdiklerinin bazı sebeplerini sıralama ve hazırlamak için gelecekleri daha azdır. Daha önemlisi, program planlama için öğretim üyelerinin ihtiyacını temin etmeleri gerekiyordu.

Başkan yardımcısı, program özellikleri sunmuş olan dekanları dinlemekten çok memnun kalmıştı. Her plan iyi araştırılmış ve her bir okulun rekabetine uygun yapılmıştı. Her plan, kendi program önerilerini yaymış ve üniversitenin normalde ulaşamadığı öğrenci sayısına ulaşmasını sağlamıştır.

Halbuki başkan bu durumdan hiç memnun değildi, düpedüz öfkeli görünüyordu. Beş dakikalık bir arada, başkan yardımcısı neyin yanlış olduğunu düşünmek için bir köşeye çekti. Başkan “Bazı şeyler düzgün gitmiyor” diye karşılık verdi. “Bugün bazı dekanlar önerdikleri programları takdim etmekte zorlandılar. Böyle şeyler yaşıyorum problemlerini anladım. Ama bazı şeylerin ters gittiğini biliyoruz, bazı hususlara eğiliyoruz. Senin kazıyamayacağın bir duruma benziyor. Başkan yardımcısı, “Bu konuda kaygılanmayın” diye cevap verdi “Eğer bu kadar önemli ise bunun mutlaka akla geleceğinden eminim”, “Belki de siz haklısınız” diye karşılık verdi. Başkanın ilk izlenimi kesinlikle doğrudu: Bazı şeyler unutulmuştu, hatta işin kötüsü ilk planda hiç düşünülmemişti.

Bu senaryoda başkan, kafa karışıklığı nedeni ile hala dile getirilemeyen, dekanların akademik önerilerini sunmaları hususunda pek kararlı görünmüyordu. Dekanlar, Birinci Bölümdeki durumda başkanın isteğini tamamen yerine getirmişlerdi. İnanırları yeni programları getirmişler, yüksekokula programları önererek mevcut müşteri tabanına dokunmakla veya yüksekokula öğrenciler çekebilecek yeni programlar oluşturarak kayıtları arttırmaya çalışmışlardı.

Açık maliyetin göz önüne alınmasına rağmen Üniversitenin nakit para geliri bakımından açık vermeye maruz kalması en önemli göz önüne alınması gereken husustu ve bu programlardan elde edilen gelirlerin maliyetleri geçebilmesini ispat etme gereğine rağmen, esas sorun hem önerilerin kapsamında hem de önerilerin geliştirildiği süreçte eksik olan şeyin düzeltilmesidir.

İkinci Bölümdeki Şekil 2.7' de ifade edildiği gibi akademik program planlaması, akademik planlamaya bağlıdır, sırayla stratejik planlamanın tamamlayıcısıdır. Dördüncü Bölümde açıklandığı gibi akademik program planlaması, bir dersler dosyasıdır ve kurumdan sağlanan program arzlarıdır, hem o programların önceliğini hem de zamanla yeni program geliştirme konusundaki nispi beklentiyi içerir. Ortak görüş açısından bir öğrenme topluluğu olarak öğrenenler ve diğer ana paydaşlar, sürecin tüm katılımcılar için çalışmasını sağlamak için program planlarının oluşumunda yer almaları gerekir. Beşinci Bölümde ifade ettiğimiz gibi kampüs çapında bir inisiyatif ve sorumluluğa gerek vardır, okulların bütün akademik plan ve üniversitenin stratejik planıyla akademik program planlarının alanını ve çerçevesini belirlemekte okullara ve bölümlere yardımcı olmakta bir dizi kural ortaya koyar. Program planlama aşağıdan yukarıya, yukarıdan aşağıya planlama sürecidir. Son olarak Onuncu Bölümde tartışıldığı üzere eğitim tedarik sistemleri veya öğrenene bilginin verildiği usul, akademik program planlamasının unsurlarıdır ve stratejik plan ve kampüs vizyonu ile bağlantılıdır.

O halde, başkanın program planlamaya yaklaşımının nerede yanlış olduğu sorulabilir.

Akademik Program Planlaması, Stratejik Planlama ile Başlar

Akademik program planları kurumun stratejik ve akademik planlamasını kurallaştırmak için geliştirilir. Aksi halde akademik program yelpazesi ve kurumun stratejisi hem rastgele, hem de amaçsız olur. ABC üniversitesinin başkanı düşük maliyet ve farklılaştırma gibi rekabetçi strateji konularını bir zaman dile getirmedi. Öneriler ister tedarikçiler,

tüketiciler veya toplumdan gelsin bir piyasa yaklaşımı, ayırımcı yetkinlikler ile kurumsal vizyon ve misyon olunca bir kenara konulur. Sonuçta akademik dekanlar stratejik bir boşlukta programlar ürettiler. Üniversitenin ne olduğu, kime hizmet ettiği ve onlara nasıl hizmet ettiği hususlarında tam bir bağlantısızlık vardı. Üniversitenin misyonu, rekabet avantajı, üniversitenin ayırıcı stratejisi ve mükemmeliyet merkezleri ile üniversitenin kaynak esasının hepsi akademik program planlama süreciyle yapılmamıştı.

O halde başkanın, dekanların sundukları programlarla ilgilenmesi ilginç değildir. Bu programların üniversitenin rekabetçiliğini nasıl güçlendirdiğini veya üniversitenin program portföyüne neler kattığı hiç tartışılmadı. Bu programlar her bir üniversite her fakülte, her yeni öğrenen grubu için önerilebilmekteydi. Başkanın ifade edeceği kritik konu, bu programların kurumun mevcut stratejisine uyup uymadığı, stratejik konumunda bir değişimi ve/veya üniversitedeki hâlihazır olmayan kaynakları ve yetenekleri gerektirip gerektirmediğidir.

Stratejik Plan Akademik İçerik ve Pedagoji ile İlgili Neler Söylenmelidir?

Çağdaş yüksekokullar ve üniversitelere bakıldığında stratejik planın kurumun stratejik durumu ve piyasaya göre rekabetçi yaklaşımı kuşatması gerektiği açıktır. Akademik içerik ve onun destekleyici hizmetleri önce kurumsal misyonla bağlı olmalı ve bu misyona öğrenenler de dahil olmalıdır. Örneğin fen, tarih ve felsefe bilimlerindeki (liberal arts) geleneksel olmayan, disiplinler arası ve uygulamalı programlar (biyoloji psikolojisi, çevre bilimi, eğitim yaratıcı yazma (creative writing) gibi) kurumlar, geleneksel programlardan (psikoloji, sanat, kimya, felsefe gibi) daha fazla kayıt yapmaktadır. Özellikle disiplinler arası bilim programları kurumdaki lisans kayıtlarının %60'ndan fazlasına sahiptir. Bu kurumda ve öğretim üyelerinde kimlik krizine neden olmuştu. Bunlar, disiplinler arası alanlardaki mükemmeliyet merkezlerine sahip olan fen, tarih ve felsefe bilimleri üyeleri midir, yoksa bazı geleneksel prog-

ramlara sahip olan özellikle bilimlere yoğunlaşmış disiplinler arası yüksekokul mensupları mıdır? Bunlar aynı paranın iki yüzü şeklinde olsa da farklı felsefe ve değerleri gösterir. Çatışmalar fakülte düzeyindeki toplantılarda ortaya çıkar, çünkü bu farklı bakış açıları pür müfredattan sermaye yatırımına kampüs hayatının her kısmına etki yapar. Yeni bir kütüphane, yeni bir marinadan daha önemli midir?

Daha önemlisi, kurumun iki tanımı stratejik piyasa pozisyonlarının, program içeriği ve pedagojiye değişik yaklaşımların aksini belirtir. Eğer yüksekokul, misyonundaki geleneksel olmayan, disiplinler arası programları ve hatta akademik planı üzerinde durmuş olsaydı, yüksekokul bizatihi proaktif bir farklılaştırıcı olarak rol alacaktı. Bu da, öğrencilerin geleneksel olmayan bir eğitime katılmalarını teşvik eder. Yine yüksekokul, öğrencinin topyekûn eğitim deneyimine değer katması amacı ile daha ziyade yenilikçi eğitim tedarik sistemlerini geliştirecektir.

21. yüzyılda bile pek çok öğrenen, tabiatı ile daha çok uygulamalı görünse de, geleneksel diplomaları arzu ederken, bu öğrencilerden sadece küçük bir grup pazarlama ve eğitim açısından piyasaya uygun bir program yürütmesine rağmen yapmış olduğu bu uygulama sonuçta kendi açısından hem programlamada hem de öğretimde kötü bir propaganda haline dönüşecektir. Bu durumdaki bir okul bunu telafi edebilmek için kendi alanlarında ünlü olanları istihdam edebilmelidir. Böylece alanında uzman ve uluslararası deneyimlere sahip bir kadroyla yeni bir kabuk oluşturabilecektir. Bu durumda olan okulların, doğal olarak çok az sayıda rakibi olacaktır ve spesifik alanlarda eğitim vereceğinden gereksiz yığın tekrarlardan da uzak olacak bir eğitim uygulanacaktır. Bu da, yeni kayıtların sayısını azaltır.

Stratejik Bakış Açısı Akademik Program Planlaması Bakımından Çok Önemlidir

Rowley ve Shernon (2001) bu yüksekokulu bir uzmanlık koleji olarak nitelendirirler ve bu yüksekokulların ve üniversitelerin tek boyutlu olmaya eğilimli olduğunu belirtirler. Bunların akademik programları

uzmanlık ötesinde oldukça sınırlıdır. "Uzman yüksekokul, üniversite olmaya karar veren bazı yüksekokullar ve üniversitelerin birleşmiş bir kültür geliştirmeleri büyük engellerden birisidir" (s. 51). Bu strateji ile ilgili orta derecede riskler, bunların sunumlarının popülaritesine ve program değişiklikleri ve geliştirmesi ile piyasa değişimlerine kurumun hızlıca cevap vermesine bağlıdır. Uzmanlık alanında imtiyazlı öğretim üyelerinin yüksek oranda olduğu esnek olmayan yüksekokullar bunu "belirli okulları kapatmanın ve imtiyazlı öğretim üyelerinin işine son verilmesinin aşırı güçlüğü" olarak görürler.

Alternatif yaklaşım, uzmanlık programlarını vurgulamayarak, geniş kitlelerle öğrencileri cezbetmek için bir program bolluğu sunarak kapsamlı bir üniversite olmaktır veya belki de kapsayıcılıktan ziyade eğitime daha fazla önem veren dar bir program grubu ile küçük bir yüksekokul olmaktadır. Belirli tabana sahip ve 5000 öğrenciden az kaydı olan bu yüksekokul sadece küçük yüksekokul anlamına geliyor. Küçük yüksekokulların rekabetçi avantajı, "bunların genellikle yöneticiler, personel, öğretim üyeleri ve öğrenciler arasındaki önemli etkileşim sağlanması" (s. 45) ve küçük derslikleri isteyen öğrenciler, tam zamanlı öğretim elemanlarından eğitimciler, özel itina ve süren araştırmaya katılımı ifade eder.

Öğrencileri yüksekokula çeken programlar uzmanlık yüksekokullarında olmadığından, ancak yüksekokulun dostça ve öğrencilerin akademik olmayan ihtiyaçlarına odaklanan özel amaçlı ihtiyaçlarına odaklanan özel amaçlı öğrenme çevresi ile bu alternatif bir farklılaşma stratejisidir. İşletmecilik literatüründe uzmanlık yüksekokulları, ürünleri olarak program geliştirmeye yatırım yaparlar, küçük yüksekokullar yöntemlerine, özellikle öğrencilere hizmet tedarikine yatırım yaparlar.

Küçük yüksekokullar doğaları gereği daha fazla savunmacıdır: Yani, yeni programlar geliştirmeye yönelmezler ve yeni öğrenci türleri çekmeye gitmezler ama, "kendi kültürlerine çok iyi uyum sağlayan öğrencileri arayıp sorarak mükemmel bir iş alımı yaparak, sonra da o

kültürle iyi bir şekilde gerçekleşmek gereği olan ilgi ve hizmetleri sunacaktır” (s. 47).

Uzmanlık yüksekokullarına benzemeksizin küçük yüksekokullar “temel alanı ilgili disiplinle çevirili nispeten küçük yüksekokullar “temel alanı ilgili disiplinle çevrili nispeten küçük fakülteye sahiptir, burada fakültenin az deneyimi olabilir (mesela, pazarlamadaki bir öğretim üyesi yönetim ve finansmanda ders verebilir) ve kaynaklar sınırlıdır ve son derece yetersizdir ve hatta bazı kereler çok eskidir” (s. 45). Bu stratejiyi ilgilendiren yüksek risk, küçük yüksekokulların kaynaklarının eksikliği, eğitim kursundaki ölçek ekonomisini istihdam yetersizliği, tüketici-yönlendirici kayda aşırı bağımlılık ve fevkalade kayıt yönetim becerilerine sahip olma ihtiyacına girer.

Açık ve Karar Vermeye Yetkin Misyon ve Strateji İhtiyacı

Yüksekokul kurumu misyonuna ve bu misyona bağlı olan eğitimin değerlerine göre öğretim kadrosu için bir anlaşma yapmak zorundadır, böylece strateji ve akademik zorunlulukların özel ders eğitimi metodolojilerini değiştirebilir.

Örneğin yukarıdaki yüksekokulda disiplinler arası öğretim üyeleri ve özel programlarda öğretim elemanı olanlar, deneyimsel öğrenmeyi – ortak eğitim, stajyerlik, seyahat kursları ve kurum içi yetenek sınavlarıyla bir dersin çalışmasındaki alternatif yeterlilikleri göstermeyi değerlendirir. Öğretim üyelerinden daha çok geleneksel olan İngilizce ve tarih gibi ana kuralları aktarılan derslik tecrübesini değerlendirir. Eğer bu yüksekokul bir uzmanlık enstitüsü ise alanlarında fakülte uzmanları eğitimin alternatif tarzları dâhil özel pedagojik tekniklerle bağlı nispi değerleri kararlaştırabilir. Uzmanlık programlarındaki geniş öğrenci sayılarına göre bu fakülte uzmanları kurumun tüm pedagojik yaklaşımını belirlemek için belirleyici bir işbirliği kurabilir. Çünkü bu usuller, program eğitimi ve görüş alanını geliştirebilir. Diğer yandan eğer odaklaşma, yüksekokulun geleneksel bilim alanlarını devam ettirme

konusunda ise, sonra bir bütün olarak fakülte öğretim üyeleri uzmanlık alanlarındaki uzmanlar değil, yeterli eğitimi veren hususu belirleyecek; mevcut öğretim üyeler ile bu, büyük oranda derslik eğitimi olacaktır.

ABC Üniversitesi başkanı açılış konuşmasında, arabayı atın önüne koymaktaydı. Başkan dekanlara, akademik programları geliştirmele-rini istemeden önce, ilk yapacağı şey kurumun özel rekabet ettiği ve çalıştığı piyasa şartlarının analizinden elde ettiği kurumun misyonunu tanımlamakta onlara yardımcı olmak olmalıydı. Misyon, Üniversitenin tanımladığı öğrencilerin ihtiyaçları ve öğretim üyelerinin rollerinde ta-nımlanmış olmalıdır. Bir kere misyon belirlenince, örgütün piyasa alanı ve ayırt edici özellikleri bağlamında, daha sonra başkan üniversitenin stratejik rekabet yaklaşımı gibi büyük stratejinin ortaya çıkarmak gibi dekanlarla beraber çalışmalıydı.

Eğer başkan, Şekil 4.5. Akademik Planlama Matrisini kullanarak yüksekokulun mevcut program yelpazesini tanımlayabilseydi, dekanla-rın program geliştirmelerine yardımcı olunurdu. Bu, öğrenme merkez-lerinin bu programların uygulanmasında fakültenin rolleri kadar tanım-lanıp tanımlanmayacağını açıkça ortaya koymalıydı. Tartışmanın esası, mevcut program yelpazesinin mevcut misyonu tam olarak temsil edip etmediği, piyasa fırsatlarını avantaja sahip olup olmaması ve öğretim üyelerinin ve diğer kaynakların misyon ve fırsatlarının ışığında düz-günce yerleştirip yerleştirilmediği gibi soruları sorabilmektedir. Önce mevcut konum analiz edilir, sonra başkan ve başkan yardımcısının reh-berliğinde dekanlar, kayıta ve uygun programları arttırmakta ve eğitim tedarik sistemlerini fiiliyata koymakta en güzelini belirleyebilecektir.

Akademik Pedagoji, Öğrenenini Yüksekokul ve Üniversite Hizmetlerine Bağlamalıdır

Program, kuruma kayıt yaptıran öğrenenin beklentilerine, cevap veren öğrenme tekniklerini kullanmalıdır. Mesela, küçük bir yükseko-kula kaydını yaptıran öğrenciler, tam zamanlı öğretim üyelerince öğ-

retilen küçük sınıflarda bulunmasını beklerler. Burada öğretim üyeleri daha yakın, ulaşılabilir: Öğrenenin ismini bile bilir. Uzmanlık yüksekokullarında öğrenciler, diğer yandan kendi alanlarında uzmanlarca öğretim görmek isterler. Son teknoloji ve uygulamayı öğrenmenin zirvesinde yaymak isterler.

Geleneksel öğrencileri toplamayı tercih eden bir üniversite öğrencilerinin ihtiyaçlarını eğitim açısından değerlendirmek zorundadır. Öğrencilere kulüpler, sporlar, kısmi zamanlı çalışma imkânları, yurt imkanları ve hafta sonları fırsatı veren belirli zamanlara bunu karşılayan kampüste dersliklerin bulunması da gerekir. Eğitimi kalitesini yükseltmek için teknoloji destekli olarak, rahat derslik ortamı sağlanarak kaynaklar bunun üzerine yoğunlaştırılmalıdır.

Gerçek şu ki, artık çok az geleneksel öğrenci var. Yüksekokuldan diploma alan çok öğrenci hem geleneksel taktir metodu eğitimi ile hem de grup projeleri, alan çalışması, ortaklaşa eğitim, uzaktan eğitim gibi geleneksel olmayan türlerle yetişiyor. Ancak bunlar, tam zamanlı işe sahip olmak gibi geleneksel gün öğrencilerden yoksun kalabilen özel ihtiyaçlarını ve ihtiyaçlara sahip olabilir. Üniversitenin misyonu ve yetkinlikleri ile kurum, nispi pedagojik tekniklerin genişliği ve ilgili destek hizmetlerini belirleyebilmelidir. Örneğin yetişkin öğrenenlere bir gece programı açmak isteyen bir yüksekokul, gece programının bir parçası olarak sunulabilen bu alanlarda ileri dersler gibi gecede pür dersin tüm genişliğini de sunabilmelidir. Bu da sadece akşamleyin tam zamanlı öğretim üyelerinden bazısına sahip olmakla yetinmeyip kayıt, özel ders, danışmanlık, yemek hizmetleri ve bilgisayar laboratuvarları gibi akademik destek hizmetlerinin sürekli sağlanması gerekir.

Uygun hizmetleri sağlamak ve fakülte eğitimi kaliteli yapmak için bazı yüksekokullar (Galbraith 1973), geleneksel olmayan programlarını bölümlere ayırır, yani onları ayrıştırır, bizzat kendi öğretim üyeleri ve kendi yönetimleri ile bağımsız programlar yaparlar. Bu Marist Yüksekokulu akşam programı ve Dominican Yüksekokulu hafta sonu

programı için çok iyi işlemektedir. Burada her biri, yetişkin öğrenenlerden oluşan fakülteyi seçmekte ve yetişkin öğrenenlerin ihtiyaçlarından haberdardır. Seyahat kursları ve programları, uluslararası tecrübeleri değişim programları, ortak eğitim ve paye programları bağımsız şekilde yapılabilir.

Birinci ve İkinci Bölüm’de tanımlandığı gibi Modern Bilgi çağının görüşü, kurumlar sadece her bir belirli öğrencinin kişiselleşmiş öğrenme ihtiyaçlarını anlamak değil, aynı zamanda, üniversitenin misyonu ve / veya yetkinlikleriyle uyumlu olan veya olmayan belirli pedagojik yaklaşımlar için öğrenenin en geniş arzusu ile temas etmelidir. Üniversite yeni öğrenenlerce ortaya atılan güçlükleri yenmek için hazır olmalı ve ihtiyaç olan kaynakları düzgünce karşılamalı veya piyasa şartlarını kurumların bu isteğine yerleştirmelidir.

Her yüksekokulun veya üniversitenin öğrencilerin arzu ettikleri her pedagojik yaklaşıma kucak açacağını söylemiyoruz veya yüksekokulların ve üniversitelerin piyasa gelişmeleri ve geleneksel ve geçmiş tecrübelerin gerisinde saklanmalarını inkâr ettiklerini de söylemiyoruz. İleri sürdüğümüz şey, her lise sonrası eğitim kurumu bu konuları belirtmek zorundadır ve daha önemlisi eğitim seçenekleri anlamında öğrencilere neler sunabileceklerini belirlemesi gerekir (Porter 1985). Yeterli hizmet sunmakta zorunlu yetkinliklere ve kaynaklara sahip olmayan kurumlarda özellikle insanlara sunulan her şey, bir felaketin habercisidir.

Yine sınırlı kaynaklı kurumlar kendi işine bağlıdır (başkalarına karışmaz) (Peters ve Waterman, 1982) yani, ne biliyorlarsa onu yaparlar ve neyi en iyi yaparlarsa onu takip ederler. Uygun planlama ve ekonomik destek olmadan yeni pedagojik yaklaşımlar sunarak kendi misyonlarını değiştirmeye çalışan kurumlar, mevcut hizmet ettikleri öğrenenleri kaybederken yeni öğrenenlere iyi olmayan biçimde hizmet ederler. Mesela bu kitabın yazarlarından birisi, bir akşam programının açılmasına kurum girişiminin sadece, programa akademik ve idari destek olmaması sebebi ile başarısız kalmadığını, birçok geleneksel öğren-

cinin gece derse katılmayı istemedikleri, gerçekten zamanında mezun olabilmek amacıyla gece derslerini almaya zorlandıklarına tanık oldu. Bu da, gündüz öğrencileri arasında alıkonulma ve kötü niyet duygusuna düşürmektedir.

İletişim ve Koordinasyon Başarılı Akademik Program Planlamasının Anahtarlarıdır

Üniversitenin stratejik planında geliştirilen genişçe bir akademik plandan türetilen bir akademik program planına sahip olmak zor bir iştir. Ciddi miktarda bir koordinasyon, kurumun stratejik yaklaşımına ve misyonuna bağlı türev planların zenginleştirilmesi için gereklidir. Fiilen böyle bir koordinasyon nasıl olacaktır?

Esasta, program planların geliştirilmesi şunu gerektirir: Yüksekokulun bir iletişim sistemini geliştirmesi görev belirsizliğini azaltır ve planlama sürecindeki herkesin sorumluluklarını anlaması ve istenen bilgiye ulaşmasını sağlar. Kurumlar, bunu örgütün bilgiyi yönetebilmesindeki hızını arttırarak veya program planı kendi payını oluşturmak için bir ferdin ihtiyacı olan bilgi miktarını azaltarak tamamlar. Örgütsel iletişim, hem organizasyon yapısının yeniden düzenlenmesi veya hem de akademik planın oluşturulmasıyla iş sürecindeki değişme ile daha etkin olabilir (Golbraith 1973;1977). Aşağıdaki Şekil 11.1, iletişim sistemini belirterek bir kuruma uygun seçenekleri ifade etmektedir.

Bilgi İhtiyacını Azaltma – Gevşek Kaynaklar Oluşturma

Gevşek kaynaklar deyimi (slack resources) görevlerini daha etkili yapmalarını sağlamak üzere ek veya fazla zaman ve/veya sermaye kaynaklarına imkân veren bireysel veya planlama gruplarını temin etmeyi ifade eder. Program planlamaya bu yaklaşım planlama sürecindeki sorunlar ve hatalar için, planı oluşturanlar tarafından gerekli performans düzeyini azaltarak fırsat sağlanır. Amaç, örgütsel değişimle ilgili maliyetlerle bilgi akışını arttırmayı gerektiren hususlar arasındaki içsel takası kabul etmektir.

Şekil 11.1 Etkili İletişim İçin Starteji Tasarlama (1)

	Etkili İletişim için Yapısal Değişme	Stratejilerin Tasarımı İş Süreçleri Değişmesi
Bilgi ihtiyaçlarını azaltma	Kendi kendine yeterli görevleri oluşturma	Gevşek kaynakları oluşturma
Bilgi sürecini artırma	Yatay ilişkileri oluşturma	Dikey bilgi sistemlerine yatırım

ABC Üniversitesi örneğinde başkan, bazı dekanlarına önerdikleri programları geliştirmekte ek zaman ve kaynaklar verebilmekteydi. Okulların benzer programlar sundukları hususları belirleyerek rekabetçi analizleri diğer dekanların içerebildiği gibi bu, o dekanların çalışmalarını tamamlamalarına imkân sağlayabilecekti. Kaynak listeleri ve kayıt öngörülerini de yardım edebilecekti.

Bilgi İhtiyacını Azaltma – Kendi Kendine Yeten Görevleri Oluşturma

Yatay ve dikey iletişim ihtiyacını azaltmanın diğer bir yolu, kendi kendine yeten görevler oluşturmaktır. Bu metod, bağımsız işlemci üniteler oluşturarak, bir görev veya fonksiyonun yapılmasında gerekli olan tüm kaynaklara sahip olan başka yerlerde stratejik iş birimleri diye bilinen birimlerce örgüt yapısını değiştirir. Akademik şubeler arasında veya idari hizmetler arasında koordinasyona ihtiyaç yoktur, çünkü öğrencinin eğitim ve hizmet ihtiyaçlarının tümü bu tek bir birimde karşılanır. Kaynakların tümü ve bilgi, program planını geliştirmek amacıyla bu biçimde mevcuttur ve birimler akademik programları geliştirmek ve uygulamakta yetkiye sahiptir.

Bunun yapısındaki zayıflık, ana dersler dahil tüm dersleri sunmaktan sorumluluğu olan her birim birbirine benzer sorumlulukları içerir ve bunlar adeta bir birinin kopyası haline gelir. Örneğin her bir birimin aynı dersleri hatta ana dersler de dahil bütün dersleri verme görevine sahip olmaları gibi. Burada yapılan şey, aynı görevlerin birkaç birim ta-

rafından yapılıyor olmasıdır. Bu ölçek ekonomisini zayıflatır: Daha fazla öğrenciye hizmetle ilgili çok az maliyet tasarrufları vardır. Çünkü bu durumda öğrencilerin ilave öğretim üyesi, görevli ve derslik ihtiyaçları olur. Bu tip yapının örnekleri bir üniversite sistemi içerisinde farklı yüksekokulların bulunduğu Dominican of New York'ta Weekend College ve Southomptan College'daki Friends World Program görülen durumdur.

ABC Üniversitesi Başkanı, dekanların kendi planlarını öğretim üyeleri ile birlikte geliştirmekte özerk davranmalarına fırsat verdi. Buna karşılık bunların kendi planlarının uygulanmasında harekete geçmekte yetkilerinin olmadığı açıktır.

Plan yapma yetkisi suskun bir öğretim üyesince itibar görmeyebilir. Çünkü bunlar bu planları başkana ve yardımcısına daha sonra da mütevelli heyet olurlarına sunmak zorundaydı. Bununla birlikte, eğer üniversite mevcut fakültesini ve idari hizmetler havuzunu sermayeye katmak (aktif hale getirmek) istemezse veya üniversite daha çok geleceksel sunumlardan bu programları farklılaştırmayı isterse, kendi kendine yeterli bir yapı (denizcilik yaşam merkezi ve dış programlar gibi) sunulmuş programların bir kısmı için çalışabilecektir.

Bilgi Akışını Arttırma – Yatay Bilgi Sistemleri (Vertical Information Systems [VIS]).

Yüksekokul bu bilginin işleme alınması için yüksekokulun kapasitesini aşırı olmasa da bilgiyi daha hızlı işlemeye imkan tanıyan sistemleri satın alabilir. Bu yatırım, kaynakta bilgi toplayarak akademik plan programını düzenlemekte ve bunu en fazla gerektiren kişiye ve kişilere yönlendirmekte kişi yada komisyonunun yetkinliğini arttıracaktır. Akademik program planlamacılarına gönderilen bilgilerdeki oranı arttırmakta, VIS kadar basit olabilir veya piyasadaki dışsal bilgi kadar içsel planlamanın tümüne ulaşmak için on-line, gerçek zaman veri tabanları sunmak kadar teferruatlı olabilir. Birçok yüksekokul ve üniversite, tek görevi piyasası ve kurumu ile ilgili veri toplamak, organize etmek ve yaymak olan kurumsal araştırma ofislerine sahiptir. Bu ofisler, geniş

bir veriye ulaşmayı temin etmek ve konumlarına bakmaksızın program planlılarının bu kritik bilgiye ulaşmalarına imkan vermek için ana bilgisayara veya iç web sistemlerini kullanabilir. İkincisi VIS, farklı okullardan program planlılarına kendi planlama bilgilerini paylaşma her birinin diğeri hakkında yorum yapmasına ve sanal toplantılar yapılmasını sağlar.

ABC Üniversitesi başkanı, dekanların ilerlemesini anlamak ve rehberlik etmek için bir VIS kullanabilirdi. Başkan ve rektör, hangi dekanın ilerleme kaydettiğini, hangisinde ise ilerleme olmadığını böylece bileceklerdi. Bu, başkan ve başkan yardımcısının destek vermesi ve yardımına da imkan sağlayabilirdi. Dekanlar, kendi bölümlerindeki ve fakültelerindeki iletişim için; ikincil faaliyetleri aynı zamanda yapmak için bu sistemi de kullanmalıydı.

Bilgi Akışını Arttırma – Yanal İlişkiler

Organizasyon yapısına güç veren yanal ilişkiler, idari ve akademik birimler kadar bölümler, anabilim dalları ve yüksek okullar arasında bilgi akışını güçlendirmektedir. Bu aradaki koordinasyon mekanizması iki akademik birimdeki farklı planlamacıların işbirliğinden resmi bağlantılara kadar bütün birimlerdeki koordineyi sağlar. Sıralama (Linking pin) bütünleşme rolleri bir komisyon ve/veya birimler arası çalışma takımının gelişmesinde de mümkündür (Fujishin, 2001). Kurumsal birimler arasındaki faaliyetleri koordine etmek için ihtiyaç ne kadar büyük olursa koordine eden mekanizmaların daha karmaşık olması kaçınılmazdır.

Pek çok yüksek okul ve üniversite kendi komisyon yapılarıyla zaten bu yanal destek ilişkilerini kullanmaktadır. Bu koordine edici mekanizmalar kurumun tamamen farklı kısımlarını birlikte ele alarak, üniversitenin bütünleştirici fonksiyonlarının birçoğunu yerine getirecek; akademik standartları, müfredat geliştirme, çıktı değerlendirmeyi güçlendirerek, terfi ve görev süresini ödüllendirerek oldukça iyi çalışır gözükmektedir. Planlama komiteleri, program planlamasını koordine etmek için pek çok akademik kurumdaki kural oluşturmaya eğilimli

ve kabul edilebilir bir yol veya akademik program planlamasını ilişki kurma ve organize eder görünmektedir.

Açılış konuşması örneğine dönecek olursak, başkan dekanları bir program planlama komitesi çalışmasına yönlendirdi ve onların birlikte kapsayıcı bir akademik program planı geliştirmeleri için çalışmalarını desteklemeliydi. Bu plan, planlama sürecindeki dahil edilen her birimi kapsamalıydı. Planlama komitesi diğer okulların mevcut kurumun stratejisini ve kurumun sınırlı kaynakları ile yeni programlar önermeye diğer okulların ihtiyacı olsun ya da olmasın doğrudan irtibatla bir olayda zaten ortaya çıkan tüm okulların işbirliğinde bulunmasına imkan tanır.

İletişim stratejisi kurumun stratejisini ve misyonu ile uyumlu olmalı, öğrenenin rolünü kapsamalıdır. Farklı iletişim, öğrenenlere değişik yaklaşımları işaret eder. Tüketici odaklı veya toplum odaklı. İletişim stratejisi bir düşük maliyet sunucusu veya aşağıdaki tabloda (11.1) belirtilen bir farklılaştırıcı olarak kurumun bütün stratejisiyle uyumlu olmayabilir.

Tablo 11.1

İletişim Sıralama, Öğrenen Yönlendirme ve Kurum Stratejisi

Etkili İletişim için Yapısal Değişme	Öğrenen Yönlendirme	Kurumsal Strateji
Gevşek kaynaklar	Sunucu	Farklılaşma
Kendi kendine görevler	Tüketici / Toplum	Farklılaşmaya Yoğunlaşma
Dikey bilgi	Sunucu / Tüketici / Toplum	Düşük Maliyet Farklılaşma
Yanal ilişkiler	Sunucu / Tüketici / Toplum	Farklılaşma

Durgun kaynakları kullanarak kurum, maliyet, kaynaklar veya zamanı program planlamaya ekleme imkanına sahiptir, onu daha pahalı olduğu halde kolay hale getirebilir. Program planlamacıların planlarını yapmaları ve uygulamalarını sağlamak için bu bilgi konusundaki oluşan maliyet, iletişim sürecini hızlandırmadığı ve iletişim sorununu doğrudan çözemediğinden, bu eyleme bağlı olan maliyetler gelecek planlama süreçleri için oluşacak maliyetteki tasarrufları mahsup etmeksizin program planlama ile içerilen temel maliyetleri de içine alır. Düşük maliyetle rekabetteki kurumlar, bizatihi rekabetle ilgili dezavantajı oluşturabilir yüksek harçlarla bu planlama maliyetlerini kendi öğrenenlerine yüklediklerini de görebiliriz. Farklılaşmış kurumlar bu maliyetleri gidermekte büyük bir imkana sahiptir. Çünkü gelirleri ve harcamaları arasındaki fark, bunların düşük maliyet mukabillerinden daha yüksektir; bunların öğrencileri göreceli fiyat kaygısızlığı ile giderebileceğini iyi bir şekilde bulabilir.

Kendi kendine yeten görevler, program planlılarının kendi ayrı işlem birimleriyle kararlar almalarına fırsat verir. Yine planlıların, kendi öğrenenlerinin ihtiyaçlarıyla ele almaları ve kendi akademik planlarını yapmalarını sağlar. Bunlar birimler boyunca yer aldığı için öğrenenlerin program gelişme sürecine çağırılması ve üniversite işleminin ana akışından bağımsız olarak öğrenenler topluluğu oluşturmaya fırsat verir. Enstitü ve Üniversite Birliği (Cincinnati Ohio) her doktora programını kendi kendine yeterli bir birim olarak değerlendirir. Öğrenci öğrenme anlaşması (Student's learning agreement) ile belirlenen üniversite tecrübesi, öğrenci geliştirilmiş program gereklerine sahip olsun ya da olmasın birim belirlemeyle her birim ve her öğrenci için tektir.

Yönetim bilgi sistemleri (management information systems, MIS) olarak da gösterilen VIS, eğer bu sistemler epeyce karmaşık bilgisayar ekipmanını seçerse kısa vadede üniversiteye hatırı sayılır bir maliyet yükleyebilir. Ancak uzun vadede kaçınılmaz olarak planlama maliyetini azaltacaktır, bu düşük maliyet sağlayan bir stratejidir. Farklılaştırıcıların

bir iletişim taktiği şeklinde kullanacağı söylenemez. Eğer, ilave bilgi veya bilgi toplama hızı daha iyi anlamalarına fırsat veriyor ve bunların verdiği inaniyorlarsa, gerçekte bu olabilir. Fark şudur: Düşük maliyet sunanlar kendi program planlama ihtiyaçlarını en az maliyetli olanlarla bir araya getiren en etkin VIS'ı bulmaya çalışırlar; farklılaştırıcılar ise geleceğin ihtiyaçlarını karşılamak için daha büyük esneklik ve kapasite sunabilen daha pahalı sistemleri seçerler. Bununla birlikte VIS'ın kullanımı ve intikal problemi, kurumun öğrenen uyumuyla belirlenecektir.

Yanal ilişkilere, halkın gücünün yanında makine gücü de eklemek iletişim sistemine maliyet getirir. Kurumun insanları raporlaması ve bilgisayara dayalı sistemlerini şekillendirilmiş ağ oluşturmaya büyütür. Bu farklılaşma kurumların, her birinin bir diğeri ile etkileşiminde, belki de her birimden elemanları paylaşan yeni ve yenilikçi programlar oluşturarak kendi program planlama uzmanlarına sahip olmalarına imkan hazırlar. Ayrıca bu planlamalarda uygulanan eğitime öğrenenin katılma düzeyi, öğrencilerle ilgili yüksekokulun bir felsefesinin semeresi olacaktır.

Birçok yüksekokulda, program planlama dahil öğrencilerin akademik komisyonlarda yer aldığı görülmektedir, ama bu zorunlu olarak toplum tabanlı bir planlama sistemine götürmektedir. Bu öğrencilerin bu tür komisyonlarda kukla, konuşmacı veya delege olarak yer aldığı farklı roller, bunların komisyon ve yüksekokulun öğrenen uyumuna göreceli değerini belirleyecektir (Mintzberg 1975).

Onikinci Bölüm

Yeniden Ele Alınan Yeni Paradigma: Öğrenen Odaklı Eğitim

“Şimdi toplantımızı başlatalım. İlginiz için teşekkür ederim. Bildiğiniz gibi bugünkü toplantımızın konusu, İngilizce bölümü tarafından uygulamaya konulacak olan Yazma Programında Master Derecesi eğitiminin sözleşmeli eğitim biçiminde yapılmasını tartışmaktır. Şimdi bölüm temsilcisinden bize kısa bir sunum yapmasını rica ediyoruz.”

“Elbette... memnuniyetle”.. diye söze başladı bölümün temsilcisi... “İngilizce bölümü bugüne kadar Empire State College, the University of Phoenix, Walden University, Nova Southeastern, Bellevue University and Excelsior College da dahil pek çok üniversitenin de uyguladığı alışılmamış metotları denemiştir. Geleneksel, eğitim liste güdümlü ve kredi temelli programdan rekabet temelli yetenek testleri yapma ve sözleşmeli öğrenmeyi içeren bir programa doğru gitmeye karar verdik. Programa giriş hakkı yine GRE skorlarına ve lisans derece not ortalamasını içeren bir formüle dayanacaktır, ancak yazma örnekleri, telefonla, e-mail, yüz yüze görüşmeleri ve bir özeti de kapsayacaktır. Bu kabul komisyonları beş kişiden oluşacak; bir öğretim üyesi, bir mezun, bir halihazır öğrenci, bir komisyon üyesi ve bir yerel yazar. Komisyonun kararına ve benimsenmesine hakem olarak Edebiyat Fakültesi dekanı katkıda bulunacaktır. Teklif hepinizde vardır ve okuyabilirsiniz. Buna rağmen sorunuz olursa bunları cevaplamaya hazırım”.

Felsefe bölümünden bir temsilci ‘Bir sorum var’ diyerek söz aldı. “Önerinin altıncı sayfasında, bir başvuru yapıldığında onu değerlendirecek ölçme araçlarından bahsedilmiştir. Ancak sorum burada hangi ölçme metotunun kullanılacağıdır.” İngilizce bölümü temsilcisi şöyle cevap verdi. “Detaylı açıklanmamasına rağmen ölçme araçları hem niteliksel hem de niceliksel özellikler taşımaktadır. İkinci olarak da, başvuran bir adayın yazma dersi portfolyösü de en az iki öğretim üyesince değerlendirilecektir.”

Müfredat komisyonunun geçici üyesi Dekan, komisyon çalışmasını yönlendirirken sessiz olarak oturdu. Üyeler, iyi hazırlıklı idiler, ... Üniversite

ve Edebiyat Fakültesinin önemli bir yeni programı ile ilgili tartışmaya aktif katılmaktaydılar. Edebiyat Fakültesini güçlendirmek için akademik ve idari personel birlikte çalışmaya karar vermişlerdi.

İngilizce Bölümünün önerisi bu bakımdan iyiydi. Komisyon, yerel yazarlar, mezunlar, mevcut öğrenciler ve öğretim üyelerine ulaşıyordu ve bu grupların her birinden gelen fikirler doğrultusunda nihai bir karar geliştireyorlardı.

Evet, müfredat geliştirme için öğrenci ve mezun komisyonunun katkıları Dekanın beklentilerini aşmıştı. Komisyon önemli akademik program değişiklikleri yapmakta oldukça başarılıydı. Eğer Dekan üst düzey öğretim elemanlarının da böyle bir takım ruhu ve yüksek çalışma şevkiyle iş yapmalarını sağlayabilirse, o zaman amacına tamamen ulaşmış olacaktır.

Öğrenci Odaklı Eğitim Neden Bu Kadar Önemlidir?

Bu kitapta yüksekokul veya üniversite akademik planını oluşturmada tüketici tabanlı bir ihtiyaca uygunluğu vurgulamıştık. Gerçekte yüksekokullar ve üniversiteler bunu bir şekilde yaptıklarını iddia etmektedirler – araştırmalar ihtiyaçları karşılamak için yapılır, çoğunlukla da bu ihtiyaçlar kampüs harici ihtiyaçlardır. Örneğin devlet işleri, teknoloji şirketleri, tıbbi ve eczacılık şirketleri gibi paydaşların ihtiyacı için araştırma yapıldığı ileri sürülebilir. Bütün bunları içerisine alan bir planlama tüketici tabanlı olmuyor mu? Elbetteki oluyor, ama bu bizim kastettiğimiz tüketici tabanlı akademik planlamanın özü değildir.

Üniversiteler, topluma danışmanlık hizmetleri sunmaları kadar onlara ücretsiz olarak görüş sunduklarında da temel bir hizmet sunmuş olmuyorlar mı? Şüphesiz ki, akademik elemanlar, toplum içindeki birçok grupların ve örgütlerin gözünde önemli uzmanlar olarak görülürler ve bunlar güvenilir danışmanlık hizmetleri sunarlar.

Tartışmanın devamı, bu durum öğrencilerimizin ne öğrendikleri veya öğrencilerimizin neye ihtiyacı olduğu ve sürekli hayat boyu başarılı olmalarını sağlamak için onları şekillendirecek bir eğitim sunma-

yacağımız anlamına kesinlikle gelmemektedir, şeklinde sürmektedir. Yazarlar bunu mu öneriyorlar? Buna evet şeklinde cevap verebiliriz, Ne öğrettiğimiz ve bunu nasıl öğrettiğimizle ilgili bir sorumuz vardır. Bu tartışma boyunca eğitmen ile öğrenen arasındaki etkileşimi doğrudan öneren bir dizi tartışmayı sunmaktayız, eğitmen öğrenenin ihtiyaçlarını tespitinde derin bir anlayışı ve kabullenmeyi sağlamak zorundadır.

Eğitmenlerin ve profesörlerin sınıflarına yaklaşımlarında kesinlikle kötü niyet olduğuna inanmıyorum. Bu asla doğru değildir ve bizim de böyle bir iddiamız asla yoktur. Burada yapmak istediğimiz şey, yükseköğretimde alışlagelmiş geleneksel sınıf yaklaşımını değiştirmek ve ortadan kaldırmaktır – öğretim üyesi sınıfın tek hakimi, dahisi, ulaşılmaz otoritesi ve sınıftaki tek beyin olma yaklaşımını kastetmekteyiz. Biz burada, öğretene her şeyi bilen ve tek bilgi kaynağı, öğrencinin ise hiç bir şey bilmeyen öğrenmeye muhtaç bir zavallı, profesörün görevi de bu öğreneni ele alıp bilgi ile donatarak ufkunu genişletmektir, şekli- nedeki görüşe karşı çıkıyoruz.

Modern eğitim anlayışına göre sınıf içerisinde, alanında pek çok şey bilmesine rağmen her şeyi bilemeyebilen bir eğitmen, öğrenenler (learners) olarak adlandırdığımız ve bazı şeyler bilmelerine rağmen çok şey öğrenmeye ihtiyaç duyan bir grup öğrenciden oluşur. Mevcut bilgi düzeyi ile mükemmellik arasındaki açığı kapatabilmek için öğreten ve öğrenen arasında etkili bir sosyal iletişim kurmak gerekir ki, bu da her bir tarafın verileni anlamada ve hayata uygulayabilmede üzerlerine düşen görevi yaparak etkili bir öğrenme sağlamalarını gerektirir.

Öğrenme Sürecini Öğrenen Yönetir

Eğitmenin öğrenenin bilgiyi elde etmesini sağlamakta sorumluluğu bulunmaktadır. O zaman ana soru “öğrenen bilmeye ihtiyacı olduğu şeyi biliyor mu?” olur. Bu sorunun cevabı “duruma bağlı” şeklindedir. Özellikle genel bir eğitim programında, pek çok öğrenen, gerekli olan bilgi ve becerilerin takip edilecek programın içerisinde olmasına rağmen, neden kolej ve üniversitelerin belirlediği belli derslerden başarılı

olmayı diploma için şart koştuklarını sorgulamaktadır. Burada öğrenmek için gereken motivasyon nedir? Öğrenenler okudukları alanları ile ilgili gerekli olan bu derslerden neler kazanacaklarını biliyorlar mı? Her yüksekokul ve üniversite için çok önemli olan çok yönlü bir eğitim programına yazarlar olarak asla karşı değiliz, üstelik bunun gerekliliğine de yürekten inanıyoruz. Bizler öğretim üyeleri olarak serbest bir eğitimin niteliğinin önemini anlıyoruz. Yüksekokul ve üniversite diplomalı öğrenenlerin tümü iyi yazmalı, okumaya istahlı olmalı ve bilgilenmeli, doğayı ve bilimi takdir etmeli, tarih bilincine sahip olmalı; matematik temelli sistemleri anlayabilmeli ve kullanabilmeli; özellikle teknolojik bir dünyada; insan davranışı ve etkileşimleri hususunda temel bir anlayışa sahip olmalı ve mezuniyetten sonra gireceği iş dünyasının farkında olmalıdır. Ancak bu düşünce daha çok ima yoluyla programların içerisinde yer alır, doğrudan ifade edilmez. Öğrenenler eğitim süreci içerisinde yüksek öğrenimin gerçekten disiplinlerarası bir deneyimler olduğunu anlamaya başlayınca kadar geçen süreçte pasif olacaktır. Bir fizik öğrencisi için Shakespeare okumanın sanatın ve müziğin dünyayı anlamadaki rollerini daha iyi anlamasına yardımcı olduğunu takdir edebilecek duruma gelmesi gerekir.

Eğitmciler öğrenme sürecinin amacı ve tasarımına, öğreneni dahil ederek öğrenenleri pasiften aktife geçirirler. Bir kere bilgilendirildi mi, öğrenci o zaman motive olacaktır, belki de çok yüksek bir motivasyon kazanacaktır. Böylece de yüksekokul programı kapsamında olan her şeyi isteyerek öğrenmeye çalışacaktır. Böyle bir bilinçle öğrenci, sadece kendi öğrenmesine değil aynı zamanda sınıfta bulunan diğer öğrencilerin öğrenmesine de katkıda bulunacaktır.

Akademi Öğrenenden Öğrenmelidir

Kurumun içerisinde bulunduğu toplumdan her zaman girdi almak zorunda olduğunu önermiştik. Bireysel öğrenen bu girdi fonksiyonunda bir role sahip midir? Evet, şeklinde cevap verildiğinde öğrenenin bir rolü vardır. Hizmet alanı içerisinde birden çok yüksekokul veya üniver-

site olduğunu varsayarsak, öğrenen kendi ihtiyacına en iyi hizmet vereceğini düşündüğü kurumu seçecektir. Bunun anlamı, hiç bir kurumun her yönüyle mükemmel olamayacağı bilinci içerisinde çok iyi olduğu bir alanda mükemmeliği yakalaması, bunu duyurabilmesi ve buna göre öğrenenlerini kendisine çekmeyi başarmasıdır.

Öte yandan, öğrenci değerlendirmesinin öğrenenlerin istek ve ihtiyaçlarını ne ölçüde yansıttığı konusunda yorumlar yapmak istiyoruz. Açıkçası hiçbirimiz bir öğrenenin gerçekten ulaşması gereken bilgi seviyesine ne derece ulaştığını dürüstçe ölçebilen bir ölçme aracına sahip değiliz. Pek çok ölçme aracı popülerite yarışına dönmüş, çok daha güzel kaynaklarda cevapları olan sorulara dayanıyorlar, (Örneğin, “Programınız etik açıdan uygun muydu?” - ki bu soru dersin müfredatına bakılarak çok daha iyi cevaplandırılabilir.) veya öğreticiyi sene sonu değerlendirmelerinde cezalandırmak veya ödüllendirmek şeklinde yapılandırılmışlardır. Ancak, bu durum öğrencinin gözüyle öğrenme konusunda geri besleme alabilmek için çok kıymetli bir fırsattır. Akademik programla ilgili planlamacılar acil olarak bir geri besleme formu düzenlemelidirler ve bu form öğrenme ile ilgili önemli sorulara cevap olacaktır. Estetik olmanın tersine aynı zamanda bu form dersin gerekliliğine ve öğretim şekline de ışık tutacaktır. Bu tür bir anketle öğrenenler sınıfta kullanılan materyallere anlamlı bir biçimde katkıda bulunmuş olurlar.

Öğrenen-Odaklı Planlama Sürecini Uygulamadaki Engeller Neler Olabilir?

Yukarıda tartıştığımız gibi gelenek, tarih ve kültürün rolü, öğrenen odaklı bir sürece geçişte ana engeller olarak görülebilir. Tedarikçi odaklı bir akademik toplulukla, öğrenen merkezli bir eğitim sistemine geçmek oldukça zordur. Bu geleneksel yaklaşımdan vazgeçmek elbette kolay değildir. Bu aynen şu anda sanayi çağından bilgi çağına geçiş gibi bir şey olmaktadır ve bununla ilgili geleneksel alışkanlıklardan vazgeçmek anlamına gelir.

Değişim daima zordur. Kendi köşesinde oturanlar için değişim, daima başkalarının oluşturduğu şeylerden ziyade içsel olarak oluşturulan ve uyguladığımız şeydir. Akademik özgürlük, entelektüel anket, laboratuvar araştırması ve kaliteli bir eğitim sağlama geleneksel akademinin muteber manzaralarıdır. Böyle onurlu bir çevrede tabii ki değişim kabul edilmesi zor bir hal alacaktır.

Önümüzde daha az karşı çıkılan ve zorluk içerisinde aşılabilen engeller de vardır. Üniversite profesörleri kendilerini çoğu zaman bildikleri şeylere ve üniversite ve yüksekokulların onlardan gelecekteki beklentilerine bağlı olarak düzenledikleri sözleşmelere dayanarak kendilerini büyük ölçüde bağımsız sözleşmeliler olarak hissederler. Bu yarı otonom ilişki kendisiyle birlikte bir ayrılığı da getirir, bu da “okul benden ne beklerse beklesin, beni etkilemez” – eğer isterlerse sözleşme mi uzatırlar, bekleyip görürüz.” Sözleşme sistemi akademik özgürlüğün garantisi olarak algılanabilmesine rağmen çok düzenli olan kuruluşlar ve devlet sektörüncü önemi tartışılmaktadır. Bu durum toplumun değişen ihtiyaçlarını göz ardı eden ve değişime karşı çıkan bir akademik grubun ortaya çıkması ihtimalini doğurmaktadır.

Düzenleme yapanlar ve merkezi yönetim akademik toplumla ilgili karmaşa yaşadıklarını ifade ederken, aynı zamanda mevcut kaynakları kıskarak değişime karşı bir engel teşkil etmektedirler. Özellikle de bu durum değişikliklerin bürokratik kabus olarak algılandığı devlet okullarında görülmektedir. Özel kurumlar değişimlerden muaf değildir. Mezunlar, maddi destek sağlayanlar, ulusal hükümetin fon kaynakları ve diğer ortaklar sıklıkla fevkalade zor ve önemli olan bu değişime karşı koyarlar. Biz, bu paydaşların gerçekte yüksekokulları ve üniversitele-ri daha fazla öğrenen odaklı olmaktan alıkoyduklarını savunmuyoruz. Bunlar bir şekilde başarılı olmuş olan programları devam ettirmekten yana olduklarını vurguluyorlar ve bu alanda yapılacak önemli yapısal ve düşünsel değişikliklere şiddetle karşı çıkmaktadırlar.

Birçok yüksekokul ve üniversite değişime karşı olmalarına rağmen eğitim dünyasında vardır. İyi öğretim, araştırma veya hizmet sağlama-yan pek çok yüksekokul ve üniversite vardır. Ama bunlar da herhangi bir şekilde varlıklarını sürdürmektedir. Bunlar piyasanın gereklerini göz ardı ederler. Bağışlara, devlet desteğine ya da yaratılan kaynaklara dayalı olarak ayakta dururlar. Bunlar değişim alanını çarpıtır ve yüksek öğrenimin değişimler olmadan da yaşayabileceğini düşünürler ve “bu durumda değişime ne gerek var?” diye düşünürler.

Bu engellerin hepsi vardır, ama bunların üstesinden mutlaka gelir. Ayakta kalmaktan ziyade, kurumlar daha başarılı ve kaliteli olacak akademik programlar araştırırlar ve bunun stratejik planlama ile yan yana yürümesi gerektiğine inanırlar. Hiçbir kimse başarılı bir geleceği garanti altına alamaz. Bu yüksekokulları ve üniversiteleri de kapsar. 21. Yüzyılın en iyi kurumları, hizmet verdiği paydaşlarının ihtiyaçlarını iyi analiz edebilen ve karşılayan, bu yolda önüne çıkan her türlü engeli aşabilen kurumlardır.

Öğrenen Odaklı Planlama İçin Yüksekokul veya Üniversiteyi Nasıl Hazırlamalıyız?

Yüksekokulların ve üniversitelerin yapabileceği en önemli şeyin, devamlı fakülte gelişme programlarına yönelmesi olduğuna inanıyoruz. Geçen bölümlerde tartıştığımız gibi araştırmaları ve hizmet faaliyetlerinde başarılı olmaya çalışmaları gibi günümüz eğitmenleri ve profesörlerinin gerçekten sınıfta etkili olmak istediklerine kesinlikle inanıyoruz. Mesele, ezici çoğunluktaki eğitmenlerin kendilerinin öğrendikleri biçimde esas olarak takrirle öğretim yapmalarıdır. Bu insanlar yeni metotları nasıl öğrenecektir? Bunların en iyisini yapabilecekleri şeye ikna etmeye sınıfların varlığını nasıl deneyeceklerdir? Bunlar, “mevcut bilgelikten” “diğer köşesindeki rehber” olmaya nasıl geçecektir? En iyi cevap, devamlı fakülte geliştirme programlarına kurumsal çaplı bir taahhüttür.

Akademik planlama, bu konunun düzgün ve dürüstçe olmasını gerektirmektedir. Doktoralı eğitimcilerin ve öğretim üyelerinin neyi nasıl öğreteceğini ve bunu en iyi biçimde nasıl yapacağını bilmesini var saymak yeterli değildir. Pek çoğu danışmanlık sürecine dayandığı için doktora programlarının çok azı bunu yapmaktalar. Buna karşılık akademik plan, fakültelere akademik yol haritalarını oluşturmada yardımcı olur. Kurumsal destekli fakülte gelişme programları bu iki noktayı bir araya getirerek öğrenen odaklı bir eğitim sağlar.

Değişim sürecine yöneticileri ve öğrenenleri de dahil etme, akademik planlamanın bütün sürecini güçlendirecektir. Yöneticiler akademik planın yönünü, motivasyonlarını, yöntemlerini ve beklenen sonuçlarını anlamak zorundadırlar. Öğrenenlerin kendi eğitimine katılım hakkına sahip olduklarını, pasif öğrenmeye karşı aktif temele dayalı bir eğitim çevresi oluşturmaya yardımcı olmakta büyük kazançları olacağına inanmaları gerekir.

Bu tartışmaya ödül sistemini katmamak yanlış olacaktır. Psikoloji, sosyoloji ve örgütsel davranış, insanlar eğer bir şeyi kendileri için faydalı görürse onun en iyisini yapacaklarını söyler. Öğretim elemanlarının kendi kaynaklarını kullanarak fakültelerinin gelişimine katkıda bulunacaklarına inanan ve bunu bekleyen üniversite ve yüksekokullarla bir problemimizin olmasının ana sebebi bunu anlamamaktan kaynaklanır. Fakülte kaynaklarına değer veren bir yüksekokul veya üniversite bunlara yatırım da yapacaktır. Fedakarlık çok önemlidir, fakat eğer bir yüksekokul veya üniversite tasarruf etme adına bu kaynak fedakarlığını kendi fakülte üyelerinden beklerse, bu durum yanlış değerlendirmelere ve akademik elemanlarda motivasyon kaybına sebep olacaktır. Bunun yerine bu değişimi kurumun kendisi yapmalıdır ki sonuçta bunun ürünü yine kendisine dönecektir. Ödüller hem hayranlık hem de motivasyon oluşturur. Eğer akademik plan bu temel kuralı anlar ve kullanmaya çalışırsa, fakültenin kaynakları artacak ve böylece de önemli ölçüde gelişmiş bir akademik program ortaya çıkacaktır.

Uygulama- Akademik Program Planlamanın Gerçek Sınaması

Rowley ve Sherman (2002), ister stratejik ister akademik plan olsun iyi bir planlamanın tasarlanmasının başarılı bir planlama sürecinin sadece ilk adımı olduğunu belirtmiştir. Akademik programın tasarısını eyleme koymaktaki hüner “beklenen sonuçları elde etmek amacıyla bu tasarıya dahil edilen eylemler zincirindeki öğelerin birbiriyle doğru bir şekilde ilişkilendirilmesini sağlamaktır.” (Pressman ve Wildavsky, 1973, s. xxi). Bu tür bir süreç tanımlaması, planlamanın amaç ve hedeflerini de mutlaka içermelidir. Uygulamanın tanımı, hedeflerin ve amaçların planın bir bölümü olarak geliştirilmiş olmasını gerektirir. Bu amaçlar, tabiatıyla kurumsal olabilecekleri gibi, okullar veya bölümler hatta doğrudan öğrenenlerin ihtiyaçlarıyla ilgili de olabilir.

Nutt (1992) başarılı bir uygulamanın anahtar özelliklerinin, bir değişimin gerçekten ihtiyaç olduğuna inanmaktan geçtiğini söyler. Değişim elemanları, ana yöneticilerin bu değişim sürecini uygulamaya koyduklarında, önemli görüş ve düşüncelerini sunarken bunlarla ilgili gerekli bilgiyi toplayıp yaymak suretiyle bu süreçte kendilerine düşen görevi yerine getirmelidir. Bu durumda çeşitli kurumsal seviyelerde işbirliğine ihtiyaç vardır ve unutulmamalıdır ki başarı yavaş yavaş gelir. Başarısız uygulamaların, değişim sürecindeki anlaşmazlıklar, liderlik vasfının olmaması, yanlış planlama, seçenek üretememe, değerlendirilme ve çok yönlü yaklaşımları kullanamama gibi süreçlerde uygulamaya zarar vereceği unutulmamalıdır.

Gelecek bölümde akademik program uygulamasıyla ilgili bazı faktörleri araştıracağız.

Uygulama: Planlama Unsurları

Başarısızlığın tohumları, daha program geliştirme süreci sırasında atılmış olabilir. Akademik programlar, bir harcama bütçesi sunmaları yanında, öğrenenlerin beklentileri ve ihtiyaçlarını karşılar gibi görünerek, programın uygulanması ve değerlendirilmesinde kullanılacak metotları belirterek yüzeysel geçerliliğe sahip olduğunu göstermelidir.

Amaçlar ve Hedefler: Programın amaçları ve hedefleri, kurumun ve programın ekonomik başarısı, mezun edilen öğrenci sayısı, rekabet durumu, fakülte ve öğretim elemanlarının geliştirilmesi, personel ve öğrenci ilişkileri, teknolojik liderlik, genel ve mesleki sorumluluk konularını içerir (Pearce ve Robinson, 2000). Bu amaçların kurumsal anlamı olması için niceliksel ve ölçülebilir olması, öncelik vermesi, esnek olması, yöneltmesi, kurumun misyonuna uygunluğu (Pearce and Robinson, 2000), anlaşılabilir ve kabul edilebilir olması gerekir (Barnard, 1938).

Politikalar, Süreçler ve Kurallar: Yüksekokullar ve üniversiteler akademik program sürecini doğrudan desteklemek amacıyla planlar geliştirmek zorundadır. Bunlar genellikle süreçler ve kuralların işletilmesiyle birlikte program yönergeleri veya politikaları geliştirmeyi gerektirir. Politikalar, yöneticilere, fakülteye ve memurlara karar almalarında yardımcı olabilecek bir dizi yönergeyi içermeli ama ihtiyatlı olmalıdır da. Karar alacak bireyin kendisi olmasına rağmen yol gösterici olmalıdır. Sürece giden yolu gösterebilmelidir. Buna iyi bir örnek, bölüm başkanının akademik programdaki bir dersi gereksiz görerek kaldırması olabilir.

Diğer yandan, kurallar davranışsal beklentilerdir ve çoğunlukla bunlara uyulmamasının olumsuz sonuçlarını gösterir. Mesela, öğrenciler belirli bir anadolda eğitim görmek için belirli akademik ortalama-yı sağlamak zorundadırlar; bunu sağlayamadıkları taktirde bu anadala kabul edilmezler. Süreçler, bir görev veya fonksiyonu yerine getirmede gerekli olan bir dizi kurallardır ve bir gerekliliği yerine getirebilmek için titizlikle takip edilmelidir.

Karne Kartları (Scorecards) ve KPI'lar

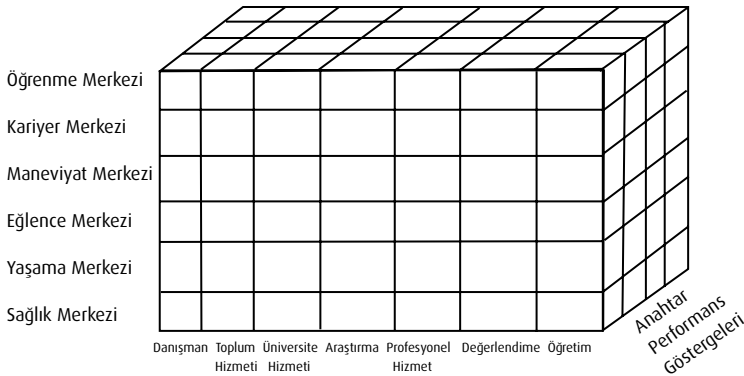
Özel stratejilerini faaliyete geçirmek için işletme sektöründe nispeten yeni kullanılan metot, Kaplan ve Norton'a atfedilen (1996) Den-

geli Karne Kartıdır (the Balanced Scorecard). Bu yaklaşım, kurumların amaçlarını ve bu amaçların ölçüm aletlerini, bunların özel hedeflerini ve dört temel performans alanı için inisiyatifleri sıralamalarını gerekir. Bunlar: finans, müşteri, içsel iş süreçleri ve öğrenme ve büyümedir. Rowley, Dolence ve Lujan (1997), altıncı bölümde tartıştığımız gibi anahtar performans göstergeleri (key performance indicators (KPIs) kavramına dayalı yüksekokullar ve üniversiteler için benzer bir metodoloji önermiştir. KPI'ların kurum, okul, bölüm ve hatta bir ders için geliştirilebildiğini gözlemler ve KPI'nın aynı zamanda program düzeyinde kullanılabildiğini de önerdiler. Yine KPI'nın genellikle akademisyenler, kayıt, yönetim, kaynaklar, kampüs desteği, hizmetler ve bilgi teknolojisiyle ilgili olduğuna işaret ettiler.

Şekil 4.5'e bağlı olarak önerilen her program için hedeflerin ve KPI'ların geliştirilmesini öneriyoruz. Aşağıda Şekil 12.1'de Akademik Program Planlamasının Ana Performans Göstergeleri gösterilmiştir.

Şekil 12.1

Anahtar Performans Göstergeleri ve Program Planlama



Bütçeler. Bütçeler zaman, enerji ve kaynakların dağıtılmasını içerir. Yine bütçeler programı uygulamaya koymak için kaynakların kul-

lanırlılığını belirttiğinden nispi bir programın önemini de ifade eder. Bütçeler kurumun taahhüdünü belirttiğinden performans beklentileridir. Bütçesiz bir akademik program, ayrı bir bütçe isteği olmayan hükümet programına benzer: Eğer bir bölüm veya okulun bir programı uygulamak için kendine has özkaynaklardan mahrum ise, başarısızlığa düşmesi daha kolaydır.

Mesela, birkaç yıl önce yazarlardan birisinden işletme okulu için akademik bir dergi çıkarmaları istendi. Bu ilginç bir öneri idi. Çünkü dergi tam zamanlı çalışanları kapsayacak ve öğrenciler kadar yardımcı fakülte üyelerini ve diğer kurumlardan gelen jür üyelerini de içerecekti. Dekana, yayın için ne tür bir bütçe kullanılacağı ve bu projedeki sürenin ne olduğu sorulduğunda Dekan, ne ektiye onu biçti, kaynak adına hiç birşey vermedi ve sonuçta hiçbir şey de elde edemedi.

Uygulama ve Değişme

Uygulamanın ilk tanımı, uygulamanın bir değişim süreci olduğunu ifade eder. Mourien ve Smith (2001), 210 Kuzey Amerikalı yöneticiye değişim süreci ve değişim sürecinin başarılı veya başarısız olma nedenini sormuştur. Bu yazarlar örgütsel değişimi ilgilendiren on öneri geliştirmişlerdir. Bunlar:

1. Tüm ana değişim çabalarının yaklaşık % 75'i anahtar paydaşların ihtiyaçlarını karşılamakta başarısız olmuştur.
2. Değişim içsel ve dışsal faktörlerce yönlendirilmektedir.
3. Değişim genellikle değişimin bir türünden daha fazlasını içerir.
4. Değişim genellikle yeniden yapılanma, kültürel değişme ve yeniden kurulum olarak sınıflandırılır.
5. Çalışanlar ne yapmaları gerektiğini ve uygun kaynakların ne zaman olduğunu ve sağlandığını anladıklarında değişim, üst yönetim tarafından açıkça desteklendiğinde büyük ölçüde başarılı olur.
6. Zayıf veya çatışmacı liderlik halinde değişim başarısız olur.

7. Değişim başarısızlığı çoğu kez planlama ve belirli hedef eksikliğine bağlıdır,

8. Üst ve orta düzey yönetimle desteklendiğinde değişim başarılı olur,

9. Başarılı değişim finansal, eylemsel ve müşteri memnuniyeti verileriyle ölçülür, buna karşılık başarısız değişim başarısızlık tahmini verilerle ölçülür.

10. Değişimi etkileyen kritik faktörler pekçok örgüt için ortaktır. Değişim ve değişimi sevkenen güçler, bir akademik planın başarılı olması veya başarısız olmasını etkileyen faktörler olarak düşünülmesi gerekir.

Dışsal Faktörler. Akademik program planları boşlukta gelişemez. Akademik planlar kurumun dışsal çevrelerinin ihtiyaçları ve taleplerine bağlı olarak gelişmelidir. Program planlama yine rakipler, arzedenler, satıcılar, tüketiciler, ikame ürünler ve giriş engelleri gibi sektöre özgü faktörler kadar genel piyasa şartları, çevresel, sosyal ve teknik şartları da göstermelidir (Pearce and Robinson, 2000).

Birçok yüksekokul ve üniversite kendi anahtar paydaş gruplar olarak kendi dışsal çevrelerini tanımlar: Özel rakipler, akreditasyon organları, fonlama ajansları, mezunlar, kredi verenler, yerel toplum, kamu oyu, yüksek okullar ve halk yüksekokulları, sendikalar, profesyonel dernekler, hayır sahipleri, muhtemel öğrenciler, öğrencilerin velileri ve/veya diğer önemliler ve öğrencilerin çalıştıranları (Rowley and Sherman, 2001). “Bu paydaşlar yüksekokulu farklı yönler çekerler ve iterler (Lewin, 1951a, 151b) ve sadece diğerine değil kurumun misyonuna bile belki ters düşen yararları olabilir” (s. 214).

Bu grupların her birinin önemi, bu grupların kontrol ettikleri kaynaklara ve kurumun bunların herbirine duyduğu ihtiyaca bağlıdır. French ve Bell (1999) ve Pfeffer ve Salancik (1978), bu paydaşların katkı ve desteklerine göre daha kritik ve önemli olanlarının programın planlama sürecine dahil edilmesini önermektedirler.

Böylece yüksekokullar ve üniversiteler her zaman paydaşlarının hepsini hoşnut edemezler ve kurumun ihtiyaçlarına bağlı olarak belirli çıkar gruplarını devre dışı bırakmaya hazır olmak zorundadırlar. Mesele Southampton College, dinleyici tercihleri ve dinleyici bakış grupları anketine bağlı olarak klasik ve caz müzik karışımından doğrudan caza, kamu radyo istasyonu formatını değiştirmiştir. Dinleyicilerden küçük bir oran fena halde bozulmuş, istasyona mali desteğini çekmiş ve yerel medya için kritik makaleler yazmıştır. Bununla birlikte onların gözünde kötü yayın yapan bir istasyon olan bu radyo, dinleyicisini dramatik olarak artırdığı gibi dışarıdan gelen mali desteği de yükseltmiştir.

İçsel faktörler. Mevcut programlarda yapılan değişiklikler veya yeni programlar, kurumun (veya okulun veya bölümlerin) yapısında, yetenek ağında, operasyon sistemlerinde, liderlik türünde, paylaşılan değerlerde ve personel ve stratejide değişimler gerektirebilir (Peters ve Waterman, 1982; Rowley and Sherman, 2001). Galbraith'in (2002) belirttiği gibi esneklik veya uyarlabilirlik kurumun hem programlarında hem de makro düzeylerde uygulama sürecinin kritik bir unsuru olur. Kurumun iyi niyetine bakılmaksızın değişemeyen sabit alt sistemler ne kadar fazla olurlarsa, önemli değişiklikler gerektirecek program tekliflerinin de başarısız olma ihtimalleri o kadar fazla olacaktır.

Rowley ve Sherman (2001) bir kurumun değişim yeteneğinin piyasaya stratejik yaklaşımına bağlı olduğunu, Mintzberg'in (1987) bunu kurum piyasa bakış açısı olarak isimlendirdiğini ifade etmiştir. Bazı kurumlar piyasada oldukça ataktır, yani bunlar "yeni ürünler ve hizmetler meydana getirerek esas biçimde rekabet ederler ve bunlar da yeni piyasalar ve piyasa açılımları yaparlar ve algılanan fırsatların avantajını sağlarlar" (Rowley and Sherman, 2001, s. 96).

Araştırmacılar (prospectors) ilk hareketi veren elemanlar ya da öncülerdir. Çok akışkan eylemleri vardır, kendi alt sistemlerini hızlıca değiştirebilir, çalışanlarını destekler ve çok tüketici odaklıdır. Aynı zamanda öğrenmek için muazzam bir kapasiteye sahiptirler (Slater and Narver, 1995) ve kurum ve çevresi hakkında ortaya atılan önyargılı fi-

kirleri ve tahminleri sorgulamak isterler. Örgütsel yenilenmeyi canlandırır (Katz and Oblinger, 1999).

Bu tanıma dayanarak nispeten hiyerarşi eksikliği ve uzun yönetim zincirlerine sahip olan küçük yüksekokulların, beklenti eğilimleri sergilediğini düşünebiliriz. Ancak, gelenek/değerler, politikalar ve değişime doğal istek gibi değişim sürecini etkileyen ölçeğe rağmen bir dizi diğer faktörler vardır: (bkz. Yin, Heald and Vogel, 1977). Bunlar bu küçük kolejlerin piyasa fırsatlarından yararlanabilmelerinin önünü kesebilir.

Diğer yandan savunmacı (defender) yüksekokullar, yüksek nitelikli programlar veya düşük maliyetli eylemlerle piyasalarında kendilerini oluşturdukları için piyasayı dikkate almamaya yatkındır. “Başarılı savunucular genellikle büyük işletme etkinliklerini ve daha iyi hizmet çıktısını oluşturmak veya ürünün sürekli gelişmesini sağlamak ya da ürün-hizmet kalitesini artırmak için ürün sürecinin sürekli gelişimine odaklanmaktadır” (Rowley and Sherman, 2001, s. 97).

Bu stratejiler, ya düşük maliyet avantajları, büyük talep ve maddi destek alabilen araştırma kuruluşlarıyla ya da internet ve uzaktan eğitim kurumlarını da içine alan özel kolejlerle ilişkilidirler. Bu kurumlar ani değişimler yerine aşamalı olarak değişir ve aşırı tedbirli olmaları hata yapmalarına sebep olur. Bunlar düşük maliyet ve kapsamlı programlar sunmaları nedeniyle, daha kararlı pazarlarda belirgin bir öğrenci grubuna hizmet ederler (Harrison, 1987).

Bazı kurumlar orta bir stratejik görüş açısını, analizciliği (analyzer) tercih eder. Bu yüksekokullar ve üniversiteler “kendi anahtar ürün piyasasındaki güçlü (piyasa) konumunu sürdürmeye çalışır, ama ilgili piyasalarda genişleyerek operasyonunu büyütmeye de çalışır” (s. 99). İkinci hareket edenler veya takipçiler olarak bu kurumlar, üstün programlar-daha iyi hizmet, nitelik ve eğitim tedarik sistemleri- veya daha düşük maliyetlerde benzer programlar sunarak kendi eşdeğer kurumlarının yaptıkları hatalardan ders alırlar. Bunlar, daha iyi fiziki ortam veya düşük okul ücreti gibi üstün eğitimsel teknoloji ve/veya üstün

kaynaklarla yeni eğitim piyasalarına girmek için çalışanlar ve karşılıklı çıkarları göz önüne alırlar. Çözümleyiciler, ortaöğretim sonrası eğitim piyasasının herhangi bir bölümünden gelebilirler ama hem arayıcıların hem de savunucuların sahip oldukları niteliklere de sahip olmalıdırlar.

En son stratejik bakış açısı, tepkiciler (reactors) aslında hiç olmayan bir bakış açısidir. “Tepki verenler genellikle beklenildiği gibi performansı olmayan örgütlerdir, bunda açıkça tanımlanmış veya kasıtlı stratejileri yoktur. Bunların stratejisi en iyisinden aniden ortaya çıkmakta ve piyasaca ortaya konulmaktadır: Sadece çevresel baskılarla karşılaşıldığında karşılık vermektedir” (Mhrtzberg, 1987, s. 100). Değişim rastgeledir ve başından sonuna kadar örgütlenme şeklinde en iyi tanımlanan karar almayla planlanmamıştır (Lindbloom, 1959).

Bu kategorideki kurumlar diğer kurumların gölgesinde varlığını sürdürürler ve/veya piyasada tesadüfen yaşarlar. Bunlar muhtemel alıcıların, savunmacıların ve analizcilerin vazgeçtikleri piyasa oluşumları sayesinde ayakta durma savaşı verirler.

Kurumların akademik program planlamasında dikkat etmeleri gereken en kritik noktalardan birisi, bu kurumların bir değişikliğe nasıl reaksiyon göstermeleri gerektiğidir. Örneğin, statükocu üniversite ve yüksekokullar, yeni öğrencilerine sundukları mevcut imkanlara bakmadan, kendi öğrenci popülasyonlarını etkileyeceğine inanmadıkları zaman internet üzerinden yapılacak bir eğitim uygulamasını kendi danışmanlarının ve analizcilerinin arzu ettiğinden çok daha yavaş bir biçimde uygulamaya koyacaklardır.

Değişime ve Program Uygulamaya Karşı Koyma

Değişime karşı koyma bireysel, grup, altsistem ve sistem düzeyinde olabilir ve program uygulama sürecine yardımcı olmak amacıyla müdahale stratejilerini gerektirebilir (French and Bell, 1999). Bireysel düzeyde Hersey ve Blanchard (1993) şunu belirtmiştir: Değişime karşı koymayı aşabilmek için program planı değişime hazırlığın ikincil düzeyini belirtmelidir.

Değişime karşı hiç hazır olmayan ve karşı koyma eğiliminde olanlara karşı zorlayıcı güç kullanılmalıdır. Program planı, planın uygulanmasından sorumlu olan bireylere, çalışanlarına neler yapılması gerektiğini söyleme imkanı vermelidir. Buna bağlı olarak da bu kişiler, çalışanlarına bazı cezalar verebilme hakkına da sahip olmalıdırlar. Çalışanlar bu cezalara maruz kalmamak için verilen görevi gerektiği gibi yerine getirirler ve onların bu otoritelere ulaşabilmelerine de imkan sağlanmış olur. Çalışanları kuruma karşı yabancılaştırma ihtimali olabileceğinden, bu tür bir güç kullanımı son tercih olmalıdır.

Değişime karşı orta derecede hazırlıklı olan ve uyumlu olanlara ise bu değişim planı çalışanlara ödül, uygun otorite veya karizmatik bir güç sayesinde uygulanabilir. Çalışanlar bu değişikliklere uyum göstereceklerdir. Çünkü bunu ya kendi çıkarları olduğunu düşündükleri için, ya da kendi üstlerini memnun edecekleri için yapacaklardır.

Değişime karşı en üst düzeyde hazırlıklı ve özverili olanlarda ise uygulanacak planı yürütmek için çalışanların katılımları sağlanır ve yetkilendirilirler. Bu süreç, program planına çalışanların kolay erişiminin sağlanmasıyla gerçekleşir ve çalışanların bu planın gereğine göre eğitilmelerini gerektirir. Çalışanların, beceri gücü ve programın gerçekleşmesi için bu beceriye sahip uzmanların gerekli bilgi ve beceri ile donatılmış olduklarına inandıklarında ancak bütün özverilerini işlerine verirler.

Grup düzeyindeki değişim, akademik program planının değişiminden etkilenen grubu veya grupları göstermesi gerekir. Grubun tamamen değişime karşı koyma veya olumsuz grup düşüncesi içinde olup olmadığı belirlenmelidir. Janis'e göre (1983) bu karar değişime dayalı içsel çatışmaya sebep olabilir, Brown, (1983)'a göre iç değişimi kabul etmek şeklinde olabilir. Dyer (1977)'e göre ise, takım oluşturma çalışmaları, akademik program planlamasını uygulamaya koymadan önce yapılmalıdır. Çünkü bu durum sağlıklı düşüncelere yol açabilir veya kaoslara sebep olabilir (s. 84, 93). Eğer plan birden fazla akademik bi-

rimi etkilerse bu durum takım içi çatışmaya sebep olabilir. Bu durumda takım içi yeni bir oluşuma gidilmeli ve üçüncü bir tarafa danışılmalıdır (Walton, 1969).

Bazı değişimler bütün altsistemleri veya tüm kurumu sarsabilir. Akademik program planının gerektirdiği altsistem değişimleri yeni programların etkisinin kısa, orta ve uzun dönemde incelenmesini gerektirir. Bu analizlerle değişimin etkileri alt sistemlerdeki ani etki ve tepki hareketlerinden bu alt sistemlerin genel adaptasyonuna kadar ve organizasyonun tamamına kadar görülebilir (Kotter, 1978). Altsistemlerin yanlış sıralanması ve esnek olmaması değişimi zorlaştırır ve akademik programın uygulama sürecine engel olur. Eğer bu planın başarılı olması isteniyorsa, değişime karşı oluşan direncin nerede olduğuna bakmaksızın, akademik planın bu direncin olduğu noktayı iyi tespit edebilmesi ve gereğini yapması gerekir.

Akademik Sorumluluk, Strateji ve Program Planlama

İçten inanıyoruz ki, bu yükseköğretim kurumu, öğrenenlerine en üst düzeyde akademik eğitim verme sorumluluğuna sahiptir ve böylece hem kendi mesleğine hem de geniş çapta topluma karşı olan sorumluluğunu yerine getirmiş olur. Bu sorumluluk, kurumun misyonunu tanımlamasını ve piyasadaki rolünün belirlemesini (geniş çaplı, araştırma odaklı, belli alanda uzmanlık, küçük çaplı kurumlar veya meslek yüksekokulları), öğrencilerine yönelik yönlendirmeyi (sunucu, tüketici, toplumsal), rekabet avantajlarını (düşük maliyet, temyiz) ve stratejik bakış açısını (araştırmacı-öngörücü, savunmacı, analizci ve reaksiyoner) içine almalıdır.

Daha detaylı bir bakışla, akademinin öğrenenine en üst düzeyde hizmet sunma sorumluluğunun bilincinde olduğuna inanmaktayız. Başka bir ifade ile fakülteler kaliteli hizmeti sunabilmeleri için gerekli olan merkezleri oluşturarak öğrencilerinin hizmetine sunma sorumlu-

luğu içindedirler. Akademik program planlamanın rolü, bunun hem öğrenen hem de kuruma etkisinden dolayı öğrenme sürecindeki bütüncül bakışı geliştirmektir.

Öğrenen bir toplum oluşturmamız gerektiğinden zorunlu olarak eğitimci ve öğrenen arasında bir köprü oluşturan ortak bir amacımız vardır. Bu köprü, büyümek, öğrenmek, doğruyu aramak ve insanoğlunun potansiyellerine yetişme isteğidir. Akademik toplum olarak biz, öğrenmenin kapılarıyız. Öğrenenlerimizle bir kursu tertiplememiz gerekir böylece akademisyenliğin seyrini paylaşabiliriz.

Öğrenen-Odaklı Eğitim ve Stratejik Planlama: Son Öneriler

Bu kitapta akademik planlamayı stratejik planlamayla bir araya getirerek tartışmayı başlattık. Aynı noktaya gelmek istedik. Yüksekokullar ve üniversitelerdeki stratejik planlama, kurumu en hayati çevreleriyle bir araya getirmeye çalışan karmaşık bir süreçtir. Yükseköğretimde bu çevreler bir kurumun ilk hizmet alanını şekillendiren toplumun ihtiyaçlarıyla paralel olarak tanımlanır. Kaynak sağlayanlar, işverenler, muhtemel öğrenciler, yönetsel düzenlemeler ve genelde de toplumun kendisi hep bu yükseköğretim kurumlarının sorumlu oldukları bütün bir çevreyi oluşturan unsurlardır. İşte bu da stratejik planın nelere kilitlendiğini ve uyduğunu gösterir.

Akademik planlama, stratejik plan çalışmasını sağlayan esas yapıdır. Türler, genişlik ve akademik programlamanın niteliği yüksek okul veya üniversitenin ulaşabileceği başarı için potansiyeli tanımlar. Bu kitapta akademik programlama sabit, yaygın ve anlamlı ve ilgili akademik yönü oluşturmak için nesnel ve tahsis edilmiş gayretleri gerektirdiğini tartışmış olduk. Kaynaklara yönelinmesi ve bunların belirtilmesi gerekir: Sürekli hizmet toplumu oluşturma ve disiplin araştırması sağlanmalı ve hizmet toplumunun ihtiyaçlarına kampüs varlıklarının güçlendirilmesini sağlayabilmelidir. Akademik planlama süreci ve kampüs stratejik planlama süreci arasındaki kesin bağ olmadan hiçbir süreç et-

kili olamaz. Diğer yandan akademik planlama ve stratejik planlama bir yüksekokul veya üniversite kampüsünde birlikte ayrılmaz bir şekilde bağlı oldukları zaman her ikisinin başarabilmesinde en ufak bir şüphe yoktur. Bundan toplum da faydalanır.

Kaynaklar

About Teaching — #47, (1995) A Newsletter of the Center for Teaching Effectiveness, January University of Delaware— <http://www.ndel.edu/pbl/cte/ian95-edit.html>

Ackoff, Russell L. (1994) *The Democratic Corporation: A Radical Perspective for Recreating Corporate America and Rediscovering Success*. New York: Oxford University Press.

Allen, David F. (1999) "Desire To Finish College: An Empirical Link between Motivation and Persistence." *Research in Higher Education* (August) Volume 40, Number 4, 461-85.

Allen, David F. (1984) *Student Evaluation of Summer Orientation, Learning, Advising and Registration*. Wilmington, NC.: North Carolina University.

Anderes, Thomas K. (1996) "Connecting Academic Plans to Budgeting: Key Conditions for Success." In Nedwek, Brian P. (ed.) *Doing Academic Planning: Effective Tools for Decision Making*. Ann Arbor, Michigan: SCUP 129-134.

Anketeil, Dikip M. (1996) "Integrating Academic and Facilities Planning." In Nedwek, Brian P. (ed) *Doing Academic Planning: Effective Tools for Decision Making*. Ann Arbor, Michigan: SCUP. 117-128.

Argyris, Chris (1982) *Reasoning, Learning and Action: Individual and Organizational* San Francisco, CA.; Jossey-Bass Publishers.

Asher, Hanna and Maureen Lane-Maher (2002) "Spirituality in the Workplace - A Measure of Success?" *Journal of Behavioral and Applied Management* (Spring) Volume 3, Number 3, 191- 205.

Astin, Alexander W. and Helen S. Astin (1999) *Meaning and Spirituality in the Lives of College Faculty: A Study of Values, Authenticity, and Stress*. Los Angeles, CA.: Higher Education Research Institute.

Atkinson, Maxine P. (2001) "The Scholarship of Teaching and Learning: Reconceptualizing Scholarship and Transforming the Academy." *Social Forces* (June) Volume 79, Number 4, 1217-29.

Atwell, Robert (2001) "The Only Way to Reform College Sports is to Embrace Commercialization." *The Chronicle of Higher Education* (July 13) Volume 47, Number 44, B20.

Avakian, A. Nancy (1994). "A Guide to Writing Learning Contracts." (Working Paper.) The ERIC Database. Accession Number ED088385; CHN HE005266 Clearinghouse Number.

Banta, Trudy W. (1999) *Assessment in Community Colleges: Setting the Standard for Higher Education?* Boulder, CO.: National Center for Higher Education Management Systems.

Barak, Robert J. (1982). *Program Review in Higher Education: Within and Without Boulder*, CO: National Center for Higher Education Management Systems.

Barak, Robert J. and Barbara E. Breier (1990). *Successful Program Review: A Practical Guide to Evaluating Programs in Academic Settings*. San Francisco, Ca.: Jossey-Bass Publishers.

Barnard, Chester P. (1938). *The Functions of the Executive*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Barrows, H. S. (1996) "Problem-Based Learning in Medicine and Beyond: A Brief Overview." In Wilkerson, L. & Gijsselaers, W. H (ed.s) *Bridging Problem-Based Learning to Higher Education: Theory and Practice*. New Directors for Teaching and Learning. Number 68. San Francisco: Jossey-Bass Publishers Inc., Pg.s 3-12.

Bear, John B. and Mariah Bear (1997). *Bears' Guide to Earning College Degrees Nontraditionally*. 12th Edition Benicia, CA.: C & B Publishing.

Benoist, Howard (1986). "Planning and Academic Program Review." Planning for Higher Education Volume 14, Number 2,22-25.

Bernauer, James A. (1998) "Teaching for Measurable Outcomes." Journal on Excellence in College Teaching Volume 9, Number 2,25-46.

Birnbaum, Robert (2000) Management Fads in Higher Education: Where They Come From, What They Do, Why They Fail. San Francisco, CA.: Jossey-Bass, Inc.

Blanchard, P. Nick and James W. Thacker (1999) Effective Training: Systems, Strategies, and Practices. Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall.

Block, Peter (1995) "Rediscovering Service: Weaning Higher Education from Its Factory Mentality." Educational Record (Fall) Volume 76, Number 4, 6-13.

Bogue, E. Grady and Robert L. Saunders (1992) The Evidence for Quality: Strengthening the Tests of Academic and Administrative Effectiveness. San Francisco, CA.: Jossey- Bass Publishers.

Bok, Derek (1982) Beyond the Ivory Tower. Social Responsibilities of the Modern University. Cambridge, MA.: Harvard University Press.

Bonnen, James T. (1968) "Overcoming the Constraints of the Present University System" Chicago, 111.: Symposium on the University and the Transformation of Social and Political Institutions, May 15.

Bowditch, James L. and Anthony F. Buono (2001) A Primer on Organizational Behavior. 5 th Edition. New York: Joh Wiley & Sons, Inc.

Boy, Angelo V. and Gerald J. Pine (1982) Client-Centered Counseling: A Renewal. Boston, Mass.: Allyn and Bacon, Inc..

Boyatzis, Richard E. (1982) The Competent Manager: A Model for Effective Performance. New York: John Wiley & Sons.

Boyer, Carol M. and Darrell R. Lewis (1986) "Faculty Consulting

and Supplemental Income." ERIC Digest. Washington, DC.: Association for the Study of Higher Education.

Bradburn, Ellen M and David G. Hurst (2001) "Community College Transfer Rates to 4-Year Institutions Using Alternative Definitions of Transfer." Education Statistics Quarterly (Fall) Volume 3, Number 3, 119-25.

Bradley, A. Paul, jr. (1975) "A Role For Faculty in Contract Learning: Toward A Theory of Nontraditional Faculty Development" Chicago, Illinois: 30th National Conference on Higher Education, March 23-26.

Brewster, Kingman, jr. (1968) "The Report of the President Yale University: 1967-68." New Haven, CT.: Yale University.

Brown, L. David (1983) Managing Conflict at Organizational Interfaces. Reading, Mass.: Addison-Wesley Publishing Company.

Browne, Murray (1991) "Cosmopolitans as Heralds of a Vitalized Faculty Role." Academe (Sept-Oct.) Volume 77, Number 5, 19-22.

Campbell, Donald T. and Julian C. Stanley (1963) "Experimental and Quasi-Experimental Designs in Research on Teaching." In N.L. Gage (ed.) Handbook of Research on Teaching, 171-246. Chicago, IL: Rand McNally.

Cardinal, Bradley J. (1990a) "An Old Wine in a New Bottle: Opportunities for Physical Educators to Package and Deliver It, not Just Stomp Grapes." Reno, NV: Annual Conference of the Western College Physical Education Society, October 17- 19.

Cardinal, Bradley J. (1990b) "Justifying and Developing a Comprehensive Wellness-Fitness Institute on a University Campus." Eastern Washington University. Cheney, Wash.: Eastern Washington University.

Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching (1990) Campus Life: In Search of Community. Princeton, N.J.: Princeton University Press.

Carpella University (2002)

<http://www.capellauniversity.edu/aspscripts/news/roessroom/overview.asp>, 8/29/02.

Carroll, Stephen J., Frank T. Paine, and John M. Ivancevich (1972) "The Relative Effectiveness of Training Methods-Expert Opinion and Research." *Personnel Psychology* Volume 33, 495-509.

Chamberlin, W. Sean (2001) "Face-to-Face vs. Cyberspace: Finding the Middle Ground." *Syllabus* Volume 15, Number 5, 10-11.

Chandler, A. D. (1962) *Strategy and Structure: Chapters in the History of the American Industrial Enterprise*. Cambridge, MA: MIT Press.

Cobb, Lawrence E., William J. Stone, Lori J. Anonsen, and Diane A. Klein (2000) "The Influence of Goal Setting on Exercise Adherence." *Journal of Health Education* (Sept-Oct) Volume 31, Numbers, 277-81.

Collins, Valerie-Hawkes (1991) "The Faculty Role in Governance: A Historical Analysis of the Influence of The American Association of University Professors and the Middle States Association on Academic Decision Making." Memphis, TN.: Annual Meeting of the Association for the Study of Higher Education, October 31 - November 3.

Conrad Clifton F. and Richard W. Wilson (1986) "Academic Program Reviews." ERIC Digest Washington, DC.: Association for the Study of Higher Education.

Cope, Robert and George Delaney (1991) "Academic Program Review: A Market Strategy Perspective." *Journal of Marketing for Higher Education* Volume 3, Number 2, 63-86.

Cordeiro, William P. and Ashish Vaidya (2002). "Lessons Learned from Strategic Planning" *Planning for Higher Education* (Summer) Volume 30, Number 4, 24-31.

Cunningham, Alisa F. and Jamie P. Merisotis (2002) "National Models of College Costs and Prices." *Planning for Higher Education* Volume 30, Number 3, 15-26.

Dalton, Jon C. (2001) "Career and Calling: Finding a Place for the Spirit in Work and Community." *New Directions for Student Services* (Fall) Number 95, 17-25.

Dart, Barry and Boulton-Lewis, Gillian (1998) *Teaching and Learning in Higher Education*. Victoria, Australia: Australian Council for Educational Research.

David, E. E., jr. (1982) "The University-Academic Connection in Research: Corporate Purposes and Social Responsibilities." New York: New York City Bar Association, April 21.

Davila, Evelyn M (1985) "Today's Urban University Students: Part 2." A Case Study of Hunter College. Final Report on the Urban University Study." College Entrance Examination Board. New York: College Board Publications.

Davis, Todd M. and Patricia-Hulman Munell (1993) "Turning Teaching into Learning. The Role of Student Responsibility in the Collegiate Experience." ASHE-ERIC Higher Education Report No. 8. Washington, DC.: Association for the Study of Higher Education.

Debus, Richard C. (1975) "Cost Analysis for Contract Learning." Chicago, Illinois; 30th National Conference on Higher Education, March 23-26.

Dittrich, John E. (1988) *The General Manager and Strategy Formulation: Objectives, Missions, Strategies, Policies*. New York; John Wiley & Sons.

Dolence, Micahel G., Daniel J. Rowley, and Herman D. Lujan (1997) *Working Toward Strategic Change: A Step-by-Step Guide to the Planning Process*. San Francisco, CA.: Jossey-Bass Publishers.

Dolence, M G. and Norris, D. M. (1995) Transforming Higher Education. Ann Arbor, MI.: Society for College and University Planning.

Dubin, Robert (1969) Theory Building. New York: The Free Press.

DuBrin, Andrew J. (2003) Essentials of Management. 6th Edition. Mason, OH.: South-Western.

Dunlap, Joanna C. (1997) "Preparing Students for Lifelong Learning: A Review of Instructional Methodologies." Albuquerque, NM: Proceedings of Selected Research and Development Presentations at the 1997 National Convention of the Association for Educational Communications and Technology, February 14-18.

Dyer, William G. (1977) Team Building: Issues and Alternatives. Reading, Mass.: Addison-Wesley Publishing Company.

Ecker, Martha (1994) "Using Program Reviews for the Evaluation of Pedagogy." San Juan, PR: The Conference on Current Collegiate Faculty Evaluation Practices and Procedures of the Center for Educational Development and Assessment 7 November 7-8.

Ehrlich, Thomas (1997) "Civil Learning: Democracy and Education Revisited. " Educational Record Volume 78 (Summer/Fall), p. 56-65.

Ewell, Peter T. (1983) "Program Reviews, Inputs and Outcomes NCHEMS Monograph 5." Boulder, CO.: National Center for Higher Education Management Systems.

Fickes, Michael (1999) "Outfitting Campus Fitness Centers." College Planning and Management (July) Volume 2, Number 7, 38- 40.

Fields, Joseph C. (1993) Total Quality for Schools: A Suggestion for American Education. Milwaukee, WI.:ASQC Quality Press.

Finkle S.I. & Torp L.L., (1995) Introductory Documents. Aurora, 111: Center for Problem Based Learning, Illinois Math & Science Academy.

Fisher, Ronald J. and John J. Andrews (1976) "The Impact of Self-Selection and Reference Group Identification in a University Living-Le-

arning Center" Social Behavior and Personality Volume 4, Number 2, 209-18.

Fitzpatrick, Margaret M (1988) "Social Responsibility in Higher Education" NASPA-Journal (Winter) Volume 25, Number 3, 191-94.

French, Wendell C. and Cecil H. Bell, Jr. (1999) Organization Development: Behavioral Science Interventions for Organization Improvement. 6th Edition. Upper Saddle River, N.J.: Prentice-Hall, Inc..

Fujishin, Randy (2001) Creating Effective Groups: The Art of Small Group Communication. San Francisco, CA.: Acada Books.

Galbraith., Jay (2002) Designing Organizations: An Executive Guide to Strategy, Structure and Process. New and Revised. San Francisco, CA.: Jossey-Bass, Inc.

Galbraith, Jay (1977) Organization Design. Reading, Mass.: Addison-Wesley Publishing Company.

Galbraith, Jay (1973) Designing Complex Organizations. Reading, Mass.: Addison-Wesley Publishing Company.

Geraghty, Mary (1996) "A New Kind of Student Union Aims To Meet Academic and Social Needs." Chronicle of Higher Education (November 29) Volume 43, Number 14, A39-A40.

Gibbons, M., Limoges, C.7 Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P, & Trow, M. (1994) The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies. London: Sage.

Goodchild, Lester F. (1986) "Changes in the Professoriate, the Curriculum, and the Aim of Higher Education from the Middle Ages to the Modern Era" San Antonio, TX.: Annual Meeting of the Association for the Study of Higher Education, February 20-23.

Goral, Tim (2001) "What Students Want (And What You Can Do About It)." Matrix October, 20-23.

Guffey, J. Stephen; Lany C. Rampp, and Mitchell M Masters (1998) "A paradigm shift in teaching the academically unprepared student: building a case for an andragogical methodology." *College Student Journal* (September) Volume 32, Number 3, 423-9.

Hall, James W. and Richard F. Bonnabeau (1993) "Empire State College." *New Directions for Higher Education* (Summer) Number 82, 55-66.

Harkavy, Ira and John Puckett (1992) "Universities and the Inner Cities." *Planning for Higher Education* (Summer) Volume 20, Number 4, 27-33.

Harris, April L. (1998) *Special Events: Planning for Success*. 2nd Edition. Washington, DC.. Council for Advancement and Support of Education.

Harris, Shanette M and Michael T. Nettles (1991) "Racial Differences in Student Experiences and Attitudes." *New Directions for Student Services* (Winter) Number 56, 25-38.

Harrison, E. Frank (1987) *The Managerial Decision-Making Process*. 3rd Edition. Boston, Mass.: Houghton Mifflin Company.

Harvard University, Office of the President (1993) "The President's Report 1991-1993." Cambridge, Mass.: Harvard University.

Hawkes, Ellen G. and Patricia Y. Pisaneschi (1992) "Academic Excellence for Adults: Improving the Teaching/Learning Process through Outcomes Assessment." San Diego, CA.: National University Conference on Lifelong Learning: Meeting the Higher Education Needs of Adult Learners, February 14.

Hawkins, Brian L. (1999) "Foreward" in Diana G. Oblinger and Richard N. Katz (1999) *Renewing Administration: Preparing Colleges and Universities for the 21st Century* (Eds.). Bolton, Mass.: Anker Publishing Company, Inc.

Haworth, Jennifer G. and Clifton F. Conrad (1997) *Emblems of Quality in Higher Education: Developing and Sustaining High- Quality Programs*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Hayes, Maurice B., and Yvonne-L. Newsome-Hales (1978) "Pragmatic Approach for Academic Program Planning and Evaluation." *Education* (Summer) Volume 98, Number 4, 415-9.

Hersey, Paul and Kenneth 11. Blanchard (1993) *Management of Organizational Behavior: Utilizing Human Resources*. 6th Edition. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, Inc.

Herzberg, Frederick W. (1968) "One More Time: How Do You Motivate Employees?" *Harvard Business Review* Volume 46, Number 1, 53-62.

Heydinger, Richard B. (1980a) "Academic Program Planning Reconsidered." *New Directions for Institutional Research* (Number 28) *Academic Planning for the 1980s* Volume 7, Number 4, 97-109.

Heydinger, Richard B. (1980b) "Introduction: Academic Program Planning in Perspective." *New Directions for Institutional Research* (Number 28) *Academic Planning for the 1980s* Volume 7, Number 4, 1-8.

Higgerson, Mary Lou and Susan S. Rehwaldt (1993) *Complexities of Higher Education Administration: Case Studies & Issues*. Bolton, Mass.: Anker Publishing Company, Inc.

Hirschman, Albert O. (1970) *Exit, Voice and Loyalty: Responses to Decline in Firms, Organizations, and States*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Hitt, M A. (1998) "Presidential Address: Twenty-First-Century Organizations: Business Firms, Business Schools, and the Academy." *The Academy of Management Review* 23(2). Pg.s 218-224.

Hofer, Charles W., Edwin A Murray, Jr., Ram Charan, and Robert A. Pitts (1984) *Strategic Management: A Casebook in Policy and Planning*. 2nd Edition. New York: West Publishing Company.

Hollander, Elizabeth L. and John Saltmarsh (2000) "The Engaged University." *Academe* (July-August) Volume 86, Number 4, 29-32.

Higgerson, Mary Lou and Susan S. Rehwaldt (1993) *Complexities of Higher Education Administration: Case Studies & Issues*. Bolton, Mass.: Anker Publishing Company, Inc.

Homans, George C. (1950) *The Human Group*. New York: Harcourt, Brace & World.

Hoerner, John Martin, jr. (1998) "Emerging Information Technologies, Psychological Type, and Learning Styles: Evaluating Competing Methodologies for Teaching Television Lighting." Las Vegas, NV: 44th Annual Convention of the Research Division of the Broadcast Education Association, April 15-18.

Hu, Shouping and Don Hossler (1998) "The Linkage of Student Price Sensitivity with Preferences to Postsecondary Institutions." Miami, FL: Annual Meeting of the Association for the Study of Higher Education, November 5-8.

Huebner, Dwayne (1995) "Education and Spirituality." *An Interdisciplinary Journal of Curriculum Studies*, Volume 11, Number 2, 13-34.

Huff, A. S. (2000) "Presidential Address: Changes in Organizational Knowledge Production." *The Academy of Management Review* 25 (2). Pgs 288-293.

Hugenberg, Lawrence W. (1997) "Assessment of Learning and Program Review: Data for Continuous Improvement" Chicago, IL: 83rd Annual Meeting of the National Communication Association, November 19-23.

Hunger, David J. and Thomas L. Wheelan (2000) Strategic Management. 7th Edition. Upper Saddle River, N.J.: Prentice- Hall.

Ihlanfeldt, William (1980) A chieving Optimal Enrollments and Tuition Revenues. San Francisco, CA.: Jossey-Bass.

International Assembly for Collegiate Business Education (IACBE) (2002) Accreditation Manual. Overland Park, Kansas: IACBE.

Janis, Irving L. (1983) "Groupthink." In Organizational Behavior and Management: A Contingency Approach. Henry L. Tosi (ed.). Boston, Mass.: PWS-Kent Publishing Company, 195-202.

Kaplan, Robert S. and David P. Norton (1996) "Using the Balanced Scorecard as a Strategic Management System." Harvard Business Review (January-February) Volume 74, Issue 1, 75- 86.

Katz, Daniel and Robert L. Kahn (1966) The Social Psychology of Organizing. New York: John Wiley & Sons, Inc.

Katz, Richard N. and Diana G. Oblinger (1999) "Renewal as an Institutional Imperative" in Renewing Administration: Preparing Colleges and Universities for the 21st Century. Diana G. Oblinger and Richard N. Katz (eds.), 302-314.

Keene State College (1998) "Report to New England Association of Schools & Colleges, Inc." (Working Paper.) The ERIC Database. Accession Number ED436993; CHN Clearinghouse Number HE032611.

Keith, Novella Z. and Nelson W. Keith (1994) "Backing into Community: A Reconceptualization of Equity and Assessment in Higher Education." New Orleans, LA: Annual Meeting of the American Educational Research Association, April 4-8.

Keller, George (1999) "The Emerging Third Stage in Higher Education Planning." Planning for Higher Education Volume 28, Number 2, 1-7.

Keller, George, 1983 Academic Strategy. Baltimore, Md.: Johns Hopkins University Press.

Kember, D. & Gow, L. (1994) "Orientations to Teaching and Their Effect on the Quality of Student Learning." *Journal of Higher Education*. V. 65 (1). January/February, Pg.s 58-74.

Kerr, Steven (1975) "On the Folly of Rewarding A, While Hoping for B." *Academy of Management Journal* Volume 18, 769-83.

Kerstetter, Deborah L. and Georgia M. Kovich (1997) "An Involvement Profile of Division I Women's Basketball Spectators." *Journal of Sport Management* (July) Volume 11, Number 3, 234-49.

Kezar, Adrianna J. (2000) *Faculty: ERIC Trends, 1999-2000.* Washington, DC.: ERIC Clearinghouse on Higher Education.

Kezar, Adrianna J. (1999) "Higher Education Trends (1997-1999): Faculty. ERIC-HE Trends." Washington, DC.: ERIC Clearinghouse on Higher Education.

Kieft Raymond (1976) "Pressure Point On Campus: Academic Program Planning and Resource Allocation in Conflict with the Bargaining Table." (Working Paper.) The ERIC Database. Accession Number ED126840; CHN Clearinghouse Number HE008162.

Kiker, B.F. (1971) *Investment in Human Capital* (Ed.). Columbia, S.C.: University of South Carolina Press.

Klein, Thomas A., Patsy F. Scott, and Joseph L. Clark (2001) "A Fresh Look at Market Segments in Higher Education." *Planning for Higher Education* Volume 30, Number 1, 5-19.

Kotler, Phillip and Karen F.A Fox (1995) *Strategic Marketing for Educational Institutions*. 2nd Edition. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, Inc.

Kotter, John P. (1978) *Organizational Dynamics: Diagnosis and Intervention*. Reading, Mass.: Addison-Wesley Publishing Company.

Kramer, Howard C. (1985) "Advising and Faculty Development: The Institution's View." New York: ERIC Database.

Krank, H. Mark (2001) "Commentary: learning styles and higher education: a tool of inclusion or exclusion?" *Journal of College Reading and Learning* (Fall) Volume 32, Number 1, 58-9.

Kreps, Gary L. (1998) "The Power of Story To Personalize, Enrich, and Humanize Communication Education: My Own Story about Having Fun Spinning Tales, and Illustrating Key Points in the Classroom." New York, NY: Annual Meeting of the National Communication Association, November 21-24.

Kushner, Remigia (1994) "A Model for a Mission." Vail, CO: 51st National Council of Professors of Educational Administration, August 11-16,

Lawrence, Paul R. and Jay W. Lorsch (1969) *Developing Organizations: Diagnosis and Action*.

Lehmann, Timothy (1975) "Educational Outcomes from Contract Learning at Empire State College." Chicago, Illinois: 30th National Conference on Higher Education, March 23-26.

Lester, Stan (2002) "An Introduction to Phenomenological Research." <http://www.devmts.demon.co.uk/resmethv.htm> 8/30/02.

Lewis, Ralph G. and Douglas H. Smith (1994) *Total Quality in Higher Education*. Delray Beach, Florida: St Lucie Press.

Lewin, Kurt (1951) *Field Theory in Social Science*. New York: Harper.

Lewis, Ralph G. and Douglas H. Smith (1994) *Total Quality in Higher Education*. Delray Beach, Florida: St. Lucie Press.

Lindblom, Charles E. (1959) "The Science of Muddling Through." *Public Administration Review* (Spring) Volume 19, 79-88.

Long, Durward (1980) "Linking Academic Planning and Budgeting." In Micek, Sidney S. (ed.) *Integrating Academic Planning and*

Budgeting in a Rapidly Changing Environment: Process and Technical Issues. Boulder, Colorado: NCHEMS. 29-40.

Long Island University & Southampton College Federation of Teachers (2000) Draft Agreement: September 1st\ 2000 - August 31st, 2001. Greenville, N.Y.:

Long Island University. Love, Patrick and Donna Talbot (1999) "Defining Spiritual Development: A Missing Consideration for Student Affairs." NASPA Journal (Fall) Volume 37, Number 1, 361-76.

Luthans, Fred (1998) Organizational Behavior. 8th Edition. New-York: Irwin McGraw-Hill.

Lynton, Ernest A. and Sandra E. Elman (1987) New Priorities for the University. Meeting Society's Needs for Applied Knowledge and Competent Individuals. San Francisco, CA.: Jossey-Bass Publishers.

Lyons, Joseph (1965) A Primer of Experimental Psychology. New-York: Harper & Row.

Maslow, Abraham H. (1943) "A Theory of Human Motivation." Psychological Review (July), 370-396.

Mathews, William E. (1993) "The Missing Element in Higher Education." Journal for Quality Participation Volume 16, Issue 1, 102-108.

McClenney, Byron N. (1980) Management for Productivity. Washington, DC: Amalean Association of Community and Junior Colleges.

McClung, Steven (2001) "College Radio Station Web Sites: Perceptions of Value and Use." Journalism and Mass Communication Educator (Spring) Volume 56, Number 1, 62- 73.

McCorkle, D. et.al (1999) "Undergraduate Marketing Students, Group Projects, and Teamwork: The Good, The Bad, and The Ugly?" Journal of Marketing Education, 21(2), Pg.s 106-117.

McGregor, Douglas (1960) *The Human Side of Enterprise*. New York: McGraw-Hill Book Company, Inc.

McKee, James P., Sharon L. Kiser, and Russ Lea (1999) "Transforming Research Administration." In Diana G. Oblinger and Ricahrd N. Katz (1999) *Renewing Administration: Preparing Colleges and Universities for the 21st Century* (Eds.). Bolton, Mass.: Anker Publishing Company, Inc.

Mets, Lisa A. (1995) "Program Review in Academic Departments." *New Directions for Institutional Research* (Summer) Number 86,19-36.

Middaugh, Michael F. (2002) "Faculty Productivity: Different Strategies for Different Audiences." *Planning for Higher Education* Volume 30, Number 3, 34-43.

Middle States Association of Colleges and Schools (1996) *Framework for Outcomes Assessment 2nd Edition* Philadelphia, PA.; Commission on Higher Education.

Miles, Raymond C. and Charles C. Snow (1984) "Fit, Failure, and the Hall of Fame." *California Management Review* Volume 26, Number 3,10-28.

Milter, R. G. & Stinson, J. E. (1996) "Educating leaders for the new competitive environment" In Gijsselaers, W. IL et al (ed.s) *Educational Innovation in Economics and Business Administration*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Mintzberg, Henry (1994) *The Rise and Fall of Strategic Planning*. New York: The Free Press.

Mintzberg, Henry (1987) "Concept I: Five P's for Strategy." *California Management Review* Volume 30, Number 1,11-24.

Mintzberg, Henry (1975) "The Manager's Job: Folklore and Fact." *Harvard Business Review* (July-August) Volume 53, Issue 4, 49-63.

Mintzberg, Henry, Joseph Lampel, James B. Quinn, and Sumantra Ghoshal (2003) *The Strategy Process: Concepts, Contexts, Cases*. 4th Edition Upper Saddle River, N.J.: Prentice-Hall.

Misanchuk, Melanie, Tiffany Anderson, Joni Craner, Pam Edify, and Carol L. Smith (2000) "Strategies for Creating and Supporting a Community of Learners." Denver, CO: Proceedings of Selected Research and Development Papers Presented at the 23rd National Convention of the Association for Educational Communications and Technology Volumes 1-2, October 25- 28.

Moore-Jansen, Cathy (1997) "What Difference Does It Make? One Study of Student Background and the Evaluation of Library Instruction." *Research Strategies* (Winter) Volume 15, Number 1, 26-38.

Mosher, Frederick C. (1982) *Democracy and the Public Service*. 2nd Edition. Oxford: Oxford University Press.

Morrison, J. L., Renfro, W. L., & Boucher, W. I. 1984 *Futures Research and the Strategic Planning Process: Implications for Higher Education*. Washington, D.C.: ASHE-ERIC.

Mourier, Pierre and Martin Smith (2001) *Conquering Organizational Change: How to Succeed Where Most Companies Fail*. Atlanta, GA.: CEP Press.

Nader, Ralph and Donald Ross (1971) *Action for a Change: A Student's Manual for Public Interest Organizing*. New York: Grossman Publishers.

Nedwek, Brian P. (1996) *Doing Academic Planning: Effective Tools for Decision Making* (Ed). Ann Arbor, MI.: Society for College and University Planning.

Nielsen, Robert M. and Irwin H. Polishook (1986) "Academic Reform and the Faculty." *Chronicle of Higher Education* (June 18) Volume 32, Number 16, 27.

Nowacki, Steven (1977) "Student Affairs as Perceived Through Abraham Maslow's Hierarchy of Needs." Albuquerque, NM: Annual Meeting of the National Association of Student Personnel Administrators, November.

Nutt, Paul C. (1992) Managing Planned Change. New York: Macmillan Publishing Company.

Odiorne, George S. (1965) Management by Objectives: A System of Managerial Leadership. New York: Pitman Publishing Corporation.

Olagunju, Amos O. (1981) "Direct Assessment and Treatment of Attrition and Retention Problems." Washington, D.C.: U.S. Department of Education.

Pascarella, E. T. and Terenzini, P. T. (1991) How College Affects Students. San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc., Publishers.

Pearce, Jack A. II and Richard B. Robinson Jr. (2000) Formulation, Implementation and Control of Competitive Strategy. 7th Edition. New York: Irwin McGraw-Hill.

Peters, Thomas J. and Robert H. Waterman Jr. (1982) In Search of Excellence: Lessons from America's Best-Run Companies. New York: Harper & Row.

Peterson, Marvin W. and Derek S. Vaughan (2001) "A Multidimensional Strategy for Student Assessment." Planning for Higher Education (Winter) Volume 30, Number 2, 13-27.

Pfeffer, Jeffrey and Gerald R. Salancik (1978) The External Control of Organizations: A Resource Dependence Perspective. New York: Harper and Row.

Pfeffer, Jeffrey (1977) "Usefulness of the Concept," in Goodman, P.S. and Pennings, J. M. (ed.s) New Perspectives in Organizational Effectiveness. San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc., Publishers.

Pearce, John A., II and Richard B Robinson, Jr. (2000) *Strategic Management: Formulation, Implementation, and Control*. New York: Irwin McGraw-Hill.

Pinder, Craig C. (1984) *Work Motivation: Theory, Issues and Applications*. Glenview, 111.: Scott, Foresman and Company.

Porter, Micahel E. (1985) *Competitive Advantage: Creating and Sustaining Superior Performance*. New York: The Free Press.

Powers, Susan M and Jennie Mitchell (1997) "Student Perceptions and Performance in a Virtual Classroom Environment" Chicago, IL: Annual Meeting of the American Educational Research Association, March 24-28.

Pratt, Daniel D. (1997) "Reconceptualizing the Evaluation of Teaching in Higher Education." *Higher Education* (July) Volume 34, Number 1,23-44.

Pressman, Jeffrey L. and Aaron Wildavsky (1973) *Implementation*. 2nd Edition, Expanded. Berkeley, CA.: University of California Press.

Pride, William M. and O.C. Ferrell (2003) *Marketing Concepts and Strategies*. 12th Edition. Boston, Mass.: Houghton Mifflin Company.

Queeney, Donna S. (1996) "A Learning Society: Creating an America that Encourages Learning throughout Life." Kellogg Commission of the National Association of State Colleges and Land Grant Universities, Washington, DC.

Residential College Task Force (1998) "The Residential Nexus: A Focus on Student Learning. Setting New Directions by Making New Connections. In-Class Instruction/Out-of-Class Learning." Columbus, OH: Association of College and University Housing Officers-International.

Rogers, CarlR. (1969) *Freedom to Learn*. Columbus, OH.: Charles E. Merrill.

Rogers, Judy L. and Michael E. Dantley (2001) "Invoking the Spiritual in Campus Life and Leadership." *Journal of College Student Development* (Nov./Dec.) Volume 42, Number 6, 589-603.

Rose, Amy D. (1987) "Individualized Higher Education and Empowerment: The Potential and die Pitfalls." Washington, DC: Annual Meeting of the American Association of Adult and Continuing Education, October.

Rotter, James B. (1990) "Internal versus External Control of Reinforcement: A Case Study of a Variable." *American Psychologist* Volume 45,489-493.

Rowley, Daniel J. (1998) Interview with top administrators at the University of the Highlands and Islands, Inverness, Scotland. March 18,1998.

Rowley, Daniel J. and Herbert Sherman (2002) "Implementing the Strategic Plan." *Planning for Higher Education* (Summer) Volume 30, Number 4, 5-14.

Rowley, Daniel J. and Herbert Sherman (2001) *From Strategy to Change: Implementing the Plan in Higher Education*. San Francisco, CA.: Jossey-Bass, Inc.

Rowley, Daniel J., Herman D. Lujan, and Michael G. Dolence (1998) *Strategic Choices for the Academy: How Demandfor Lifelong Learning Will Re-Create Higher Education*. San Francisco, CA.: Jossey-Bass, Inc.

Rowley, Daniel J., Herman D. Lujan, and Michael G. Dolence (1997) *Strategic Change in Colleges and Universities: Planning to Survive and Prosper*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, Inc.

Sacken, Donal M. (1992) "Raise High the Drawbridge, Provost!" *Educational Record* (Summer) Volume 73, Number 3, 38-43.

Satterlee, Brian (1992) "Program Review and Evaluation: A Survey of Contemporary Literature." The ERIC Database. Accession Number ED356261; CHN Clearinghouse Number TM019686.

Saunders, P. and Werner, K. (2002) "Finding the Right Blend for Effective Learning: A Pilot Study," on the Western Michigan University webpage,

<http://www.wntich.eduAeachlearn/new/blended.htm>

Schein, Edgar H (1987) Process Consultation: Lessons for Managers and Consultants, vol. 2. Reading, Mass.: Addison-Wesley Publishing Company.

Schilling, Karen Maitland and Karl L. Schilling (1998) "Proclaiming and Sustaining Excellence: Assessment as a Faculty Role." A SHE-ERIC Higher Education Report Volume 26, Number 3.

Selingo, Jeffrey (2001) "Las Vegas Leaders Want 2-year College to Start Intercollegiate Sports Program." The Chronicle of Higher Education (Oct. 9) Volume 45, Number 7, A53-A54.

Senge, Peter M. (1990) The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization. New York: Doubleday.

Serow, Robert C. (2000) "Research and Teaching at a Research University." Higher Education (December) Volume 40, Number 4, 449-63.

Seymour, Daniel T. and Jonathan D. Fife (1988) "Developing Academic Programs: The Climate for Innovation." ASHE- ERIC Higher Education Report No. 3, Washington, DC.: Association for the Study of Higher Education.

Sherman, Herbert (1991) The Strategic Management Process: Readings; Cases and Exercises. Needham Heights, MA.: Ginn Press.

Sherman, Herbert (1984) "A Model of Communication Processing in Organizations." In Edward D. Bewayo, Jeffrey Cross, Eileen Kaplan,

Carl Rodrigues and Herbert Sherman (1984) *Management Process and Organizational Behavior: Selected Readings* (Eds.). Lexington, Mass.: Ginn Custom Publishing.

Sherr, L. A. and Lozier, G. G. (1991) "Total Quality Management in Higher Education," in Sherr L. A. and Lozier, G. G. (ed.s) *Total Quality Management in Higher Education - New Directions for Institutional Research* No. 71. San Francisco, CA.: Jossey-Bass Inc., Publishers.

Shirley, R. C. (1988) "Strategic Planning: An Overview." *New Directions for Higher Education*. No. 64, Winter. Pg.s.. 5-14.

Simon, Herbert A. (1976) *Administrative Behavior: A Study of Decision Making Processes in Administrative Organizations*. 3rd Edition. New York: The Free Press.

Skolnik, Michael L. (1989) "How Academic Program Review Can Foster Intellectual Conformity and Stifle Diversity of Thought and Method." *Journal of Higher Education* (Nov.-Dec.) Volume 60, Number 6, 619-43.

Slater, Stephen F. and John C. Narver (1995) "Market orientation and the learning organization." *Journal of Marketing* Volume 59, Issue 3, 63-74.

Smith, Craig. O. and Robert F. Bourgault (1976) "Teaching Failure Analysis: Two Approaches." *Engineering Education* (January) Volume 66, Number 4, 332-333.

Smith, Kimberley-Robles (2000) "Great Expectations: Or, Where Do They Get These Ideas?" *Reference and User Services Quarterly* (Fall) Volume 40, Number 1, 27-31.

Sonwalker, Nishikant (2001) "The Sharpe Edge of the Cube: Pedagogical Driven Instructional Design for Online Education." *Syllabus* Volume 15, Number 5, 12-21.

Southampton College of Long Island University (2002) Middle States Decennial Self-Study. Southampton, N.Y.: Southampton College.

Southampton College of Long Island University (2001) Undergraduate and Graduate Bulletin 2001-2003. Southampton, N.Y.: Southampton College.

Southampton College Federation of Teachers (2000) Draft Agreement: September 1st, 2000 - August 31st, 2001. Greenville, N.Y.: Long Island University.

Spaulding, W. B. (1991) "Revitalizing Medical Education." McMaster Medical School in the Early Years, 1965-1974. Philadelphia: Decker.

Stephens, Jason M., Anne Colby, Tom Ehrlich, and Elizabeth Beaumont (2000) "Higher Education and the Development of Moral and Civic Responsibility: Vision and Practice in Three Contexts." New Orleans, LA.: Annual Meeting of the American Educational Research Association, April 24-28.

Strosnider, Kim (1997) "Testing High-Tech Concepts for the Bookstore of the Future." Chronicle of Higher Education (Oct. 31) Volume 44, Number 10, A49-A51.

Sturdivant, Frederick D. and Heidi Vernon-Wortzel (1990) Business and Society: A Managerial Approach. 4th Edition. Homewood, 111: Irwin.

Swope, Suzanne C. (1994) "The approaching value-added education." Educational Record Volume 75 (Summer), 17-18.

Taylor, Frederick W. (1947) Scientific Management. New York: Harper & Brothers Publishers.

Thompson, James D. (1967) Organizations in Action. New York: McGraw-Hill.

Tisdell, Elizabeth J. (2001) "Spirituality in Adult and Higher Educa-

tion." ERIC Digest. Columbus, OH.: ERIC Clearinghouse on Adult Career, and Vocational Education.

Trippe, Anthony (2001) "Extensive UOP Program Brings (and) Keeps Faculty UP to Speed." Distance Education Report (September) Volume 5, Number 17, 4.

Trout, Paul A. (1997) "What the Numbers Mean: Providing a Context for Numerical Student Evaluations of Courses." Change (Sept-Oct.) Volume 29, Number 5, 24-30.

Union Institute -The Graduate College (1999) "Adjunct Handbook: Guidelines for Adjunct Professors." Cincinnati, OH.: The Union Institute.

VanWagoner, Randall J. (2001) A Framework for Academic Planning: Engaging Faculty in Strategic Dialogue. Omaha, NE.: Metropolitan Community College.

Votruba, James C. (1996) "The University's Social Covenant: A Vision for the Future." Adult Learning (Jan.-Feb.) Volume 7, Number 3, 28-29.

Walker, Orville C., Jr., Harper W. Boyd, Jr., and Jean-Claude Larreche (1999) Marketing Strategy: Planning and Implementation. 3rd Edition. New York: Irwin McGraw-Hill.

Walton, Ricahrd E. (1969) Interpersonal Peacemaking: Confrontations and Third Party Consultation. Reading, Mass.: Addison- Wesley Publishing Company.

Warren, Jonathan R. (1982) "The Faculty Role in Educational Excellence." Kingston, RI: National Commission on Excellence in Education, August 27-28.

Webber, Ross A. (1979) Management: Basic Elements of Managing Organizations. Revised Edition. Homewood, 111.: Richard D. Irwin, Inc..

Weick. Karl E. (1979) The Social Psychology of Organizing. 2nd Edition. Reading, Mass.: Addison-Wesley Publishing Company.

Wick, Calhoun W. and Lu Stanton Leon (1993) *The Learning Edge: How Smart Managers and Smart Companies Stay Ahead*. New York: McGraw-Hill, Inc.

Wilkerson, L. & Gijsselaers, W. H (1996) "Concluding Comments." In Wilkerson, L. & Gijsselaers, W. H. (ed.s) *Bringing Problem- Based Learning to Higher Education: Theory and Practice*. . New Directors for Teaching and Learning. Number 68. San Francisco: Jossey-Bass Publishers Inc., Pg.s 101-104.

Wolfe, Alan (2002) "Faith and Diversity in American Religion." *The Chronicle of Higher Education* (Feb. 8) Volume 48, Number 22, B7-B10.

Yao, Esther-Lee (1983) "Chinese Students in American Universities." *Texas Tech Journal of Education* (Winter) Volume 10, Number 1, 35-42.

Yin, Robert K., Karen A. Heald, and Mary E. Vogel (1977) *Tinkering with the iSystem: Technological Innovations in State and Local Services*. Lexington, Mass.: Lexington Books. Zeegers, Petrus J. (2001) "Approaches to learning in science: a longitudinal study." *The British Journal of Educational Psychology* (March) Volume 71, Part 1, 115-32.

<http://achieve.phoenix.edu/>

<http://sg.motorola.com/inside/mu/aboutus.htm> (July 30,2002)

http://www.aahe.org/FFRR/principles_brochure2.htm (July 30,2002)

<http://www.aaut.org/issues/workplace/facdo.htm> (July 30, 2002)

<http://www.berkelevcollege.edu/Overview/BerkelevWav.htm> (July 30, 2002).

<http://www.dc.edu/mission.shtml> (July 30,2002)

<http://www.touro.ru/mainphp?tra=2>

<http://www.tui.edu/About/indenx.html> (July 30,2002).

Kitabın Yazarları;

Daniel James Rowley, Northern Colorado Üniversitesi Monfort İşletme Yüksekokulunda yönetim bilimleri öğretim üyesidir. Stratejik planlama ve stratejik yönetim konularını kitapları ve makaleleri vardır.

Herbert Sherman, Long Island Üniversitesi Southampton Yüksekokulunda yönetim bilimleri öğretim üyesidir. Bu yazar da stratejik planlama ve stratejik yönetim konularda çalışmaktadır.

Çeviren Adem Esen, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi kurucu rektörüdür, çalışma ekonomisi ve endüstri ilişkileri, yerel yönetimler ve işletme alanlarında çalışmaktadır.

İngilizce kontrolleri yapan **Yaşar Cinemre** ve **Abdülkasım Varlı** İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi İngilizce öğretmenliği bölümü öğretim üyeleridir. **İsa Kar**, aynı üniversitede İngilizce okutmanıdır.

Türkçe kontrolü yapan **Vildan Coşkun**, aynı üniversitede Türkçe öğretim üyesidir.

İndeks

A

Academia, 3 Academic advising, 20 Academic advisor, 12 Academic and strategic plan, 74

Academic community plan, 5 Academic community, 34,37, 39,43,44,45,46,47,58, 59, 64,65, 70, 122,175 Academic environment, 7,65 Academic excellence, 30 Academic experience, 42 Academic leadership, 40 Academic needs of the campus, 5 Academic opportunities 11 Academic plan, 4-13,16,26, 28, 32, 35, 37-39, 58, 84, 106, 116,117, 124, 127, 134,135,175,190,202 Academic planners, 4, 6,10,

11,12, 13,40, 81, 82 Academic planning activities, 117

Academic planning process, 118,119,

120,127,128,129,131, 135, 137 Academic planning process, 206

Academic planning, 3-8,12, 17,29-31, 45, 62,71,77, 85-87,122,124,128,129, 136,151,188,215,216 Academic program mix, 96,

113, 118, 189 Academic program plan, 105, 109, 112,113,175,195, 197, 214

Academic Program Planning

Mix, 193 Academic program planning

process, 189 Academic program planning, 107, 122, 128, 188, 189, 215

Academic program plans, 71,

92, 93, 189,213 Academic program portfolio

approach, 105 Academic programs, 1-9, 16,20,24,42, 51, 69, 73, 92,96,99,101,105,109, 11,117, 118, 128, 130, 193,208 Academic services, 41 Academic standards, 198 Academic strategic planning

process, 11 Academic strategy, 40 Academic strengths and

weaknesses, 2,5 Academy, 3,6, 47, 59, 74-77,

214,215 Academic community, 107 Ackoff, 24,173,175, 183, 184 Active learning, 164 Administrative assessment, 9 Administrative support plans, 70,175

Administrators, 16,20, 24,64, 65

Admissions marketing

strategies, 16 Admissions, 1

Adult learners, 12, 42,49,194 Advising and research, 67 Advising services, 12 Allen, 42, 50

Allocation of resources, 16 Alternative approach, 145 Alternative learning distribution networks, 26 Alternative method, 137, 158,17,

American Assembly of Collegiate Schools of Business (AACSB), 37
American Association of Higher Education, 62 American Association of
University Professors (AAUP), 59 American Association of University
Professors (AAUP), 59,63 American Council on

Education, 179 Analysis phase, 133 Anderes, 6 Andrews, 51 Anka-
tel, 6 Anketell, 5 Argyris, 25 Ashar, 49

Assessment methodology, 172 Assessment tools, 132 Association
of American Colleges (AAC), 59 Association of College and University
Housing Officers-International (ACUHO-I) Astin and Astin, 50 Atkinson,
60 Avakian, 109 Aviation Management and Aeronautics, 71

B

Backward integration, 95 Baldrige Award, 76 Banta, 172 Barak,
120 Barnard, 107,208 Barrows, 160 BCG model, 98 Bear, 109 Bell,
211,213

Benchmarking Service report,

142 Benoist, 121

Berkley College in New York, 40

Bernauer, 172

Birnbaum, 18, 19,22, 65, 99,

104, 105, 126 Blackboard, 157 Blanchard, 72,213 Block, 171

Board of Trustees, 19, 32 Bogue, 59,61,64,71 Bok, 66

Bonnabeau, 109 Bonnen, 66

Boston Consulting Group's (BCG) growth-share matrix, 96 Boucher,
9 Boulton-Lewis, 172 Bourgault, 171 Bowditch, 39 Boy, 107 Boyatzis,
25 Boyd, 93, 95, 97, 98, Boyer, 63 Bradburn, 42 Bradley, 110 Brewster,
67 Brown, 44, 63,214

Buono, 39

Business disciplines, 37 Business learning

environment, 37 Business organizations, 2

C

California State University,

Los Angeles, 100 Campbell, 170 Campus, 2,4, 5-11, 35, 50 Campus administrators, 2 Campus community, 8 Campus culture, 9 Campus environment, 7 Campus learning community, 10

Campus-wide review, 134 Capella University in

Minneapolis, 179, 180 Career counseling, 62 Career development, 21, 47 Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching (CFAT), 59 Carroll, 171 Case analysis, 137 Case approach, 166 Case method, 160 Case studies, 160, 159, 166 Case study approach, 171 Cash cow programs, 98 Chamberlin, 26 Chandler, 3 Change agents, 207 Charles J.Sykes, 57 - no City of New Haven, 67 Clark, 17

College or university, 162 Collaborative learning, 23,142 Collective bargaining, 59 College administrators, 19 College degree, 18

College education 22, College or university campus, 152

College or university strategic

plans, 3,4 College program mix, 102,

103,112 Colleges and/ or universities,2, 3,5-13,16, 19,23,35,68, 76,,78-85,107918,122, 127, 130, 131, 134- 137. 141, 151, 153, 160, 169,191, 202-207, 215 Collins, 63

Columbia University, 27 Commercial mission, 67 Communication strategies, 198 Community life, 49 Community service, 63, 66 Community-service learning, 23

Competitive advantage, 41, 69,

72, 191, 199,215 Competitive disadvantage, 199 Conrad, 24,121
Continuous improvement, 87,

121,136, 141, 172 Cooper Union, 30 Cooperative education, 192,
193

Cooperative peer learning, 24 Coordinating mechanisms, 198
Cordeiro, 99,101, Core courses, 197 Core curriculum, 190 Course cur-
riculum, 149 Course work, 24 Credit hour production, 83, 84, Critical
thinking and problem- solving sköls, 135,166 Cross-impact analysis,
103 Cunningham, 19

Curricula, 1, 16, 17, 60 Curriculum base, 2 Curriculum develop-
ment, 74,

182,198 Curriculum, 74,101,108,150,

151, 151,158, 160, 163 Customer-focused approach, 151

Cyclical review and revision process, 1350

D

Dalton, 49 Dantley, 49 Dart, 172 David, 67 Davila, 51 Davis, 42
Debus, 111 Decision phase, 134 Discipline, 2, 6, 8, 10,22,79, 80, 81,
82, 83, 85, 87,132, 133, 153 Distance learning, 27,157,

158, 193 Distant instructional technology, 26 Dittrich, 102

Diversification of faculty, 59 Diversification strategy, 95 Doctoral
programs, 59 Dolence, 2, 3, 9,17,26,47,60, 61,73, 78,100-103,135,

179, 209 Dominican College of

Blauvelt, 41 Dominican College, 194 Double-loop learning, 25, 26,
Douglas McGregor, 17 Dowling College, 71 Dubin, 184 Dublin, 121

DuBrin, 175 Dunlap, 175 Dyer, 214

E

E-business program, 87 Economic analysis, 18 Economic model, 85 Education, 18

Educational delivery system, 172, 173, 175, 176, 179- 183, 189, 190 Educational environment, 151, 207

Educational institutions, 23 Educational needs, 25 Educational objectives, 182 Educational paradigms, 23, 25, Educational philosophy, 162 Educational process, 144,175 Educational Resources Information Center (ERIC) Educational system, 31 Ehrlich, 23 E-learning, 142 Elman, 66

Emerging disciplines, 85 Empire State College in New

York, 109 Empire State College, 179 Enrollment, 1, 4, 9,188 Environment, 5, 13 ERIC Database, 120 Ewell, 122,125 Excellence in teaching, 67 Excellence, 6,24, 76,82, 83 Excelsior College in New

York, 17 179, 180 Experiential exercises, 137,

154,155 External analysis, 10

External community, 58 External constituents, 127 External environment, 9,29,

32,70,101,210 External forces, 32,45, 101, 107,

External reviewer, 123 External stakeholders, 32 External stimuli, 39 Extrinsic rewards, 61

F

Faculty development plans, 70,

72, 175 Faculty development

programs, 141,160,206 Faculty development, 151,160 Faculty instructional

development, 194 Faculty members, 1-8,16,20 - 25, 34,47, 59,60, 82, 87 110, 163,168,169,182, 183, 193 Faculty-to-student interaction,

27

Faculty development

resources, 142 Feedback, 149, 150 Ferrell, 95 Fetzer Institute, 50 Fields, 100 Fife, 125 Finkle, 162 Fisher, 51 Fitzpatrick, 66 Forward integration, 95 Fox, 18, 19,41, 50, 92, 93, 99 Frederick Taylor's concept of the functional foreman, 169nl, French, 211, 213 Freud, Sigmund, 81

Friends World Program at

Southampton College, 197 Fujishin, 198

Full-time equivalent (FTE), 100

G

Galbraith, 194, 195,211 George Mason University, 71 Geraghty, 71 Gibbons, 144,161 Gijssels, 165 Goodchiht 60 Goral, 40 Gow, 135

Graduate education, 84 Group learning, 158 Group study approach, 171 Guffey, 173,179

H

Hall, 109 Harkavy. 66 Harris, 42 Harrison, 212

Harvard University's School of

Business, 158 Harvard University, 30, 34, 160 Hawkes, 109 Hawkins, 21 Haworth, 24 Hayes, 92 Heald, 212 Hersey, 213 Herzberg, 50 Heydinger, 92 Higginson, 19

Higher education market, 35 Higher education planning, 17 Higher education^, 7, 8,18 - 26,28,32,34,40,47,49- 51, 58, 61,66,71, 78,81-

83,134, 135, 154, 155, 157,159,203,215 Hirschman, 63 Hitt, 146

Hoerner, 171,172 Hofer, 98

Holistic approach, 8 Hollander, 66 Homans, 31

Horizontal integration, 95

Hu and Hossler, 42

Huebner, 49

Huff, 146,162

Hugenberg, 121

Human systems approach, 28

Hunger, 96

Hurst, 42

I

Ill-structured problem, 161,

162,164,165 Implementation of the

program, 214 Industrial Age, 73 Information Age, 10 17,47, 74, 73,74, 76, 157,159, 194,205 Information technology, 26, 209

Innovation planning, 125 Innovations, 1 Innovative programs, 200

Institution, 3, 5,7, 9, 10,12 Institutional academic

planning activities 5 Institutional infrastructure, 24 Institution's philosophy of learning (university- driven, consumer driven, or collaborative driven), 68

Instructional methodology, 179

Instructional technique, 171 Instructional technology, 182 Instructor-learner research, 160 Integrative learning, 24 Interactive teaching and

learning, 24 Interdisciplinary programs, 190

Internal constituents, 127 Internal environment, 9, 102, Internal forces, 45,101,106 Internal locus, 39 Internal program review, 123 In-

ternal stakeholders, 58 International Assembly for Collegiate Business Education, 19 Internet Classroom, 157 Ivanevich, 171

J

Janis, 214

K

Kahn, 44 Kaplan, 208 Katz, 44,212 Keene State College, 120 Keith and Keith, 23 Keller, 3, 9,17 Kember, 135 Kerr, 61,170 Kerstetter, 46

Key Performance Indicators

(KPIs), 100, 101, 103, 209 Kezar, 59, 64 Kieft, 92 Kiker, 18 Kiser, 40, 71 Klein, 17

Knowledge building process, 160

Knowledge transfer process, 142

Knowledge, 6,18,21,22,25, 66, 67, 74, 77, 78, 80, 82,120,134, 138,150, 159, 162,184,203, 214 Kotler, 18, 19,41, 50, 92, 93, 99

Kotter, 101,181, 214 Kovich, 46 Kramer, 62 Krank, 172 Kreps, 48 Kushner, 24

L

Laboratory, 152, 153, 160 Lane-Maher, 49 Larreche, 93, 95, 97, 98, Lateral and vertical communication in program planning, 196 Lateral relations, 198 Lawrence, 101 Lea, 40, 61

Learner-centered approach, 34 Learner-centered education

delivery, 173 Learner-centered environment,

73,74,163 Learner-Focused education, 202

Learner-focused learning

environment, 73 Learner-focused process, 205 Learning agree-

ment (LA), 110, 111,

Learning center, 46 Learning community, 4,10-12, 24,25,31,32,106,107, 158

Learning contract, 110

Learning environment, 5, 7, 23, 25,27, 58, 150, 160, 162,165 Learning experience, 12,110, 150

Learning groups, 162 Learning method, 136, 137 Learning needs, 24 Learning organization, 25 Learning process, 7,18, 32, 37,39, 74, 83,110, 135, 161,173,204,215 Learning programs, 25 Learning strategy, 162 Learning style, 28 Learning systems, 12 Learning technologies, 158 Lecture method, 135, 136, 143,

144, 154, 181 Lecture, 134,138, 139, 140,

141,171,206 Lehmann, 110 Leon, 25

Less-active (LA) researchers, 61

Lester, 184

Lewin, 32,43, 101,211 Lewis, 18,29,63,64,65 Life-long learner, 153 Lindbloom, 213 Live cases, 159 Living-learning center, 51 Locus of analysis, 64 Locus of control, 39 Long Island University, 21, 94, Long, 3, 5

Longer-term support, 85 Long-term forces, 46 Lorsch, 101 Lozier, 75

Lujan, 2, 3, 9,17, 26, 47, 60, 61, 73,100,102, 103,135, 135,163, 179,209 Luthas, 35 Lynton, 66 Lyons, 184

M

Management Information Systems (MIS), 200 Management techniques, 65 Marist College, 194 Market changes, 70 Market penetration, 93 Market-driven demands, 23 Marketing plan, 94 Marketing tactics,

94 Mary Deane Sorcinelli, 62 Maslow, 39

Maslow's Hierarchy of Needs

Theory, 38 Masters, 173,179 Mathews, 19 McClenney, 171n3
McCorke, 166 McGregor, 169n2 McKee, 40, 61 McMaster University in
Canada, 160 Merisotis, 19

Method of teaching, 134,137 Method, 10,13 Methodology, 184
Methods of knowledge transference, 144 Mets, 120

Miami University, 179 Michigan State University, 160 Middaugh,
20,22, Middle States Association of

Colleges and Schools, 172 Middle States Association, 63

Mid-level review, 134 Mid-term forces, 45 Miles, 23, 45, 65, 181
Milter, 161 Milton Keynes, 156 Mintzberg, 31,105,181,200,

211,213 Misanchuk, 27 Mission, % 67,69,70, 179, 182, 183,190,
191, 193, 214

Mitchell, 26,27 Mode 2,161

Model 1 environment, 161 Model 2 environment, 152, 161,162
Model 2 Learning Styles, 185 Model, 12 Moore-Jansen, 42 More-active
(MA) researchers, 61

Morrison, 9

Moscow University Touro, 94, 108 Mosher, 58 Motivation, 143,207
Motivation, 35, 36,43,143, 207

Motorola University South

Asia, 41 Mourier, 210

Multidisciplinary environment, 163

Multifaceted behaviors, 44 Murrel, 42

Myers-Briggs psychological type questionnaire, 172

N

Narver, 212

National Center for Education Statistics

Nedwek, 31 Nettles, 42 New programs, 188 Newsom-Hales, 92
Nielsoru 62

Nontraditional colleges, 17 Non-traditional forms, 194 Non-
traditional student 10 Norris, 78 Norton, 208 Nowacki, 38 Nutt, 207 O

Oblinger, 212 Off-campus programs, 46 Office of Academic Affairs,
123 Olagunju, 50

O

One-way communication, 149 On-line courses and programs, 43

On-line education, 28 Open University in England,

156,157 Opportunities, 6, 8, 9,10 Organizational behavior, 207 Or-
ganizational structure, 32

P

Paine, 171

Paradigm shift, 34,74 Paradigm, 163,181 Participatory culture,
24 Pascarella, 75, 76 134, 136 Passive learning, 164 Pearce, 208,211
Pedagogical approaches, 195 Pedagogical methods, 154 Pedagogical
techniques, 192, 194

Penn State University, 179 Performance evaluation, 163 Peters,
176, 195, 211

Peterson, 64 Pfeffer, 32,75,211 Pinder, 35 Pine, 107 Pisaneschi,
109 Planning committees, 198 Planning process, 9, 37,112,

117,199 Plan-to-plan, 128 Polishook, 62 Porter, 101,102 Portfolio analysis, 84 Portfolio of courses, 189 Portfolio techniques, 99 Powers, 26,27 Pratt, 173 Pressman, 207 Pride, 95

Principle of shared governance, 2 Private institutions, 18 Problem solving strategies, 162

Problem-based learning (PBL), 23, 142,159, 160,161, 162, 162,164, 165 Program development, 2,125,

191,199 Program enrollments, 94 Program implementation, 209 Program mix, 99,103,193 Program planning process, 93,106,108,113, 121, 196,197, 199,210 Program quality, 122 Program review, 6, 120, 121,

122, 125 Program's market share, 96 Programs, 2, 6,12, Project demonstrating excellence (PDE) Proposal phase, 134

Public institutions, 18 Puckett, 66 Q

Quality, 6, 7,12 Queeney, 24

Question mark programs, 96

R

Ralph Nader, 63 Rampp, 173,179 Rational approach, 31 Rational model, 30 Reengineering, 84 Rehwaldt, 19 Renfro, 9

Research assistantships, 47 Research mission, 67 Research, 4, 5, 13 Residential College Task

Force, 51 Resource allocation, 85 Resource review phase, 133 Resources, 3, 5,6, 8, 9, 12, 39 Return on educational

investment, 18 Review team, 125 Robinson, 208, 211 Rogers, 49,107,108 Rose, 111

Roskilde University in

Denmark, 158 Ross, 63 Rotter, 39

Rowley, 2, 3, 9,17, 26, 29, 30, 45, 47,60, 61, 68, 69,71, 73, 95,
100, 102, 103,105, 113,135, 135,163,179, 181, 191,209,211,212

S

Sacken, 67 Salancik, 32, 211 Saltmarsh, 66

Satterlee, 120

Saunders, 59,61,64,71, 142 Schein, 107

Schilling and Schilling, 64 Scholarship, 59, 111 Scientific methodo-
logy, 172 Scott, 17 Senge, 25 Serow, 61 Services, 5, 6,12 Seymour, 125

Sherman, 2, 17,26,28-30,45, 68, 69,71, 73, 95, 102, 103,
105,113,135, 179, 181, 191,207,211,212 Sherr, 75

Shifting demands, 68 Shirley, 9, 92 Short term forces, 45 Simon,
35

Single loop learning, 25 Skolnick, 125 Slater, 212

Smith, 18, 29,47, 64,65, 171, 210

Snow, 23,45, 65, 181 Sonwalker, 28 Southampton College

Federation of Teachers, 21, 63, 64 Southampton College of Long
Island University Middle States Decennial Self- Study, 22 Southampton
College of Long

Island University, 71 Southampton College Undergraduate and
Graduate Bulletin, 22 Southampton College, 11,64, 94, 97,211

Spaulding, 160 Specialized programs, 40 Specified curricula, 92 St.
John's University in

Queens, New York, 95 Stanley, 170 Strategic behavior, 180 Strate-
gic plan, 106,176,182,

183, 185 Strategic planning committee, 130

State University of New York

at Stonybrook, 71 Stinson, 161 Strategic alternatives, 9 Strategic approach, 69,70,176 Strategic business units, 196 Strategic competitive advantage, 3 Strategic management class, 159

Strategic management, 2 Strategic partners, 51 Strategic perspectives, 215 Strategic plan, 4, 8, 9, 32,40, 70, 87, 87,118, 135, 190, 195, 207 Strategic planners, 3,12 Strategic planning committee, 117

Strategic planning methods, 4 Strategic planning process, 4 3, 10

Strategic planning, 2, 3, 8,12, 70,100, 118,122,126, 188, 189,206,215,216 Strategy, 3

Strengths and weaknesses of

the company, 159 Structural change, 17 Structure, 3, 8, 9 Student affairs, 38, 49

Student enrollment, 20 Student evaluations, 20 Student life, 47 Student motivation, 39 Student-centered approach to

academic planning, 28 Student-centered teaching,

107, 165, 182 Student-teacher relationship, 62

Student-to-student interaction,

Sturdivant, 42

Support service, 11

Support stuff, 49

SWOT analysis, 99,100,103

SWOT approach, 104

System, 3

