

Cilt - Volume 2

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİMDE | INTERNATIONAL CONGRESS ON
YENİ EĞİLİMLER KONGRESİ: | NEW TRENDS IN HIGHER EDUCATION:
DEĞİŞİME AYAK UYDURMAK | KEEPING UP WITH THE CHANGE

KONGRE CONGRESS

BİLGİYE ERİŞİM • BİLGİYİ ÜRETME • BİLGİYİ KULLANMA • BİLGİYİ YAYMA
ACCESSING KNOWLEDGE • PRODUCTION OF KNOWLEDGE • UTILIZATION OF KNOWLEDGE • DISSEMINATION OF KNOWLEDGE

12-13 **NİSAN** / **APRIL** 2016

www.aydin.edu.tr | nthe.aydin.edu.tr

Kongre Başkanı
Dr. Mustafa AYDIN

Editör
Prof. Dr. Ahmet Metin GER

Düzenleme ve Yürütme Kurulu
Prof. Dr. Ahmet Metin GER
Prof. Dr. Hamide ERTEPINAR
Yrd. Doç. Dr. Ayşin KAPLAN SAYI
Öğr. Gör. Hande TANBERKAN SUNA
Arş. Gör. Zeynep Gonca AKDEMİR

Kitap Tasarım
İstanbul Aydın Üniversitesi
Görsel Tasarım Birimi / Akademik Çalışmalar Koordinasyon Ofisi

Kapak Tasarım
Nabi SARIBAŞ

Teknik Editör
Hakan TERZİ

İdari Koordinatör
Nazan ÖZGÜR

Baskı ve Cilt

ISBN

Copyring © İstanbul Aydın Üniversitesi

Bu kitabın tamamının ya da bir kısmının, kitabı yayımlayan İstanbul Aydın Üniversitesi'nin önceden izni olmaksızın elektronik, mekanik, fotokopi ya da herhangi bir kayıt sistemi ile çoğaltılması, yayımlanması ve depolanması yasaktır.

Bu kitabın tüm hakları, İstanbul Aydın Üniversitesi'ne aittir.



Editörden

Güzel işler emek ister ve bizlerin 12-13 Nisan'da düzenlemiş olduğu 'Uluslararası Yükseköğretimde Yeni Eğilimler; Değişime Ayak Uydurma Kongresi' de çok büyük bir emeğin eseridir. Elinizdeki bildirimler ise bu kongreye en az bizim kadar emek vermiş katılımcılarımızın çalışmalarını içermektedir. Kongremizin seçilmiş bildiri kitabını sizlerle buluşturmaktan mutluluk duyuyoruz. İstanbul Aydın Üniversitesi Yükseköğretim Çalışmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi ve Eğitim Fakültesi olarak çeşitli projeler ve akademik işlerle topluma ve bilim dünyasına katkı sağlamak en önemli amacımızdır. Bunu yaparken de uluslararası bir vizyonla yola çıkmakta; çok farklı ülkelerden bilim insanlarının görüşleriyle ele alınan konuyu detaylı bir şekilde kamuoyu ile paylaşmayı hedeflemekteyiz. Bu bağlamda kongremizin dört akademik çıktısından söz etmemiz söz konusudur; kongrenin ilk günü konuşmacılar ve panelde elde edilen verilerle oluşturulan ilk gün raporu; bildiri özetlerinin yer aldığı basılı bildiri özet kitabı, elinizdeki seçilmiş bildirimler kitabı ve tüm bildirimlerin elektronik ortamda yayınlanacağı elektronik bildiri kitabı.

İstanbul Aydın Üniversitesi Yükseköğretim Çalışmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi çalışmalarına önümüzdeki yıl da devam edecek olup; sizlerle yükseköğretim alanında yapılan deneysel, nicel, nitel araştırma sonuçlarını kendi yürüttüğü projelerle veya da düzenlediği ulusal ve uluslararası toplantıların çıktıları aracılığıyla paylaşacaktır. Bu noktada sizlerin bize verdiği destek ayrı bir anlam kazanmaktadır. Bu çalışmada emeği geçen herkese teşekkürlerimi sunar; çalışmalarımıza güç veren siz değerli bilim insanlarını saygı ile selamlarım.

Prof. Dr. Ahmet Metin GER
Editör



İçindekiler

Türkiye’de Yeni Nesil Üniversiteler <i>Yrd. Doç. Dr. Gülseli Aygül ERNEK ALAN</i>	1
Yükseköğretimde Bilgi Temelli Değişim Stratejileri ve Yeni Uygulama Politikaları <i>Prof. Dr. İsmail BİRCAN</i>	13
Açık ve Uzaktan Yükseköğretimde Akreditasyon <i>Yrd. Doç. Dr. Ertuğ CAN</i>	27
Critical Thinking as an Innovative Strategy in Education <i>Dilek ÇAKICI</i>	47
Pedagojik Formasyon Alan Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi <i>Mustafa UZOĞLU</i>	57
Geleceğin eczacılarını yetiştirmek için lisans eğitiminde inovasyon: Türkiye’de Doktor-Eczacı (PharmD) eğitimini başlatabilir miyiz? <i>Fikriye URAS</i>	69
Eğitim Fakültelerinde Evrensel Bilgiye Ulaşım: Çeviri Kitaplar ve Kullanımları <i>Nesrin IŞIKOĞLUERDOĞAN</i>	79
Farklı bölümlerdeki öğrencilerin teknoloji kullanımları ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi <i>Mete Okan ERDOĞAN</i>	91
In-Service Education and Training (Inset) Needs: Cases in The European Union and Turkey: An Analysis of In-service Education and Training (INSET) Needs <i>Uğur DİLER</i>	103
Tanzimat (1839)’tan Cumhuriyet (1923)’e Osmanlı Devleti’nde Öğretmen Yetiştiren Kurumlar Hakkında Çıkarılan Resmi Metinlere (Kanun, Tüzük ve Yönetmeliklere) Dair Bir Kaynak İncelemesi <i>Eyüp CÜCÜK</i>	115





Türkiye’de Yeni Nesil Üniversiteler

*Yrd. Doç. Dr. Gülseli Aygöl ERNEK ALAN **

Özet

21. yüzyılda üniversitelerin köklü bir değişime uğradığına, bilim temelli, tek disiplinli kurumlar olmaktan çıkarak, global bilgi merkezi olma yolunda ilerlediklerine dikkat çekilen günümüzde üniversiteler hedef kitlelerine yönelik farklı çalışmalar yapmak durumundadırlar.

Değişen toplum yapısı ve de aslında ötesinde yeni jenerasyonların öğrenci oldukları üniversiteler yeniliklere açık olmak durumundadır. Y ve Z jenerasyonların hedef kitlesi olduğu yükseköğretim kurumlarında yeni teknolojilerin kullanımı, girişimci olan bu yeni nesil özelliklerine yönelik çalışmalar içerisinde oldukları aşikârdır. Wissema (2009)’nın da belirttiği gibi "Üçüncü Kuşak Üniversiteler yarattıkları bilginin kullanımının ve ticari etkinlik haline getirilmesinin etkin bir biçimde peşinde olurlar ve bunu kendileri için, bilimsel araştırma ve eğitimle eşit önemde üçüncü bir hedef sayarlar".

Ancak bildiğimiz üzere dünya dördüncü ve hatta beşinci nesil üniversitelere doğru gitmektedir. Üniversiteler sadece bilgi üreten değil bunu aktaran ve ticari değer yaratan bir hale dönüşmektedir ve de hayatta kalabilmek için de dönüşmek durumundadır. Teknolojik yeniliklerin akademiyle harmanlanması ve sanayiye katkı sağlaması doğal beklenti halindedir ve de asıl farklılığı yaratan yönüdür üniversiteler açısından.

Özellikle özgür tasarım üretim yapmak isteyen bir Z jenerasyonu düşünüldüğünde girişimcilik ruhunun da fazla olduğu yapılan çalışmalarla belirtilmektedir. İşin sadece teorisini değil uygulamasını da görmek isteyen, pratik yapmayı arzu eden bir nesil üniversitelere gelmektedir.

Üniversiteler, sektörle yaptıkları işbirlikleri ile mezunlarına her zaman iş garantisi sağlayamamaktadır ancak mezun olan kişiyi sektöre hazır hale getirmeyi amaçlamaktadır. Türkiye’de üniversitelerin bu doğrultuda somut olarak yaptıkları çalışmaların incelenmesi hedeflenmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Üniversite, Y Jenerasyonu, Z Jenerasyonu, Üçüncü Nesil Üniversite, Araştırma*

* Maltepe Üniversitesi İletişim Fakültesi Halkla İlişkiler ve Tanıtım Bölümü, aygualan@maltepe.edu.tr



New Generation Universities in Turkey

Abstract

Since universities have changed radically in the 21th Century with regards to being knowledge center instead of being science based and with single discipline institutions, they need to provide distinctive actions to their target audiences. Besides, universities with new generations need to be open to innovations. In that sense, use of new technologies in universities which have entrepreneur students from Generation Y and Z is one of the obvious actions. Wissema (2009) stated as 'Exploitation of know-how becomes the third university objective as universities are seen as the cradle of new entrepreneurial activity in addition to the traditional tasks of research and education'.

However, as we know, trends all over the world have been proceeding towards the emergence of 4g and 5g universities. Universities have been becoming not only the producer of knowledge but also the transmitter of that knowledge and the creator of commercial value. Integrating technological innovation with academy and contributing to the industry are crucial distinctions for universities.

Considering Generation Z who is eager to produce free design, it can be clearly assumed that they have also entrepreneur spirit. They are ambitious not only at learning the theory but also very interested in practice. Universities are not so capable of providing job guarantee, but still purposing to prepare students well equipped for the sector.

This study aims to examine the concrete studies of universities in terms of young generations in Turkey.

Keywords: university, j generation, z generation, third generation university, research

Giriş

Türkiye’de üniversitelerin tarihsel gelişimine bakıldığında sırasıyla Fransa, Almanya, Avusturya ve Amerika’nın etkili olduğu görülmektedir (Arap, 2010).

1923 yılında Türkiye’de Cumhuriyet’in ilanı ile her alanda olduğu gibi yükseköğretim alanında da hızlı gelişmeler olmuştur. Osmanlı döneminden gelen Fransız ekolünün ağır bastığı Darülfünun yeni döneme ayak uydurmasında yaşadığı sıkıntılar nedeniyle kapanmış ve 1933 yılında İstanbul Üniversitesi olarak yeniden yükseköğretime başlamıştır. Yeni idari yapısıyla ve 1934 yılında çıkarttığı yönetmelikle İstanbul Üniversitesi; a) araştırmalar yapmak, milli kültürü ve yüksek bilgiyi yaymak, b) devlet ve ülke düzeyindeki işler için kalifiye eleman yetiştirmek hedefleri için çalışmalarını yürütmüştür. Üniversitenin kadrosunu Almanya’daki Hitler faşizminden kaçarak Türkiye’ye gelen bilim adamları oluşturmaktaydı. Bu durum Türkiye’de Alman üniversite modelinin yerleşmesinde önemli katkı yapmıştır.



Aynı dönemde Ankara Yüksek Ziraat Enstitüsü (1933) kurulmuş, İstanbul'daki Mülkiye mektebi 1935 yılında Siyasal Bilgiler Fakültesi adıyla Ankara'ya taşınmıştır. 1925 yılında da Ankara'daki Hukuk Mektebi Hukuk Fakültesi olarak değiştirilmiştir. 1943 yılında da yine Ankara'da Fen Fakültesi kurulmuştur. İlk nirengi noktalarından birini oluşturan bu adımları 1946 yılında yükseköğretim kurulu çalışması takip etmiştir (Kılıç, 1999).

Toplumsal değişimle doğan ihtiyaçlar ve bölgesel kalkınmaya destek olması amacıyla İstanbul ve Ankara dışında da 1950'li yıllardan sonra yeni üniversiteler açılmıştır. Bu amaçla Trabzon'da Karadeniz Teknik Üniversitesi (1955), İzmir'de Ege Üniversitesi (1955), Orta Doğu Teknik Üniversitesi (1956) ve 1957 yılında Erzurum'da Atatürk Üniversitesi kurulmuştur. Atatürk Üniversitesi Amerikan üniversite modeli esas alınarak kurulmuştur. Bu dönem ülke nüfusunun arttığı ve kırdan kente göçün başladığı dönem olmasıyla beraber, yeni gelişmeye başlayan sanayi sektöründe çalışacak nitelikli işgücü ihtiyacı üniversitelerin kurulmasına neden olmuştur (Sargın, 2007). Bu amaçla kurulan üniversitelerden biri de Orta Doğu Teknik Üniversitesi'dir; Orta Doğunun kaynaklarını geliştirmek ve ekonomik sorunlarını çözmek, Türk ulusuna ve diğer uluslara yarar sağlayacak uygulamalı araştırmalar yapmak İngiliz dilinde öğretim vermek amacıyla kurulmuştur (Korkut, 2003).

1946'da "Üniversiteler Kanunu" çıkarılmıştır. Bu kanuna göre, üniversiteler "genel özerkliğe ve tüzel kişiliğe" sahiptirler. 1960 Anayasasına üniversitelerin bilimsel ve idari özerkliğe sahip kamu tüzel kişiler olduklarına dair madde eklenmiştir. 1981 yılında "Yükseköğretim kanunu" çıkarılmıştır. 1933, 1946 ve 1981 yıllarında yapılan düzenlemeler cumhuriyet dönemi reformları olarak nitelendirilmektedir (Ataunal, 1993'den akt. Günay & Günay, 2011; Arslan, 2005). Bu reformlar doğrultusunda toplumsal değişime ayak uyduracak ve katkı sağlayacak yeni üniversiteler kurulmuştur.

Sargın (2007)'in Türkiye'de üniversitelerin bölgesel dağılımlarını incelediği makalesinde de değindiği önemli bir nokta üniversitelerin dağılımlarının dengesizliği olmuştur. Bölgesel kalkınmayı hedefleyen ve sanayi işbirliğine odaklı yaklaşım dışında zaten yeteri kadar üniversitenin bulunduğu bölgeler hatta şehirlerde yeni açılan üniversitelere vurgu yapmaktadır. Aynı gün içerisinde 6 ayrı şehirde 8 üniversite birden kurulmuştur. Bu üniversiteler daha önce faaliyet gösteren farklı oluşumlara sahip kurumlardır. 1981 yılında kurulan üniversitelerin çoğu alt yapının hazır olduğu büyük şehirlerdedir. Yine 1981 yılındaki değişikliklere bağlı olarak vakıf üniversitelerinin kurulmaya başlanmıştır. İlk kurulan vakıf üniversitesi de Ankara'da (1984) Bilkent Üniversitesi'dir (2005).

Türkiye, genç nüfusun fazla olduğu bir ülkedir. Ülkede 1950 yılından sonra nüfusun artışı ve de kırdan kente göç hareketlerinin başlaması ve artmasıyla beraber devlet tarafından bölgelerarası gelişmişlik farkını azaltmak adına yeni üniversiteler açılmıştır. Bunlara vakıf üniversiteleri de



eklenmiştir. Türkiye’de 2015 yılı itibariyle 109’u devlet 76’sı vakıf ve 8’i vakıf meslek yüksekokulu olmak üzere toplam 193 üniversite bulunmaktadır.

Toplumsal değişme ile birlikte gelişmeye katkı sağlaması açısından artan üniversite sayılarına yine değişen toplum ve nesil anlayışı ile farklı özellikler ve beklentilerde öğrenciler gelmektedir.

Üniversite eğitimi bilginin yaratılması, iletilmesi ve yaygınlaştırılmasını amaçlamaktadır. Günümüzde bilgi, modern toplumu oluşturabilmek için merkezindeki kurumları kaplar. Bilgi yükseköğretim kurumları ve toplum arasında stratejik bir öneme sahiptir (Bernheim ve Chaui, 2003). Günümüzde eğitim alan öğrencilerin özellikleri de üniversitelerin gözden kaçırmaması gereken temel özelliklerin başında gelmektedir.

Yeni Nesil Öğrenciler, Yeni Nesil Çalışanlar

Alabay, Çalıkoğlu ve Aygün (2013) kaleme aldıkları çalışmada da belirttikleri gibi toplumu anlamaya çalışan ve toplumun ihtiyaçlarını önceleyen üniversiteler ihtiyaç analizi açısından Maslow’un sınıflandırmalarını esas almalıdır. Üniversitenin hem iç hem de dış müşterileri olarak çalışanlar ve mevcut ve aday öğrenciler için öncelikli olan aidiyet duygudur. Ancak toplumsal değişimle birlikte nesiller de değişmektedir. Kısaca üniversitler için önemli olan hem çalışan hem de öğrenci olarak en fazla karşılaştıkları jenerasyonlardan Y ve yakın gelecekteki hedef kitlesi olan Z jenerasyonunu anlamak gerekmektedir.

Yapılan çok farklı çalışmalar bulunmakla birlikte ortak görüşün daha yoğun olduğu şekliyle, 1982-2000 yılları arasında doğanlar Y jenerasyonu olarak kabul edilmektedir. Türkiye nüfusunun %35’ini de Y jenerasyonu oluşturmaktadır (Alan, 2011). Jenerasyon Y, güvenilir, iyimser ve saygılı, tarihteki en eğitim fikirli, önü açık, yeni bir gönüllülük dalgasında öncü olan bir jenerasyon olarak tanımlanmaktadır (Tulgan ve Martin, 2004). Y jenerasyonu, Morton’un belirttiği gibi marka bilinci olan ancak marka sadakati çabuk değişen bir jenerasyondur (2002). Y jenerasyonu artık sadece üniversitelerde öğrenci değil aynı zamanda da çalışan olarak karşımızdadır. Çalışan olarak da aidiyet hissetmesi ve içindeki tutkuyu taze tutması üniversite yönetimi için dikkate alınması gereken özelliklerden olmalıdır.

2000 sonrası doğan jenerasyon da Z jenerasyonu olarak tanımlanmaktadır. Türkiye nüfusunun da %17’sini oluşturmaktadır. Jenerasyon Z’nin temel özellikleri arasında aynı anda birden fazla konuyla ilgilenebilme becerilerinin gelişmesi gelmektedir. Geleneksel eğitim yöntemleri, bu yeni kuşağa uygun görünmemektedir. Yaratıcılığa izin veren aktivitelerden hoşlanan, edilgenliği kabul etmeyen, sonuç odaklı, çok diplomalı ve buluş odaklı bir jenerasyon olarak tanımlanmaktadır (Alan, 2011)



Ülkemizde, üniversiteye giden öğrencilerin (2014-2015 öğretim yılı) yaşlarına bakıldığında 16 yaşın altında 58 ve 65 yaşın üstünde 9 kişi birinci öğretime kayıtlıdır. Türkiye’de 2014-2015 öğretim döneminde üniversiteye giden öğrencilerin yaş ortalaması bu geniş skalada 41’dir. Ancak elbette ki Türkiye’deki eğitim yapısına bakıldığında, liseyi bitiren ve hemen ardından üniversiteye giden yaş grubu 18-22 yaş öğrenci en kalabalık grubu oluşturmaktadır.

Yaş ortalaması ne olursa olsun, gelişen teknoloji ve yeni küresel dinamikler üniversite sektör işbirliği üzerinde yoğunlaşmaktadır. Teknolojiyi sonradan adım adım keşfedenlerin dönemi geçmiş artık teknolojinin içine doğan ve hızla gelişen değişen teknolojiyi takip eden bir nesil bulunmaktadır.

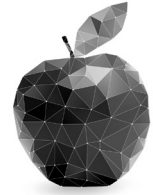
Teknolojinin çok hızla değişiyor olması jenerasyonlara yönelik yapılan araştırmalarla belirlenmektedir. Tahiroğlu vd. (2007) 3975 lisans öğrencisinin internet kullanım alışkanlıklarının incelendiği çalışma internetin en çok oyun amaçlı kullanıldığı bilgisi ile aktarılmaktadır (Tahiroğlu vd. 2007 Akt. Şahin 2009). Alan’ın 2011 yılında yine lisans öğrencileriyle yaptığı araştırmada interneti ağırlıklı olarak film/video seyretmek ve sosyal medyayı takip etmek amaçlarıyla kullandıkları belirtilmektedir. İnternet alt yapısının da gelişmesi, akıllı telefonların teknolojisinin gelişmesi, hatta çok yeni olarak 4,5 G teknolojisine geçiş şuandaki kullanımları bambaşka noktalara taşıyacaktır şüphesiz. Bu değişimler günümüzde üniversitelerin yapılanmalarında ve bilgiyi sektörle birleştirerek disiplinlerötesi bir noktaya taşımak üzere çalışmalar yürütmelerini adeta zorunlu kılmaktadır.

Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisine geri dönersek eğer, gündelik ihtiyaçların karşılandığı ve güvenlik yönetimine sahip kampüs üniversiteleri özel ve kamu sektöründen daha fazla olanağa sahiptir (Akt.; Alabay vd., 2013).

Dünya Sıralamasında Yer Alan Türkiye’deki Yeni Nesil Üniversitelere Bakış

Üniversite, terim olarak bugünkü anlamını henüz kazanmadığı ortaçağda firma, topluluk ve lonca gibi meslek örgütlerinin tamamını açıklamada kullanılan genel bir terimden başka bir şey değildir. Bir başka deyişle üniversite bina gibi fiziksel bir alanı değil bir topluluğu ifade etmektedir (Makdisi, 1970’den akt. Alabay vd., 2013).

Üniversite, toplum tarafından oluşturulan diğer tüm kurumlar gibi toplumla sürekli etkileşim içerisindedir ve zamanla toplumla birlikte değişir. Toplumsal fayda sağlamak için faaliyette buldukları çıkar gruplarının tatminine yönelik önemi giderek artan üniversiteler, sahip olduğu önemli rol ile çağdaş yaşam standardını yükseltmeye başlarken toplumun sosyal faydası üzerine odaklanarak sorunların çözümüne yönelik olarak çeşitli stratejiler ortaya koymaktadırlar (Top ve Öner, 2008).



Kısaca, üniversiteler evrensel bir yapıya sahiptir. Bu nedenle dünyada tarihsel süreç içerisinde toplumsal ve yapısal değişikliklerden etkilenmiştir. Dünyada üniversitelerin geçirdiği değişime bakıldığında Wissema, dönemseller olarak ele almakta ve üniversiteleri nesillere göre ayırmaktadır. Ortaçağ Üniversitesi (Birinci Nesil Üniversite), Humboldt tipi Üniversite (İkinci Nesil Üniversite) ve Üçüncü Nesil Üniversite. Wissema, Üçüncü Nesil Üniversitelere tam olarak geçilmediğini bu tip üniversitelere doğru gidildiğini belirtmektedir. Bugün dünyanın en eski üniversitesi 1158 yılında kurulmuş olan Bologna Üniversitesi'dir. Bologna, öğrencilerin profesörleri belli bir ücret karşılığında çalıştırdıkları bir "öğrenci üniversitesi" olarak etiketlenilebilir. 1200 yılında Paris Üniversitesi kurulmuş ve bunu Oxford, Cambridge, Arrezzo, Palencia, Padua, Napoli vd. izlemiştir. Paris Üniversitesi ise, hocaların egemen olduğu bir "profesörler üniversitesi"dir. Özetle ortaçağ üniversiteleri, devletlerden ve kiliseden koruma görmekte ve kendi özellikleri nedeniyle de güçlü yapılarıdır (2009).

Ortaçağ Üniversitelerinin doğrudan bilim üretmeyi amaçlayan organizasyonlar olarak kurgulanmadıkları, toplumsal bağlamda öğrencilerin ve eğitimcilerin örgütlenmesini sağlayan zamanın meslek, ticaret ve şirket örgütlenmelerine benzetilerek kurulan organlar olarak ortaya çıktıkları görülecektir. Kimilerine göre Ortaçağ Üniversitesi, sadece ilk basit yapısını ve geleneklerini değil, varoluşunu dahi kazara oluşan bazı şartların kombinasyonuna borçludur (Rashdall, 1895). Bu dönemde öğrenciler üniversiteleri, kendilerine koruma sağlayacak ayrıcalıklar elde etmek ve daha düzgün statü kazanmak arzusuyla destekliyordular (Wissema, 2009)

İkinci nesil üniversitelerin ilk örneği olarak Kurucusu olan Wilhelm Von Humboldt'un adıyla anılan Berlin Üniversitesi (1810) gösterilmektedir. Wissema ikinci nesil üniversiteleri Humboldt tipi üniversiteler olarak adlandırmaktadır. Humboldt Üniversitesi "modern kavram"a göre yapılan araştırmalara odaklanmıştır. "Bilim için bilim" hedefiyle çalışan üniversitelerdir (2009).

Wissema'nın belirttiği üç kuşak üniversitenin belirleyici nitelikleri tablo 1'de anahtar kelimelerle belirtilmektedir (2009).

Tablo 1. Her üç kuşak üniversitenin kendine özgü nitelikleri

Belirleyici nitelikler			
	<i>Birinci Kuşak Üniversite</i>	<i>İkinci Kuşak Üniversite</i>	<i>Üçüncü Kuşak Üniversite</i>
Hedef	Eğitim	Eğitim ve Araştırma	Eğitim ve Araştırma ve Bilginin Kullanımı
Rol	Hakikati Savunma	Doğayı Keşif	Değer Yaratma



Yöntem	Skolastik	Modern Bilim, Tek Bilim Dallı	Modern Bilim ve Disiplinlerarası
Yaratılan	Profesyoneller	Profesyoneller ve Bilim İnsanları	Profesyoneller ve Bilim İnsanları ve Girişimciler
Yönelim	Evensel	Ulusal	Küresel
Dil	Latince	Ulusal Diller	İngilizce
Örgütlenme	Nations, Fakülteler, Kolejler	Fakülteler	Üniversite Enstitüleri
Yönetim	Şansölye	(Yarı Zamanlı) Akademisyenler	Profesyonel Yönetim

Tabloda üç kuşak üniversitenin belirleyici niteliklerinin yanı sıra Wissema (2009)'nın üçüncü nesil üniversitelerin belirgin niteliklerini de ayrıca aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

1. Temel bilimsel araştırmalar
2. Disiplinler ötesi araştırma
3. Ortaklarla işbirliği, açık üniversiteler
4. Uluslararası ve rekabetçi piyasaya yönelik işleyiş
5. Çok kültürlü organizasyonlar
6. Yaratıcılığın rolü, tasarım fakültelerinin rol oynaması
7. Kozmopolit üniversite
8. Bilginin kullanımı
9. Devlet doğrudan fon sağlamaz, devlet müdahalesi söz konusu değildir

Bu doğrultuda Türkiye'deki üniversitelerin inceleneceği bu çalışmada üniversitelerin hangi kriterlere göre belirlendiğini belirtmek gerekmektedir: 2015 yılında dünyanın en iyi 500 üniversitesi içerisinde yer alan Türk Üniversiteleri, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Enformatik Enstitüsü bünyesinde yer alan University Ranking by Academic Performance (URAP) Araştırma Laboratuvarı'nın verilerine göre incelenmiştir. URAP 2009 yılından bu yana Türkiye'deki üniversiteleri akademik performanslarına göre sıralamaktadır. Türkiye sıralamasında, Web of Science/InCites gibi uluslararası kaynaklar ile YÖK'ün yayınladığı veriler kullanılmaktadır. URAP'ın 25 Haziran 2015 tarihli üniversitelerimizin "2015 yılı Etkileşimli Raporu" esas alınmıştır. Raporla 23 bilim alanı sıralamasında ilk 3'te yer alan 20 üniversitemizin listesi bulunmaktadır. Aynı zamanda da dünya genel sıralaması yapan 8 kurumdan en az 4'ünün sıralamasında yer alan 16 üniversitemizin de listesi yer almaktadır (WEB 1). Çalışmada her iki listede de olan 12 üniversite örnek olarak seçilmiştir. Bu üniversiteler; Ankara Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Ege Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, Koç Üniversitesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi ve Sabancı



Üniversitesi'dir. Bu üniversitelerin 2014-2015 öğretim yılında birinci öğretime kayıtlı olan lisans öğrenci sayılarını da dikkate alarak, üçüncü nesil üniversitelerin özelliklerini ne kadar içerdikleri incelenme Tablo 2 de gösterilmiştir. Wissema'nın çalışmasının esas alındığı bu çalışmada yukarıda da belirtilen üçüncü nesil üniversite özelliklerine sahip olma durumlarına bakılmıştır.

URAP'ın 23 bilim alanı sıralaması; beşeri bilimler, bilgisayar ve enformatik bilimler, biyoloji, çevre bilimleri, dil, iletişim ve kültür, eğitim, felsefe ve dini çalışmalar, fizik, güzel sanatlar, müzik ve basın-yayın, hukuk, iktisat, kentsel planlama ve mimarlık, kimya, matematik, multidisipliner mühendislik, psikoloji ve bilişsel bilimler, tarih ve arkeoloji, teknoloji, tıp ve sağlık bilimleri, ticaret, yönetim, turizm ve hizmetler, yer bilimleri, ziraat ve veterinerliktir. Bu bilim alanlarından ilk üçe girme sayıları tabloda belirtilmektedir. Alan sıralamaları, fakülte veya bölüm sıralaması değildir. Bir üniversitenin öğretim üyeleri, 23 alandan herhangi biriyle ilgili olan bilimsel dergilerde makaleler yayınlamış ise o üniversite, o alan sıralamasında yer alabilmektedir. Örneğin tıp fakültesi olmayan üniversitelerin; biyoloji, kimya veya biyokimya gibi alanlarda çalışan mensuplarının makalelerinin basıldığı dergiler, tıp alanındaki dergiler arasında olabilir. Bu nedenle bu üniversiteler tıp fakülteleri olmadığı halde, tıp alanı sıralamasında yer almaktadır. Hukuk fakültesi olmayan üniversitelerin Tarih bölümündeki akademisyenlerinin, hukuk tarihi ile ilgili makalelerinin basıldığı dergiler hukuk alanındaki dergiler arasında ise o üniversite, hukuk alanı sıralamasında yer alabilir. URAP'ın etkileşimli alan sıralamasında yer alan üniversitelerin mensuplarının, ilgili alanlardaki bilimsel dergilerde bir veya daha fazla makalesi vardır (WEB 1).

Dünyadaki üniversiteleri sıralayan 8 kurum ise ARWU, Leiden, NTU (HEEACT), SciMago, QS, THE (Times), Webometrics ve ODTÜ Enformatik Enstitüsü URAP Laboratuvarı'dır. Bu kurumların yaptıkları sıralamaların içerisinde kaç defa yer aldıkları yine Tablo 2 de gösterilmektedir.

**Tablo 2. Türkiye'deki Üçüncü Nesil Üniversiteler için bir seçki** ♦

Üniversite Adı	Tür	İl	Kuruluş Yılı	Okuyan Lisans	Eğitim dili	23 Bilim alanını kapsayan sıralamada ilk üçe girme sayısı	Dünya genel sıralaması yapan 8 kurumdan en az dördünün sıralamasında yer aldığı sıralama sayısı	Uygulama ve Araştırma merkezi	Teknokent - Kuluçka Merkezi	Teknoloji Transfer Merkezi / Ofisi Girişimcilik ve İnovasyon	BAP	SEM - Açık Üniversiteler	Değişim Programları
				Toplam Öğrenci Sayısı									
ANKARA ÜNİVERSİTESİ	Devlet	Ankara	1946	39513	Türkçe ve İngilizce	2	5	47	Ankara Teknokent	Ankara TTO	*	*	*
ATA TÜRK ÜNİVERSİTESİ	Devlet	Erzurum	1957	28144	Türkçe	2	4	24	ATA Teknokent	ATA TTO	*	*	*
BOĞAZIÇI ÜNİVERSİTESİ	Devlet	İstanbul	1971	11019	İngilizce	4	5	24	BÜN Teknopark	Boğaziçi TTO	*	*	*
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ	Devlet	İzmir	1982	33120	Türkçe ve İngilizce	2	4	55	DEPARK	DETTO	*	*	*
EĞE ÜNİVERSİTESİ	Devlet	İzmir	1955	30040	Türkçe ve İngilizce	5	4	34	Ege Teknopark ve Kuluçka Merkezi	EBLTEM TTO	*	*	*
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ	Devlet	Ankara	1967	30374	Türkçe ve İngilizce	5	5	104	Hacettepe Teknokent	HT-TTM	*	*	*
İHSAN DOĞRAMACI BİLKENT ÜNİVERSİTESİ	Vakıf	Ankara	1984	11205	İngilizce	6	5	15	Bilkent Cyberpark	Bilkent TTO	*		*
İSTANBUL TEKNİK ÜNİVERSİTESİ	Devlet	İstanbul	1944	22219	Türkçe ve İngilizce	10	6	13 merkez 360 AR-GE lab.	İTÜ An Teknokent	İTÜ NOVA TTO	*	*	*
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ	Devlet	İstanbul	1933	58955	Türkçe ve İngilizce	6	6	77	İstanbul Teknokent	İstanbul TTM	*	*	*
KOÇ ÜNİVERSİTESİ	Vakıf	İstanbul	1992	4442	İngilizce	2	5	18	Koç Ü. Kuluçka Merkezi	AR-GE ve teknoloji transfer direktörlüğü	*	*	*
ORTA DOĞU TEKNİK ÜNİVERSİTESİ	Devlet	Ankara	1956	19268	İngilizce	15	7	51	ODTÜ Teknokent	ODTÜ BTO	*	*	*
SABANCI ÜNİVERSİTESİ	Vakıf	İstanbul	1996	3702	İngilizce	2	5	4	INOVENT	Girişimcilik Kurulu	*		*

♦ *Veriler, araştırmacının Yüksek Öğretim Kurumu İstatistikleri, URAP Raporları ve Üniversitelerin web sayfalarını incelemesiyle elde edilmiştir.*

İncelenen 12 üniversitenin 9'u devlet 3'ü vakıf üniversitesidir. Devlet üniversiteleri ülkenin en köklü olanlarıdır. Üniversite reformlarının yapıldığı dönemlerde kurulmuşlardır. Vakıf üniversitelerinden ilk kurulan Bilkent Üniversitesini 1992 yılında kurulan Koç Üniversitesi ve 1996 yılında kurulan Sabancı Üniversitesi izlemektedir.

Türkiye'de devlet ve vakıf üniversitelerinde okuyan 3 milyon altı yüz yirmi sekiz bin sekiz yüz lisans öğrencisi bulunmaktadır. İncelenen üniversitelerin toplam öğrencisi Türkiye'deki lisans öğrencilerinin % 40,6'sına sahiptir. Üçüncü nesil üniversitelerde dil olarak İngilizce Tablo 1'de de belirtilmektedir. Çalışmada incelenen üniversitelerin de eğitim dilleri ağırlıklı olarak İngilizcedir.

Üniversitelerin 23 bilim alanını kapsayan sıralamada ilk üçe girme sayısına bakıldığında açık arayla ODTÜ (15) ve ardından İTÜ (10) gelmektedir. Bu üniversiteleri sırasıyla İstanbul Ü. (6), Bilkent Ü. (6), Ege Ü., Hacettepe Ü., Boğaziçi Ü., Ankara Ü., Atatürk Ü., Dokuz Eylül Ü., Koç Ü., ve Sabancı Üniversitesi takip etmektedir.

Dünya genel sıralaması yapan 8 kurumdan en az 4'ünün sıralamasında yer alma sayılarına bakıldığında yine başı ODTÜ (7) çekmektedir. Sırasıyla İTÜ, İstanbul Ü., Ankara Ü., Boğaziçi Ü., Hacettepe Ü., Bilkent Ü., Koç Ü., Sabancı Ü., Atatürk Ü., Dokuz Eylül Ü., ve Ege Üniversitesi takip etmektedir.



Üniversiteler toplumun bilgi üretmesi ve bunu paylaşması açısından önemli kurumlardır aynı zamanda da ekonomik açıdan büyük öneme sahiptirler. Bir başka deyişle büyük bir pazardır aslında. Rekabetin giderek arttığı bu ortamda üniversiteler özellikleriyle ayrılmak ve öğrenci kazanmak itibarlarını arttırmak için çaba göstermektedirler. Üçüncü nesil üniversiteler bu ayrışma açısından da daha ileridedir. Günümüzde girişimciliğin arttığı ve yeni nesil öğrencilerinde bu duruma yatkınlığı ve hevesi yine AR-GE çalışmalarının da artmasını sağlamaktadır. Üniversitelerin bünyesinde bulunan uygulama araştırma merkezleri gelişerek devam etmektedir. İTÜ’de 360 tane AR-GE Laboratuvarı bulunmaktadır. En fazla merkez Hacettepe Üniversitesi’nde (104) bulunmaktadır. Üniversiteyi sırasıyla İstanbul Ü., Dokuz Eylül Ü., ODTÜ, Ankara Ü., Ege Ü., Atatürk Ü., Boğaziçi Ü., Koç Ü., Bilkent Ü., İTÜ ve Sabancı Üniversitesi takip etmektedir.

TÜBİTAK Teknoloji Transfer Ofisi ve Üniversitelerin kendi bünyelerinde açmış oldukları teknoloji, bilgi transfer ofisleri/merkezleri, kuluçka merkezleri, girişimcilik kurulları vb. farklı disiplinlerden ve hatta farklı üniversitelerden ortak proje üretimine yönlendirmekte ve sanayi işbirliğini hedeflemektedir. Kısaca projelerle oluşan fikirlerin hayat bulması kullanılması, patentlerinin alınması ya da şirket olarak büyütülüp satılması gibi ekonomik faydaya yönelik çalışmalar yapılması beklenmektedir.

İncelemiş olduğumuz 12 üniversitenin hepsinde de kendilerine ait teknoloji merkezleri ve teknokent / teknopark çalışmaları olduğu görülmektedir.

Bilimsel araştırma projelerinin desteklenmesi için incelenen üniversitelerin tamamında çalışma yürütülmektedir. Başka bir deyişle hepsinde BAP bulunmaktadır.

Yaşam boyu öğrenme ya da sürekli eğitim merkezleri olarak da adlandırılan, üniversitelerin öğrencileri dışında da açık olduğu eğitime destek verdiği merkezler bulunmaktadır. Üniversitelerin toplumsal fayda açısından sorumlulukları kapsamında yer alan bu birimlere bu isimlerle Bilkent Üniversitesinde rastlanılmamıştır. Sabancı Üniversitesinin de birime ait görünen sayfasındaki bilgiler çok eski olarak kaldığından tabloya işlenmemiştir.

Uluslararası hareketlilik özellikle Erasmus programları kapsamında hem üniversitelerin çalışanları hem de öğrenciler için önemli bir kriterdir. Wissema (2009)’da çalışmasında uluslararasılık konusuna vurgu yapmaktadır. İncelenen tüm üniversiteler değişim programlarına sahiptir.

Sonuç

Toplumla sürekli etkileşim içerisinde olan yaşayan bir kurum olarak üniversiteler büyük önem taşımaktadır. Tarihsel süreç içerisinde var olan ihtiyaçları karşılamak, bilgiyi üretmek ve paylaşmak amaçlı çalışmalar yürütülmüştür. Wissema (2009)’nın üniversiteleri nesillere ayırması aslında insanların da yaş dönemlerine göre nesillere ayrılması ile paralellik göstermektedir.



Yaşayan toplum önce öğrenmeye sonra sadece bilim için bilim üretmeye çalışmış ancak bilginin paylaşılmadan büyüyemeyeceği ve faydalı olmadıkça dikkate alınmayacağı gerçeği ile çalışmaların değişiklik göstermek durumunda kaldığı anlaşılmıştır.

Bu çalışmada seçilen üniversiteler, dünya sıralamalarına girmiş alanlarında önemli ve üretken çalışmalar yapmakta olan üniversitelerdir.

URAP'ın raporlarında da bahsettiği gibi üniversitelerin yaptıkları çalışmalar aday olan öğrencilere de rehberlik etmeyi amaçlamaktadır (WEB 1). Y jenerasyonu olarak ifade edilen genç nüfus lisans düzeyinden çok, lisansüstü çalışmalarla üniversitelerde öğrenci olmakta aynı zamanda da çalışan akademisyenler olarak da yer alan gruptadırlar. Bu jenerasyonun da kuruma ait hissetme arzusu ve hızla değişen tutumları açısından üniversitelerin üretimleri ve itibarlı çalışmaları önem taşımaktadır. Yakın geleceğin öğrenci adayları olan Z jenerasyonu ise bahse konu alanlarda çok daha fazla beklentisi olan bir gruptur.

Ülkemiz toplumsal ve ekonomik açıdan nitelikli bilimsel araştırmalara ihtiyaç duymaktadır. Bilim elimizdeki en kıymetli hazinelerdendir. Bu yazıda üniversiteler ele alınmıştır ancak elbette ki üniversite öncesi eğitimin kalitesi ve bilim üretme süreci içerisindeki rolü de çok önemlidir.

Bu kısa çalışmada Wissema (2009)'nın belirttiği niteliklere ne kadar sahip olunduğu ile Y ve Z jenerasyonlarının önemi bir seçki üzerinden anlatılmaya çalışılmıştır. Her çalışma gibi bu çalışmanın da üzerine yeni bilgiler katılarak genişletilmesi mümkündür.

KAYNAKÇA

- [1] Alabay, M. N., Çalikoğlu, M. R. ve Aygün, A. (2013). Üçüncü nesil üniversitelerin yeniden konumlandırılması: Bağımsız bir fonksiyon olarak sosyal etkinin doğuşu. In Proc. ICQH 2013-*International Conference On Quality In Higher Education*, 978-992.
- [2] Alan, G. A. (2011). *Postmodern tüketim kültüründe pazarlama yönelimli halkla ilişkiler*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- [3] Arap, K. S. (2010). Türkiye yeni üniversitelerine kavuşurken: Türkiye'de yeni üniversiteler ve kuruluş gerekçeleri. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 65(1), 1-29.
- [4] Arslan, M. (2005) Cumhuriyet dönemi üniversite reformları bağlamında üniversitelerimizde demokratiklik tartışmaları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 23-49
- [5] Bernheim, C. T. ve Chaui, M. D. S. (2003, December). *Challenges of the university in the knowledge society, five years after the World Conference on Higher Education*. In Paper produced for the UNESCO Forum Regional Scientific Committee for Latin America and the Caribbean (UNESCO Forum Occasional Paper Series N 4), 9-11.
- [6] Günay, D. ve Günay, A. 1933'ten günümüze Türk yükseköğretiminde niceliksel gelişmeler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(1), 1-22.



- [7] Kılıç, R. (1999). Türkiye'de yükseköğretimin kapsamı ve tarihsel gelişimi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(3).
- [8] Korkut, H. (2003). Türkiye'de Cumhuriyet Döneminde üniversite reformları. *Milli Eğitim Dergisi*, 160, 2013.
- [9] Morton, L. P. (2002). Targeting generation Y. *Public Relations Quarterly*, 47(2), 46-48.
- [10] Sargın, S. (2007). Türkiye'de üniversitelerin gelişim süreci ve bölgesel dağılımı. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 133-150.
- [11] Şahin, M. C. (2009). Yeni binyılın öğrencilerinin özellikleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 155-172.
- [12] Top, S. ve Öner, A. (2012). İşletme perspektifinden sosyal sorumluluk teorisinin incelenmesi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 4(7), 95-108.
- [13] Tulgan, B. ve Martin, C. A. (2001). *Managing Generation Y: Global Citizens Born In The Late Seventies And Early Eighties*. Human Resource Development.
- [14] Wissema. J.G. (2009). *Üçüncü Kuşak Üniversitelere Doğru-Geçiş Döneminde Üniversiteleri Yönetmek*. Özyeğin Üniversitesi, İstanbul.
- [15] WEB1,http://tr.urapcenter.org/2015/26_haziran_2015_universitemizin_23_bilim_alanina_gore_durumu_dunya_genel_siralamalarindaki%20durumu.pdf, Erişilme tarihi 26.06.2015



Yükseköğretimde Bilgi Temelli Değişim Stratejileri ve Yeni Uygulama Politikaları

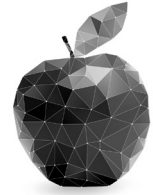
Prof. Dr. İsmail BİRCAN*

Özet

Günümüzde hızlı teknolojik, bilimsel, ekonomik ve siyasi gelişmeler karşısında, 21. yüzyılda üniversitelerin işlevi de evrilmiştir. Üniversiteler, 3.kuşak üniversitelere ilişkin politika uygulamaları (girişimci, yenilikçi, değer yaratan, patent üreten üniversite) modeli yaygınlaşmaktadır. Diğer yandan imalat sanayiini; üretim ve tasarım süreçlerinde bilişim yönünde teşvik ederek, yüksek teknoloji ile donatmak ve bu sayede üretimde bilgi temelli optimizasyon sağlamak, IT teknolojilerinin kullanımını yaygınlaştırmak amaçlı 4.Sanayi Devrimi (Sanayi 4.0), hızla kullanıma girmiştir. Bu iki gelişme karşısında, üniversitelerin bilgi temelli yeni yükseköğretim stratejileri geliştirmeleri ve uygulama fırsatlarını iyi kullanmaları, birbirine bağlantılı akılcı ve vizyoner bir dünya oluşturmaya da katkı sağlayacaktır.

Üniversitelerin yeni işlevi olan; üretime dayalı ve teknoloji temelli bilgi üretimi, paylaşımı ve yaygınlaştırılması ile “değişim” de hızlandırılmakta ve insanlık tarihi yeni bir evreye girmektedir. Böylece, üniversite-devlet ve işletme üçgeninde yerel, bölgesel ve küresel sorunlara daha kolay çözümler üretebilmek kolaylaşacaktır. Diğer yandan, uygulama odaklı bilgi üretimi; STK’lar da dahil tüm tarafları bir araya getireceğinden interaktif bir yaklaşımla, üniversiteler; yaratıcılık temelli yenilikçilik stratejisi çerçevesinde ayrıca birer kuluçka merkezleri konumuna da gelebilirler. Bu değişimin yaşanmasında eğitim-öğretim, Ar-Ge ve yenilikçilik politikaları ile üniversiteler; öncü rolünü üstlenebilirler. Karşıt olarak, sanayii kuruluşları ile ekonomik gelişmeyi destekleyen devlet politikalarının da değişim için gerekli müfredat değişimlerini desteklemeleri ve katkı sağlamaları söz konusudur. Diğer yandan, uluslararasılaşma, rekabet ve değişen yükseköğretim talebi ve Sanayi 4,0 devrimi sonuçları yükseköğretim kurumlarını ayrıca değişime zorlamaktadır. Bu değişimde bilgi üretimi; bilgiye erişim, bilginin kullanımı ve yaygınlaştırılması önem kazanmıştır. İnovasyon, Ar-Ge yapıları, nitelikli insan kaynağı ve vizyon sahibi liderler yetiştirmede üniversitelerin bilgiye dayalı değişim stratejileri geliştirmeleri ancak bilimsel ve yönetsel özgürlük ortamında süreklilik kazanacaktır. Değişim stratejileri arasında nitelikli araştırmaların ve inovasyonun teşviki, ekonomik ve sosyal yapıları yakından izleme, yeni öğretim yöntem ve teknolojileri bir zorunluluk olarak ortaya çıkmaktadır. Ayrıca

* Atılım Üniversitesi İşletme Fakültesi, ismail.bircan@atilim.edu.tr



milyenyum kuşağında yer alan öğrenci talepleri de bu değişimi zorlamaktadır. Bilimsel bilgiyi kullanan mezunların da istihdamlarının daha kolay olacağı yadsınamaz.

Anahtar kelimeler: *Değişim, Strateji, Bilgi Üretimi.*

Abstract

Today the works at the universities have also evolved in the 21st century upon fast technological, scientific, economic and political developments. Policies concerning 3rd generation university entrepreneurship, innovative, value creating, and patent producing university) model is getting popular. On the other hand, aiming at encouraging manufacturing industry to information technologies in production and design processes, equipping them with high technology and thus providing information based optimization in production and spreading use of IT technologies, the 4th industrial revolution (Industry 4.0) has been put into practice. In presence of these two inevitable developments, development of information based new higher education strategies and using the application opportunities by the universities will contribute to creation of an interconnected rational and envisioning world. Therefore, the universities are to answer the question of “Will information be developed during application processes?” and develop and produce policies in this framework.

Production, share and spread of information based on production and technology, which are among new tasks of the universities will speed up the “transformation” and carry the history of mankind into a new stage. Thus, it will be easier to find solutions to local, regional and global issues in the university-state and enterprise relation. On the other hand, as producing application focused information will gather all parties including NGOs, the universities will also become a center of incubation within frame of creativity based innovation strategy when considered with an interactive approach. The universities may assume the leading roles via education, R&D and innovative policies during such transition. Government policies supporting economic development with industrial organizations may contribute to required curriculum changes for such transformation. In brief, information production, access to information, information use and spreading have all become important. Development of change strategies based on information for creativity based innovation, R&D and qualified human resources and qualifying leaders will become sustainable only in atmosphere having academic and administrative freedom. Change strategies also require encouragement of quality research, close track of economic and social structures, new teaching methods and technologies, information management, quality processes strategies and fast adaptation to change. Furthermore, demands from students of millennium generation also necessitate such change. It cannot be ignored that employment of graduates using scientific information will be easier. The study discusses information based change and new



application policies in respect to emerging developments, opportunities and expectations within frame of new trends in higher education.

Keywords: *Change, Strategy, Information Production.*

Giriş

İnsanlık tarihi 3. bin yıla değişimlerle girmiştir. Afganistan ve Irak Savaşları sonrasında 5 yıldan beri devam eden Suriye savaşı; çok sayıda ülkeyi ilgilendiren yapısı ile 470.000'den fazla insanın hayatına mal olmuş, 7 milyondan fazla Suriyeli ülkelerini terk etmiştir. Bir bölümü çok zor koşullarda AB ülkelerine göç etme yolları aramış, çok sayıda insan şişme botlarla Yunanistan'a geçme yolunda hayatını kaybetmiştir. Kısaca bir insanlık dramı yaşanmaya devam edilmiştir. Geride, başka ülkelere giden göçmen ve mülteci sorunları bırakılmıştır. Savaş nedeniyle insan hakları ihlalleri yaygınlaşmış, Ortadoğu, Afrika ve AB'de yaşanan terör olayları artmıştır. Böyle bir dünyada üniversitelerin; teknolojik gelişme, 4. Sanayi devrimine katkı verme, yoksulluğun azaltılmasına yönelik politikalar üretme işlevleri yanında, nitelikli insan gücü yetiştirerek gündeminde bekleyen evrensel ve ulusal sorunlara sahip çıkma ve çözümler getirme işlevi her zamankinden daha fazla öncelikli ve önemli olmuştur.

Diğer yandan, küresel ısınma, çevre sorunları, doğanın tahribi, enerji savaşları, nükleer enerji güvenliği, insan hakları ihlalleri, etnik çatışmalar, kıtalararası göçmen ve sığınmacı sorunları çözülmesi gereken sorunlar arasında yerini korumaya devam etmektedir. Yoksulluk, gelir dağılımı dengesizlikleri, yolsuzluklar, toplu katliamlar, insanlığın gündeminde kalmaya devam etmiştir.

21. Yüzyılın başlarından itibaren bilgi ekonomisinin önemi daha fazla öne çıkmış, bilgi temelli yeni bir dünya şekillenmiş, e-öğrenme yaygınlaşmıştır. İnternet kullanımının 5 milyar kişiye yaklaşması bilgi toplumu sürecinde bireylerin bilgi ve öğrenim düzeylerini artırmıştır. (Bircan, 2010).

Ülkelerin rekabet güçleri ve inovasyon politikalarının etkinliği insan ve sosyal sermayelerinin düzeyi ile ölçülmeye başlanmıştır (YÖK, 2007). Tüm bu gelişmeler üniversitelerden talep edilen beklentileri daha hızlı değiştirmiştir. Yükseköğretimde ortak proje sayıları ve disiplinlerarası ortak çalışmaların sayısı artmıştır. Türkiye'de altı milyon öğrenci barındıran ve giderek uluslararasılaşan üniversiteler; toplamda 102 bin civarında yabancı öğrenci sayısına ulaşmıştır (Aydın, 2016).

Yükseköğretimde Değişim ve 21. Yüzyıl Üniversiteleri

2015-2040 yılları arasında dünya nüfusunu %24,6 artarak, 9,2 milyar kişiye ulaşması beklenmektedir. Yapılan tahminlere göre, dünyanın bazı bölgelerinde nüfus artarken; Afrika,



Orta Doğu ve Kafkaslar %41,0; Latin Amerika ve Karayipler %19,9; Asya %17,0 bazı bölgelerde azalmaktadır; Avrupa %2,3 (BM,2015). Üniversite çağı nüfusu olan 18-24 yaş gurubu ise 2025 yılında dünya nüfusundaki gelişmelere paralel olarak bazı ülkelerde artmakta, bazı ülkelerde ise azalmaktadır. Diğer yandan yükseköğretime olan talebin ekonomik gelişme, refah artışı, teknolojik gelişmelerin yaygınlaşması ve daha nitelikli insan kaynağı gereksinimleri v.b. nedenlerle dünya genelinde artacağı tahmin edilmektedir. Nüfusun artış hızı azalırken, çalışma çağındaki nüfusun artması "demografik fırsat penceresi" olarak değerlendirilmektedir. Demografik fırsat penceresinin ise iki önemli boyutu bulunmaktadır:

1. Çalışma çağındaki (15-64) nüfusun niteliğini artırmak (eğitim, beceri ve yetenek geliştirme) 2. İstihdam olanaklarını artırmak (Tansel, 2014). Dolayısıyla Sanayi 4,0 (4. Sanayi Devrimi) bir taraftan yüksek nitelikli insan kaynağının yetiştirilmesini üniversitelerden beklerken, bir yandan da yüksek teknoloji kullanan sanayi sektörü ile birlikte, özellikle hizmet sektöründe (yeni mesleklerle birlikte) istihdam oluşmaktadır. O nedenle, üniversitelerde değişime uyum sağlanması ve yenilikçi, fark yaratan, yaratıcılık temelli tasarım, inovasyon ve patent üretimi politikalarının gündeme taşınması yaygınlaşacaktır.

Yükseköğretim talebi, insanlık tarihi içinde değişim göstermiştir. Antik toplumda yükseköğretili nüfus %0,01 iken, sanayi öncesi toplumda %0,05 olmuş, sanayi toplumunda %3'e yükselmiştir. Sanayi sonrası toplumda bu oran %20'lere ulaşmıştır (Karpenko, 2009). Bilgi toplumunda ve 4. Sanayi devrimi içinde bu nüfusun artan nitelikli işgücü talebi ile birlikte %60'lara ulaşacağı tahmin edilmektedir.

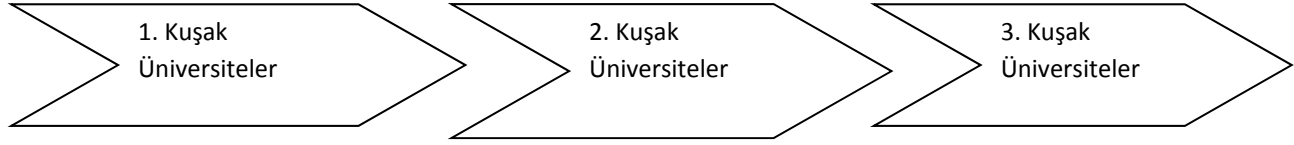
Yükseköğretimde 3. kuşak üniversiteler

Nitelikli insan kaynağı yetiştiren üniversitelerden ayrıca, bilgi, beceri, yaratıcılık temelli üretim, fırsat yaratma, motivasyon süreçleri politikalarına odaklanmaları ile olanaklarını üniversite-sanayi yakın işbirliğinde kullanarak, etkinliklerini ve fark yaratmalarını yaygınlaştırmaları, 21. Yüzyıl üniversitelerinden beklenmektedir. Üçüncü bin yılda (21. Yüzyılın ilk çeyreğinde) üniversitelerden beklenen uygulamaya yönelik politikalar ise aşağıdaki gibi sıralanabilir:

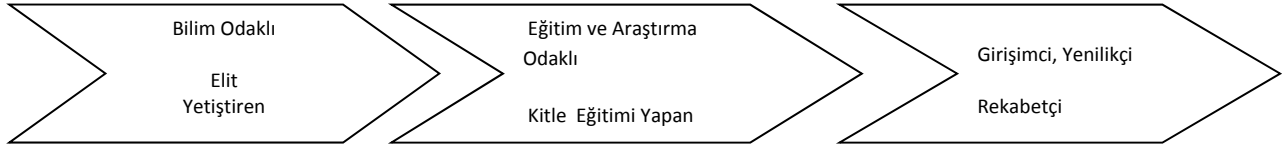
1. Bilgiye kolay erişim sağlama, bilgi temelli değişimi gerçekleştirme
2. Rekabetçi olma, yenilikçi politikalarla fark yaratma
3. Yenilikçiliğe dayanan yaratıcılık geliştirme
4. Ar-Ge kimliklerini öne çıkarma
5. Yaşam boyu öğrenmeyi uzaktan eğitim teknolojilerini de kullanarak geniş kitlelere yayma
6. Ulusal ve evrensel sorunlara karşı duyarlı olma ve çözümler üretebilme



Şekil 3. Kuşak Üniversitelere Yönelim



Kaynak: Wissema:2009 dan alınmıştır.



Kaynak: (Wissema, 2009)

Yükseköğretimde değişim politikaları 3. kuşak üniversitelerle birlikte ivme kazanmış ve digital devrim bu süreci olumlu etkilemiştir. 3. kuşak üniversite uygulama politikaları arasında; araştırma üniversiteleri olmaları, disiplinlerarası araştırmalar yapmaları, tasarım ve yaratıcılığın öne çıkması, girişimci olmaları, finansman kaynakları yönünden devlete bağımlı olmamaları, uluslararasılaşmaları ve rekabetçi olmaları, bilgi üretmeleri, bilgiye erişimi, kullanımı ve paylaşımı sağlamaları, proje yapmaları, bilgiyi pazarlama politikaları izlemeleri ve ayrıca yüksek nitelikli insan gücü yetiştirmeleri sayılabilir.

21.yüzyılda 3.kuşak üniversitelerine geçişi hızlandıran etkenler arasında ise, kamu kaynaklarının yükseköğretime tahsislerinde yetersizlikler, teknoloji üreten firmaların üniversitelerle sık işbirliğine girmeleri, disiplinlerarası araştırmaların artması, yükseköğretimde uluslararasılaşma, yükseköğretime olan talebin artması, vb. sayılabilir.

Geleceğin üniversiteleri ise, ayrıca aşağıdaki göstergelerle değerlendirileceklerdir.

1. İş piyasası ile sıkı işbirliği
2. Araştırma tabanlı üniversite potansiyeli
3. Üniversitelerin aynı zamanda yerelleşmesi (yerelden evrensele)
4. Yabancı öğrenci sayısındaki artış
5. Araştırma fonlarının büyüklüğü ve araştırmaların niteliği (OECD,2009).

Dünyada 4,5 milyon civarında üniversite öğrencisi kendi ülkeleri dışında öğrenim görmektedir. Yıllık ortalama maliyet 40 bin Dolar civarında olduğu tahmin edildiğinde (eğitim, konaklama ve diğer harcamalar) yaklaşık 180 milyar dolarlık bir uluslararası yükseköğretim talebi olduğu tahmin edilebilir. Uluslararası yükseköğretim öğrenci sayısının 2020 yılında 7,2 milyona çıkması beklenmektedir. Yükseköğretimde kalite odaklı rekabet süreçleri hız kazanmıştır.



Üniversiteler ve kalite güvencesi sisteminde gelişmeler

Türkiye’de YÖK’ün girişimi ile Türk üniversitelerinde kaliteye odaklanma süreci başlatılmıştır. 23 Temmuz 2015 tarihinde “Kalite Güvencesi Yönetmeliği” yayımlanmış ve YÖK bünyesinde kalite kurulu oluşturulmuştur. Böylece uluslararasılaşmada yol alan üniversitelerin kalite güvencesine sahip olmaları yeni bir değişim politikası ile gündeme girmiştir. Bu kurulun idari ve mali bakımdan tam bağımsız olması, üniversitelerin hem idari, hem akademik boyutu ile nitelik değerlendirmesi amacıyla kriterler belirlemesi, ayrıca değerlendirme yapacak bağımsız akredite derneklerinin kurulmasına onay vermesi, böylece üniversite birimlerinin (bölümlerinin) uluslararası geçerliliği olan akreditasyona sahip olmaları ile kalite güvencesinin yaygınlaştırılması öngörülmüştür. Nitekim 2015-2019 dönemini kapsayan 10. Kalkınma Planında “Yükseköğretimde kalite güvencesi sistemi oluşturulacaktır.” (Md. 163). “Yükseköğretim kuruluşlarının sanayi ile işbirliği içinde teknoloji üretimine önem veren, çıktı odaklı bir yapıya dönüştürülmesi (değişim politikası) teşvik edilecek ve girişimci faaliyetler ile gelir kaynakları çeşitlendirilecektir.” (Md. 164). Ayrıca “Yükseköğretim kurumları çeşitlendirilecek” ve “Yükseköğretim sistemi uluslararası öğrenciler ve öğretim üyeleri için çekim merkezi haline getirilecektir.” (Md. 165) politikaları öngörülmüş ve bu amaçla uygulamaların gerçekleştirilmesi kamu kaynakları ile desteklenmiştir. Bu bağlamda, üniversitelerde özellikle mühendislik fakültelerinden başlamak üzere, MÜDEK akreditasyonu alan bölüm sayıları giderek artış göstermiştir.

Geleceğin üniversitelerinin sahip olması gereken değişim politikalarını ise şöyle özetlemek olasıdır:

1. Geleneksellikten kurtulmaları ve daha esnek bir yapıda (değişime açık) olmaları
2. Uluslararasılaşmaları
3. Rekabet karşısında asla kaliteden ödün vermemeleri
4. Çeşitli ülkelerin lider üniversiteleri ile disiplinlerarası ortaklık yapabilmeleri
5. Güncel teknolojik gelişmeleri yakından izlemeleri
6. Bilgi üretimi, paylaşılması ve yaygınlaştırılması konularında farkındalık yaratabilmeleri
7. Araştırma ve eğitim amaçlı fark oluşturmaları, uygulamalarda öne çıkmaktadır (Flather, 2009).

Yeni bilginin üretilmesi, saklanması ve ayrıca uygulamaya geçirilmesi konusunda reel sektörle sıkı bir işbirliği yapmaları konusunda sorumluluk üstlenmeleri üniversitelerden beklenmektedir.

Öğrencilere bizzat uygulayarak öğrenecekleri eğitim ortamları yaratılması firma (şirket) işbirlikleri son derece olumlu gelişmelerdir (Duderstadt, 1997). Diğer yandan öğretim elemanlarının yol gösterici, “koç olma” konusunda yönlendirilmeleri bu “değişim işbirliğine” önemli katkı sağlayabilmektedir.



Kalite güvence sistemine sahip yükseköğretim kurumları ortaya koydukları vizyonları ve çevre ile interaktif etkileşim içinde olarak, gündemde olan sorunlara hızlı ve doğru çözümler üretmeleri de ayrıca değişim politikaları içinde yer almaktadır.

Üniversitelerin, kaliteli eğitimin daha az maliyetle sağlanması konusunda da araştırmalar yapmaları beklenmektedir (Grocock, 2001). Kalite güvence sistemi sürekli iyileştirmeyi içerdiğinden değişimi nitelik ve nicelik boyutlarıyla optimal bir platforma taşımak gelişim sürekliliğini sağlamada önemli bir politikadır. O nedenle bölüm akreditasyonların yaygınlaştırılması, öğretim programlarının da kalite sürekliliğini sağlamaktadır.

Yükseköğretimde bilgi temelli değişim stratejileri (stratejik amaçlar)

21. yüzyıl üniversiteleri bilgi üretmek, bilgi paylaşmak, bilgiyi yaygınlaştırmak ve bilgiye erişmeyi kolaylaştırmak gibi öncelikli misyonlarını değişime ayak uydurmak odaklı üstlendiklerinde bu amaçla yeni değişim stratejileri (yol haritaları) uygulamak zorunda kalmaları gerekmektedir. Kısaca, bilgi temelli değişimde hızla değişen küresel dünyada sosyo-ekonomik bir gelişme için sürdürülebilir bir dünya ve çevre yaratmak için üniversitelerin rolleri ne olmalıdır? sorusuna yanıt vermek yine üniversitelerden beklenmektedir. Bu amaçla üniversitelerin hangi değişim stratejilerinin uygulanacağını ortaya koymaları (stratejik planlar), işgücü piyasası, sanayi ve eğitim arasındaki bağlantılarını iyi tanımlamaları ve ortaklıklar kurmaları gerekliliği vardır.

IT kullanımı ve 4. sanayi devrimini (Sanayi 4,0) yakından izleme stratejisi

1. Sanayi Devrimi; buhar gücü ile çalışan çeşitli makina ve araçların kullanımına dayanmakta idi. 2. Sanayi Devrimi; elektrik enerjisinin kullanılmaya başlaması ile seri üretime geçilen dönemi ifade ediyordu. 3. Sanayi Devriminde üretim süreçlerinde elektronik ve bilgi teknolojileri ile otomasyonun sağlandığı dönemdi. Günümüzde yaşanan 4. Sanayi Devrimi ise; bilişim, internet süreçlerinin de üretim aşamasında devreye girmesi ile süreçler arası ağlarla, akıllı üretim yapılmasını kapsamaktadır. Böylece her biri farklı bilgisayarlar ile yönlendirilen makinelerle tasarım ve üretimde verimlilik odaklı üretim hedeflenmektedir. Kısaca yeni bir konsept olan 4. Sanayi Devrimi ilk kez 2011 yılında Hanover Sanayi Fuarında ortaya konmuştur (Ekonomik Forum Sanayi, 2016). İlk üç sanayi devrimi ile kıyaslandığında, nesnelerin internet sayesinde akıllı üretimi hedeflenmektedir. Böylece (Intelligent-Smart Factories) akıllı fabrika dönemi, otomasyon kontrolü ile devreye girmektedir.

Bu hızlı sanayi dönüşümü sürecinde üniversiteler IT Teknolojilerini kullanmada önde olmalılar, yeni yazılımlar geliştirerek, Sanayi 4,0'deki gelişmeleri yakından izlemeleri ve değişime uyum sağlamaları gerekmektedir. Zira geleceğin üretim süreci, yukarıda değinildiği gibi akıllı fabrikalarla gerçekleştirilecektir.



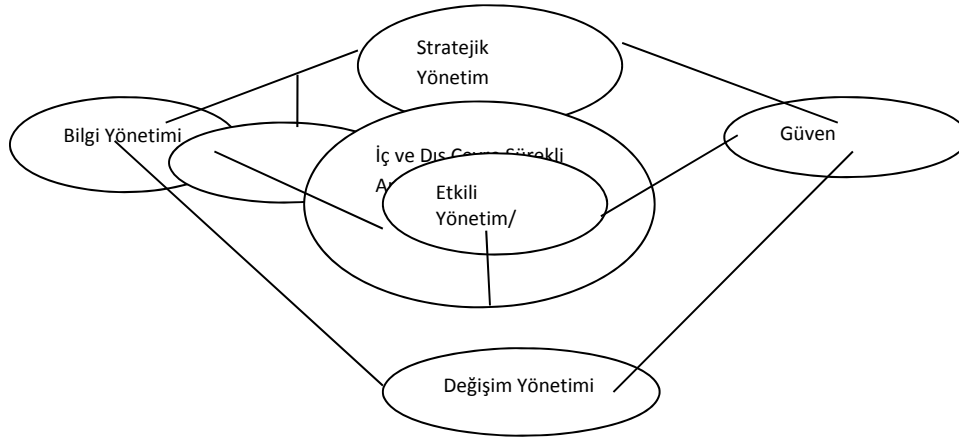
Diğer yandan, AB-2050 sürecinde; yükseköğretimde yeni eğilimler politikaları çerçevesinde; üniversiteler inovasyonda esneklik ve deneysellik, Avrupa'da açık bilgi sisteminin yaygınlaştırılması yüksek teknoloji içeren teknolojik gelişmelerin yaygınlaştırılması ve rekabete öncelik vermektedir (AB'nin 2020 yılında dünyada bilgi temelli rekabetçi bir ekonomiye sahip olma politikası).

Bilgi yönetimi stratejisi

Bilgi temelli ve ayrıca girişimci üniversite modelinin işleyebilmesi etkili yönetim/liderlik potansiyeline de bağlıdır. Nitekim etkili yönetim süreçleri, liderlik ve yönetsel becerilerle yakından ilişkilidir.

Bilgi yönetimi stratejisi; hem üretim sürecindeki yeniliklerle ve hem de teknolojik değişimlerle, yükseköğretimdeki değişimi de etkileyecektir. Bilgi paylaşımının yaygınlaştırılması ve eğitim, hem birey hem de devlet (kamu) politikaları açısından bir yatırımdır.

Şekil 2. Bilgi Yönetimi/Etkili Yönetim/ve Liderlik

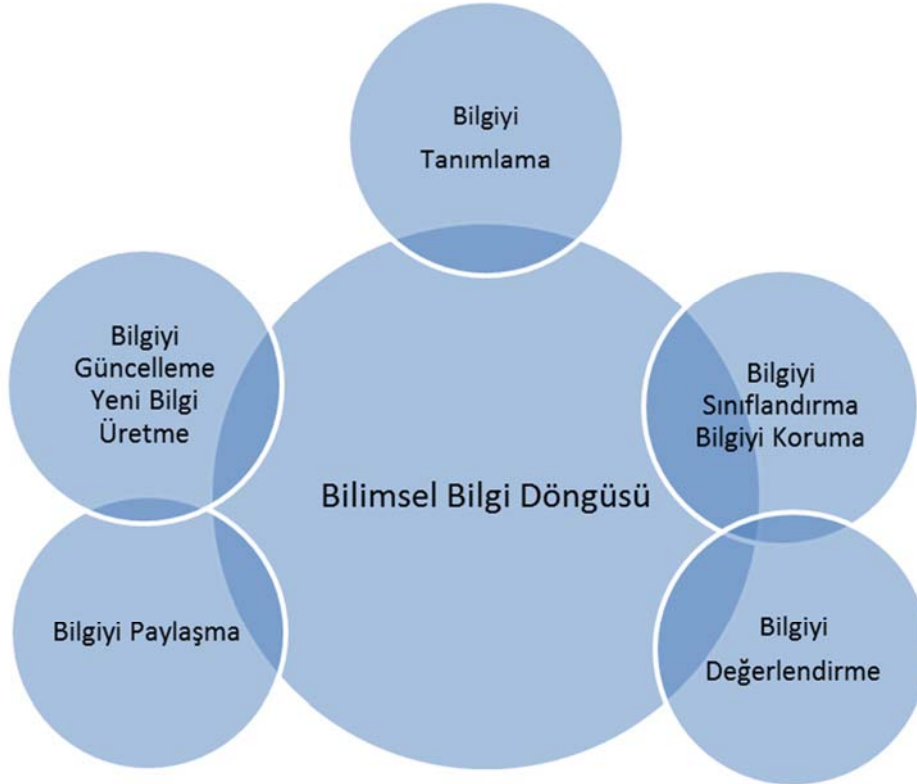


İşgücü piyasasına girmek isteyen her birey beceri ve potansiyeline uygun bir meslek edinmek ve kişisel gelişim için eğitimi talep etmekte, devlet ise açtığı her düzeydeki eğitim kurumları ile bunu desteklemektedir. Diğer yandan beşeri sermaye kuramı eğitimle bireylerin verimliliğinin artırıldığını, dolayısıyla verimliliği artan bireyin daha yüksek ücret almaya hak kazandığını savunmaktadır (Becker, 1964). İkinci Dünya Savaşı sonrası Chicago Üniversitesi'nde iktisatçılar ilk kez eğitimle ilgilenmeye başlamışlar ve eğitimin ekonomik kalkınmadaki rolünü araştırmışlardır.



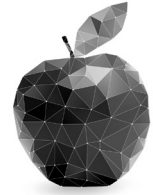
Bilgiye ulaşma, bilgi üretimi gerçekleştirme, bilgiyi saklama, bilgiyi değerlendirme, yeni bilgi üretme ve paylaşma, bilgiyi güncelleme süreci aşağıdaki aşamalarla gerçekleştirilebilmektedir (Şekil:3).

Şekil 3. Bilgi Yönetimi Döngüsü



Farklı düşünmeyi yaygınlaştırma stratejisi

Bilimsel bilginin üretilmesi, erişilmesi, kullanılması ve yaygınlaştırılmasında, farklı düşüncelere de yer verilmesi, sorgulamacı, araştırmacı süreçlerle yeni bilgiler üretilmesini kolaylaştıracaktır. Nitekim bilimsel araştırma tekniklerini kullanarak, çeşitli hipotezler oluşturmak ve önermeler geliştirmek, bu amaca hizmet etmektedir. Yeni görüşler, yeni düşünceler geliştirilmesi, yükseköğretimde değişim süreçlerini de olumlu etkileyecektir. Farklı düşüncelerin tartışılması ortak akılın üretilmesini de kolaylaştırmaktadır.



Ar-Ge ve inovasyon yönetimi stratejisi

Araştırma temelli yükseköğretim inovasyon boyutlu yaratacılığı ortaya çıkarmada ve değişim sürekliliğinde ele alınması gereken ayrı bir strateji olarak benimsenmektedir. Refah toplumları, bilgi ve erdemle şekilleneceğine göre, sağlıklı politika ve stratejiler izlenmesini insan unsuru gerçekleştirecektir. O nedenle Ar-Ge ve inovasyon yönetiminde yönetici seçimi çok önemlidir. Ayrıca inovasyon mesleklerarası ve disiplinlerarası işbirliğini de gerektirir. Günümüzde işletmeler, kurumlar birbirlerine bağımlıdırlar (girdi-çıkıtı alıp verirler) ve küresel rekabette uluslararasılaşmaları gerekir. Diğer yandan inovasyon bilgi ekonomisinin motoru konumundadır. Etkin yönetim gerektirir. Ayrıca değişime niteleyici bir etkinlik ve süreç olarak bakmak gerekmektedir.

Pedagojik yenileşmeler ve müfredat güncelleme stratejisi

Yükseöğretimde, eğitim teknolojilerinden geniş şekilde yararlanılması, hızlı gelişmeler karşısında müfredat güncellemelerinin yapılması, bilimsel bilgi üretimi ile olanaklıdır. Bu nedenle, pedagojik yenileşmelere açık olunması, internet, uzaktan eğitim teknolojilerinden yararlanılması, öğrenci odaklı eğitim, yaşam boyu öğrenme, interaktif öğretim v.b. süreçlerden yararlanılarak eğitim ve öğretimi etkin kılma ve işgücü piyasasının istediği niteliklere sahip insan kaynağı yetiştirme politikası uygulama, değişim için gerekli uygulama politikaları arasındadır. Ayrıca müfredat güncellemelerine ilişkin reel sektörden, iş hayatındaki başarılı eski mezunlardan da geri dönütler almak müfredat güncellemelerini daha etkin kılacaktır. (Mezunları izleme stratejisi).

Kalite süreçleri stratejisi

Yükseöğretimde kalite güvencesi sisteminin yaygınlaşması YÖK tarafından da 2015 yılından beri üzerinde önemle durulan bir stratejidir. Nitekim Aralık 2015'te Kalite Kurulu oluşturulmuş ve çalışmalarına başlamıştır. Üniversitelerin çeşitli bölümlerinin akreditasyon süreçlerine hazırlanmaları kalite güvencesi sistemini yaygınlaştıracak ve Türk yükseköğretimin uluslararasılaşmasına da katkı sağlayacaktır.

Diğer yandan Türkiye'de yaklaşık 33 üniversite, EUA (Avrupa Üniversiteler Birliği)'nin dış değerlendirilmesinden geçmiştir. Bu tür değerlendirmelerin ve ayrıca akredite olmuş üniversite sayısının artması, değişim politikalarına da destek vermektedir. Bu strateji, uluslararası öğrenci sayısının artmasına, yükseköğretimin daha fazla katma değer yaratmasına da neden olacaktır.

Ekonomik ve sosyal gelişmeleri yakından izleme, ekonomik gelişmeye inovasyon temelli yaklaşım stratejisi

Dünyada-giriş bölümünde özetlendiği gibi-hızlı ekonomik, sosyal ve siyasal gelişme ve değişimleri yakından izlemek, ulusal, evrensel sorunlara çözümler üretmek, aynı zamanda üniversitelerin görevleri arasındadır. Yüksek nitelikli insan gücü yetiştirilmesi ve ve bu insan



gücünün üretim sürecinde yer alması ekonomik gelişmeyi hızlandırdığı bilinmektedir. Nitekim gelişmiş ülkelerin ekonomik başarıları GSMH'dan eğitime ayırdıkları payların yüksekliği ve nitelikli insan kaynağı ile değerlendirilmiştir. Kalkınma Planları da ayrıca, ekonomik kalkınmanın; nitelikli, iyi yetişmiş, işini iyi yapan insan kaynağı ile olanaklı olduğunu belirterek, "ekonomik kalkınmanın motoru, nitelikli insan kaynağıdır" ifadesini kullanmışlardır.

Sanayiye giden üniversite stratejisi

Yıllar boyunca, üniversite-sanayi işbirliği konusunda çok sayıda doküman, politika, uygulama örnekleri üretilmiş, ancak sanayi ile (reel sektörle), yükseköğretim kurumları arasında etkin ve kalıcı işbirliğine dayalı bir strateji geliştirilememiştir. Yaratıcılık temelli inovasyon, reel sektörün işine yarayacak patent üretimi, teknoloji ve otomasyon odaklı tasarım v.b. politikaların yaygınlaştırılması, sanayinin üniversiteye gelmesini beklemeden üniversitenin sanayiye gitmesinin teşvik edilmesi, bu amaçla akademisyenlerin teşviki, yükseköğretimde yeni değişim yaklaşımları arasında yer alabilir. Nitekim lisans düzeyinde bazı bölümlerin işletmelerle (kurumlarla) CO-OP projeleri başlatmaları bu süreci hızlandırmıştır. Nitekim AB, değişim politikaları çerçevesinde bilgi odaklı yükseköğretimde üniversitelerin ne yapmaları gerektiğini tartışmaktadır. Daimler Chrysler firması bu amaçla araştırma fonları vermektedir.

Eğitimin küresel rekabette kurtarıcı rolü stratejisi

Artık iki kutuplu olmayan bir dünya olduğuna göre, küresel dünyada, her alanda rekabet (yükseköğretim dahil) kaçınılmaz olarak üniversiteleri de değişimi yakalamak zorunda bırakmaktadır. Yukarıda 3,1-3,8 arasında belirtilen stratejilerin uygulanması ile bir taraftan, üniversitelerce; ekonomiye nitelikli ve yeniliklere açık insan gücü yetiştirileceği için ulusal rekabet gücü artacaktır. Diğer taraftan da, üniversitelerin değişim için yükseköğretimdeki yeni eğilimlere hızla ayak uydurmalarını sağlayacaktır. Dolayısıyla değişime ayak uydurma; mikro-ekonomik açıdan yükseköğretimdeki gelişime, makro-ekonomik açıdan ise ulusal ekonomiye katkı sağlayacaktır. Nitekim verimlilik artışı ile ulusal ekonomide daha fazla katma değer (GSYİH) üretilmekte ve ülkenin rekabet gücü artırılmaktadır. GSMH'dan eğitime ve Ar-Ge'ye ayrılan kaynakların büyüklüğü ekonomik gelişmeyi nasıl etkilediği unutulmamalıdır (Japonya, Güney Kore örnekleri). Rekabet gücü (GCI, 2015) sıralamasında Türkiye, 134 ülke arasında 45. Sıradadır.

Bu endeksin yukarıya çekilmesinde elbette nitelikli, araştırmacı, sorgulayan insan kaynağı yetiştiren üniversitelerin yadsınamaz rolü olacaktır.

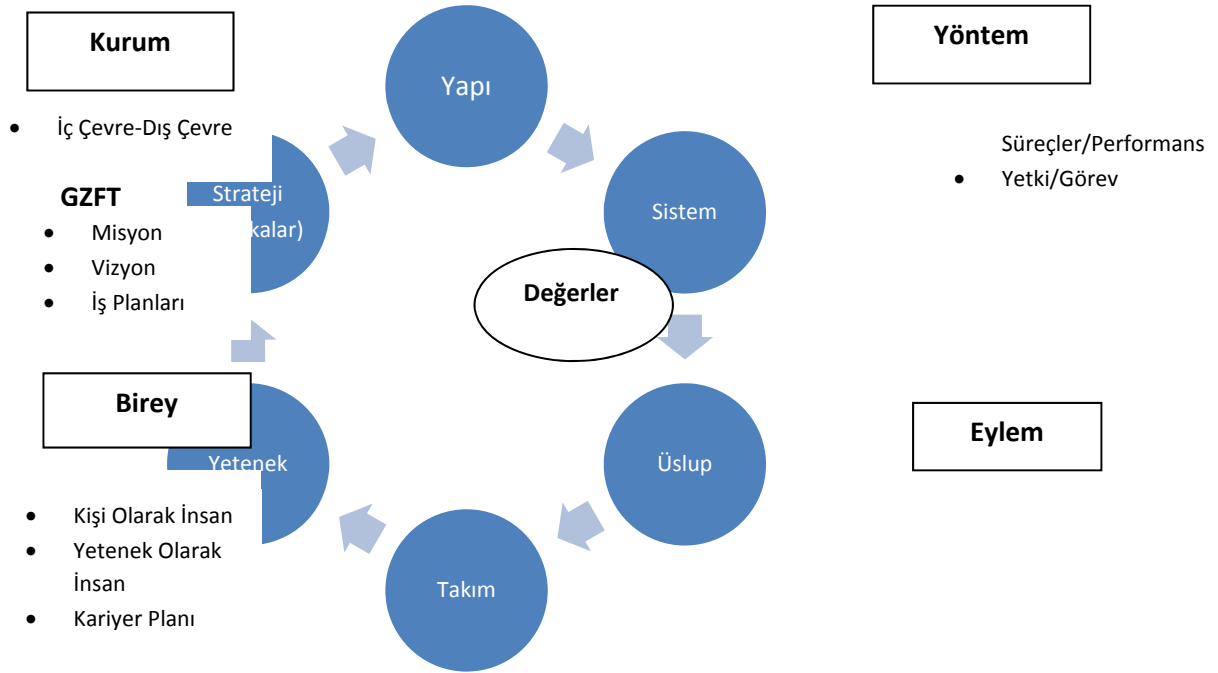
Sonuç

Analiz çerçevesinde görüldüğü gibi, bilgiye erişimde herkese açık yükseköğretim, toplum ihtiyaçlarına yanıt veren yükseköğretim (değerler ve vatandaşlık bilinci), araştırma, yaratıcılık temelli inovasyon yapan, teknoloji ve patent üreten yükseköğretim, IT teknolojilerini yaygın



kullanan yükseköğretim, yükseköğretimde rekabete dayanan kamu ve özel (vakıf) yapısı, yeni öğretim yöntemleri, işbirlikleri, müfredat güncellemeleri, Sanayi 4.0 gelişmeleri v.b. değişim için gerekli parametreleri önümüzde bulunmaktadır. Bilgi temelli değişim stratejilerinin uygulanması, hızla değişen ve karmaşık olan iç ve dış çevrede kurumsal fark yaratma stratejisini uygulamaya geçirme ile olanaklıdır.

Şekil 4. Hızla Değişen Karmaşık İç ve Dış Çevrede Kurumsal Fark Yaratma Stratejisi (Değişime Uyum Sağlama Döngüsü)



Kaynak: Mc Kinsey Çerçevesi, Pascal R; Athos A.G.'den alınmıştır.

Bu değişkenler, yukarıda verilen örgütün stratejik planlama uygulanmasını maksimize eden ve Mc Kinsey (2016) danışmanlık şirketi tarafından geliştirilen 7 S çerçevesi ile de örtüşmektedir. Nitekim değişimin başarıya ulaşmasında bu öğelerin süreçte yer alması gerekli olmaktadır. O nedenle 7 S çerçevesi denen bu bu döngüde (structure, system, style, team, skill, strategy, shared value), insan kaynağı yönetimi ve ortak değerlerle kurumsal yeteneklerin oluşturulması sayesinde öncelikli olarak bilgi temelli değişim kolaylaşacaktır.



Öneriler

21. yüzyıl üniversiteleri bilimsel bilginin üretilmesinde, bilgiye erişimde, bilginin kullanılmasında ve yaygınlaştırılmasında değişim temelli stratejilerini -3,1-3,9'da belirtilen stratejiler- kendi iç ve dış dinamiklerini de dikkate alarak, yükseköğretimde ortaya çıkan yeni trendleri izleyerek ve yeni stratejilerle destekleyerek uygulamaya geçirmelidir. Teknolojinin izlenmesi ve yeni teknolojiler üretilmesine patent destekleri verilmesi politikaları, üniversitelerin ayrıca Sanayi 4,0 ile entegre olmasını kolaylaştıracaktır. Akademisyenlere göre teknolojinin üniversiteler üzerinde olumlu etkileri vardır. Ancak uygulama sorunlarına dikkat çekilmektedir (The Economist Intelligence Unit, 2008).

Türkiye'de KOBİ'lerin %85 'i düşük ve orta teknoloji kullanmaktadır. Teknolojiyi yakalayamayan işletmelerin bir süre sonra kaybedeceği ortadadır. Üniversiteler, KOSGEB desteklerinden de yararlanarak KOBİ'lerle de işbirliği yapabilmeli, üretimdeki dijital dönüşüme katkı verebilmelidirler.

Üniversitelerde, inovasyon, tasarım ve yaratıcılık, girişimcilik ve nitelikli Ar-Ge çalışmaları ile öngörülen politikalar yaşama geçirildiğinde yükseköğretimde değişim daha hızlı yol alabilecektir. Bunun için kararlılık ve değişimi yönetebilme becerileri gereklidir.

Yetkinlikler, kapasiteler, yetenekler, beceriler, tutum ve davranışlar ile talepler insan kaynağı odaklı olduğundan hareketle, gelecekte bu konuda "gerekenler ne olmalıdır?" sorusuna işletmelerle üniversiteler ortak çözüm bulmalıdırlar. Ayrıca sürdürülebilir kalkınmada genç girişimcilerin rolleri konusunda yapılacak çalışmalar, değişim politikaları arasında yer alabilir.

İşbirliği yapma, çeşitli platformlarda tartışma, yaşam boyu öğrenme, kaynaştırma, disiplinler arası yaklaşım sergileme, değişim sürekliliğine de katkıda bulunacaktır. Enerji krizinin yoğunlaşması, sınırlı kıt kaynakların hızla tükenmesi, vb. sorunlarına nitelikli insan kaynakları ile ve iyi uygulama örnekleri sayesinde çözümler aranacağına göre, üniversiteler mutlaka değişimi yakalamalıdırlar. Burada ise, yüksek kaliteli eğitim yapma ve bunu sürekli kılma işlevi değişimin hızlandırılmasında önemli bir yol haritasıdır. Yükseköğretim kurumlarında analitik beceri yetersizliklerinin giderilmesi ve geliştirilmesi ile yetenek yönetimi ve örgütsel değişim ivme kazanacaktır.

Diğer yandan, Türkiye'de giderek uluslararasılaşan yükseköğretim sayesinde, üniversitelerde, çeşitli coğrafyalardan öğrencisi ve öğretim elemanı olan, çok kültürlülük yaygınlaşacaktır.



KAYNAKÇA

- [1] Aydın, M. (2016). DEİK- EEİK Bşk.UAK Şubat 2016 ppt Sunumu, Ankara.
- [2] Becker, G. (1964 ve 1975). *Investment in Human Capital*, University of Chicago Press.
- [3] Bircan, İ. (2010). Üçüncü Bin Yılda Üniversitelerin Yeni Tanımı ve İşlevleri, *Dünya Üniversiteler Kongresi*, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi.
- [4] Bircan, İ. (2007). Türkiye’de Yükseköğretimin Potansiyeli ve 2023 Vizyonu, *Uluslararası, Bilgi, Ekonomi ve Yönetim Kongresi*, İstanbul.
- [5] Duderstadt, J. J. (1997). *The Future Of The University in An Era Of Change*. Retrieved August, 23, 2011.
- [6] Duderstadt J. J. (2007). *The Future of the University in an Era of Change*, The Association of the Collegiate Schools of Planning. Georgia of Institute of Technology, College of Architecture, Mans.
- [7] Glenn, M., & D'Agostino, D. (2008). The future of higher education: how technology will shape learning. *New Media Consortium*.
- [8] Grocock, A. (2001). *Royal Society of Medicine*, London W. I.G.OEA. UK.
- [9] Hoffmann, R. (2006). Destination Europe: How will universities do in a global competition?. *The Future Of The University: Translating Lisbon Into Practice*, 77-84.
- [10] Kalkınma Bakanlığı-10. Kalkınma Planı (2014-2019) Ankara, 2013.
- [11] OECD (1997). *National Innovation Systems Report*, Paris.
- [12] OECD (1996). *The Knowledge-Based Economy Report*, Paris.
- [13] Tansel A. (2014). Türkiye’de nüfusun yaş yapısı, demografik fırsat penceresi ve işgücü piyasası, *Atılım Üniversitesi İz Dergisi*, Ankara.
- [14] Tansel A. (2012). *Türkiye’de 2050’ye Doğru Nüfusbilim ve Yönetim: İşgücü Piyasasına Bakış*, UNFPA ve TÜSİAD Yayını, İstanbul.
- [15] UNESCO-Copes. (2003). Enseignement superieur au vingt et unième siecle, *Une Vision pour l’Avenir*, 28(1) Paris.
- [16] TÜİK. (2014). *İstatistiklerle Türkiye 2013*, Ankara.
- [17] UNFPA (2009). *Nüfus ve Üreme Sağlığı ve Binyılın Hedefleri*, Ankara.
- [18] Ülker, H.İ. (2009). Küreselleşme ve yükseköğretim, *Atılım Üniversitesi İz Dergisi*, 7, Ankara.
- [19] Ülker, H.İ. (2009). İnovasyon, *Atılım Üniversitesi İz Dergisi*, 8, Ankara.
- [20] WEB1, <http://www.europaeum.org/feu/?q=node/132>, Erişilme tarihi 22.01.2016
- [21] WEB2, https://www.mindtools.com/pages/article/newSTR_91.htm, Erişilme tarihi 15.02.2016
- [22] Wissema, J.G. (2009). *Üçüncü Kuşak Üniversitelere Doğru*, Özyeğin Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- [23] YÖK (2007). *Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi*.



Açık ve Uzaktan Yükseköğretimde Akreditasyon

Yrd. Doç. Dr. Ertuğ CAN*

Özet

Yükseköğretimde kaliteyi arttırmak ve kalite güvencesi oluşturmak için yükseköğretim programları, üniversiteler ve yüksekokulları tüm boyutları ile ele almak için yükseköğretim tarafından kullanılan ve kaliteyi gözden geçirme süreci olarak adlandırılan akreditasyon, son zamanlarda oldukça yaygın olarak kullanılmaktadır.

Açık ve uzaktan yükseköğretimde kalite güvencesi ve akreditasyon uygulamaları pek çok ülkede kullanılmasına rağmen, Türkiye’de henüz başlangıç düzeyinde olduğu ve bazı yasal düzenlemelerin dışında akreditasyon uygulamalarının bulunmadığı görülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, açık ve uzaktan yükseköğretimde akreditasyon uygulamalarını incelemek ve Türkiye’de uygulanabilirliğine yönelik öneriler geliştirebilmektir. Araştırmada literatür tarama yöntemi kullanılmıştır.

Araştırma bulgularına göre, son yıllarda başta ABD, İngiltere, Avustralya ve Kanada olmak üzere, pek çok ülkede yükseköğretimde açık ve uzaktan eğitim yoluyla verilen derslerin sayısında önemli artışlar görülmektedir. Bu gelişmeye paralel olarak, açık ve uzaktan eğitim uygulamalarında kaliteyi sağlayabilmek için kurumsal seviyede veya eğitim programları seviyesinde hükümetler, resmî akreditasyon ajansları, özel kurumlar, mesleki dernekler tarafından akreditasyon uygulamaları gerçekleştirilmektedir. Araştırma bulgularına göre, Türkiye’de açık ve uzaktan yükseköğretimde kalite güvencesi ve akreditasyon faaliyetleri henüz gelişme aşamasında olup, mevcut açık ve uzaktan eğitim programları için bir değerlendirme ve akreditasyon süreci bulunmamaktadır. Türkiye’de açık ve uzaktan yükseköğretimde, yasal ve pedagojik düzenlemeler ile birlikte bağımsız akreditasyon kuruluşlarının oluşturulması, bu alandaki uluslararası deneyimlerden ve bilimsel araştırma bulgularından yararlanılması önemli katkılar sağlayabilir.

Anahtar Sözcükler: *Yükseköğretim, Açık ve Uzaktan Eğitim, Akreditasyon, Kalite.*

* Yrd.Doç.Dr., Kırklareli Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, ertugcan@gmail.com



Accreditation in Open and Distance Higher Education

Abstract

Accreditation is a process used by the higher education board during which all dimensions of the higher education is supervised in order to raise and secure higher education quality. It is commonly operated recently.

Although many countries take advantage of quality assurance and accreditation practices in open and distance education, there seems to be a lack of accreditation practices in Turkey except for some fundamental movements and legal regulations.

This research aimed to investigate the accreditation practices in open and distant education, and develop suggestions regarding the applicability in Turkey. Related literature was reviewed as a research method.

The results showed a significant increase in the number of open and distance courses in many countries in particular USA, England, Australia and Canada. In line with this increase, accreditation practices are conducted by the governments, official accreditation agencies, private institutions or professional associations to secure open and distance education quality.

On the other hand, there is no supervision or accreditation process for present open and distance education programs in Turkey. Quality assurance and accreditation operation are still developing for open and distance higher education.

Regarding the research results, it is proposed that forming independent accreditation institutions and benefitting from international experiences and scientific research results about open and distance higher education would be helpful in addition to legal and pedagogical regulations.

Keywords: Higher Education, Open *and* Distance Education, Accreditation, Quality.

Giriş

Yükseköğretimde kaliteyi arttırmak ve kalite güvencesi oluşturmak için yükseköğrenim programları, üniversiteler ve yüksekokulları tüm boyutları ile ele almak için yükseköğrenim tarafından kullanılan kaliteyi gözden geçirme süreci, son zamanlarda oldukça yaygın olarak kullanılmaktadır. Akreditasyon olarak adlandırılan bu süreç, açık ve uzaktan yükseköğretim uygulamalarının etkililiği bakımından da büyük önem taşımakta, gün geçtikçe yaygınlaşmakta ve gelişmektedir.

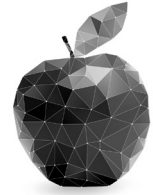


Yükseköğretimde akreditasyonun sağlayacağı başlıca yararlar “saydamlık” ve “hesap verme sorumluluğu” olarak ifade edilebilir. Bunun dışında, akreditasyonun sağlayacağı başlıca yararlar şu şekilde özetlenebilir ;

1. Akreditasyonun sağladığı tanınma imkânı ile öğrenciler ve tüm paydaşlar, eğitim kurumlarının mükemmeliyet standartlarını sağlayıp sağlamadığı konusunda bilgi sahibi olmaktadırlar
2. Akreditasyon, özel sektöre nitelikli insan gücü istihdamı yönünden kolaylıklar ve güven sağlamaktadır. İşverenler, iş başvurusunda bulunan kişinin mezun olduğu okulun akademik kalite düzeyini kolaylıkla araştırabilirler ve bu onlar için bir güven oluşturmaktadır
3. Akreditasyon, yükseköğretim kurumları arasında kredi transferi işlemlerini kolaylaştırmaktadır
4. Akreditasyon kaliteyi güvence altına almaktadır
5. Bazı ülkelerde yükseköğretim kurumlarına yapılacak devlet yardımı için akreditasyon ön koşul olarak gereklidir. Bu yüzden, akreditasyon, devlet fonlarına erişim olanağı sağlar
6. Akreditasyon, yükseköğretim kurumları arasında öğrenci ve öğretim elemanlarının değişim programlarının uygulanmasını kolaylaştırır
7. Yükseköğretim kurumlarının saygın bir kuruluş tarafından akredite edilmesi, öğrenci, veli ve öğretmenlerin okula yönelik güvenini artırır
8. Akreditasyon, yükseköğretim kurumlarında çalışanlara sorunları ortaya koyma ve çözüm üretme olanağı verir ve çalışanların süreçlere katılımını teşvik eder
9. Akreditasyon, yükseköğretim kurumlarında kurum içi iletişim ve etkileşimi geliştirir
10. Akreditasyon, kuruma dışarıdan kapsamlı, tarafsız bir değerlendirme olanağı sağlar
11. Akreditasyon, kuruma, gelecekle ilgili planlama olanağı sağlar
12. Akreditasyon, üst yönetime ve idarecilere önceliklerin tespitinde yol gösterir
13. Akreditasyon, uluslararası derece ve diplomalar arasında uyum sağlar; derece ve diplomaların kalitesini ve geçerliliğini kıyaslamayı kolaylaştırır; ulusal ve kültürel değerlerin transferini destekleyerek ulusal eğitim sistemi ile uluslararası eğitim sistemi arasında karşılaşılabilecek uyum problemlerini ortadan kaldırır
14. Akreditasyon, yükseköğretimin uluslararasılaşmasını, kültürler arası işbirliği ve eşgüdümü sağlar
15. Akreditasyon, yükseköğretim kurumlarının malî yönetim ve bütçe süreci açısından iyileştirilmesine imkân sağlar
16. Akreditasyon, kurum politikalarının belgelendirilmesini ve prosedürlerin geliştirilmesini teşvik eder
17. Akreditasyon, kurumda tutarlı ve kapsamlı uygulamalar yapılmasına yardım eder. (Aktan ve Gencel, 2007):

Genel olarak yükseköğretimde akreditasyon sürecinde altı temel unsur bulunmaktadır:

1. Yükseköğretim kurumunun veya uygulanan programın niteliğini değerlendirmeye olanak sağlayacak bir standartlar kümesi,



2. Yükseköğretim kurumlarına bağlı fakülte, enstitü gibi birimler tarafından hazırlanan, kendilerinin standartları karşılamak üzere nasıl çalıştıklarını açıklayan ve standartları karşılamada ne kadar başarılı oldukları ile ilgili kendi değerlendirmelerini içeren bir öz değerlendirme,
3. Öz değerlendirme raporunun ve diğer belgelerin tetkiki, tesislerin incelenmesi, derslerin gözlenmesi ve öğretim elemanları, öğrenciler, dekan ve ilgili diğer kişilerle görüşmelerin yapılması konularında eğitilmiş uzman meslektaşlardan oluşan bir ekip tarafından yapılan ziyaretler,
4. Ziyareti gerçekleştiren ekip tarafından hazırlanan, yükseköğretim kurumlarına bağlı birimlerin (fakülteler, enstitüler vb.) akreditasyonla ilgili standartları ne ölçüde karşıladığı hakkındaki ekip değerlendirmelerini ve programların akreditasyon durumu hakkındaki önerilerini içeren bir rapor,
5. Ekibin raporunda önemli bir bilgiyi dikkate almaması ya da ziyaretin ardından ortaya önemli bir bilgi çıkması halinde, ziyaret edilen yükseköğretim kurumlarına bağlı fakülte ve enstitü gibi birimlerin üst düzey yöneticileri tarafından yazılan bir cevap,
6. Yükseköğretim kurumlarına bağlı fakülte ve enstitü gibi birimlerden ve ziyareti gerçekleştiren ekipten elde edilen kanıtlara dayalı olarak yetkili akreditasyon kurumunun (ajansının) verdiği karar (YÖK, 2009; Aktan, 2007).

Yükseköğretimde akreditasyon türleri şu şekilde özetlenebilir:

1. Resmî ya da özel akreditasyon: Akreditasyonda program standartlarının oluşturulması, program onayı ve akreditasyona ilişkin belgeler resmî ya da özel merciler tarafından yapılabilir
2. Kurumsal ya da program akreditasyonu: Program akreditasyonunda, bir programın akreditasyon için gerekli standartları karşılayacak nitelikte ya da kalitede olup olmadığının belirlenmesi söz konusudur. Burada öğrenciler, aileler, işverenler gibi farklı ilgililere programın belli kalite standartlarını yerine getirdiğinin garantisini vermek amaçlanmaktadır. Program akreditasyonunda programı değerlendirirken dikkate alınabilecek alt başlıklar şu şekilde olabilir: Programın amacı ve hedefi, programın genel içeriği ve deseni, yönetsel ve fizikî alt yapısı, öğretim elemanlarının yeterlikleri, öğrenci grubunun özellikleri
- Diğer yandan kurumsal akreditasyon, kuruma bir bütün olarak yaklaşmaktadır. Kurumsal akreditasyondaki temel hedef, eğitim etkinliklerinin güvenilir bir kurum tarafından yürütüldüğünün garantisini sağlamaktır
3. Başlangıç ya da izleme akreditasyonu: Eğer program akreditasyonu söz konusu ise, yeni bir programa başlama süreci (ex ante) ile varolan bir programın kalite kontrolü (ex post) süreci birbirinden farklılaşmaktadır (ENQA, 2001).

Dünyada ve Türkiye’de, yükseköğretimde açık ve uzaktan eğitim uygulamaları gün geçtikçe artmakta, geleneksel eğitim kurumları da açık ve uzaktan eğitim uygulamalarına yönelmektedir. Türkiye’de yükseköğretim düzeyinde 100’den fazla açık ve uzaktan eğitime dayalı sertifika, ön lisans, lisans ve lisansüstü düzeyde programlar yürütülmektedir. Ancak, pek çok ülkede kalite



güvencesi ve akreditasyon uygulamaları esas alınmasına rağmen, Türkiye’de açık ve uzaktan yükseköğretimde akreditasyon uygulamalarının henüz başlangıç düzeyinde olduğu ve bazı yasal düzenlemelerin dışında akreditasyon uygulamalarının bulunmadığı görülmektedir. Bu bağlamda, farklı ülkelerdeki açık ve uzaktan yükseköğretimdeki akreditasyon uygulamaları ile Türkiye’deki mevcut durumu incelemek ve öneriler geliştirebilmek, Türkiye’de açık ve uzaktan eğitimde kalitenin sağlanabilmesi bakımından büyük önem taşımaktadır.

Dünyada tarım toplumundan, sanayi toplumu, bilgi toplumu ve ağ toplumuna doğru hızlı bir küresel dönüşüm yaşanmaktadır. Ağ toplumu ile birlikte eğitim alanında da çok önemli gelişmeler gerçekleşmektedir. Eğitim uygulamalarının teknoloji tabanlı olması bu önemli gelişmelerden biridir. Bu sayede, bireyler buldukları herhangi bir yerde ve zamanda eğitim uygulamalarına katılabilmekte ve her türlü bilgiye erişebilmektedir. Teknolojinin gelişmesine bağlı olarak, internet tabanlı uygulamalar ve eğitimde mobil uygulamalar gün geçtikçe yaygınlaşmaktadır. Eğitim kurumlarının, bilgi ve iletişim teknolojileri ile bütünleşmesi sonucunda idarî alanda e-yönetim, akademik alanda ise e-öğrenme olarak adlandırabileceğimiz büyük bir e-dönüşüm yaşanmaktadır (Bakioğlu ve Can, 2014:13). Uzaktan yükseköğretimde kalitenin sağlanabilmesinin önemli yöntemlerinden biri, uzaktan eğitimde kalite güvencesi ve akreditasyon uygulamalarıdır (Bakioğlu ve Can, 2013).

Ülkemizde yükseköğretim kurumlarının uzaktan eğitim programı, uzaktan eğitim merkezi, açık ve uzaktan eğitim fakültesi açabilmelerinde akreditasyon/kalite güvencesi sistemi esas alınmamaktadır. YÖK’ün bünyesinde oluşturulmuş bulunan Uzaktan Eğitim Komitesinin yapacağı değerlendirme sonrasında YÖK Genel Kurulunun resmî onayı ile uzaktan eğitim merkezi ve uzaktan eğitim programları açılabilir.

Bu araştırmanın amacı, açık ve uzaktan yükseköğretimde akreditasyon uygulamalarını incelemek ve Türkiye’de uygulanabilirliğine yönelik öneriler geliştirebilmektir.

Yöntem

Araştırmada literatür tarama yöntemi kullanılmıştır. Ayrıca, farklı ülkelerde faaliyette bulunan akreditasyon kuruluşlarının uygulamaları, standartları, yasal düzenlemeleri, bu alanda yapılan bilimsel araştırmalar incelenmiştir. Araştırmada genel tarama modelinden yararlanılmıştır.

Tarama modelleri genel olarak var olan durumu ya da gerçekliği olduğu gibi araştırıp açıklamayı hedeflemektedir. Tarama modeli; nesneye, olguya, olaya, bireye vb. ilişkin günümüzdeki ya da geçmişteki verilerin tamamının gözden geçirilmesi mantığına dayanmaktadır. Böylece, araştırılan olguya ilişkin dağınık veriler toparlanacak, sınıflandırılacak, düzenlenecek ve çözümlenecektir (Karasar, 2007; Şimşek, 2012).



Genel tarama modelleri, örnekleme yoluyla evren hakkında kestirimlerde bulunma ve genellemeler yapma amacını gütmektedir (Şimşek, 2012).

Bulgular

ABD’de Kalite ve Akreditasyon

ABD’de yükseköğretim kurumlarının faaliyetlerini doğrudan denetleyen ve onaylayan merkezî bir organizasyon bulunmamaktadır. ABD Eğitim Bakanlığı (USDE) ve eyalet hükümetlerinin belirli denetim faaliyetleri bulunmakla beraber, ABD’de yükseköğretim kurumları geniş bir bağımsızlık ve özerklik ile faaliyetlerini sürdürmektedirler. ABD’de yükseköğretim kurumlarında kalite güvence standartları özel ve kâr amacı bulunmayan akreditasyon kurumları tarafından sağlanmaktadır (Eaton, 2006; CHEA, 2009).

Amerika Birleşik Devletleri’nde 2003 yılında 15. baskısı yapılan uzaktan öğrenme için e-öğrenme diplomaları kılavuzuna göre, akreditasyonu yapılmış online okul sayısı 327, akreditasyonsuz okul sayısı 864 ve tanınmamış akreditasyon ajansı sayısı ise 160’tır.

Örneğin, Jones Uluslararası Üniversitesi Amerika’da tamamıyla akredite edilmiş ilk e-öğrenme üniversitesidir. Amerika’da tanınmış akreditasyon ajansları için bir çok liste bulunmaktadır. Amerika’da 2 adet başlıca akreditasyon kuruluşlarını akredite eden ajans bulunmaktadır:

1. ABD Eğitim Bakanlığı Uygunluk ve Ajans Değerlendirme Departmanı, Lise sonrası Eğitim Departmanı

2. Yükseköğretim Akreditasyon Konseyi (CHEA) (Bakioğlu ve Can, 2014).

ABD’de akreditasyon 6 bölgesel ve yaklaşık 80 profesyonel kuruluş tarafından yürütülmektedir. 6 bölgesel akreditasyon kuruluşu üniversiteye giriş için akreditasyon sağlamaktadır. Profesyonel kuruluşlar ise belirli bir departman veya programda kendi uzmanlık alanları konusunda diploma akreditasyonu sağlamaktadır (Charmonman ve Chorpothong, 2004).

Amerika’da faaliyet gösteren profesyonel akreditasyon ajanslarından bazıları şunlardır:

1. Amerikan Peyzaj Mimarları Birliği (American Society of Landscape Architects)
2. Sürekli Eğitim ve Öğretim Akreditasyon Konseyi (Accrediting Council for Continuing Education and Training)
3. Uzaktan Eğitim ve Öğretim Konseyi (Distance Education and Training Council)
4. Öğretmen Eğitimi Akreditasyonu Ulusal Konseyi (National Council for Accreditation of Teacher Education)
5. Amerikan Diyetetik Birliği (American Dietetic Association)
6. Amerikan Tıp Birliği (American Medical Association)
7. Amerikan Tıp Kolejler Birliği (Association of American Medical Colleges)
8. Amerikan Evlilik ve Aile Terapisi Birliği (American Assoc. for Marriage and Family Therapy)
9. Amerikan Psikoloji Birliği (American Psychological Association)



10. Sosyal Hizmet Eğitim Konseyi (Council on Social Work Education)
11. Amerikan Konuşma, Dil, Konuşma Birliği (American Speech-Language-Hearing Association)
12. İç Mimarlık Eğitim Araştırma Vakfı (Foundation for Interior Design Education Research)
13. Eğitim Akreditasyon Konseyi (Accrediting Council on Education)
14. Amerikan Kütüphane Birliği (American Library Association) (Charmonman ve Chorpothong, 2004).

Akreditasyon kuruluşlarının tanınması Yükseköğretimde Akreditasyon Konseyi(CHEA) gibi başka bir özel kuruluş ya da Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Bakanlığı (USDE) tarafından gerçekleştirilmektedir. ABD’de birçok akreditasyon kuruluşu USDE ve CHEA tarafından tanınmaktadır.

ABD’de genel olarak iki tür akreditasyon uygulaması bulunmaktadır. Birincisi “kurumsal akreditasyon”dur. Kurumsal akreditasyon 2 veya 4 yıllık özel veya kamuya bağlı tüm yükseköğretim kurumlarını veya yükseköğretimde belirli bir amaca yönelik kurumları (kariyer geliştirme enstitüleri gibi) kapsamaktadır. Bölgesel ve ulusal akreditasyon ajansları, kurumsal akreditasyonla ilgilenmektedir. ABD’de 6 farklı bölgesel akreditasyon ajansı faaliyet göstermektedir. İkinci tür akreditasyon ise, program temelli olarak yürütülen faaliyetlerdir. Bu akreditasyon faaliyetleri özel ve profesyonel akreditasyon kurumları tarafından yürütülmektedir. Program temelli olarak yürütülen faaliyetlerin amacı, belirli bir yükseköğretim programı temelinde verilen eğitimin ilgili alanda pratik hayatın gerektirdiği beklentileri karşılamaya yönelik olup olmadığını tespit etmek ve onaylamaktır.

ABD Eğitim Bakanlığı Mayıs 1994’te akreditasyon ajanslarına 12 maddeden oluşan ve değerlendirilmesi gereken aşağıdaki yönergeleri bildirmiştir:

1. Program
2. Öğretim elemanları
3. İmkanlar/tesisler, ekipmanlar ve destekler
4. Malî ve yönetim kapasitesi
5. Öğrenci işleri
6. Program süresi, okul harcı, akademik hedefle ilgili ücretler
7. Program süresi, ödemeler, alınan kredilerin ücretleri
8. Öğrencinin elde ettikleri, kazanımları
9. Öğrenci kredisi geri ödemeleri
10. Akreditasyonu yapanlara ulaşan öğrenci şikayetleri
11. Öğrencinin kurallara uyumuna yardım ve yönetmelikler
12. Diğer her şey (personel alımı, kabul, çalışma, reklam, tanıtım) (Charmonman ve Chorpothong, 2004).



Dünyada Uzaktan Eğitimde Kalite ve Akreditasyon

Araştırma bulgularına göre, son yıllarda başta ABD, İngiltere, Avustralya ve Kanada olmak üzere, diğer birçok ülkede yükseköğretimde açık ve uzaktan eğitim yoluyla verilen derslerin sayısında önemli artışlar görülmektedir. Bu gelişmeye paralel olarak, açık ve uzaktan eğitim uygulamalarında kaliteyi sağlayabilmek için internet hizmetleri temelinde kurumsal destek, derslerin geliştirilmesi, öğrenme-öğretme sürecinin geliştirilmesi, öğrenci ve öğretim elemanı desteği, öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirme konularında standartlar oluşturularak uygulamaya başlanmıştır.

Bazı araştırma bulgularına (Seok, 2007 ve Casey, 2008) göre, dünyada açık ve uzaktan eğitim uygulamalarında yaşanan nicel gelişmeler, bir takım olumsuzlukları da beraberinde getirmektedir. Özellikle itibar görmeyen uygulamalar, suistimaller ve programa yönelik dolandırıcılıklar artmaktadır. Balaban'a (2012) göre ise uzaktan eğitim sisteminin pek çok avantajı bulunmakla birlikte, içerik kalitesinin zayıf olması, teknolojik altyapı eksikliği, öğretim yönetim sistemi ve içerik yönetim sistemi yazılımlarının yanlış seçimi, organizasyon yapısının yanlış kurulması, eğitim dokümanları ve kullanım kılavuzlarının oluşturulmaması, kullanıcılarının eğitimine gereken zamanın ayrılmaması, iletişim ve destek birimlerinin oluşturulmaması, istenilen talep ve gelir seviyesinin karşılanamaması, gibi pek çok riskleri de taşımaktadır.

Bütün bu olumsuzluklar, açık ve uzaktan yükseköğretimde kalitenin sağlanmasını gündeme getirmektedir.

Lockee, Burton ve Potter'in (2010)'da belirttiği gibi açık ve uzaktan eğitimde yaşanan nicel gelişmelerin yaratmış olduğu endişelerin giderilebilmesinin yolu kalite ve akreditasyon uygulamalarıdır. Yani, açık ve uzaktan yükseköğretimde kalite ve akreditasyona odaklanmak gerekmektedir.

Değişik araştırmalarda (Durman, 2007; Bakioğlu ve Can, 2014; Can, 2012; Charmonman ve Chorpothong, 2004; Çolak, Kokoç ve Karal, 2011), açık ve uzaktan eğitimde kalitenin sağlanabilmesinde akreditasyonun önemi ve yaygın olarak kullanılan bir yöntem olduğu vurgulanmaktadır.

Avrupa'da 25 ülkede 34 kalite güvencesi ajansı bulunmaktadır (Durman, 2007). Avrupa'daki kalite güvencesi çalışmaları, kurumsal değerlendirme/denetleme, kurumsal akreditasyon, program değerlendirmesi/denetlemesi ve program akreditasyonu olarak yapılabilmektedir. Avrupa'da 25 ülkede, 34 ajans mevcut olup, 20 ajans ENQA üyesi konumundadır (Durman, 2007).



Yükseköğretim kurumlarına kalite güvencesi vermek bu kurumları akredite etmek veya etmemek bir ajans için oldukça iddialı ve zor bir görev olarak görülmektedir. Meslek dayanışması, kamu kurumlarının ya da siyasetçilerin baskıları ve ulusal kaygılar, ajansların görevlerini tarafsız ve bağımsız olarak yerine getirmelerini daha da zorlaştırmakta ve değerlendirmelerin güvenilirliğinin sorgulanmasına neden olabilmektedir. Bu nedenle, Bergen’de Avrupa Yükseköğretim Alanında 2007 yılından itibaren üye 45 ülkenin ulusal ajanslarının değerlendirilmeye başlanması, 2010 yılına kadar bu “ajansların akredite edilmesi” ve bir şemsiye altında toplanması kararı alınmıştır (EHEA, 2005; YÖK, 2007).

Açık ve uzaktan eğitim alanında faaliyette bulunan kurumları akredite eden dünyadaki kuruluşlardan en önemlileri şunlardır: Uzaktan Eğitim ve Öğretim Konseyi (Distance Education and Training Council-DETC), Uzaktan Eğitim Akreditasyon Konseyi (Accreditation Council for Distance Education-ACTDE), Uluslararası Akreditasyon Örgütü (International Accreditation Organization-IAO), Uzaktan Eğitim Akreditasyon Komitesi (Committee for Distance Education Accreditation-CDEA) ve Sürekli Eğitim Öğretim Akreditasyon Konseyi (Accrediting Council for Continuing Education Training (ACCET) (Can, 2012). Akreditasyon uygulamaları, kurumsal seviyede veya eğitim programları seviyesinde hükümetler, resmî akreditasyon ajansları, özel kurumlar, mesleki dernekler tarafından gerçekleştirilmektedir.

Dünya’da CHEA, DETC, ACCET, ACTDE, ODLQC, QAA, ENQA gibi belli başlı uluslararası, bölgesel veya ulusal kuruluşlar, açık ve uzaktan öğrenmenin kurumsal kalite güvence prosedürleri, planlama, yönetim ve idare, ders tasarımı, ders geliştirme ve ders alımı, öğrenen desteği, değerlendirme ve teknoloji uygulamalarını içeren standartlar oluşturarak akreditasyon uygulamalarını gerçekleştirmektedirler. UNESCO ve OECD’de, bu kuruluşlarla işbirliği yaparak açık ve uzaktan öğrenmede kaliteyi geliştirici uygulamalara destek vermektedir.

Jung (2004), küreselleşme ile birlikte yükseköğretim pazarında uzaktan eğitimde kalite güvencesi ve kapasite yaratmak, değişen koşullara bağlı olarak uzaktan eğitimde yeni sorunları tartışmak, ulusal ve kurumsal düzeyde yükseköğrenim için uzaktan eğitimin kalite güvence mekanizmalarını gözden geçirmek için uluslararası girişimlere acil bir ihtiyaç olduğunu belirtmektedir.

Türkiye’de Yükseköğretimde Kalite Güvencesi ve Akreditasyon

Türkiye’de kalite güvence sistemi, yükseköğretim kurumları tarafından yıllık olarak gerçekleştirilen iç değerlendirme süreci ve bu alandaki çalışmalar Yükseköğretim Kurulu tarafından hazırlanmış olan Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği ve bu yönetmelik esaslarıncı oluşturulan YÖDEK (Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu) tarafından hazırlanmış olan Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme



Rehberi’nde gösterilen esaslara göre yürütülmektedir. “Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği” Yükseköğretim Kurulu tarafından 2005 yılında eğitim, öğretim, araştırma faaliyetlerinin kalitesinin geliştirilmesi ve değerlendirilmesi amacıyla, Avrupa Kalite Güvencesi Standart ve İlkelerine de uygun olacak şekilde yayınlanmıştır. Yükseköğretimde kalite standartlarının oluşturulması ve bu alanda uluslararası uyumluluğun sağlanabilmesi amacıyla hazırlanan yönetmelik, yükseköğretim kurumlarının eğitim, öğretim ve araştırma faaliyetleri ile idarî hizmetlerinin değerlendirilmesi, kalitelerinin geliştirilmesi, bağımsız “dış değerlendirme” süreciyle kalite düzeylerinin onaylanması ve tanınması konusundaki çalışmalara ilişkin esasları düzenlemektedir (YÖK, 2010).

Türkiye’de akreditasyon çalışmaları, mühendislik fakültelerinin, mühendislik ve teknoloji için akreditasyon kuruluşu olan uluslararası nitelikteki ABET (Mühendislik ve Teknoloji için Akreditasyon Kurulu) tarafından akredite edilmeleri ile başlamıştır. 1994-2004 yılları arasında dört üniversitede (ODTÜ, Boğaziçi, Bilkent, İTÜ) toplam 33 mühendislik programı ABET eşdeğerlik belgesi almıştır. ABET’le ilişkiler sonrasında, 90’lı yılların sonunda, mühendislik programlarının ulusal akreditasyonu amacıyla Türkiye’de, Mühendislik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (MÜDEK) oluşmaya başlamış ve 2002 yılında kurulmuştur. MÜDEK temelde mühendislik eğitiminin kalitesinin nasıl iyileştirilebileceğinden yola çıkılarak ortaya çıkmıştır (Platin, 2007; Akt: Arslan, 2008). Mühendislik fakülteleri dekanları, mühendislik eğitimini iyileştirmek amacıyla bir araya gelmiş ve bir değerlendirme modeli önermişlerdir. Bu model geliştirilerek çok daha profesyonel bir hâl almış ve bugün MÜDEK ulusal düzeyde mühendislik eğitiminin akreditasyonunu yapan önemli bir kurum haline gelmiştir (Arslan, 2008).

Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği, 25942 Sayılı ve 20.09.2005 tarihli Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Bu kapsamda, Üniversitelerarası Kurul’un 30.09.2005 tarihinde gerçekleştirilen 148 no’lu toplantısında Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu üyeleri belirlenmiş ve çalışmalarına başlamıştır (YÖDEK Rehberi, 2007).

Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği gereğince yükseköğretim kurumlarının kendi içlerinde akademik değerlendirme ve kalite geliştirme çalışmalarından sorumlu olan Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Kurulları (ADEK) oluşturulmuştur. ADEK’lerin üye sayısı ve üyeleri, ilgili yükseköğretim kurumunun senatosu tarafından belirlenen ve en az dokuz, en fazla on sekiz kişiden oluşmaktadır (YÖK, 2010).

Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu yükseköğretim kurumlarının iç değerlendirme sürecini oluştururken, malî kaynakların eğitim, öğretim ve

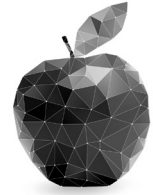


araştırma faaliyetleri ile idari hizmetler için etkin ve verimli kullanılması, eğitim programlarının etkinliği, akademisyenlerin ve öğrencilerin sürece katılımı ve memnuniyetinin sağlanması gibi konuları daha ayrıntılı olarak belirleyebilir ve geliştirerek uygulayabilir (Bakioğlu ve Can, 2014).

Türkiye’de, “Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği” ile başlatılan süreçle, ulusal boyutta yükseköğretim kurumlarının kalite düzeylerinin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi konusunda önemli adımlar atılmıştır. Bu kapsamda, Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu’nun belirleyeceği süreçler çerçevesinde, yükseköğretim kurumlarının her yıl kendi kurumlarını değerlendirmeleri sonucu hazırlayacakları “Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Raporları” ile, kurumsal ve ulusal boyutta bir iç değerlendirme sistemi oluşturulmuştur. Ancak, her ne kadar yönetmelik, yükseköğretimde kalite güvencesi konusunun en önemli unsurlarından biri olan dış değerlendirme süreçlerine ilişkin hususları içermekte ise de, yükseköğretim kurumlarında kurumsal ve/veya birim/alt birim/program bazında dış değerlendirme yapabilecek bağımsız kurum veya kuruluşlar henüz oluşturulamamıştır. Bu nedenle, yükseköğretim sisteminin özellikleri ve Bologna Süreci’nde bu alanda öngörülen ilke ve standartlar göz önünde bulundurularak, bu tür bağımsız kurum/kuruluşların oluşumunu teşvik edecek yaklaşımlara ve yasal düzenlemelere ihtiyaç bulunmaktadır (Türkiye’nin Yükseköğretim Stratejisi Raporu, 2007).

Yükseköğretimde kalite çalışmalarının hızlanması için Bologna süreci kapsamında çalışmalara hız verilmesi, özellikle yaşam boyu öğrenmeyi teşvik etmek, Avrupa Kredi Transfer Sistemini (ECTS) uygulamak, ulusal ve uluslararası düzeyde ders ve kredi transferi yapılabilmesi önemli katkılar sağlayabilir. Uzaktan eğitim kurumlarının akredite olması, ulusal ve uluslararası düzeyde tanınırlıklarını arttıracak ve böylece mezunların uluslararası alanda istihdamı da kolaylaşacaktır. Uzaktan eğitim programlarının akredite olmaları ile birlikte, açık ve uzaktan eğitim programlarının açılma gerekçeleri belirlenmiş olacak, böylece açık ve uzaktan eğitim programlarının ülkenin eğitim felsefesine uygunluğu, mezunların istihdamı, öğrenci kabul koşulları, gerekli teknik ve akademik yeterliliklerin sağlanması konusunda önemli bir adım atılmış olacaktır (Can, 2012). Can’ın (2012) araştırmasında, uzaktan eğitim kurumunun akredite olması, uzaktan eğitim kurumunun ders içeriklerinin daha sağlıklı değerlendirilmesine, teknik altyapı ve kullanılan teknolojilerin yeterliliğinin belirlenmesine ve öğrenci başarısının daha sağlıklı olarak ölçülmesine ve değerlendirilmesine katkı sağlamaktadır.

Bakioğlu ve Can’ın (2013) çalışmasında, ülkemizde faaliyette bulunan açık ve uzaktan eğitim kurumlarının belirli standartlardan uzak olduğu, açık ve uzaktan eğitimde akreditasyon alanında faaliyetleri bulunan ACCET, ACTDE, DETC, MÜDEK, ODLQC gibi kuruluşların uygulamalarından yararlanılarak Türkiye’de açık ve uzaktan eğitimde akademik ve mali



düzenlemeler ile akreditasyon standartlarının belirlenmesi ve bağımsız akreditasyon kuruluşlarının oluşturulmasının faydalı olacağı belirtilmektedir.

Oktik'e (2008) göre; örgün, yaygın, uzaktan, online, online ve yüz yüze olmak üzere, bütün yükseköğretim programları arasında ulusal, uluslararası ilişkilendirme ve tanınmayı sağlamak, bu alanda ulusal çerçevelerin geliştirilmesi için yol gösterici ve referans olmak, oluşturulan alt gruplarda tanımlanan yeterliliklerin bütün dünyada tanınmasını sağlamak amacı ile akreditasyon, uluslararası yeterlilikler çerçevesine uygun olarak oluşturulmalıdır.

Imel'e (1996) göre; yükseköğretimde, uzaktan eğitim alanında standartların olmaması kalite kontrolü ve güvencesi bakımından başlıca sorunlardan biridir. Örgün eğitim programları ile karşılaştırıldığında, yükseköğretimde uzaktan eğitimin akreditasyonunun daha maliyetli, zaman alıcı ve daha çok emek gerektiren bir süreç olduğu belirtilebilir.

Uzaktan eğitim sisteminin bütüncül bir yaklaşımla ele alınması gerektiğini belirten Aydın'a (2008) göre, uzaktan eğitimde sistemin tüm bileşenleri ve sistem dışındaki faktörler ayrıntılarıyla düşünülmelidir. Destek ve nitelik kavramlarının uzaktan eğitimde en önemli iki konu olduğunu vurgulamaktadır. Öğrenci, rehber, yönetici ve çalışanların uzaktan eğitim sisteminde önemli rolleri olduğunu belirterek, destek türlerinin ise öğrenim, teknoloji, yönetim ve toplumsal alanlarda olduğunu vurgulamaktadır. Uzaktan öğretimin öğrencide etkileşimi meydana getirmesi gerektiğini açıklayan Aydın (2008), teknoloji kavramının daha öncelikli hale getirilmesini, ancak öğrenmenin de sosyal bir süreç olduğuna dikkat edilmesini belirtmektedir.

Bazı araştırma bulgularına göre, açık ve uzaktan eğitimde kalite göstergeleri şu şekilde sıralanmıştır: Uzaktan eğitimde öğrenci beklentilerinin karşılanması, öğrencilerin memnuniyeti ile konuyu anlayarak bunu kullanabilmeleri, uzaktan eğitim etkinliklerinin hangi amaçla kullanılacağına belirlenmesi, teknolojik altyapının sorunsuz çalışması ve akademik kadronun yeterliliği, uzaktan eğitimde kullanılan yöntem, araç-gereç ve teknolojinin öğrenci ve öğretim elemanlarının birbirleri ile iletişim kurabilmelerine olanak sağlaması, teknolojik donanımın doğru zamanda doğru şekilde işlemesi, öğrencilerin uzaktan eğitim programlarını bitirme ve uzaktan eğitim programlarından terk oranları, öğrencilere sunulacak içeriğin nitelikli, güncel ve zengin olması, iyi düzenlenmesi, nitelikli öğretim görevlisi istihdamı, yeterli teknik altyapı, sağlıklı iletişim ve etkili geribildirim, kaliteli ders yazılımları, iyi bir örgüt yapısı, standartların, kalite ölçütlerinin oluşturulması, uzaktan eğitimde öğrenci, öğretim üyeleri ve çalışanların ayrı bir eğitime tabi tutulması (Can, 2012).

Uzaktan eğitimde kalitenin sağlanabilmesi için teknik yeterlilik kadar, dersi veren kişinin bu derse uyumu, uzaktan eğitime bakış açısı, tecrübesi, öğrencinin seviyesine uygun ders notu hazırlaması, öğrenci isteklerinin öğrenilmesi, amaca uygun eğitim yapılması, öğrencilerin online



ortamda kontrol edilebilmeleri, karşılıklı etkileşimleri, derslerle ilgili video çekimi ve materyallerin temini, öğrencilerin bunlara ulaşmasını sağlama, eğitimde fırsat eşitliğini sağlama, ülkemizde son döneme kadar tekel konumunda olan açıköğretim alanında yeni kurumların açılmasını teşvik etmek gerekmektedir. Ayrıca, hazırlanan eğitim içeriği öğrencinin ilgisini çekmeli, merak uyandırmalıdır (Can, 2012).

Özkul ve Latchem'e (2011) göre, ülkemizde uzaktan eğitim programı açacak eğitim kurumlarının izleyecekleri aşamalar, şunlardır: Uzaktan eğitim programı açmak isteyen eğitim kurumları kendi performans göstergelerini esas alarak öncelikle bir iç değerlendirme yapmaktadırlar. Ardından, ilgili uzaktan eğitim kurumunun, YÖK bünyesinde oluşturulmuş bulunan Uzaktan Eğitim Komitesine uzaktan eğitim programı açmaya hazır olduklarına dair sunum yapmaları sağlanır veya uzman bir ekip tarafından uzaktan eğitim kurumu ziyaret edilir. Son aşamada ise Uzaktan Komitesi ilgili uzaktan eğitim kurumunun başvurusunu olumlu veya olumsuz olarak neticelendirmektedir.

Robinson'a (2004) göre; kurumların online eğitim hizmeti sunmadan ve uzaktan eğitim alanına girmeden önce kaliteyi nelerin oluşturduğuna uzaktan eğitimde başarı için nelerin gerekli olduğunu göz önünde bulundurmaları gerekmektedir.

Türkiye’de Uzaktan Eğitimde Kalite ve Akreditasyon

Koçdar'ın (2011) araştırma bulgularına göre, Türkiye’de yükseköğretimde kapasite sorununa bir çözüm olarak ortaya çıkan ve son yıllarda sayısı hızla artan uzaktan eğitim programlarının kalitesinin artırılması ve programların sürekli geliştirilmesi açısından diğer ülkelerde yapılan uygulamalardan farklı bir süreç izlenmesi ve uzaktan eğitim programlarında kalite güvencesi ve akreditasyon faaliyetlerinden sorumlu, özerk, ayrı bir akreditasyon kuruluşunun kurulması ve alanlara özgü kurulan veya kurulacak (MÜDEK, vb.) akreditasyon kuruluşlarının, uzaktan eğitim akreditasyon kuruluşu ile işbirliği halinde programları akredite etmesi faydalı olabilir. Ayrıca, görüşlerine başvurulmuş uzmanlar, görüşlerine başvurulmuş uzmanlar, bir akreditasyon sistemi kurulurken, sistemin amaca ve ülkenin eğitim yapısına uygun olması gerektiğini belirterek, akreditasyon kuruluşunun bağımsız, siyasetten uzak, maddî kaynaklarının güvence altında ve sürekli olmasının yanı sıra, bir üst kurul tarafından denetlenerek akredite edilmesi gerektiği belirtilmektedir.

Türkiye’de 2011 yılında Uzaktan Eğitimde Akreditasyon konusunun gündeme alındığı I. Ulusal Uzaktan Eğitim ve e-Öğrenme Çalıştayı ile II. Ulusal Uzaktan Eğitim ve e-Öğrenme Çalıştayı düzenlenmiştir. I.Ulusal Uzaktan Eğitim ve e-Öğrenme Çalıştayı (I.Ulusal Uzaktan Eğitim ve E-Öğrenme Çalıştay Raporu, 2011)nda, “uzaktan eğitimde akreditasyon, ölçme ve değerlendirme” konuları tartışılmıştır.



Çalıştayda üniversiteler, hukuki yapı, içerik oluşturma ve uygulama modelleri, akreditasyon, ölçme ve değerlendirme, sınırlılıklar, karma eğitim - örgün eğitim ilişkisi, teknik altyapı ve uygulama araçları, insan faktörü ve yaklaşımlar konularında çalışma grupları oluşturulmuştur.

I.Ulusal Uzaktan Eğitim ve e-Öğrenme Çalıştayı raporunda en önemli sorun alanları olarak akreditasyon kriterlerinin olmaması, net ve tanımlı bir akreditasyon kurumunun olmaması ile başta eğitim alanı olmak üzere bir çok alanda akreditasyona ihtiyaç olduğu vurgulanmıştır.

“Uzaktan Eğitimde Ulusal Sorunlar Çalıştayı”nda ise (2012) akreditasyon sistemi tasarlama, içerik geliştirme, bilişim sistemleri, ölçme ve değerlendirme, ek ödeme sistemleri ve eğitim maliyeti planlama gruplarının çalışmaları ile özellikle açık ve uzaktan eğitim alanına yönelik yasal düzenlemelerin nasıl olması gerektiği tartışılmıştır.

2014’te gerçekleştirilen II. Açık ve Uzaktan Eğitim Ulusal Vizyon Çalıştayında “Dünyada Açık ve Uzaktan Eğitimin Durumu”, “Türkiye’de açık ve Uzaktan Eğitim Temel Politikası”, “Açık ve Uzaktan Eğitim Sistem Tasarımı-Kalite-Akreditasyon ve Yüz Yüze Eğitim”, “Mevcut Eğitim Sisteminden Geleceğin Eğitimine” başlıklarını taşıyan konular tartışılmıştır.

Uzaktan Yükseköğretim Kapsamında Açılacak Derslere/Programlara İlişkin Genel İlkeler (YÖK, 2012; YÖK, 2013)’in belirlenmesi, sunucu ve istemci üniversitelerin görevlerinin ifade edilmesi, derslerin kredilendirilmesinin nasıl olacağının açıklanması, not bildirim formu düzenlenmesi, özel öğrenci statüsü ile ders izleme ve değerlendirmenin esaslarının belirlenmesi gibi uzaktan eğitim programları alanındaki bazı uygulamaları asgari bir takım standartlara bağlaması bakımından büyük önem taşımaktadır.

USDE (2006) tarafından yayınlanan bir raporda; uzaktan eğitim kurslarının gelişigüzel tasarlanması, öğrencilerin hizmetlere erişememesi, uzaktan eğitim öğrencilerinin kurum ile iletişimlerinde karışıklıklar olması, eğitimi yarıda bırakan çok sayıda öğrencinin bulunması ve uzaktan eğitim öğrencilerinden çok sayıda şikayet alınması, uzaktan eğitimde olumsuz kalite göstergeleri olarak sıralanmaktadır (Simonson, 2007).

Türkiye’de ve farklı ülkelerde uzaktan eğitim uygulamaları, çok büyük kitleleri olumlu ve olumsuz yönleri ile de etkilemektedir. Uzaktan eğitim uygulamalarının kalitesinin artırılmasına yönelik talep ve beklentiler sürekli artmaktadır. Bu gelişmelere paralel olarak, uzaktan eğitim uygulamalarında kalite beklentisi ön plana çıkmaktadır. Böylece kalitenin tanımlanması, standartların oluşturulması ve uygulamaların bu standartlar bakımından değerlendirilmesine yönelik çalışmalar önem kazanmaktadır (Şimşek, 2012). Jung’a (2004) göre; UNESCO Asya Pasifik Bölgesel Eğitim Bürosu, UNESCO Uluslararası Eğitim Planlama Enstitüsü ve OECD Yükseköğretimde Kalite Değerlendirmesi, Kurumsal Deneyimler raporları bulunmaktadır. Bu



raporlar, küresel bağlamda uzaktan eğitimde kalite güvencesi çerçevesinin hâlâ durağan ve gelişme aşamasında olduğunu ortaya koymaktadır. Uysal ve Kuzu (2011), çevrimiçi eğitime yönelik kalite standartlarının düzenlenmesi için kalite çalışmalarına gerek kurumsal olarak, gerekse YÖK koordinatörlüğünde ülke çapında hız verilmesi gerektiğini belirtmektedirler. Türkiye’de uzaktan yükseköğretimde her geçen yıl artarak devam eden niceliksel gelişme, uzaktan eğitim yönetimi (Açıköğretim Fakültesi Yönetimi) başta olmak üzere, ulusal düzeyde kamu ve özel kuruluşlarının desteği ile niteliksel gelişmeye doğru yönlendirilmelidir (Can, 2005).

Can’a (2005) göre; mevcut uygulamalar göstermektedir ki, Türk yükseköğretiminde uzaktan öğretim uygulamalarında öğrenci sayısının artırılmasına yönelik her türlü çalışma, girişim, yasal düzenleme yapılmasına rağmen, kaliteyi ön plana alan girişimler şimdilik ağır işlemektedir. Uzaktan eğitim ve öğretime yönelik yol gösterici ilkeler, Amerikan Uzaktan Eğitim Konsorsiyumu (ADEC, 1999) tarafından 1999’da yayınlanmış ve 24 ilke ile 4 kategori yeniden düzenlenmiştir (ADEC, 2002; Akt.: Seok, 2007).

ADEC online eğitimin kalitesi için a) yapıcı iletişimi kolaylaştırmak, b) öğrenen merkezli, c) yönlendirilmiş öğrenme sistemleri, d) değiştirilebilir öğrenme ve öğretme deneyimi, e) ortak bilgi topluluğu yapısı, f) otantik/gerçek/özgün öğrenme gibi kriterleri savunmaktadır (American Distance Education Consortium, 1999, Akt.: Seok, 2007).

Sonuç

Türkiye’de açık ve uzaktan yükseköğretimde kalite güvencesi ve akreditasyon faaliyetleri henüz gelişme aşamasında olup, mevcut açık ve uzaktan eğitim programları için bir değerlendirme ve akreditasyon süreci bulunmamaktadır. Yeni açılacak programlar, YÖK bünyesinde faaliyet gösteren Uzaktan Eğitim Komitesi tarafından değerlendirilmekte ve bu değerlendirme sonucunda programların açılıp açılmaması konusunda karar verilmektedir.

Uzaktan eğitimde akreditasyonun olabilmesi için öncelikle uzaktan eğitimde yönetim ve süreçlerin oluşması ve bu alanda mezunların verilmesi gerekmektedir. Bu aşamalar sağlanmadan akreditasyon ile ilgili çalışmaların yapılmasının henüz erken olduğu belirtilebilir. Uzaktan eğitim kurumlarının akreditasyonunda ulusal ve uluslararası düzeyde akredite edebilecek kurumların olmaması önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sorunun giderilmesi için uzmanlardan ekip oluşturularak, dünyadaki ve Türkiye’deki açık ve uzaktan eğitim uygulamalarının incelenmesi, parametrelerin belirlenmesi, kalite standartlarının yükseltilmeye çalışılması, akreditasyon kuruluşları ile irtibata geçilmesi ve yapılması gerekenlerin düzenlenmesi faydalı olabilir (Bakioğlu ve Can, 2014). Stella ve Gnanam’ın (2004) da belirttiği gibi, geleneksel birimleri akredite etmek veya değerlendirmek için uygulanan felsefe, prensipler ve standartlar, gerekli düzenlemeler yapılmaksızın uzaktan eğitimin etkinliğini ve kalitesini



değerlendirmek için kullanılmamalıdır. Uzaktan eğitim değerlendirilirken farklı özellikleri dikkate alınmalıdır. Türkiye’de açık ve uzaktan eğitimde akreditasyonu esas alarak kaliteyi sağlama çalışmalarından daha çok, erişim, eşitlik ve kapasite yaratma çalışmalarına önem verilmiştir. Türkiye’de MÜDEK, YÖDEK, ADEK gibi oluşumlar ile “Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği” gibi düzenlemelerin yapılması önemli ancak yetersiz gelişmeler olarak değerlendirilebilir. Açık ve uzaktan yükseköğretimde, yasal ve pedagojik düzenlemeler ile birlikte bağımsız akreditasyon kuruluşlarının oluşturulması, bu alandaki uluslararası deneyimlerden ve bilimsel araştırma bulgularından yararlanılması önemli katkılar sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- [1] Aktan, C.C. ve Gencel, U. (2007). *Yükseköğretimde akreditasyon. Değişim çağında yükseköğretim*. İzmir: Yaşar Üniversitesi Yayını. <http://www.canaktan.org/egitim/akreditasyon/tanim.html>, Web adresinden 22 Mart 2014 tarihinde edinilmiştir.
- [2] Arslan, B. (2008). *Öğretmen Eğitiminde Akreditasyon ve Türkiye İçin Bir Model Önerisi*. Doktora Tezi . Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- [3] Aydın, C. H. (2008). Uzaktan eğitim süreçlerinin tasarımı. *Uluslararası uzaktan eğitim Konferansı*, Maltepe Üniversitesi, 17-18 Ekim 2008: İstanbul. <http://basin.maltepe.edu.tr/node/20>, adresinden 11 Aralık 2015 tarihinde edinilmiştir.
- [4] Bakioğlu, A. ve Can, E. (2014). *Uzaktan Eğitimde Kalite ve Akreditasyon*. Vize Yayıncılık, Ankara.
- [5] Bakioğlu, A. ve Can, E.(2013). Açık ve uzaktan eğitimde akreditasyon. Volkan Yüzer, Gonca Telli Yamamoto ve Uğur Demiray (Editörler), *TÜRKİYE’DE E-ÖĞRENME Gelişmeler ve Uygulamalar IV* içinde (s.227-241). Anadolu Üniversitesi Yayınları No:3016, Açıköğretim Fakültesi Yayınları No:1969, Eskişehir.
- [6] Balaban, M.E. (2012). *Dünyada ve Türkiye’de uzaktan eğitim ve bir proje önerisi*. Işık Üniversitesi, Şubat-2012, İstanbul. http://erdalbalaban.com.tr/wp-content/uploads/2012/12/UE_UzaktanE%C4%9Fitim_EB.pdf, Web adresinden 20 Kasım 2014 tarihinde edinilmiştir.
- [7] Can, E. (2005). *Uzaktan Öğretim Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Yönetimini Değerlendirmeleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- [8] Can, E. (2012). *Açık ve Uzaktan Eğitimde Akreditasyon Yeterlilik Düzeyinin İncelenmesi*, Doktora Tezi . Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- [9] Casey, D.M. (2008). A Journey to Legitimacy: The Historical Development of Distance Education through Technology. *Tech Trends: Linking Research and Practice to Improve Learning*. 52(2), 45-51.
- [10] Charmonman, S. & Chorpothong, N. (2004). Accreditation of eLearning degree. *International Journal of The Computer, the Internet and Management*. 12(2), 235-241.



- [11] Council for Higher Education Accreditation (CHEA). (2009). <http://www.chea.org>, Web adresinden 15 Kasım 2009 tarihinde edinilmiştir.
- [12] Çolak, C; Kokoç, M. ve Karal, H. (2011). Uzaktan eğitimde akreditasyon. *IETC*, 25-27.
- [13] Durman, M. (2007). *Yükseköğretimde Kalite Güvencesi ve Ülkemizdeki Gelişmeler*. Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Eğitim Fakülteleri ve Akreditasyon Çalıştayı. A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları: Ankara. Yayın No: 204.
- [14] Eaton, J. S.(2006). An overview of U.S. accreditation. www.chea.org; Web adresinden 20 Mart 2014 tarihinde edinilmiştir.
- [15] European Network for Quality Assurance(ENQA). (2001). *International initiatives and trends in quality assurance for european higher education*. http://www.enqa.eu/pubs_occasional.lasso, Web adresinden 28 Temmuz 2015 tarihinde edinilmiştir.
- [16] Imel, S. (1996). *Distance Education: Trends and Issues Alerts*. Columbus.
- [17] Jung, I. (2004). *A Survey on Quality Assurance Systems in Mega-Universities and Selected Distance Teaching Institutions*. Second Global Forum on International Quality Assurance, Accreditation and the Recognition of Qualifications in Higher Education “Widening Access to Quality Higher Education”. UNESCO, Paris:28 – 29 June 2004. <http://portal.unesco.org/education/en/ev.php> URL_ID=31915&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html, Web adresinden 10 Aralık 2015 tarihinde edinilmiştir.
- [18] Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel.
- [19] Koçdar, S. (2011). *Uzman Görüşlerine Göre Türkiye’de Uzaktan Eğitim Kurumlarının Akreditasyonu*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Eskişehir.
- [20] Lockee, B. B., Burton, J. K., and Potter, K. R. (2010). Examining standards for education systems. *The 11th International Conference on Education Research New Educational Paradigm for Learning and Instruction*. September 29- October 1. <http://www.aect.org/publications/whitepapers/2010/ICER1.pdf>, Web adresinden 06 Şubat 2015 tarihinde edinilmiştir.
- [21] Oktik, Ş.(2008). Uzaktan eğitimde kalite güvencesi. *Uluslararası Uzaktan Eğitim Konferansı*. Maltepe Üniversitesi, 17-18 Ekim: İstanbul. <http://basin.maltepe.edu.tr/node/20>, Web adresinden 05 Kasım 2015 tarihinde edinilmiştir.
- [22] Özkul, A.E. ve Latchem, C. (2011). Progress towards assuring quality in turkish distance education. 25. *Asya Açık Üniversiteler Birliği (AAOU) Yıllık Konferansı*’nda sunulan bildiri. Wawasan Açık Üniversitesi, Malezya.
- [23] Robinson, E.T. (2004). Accreditation of distance education programs: A primer. *American Journal of Pharmaceutical Education*; 68(4) Article 95. (1-5)



- [24] Seok, S. (2007). Standards, accreditation, benchmarks and guidelines in distance education. *The Quarterly Review of Distance Education*. 8(4), 387-398.
- [25] Stella, A., & Gnanam, A. (2004). Quality assurance in distance education: The challenges to be addressed. *Higher Education*, 47(2), 143-160.
- [26] Şimşek, N.(2012). Uzaktan eğitimde kalite göstergeleri ve teknoloji temelli uzaktan eğitimin bu göstergeler açısından değerlendirilmesi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*. 11(21), 1-24.
- [27] Şimşek, A.(2012). *Araştırma Modelleri: Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Anadolu Üniversitesi Yayınları No:2653, Açıköğretim Fakültesi Yayınları No:1619.
- [28] Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi. (2007). T.C. Yükseköğretim Kurulu, Meteksan A.Ş.:Ankara.
- [29] U. S. Department of Education. (2006). *Evidence of quality in distance education programs drawn from interviews with the accreditation community*. [http://www.itcnetwork.org/Accreditation EvidenceofQualityinDEPrograms.pdf](http://www.itcnetwork.org/Accreditation_EvidenceofQualityinDEPrograms.pdf), Web adresinden 30 Eylül 2009 tarihinde edinilmiştir.
- [30] Ulusal Uzaktan Eğitim ve E-Öğrenme Çalıştay Raporu-I.(2011). Çalışma Grubu Sunumları, Akyaka/Muğla.
- [31] Ulusal Uzaktan Eğitim ve E-Öğrenme Çalıştay Raporu-II.(2011). Çalışma Grubu Sunumları. İstanbul Üniversitesi Rektörlüğü/Beyazıt, İstanbul.
- [32] Uysal, Ö. ve Kuzu, A.(2011). Quality standards in online education: samples from America. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 1(1).
- [33] Uzaktan Eğitim Ulusal Sorunlar Çalıştayı, (2012). <http://uzaktanegitim.istanbul.edu.tr/calistay2012/>, Web adresinden 28 Mayıs 2012 tarihinde edinilmiştir.
- [34] Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- [35] Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği. (2005). http://www.yodek.org.tr/download/yonetmelik_dl.pdf, Web adresinden 18 Mayıs 2012 tarihinde edinilmiştir.
- [36] YÖK, (2010). *Yükseköğretimde Yeniden Yapılanma: 66 Soruda Bologna Süreci Uygulamaları*. Yükseköğretim Kurulu Yayınları. Ankara. http://www.yok.gov.tr/katalog/bologna_kitabi_web_icin.pdf, Web adresinden 10 Mart 2014 tarihinde edinilmiştir.
- [37] Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu (YÖDEK) Rehberi, (2007). <http://www.yodek.org.tr/?page=download>, Web adresinden 10 Şubat 2015 tarihinde edinilmiştir.
- [38] Yükseköğretim Kurumlarında Uzaktan Öğretime İlişkin Usul ve Esaslar, (2013). http://www.yok.gov.tr/documents/10279/34559/uzaktan_ogretim_esas_usul.pdf/b8177cd6-5b3c-407a-9978-f8965419b117, Web adresinden 24 Mart 2016 tarihinde edinilmiştir.



- [39] Yükseköğretim Kurumlarında Uzaktan Öğretime İlişkin Usul ve Esaslar, (2014). https://www.yok.gov.tr/documents/10279/38502/uzaktan_ogretim_esas_usul_25022014.pdf/78353e67-ac60-46d4-85b1-10a3f4cec880, Web adresinden 13 Nisan 2016 tarihinde edinilmiştir.





Critical Thinking as an Innovative Strategy in Education

Dilek ÇAKICI*

Abstract

Ever changing and challenging world requires students, to go beyond the building of their knowledge; they need to develop their higher-order skills, such as critical thinking, decision making, and problem solving. The information age necessitates critical thinking as an indispensable part of life success. Critical thinking requires creativity, communication, and other highly valuable skills. Students who think critically can ask suitable questions, gather relevant information, creatively sort through this information, reason from this information and come to reliable conclusion about the world that enable one to act successfully. Critical Thinking is, in short, self-directed, self-disciplined, self-monitored, and self-corrective thinking. Although it is widely agreed that fostering students' critical thinking skills is necessary, discussion continues about how this can be realized through educational efforts. Teachers play a crucial role in developing the critical thinking skills of their students. This review study firstly aims to put forth a number of the definitions of the critical thinking by different scholars in literature. Then critical thinking skills are explained from different perspectives. Additionally, a number of effective classroom techniques are reviewed to foster the ability to think critically in instructional environment. Finally, the characteristic features of good critical thinkers are introduced.

Keywords: *Critical Thinking, Critical Thinking Skills, The Critical Thinker.*

Özet

Daima değişmekte olan zorlu yaşam öğrencilerin problem çözme, karar verme ve eleştirel düşünme gibi yüksek düzey becerileri geliştirmelerini gerekli kılmaktadır. Bilgi çağı eleştirel düşünmeyi yaşam başarısının ayrılmaz bir parçası olarak değerlendirmektedir. Eleştirel düşünme yaratıcılığı, iletişimi ve oldukça önemli diğer becerileri gerektirmektedir. Eleştirel düşünen öğrenciler uygun sorular sorabilir, ilgili bilgileri toplayabilir, bu bilgileri yaratıcı bir şekilde araştırabilir, bu bilgiyi yargılayabilir ve güvenilir bir sonuca ulaşabilirler. Kısacası eleştirel düşünme, kişinin kendini yönetebilmesi, disipline edebilmesi, gözlemleyebilmesi ve hatalarını düzeltebilmesi demektir. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmenin zorunluluğu konusunda görüş birliği içinde olunmasına rağmen bunun nasıl gerçekleştirileceği hala tartışma konusudur. Öğretmenler öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerinde önemli

* Assist. Prof. Dr. Ondokuz Mayıs University, dcakici@omu.edu.tr



rol oynamaktadırlar. Bu çalışma, öncelikle eleştirel düşünmenin bilim insanları tarafından yapılmış farklı tanımlarına yer vermiştir. Daha sonra, eleştirel düşünme becerileri farklı açılardan açıklanmıştır. Ayrıca, öğretimde eleştirel düşünme becerisini artırmak için etkili bir takım teknikler gözden geçirilmiştir. Son olarak, eleştirel düşünenlerin önemli özellikleri sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Eleştirel Düşünme, Eleştirel Düşünme Becerileri, Eleştirel Düşünen*

Introduction

In today's information age, obtaining facts is hardly a challenge. The real challenge today is the development of the skills that are needed to critique and process that makes easy to obtain information. It requires the ability to analyze the way you think and present evidence for your ideas, rather than simply accepting your personal reasoning as sufficient proof. Teachers play a crucial role in developing the critical thinking skills of their students; thus, it is necessary to think critically to become a component of the courses given at teacher education departments. Researchers generally agree that critical thinking can be taught. It can be argued, then, that learning environments should aim to enable learners to perform acts of critical thinking. This review study is an attempt to sketch the concept of critical thinking in education. It should be noted that critical thinking does not have a definitive definition. A search for the concept of "critical thinking" in education yields hundreds of definitions. Critical thinking means the ability to construct and defend an argument using reason, applying intellectual standards of epistemic responsibility, and recognizing and countering logical fallacies as we see them in others and ourselves. Critical thinking is essential for effective functioning in the modern world. McPeck (1981) claims that critical thinking is "the propensity and skill to engage in an activity with reflective skepticism" (p.p. 8). According to Ennis (1985), it is "reflective and reasonable thinking that is focused on deciding what to believe or do" (pp.45). In the same vein, Lipman (1988), asserts that critical thinking is "skillful, responsible thinking that facilitates good judgment because it relies upon criteria, is self-correcting, and is sensitive to context" (pp. 39). Facione (1990), posits that critical thinking is "purposeful, self-regulatory judgment which results in interpretation, analysis, evaluation, and inference, as well as explanation of the evidential, conceptual, methodological, criteriological, or conceptual considerations upon which that judgment is based" (pp.3). Paul (1992), points out that critical thinking is "disciplined, self-directed thinking that exemplifies the perfections of thinking appropriate to a particular mode or domain of thought" (pp. 9). Bailin, Case, Coombs & Daniels (1999) claim that "thinking that is goal-directed and purposive", "thinking aimed at forming a judgment" (pp. 287), where the thinking itself meets standards of adequacy and accuracy. Facione (2000), offers that the ability to think critically is "judging in a reflective way what to do or what to believe" (pp. 61). Most formal definitions characterize critical thinking as the intentional application of rational, higher order thinking skills, such as analysis, synthesis, problem recognition and problem solving, inference, and evaluation (Angelo, 1995). Beyer (1995) offered another definition "Critical



thinking means making reasoned judgments" (pp.8). "The mental processes, strategies, and representations people use to solve problems, make decisions, and learn new concepts" (Sternberg, 1986, pp.3); "the use of those cognitive skills or strategies that increase the probability of a desirable outcome" (Halpern, 1998, pp.450).

Changing instructional approaches from what to think to how to think would require a major shift in thinking about instructional process. This type of change would require instruction to foster students' critical thinking skills through teaching content. Researchers and educators generally agree about the importance of teaching critical thinking skills in education. However, they debate if and how such skills could be promoted through instruction (Tsui, 2002). Some experts argue that critical thinking instruction is only effective when it is integrated in teaching subject specific knowledge and skills. Conversely, some others believe that critical thinking skills are a generalized subset of skills that should be taught separately (Ennis, 1989).

Critical Thinking Skills

A large number of empirical studies have examined the effect of different teaching strategies aiming at promoting critical thinking skills among students. Despite differences of opinion, contemporary researchers agree that critical thinking is "purposeful, self-regulatory judgment which results in interpretation, analysis, evaluation, and inference, as well as explanation of the evidential, conceptual, methodological, criteriological or contextual considerations upon which judgment is based" (Facione, 1990, pp.2). Critical thinking skills require self-correction, monitoring to judge the reasonableness of thinking, and reflexivity. When using critical thinking skills, individuals are capable of stepping back and reflecting on the quality of that thinking. Simpson and Courtney (2002) points out that critical thinking processes require active argumentation, initiative, reasoning, envisioning, analyzing complex alternatives, and making contingency-related value judgments. According to Banning (2006), critical thinking involves scrutinizing, differentiating and appraising information as well as reflecting on the information that will be used to make judgments and inform clinical decisions. Brookfield (1987) asserts that identifying, challenging, and analyzing assumptions for validity are essential. Because critical thinkers possess curiosity and skepticism, and they are more likely to be motivated to provide solutions that resolve contradictions.

Facione (2011), developed a set of cognitive skills that can be applied to teaching, utilizing, and assessing critical thinking skills. These cognitive skills are interpretation, analysis, evaluation, inference, explanation, and self-regulation. Interpretation is defined as the ability, "...to comprehend and express the meaning or significance of a wide variety of experiences, situations, data, events, judgments, conventions, beliefs, rules, procedures, or criteria". The skill analysis is defined as the ability, "...to identify the intended and actual inferential relationships among statements, questions, concepts, descriptions, or other forms of representation intended to



express belief, judgment, experiences, reasons, information, or opinions”. Evaluation as a critical thinking skill is defined as the ability, “...to assess the credibility of statements or other representations which are accounts or descriptions of a person’s perception, experience, situation, judgment, belief, or opinion; and to assess the logical strength of the actual or intended inferential relationships among statements, descriptions, questions or other forms of representation”. Inference is, “...to identify and secure elements needed to draw reasonable conclusions; to form conjectures and hypotheses; to consider relevant information and to deduce the consequences flowing from data, statements, principles, evidence, judgments, beliefs, opinions, concepts, descriptions, questions, or other forms of representation” (Facione, 2010, pp.5-6). Explanation is, “...being able to present in a cogent and coherent way the results of one’s reasoning. This means to be able to give someone a full look at the big picture: both to state and to justify that reasoning in terms of evidential, conceptual, methodological, criteriological, and contextual considerations upon which one’s results were based; and to present one’s reasoning in the form of cogent arguments”. Lastly, Self-Regulation is to, “...self-consciously monitor one’s cognitive activities, the elements used in those activities, and the resulted educed, particularly by applying skills in analysis, and evaluation to one’s own inferential judgments with a view toward questioning, confirming, validating, or correcting either one’s reasoning or one’s results” (Facione, 2010, pp. 6-7).

According to Cottrell (2005), critical thinking involves a wide range of skills such as: identifying people’s arguments and conclusions; evaluating the evidence from different perspectives; being able to read between the lines and identifying between false or unfair assumptions; recognizing techniques used to make some positions more appealing than others; reflecting on issues in a structured way; drawing conclusions about whether arguments are proved; presenting a structured, clear and well-reasoned point of view that convinces others. In the same vein, Wade (1995) identifies eight essential characteristics of critical thinking. Critical thinking involves asking questions, defining a problem, examining evidence, analyzing assumptions and biases, avoiding emotional reasoning, avoiding oversimplification, considering other interpretations, and tolerating ambiguity.

The strategies used to develop critical thinking

Teaching critical thinking skills is one of the greatest challenges facing teachers in the classroom today. Promoting students’ critical thinking has been a primary goal of education. Traditional school instruction does not encourage the development of higher-order thinking skills like critical thinking. Critical thinking is a complex activity and we should not expect one method of instruction to prove sufficient for developing each of its component parts. Carr (1990) acknowledges that while it is possible to teach critical thinking and its components as separate skills, they are developed and used best when learned in connection with content knowledge Paul (1992) explains that knowledge is coterminous with thinking, especially good or critical



thinking. However, typical school instruction, with its emphasis on the coverage of content, is designed as though recall were equivalent to knowledge. This type of lower-order learning is simply learning by rote or association, with the end result that students memorize material without understanding the logic of it. Students tend not to recognize that their assertions, beliefs, and statements have implications, and thus require evidence to support them. For most students, believing, not thinking, is knowing. An essential instructional task of the teacher is to design activities or to create an environment that allows students opportunities to engage in high-order thinking.

The most widely used model for the development of high level thinking skills is Bloom's Taxonomy. The high-order skills such as analysis, synthesis, and evaluation drive students' thinking to a deeper level and lead students to deal with complexity, rather than just search through text to find an answer. By the same token, Astleitner (2007) argues that critical thinking is a higher order skill which includes evaluating arguments, and is a purposeful, self-regulatory judgment which ends in interpretation, analysis, evaluation, and inference. There are a number of independent and collaborative activities where students can become active participants while acquiring and applying critical thinking. Teachers play a crucial role in developing the critical thinking skills of their students; thus, it is necessary that critical thinking become a component of the courses given at teacher education departments. Cooperative or collaborative learning methods hold promise as a way of stimulating cognitive development, along with constructivist approaches that place students at the center of the learning process. Teachers should model critical thinking in their instruction and provide concrete examples for illustrating abstract concepts that students will find salient. To help students develop critical thinking skills, teachers need to understand the processes that constitute critical thinking and use instructional activities aimed at developing these processes. In that sense, teachers should model how to: define and clarify information, ask appropriate questions, clarify or challenge statements or beliefs, judge the credibility of sources, and solve problems by predicting probable outcomes logically or through deducing.

It is highly recommended that teachers assist their students to become effective critical thinkers, i.e. to help them acquire both the critical thinking skills and critical attitudes to deal with the changes and challenges given rise to be the information age. In terms of classroom teaching, teachers' effective use of questions, involving students in discussions on challenging and motivating topics and different forms of reflection conducted on the basis of respect could engage students in meaningful critical thinking processes. Moreover, a context that supports and values inquiry and a teaching and learning atmosphere that respects different and sometimes competing viewpoints are crucial in facilitating students' critical thinking development. Such practical techniques as debates, problem-solving tasks, self-assessment and peer-assessment can also be helpful. Presseisen (1986) asserts the basic premise is that students can learn to think



better if schools teach them how to think. Teachers should use a wide range of strategies to encourage students to think critically which contributes to their intellectual growth. This educational resource relates to any content that is presented to students and saves teachers activity preparation time. A teacher should examine what he/she fully intends to achieve from the lesson and then select the appropriate critical thinking skills to complement the instructional purpose or the cognitive level of thinking. The questioning stem itself influences the level of thinking or determines the depth of thinking that occurs. There is a shift towards embedding critical thinking instruction within academic disciplines, but failed to support effectiveness of particular instructional strategies in fostering acquisition and transfer of critical thinking skills. Promoting students' critical thinking, such as the ability to identify central issues and assumptions in an argument, recognize important relationships, deduce conclusions from information or data provided, evaluate evidence or authority, etc., has been an essential goal of education (Halpern, 1993; McMillan, 1987; Paul, Binker, 1990). It is argued that classroom instruction is mostly inefficient to help students acquire thinking skills that they could apply to solve important problems within disciplinary areas and in everyday life (Halpern, 1993; Nickerson, 1988). Students are taught to become critical thinkers through systematic and well-designed instruction. Students can generate questions from teachers' questions to get their thinking to move forward. The questions asked or the activities selected to engage students in learning determine the direction of their thinking. While students are learning, the teacher could ask questions to draw meaning from the content. The main objective for teaching critical thinking is to help students make correct judgments based on the available evidence.

Characteristics of critical thinkers

Critical thinking is purposeful, reasoned, and goal-directed. It is the kind of thinking involved in solving problems, formulating inferences, calculating likelihoods, and making decisions. Critical thinkers use these skills appropriately, without prompting, and usually with conscious intent in a variety of settings. That is, they are predisposed to think critically. When people think critically, they are evaluating the outcomes of their thought processes how good a decision is or how well a problem is solved (Halpern, 1996). Halpern (1998), also defined critical thinking as the kind of thinking involved in solving problems, formulating inferences, calculating likelihoods, and making decisions. Halpern (1998), identified the following components of critical thinking: understanding how cause is determined, recognizing and criticizing assumptions, analyzing means-goals relationships, giving reasons to support a conclusion, assessing degrees of likelihood and uncertainty, incorporating isolated data into a wider framework and using analogies to solve problems.

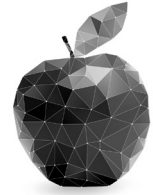
Ennis (1989), suggests that critical thinkers demonstrate particular attributes that distinguish them from others who do not demonstrate critical thinking. For example, they tend to: be capable of taking a position or changing a position as evidence dictates, remain relevant to the point,



seek information as well as precision in information, be open-minded, take into account the entire situation, keep the original problem in mind, search for reasons, deal with the components of a complex problem in an orderly manner, seek a clear statement of the problem, look for options, exhibit sensitivity to others' feelings and depth of knowledge, and use credible sources. Critical thinkers generally use these skills without prompting. Underlying Strategies (Ennis, 2011), "Reflection, Reasons, Alternatives" (RRA): Encourage students to be Reflective; stop and think, instead of making snap judgments, or accepting what is presented in the media. Encourage students to have good Reasons for their views and to seek reasons for others' views. Ask questions "How do you know", "What are the reasons?" and "Is that a good source of information?" Emphasize alertness for Alternative hypotheses, conclusions, explanations, sources of evidence, points of view, plans, etc.

The ideal critical thinker is habitually inquisitive, well-informed, trustful of reason, open-minded, flexible, fair-minded in evaluation, honest in facing personal biases, prudent in making judgments, willing to reconsider, clear about issues, orderly in complex matters, diligent in seeking relevant information, reasonable in the selection of criteria, focused in inquiry and persistent in seeking results which are as precise as the subject and the circumstances of inquiry permit. Thus, educating good critical thinkers means working toward this ideal. "It combines developing critical thinking skills with nurturing those dispositions which consistently yield useful insights and which are the basis of a rational and democratic society" (Facione, 2011, pp.26). According to Paul, Binker (1990), the critical thinker will routinely ask the following questions: "What is the purpose of my thinking objective? What precise question am I trying to answer? Within what point of view am I thinking? What concepts or ideas are central to my thinking? What am I taking for granted, what assumptions am I making? What information am I using? How am I interpreting that information? What conclusions am I coming to? If I accept the conclusions, what are the implications? What would the consequence be if I put my thoughts into action? For each element, the thinker must consider standards that shed light on the effectiveness of his/her thinking" (pp.20-23). For Enis (2011), a critical thinker: is open-minded and mindful of alternatives, desires to be, and is, well-informed, judges well the credibility of sources, identifies reasons, assumptions, and conclusions, asks appropriate clarifying questions, judges well the quality of an argument, including its reasons, assumptions, evidence, and their degree of support for the conclusion, can well develop and defend a reasonable position regarding a belief or an action, doing justice to challenges, formulates plausible hypotheses, plans and conducts experiments well, defines terms in a way appropriate for the context, draws conclusions and integrates all of the above aspects of critical thinking.

Ruggiero (1995), lists the characteristics of good critical thinkers as follows: Critical thinkers regard problems and controversial issues as exciting challenges, strive for understanding, remain patient with complexity, and are ready to invest time to overcome confusion, base their



judgments on evidence rather than personal preferences. They defer judgment when evidence is insufficient and revise judgments when new evidence reveals error. Critical thinkers are interested in other people's ideas and are willing to read and listen attentively, even when they tend to disagree with the position or person. Critical thinkers recognize that extreme views, whether conservative or liberal, are seldom correct. They practice fair-mindedness and seek a balanced view. Also, they are honest with themselves and acknowledge what they know and don't know. They recognize their limitations and are watchful of their own errors. Similarly, Ruggiero (1996), suggests the eight characteristics of an effective critical thinker as follows: a scientific attitude; awareness of the limits of opinion; curiosity; the desire and effort to improve; willingness to acknowledge mistakes; a positive regard for convictions; fair-mindedness; openness to disagreement and criticism; accept the burden of proof; control your defense mechanisms; avoid explaining away evidence and attacking others personally.

Conclusion

The present study aims to highlight the value of utilizing critical thinking in instruction. The classes need to be structured with diversity in students, exercises that are specific to the instruction, and using the relevant tools that are available to them. It is highly recommended that teachers need to be well-experienced in critical thinking. If students are to learn and effectively apply critical thinking skills, then the instructors need to not only understand critical thinking, but be able to cultivate classrooms and environments that help promote the usage of critical thinking skills and be able to effectively evaluate its usage. Critical thinking also needs to be taught in an instructional setting that provide necessary applications of critical thinking and problem-based applications. If teachers are to be successful in encouraging the development of critical thinking skills, explicit instruction in critical thinking needs to be included in the curriculum. Teachers should model critical thinking in their instruction and provide necessary effective strategies to improve shortcomings. Additionally, teachers' attitudes towards critical thinking skills, and providing explicit explanations of the importance of critical thinking could also help students enhance critical thinking. Indeed, critical thinking involves questioning. It is important to teach students how to ask good questions, to think critically, in order to continue the advancement of almost in every field in educational settings.

REFERENCES

- [1] Angelo, T. A. (1995). Beginning the dialogue: Thoughts on promoting critical thinking: Classroom assessment for critical thinking. *Teaching of Psychology*, 22(1), 6-7.
- [2] Astleitner, H. (2007). Teaching critical thinking online. *Journal of Instructional Psychology*, 29(2), 53-77.
- [3] Bailin, S., Case, R., Coombs, J. R., & Daniels, L. B. (1999). Conceptualizing critical thinking. *Journal of Curriculum Studies*, 31(3), 285-302.



- [4] Banning, M. (2006). Measures that can be used to instill critical thinking in nurse prescribers. *Nurse Education in Practice*, 6, 98-105.
- [5] Beyer, B. K. (1995). *Critical Thinking*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- [6] Brookfield, S. (1987). *Developing critical thinkers: Challenging adults to explore alternative ways of thinking and acting*. San Francisco: Jossey-Bass.
- [7] Carr, K. (1990). How can we teach critical thinking? *ERIC Digest*. ERIC NO.: ED326304.
- [8] Cottrell, S. (2005). *Critical Thinking Skills Developing Effective Analysis and Argument*. Palgrave Macmillan.
- [9] Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 43(2), 44–48.
- [10] Ennis, R. H. (1989). Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research. *Educational Researcher*, 18(3), 4–10.
- [11] Facione, P. A. (1990). *Critical Thinking: A Statement Of Expert Consensus For Purposes Of Educational Assessment And Instruction*. Millbrae, CA: The California Academic Press.
- [12] Facione, P. A. (2000). The disposition toward critical thinking: Its character, measurement, and relation to critical thinking skill. *Informal Logic*, 20(1), 61–84.
- [13] Facione, P. A. (2010). *Critical Thinking: What It is And Why It Counts* (Rev. ed.). Insight Assessment.
- [14] Facione, P. A. (2011). *Think Critically*, Pearson Education: Englewood Cliffs, NJ.
- [15] Halpern, D. F. (1993). Assessing the effectiveness of critical-thinking instruction. *The Journal of General Education*, 42(4), 238-254.
- [16] Halpern, D. E. (1996). *Thought and Knowledge: an Introduction to Critical Thinking* (3rd ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- [17] Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains. Dispositions, skills, structuretraining, and metacognitive monitoring. *The American psychologist*, 53(4), 449-455.
- [18] Lipman, M. (1988). Critical thinking—What can it be? *Educational Leadership*, 46(1), 38–43.
- [19] McMillan, J. H. (1981). Enhancing college students' critical thinking: A review of studies. *Research in Higher Education*, 26 (1), 3-29.
- [20] McPeck, J. E. (1981). Critical thinking and education. *Canadian Journal of Education*, 7(4), 107–110.
- [21] Nickerson, R. S. (1988). On improving thinking through instruction. *Review of Research in Education*, 15, 3–57.
- [22] Paul, R. W. (1992). Critical thinking: What, why, and how? *New Directions for Community Colleges*, 1(77), 3–24.



- [23] Paul, R. W., & Binker, A. J. A. (1990). *Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World*. Center for Critical Thinking and Moral Critique, Sonoma State University, Rohnert Park, CA 94928.
- [24] Presseisen, B.Z. (1986). Critical thinking and thinking skills: State of the art definitions and practice in public schools. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, San Francisco, CA.
- [25] Ruggiero, V. R. (1995). *Beyond Feelings: A Guide to Critical Thinking*, 4th ed. Mountain View, CA: Mayfield.
- [26] Ruggiero, V. R. (1996). *Guide to Sociological Thinking*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.,
- [27] Simpson E. & Courtney, M. (2002). Critical thinking in nursing education: Literature review. *International Journal of Nursing Practice*, 8(2), 89-98.
- [28] Sternberg, R. J. (1986). *Critical thinking: Its nature, measurement, and improvement*. National Institute of Education. Retrieved from <http://eric.ed.gov/PDFS/ED272882.pdf>.
- [29] Tsui, L. (2002). Fostering critical thinking through effective pedagogy: Evidence from four institutional case studies. *The Journal of Higher Education*. 73 (6), 740-763.
- [30] Wade, C. (1995). Using writing to develop and assess critical thinking. *Teaching of Psychology*, 22(1), 24-28.



Pedagojik Formasyon Alan Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi

Mustafa UZOĞLU*

Özet

Bu çalışma ile pedagojik formasyon eğitimi gören öğretmen adaylarının uzaktan eğitim hakkındaki görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu araştırma betimsel araştırma yöntemlerinden tarama yöntemine göre yürütülmüştür. Araştırmaya pedagojik formasyon dersi gören toplam 36 öğretmen adayı 2014-2015 eğitim-öğretim yılında katılmıştır. Araştırmanın verileri anket formundan elde edilmiştir. Anket formu 6 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Anket formunun kapsam geçerliğini sağlamak için, Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Ana Bilim Dalında uzman iki öğretim üyesinin görüşleri alınmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular içerik analiziyle değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre pedagojik formasyon dersi gören öğretmen adaylarının uzaktan eğitimi kullanma durumları, motivasyon, araç- gereç ve internette oluşan sorunlar, yüz yüze planlı bir eğitim olmaması ya da zaman ve mekan olarak avantaj-dezavantajları bulunması bakımından farklılık göstermektedir. Uzaktan eğitim kavramının sorulduğu soruya adayların çoğu teknoloji ve internet aracılığı ile sunulan bir eğitim hizmeti şeklinde cevap verdikleri görülmüştür. Uzaktan eğitimin avantajlarına ilişkin olarak öğretmen adaylarının çoğu bu durumun kendilerine uygun zaman ve mekân fırsatı sunduğunu belirtmiştir. Bunun yanında istedikleri an dersi tekrar etme imkânını sunması ve ekonomik olmasını avantaj olarak ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: *Uzaktan Eğitim, Pedagojik Formasyon Öğretmen Adayları, Görüşler*

Identification of Views of Pre-service Teachers Taking Pedagogical Formation Training About Distance Education

Abstract

Education has a very crucial role for the advancement of societies because it is the most important element which affects and shapes the future of the society. Some changes have occurred in education system with the developing technologies. One of the changes that emerged is distance education. Distance education which has been offered through mail, radio, TV, and the Internet is getting more and more importance. The need for distance education has been gradually increasing due to some factors such as courses which have to be taken in different cities and lack of appropriate time. In line with these increasing needs, it becomes important that views of pre-

* Doç. Dr. Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı, Giresun, Türkiye.



service teachers taking distance education should be identified. The aim of the study was to investigate the views of pre-service teachers taking pedagogical formation training. This study was conducted by survey method, one of the descriptive research methods in 2014-2015 academic year. The survey research method enables to examine the current status of the phenomena to be described. This method was selected in the study because the aim was to explore the views of pre-service teachers taking pedagogical formation training.

Total 36 pre-service teachers taking pedagogical formation training participated in this research study. The data of the research were gathered with a questionnaire form developed by the researchers. The questionnaire consisted of six open-ended questions. The opinions of two faculty members working in the Department of Science Education in the Faculty of Education at Giresun University were taken for the content validity of the questionnaire. After the views were received, necessary changes were made and the questionnaire was finalized. The data collected via data collection tool were presented objectively in the findings section of the paper. The data gathered from the questionnaire were analysed via content analysis method and codes and categories were formed. The data were examined by more than one researcher to have reliability. During the analysis, the themes and codes which were invalid and incomprehensible were either struck out or changed. The responses of pre-service teachers were presented in the findings section without making remarks, objectively and comprehensively. Regarding research ethics, the participants were coded as F₁, M₁. According to the results of the research, the conditions of pre-service teachers who take pedagogical formation training for using distance education differ from each other due to motivation, equipment and tools and problems which occur on the Internet, lack of face-to-face instruction, and advantages and disadvantages of time and place. It was found that considering the question which asked distance education concept, most of the pre-service teachers answered that it was a kind of education offered through technology and the Internet. Regarding the advantages of distance education, pre-service teachers stated that it offered an opportunity for suitable time and place. In addition to this, they stated that distance education provided opportunities for them to revise the course whenever they wanted and it was economical. Moreover, they added that distance learning was an advantage for the people who were not able to participate in the lessons in the classroom actively due to personal problems. Considering the disadvantages of distance education they stated that there were Internet-based problems, they were distracted as they did not have face-to-face interaction, it also had a negative effect on their interpretation abilities because they could not express themselves exactly, it was inadequate in terms of visuals, and distance education was not as effective and catchy as face-to-face interaction. When their views regarding the interaction with the teacher were considered, it was revealed that while some pre-service teachers stated negative views due to limiting communication, lack of eye contact, and having difficulty in expressing their views, others stated positive opinions such as communicating directly with the teachers like in a private course and having a comfortable setting where they can express their views. Regarding the pre-service teachers' views on distance



education being of higher quality, they made suggestions like making sample videos for the field, promoting opportunities for students' active participation in the lesson, and including evaluation at the end of the course such as test, and question and answer.

Keywords: *Distance Education, Pedagogical Formation, Pre-Service Teachers, Views.*

Giriş

Toplumların gelişiminde eğitimin büyük bir rolü vardır. Çünkü toplumun geleceğini etkileyen ve geleceğine yön veren en önemli etken eğitimidir. Gelişen teknolojiler ile eğitim sisteminde de bazı değişiklikler ortaya çıkmıştır. Yapılan değişikliklerin bir tanesi de uzaktan eğitimidir. Posta, radyo, TV ve internet üzerinden gerçekleştirilen uzaktan eğitim giderek önemli hale gelmektedir.

Uzaktan eğitim kavramının tanımına bakıldığında birbirinden farklı birçok tanım yapıldığı dikkati çekmektedir. Moore ve Kearsley (2012)'e göre uzaktan eğitim iletişim teknolojileri yardımıyla gerçekleştirilen, örgün öğretimin yapıldığı planlı öğrenme ve öğretimdir. Yalın (2002) ve İşman (1998)'a göre ise fiziksel olarak ayrı mekanlarda olan öğrenci ve öğretmenlerin, teknoloji (Tv, video, bilgisayar, yazılı materyaller vb.) yoluyla etkileşimde buldukları bir sistemdir. Kaya (2002) tarafından da; insanlar arasındaki fırsat eşitsizliğinin önüne geçen, istekli tüm bireylere yaşam boyu eğitim hizmeti sağlayan, bireysel ve toplumsal amaçların gerçekleşmesine katkıda bulunabilen, eğitim teknolojilerinden yararlanmaya ve daha çok kendi kendine öğrenmeye dayalı bir disiplin olarak tanımlanmaktadır. Uzaktan eğitimin tüm tanımları dikkate alındığında ortak noktanın eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi noktasında bireyin öğrenmesine pozitif yönde katkıda bulunması olduğu görülmektedir. Uzaktan eğitim faaliyetlerini yürütürken öğrenen ve öğretmenin aynı ortamda bulunması gerekmediğinden bilginin paylaşımı geniş alanlara ve ortamlara yayılmaktadır. Yukarıda da ifade edildiği gibi uzaktan eğitimde bilgi paylaşımı çeşitlilik göstermekle beraber en yaygın olarak kullanılan yolunun internet yoluyla gerçekleştirildiğidir. İnternet dünyanın birçok ülkesinde, özel ve resmi kuruluş, işyeri, okul ve bireysel kullanıcıların, uydu, kablo, telefon hattı gibi araçlarla birbirine bağlanmasıyla oluşmuş yeryüzünün en büyük iletişim ağıdır. İnternetin büyük miktarda veri sağlaması ve erişim kolaylığı, uzaktan eğitimin internet yoluyla yapılmasına olanak sağlamakta, internet tabanlı uzaktan eğitimin ön plana çıkmasını sağlamaktadır (Gök, 2011).

Uzaktan eğitimin eğitim-öğretim ortamlarında yaygınlaşması ve kullanılmaya başlaması faydalarla birlikte bir takım sorunları da beraberinde getirmiştir (Gök, 2011; Gürbüz, 2014). Demokratik ortam sunma, mekandan bağımsız olma, maddi tasarruf sağlama, maliyeti düşürme, bireyselleştirebilme gibi avantajlarının yanında etkili iletişim sağlanamaması, yüz yüze gerçekleştirilememesi, bağlantılarda sorunlarla karşılaşılması, bazı beceri ve yetenekleri kazandırmada karşılaşılan güçlükler (Kaya, 2002) de dezavantajları olarak ifade edilmektedir. Literatür incelendiğinde uzaktan eğitimle ilgili öğrencilerin ve öğretmen adaylarının, öğretim



elemanlarının algı, tutum ve görüşlerinin belirlenmesine yönelik birçok çalışmanın (Tuncer ve Tanaş, 2011; Kutluca ve Yalman, 2013; Yılmaz ve Özkan, 2014; Gürer, Tekinarslan ve Yavuzalp, 2016); yapıldığı dikkati çekmektedir. Ancak pedagojik formasyon alan öğretmen adaylarının uzaktan eğitim hakkında görüşlerini belirlemeye yönelik çalışmalara pek rastlanılmamaktadır.

Özellikle farklı şehirlerde alınması gereken dersler ya da uygun zamanın olmaması gibi etkenler ile uzaktan eğitime duyulan ihtiyaç da giderek artmıştır. Artan ihtiyaçlar doğrultusunda uzaktan eğitim gören pedagojik formasyon öğretmen adaylarının görüşlerinin belirlenmesi de önem kazanmaktadır. Bu nedenle bu çalışmada pedagojik formasyon eğitimi gören öğretmen adaylarının uzaktan eğitime ilişkin görüş ve düşünceleri belirlenmeye çalışılacaktır.

Yöntem

Araştırmada pedagojik formasyon eğitimi gören öğretmen adaylarının uzaktan eğitim kullanımına ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu çalışma betimsel araştırma yöntemlerinden tarama yöntemine göre 2014-2015 eğitim-öğretim yılında yürütülmüştür. Tarama araştırmaları, araştırılmak istenen olayın mevcut durumu hakkında inceleme yapmayı sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Yapılan çalışmada da pedagojik formasyon eğitimi gören öğretmen adaylarının uzaktan eğitim kullanımına ilişkin görüşlerini incelemek amaçlandığı için bu yöntem seçilmiştir. Araştırmaya pedagojik formasyon eğitimi gören toplam 36 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen anket formundan elde edilmiştir. Anket formu 6 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Anket formunun kapsam geçerliğini sağlamak için, Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Ana Bilim Dalında uzman iki öğretim üyesinin görüşleri alınmıştır. Görüşler alındıktan sonra anket üzerinde gerekli düzeltmeler yapılarak ankete son şekli verilmiştir. Veri toplama aracı ile toplanılan veriler bulgular kısmında tarafsız bir şekilde aynen yansıtılmıştır. Anketten elde edilen veriler içerik analizi ile değerlendirilerek kodlar ve kategoriler oluşturulmuştur. Verilerin geçerliliğini sağlamak için birden fazla araştırmacı ile analiz edilmiştir. Analiz edilirken geçersiz ve anlaşılamayan kod ve temalar çıkartılmış ya da değiştirilmiştir. Öğretmen adaylarının vermiş oldukları cevaplar yorum katılmadan, yansız ve ayrıntılı bir şekilde bulgular kısmında sunulmuştur. Araştırma etiği doğrultusunda katılımcı öğretmen adayları K₁, E₁ (Kız, Erkek) kodlarıyla isimlendirilmiştir.

Bulgular

Öğretmen adaylarına uygulanan anketlerden elde edilen veriler içerik analiziyle değerlendirilerek öğretmen adaylarının görüş ve fikirleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Tablo 1'de öğretmen adaylarının uzaktan eğitimi kullandıkları dersler listelenmiştir. Öğretmen adaylarının %100'ü ölçme ve değerlendirme, %2,7'si de İş güvenliği sertifikasını uzaktan eğitimle aldıklarını ifade etmişlerdir.

**Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitimi Kullandıkları Dersler**

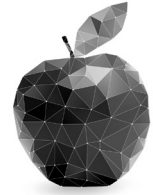
Tema	Kod	Kullanılma Sıklığı N=79		Yüzde
		Erkek	Kız	
Alınan Dersler	Ölçme ve Değerlendirme	10	26	%100
	İş Güvenliği Sertifikası	-	1	%2,7

Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim kavramıyla ilgili görüşleri Tablo 2'de verilmiştir. Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının %30,5'i uzaktan eğitim kavramını uygun mekanla, %66,6'sı teknoloji-internet kavramıyla, %5,5'ide uygun zamanla ilişkilendirmişlerdir.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitim Kavramına İlişkin Görüşleri

Tema	Kod	Öğretmen Adaylarının Görüşleri	Kullanılma Sıklığı N=36		Yüzde
			Erkek	Kız	
Uzaktan Eğitim Kavramı	Uygun Mekan	"Eğitimin internet aracılığıyla kişiyi mekan kısıtlamasından kurtararak sunulan eğitim." (K10)	3	8	%30,5
	Teknoloji-İnternet	"Bilgisayar, telefon gibi teknolojik cihazlarla yapılan iletişim sayesinde yapılan eğitimidir." (K23)	6	18	%66,6
	Uygun Zaman	"Zamandan tasarruf." (K10)	-	2	%5,5

Tablo 3'de öğretmen adaylarının uzaktan eğitimle ilgili aldıkları ölçme ve değerlendirme dersine ilişkin görüşleri verilmiştir. Öğretmen adayları ölçme ve değerlendirme dersini uzaktan eğitimle almanın olumlu ve olumsuz yönlerine dikkati çekmişlerdir. Öğretmen adayları dikkat dağınıklığı (%11,1), yüz yüze etkileşim (%22,2), internet sorunu (%13,9), görsellik (8,3), yorumlama yeteneği (%5,5) gibi olumsuz yönlere dikkat çekerken, zaman (%22,2), tekrar (5,5), mekan (%33,3) ve öğrenci (%5,5) gibi olumlu yönlerine de dikkat çekmiştir.



Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitimle Aldıkları Ölçme ve Değerlendirme Dersine İlişkin Görüşleri

Te ma	Kod	Öğretmen Adaylarının Görüşleri	Kullanılma		Yüzde	
			Sıklığı N=79	Erkek		Kız
Ölçme ve Değerlendirme Dersi	Olumsuz görüşler	Dikkat dağınıklığı	"Sağlıklı olduğumu düşünmüyorum dikkat dağınıklığı yaşıyorum." (K9)	1	3	%11,1
		Yüz yüze etkileşim	"Birebir anlatılanı görmediğimiz için fazla etkili ve akılda kalıcı olmuyor." (K15)	-	8	%22,2
		İnternet sorunu	"İnternette kaynaklı kesinti sebebiyle dersten kopuyorum." (K9)	-	5	%13,9
		Görsellik olarak	"Dersliklerde işlenen dersler gibi verimli olmuyor. Çünkü görsellik eksikliği var." (K11)	1	2	%8,3
		Yorumlama yeteneği	"Uzaktan eğitim kendimizi ifade etme gücümüzü engellemektedir." (K16)	-	2	%5,5
	Olumlu görüşler	Zaman	"Çalışma hayatımızdan zaman ayırarak eğitimimize katkı sağlama açısından oldukça yararlı." (K10)	3	5	%22,2
		Tekrar	"Dersin tekrarlarını istediğimizde açıp izliyoruz." (E4)	1	1	%5,5
		Mekan	"Üniversite yaşadığım yerden uzak olduğu için bu açıdan olumlu."	5	7	%33,3
		Öğrenci	"Sınıf içi eğitime aktif olarak katılmayan kişilere eğitim yönünde sağlanmış büyük bir fırsat olarak düşünüyorum." (E1)	1	1	%5,5

Tablo 4'de öğretmen adaylarının Uzak Eğitimin Yorum Yapma, Problem Çözme ve Kendini İfade Etme Becerilerine Etkisine İlişkin Görüşleri verilmiştir. Tablo 4 incelendiğinde adayların %47,2'si uzaktan eğitimin yorum yapma, problem çözme ve kendini ifade etme becerilerine olumlu bir katkısı olmadığını düşünürken, % 55'i ise olumlu katkısı olduğunu düşünmüştür.

**Tablo 4.** Öğretmen Adaylarının Uzak Eğitimin Yorum Yapma, Problem Çözme ve Kendini İfade Etme Becerilerine Etkisine İlişkin Görüşleri

Tema	Kod	Öğretmen Adaylarının Görüşleri	Kullanılma Sıklığı N=36		Yüzde
			Erkek	Kız	
Uzaktan Eğitimin Yorum Yapma, Problem Çözme Ve Kendini İfade Etmeye Etkisi	Olumsuz görüşler	"Yazarak bir şeyleri anlatmak çok zor oluyor." (K1) "Öğrencinin kendisini göstermesine pek olanak sağlamıyor." (E4) "İfade eksiliği yaşıyorum. Çünkü sesli iletişim kuramıyorum." (K11) "Birebir sınıf ortamı olmadığı için bazen gerekli soruları sormakta zorluk çekiyorum." (K16)	4	13	%47,2
	Olumlu görüşler	"Hocalarla direk özel ders gibi iletişime geçebiliyoruz. Bu yüzden konulara daha geniş bakarak yorum yapma yeteneğimiz artıyor." (K10) "Bazı arkadaşlarımız hocanın karşısında heyecanlanabilir ve düşüncelerini açıklayamaz. Bunun için güzel bir ortam hazırlandığında ve ders katılımlarına olumlu yönde etki ettiğine inanıyorum." (E3)	6	14	%55,5

Tablo 5'de öğretmen adaylarının uzaktan eğitimin kalitesini artırmak için önerileri verilmiştir. Öğretmen adayları uzaktan eğitimin kalitesinin artırılabilmesi için örnek videoların olması (%28), ses sorununun çözülmesi (%22,2), sunum ve soruların aynı gün verilmesi (%3), sınavların da uzaktan eğitimle yapılması (7), test çözümü yapılması (%11,1) gibi önerilerde bulunmuşlardır.

**Tablo 5.** Öğretmen Adaylarının Uzak Eğitimin Kalitesini Arttırmayla İlgili Önerileri

Tema	Kod	Öğretmen Adaylarının Görüşleri	Kullanılma		Yüzde
			Sıklığı N=36	Erkek Kız	
Uzaktan eğitimin kaliteli olması için öneri	Örnek ve alan videoları	Örnekler ve alan videoları olursa daha anlaşılır olur (E1).	1	9	%28
	Öğrencilerin sesinin gitmemesi	Öğrencilerin de sesi ortama gönderilirse yazmak zorunda kalmayız (E3). Sadece hocayı görmek yerine yüz yüze olmayı tercih edilebilir (K4).	3	5	%22.2
	Sunumların ayrı gün olması	Sunum ve soruların aynı gün verilmesi daha iyi olur (E9).	1	0	%3
	Sınavlar da uzaktan olmalı	Sınavlar da uzaktan eğitim olmalı (E7)	2	0	%7
	Test çözümü yapılması	Ek dersler konulmalı (E9). Ders sonrasında soru-cevap kısmına daha fazla zaman ayrılmalı (K11).	1	3	%11.1

Tablo 6'da öğretmen adaylarının uzaktan eğitimin dezavantajlarıyla ilgili görüşleri verilmiştir. Tabloya göre öğretmen adayları internet bağlantısının kesilmesini, kişinin kendini ifade edememesi, soru çözümünün yetersiz olması, bilgisayar ortamı olmaması gibi dezavantajları olduğunu düşünmüşlerdir.

Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Tema	Kod	Öğretmen Adaylarının Görüşleri	Kullanılma		Yüzde
			Sıklığı N=36	Erkek Kız	
Uzaktan eğitimin	İnternet bağlantısının kesilmesi	Eğitim esnasında internet bağlantısı kesiliyor (E1).	2	9	%30.5



Kişinin kendini ifade edememesi	Sadece öğretmen konuştuğu için kişi kendini ifade edemiyor (E4). Bizimde konuşmaya katılmamamız (K19).	3	15	%50
Soru çözümünün yetersiz olması	Soru çözümü yetersiz kalıyor (E4). Sorularımızı rahatlıkla soramıyoruz (K18).	1	3	%11.1
Bilgisayar ortamı olması	Bilgisayar ortamı olduğu için gözü yoruyor (E5). Samimi değil (K6). Hesaplara dayalı dersler anlaşılmıyor (K7). Toplu etkinlik yapılamıyor (K12). Yüz yüze etkileşim olmuyor (K13).	3	11	%39

Tartışma ve Sonuç

Pedagojik formasyon dersi gören öğretmen adaylarının uzaktan eğitimle ilgili düşüncelerinin belirlenmeye çalışıldığı bu çalışmada öğretmen adayları uzaktan eğitimin anlamıyla ilgili farklı tanımlamalara gitmişlerdir. Öğretmen adaylarının bir kısmı uzaktan eğitimi mekandan soyutlanma olarak görürken bir kısmı da teknoloji-internet vasıtasıyla yapılan eğitim olarak düşünmüşlerdir. Öğretmen adaylarının uzaktan eğitimle ilgili düşünceleri İşman (1998) ve Yalın (2002)'in farklı ortamlarda bulunan öğrenen ve öğretmenin etkileşmesi, Kaya (2002)'nin teknolojiden faydalanma yoluyla gerçekleştirilen eğitim tanımlarıyla paralellik göstermektedir. Ancak öğretmen adaylarının uzaktan eğitimle ilgili sadece internet yoluyla gerçekleştirilen eğitime odaklandıkları görülmektedir. Halbuki uzaktan eğitim tv, posta gibi yollarla da gerçekleştirilmektedir.

Çalışmada öğretmen adaylarının uzaktan eğitimle aldıkları ölçme ve değerlendirme dersine ilişkin görüşleri dikkat dağınıklığına neden olması, yüz yüze etkileşim olmaması, internet sorununun olması, görsellikte sıkıntılar yaşanması, yorumlama yeteneğini geliştirmemesi gibi olumsuz yönler dikkat çekerken, uzaktan eğitimin zaman tasarrufu, tekrar etme fırsatı, mekan bağımsızlığı sağlaması gibi olumlu yönlerine de dikkat çekmişlerdir. Kaya (2002)'da yazdığı eserde benzer olumlu ve olumsuz yönler dikkat çekmektedir. Benzer şekilde Yılmaz ve Özkan (2014) ile Tuncer



ve Tanaş (2011)'da çalışmalarında görselliğin artırılmasının öğrencilerin öğrenmelerini arttırabileceğini belirlemişlerdir. Kutluca ve Yalman (2013)'da uzaktan eğitim yönetim sisteminin yüz yüze verilen eğitim kadar etkili olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca çalışmada öğretmen adaylarının uzaktan eğitimin yorum yapma, problem çözme ve kendini ifade etme becerilerine etkisinin ses gitmemesi, öğrencinin kendini tam olarak ifade edememesi gibi nedenlerden dolayı negatif olduğunu düşünmüşlerdir. Çalışmada öğretmen adaylarının uzaktan eğitimin dezavantajlarıyla ilgili internet bağlantısının kesilmesini, kişinin kendini ifade edememesi, soru çözümünün yetersiz olması, bilgisayar ortamı olmaması gibi dezavantajları olduğunu düşünmüşlerdir. Yılmaz ve Özkan (2014)'da yaptıkları çalışmada öğrencilerin laboratuvar uygulaması yapmaması ve işbirliği içinde çalışmalarına imkan verilememesinden dolayı öğrencilerin başarısız olduğunu vurgulamaktadırlar. Çalışmada öğretmen adaylarının uzaktan eğitimin kalitesini arttırmak için örnek videoların olması, ses sorununun çözülmesi sunum ve soruların aynı gün verilmesi, sınavların da uzaktan eğitimle yapılması, test çözümü yapılması gibi önerilerde bulunmuşlardır.

KAYNAKÇA

- [1] Gök, B. 2011. *Uzaktan eğitimde görev alan öğretim elemanlarının uzaktan eğitim algısı*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Bilişim Enstitüsü, Yönetim Bilişim Sistemleri, Ankara.
- [2] Gürbüz, F. (2014). Students' Views On Distance Learning In Turkey: An Example Of Anadolu University Open Education Faculty. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 15 (2), 239-250.
- [3] Gürer, M. D., Tekinarslan, E., & Yavuzalp, N. (2016). Çevrimiçi Ders Veren Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitim Hakkındaki Görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(1), 47-78.
- [4] İşman, A. (1998). *Uzaktan Eğitim*. Adapazarı: Değişim Yayınları, 1998.
- [5] Kaya, Z. (2002). Uzaktan Eğitim Gereksinimi. *Uzaktan Eğitim* (Ed. Zeki Kaya). Ankara: PegemA Yayınları.
- [6] Kutluca, T. ve Yalman, M. (2013). Matematik Öğretmeni Adaylarının Bölüm Dersleri için Kullanılan Uzaktan Eğitim Sistemi Hakkındaki Yaklaşımları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (21), 197-208.
- [7] Moore, M. G. ve Kearsley, G. (2012). *Distance education: A systems view of online learning* (3. Baskı). Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.
- [8] Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2006). Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- [9] Tuncer, M., & Tanaş, R. (2011). Akademisyenlerin uzaktan eğitim programlarına yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi (Fırat ve Tunceli Üniversiteleri örneği). *İlköğretim Online*, 10(2).
- [10] Yalın, H.İ. (2010). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Nobel Yayınları. Yazıcı, Ö. (2015).



- [11] Yazıcı, Ö. (2015). Coğrafya Bölümü Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Fiziki Coğrafya İçerikli Derslere İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Journal of World Of Turks*, 7(3), 213-232.
- [12] Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- [13] Yılmaz, Ö., & Özkan, B. (2014). Uzaktan Eğitim BÖTE Öğrencilerin Uzaktan Eğitim ile İlgili Görüşlerinin İncelenmesi. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(21), 85-94.





Geleceğin eczacılarını yetiştirmek için lisans eğitiminde inovasyon: Türkiye'de Doktor-Eczacı (PharmD) eğitimini başlatabilir miyiz?

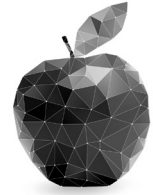
Fikriye URAS*

Özet

Gelişmiş ülkelerde eczacının görevi, yıllar önce ilaç üretmek/dağıtmaktan farklı yöne evrilmiştir: Hastaya en yararlı olacak şekilde, ilaç kullanımını optimize eden/yöneten bir tıbbi profesyoneldir. “Doktor-Eczacı” (PharmD) ünvanıyla görev yapmaktadır. Türkiye’de eczacılık eğitimi 2005’de 5 yıla çıkarılmasına rağmen ilaç-yapım-odaklı geleneksel eğitim, hasta-bakım-odaklı olmaya pek geçememiştir. Bu derlemede, eczacılıktaki global reformlar/eğitim trendlerine ait literatür incelenerek, Türkiye için öneriler hazırlandı. Amerika Birleşik Devletlerinde (ABD) 1980’li yıllarda eczacılık eğitimi 6 yıla çıkarılmıştır: Doktor-Eczacı ünvanıyla mezun verir. Hekimle birlikte konsültasyon yapan, ilaç dozlarını planlayıp doğru şekilde kullandıran, ilaç etkileşimleri ve yan etkileri açısından hasta güvenliğini sağlayan bir profesyoneldir. Avustralya, Kanada, İngiltere ve az sayıda Avrupa ülkesinde eczacının rolü benzer şekilde değişmiştir. Lübnan, Ürdün ve İran’da 6 yılda Doktor-Eczacı diploması vermeye başlanmıştır. İlk büyük reformu yapan ABD, 2004’te ülke çapında tekrar bir reform başlatmıştır. Eczacıların 2015’de gelmesi gereken noktayı şöyle tanımlamıştır: “İlacın seçilmesi/kullanılmasını en iyi şekilde optimize eden kişi olarak, eczacının hasta iyileştirmedeki görevi güçlendirilecektir”. Ülkemizin ihtiyaçlarını göz önüne alarak, sağlık ekibinin üyesi olacak şekilde, yeni eczacı modelini/görevlerini belirlemeliyiz. Lisans-eğitimi bu hedefe göre yeniden planlamalı, hasta-iyileştirme-odaklı reform başlatmalıyız. Biyomedikal/tıbbi bilimlerin eğitimdeki yerini arttırmalıyız. Eczacılık eğitiminde çağı yakalamakta, pek çok Avrupa ülkesinden daha iyiyiz. Vizyonumuz sadece Avrupa’ya uyum olmamalıdır. Daha ileriye başarmış ülkelere yararlanarak, değişimi planlamalı ve gerçekleştirmeliyiz.

Anahtar Kelimeler: *Doktor-Eczacı, Lisans-Eğitimi, Tıbbi Biyokimya, Biyomedikal Bilimler, Klinik Eczacı*

* Prof. Dr. Fikriye URAS, E-posta: furas@marmara.edu.tr, Marmara Üniversitesi Eczacılık Fakültesi, Biyokimya Anabilim Dalı,



Innovation in education of future pharmacists: Could we start Doctor of Pharmacy (PharmD) education?

Abstract

In some developed-countries, pharmacists' traditional role has expanded/evolved over time to include more direct patient care; Pharmacists earn Doctor of Pharmacy (PharmD) degree with a six-year education, equivalent to a medical degree. In Turkey, pharmacy education expanded to 5 years, however, transition from traditional education to patient-care-oriented education has not been achieved yet. In this paper, literature on global-trends in pharmacy-practice/education has been reviewed. Innovation ideas have been discussed for Turkey. In the US, the PharmD is the only professional Pharmacy degree. As consultants in healthcare team, pharmacists deliver services to enhance medication use and engage patients to improve overall health. Also pharmacy-practice has been changed in Australia, Canada and UK. Some Middle East countries offer PharmD degree such as Jordan, Lebanon, and Iran. Strengthening the pharmacists' role in healthcare, the US started the second revolution (2004) and redesigned the future pharmacy practice for 2015. In Turkey, we need to design future pharmacy-practice to move away from primarily dispensing medications toward being the chief source of medication information in health care, toward disease state management, and even medication therapy management. The educational outcomes of the evolving pharmacy curriculum should be clearly defined. The use of outcomes statements will help to drive curriculum development.

Keywords: *Doctor of Pharmacy, University Education, Medical (Clinical) Biochemistry, Biomedical Sciences, Pharmaceutical Care*

Giriş

Dünyada ölüm nedenleri arasında, ilaç sebebiyle meydana gelen ölümlerin 3. sırada yer aldığı bildirilmiştir (Erin McCann, 2014). İlk iki sırada kalp hastalıkları ve kanserin yer aldığı göz önünde tutulursa, ilaç nedenli ölümlerin önlenemez olduğu yadsınmaz. Günümüzde ilaç çeşitliliği her geçen yıl artmaktadır (DeBenedette, 2007). Nüfus yaşlanmasına bağlı olarak birçok ilaç bir arada kullanılmaktadır. İlaçlar sebebiyle doğan sağlık problemleri, büyük bir halk sağlığı ve ekonomik sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Toplumun tümünü ilgilendiren bu probleme bütün dünya çare aramaktadır. Bazı gelişmiş ülkelerde eczacılık mesleğinin icrasında çok büyük bir değişim başlatılmıştır. Bu ülkelerde eczacının görevi, artık ilaç üretmek/dağıtmaktan çıkmıştır. İlaç konusunda uzman olarak daha fazla sorumluluk almaya doğru evrim geçirmektedir. Tıbbi ekibin bir parçası haline gelmiştir. Bu yeni rolü gerçekleştirecek eczacıları yetiştirmek için eğitimde reform yapılması kaçınılmazdır. Değişim rüzgarının etkisiyle, sadece gelişmiş ülkelerde değil gelişmekte olan bazı ülkelerde de (Lübnan, Katar, İran) doktor-eczacı (PharmD) yetiştirilmeye başlanmıştır. Türkiye'de eczacılık eğitimi 2005'de 5 yıla çıkarılmasına rağmen ilaç-yapım-odaklı geleneksel eğitim, hasta-bakım-odaklı olmaya pek geçememiştir.



Yöntem

Bu derlemede, eczacılıktaki global reformlar/eğitim trendlerine ait literatür incelenerek, Türkiye için yenilikçi öneriler hazırlanmıştır.

Sonuçlar

İlaçların doğru ve etkin bir şekilde kullanılmasından sorumlu olması beklenen eczacıların, sağlık ekibi içinde bir konsültan olarak yer alabilmesi için daha fazla tıbbi bilgiyle donatılması kaçınılmaz olmuştur. Eczacılık mesleğinde global değişimi sağlamak amacıyla, eğitimle ilgili yeni vizyon ve hedefler, 2009 yılında WHO, UNESCO ve FIP (International Pharmaceutical Federation) tarafından açıklanmıştır (WHO, UNESCO, FIP, 2009; Anderson, Bates, Beck, Brock, Futter, Mercer, Rouse, Whitmarsh, Wuliji, & Yonemura, 2009). Sağlık alanındaki ihtiyacı karşılayacak şekilde, eğitimin yeniden planlanmasının şart olduğu vurgulanmıştır. Tıbbi biyokimya ve mikrobiyoloji gibi alanlarda tanısallık testlerin yorumlanması, çeşitli hastalıkların teşhis ve tedavisi gibi konularda çok daha fazla bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Farmasötik bakımda başarılı olmaları için daha fazla tıbbi bilgiye ve hastanelerde tecrübe kazanmaya ihtiyaçları vardır.

Bölgesel farklar sebebiyle, dünyanın çeşitli bölgelerinde eczacıdan beklenen hizmetler birbirinden biraz farklıdır. Bu yüzden eczacılık mesleği ve eğitiminde reform yaparken, her ülkenin kendi politika ve stratejisini geliştirmesi gerekmektedir. Değişim sürecinde bazı ülkeler, ağırlıklı olarak eğitim içeriğini değiştirmek üzerine yoğunlaşmışlardır ama akademisyenlerin geliştirilmesi gerektiğini ihmal etmişlerdir. Bu durumun yarattığı negatif etkiyi fark eden ülkeler, tecrübeli ülkelerle bilgi ve deneyimlerini paylaşmaya başlamışlardır. Akademisyen değişim programlarıyla, önce onların değişime inanmaları ve bunun önemini kavramalarını sağlamışlardır.

Geçen yüzyılın ilk yarısına kadar, eczacılık mesleği bütün dünyada “ilaç yapımına odaklı” olarak sürdürülmüştür. Bu yüzden geleneksel eczacılık eğitimi kimya ve laboratuvara dayalı bir eğitimidir. Eczacının bizzat kendisinin, eczanede ilaç üretmesini sağlayarak amacına yöneliktir. Günümüzde artık ilaçlar eczanede değil sanayide üretilmektedir. Eczacılar, ilacın raflardan alınıp hastalara verilmesini sağlayan profesyonellere dönüşmüştür. Dünyada ilaç çeşitliliği baş döndürücü bir hızla artmakta ve ortalama yaşam süresi uzamaktadır. Birçok ilaç, özellikle yaşlı nüfusta birlikte kullanılmaktadır. İlaça bağlı sağlık sorunları toplum için ciddi bir problem haline gelmiştir. İlaç nedenli ölüm ve sakatlıkların ne büyük bir sağlık sorunu olduğunun farkına varılması üzerine, dünyada eczacıdan beklenen hizmetler başka bir yöne doğru kaymaya başlamıştır.

Gelişmiş ülkelerde ilaç dağıtım işlerinde robotlar ve robotik sistemler kullanılmaya başlanmıştır. Artık eczacıların ilaç kullanımı, hasta bakımı ve sağlıklı yaşam sürdürme konularında danışman



ve sorumlu olmaları beklenmektedir. Bu ülkelerde eczacı, ilaç bilgi kaynağı olarak sorumluluk alır; hekimle birlikte ilacın doğru olarak seçilip kullanılmasında bir konsültandır. Bu görevi yerine getirirken sürekli gelişen tıp ve ilaç bilgilerini takip etmeli ve hayat boyu kendini geliştirmelidir.

Günümüzün değişen koşullarına cevap verebilecek eczacıları yetiştirmek için bazı ülkeler eğitim programlarını değiştirerek, 4 yıllık üniversite eğitimini 5 veya 6 yıla çıkarmışlardır. Bazı ülkelerde eğitim süresi hala 4 yıl olmasına rağmen, programın değişmeye başladığını görülmektedir (İzzettin ve Sancar, 2000; Uras, 2001, 2011; Uras, Goker, Sener, Oba, Ozsavcı, Sancar, Omurtag, & Uzun, 2013). Bazı ülkeler artık 6 yıllık eğitimle, doktor-eczacı ünvanıyla mezun vermektedir.

Doktor-Eczacı (PharmD) yetiştiren ülkeler

ABD

ABD, eczacılık eğitimini 1960'ların ortasında 4 yıldan 5 yıla çıkarmıştır. Daha sonra 1980'li yıllarda, 6 yıllık eğitimle doktor-eczacı yetiştirmeye başlamıştır. Dünyada doktor-eczacı eğitimini başlatan ilk ülkedir. 2006'da 6 yıllık PharmD eğitimini tüm ülkede mecburi hale getirmiştir. Bu ülkede, eczacı olarak çalışmak sadece diploma almakla mümkün olmamaktadır; mezuniyet sonrasında merkezi bir olgunluk sınavını başaranlar bu hakkı elde edebilmektedir. Eczane ruhsatının ömür boyu geçerliliği yoktur; belirli sürelerle yenilenmesi gerekmektedir. Yenileme işlemlerinde, sürekli eğitim programına katıldığını ve profesyonel olarak kendini geliştirdiğini kanıtlaması gerekiyor. 6 yıllık eğitimin ardından eczacı isterse, genel ya da özel alanlarda bir veya iki yıl uzmanlık eğitimi almaktadır. Kardiyoloji, çocuk ve enfeksiyon hastalıkları gibi tedaviyle ilgili çeşitli uzmanlık alanlarından birini seçebilmektedir.

“Joint Commission of Pharmacy Practitioners” (JCPP) 2015'de eczacılık mesleğinin gelmesi gereken noktayı “Eczacılık mesleğinin gelecekteki vizyonu” adıyla yeniden planlamıştır (JCPP, 2004): “İlaç kullanımını en yararlı şekilde optimize eden kişi olarak, eczacının hasta iyileştirmedeki görevi daha da güçlendirilecektir”. Bu hedefe ulaşmak için 2015'e kadar üniversite eğitim içeriği ve tarzının değiştirilmesi, halen çalışmakta olan bütün eczacıların yeniden eğitilmesi için stratejik plan hazırlanmış ve uygulanmıştır. JCPP (2015) dokümanı şu üç ana konuya odaklanmıştır: 1) eczacılık mesleğinin esasları; 2) nasıl uygulanacağı ve 3) topluma nasıl yararlı olacağı. Böylece ilk büyük reformun ardından ABD, 2004 yılında 2. reform projesini başlatmıştır.

Bu yeni vizyona göre, eczacının ilaç hazırlama ve dağıtımındaki geleneksel rolü tüm ülkede değişmiş, artık bu işleri “bizzat yapan” kişi olmaktan çıkmıştır. Güvenli, doğru ve uygun zamanlamayla ilaç dağıtım sistemlerini “dizayn etmesi” ve “nezaret etmesi” istenmiştir. Yeni



görevi, ilaç kullanımında uzman kişi olarak sağlık alanında daha fazla katkı sağlamaktır (ASHP, 2010).

Kanada

Kanada'da bölgesel farklılıklar olmakla birlikte, vizyonunu doktor-eczacı yetiştirmeye çevirmiştir. Quebec, sadece PharmD derecesiyle mezun vermektedir. Alberta Üniversitesi 2017 itibariyle sadece 6 yıllık PharmD mezunları verecek ve 4 yıllık eğitim artık verilmeyecektir (University of Alberta, 2016). 2020 itibariyle Kanada'daki bütün üniversiteler sadece PharmD ünvanıyla eczacı yetiştirecektir (University of Toronto, 2016). Bu yüzden, eczacılık eğitimi akreditasyon standartlarını ABD'ye benzer hale getirerek revize etmiştir.

Fransa

Fransa, 6 yıllık eğitimle doktor-eczacı (Diplôme d'Etat de Docteur en Pharmacie) derecesiyle eczacı yetiştirmektedir (Paris-Sud University, 2016). Tıp fakültelerinde olduğu gibi eczacılık alanında da isteğe bağlı 4 yıllık uzmanlık eğitimi mevcuttur. Lisans eğitiminin 5. yılını tamamlayanlar, isterse uzmanlık eğitimine başlayabilmektedir; ancak bir giriş sınavını başarması gerekmektedir. Uzmanlık eğitim programları sonunda ya “tıbbi laboratuvar uzmanı” (biologie médicale) ya da “hastane eczacısı” olmaktadır.

İran

İran' da 5,5 yıllık bir eğitim sonrasında PharmD ünvanı elde edilmektedir (Morteza-Semnani ve Saeedi, 2003). Hem fakülte hem de hastanelerde sürdürülen bir eğitimle tıbbi deneyim kazandırılmaktadır. 2000'li yılların başından itibaren İran üniversitelerinde “Eğitim geliştirme merkezleri” kurulmuştur. Tıp, eczacılık, diş hekimliği gibi sağlıkla ilgili bütün fakülteler arasında etkin bir işbirliği sağlamak amacıyla kurulan bu merkezler, eğitimcilerin eğitimine ve gelişmesine büyük önem vermiştir. Bu entegrasyon, eğitimin kalitesini arttırdığı gibi araştırmalar için de önemli bir zemin hazırlamıştır. Bu merkezlerin rolü gitgide artmaktadır. Halen Sağlık Bakanlığı ile birlikte faaliyetleri sürmektedir.

Lübnan

Lübnan'daki, “Lebanese American” Üniversitesi, dünyada ABD dışında ACPE (Accreditation Council on Pharmaceutical Education) tarafından akredite edilmiş tek doktor-eczacı programına sahip üniversitedir (Lebanese American University, 2016). 6 yıllık bu eğitim dışında, ayrıca 5 yıllık bir eczacılık lisans programı bulunmaktadır.

Katar

2008 yılında açılan Katar Üniversitesi Eczacılık Koleji, 2011 yılından itibaren 6 yıllık eğitimle doktor-eczacı yetiştirmeye başlamıştır (Qatar University College of Pharmacy, 2016). Bu okul, kuruluş aşamasında Kanada [Canadian Council for Accreditation of Pharmacy Programs



(CCAPP)] tarafından akredite edilmiştir. Halen 5 yıllık eczacılık lisans ve 6 yıllık PharmD programları mevcuttur.

Ürdün

Lübnan ve Katardan sonra doktor-eczacı yetiştirmeye başlayan, bölgedeki üçüncü ülkedir (Pharma Press, 2014).

Tayland

Tayland'da 5 ve 6 yıllık eğitim seçenekleri mevcuttur. 2008 yılında 6 yıllık eğitimle doktor-eczacı yetiştirmeye başlamışlardır. 2010 yılından beri, eczacılık lisans programı olarak sadece PharmD programı açılmaktadır. 2014 yılından beri eczane açma yetkisi, sadece doktor-eczacılara verilmektedir (Chanakit, Low, Wongpoowarak, Moolasarn, & Anderson, 2014). Tayland'daki PharmD, Amerika ve diğer ülkelerdeki hasta odaklı PharmD'den farklıdır. Ülkenin kendi ihtiyaçlarına göre farklı kategorilerde hizmet vermek üzere doktor-eczacı yetiştirilmektedir. Modern dünyada eczacılık fakültelerindeki öğretim modeli, artık belirli içerikteki bilgiyi öğrenciye aktarma esasına dayanmamaktadır. Bunun yerini, öğrenme merkezli ve çıktıya (outcomes) dayanan bir eğitim modeli almaktadır. Bu modelde öğrencilerin beceri ve deneyim kazanması öne çıktığı için ölçümler yapılarak eğitimin sürekli iyileştirilmesi gerekmektedir.

Modern eczacının üstlenmesi gereken yeni roller hakkında WHO (World Health Organization) tarafından ortaya konan “Yedi yıldızlı eczacı”nın sahip olması gereken özellikler şunlardır: Hasta iyileştirme hizmeti veren, karar verici, iletişimci, yönetici, hayat boyu öğrenen, öğretmen ve lider. FIP buna bir yenisini daha eklemiştir: Araştırmacı (WHO ve FIP, 2006). Bütün bu özellikleri kazandırılacak şekilde eczacılık eğitiminde değişim kaçınılmazdır: WHO, FIP ve EAAP (European Association of Faculties of Pharmacy), laboratuvar esaslı eğitimlerin yerini klinik bilimlerin alması yönünde eğitimcileri teşvik etmektedir. Sadece eğitim içeriğinde büyük değişiklik yapmanın yeterli olmadığını, eğitimcilerin bu değişime kendilerini adayıp yeni öğrenme tarzlarını benimsemeleri halinde başarılabileceğini vurgulamaktadır.

Blouin vd. (2009), eğitimde reformla ilgili görüşlerini, 2009 yılında kapsamlı olarak bir makalede derlemiştir. Burada özellikle, klasik eğitim yerine yeni öğrenim metotlarının kullanılması gerektiğini ve akademisyen eğitiminin şart olduğunu vurgulamışlardır.

Tartışma

Türkiye'de eczacılık ve eczacılık eğitiminde reform nasıl başarılabilir?

Dünyada ölüm nedenleri arasında, ilaç sebebiyle meydana gelen ölümlerin 3. sırada yer aldığı gerçeğinden yola çıkarak, bu sorunun nasıl çözülebileceği Sağlık Bakanlığı, YÖK, üniversiteler ve ilgili bütün taraflarca tartışılmalıdır. Temel sorun konusunda farkındalık yaratılır ve arttırılırsa, çözüm arama arayışı kendiliğinden ortaya çıkacaktır. Türkiye'de Hasta Güvenliği Kongrelerinde



ilaç hataları konusu uzun yıllardır tartışılmaktadır. Bu kongrelere hekim ve hemşirelik mesleklerinden katılım oranı çok yüksek olmasına rağmen eczacıların katılımı çok düşüktür. Bu toplantılara ve tartışma gruplarına eczacıların ve akademisyenlerin katılması teşvik edilmelidir.

Türkiye'nin ihtiyaçlarını göz önüne alarak, sağlık ekibinin bir üyesi olacak şekilde yeni eczacı modelini ve görevlerinin belirlenmesi gerekmektedir. Eczacılık mesleğindeki değişim, gerçekte sağlık alanında bir değişim anlamına gelmektedir. Bu, tıp alanında bir kültürel değişimi beraberinde getirmektedir. Değişim hedefleri sağlık sektöründeki tüm taraflarca belirlenmeli; ülkemizin uzun vadeli stratejik planlarının içinde yer almalı; gerçekçi süreler içinde uygulamaya konmalıdır.

Bu konuda yol kat etmiş ülkelerin tecrübesinden yararlanılmalıdır. Ulusal ve uluslararası kongre ve sempozyumlar düzenlenerek o ülkelerden davetli konuşmacılar çağrılmalıdır. Uluslararası deneyimler bize ışık tutmalı ama spesifik ihtiyaçlarımız doğrultusunda, topluma en yararlı olacak şekilde kendi eczacılık meslek modelimizi tasarlanmalıdır. Öğrenciler hangi eğitimleri almalı, hangi beceri, deneyim ve davranış biçimlerini kazanmalı sorularının cevaplarına göre eğitimi tasarlanmalıdır. Eğitimi yeniden dizayn ederken, öğrencilerin tıbbi bilgi ve tecrübeleri nasıl kazanacağını planlamalıdır. Üniversiteler öğrencileri entelektüel, duygusal ve profesyonel olarak bu değişim sürecine katkı sağlayacak ve benimseyecek şekilde eğitim vermelidir.

Eczacıların hasta iyileştirme sürecinde doktor, diyetisyen, hemşire ve diğer sağlık çalışanları içinde güçlü bir ekip elemanı olmasını istiyorsak, onlar daha öğrenciyken aynı ekip içinde çalışma deneyimi kazandırılmalıdır. Bu yüzden değişim sürecinde eğitimle ilgili en önemli konulardan biri, eczacılara hastanelerde kaliteli bir rotasyon olanağının yaratılmasıdır.

Dönüşüm, yıllarca sürececek bir çalışma gerektirmektedir. Sadece üniversite lisans eğitiminde reform yapmak yeterli olmayacaktır. Yaklaşık 10-15 yıl gibi bir sürede ulaşmak istenilen hedefler arasına, mezun olmuş eczacıların nasıl eğitileceği de eklenmelidir. Sadece gelecekteki beklentiler üzerine üniversite eğitimi değiştirilirse, o zaman dönüşüm tamamlanuncaya kadar geçecek sürede eczacılık mesleğini uygulamada kalite düşüklüğü ve toplumda güven kaybı yaşanabilir.

Eğitimde en önemli faktörlerden biri şüphesiz ki akademisyenlerdir. Akademisyenlerin eğitimi ve değişime hazırlanması çok önemlidir. Yurtdışı partner üniversiteler seçilip yoğun bilgi ve deneyim paylaşımı yapılmalıdır. Öğretim üyesi ve öğrenci değişimleri yapılmalı, birlikte kurs, kongre, çalıştaylar düzenlenmelidir.

Geleceğin eczacılarının hayat boyu öğrenen, liderlik özellikleri olan, öğreten ve karşılıklarına çıkan problemleri toplum yararına çözen kişiler olması istenmektedir. Halen kullandığımız klasik



öğretim teknikleri, bu özellikleri kazandırmaktan uzaktır. Aktif öğrenim metotlarının kullanılması; öğrencinin kendi kendine öğrenebileceği, olguya dayalı grup tartışmalarının yapılması; problem çözme ve iletişim becerilerinin geliştirilmesi gibi farklı öğrenim ve eğitim metotlarına ihtiyaç vardır. Aktif öğretim için hem akademisyenlerin eğitimine hem de fakültelerde küçük gruplar halinde çalışmayı mümkün kılacak yeni dersliklere ihtiyaç vardır. Aktif eğitime yer veren bazı tıp fakülteleri, deneyimlerini eczacılık fakültelerine aktarabilir. Eğiticilerin eğitiminde bu işbirliği çok yararlı olacaktır. Akademisyenlerin yurtdışı deneyimleri sadece vizyon geliştirmeye yönelik değil, yeni öğrenim ve eğitim metotlarının kurulup geliştirilmesi için de çok yararlı olacaktır. Hastane stajları bu vizyon değişikliğini gerçekleştirmede yeniden ele alınmalıdır.

Eczacılık eğitiminde doktor-eczacı yetiştirecek şekilde bir reform yapmanın önünde birçok engel vardır. Bunlardan bir tanesi, doğal savunma mekanizması olarak, değişime karşı gösterilen dirençtir. Halen eczacılık fakültelerinin üç ayrı bölümü vardır. Bunların hiçbiri ayrı bir diploma vermez; bütün fakültelerde tek bir diploma vermemektedir. Her bir bölümde birçok anabilim dalı mevcuttur. Özetle, var olan geleneksel eğitim modelinin doğasında, anabilim dalları arasında aşılması zor, görünmez duvarlar vardır. 1996'dan bu yana “doktor-eczacı yetiştirme konusunda büyük değişimi, köklü fakültelerin başlatması çok daha zor gibi görünmektedir.”. Tıp fakültesine ve hastaneye sahip olan yeni üniversitelerin bu konudaki potansiyeli daha yüksek görünmektedir.

Ülkemizin ihtiyaçlarını göz önüne alınarak, sağlık ekibinin üyesi olacak şekilde yeni eczacı modelini ve görevlerinin belirlenmesi gerekmektedir. Lisans-eğitimi yeniden planlanmalı, hasta-iyileştirme-odaklı reform başlatılmalıdır. Biyomedikal/tıbbi bilimlerin eğitimdeki yeri arttırmalıdır. Eczacılık eğitiminde çağı yakalamakta, pek çok Avrupa ülkesinden iyi olduğumuz söylenebilir. Vizyonumuz sadece Avrupa'ya uyum olmamalıdır. Daha ileriye başarmış ülkelerden yararlanarak, kendi değişimlerimizi dizayn etmeli, planlamalı ve gerçekleştirmeliyiz.

KAYNAKÇA

- [1] American Society of Health-System Pharmacists, (ASHP) (2010). Concerns about the accelerating expansion of pharmacy education: time for reconsideration <http://www.ashp.org/DocLibrary/News/Accelerating-Expansion-of-Pharmacy-Education.aspx>.
- [2] Anderson, C., Bates, I., Beck, D., Brock, T.P., Futter, B., Mercer, H., Rouse, M., Whitmarsh, S., Wuliji, T., Yonemura, A., (2009). The WHO UNESCO FIP pharmacy education taskforce. *Human Resource Health*. 7(45).
- [3] Blouin, RA., Riffée WH, Robinson ET, Beck DE, Green C, Joyner PU, Persky AM, Pollack GM. (2009). Roles of innovation in education delivery. *Am J Pharm Educ*. 73(8),154.



- [4] Chanakit, T., Low, B.Y., Wongpoowarak, P., Moolasarn, S., Anderson, C., (2014). A survey of pharmacy education in Thailand. *Am J Pharm Educ*; 78 (9)-161.
- [5] DeBenedette, V., (2007). Pharmacy education: Change is the only constant. *Drug Topics*. <http://drugtopics.modernmedicine.com/drug-topics/content/pharmacy-education-change-only-constant>
- [6] İzzettin, F.B., Sancar, M., (2000). Dünyada eczacılık eğitimi. *Hedef Sağlık Dergisi*. 5 (12)-15.
- [7] Joint Commission of Pharmacy Practitioners (JCPP) (2004). Future vision of pharmacy practice. <http://www.aacp.org/resources/education/cape/Documents/Other%20Pharmacy%20Association%20Related%20Documents/JCPP%20Vision%20for%20Pharmacy%20Practice%202004%20and%202008.pdf>, Erişim tarihi: 15.02.2016
- [8] McCann, E., (2014). Deaths by medical mistakes hit records. *Health Care IT News*. <http://www.healthcareitnews.com/news/deaths-by-medical-mistakes-hit-records>. Erişim tarihi: 15.02.2016
- [9] Morteza-Semnani, K. and Saeedi, M. (2003). Pharmacy education in Iran. *Pharmacy Education*, 1–5. DOI: 10.1080/1560221031000147566.
- [10] Uras, F., (2001). M.Ü. Eczacılık fakültesinde olguya dayalı interaktif (hibrid) klinik biyokimya eğitimi. *İkibinli Yıllarda Biyokimya Eğitimi-II Sempozyumu*. İzmir, 26-29 Ekim 2001.
- [11] Uras, F., (2011). Eczacılık eğitimi ve eczacılık mesleğinde nasıl reform yapabiliriz? *Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)*. İstanbul; Bildiri Kitabı, 2. Cilt, Bölüm VIII, Sayfa 719-724.
- [12] Uras, F., Goker, B., Sener, A., Oba, R., Ozsavcı, D., Sancar, M., Omurtag, G., Uzun, S. (2013). Initiative by Marmara University School of Pharmacy and Istanbul Chamber of Pharmacists. *19th Annual Conference of the European Association of Faculties of Pharmacy (EAFP)*, Ankara, (16-18 May 2013).
- [13] World Health Organization and FIP (2006). *Developing Pharmacy Practice - a Focus on Patient Care* - Geneva.
- [14] World Health Organization, UNESCO, International Pharmaceutical Federation (2009). An overview of education and training requirements for global healthcare professionals: pharmacists. *Workforce and Training Task Force (on-line)*.





Eğitim Fakültelerinde Evrensel Bilgiye Ulaşım: Çeviri Kitaplar ve Kullanımları

Nesrin IŞIKOĞLU ERDOĞAN*

Özet

Ülkemizde eğitim fakültelerinde ders kitaplarının ve özellikle çevri ders kitaplarının sayısı hızla artmaktadır. Fen bilimlerinde yaygın olan çevri ders kitaplarının kullanımı eğitim bilimlerinde de hızla yaygınlaşmaktadır. Çevri kitaplar üniversite öğrencilerin dil engeline takılmadan evrensel bilgiye ulaşımına katkı vermektedir. Öte yandan, eğitim gibi sosyal alanlarda ders kitaplarında evrensel bilginin yanında kültürel uygulamalar ve farklılıklar bulunmaktadır. Bu araştırmanın amacı “erken çocukluk döneminde gelişim” dersinde üniversite ikinci sınıfta kullanılan çevri ders kitaplarının üniversite öğrencilerinin öğrenmelerine olan etkilerini ve öğrencilerin çevri kitaplara yönelik görüşlerini incelemektir. Bu amaçla, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı paralel karma desen araştırma yöntemi olarak seçilmiştir. Pamukkale Üniversitesi okul öncesi eğitimi programına devam eden 86 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Veriler Likert tipi ve açık uçlu sorulardan oluşan “çevri kitap anketi” ile toplanmış ve katılımcılar arasından seçilen 6 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırma bulguları, katılımcı öğrencilerin çevri kitaplarla ilgili olumlu görüşler taşıdıklarını ortaya koymuştur. Çevri kitaplara yönelik olumlu görüşlerin bilimsel ve güncel bilgiye ulaşım imkânları sağlamaktan kaynaklandığını saptanmıştır. Bu bulgular ışığında çevri ders kitaplarının kullanımına yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Çevri Ders Kitapları, Okul Öncesi Eğitimi, Okuyucu Görüşleri, Kültürel Uygunluk*

Abstract

Nowadays, the number of the text books for especially translation text books are rapidly increasing for the faculty of education. While the translation text books are common in science education, the usage of translation textbooks is growing fast in educational sciences. Translation text books give higher education students opportunities to reach universal knowledge without language barrier. On the other hand, in social sciences such as education text books not only offer universal knowledge but also offer cultural practices and differences. The purpose of this research study is to examine the effects of translation text book used in early childhood development course on the students' learning and their perceptions about the translation text books. For this purpose, the parallel mixed research method which employed both qualitative and quantitative research is used

* Prof.Dr. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi, nisikoglu@pau.edu.tr



as a method. Participants of the study were 86 students attending Pamukkale University's Early Childhood Education Program. Data was gathered through the translation text book survey which consisted of Likert and open ended questions. Additionally, semi structured interviews with the selected six students were conducted. The results of the study showed that the participant students had positive views about translation text books. Interview results indicated that the reasons behind the positive views were the scientific and contemporary knowledge carried by the translation text books. In light of these findings, the proper usage of the translation text books was suggested.

Keywords: *Translation Textbooks, Early Childhood Education, Readers' Views, Cultural Relevance*

Giriş

Okul öncesi eğitiminden yükseköğretime kadar hemen hemen tüm eğitim kademelerinde eğitim ve öğretimi destekledikleri için ders kitapları kullanılmaktadır. Ders kitaplarının öğretmene ve öğrencilere kaynak olmaları, öğrencilere konuyu tekrar etme fırsatı sunmaları, sistemli olarak bilgi içermelerinden dolayı öğrenmeye önemli etkileri olmaktadır (Baştürk, 2012). Ders kitapları eğitimi destekleyen bir araç olmalarına rağmen bu kitapların nitelikleri öğrenmeyi doğrudan etkilemektedir. Ders kitapların nitelikleri incelenirken genel olarak da biçimsel görünüm, bilimsel içerik ve dil ve anlatım özelliklerine dikkat edilir (Demirel, 2003). Biçimsel görünüm özellikleri arasında kâğıt kalitesi, punto büyüklüğü, kullanılan görsellerin özellikleri gibi unsurlar yer alır. Bilimsel içerik özellikleri olarak metinlerin bilimsel ve güncel bilgiye dayalı olması, bilimsel hatanın olmaması, öğrencilerin düzeyine uygunluk, araştırmaya özendiricilik, günlük yaşamla ilişkilendirmeyi sağlayıcı etkinlikler gibi özellikler yer almaktadır. Dil ve anlatım özellikleri arasında kitabın anlaşılır, düzgün ve iyi bir Türkçe ile yazılmasından söz edilmektedir (Demirel, 2003). Farklı alanlardaki üniversite ders kitaplarının nitelikleri tartışılmakta; uzmanlar tarafından yazılmadıkları, birbirlerine çok benzer özellikleri taşımaları gibi yönlerden eleştirilmektedir (Erdoğan ve Alemdar, 2010).

Nitelikli ders kitaplarının öğrenmeyi desteklediği açıktır. Son yıllarda üniversite ders kitaplarının sayısı hızla artmaktadır. Bu kapsamda yabancı dillerden Türkçe 'ye tercüme edilerek basılan yani *çeviri ders kitaplarının* sayısında son yıllarda artmıştır. Yakından incelendiğinde çeviri ders kitaplarının kullanımı eğitim tarihi boyunca görülmektedir. Türk tarihinde Uygurlar dönemine kadar uzanan çeviri metinlerin kullanılmasıyla başlayan bu süreç Cumhuriyet döneminde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak 1940 yılında kurulan Tercüme Bürosu ile sistemli ve yaygın hale gelmiştir. Bu büroda düzenli ve sistemli olarak klasik eserler ve diğer kitapların çevirileri yapılmış ve okuyucularla sunulmuştur (Vural Kara, 2010). Üniversite düzeyinde kullanılan ders ve kaynak kitaplarda çeviri kitaplar yaygınlaşmaktadır. Öncelikle fen bilimlerinde yaygın olan çeviri ders kitaplarının kullanımı, son yıllarda eğitim bilimlerinde de hızla artmaktadır. ULAKBİM ulusal



toplu katalog taramasında 2010 ile 2016 yılları arasında okul öncesi eğitimi anahtar kelimesi ile tarama yapıldığında 504 adet kitaba ulaşılmakta ve bunlardan 38'i yabancı dilden Türkçe 'ye çevrilmiş kitaplardan oluşmaktadır (Toplu Katalog, 2016). Bu kitaplar arasında sıklıkla çocuk gelişimi, matematik, sanat, özel gereksinimli çocukların eğitimi, okul öncesi eğitim modelleri, çocukları tanıma teknikleri gibi derslerde kullanılan çeviri kitaplar yer almaktadır. Ayrıca, bu alanda Türkçe 'ye çevirisi yapılmış oldukça çok sayıda resimli hikâye kitabı ve elektronik oyun gibi çocuklara yönelik materyallerde mevcuttur. Ülkemizde, çeviri ders kitaplarının sayısı, üniversitelerde kullanım oranları ya da çeviri kitapları kullananların görüşlerine yönelik ampirik bir araştırmaya rastlanmamıştır. Genel anlamda çevirilerin üniversite öğrencilerin dil engeline takılmadan evrensel bilgiye ulaşımına katkı verdiği düşünülmektedir. Küreselleşme ile bilgeye ulaşımın çok kolay olduğu günümüzde, sistemli olarak bilimsel bilgiye ulaşmaya imkân veren ders kitaplarının Türkçe 'ye çevrilmesi olumlu olarak değerlendirilmektedir (Vural Kaya, 2010; Yücel, 2006). Öte yandan, çeviri kitapların kullanımları ile ilgili bazı eleştiriler ve çekinceler de bulunmaktadır. Bunlardan ilki kültüre uygunluğa yönelik olan eleştirilerdir. Özellikle, eğitim gibi sosyal alanlarda mevcut olan kültürel farklılıklar bu kitapları kullanılırken dikkate alınması gereken önemli bir öğe haline getirmektedir. Farklı bir kültürde yazılmış ve o kültüre ait değerleri, uygulamaları ve örnekleri içeren kitapların öğrenenleri nasıl etkilediği tartışılmaktadır. Edwards ve Walker (1996), çeviri çocuk kitaplarında kültürel uygunluğun her anlamda sağlanmayacağını özellikle günlük yaşamıyla ilgili hikâyelerin farklı kültürde büyümüş çocuklara tuhaf gelebileceğini belirtmişlerdir. Aynı zamanda, Hamilton (2009) çeviride kelimelerin kültürel anlamlarının gözden kaçtığını Freire'nin pedagoji kavramı üzerinden örneklendirmiştir. Çeviri ders kitapları ile ilgili diğer önemli bir eleştiri de çevirinin nitelik sorunu olarak belirtilmektedir. Çevirilerin nasıl yapılacağı kelime ya da anlama odaklı ya da çevirileri kimin yapacağı alan uzmanı veya dil uzmanı gibi unsurlar çevirilerin niteliğini etkilemektedir. Çeviri ders kitaplarındaki artış ve bu alandaki araştırmaların azlığı dikkate alındığında çeviri kitapların kullanımı ve etkileri ile ilgili araştırmaların yapılması bir ihtiyaçtır. Bu nedenle araştırmacının amacı, çeviri ders kitaplarına yönelik öğrencilerin görüşlerini ve bu kitapların öğrenmelerine olan etkilerini incelemektir.

Yöntem

Bu araştırmada, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı yakınsayan paralel karma desen araştırma yöntemi olarak seçilmiştir. Bu yöntemde; nitel ve nicel veriler eş zamanlı olarak toplanır ve analiz edilir ve her iki veri türe eşit öncelik verilir (Creswell, 2014).

Çalışma Grubu

Pamukkale Üniversitesi okul öncesi eğitimi programına devam eden ve erken çocukluk döneminde gelişim I ve II derslerini daha önce almış veya halen bu derslere kayıtlı olan öğrenciler çalışmaya katılmaları için davet edilmiştir. Bu dersin araştırma amacıyla seçilmesinin sebebi derste çeviri ders kitaplarının temel kaynak olarak kullanılmasıdır. Araştırmaya katılmanın ders notlarına



herhangi bir etki etmeyeceği öğrencilere söylenmiş; tamamıyla gönüllü olarak katılmak isteyenlerin elektronik posta adres bilgilerini vermeleri istenmiştir. Elde edilen bu elektronik posta listesi aracılığı ile online olarak hazırlanan anketin web adresi öğrencilere gönderilmiş ve bu yolla veriler elde edilmiştir. 150 öğrenci e-posta adresini vermesine rağmen, anketi 86 öğrenci doldurmuş ve çalışmaya dahil edilmişlerdir. Çalışma grubunda yer alan okul öncesi eğitimi programı öğrencilerinin % 51.2'si 2. sınıf, % 18.8'i 3.sınıf, % %30'u 4.sınıf öğrencisidir. Bu dersi almadıkları için birinci sınıf öğrencileri çalışma kapsamı dışında tutulmuştur. Katılımcılara gizlilik gereği cinsiyetleri sorulmamıştır, fakat onların büyük bir bölümü bayandır. Çalışma grubunun yaşları 20 ile 28 yaş arasında değişmektedir.

Veri Toplama

Veriler “Çeviri Kitaplara Yönelik Görüşler” adı verilen araştırmacı tarafından geliştirilen bir anketle toplanmıştır. Bu anket katılımcıların okuma ve kitap satın alma davranışlarını içeren 7 çoktan seçmeli soru, çeviri kitaplara yönelik görüşlerini 5 olarak derecelendiren 20 Likert tipi soru ve görüşlerini serbest olarak belirttikleri 3 açık uçlu sorulardan oluşmuştur. Katılımcılar arasından seçilen 6 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde, öğrencilere çeviri kitaplarla ilgili görüşleri, kültürel öğeler, dil anlatım ve bilimsel düzey başlıkları altında yarı yapılandırılmış sorular sorulmuştur.

Veri Analizi

Online olarak elde edilen veriler SPSS paket programına yüklenmiştir. Veri analizleri için tanımlayıcı istatistikler yapılmış, frekansları ve yüzdelik oranları hesaplanmıştır. Nitel verilerin yazıya dökümü yapılmıştır. Daha sonra bunlar okunmuş ve tekrar eden veriler kodlanmış ve temalar çerçevesinde örnekler seçilerek nicel verilerle birlikte sunulmuştur.

Bulgular

Nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı yakınsayan paralel karma desen araştırma yöntemi ile gerçekleştirilen bu çalışmada bulgular 3 ana tema çerçevesinde sunulmuştur. Bu temalar: (1) çeviri kitaplara yönelik görüşler, (2) çeviri kitapların öğrenmeye olan etkileri, (3) kitap okuma ve satın almaya yönelik görüşler. Ortaya çıkan bu temel temalar aşağıda tartışılmıştır.

Çeviri Kitaplara Yönelik Görüşler

Çalışma grubunda bulunan ve daha önce çeviri bir ders kitabı okumuş olan okul öncesi eğitimi programı öğrencilerine bu kitaplara yönelik görüşleri sorulmuştur. Çeviri kitaplarla ilgili nicel sorulara öğrencilerin verdikleri cevaplar içeren verilerin analiz sonuçları Tablo 1’de gösterilmiştir.

**Tablo 1. Çeviri Kitaplara Yönelik Görüşlerin Sayı Ve Yüzdeler Oranları**

Çeviri kitaplara yönelik görüşler	Kesinlikle katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katlıyorum		Kesinlikle Katlıyorum	
	s	%	s	%	s	%	s	%	s	%
	Çeviri kitaplar güncel bilgilere ulaşmamı sağlar	2	2,3	11	12,8	26	30,2	31	36	16
Çeviri kitaplar bilimsel bilgiye ulaşmamı sağlar	2	2,4	7	8,2	20	23,5	33	38,8	23	27,1
Çeviri kitaplar evrensel bilgiler sunar	1	2,3	9	10,5	16	18,6	24	27,9	35	40,7
Çeviri kitaplarda konular detaylı anlatılmıştır	3	3,5	9	10,6	31	36,5	22	25,9	20	23,5
Çeviri kitaplar araştırma sonuçlarına dayalı bilgiler sunar	3	3,5	7	8,1	11	12,8	27	31,4	38	44,2
Çeviri kitaplarda anlatım uygun görsellerle desteklenmiştir	3	3,5	8	9,3	23	26,7	28	32,6	24	27,9
Çeviri kitaplarda bölüm özetleri yeterlidir	5	6	15	17,9	18	21,4	24	28,6	22	26,2
Okuyucunun dikkatini çekecek uyarıcı sorular vardır	4	4,7	13	15,1	18	20,9	38	44,2	13	15,1
Okuyucunun dikkatini çekecek uyarıcı etkinlikler vardır	2	2,3	11	12,8	18	20,9	27	31,4	28	32,6
Çeviri kitapların kâğıt ve baskı kaliteleri yeterlidir	2	2,3	11	12,8	18	20,9	27	31,4	28	32,6
Çeviri kitapları okuduğumda farklı kültürler hakkında bilgi edinirim	5	6	5	6	14	16,7	14	16,7	46	54,8
Çeviri kitaplardaki bilgiler benim kültürümle örtüşmez	9	10,6	23	27,1	31	36,5	14	16,5	8	9,4
Çeviri kitaplarda konu anlatımında verilen örnekler uygundur	3	3,5	5	5,8	23	26,7	33	38,4	22	25,6
Çeviri kitapların dili anlaşılırdır	3	3,5	13	15,1	23	26,7	29	33,7	18	20,9

Yukarıdaki Tablo 1’de yer alan sonuçlar incelendiğinde “çeviri kitaplar güncel, bilimsel, evrensel bilgiye ulaşmamı sağlar” ifadelerine öğrencilerin çoğunlukla katıldıkları saptanmıştır. Benzer şekilde, çeviri kitaplarda yer alan görsellere, öğrenmeyi destekleyici olan etkinliklere ve kâğıt



kalitesi gibi biçimsel özelliklere yönelik öğrencilerin olumlu görüşler taşıdıkları bulunmuştur. Çalışma grubunda bulunan öğrencilerin % 54,6'sı çeviri kitabının anlaşılır bir dile sahip olduğunu belirtmiş ve % 71,5 farklı kültürlere yönelik bilgilere ulaştıklarını belirtmişlerdir. Öte yandan, çeviri kitapların kültüre uyumu konusunda öğrencilerin % 36,5'inin kararsız görüş taşıdıkları saptanmıştır. Öğrenci görüşmelerinde çeviri kitapların özelliklerine yönelik olumlu görüşler öğrenciler tarafından ifade edilmiştir. Bu görüşler arasında “farklılıkları karşılaştırma imkânı” sıklıkla dile getirilmiştir. Örneğin;

Farklı dil konuşan ve kültür farkı bulunan yazarların yazdıkları kitaplar hakkında ve onların düşünceleri hakkında bilgi edinmek bence en önemli avantaj oldu. Bizim yazarlarımız ile yabancı yazarların aynı konuyu nasıl, hangi açıdan ele aldıklarını görme fırsatı yakalıyoruz. Yazarların yaptıkları çeşitli bilimsel deneyler hakkında bilgi sahibi oluyoruz. Çeviri bir kitabı okumamız oldukça yararlı oldu benim için.

Çeviri kitaplar Dünya'da alanımla ilgili yapılan çalışmalarını görmemi sağladı.

Farklı kaynaklardan farklı açılardan bakmanın her zaman bize katkısı olabileceğini düşünüyorum.

Bir konu üzerine farklı yerlerde farklı durumlarda olan gelişmelerden haberdar oluyorum. Öğrendiğim konu üzerinde daha kapsamlı fikir sahibi oluyorum ve böylece kendi tanık olduğumuz durumlarla bunları kıyaslayabiliyorum. Çeviri kitaplarda araştırma verilerinin bulunması da bir avantaj.

Öğrencilerin ifadelerinde belirttikleri farklı bir açıdan çocuk gelişimi ve eğitimini okumak, onlara ülkemizdeki eğitimle karşılaştırma imkânı vermektedir. Bu tarz karşılaştırmaların öğrenmeye olumlu etkileri “*Yerelle birlikte evrenseli öğrenmeyi kıyaslamayı sağladığını düşünüyorum*” ifadesiyle başka bir öğrenci tarafından dile getirilmiştir. Ayrıca çeviri kitapta araştırma sonuçlarına dayalı olarak bilginin verilmesi okuyan öğrencilerin dikkati çekmiş ve bunu olumlu olarak değerlendirmişlerdir. Öte yandan, öğrenciler çeviri kitapları okuyarak farklı kültürleri tanıdıklarını ifade ederken, bazı öğrenciler ise bunun kendi kültürlerine uygunluğu konusunda olumsuz görüşler taşımaktadır. Örneğin;

Çeviri kitaplarını yazan yazarlar genellikle kendi kültürlerine yönelik yazıyorlar. Kültürel farklılıklardan dolayı bize pek yararlı olacağını düşünmüyorum.

Kendi kültürümüzden pek fazla örnek olmadığı için ülkemiz çocuklarına eğitimde zorlanabileceğimizi düşünüyorum. Örneğin, özel isimlerin kız ismi mi yoksa erkek ismi mi olduğunu anlayamamak.



Çeviri kitaplar kendi kültürümüzü yansıtmayabilir.

Yukarıdaki ifadelerle belirtilen kültürel farklılıkları bir dezavantaj gören öğrenciler bu kitapların yararlı olmadığını düşünmektedir. Çeviri kitapla ilgili öğrencilerin ifade ettikleri bir diğer olumsuzluk kitapların dili ile ilgili olmuştur. Çalışmaya katılanların % 54,6'ü dilli anlaşılır bulurken, % 26,7'si kararsız kalmış ve % 18,6'sı dili anlaşılır bulmamıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde çeviri kitapların dili ile ilgili sorunlar ifade edilmiştir Örneğin;

Çeviri yapılan dilde kullanılan dilin karşıladığı her mananın çevrilen dile aynen geçmesi zordur. Bu açıdan dezavantaj olabilir. Burada çeviren çevirmenin çok iyi olması gerekir, alanında uzman olması gerekir neyin kast edildiğini anlaması gerekir diye düşünüyorum...

Dili her zaman yalın olmayabiliyor. Bazı durumlarda çeviri eksikliğinden veya yanlışlığından dolayı konu bütünlüğünü anlamak zorlaşabiliyor.

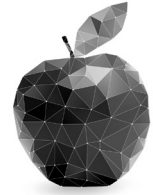
Çeviri sırasında bazı sözcüklerin ve kavramların tam karşılıklarının olmayışı ya da anlam kayıpları nedeniyle çevirinin dilinin yalın olmaması çeviri kitaplarda dille ilgili önemli bir sorun olarak belirtilmiştir. Çeviri yapılırken sözcüklerin ya da anlamın temel alınması gerektiği çeviri bilim alanında tartışılmaktadır. Çevirilerde aynen orijinal dilde yazıldığı gibi çeviri yapıldığında anlam bütünlüğü sorunları yaşanabilmektedir. Yani, çeviride dilin yalın olmayışı temel bir sorun olarak araştırmaya katılan öğrenci grubunda yaşanmıştır.

Çeviri Kitapların Öğrenmeye Olan Etkileri

Çalışmaya katılan öğrencilerin çeviri kitaplarının öğrenmelerini nasıl etkilediğine dair sorulara verdikleri cevapların sayı ve yüzdeler oranları hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. *Çeviri Kitapların Öğrenmeye Olan Etkileri İlişkin Görüşlerin Sayı ve Yüzdeler Oranları*

Öğrenmeye olan etkileri	Kesinlikle katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
	s	%	s	%	s	%	s	%	s	%
Çeviri kitaplar öğrenmemi sağlar	3	3,5	2	2,3	18	20,9	40	46,5	21	25
Çeviri kitabını okuduktan sonra bu derste başka ülkelerdeki	5	5,8	5	5,8	18	20,9	30	34,9	28	32,6



akranlarımla ortak bilgiye ulaştığımı düşünüyorum.	3	3,5	8	9,3	22	25,6	34	39,5	19	22,1
Çeviri kitapları okumanın alanımda rekabet edebilmemi sağladığını düşünüyorum	5	5,8	6	7,1	30	34,9	30	34,9	14	16,5
Alanımda evrensel ve güncel bilgiye ulaştığım için kendimin yeterli olduğunu düşünüyorum	25	29,1	26	30,6	21	24,7	10	11,8	3	3,5
Çeviri kitap okuduğumda yerel bilgilerden mahrum olduğumu düşünüyorum.										

Tablo 2’de yer alan sonuçlar, öğrencilerin % 71,5’inin çeviri kitapların öğrenmelerini sağladığını, % 61,6’sı başka ülkelerdeki akranları ile rekabet edebileceklerini düşündüklerini göstermektedir. %59,7’si ile çeviri kitapları okudukları için yerel bilgilerden mahrum kaldıkları fikrine katılmamaktadır. Görüşme sonuçları da bu bulguları desteklemektedir. Örneğin;

Çeviri kitaplar bize daha geniş çerçevelerden farklı bakış açılarından bakma imkânı veriyor. Kitabın birçok konuya değinmiş ve çok sayfalı olması bence olumlu çünkü örneklerle zenginleştirerek öğrenmeyi kolaylaştırdığını düşünüyorum. Farklı kültürlerin ele alınması önce gereksiz gibi görünse de bazen Kenyalı biriyle karşılaşma imkânı oluyor ve o kültürü bilmek gerekli olabiliyor. Biz Kenya’ya gitmesek Kenya’lı üniversiteye geliyor.

Çeviri kitaplar geniş kapsamlı bilgi edinmemize yardımcı olur. Bilgilerin güvenilir olması çok önemlidir. Kültürlerin sentezlenmesi, bilgi alışverişi, bilgi çağı için gereklidir.

Bize daha yeni bakış açıları sunar. Çevrilen kitabın kültürünü, onların düşünce tarzıyla düşünmemize imkân verir ki; bu da bize daima fayda sağlar daha fazla seçenek iyidir.

Çeviri kitapların öğrencilerin öğrenmelerine olumlu etkileri yukarıdaki ifadelerle belirtilmiştir. Özellikle farklı kültürleri tanıma, farklı bakış açılarını anlama, kültürlerin sentezlenmesi ve bilgi alışverişi gibi kavramların dile getirilmesi, öğrencilerin sadece alan konusunda bilgi edinmekle kalmayıp farklılıklara değer verdiklerini de göstermektedir.

Kitap Okuma ve Satın Almaya Yönelik Görüşler

Araştırma kapsamında öğrencilere kitap okuma sıklıkları, okumaya yönelik görüşleri ve satın alma ile ilgili sorular yöneltilmiştir. Bu sorulara verdikleri cevapların sayı ve yüzde oranları Tablo 3’te gösterilmiştir.

**Tablo 3. Öğrencilerin Kitap Okuma Sıklıkları ve Okumaya Yönelik Görüşleri**

<i>Kitap okuma sıklığı</i>	s	%
Her gün düzenli olarak kitap okumaya zaman ayırıyorum	17	19,8
Haftada iki ya da üç gün kitap okumaya zaman ayırıyorum	25	29,1
Haftada en az bir kez kitap okumaya zaman ayırıyorum	12	14,0
Ayda bir ya da iki kez kitap okurum	24	27,9
Zorunda kalmadığım da kitap okumam	7	8,1
<i>Kitap okumaya yönelik görüşler</i>		
Kitap okumayı çok severim	58	67,4
Bu konuyla ilgili kararsızım	19	22,1
Kitap okuma sevdiğim etkinlikler arasında son sıralarda yer alır	6	7,0
Kitap okumayı hiç sevmem	2	2,3
<i>Kitap satın alma durumu</i>		
Alırım	68	79,1
Almam	11	12,8
Kütüphaneden alırım	2	2,4
Üst sınıftaki arkadaşımdan ödünç aldım	1	1,2

Tablo 3'ün sonuçları öğrencilerin % 19,8'inin düzenli olarak her gün kitap okuduğunu, öte yandan % 7'sinin ise zorunda olmadıkça hiç kitap okumadığını göstermektedir. Yine öğrencilerin % 67,4'ü okumayı çok sevdiğini belirtirken % 2,3'ü okumayı hiç sevmediğini belirtmişlerdir. Kitapları satın alma durumları sorulduğunda öğrencilerin büyük bir bölümünün %79,1'i kitap aldığını belirtmiş, özellikle ders kitabı alıp almadıkları sorulduğunda %33'ü kitabın fotokopisini çektiğini ifade etmiştir. Yapılan görüşmelerde, öğrenciler kitap okuduklarını fakat zaman sorunları nedeniyle düzenli olarak okuyamadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler çeviri kitapları okuma ile ilgili olarak aşağıdaki ifadeleri kullanmışlardır.

Çeviri kitabı görünce insan ilk bakışta korkuyor. Bu kadar kalın kitabı nasıl okurum diye, ama şimdi neredeyse bitirdik. O kadar da zor değilmiş.

Bir durum hakkında yaşantı edinmeden sadece okuyarak bilgi edinmek bazı noktalarda eksik kalıyor.

Sadece fiyat bakımından daha uygun olsa çok iyi olur.



Bu ifadelerde belirtildiği gibi öğrencilerin okumaya bakışları birbirinden farklıdır. Birinci örnekte, öğrenci okumanın yararlı olduğunu ifade ederken ikinci örnekteki öğrenci okumanın öğrenme için eksik kaldığı görüşünü taşımaktadır. Bunlara ilave olarak birçok öğrenci kitapların pahalı olduğunu ve bunun okumayı kısıtladığını ifade etmişlerdir. Bu araştırmada soru olarak yöneltilmeyen fakat öğrencilerin dile getirdiği önemli bir konuda çeviri kitapların kaynak ülkelerine yönelik olmuştur. Örneğin;

Elbet sürekli batıdan örneklerin alınması beni düşündürüyor doğuda hiç mi güzel düşünce yok sürekli batıyı bize örnek gösteriyorlar bence doğuda da çok değerli insanların olduğuna inanıyorum ki yanlış anlaşılmasın batıda da bu alanda çok yetkin insanlar var.

Yukarıda ifadelerde çeviri kaynakların farklı coğrafyalardan olması önerilmiştir. Başka bir öğrenci ise “Ülkemizle ilgili de araştırmaların yapılması başka dillere çevrilmesi temennisinde bulunuyorum” ifadesi ile bizden diğer ülkelere çeviriler yapılmasının önemine değinmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, çeviri ders kitabını okuyan öğrencilerin bu kitaplara yönelik görüşleri incelenmiş ve üç temel tema ortaya çıkmıştır. Bu temalardan ilkinde öğrencilerin çeviri kitaplarla ilgili olumlu görüş taşıdıkları saptanmıştır. Öğrenciler çeviri kitapların bilimsel araştırma sonuçlarına dayalı, evrensel ve güncel bilgiler içerdiğini düşünmektedirler. Bunlara ilaveten, çeviri kitapların dil ve anlatımı ve kültürel uygunlukları ilgili olarak öğrencilerin görüşlerinde farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Çeviri kitaplarda dil ve anlatımın önemli bir unsur olduğu çeviri bilim alanı uzmanlarınca vurgulanmaktadır. Çevirilerde dilbilimsel hâkimiyetin kırılması ile kültür odaklı çeviri önem kazanmaktadır (Şimşek, 2013). Bu yaklaşımların çeviri kitaplarda dil ve kültür sorunlarının giderilmesi için yararlı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca, dili bilen herkesin iyi çeviri yapacağını düşünmenin yanlış olduğu, iyi çeviride orijinal metnin ruhunu bozmadan yansıtmanın önemli bir ustalık gerektirdiği vurgulanmaktadır. Bu nedenle, farklı uzmanlardan oluşan bir ekibin birlikte çalışması çeviride iyi bir dil ve anlatım için önerilmektedir (Edwards, 1996). Gelecekte basılacak çeviri kitaplarda dil ve anlatıma hassasiyet gösterilmesi ve farklı uzmanlardan oluşan ekip çalışması yoluyla yapılması önerilmektedir.

İkinci olarak araştırma bulguları öğrencilerin öğrenmelerinde çeviri kitapların önemli etkileri olduğunu göstermiştir. Özellikle farklı kültürlerle ait bilgileri kendi kültüründe olan bilgilerle karşılaştırma imkânı, öğrenciler tarafından oldukça yararlı bulunmuştur. Kültürler arası karşılaştırmalar ve kıyaslamalar yaparak öğrencilerin bilgileri sorgulamaları onların öğrenmelerini desteklemiştir. Okul öncesi eğitimi ülkemizde yeni gelişen bir bilim dalıdır ve bu nedenle alandaki araştırmalar “bebeklik döneminde” olarak tanımlanmaktadır (Berkman, 2005). Bu durum alanda kapsamlı bir yerel literatür eksikliğini beraberinde getirmektedir. Bu kısıtlılık teoride, eğitim



programlarında, uygulama örneklerinde, çocuklara yönelik kullanılan test ve ölçme araçlarında büyük ölçüde yabancı literatüre yönelmeye neden olmuştur. Bu durum ders kitaplarının içeriğine de benzer şekilde yansımıştır. Mutlaka bu alandaki bilimsel araştırmaların desteklenmesi ve alan yazının geliştirilmesi önerilmektedir. Ayrıca, ülkemizde farklı fakültelerde okutulan ders kitaplarının içerik olarak birbirine benzerlikleri, sistemli bir akademik editörlük sürecinden geçmeyen derlemelerden oluşmaları, farklı bir felsefe ya da yaklaşımdan uzak olmaları, kapsamlı olarak araştırılmadan ve uzman olmayanlarca yazılmaları eleştirilmektedir (Erdoğan ve Alemdar, 2010). Bu anlamda üniversite düzeyinde kullanılan yerel ders kitaplarının kalitelerinin iyileştirilmesi bir ihtiyaçtır. Okul öncesi eğitimi alanında çeviri kitapların mevcut yerel kitapların kalitelerinin iyileştirilmesi konusunda rekabetten dolayı zorlayıcı olumlu bir etkisi olacağı düşünülmektedir.

Son olarak, araştırma sonucu da öğrencilerinin gerek ders kitabı gerekse diğer güncel kitapları sıklıkla ve satın aldıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin kitap okumaya ve satın almaya yönelik olumlu görüşleri dikkate alındığında daha fazla sayıda ve nitelikli kitapların basılması yararlı olacaktır. Kitaplardaki çeşitlilik ve sayının artması gelecekte alanda basılacak olan kitapların kalitesine olumlu etki edecektir. Üniversite öğrencilerinin toplumda kitap okumaya en açık grup oldukları düşünüldüğünde kaliteli bilimsel kitapların çeviri ya da yerel olmalarına bakılmaksızın artması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- [1] Baştürk, S. (2012). Sınıf öğretmenlerinin ders kitabı kavram imajlarının incelenmesi. *Turkish Journal of Education* 2(1), 57-68.
- [2] Bekman, S. (2005). Early childhood education in Turkey: An overview. *International perspectives on research in early childhood education*, 335-354.
- [3] Creswell, J. W. (2014). *A Concise Introduction to Mixed Methods Research*. Sage Publications.
- [4] Şimşek, F. (2013). Kültürbilim alanında yaşanan kültürel dönüşümlerin kültür odaklı çeviri kuramlarına etkisi. *TÜRÜK Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, 1, (2)258-264
- [5] Demirel, Ö., & Sanatı, Ö. (2003). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- [6] Erdoğan, İ. & Alemdar, K. (2010). *Öteki Kuram: Kitle İletişim Kuram ve Araştırmalarının Tarihsel ve Eleştirel Bir Değerlendirmesi*, Erk Yayıncılık: Ankara
- [7] Edwards, V. & Walker, S. (1996). Some status issues in the translation of children's books, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 17(5), 339-348, DOI: 10.1080/01434639608666287



- [8] Hamilton, D. (2009) Blurred in translation: reflections on pedagogy in public education, *Pedagogy, Culture & Society*, 17(1), 5-16, DOI: 10.1080/14681360902742829
- [9] Toplu Katalog (2016). www.toplukatalog.gov.tr/ Erişim tarihi: 10.02.2016
- [10] Vural Kara, S. (2010). Tarihsel değerlendirmeler ışığında Türkiye’de çeviri etkinliği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 6(1), 94-101.
- [11] Yücel, F. (2006). Türkiye’nin aydınlanma sürecinde çevirinin rolü. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 23 (2) 207-220.



Farklı bölümlerdeki öğrencilerin teknoloji kullanımları ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi

Mete Okan ERDOĞAN*

Özet

Bilişim teknolojileri kullanımının önemi öğrenciler açısından her geçen gün daha da artmaktadır. Bu araştırmanın amacı, bilişim teknolojileri ve üniversiteye devam eden öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmaya Pamukkale Üniversitesine devam eden, farklı fakülte ve yüksekokullarda okuyan 214 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın verilerin Likert ve çoktan seçmeli sorulardan oluşan Teknoloji Farkındalık Anketi ile toplanmıştır. Katılımcı öğrencilerden bu Bilişim Teknoloji Farkındalık Anketini online doldurmaları istenmiş ve bu yolla teknoloji hakkındaki görüşleri ve teknoloji kullanım sıklıkları saptanmıştır. Veri analizinde katılımcıların verdikleri bilgilerle tanımlayıcı istatistikler hesaplanmıştır. Daha sonra ise katılımcı akademik başarıları ile teknoloji kullanımları arasında korelasyon analizleri hesaplanmıştır. Araştırma bulguları katılımcı öğrencilerin bilişim teknolojilerinin önemi konusundaki yüksek bir farkındalık düzeyinde olduklarını ortaya koymuştur. Ayrıca, teknoloji ile akademik başarı arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki saptanmamıştır. Elde edilen sonuçlar ışığında üniversite öğrencilerinin derslerinde ve öğrenmelerinde teknolojinin etkin kullanımıyla yönelik çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Bilgi Teknolojisi, Üniversite Öğrencileri, Akademik Başarı*

Examining the Relationship between Students' Academic Achievement and Technology Usage

Abstract

The technology usage among the university students are increasing rapidly in nowadays. The purpose of this study is to examine the relationships between the university students' academic achievement and their technology usage. The participants of the study were 214 students enrolled in Pamukkale University's various departments. The data was collected through the "Technology Awareness Survey" which had Likert and open-ended questions. The participant students were asked filled out the online survey, in this way student' views and frequency of technology use were collected. For data analysis, the descriptive statistic were calculated, later the correlation analysis between the students' academic achievement and technology usage were examined. The data analysis revealed that students' had high level of awareness related to technology. Additionally, there was no statistically significant relationship between students'

* Öğretim Görevlisi, Pamukkale Üniversitesi, Teknik Bilimler Yüksek Okulu, Denizli, meteokan@pau.edu.tr



academic achievement and technology usage. In the light of these findings, the suggestions were made related to effective usage of technology in students' learning and classroom practices.

Key words: *Information Technologies, University Students, Academic Achievement*

Giriş

Günümüzde teknoloji çok hızla gelişmekte ve değişmektedir. Bu hızlı gelişim insanların günlük yaşamlarını ve eğitimde dahil olmak üzere bir çok alanı etkilemekte ve değiştirmektedir. Özellikle, teknolojiye yaşanan gelişme eğitimi, farklı açılardan değiştirmiştir. Bunlar; teknolojik ortamda yaşayacak bireylere gerekli genel yetenekleri kazandırma, teknolojik ortamın gerektirdiği niteliklere sahip insan gücünü yetiştirme ve teknolojik olanaklardan yararlanma olarak üç temel yönde tanımlanmaktadır (Alkan, 1997). Eğitimde teknolojiyi kullanmanın, eğitim ve öğretime erişim her yerde artırması, öğrenimin kalitesi yükselmesi ve eğitim maliyetlerini azaltması gibi temel avantajları öngörülmektedir. Böylece, teknolojiyi bilen ve yaşamlarında ihtiyaç duyacakları teknolojiyi etkin kullanabilen öğrenciler yetiştirilmiş olacaktır (Yürütücü, 2002).

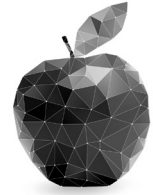
Teknoloji eğitiminin tüm seviyelerinde kullanılmaktadır. Bu gruplar arasında üniversite öğrencileri yer almakta ve bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin kullanan üniversite öğrencilerinin ekranlarından daha avantajlı oldukları saptanmıştır. Teknolojiyi etkin kullanan öğrencilerin araştırma, iletişim ve bilgiye ulaşma becerileri daha çok gelişmekte ve bu yöndeki becerileri ile mezuniyet sonrası bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma konusunda daha avantajlı konuma gelmektedirler (Akbaba ve Altun, 2000; Yavuz ve Coşkun, 2008).

Mezuniyet sonrasında farklı alanlarda çalışacak olan üniversite öğrencileri teknolojinin sadece tüketicisi olmamalı aynı zamanda teknoloji üretebilmelidir. Günümüzde, iktisadi büyümenin temel belirleyicisi teknoloji üretebilmek ve mevcut teknolojileri üretim faaliyetlerinde kullanabilme becerisi geliştirmeye bağlı hale gelmiştir. Nikolay Kondratieff'in adıyla anılan "kondratieff dalga" kavramıyla teknoloji değişim dalgaları toplumsal yaşamda meydana gelen değişimleri açıklamış ve içinde yaşadığımız bu çağı beşinci dalga olarak tanımlamıştır (Tuncel, 2009). Bu teoride her dalga boyunca kendine özgü bir teknoloji atılımı olduğu vurgulanmıştır. Bunlar, ekonomik uygulamaları ve mevcut sermaye birikimini çekip götüren atılımlardır: Buhar gücü ve pamuk (1. dalga), demiryolu ve çelik (2. dalga), elektrik ve kimya (3. dalga), petrokimya ve otomobil (4.dalga). Her dalga kendi içinde bir sonraki dalganın teknolojik atılımlarını da barındırdığı için, 4. dalganın son 10 yılında günlük yaşamımıza iyice hakim olan bilgi işlem ve iletişim teknolojilerinin daha büyük ölçek ve daha geniş uygulamalarla 5. dalgada yaygınlaşması söz konusu olacaktır (Tukel, 2016). Bu Tablo 1'de aşağıda verilmiştir.

**Tablo 1. Ardışık Teknolojik Değişim Dalgaları**

Uzun Dalgalar veya Döngüler		Temel Özellikleri		Altyapının	Anahtar	
Zaman	Kondratieff Dalgaları	Bilim, Öğretim, Eğitim	Teknoloji, yapararak din dışı bilimsel dernekler	Ulaştırma, Haberleşme	Enerji Sistemleri	Evrensel ve Ucuz Temel Faktör
Birinci 1780–1840	Sanayi Devrimi: Tekstilde fabrika üretimi	Çıraklık, öğrenmek, akademiler, dernekler	yaparak din dışı bilimsel dernekler	Kanallar, arabası yolları	at Su Gücü	Pamuk
İkinci 1840–1890	Buhar gücü ve demiryolları çağı	Profesyonel ve mühendisleri, teknoloji enstitüleri, kitlesel ilköğretim	makine inşaat	Demiryolu (demir raylar), telgraf	Buhar Gücü	Kömür, demir
Üçüncü 1890–1940	Elektrik ve Çelik Çağı	Sanayi laboratuvarları, kimyasallar elektrik makineleri, ulusal laboratuvarları, Standartları belirleyen laboratuvarlar	Ar-Ge ve ArGe	Demiryolu (çelik raylar), telefon	Elektrik	Çelik
Dördüncü 1940–1990	Otomotivde ve sentetik maddelerde kitle üretimi çağı (Fordism)	Büyük kamu ve özel sektör kitlesel öğretim	Ar-Ge'si, yüksek	Karayolu, radyo ve TV, Havayolu	Petrol	Petrol, Plastik
Beşinci 1990–.....	Mikro elektronik ve bilgisayar ağları çağı	Veri ağları, küresel ağlar, boyu eğitim	Ar-Ge'de yaşam	Enformasyon otoyolları, dijital ağlar	Gaz/Petrol	Mikro elektronik

Kaynak : Freeman & Soete, 2003 s:23



Bu teoride tanımlanan dalgalar incelendiğinde 1. Dalga da “buhar gücü ve pamuk” 2. Dalgada “demiryolu ve çelik” 3. dalgada, “elektrik ve kimya” 4. dalgada, “petrokimya ve otomobil” temel ekonomik unsurlardır. Çağımızı tanımlayan 5. Dalgada ise bilgi işlem ve iletişim teknolojilerinin yaygınlaşması öngörülmüştür (Tukel, 2016). 5. Dalga çağında yeni teknolojilerin hızlı yayılımı, bu teknolojilerin ağ kurma iradesi ve etkileşimi, esnekliğin temel olduğu ve yatırım üretim planlamasını bilgisayar ağlarına bağlı yapan oluşumların ortaya çıkması ve üretim zincirini oluşturması paradigmanın başlıca ayakları olarak açıklanmıştır. Bu değişimin eğitime yansımaları ise; eğitimin okula sınırlı olmaması, dört duvar arasından çıkışı ve bilginin başlıca kaynağının öğretmen olmaması; sonsuz bilgiye ulaşım ve eğitim materyallerinin teknolojiyle entegre olması gibi değişimleri kapsamıştır. 5. Dalgada öngörülen değişimler yavaş yavaş eğitimde kendini göstermeye başlamıştır.

Gelecek nesillerin bu değişimden en olumlu şekilde etkilenmesi için değişime uyumları önemlidir. Yani, öğrencilerin teknolojiye iyi kullanması ve teknolojiyi üretmesi beklenmektedir. Öte yandan, öğrencilerin günlük yaşamlarında kullandıkları bilgi teknolojileri (akıllı cep telefonu gibi) okulda öğretim amaçlı kullanılan mevcut teknolojilerden daha ileri düzeydedir. Bu nedenle öğrencilerin sınıfta geleneksel yöntemlerle öğrenmesi hatta teknolojiyi çok kullanmaları engellenmeye çalışılmaktadır. Bilgi teknolojilerini kullanmanın öğrencileri nasıl etkilediği tartışılmaktadır. Alan yazın incelendiğinde üniversite öğrencilerinin bilgi teknolojileri kullanmaları ve akademik başarılarını nasıl etkilediğini inceleyen güncel araştırmalar çok sınırlıdır. Bu nedenle değişen çağda teknoloji ve başarı arasındaki ilişkinin incelenmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu amaçla, Pamukkale Üniversitesinde farklı programlara devam eden öğrencilerin bilgi ve iletişim teknoloji düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

Yöntem

Bilişim teknolojileri ve üniversiteye devam eden öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlayan bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2008). Bu araştırmada; cinsiyet, bölümler ve akademik başarı düzeyi değişkenlerinin bilgi iletişim teknolojileri faktörleri ile olan ilişkisi araştırılmıştır.

Çalışma Grubu

Pamukkale Üniversitesinde bulunan farklı fakülte yükseköğretilere devam eden öğrencileri temsil etmek üzere tesadüfî yolla bilgisayar teknolojileri, işletme, turizm, spor teknolojileri, okul öncesi eğitimi ve giyim teknolojileri programına devam eden öğrenciler çalışmaya katılmaları için davet edilmiştir. Araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyenlere kişisel web sitemde bulunan araştırma anketinin web sitesi verilmiştir. Öğrenciler online olarak hazırlanan anketi 241



öğrenci doldurmuş ve çalışmaya dahil edilmişlerdir. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerinin %58 erkek, %42'si bayandır. Bu öğrencilerin %95'i bilgi ve iletişim araçlarından olan akıllı telefona, %66'sı dizüstü bilgisayara, %23 masaüstü bilgisayara, %19'u cep telefonuna ve %18 de tablete sahip olduklarını belirtmişlerdir. Sahip olduğunuz bu cihazlardan en çok hangisini kullanıyorsunuz sorusuna ise %79'u akıllı cep telefonu, %15'i dizüstü bilgisayar, %3'ü cep telefonu ve %3'ü de diğerlerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Çalışma grubunun yaşları 20 ile 23 yaş arasında değişmektedir. Bunların %85'i kullandıkları cihazın hayatlarını kolaylaştırdıklarını, %26'sı kullandıkları cihazın tüm özelliklerini kullanamadığını ve öğrenmek istediğini ifade etmişlerdir. Kullanmış oldukları cihazı yetersiz olduğunu düşünen ve maddi olarak yeterli olduğunda değiştirmeyi düşünenlerin oranı da %22'dir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verilerin Likert ve çoktan seçmeli sorulardan oluşan Teknoloji Farkındalık Anketi ile toplanmıştır. Anket Günbatar (2014) tarafından geliştirilmiş geçerlilik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonunda aracın 5 faktör saptanmıştır. Faktörler “ Genel BİT Eğilimi, Sanal Ortamda Bilgiye Erişim, Bilgisayar Donanımı ,Yazılım Kullanımı ve Sanal Ortamda İletişim olarak isimlendirilmiştir. Bu boyutların içtutarlılık Cronbach's Alpha katsayıları 0.76 ile 0,90 arasında değişmektedir.

Veri Analizi

İlk olarak online olarak elde edilen veriler SPSS paket programına yüklenmiştir. Veri analizleri için tanımlayıcı istatistikler yapılmış, ortalama, standart sapma, frekansları ve yüzdelik oranları hesaplanmıştır. Veriler düzenlendikten sonra akademik başarı ve bilgi iletişim teknolojileri anketinin alt boyutları arasında Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Sonuçlarda 0.05 manidarlık değeri anlamlı olarak kabul edilecektir.

Bulgular

Araştırmada ilk olarak öğrencilerin bilgi iletişim teknolojileri anketinin alt boyutlarından aldıkları puanlar ve akademik başarı düzeyleri betimlenmiştir. Araştırma kapsamında incelenen öğrencilere ait betimsel istatistikler Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin bilgi iletişim teknolojileri anketinden aldıkları puanlar ve akademik not ortalamaları

Değişkenler	S	En Düşük	En Yüksek	\bar{x}	ss
Genel BİT Eğilimi	214	1,00	5,00	4,06	0,91
Sanal Ortamda Bilgiye Erişim	214	1,00	5,00	4,13	0,85
Bilgisayar Donanımı	214	1,00	5,00	3,01	1,38
Yazılım Kullanımı	214	1,00	5,00	3,81	0,89



Sanal Ortamda İletişim	214	1,00	5,00	3,63	0,96
Akademik not ortalaması	145	0,94	3,88	2,56	0,61

Yukarıdaki Tablo 2’ de yer alan sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin sanal ortamda bilgiye erişim ortalamasının 4,13 ile en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Daha sonra sırası ile 4,06 ortalamaya sahip Genel bilgi iletişim teknoloji eğilimi, 3,81 ortalama ile yazılım kullanımı, 3,63 ile sanal ortamda iletişim ve bilgisayar donanımı gelmektedir. Bu öğrencilerin akademik not ortalamaları 4’lük sisteme göre 2,56 olarak yüksek olduğu görülmektedir. 214 öğrenciden 69’u ortalamasını ankete girmediği için 145 tane öğrencinin ortalaması üzerinden analizler yapılmıştır.

Beklentinin aksine sanal ortamda iletişimin yüksek çıkmaması, bunun ile beraber sanal ortamda bilgiye erişimin ve akademik not ortalamasının yüksek çıkması öğrencilerin kullandıkları cihazı kendilerini akademik olarak geliştirmek için kullandıklarını düşündürmektedir. Bunun ile beraber en çok kullandıkları cihazın akıllı cep telefonu olduğu dikkate alındığında ders kaynakları başta olmak üzere birçok bilgiye erişimi akıllı cep telefonu ile yaptıkları anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrenciler başta olmak üzere alanda da yapmış olduğumuz gözlemlerde öğrencilerin akademik çalışmalarda ders notu yazma, tahtaya yazılan ders notlarını akıllı cep telefonu kullanarak görüntüsünü alma, dersin ses veya video kayıtlarını alma ve ders kaynak notlarını alma işlemleri yaptıklarını görülmektedir. Bu kaynakları da taşınması, kullanması ve çalıştırması son derece kolay olan akıllı cep telefonlarında çalışmalarını son derece kolay olmaktadır.

Öğrencilerin akademik başarı ve bilgi iletişim teknolojileri anketinin alt boyutları arasında ilişkiyi saptamak amacıyla Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Akademik başarı ve bilgi iletişim teknolojileri arasındaki korelasyon analizi sonuçları

Değişkenler	Akademik	Sanal			
		Genel Bilgi İletişim Teknolojileri Eğilimi	Ortamda Bilgiye Erişim	Bilgisayar Donanımı	Sanal Ortamda Yazılım Kullanımı
Akademik	Pearson Correlation	1			
	Sig. (2-tailed)				



	N	145					
Genel Bilgi İletişim Teknolojileri Eğilimi	Pearson Correlation	,073	1				
	Sig. (2-tailed)	,381					
	N	145	214				
Sanal Ortamda Bilgiye Erişim	Pearson Correlation	,088	,760**	1			
	Sig. (2-tailed)	,292	,000				
	N	145	214	214			
Bilgisayar Donanımı	Pearson Correlation	-,130	,121	,059	1		
	Sig. (2-tailed)	,120	,077	,393			
	N	145	214	214	214		
Yazılım Kullanımı	Pearson Correlation	,140	,557**	,559**	,265**	1	
	Sig. (2-tailed)	,092	,000	,000	,000		
	N	145	214	214	214	214	
Sanal Ortamda İletişim	Pearson Correlation	-,009	,347**	,378**	,192**	,513**	1
	Sig. (2-tailed)	,918	,000	,000	,005	,000	
	N	145	214	214	214	214	214

Tablo 3’te yer alan korelasyon analizi sonuçları öğrencilerin akademik başarı puanları ile “Genel Bilgi İletişim Teknolojileri Eğilimi” puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($r= 0.73$; $p>0.05$). Diğer bir ifadeyle, öğrencilerin akademik başarı puanları arttıkça ya da azaldıkça bilişim teknolojileri eğilimlerinde bir değişim olmamıştır. Anketin “Sanal Ortamda Bilgiye Erişim” boyutu ile akademik başarı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmamıştır ($r= 0.08$; $p>0.05$). Yani, öğrencilerin sanal ortamda bilgiye ulaşma düzeyleri ile akademik başarıları ilişkili değildir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin akademik başarıları ve bilgi iletişim teknolojileri anketinden aldıkları puanlar ile cinsiyetleri arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla bağımsız örneklemlili t testi analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4’te gösterilmiştir.

**Tablo 4.** Akademik başarıları ve bilgi iletişim teknolojileri ile cinsiyetleri arasındaki ilişki

Değişkenler	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	p
Genel Bilgi İletişim Teknolojileri Eğilimi	Erkek	125	4,06	0,96	,110	,912
	Kadın	89	4,05	0,85		
Sanal Ortamda Bilgiye Erişim	Erkek	125	4,14	0,85	,299	,765
	Kadın	89	4,11	0,84		
Bilgisayar Donanımı	Erkek	125	3,31	1,37	3,809	,000
	Kadın	89	2,60	1,31		
Yazılım Kullanımı	Erkek	125	3,76	0,93	-,987	,325
	Kadın	89	3,88	0,83		
Sanal Ortamda İletişim	Erkek	125	3,54	1,04	-1,636	,103
	Kadın	89	3,76	0,82		
Akademik	Erkek	82	2,50	0,60	-1,216	,226
	Kadın	63	2,63	0,63		

Sonuçlar, sadece anketin “Bilgisayar Donanımı” boyutunda bayan ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğunu göstermiştir ($t_{214} = -3.33; p < 0.05$). Bu sonuç beklenen bir sonuçtur özellikle bilgisayar donanımı konusunda sökmek-takma işlemlerinde fiziksel kuvvet de gerekmektedir. Bayanlar bu konuda zorlanmaktadırlar. Buda bilgisayar donanımını bayanların ilgi alanından çıkarmaktadır. Bir diğer neden ise donanımın erkek işi olduğu genel algısıdır. Bu her ne kadar doğru olmasa da analiz sonuçları bayanlar üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin devam ettikleri programa ile bilgi iletişim teknolojileri anketinden aldıkları puanlar arasındaki farkları belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmış ve sonuçlar Tablo 5’te gösterilmiştir. Analizde önce analiz için gerekli sayıda olmayan bölümler çıkarılmıştır. Bu sayıda 214 öğrenciden 13’üdür.

Tablo 5. Öğrencilerin bilgi iletişim teknolojileri anketinden aldıkları puanlarıyla devam ettikleri programlar arasındaki ilişki

Değişkenler	N	\bar{X}	SS	F	p	Post hoc
Genel Bilgi İletişim Teknolojileri Eğilimi	Spor Bilimleri	19	3,98	1,09	0,98	0,429
	Fakültesi					
	Bilgisayar Teknolojileri	59	4,28	0,76		
	İİBF-İşletme	47	4,00	0,95		
Eğitim Fak-Okul Öncesi	18	4,21	0,58			



	Otomotiv	16	3,96	1,01		
	Turizm	42	3,98	0,88		
	Toplam	201	4,09	0,87		
Sanal Ortamda Bilgiye Erişim	Spor Bilimleri Fakültesi	19	3,97	1,10		
	Bilgisayar Teknolojileri	59	4,16	0,73		
	İİBF-İşletme	47	4,13	0,91	0,52	0,75
	Eğitim Fak-Okul Öncesi	18	4,26	0,58		
	Otomotiv	16	4,38	0,51		
	Turizm	42	4,14	0,75		
	Toplam	201	4,16	0,79		
Bilgisayar Donanımı	Spor Bilimleri Fakültesi	19	2,39	1,34		
	Bilgisayar Teknolojileri	59	3,82	1,00		
	İİBF-İşletme	47	2,75	1,42	8,03	0
	Eğitim Fak-Okul Öncesi	18	2,33	1,07	3	
	Otomotiv	16	3,34	1,41		
	Turizm	42	2,64	1,42		
	Toplam	201	3,02	1,38		
Yazılım Kullanımı	Spor Bilimleri Fakültesi	19	3,83	0,77		
	Bilgisayar Teknolojileri	59	4,03	0,83		
	İİBF-İşletme	47	3,64	0,95	2,03	0,07
	Eğitim Fak-Okul Öncesi	18	4,00	0,62	5	
	Otomotiv	16	4,01	0,81		
	Turizm	42	3,60	0,91		
	Toplam	201	3,83	0,87		
Sanal Ortamda İletişim	Spor Bilimleri Fakültesi	19	3,53	0,70	3,29	0,00
	Bilgisayar Teknolojileri	59	3,73	0,95	9	



İİBF-İşletme	47	3,62	0,82
Eğitim Fak-Okul Öncesi	18	3,94	0,79
Otomotiv	16	4,23	0,72
Turizm	42	3,27	1,12
Toplam	201	3,65	0,94

Yapılan analiz sonucunda bilgisayar donanımı ve sanal ortamda iletişim konularında anlamlı farkın olduğu görülmektedir. Buna göre bilgisayar teknolojileri bölümünde okuyan öğrencilerin diğer bölümde okuyanlara göre bilgisayar donanımı konusunda daha yeterli olduğu bulunmuştur.

Sanal ortamda iletişim konusunda ise otomotiv bölümünde okuyan öğrenciler turizm bölümünde okuyan öğrencilere göre daha ileri olduğu görülmektedir. Bunun sebebi olarak otomotiv bölümü öğrencilerinin çoğu hem okuyup hem de çalışmaktadır. Müşterileri ve çalıştıkları diğer firmalar ile iletişimi sanal yolla yaptıklarından dolayı turizm öğrencilerinden fazla çıkmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, üniversite öğrencilerinin bilgi teknolojileri kullanımı ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi açıklayan önemli bulgular ortaya çıkmıştır. İlk olarak bilgi teknolojilerinin kullanımı ile akademik başarı arasında anlamlı düzeyde ilişki saptanmamıştır. Yani bilgi teknolojilerini sıklıkla kullanan öğrenciler ne diğerlerine göre daha başarılı nede başarısızlardır. Bu nedenle, bilgi teknolojilerine sahip öğrencilerin bunları öğrenmelerini destekleyecek şekilde daha etkin kullanmaları konusunda desteklenmeleri önerilmektedir. Ayrıca üniversitede derslerde öğrencilerin ellerinde olan bilgi teknolojilerini daha etkin kullanacakları şekilde ders materyalleri, kaynak kitapları, ders içerikleri ve araştırma imkânları güncellenmelidir.

İkinci olarak araştırma bulguları, üniversite öğrencilerinin devam ettikleri programa göre farklı düzeylerde teknoloji kullanmakta olduklarını göstermiştir. Otomotiv ve bilgisayar gibi teknik programlara devam eden öğrenciler, turizm ve okul öncesi eğitimi gibi sosyal programlara devam eden öğrencilere göre daha etkin bilgi teknolojilerini kullanmaktadırlar. Bu nedenle, bilgi teknolojilerinde meydana gelen değişimleri bu öğrencilerin takip edebilmesi için seminerler, kulüpler ve teknolojik içerikli sosyal toplantıların düzenlenmesi önerilmektedir. Bu sayede, bilgi teknolojilerini daha etkin ve verimli kullanabileceklerdir.



KAYNAKÇA

- [1] Altun, A. S., & Altun, A. (2000). Bir eğitim aracı olarak internet. *Milli Eğitim Dergisi*, 147, 23-25.
- [2] ALKAN, C. (2002). Eğitim Teknolojisinin İkibinli Yıllarda Yapılandırılması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (4).
- [3] Freeman, C. & Soete, L. (2003). *Yenilik İktisadı* (çev: E. Türkcan) TÜBİTAK Yay., Ankara.
- [4] Günbatar, M.S. (2014). Bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik bir tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* 15 (1), s.121-135.
- [5] Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- [6] Tükel, H.R. (2016). *Kondratieff Dalgaları: Kapitalizmde Yeni Başlangıç Mı?* <http://www.siyasaliletisim.org/index.php/haber-ve-yorum-arsivi/makale/533-kondratieff-dalgalar-kapitalizmde-yeni-balangc-m.html>: Erişim tarihi, 07/04/2016
- [7] Tuncel, C. O. (2009). Paper presented at EconAnadolu. *Anadolu International Conference in Economics* June 17-19, 2009, Eskişehir, Turkey.
- [8] Yavuz, S. ve Coşkun, E.A. (2008). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ve düşünceleri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 34, 276-286.
- [9] Yürütücü, A. (2002). Bilişim toplumunda ilköğretim sürecindeki eğitim teknolojileri. *II.Uluslararası Eğitim Teknolojileri Sempozyum ve Fuar Bildirisi*. Sakarya.





In-Service Education and Training (Inset) Needs: Cases in The European Union and Turkey: An Analysis of In-service Education and Training (INSET) Needs

Uğur DİLER*

Abstract

In the recent years, Turkey has experienced a popular series of reforms that are reshaping the means of social life. It has been a great necessity for individuals to gain the skills and information required in this new era of dynamic changes. Just like any other social systems, these changes force the educational system to restructure its mechanisms and functions to comply with the changing times. In the education world, to maintain and extend the change developments in the desired way and up to the set standards, it is compulsory to train regularly the teachers to offer the best education to the students. Teachers are the sources of information to every individual at some point in their life, and they, therefore, require to be educated and trained to offer the best information. However, to develop and reach the world class level in education, one country should have the capability to compete with other countries. The characteristics resulting to these competitive levels ranges from continent to continent in the world. Therefore, Turkey should have capabilities to match the level of INSET as compared to EU countries.

Introduction

In-Service Education and Training in Turkey

As a developing country, during the past couple of decades, Turkey has been making significant efforts to establish an education system that is capable of providing students with a broad range of knowledge and skills. In the last two decades, the Ministry of National Education (MoNE) has been in the front line in ensuring that the quality of education in the schools is up to the European Union standards. The efforts to increase the quality of teaching occur in all dimensions of education, INSET included. Although there are limited researches carried out regarding the effective of INSET in Turkey, various shortcomings have evidently surfaced via teacher's complaints and the reflection in performance (Aydin & Baskan, 2005)

Studies have pointed out that despite the efforts towards the in-service training, models offered to the teachers are very centralized. Furthermore, the INSET programs are institutionalized in patterns of organizations, resource allocation, and management. Other factors that affect the

* Müdür, PER. BEL.VE MES. SNV UAM, İstanbul Aydın Üniversitesi, e mail: ugurdiler@aydin.edu.tr



teacher professional development include a change in process and incentives to motivate the teachers. Also, most teachers describe the program as unengaging and irrelevant, and they tend to forget the largest portion of the teaching.

INSET takes different forms in its process of achieving its various objectives to bring the required change in the in the education system. Professional developments fall under three titles; namely professional education, support, and training. Professional education is meant to widen and deepen teacher's theoretical perspective using advanced studies (EACEA, 2015). Professional support aims to advance the job experience and performance. Professional training, on the other hand, refers to the development of skills and knowledge directly applicable to a teacher's day to day experience (Cavkaytar, 2006).

The classifications as previously mentioned seem only to focus on teachers' development. However, the ultimate aim of the INSET program is to help teachers improve personal and professional skill for better delivery of knowledge to all students. Undoubtedly, INSET offers a broad range of opportunities to teachers for their continuous development (Buyruk, 2015). However, the question regularly asked is whether these developments reflect in the teaching and learning in the classrooms and how it impacts the student. Contemporary researchers have indicated that there is relatively little systematic evidence on the extent to which INSET brings about the required difference in the classrooms (Ozer, 2004)

A survey conducted in 2011 provided useful insight into the strengths and weaknesses of the INSET in Turkey which has includings as explained below.

The standard of competence that teachers acquire in the INSET program have proven insufficient to handle challenges that emerge as they carry out their teaching job. Low standards of education directly affect the in-service education and training requirements of the teachers as they engage in the INSET program. The study considered fields such as tutoring, didactics, psychology, assessment on learning acquired, and the methods of teaching. To solve the problem of posed by noncontinuous learning, cooperation between the elementary education and the INSET program. Clear policies point out development guidelines need to be implemented in the education system if apprenticeship, primary education, and continuous in-service training (Shahmohammadi, 2013). The INSET also needs to invest in research and developments to gain necessary insight required in the process of making reform decisions regarding the improvement of the INSET program. The government needs to emphasize on improving the level of competence that teachers acquire, informed by the agreed competence policies, on the levels of both the beginner and experienced teachers.



The funds allocated to the INSET system has proved to be insufficient over time, which is a major weakness in the INSET system. The financial resources assigned to the various schools are decreasing, with the current economic crisis persistently playing its part too. The money invested is not enough to invite experts who can provide quality education and training to the teachers especially experts from outside the country. To curb this problem financing should be provided for INSET (Barbieri, 2011). The government should also include a personal account of the INSET program that will enable teachers to have flexibility in deciding the kind of training they prefer. The reform in the INSET programs should include setting aside funds to sustain the process towards achieving the development to attain EU standards.

The objectives of the INSET and the program followed by the teachers are inconsistent in Turkey. Without setting long-term targets and strategies for INSET system, there is a lack of coherence in the activities of its program. It is, therefore, important that INSET adopts a model change, in all the levels of the traditional ways and forms that still exist the in-service education and training of teachers. There is a need to establish a clear strategy that will be part of implementing lifelong learning to the INSET system (Uysal, 2012). The policy needs to have distinct vision and objectives to ensure consistency within the in-service education and training.

There is a lack of a quality assurance system in Turkey's INSET program. Currently, the INSET program is not well developed monitor the process of quality assurance in the provision. Therefore, no evaluation is done regarding the effect of the program. There is a need for a quality assurance review in all phases of the INSET program to analyze the feedback on quality added (Aydin & Baskan, 2005). The system should also ensure that the curricula are relevant and assist in the future planning of the INSET events. The government of Turkey should fully support the development of a system that evaluate the effectiveness of INSET program on the final outcomes as reflected by the student's performance.

Studies have pointed out that there is a significant imbalance in the ratio of experts in the INSET system to teachers who enroll in the training program. There is a need to correct the deficiency in the workload by minimizing the occurrence of teachers' training events held for large groups. The in-system education and training should explore other options such as e-learning programs, newsletters, video-conferencing, and other online-based teaching platforms (Cavkaytar, 2006)

There is a mentoring system in Turkey, but it is very formal. Teachers need a mentoring program that is engaging and interactive so that they can express their feelings. Contemporary studies have pointed out that effective mentoring leads to increased quality in the induction process that is passed on to the manner of teaching in the schools. The mentoring program in the INSET system needs revision and further development to provide the required training to new teachers and school directors. It is, therefore, important that the mentorship is tailor-made to meet specific needs in the



INSET program (Shahmohammadi, 2013). Teachers need a mentoring system that is not very formal; they need to feel like a part of the solution and not as part of the problem.

The INSET plan and the school plan tend to clash; the school plan is per the academic calendar while the INSET plan concurs with the yearly calendar. There is no system to analyze the training needs at the school level that results in the clash. Due to this reason not all objectives of the INSET are realized in most schools (Barbieri, 2011). Coordination is therefore needed to assess the needs of the schools and the need for the INSET system. MoNE should regularly assess training requirements of the schools, on the other hand, should provide MoNE with their training needs to ensure that both systems are in harmony. MoNE should, therefore, implement strategies that adequately address teacher's needs, whether individual or generated within the INSET system.

MoNE and the Higher Education Commission of Turkey (HEC) manage INSET's primary system. The system aims to help both the organizers and teachers in the course of the teachers training programs. The system needs reforms that to include various analytical tools, and online surveys to determine the training shortcomings. Full insight into the shortcomings will enable the stakeholders to address optimally the requirements of the different groups participating. The system also needs to be further developed in order to provide support tools like analysis and reporting. A good information system will enable INSET to have data for comparative analysis that is a significant step towards quality assurance in the education sector.

Information about the training programs and events, currently entered manually in the INSET catalog, can be entered by digital means, using keywords as indices with drop-down options comprising fixed choices. The support tools will enhance efficiency and accountability that allow preparation of statistical analysis, using information captured in the system. Application to the training programs also needs to be integrated into the system, where one can register to the program without having to download and fill out various requirements forms. The conventional tools used in the analysis of periodical reports can also be installed to generate evaluation reports automatically. However, to make all these happen it is important to ensure a constant supply of the necessary funds and for the continuous updating of the system.

There is very minimal research conducted on the performance of the INSET, which restricts the capacity of the system to perform better due to lack of monitoring by survey organizations. There is a need for the INSET to establish cooperation with universities and colleges, particularly, areas that conduct teacher education and training, research agencies and other teachers' organizations. Through partnerships, it is possible to establish a platform that will enable joint projects that will steer the change needed in the INSET program.



Currently, teachers have not yet accepted plenary sessions conducted as part of the INSET program in Turkey. According to contemporary studies, there is a need for a change in the existing plenary model to motivate teachers to attend these sessions. The stakeholders should amend the curricula of these conference sessions to be more engaging to attract more teachers. Currently, the preferred methods of training are mostly programs that focus on workshops, fieldwork, and pedagogical with the conference sessions being least preferred.

The preference of the training programs varies with different teachers. It is, therefore, important that the INSET program is to be reviewed to meet the varying needs of teachers. The program should, therefore, be tailor-made to be more interactive and engaging. By use of this approach, the INSET will be able to address more precise needs by considering particular subjects and issues regarding the program.

Currently, only 12% of the training is conducted by use of e-learning approach, but its importance in the education system is gaining popularity in Turkey. There is a need to embrace this approach more in the INSET program as it is cheaper compared to other forms and extending to remote areas is easy. E-learning will allow for high-quality provision, an individual approach, and flexibility in the in-service education and training system. E-learning will enable teachers to choose the pace and education level that they are comfortable with in handling.

It is evident that there are some shortcomings in the in-service education and training system in Turkey. The government of Turkey is putting much effort towards reforming the education sector INSET included. The government, however, the ministry of national education should, however, shift efforts towards addressing the real issues. There is urgent need to change the INSET system to fit the teachers and not the other way round. Teachers, therefore, need to be more involved in determining what program will so that every teacher will develop professionally and realize their full potential.

In-Service Education and Training in the European Union

The last ten years have witnessed significant challenges, reforms, and developments in all aspects of life in the European Union. Education, inevitably, has been reconstructed and reshaped in line with international standards. Teacher training is always in the middle of these reforms. The structure, the training periods and the institutions are the central concerns of these reforms. Although most of these reforms have been in the In-Service Education and Training (INSET), there still exists some shortcomings in the INSET system. This paper aims to analyze the needs of the INSET in both Turkey and the European Union, their similarities and differences and recommendations.



Since there are many member states of the EU with slightly differing in-service this analysis will use Italy as an EU representative. In-service training for teachers has come a long way facing major reforms mainly in the latest decades. In Italy, the tradition of in-service teacher training was established during the Conferenze Pedagogiche in the end of the 19th century. The Conferenze pedagogiche refers to initiatives was established to develop teachers professionally, mainly in preliminary schools (Teachers Training Italy, 2013). Due to the slow pace of the development of early teacher's training, INSET acquired a significant importance and had been growing for the past 50 years in Italy.

Although Italy has changed its INSET program through several reform processes since the 19th century, it still has some shortcomings in the education sector. In Italy, INSET has been criticized over time due to various reasons including short-term nature, poor planning, minimal influence and lack of evidence on impact. INSET has also faced criticism of missing relations with teachers' cognitive process. Other shortcomings include poor management with many unresolved challenges and uneven distribution of funds (Cedefop, 2015).

In response to the shortcomings named above Italy has invested a lot in the education sector specifically in teachers training. An example is the e-learning area in the INSET program. Italy implemented an e-learning project costing 500 Million Euro in the period 1997 that introduced technologies in the education system, teacher training included. There is a training process for teachers that is conducted via a virtual campus and is established nationwide (Bozkurt et al., 2012)

In collaboration with the national television broadcasting company, education and training courses are carried out via satellite television. Centers, where in-service education and training happen have digital equipment to facilitate e-learning. There is also pilot a platform for videos available on the demand that acts as a hub where teachers can choose a lesson (mainly ten minutes sessions) among a large variety and get it via satellite. Most of these training centers have a particular integral element, at least an online library to facilitate e-learning (Piwowar, Thiel & Ophardt, 2013)

Another example of such developments is the professional workshop. Italy lays significant emphasis on setting up of locally-based professional opportunities. Instead of creating a planned network of centers, Italy has established a series of training and learning opportunities within based locally. In collaboration with the local governments, art galleries, museums, and various public libraries, INSET continues to offer teachers a broad range of initiatives (Archives, 2015). Educational authorities also play a significant role in promoting this policy by setting up local units.

Amid all the reforms and developments, Italy still falls short of the required standards to be termed as successful in its provision of services in some areas of its INSET program. Several shortcomings



in Turkey are begging to be dealt with in Italy's in-service education and training system as discussed below.

Traditionally, Italy geared public investments towards promoting the providers of in-service education and training. Currently, there is a policy aims at promoting teachers professional growth rather than the existence of the INSET program. In Italy the primary focus is supporting schools so that individual schools decides on training services required to deal with their structural changes. Although this is a sound system, the rate of adherence to this policy is subtle and, therefore, need to be addressed. Also, the schools needs to implement a more integrated to reduce the cost of training. Moreover, there is a need to apply new approaches through ICT and hybrid system of financing to facilitate the current administrative regulations in the INSET.

The high number of courses established in Italy's INSET are not useful in developing teachers' career professionally as most of them are theoretical in nature. It is, therefore, necessary for Italy to shift from theoretical courses to professional learning. Turkey needs to change the perspective of the in-service training from being a tool for implementing innovation to a system that addresses teachers' needs to enhance professional development. The INSET should work at giving international standards status to teachers' professional development (Piwowar, Thiel & Ophardt, 2013)

Italy implemented policies that aimed at moving from the hierarchical delivery system of the INSET towards adaptive learning framework. Rather than wholly abolishing the old structure, Italy has only modified the delivery system. Italy needs to shift fully from the current system INSET to a fully accredited system with international standards. Fully accredited system will improve the quality of training offered and ensure the reliability of teacher training programs. The INSET needs to adopt new ways of matching teachers with quality promising programs in the in-service education and training curricula.

The in-service education and training program are lack of adequate research not only in Italy but also in almost every country. Research is a primary component of development and the initial step towards quality assurance as it points out areas that require addressing. Italy has been investing in research through universities and private organizations but still there is less to show in these research success as the researchers do not involve themselves proactively. To rectify this problem, the government of Italy should invest in projects such as pilot schemes for research grants to promote a culture of research. Another approach that can be used to address this problem is encouraging cooperative research projects in universities and research centers (Cedefop, 2015)

Although the INSET system in Italy invests more on teachers, individual teachers have been neglected. There has been a long carried out tradition of collegiality in the Italy's in-service



training and education system. Italy's INSET needs to start supporting individual through special programs to enhance an innovation culture in the system. It is important for the INSET that being restructured to accommodate the professional autonomy of teachers. The initiative should commence by asking schools to support individual teacher professional development by offering grants aimed at individual teachers research.

The in-service education and training program in Italy almost seems to be uniform for all teachers which should not be the case. For teacher's professional development, there is a need for a holistic approach. A holistic approach will lead to diversification of the opportunities and personal, professional growth of the teachers. It is, therefore, important that the courses offered to be of more quality and focused on specific initiatives. In this way, the courses will consider teacher's needs, professional cycles, life cycles, and career length, to enhance a constructive approach that is vital to teacher's career growth (EuList, 2015)

The INSET shortcomings mentioned above for the EU countries need to be addressed to provide a continuously interrupted training and education to the teachers. To be able to provide lifelong learning, all involved stakeholders have to play their part. The government has to disburse the required funds to enhance the seamless flow of the operations of the INSET. The teacher on their part has to face the program with the required enthusiasm determined to better themselves professionally (Tandfonline.com, 2015). Involved governing bodies in the education sector on their side are obliged to ensure that the program offered by the INSET system is professionally benefitting and operates in line with the school calendars.

The needs of in-service in both the European Union and Turkey seem to be almost the same apart from the fact that European Union countries have addressed most of their needs at a larger proportion than Turkey. It is evident that both Turkey and the European Union have the same objectives, and they are putting in efforts to restructure the systems though they have not adequately addressed these needs. The needs of INSET for both the EU and Turkey can be generalized under four themes namely; Lifelong learning, modes of learning, ownership and effect, and research.

Differences between Turkey and the European Union

There exists a difference between these two cases related to ownership of the INSET or sharing the responsibility of teachers' INSET. Although, in both instances, government (or ministry) seems to be very much in the power of INSET provision, in the EU, certainly school-initiated INSET programs take a lot of space in the whole INSET provision (Tandfonline.com, 2015).

The other significant difference is the aspect of correlation between teachers' professional development activities taught in the INSET program and the careers and economic levels of the



teachers with Turkey having the least correlation. Constituting conditions to professionalize teaching job in EU countries necessitate continuing effort for professional development, depends on a performance based career system, which starts with the pre-service training of teachers within the scope of profession progression criteria.

In the EU, e-learning has been well established in the in-service training and education and is widely implemented as compared to Turkey's INSET with only an approximate rate of 10% utilization of e-learning its in-service education and training program. Though Turkey is putting measures in place to embrace e-learning in its INSET system, it still has a long way to go to achieve the levels of EU countries.

There is also a difference between these two systems regarding evidence on increased level of competence in teachers as a result of the training. The competency of teachers in Turkey compared to their counterparts in the EU seems to be a bit lower, this may be because INSET in Turkey focuses on teacher's knowledge. However, teachers training in the EU is more holistic and committed to the continuous learning policy (Cedefop, 2015). The EU program treats teachers not just as workers who provide services to students but as individual with dynamic relationships. Teachers in the EU, therefore, seems to improve their competence level more than their counterparts in Turkey after going through the program.

The importance of a teachers' role in INSET, as well as the utilization of the value of school-based curriculum and school-centered INSET, has gained sufficient recognition in the EU. The awareness has reinforced the need to put teacher development more explicitly into the context of the school-based INSET. EU also has elaborated its framework for INSET, which recognizes teachers' continuing needs as learners in a changing society (OECD, 2015). In Turkey, however, school-initiated INSET activities are yet to be implemented through teachers' participation. The whole INSET system is centrally officiated and due to the limited resources in schools, it seems that there is still a long way to go in promoting an efficient INSET model; where every teacher can develop professionally and realize their full potential. Also, participate with confidence in a collaborative management structure. Lastly, where every teacher can share collective responsibility for the development of the school.

The EU INSET system has been restructured to change the role of school administration from a training channel to a planning and monitoring body. As a result, school administrations are the steering force that is turning things around in the EU. In-service training accreditation and outsourcing are becoming popular practices with gradually reinforced monitoring (EACEA, 2015). Turkey, on the other hand, the practice of outsourcing teachers' trainers has proved to be quite a challenge due to limited funds allocated to the INET program.



Another notable difference lies in the planning and decision making between the two systems. INSET in Turkey is centralized while in most countries in the EU use a decentralized INSET system. For example in the UK, teachers' networks mandated to work on developing curriculum in various areas of the UK's INSET have been established, in cooperation with school administration. The networks are a form of lean management that provide development platforms and technologies like enhancing technology implementation and exchange of ideas.

Lastly, there is an evident difference in the financing system in these two programs. The EU countries most of them being developed countries can fund the INSET program in their respective countries quite comfortably. Turkey, on the other hand, being a developing country does not disburse enough funds to steer INSET to the levels that it ought to attain. Insufficiency of funds is evident in the ICT and research programs. EU countries have invested heavily in technology through e-learning and research through grants and combined efforts with universities and research institutes. Turkey on its side seems to be trailing behind in these two aspects.

Conclusions

Although the in-service education and training are facing a couple of shortcomings, it is only fair to acknowledge that there have been a series of reforms that have affected the INSET positively. However, the achievements should not blind the involved parties not seeing that there are still some significant shortcomings in the INSET system. The concerned government and education bodies should, therefore, implement the necessary policies and strategies to address the issues mentioned in this article. The INSET program should also be restructured to enhance learning and affect the students in the classrooms positively by boosting performance. For teachers, it is worth noting that developing in career means being helped by the training program to develop professionally rather than helping the program to grow and establish itself, Turkey is trailing behind in the in-service education and training as compared to the European Union countries. But with the series of reforms that Turkey is implementing in its education sector might catch up with the EU education. To achieve this standard, Turkey has to invest massively in research so as to determine areas that need addressing. The study will aid Turkey to spend in developing teachers professionally rather than implementing the system and get the same results over and over again. The EU countries though they are better off, their INSET system still require addressing to be termed as perfect. Lastly, both countries need to restructure their system and meet the needs mentioned to ensure that they provide quality training to the teachers that will be passed on to students to enhance better performances in the schools.



REFERENCES

- [1] Archives, H. (2015, 5th November). *European Parliamentary Research Service*. Retrieved from <http://epthinktank.eu>
- [2] Aydin, A., & Baskan, G. (2005). The Problem of Teacher Training in Turkey. *Biotechnology & Biotechnological Equipment*, 19(2), 191-197, doi:<http://dx.doi.org/10.1080/13102818.2005.10817215>
- [3] Barbieri, N. (2012). *Teachers Training in Italy*, (1st ed), Retrieved from http://www.uv.es/atlantis2011/2011_2012/Teachers%20Training%20in%20Italy%20by%20NS%20Barbieri.pdf
- [4] Bozkurt, E., Kavak, N., Yamak, H., Bilici, S. C., Darici, O., & Ozkaya, Y. (2012). Secondary school teachers' opinions about in-service teacher training: a focus group interview study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 3502-3506.
- [5] Buyruk, H. (2015, June). Current Developments in School Education in Turkey: education 'reforms' and teacher trade union responses. In *FORUM: for promoting 3-19 comprehensive education* (Vol. 57, No. 2, pp. 147-165). Symposium Books. PO Box 204, Didcot, Oxford, OX11 9ZQ, UK.
- [6] Cavkaytar, A. (2006). Teacher training on special education in Turkey. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 5(3).
- [7] Cedefop, (2015). *Cedefop*. Retrieved from <http://www.cedefop.europa.eu/>
- [8] In-service-training.eu, (2015, 6th November). *EU in-service training*. Retrieved from <http://in-service-training.eu/>
- [9] EACEA. (2015). *The education, audiovisual and culture executive agency* Retrieved from <http://eacea.ec.europa.eu/>
- [10] OECD (2015). OECD.org - OECD. Retrieved from <http://www.oecd.org>
- [11] Ozer, B. (2004). In-service training of teachers in Turkey at the beginning of the 2000s. *Journal Of In-Service Education*, 30(1) 89-100, doi: <http://dx.doi.org/10.1080/13674580400200238>
- [12] Piwowar, V., Thiel, F., & Ophardt, D. (2013). Training in-service teachers' competencies in classroom management. A quasi-experimental study with teachers of secondary schools. *Teaching and Teacher Education*, 30, 1-12.
- [13] Shahmohammadi, N. (2013). The effect of in-service training courses on the teacher's attitude and performance. *Journal of Educational and Social Research*, 3(9), 79.
- [14] Tandfonline, (2015). Taylor & Francis Online. Retrieved from <http://www.tandfonline.com>
- [15] Teachers training Italy, (2013). (1st Ed.). Retrieved from <http://www.european-agency.org>
- [16] Uysal, H. H. (2012). Evaluation of an In-Service Training Program for Primary-School Language Teachers in Turkey. *Australian journal of teacher education*, 37(7), n7.





Tanzimat (1839)'tan Cumhuriyet (1923)'e Osmanlı Devleti'nde Öğretmen Yetiştiren Kurumlar Hakkında Çıkarılan Resmi Metinlere (Kanun, Tüzük ve Yönetmeliklere) Dair Bir Kaynak İncelemesi

Eyüp CÜCÜK*

Özet

Bu araştırmanın konusu, Osmanlı Devleti'nde Tanzimat'ın ilanından (1839) Cumhuriyet'in ilan edildiği (1923) yıla kadar geçen süre içerisinde öğretmen yetiştiren kurumlarla ilgili olarak resmi makamlar tarafından çıkarılmış olan nizamname ve talimatname türündeki resmi metinlerin incelenmesidir. Bu çalışmada, söz konusu resmi metinlerin sayısı, yayınlanma tarihi, orijinal başlığı, künye ve ulaşım yeri bilgisi, içerik bilgisi açısından incelenmesi ve değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu türden tarihi ve resmi metinlerin değişik açılardan incelenmesi, Osmanlı Devleti'nde modern anlamda öğretmen yetiştiren kurumlarla ilgili olarak günümüzde yapılacak eğitim tarihi çalışmalarına bir nevi kaynak tanıtımı olması ve araştırmacılara pratik fayda sağlaması hasebiyle önemlidir. Nitel araştırma yaklaşımının doğasına uygun olarak doküman incelemesi yöntemiyle gerçekleştirilen bu çalışmada, 1848 ile 1923 yılları arasında öğretmen yetiştiren kurumlarla ilgili olarak nizamname ve Talimatname türünde toplamda 13 adet belgenin yayımlandığı tespit edilmiştir. Osmanlıca dilindeki bu dokümanlar, çeşitli açılardan incelenerek tasvir edilmiştir. İncelemeye alınan 13 adet belgenin betimsel analiziyle bulgulara ulaşılmıştır. Sonuç olarak, öğretmen yetiştiren kurumların ayrıntılı ders programları, idari ve eğitici kadrosu, öğrenci kapasitesi, sınavlar, vs. birçok konunun söz konusu nizamname ve Talimatname türündeki metinlerde ne şekilde yer aldığı ve bu kaynakların detaylı içeriği ortaya konmuştur. Bir çeşit tarihi kaynak incelemesini amaçlayan bu çalışmanın, Osmanlı'da öğretmen yetiştiren kurumlar üzerine bundan sonra yapılacak olan eğitim tarihi araştırmalarına pratik fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Öğretmen Yetiştirme, Nizamname, Talimatname, Darümuallimin, Darümuallimat.*

*Araştırma Görevlisi, Gaziantep Üniversitesi Gaziantep Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ABD, cucukeyup@gmail.com



A Document Review with Reference to Published Official Texts (Laws, Rules and Regulations) about Teacher Training Institutions in the Ottoman Empire from Tanzimat Era (1839) to the Republic (1923)

Abstract

The subject of this research is the examination of official texts such as regulations and instructions in regard to teacher training institutions published by official authority in the period of proclamation of “Tanzimat Era” (1839) to the proclamation of the Republic of Turkey (1923) in the Ottoman Empire. In this research it is aimed to examine and evaluate the number of these official texts, dates of publish, original titles, imprints and information of access and contexts. Reviewing this kind of historical and official texts in different perspectives is important for not only being a literature source to the studies of the history of education related to the modern teacher training institutions in the Ottoman Empire but also providing a practical favor to the researchers. In this study conducted by the method of document review in accordance with the nature of qualitative research approach, it was found that in total there were 13 documents published in type of regulation and instruction regarding teacher training institutions between 1848 and 1923. These documents written in Ottoman Turkish were described from various aspects. Findings were reached through descriptive analysis of these examined 13 documents. As a result, it is revealed how various topics such as detailed syllabus of teacher training institutions, administrative and educative staff, student capacity, exams etc. were described in these texts and what the detailed contexts of these resources were. It is expected that this study which aims a kind of historical literature examination will provide practical usefulness to researches regarding teacher training institutions in the Ottoman Empire.

Key words: *Turkish History Of Education, Teacher Training, “Nizamname”, “Talimatname”*

Giriş

Bu araştırmanın konusu, Osmanlı Devleti’nde Tanzimat döneminden devletin resmen ortadan kalktığı 1923 yılına kadar geçen süreç içerisinde öğretmen yetiştirme üzerine faaliyet gösteren kurumlarla ilgilidir. Osmanlı Devleti’nde öğretmen yetiştiren yeni kurumların açılması veya faaliyette olanların işleyişi, yönetim mekanizması, programları, genel kuralları vs. ile ilgili düzenleme yapılması; resmi makamlar tarafından çıkarılan kanun, nizamname ve Talimatnamelerle gerçekleşmiştir. Bu çalışmada, 1839-1923 yılları arasında Osmanlı Devleti’nde öğretmen yetiştiren kurumlar hakkında çıkarılan resmi belgelerin;

- tespit edilmesi,
- sayısı (kaç adet olduğu), türü, yayınlanma tarihi, künyesi, ulaşım yeri, içeriği açılardan incelenmesi,
- eğitim tarihi veri kaynağı olarak değerlendirilmesi,
- öğretmen yetiştirme alanında yapılacak çalışmalarda kullanımı için bir nevi tanıtımının yapılması amaçlanmıştır.



Dolayısıyla bu araştırma, Osmanlı Devleti'nde modern öğretmen yetiştiren kurumlarla ilgili yapılacak olan eğitim tarihi araştırmalarına bir çeşit birincil kaynak tasviri olması ve pratik fayda sağlaması hasebiyle önemlidir.

Bu kapsamda yola çıkılan araştırmada, temel olarak şu soruya cevap aranmıştır:

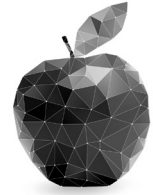
- Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Osmanlı'da faaliyet gösteren öğretmen yetiştiren kurumlara yönelik olarak devlet tarafından çıkarılan nizamname ve Talimatname türündeki resmi metinlerin; sayısı (kaç adet olduğu), türü, yayınlanma tarihi, künyesi, belgelere ulaşım yeri, içerik bilgisi nasıldır/nedir?

Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Öğretmen Yetiştiren Kurumlar

Osmanlı Devleti'nde Tanzimat dönemi, devletin hemen her alanda modernleşme yönünde bir değişim dönüşüm yaşadığı bir devir olmuştur. Devletin yapısal anlamda bir değişime zorunlu olduğunun geç de olsa anlaşıldığı 18.yüzyılın sonlarından itibaren başlayan modernleşme yönündeki değişim-dönüşüm süreci, Tanzimat'ın ilanını müteakip yıllarda hızlı bir ivme kazanmıştır. Bu süreçte Osmanlı eğitim sisteminde de yenileşmeye gidilerek çağdaş ve modern bir eğitim sistemi yapılandırılmaya çalışılmıştır.

Tanzimat Dönemi'nde modern eğitimin gelişmesinin önünde birçok sorun olmakla birlikte, öncelikle çözülmesi gereken en önemli sorunların başında yetişmiş, nitelikli öğretmen ihtiyacı gelmiştir. Ahmet Cevdet Efendi, Mustafa Reşit Paşa, Âli ve Fuat Paşalar vs. gibi dönemin bazı devlet adamları; medrese hocalarının yeni öğretim metotlarından ve imtihan usullerinden habersiz, konuları iyi bir şekilde öğretmekten uzak, ezberci tutumlarının farkında olmuş (Duman ve Dilaver, 1999) ve modern düşünce ile donatılmamış öğretmenlerle çağdaş düzeyde bir eğitimin sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilemeyeceği anlaşılmıştır (Kodaman, 1999). Dolayısıyla eğitimde modernleşmenin, yeni kurulan okullara eski tip medrese hocalarının öğretmen olarak atanmasıyla sağlanamayacağı kabul edilmiştir.

Osmanlı Devleti'nde Tanzimat'tan (1839) Cumhuriyet'e (1923) kadar geçen süreçte öğretmen yetiştiren birçok kurum açılmıştır. Bunlardan ilki, Dârümuallimîn-i Rüşdi (1848) olup bu okula zamanla Dârümuallimîn-i sıbyan (1868), Dârümuallimîn-i idadi (1874) bölümleri eklenmiştir. Maarif-i Umumiye Nizamnâmesi'nde kadın öğretmen yetiştirme amacıyla açılması öngörülen bir kurum olan Dârümuallimât 1870 yılında tesis edilmiştir. Dârümuallimîn ve Dârümuallimât'ın dışında da öğretmen yetiştirmeye yönelik bazı kurumların faaliyette gösterdiği bilinmektedir. Bunlar kuruluş tarihlerine göre; Menşe-i Muallimîn (1875), Dârülfünûn-ı Şahane (1900), Hamidiye Medrese-i Muallimîni (1906), Ana Muallime Mektebi (1914-1919), İnas Dârülfünûnu (1915-1920) şeklinde sıralanabilir. Söz konusu bu kurumlar arasında örneğin Dârülfünûn ve İnas Dârülfünûnu esasında doğrudan öğretmen yetiştirmeye yönelik olarak kurulmuş okullar değildir.



Ancak bu okullardan mezun olanların ülkenin çeşitli yerlerinde öğretmen olarak istihdam olunmuş olması bunların da öğretmen yetiştiren kurumlar kapsamında değerlendirilmesini gerektirmiştir.

Genel çerçevede, “Öğretmen yetiştiren kurumlar” tabirinden bu araştırmada anlaşılması istenen anlam, Osmanlı Devleti’nde 1839-1923 yılları arasında faaliyet gösteren öğretmen eğitime yönelik modern okullardır. Bunları kronolojik kuruluş sırası itibariyle, şu şekilde tanımlamak mümkündür (Akyüz, 2013; Ergün, 1996):

- *Dârümuallimîn-i Rüşdi*: Osmanlı Devleti’nde Batı tarzında oluşturulan, zamanla ilköğretim kademesiyle birleşen orta öğretim kurumları olan rüştiyelerin öğretmen ihtiyacını karşılamak için ilk defa 1848 yılında açılan erkek öğretmen yetiştiren ilk modern kurumdur.
- *Dârümuallimîn-i Sıbyan*: Osmanlı Devleti’nde örgün eğitimin ilk kademesindeki sıbyan mektebi gibi okulların en büyük sorunlarından biri olan nitelikli öğretmen ihtiyacını gidermek amacıyla 1868 yılında kurulan öğretmen yetiştiren modern kurumdur.
- *Dârümuallimîn-i Ali*: Osmanlı Devleti’nde eğitimde modernleşme kapsamında ilk defa 1891 yılında açılmış olan öğretmen yetiştiren kurumların en üst derecedeki kısmını ifade eden bölümünün adıdır.
- *Dârümuallimât*: Osmanlı Devleti’nde ilk ve orta düzeydeki kız mekteplerine öğretmen yetiştirmek amacıyla açılan ve 1870-1924 yılları arasında faâliyet gösteren kadın öğretmen yetiştiren ilk modern kurumdur.
- *Medrese-i Muallimin*: Osmanlı Devleti’nde özellikle köy ilkokullarına öğretmen yetiştirebilmek amacıyla Taşradaki kasaba ve ilçelerde bulunan medrese binalarında yeni bir formasyonla açılması düşünülen öğretmen yetiştiren kurumdur. 1906 yılında Hamidiye Medrese-i muallimini adında bir Medrese-i muallimin’in kurulduğu bilinse de başka bir örneğine rastlanılamamıştır.
- *Menşe-i Muallimin*: Osmanlı Devleti’nde askeri mekteplerdeki sivil öğretmen açığını kapatmaya yönelik olarak ilki 1875 yılında açılan öğretmen yetiştiren kurumdur.
- *Dârülfünûn*: Osmanlı Devleti’nde 19. yüzyılda kurulan yüksek öğretim düzeyindeki bir kurumdur. Ayrıca bugünkü İstanbul Üniversitesi’nin tarihi temelleri bu kuruma dayanmaktadır.
- *İnas Dârülfünûnu*: Osmanlı Devleti’nde 1914-1921 yılları arasında faâliyet gösteren kadınlara özel açılan yüksek öğretim düzeyindeki kurumdur. Buradan mezun olan kadınların büyük bir kısmı ülkenin dört bir tarafında öğretmen olarak çalışmışlardır.
- *Anaöğretmen Okulu*: Okul öncesi eğitim-öğretim kademesine öğretmen yetiştirmek amacıyla Dârümuallimât’ın içinde bir birim olarak ilk defa 1914 yılında açılan öğretmen yetiştiren kurumdur.
- *Mektep*: Köken olarak Arapça olan mektep kelimesi yazma yeri, yazıhane manasını taşımaktadır. Ancak Türkçe’de İslâm ülkelerinde ve özellikle Osmanlılar’da çocuklara temel eğitimin verildiği okul olarak kendine özgü bir anlam kazanmıştır. Bu araştırmanın ilgili yerlerinde anlatılan içeriğin durumuna göre hem mektep hem de okul tabiri kullanılmıştır.



Bu araştırmada ele alınan, söz konusu öğretmen yetiştiren okullar, genel olarak İstanbul merkezli açılan ve faaliyet gösteren kurumlardır. Bunun yanında Taşra'da öğretmen yetiştirmeye yönelik adımlar atıldığı da görölmektedir. Nitekim taşradaki ilk Dârümuallimîn-i sıbyan okullarının 1870'li yıllarda Girit'e bağlı Hanya ve Saraybosna'da açıldığı bilinmektedir. Bu tarihten sonra Taşra'da vilayet merkezlerinde öğretmen yetiştiren kurumlar açılmaya devam etmiştir (Yıldırım, 2010).

Öğretmen Yetiştiren Kurumlarla İlgili Çıkarılan Resmi Metinler: Nizamnâme Ve Talimatnâmeler

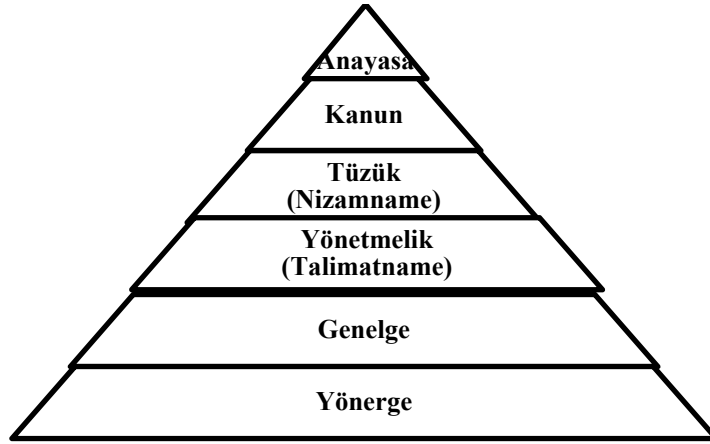
Nizamnâme, Türk Dil Kurumu'nun Güncel Türkçe Sözlüğü'nde, "tüzük" olarak geçmektedir. Tüzük ise herhangi bir kurumun veya kuruluşun tutacağı yolu ve uygulayacağı hükümleri sırasıyla gösteren maddelerin hepsi olarak açıklanmaktadır (TDK). İçinde bulunulan dönemin gerektirdiği şekilde konulan esas ve düzen manasına gelen nizam sözcüğünden türeyen Nizamnâme, Develioğlu'nun (1978) sözlüğünde ise; "Tüzük, konulan nizam ve usûlü içine alan ve ne yolda hareket edileceğini bildiren resmî hükümler" olarak geçmektedir (s. 1009). Türkiye Cumhuriyeti 1982 Anayasası'nın 115. maddesine göre ise; Bakanlar Kurulu tarafından, kanunun uygulanmasını göstermek veya emrettiği işleri belirtmek üzere, yine kanunlara aykırı olmamak ve Danıştay incelemesinden geçirmek koşuluyla çıkarılan yazılı hükümlerin bütünüdür (Gözler, 2010). Buradan hareketle ve en genel ifadeyle nizamname bir kurum ya da kuruluşun faaliyet gösterdiği süreçte o kurum için uygulanacak kurallar bütünüdür.

Talimatnâme, TDK sözlüğünde "yönetmelik" olarak ifade edilmektedir. Bu ise "1- Bir kuruluşun çalışma yöntemini belirleyen kuralların tümü; 2- Bu kuralların yazılı olduğu belge, Talimatnâme; 3- Hukuk, Yasa ve tüzüklerin uygulanmasını sağlamak amacıyla hazırlanan, düzenleyici kuralların yazılı olduğu resmî belge" olarak açıklanmaktadır. Bu araştırmada Talimatnâme kavramı, söz konusu farklı anlamları arasından üçüncüsünü karşılar nitelikte kullanılmıştır. T.C. 1982 Anayasası'nın 125. maddesine göre günümüzde Yönetmelikler, Başbakanlık, Bakanlıklar ve Kamu Tüzel kişilerinin kendi görev alanlarını ilgilendiren kanunların, tüzüklerin (nizamnâmelerin) uygulanmasını sağlamak üzere ve bunlara aykırı bir durum teşkil etmemek koşuluyla çıkardıkları yazılı hukuk kuralları metinleridir (Gözler, 2010).

Nizamnâme ve Talimatnâmelerin, dolayısıyla tüzük ve yönetmeliklerin hukuk sistemindeki derece ve kuvveti, aşağıdaki Normlar Hiyerarşisi Piramidi'nde gösterildiği şekildedir:



Grafik 1: Normlar Hiyerarşisi Piramidi



Günümüz Türkiye Cumhuriyeti'nin bürokratik ve hukuki yapısının temelleri Osmanlı Devleti'nin son yüzyılında özellikle Tanzimat Fermanı'nın ilanından sonraki gelişmeler neticesinde atılmıştır. Günümüzde çıkarılan tüzük ve yönetmeliklerin idarî ve yönetim alanındaki işlevi, Osmanlı Devleti'nin son döneminde de büyük benzerliklerle sürdürülmekteydi. Sözgelimi 1839-1923 yılları arasında ülkede belli bir yerde bir mektep kurulması plânlandığında bunun için önceden çıkarılan padişah emri veya kanunların akabinde nizamnâmeler çıkarılmış, kurulacak mektebin genel şartları ve kuralları yazılı maddeler hâlinde kısa ve öz bir şekilde belirtilmiştir. Arkasından bu nizamnâmelerin uygulanmasını kolaylaştırmak ve daha ayrıntılı bir kurallar dizisi oluşturmak adına talimatnâmeler çıkarılmıştır. Bu araştırmada Osmanlı Devletinde öğretmen yetiştiren modern kurumlar hakkında çıkarılan nizamnâme ve talimatnâmeler tespit edilerek eğitim tarihi araştırmalarına fayda sağlayabilecek olan bir çeşit kaynak incelemesi ve tanıtımı yapılmaya çalışılmıştır.

Resmi Metinlerin Yer Aldığı Kaynaklar: Düstur Ve Maarif Salnameleri

Bu araştırmada Osmanlı Devleti'nde öğretmen yetiştiren kurumlarla ilgili çıkarılmış olan resmi metinler olarak incelemeye alınan nizamname ve talimatnamelerin önemli bir kısmına düstur ve maarif salnameleri külliyatından ulaşılmıştır. İlk olarak, *Düstur*, Develioğlu'nun (1978) Osmanlıca-Türkçe sözlüğünde "1- kanun, kaide, kural; 2- Vezir, müşür; 3- Büyük defter; 4- Esas kaide; 5- devlet kanunlarını içine alan kitap" şeklinde geçmektedir (s. 231). Bir başka kaynakta ise Osmanlı Devleti'nde Tanzimat'tan sonra ve Türkiye Cumhuriyeti'nin de kuruluşundan itibaren resmî makamlarca çıkarılan kanun, nizamnâme ve diğer hukukî mevzuatı bir araya getiren külliyat olarak tanımlanmaktadır.

Tanzimat Dönemi'nde hazırlanmış ve kabul edilmiş olan kanun, tüzük ve yönetmelik gibi resmî metinlerin bir kitap içerisinde bir araya getirilme zaruretinden ötürü, ilk defa 1851 yılında, bu yıla kadarki hukuki metinleri içeren 142 sayfalık isimsiz bir kitap oluşturulmuştur. Daha sonra düstur



olarak isimlendirilen bu kitap, 1866 yılında, bu yıla kadar kabul edilen söz konusu resmî metinlerin eklenip, yürürlükten kaldırılanların çıkarılmasıyla ikinci defa yayınlanmıştır. Bu tarihten sonra, yürürlükten kaldırılan hukuki metinlerin çıkarılması ve yeni kabul edilenlerin eklenmesi yoluyla belirli periyodlarla düsturlar yayınlanmaya devam etmiştir. Düsturlarda yer alan kanunlar, nizamnâmeler ve diğer mevzuat padişah tarafından tasdik tarihi esas alınarak sıralanmıştır. Genel olarak bu yayın dizisinde, yürürlüğe giren ya da yürürlükten kaldırılan kanun ve nizamnâmelerin yanı sıra devletlerarası antlaşma ve sözleşmeler, umumi mukaveleler, cemaat reislerinin beratları da yer almaktadır. Ayrıca Türkiye Cumhuriyeti'nde hâlen yıllık olarak yayınlanmaya devam eden düsturlarda, Osmanlı dönemi düsturlarında zikredilen söz konusu belgelerin yanında tekel hakkı tanıyan sözleşme ve imtiyaznâmeler, kanunların yorumuyla ilgili Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM) kararları, tüzüklerin yorumuyla ilgili Danıştay kararları, Bakanlar Kurulunca onaylanan sözleşmeler, Yargıtay içtihadı birleştirme kararları vs. gibi metinler de yer almaktadır (Aydın, 1994).

Bu araştırmada düsturlar, devletin resmî organlarınca çıkarılan kanun, kaide ve kuralları ihtiva eden metinleri içinde barındıran eser anlamıyla kullanılmıştır. Araştırmanın veri grubunu oluşturan kanunname, nizamnâme ve talimatnâme gibi belgelerin önemli bir kısmı düsturlardan elde edilmiştir.

Bir diğer veri kaynağı olan *Maarif salnameleri*, Maârif-i Umûmiyye Nezâreti tarafından 1894/1895 yılından itibaren yayınlanmaya başlanan, Osmanlı Devleti'ndeki eğitim sistemine dair belge ve istatistikleri içeren eğitim-öğretim yıllıkları olarak tanımlanabilir. Adı geçen nezaretin 1898-1903 (1316-1321) yıllarında, *Salname-i Nezaret-i Maarif-i Umumiye (Millî Eğitim Bakanlığı Genel Yıllığı)* adıyla, altı defa yayınlamış olduğu bu yıllıklar içerik bakımından oldukça zengin verilere sahiptir (Aydın, 2009). Söz konusu kaynaklarda Nezâretin tarihçesi, maarif nâzırları, memurlar, okullar ve kütüphaneler, imtihanlar ve mükâfat cetvelleri hakkında önemli bilgi ve belgeler yer almaktadır. Bu araştırmanın birincil kaynaklarını ifade eden nizamnâme ve talimatnâme gibi belgelerin bir kısmına da Maarif Salnamelerinden ulaşılmıştır.

Yöntem

Bu araştırmada Tanzimat'tan Cumhuriyet'e kadar geçen süreç içerisinde Osmanlı'da öğretmen yetiştiren kurumlarla ilgili olarak resmi makamlarca çıkarılmış resmi metinlerin tespit edilerek incelemesi ve değerlendirilmesi nitel tarih araştırmalarda sık kullanılan *tarihi doküman incelemesi* yöntemiyle yapılmıştır. Doküman incelemesi, nitel araştırmalarda doğrudan gözlem ve görüşmenin olanaklı olmadığı durumlarda veya araştırmanın geçerliğini arttırmak amacıyla, görüşme ve gözlem yöntemlerinin yanı sıra yapılır. Çalışılan araştırma problemiyle ilişkili yazılı ve görsel materyal ve malzemeler araştırmanın veri kaynağı olarak kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005).



Bu çerçevede başlatılan veri toplama sürecinin ilk aşamasında araştırma konusu ile alakalı belgelerin neler olduğu öncelikle literatürde yer alan bilgiler üzerinden tespit edilmeye çalışılmıştır. Literatürde konu ile ilgili belgeler üzerine yeterince araştırma yapılmamış ve kaynaklar tam olarak tespit edilmemiş olduğundan dolayı; 1840-1923 yılları arasında resmi makamlarca yayınlanan kanun, nizamname ve talimatname gibi resmi metinlerin bir araya getirilerek muhafaza edildiği “düstur” ve “maarif salnameleri” adı verilen belge külliyatları incelenmeye başlanmıştır. Adı geçen bu külliyatlar Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü Osmanlı Arşivi Daire başkanlığı, Milli Kütüphane, Türkiye Diyanet Vakfı İslam araştırmaları merkezi’nde ve bu kurumların dijital kütüphanelerinde bulunmaktadır. Düstur ve maarif salnameleri üzerinden 2013 Haziran ayında başlatılan taramalar sonucunda, Osmanlı’da öğretmen yetiştiren kurumlar (Darümuallimin, Darümuallimat, Darülfünun vs.) hakkında değişik zaman aralıklarında ve çeşitli konu başlıkları altında çıkarılan 13 adet kanunname, nizamname, talimatname türünden belgenin bulunduğu tespit edilmiştir.

Belgeler belirlendikten sonra, bunların dijital kopyalarına ulaşılmıştır. Tamamı Osmanlıca dilinde olan 13 belgenin, yukarıda bahsedilen kurumlardan elde edilmiş olması belgelerin orijinallğine ve dış geçerliklerinin yüksekliğine en büyük dayanaktır. Bunun yanında konu ilgili dokümanların seçimi, analizi ve bunların iç ve dış geçerlikleriyle güvenilirliklerinin saptanması gibi aşamalarda biri eğitim bilimleri alanında doçent doktor, diğeri tarih bilimi alanında doktor olarak çalışan iki uzmanın görüşlerine başvurulmuş ve araştırma, onların onayı ve düzeltmeleri dikkate alınarak sürdürülmüştür.

Ulaşılabilen Osmanlıca belgelerin analizi aşamasında ise ilk olarak belgeler baştan sona okunmuş ve kronolojik sıraya konmuştur. Sonrasında her bir belgedeki ilgili yerlerin günümüz Türkçesine transkripsiyonu yapılarak belgelerin tam adları, oluşturulma tarihi, künye bilgisi, erişim yeri, içerik bilgisi incelenmiştir.

Bulgular ve Yorum

Araştırmanın zamansal sınırları olan 1839-1923 yılları arasında, yeni açılan öğretmen yetiştiren kurumları ve bu kurumlarla ilgili düzenlemeleri içeren nizamname ve talimatnâmelerin sayısı, yayınlanma tarihi, adı, künyesi ve ulaşım yerine ilişkin bilgilerle, bunların bazılarının incelendiği çalışmalar aşağıdaki tabloda ayrıntılı ve net bir şekilde sunulmuştur. Tablonun altında ise söz konusu belgelerin içerik bilgilerine yer verilmiştir:

Tablo 1. *Öğretmen Yetiştiren Kurumlarla İlgili Nizamname ve Talimatnâmeler*

No	Tarih	Adı-başlığı	Künye bilgisi	Bulunduğu yer
1	1 Mayıs 1851 (H. Selh-i	Darümuallimîn Nizamnamesi	BOA, İrade Meclis-i Vâlâ, İ.MVL., 211,6894. Akyüz, 1990	Başbakanlık Osmanlı Arşivi (BOA),



	Cemaziyelâhir 1267)		Ünal ve Birbudak, 2013		
2	1 Eylül 1869 (24 cemaziel evvel 1286)	Maarif-i Umumiye Nizamnâmesi	Düstur, H.1289/M. 1872- 73:184-219 Bilim, 2002a: 437-474	Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM) Kütüphanesi,	
3	27 Ekim 1891 (H.23 Rebiülevvel 1309-R.15 Teşrinievvel 1307)	Maarif-i Umumiye Nizamnâmesi'nin İkinci Faslı'nın Dârümuallimîn Hakkındaki Mevaddını Tâdilen Kaleme Alınan Nizamnâme (Dârümuallimîn Nizamnâmesi)	MS- (Salname-i Nezareti Maarif-i Umumiyye) , H. 1317/M. 1899:130-134. MS, H. 1317/M. 1899:132-136. MS, H. 1318/M. 1900:133-140. BOA, İ.MM., nr. 5394. Küleççi, 2010: 150-156.	Türkiye Diyanet Vakfı İslam Araştırmaları Merkezi (TDVİAM) Kütüphanesi TDVİAM Kütüphanesi TDVİAM Kütüphanesi ve Millî Kütüphane (yer numarası: 06 Mil EHT A 5334) BOA	
4	29 Temmuz 1895 (7 saferül hayr 1313- 17 Temmuz 1311)	Dârümuallimât ile ihtiyat kısmına mahsus talimattır	MS, H. 1317/M. 1899, 321-342.	TDVİAM Kütüphanesi	
5	12 Ağustos 1900 (H. 16 rebiülahir 1318/R. 30 Temmuz 1316)	Dârülfünûn-ı Şahane Nizamnâmesi	BOA, DUİT, 115/31_3,6. BOA, A.DVNS.NZAM.d, no: 9 (31-36). (MS, H. 1319/M. 1901: 19-23)	BOA	
6	23 Mayıs 1908 (r. 10 Mayıs 1324/Hicrî 21 Rebiül Ahir 1326)	Dârümuallimîn Nizam-Nâmesi'ni Tadilen Kaleme Alınan Nizamnâme Lâyihasıdır	BOA, Maarif Tedrisât-ı Âliye, 15/114 Kaya, 2012-2013.	BOA	
7	10 Haziran 1909 (H. 21	Tahsil-i ibtidai layiha-yı kanuniyesi	BOA, ŞD.TNZ, 224/80_2,6.	BOA	



	Cemaziyelevvel 1327/R. 23 Mayıs 1325)	(İlköğretim Kanun Tasarısı)	DAGM, 2014:244-251.	
8	5 Temmuz 1915 (H.22 Şaban 1333-R.22 Haziran 1331)	Dârülmualimîn ve Dârümuallimât Nizamnâmesi	M.S., H. 1316/M. 1898:649-659. Maarif-i Umumiye Nezaretî. (1331). <i>Dârümuallimîn ve Dârümuallimât Nizamnâmesi.</i> İstanbul: Matbaa-yı Âmire. Ünal ve Birbudak, 2013.	TBMM Kütüphanesi
9	30 Ocak 1917 (H.6 Rebiülâhir 1335-17 Kanunisâni 1332)	Dârülmualimîn ve Dârümuallimât-ı İbtidaiye Talimâtnamesi (DDİT), (148 madde)	Matbaa-i Amire, İstanbul. Faik Reşid, 1927:326-353	Millî Kütüphane
10	27 Mart 1917 (R. 27 Mart 1333)	İnas Dârülfünûnuna Talibat Kayd ve Kabulü Hakkında Talimatnâme	BOA. MF. ALY. 115/13- 1. Baskın, 2008.	BOA
11	9 Nisan 1918 (R. 9 Nisan 1334)	İnas Dârülfünûnu Talimatnâmesi	BOA. MF. ALY. 115/13- 1 Baskın, 2008.	BOA
12	20 Ekim 1919 (M. 25 muharrem 1338/R. 21 Teşrinievvel 1335)	Dârülfünûn-ı Osmanî Nizamnâmesi	Düstûr, H.1337-38/M. 1918:401-409.	TBMM Kütüphanesi
13	?	Bazı Vilayatta Ba İrade-i Seniyye Küşad Olunmuş Olan Dârülmualimîn-i Sıbyan Şubelerine Dair Talimattır	MS, H. 1316/M. 1898:353-357 MS, H. 1317/M. 1899:398-401	TDVİAM Kütüphanesi



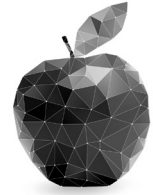
Yukarıdaki tabloda açıklandığı üzere; araştırmanın zamansal dönemi içerisinde öğretmen yetiştiren kurumlarla ilgili tespit edilen *ilk belge*, Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü Başbakanlık Osmanlı Arşivi'nde kayıtlı olan 1 Mayıs 1851 tarihli *Dârülmualimîn Nizamnâmesi*'dir. Bu Nizamnâme beş ana bölüm ve on altı maddeden oluşmaktadır. 1848 yılında kurulmuş olan Dârülmualimîn'in ilk Nizamnâmesi olma özelliğini taşıyan bu belge, Ahmet Cevdet Efendi (Paşa) tarafından hazırlanmıştır. İlk defa Akyüz (1990) tarafından *Dârülmualimîn İlk Nizamnâmesi (1851), Önemi ve Ahmet Cevdet Paşa* adı altında ayrıntılı bir çalışmayla ortaya konan bu Nizamnâme'de; okulun idari ve mali yapısı, öğretim süresi, öğrenci sayısı, öğrenci giriş şartları ile öğretmen adaylarının sosyal ve mali hakları vs. gibi işleyişe dair birçok husus yer almaktadır.

Türk eğitim tarihi açısından önemli bir noktayı oluşturan 1869 tarihinde ilân edilen *Maarif-i Umumiye Nizamnâmesi* bu araştırmada incelenen ikinci belgedir. Bu belgenin bulunduğu düsturlar ve diğer düsturlar TBMM kütüphanesi ve TBMM web sayfasının e-kaynaklar kısmında yer almaktadır (TBMM). 5 bölüm ve 198 madde olarak hazırlanan 1869 Nizamnâmesi'nde, Osmanlı eğitim sisteminin ilkokuldan üniversiteye kadar bütün öğretim kademelerindeki eğitim-öğretimin özellikleri, genel olarak tüm eğitim kurumlarındaki yönetim ve işleyişin ne şekilde sağlanacağı, okuldaki öğretmen vs. görevlilerin maaşları, okutulacak dersler, okullara öğrenci alım şartları, usulleri vs. gibi birçok konuda düzenlemeler yapılmıştır. Ayrıca eğitim sisteminin temelinde yer alan öğretmen yetiştirme uygulamalarına ilişkin konular Nizamnâme'de yer alan önemli konulardandır. Türk eğitim tarihi için önemli bir yere sahip olan bu Nizamnâme günümüz Türkçesi ile de yayınlanmıştır (Altın, 2008).

İncelenen üçüncü belge, 1851 ve 1869 yılı Nizamnâmeleri'ndeki eksikliklerin giderilmesi düşüncesiyle yayınlanan 29 Ekim 1891 (H.23 Rebiülevvel 1309-R.15 Teşrinievvel 1307) tarihli *Maarif-i Umumiye Nizamnâmesi'nin İkinci Faslı'nın Dârülmualimîn Hakkındaki Mevaddını Tâdilen Kaleme Alınan Nizamnâme Layihası* dır. Bu layiha Dârülmualimîn'in asıl Nizamnâmesi olan 29 Ekim 1891 tarihli Nizamnâme'nin taslak hâlidir. Maarif salnamesinden elde edilen ve 21 maddeden oluşan bu Nizamnâme layihasında Dârülmualimîn ile ilgili önemli düzenlemeler bulunmakla beraber okulun âliye bölümüyle ilgili açıklamalara özel bir yer ayrılmıştır. Nizamnâmenin sonuna bir de ibtidaiye, rüşdiye ve âliye şubelerinde uygulanacak ders programı eklenmiştir (M.S., H. 1316/M. 1898:130-134).

27 Ekim 1891 tarihli bu layihanın (tasarının) resmîyet kazandığı Nizamnâme, Cahit Külekçi'nin (2010) günümüz harflerine çevirerek yayımlamış olduğu 29 Ekim 1891 tarihli "*Dâru'l-Muallimîn Nizamnâme-i Cedidi*" dir**. 22 maddeden oluşan bu Nizamnâme'de okulun her bölümünde uygulanacak olan ders programı metin içinde verilmiştir. Dârülmualimînlerle ilgili önemli

** KÜLEKÇİ (2010)'nin makale çalışmasında, adı geçen nizamnâmenin tarihi 1892 olarak yanlış verilmiştir. Belgede yer alan H. 25 Rebiül Evvel 1309 tarihi, TTK'nın tarih çevirme kılavuzuna göre miladî olarak 29 Ekim 1891'e den gelmektedir. Ayrıca makalede, söz konusu nizamnâmenin Dârülmualimînlerle ilgili son nizamnâme olduğu belirtilmiştir. Ancak bunun da yanlış bir tespit olduğu, bu araştırmanın ilgili yerlerinde incelenen ve teferruatı verilen 1908 ve 1915 yıllarındaki iki önemli Nizamnâme'den anlaşılmaktadır.



düzenlemeler içeren bu Nizamnâme'nin 21. Maddesine göre; Maarif Umumiye Nizamnâmesi'nde bu Nizamnâme'ye ters düşen hükümlerin yürürlükten kaldırılmış olduğu belirtilmiştir. Burada yer alan düzenlemelerden genel olarak; Dârümuallimîn ile ilgili mevzuatta eksikliklerin olduğu, 1891 Nizamnâmesi'yle bu eksikliklerin giderilerek söz konusu okulların ileriye dönük gelişebilmesi ve öğretmen yetiştirme sisteminin daha sağlam bir zemine oturtulabilmesi için gayret gösterildiği anlaşılmaktadır. Bu Nizamnâme'nin 1851 ve 1869 nizamnâmelerinden daha ayrıntılı bir şekilde oluşturulmuş olduğu fark edilmektedir. İlk bakışta aralarında iki gün tarih farkı bulunduğu görülen bu Nizamnâme ile 27 Ekim 1891 tarihli Nizamnâme layihası arasında;

- Her şubenin ders programlarına ayrıntılı bir şekilde ayrı ayrı yer vermesi
- Okulda bulunması gereken alet-edevat
- Maarif-i umumiye Nizamnâmesi'nde yer alan hükümlerin mefsub olarak görülüp görülmemesi vs. hususlarında da farklılık bulunmaktadır.

Açıkkçası, iki ayrı belge arasında yukarıda belirtilen hususların dışında pek bir fark olmamakla beraber nizamname maddelerinin de çoğu örtüşmektedir. Dolayısıyla bu araştırma boyunca, Maarif salnamesinden edinilen orijinal metni elimizde bulunan 29 Ekim 1891 tarihli nizamnâme layihası esas alınmıştır (MS, H. 1316/M. 1898:130-134).

Araştırmada kullanılan dördüncü sıradaki belge, 29 Temmuz 1895 (H. 7 saferülhayr 1313/ R. 17 Temmuz 1311) tarihli "*Dârümuallimât ile ihtiyat kısmına mahsus talimattır*" başlığını taşımaktadır. Söz konusu Talimatnâme'de kadın öğretmen yetiştiren bir kurum olarak Dârümuallimât'ta öngörülen düzenlemeleri içermektedir. Okulun idarî yapısı, öğretim kadrosu, öğrencileri, ders programı vs. konularda yeni düzenlemelerin yer aldığı ve toplam 82 maddeden oluşan bu Talimatnâme'nin son bölümünde, Dârümuallimât'ın birinci, ikinci ve üçüncü senelerine ilişkin ders programı da yer almaktadır. H. 1317/M. 1899 yılı Maarif Salnamesi'nden ulaşılan bu Talimatnâme, 1895 yılına kadar Dârümuallimâtla ilgili yayınlanmış, ulaşılabilen en kapsamlı, resmî düzenlemedir (M.S., H. 1317/M. 1899).

Beşinci sıradaki belge, 12 Ağustos 1900 (H. 16 rebiülahir 1318/R. 30 Temmuz 1316) tarihli *Dârülfünûn-ı Şahane Nizamnâmesi*'dir. Bölümler hâlinde ve 27 maddeden oluşan Nizamnâme'nin *Şerait-i Duhul ve Kabul*" başlıklı bölümünde okula giriş için gerekenler ve kayıt usülleri hakkında 11 madde yer almaktadır. Darülfünun'un genel kurumsal bilgileri ve işleyişi, öğretim düzeni ve programı vs. konular hakkında hükümler bulunan bu Nizamnâme'nin orijinal metnine BOA'da bulunan *Bab-ı Asafî Divan-ı Hümayun sicilleri Nizamât Defterlerinden* ulaşılmıştır. Ayrıca H. 1319/M. 1901 yılı Maarif Salnamesi'nde de matbu olarak yer almaktadır (s. 19-23).

Araştırmada kullanılan altıncı sıradaki belge, 23 Mayıs 1908 (R. 10 Mayıs 1324/Hicrî 21 Rebiül Ahir 1326) "*Dârümuallimîn Nizamnâmesi'ni Tadilen Kaleme Alınan Nizamnâme Lâyihasıdır*" başlığını taşıyan Nizamnâmedir (Kaya, 2012-2013, Maarif-i Tedrisât-ı Âliye, 15/114). Bu



Nizamnâme Dârümuallimîn'in ülkedeki idadilere öğretmen yetiştirmek için açılan kısmı olan Âliye bölümü için kaleme alınmıştır. 28 maddeden oluşan söz konusu belgede, Dârümuallimîn'in dayandığı temel ilkeler, okulun giriş şartları ve usulleri, ders programları, imtihanlarının ne şekilde olacağı, okuldan mezun olanların istihdamları vs. konular yer almaktadır.

Yedinci sıradaki belge, öğrenci giriş alımları hakkında giriş şartları ve usulleri hakkında veriler sunan 10 Haziran 1909 tarihli *Tahsil-i İbtidai Layiha-yı Kanuniyesi* başlığını taşıyan İlköğretim Kanun Tasarısı'dır. Aslında bu belgenin içindeki bir maddede “*İş bu Nizamnâmeyle*” şeklinde başlayan ifadeden dolayı bunun kanun tasarısından öte bir Nizamnâme olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla bu çalışmada Nizamnâme olarak yer almış ve bu şekilde değerlendirilmiştir. Söz konusu bu Nizamnâme, 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnâmesi'nin yetersiz kalması nedeniyle hazırlanmıştır. Nizamnâme'de yer alan maddelerde, 7-11 yaş arası erkek çocuklarının eğitimi zorunlu hâle getirilmiştir. Bu doğrultuda açılacak veya yeniden düzenlenecek olan köy ve mahalle mekteplerinin vasıfları, öğretmenlerinin Dârümuallimîn mezunu olmaları gerektiği gibi konular hükme bağlanmıştır (BOA, ŞD.TNZ, 224/80_2,6; DAGM, 2014:244-251).

Sekizinci sıradaki belge, 5 Temmuz 1915 (H.22 Şaban 1333-R.22 Haziran 1331) tarihli olup *Dârümuallimîn ve Dârümuallimât Nizamnâmesi* başlığını taşımaktadır. 1848-1923 dönemine ait olan ve ulaşılabilen Nizamnâme'ler arasında, müstakil olarak Dârümuallimîn ve Dârümuallimât ile ilgili düzenlemeleri içeren sonuncu ve en kapsamlı Nizamnâme'dir. Bu Nizamnâme Düstur'da yer aldığı gibi orijinal nüshasına Millî Kütüphane'den ulaşılabilir. 6 bölüm 39 maddeden oluşan Nizamnâme'de, İstanbul'daki Dârümuallimîn ve Darümuallimat ilgili özellikle okulun teşkilat yapısı ve idare ve yönetimi konularında köklü değişikliklere gidilmiştir. Okulların ders programları zenginleştirilerek eğitim-öğretim süreci tüm ayrıntılarıyla ele alınmıştır. Bu Nizamnâme'nin 21 Haziran 1930 yılına kadar geçerliliğini koruduğu bilinmektedir (Ünal ve Birbudak, 2013; Maarif-i Umumiye Nezareti, 1331).

Araştırmada kullanılan *dokuzuncu* belge, 30 Ocak 1917 (H. 6 Rebiülâhir 1335/R. 17 Kanunisâni 1332) tarihli *Dârümuallimîn ve Dârümuallimât-ı İbtidaiye Talimatnamesi'dir (DDİT)*. Bu Talimatnâme, 1915 yılında yayımlanan Nizamnâme'de belirtilen hükümlerin detaylı bir şekilde açıklamasını şeklindedir. Muhtemelen 1915 Nizamnâmesi'nin uygulanmasını kolaylaştırmak ve Nizamnâme'de belirtilmeyen daha ayrıntılı konular hakkında bilgi vermek amacıyla çıkarılmıştır. 10 bölüm ve 148 maddeden oluşan bu Talimatnâme'de, Dârümuallimîn ve Dârümuallimât'ın işleyişinde uyulması gereken tüm kural ve kaideler ile idareci, öğretmen ve öğrencilerin görev sorumlulukları hakkında ayrıntılı açıklamaların yer aldığı görülmektedir. Bu düzenlemeyle Dârümuallimîn ve Dârümuallimât'ta teşkilat ve öğretim programları açısından önemli değişiklikler kaydedilmiştir (Faik Reşid, 1927). *Onuncu* sıradaki belge, bu çalışmada kullanılmış olan İnas Dârülfünûn hakkındaki iki önemli belgeden ikincisi olan 27 Mart 1917 (R. 27 Mart 1333) tarihli *İnas Dârülfünûnuna Talimat Kayd ve Kabulü Hakkında Talimatnâme'dir*.



Tek sayfada yer alan altı maddeden oluşan bu Talimatnâme İnas Dârülfünûnu'na başvuran adaylarda aranan şartlar belirtilmiş, adayların kayıt ve kabul muamelesi açıklanmıştır. Yalnızca, adayların okula giriş şartları ve usullerini temele alarak oluşturulmuş bir belge olması dikkat çekmektedir (BOA. MF. ALY. 115/13-1; Baskın, 2008).

On birinci sıradaki belge, İnas Dârülfünûnu hakkında 9 Nisan 1918 (R. 9 Nisan 1334) tarihli olup *İnas Dârülfünûnu Talimatnâmesi* başlığını taşımaktadır. Bu belge Başbakanlık Osmanlı Arşivi'nde (BOA. MF. ALY. 115/13-1) kayıtlı olup, Bahar Baskın'ın (2008) makale çalışmasında orijinal-Osmanlıca metin olarak yayınlanmıştır. Toplam 33 madde ve 6 bölümden oluşan Talimatnâme, okulun idari yapısı, disiplin ve diğer konular hakkında önemli bilgiler içermektedir (BOA. MF. ALY. 115/13-1; Baskın, 2008).

On ikinci sıradaki belge 11 Ekim 1919 (H. 15 muharrem 1338/R. 11 teşrin-i evvel 1335) tarihli *Dârülfünûn-ı Osmanî Nizamnâmesi*'dir. Düsturdan ulaşılan bu Nizamnâme ile Darülfünun'un genel olarak tüm işleyiş konularını içeren birtakım yeni düzenlemeler yapılmıştır. Nizamnâme'nin en dikkat çeken kısımlarından biri Darülfünun'a ilmî özerklik verildiğini belirten maddesidir. Bunun dışında genel olarak Darülfünun'un tüm fakültelerini kapsayacak şekilde okulun idari ve yönetim mekanizması ile öğrenci ve öğretmenleri ilgilendiren birtakım konular ele alınmıştır. Okula öğrenci alım şartları ve usulleri ise genel ifadelerle belirtilmiş, her bir fakültenin nasıl öğrenci alımı yaptığı konusunda özele girilmemiştir (Düstûr, H.1337-38/M. 1918-19: 401-409).

On üçüncü sıradaki belge “*Bazı vilayetda ba irade-i seniyye küşad olunmuş olan Dârülmuaallimîn-i sıbyan şubelerine dair talimattır*” başlığını taşımaktadır. Tam olarak tarihi bilinemediği için birincil kaynakların tanıtıldığı yukarıdaki tabloda en son sıraya konulmuştur. Bununla beraber içinde yer aldığı Maarif Salnamesi'nin yayımlanma tarihinin H. 1316 (1898/1899) oluşundan ötürü bu yıldan daha önceki bir tarihte yayımlanmış olduğu açıktır. Diğer yandan dokuz maddeden oluşan bu Talimatnâme'de, vilayetlerdeki Dârülmuaallimîn-i Sıbyanların kırsal bölgelerdeki sıbyan mekteplerine muktedir öğretmenler yetiştirmek üzere iki yıllık olarak açılmış olduğu belirtilmektedir. Nizamnâme'de bu okulların kurulmasındaki amaç ve esasların yanında bunların genel işleyiş düzeninin ne şekilde olacağı, ders programları vs. gibi önemli veriler yer almaktadır. Dârülmuaallimîn-i Sıbyanlara öğrenci alımındaki giriş şartları ve usulleri konusu ise, sadece dördüncü maddesinde kısa bir şekilde belirtilmiştir (MS, H. 1316/M. 1898:353-357; MS, H. 1317/M. 1899:398-401).

Sonuç ve Değerlendirme

Bu araştırmada Osmanlı Devletinde Tanzimat'tan Cumhuriyet'e kadarki süreçte öğretmen yetiştiren kurumlarla ilgili resmi makamlarca çıkarılmış olan Nizamname ve Talimatnameler incelenmiştir. Bu araştırmayla tüm teferruatıyla incelenmiş olan söz konusu 13 resmi metinde, öğretmen yetiştiren kurumların ayrıntılı ders programları, idari ve eğitici kadrosu, öğrenci



kapasitesi, sınavlar, vs. birçok konuda bilginin yer aldığı ortaya çıkmıştır. Böylelikle bahsedilen resmi metinlerin eğitim tarihi-öğretmen yetiştirme alanında yapılacak araştırma ve incelemelerde birincil kaynak olarak kullanılabilmesi sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla bu araştırmada eğitim tarihi araştırmalarında kullanılabilir olduğu anlaşılan resmi metinler bir araya getirilip bunlarla ilgili betimsel değerlendirmeler yapılarak araştırmacılar tarafından istifade edilebilir bir kaynak incelemesi sunumu ortaya konmuştur.

Öte yandan bu araştırmada ele alınan Nizamnâme ve Talimatnâmelerin uygulanma durumu ile ilgili tam ve kesin hükümlerde bulunmak zordur. Resmî makamlarca yapılan bu tür resmî düzenlemelerin hemen uygulamaya geçirilmesi bugün bile birtakım zorluklar doğurmaktadır. Kaldı ki 19. yüzyıl boyunca oldukça güçsüzleşmiş ve 20. yüzyılın başlarında yıkılmaya yüz tutmuş olan Osmanlı Devleti'nde çıkarılan kanun, Nizamnâme ve Talimatnâme gibi resmî hükümlerin uygulamaya geçirilebilmesi çok daha fazla güçlüğü beraberinde getirmekteydi. Nitekim Maarif-i Umumiye Nizamnâmesi yayınlandığı yıl veya ondan sonraki süreçte tam anlamıyla uygulanamamıştır. Örneğin Dârümuallimîn'in idadi kısmı birkaç yıllık gecikmeyle ancak 1874 yılında açılabilmiştir. Öte yandan hiç gerçekleştirilememiş olan hükümler de vardır. Bu bağlamda Osmanlı Devleti'nde Nizamnâme ve Talimatnâmelerin kâğıt üzerinde kalarak hayata geçmemesi olağan durumlardandır. Dolayısıyla bu araştırmada incelemeye alınan söz konusu resmî hükümler içeren belgelerin uygulanıp-uygulanmadığı veya ne ölçüde uygulandığı konusu muğlaktır. Bu durumu açıklığa kavuşturmak adına, belgelerin uygulanma durumuyla ilgili bilgi veren alanyazında yer alan bazı yayınlardan da faydalanılarak bu konuda olabildiğince aydınlatıcı olmaya çalışılmıştır.

Fakat söz konusu belgeler, Osmanlı Devleti'nde Tanzimat'tan Cumhuriyet'e kadarki süreçte uygulanmaya çalışılan eğitim politikalarını, öğretmen eğitime karşı tutumu, öğretmen eğitimindeki değişim-dönüşümleri, temel gereksinimleri vs. ortaya koyması ve bir dönemin eğitim konjonktürüne projeksiyon tutması bakımından oldukça değerlidir.

KAYNAKÇA

- [1] Akyüz, Y. (1990). Dârümuallimîn ilk nizamnâmesi (1851), önemi ve Ahmet Cevdet Paşa, *Millî Eğitim*, 95, 3-20.
- [2] Akyüz, Y. (2013). *Türk Eğitim Tarihi M.Ö. 1000-M.S. 2013*. (25. Baskı). Pegem Akademi, Ankara.
- [3] Altın, H. (2008). 1869 Maarif-i umumiye nizamnâmesi ve öğretmen yetiştirme tarihimizdeki yeri. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 13, 271-283.
- [4] Aydın, B. (2009). Salname. *TDVİA*, 36, 51-54.
- [5] Aydın, M. K. (1994). Düstur. *TDVİA*, 10, 48-49.
- [6] Baskın, B. (2008). II. Meşrutiyet'te kadın eğitime yönelik bir girişim: İnas Dârülfünûnu, *İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 38, 89-123.
- [7] BOA, DUİT, 115/31_3,6.



- [8] BOA, Bab-ı Asafî Divan-ı Hümayun Sicilleri Nizamât Defterleri (A.DVNS.NZAM.d), 9, 31-36; MS, H. 1319, 19-23.
- [9] BOA, İrade Meclis-i Vâlâ, İ.MVL., 211/ 6894; (Akyüz, 1990).
- [10] BOA, MF. Tedrisât-ı Âliye, 15/114; (Kaya, 2012-2013).
- [11] BOA, ŞD.TNZ, 224/80_2,6; (DAGM, 2014: 244-251).
- [12] BOA. MF. ALY. 115/13-1; (Baskın, 2008).
- [13] Dârümuallimîn ve Dârümuallimât-ı İbtîdâiye Talimâtnameşi (DDİT), Matbaa-i Amire, İstanbul 1332; (Faik Reşid, 1927).
- [14] Develioğlu, F. (1978). *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lugat*.
- [15] Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü (DAGM). (2014). *Arşiv Belgelerine Göre Osmanlı Eğitiminde Modernleşme*. Muzaffer Albayrak, Kevser Şeker (Yay. Haz.). Bion, İstanbul.
- [16] Duman, T. ve Dilâver, H. Hüseyin (1996). İstanbul'da açılan ilk Dârümuallimîn (kuruluş amacı müdürü ve hocalarının nitelikleri, tayin ve maaşları), Erdem Atatürk Kültür. *Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Kültür Merkezi Dergisi*, 9 (26), 651-659.
- [17] Düstur (H.1289/M. 1872-73). 1. Tertip, C. 2. Matbaa-yı Amire.
- [18] Düstûr (H.1330/M. 1911-12). Tertib-i Sani, C. 2, Dersaadet: Matbaa-i Osmaniye.
- [19] Düstur (H.1332/M. 1913-14). Tertib-i Sani, C. 5, Dersaadet: Matbaa-i Amire.
- [20] Düstur (H.1336/M. 1917-18). Tertib-i Sani, C.7, Dersaadet: Matbaa-i Amire.
- [21] Düstur (H.1337-38/M. 1918-19). Tertib-i Sani, C.11, İstanbul Evkaf Matbaası.
- [22] Ergün, M. (1996). *İkinci Meşrutiyet Devrinde Eğitim Hareketleri (1908-1914)*. Ankara.
- [23] Gözler, K. (2010). *Türkiye Cumhuriyeti Anayasası*. Bursa.
- [24] Kaya, U. (2013). Dârümuallimîn ile ilgili bir nizamname layihası ve dârümuallimîn'e giriş sürecinde bir imtihan. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*. 49 (5), 35-54.
- [25] Kodaman, B. (1999). *Abdülhamit Devri Eğitim Sistemi*. (3. Baskı). TTK, Ankara.
- [26] Külekçi, C. (2010). Dâru'l-Muallimîn nizamnâme-i cedîdi, *e-Şarkiyat İlmi Araştırmalar Dergisi*, 3, 150-156. ISSN: 1308-9633
- [27] Maarif-i Umumiye Nezareti. (1331). *Dârümuallimîn ve Dârümuallimât Nizamnâmesi*. Matbaa-yı Âmire. İstanbul.
- [28] Reşid, F. (1927), *Maarif Düsturu*. C. 1, İstanbul.
- [29] Salname-i Nezareti Maarif-i Umumiyye. (H. 1316/M. 1898). Birinci Def'a Olarak Tertib Edilmiştir, (Darülhilafetülâliye/İstanbul: Matbaa-i Amire). <http://ktp.isam.org.tr/>.
- [30] Salname-i Nezareti Maarif-i Umumiyye. Üçüncü (H. 1318/M. 1900), Def'a Olarak Tertib Edilmiştir, (Darülhilafetülâliye/İstanbul: Matbaa-i Amire). <http://ktp.isam.org.tr/>.
- [31] Salname-i Nezareti Maarif-i Umumiyye., (H. 1321/M. 1903), Altıncı Def'a Olarak Tertib Edilmiştir, (Darülhilafetülâliye/İstanbul: Matbaa-i Amire), <http://ktp.isam.org.tr/> ,
- [32] Salname-i Nezareti Maarif-i Umumiyye. (H. 1317/M. 1899). İkinci Def'a Olarak Tertib Edilmiştir (Darülhilafetülâliye/İstanbul: Matbaa-i Amire), <http://ktp.isam.org.tr/> ,
- [33] Salname-i Nezareti Maarif-i Umumiyye. (H. 1319/M. 1901). Dördüncü Def'a Olarak Tertib Edilmiştir, (Darülhilafetülâliye/İstanbul: Matbaa-i Amire), <http://ktp.isam.org.tr/>.
- [34] Türkiye Cumhuriyeti Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü (DAGM). (2014). Başbakanlık Osmanlı Arşivi Daire Başkanlığı (BOA). (4), 204-207. İMMS, 126/53941
- [35] Ünal, U. & Birdudak, T.S. (2013). *İstanbul Dârümuallimîni (1848-1924)*. Atatürk Araştırma Merkezi, Ankara.
- [36] Yıldırım, İ. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (5. Baskı). Seçkin yayınevi, Ankara.



- [37] Yıldırım, M. A. (2010). *Tanzimat Döneminde Meslek Okulları*. Yayınlanmamış doktora tezi. T.C. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih (Yakınçağ Tarihi) Anabilim Dalı, Ankara.

