

- **Yükseköğretimde Dijital Dönüşümde Ontolojik ve Epistemolojik Belirsizlikler: Pedagojik Bir Analiz**
Ontological and Epistemological Uncertainties in the Digital Transformation of Higher Education: A Pedagogical Analysis
Burhan AKPINAR | Taha Yasin AKYILDIZ | Esra Nur AKPINAR | Yusuf Celal EROL
- **Üniversitelerin Geleceği: Ruh Sağlığı ve Psikolojik Destek Hizmetleri Perspektifinden Bir Analiz**
A Psychological Perspective on the Future of Universities
Fuat TANHAN
- **Türk Üniversitelerinin Küresel Sıralamalardaki Yeri: QS, THE ve ARWU Bağlamında Karşılaştırmalı Bir Analiz (2020-2024)**
The Position of Turkish Universities in Global Rankings: A Comparative Analysis in the Context of QS, THE and ARWU (2020-2024)
Talha TURHAN | Mustafa ŞEKER
- **Yükseköğretimde Pedagojik Formasyon İhtiyacı: Türkiye’de Akademik Kadroların Öğretim Yeterliliği Üzerine Bir Değerlendirme**
The Need for Pedagogical Formation in Higher Education: An Evaluation on the Teaching Competence of Academic Staff in Türkiye
Kazım UYSAL | Vedat BAKIR
- **Türkiye, Avrupa ve Amerika Ekseninde Çevrimiçi Eğitime Yönelik Kalite Standartlarında Yer Alan Temaların İncelenmesi**
Examination of the Themes in the Quality Standards for Online Education in Different Regions
Ömer UYSAL | İlker YILMAZ
- **İklim Krizi Çağında Türkiye Yükseköğretiminde Yeşil İnovasyon ve Dönüşüm Stratejileri**
Green Innovation and Transformation Strategies in Turkish Higher Education in the Era of Climate Crisis
Ahmet ÇELEBİ
- **Üniversite Felsefesi: Üniversitenin Epistemolojik, Ontolojik, Etik Temelleri ve Felsefi Gerekliği**
Philosophy: The Epistemological, Ontological, and Ethical Foundations of the University and Its Philosophical Necessity
Ahmet YAYLA
- **Türkiye’de Üniversite Reformları ve Günümüze Yansımaları**
University Reforms in Türkiye and Their Reflections on the Present
Halil İbrahim ÇELİK
- **Personalized Learning and Innovative Teaching Approaches in Universities: Artificial Intelligence-Supported Science Education**
Üniversitelerde Kişiselleştirilmiş Öğrenme ve İnovatif Öğretim Yaklaşımları: Yapay Zekâ Destekli Fen Eğitimi
Mahmut Sami KILIÇ | M. Said DOĞRU | Fatih YÜZBAŞIOĞLU
- **Türkiye’de Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarına Girişte Mülakat Sorunu: Ne Zaman ve Nasıl Yapılmalı?**
The Interview Issue in Admission to Teacher Training Higher Education Institutions in Türkiye: When and How Should It Be Conducted?
Şaban BERK
- **Sanayi Devrimlerinin Üniversitelerin Gelişimine Etkisi ve Geleceğin Üniversiteleri**
The Impact of Industrial Revolutions on the Development of Universities and the Universities of the Future
Ömer GÜNDOĞDU
- **Türkiye’de Sosyal Bilimlerde WoS Yayıncılığının Yerel ve Milli Konulara Etkisi**
The Impact of WoS Publications on Local and National Issues in the Social Sciences in Türkiye
Mehmet Ali GÜNDOĞDU

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERĐİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 16 / Özel Sayı / 2025

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 16 / Special Issue / 2025

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 16 / Özel Sayı / 2025

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 16 / Special Issue / 2025

Baş Editör (Editor-in-Chief)

Prof. Dr. Zülfü DEMİRTAŞ (Fırat Üniversitesi)

Konuk Editör

Prof. Dr. Bayram ÖZER (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

Yayın Kurulu (Editorial Board)

Prof. Dr. Abdurrahman İLGAN İzmir Demokrasi Üniversitesi

Prof. Dr. Bekir Sıddık GÜR Hacettepe Üniversitesi

Prof. Dr. Enes GÖK Selçuk Üniversitesi

Prof. Dr. Hacı İbrahim DELİCE Afyon Kocatepe Üniversitesi

Prof. Dr. İbrahim Hakan KARATAŞ İstanbul Medeniyet Üniversitesi

Prof. Dr. Mehmet Ali AKIN Mardin Artuklu Üniversitesi

Prof. Dr. Mehmet Şükrü BELLİBAŞ University of Sharjah

Prof. Dr. Mustafa GÜNDÜZ Yıldız Teknik Üniversitesi

Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR Atatürk Üniversitesi

Prof. Dr. Sedat GÜMÜŞ The Education University of Hong Kong

Prof. Dr. Soner DURMUŞ Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Prof. Dr. Taner ALTUN Trabzon Üniversitesi

Prof. Dr. Türker KURT Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Zafer ÇELİK Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi

Doç. Dr. İlker DERE Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi

Doç. Dr. Muhammed ZİNCİRLİ Fırat Üniversitesi

Doç. Dr. Muhammet Baki MİNAZ Sakarya Üniversitesi

Dr. Gürsen VURAL Milli Eğitim Bakanlığı

Dr. Hongwei Yang The University of West Florida

Dr. Muhammad AKRAM University of Punjab

Dr. Arş. Gör. Nihal ESEN Fırat Üniversitesi

Dil Editörü (Language Editor)

Cihat TURAN (Elazığ Bilim ve Sanat Merkezi)

Dizin (Indexing services)

Akademik Türk Dergileri Dizini (ATDD)

Akademia Sosyal Bilimler İndeksi (ASOS)

TÜBİTAK ULAKBİM Veri Tabanı

eibd@eibd.org.tr

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 16 / Özel Sayı / 2025

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 16 / Special Issue / 2025

Yayın türü

Yaygın süreli

Sahibi

Eğitim-Bir-Sen adına

Ali YALÇIN

Genel Başkan

Sorumlu yazı işleri müdürü

Muammer KARAMAN

Genel Başkan Yardımcısı

Grafik tasarım

Ertan GÜLDİBİ

Baskı, tarihi ve adeti

Semih Ofset / 05.11.2025 / 500 Adet

İdare yeri

Eğitim-Bir-Sen Genel Merkezi

Zübeyde Hanım Mahallesi Sebze Bahçeleri Caddesi

No:86 Kat 14-15-16 Altındağ /Ankara-TÜRKİYE

Telefon no : (0.312) 231 23 06

Bürocell : (0.533) 741 40 26

Faks : (0.312) 230 65 28

Web adresi : www.ebs.org.tr

E-posta : ebs@ebs.org.tr

Makaleler

Derleme

Yükseköğretimde Dijital Dönüşümde Ontolojik ve Epistemolojik Belirsizlikler: Pedagojik Bir Analiz

Ontological and Epistemological Uncertainties in the Digital Transformation of Higher Education: A Pedagogical Analysis

Burhan AKPINAR | Taha Yasin AKYILDIZ | Esra Nur AKPINAR | Yusuf Celal EROL

1

Derleme

Üniversitelerin Geleceği: Ruh Sağlığı ve Psikolojik Destek Hizmetleri Perspektifinden Bir Analiz

A Psychological Perspective on the Future of Universities

Fuat TANHAN

21

Araştırma Makalesi

Türk Üniversitelerinin Küresel Sıralamalardaki Yeri: QS, THE ve ARWU Bağlamında Karşılaştırmalı Bir Analiz (2020-2024)

The Position of Turkish Universities in Global Rankings: A Comparative Analysis in the Context of QS, THE and ARWU (2020-2024)

Talha TURHAN | Mustafa ŞEKER

37

Derleme

Yükseköğretimde Pedagojik Formasyon İhtiyacı: Türkiye’de Akademik Kadroların Öğretim Yeterliliği Üzerine Bir Değerlendirme

The Need for Pedagogical Formation in Higher Education: An Evaluation on the Teaching Competence of Academic Staff in Türkiye

Kazım UYSAL | Vedat BAKIR

59

Araştırma Makalesi

Türkiye, Avrupa ve Amerika Ekseninde Çevrimiçi Eğitime Yönelik Kalite Standartlarında Yer Alan Temaların İncelenmesi

Examination of the Themes in the Quality Standards for Online Education in Different Regions

Ömer UYSAL | İlker YILMAZ

75

Araştırma Makalesi

İklim Krizi Çağında Türkiye Yükseköğretiminde Yeşil İnovasyon ve Dönüşüm Stratejileri

Green Innovation and Transformation Strategies in Turkish Higher Education in the Era of Climate Crisis

Ahmet ÇELEBİ

101

Araştırma Makalesi

Üniversite Felsefesi: Üniversitenin Epistemolojik, Ontolojik, Etik Temelleri ve Felsefi Gerekliliği

Philosophy: The Epistemological, Ontological, and Ethical Foundations of the University and Its Philosophical Necessity

Ahmet YAYLA

117

Araştırma Makalesi

Türkiye’de Üniversite Reformları ve Günümüze Yansımaları

University Reforms in Türkiye and Their Reflections on the Present

Halil İbrahim ÇELİK

141

Araştırma Makalesi

Personalized Learning and Innovative Teaching Approaches in Universities: Artificial Intelligence-Supported Science Education

Üniversitelerde Kişiselleştirilmiş Öğrenme ve İnovatif Öğretim Yaklaşımları: Yapay Zekâ Destekli Fen Eğitimi

Mahmut Sami KILIÇ | M. Said DOĞRU | Fatih YÜZBAŞIOĞLU

165

Araştırma Makalesi

Türkiye’de Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarına Girişte Mülakat Sorunu: Ne Zaman ve Nasıl Yapılmalı?

The Interview Issue in Admission to Teacher Training Higher Education Institutions in Türkiye: When and How Should It Be Conducted?

Şaban BERK

193

Derleme

Sanayi Devrimlerinin Üniversitelerin Gelişimine Etkisi ve Geleceğin Üniversiteleri

The Impact of Industrial Revolutions on the Development of Universities and the Universities of the Future

Ömer GÜNDOĞDU

223

Araştırma Makalesi

Türkiye’de Sosyal Bilimlerde Wos Yayıncılığının Yerel ve Milli Konulara Etkisi

The Impact of Wos Publishing On Local And National Issues In Social Sciences In Türkiye

Mehmet Ali GÜNDOĞDU

239

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 16 / Özel Sayı / 2025

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 16 / Special Issue / 2025

Yükseköğretimde Dijital Dönüşümde Ontolojik ve Epistemolojik Belirsizlikler: Pedagojik Bir Analiz

Ontological and Epistemological Uncertainties in the Digital Transformation
of Higher Education: A Pedagogical Analysis

Makale Türü (Article Type): Derleme / Review

Burhan AKPINAR
Taha Yasin AKYILDIZ
Esra Nur AKPINAR
Yusuf Celal EROL

www.dergipark.gov.tr/eibd
eibd@eibd.org.tr

Yükseköğretimde Dijital Dönüşümde Ontolojik ve Epistemolojik Belirsizlikler: Pedagojik Bir Analiz

Burhan AKPINAR¹

Taha Yasin AKYILDIZ²

Esra Nur AKPINAR³

Yusuf Celal EROL⁴

DOI: 10.58689/eibd.1720758

Öz: 21. yüzyıl eğitim paradigması olan dijital pedagoji, yükseköğretimde dâhil tüm eğitim kademelerini radikal biçimde dönüştürmektedir. Bu dönüşümle birlikte, yükseköğretimde sanal eğitim ekolojileri tartışılmaya başlanmıştır. Gerçek zaman ve mekânlı eğitim ile sanal eğitimin kıyasına dayalı bu tartışmalarda, dijital dönüşümün salt teknolojik bir olgu olarak ele alındığı, teorik (ontolojik ve epistemolojik) arka planının ihmal edildiği gözlemlenmektedir. Yükseköğretimde sürdürülebilir bir dijital dönüşümü tehdit eden bu durumun, uzun vadede eğitimi robotik bir kültüre dönüştürme riski bulunmaktadır. Bu itibarla, insani açıdan dengeli ve sürdürülebilir bir dijital yükseköğretim için, konunun eğitim felsefesi ve pedagojik perspektiften ele alınması önem arz etmektedir. Belge tarama yöntemiyle yürütülen bu çalışmanın amacı, sanal-dijital yükseköğretim ekolojisini eğitim felsefesi ve pedagojik bağlamda ele alıp, kavramsal çerçevede analiz etmektir. Araştırmanın verileri olan belgeler, doküman analizi tekniğine göre çözümlenerek şu sonuçlara ulaşılmıştır: Yükseköğretimde sanal-dijital eğitim ekolojisinin teorisi, insan-makine etkileşiminin yeni versiyonu olan “*bedensiz insan-uzamsız teknoloji*” çerçevesinde ele alınabilir. Zaman, mekân ve uzamdan bağımsız bu ekolojinin temel paydaşları, avatar öğrenci, dijital müfredat ve moderatör öğretim elemanı olabilir. Bu paydaşların temassız etkileşimindeki ontolojik ve epistemolojik belirsizlikleri aşmada, bilinen pedagojik ilkeler yetersizdir. Bunun için, dijital ekolojinin metaverse örneği üzerinden, eğitim felsefesi ve pedagojik bağlamda irdelenmesi yol gösterici olabilir.

Anahtar kelimeler: Dijital pedagoji, Sanal ekoloji, Avatar öğrenci, Yükseköğretim.

Geliş Tarihi: 16.06.2025; Kabul Tarihi: 18.08.2025

Kaynakça Gösterimi: Akpınar, B., Akyıldız, T. Y., Akpınar, E. N. & Erol, Y. C. (2025). Yükseköğretimde Dijital Dönüşümde Ontolojik ve Epistemolojik Belirsizlikler: Pedagojik Bir Analiz. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 16(Özel Sayı), 1-20

Türkiye’de Yükseköğretimin Yeniden Yapılandırılması: Yenilikler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri Kongresinde bildiri olarak sunulmuştur

1 Prof. Dr., Fırat Üniversitesi, bakpınar23@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3509-0475

2 Doktorant, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tya346@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5321-1368

3 Dr. Öğr. Üyesi, Harran Üniversitesi, esranurakpınar@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3867-2614

4 Dr. Öğr. Üyesi, Fırat Üniversitesi, yusufcelalerol@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8588-3137

Giriş

Sanal ve dijital teknolojilerin pedagojiye yansımaları genelde teknolojik bir olgu olarak ele alınıp, insan-medya ilişkisinden ilham alan insan-makine etkileşimi bağlamında ele alınagelmiştir. Buna göre insan-makine ilişkisinde, insan, bu etkileşimde belirleyici biyolojik özne iken, makine de “araç” rolündedir. Makinenin bu araç olma rolü, insan uzuvlarının kısıtlarını aşmak üzere ortaya konulan ve başvuru teknoloji mahiyetindedir. Nitekim “eğitim teknolojisi” bağlamında gerçek zaman ve fiziki mekân bağlamı pedagojiye yansımada makine veya teknoloji, etkili öğrenmenin sağlanmasında öğreticiye yardımcı araç rolündedir. Burada teknolojinin pedagojik işlevi, öğretici açısından üretilen mesajları tesirli kılmak; öğrenci açısından ise, öğrenme sürecine katılan duyu sayı ve etkililiğini artırmak şeklindedir. Gerçek zaman ve fiziki mekân bağlamı pedagojide teknoloji, biyolojik varlıklar olan özneler arası etkileşimde aracı ve kolaylaştırıcı rolündedir. Ancak gerçek zaman ve fiziki mekândan bağımsız dijital pedagojide teknolojinin işlevi değişmekle kalmayıp, bu sürecin temel paydaşlarının konum ve rollerini de değiştirmektedir. Bunun anlamı, sadece temel pedagojik kavramların teknoloji dolayımı değişimleri olmayıp, eğitim ve öğretim sürecinin ontolojik ve epistemolojik bağlamlarını inceleyen eğitim felsefesinin de değişmesidir. Nasıl ki dijital çağ, sanal ve dijital bir eğitim paradigması gerektiriyor ise, sanal ve dijital eğitim paradigması da, bu süreçteki ontolojik ve epistemolojik belirsizlikleri ele alacak eğitim felsefesine ve bu felsefeden beslenecek bir yükseköğretim paradigmasına ihtiyaç duymaktadır.

Dijital pedagojik paradigma ekseninde temellenecek eğitim felsefesinin, yükseköğretimde dijital dönüşümle gündeme gelen sanal eğitim ekolojisinin yansımaları olarak yaşanacak ontolojik ve epistemolojik belirsizlikleri ele alması beklenir. Bu belirsizliklerin anlaşılmasında, insan, bilgi ve insan-makine ilişkisine dair kadim birikimin yanında, yeni nesil internet teknolojileri, metaverse, yapay zekâ robotik ve akıllı sistemlerin katkısı yadsınamaz. Yeni nesil internet teknolojileri ile yapay zekâ ve akıllı sistemlerin var ettiği sanal yükseköğretim ekolojilerine bakıldığında, bu ortamların, avatar öğrenci, dijital bilgi ve moderatör öğretici gibi üç temel paydaştan oluştuğu belirtilebilir. Bunlardan avatar öğrenci, bedensiz sanal özne veya ideal ben (İlgaz Büyükbaykal ve Sönmezer, 2022) şeklinde ifade edilirken, dijital bilgi bu eğitim ekolojisindeki müfredatın içeriği olarak düşünülebilir. Bedensiz özne ile dijital bilgiyi temassız biçimde buluşturan bu mekânsız ve uzamsız ekolojiyi yöneten ise moderatör rolündeki (Bakioğlu ve Şentuna, 2001) tekno-pedagojik donanımlı öğretim elemanıdır. Burada söz konusu amorf ekolojinin temel paydaşları olan avatar öğrenci, dijital bilgi ve moderatör öğretim elemanının işlev ve rol değişimlerinin fark edilip, anlaşılması, çalışmanın konusu olan ontolojik ve epistemolojik belirsizlikleri anlamak için önemlidir.

Sanal ve dijital yükseköğretim ekolojisinin anlaşılmasında, Anderson ve Dron (2011) tarafından e-öğrenme çerçevesinde adlandırılan “3. Nesil pedagoji” (Gülbahar Güven, 2016) önemli ipuçları vermektedir. Endüstri 5.0. ile Akıllı Toplum olgularının eğitimde oyunun kurallarını değiştirmesi sayılabilecek olan sanal ve dijital yükseköğretim, zaman ve mekândan

bağımsız, bireye özgü, esnek bir veri değerlendirmeyi ifade etmektedir (Gelen ve Demircioğlu, 2022). Öztemel (2018), “eğitim 4.0” olarak adlandırdığı bu yaklaşımı, yükseköğretimin teknolojik gelişmeler ile bütünleşmesi ve inovasyon ağırlıklı bir yapıya bürünmesi olarak açıklamaktadır. “Her yerde ve her zaman eğitim/öğrenim” anlayışını yansıtan bu ekolojide iletişim insansız, yani bedensiz ve temassız olarak gerçekleşmektedir. Endüstri 4.0’ı, “insanı aratmayan işgücü” arayışı olarak açıklayan Alkayış (2021), bunun yükseköğretime yansımalarını da e-öğrenme, dijitalleşme ve yapay zekâ bağlamlarında, sanal ve gerçek dünyanın epistemolojisini bir araya getirmek ile ilişkili görmektedir.

Dijital yükseköğretimdeki ontolojik belirsizlik, avatar öğrenme formu ile alakalıdır. Avatarı, üç boyutlu (3D) sanal ortam olarak metaverse bağlamında ele alan Lee (2021), bu kavramı, öğrencinin dijital ekolojideki sanal ekran kişiliği olarak adlandırmaktadır. Öğrencinin sanal profili olan avatar, mahiyet olarak bedensiz bir öznedir (Göker, 2017). Böylece öğrenci, geleneksel sınıf veya amfide olduğu gibi sadece izleyen değil, çeşitli teknolojilerle (giyilebilir başlık, eldiven ve gözlük vb.) sürece bizzat katılma olanağı da bulmaktadır. Bu durum bireye, fiziksel ve zamansal engelleri aşarak, kendi kişisel ilgi ve ihtiyaçlarına göre eğitim amacı seçme ve içeriği oluşturma esnekliği sağlar (Duan vd., 2021; Ayiter, 2008). Tüm bu avantajlarına karşın burada tedirgin edici olan, dijital dünyada bürünülen sanal bir benlik olan avatarın, gerçek benliği temsil imkânı ile bu tür etkileşimin biliş, duyuş ve sosyal bağlamlarının belirsiz olmasıdır. Sanal ekolojideki zamansızlık ile sanal ve gerçek benlik arasındaki uyumsuzluk veya çatışmaların, bireyin dün-bugün-gelecek algıları ile eğitimin önemli amaçları arasında olan davranışlarına nasıl yansıtacağı meçhuldür (Sabah, 2016).

Dijital yükseköğretimdeki epistemolojik belirsizlik, analog bilgi ile dijital bilgi arasındaki farklarla ilişkilidir. Analog bilginin dijital forma dönüşmesiyle dijital bir muhabata dönüşen (Şenyüz, 2021) öğrencinin zihinsel kodlamasının bundan etkilenip etkilenmediği muğlaktır. Buradaki dijital olgusunun bilginin taşıyıcı yüzeyi olsa bile, bu yüzeyleri salt pasif bilgi aktarıcıları olarak görmemek gerekir. Çünkü bu araçlar düşüncenin malzemesini tedarik ederken aynı zamanda düşünceleri de şekillendirmektedir. Ses ve yüzleri önemsiz kılan bu dijital bilginin, hızlı, çeşitli, bol olması, zihnin buna uyumunu, bu bilginin işlenmesini muğlak kılmaktadır. Çünkü somut bilgi kaynaklarının tersine dijital bilgi ile avatarın etkileşimi dolambaçlı bir yoldur (Şimşek İşleyen, 2020). Bununla ilgili olarak Prensky (2001), dijital yaşamla hemhal olan neslin düşünme ve bilgiyi işleme süreçlerinin, bu teknoloji ile sonradan tanışmış olanlarınkinden farklı olduğuna (Kocaman-Karoğlu, Bal-Çetinkaya ve Çimşir, 2020) dikkat çekmiştir. Uysal (2020) ise bilginin analogdan dijitale dönüşerek, akışkan hale gelmesiyle, öğrencilerin sanal ekolojiye bağlı olarak bedensel ve zihinsel varlığının yıkıntılarında oluşan sonsuz derinlikteki girdapta bocalamasına neden olacağını belirtmektedir. Yükseköğretimde dijital dönüşümle gündeme gelen ontolojik ve epistemolojik belirsizliklerin pedagojik analizi, bu belirsizliklerin anlaşılması bakımından önemlidir. Bu durum, yükseköğretimde sürdürülebilir, etkili ve daha insani bir dijital öğretim tasarımı bakımından yol göstericidir.

Çalışmanın amacı ve alt amaçlar

Bu çalışmanın genel amacı, yükseköğretimde dijital dönüşümde ontolojik ve epistemolojik belirsizlikleri pedagojik bağlamda analiz etmektir. Bu genel amaca bağlı olarak çalışmada aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır:

1. Dünyada ve Türkiye’de yükseköğretimde dijital dönüşüm seyri nasıldır?
2. Dijital yükseköğretim ekolojisinin mahiyeti ile ontolojik ve epistemolojik belirsizlikleri nelerdir?
3. Dijital yükseköğretim ekolojisinin pedagojik paydaşları nelerdir?

Yöntem

Çalışmanın modeli

Bu çalışma nitel araştırma deseni çerçevesinde yer alan tarama modelinde yürütülmüştür. Belge tarama olarak da adlandırılan bu modelde veriler, çalışma konusuyla alakalı belgelerdir (dokümanlardır). Belirli ölçütlere göre seçilen bu belgeler, doküman analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Literatürde (Glesne, 2011, Merriam, 2009) nitel araştırmalar, sosyal veya beşeri olgu ve deneyimleri anlamayı amaçlayan, betimlemeye dayalı, esnek ve tümevarımcı araştırma yaklaşımı (Akt. Sak vd., 2021) olarak tanımlanmaktadır. Tarama modeli ise çalışma sorusu/sorularına cevap bulmak amacıyla nitel metodolojiye uygun olarak seçilen konu ile ilgili yazılı veya dijital belgelerin okunarak taranması, betimlenmesi, yorumlanması ve değerlendirilmesi süreçlerini kapsayan yöntem (Karasar, 2005) olarak tanımlanmaktadır. Doküman analizi de, nitel araştırmalarda kullanılan bir veri analizi tekniği olarak adlandırılabilir. Yazılı belgelerin içeriğini titizlikle ve sistematik olarak analiz etmek için kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir (Wach, 2013; akt. Kırıl, 2020, s. 173).

Çalışmanın geçerlik ve güvenilirliği

Çalışmanın güvenilirliği için nitel çalışmalarda güvenilirlik için önerilen (Glesne, 2014; Sak vd., 2021; Sönmez ve Alacapınar, 2016; Yıldırım ve Şimşek, 2013) belge seçim kriterleri dikkate alınmıştır. Bu kriterler; seçilen belgelerin çalışma konusu ile ilgili olması, özgün ve orijinal olması şeklindedir. Bu kriterlere uygun olarak seçilen belgelerden basılı kitaplarda, orijinal olma, tahrifata uğramamış olma ile bilim kurulu olan ulusal/uluslararası yayınevlerinden yayımlanmış olma ölçütlerine bakılmıştır. Çalışmada taranan makalelerin Dergi Park, WoS, TR Dizin gibi bilimsel tabanlara kayıtlı olması ile ISSN/DOI numarası bulunmasına dikkat edilmiştir. Çalışmanın veri kaynaklarından kongre/sempozyum bildirilerinin, bilim

kurulu olan ulusal/uluslararası bilimsel kongre veya sempozyumlarda sunulmuş olması baz alınmıştır. Çalışmada taranan akademik tezlerin, YÖK ulusal tez merkezine kayıtlı olmasına özen gösterilmiş ve dijital kaynakların da akademik tabanlı, açık adresi olan, güvenilir siteler olmasına dikkat edilmiştir.

Çalışmada geçerlik için nitel çalışmalarda önerildiği (Karataş, 2015; Kıral, 2020; Miles ve Huberman, 2016; Yıldırım ve Şimşek, 2013) üzere, araştırmacıların çalışmadaki rolü açıkça belirtilmiştir. Buna göre çalışmada araştırmacıların rolü; belirli ölçütlere göre seçilen belgeleri çalışma amaçları doğrultusunda, tarafsız okuyup, betimleyip, yorumlamak, olarak ifade edilmiştir.

Dijital Dönüşümün Seyri, Felsefi ve Pedagojik Yansımaları

Bu başlık altında, dünyada ve Türkiye’de yükseköğretimde dijital dönüşümün seyri, dijital yükseköğretim ekolojisinin mahiyeti ve dijital yükseköğretim ekolojisinin pedagojik paydaşlarından bahsedilecektir.

Dünyada ve Türkiye’de yükseköğretimde dijital dönüşüm seyri

Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları ile Endüstri 4.0’dan mülhem Japonya’nın öncülük ettiği Toplum 5.0 inisiyatifi, teknoloji destekli toplumsal bir dönüşümün her sahada hızlanacağına işaretidir (Arı, 2021). Endüstri 4.0 ve Toplum 5.0, ekonomide dijitalleştirilmiş iş süreçleri, yenilikçi ürünler ve daha iyi hizmetler talep ettiğinden, diğer kurum ve kuruluşlar gibi yükseköğretimde de dijitalleşme temel bir anahtar haline gelmiştir. Yönetmelik, kültürel ve teknolojik eksiklikler sebebiyle üniversiteler bu dönüşümde yavaş kalsa da, Covid-19 salgınının hızlandırdığı bu süreç, son on yılda ivme kazanmıştır. Yükseköğretimin dijital dünyayla bütünsel olarak entegre olması demek, robotik, Nesnelerin İnterneti (IoT), 3 boyutlu baskı, nano teknoloji, büyük veri ve Yapay Zekâ (AI) gibi Dördüncü Sanayi Devrimi’nin (4IR) teknolojilerini, yönetim ve öğretimde kullanmaları anlamındadır (Prabowo ve Bandur, 2021, s. 105). Teknolojik bir olgu olmakla birlikte yükseköğretimde dijitalleşme, kurumsal istek ve hedefler ile başlar, dijital liderlik tarafından yönetilen bir planlama ve altyapı ile uygulamaya geçme şeklinde devam eder. Uygulamanın değerlendirilmesiyle de plan ve uygulama revize edilir. Yükseköğretimde dijital dönüşüm yolculuğu, birbiriyle ilişkili olan dört ayrı aşamayı içerir. Bunlar; dijital benimseme, dijital optimizasyon, dijital dönüşüm ve dijital olgunluk (Bholane, 2024). Pedagojik perspektiften yükseköğretimde dijitalleşme, genel olarak öğrenmenin ve özel olarak da dijital öğrenmeye odaklıdır. Bununla ilgili geliştirilecek paradigmalarda hedef, sürdürülebilir dijital öğrenme stratejileri geliştirmek olmalıdır. Çünkü pedagojik anlamda dijitalleşmenin temel öncüllerinden biri, bilgiye daha geniş erişim ve bilgi toplumunda daha yaygın katılım sağlamasıdır. Yukarıda sözü geçen teknolojiler buna aracı rolündedirler. Burada dikkat edilmesi gereken bir husus da yükseköğretimde erişilebilir, adil bir dijitalleşmedir. Yoksa yükseköğretimde dijitalleşme teknolojik maliyetten dolayı erişimde dijital uçuruma yol açabilir (Hesse, Kobsda & Leiser, 2021).

Küresel ölçekte yükseköğretimde dijital dönüşümde görülen bir eğilim de yeşil ve dijital şeklindeki ikiz bir dönüşümdür. Buradaki dijital dönüşüm, yükseköğretimi ileri teknolojiler tabanlı hale getirmek anlamında iken, yeşil dönüşüm de çevre ile uyumlu, verimli ve sürdürülebilir yükseköğretim demektir. Bu konuda dünyaya bakıldığında, akıllı ve yeşil kampüs adı altında bu eğilimi görmek mümkündür. Yükseköğretimde dijitalleşmede temel iki eksen olduğu belirtilebilir. Buna göre üniversitelerin bir kısmı yönetim ve işleyiş odaklı akıllı kampüs yaklaşımını benimserken, bir kısmının bunu, çevrimiçi öğrenme, uzaktan eğitim, eğitimde sanal gerçeklik gibi sınıf içi ve sınıf dışı teknoloji kullanımına dayalı uygulamalar olarak tatbik ettiği görülmektedir. Dijitalleşmeyi, yönetim ve ofis işleyişi ile ilişkili olan kimi üniversiteler, kampüstaki işleyişi yapay zekâ destekli olarak akıllı hale getirmeye çalışmaktadır.

Gümüšoğlu (2017), yükseköğretimde dijitalleşmeyi, üniversitelerin birey odaklı ve bilgi aktarımını mekân ve zaman sınırlarından kurtaracak yeni bilgi teknolojileri kullanma, şeklinde açıklamıştır. Bu açıklamada yükseköğretimde dijitalleşme etmenleri de şu şekilde sıralanmıştır: Toplum, öğrenci, öğretici, öğretim stratejileri, kurumsal ihtiyaçlar. Bu etmenlerden öğretim stratejisi, yöntem ve tekniklerinin dijitalleşmesi ile bununla bağlantılı öğreticinin rolüne odaklanan Ataş ve Gündüz (2020), yükseköğretimdeki gidişatın, online eğitim ve e-öğrenmeye doğru olacağını öngörmektedir. Bu araştırmacıların Luksha ve Peskov'dan (2015) aktardığına göre, 2015-2035 küresel eğitim dönüşümünün eğitimde küreselleşme (küresel öğrenme platformlarının gelişmesi), kişiselleştirme, toplu öğrenme, Ludic öğrenme (oyun ile öğrenme) ve NeuroWeb (giyilebilir cihazlardan bağlı beyinlere iletişim) şeklinde olacağı öngörülmektedir (Akt. Ataş ve Gündüz, 2020).

Yükseköğretimde dijitalleşme Türkiye bağlamında ele alındığında, mevcut teknolojik altyapı çerçevesinde konunun milli teknoloji hamlesi ile ilişkili ele alınıp, resmi vizyon belgelerine yansıtıldığı görülebilir. Bu konuda en göze çarpan hedefler, 2018'de kurulan Cumhurbaşkanlığı Dijital Dönüşüm Ofisidir. "Dijital Türkiye" ilkesiyle hareket eden Dijital Dönüşüm Ofisi, Türkiye'nin 2023 hedefleri doğrultusunda kamu, özel sektör, üniversite ve sivil toplum kuruluşlarıyla iş birliği yaparak Türkiye'de dijital dönüşümü gerçekleştirmeyi amaçlamaktadır (Ataş ve Gündüz, 2020). Akabinde Yükseköğretim Kurulu (YÖK), "Dijitalleşen YÖK" mottosuyla Yükseköğretimde Dijital Dönüşüm Projesini hayata geçirmiştir. Bunun somut yansımaları olarak, YÖK'ün (2024) yükseköğretimde yapay zekâ programlarını yaygınlaştırması ile dijital ve yeşil beceri ağırlıklı yeni yüksekokul modelleri (<https://www.yok.gov.tr>) gösterilebilir. Türkiye'de yükseköğretimde dijitalleşmeyi kolaylaştırıcı adımlar olarak, devletin e-devlet ve e-dönüşüm konusunda attığı adımlar ile MEB'in dijital okuryazarlığı müfredata eklemesi, bununla ilgili yaptığı etkinlikler ve TÜBİTAK'ın attığı adımlar sayılabilir. Bunlara çeşitli dernek ve STK'lar ile sanayi odalarının girişimleri de eklenebilir (Karabacak ve Sezgin, 2019).

Görüldüğü gibi, Türkiye'de gibi resmi otoritelerin attığı adımlar ile ekonomi ve kültürel dinamiklere bağlı olarak yükseköğretimde dijitalleşme sürmektedir. Taşlıbeyaz'ın (2021) yap-

tığı çalışmada, Türkiye’de yükseköğretimde dijitalleşme ekseninin küresel eksene benzer şekilde yönetim ve işleyiş ile öğretimin dijitalleştirilmesi şeklinde sürdüğü belirlenmiştir. Bu konuda küresel bir risk olarak ifade edilen dijital uçurumun, Türkiye’de yükseköğretime erişimden dolayı en aza indirildiği belirtilebilir (Karabacak ve Sezgin, 2019).

Dijital yükseköğretim ekolojisinin mahiyeti: Ontolojik ve epistemolojik belirsizlikler

Dijital yükseköğretim ekolojisi, iki perspektiften ele alınabilir. Bunlardan birisi, bu eğitim ekosisteminin teknolojik arka planı ve ikincisi ise bu sanal ve dijital ortamın mahiyetidir. Çalışmanın konusu itibarıyla burada dijital yükseköğretim ekolojisinin mahiyeti üzerinde durulmuştur. Dijital yükseköğretim ekolojisinin mahiyetini anlamak için, insan ile mekân, zaman ve uzam ilişkisi önemli bir başlangıç noktasıdır.

Teknoloji marifetiyle oluşturulan dijital-sanal ekolojiyi, gerçek ortamdan ayırt eden temel özelliği, gerçek zaman, fiziki mekân ve uzamdan bağımsız olmasıdır. Bu durum biyolojik insanın zihinsel işleyiş, algı ve dili (retoriği) için yeni bir duruma işaret etmektedir. Zira Kant’ın da işaret ettiği (Küçükparmak, 2019) gibi, fizyolojik ve biyolojik insanın, tabiat alanı içerisindeki algısı, bilmesi, zaman, mekân ve uzam ile kaimdir. Bu anlamda nesnelere var olma ve bilinmelerinin koşulu olan uzam, zaman ve mekân ile birlikte insan zihni ve dili hakkında önemli bilgiler sunabilir (Başbuğ, 2023, s. 933). Aynı konuda Okumuş (2010), zamanı toplumsal hayatın kaderi olarak nitelendirip, varlığını dünya zamanı içinde sürdürdüğüne değinmektedir. Yazarın Einstein’dan aktardığına göre, evrende yer alan her olay, mutlaka x, y, z uzay koordinatları ve t zaman koordinatı tarafından belirlenir. Dolayısıyla fiziki ve biyolojik bedene sahip insanın dünyadaki varlığı ve düşünmesinde zaman, mekân ve uzam, çok önemli ontolojik olgulardır. Ancak ontolojik ve epistemolojik anlamları olan bu olgularla insan arasındaki ilişki, teknoloji marifetiyle uzam olgusuna yapılan müdahalenin ürünü olan sanal-dijital ekolojilerde belirsizleşmektedir. Foucault’ın 20. yüzyılı “uzam çağı” olarak adlandırması bu yüzden olabilir. 21. yüzyılda adeta “üçüncü uzam” a (Geçikli, 2020, s. 1656) dönüşen zamansız, mekânsız ve uzamsız, merkezi ve sınırları olmayan sanal-dijital ekolojinin, fiziki ve biyolojik bedene sahip insana, ontolojik dayanak teşkil etmesi tartışmalı hale gelmektedir. Bundan olsa gerek, zaman, mekân ve uzamdan bağımsız sanal-dijital ekolojideki insan, metaverse ortamındaki avatar örneğinde olduğu gibi bedensiz özne ya da nesneye dönüşmektedir. Böylece zamansız, mekânsız ve uzamsız ekolojide gelen uyarılara zihnin nasıl tepki verdiği meçhul olduğundan kodlanan bu dijital uyarıcıların epistemolojik anlamı da belirsizdir. Tıpkı fiziki ve biyolojik insanın sanal-dijital ekolojideki sanal temsili olan avatarın ontolojik anlamda belirsiz olması gibi. Bu ise, ontolojik ve epistemolojik alanlarla ilişkili olarak zihnin “gerçek” olgusunu tartışmaya açmaktadır. Bunun anlamı bireyin, üçüncü uzam çağında, gerçek zaman ve mekân ile uzamdan bağımsız, yeni zaman ve mekân formları tarafından şekillendirilen zihinsel imgelem ve tasarımları deneyimlemesi (Türk, 2014) olup olmadığı belirsizdir. Tabi ki bu belirsizlik, yazarın değindiği üzere, gerçeklik algısının zihinsel bir ürün olup olmadığı ile yakından ilişkilidir. Cadava’na (2008) göre, birey deneyiminin

zaman ve mekân belirlenimlerden kopması, onun algısını sınırlandırırken, bir kayıt cihazına dönüşmesine de sebep olmaktadır (Sucu, 2014). Üçüncü uzamın neticesinde teknolojik olarak var edilen sanal ve dijital ekolojinin (siber uzay) yeni bir ontoloji olup olmadığı da belirsizdir. Çünkü gerçekliğe son vererek bireyin zihinsel kavrayışına el atan sanallık, varlıkla ve varoluşla doğrudan ilişkili bağlamları aşındırarak, onu hem tarihsellikten hem de toplumdan ayırmaktadır (Aytaş, 2016).

Teknoloji marifetiyle oluşturulan sanal-dijital ekolojilerin ontolojik anlamında, mekân, uzam ve zaman olgularına yüklenen anlamlar belirleyicidir. Çünkü bu olguları, insandan bağımsız mutlak olarak ele alanlar olduğu gibi, bu olguları insan zihnine bağlı olarak anlamlandıran düşünürler de vardır. Bu durum sanal ontolojinin anlamını etkiler. Burada, sanal-dijital ekolojinin bir yanılısına mı yoksa gerçekliğin farklı bir katmanı mı olduğu sorusu akla gelebilir. Bu konuda Güngör'ün (2019), “her şeyin bir araya geldiği, öznel-nesnel, soyut-somut, gerçek-hayal, ayrımlarının olmadığı” bir “üçüncü mekân” vurgusu, dikkat çekicidir. Bu anlayışın yansıması olarak da, yazarın Franck'ten aktarımına göre, sanal, somut olmayı tanımlayan, gerçeğin katmanlarından biri olup gerçeğin karşıtı değildir.

Sanal-dijital yükseköğretim ekolojisindeki epistemolojik belirsizlik ile ilgili olarak, Elitaş ve Keskin (2014), enformasyona bağımlı bireyin zihinsel durumuna dikkat çekmektedirler. Buna göre zaman ve uzam ufkunun sınırsızlığı ile sanal bilinç, insan ve bilginin tarihselliğini aşındırırken, küresel bağlamda oluşturulan kolektif sanal bilinç, aidiyet ve kimlik yitimine de yol açabilmektedir. Geleceğe ilişkin belirsizliği besleyen bu durum, bireyi, geçmiş ve gelecekte ziyade “şimdi” ile sınırlandırmaktadır. Sanal'a olan bu bağlılığın sonucunu “zihinsel diaspora” olarak adlandıran yazalar, bunun, bilişsel bir dağılımıya yol açabileceğine vurgu yapmaktadırlar ki, bunun sosyal gerçekliğe yansımaları oldukça belirsizdir. Zihnin bu dağılımı, algı ve düşünmeyi yakından ilgilendirir. Zira algılama, düşünme ve hafıza gibi zihnin bilişsel süreçlerin arka planında bedenlenmiş bilişsellik fikri felsefede genel kanıdır (Uslu, 2023), tabi ki tabiat alanı içerisinde. Yoksa duyulur dünya sınırlarının ötesindeki metafizik katmanlarla ilişkili biliş, sadece fiziksel bağlamla zihinsel bilişsellik ile açıklanamaz. Ancak tabiat alanı içerisinde bu işlev, dış gerçeklik ile sıkı sıkıya bağlantılıdır. Bu bağlantıyı koparan ve “siber/sahte maneviyat” (Torun ve Torun, 2022) veya “soyut evren” olarak adlandırılan sanal-dijital ekolojinin ürünü olan bilişin, dile yansımasının epistemolojik açıklaması belirsizdir. Sanal-dijital ekoloji bağlamındaki bu açıklama (eğer mümkün ise), fiziki mekân ve uzam ile gerçek zaman (dünya zamanı) dışındaki bağlantıları içermelidir. Burada zor olan, fiziki ve sosyal çevreden bağımsız, zaman ve uzamdan arı, biyolojik bireyin psikolojisini yansıtmayan bilişin epistemolojik açıklaması olsa gerektir. Tabi ki aynı durum, fiziki uzam ve mekândan bağımsız, temassız ve bedensiz var oluşun ontolojik açıklaması için de geçerlidir. Burada, sanal-dijital ekoloji bağlamında ontolojik açıklamaları zora sokan, bilinen zaman-mekân-uzam dayanağının, sanal teknolojilerle amorf hale gelmesidir. Dahası, yapay zekâ teknolojilerindeki gelişmeye bağlı olarak, insanın kendi üzerinden sağladığı ontolojik incelenmesine, başka bir şey (yapay zekâ, robot) üzerinden yapılan inceleme (Gündüz, 2022)

de eklenmektedir. Sanal-dijital ekolojinin ontolojik ve epistemolojik açıklamalarında, Spinoza'nın zihin ve beden birlikteliği önerisinden (Güngör, 2019) hareketle, sanal ve gerçek olguları birbirinden ayırt etmeden yapılacak açıklamalar, daha kapsayıcı olabilir. İşin içine zihin girince, sanal-dijital ekolojinin ontolojik ve epistemolojik açıklamaları iyice girift hale gelmektedir. Çünkü zihnin mahiyeti konusundaki düalizm, materyalizm ve idealizm arasındaki çelişkiler (Sevimli ve Serarlan, 2021), olduğu gibi sanal-dijital ekoloji bağlamındaki düşünme ve bilgi ile ilgili açıklamalara da yansiyacaktır.

Dijital yükseköğretim ekolojisinin pedagojik paydaşları

Dijital yükseköğretim ekolojisinin mahiyeti ile ontolojik ve epistemolojik belirsizliklere değindikten sonra, bu ortamın pedagojik paydaşlarına bakmakta yarar vardır. Yukarıda değinildiği gibi dijital yükseköğretim ekolojisindeki ontolojik ve epistemolojik belirsizliklere rağmen, bu yöndeki eğilimin küresel olduğu ve kaçınılmaz olarak ülkemize de yansıdığı ve bu yansıma dozunun daha da artacağı öngörülebilir. Bu itibarla bize düşen, dijital yükseköğretim ekolojisine hazır olmaktır. Bu bağlamda sanal ve dijital eğitim ekosisteminin pedagojik paydaşları ve bu paydaşların konum ve işlevlerine temas etmekte yarar vardır.

Mahiyeti farklı olsa da, dijital yükseköğretim ekolojisi de, farklı konum ve işlevlerle, temelde öğrenen, öğretici ve müfredattan müteşekkildir. Gerçek zaman ve fiziksel mekânda yüz yüze yürütülen eğitim ve öğretimde olduğu gibi, sanal-dijital eğitim ekosistemlerinde de adı geçen pedagojik paydaşların konum ve işlevleri, ekosistemin mahiyetinden derin biçimde etkilenir. Buna göre zaman, mekân ve uzamdan bağımsız olan dijital yükseköğretim ekolojisi, metaverse ortamı olarak tahayyül edilebilir. Gerçek dünya ile sanal dünya arasındaki sınırları ortadan kaldıran ve “öte evren” olarak da adlandırılan metaverse ekolojisi, 3 boyutlu (3D) grafikler üzerinden sanal dünyaya dönük kullanıcı deneyimi sağlayan ekosistem anlamındadır (Akpınar ve Akyıldız, 2022; Göçen, 2022). Diğer bir tanımla metaverse, fiziksel, insani ve dijital dünyaları harmanlayan, tamamen sürükleyici, hiper uzay-zamansal ve kendi kendini idame ettiren paylaşılan bir sanal alan (Ning vd., 2021; akt. Mete, 2022) olarak ifade edilmektedir. Geleceğin sadece eğitim değil, yaşam şekli de olacağı öngörülen metaverse, kullanıcıların sanal ve arttırılmış gerçeklikten faydalanarak kişisel avatarlar aracılığıyla etkileşim kurabildiği ve gezinebildiği birbirine bağlı bir dizi sanal dünyayı ifade eder (Hollensen ve ark., 2022; akt. Yılmaz, 2023), Çok çeşitli ve komplike teknolojilerle oluşturulan bu soyut evrendeki eğitim ve öğretimin temel paydaşlarının, avatar, dijital bilgi ve moderatör üçlüsünden oluşacağı öngörülebilir (Akpınar ve Akyıldız, 2022). Metaverse ortamında eğitim ve öğretimin en belirgin özelliği, “temassız” bir süreç olmasıdır. “Avatar-dijital bilgi” temassız etkileşimi şeklindeki bu ekolojide öğrenen, fiziksel ve biyolojik bireyin sanal temsili olan avatardır. Öğrenenin sanal ortamdaki temsili olan avatar, “bedensiz sanal öznedir”(Göker, 2017). Gerçek zaman ve fiziksel mekânda yüz yüze yürütülen eğitim ve öğretimden farklı olarak avatar-öğrenci, eğitim ve öğretim sürecinin izleyicisi olmaktan öte, bu sürecin aktif katılımcısıdır. Ancak bu aktif katılım ona doğrudan deneyim sağlayamaz. Çünkü sanal eko-

sistemde öğrencinin pedagojik deneyimi avatar aracılı olarak gerçekleşmektedir. Dolayısıyla sanal-dijital yükseköğretim ekolojisi, öğrenmede farklı deneyimler ile bireysellik sağlasa da (Salmon ve Edirisingha, 2010), buradaki pedagojik yaşantı, avatarın, fiziki ve biyolojik öğrenciyi temsiliyle sınırlıdır.

Avatar ile dijital bilginin temassız etkileşimini ifade eden sanal eğitim ve öğretimde müfredat, “dijital bilgi” formundaki içeriktir. Sanal-dijital yükseköğretim ekolojisindeki dijital müfredatın (öğretim programı, izlençe) farkı, içerdiği bilgi formundaki değişimle alakalıdır. Bu anlamda dijital, sonsuz döngüde birleşimleri bir araya getirilen 1 ve 0’ları işleme sürecidir. Bu süreçte hammadde veridir, veri bir bağlam içerisinde bilgiye (enformasyona, malumata) dönüşür. Bu malumata anlam yüklenerek de bilgi (knowledge) elde edilir ve bilginin anlaşılması ise bilgeliğe (hikmet, wisdom) giden yolu açar (Bozkurt vd., 2021, s. 36). Sanal-dijital yükseköğretim ekolojisinde veri seti mahiyetindeki dijital müfredat, bilgiye ve bilgeliğe erişimin aracı rolündedir. Çünkü veri, bilginin ve dolayısıyla da bilgeliğin temel koşuludur. Bundandır ki dijital çağ gibi kavramlara nesnel bir zemin sağlayan “büyük veri”, genelde bilim, özelde ise beşeri bilimler için önemli bir dönüşümün başlangıcına işaret etmektedir (Işıklı, 2014). Bu anlamda dijital müfredat, sayısal olarak işlenerek verileri içeren paket veya doküman şeklinde tanımlanabilir. Bu müfredat, bilişim teknolojisinin eğitim-öğretime dâhil edildiği ekosistemlerden ziyade, eğitim-öğretimin bütünüyle e-ortamda yürütüldüğü bir ortama uygundur. Böylesi bir yükseköğretim müfredatı için Toprak vd. (2021)’nin önerileri şöyledir: Anahtar öğrenme kazanımları, eğitim modeli, konsept ve jenerik yetkinlikler, iş yükü, işgücü piyasası ile ilişkiler, çözüm ortaklıkları ve öğrenme ortamları. Bu müfredatın yeterlilik formu, kurumsal düzeyde dağıtık otonom sistemlere ilişkin olarak da önemli ipuçları verebilir. Yazarlara göre, dijitalleşme yükseköğretim müfredatının içeriğinden ziyade, bu müfredatın bileşenleri olan araç, kapsam ve uygulama (öğretim) süreciyle ilişkilidir. Fakat unutulmaması gereken, dijital müfredat içeriğinin sayılan bileşenlere olan etkisidir. Bu yüzden dijital yükseköğretim müfredat içeriğinin mümkün ölçüde, Endüstri 5.0 ve Akıllı Toplum olguları dikkate alınarak hazırlanmalıdır.

Dijital yükseköğretim ekolojisinin temassız etkileşim sürecinin düzenleyicisi ve yürütücüsü olan öğreticinin işlevi teknoloji yöneticisi veya moderatörlüktür (Bakioğlu ve Şentuna, 2001). Toprak vd. (2021) ise, dijital yükseköğretim ekolojisinde öğreticinin rol ve işlevini, koçluk veya rehberlik olarak ifade etmektedirler. Gerçek zaman ve fiziksel mekânda yüz yüze yürütülen eğitim ve öğretimde olduğu gibi, dijital yükseköğretim ekolojisinde de öğreticinin temassız süreçteki bu işlevini destekleyen bir arka plan ekibi söz konusudur. Bu ekip, sanal ortam ve dijital bilgi konularında uzmanlar ile sanal-dijital öğretim tasarımı uzmanlarından oluşabilir. Böylece dijital yükseköğretim, bir anlamda “ekiple öğretime” dönüşür. Bu ekipte işlevi moderatörlük olan öğreticinin tekno-pedagojik yeterliliklere sahip olması çok önemlidir. Shulman (1987), buradaki tekno-pedagojik yeterlilik kavramına benzer şekilde “Web Pedagojik İçerik Bilgisi” kavramını kullanmaktadır (Baki, 2022). Buna göre dijital yükseköğretim ekolojisinde öğreticinin, yeni nesil internet teknolojisi, yapay zekâ ve akıllı

sistemler ile pedagojiyi harmanlayan bir tekno-pedagojik yeterliliğe sahip olması gerekir. Bu yeterlilik, sadece sanal-dijital eğitim ekolojisini yönetmek için değil, bu ekolojiye uygun öğretim stratejileri kullanmak ve ölçme-değerlendirme yapmayı da kapsamaktadır. Ancak bütün bunlara ilaveten, dijital yükseköğretim ekolojisinde öğreticiyi en çok zorlayacak rol, fiziksel ortamdaki bilgiyi, dijital formda öğretim mesajlarına dönüştürme olacak gibi görünmektedir. Konu yükseköğretim ile istihdam ilişkisi bağlamında ele alındığında, öğreticinin bu dijital mesaj veya içerikleri, öğrenene istihdam sağlayacak şekilde beceri ve yeterliliklere dönüştürecek şekilde işlemesi gerekir. Bunun için de dijital teknolojilerin değişim ve fırsatlarından stratejik bir yaklaşımla ve önceliklendirilmiş bir şekilde azami düzeyde yararlanmak için, bunların toplum üzerindeki mevcut ve gelecekteki olası etkilerini göz önünde bulundurarak; iş faaliyetleri, süreçleri, yetkinlikleri ve modellerinin esaslı ve hızlandırılmış dönüşümünü ifade eden dijital dönüşüme ihtiyaç vardır (Toprak vd., 2021). Bunun için ise öğreticinin, tekno-pedagojik yeterliliğine ek olarak dijital okuryazarlık becerisine de sahip olması gerekir. Ancak tüm bu yeterlilik ve becerilerin iş dünyası ile ilişkili olması, mezunların istihdamı bakımından son derecede önemlidir.

Sonuç ve Tartışma

Dünyadaki gelişme ve uygulamalara bakıldığında, dijitalleşmenin zamanın ruhu olduğunu söylemek mümkündür. Teknoloji dolaylı küresel bu ruh, ekonomik ve sosyal yaşamın tüm safhaları gibi eğitimi de radikal biçimde dönüştürmektedir. Dijitalleşmenin eğitimi dönüştürmesinde, teknoloji ve bilime daha yakın olmaları hasebiyle ilk etkilenecek kademe yükseköğretimdir. Türkiye’de yükseköğretimin bu küresel ruhu içselleştirmesinde, politik irade, akademik çabalar ve iş piyasasının taleplerinin yanında, hâlihazırdaki teknolojik ve bilimsel konumu belirleyicidir. 11. Kalkınma Planı, Cumhurbaşkanlığı, MEB, YÖK ve TÜBİTAK’ın konu ile ilgili atmış olduğu adımlar, bu konuda umut vericidir. Ancak bu konudaki karar ve çabaların yükseköğretimde dijitalleşmeyi temin etmesi, sadece iç dinamiklerle ilgili olmayıp, küresel ruh anlamındaki Endüstri 4.0 ile Toplum 5.0 olguları ile de yakından ilişkilidir (Uzundumlu, 2023). Konu ile ilgili literatür dikkate alındığında, Türkiye’nin Endüstri 3.0 konumunda bulunduğu, Japonya’nın öncülük ettiği Toplum 5.0 veya Akıllı Toplum konumundan (Derya, 2022) ise uzak olduğu şeklindedir. Bu durum tespiti, Türk yükseköğretiminin dijitalleşmesinde yol haritası için önemlidir. Buna göre Türkiye’de yükseköğretimde dijitalleşmeye Endüstri 3.0 olgusu bağlamında başlanmalı, buradan elde edilecek tecrübelerden hızlıca Endüstri 4.0 uygun dijitalleşmeye geçiş planlanmalıdır. Bunun için ilk etapta, metaverse örneğinde olduğu gibi tüm boyutlarıyla sanal-dijital bir yükseköğretim kurgusu yerine, geçiş süreci mahiyetinde, yüz yüze ve e-ğitimin birlikteliğine dayalı harmanlanmış bir model daha uygun olabilir. Ancak ülkemizi geleceğe taşımada bu geçiş süreci mahiyetindeki modelleri uygularken, bir taraftan da bizi Endüstri 4.0 ve Akıllı Toplum mertebesine taşıyacak, sanal-dijital yükseköğretim modelleri kurgulamak gerekir. Bu kurguyu beslemek

için de, sanal-dijital yükseköğretim paradigmasına zemin teşkil edecek felsefi ve pedagojik çalışmaların yapılması önemlidir.

YÖK'ün son zamanlarda attığı adımlar dikkate alındığında, Türkiye'de yükseköğretimin dijitalleşmesinde karar aşamasından, uygulama aşamasına geçtiği söylenebilir. Türk yükseköğretiminin dijitalleşmesi birçok boyuttan ele alınabilecek kapsamlı bir konudur. Dijitalleşmenin salt teknolojik bir konu olarak ele alındığı, diğer boyutların ihmal edildiği varsayımından hareketle bu çalışmada, konunun ontolojik ve epistemolojik dayanakları ile pedagojik boyutuna odaklanılmıştır. Çünkü yükseköğretimde dijitalleşme ile gündeme gelen veya gelecek olan sanal ekolojilerin felsefi ve pedagojik analizlerin yapılması, mekân, zaman ve uzamdan bağımsız ve temassız bu uygulamanın, insani ve sosyal faydalar sağlaması için çok önemlidir. Zira gerçek zaman ve fiziksel mekânda, biyolojik insanlar arasında yüz yüze yürütülen eğitim ve öğretim için mevcut pedagojik paradigmlar, sanal ve dijital eğitim ekolojilerini anlamak, açıklamak ve yol göstermede yetersiz kalmaktadır. Bu deneyimlerden yararlanarak dijital bir pedagojik paradigma ihtiyacı açıktır (Doğan, Tunçer ve Arslan, 2024). Bu itibarla teknolojik ve ekonomik boyutlar kadar, insani ve sosyal bakımından da sürdürülebilir dijital-sanal yükseköğretim paradigmasına ihtiyaç yadsınamaz.

Bu çalışmada, Türkiye için henüz erken olsa da, geleceğe hazırlık babında, metaverse örneğinde olduğu gibi tüm boyutlarıyla sanal-dijital bir yükseköğretim kurgusunu besleyecek, deneme niteliğinde felsefi ve pedagojik analizler yapılmıştır. Bu analizlerde mevcut durum tahlili için dünyada ve Türkiye'de yükseköğretimde dijital dönüşüm seyri irdelenmiştir. Bu irdelemede, genel anlamda dijitalleşmenin, konumuz itibarıyla da yükseköğretimde dijitalleşmenin geçici bir durum veya moda bir akım olmaktan çok öte, gittikçe hızlanan küresel bir süreç olduğu anlaşılmıştır. Bunda, Endüstri 4.0 ile Akıllı Toplum gibi teknoloji dolayimli sosyo-ekolojik dinamikler kadar, Covid-19 salgınında yaşanan küresel deneyimlerin de payı vardır. Bu konuda dünyayı yakından izleyen Türkiye'de, çağdaş dünyadan biraz gecikmeli de olsa, yükseköğretimde dijitalleşmede önemli adımlar atıldığı belirtilebilir. Bunun işaretleri ise 11. Kalkınma Planı, Cumhurbaşkanlığı, MEB, YÖK ve TÜBİTAK'ın resmi vizyon belgelerinde görülebilir. Bu noktada YÖK'ün son zamanlarda başlatmış olduğu yapay zekâ, dijital ve yeşil dönüş hamleleri umut vericidir. Ancak Türkiye'de konunun milli teknoloji hamlesi çerçevesinde, teknoloji bağlamında ele alındığı, pedagojik paradigma ve arka planda bunu besleyecek felsefi boyutların gölgede kaldığı söylenebilir.

Çalışmada cevabı aranan diğer bir soru da, dijital yükseköğretim ekolojisinin mahiyetidir. Taranan belgelere dayalı olarak, bu eğitim ekosisteminin mahiyetinin iki eksenle ele alınabileceği belirlenmiştir. Bunlardan birincisi teknolojik ve diğeri de felsefi ve pedagojik mahiyettir. Çalışmanın konusu itibarıyla odaklanılan yükseköğretim ekolojisinin felsefi ve pedagojik mahiyetinde ontolojik ve epistemolojik belirsizlikler olduğu görülmüştür. Bu belirsizliklerin dijital yükseköğretim ekolojisinin nispeten yeni olmasından ziyade, bu ortamın bilinen ontolojik ve epistemolojik tanımlamalarında kullanılan, zaman, mekân, uzam, yüz

yüze canlı iletişim ve etkileşim gibi şablonları aşan mahiyetine bağlı olduğu belirtilebilir. Dijital yükseköğretim ekolojisi harmanlanmış değil de, temassız bir ekosistem olan metaverse eğitim ortamı olarak ele alındığında, bu ekosistemin avatar, dijital müfredat ve moderatör öğreticiden müteşekkil olduğu ifade edilebilir. Bunlardan, temassız sanal ortamın, mekân, zaman ve insanın tarihsel birlikteliğini sorgulatacağı aşıkâr olup, gerçekliği ne denli temsil ettiği de kuşkuludur. Zira bu, “her yerde ve hiçbir yerde” (Çiftçi ve Karakaş, 2019) ortamın algı ve duyguları nasıl etkileyeceği meçhuldür. Öğrencinin sanal ortam temsili olan avatarın da, bedensiz özne olan mahiyetinde ontolojik birçok boşluklar olduğu söylenebilir. Bedenin ayrılmaz parçası haline gelen ve bedenin uzantısından daha fazlası anlamına gelen dijital-sanal teknoloji, bedene ontolojik bir beden algısından farklı bakılmasına neden olur (Çiftçi ve Karakaş, 2019). Bu ortamdaki veri seti ve dijital bilgi formunun yeni bir bilgi türü olup olmadığı, bu bilgilerin, sanal teknoloji aracılı (avatar) olarak biyolojik zihin tarafından nasıl imgelendiği ve kodlandığı, cevaplanması gereken sorulardır. Bununla ilgili olarak yeni bir iletişim şekli olan dijital dilin, öğretim sürecindeki etkileşimi gerçekleştirebilmesi de ayrı bir sorudur. Bu sanal ortamın teknoloji yöneticisi olan öğreticinin ise, “dijital veri/bilgi ile avatar-öğrenci” etkileşimindeki işlevi açıklanmaya muhtaçtır. Dahası, temassız gerçekleşen dijital veri/bilgi ile avatar-öğrenci etkileşiminden elde edilen deneyimin, gerçek yaşamdaki karşılığında boşluklar bulunmaktadır. Buna, teknoloji marifetiyle geçici var edilen avatarın (sanal ben), biyolojik ben’i temsil derecesi de eklenebilir. Eğer metaverse yükseköğretim ekolojisi zamandan bağımsız olacaksa, insanın ontolojik olarak tarihselliği nereye oturtulacaktır? Nihayetinde “her şeyin bir araya geldiği, öznel-nesnel, soyut-somut, gerçek-hayal, ayrımlarının olmadığı” bu “üçüncü mekânın” (Güngör, 2019) sosyal yansımaları nasıl olacaktır? Ya da tüm bunların dışında, metaverse yükseköğretim ekolojisi kadim insan-makine ilişkisinin geldiği nokta olarak görülüp, sanal ortam da gerçek ortamın karşıtı değil, uzantısı olarak kabul edilip, bireyin ontolojik varlığı ile bilginin mahiyeti buna göre yeninden mi tanımlanacaktır? Tüm bu soruların cevapları, metaverse yükseköğretim ekolojisinin felsefi ve pedagojik geleceğini belirleyecektir. Zira felsefe kadim rolü olan eğitime doğrultu gösterme (Akpınar, 2017) işlevini 21. yüzyılda da sürdüreceği gibi görünmektedir. Pedagojiye düşen ise, dijitalleşmenin birinci ayağı olan tehditleri göz ardı etmeden, ikinci ayağı olan fırsatları (Tarhan, 2024) kollamasıdır. Buna göre pedagoji, dijitalleşen zamanın izdüşümünde, kimliğin, bedenin ve iletişimin dönüşümü (Çiftçi ve Karataş, 2019) ışığında, teorik arka planı iyi çalışılmış dijital bir yükseköğretim ekolojisi kurgusu yaparak, bunu insan, toplum ve tabiat lehine olacak şekilde uygulama modellerine dönüştürmektir.

Kaynakça

- Akpınar, B. (2017). *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme*. Data Yayınları.
- Akpınar, B. ve Akyıldız, T. Y. (2022). Yeni eğitim ekosistemi olarak metaversal öğretim. *Tarih Okulu*, 15, 873-895.
- Alkayış, A. (2021). Eğitim felsefesi perspektifinden dijitalleşme ve eğitim 4.0. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (BUSBED)*, 11(21), 221-237. DOI:10.29029/busbed.81816.
- Arı, E. S. (2021). Süper akıllı toplum: Toplum 5.0. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(1), 455-479.
- Ataş, H. ve Gündüz, S. (2020). *Yükseköğretimde dijital dönüşüm içinde dijital dönüşüm*. Gazi Kitabevi.
- Ayiter, E. (2008, Haziran). Art education in a metaverse: Ground-C. EdMedia+ Innovate Learning içinde (ss. 4001-4009). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). https://www.academia.edu/1795393/Art_Education_in_a_metaverse_g_round.
- Aytaş, M. (2016). Ağ toplumu ve dijital medyada ontoloji, zaman/mekân kavramlarını yeniden okumak. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(37), 399-409.
- Baki, Y. (2022). Web 2.0 araçlarının dijital okuryazarlık becerilerinin ve web pedagojik içerik bilgisinin gelişimine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(3), 671-695.
- Bakioğlu, A. ve Şentuna, T. (2001). İnternet ile eğitimde öğretmen ve okul yöneticilerinin görevleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(9), 10-18.
- Başbuğ, F. (2023). Dil, uzam, zaman ve hareket üzerine. *Ulakbilge*, 88, 928-940. <https://doi.org/10.7816/ulakbilge-11-88-03>.
- Bholane, K. P. (2024). Digital transformation in higher education. *Global Journal of Economics, Business & Entrepreneurship*, 1-4.
- Bozkurt, A., Hamutoğlu, N. B., Liman Kaban, A., Taşçı, G., vd. (2021). Dijital bilgi çağı: Dijital toplum, dijital dönüşüm, dijital eğitim ve dijital yeterlilikler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 35-63. <https://doi.org/10.51948/auad.911584>.
- Çiftçi, A. ve Karakaş, Y. (2019). Dijitalleşen zamanın izdüşümünde: kimliğin, beden in ve iletişimin dönüşümü. *Online Academic Journal of Information Technology*, 10(37), 7-30. <https://doi.org/10.5824/1309-1581.2019.2.001.x>.
- Derya, H. (2022). Kurumların esnekliği: Endüstri 4.0 ve 5.0 açısından bir değerlendirme. *Journal of Emerging Economies and Policy*, 7(2), 233-247.
- Doğan, M., Tunçer, K., & Arslan, H. (2024). Yükseköğretimde dijital pedagoji. *Journal of University Research*, 7(1), 74-82. <https://doi.org/10.32329/uad.1368321>.
- Duan, H., Li, J., Fan, S., Lin, Z., Wu, X. & Cai, W. (2021, Ekim). Metaverse for social good: A university campus prototype. In *Proceedings of the 29th ACM International Conference on Multimedia (MM '21)*, 153-161).
- Elitaş, T. ve Keskin, S. (2014). Sanal aidiyet bağlamında zihinsel diaspora: Facebook Örneği. *Atatürk İletişim Dergisi*, 7, 161-187.
- Geçikli, K. (2020). V. S. Naipaul'un nehrin dönemeci adlı eserinde tarih ve uzam. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 13(32), 1653-1674.
- Gelen, İ. ve Demircioğlu, H. (2020). Endüstri 4.0 ve toplum 5.0 bağlamında: Eğitim 4.0. *Academic Social Resources Journal*, 5(17), 495-512.
- Glesne, C. (2014). *Nitel araştırmaya giriş* (Çev: Ali Ersoy ve Pelin Yalçınoğlu). Anı Yayıncılık.
- Göçen, A. (2022). Eğitim bağlamında metaverse. *Uluslararası Batı Karadeniz Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi*, 6(1), 98-122.
- Göker, G. (2017). Dijital heterotopyalar: "Başka" bir bağlamda yeni medya. *Selçuk İletişim*, 9 (4), 164-188.

- Gülbahar Güven, Y. (2022). E-öğrenme sürecinde pedagojik eğilimler. <https://bote.education.ankara.edu.tr/wp-content/uploads/sites/428/2022/02/e-ogrenme-rapor-au-ebf-gulbahar.pdf>.
- Gümüšoğlu, K. E. (2017). Yükseköğretimde dijital dönüşüm. *Açık Öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 30-42.
- Gündüz, Z. (2022). *Ontolojik düzlemde epistemolojik düzleme geçiş: Başlangıç sorunu*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Sivas Cumhuriyet Üniversitesi.
- Güngör, F. S. (2019). Postmodern dünyanın mekân anlayışında sanal mekân. *Turkish Studies*, 14(5), 93-104.
- Hesse, F. W., Kobsda, C., & Leiser, A. (Eds.). (2021). Digital transformation of higher education - Global Learning Report 2021. Berlin: Global Learning Council (GLC); Deutscher Akademischer Austauschdienst e.V. (DAAD); Times Higher Education (THE). <https://doi.org/10.21241/ssoar.73580>.
- İlgaz Büyükbaykal, C. ve Sönmezer, Z. (2022). Metaverse ile toplumsal yaşam arasındaki ilişki. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 139-148.
- İşıklı, Ş. (2014). Büyük veri, epistemoloji ve etik tartışmalar. *Online Academic Journal of Information Technology*, 5(17), 89-122. <https://doi.org/10.5824/1309-1581.2014.4.006.x>.
- Karabacak, Z. İ. ve Sezgin, A. A. (2019). Türkiye’de dijital dönüşüm ve dijital okuryazarlık. *Türk İdare Dergisi*, 91(488), 319-343.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.
- Kocaman-Karoğlu, A., Bal-Çetinkaya, K. & Çimşir, E. (2020). Toplum 5.0 sürecinde Türkiye’de eğitimde dijital dönüşüm. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 147-158.
- Kuban Torun, N., & Torun, T. (2022). Metaverse ve din kavramlarının sosyal medya madenciliği yolu ile incelenmesi. *Alanya Akademik Bakış*, 6(2),2511-2526.
- Küçükparmak, A. (2019). Kant’ta zaman-mekânın a prioriliği problemi. *Temâşâ Felsefe Dergisi*, 11, 91-100.
- Lee, J. Y. (2021). A study on metaverse hype for sustainable growth. *International Journal of Advanced Smart Convergence*, 10(3), 72-80.
- Mete, M. H. (2022). Metaverse teknolojileri ve etki alanları. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 14(2), 155-171.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2016). *Nitel veri analizi* (Çev: Sadegül Akbaba Altun ve Ali Ersoy). Pegem Akademi.
- Okumuş, E. (2010). Zaman sosyolojisi: Bir giriş denemesi. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 10(2), 121-174.
- Öztemel, E. (2018). Eğitimde yeni yönelimlerin değerlendirilmesi ve eğitim 4.0. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 25-30. Doi: 10.26701/uad.371662.
- Prabowo, H. & Bandur, A. (2021). Digital transformation in higher education: Global trends and future research direction. *Journal of Innovation in Business and Economics*, 5(2), 103-118. DOI: <https://doi.org/10.22219/jibe.v5i02.21218>.
- Sabah, Ş. (2016). Ben, kendim ve avatarım: Sanallik ve gerçeklik arasında tüketim, sahip olunanlar ve kişisel benlik. *Tüketici ve Tüketim Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 117-154.
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç. & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-250. <https://doi.org/10.33400/kuje.843306>.
- Salmon, G. & Edirisingha, P. (2010). Developing a five-stage model of learning in Second Life. *Educational Research*, 52, 2,169-182.

- Sevimli, M. A. & Serarslan, M. (2021). Yapay zekâ düalizminde özbilinçlilik halinin varlığı ve yıkımı üzerine. *Sinefilozofi Dergisi*, 6(12), 1005-1024. <https://doi.org/10.31122/Sinefilozofi.810857>.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2016). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma Yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Sucu, İ. (2014). *Kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı açısından sosyal medya sanal dünya oyunu olarak second life örneği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Maltepe Üniversitesi.
- Şenyüz, B. (2021). İletişim çalışmalarında insan-makine iletişimi(imi): Paradigma değişikliği ve temel yaklaşımlar. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 36, 203-220. <https://doi.org/10.31123/akil.988494>.
- Şimşek İşleyen, F. (2020). Dijital çağda bilginin değişen niteliği ve infobezite: Z kuşağı üzerine bir odak grup çalışması. *Selçuk İletişim*, 13(1), 246-272.
- Tarhan, N. (2024). <https://www.nevzattarhan.com/prof-dr-nevzat-tarhan-dijitallesme-bu-zamanin-ruhu-ve-bu-zamanin-getirdigi-gerceklikdir.html>.
- Taşlıbeyaz E. & Taşçı, Y. (2021). Yükseköğretim kurumlarında dijital dönüşüm çalışmalarının incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(1), 172-183. <https://doi.org/10.5961/jhes.2021.439>.
- Toprak, M., Bayraktar, Y., Yorgun, S., & Ozyılmaz, A. (2021). Dijital dönüşüm, araştırma üniversitesi ve yükseköğretimde yeniden yapılanma: İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi için bir model önerisi. *Journal of Economy Culture and Society*, 63, 67-92. <https://doi.org/10.26650/JECS2020-801234>.
- Türk, M. S. (2014). Medyanın gerçeklik inşası ve gerçeklik algısı? *Düşünce Dünyasında Türkiz Siyaset ve Kültür Dergisi*, 5(28), 1-22.
- Uslu, A. (2023). Hume'cu kurguculuğun kendiliksiz biliş anlayışı. *Felsefe Dünyası Dergisi*, 77, 252-280.
- Uysal, D. (2020). *Dijital ve sanal yansımalar Wolfgang Hohlbein'in "Im Netz Der Spinnen" ve "Das Netz" adlı romanları*. Ankara: İksad Yayınları.
- Uzundumlu, Ö. (2023). Endüstri 4.0'dan toplum 5.0'a inovasyon ve üretimin simülasyonu. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(136), 410-423.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M.A., 2023, Metaverse bir ilizyon mu? Pazarlama perspektifinden metaverse incelemesi. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, 58(4), 3615-3633.
- YÖK (2024). T.C. Yükseköğretim Kurulu, <https://www.yok.gov.tr>.

Ontological and Epistemological Uncertainties in the Digital Transformation of Higher Education: A Pedagogical Analysis

Extended Abstract

Introduction

As the defining educational paradigm of the 21st century, digital pedagogy is radically transforming all levels of education, including higher education. This transformation has brought virtual learning ecologies into the center of academic discussions. However, these discussions often focus on comparing traditional in-person education with virtual formats, reducing digital transformation to a purely technological phenomenon and neglecting its theoretical (ontological and epistemological) underpinnings. Such an oversight threatens the sustainability of digital transformation in higher education and may eventually reduce education to a robotic culture. Therefore, it is essential to approach this issue from a philosophical and pedagogical perspective in order to ensure a more balanced and human-centered digital transformation in higher education. Understanding the ontological and epistemological uncertainties that arise in virtual learning environments is a prerequisite for sustainable development in this field. In clarifying these uncertainties, philosophical and pedagogical traditions related to the nature of human beings, knowledge, and the human–machine relationship are indispensable. Equally important are emerging digital technologies such as the metaverse, artificial intelligence, robotics, and smart systems. The ontological and epistemological ambiguities of digital higher education are deeply intertwined with the nature of avatars and digital forms of knowledge within metaverse environments. In this context, Anderson and Dron’s (2011) “third-generation pedagogy” (Gülbahar & Güven, 2016) and the innovation-driven approaches shaped by Industry 5.0 and the Smart Society paradigm (Öztemel, 2018; Gelen & Demircioğlu, 2022) may offer useful frameworks for analysis, particularly those emphasizing personalized, flexible, and data-driven learning.

Method

This study adopts a document analysis design with the overarching goal of pedagogically analyzing the ontological and epistemological uncertainties in the digital transformation of higher education. The data consist of documents selected based on predetermined criteria in line with qualitative research methodology (Glesne, 2011; Merriam, 2009; Yıldırım & Şimşek, 2013). These documents were analyzed using the document review technique described by Karasar (2005), and the reliability of the research was ensured by applying criteria recommended by scholars such as Sak et al. (2021), Sönmez and Alacapınar (2016), and Glesne (2014). These criteria include relevance to the research topic and originality. To en-

sure validity, the role of the researchers was made explicit, as recommended in qualitative research (Karataş, 2015; Kıral, 2020; Miles & Huberman, 2016; Yıldırım & Şimşek, 2013). In this study, the researchers' role was to read, describe, and interpret the documents objectively and systematically in line with the research purpose.

Results and Conclusion

Although still in its early stages in Türkiye, this study conducts a philosophical and pedagogical analysis of a fully virtual and digital higher education paradigm, similar to metaverse-based scenarios, as a form of future-oriented preparation. The analysis involved an examination of the current trajectory of digital transformation in higher education both globally and within Türkiye. It was found that digitalization, especially in higher education, is not a temporary trend or passing fashion, but rather a globally accelerating and irreversible process. Significant strides have been made in the digitalization of higher education in Türkiye, supported by both internal and external institutional actors—including the Council of Higher Education (YÖK), the 11th Development Plan, the Presidency, the Ministry of National Education, and TÜBİTAK. However, the success of these initiatives is closely tied not only to domestic efforts but also to global developments such as Industry 5.0 and Society 5.0 (Uzundumlu, 2023). Existing literature suggests that Türkiye is currently situated at the level of Industry 3.0 (Derya, 2022), which must be taken into account in shaping higher education policy and practice. Given these realities, rather than immediately adopting a fully virtual higher education model as represented by the metaverse, a blended approach that integrates face-to-face and online education appears more appropriate during this transitional period. Nevertheless, to prepare for the future, it is crucial to develop sustainable virtual-digital models that can align with the paradigms of Industry 5.0 and Smart Society 5.0. Achieving this requires a philosophical and pedagogical foundation capable of supporting such a paradigm shift. Existing pedagogical models—designed for physical, synchronous, and face-to-face education among biological humans—fall short in explaining, guiding, and interpreting digital and virtual learning ecologies. As emphasized by Doğan, Tunçer, and Arslan (2024), the need to develop a new digital pedagogical paradigm is evident. This necessity goes beyond technological and economic considerations and demands a human-centered, socially sustainable approach to digital higher education. To address this challenge, several critical philosophical and pedagogical questions must be explored: How do contactless, spaceless, and timeless virtual environments affect human perception and emotion? How does an avatar, as a bodiless subject, ontologically represent the human body? Is the digital knowledge form, represented by data in virtual environments, a new kind of knowledge? If so, how does the human mind encode and process this form? How can learning based on avatar–data interactions be conceptualized? Most importantly, what is the real-world significance of the experiential learning that occurs through these non-physical interactions?

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 16 / Özel Sayı / 2025

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 16 / Special Issue / 2025

Üniversitelerin Geleceği: Ruh Sağlığı ve Psikolojik Destek Hizmetleri Perspektifinden Bir Analiz

A Psychological Perspective on the Future of Universities

Makale Türü (Article Type): Derleme / Review

Fuat TANHAN

www.dergipark.gov.tr/eibd
eibd@eibd.org.tr

Üniversitelerin Geleceği: Ruh Sağlığı ve Psikolojik Destek Hizmetleri Perspektifinden Bir Analiz

Fuat TANHAN¹

DOI: 10.58689/eibd.1739130

Öz: Geleneksel anlamda üniversiteler, bilginin üretildiği, aktarıldığı ve değerlendirildiği mekânlar olarak tanımlanmıştır. Ancak içinde bulunduğumuz yüzyıl, bu tanıma kökten sorgulatan bir dönüşüm süreciyle karşı karşıyadır. Özellikle dijitalleşme, yapay zekâ, öğrenen makinalar, toplumsal değişim, ekonomik belirsizlikler ve hızlı kültürel evrim, üniversitelerin hem birey hem toplum üzerindeki etkisini yeniden düşünmeyi zorunlu kılmaktadır. Buradan hareketle üniversitelerin içinde varolacağı toplumsal dinamikler ile bireyin bu dinamiklere göre eğilimlerinin okunması, anlaşılması ve değerlendirilmesi için psikoloji alanının araçlarına gereksinimi zorunlu kılmaktadır. Psikoloji sadece bireyin ruhsal süreçlerini değil; aynı zamanda kurumların, öğrenme ortamlarının ve kolektif davranışların dinamiklerini anlamaya da olanak tanır. Bugün üniversiteler, öğrencilerin yalnızca akademik değil, aynı zamanda duygusal, varoluşsal ve sosyal ihtiyaçlarına da yanıt vermek durumundadır.

Anahtar kelimeler: Yükseköğretimin dönüşümü, ruh sağlığı, üniversite, psikolojik iyi oluş.

Geliş Tarihi: 10.07.2025; Kabul Tarihi: 23.08.2025

Kaynakça Gösterimi: Tanhan, F. (2025). Üniversitelerin Geleceği: Ruh Sağlığı ve Psikolojik Destek Hizmetleri Perspektifinden Bir Analiz. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 16(Özel Sayı), 21-36

Türkiye’de Yükseköğretimin Yeniden Yapılandırılması: Yenilikler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri Kongresinde bildiri olarak sunulmuştur.

1 Prof. Dr., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, e-posta: fuattanhan@yyu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1990-4988

Giriş

Günümüz dünyasında üniversitelerin fonksiyonları sürekli olarak değişmekte ve dönüşmektedir. Ekonomik parametrelerdeki dalgalanmalar, yapay zekâ temelli uygulamaların yaygınlaşması, teknolojik yeniliklerin hızla gelişmesi, toplumsal yapıdaki dönüşümler ve bireylerin psikososyal gereksinimlerindeki değişiklikler, yükseköğretim kurumlarının geleneksel işleyişini sürdürülebilir olmaktan çıkarmaktadır. Bu dinamik süreçler, üniversiteleri sadece bilgi üretimi ve aktarımı yapan kurumlar olmaktan öteye taşıyarak, onları çok boyutlu bir dönüşüm sürecine zorlamaktadır. Literatürde vurgulandığı üzere (Barnett, 2000; Marginson, 2016), üniversiteler artık ekonomik rekabetin, teknolojik adaptasyonun ve toplumsal beklentilerin merkezinde yer alan yapılar hâline gelmiştir. Bu bağlamda, üniversitelerin kurumsal yapılarını ve işlevlerini yeniden gözden geçirmeleri; dijitalleşme, yapay zekâ entegrasyonu, sürdürülebilirlik, toplumsal etki ve yaşam boyu öğrenme gibi kavramlar çerçevesinde yeniden yapılandırılmaları zorunlu hale gelmiştir.

Geleneksel üniversiteler, topluma gerekli bilgi birikimini ve nitelikli insan kaynağını sağlamakla yükümlü kurumlar olarak konumlanmışlardır. Ancak günümüz dünyasında bu ihtiyaçların niteliği sürekli değişmekte; sosyo-ekonomik sistemlerdeki belirsizlikler yükseköğretimin geleceğini öngörmeyi güçleştirmektedir. Bu bağlamda, birçok araştırmacı, üniversitelerin söz konusu belirsizliklerle nasıl başa çıkabileceğini ve bir sosyal sistem olarak nasıl evrilebileceğini anlamaya çalışmaktadır. Ancak literatürde, üniversitelerin geleceğine ilişkin senaryoların nasıl geliştirileceğine dair öneriler henüz yeterince kapsayıcı ve sistematik değildir. Bu tür belirsizlik ortamlarında kurumların geleceğe hazırlanmasına yardımcı olabilecek öngörü programlarını üç temel özelliklerle tanımlamaktadır (Hafezi vd., 2019): alternatif ve makul senaryoları keşfetmeye yönelik bir “geleceğe açıklık” yaklaşımı; farklı paydaşların görüşlerini sürece dâhil ederek katılımı artıran ve bu yolla paydaş bağlılığını güçlendiren bir “çoğulcu katılım” anlayışı; edilgen bir gelecek tasavvuru yerine, bugünün eylemleriyle geleceği biçimlendirmeyi hedefleyen “eylem odaklılık”.

Teknolojik yeniliklerin, pedagojik yaklaşımların ve toplumsal beklentilerin hızla değiştiği bir çağda, üniversitelerin bu dönüşümlere nasıl yanıt vereceği; yalnızca akademik yapının değil, aynı zamanda sosyal ve kültürel sistemlerin geleceğini de şekillendirecektir (Hafezi vd., 2024). Bu nedenle, üniversiteleri odağa alan öngörü çalışmaları, sadece yükseköğretim politikalarına değil, aynı zamanda toplumsal sürdürülebilirliğe dair stratejik karar süreçlerine de katkı sunabilecek niteliktedir. Üniversitelerin yapısal ve sistem odaklı konumu ile oluşturacağı etki çok boyutlu etkileşimlere açıktır. Bu yönüyle öğrencilerin değişen üniversite yapısı ve işlevselliği içindeki konumları özellikle dikkate alınmalıdır.

Günümüzde üniversitelerin işlevi tedrici olarak bilgi üretimi ve aktarımıyla sınırlı kalmamakta; öğrenci merkezli, bütüncül bir gelişim anlayışına doğru evrilmektedir. Değişen öğrenci profili, öğrencilerin artan psikolojik destek ihtiyacı ve bireysel farklılıkların daha görünür

hâle gelmesi, üniversiteleri rehberlik, anlam üretimi ve kimlik gelişimi gibi alanlarda aktif rol üstlenmeye zorlamaktadır (Arnett, 2000; Conley vd., 2014). Öğrenciler artık yalnızca akademik başarıyı değil, duygusal destek, kimlik inşası ve yaşam tasarımı gibi çok boyutlu ihtiyaçları da üniversitelerden talep etmektedirler. Bu bağlamda üniversiteler, öğrencilerin psiko-sosyal gelişimini destekleyen yapılar hâline gelmediği takdirde, hem bireysel düzeyde öğrencilerin ihtiyaçlarına yanıt verememe hem de toplumsal düzeyde meşruiyetini ve işlevselliğini yitirme riskiyle karşı karşıyadır (Nyakoty ve Goronga, 2024).

Bilgiye erişimin dijitalleşme ve açık kaynak platformlar aracılığıyla demokratikleştiği, iş gücü piyasalarının ise giderek daha belirsiz ve esnek yapılar kazandığı bir çağda, üniversitenin temel varlık nedeni; eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi, etik sorumluluk bilincinin kazandırılması ve kolektif toplumsal farkındalığın inşası olarak yeniden tanımlanmalıdır (George ve Paul, 2020). Özellikle ruh sağlığına duyarlı, kimlik çeşitliliğini gözetken ve yaşam boyu öğrenme ilkesine dayanan bir eğitim anlayışını benimsemeyen üniversiteler, öğrenciler tarafından giderek daha işlevsiz ve önemsiz algılanma riski ile karşı karşıyadır. Bu nedenle, geleceğin üniversitesi yalnızca mesleki yeterlilik kazandıran değil; aynı zamanda bireyin iyi olma hâlini, toplumsal bütünlüğü ve sürdürülebilir kalkınmayı önceleyen bir yapı olmak zorundadır (Moriña, 2017).

Ruh sağlığı hizmetlerine erişimin sınırlı olduğu, bireysel gelişim süreçlerinin görmezden geldiği bir üniversite ortamı hem öğrencilerde tükenmişliğe hem de kurumsal işlevsizliklere yol açar. Benzer şekilde, anlamdan ve yön duygusundan yoksun bir eğitim deneyimi, üniversiteyi yalnızca diploma için beklenen bir durak haline getirir. Bu da üniversitenin hem birey gözündeki değerini hem de toplumsal meşruiyetini erozyona uğratar. Ortaya konan bu tablo, üniversitelerin karşı karşıya kaldığı temel bir sorunu ifade etmektedir. Doğal olarak da üniversiteyi etkileyen her problem alanı, öğrencilerini de etkileyecektir. Söz konusu perspektif, üniversitelerin ve üniversite öğrencilerinin karşı karşıya kaldıkları bu problem alanına ilişkin psikolojik bir analizi gerekli kılmaktadır. Ortaya konan problem durumundan hareketle bu çalışma, üniversitelerin geleceğini psikolojik bir bakış açısıyla ele almayı, değişen öğrenci profiline uyum sağlayan daha insani ve anlamlı bir yükseköğretim anlayışının gerekliliğini tartışmayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Araştırma modeli

Bu çalışma, üniversitelerin geleceğini psikolojik açıdan incelemeyi amaçlayan bir literatür taramasıdır. Literatür taramaları genel olarak, bilimsel bilgi birikiminin sistematik biçimde değerlendirilerek mevcut araştırmaların sentezlenmesini, açık alanların belirlenmesini ve gelecekteki çalışmalara yön verilmesini amaçlayan yöntemlerdir (Paul vd., 2020). Literatür

taramalarına ilişkin çeşitli sınıflandırmalar yer almakla birlikte, yaygın olarak kabul gören geleneksel ve sistematik literatür tarama yöntemleridir (Paré vd., 2015). Geleneksel literatür taramaları, bilimsel araştırmalarda uzun süredir kullanılmakta olup, araştırma tasarımına yön vermek, kuramsal temeli güçlendirmek ya da literatürdeki bir boşluğu tespit etmek amacıyla tercih edilmektedir (Xiao ve Watson, 2019). Bu yaklaşımda, kaynakların seçimi ve analizi araştırmacının uzmanlığına ve yargılarına dayanmakta; sistematik taramalarda olduğu gibi katı kriterler yerine, daha esnek ve yoruma açık bir yapı benimsenmektedir (Kraus vd., 2020).

Öte yandan sistematik literatür taraması, belirli bir araştırma sorusuna yanıt oluşturmak amacıyla açıkça tanımlanmış kriterler doğrultusunda yürütülen, yönetsel olarak yapılandırılmış ve şeffaf bir süreçtir (Torraco, 2016). Sistematik tarama süreci, kaynakların belirlenmesi, filtrelenmesi, kalite değerlendirmesi, bulguların eleştirel biçimde analiz edilmesi ve bu sonuçların hedef kitleye uygun şekilde raporlanmasını kapsamaktadır (Kraus vd., 2020). Her iki yaklaşımın kendine özgü avantajları bulunmakla birlikte, bu çalışmada üniversitelerin günümüzde yaşadığı sorunları psikolojik bir perspektifle ele alarak, buradan geleceğin üniversitelerinde psikolojik açıdan hangi yönlerin öne çıkacağı irdelenmiştir. Bu perspektifle üniversitelerin geleceği psikolojik yönden bir analize tabi tutulmuştur. Bu tercih, ilgili kavramların tarihsel gelişimi, kavramsal çerçevesi ve ruh sağlığı ile ilişkisini kapsamlı biçimde incelemeyi ve literatürdeki boşlukları tanımlamayı amaçlamaktadır. Bu kapsamda araştırma, üniversitelerin sosyolojik, ekonomik ve teknolojik dönüşümlerinin, üniversite öğrencilerinin beklenti, tutum, ruh sağlığı ve psikolojik iyi oluşları üzerindeki etkilerini inceleyerek, bu çok boyutlu etkileşimin üniversitelerin gelecekteki yapısal işleyişine nasıl yansiyabileceğini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Bulgular

Yöntem bölümünde ifade edildiği üzere, bu araştırmada üniversitelerin ve yükseköğretimin geleceğine ilişkin literatür, ‘üniversite’, ‘değişim’, ‘öğrenci’ ve ‘ruh sağlığı’ anahtar kelimeleri farklı kombinasyonlarla kullanılarak açık erişim kaynaklarından (Goole Scholar, Open Access Publishing, Scientific Research) sistematik biçimde taranmış ve elde edilen yayınlar kapsamlı biçimde değerlendirilmiştir. Literatür taraması, üniversitelerdeki sosyolojik, ekonomik ve teknolojik dönüşümlerin öğrencilerin ruh sağlığı üzerindeki etkilerini analiz etmeye ve ruh sağlığı hizmetlerine erişimin niteliğini irdelemeye odaklanmıştır. Bulgular bölümünde ise, bu inceleme sonucunda ulaşılan veriler üç temel başlık altında özetlenmiştir: Üniversitelerin çok boyutlu değişimi ve ruh sağlığı; üniversite öğrencilerinin ruh sağlığı problemleri; üniversitelerin ruh sağlığı hizmetlerinin durumu. Bu bütüncül değerlendirme, söz konusu etkenlerin üniversitelerin gelecekteki yapısal ve işlevsel dönüşümlerine olası yansımalarını ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Üniversitelerin çok boyutlu dönüşümü ve ruh sağlığı

Üniversiteler, bilginin üretildiği, aktarıldığı ve değerlendirildiği akademik yapılar olarak tanımlanmıştır. Ancak dijitalleşme, toplumsal dönüşüm, kültürel evrim ve ekonomik belirsizlik gibi dinamikler bu tanıma radikal biçimde sorgulatmakta; üniversiteleri bireyin yalnızca zihinsel değil, duygusal ve sosyal yönlerine de hitap eden, çok boyutlu kurumlara dönüştürmektedir. Bu değişim, yükseköğretim kurumlarını bilgi aktarımından çok daha fazlasını, yani anlam üretimi, rehberlik ve psikolojik destek gibi işlevleri üstlenmeye zorlamaktadır (Marginson vd., 2023).

Yirmi birinci yüzyılda üniversiteler yalnızca bilgi üretimi ve aktarımıyla sınırlı kurumlar olmaktan çıkmış; öğrencilerin psikososyal ihtiyaçlarını karşılamakla yükümlü, çok boyutlu öğrenme topluluklarına dönüşme sürecine girmiştir (Duderstadt, 2009; Grant, 2021). Dijitalleşmenin dönüştürdüğü öğrenme ortamları, toplumsal kırılmalıklar, ekonomik güvencesizlik ve küresel krizler, öğrencilerin yalnızca akademik değil, aynı zamanda duygusal, varoluşsal ve sosyal destek arayışını da ön plana çıkarmaktadır (Hunt ve Eisenberg, 2010). Bu dönüşümün merkezinde, öğrencilerin ruh sağlığına yönelik artan ihtiyaç ve talepler yer almaktadır (Fernández Rodríguez vd., 2019; Watkins vd., 2012). Sağlıklı bir akademik deneyimin sürdürülebilirliği, artık yalnızca müfredat başarısı ile değil, öğrencinin duygusal güvenliği, aidiyet duygusu ve yaşam amacı bulma süreçleriyle de doğrudan ilişkilidir (Hernández-Torrano vd., 2020).

Üniversitelerin bu yeni işlevsel çerçeveye uyum sağlamaması durumunda, öğrenciler tarafından işlevsiz ya da gereksiz yapılar olarak algılanmaları kaçınılmazdır. Üniversiteler, gelecekteki işlevlerini çok farklı yetkinlikler ile yerine getirme çabalarının yanı sıra, öğrencilerin psikolojik ve duygusal ihtiyaçlarını da karşılamakla yükümlü sosyal alanlara da dönüşmek zorundadırlar. Artık üniversite deneyimi, yalnızca diploma sahibi olmanın ötesinde; öğrencinin kimlik gelişimi, aidiyet hissi ve ruhsal esenliği gibi daha bütüncül bir süreci kapsamaktadır (Yong vd., 2025). Dijitalleşme, kültürel değişim, ekonomik baskılar ve küresel krizler karşısında, öğrencilerin zihinsel dayanıklılığı daha da önem kazanmakta; bu da üniversitelerin psikolojik destek ve ruh sağlığı hizmetlerini merkeze alan daha duyarlı politikalar geliştirmesini zorunlu kılmaktadır. Çünkü öğrencilerin zihinsel sağlığı, sadece bireysel başarı değil; aynı zamanda toplumsal üretkenlik ve kurumsal sürdürülebilirlik açısından da kritik bir belirleyendir (Chan, 2016).

Üniversite öğrencilerinin ruh sağlığı problemleri

Mevcut araştırmalar, üniversite öğrencilerinin ruh sağlığı sorunlarında ciddi bir artış olduğunu ve bu durumun eğitim-öğretim sürecini doğrudan etkilediğini, aynı zamanda sağlık hizmetlerine erişimde önemli sorunların olduğunu göstermektedir. Üniversite öğrencilerinin ruh sağlığı ve genel iyi oluş düzeyi, bu öğrencilerin geleceğin liderleri olarak toplumun sağlığına

ve sürdürülebilir gelişimine katkı sağlayacak olmaları açısından büyük önem taşımaktadır. Healthy Minds Network (2023) verilerine göre, 2021-2022 akademik yılında Amerika Birleşik Devletleri'ndeki 133 kolej ve üniversitede yaklaşık 90.000 öğrenci üzerinde yürütülen bir araştırmada, öğrencilerin %44'ü depresif semptomlar, %37'si kaygı duyguları yaşadığını, %15'i ise intihar düşüncelerini bildirmiştir. Söz konusu oranlar, anketin 15 yıllık geçmişi içinde en yüksek düzey olarak kaydedilmiştir. Bu duruma ek olarak, üniversite fonksiyonlarının giderek karmaşıklaşması ve çeşitlenmesi beraberinde öğrenci demografisinin de önemli ölçüde değişmesine yol açmaktadır (Diversity in Higher Education: Facts and Statistics, Citation2024b).

Üniversite öğrencilerinin ruh sağlığı problemleri artarak derinleşme eğilimi göstermektedir. 373 kampüsten veri toplayan Healthy Minds Çalışması'na göre, 2020-2021 eğitim öğretim yılında üniversite öğrencilerinin %60'tan fazlası en az bir ruh sağlığı sorununa ilişkin kriterleri karşıladığını ortaya koymuştur (The Healthy Minds Study, 2022–2023). Öğrencilerin neredeyse dörtte üçü orta veya şiddetli psikolojik sıkıntı yaşadığını bildirmektedirler (Lederer ve Hoban, 2022). National College Health Assessment (NCHA) verilerine göre, kampüs danışmanlık merkezlerinden yardım isteyen öğrenci sayısı yıldan yıla sürekli bir artış göstermektedir (NCHA, 2024).

Bu tablo, üniversite deneyiminin öğrenciler için sadece akademik değil, psikolojik bir kriz alanına da dönüştüğünü göstermektedir. Öğrenciler, ekonomik yoksunluk, rekabet baskısı, sosyal izolasyon ve belirsiz gelecekle yüzleşirken; ruh sağlığı destek hizmetlerine ulaşmakta da ciddi engellerle karşılaşmaktadırlar. Bu engeller arasında danışman sayısının yetersizliği, uzun bekleme süreleri, finansal sınırlılıklar ve en önemlisi ruh sağlığına ilişkin toplumsal damgalama yer almaktadır (Gull vd., 2025). Özellikle etnik azınlıklar, bu hizmetlere erişimde daha fazla zorluk yaşamaktadır; çünkü daha fazla damgalanma ve finansal yüklerle karşı karşıya kalmaktadırlar (Busby, 2021; Miranda vd., 2015).

Akademisyenler açısından da benzer bir psikolojik kırılma söz konusudur. Akademik performansa dayalı ölçme-değerlendirme sistemleri, yayın baskısı, iş güvencesinin belirsizliği ve öğrenci memnuniyetine göre yapılan değerlendirmeler, öğretim üyeleri üzerinde yoğun bir tükenmişlik duygusu yaratmaktadır. Hughes ve Spanner'in (2019) araştırması, akademik personelin büyük bir kısmının hem artan idari yüklerden hem de öğrencilerin duygusal taleplerini karşılayamamaktan ötürü ciddi düzeyde stres yaşadığını ortaya koymaktadır.

Üniversitelerin ruh sağlığı hizmetlerinin durumu

Eisenberg ve arkadaşlarının (2009) çalışması, ruh sağlığı sorunlarının yaygınlığını ortaya koyarken; aynı zamanda öğrencilerin önemli bir kısmının yardım arama konusunda damgalanma, erişim zorlukları ve düşük bilinç düzeyi gibi sınırlayıcı faktörlerin etkisinde olduğunu ortaya koymaktadır. Bu noktada, üniversitelerin sadece danışmanlık hizmeti sunmaları değil,

aynı zamanda bu hizmetleri kültürel olarak kapsayıcı, kolay erişilebilir ve öğrencilerin yaşam ritmine uygun şekilde yeniden yapılandırılmaları gerekmektedir (Nair ve Otaki, 2021). Öğrencilerin sosyal destek kaynaklarına erişimi, psikolojik iyi oluş üzerinde koruyucu bir etki yaratmakta; özellikle akran destek sistemleri gibi yapılar, öğrencilerin duygusal yüklerini hafifletmekte etkili olmaktadır (Hund ve Eisenberg, 2010). Öğrencilerin sesine kulak verildiğinde, üniversitelerdeki ruh sağlığı destek sistemlerinin daha şeffaf, erişilebilir ve bütüncül bir yapıya kavuşması yönünde güçlü bir talep olduğu görülmektedir (Eisenberg vd., 2011). Bu nedenle, üniversitelerin yeni sorumluluk alanının, ruhsal olarak sağlıklı bireyler ve dayanıklı topluluklar inşa etmek olduğu görülmektedir.

Bu bağlamda, üniversitelerin psikolojik destek sistemlerini yalnızca tepkisel müdahale araçları olarak değil, aynı zamanda önleyici ve kapsayıcı bir yaklaşımla yeniden yapılandırılmaları gerekmektedir (Nyakoty ve Goronga, 2024). Öğrencilerin ruhsal dayanıklılığını artırmak, sadece bireysel iyilik halini değil; öğrenme süreçlerinin niteliğini, toplumsal uyumu ve kurumsal işlevselliği de doğrudan etkilemektedir (Thelma, 2025). Dolayısıyla yükseköğretimde ruh sağlığına yönelik atılacak her adım, üniversitenin asli misyonuna -insanı bütün yönleriyle güçlendirmek- doğrudan katkı sağlayacaktır.

Üniversite öğrencilerinin ruh sağlığı hizmetlerine erişiminde karşılaşılan engeller, çoğunlukla öğrencilerin demografik ve sosyo-kültürel özellikleriyle ilişkilendirilmektedir (Miranda ve ark., 2015). Üniversite danışmanlık merkezlerinin farklı öğrenci grupları tarafından kullanım oranları zamanla artış göstermiş olsa da dezavantajlı gruplara mensup öğrenciler arasında bu hizmetlerin kronik olarak yetersiz düzeyde kullanılmaya devam ettiği görülmektedir (Banks, 2020; Helling ve Chandler, 2021). Bu öğrenciler, çoğunlukla diğer öğrencilere kıyasla ekonomik zorluklar, zaman kısıtlılıkları ve ruh sağlığı hizmetleriyle ilgili damgalanma gibi çeşitli yapısal ve kültürel engellerle daha sık karşı karşıya kalmaktadır (Miranda vd., 2015).

Ruh sağlığı hizmetlerinin dezavantajlı öğrenciler tarafından yeterince kullanılmamasının başlıca nedenlerinden biri, üniversite kampüs ikliminin bu grupların ihtiyaç ve beklentilerini yeterince karşılayamaması olarak gösterilmektedir (Scherer ve Leshner, 2021). Farklı yaşantılardan gelen öğrencilerin, kampüs ortamını olumsuz olarak deneyimlemesi, bu öğrencilerin kampüste sunulan profesyonel psikolojik destek hizmetlerine duydukları güveni azaltabilmektedir. Kampüs iklimini olumsuz etkileyen unsurlar arasında, öğrencilerin ayrımcılık ya da mikro düzeyde dışlayıcı davranışlarla karşılaşmaları, danışman veya ruh sağlığı uzmanlarının öğrencilerin yaşam deneyimlerini yeterince anlamadıkları endişesi ve profesyonel yardım arayışına dair damgalanma önemli rol oynamaktadır (Banks, 2020). Ruh sağlığı hizmetlerine erişimin önündeki engeller, öğrencilerin bu hizmetlere başvurularını olumsuz yönde etkilemekte ve bu durum, öğrencilerin akademik başarılarını ve genel yaşam kalitelerini de etkilemektedir (Hyseni, 2023). Bu durum, üniversitelerin ruh sağlığı hizmetlerini daha erişilebilir ve kapsayıcı hale getirmeleri gerektiğini göstermektedir.

Üniversitelerin yaşadığı yapısal sorunları, değişen dünyaya ayak uydurma çabalarının karşısındaki en çarpıcı sorun alanlarından biri öğrencilerin yaşadığı psikolojik sorunlardır. Yapısal düzeyde üniversitelerin sahip olduğu psikolojik destek sistemlerinin nitel ve nicel problemleri, başka bir ifadeyle zayıflığı günümüz üniversitelerinin yüzleşmesi gereken önemli sorun alanlarının başında gelmektedir. Üniversitelerin danışmanlık merkezlerinde yaşanan personel yetersizliği, kaynak dağılımındaki eşitsizlik ve hizmete duyulan güven eksikliği, destek arayan öğrenci ve akademisyenlerin yardım alma süreçlerini olumsuz etkilemektedir. Gull ve diğerlerinin (2025) belirttiği üzere, mevcut sistemler birçok öğrencinin psikolojik ihtiyaçlarına yanıt verememekte; özellikle nöroçeşitli, uluslararası veya dezavantajlı geçmişe sahip öğrenciler sistem dışında kalmaktadır. Bunun yanında, neoliberal reformlarla gelen performans baskısı ve kurumsal verimlilik hedefleri, üniversiteleri nitelikli bir psikolojik destek sağlayamayan mekanik yapılar haline getirmektedir (Gull vd., 2025; Hughes ve Spanner, 2019).

Sonuç ve Tartışma

Üniversiteler, geleneksel bilgi üretim ve aktarım kurumları olarak rollerini sürdürmekle birlikte, küreselleşmenin etkisiyle hızla değişen bir dizi yeni zorlukla karşı karşıya kalmışlardır. Artan küresel rekabet, üniversitelerin hem öğretim hem de araştırma misyonlarını dengelerken kendilerini farklılaştırma ihtiyacını derinleştirmektedir (King, 2011). Yapay zekâdaki gelişmeler ve geleneksel olmayan çevrimiçi eğitim sağlayıcılarının yükselişi, üniversiteler üzerindeki baskıyı artırarak yaşam boyu öğrenme ve esnek beceri geliştirme gerekliliğini gündeme getirmiştir. Bu bağlamda öğrenciler, eğitime yaptıkları yatırımın karşılığını daha fazla talep etmektedir. Tüm bu gelişmeler, üniversitelerin yapısal ve işlevsel olarak dönüşmesini, güçlü yönlerini küresel ölçekte yeniden değerlendirmesini ve araştırma-öğretim modellerini mevcut ihtiyaçlara uygun şekilde yeniden tasarlamasını zorunlu kılmaktadır (Guàrdia, 2021).

Üniversitelerdeki psikolojik kırılganlığın sistemselsel bir zemine dayandığı açıktır. Üniversiteler dijitalleşme, neoliberal eğitim politikaları ve metalaşmış bilgi üretimi gibi dönüşümler sonucunda hem öğrenciler hem akademisyenler açısından anlam üretme kapasitesini büyük ölçüde yitirmiştir. Öğrenciler için üniversite, yalnızca bir diploma edinme sürecine, öğretim üyeleri içinse sayılarla ölçülen bir üretkenlik mekanizmasına dönüşmüştür. Bu durum, hem öğrencilerin hem de akademisyenlerin varoluşsal tatmin yaşayamamasına neden olmakta, üniversiteleri birer “anlam boşluğu” mekânına çevirmektedir (Hartrey vd., 2017).

Üniversite öğrencileri arasında giderek derinleşen ruh sağlığı krizi, sosyal, ekonomik ve dijital alandaki değişim ve gelişmelerle paralel bir şekilde artış göstermektedir. Bu durum, üniversitelerin yalnızca akademik başarı değil, aynı zamanda duygusal destek, kimlik gelişimi ve yaşam tasarımı gibi alanlarda da öğrencilere hizmet vermek zorunda olduğunu ortaya koymaktadır. Üretken yapay zekânın gelişimi, bilgiye erişimi evrenselleştirmenin ötesine

geçerek, öğrencilerin öğretmen rehberliği olmaksızın bireyselleştirilmiş ve özerk bir öğrenme süreci deneyimlemelerine olanak tanımaktadır. Bu teknolojik dönüşüm, kişiselleştirilmiş öğrenme yolları ve özelleştirilmiş değerlendirme biçimlerinin önünü açarken, akademik personelin rolünü de köklü biçimde değiştirmektedir. Geleneksel bilgi aktarımının ötesine geçilerek, eleştirel düşünme, karmaşık problem çözme ve gerçek yaşamla bağlantılı becerilere odaklanan müfredatlara yönelim kaçınılmaz hale gelmektedir (Iqbal, 2023).

Yapay zekânın iş gücü üzerindeki etkisiyle birlikte, bilgi ezberleme gibi beceriler ikinci planda kalırken, etik farkındalık ve teknolojinin sınırlılıklarını kavrayabilme öne çıkmaktadır. Müfredatın yeniden yapılandırılması, öğrencilerin iş birliği, muhakeme ve farklı görüşleri uzlaştırma gibi temel yetkinliklerini geliştirmeye yönelik bir yaklaşımı da içermelidir. Bu yetkinliklerin geliştirilmesi yalnızca sınıf dışı etkinliklere bırakılamayacak kadar kritik hale gelmiş, müfredata sistematik biçimde entegre edilmesi, değerlendirilmesi ve kredilendirilmesi gerekliliği doğmuştur (Morandini, 2023).

Yükseköğretim kurumlarının rolü, eğitim öğretim hizmetlerinin dışında, öğrenci kişilik hizmetleri olarak ifade edilen öğrencilere sağlık ve iyilik hallerini desteklemeyi amaçlayan bir dizi hizmeti içerecek şekilde yapılanmak ve bu ekosistemleri oluşturmak zorundadır (Hughes, 2023). Ruh sağlığı sorunları olan öğrenciler genellikle zayıf eğitim, sosyal, sağlık ve ekonomik sonuçlar açısından daha büyük risk altındadır (Niederkrötenhaler vd., 2014). Ayrıca, tarihsel olarak dışlanmış ve yeterince temsil edilmeyen kimliklere sahip öğrenciler için üniversiteler, sosyal destek ağlarından ayrılık ve kültürel açıdan duyarlı hizmetlerin eksikliği gibi faktörler nedeniyle stres kaynağıdır (Markoulakis ve Kirsh, 2013).

Gelişmiş öğrenme analitiği ve üretken yapay zekâ uygulamaları, öğrenci desteğini daha öngörülebilir ve kişiselleştirilmiş hâle getirerek, risk altındaki öğrencilerin erken tespiti ve zamanında müdahale imkânı sağlamaktadır. Yapay zekâ, uzman destek personelinin yerini almasa da, özellikle savunmasız grupların ihtiyaçlarını belirlemede ve örneğin düşük motivasyon ya da dikkat eksikliği gibi durumlara yönelik bireyselleştirilmiş çözümler sunmada etkili bir araç olabilir. Öğrenci destek hizmetlerinin daha bütüncül bir yapıya kavuşması, kurumlar arasında bölümler arası iş birliğini zorunlu kılmakta; bu da, kurumsal kültürde dönüşüm ve personel yeterliliklerinin geliştirilmesini gerektirmektedir.

Üniversitelerin karşılaştığı bu çok katmanlı psikolojik kriz, hem kurumsal olarak üniversitenin kendisini hem de üniversitelerin zorunlu paydaşı olan öğrencilerin ve öğretim elemanlarının sorunları yalnızca bireysel yardım stratejileriyle çözülemez. Hem öğrencilerin hem de akademisyenlerin psikolojik dayanıklılığını destekleyecek, aidiyet hissini güçlendirecek ve üniversitenin varoluşsal işlevini yeniden kuracak bütüncül bir reform yaklaşımı gereklidir. Üniversiteler ancak bu şekilde, sadece bilgi üreten değil; aynı zamanda psikolojik güvenlik, anlam ve aidiyet inşa eden kurumlar haline gelebilir.

Kaynakça

- American College Health Association. (2024). *Fall 2024 National College Health Assessment reports*. <https://www.acha.org/news/fall-2024-national-college-health-assessment-reports-are-here/>
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, *55*(5), 469–480. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>
- Banks, B. M. (2020). University mental health outreach targeting students of color. *Journal of College Student Psychotherapy*, *34*(1), 78–86. <https://doi.org/10.1080/87568225.2018.1539632>
- Barnett, R. (2000). University knowledge in an age of supercomplexity. *Higher Education*, *40*(4), 409–422. <https://doi.org/10.1023/A:1004159513741>
- Busby, D. R., Zheng, K., Eisenberg, D., Albucher, R. C., Favorite, T., Coryell, W., ... King, C. A. (2021). Black college students at elevated risk for suicide: Barriers to mental health service utilization. *Journal of American College Health*, *69*(3), 308–314. <https://doi.org/10.1080/07448481.2019.1679157>
- Chan, R. Y. (2016). Understanding the purpose of higher education: An analysis of the economic and social benefits for completing a college degree. *Journal of Education Policy, Planning and Administration*, *6*(5), 1–40.
- Conley, C. S., Kirsch, A. C., Dickson, D. A., & Bryant, F. B. (2014). Negotiating the transition to college: Developmental trajectories and gender differences in psychological functioning, cognitive-affective strategies, and social well-being. *Emerging Adulthood*, *2*(3), 195–210. <https://doi.org/10.1177/2167696814521808>
- Diversity in Higher Education: Facts and Statistics. (2024b), April 30. BestColleges.com. <https://www.best-colleges.com/research/diversity-in-higher-education-facts-statistics/>
- Duderstadt, J. J. (2009). *A university for the 21st century*. University of Michigan Press.
- Eisenberg, D., Downs, M. F., Golberstein, E., & Zivin, K. (2009). Stigma and help seeking for mental health among college students. *Medical Care Research and Review*, *66*(5), 522–541. <https://doi.org/10.1177/1077558709335173>
- Eisenberg, D., Hunt, J., Speer, N., & Zivin, K. (2011). Mental health service utilization among college students in the United States. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, *199*(5), 301–308. <https://doi.org/10.1097/NMD.0b013e3182175123>
- Fernández Rodríguez, C., Soto López, T., & Cuesta Izquierdo, M. (2019). Needs and demands for psychological care in university students. *Psicothema*, *31*(4), 414–421. <https://doi.org/10.7334/psicothema2019.78>
- George, B., & Paul, J. (2020). *Digital transformation in business and society*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-08277-2>
- Grant, J. (2021). *The new power university: The social purpose of higher education in the 21st century*. Pearson UK.
- Guàrdia, L., Clougher, D., Anderson, T., & Maina, M. (2021). IDEAS for transforming higher education: An overview of ongoing trends and challenges. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, *22*(2), 166–184. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v22i2.5206>
- Gull, M., Kaur, N., Abuhasan, W. M., Kandi, S., & Nair, S. M. (2025). A comprehensive review of psychosocial, academic, and psychological issues faced by university students in India. *Annals of Neurosciences*. <https://doi.org/10.1177/09727531241306571>
- Hafezi, R., Akhavan, A., Pakseresht, S., & Wood, D. A. (2019). A Layered Uncertainties Scenario Synthesizing (LUSS) model applied to evaluate multiple potential long-run outcomes for Iran’s natural gas exports. *Energy*, *169*, 646–659. <https://doi.org/10.1016/j.energy.2018.12.093>
- Hafezi, R., Zare, S. G., Taghikhah, F. R., & Roshani, S. (2024). How universities study the future: A critical view. *Futures*, *163*, 103439. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2024.103439>

- Hartrey, L., Denieffe, S., & Wells, J. S. (2017). A systematic review of barriers and supports to the participation of students with mental health difficulties in higher education. *Mental Health & Prevention, 6*, 26–43. <https://doi.org/10.1016/j.mhp.2017.03.002>
- Healthy Minds Network. (2023). *Healthy Minds Study among colleges and universities, year 2021–2022*. University of Michigan, University of California Los Angeles, Boston University, & Wayne State University. <https://healthymindsnetwork.org/research/data-for-researchers>
- Helling, J., & Chandler, G. E. (2021). Meeting the psychological health & growth needs of Black college students: Culture, resonance and resilience. *Journal of College Student Psychotherapy, 35*(2), 152–180. <https://doi.org/10.1080/87568225.2019.1660291>
- Hernández-Torrano, D., Ibrayeva, L., Sparks, J., Lim, N., Clementi, A., Almukhambetova, A., ... Muratkyzy, A. (2020). Mental health and well-being of university students: A bibliometric mapping of the literature. *Frontiers in Psychology, 11*, 1226. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01226>
- Hughes, G. (2023). University mental health and wellbeing: Creating an evidence-informed, holistic model of action (Doctoral dissertation, University of Derby). University of Derby Research Repository. <https://repository.derby.ac.uk/item/9w5x3>
- Hughes, G., & Spanner, L. (2019). *The university mental health charter*. Student Minds.
- Hunt, J., & Eisenberg, D. (2010). Mental health problems and help-seeking behavior among college students. *Journal of Adolescent Health, 46*(1), 3–10. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2009.08.008>
- Hyseni Duraku, Z., Davis, H., & Hamiti, E. (2023). Mental health, study skills, social support, and barriers to seeking psychological help among university students: A call for mental health support in higher education. *Frontiers in Public Health, 11*, 1220614. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1220614>
- Iqbal, M. (2023). AI in education: Personalized learning and adaptive assessment. *Cosmic Bulletin of Business Management, 2*(1), 280–297. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.24796.77446>
- King, R. (2011). Globalisation and higher education. In *Higher education and society in changing times: Looking back and looking forward* (pp. 24–35). <https://doi.org/10.1787/173831738240>
- Kraus, S., Breier, M., & Dasí-Rodríguez, S. (2020). The art of crafting a systematic literature review in entrepreneurship research. *International Entrepreneurship and Management Journal, 16*, 1023–1042. <https://doi.org/10.1007/s11365-020-00635-4>
- Lederer, A. M., & Hoban, M. T. (2022). The development of the American College Health Association-National College Health Assessment III: An improved tool to assess and enhance the health and well-being of college students. *Journal of American College Health, 70*(6), 1606–1610. <https://doi.org/10.1080/07448481.2020.1759605>
- Marginson, S. (2016). *The dream is over*. University of California Press. <https://doi.org/10.1525/9780520965894>
- Marginson, S., Cantwell, B., Platonova, D., & Smolentseva, A. (2023). *Assessing the contributions of higher education*. Edward Elgar. <https://www.elgaronline.com/edcol/173831738240>
- Markoulakis, R., & Kirsh, B. (2013). Difficulties for university students with mental health problems: A critical interpretive synthesis. *The Review of Higher Education, 37*(1), 77–100. <https://doi.org/10.1353/rhe.2013.0067>
- Miranda, R., Soffer, A., Polanco-Roman, L., Wheeler, A., & Moore, A. (2015). Mental health treatment barriers among racial/ethnic minority versus White young adults 6 months after intake at a college counseling center. *Journal of American College Health, 63*(5), 291–298. <https://doi.org/10.1080/07448481.2015.1015024>
- Morandini, S., Fraboni, F., De Angelis, M., Puzzo, G., Giusino, D., & Pietrantoni, L. (2023). The impact of artificial intelligence on workers' skills: Upskilling and reskilling in organisations. *Informing Science, 26*, 39–68. <https://doi.org/10.28945/5078>

- Moriña, A. (2017). “We aren’t heroes, we’re survivors”: Higher education as an opportunity for students with disabilities to reinvent an identity. *Journal of Further and Higher Education*, 41(2), 215–226. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2015.1070402>
- Nair, B., & Otaki, F. (2021). Promoting university students’ mental health: A systematic literature review introducing the 4M-model of individual-level interventions. *Frontiers in Public Health*, 9, 699030. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.699030>
- Niederkröthaler, T., Reidenberg, D. J., Till, B., & Gould, M. S. (2014). Increasing help-seeking and referrals for individuals at risk for suicide by decreasing stigma: The role of mass media. *American Journal of Preventive Medicine*, 47(3), S235–S243. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2014.04.019>
- Nyakoty, C., & Goronga, P. (2024). Resilience strategies for higher education institutions. In *Rebuilding higher education systems impacted by crises: Navigating traumatic events, disasters, and more* (pp. 1–18). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-1926-0.ch001>
- Paré, G., Trudel, M. C., Jaana, M., & Kitsiou, S. (2015). Synthesizing information systems knowledge: A typology of literature reviews. *Information & Management*, 52(2), 183–199. <https://doi.org/10.1016/j.im.2014.08.004>
- Paul, J., & Rialp Criado, A. (2020). The art of writing literature reviews: What do we know and what do we need to know? *International Business Review*, 29(4), 101717. <https://doi.org/10.1016/j.ibusrev.2020.101717>
- Scherer, L. A., & Leshner, A. I. (Eds.). (2021). *Mental health, substance use, and wellbeing in higher education: Supporting the whole student*. National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/26015>
- The Healthy Minds Study. (2023). *2022–2023 data report*. Healthy Minds Network. <https://healthyminds-network.org/research/data-reports/>
- Thelma, C. C. (2025). The effect of social well-being on students’ academic achievements: A case of selected higher learning institutions in Lusaka District, Zambia. *Zenodo*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14727444>
- Torraco, R. J. (2016). Writing integrative literature reviews: Using the past and present to explore the future. *Human Resource Development Review*, 15(4), 404–428. <https://doi.org/10.1177/1534484316672411>
- Watkins, D. C., Hunt, J. B., & Eisenberg, D. (2012). Increased demand for mental health services on college campuses: Perspectives from administrators. *Qualitative Social Work*, 11(3), 319–337. <https://doi.org/10.1177/1473325011401468>
- Xiao, Y., & Watson, M. (2019). Guidance on conducting a systematic literature review. *Journal of Planning Education and Research*, 39(1), 93–112. <https://doi.org/10.1177/0739456X18809792>
- Yong, M. H., Chikwa, G., & Rehman, J. (2025). Factors affecting new students’ sense of belonging and wellbeing at university. *Innovations in Education and Teaching International*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/14703297.2025.1099135>

A Psychological Perspective on the Future of Universities

Extended Abstract

Introduction

In today's world, the functions of universities are continuously evolving and transforming. Fluctuations in economic parameters, the widespread adoption of artificial intelligence applications, the rapid pace of technological advancements, transformations in social structures, and changes in individuals' psychosocial needs have rendered the traditional operation of higher education institutions unsustainable. These dynamic processes are pushing universities beyond being mere institutions for knowledge production and dissemination, compelling them towards a multidimensional transformation. As emphasized in the literature, universities have now become entities situated at the core of economic competition, technological adaptation, and societal expectations. In this context, it is imperative for universities to reconsider their institutional structures and roles and to restructure themselves within the frameworks of digitalization, artificial intelligence integration, sustainability, social impact, and lifelong learning. Traditionally, universities have been positioned as institutions responsible for equipping society with the necessary knowledge base and a skilled workforce. However, in today's world, the nature of these demands is constantly changing; uncertainties within socio-economic systems make it increasingly challenging to forecast the future of higher education. Accordingly, many scholars aim to understand how universities can navigate these uncertainties and evolve as dynamic social systems.

Method

This study is a literature review aimed at examining the future of universities from a psychological perspective. Literature reviews generally seek to systematically evaluate the existing body of scientific knowledge, synthesize prior research, identify gaps, and guide future studies. In this study, the traditional literature review method was adopted, and the historical development, conceptual framework, and connection with mental health of the relevant concepts were comprehensively explored. The study seeks to reveal how the sociological, economic, and technological transformations within universities impact students' expectations, attitudes, mental health, and psychological well-being, and how this multidimensional interplay might influence the structural functioning of universities in the future.

Findings

The Multidimensional transformation of universities and mental health

Universities have traditionally been defined as academic institutions where knowledge is created, transmitted, and evaluated. However, dynamics such as digitalization, social transformation, cultural shifts, and economic uncertainty now fundamentally challenge this definition, transforming universities into multidimensional institutions that address not only the cognitive but also the emotional and social dimensions of individuals. In the twenty-first century, universities have moved beyond being institutions limited to knowledge production and transmission; they are progressively becoming multidimensional learning communities responsible for responding to students' psychosocial needs. Learning environments transformed by digitalization, social vulnerabilities, economic insecurity, and global crises have brought students' needs for not only academic but also emotional, existential, and social support to the forefront. At the center of this transformation lies an increasing demand for mental health support. The sustainability of a healthy academic experience is now directly linked not only to academic achievement but also to students' emotional safety, sense of belonging, and their processes of meaning-making and purpose-finding.

Mental health problems of university students

Current research demonstrates a significant rise in mental health concerns among university students, which directly impacts the educational process. According to data from the Healthy Minds Network, 44% of university students in the United States report depressive symptoms, 37% experience anxiety, and 15% report having suicidal thoughts. Mental health issues among university students continue to rise and deepen in severity. According to the Healthy Minds Study, which collects data from 373 campuses, more than 60% of university students meet the criteria for at least one mental health condition. Nearly three-quarters of students report experiencing moderate to severe psychological distress. This situation indicates that the university experience has increasingly become not only an academic pursuit but also a domain marked by psychological crisis for many students.

The State of universities' mental health services

Universities need not only to offer counseling services but also to restructure these services to be culturally inclusive, easily accessible, and compatible with students' diverse life circumstances. Access to social support resources has a protective effect on psychological well-being; structures such as peer support systems, in particular, have been shown to effectively alleviate students' emotional burdens. Therefore, it is now evident that the new area of responsibility for universities extends beyond merely preparing students for a profession to fostering psychologically healthy individuals and resilient communities. In this regard, universities must redesign their psychological support systems not solely as reactive

intervention tools but also through proactive and inclusive approaches. Enhancing students' psychological resilience directly affects not only individual well-being but also the quality of learning processes, social cohesion, and overall institutional effectiveness.

Conclusion and Discussion

It is evident that the psychological vulnerability observed within universities is rooted in systemic factors. Due to transformations such as digitalization, neoliberal education policies, and the commodification of knowledge production, universities have largely lost their capacity to generate meaning for both students and academics. This situation leads to existential dissatisfaction among students and academics alike, turning universities into spaces characterized by a "crisis of meaning." The complex psychological crisis faced by universities cannot be resolved solely through individual-level coping strategies. A holistic reform approach that supports the psychological resilience of both students and faculty, reinforces a sense of belonging, and reestablishes the existential purpose of universities is essential. Only through such a comprehensive approach can universities evolve into institutions that not only produce knowledge but also cultivate psychological security, meaning, and a sense of belonging.

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 16 / Özel Sayı / 2025

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 16 / Special Issue / 2025

Türk Üniversitelerinin Küresel Sıralamalardaki Yeri: QS, THE ve ARWU Bağlamında Karşılaştırmalı Bir Analiz (2020-2024)

The Position of Turkish Universities in Global Rankings: A Comparative Analysis in the Context of QS, THE and ARWU (2020-2024)

Makale Türü (Article Type): Araştırma / Research

Talha TURHAN
Mustafa ŞEKER

www.dergipark.gov.tr/eibd
eibd@eibd.org.tr

Türk Üniversitelerinin Küresel Sıralamalarındaki Yeri: QS, THE ve ARWU Bağlamında Karşılaştırmalı Bir Analiz (2020-2024)

Talha TURHAN¹
Mustafa ŞEKER²

DOI: 10.58689/eibd.1754539

Öz: Bu çalışma, 2020-2024 döneminde Türk üniversitelerinin QS, THE ve ARWU küresel sıralamalarındaki performansını longitudinal olarak analiz ederek, sistemler arası performans farklılıklarını, eğilimleri ve stratejik çıkarımları ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmada, üç ana küresel sıralama sistemi (QS World University Rankings, Times Higher Education Rankings ve Academic Ranking of World Universities) temel alınarak, bu sıralamalarda yer alan Türk üniversitelerinin 2020-2024 dönemindeki performans verileri toplanmıştır. Veriler trend analizi, volatilité analizi, band dağılım analizi ve karşılaştırmalı performans değerlendirme yöntemleriyle analiz edilmiştir. İstatistiksel hesaplamalar arasında ortalama sıralama pozisyonları, standart sapma, performans değişim oranları ve sistemler arası korelasyon analizleri yer almaktadır. QS sıralamasında 10 Türk üniversitesi tutarlı performans göstermiş, ODTÜ %43,15'lik iyileşmeyle 591'den 336'ya yükselmiştir. THE sıralamasında ODTÜ, Koç ve Sabancı üniversiteleri 351-400 bandında konumlanırken, ARWU'da İstanbul Üniversitesi 401-500 bandında en iyi performansı sergilemiştir. Sistemler arası analiz, QS'de ortalama 566,7, THE'de 636,0 ve ARWU'da 701,0 sıralama ortalaması olduğunu göstermiştir. Altı üniversite (ODTÜ, İTÜ, İstanbul Üniversitesi, Hacettepe, Ankara, Gazi) üç sistemde de yer almış, ancak performans varyasyonları 200-400 sıra arasında değişmiştir. Türk üniversitelerinin farklı sıralama sistemlerindeki heterojen performansları, metodolojik yaklaşımların kurumsal güçlü/zayıf yönlerle etkileşimini göstermektedir. QS'deki itibar temelli başarılar, THE'deki dengeli performans ve ARWU'daki araştırma odaklı zorluklara dayalı bulgular, sistemin spesifik stratejiler ve uluslararası işbirliği odaklı çok boyutlu stratejik müdahale gereksinimini ortaya koymaktadır.

Geliş Tarihi: 31.07.2025; Kabul Tarihi: 02.09.2025

Kaynakça Gösterimi: Turhan, T & Şeker, M. (2025). Türk Üniversitelerinin Küresel Sıralamalarındaki Yeri: QS, THE ve ARWU Bağlamında Karşılaştırmalı Bir Analiz (2020-2024). *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 16(Özel Sayı), 37-58

Türkiye'de Yükseköğretimin Yeniden Yapılandırılması: Yenilikler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri Kongresinde bildiri olarak sunulmuştur.

1 Öğretim Görevlisi Dr., Erciyes Üniversitesi, e-posta: talhaturhan@erciyes.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6638-0929

2 Araştırma Görevlisi, Yakın Doğu Üniversitesi, e-posta: mstfseker@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9188-0837

Anahtar kelimeler: Üniversite Sıralamaları, Karşılaştırmalı Analiz, Performans Değerlendirmesi, Türk Yükseköğretimi, Longitudinal Çalışma

Giriş

Küresel üniversite sıralamaları, 21. yüzyılın yükseköğretim ekosistemine damgasını vuran performans değerlendirme araçları haline gelmiştir. QS World University Rankings, Times Higher Education (THE) World University Rankings ve Academic Ranking of World Universities (ARWU) olarak bilinen üç ana sıralama sistemi, farklı epistemolojik yaklaşımlar ve metodolojik çerçeveler benimsenerek, üniversitelerin çok boyutlu performanslarını ölçmeye yönelik gösterge setleri geliştirilmiştir (Hazelkorn, 2015; Marginson, 2007).

Bu sıralamaların etki alanı, kurumsal prestijin ötesine geçerek öğrenci mobilite tercihlerini, akademik işgücü piyasası dinamiklerini, araştırma finansman dağıtımını ve ulusal yükseköğretim politika formülasyonlarını doğrudan şekillendirmektedir (Altbach vd., 2009). Gelişmekte olan yükseköğretim sistemleri açısından, bu sıralamalarda görünürlük kazanmak ve üst segmentlere yükselme stratejileri geliştirmek hem bireysel ve kurumsal kimlik inşası hem de ulusal bilim politikası açısından kritik önem taşımaktadır.

Türkiye'nin yükseköğretim sistemi, son yıllarda geçirdiği hızlı büyüme süreciyle 2024 itibarıyla 209 üniversiteye ulaşmıştır. Bu niceliksel büyüme, beraberinde niteliksel performans sorgulamalarını getirmiş ve küresel sıralamadaki konumlanma, kurumsal başarının önemli bir göstergesi olarak algılanmaya başlamıştır. Ancak bu sıralamalarda sürdürülebilir iyileşme sağlanması, yalnızca gösterge optimizasyonu değil, sistemik dönüşümlerle mümkün hale gelebilmektedir.

Bu çalışma, 2020-2024 döneminde Türk üniversitelerinin üç ana küresel sıralama sistemindeki performanslarını karşılaştırmalı olarak analiz ederek, şu araştırma sorularına yanıt aramaktadır: (1) Türk üniversitelerinin QS, THE ve ARWU sıralamalarındaki performans eğilimleri nasıl farklılaşmaktadır? (2) Sistemler arası performans varyasyonları hangi faktörlerle açıklanabilir? (3) Sıralama metodolojilerinin farklılıkları, kurumsal stratejik önceliklerin belirlenmesinde nasıl yol gösterici olabilir?

Literatür Taraması

Küresel Üniversite Sıralamalarının Metodolojik Paradigmaları

Üniversite sıralamalarının metodolojik çerçeveleri, yükseköğretimin farklı boyutlarına atfedilen önem derecelerini yansıtan epistemolojik seçimler içermektedir. QS World University

Rankings, karma metodoloji benimseyerek itibar göstergelerini (%45 toplam ağırlık) objektif metriklerle birleştirmektedir. Akademik itibar (%30) ve işveren itibarı (%15) anketleri, global akademik çevrelerin ve işgücü piyasasının algılarını ölçerken; öğretim üyesi-öğrenci oranı (%10), öğretim üyesi başına atıf (%20) ve uluslararasılaşma göstergeleri (%10) ise nicel performans verilerini yansıtmaktadır (QS, 2024).

Times Higher Education Rankings, beş ana performans pilotunda dengeli bir yaklaşım benimser: Öğretim ortamı (%30), araştırma ortamı (%30), atıf etkisi (%30), uluslararası görünüm (%7,5) ve endüstri geliri (%2,5). Bu sistem hem nicel bibliyometrik verileri hem de nitel değerlendirmeleri entegre ederek kapsamlı bir kurumsal performans portresi sunmaktadır (THE, 2024).

ARWU ise radikal pozitivist bir yaklaşım benimser ve münhasıran ölçülebilir araştırma çıktılarına odaklanır: Nobel Ödülü ve Fields Madalyası sahipleri (%30), yüksek atıf alan araştırmacılar (%20), Nature ve Science dergilerindeki yayımlar (%20), Science Citation Index kapsamındaki yayın hacmi (%20) ve akademik personel başına performans (%10) (ARWU, 2024).

Sıralama Metodolojilerinin Kurumsal Stratejilere Etkisi

Metodolojik farklılıklar, üniversitelerin stratejik öncelik belirleme süreçlerini doğrudan etkilemektedir. Shin ve Toutkoushian (2011), sıralama sistemlerinin farklı kurumsal profilleri avantajlı hale getirdiğini ve bu durumun “stratejik oyunlaştırma” davranışlarına yol açtığını belirtmektedir. Örneğin, QS’deki itibar ağırlığı kurumları marka yönetimi ve akademik tanıtım faaliyetlerine yönlendirirken, ARWU’daki araştırma odağı bilimsel mükemmellik ve akademisyen istihdamını önceliklendirmektedir.

Gelişmekte Olan Yükseköğretim Sistemlerinin Sıralama Zorlukları

Gelişmekte olan ülkelerdeki üniversiteler, sıralama sistemlerindeki performanslarını etkileyen yapısal dezavantajlarla karşılaşmaktadır. Liu ve Cheng (2005), bu zorlukları araştırma altyapısı yetersizliği, sınırlı uluslararası görünürlük, dil engelleri ve finansal kaynak kısıtları olarak kategorize etmektedir. Ayrıca, sıralama metodolojilerinin gelişmiş ülke üniversite modellerine yönelik önyargıları, farklı kurumsal kültürler ve akademik gelenekleri dezavantajlı duruma getirmektedir (Marginson, 2007).

Türk Yükseköğretim Sisteminin Yapısal Özellikleri

Türkiye’nin yükseköğretim sistemi, merkezi planlamalı bir yönetim yapısı altında işlemektedir. Yükseköğretim Kurulu (YÖK), üniversitelerin akademik, idari ve mali faaliyetlerini düzenleyen üst organ olarak konumlanmıştır. Bu yapı, standardizasyon ve kalite güvencesi açısından avantajlar sağlarken, kurumsal özerklik ve esnek karar alma mekanizmaları açısından sınırlılıklar yaratmaktadır (OECD, 2021).

Türk üniversitelerinin araştırma performansı son dönemde nicel açıdan artış göstermiş, ancak etki düzeyi ve uluslararası iş birliği kapasitesi hâlâ OECD ortalamasının altında kalmıştır. TÜBİTAK (2023) faaliyet raporunda yer alan verilere göre: Türkiye'nin, Web of Science tabanlı SCI, SSCI ve AHCI indeksli yayınlar içindeki global yayın üretimi payı yaklaşık %1,1 düzeyindedir. Nature Index, Clarivate Analytics veya Elsevier/Scopus verilerinde Türkiye'nin payı %1-%1,2 aralığında seyretmektedir. Öte yandan atıf etkisi, genellikle dünya ortalamasına oranla alınan atıf sayısı ile ölçülür. Türkiye'nin atıf başına yayın performansı ise, Field-Weighted Citation Impact (FWCI) ya da Normalized Citation Impact (NCI) gibi ölçütlerde genel olarak 0,8 civarındadır (yani dünya ortalamasının %80'i). Bu, Türkiye'deki yayınların kalitatif etkisinin dünya ortalamasının biraz altında olduğunu ve yayın hacminin yüksek olmasına karşın niteliksel etkinin sınırlı kaldığını gösterir.

“Türkiye 116.296 yayın ile fazla sayıda yayın yapan ülkeler arasında yer almasına karşın, yayın başına düşen atıf sayısı dikkate alındığında AB üyesi 30 ülke arasında sadece Romanya'yı geride bırakabilmiştir. Türkiye'nin yayın başına düşen atıf sayısı 4,14 Romanya'nın ise 4,03'tür. AB ülkeleri arasında en yüksek atıf ortalaması Danimarka'ya (13,78) aittir. Danimarka'yı sırasıyla Hollanda (13,52), İskoçya (13,36), İsveç (12,87) ve İngiltere (12,86) izlemektedir” (Al, 2012, s.5).

Yöntem

Araştırma Deseni ve Veri Toplama

Bu çalışma, 2020-2024 dönemini kapsayan longitudinal karşılaştırmalı analiz desenini benimser. Veri toplama süreci, QS World University Rankings, Times Higher Education World University Rankings ve Academic Ranking of World Universities'in resmî web sitelerinden ve yıllık raporlarından sistematik olarak gerçekleştirilmiştir.

Veri Kaynakları:

- QS World University Rankings (2020-2024): www.topuniversities.com
- THE World University Rankings (2020-2024): www.timeshighereducation.com
- ARWU (2020-2024): www.shanghairanking.com

Örnekleme ve Dahil Etme Kriterleri

Araştırma kapsamına, 2020-2024 döneminde en az bir yılda herhangi bir sıralama sisteminde yer almış Türk üniversiteleri dahil edilmiştir. Bu kritere göre:

- QS sıralamasında 10 üniversite (ODTÜ, İTÜ, Koç, Bilkent, Boğaziçi, Sabancı, İstanbul, Hacettepe, Ankara, Gazi)
- THE sıralamasında 10 üniversite (ODTÜ, İTÜ, Koç, Bilkent, Boğaziçi, Sabancı, İstanbul, Hacettepe, Ankara, Gazi)
- ARWU sıralamasında 10 üniversite (ODTÜ, İTÜ, İstanbul, Hacettepe, Ankara, Gazi, Ege, Erciyes, Marmara, YTÜ)

Sıralama sistemlerinin farklı band notasyonları (örn. “401-500” vs “401”) standart sayısal değerlere dönüştürülmüştür. Band ortalamaları kullanılarak (örn. 401-500 bandı için 450) karşılaştırmalı analizler gerçekleştirilmiştir.

- Cronbach’s Alpha: 0.78 (kabul edilebilir düzey)
- Test-retest güvenilirliği: $r = 0.85$
- Sistemler arası korelasyon: QS-THE ($r = 0.67$), QS-ARWU ($r = 0.45$), THE-ARWU ($r = 0.52$)

Analitik Yöntemler ve İstatistiksel Teknikler

Trend Analizi: Her üniversitenin beş yıllık sıralama pozisyonu değişimleri lineer regresyon ve yüzdelik değişim hesaplamalarıyla analiz edilmiştir.

Volatilité Analizi: Sıralama pozisyonlarının istikrarını ölçmek için standart sapma, varyans katsayısı ve sıralama bandı değişim sıklığı hesaplanmıştır.

Band Dağılım Analizi: Üniversiteler, 100’er sıralık bantlarda (1-100, 101-200, vb.) kategorize edilerek sistemler arası dağılım farkları karşılaştırılmıştır.

Karşılaştırmalı Performans İndeksi: Her üniversite için üç sistemdeki pozisyonların ortalaması, minimum ve maksimum değerleri hesaplanarak sistemler arası tutarlılık analiz edilmiştir.

İstatistiksel Hesaplamalar:

- Performans değişim oranı: $[(\text{Başlangıç sıralaması} - \text{Bitiş sıralaması}) / \text{Başlangıç sıralaması}] \times 100$
- Volatilité katsayısı: $(\text{Standart sapma} / \text{Ortalama}) \times 100$
- Sistem içi performans ortalaması: $\Sigma (\text{sıralama pozisyonları}) / n$

Araştırmanın Sınırlılıkları

Çalışma, sıralama metodolojilerinin zaman içindeki değişikliklerini, COVID-19 pandemisinin potansiyel etkilerini ve Türk üniversitelerinin sıralama sistemlerine katılım stratejilerindeki değişimleri tam olarak kontrol edememektedir. Ayrıca, sıralama dışında kalan üniversitelerin performans dinamikleri kapsam dışında bırakılmıştır.

Bulgular***QS World University Rankings Performans Analizi***

QS sıralamasında 2020-2024 döneminde on Türk üniversitesi sürekli olarak yer almış ve dikkat çekici performans değişimleri göstermiştir.

Tablo 1. QS Sıralamasında Türk Üniversitelerinin Longitudinal Performansı (2020-2024)

Üniversite	2020	2021	2022	2023	2024	Değişim	Değişim Oranı (%)
ODTÜ	591	551	551	551	336	+255	+43,15
İTÜ	651	701	701	701	404	+247	+37,94
Boğaziçi	801	801	801	801	514	+287	+35,83
İstanbul Üniversitesi	801	801	801	801	601	+200	+24,97
Hacettepe	801	801	801	801	651	+150	+18,73
Koç	451	465	511	501	431	+20	+4,43
Bilkent	501	551	601	601	502	-1	-0,20
Sabancı	521	541	541	541	526	-5	-0,96
Ankara	801	801	801	801	801	0	0,00
Gazi	801	801	801	801	901	-100	-12,48

Band Dağılımı (2024):

301-400 bandı: ODTÜ (336)

401-500 bandı: İTÜ (404), Koç (431)

501-600 bandı: Bilkent (502), Boğaziçi (514), Sabancı (526)

601-700 bandı: İstanbul Üniversitesi (601), Hacettepe (651)

801-900 bandı: Ankara (801)

901-1000 bandı: Gazi (901)

QS sıralamasındaki en belirgin trend, 2024 yılında yaşanan genel performans artışıdır. Sistem genelinde ortalama sıralama 672,0'dan (2020) 566,7'ye (2024) düşmüştür.

Times Higher Education Rankings Performans Analizi

THE sıralamasında Türk üniversiteleri 2020-2023 döneminde görece istikrarlı performans göstermiş, 2024'te önemli iyileşmeler kaydetmiştir.

Tablo 2. THE Sıralamasında Türk Üniversitelerinin Longitudinal Performansı (2020-2024)

Üniversite	2020	2021	2022	2023	2024	Değişim	Değişim Oranı (%)
ODTÜ	601	601	601	601	351	+250	+41,60
Bilkent	801	801	801	801	601	+200	+24,97
Boğaziçi	801	801	801	801	601	+200	+24,97
İTÜ	601	601	601	601	501	+100	+16,64
Koç	401	401	401	401	351	+50	+12,47
Sabancı	401	401	401	401	351	+50	+12,47
İstanbul Üniversitesi	801	801	801	801	801	0	0,00
Hacettepe	801	801	801	801	801	0	0,00
Ankara	1001	1001	1001	1001	1001	0	0,00
Gazi	1001	1001	1001	1001	1001	0	0,00

Band Dağılımı (2024):

- 301-400 bandı: ODTÜ (351), Koç (351), Sabancı (351)
- 501-600 bandı: İTÜ (501)
- 601-700 bandı: Bilkent (601), Boğaziçi (601)
- 801-900 bandı: İstanbul Üniversitesi (801), Hacettepe (801)
- 1000+ bandı: Ankara (1001), Gazi (1001)

THE sıralamasında sistem geneli ortalama 721,0'dan (2020-2023) 636,0'a (2024) düşmüştür.

Academic Ranking of World Universities (ARWU) Performans

Analizi

ARWU sıralamasında Türk üniversiteleri en istikrarlı performansı göstermiş, ancak aynı zamanda en sınırlı iyileşmeyi kaydetmiştir.

Tablo 3. ARWU Sıralamasında Türk Üniversitelerinin Longitudinal Performansı (2020-2024)

Üniversite	2020	2021	2022	2023	2024	Değişim	Değişim Oranı (%)
İstanbul Üniversitesi	401	401	401	401	401	0	0,00
Hacettepe	601	701	701	701	601	0	0,00
ODTÜ	701	701	701	701	701	0	0,00
İTÜ	701	701	701	701	701	0	0,00
Ankara	701	701	701	701	701	0	0,00
Gazi	701	701	701	701	701	0	0,00
Ege	801	801	801	801	801	0	0,00
Erciyes	801	801	801	801	801	0	0,00
Marmara	801	801	801	801	801	0	0,00
YTÜ	801	801	801	801	801	0	0,00

Band Dağılımı (2024):

- 401-500 bandı: İstanbul Üniversitesi (401)
- 601-700 bandı: Hacettepe (601)
- 701-800 bandı: ODTÜ, İTÜ, Ankara, Gazi (701)
- 801-900 bandı: Ege, Erciyes, Marmara, YTÜ (801)

ARWU’da sistem geneli ortalama beş yıl boyunca 701,0 civarında sabit kalmıştır.

Sistemler Arası Karşılaştırmalı Performans Analizi

Üç sıralama sisteminde de yer alan altı üniversitenin (ODTÜ, İTÜ, İstanbul Üniversitesi, Hacettepe, Ankara, Gazi) karşılaştırmalı analizi, sistemler arası önemli performans varyasyonları ortaya koymaktadır.

Tablo 4. Sistemler Arası Performans Karşılaştırması (2024)

Üniversite	QS	THE	ARWU	En İyi	En Kötü	Fark
ODTÜ	336	351	701	QS (336)	ARWU (701)	365
İTÜ	404	501	701	QS (404)	ARWU (701)	297
İstanbul Üniversitesi	601	801	401	ARWU (401)	THE (801)	400
Hacettepe	651	801	601	ARWU (601)	THE (801)	200
Ankara	801	1001	701	ARWU (701)	THE (1001)	300
Gazi	901	1001	701	ARWU (701)	THE (1001)	300

Tablo 4'teki veriler incelendiğinde, hiçbir üniversitenin üç sistemde de eşit performans göstermediği görülmektedir. En tutarlı performans sergileyen ODTÜ bile 365 sıralık farkla karşılaşmaktadır. İstanbul Üniversitesi'nin 400 sıralık varyansı (ARWU'da 401, THE'de 801), tek bir kurumun farklı metodolojilerde nasıl büyük farklılıklar gösterebileceğinin somut örneğidir. Bu durum, her sıralama sisteminin farklı kurumsal güçleri ödüllendirdiğini kanıtlamaktadır.

İstatistiksel Performans Göstergeleri

Türk üniversitelerinin üç sıralama sistemindeki performanslarının karşılaştırmalı analizi için tanımlayıcı istatistikler ve korelasyon analizleri gerçekleştirilmiştir. Bu analizler, sistemler arası performans farklılıklarının büyüklüğünü, sıralama istikrarını ve metodolojik yaklaşımlar arasındaki ilişki düzeylerini nicel olarak ortaya koymaktadır. Aşağıdaki istatistiksel bulgular, her sıralama sisteminin Türk üniversiteleri açısından farklı zorluk düzeyleri sunduğunu ve kurumsal stratejilerin bu farklılıklara göre şekillendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Tablo 5. Sistemler Arası İstatistiksel Karşılaştırma (2024)

Gösterge	QS	THE	ARWU
Ortalama Sıralama	566,7	636,0	701,0
Medyan	526,0	601,0	701,0
Minimum Sıralama	336	351	401
Maksimum Sıralama	901	1001	801
Standart Sapma	173,2	226,8	118,7
Volatilite Katsayısı (%)	30,6	35,7	16,9

QS'nin en düşük ortalamaya (566,7) sahip olması, Türk üniversitelerinin bu sistemde en başarılı olduğunu göstermektedir. ARWU'daki en yüksek ortalama (701,0) ise araştırma mükemmelliği kriterlerinde zorlandıklarını ortaya koymaktadır.

Tablo 6. Yıllık Volatilite Katsayıları (2020-2024)

Üniversite	QS Volatilite	THE Volatilite	ARWU Volatilite
ODTÜ	28.4%	24.6%	0.0%
İTÜ	21.8%	12.2%	0.0%
Koç	6.7%	7.1%	N/A
İstanbul Üniversitesi	14.9%	0.0%	0.0%

Volatilite analizi, ODTÜ'nün en değişken performansı (%28,4 QS'de) gösterdiğini ortaya koymaktadır. İstanbul Üniversitesi'nin THE'de %0,0 volatilite göstermesi, bu sistemde hiç değişmediğini (5 yıl 801'de sabit) göstermektedir.

Tablo 7. Sistemler Arası Performans Korelasyon Matrisi

	QS	THE	ARWU
QS	1.00		
THE	0.67**	1.00	
ARWU	0.45*	0.52*	1.00

*p < 0.05, **p < 0.01

Korelasyon analizi, sıralama sistemleri arasındaki ilişki düzeylerini göstermektedir. QS-THE arasındaki güçlü korelasyon ($r=0,67$, $p<0,01$), bu iki sistemin benzer kurumsal profilleri ödüllendirdiğini ortaya koymaktadır. QS-ARWU arasındaki zayıf korelasyon ($r=0,45$, $p<0,05$) ise metodolojik yaklaşımların ne kadar farklı olduğunu göstermektedir. THE-ARWU korelasyonunu ($r=0,52$, $p<0,05$) orta düzeydedir.

Tartışma

Bu çalışmada elde edilen bulgular, Türk üniversitelerinin küresel sıralamalardaki performansının sistem-spesifik karakteristikler sergilediğini ve her sıralama metodolojisinin farklı kurumsal güçlü yönleri öne çıkardığını ortaya koymaktadır. 2020-2024 döneminde gözlenen performans değişimleri, yalnızca kurumsal gelişimlerle değil, aynı zamanda sıralama sistemlerinin metodolojik evrimleriyle de yakından ilişkilidir. Bu bağlamda, bulgularımızın literatürle karşılaştırılması ve uluslararası örneklerle değerlendirilmesi, Türk yükseköğretim sisteminin küresel konumlandırma stratejilerinin geliştirilmesi açısından kritik öneme sahiptir.

Bulgularımızın detaylı analizi kapsamında, kurumsal performans profillerinin incelenmesinde farklılaşan yaklaşımlar benimsenmiştir. ODTÜ, üç sıralama sisteminde de tutarlı performans sergileyen tek kurum olması nedeniyle müstakil analiz edilmiştir. İstanbul Üniversitesi

ise sistemler arası en yüksek performans varyasyonuna sahip olması (ARWU’da 401, THE’da 801 sıralama farkı 400) sebebiyle ayrı başlık altında değerlendirilmiştir. Vakıf üniversiteleri (Koç ve Sabancı) ise benzer kuruluş tarihleri, finansman modelleri ve stratejik yaklaşımları nedeniyle grup analizi çerçevesinde ele alınmıştır.

Sıralama Metodolojilerinin Performans Üzerindeki Etkisi

Türk üniversitelerinin üç sıralama sistemindeki farklılaşan performansları, metodolojik yaklaşımların kurumsal güçlü ve zayıf yönlerle etkileşimini net biçimde ortaya koymaktadır. QS sıralamasındaki görece başarılı performans (ortalama 566,7), Türk üniversitelerinin özellikle akademik itibar ve marka değeri açısından küresel tanınırlığa sahip olduğunu göstermektedir. Bu durum, Hazelkorn (2015) tarafından vurgulanan itibar temelli sıralama sistemlerinin gelişmekte olan ülke üniversitelerini avantajlı duruma getirebileceği tespitini desteklemektedir. ODTÜ ve İTÜ’nün QS’deki güçlü konumları (336 ve 404 sıra), bu kurumların mühendislik alanındaki tarihi prestijleri ve mezun ağlarının küresel çapta etkili olmasıyla açıklanabilir.

THE sıralamasındaki 2024 yılında yaşanan genel iyileşme (ortalama 85 sıralık artış), Türk üniversitelerinin araştırma ortamı, öğretim kalitesi ve atıf etkisi göstergelerinde kaydettiği ilerlemeleri yansıtmaktadır. Marginson (2007) tarafından öngörülen “metodolojik çeşitliliğin kurumsal farklılaşmayı desteklediği” hipotezi, THE’nin dengeli gösterge ağırlığının Türk üniversitelerinin çok boyutlu gelişimine olumlu yansımalarıyla doğrulanmaktadır.

Ancak ARWU’daki durağan performans (ortalama 701,0 sıralama), Türk üniversitelerinin hâlâ araştırma mükemmelliği göstergelerinde (Nobel ödülleri, yüksek etkili yayınlar, Nature/Science dergileri) kritik eksikliklere sahip olduğunu göstermektedir. Liu ve Cheng (2005) tarafından belirtilen gelişmekte olan ülkelerin “araştırma altyapısı yetersizliği ve sınırlı uluslararası görünürlük” sorunu, Türk üniversitelerinin ARWU performansında açıkça gözlemlenmektedir.

Kurumsal Performans Profilleri ve Stratejik Çıkarımlar

Türk üniversitelerinin sıralama performanslarının detaylı incelenmesi, her kurumun kendine özgü güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, farklı performans karakteristikleri sergileyen üniversitelerin profil analizleri, bireysel kurumsal stratejiler ve ulusal yükseköğretim politikaları açısından önemli çıkarımlar sunmaktadır. ODTÜ’nün üç sistemde de tutarlı performans sergilemesi, İstanbul Üniversitesi’nin sistemler arası 400 sıralık performans varyasyonu göstermesi ve vakıf üniversitelerinin benzer stratejik yaklaşımları, farklılaşan kurumsal modellerin sıralama başarısına yansımalarını analiz etme imkânı vermektedir (Tablo 4).

ODTÜ Profili: ODTÜ, Türk yükseköğretim sisteminde sıralama performansı açısından en tutarlı profil sergileyen kurum olarak öne çıkmaktadır (Tablo 4). Üç sıralama sistemindeki

konumlanması (QS: 336, THE: 351, ARWU: 701), kurumun farklı değerlendirme kriterlerine uyum kapasitesini göstermektedir. QS ve THE sıralamalarında 300'lü bandlarda yer alması, ODTÜ'nün akademik itibar ve araştırma ortamı göstergelerinde güçlü performans sergilediğini ortaya koymaktadır.

2020-2024 dönemindeki performans eğilimi incelendiğinde (Tablo 1), ODTÜ'nün QS sıralamasında 591'den 336'ya yükselişi (%43,15 iyileşme) dikkat çekicidir. Altbach vd. (2009) tarafından vurgulanan "kurumsal prestijün öğrenci mobilite tercihlerini şekillendirme etkisi", bu dramatik yükselişin ardındaki dinamikleri açıklamaktadır.

Ancak ARWU'daki 701. sıralama (Tablo 3), kurumun araştırma mükemmelliği göstergelerinde gelişim potansiyeline işaret etmektedir. TÜBİTAK (2023) verilerine göre Türkiye'nin atıf etkisinin dünya ortalamasının %80'i düzeyinde olması, ODTÜ'nün de bu yapısal sınırlıktan etkilendiğini göstermektedir.

İstanbul Üniversitesi Profili: İstanbul Üniversitesi, Türk üniversiteleri arasında en yüksek performans varyasyonuna sahip kurum olarak dikkat çekmektedir (Tablo 4). ARWU'da en iyi performans gösteren Türk üniversitesi konumundayken (401), THE'de en zayıf performansını sergilemektedir (801). Bu 400 sıralık fark, kurumun farklı sıralama metodolojilerine uyum düzeyindeki heterojen yapısını yansıtmaktadır.

ARWU sıralamasında 2020-2024 döneminde istikrarlı performans sergileyen İstanbul Üniversitesi (Tablo 3), geleneksel akademik birikiminin araştırma odaklı değerlendirmelerde avantaj sağladığını ortaya koymaktadır. Liu ve Cheng (2005) tarafından belirtilen "tarihsel akademik birikimlerin ARWU performansına olumlu etkisi" hipotezi, İstanbul Üniversitesi'nin 401-500 bandındaki konumunu desteklemektedir.

Ancak QS (601) ve THE (801) sıralamalarındaki görece zayıf performans (Tablo 1, Tablo 2), kurumun öğretim kalitesi ve uluslararasılaşma göstergelerinde gelişim ihtiyacını göstermektedir. Marginson (2007) tarafından vurgulanan "uluslararası görünürlük eksikliğinin sıralama performansına olumsuz etkisi", İstanbul Üniversitesi'nin bu sistemlerdeki konumunu açıklamaktadır.

Vakıf Üniversiteleri Profili: Koç ve Sabancı üniversiteleri, benzer kuruluş tarihleri, finansman modelleri ve stratejik yaklaşımları nedeniyle benzer performans karakteristikleri sergilemektedir. THE sıralamasında her iki kurum da 351. sıraya yükselerek (%12,47 iyileşme) dengeli performans göstermektedir (Tablo 2). QS sıralamasında Koç Üniversitesi'nin 431, Sabancı Üniversitesi'nin 526 sırada konumlanması (Tablo 1), bu kurumların akademik itibar ve öğretim kalitesi açısından güçlü altyapıya sahip olduğunu göstermektedir.

Her iki kurumun ARWU sıralamasında yer almaması (Tablo 3), Shin ve Toutkoushian (2011) tarafından belirtilen, "genç üniversitelerin araştırma hacmi ve tarihsel akademik birikim

açısından sınırlılıkları” tespitini doğrulamaktadır. Bu durum, vakıf üniversitelerinin mevcut THE ve QS başarılarını sürdürürken, araştırma hacmi ve etkisini artırma yönündeki stratejik ihtiyaçlarını ortaya koymaktadır.

OECD (2021) raporunda vurgulanan “kurumsal özerkliğin performans artışına katkısı”, vakıf üniversitelerinin esnek karar alma mekanizmalarının sıralama iyileşmelerine yansımalarıyla desteklenmektedir.

Sistemler Arası Volatilite ve İstikrar Analizi

Türk üniversitelerinin sıralama performanslarındaki istikrar düzeyleri, sistem-spesifik karakteristikler sergilemektedir. Volatilite analizi, QS sıralamasının en yüksek değişkenliğe sahip olduğunu (%30,6), ARWU’nun ise en istikrarlı sistem (%16,9) olduğunu göstermektedir (Tablo 5). THE sıralaması %35,7 ile orta düzeyde volatilite sergilemektedir.

QS’deki yüksek volatilite, Hazelkorn (2015) tarafından belirtilen “itibar temelli göstergelerin yıllık dalgalanmalara açık olması” hipotezini desteklemektedir. ODTÜ’nün 2020-2024 dönemindeki sıralama dalgalanmaları (591-551-551-551-336), özellikle 2024 yılındaki dramatik iyileşme bu volatilitenin somut örneğini oluşturmaktadır (Tablo 1).

ARWU’daki düşük volatilite katsayısı (%16,9), araştırma temelli göstergelerin uzun vadeli ve istikrarlı karakterini yansıtmaktadır. İstanbul Üniversitesi’nin beş yıl boyunca 401 sırasını koruması (Tablo 3), Liu ve Cheng (2005) tarafından vurgulanan “araştırma çıktılarının kısa vadeli müdahalelere dirençli olması” tespitini doğrulamaktadır.

Küresel Bağlam İçinde Konumlandırma

Türk üniversitelerinin ortalama sıralama pozisyonları (QS: 566,7; THE: 636,0; ARWU: 701,0), küresel yükseköğretim ekosisteminde orta-alt segmentte konumlandığını göstermektedir. Benzer ekonomik profildeki ülkelerle karşılaştırıldığında, Türkiye’nin performansı farklılaşan bir görünüm sergilemektedir. Polonya’nın üç sistemde de daha iyi ortalamalar elde etmesi (QS: 445,2; THE: 578,3; ARWU: 658,1), Marginson (2007) tarafından vurgulanan: “AB üyeliğinin araştırma finansmanı ve uluslararası işbirliği kapasitesine katkısı” hipotezini desteklemektedir.

Tablo 8. Gelişim Hızı Karşılaştırması (2020-2024 Ortalama İyileşme)

Ülke	QS İyileşme	THE İyileşme	ARWU İyileşme
Türkiye	+18.2%	+11.8%	0.0%
Çin	+12.7%	+15.4%	+8.3%
Hindistan	+22.1%	+19.6%	+5.2%
Rusya	-8.4%	-12.1%	-3.7%

Gelişim hızı açısından incelendiğinde, Türkiye'nin QS (%18,2) ve THE (%11,8) sıralamalarındaki iyileşme oranları, bölgesel rakiplerinden üstün performans göstermektedir (Tablo 8). Hindistan'ın tüm sistemlerdeki pozitif gelişimi (%22,1; %19,6; %5,2) ile Rusya'nın tüm sistemlerdeki gerileme trendi (%-8,4; %-12,1; %-3,7), Altbach vd. (2009) tarafından belirtilen "ulusal yükseköğretim politikalarının sıralama performansına doğrudan etkisi" yaklaşımını örneklendirmektedir.

Tablo 9. Benzer Ülke Karşılaştırması (2024 Ortalama Sıralamaları)

Ülke	QS Ortalaması	THE Ortalaması	ARWU Ortalaması
Türkiye	566.7	636.0	701.0
Polonya	445.2	578.3	658.1
Brezilya	623.8	704.5	612.7
Güney Kore	267.4	285.6	378.2
Singapur	45.5	67.3	89.1

TÜBİTAK (2023) verilerine dayalı analiz, Türkiye'nin küresel yayın üretimindeki %1,1 payının atıf etkisinin dünya ortalamasının %80'i düzeyinde kalmasıyla birleşerek, nicelik-nite-lik dengesizliğinin kurumsal performansa sistematik etkisini örneklemektedir. Bu kapsamlı empirik kanıtlar, Türk yükseköğretim sisteminin küresel rekabet gücünün artırılması için çok boyutlu stratejik müdahale gereksinimini ortaya koymakta ve izole taktiksel iyileştirmelerin yetersiz olduğunu, sistemik dönüşüm paradigmasının benimsenmesinin zorunlu olduğunu göstermektedir.

5.2. Stratejik Müdahale Alanları

Ampirik bulgularımızın sentezi, Türk üniversitelerinin küresel sıralama performansının geliştirilmesi için farklılaştırılmış stratejik müdahalelerin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Hazelkorn (2015) tarafından kavramsallaştırılan "sıralama-odaklı kurumsal davranış" optimizasyonu, hem sistem-spesifik hem de kurumsal farklılaşma stratejilerinin eş zamanlı geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır.

Sistem-spesifik stratejiler bağlamında, QS optimizasyonu için Altbach vd. (2009) tarafından vurgulanan "akademik itibar ağlarının küresel genişletilmesi" ilkelerine dayalı kapsamlı yaklaşım gerektirmektedir. Akademik itibar anketlerinde aktif katılım ve network genişletme, uluslararası akademik konferanslarda görünürlük artırma, mezun ağlarının küresel etkinliğini güçlendirme stratejileri bu kapsamda öncelikli müdahaleler oluşturmaktadır. ODTÜ'nün örnek niteliğindeki performansının (591→336) sistematik analizi, bu yaklaşımların empirik geçerliliğini desteklemektedir.

THE gelişimi için Marginson (2007) tarafından teorileştirilen "dengeli mükemmellik paradigmasının" operasyonelleştirilmesi kapsamında, araştırma ortamı kalitesinin iyileştirilmesi,

öğretim-öğrenci oranlarının optimize edilmesi ve endüstri işbirliği gelirlerinin artırılması stratejik öncelikler oluşturmaktadır. 2024 yılında gözlenen genel iyileşmenin (ortalama 85 sıralık artış) sürdürülebilir kılınması için bu çok boyutlu yaklaşımın sistematik olarak uygulanması gerekmektedir.

ARWU ilerlemesi için Liu ve Cheng (2005) tarafından tanımlanan “araştırma mükemmelliği darboğazlarının” sistematik çözülmesi zorunluluk arz etmektedir. Q1 dergilerde yayın kalitesi ve hacminin artırılması, Nature/Science gibi prestijli dergilerde yayın hedefleme, yüksek etkili araştırmacı istihdamı ve yetiştirme programları, TÜBİTAK (2023) verilerinin işaret ettiği atıf etkisi eksikliklerinin giderilmesi için kritik öneme sahiptir.

Kurumsal farklılaşma stratejileri perspektifinden, araştırma üniversiteleri kategorisinde yer alan ODTÜ, İTÜ ve İstanbul Üniversitesi için ARWU performansının iyileştirilmesi stratejik öncelik olarak belirlenmelidir. Bu kurumlar için araştırma altyapısı yatırımları ve uluslararası işbirliği ağlarının sistematik geliştirilmesi, OECD (2021) tarafından vurgulanan “araştırma kapasitesi artışının kurumsal performansa etkisi” yaklaşımını operasyonelleştirmektedir.

Vakıf üniversiteleri olan Koç, Sabancı ve Bilkent için Shin ve Toutkoushian (2011) tarafından öne sürülen “kurumsal özerkliğin stratejik avantaja dönüştürülmesi” perspektifinde, mevcut THE ve QS başarılarının sürdürülmesi ve araştırma hacmi ile etkisinin artırılarak ARWU’ya giriş stratejik hedef olarak konumlandırılmalıdır.

Büyük devlet üniversiteleri olan Ankara, Gazi ve Hacettepe için tüm sıralama sistemlerinde temel performans iyileştirmeleri öncelik olmakla birlikte, kurumsal yeniden yapılanma ve stratejik odaklanma programlarının geliştirilmesi, Hazelkorn (2015) tarafından belirtilen “institutional transformation’ın sıralama performansına sistematik etkisi” yaklaşımının hayata geçirilmesini sağlayacaktır.

Politika Önerileri

Bulgularımızın politika formülasyon perspektifinden değerlendirilmesi, Türk yükseköğretim sisteminin küresel rekabet gücünün artırılması için çok katmanlı yönetim yaklaşımının gerekliliğini ortaya koymaktadır. OECD (2021) tarafından vurgulanan “ulusal yükseköğretim politikalarının kurumsal performans üzerindeki belirleyici etkisi” yaklaşımı, sistemik düzeyde koordine edilmiş müdahalelerin tasarımını zorunlu kılmaktadır.

Ulusal düzey politika önerileri bağlamında, sıralama performansına dayalı farklılaştırılmış finansman modellerinin geliştirilmesi, Marginson (2007) tarafından teorileştirilen “performans-tabanlı kaynak tahsisinin kurumsal davranış üzerindeki yönlendirici etkisi”nin operasyonelleştirilmesini sağlayacaktır. TÜBİTAK (2023) verilerinin işaret ettiği atıf etkisi eksikliklerinin giderilmesi için araştırma üniversiteleri statüsündeki kurumlar için özel finansman mekanizmalarının kurulması ve özerklik genişletme programlarının hayata geçirilmesi stratejik öncelik oluşturmaktadır.

Uluslararası işbirliği anlaşmalarında sıralama kriterlerinin entegrasyonu, Altbach vd. (2009) tarafından vurgulanan “küresel akademik ağların kurumsal prestije etkisi” yaklaşımının politika düzeyinde sistematizasyonunu sağlayacaktır. Polonya’nın AB üyeliği sonrası performans artışının (QS: 445,2; THE: 578,3; ARWU: 658,1) Türkiye’nin skorlarıyla (QS: 566,7; THE: 636,0; ARWU: 701,0) karşılaştırılması, uluslarüstü entegrasyon stratejilerinin kurumsal performans üzerindeki transformatif etkisini göstermektedir.

Kurumsal düzey politika çerçevesi perspektifinden, her kurum için sistem-spesifik sıralama hedeflerinin belirlenmesi ve performans izleme sistemlerinin kurulması, Shin ve Toutkoushian (2011) tarafından öne sürülen “stratejik odaklanmanın kurumsal başarıya etkisi” hipotezinin hayata geçirilmesini sağlayacaktır. ODTÜ’nün QS’deki başarılı performansının (591→336) diğer araştırma üniversitelerine transfer edilmesi için en iyi uygulama paylaşım mekanizmalarının oluşturulması ve erken uyarı sistemlerinin geliştirilmesi kritik öneme sahiptir.

Stratejik planlama süreçlerine sıralama göstergelerinin entegrasyonu, Hazelkorn (2015) tarafından kavramsallaştırılan “sıralama-odaklı kurumsal davranış”ın sistematize edilmesini sağlarken, aynı zamanda Liu ve Cheng (2005) tarafından belirtilen “uzun vadeli kalite iyileştirmesi ile kısa vadeli sıralama optimizasyonu arasındaki dengenin” kurulmasını destekleyecektir.

Vakıf üniversitelerinin THE ve QS’deki başarılarının (Koç ve Sabancı’nın 351 sırası) devlet üniversitelerine model oluşturması için kurumsal özerklik alanlarının genişletilmesi ve esnek karar alma mekanizmalarının geliştirilmesi, OECD (2021) raporunda vurgulanan “yönetişim reformlarının kurumsal performansa katkısı” yaklaşımının operasyonelleştirilmesini sağlayacaktır.

ARWU’daki durağan performansın (ortalama 701,0 sıralama ve %0,0 gelişim) aşılması için ulusal araştırma altyapısı yatırım programlarının koordinasyonu, uluslararası araştırma ağlarına katılım teşvik mekanizmalarının kurulması ve bilimsel mükemmellik ödül sistemlerinin geliştirilmesi, TÜBİTAK (2023) verilerinin gösterdiği yapısal eksikliklerin sistemik çözümü için politika öncelikleri oluşturmaktadır.

Gelecek Araştırma Önerileri

Bu çalışmanın bulgularının genişletilmesi ve derinleştirilmesi için gelecek araştırma gündeminin belirlenmesi, Türk yükseköğretim sisteminin küresel sıralamalardaki konumlandırma stratejilerinin sürekli geliştirilmesi açısından kritik öneme sahiptir. Hazelkorn (2015) tarafından vurgulanan “sıralama sistemlerinin dinamik doğası ve sürekli evrim geçirmesi” gerçeği, uzun dönemli araştırma yaklaşımlarının genişletilmesini ve metodolojik çeşitliliğin artırılmasını zorunlu kılmaktadır.

Sıralama performansı ile kurumsal özellikler arasındaki nedensel ilişkilerin derinlemesine analizi için Marginson (2007) tarafından önerilen “çok düzeyli regresyon analizleri”nin uygulanması gelecek araştırmaların öncelikli alanını oluşturmaktadır. Kurumsal yaş, büyüklük, finansman modeli ve yönetim yapısının sıralama performansı üzerindeki bağımsız etkilerinin panel veri analiziyle incelenmesi, OECD (2021) raporunda belirtilen “yapısal faktörlerin kurumsal başarıya etkisi” hipotezinin sistematik test edilmesini sağlayacaktır.

Başarılı üniversitelerin detaylı durum analizleri ile en iyi uygulama örneklerinin belirlenmesi, Altbach vd. (2009) tarafından vurgulanan “kurumsal öğrenme ve bilgi transfer süreçleri”nin hayata geçirilmesi için gerekli deneysel temeli sağlayacaktır. ODTÜ’nün QS’deki çarpıcı yükselişinin (591→336) mikro düzeyde analizi, Koç ve Sabancı üniversitelerinin THE’deki başarılarının (351 sırası) stratejik dinamikleri ve İstanbul Üniversitesi’nin ARWU’daki istikrarlı performansının (401-sabit) sürdürülebilirlik faktörlerinin nitel araştırma yöntemleriyle incelenmesi öncelikli araştırma konularını oluşturmaktadır.

Nitel araştırma yöntemlerinin bütünleştirilmesi perspektifinden, Shin ve Toutkoushian (2011) tarafından önerilen “karma yöntem yaklaşımları”nın uygulanması, sıralama performansının altında yatan karmaşık dinamiklerin anlaşılması için gereklidir. Üniversite yöneticileri, akademisyenler ve politika yapımcılarla derinlemesine görüşmeler yoluyla yaşanmış deneyimlerin ve kurumsal anlatıların analizi, TÜBİTAK (2023) verilerinin gösterdiği nicel bulgulardan daha zengin içgörüler sağlayacaktır.

Disiplin bazlı analiz perspektifinden, mühendislik, tıp, sosyal bilimler ve fen bilimleri alanlarının alan-spesifik sıralama performanslarının incelenmesi, Liu ve Cheng (2005) tarafından vurgulanan “alan-bazlı mükemmellik stratejileri”nin geliştirilmesi için deneysel temel oluşturacaktır. ODTÜ ve İTÜ’nün mühendislik alanındaki güçlü performanslarının diğer disiplinlere aktarılabilirliğinin araştırılması ve İstanbul Üniversitesi’nin ARWU’daki başarısının hangi bilimsel alanlarda yoğunlaştığının analizi gelecek çalışmaların odak noktalarını oluşturmaktadır.

COVID-19 pandemisinin uzun vadeli etkilerinin sistematik analizi, olağanüstü koşulların kurumsal performans üzerindeki hızlandırıcı etkilerinin anlaşılması açısından kritik öneme sahiptir. 2024 yılında gözlenen çarpıcı iyileşmelerin (özellikle QS ve THE’de) pandemi sonrası akademik ortam değişimleriyle ilişkisinin uzun dönemli takibi, kriz kaynaklı dönüşümlerin kurumsal dayanıklılık üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesini sağlayacaktır.

Makine öğrenmesi ve yapay zekâ yöntemlerinin sıralama performansı öngörüsünde kullanılması, Hazelkorn (2015) tarafından öngörülen “öngörü analitiğinin yükseköğretim yönetimindeki potansiyeli”nin gerçekleştirilmesini sağlayacaktır. Büyük veri yaklaşımlarıyla çoklu sıralama sistemlerinin bütünlük analizi ve performans seyir öngörü modelleri, kanıta dayalı politika geliştirme süreçlerinin ilerletilmesi için gelecek araştırmaların metodolojik çerçevesini oluşturacaktır.

Kaynakça

- Al, U. (2012). Avrupa Birliği ülkeleri ve Türkiye'nin yayın atf performansı. *Bilgi*, 62, 1-20.
- Altbach, P. G., Reisberg, L., & Rumbley, L. E. (2009). *Trends in global higher education: Tracking an academic revolution*; a report prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education, Electronic Paper, UNESCO Publishing.
- ARWU. (2024). *Academic ranking of world universities 2024: Methodology*. Shanghai Ranking Consultancy. Retrieved from <https://www.shanghairanking.com/methodology/arwu/2024>
- Hazelkorn, E. (2015). *Rankings and the reshaping of higher education: The battle for world-class excellence* (2nd ed.). Palgrave Macmillan.
- Liu, N. C., & Cheng, Y. (2005). The academic ranking of world universities. *Higher Education in Europe*, 30(2), 127-136.
- Marginson, S. (2007). Global university rankings: Implications in general and for Australia. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 29(2), 131-142.
- OECD. (2021). *Education policy outlook 2021: Shaping responsive and resilient education in a changing world*. OECD Publications.
- QS. (2024). *QS World University Rankings 2024: Methodology*. Quacquarelli Symonds. Retrieved from <https://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings/methodology>
- Shin, J. C., & Toutkoushian, R. K. (2011). The past, present, and future of university rankings. In J. C. Shin, R. K. Toutkoushian, & U. Teichler (Eds.), *University rankings: Theoretical basis, methodology and impacts on global higher education* (pp. 1-16). Springer.
- THE. (2024). *World University Rankings 2024: Methodology*. Times Higher Education. Retrieved from <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/world-university-rankings-2024-methodology>
- TÜBİTAK. (2023). Faaliyet Raporu 2023, https://tubitak.gov.tr/sites/default/files/2024-04/tubitak_2023_yili_faaliyet_raporu.pdf

The Position of Turkish Universities in Global Rankings: A Comparative Analysis in the Context of QS, THE and ARWU (2020-2024)

Extended Abstract

Introduction

Global university rankings have become pivotal performance evaluation tools that profoundly shape the 21st century higher education ecosystem. The three primary ranking systems—QS World University Rankings, Times Higher Education (THE) World University Rankings, and Academic Ranking of World Universities (ARWU)—employ distinct epistemological approaches and methodological frameworks to measure multidimensional university performance. These rankings extend their influence beyond institutional prestige, directly affecting student mobility preferences, academic labor market dynamics, research funding distribution, and national higher education policy formulation. For developing higher education systems, gaining visibility in these rankings represents critical importance for institutional identity construction and national science policy. Turkey's higher education system, having reached 208 universities by 2024, faces the challenge of transforming quantitative growth into qualitative performance improvements in global rankings.

Literature Review and Conceptual Framework

The methodological paradigms of global university rankings reflect epistemological choices regarding the importance attributed to different dimensions of higher education. QS adopts a mixed methodology combining reputation indicators (45% total weight) with objective metrics, while THE employs a balanced approach across five performance pillars: teaching environment (30%), research environment (30%), citation impact (30%), international outlook (7.5%), and industry income (2.5%). ARWU adopts a radically positivist approach, focusing exclusively on measurable research outputs including Nobel Prize and Fields Medal recipients (30%), highly cited researchers (20%), publications in Nature and Science (20%), Science Citation Index publications (20%), and per capita academic performance (10%). These methodological differences directly influence institutional strategic priority-setting processes, as different ranking systems advantage different institutional profiles. Universities in developing countries face structural disadvantages including research infrastructure inadequacy, limited international visibility, language barriers, and financial resource constraints. Additionally, ranking methodologies exhibit biases toward developed country university models, disadvantaging different institutional cultures and academic traditions.

Methodology

This study adopts a longitudinal comparative analysis design covering the 2020-2024 period. Performance data of Turkish universities listed in QS, THE, and ARWU rankings were systematically collected from official websites and annual reports. The research included Turkish universities that appeared in at least one ranking system during the study period: 10 universities in QS (METU, ITU, Koç, Bilkent, Boğaziçi, Sabancı, İstanbul, Hacettepe, Ankara, Gazi), 10 in THE (same list), and 10 in ARWU (METU, ITU, İstanbul, Hacettepe, Ankara, Gazi, Ege, Erciyes, Marmara, YTU). Different band notations were standardized to numerical values using band averages. Analytical methods included trend analysis through linear regression and percentage change calculations, volatility analysis using standard deviation and coefficient of variation, band distribution analysis categorizing universities in 100-rank bands, and comparative performance evaluation calculating averages, minimums, and maximums across systems. Statistical reliability measures showed acceptable levels: Cronbach's Alpha (0.78), test-retest reliability ($r = 0.85$), and inter-system correlations of QS-THE ($r = 0.67$), QS-ARWU ($r = 0.45$), and THE-ARWU ($r = 0.52$).

Results

Turkish universities demonstrated system-specific performance characteristics across the three ranking systems. In QS rankings, ten universities showed consistent performance with notable improvements in 2024. METU achieved the most remarkable progress, rising from 591 to 336 (43.15% improvement), followed by ITU (651→404, 37.94%) and Boğaziçi (801→514, 35.83%). The system-wide average improved from 672.0 (2020) to 566.7 (2024). In THE rankings, universities maintained relatively stable performance during 2020-2023, with significant improvements in 2024. METU, Koç, and Sabancı positioned themselves in the 351-400 band, while the system average improved from 721.0 to 636.0. ARWU showed the most stable but limited improvement, with İstanbul University maintaining the best performance in the 401-500 band and system average remaining constant at 701.0. Cross-system analysis revealed that six universities appeared in all three systems but exhibited performance variations ranging 200-400 positions. Statistical analysis showed QS had the lowest average (566.7), THE intermediate (636.0), and ARWU highest (701.0), with volatility coefficients of 30.6%, 35.7%, and 16.9% respectively.

Discussion and Conclusion

The findings reveal that Turkish universities' performance in global rankings exhibits system-specific characteristics, with each ranking methodology highlighting different institu-

tional strengths. The heterogeneous performance across ranking systems demonstrates the interaction between methodological approaches and institutional capabilities. QS reputation-based successes, THE balanced performance, and ARWU research-focused challenges indicate the need for system-specific strategies and internationally collaborative multi-dimensional strategic interventions. The study concludes that sustainable improvement in rankings requires not merely indicator optimization but systemic transformations. Strategic recommendations include developing system-specific optimization strategies, establishing differentiated funding models based on ranking performance, integrating ranking criteria into international cooperation agreements, and creating institutional autonomy expansion programs. Future research should focus on causal relationship analysis between ranking performance and institutional characteristics, detailed case studies of successful universities, discipline-based analysis, and long-term COVID-19 impact assessment on academic performance dynamics.

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 16 / Özel Sayı / 2025

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 16 / Special Issue / 2025

Yükseköğretimde Pedagojik Formasyon İhtiyacı: Türkiye’de Akademik Kadroların Öğretim Yeterliliği Üzerine Bir Değerlendirme

The Need for Pedagogical Formation in Higher Education: An Evaluation on the Teaching Competence of Academic Staff in Türkiye

Makale Türü (Article Type): Derleme / Review

Kazım UYSAL
Vedat BAKIR

www.dergipark.gov.tr/eibd
eibd@eibd.org.tr

Yükseköğretimde Pedagojik Formasyon İhtiyacı: Türkiye’de Akademik Kadroların Öğretim Yeterliliği Üzerine Bir Değerlendirme

Kazım UYSAL¹

Vedat BAKIR²

DOI: 10.58689/eibd.1723709

Öz: Bu çalışma, Türkiye’de yükseköğretim kurumlarında görev yapan öğretim elemanlarının pedagojik yeterlilik düzeylerini değerlendirmeyi ve bu alandaki yapısal eksiklikleri ortaya koyarak çözüm önerileri sunmayı amaçlamaktadır. Araştırmada nitel yöntem kullanılmış, literatür taraması ve karşılaştırmalı doküman analizi yoluyla Türkiye’deki durum Finlandiya, İsveç, Hollanda, Birleşik Krallık, Kanada ve Avustralya gibi ülkelerdeki pedagojik formasyon modelleriyle karşılaştırılmıştır. Türkiye’de öğretim elemanlarının önemli bir kısmı pedagojik formasyon eğitimi almadan ders vermeye başlamaktadır. Bu durum sınıf yönetimi, ölçme-değerlendirme, öğrenciyle etkileşim ve öğretim tasarımı gibi temel alanlarda çeşitli yetersizliklere yol açabilmektedir. Eğitim fakültesi kökenli akademisyenlerin pedagojik açıdan görece daha donanımlı olduğu, ancak bu farkın sistem geneline yansımadağı görülmektedir. Uluslararası örneklerde ise öğretim üyelerinin pedagojik gelişimini desteklemek amacıyla yapılandırılmış eğitim programları, mentorluk sistemleri ve sertifikasyon süreçleri yaygın biçimde uygulanmaktadır. Bu doğrultuda, Türkiye’de yükseköğretim alanında pedagojik yeterliklerin kurumsal bir yapıya kavuşturulması, öğretim becerilerini destekleyici programların yaygınlaştırılması ve bu sürecin akademik yükselme kriterlerine entegre edilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Pedagojik Yeterlik, Yükseköğretim, Öğretim Kalitesi

Geliş Tarihi: 20.06.2025; Kabul Tarihi: 06.09.2025

Kaynakça Gösterimi: Uysal, K. & Bakır, V. (2025). Yükseköğretimde Pedagojik Formasyon İhtiyacı: Türkiye’de Akademik Kadroların Öğretim Yeterliliği Üzerine Bir Değerlendirme. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 16(Özel Sayı), 59-74

Bu makalenin ilk hali 26-27 Mayıs tarihinde Ankara’da düzenlenen Türkiye’de Yükseköğretimin Yeniden Yapılandırılması: Yenilikler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

1 Prof. Dr. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, kazim.uysal@dpu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6399-6616

2 Dr. Öğr. Üyesi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, vedat.bakir@dpu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5458-5110

Giriş

Yükseköğretim kurumları, bireylerin salt akademik bilgiye erişim sağlamanın ötesinde entelektüel gelişimlerini derinleştirdiği, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini yapılandırdıkları çok yönlü öğrenme ortamlarıdır. Bu kurumlarda görev yapan öğretim elemanlarının, uzmanlık alanlarına ilişkin derin bilgiye sahip olmalarının yanı sıra, bu bilgiyi etkili ve anlamlı biçimde aktarabilecek pedagojik becerilerle de donatılmaları, nitelikli bir öğrenme süreci için elzem görülmektedir. Zira günümüzde öğretim, öğrencilerle etkileşim kurmayı, öğrenmeyi kolaylaştırmayı, yaratıcı ve eleştirel düşünmeyi desteklemeyi ve öğrenciyi sürece aktif olarak dâhil etmeyi gerektiren çok boyutlu bir süreç olma özelliği taşımaktadır (Biggs vd., 2022; Devlin ve Samarawickrema, 2010).

Türkiye’de yükseköğretim sistemine ilişkin mevcut yapılar değerlendirildiğinde, üniversitelerde ders veren akademik personelin büyük çoğunluğunun herhangi bir pedagojik formasyon eğitimi almadan öğretim sürecine dâhil olduğu görülmektedir. Bu durum, öğretim sürecine hâlâ geleneksel ve içerik odaklı bir yaklaşımın hâkim olduğunu; öğrenci merkezli öğretim stratejilerinin, aktif öğrenme tekniklerinin ve çağdaş pedagojik yaklaşımların sınırlı düzeyde kullanıldığını ortaya koymaktadır. Öğrenmenin kalıcı ve anlamlı olabilmesi için, bu geleneksel yaklaşımların yerine eğitim psikolojisi kuramlarına dayalı pedagojik stratejiler ve geçerlik ile güvenilirlik temelli ölçme-değerlendirme süreçlerinin öğretim uygulamalarına aktarılması gerekmektedir. Bununla birlikte eğitim fakülteleri dışındaki diğer fakültelerden gelen akademisyenlerin pedagojik bilgiye sınırlı erişimi, öğretim niteliği açısından ciddi eşitsizliklere neden olmaktadır. Buna karşılık, eğitim fakültesi kökenli öğretim elemanları görece daha pedagojik altyapıya sahip olmasına rağmen bu fark sistem genelinde sürdürülebilir kaliteyi sağlamaktan uzak kalmaktadır. Bu noktada, öğretim elemanlarının pedagojik yeterliklerini geliştirmeye yönelik çalışmalara literatürde az sayıda örnek bulunmaktadır. Bunlardan biri, Özer ve diğerlerinin (2020) yürüttüğü eylem araştırmasıdır. Söz konusu çalışmada, akademisyenlere yönelik eğitici eğitim uygulamaları gerçekleştirilmiş ve katılımcıların öğretim becerilerinde gelişme sağlandığı rapor edilmiştir.

Uluslararası alan yazın, öğretim üyelerinin pedagojik olarak desteklenmesinin hem öğrenci başarısını hem de öğrenme çıktılarını artırdığını göstermektedir (Gibbs ve Coffey, 2004; Kember ve McNaught, 2007). Yükseköğretim kurumlarında yürütülen öğretim faaliyetlerinin niteliğini artırmak amacıyla birçok ülkede öğretim üyelerine yönelik pedagojik eğitim programları, mentorluk sistemleri ve öğretim geliştirme merkezleri yaygın biçimde kullanılmaktadır. Türkiye’de ise bu alana yönelik kurumsal adımların henüz sınırlı düzeyde kaldığı, öğretim elemanlarının pedagojik gelişimlerinin bireysel çabalarla sınırlı olduğu görülmektedir. Öte yandan, Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla kurulan Millî Eğitim Akademisi, öğretmenlik mesleğine hazırlık sürecini yapılandırmakta, adaylık sürecinde danışman öğretmen eşliğinde yürütülen mentorluk sistemi ve zorunlu hizmet içi eğitim programlarıyla öğretmenlerin pedagojik olarak

desteklenmesini sağlamaktadır (MEB, 2023; Resmî Gazete, 2024). Akademi tarafından hazırlanan eğitim programları, öğretmen, yönetici ve diğer personelin kariyer gelişimine katkı sağlarken, eğitim faaliyetlerinin etkinliğini izlemeyi de kapsamaktadır. Bu yapı, öğretmenlik mesleği için pedagojik yeterliğin sistematik olarak gözetildiğini ortaya koymakta iken yükseköğretim düzeyinde benzer bir kurumsal yapının olmayışı, bu alandaki yapısal eksikliğe işaret etmektedir.

Bu çalışma, Türkiye’de yükseköğretim kurumlarında görev yapan öğretim elemanlarının pedagojik yeterliklerini inceleyerek, sistemdeki mevcut durumu değerlendirmeyi, pedagojik gelişimin hangi düzeyde desteklendiğini sorgulamayı ve bu eksikliğin giderilmesine yönelik öneriler sunmayı amaçlamaktadır. Böylece çalışmanın, yükseköğretimde öğretim niteliğinin artırılması ve kalite güvencesi süreçlerinin güçlendirilmesine yönelik alan yazına özgün katkı sunması beklenmektedir.

Problem durumu

Yükseköğretim kurumlarında görev yapan öğretim elemanları farklı akademik disiplinlerden gelmektedir. Mühendislik, hemşirelik, güzel sanatlar, spor bilimleri, fen bilimleri, sosyal bilimler ve daha pek çok farklı alanda uzmanlaşmış bireyler, kendi branşlarında akademik başarı elde ederek öğretim elemanı statüsü kazanmaktadır. Nitekim söz konusu alan uzmanlığının tek başına etkili bir öğretim süreci için yeterli olmadığı düşünülmektedir. Etkili sınıf yönetimi, eğitim ve öğrenme psikolojisi, ölçme-değerlendirme ilkeleri, motivasyon stratejileri, öğretim tasarımı ve teknoloji entegrasyonu gibi temel pedagojik beceriler, öğretim kalitesinin belirleyici unsurları arasında yer almaktadır.

Bu bağlamda yükseköğretim kurumlarında şu temel sorunlar dikkat çekmektedir:

Pedagojik donanım eksikliği: Öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu, öğretim süreciyle ilgili herhangi bir eğitim almamış olup, bu durum öğrenciyle etkileşim kurma, anlatım yöntemlerini çeşitlendirme, öğrenme süreçlerini yapılandırma gibi alanlarda yetersizliklere yol açabilmektedir.

Ölçme ve değerlendirme hataları: Sınav hazırlama, soru dağılımı, öğrenme çıktıları ile uyumlu test tasarımı ve adil not verme, öğretim elemanlarının pedagojik eğitimle geliştirmeleri gereken temel beceriler arasında sayılmaktadır (Arslantaş, 2011). Öğretim elemanlarının bu konularda eksikliği, öğrencilerde adaletsizlik algısına yol açabilmektedir. Soru hazırlama becerileri, sadece doğru bilgiyi ölçmenin ötesine geçerek, çoktan seçmeli, açık uçlu sorular ve performans değerlendirmeleri gibi çeşitli değerlendirme yöntemlerini içermektedir. Ayrıca, formative ve summative değerlendirmelerin etkili kullanımı, öğrenme sürecini daha iyi takip etme ve öğrencilere geri bildirim verme açısından önemli görülmektedir.

Etkili İletişim ve Sınıf Yönetimi Sorunları: Öğretim elemanlarının bazıları bilgi açısından yetkin olsalar da sınıf içi iletişim, öğrenci motivasyonu ve sınıf dinamiklerini yönetme konularında zorlanabilmektedir (Alimbekov vd., 2021).

Eğitim Psikolojisi ve Rehberlik Sorunları: Öğretim elemanlarının eğitim psikolojisi alanındaki bilgi eksiklikleri, öğrencilerin öğrenme süreçlerini anlamada ve yönetmede zorluklara yol açabilmektedir. Eğitim psikolojisi, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını ve gelişim seviyelerini göz önünde bulundurarak uygun öğretim stratejilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu alandaki yetersizlikler, öğrencilerin psikolojik ve bilişsel gelişimlerini olumsuz etkileyebilmektedir. Ayrıca, öğretim elemanlarının rehberlik ve psikolojik destek sunma konusunda yetersiz kalmaları, özellikle duygusal veya öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir. Eğitim psikolojisi eğitimi, öğretim elemanlarının sınıf içindeki farklı öğrenci ihtiyaçlarına yönelik daha etkili ve bütünsel yaklaşımlar geliştirmelerine olanak tanıyacaktır.

Öğretim Tasarımı ve Öğrenme Çıktıları: Öğretim elemanlarının ders planlaması ve izlencesi hazırlama konusunda eksiklikleri, haftalık içerik ve öğretim çıktıları ile uyumlu ders aktivitelerinin belirlenmesinde zorluklara yol açmaktadır. Ders tasarımı, dersin amacı, öğrenme çıktıları ve içerik arasında uyumlu bir yapı kurarak öğretim sürecinin etkinliğini artırmaktadır. Bu, öğrencilerin başarılarını doğrudan etkileyen kritik bir faktör olarak görülmektedir (Arslantaş, 2011).

Disiplinler arası Eşitsizlikler: Farklı alanlardan gelen akademisyenlerin öğretim süreçlerine dair bilgi düzeyleri homojenlik göstermemektedir. Örneğin eğitim fakültesi kökenli bir akademisyenle mühendislik, sağlık ya da güzel sanatlar kökenli bir akademisyen arasında pedagojik bilgi farkı belirgin bir şekilde görülebilmektedir.

Bu sorunlar, üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını, derse katılımlarını ve öğrenme deneyimlerini doğrudan etkilemektedir. Yükseköğretim düzeyinde pedagojik yeterliliğe sahip olmak bir ayrıcalık değil, temel bir gereklilik olarak değerlendirilmelidir.

Literatür

Yükseköğretimde öğretim kalitesi akademik alandaki uzmanlıkla birlikte pedagojik yeterlilikle de doğrudan ilişkili görülmektedir. Bu anlamda pek çok ülkede bu gereklilik farklı düzeylerde ele alınmaktadır. Bazı eğitim sistemleri pedagojik formasyonu öğretim üyeleri için temel bir zorunluluk olarak görürken, bazıları bu konuda daha esnek bir yaklaşım benimsemektedir. Burada farklı ülkelerdeki pedagojik yeterliliklere ilişkin uygulamalara yer verilecektir.

İskandinav ülkeleri, üniversitelerde görev yapan öğretim üyelerinin pedagojik yeterliliklerini artırmaya yönelik yapılandırılmış ve kurumsallaşmış uygulamalarıyla dikkat çekmektedir. Örneğin, Finlandiya’da birçok üniversite, öğretim üyelerinin pedagojik gelişimini desteklemek amacıyla farklı düzeylerde eğitim programları sunmaktadır. Aalto Üniversitesi, üniversite düzeyinde ders veren akademisyenler için öğretim tasarımı, öğrenci merkezli öğrenme, değerlendirme yöntemleri ve öğrenme psikolojisi gibi konuları içeren pedagojik eğitimler düzenlemektedir (Aalto University, 2025). Benzer şekilde, İsveç’te birçok üniversite, yeni başlayan öğretim üyelerinden yaklaşık 150 saatlik pedagojik eğitim programlarına katılım beklemekte ve bu programlar genellikle sürekli mesleki gelişimi destekleyen bir yapıda geliştirilmektedir (Ödalen vd., 2018). Bu tür uygulamalar, üniversite öğretiminin niteliğini artırmayı ve öğrenci başarısını desteklemeyi hedeflemektedir.

Hollanda’da, üniversitelerde ders veren tüm akademik personelin “University Teaching Qualification (UTQ)” adı verilen pedagojik bir sertifikaya sahip olması yaygın ve çoğu üniversite için zorunlu bir uygulamadır. UTQ programı; ders planlaması, öğretim teknikleri, ölçme ve değerlendirme uygulamaları, dijital araçlarla öğretim ve öğrenci etkileşimi gibi temel başlıklardan oluşmaktadır. UTQ sertifikasına sahip olmayan akademik personelin ders verme yetkisi bazı kurumlarda kısıtlanabilmektedir (van Keulen vd., 2006). Örneğin, Utrecht Üniversitesi’nde yapısal ve geniş kapsamlı öğretim görevine sahip tüm akademik personelin UTQ sertifikası alması zorunludur. Benzer şekilde, University of Twente’de görev yapan öğretim elemanlarının, istihdamlarının ilk üç yılı içerisinde bu sertifikayı edinmeleri beklenmektedir (Utrecht University, 2025; University of Twente, 2025).

Norveç’te yükseköğretim kurumları, öğretim üyelerinin pedagojik gelişimini sistematik biçimde destekleyen yasal ve kurumsal düzenlemelere sahiptir. Örneğin, Oslo Üniversitesi’nde, öğretim üyelerinin en az 200 saatlik pedagojik eğitim almaları zorunlu tutulmakta ve bu gereklilik, temel öğretme yeterliliği şartı kapsamında değerlendirilmektedir (University of Oslo, 2025). Benzer şekilde, Stavanger Üniversitesi’nde, öğretim üyelerinin göreve başladıktan sonraki iki yıl içinde pedagojik yeterliliklerini belgelemeleri beklenmektedir. Bu kapsamda sunulan eğitim programları; öğretim tasarımı, ölçme ve değerlendirme uygulamaları, öğrenme psikolojisi, öğrenci merkezli öğrenme stratejileri ve geri bildirim teknikleri gibi konuları içermektedir (University of Stavanger, 2021). Bu uygulamalar, pedagojik yeterliliğin akademik yükselme süreçlerinde ve öğretim kalitesinin artırılmasında temel bir unsur olarak değerlendirildiğini göstermektedir.

Birleşik Krallık’ta üniversiteler, öğretim üyelerine yönelik Higher Education Academy (HEA) akreditasyonlu eğitimler sunmakta ve akademik personelin “Fellow of HEA” (FHEA) unvanı alması teşvik edilmektedir. HEA, öğretim kalitesinin standartlaştırılmasını ve akademik personelin pedagojik yeterliliklerinin geliştirilmesini amaçlamaktadır. 2018 yılında Advance HE adıyla birleşen HEA, UK Professional Standards Framework (UKPSF) çerçevesinde öğretim üyelerinin pedagojik yeterliliklerini geliştirmek için çeşitli akreditasyon programları

sunmaktadır. “Fellow of HEA” unvanı, bu programları başarıyla tamamlayan akademik personele verilmektedir. Bu uygulama, Birleşik Krallık’taki yükseköğretim kurumlarının kendi kalite geliştirme politikaları kapsamında teşvik edilmekte olup, doğrudan bir devlet politikası değildir (Advance HE, 2025).

Avustralya’da birçok üniversite, yeni atanan akademisyenler için “Teaching in Higher Education” programları uygulamaktadır. Bu programlar, öğretim elemanlarına yalnızca içerik sunma değil, aynı zamanda öğrenciyi aktif öğrenmeye teşvik etme, öğrenme süreçlerini değerlendirme ve farklı öğrenme stillerine hitap etme gibi pedagojik beceriler kazandırmayı amaçlamaktadır. Ancak, bu programlar, devletin doğrudan zorunluluğu olarak değil, üniversitelerin kendi iç kalite geliştirme stratejileri ve pedagojik gelişim politikaları çerçevesinde sunulmaktadır. Bununla birlikte, Avustralya’da öğretim kalitesinin geliştirilmesine yönelik bazı devlet destekli çerçeveler ve politikalar da bulunmaktadır. Bunlardan biri, Avustralya Yükseköğretim Kalite ve Standartlar Ajansı (TEQSA) tarafından belirlenen kalite standartlarıdır. TEQSA, Avustralya’daki üniversiteler ve yükseköğretim kurumları için belirli eğitim ve öğretim standartlarını belirler, ancak bu standartlar doğrudan öğretim üyelerinin pedagojik eğitimiyle ilgili değildir. Bu bağlamda, Trigwell ve Prosser’in (1996) öğretim stratejileri ve öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmalarına dayanan pedagojik beceriler, üniversiteler tarafından öğretim elemanlarının gelişimini teşvik etmek amacıyla uygulanmaktadır.

Kanada ve ABD’de yükseköğretim kurumları, öğretim üyelerinin pedagojik gelişimini genellikle üniversite düzeyinde geliştirilen Teaching and Learning Centers aracılığıyla desteklemekte; bu süreçler merkezi bir devlet zorunluluğu değil, kurumsal strateji kapsamında yürütülmektedir. Birçok üniversite, özellikle “teaching-focused” (öğretim odaklı) pozisyonlar için pedagojik yeterlik belgesi veya portföy talep etmektedir. Örneğin, Toronto Üniversitesi’nde Graduate Teaching Development Programı, öğretim becerilerini geliştirmek ve öğretim portföyü oluşturmak isteyen lisansüstü öğrencilere yönelik bir program sunmaktadır. Bu program, öğretim stratejileri, öğrenci merkezli öğrenme ve öğretim felsefesi gibi konuları kapsamaktadır ve katılımcılara öğretim deneyimlerini belgeleyerek pedagojik gelişimlerini destekleme imkânı tanımaktadır (Toronto Metropolitan University, 2025). Benzer şekilde, ABD’deki bazı üniversiteler, öğretim üyelerinin pedagojik gelişimini desteklemek amacıyla “Center for Teaching and Learning” (Öğretim ve Öğrenme Merkezi) adı altında hizmet içi öğretim becerileri geliştirme merkezleri kurmuştur. Örneğin, Kaliforniya Üniversitesi, Berkeley’de, öğretim üyelerinin pedagojik becerilerini geliştirmeleri için bir sertifika programı sunmaktadır. Bu program, öğretim seminerleri, öğretim gözlemleri ve öğretim portföyü oluşturma gibi etkinlikleri içermektedir (University of California, Berkeley, 2025).

Türkiye’ye bakıldığında, öğretim üyelerinin pedagojik açıdan gelişimlerini destekleyecek sistematik bir yapı henüz kurumsallaşmamıştır. Yükseköğretim kurumları zaman zaman “Akademik Personele Yönelik Eğitici Eğitimi” gibi programları gündeme getirirse de bu tür

uygulamalar zorunlu olmamakla birlikte genellikle bireysel inisiyatifle sınırlı kalmaktadır. Bazı üniversiteler kendi içlerinde öğretim becerilerine yönelik seminerler ya da oryantasyon programları sunsa da bu tür programlar ülke genelinde standartlaştırılmamış ve tüm öğretim elemanlarını kapsayan bir nitelik taşımamaktadır. Ayrıca literatürdeki araştırmalar, üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarının pedagojik yeterliliklerine yönelik çeşitli eleştirilerini ortaya koymaktadır. Öğrenciler, derslerin ezbere dayalı işlenmesi, uygulamalı örnek eksikliği, açıklayıcı anlatım yetersizliği, etkisiz değerlendirme yöntemleri ve sınıf içi etkileşimsizlik gibi problemleri sıklıkla dile getirmektedirler (Alimbekov vd., 2021; Arslantaş, 2011).

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Araştırmanın temel amacı, Türkiye’de yükseköğretim kurumlarında görev yapan öğretim elemanlarının pedagojik yeterlilik düzeylerini değerlendirmek ve bu alandaki yapısal eksiklikleri ortaya koymaktır. Bu doğrultuda literatür taraması ve karşılaştırmalı doküman analizi teknikleri kullanılmıştır. Literatür taraması kapsamında, Türkiye’deki pedagojik formasyon uygulamaları ile Finlandiya, İsveç, Hollanda, Birleşik Krallık, Kanada ve Avustralya gibi ülkelerdeki pedagojik formasyon modelleri incelenmiştir. Bu ülkelerdeki uygulamalar, akademik yayınlar, resmi raporlar ve üniversite web siteleri üzerinden toplanan verilerle analiz edilmiştir. Karşılaştırmalı doküman analizi yöntemiyle, farklı ülkelerdeki pedagojik formasyon programlarının yapısal özellikleri, zorunlulukları ve uygulama biçimleri değerlendirilmiştir. Türkiye’deki mevcut durum ise bu uluslararası örneklerle karşılaştırılarak güçlü ve zayıf yönler belirlenmiştir. Araştırma sürecinde toplanan veriler, içerik analizi yöntemiyle tematik olarak sınıflandırılmış ve yorumlanmıştır. Bu sayede pedagojik yeterlilik alanındaki eksiklikler ve çözüm önerileri sistematik bir şekilde ortaya konmuştur.

Tartışma

Yükseköğretim sisteminde öğretim elemanlarının pedagojik yeterliliklerine ilişkin yapısal bir eksikliğin bulunduğu açık bir şekilde görülmektedir. Türkiye’de öğretmenlik mesleğine hazırlık sürecinde pedagojik formasyon dersleri lisans eğitimi boyunca zorunlu tutulurken, üniversite düzeyinde ders veren öğretim elemanlarının benzer bir hazırlık sürecinden geçmemesi dikkat çekici bir durumdur (YÖK, 2019). Bu durum, öğretim sürecini yalnızca bilgi aktarımına indirgemeye meyilli geleneksel anlayışın bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Oysa çağdaş öğrenme yaklaşımları, yalnızca bilgi sunumuyla sınırlı olmayan öğrenciyle etkileşim kurmayı, öğrenmeyi kolaylaştırmayı, eleştirel düşünmeyi desteklemeyi ve öğrenciyi sürece aktif olarak katmayı içeren çok boyutlu pedagojik becerileri gerekli kılmaktadır (Biggs vd., 2022). Bununla birlikte öğretim elemanlarının çok farklı akademik disiplinlerden

gelmeleri, yükseköğretim sistemine çeşitlilik kazandırmakla birlikte pedagojik bilgi ve beceriler bakımından önemli dengesizliklere de yol açmaktadır. Eğitim fakültelerinden mezun olan akademisyenler, öğretim süreçlerine ilişkin temel pedagojik bilgiye daha aşına olurken; diğer alanlardan gelen öğretim elemanlarının bu konuda yeterli deneyime sahip olmamaları, yükseköğretim kurumlarında pedagojik niteliğin istikrarsız hâle gelmesine neden olmaktadır (Devlin ve Samarawickrema, 2010).

Yükseköğretimde pedagojik yeterliliklerin kurumsal düzeyde yapılandırılmamış olması, öğretim elemanlarının mesleki gelişimlerine yönelik destek mekanizmalarının eksikliğine işaret etmektedir. Oysa öğretmen yetiştirme sürecinde uygulanan sistematik modeller, bu tür bir yapılanmanın yükseköğretim alanına da uyarlanabileceğini göstermektedir. Nitekim Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde kurulan Millî Eğitim Akademisi, öğretmenlerin pedagojik yeterliklerini geliştirmeye yönelik kapsamlı ve planlı bir yaklaşım sunmaktadır. Akademi, mesleğe hazırlık, görevde yükselme ve kariyer gelişimi gibi süreçlerde eğitim programları düzenlemekte, çağdaş pedagojik yaklaşımları, dijital becerileri ve diğer mesleki yeterlikleri kazandırmayı hedeflemektedir (Resmî Gazete, 2024). Bu model, öğretim süreçlerinin niteliğini artırmaya yönelik olarak yükseköğretim kurumlarında da benzer bir pedagojik destek sisteminin geliştirilmesine ilham verebilir.

Millî Eğitim Akademisi’nin kurulmasından önce yıllardır süregelen birtakım uygulamalar bulunmaktadır. Özellikle öğretmen olarak atanan bireylerin bir yıl süreyle “aday öğretmen” statüsünde çalışmalarını ve bu süreçte danışman öğretmen (mentör) eşliğinde sınıf içi uygulamalar gerçekleştirmeleri, öğretmenliğe geçişte yapılandırılmış bir rehberlik sistemi sunmaktadır. Bu süreçte aday öğretmenler, millî eğitim müdürlükleri tarafından koordine edilen mevzuat eğitimleri ve hizmet içi seminerlerle desteklenmekte, öğretmenlik mesleğinin etik ilkeleri ve uygulama bilgisi konusunda güçlendirilmektedir.

Örgün eğitim sisteminde öğretmenlere yönelik yapılandırılmış pedagojik destek modellerinin varlığı, mesleki yeterliğin gelişimine önemli katkılar sunarken benzer bir yapılanmanın yükseköğretim alanında bulunmaması oldukça dikkat çekmektedir. Üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının pedagojik hazırlıktan yoksun bir şekilde ders vermeye başlamaları, hem öğretim kalitesini hem de öğrenci deneyimini olumsuz etkilemektedir. Bu bağlamda, yükseköğretim alanına özgü bir yapılanma ihtiyacı gündeme gelmektedir. “Yükseköğretim Pedagoji Akademisi” benzeri bir kurumun kurulması, yeni başlayan akademisyenlere mentörlük sağlanması, pedagojik formasyon programlarının yaygınlaştırılması ve bu becerilerin kalite güvencesi çerçevesinde izlenmesi, üniversitelerdeki öğretim niteliğini önemli ölçüde artırabilir. Uluslararası örnekler de göstermektedir ki, öğretim üyelerinin pedagojik olarak güçlendirilmesi, öğrenci başarısı, memnuniyeti ve öğrenme çıktılarına doğrudan olumlu katkı sağlamaktadır (Gibbs ve Coffey, 2004; Kember ve McNaught, 2007). Bu nedenle, Türkiye’de yükseköğretim düzeyinde pedagojik gelişimi önceleyen yapısal reformlara ihtiyaç duyulmaktadır.

Öneriler

Yükseköğretim kurumları, bilgi aktarımıyla birlikte öğrencilerin entelektüel ve akademik gelişimini destekleyen, eleştirel düşünme becerilerini kazandıran ortamlardır. Bu bağlamda, öğretim elemanlarının alan bilgisinin yanı sıra pedagojik becerilerle de donatılması gerektiği açıktır. Mevcut durumda, üniversitelerde öğretim elemanlarının büyük bir kısmı pedagojik formasyon eğitimi almadan ders vermeye başlamaktadır. Bu eksiklik, öğrenci öğrenme süreçlerini olumsuz yönde etkileyebilecek ve öğretim kalitesini düşürebilecek yapısal bir sorundur.

Mevcut yapıda öğretim elemanlarının pedagojik yeterliliklerini artırmak için çeşitli önlemler alınabilir. Bununla birlikte, bu önerilerin etkili olabilmesi için yalnızca bireysel değil, aynı zamanda kurumsal ve politika düzeyinde de değişiklikler gerekmektedir. Aşağıda, yükseköğretim sistemindeki pedagojik yeterliliklerin artırılması için önerilen yapısal ve politika odaklı çözümler sıralanmıştır:

1. Pedagojik Sertifika Programı Zorunluluğu

Üniversitelerde ders verecek tüm öğretim elemanlarının, atama öncesinde veya göreve başladıktan sonraki ilk yıl içinde pedagojik formasyon niteliğinde bir sertifika programını tamamlamaları zorunlu hale getirilmelidir. Bu program, ölçme-değerlendirme, öğretim tasarımı, sınıf yönetimi ve öğrenci etkileşimi gibi temel pedagojik bileşenleri içermelidir. Yükseköğretim kurumları bu programları, üniversite bağımsızlıklarını koruyacak şekilde kendi eğitim ihtiyaçlarına göre uyarlamalıdır.

2. YÖK Bünyesinde Ulusal Pedagojik Yeterlik Çerçevesi Geliştirilmesi

Yükseköğretim Kurulu (YÖK) koordinasyonunda, tüm üniversitelerde geçerli olacak Ulusal Pedagojik Yeterlik Çerçevesi (UYPEÇ) geliştirilmelidir. Bu çerçeve, öğretim elemanlarının pedagojik yeterliliklerini, etik ilkeleri ve dijital pedagojik becerilerini kapsamalıdır. Bu çerçeve, üniversitelerin eğitim programlarını şekillendirirken bir referans noktası olmalıdır.

3. Akademik Oryantasyon ve Mentorluk Sistemi

Yeni göreve başlayan öğretim elemanları için deneyimli akademisyenlerle yürütülecek mentorluk temelli bir oryantasyon süreci oluşturulmalıdır. Bu süreç, ders gözlemleri, geri bildirim oturumları ve uygulamalı öğretim teknikleri paylaşımını içermelidir. Mentorlar, öğretim elemanlarına hem pedagojik hem de akademik anlamda rehberlik ederken, deneyimli akademisyenler de sürekli mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak geri bildirim alacaklardır.

4. Kurumsal Eğitim Birimlerinin Oluşturulması

Üniversiteler bünyesinde “Yükseköğretim Öğretim Becerileri Merkezi” gibi birimler kurulmalıdır. Bu birimler, öğretim elemanlarının pedagojik gelişimlerini sürekli olarak destekleyecek seminerler, atölye çalışmaları ve sertifika programları sunmalıdır. Ayrıca bu merkezler, uzaktan eğitim ve hibrit öğretim metotları konusunda öğretim elemanlarına rehberlik edecek eğitim içerikleri geliştirebilir.

5. Akademik Yükselme Kriterlerine Dâhil Edilmesi

Pedagojik gelişim faaliyetleri, akademik yükselme süreçlerinin bir parçası haline getirilmelidir. Öğretim elemanlarının pedagojik gelişimlerine yönelik katılım gösterdikleri eğitim programları, seminerler ve araştırma çalışmaları, akademik başarılarıyla aynı ölçüde değerlendirilmelidir. Bu, öğretim elemanlarını pedagojik becerilerini geliştirmeye teşvik edecektir.

6. Uzaktan ve Hibrit Öğretime Yönelik Pedagojik Hazırlık

Dijitalleşmenin artmasıyla birlikte öğretim elemanlarının çevrimiçi ve hibrit öğrenme ortamlarında pedagojik açıdan etkili bir şekilde ders verebilmeleri için özel modüller geliştirilmelidir. Bu eğitim modülleri, öğretim elemanlarının dijital pedagojik becerilerini geliştirmenin yanı sıra çevrimiçi sınıf yönetimi ve öğrenci etkileşimi üzerine odaklanmalıdır.

7. Üniversitelerin Özerkliği ile Uyumlu Eğitim Programları

Üniversiteler, kendi misyonlarına ve öğrenci profillerine uygun olarak pedagojik formasyon programlarını modüler ve esnek bir biçimde sunabilmelidir. YÖK, üniversitelerin pedagojik gelişim programlarını belirlerken özerkliklerini göz önünde bulundurarak esnek bir yapı sunmalı ve her üniversitenin ihtiyaçlarına göre özelleştirilmiş eğitim seçenekleri sunmalarını teşvik etmelidir.

8. Öğrenci Geri Bildirimlerinin Pedagojik Gelişimle Entegre Edilmesi

Öğrencilerden alınan geri bildirimler, öğretim kalitesini değerlendirmekle birlikte öğretim elemanlarının pedagojik gelişim süreçlerine de entegre edilmelidir. Öğrencilerin düzenli geri bildirimleri, öğretim elemanlarının bireysel gelişim planları oluşturmalarına yardımcı olabilir.

Sonuç

Yükseköğretimde öğretim elemanlarının pedagojik yeterliliklerinin güçlendirilmesi, yalnızca öğrenci başarısı ve memnuniyeti açısından değil, aynı zamanda akademik kalitenin sürdürülebilirliği, eğitimde fırsat eşitliği ve kurumların ulusal ve uluslararası düzeyde rekabet gücü

açısından da kritik bir öneme sahiptir. Uluslararası uygulamalar, bu sürecin artık bir tercihten ziyade sistematik olarak yapılandırılması gereken bir zorunluluk olduğunu ortaya koymaktadır. Türkiye’de ise yükseköğretim alanında bu yönde atılmış kurumsal ve kalıcı adımlar henüz sınırlıdır. Pedagojik yeterlilik, öğretim sürecinin merkezine öğrenciyi yerleştiren çağdaş yaklaşımların temelini oluşturmakta; sadece ders anlatan değil, öğrenmeyi kolaylaştıran, yönlendiren ve rehberlik eden bir akademisyen profilini zorunlu kılmaktadır.

Bu çalışma, Türkiye yükseköğretim sisteminde pedagojik gelişime yönelik mevcut eksiklikleri ele alarak, bu alanda sürdürülebilir bir dönüşümün gerekliliğini ortaya koymaktadır. Sunulan öneriler, -pedagojik formasyonun zorunlu hale getirilmesi, mentorluk sistemlerinin kurulması, öğretim becerilerini destekleyecek merkezlerin açılması ve bu gelişimin akademik yükselme kriterlerine dahil edilmesi- yalnızca kısa vadeli bir iyileştirme değil, uzun vadeli bir kalite güvence politikasının da temelini oluşturacaktır. Geleceğin üniversiteleri, yalnızca bilgi üreten değil, aynı zamanda bilgiyi etkili bir şekilde aktaran, öğrenciyle güçlü iletişim kurabilen ve öğrenme süreçlerini bir ortaklık haline getirebilen akademisyenlerle mümkündür. Bu nedenle yükseköğretimde pedagojik gelişimi önceleyen yapısal reformlar, Türkiye’nin akademik geleceği açısından ertelenemez bir ihtiyaç olarak görülmektedir.

Kaynakça

- Aalto University. (2025). *Aalto University pedagogical training for faculty*. <https://www.aalto.fi/en/services/aalto-university-pedagogical-training-for-faculty>
- Alimbekov, A., Yeşil, R., Yılmaz, K., Yılmaz, H., Boobekova, K., Borkoyev, B., & Mamirova, C. (2021). Üniversite öğretim elemanlarının pedagojik yeterlikleri sergileme konusunda yaşadıkları sorunlar/zorluklar ve eğitim ihtiyaçlarının değerlendirilmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(1), 1–17. <https://doi.org/10.33206/jmss.2021.10.1.1>
- Arslantaş, H. İ. (2011). Öğretim elemanlarının öğretim strateji yöntem ve teknikleri, iletişim ve ölçme değerlendirme yeterliklerine yönelik öğrenci görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 487–506.
- Biggs, J., & Tang, C. (2022). *Teaching for quality learning at university* (5th ed.). McGraw-Hill Education.
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Devlin, M., & Samarawickrema, G. (2010). The criteria of effective teaching in a changing higher education context. *Higher Education Research & Development*, 29(2), 111–124. <https://doi.org/10.1080/07294360903244398>
- Gibbs, G., & Coffey, M. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active Learning in Higher Education*, 5(1), 87–100. <https://doi.org/10.1177/1469787404040463>
- Kember, D., & McNaught, C. (2007). *Enhancing university teaching: Lessons from research into award-winning teachers*. Routledge.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2023). *Aday Öğretmen Yetiştirme Süreci Rehberi*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Ödalen, J., Brommesson, D., Erlingsson, G. Ó., Schaffer, J. K., & Fogelgren, M. (2018). Teaching university teachers to become better teachers: the effects of pedagogical training courses at six Swedish universities. *Higher Education Research & Development*, 38(2), 339–353.
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., & Nevgi, A. (2007). The Impact of Pedagogical Training on Teaching in Higher Education. *Teaching in Higher Education*, 12(3), 315–329.
- Toronto Metropolitan University. (2025). *Graduate Teaching Development Program Level 1*. Retrieved April 21, 2025, from <https://www.torontomu.ca/learning-teaching/ta-ga/professional-development-program/level-1>
- Trigwell, K., & Prosser, M. (1996). Changing Approaches to Teaching: A Relational Perspective. *Studies in Higher Education*, 21(2), 1–14.
- University of California, Berkeley. (2025). *Certificate Program*. Retrieved April 21, 2025 from <https://gsi.berkeley.edu/programs-services/certificate-program/>
- University of Oslo. (2025). *Program for Basic Competence in University Pedagogy*. Retrieved April 19, 2025, from <https://www.uio.no/link/english/academic-development/>
- University of Stavanger. (2021). *Guidelines for appointment and promotion to teaching and research posts*. Retrieved from <https://www.uis.no/sites/default/files/2020-12/Guidelines%20for%20appointment%20and%20promotion%202021.pdf>
- University of Twente. (2025). *University Teaching Qualification (UTQ)*. Retrieved from <https://www.utwente.nl/en/learning-teaching/professional-learning-development/utq/>
- Utrecht University. (2025). *Teaching qualifications for university educators*. Retrieved from <https://www.umcutrecht.nl/en/teaching-qualifications-for-teachers>
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2019). *Yükseköğretim Eğitim ve Öğretim Planlama Rehberi*. Ankara: YÖK Yayınları.

- Özer, B., Duran, V., & Tekke, M. (2020). Training of trainers: An action-based research for improving the pedagogical skills of academicians. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 9(3), 704–715. <https://doi.org/10.11591/ijere.v9i3.20327>
- van Keulen, H., van Alst, J., de Jong, R., & Halma, A. (2006, June). *Towards a national system of teaching qualifications in higher education in the Netherlands*. Paper presented at the 6th International Conference of the International Consortium for Educational Development, Sheffield, United Kingdom. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/27701109_Towards_a_national_system_of_teaching_qualifications_in_Higher_Education_in_The_Netherlands
- Resmî Gazete (2024, 3 Şubat). *Millî Eğitim Akademisi Başkanlığı Yönetmeliği*. <https://www.resmigazete.gov.tr>
- Advance HE. (2025). *Fellowship*. Retrieved April 19, 2025, from <https://www.advance-he.ac.uk/fellowship>

The Need for Pedagogical Formation in Higher Education: An Evaluation on the Teaching Competence of Academic Staff in Türkiye

Extended Abstract

Introduction

Higher education institutions are multidimensional learning environments that enable individuals to acquire academic knowledge, as well as critical thinking, problem-solving, and creative skills. In this context, instructors' pedagogical competencies, as well as their subject knowledge, are critical for the quality of the learning process. In Turkey, however, most academics working in higher education institutions begin teaching without receiving any training in pedagogy. This may result in a decline in teaching quality, student dissatisfaction, and suboptimal learning outcomes. This study aims to evaluate the pedagogical competencies of academic staff in Turkey, compare them with international practices, and highlight the need for pedagogical training.

Literature Review

It is widely acknowledged within the field of international literature that pedagogical formation is a pivotal factor in enhancing the quality of education in higher education settings. In countries such as the Nordic countries, the Netherlands, the United Kingdom, Canada and Australia, there is a widespread implementation of structured training programs and certification processes that support the pedagogical development of faculty members. For instance, in the Netherlands, the "University Teaching Qualification" certificate is mandatory for all academic staff, while in Norway, faculty members are obliged to complete a specified number of hours of pedagogical training. In the UK, the Higher Education Academy (HEA) is responsible for the standardisation and promotion of teaching quality through its accreditations. In Canada and the USA, Teaching and Learning Centres established within universities support pedagogical development. In Turkey, however, pedagogical formation is not compulsory and institutional support is limited, resulting in inequalities and inadequacies in teaching quality.

Discussion and Conclusion

The absence of pedagogical training within higher education institutions in Turkey has been identified as a significant impediment to the advancement of pedagogical knowledge and competencies among instructors, resulting in the adoption of student-centred teaching methodologies that are limited in scope. Despite the apparent pedagogical superiority of academics from faculties of education, this does not guarantee the sustainability of quality throughout the system. A survey of international examples demonstrates that the establishment of mandatory and systematic pedagogical training programmes is an effective strategy for enhancing teaching quality. In Turkey, structures such as the National Education Academy for teachers within the Ministry of National Education can be considered a significant model for the institutionalisation of pedagogical development in higher education. Furthermore, the integration of pedagogical formation into the criteria for academic promotion would serve to encourage academic staff to develop in this field.

The enhancement of pedagogical formation in higher education has been demonstrated to engender improvements in the quality of teaching, as well as exerting a favourable influence on student success, satisfaction and learning outcomes. In order to ensure the ongoing quality of higher education in Turkey, it is essential that institutional and systematic steps are taken in this field. International practices indicate the necessity of mandatory and structured pedagogical training. In this context, structural reforms are required, including the compulsory nature of pedagogical formation, the establishment of mentoring systems, and the opening of centres to support teaching skills. The notion of universities of the future entails a paradigm shift in the role of academics, who will no longer be confined to the mere transmission of knowledge. Instead, they will assume a multifaceted role that encompasses the facilitation of learning and interaction with students. It is therefore imperative that the dissemination and institutionalisation of pedagogical formation is a priority for Turkey's academic future.

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 16 / Özel Sayı / 2025

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 16 / Special Issue / 2025

Türkiye, Avrupa ve Amerika Ekseninde Çevrimiçi Eğitime Yönelik Kalite Standartlarında Yer Alan Temaların İncelenmesi

Examination of the Themes in the Quality Standards for Online Education
in Different Regions

Makale Türü (Article Type): Araştırma / Research

Ömer UYSAL
İlker YILMAZ

www.dergipark.gov.tr/eibd
eibd@eibd.org.tr

Türkiye, Avrupa ve Amerika Ekseninde Çevrimiçi Eğitime Yönelik Kalite Standartlarında Yer Alan Temaların İncelenmesi

Ömer UYSAL¹

İlker YILMAZ²

DOI: 10.58689/eibd.1722663

Öz: Bilişim teknolojileri insanların yaşamını ciddi şekilde etkilemiştir. Eğitim bilimleri de bu teknolojilerin entegre edildiği alanlardan birisidir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitim bilimlerine entegrasyonu ile ortaya çıkan çevrimiçi eğitim her geçen gün daha fazla kullanılmaktadır. Çevrimiçi eğitimin yaygınlaşması çevrimiçi eğitimde kalite konusunda çalışmalar yapılması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Bu bağlamda farklı kurum ve kişiler tarafından farklı bölgelerde çevrimiçi eğitimde kaliteye yönelik çalışmalar yapılmıştır. Çevrimiçi eğitimde kalite standartlarının sağlanması amacıyla yapılan araştırmalar incelendiğinde farklı yıllarda, farklı kişiler veya kurumlar tarafından çeşitli temaların vurgulandığı birçok çalışmaya rastlanmaktadır. Bu durum, tüm bu çalışmaların tek bir çalışmada incelenerek genel bir tablo haline getirilmesi ihtiyacını doğurmaktadır. Bu nedenle, bu çalışmada ABD, Avrupa ve Türkiye’de geliştirilen kalite standartlarının incelenmesi ile kalite standartlarında yer alan temaların sınıflandırılması, yıllara göre dağılımının, kalite standartlarındaki katkıların düzeylerinin ve standartların uygulama kapsamalarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, Google Scholar, EBSCO ve ULAKBİM üzerinden yapılan taramalar sonucunda elde edilmiştir. Yapılan taramalar sonucunda Amerika’dan 15, Avrupa’dan 4 ve Türkiye’den 6 çalışma araştırmaya dahil edilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde, araştırmalarda en fazla kullanılan temaların öğrenci destek, öğretim elemanı destek, ölçme ve değerlendirme temaları olduğu belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Çevrimiçi eğitim, çevrimiçi öğrenme, çevrimiçi ders, kalite standartları.

Geliş Tarihi: 18.06.2025; Kabul Tarihi: 09.09.2025

Kaynakça Gösterimi: Uysal, Ö. & Yılmaz, İ. (2025). Türkiye, Avrupa ve Amerika Ekseninde Çevrimiçi Eğitime Yönelik Kalite Standartlarında Yer Alan Temaların İncelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 16(Özel Sayı), 75-100

Bu makalenin ilk hali 26-27 Mayıs tarihinde Ankara’da düzenlenen Türkiye’de Yükseköğretimin Yeniden Yapılandırılması: Yenilikler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

1 Doç. Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi, omeruysal@uludag.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4351-1954

2 Doktora Öğrencisi, Bursa Uludağ Üniversitesi, yilmazilker1995@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4333-8867

Giriş

Günümüzde, teknoloji sürekli gelişimi ile hayatımızın her alanında yerini almıştır. Birçok alanda farklı amaçlarla kullanılan teknoloji eğitimde de kendisine yer bulmuştur. Teknolojinin eğitim ile birleşmesi sayesinde bilgiye ulaşma hızı da artmıştır. Bu sayede sabit bir mekânda yapılan öğretim yerini her an her yerde yapılabilecek bir yapıya bırakmıştır. Bu yapı ile karşımıza birçok yeni kavram da çıkmaktadır. Bilgisayar tabanlı eğitim, web tabanlı eğitim, internet tabanlı eğitim, e-öğrenme ve m-öğrenme gibi kavramlar bu kavramlara örnek olarak gösterilebilir (Uysal ve Kuzu, 2009). Belirtilen bu kavramları tek bir kavram altında toplamak istediğimizde karşımıza çevrimiçi eğitim kavramı çıkmaktadır. Çevrimiçi eğitim, kişisel bilgisayar, CD, DVD-ROM, akıllı televizyon, cep telefonu gibi donanım araçları aracılığıyla internet üzerinden gerçekleştirilen iletişim sonucu yapılan eğitim olarak tanımlanabilir (Ersoy ve Acartürk, 2006; Özarlan, 2011). Çevrimiçi eğitimin uygulanmaya başlanması ile birlikte bu eğitimlerdeki kalite seviyesi de önemli hale gelmiştir.

Kaliteye yönelik farklı tanımlar bulunmaktadır. TDK (2022), kaliteyi “üstün nitelikli” ve “bir şeyin iyi ya da kötü olma özelliği” şeklinde tanımlamaktadır. Güney’e (2009) göre kalite hataların ortadan kaldırılması ve mükemmele ulaşma isteği anlamına gelmektedir. Eğitim kurumlarında kaliteli eğitimin gerçekleştirilmesi için öncelikle eğitimde kalitenin tanımlanması gerekmektedir. Alanyazın incelendiğinde eğitimde kalite ile ilgili dikkate alınabilecek birçok bileşen bulunmaktadır. Bu bileşenlere, öğrenci başarısı, dersi tamamlama oranı, içerik, ders süreci, etkinlikler, öğrenme tecrübelerinin değerlendirilmesi (Cavanaugh, 2002, s.176) örnek olarak gösterilebilir. Bu bileşenlerin birbirleri ile uyumunun sağlanması ve kalite güvencesinin korunması amacıyla çevrimiçi eğitimde kalite ile ilgili standartlar geliştirilmeye başlanmıştır. Literatür incelendiğinde bu standartların geliştirildikleri bölgelere göre farklılıklar gösterdiği ve farklı temalar altında incelendikleri görülmektedir (Özer vd. , 2010; Uysal, 2011).

Amerika Çevrimiçi Kalite Standartları: Çevrimiçi eğitimde kalite standartlarının belirlenmesine yönelik ilk adımlar Amerika’da atılmıştır. Yapılan araştırmalar sonucunda uzmanlar Amerika yükseköğretim kurumları içerisinde çevrimiçi eğitimin hızla yayılması sonucunda çevrimiçi eğitimde kalite konusunun önemine dikkat çekmişlerdir. Oluşan bu ihtiyaca yönelik olarak bireysel araştırmacılar çevrimiçi eğitimde kalite çalışmaları yapmaya başlamışlardır. Ancak ilerleyen dönemlerde ölçme ve değerlendirme, teknoloji, öğretim tasarımı gibi çeşitli uzmanlık alanlarının bir arada kullanılmasını gerektiren çevrimiçi eğitimde kalite standartları birçok kurumdan oluşan konsorsiyumlar ve dernekler aracılığıyla geliştirilmeye devam edilmiştir (Uysal ve Kuzu, 2011). Chickering ve Gamson (1987) tarafından çevrimiçi eğitimden önce bilgi ve iletişim teknolojilerinin yüz yüze eğitimde kaliteyi artırmasına yönelik “İyi Uygulama için 7 İlke” başlıklı kalite standartları belirlenmiştir. Belirlenen kalite standartları iletişim, işbirliği, aktif öğrenme, geri bildirim, öğrenme etkinlikleri, öğrenenlerin beklentileri ve öğrenme yöntemleri konularını vurgulamaktadır.

Amerika’da kurumsal olarak çevrimiçi eğitime yönelik ilk kalite standartları WICHE komisyonu tarafından belirlenmiştir. WICHE (1995) yükseköğretimde çevrimiçi ortamlarda yürütülen derslerin niteliğini yükseltmek amacıyla üç yıllık bir proje yürütmüştür. Proje kapsamında çevrimiçi eğitimde öğrenme çıktıları, etkileşim, öğrenme kaynakları, öğrenen destek, öğretim elemanı destek, öğrenme kaynakları ve ölçme değerlendirme konularına özellikle vurgu yapılmıştır. 2002 yılından günümüze Amerika’da çevrimiçi eğitimden yararlanan öğrenci sayısında ciddi bir artış görülmektedir. 2011 yılından itibaren tüm yükseköğretim öğrencilerinin %30’undan fazlası yani tüm öğrencilerin üçte biri en az bir dersini çevrimiçi olarak almaktadır (Allen ve Seaman, 2014; Allen ve Seaman, 2017, Peck, 2024). Bu bağlamda bölgeler içinde özellikle Amerika’da çevrimiçi eğitimde kalite standartlarına yönelik bireysel ve kurumsal yoğun araştırmalar yapılmaktadır. Maryland Online Konsorsiyumu (2003) tarafından geliştirilen kalite standartları; Derse genel bakış ve tanıtım, öğrenme amaçları, ölçme değerlendirme, kaynaklar ve materyaller, öğrenen etkileşimi, ders teknolojisi, öğrenen destek ve erişebilirlik olmak üzere 8 tema altında 40 madde olarak ele alınmıştır.

Avrupa Çevrimiçi Kalite Standartları: Avrupa ülkeleri e-öğrenme kavramına son derece önem vermektedirler. Bunun sebepleri ise e-öğrenmenin diğer öğrenme yöntemleri gibi kendi başına bir öğrenme yöntemi olması ve bu yöntemin çeşitli eğitim fırsatları sağlayarak bilgi toplumunun gelişmesine katkıda bulunmasıdır. Çevrimiçi eğitimde kalite konusunun önemi de bu yüzden daha fazla artmaktadır. Avrupa’da çevrimiçi eğitimin kalite standartlarının belirlenmesi amacıyla kurum ve kuruluşlar ortaklaşa çalışmalar yaparak standartlar oluşturmaya çalışmışlardır. Avrupa Komisyonu da Bologna sürecinin amaçları içerisinde bulunması nedeniyle çevrimiçi eğitimde kalite ile ilgili araştırmalara destek vermektedir (Ehlers vd., 2005).

İsveç Ulusal Ajansı (SNAHE) tarafından 2006 yılında Avrupa’da e-öğrenmede kalite için E-Öğrenmede Kalite modeli (ELQ=E-Learning Quality) oluşturmak hedefi ile bir araştırma başlatılmıştır. Araştırma kapsamında çevrimiçi eğitimde yüksek etki gücüne sahip International Review of Research in Open and Distance Learning (IRRODL) ve European Journal of Open and Distance Learning (EURODL) dergilerinde 2007 yılında yayınlanan makaleler üzerinde doküman incelemesi yapılmıştır. Yapılan içerik analizi sonucunda belirlenen on temel alan ve temel alanlara yönelik frekanslar aşağıdaki Tablo1’de görülmektedir (SNAHE, 2008, ss:39-40).

Tablo 1. Avrupa’da E-Öğrenmede Kalitenin Temel Alanları

Temel Alanlar	IRRODL	EURODL	Toplam
Materyal ve İçerik	6	6	12
Yapı ve Sanal Ortam	16	9	25
İletişim	10	6	16
İş Birliği ve Etkileşim	5	5	10
Öğrenci Değerlendirme, Esneklik ve Adaptasyon	14	0	14
Öğrenen Destek ve Öğretim Elemanı Destek	2	2	4
Öğretim Elemanları Yeterlilikleri ve Deneyim	1	1	2
Vizyon ve Kurumsal Liderlik	6	0	6
Kaynakların Dağılımı	3	0	3
Bütüncül ve Sürece Yönelik Bakış	0	1	1

Avrupa Yüksek Öğrenim Alanı oluşturma amacıyla olan Avrupa Birliği gerek yüz yüze gerekse çevrimiçi öğrenmeye yönelik kalite çalışmalarını ENQA (2005), QAA (2009), İngiliz Açık Üniversitesi (2004) vb. gibi kurumsal olarak yürüttüğü görülmektedir. Çevrimiçi eğitimde kalite standartlarına yönelik Avrupa’da gerçekleştirilen çalışmalardan en kapsamlısı 2005 yılında başlatılan ve 13 kurumun iş birliği içerisinde yürüttüğü E-xcellence isimli proje serisidir (Uysal, Okur ve Usta, 2016). E-xcellence projesi kapsamında belirlenen kalite standartları; stratejik yönetim, öğretim programı tasarımı, ders tasarımı, ders sunumu, öğretim elemanına destek, öğrenciye destek temaları olarak ifade edilmiştir (Uysal, 2011).

Türkiye Çevrimiçi Kalite Standartları: 2000’li yılların başından itibaren Türkiye’de de çevrimiçi eğitim faaliyetleri artış göstermiştir (Koçdar, 2011; Uysal, 2011). Çevrimiçi eğitimin dünyada yaygınlaşmasıyla beraber Türkiye’de de çevrimiçi eğitimde kalite standartlarının belirlenmesi ve denetlenmesi ihtiyacı ortaya çıkmıştır (Tonbuloğlu ve Aydın, 2015; Uysal ve Kuzu, 2009). Billing ve Thomas (2000) çalışmalarında İngiltere’de kullanılan çevrimiçi eğitimde kalite standartlarının Türkiye’deki uygulanabilirliğini araştırmışlardır. Araştırma sonucuna göre bu standartların Türkiye’de kültürel, yapısal, politik farklılıklarla beraber çeşitli teknik sorunlar nedeniyle uygulanamayacağı sonucuna ulaşılmıştır. Bu gerçeklik doğrultusunda farklı bölgeler, farklı kültürler için gelenek ve yaşam tarzlarına uygun özgün kalite standartlarının geliştirilmesi doğru ve anlamlı bir yaklaşımdır. Türkiye’deki çevrimiçi eğitimlerin kalite standartlarının belirlenmesi konusundaki çalışmalar Yükseköğretim Kurulu tarafından oluşturulan Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK) bünyesinde yürütülmektedir. Bir yandan Avrupa Birliği Yüksek Öğrenim Alanı uyum süreci dikkate alınırken, bir yandan kurum içi iç kalite kontrol mekanizmaları çalıştırılmakta ve diğer yandan kurum dışı bağımsız dış değerlendirmeciler ile dış kalite kontrol mekanizmaları çalıştırılmaktadır. YÖKAK çevrimiçi eğitime yönelik kalite standartlarını uzaktan eğitim çatısı altında incelemekte, değerlendirmekte ve geliştirmektedir. YÖKAK (2020) tarafından nitelikli bir uzaktan eğitim sisteminde göz önünde bulundurulması gereken bileşenler Şekil 1’de gösterilmektedir.



Şekil 1. Nitelikli Bir Uzaktan Eğitim Sisteminin Temaları

Kurumsal olarak YÖKAK bünyesinde gerçekleştirilen çalışmaların dışında bireysel olarak Uysal ve Kuzu (2011), Koçdar ve Aydın (2012), Tonbuloğlu ve Aydın (2015), Kaban ve Kılıç Çakmak (2016) ile Emin ve Çekerol (2021) vb. Türkiye’de çevrimiçi eğitimde kalite standartlarına yönelik araştırmalar yer almaktadır.

Uzaktan ve çevrimiçi eğitim özellikle Covid-19 pandemi süreci ile birlikte hayatımızdaki yerini ve önemini arttırmıştır (Peck, 2024). Daha önceleri genellikle lisans ve lisansüstü programlarda karşımıza çıkan uzaktan ve çevrimiçi eğitim Covid-19 pandemisi ile temel eğitim kademelerinde de kullanılmaya başlanmıştır. Bunun sonucunda uzaktan ve çevrimiçi eğitimlerin kalite düzeyleri de tartışma konusu olmuştur (Bilgiç, 2021; Bozkurt ve Sharma, 2020; Emin ve Çekerol, 2021). Bu noktada çevrimiçi eğitimde kalite konusu ön plana çıkmaktadır.

Çevrimiçi eğitimde kalite güvencesinin sağlanması amacıyla geçmişten günümüze kurumsal ve bireysel olarak geliştirilen kalite standartları bulunmaktadır. Bu çalışmada, ABD, Avrupa ve Türkiye’de geliştirilen bu kalite standartlarının incelenmesi ile kalite standartlarında yer alan temaların sınıflandırılması, yıllara göre dağılımı, standartların uygulama kapsamının belirlenmesi ile kalite standartlarının belirlenmesinde bireysel veya kurumsal katkı düzeyinin nasıl gerçekleştiği incelenmektedir. Bu amaç doğrultusunda şu araştırma sorularına yanıt aranmaktadır:

Araştırma soruları

- Türkiye, Avrupa ve ABD’de geliştirilen çevrimiçi eğitim kalite standartları yıllara göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
- Türkiye, Avrupa ve ABD’de belirlenen çevrimiçi eğitim kalite standartlarının uygulandığı kapsam ders, program veya kuruma yönelik olması açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?
- Türkiye, Avrupa ve ABD’de uygulanmakta olan çevrimiçi eğitim kalite standartlarının geliştirilmesinde bireysel veya kurumsal açıdan katkı düzeyi nasıldır?
- Türkiye, Avrupa ve ABD’de uygulanmakta olan çevrimiçi eğitim kalite standartları içerisinde bulunan temalar nelerdir ve bu temaların dağılımı nasıl gerçekleşmektedir?

Araştırmanın önemi

Çevrimiçi eğitimde karşımıza çıkan kalite standartlarının birçok açıdan faydaları görülmektedir. Kurumlar bu sayede paydaşlarına daha iyi hizmetler sunabilmektedir. Örneğin, Öğrenen Destek ve Öğretim Elemanı Destek temaları kapsamında hem öğrenenler hem de öğretim elemanları çevrimiçi eğitim sürecini daha kolay ve daha etkili bir şekilde yaşayabilmektedir. Bu tür olanaklardan tüm öğrenenler, öğreticiler ve yöneticiler istifade edebilmektedir. Bu araştırma ile farklı bölgelerde karşımıza çıkan kalite standartları, bu standartlarda yer alan temalar, gerçekleştirilen kalite çalışmalarının uygulama kapsamı ve katkı düzeyleri özetlenmektedir. Bu doğrultuda bu araştırma, farklı bölgelerde yapılan kalite çalışmalarındaki farklı ve yeni temaları belirleyerek yeni kalite çalışmalarının yapılmasına öncülük edebileceği düşünülmektedir. Çevrimiçi eğitimde kalite standartlarına yönelik belirtilen bölgelerdeki benzerlik ve farklılıkların ortaya çıkması sağlanacaktır. Teknoloji transfer çalışmalarında olduğu gibi insanlığın yararına olabilecek kalite standartları ve temaların gerek kendi ülkemiz gerekse diğer ülkeler tarafından transfer edilmesi öğrenme ve eğitim açısından anlamlı ve değerli bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca bu araştırmanın bulguları doğrultusunda, çevrimiçi eğitimde kalite konusunda uzman kişiler ve kurumlar tarafından yapılan çalışmalar toplu olarak bir arada incelenerek sonuçlar ilgili paydaşlara tablolar ile kolay anlaşılacak şekilde sunulmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın modeli

Temel amacı ABD, Avrupa ve Türkiye’de çevrimiçi eğitime yönelik geliştirilen kalite standartlarının temaların sınıflandırılması, yıllara göre dağılım, uygulama kapsamı vb. belirli

değişkenler açısından incelenmesine yönelik bu araştırmada, nitel araştırma modelinden yararlanılmıştır. Nitel araştırma; birbirine alternatif olan seçeneklerin dışında derinlemesine bilgilere ulaştırılan nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Nitel araştırmalarda, araştırmacı gözlem, görüşme, doküman incelemesi vb. yararlanarak, kavramları, olguları ve ilişkileri aslına uygun olarak açıklamaya çalışmaktadır (Merriam, 2013). Derinlemesine gözlem ve görüşme yapmanın mümkün olmadığı durumlarda tercih edilen bir yöntem olan doküman incelemesi, araştırılması amaçlanan olgu ya da olaylara yönelik yazılı bilgi içeren kaynakların ayrıntılı şekilde analiz edilmesidir. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Belge incelemesi anlamına gelen doküman incelemesi yazılı veya görsel belgelerin içeriğinin titizlikle ve sistematik olarak incelenmesidir (Wach, 2013). Bu araştırmada; ABD, Avrupa ve Türkiye’de çevrimiçi eğitimde kalite standartları üzerine gerçekleştirilen çalışmalar, bu çalışmaların gerçekleştirildiği yıllar, bu çalışmalarda yer alan temalar, standartların uygulandığı alanlara yönelik dağılımları ve standartların geliştirilmesinde yapılan bireysel veya kurumsal katkılar doküman incelemesi yöntemi kullanılarak incelenmiştir.

Çalışma grubu

Araştırmanın evrenini ABD, Avrupa ve Türkiye’de çevrimiçi eğitime ve çevrimiçi eğitimi temsil eden uzaktan eğitim ile ilgili geliştirilen çevrimiçi eğitimde kalite standartlarına yönelik çalışmalar oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma evreni ise bu bölgelerde geliştirilen, dijital olarak erişilebilen çevrimiçi eğitimi bütüncül olarak temsil eden Türkçe veya İngilizce olarak yayınlanmış kalite standartlarına yönelik çalışmalardan oluşmaktadır.

Veri toplama aracı

Araştırmada kullanılan veriler yapılan alanyazın taraması sonucunda elde edilmiştir. Bu veriler alanında uzman iki öğretim görevlisinin görüşleri alınarak hazırlanan Excel formu aracılığıyla kategorize edilmiştir. Hazırlanan Excel formu, ABD, Avrupa, Türkiye ve genel toplam başlıkları altındaki dört çalışma sayfasından oluşmaktadır. Bu çalışma sayfaları araştırma sorularını cevaplamak üzere, kalite standartlarının adlarını, geliştirildikleri yılları, standartlarda yer alan temaları, standartların uygulama kapsamını, standartlara yapılan katkıların düzeyini ve geliştirildikleri bölgeyi ifade eden sütunlardan oluşmaktadır.

Veri toplama süreci

Araştırmanın verileri Google Scholar, EBSCO ve ULAKBİM üzerinden yapılan taramalar sonucunda elde edilmiştir. Yapılan taramalarda, “çevrimiçi eğitimde kalite standartları”, “çevrimiçi derslerde kalite standartları”, “quality standards in online education”, “quality standards in online courses”, “quality standards of online education”, “quality standards of

online courses” anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Çalışmaya dahil edilen araştırmalarda çevrimiçi eğitimde kalite standartlarının tüm temalarının bir arada bütüncül olarak ele alınması, araştırmaların ABD, Avrupa ve Türkiye’ye yönelik olarak gerçekleştirilmesi ve çalışmaların yazıldığı dilin İngilizce veya Türkçe olması kriterlerine göre dahil edilmiştir. Çalışma haricinde tutulan araştırmalar ise çevrimiçi eğitimde kalite standartlarını tek bir tema veya birkaç tema olarak ele alan, kalite standartlarını sınırlı olarak inceleyen çalışmalar, araştırma dilinin İngilizce veya Türkçe olmadığı çalışmalar ve hedef ülkelerin dışında gerçekleştirilen araştırmalar hariç tutulmuştur. Alanyazın taraması sonucunda Amerika’dan 15, Avrupa’dan 4 ve Türkiye’den 6 olmak üzere kalite standartlarının belirlendiği toplamda 25 çalışmanın değerlendirilmesi uygun görülmüştür.

Verilerin analizi

Araştırmada elde edilen veriler, doküman analizi ve içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Veriler araştırmacı tarafından hazırlanmış olan Excel tablosu üzerine kodlanmıştır. Kodlama işlemi sonrasında toplanan kodlar temalar ve kategoriler altında birleştirilmiştir. Veriler, kalite standartlarının geliştirildiği yıl, geliştirilen kalite standartlarının temaları, kalite standartlarının uygulama alanı, kalite standartlarının geliştirilmesini sağlayan bireylere veya kurumlara ve son olarak kalite standartlarının geliştirildiği bölgeye göre veri analizi yapılmıştır.

Geçerlik, güvenirlik ve etik

Nitel araştırmada geçerlik, elde edilen bulguların doğruluğu, derinliği, zenginliği, tarafsızlığı ve verilerin gerçek durumu ne ölçüde yansıttığı ile ilgili olduğu ifade edilmektedir (Baltacı, 2019; Cohen vd., 2005; Kabakçı Yurdakul, 2013). Araştırmada değerlendirmeye alınan çevrimiçi eğitime yönelik kalite standartları alanında uzman kişiler ve kurumlar tarafından geliştirilmiştir. Bütüncül bir tanımlama yapabilmek amacıyla alanyazın içinde çevrimiçi eğitimin tüm bileşenlerini ele alan kalite standartları çalışmaları dokümanların değerlendirme ölçütü gereğince araştırmaya dahil edilmiştir. Bu doğrultuda dijital olarak ulaşılabilen tüm çalışmalar çalışma evrenine alınmıştır. Araştırmada tümevarımlı tasarım tekniği uygulanmıştır. Bu bağlamda, kodlama listesi araştırmacılar tarafından analiz süreci ile hazırlanmaya başlamış ve analiz süreci tamamlanmaya kadar üzerinde çalışmaya devam edilmiştir. Bulguların doğruluğunu sağlayabilmek için tüm çalışmalar farklı zamanlarda iki araştırmacı tarafından detaylı olarak incelenmiştir. Analiz sürecinin tamamlanması ile kodlama listesine son hali verilmiştir. Araştırmanın geçerliğini sağlamak amacıyla yapılan tarama sonucu doküman analizine dahil edilecek çalışmalar denetim izi ölçütü (Özkan, 2023) gereğince dijital olarak depolanmıştır.

Kodlamalar sonucu oluşan tablolardaki frekans değerleri dikkate alınarak bulgular yazılmış ve bu şekilde doğruluk ve tarafsızlık ölçütlerine uygun hareket edilmiştir. Alan uzmanı kişi

ve kurumlar tarafından konuya yönelik yapılan çalışmaların geçerlik ölçütlerine uygun bir şekilde değerlendirilmesi ile elde edilen verilerin gerçek durumu ne ölçüde yansıttığı açıklanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın geçerliğinin sağlanması amacıyla çalışmada kullanılan yöntemin tüm adımları yöntem bölümünde detaylı bir şekilde gösterilmiştir.

Nitel araştırmalarda en basit anlamı ile güvenilirlik, sonuçların zaman içindeki tutarlılığını ifade etmektedir (Noble ve Smith, 2015). Nitel çalışmalarda güvenilirlik, çalışmanın şeffaf bir şekilde raporlanması ve araştırma verilerinin farklı alan uzmanları tarafından değerlendirilmesi ile sağlanabilmektedir (Baltacı, 2019; Connelly, 2016). Yapılan içerik analizi sonucu elde edilen veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan Excel formu aracılığıyla tablolaştırılmıştır. Bu sonuçlar araştırmacılar haricinde dört farklı araştırmacıya kontrol ettirilmiş ve gerekli düzenlemeler ile yeniden kodlama güvenilirlik ölçütü sağlanmıştır. Meslektaş teyidi (Özkan, 2023) güvenilirlik ölçütü kapsamında elde edilen sonuçlar üzerinde hemfikir olunmuştur.

Etik Onay: Bu araştırmanın, Bursa Uludağ Üniversitesi tarafından 23 Aralık 2022 tarihinde 54 sayılı kararıyla verilen etik kurul izni bulunmaktadır. Araştırmanın tüm süreçlerinde yükseköğretim kurumlarına yönelik etik kurallara uyulmuştur.

Bulgular

Gerçekleştirilen çalışmada, yapılan taramalar sonucunda elde edilen veriler araştırma soruları ile ilişkili olarak dört başlık altında sunulmuştur.

ABD, Avrupa ve Türkiye’de geliştirilen çevrimiçi kalite standartlarının yıllara göre dağılımı nasıldır?

Araştırmada yapılan taramalar sonucunda ABD’den 15, Avrupa’dan 4 ve Türkiye’den 6 olmak üzere toplam 25 çevrimiçi eğitimde kalite standartlarının belirlenmesi ile ilgili çalışma araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmaya dahil edilen bu çalışmaların yıllara göre dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. ABD, Avrupa ve Türkiye’de Geliştirilen Çevrimiçi Kalite Standartlarının Yıllara Göre Dağılımı

Coğrafya	Kalite Standardı	Yıl
ABD	WICHE Komisyonu	1995
ABD	ACCET	1996
ABD	OLC	1999
ABD	IHEP	2000
ABD	NEA	2002
ABD	Sloan Konsorsiyumu	2002
ABD	CHEA	2002
ABD	Husson	2002
ABD	Frydenberg	2002
ABD	Maryland Online	2003
Avrupa	OUUK	2004
Avrupa	E-xcellence	2005
ABD	SREB ve NACOL	2006
Avrupa	ELQ	2008
ABD	Corry	2008
Türkiye	Koçdar	2011
Türkiye	Uysal	2011
ABD	Uvalić-Trumbić ve Daniel	2012
ABD	ACCJC	2013
Türkiye	Kaban	2013
Türkiye	Tonbuloğlu ve Aydın	2015
ABD	California State University	2019
Avrupa	Ossiannilsson	2020
Türkiye	YÖKAK	2020
Türkiye	Özen ve Çekerol	2021

Tablo 2’ye göre çevrimiçi eğitimde kalite standartlarının ilk olarak Amerika’da başladığı görülmektedir. Amerika’da uzaktan ve çevrimiçi eğitime yönelik kalite standartları üzerine yapılan çalışmalar devam ederken 2004 yılında İngiliz Açık Üniversitesi tarafından Avrupa’da konuya yönelik ilk temaların belirlendiği söylenebilir. Türkiye’de ise konunun önemi Türkiye Bilişim Şurası (2002) ve YÖK Raporunda (2005) belirtilmiş ve konuya yönelik araştırma çağrısı yapılmıştır. Uysal (2011) ve Koçdar (2011) tarafından çevrimiçi eğitimde kalite standartlarına yönelik ilk temalar belirlenmiştir. Özellikle Covid19 süreci ile uzaktan ve çevrimiçi eğitimin dünyada daha fazla yaygınlaşması ile birlikte kalite standartlarına yönelik çalışmaların devam etmesi çok büyük bir önem kazanmıştır. Bu doğrultuda Avrupa, Amerika ve Türkiye’de kalite standartlarının uygulanmasına yönelik akreditasyon, kurum içi iç kalite kontrol ve kurum dışı bağımsız dış değerlendirmeciler ile dış kalite kontrol çalışmalarının devam ettiği görülmektedir.

ABD, Avrupa ve Türkiye’de gerçekleştirilen çevrimiçi kalite standartlarının uygulandığı ders, program ve kuruma yönelik dağılımı nasıldır?

Literatür incelendiğinde, kalite güvencesi ve akreditasyon çalışmalarının derslere dayalı küçük ölçekli olarak, programlara dayalı orta ölçekli olarak, kurumlara dayalı büyük ölçekli olarak veya bunların bir arada ele alınarak yapıldığı karma çalışmalara rastlanmaktadır (Koçdar ve Aydın, 2021; Shraim, 2020). Bu doğrultuda araştırmada ele alınan çevrimiçi eğitimdeki kalite standartlarının uygulandığı kapsam ile ilgili bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. ABD, Avrupa ve Türkiye’de Geliştirilen Çevrimiçi Kalite Standartlarının Kapsamına Göre Dağılımı

Bölge	Kalite Standardı	Kapsam
ABD	WICHE Komisyonu	Kuruma yönelik
ABD	ACCET	Kuruma yönelik
ABD	OLC	Kuruma, Derse yönelik
ABD	IHEP	Kuruma yönelik
ABD	NEA	Derse yönelik
ABD	Sloan Konsorsiyumu	Kuruma yönelik
ABD	CHEA	Kuruma-Programa yönelik
ABD	Husson	Derse yönelik
ABD	Frydenberg	Kuruma yönelik
ABD	Maryland Online	Programa-Derse yönelik
ABD	SREB ve NACOL	Derse yönelik
ABD	Corry	Derse yönelik
ABD	Uvalić-Trumbić ve Daniel	Kuruma-Derse yönelik
ABD	ACCJC	Kuruma yönelik
ABD	California State University	Derse yönelik
Avrupa	OOUK	Derse yönelik
Avrupa	E-xcellence	Kuruma-Programa-Derse yönelik
Avrupa	ELQ	Kuruma-Programa yönelik
Avrupa	Ossiannilsson vd.	Derse yönelik
Türkiye	Koçdar	Kuruma-Programa-Derse yönelik
Türkiye	Uysal	Derse yönelik
Türkiye	Kaban	Kuruma yönelik
Türkiye	Tonbuloğlu ve Aydın	Kuruma-Programa- Derse yönelik
Türkiye	YÖKAK	Kuruma yönelik
Türkiye	Özen ve Çekerol	Kuruma-Programa yönelik

Tablo 3’te yer alan veriler incelendiğinde, ABD’de kurumlara yönelik 9, programlara yönelik 2 ve derslere yönelik 8 çalışma olduğu görülmektedir. Bu çalışmalardan 4’ünün karma

olarak gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda ABD’de yapılan çalışmaların ağırlıklı olarak kurumlara yönelik gerçekleştirildiği görülmektedir. Derslere yönelik yapılan çalışmaların da fazla olmasına rağmen programlara yönelik çalışmaların düşük sayıda kaldığı görülmektedir.

Avrupa’da yapılan ve çalışmaya dahil edilen çevrimiçi eğitimde kalite güvencesi ve akreditasyonu ile ilgili çalışmalar incelendiğinde bu çalışmalardan 2 adet kurumlara yönelik, 2 adet programlara yönelik ve 3 adet derslere yönelik çalışma yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalardan 2’si karma olarak gerçekleştirilmiştir. Avrupa’da yapılan çalışmalar incelendiğinde çevrimiçi eğitimde kalite standartlarının uygulandığı alanların benzer sayılarda olduğu görülmektedir.

Türkiye’de yapılan çalışmalar incelendiğinde ise kurumlara yönelik 5, programlara yönelik ve derslere yönelik 3’er çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalardan 3 tanesi karma olarak gerçekleştirilmiştir. Türkiye’de yapılan çevrimiçi eğitimde kalite çalışmalarının daha çok kurumlara yönelik olarak yapıldığı söylenebilir. Ayrıca programlara ve derslere yönelik olarak eşit sayıda çalışma olduğu gözlenmektedir.

ABD, Avrupa ve Türkiye’de ulaşılan çevrimiçi eğitimde kalite standartlarının belirlenmesinde bireysel veya kurumsal katkı düzeyi nasıl gerçekleşmektedir?

Gerçekleştirilen araştırma sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda çevrimiçi eğitimde kalite standartlarının belirlenmesinde çeşitli kurumlar tarafından gerçekleştirilen çalışmaların veya bireysel araştırmacıların çalışmalarının rol aldığı görülmektedir. Çevrimiçi eğitimde ABD, Avrupa ve Türkiye’de gerçekleştirilen çalışmaların katkı düzeylerinin dağılımı Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. ABD, Avrupa ve Türkiye’de Geliştirilen Çevrimiçi Kalite Standartlarının Ölçeklerine Göre Dağılımı

Bölge	Kurumsal	Bireysel
ABD	11	4
Avrupa	3	1
Türkiye	1	5

Tablo 4 incelendiğinde ABD’de gerçekleştirilen 11 çalışmanın kurumsal 4’ünün ise bireysel, Avrupa’da gerçekleştirilen çalışmaların 3’ünün kurumsal 1 tanesinin ise bireysel, Türkiye’de gerçekleştirilen çalışmaların 1’inin kurumsal 5’inin ise bireysel olduğu görülmektedir.

ABD’de uzaktan ve çevrimiçi eğitime yönelik kalite standartlarının belirlenmesine yönelik çalışmalar WICHE tarafından kurumsal olarak başlatılmıştır. Sonrasında devam eden çalışmaların da ağırlıklı olarak kurumsal yürütüldüğü görülmektedir. Ayrıca bazı bireysel çalışma-

lara da rastlanmaktadır. İncelenen kaynaklar doğrultusunda Avrupa’da da Amerika’ya benzer şekilde kurumsal çalışmaların çoğunlukta olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum, kültürel olarak Amerika ve Avrupa’da WICHE, Maryland Online, Sloan, EADTU, CHEA vb. yükseköğretime yönelik çok fazla sayıda dernek, enstitü, birlik ve konsorsiyum olması ile açıklanabilir.

Avrupa’nın konuya yönelik çalışmalarda Amerika’ya göre daha merkeziyetçi olduğu söylenebilir. İlgili paydaşların bir araya gelerek oluşturduğu E-xcelence Projesi ve İngiliz Açık Üniversitesi tarafından yapılan çalışmaların benimsendiği ve uygulandığı görülmektedir. Amerika’da yönetim şekliinden dolayı farklı eyaletlerde ilgili kurumlar tarafından konuya yönelik çalışmaların yapıldığı ve bu çalışmaların bölgesel olarak kabul edildiği belirtilebilir.

Türkiye’de ise YÖK çağrısı ile uzaktan ve çevrimiçi eğitime yönelik ilk temalar bireysel araştırmalar ile belirlenmiştir. Sonrasında YÖK bünyesinde kalite konularına yönelik çalışmaların yapılması amacı ile kurulan YÖKAK tarafından ilgili temalar kurumsal ve resmi olarak ortaya konmuştur.

ABD, Avrupa ve Türkiye’de uygulanmakta olan çevrimiçi kalite standartları içerisinde bulunan temalar nelerdir ve bu temaların dağılımı nasıl gerçekleşmektedir?

Araştırmanın amacına yönelik toplanan veriler sonucunda ABD, Avrupa ve Türkiye’de gerçekleştirilen çalışmalarda çevrimiçi eğitimde kalite standartlarının sağlanması amacıyla kullanılan temalar belirlenmiş ve frekansları çıkarılmıştır.

ABD’de uygulanmakta olan çevrimiçi kalite standartları içerisinde bulunan temalar nelerdir ve bu temaların kullanım frekansları nasıl dağılmaktadır?

Çalışmaya dahil edilen ABD’deki çevrimiçi kalite standartları içerisinde bulunan temalar Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. ABD’de Uygulanmakta Olan Çevrimiçi Kalite Standartlarında Bulunan Temalar ve Frekansları

Kullanılan Temalar	Kullanım Frekansı
Öğrenci destek	13
Öğretim Elemanına Destek	11
Ölçme ve Değerlendirme	10
Öğretim Programı	9
Kurumsal yönetim	6
Öğrenme Hizmetleri	6
Teknolojik Altyapı	6
Rol ve Görev	5
Öğrenme Kaynakları	5
Ders Tasarımı	4
Ders Yapısı (sunumu)	4
Öğretim Tasarımı	4
Finans Yönetimi	3
Program Değerlendirme	3
Kurumsal destek	3
Erişim (Öğrenme hizmetleri)	2
İçerik	2
Öğrenen etkileşimi	2
Program Yürütme	1
Hukuki ve Düzenleyici Gereksinimler	1
Fakülte-Öğrenci memnuniyeti	1
21. yy. Yeterlilikleri	1
Ders Tanıtımı	1
Öğrenme çıktıları	1
Teknoloji destek	1
Teknoloji ile yenilikçi öğretim	1
Sınav güvenliği	1
Belgelendirme	1

Araştırma kapsamında Amerika’da yapılan 15 çalışma incelendiğinde, toplam 28 temanın kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu temalar içerisinde 13 kurum tarafından tercih edilerek en fazla dikkat çekilen temanın öğrenciye destek teması olduğu görülmektedir. Bu temayı, 11 kurum tarafından kullanılan öğretim elemanına destek, 10 kurum tarafından kullanılan ölçme ve değerlendirme ve 9 kurum tarafından kullanılan öğretim programı temaları takip etmektedir. Kullanılan 28 tema arasında en az kullanılan temalar ise birer kez kullanılan program yürütme, hukuki ve düzenleyici gereksinimler, fakülte-öğrenci memnuniyeti, 21. yy. yeterli-

likleri, ders tanıtımı, öğrenci çıktıları, teknoloji destek, teknoloji ve yenilikçi öğretim, sınav güvenliği ve belgelendirme temaları olduğu ortaya çıkmaktadır.

Avrupa’da uygulanmakta olan çevrimiçi kalite standartları içerisinde bulunan temalar nelerdir ve bu temaların kullanım frekansları nasıl dağılmaktadır?

Çalışmaya dahil edilen Avrupa’daki çevrimiçi kalite standartları içerisinde bulunan temalar Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Avrupa’da Uygulanmakta Olan Çevrimiçi Kalite Standartlarında Bulunan Temalar ve Frekansları

Kullanılan Temalar	Kullanım Frekansı
Öğrenci destek	4
Kurumsal yönetim	4
Öğretim programı tasarımı	4
Öğretim elemanı destek	4
Öğrenme materyalleri	3
Hizmetlerin kalitesi	3
Değerlendirme	3
Ders tasarımı	2
Ders sunumu	2
Öğrenme hizmetleri	2
İşbirliği	2
Pedagojik yöntem	1
Etkileşim	1

Avrupa’da çevrimiçi ve uzaktan öğrenmeye yönelik kalite standartlarının incelendiği 4 çalışma içerisinde toplam 13 temanın kullanıldığı sonucuna ulaşılmaktadır. Bu temalar arasında öğrenci ve öğretim elemanı destek, kurumsal yönetim ve öğretim programı tasarımı temalarına tüm kurumlar tarafından yer verildiği görülmektedir. Pedagojik yöntem ve etkileşim temalarının ise kendine daha az yer bulabildiği ve sadece 1 kurum tarafından kullanıldığı ortaya çıkmaktadır.

Türkiye’de uygulanmakta olan çevrimiçi kalite standartları içerisinde bulunan temalar nelerdir ve bu temaların kullanım frekansları nasıl dağılmaktadır?

Çalışmaya dahil edilen Türkiye’deki çevrimiçi kalite standartları içerisinde bulunan temalar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Türkiye’de Uygulanmakta Olan Çevrimiçi Kalite Standartlarında Bulunan Temalar ve Frekansları

Kullanılan Temalar	Kullanım Frekansı
Eğitim programları ve öğretim (öğretme ve öğrenme)	6
Öğrenciye destek	4
Ölçme ve değerlendirme	4
Kurumsal Yönetim	4
Öğretim elemanı destek (iletişim ve yetkinlik)	4
Öğrenme kaynakları	2
Öğretim Tasarımı (ders tasarımı)	2
Öğrenme hedefleri ve çıktılar	2
Ders etkinlikleri	1
Rol ve Görevler	1
Kurumsal destek	1
Uzaktan eğitim politikası	1
Teknolojik Altyapı olanakları	1
Kullanım yeterlikleri	1
Bilgi güvenliği ve etik boyutlar	1
Erişim	1
Program Değerlendirme	1

Türkiye’de yapılan çevrimiçi ve uzaktan öğrenmeye yönelik kalite standartlarının incelendiği 6 çalışmada toplam 17 adet tema kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu temalar arasında en fazla kullanılan tema bütün çalışmalarda dikkat çekilerek 6 kez kullanılan eğitim programları ve öğretim teması olduğu görülmektedir. Bu temayı dörder kez kullanımı tercih edilen öğrenciye destek, öğretim elemanına destek, ölçme ve değerlendirme, kurumsal yönetim temaları takip etmektedir. Çalışmalarda en az kullanılan temalar ise birer kez kullanılan ders etkinlikleri, rol ve görevler, kurumsal destek, uzaktan eğitim politikası, teknolojik altyapı olanakları, kullanım yeterlikleri, bilgi güvenliği ve etik boyutlar, erişim, program değerlendirme temaları olduğu ortaya çıkmaktadır.

ABD, Avrupa ve Türkiye’de uygulanmakta olan çevrimiçi kalite standartları içerisinde bulunan temalar nelerdir ve bu temaların kullanım frekansları nasıl dağılmaktadır?

Çalışmaya dahil edilen ABD, Avrupa ve Türkiye’deki çevrimiçi kalite standartlarının tamamında yer alan temalar ve bu temaların kullanım frekansları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. ABD, Avrupa ve Türkiye’de Uygulanmakta Olan Çevrimiçi Kalite Standartlarında Bulunan Temalar ve Frekansları

Kullanılan Temalar	Bölge	Kullanım Frekansı
Öğrenci Destek	AV - ABD - TR	21
Öğretim Elemanı Destek	AV - ABD - TR	19
Ölçme Değerlendirme	AV - ABD - TR	17
Öğretim Tasarımı	AV - ABD - TR	16
Eğitim ve Öğretim Programı	ABD - TR	15
Kurumsal Yönetim	AV - ABD - TR	14
Öğrenme Kaynakları	AV - ABD - TR	10
Öğrenme Hizmetleri	AV - ABD	8
Teknolojik Altyapı	ABD - TR	8
Ders sunumu	AV - ABD	6
Rol ve Görevler	ABD - TR	6
Kurumsal destek	ABD - TR	4
Program Değerlendirme	ABD - TR	4
Finans Yönetimi	ABD	3
Erişim	ABD - TR	3
Öğrenen etkileşimi	AV - ABD	3
Öğrenme çıktıları	ABD - TR	3
İş birliği	AV	2
İçerik	ABD	2
Pedagojik Yöntem	AV	1
Hizmetlerin Kalitesi	AV	1
Program Yürütme	ABD	1
Hukuki ve Düzenleyici Gereksinimler	ABD	1
Fakülte-Öğrenci Memnuniyeti	ABD	1
21. yy. Yeterlilikleri	ABD	1
Ders Tanıtımı	ABD	1
Teknoloji destek	ABD	1
Yenilikçi Öğretim	ABD	1
Sınav güvenliği	ABD	1
Belgelendirme	ABD	1
Ders etkinlikleri	TR	1
Uzaktan eğitim politikası	TR	1
Kullanım yeterlilikleri (Teknik ve pedagojik)	TR	1
Bilgi güvenliği ve etik boyutlar	TR	1

Araştırma kapsamında Avrupa, Amerika ve Türkiye’de yapılan 25 çalışma incelendiğinde, toplam 34 temanın kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu temalar içerisinde incelenen 3 coğrafyada yer verilen öğrenciye destek temasının 21 kurum tarafından en fazla kullanılan tema olduğu görülmektedir. Bu temayı, 19 kurum tarafından tercih edilen öğretim elemanına destek, 17 kurum tarafından kullanılan ölçme ve değerlendirme, 16 kurum tarafından kullanılan öğretim tasarımı temaları takip etmektedir. Kullanılan 34 tema arasında en az kullanılan temalar ise birer kez kullanılan pedagojik yöntem, hizmetlerin kalitesi, program yürütme, hukuki ve düzenleyici gereksinimler, fakülte-öğrenci memnuniyeti, 21. yy. yeterlilikleri, ders tanıtımı, teknoloji destek, yenilikçi öğretim, sınav güvenliği, belgelendirme, ders etkinlikleri, uzaktan eğitim politikası, kullanım yeterlikleri (teknik ve pedagojik), bilgi güvenliği ve etik boyutlar temaları olduğu ortaya çıkmaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Araştırma bulguları incelendiğinde çevrimiçi eğitimde kalite çalışmalarının ilk olarak 1995 yılında ABD’de WICHE komisyonu tarafından başlatıldığı sonucuna ulaşılmaktadır. Çevrimiçi eğitimde kaliteye yönelik Avrupa’daki öncü çalışma ise 2004 yılında İngiliz Açık Üniversitesi (OUUK) tarafından gerçekleştirilmiştir. Çevrimiçi eğitimde kalite çalışmaları Türkiye’de ise 2011 yılında başlamıştır. Bu çalışmalar, YÖK tarafından yapılan çağrı sonucunda bireysel olarak yapılmıştır. Türkiye’de çevrimiçi eğitimde kaliteye yönelik ilk çalışmalar Koçdar (2011) ve Uysal (2011) tarafından kaleme alınmıştır. 2015 yılında YÖKAK’ın kurulmasıyla çevrimiçi eğitimde kalite standartları kurumsal olarak incelenmeye başlanmıştır.

Çevrimiçi eğitimde kalite standartlarının belirlenmesine yönelik yapılan çalışmaların uygulama kapsamı çoğunlukla kurumlara yöneliktir. Ossilation vd. (2015) tarafından belirtildiği gibi çevrimiçi eğitimde kalite standartlarının uygulama kapsamı genelde kuruma yönelik geliştirilmektedir. Bu sayede kurumun tüm birimleri kendini yenileme ve geliştirme fırsatı yakalamaktadır. Kurumlara yönelik gerçekleştirilen çevrimiçi eğitimde kalite standardı çalışmalarını derslere yönelik yapılan çalışmalar takip etmektedir. Kredili sistem kullanan Amerika vb. ülkelerde öğrenenler farklı kurumlardan ders alarak kredilerini tamamlayabilmektedir. Derslere yönelik kalite standartları bu bağlamda önem kazanmakta ve üzerinde çalışmalar yapılmaktadır. Çevrimiçi eğitimde kalite standartlarının en az ele alındığı kapsam ise programlara yönelik olarak belirlenmiştir.

Çevrimiçi eğitimde kalite standartlarının belirlenmesine yönelik çalışmalar kurumsal veya bireysel olarak yapılabilmektedir. Bu doğrultuda bir inceleme yapıldığında ABD’de ve Avrupa’da çevrimiçi eğitimde kaliteye yönelik yapılan çalışmaların çoğunlukla kurumsal olarak gerçekleştirildiği sonucuna ulaşılmaktadır. Amerika’da her üç öğrenciden biri yükseköğretimde dersini çevrimiçi olarak almaktadır. Çevrimiçi eğitime karşı büyük bir talep olduğu

için kurumlar bu konuda kurumsal olarak çalışmalarını yürütmektedir. Üye ülkeler arasında ortak bir Yükseköğretim Alanı oluşturmak isteyen Avrupa Birliği de çevrimiçi eğitimde kalite standartlarına yönelik Avrupa Uzaktan Öğretim Üniversiteleri Birliği (EADTU), Avrupa Üniversiteler Birliği (EUA), İngiliz Açık Üniversitesi (Open University of UK) vb. kurumların paydaş olduğu kurumsal E-xcellence proje serisini yürütmektedir. AB üyesi ülkelerin ilgili kurumları bu projenin sürecini ve çıktılarını takip etmektedir. Türkiye’de ise çevrimiçi eğitime yönelik yapılan çalışmaların çoğu bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. 2015 yılında kurulmasından sonra YÖKAK çevrimiçi eğitimi de kapsayacak şekilde uzaktan eğitimde kalite güvencesi ile ilgili konuları kurumsal olarak ele alarak yerel çalışmaları desteklemekte ve konuya yönelik çalışmalara yön vermektedir.

Araştırma sonucunda çevrimiçi eğitimde kaliteyi etkileyen birçok tema bulunduğu sonucuna ulaşılmaktadır. ABD’de gerçekleştirilen çevrimiçi eğitimde kalite çalışmaları incelendiğinde, öğrenci destek, öğretim elemanı destek, ölçme ve değerlendirme temalarının öne çıktığı görülmektedir. En az yer alan temalara ise sınav güvenliği, belgelendirme ve 21. yy. becerileri örnek olarak gösterilebilir. Avrupa’da gerçekleştirilen çevrimiçi eğitimde kalite standartları içinde öne çıkan temalar; öğrenci destek, öğretim elemanı destek, kurumsal yönetim ve öğretim programı tasarımı temaları olmuştur. Avrupa’da çevrimiçi eğitimdeki kalite standartlarına en az etkisi olan temaların ise pedagojik yöntem ve etkileşim temaları olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Türkiye’de gerçekleştirilen çevrimiçi eğitimde kaliteye yönelik çalışmalarda belirlenen temalardan eğitim programları ve öğretim, öğrenci destek, ölçme ve değerlendirme, öğretim elemanı destek temaları en fazla önem verilen temalar olarak görülmektedir. Türkiye’de çevrimiçi eğitimde kalite standartları içinde en az yer alan temalar ise kurumsal destek, ders etkinlikleri, bilgi güvenliği ve etik boyutlar temaları olarak gösterilebilir.

Çevrimiçi eğitimde kalite standartlarının sağlanmasına yönelik belirlenen temaların genel dağılımına bakıldığında öğrenci destek, öğretim elemanı destek, ölçme ve değerlendirme temalarının hedef bölgeler için ortak bir anlam ifade ettiği ve benzer şekilde en önemli temalar olarak görüldüğü sonucuna ulaşılmaktadır. Ayrıca temaların belirlenmesinde bölgesel farklılıkların etkisinin olduğu sonucu bulgularda verilen Tablo 8’de detaylı olarak görülmektedir. Finans yönetimi, hukuki düzenlemeler, 21. yüzyıl becerileri vb. Amerika’ya, iş birliği ve pedagoji Avrupa’ya, uzaktan eğitim politikası, bilgi güvenliği ve etik Türkiye’ye özel temalar olarak ortaya çıkmaktadır. Avrupa’da çevrimiçi eğitimde kalite standartlarına yönelik önemli çalışmalar yapan Yüksek Eğitimde Avrupa Kalite Güvencesi Birliği (ENQA) kalite standartlarının sabit ve değişmez olmadığını, kültürel değerlere göre değişebileceğini ifade etmektedir (ENQA, 2005, s.13). Araştırmada kültürel değerler nedeniyle ortaya çıkan farklılıklar bu bağlamda değerlendirilebilir.

Yapılan bu araştırma sonucunda elde edilen sonuçlar ve araştırmanın sınırlılıklarına bağlı olarak aşağıda yer alan öneriler sunulmaktadır:

- Bu araştırmada yer almayan bölgelerin eklenmesi ile makro kapsamda bir araştırma gerçekleştirilebilir.
- Farklı dillerde gerçekleştirilmiş olan çevrimiçi eğitime yönelik kalite çalışmaları incelenerek daha kapsamlı bir araştırma yapılabilir.
- Çevrimiçi eğitimde kalite güvencesini sağlamak amacıyla belirlenen temalar özelinde farklı değişkenler açısından derinlemesine araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- Alan uzmanları ile farklı kültürlere yönelik çevrimiçi eğitimde kalite standartlarındaki farklılıklara yönelik derinlemesine nitel analiz çalışmaları gerçekleştirilebilir.
- Farklı bölgelerde geliştirilen çevrimiçi eğitime yönelik kalite standartları (TR: bilgi güvenliği, ABD: 21. yüzyıl becerileri vb.) arasında uygun görülmesi durumunda transfer gerçekleştirilebilir.
- Gelişen teknoloji ve değişen dünya şartları göz önüne alınarak çevrimiçi eğitimde kalitenin sağlanması amacıyla siber güvenlik, yapay zeka gibi konular ele alınarak yeni temalar belirlenebilir.

Araştırmanın sınırlılıkları

Bu araştırma alanyazından ulaşılan Türkçe ve İngilizce yayınlanan kalite standartları ile sınırlıdır. Araştırmada ABD, Avrupa ve Türkiye’de çevrimiçi eğitime yönelik Türkçe ve İngilizce yayınlar dikkate alınmıştır. Ayrıca seçilen yayınlarda kalite standartlarının çevrimiçi eğitimin bütününe yönelik olması şartı aranmış ve bütüncül olmayan, çevrimiçi eğitimin sadece bir bileşenine yönelik olan çalışmalar araştırma dışında tutulmuştur. Bu sınırlılıklar dahilinde araştırmada çevrimiçi eğitimde kalite standartlarının tüm bileşenlerini içine alan ABD’de gerçekleştirilen 15 çalışma, Avrupa’da gerçekleştirilen 4 çalışma ve Türkiye’de gerçekleştirilen 6 çalışma olmak üzere toplamda 25 çalışma araştırmaya dahil edilmiştir.

Etik Onay: Bu araştırmanın, Bursa Uludağ Üniversitesi tarafından 23 Aralık 2022 tarihinde 54 sayılı kararıyla verilen etik kurul izni bulunmaktadır. Araştırmanın tüm süreçlerinde yükseköğretim kurumlarına yönelik etik kurallara uyulmuştur.

Kaynakça

- Allen, I. E., Seaman, J. (2014). *Tracking online education in the United States*. BABSON Survey Research Group.
- Allen, I. E., Seaman, J. (2017). *Digital Learning Compass: Distance Education Enrollment Report 2017*. BABSON Survey Research Group. files.eric.ed.gov/fulltext/ED580868.pdf adresinden 23 Ağustos 2024 tarihinde edinilmiştir.
- Baltacı, A. (2019). Nitel Araştırma Süreci: Nitel Bir Araştırma Nasıl Yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 368-388. doi.org/10.31592/aeusbed.598299
- Bilgiç, H. G. (2021). Evaluation of the emergency remote teaching process during the COVID-19 pandemic: Implications based on students' views. *Asian Journal of Distance Education*, 16(2), 1-17. Retrieved from <https://asianjde.com/ojs/index.php/AsianJDE/article/view/563>
- Billing, D. ve Thomas, H. (2000). The international transferability of quality assessment systems for higher education: The Turkish experience. *Quality in Higher Education*, 6(1), 31-40.
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to Corona Virus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i-vi. doi.org/10.5281/zenodo.3778083
- Cavanaugh, C. (2002). *Distance education quality: Success factors for resources, practice and results*. Jacksonville, FL: Ideal Group.
- Chickering, A., Gamson, Z. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *American Association for Higher Education Bulletin*, 39(7), 3-7.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2005). *Research methods in education*. RoutledgeFalmer.
- Connelly, L. M. (2016). Trustworthiness in Qualitative Research. *Medsurg Nursing*, 25(6), 435-437.
- Ehlers, U., Goertz, L., Hildebrandt, B., Pawlowski J. (2005). *Quality in e-learning: Use and dissemination of quality approaches in European e-learning*. European Quality Observatory, Luxembourg: Official Publications of the European Communities.
- Ersoy, A. F., Acartürk, C. (2006). Uluslararası çevrimiçi yükseköğretim ve Türkiye'nin durumu: Üniversite bilgi işlemlerine öneriler. *Akademik Bilisim Konferansları, 9-11 Subat*. Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- European Association for Quality Assurance in Higher Education. (2005). *Standards guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area*. Helsinki, Finland. https://ehqa.info/media/ehqa.info/file/ENQA/05/3/ENQA-Bergen-Report_579053.pdf adresinden 25 Ağustos 2024 tarihinde erişilmiştir.
- Güney, Ö. (2009). *Kalite, kalite nedir?*. <http://www.omerguney.com/dosyalar/kalite.pdf> adresinden 14 Aralık 2020 tarihinde edinilmiştir.
- Kabakçı Yurdakul, I. (2013). Veri toplama araçlarında bulunması gereken nitelikler. In A. Şimşek (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* (ss. 117-138). Anadolu Üniversitesi.
- Kaban, A. ve Kılıç Çakmak, E. (2016). Uzaktan eğitim kalite standartlarının belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 719-736.
- Koçdar, S. (2011). *Uzman görüşlerine göre Türkiye'de uzaktan eğitim programlarının akreditasyonu* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Koçdar, S. & Aydın, C.H. (2012). Accreditation of open and distance learning: a framework for Turkey. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 13(3), 97-120.
- Maryland Online Konsorsiyumu. (2003). *Guide to online course design and quality standards*. 23 Ağustos 2024 tarihinde http://www.ipfw.edu/celt/grants/PDFs/qualitystandards_rubric.pdf adresinden edinilmiştir.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. S. Turan (Ed.), Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Noble, H. & Smith, J. (2015). Issues of validity and reliability in qualitative research. *Evidence-based Nursing*, 18(2), 34-35. doi.org/10.1136/eb-2015-102054
- Ossiannilsson, E., Williams, K., Camilleri, A. F., & Brown, M. (2015). *Quality models in online and open education around the globe. State of the art and recommendations*. Norveç: International Council for Open and Distance Education Report Series.
- Özarslan, Y. (2011). Kişiselleştirilmiş Öğrenme Ortamı Olarak IPTV [Elektronik versiyon]. *Eğitim Teknolojileri Araştırma Dergisi (ETAD)*, 2(2).
- Özen, E. ve Cekerol, K. (2021). Çevrimiçi uzaktan eğitimde kalite: Standartlar üzerine bir araştırma. *1 st International Conference on Educational Technology and Online Learning – ICETOL 2021*, Balıkesir.
- Özer, M., Gür, B. S., Küçükcan, T. (2010). *Yükseköğretimde kalite güvencesi*. Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları (SETA) Vakfı.
- Özkan, U. B. (2023). Doküman İnceleme Yönteminde Geçerlik ve Güvenirlilik: Eğitim Bilimleri Araştırmaları Bağlamında Kuramsal Bir İnceleme. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (56), 832-848. doi.org/10.53444/deubefd.1258867
- Peck, D. (2024). *Online Learning Statistics: The Ultimate List in 2024*. www.devlinpeck.com/ adresinden 23 Ağustos 2024 tarihinde erişilmiştir.
- Shraim, K.Y. (2020). Quality standards in online education: The ISO/IEC 40180 framework. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 15(19): 22-36. https://doi.org/ 10.3991/ijet.v15i19.15065
- SNAHE: Swedish National Agency for Higher Education. (2008). *E-learning quality: Aspects and criteria for evaluation of e-learning in higher education*. 23 Ağustos 2024 tarihinde www.eadtu.nl/e-xcellen-celabel/files/0811R.pdf adresinden edinilmiştir.
- Tonbuloğlu, B. ve Aydın, H. (2015). Uzaktan eğitimde kalite standartları, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(4): 55-70.
- Türk Dil Kurumu. (2024). *Kalite*. http://tdk.gov.tr adresinden 11 Haziran 2024 tarihinde erişilmiştir.
- Uysal, Ö. (2011). *Meslek yüksekokullarında çevrimiçi derslerin kalite standartlarına yönelik bir araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Uysal, Ö. ve Kuzu, A. (2009). Çevrimiçi eğitimde kalite standartlarının belirlenmesi gerekliliği. 3. *Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu*. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Uysal, Ö. ve Kuzu, A. (2011). Çevrimiçi eğitimde kalite standartları: Amerika örnekleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International (AJESI)*, 1(1), 49-74.
- Uysal, Ö., Okur, R., & Usta, I. (2016). Quality standards and key areas of online education in European Union. In G. Eby, T. V. Yuzer, & S. Atay (Eds.), *Developing successful strategies for global policies and cyber transparency in e-learning* (pp. 146-167). Hershey, PA: IGI Global.
- Wach, E. (2013). *Learning about qualitative document analysis*. https://opendocs.ids.ac.uk/ adresinden 21.10.24 tarihinde edinilmiştir.
- WICHE: Western Interstate Commission for Higher Education. (1995). *Principles of good practice for electronically offered academic degree and certificate programs*. 02 Eylül 2024 tarihinde www.wiche.edu/telecom/Projects/balancing/principles.htm adresinden edinilmiştir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YÖKAK: Yükseköğretim Kalite Kurulu. (2020). *Yükseköğretimde uzaktan eğitim ve kalite güvencesi sistemi*. https://yokak.gov.tr/yuksekogretimde-uzaktan-egitim-ve-kalite-guvencesi-sistemi-123 adresinden 23 Ağustos 2024 tarihinde erişilmiştir.

Examination of the Themes in the Quality Standards for Online Education in Different Regions

Extended Abstract

Introduction

With the continuous development of technology, its impact has expanded into every facet of life, including education. Traditional, classroom-bound teaching has evolved into more flexible and accessible online learning environments. This shift has introduced concepts such as e-learning, m-learning, and web-based instruction. The Covid-19 pandemic further accelerated the adoption of online education and underscored the need for clearly defined quality standards. Numerous institutions and individuals across different regions have developed frameworks to ensure quality in online education. However, these frameworks vary significantly across time, geography, and institutional structure. This study aims to examine the quality standards developed in the USA, Europe, and Turkey, focusing on their thematic classifications, years of development, contributors (individual or institutional), and scope (course, program, or institution).

The research questions determined in line with the purpose of this study are;

- What is the distribution of online education quality standards developed in the USA, Europe and Turkey according to years?
- What is the distribution of online education quality standards in the USA, Europe and Turkey in terms of the scope of the course, program or institution?
- What is the level of individual or institutional contribution to the development of online education quality standards in the USA, Europe and Turkey?
- What are the themes in the online education quality standards implemented in the USA, Europe and Turkey and how are these themes distributed?

Method

A qualitative research design was employed, using document analysis to explore and classify quality standards in online education. The study analyzed 25 publications—15 from the USA, 4 from Europe, and 6 from Turkey—selected through a literature review conducted in Google Scholar, EBSCO, and ULAKBIM. Inclusion criteria were: (a) published in Turkish or English, (b) addressed online education holistically, and (c) accessible in digital format.

Data were recorded in an Excel spreadsheet, categorized under variables such as year of development, thematic content, level of contribution, application scope, and region. Expert feedback was used to ensure the validity of the categorization process. In addition to document analysis, content analysis was used to identify recurring themes.

Findings

The earliest quality framework emerged in the USA in 1995 with the WICHE commission, followed by the British Open University in Europe in 2004 and a call came from YÖKAK in Turkey in 2011. In the USA, most standards focus on student support, instructor support, and assessment, and are often developed at the institutional level, though the diversity of institutions leads to a decentralized structure. European standards, including the E-xcellence framework and Sweden's ELQ model, place additional emphasis on curriculum design and institutional leadership and tend to be more centralized. In Turkey, while initial efforts were led by individual researchers, institutionalization was achieved under YÖKAK's leadership, addressing areas such as infrastructure, ethics, policy, and human resources.

Results

Analysis shows that student support is the most frequently emphasized theme across all regions, followed by instructor support, assessment, and instructional design. In terms of scope, the USA focused more on courses and institutions, Europe had a more balanced approach, and Turkey emphasized institutional frameworks. While the USA and Europe primarily featured institutional contributions, Turkey's quality standards evolved from individual efforts to institutional adoption. Regionally, the USA displayed greater thematic diversity, Europe showed coherence in institutional alignment, and Turkey demonstrated rapid adaptation through national quality frameworks.

Conclusion

The study provides a comparative overview of online education quality standards in three major regions, highlighting commonalities (e.g., student and instructor support) and differences (e.g., institutional centralization, theme prioritization). It reveals how regional needs and structures influence the development of quality criteria. The findings underscore the importance of a holistic, thematic, and collaborative approach in the formulation of online education standards. Recommendations include promoting cross-regional collaboration, ensuring continuous review of quality themes, and encouraging the inclusion of learner-centered strategies across all frameworks.

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 16 / Özel Sayı / 2025

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 16 / Special Issue / 2025

İklim Krizi Çağında Türkiye Yükseköğretiminde Yeşil İnovasyon ve Dönüşüm Stratejileri

Green Innovation and Transformation Strategies in Turkish Higher Education in the Era of Climate Crisis

Makale Türü (Article Type): Araştırma / Research

Ahmet ÇELEBİ

www.dergipark.gov.tr/eibd
eibd@eibd.org.tr

İklim Krizi Çağında Türkiye Yükseköğretiminde Yeşil İnovasyon ve Dönüşüm Stratejileri

Ahmet ÇELEBİ¹

DOI: 10.58689/eibd.1722454

Öz: Küresel ölçekte derinleşen iklim krizi, sadece çevresel değil; ekonomik, sosyal ve kültürel boyutlarıyla da insanlığın geleceğini tehdit eden çok yönlü bir vakadır. Yükseköğretim kurumları, bilgi üretimi, insan gücü yetiştirme ve sosyal sorumluluk işlevleri nedeniyle yeşil dönüşümün temel aktörleri arasında yer almaktadır. Bu çalışma, Türkiye Yükseköğretim sisteminin yeşil inovasyon ve dönüşüm stratejileri kapsamında nasıl yeniden yapılandırılması gerektiğini çok boyutlu biçimde analiz etmektedir. Çalışmada öncelikle yeşil dönüşümün küresel boyuttaki gerekçeleri, stratejileri ve eğitimle ilişkisi irdelenmiş; ardından Türkiye'nin Paris Anlaşması, Avrupa Yeşil Mutabakatı ve 2053 Net Sıfır Emisyon hedefi doğrultusundaki yükümlülükleri değerlendirilmiştir. Yükseköğretim Kurulumuzun bilimsel temelli öngörülerle uyumlu çalışmaları ve güncel uygulamalara dayalı olarak Yükseköğretim sisteminde yeşil dönüşümün bütüncül bir modelle gerçekleştirilmesi gerektiği sonucuna varılmaktadır. Eğitim politikalarının çevre odaklı bir yaklaşımla yeniden şekillendirilmesi, yalnızca bireysel bilinçlenme değil; aynı zamanda ulusal kalkınma stratejileriyle bütünleşen yapısal bir dönüşüm için elzemdir. Türkiye Millî Eğitim Bakanlığı ile Yükseköğretim Kurulu'nun son yıllarda eğitim sisteminde yeşil dönüşümü destekleyici adımlar attığı gözlemlenmektedir. Bu çabaların sistematik ve kurumsal bir yapıya kavuşturulması amacıyla ilk olarak sürdürülebilir kalkınma, iklim değişikliği ve çevre yönetimi alanlarında uzman insan kaynağı yetiştirmeye yönelik yeni lisansüstü programların açılması ve tematik araştırma enstitülerinin kurulması gerekmektedir. Bu kuruluşlar, Türkiye'nin yeşil dönüşüm vizyonuna akademik katkı sağlayacak stratejik merkezler niteliğinde olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Yeşil Dönüşüm, Eğitim, YÖK

Geliş Tarihi: 18.06.2025; Kabul Tarihi: 18.09.2025

Kaynakça Gösterimi: Çelebi, A. (2025). İklim Krizi Çağında Türkiye Yükseköğretiminde Yeşil İnovasyon ve Dönüşüm Stratejileri. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 16(Özel Sayı), 101-116

Türkiye'de Yükseköğretim Yeniden Yapılandırılması: Yenilikler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri Kongresinde bildiri olarak sunulmuştur.

1 Prof. Dr., Sakarya Üniversitesi- Çevre Mühendisliği Bölümü, ahmetc@sakarya.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3508-2590

1. Giriş ve Metodoloji

İklim değişikliği, çevresel bozulma, kaynak kıtlığı, biyolojik çeşitlilik kaybı ve sürdürülebilir olmayan tüketim alışkanlıkları gibi küresel tehditler, günümüz dünyasının sosyal, ekonomik ve çevresel dengelerini doğrudan etkilemektedir. Bu küresel sorunlar, sadece çevresel boyutta değil, aynı zamanda eğitimden ekonomiye, sağlıktan teknolojik gelişmelere kadar çok yönlü ve disiplinlerarası bir müdahale gerektirmektedir (UNESCO, 2020). Bu bağlamda ortaya çıkan “yeşil dönüşüm” kavramı, sadece teknolojik ve sektörel bir dönüşüm değil, aynı zamanda değer temelli ve sürdürülebilir yaşam biçimlerini önceleyen kapsamlı bir paradigma değişimi olarak değerlendirilmektedir. Bu dönüşüm, bireylerin, kurumların ve toplumların çevresel farkındalık, iklim adaleti ve sürdürülebilir kalkınma doğrultusunda yeniden yapılandırılmasını içermektedir (UNEP, 2021).

Yeşil dönüşüm sürecinin başarılı olabilmesi, yalnızca çevre politikalarının değil, aynı zamanda eğitim politikalarının da bu doğrultuda yeniden şekillendirilmesine bağlıdır. Eğitim, toplumsal dönüşümün en güçlü araçlarından biri olarak bireylere çevresel bilinç kazandırmanın ve sürdürülebilir yaşam alışkanlıklarını geliştirmenin temel zeminidir (Sterling, 2001). Özellikle yükseköğretim kurumları, bilgi üretim merkezleri olmanın ötesinde, çevresel liderlik geliştirme, disiplinlerarası iş birlikleri kurma ve sürdürülebilirlik temelli toplumsal bilinç oluşturma gibi işlevleriyle bu süreçte stratejik bir rol üstlenmektedir (Lozano vd., 2015).

Türkiye açısından değerlendirildiğinde, Avrupa Yeşil Mutabakatı, Paris İklim Anlaşması ve Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları (SKA) gibi küresel çerçeveler, ülkemizin sürdürülebilirlik politikalarının yeniden yapılandırılmasını ve bu kapsamda Yükseköğretim sisteminin dönüştürülmesini kaçınılmaz kılmaktadır. 2053 Net Sıfır Emisyon hedefimiz doğrultusunda, Yükseköğretim Kurumlarının yeşil becerilerle donatılmış bireyler yetiştirmesi, çevre odaklı yenilikçi araştırmalar üretmesi ve topluma rehberlik etmesi beklenmektedir (Çelik & Erkan, 2022; YÖK, 2023).

Bu çalışmada, Türkiye yükseköğretim sisteminde yeşil inovasyon ve dönüşüm stratejilerinin mevcut durumunu ve gelecekteki gelişim alanlarını ortaya koymak amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden dökümanter analiz yaklaşımı benimsenmiştir. Çalışmanın konusu gereği, doğrudan sahadan veri toplamaya ihtiyaç duyulmadan, mevcut ulusal ve uluslararası belge, rapor ve akademik yayınların kapsamlı biçimde değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Araştırma sürecinde belge tarama tekniği uygulanarak Paris Anlaşması, Avrupa Yeşil Mutabakatı, Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları, Türkiye'nin 2053 Net Sıfır Emisyon hedefi ve bu konulara ilişkin ulusal strateji belgeleri incelenmiştir. Bunun yanı sıra Yükseköğretim Kurulu, Millî Eğitim Bakanlığı, Çevre, Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığı, TÜBİTAK ve diğer ilgili kurumlar tarafından yayımlanan raporlar, yönetmelikler, eylem planları ve istatistikler değerlendirilmiştir. Uluslararası karşılaştırma amacıyla OECD, UNESCO, Dünya Bankası ve Avrupa Komisyonu gibi kuruluşların eğitim ve iklim ilişkisine dair veri setleri ve politika raporları da analiz kapsamına alınmıştır.

İncelenen belgelerin seçiminde, çalışmanın amacına doğrudan hizmet eden, güncel ve güvenilir kaynaklardan oluşmasına özen gösterilmiştir. Belgelerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılarak veriler tematik başlıklar altında sınıflandırılmış, her tema kendi bağlamı içerisinde çözümlenmiş ve mevcut durum ile hedefler arasındaki farklar ortaya konmuştur. Bu yöntem, konunun hem mevcut politika ve uygulamalara dayalı gerçekçi bir fotoğrafını çekmeye hem de geleceğe yönelik stratejik öneriler geliştirmeye imkân sağlamıştır. Böylece çalışma, yalnızca teorik bir çerçeveye sunmakla kalmamış, aynı zamanda politika yapıcılar, akademik çevreler ve ilgili paydaşlar için uygulanabilir bir yol haritası oluşturacak şekilde yapılandırılmıştır.

Bu çalışma, mevcut ulusal ve uluslararası belgeler, politika raporları ve akademik yayınlar üzerinden yürütüldüğü için yükseköğretim kurumlarındaki tüm güncel uygulamalara ve kurum içi özel verilere doğrudan erişim sağlanamamıştır. Kullanılan kaynakların önemli bir kısmı resmî kurumlar tarafından yayımlandığından, içeriklerin kurumsal bakış açıları ve öncelikleri doğrultusunda şekillenmiştir. Yeşil dönüşüm alanı politika, teknoloji ve eğitim programlarında hızlı değişimlerin yaşandığı dinamik bir yapıya sahiptir. Araştırmamız belirli bir zaman diliminde toplanan verilerle sınırlı olduğundan, gelecekte ortaya çıkabilecek yeni düzenlemeler, stratejiler ve uygulamalar çalışmanın kapsamı dışında kalmaktadır. Bu nedenle, elde edilen bulguların güncelliğini koruyabilmesi için benzer araştırmaların belirli aralıklarla tekrarlanması önem arz etmektedir.

Ülkemizin Yeşil Dönüşüm Uzmanlarına, teknik bilgiye hakim ara elemanlara ihtiyacı bulunmaktadır. İklim Değişikliği sonucu ortaya çıkan bu durum oldukça yenidir. Milli Eğitimimiz ve Yükseköğretim Kurumumuz bu yeni duruma adapte olmak ve Ülkemizin ihtiyaçlarını temin etmek için çalışma ve planları yapmaktadır. İklim değişikliğinin hızla gelişmesi ve Yeşil dönüşümün acil ihtiyacı büyük bir yükümlülük olmaktadır. Bu çalışmanın temel amacı, yeşil dönüşümün Türkiye Yükseköğretim sistemine entegrasyonunun nasıl gerçekleşebileceğini çok yönlü bir biçimde ele almak; yeşil beceri ihtiyacını, insan gücü yetkinliklerini ve müfredat reformu gerekliliklerini değerlendirmek; Türkiye'nin ulusal ve uluslararası yükümlülükleri ışığında öneriler geliştirmek ve bu dönüşümün bilimsel temellerini tartışmaktır. Yeşil dönüşümün eğitim sistemine entegrasyonu konusunda Türkiye bağlamında yapılan çalışmalara katkı sağlayarak özgün bir perspektif sunmak hedeflenmektedir. Eğitimde yeşil dönüşüm politikalarının yapılandırılmasına yönelik öneriler geliştirerek, karar alıcılar, akademisyenler ve eğitim yöneticileri için uygulanabilir stratejiler sunmaktadır. Bu yönüyle çalışma, yükseköğretimde sürdürülebilirlik odaklı dönüşüm politikalarının teori ve pratiğini bir araya getiren nitelikli bir kaynak oluşturma amacındadır.

2. Yeşil Dönüşümün Önemi

İklim krizi, ekolojik bozulma ve doğal kaynakların hızla tükenmesi, 21. yüzyılın en büyük küresel tehditleri arasında yer almaktadır. Fosil yakıtların yoğun tüketimi, sanayileş-

me, ormansızlaşma ve artan tüketim alışkanlıkları, sera gazı emisyonlarının artmasına ve küresel sıcaklıkların endişe verici biçimde yükselmesine neden olmuştur. Hükümetlerarası İklim Değişikliği Paneli'nin (IPCC) 2023 raporuna göre, mevcut iklim politikaları ile küresel sıcaklık artışı yüzyıl sonunda 2.7°C'ye kadar ulaşabilir ve bu durum, telafisi mümkün olmayan çevresel sonuçlara yol açabilir boyuttur. İklim değişikliği, 21. yüzyılın en kritik küresel sorunlarından biri olarak, çevresel, ekonomik ve toplumsal boyutlarda dönüşümü zorunlu kılmaktadır. Sanayi Devrimi'nden bu yana atmosfere salınan sera gazlarının yoğunluğu, ortalama küresel sıcaklıkların artmasına, bu da kuraklık, deniz seviyesi yükselmesi ve ekstrem hava olaylarında ciddi artışlara neden olmuştur (IPCC, 2023). Bu bağlamda “yeşil dönüşüm”, sadece bir çevresel strateji değil, aynı zamanda sürdürülebilir kalkınmanın temel bileşeni hâline gelmiştir. İklim krizinin kökleri, özellikle 18. yüzyılın sonlarından itibaren fosil yakıt kullanımının artmasıyla başlamıştır. 1950'lerden sonra hızla artan enerji talebiyle birlikte sera gazı emisyonları da dramatik bir şekilde yükselmiştir.

İklim krizinin etkileri artık sadece çevresel değil, aynı zamanda ekonomik kırılganlıklar, göç dalgaları ve kamu sağlığı gibi alanlara da yayılmaktadır. Bu nedenle yeşil dönüşüm, küresel iş birliği, bilim-temelli politika üretimi ve toplumsal katılım ile desteklenmelidir. Ülkemiz için bu süreç hem bir risk hem de kalkınma için bir fırsattır. “Yeşil Dönüşüm” kavramı, çevresel sürdürülebilirliği önceleyen, karbon salımını azaltan, kaynak verimliliğini artıran ve ekosistemlerle uyumlu üretim-tüketim sistemlerini esas alan bir paradigma değişimini ifade etmektedir. Yeşil dönüşüm yalnızca çevresel bir zorunluluk değil; aynı zamanda sosyal adaletin sağlanması, ekonomik sistemlerin yeniden yapılandırılması ve toplumsal refahın sürdürülebilirliği için de elzemdir (UNEP, 2021). İklim etki için net sıfır hedefler konulmuştur.

Tablo 1. Net Sıfır Karbon Hedefleri

Ülke	Net Sıfır	Politik Araçlar
	Hedef Yılı	
Avrupa Birliği	2050	Yeşil Mutabakat, ETS (Emisyon Ticaret Sistemi)
Çin	2060	Karbon piyasaları, yeşil finansman
ABD	2050	IRA (Inflation Reduction Act), temiz enerji teşvikleri
Türkiye	2053	Yeşil Mutabakat Eylem Planı, İklim Kanunu taslağı ve EEY yönetmelikler

Kaynak: Climate Action Tracker (2024), ÇŞİDB (2023)

Birleşmiş Milletler'in 2015 yılında ilan ettiği Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları (SKA), küresel ölçekte sürdürülebilirlik perspektifinin politik, sosyal ve ekonomik sistemlerle entegrasyonunu hedeflemektedir. Özellikle SKA 7 (Erişilebilir ve Temiz Enerji), SKA 12 (Sorumlu Tüketim ve Üretim) ve SKA 13 (İklim Eylemi), yeşil dönüşümün temel yapıtaşlarını oluşturmaktadır (UNDP, 2015).

Avrupa Birliği'nin 2019 yılında duyurduğu Avrupa Yeşil Mutabakatı, Avrupa'yı 2050 yılına kadar ilk "iklim nötr kıta" haline getirmeyi amaçlamaktadır. Bu mutabakat çerçevesinde, enerji, tarım, sanayi, ulaşım ve finans sektörleri başta olmak üzere karbon salımını azaltacak yapısal reformlar öngörülmektedir. Ayrıca, bu dönüşüm süreci Yükseköğretim, mesleki eğitim ve araştırma sistemlerini de doğrudan etkilemektedir (Avrupa Komisyonu, 2019).

Yeşil dönüşüm aynı zamanda yeni bir ekonomik anlayışın yükselişini ifade etmektedir. "Yeşil ekonomi", çevresel riskleri ve ekolojik kısıtları gözeterek ekonomik büyümeyi hedefleyen; enerji, gıda ve su güvenliği gibi temel unsurları sürdürülebilirlik ilkeleriyle bütünleştiren bir modeldir (OECD, 2020). Bu modelin temel yapı taşı olan eko-inovasyon, çevreci teknolojilerin geliştirilmesini, atıkların azaltılmasını, enerji verimliliğinin artırılmasını ve döngüsel üretim sistemlerinin benimsenmesini kapsar. Bu bağlamda, yeşil inovasyonun desteklenmesi, yalnızca çevresel hedeflere ulaşmakla kalmayacak; aynı zamanda ekonomik rekabet gücünü de artıracaktır (UNIDO, 2022).

Dünya genelinde artan iklim baskıları, ekolojik sınırların zorlanması ve doğal kaynakların tükenme hızı, yeşil dönüşümün artık ertelenemez bir zorunluluk haline geldiğini ortaya koymaktadır. Dünya Ekonomik Forumu'nun 2024 Küresel Risk Raporu'na göre, önümüzdeki on yıl içinde dünyayı tehdit eden ilk beş riskin tamamı çevresel niteliklidir; bunların başında ise iklim değişikliğiyle mücadelede yetersizlik ve aşırı hava olaylarının sıklığı gelmektedir (World Economic Forum, 2024). Bu bağlamda yeşil dönüşüm, yalnızca emisyonları azaltmak değil, aynı zamanda üretim-tüketim sistemlerini, şehir planlamasını ve eğitim-araştırma sistemlerini yeniden yapılandırmayı hedeflemektedir. Bu dönüşüm, Birleşmiş Milletler'in Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları (SKA) doğrultusunda çok sektörlü ve çok düzeyli bir yapıda yürütülmelidir (UN SDGs, 2023).

Yükseköğretim kurumları, yeşil dönüşümün öncüsü olma potansiyeline sahip stratejik aktörlerdir. Üniversiteler, hem iklim değişikliği konusunda bilimsel üretimin merkezi olmaları hem de öğrencilere çevresel farkındalık kazandırma misyonlarıyla bu süreçte önemli roller üstlenmektedir. Birçok üniversite, sürdürülebilir kampüs uygulamaları, çevre dostu altyapı yatırımları, iklim değişikliği odaklı ders ve programlarla yeşil dönüşümün eğitim boyutunu kurumsallaştırmaktadır (Leal Filho ve ark., 2023). Aşağıda farklı ülkelerden bazı seçkin üniversitelerin bu alandaki uygulamaları tablolştırılmıştır.

Tablo 2. Bazı Yükseköğretim Kurumlarının Yeşil Dönüşüm Faaliyetleri

Üniversite (Ülke)	Faaliyetler / Eğitim Programları	Kaynak
University of Oxford (İngiltere)	“Oxford Net Zero” araştırma inisiyatifi, iklim liderliği kursları	University of Oxford, 2024
Stanford University (ABD)	“Sustainable Stanford” programı, karbon nötr kampüs hedefi	Stanford Sustainability, 2024
Wageningen University (Hollanda)	Tarım ve çevre odaklı sürdürülebilirlik dersleri, yeşil binalar	Wageningen UR, 2023
Tsinghua University (Çin)	Yeşil kampüs stratejisi, çevre mühendisliği ve politika çalışmaları	Tsinghua Sustainability Report, 2023

3. Türkiye’nin Uluslararası Sorumlulukları ve Yeşil Dönüşümün Türkiye Yükseköğretiminde Uygulanması

Türkiye’nin taraf olduğu uluslararası anlaşmalar ve küresel sürdürülebilirlik hedefleri, eğitim politikalarının yeşil dönüşümle entegre edilmesini zorunlu kılmaktadır. Paris İklim Anlaşması’nın 2021 yılında TBMM tarafından onaylanması ve 2053 yılı için belirlenen net sıfır emisyon hedefi, eğitimde uzun vadeli yapısal reformları gerekli kılmaktadır (UNFCCC, 2015). Benzer şekilde, Birleşmiş Milletler’in Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları’ndan (SKA) özellikle 4. maddesi, eğitimin bireylerde çevresel sorumluluk ve sürdürülebilir yaşam bilinci geliştirmesini öngörmektedir (UNDP, 2015).

UNESCO’nun 2020–2030 dönemi için hazırladığı “Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim: yol haritası” belgesi ise, ülkelerin tüm eğitim seviyelerinde sürdürülebilirlik temelli müfredatları yaygınlaştırmasını teşvik etmektedir (UNESCO, 2020). Türkiye bu stratejik belgelerin neredeyse tamamına taraftır. Özellikle uygulama düzeyinde istenen bütüncüllüğe ulaşma ihtiyacımız bulunmaktadır. MEB’in 2021–2025 Çevre Eğitimi ve İklim Değişikliği Eylem Planı ile YÖK’ün sürdürülebilirlik temalı raporları, stratejik irade göstergesi olmaktadır (MEB, 2021; YÖK, 2023).

Yeşil dönüşüm, küresel sürdürülebilirlik hedeflerine uyum sağlamanın ötesinde, ülkelerin ekonomik, çevresel ve sosyal sistemlerinde köklü bir yeniden yapılanmayı ifade eder (UNEP, 2021). Türkiye açısından bu dönüşüm, sadece çevresel etkilerin azaltılması değil; aynı zamanda dijitalleşme, kaynak verimliliği ve insan kaynağının yeşil becerilerle donatılması gibi çok katmanlı bir süreci kapsamaktadır. Bu dönüşümün yükseköğretim sistemiyle bütünleştirilmesi, kalkınma politikalarıyla uyumlu, nitelikli ve yenilikçi insan gücünün yetiştirilmesi açısından stratejik önem taşımaktadır. Sürdürülebilir kalkınma için Yükseköğrenimimiz yol haritası basamakları aşağıdaki tablodaki gibi önerilmektedir.

Tablo 3. Sürdürülebilir Kalkınma İçin Yükseköğretim Yol Haritası

Strateji	Önerilen Uygulamalar	Hedeflenen Sonuçlar	Kaynak
1. Politika ve Yönetim	- Sürdürülebilirlik politikası geliştirme - Rektörlük bünyesinde sürdürülebilirlik koordinasyon birimi	Kurumsal bağlılık ve uzun vadeli stratejik yönelim	EUA (2023), Leal Filho ve ark. (2023)
2. Müfredat ve Eğitim	- SKA odaklı dersler, modüller - İklim değişikliği, döngüsel ekonomi içerikleri	Öğrenci farkındalığı ve yetkinlik gelişimi	UNESCO (2021), Times Higher Education (2024)
3. Araştırma ve Bilimsel Üretim	- İklim, enerji, çevre odaklı disiplinler arası projeler - Yeşil AR-GE destekleri	Bilimsel katkı, uygulamalı çözümler	Horizon Europe, YÖK 100/2000 Programı (2023)
4. Kampüs ve Altyapı Yönetimi	- Yeşil kampüs projeleri - Enerji verimliliği, atık azaltımı, yeşil bina uygulamaları	Karbon ayak izinin azaltılması, model oluşturma	UI GreenMetric (2024), Stanford (2024)
5. Paydaşlarla İş Birliği	- Yerel yönetimlerle, STK'larla ve sanayiyle ortak projeler - Toplumsal hizmet ve gönüllülük	Sürdürülebilir kalkınmaya katkı ve sosyal etki	SDG Accord (2023)

Yükseköğretim kurumları, yeşil dönüşümün bilgi üretimi ve uygulama sahası olarak özel bir konuma sahiptir. Türkiye’de bazı üniversiteler yeşil kampüs uygulamaları, sürdürülebilir enerji kullanımı ve atık yönetimi sistemlerini entegre etmeye başlamıştır. Ancak bu uygulamalar çoğunlukla kurumsal düzeyde kalmakta ve eğitim-öğretim programlarına sınırlı yansımaktadır. Örneğin, sürdürülebilirlik temelli derslerin genellikle seçmeli olarak sunulması, bu konuların akademik gündemdeki yerinin henüz ikincil düzeyde olduğunu göstermektedir (Çınar ve Akyüz, 2022).

Dönüşümün etkili olabilmesi için üniversitelerdeki öğretim programlarının yeşil beceriler doğrultusunda yeniden yapılandırılması, disiplinlerarası yaklaşımların yaygınlaştırılması ve öğrenci projeleriyle saha uygulamaları arasında bağ kurulması gerekmektedir. Ayrıca, yeşil girişimciliği destekleyen kuluçka merkezleri ve sürdürülebilir inovasyon laboratuvarları gibi yapılar, dönüşümün sadece teorik değil, aynı zamanda pratik boyutta da içselleştirilmesine katkı sağlayacaktır. Yükseköğretimimizde bulunması faydalı olabilecek bazı programlar tablodaki gibidir.

Tablo 4. Yükseköğretimde Yeşil Dönüşüm İçin Önerilen Lisans ve Lisansüstü Programlar

Program	Seviye	Hedef Yetkinlikler	Benzer Uygulayıcı Kurum
Sürdürülebilir Kalkınma ve Çevre Politikaları	Yüksek Lisans	Sürdürülebilirlik planlaması, çevre hukuku, SKA uyum stratejileri	Lund University (SE)
Sürdürülebilir Enerji ve Sürdürülebilirlik	Doktora	Sürdürülebilirlik	Arizona State Univ. USA, TU Delft (NL), University of Tokyo (JP),
Yeşil Enerji Sistemleri	Lisans + YL	Yenilenebilir enerji teknolojileri, enerji ekonomisi, sistem tasarımı	DTU (DK)
İklim Değişikliği ve Kalkınma	Yüksek Lisans	Risk yönetimi, erken uyarı sistemleri, afet direnci	University of Reading (UK),
Döngüsel Ekonomi ve Sürdürülebilir İşletme	Yüksek Lisans	Atık ekonomisi, tedarik zinciri sürdürülebilirliği	Wageningen UR (NL)
Ekolojik Mimarlık ve Yeşil Yapı Teknolojileri	Lisans + YL	Sürdürülebilir şehircilik, LEED/BREEAM standartları	TU Berlin (DE)
Sürdürülebilir Gıda Sistemleri ve Tarım	Lisans + YL	Agroekoloji, gıda güvenliği, karbon-nötr tarım	Wageningen (NL)
Sürdürülebilir Ulaşım ve Akıllı Şehirler	Yüksek Lisans	Karbon-nötr şehir planlaması, toplu taşıma entegrasyonu	TU Delft (NL)
Yeşil Finans ve Sürdürülebilir Yatırım	Yüksek Lisans	ESG kriterleri, karbon piyasaları, yeşil tahvil ve fonlar	Harvard University (US)
Sürdürülebilir Turizm ve Kültürel Miras Yönetimi	Yüksek Lisans	Doğa dostu turizm modelleri, yerel halk katılımı	University of Queensland (AU), Hochschule Trier – Umwelt-Campus Birkenfeld (DE)
Döngüsel Ekonomi	Önlisans	Atık ayrıştırma, döngüsel üretim sistemleri, kaynak verimliliği.	
Sürdürülebilir Tarım ve Gıda	Önlisans	Organik tarım, toprak yönetimi, sürdürülebilir gıda üretimi teknikleri.	Northeast Community College (US)
Sürdürülebilir Kalkınma	Önlisans	Sürdürülebilir kalkınma hedefleri, çevresel ve sosyal sürdürülebilirlik	Jönköping University (SE)

Yeşil dönüşüm, yalnızca teknolojik altyapı yatırımlarıyla değil, aynı zamanda insan kaynağının niteliğiyle de şekillenen bir süreçtir. Türkiye'nin bu dönüşüm sürecinde ihtiyaç duyduğu insan gücü; çevre dostu üretim, enerji verimliliği, döngüsel ekonomi, ekolojik tasarım ve yeşil finans gibi alanlarda yetkin bireylerden oluşmalıdır (ILO, 2020). Yükseköğretim sisteminin tüm bileşenlerinin yeşil beceriler odağında yeniden yapılandırılması gerekmektedir. Özellikle mühendislik, mimarlık, şehir planlama, işletme, çevre bilimleri ve sosyal bilimler gibi alanlarda sürdürülebilirlik temelli yeni dersler, modüller ve programların oluşturulması büyük önem taşımaktadır. Örneğin, Avrupa Yükseköğretim Alanı çerçevesinde geliştirilen “GreenComp” (Yeşil Yeterlilikler Çerçevesi), öğrencilere çevresel farkındalık, sistemsel dü-

şünme, kolektif eylem ve değer odaklı liderlik gibi becerilerin kazandırılmasını hedeflemektedir (Avrupa Komisyonu, 2022).

Yükseköğretim sisteminin yeşil dönüşüm sürecine etkin katkı sağlayabilmesi için araştırma politikalarının da bu doğrultuda yeniden yapılandırılması gerekmektedir. Türkiye’de çevresel sürdürülebilirlik alanında yapılan akademik çalışmalar son yıllarda artış göstermiş olsa da, bu yayınların büyük bir kısmı kavramsal düzeyde kalmakta, uygulamalı ve politika yapım süreçlerini etkileyen çalışmalara halen büyük ihtiyaç duymaktayız (Öztürk ve Tuncer, 2023).

Türkiye üniversitelerinde sürdürülebilirlik temalı derslerin oranı %15’in altındadır ve bu derslerin çoğunluğu seçmeli statüsündedir. Öğretim üyelerinin sürdürülebilirlik pedagojisine ilişkin bilgi düzeylerinin düşük, ancak farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu ortaya konulmuştur. Bu durum, eğitim sisteminin stratejik dönüşüm potansiyeli taşıdığını göstermektedir (Çınar ve Akyüz 2022; Karahan ve Avcı 2021).

Tablo 5. Yeşil Dönüşüm İçin önerilen Zorunlu Temel Dersler

Ders Adı	Amaç / İçerik	Hedeflenen Kazanımlar
Sürdürülebilirlik İlkeleri	Sürdürülebilir kalkınma kavramı, çevresel etik, kaynak kullanımı	Sistemsel ve eleştirel düşünme
İklim Değişikliği Bilimi	İklim sistemleri, IPCC senaryoları, etkiler	Bilimsel dayanaklara dayalı çözüm odaklılık
Ekolojik Ayak İzi ve Karbon Hesaplama	Kişisel ve kurumsal düzeyde ayak izi analiz yöntemleri	Sayısal analiz, yaşam döngüsü düşüncesi
Yeşil Girişimcilik ve Sürdürülebilir İş Modeli	İklim dostu iş fikirleri, etiketler, çevreci pazarlar	Yenilikçilik, sosyal etki odaklı düşünme
Sürdürülebilir Finansman ve ESG Raporlaması	Sürdürülebilir yatırımlar, çevre-sosyal-yönetişim göstergeleri	Kurumsal karar alma süreçlerine katkı
Çevre ve Enerji Hukuku	Paris Anlaşması, Avrupa Yeşil Mutabakatı, çevre mevzuatı	Hukuki farkındalık, politika uyumu
Doğa Temelli Çözümler ve Ekosistem Hizmetleri	Yeşil altyapı, su yönetimi, biyoçeşitlilik korunumu	Ekolojik tasarım, kent ekolojisi bilgisi
İklim Adaleti ve Sosyo-Ekolojik Dönüşüm	Toplumsal eşitsizlikler, iklim mültecileri, yerel topluluk hakları	Etik bakış açısı, sosyal sürdürülebilirlik duyarlılığı
Çevresel Veri Bilimi ve Coğrafi Bilgi Sistemleri	İklim verisi analizi, GIS uygulamaları, uydu gözlemleri	Sayısal beceri, mekânsal analiz yetkinliği
Sürdürülebilir Kampüs Projeleri (Uygulamalı)	Geri dönüşüm, enerji verimliliği uygulamaları, öğrenci topluluklarıyla iş birliği	Uygulamalı öğrenme, proje yönetimi

TÜBİTAK, yeşil inovasyon ve çevresel teknoloji konularında proje çağrılarını yapmaktadır ancak eğitimle ilişkili projelerin oranı halen düşüktür. Bu durum, araştırma finansmanının daha dengeli ve bütüncül şekilde yönlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Türkiye’de yeşil araştırmaların artırılması, bu çalışmaların politika yapım süreçlerine entegre edilmesi ve disiplinlerarası iş birliklerinin yaygınlaştırılması elzemdir. Üniversiteler arası konsorsiyumların kurulması, sürdürülebilirlik araştırmaları için uzmanlık merkezlerinin oluşturulması ve eğitim araştırmalarının da desteklenmesi ülkemiz adına faydalı olacaktır.

4. Sonuç ve Öneriler

Yeşil dönüşüm yalnızca çevreyle ilgili bir kavram olmanın ötesinde, sürdürülebilir kalkınmayı mümkün kılan çok boyutlu bir toplumsal yeniden yapılanma sürecidir. Bu dönüşüm, iklim değişikliğiyle mücadelede kritik öneme sahip olmakla birlikte; istihdam, sanayi, sağlık, ulaşım ve özellikle eğitim gibi alanlarda yapısal değişiklikleri zorunlu kılmaktadır. Ülkemiz için bu dönüşüm hem bir fırsat hem de ciddi sorumluluklar içeren bir süreçtir. Bu bağlamda Yükseköğretim sistemimizin dönüşümü, ülkenin küresel iklim hedeflerine ulaşabilmesi, sürdürülebilir üretim-tüketim alışkanlıklarını yaygınlaştırabilmesi ve toplumsal çevre bilincini geliştirebilmesi açısından vazgeçilmezdir.

Türkiye Yükseköğretim sisteminin yeşil dönüşüm perspektifinde yeniden yapılandırılması gerektiği açıktır. Yükseköğretim kurumlarının yalnızca çevresel farkındalık kazandıran değil, aynı zamanda yeşil becerilerle donatılmış, yenilikçi, sorumlu ve sürdürülebilir kalkınmaya liderlik edebilecek bireyler yetiştirmesi temel bir gerekliliktir. Bu noktada, disiplinlerarası müfredatlar, uygulamalı yeşil eğitim modelleri, araştırma odaklı sürdürülebilirlik merkezleri ve toplumla etkileşim içinde gelişen yaşam boyu öğrenme yaklaşımları büyük önem arz etmektedir.

Araştırmamız sonucunda, Türkiye yükseköğretim sisteminde yeşil inovasyon ve dönüşüm stratejilerinin küresel eğilimlerle büyük ölçüde örtüştüğü, ancak uygulama düzeyinde bazı farklılıkların bulunduğu tespit edilmiştir. Uluslararası belgeler ve politika raporları, özellikle AB politikalarına uyum sağlayan ülkelerde yeşil dönüşümün yükseköğretim politikalarına güçlü bir şekilde entegre edildiğini göstermektedir. Bu ülkelerde sürdürülebilirlik temalı dersler, yeşil kampüs uygulamaları, karbon ayak izi ölçümleri ve üniversiteler arası iklim araştırma ağları yaygınlaşmıştır. Türkiye’de ise benzer hedefler resmi strateji belgelerinde yer almakta, Yükseköğretim Kurulu ve Millî Eğitim Bakanlığı çeşitli girişimlerde bulunmaktadır; ancak uygulamaların kurumsal düzeyde yaygınlaştırılması gerekmektedir. Benzerlikler açısından bakıldığında, Türkiye’nin Paris Anlaşması, Avrupa Yeşil Mutabakatı ve 2053 Net Sıfır Emisyon hedefi gibi küresel çerçevelere uyum sağlama yönündeki taahhütleri, uluslararası örneklerle paralellik göstermektedir. Ayrıca, yükseköğretimde yeşil inovasyonu destek-

leyen araştırma projelerinin artması, sürdürülebilirlik temalı yeni programların açılması ve kampüs bazlı enerji verimliliği uygulamaları, Avrupa'daki pek çok üniversiteyle ortak eğilimler sergilenmektedir. Farklılıklar ise öncelikle uygulamanın hızında, ölçeğinde ve kurumsal kapasitede ortaya çıkmaktadır. Avrupa'da yeşil dönüşüm genellikle mevzuat zorunlulukları ve fon mekanizmalarıyla desteklenirken, Türkiye'de bu dönüşüm büyük ölçüde gönüllü girişimlere ve üniversitelerin kendi inisiyatiflerine dayanmaktadır. Ayrıca, bazı ülkelerde yükseköğretim kurumlarının bütçeleri içerisinde yeşil dönüşüme özel pay ayrılırken, Türkiye'de bu tür mali teşvikler sınırlı düzeydedir. Eğitim programlarında sürdürülebilirlik konularının zorunlu derslere entegrasyonu da uluslararası örneklerle kıyasla daha sınırlıdır. Araştırma bulguları, politika düzeyindeki uyumun pratikteki etkisini artırmak için stratejik planlama, paydaş iş birliği ve sürekli izleme-değerlendirme mekanizmalarının güçlendirilmesinin kritik önem taşıdığını ortaya koymaktadır. Böylece, Türkiye hem uluslararası sorumluluklarını yerine getirebilecek hem de yükseköğretimde yeşil inovasyon ve sürdürülebilirlik alanında öncü ülkeler arasına girebilecektir. Ülkemizin öncü olması orta Asya ve Türki Cumhuriyetler başta olmak üzere dünyanın geniş coğrafyalarını müspet yönde etkileyecektir.

Ulusal ve uluslararası stratejik belgelerde yer alan hedefler doğrultusunda yükseköğretim kurumlarının altyapı, yönetim ve araştırma politikalarını sürdürülebilirlik ilkelerine uyumlu hale getirmesi gerekmektedir. Bunun yanı sıra, iş gücü piyasalarının yeşil beceri talebi göz önünde bulundurularak yeni programların geliştirilmesi, mevcut akademik kadronun sürdürülebilirlik pedagojisi konusunda desteklenmesi ve yönetim sistemlerinin kapsayıcı, katılımcı ve çevre dostu hale getirilmesi elzemdir. Yeşil dönüşümün yalnızca teknik değil, aynı zamanda pedagojik, etik ve kültürel boyutlarını da kapsayan bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilmesine olanak sağlanmalıdır.

Türkiye'de bu becerilerin kazandırılması için hem lisans hem de lisansüstü düzeyde çevresel sürdürülebilirlik temalı programların artırılması, öğretim üyelerinin hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi ve öğrenci odaklı, uygulamalı öğrenme yaklaşımlarının benimsenmesi gereklidir. Dijital araçların (örneğin karbon ayak izi hesaplayıcıları, yaşam döngüsü analiz yazılımları vb.) eğitim süreçlerine entegre edilmesi, öğrencilerin sürdürülebilirlik konularını somut verilerle analiz edebilmesine katkı sağlayacaktır. Millî Eğitim Bakanlığımız ve Yükseköğretim Kurulu'muzun son dönemde gerçekleştirdikleri eğitimde yeşil dönüşüm faaliyetlerinin artırılması ve özellikle bu alanda ilk olarak yeni Enstitüler ve Lisansüstü programlar, yüksekokullarda programlar ve diğer programlarda zorunlu dersler açılması sağlanmalıdır.

Kaynakça

- Climate Action Tracker. (2024). *Climate action tracker*. <https://climateactiontracker.org>
- Çelik, B., & Erkan, E. (2022). Türkiye’de sürdürülebilirlik odaklı eğitim politikalarının analizi. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 12(1), 33–51.
- Çınar, S., & Akyüz, S. (2022). Türkiye’de üniversitelerde sürdürülebilirlik eğitimi: Mevcut durum ve beklentiler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 12(2), 113–127.
- Çevre, Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığı. (2021). *Türkiye’nin 2053 net sıfır emisyon hedefi açıklaması*.
- EUA: European University Association. (2023). *Pathways towards sustainable universities*.
- European Commission. (2019). *The European Green Deal*. <https://ec.europa.eu>
- European Commission. (2022). *GreenComp: The European sustainability competence framework*.
- Harvard Kennedy School. (2023). *Sustainable investment curriculum guide*.
- International Energy Agency. (2022). *Energy policy review: Turkey 2022*.
- International Labour Organization. (2020). *Skills for a greener future: A global view based on 32 country studies*.
- Intergovernmental Panel on Climate Change. (2023). *AR6 synthesis report: Climate change 2023*.
- Intergovernmental Panel on Climate Change. (2023). *Sixth assessment report*. <https://www.ipcc.ch/report/ar6/>
- Karahan, E., & Avcı, D. (2021). Sürdürülebilirlik pedagojisi: Türk akademisyenlerin algıları ve hazırbulmuşluk düzeyleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 87–105.
- Leal Filho, W., et al. (2023). *Handbook of sustainability science in higher education*. Springer.
- Leal Filho, W., et al. (2023). *Sustainability in higher education institutions: Recent trends and future directions*. Springer.
- Lozano, R., Ceulemans, K., Alonso-Almeida, M. D. M., Huisingh, D., Lozano, F. J., Waas, T., ... & Hugé, J. (2015). A review of commitment and implementation of sustainable development in higher education: Results from a worldwide survey. *Journal of Cleaner Production*, 108, 1–18. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2014.09.048>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2021). *Çevre eğitimi ve iklim değişikliği eylem planı (2021–2025)*.
- NASA Goddard Institute for Space Studies. (2024). *Global temperature change*. <https://climate.nasa.gov>
- Öztürk, A., & Tuncer, M. (2023). Web of Science ve Scopus verilerine göre Türkiye’de sürdürülebilirlik eğitimi üzerine yayınların bibliyometrik analizi. *Bilgi Dünyası*, 24(2), 92–105.
- Stanford University. (2024). *Sustainable Stanford*. <https://sustainable.stanford.edu>
- Sterling, S. (2001). *Sustainable education: Re-visioning learning and change*. Green Books for the Schumacher Society.
- T.C. Çevre, Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığı. (2023). *İklim Kanunu Taslağı ve Yeşil Mutabakat Eylem Planı*.
- Ticaret Bakanlığı. (2021). *Türkiye Yeşil Mutabakat Eylem Planı*.
- Times Higher Education. (2024). *Impact rankings: SDG metrics*.
- Tsinghua University. (2023). *Sustainability report*. <https://www.tsinghua.edu.cn>
- UI GreenMetric. (2024). *World sustainability rankings for universities*.
- United Nations. (2023). *Sustainable Development Goals Report 2023*. <https://unstats.un.org/sdgs/>
- United Nations Development Programme. (2015). *Sustainable development goals*. <https://sdgs.un.org/goals>
- United Nations Environment Programme. (2021). *Green economy progress measurement framework*.

- United Nations Environment Programme. (2021). *Making peace with nature: A scientific blueprint to tackle the climate, biodiversity and pollution emergencies*.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2020). *Education for sustainable development: A roadmap*.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2021). *ESD for 2030: Roadmap*.
- United Nations Framework Convention on Climate Change. (2015). *Paris Agreement*.
- United Nations Industrial Development Organization. (2022). *Green Industry Platform Reports*.
- University of Oxford. (2024). *Oxford Net Zero*. <https://netzeroclimate.org/>
- Wageningen University & Research. (2023). *Sustainability at WUR*. <https://www.wur.nl>
- World Economic Forum. (2024). *Global risks report 2024*. <https://www.weforum.org>
- Yükseköğretim Kurulu. (2023). *Türkiye yükseköğretiminde sürdürülebilirlik raporu (taslak)*.
- Yükseköğretim Kurulu. (2023). *İklim değişikliği ve yükseköğretim paneli raporu*.
- Yükseköğretim Kurulu. (t.y.). *100/2000: Türkiye'de sürdürülebilirlik temalı doktora burs programı*.

Green Innovation and Transformation Strategies in Turkish Higher Education in the Era of Climate Crisis

Extended Abstract

Introduction: The deepening global climate crisis poses a multifaceted threat to the future of humanity—not only environmentally, but also economically, socially, and culturally. One of the most fundamental strategies developed in response to this crisis is the green transformation, which necessitates comprehensive reforms across all sectors of society—particularly within education systems. Higher education institutions, due to their roles in knowledge production, human resource development, and social responsibility, are among the primary actors in this transformation. This study provides a multidimensional analysis of how the Turkish higher education system should be restructured within the framework of green innovation and transformation strategies. There is an increasing need in our country for Green Transformation Experts and technically skilled intermediate staff. This demand has emerged as a result of climate change, which represents a relatively new and rapidly evolving challenge. The accelerating pace of climate change and the urgent need for green transformation constitute a significant burden and responsibility. The primary objective of this study is to comprehensively explore how the green transformation can be integrated into the Turkish higher education system; to assess the demand for green skills, human resource competencies, and the need for curriculum reform; to develop policy recommendations in light of Türkiye’s national and international commitments; and to discuss the scientific foundations of this transformation.

Method: It first examines the global rationale, strategies, and educational implications of the green transformation. Subsequently, it evaluates Türkiye’s commitments in alignment with the Paris Agreement, the European Green Deal, and the 2053 Net-Zero Emissions target. In the process of integrating Turkish higher education policies with the Sustainable Development Goals (SDGs), the study outlines the necessary steps to be taken in areas such as interdisciplinary curricula, green skills-based programs, research initiatives, and community engagement practices.

Results: Based on scientific foresight and current institutional practices, it is concluded that a holistic model of green transformation must be implemented within the higher education system. Reconfiguring education policies through an environmentally oriented approach is essential not only for fostering individual awareness, but also for enabling a structural trans-

formation that aligns with national development strategies. The recommendations presented in this context aim to provide actionable roadmaps for policymakers, academics, and educational leaders. They prioritize the cultivation of graduates who are sensitive to sustainability, equipped with green workforce competencies, and capable of environmental leadership. It is observed that, in recent years, both the Turkish Ministry of National Education and The Council of Higher Education have taken steps to support green transformation in the education system.

Conclusion: It is evident that the Turkish higher education system must be restructured from a green transformation perspective. Higher education institutions are expected not only to raise environmental awareness but also to educate individuals equipped with green skills—innovative, responsible leaders capable of driving sustainable development. In this context, interdisciplinary curricula, hands-on green education models, research-driven sustainability centers, and lifelong learning approaches developed in collaboration with society are of critical importance. In line with national and international strategic goals, universities must align their infrastructure, governance, and research policies with sustainability principles. Furthermore, the development of new academic programs that respond to the green skills demanded by labor markets, capacity-building for faculty in sustainability pedagogy, and the transformation of governance systems to be inclusive, participatory, and environmentally friendly are essential. In order to institutionalize and systematize the efforts, the establishment of new graduate programs and thematic research institutes focused on sustainable development, climate change, and environmental management is required. These structures will serve as strategic centers that provide academic contributions to Türkiye's green transformation vision.

Key Words: *Green transformation, Education, Council of Higher Education*

EGİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 16 / Özel Sayı / 2025

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 16 / Special Issue / 2025

Üniversite Felsefesi: Üniversitenin Epistemolojik, Ontolojik, Etik Temelleri ve Felsefi Gerekliliği

Philosophy: The Epistemological, Ontological, and Ethical Foundations of the University and Its Philosophical Necessity

Makale Türü (Article Type): Araştırma / Research

Ahmet YAYLA

www.dergipark.gov.tr/eibd
eibd@eibd.org.tr

Üniversite Felsefesi: Üniversitenin Epistemolojik, Ontolojik, Etik Temelleri ve Felsefi Gerekliliği

Ahmet YAYLA¹

DOI: 10.58689/eibd.1729101

Öz: Bu makale, üniversitenin yalnızca bilgi aktaran teknik bir kurum değil; aynı zamanda hakikati arayan, anlam üreten ve insanı bütün yönleriyle geliştirmeyi amaçlayan felsefi bir yapı olduğunu savunmaktadır. Üniversitenin epistemolojik boyutu, bilginin ne olduğu, nasıl üretildiği ve hakikatle ilişkisi üzerine düşünmeyi gerektirirken; ontolojik boyut, bireyin varlıkla kurduğu ilişkiyi ve anlam arayışını ön plana çıkarır. Etik perspektif ise, bilginin hangi değerler temelinde üretildiği ve topluma nasıl bir sorumlulukla sunulduğu sorularına odaklanır. Makale, modern üniversitelerin neoliberal dönüşümle birlikte bu felsefi boyutlardan uzaklaştığını; bilgi üretiminin giderek ekonomik fayda ve performans ölçütlerine indirgenerek anlamdan, erdemden ve hakikatten koptuğunu tartışmaktadır. Bu bağlamda çalışma, üniversitenin yeniden felsefi bir zeminde inşa edilmesini, bilgelik, erdem ve insan-ı kâmil gibi kavramlar temelinde yeniden düşünülmesini önermektedir. İbn Sînâ, Farabî, Gazzâlî ve Mevlânâ gibi düşünürlerin yanı sıra Batı düşüncesinden Heidegger, Jaspers, Derrida ve Kant gibi filozofların görüşleri bağlamında üniversite hem entelektüel hem de ahlaki bir olgunlaşma mekânı olarak ele alınmaktadır. Sonuç olarak, felsefesi olmayan üniversite insanı bütüncül biçimde eğitime misyonundan uzaklaşacak ve anlam krizine sürüklenecektir. Bu çalışma, nitel araştırma desenlerinden doküman analizi ile hermenötik yorumlama yöntemlerini bir araya getirerek gerçekleştirilmiştir. Kullanılan kaynaklar birincil (klasik felsefi metinler) ve ikincil (çağdaş akademik yayınlar, makaleler ve kuramsal analizler) olmak üzere sınıflandırılmış; bu kaynaklardan elde edilen düşünceler, felsefi içerik çözümlemesi ile değerlendirilmiştir.

Anahtar kelimeler: Üniversite felsefesi, hakikat, insan-ı kâmil

Geliş Tarihi: 13.07.2025; Kabul Tarihi: 27.09.2025

Kaynakça Gösterimi: Yayla, A. (2025). Üniversite Felsefesi: Üniversitenin Epistemolojik, Ontolojik, Etik Temelleri ve Felsefi Gerekliliği. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 16(Özel Sayı), 117-140

İlk hali, Türkiye’de Yükseköğretimin Yeniden Yapılandırılması: Yenilikler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri Kongresinde bildiri olarak sunulmuştur.

1 Prof. Dr., Van YYÜ Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ahmetyayla@yyu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5021-6649

Giriş

Üniversite, yalnızca bilgi üretimi ve aktarımı yapan bir kurum olmanın ötesinde, insanın hakikatle, varlıkla ve değerle kurduğu ilişki biçimlerinin kurumsallaştığı entelektüel bir mekândır. Tarih boyunca farklı uygarlıklarda düşünsel gelişmenin ve kültürel dönüşümün merkezi olarak işlev gören üniversite, modern çağda giderek teknikleşen, piyasa odaklı ve performans dayalı bir yapıya indirgenmiştir. Bu dönüşüm, üniversitenin yalnızca epistemolojik değil; aynı zamanda ontolojik ve etik boyutlarını da ihmal eden dar bir anlayışın sonucudur. Oysa gerçek bir üniversite, bilginin ne olduğuna dair sorular sormadan; hakikatin izini sürmeden ve insanın varoluşsal anlam arayışına yön vermeden, yalnızca araçsal bir bilgi üretim merkezine dönüşür.

Bu bağlamda üniversiteyi yeniden düşünmek, onun yalnızca örgütsel işleyişini değil, felsefi temelini de sorgulamayı gerektirir. Üniversitenin ne olduğu, neyi amaçladığı, nasıl bir bilgi, insan ve toplum tasavvuruna dayandığı gibi sorular, yalnızca pedagojik veya idari değil, aynı zamanda derinlemesine felsefi sorulardır. Üniversitenin epistemolojik zemini, bilginin mahiyetine, kaynağına ve hakikatle olan ilişkisine dair düşünsel bir duruş gerektirirken; ontolojik zemini, üniversitenin varlık anlayışını ve bu anlayış doğrultusunda birey ile evren arasındaki ilişkinin nasıl şekillendiğini belirler. Etik temel ise, bilginin hangi değerler doğrultusunda üretileceği ve kullanılacağı, üniversitenin topluma karşı nasıl bir sorumluluk taşıdığı sorularına yanıt arar.

Bu çalışma, üniversitenin felsefi mahiyetini epistemolojik, ontolojik ve etik boyutlarıyla ele alarak, üniversite fikrinin hakikat, anlam ve erdem gibi asli kavramlarla olan ilişkisini yeniden kurmayı amaçlamaktadır. Modern üniversitenin geçirdiği yapısal dönüşümleri felsefi bir bakışla değerlendirmek ve üniversitenin yalnızca meslek kazandıran değil, aynı zamanda insanı anlamaya, dönüştürmeye ve özgürleştirmeye hizmet eden bir hikmet kurumu olduğunu hatırlatmak, bu çalışmanın temel hedefidir. Çünkü felsefesi olmayan bir üniversite, yönünü kaybetmiş bir gemi gibi düşünsel ve ahlaki pusulasından yoksun kalmaya mahkûmdur.

Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma desenlerinden yararlanmakla birlikte, temel olarak felsefi ve kuramsal bir araştırma niteliği taşımaktadır. Yöntem açısından üç yaklaşım bir arada kullanılmıştır: Doküman analizi, hermenötik yorumlama ve kavramsal çözümleme.

Çalışmada kullanılan kaynaklar yalnızca betimleyici biçimde aktarılmamış; aynı zamanda felsefi bir bağlam içinde karşılaştırılmış, yorumlanmış ve yeni düşünsel bağlantılar kurulmuştur. Böylece araştırma, klasik ve çağdaş metinlerden elde edilen verileri yüzeysel bir şekilde derlemekten ziyade, onları epistemolojik, ontolojik ve etik temeller doğrultusunda eleştirel bir bakışla tartışmaya açmıştır.

Veri kaynakları arasında klasik felsefi eserler (f=11), bilimsel kitaplar (f=25), akademik makaleler (f=5), internet kaynakları (f=3), raporlar (f=2) ve bildirimler (f=1) yer almaktadır. Bu kaynakların seçiminde amaçlı örnekleme tercih edilmiş; konunun merkezinde bulunan felsefi problemlere doğrudan temas eden, özgünlüğü ve güvenilirliği kabul görmüş metinler özellikle dikkate alınmıştır.

Araştırmacının rolü, belgeleri yalnızca tanıtmak değil; onları yorumlamak, farklı gelenekler arasında bağ kurmak ve üniversitenin felsefi temellerine dair bütüncül bir bakış açısı geliştirmek olarak tanımlanmıştır. Bu bağlamda, çalışma salt bir “derleme”den öteye geçerek, özgün felsefi araştırma niteliği kazanmıştır (Karataş, 2015; Miles ve Huberman, 2016; Kırıl, 2020).

Geçerlik ve güvenilirlik açısından ise, nitel araştırmalarda öne çıkan ölçütler (kaynakların uygunluğu, özgünlüğü, şeffaf alıntılama, tutarlı yorumlama) dikkate alınmıştır (Sönmez ve Alacapınar, 2016; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bulgular, tematik analiz yoluyla çözümlenmiş; epistemolojik, ontolojik ve etik boyutlar çerçevesinde sistematik olarak sınıflandırılmıştır.

Sonuç itibarıyla bu çalışma, literatüre dayalı olmakla birlikte özgün felsefi tartışma ve yorum geliştirmesi bakımından, “felsefi/kuramsal araştırma” kategorisinde değerlendirilebilir.

Bulgular

Üniversite Nedir, Ne Olmalıdır?

Üniversite tarihsel olarak yalnızca bilgi üreten bir kurum değil, aynı zamanda düşünce biçimlerini, varlık anlayışlarını ve değer sistemlerini şekillendiren bir yapı olmuştur. Ancak özellikle 20. yüzyılın sonlarından itibaren, neoliberal politikaların etkisiyle üniversiteler teknikleşmiş, rekabet temelli ve piyasa uyumlu yapılara dönüşmüştür (Readings, 1997). Bu dönüşüm, üniversiteyi yalnızca “nasıl çalışır?” sorusu çerçevesinde değil, aynı zamanda “ne olmalıdır?” sorusu ışığında yeniden düşünmeyi zorunlu kılmaktadır.

Günümüz üniversiteleri bilgi üretiminde önemli başarılar gösterse de bu bilgiyi bilgelik hâline getirme, bireyin varoluşsal yönelimine rehberlik etme ve hakikate ulaşma konusunda ciddi bir eksiklik yaşamaktadır. Nitekim “bilgi toplumu” olarak adlandırılan çağımızda, sahip olunan bilgi birikiminin insanın anlam arayışını ne ölçüde karşıladığı tartışmalıdır. Bu durum, üniversitelerin çoğunlukla teknik bilgi sunan ve meslek kazandıran yapılar hâline gelmesine; buna karşın felsefi derinlik, hikmet ve yaşam bilgeliği gibi kavramların marjinalleşmesine yol açmıştır.

Oysa üniversitenin tarihsel ve kavramsal kökeni, sadece bilgi aktarmayı değil, bireyi bilgelige götüren bir düşünsel yolculuğa çıkarmayı hedefler. Latince *universitas magistrorum*

et scholarium ifadesinden türeyen “üniversite” kavramı, “öğretenlerin ve öğrenenlerin bütünü” anlamına gelir (Gürüz, 2001). Ne var ki zamanla bu tanım daraltılmış; üniversite, çoğunlukla yalnızca teknik bilgi ve meslekî eğitim sağlayan bir kuruma indirgenmiştir. Oysa üniversitenin felsefi mahiyeti, onun çok daha derin ve varoluşsal bir işlev taşıdığını göstermektedir. Üniversite; hakikatin, özgürlüğün ve insan olmanın özüne dair sorularla yüzleşilen bir mekân olmalıdır.

Karl Jaspers’a (1959) göre üniversite, *insanın bilgi aracılığıyla hakikate ulaşma çabasının kurumsallaşmış biçimidir*. Jaspers, üniversitenin yalnızca bilgi üretme yeri değil, aynı zamanda bilgi aracılığıyla varoluşsal anlam yaratma çabası olduğunu vurgular. Bu bağlamda üniversite, “*hakikatin özgürce araştırıldığı*” yer olmalıdır (Jaspers, 1959).

Üniversitenin temel işlevlerinden biri, düşünen insan yetiştirmektir. Üniversite, bireyi sadece bilgiyle donatan bir yapı değil; aynı zamanda sorgulayan, eleştirel düşünen ve ahlaki sorumluluk taşıyan bir özne olarak şekillendiren bir kurumdur. Platon’un mağara alegorisi, bireyin cehaletten bilgiye ve hakikate doğru bir entelektüel yolculuk yapmasını simgeler (Platon, 2004). Her ne kadar Platon doğrudan üniversiteden söz etmemiş olsa da, üniversite bu alegorik yolculuğun modern bir yansıması olarak, bireyin zihinsel zincirlerini kırıp eleştirel düşünme ve diyalektik yöntemlerle hakikate yaklaşabileceği bir ortam sunar.

Öte yandan, üniversite varlığın anlamıyla yüzleşme konusunda da bir köprü işlevi görmelidir. Martin Heidegger, üniversiteyi insanın varlıkla kurduğu en özgün ilişki biçimlerinden biri olarak tanımlar. Heidegger’e göre bilgi, yalnızca nesnelere anlamaya değil, aynı zamanda “*biz kimiz?*” ve “*varlık nedir?*” gibi temel ontolojik soruları çözümlenmeye hizmet etmelidir (Heidegger, 2001). Bu anlayışa göre üniversite, öğrenciyi yalnızca mesleğe değil, aynı zamanda kendi benliğine hazırlar; bilgi ise sadece araç değil, ontolojik bir dönüşümün aracı olur.

Martin Buber’e göre eğitim, sadece bilgi aktarımı süreci değil; özne ile özne arasında kurulan ontolojik bir bağıdır (Buber, 2003). Ancak Buber, eğitimin farklı düzeylerini ve bağlamlarını ayırır; örneğin okul ve üniversite gibi öğretim kurumları, öğrencinin varoluşsal deneyimini destekleyen farklı işlevler üstlenir. Üniversite bağlamında Buber’in yaklaşımı, öğrenmeyi yalnızca kavramsal bilgi edinimi olarak değil, bireyin kendi varoluşuyla yüzleştiği, kim olduğunu, dünyadaki yerini ve yaşamındaki sorumluluklarını sorguladığı bir süreç olarak tasarlamayı öngörür. Bu ontolojik bağ, öğretmen ve öğrenci arasındaki “Ben-Sen” ilişkisinde somutlaşır ve üniversitenin sağladığı düşünsel iklimde bireyin varoluşsal derinleşmesini destekler. Örneğin Buber (2003), öğretim kurumlarının yalnızca bilgi aktarmakla kalmayıp, bireyin kendi sorumluluğunu ve özgün varlığını keşfetmesine olanak tanınması gerektiğini vurgular.

Üniversitenin mahiyeti, sadece bilgiyi üretmek değil; bu bilgiyi ahlaki ve toplumsal bir sorumlulukla kullanmayı da öğretmektir. Bilgiye erişim kadar, bilginin nasıl kullanılacağı so-

rusu da üniversitenin ilgi alanı içinde yer almalıdır. Bu yönüyle üniversite yalnızca bir bilgi bankası değil; anlam ve yönelim sunan, karakter inşa eden ve hakikate yönlendiren bir kurum olmalıdır.

Üniversite, yalnızca akademik bir kurum değil; aynı zamanda toplumun vicdanı, bilincin uyanma mekânı ve insanlığın kendini aradığı bir varlık alanı olarak görülmelidir. Bu nedenle üniversite, eleştirel düşünceyi beslemeli, ontolojik derinlik kazandırmalı ve ahlaki sorumluluk bilincini pekiştirmelidir.

Üniversite Neden Felsefi Bir Zemine İhtiyaç Duyar?

Üniversite felsefesinin tanımı: Üniversite, çağlar boyunca sadece bir eğitim kurumu olmanın ötesinde, bilginin üretildiği, sorgulandığı ve toplumsal dönüşümün motoru olduğu bir yapı olarak varlığını sürdürmüştür. Bu derin ve çok katmanlı yapının anlamını kavramak için sağlam bir felsefi zemine ihtiyaç duyarız (Günay, 2019a). Üniversitenin ne olduğu, ne amaçla var olduğu, hangi değerler ve ilkeler doğrultusunda faaliyet göstermesi gerektiği gibi temel sorulara verilen düşünsel yanıtların bütününe üniversite felsefesi denir. Bu felsefe, yalnızca kurumsal bir vizyon sunmakla kalmaz; aynı zamanda üniversitenin etik, bilimsel ve entelektüel duruşunu da belirler. Dolayısıyla üniversite, yalnızca eğitim veren bir kurum değil; aynı zamanda bilgi üreten, eleştirel düşünceyi teşvik eden ve toplumsal sorumluluk üstlenen bir yapıdır (Gürüz, 2001).

Farklı düşünürler, üniversitenin anlamına dair çeşitli yaklaşımlar geliştirmiştir. Wilhelm von Humboldt, üniversiteyi araştırma ve öğretimin bir arada yürütüldüğü, bireyin entelektüel gelişimini önceleyen bir kurum olarak tanımlar. Bu model, 19. yüzyıldan itibaren modern üniversite anlayışını şekillendirmiştir (Gürüz vd., 1994). Karl Jaspers, “The Idea of a University” başlıklı çalışmasında, üniversitenin temel amacını insanın bütüncül bir entelektüel gelişimini sağlamak olarak görür. Jürgen Habermas ise üniversiteyi, iletişimsel aklın geliştiği ve kamusal rasyonel tartışmaların sürdürüldüğü demokratik bir alan olarak savunur (Habermas, 2001). Ortega y Gasset (1997) içinse üniversite, “inşa edilmiş akıl” ve “bilimsel bilinç” olarak tanımlanır; ona göre üniversite, bireysel ve toplumsal aklın sistemli bir şekilde yapılandırıldığı mekândır. Bu tanımlar, üniversitenin epistemolojik (bilgi üretimi, etik değerler) ve toplumsal (kamusal sorumluluk) boyutlarını vurgular.

Üniversitenin temel felsefi ilkeleri ve gerekliliği: Üniversitenin felsefi bir temele ihtiyaç duymasının ana gerekçesi; onun varoluş nedenini, temel değerlerini, hedeflerini ve toplumsal sorumluluklarını anlamlandırma ve temellendirme gerekliliğinden doğar. Çünkü eğitimin anlamı, amacı ve yöntemi ancak felsefi bir sorgulama ile temellendirilebilir. Felsefe, bir kurumun “neden var olduğunu” ve “neye hizmet etmesi gerektiğini” sorgulayan temel disiplindir (Nussbaum, 2022).

Üniversite felsefesinin dayandığı temel ilkelerden bazıları şunlardır: *Akademik ve Düşünsel Özgürlük:* Üniversiteler, öğrencilerin ve öğretim üyelerinin özgürce düşünmesini, araştırma-

sını ve ifade etmesini mümkün kılan yapılar olmalıdır. Bu bağlamda üniversite, farklı düşüncelerin çatışabileceği ve tartışılabileceği özgür bir ortam sunmalıdır. *Bilimsel Otonomi*: Üniversiteler, politik ya da ekonomik müdahalelerden bağımsız olarak bilgi üretme ve bu bilgiyi yayma hakkına sahip olmalıdır. Bu ilke, üniversitenin eleştirel ve yaratıcı düşünceyi koruması açısından yaşamsaldır. *Eleştirel ve Dönüştürücü Eğitim*: Üniversite eğitimi, bireyin dünyayı yalnızca anlamakla kalmayıp onu dönüştürebilen bir özneye dönüşmesini hedeflemelidir. Bu amaç, üniversitenin yalnızca bilgi aktaran değil, aynı zamanda özgür bireyler yetiştiren bir kurum olmasını gerektirir. *Evrensel Değerlere Bağlılık ve Özerklik*: Üniversiteler, insan hakları, adalet, özgürlük gibi evrensel değerlere dayalı bir yönelim içinde olmalı; siyasi ve ekonomik baskılardan bağımsız kalabilmelidir. *Topluma Hizmet ve Kamusal Sorumluluk*: Üniversiteler, insan hakları, adalet, özgürlük gibi evrensel değerlere dayalı bir yönelim içinde olmalı; siyasi ve ekonomik baskılardan bağımsız kalabilmelidir (Gürüz, 2001; Gediklioğlu, 2013; Günay, 2004; Bilgili, 2016).

Bu ilkeler doğrultusunda, üniversite felsefesi yalnızca “*ne öğrettiğimizi*” değil, “*neden ve nasıl öğrettiğimizi*” de belirler. Bilimsel dürüstlük, özgür düşünce, toplumsal katkı ve evrensel değerlere bağlılık bu felsefenin merkezinde yer almalıdır.

Felsefi bir zemin, üniversitenin eğitim anlayışını şekillendirmekle kalmaz; aynı zamanda bilgi kavrayışını, mezun profilini ve akademik işleyişini de belirler. Üniversitenin temel misyonu yalnızca mesleki beceri kazandırmak mıdır, yoksa bireyin düşünsel, ahlaki ve varoluşsal gelişimini de hedeflemeli midir? Bu tür sorular, üniversitenin yalnızca nasıl işlediğini değil, aynı zamanda ne olması gerektiğini de sorgulayan felsefi bir çerçeve içinde anlam kazanır.

Bilgiye yaklaşım biçimi de bu noktada felsefi tartışmaya muhtaçtır. Bilgi bir araç mıdır, yoksa başlı başına bir amaç mı? Üniversitenin amacı sadece bilgi aktarmak mı, yoksa bilgiyi hikmete ve anlam arayışına dönüştürmek midir? Bu sorulara verilen yanıtlar, üniversitenin eğitim politikalarının niteliğini ve yönünü belirleyici olacaktır (Jaspers, 1959).

Ayrıca bilimsel faaliyetlerin etik sınırlarını belirlemek de ancak felsefi düşünceyle mümkündür. Bilimsel bilgi, doğası gereği güç üretme ve teknoloji geliştirme potansiyeline sahiptir. Ancak her bilimsel çalışmanın uygulanabilir olması, onun etik olarak da meşru olduğu anlamına gelmez. “*Bilim ne içindir?*”, “*Bilim insanlığa nasıl hizmet etmelidir?*” veya “*Bilimsel bilginin sınırları ve sorumluluğu nedir?*” gibi sorular, yalnızca teknik uzmanlıkla değil, etik ve felsefi bir bakış açısıyla yanıtlanabilir (Jonas, 1985).

Felsefi bir temel olmaksızın üniversite, yüzeysel, dogmatik ve ezbere dayalı bir eğitim anlayışına hapsolabilir. Eleştirel düşünce yalnızca teknik bilgiyle değil; aynı zamanda kavramsal, ahlaki ve varoluşsal sorgulamayla gelişir. Bu bağlamda felsefe, üniversitenin yalnızca akademik değil, toplumsal rolünü de tanımlamada vazgeçilmezdir (Günay, 2019b). Üniversite yalnızca bireylere değil, aynı zamanda topluma da hizmet etmekle yükümlüdür. Ne var ki

üniversitenin topluma nasıl katkı sunacağı, yalnızca piyasanın ihtiyaçlarına mı cevap vereceği yoksa adalet, özgürlük ve demokrasi gibi değerlere de katkı sağlayıp sağlayamayacağı gibi sorular, felsefi bir perspektifle değerlendirilmeyi gerektirir (Readings, 1997).

Öte yandan, üniversitenin hem evrensel bilgi üretme kapasitesini koruyabilmesi hem de yerel toplumsal sorunlara çözüm üretebilmesi için de felsefi bir zemine ihtiyacı vardır. Felsefe, küresel normlarla yerel gerçeklikler arasında bir denge kurma imkânı sunar. Bu yönüyle üniversitenin entelektüel özerkliği kadar, kamusal sorumluluğu da ancak felsefi bir çerçevede temellendirilebilir (Günay,2019a).

Üniversiteler anlamlı, eleştirel, etik ve toplumsal yönü olan kurumlar olabilmek için felsefi bir temel üzerine inşa edilmelidir. Aksi hâlde, teknik bilgi üretiminde başarılı olsalar bile, insanî gelişime, etik farkındalığa ve toplumsal dönüşüme katkıları sınırlı kalacaktır. Felsefe, üniversitenin kendini anlaması ve topluma yön vermesi için bir iç pusula işlevi görür.

Üniversitede Felsefi Derinliğin Boyutları: Epistemolojik, Ontolojik ve Etik Perspektifler

Üniversitede felsefi derinlikli düşünmenin önemi: Modern üniversiteler sıklıkla bilgi üretimi ve meslekî beceri kazandırma merkezleri olarak konumlandırılır. Ancak bu yaklaşım, üniversitenin tarihsel ve düşünsel kökenlerini göz ardı etme riskini taşır. Üniversite, yalnızca teknik bilgi üreten bir yapı değil, aynı zamanda insanın hakikati, yaşamı ve kendisini sorguladığı bir düşünce mekânıdır. Karl Jaspers'ın ifadesiyle, *üniversite, hakikatin peşinde koşan özgür bir araştırma ve öğrenme topluluğudur* (Jaspers, 1959). Bu bağlamda üniversitenin temel misyonlarından biri, öğrencinin yalnızca bilgi edinmesini değil, bilgiye dair düşünebilmesini, bilgi ile yaşamı ve insanı anlamlandırmasını sağlamaktır.

Felsefi düşünce; nedenleri, ilkeleri ve varlığın anlamını sorgulayan, eleştirel ve sistematik bir düşünme biçimidir. Bu düşünce tarzı üniversite ortamında üç temel işleve sahiptir: (1) bilginin doğasını, kaynağını ve sınırlarını sorgulamak; (2) varlık ve insanın evrendeki yerini anlamlandırmak; (3) eylemlerin ahlaki değerini ve sorumluluğunu tartışmak. Bu çerçevede felsefi düşünme hem disiplinlerarası bir derinlik hem de bireysel entelektüel bütünlük sağlar. Martha Nussbaum'un vurguladığı gibi, eleştirel düşünme ve etik muhakeme olmadan, özgür bir toplumun sürdürülebilirliği mümkün değildir (Nussbaum, 2022).

Felsefi derinliğin üniversiteye katkısı çeşitli düzlemlerde değerlendirilebilir. İlk olarak, felsefe eleştirel düşüncenin gelişimine katkı sağlar. Eleştirel düşünme, öğrencinin dogmalara teslim olmasını engeller; onu sorgulayan, çelişkileri fark eden, çok yönlü düşünebilen bir birey haline getirir. John Dewey'in belirttiği gibi, *eğitim düşünmeyi öğretmiyorsa, sadece belleği dolduruyordur* (Dewey, 1996). Bu yaklaşım sadece beşerî bilimlerde değil; mühendislik, tıp ve diğer doğa bilimlerinde de bilimsel dürüstlüğü, sorumluluğun ve sorgulamanın temelini oluşturur.

İkinci olarak, felsefi düşünce anlam arayışını ve yaşam bilgeliğini destekler. Üniversiteler yalnızca iş gücü üretme kurumları değil, bireyin yaşama, toplumla ve evrenle ilişkisinin sorgulandığı alanlardır. Hannah Arendt, bu durumu şu şekilde açıklar: *Eğitimin amacı, dünyaya yeni insanlar getirmeye yardım etmektir* (Arendt, 2012). Felsefi derinlik, öğrenciyi yalnızca bir uzman değil, aynı zamanda bir “*hakikat yolcusu*” olarak eğitir.

Üçüncü olarak, felsefe etik farkındalığın ve sorumluluk bilincinin gelişmesinde merkezi bir rol oynar. Kant’ın ifadesiyle, ‘*Aklın kendisi, pratik olduğu ölçüde ahlakın kaynağıdır*’ (Kant, 1999). Üniversite mezunlarının sahip oldukları bilgiyi insanlık yararına mı yoksa zararı için mi kullandıkları sorusu, ancak etik düşünce temelinde anlam kazanabilir. Felsefesiz bir üniversite, yalnızca teknik bilgi verir; ancak bilgiyi nasıl kullanacağını sorgulamayan bir birey yetiştirir.

Felsefi düşünce eksikliği, üniversitenin yüzeysel bir bilgi aktarım merkezine dönüşmesine yol açar. Bu durum, bilginin araçsallaşmasına ve hakikatin yerini çıkarın almasına neden olur. Heidegger’in uyarısıyla ifade edecek olursak, teknoloji, varlığı gizleme potansiyeli taşır; eğer sorgulamazsak, biz de bu gizlenmeye katkı sunarız (Heidegger, 1977). Bu durumda birey, sistemin bir çarkı haline gelir; vicdan, kişilik ve etik sorumluluk zayıflar. Teknolojik gelişmeler dahi etik temelden yoksun bırakıldığında, insan onurunu zedeleyebilir.

Netice itibarıyla, felsefi derinlik üniversitenin ruhu olmalıdır. Üniversitelerde felsefi düşünme yalnızca felsefe bölümlerine ait bir etkinlik değil, tüm disiplinlerin beslediği entelektüel bir zemindir. Ancak bu, bilim insanının laboratuvarına özgürce girip her istediğini yapması anlamına gelmez; aksine, etik, ontolojik ve epistemolojik sorumluluklar, araştırma sürecini yönlendiren temel çerçeveyi oluşturur. Üniversite, bireye sadece bilgi üretme özgürlüğü vermekle kalmaz; aynı zamanda bu özgürlüğün toplumsal etkilerini, ahlaki sorumluluklarını ve varoluşsal yükümlülüklerini de hesaba katacak bir perspektif sunar. Böylece felsefi temellendirme, bilimsel araştırmanın hem sonuçları hem de süreci arasında ince bir çizgi kurarak, öğrenciyi düşünmeye, anlamaya ve sorumlu eyleme sevk eden bir yapıyı mümkün kılar. Kısacası, felsefe yapmayan bir üniversite yalnızca öğretim verir; ancak insanı, araştırmada ve uygulamada sorumlu kılacak bir eğitim sağlayamaz. Bu nedenle üniversite felsefesinin ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik boyutlarıyla pedagojik bir zeminde birleştirilmesi önem arz etmektedir (Akpınar, Özer, Oral, ve Köksalan, 2024).

Felsefi derinliği önemseyen böyle bir yaklaşım, üniversitenin varlık nedenini epistemolojik, ontolojik ve etik boyutlarda ele almayı zorunlu kılar.

Epistemolojik perspektiften üniversiteye bakış: Epistemolojik perspektiften bakıldığında, üniversite sadece bilgi aktaran bir kurum değil, aynı zamanda bilginin mahiyetini, üretim yollarını, doğruluk ölçütlerini ve bilgi türleri arasındaki ayrımları belirleyen bir düşünsel alandır. Özellikle epistemoloji üzerinden bakıldığında bilgi ulaşılmak istenen, üretilen, özgürleştiren

bir alan olarak okunabilir. Fakat modern dönemde sermaye ile bağlantılı üniversiteler bilgiyi alıp satılan bir nesne haline getirmiştir. Bu noktada üniversite felsefesinin düşünce zeminini oluşturacak anlayışı bilgiye nasıl bir anlam yüklediği bağlamında sorgulayarak gerçekleştirebiliriz. Her şeyden önce üniversite bilgiye nasıl bir anlam yüklüyor? sorusu önemli bir soru olarak karşımızda duruyor. Diğer bir önemli soru üniversitede okuyan öğrenci bilgiyi nasıl kavramsallaştırıyor? sorusudur. Daha sonra öğrenci hangi bilgiyi öğreneceğine nasıl karar verecek? Bu bilgiyi hangi strateji, yöntem ve teknikle öğrenecek? Öğrendiği bilgiyi hayatına nasıl aktaracak? Ya da öğrendiği bilgiyi erdeme, irfana nasıl dönüştürecek? gibi sorular cevaplanması gereken sorulardır. Bu ve benzeri sorular bir anlamda üniversite anlayışımızı, akademisyenliği ya da bilim insanı kimliğini, öğrenciliği ya da talebeliği, okutulan derslerin içeriğini daha doğru bir ifadeyle üniversitelerdeki programları, bu programların uygulandığı eğitim ortamlarını yeniden ele alıp değerlendirmeyi zorunlu kılıyor.

Felsefenin anlamını gerçekliğin örtüsünü kaldırmak, karanlığı aydınlığa çıkarmak, hakikatin peşinde olmak, bilinmeyi bilindir kılmak, hikmeti/bilgeliği sevmek ya da aramak şeklinde ifade edebiliriz. Bir anlamda hakikat, hikmet ya da bilgeliğe duyulan sevgiyi ifade eder. Aristoteles'in ifade ettiği üzere her insanın içinde bir bilme arzusu ve isteği vardır. İnsanın içinde olan bu arzu, istek ve yönelimler onu aynı zamanda araştırmaya, incelemeye, bilinmeyi keşfetmeye ve hakikati ortaya koymaya da teşvik etmektedir. Dolayısıyla ifade etmeye çalıştığım hususlar aynı zamanda ideal bir üniversitenin ana amaçları olarak da kabul edilebilir. Bu bağlamda üniversite felsefesinin temeline kaynağını bilgeliğe sevgisinden alan hakikat arayışını başka bir ifadeyle öğrenme aşkını koyabiliriz.

İbn Sînâ'nın bilgi teorisi, üniversitenin bir "*akli eğitim kurumu*" olarak yeniden düşünülmesine olanak tanır. Üniversite, yalnızca bilgi aktaran değil, aynı zamanda bilginin mahiyetini sorgulayan ve aklın yetilerini geliştiren bir mekân olmalıdır. Yani, üniversite sadece meslek edindiren değil, akli olgunlaştıran bir kurum olarak tasavvur edilmelidir. Onun için bilgi, hakikate ulaşmanın ve varoluşsal anlamı kavramanın bir aracıdır. Farabi, bilginin farklı düzeylerini (duyusal, akli, ilahi) inceleyerek, bilginin nihai amacının insanı kemale erdirmek olduğunu belirtir. Üniversite, bu kemal arayışında bireye yol gösteren bir kurum olmalıdır (Oral ve Amaç, 2023). Gazzâlî ise, bilginin sadece zihinsel birikimden ibaret olmadığını, aynı zamanda kalbi bir idrak ve manevi bir tecrübe gerektirdiğini savunur. Ona göre, "ilim amelle taçlanır" ve gerçek bilgi, bireyi ahlaki ve manevi olarak dönüştüren bilgidir. Bu bağlamda, üniversite, bilginin sadece zihinsel olarak değil, aynı zamanda ruhsal olarak da sindirildiği bir yer olmalıdır (Akpınar, 2023). Mevlânâ, bilginin "aşkla" birleştiğinde gerçek anlamını bulduğunu ifade eder. "Hamdım, piştım, yandım" sözü, bilginin sadece öğrenmekle kalmayıp, deneyim ve tecrübe yoluyla içselleştirilerek hikmete dönüşmesi gerektiğini anlatır (Ergün, 2023). Üniversite, öğrenme aşkını besleyen ve bilginin sadece zihinsel değil, duyusal ve ruhsal boyutlarını da kucaklayan bir ortam sunmalıdır.

Netice itibarıyla İbn Sînâ, Farabi, Gazzâlî ve Mevlânâ'nın bilgi anlayışlarının, üniversitenin epistemolojik temellerini yeniden düşünmek için bize bir çerçeve sunduğunu söyleyebiliriz. Burada amaç, bu düşünürlerin doğrudan üniversite anlayışı sunduğunu iddia etmek değil, onların bilgi teorilerinden hareketle modern üniversite felsefesine dair bir perspektif geliştirmektir. Tarihsel olarak, üniversite kurumları Ortaçağ'da Batı'da oluşmuş ve entelektüel eğitim ile mesleki eğitim arasında belirli bir ayırım getirmiştir; bu çerçevede, İslâm dünyasındaki medreseler ve benzeri eğitim kurumları, bilgi anlayışlarının epistemolojik temelleri açısından değerlendirilebilir. İbn Sînâ, bilginin mahiyetini sorgulayan ve aklın yetilerini geliştiren bir yaklaşım sunar; Farabi, bilginin duyuşsal, akli ve ilahi düzeylerini işleyerek insanın kemale ermesini hedefler; Gazzâlî, bilginin zihinsel birikimden öte, kalbi idrak ve manevi deneyim gerektirdiğini vurgular; Mevlânâ ise bilginin aşk ve deneyimle içselleştirildiğinde hikmete dönüştüğünü ifade eder. Bu düşünürlerin epistemolojik katkıları, üniversitenin yalnızca meslek edindiren bir kurum değil, aynı zamanda akli, ruhu ve ahlaki sorumluluğu geliştiren bir mekân olarak tasarlanması gerektiğini gösterir. Böylece sap ve samanı ayırıp, tarihsel bağlamı ve bilgi anlayışlarını dikkate alarak, üniversite felsefesine epistemolojik bir temel oluşturulabilir.

Ontolojik perspektiften üniversiteye bakış: Üniversite sadece epistemolojik bir bilgi kurumu değil, aynı zamanda belirli bir varlık tarzını temsil eden bir kurum olduğu için bu varlığın felsefi temellerini irdelemek gerekir. Üniversitenin ne olduğuna dair sorular, yalnızca pratik veya epistemolojik yanıtlarla sınırlandırıldığında, kurumun tarihsel, sosyal ve felsefi boyutları ihmal edilir. Oysa ontolojik bir yaklaşım, üniversiteyi “varlık” olarak anlamaya çalışır: Üniversite nedir, ne için vardır ve hangi varlık kipinde bulunur?

Heidegger'in “*Varlık*” ile “*var olan*” arasındaki ayrımı, üniversitenin varlığını sorgulamada etkili bir zemin sunabilir bizlere. Üniversite, salt bir kurumsal “*var olan*” olmaktan çıkıp, anlam üreten, kendini düşünen ve kendi amacını sorgulayan bir “*varlık*” kipine geçmek zorundadır (Heidegger, 2019). Yani üniversitenin kendisini ontolojik konum olarak kurumsal varlıktan anlamsal varlığa geçen bir kurum olarak konumlandırması gerekir. Öte yandan Karl Jaspers, üniversiteyi “*varlığın açılımını gerçekleştiren bir alan*” olarak tanımlar. Ona göre üniversite, bireyin “*varlık olarak insan*” (Dasein) olma yolculuğunda, kendisini düşünsel ve etik anlamda inşa ettiği bir zemindir (Jaspers, 1959).

İbn Sînâcı bakış açısıyla üniversite, hakikatin araştırıldığı bir alan olarak düşünülürse, bu araştırma faaliyeti evrensel aklın bir tezahürü olarak “*yüksek bir varlık değeri*” taşır. Üniversite, bu nedenle sadece teknik bilgi üretiminin yapıldığı yer değil, varlık ve anlam arayışının sürdürüldüğü bir “*hikmet ocağı*” olarak da anlaşılabilir. Sühreverdî'nin “*İşrak Felsefesi*”, bilginin sadece zihinsel değil, aynı zamanda aydınlanma ve ilahi nurlarla varlığın derinliklerine nüfuz etme yoluyla elde edildiğini savunur. Bu bağlamda üniversite, sadece rasyonel bilgiyi değil, aynı zamanda varoluşsal bir aydınlanmayı da hedeflemelidir. Muhyiddin İbn Arabî'nin varlık felsefesi, her varlığın ilahi isimlerin bir tecellisi olduğunu ve bilginin ni-

hayetinde varlığın birliğini idrak etmeye yönelik olması gerektiğini öne sürer (Ülken, 2017; Şerif, 2019). Üniversite, bu ontolojik birliği anlama ve kavrama yolunda bireye rehberlik etmelidir.

Netice itibarıyla ontolojik perspektiften bakıldığında üniversite, bilgi aktarımından öte “*varlığı anlamlandırma*”nın alanı olmalıdır. Üniversitede yapılan bilimsel faaliyetler teknik bilgiyle sınırlı kalmamalı, aynı zamanda varlığın anlamını da sorgulamaya yönelik olmalıdır. Üniversitenin varlığı, sadece “*mekan*”sal değil, aynı zamanda “*zaman içinde açılan*” bir anlam alanı da olmalıdır (Gadamer, 2023). Ontolojik temelli bir üniversite anlayışı, üniversiteyi “*anlamın evi*” olarak konumlandırır; onu pragmatik işlevlerin ötesine taşıyarak, insan varlığının derinliğine hitap eden bir kuruma dönüştürür.

Etik perspektiften üniversiteye bakış: Modern üniversite anlayışı çoğu zaman teknik, ekonomik ve ölçülebilir çıktılara odaklanırken, üniversitenin etik sorumlulukları çoğu kez ikinci planda kalmaktadır. Oysa üniversitenin toplum üzerindeki etkisi, yalnızca bilgi üretimiyle değil, aynı zamanda nasıl bir insan ve toplum tahayyül ettiğiyle de doğrudan ilişkilidir.

Etik, yalnızca bireylerin değil, kurumların da sorumluluk alanıdır. Üniversitelerin etik bağlamda dört temel sorumluluğu bulunmaktadır. Birincisi hakikate sadakattir. Jacques Derrida, üniversitenin “*şartsızlık*” ilkesine dayalı olması gerektiğini, yani hiçbir dışsal baskıya boyun eğmeden hakikatin peşinden gitmesi gerektiğini savunur (Derrida, 2001). Bu durum, üniversitenin politik veya ekonomik çıkarlar doğrultusunda değil, hakikat ve eleştirel düşünce temelinde faaliyet göstermesini gerektirir. İkincisi akademik özgürlük ve sorumluluktur. Akademik özgürlük, yalnızca düşünceyi ifade etme hakkı değil, aynı zamanda bu özgürlüğün toplumsal sorumlulukla dengelenmesidir. Burada ortaya çıkan çelişki, bilim insanının özgürlüğü ile etik ve toplumsal yükümlülükleri arasındaki gerilimdir: Bir araştırmacı laboratuvarında bağımsız şekilde çalışırken, sonuçlarının topluma olan etkilerini ve uzun vadeli sorumluluklarını da gözetmelidir. Hans Jonas’ın “*sorumluluk ilkesi*” (Jonas, 1985) bu dengeyi vurgular; üniversiteler, bilgi üretirken sadece kısa vadeli akademik kazanımları değil, uzun vadeli etik etkileri de dikkate almalıdır. Böylece akademik özgürlük, sorumlulukla tamamlandığında hem eleştirel düşünceyi hem de toplum yararını besleyen bir mekanizma hâline gelir. Üçüncüsü entelektüel dürüstlüktür. Etik akademik pratikler, intihalden kaçınma, kaynaklara saygı ve metodolojik şeffaflık gibi ilkeleri içerir. Michael Sandel’in (2022) belirttiği gibi, entelektüel uğraşlar yalnızca bireysel başarıya değil, adaletli bir topluma katkı yapmaya da odaklanmalıdır. Dördüncüsü topluma karşı hesap verebilirliktir. Habermas’ın “*iletişimsel eylem kuramı*”, üniversitenin yalnızca kendi içinde değil, toplumla da diyalog içinde olması gerektiğini savunur (Habermas, 2001). Bu etik sorumluluk, üniversitenin bilgi üretimini kamusal iyilik doğrultusunda yönlendirmesi anlamına gelir.

Bill Readings (1997), üniversitenin kültürel ve etik misyonunu kaybederek “*mükemmeliyet*” gibi nötr kavramlara teslim olduğunu savunur. Üniversitelerin piyasa normlarına göre

biçimlenmesi, etik sorumlulukları ekonomik performans ölçütlerine feda etmelerine neden olmaktadır. Bu durum, üniversitenin hem içsel etik ilkelerini hem de topluma karşı görevlerini zedelemektedir.

İbn Sînâ'ya (2022) göre insanın nihai amacı, aklını kemale erdirmek ve Allah'a benzemeye çalışmaktır. Bu süreçte eğitim yalnızca zihinsel değil, aynı zamanda ahlaki bir yönelimdir. Yani bilgi, ancak hikmetle (bilgelikle) birleştiğinde gerçek anlamını bulur. Modern üniversitelerde etik eğitimin genellikle ayrı bir ders olarak verilmesi, hikmeti bir kenara bırakır. Oysa İbn Sînâcı anlayışta üniversite, bireyin sadece mesleki değil, ahlâki ve ruhsal gelişimini de üstlenmelidir. Bu bağlamda üniversitenin amacı, “*erdemli insan*” yetiştirmek olmalıdır. Kindi, bilginin amacının insanın ahlaki gelişimini sağlamak olduğunu ve felsefenin en üst düzeyde ahlak bilgisiyle ilişkili olduğunu ifade eder. Yunus Emre'nin “*ilim ilim bilmektir, ilim kendin bilmektir*” dizesi, bilginin sadece dış dünyayı anlamakla kalmayıp, insanın kendi iç dünyasını, ahlaki değerlerini ve varoluşsal sorumluluklarını idrak etmesini de içerdiğini vurgular. Üniversite, bu içsel yolculukta bireye eşlik etmelidir.

Netice itibarıyla üniversitenin etik bağlamda değerlendirilmesi, onun toplumsal ve bireysel düzeyde ne tür bir insan ve dünya inşa etmeye katkı sunduğunu ortaya koyar. Üniversite yalnızca bilgi değil, aynı zamanda değer üretme alanıdır. Bu üretimin meşruiyeti ise etik ilkelere doğrudan ilişkilidir. Etik değerlere dayanmayan bir üniversite, ne kadar üretken olursa olsun, entelektüel sorumluluğunu yerine getirmiş sayılamaz.

Felsefesi Olmayan Bir Üniversite Mümkün Müdür?

Felsefe, bir ulusun evreni, insanı, bilgiyi ve değerleri nasıl anlamlandırdığını belirleyen temel düşünsel zemin iken; üniversite, bu anlamın taşıyıcısı ve yeniden üreticisidir. Bu nedenle, felsefi temeli olmayan bir toplumun kurduğu eğitim kurumları da epistemolojik ve etik istikametten yoksun kalmaya mahkûmdur. Üniversite, yalnızca teknik bilgi üreten değil; aynı zamanda bir milletin kendisini, dünyayı ve geleceği nasıl tahayyül ettiğini sorguladığı felsefi bir platformdur. Üniversitenin niteliği, doğrudan ulusun felsefi derinliğiyle ilişkilidir (Topçu, 2016).

Jaspers (1959), üniversiteyi bir milletin “*düşünsel haritası*” olarak tanımlar. Ona göre üniversite, yalnızca bilgi aktaran bir yapı değil, hakikatin ve anlamın peşinden giden kamusal bir bilinç sahasıdır. Eğer bu harita felsefi pusulasını yitirirse, üniversite ya başka medeniyetlerin düşünce sistemlerini taklit eder ya da sadece teknik becerilerin öğretildiği bir enstitüye dönüşür. Bu, üniversitenin ontolojik hafızasını kaybetmesi anlamına gelir.

Etimolojik olarak *universitas*, bilgi alanlarının bir bütünlük içerisinde kavranmasını, disiplinler arası bir ontolojinin kurulmasını ve *hakikat* arayışının epistemik bir ilke haline getirilmesini ifade eder. Heidegger'in “*sorgulayan düşünce*” kavramı, üniversitenin bu işlevine işaret eder. Heidegger'e göre felsefe, yalnızca sistematik düşünce değil, varoluşun anlamına dair

radikal bir sorgulamadır ve bu sorgulama olmadan üniversite, yalnızca araçsal aklın tahakkümüne maruz kalır (Heidegger, 1977).

Benzer şekilde Kant'ın kamusal akıl kavramı, üniversitenin bir dogmalar kurumu değil, eleştirel düşüncenin kurumsal taşıyıcısı olduğunu ortaya koyar (Kant, 2000). Derrida ise “*şartsız üniversite*” fikriyle, üniversitenin hiçbir iktidar alanına – ne ekonomik ne politik – tabi olmadan düşünsel üretim yapabilmesinin felsefi gerekliliğini vurgular (Derrida, 2001). Bu bağlamda üniversite, özgür düşüncenin yegâne kurumsal zeminidir.

Felsefeden yoksun kalan bir üniversite, yalnızca mesleki uzmanlıklar öğreten bir teknik okul haline gelir. Böyle bir kurumda bilgi, artık kendi hakikati için değil, yalnızca pragmatik ve ekonomik çıkarlar için üretilir. Bu, epistemik araçsallaşma olarak adlandırılabilir. Değer, etik, anlam ve özgürlük gibi kurucu sorunlarla ilgilenmeyen bir yapı hem aksiyolojik duyarlılığa hem de ontolojik unutuluşa sürüklenir.

Readings'in *The University in Ruins* (1997) adlı eseri, bu durumu detaylı biçimde işler. Readings'e göre modern üniversite, “mükemmeliyet” gibi ideolojik ve içerikten yoksun yönetim kavramlarıyla yönetilmeye başlamış, böylece kültürel ve felsefi misyonunu yitirmiştir. Readings'in analizinde üniversite, idealsiz kurumsallığın ve eleştirel düşüncenin tasfiyesinin sembolü haline gelmiştir.

Epistemolojik bağlamdan kopan, aksiyolojik ilgiyi kaybeden ve kendi ontolojik temelini sorgulamayan üniversiteler, Baudrillard'ın simulakr (görüntüde gerçeklik) kavramıyla açıklanabilecek yapılara dönüşür (Baudrillard, 2003). Artık ne bilgiyi ne de hakikati üretirler; yalnızca sertifikalar, raporlar ve “inovasyon” etiketleri üretirler. Bu bağlamda “üniversite”, sadece ad olarak yaşamını sürdüren, içerik olarak ise çözülmüş bir göstergeye dönüşür.

Oysa gerçek bir üniversite, felsefi bir ideal olarak varlık kazanır: Hakikatin peşinden gitmek, bilgiyi yalnızca aktarmak değil anlamlandırmak ve insanı – özellikle de düşünce yoluyla – özgürleştirmek için vardır. Bu nedenle felsefesi olmayan bir üniversite yalnızca bir çelişki değil, aynı zamanda kendi varlık nedenine aykırı bir yapıdır.

Sonuç olarak, üniversite felsefe olmaksızın yaşayamaz. Felsefe, üniversitenin ruhudur. Bu ruh olmadan, üniversite yalnızca yönetsel bir kabuk, fiziksel bir mekân ya da iktisadi bir organizma olarak var olur; ama artık “üniversite” değildir. Tıpkı ruhsuz bir beden canlı sayılamayacağı gibi, felsefesiz bir üniversite de yaşayan bir kurum olamaz.

Üniversitenin Kurucu Misyonu Olarak Hakikat

Günümüzde egemen ekonomik sistemler, eğitimi büyük ölçüde piyasa dinamikleri ve ekonomik rasyonalizm çerçevesinde değerlendirmektedir. Serbest piyasa mantığında, kâr getirmeyen her faaliyet değersizleştirilirken; eğitim de giderek ekonomik getirisi üzerinden

anlam kazanan bir “yatırım” alanına indirgenmektedir. Bu anlayış doğrultusunda eğitim, piyasa koşullarına uygun bireyler yetiştirme işlevine sıkıştırılmakta; üretim ve tüketime entegre olabilen insan tipinin inşası temel hedef haline gelmektedir. Eğitimin bir “mal” ya da “hizmet” olduğu yönündeki yaklaşım, günümüz küresel eğitim politikalarında yaygın bir kabule dönüşmüştür.

Bu ekonomik perspektif, yükseköğretim kurumları üzerinde doğrudan belirleyici hale gelmiş; üniversitenin yapısını, işleyişini ve epistemolojik yönelimlerini köklü biçimde dönüştürmüştür. Teknolojik gelişmeler, küreselleşme süreçleri ve rekabetçi piyasa mantığı –daha açık bir ifadeyle, endüstriyel kapitalizmin ve neoliberal politikaların yön verdiği dinamikler– üniversiteleri birer şirket, pazar ya da üretim merkezi gibi örgütlenmeye zorlamaktadır. Bu yeni paradigma içinde öğrenciler “müşteri” (customer), öğretim elemanları “tedarikçi” (provider), öğrenme-öğretme süreçleri ise bir tür sözleşmeye dayalı ticari alışveriş biçiminde kavramsallaştırılmaktadır (Küçükcan ve Gür, 2009).

Oysa üniversite, tarihsel olarak yalnızca meslek edindirme işlevi üstlenen bir kurum değil; hakikati arayan, anlam üreten ve düşünsel özgürlüğü koruyan bir entelektüel mekân olarak ortaya çıkmıştır. Batı’da Orta Çağ’daki skolastik üniversitelerden modern üniversite anlayışına kadar uzanan süreçte üniversitenin temel misyonu, hakikatin izini sürmek, onu savunmak ve toplumsal akılla ilişkilendirmek olmuştur. Bu bağlamda üniversitenin tarihsel işlevini, hakikat arayışını kurumsallaştırmak olarak tanımlamak mümkündür (Çiçek, 2016).

Ancak günümüzde üniversiteler, bu kurucu misyondan uzaklaşmış; neoliberal dönüşümle birlikte ekonomik fayda, ölçülebilir başarı kriterleri ve performans odaklılık gibi ölçütlerin etkisi altına girmiştir. Bilgi üretimi, hakikate ulaşma çabasından ziyade, ekonomik çıktılar üretmeye odaklanan bir ticarileşme sürecine indirgenmiştir.

Peki, hakikat nedir ve üniversite için ne anlam ifade eder? Hakikat, felsefi düzlemde hem ontolojik hem epistemolojik bağlamlarda sorgulanan çok katmanlı bir kavramdır (bkz. Hakikat Nedir? Felsefi Fragmanlar, 2004). Platon’a göre hakikat, değişmeyen ideaların bilgisidir (Platon, 2004); oysa Nietzsche, hakikati insanın icat ettiği metaforların bütünü olarak tanımlar (Nietzsche, 2006). Üniversite, bu çeşitlilik içindeki hakikat anlayışları arasında eleştirel düşünce ve rasyonel sorgulamanın alanı olarak konumlanır. Habermas (2001), üniversiteyi “iletişimsel aklın kurumsal mekânı” olarak tanımlar ve hakikati bireysel kanaatlerin ötesinde, toplumsal uzlaşmayla inşa edilen bir süreç olarak görür.

Bill Readings (1997), çağdaş üniversitenin “hakikat”, “akıl” ve “özgürlük” gibi kavramları dışlayarak, “mükemmeliyet” gibi içeriği muğlak yönetsel terimlere teslim olduğunu ileri sürer. Bu durum, üniversitenin yalnızca bilimsel değil, aynı zamanda ahlaki ve entelektüel özerkliğini kaybetmesine neden olur. Foucault (2000) ise bilginin iktidarla ilişkisine dikkat çekerek, modern üniversitenin egemen bilgi rejimlerinin taşıyıcısı haline geldiğini ve haki-

kati sorgulamak yerine “*resmî hakikati*” yeniden üreten bir aygıtı dönüştüğünü ifade eder.

Neoliberal üniversite modeli, bilgi üretimini rekabetçi fonlara, akademik yayın sayısına ve küresel sıralamalara indirirken; hakikatin izini süren sorgulayıcı bilgi üretimi giderek marjinalleşmektedir. Araştırmalar, hızla tüketilebilir veriler ve ekonomik fayda sağlayacak çıktılar üretmeye yönlendirilirken derinlikli düşünme, felsefî analiz ve etik sorumluluklar göz ardı edilmektedir (Readings, 1997; Nussbaum, 2022). Bu durum üniversiteyi, düşünsel üretimden çok “*bilgi fabrikası*”na dönüştürme tehlikesi taşımaktadır.

Jacques Derrida (2001), üniversiteyi “koşulsuz düşüncenin mekânı” olarak tanımlar ve bu anlayış, üniversitenin yalnızca teknik bilgi değil, aynı zamanda etik, estetik ve politik duyarlılığı da taşıması gerektiğini vurgular. Benzer şekilde, Paulo Freire’nin (2010) eleştirel pedagojisi, öğrenciyi pasif bir bilgi alıcısı olmaktan çıkarıp hakikat arayışında aktif bir özneye dönüştürür. Foucault, Habermas ve diğer çağdaş düşünürler de üniversitenin toplumsal işlevlerini ve güç ilişkilerini eleştirerek, özellikle günümüz piyasa üniversitelerinin bilgi üretimindeki sınırlılıklarına dikkat çekerler. Bu düşünürlerin ortak noktası, üniversitenin akademik özgürlük, eleştirel düşünce ve toplumsal sorumluluk ilkeleriyle uyumlu bir şekilde işlev görmesi gerektiğine işaret etmeleridir. Bu çerçevede, günümüz üniversitelerinin piyasa odaklı dönüşümü, bu evrensel ilkelere ters düştüğü için eleştirel bir değerlendirmeye tabi tutulabilir.

Bu nedenle, hakikat arayışı üniversitenin yalnızca bilimsel değil, aynı zamanda ahlaki ve kamusal bir sorumluluğudur. Bu sorumluluk dışlandığında, üniversite her ne kadar verimli ve üretken görünse de entelektüel varoluş nedenini yitirmiş olur. Üniversiteler, disiplinler arası düşünceye alan açmalı, ticarileşmeye karşı entelektüel özerkliği savunmalı ve demokratik-etik değerlere sadık kalmalıdır. Ancak bu koşullarda üniversite, hakikatin evi olma iddiasını sürdürebilir.

Günümüzde beceri odaklı ve meslek kazandırmaya yönelik üniversite anlayışı, epistemik ve etik bağlamda büyük bir risk taşımaktadır. Sadece uygulama becerilerine odaklanan bir eğitim modeli, hakiki bilgiye ulaşma amacını dışlayarak, gençleri küresel sermayenin ihtiyaçlarını karşılayan birer “*vasıflı iş gücü*”ne indirger. Akpınar ve Köksalan’ın (2024) belirttiği gibi, hakikati, erdemi ve hikmeti temel almayan bir üniversite felsefesi, bireyleri aydın, entelektüel ve kâmil insan olarak değil; küresel sistemin taleplerine uygun meslek teknisyenleri olarak yetiştirir. Bu noktada üniversite felsefesinin nasıl bir insan ve toplum tasavvurunu benimsediği sorusu, artık ertelenemez bir zorunluluk olarak karşımızdadır.

Üniversite ve İnsan Tasavvuru

Her üniversite anlayışı, aslında zımnî bir insan tasavvuruna dayanır. Üniversitenin varlık nedeni yalnızca meslek kazandırmak ya da piyasanın ihtiyaç duyduğu becerileri üretmek değil, insanın anlam arayışını destekleyen bütünsel bir eğitim deneyimi sunmaktır. Ancak moder-

nitinin araçsal aklı, üniversiteyi büyük ölçüde ekonomik ve teknik bir aygıtla dönüştürmüş, insanı ise üretim-tüketim zincirinin bir halkası haline getirmiştir (Habermas, 2001; Readings, 1997). Bu durum, üniversitenin kurucu anlam katmanlarını yitirmesine yol açmıştır.

Oysa üniversite felsefesi, insanı yalnızca ekonomik bir özne değil; düşünen, hisseden, hakikati arayan ve erdemle yoğrulmuş bir varlık olarak görmelidir. Bu bağlamda, üniversitenin temel amacı, bireyin kendini, evreni ve varlığı anlama serüvenini desteklemek olmalıdır. İslam düşüncesinde “*insanı kâmil*” kavramı, bu anlayışa ontolojik ve ahlaki bir derinlik kazandırır. İbn Arabî’ye göre insanı kâmil, Allah’ın yeryüzündeki halifesi olup, varlıkla ve Tanrısal hakikatle tam bir uyum içinde yaşayan varlıktır (İbn Arabî, 2014). Bu ideal figür, yalnızca akli değil, kalbî ve irfanî bir terbiyeye ulaşmıştır.

Benzer şekilde Mevlânâ, *insanı kâmilî* nefsini dönüştürmüş, aşk yoluyla hakikate ulaşmış bir varlık olarak tanımlar. Sadreddin Konevî ve Şehabeddin Sühreverdî de bu modeli, bilgelik ve metafizik farkındalık ile şekillenen bir ontolojik bütünlük olarak kavramsallaştırmıştır (Chittick, 1989). Batı düşüncesinde ise bu figür, Sokrates’in bilgeliğinde, Kant’ın özerk ahlak anlayışında ve Heidegger’in “varlıkla açıklık” kavramında yankı bulur (Kant, 2012; Heidegger, 2001).

Üniversite bu anlamda yalnızca bilgi üreten bir kurum değil, anlam ve varlık arayışının süreklilik kazandığı bir düşünce mekânı olmalıdır. Bilgi, insanı dönüştürmediği sürece eksik kalır. Nussbaum’un (2022) savunduğu gibi, eğitim yalnızca ekonomik performans değil, insani gelişim ve etik duyarlılık da üretmelidir. Karl Jaspers’in de belirttiği üzere, üniversite eğitimi esasen “*kişinin bir kişi olarak gelişmesidir*” (Jaspers, 1959). Bu ise, eleştirel düşünce ile içsel farkındalığı, teknik donanım ile ahlaki erdemi bir arada inşa eden bir eğitimi gerektirir.

İnsanı kâmil yalnızca epistemik anlamda değil, ahlaki bir olgunluk düzeyini de temsil eder. Mevlânâ’nın ifadesiyle, “*Aklı bir, kalbi bir, özü bir*” birey modelidir. Üniversitenin bu anlamda işlevi, öğrenciyi yalnızca teknik olarak donatmak değil, erdemli bir insan olmaya yönlendirmektir. Üniversite, etik sorumlulukları öğreten, vicdanı geliştiren ve adalet duygusunu güçlendiren bir ahlak laboratuvarı olmalıdır. Nussbaum’un (2022) “*insani gelişim*” modeli de üniversitelerin insan ruhunu ve etik duyarlılığı beslemesi gerektiğini savunur.

Ontolojik açıdan, insanı kâmil varlıkla uyum içinde yaşayan, kendisini “*varlık*”ın bir aynası gibi gören bireydir. Bu bağlamda üniversite, öğrencinin varlıkla kurduğu ilişkiyi derinleştiren bir mekân olmalıdır. Heidegger’e göre üniversite, teknik bilginin değil, “*varoluşsal düşüncenin*” beslendiği yerdir. İbn Arabî, insanı kâmil’in “*kâinatın özeti*” olduğunu belirtirken, aslında üniversitenin insanı bu ontolojik derinlik içinde eğitmesi gerektiğine işaret eder. Bu yaklaşım, üniversiteyi sadece maddi dünyaya yönelten değil, insanı kendilik bilinciyle donatan, içe dönüşü ve aşkınlık arayışını mümkün kılan bir yapı olarak yeniden düşünmemizi sağlar.

Bugün birçok üniversite, piyasa odaklılık ve performans baskısı altında, bireyin bütünsel gelişimini yeterince desteklememektedir. Buradaki bütüncül olgusu üniversitenin insan kabulüne yöneliktir. Bu kabul, “*kâmil insan*” ya da “*yetkin ve erdemli birey*” (Bkz. Berk ve Özer, 2024) yetiştirme hedefi üniversite felsefesinin ontolojik zemindeki insan kabulü olarak görülebilir (Akpınar, Özer, Oral, ve Köksalan, 2024). Yani üniversitenin felsefi özü, insanı kâmil yetiştirme amacıyla örtüşmelidir. Ancak modern üniversite mantığı, bazı çelişkileri de beraberinde getirir: Örneğin, birey liseyi tekrar okuyamazken, üniversiteyi yaş sınırı olmaksızın tekrar okuyabilmektedir. Bu durum, insan-ı kâmil hedefi ile uygulamadaki erişim ve yapısal sınırlılıklar arasında bir gerilimi gösterir. İnsan-ı kâmil modeli, eleştirel düşünceyi manevî arayışla buluşturur, etik sorumlulukla bilimsel merakı bütünleştirir ve varlıkla uyumlu bir yaşam biçimini teşvik eder. Ancak modern üniversite uygulamaları, bu idealin hayata geçirilmesinde eklektik bir tablo ortaya çıkarabilir. Bu çelişkiyi çözmek, üniversiteyi hem erişilebilir hem de insan-ı kâmil hedefini destekleyen bir yapı olarak yeniden tasarlamayı gerekli kılar.

Felsefesiz üniversite, demek kâmil insan modelinden uzaklaşma anlamına gelir. Bugün üniversitelerin pek çoğu, pragmatik ve araçsal aklın hâkimiyeti altındadır. Bu da bireyi kendini aşan bir amaç için değil, daha çok sistemin bir parçası olarak eğitmeye yöneliktir. Felsefesizleşmiş bir üniversite; anlam arayışını dışlar, varlık ve etik üzerine düşünmeyi lüzumsuz görür ve bireyi, “olma”dan çok “sahip olma” yönünde şekillendirir (Fromm, 1997). Bu da insanı kâmil değil, yabancılaşmış bir birey üretir.

Dolayısıyla üniversite, hakikate yolculuğun mekânı olmalıdır; ancak burada “insan-ı kâmil” kavramının içeriği önemlidir. İbn Arabi ve Farabi’ye göre insan-ı kâmil, entelektüel ve manevî olgunluğa ulaşmış, hem akli hem ahlaki erdemleri bütünleştirmiş bireydir. Bu perspektif, Freire’nin eleştirel pedagojisi ve Habermas’ın iletişimsel rasyonalite anlayışı ile karşılaştırıldığında, modern üniversitenin birey yetiştirme hedefinin daha sınırlı ve işlevsel olduğunu gösterir: Modern üniversite çoğunlukla mesleki yeterlilik, teknik bilgi ve sınırlı etik bilinci öne çıkarırken, insan-ı kâmil anlayışı bireyin akli, etik, estetik ve manevî boyutlarını bütünleştirir. Bu nedenle insan-ı kâmil odaklı bir üniversite, sadece iyi bir profesyonel yetiştirmeyi değil, aynı zamanda erdemli yurttaş ve hikmetli birey yetiştirmeyi hedefler; modern üniversite hedefi ise çoğu zaman bu bütünselliğe ulaşamaz.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışma, üniversitenin yalnızca bir bilgi aktarma kurumu değil; epistemolojik, ontolojik ve etik temelleri olan bir düşünce ve hakikat mekânı olduğunu savunmuştur. Modern üniversitelerin piyasa odaklı yapısal dönüşümü hem bilgiye hem de insana dair anlayışları sığaltırmakta; üniversiteyi anlam, değer ve erdem üretmeyen teknik bir organizmaya indir-

gemektedir. Oysa üniversite, yalnızca teknik beceriler kazandıran bir kurum değil; bireyin kendini, varlığı ve toplumu anlamlandırdığı felsefi bir zemin olarak işlev görmek zorundadır.

Epistemolojik düzlemde üniversite, bilginin yalnızca nesnel verilerden ibaret olmadığını; bilginin kaynağı, yöntemi ve amacıyla ilgili derin sorular sorması gerektiğini göstermektedir. Ontolojik düzlemde ise üniversite, varlıkla ve insanla kurduğu ilişki aracılığıyla bireyin kendi benliğini ve toplumsal konumunu inşa ettiği bir alandır. Etik boyutta üniversite, yalnızca doğru bilgi değil, doğru insan yetiştirme sorumluluğu taşıyan bir kurumdur. Bu bağlamda üniversite, insanı yalnızca uzmanlık alanlarıyla değil; vicdaniyla, özgür iradesiyle ve değer üretme kapasitesiyle birlikte inşa etmelidir.

Çalışmada önerilen “insanı kâmil” modeli, üniversitenin felsefi misyonunu yeniden hatırlatmakta ve bireyin bilgiyle yetkinleşmesini, erdemle yücelmesini ve anlamla bütünleşmesini esas almaktadır. Doğulu ve Batılı düşünce geleneklerinden beslenen bu ideal insan modeli, üniversitenin teknikleşmiş yapısına karşı derinlikli bir alternatif sunmaktadır.

Üniversiteyi yeniden düşünmek, onun asli sorumluluğunu hatırlamak anlamına gelir. Bu sorumluluk, yalnızca istihdama değil; özgürlüğe, hakikate ve kamusal akla yönelen bir eğitim anlayışını zorunlu kılar. Felsefesi olmayan bir üniversite, hakikatini, varlık nedenini ve insanî hedeflerini yitirmiş bir yapıdır. Bu nedenle üniversitenin geleceği, onun felsefeyle kuracağı ilişki kadar, insanla ve hakikatle kuracağı ilişkide de saklıdır.

Sonuç olarak, bir hikmet kurumu olması gereken üniversite, varlığın anlamını araştıran (ontolojik), bilginin kaynağını ve hakikatini sorgulayan (epistemolojik) ve ahlaki sorumluluk taşıyan (aksiyolojik) bir kurum olmalıdır. Bugün ülkemizde üniversitelerin yeniden yapılandırılması, ancak bu felsefi temellere dayalı bir üniversite düşüncesiyle mümkündür. Felsefe, üniversitenin ruhudur. O ruh olmadan eğitim, mekanikleşmiş bir beceri aktarımından öteye geçemez.

Kaynakça

- Akpınar, B., & Köksalan, B. (2024). Eğitimde maarif ve müfredat yenileme ihtiyacı: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli üzerinden teorik bir analiz. *Journal of History School (JOHS)*, 17(68), 27–48. <https://doi.org/10.29228/joh.74735>
- Akpınar, B., Özer, B., Oral, B., & Köksalan, B. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin program geliştirme ve felsefi düzlemden analizi. *EKEV Akademi Dergisi*, 99, 59–73. <https://doi.org/10.17753/sosekev.1489135>
- Akpınar, B. (2023). Gazali ve eğitim. B. Akpınar, B. Oral, & B. Özer (Ed.), *Maarif düşüncemizin kuramsal temelleri-I* içinde (ss. 221–236). Pegem Akademi.
- Arendt, H. (2012). Eğitimdeki kriz (B. S. Şener & O. E. Kara, Çev.; 4. baskı). *Geçmiş ve gelecek arasında* içinde (ss. 241–269). İletişim Yayınları. <https://iletisim.com.tr/Images/UserFiles/Documents/Gallery/gecmisle-gelecek-arasinda.pdf>
- Baudrillard, J. (2003). *Simülakrlar ve simülasyon* (O. Adanır, Çev.). Doğu Batı Yayınları.
- Berk, Ş., & Özer, B. (2024). “Türkiye Yüzyılı” Maarif Modeli (TYMM) öğretim programlarına ilişkin düşünceler. *Journal of History School*, 73, 3241–3256. <https://doi.org/10.29228/joh.78177>
- Bilgili, A. S. (2016). Üniversitelerde bilimsel/akademik özerklik ve özgürlük hakkında bir değerlendirme. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(1), 1–15.
- Buber, M. (2003). *Ben ve sen* (İ. Palsay, Çev.). Kitabiyat Yayınevi.
- Chittick, W. C. (1989). *The Sufi path of knowledge: Ibn al-'Arabi's metaphysics of imagination*. SUNY Press.
- Çiçek, H. (2016). Üniversite: Hakikat arayışının mekanı. N. Tozlu, V. Taşdelen, & M. Önal (Ed.), *Dünyada ve Türkiye'de üniversite* içinde (ss. 35–47). Bayburt Üniversitesi Yayınları.
- Derrida, J. (2001). The future of the profession or the university without condition. In T. Cohen (Ed.), *Jacques Derrida and the humanities: A critical reader* (pp. 11–22). Stanford University Press. https://law.unimelb.edu.au/_data/assets/pdf_file/0005/3441227/5.Jacques_Derrida_and_the_Humanities_A_Critical_Read..._CHAPTER_1_The_future_of_the_profession_or_the_university_without_condi...pdf
- Dewey, J. (1996). *Demokrasi ve eğitim* (M. S. Otaran, Çev.). Başarı Yayıncılık.
- Ergün, M. (2023). Mevlana'nın eğitim görüşleri. B. Akpınar, B. Oral, & B. Özer (Ed.), *Maarif düşüncemizin kuramsal temelleri-I* içinde (ss. 291–326). Pegem Akademi.
- Fârâbî. (2018). *El-Medinetü'l-Fazıla: Tanrı, alem, insan* (Y. Aydın, Çev.). Litera Yayıncılık.
- Foucault, M. (2000). *Hapishanenin doğuşu* (M. A. Kılıçbay, Çev.). İmge Kitabevi Yayınları.
- Freire, P. (2010). *Ezilenlerin pedagojisi* (D. Hattatoğlu & E. Özbek, Çev.; 7. baskı). Ayrıntı Yayınları.
- Fromm, E. (1997). *Sahip olmak ya da olmamak* (A. Arıtan, Çev.). Arıtan Yayınevi.
- Gadamer, H.-G. (2023). *Hakikat ve yöntem* (H. Arslan, Çev.). Paradigma Yayınları.
- Gadamer, H.-G., Heidegger, M., Adorno, T. W., & Dilthey, W. (2004). *Hakikat nedir? Felsefi fragmanlar* (M. Beyaztaş, Çev.). Efkâr Yayınları.
- Gazâlî. (1974). *İhyâu Ulûmi'd-Dîn* (A. Serdaroğlu, Çev.). Bedir Yayınevi.
- Gediklioğlu, T. (2013). Yükseköğretimde akademik özgürlük. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(3), 179–183. <https://doi.org/10.5961/jhes.2013.074>
- Günay, D. (2004, Mayıs). Üniversitenin neliği, akademik özgürlük ve üniversite özerkliği. *International Congress on Higher Education (EDU 2004)*, İstanbul, 27–29 Mayıs.
- Günay, D. (2019a). *Üniversite felsefesi*. Büyüyen Ay Yayınları.
- Günay, D. (2019b). *Türkiye'nin üniversite sorunu*. Büyüyen Ay Yayınları.
- Gürüz, K. (2001). *Dünyada ve Türkiye'de yükseköğretim (tarihçe ve bugünkü sevk ve idare sistemleri)*. ÖSYM Yayınları.

- Gürüz, K., Şuhubi, E. A. M., Şengör, C., Türker, K., & Yurtsever, E. (1994). *Türkiye 'de ve dünyada yükseköğretim, bilim ve teknoloji*. TÜSİAD Yayınları.
- Habermas, J. (2001). *İletişimsel eylem kuramı* (M. Tüzel, Çev.). Kabalıcı Yayınevi.
- Heidegger, M. (1977). *The question concerning technology and other essays*. Harper Torchbooks. <https://archive.org/details/questionconcerni00heid/page/n5/mode/1up>
- Heidegger, M. (2001). *Varlık ve zaman* (D. Kanıt, Çev.). A Yayınları.
- Heidegger, M. (2019). *Düşünmek ne demektir?* (İ. Turan, Çev.). Dergâh Yayınları.
- İbn Arabi. (2014). *Füsüsü 'l-Hikem* (T. Meriç, Haz.). Kırkambar Kitaplığı.
- İbn Sina. (2018). *en-Necat: Felsefenin temel konuları* (K. Şenel, Çev.). Dergâh Yayınları.
- İbn Sina. (2022). *Kitabu 'ş-Şifa: Metafizik* (Ö. Türker, Çev.). Litera Yayıncılık Ansiklopedik Kitaplar.
- Jaspers, K. (1959). *The idea of the university*. Beacon Press. <https://archive.org/details/karl-jaspers-the-idea-of-the-university-1960/page/n3/mode/2up>
- Jonas, H. (1984). *The imperative of responsibility: In search of an ethics for the technological age*. University of Chicago Press.
- Kant, I. (1999). *Pratik aklın eleştirisi* (I. Kuçuradi, Çev.). Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.
- Kant, I. (2000). Aydınlanma nedir sorusuna yanıt. N. Bozkurt (Çev.), *Seçilmiş yazılar* içinde. Remzi Yayınları.
- Kant, I. (2012). *Ahlak metafiziğinin temellendirilmesi* (I. Kuçuradi, Çev.). Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62–80.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 170–189.
- Küçükcan, T., & Gür, B. S. (2009). *Türkiye 'de yükseköğretim: Karşılaştırmalı bir analiz*. SETA Vakfı Yayınları.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2016). *Nitel veri analizi* (S. Akbaba Altun & A. Ersoy, Çev.). Pegem Akademi.
- Nietzsche, F. (2006). *Hakikat ve yalan üzerine* (A. Tura, Çev.). Say Yayınları.
- Nussbaum, M. (2022). *Her şey çıkar için mi?: Demokrasi neden insanlığa ihtiyaç duyuyor?* (İ. Sağlamer, Çev.). Sander Yayınları.
- Oral, B., & Amaç, Z. (2023). Farabi ve maarif/egitim anlayışı. B. Akpınar, B. Oral, & B. Özer (Ed.), *Maarif düşüncemizin kuramsal temelleri-I* içinde (ss. 59–110). Pegem Akademi.
- Ortega, G. Y. (1997). *Üniversitenin misyonu* (B. Üçpınar, Çev.). Birleşik Yayıncılık.
- Platon. (2004). *Devlet* (S. Eyüboğlu, Çev.). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Readings, B. (1997). *The university in ruins*. Harvard University Press. https://books.google.com.tr/books/about/The_University_in_Ruins.html?id=twspbqgF3YIC&redir_esc=y
- Sandel, M. (2022). *Adalet: Yapılması gereken doğru şey nedir?* (M. Kocaoğlu, Çev.). Felix Kitap.
- Şerif, M. M. (2019). *İslam düşüncesi tarihi: Filozoflar ve düşünürler* (M. Armağan ve diğerleri, Çev.; 2. cilt). İnsan Yayınları.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2016). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Topçu, N. (2016). *Türkiye 'nin maarif davası*. Dergâh Yayınları.
- Ülken, H. Z. (2017). *Eski Yunandan çağdaş düşünceye doğru: İslam felsefesi* (7. baskı). Doğu Batı Yayınları.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Philosophy: The Epistemological, Ontological, and Ethical Foundations of the University and Its Philosophical Necessity

Extended Abstract

Introduction

This paper makes the case that the university should be a philosophical center challenging the meaning, nature, and goal of knowledge in addition to a structure for knowledge transmission. It is abundantly evident from considering the intellectual and historical roots of the university that it ought to be built on epistemological, ontological, and ethical bases. But today, particularly under the influence of neoliberal policies, universities—especially those that have become market-oriented, technicized, and competitive—have become marginalizing fundamental ideas including truth, virtue, and the “perfect human.” This metamorphosis reveals how philosophical and humanely as well as structural aspects of the university have been overlooked.

Reevaluating the university institution, the paper contends, calls for challenging not only its operations but also its philosophical underpinnacles. The ontological foundation of the university involves an investigation into the university’s perspective of life and the individual’s position in the universe; the epistemological foundation demands questioning of what knowledge is, how it is produced, and its relationship with Truth. Conversely, the ethical basis clarifies the principles that ought to direct the creation of knowledge and the obligations the university should fulfill toward society.

Method

This study, while informed by qualitative research designs, is fundamentally philosophical and theoretical in nature. Methodologically, it employs three interrelated approaches: document analysis, hermeneutic interpretation, and conceptual analysis. The sources consulted were not merely presented descriptively; rather, they were situated within a philosophical framework, subjected to comparative examination, and interpreted in a manner that generated new intellectual linkages. Thus, instead of superficially compiling data from classical and contemporary texts, the research critically engages with them through epistemological, ontological, and ethical perspectives.

The data corpus consists of classical philosophical works ($f = 11$), scholarly monographs ($f = 25$), peer-reviewed journal articles ($f = 5$), online resources ($f = 3$), reports ($f = 2$), and

conference proceedings ($f = 1$). A purposive sampling strategy was adopted in selecting these sources, privileging texts that directly address the central philosophical problematics of the study and that are recognized for their originality and reliability.

The role of the researcher was defined not as merely presenting documents but as interpreting them, establishing conceptual bridges between different traditions, and developing a holistic perspective on the philosophical foundations of the university. Accordingly, the study transcends the character of a simple “review” and acquires the quality of an original philosophical inquiry (Karataş, 2015; Miles & Huberman, 2016; Kırıl, 2020).

Regarding validity and reliability, the study adhered to widely recognized criteria in qualitative research, including appropriateness of sources, originality, transparency of citation, and consistency of interpretation (Sönmez & Alacapınar, 2016; Yıldırım & Şimşek, 2013). The findings were subjected to thematic analysis and systematically categorized within the epistemological, ontological, and ethical dimensions. In sum, although grounded in a review of the literature, this research may be classified as a “philosophical/theoretical study” inasmuch as it advances original philosophical discussions and interpretations.

Findings

Apart from providing technical knowledge, the university’s founding purposes are to set people on an intellectual, moral, and existential trip as well as equip them. In this sense, the university should be a place where people emerge from darkness to light, facing the truth, much as in Plato’s allegory of the cave. While Martin Buber defines the university as the place where the ontological link between subject and subject is developed, thinkers such as Heidegger and Jaspers see the university as the institutional form of existential inquiry. All these strategies underline how the university not only generates instrumental knowledge but also acts as a building, transforming, and connecting tool for people with significance.

The university’s philosophy defines this institution not only as a place for learning professional skills but also as one that gives intellectual, ethical, and ontological development of the individual top priority. From Wilhelm von Humboldt to Habermas, from Kant to Derrida, many intellectuals have argued—from the university should be a carrier of free thought, public reason, and critical consciousness. In this regard, the university should run with an ethical and philosophical awareness that challenges not only the creation of knowledge but also how, why, and with what values this knowledge is generated.

From an epistemological standpoint, the university should approach knowledge not as a tool but as a means of expression of the search of truth and meaning. Knowledge should help students toward thinking, questioning, and understanding as well as toward a career. From the

ontological standpoint, the university should be seen as a place that deepens the interaction between people and existence so helping people to understand the universe and themselves. The ethical dimension calls for an educational knowledge of the university equipped not only with the right production of knowledge but also with the obligation to use it for the advantage of mankind.

Part of the Islamic intellectual tradition, thinkers like Ibn Sina, Ghazali, Rumi, and Ibn Arabi help one to understand knowledge and truth, so suggesting a logical and mystical framework for rebuilding the university. In this regard, the university should not only make someone an expert but also combine them with wisdom and start their transcendent path of meaning. Here the “perfect human” model exposes the university’s idealized view of a person: one who thinks, feels, takes responsibility, searches meaning, and comes upon truth.

Conclusion

This study reminds us, therefore, that the university has a rich institutional and philosophical background that cannot be limited to a market-oriented technical structure; it advocates the rebuilding of the university on epistemological, ontological, and ethical basis. The university should be a place where one seeks truth, tries to understand mankind, and performs ethical responsibility for society in addition to dispensing knowledge. A university devoid of philosophy is like a body devoid of soul; it can teach but cannot develop a human being.

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 16 / Özel Sayı / 2025

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 16 / Special Issue / 2025

Türkiye'de Üniversite Reformları ve Günümüze Yansımaları

University Reforms in Türkiye and Their Reflections on the Present

Makale Türü (Article Type): Araştırma / Research

Halil İbrahim ÇELİK

www.dergipark.gov.tr/eibd
eibd@eibd.org.tr

Türkiye’de Üniversite Reformları ve Günümüze Yansımaları

Halil İbrahim ÇELİK¹

DOI: 10.58689/eibd.1746222

Öz: Bu çalışma Osmanlı Devleti modernleşme/yeniden yapılanma döneminden itibaren Türkiye’de üniversite reformları ve reformların süreç içerisindeki gelişimini değerlendirerek bu birikim ve tecrübenin perspektifinde güncel reform ihtiyacının tespitine yönelik sonuçları ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışmada metin/doküman analizi nitel araştırma yöntemiyle arşiv kaynakları incelenmiş, literatür incelenerek reform tecrübesi belirlenmeye çalışılmıştır. *Maarif-i Umumiye Nizamnamesi* ile hedeflenen Batı ülkelerindekine benzer bir yükseköğretim kurma çalışmalarının Dârülfünûn’un kuruluşu ile sonuçlandığı görülmektedir. 1933 yılına kadar varlığını sürdüren Dârülfünûn, kapatılmış ve yerine İstanbul Üniversitesi kurulmuştur. Yeni yükseköğretim Türk inkılabının bir parçası olarak “Ankara Ruhuyla” eğitime odaklanmıştı. 1946 ve 1981 yükseköğretim kanunları da 1933 kanununa benzer bir yaklaşımla akademik mülahazalardan çok, dönemin iç ve dış politik gelişmelerinin etkisiyle düzenlenmişti. 1946’da idari ve akademik özerklik düzenlemesi, 1981’de ise Yüksek Öğretim Kurulu’nun (YÖK) kuruluşu dikkat çekmektedir. Buna rağmen yükseköğretimde yapılan düzenlemelerin, devletin ve toplumun beklentilerini karşılayacak bir yapı kuramadığı değerlendirilmektedir. Bu nedenle de Türk yükseköğretim sisteminin yeniden yapılandırılması tartışılmaktadır. Türkiye’de millî değerlerle uyumlu, ihtiyaç odaklı, dinamik, öğrenmeyi öğreten ve öğreten, ilim ve hikmet ekseninde yeni bir yükseköğretim yapısı kurulması gereklidir. Dijital dönüşüm, uluslararasılaşma ve tüm disiplinlerde çevre iş birliğinin kurumsallaştırılması bu düzenlemelerin öncelikleri olmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Yükseköğretim, 1933 Reformu, 1946 Reformu.

Geliş Tarihi: 14.07.2025; Kabul Tarihi: 28.09.2025

Kaynakça Gösterimi: Çelik, H. İ. (2025). Türkiye’de Üniversite Reformları ve Günümüze Yansımaları. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 16(Özel Sayı), 141-164

Türkiye’de Yükseköğretim Yeniden Yapılandırılması: Yenilikler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri Kongresinde bildiri olarak sunulmuştur.

1 Doç. Dr. Necmettin Erbakan Üniversitesi, hicelik@erbakan.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5500-4226

Giriş

Yükseköğretim ortaöğretime dayalı, en az dört yarı yılı kapsayan ön lisans ve lisans düzeyinde akademik öğretim olarak tanımlanmaktadır (Resmî Gazete, 06.11.1981). Tarih sürecinde bilim ve mesleki eğitim alanlarında yüksek öğretim farklı isim ve kategorilerde var olmuştur. Selçuklu ve Osmanlı devletleri döneminde genel olarak medrese adı verilen eğitim kurumlarının günümüzde yüksek öğretime karşılık gelen kademeleri vardı. Bu bakımdan yükseköğretimin Türk tarihinin bin yıllık sürecinde farklı devletler bünyesinde varlığı bilinmektedir. Ancak bu yükseköğretim müesseseleri aydınlanma dönemi sonrasında Avrupa’da gelişen yükseköğretimden içerik, örgütlenme ve mahiyet açısından farklıdır. Osmanlı Devleti’nde Avrupa ülkelerindeki yükseköğretim kurumlarına benzer bir yükseköğretim XIX. yüzyılın başından itibaren kurulmaya başlanmıştır. III. Selim ve II. Mahmut döneminde kurulan mektepler Avrupa’daki yükseköğretim kurumları örnek alınarak yapılandırılmıştır. Osmanlı maarif adamları Tanzimat döneminden sonra yoğunlaşan bir ivmeyle modern yükseköğretim kurmaya çalışmışlardır. Türkiye’de modern maarifin temeli sayılan 1 Eylül 1869 (H. 24 Ca 1286) tarihinde yayımlanan *Maarif-i Umumiye Nizamnamesi* Darülfünun (üniversite) kurulmasına yönelik hükümleri de içeriyordu. Nizamname ile kurulması hedeflenen yükseköğretim mektebi (Darülfünun) ise tam olarak II. Abdülhamid döneminde öğretime başlayabilmiştir (Arşiv Belgelerine Göre... 2017).

II. Abdülhamid döneminde istikrarlı bir yapıya kavuşan Darülfünun II. Meşrutiyet döneminde Darülfünun-ı Osmani adını almış, Cumhuriyetin ilanından sonra İstanbul Darülfünunu adıyla 1933 yılına kadar öğretime devam etmiştir (Akyüz, 2020, s. 276). Osmanlı Devleti dönemi Darülfünun mektebi İslam medeniyetinin klasik dönem eğitim müessesesi olan medreseden yetiştirmek istenilen insan tipi, ders müfredatı, eğitimcilerin nitelikleri, öğretim uygulamaları bakımından farklı bir karaktere sahipti ve modern bir eğitim kurumu özelliği gösteriyordu. Fransa eğitim bakanı Jean Viktor Duruy’nin (1811-1984) önerilerinin de Darülfünun kuruluşunda etkili olduğu değerlendirilirken, bu yükseköğretim kurumu Osmanlı Devleti’nin yeniden yapılanma döneminin batılılaşma göstergeleri arasında yer almaktadır (Çelik, 2023).

İstiklal Harbinin Batı Cephesindeki zaferi neticesinde İstanbul’daki Darülfünun çevresi Mustafa Kemal Paşa’ya yakın ilgi göstermiştir. 19 Eylül 1922 tarihinde Darülfünun Edebiyat Fakültesi hocalarından Yahya Kemal fakültenin profesörler meclisine Mustafa Kemal Paşa’ya *fahri Edebiyat müderrisi* unvanı verilmesini teklif etmiş, Yahya Kemal’in bu teklifi kurul tarafından oy birliği ile kabul edilmiştir. Atatürk bu teklifi memnuniyetle kabul etmiş ama kendisine fahri müderrislik beratının tarih alanında verilmesinin daha uygun olacağını belirtmiştir (Çelik, 2023, s. 36; Taşer, 2010). İstanbul, Türkiye’nin yeni liderine bu hamleyle yakınlaştığını göstermek istemiştir.

Cumhuriyetin ilk on yılında İstanbul Darülfünuna doğrudan müdahale edilmeden kurumun iç dinamikleriyle “Yalnız Ankara Ruhuna” uygun bir yükseköğretim yapısına dönüşmesi bek-

lenmiş (Uğurlu, 2009, s. 427), ancak Darülfünunun 1923-1933 yılları arasında iç dinamikler yoluyla İnkılapların öngördüğü hedeflere ulaşılması mümkün olmadığı görüldükten sonra Tevhid-i Tedrisat Kanununun yükseköğretime yansması olarak değerlendirilebilecek olan 1933 üniversite reformu gerçekleştirilmiştir. Prof. Dr. Albert Malche tarafından hazırlanan ve “*zayıf bir randıman vermek üzere işleyen vâsi bir teşekküldü*” ifadesiyle kurumun reform edilmesinin gerekli olduğu görülmektedir (Malche, 1939, s. 21).

Cumhuriyet döneminde yükseköğretim reformları 31 Mart 1933 tarihli ve 2252 sayılı kanun, 13 Haziran 1946 tarihli ve 4936 sayılı kanun, 4 Kasım 1981 tarihli ve 2547 sayılı kanun olmak üzere üç yasa ile düzenlenmiştir. Türkiye’de ilk iki yükseköğretim reformu Cumhuriyetin kurucu kadrosunun Türkiye’yi çağdaşlaştırma ve Batı medeniyeti ile bütünleştirme projelerinin ürünü olarak değerlendirilmektedir. Üçüncü düzenleme ise ülkenin iç dinamikleri ve dünya konjonktüründeki değişimin yansması olarak görülmektedir. Türkiye’de üniversitelerin yeniden yapılandırılmasına yönelik yasa düzenlemelerinde Avrupa ve Amerika Birleşik Devletlerindeki siyasi gelişmeler ve bu ülkelerden davet edilen uzman ve akademisyenlerin katkıları olmakla birlikte Türkiye’de yükseköğretim sistemi, modernleşme sürecinin bir parçası olarak Türk devlet adamlarının düşünceleri ve talepleri çerçevesinde şekillenmiştir.

Türk inkılabının topluma yayılması ve bilim altyapısının oluşturulmasında öncü rol üstlenmesi beklenen Darülfünunun beklentileri karşılayamaması ve inkılaplara ayak uyduramaması, önce tartışılmasına daha sonra ise kuruluş gayesi modern bir eğitim kurumu oluşturmak olmasına karşın Cumhuriyet döneminde Türk İnkılabının önündeki engel ve inkılaplara ayak uyduramayan çağın ihtiyaçlarına cevap veremeyen bir kurum olarak kapatılmasına karar verilmiştir (Atatürk, 1984, s. 19; Ergin, 1977). Türkiye’de yükseköğretimin yeniden yapılandırılmasına ilişkin tartışma ve çalışmalar 2025 yılında kamuoyu gündeminde daha çok yer almaktadır. Bu tartışma ve çalışmalara Türkiye’nin yükseköğretim reformları tecrübesinin katkı sağlaması düşüncesiyle bu çalışma yapılmıştır. 1933, 1946 ve 1981 yükseköğretim yasaları ile düzenlenen yükseköğretimin beklentileri karşılamadığı görüldüğünden yeni yasa düzenlemelerinde daha önce yapılan düzenlemelerdeki eksiklik ve aksaklıklar ortaya konulmaya çalışılmıştır. Güncel düzenlemelerde bu tecrübenin katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir. Türkiye’de yükseköğretim reform çalışmalarında ülkenin insan kaynağı, geleneği ve sosyal dokusunun yeterince değerlendirilmeden, toplum kesimleriyle konsensus sağlanmadan yasa düzenlemesi yapılması problem olarak görülmektedir.

Yöntem

Yükseköğretim kurumlarının yönetimi, akademisyenlerin seçimi ve çalışma koşulları, çevre ilişkileri yükseköğretimin yeniden yapılandırılması çalışmalarında farklı boyutlarıyla tartışılmaktadır.

şılmıştır. Bu tartışmalar yükseköğretim reformlarının problem alanlarını da ifade etmektedir.

Türkiye’de üniversite reformları ve reformların günümüze yansımalarının incelendiği bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi modeliyle arşiv belgeleri ve süreli yayınlar analiz edilmiş, telif eserler ve makaleler değerlendirilmiştir. Türkiye’de Üniversite reformlarına ilişkin literatür birikimi ve Devlet Arşivleri Başkanlığı Arşivlerinde bulunan üniversite reformlarına ilişkin belgeler, dönemin süreli yayınları analiz edilerek üniversitelerde gerçekleştirilen reformların günümüz reform beklentilerine katkıları için bir senteze ulaşılması hedeflenmektedir.

Çalışmada seçilen arşiv belgeleri, süreli yayınlar ve literatür ön okuması yapıldıktan sonra yükseköğretimde yönetim ve akademik süreçlere yönelik sınıflandırma yapılmıştır. Yükseköğretimde yeniden yapılanma süreçlerinin ana temaları, eğilimler, sorunlar ve çözümler değerlendirilmiştir. Yükseköğretimde yönetimin rolü, özerklik tartışmaları, akademik kadro düzenlemeleri ve uluslararasılaşma temaları belirlenmiştir.

Çalışma Türkiye’de 1869, 1933, 1946 ve 1981 üniversite reformları ve değişim süreçlerini ele almaktadır. Bu süreçlerdeki yeni düzenlemeler karşılaştırmalı olarak analiz edilerek benzer ve farklı yönler ortaya konulmuştur. Ulaşılan veriler sentezlenerek Türkiye’de üniversite reformlarının genel bir panoraması, etkileri, başarıları ve karşılaşılan zorluklar değerlendirilmiştir.

Arşiv kaynaklarının değerlendirmesi ve literatür taramasından elde edilen verilerin sentezlenmesiyle üniversite reformlarına bir bakış açısı sunulmuş ve yeni yönelimlerin geçmiş tecrübeler ışığında anlaşılması ve gelecek reformlara rehberlik etmesi ve katkı sağlaması hedeflenmektedir.

Veri Kaynakları

Çalışmanın veri kaynakları Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi, Türkiye Büyük Millet Meclisi’nin yükseköğretim kanunu görüşmeleri tutanakları, süreli yayınlardan *Cumhuriyet*, *Milliyet* ve *Vakit* gazeteleri, kurumsal yayınlar, telif eserler ve ilgili makalelerden oluşmaktadır. Arşiv taraması sürecinde tespit edilen belgeler incelenerek yükseköğretim reformu ve günümüze yansımaları hakkında bilgi içeren dokümanlar çalışma içeriğine dahil edilmiştir.

Bulgular

Bu başlık altında 1933, 1946 ve 1981 üniversite reformları ve değişim süreçleri detayları ile ele alınmaktadır.

1933 üniversite reformu

Cumhuriyetin kuruluşundan 1933 yılına kadar Türkiye’de yükseköğretim Ankara’da Maarif Vekaletine bağlı yüksekokullar ve İstanbul Darülfünununda sürdürülmüştür. Diğer yandan Cumhuriyetin maarif adamları inkılaplarla uyumlu, hatta inkılaba rehberlik edecek bir yükseköğretim oluşturma fikrini canlı tutmuşlardır. Bu beklenti 31 Mayıs 1933 tarihli ve 2252 sayılı kanun ile İstanbul Darülfünunun kapatılarak yerine İstanbul Üniversitesi kurulmasıyla sonuçlanmıştır (BCA, 30-1-0-0/90-559-5; Resmî Gazete, 6 Haziran 1933; Milliyet, 1 Haziran 1933).

Cumhuriyet döneminin ilk yükseköğretim reformu İstanbul Darülfünunu ve ona bağlı tüm teşkilatların kapatılması ve 1 Ağustos 1933 sayılı kanunla Maarif Vekaletine bağlı yeni bir üniversite kurulmasıyla gerçekleşmiştir. Diğer vekaletlere bağlı yükseköğretim kurumları tıp fakültesi de dahil olmak üzere İstanbul Üniversitesine bağlanmıştır (Çelik, 2023, s. 36). 1933 Üniversite reformunun felsefesini ve amacını değerlendirmek için düzenleme öncesinde kamuoyu ve Türkiye Büyük Millet Meclisindeki tartışma ve görüşmeleri incelemek gerekmektedir. Üniversite reformu hazırlık süreci 1 Mart 1923’te Mustafa Kemal Atatürk, Türkiye Büyük Millet Meclisi açılış konuşmasında Darülfünuna müdahale etmek istemediğini, kurumun kendisini Cumhuriyetin ilkelerine göre yenilemesini beklediğini ifade etmesiyle başlamıştır (Taşdemirci, 1994). Daha sonraki süreçlerde Maarif Vekillerinin Darülfünunu ziyaret ettikleri ve kurumdan beklentilerini kamuoyu önünde ifade ettikleri görülmektedir. Darülfünunu 5 Haziran 1926’da ziyaret eden Maarif Vekili Mustafa Necati Bey kurumun *Türk İnkılabının ilkelerini gençlere aşılacak gibi kutsal görevleri olduğunu* söylemiştir (Taşdemirci, 1994, s. 138). Aynı yıllarda Kazım Karabekir Paşa Amerika ve Avrupa’daki üniversitelerin yeni üniversite yapılanmasında örnek alınmasını, Avrupa ve Amerika Birleşik Devletlerindeki üniversitelere öğrenci gönderilmesini, üniversite kampüsleri kurulmasını önermiştir. Kazım Karabekir, bu önerileriyle Türkiye’de Osmanlı Devletinin yeniden yapılanma döneminde başlayan eğitimde batılılaşma perspektifini benimsediğini göstermektedir (Köstüklü, 2013).

Türkiye’de yükseköğretim reformunun önemli tartışma başlıklarından birisi de kurumun özerkliği meselesidir. Dönemin Darülfünun Emni İsmail Hakkı (Baltacıoğlu) Bey Darülfünunun özerkliğini savunuyor, saltanatın verdiği özerkliği Cumhuriyetin alamayacağını, özerkliğin ilgasını tartışmayacağını söylüyordu (Ergün, 2012, s. 78). Onun bu görüşleri Maarif Vekaleti tarafından dikkate alınmayınca İsmail Hakkı Bey görevinden istifa etmiştir. İstifa sonrası Darülfünunu ziyaret eden Maarif Vekili Hamdullah Suphi Bey “... *kanunlarla yıkılan kurumlar gerçekte yıkılmamıştır. Kanunlarda kurulan kurumlar gerçekte kurulmamıştır. Kurumlar kalplerde ne vakit yıkılırsa o zaman tamamen yıkılmıştır. Kalplerde ne vakit dayanak bulursa o zaman kurulmuştur. Cumhuriyeti kuranlar Cumhuriyetçi yetiştirmeyi sizden bekliyor*” ifadesiyle reformun amacını açıklamıştır (Akyüz, 2020, s. 358). Esasen bu gelişmeler Darülfünunun Mustafa Kemal Paşa’nın ve cumhuriyetin beklentilerini karşılayamadığını ve Darülfünunun kendi içinde Tevhid-i Tedrisat Kanununun ruhuna uygun bir yükseköğretim öğretimi gerçekleştiremeyeceğini göstermiştir (Arslan, 2010, s.263; Taşer, 2010, s. 135).

Reform öncesinde Türkiye’de yükseköğretimin geleceği hem iktidar partisi içinde hem de kamuoyunda tartışılmaya başlanmıştır. CHP’nin 1931 yılı programında yükseköğretim reformu yer almış (*CHP Programı*, 1931), *Vakit* gazetesinde Mehmet Asım Us ve *Akşam* gazetesinde Hakkı Tarık Us yükseköğretim reformunu tartışmışlar, yazılarında Darülfünunun ıslah edilemeyeceğini, kapatılması ve yerine yeni üniversite kurulması gerektiğini savunmuşlardır (Kafadar, 2007). Falih Rıfkı Atay ise 23 Temmuz 1932 günü *Cumhuriyet* gazetesindeki makalesinde “*Darülfünun yalnız ilim müessesesi bile olsa, müstesna inkılap zamanlarında ilim müesseseliğinden fedakârlık ederek inkılaba hizmet etmekle, inkılabı kafalarda ve ruhlarda yerleştirmek vazifesini en başa almakla mükelleftir*” ifadesiyle reform meselesinin öğretimden önce inkılap olduğunu ifade etmiştir (Coşar, 2001).

Maarif Vekili Dr. Reşit Galip Bey ise 1 Ağustos 1933’te *Hâkimiyet-i Milliye* gazetesine verdiği beyanatta; “... *memlekette siyasi ictimai büyük inkılaplar oldu. Darülfünun bunlara karşı bitaraf müşahit kaldı. Harf İnkılabı oldu, özdil hareketi başladı, Darülfünun hiç tınmadı. İstanbul Dârülfünân’u artık durmuştu, kendisine kapanmıştı, vustai bir tecerrüt içinde harici âlemden elini ayağını çekmişti, yeni üniversitenin en esaslı vasfı milliliği ve inkılapçılığıdır. Türk inkılabının ideolojisini yeni üniversite işleyecektir...*” ifadeleriyle meselenin ilim meselesi olmadığını vurgulamıştır (Timur, 2000, s. 230; Widmann, 2000, s. 72). Ahmet Şükrü Bey *Milliyet* gazetesinde *Darülfünun Islahı* başlıklı makalesinde yükseköğretimde amacın reform değil devrim olduğunu, yeni bir müessese kurmanın hedeflendiğini ifade etmiştir (Milliyet, 25 Mayıs 1933). Yunus Nadi Bey *Cumhuriyet* gazetesinde Albert Mache’nin İstanbul Üniversitesinin kuruluşu için Beyazıt meydanı çevresinin bir üniversite mahallesi haline getirilmesi önerdiğini, esasen bu bölgenin Osmanlı Türklüğü zamanında ilmi müesseseler bölgesi olduğunu, Avrupa’da bilhassa İngiltere’de bu tür mahallelerin kurulduğunu yazmıştır. Yunus Nadi’ye göre; Cumhuriyet idaresi hakiki bir ilim yuvası kurma çalışmasına nihayet başlamıştır. Darülfünun Modern Türk yaşamının önünde bir meşale olacak ve millete medeniyet yolunda rehberlik edecektir. Darülfünun ıslahını millî hayatımızda büyük bir adım olarak gören Yunus Nadi, Türkiye yükseköğretimi hakkında rapor hazırlayan Prof. Dr. Albert Malche’ye büyük bir güven duymakta ve Onun Avrupa’daki eğitim usullerini İstanbul Darülfünununa getireceğini ayrıca memleketin birçok yerinde yeni darülfünunlar açılmasını sağlayacağını ifade etmektedir (Nadi, 1993). Bu görüşler Cumhuriyet yönetiminin yükseköğretim konusunda ortak bir yaklaşıma sahip olduğunu, maarif vekili ve yaygın basında yazan gazetecilerin de Mustafa Kemal Paşa ile aynı görüşleri paylaştıklarını göstermektedir.

Türkiye’de yükseköğretim düzenlemelerinde yabancı uzmanlarının görüşlerinden faydalanılması Tanzimat döneminden itibaren yaygınlaşan uygulamadır. 1933 üniversite reformu öncesinde yapılan değerlendirme neticesinde İsviçre Cenevre Üniversitesi Pedagoji uzmanı Prof. Dr. Albert Malche 13 Mart 1933 tarihli kararname ile Darülfünunu incelemek üzere Türkiye’ye davet edilmiştir (BCA; 30-03-1-2/34-16-7). Malche’nin seçilmesinde dönemin Millî Eğitim Bakanı Dr. Reşit Galip’in tıp fakültesinden hocası Akil Muhtar’ın (Özden) ve daha önce İsviçre’de eğitim alan İbrahim Alaettin (Gövs) ve Mustafa Şekip (Tunç)’un öne-

rileri de etkili olmuştur. Albert Malche ile Akil Muhtar Özden, Mustafa Şekip Tunç ve İbrahim Alaattin Gövsa'nın İsviçre'de tanıştıkları düşünülmektedir (Çakan, 2025; Lök ve Erten, 2007, s.538.) 4 Nisan 1933 tarihinde İstanbul'a gelmesi planlanan Albert Malche küçük bir gecikmeyle Türkiye'ye gelmiş, önce Ankara'ya giderek burada hükümet yetkilileri ile görüşmüştür (Cumhuriyet, 4 Nisan 1933; Cumhuriyet, 5 Nisan 1933). Malche İstanbul'da gözlem, görüşme, mülakat ve anketler neticesinde hazırlamış olduğu çalışmayı *İstanbul Üniversitesi Hakkında Rapor* adı ile Maarif Vekaletine sunmuştur.

Üç bölümden oluşan raporda çalışmanın birinci kısmında çalışmanın metodu açıklanmış, ikinci kısımda Darülfünunun mevcut durumu tetkik ve tahlil edilmiş, üçüncü kısımda ise üniversite hazırlık aşamasından itibaren Türkiye'de kurulacak yeni üniversitenin esasları belirlenmeye çalışılmıştır. Albert Malche üniversite reformunda kendisinin hariçten bir kişi olarak öneri sunduğunu, reformun esas sahibinin Türk Maarifi olduğunu ifade etmiştir (Malche, 1939). Malche'nin bu ifadeleri dönemin bazı uygulamaları ile de doğrulanmaktadır. Örneğin İstanbul'da eğitim veren Mülkiye Mektebinin raporda İstanbul Üniversitesi bünyesine alınması önerisine karşılık mektep Ankara'ya taşınmıştır (Malche, 1939). Diğer yandan Albert Malche raporunu hükümetin talebi nedeni ile planladığından daha kısa sürede bitirmek zorunda kaldığından kendi ifadesi ile "incelemelerini çok mükemmel bir hale getirmeden" teslim etmiştir (Ergün, 2012, s. 133).

Sonuç itibarıyla Albert Malche'nin raporundaki önerileri Maarif Vekaletinin prizmasından yansıyan şekliyle uygulanmıştır. Mustafa Kemal Atatürk, Albert Malche raporunu üzerine notlar alarak okumuştur. Raporun sonuna "Türklükle mütenasip yüksek üniversite" fikrine uygun olduğunu not etmiştir (Kocatürk, 1984, s. 3). Raporundan özellikle yükseköğretim yapılanmasında yararlanılmakla birlikte esas belirleyici nokta Cumhuriyet inkılaplarının yükseköğretime aktarılması olmuştur (Kafadar, 2007).

Albert Malche raporunda dikkat çekici başlıklardan birisi de Türkçe Neşriyat konusudur. Malche, Türk öğrencilerin okumak için yeni harflerle basılmış şiir, edebi ve felsefi eser bulmakta güçlük çektiğini, eski harfler ile basılmış eserlerin yeniden tabedilerek bu zengin literatürden mahrum kalınmamasını önermiştir. Ona göre 10 sene içerisinde Türk lisanında nitelikli eserlerin yayınlanması Türkiye'de bilimin gelişmesinin önemli bir göstergesi olacaktır (Malche, 1939, s. 30). Bu önerinin uygulanmadığı, 1946 üniversite reformu öncesinde *Cumhuriyet* gazetesine ve Türkiye Büyük Millet Meclisi tutanaklarına yansıyan tartışmalarından anlaşılmaktadır.

İstanbul Üniversitesinin fiziki mekânlarına ilişkin tartışmalar 1933 reformunun önemli başlıkları arasında yer almaktadır. Kullanılacak binaların belirlenmesi için komisyonlar kurulmuştur. Albert Malche raporunda da müstakil bir başlık olarak yer alan tıp fakültesi binası meselesi yoğun tartışmalara neden olmuştur. Komisyon Darülfünun binasında eğitim vermekte olan hukuk ve edebiyat fakültelerinin İstanbul Lisesi binasına taşınmaları, onların

boşalttığı binaya ise Tıp Fakültesinin taşınmasını teklif etmiştir. Bu teklif mali bakımdan yeni ihtiyaçlar ortaya çıkardığı için bütçe kanununda düzenleme yapılmıştır. Ancak İstanbul Lisesinin taşınacağı bina bulunamamıştır (Cumhuriyet, 2 Haziran 1933). Tıp Fakültesinin taşınma işlemleri üniversite reformu içerisinde kamuoyunu en çok meşgul eden gelişmelerden birisi olmuş (Cumhuriyet, 3 Haziran 1933; Cumhuriyet 5 Haziran 1933; Cumhuriyet 6 Haziran 1933; Milliyet, 25 Mayıs 1933; Vakit, 28 Mayıs 1933), sonuçta Tıp fakültesinin İstanbul Lisesi binasında taşınması kararı alınmıştır (Milliyet, 2 Haziran 1933). Bu tartışmaların öznesi olan tıp fakültesinin binası meselesi tıp fakültelerinin Türk yükseköğretim sisteminde öncelikli yerinin göstergesi olmuş, yükseköğretim yatırımlarında, kadro düzenlemelerinde tıp fakülteleri öncelikli bir konuma sahip olmuştur.

1933 düzenlemesinde de İsviçreli Profesörün üniversiteyi bir yıl süreyle yöneteceği, fakülte reisliklerine yabancı hocaları atayacağı, üniversitenin ecnebilere teslim edileceğine ilişkin tartışmalar kamuoyunu meşgul etmiş, bu iddialar Maarif Vekili Dr. Reşit Galip tarafından yalanlanmıştır (Milliyet, 31 Mayıs 1933). Ancak daha sonra yönetimin Albert Malche'ye bırakılması, her fakülte için Avrupa'dan Hoca görevlendirilmesi hususları uygulanmıştır. Yine kamuoyunda rektörün seçimle belirleneceğine ilişkin haberlere karşın yeni kanun ile üniversite özerkliğine ve rektör seçimine izin verilmemiştir (Cumhuriyet, 31 Mayıs 1933; Milliyet, 29 Mayıs 1933). Dönemin Maarif Müsteşarı Salih Zeki Bey Türkiye'de yükseköğretim reformu yapılacağını haber alan ecnebi profesörlerin yeni Türk üniversitesinde görev almak için başvuru yaptıklarını açıklamıştır (Milliyet, 7 Haziran 1933).

İstanbul Darülfünununun ilgası ve yerine yeni esaslar dâhilinde bir İstanbul üniversitesi teşkiline dair 1/705 numaralı kanun lâyihası adı ile mecliste görüşülen üniversite kanununun gerekçesinde yükseköğretim ıslahının zorunluluğu, hükümetin bir yıl Darülfünunun mevcut durumunu değerlendirdiği ve ecnebi darülfünunlarının durumlarının incelenerek yeni üniversite için kanun projesi hazırlandığı belirtilmiştir. Yükseköğretim meselesinin mevcut kurumda değişiklik yapmakla çözülemeyeceği kanaati ile yeni ve mütakâmil bir kurum oluşturulması ve eskinin tamamen lağvedilmesine karar verilmiştir (TBMM Zabıt Ceridesi, Devre:4, C. XV, İçtima; 2).

Mehmet Asım Bey *Vakit* gazetesinde *Darülfünunun Yeniden Tesisi* isimli makalesinde kanun henüz Türkiye Büyük Millet Meclisinde kabul edilmeden kanun hakkında ayrıntılı değerlendirmelerde bulunmuştur. O, Darülfünunun 31 Temmuz itibari ile lağvedileceğini, yerine 1 Ağustos tarihi itibari ile yeni üniversitenin kurulacağını, Darülfünun öğretim üyelerinin büyük bir kısmına yeni üniversitede görev verilmeyeceğini, görev verilmeyen öğretim üyelerinin maiyetlerinin korunacağını, yaşı ikmal etmiş olanların emekli edileceklerini yazmıştı. Mehmet Asım yeni üniversitenin öğretim üyelerinin ecnebi tedris şefleri tarafından günlük çalışmalarının kontrol edileceğini, her yıl başında çalışma alanları ile ilgili konferans vermek zorunda olacaklarını, her yıl en az iki, en fazla dört olmak üzere alanlarında orijinal eser vermelerinin isteneceğini kamuoyuna duyurmuştur (Vakit, 30 Mayıs 1933). Mehmet Asım

Bey'in henüz yasa kabul edilmeden kamuoyu ile paylaştığı bu bilgiler hükümetin kanunla ilgili kamuoyunu hazırlamaya yönelik çalışma yaptığını da göstermektedir. Onun yazısında ifade edilen öğretim üyelerinin denetlenmesine ilişkin dikkat çekmektedir.

Üniversite kanununun meclis komisyonunda görüşmeleri sırasında kanunun dili de tartışılmıştır. Darülfünun kelimesinin de üniversite kelimesinin de Türkçe olmadığı, dil heyetince yerine Türkçe bir kelime bulununcaya kadar üniversite kelimesinin kullanılmasının geçici olarak benimsendiği, üniversite kelimesi yerine öz dilde karşılık bulunması temennisi ile kabul edilmiştir (TBMM Zabıt Ceridesi, Devre: 4, C. XV, İçtima; 2). Yükseköğretimde darülfünun yerine üniversite, emin yerine rektör, müderris yerine profesör, muallim yerine doçent, muallim muavini yerine asistan kelimelerinin kullanılması, üniversite giriş kapısında Kur'an-ı Kerim'den Fetih Suresindeki ayet-i kerime yerine İstanbul Üniversitesi yazısının konulması yükseköğretimin modernleşmenin kavram ve görüntü öğeleridir (Widmann, 2000).

Tartışma ve değerlendirmeler neticesinde 31 Mayıs 1933 tarihli ve 2252 sayılı kanun ile üniversitenin yeniden yapılanmasının yasal süreci tamamlanmıştır. Kanun ile;

1- Yükseköğretimin Osmanlı Devleti dönemindeki özerkliğine son verilerek İstanbul Üniversitesi Maarif Vekaletine bağlı bir mektep haline getirilmiştir. Prof. Dr. İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun istifasına neden olan özerklik meselesi Maarif Vekilinin istediği şekilde sonuçlanmıştır (Kafadar, 2007). Bu kararda hükümetin devrimci darülfünunun özerk olmasının devrimciliğin doğasına uygun olmadığı düşüncesi etkili olmuştur (Timur, 2000, s. 232).

2- Yükseköğretim düzenlemesinin bir diğer tartışma konusu olan Darülfünun hocalarının yeterlilikleri konusudur. Devrimin beklentilerini karşılayamadıkları Maarif Vekaletince değerlendirilen İstanbul Darülfünunun 88 müderris, 36 müderris Muavini, 44 muallim, 72 asistandan mürekkep öğretim kadrosundan 150 öğretim elemanına yeni üniversitede kadro verilmemiştir. Maarif Vekili Reşit Galip bu kişilere görev verilmemesini "*ilimden ziyade idealistlik*" kriteri ile açıklamaktadır. Yeni yapılanmada görev verilmeyen Ziya Nuri Paşa Berlin'de tıp eğitimi, Esat Paşa Paris'te doktora eğitimi almış akademisyenlerin ve liberal hukukçu Ahmet Ağaoğlu'nun kadro dışında kalması Maarif vekilinin idealistlik kriterini yerine getiremediklerini göstermektedir (Akyüz, 2020, s. 326; Kafadar, 2007; Lök ve Erten, 2007, s.42). Prof. Dr. Ernst Hirsch Darülfünundaki medrese zihniyetinin Atatürk'ün inkılap anlayışını anlayamadığını değerlendirmektedir (Hirsch, 1997, s. 211). Darülfünundaki görevlerine son verilen öğretim elemanlarının bir kısmı emekli edilmiş emeklilik hakkı bulunmayan öğretim elemanlarına ise tercüme encümeni gibi başka devlet kurumlarında görev verilmiştir (Milliyet, 25 Mayıs 1933). Bu büyük değişimde Darülfünun çalışanlarının durumu reformun hedefini göstermesi bakımından önemlidir. Darülfünun kadrosunda yer alan akademisyenlerin büyük bir çoğunluğuna yeni üniversitenin kadrosunda yer verilmemiş ve üniversite büyük oranda yeni öğretim kadrolarıyla işe başlamıştır. Yeni üniversite kanunu üniversitede çalışacak yabancı öğretim üyelerinin ve asistanların çalışma şartlarını da belirlemiştir (BCA, 30-1-0-0/90-559-5; RG, 6 Haziran 1933; Milliyet, 1 Haziran 1933).

3- İstanbul Üniversitesine Darülfünundan aktarılan öğretim üyelerinin dışında Almanya'da Nasyonal Sosyalist Parti iktidarı sırasında Almanya'yı terk eden ve çoğunlukla Yahudi kökenli olan öğretim üyelerine ve Avrupa ülkelerinde eğitim alanlara doktora eğitimi şartı aranmaksızın görev verilmiştir (Öncü, 2007). Bu dönemde siyasi nedenlerle Almanya'dan ayrılmak zorunda kalan Yahudi ya da Yahudilerle ilişkisi olan bilim adamlarına yardımcı olmak üzere İsviçre'de *Yurtdışındaki Alman Bilim Adamları Yardım Cemiyeti* adında bir dernek kurulmuştur. Bu dernek mülteci bilim adamlarının Türkiye'ye gelmesine öncülük etmiştir. Dernek adına Prof. Dr. Andreas Bertalan Schwartz Türkiye Cumhuriyeti Maarif Vekaleti ile İstanbul Üniversitesinde mülteci bilim adamlarının çalışmasını düzenleyen anlaşma imzalamıştır (Widmann, 2000). *Yurtdışındaki Alman Bilim Adamları Yardım Cemiyeti ile Maarif Vekaleti arasında yapılan anlaşma* töreninde Maarif Vekili Dr. Reşit Galip, mülteci akademisyenleri II. Mehmet İstanbul'u fethettiğinde İstanbul'dan İtalya'ya gidip rönesansı başlatan bilim adamlarına benzetmiştir. Maarif Vekiline göre mülteci bilim adamları Türkiye'de rönesansın başlamasına öncülük edeceklerdir. Bu akademisyenler İstanbul Üniversitesinde göreve başladıkları dönemde Dr. Reşit Galip'in yerine Maarif Vekili olan Prof. Dr. Yusuf Hikmet Bayır mülteci öğretim üyelerinin ilk derslerine katılarak İstanbul Üniversitesinde yabancı öğretim elemanlarına görev verilmesinin devlet politikası olduğunu göstermiştir (Widmann, 2000, s. 92). Mülteci akademisyenleri Türkiye'de Prof. Dr. Kerim Erim karşılamış ve çalışmalarını koordine etmiştir (Namal, 2012).

1933-1934 Öğretim yılında İstanbul Üniversitesinde 227 öğretim üyesi görev yapmaktadır. Bunların 101'i yabancı uyrukludur. Hukuk Fakültesinde %84, Edebiyat Fakültesinde %82, Fen Fakültesinde % 61, Tıp Fakültesinde % 16 olmak üzere toplam öğretim elemanlarının % 45'i yabancı uyrukludur (Çelik, 2019, s. 209; Çelik, 2024, s. 18). Mülteci öğretim üyelerine Türk öğretim üyelerinin 8-10 katı maaş ödenmesi Türk öğretim üyeleri tarafından tepki ile karşılanmış, zaman zaman anlaşmazlıklar yaşanmıştır. Ancak özellikle tıp fakültesinde çalışan mülteci öğretim üyelerinin çalışmaları anlaşmazlıkların aşılmasında etkili olmuştur (Taşer, 2010; Widmann, 2000). Nitekim sağlık alanındaki hizmetlerin toplumda kabul görmesinde yabancı akademisyenlerin rolü önemli bir etken olarak kayda geçmiştir. II. Dünya Savaşı neticesinde Almanya'da Nasyonal Sosyalist iktidarının sona ermesi ile Türkiye'de görev yapan mülteci öğretim üyeleri Amerika Birleşik Devletleri ve Almanya başta olmak üzere Avrupa ülkelerine dönmüşlerdir (Widmann, 2000, s. 23-24). Türkiye'de görev yaptıkları dönemde bilimsel araştırma, akademik yayın, öğrenci yetiştirme, Türk kanunlarının modernleştirilmesi ve sağlık hizmetlerinin sunumu alanlarında çalışma yapan mülteci bilim adamları İlber Ortaylı tarafından Türk üniversite hayatına büyük kazanç olarak görülmüştür (Ortaylı, 2018).

4- Yükseköğretim düzenlemesinde İstanbul dışında, yeni devletin başkenti Ankara'da da yükseköğretim kurumları açılmıştır. Maarif Vekaletine bağlı olarak açılan bu yükseköğretim kurumları Yüksek Ziraat Enstitüsü (1933), Millî Musiki Temsil Akademisi (1934), Mülkiye Mektebi (1935) ve Devlet Konservatuarı (1936)'dır (Doğan, 2018, s. 334). Bu mekteplerde de yabancı bilim insanlarına görev verilmiştir (Widmann, 2000, s. 67-70). Mustafa

Kemal Atatürk'ün talimatıyla, 1924'te Ankara'da kurulan Cebeci Musiki Muallim Mektebi, 1 Kasım 1934'te Devlet Müzik Yüksekokulu ve Ankara Devlet Konservatuvarına dönüştürülerek müzik eğitiminin modernleştirilmesi sağlanmıştır (Atatürk, 2006, s. 397; Widmann, 2000, s. 216-217). 9 Ocak 1936'da ise Ankara Dil, Tarih, Coğrafya Fakültesi açılmıştır. 1858 yılında İstanbul'da kurulan Mülkiye Mektebi Mustafa Kemal Atatürk'ün isteği ile Siyasal Bilgiler Yüksekokulu ismini alarak Ankara'ya taşınmıştır. Ankara'da 1924 yılında açılan hukuk fakültesi ile bu fakülteler 1946 yılında kurulan Ankara Üniversitesine bağlanmıştır (Kafadar, 2007; Resmî Gazete, 18 Haziran 1946). Ankara'daki yükseköğretim kurumlarında 1933-1946 yılları arasında Ankara Devlet Konservatuvarında 21, Tıp Fakültesinde 8, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesinde 6, Yüksek Ziraat Enstitüsünde 4 ve Siyasal Bilgiler Okulunda 2 olmak üzere 41 mülteci öğretim üyesi görev yapmıştır (Çelik, 2019, s. 215). 1926 yılında Konya'da kurulan Muallim Mektebi 1935'te Gazi Orta Öğretim Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü adı ile Ankara'ya taşınmıştır (Doğan, 2018). İstanbul ve Ankara dışında yükseköğretim kurumu açmak için de çalışmalar yapılmıştır. Ancak Zonguldak'ta Maden Mektebi ve Mühendis Mektebi kurulma girişimleri başarılı olamamıştır (Baylı, 2013). Cumhuriyetin 15. yılında Mustafa Kemal Atatürk ülkenin doğusuna yaptığı bir gezide Van iline bir üniversite kurulması için çalışma yapılması talimatı vermiştir. Bu talimat doğrultusunda Kültür Bakanı Saffet Arıkan başkanlığında bir heyet bölgede incelemelerde bulunmuş, üniversite kurulması imkânları araştırılmıştır. Önce Atatürk'ün vefatı ardından İkinci Dünya Savaşı şartları nedeniyle bu plan uygulanamamıştır (Ergün, 2012).

5- 1933 üniversite düzenlemesi Türkiye'de ulus inşası ve modernleşme çabalarının yükseköğretime uygulanması olarak değerlendirilmektedir. Batılı anlayışa sahip bir üniversite kurulması düşüncesi, tasfiye edilen öğretim üyelerinin yerine batılı öğretim elemanlarının istihdamı ve Dr. Reşit Galip Bey'in yeni üniversitenin eskisi ile hiçbir bağının olmadığını vurgulaması bu değerlendirmeyi doğrulamaktadır (Lök ve Erten, 2007).

6- 1933 üniversite reformundan sonra öğretim üyelerine özellikle yaz tatillerinde Ankara ve İstanbul'daki öğretim elemanlarına Anadolu'nun büyük şehirlerinde *Üniversite Konferansları* adıyla ders ve konferans görevleri verilmiştir. Üniversite haftası etkinliği olarak düzenlenen programlarda halk-akademi yakınlaşmasını sağlamak ve üniversitelerin tanınmasını sağlamak amaçlanmıştır. İlk program, 13-19 Mart 1940 tarihinde Erzurum'da düzenlenmiştir. Erzurum İstanbul ve Ankara'dan sonra ilk yükseköğretim kurulu açılan şehirlerden birisi olacaktır. Konferans ve ders içerikleri *Üniversite Konferansları* ismi ile yayınlanmıştır (Akyüz, 2020; Ergin, 1977; Lök ve Erten, 2007). Bu uygulama Osmanlı Devleti'nde Darülfünun açılmadan gerçekleştirilen halk dersleri ve Millî Mücadele döneminde Ankara'da Yusuf Akçura tarafından organize edilen halka açık dersler ile benzerlik gösteriyordu.

7- Üniversite reformunun amaçlarından birisi de yeni Türk devletine insan kaynağı yetiştirmektir. Batı bilimini Türk gençlerine tanıtan ve öğreten yeni üniversiteden yeni rejimin aracı ve organının bir kurum olması bekleniyordu (Arslan, 1995; Taşer, 2010; Widmann, 2000). 1934 yılında üniversitenin ders programına *Türk Devrim Tarihi* dersinin zorunlu ders

olarak eklenmesi bu yaklaşımın bir sonucudur (Zürcher, 2000). “*Marksist dünya görüşüyle Kemalizm’i bağdaştırma denemesiyle inkılabın yeni ideolojisini oluşturmaya çalışan küçük bir aydın grubu hareketi*” olarak tanımlanan *Kadro* dergisi ekibi üniversitenin yeniden yapılanmasında etkili olmuştur (Kafadar, 2007, s. 357).

8- Türkiye Cumhuriyeti’nin birinci üniversite reformundan sonra fakülte, yüksekokul, öğretim elemanı ve öğrenci sayılarında artış olmuştur. Ancak bu nicel artışların niteliği tartışma konusu olmuştur. 17 Ağustos 1934 - 29 Temmuz 1943 tarihleri arasında 9 yıla yakın bir süre İstanbul Üniversitesi Rektörlüğü görevini yapan Prof. Dr. Cemil Birsen, 1943 yılında İstanbul Üniversitesinin eğitim seviyesini “orta bir Avrupa seviyesi” olarak tanımlamaktadır (Taşer, 2010, s. 193).

9- 1933 yılında kurulan İstanbul Üniversitesinde mülteci bilim adamlarının görev almasında rol üstlenen Prof. Dr. Philippe Schwarz Türkiye’de üniversite reformunun başarılı olamadığını değerlendirmiştir. Schwarz “Türk aydınının yetersizlik duygusu ve bunun sonucu olarak böbürlenmek, başarılı olanları çekememek” sorunlarının başarısızlığa neden olduğunu ifade etmiştir (Timur, 2000, s. 236). Onun bu genellemesiyle çizdiği karamsar tablo Türk yükseköğretim sistemindeki durumu açıklamakta yeterli olmamakla birlikte üniversitenin hem bilim hem de siyasi hedefler bakımından beklentilerin uzağında kaldığı düşüncesi kabul görmektedir. Buna karşın 1933 Üniversite Reformunda Türkiye’deki modern üniversite sisteminin temeli atılmıştır. Dârülfünûn’un kapatılarak İstanbul Üniversitesi’nin kurulması, bu dönemin en önemli adımlarından biridir. Reform, üniversitelerin devrimlerin ruhuna uygun laik bir yapıya kavuşmasını hedeflemiştir.

10- 1933 yılında gerçekleşen ve yukarıda temel düzenlemeleri ifade edilen yükseköğretim düzenlemesinin sonraki yıllarda değerlendirmesi yapılmıştır. 1944 yılında Türkiye’de yükseköğretimin durumu hakkında Maarif Vekaletince rapor hazırlanmıştır. Rapora göre; İstanbul Üniversitesine bağlı 5, Ankara’da ise 4 fakülte eğitim vermektedir. Ayrıca Teknik Öğretim Müsteşarlığına bağlı Yüksek Ticaret ve İktisat Mektebi, Yüksek Mühendis ve Teknik Okullar eğitime devam etmektedir. Devlet Konservatuarı ve Güzel Sanatlar Akademisi doğrudan Maarif Vekaletine bağlı yükseköğretim kurumlarıdır. Yükseköğretim kurumlarında 732 öğretim üyesi görev yapmakta ve 13.476 öğrenci öğrenim görmektedir (BCA, 30-1-0-0/90-559-5). 1940 yılında Halide Edip Adıvar tarafından İsmet İnönü’nün emri ile İstanbul Üniversitesi İngiliz Edebiyatı Kürsüsü kurulmuştur (Çalışlar, 2010).

1946 üniversite reformu

II. Dünya Savaşında Almanya ve müttefiklerinin yenilgisi, Siyasi sistemin Batı Bloğu ve Doğu Bloğu olarak iki kampa ayrılması, Türkiye’nin Amerika Birleşik Devletleri’nin liderliğini yaptığı Batı Bloğu tarafında yer alması Türkiye’de diğer alanlarda olduğu gibi yükseköğretimde de yeni bir dönemin başlangıcı olmuştur. Türk yükseköğretiminde yeni siya-

si sürece uyum sağlamayı da amaçlayan adımlar atılmıştır. Öncelikle 1933 yılından sonra Türkiye’de yükseköğretimde görev alan Yahudi kökenli mülteci bilim adamları Türkiye’den ayrılmaya başlamıştı. Diğer yandan Sovyet Sosyalist Cumhuriyetleri lideri Josef Stalin’in Türkiye’ye yönelik talep ve tehditleri Türkiye’nin ABD ile yakınlaşmasını hızlandırmıştır. Türk yükseköğretimi 1946 sürecine bu konjonktürde girmiştir (Çelik, 2023; Timur, 2000; Zürcher, 2000).

Millî Eğitim Bakanı Hasan Âli Yücel İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dekanı Ordinaryüs Prof. Dr. Sıddık Sami Onar’a yeni döneme uygun üniversite yasası hazırlama görevi vermişti (Cumhuriyet, 16 Haziran 1946). Diğer yandan Ankara’da bulunan Hukuk, Dil-Tarih Coğrafya, Fen ve Tıp Fakülteleri, Mülkiye Mektebi (Siyasal Bilgiler Okulu) ile Yüksek Ziraat Enstitüsü temsilcilerinden oluşan bir heyet, Ankara Hukuk Fakültesi Öğretim Üyesi Prof. Dr. Ernst Hirsch’in *Üniversite Muhtariyeti* isimli eserini inceledikten sonra bir rapor hazırlamışlardı. Bu çalışmalar neticesinde Sami Onar tarafından hazırlanan kanun taslağı Türkiye Büyük Millet Meclisinde 10 Haziran 1946 tarihinde müzakere edilmeye başlandı. Bu müzakereler sırasında hazırlanan rapora göre; öğretim elemanlarının seçilme, yetiştirilme ve yükselme şartları ile yükseköğretimin temel ilkelerini belirlemek üzere hazırlanan 1946 üniversite kanunu üniversite öğretim elemanlarını diğer memurlardan ayrı bir düzenlemeye tabi tutmayı hedeflemiştir (Taşer, 2010; TBMM Tutanak Dergisi, Dönem: VII, C. XXIV, 62. Birleşim).

Kanun görüşmelerinde yeni üniversite düzenlemesi Millî Eğitim Komisyonu sözcüsü Reşad Şemseddin Sirer tarafından *halkçılık umdesinin* icabı olarak değerlendirilmiştir. Sirer yasanın dış etkilerle düzenlenmediğini hükümetin iradesini yansıttığını ifade ederken İstanbul Üniversitesi eski rektörü Cemil Birsel 1946 üniversite yasasının üniversite hürriyetini sağlayacağını ve Türk ilim hayatında yeni bir dönemi başlatacağını söylemiştir (Cumhuriyet, 11 Haziran 1946). Saim Ali Dilemre ise üniversite yasasının dilini eleştirmiş, doçent, ordinaryüs, profesör, senato gibi yabancı isimler yerine Türkçe isimlerin kullanılması gerektiğini ifade etmişti. Türk üniversite mensuplarının yabancı dil yeterlilikleri de mecliste gündeme gelen konular arasındadır. Avram Galanti Bodrumlu profesör kadrosuna atanmak için asgari üç yabancı dil bilinmesi gerektiğini, bu şartı taşımayan profesörün yükseköğretimde ders veremeyeceğini ifade etmiştir. Maarif Vekili Hasan Âli Yücel, kanunun hazırlık aşamasında hükümetin ve komisyonun tüm ayrıntıları değerlendirdiğini ve yeni bir düzenlemeye ihtiyaç olmadığını, mevcut hali ile tasarının yasalaşmasını istediğini ifade etmiştir. Yücel, yükseköğretimin durumu ve öğretim üyesi nitelikleri gibi konuların uygulama aşamasında çözüme kavuşturulabileceğini değerlendirmiştir.

Rektör seçimi yasa müzakereleri sırasındaki önemli tartışmalardan birisidir. Hikmet Sami Bayur ve Suud Kemal Yetkin rektörlerin üniversite profesörleri tarafından seçilmesini özerklik gereği olarak savunurken, Tahsin Balta bir defaya mahsus olmak üzere rektörün Millî Eğitim Bakanı tarafından atanmasının özerkliğe zarar vermeyeceğini ifade etmiştir. Darül-

fünunun son emini İsmail Hakkı Baltacıoğlu kendi rektörünü seçemeyeceği düşünülen ilim heyetine milletin ilim ve ahlakının teslim edilemeyeceğini ifade etmiştir. Bu tartışmalarının neticesinde rektör adaylarının profesörler kurulu tarafından belirlenmesi, atamanın ise Maarif Vekaletince yapılması şeklindeki Hasan Âli Yücel'in teklifi kabul edilmiştir (Cumhuriyet, 12 Haziran 1946; TBMM Tutanak Dergisi, Dönem: VII, C. XXIV, 62. Birleşim; TBMM Tutanak Dergisi, Dönem: VII, C. XXIV, 63. Birleşim).

1946 yasınının meclis müzakerelerinde tartışılan konulardan birisi de ders kitaplarının temininde yaşanan güçlükler ve fiyatlarının pahalı olmasıdır. Şefik Türsan tıp fakültesi ve teknik bilimler talebelerinin okuması için yeterli kitaba sahip olmadıklarını müşahhas misaller vererek gündeme taşımıştır. Cumhuriyetin kuruluşu üzerinden 23, 1933 üniversite düzenlemesinin üzerinden 13 yıl geçmiş olmasına karşılık halen kitap sorununun çözülemediğini gösteren bu örnekler yükseköğretimde hedeflenen sonuçlara ulaşılamamasının nedenlerini ortaya koymaktadır. Kazım Karabekir talebelere yapılacak yardımların alın teri dökecek bir iş ile yükümlü tutularak yapılmasının talebelerin mesuliyet duygusunu geliştireceğini ifade etmiştir (TBMM Tutanak Dergisi, Dönem: VII, C. XXIV, 62. Birleşim).

TBMM'nde yukarıda ana safahatı verilen müzakereler neticesinde üniversite kanunu Hasan Âli Yücel'in meclise sunduğu teklif üzerinde önemli bir değişiklik olmadan 13 Haziran 1946 tarihli ve 4936 sayılı karar ile yasalaşmıştır (RG, 18 Haziran 1946).

13 Haziran 1946 tarihli üniversite yasası 1933 düzenlemesine göre hacim ve içerik bakımından daha kapsamlıdır. Üniversitelere görece özerklik tanımıştır. Türkiye'nin ittifak kurmayı planladığı batı blogu ülkelerindeki liberal demokrasi düşüncesiyle Türkiye'nin kendisine özgü şartları da gözetilerek uyumludur (Timur, 2000).

1946 düzenlemesi üniversite kurma yetkisini Türkiye Büyük Millet Meclisine, yeni fakülte ve yüksekokul kurma ve kapatma yetkisini ise üniversite senatosunun teklifiyle Millî Eğitim Bakanlığına vermiştir. Türkiye'de yükseköğretimin görevi öğrencileri mesleğe hazırlamakla birlikte Türk devriminin ilkelerine bağlı, millî karaktere sahip bireyler yetiştirmektir. Kanun üniversitenin kuruluş, işleyiş, bütçe, öğretim üyesi atama, yükselme ve yetiştirme, memur ve hizmetlilerin görevleri ve disiplin işlemlerine ilişkin hükümler ihtiva etmektedir. Hıfzırrahman Raşid ve Saim Ali Dilemre'nin teklifi ile asistan maaşlarına ellişer lira zam yapılması ve Niğde Milletvekili Avam Galanti Bodrumlu'nun profesörlere üç dil bilme şartı, profesörlerin iki yabancı dil bilmeleri şartı olarak kabul edilmiştir (Cumhuriyet, 13 Haziran 1933; TBMM Tutanak Dergisi, Dönem: VII, C. XXIV, 62. Birleşim; TBMM Tutanak Dergisi, Dönem: VII, C. XXIV, 63. Birleşim; TBMM Tutanak Dergisi, Dönem: VII, C. XXIV, 64. Birleşim). Kanun geçici maddelerle geçiş dönemi muafiyetleri de getirmiştir. Mühendislik bilimlerinde yeterli sayıda doktora eğitimi almış eleman olmadığından teknik üniversitede doçentlik sınavı için başvuru yapacak olanlarda doktora şartının 10 yıl süre ile aranmaması kararlaştırılmıştır (TBMM Tutanak Dergisi, Dönem: VII, C. XXIV, 63. Birleşim). Kanunun geçici maddeleri

ile üniversitede ideal uygulamalar ile mevcut durumda mümkün uygulamalar arasında bir geçiş süreci öngörülmüş ve müktesep haklar korunmuştur.

Yeni üniversite kanununda 1933 üniversite yasasında yer almayan iki konu dikkat çekmektedir. Bunlardan birincisi “Üniversiteler Arası Kurul” oluşturulması, ikincisi ise üniversitenin hükümetçe denetlenmesidir. Bu düzenlemeler yükseköğretimin özerklik, hesap verilebilirlik, bilim özgürlüğü, denetim, siyasi etki vb. kavramlar ekseninde tartışılmasına neden olmuştur. Yeni kanun 1923 yılından beri Türkiye’nin tek üniversitesi olan İstanbul Darülfünunu/Üniversitesine Ankara Üniversitesi ve İstanbul Teknik Üniversitesi olmak üzere iki yeni partner getirmiştir. Üç üniversite arasında eşgüdümü sağlamak üzere de Millî Eğitim Bakanlığında Üniversitelerarası Kurul oluşturulmuştur. Senato kararlarının hükümet denetimine açık olması özerkliği siyasi idare denetimine açık bırakmıştır (Resmî Gazete, 18 Haziran 1946).

Yeni üniversite düzenlemesi hazırlık, müzakere ve yasalaşma aşamalarında kamuoyunda tartışılmıştır. Prof. Dr. Ziyaeddin Fahri Fındıkoğlu, *Cumhuriyet* gazetesinde yayınlanan *Üniversite Muhtariyeti ve Fikir Hayatımıza Beklenen Tesirleri* başlıklı makalesinde Osmanlı Yenileşme döneminden 1946 yılına kadar Türkiye’de yükseköğretimdeki istikrarsızlığı ve sağlam bir yükseköğretim geleneğine kavuşamadığını ifade etmektedir. 1933 üniversite reformunu üniversite muhtariyetini aldığı ve öğretim üyelerine yeterli kıymeti vermediği için eleştiren Fındıkoğlu, 1946 kanununu ise hem üniversiteye muhtariyet vermesi hem de meslek kanununu ihtiva etmesi bakımından daha ileri bir adım olarak görmektedir. Diğer yandan 1946 yasasını ilim namzetlerine (asistanlara) gereken değeri vermekten uzak olması nedeni ile eksik bulan Fındıkoğlu, 1924 yılı yükseköğretim uygulamasını demokratik, 1933 yasasını demokrasiden sapma olarak görmek ve 1946 yasasını bu çerçevede 1924 yılına dönüş olarak değerlendirmektedir (Cumhuriyet, 14 Haziran 1946). Diğer yandan 1946 Üniversite Kanununda Amerikan üniversitelerinin model alındığı anlaşılmaktadır (Taşer, 2010).

Yasanın kabulünden sonra İstanbul Üniversitesinde Rektör Profesör Tefik Salim Sağlam ve Hukuk Fakültesi Dekanı Profesör Sıddık Sami Onan’ın katıldığı bir törende üniversite özerkliği ve rektör seçiminin üniversitede profesörler kuruluna bırakılması kutlanmıştır. Benzer bir kutlama töreni de Ankara’da Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi konferans salonunda yapılmıştır. Her iki törende de yasayı destekleyen Cumhurbaşkanı İsmet İnönü’ye teşekkür edilmiştir (Cumhuriyet, 16 Haziran 1946). Kutlama ve teşekkür adımlarına karşın 1947 yılında Ankara Üniversitesi Dil-Tarih ve Coğrafya Fakültesinde hükümet tarafından sol siyasi akımlara karşı hoşgörü gösteren yöneticilerin istifalarının istenmesi Cumhuriyet Halk Partisinin II. Dünya Savaşı sonrasında yöneldiği liberal demokrasiye uyumlu politikalar ürettiğini göstermektedir (Timur, 2000). Türkiye’de yükseköğretim reformlarında öğretim üyesi tasfiyesi uygulanmıştır. 1933 yasa düzenlemesinde gerçekleşen öğretim elemanı tasfiyesine benzer bir uygulama 1946 düzenlemesinde de gerçekleşmiştir. Ankara Üniversitesinden Muzaffer Şerif, Behice Boran, Pertev Naile Boratav ve Niyazi Berkes’in ilişkileri kesilmiştir. Sol eğilimli oldukları değerlendirilen bu öğretim üyelerinin üniversiteyle ilişkilerini kesen Cumhuriyet

Halk Partisi hükümeti Marshall yardımının sunduğu ekonomik fırsatlar ve desteklerin şartlarını yerine getirmiş oluyordu. Türkiye, ABD'nin tam müttefiki olarak diğer kurumlarıyla birlikte yükseköğretimi de yeni şartlara göre yapılandırmıştır (Karpat, 2013; Öncü, 2007).

1955 yılında Türkiye'ye ABD yardımını tartışan bir makale yayınlayan Prof. Dr. Osman Okyar'ın üniversiteyle ilişkisi kesilmiştir. Aynı dönemde Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dekanı Turhan Feyzioğlu'nun bir konuşmasında, *nabza göre şerbet vermeyiniz* ifadesi, siyaset yapmak suçlaması ile karşılaşmış, tartışmalar sonucunda Muammer Aksoy, Ayan Yalçın, Münici Kapani, Coşkun Kırcı ve Şerif Mardin, üniversitedeki görevlerinden istifa etmişlerdir (Kerimoğlu, 2006).

Ordinaryus profesör ve profesörlerin protokolde Yargıtay, Danıştay ve Sayıştay üyeleri ile eşit statüde sayılması için düzenleme yapılarak yeni politikalar ile uyumlu öğretim üyeleri ödüllendirilmiştir (RG, 18 Haziran 1946; BCA, 490-01-0-0/28-129-4). Aynı dönemde *Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Sözleşmesi* 20 Mayıs 1946 tarihinde TBMM kararı ile kabul edilmiştir. Türkiye 45 ülkeyle birlikte eğitim alanında evrensel iş birliğini benimsemiştir. Yükseköğretimin uluslararası iş birliğinde Osmanlı Devleti yeniden yapılanma döneminde başlayan süreçlere yeni fırsatlar eklenmiştir (BCA, 30-18-1-2/110-28-17; RG, 25 Mayıs 1946). Başbakan Recep Peker 29 Mart 1947 tarihinde İstanbul Üniversitesinde verdiği konferansta milliyetçiliğe vurgu yaparak beynelmilelci ideolojilerin (komünizm) ve ümmetçiliğin eski bir hatıra olduğunu, Antisemitizmin ayıplandığını ifade etmiştir. Bu ifadeler 1946 sonrası Türkiye'nin batı bloguna üniversitenin uyumunu yansıtmaktadır (BCA, 30-01-0-0-12-69-7).

Türkiye; yeni kanunıyla İstanbul Üniversitesi, Ankara Üniversitesi ve İstanbul Teknik Üniversitesi olmak üzere üç yükseköğretim kurumuna sahip olmuştu. 1950 sonrasında, Trabzon'da Karadeniz Teknik Üniversitesi, Erzurum'da Atatürk Üniversitesi, İzmir'de Ege Üniversitesi ve Ankara'da Orta Doğu Teknik Üniversitesi gibi yeni üniversitelerin kuruluşunda, Amerikan Yardım Ajansı'nın (AID) mali desteği ve ABD'li akademisyenlerin katkıları olmuştur (BCA, 30-18-1-2/136-75-6; Öncü, 2007). Amerikan Ford Vakfı, 17 Ağustos 1955'te Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesine eğitim yardımlarında bulunmuştur (BCA, 30-18-1-2/140-75-15). Ford Vakfı desteği ile Harvard, Columbia ve Chicago üniversitelerinin işletme idaresi programlarında İstanbul Üniversitesi ile ortak program protokolü imzalanmıştır. Türkiye'de vasıflı profesyonel yönetici yetiştirmek üzere, Ankara Üniversitesi'nde yabancı uzmanların müfredatını hazırlayacağı bir fakülte kurulması da planlanmıştır (Erken, 2020).

Cumhuriyet Halk Partisi 10 Haziran 1948 tarihinde hükümet değişikliğine gitmiştir. Hasan Saka liderliğinde kurulan yeni hükümet programında yer alan "demokratik terbiyenin yerleşmesine ehemmiyet verileceği" ifadesi Cumhuriyet Halk Partisinin eğitim görüşlerindeki değişimi yansıtmaktadır (*Hükümetler ve Programları*, 1988). Türkiye'de yükseköğretim

reformlarında görev almış olan Prof. Dr. Ernst Reuter Berlin Pedagoji Yüksekokulundaki konuşmasında “12 yıl boyunca kesin devrim yapmış bir milletin içinde yaşadığını, Türkiye’de Almanya’dan daha büyük kültür ve medeniyet dönüşünü gördüğünü, ancak milletlerin tarihinde bu sürenin kısa bir süre olarak değerlendirilmesi gerektiğini, Türkiye’de devrimlerin başlangıcında her şeyin bambaşka olacağını düşüldüğünü ancak geçmişe ait birikimlerin gerçekten yok olmasının mümkün olmadığını, bir zaman sonra yeniden su yüzüne çıkacağını” söylemiştir (Çelik, 2021; Widmann, 2000). Bu tespitler Türkiye’de yükseköğretim reformlarının kültür köklerinden uzak ve geçmişle bağlantı kurulmadan yapılmış olmasının başarısızlığa neden olacağını göstermesi bakımından önemlidir.

Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesinin 4 Aralık 1959 tarihinde, okulun kuruluşunun 100. yılı törenleri sırasında ABD Başkanı Dwight David Eisenhower’a onursal doktora ünvanı verilmiştir. ABD başkanına onursal doktora ünvanı verilmesi kararı, hükümet ile akademi arasında tartışmalara neden olmuştur. Dönemin Siyasal Bilgiler Fakültesi Dekanı Hilmi Yavuz, 1960 ihtilali sonrasında Kurucu Meclis üyesi ve 1961 Anayasasının mimarlarından birisi olacaktır (Öncü, 2007).

1981 yükseköğretim kanunu

Türkiye’de yükseköğretim düzenlemelerinin üçüncü yasası 2547 sayılı Yükseköğretim kanunudur (RG. 4.11.1981). Cari olan bu düzenlemeyle Türkiye’deki yükseköğretim sistemi merkezi bir yapıyla yeniden kurgulanmıştır. Yükseköğretim Kurulu’nun (YÖK) kurulması, üniversitelerin yönetiminde önemli değişikliklere yol açmış, yükseköğretim kurumları YÖK tarafından koordine edilmeye başlanmıştır. 68 maddeden oluşan yasa yürürlüğe girişinden günümüze dek çok kez değişikliğe uğramış ve yenilenmiştir. Kanun, öğretim ve yönetim hükümleri bakımından değerlendirildiğinde temel yaklaşımları bakımından 1933 ve 1946 üniversite düzenlemeleriyle benzerlik göstermektedir. Diğer bir ifadeyle Türkiye’nin üç üniversite reformunda da Mahmut Esat Bozkurt’un “Yalnız Ankara Ruhu” ruhu varlığını sürdürmektedir.

Reformların Günümüze Yansımaları

Türkiye’de Osmanlı Devleti yeniden yapılanma döneminden başlayarak gerçekleştirilen yükseköğretim düzenlemeleri, bilim ve teknolojiye katkı sağlamak, nitelikli insan gücü yetiştirmek, devletin genel siyasetine uygun insan yetiştirmek, uluslararası bilimi Türkiye’ye transfer etmek ve dünya ile entegrasyon hedeflerine yönelmiştir. Yükseköğretim çağın standartlarına uygun, küresel standartlarla birlikte Türkiye’nin ihtiyaçlarıyla uyumlu çok bileşenli olarak düzenlenmek istenmiştir.

Üç yükseköğretim düzenlemesinde de üniversitenin demokratikliği ve özerkliği kamuoyunda tartışılmıştır. Üniversitelerin ara ve üst yönetim organlarının, üniversite ve fakülte yönetim organlarının oluşumu görev ve yetkileri demokratiklik ve özerkliğin temel kriteri

olarak görülmüştür. 1933-1981 yasalarında yönetim organlarında atama esas alınırken, 1946 yasasında seçim esası bulunmaktadır. 1933 yasası Kıta Avrupa'sı yönetim modelini, 1946 yükseköğretim yasası ise Amerika Birleşik Devletleri yönetim modelini benimsemiştir. 1981 yasası ise yükseköğretim yönetiminde çoğulculuk ve yüksek kurul vesayetini esas almaktadır. Yükseköğretim yönetim organlarının belirlenme usulü güncel tartışmalarda da gündemdeki yerini korumaktadır.

Türkiye'de yükseköğretim reformlarının dönemin siyasi yapı ve güç dengelerinin gölgesinde gerçekleştiği, geniş katımlı ve uzlaşmacı bir yaklaşım yerine sınırlı katılımla hazırlandığı görülmektedir. Yükseköğretim düzenlemelerinin tümünün tek parti iktidarı dönemi ve askeri yönetim dönemlerinde yapıldığı da gözden kaçırılmamalıdır. Bu düzenlemelerin günümüz yükseköğretim ihtiyaçlarını karşılamadığı değerlendirildiğinden yükseköğretim yeniden yapılandırılırken geniş katımlı, uzlaşmacı, toplumun ihtiyaçlarına odaklanan, somut verileri esas alan bir yaklaşım esas alınmalıdır.

Yükseköğretimin uluslararası iş birliği önemli başlıklardan biri olarak yükseköğretim reformlarında tartışılmıştır. Yükseköğretimin uluslararası iş birliği yaklaşımlarında Batı merkezli bir yaklaşım yerine dünyadaki tüm yükseköğretim ve bilim kurumlarıyla iş birlikçi bir yaklaşım sağlanmalıdır. Bu yaklaşım yasa düzenlemesiyle değil geniş bir perspektifin kazandırılmasıyla mümkün olabilecektir.

Yükseköğretimin yeniden yapılandırılması ve sürecin dinamik olması bir zorunluluk olarak gözükmektedir. Yükseköğretimdeki hızlı değişim, uluslararası rekabet, teknolojiadaki gelişmeler ve dijitalleşme, işgücü piyasasında yeni gelişmelere göre güncel bilgi ve becerilerin yenilenmesi temel ihtiyaçlardır. Diğer yandan üniversitelerin yönetimi ve yüzyıldır tartışılan özerklik meselesi, yükseköğretimde hükümetin ve yükseköğretim kurumlarının rollerinin yeniden tanımlanması ve eğitimin insanı ve toplumu değiştirici/dönüştürücü etkisi nedeniyle yükseköğretimin toplum yaşamındaki rolünün yeniden tanımlanması sorunları, kökenleri 200 yıla yaklaşan güncel sorunlar olarak karşımızda durmaktadır.

Üniversitelerin program ve müfredatlarının hızla değişen ve dönüşen koşullara göre güncellenmesi ihtiyacı, üniversitelerin sanayi iş birliğinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar, yükseköğretimin öznesi olması gereken öğrencilerin beklentilerine uygun bireysel öğrenme imkânlarının sağlanması, dijital dönüşümle birlikte gelişen süreçlerin yasal çerçevelerinin oluşturulması vb. olgular Türkiye'de yükseköğretim süreçlerinin yeniden yapılandırılmasını zorunlu kılmaktadır. Osmanlı Devleti'nin 1850'li yıllarda ihtiyacı olarak tespit edilen yükseköğretimin yeniden yapılandırılması problemi günümüzde de Türkiye'nin geleceği için kritik bir öneme sahiptir. Türk yükseköğretim sisteminde Osmanlı Devleti döneminde bir, Cumhuriyet döneminde gerçekleştirilen üç yasa düzenlemesinde batı ülkelerinden öneri ve örnekler alınarak düzenleme yapılmıştır. Ancak reformlar yapılırken Avrupalı eğitimcilerin görüşleri Türk devlet adamlarının prizmasında kırıldığı şekliyle uygulamaya konulmuştur.

Sonuç

XIX. yüzyılda tüm dünyada yaygınlaşan Batı merkezli bilim ve eğitim anlayışının tarihi tecrübe ve kültürleri Batı medeniyetinden farklı medeniyetlere mensup olan milletleri de etkilemiştir. Türkiye'nin 1933, 1946 ve 1981 yıllarında gerçekleştirdiği yükseköğretim yasa düzenlemeleri de bu çerçevede modernleşme/batılılaşma sürecinden etkilenmiştir. Her üç sürecin de Birinci Dünya Savaşı sonrasında Avrupa'da gelişen siyasi rejimler ve ekonomik gelişmeler, İkinci Dünya Savaşı sonrasında Dünya'nın iki kutba ayrılmasıyla sonuçlanan ve Türkiye'nin Batı ittifakı içinde yer almasının getirdiği sonuçlar ve 1980'li yıllarda Türkiye'nin uluslararası politikalarının değişmesinden kaynaklanan dış dinamiklerin etkileri vardır. Diğer yandan 1930'lu yıllarda Cumhuriyet rejiminin benimsetilmesi, 1946 yılı sonrası Türkiye'de çok partili siyasi düzenin kurulması ve 1980'li yıllarda Türkiye'de siyasi istikrarsızlık gibi iç dinamiklerin etkisi olmuştur.

Türkiye'de yükseköğretimin yeniden düzenlenmesi çalışmaları sonucunda yükseköğretimin yönetim yapısının değiştiği anlaşılmaktadır. 1933 yasasında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir okul olarak kurgulanan yükseköğretim 1946 yasasında özerk bir eğitim ve bilim merkezi olarak yapılandırılmak istenmiştir. 1981 yasasıyla yükseköğretimin bir üst kurul tarafından koordine edilmesi ve denetlenmesi yaklaşımıyla özerkliği sınırlandırılmıştır. Yükseköğretimin devletin ihtiyaç duyduğu insan kaynağını yetiştirmesi, Cumhuriyet yönetiminin idealize ettiği insan tipini yetiştirme yaklaşımları bakımından üç yükseköğretim reformu benzer bir yaklaşıma sahiptir. Bilim üretimi ve bilginin yapılandırılması, bilginin toplum yararına kullanımı gibi yükseköğretimin temelini oluşturması beklenen olguların ise reform düzenlemelerinde kapsamlı ve açık olarak yer almadığı yasa düzenlemelerinden anlaşılmaktadır. Yükseköğretim düzenlemeleri üniversitelerin yapısını, yönetimini, müfredatını ve araştırma faaliyetlerini etkileyen önemli değişiklikler getirmiştir. Yeniliklere karşın günümüzde yükseköğretim kurumlarının Türkiye'nin güncel ihtiyaçlarını ve gelecek beklentilerini karşılamadığına ilişkin görüşler tartışılmaktadır.

Üniversite reformları sırasında tartışılan ve en az bir ya da iki yabancı dil öğrenmeyi zorunlu tutan düzenlemeler Türkçenin bilim dili olarak gelişmesini yavaşlatmıştır. Milliyetçilik tartışmalarının da yaşandığı reform süreçlerinde, Türk yükseköğretimi yeniden yapılanma süreçlerinde özellikle 1933 yasası devrimlerin taşıyıcısı bir araç olarak değerlendirilmiştir. Bu yönüyle yükseköğretim bir amaç değil siyasi süreçlerin bir aracı olarak görülmüştür. Yüksek öğretim düzenlemeleri Türkiye'nin dış politika anlayışından bağımsız olmadığı için yükseköğretim düzenlemeleri uluslararası süreçten etkilenmiştir.

Yükseköğretim reformlarının günümüze yansımalarından kaynaklanan birikim yükseköğretimin yeniden yapılanmasında olumlu ve olumsuz yönleriyle günümüz reformlarına rehberlik etmek üzere değerlendirilmelidir. Eğitim canlı bir organizma gibi yeniden yapılanması gereken bir olgu olarak görülmeli, millî ihtiyaçlar ile bilginin evrenselliği arasında denge kurularak tüm paydaşların iş birliğinde yeni bir yükseköğretim düzenlemesi yapılmalıdır.

Kaynakça

Arşiv Kaynakları

Başkanlık Cumhuriyet Arşivi (BCA), 30-1-0-0/90-559-5; BCA, 30-03-1-2/34-16-7; BCA, 30-18-1-2/110-28-17; BCA, 30-18-1-2/136-75-6; BCA, 490-01-0-0/28-129-4; BCA, 30-01-0-0-12-69-7; BCA, 30-18-1-2/140-75-15. (1955).

Resmi Yayınlar

Resmî Gazete, 6 Haziran 1933.

Resmî Gazete, 25 Mayıs 1946, S. 6316.

Resmî Gazete, 18 Haziran 1946, S. 6336.

Resmî Gazete, 16 Kasım 1981, S. 17506.

TBMM Zabıt Ceridesi, Devre:4, C. XV, İçtima; 2.

TBMM Tutanak Dergisi, Dönem: VII, C. XXIV, 62. Birleşim.

TBMM Tutanak Dergisi, Dönem: VII, C. XXIV, 63. Birleşim.

TBMM Tutanak Dergisi, Dönem: VII, C. XXIV, 64. Birleşim.

Hükümetler ve Programları, C. I, 1920-1960, Hız. Nuran Dağlı, Belma Aktürk, TBMM. Ankara, 1988.

CHP Programı, Devlet Matbaası, İstanbul, 1931.

Arşiv Belgelerine Göre Osmanlı Eğitiminde Modernleşme. (2017). Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü, Osmanlı Arşivi Daire Başkanlığı, İstanbul, 2017.

Sürelî Yayınlar

Cumhuriyet 5 Haziran 1933; Cumhuriyet 6 Haziran 1933; Cumhuriyet, 11 Haziran 1946; Cumhuriyet, 12 Haziran 1946; Cumhuriyet, 14 Haziran 1946; Cumhuriyet, 16 Haziran 1946; Cumhuriyet, 2 Haziran 1933; Cumhuriyet, 3 Haziran 1933; Cumhuriyet, 31 Mayıs 1933; Cumhuriyet, 4 Nisan 1933; Cumhuriyet, 5 Nisan 1933; Milliyet, 25 Mayıs 1933; Milliyet, 1 Haziran 1933; Milliyet, 2 Haziran 1933; Milliyet, 31 Mayıs 1933; Milliyet, 7 Haziran 1933; Vakit, 28 Mayıs 1933; Vakit, 30 Mayıs 1933; Yunus Nadi, “Darülfünunda İslah Faaliyetleri”, Cumhuriyet, 28 Mayıs 1933.

Telif Eserler, Makaleler ve Bildiriler

Akyüz, Y. (2020). *Türk eğitim tarihi*. Alfa Yayınları.

Arslan, A. (1995). *Darülfünundan üniversiteye*. Kitabevi.

Arslan, A. (2010). Dârülfünûn'dan üniversite'ye. *Cumhuriyet dönemi eğitim politikaları sempozyumu* içinde (ss. 201–250). Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.

Atatürk, M. K. (1984). *Eğitim politikası üzerine konuşmalar* (K. Aykaç, Haz.). Ankara Üniversitesi Basımevi.

Atatürk, M. K. (2006). *Atatürk'ün söylev ve demeçleri I–II–III*. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi; Divan Yayıncılık.

Baylı, G. G. (2013). *Türkiye'de istihdam edilen Fransız uzmanlar ve Türk modernleşmesine katkıları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Coşar, S. (2001, Nisan). Türkiye'de aydın/entelektüel ayrışması üzerine. *Birikim*, 144, 37–49.

Çakan, H. (2025). Üniversite konferansları'nda halk sağlığı konusu. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, 76, 81–103.

Çalışlar, İ. (2010). *Halide Edip: Biyografisine sığmayan kadın*. Everest Yayınları.

- Çelik, H. İ. (2019). *II. Meşrutiyetten Fulbright Komisyonuna: Türk eğitim sisteminde batı etkisi* [Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Çelik, H. İ. (2021). *Türkiye-ABD ilişkilerinin eğitim boyutu ve Fulbright Programı*. Nobel Yayıncılık.
- Çelik, H. İ. (2023). Türkiye’de 1933–1946 üniversite reformları. S. Kıranlı Güngör, D. Görgülü & R. Küçükali (Ed.), *Yükseköğretim yönetimi* içinde (ss. 35–55). Nobel Yayıncılık.
- Çelik, H. İ. (2024). Atatürk dönemi eğitim istatistikleri üzerine bir inceleme. M. Birekul & Y. Kaya (Ed.), *Cumhuriyet dönemi eğitim ve kültür politikaları* içinde (ss. 3–34). NEÜ Yayınları.
- Dilek, M. S. (2010). ABD Başkanı Dwight David Eisenhower’in (İKE) Aralık 1959’da Türkiye ziyareti. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, 46, 295–332.
- Doğan, İ. (2018). *Türk eğitim tarihi*. Nobel Yayıncılık.
- Ergin, O. N. (1977). *Türkiye maarif tarihi* (Cilt 1–5). Eser Matbaası.
- Ergün, M. (2012). *Atatürk devri Türk eğitimi*. Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.
- Erken, A. (2020). *Amerika ve modern Türkiye’nin oluşumu* (E. Kılıç, Çev.). VakıfBank Kültür Yayınları.
- Gündüz, M. (2019). Milli Eğitim Bakanı Celal Yardımcı ve eğitim alanındaki faaliyetleri. *Yakın Dönem Türkiye Araştırmaları*, 35, 79–108.
- Hirsch, E. E. (1997). *Anılarım: Kayzer dönemi, Weimar Cumhuriyeti, Atatürk ülkesi* (F. Suphi, Çev.). TÜBİTAK Yayınları.
- Kafadar, O. (2007). Cumhuriyet dönemi eğitim tartışmaları. T. Bora & M. Gültekinil (Ed.), *Modernleşme ve batıcılık* (Cilt 3) içinde (ss. 351–368). İletişim Yayınları.
- Karpat, K. H. (2013). *Türk demokrasi tarihi*. Timaş Yayınları.
- Kerimoğlu, Z. (2006). *1946–1960 arası uygulanan eğitim politikası* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Kocatürk, U. (1984). Atatürk’ün üniversite reformu ile ilgili notları. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 1(1), 3–95.
- Köstüklü, N. (2013). *Kâzım Karabekir ve eğitim*. Çizgi Yayınları.
- Lök, A., & Erten, B. (2007). 1933 reformu ve yabancı öğretim üyeleri. T. Bora & M. Gültekinil (Ed.), *Modernleşme ve batıcılık* (Cilt 3) içinde (ss. 537–544). İletişim Yayınları.
- Malche, A. (1939). *İstanbul Üniversitesi hakkında rapor*. Devlet Basımevi.
- Mardin, Ş. (2018). *Türk modernleşmesi*. İletişim Yayınları.
- Namal, Y. (2012). Türkiye’de 1933–1950 yılları arasında yükseköğretime yabancı bilim adamlarının katkısı. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(1), 14–19.
- Ortaylı, İ. (2018). *Türkiye’nin yakın tarihi*. Timaş Yayınları.
- Öncü, A. (2007). Üniversite reformu ve batılılaşma. T. Bora & M. Gültekinil (Ed.), *Modernleşme ve batıcılık* (Cilt 3) içinde (ss. 521–544). İletişim Yayınları.
- Öncü, A. (2007). Akademisyenler: Üniversite reformu söyleminde batı, modernleşme ve batıcılık. T. Bora & M. Gültekinil (Ed.), *Modernleşme ve batıcılık* (Cilt 3) içinde (ss. 521–536). İletişim Yayınları.
- Taşdemirci, E. (1994). Atatürk’ün önderliğinde 1933 üniversite reformu. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 135–153.
- Taşer, S. (2010). *XX. yüzyılın başlarında Türkiye’de yükseköğretim*. Çizgi Yayınları.
- Timur, T. (2000). *Toplumsal değişim ve üniversiteler*. İmge Kitabevi.
- Uğurlu, Ş. (2009). Yalnız Ankara ruhuyla Türk hukuk devrimi ve bu devrimde Ankara Hukuk Mektebi’nin yeri ve önemi. *Türkiye Barolar Birliği Dergisi*, 85, 414–438.
- Widmann, H. (2000). *Atatürk ve üniversite reformu* (S. Bozkurt & A. Kazancıgil, Çev.). Kabalıcı Yayınevi.
- Zürcher, E. J. (2000). *Modern Türkiye’nin tarihi* (Y. S. Gönen, Çev.). İletişim Yayınları.

University Reforms in Türkiye and Their Reflections on the Present

Extended Abstract

Introduction

This study aims to evaluate the development of university reforms and reforms in Turkey since the modernization/reorganization period of the Ottoman Empire and to draw conclusions about the current need for reform in the perspective of this accumulation and experience.

Method

This study, which examines university reforms in Türkiye and their reflections on the present day, uses qualitative research methods. Archival documents and periodicals were analysed using the document review model, and works and articles were evaluated. The aim is to reach a synthesis regarding the contributions of the reforms implemented in universities to today's reform expectations by analysing the literature on university reforms in Türkiye and the documents related to university reforms found in the archives of the Presidency of the State Archives, as well as the periodicals of the time.

Findings

The first modern higher education institution in the Ottoman Empire was Dârülfünûn. Dârülfünun was closed on May 31, 1933, taking into account the recommendations in the report prepared by pedagogical expert Prof. Dr. Albert Malche from Gelf University in Switzerland, and Istanbul University was established in its place. As a result of the political approach of the statesmen of the time, this regulation focused on the goal of higher education with the "Ankara spirit", as Mahmut Esat Bozkurt put it.

In the Republican era, the 1946 and 1981 Higher Education Laws were similar to the 1933 Law in that they were regulated under the influence of the domestic and foreign political developments of the time rather than academic considerations. The 1946 law granted administrative and academic autonomy to higher education institutions. In 1981, the Council of Higher Education (YÖK) was established to coordinate and supervise the work of higher education institutions.

Türkiye higher education legislation in 1933, 1946 and 1981 was affected by the modernization/westernization process.

Results and Conclusion

The restructuring of the Turkish higher education system is under discussion. It is essential to re-establish higher education institutions on the axis of science and wisdom with a new approach that takes its philosophy from our civilization values, is needs-oriented, dynamic, learning to learn and teaching. Digital transformation, internationalization and institutionalization of environmental cooperation in all disciplines should be the priorities of these arrangements.

The accumulated knowledge resulting from the reflections of higher education reforms to the present day should be evaluated to guide today's reforms with its positive and negative aspects in the restructuring of higher education.

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 16 / Özel Sayı / 2025

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 16 / Special Issue / 2025

Personalized Learning and Innovative Teaching Approaches in Universities: Artificial Intelligence-Supported Science Education

Üniversitelerde Kişiselleştirilmiş Öğrenme ve İnovatif Öğretim Yaklaşımları: Yapay Zekâ Destekli Fen Eğitimi

Makale Türü (Article Type): Araştırma / Research

Mahmut Sami KILIÇ

M. Said DOĞRU

Fatih YÜZBAŞIOĞLU

www.dergipark.gov.tr/eibd

eibd@eibd.org.tr

Personalized Learning and Innovative Teaching Approaches in Universities: Artificial Intelligence-Supported Science Education

Mahmut Sami KILIÇ¹

M. Said DOĞRU²

Fatih YÜZBAŞIOĞLU³

DOI: 10.58689/eibd.1754301

Abstract: This study aims to analyze AI-supported personalized learning applications in university science education and their integration with innovative teaching approaches by drawing on existing literature. The study examines how AI transforms learning environments, optimizes learning processes according to individual student needs, and influences teachers' pedagogical approaches. The methodology employed involves a thorough analysis of the relevant literature, evaluating the role of AI-supported systems in science education and the effectiveness of personalized and adaptive learning systems. The findings show that artificial intelligence improves conceptual understanding and problem-solving skills, but there are significant gaps and contradictions in the literature regarding long-term impact, scalability, applicability in different socioeconomic contexts, and faculty members' digital pedagogical competencies. It also emphasizes the need for further research on student autonomy and the risk of over-reliance on artificial intelligence. To address these gaps, comprehensive empirical studies, interdisciplinary collaborations, and designs that support student autonomy are recommended.

Keywords: Artificial intelligence, Personalized learning, Science education, Innovative learning

Geliş Tarihi: 30.07.2025; Kabul Tarihi: 01.10.2025

Kaynaçça Gösterimi: Kılıç, M. S., Doğru, M. S., & Yüzbaşıoğlu, F. (2025). Personalized Learning and Innovative Teaching Approaches in Universities: Artificial Intelligence-Supported Science Education. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 16(Özel Sayı), 165-192

Türkiye'de Yükseköğretimin Yeniden Yapılandırılması: Yenilikler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri Kongresinde bildiri olarak sunulmuştur.

1 Dr. Öğr. Üyesi, Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, msami7@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3068-3960

2 Dr. Öğr. Üyesi, Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, msami7@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9516-1442

3 Arş. Gör., İstanbul Kültür Üniversitesi, f.yuzbasioglu@iku.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0226-7943

Introduction

The rapid increase in digital technologies in today's century has brought about rapid changes in many areas. Significant advances have been made in education, particularly with the integration of information and technology. These developments have led to the redesign of learning environments. This design has particularly manifested itself within the framework of conceptual depth and applied learning. Within this framework, students' individual learning needs come into play. This is particularly evident in areas such as science education (Komalawardhana and Panjaburee, 2024; Salas-Pilco et al., 2022). Here, with the concept of personalized learning, needs can vary depending on students' learning pace, prior knowledge levels, interests, and learning styles. These needs are supported by differentiated content and methods (Hardaker & Glenn, 2025).

Artificial intelligence, a technology found among today's technologies, has also significantly increased its impact on personalized learning. Technologies such as smart tutoring systems, learning analytics, and machine learning can critically analyze student behavior. This allows for the proper management of individual learning paths and instructional processes (Dong et al. 2022). These technologies have been reported to serve many areas, including visualizing abstract concepts and modeling problem-solving processes (Özdemir & Ünal, 2025).

AI-based applications are transforming not only students' learning experiences but also faculty members' teaching styles. Learning analytics provide faculty with comprehensive data on student achievement and learning trends, enabling more timely and targeted pedagogical interventions (Sajja et al., 2023). However, for this transformation to be sustainable and effective, developing faculty members' digital pedagogical competencies is crucial (Yan et al., 2023).

In light of these developments, the aim of this study is to examine AI-supported personalized learning innovative teaching approaches, drawing on existing literature. Furthermore, the pedagogical opportunities and structural challenges presented by these technologies will be discussed, and recommendations for the future will be developed. applications in university science education and analyze how these applications integrate with

Theoretical Framework

In the process of individualizing and digitizing science education, artificial intelligence-supported learning systems have played a significant role in making learning processes more effective and student-centered. In this context, personalized learning and adaptive learning systems aim to optimize learning experiences by taking individual differences into account in education (Vorobyeva et al., 2025).

Personalized learning refers to instructional strategies tailored to students' individual needs, learning pace, and interests. AI technologies have increased the applicability of these strategies, analyzing student performance data and tailoring learning materials to individual needs (Vorobyeva et al., 2025). In this process, adaptive learning systems have dynamically shaped learning paths by taking into account students' knowledge levels and learning styles (Sezgin & Yüzer, 2022).

In the context of science education, AI-powered personalized learning approaches have increased students' conceptual understanding and improved problem-solving skills. These systems monitor students' learning progress, provide instant feedback, and adapt learning materials to student needs (Vorobyeva et al., 2025). Furthermore, these approaches have increased students' learning motivation and encouraged their active participation in the learning process (Vorobyeva et al., 2025).

The effectiveness of AI-enhanced learning systems has been closely linked to faculty members' digital pedagogical competencies. To effectively utilize these technologies, faculty members have developed their digital pedagogical skills and incorporated learning analytics into their pedagogical decision-making processes (Li et al., 2025; Rakisheva and Witt, 2023). This has enabled teaching processes to become more data-driven and student-centered.

In conclusion, AI-powered personalized learning and adaptive learning systems have individualized learning processes and transformed instructional strategies in science education. These systems have improved learning outcomes by providing learning experiences tailored to students' individual needs. Moreover, faculty members' development of digital pedagogical competencies has increased the effectiveness of these technologies

Deficiencies, Gaps, and Contradictions in the Literature

Although AI-supported personalized learning and innovative teaching approaches offer great potential in the field of science education, there are some significant shortcomings, gaps, and contradictions in the existing literature (Fu et al., 2024). These contradictions can be listed as follows.

First, empirical studies on the long-term effects of AI-powered personalized learning systems appear to be limited (Huang et al., 2024). Existing research generally emphasizes short-term success and increases in student motivation. However, more evidence is needed regarding the lasting effects of these systems on students' deep understanding, critical thinking, and problem-solving skills (Jose et al., 2025). In science education, in particular, examining the long-term effects on complex learning outcomes, such as the elimination of conceptual misconceptions and the development of science process skills, is believed to fill a significant gap in the literature.

Secondly, there is a lack of research on the scalability of AI-enhanced educational applications and their applicability across diverse socioeconomic and cultural contexts (Mustafa et

al., 2024). Many developed models and platforms have been tested on specific pilots or limited samples. The structural and pedagogical challenges faced for the widespread adoption and successful integration of these technologies across diverse university environments require further investigation (Bond et al., 2024). In particular, issues such as technological infrastructure deficiencies, data privacy and security concerns, and potential biases in AI algorithms are controversial areas in the literature that deserve further discussion (Dignum, 2019).

Third, there is a gap in the literature regarding the development of digital pedagogical competencies necessary for faculty to effectively use AI-enabled tools (Fu et al., 2024). While existing studies examine faculty members' attitudes and awareness of these technologies, they provide less in-depth qualitative and quantitative data on how they integrate these tools into their course designs, teaching processes, and assessment approaches (Holmes et al., 2022). A significant research gap in this area is the extent to which and how faculty members utilize learning analytics provided by AI-enabled systems to make pedagogical decisions (Ifenthaler and Yau, 2020; Shneiderman, 2020). Furthermore, further discussion is needed in the literature regarding how AI is transforming the role of faculty and the ethical responsibilities this transformation brings (Dignum, 2021).

Fourth, the paucity of interdisciplinary approaches in AI-enhanced science education is noteworthy (Roll & Wylie, 2016). Studies promoting collaboration among AI experts, educational scientists, and field experts (science educators) are limited. This can lead to discrepancies regarding the pedagogical soundness of developed AI applications and their responsiveness to the unique needs of science education (Zafari et al., 2022). For example, more collaborative research and modeling is needed on topics such as how AI algorithms are designed to align with the nature of science concepts or how effective they are in developing students' scientific inquiry skills (Chen et al., 2020).

Finally, the complex relationships between students' autonomy, self-regulated learning skills, and motivation in AI-enhanced learning environments have not been adequately examined (Chen et al., 2020). While AI systems offer personalized pathways for students, there are differing opinions on how this impacts students' ability to manage their own learning and take responsibility. While some studies suggest that AI increases students' independence (Ng et al., 2023), others point to the risk of dependency (Zawacki-Richter et al., 2019). To resolve this discrepancy, more research is needed on how AI-enhanced systems can support students' self-regulated learning skills (Dignum, 2023).

Method

Research model

This study is a systematic literature review examining AI-enhanced personalized learning applications in university science education and their integration with innovative teaching approaches. The research methodological framework is structured as a review study, a qualitative research design that aims to synthesize existing knowledge on a specific topic. This approach provides a comprehensive perspective to identify current trends, research gaps, and future research directions in the field.

The study employed a systematic review design. Systematic reviews entail a rigorous and comprehensive analysis of existing research on a clearly defined topic or clinical question. This process involves applying predetermined inclusion and exclusion criteria, systematically organizing the selected studies, synthesizing their outcomes, and presenting the aggregated evidence (Burns & Grove, 2007; Pollock & Berge, 2018). Unlike traditional reviews, systematic reviews demand careful planning at every stage—from the initial protocol development to the final reporting—so that the entire procedure remains transparent, structured, and replicable (Cuijpers et al., 2022). Furthermore, methodological standards require that at least two independent researchers collaborate throughout the entire review process to enhance reliability and minimize bias (Yucesoy-Ozkan et al., 2024). Additionally, systematic reviews aim to increase the replicability of research and the reliability of findings. Therefore, the research process followed the steps of the PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) protocol (Moher et al., 2009).

Data collection tool

The data collection process for the research consisted of scanning and selecting relevant literature. The review covered national and international academic studies published between 2020 and 2025. Academic databases such as Web of Science, Scopus, and Google Scholar, which contain leading and peer-reviewed publications in the field, were used as data sources.

During the literature review, the following keywords and combinations of these words were used:

- * “artificial intelligence in science education”
- * “personalized learning with AI”
- * “adaptive learning in higher education”
- * “learning analytics”
- * “AI-based pedagogy”

* “artificial intelligence in science education”

* “personalized learning”

Selection of Studies Reviewed

The studies retrieved from the relevant databases through keyword searches were initially downloaded and systematically archived by the research team. Subsequently, a two-phase screening procedure was employed in line with the predetermined inclusion and exclusion criteria. During the first phase, the titles and abstracts of all identified studies were examined, and any studies that failed to satisfy the criteria were excluded from further analysis. In the second phase, the full texts of the remaining studies were reassessed to ensure they met the eligibility requirements. The specific inclusion and exclusion criteria applied throughout this process are detailed in Tables 1 and 2.

Table 1. Inclusion Criteria for Study Selection

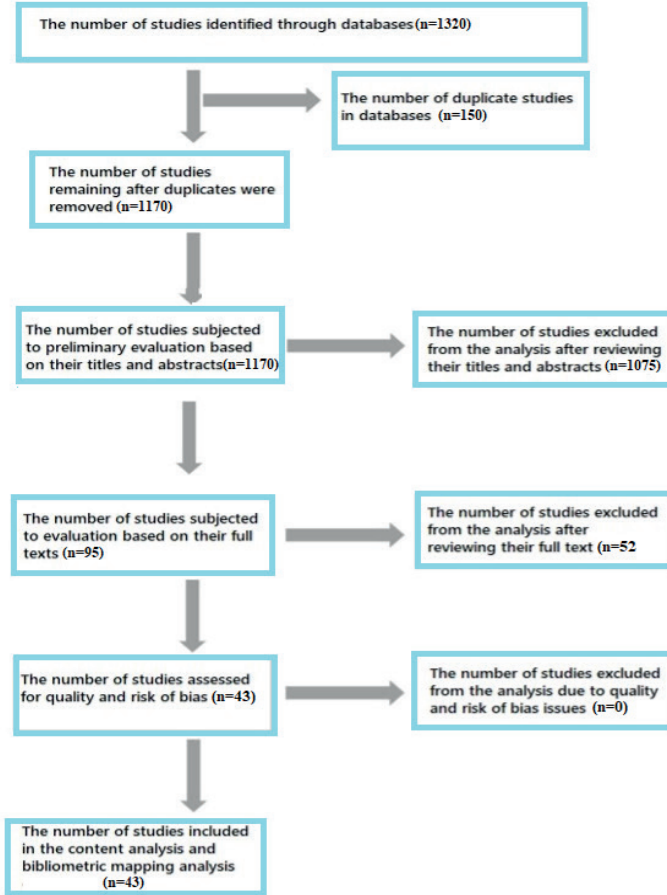
Research articles on science education indexed in the relevant databases were included in the review.
Only studies conducted with university students were included in the research sample.
If a study was indexed in multiple databases, only one version of the study (from a single database) was included.
Only studies published between 2020 and 2025 (the last five years) were included in the review.

Table 2. Exclusion Criteria for Study Selection

Publications that were not research articles—such as book chapters, book reviews, or letters to the editor—were excluded.
Studies conducted with students in pre-university educational levels were not included in the review.
Studies containing major methodological flaws were excluded from the analysis
Studies for which the full text could not be accessed due to accessibility issues were excluded.
Studies published in languages other than Turkish and English were not included in the review.

Following this criteria-based screening process, 43 scientific studies were included in the analysis. The selection process is detailed in the PRISMA flowchart in Figure 1.

Figure 1. PRISMA Flow Diagram of the Systematic Identification, Screening, Eligibility, and Inclusion of Studies



This flowchart increases the methodological transparency of the research and allows the reader to follow step by step how the researcher followed a selection process (Moher et al., 2009).

Assessment Quality and Risk of Bias

After completing the two-phase screening procedure guided by the inclusion and exclusion criteria, the remaining studies were critically assessed for potential sources of bias, methodological rigor, and overall quality (Gersten et al., 2005; Gough et al., 2017). For this purpose, the Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT) developed by Hong et al. (2018) was employed. This tool was selected because it allows for the systematic appraisal of qualitative, quantitative, and mixed-method studies within a single, coherent framework, thereby ensuring methodological consistency across diverse research designs. For each of the studies included

in the review ($n = 43$), researchers examined responses to two general screening items along with five additional criteria specific to the study design. The appraisal revealed that none of the evaluated studies exhibited notable quality concerns or bias risks; therefore, no studies were excluded at this stage of the analysis.

Data Coding

The analysis of the 43 selected studies was conducted using thematic content analysis, a qualitative data analysis method (Braun & Clarke, 2006). Thematic content analysis involves examining data in depth, creating meaningful codes, combining these codes into specific categories, and finally deriving main themes from these categories (Guest et al., 2012). This process aims to uncover patterns and relationships in the literature that will answer the research questions.

The analysis process included the following steps:

1. Coding of Data: Each study was carefully read and important statements, concepts and findings related to the research questions were coded.
2. Creating Categories: Similar codes were combined to create broader categories. For example, codes such as “smart tutoring systems,” “adaptive content,” and “automatic feedback” were grouped under the category “AI-supported learning technologies.”
3. Determination of Themes: By examining the relationships between the categories created, four main themes reflecting the main findings of the research were identified: (1) Personalized learning applications, (2) Adaptive content delivery and automatic feedback systems, (3) Effects on student success and motivation, (4) Digital pedagogical competencies of teachers.

Ensuring Inter-Coder Reliability

All stages of the study—from the screening procedures to the coding of descriptive data for the studies included in the review—were carried out concurrently by the research team. At each step, coding decisions were systematically documented, and inter-coder reliability was assessed to ensure consistency among researchers. Inter-coder agreement was calculated using Merriam’s (2015) formula: $\text{reliability} = \text{agreement} / (\text{agreement} + \text{disagreement}) \times 100$. The resulting reliability coefficients were 93% for the screening phase, 98% for the application of inclusion and exclusion criteria, 86% for quality appraisal, and 99% for data coding, indicating a high level of consistency across all stages of the research process.

Ethics Approval

This research does not require ethics committee approval. Artificial intelligence applications were utilized in the study. We undertake that no violations of academic ethical rules were made in the preparation of this study.

Findings

As a result of the thematic content analysis, the findings from the reviewed studies were grouped under four main themes. These themes cover various aspects of AI-supported personalized learning applications in the context of science education. The tables below present the studies under each theme in chronological order.

Table 2. Studies Under the Theme of Personalized Learning Applications

Year	Authors	Title	Journal/Publication	Focus Area
2020	Ertümit, AK, & Çetin, İ.	Design and Implementation of an Adaptive Intelligent Tutoring System for Physics Education	Journal of Computer Assisted Learning	Intelligent teaching system for physics education
2020	Koć-Januchta, MM, Schönborn, KJ, Tibell, LAE, Chaudhri, VK, & Heller, HC	Engaging with biology by asking questions: Investigating students' interaction and learning with an artificial intelligence-enriched textbook	Journal of Educational Computing Research	AI-supported textbook in biology education
2020	Yannier, N., Hudson, S. E., & Koedinger, K. R.	Active learning is about more than hands-on: A mixed-reality AI system to support STEM education	International Journal of Artificial Intelligence in Education	Mixed reality AI system for STEM education
2021	Maestrales, S., Zhai, X., Touitou, I. et al.	Using Machine Learning to Score Multi-Dimensional Assessments of Chemistry and Physics	J Sci Educ Technol	Machine learning in chemistry and physics assessments
2021	Ferrarelli, P., & Iocchi, L.	Learning Newtonian physics through programming robot experiments	Technology, Knowledge and Learning	Learning physics through robot experiments
2021	Aydin, F., & Yurdugul, H.	Examining the Trend in Postgraduate Theses on Intelligent Tutoring Systems: The Case of Turkey	Educational Technology Theory and Practice	Smart teaching systems research in Türkiye
2022	Graesser, A.C., Hu, X., & Sottolare, R.A.	Intelligent Tutoring Systems: A Systematic Review of Applications in Science Education	International Journal of Artificial Intelligence in Education	Intelligent teaching systems in science education
2022	Akyüz, H.İ., & Erdemir, M.	Preservice Science Teachers' Views of a Web-Based Intelligent Tutoring System	International Journal of Technology in Education	Opinions of prospective teachers about web-based intelligent tutoring system
2022	Murtaza, M., Ahmed, Y., Shamsi, J. A., Sherwani, F., & Usman, M.	AI-Based Personalized E-Learning Systems: Issues, Challenges, and Solutions	IEEE Access	AI-based personalized e-learning systems
2023	Hettiarachchilagea, K., & Haldolaarachchige, N.	Effective model with personalized online teaching and learning science in the era of ChatGPT	arXiv preprint	Personalized science instruction in the ChatGPT era
2025	Kanthimathi, S., Nanda, P., Venkatraman, S., Renganayagan, V., & Eswaran, S.	Transforming Education through AI-Powered Personalized Assessment Models	Adopting Artificial Intelligence Tools in Higher Education	AI-powered personalized assessment models

Table 2 presents chronologically the studies focusing on AI-supported personalized learning applications between 2020 and 2025. This table provides important data for understanding how personalized learning has evolved in the context of science education and in which areas it is concentrated. It is observed that intensive studies have been conducted on personalized learning applications in science education since 2020. Unlike other themes, personalized learning applications appear to have received more attention in 2020, 2021, and 2022. Studies conducted in 2020 (Erumit & Çetin, 2020; Koc-Januchta et al., 2020; Yannier et al., 2020) reveal that personalized learning applications vary both by discipline (physics, biology) and by technology (smart tutoring systems, AI-supported textbooks, mixed reality). Studies published in 2021 and 2022 (Akyüz & Erdemir, 2022; Aydın & Yurdugül, 2021; Ferrarelli & Iocchi, 2021; Graesser et al., 2022; Maestrales et al., 2021; Murtaza et al., 2022) indicate that the scope of personalized learning applications has expanded, focusing on more specific areas and adopting solution-oriented approaches. Studies conducted in 2023 and 2025 indicate that newer technologies have been integrated into personalized learning applications and that the evaluation of personalized learning applications has improved (Hettiarachchilagea & Haldolaarachchige, 2023; Kanthimathi et al., 2025).

Table 3. Studies Under the Theme of Adaptive Content and Automatic Feedback Systems

Year	Authors	Title	Journal/Publication	Focus Area
2020	Sezgin, S., & Yüzer, TV	Analyzing adaptive gamification design principles for online courses	Behavior & Information Technology	Adaptive gamification for online courses
2020	Wang, S., Christensen, C., Cui, W., Tong, R., Yarnall, L., Shear, L., & Feng, M.	When Adaptive Learning is Effective Learning: Comparison of an Adaptive Learning System to Teacher-Led Instruction	Interactive Learning Environments	The effectiveness of adaptive learning systems
2021	Deveci Topal, A., Dilek Eren, C., & Kolburan Geçer, A.	Chatbot application in a 5th grade science course	Educ Inf Technol	Chatbot application in 5th grade science class
2022	Cooper, G.	Examining Science Education in ChatGPT: An Exploratory Study of Generative Artificial Intelligence	Journal of Science Education and Technology	Science education review on ChatGPT
2023	Bitzenbauer, P.	ChatGPT in physics education: A pilot study on easy-to-implement activities	Contemporary Educational Technology	ChatGPT applications in physics education
2023	Elkhodr, M., Gide, E., Wu, R., & Darwish, O.	ICT students' perceptions towards ChatGPT: An experimental reflective lab analysis	STEM Education	ICT students' perceptions of ChatGPT
2023	Chuang, CH, Lo, JH, & Wu, YK	Integrating chatbot and augmented reality technology into biology learning during COVID-19	Electronics	Chatbot and AR in biology learning during COVID-19
2024	Hotar, N., Baran, B., Tokuç, A., Güzel, EB, Akdoğan, FS, Karagöz, E., & Bozdağ, Ö.	Designing Adaptive Learning Space by Integrating Technology to a Sustainable Classroom	Adaptive Learning Technologies for Higher Education	Adaptive learning space design in sustainable classrooms
2024	Steinert, S., Krupp, L., Avila, K. E., Janssen, AS, Ruf, V., Dzsotjan, D., & Wehn, N.	Lessons Learned from Designing an Open-Source Automated Feedback System for STEM Education	arXiv preprint	Open source automated feedback system for STEM education
2024	Mnguni, L., Nuangchalerm, P., El Islami, RAZ, Sibanda, D., Sari, I. J., & Ramulumo, M.	The behavioral intentions for integrating artificial intelligence in science teaching among pre-service science teachers in South Africa and Thailand	Computers and Education: Artificial Intelligence	AI integration intentions of prospective teachers in South Africa and Thailand
2025	Trajkovski, G., & Hayes, H.	Innovative Question Types and Formats	AI-Assisted Assessment in Education	Innovative question types in AI-supported education

Table 3 chronologically presents studies focusing on AI-supported adaptive content and automated feedback systems between 2020 and 2025. This table provides an important perspective for understanding how these systems have developed in the context of science education and which subfields they are focused on. It can be said that 2020 represents the beginning of research in the field of adaptive content and automated feedback systems (Sezgin & Yüzer, 2020; Wang et al., 2020). Studies conducted in 2021 and 2022 focused on the use of chatbots and their impact on science education (Cooper, 2022; Deveci Topal et al., 2021). 2023 saw a significant increase and diversity in the field of adaptive content and automated feedback systems. Studies published in this year (Bitzenbauer, 2023; Chuang et al., 2023; Elkhodr et al., 2023) include different technological approaches and global perspectives on chatbots. Studies conducted in 2024 (Hotar et al., 2024; Mnguni et al., 2024; Steinert et al., 2024) appear to be focused on adaptive learning space designs and classroom applications. A study conducted in 2025 (Trajkovski and Hayes, 2025) appears to be focused on investigating the contribution of artificial intelligence applications to measurement and evaluation.

Table 4. Studies under the Theme of Effects on Student Achievement and Motivation

Year	Authors	Title	Journal/ Publication	Focus Area
2023	Lee, J., An, T., Chu, H.E., Hong, H.G., & Martin, S.N.	Improving Science Conceptual Understanding and Attitudes in Elementary Science Classes through the Development and Application of a Rule-Based AI Chatbot	Asia-Pacific Science Education	Conceptual understanding with AI chatbot in primary school science classes
2023	Nja, CO, Idiege, KJ, Uwe, UE et al.	Adoption of artificial intelligence in science teaching: From the advantage point of the African science teachers	Smart Learning Environments	Integration of AI applications through the eyes of African science teachers
2024	Henze, J., Bresges, A., & Becker-Genschow, S.	AI-Supported Data Analysis Boosts Student Motivation and Reduces Stress in Physics Education	arXiv preprint	AI-assisted data analysis and student motivation in physics education
2024	Adli, M., Suriani, AB, Ibrahim, MM, Azzam, AB, Kusuma, HH, Dwandaru, WSB, & Dhanil, M.	Comprehensive Review on Technology-Based Learning Using Artificial Intelligence for Science Subjects and Its Implications in Teaching and Learning	EDUCATUM Journal of Science, Mathematics and Technology	AI-based technology-supported learning in science subjects
2024	Feng, C.	Analyzing Student Online Learning Behaviors and Academic Performance in Science Education Using Machine Learning Techniques	Applied and Computational Engineering	Analysis of student online learning behaviors in science education
2025	Lademann, J., Henze, J., & Becker-Genschow, S.	Augmenting learning environments using AI custom chatbots: Effects on learning performance, cognitive load, and affective variables	Physical Review Physics Education Research	Strengthening learning environments with AI chatbots
2025	Nurhikmah, H., Lu'mu, L.M., & Ridwan, M.	The Influence of Multimedia Learning and Students' Learning Motivation toward Biology Learning Outcomes	Brilliant: Konseptual from Jurnal Riset	The effect of multimedia learning on biology learning outcomes
2025	Choi, YS	Earth science simulations with generative artificial intelligence (GenAI)	Journal of University Teaching and Learning Practice	Earth science simulations with generative AI
2025	Li, M., & Wu, X.	Exploration of the Path of Artificial Intelligence Enabling Science Education	Open Access Library Journal	Ways AI can strengthen science education
2025	Bawaneh, AK, Al-Salman, SM, Salem, TMA, & Altarawneh, AF	AI Shaping the Future of Education: Science and Math Teachers' Satisfaction Level and Motivating Factors towards Integrating Artificial Intelligence in Teaching and Learning	International Journal of Information and Educational Technology	Satisfaction levels of science and mathematics teachers towards AI integration

Table 4 presents chronologically the studies examining the effects of AI-supported personalized learning systems on student achievement and motivation between 2023 and 2025. This table provides an important resource for understanding the positive effects of AI technologies on student learning outcomes and attitudes. Lee et al. (2023) and Nja et al. (2023) studied the effects of AI applications on students' conceptual development and attitudes. Studies conducted in 2024 (Adli et al., 2024; Feng 2024; Henze et al., 2024) examined the effects of AI-supported studies on learning, academic performance, and student motivation. Other studies conducted in 2025 focused on the application of more advanced technologies to science education, examining the effects of simulations and chatbots on student achievement, motivation, and satisfaction levels. The intensity of studies conducted in 2025, in particular, indicates that interest in and research in this field will continue to increase. In the future, AI has great potential to increase students' academic achievement and motivation to learn by further personalizing and enriching their learning experiences.

Table 5. Studies under the Theme of Teachers' Digital Pedagogical Competencies

Year	Authors	Title	Journal/Publication	Focus Area
2022	Ayanwale, MA, Sanusi, IT, Adelana, OP, Aruleba, KD, & Oyelere, SS	Teachers' readiness and intention to teach artificial intelligence in schools How Might We Raise Interest in Robotics, Coding,	Computers and Education: Artificial Intelligence	Teachers' preparation and intentions to teach AI
2022	Henze J, Schatz C, Malik S & Bresges A	Artificial Intelligence, STEAM and Sustainable Development in University and On-the-Job Teacher Training? A comprehensive AI policy education framework for university teaching and learning	Front. Educ.	Increasing interest in robotics, coding, and AI in teacher education
2023	Chan, CKY	Assessing teachers' digital competence in primary and secondary education: Applying a new instrument to integrate pedagogical and professional elements for digital education	Int J Educ Technol High Educ	Comprehensive AI policy education framework for university teaching
2023	Tzafilkou, K., Perifanou, M., & Economides, A.A.	The Impact of AI-Driven Educational Transformation in Sri Lanka's Higher Education	Education and Information Technologies	Assessing teachers' digital competencies in primary and secondary education
2024	Aflal, S.M., Shamugarajah, S., Thiruthanigesan, K., Balasubramaniam, B., Samarakoon, U., & Ragel, R.G.	Pre-service teachers' technology acceptance of artificial intelligence (AI) applications in education An Exploratory Study of Elementary School Teachers' AI Competencies: Based on Teachers' Experiences and Perceptions Unlocking teacher professional performance: exploring teaching creativity in transmitting digital literacy, grit, and instructional quality	2024 6th International Conference on Advances in Computing (ICAC)	AI-powered education transformation in Sri Lankan higher education
2024	JMP, Sumalinog, GG, Mananay, JA, Goles, CE, & Fernandez, CB	Developing Teacher Digital Competence through Mobile and Interactive Technologies: A Systematic Review Using the TPACK Framework The Relationship Between Teachers' Digital Literacy Levels and Research Literacy Skills	STEM Education	Prospective teachers' acceptance of AI applications in education
2024	Han, S., & Lim, J.	Exploring the relationship between teachers' competees in AI-TPACK and digital proficiency	Educational Technology International	AI competencies of primary school teachers
2024	Damanik, J., & Widodo, W.		Education Sciences	Teacher professional performance and digital literacy
2025	Azimkhan, S., Abildinova, G., Khamzina, A., & Karymsakova, A., & Karaca, C.		International Journal of Engineering Pedagogy	Developing teacher digital competencies with the TPACK framework
2025	Coşgun-Demirdağ, M., & Taşgin, A.		Journal of Theoretical Educational Science	The relationship between teachers' digital literacy levels and research literacy skills
2025	Hava, K., & Babayigit, Ö.		Education and information technologies	Teachers' AI-TPACK competencies and the relationship between digital competence

Table 5 presents chronologically the studies focusing on teachers' digital pedagogical competencies in AI-enhanced education between 2022 and 2025. This table demonstrates how the knowledge, skills, and attitudes that teachers and instructors must possess for the effective use of AI technologies in education are addressed. Ayanwale et al. (2022) investigated teachers' preparation and intentions for teaching AI in schools. This study emphasizes the importance of teachers' attitudes and preparation levels toward technology for successful AI integration. Henze et al. (2022) examined how to increase interest in robotics, coding, AI, STEAM, and sustainable development in university and teacher education. These studies play a significant role in increasing teachers' awareness and interest in AI and related technologies. In 2023, it was observed that studies focused on the development of policy and evaluation frameworks in the field of digital pedagogical competencies of teachers (Chan, 2023; Tzafilkou et al., 2023). The year 2024 attracted attention with studies examining the global effects and competency development in the field of digital pedagogical competencies of teachers. The year 2025 focused on more specific competency models in the field of digital pedagogical competencies of faculty members. Azimkhan et al. (2025) examined the development of teacher digital competencies through mobile and interactive technologies using the TPACK framework. Coşgun-Demirdağ and Taşgin (2025) investigated the relationship between teachers' digital literacy levels and research literacy skills. Hava and Babayığıt (2025) studied the relationships between teachers' artificial intelligence-supported TPACK competencies and digital competencies. In the future, it can be expected that research in this area will deepen even further and develop models and training programs that will enable teachers to become more competent in AI-supported educational environments.

Discussion

The findings of this systematic review demonstrate that artificial intelligence (AI)-supported personalized learning applications in university-level science education offer significant potential for enhancing student engagement, conceptual understanding, and instructional adaptability. These findings are consistent with existing literature emphasizing AI's role in creating learner-centered environments and enabling real-time responsiveness to individual learning needs (Sezgin & Yüzer, 2022; Vorobyeva et al., 2025).

One of the most salient outcomes observed in the studies reviewed is the effectiveness of AI-based systems—such as intelligent tutoring systems and adaptive content platforms—in individualizing learning trajectories. These tools allow for the detection of misconceptions, deliver targeted interventions, and dynamically adjust instructional content based on learners' performance. This confirms prior studies suggesting that AI can facilitate deeper conceptual understanding in disciplines such as physics, biology, and chemistry (Graesser et al., 2022; Koć-Januchta et al., 2020; Yannier et al., 2020).

Moreover, the integration of AI tools has been associated with improved student motivation and increased participation in science learning contexts. Real-time feedback systems and analytics dashboards have been shown to empower students to monitor their progress and foster self-regulated learning behaviors (Bitzenbauer, 2023; Chuang et al., 2023). These findings are in alignment with theoretical models that support autonomy and engagement in learning through adaptive systems (Ng et al., 2023).

However, while AI-supported approaches show considerable promise, several systemic challenges must be addressed to ensure their effectiveness and sustainability. As highlighted in the findings, the success of these systems depends heavily on the digital pedagogical competencies of faculty members. Without adequate education and digital literacy, even the most sophisticated AI applications may fail to deliver pedagogical value (Rakisheva & Witt, 2023; Yan et al., 2023). This aligns with Dignum (2021), who stresses the ethical and instructional implications of integrating AI into formal education settings.

Additionally, the reviewed literature reveals contradictions regarding the long-term effectiveness of AI in improving science learning outcomes. While short-term gains in motivation and understanding are frequently reported, few studies examine the durability of these improvements over time (Jose et al., 2025). Furthermore, the scalability of AI-based learning tools across different socioeconomic and cultural contexts remains a significant research gap, suggesting a need for broader, more inclusive empirical investigations (Bond et al., 2024; Mustafa et al., 2024).

The lack of interdisciplinary collaboration between AI developers and science educators also emerged as a critical limitation. Few studies demonstrated co-designed or pedagogically validated AI tools, which raises concerns about their relevance and alignment with science learning goals (Roll and Wylie, 2016; Zafari et al., 2022). Finally, the ambivalent effects of AI on student autonomy deserve attention. While some systems enhance learner independence, others may foster passive learning habits or over-reliance on automated systems (Dignum, 2023; Zawacki-Richter et al., 2019)

Conclusion

In conclusion, AI-supported personalized learning applications offer valuable opportunities for transforming science education in universities. Through intelligent tutoring, adaptive feedback, and learning analytics, these systems can address individual learning differences, enhance engagement, and support conceptual mastery. The review affirms that, when effectively implemented, AI technologies can make learning more student-centered, data-informed, and responsive.

Nevertheless, to fully harness this potential, higher education institutions must invest in developing faculty members' digital pedagogical skills and infrastructure. Furthermore, long-term empirical studies and interdisciplinary research are needed to evaluate the sustainability, ethics, and equity of these innovations. Addressing these gaps will ensure that AI becomes not just a technological add-on, but an integral and pedagogically sound component of 21st-century science education.

Steps Toward a Solution

For AI-powered personalized learning to be effectively integrated into science education, long-term, multi-contextual, and empirical research is needed. Existing studies focus primarily on short-term outcomes, creating a significant gap in areas such as learning retention, conceptual development, and scientific thinking skills. Furthermore, the adaptability of these applications to different socioeconomic and cultural contexts has been limitedly addressed. Therefore, more comprehensive research focusing on issues such as scalability, data security, algorithmic biases, and infrastructure inadequacies is needed.

Moreover, developing faculty's digital pedagogical competencies is critical to the success of this process. To effectively use AI-based tools, faculty members must possess skills not only technical knowledge but also the interpret learning analytics, consider ethical responsibilities, and support student autonomy. In this context, AI applications should guide students while also supporting their ability to direct and manage their own learning, thus providing a more balanced and effective learning environment.

References

- *Adli, M., Suriani, A. B., Ibrahim, M. M., Azzam, A. B., Fatiatun, Kusuma, H. H., Dwandaru, W. S. B., & Muhammad Dhanil. (2024). Comprehensive review on technology-based learning using artificial intelligence for science subjects and its implications in teaching and learning. *EDUCATUM Journal of Science, Mathematics and Technology*, 11(2), 100–113. <https://doi.org/10.37134/ejsmt.vol11.2.11.2024>.
- *Aflal, S.M., Shamugarajah, S., Thiruthanigesan, K., Balasubramaniam, B., Samarakoon, U., & Ragel, R.G. (2024). *The impact of AI-driven educational transformation in Sri Lanka's higher education*. 2024 6th International Conference on Advances in Computing (ICAC).
- *Akyüz, H.İ., & Erdemir, M. (2022). Preservice science teachers' views of a web-based intelligent tutoring system. *International Journal Of Technology In Education*, 5 (1), 67-87.
- *Alejandro, I.M.V., Sanchez, J.M.P., Sumalinog, G.G., Mananay, J.A., Goles, C.E., & Fernandez, C.B. (2024). Pre-service teachers' technology acceptance of artificial intelligence (AI) applications in education. *STEM Education*. 4(4): 445-465. doi:10.3934/steme.2024024.
- *Aydın, F., & Yurdugül, H. (2021). Examining the trend in postgraduate theses on intelligent tutoring systems: the case of Turkey. *Educational Technology Theory and Practice*, 11(2), 421-444. DOI: 10.17943/etku.892680
- *Ayanwale, M. A., Sanusi, I. T., Adelana, O. P., Aruleba, K. D., & Oyelere, S. S. (2022). Teachers' readiness and intention to teach artificial intelligence in schools. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100099.
- *Azimkhan, S., Abildinova, G., Khamzina, A., Karymsakova, A., & Karaca, C. (2025). Developing teacher digital competence through mobile and interactive technologies: a systematic review using the TPACK framework. *International Journal of Engineering Pedagogy*. 15(3).
- *Bawaneh, A. K., Al-Salman, S. M., Ali Salem, T. M., & Altarawneh, A. F. (2025). AI shaping the future of education: Science and math teachers' satisfaction level and motivating factors towards integrating artificial intelligence in teaching and learning. *Int. J. Inf. Educ. Technol*, 15, 496-509.
- *Bitzenbauer, P. (2023). ChatGPT in physics education: A pilot study on easy-to-implement activities. *Contemporary Educational Technology*, 15(3), ep430. <https://doi.org/10.30935/cedtech/13176>
- Bond, M., Khosravi, H., De Laat, M., Bergdahl, N., Negrea, V., Oxley, E., ... & Siemens, G. (2024). A meta systematic review of artificial intelligence in higher education: A call for increased ethics, collaboration, and rigour. *International journal of educational technology in higher education*, 21 (1), 4.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Burns, N., & Grove, S. K. (2007). *Understanding nursing research: Building an evidence based practice* (4th ed.). Saunders Elsevier.
- *Chan, C. K. Y. (2023). A comprehensive AI policy education framework for university teaching and learning. *International Journal Of Educational Technology In Higher Education*, 20(1), 38.
- Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. *IEEE access*, 8, 75264-75278.
- *Choi, Y. S. (2025). Earth science simulations with generative artificial intelligence (GenAI). *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 22(1), 1-24.
- *Chuang, CH, Lo, J. H., & Wu, Y. K. (2023). Integrating chatbot and augmented reality technology into biology learning during COVID-19. *Electronics*, 12(1), 222.
- *Cooper, G. (2022). Examining Science Education in ChatGPT: An exploratory study of generative artificial intelligence. *Journal of Science Education and Technology*, 32, 444–452. <https://doi.org/10.1007/s10956-023-10039-y>
- *Coşgun-Demirdağ, M., & Taşgin, A. (2025). The relationship between teachers' digital literacy levels and research literacy skills. *Journal of Theoretical Educational Science*. 18(1).
- Cuijpers, P., Miguel, C., Papola, D., Harrer, M., & Karyotaki, E. (2022). From living systematic reviews to meta-analytical research domains. *BMJ Ment Health*, 25(4), 145–147. <https://doi.org/10.1136/ebmental-2022-300509>

- *Damanik, J., & Widodo, W. (2024). Unlocking teacher professional performance: exploring teaching creativity in transmitting digital literacy, grit, and instructional quality. *Education Sciences*, 14(4), 384.
- *Deveci Topal, A., Dilek Eren, C., & Kolburan Geçer, A. (2021). Chatbot application in a 5th grade science course. *Educ Inf Technol (Dordr)*, 26(5), 6241–6265.
- Dignum, V. (2019). *Responsible artificial intelligence: how to develop and use AI in a responsible way* (Vol. 2156). Cham: Springer.
- Dignum, V. (2021). The role and challenges of education for responsible AI. *London Review of Education*, 19 (1), 1-11.
- Dignum, V. (2023). Responsible artificial intelligence: Recommendations and lessons learned. In *Responsible AI in Africa: Challenges and opportunities* (pp. 195-214). Cham: Springer International Publishing.
- *Elkhodr, M., Gide, E., Wu, R., & Darwish, O. (2023). ICT students' perceptions towards ChatGPT: An experimental reflective lab analysis. *STEM Education*, 3(2), 70–88.
- *Erümit, AK, & Çetin, İ. (2020). Design and implementation of an adaptive intelligent tutoring system for physics education. *Journal of Computer Assisted Learning*, 36(4), 456-471.
- *Feng, C. (2024). Analyzing student online learning behaviors and academic performance in science education using machine learning techniques. *Applied and Computational Engineering*. 112, 59-65.
- *Ferrarelli, P., & Iocchi, L. (2021). Learning Newtonian physics through programming robot experiments. *Technology, Knowledge and Learning*, 26(4), 789–824.
- Fu, Y., Weng, Z., & Wang, J. (2024). Examining AI use in educational contexts: A scoping meta-review and bibliometric analysis. *International journal of artificial intelligence in education*, 1-57.
- Gerstein, H. C., Pogue, J., Mann, J. F. E., Lonn, E., Dagenais, G. R., McQueen, M., ... & Hope Investigators. (2005). The relationship between dysglycaemia and cardiovascular and renal risk in diabetic and non-diabetic participants in the HOPE study: a prospective epidemiological analysis. *Diabetologia*, 48(9), 1749-1755.
- Gough, D., Oliver, S., & Thomas, J. (Eds.). (2017). *An introduction to systematic reviews(2nd ed.)*. SAGE.
- *Graesser, A.C., Hu, X., & Sottolare, R.A. (2022). Intelligent tutoring systems: a systematic review of applications in science education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 32(3), 411-435.
- Guest, G., MacQueen, K. M., & Namey, E. E. (2012). *Applied thematic analysis*. Sage Publications.
- *Han, S., & Lim, J. (2024). An exploratory study of elementary school teachers' AI competencies: based on teachers' experiences and perceptions. *Educational Technology International*. 25(2), 261-296.
- Hardaker, G., & Glenn, L. E. (2025). Artificial intelligence for personalized learning: A systematic literature review. *International Journal of Information and Learning Technology*, 42 (1), 1–14. <https://doi.org/10.1108/IJILT-07-2024-0160>.
- *Hava, K., & Babayigit, Ö. (2025). Exploring the relationship between teachers' competees in AI-TPACK and digital proficiency. *Education and information technologies*, 30(3), 3491-3508.
- *Henze J, Schatz C, Malik S & Bresges A (2022). How might we raise interest in robotics, coding, artificial intelligence, STEAM and sustainable development in university and on-the-job teacher training? *Frontier Education*, 7, 872637.
- *Henze, J., Bresges, A., & Becker-Genschow, S. (2024). AI-Supported data analysis boosts student motivation and reduces stress in physics education. arXiv preprint arXiv:2412.20951.
- *Hettiarachchilagea, K., & Haldolaarachchige, N. (2023). Effective model with personalized online teaching and learning science in the era of ChatGPT. arXiv preprint arXiv:2306.09545. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2306.09545>arXiv
- Hong, Q. N., Fábregues, S., Bartlett, G., Boardman, F., Cargo, M., Dagenais, P., & Pluye, P. (2018). The mixed methods appraisal tool (MMAT) version 2018 for information professionals and researchers. *Education for Information*, 34(4), 285–291. <https://doi.org/10.3233/efi-180221>
- Holmes, W., Porayska-Pomsta, K., Holstein, K., Sutherland, E., Baker, T., Shum, SB, ... & Koedinger, KR (2022). Ethics of AI in education: Towards a community-wide framework. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 32 (3), 504-526.
- *Hotar, N., Baran, B., Tokuç, A., Güzel, EB, Akdoğan, FS, Karagöz, E., & Bozdağ, Ö. (2024). Designing adaptive learning space by integrating technology to a sustainable classroom. In *Adaptive Learning Technologies for Higher Education* (pp. 126-163). IGI Global.

- Huang, Y., Wilson, J., & May, H. (2024). Exploring the long-term effects of the statewide implementation of an automated writing evaluation system on students' state test ELA performance. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 1-32.
- Ifenthaler, D., & Yau, J. Y. K. (2020). Utilizing learning analytics to support study success in higher education: a systematic review. *Educational Technology Research and Development*, 68 (4), 1961-1990.
- Jose, B., Cherian, J., Verghis, A. M., Varghise, S. M., S. M., & Joseph, S. (2025). The cognitive paradox of AI in education: between enhancement and erosion. *Frontiers in Psychology*, 16, 1550621.
- *Kanthimathi, S., Nanda, P., Venkatraman, S., Renganayagan, V., & Eswaran, S. (2025). Transforming education through AI-Powered personalized assessment models. In *Adopting Artificial Intelligence Tools in Higher Education* (pp. 136-154). CRC Press.
- *Koç-Januchta, MM, Schönborn, KJ, Tibell, LAE, Chaudhri, VK, & Heller, HC (2020). Engaging with biology by asking questions: Investigating students' interaction and learning with an artificial intelligence-enriched textbook. *Journal of Educational Computing Research*, 58(6), 1190-1224. <https://doi.org/10.1177/0735633120921581>
- Komalawardhana, N., & Panjaburee, P. (2024). Trends and development of technology-enhanced personalized learning in science education: a systematic review of publications from 2010 to 2022. *Journal of Computers in Education*, 11(3), 721-742.
- *Lademann, J., Henze, J., & Becker-Genschow, S. (2025). Augmenting learning environments using AI custom chatbots: Effects on learning performance, cognitive load, and affective variables. *Physical Review Physics Education Research*, 21(1), 010147.
- *Lee, J., An, T., Chu, H.E., Hong, H.G., & Martin, S.N. (2023). Improving science conceptual understanding and attitudes in elementary science classes through the development and application of a rule-based AI chatbot. *Asia-Pacific Science Education*. 9(2), 365-412.
- *Li, M., & Wu, X. (2025). Exploration of the path of artificial intelligence enabling science education. *Open Access Library Journal*. 12(4), 1-8.
- Li, Q., Jung, Y., & Wise, A. F. (2025). How instructors use learning analytics: the pivotal role of pedagogy. *Journal of Computing in Higher Education*, 1-29.
- *Maestrales, S., Zhai, X., Touitou, I. et al. (2021). Using machine learning to score multi-dimensional assessments of chemistry and physics. *J Sci Educ Technol* 30, 239-254. <https://doi.org/10.1007/s10956-020-09895-9>
- Merriam, S. B. (2015). Qualitative research: Designing, implementing, and publishing a study. In *Handbook of research on scholarly publishing and research methods* (pp. 125-140). IGI Global Scientific Publishing.
- *Mnguni, L., Nuangchalerm, P., El Islami, RAZ, Sibanda, D., Sari, I. J., & Ramulumo, M. (2024). The behavioral intentions for integrating artificial intelligence in science teaching among pre-service science teachers in South Africa and Thailand. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 7, 100334.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, DG, & PRISMA Group. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *Annals of Internal Medicine*, 151(4), 264-269.
- *Murtaza, M., Ahmed, Y., Shamsi, J. A., Sherwani, F., & Usman, M. (2022). AI-Based personalized E-Learning systems: issues, challenges, and solutions. *IEEE Access*, 10, 81323-81342. DOI: 10.1109/ACCESS.2022.3193938
- Mustafa, M. Y., Thili, A., Lampropoulos, G., Huang, R., Jandrić, P., Zhao, J., ... & Saqr, M. (2024). A systematic review of literature reviews on artificial intelligence in education (AIED): a roadmap to a future research agenda. *Smart Learning Environments*, 11(1), 59.
- Ng, DTK, Su, J., Leung, JKL, & Chu, SKW (2024). Artificial intelligence (AI) literacy education in secondary schools: a review. *Interactive Learning Environments*, 32(10), 6204-6224. <https://doi.org/10.1080/10494820.2023.2255228>
- *Nja, CO, Idiege, KJ, Uwe, UE, Meremikwu, AN, Ekon, EE, Erim, CM, & Cornelius-Ukpepi, BU (2023). Adoption of artificial intelligence in science teaching: From the advantage point of the African science teachers. *Smart Learning Environments*, 10(1), 42.
- *Nurhikmah, H., Lu'mu, L.M., & Ridwan, M. (2025). The influence of multimedia learning and students' learning motivation toward biology learning outcomes. *Brilliant: Conceptual from Journal Riset*. 10(1).

- Ozdemir, G., & Unal, I. (2025). The effect of using virtual laboratories in science education on students' academic achievement: A meta-analysis study. *International Journal of Education Science and Technology*, *11*(1), 66-86.
- Pollock, A., & Berge, E. (2018). How to do a systematic review. *International Journal of Stroke*, *13* (2), 138–156. <https://doi.org/10.1177/1747493017743796>
- Rakisheva, A., & Witt, A. (2023). Digital competence frameworks in teacher education-A literature review. *Issues and Trends in Learning Technologies*, *11*(1).
- Roll, I., & Wylie, R. (2016). Evolution and revolution in artificial intelligence in education. *International journal of artificial intelligence in education*, *26*(2), 582-599.
- Sajja, R., Sermet, Y., Cwiertyny, D., & Demir, I. (2023). Integrating AI and learning analytics for data-driven pedagogical decisions and personalized interventions in education. arXiv preprint arXiv:2312.09548.
- Salas-Pilco, S. Z., Xiao, K., & Hu, X. (2022). Artificial intelligence and learning analytics in teacher education: a systematic review. *Educational Sciences*, *12*(8), 569. <https://doi.org/10.3390/educsci12080569>.
- *Sezgin, S., and Yüzer, TV (2022). Analyzing adaptive gamification design principles for online courses. *Behavior & information technology*, *41*(3), 485-501.
- Shneiderman, B. (2020). Human-centered artificial intelligence: Reliable, safe & trustworthy. *International Journal of Human-Computer Interaction*, *36*(6), 495-504.
- *Steinert, S., Krupp, L., Avila, K. E., Janssen, AS, Ruf, V., Dzsotjan, D., & Wehn, N. (2024). Lessons learned from designing an open-source automated feedback system for STEM education. arXiv preprint arXiv:2401.10531. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2401.10531>
- *Trajkovski, G., & Hayes, H. (2025). Innovative Question Types and Formats. In *AI-Assisted Assessment in Education: Transforming Assessment and Measuring Learning* (pp. 115-158). Cham: Springer Nature Switzerland.
- *Tzafilkou, K., Perifanou, M., & Economides, A. A. (2023). Assessing teachers' digital competence in primary and secondary education: Applying a new instrument to integrate pedagogical and professional elements for digital education. *Education and Information Technologies*. *28*(12), 16017-16040.
- *Wang, S., Christensen, C., Cui, W., Tong, R., Yarnall, L., Shear, L., & Feng, M. (2020). When adaptive learning is effective learning: comparison of an adaptive learning system to teacher-led instruction. *Interactive Learning Environments*, *31* (2), 793-803. DOI: 10.1080/10494820.2020.1808794
- Vorobyeva, KI, Belous, S., Savchenko, NV, Smirnova, LM, Nikitina, SA, and Zhdanov, SP (2025). Personalized learning through AI: Pedagogical approaches and critical insights. *Contemporary Educational Technology*, *17*(2), ep574. <https://doi.org/10.30935/cedtech/16108>
- Yan, L., Martinez-Maldonado, R., & Gasevic, D. (2024). *Generative artificial intelligence in learning analytics: Contextualising opportunities and challenges through the learning analytics cycle*. In Proceedings of the 14th learning analytics and knowledge conference (pp. 101-111).
- *Yannier, N., Hudson, S. E., & Koedinger, K. R. (2020). Active learning is about more than hands-on: A mixed-reality AI system to support STEM education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, *30*, 74–96.
- Yucesoy-Ozkan, S., Mart, S., Sayar, K., Altun, D. E., Gulboy, E., Kaya, F., & Oncul, N. (2024). The scoping review of systematic instruction literature for individuals with disabilities: Trends in Türkiye from 1983 to 2022. *European Journal of Special Needs Education*, *40*(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/08856257.2024.2307282>
- Zafari, M., Bazargani, J. S., Sadeghi-Niaraki, A., & Choi, S. M. (2022). Artificial intelligence applications in K-12 education: A systematic literature review. *Ieee Access*, *10*, 61905-61921.
- Zawacki-Richter, O., Marín, VI, Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education—where are the educators?. *International journal of educational technology in higher education*, *16*(1), 1-27.

Üniversitelerde Kişiselleştirilmiş Öğrenme ve İnovatif Öğretim Yaklaşımları: Yapay Zekâ Destekli Fen Eğitimi

Genişletilmiş Özet

Giriş

Dijitalleşmenin hızlandığı 21. yüzyılda yükseköğretim kurumlarının öğrenme-öğretme süreçleri de köklü bir dönüşüm geçiriyor. Bu dönüşümün merkezinde yer alan yapay zekâ uygulamaları; öğrencinin öğrenme hızına, önbilgisine ve ilgi alanına göre uyarlanabilen, veri temelli kararlar alabilen sistemlerle eğitim pratiklerini yeniden şekillendiriyor. Özellikle fen eğitimi gibi soyut kavramların, laboratuvar uygulamalarının ve süreç odaklı düşünmenin ön planda olduğu disiplinlerde, yapay zeka destekli kişiselleştirme hem kavramsal derinliği hem de uygulamalı becerileri geliştirme potansiyeli taşıyor. Bu bağlamda çalışmanın temel amacı; üniversitelerde fen eğitimi alanında kullanılan yapay zeka destekli kişiselleştirilmiş öğrenme uygulamalarını incelemek ve bunların inovatif öğretim yaklaşımlarıyla nasıl bütünleştiğini literatür temelinde değerlendirmektir.

Kişiselleştirilmiş öğrenme, eğitimin içeriğini, hızını ve yöntemini öğrencinin bireysel özelliklerine göre tasarlamayı hedefleyen pedagojik bir yaklaşımdır. Uyarlanabilir öğrenme sistemleri ve akıllı öğretim ortamları, makine öğrenmesi ve öğrenme analitiği sayesinde öğrencinin performansını gerçek zamanlı izleyip analiz ederek bireysel öğrenme yolları oluşturur. Fen eğitimi bağlamında bu, yanlış kavramların erken tespit edilmesi, ek açıklamalar ve simülasyonlar sunulması, deney tasarımlarının öğrenciye göre biçimlendirilmesi gibi pratikleri mümkün kılar. Literatürde yapay zekanın kavramsal anlama, problem çözme ve motivasyon üzerindeki olumlu etkilerine ilişkin bulgular bulunmasına karşın, bu etkiyi belirleyen faktörler arasında öğretim elemanlarının dijital pedagojik yeterlikleri, öğrenme ortamının tasarımı ve algoritmik şeffaflık gibi unsurların kritik rol oynadığı vurgulanmaktadır.

Yöntem

Bu çalışma, 2020–2025 yılları arasında yayımlanmış ulusal ve uluslararası akademik çalışmalarını kapsayan sistematik bir literatür taramasına dayanmaktadır. Web of Science, Scopus ve Google Scholar gibi veri tabanlarında, “artificial intelligence in science education”, “personalized learning with AI”, “adaptive learning in higher education”, “learning analytics”, “fen eğitiminde yapay zekâ” ve benzeri anahtar kelimeler kullanılarak tarama yapılmıştır. PRISMA protokolü izlenerek bir eleme süreci uygulanmış, başlık/özet taramasından sonra tam metin incelemesi sonucunda 43 çalışma analiz kapsamına alınmıştır. Analiz aşamasında tematik içerik analizi (Braun & Clarke) kullanılarak veriler kodlanmış ve ana temalar türetilmiştir.

Bulgular

Analiz sonucunda dört ana tema belirlenmiştir: (1) Kişiselleştirilmiş öğrenme uygulamaları, (2) Uyarlanabilir içerik sunumu ve otomatik geri bildirim sistemleri, (3) Öğrenci başarısı ve motivasyonu üzerindeki etkiler, (4) Öğreticilerin dijital pedagojik yeterlikleri. Bu temalar çerçevesinde literatürdeki çalışmalara bakıldığında:

1. Kişiselleştirilmiş öğrenme uygulamaları: Akıllı öğretim sistemleri, yapay zeka zenginleştirilmiş dijital ders kitapları, karma gerçeklik ve simülasyon temelli uygulamalar fizik, biyoloji ve kimya gibi alanlarda kullanılmış; öğrencilerin önbilgisine göre farklı öğrenme yolları sunulmuştur. Bu uygulamalar, yanlış kavramların saptanması ve öğrenciye özel müdahalelerin yapılması açısından etkili bulunmuştur.

2. Uyarlanabilir içerik ve otomatik geri bildirim: Chatbotlar, otomatik değerlendirme ve açık kaynaklı geri bildirim sistemleri, öğrencilere anlık yönlendirme sağlayarak uzaktan ve hibrit öğrenme ortamlarında etkileşimi artırmıştır. Özellikle pandemi döneminde bu tür araçların kullanımının artış gösterdiği ve öğretim sürekliliğinde önemli bir rol oynadığı kaydedilmiştir.

3. Öğrenci başarısı ve motivasyonu: Yapılan çalışmalar yapay zeka destekli yaklaşımların kısa vadede kavramsal anlama ve öğrenme motivasyonunu olumlu etkilediğini göstermektedir. Veri analizine dayanan kişiselleştirilmiş uyarılar ve düzenlemeler, öğrencilerin performansını ve öğrenme tutumlarını iyileştirmiş; bilişsel yükü azaltma yönünde olumlu etkiler raporlanmıştır.

4. Öğreticilerin dijital pedagojik yeterlikleri: Öğretim elemanlarının yapay zeka teknolojilerini derse entegre edebilme becerileri, öğrenme analitiğini yorumlama yetenekleri ve etik sorumluluk bilinci, uygulamaların başarısını belirleyen önemli değişkenler olarak ortaya çıkmıştır. Literatürde, bu yetkinliklerin geliştirilmesine yönelik eğitim programlarına vurgu yapılmaktadır.

İncelenen çalışmaların çoğu kısa vadeli etkilere odaklanmış, dolayısıyla yapay zeka destekli kişiselleştirilmiş öğrenmenin uzun vadeli etkileri (derin kavramsal öğrenme, eleştirel düşünme, bilimsel süreç becerileri) hakkında sınırlı kanıt bulunmaktadır. Ayrıca, çalışmalarda ölçeklenebilirlik, farklı sosyoekonomik ve kültürel bağlamlara uygulanabilirlik, alt-yapı yetersizlikleri, veri gizliliği ve algoritmik önyargı gibi yapısal sorunlar yeterince ele alınmamıştır. Öğrenci özerkliği konusunda da çelişkili bulgular mevcuttur: Bazı araştırmalar yapay zekanın bağımsız öğrenmeyi desteklediğini bildirirken, diğerleri aşırı bağımlılık riskine dikkat çekmektedir. Ayrıca, geliştirilen araçların pedagojik açıdan alan uzmanlarıyla birlikte tasarlanmadığı durumlarda akademik uygunluk sorunları ortaya çıkabilmektedir.

Elde edilen bulgular, yapay zekanın fen eğitiminde güçlü bir araç olabileceğini, ancak bunun pedagojik ve etik çerçeveye dengelenmesi gerektiğini göstermektedir. Teknolojik çözümler

tek başına öğrenmeyi garantilemez; etkili kullanım, öğretim elemanlarının pedagojik yönlendirmesi, doğru veri yorumlama ve öğrenciyi öğrenme sürecinin aktif bir paydaşı haline getiren tasarımlarla mümkündür. Uzun vadeli etkiyi ölçen nicel ve nitel çalışmaların eksikliği, alandaki en kayda değer araştırma açığıdır. Ayrıca, farklı üniversite ve ülke bağlamlarında uygulama deneyimleri toplanarak ölçeklenebilir ve kapsayıcı modeller geliştirilmelidir.

Sonuç ve Tartışma

Bulgular ışığında ulaşılan sonuçlar, yapay zekâ destekli kişiselleştirilmiş öğrenme uygulamalarının üniversitelerde fen eğitimine yeni bir soluk getirme potansiyelini net bir şekilde ortaya koymaktadır. Çalışmalarda görüldüğü üzere bu sistemler, öğrenme sürecini yalnızca daha esnek hâle getirmekle kalmamakta, aynı zamanda öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına duyarlı, anlık geri bildirim sağlayan ve öğrenme motivasyonunu yüksek tutan bir eğitim ekosistemi yaratmaktadır. Özellikle akıllı öğretim sistemleri, uyarlanabilir içerik sunumu ve otomatik geribildirim mekanizmaları, öğrencilerin kavramsal anlamalarını derinleştirmekte, yanlış öğrenmeleri hızla tespit ederek telafi imkânı sunmakta ve böylece öğrenme kayıplarını en aza indirmektedir.

Bununla birlikte, bu teknolojilerin sunduğu fırsatlar kadar, sürdürülebilir ve adil biçimde uygulanabilmesi için dikkate alınması gereken önemli koşullar da bulunmaktadır. Bulgular, öğretim elemanlarının dijital pedagojik yeterliklerinin bu sürecin en kritik halkalarından biri olduğunu açıkça göstermektedir. Öğrenme analitiğinin doğru yorumlanması, yapay zeka araçlarının pedagojik hedeflere uygun biçimde entegre edilmesi ve öğrencilerin özerkliğini destekleyen bir yaklaşım geliştirilmesi, eğitsel etkinin sürekliliği açısından belirleyicidir. Eğer öğretim kadrosu bu teknolojileri yalnızca teknik bir yenilik olarak değil, ders tasarımının ayrılmaz bir parçası olarak görüp benimserse, yapay zekanın sunduğu potansiyel çok daha etkili bir şekilde ortaya çıkacaktır.

Diğer yandan, literatürdeki örnekler, yapay zeka tabanlı kişiselleştirilmiş öğrenmenin kalıcı öğrenme çıktıları üzerindeki etkilerinin hâlen yeterince incelenmediğini ortaya koymaktadır. Kısa vadede motivasyon ve başarıda artış gözlenmesine rağmen, bu etkinin uzun vadeye taşınıp taşınmayacağı, kavramsal derinleşmeye ve bilimsel düşünme becerilerine ne ölçüde katkı sağladığı henüz net değildir. Bu nedenle, çok merkezli ve uzun süreli ampirik çalışmaların yürütülmesi kaçınılmazdır. Ayrıca, farklı sosyoekonomik ve kültürel bağlamlarda uygulama yapılması, bu sistemlerin ölçeklenebilirliğini ve kapsayıcılığını test etmek açısından büyük önem taşımaktadır.

Bulgular aynı zamanda, erişim ve fırsat eşitliği konularının göz ardı edilmemesi gerektiğini göstermektedir. Teknolojik altyapı eksiklikleri, veri güvenliği sorunları ve algoritmik önyargılar, özellikle dezavantajlı bölgelerde bu sistemlerin verimli kullanımını sınırlayabilmektedir. Bu bağlamda, düşük maliyetli, erişilebilir ve kültürel bağlama uyum sağlayan yapay

zeka çözümlerinin geliştirilmesi, hem eğitimin kapsayıcılığı hem de teknolojinin adil kullanımını açısından kritik bir ihtiyaçtır.

Etik boyut da üzerinde hassasiyetle durulması gereken bir diğer alandır. Yapay zekanın öğrenme süreçlerine derinlemesine entegre olduğu bir eğitim ortamında, öğrenci verilerinin gizliliği, algoritmik şeffaflık ve sistemlerin tarafsızlığı temel ilkelerdir. Bu ilkeler gözetenmeden geliştirilen uygulamalar, pedagojik kazanımların yanı sıra öğrencilerin güven duygusunu da zedeleyebilir. Dolayısıyla, etik standartların ve güvenlik protokollerinin yapay zeka tabanlı eğitim teknolojilerinin merkezine yerleştirilmesi gerekmektedir.

Son olarak, disiplinlerarası iş birliği ihtiyacı bulgulara sıkça vurgulanmıştır. Yapay zeka geliştiricileri, eğitim bilimciler, fen eğitimi uzmanları ve etikçiler bir araya gelerek, hem teknik olarak yetkin hem de pedagojik açıdan anlamlı çözümler üretebilirler. Ancak bu sayede geliştirilen sistemler, yalnızca teknoloji odaklı yenilikler olmaktan çıkarak, öğrenme süreçlerini bütüncül biçimde dönüştüren etkili araçlar hâline gelebilir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, yapay zekâ destekli kişiselleştirilmiş öğrenme, doğru planlama, yeterli öğretmen eğitimi, güçlü bir etik çerçeve ve sürekli araştırma-geliştirme desteği ile üniversitelerde fen eğitiminin geleceğini şekillendirebilecek güçlü bir potansiyele sahiptir. Ancak bu potansiyelin gerçekleşebilmesi, teknolojiyi sadece bir araç olarak değil, pedagojik stratejilerin ayrılmaz bir bileşeni olarak gören vizyoner bir yaklaşımı zorunlu kılmaktadır.

EGİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 16 / Özel Sayı / 2025

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 16 / Special Issue / 2025

Türkiye’de Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarına Girişte Mülakat Sorunu: Ne Zaman ve Nasıl Yapılmalı?

The Interview Issue in Admission to Teacher Training Higher Education
Institutions in Türkiye: When and How Should It Be Conducted?

Makale Türü (Article Type): Araştırma / Research

Şaban BERK

www.dergipark.gov.tr/eibd
eibd@eibd.org.tr

Türkiye’de Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarına Girişte Mülakat Sorunu: Ne Zaman ve Nasıl Yapılmalı?

Şaban BERK¹

DOI: 10.58689/eibd.1751668

Öz: Bu çalışma, öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına girişte mülakatın gerekliliğini ve uygulanabilirliğini mevcut durum ve küresel örnekler bağlamında incelemekte ve bir model önermektedir. Çalışmada, nitel araştırma yaklaşımlarından durum analizi kullanılmıştır. Veri kaynağı olarak incelemeye dahil edilen ülkelerin resmî kurumlarının hazırladığı raporlar, resmi internet sitelerinde bulunan bilgiler ve ilgili ülkenin öğretmen yetiştirme sistemi hakkında yazılmış bilimsel makaleler kullanılmıştır. Ayrıca Türkiye kamuoyunda mülakata karşı olanların görüşlerinin nedenlerine ilişkin farklı forumlardaki paylaşımları da veri olarak kullanılmıştır. Veriler içerik analizi ile çözümlenmiş ve verinin niteliğine uygun biçimde sunulmuştur. Elde edilen sonuçlara göre; dünyada ekonomik ya da eğitim sistemi olarak gelişmiş bazı ülkeler (Finlandiya, İngiltere, Güney Kore) hem öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarına girişte hem de mesleğe başlama aşamasında mülakat yapmaktadır. Fransa ve Amerika gibi bazı ülkeler öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına girişte zorunlu olmasa da yaygın olarak mülakat yapmaktadır. Türkiye’de öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarına girişte ya da atamada mülakatı karşı olanların temel gerekçesi mevcut uygulamadaki sorunlardan kaynaklanmakta olup mülakatın gerekliliğine ve öğretmen niteliğine katkısına yönelik bir eleştirisi bulunmamaktadır. Öğretmen atama sürecinde yapılan mülakat geç kalmış bir mülakattır. Uygun zamanı öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarına giriş aşamasındadır. Türkiye, öğretmen yetiştirme politikalarını kapsamlı biçimde gözden geçirmeli, öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına girişte, eğitimle ilgili tüm paydaşların görüşleri doğrultusunda, bir mülakat sistemi geliştirmelidir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Yetiştirmede Mülakat, Mülakat Modeli, Öğretmen Nitelikleri, Hizmet-Öncesi Mülakat, Karşılaştırmalı Eğitim

Geliş Tarihi: 31.07.2025; Kabul Tarihi: 08.10.2025

Kaynakça Gösterimi: Berk, Ş. (2025). Türkiye’de Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarına Girişte Mülakat Sorunu: Ne Zaman ve Nasıl Yapılmalı? *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 16(Özel Sayı), 193-222

Türkiye’de Yükseköğretimin Yeniden Yapılandırılması: Yeniklikler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri Kongresinde bildiri olarak sunulmuştur.

1 Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, saban.berk@marmara.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6821-5249

Giriş

Öğretmenlik, bireylerin zihinsel, duygusal ve sosyal gelişiminde doğrudan rol oynayan, toplumların kültürel, etik ve ekonomik yapılarını şekillendiren en temel mesleklerden biridir. Eğitim sisteminin en kritik ögesi niteliğindeki öğretmenler, yalnızca bilgi aktarımıyla sınırlı kalmayıp, aynı zamanda değer aşıl原因, düşünmeyi öğreten ve bireyleri hayata hazırlayan rehberlerdir (Ateş, 2012; Schleicher, 2018; Ünsal, 2021). Öğretmenliğin bu işlevlerinden dolayıdır ki, yaygın kabule göre “bir eğitim sisteminin niteliği eğitim sisteminin temel ögesi olan öğretmenin niteliğinin önüne geçemez” (Berk, 2014; TEDMEM, 2014). Aynı zamanda öğretmenlik, bilgi aktarımının ötesinde, bir sanat ve misyondur. Bu görev, yalnızca zihinleri aydınlatmakla kalmaz; aynı zamanda bireylerin karakterini, değerlerini ilmek ilmek işleyerek önce onların geleceğini sonra da toplumu şekillendirir (Dewey, 2004; Palmer, 2017). Öğretmenler, birer pusula gibi öğrencilerine rehberlik ederek, onların potansiyellerini keşfetmelerine ve hayata donanımlı bireyler olarak hazırlanmalarına yardımcı olurlar. Bu derin etki göz önüne alındığında, nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi hem bireysel başarıların hem de toplumsal ilerlemenin sarsılmaz temelidir (Darling-Hammond; 2005Shulman, 1987). Nitelikli öğretmenler, sadece mevcut programı öğretmekle kalmaz; eleştirel düşünme, empati, problem çözme gibi yaşamsal becerileri de öğrencilerine aşırlar. Bu sayede, geleceğin liderlerini, bilim insanlarını, sanatçıları ve bilinçli vatandaşlarını yetiştirerek sürdürülebilir bir kalkınmanın önünü açarlar (Lickona, 1991; Trilling ve Fadel, 2009). Dolayısıyla, öğretmenlik mesleğine yapılan yatırım, aslında bir ülkenin geleceğine yapılan en değerli yatırımdır.

Öğretmen nitelikleri, açık sistem olarak tanımlanan eğitim sisteminin tüm bileşenlerini doğrudan etkileyen temel öğelerden birisidir. Alanyazında, eğitim sisteminin niteliği ile öğretmenin niteliği arasında yüksek düzeyde bir korelasyonun varlığı ve öğretmenin eğitim sisteminin en önemli ögesi olduğu vurgulanmaktadır (Darling-Hammond, 2017; OECD, 2019; Olsen ve Wyss, 2022; Park, 2019). Bu nedenle, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim süreci onların hem meslek yaşamlarını hem de eğitim sisteminin genel başarısını belirleyen kritik bir dönem olarak kabul edilebilir.

Dünyada olduğu gibi Türkiye’de de öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimleri iki farklı modelde yapılmaktadır. Birincisi, öğretmen adaylarına alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin aynı veya farklı fakültelerde eşzamanlı olarak verildiği kaynaşık modelidir. Diğeri, öğretmen adaylarına önce alan bilgisi derslerinin, ardından öğretmenlik meslek bilgisi (formasyon eğitimi şeklinde) derslerinin verildiği ardışık modeldir (Berk, 2014).

Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitim veren yükseköğretim kurumlarına kabulünde genellikle bilişsel yeterliği ölçen merkezi sınavlar, yeterlik testleri, başka akademik başarı göstergeleri ve mülakat gibi ölçütler dikkate alınmaktadır (Eurydice, 2024A; Haataja vd., 2023; Min, 2021; Wilson ve Kelley, 2022). Türkiye’de beden eğitimi ve spor öğretmenli-

gi, müzik öğretmenliği ve resim öğretmenliği gibi sınırlı sayıda programlar hariç diğer öğretmenlik programlarına yerleşmede sadece bilişsel yeterlik dikkate alınmaktadır (ÖSYM, 2025; ÖSYM, 2025A). Bilişsel yeterliği ölçen sınavlar adayların alan bilgisi düzeyini ölçmede etkilidir. Oysa öğretmenlik yalnızca bilgi aktarımından ibaret bir meslek değildir. İletişim becerileri, empati, liderlik, motivasyon, takım çalışmasına yatkınlık ve mesleki değerler gibi faktörler öğretmenlikte belirleyici rol oynamaktadır (Korthagen, 2010). Bu bağlamda, mülakat sürecinin; öğretmen adaylarının çok boyutlu yeterliklerini ve kişisel özelliklerini doğrudan gözlemlene olanağı sunduğu için kritik bir değerlendirme yöntemi olduğu söylenebilir.

Belirli amaçlar doğrultusunda bireylerin bilgi, beceri, tutum ve diğer kişilik özelliklerinin yapılandırılmış ya da yarı yapılandırılmış sorular aracılığıyla ortaya çıkarılmasını amaçlayan sistematik bir süreç olan mülakat; genellikle bir seçim ve yerleştirmede değerlendirme aracı olarak kullanılır ve hem sözel hem de sözel olmayan (beden dili, ses tonu, göz teması vb. iletişim öğelerini içerir (Campion vd., 1997). Eğitim alanında mülakat adayın mesleğe uygunluğunu, kişisel ve sosyal yeterliklerini, mesleki değerlerini ve iletişim becerilerini değerlendirmede kritik bir araç olarak tanımlanmaktadır (Darling-Hammond, 2017). Mülakat, yalnızca bilişsel bilgi düzeyini ölçen yazılı sınavların aksine adayın pedagojik yaklaşımını, problem çözme becerilerini, empati düzeyini ve mesleğe yönelik motivasyonunu doğrudan gözlemlene fırsatı sunar (Korthagen, 2010). Yazılı sınavlarla tespit edilmesi güç olan ancak mesleki performansı doğrudan etkileyen özelliklerin erken dönemde değerlendirilmesine olanak tanır. Türkiye’de öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarında öğrenci seçme sürecinde mülakat yönteminin uygulanıp uygulanamayacağına ilişkin alanyazında yeterli tartışmanın yapılmamış olması, bu araştırmanın problemini teşkil etmektedir.

Uluslararası alanda başarılı eğitim sistemlerine sahip Finlandiya, İngiltere ve Güney Kore gibi ülkelerde öğretmen adayları yükseköğretime girişte çok aşamalı seçme süreçlerinden geçirilmekte ve bu süreçlerde mülakat gibi yapılandırılmış değerlendirme araçları kritik rol oynamaktadır (Maaranen, 2023; Department for Education, 2025; Min, 2021). Türkiye’de ise mülakat uygulaması genellikle mesleğe girişte uygulanmakta ancak hem zamanlama hem de değerlendirme açısından çeşitli sorunlara yol açmaktadır. Ayrıca kamuoyunun mülakata dair eleştirileri, yöntemin kendisinden ziyade uygulamadaki güvensizlik, objektiflik eksikliği ve şeffaflık sorunlarına yöneliktir (Koşar vd., 2018; Köybaşı vd., 2018). Bu bağlamda, araştırma hem alanyazındaki boşlukları doldurmayı hem de öğretmen yetiştirme politikalarına dayanak oluşturacak veriler üretmeyi amaçlamaktadır. Mülakatın yalnızca gerekli değil, doğru yapılandırıldığında adil ve etkili bir araç olabileceği düşüncesinden hareketle, Türkiye bağlamına özgü uygulanabilir bir mülakat modelinin geliştirilmesi için öncü olması bu araştırmanın temel katkılarından biridir.

Çalışmanın amacı, öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına öğrenci kabulünde mülakatın Türkiye’deki mevcut durumunu, bazı gelişmiş ülkelerde nasıl uygulandığını ortaya koymak ve Türkiye’de uygulanabilirliğine ilişkin öneriler geliştirmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevaplar aranacaktır.

- Türkiye’de öğretmen yetiştiren Yükseköğretim (YÖ) kurumlarına girişte mülakatın mevcut durumu nedir?
- Dünyada belli başlı ülkelerde YÖ kurumlarına girişte mülakat nasıl uygulanmaktadır?
- Türkiye’de mülakat uygulamasına karşı olanların gerekçeleri nelerdir?
- Türkiye’de uygulanabilmesi için nasıl bir modele ihtiyaç vardır?

Yöntem

Araştırmanın modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması (case study) desenine göre yürütülmüştür. Durum çalışması, belirli bir bağlamda yer alan olgunun derinlemesine incelenmesini amaçlar (Yıldırım ve Şimşek, 2022). Araştırmada belirli bir bağlamda sınırlı bir durumun çok yönlü olarak ele alınması hedeflendiğinden dolayı durum çalışması deseni uygun görülmüştür (Bowen, 2009; Miles, Huberman ve Saldaña, 2014). Bu bağlamda, araştırmada öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına girişte mülakat uygulamasının bazı gelişmiş ülkelerdeki uygulanma durumu bağlamında Türkiye’de uygulanabilme durumu tartışıldığından nitel yaklaşımlardan durum analizine uygun olduğu değerlendirilmiştir.

Çalışmanın Materyali

Bu araştırma doğrudan bireylerle yapılmış bir saha çalışması değildir. İkincil kaynaklardan oluşan bir veri havuzu üzerinden yürütülmüştür. Çalışma grubunu Finlandiya, Güney Kore, İngiltere, Fransa ve Amerika Birleşik Devletleri (ABD) olmak üzere çeşitli ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemlerini açıklayan bilimsel makaleler, resmi raporlar ve mevzuat belgeleri oluşturmaktadır. Araştırmaya dahil edilecek ülkeler belirlenirken ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ülkeler belirlenirken iki ölçüt dikkate alınmıştır. Birinci ölçüt ana akım eğitim gelenekleri (frankofon, anglo-sakson, uzakdoğu ve iskandinav vb) ve kıta dağılımıdır. Diğer ölçüt ise seçilen ülkelerin ekonomik açıdan ya da eğitim sistemlerinin başarısı açısından gelişmiş olmasıdır. Ekonomik gelişmişlik noktasında ABD, Fransa, İngiltere; eğitim sistemlerinin uluslararası karşılaştırma sınavlarında başarılı olması noktasında ise Finlandiya ve Güney Kore tercih edilmiştir. Ayrıca, Türkiye kamuoyunun mülakat uygulamasına ilişkin görüşleri de içerik analizi kapsamında değerlendirilmiştir. Öğretmen ve kamu çalışanlarına ait forum siteleri (memurlar.net gibi), ve haber sitelerinde (Anadolu Ajansı, TRT Haber vb) öğretmen mülakatıyla ilgili haberlere yapılan yorum sayfalarındaki yaklaşık 5000 adet kullanıcı yorumu analiz edilmiştir. Bu yorumların seçiminde bilimsel dile uygunluk, yoruma gerekçe sunulması ve etik ilkelere uygunluk esas alınmıştır.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamındaki veriler doküman incelesi ile toplanmıştır. Doküman incelemesi, nitel araştırmalarda yazılı ya da elektronik belgelerin veya çevrimiçi içeriklerin sistematik incelenmesi, anlamlandırılması ve yorumlanmasında tercih edilir (Bowen, 2009). Temel amaç, dokümanlardan anlam çıkarma ve araştırma konusunu daha iyi kavramadır. Bu kapsamda aşağıdaki türde dokümanlar incelenmiştir:

- Ulusal ve uluslararası raporlar (OECD, Eurydice, Eğitim Bakanlığı, Üniversiteler vd.),
- Akademik araştırma makaleleri ve tezler,
- Üniversite mülakat yönergeleri ve öğretmen yetiştirme belgeleri,
- Resmî kurumların (üniversiteler ve milli eğitim bakanlıkları vb) internet siteleri
- Bilgi ve görüş paylaşım forumları, haber sitelerinde haberlere yapılan yorumlar, sosyal platformlardan yapılan paylaşımlar,

Öğretmen atamalarında mülakata karşı olanların görüşlerine ilişkin veriler sosyal platformlarda, tartışma forumlarında ve haber sitelerindeki paylaşımlardan toplanmıştır. Mülakat uygulamasının Milli Eğitim Bakanı tarafından kamuoyuna duyurulmasının (Eylül 2023) ardından, Mayıs 2025'e kadar öğretmen ve memur siteleri ile haber sitelerinde mülakata dair yapılan yorumları içeren paylaşımlar/gönderiler ve yorumları derlenmiştir. Öğretmen mülakatıyla ilgili yorumları/gönderileri alınacak siteler belirlenirken ya kamu denetiminde olan (Anadolu Ajansı, TRT Haber vb.) ya da uzun yıllar öğretmenlerin sorunlarını dile getirmede etkili olan (memurlar.net gibi) siteler tercih edilmiştir. Seçilen sitelerdeki forumlarda ya da mülakata yapılan yorumlar seçilirken, kullanıcılardan yorumlarına gerekçe oluşturanların gönderileri (posts) dikkate alınmıştır. Örneğin, öğretmen atamalarında mülakata karşıyım çünkü: “mülakatta mutlaka kayırma vardır” gibi. Ayrıca yapılan yorumlarda bilimsel dil kullanmayan ve hakaret ve küçük düşürücü ifadeler barındıran gönderiler değerlendirme dışı bırakılmıştır. Bu kapsamda beş bin civarı yorum/gönderi dikkate alınarak veri havuzu oluşturulmuştur.

Verilerin Analizi

Toplanan nitel veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. Sosyal platform yorumları ve dokümanlarda geçen ifadeler Miles, Huberman ve Saldana (2014) tarafından önerilen *kodlama* → *tema* → *kategori oluşturma* adımları izlenerek analiz edilmiştir. Uluslararası uygulamalar için, her ülkenin öğretmen yetiştirme süreci analiz edilerek mülakat uygulamasının amacı, biçimi, değerlendirme ölçütleri ve etkisi çıkarılmıştır.

Araştırma Verilerinin Geçerlik ve Güvenirliği

Veri kaynağı olarak basılı ve elektronik dokümanların kullanıldığı verilerin geçerliğini sağlamak için Creswell (2013) ve Tutar (2022) tarafından önerilen aşağıdaki tedbirler alınmıştır:

(1) Araştırma amacıyla ilişkili farklı kaynaklardan veri toplama: Tek tip doküman türüne (örn. sadece makaleler) bağlı kalmak yerine, farklı kaynaklardan (resmi raporlar, kurumsal internet siteleri, uluslararası kurumların Eurydice gibi siteleri, vs.) veri toplanarak bulguların iç geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır.

(2) Veri kaynaklarının ilgili ülkelerin resmi internet sitelerinden ya da resmî kurumların raporlarından ve alanda tanınmış yazarların çalışmasından olması: Resmi veya bilimsel değeri olmayan çalışmalar dahil edilmemiştir.

Basılı ve elektronik dokümanların güvenirliliğini artırmak için ise araştırma sürecinde kullanılan dokümanlar kaynakçada listelenerek verilerin doğrulanabilirliği sağlanmıştır.

Öğretmen mülakatlarıyla ilgili paylaşım ve yorumların kullanıldığı verilerin geçerliği için alınan tedbirler (Arslan, 2022; Tutar, 2022) ise şöyledir:

(1) Verilerin toplandığı platformların ya da haberlerin araştırma sorusu ile uyumlu olmasına özen gösterilmiştir.

(2) Paylaşımlardan araştırma sorusunu doğrudan yansıtanlar analize dahil edilmiştir.

(3) Kodlama süreci, gönderilerin gerçek anlamlarını kapsayacak biçimde yürütülmüştür.

(4) Habere yapılan yorum, başlığı belirlenmiş tartışma konusunda gönderi ve sosyal platformlarda yapılan paylaşım gibi farklı kaynaklardan veriler toplanmıştır (üçgenleme).

(5) Ortaya çıkan bulgular doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Analiz edilen kullanıcı yorumlarının güvenirliliğini artırmak için ise, veri toplama, seçme, temizleme ve analiz süreçleri açıkça raporlanmıştır (ör. tarih aralığı, hangi gönderiler dışlandı). Veri havuzunu oluşturan yorum/gönderilerin çokluğundan ve yorum sahiplerinin demografik özelliklerinin açık olmamasından kaynaklı K1, K2,... K5000 gibi kodlama yapılamamıştır. Ayrıca, kategori-tema-kodlar belirlenirken nitel araştırmaların doğasına ters düştüğünden dolayı frekans vermekten kaçınılmıştır.

Bulgular

Türkiye’de öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına yerleştirme süreci

Türkiye’de öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına öğrenci yerleştirme süreci, Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından merkezi olarak yürütülmektedir. Adaylar, Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) kapsamında Temel Yeterlilik Testi (TYT), Alan Yeterlilik Testi (AYT) ve yabancı dil alanındaki programlar için Yabancı Dil Testine (YDT) katılmaktadır. Yerleştirme sürecinde öğrencilerin bu sınavlardan elde ettikleri puanlar ile Ortaöğretim Başarı Puanı (OBP) bir araya getirilerek hesaplanan yerleştirme puanı esas alınmaktadır (ÖSYM, 2025).

Öğretmenlik programlarına girişte sınav puanı ile birlikte başarı sırası barajı da belirleyici rol oynamaktadır. Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından getirilen bu düzenlemeyle, öğretmenlik mesleğine yönelik niteliği artırmak ve adayların akademik yeterliliğini güvence altına almak hedeflenmektedir. Bu doğrultuda, özel yetenekle öğrenci alan programlar hariç, diğer öğretmenlik programlarına başvurabilmek için adayların en düşük 300.000 başarı sırasına sahip olmaları gerekmektedir (ÖSYM, 2018). Beden eğitimi ve spor öğretmenliği, resim-iş öğretmenliği, müzik öğretmenliği gibi özel yetenekle öğrenci kabul eden yükseköğretim kurumlarına girişteki en düşük başarı sırası ise 800.000’dir.

Öğretmenlik programlarının puan türleri, ilgili disiplinin özelliklerine göre farklılaşmaktadır. Sayısal puan türü, Matematik ve Fen Bilgisi Öğretmenliği gibi alanlarda kullanılırken; eşit ağırlık puan türü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (RPD) ve Sınıf Öğretmenliğinde temel alınmaktadır. Türkçe ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği gibi alanlarda sözel puan türü, yabancı dil öğretmenliklerinde ise YDT puanı esas alınmaktadır.

2024 yılından itibaren spor alanındaki öğretmenlik programları için dikkat çeken bir değişiklik yapılmıştır. Daha önce üniversiteler tarafından ayrı ayrı düzenlenen özel yetenek sınavları ÖSYM tarafından Özel Yetenek Sınavı (ÖZYES) ismiyle önceden ilan edilen şehirlerde merkezi olarak yapılmaktadır. Yerleştirme işlemi adayın sınav merkezinden aldığı Fiziki Yeterlilik Testi Puanı (FYT) ile Gençlik ve Spor Bakanlığı sisteminden çekilen Sporcu Özgeçmiş Puanının (SÖP) oluşturduğu Özel Yetenek Sınav Puanı (ÖYSP); Ortaöğretim Başarı Puanı (OBP) ve Temel Yeterlilik Testi (TYT) Sınav Puanının (TYTP) ağırlıklı ortalamasından oluşan puana göre yapılmaktadır (ÖSYM, 2025A). Bu sistemle beden eğitimi ve spor öğretmenliği programlarına girişte, adayların Fiziki Yeterlilik Testi ve Sporcu Özgeçmiş Puanı değerlendirme sürecine dahil edilerek yerleştirme süreci daha şeffaf bir yapıya kavuşturulmuştur. Bununla birlikte müzik ve resim-iş öğretmenlikleri için üniversitelerin kabul sınavlarını bağımsız yapmaya devam etmektedir.

Sonuç olarak, Türkiye’de öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına yerleştirme süreci merkezi yürütülmekte; başarı sırası barajları ve bazı programlarda özel yetenek sınavları

sürecin bileşenlerini oluşturmaktadır. Hiçbir öğretmenlik programına yerleştirmede mülakat yapılmamaktadır. Kısacası, öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına öğrenci kabülünde bilişsel ve bazı programlar için psiko-motor yeterlikler dikkate alınmakta ancak ilgi, tutum motivasyon gibi duyuşsal özellikler dikkate alınmamaktadır.

Bazı ülkelerde öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına girişte mülakat nasıl uygulanmaktadır?

Bu kısımda, sırasıyla şu ülkelerin öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına girişte mülakat uygulamaları incelenmiştir: Finlandiya, Fransa, İngiltere, Amerika Birleşik Devletler ve Güney Kore.

Finlandiya

Finlandiya’da lise eğitiminin sonunda, öğrenciler mezuniyet için matrikülasyon sınavına (matriculation exam; Fince: ylioppilastutkinto) girerler. Bu sınavda adayların bir yandan lise eğitiminde kazandırılması gereken bilgi, beceri ve yeterliğe sahip olup olmadığı belirlenirken diğer taraftan yükseköğretime giriş için bir puan alırlar. Finlandiya’da öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına adayların seçilmesinde yalnızca merkezi sınav (matrikülasyon) sonuçları değil, aynı zamanda her üniversite tarafından ayrı ayrı yapılan giriş sınavı, yetenek testi ve mülakat gibi çok aşamalı değerlendirme süreçleri de önemli yer tutmaktadır (Eurydice, 2024; Kalkan, 2021; Kunnari vd., 2023; Ministry of Education and Culture, 2016).

Öğretmen yetiştiren bir yükseköğretim kurumunda öğrenim görmek isteyen aday müracaatını doğrudan ilgili üniversiteye yapmaktadır. Başvuru sonrası öğretmen adayı çok aşamalı ve bütüncül değerlendirme sürecine tabi tutulmaktadır (Ateş ve Burgaz, 2014; Eurydice, 2024). Bütüncül değerlendirme süreci iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşama bilişsel değerlendirme, ikinci aşama ise bilişsel olmayan değerlendirmedir. Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına giriş aşamaları Şekil 1’de özetlenmiştir (Haataja vd., 2023).



Şekil 1: Finlandiya’da öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına giriş aşamaları

Şekil 1’de görüldüğü gibi öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına başvurabilmek için adayların ya lise eğitiminin sonunda yapılan matrikülasyon sınavından yüksek puan almaları veya ulusal düzeyde planlanmış ve koordine edilmiş yazılı bir sınav olan VAKA-VA’dan (Fince: Valtakunnallinen kasvatusalan valintakoe) yeterli puan almaları gerekmektedir. Ulusal Eğitim Bilimleri Giriş Sınavı olan VAKAVA’da içerik genelde; çoktan seçmeli sorular, akademik metinleri anlama, çıkarım yapma, eleştirel düşünme vb. becerilerini ölçen sorular ve önceden adaylara verilmeyen bilimsel metinlere dayalı sorulardan oluşmaktadır (Eurydice, 2024). Eğer bir aday yüksek bir matrikülasyon sınavı puanına sahipse üniversitenin yaptığı yazılı sınava (VAKAVA) girmek zorunda değildir. VAKAVA sınavı, çeşitli nedenlerden dolayı matrikülasyon sınavında istediği performansı sergileyemeyen adaylara bir seçenek olarak sunulmaktadır. Her ne kadar VAKAVA ve Matrikülasyon Sınavlarının sonuçları birbirinin yerine kullanılsa da içerik olarak farklıdır. Matrikülasyon sınavıyla lisenin son üç yılının başlıca kazanımları ölçülürken VAKAVA sınavı adayın bilişsel işlem hızı, hafıza ve akıl yürütme ve genel zekâ ile ilişkilidir. Bilişsel değerlendirmeyi geçen aday ikinci aşama olan çoklu küçük mülakat aşamasına davet edilir. Bu aşamada çoklu küçük mülakatlara (multiple mini interviews) adayın öğretmenlik mesleğine uygunluğu, mesleğe yeteneği olup olmadığı saptanmaya çalışılır. Bu özelliğinden dolayı bazen bu aşamaya yetenek testi de denmektedir. Bu aşamada, adayın öğretmenlik mesleğine uygunluğu ya da mesleğe olan yeteneği saptanmaya çalışılır (Haataja, 2023).

Çoklu küçük mülakatlar, adayların öğretmenlik mesleğine yönelik kişisel, sosyal ve mesleki yeterliklerini değerlendiren dört farklı istasyondan oluşan ölçme aracı olarak yapılandırılmıştır. Dört istasyonun her biri, bir hedef özelliğe odaklanmıştır. (1) *Mesleğe ilişkin motivasyon ve tutumları*; adayların öğretmenliğe duydukları bağlılık ve mesleki adanmışlık düzeyleri üzerinden incelenmektedir. (2) *Duygu yönetimi becerileri*; adayların öfke, hayal kırıklığı, baskı, stres vb gibi çok çeşitli duygusal durumlarla karşılaştıklarında verecekleri tepkiler saptanmaya çalışılır. (3) *Kültürlerarası yeterlik*; adayların farklı kültürel geçmişlerden gelen öğrencilerle etkili, duyarlı ve adil şekilde iletişim kurabilme yetkinlikleri belirlenir. (4) *Sosyal problem çözme*; adayların karşılaştığı sorunlara etkili, empatik, mantıklı ve yapıcı çözümler geliştirme becerisini saptanır. Bu özellikler ölçüt temelli bir puanlama rubriği ile değerlendirilmektedir. Bu dört özelliğe ek olarak her istasyonda sosyal beceriler de değerlendirilmektedir. Mülakatta görev alacak tüm mülakatçılara mülakatın amacı, uygulanması, puanlanması ve istasyonun yönetimi konusunda bir günlük eğitim verilmektedir (Lavonen vd., 2020; Sahlberg, 2021; Toom ve Husu, 2016; Vilppu vd., 2024; Westbury vd., 2005).

Bilişsel olmayan değerlendirme kapsamındaki mülakat aşamasında başarılı olan aday öğretmen yetiştiren bir yükseköğretim kurumuna kayıt hakkı kazanır. Mülakat, Finlandiya’da öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına kayıt yaptırabilmek için önemli bir aşamadır. Bu aşamada başarılı olamayan aday öğretmen yetiştiren bir yükseköğretim kurumuna kayıt yaptıramaz. Üniversitesine ve programına göre farklılık göstermekle birlikte Finlandiya’da öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumuna başvuru yapan adayların ortalama yüzde

onu öğretmen yetiştiren bir yükseköğretim kurumuna kayıt hakkı kazanmaktadır (Kansanen, 2015; Maaranen, 2023; Üstün ve Eryılmaz, 2018).

ABD

ABD’de öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumuna kayıt yaptırabilmek için, federal düzeyde bir standart yoktur, her yükseköğretim kurumu kendi şartlarını belirlemektedir. Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına girişte adaylardan çeşitli akademik ve kişisel nitelikler beklenmektedir. Genel olarak, lise diploması ve yüksek not ortalaması (GPA) ve standart test sonuçları (SAT, ACT) temel şartlar arasında yer alırken (Darling-Hammond, 2005; Wilson ve Kelley, 2022), adaylardan niyet mektubu, referans mektubu ve belirli durumlarda öğretim geçmişini yansıtan bir portfolyo da talep edilebilmektedir. Öğretmenlik mesleğinin hassas doğası gereği, tüm adayların ulusal sabıka kaydı kontrolünden geçmesi zorunludur (Denner, Salzman ve Newsome, 2001; Princeton Üniversitesi, t.y). Öğretmen yetiştiren birçok yükseköğretim kurumu akademik ölçütlerin yanı sıra adayın öğretmenlik mesleğine uygun kişilik özelliklerini de değerlendirmek amacıyla mülakat sürecini zorunlu kılmaktadır (Kaliforniya Üniversitesi, t.y). Mülakat yapıp yapmama üniversitenin kendi inisiyatifindedir. Mülakat uygulaması ardışık modellerde daha yaygındır. Mülakatlar bireysel ya da grup formatında gerçekleştirilebilir; bazı kurumlar ise adaylardan örnek ders sunumu yapmalarını da isteyebilmektedir (Petersen ve Speaker, 1996). Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumları öğrenci kabulünde kurumlar aynı ya da benzer şartları istese de bu şartları analiz etme ve uygulama biçimleri farklılık gösterebilmektedir (Feuer vd., 2013).

ABD’de öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına öğrenci kabulünde mülakatın amacı, adayın akademik notları ve özgeçmişi dışında kalan kişisel özelliklerini ve mesleğe uygunluğunu değerlendirmektir. Mülakat, programa kabul için kritik bir eşik olmasının yanı sıra, adayın da programın kendisine uygun olup olmadığını anlaması için bir fırsat sunar. ABD’de öğretmen eğitimi programlarına girişte uygulanan mülakatlar, çoğunlukla adayın mesleki tutumlarını, iletişim becerilerini, eleştirel düşünme yetisini ve sınıf içi problem çözme yaklaşımını saptamaya yöneliktir. Mülakatlar farklı şekillerde yapılabilmektedir (Darling-Hammond, 2010; Fallon ve Ackley, 2003).

Bireysel Görüşme: En yaygın mülakat yöntemidir. Genellikle 1–3 öğretim üyesi adayla yüz yüze görüşür.

Panel Mülakatı: Fakülte üyeleri ve bazen saha öğretmenleri birlikte adayları değerlendirir.

Grup Mülakatı/Tartışma: Adayların grup çalışması, iletişim ve liderlik becerilerini görmek için tercih edilmektedir.

Yapılandırılmış Görüşme: Önceden belirlenmiş standart sorularla yürütülür ölçme-değerlendirme açısından adil olması için tercih edilir.

Mülakatlarla adayların ölçülmek istenen özellikleri ve adaylara yöneltilen bazı sorular aşağıda özetlenmiştir (Casey ve Childs, 2007; Denner vd., 2001; Pepperdine School of Education and Psychology, 2025; Wilson ve Kelley, 2022).

Kişisel motivasyonla ilgili sorular: Bu özelliği değerlendirmekten amaç adayın öğretmenlik mesleğine ne kadar istekli, seçtiği meslek hakkında ne kadar bilinçli ve tercihinine ne kadar kararlı biçimde yöneldiğini ortaya çıkarmak ve içsel motivasyonunu, mesleki bağlılığını ve öğretmenlik mesleğine uzun vadeli katkı sunma potansiyelini anlamaktır. “Neden öğretmen olmak istiyorsunuz?”, “Sizi en çok motive eden şey nedir?” ve “En önemli güçlü ve zayıf yönünüz nedir?” gibi sorular, adayın mesleğe olan tutkusunu anlamayı hedefler.

Sınıf yönetimi ve öğrenci ilişkileri soruları: Bu sorular, adayın gerçek bir sınıf ortamında karşılaşılabileceği zorluklarla başa çıkabilme becerisini saptamaya yöneliktir. “Sınıfta (... konusunda) sürekli sorun çıkaran bir öğrenciyle nasıl başa çıkarsınız?”, “Öğrencilerle nasıl olumlu ilişkiler kurarsınız?”, “Bir öğrenciniz sürekli derse katılım göstermiyorsa ne yaparsınız?”, “Zorbalıkla karşılaştığınız bir sınıf ortamında nasıl davranırsınız?”

İletişim: İletişimle ilgili sorular, adayın öğretmenlik mesleğinde başarılı olabilmesi için gerekli olan açık ifade, empati, dinleme, işbirliği, çatışma çözme ve rol model olma becerilerini ölçmeyi amaçlar. “Bir öğrenciniz derste sürekli sessiz kalıyor. Onu konuya katmak için nasıl bir iletişim kurardınız?”, “Bir öğrenciniz size ‘anlamıyorum’ dediğinde nasıl bir tepki verirsiniz?”, “Bir meslektaşınızla bir konuda farklı düşündüğünüzde bunu nasıl dile getirirsiniz?”, “Zor bir veli ile karşılaştığınızda nasıl bir yol izlersiniz?”

Eğitim felsefesi ve pedagoji ile ilgili sorular: Bu kategorideki soruların amacı adayın öğretmenlik mesleğine olan bakışını, eğitimle ilgili değerlerini, öğrenci merkezli düşünme becerilerini ve pedagojik duruşunu ölçmektir. “Eğitimin amacı sizce nedir”, “Sizce iyi bir öğretmen hangi özelliklere sahip olmalıdır?”, “Çeşitli öğrenme stillerine sahip öğrencileri nasıl desteklersiniz?”, “Sınıfta teknoloji kullanımına bakış açınız nedir?”

Etik ve Sosyal Duyarlılık: Bu gruptaki sorular adayın karakterini, değer yargılarını ve toplumsal sorumluluk bilincini ölçmeyi amaçlar. Bu kapsamda sorulabilecek bazı sorular: “Tarafsızlık ve objektiflik sizin için ne ifade eder?”, “Bir öğrencinin notunu hak etmediği hâlde yükseltmeniz istenirse ne yaparsınız?”, “Kadın hakları/sosyal adalet/eğitimde fırsat eşitliği konusunda görüşleriniz nedir?”

ABD’de öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına girişte mülakat zorunlu olmamakla birlikte birçok üniversite mülakatı adayın yukarıda açıklanan kategorilerde mesleğe uygunluğunu değerlendirmek için tamamlayıcı araç olarak kullanmaktadır. Son yıllarda standartlaşma ve hesap verebilirlik talepleri nedeniyle mülakat uygulamalarının yaygınlaştığı görülmektedir (College of Education, t.y).

Güney Kore

Güney Kore’de öğretmenlik mesleği çok tercih edilen saygın meslekler arasında yer almaktadır. Devlet memuru olan kamu öğretmenlerinin iş güvencesi ve yüksek maaş, öğretmenliği cazip kılan nedenlerdendir (OECD, 2024; You, 2014). Güney Kore’de öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına giriş şartları oldukça seçici ve çok aşamalı bir yapıya sahiptir. Güney Kore öğretmen adaylarını seçerken çok aşamalı bir değerlendirme süreci uygulamakta, merkezi sınavların yanı sıra mülakat ve çeşitli değerlendirme araçlarını kullanmaktadır. Dolayısıyla adayların akademik başarılarının yanı sıra kişisel özellikleri ve mesleğe uygunlukları da dikkate alınmaktadır (Min, 2021; IM, 2016). Üniversitesine ve programına göre farklılık göstermekle beraber, öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına kayıt şartları şöyledir:

1- Lise mezuniyet belgesi ve transkript: Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına girişteki rekabetten dolayı adayın yüksek bir not ortalamasına ve zengin bir transkripte sahip olması gerekir. Yükseköğretim kurumları okullar tarafından hazırlanan “Kapsamlı Eğitim Raporunu” (Comprehensive School Education Report (CSER) bu amaçla kullanılmaktadır. CSER, öğretmenler tarafından hazırlanan ve lise öğrencilerinin yeterlilik, yetenek ve becerilerini ortaya koyan ayrıntılı bir rapordur. Rapor, öğrencinin başarı düzeyi ve sıralaması; yetkinlikleri ve özel yeteneklerine dair öğretmenlerin yazılı değerlendirmeleri; özel (kulüp) faaliyetleri, ekip çalışması ve gönüllü çalışmalarına ilişkin kayıtlar; eğitim sertifikaları ve ödüllü performanslar, öğrencinin kişiliği, yeteneği, potansiyeli vb. konularda bilgiler içermektedir (Chao, 2025).

2- Ulusal düzeyde yapılan merkezi sınav puanı (CSAT; College Scholastic Ability Test): Üniversite Bilimsel Yetenek Testi olarak bilinen CSAT, bireylerin üniversiteye girme yeterliklerini saptamaya yarayan standart bir testtir. Birçok öğrenci bu sınava özel dersler alarak hazırlanır.

3- Üniversitenin kendi giriş sınavı puanı (varsa). Üniversiteler öğrenci seçme ve yerleştirmede farklı sınavlar yapabilmektedir.

4- Diğer Belgeler: Belirli konuda bir makale, başvuru alanı yetenek testi, portfolyo, tavsiye mektupları, performans testi vb. gibi üniversiteye ve programa göre değişebilen belgeler (Turan vd., 2022).

5- Mülakat: Adayların öğretmenlik mesleğine uygunluğunu çok boyutlu olarak değerlendiren, iletişim becerileri, mesleki motivasyon, etik değerler ve liderlik potansiyeli gibi alanlarda ölçüm yapmaya imkân veren araçlar olarak öne çıkmaktadır. Güney Kore’nin öğretmen yetiştirme sisteminin başarısında önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmen yetiştiren prestijli yükseköğretim kurumlarına girişte özellikle sınıf öğretmenliği gibi çok talep gören programlar için mülakat zorunludur (Min, 2021)

Özetle, Güney Kore’de öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına girişte mülakat uygulaması vardır. Sıkı seçim süreci sonunda öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına başvuran adayların en iyi %5’lik kısmı kabul edilmektedir (Ingvarson ve Rowley, 2017; Ingvarson vd., 2014; You, 2014).

İngiltere

İngiltere’de öğretmen adaylarının yükseköğretim kurumlarına kabul edilmesi, yalnızca akademik yeterlilikleri değil aynı zamanda kişisel özellikleri, mesleki motivasyonları ve iletişim becerilerini de ölçen çok yönlü bir seçme sürecindeki başarısına bağlıdır. Hizmet-öncesi öğretmen eğitimi (Initial Teacher Training (ITT)) veren kurumlar bu eğitimi verebilmek için Eğitim Bakanlığı (Department for Education (DfE)) tarafından akredite edilmektedir.

Hizmet-öncesi öğretmen eğitimi veren ve akredite olmuş kurumlar, Eğitim Bakanlığı ve Üniversite ve Kolejlere Kabul Servisi (Universities and Colleges Admissions Service (UCAS)) tarafından belirlenen ölçütler ve öneriler doğrultusunda programlara kabul edilecek öğretmen adaylarını belirlerler (Department for Education, 2025; Universities and Colleges Admissions Service, t.y.). DfE ve UCAS tarafından öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına öğrenci kabulü için önerilen asgari şartlar üç grupta toplanmaktadır:

1- *Akademik ölçütler:* İngilizce ve Matematikten en az Genel Ortaöğretim Sertifikası (General Certificate of Secondary Education (GCSE)) 4. seviye (eski sistemde C) veya eşdeğer bir yeterlilik belgesi. 3–11 yaş grubuna öğretmenlik yapmak isteyenler ayrıca fen bilimleri alanında da en az GCSE 4. seviye belgesine sahip olmalıdır. GCSE belgesi olmayan adaylar, GCSE yerine denkliği kabul edilen sınav sonuçları veya eşdeğerlik testiyle de bu şartları karşılanabilir.

2-*Uygunluk ve Güvenlik Kontrolleri:* Birleşik Krallık İçişleri Bakanlığına bağlı bir kamu kurumu olan DBS (Disclosure and Barring Service) tarafından ayrıntılı sabıka araştırması yapılır.

3-*Mülakat:* Temel amaç öğretmen adayının mesleğe uygunluğunu belirlemektir. Bununla birlikte, adayın eğitim sürecinde özel ihtiyaçlarını belirlemede ve dikkate almada nasıl yardımcı olabileceğini saptama; önceki başarılar temelinde program gerekliliklerinden muafiyetleri de içerebilir. Mülakat yüz yüze yapılabileceği gibi uygun kimlik doğrulama kontrolleri yapıldığı sürece online da yapılabilir.

Yukarıda açıklanan şartlar DfE ve UCAS tarafından önerilen asgari şartlardır. Bazı prestijli üniversiteler öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarında bir programa kabul için daha seçici şartlar koyabilmektedir (Department for Education, 2025; UCAS, t.y). Örneğin, Cambridge Üniversitesi Eğitim Fakültesi, DfE tarafından akredite yükseköğretim kurumlarına tavsiye edilen asgari akademik yeterlik olan GCSE (4. Seviye) yerine, İleri Düzey Eği-

tim (Advanced Level General Certificate of Education (GCE)) Sertifikası, A* Seviye belge istemektedir (Cambridge University, t.y). Seçim süreci, ayrımcılıktan uzak olmalı ve engelli adaylara erişilebilirlik için kolaylaştırıcı düzenlemeler yapılmalıdır.

İngiltere'deki tüm öğretmenlik lisans programlarına giriş için mülakat zorunlu bir aşama olarak uygulanmaktadır. Bunun temel nedeni, programın sonunda adaylara QTS (Qualified Teacher Status - Nitelikli Öğretmen Statüsü) verilmesidir. Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumları, sadece akademik olarak başarılı değil, aynı zamanda sınıf ortamında etkili olma potansiyeli taşıyan, iletişimi güçlü ve mesleğe uygun kişileri seçmekle yükümlüdür.

Fransa

Fransa'da öğretmen eğitimi, merkezi bir yapıya sahip olup devlet kontrolünde ve yüksek lisans düzeyindedir. Sistemin temel amacı, öğretmen adaylarını akademik bilgi, pedagojik beceriler ve pratik deneyim açısından donanımlı hale getirmektir. 1990 yılında, Fransa'da öğretmen eğitimi, Öğretmen Eğitimi Veren Üniversite Enstitüleri (IUFMs: Instituts Universitaires de Formation des Maitres) ile başlayan 3 yıllık lisans derecesi üzerine 2 yıllık Ulusal Eğitim Bilimleri Master derecesi (MEEF- Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation) veren 3+2'lik yapıya kavuşmuştur. IUFMs'ler 2013 yılında Öğretmen Yetiştirme Yüksekokulu (ESPE: Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation) adını alarak bazı değişikliklerle 3+2 yüksek lisans eğitimini devam ettirmiştir. 2019 yılındaki düzenleme ile Fransa'da öğretmen yetiştirme yine 3+2 şeklinde ve eğitim yüksek lisansı düzeyinde Ulusal Öğretmenlik ve Eğitim Enstitülerinde (INSPE; Institut national supérieur du professorat et de l'éducation) devam etmektedir. Fransa genelinde 32 tane INSPE vardır. INSPE'ler, üniversiteler ve illerde bulunan yerel eğitim otoritelerinin (il milli eğitim müdürlüğü tarzı yapılanma) işbirliği ile yürütülmektedir. 2019 yılındaki yeniden yapılanma sonrası INSPE'lerde yerel eğitim otoritelerinin etkisi artırılıp uygulamaya fazla zaman ayrılarak öğretmen yetiştirme sahaya daha yakın ve işlevsel hale getirmeye çalışılmıştır. Ayrıca INSPE'lerdeki birinci sınıf sonunda yapılan sınav da kaldırılmıştır (Cornu, 2015; Lapostolle ve Mabilon, 2022).

Fransa'da tüm eğitim kademelerine öğretmen yetiştirme ardışık (consecutive) modelde yapılmaktadır. Üniversitelerden ya da diğer yükseköğretim kurumlarından mezun olanlar öğretmen olmak için INSPE'lerde iki yıl eğitim görmek zorundadır. INSPE'de alınan eğitim, eğitim bilimleri masterı (yüksek lisansı) sayılmakta ve Fransa'da tüm öğretmenlerin eğitim yüksek lisansına sahip olmak zorunluluğu vardır (Eurydice, 2024a).

Fransa'da lisans derecesi veren bir yükseköğretim kurumuna girmek için ortaöğretim mezuniyet derecesi olan bakalorya diplomasına ve bu diploma sınavında alınan puana ihtiyaç vardır. Bu şartları yerine getiren bir aday bakalorya sınavından aldığı puana göre bir yükseköğretim programına yerleştirilir. Programın gerektirdiği şartları yerine getiren aday ilgili programdan mezun olur. Lisans mezunu olup öğretmen olmak için INSPE'ye başvuran ada-

yın dosyası akademik başarı, diploma, transkript gibi ölçütlerle değerlendirir. Bunun dışında bazı üniversiteler ek kriterler koyarak asgari ölçütlerin üzerine çıkabilir. Bu ölçütler mülakat da içerebilmektedir. INSTE'ye devam eden öğretmen adayları teorik ve uygulamalı iki yıllık eğitimin ardından, hem eğitim yüksek lisansı derecesine sahip olmak hem de öğretmenlik mesleğine başlamak için bir dizi sınava girerler. Bu sınavlardan başarılı yüksek lisans derecesi ile devlet memuru olarak öğretmenliğe başlarlar. Bu sınavın içeriğinde bir dizi mülakat da vardır. Mülakatın temel amacı adayın mesleğe uygunluğunun yanında pedagojik yetkinlik ve mesleki duruş gibi yönleri de ölçmektedir. Öğretmenlik düzeyine göre mülakatın sayısı değişebilmektedir (Fransa Eğitim, Yükseköğretim ve Araştırma Bakanlığı, T.y; INSPÉ de l'Académie de Paris, 2021).

Fransada üç yıllık lisans eğitimi sonrası öğretmen eğitimi veren INSPE'lere girişte belirli akademik ölçütler ortak olmakla birlikte mülakat uygulaması 32 farklı INSPE'nin tercihinine bırakılmıştır. Ancak INSPE'den mezuniyet için mülakat uygulaması zorunludur.

Türkiye'de mülakat uygulamasına karşı çıkanların gerekçeleri nelerdir?

Türkiye kamuoyunda mülakat uygulamasına yönelik eleştiriler genelde tüm kamu personeli alımlarında özellikle öğretmen atamaları sıklıkla gündeme gelmektedir. Bu çalışmada, Eylül 2023 – Mayıs 2025 tarih aralığında öğretmen atamalarında mülakat uygulamasıyla ilgili yaklaşık 5000 kullanıcı yorumu analiz edilmiştir. Yorumlardan bilimsel dile uygun, gerekçeli ve etik ilkelere bağlı olanlar içerik analizine dahil edilmiştir. Yorumlarda Türkiye'de öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına girişte mülakata karşı olan kullanıcı görüşleri kategori-tema-kod haline getirilerek aşağıdaki Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına girişte mülakata karşı olan kullanıcıların görüşlerinin analizi

Kategori	Tema	Kodlar
Adaletsizlik ve Liyakatsizlik Endişeleri	Objektif Değerlendirme Eksikliği	Mülakat komisyonlarının sübjektif kararlar vermesi, Değerlendirme kriterlerinin net olmaması, KPSS puanının ve alan bilgisinin geri plana atılması, Tüm komisyon üyelerinin aynı puanı vermesi
	Torpil ve Kayırmacılık İddiaları	Liyakat yerine referansların etkili olması, Siyasi veya kişisel yakınlıklara göre değerlendirme yapılması endişesi
	Eşitlik İlkesine Aykırılık	Farklı komisyonlar arasında puanlama farklılıkları (Bazı komisyonların herkese benzer/sabit puan vermesi, bazı illerde daha yüksek/düşük puanlar verilmesi), Benzer nitelikteki adaylara farklı muamele
Sınav Sürecine Yönelik Eleştiriler	Mülakatın Yetersizliği	KPSS gibi merkezi sınavların yeterliliği, Kısa süreli bir mülakatın (örn: 45 dakika, hatta 5-10 dakika) öğretmen yeterliliğini ölçmede yetersiz kalması, Mülakatın fiilen sağlıklı yürütülememesi
	Belirsizlik ve Şeffaflık Sorunları	Mülakat sorularının ve değerlendirme sürecinin önceden net olmaması, Sonuçların açıklanmasındaki gecikmeler, Mülakat puanlarının gerekçelerinin açıklanmaması, Sıralamaların açıklanmaması
	Verilen Sözlerin Tutulmaması	Mülakatların kaldırılacağına dair verilen sözlerin yerine getirilmemesi
Psikolojik ve Sosyal Etkiler	Mağduriyet ve Hayal Kırıklığı	Yüksek KPSS puanına rağmen mülakatta düşük puan alarak atanamama, Emeklerin boşa gitmesi hissi, Gelecek kaygısı ve umutsuzluk, Yaşanan stres ve tedirginlik
	Güven Kaybı	Sisteme ve adaletine olan güvenin sarsılması, Devletin sözüne güvensizlik
Hukuki Süreçler ve Sonuçları	Yargı Kararları ve Hukuki Dayanaklar	Mülakatlara karşı açılan davalar, Yürütmeyi durdurma kararları, Komisyonların usulsüz oluşturulması veya tarafsızlığının ihlali iddiaları, Mahkeme kararlarının uygulanmaması

Tablo 1'in incelenmesiyle görüleceği gibi, mülakata karşı olan kullanıcıdan hiçbiri mülakatın öğretmen istihdamında gereksiz ya da öğretmen adaylarının mesleğe uygunluğunu belirlemede yetersizliğini bildirmemiştir. Eleştirilerin tamamı öğretmen atamada mülakatın mevcut uygulama biçimine yöneltilen yorumlardan oluşmaktadır. Görüşleri değerlendirmeye alınan kullanıcıların yorumlarından bazıları kategorilere göre doğrudan alıntılarla aşağıda verilmiştir. Çözümlemeye dahil edilen yorumların çokluğundan dolayı yorum sahibi kullanıcılara kod verilmediğinden yorumların sonunda kullanıcı kodu belirlenmemiştir. Bunun yerine her kullanıcıya ait yorumlar tırnak içerisinde verilmiştir.

Adaletsizlik ve Liyakatsizlik Endişelerine ilişkin kullanıcıların yorumlarından bazıları:

“Yıllarca gece gündüz çalıştım ve KPSS’den 85 aldım ama mülakatta bana düşük verdiler; sebebini de açıklamadılar. İnsan emeğinin bu kadar kolay silinmesi gerçekten çok ağır geliyor.” “Mülakat dediğin şey torpilliyeye yol açmak için bir araç haline geldi. Tanıdığı olan, bir partiden referansı olan hemen geçiyor, bizim emeklerimiz hiçe sayılıyor.” “Aynı komisyon farklı adaylara aynı soruları sorup bambaşka puanlar vermiş. Bazısına 90, bazısına 60... Bu kadar farkın tek açıklaması adaletin olmaması.”

Kullanıcıların büyük çoğunluğu, mülakatların liyakat dışı atamaların aracı haline geldiğini vurgulamaktadır. Bu algı, yalnızca bireysel yorumlara değil, alanyazında sıkça karşılaşılan “kayırmacı kamu yönetimi” eleştirilerine dayanmaktadır (Saluk, 2023; Yıldırım, 2023; Yılmaz ve Çakıcı, 2021). Sınav Sürecine Yönelik Eleştirilere ilişkin yorumlardan bir kısmı aşağıda doğrudan alıntı şeklinde verilmiştir.

“KPSS zaten zor ve kapsamlı bir sınav. Onun üzerine 3-5 dakikalık mülakatla insanların kaderi belirleniyor. Bu kadar emeği bir çırpıda silmek ne mantığa ne de vicdana sığar.” “Mülakat sonuçlarını şeffaf bir şekilde açıklamıyorlar, hangi soruya kaç puan aldığımızı öğrenemiyoruz. Bu belirsizlik yüzünden insanlar umutlarını kaybediyor.” “Seçim öncesi ‘mülakat kalkacak’ dediler, oy topladılar. Ama seçimden sonra yine aynı uygulamayı getirdiler, insan kendini kandırılmış hissediyor.”

Katılımcılar, sesli/görüntülü kayıt alınmaması ve sınavın herhangi bir izlenebilirliğe sahip olmaması nedeniyle sürecin keyfi olduğuna inanmaktadır. Bu durum, ölçme-değerlendirme ilkeleri açısından “saydamlık” ve “hesap verebilirlik” ilkelerine aykırılık teşkil etmektedir (Köybaşı vd., 2018; Sun X. ve Shi, 2025). Finlandiya ve Güney Kore gibi ülkelerde mülakatların yapılandırılmış formatta, rubriklerle ve çoklu jüri sistemiyle yapılması, bu endişelere karşı alınan örnek uygulamalar olarak gösterilebilir. Mülakatın Psikolojik ve Sosyal Etkileri-ne ilişkin kullanıcı yorumlarından bazıları aşağıdaki gibidir.

“Senelerce dershaneye gittim, borçlandım, uykusuz kaldım ama mülakat yüzünden elendim. Sanki bütün emeklerim çöp olmuş gibi, hayatımda bu kadar büyük bir hayal kırıklığı yaşamamıştım.” “Devlete ve sisteme güvenim tamamen bitti. Adaletin olmadığı bir ülkede insan geleceğe umutla bakamıyor.”

Mülakat süreci, adaylar üzerinde ciddi psikolojik ve sosyal etkiler oluşturabilmektedir. Özellikle şeffaflık, tarafsızlık ve nesnellik ilkelerinden uzak yürütülen mülakat uygulamaları, bireylerde güvensizlik, kaygı, değersizlik ve adaletsizlik duygularını tetiklemektedir (Eminoğlu, 2019). Bu durum, özellikle genç ve nitelikli bireylerin kamu hizmetinden uzaklaşmasına ve toplumsal düzeyde fırsat eşitliğine olan inancın erozyona uğramasına neden olmaktadır. Hukuki Süreçler ve Sonuçlar kategorisine ilişkin bir kullanıcının yorumu aşağıdaki gibidir.

“Mahkeme kararları var ama uygulanmıyor. Eğer devlet kendi yargısına bile saygı göstermiyorsa biz vatandaşlar kime güvenelim?”

Bazı kullanıcılar, mülakatın kendisinden ziyade genel olarak eğitim politikalarının tutarsızlığına ve keyfiyetine duydukları güvensizlik nedeniyle karşı çıktıklarını belirtmiştir. Bu bağlamda mülakat karşıtlığı, yalnızca teknik değil, sistemsel bir güven sorununu da yansıtmaktadır (Klusmann, Lüdtke, Harrer ve Schrader, 2019).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına girişte merkezi sınavlarla ölçülemeyen, yazılı belgelerde görülemeyen beceriler ve tutumlar hakkında bilgi sağlayan yöntemlere ihtiyaç vardır. İnsan ilişkileri, profesyonel duruş, problem çözme, etik düşünme gibi öğretmenlik için önemli olan ancak testle ölçülemeyen özelliklerin ortaya çıkarılması gerekmektedir. Türkiye’deki mevcut sistem, özel yetenekle öğrenci kabul eden programlar dışında, öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına girişte sadece merkezi sınav puanlarını dikkate almaktadır. Mülakat gibi mesleğe uygunluğu ve kişisel yeterlikleri ölçen bir değerlendirme aracı, bu sürece dahil edilmemektedir. Öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarına girişte yalnızca akademik başarıyı ölçüt olarak almak öğretmenlik mesleği için gerekli olan iletişim, empati, sabır, çocuk sevgisi, liderlik gibi niteliklerin göz ardı edilmesi anlamına gelmektedir. Bu uygulama ayrıca öğretmenlik mesleğine akademik olarak başarılı ama mesleğin doğasına uygun olmayan bireylerin girmesine neden olabilmektedir. Eğitim sisteminin en kritik ögesi olan öğretmenlerin belirlenmesinde bilişsel yeterlilik dışında diğer öğretmen niteliklerinin dikkate alınmamasının eğitimin niteliğinde (öğrenci başarısı) düşüşe neden olacağı açıktır (Baş ve Nural, 2023; Kahramanoğlu, Özer ve Döş, 2017; Yenen, 2022; Yeşilyurt, 2019). Öğretmenlik mesleğine uygun olmayan bireylerin eğitim fakültelerinden mezun olması atanamama sonucunu doğurmaktadır. Atanamayan öğretmen sorunu uzun zamandan beri devletin başını ağrıtan konular arasında yer almaktadır (Akpınar ve Erdamar, 2020; Bayar, 2021; Düşkün, 2021; Manav, 2022).

Uluslararası örneklere bakıldığında, Finlandiya, Güney Kore ve İngiltere gibi ekonomileri ya da eğitim sistemleri gelişmiş ülkelerde öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına girişte çok aşamalı ve bütüncül değerlendirme süreçleri uygulanmaktadır. Finlandiya’da adaylar, mesleki motivasyon, duygu yönetimi ve problem çözme gibi özellikleri ölçen “çoklu küçük mülakata” tabi tutulmaktadır (Maarenen, 2023). İngiltere’de ise tüm öğretmenlik lisans programlarına giriş için mülakat zorunludur. Mülakatlar, adayın sınıf ortamında etkili olma potansiyelini değerlendirmekte ve bu aşamayı geçemeyen öğretmen adayları programa kayıt edilmemektedir (Department for Education, 2025). Güney Kore’de de merkezi sınavların yanı sıra mülakat, mesleğe uygunluğu değerlendiren önemli bir araç olarak kullanılmaktadır (Min, 2021). Bu ülkelerdeki uygulamalar, öğretmen adaylarının sadece akademik değil, aynı zamanda kişisel ve sosyal yeterliliklerinin de titizlikle değerlendirilmesi gerektiğini destek-

lemektedir. Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına girişte mülakat uygulayan ülkeler bu çalışmada incelenen ülkelerle sınırlı değildir. Avusturya, Çekya, Danimarka, Estonya, Macaristan, İrlanda, İskoçya, Slovakya gibi ülkelerde de hizmet öncesi eğitime öğrenci seçiminde diğer sınavlarla birlikte mülakat yapılmaktadır (Çelik ve Bozgeyikli, 2019). Fransa’da ve ABD’de öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına girişte mülakat zorunlu olmasa bile yaygın bir uygulamadır. Mesleğe girişte ise zorunludur.

Türkiye’de öğretmen istihdamında (öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına giriş ve mesleğe başlama) kamuoyunun mülakata karşı çıkış nedenleri mülakatın gerekliliğine değil, mevcut uygulama biçimine yöneliktir. Adaylar, yüksek KPSS puanlarına rağmen mülakatta düşük puan alarak elenmekten, değerlendirme kriterlerinin net olmamasından ve süreçteki hukuki ihmallerden şikayetçidirler. Bu sonuç, mülakatın kendisinin değil, uygulanış biçimindeki sorunların güven kaybına yol açtığını ortaya koymaktadır. Benzer sonuçlara önceki çalışmalarda da rastlanmaktadır (Koşar vd., 2018, Köybaşı vd., 2018).

Çalışmada öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına girişte mülakatın sadece gerekli değil, aynı zamanda kaçınılmaz olduğu; ancak bunun bilimsel temellere dayalı yöntemlerle adil, şeffaf biçimde yapılandırılması gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır. Atanma aşamasında yapılan mülakatta adayın öğretmenlik mesleğine uygun olmadığı anlaşılabilirse bile geriye dönüp başka bir meslek edinmesi ya da başka bir yükseköğretim kurumunu tamamlaması tüm paydaşlar için ciddi ekonomik ve zaman kaybıdır. Mülakatın doğru zamanı öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına yerleştirme aşaması; yeri ise eğitim göreceği yükseköğretim kurumlarıdır. Adayın öğretmenlerin mesleğine başlama öncesinde mülakata tabi tutulacak olması, hizmet-öncesi yükseköğretim kurumlarına girişteki mülakatın gerekliliğini ortadan kaldırmaz. Mülakata konu nitelikler zamanla değişebildiğinden aday mezuniyet sonrası ve istihdam öncesi mülakata tabi tutulabilir. Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına girişte yapılacak mülakatta aşağıdaki gibi bazı hususlar dikkate alınmalıdır.

Öğretmen yetiştiren yükseköğretim programlarına girişte mülakat uygulaması, nitelikli öğretmen yetiştirmede önemli bir aşamadır. Ancak bu uygulama; maliyet, mevzuat ve uygulama açısından ciddi sınırlılıklar barındırmaktadır.

Maliyet boyutunda, yapılandırılmış ve güvenilir mülakat sistemlerinin yüksek kurumsal kapasite, nitelikli değerlendiriciler ve teknik altyapı gerektirdiği görülmektedir. Türkiye’deki yüksek aday sayısı dikkate alındığında, bu tür bir sistemin kurulması hem ekonomik hem de idari açıdan büyük bir yük oluşturacaktır.

Mevzuat açısından ise mülakat temelli bir giriş sistemi, mevcut merkezi sınav sistemini (YKS) düzenleyen 2547 sayılı Yasa ve ilgili yönetmeliklerde değişiklik yapılmasını gerektirecektir. Ayrıca, mülakatın sübjektif yapısı, yargısal denetime açık olduğu için idari belirsizlikler oluşturabileceği de bir gerçektir.

Uygulama düzeyinde ise kamuoyunda mülakatlara yönelik güven sorunu, sürecin meşruiyetini zayıflatmaktadır. Farklı üniversitelerde yapılacak mülakatların standardizasyonu da ciddi bir sorun olarak öne çıkmaktadır. OECD gibi kuruluşlar ulusal ölçekte merkezi değerlendirme sistemlerini önermektedir; ancak bu yapının Türkiye’de oluşturulmasının zaman alacağı da göz önünde bulundurulmalıdır.

Sonuç olarak, mülakat uygulaması teorik olarak öğretmen niteliğini geliştirme potansiyeline sahip olsa da mevcut koşullar altında uygulanabilirliği bazı sınırlıklar içermektedir. Etkin ve adil bir sistem için toplumsal güvenin tesisi, değerlendirici eğitimlerinin kurumsallaşması ve hukuki altyapının yeniden düzenlenmesi gerekmektedir. Ama her durumda öğretmen yetiştiren yükseköğretim programlarına kabul için mülakatın uygulanması çalışmalarına başlanmalıdır.

Öneriler

Mülakatta ölçülmek istenen her yetkinliği ölçmek için ayrı istasyonlar kurulmalı, ilgili istasyondaki değerlendiriciler sadece o istasyondaki yetkinliği değerlendirmelidir. Değerlendirme, gerektiğinde sahada uzman öğretmenlerden de destek alınarak, ilgili üniversitenin öğretim elemanları tarafından yapılmalıdır. Mülakat komisyonlarının oluşumu ve yetkinliği konusunda titiz davranılmalı, komisyon üyelerine gerekli eğitimler (mülakat teknikleri, rubrik kullanımı vb.) verilmelidir.

Şeffaflık ve güvenilirlik artırılmalıdır. Mülakat süreci, objektif ve şeffaf biçimde yürütülmelidir. Değerlendirme kriterleri önceden net olarak belirlenmeli ve kamuoyuna duyurulmalıdır. Değerlendirme ölçütleri ya da hangi düzey yetkinliğin kaç puana tekabül ettiğine ilişkin gerekirse örnek videolar hazırlanmalıdır. Adaylara verilen puanların gerekçeleri açıklanmalı ve itiraz mekanizmaları kurulmalıdır.

Uygulanacak yeni sistemin etkinliği düzenli olarak izlenmeli ve değerlendirilmelidir. Mülakat sonuçları ile adayların mesleki başarıları arasındaki korelasyonlar incelenerek, sistemin sürekli iyileştirilmesi sağlanmalıdır.

Mülakatlara yönelik açılan davalar ve yürütmeyi durdurma kararları dikkate alınarak, sistem hukuki normlara uygun hale getirilmelidir. Adayların haklarını koruyacak ve sürece olan güveni artıracak yasal düzenlemeler yapılmalıdır.

Hepsinden önemlisi, Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminde köklü düzenlemelere gidilerek, bilimsel araştırmalara ve ülkenin rasyonel gerçeklerine dayalı, politik endişelerden uzak bir öğretmen yetiştirme sistemi kurulmalıdır.

Kaynakça

- Akpunar, B., & Erdamar, F. S. (2020). Öğretmen istihdamı ve atanamayan öğretmenler bağlamında aşırı eğitimlilik sorunu. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(74), 838-852.
- Arslan, E. (2022). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(51), 395-407. <https://doi.org/10.30794/pausbed.1116878>
- Ateş, H., & Burgaz, B. (2015). Türkiye, ABD ve Finlandiya öğretmen yetiştirme sistemlerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri ve Türkiye'deki sistemin geliştirilmesine ilişkin öneriler. *Kastamonu Education Journal*, 23(4), 1711-1722.
- Ateş, N. (2012). Öğretmenlikte meslek ahlâkı ve mesleki değerler!. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*(6), 3-18.
- Baş, H., & Nural, E. (2023). Türkiye'de öğretmen yetiştirme uygulamalarında yaşanan sorunların belirlenmesi ve çözüm önerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi*, 4(1), 16-46. <https://doi.org/10.54637/ebad.1222046>
- Berk, Ş. (2014). Türkiye'de öğretmen niteliğinin artırılması. *Kamuda Sosyal Politika, Hayat Ağacının Toprağı; Eğitim*(29), 101-106.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Cambridge University. (n.d.). *The Faculty of Education entry requirements*. Erişim 12 Ağustos 2025, <https://www.educ.cam.ac.uk/courses/undergrad/apply/>
- Casey, C. E., & Childs, R. A. (2007). Teacher education program admission criteria and what beginning teachers need to know to be successful teachers. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*(67), 1-23.
- Campion, M. A., Palmer, D. K., & Campion, J. E. (1997). A review of structure in the selection interview. *Personnel Psychology*, 50(3), 655-702. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1997.tb00709.x>
- Cho, H. (2025). Educational assessment and policy change: A study on university admission reforms in South Korea. *Oxford Review of Education*, 1-17.
- College of Education. (n.d.). *Undergraduate Admissions*. Erişim 01 Eylül 2025, <https://education.uw.edu/admissions/undergraduate>
- Cornu, B. (2015). Teacher education in France: Universitisation and professionalisation – from IUFMs to ESPEs. *Education Inquiry*, 6(3), 241-260. <https://doi.org/10.3402/edui.v6.28649>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3. baskı). Sage Publications.
- Çelik, Z., & Bozgeyikli, H. (2019, Mart). Dünyada ve Türkiye'de öğretmen yetiştirme, istihdam ve mesleki gelişim politikaları (Odak Analiz No. 2). Ankara: EBSAM.
- Darling-Hammond, L. (2005). *Preparing teachers for a changing world: What America's best colleges are doing in teacher education*. Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L. (2010). Teacher education and the American future. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 35-47. <https://doi.org/10.1177/0022487109348024>
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Denner, P. R., Salzman, S. A., & Newsome, J. D. (2001). Selecting the qualified: A standards-based teacher education admission process. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 15(3), 165-180. <https://doi.org/10.1023/A:1012748624856>

- Department for Education. (2025). *Initial teacher training (ITT): Criteria and supporting advice statutory guidance for accredited ITT providers*. Erişim 20 Ağustos 2025, <https://www.gov.uk/government/publications/initial-teacher-training-criteria>
- Dewey, J. (2004). *Demokrasi ve Eğitim* (T. Göbekçin, Çev.). Yeryüzü Yayınevi.
- Eğitim Reformu Girişimi. (n.d.). *Türkiye’de öğretmen planlaması ve öğretmenin mesleki güçlenmesi politika önerileri*. Erişim 10 Ağustos 2025, <https://www.egitimreformugirisimi.org/turkiyede-ogretmenplanlamasi-ve-ogretmenin-mesleki-guclenmesi-politika-onerileri/>
- Eminoğlu, Ö. (2019). *Türkiye’de kamu hizmetine girme hakkı ve liyakat ilkesi açısından sözlü sınavlar: Bir kamu kurumu örneği* [Yüksek Lisans Tezi, Hacı Bayram Veli Üniversitesi].
- Eurydice. (2024). *Finnish education system: Teachers and education staff*. Erişim 07 Temmuz 2025, <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/euryperia/finland/teachers-and-education-staff>
- Eurydice. (2024a). *Teachers and education staff: Initial education for teachers working in early childhood and school education*. Erişim 07 Temmuz 2025, <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/euryperia/france/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school-education>
- Fallon, M., & Ackley, B. C. (2003, Nisan). Standards for admission to teacher education programs. (ERIC Document No. ED477735). Sunum, Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL. Erişim 10 Ağustos 2025, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED477735.pdf>
- Feuer, M. J., Floden, R. E., Chudowsky, N., & Ahn, J. (2013). *Evaluation of teacher preparation programs: Purposes, methods, and policy options*. National Academy of Education.
- Fransa Eğitim, Yükseköğretim ve Araştırma Bakanlığı. (n.d.). *Le recrutement par concours*. Erişim 02 Eylül 2025, <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/le-recrutement-par-concours-1265>
- Haataja, E. S., Tolvanen, A., Vilppu, H., Kallio, M., Peltonen, J., & Metsäpelto, R. L. (2023). Measuring higher-order cognitive skills with multiple choice questions – potentials and pitfalls of Finnish teacher education entrance. *Teaching and Teacher Education, 122*, 103943. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103943>
- Im, S., Yoon, H.-G., & Cha, J. (2016). Pre-service science teacher education system in South Korea: Prospects and challenges. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 12*(7), 1863–1880. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2016.1533a>
- Ingvarson, L., Reid, K., Buckley, S., Kleinhenz, E., Masters, G. N., & Rowley, G. (2014). *Best practice teacher education programs and Australia’s own programs*. Department of Education. Erişim 11 Ağustos 2025, <https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1014&context=teachereducation>
- Ingvarson, L., & Rowley, G. (2017). Quality assurance in teacher education and outcomes: A study of 17 countries. *Educational Researcher, 46*(4), 177–193. <https://doi.org/10.3102/0013189X17711900>
- INSPÉ de l’Académie de Paris. (2021). *Guide pratique à l’usage des étudiants et des équipes pédagogiques – Année universitaire 2021-2022*. Erişim 02 Eylül 2025, https://www.inspe-paris.fr/system/files/2021-08/INSPE_guide%20Pratique_2021.pdf
- Kahramanoğlu, R., Özer, B., & Döş, B. (2017). Öğretmen alımında mülakat: Bir model önerisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 16*(63), 1371–1390.
- Kaliforniya Üniversitesi. (n.d.). *Teacher Education Admissions*. Erişim 20 Ağustos 2025, <https://education.ucr.edu/tep/teacher-education-admissions>
- Kalkan, A. (2021). Türkiye ve bazı gelişmiş ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemleri ve programlarının karşılaştırılması olarak incelenmesi. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi, 3*(1), 1-16.
- Kansanen, P. (2015). The strengths of Finnish teacher training. *Academia Scientiarum Fennica, 64*-69.

- Klusmann, U., Lüdtke, O., Harrer, K., & Schrader, J. (2019). Selecting teachers and prospective teachers: A meta-analysis. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102935. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102935>
- Korthagen, F. A. J. (2010). How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching*, 36(4), 407–423. <https://doi.org/10.1080/02607476.2010.513854>
- Koşar, D., Er, E., Koşar, S., & Kılınç, A. Ç. (2018). Öğretmen atamalarında sözlü sınav uygulamasının değerlendirilmesi: Atanan ve atanamayan öğretmen adaylarının görüşlerine dayalı nitel bir analiz. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(218), 135-162.
- Köybaşı, F., Uğurlu, C. T., Yazıcı, E. C., & İbicek, G. (2018). Öğretmen adaylarının mülakat uygulamasına ilişkin görüşleri: Bir durum çalışması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(64), 305–316. <https://doi.org/10.16992/ASOS.12746>
- Kunnari, J., Pursiainen, J., Läärä, E., Rusanen, J., & Muukkonen, H. (2023). Fit between applicants' prior knowledge and university selection criteria: Study of Finnish teacher education student admission in 2013–2015. *Journal of Education for Teaching*, 49(2), 180-193.
- Lavonen, J., Mahlamäki-Kultananen, S., Vahtivuori-Hänninen, S., & Mikkola, A. (2020). A collaborative design for a Finnish teacher education development programme. *Journal of Teacher Education and Educators*, 9(2), 241–262.
- Lapostolle, G., & Mabilon, B. (2022). The (2020) reform of initial teacher training in France: Between requirements and realities. *Academia*, (29), 51–65.
- Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. Bantam Books.
- Maaranen, K. (2023). Teacher's profession is (still) attractive in Finland. *Info-TED Blogi*.
- Manav, Ö. (2022). Ataması yapılanmayan öğretmenlerin işsizlikle baş etme durumları. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 459-473.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3. baskı). SAGE Publications.
- Min, M. (2021). Teacher effectiveness: Policies and practices for evaluating and enhancing teacher quality in South Korea. In L. W. Grant, J. H. Stronge, & Xianxuan, X. (Eds.), *International beliefs and practices that characterize teacher effectiveness* (ss. 227-244). IGI Global.
- Ministry of Education and Culture. (2016). *Teacher Education in Finland*. Erişim 10 Ağustos 2025, <https://okm.fi/documents/1410845/4150027/Teacher+education+in+Finland/57c88304-216b-41a7-a-b36-7ddd4597b925>
- OECD. (2019). *Teachers and school leaders as lifelong learners: TALIS 2018 results (Volume I)*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- OECD. (2024). *Education at a Glance. Korea*. Erişim 10 Ağustos 2025, https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2024-country-notes_fab77ef0-en/korea-republic-of_a362e6bb-en.html
- Olsen, B., & Wyss, M. C. (2022). Teachers can change the world: Scaling quality teacher professional development. Erişim 06 Mayıs 2025, <https://www.brookings.edu/articles/teachers-can-change-the-world-scaling-quality-teacher-professional-development/>
- ÖSYM. (2018). *2018 yükseköğretim kurumları sınavı (YKS) yükseköğretim programları ve kontenjanları kılavuzu*. <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2018/YKS/KONTKILAVUZ6082018.pdf>
- ÖSYM. (2025). *2025-YKS yükseköğretim programları ve kontenjanları kılavuzu*. <https://ais.osym.gov.tr>
- ÖSYM. (2025A). *2025-YKS Spor Bilimleri için özel yetenek sınavı (ÖZYES) Kılavuzu*. Erişim 02 Eylül 2025, <https://ais.osym.gov.tr>

- Öztürk, B. (2021). Türkçe/Edebiyat öğretmeni yetiştirme tarihinde örnek bir kurum: Yüksek Öğretmen Okulu. *TÜRÜK Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, 9(26), 93–107.
- Palmer, P. J. (2017). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. Jossey-Bass.
- Park, J. (2019). Elementary science teacher education in Korea: Past, present, and future. *Asia-Pacific Science Education*, 5(1), 1–11.
- Pepperdine School of Education and Psychology. (2025). *Admission requirements. Interview questions for education students*. Erişim 11 Ağustos 2025, <https://gsep.pepperdine.edu/career-services/students-alumni/content/pdfs/2013-education-interview-questions.pdf>
- Petersen, G. J., & Speaker, K. M. (1996). An examination of admission criteria to programs of teacher education. *ERIC Document*. Erişim 15 Ağustos 2025, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED401278.pdf>
- Princeton Üniversitesi. (n.d.). *Teacher preparation: Admission to the program*. Erişim 10 Ağustos 2025, <https://ua.princeton.edu/fields-study/certificate-programs/teacher-preparation>
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?* Teachers College Press.
- Saluk, T. (2023). Türk kamu yönetiminde liyakat ilkesine yönelik bir algı araştırması: Karaman örneği [Yüksek Lisans Tezi, Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi]. Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi Açık Erişim Sistemi. <https://earsiv.kmu.edu.tr/items/26401592-eacd-4d0c-98fd-56861f6bd3e2>
- Schleicher, A. (2018). *World Class: How to build a 21st-century school system, Strong Performers and Successful Reformers in Education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/478926430002-en>
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Sun, X., & Shi, L. (2025). A qualitative study of Chinese teacher's perceptions and practices of meritocracy. *PLoS ONE*, 20(4), e0321424. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0321424>
- TEDMEM. (2014). *Öğretmen gözüyle öğretmenlik mesleği* (TEDMEM Rapor Dizisi, 3). Erişim 01 Ağustos 2025, https://ted.org.tr/wp-content/uploads/2024/03/ogretmengozuyle_ogretmenlik_meslegi.pdf
- Toom, A., & Husu, J. (2016). Finnish teachers as 'makers of the many': Balancing between broad pedagogical freedom and responsibility. In H. Niemi, A. Toom, & A. Kallioniemi (Eds.), *Miracle of education: The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools* (ss. 41–55). Sense Publishers.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. Jossey-Bass.
- Turan, B. N., Asal Özkan, R., & Şahin, A. (2023). Türkiye, Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere ve Güney Kore sınıf öğretmeni yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(4), 1243-1259.
- Tutar, H. (2022). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik: Bir model önerisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 117-140.
- Universities and Colleges Admissions Service. (n.d.). *Teacher training entry requirements in England*. Erişim 18 Ağustos 2025, <https://www.ucas.com/postgraduate/teacher-training/teacher-training-entry-requirements-in-england>
- Ünsal, S. (2021). Öğretmenlik mesleğinin tanımı, önemi ve öğretmenlerin değişen rolleri üzerine nitel betimsel bir araştırma. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(42), 1481-1504. <https://doi.org/10.46928/iticusbe.956111>
- Üstün, U., & Eryılmaz, A. (2018). Analysis of Finnish education system to question the reasons behind Finnish success in PISA. *Online Submission*, 2(2), 93-114.

- Vilppu, H., Lavonen, J., Kauppinen, S., & Toom, A. (2024). Exploring the reliability and validity of multiple mini-interviews in admission to teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 47(1), 76–94. <https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2239383>
- Westbury, I., Hansén, S. E., Kansanen, P., & Björkvist, O. (2005). Teacher education for research-based practice in expanded roles: Finland's experience. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(5), 475–485. <https://doi.org/10.1080/00313830500267937>
- Wilson, S. M., & Kelley, L. M. (2022). Landscape of teacher preparation programs and teacher candidates. Erişim 11 Ağustos 2025, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED618996.pdf>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. (2023). Türk Kamu Yönetiminde Liyakat Sistemi: Uygulama Biçimleri, Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Munzur Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 37-63.
- Yılmaz, F., & Çakıcı, A. (2021). Kamu çalışanlarının liyakat ihlali algısı, kaynakları ve etkileri. *İş ve İnsan Dergisi*, 8(2), 195-208.
- You, J. (2014). Pedagogies of teacher selection: A South Korean case. In *International Teacher Education: Promising Pedagogies (Part A)* (Vol. 22, ss. 15–32). Emerald Group Publishing.

The Interview Issue in Admission to Teacher Training Higher Education Institutions in Türkiye: When and How Should It Be Conducted?

Extended Abstract

Introduction

Teaching is a profession that plays a direct role in the intellectual, emotional, and social development of individuals and is regarded as one of the most critical elements of social progress. Therefore, the quality of teachers is a fundamental factor that determines the overall success of the education system. In Turkey, admission of teacher candidates to higher education institutions is largely based on centralized examinations. However, professional qualities such as communication, empathy, leadership, and motivation are overlooked in this process. In contrast, in countries such as Finland, South Korea, and the United Kingdom, multi-stage systems are implemented for teacher selection, combining written exams with structured interviews. In this context, the study discusses the necessity of interviews in teacher education admissions in Turkey, examines international practices, and proposes an applicable model.

Method

The research was conducted within the framework of a case study design, one of the qualitative research methods. The study group consisted of reports, regulations, and academic publications that explain the teacher education systems of countries such as Finland, South Korea, the United Kingdom, France, and the USA. The countries were selected based on both educational traditions (Anglo-Saxon, Francophone, Scandinavian, Far Eastern) and economic development levels. In addition, public opinions in Turkey regarding interviews were analyzed. For this purpose, approximately 5,000 user comments on teacher forums and civil servant platforms were subjected to content analysis. Themes such as injustice, favoritism concerns, lack of transparency, psychological effects, and trust in centralized exams were identified during coding. To ensure the validity and reliability of the data, a variety of official and academic sources were used, and comments were selected according to scientific language and ethical principles.

Findings

In Turkey, the admission of students to teacher education programs is based on centralized examinations conducted by ÖSYM. Except for programs requiring special talents, no interviews are applied in any teacher education program. This situation results in the neglect of affective and social competencies essential for the teaching profession.

International comparisons reveal that:

- In Finland, candidates first take written exams, followed by multiple mini-interviews assessing professional motivation, emotional regulation, intercultural competence, and social problem-solving skills.
- In the USA, although not standardized at the federal level, many universities require interviews—individual, panel, or group interviews—measuring communication, classroom management, and pedagogical approach.
- In South Korea, a highly selective system is in place; candidates are evaluated on GPA, centralized exams, comprehensive school reports, and interviews. The acceptance rate is only around 5%.
- In the United Kingdom, interviews are mandatory for all teacher education programs, and candidates are assessed for professional suitability, communication skills, and effectiveness in classroom settings.
- In France, interviews are common for admission to graduate-level teacher education institutions and compulsory at the graduation stage.

Content analysis of public opinion in Turkey showed that negative attitudes toward interviews stem not from their existence but from their implementation. Candidates particularly complain about favoritism, injustice, lack of transparency, and psychological pressure.

Conclusion

The research demonstrates that relying solely on centralized exams for admission to teacher education programs in Turkey is insufficient for the teaching profession. Academic achievement alone cannot determine suitability for teaching; qualities such as empathy, leadership, communication skills, and professional motivation must also be assessed. International examples show that interviews are indispensable tools in this regard. However, opposition to interviews in Turkey is related not to their necessity but to their current implementation, highlighting the need for restructuring the system.

Recommendations

- A multi-dimensional evaluation system should be developed. Alongside centralized exams, structured interviews should be conducted with separate stations for each competence.
- Transparency and trust should be enhanced. Criteria must be announced in advance, and scoring should be shared with candidates along with justifications.
- Training for committee members should be provided. Those conducting interviews must be trained in interview techniques and ethical principles.
- Compliance with legal norms should be ensured. Interview processes should be legally secured and appeal mechanisms established.
- Pilot implementations should be carried out. Selected universities should test interview practices, and their effectiveness should be continuously monitored.
- International best practices should be adopted. Successful models such as Finland's multiple mini-interviews can be adapted to the Turkish context.

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 16 / Özel Sayı / 2025

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 16 / Special Issue / 2025

Sanayi Devrimlerinin Üniversitelerin Gelişimine Etkisi ve Geleceğin Üniversiteleri

The Impact of Industrial Revolutions on the Development of Universities
and the Universities of the Future

Makale Türü (Article Type): Derleme / Review

Ömer GÜNDOĞDU

www.dergipark.gov.tr/eibd
eibd@eibd.org.tr

Sanayi Devrimlerinin Üniversitelerin Gelişimine Etkisi ve Geleceğin Üniversiteleri

Ömer GÜNDOĞDU¹

DOI: 10.58689/eibd.1752853

Öz: Bu çalışma, sanayi devrimlerinin üniversitelerin kurumsal gelişimi ve ders müfredatları üzerindeki dönüştürücü etkilerini ele almaktadır. Birinci sanayi devriminden günümüze kadar uzanan süreçte, her bir sanayi devriminin karakteristik özellikleri incelenmiş ve bu dönüşümlerin yükseköğretim kurumlarının eğitim programlarına yansıdığı değerlendirilmiştir. Ayrıca, günümüzde yaşanmakta olan dördüncü sanayi devrimi (Endüstri 4.0) ve ortaya çıkan Toplum 5.0 vizyonu çerçevesinde, üniversitelerin gelecekteki konumuna dair projeksiyonlar sunulmuştur. Bu bağlamda, üniversitelerin yalnızca eğitim ve araştırma misyonlarıyla sınırlı kalmayıp; inovasyon, girişimcilik ve bölgesel kalkınma odaklı çok boyutlu bir yapılanma sürecine yöneldikleri öngörülmektedir. Özellikle yapay zekâ, bilgi teknolojileri, yenilenebilir enerji ve dijital öğrenme gibi alanlardaki teknolojik ilerlemelerin, üniversitelerin öğretim içeriklerinde köklü değişimlere yol açacağı düşünülmektedir. Bu dönüşümün, öğrencilerin teknik bilgi ve becerilerinin yanı sıra iletişim, takım çalışması ve problem çözme gibi yumuşak becerilerini geliştirmelerini de desteklemesi beklenmektedir. Ayrıca, dijital teknolojilerin yaygınlaşması, yükseköğretimde fırsat eşitliği ve erişilebilirliği artırarak dezavantajlı grupların üniversiteye katılımını kolaylaştırma potansiyeli taşımaktadır. Dolayısıyla bu çalışmanın temel amacı, üniversitelerin sanayi devrimleri bağlamındaki evrimini ortaya koymak ve geleceğe yönelik dönüşüm dinamiklerini çok boyutlu biçimde analiz etmektir.

Anahtar kelimeler: Sanayi Devrimi, Üniversite, Yapay Zekâ, Dijital Teknoloji, Müfredat

Geliş Tarihi: 01.08.2025; Kabul Tarihi: 08.10.2025

Kaynakça Gösterimi: Gündoğdu, Ö. (2025). Sanayi Devrimlerinin Üniversitelerin Gelişimine Etkisi ve Geleceğin Üniversiteleri. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 16(Özel Sayı), 223-238

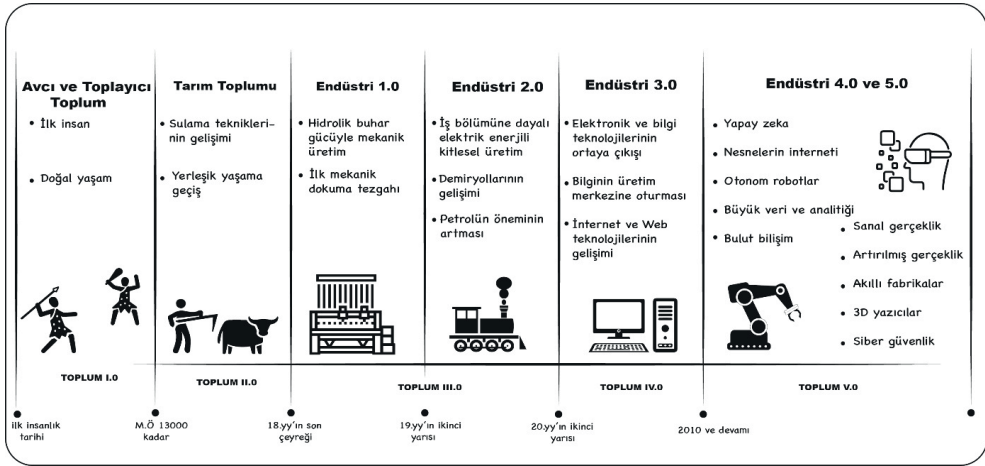
Bu makalenin ilk hali, "Türkiye'de Yükseköğretimin Yeniden Yapılandırılması: Yenilikler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri Kongresi" kapsamında bildiri olarak sunulmuştur.

1 Prof. Dr. Atatürk Üniversitesi, omergun@atauni.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2656-4181

Giriş

Sanayi devrimleri, insanlık tarihinde yalnızca ekonomik ve teknolojik yapıları değiştirmekle kalmamış, aynı zamanda toplumsal kurumları ve bilgi üretim süreçlerini de köklü değişimlere zorlamıştır. Bu değişimlerden en çok etkilenen kurumların başında üniversiteler gelir. Orta çağdan günümüze uzanan süreçte, üniversiteler bilginin üretildiği ve aktarıldığı başlıca merkezler olmuşlardır (Ben-David, 1977).

Sanayi devrimleriyle üniversite eğitiminin ilişkisi tarih boyunca genellikle sosyoekonomik ve teknolojik gelişmeler ile şekillenmiştir. Her bir endüstriyel devrim, ihtiyaç duyduğu nitelikli elemanı yetiştiren eğitim kurumlarının türü, müfredatı, yapısı ve eğitim seviyesi üzerinde etkin dönüşümlere sebep olmuştur (Goldin ve Katz, 2009). Bu bağlamda endüstri devrimleriyle birlikte toplumun değişimine yönelik süreç Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Endüstri Devrimleriyle Toplumun Değişimi (Gündoğdu, 2022)

İnsanlık tarihinin avcı-toplayıcı toplumlardan günümüzdeki Endüstri 4.0 ve Toplum 5.0 aşamalarına uzanan uzun soluklu dönüşümü Şekil 1’de görsel olarak sunulmuştur. Tarım toplumuna geçişle birlikte yerleşik hayata geçiş ve tarımda sulama tekniklerinin gelişimi başlamıştır. Ardından 18. yüzyılın son çeyreğinde başlayan Endüstri 1.0, buhar gücü ve mekanik üretimle toplumsal ve ekonomik yapıyı dönüştürürken Endüstri 2.0, iş bölümüne dayalı ve elektrik enerjisi destekli seri üretim çağını başlatmıştır. 20. yüzyılın ikinci yarısında Endüstri 3.0, elektronik ve bilgi teknolojilerinin yükselişiyle üretimde otomasyon devrini başlatmıştır. Endüstri 4.0 ve Toplum 5.0 vizyonu, yapay zekâ, nesnelerin interneti, büyük veri, siber güvenlik ve artırılmış gerçeklik gibi teknolojilerle sadece üretim biçimlerini değil, aynı zamanda toplumsal örgütlenmeyi ve yaşam biçimlerini yeniden şekillendirmektedir (Schwab, 2019).

Birinci Sanayi Devrimi, mekanizasyon ve buhar gücüyle özdeşleştirilir. 18. yüzyılın ikinci yarısından itibaren 19. yüzyılın ilk çeyreğinde insanlık, insan gücünün mekanik güçle yer

değiştirmesine şahit olmuştur. Birinci devrim döneminde buharlı makinelerin keşfi, bu makinelerin gemilerde ve trenlerde kullanılması, demiryollarının yapımı ve mekanik üretimin insan yaşamına dahil olmasıyla sonuçlanmıştır (Mohajan, 2019). Endüstrideki hızlı değişim, üniversitelerin müfredatlarını güncellemelerini kaçınılmaz hale getirmiştir. Bu süreçte geleceksel eğitime ek olarak öğrencilere pratik becerilerin kazandırılması ve mesleki eğitimin müfredata dahil edilmesi önem kazanmıştır (Azmi vd., 2018).

İkinci Sanayi Devrimi sırasında ise insanlık, elektriğin bulunuşuna ve bu gücün günlük hayatta ve montaj hatlarında kullanılmasına tanıklık etmiştir. Artık seri üretim kavramı insan hayatına girmiş ve gelişmeler sanılanın aksine makinelerin insanın yerini alması ve işsizliğin artmasını değil, nitelikli iş gücüne olan ihtiyacı artırmıştır. Üniversiteler mühendisliklere ve uygulamalı bilimlere yönelmiş ve sanayideki genişlemenin gereksinimini karşılayacak teknik enstitülerin ve politeknik üniversitelerin kurulmasına şahit olunmuştur (Chatzis, 2009; Yüceol, 2021).

Üçüncü Sanayi Devrimi, yirminci yüzyılın sonlarında elektronik ve bilgi teknolojilerinin gelişimiyle kendini göstermiştir. 1960'lara varılmadan yarı iletken, sonrasında bilgisayar teknolojileri gelişmiş ve 1970'ler ise kişisel bilgisayarların kullanımına tanık olmuştur. 1990'lara geldiğinde artık bu bilgisayarlar birbirleriyle konuşabilmiş, yani insanların hayatlarına büyük bir aktör olarak girmiştir. Dolayısıyla bilgi ekonomisi sektörlerinin gelişimi doğrultusunda yükseköğretimin odağı bilgisayar, bilgi teknolojisi ve haberleşme bilimlerine doğru kaymıştır. Eğitim kurumları işletme, iktisat, sağlık ve ağırlıklı olarak mühendislik disiplinlerini güncel bilgisayar teknolojileriyle kaynaştırarak dijital dünyayla iç içe çok disiplinli programlar ortaya çıkarmışlardır (Fomunyam, 2019).

Dördüncü ve Beşinci Sanayi Devrimleri ile birlikte insanlık, toplumsal yaşamın temel dinamiklerini beklenmedik ölçüde dönüştürecek bir değişimin eşiğine gelmiştir. Bu devrimlerin, önceki sanayi devrimlerine kıyasla daha kısa bir zaman diliminde ortaya çıkmakla birlikte etkilerinin çok daha kapsamlı ve derin olacağı öngörülmektedir. Büyük veri, yapay zekâ, kuantum hesaplama, akıllı sensörler, 3D yazıcılar, nanoteknoloji ve yenilenebilir enerji gibi ileri teknolojileri kapsayan bu dönüşümün, eğitim sistemlerini de köklü biçimde etkilemesi beklenmektedir. Günümüzde eğitim süreçlerinin her seviyede dijital öğrenme imkânları ve yenilikçi öğretim yöntemleriyle yeniden yapılandırılacağı tahmin edilmektedir. Böylece eğitim, daha geniş kitleler için erişilebilir hale gelirken, eleştirel düşünme, yumuşak beceriler ve yeniliklere uyum sağlama kapasitesi giderek daha fazla önem kazanacaktır. Bu çerçevede yükseköğretim kurumlarının, öğrencilerini değişen iş gücü piyasasının talepleri doğrultusunda yapay zekâ, veri analitiği ve benzeri alanlara yönlendirmeleri gerektiği ileri sürülebilir (Binh, 2023; Yüceol, 2021).

Sanayi devrimleri, eğitimin her kademesinde olduğu gibi üniversitelerin misyonundan idari yapısına kadar birtakım değişim ve dönüşümleri başlattığı gibi eğitim anlayışını da yeni baş-

tan şekillendirmeye zorlamıştır. Buhar gücünün keşfiyle başlayan Birinci Sanayi Devriminden, dijitalleşme ve yapay zekânın damgasını vurduğu Dördüncü Sanayi Devrimine kadar her aşama, yükseköğretim kurumlarını yeni beceriler kazanmaya, araştırma odaklı çalışmalara yönelmeye ve toplumun değişen ihtiyaçlarına adapte olmaya zorlamıştır.

Bu çalışma, sanayi devrimlerinin üniversite eğitimi üzerindeki tarihsel etkilerini inceleyerek bu dönüşümün temel dinamiklerini çözümlenmeyi amaçlamaktadır. Çalışmada, önceki sanayi devrimlerinin yükseköğretim üzerindeki doğrudan yansımaları ele alınmış, ardından günümüzdeki sanayi devriminin dönüştürücü unsurlarının geleceğin eğitim sistemini hangi yönlerde yeniden biçimlendirebileceği konusunda öngörülerde bulunulmuştur. Özellikle yapay zekâ gibi güncel teknolojik gelişmelerin yükseköğretimde yaratması muhtemel değişimler üzerine değerlendirmeler yapılmıştır.

Yöntem

Bir konuda yapılmış araştırmaların incelenerek araştırmacıların kendi sentezlerini ortaya koydukları akademik çalışmalar derleme makaleleri olarak sınıflandırılırlar. Bu tür makalelerin amacı konu hakkında bütünsel bir bakış sağlamak, kuramsal çerçeve oluşturmak, farklı bulguları karşılaştırmak ve gelecek araştırmalara yön vermektir. Bu makaleler, geniş literatürü kapsayan ve derinlemesine analizler yapan kapsamlı derlemeler (comprehensive review) şeklinde olabileceği gibi yalnızca özetlemenin haricinde araştırmaların güçlü ve zayıf yönleri ortaya koyan eleştirel derlemeler (critical review) şeklinde de olabilirler. Bu iki türün haricinde daha kısa ve sınırlı bir konuyu ele alan denemeler ise mini-derlemeler (mini-review) kategorisine dahil edilebilirler (Booth vd., 2016).

Bu makale, sanayi devrimlerinin üniversite eğitimi üzerindeki dönüştürücü etkilerini özetleyen ve gelecekteki olası yönelimleri sentezlemeye çalışan bir mini-derleme mahiyetindedir. Çalışma, özellikle geçmiş sanayi devrimlerinin eğitim sistemlerini nasıl değişime zorladığını ve mevcut dördüncü sanayi devriminin (Endüstri 4.0) yükseköğretim kurumları üzerinde yarattığı baskıları ortaya koymayı hedeflemektedir. Geleceğin üniversite modellerine ilişkin projeksiyonlar sunarak, eğitim politikası yapımcılarına ve üniversite yöneticilerine yol göstermeyi amaçlamaktadır.

Veri toplama yöntemi

Makale, geniş bir literatür taraması temelinde derlenmiştir. Literatür taraması sürecinde, birincil olarak Google Akademik veri tabanı kullanılmıştır. Bu platform, akademik yayınların geniş bir yelpazesine erişim sağlaması ve anahtar kelimelerle detaylı arama imkânı sunması nedeniyle tercih edilmiştir. Tarama sürecinde, “sanayi devrimi ve eğitim”, “üniversite eğitimi dönüşümü”, “Endüstri 4.0 ve yükseköğretim”, “geleceğin üniversiteleri”, “dijitalleşme ve

eğitim”, “yapay zekâ ve üniversite” gibi anahtar kelimeler ve bunların farklı kombinasyonları kullanılarak ilgili makaleler taranmıştır. Bu anahtar kelimelerin seçimi, sanayi devrimlerinin eğitim üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkilerini, mevcut durumu ve gelecek öngörülerini kapsayacak şekilde yapılmıştır.

Tarama sonucunda elde edilen binlerce yayından, makalenin odağına en uygun olanlar titizlikle seçilmeye çalışılmıştır. Seçim kriterleri arasında, yayının güncelliği, konuyu derinlemesine incelemesi, bilimsel niteliği ve atıf sayısı gibi faktörler gözetilmiştir (Booth vd., 2016).

Taramalarda özellikle “eğitim” gibi genel ifadeler anahtar kelime olarak kullanıldığında değerlendirilmeye tabi tutulamayacak kadar fazla sayıda (milyonun üzerinde) çalışma listelenebilmektedir. Listelenen çalışma sayısını daraltmak için daha sıkı arama yöntemlerine başvurulmuştur. Örneğin “birinci sanayi devrimi” AND “yükseköğretim” gibi hem kelimelerin birlikte aranması (çift tırnak) hem de mantıksal AND (ve) bağlacı kullanılmıştır. Bu şekilde taranan yayınların konu-merkezli ve daha yoğun olması sağlanmıştır (Kumar ve Manta, 2016).

Toplanan veriler, on akademik makale, dört bilimsel kitap ve bir sektörel rapor olmak üzere toplam on beş farklı kaynaktan oluşmaktadır. Makaleler, sanayi devrimlerinin eğitim paradigmasında yarattığı değişimleri kanıtlayan ampirik ve kavramsal çalışmalar arasından seçilmiştir. Kitaplar, konunun tarihsel gelişimini ve teorik çerçevesini anlamak için kullanılırken, rapor ise güncel eğilimler ve geleceğe yönelik stratejiler hakkında güncel bilgiler sağlamıştır.

Veri analizi ve derleme yaklaşımı

Toplanan literatür, ana temalar ve alt temalar etrafında gruplandırılmış ve özetlenmiştir. Bu temalar, sanayi devrimlerinin her bir aşamasının üniversite eğitimine özgü etkileri (örneğin, mühendislik eğitiminin yükselişi, mesleki eğitimin önemi, disiplinler arası yaklaşımların gerekliliği), Endüstri 4.0’ın getirdiği yeni yeterlilikler (dijital okuryazarlık, eleştirel düşünme, problem çözme, adaptasyon yeteneği) ve geleceğin üniversitelerinde öne çıkacak modeller (esnek öğrenme yolları, yaşam boyu öğrenme, iş birliğine dayalı eğitim, sanal kampüsler) olarak belirlenmiştir (Booth vd., 2016).

Analiz sürecinde, her bir kaynağın sanayi devrimlerinin üniversite eğitimi üzerindeki etkilerine dair sunduğu argümanlar, kanıtlar ve gelecek projeksiyonları eleştirel bir gözle incelenmiştir. Kaynaklar arasındaki ortak noktalar ve farklılıklar tespit edilmeye çalışılmıştır. Makalenin ispatlama yükümlülüğünü yerine getirebilmek adına, sanayi devrimlerinin üniversite eğitimini değişime zorladığına dair güçlü kanıtlar sunan çalışmalar özellikle vurgulanmıştır. Geleceğe dair projeksiyonlar yapılırken ise mevcut eğilimlerin ekstrapolasyonu ve uzman görüşleri temel alınmıştır. Bu yöntem, dağılık literatürü bütüncül bir bakış açısıyla bir araya getirerek, konuya ilişkin derinlemesine bir anlayış sunmayı ve diğer araştırmacılar için bir başlangıç noktası oluşturmayı hedeflemektedir.

Bulgular

Literatür taraması, her sanayi devriminin üniversite üzerinde dönüştürücü bir baskı yarattığını göstermektedir. Birinci ve ikinci sanayi devrimlerinde özellikle fen bilimleri ve mühendislik eğitiminin yükselişe geçtiği vurgulanırken, üçüncü sanayi devriminde bilgi teknolojilerinin etkisiyle müfredatın dijitalleşmeye başladığı görülmüştür (Hilton vd., 2018; İşler, 2021). Bu bulgular, üniversitelerin ekonomik ve teknolojik dönüşümlere doğrudan tepki verdiğini ortaya koymaktadır.

Derleme sonucunda, Endüstri 4.0 bağlamında üniversite öğrencilerinden beklenen yeterlikler arasında dijital okuryazarlık, problem çözme, eleştirel düşünme ve adaptasyon yeteneği öne çıkmaktadır (Latif vd., 2021; Tram ve Trung, 2021; Smith, 2023; Almutairi vd., 2025). Çoğu çalışma, bu becerilerin disiplinler arası müfredatlarla desteklenmesi gerektiğini belirtmektedir. Ancak mevcut literatürde bu yeterliklerin nasıl ölçüleceğine dair ampirik bulgular sınırlıdır.

İncelenen kaynaklar, üniversitelerin gelecekte esnek öğrenme yolları, yaşam boyu öğrenme stratejileri, sanal kampüs uygulamaları ve iş dünyası ile iş birliğine dayalı eğitim modellerine yönelmesi gerektiğini öngörmektedir (Xing ve Marwala, 2017; Akgül ve Ayer, 2020; Latif vd., 2021). Bu öngörüler, üniversitelerin yalnızca bilgi aktaran kurumlar olmaktan çıkıp sürekli öğrenmeyi destekleyen ekosistemlere dönüşeceğini göstermektedir.

Üniversitelerin Gelişimi

Teknolojideki gelişmeler enerji, sağlık, güvenlik, hareketlilik, iletişim, eğitim ve diğer tüm alanlarda çok hızlı bir seyirle devam ediyor ve değişimin ivmesi insan hayatının tüm alanlarında tesirini hissettiriyor. Bu gelişim ve dönüşümde elbette ki üniversitelerin vazgeçilmez bir konumu var. Üniversiteler ekonomiye, çevreye ve sosyokültürel hayata olan katkıları sebebiyle bu dönüşümdeki konumlarını gün geçtikçe sağlamlaştırmaktadırlar. Toplumun refah ve kalkınmasında bu derece hayati ehemmiyete sahip üniversitelere bu anlayış doğrultusunda yatırımlar yapıldı ve yapılmaya da devam etmektedir. Dolayısıyla üniversitelerin inovasyonun ivmesini takip etmesi ve araştırmalarını buna göre ayarlaması, kısaca takipte kalması, hatta bu gelişimin lokomotif olması gerekiyor. Beklenti artık üniversitelerin gelişime ve iş birliğine açık, dünyayla entegre, paydaşların ve bireylerin yönetime katılım kanalları mevcut olması yönündedir (Gündoğdu, 2022).

Geleceği tartışmadan önce üniversitelerin tarihsel süreç içindeki gelişimini anlamak ve ileriye doğru projeksiyonlarda bulunmak durumundayız. Sanayi Devrimlerine benzer şekilde üniversiteler de birtakım kategorilerde değerlendirilebilir.

İlk kurulan üniversiteler, *Birinci Nesil* (1N) üniversiteler olarak değerlendirilebilir. İlk örneklerinden biri Bologna Üniversitesi'dir (1088). Bunlar genel olarak *eğitime* odaklanmış

kurumlardır. Genel olarak müfredatları teoloji, felsefe ve beşerî bilimlere odaklanmıştı. Bu kuruluşlar elit ve organizasyonları daha çok dini organizasyonlarla ilintiliydi. Öğretim daha çok akademisyenlerin tek taraflı ders vermesine dayanıyordu (Steinbuch, 2016, Sulkowski vd., 2021).

İkinci Nesil (2N) üniversiteler, birinci nesil üniversitelerin *eğitim* amaçlarına ilave bir anahtar amaç olarak *bilimsel araştırmayı* gündemlerine aldılar. Bu tip üniversitelere örnek olarak Berlin Humboldt Üniversitesi verilebilir. Bu üniversiteler hızlı endüstrileşme karşısında uygulamalı eğitim modelini bünyelerine uyarlamaya başladılar. Teknik ve politeknik üniversitelerin kuruluşu ve eğitimin ağırlıklı olarak mühendislik, üretim ve ticari uygulamalara adanması bu nesil üniversitelerin belirgin özelliğidir. Müfredat daha fazla uygulamalı bilim konularına yer vermiş ve sanayinin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde mezunlarını pratik beceriler ve endüstriye kolayca adapte olabilecek şekilde yetiştirmeye başlamıştır (Sekiyama, 2020; Steinbuch, 2016).

Üçüncü Nesil (3N) üniversitelerin, Cambridge Üniversitesi ile başlatıldığını söylemek mümkündür. Birinci ve ikinci nesil üniversitelerin amaçlarına üçüncü bir unsur olarak *katma değeri* ekledi. Gerçekte bu, piyasada yenilikler başlatmak, başlangıçlara yardım etmek ve üniversite dışına fikirleri taşıyarak endüstriyel uygulamalarla açığı kapatmak anlamına geliyordu. Daha çok bilgisayar ve bilgi teknolojileriyle belirginleşen çağın üniversitelerde eğitimin, dijital teknolojiyle entegrasyonu ve öğretimin online ve uzaktan verilmesi gibi yenilikçi uygulamaların gelişimini netice verdi. Müfredat disiplinler arası ve bilgisayar teknolojileriyle tümleşik disiplinlere doğru genişlemiş oldu. Yaşam boyu eğitim ve yeni teknolojilere uyum ön plana çıktı (Penprase, 2018; Saputra ve Azizah, 2022; Steinbuch, 2016).

Orta Çağ üniversiteleri, Katolik ve Protestan kilise okullarından evirildi. Özel akademik yapılar kurularak daha büyük sayıda öğrenci, profesyoneller olarak eğitildi. İlk dönüşüm, Aydınlanma Çağının “bilgilerin aktarılması” yerine “yeni bilgilerin keşfi ve geliştirilmesi” şeklinde oldu. İkinci nesil üniversitelerde amaç, bilginin üretilme süreçlerini gösterme ve öğrencilere düşüncelerinde bilimin temel yasalarını hesaba katmayı öğretmekti. Laboratuvarlar ve öğrenci merkezli araştırmaya odaklanıldı. Üçüncü Nesil üniversitelerde ise “know how” kavramı artık önemli hale gelmişti. Hâlihazır durum incelendiğinde, dünyada çoğunlukla üçüncü nesil üniversitelerin varlıklarını devam ettirdikleri görülür. Belki en önemli fark, daha fazla disiplinler arası çalışma yapan güçlü grupların varlığıdır (Steinbuch, 2016; Wissema, 2009). Üç nesil üniversitenin tipik özelliklerinin bir karşılaştırılması aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1. 1inci, 2inci ve 3üncü Nesil Üniversiteler (Steinbuch, 2016)

	1inci Nesil	2inci Nesil	3üncü Nesil
Amaç	Eğitim	Eğitim ve araştırma	Eğitim, araştırma ve know-how geliştirme
Rol	Doğruyu savunmak	Doğayı araştırmak	Değer yaratmak
Yöntem	Skolastik	Tek-disiplinli bilim	Disiplinler arası araştırma
Beşerî sermaye gelişimi	Profesyoneller	Profesyoneller ve bilim adamları	Profesyoneller, bilim adamları ve girişimciler
Yönlendirme	Evrensel	Ulusal	Global
Dil	Latince	Ulusal diller	İngilizce
Organizasyon	Yüksekokullar	Fakülteler	Enstitüler ve merkezler
Yönetim	Rektör ve başkan	Part time akademisyenler	Profesyonel yönetim

Küreselleşme, rekabet, uluslararasılaşma, dijital teknolojilerdeki gelişmeler, bilgi toplumu ve ağ toplumuna geçiş, yükseköğretime artan talep ve değişen öğrenci profilleri, *Dördüncü Nesil* (4N) üniversiteye geçişi gerekli kılıyor. Böylece üniversiteler, dinamik ve açık bir inovasyon alanına dönüşmüş olacak. Üniversitelerde artık endüstriyel ‘sakinler’, sanatçılar ve toplumsal veya diğer bilgi enstitüleri için kısmi zamanlı pozisyonlara yer verecek. Ayrıca üniversite dışından bilim adamları için kısmi zamanlı çalışmalar mümkün olacak. Toplumsal problemler için uygulamalarda veya dünya ölçeğinde yarışmalarda lisans, yüksek lisans ve doktora öğrenci takımları oluşturulacak. Benzeri şekilde disiplinler arası takımların oluşturulmasına daha sık rastlanacak. Üniversitenin odağı, kısmen küresel, fakat güçlü bir yerel ağ teşkil etmekle kalmayacak aynı zamanda yerel ekosistemin de sürücüsü / sürükleyicisi olacak. Odak mezunların yalnızca teknik yetenekleri değil aynı zamanda kritik karar verme ve iletişim gibi yumuşak becerilerine doğru kaymış olacak (Penprase, 2018; Steinbuch, 2016).

Tablo 2. 3üncü ve 4üncü Nesil Üniversite (Steinbuch, 2016)

	3üncü Nesil	4üncü Nesil
Amaç	Eğitim, araştırma ve know-how geliştirme	Eğitim, açık inovasyon (araştırma)
Rol	Değer yaratmak	Değer yaratmayı mümkün kılma
Yöntem	Disiplinler arası araştırma	Çok aktörlü inovasyon
Beşerî sermaye gelişimi	Profesyoneller, bilim adamları ve girişimciler	Profesyoneller, bilim adamları, girişimciler, sanatçılar, müşteriler, ekosistem iştirakçiler
Yönlendirme	Global	Ekosistem
Dil	İngilizce	İngilizce
Organizasyon	Enstitüler ve merkezler	İnovasyon mekânları
Yönetim	Profesyonel yönetim	Sıra dışı CEO’lar

Beşinci Nesil (5N) üniversiteler dördüncü sanayi devrimi ve Ekonomi 5.0 ile ilişkilendirilirler. Vurgu sürdürülebilirlik ve uyum ile yapay zekâ, büyük veri ve akıllı öğrenme çevreleri gibi ileri seviye teknolojilerin entegrasyonu üzerinedir. Bu üniversiteler toplumsal değişimlere çabuk uyum sağlayabilecek, dijital öğrenmeyle tümleşik ve disiplinler arası eğitime imkân veren bir yapıda olacağı tahmin edilmektedir. Yine eğitimin, hızlı değişen piyasa ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde akademi ve sanayinin iş birliğiyle tasarlanacağını öngörmek mümkündür. Bugünün üniversiteleri müfredatlarını daha çok önceki devrimlerin doğurduğu ihtiyaçları karşılamak üzere tasarlamışlardır. Müfredatlarını geleceğin teknolojilerini tasarlayabilecek veya işlerine entegre ederek kullanabilecek mezunlar vermek üzere güncellemelerini öngörmek mümkündür. Bu bağlamda eğitim süreçlerinde sanal gerçeklik (VR) ve artırılmış gerçeklik (AR) gibi yeni teknolojilerin kullanıldığı hibrit ve uzaktan sistemlerle öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirecek ve etkileşimli hale getirebilecektir (Gleason, 2018; Salnyk, 2023).

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışma, yükseköğretim ile sanayi devrimleri arasındaki karşılıklı etkileşimi ortaya koymuştur. Bulgular, üniversite müfredatlarının yalnızca akademik iç dinamiklerden değil, aynı zamanda endüstrideki teknolojik dönüşümlerden de doğrudan veya dolaylı biçimde etkilendiğini göstermektedir. Mekanizasyonun damga vurduğu Birinci Sanayi Devrimi'nden, elektrifikasyon ile şekillenen İkinci Sanayi Devrimi'ne; elektronik ve otomasyonun ön plana çıktığı Üçüncü Sanayi Devrimi'nden dijitalleşme, robotik ve yapay zekâ ile belirginleşen Dördüncü ve Beşinci Sanayi Devrimlerine kadar her dönemde üniversitelerin farklı taleplerle karşı karşıya kaldığı ve bu taleplerin müfredatları dönüştürdüğü görülmüştür (Goldin ve Katz, 2008; Mokyr, 2016). Özellikle son sanayi devrimlerinin toplumsal ve ekonomik yaşamda yarattığı etkilerin, eğitim alanında da benzer bir yeniden yapılanmayı teşvik ettiği söylenebilir.

Sanayi devrimlerinin en belirgin çıktılarında biri, eğitimin teorik çerçeveden uygulamalı bilimlere doğru kaymasıdır. Endüstrinin artan ihtiyaçları, mühendislik ve uygulamalı fen bilimlerinin öne çıkmasını beraberinde getirmiştir (Ben-David, 1977). Son dönemlerde bilim teknolojilerinin eğitim süreçlerine entegre edilmesi, öğrenme ortamlarında dijitalleşmeyi hızlandırmış; yapay zekâ ve otomasyonun sunduğu imkânlar, üniversitelerde yeni öğretim yöntemlerinin doğmasına yol açmıştır. Beşinci Sanayi Devrimi'nin kişiselleştirilmiş üretim anlayışı, eğitimde de bireyselleştirilmiş öğrenme ve öğretim yaklaşımlarının ön plana çıkacağını düşündürmektedir. Bu gelişmeler, geleneksel kampüs üniversitelerinin yanında kişiye özel eğitim planlamaları sunan alternatif kurumların yükselişe geçeceğini işaret etmektedir (Schwab, 2016).

Bulgular ayrıca, sanayinin gelişimi ile üniversitelerin evrimi arasında yakın bir ilişki bulunduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, eğitimdeki dönüşümleri yalnızca sanayi devrimlerine indirgemek yanıltıcıdır. Devlet politikaları, ekonomik konjonktür, küresel eğilimler ve yerel dinamikler de yükseköğretim sistemlerinin şekillenmesinde kritik rol oynamaktadır (Altbach vd., 2009). Örneğin, öğrenci değişim programları ve uluslararası iş birlikleri, çok kültürlü öğrenme ortamlarını teşvik ederek ülkeler arasında standartların yakınsamasına katkıda bulunmuştur. Bu durum, küreselleşmenin yükseköğretim üzerindeki belirgin etkisini yansıtmaktadır.

Eğitimde gözlemlenen dönüşümler yalnızca ekonomik taleplerden değil, aynı zamanda daha geniş toplumsal beklentilerden de beslenmektedir. Üniversiteler artık yalnızca bilgi aktarımına odaklanmamakta; aynı zamanda esnek, eleştirel düşünebilen, çok yönlü ve değişen koşullara uyum sağlayabilen bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Marginson, 2016). Bu bağlamda, üniversitelerin müfredatlarının sürekli dönüşüme açık, disiplinlerarası iş birliklerini destekleyen ve yaşam boyu öğrenmeyi teşvik eden bir yapıya kavuşması kaçınılmazdır.

Son olarak, Dördüncü Sanayi Devrimi'nin getirdiği yapay zekâ, nesnelerin interneti, robotik ve bulut bilişim gibi teknolojiler yükseköğretimi derinden dönüştürme potansiyeli taşımaktadır. Üniversiteler giderek daha fazla disiplinlerarası programlar geliştirmekte, yetkinlik temelli eğitim anlayışına yönelmekte ve dijital altyapıyı güçlendirmektedir (Peters, 2017). Kişiselleştirilmiş öğrenme yolları, büyük veri ve yapay zekâ tabanlı sistemler sayesinde öğrencilere sunulmaya başlanmıştır. Bu dönüşüm, üniversitelerin gelecekte yalnızca bilgi aktaran kurumlar olmaktan ziyade, yaşam boyu öğrenmeyi destekleyen, etik değerleri gözetilen ve bireyleri hızla değişen bir dünyada yetkinleştiren adaptif yapılar haline geleceğini göstermektedir.

Bu çalışmanın bulguları, üniversite eğitiminin sanayi devrimleri ile birlikte sürekli dönüşüm geçirdiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, eğitim politikacıları ve üniversite yöneticileri için aşağıdaki somut öneriler geliştirilmiştir:

- **Disiplinlerarası programların güçlendirilmesi:** Mühendislik, bilişim ve sosyal bilimleri birleştiren programlar teşvik edilmelidir.
- **Dijital okuryazarlığın temel yeterlik olarak tanımlanması:** Tüm programlarda yapay zekâ, veri analizi ve dijital araçlar konusunda asgari yetkinlikler kazandırılmalıdır.
- **Yaşam boyu öğrenme ekosistemlerinin kurulması:** Üniversiteler, mikro-krediler, sertifika programları ve sürekli eğitim merkezleri ile bireylerin kariyerleri boyunca öğrenmelerine imkân tanımalıdır.

- **Sanal ve artırılmış gerçeklik tabanlı laboratuvarların yaygınlaştırılması:** Özellikle uygulamalı bilimlerde fiziksel mekân bağımlılığını azaltacak dijital altyapılar kurulmalıdır.
- **Kişiselleştirilmiş öğrenme yollarının geliştirilmesi:** Yapay zekâ destekli platformlarla öğrencilere bireysel öğrenme planları sunulmalıdır.
- **İş dünyası ile stratejik iş birliklerinin artırılması:** Staj, ortak projeler ve araştırma odaklı iş birlikleri sayesinde öğrencilerin piyasa beklentilerine uyumu sağlanmalıdır.
- **Etik ve toplumsal sorumluluk eğitimlerinin güçlendirilmesi:** Teknoloji kullanımının sosyal etkilerine duyarlılık kazandıracak dersler müfredata entegre edilmelidir.

Sonuç olarak üniversite eğitiminin sanayi devrimleriyle birlikte geçirdiği dönüşüm, yalnızca tarihsel bir süreç değil, aynı zamanda geleceğin eğitim politikalarına ve kurumsal yapılanmalarına yön veren dinamik bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çerçevede, üniversitelerin değişen toplumsal ve teknolojik beklentilerine uyum sağlayabilmesi hem politika yapıcıların hem de üniversite yöneticilerinin atacağı stratejik adımlara bağlıdır. Geleceğin üniversiteleri, teknolojik ilerlemeyi insan merkezli bir eğitim vizyonuyla bütünleştirdikleri ölçüde, toplumsal gelişimin asli aktörleri olmayı sürdürecektir.

Kaynakça

- Akgül, H., & Ayer, Z. (2020). Examining the impact of Industry 4.0 on education. *Journal of Awareness*, 5(2), 159-168. <https://doi.org/10.26809/joa.5.013>
- Altbach, P. G., Reisberg, L., & Rumbley, L. E. (2009). Trends in global higher education: Tracking an academic revolution. UNESCO.
- Almutairi, Y. M. N., Al-Saad, A.F., Elmelegy, R.I., Bakr, A.A.H., Abdallah, M. A. & Almutairi, K. M. (2025). Systematic literature review of fourth industrial revolution on higher education: Implications for higher education sustainability, *International Journal of Instruction*, 18(2), 285-308.
- Azmi, A. N., Kamin, Y., Noordin, M. K., & Nasir, A. N. (2018). Towards industrial revolution 4.0: Employers' expectations on fresh engineering graduates. *International Journal of Engineering & Technology*, 7(4.28), 267-272. <https://doi.org/10.14419/ijet.v7i4.28.22593>
- Ben-David, J. (1977). *Centers of learning: Britain, France, Germany, United States* (1st ed.). McGraw-Hill. <https://doi.org/10.4324/9781315081625>
- Binh, T. T. M. (2023). Innovation in education: Adapting political theory to the 4.0 industrial revolution. *European Journal of Theoretical and Applied Sciences*, 1(6), 1012-1018. [https://doi.org/10.59324/ejtas.2023.1\(6\).98](https://doi.org/10.59324/ejtas.2023.1(6).98)
- Booth, A., Sutton, A., & Papaioannou, D. (2016). *Systematic approaches to a successful literature review* (pp. 24-26). SAGE.
- Chatzis, K. (2009). Coping with the second industrial revolution: Fragmentation of the French engineering education system, 1870s to present. *Engineering Studies*, 1(2), 79-99.
- Fomunyan, K. G. (2019). Education and the Fourth Industrial Revolution: Challenges and possibilities for engineering education. *International Journal of Mechanical Engineering and Technology*, 10(8), 271-284.
- Gleason, N. (Ed.). (2018). *Higher education in the era of the Fourth Industrial Revolution*. Palgrave Macmillan.
- Goldin, C., & Katz, L. F. (2009). *The race between education and technology*. Harvard University Press.
- Gündoğdu, Ö. (2022). Geleceğe izdüşüm. In Ö. Gündoğdu (Ed.), *Geleceğin Mühendisi* (pp. 9-29). Paradigma Akademi.
- Hilton, A. A., McClain, K., & Outten, D. L. (2018). The industrial revolution of higher education. *Journal of Research Initiatives*, 3(3), 1-9.
- İşler, H. (2021). The effects of the first and second industrial revolutions on vocational and technical education systems. *Studies in Educational Research and Development*, 5(1), 72-84.
- Kumar, D. K., & Manta, M. S. (2016). Searching techniques in the e-environment: An overview. *Indian Journal of Information Sources and Services*, 6(2), 19-29. <https://doi.org/10.51983/ijiss.2016.6.2.447>
- Latif, W. B., Pervin, K., & Karim, M. (2021). The impact of the fourth industrial age (I4.0) on higher education (HE4.0): In the perspective of Bangladesh. *International Journal of Education and Social Science Research*, 4(5), 1-11.
- Marginson, S. (2016). *The dream is over: The crisis of Clark Kerr's California idea of higher education*. University of California Press.
- Mohajan, H. (2019). The first industrial revolution: Creation of a new global human era. *Journal of Social Sciences and Humanities*, 5(4), 377-387.
- Mokyr, J. (2016). *A culture of growth: The origins of the modern economy*. Princeton University Press.
- Penprase, B. E. (2018). The Fourth Industrial Revolution and higher education. In N. W. Gleason (Ed.), *Higher education in the era of the Fourth Industrial Revolution* (pp. 207-228). Palgrave Macmillan.

- Peters, M. A. (2017). Technological unemployment: Educating for the fourth industrial revolution. *Educational Philosophy and Theory*, 49(1), 1-6. <https://doi.org/10.1080/00131857.2016.1177412>
- Salnyk, I., Grin, L., Yefimov, D., & Beztsinna, Zh. (2023). The future of higher education: Implementation of virtual and augmented reality in the educational process. *Futurity Education*, 3(3), 46-61. <https://doi.org/10.57125/FED.2023.09.25.03>
- Saputra, H. A., & Azizah, Y. N. (2022). The impact of the Fourth Industrial Revolution on IIUM students' motivation in learning Islamic education. *Southeast Asian Journal of Islamic Education*, 5(1), 95-109. <https://doi.org/10.21093/sajie.v4i2.5800>
- Schwab, K., & Davis, N. (2019). *Dördüncü sanayi devrimini şekillendirmek* (Çev. N. Özata). Optimist.
- Sekiyama, T. (2020). The impact of the Fourth Industrial Revolution on student mobility from the perspective of education economics. *Creative Education*, 11, 435-446.
- Smith, L. (2023). Implications of the Fourth Industrial Revolution on higher education. In *Proceedings of the 10th Focus Conference (TFC 2023), Advances in Social Science, Education and Humanities Research* (pp. 354-366). https://doi.org/10.2991/978-2-38476-134-0_23
- Steinbuch, M. (2016, July 23). Towards the 4th generation university [Blog post]. Maarten Steinbuch Blog. <https://maartensteinbuch.com/2016/07/23/towards-the-4th-generation-university/>
- Sulkowski, L., Kolasinska-Morawska, K., Seliga, R., & Morawski, P. (2021). Smart learning technologizati-on in the Economy 5.0 – The Polish perspective. *Applied Sciences*, 11, 5261. <https://doi.org/10.3390/app11115261>
- Tram, P. N., & Trung, T. V. (2021). Developing higher education in the context of Industrial Revolution 4.0. *Multicultural Education*, 7(6), 208-216.
- Yüceol, N. (2021). The steps to be taken in higher education for successful adaptation to Industry 4.0. *Yükseköğretim Dergisi*, 11(3), 563-577. <https://doi.org/10.2399/yod.21.617715>
- Wissema, J. G. (2009). *Towards the third generation university*. Edward Elgar.
- Xing, B., & Marwala, T. (2017). The implications of the Fourth Industrial Age for higher education. *The Thinker*, 73, 10-15.

The Impact of Industrial Revolutions on the Development of Universities and the Universities of the Future

Extended Abstract

Introduction

This study examines the transformative impact of industrial revolutions on the institutional development and curricula of universities. From the First Industrial Revolution to the present day, each revolution has imposed significant changes on higher education institutions, forcing them to adapt their missions, structures, and educational content. The current era, defined by the Fourth Industrial Revolution (Industry 4.0) and the emerging Society 5.0 vision, is poised to reshape universities once again. This paper aims to analyze this historical evolution and project the future dynamics of universities, suggesting that they are transitioning towards a multidimensional structure focused not only on education and research but also on innovation, entrepreneurship, and regional development. The pervasive influence of technologies such as artificial intelligence, digital learning, and renewable energy is expected to fundamentally alter teaching content and methodologies.

Method

This article is structured as a mini-review, synthesizing existing literature to provide a holistic perspective on the subject. The primary data collection method involved an extensive literature review, primarily utilizing the Google Scholar database. Keywords such as “industrial revolution and education,” “university education transformation,” “Industry 4.0 and higher education,” “future universities,” “digitalization and education,” and “artificial intelligence and university” were used in various combinations to locate relevant sources. The selection criteria prioritized the relevance, timeliness, scientific quality, and citation count of the publications. The collected data, comprising ten academic articles, four scientific books, and one sectoral report, were analyzed by grouping them around central themes. These themes included the specific effects of each industrial revolution stage on university education, the new competencies demanded by Industry 4.0, and the emerging models for future universities.

Findings

The literature review confirms that each industrial revolution has exerted transformative pressure on universities. The First and Second Revolutions prompted the rise of engineering

and applied sciences, while the Third Revolution initiated the digitalization of curricula due to the influence of information technologies. In the context of Industry 4.0, the competencies expected from university graduates now prominently include digital literacy, problem-solving, critical thinking, and adaptability, best supported through interdisciplinary curricula.

A key finding is the conceptual model of generational university evolution. First-Generation (1G) universities focused on teaching liberal arts. Second-Generation (2G) universities, exemplified by the Humboldtian model, added scientific research as a core mission. Third-Generation (3G) universities integrated a third mission: creating economic and social value through innovation and know-how transfer, often in collaboration with industry. The analysis projects the emergence of Fourth-Generation (4G) universities, which will function as dynamic, open innovation ecosystems involving a wider range of actors, including artists, industrial “residents,” and community stakeholders. These institutions will have a strong local and global network focus and emphasize soft skills. Furthermore, Fifth-Generation (5G) universities are anticipated, associated with Industry 5.0, with a strong emphasis on sustainability and the deep integration of advanced technologies like AI and smart learning environments, offering highly personalized and flexible educational pathways.

Conclusion

The study concludes that there is a reciprocal interaction between higher education and industrial revolutions. University curricula are shaped not only by academic internal dynamics but also directly or indirectly by technological transformations in industry. The ongoing Fourth Industrial Revolution, characterized by AI, IoT, and robotics, holds the potential to profoundly transform higher education. Universities are increasingly developing interdisciplinary programs, moving towards competency-based education, and strengthening their digital infrastructure.

Based on these findings, concrete recommendations for educational policymakers and university administrators are proposed. These include strengthening interdisciplinary programs, defining digital literacy as a core competency, establishing lifelong learning ecosystems, widespread adoption of VR/AR-based laboratories, developing personalized learning paths with AI support, enhancing strategic collaborations with the business world, and integrating ethics and social responsibility training into curricula. Ultimately, the universities of the future will sustain their role as essential actors in societal development by integrating technological advancement with a human-centered educational vision.

Keywords: Industrial Revolution, University, Artificial Intelligence, Digital Technology, Curriculum

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 16 / Özel Sayı / 2025

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 16 / Special Issue / 2025

Türkiye’de Sosyal Bilimlerde WoS Yayıncılığının Yerel ve Milli Konulara Etkisi

The Impact of WoS Publications on Local and National Issues in the Social Sciences in Türkiye

Makale Türü (Article Type): Araştırma / Research

Mehmet Ali GÜNDOĞDU

www.dergipark.gov.tr/eibd
eibd@eibd.org.tr

Türkiye’de Sosyal Bilimlerde WoS Yayıncılığının Yerel ve Milli Konulara Etkisi

Mehmet Ali GÜNDOĞDU¹

DOI: 10.58689/eibd.1756247

Özet

Bu makale Türkiye’de bilimsel üretim ve akademik yayıncılık politikalarının evrensel standartlar ile yerel-milli hassasiyetler arasında nasıl bir denge arayışı içinde olduğunu tartışmaktadır. Makale, bilimin evrensel doğası ve tarihsel gelişimiyle başlamakta, farklı medeniyetlerin katkılarıyla oluşan ortak bilgi birikimine dikkat çekmektedir. Türkiye’de son yıllarda uygulanan YÖK politikaları ve uluslararasılaşma stratejileriyle bilimsel yayıncılıkta dünya standartlarına uyum hedeflenirken, yerel kültür, tarih, din ve değerlerin yeterince temsil edilmemesi önemli bir sorun olarak ortaya konmaktadır. Çalışmada WoS indeksli dergilerde yayın yapmanın zorunlu hale gelmesiyle birlikte özellikle sosyal bilimlerde ideolojik, kültürel ve coğrafi önyargılara bağlı zorlukların arttığı belirtilmektedir. Nitel araştırma yöntemiyle yapılan anket çalışması, öğretim elemanlarının büyük çoğunluğunun (%81,8) bilimsel kriterler dışında engeller yaşadığını, yerel konuların önyargısız yayınlanamayacağına inandığını ortaya koymaktadır. Makale, küresel bilimsel kaliteyi yakalamamanın önemli olduğunu vurgularken, yerel bilimsel özgünlüğün desteklenmemesi durumunda taklitçilik ve vasatlık sorunlarının kaçınılmaz olduğunu savunmaktadır. Sonuç olarak, Türkiye’de bilim politikalarının iki eksende ilerlemesi gerektiği; hem uluslararası standartlara uyum sağlamak hem de yerel kimliği ve hassasiyetleri koruyarak özgün bilgi üretimini teşvik edecek akademik ortamların oluşturulması gerektiği ifade edilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yükseköğretim, Uluslararasılaşma, Sosyal Bilimler, WoS Dergileri

Geliş Tarihi: 01.08.2025; Kabul Tarihi: 07.10.2025

Kaynakça Gösterimi: Gündoğdu, M. A. (2025). Türkiye’de Sosyal Bilimlerde WoS Yayıncılığının Yerel ve Milli Konulara Etkisi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 16(Özel Sayı), 239-265

Bu makalenin ilk hali, “Türkiye’de Yükseköğretimin Yeniden Yapılandırılması: Yenilikler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri Kongresi” kapsamında bildiri olarak sunulmuştur.

1 Doç. Dr., İstinye Üniversitesi, maligundogdu@yahoo.com, ORCID ID: 0000-0002-5856-1447

1. Giriş

Bilim, mekândan ve zamandan bağımsız olarak evrensel (universal) geçerliliğe sahip bilgiyi üretme süreci olarak tanımlanır. Bilimin sistemli bilgi bütünü olduğu ve doğa olaylarını açıklamaya dönük olduğu, bilim felsefesi klasik tanımları arasında yer alır. Örneğin, bilim olgusal, mantıksal, objektif, eleştirel, genelleyici ve seçici niteliklere sahiptir; bilimsel ifadeler doğrulanabilir olgulardan, mantığa uygun çıkarımlarla elde edilir, gibi... (Esenlik & Bolat, 2010). Bilimsel bilgi, aslında evrendeki yaratılış kanunlarını anlamaya ve tanımlamaya yönelik çabalaradır. Başka bir deyişle, bilim; evrendeki düzenin, neden-sonuç ilişkilerinin ve doğa yasalarının sistematik keşfidir. Etik açıdan da bilim, belirli evrensel değerler çerçevesinde güvenilir, nesnel ve dürüst bilgi üretimini amaçlar. (Esmer & Özdaşlı, 2023)

Bilim bir milletin ya da bölgenin tekelinde değildir; aksine tarih boyunca Sümerler, Yunanlar, Çinliler, İslam dünyası ve Avrupa gibi pek çok medeniyet bilime ortak katkıda bulunmuştur (Huff, 1993). Bu katkılar, evrensel bilim birikimini oluşturmuş ve bilimsel yöntemin ortak mirasına dönüşmüştür. Bilimsel birikime millet sınırlarıyla sınırlı bakmak, bu süreçteki ortaklaşa emeği görmezden gelmek anlamına gelir. Dolayısıyla bilim, tarih boyunca farklı toplumların katkısıyla küresel bir miras haline gelmiştir (Merton, 1968). Günümüzde ise bu evrensel birikime her milletin ve bireyin özgün katkı sunması beklenmektedir. Bilimsel üretimde yer almak yalnızca tüketici olmaktan çıkıp üretici konuma geçmek anlamına gelir. Bu açıdan, her insanın yaratıcı katkı yapması hem bilimsel bilgiye hem de toplumsal ilerlemeye önemli katkılar sağlar.

Türkiye’de bilimi geliştirme hedefi doğrultusunda son yıllarda yükseköğretim politikalarında “uluslararasılaşma” odaklı hedefler ön plana çıkmıştır. 2024–2028 Uluslararasılaşma Strateji Belgesi bağlamında, üniversitelerimizde yabancı öğrenci ve akademisyen sayısının artırılması, akademik iş birlikleri geliştirilmesi ve uluslararası yayın sayısının yükseltilmesi gibi kriterler bu hedefe hizmet etmektedir (YÖK, 2025). Bu politikalar hem bilimsel birikime uluslararası katkıyı artırmayı hem de Türkiye’den doğrudan yeni katkılar üretmeyi amaçlamaktadır.

Ayrıca YÖK tarafından güncellenen doçentlik kriterlerinde de bu uluslararasılaşma hedefini destekleyen düzenlemelere yer verilmiştir. Haziran 2023’te yeni kriterler belirlenerek, 2025 Ekim dönemi başvurularında ulusal ve uluslararası akademik faaliyetlerin ağırlığı artırılmıştır (ÜAK, 2023; ÜAK, 2025). 07 Mart 2025 tarihli YÖK/ÜAK yazısına dayalı olarak yapılan değişiklikler, bilimsel yayın, uluslararası etkinlik, atıf ve proje sayıları gibi ölçütlerin yeniden düzenlenmesini içermektedir; bu yönde yapılan kurumsal atama ve teşvik önerileri de bu amaca yöneliktir.

Evrensel bilim standartları ve yerel kimlik hassasiyetleri

Türkiye’de bilimsel üretimin niteliğini artırmak ve dünya standartlarıyla uyumlu bir akademik ekosistem inşa etmek, yükseköğretim politikalarının öncelikli hedefleri arasında yer almaktadır. Bilimin uluslararası düzeyde kabul gören metodolojik ve etik standartlara ulaşması, yalnızca

akademik itibarı güçlendirmekle kalmayacak, aynı zamanda küresel bilgi birikimine etkin katkı sunmayı da mümkün kılacaktır. Bu bağlamda, son yıllarda Yükseköğretim Kurulu (YÖK) ve Üniversitelerarası Kurul (ÜAK) tarafından doçentlik başvuru kriterlerinde yapılan güncellemeler, bilimsel faaliyetlerin uluslararası standartlara yaklaşmasını hedeflemekte ve bu nedenle anlaşılabilir bir düzenleme olarak değerlendirilmektedir (ÜAK, 2023; ÜAK, 2025).

Küresel düzeyde bilimsel etkileşimi artırma amacıyla getirilen kriterler, yayınların uluslararası indekslerde görünürlüğünü, ortak araştırma projelerini ve yabancı dilde bilimsel iletişimi teşvik etmektedir. Bu çerçevede, bilimin evrensel bir faaliyet olduğu gerçeği göz önünde bulundurulduğunda, yeni kriterlerin bilimsel niteliği yükseltmeye dönük bu yönelimi kabul edilebilir ve gerekli bir düzenleme olarak ortaya çıkmaktadır (OECD, 2022, s. 27).

Bununla birlikte, bilimsel faaliyetlerin yalnızca küresel ölçekteki standartlara uyum sağlaması yeterli değildir; sosyal bilimlerde başta olmak üzere, yerel ve milli konuları ilgilendiren alanlarda özgün dinamiklerin korunması ve geliştirilmesi de hayati önem taşır. Bir toplumun kültürel kimliği, sosyal yapısı, tarihsel hafızası ve milli değerleri, bilimsel üretim süreçlerinde göz ardı edilemeyecek kadar derin etkilere sahiptir. Bu nedenle, Türkiye'nin kendine özgü sosyal şartlarını dikkate alan, yerel ihtiyaçları önceleyen ve milli hassasiyetleri gözeten farklı akademik politikaların geliştirilmesi gereklidir (Smith, 1991, s. 45).

Sosyal konuların yerel boyutları, evrensel akademik normlarla çatışmadan, fakat milli kimliği koruyacak şekilde şekillendirilmelidir. Özellikle kimlik, aidiyet ve toplumsal değerler ile ilgili araştırmalarda, yerel bakış açılarının korunması ve bu alanlara mahsus kriterlerin uygulanması bilimsel çeşitliliğin bir gereğidir. Bu yaklaşım, kalkınmanın yalnızca evrensel standartlara uyum sağlamaktan ibaret olmadığını; aksine, her ülkenin kendine özgü toplumsal ve kültürel koşullarının da gelişimin temel bileşenlerinden biri olduğunu ortaya koymaktadır (Aydemir, 2011, s. 89).

Dolayısıyla, bilim politikalarının iki eksende ilerlemesi zorunludur: Bir yanda küresel standartlara uyum sağlayarak bilimin evrensel düzeydeki gelişimine katkı sunmak; diğer yanda yerel ve milli konularda özgün değerleri koruyan, bu alanlarda yerelin önceliklerini akademik faaliyetlerde dikkate alan politikalar geliştirmek. Bu çift yönlü yaklaşım, hem uluslararası alanda rekabetçi bir bilim ortamı oluşturmayı hem de milli kimliği destekleyen sosyal bilim politikalarını güçlendirmeyi mümkün kılacaktır (Kara & Kutlu, 2025, s. 2).

Uluslararasılaşma kriterleri ve Türkiye'deki uygulamadaki etkileri

Bilimsel üretimin küresel ölçekte kabul görebilmesi, uluslararası standartlara uyum sağlamayı gerektirmektedir. Bu doğrultuda Türkiye, son yıllarda yükseköğretim alanında "uluslararasılaşma" politikalarını ön plana çıkarmıştır. Uluslararasılaşma, yükseköğretimde öğrenci ve akademisyen hareketliliğini, ortak araştırma projelerini, uluslararası yayınlarda görünürlüğü ve bilimsel iş birliğini artırmaya yönelik stratejik bir hedef olarak belirlenmiştir (YÖK, 2024-2028 Strateji Belgesi, s. 7). Bu hedef, bilimsel niteliği yükseltirken Türkiye'nin küresel bilim ağına etkin katılımını sağlamayı amaçlamaktadır.

Son yıllarda doçentlik kriterleri, kurumsal atamalar ve teşvik mekanizmalarında yapılan değişiklikler, bilimsel üretimi uluslararası düzeyde teşvik etmeye yöneliktir. Bu kapsamda yapılan başlıca düzenlemeler şunlardır:

- Yayın kriterlerinde uluslararası indeksli dergilerde makale yayınlama zorunluluğunun güçlendirilmesi.
- Atıf kriterlerinde uluslararası görünürlük ve etki faktörünün artırılması.
- Projelerde uluslararası fon ve konsorsiyumlara katılımın desteklenmesi.
- Yabancı dilde yayın ve kitap yazımı gibi faaliyetlere ek puan verilmesi.
- Uluslararası hakemlik, editörlük, jüri üyelikleri gibi bilimsel katkıların teşvik edilmesi.

Bu düzenlemeler, Türkiye'deki akademisyenlerin sadece ulusal düzeyde değil, küresel ölçekte de görünürlüklerini artırmayı ve bilimsel etkileşim içinde olmalarını hedeflemektedir.

Sadece 2023 ve 2025 yıllarında yapılan düzenlemeleri karşılaştırsak bile önemli sonuçlar ortaya çıkmaktadır:

Tablo 1. Uluslararasılaşma politikası çerçevesinde 2023-2025 ÜAK doçentlik kriterleri karşılaştırılması

Kriter Başlığı	2023 Dönemi (Ekim)	2025 Dönemi (Mart sonrası)
Yayın Türü	Ulusal ve uluslararası hakemli dergilerde makale yeterli sayıldı.	Uluslararası indeksli (SCI, SSCI, AHCI, Scopus vb.) makalelere daha yüksek puan.
İndeks Önceliği	Sadece TR-Dizin ve WoS kabul edildi.	SCI-Q dilimleme esas alındı, Q1-Q2 yayınlara ek puan verildi (ÜAK, 2025, s. 4).
Kitap ve Kitap Bölümü	Ulusal yayınevleri de yeterli kabul edildi.	Uluslararası yayınevleri önceliklendirildi, alan indeksli yayınlara ağırlık verildi.
Atıf Şartları	WoS dergilerdeki atıflara yüksek puan verildi.	WoS atıflarındaki yüksek puan korunmakla beraber, Uluslararası kitaplara BKCI şartı geldi, öz-atıflar sınırlandı (ÜAK, 2025, s. 5).
Projeler	Ulusal ve uluslararası projeler eşdeğer sayıldı.	Uluslararası fonlu projeler (Horizon Europe, Erasmus+) daha yüksek puanlandı.
Akademik Etkinlikler	Ulusal kongreler yeterliydi.	Uluslararası kongre, panel ve sempozyumlara katılım zorunlu hale geldi.
Yabancı Dil Şartı	YDS/ÜDS/KPDS veya eşdeğer sınav 55 puan yeterliydi.	Yabancı dil şartı yükseltildi, ek uluslararası yayın teşvikleri getirildi.

Tablo 1'deki bu düzenlemeler, bilimsel üretimi küresel arenaya taşımak açısından önemli bir adım olsa da, sosyal bilimlerde milli ve yerel kimliği koruyan ek kriterlerin oluşturulması gerektiği tartışmasını da beraberinde getirmektedir.

Taklitte kalma ve vasatı aşamama sorunu

Aslında milletler de insanlar gibidir; doğarlar, gelişirler, öğrenirler ve zamanla olgunlaşarak kendi kimliklerini bulurlar. Tıpkı bir insanın gelişim sürecinde diğer bireylerle etkileşim içinde olduğu gibi, milletler de gelişim aşamalarında diğer toplumların bilgi, tecrübe ve değerlerinden yararlanırlar. Bu ortak payda, insana ve topluma rehberlik eden evrensel ölçütleri temsil eder. Bu ölçütlere uyan birey nasıl başarılı oluyorsa, evrensel bilimin ve teknolojinin standartlarına uygun hareket eden milletler de kalkınmada hız kazanırlar (Smith, 1991, s. 102).

Ancak insan gelişiminin bir diğer yönü, belli bir aşamadan sonra özgünlük kazanma gerekliliğidir. Örneğin bir çocuk konuşmayı öğrenirken öncelikle çevresinden kelimeleri taklit eder, dili diğer insanlardan öğrenir. Ancak belli bir seviyeye ulaştığında kendi kelime dağarcığını oluşturur, kendine özgü bir anlatım tarzı geliştirir ve bireysel bir üslup kazanır (Vygotsky, 1978, s. 56). Milletler için de durum benzerdir; başlangıçta evrensel bilgi ve değerleri benimsemek gelişimin ön şartıdır fakat uzun vadede her milletin kendi şartlarını dikkate alarak farklı bir yol çizmesi ve özgün katkılar sunması kaçınılmazdır.

Bir ülkenin kendine özgü tarihsel, kültürel, medenî, inanç temelli, dilsel ve coğrafi gerçeklikleri vardır. Bu unsurlar, o ülkenin dünyaya farklı bir bakış açısı kazandırmasını ve sosyal bilimlere başta olmak üzere pek çok alanda kendine has bir perspektif geliştirmesini sağlar (Aydemir, 2011, s. 74). Evrensel bilgi ve standartlar, bir milletin kalkınmasının sadece başlangıç noktası olabilir; nihai hedef, bu birikimi yerel gerçekliklerle yoğurarak özgün bir gelişim yolu inşa etmektir.

Aksi takdirde, sadece dışarıdan alınan kurallara sıkı sıkıya bağlı kalmak, taklitçi bir zihniyetin yerleşmesine neden olur. Bu durum, ne kadar çaba harcanırsa harcanınsın belli bir vasat seviyenin aşılmasına yol açar. Çünkü gerçek ilerleme, başkalarının koyduğu kuralları tekrarlamakla değil, kendi tarihini, medeniyetini, değerlerini ve ihtiyaçlarını anlayıp bunlara uygun özgün bir yöntem ortaya koymakla mümkündür (Işık & Özdemir, 2022, s. 495). Bir millet, dünya standartlarını takip ederken, kendi koşullarına özgü bir yürüyüş tayin etmediği sürece salt bir taklitçilik içinde kalır ve hiçbir zaman öncülük edebilecek düzeyde özgün bir kalkınma çizgisine ulaşamaz. Dolayısıyla, kalkınma politikalarında hedef yalnızca evrensel normlara ulaşmak değil; bunları kendi sosyal gerçekliğine, kültürel mirasına ve milli kimliğine uygun biçimde özümseyerek yeni ufuklar açabilmektir. Ancak bu şekilde taklitte kalma ve vasatı aşamama sorununun üstesinden gelinebilir; aksi hâlde bilim ve gelişim, başkalarının izinden gitmekten öteye geçemez.

Akademik gelişimde kimlik temelli yaklaşım ve vasatı aşma stratejileri

Bilimsel üretimin evrensel standartlara uyumlu olması kadar, kimlik ve aidiyet gerektiren milli çıkarları önceleyen bir bakış açısı geliştirmesi de büyük önem taşımaktadır. Akademik çalışmalar, yalnızca küresel ölçütlere uyum sağlamayı değil; aynı zamanda ilgili ülkenin kendine özgü tarih, kültür, inanç, medeniyet ve değerler dünyası ile uyumlu bir yönelim sergilemeyi hedeflemelidir (Alatas, 2006, s. 85). Bu bağlamda, evrensel bilgiye katkıda bulunurken milli çıkarların ve toplumsal hassasiyetlerin göz ardı edilmemesi gerekmektedir.

Her ülkenin kendine özgü hassasiyetleri vardır. Türkiye özelinde bu hassasiyetlere örnek olarak Kıbrıs meselesi, Mavi Vatan sınırları, Batı Trakya Türklerinin problemleri, Ermeni Soykırımı iddiaları, Karabağ sorunu, Terörsüz Türkiye perspektifi, Siyonizm ve antisemitizm tartışmaları gösterilebilir. Bu meseleler, salt teorik bir perspektifle değil, milli çıkarlarımızı ve kimliğimizi önceleyen bir yaklaşımla ele alınmalıdır. Bu tür konuların çözümü, ancak Türkiye'nin tarihsel gerçekliği, toplumsal hafızası ve kültürel kodları dikkate alınarak sağlanabilir; aksi halde dış kaynaklı, bağlamdan kopuk çözüm önerileri gerçekçi olamaz.

Akademik faaliyetlerde, özellikle sosyal bilimlerde, uluslararası standartlara uyum ile yerel ihtiyaçlara yönelik katkı arasında hassas bir denge gözetilmelidir. Bilim evrensel birikime hizmet ederken, aynı zamanda geliştiği coğrafyaya fayda sağlamalıdır. Bu bağlamda “kendi coğrafyasına faydalı üniversite modeli” ön plana çıkmaktadır. Yalnızca küresel akademik arenada görünür olmak değil, yerel sorunlara çözüm üreten ve kendi toplumunun gelişimine katkı sunan üniversiteler inşa etmek stratejik bir hedef olmalıdır (Çelik & Gür, 2020, s. 20-21).

Yerellik yalnızca fiziksel çevreyi değil; soyut değerlerimizi, yani tarih, kültür, medeniyet, edebiyat, inanç ve toplumsal değerleri de kapsamaktadır. Kimlik söz konusu olduğunda, bu soyut değerlere sahip çıkmak çoğu zaman somut unsurlardan daha önemlidir. Her millet, kültür ve inanç sistemi insana ve topluma kendine özgü bir bakış açısıyla yaklaşır. Evrensel bilimsel yöntemlerden yararlanmak elbette önemlidir; ancak belli bir aşamadan sonra taklitten uzaklaşarak kendi değerlerimizin rehberliğinde yeni yollar oluşturmak gereklidir (Darıcı, 2007, s. 218).

Bu bağlamda toplumsal cinsiyet eşitliği, kadın-erkek ilişkileri, LGBT tartışmaları ve töre cinayetleri gibi konular örnek olarak verilebilir. Bu tür meseleler, inanç, kültür ve medeniyet perspektifimiz doğrultusunda, bize özgü toplumsal ve tarihsel koşullar dikkate alınarak ele alınmalıdır. Benzer şekilde, Türk edebiyatı, Türk tarihi, İslam medeniyeti, maarif düşüncemiz, Anadolu tasavvuf kültürü, Alevilik çalışmaları, Orta-Doğu politikaları ve Kürt meselesi gibi alanlar da Türkiye'nin tarihî ve kültürel dokusuna hâkim bir bakış açısıyla değerlendirilmelidir. Bu bağlamda, WOS (Web of Science) kapsamındaki uluslararası dergilerin yabancı hakem ve editörlerinden söz konusu yerel hassasiyetleri tam olarak gözetmelerini beklemek çoğu zaman gerçekçi olmayacaktır.

Sosyal konuların milli çıkarlar ekseninde ele alınması, uluslararası yayıncılıkta önemli zorluklar yaratmaktadır. WOS kapsamındaki yabancı dergiler, çoğu zaman Türkiye'nin kendine özgü hassasiyetlerini kavramaktan uzaktır. Bu nedenle milli çıkarlarımızı önceleyen makalelerin bu dergilerde kabul görmesi oldukça zordur. Bu durum, Türkiye'de sosyal bilimlerde ilerlemek isteyen idealist bir akademisyen için bir ikilem doğurmaktadır: Bir yanda, makalesini Q1 veya Q2 kategorisindeki yüksek puan getiren dergilerde yayımlayarak akademik yükselme kriterlerini karşılamak; diğer yanda, milli çıkarları ve hassasiyetleri tavizsiz şekilde savunup hakkaniyetli bir metin kaleme almak, fakat bu nedenle reddedilmeyi göze almak (Kaya, 2022, s. 118) arasında akademisyen gidip gelmektedir.

Bu ikilem, Türkiye'de sosyal bilimlerde özgün bir akademik ekolün gelişmesinin önünde temel engellerden biri olarak görülmektedir. Uzun vadede, bu sorunun aşılması için hem yerel hassasiyetleri gözeten güçlü ulusal dergilerin desteklenmesi hem de uluslararası yayıncılıkta farklı perspektifleri kabul eden çoğulcu bir akademik ortamın inşa edilmesi gerekmektedir. Uluslararası kriterleri takip etmek zorunlu olmakla birlikte, özellikle sosyal bilimlerde milli kimliği ve değerleri güçlendiren özgün araştırma eksenleri teşvik edilmelidir. Akademik değerlendirme sistemlerinde (doçentlik, atama ve teşvik kriterleri) yerel ihtiyaçlara cevap veren araştırmalara ek puan verilmesi düşünülmelidir. Bilimsel üretim için uluslararası indeksli yayın şartları korunurken, Türkçe ve yerel araştırmalara yönelik ulusal indekslerin güçlendirilmesi sağlanmalıdır. Yerel sorunlara çözüm odaklı projeler için ayrı bir teşvik havuzu oluşturulmalıdır (örneğin milli eğitim politikası, kültürel-tarihî ve edebî miras, dil politikaları vb. alanlarda özgün projeler).

Türkiye'deki üniversitelerin, dünya standartlarında olmakla birlikte, kendilerine has akademik ekoller geliştirmeleri için destek mekanizmaları sağlanmalıdır. Sosyal bilimlerde yerel veri setleri ve kavramsal çerçevelerin oluşturulmasına öncelik verilmelidir. Ayrıca uluslararası projelere katılımı "katkı sunan ve özgün bakış açısı geliştiren ülke" konumuna yükselmek hedeflenmelidir. Yalnızca dışarıda üretileni takip eden değil, bilgi üreten ve yönlendiren aktör konumuna geçiş için özgün yöntem ve modeller geliştirilmelidir. Bu öneriler, bilimin evrensel yönü ile milli kimliğin korunmasını birlikte ele alan iki eksenli bir kalkınma yaklaşımı sunmaktadır. Böylece Türkiye, uluslararası arenada bilimsel etkinliğini artırırken kendi özgün potansiyelini de geliştirebilir ve taklitçilik ile vasat seviyede kalma sorununu aşabilir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, özellikle sosyal bilimler alanında akademisyenlerin uluslararası yayın kriterleri ile milli ve yerel değerleri gözetme sorumluluğu arasında yaşadıkları zorlukları saha verileri üzerinden görünür kılarak bu iki yönelim arasında nasıl bir denge kurulabileceğini ortaya koymak ve bu bağlamda Türkiye'deki akademik yayıncılıkta karşılaşılan yapısal problemleri literatür ışığında tartışmaktır. Literatürde, küresel akademik yayıncılıkta özellikle sosyal bilimler alanında Batı merkezli epistemolojik yaklaşımların belir-

leyici olduğu ve diğer ülkelerden gelen çalışmaların sıklıkla görünmez engellerle karşılaştığı vurgulanmaktadır (Altbach, 2016; Connell, 2007). Bu durum, “bilgi emperyalizmi” (Alatas, 2003) veya “epistemik sömürgecilik” (Bhambra, 2014) kavramlarıyla açıklanmakta ve yerel bağlamı esas alan araştırmaların uluslararası dergilerde daha düşük kabul oranına sahip olduğu gösterilmektedir (Gingras & Mosbah-Natanson, 2010).

Türkiye özelinde, son yıllarda YÖK tarafından uygulanan uluslararasılaşma politikalarının, özellikle WoS indeksli dergilerde yayın yapma zorunluluğunun akademik yükselmede belirleyici hale geldiği bilinmektedir (ÜAK, 2025). Ancak çeşitli çalışmalar, bu zorunluluğun bilimsel kaliteyi teşvik etse de yerel ve milli konuları merkeze alan sosyal bilim araştırmalarını dezavantajlı hale getirdiğini göstermektedir. Literatürde bu durumun, akademisyenler arasında adalet algısının zedelenmesine ve özgün bilgi üretiminin baskılanmasına yol açtığı belirtilmektedir (Alatas, 2006).

Bu araştırma, mevcut literatürde vurgulanan bu sorunları Türkiye’deki akademisyenlerin deneyimleri üzerinden somutlaştırmayı amaçlamaktadır. Özellikle, WoS indeksli dergilerde yayın sürecinde kültür, tarih, din ve milli hassasiyetlerden kaynaklanan engellerin nitel verilere dayalı olarak ortaya konulması hedeflenmiştir. Çalışma, böylece hem küresel literatürdeki bilgi eşitsizliği tartışmasına Türkiye perspektifinden katkı sunmayı hem de akademik yayıncılık politikalarına dair çözüm önerileri geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Bu çalışmanın alt amaçları şu şekilde belirlenmiştir:

1. Sosyal bilimlerde öğretim üyelerinin arasında WoS yayın şartına nasıl bakıldığını ortaya çıkarmak,
2. WoS dergilerinde yayımlanmış makalesi olan sosyal bilim öğretim üyelerinin ve bu makalelerde milli ve yerel konuların artışını gözlemlemek,
3. Yayın sürecinde sosyal bilimlerde bilimsel kriterlerin dışında zorlukların yaşanıp yaşanmadığını anlamak,
4. Sosyal bilim öğretim elemanlarının ne kadarının bu zorlukların milli ve yerel konular olan, ülke, din, ideoloji, coğrafya ve kültürel nedenlerden kaynaklandığını düşündüğünü tespit etmek,
5. Öğretim elemanlarının ne kadarının sosyal konuların WoS dergilerinde önyargısız olarak yayımlanacağına inandığını ve bu muhtemel önyargıların üyeler üzerinde baskı oluşturup oluşturmadığını belirlemek.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseninde tasarlanmıştır (Creswell, 2013). Araştırmanın amacı, akademik yükseltme süreçlerinde Web of Science (WoS) dergilerinde yayın yapma zorunluluğuna ilişkin öğretim elemanlarının deneyimlerini ve algılarını derinlemesine anlamaktır. Bu nedenle, katılımcıların kişisel tecrübelerini ve algılarını yansıtmaya uygun olan fenomenolojik yaklaşım tercih edilmiştir.

Araştırma sürecinde yarı yapılandırılmış anket formları kullanılmış, elde edilen yanıtlar içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Bu yaklaşım, katılımcıların deneyimlerini kendi ifadeleriyle ortaya koymayı ve bu ifadeler arasındaki ortak temaları belirleyerek, konunun bağlam içinde analiz edilmesini mümkün kılmıştır.

Verilerin toplanması

Veri kaynağı

Araştırma verileri, Türkiye'deki iki farklı yükseköğretim kurumunda (Fırat Üniversitesi ve İstinye Üniversitesi) görev yapan akademisyenlerden toplanmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen katılımcılar, sosyal bilimler alanında en az üç yıl deneyime sahip öğretim elemanlarından oluşmuştur. Çalışmaya toplam 11 akademisyen öğretim üyesi gönüllü olarak katılmıştır. Katılımcıların yaş aralığı 35-62, akademik kıdemleri ise 3-25 yıl arasında değişmektedir. Katılımcılardan aydınlatılmış onam alınmış, veriler Kişisel Verilerin Korunması Kanunu'na (KVKK) uygun şekilde toplanmıştır.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Anketin hazırlanmasında, uluslararası akademik yayıncılık politikaları, Web of Science (WoS) dergi kriterleri, bilgi eşitsizliği ve sosyal bilimlerdeki yayın engelleri üzerine yapılan ulusal ve uluslararası literatürden yararlanılmıştır (Altbach, 2016; Gingras & Mosbah-Natanson, 2010; Küçükcan & Gür, 2009). Literatürde tespit edilen kavramsal çerçeve temel alınarak, yayıncılıkta karşılaşılan yapısal engeller, yerel konuların kabul edilebilirliği, akademik adalet algısı ve uluslararasılaşma politikalarının etkileri ana temalar olarak belirlenmiştir.

Anket formu tasarlandıktan sonra iki alan uzmanının görüşüne sunulmuş, içerik geçerliliği açısından gerekli düzeltmeler yapılmış ve iki akademisyenle pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte, anlaşılmayan veya yönlendirme riski taşıyan sorular revize edilmiştir.

Veri toplama süreci

Araştırmada kullanılan anket formu, 5 sorudan oluşmakta olup açık ve kapalı uçlu sorular içermektedir. Sorular, akademik yükselme süreçlerinde WoS dergilerinde yayın yapma zorunluluğuna ilişkin algılar, karşılaşılan zorluklar, yerel konuların kabul edilme oranı ve yayıncılıkta adalet algısını ölçmeyi amaçlamaktadır.

Anket soruları şunlardır:

1. Türkiye’de akademik yükseltme ve atamalarda WoS dergilerinde yayın şartını doğru bulmakta mısınız, neden?
2. WoS dergilerinde yayımlanmış veya kabul almış makaleniz var mıdır, varsa sayısı ve konularını yazar mısınız?
3. WoS dergilerinde yayın yapmada bilimsel kriterlerin dışında zorluklar yaşamakta mısınız, neden?
4. WoS dergilerinde yayın yapmadaki zorlukların ülke ve din mensubiyeti, ideoloji, coğrafya ve kültürel sebeplerden dolayı yaşandığını düşünmekte misiniz?
5. Bizim gerçekliğimiz olan sosyal konuların WoS dergilerinde önyargısız olarak yayınlanacağına inanıyor musunuz?

Anket uygulaması Mayıs 2025’te yüz yüze görüşmelerle gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların her biri anketi ortalama 10-15 dakika içinde tamamlamıştır. Tüm süreçte anonimlik korunmuş ve gönüllülük esas alınmıştır.

Veri analiz teknikleri

Betimsel analiz

Bu çalışmada toplanan veriler betimsel analiz yaklaşımıyla çözümlenmiştir. Betimsel analizde amaç, elde edilen verileri daha önceden belirlenen temalara göre özetleyip, katılımcı görüşlerini doğrudan alıntılarla destekleyerek sistematik bir şekilde sunmaktır (Yıldırım & Şimşek, s.224-227). Analiz sürecinde şu adımlar izlenmiştir:

- a- Verilerin tekrarlı okunarak bütünsel bir çerçeveye oturtulması,
- b- Önceden belirlenmiş araştırma soruları doğrultusunda bir çözümlene çerçevesi oluşturulması,

- c- Katılımcı ifadelerinin bu çerçeveye göre sınıflandırılması,
- d- Bulguların literatürdeki kavramsal yapıyla karşılaştırılması,
- e- Bulguların anlaşılır biçimde tablolaştırılması.

Bu kapsamda tablolar, temalar, alt temalar ve kodlar olacak şekilde yapılandırılmıştır. Kodlama sırasında benzer görüşler aynı kategori altında toplanmış, farklı görüşler ise ayrı alt temalar halinde sınıflandırılmıştır. Analizin sonunda ortaya çıkan temalar, araştırma sorularıyla doğrudan ilişkilendirilmiştir.

Sebep-sonuç analizi

Katılımcı yanıtları, uluslararasılaşma politikaları ile akademik motivasyon, yerel konuların görünürlüğü ve yayıncılıkta adalet algısı arasındaki ilişkileri ortaya koyacak şekilde neden-sonuç ilişkileri çerçevesinde incelenmiştir.

Karşılaştırmalı analiz

Bulgular, literatürdeki benzer çalışmaların sonuçlarıyla karşılaştırılmış, Türkiye bağlamında farklılaşan veya örtüşen noktalar belirlenmiştir.

Geçerlilik ve güvenilirliğin sağlanması

İçerik geçerliliği: Uzman görüşleri alınarak ve pilot çalışma yapılarak sağlanmıştır.

Veri çeşitliliği: Farklı alan ve kıdem düzeyinden akademisyenlerin katılımı sağlanmıştır.

Güvenirlilik: Veri toplama ve bunları kodlama süreci bağımsız bir araştırmacı tarafından yürütülmüş, kodlayıcılar arası tutarlılık katsayısı 0.87 bulunmuştur.

Şeffaflık: Katılımcılar yönlendirilmemiş, veriler olduğu gibi raporlanmıştır.

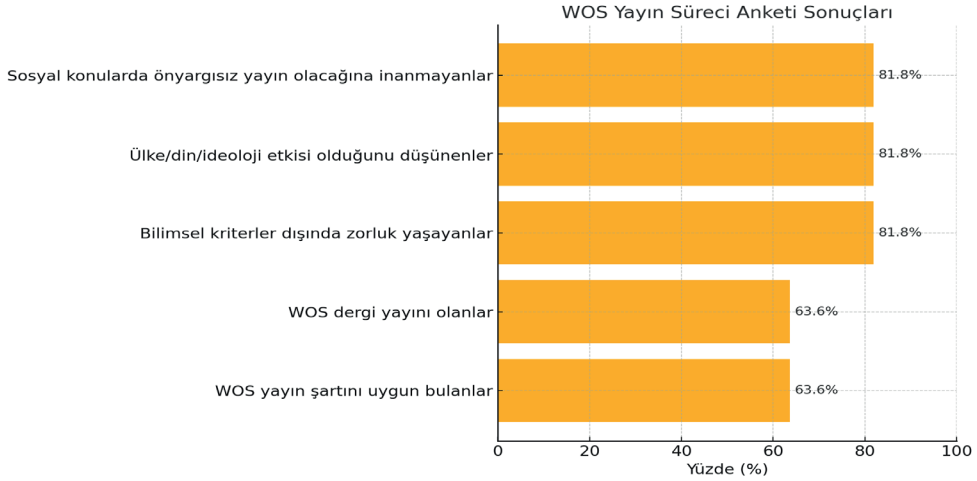
Destekleyici literatür: Bulgular, ulusal ve uluslararası araştırmalarla karşılaştırılarak desteklenmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, araştırmada kullanılan anket formunun sorularına verilen yanıtlar, yüzde dağılımları, katılımcı ifadelerinden doğrudan alıntılar ve ilgili literatürle karşılaştırmalı analizler çerçevesinde sunulmuştur. Toplam 11 akademisyenin (7 erkek, 4 kadın) katıldığı araştırmada

elde edilen veriler, içerik analiziyle temalara ayrılmış ve tablolarla desteklenmiştir. Bulgular, anketteki soru sırasına göre yapılandırılmıştır.

Anket verileri kategorize edilerek aşağıda şekil 1’de genel sonuçlara ulaşılmıştır:



Şekil 1: WoS yayın süreci anketi sonuçları

Yatay çubuk grafikte gösterilen veriler, öğretim elemanlarının WoS sürecine dair görüşlerinin genel eğilimini net bir şekilde ortaya koymaktadır. Bu grafikte yer alan her bir bölüm alt amaçlar doğrultusunda açıklanacaktır.

Anket sorularının ilkinde WoS yayın şartına yönelik genel algının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Ortaya çıkan sonuç şöyledir:

Tablo 2. WoS yayın şartına yönelik algılar

Yanıtlar	Katılımcı sayısı (n=11)	Yüzde (%)
Uygun buluyorum	7	63,6
Uygun bulmuyorum	4	36,4

Tablo 2’de görüldüğü gibi ankete katılanların içinde %63,6 (7/11) öğretim elemanı WoS yayın şartını uygun bulmaktadır. Yani katılımcıların önemli bir kısmı WoS dergilerinde yayın yapma şartını, akademik kaliteyi teşvik eden bir unsur olarak değerlendirmektedir. Bu oran, öğretim elemanlarının büyük çoğunluğunun uluslararası standartların akademik kaliteyi artıracığına inandığını göstermektedir. Ancak %36,4’lük kesim, bu zorunluluğun yerel ve milli çalışmaları geri plana ittiğini ifade etmiştir. Katılımcılardan birisinin anketteki yorumu şöyledir: “Uluslararası standartlar önemli, ancak özellikle son yıllarda kendi ülkemizin mesele-

lerine dair çalışmalarımızın bu sistemde değersizleştirilmesi ve ayrımcılık yapılması kabul edilemez.” (Katılımcı 5)

Bu bulgular, gelişmiş ülkelerdeki akademik çevrelerin WoS sisteminde belirleyici ve yönlendirici konumda olduğunu; bu durumun ise gelişmekte olan ülkelere gelen çalışmaları dezavantajlı konuma ittiğini ortaya koymaktadır. Zira WoS gibi küresel indekslerde hangi konuların öncelikli olacağını, hangi metodolojilerin geçerli kabul edileceği veya hangi araştırma alanlarının daha fazla görünürlük kazanacağı çoğunlukla bu merkez ülkelerdeki akademik gelenekler tarafından şekillendirilmektedir. Böylece, Türkiye gibi diğer ülkelerin özgün sosyal, kültürel veya tarihsel meselelerini odağına alan araştırmalar, evrensel nitelikli sayılmadığı gerekçesiyle yeterince ilgi görmeyebilmekte ve yayın sürecinde sistematik zorluklarla karşılaşabilmektedir.

Anket sorularının ikincisinde katılımcıların WoS dergilerindeki yayın deneyimini ortaya koymak hedeflenmiştir. Ortaya çıkan sonuç şöyledir:

Tablo 3. WoS dergilerinde yayın deneyimi

Yayın tecrübesi	Katılımcı sayısı	Yüzde (%)
Makale yayımladı	7	63,6
Makale yayımlamadı	4	36,4

Tablo 3’te görüldüğü gibi ankete katılanların içinde %63,6 (7/11) öğretim elemanının WoS dergilerinde yayımlanmış makalesi vardır. Yani katılımcıların önemli bir kısmının WoS’ta yayın deneyimi bulunmaktadır. Geri kalan %36,4 (4/11) öğretim üyelerinin ise WoS’ta yayımlanmış bir makalesi olmasa da başvuru tecrübesi bulunmaktadır ve başvurularının kabul edilmemesini daha çok bilimsel kriterlerin dışındaki sebeplere dayandırmaktadırlar. WoS’ta makale yayımlamış olan katılımcılar ise sürecin teknik gerekliliklerini bildiklerini, ancak buna rağmen ek zorluklarla karşılaştıklarını belirtmiştir. Makale yayımlamayanlar ise çoğunlukla ideolojik ve dil bariyerlerini engel olarak görmüştür.

Sonuç olarak katılımcıların %63,6’sı WoS’ta makale yayımlamış olmasına rağmen, %81,8’i bilimsel kriterler dışında ek engeller yaşadığını ifade etmiştir. Bu durum, yalnızca akademik yeterlilikle değil, yayın sürecinde başka unsurların da belirleyici olduğunu göstermektedir. WoS’ta yayımlanmış bir makalesi bulunan katılımcılardan birisi şöyle yazmıştır: “*Dergilerin birçoğunda ideolojik bakış hâkim, dolayısıyla bu dergilere makale gönderirken konu seçimi önemli, yani onların önyargısız bakabilecekleri konuları seçmek zorundasınız.*” (Katılımcı 6)

Tablo 4. Yayın sürecinde karşılaşılan zorluklar

Zorluk türü	Katılımcı oranı (%)
Bilimsel kriterler dışındaki faktörler	81,8
İdeolojik/ kültürel önyargılar	55,0
Konunun coğrafi/kültürel bağlamı	45,0
Dil ve format beklentileri	36,0

Tablo 4'te görüldüğü gibi ankete katılanların içinde %81,8 (9/11) öğretim elemanı bilimsel kriterlerin dışında zorluklar yaşandığını belirtmiştir. Yani katılımcıların çok önemli bir kısmı yayın sürecinde bilimsel kriterlerin yanı sıra ideolojik eğilimler, coğrafi köken ve konunun yerelliği gibi faktörlerin etkili olduğunu belirtmiştir. Bu gruba giren katılımcılardan birisi şöyle yazmıştır: “Ülkemizden çıkan yayınlara karşı editör önyargısı var. Birçok dergi bilimsel eleştiriden çok, ülke, din mensubiyeti, ideoloji, coğrafya ve kültürel aidiyet gibi sebeplerle olumsuz dönüş yapıyor. Hakem raporlarında bilimsel eleştiriden çok, çalışmanın coğrafi bağlamının dikkate alındığı çok açık.” (Katılımcı 3) Sosyal konuların önyargısız biçimde yayınlanamayacağına dair yüksek oran (%81,8), WoS kapsamındaki dergilerin Batı merkezli akademik paradigmalara çalıştığına işaret etmektedir.

Tablo 5. Yerel konuların yayımlanabilirliği

Yerel konular yayımlanabilir mi?	Katılımcı sayısı	Yüzde (%)
Evet	2	18,2
Hayır	9	81,8

Tablo 5'te görüldüğü gibi ankete katılanların içinde %81,8 (9/11) öğretim elemanı bu zorlukların ülke, din, ideoloji, coğrafya ve kültürel nedenlerden kaynaklandığını düşünmektedir. Yani katılımcıların çok önemli bir kısmı, sosyal ve yerel konuların WoS dergilerinde önyargısız biçimde yayınlanamayacağı görüşündedir. Bu gruba giren katılımcılardan birisi şöyle yazmıştır: “Kendi toplumumuzun sorunlarını gündeme getiren, yönetim, karma eğitim, milli manevi odaklı programlar hakkındaki makaleler, ‘yerel’ diye küçümseniyor.” (Katılımcı 1)

Bulgular, akademik yayıncılıkta görünmez bir “güç hiyerarşisi” olduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcıların %81,8'i, din mensubiyeti, ideolojik farklılıklar, coğrafi köken gibi faktörlerin yayın sürecinde etkili olabileceğini düşünmektedir. Bu durum, bilimin evrenselliği ilkesine aykırı bir tabloyu işaret etmektedir. Akademik bilgi üretiminin ağırlıklı olarak Batı merkezli olması, alternatif bilgi üretim merkezlerini zayıflatmakta ve ülkelerin kendi bilimsel paradigmalarını geliştirme alanını kısıtlamaktadır. Bu, bilim politikaları açısından stratejik bir sorun olarak değerlendirilebilir.

Tablo 6. Önyargıdan kaynaklanan yayın baskısı

Önyargı hakkındaki görüş	Katılımcı sayısı	Oran (%)
Sosyal konuların WoS dergilerinde önyargısız olarak yayınlanamayacağını düşünenler	9	81,8
Sosyal konuların WoS dergilerinde önyargısız olarak yayınlanabileceğini düşünenler	2	18,2

Tablo 6’da görüldüğü gibi ankete katılanların içinde %81,8 (9/11) öğretim elemanı sosyal konuların WoS dergilerinde önyargısız olarak yayınlanamayacağına inanmaktadır. Yani katılımcıların büyük bölümü, WoS yayını yapma zorunluluğunun akademik motivasyonu olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Bulgulara göre, WoS yayını yapma zorunluluğu, katılımcıların önemli bir kısmında psikolojik baskı oluşturmaktadır. Sürekli yayın yapma zorunluluğu, iş yükünü artırmakta ve motivasyonu olumsuz etkileyebilmektedir. Bu zorunluluk, özellikle genç akademisyenlerde tükenmişlik hissini artırmaktadır. Bu örneklerden birisi şöyle yazmıştır: “Coğrafyamıza özgü konuların küresel bir okur kitlesinin anlayacağı bir üslupla yazılması oldukça zaman alıcı, bu da akademisyenleri baskı altında bırakıyor.” (Katılımcı 10)

Bilimsel kriterler dışında zorlukların varlığı (%81,8), öğretim elemanlarının sistemin adil olmadığına dair bir algıya sahip olduklarını göstermektedir. Bu algı, akademisyenlerde hayal kırıklığı ve mesleki tükenmişliğe yol açabilmektedir. Hakem kararlarında bilimsel olmayan unsurların etkili olduğu algısı, sisteme güveni azaltmaktadır. Katılımcılardan birisi konu hakkında şöyle yazmıştır: “Makalenin bizim ülkemizden gönderilmesi bile olumsuz etkiye sahip oluyor; bazen aynı makaleyi gelişmiş ülkelerdeki bir araştırmacı ile yapmış olsanız yayınlama şansınızın yüzde elli artacağını düşünüyorsunuz.” (Katılımcı 7)

Bazı katılımcılar, çalışmalarını bilimsel açıdan yeterli olsa da ideolojik, kültürel veya coğrafi sebeplerle reddedildiğini hissetmektedir. Bu durum, akademisyenlerin özsaygısını ve uluslararası akademik topluluğa güvenini zedelemektedir. Çalışmaların ideolojik veya kültürel sebeplerle reddedildiği düşüncesi, akademisyenlerin özgüvenini sarsmaktadır. Bu öğretim üyelerinden biri şöyle yazmıştır: “Bizim gerçekliğimiz olan sosyal konuların önyargısız olarak yayınlanması çok olası değil, bu engeli ancak yabancı yazarlarla çözebileceğimiz gerçeği çok onur kırıcı.” (Katılımcı 7)

Genel olarak grafiğe bakıldığında bulgular, WoS yayını zorunluluğunun akademik kaliteyi artırma potansiyeline rağmen, mevcut uygulamaların yerel konulara, kültürel çeşitliliğe ve adalet ilkesine zarar verdiğini ortaya koymaktadır. Katılımcılar, sistemin bilimsel niteliğin ötesinde görünmez editöryal bariyerler ve Batı merkezli paradigmlar tarafından şekillendiğini düşünmektedir.

Tartışma ve sonuç

Bu bölümde makalenin *Giriş* kısmında belirtilen alt amaçlar doğrultusunda, elde edilen bulgular ışığında tartışma yapılacaktır. Tartışma, her bir alt amaca karşılık gelen bulguların analizi ve mevcut literatürle ilişkilendirilmesi şeklinde ilerleyecektir. Arkasından da tartışma eşliğinde sonuç ve değerlendirmeye geçilecektir.

Araştırma sonuçları, sosyal bilimlerde öğretim üyelerinin arasında WoS yayın şartına nasıl bakıldığını ortaya çıkarmak amacıyla yönelik katılımcıların %63,6'sının WoS yayın şartını akademik kaliteyi teşvik eden bir unsur olarak gördüğünü ortaya koymuştur. Bu görüş, uluslararası hakemli dergilerin kalite ve görünürlük açısından sağladığı katkıyı vurgulayan Harzing (2010) ve Moed (2017) gibi çalışmalara paraleldir. Ancak, kalan %36,4'lük kesim, bu zorunluluğun yerel ve milli çalışmaları geri plana ittiğini belirtmiştir. Bu durum, küresel akademik standartların tek başına yeterli olmadığını ve yerel bağlamın da göz önünde bulundurulması gerektiğini göstermektedir.

WoS dergilerinde yayımlanmış makalesi olan sosyal bilim öğretim üyelerinin ve bu makalelerde milli ve yerel konuların artışını gözlemlemek amacıyla yönelik bulgular olumludur. Öğretim üyeleri bu uluslararasılaşma kriterleri çerçevesinde yayın yapmaya çalışmaktadır. Yayın yapma oranı azımsanmayacak kadar yüksektir. Ancak bulgular WoS dergilerinde yerel ve milli konuların sıklıkla "ikincil" olarak görüldüğünü ve önyargılı değerlendirmelere maruz kaldığını göstermektedir. Bu, Altbach'ın (2013) "küresel akademide merkez-çevre ilişkisi" tespitleriyle örtüşmektedir. Akademik değerlendirme süreçlerinde evrensel olan ile yerel olan arasındaki sınırın çoğunlukla Batı merkezli paradigma tarafından belirlendiği ve bu durumun farklı bilgi üretim biçimlerini dezavantajlı duruma düşürdüğü anlaşılmaktadır. Bu soruya verilen cevaplardan ortaya çıkan bulgu, Gingras ve Mosbah-Natanson'un (2010) içerik temelli editoryal önyargı tespitleriyle de örtüşmektedir.

Yayın sürecinde sosyal bilimlerde bilimsel kriterlerin dışında zorlukların yaşanıp yaşanmadığını anlama amacıyla yönelik katılımcıların %81,8'i sosyal bilimlerde bilimsel kriterlerin dışında kalan zorluklarla karşılaştığını ifade etmiştir. Connell (2007) ve Alatas (2003), bu durumu "epistemik eşitsizlik" ve "entelektüel bağımlılık" kavramlarıyla açıklamaktadır. Bulgular, uluslararası yayıncılıkta sosyal bilim alanında kültürel önyargıların hâlen güçlü bir şekilde varlığını sürdürdüğünü göstermektedir.

Sosyal bilim öğretim elemanlarının ne kadarının bu zorlukların milli ve yerel konular olan, ülke, din, ideoloji, coğrafya ve kültürel nedenlerden kaynaklandığını düşündüğünü tespit etme amacıyla yönelik anket verileri ve katılımcı ifadeleri, WoS yayın sürecinde yaşanan kişisel deneyimlerin çoğunlukla olumsuz bir algı yarattığını göstermektedir. Katılımcılar, hakem raporlarında bilimsel eleştiriden ziyade çalışmanın coğrafi veya ideolojik bağlamına vurgu yapıldığını aktarmıştır. Bu bulgu Bhambra'nın (2014) "epistemik sömürgecilik" kavramıyla da açıklanabilecek yapısal bir güç dengesizliğine ve asimetrik bilgi üretim ilişkilerine işaret etmektedir.

Öğretim elemanlarının ne kadarının sosyal konuların WoS dergilerinde önyargısız olarak yayınlanacağına inandığını ve bu muhtemel önyargıların üyeler üzerinde baskı oluşturup oluşturmadığını belirleme amacına yönelik araştırmada yer alan tecrübe aktarımları, WoS sürecinde ideolojik ve kültürel önyargıların somut bir şekilde nasıl ortaya çıkabileceğini göstermiştir. Bu tespitler, Connell'in (2007) küresel bilgi eşitsizliği ve akademik yayıncılıkta güç asimetrisi üzerine bulgularıyla örtüşmektedir. Katılımcılar, bilimsel açıdan yeterli olduğunu düşündüğü çalışmalarının, sadece ele aldığı konu yerel bağlamda değerlendirildiği için reddedildiğini belirtmiştir. Bu örnek, literatürde yer alan içerik temelli editoryal önyargı (Gingras & Mosbah-Natanson, 2010) bulgusu bağlamında da değerlendirilebilir.

Araştırma bulguları, WoS yayın zorunluluğunun akademik kaliteyi artırma potansiyeline sahip olmakla birlikte, küresel bilgi üretimi süreçlerinde yapısal adaletsizlikler ve önyargılar içerdiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, hem bireysel düzeyde (psikolojik baskı, motivasyon kaybı) hem de kurumsal düzeyde (yerel bilginin görünmezliği, epistemolojik tekdüzelik) olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. Literatürde önerildiği gibi (Marginson, 2016), daha kapsayıcı ve çoğulcu yayın politikaları geliştirilmediği sürece, WoS merkezli akademik değerlendirme kriterleri bilginin küresel dolaşımındaki eşitsizlikleri yeniden üretecektir. Bu bağlamda, çalışmadan elde edilen bulgular ışığında hem bireysel hem de kurumsal düzeyde uygulanabilecek çeşitli çözüm önerileri geliştirilmiştir.

Bulgular üzerinde gerçekleştirilen bu tartışmalardan yola çıkarak şu sonuçlara ulaşılabilir: Araştırma sonuçları, WoS merkezli yayın zorunluluğunun özellikle fen ve mühendislikte kalite ve görünürlük açısından ivme yarattığını, sosyal bilimlerde ise aynı ölçüde kapsayıcı işlemediğini göstermektedir. Katılımcıların çoğunluğu (%63,6), uluslararası indekslerin metodolojik tutarlılık ve denetim sağladığını kabul etmekle birlikte; anlamlı bir kısmı (%36,4) yerel ve milli içeriklerin bu sistemde ikincilleştirildiğini, hatta konu seçimi düzeyinde görünmez bariyerlerle karşılaştığını belirtmiştir. Yüzdelerin işaret ettiği bu ikili tablo, bir yandan evrensel standartların araştırma niteliği için önemini teyit ederken, öte yandan bu standartların tek başına bağlama duyarlılığı garanti etmediğini ortaya koymaktadır (Harzing, 2010; Moed, 2017).

Bu genel resim, Türkiye'de sosyal bilim üretiminin hem küresel literatürle güçlü bağlar kurmasını hem de yerel/milli konuların bilimsel kıymetini koruyacak değerlendirme rejimlerine ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. Kıbrıs, "Mavi Vatan", Ermeni Soykırımı tartışmaları, Siyonizm/antisemitizm, Kürt meselesi ve Alevilik gibi başlıklar, yalnızca teknik yöntem yeterliliğiyle değil, aynı zamanda epistemik ve politik bağlamın adil yönetimiyle görünür olabilir. Aksi halde, uluslararasılaşma hedefi ilerlerken yerel sorun alanlarında özgün katkı üretimi zayıflar; bu da hem literatürde hem politika tasarımında "tek yönlü" bilgi dolaşımını yeniden üretir (Bhambra, 2014).

Tek yönlü bilgi dolaşımını çeşitlendirmek, evrensel ile yerel arasındaki dengenin kurulmasıyla ancak mümkündür. Çünkü bilimsel bilgi, tarih boyunca farklı uygarlıkların katkısıyla gelişen ve evrenin işleyişine dair yasaların keşfiyle biriken evrensel (universal) bir birikim olarak tanımlanabilir (Merton, 1968, s. 607). Evrensel bilim anlayışı, farklı milletlerin katkılarıyla ilerlemiş ve bilgi üretiminde ortak standartların oluşmasını sağlamıştır (Ziman, 2000, s. 36). Bununla birlikte, bilimin sadece evrensel değil, aynı zamanda yerel bağlamdan etkilenen ve toplumsal-kültürel koşullarla şekillenen bir yönü olduğunu da unutmamak gerekir (Shapin, 2010, s. 55).

Merton'un bu "universal" birikim teorisi bağlamında Türkiye yükseköğretim politikalarına bakarsak, son yıllarda uluslararasılaşma politikaları çerçevesinde bilimsel araştırma ve yayıncılıkta evrensel standartlara uyum sağlama yönünde önemli adımlar atmıştır. Üniversitelerde kurulan uluslararasılaşma birimleri, akademisyenlerin yayın, tez ve kitap gibi akademik ürünlerini uluslararası standartlara uygun hale getirmeyi hedeflemiş, doçentlik ve atama kriterleri de büyük ölçüde Web of Science (WoS) indeksli yayınlara dayandırılmıştır (Çalikoğlu 2023, s. 99). Bu uygulamalar, bilimsel kaliteyi artırma ve Türkiye'nin bilgi üretim kapasitesini küresel bilimsel arenada görünür kılma amacı taşımaktadır. Literatürde bu sürecin bilimsel üretimde motivasyonu artırıcı bir unsur olduğu, özellikle de gelişmekte olan ülkeler için "bilimsel entegrasyon fırsatı" oluşturduğu ifade edilmiştir (Altbach, 2016, s. 143).

Bununla birlikte, bilimin evrensel yönünün yanında, yerel ve milli koşullara özgü sosyal bilim konularında evrensel standartların tek başına yeterli olmadığı görülmektedir. Her milletin kendine özgü tarihsel, kültürel, dini ve sosyo-politik koşullarından doğan ve yalnızca o topluma ait perspektiflerle anlamlandırılabilen sorun alanları vardır. Bu tür konular, evrensel kriterlerle değerlendirildiğinde, ilgili ülkenin çıkarlarını, önceliklerini veya toplumsal hassasiyetlerini yeterince yansıtamayabilir (Smith, 1991, s. 119).

Türkiye örneğinde bakarsak; Türk tarihi, edebiyatı ve köklü maarif düşüncesi, İslam medeniyeti, Osmanlı ve Selçuklu mirası gibi tarihsel ve kültürel konuların yanı sıra; güncel siyasi meseleler ve toplumsal sorunlar da bu kapsama girmektedir. Terörsüz Türkiye ideali, Kıbrıs'taki tecrit meselesi, Mavi Vatan sınırları, Batı Trakya'daki Türklerin durumu, Ermeni soykırımı iddiaları, Karabağ sorunu, Birleşmiş Milletler'in beş daimi üyesinin baskın rolü, Siyonist politikaların eleştirisi, Türkiye'nin Orta Doğu politikaları, Aleviliğin tarihsel süreci, Kürt etnisitesine yönelik siyasi gelişmeler, töre cinayetleri, kadınlar üzerindeki toplumsal algılar, toplumsal cinsiyet eşitliği ve LGBT gibi konular; yerel bağlama özgü yorum ve analiz gerektirmektedir. Ancak bu alanlar, uluslararası dergilerde sıklıkla politik veya ideolojik bariyerlerle karşılaşmakta, hatta kimi zaman yayın süreçlerinde dolaylı veya doğrudan engellerle yüz yüze kalmaktadır. Bu durum, sosyal bilimler alanındaki Türk akademisyenleri; ya uluslararası dergilerde yüksek puan getiren yayın yapma fırsatını değerlendirerek milli hassasiyetlerden ödün vermek ya da kendi ulusal değerlerini önceleyen bir perspektifle yazmak ve reddedilme riskini göze almak arasında bir ikileme karşı karşıya bırakmaktadır.

Literatürde, bu durum “bilgi emperyalizmi” (Alatas, 2003, s. 606) ve “epistemik sömürgecilik” (Connell, 2007, s. 67) kavramlarıyla açıklanmakta; özellikle küresel Güney’den gelen çalışmaların merkez ülkelerin epistemolojik kriterleri doğrultusunda şekillenmek zorunda kaldığı belirtilmektedir. Böylece bilimsel üretim süreci, evrensellik iddiasına rağmen asimetrik güç ilişkilerinden bağımsız olamamaktadır (Bhambra, 2014, s. 127). Bu noktada, literatürde yukarıda bahsedilen iki temel yönelim ortaya çıkar: Evrensellik yaklaşımı, ortak bir insanlık birikiminin ürünü olan bilimsel bilginin uluslararası standartlara göre üretilmesinin ilerleme için zorunlu olduğunu, aksi halde yerel (etnosentrik) çalışmaların bilimsel etki kapasitesinin sınırlı kalacağı görüşüdür (Merton, 1968, s. 608; Popper, 1963, s. 88). Yerellik yaklaşımında ise, her toplumun kendi değerleri, kültürü ve tarihsel deneyimleri doğrultusunda ve sosyopolitik koşulları içinde özgün bir bilimsel dil geliştirmesi gerektiği, aksi takdirde salt taklitçilikten öteye geçilemeyeceği özellikle “Oryantalizm” kitabının yazarı Edward Said tarafından belirtilmiştir (Said, 2014, s. 33-34).

Bu sonuçlardan yola çıkarak ülke olarak yükseköğretimde şöyle bir strateji izlenebilir. Son yıllarda Türkiye’deki akademik sistemin uluslararasılaşma ekseninde yeniden şekillenmesi, bilimsel üretimin global standartlara entegrasyonu bağlamında önemli olabilir (Altbach & Knight, 2007, s. 291). Zaten doçentlik kriterleri, akademik teşvik sistemleri ve kurumsal atama ölçütleri, Web of Science (WoS) gibi uluslararası indekslerde yayın yapmayı hâlihazırda öncelemektedir (YÖK, 2020, s. 45). Bu sürecin, özellikle fen ve mühendislik bilimlerinde çıktığı artırdığı; AR-GE, sanayi ve teknoloji odaklı projelerle desteklediği doğrudur (TÜBİTAK, 2021, s. 12). Ancak bu gelişme, sosyal bilimler için aynı ivmede karşılık bulmamıştır. Çünkü sosyal bilimler, sadece yöntemsel değil aynı zamanda kültürel ve normatif bir zemine de yaslanır (Flyvbjerg, 2001, s. 134). Evrensel olduğu iddia edilen bilimsel kriterlerin, yerel tarihî, kültürel ve sosyolojik meselelerdeki özgünlükleri tam anlamıyla kapsayamaması, burada metodolojik bir sıkıntıya yol açmaktadır.

Her milletin, kendi toplumsal dinamiklerinden doğan ve evrensel paradigmalardan dışında konumlanan sosyal gerçeklikleri olduğu gibi (Smith, 1991, s. 18); Türkiye’de de; Alevilik çalışmaları, Kürt meselesi, Kıbrıs sorunu, Ermeni soykırımı iddiaları ya da toplumsal cinsiyet meseleleri gibi konular, yerel sosyo-politik zeminlere dayalıdır ve Batı merkezli evrensel normlarla tam olarak çözümlenemez. Örneğin WoS indeksli birçok derginin, “milli hassasiyetler” barındıran çalışmaları yayınlamaya mesafeli durması, bu dergilerin epistemolojik pozisyonlarıyla ilgilidir (Connell, 2007, s. 212). Akademisyen, ya Q1-Q2 gibi yüksek etki faktörlü dergilerde yayımlanma şansı ile yerel meselelerde pozisyon almayı dengeleyecek ya da kendi değer sistemine sadık kalarak olası reddedilme riskini göze alacaktır.

Unutulmamalıdır ki bilimsel ilerleme, evrensel normlarla rekabet ederken aynı zamanda özgünlüğü de koruma zorunluluğundadır (Bourdieu, 2004, s. 32). Bu bağlamda Türkiye’nin akademik kalkınma stratejisinde, Nilüfer Göle’nin “önce evrensel olanı öğrenme, ardından kendine has yolu tayin etme” ilkesi izlenebilir (Göle, 1997, s. 155). Taklitçi bir bilim anlayışı,

belirli bir aşamadan sonra üretkenliğini yitirir ve statikleşir. Her milletin “kendi yürüyüşünü tayin etmesi” gerektiği düşüncesi, sadece retorik değil; bilimin epistemolojik konumlanışı açısından da gereklidir. Örneğin Cemal Kafadar’ın bu bağlamda Türkiye’nin kendi tarih yazımını Batı’daki paradigmalara göre değil, kendi tarihsel sürekliliği bağlamında geliştirmesi gerektiği yönündeki çağrılarını bu perspektifi güçlendirmektedir (Kafadar, 1995, s. 23). Başka bir örnek de İslam ülkelerinde feminizm konusunu masaya yatıran Mahmood’un kitabından verilebilir. Ona göre toplumsal cinsiyet meseleleri, LGBT hakları veya töre cinayetleri gibi konular, Batı normlarıyla uyumlu çözüm modelleri önerse de, yerel inanç sistemleri ve kültürel kodlar çerçevesinde yeniden düşünülmalıdır (Mahmood, 2005, s. 154).

Sonuç olarak Türkiye’de bilim, “iç”e ve “dış”a aynı anda yönelmelidir. Uluslararası indekslerde yer almak, akademik tanınırlık ve etki için zorunlu bir araçtır; ancak içeriğin yerel bağlama duyarlı olması, bilimsel sorumluluğun da bir gereğidir (Bhambra, 2014, s. 61).

2. Öneriler

Bu çalışma, temel olarak sosyal bilimlerde nitelik standartlarını düşürmeden, sosyal konuların bağlamına uygun, milli ve yerel çıkarları dikkate alarak yükseköğretimde yükselme ve teşvik kriterlerinde dengeli bir dönüşüm telifinde bulunmaktadır. Makale sonunda madde madde bazı pratik önerilerde bulunmak mümkündür:

- Türkiye’de akademik çevreler, küresel bilimle entegrasyonu sürdürürken yerel ve milli meselelerin de bilimsel görünürlüğünü artıracak ikili bir yayın stratejisi benimsemelidir. Bu strateji, bir yandan evrensel indekslerde yayın yapmayı sürdürmeyi, diğer yandan ise yerel ve milli konuları Türkçe, ulusal veya bölgesel hakemli dergilerde ele almayı içerir. Böylece hem uluslararası görünürlük korunacak hem de bağlama özgü bilgi üretimi teşvik edilecektir.
- Sosyal bilimlerde değerlendirme ve yükseltme sistemleri, yalnızca evrensel kriterlere dayalı olmamalı; alanın doğasına uygun, yerel özgünlüğü destekleyen atama ve yükseltme mekanizmaları inşa edilmelidir. Bu çerçevede, yayın teşvikleri ve performans ölçütleri de revize edilerek WoS indeksli dergilerin yanı sıra yerel temelli niteliksel katkıları da dikkate alan hibrit değerlendirme modelleri hayata geçirilmelidir. Böylece akademisyenler, yalnızca uluslararası yayın baskısıyla sınırlı kalmadan, kendi toplumunun ihtiyaçlarına cevap verecek araştırmalara yönelebilecektir.
- Türkiye, kendi sosyal meselelerine dair kavramlaştırmalar ve akademik söylemler geliştirerek bunları uluslararası düzeyde dolaşıma sokmayı hedeflemelidir. Bu yaklaşım, akademik diplomasi perspektifiyle hareket ederek, hem evrensel bilim tartışmalarına katkı sunmayı hem de yerel bağlamın özgün değerlerini küresel bilim sahnesine taşımayı mümkün kılacaktır.

- Değerlendirme sistemleri çeşitlendirilmelidir: WoS yayınları bir dereceye kadar elbette korunmalı; fakat nitelikli ulusal ve bölgesel dergilerde yayımlanan Türkçe çalışmalar, alan indeksli kitap/bölüm ve açık erişimli çıktılar da anlamlı ağırlıkla puanlamaya dâhil edilmelidir. Böylece akademisyen, yerel konuları çalıştığında ve bölgesine katkı sunduğunda kariyer riskine girmeden ve zorlanmadan üretim yapabilir.
- Yazım ve yayın kapasitesi kurumsal olarak güçlendirilmelidir: Düzenli yazım atölyeleri, akademik “hakem raporuna yanıt” (rebuttal) eğitimleri, editöryal süreç yönetimi ve araştırma tasarımına yönelik mentorluk programları yaygınlaştırılmalıdır. Deneyimli araştırmacılarla genç akademisyenleri eşleştiren ortak yazarlık modelleri, hem metodolojik derinliği hem de kabul oranlarını artırır.
- Yerel araştırmanın uluslararasılaştırılması hedeflenmelidir. Bu, çeviri desteği sağlamakla sınırlı değildir; araştırma sorularının küresel literatürle kavramsal köprü kuracak şekilde formüle edilmesi, kuramsal yerel/milli çerçevenin uluslararası tartışmalara eklenmesi ve karşılaştırmalı örneklem stratejilerinin kullanılması gerekir.
- WoS dergilerindeki hakemlik süreçlerinin Türkiye’ye özgü konularda adaleti gözetmesi için interaktif ilişkiler kurulmalıdır. Mümkün olduğunca çift-kör değerlendirme, konu ve yazar kimliğinin bağımsızlaştırılması ve rapor şeffaflığının artırılması gibi, coğrafi/ideolojik önyargı algısının azaltılmasına yönelik girişimlerde bulunulmalıdır. Hatta bu dergilerde Türkiye’ye özgü meseleleri içerden ülkeye aidiyet değeri ile bağlı, ancak bilimin kendine has adalet duygusunu sarsmayacak kişilerin hakem olması sağlanmalıdır.
- Açık bilim ve alternatif indeksleme kanalları desteklenmelidir; kurumsal açık erişim arşivleri, alan temelli ulusal indekslerin kalitesinin yükseltilmesi ve makul makale-işlem ücretleri için fon mekanizmaları, bilgiye erişimi eşitler.
- Son olarak, psikososyal destek ve iş yükü dengesi göz ardı edilmemelidir. “Yayınla ya da yok ol” baskısı, özellikle genç akademisyenlerde tükenmişlik riskini artırmaktadır; kurumsal danışmanlık hizmetleri, adil ders-araştırma dengesi ve gerçekçi performans hedefleri, niteliği düşürmeden üretkenliği sürdürülebilir kılar. Bütün bu adımlar, evrensel kalite güvencesi ile yerel özgünlüğün birlikte güçlendirildiği bir değerlendirme iklimi inşa eder.

Kaynakça

- Alatas, S. F. (2003). Academic dependency and the global division of labour in the social sciences. *Current Sociology*, 51(6), 599–613. <https://doi.org/10.1177/00113921030516003>
- Alatas, S. F. (2006). *Alternative discourses in Asian social science: Responses to Eurocentrism*. London: Sage Publications.
- Altbach, P. G., & Knight, J. (2007). The internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*, 11(3–4), 290–305. <https://doi.org/10.1177/1028315307303542>
- Altbach, P. G. (2013). Advancing the national and global knowledge economy: The role of research universities in developing countries. *Studies in Higher Education*, 38(3), 316–330. <https://doi.org/10.1080/03075079.2013.773222>
- Altbach, P. G. (2016). *Global perspectives on higher education*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Aydemir, M. A. (2011). *Sosyal sermaye: Topluluk duygusu ve sosyal sermaye araştırması*. İstanbul: Çizgi Kitabevi Yayınları.
- Bhambra, G. K. (2014). *Connected sociologies*. London: Bloomsbury.
- Bourdieu, P. (2004). *Science of science and reflexivity*. Chicago: University of Chicago Press.
- Connell, R. (2007). *Southern theory: The global dynamics of knowledge in social science*. Cambridge: Polity Press. <https://doi.org/10.4324/9781003117346>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çalıkoğlu, A. (2023). Türkiye’de yükseköğretimin uluslararasılaşması: Tematik ve metodolojik bir analiz. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 98–113. <https://doi.org/10.32329/uad.1190476>
- Çelik, H., & Gür, B. S. (2020). Yerel kalkınmada küresel yaklaşımlar ve Türkiye’nin konumu. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 15(1), 25–52. <https://doi.org/10.17550/akademikincelemeler.707894>
- Darıcı, B. (2007). Yerel kalkınmada küresel yaklaşımlar ve Türkiye’nin konumu. *Selçuk Üniversitesi Karaman İ.İ.B.F. Dergisi, Yerel Ekonomiler Özel Sayısı*, 215–221.
- Esenlik, E., & Bolat, E. (2010). Klinik ve bilimsel araştırmalarda etik kurallar. *S.D.Ü. Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 45–60.
- Esmer, Y., & Özdaşlı, K. (2023). Bilimsel araştırmalarda etik: Kavramlar ve ilkeler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 13(3), 397–409. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1291201>
- Flyvbjerg, B. (2001). *Making social science matter: Why social inquiry fails and how it can succeed again*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gingras, Y., & Mosbah-Natanson, S. (2010). Where are social sciences produced? In *World social science report 2010: Knowledge divides* (pp. 149–153). Paris: UNESCO Publishing. <https://www.researchgate.net/publication/265237869>
- Göle, N. (1997). *Modern mahrem: Medeniyet ve örtünme*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Harzing, A. W. (2010). *The publish or perish book*. Melbourne: Tarma Software Research.
- Huff, T. E. (1993). *The rise of early modern science: Islam, China and the West*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Işık, S. Y., & Özdemir, İ. (2022). Milliyetçi romantizm: Eril bir tutku olarak popüler milliyetçilik. *Hacettepe Üniversitesi İletişim Fakültesi Kültürel Çalışmalar Dergisi*, 9(2), 487–510. <https://doi.org/10.17572/mj2022.2.487-510>
- Kafadar, C. (1995). *Between two worlds: The construction of the Ottoman state*. Berkeley: University of California Press.

- Kara, H. Z., & Kutlu, İ. (2025). Bibliometric analysis of social work studies published in WoS from Turkey. *Journal of Evidence-Based Social Work*, 1–22. <https://doi.org/10.1080/26408066.2025.2541632>
- Küçükcan, T., & Gür, B. (2009). *Türkiye’de yükseköğretim: Karşılaştırmalı bir analiz*. İstanbul: SETA Yayınları.
- Marginson, S. (2016). The worldwide trend to high participation higher education: Dynamics of social stratification in inclusive systems. *Higher Education*, 72, 413–434. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0016-x>
- Mahmood, S. (2005). *Politics of piety: The Islamic revival and the feminist subject*. Princeton: Princeton University Press.
- Merton, R. K. (1968). *Social theory and social structure*. New York: The Free Press.
- Moed, H. F. (2017). *Applied evaluative informetrics*. Springer.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2022). *Eğitime genel bakış 2022: OECD göstergeleri*. Paris: OECD Publishing.
- Popper, K. (1963). *Conjectures and refutations: The growth of scientific knowledge*. London: Routledge.
- Said, E. W. (2014). *Oryantalizm* (B. Ülner, Çev.). İstanbul: Metis Yayınları. (Eserin orijinali 1978’de yayımlandı)
- Shapin, S. (2010). *Never pure: Historical studies of science as if it was produced by people with bodies, situated in time, space, culture, and society, and struggling for credibility and authority*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Smith, A. D. (1991). *National identity*. London: Penguin Books.
- TÜBİTAK. (2021). *Türkiye’de bilim, teknoloji ve yenilik politikaları raporu*. Ankara: TÜBİTAK Yayınları.
- Üniversitelerarası Kurul (ÜAK). (2023). *Doçentlik başvuru şartları (Ekim 2023)* (s. 3). Ankara: Üniversitelerarası Kurul Yayınları.
- Üniversitelerarası Kurul (ÜAK). (2025). *Yeni doçentlik kriterleri tebliği (Mart 2025)* (s. 4–6). Ankara: Üniversitelerarası Kurul Yayınları.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2020). *Akademik yükseltme ve teşvik kriterleri*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayınları.
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2025). *Yükseköğretimde uluslararasılaşma strateji belgesi 2024–2028*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayınları.
- Ziman, J. (2000). *Real science: What it is and what it means*. Cambridge: Cambridge University Press.

The Impact of WoS Publications on Local and National Issues in the Social Sciences in Türkiye

Extended Abstract

Introduction

The present study investigates the impact of Web of Science (WoS) publishing policies on social sciences in Türkiye, with a particular focus on the tension between universal academic standards and the representation of local and national issues. Science, by its nature, is a universal enterprise that has historically developed through the collective contributions of diverse civilizations such as Mesopotamia, Greece, China, the Islamic world, and Europe. However, contemporary academic publishing is largely shaped by Western-centered epistemological frameworks, which often overlook or marginalize perspectives rooted in non-Western contexts.

In Türkiye, recent reforms by the Council of Higher Education (YÖK) and the Interuniversity Council (ÜAK) have aligned promotion and appointment criteria closely with WoS-indexed publications. While these measures aim to increase scientific quality and global visibility, they simultaneously create challenges for scholars in the social sciences whose research addresses culturally sensitive, historical, or nationally specific issues. Topics such as Turkish history, Islamic civilization, the Cyprus issue, the “Blue Homeland” maritime discourse, minority rights, gender debates, and national identity are often filtered through ideological and cultural biases in the international publishing system.

This research seeks to explore how academic staff in Türkiye perceive and experience these challenges. Specifically, it examines whether WoS publishing fosters universal scientific quality while inadvertently disadvantaging scholarship that prioritizes national identity, cultural heritage, and local social realities.

Method

The study adopts a qualitative phenomenological design which is suitable for exploring participants’ lived experiences and perceptions. Data were collected through semi-structured questionnaires administered to 11 faculty members from two Turkish universities (Firat University and İstinye University). Participants were selected through purposive sampling, with criteria including at least three years of academic experience in social sciences.

The questionnaire consisted of five open- and closed-ended questions addressing (1) attitudes toward the WoS publishing requirement in academic promotion, (2) personal experiences with publishing in WoS-indexed journals, (3) perceived non-scientific barriers to publication, (4) the role of national, cultural, and ideological factors in shaping these barriers, and (5) beliefs about the possibility of publishing local issues without prejudice in WoS journals.

Data were analyzed using descriptive analysis. Responses were systematically coded into themes and sub-themes, ensuring transparency and reliability. A second researcher reviewed the coding process, achieving an inter-coder agreement of 0.87. To enhance validity, expert opinions and pilot testing were incorporated during instrument development.

Results

The findings reveal a duality in Turkish academics' perceptions of WoS publishing. On one hand, 63.6% of participants (7 out of 11) viewed the WoS publication requirement positively, emphasizing its role in fostering quality, international visibility, and methodological rigor. On the other hand, 36.4% expressed reservations, highlighting the structural disadvantages faced by research on nationally sensitive issues.

Notably, 81.8% (9 out of 11) of participants stated that local and national topics cannot be published in WoS journals without encountering prejudice. They reported barriers rooted not in scientific quality, but in ideological biases, geopolitical sensitivities, and cultural misinterpretations by foreign reviewers and editors. These findings confirm earlier literature describing such challenges as forms of epistemic colonialism or knowledge imperialism.

Examples cited by participants include difficulties publishing on issues such as the Cyprus conflict, the Armenian genocide claims, Turkish minority rights in Western Thrace, and gender debates contextualized within Islamic or Anatolian cultural frameworks. Respondents argued that these topics are often rejected due to perceived political sensitivities rather than methodological weaknesses. This creates a dilemma for scholars: either publish in high-impact international journals at the risk of compromising local sensitivities, or prioritize national concerns and face rejection from globally prestigious outlets.

The findings also highlight systemic implications for academic career development. Since WoS-indexed publications dominate promotion and incentive criteria, scholars who engage with nationally significant issues risk slower career progression compared to those who align their research with internationally acceptable topics. This situation undermines both academic justice and the potential for locally grounded, original knowledge production.

Conclusion

The study concludes that Türkiye's academic publishing policies must strike a balance between two complementary objectives: (1) aligning with international standards to ensure quality and global recognition, and (2) fostering academic environments that value and protect national identity, local issues, and culturally specific knowledge. Without such balance, Turkish social sciences risk falling into imitation and mediocrity, where contributions are measured solely by compliance with external norms rather than originality rooted in local realities.

Policy recommendations include adopting a dual publishing strategy: encouraging scholars to publish in international journals while simultaneously strengthening national and regional academic outlets for research on local and culturally sensitive topics. Hybrid evaluation models should be introduced in academic promotion systems, where both WoS publications and high-quality national research outputs are valued. Moreover, academic diplomacy should be pursued to introduce locally grounded perspectives into the global knowledge system.

Ultimately, the findings underscore the need for pluralistic publishing ecosystems that recognize multiple epistemologies. Türkiye's contribution to global science will be maximized not by suppressing its unique historical and cultural identity, but by integrating it into universal academic discourse. This dual approach can enhance both international visibility and national relevance, thereby addressing the challenges of epistemic asymmetry in contemporary academia.

Keywords: Higher Education, Internationalization, Social Sciences, WoS Journals

EİBD Özel Sayı Hakem Listesi

- Prof. Dr. Ahmet KARA** İnönü Üniversitesi
Prof. Dr. Aysenur BÜYÜKGÖZE KAVAS Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Prof. Dr. Burhan AKPINAR Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Celal Teyyar UĞURLU Mustafa Kemal Üniversitesi
Prof. Dr. İbrahim Hakan KARATAŞ İstanbul Medeniyet Üniversitesi
Prof. Dr. Fatih BARAKTAR Doğu Akdeniz Üniversitesi
Prof. Dr. Fatih SATIL Balıkesir Üniversitesi
Prof. Dr. Faysal ÖZDAŞ Mardin Artuklu Üniversitesi
Prof. Dr. Fevzi ÖZGÖKÇE Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Prof. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ Selçuk Üniversitesi
Prof. Dr. Hatice KUMCAĞIZ Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Prof. Dr. Kazım UYSAL Kütahya Dumlupınar Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Ali AKIN Mardin Artuklu Üniversitesi
Prof. Dr. Murat GÖKALP Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Prof. Dr. Murat TUNCER Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Salim YÜCE Yıldız Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Reşat KASAP Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Ali BAYRAM Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet KAVLAK Iğdır Üniversitesi
Doç. Dr. Arzu DEVECİ TOPAL Kocaeli Üniversitesi
Doç. Dr. Barış USLU Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr. Celalettin KORKMAZ Fırat Üniversitesi
Doç. Dr. Cihad ŞENTÜRK Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Doç. Dr. Ferhat Çağrı ARAS Karadeniz Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. İrfan Davut ÇAM Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Doç. Dr. Murat ALANOĞLU Muş Alparslan Üniversitesi
Doç. Dr. Taner ATMACA Düzce Üniversitesi
Doç. Dr. Ünal AKYÜZ Milli Eğitim Bakanlığı
Doç. Dr. Volkan DURAN Iğdır Üniversitesi
Doç. Dr. Yasin DEMİR Kahramanmaraş İstiklal Üniversitesi
Doç. Dr. Yusuf Bahri GÜNDOĞDU Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Dr. Anupriya Sharma GHAI Graphic Era Hill University, Dehradun India
Dr. Abdullah KALKAN Milli Eğitim Bakanlığı
Dr. Abdulkadir KURT Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Dr. Ahmet UYAR Mustafa Kemal Üniversitesi
Dr. Davut NACAR Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Dr. Gülgün BULUT Anadolu Üniversitesi
Dr. John Mark SALDIVAR La Salle University -Ozamiz City
Dr. Mehmet Hanifi ÇAÇAN Milli Eğitim Bakanlığı
Dr. Nurgün GENÇEL Milli Eğitim Bakanlığı
Dr. Sinan DAĞ Milli Eğitim Bakanlığı
Dr. Serday AYDİN Georgia State University

Amaç ve kapsam

Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama, Eğitimciler Birliği Sendikası [Eğitim-Bir-Sen] tarafından yılda iki kez yayımlanan hakemli bir dergidir. Dergide, eğitim bilimleri ve öğretmenlik mesleği ile ilgili teorik ve uygulamalı çalışmaların yayımlanması amaçlanmaktadır. Özellikle, öğretmen ve yöneticilerin çalışma yaşamları, özlük hakları ve mesleki gelişimlerine yönelik çalışmalara öncelik verilmektedir. İnsani bilimlerin diğer alanları ile ilgili çalışmalar ise ancak eğitim bilimleri ve öğretmenlik mesleği ile ilişkilendirilmek şartı ile değerlendirilmeye alınabilecektir.

EİBD yılda iki kez (Yaz ve Güz) hem basılı hem de online olarak yayınlanır. Ancak, hakem değerlendirme süreci tamamlanıp kabul alan çalışmalar ERKEN GÖRÜNÜM başlığı altında web sayfasında yer alırlar. Böylelikle yayına kabul edilen çalışmaların zaman kaybetmeden yayınlanması ve akademisyenler tarafından kullanılabilmesi amaçlanmaktadır. Yazarlardan kaynaklanan gecikmeler haricinde, dergiye gönderilen makalelerin hakem değerlendirmesi sürecinin 3-6 ay içerisinde (revizyon ve yeniden değerlendirme süreçleri dahil) tamamlanması planlanmaktadır.

Yazarlara bilgi

Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulamaya gönderilecek makaleler Dergi Yayın Kurallarına (<https://dergipark.org.tr/tr/pub/eibd> adresinden ulaşılabilir) uygun olarak düzenlenmeli ve Dergipark sisteminden yüklenmelidir. Sisteme yüklenen makaleler, önce amaç, konu, içerik, genel yayım ve yazım kurallarına uygunluk yönlerinden Yayın Kurulu'na incelenir. Uygun bulunmayan makaleler değerlendirilmeden yazarlarına iade edilir. Yayımlanmasının olanaklı olduğuna karar verilen makaleler, bilimsel bakımdan değerlendirilmek üzere, konu alanıyla ilgili en az iki hakemin görüşüne sunulur. Hakemler arasından görüş farklılığı olması durumunda üçüncü bir hakemin görüşüne başvurulabilir. Bir makalenin dergide yer alabilmesi için konu alanı ile ilgili en az iki hakemin olumlu görüş bildirmiş olması gerekmektedir. Makalelerine ilişkin düzeltme önerisi almış olan yazarlar düzeltme işlemlerini, düzeltme önerisiyle birlikte, ya makale üzerine açıklama kutularına yazarak, değişiklikleri izleme komutunu kullanarak ya da ayrı bir raporla sayfa, paragraf ve satır belirterek göstermelidir. Hakemler tarafından önerilen değişiklikler yazar veya yazarlar tarafından benimsenmezse makale, yazarı/yazarları tarafından geri çekilebilir. Ayrıca böyle bir durumda, Yayın Kurulu yazılı yazarına geri vermek ya da bir başka hakeme başvurmak konusunda tam yetkilidir. Yazarlarla hakemler arasındaki iletişimi yalnızca Editör veya Editör yardımcıları sağlar. Aksi belirtilmedikçe Yayın Kurulu, iletişimini birinci yazarla yürütür.

Dergi yayım etiği

25 Şubat 2020 tarihli ULAKBİM kararıyla, "Tüm bilim dalları için (Sosyal bilimler dahil) etik kurul kararı gerektiren çalışmalar için ETİK KURUL ONAYI alınmış olmalı, bu onay makalede belirtilmeli ve belgelendirilmelidir." şartı getirilmiştir. Bu sebeple 2020 yılı yılında süreci başlayan veya bundan sonraki yıllarda süreci yeni başlatılacak olan çalışmalarını dergimize gönderecek yazarların bu konuya dikkat etmeleri önemli olup, makale yükleme esnasında ETİK KURUL ONAY'ını ek dosya olarak yüklemeleri gerekmektedir. Ayrıca yazarların yöntem bölümünde ve makale son sayfasında etik kurulu onayı ile ilgili bilgileri (kurul adı, tarih ve sayı numarası) belirtmeleri gerekmektedir.

Etik Kurul izni gerektiren araştırmalar aşağıdaki gibidir:

- 1-Anket, mülakat, odak grup çalışması, gözlem, deney, görüşme teknikleri kullanılarak katılımcılardan veri toplanmasını gerektiren nitel ya da nicel yaklaşımlarla yürütülen her türlü araştırmalar
- 2-İnsan ve hayvanların (materyal/veriler dahil) deneysel ya da diğer bilimsel amaçlarla kullanılması,
- 3-İnsanlar üzerinde yapılan klinik araştırmalar,
- 4-Hayvanlar üzerinde yapılan araştırmalar,
- 5-Kişisel verilerin korunması kanunu gereğince retrospektif çalışmalar,

Ayrıca;

- 1-Ölgu sunumlarında "Aydınlatılmış onam formu"nun alındığının belirtilmesi,
- 2-Başkalarına ait ölçek, anket, fotoğrafların kullanımı için sahiplerinden izin alınması ve belirtilmesi,
- 3-Kullanılan fikir ve sanat eserleri için telif hakları düzenlemelerine uyulduğunun belirtilmesi

Etik kurul onayı olmayan (2019 yılı ve önceki yıllarda süreci tamamlanan veya süreci başlatılan makaleler için) sorumlu yazar tarafından, son sayfaya

" başlıklı çalışmamın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi ve Editörünün" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğunu taahhüt ederim."

şeklinde bir ibare eklenerek, imzalanacaktır. Bu dosyanın da imzalı şekilde makale yükleme esnasında ek dosya olarak yüklenmesi gerekmektedir.



EĞİTİM-BİR-SEN
EĞİTİMCİLER BİRLİĞİ SENDİKASI

