

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM PROGRAMLARI ANABİLİM DALI
EĞİTİMDE PROGRAM GELİŞTİRME PROGRAMI**

**YÜKSEKÖĞRETİMDE ÖĞRENEN MERKEZLİ
EĞİTİMİN YAPILANDIRILMASINDA BİR MODEL
ÖNERİSİ**

DOKTORA TEZİ

METİN KARTAL

**ANKARA
TEMMUZ, 2023**



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM PROGRAMLARI ANABİLİM DALI
EĞİTİMDE PROGRAM GELİŞTİRME PROGRAMI**

**YÜKSEKÖĞRETİMDE ÖĞRENEN MERKEZLİ
EĞİTİMİN YAPILANDIRILMASINDA BİR MODEL
ÖNERİSİ**

DOKTORA TEZİ

METİN KARTAL

DANIŞMAN: PROF. DR. FATMA BIKMAZ

**ANKARA
TEMMUZ, 2023**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Metin KARTAL adlı öğrencinin hazırladığı “Yükseköğretimde Öğrenen Merkezli Eğitimin Yapılandırılmasında Bir Model Önerisi” başlıklı bu çalışma Eğitim Programları Anabilim Dalı / Eğitimde Program Geliştirme Programı’nda jüri üyelerince oy birliği ile **Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmza

Başkan Prof. Dr. Gürcü KOÇ ERDAMAR

Üye Prof. Dr. Fatma BIKMAZ (Tez Danışmanı)

Üye Doç. Dr. Canay DEMİRHAN İŞCAN

Üye Doç. Dr. Yeşim ÇAPA AYDIN

Üye Prof. Dr. Berna ASLAN

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği’nin ilgili maddeleri uyarınca, jüri üyeleri tarafından 07/07/2023 tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulu tarafından ise .../.../20... tarihinde kabul edilmiştir.

.....
Prof. Dr. Mehmet İkbâl YETİŞİR
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapıtlara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmî yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.

Metin KARTAL

ÖZET

YÜKSEKÖĞRETİMDE ÖĞRENEN MERKEZLİ EĞİTİMİN YAPILANDIRILMASINDA BİR MODEL ÖNERİSİ

KARTAL, Metin

Doktora Tezi, Eğitim Programları Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Fatma BIKMAZ

Temmuz, 2023, xxiii + 379 Sayfa

Çalışmanın amacı Türk yükseköğretimin tüm paydaşları tarafından öğrenen merkezli eğitimin ölçütlerinin neler olması gerektiğini belirlemek, bu ölçütler temelinde Türk yükseköğretiminde öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılabilmesi için bir model önerisi geliştirmek ve bu modele göre üniversitelerin öğrenen merkezli eğitimi uygulama durumlarını ortaya koyarak, temel ihtiyaç alanlarını belirlemektir. Bu genel amaç çerçevesinde araştırma nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı karma araştırma yönteminde modellenmiş ve keşfedici ardışık desende desenlenmiştir. Araştırmanın evren-örneklem ve çalışma grupları araştırma sorularına göre ayrı ayrı yapılandırılarak planlanmıştır. Ankara ili vakıf-devlet üniversitelerinin fen ve sosyal bilimler alanlarında akredite olmuş programlarda görev yapmakta olan yöneticiler ve öğretim elemanları ile akredite programlarda öğrenimlerine devam eden öğrenciler araştırmanın çalışma gruplarını oluşturmuştur. Bu kapsamda nitel verilerin toplanmasında bireysel görüşmeden, odak grup görüşmesinden ve doküman incelemesinden yararlanılmıştır. Araştırmanın nicel verileri, Yükseköğretimde Öğrenen Merkezli Eğitim Ekosistemi (YÖME-EKO) değerlendirme anketi ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda; yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılmasına yönelik belirlenecek ölçütler *'(1) Eğitim Programı, Öğretim ve Değerlendirme; (2) Öğretme-Öğrenme Desteği; (3) Öğretimin ve Öğrenmenin Niteliği; (4) Kurumsal Yapı; (5) Politika ve Strateji'* katmanları ve bu katmanlar altında yer alan ölçüt ve alt ölçütler çerçevesinde geliştirilmiştir. Yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin gerçekleşme düzeyi ile ilgili elde edilen sonuçlara göre hem devlet hem de vakıf üniversitelerinde; (1) Mikrosistem: Eğitim Programlarının Planlanması katmanının 'orta düzeyde', (2) Mezosistem: Eğitim Programlarının Uygulanması katmanının 'gelişmiş düzeyde', (3) Ekzosistem: Öğrenen Merkezli Eğitimin Niteliği katmanının 'gelişmiş

düzeyde', (4) Makrosistem: Kurumsal Yapı ve Yönetişim katmanının 'gelişmiş düzeyde', (5) Kronosistem: Politika, Strateji ve Kaynaklar katmanının 'orta düzeyde' gerçekleştiği ortaya konulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Yükseköğretim, Öğrenen Merkezli Eğitim, Yükseköğretimde Öğrenen Merkezli Eğitim, Bronfenbrenner, Ekolojik Sistemler Kuramı



ABSTRACT

PROPOSAL OF A MODEL FOR CONSTRUCTING THE LEARNER-CENTERED EDUCATION IN HIGHER EDUCATION

Kartal, Metin

Dissertation, Department of Curriculum

Supervisor: Prof. Dr. Fatma BIKMAZ

July, 2023, xxiii + 379 Pages

The aim of this study is to determine the benchmarks of learner-centered education by insights of all-stakeholders of Turkish higher education; to develop a model for constructing learner-centered education, and to determine the attainments in learner-centered education to determine the zone of proximal development. This study has employed the explanatory sequential design of mixed methods involving two-phases: a qualitative approach is used to reveal in-depth understanding for explanations, and then a quantitative approach to find out the quantitative relationship. The study groups were selected from the faculty administrations and members, and students in the accredited science and social sciences programs of public and private universities in Ankara. The qualitative data was collected by in-depth constructed interview with administrators and faculty members; focus group with students, and document analysis. The quantitative data was fulfilled with a-questionnaire on learner-centered education ecosystem to determine the attainments in learner-centered education in higher education. The results for the first research question were given under the five-strata: (1) Curriculum, Instruction, and Evaluation; (2) Teaching and Learning Support; (3) The Quality of Teaching and Learning; (4) Institutional Structure; (5) Policy and Strategy. The results for attainments in learner-centered education in public and private higher education were reported as follows: (1) Microsystem: Curriculum Planning is 'intermediate'; (2) Mesosystem: Curriculum Enactment in 'advanced level'; (3) Exosystem: The Quality of Learner-Centered Education in 'advanced level'; (4) Macrosystem: Institutional Structure and Governance in 'advanced level' of the Institutional Structure and Governance layer; (5) Chronosystem: Policy, Strategy and Resources in 'intermediate' level.

Key Words: Higher Education, Learner-Centered Education, Learner-Centered Education in Higher Education, Bronfenbrenner, Ecological Systems Theory

ÖNSÖZ

Türkiye yükseköğretim sisteminin hangi düzeyde öğrenen merkezli bir anlayışa sahip olduğunu görmek için bilimsel araştırmalardan elde edilecek kanıtların yanı sıra; gazete manşetlerine konu olan yükseköğretim haberlerine bakmak da biz araştırmacılara bazı ipuçları verecektir. Örneğin 2023 yılının haziran ayında bir üniversitenin tıp fakültesinden birincilikle mezun olan bir öğrenci mezuniyet töreninde yaptığı konuşmasında şu ifadelerle yer vermişti: “[...] Hastalıktan canımız çıkarken covid testi vermemizden bile rahatsız olanlara, dersi ne de olsa geçemeyeceksiniz diyen saygıdeğer hocalarımıza, aldığımız anamnezleri beğenmeyip kâğıdı yırtanlara, intörnliğümüzün ilk altı ayı boyunca kazandığımız üç kuruş parayı bile zamanında yatırmayanlara, eğitim adı altında kimsenin yapmak istemediği işleri, sadece işler aksamasın diye biz aday hekimlere yıkanlara, bazen bizim de bir annenin evladı olduğumuzu unutanlara, en çok da vakti zamanında bizimle aynı yollardan geçen, aynı dertlerden mustarip olan ama şimdilerde benzer sıkıntıları biz yaşarken gözünü, kulağını kapatan meslektaşlarıma maalesef teşekkür etmiyorum!” Bu haber kamuoyunun tepkisini çekmişti ki mezun olan öğrencinin bu duruma verdiği yanıt, en az mezuniyet konuşmasındaki kadar manidardı: “Muhtemelen bu kadar çok ses getirmesinin sebebi herkesin aynı şeyi yaşıyor olmasıdır.” Demek ki öğrencinin anlatmış olduğu durumu benzer derinliklerde yaşayan daha birçok yükseköğretim öğrencisi vardı... Acaba mesele tam da her ne olursak olalım ama *insan olalım* ve *insan kalalım* felsefesine gelmiyor mu? Yani kamusal ortamlarda olduğu kadar eğitim ortamlarında da insana insanca davranmak en temel pedagojik ilke olmalıdır.

Malcolm Gladwell’in 2008 yılında kaleme aldığı ‘*Outliers (Çizginin Dışındakiler): Bazı insanlar neden daha başarılı olur?*’ başlıklı eserinde başarıya etki eden faktörlere mercek tutulmuştur. Gladwell (Çev, 2009) başarıyı; “*Biyologlar sıklıkla bir organizmanın “ekoloji’sinden söz eder: Ormandaki en uzun meşe sadece en sert palamuttan yetiştiği için en uzun meşe olmamıştır; diğer ağaçlar onun aldığı güneş ışığını kesmediği, çevresindeki toprak derin ve zengin olduğu, fidanken hiçbir tavşan onun kabuğunu kemirmediği ve hiçbir oduncu onu vakti gelmeden kesmediği için de en uzun meşe o olmuştur.*” cümleleriyle tarif etmektedir. Biz eğitimcilere, Gladwell’in belirlemiş olduğu bu köşe taşlarından hareketle her öğrenenin henüz fidanken kendine sağlam bir benlik inşa yolunun taşlarını döşemek düşmektedir. Bu yollar, onların aydınlanma

ışığının önünde gölge olmadan; ağaç yaşken eğilir deyimi ile her bireyin kendi pedagojik yolunu bulması sağlayacak imkânlar yaratılmalıdır. Eğer böyle olursa; bireyin kendi benliğinin kabuklarını tavşanlar kemiremeyeceği gibi; hiçbir oduncuyu kendi pedagojik ormanına da sokmayacaktır. Ancak uzun ve sağlam meşelerin yetiştirilmesi hiç de kolay değildir.

Profesör Lee Schulman; 20 Haziran 2011 yılında Stanford Üniversitesi'nin düzenlemiş olduğu “*Stanford Summer Teaching Institute*” başlıklı etkinliğe davetli konuşmacı olarak katılmıştır. Prof. Lee etkinlikte yapmış olduğu “*A Perspective on Teaching, The Past and Present*” başlıklı konuşmasında öğretmenlik mesleğini, bir beyin cerrahlığı ile karşılaştırmaktadır. Ona göre öğretmenlik mesleğinin uğraş verdiği organ ile bir tıp beyin cerrahının uğraş verdiği organ aynıdır: Beyin. Öğretmenler, bir nevi pedagojik anlamda beyin cerrahlığını ancak birkaç farkla yapmaktadır. Beyin cerrahları cerrahlığını; hastayı uyuşturan ve uyutan bir anestezi uzmanıyla eşliğinde bir hastanın kafasına, yani beynine odaklanarak yaparken, birçok hemşire ve asistanların desteğiyle bir ameliyat yönetim problemi yaşamamaktadır. Diğer taraftan, pedagojik beyin cerrahları olan öğretmen ise aynı anda birçok öğrencinin kafasıyla, yani beyniyle tek başına uğraşmalıdır. Bu süreçte öğretmen ne öğrencilerine anestezi verip onları uyutmakta ne de kimsenin yardımını alarak öğretimini gerçekleştirmektedir (Schulman, 2011). Profesör Schulman'ın pedagojiye ve öğretmene bakış açısında, uzun ve sağlam meşelerin yetiştirilmesi için öğrenme ortamındaki bütün beyinlerin uyanık ve açık olması gerekirken; elbette bunu sağlayacak öğretmenlerin de iyi birer pedagojik cerrah olması yadsınamaz gerçektir.

Doktora eğitimim boyunca yapmış olduğum okumalar ve çok değerli danışmanım Prof. Dr. Fatma BIKMAZ ile yükseköğretim programlarının geliştirilmesine yönelik yapmış olduğumuz bilimsel tartışmalar yükseköğretim kademesindeki araştırmaların sınırlı olduğu fikrini bende zamanla olgunlaştırmış ve benim araştırma ilgi alanımı yükseköğretim çalışmalarına yönlendirmiştir. Son yıllarda üniversiteyi ülke sathına yaygınlaştırmaya çalışma ve bunun sonucunda yükseköğretimde görülen muazzam kitleselleşmeden en çok etkilenen üniversitenin eğitim-öğretim misyonu ve en çok ihmal edilen grup ise üniversite öğrencileri olmuştur. Yükseköğretimde görülen bu deformasyonun tedavisi için öğrenen merkezli eğitim pedagojik bir ilaç olarak görülmüştür. Türk yükseköğretim alanında görülen bu eksiklikler ve bunların çözümüne yönelik yürütülmesi gereken doktora araştırması da buradan doğmuştur.

Araştırma konusunu belirlememde yol gösteren, yükseköğretim alanına yönelik bende merak duygusu uyandıran ve akademik kimliğimin oluşmasında en büyük paya sahip olan kıymetli danışmanım Prof. Dr. Fatma BIKMAZ'a bir paragraf açmak isterim. Fatma hocamı Charles Bukowski'nin beni çok etkileyen sözü ile hayatımda yaratmış olduğu anlamı şöyle betimleyebilirim: "Kalabalığa karışmak için hiçbir özellik gerekmez ama yalnız ve dik durmak için gerçekten çok şey gerekir." Fatma hocamın akademideki duruşu hiçbir zaman kalabalığı karışmak ya da herkes gibi görünmek olmamıştır. Hocam, hep kendisi gibi olmuştur...Kendisi akademik camiada ilkelerini ve duruşunu hiç esnetmemiş ve onlardan hiçbir zaman taviz vermemiştir. Hocamın bu duruşu akademik yaşamım boyunca bana hep ışık olacaktır. Fatma hocama hem kendisiyle çalışma fırsatı verdiği hem de hayatıma katmış olduğu anlam için minnettarım... İyi ki varsınız hocam!

Tez İzleme Komitesi'nde yer alarak doktora tezime katkı sağlayan ve süreç boyunca yol gösteren; kendisinin akademik ve ilkeli duruşu, nezaketli ve yapıcı tutumuyla bana örnek olan Doç. Dr. Canay DEMİRHAN İŞCAN hocama hem kendisiyle çalışma fırsatı bulduğum hem de hayatıma katmış olduğu anlam için gönül dolusu teşekkür etmek isterim.

Tez İzleme Komitesi'nde yer alarak önerileri ve getirmiş olduğu yapıcı eleştirileriyle doktora tezimin yapılanmasına katkı sağlayan Doç. Dr. Yeşim ÇAPA AYDIN'a en içten şekilde teşekkür ederim. Tez Jürisi'nde yer alarak doktora tezimin yapılanmasına ve gelişmesine katkı sağlayan Prof. Dr. Gürcü KOÇ ERDAMAR ve Prof. Dr. Berna ASLAN hocalarıma en içten şekilde teşekkür ederim.

Doktora tezimin oluşmasında değerli vakitlerini ayırarak katkı sağlayan dekan, dekan yardımcısı, bölüm başkanı, anabilim dalı başkanı, öğretim elemanı hocalarıma ve araştırmaya katılan öğrencilere gönül dolusu teşekkür ederim. Ayrıca doktora tezinin Türkçe dil kullanımı açısından gözden geçiren ve daha iyi olmasını sağlayan Doç. Dr. Erhan ŞEN'e ve Dr. Öğr. Üyesi Suphi Güneş ALAMDAR'a en içten şekilde teşekkür ederim.

Ankara Üniversitesi'nde hem öğrenciliğim hem de araştırma görevliliğim boyunca bizlerin iyi birer akademisyen olarak yetişmesine bilgi ve deneyimleriyle katkı sağlayan ve emek veren Doç. Dr. M. Cem BABADOĞAN hocama; bu süreç boyunca kendileriyle çalışmaktan büyük keyif aldığım çalışma arkadaşlarım (isim sırasına göre ☺) Arş. Gör. Dr. Ayşe Gülsüm AKÇATEPE'ye, Dr. Öğr. Üyesi Asuman Fulya SOĞUKSU, Dr. Öğr. Üyesi Ece KOÇER ve Öğr. Gör. Tuba AKAR'a gönül dolusu teşekkür ederim. Ayrıca doktora eğitim sürecinde tanıştığım ve mesai yaptığım Ankara

Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nin akademik ve idari personeline en içten şekilde teşekkür ederim.

Ankara Üniversitesi'nde geçirmiş olduğum zaman bana yalnızca akademik kazanımlar sağlamamış; çok güzel arkadaşlıklar ve dostluklar da kazandırmıştır. Benimle arkadaşlıklarını, dostluklarını ve en güzel muhabbetlerini paylaşan (isim sırasına göre ☺) Dr. Öğr. Üyesi Ahmet KAYSILI'ya; Ahmet Turan ACUNGİL'e; Doç. Dr. Cengiz ASLAN'a; Dr. Öğr. Üyesi Engin Deniz TANIR'a; Dr. Öğr. Üyesi İhsan METİNNAM'a; Doç. Dr. Raşit ÇELİK'e; Doç. Dr. Serkan KELEŞOĞLU'na; Dr. Öğr. Üyesi Zeki ÖZEN'e hayatıma katmış oldukları anlam için gönül dolusu teşekkür ederim.

Önsözün kapanışını ailemle yapmak isterim. Kendilerini birer doktora tezi olarak gördüğüm; hayatımın neşe ve enerji kaynağı; meşe fidanları kızlarım Nil Ecem ve İdil Linda'ya hayatımda oldukları ve hayatıma katmış oldukları anlam için gönül dolusu teşekkür ederim. Hayatın iyiliklerini ve güzelliklerini paylaşarak artıran; kötülüklerini ve zorluklarını paylaşarak azaltan; doktora eğitim sürecinde yükümü paylaşan ve bana her daim ayakta durmam için omuz veren hayat arkadaşım Şenay'a hayatını benimle paylaştığı için kendisine gönül dolusu teşekkür ederim. Hepiniz iyi ki varsınız!

Meşe fidanlarım Nil Ecem ve İdil Lindaya...

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ	vii
İÇİNDEKİLER.....	xii
TABLolar DİZİNİ.....	xvi
ŞEKİLLER DİZİNİ	xix
KISALTMALAR ve SİMGELER.....	xxi
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ.....	1
Problem.....	1
Amaç.....	26
Önem	26
Sayıtlar	28
Sınırlılıklar.....	29
Tanımlar	29
BÖLÜM 2.....	31
KAVRAMSAL VE KURAMSAL TEMELLER	31
Üniversite İdeası ve Gelişen Misyonlar.....	31
Üniversite Kurumu ve Yükseköğretim Sisteminin Türkiye’deki Gelişimi	35
“Öğrenen” Merkezli Eğitim Kavramı.....	39
Öğrenen Merkezli Eğitimin Tarihî ve Felsefî Temelleri	44
Klasik Dönem	45
Modernizm Öncesi Dönem.....	53
Modern Dönem.....	55
Modernizm Sonrası (Ötesi) Dönem.....	59
Öğrenen Merkezli Eğitimin Felsefî ve Psikolojik Temelleri.....	70
İlgili Araştırmalar	92
Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	93
Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	98
BÖLÜM 3.....	107
YÖNTEM	107
Araştırmanın Modeli ve Deseni.....	107
Evren-Örneklem, Çalışma Grupları ve Dokümanlar	112
Çalışma Grupları.....	112

Bireysel Görüşme Çalışma Grubu.....	113
Odak Grup Görüşmesine İlişkin Çalışma Grubu.....	114
Doküman İnceleme Veri Setinin Oluşturulması.....	115
Çevrimiçi Anketin Uygulandığı Yönetici, Öğretim Elemanı ve Öğrenciye İlişkin Evren-Örneklem	117
Veri Toplama Araçları.....	120
Bireysel ve Odak Grup Görüşme Formları.....	120
Yönetici ve Öğretim Elemanı Bireysel Görüşme Formu.	121
Yükseköğretimde Öğrenen Merkezli Eğitim Ekosistemi Anketi.	125
Verilerin Toplanması.....	129
Bireysel Görüşme Verilerini Toplama Süreci	129
Odak Grup Görüşme Verilerini Toplama Süreci.....	130
Doküman İncelemesi ile Veri Toplama Süreci.....	131
YÖME-EKO Anketi Verilerini Toplama Süreci	131
Verilerin Çözümlemesi.....	133
BÖLÜM 4.....	143
BULGULAR VE YORUMLAR	143
Yükseköğretimde Öğrenen Merkezli Eğitimin Ölçütlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	143
Eğitim Programı, Öğretim ve Değerlendirme Ölçütü	144
Öğrenen Merkezli Yükseköğretim Programının Vizyon ve Misyonu Alt Ölçütüne İlişkin Bulgular ve Yorumlar.	145
Öğrenen Merkezli Yükseköğretim Programının Yeterlikleri Alt Ölçütüne İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	147
Öğrenen Merkezli Yükseköğretim Programında Yer Alan Dersler Alt Ölçütüne İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	150
Öğrenen Merkezli Yükseköğretim Programında Yer Alan Derslerin Öğrenme Çıktıları Alt Ölçütüne İlişkin Bulgular ve Yorumlar	153
Öğrencilerin Performansları ve Başarılarını Ölçme-Değerlendirmede Kullanılacak Yaklaşım, Yöntem ve Araç-Gereçler Alt Ölçütüne İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	156
Öğreneni Merkeze Alan Programın Ders Dışı Etkinlikleri Alt Ölçütüne İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	160
Öğretme-Öğrenme Desteği Ölçütü.....	162
Öğreneni Merkeze Alan Dersler Alt Ölçütüne İlişkin Bulgular ve Yorumlar. .	163
Öğreneni Merkez Alan Öğrenme Ortamı Alt Ölçütüne İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	165
Öğreneni Merkeze Alan Derslik ve Laboratuvar Dışındaki Mekânlar Alt Ölçütüne İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	169
Öğretimin ve Öğrenmenin Niteliği Ölçütü.....	172

Öğrenen Merkezli Eğitimin Gerçekleşip Gerçekleşmediğini Ölçebilecek Yaklaşım ve Araçlar Alt Ölçütüne İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	172
Öğretim Elemanlarının Mesleki Gelişimi Alt Ölçütüne İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	175
Kurumsal Yapı Ölçütü.....	176
Kurumsal Yapının Düzenlenmesi Alt Ölçütüne İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	177
Öğrenen Merkezli Eğitim İçin Yönetim, İdari Personel ve Öğretim Elemanlarının Yapması Gerekenler Alt Ölçütüne İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	180
Politika ve Strateji Ölçütü	182
Öğrenen Merkezli Eğitim İçin Geliştirilebilecek Politika ve Stratejiler Alt Ölçütüne İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	182
Öğrenen Merkezli Eğitim İçin Ayrılabilir Finansal ve Araştırma Kaynakları Alt Ölçütüne İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	184
Yükseköğretimde Öğrenen Merkezli Eğitimin Yapılandırılmasına Yönelik Geliştirilecek Modelin Özelliklerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	186
Analiz Aşaması.....	186
Kitap ve Makalelerde Yükseköğretimde Öğrenen Merkezli Eğitim.....	187
Projelerde Yükseköğretimde Öğrenen Merkezli Eğitim.....	194
Kalite Güvencesi Kuruluşlarının Çalışmalarında Yükseköğretimde Öğrenen Merkezli Eğitim.....	200
Keşfetme Aşaması.....	215
Yükseköğretimde Öğrenen Merkezli Eğitimin Yapılandırılmasında Model Önerisi	224
Yükseköğretimde Öğrenen Merkezli Eğitimin Ölçütlerine Göre Uygulanma Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	236
1. Mikrosistem: Eğitim Programlarının Planlanması Ölçütünün Uygulanma Düzeyine Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	237
2. Mezosistem: Eğitim Programlarının Uygulanması Ölçütünün Uygulanma Düzeyine Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	254
3. Ekzosistem: Öğrenen Merkezli Eğitimin Niteliği Ölçütünün Uygulanma Düzeyine Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	258
4. Makrosistem: Kurumsal Yapı ve Yönetişim Ölçütünün Uygulanma Düzeyine Yönelik Bulgular ve Yorumlar	261
5. Kronosistem: Politika, Strateji ve Kaynaklar Ölçütünün Uygulanma Düzeyine Yönelik Bulgular ve Yorumlar	268

BÖLÜM 5	279
SONUÇLAR VE ÖNERİLER	279
Sonuçlar	279
Yükseköğretimde Öğrenen Merkezli Eğitimin Ölçütlerine İlişkin Sonuçlar	279
Eğitim Programı, Öğretim ve Değerlendirme Ölçütüne İlişkin Sonuçlar	279
Öğretme-Öğrenme Desteği Ölçütüne İlişkin Sonuçlar.....	281
Öğretimin ve Öğrenmenin Niteliği Ölçütüne İlişkin Sonuçlar.....	282
Kurumsal Yapı Ölçütüne İlişkin Sonuçlar	283
Politika ve Strateji Ölçütüne İlişkin Sonuçlar	283
Yükseköğretimde Öğrenen Merkezli Eğitimin Yapılandırılmasına Yönelik Geliştirilecek Modele İlişkin Sonuçlar	284
Yükseköğretimde Öğrenen Merkezli Eğitimin Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Sonuçlar	287
Mikrosistem: Eğitim Programlarının Planlanmasına İlişkin Sonuçlar	287
Mezosistem: Eğitim Programlarının Uygulanmasına İlişkin Sonuçlar	291
Ekzosistem: Öğrenen Merkezli Eğitimin Niteliğine İlişkin Sonuçlar	292
Makrosistem: Kurumsal Yapı ve Yönetişime İlişkin Sonuçlar	293
Kronosistem: Politika, Strateji ve Kaynaklara İlişkin Sonuçlar	294
Öneriler	296
Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	296
Araştırmacılara Yönelik Öneriler	297
KAYNAKLAR.....	299
EKLER	325
EK 1. Doküman İncelemesi Kaynakları	326
EK 2. Yönetici Bireysel Görüşme Formu (YBGF)	331
EK 3. Öğretim Elemanı Bireysel Görüşme Formu (ÖBGF)	333
EK 4. Öğrenci Odak Grup Görüşme Formu (ÖGF)	335
EK 5. Yükseköğretimde Öğrenen Merkezli Eğitim Ekosistemi (YÖME-EKO) Değerlendirme Anketi	337
EK 6. Uzman Görüş Formu.....	357
EK 7. Ankara Üniversitesi Etik Kurul Onayı.....	361
EK 8. Araştırma İçin Yükseköğretim Kurumlarından Alınan Araştırma İzinleri	362
EK 9. Veri Toplama Görüşme Takvimi	375
EK 10. Bireysel ve Odak Grup Görüşme Dosya Kodları.....	376
BENZERLİK BİLDİRİMİ	377
ÖZGEÇMİŞ.....	379

TABLolar DİZİNİ

Tablo	Sayfa
Tablo 1. Magna Charta Universitatum Bildirgesine İmza Atan Türkiye'deki ve KKTC'deki Üniversiteler ve İmza Tarihleri	9
Tablo 2. Yükseköğretimde Öğrenen Merkezli Eğitime Yönelik Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	94
Tablo 3. Yükseköğretimde Öğrenen Merkezli Eğitime Yönelik Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	99
Tablo 4. Bireysel Görüşme Yapılan Yönetici ve Öğretim Elemanlarının Bazı Değişkenlere Göre Dağılımı	113
Tablo 5. Odak Grup Görüşmesine Katılan Öğrencilerin Bazı Değişkenlere Göre Dağılımı	114
Tablo 6. Doküman İncelemesi Yapılan Veri Setinin Türüne, Basım Yılına ve Yayın Yeri İlişkin Dağılımı	116
Tablo 7. Çevrimiçi Anketin Uygulandığı Yönetici, Öğretim Elemanı ve Öğrencilerin Bazı Değişkenlere Göre Dağılımı	119
Tablo 8. YÖME-EKO Anketine Yönelik Görüşü Alınan Uzmanların Bazı Değişkenlere Göre Dağılımı	127
Tablo 9. Doküman İncelemesi Örneği	137
Tablo 10. Yükseköğretimde Öğrenen Merkezli Eğitim Taslak Modeline Yönelik Uzman Görüşleri	139
Tablo 11. YÖME-EKO Değerlendirme Anketinin Değerlendirme Aralıkları	142
Tablo 12. Öğrenen Merkezli Yükseköğretim Programının Vizyon ve Misyonuna İlişkin Yönetici, Öğretim Elemanı ve Öğrencilerle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Taslak Ölçütler	145
Tablo 13. Öğrenen Merkezli Bir Programın Yeterliklerine İlişkin Yönetici, Öğretim Elemanı ve Öğrencilerle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Taslak Ölçütler	148
Tablo 14. Öğrenen Merkezli Yükseköğretim Programında Yer Alan Derslere İlişkin Yönetici, Öğretim Elemanı ve Öğrencilerle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Taslak Ölçütler	151
Tablo 15. Öğrenen Merkezli Yükseköğretim Programında Yer Alan Derslerin Öğrenme Çıktılarına İlişkin Yönetici, Öğretim Elemanı ve Öğrencilerle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Taslak Ölçütler	154

Tablo 16. Öğrencilerin Performansları ve Başarılarını Ölçme-Değerlendirmede Kullanılacak Yaklaşım, Yöntem ve Araç-Gereçlere İlişkin Yönetici, Öğretim Elemanı ve Öğrencilerle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Taslak Ölçütler	157
Tablo 17. Öğreneni Merkeze Alan Programın Ders Dışı Etkinliklerine İlişkin Yönetici, Öğretim Elemanı ve Öğrencilerle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Taslak Ölçütler	160
Tablo 18. Öğreneni Merkeze Alan Derslere İlişkin Yönetici, Öğretim Elemanı ve Öğrencilerle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Taslak Ölçütler	163
Tablo 19. Öğreneni Merkeze Alan Bir Öğrenme Ortamına İlişkin Yönetici, Öğretim Elemanı ve Öğrencilerle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Taslak Ölçütler	166
Tablo 20. Öğreneni Merkeze Alan Öğrenme Ortamına İlişkin Yönetici, Öğretim Elemanı ve Öğrencilerle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Taslak Ölçütler	169
Tablo 21. Öğrenen Merkezli Eğitimin Gerçekleşip Gerçekleşmediğini Ölçebilecek Yaklaşım ve Araçlara İlişkin Yönetici, Öğretim Elemanı ve Öğrencilerle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Taslak Ölçütler	172
Tablo 22. Öğretim Elemanlarının Mesleki Gelişimine İlişkin Yönetici, Öğretim Elemanı ve Öğrencilerle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Taslak Ölçütler	175
Tablo 23. Kurumsal Yapının Düzenlenmesine İlişkin Yönetici, Öğretim Elemanı ve Öğrencilerle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Taslak Ölçütler	177
Tablo 24. Öğrenen Merkezli Eğitim İçin Yönetim, İdari Personel ve Öğretim Elemanlarının Yapması Gerekenlere İlişkin Yönetici, Öğretim Elemanı ve Öğrencilerle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Taslak Ölçütler	180
Tablo 25. Öğrenen Merkezli Eğitim İçin Geliştirilebilecek Politika ve Stratejilere İlişkin Yönetici, Öğretim Elemanı ve Öğrencilerle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Taslak Ölçütler	182
Tablo 26. Öğrenen Merkezli Eğitim İçin Ayrılabilir Finansal ve Araştırma Kaynaklarına İlişkin Yönetici, Öğretim Elemanı ve Öğrencilerle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Taslak Ölçütler	184
Tablo 27. Uluslararası Kalite Güvencesi Kuruluşlarının Yükseköğretim Programlarını Değerlendirmeye İlişkin Standart ve Ölçütlerinin Genel Yapısı.....	202
Tablo 28. Ulusal Kalite Güvencesi Kuruluşlarının Yükseköğretim Programlarını Değerlendirmeye İlişkin Standart ve Ölçütlerinin Genel Yapısı.....	206
Tablo 29. Yükseköğretim Kurumunun Öğrenen Merkezli Eğitim Programı Tasarımına Sahip Olması Alt Ölçütünün Göstergelerinin Gerçekleşme Düzeyi	238

Tablo 30. Yükseköğretim Kurumunun Öğrenen Merkezli Eğitimi Temel Alan Eğitim Programı Yeterliklerinin Olması Alt Ölçütünün Göstergelerinin Gerçekleşme Düzeyi.....	241
Tablo 31. Eğitim Programlarında Yer Alacak Derslerin Öğrenen Merkezli Eğitime Uygun Olarak Belirlenmesi Alt Ölçütünün Göstergelerinin Gerçekleşme Düzeyi.....	244
Tablo 32. Eğitim Programlarında Yer Alacak Dersin Amaçlarının Öğrenen Merkezli Eğitime Uygun Olarak Geliştirilmesi Alt Ölçütünün Göstergelerinin Gerçekleşme Düzeyi.....	246
Tablo 33. Eğitim Programlarının Öğretim Yaklaşım, Yöntem ve İlkelerinin Öğrenen Merkezli Eğitime Uygun Olarak Belirlenmesi Alt Ölçütünün Göstergelerinin Gerçekleşme Düzeyi.....	248
Tablo 34. Eğitim Programlarında Kullanılan Ölçme-Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerinin Öğrenen Merkezli Eğitime Uygun Olarak Belirlenmesi Alt Ölçütünün Göstergelerinin Gerçekleşme Düzeyi.....	250
Tablo 35. Eğitim Programlarında Yer Alan Ders Dışı Etkinliklerin Öğrenen Merkezli Eğitime Uygun Olarak Belirlenmesi Alt Ölçütünün Göstergelerinin Gerçekleşme Düzeyi.....	252
Tablo 36. Eğitim Programlarının Öğretme-Öğrenme Süreçlerinin (Derslerin İşlenmesi) Öğrenen Merkezli Eğitime Uygun Olarak Yürütülmesi Alt Ölçütünün Göstergelerinin Gerçekleşme Düzeyi.....	255
Tablo 37. Yükseköğretim Kurumunda Sunulan Program ve Hizmetlerin Öğrenen Merkezli Eğitime Uygunluğunun Değerlendirilmesi Alt Ölçütünün Göstergelerinin Gerçekleşme Düzeyi.....	259
Tablo 38. Yükseköğretim Kurumunun Öğrenen Merkezli Kurumsal Yapıya Sahip Olması Alt Ölçütünün Göstergelerinin Gerçekleşme Düzeyi	262
Tablo 39. Yükseköğretim Kurumunun Öğrenen Merkezli Eğitim Yönetişimi Anlayışına Sahip Olması Alt Ölçütünün Göstergelerinin Gerçekleşme Düzeyi	265
Tablo 40. Yükseköğretim Kurumunun Öğrenen Merkezli Eğitime İlişkin Politika ve Stratejisinin Olması Alt Ölçütünün Göstergelerinin Gerçekleşme Düzeyi ...	269
Tablo 41. Yükseköğretim Kurumunun Öğrenen Merkezli Eğitimi Destekleyen Finansal ve Araştırma Kaynaklarının Olması Alt Ölçütünün Göstergelerinin Gerçekleşme Düzeyi.....	271
Tablo 42. Yükseköğretim Kurumunun Öğrenen Merkezli Eğitimi Destekleyen Alt Yapı ve İnsan Kaynaklarının Olması Alt Ölçütünün Göstergelerinin Gerçekleşme Düzeyi.....	274

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
Şekil 1. Öğrenen Merkezli Eğitimin Gelişiminin Dört Dönemi.....	44
Şekil 2. Kıbrıs Salamis'te Yer Alan Roma Hamamı ve Gymnasium Eğitim Kompleksi Mimarisi	51
Şekil 3. Öğrenen Merkezli Eğitimin Tarihsel Dönemleri ve Dönemlerin İdealleri	65
Şekil 4. Glowa ve Goodell'in Öğrenen Merkezli Eğitimin Boyutları.....	90
Şekil 5. Öğrenen Merkezli Eğitimin Tarihî.....	91
Şekil 6. Araştırmanın Keşfedici Ardışık Desene Göre Görünümü	109
Şekil 7. Araştırmanın Genel Amacına ve Alt Amaçlarına Göre Belirlenen Veri Toplama Araçları ve Veri Çözümlemesi	111
Şekil 8. Cochran Örneklem Büyüklüğü Hesaplama Formülü	117
Şekil 9. Cochran'ın örneklem hesaplama formülü	118
Şekil 10. Bireysel ve Odak Grup Görüşme Formlarını Geliştirme Basamakları	121
Şekil 11. Anket Oluşturma Basamakları	125
Şekil 12. YÖME-EKO Anketinin Yapısı	126
Şekil 13. Nitel verilerin çözümlemeye hazırlanması aşamaları	134
Şekil 14. Nitel verilerin çözümleme ve ölçütlerin geliştirilme süreci	136
Şekil 15. Eşit Aralık Puan Hesaplama Formülü	141
Şekil 16. Yükseköğretim öğrenen merkezli eğitimin hangi düzeyde gerçekleştiğini gösteren renk baremi	142
Şekil 17. Yükseköğretimde Öğrenen Merkezli Eğitimin Ölçütlerine İlişkin Kavramsal Yapı	144
Şekil 18. Kember'in Zincirleme Etki Modeli.....	188
Şekil 19. Friedlaender, Burns, Lewis-Charp, Cook-Harvey ve Darling-Hammond öğrenci merkezli okul yapısı	190

Şekil 20. T4SLC Öğrenen Merkezli Öğrenme Parametreleri.....	195
Şekil 21. OECD Eğitim Programı Değişim ve Reform Modeli	214
Şekil 22. Öğrenen Merkezli Eğitimin Yapılandırılmasına İlişkin Yürütülen Araştırma ve Projelerde Ortaklaşan Boyutlar	217
Şekil 23. Ulusal Kalite Güvencesi Kuruluşlarının Yükseköğretim Programlarını Değerlendirmeye İlişkin Standart ve Ölçütlerin Yapısı	219
Şekil 24. Uluslararası Kalite Güvencesi Kuruluşlarının Yükseköğretim Programlarını Değerlendirmeye İlişkin Standart ve Ölçütlerin Yapısı	220
Şekil 25. Bronfenbrenner ekolojik sistemler kuramı.....	225
Şekil 26. Yükseköğretimde Öğrenen Merkezli Eğitim Modelinin Katmanları.....	229
Şekil 27. Yükseköğretimde Öğrenen Merkezli Eğitim Modeli.....	230

KISALTMALAR ve SİMGELER

AAA	Avrupa Araştırma Alanı
AACSB	İşletme Okullarını Geliştirme Birliği (Association to Advance Collegiate Schools of Business)
ADEK	Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu
AKTS	Avrupa Kredi Transfer ve Biriktirme Sistemi (European Credit Transfer and Accumulation System)
APA	Amerikan Psikoloji Derneği
AQAS	International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education
AR	Artırılmış Gerçeklik (Augmented Reality)
AR-GE	Araştırma-Geliştirme
AYA	Avrupa Yükseköğretim Alanı
BEK	Bologna Eşgüdüm Komisyonu
BİT	Bilgi ve İletişim Teknolojileri
CEENQA	Orta ve Doğu Avrupa Yükseköğretim Kalite Kuruluşları Birliği (Central and Eastern European Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education)
CHEA	Yükseköğretim Akreditasyon Konseyi (Council for Higher Education Accreditation)
D-FB-OG-Ö	Devlet-Fen Bilimleri-Odak Grup Görüşmesi-Öğrenci
D-FB-YÖ	Devlet-Fen Bilimleri-Yönetici
D-SB-OG-Ö	Devlet-Sosyal Bilimleri-Odak Grup Görüşmesi-Öğrenci
D-SB-ÖÜ	Devlet-Sosyal Bilimler-Öğretim Üyesi
E4	ENQA, EUA, EURASHE ve ESU

EACEA	Avrupa Eğitim ve Kültür Yürütme Ajansı (European Education and Culture Executive Agency)
EAPAA	Avrupa Kamu Yönetimi Akreditasyon Birliği (European Association for Public Administration Accreditation)
EFFECT	Öğretimde Güçlendirilmiş İş Birliği İçin Avrupa Formu (European Forum for Enhanced Collaboration in Teaching)
ENAE	Avrupa Mühendislik Eğitimi Akreditasyon Ağı/European Network for Accreditation of Engineering Education
ENQA	Avrupa Yükseköğretiminde Avrupa Kalite Güvence Birliği (European Association for Quality Assurance in Higher Education)
EPDAD	Öğretmenlik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği
EQUIS	Avrupa Kalite İyileştirme Sistemi (the European Quality Improvement System)
ESG	Avrupa Yükseköğretim Alanında Kalite Güvence Standartları ve İlkeleri (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area)
ESU	Avrupa Öğrenciler Birliği (European Students' Union)
EUA	Avrupa Üniversiteler Birliği (European University Association)
EURASHE	Avrupa Yükseköğretim Kurumları Birliği (The European Association of Institutions in Higher Education)
FEDEK	Fen, Edebiyat, Fen-Edebiyat, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakülteleri Öğretim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği
INQAAHE	Yükseköğretim Kalite Güvencesi Kuruluşları Uluslararası Ağı (International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education)
İLEDAK	İletişim Eğitimi Değerlendirme Akreditasyon Kurulu
KOLT	Koç Üniversitesi Öğrenme ve Öğretme Ofisi
MİAK	Mimarlık Eğitimi Akreditasyon Derneği
MÜDEK	Mühendislik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği

NAAB	Amerikan Ulusal Mimarlık Akreditasyon Kurulu (National Architectural Accrediting Board)
ODTÜ	Orta Doğu Teknik Üniversitesi
ODTÜ	Orta Doğu Teknik Üniversitesi Öğrenme ve Öğretmeyi Geliştirme
ÖGEM	Uygulama ve Araştırma Merkezi
OECD	Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (Organisation for Economic Co-operation and Development)
ÖSYM	Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (Student Selection and Placement Center)
PASCL	Öğrenci Merkezli Öğrenmede Akran Değerlendirmesi (Peer Assessment of Student-Centered Learning)
QUEST	Öğrenciler için Kalite, Kalite için QUEST (QUEST for Quality for Students)
T4SLC	Eğitimde Yeni Paradigma Zamanı: Öğrenci Merkezli Öğrenme (Time for a New Paradigm in Education: Student Centered Learning)
TPD	Türk Psikologlar Derneği
TURAK	Turizm Eğitimi Değerlendirme ve Akreditasyon Kurulu
ÜAK	Üniversitelerarası Kurul
V-FB-OG-Ö	Vakıf-Sosyal Bilimleri-Odak Grup Görüşmesi-Öğrenci
V-FB-OG-Ö	Vakıf-Fen Bilimleri-Odak Grup Görüşmesi-Öğrenci
V-FB-YÖ	Vakıf-Fen Bilimleri-Yönetici
V-SB-ÖÜ	Vakıf-Sosyal Bilimler-Öğretim Üyesi
VR	Sanal Gerçeklik (Virtual Reality)
YÖDEK	Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu
YÖK	Yükseköğretim Kurulu
YÖKAK	Yükseköğretim Kalite Kurulu
YÖME-EKO	Yükseköğretimde Öğrenen Merkezli Eğitim Ekosistemi

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Problem

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın problemine, amaç ve araştırma sorularına, önemine, sayıltılarına, sınırlılıklarına ve çalışmada geçen kavramların araştırmacı tarafından yapılan tanımlarına yer verilmiştir.

İnsanlığın yazıyı icadından sonra ilerlemenin ve bilgi üretmenin en kurumsal merkezi olarak üniversiteler gösterilmektedir. Avrupa-merkezli bir kurum olan ve dünyaya da ilham kaynağı olan üniversiteleri Seldon ve Abidoye (2018) hümanizmi ve Rönesans'ı, ardından Reform'u doğuran yer olarak tanımlamaktadır. Varış (1974) üniversiteyi insanlığın elde etmiş olduğu gelişmelerin doğurduğunu ifade etmektedir. Tarihsel kurum olarak üniversitenin varlığını günümüze kadar sürdürmesinin arkasında yatan neden ise üniversitenin objektif (nesnel), doğru ve sağlıklı araştırmalar yoluyla medeniyete ışık tutmasıdır. Üniversite kuruluşundan itibaren sahip olduğu idealar ve üstlenmiş olduğu farklı misyonlar sayesinde günümüze kadar varlığını güçlü bir şekilde koruyabilmiştir.

Newman (1853) üniversitelerin kuruluş amacını “üniversite öğretimi” olarak tanımlamaktadır. Coaldrake ve Stedman (1999) ise 19. yüzyılın sonlarına kadar üniversite öğretimi üniversitelerin temel işlevi (Newman, 1853) olarak kendine yer bulmuştur. Varış'a (1974) göre üniversitenin temel misyon formülü “öğretim+araştırma” yapmaktır. Üniversitelerin yapısında meydana gelen ve üçüncü yapı olarak kabul edilen bilgi toplumu üniversitesine (multiversite) geçişle birlikte Varış'ın 1974'teki misyon saptamasına benzer şekilde Henard ve Leprince'e (2008) göre hem araştırma hem de öğretim misyonunu aynı anda içinde barındıran Alman üniversite modelinin İngiltere ve Amerika Birleşik Devletleri'ne ihracıyla birlikte 20. yüzyıl boyunca öğretim misyonu yanına bir de araştırma misyonu eklenmiştir. Humboldt'un (1809 ve 1970; Akt. Hattie ve Marsh, 1996) eğitim ile araştırmayı bir araya getiren üniversite anlayışında, öğretim elemanları üniversitelerde öğrenciler için bulunmamaktadır. Tam aksine hem öğretim

elemanları hem de öğrenciler ortak bir amaç olarak kabul edilen bilginin peşinde olmalıdır. Humbolt geliştirmiş olduğu sistemin temel ilkelerini (1809 ve 1970; Akt. Hattie ve Marsh, 1996; Kavili-Arap, 2010) aşağıdaki şekilde belirlemiştir:

- (1) Üniversite, eğitim-öğretim ve araştırma faaliyetlerini birlikte yürütür ve bilimsel araştırma ve bilimsel bilgi üretimi faaliyetlerine yoğunlaşır,
- (2) Üniversite, mesleki ve teknik okullardan farklı olarak herhangi bir mesleğe yönelik insan yetiştirmez,
- (3) Herhangi bir mesleğe yönelik teknik eleman yetiştirmez,
- (4) Üniversite özerkliğini korur,
- (5) Devlet, akademisyenleri herhangi bir dini ya da politik bir baskı altında tutmadan üniversitelere akademisyen istihdamı, finansal destek ve özerklik sağlar.

Humboldt (1809 ve 1970; Akt. Hattie ve Marsh, 1996), eğitim ve araştırma birlikteliğinin ancak bu yolla sağlanacağını ifade ederken üniversiteler için ortaya koymuş olduğu yeni modelde birbirinden farklı olan bu iki misyonun bir arada nasıl yürütüleceğine ilişkin herhangi bir öneri getirmemiştir. Dünyada ortaya çıkan bu yeni üniversite modelinin bir sonucu olarak üniversiteler her iki misyonu koşut şekilde yürütmekte yaşadıkları zorluklar, üniversitelerin *eğitim* misyonunun ikinci derece öneme sahip bir faaliyet olarak algılanmasına yol açmıştır. Ancak eğitimin üniversitelerde yaşadığı itibar kaybı her yerde bu şekilde olmamıştır. Örneğin uluslararasılaşmayla beraber özellikle Birleşik Krallık gibi ülkelere ait üniversitelerde (Oxford, Cambridge vb.) durum biraz farklılaşmaktadır. Bu üniversitelerde *eğitim* misyonuna ilişkin faaliyetler ihmal edilmediği gibi; küresel yükseköğretim pazarından daha büyük pay alabilmek için eğitim misyonuna ilişkin niteliksel çabaların artırıldığı görülmektedir (Coate, Barnett ve Williams, 2001).

Yeni üniversite modeliyle yaşanan bu durumu Newman (1853: 10), Humbolt'un tam karşısında durarak şu şekilde ifade etmektedir:

[...] keşfetmek ve öğretmek farklı işlevlerdir; her biri ayrı doğa vergisidir ve aynı anda bir kişide bulunamazlar. Tüm gününü mevcut bilgisini öğrencilere dağıtmak için harcayan bir kişinin, yeni bilgiler edinmek için ya boş zamana ya da fiziki olarak enerjiye ihtiyacı vardır.

Newman'ın 1853 yılında yapmış olduğu bu tespitle, bir üniversitenin temel amacının evrensel bilgiyi öğretmek olduğunu önermekte ve araştırmanın ise en iyi üniversite dışında ya da günümüz koşullarında yükseköğretim yapısı dikkate alındığında öğretim yapılan birimlerden ayrı bir birimde yapılabileceğini vurgulamaktadır. Newman'a benzer bir tespit ise Ortega y Gasset (1944: 58) tarafından şu şekilde yapılmaktadır:

...üniversitelerin temel işlevi kültürel aktarımın bir aracı olarak kabul edilen disiplinlerin öğretildiği yerlerdir. O hâlde öğretimi çok iyi yapan bir kişinin, bir bilim insanı olması gerekliliği için ikna edici bir nedeni bulunmamaktadır...

Günümüzde yaşanan *eğitim* ve *araştırma* yol ayrımının yıllar önce tecrübe edildiği görülmektedir. Araştırmacılar tarafından her iki misyonun aynı anda bir kişide olamayacağı ve dolayısıyla birinin tercih edilmesi gerektiği açıkça ifade edilmiştir. Tecrübe edilen misyon ihmali, 2000'li yıllarda özellikle eğitimin niteliğini yeniden gündeme getirmiş ve üniversitelerin *eğitim* ile *araştırma* misyonlarının niteliğini yeniden tartışmaya (Henard ve Leprince, 2008: 10) açmıştır. Ayrıca üniversitelerin finansal olarak büyük oranda hükümetler ve finans kuruluşları tarafından desteklenmesiyle birlikte son yıllarda Neave'nin (1998) ortaya koyduğu “modern devlet, hesap veren devlettir” denklemi ile devlet ve vakıf üniversitelerinin *eğitim* ve *araştırma* için yaptıkları harcamaların hesabının verilmesinin talep etmesine ek olarak; şeffaflığın sağlanması, kalite güvence sistemlerinin oluşturulması, stratejik planlamanın yapılması ve akademik kariyer yönetim sisteminin oluşturulmasını zorunlu hâle getirmiştir (Coaldrake ve Stedman, 1999: 3).

Yükseköğretim alanında görülen bir diğer değişiklik ise yükseköğretim programları alanında yaşanmaktadır. Yükseköğretimdeki öğrencilerin eğitim ihtiyaçları artık yalnızca kayıtlı olduğu bilim dalının ihtiyaçlarıyla sınırlı kalmamaktadır. Yükseköğretim programlarının geliştirilmesi sürecinde yalnızca bilim dalının, bölümün, akademik birimin, üniversitenin ya da öğrencilerin ihtiyaçları değil; bunlara ek olarak öğrencilerin mezuniyetlerinden sonra hizmet edecekleri sektörün beklentileri, ihtiyaçları ve talepleri de yükseköğretim programlarının geliştirme sürecine dâhil edilmektedir.

Son on yılda dünya yükseköğretimindeki farklı gelişmeler ve yönelimler (örneğin endüstrinin yanı sıra ekonomik, politik, sosyolojik vb.) dünyada olduğu gibi Türk yükseköğretim sisteminde üniversitelerin eğitim-öğretim misyonunu değerlendirme biçimini değiştirmiştir. Bu değişim, öğretimin zayıflatılması pahasına, üniversitelerin

daha çok araştırma odaklı ve akademisyenlerin ise daha çok akademik yayım ve araştırma açısından üretken olmalarını vurgulamaktadır. Bu yönelimin bir sonucu olarak Amerika’da eyalet düzeyinde eğitim-öğretim faaliyetlerine daha az finansal destek verildiği ve finansal destek oranıyla ilginin de azalması karşısında; üniversitelerin araştırma misyonlarını güçlendirmek amacıyla finansal kaynaklar ayrıldığı görülmektedir. Slaughter, Slaughter ve Rhoades (2004) üniversitelerde ortaya çıkan bu manzarayı ise araştırma ve öğretimde dengesizliğin araştırma lehine olarak değerlendirmektedir. Bunun arkasında yatan endüstriyel ekonomi ve piyasa beklentilerinin sonucu olarak üniversitelerde akademik kapitalizmi yarattığını ifade etmektedir. Benzer şekilde Altbach, Gumport ve Berdahl (2011) de Amerika’daki fakültelerin ve kolejlerin araştırma misyonlarını öğretim misyonlarının önüne geçirmelerinden ötürü eleştirmektedir. Altbach, Gumport ve Berdahl (2011) tarafından getirilen eleştiride, Amerikan’daki araştırma üniversitelerinde araştırma için daha çok zaman ayrıldığı; araştırma odaklı alanlara daha çok akademisyen istihdam edildiği ve disiplinlere daha çok finansal kaynak sağlandığının altı çizilmektedir. Getirilen bu eleştiriyle araştırmacılar, araştırma odaklı üniversitelerde ise araştırma-öğretim arasında bir ikilem yarattığı tespitinde bulunmaktadır.

II. Dünya Savaşı’ndan sonrasında üniversitelerin öğretimi gösteren misyon pusulasının araştırmaya doğru yön değiştirmesi, yani ikinci aşamadan (ulus devlet dönemi) üçüncü aşama olan bilgi üniversitesine geçişle birlikte olmuştur. Bu geçişle birlikte üniversitelere yüklenen misyonların insanlığın yaşamış olduğu devrimlerle eş zamanlı bir şekilde yeniden ele alındığı ve yapılandırıldığı söylenebilir. Üniversitelerin misyonlarına ilişkin Erdoğan (2015) şu iki temel soruyu yöneltmektedir: “Üniversite denilen yer nedir?” ve “Hangi eğitim derecesinde (lisans, yüksek lisans, doktora) mezun verecektir?” Scott’a (2006) göre yaşanan bu değişim ve dönüşüm birlikte incelendiğinde üniversitelerin misyonlarının neden ve nasıl değiştiği gibi soruların cevabını bulmanın kolay görünmektedir. Tekeli’ye (2003: 133) göre bu misyon değişikliğinin nedeni, dünyanın sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçmesi sonucunda yükseköğretimde elitist anlayıştan kitle eğitim anlayışına geçilmesidir. Tekeli (2003: 133), multiversite olarak adlandırılan bilgi toplumu üniversitesinin evrilerek yeni nitelikler kazanmasının arkasındaki bir diğer faktörün ise küreselleşme olduğunu ve bu sayede üniversitelerin dünyaya yayılma hızı ivmelenerek küresel bir bilgi merkezi hâline geldiğini ifade etmektedir. Barnett (2004) ve Erçetin (2001) “dijital teknoloji devrimi; yükseköğretime erişim ve fırsat eşitliği; rekabet; devlet destekli sistematik ve ulusal kalite değerlendirme

sistemleri ve son olarak yaşam boyu eğitim gereksinimi” gibi yönelim ve gelişmeleri üniversite paradigma değişimindeki faktörler olarak sıralamaktadır. Bu değişim ve dönüşümlerin etkisiyle birlikte üniversiteler, Gibbons’un (1998) da ifade ettiği gibi hem yapısal hem de içerik bakımından bir değişime zorlanırken üniversitelerin misyonlarında da bir değişikliğe gidilmesi gerekli olmuştur. Arnoe, Torres ve Franz’a (2012) göre içinde bulunulan yüzyılın gerçekleri ve gereklilikleri yükseköğretim kurumlarını bu misyon değişikliğine zorlamıştır. Son olarak Scott (2006), bilgi toplumuna geçişle birlikte üniversitelerin misyonlarında bir genişleme olduğunu ifade etmiş ve bu yeni misyonu *öğretim, araştırma ve topluma katkı* olarak yeniden tanımlamıştır. Ancak üniversitelere tanımlanan bu yeni misyonlar üniversitelere potansiyel problemleri de beraberinde getirmiştir.

Yükseköğretim alanyazını değerlendirildiğinde 1980’li yıllar Kuzey Avrupa özelinde Amerika’da yükseköğretim politikaları açısından üniversite-sanayi iş birliklerini kuvvetlendirmeye ve bir köprü kurulmaya çalışıldığı yıllar olmuştur. Bu iş birlikleri üniversitelerin çatısı altında; inovasyon ya da kuluçka merkezleri, araştırma konsorsiyumları, bilim-teknoloji parkları aracılığıyla yapılmıştır (Lazzeroni ve Piccaluga, 2003). Yükseköğretim alanında görülen bu paradigma dönüşümü adına “Girişimci Üniversite (Entrepreneurial University)” denilen yeni bir üniversite modelini doğurmuştur. Üniversiteler ile sanayi arasında köprü inşa etmek amacıyla farklı bağımsız yapılar (Teknoloji Transfer Ofisleri-TTO; Kuluçka Merkezleri; İnovasyon Merkezleri vb.) kurulmuştur (O’Dwyer, Filieri ve O’Malley, 2022). Ancak bu girişimler mevcut alanyazında, üniversitelerin bünyesinde yarı-özerk yapıların ya da şirketlerin üniversitelerden kopuşuna, üniversitelerin bölgesel kalkınmaya katkısına, üniversitelerin yaşam boyu öğrenme merkezleri olmasına ilişkin kaygıyı barındıran bir tartışma başlatmıştır (Cyert ve Goodman, 1997; Siegel, Waldman ve Link, 2003).

Michael, Limoges, Nowotny, Schwartzman, Scott ve Trow (1994) ve Etzkowitz, Webster, Gebhardt ve Terra (2000) bu paradigma dönüşümünün, yani girişimci üniversite modelinin yarattığı bilgi ve araştırma sistemleri üzerinden bir değerlendirme yaparken; Pavitt (2000) ile Salter, Martin ve Bonaccorsi (2000) ise model üzerine endişenin yanında; yeni bilimsel bilgi üretim sistemi üzerinden gözlemlerini eleştirel olarak dile getirmişlerdir. Lazzeroni (2001; Akt. Lazzeroni ve Piccaluga, 2003) tartışmayı bir adım daha ileriye taşıyarak yeni paradigmanın üniversitelere dört misyon biçtiğini şu şekilde sıralamaktadır:

1. Üniversiteler en önemli bilgi üretim (temel araştırmaları yapan ve yeni bilgi üreten) fabrikalarıdır.
2. Üniversiteler her türden meslek grubuna beşerî sermaye yetiştiren fabrikalardır.
3. Üniversiteler birer teknoloji transfer (iş dünyasıyla ilişki kuran ve bilimsel araştırma sonuçlarını yayan ya da işlevsel hâle getiren) fabrikalarıdır.
4. Üniversiteler, bölgesel kalkınma (yerel-bölgesel ürünlerin tanıtımı, proje yönetimi ve bölgesel inovasyon) fabrikalarıdır.

Lazzeroni ve Piccaluga (2003), yükseköğretim alanyazınında ortaya konan kaygıları yumuşatarak farklı açıdan yeniden dile getirmiştir. Onlara göre yeni üniversite modeli içinde fırsatlar ve tehditler barındırmaktadır. Bu nedenle; inovasyon, AR-GE yatırımları ya da eğitim-öğretim süreçleri açısından olumsuz bir sonuç doğuracağını söylemenin o yıllar için güç olduğunu ifade etmektedirler. Bu savı destekleyecek kanıt ise yükseköğretimdeki yeni paradigma dönüşümünün bir çeşit “ben de (me too) etkisiyle” üniversiteler üzerinde zincirleme reaksiyon etkisi yaratarak inovasyondan patentte ve oradan da faydalı model üretiminde yarışır ve rekabet eder hâle gelmelerini göstermektedir.

Son 30 yılda, yükseköğretim alanında meydana gelen gelişmelerle birlikte üniversitelerin misyonları doğrultusunda üretmiş oldukları hizmetlerin kalitesi sorgulanmış ve bir başka tartışmayı başlatmıştır. Bunun altında iki nedenin yattığı söylenebilir. Bunlardan ilki 1960’lar itibarıyla yükseköğretim alanında artan öğrenci sayısı ve yükseköğretimin insan kaynakları yönetimiyle ulusal refahın ve toplumsal gelişmişliğin bir aracı olarak görülmesi; ikinci olarak dünyada görülen ve üçüncü devrim ya da dalga olarak adlandırılan sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçişle birlikte dünya devletlerinin müreffeh yaşam düzeyini artırma ve zenginlik yaratma anlayışında meydana gelen değişimlerdir. Diğer bir ifadeyle artık müreffeh bir yaşam ve zenginlik yaratmada sermaye varlıkları, arazi, bedensel işgücü, imalat âletleri ya da fabrikaların yerini, “bilgi” ve bunun bir sonucu olarak “teknoloji”ye bırakmış durumdadır. Teknoloji alanında görülen gelişmelerle bilginin dünya üzerindeki yayılımı hızlanmış ve bunun bir sonucu olarak yükseköğretimdeki bir yandan elitist (seçkin) anlayış solarken diğer yandan kitle eğitim anlayışı hızla yayılmıştır. Yükseköğretim alanında görülen bu gelişmeler Yorke’a (2000) göre şu beklentiyi yaratmıştır: Yükseköğretim kurumlarına

yapılan finansal, fiziki ya da insan kaynağı gibi yatırımlara karşılık olarak nitelikli ve kaliteli bir dönüş ya da ürün beklentisidir.

Yükseköğretimde artan öğrenci sayısı, finans modelindeki değişiklikler ve hükümetlerin ya da sermaye piyasasının yükseköğretimden beklentileri neticesinde oluşan sorun alanlarının çözümü için bazı düzenlemeleri gerekli hâle getirmiştir. Bunlar, yükseköğretimde kalite, şeffaflık, karşılaştırılabilirlik ve tanınma olarak sıralanmaktadır (Eurydice, 2009). Bu düzenlemelerin ise üniversiteler üzerinde bir baskı oluşturduğu görülmektedir. Bu baskının bir sonucu olarak üniversiteler en somut çıktısı olarak görülen *araştırma* faaliyetlerini öncelemekte ve desteklemektedir. Ancak üniversitelerin kuruluş amacı olarak kabul edilen *eğitim* misyonu ise ister istemez ihmal edilmektedir. Diğer taraftan, yükseköğretim üzerinde oluşan bu baskılar başka sonuçları da doğurmuştur. Tekeli (2003: 133) bunları, küreselleşmeyle birlikte üniversiteler üzerinde oluşan baskıların özel sektörde kalite denetimleri yapan uluslararası kuruluşların gelişimini hızlandırdığı; devletler düzeyinde ise 1999 yılında Bologna Süreci'yle ilk adımların atıldığı şeklinde ifade etmektedir.

Bologna Süreci'nin temel amacı, farklı Avrupa Birliği devletlerince imza altına alınan 25 Mayıs 1998 tarihli Sorbonne Bildirgesi çerçevesinde belirlenmiştir (YÖK, 2019a). Bu bildirgenin fıkırsel temelleri ise 18 Eylül 1988 yılında Bologna Üniversitesi'nin (Alma Mater Studiorum, 1088) 900'üncü yıl dönümü sebebiyle düzenlenen etkinlikte 388 üniversite rektörü ve yöneticisinin Avrupa Üniversitelerinin Büyük Sözleşmesi olarak ifade edilen The Magna Charta of the European Universities, diğer bir ifadeyle Magna Charta Universitatum bildirgesini ya da beyannamesini imzalamasıyla kayıt altına alınmıştır. Beynamede üniversiteler için belirlenen temel ilkeler: (1) Üniversitelerin bulundukları ülkelerin koşulları temelinde araştırma ve eğitim faaliyetleri aracılığıyla kültürün üretimin ve iletişimine katkıda bulunmaları, (2) Eğitim ve araştırma çalışmalarının birbirinden ayrılmaz bir bütün olduğu, (3) Üniversitelerin özerk doğalarından ötürü üniversitelerin misyonları arasında yer alan eğitim, araştırma ve olgunlaştırma görevlerini koruması ve sürdürmesi, (4) öğretim elemanlarının diyaloga açık ve bilginin öğrenciye verilmesinde öğrencilerin gönüllülüğü ve yetenekleri temelinde yürütülmesi, (5) Avrupa hümanist geleneğinin vekili olan üniversitelerin herhangi bir coğrafi ya da siyasi sınır tanımadan evrensel bilgiye ulaşması olarak belirlenmiştir. Bildirgeye imza atan üniversite rektörlerinden ise katılımı belirlenmiş olan ilkeleri teşvik görevlerini üstlenmeleri beklenmektedir (Magna Charta Universitatum, 1988). Magna Charta Universitatum Bildirgesinin yazarlarından olan

Fabio Roversi-Monaco (Bologna Üniversitesi Rektörü) ve Josep Bricall (Conférence Permanente des Recteurs [CRE] Başkanı) bildirgenin 10. yılı olan 1998'te ise üniversitelerin temel misyonlarına yönelik geliştirilen uygulamaları izlemek amacıyla Magna Charta Gözlemevi (Magna Charta Observatory) kurulmuştur. 2018 yılına gelindiğinde farklı ülkelerden oluşan bir çalışma grubu ile yükseköğretim alanında yaşanan gelişmeler ve eğilimler temelinde Magna Charta Universitatum Bildirgesi gözden geçirilmiş ve Magna Charta Gözlemevi Yürütme Kurulu tarafından Haziran 2020'de bildirgenin yeni hâli kabul edilmiştir. Bildirgede üniversitelere temel oluşturacak ilkeler: (1) Üniversitelerin özerkliği, diğer bir ifadeyle eğitim ve araştırma faaliyetlerinin ekonomik ve siyasi otoritelerin ahlaki ve entelektüel baskısından bağımsız olması, (2) Eğitim ve araştırma üniversitenin ayrılmaz doğal bir parçası ve bütünü olması, bu sayede öğrencilere bilgiyi daha kapsamlı ve derin öğretilmesinin sağlanması, (3) Öğretim ve araştırma özgürlüğü; (4) Diyaloğa açık ve hoşgörüsüzlüğün kendisine yer bulamadığı üniversitelerin sorgulama ve tartışma için uygun ortamların oluşturulması ve evrensel bilginin yaratılması olarak belirlenmiştir (Magna Charta Universitatum, 2020). Bildirgenin hem 1988 hem de 2020 yılında benimsenen ilkeleri karşılaştırmalı olarak değerlendirildiğinde üniversitelerin *eğitim ve araştırma* misyonlarının ayrılmaz bir bütün; üniversitelerin diyaloğa açık ve hoşgörünün hayat bulduğu; son ve en önemlisi üniversitelerin herhangi bir siyasi ya da ahlaki bir erkten uzak ve özgür kurumlar olması gerektiği açıkça vurgulanmış ve tekrar edilmiştir. Bildirgeye Türkiye'den üniversite rektörleri de imza atmış ve üniversitelerde uygulanmak üzere temel ilkeleri benimsemişlerdir. Türkiye'den ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nden (KKTC) Magna Charta Universitatum Bildirgesi'ne imza atan üniversiteler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

Magna Charta Universitatum Bildirgesine İmza Atan Türkiye'deki ve KKTC'deki Üniversiteler ve İmza Tarihleri

Ülke	Üniversite	Üniversitesi URL	MCU 1988 İmza Tarihi	MCU 2020 İmza Tarihi
KKTC	Lefke Avrupa Üniversitesi	www.eul.edu.tr		17/06/21
Türkiye	TED Üniversitesi	www.tedu.edu.tr		16/09/22
Türkiye	Ankara Üniversitesi	www.ankara.edu.tr	1988	
Türkiye	Boğaziçi Üniversitesi	www.boun.edu.tr	1988	
Türkiye	Dicle Üniversitesi	www.dicle.edu.tr	1988	
Türkiye	Fırat Üniversitesi	www.firat.edu.tr	1988	
Türkiye	Gazi Üniversitesi	www.gazi.edu.tr	1988	
Türkiye	Hacettepe Üniversitesi	www.hacettepe.edu.tr	1988	
Türkiye	İnönü Üniversitesi	www.inonu.edu.tr	1988	
Türkiye	İstanbul Teknik Üniversitesi	www.itu.edu.tr	1988	
Türkiye	İstanbul Üniversitesi	www.istanbul.edu.tr	1988	
Türkiye	Marmara Üniversitesi	www.marmara.edu.tr	1988	
Türkiye	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	www.omu.edu.tr	1988	
Türkiye	Orta Doğu Teknik Üniversitesi	www.odtu.edu.tr	1988	28/04/21
Türkiye	Yüzüncü Yıl Üniversitesi	www.yyu.edu.tr	1988	
Türkiye	Çukurova Üniversitesi	www.cu.edu.tr	2002	
Türkiye	İstanbul Bilgi Üniversitesi	www.bilgi.edu.tr	2004	
Türkiye	Akdeniz Üniversitesi	www.akdeniz.edu.tr	2006	
Türkiye	Atatürk Üniversitesi	www.atauni.edu.tr	2006	
Türkiye	Kocaeli Üniversitesi	www.kocaeli.edu.tr/int	2006	
Türkiye	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	www.ebyu.edu.tr	2008	
Türkiye	Sabancı Üniversitesi	www.sabanciuniv.edu.tr	2008	
Türkiye	Pamukkale Üniversitesi	www.pau.edu.tr	2009	
Türkiye	Süleyman Demirel Üniversitesi	www.sdu.edu.tr	2009	

(Devam ediyor)

Tablo 1 (Devam)

Magna Charta Universitatum Bildirgesine İmza Atan Türkiye'deki ve KKTC'deki Üniversiteler ve İmza Tarihleri

Ülke	Üniversite	Üniversitesi URL	MCU 1988 İmza Tarihi	MCU 2020 İmza Tarihi
Türkiye	Muğla Üniversitesi	www.mugla.edu.tr	2010	
Türkiye	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	www.ibu.edu.tr	2011	
Türkiye	Adnan Menderes Üniversitesi	www.adu.edu.tr	2011	
Türkiye	İzmir Ekonomi Üniversitesi	www.ieu.edu.tr	2011	
Türkiye	Kadir Has Üniversitesi	www.khas.edu.tr	2011	17/05/21
Türkiye	Özyeğin Üniversitesi	www.ozyegin.edu.tr	2011	09/06/21
Türkiye	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi	www.agri.edu.tr	2013	
Türkiye	Düzce Üniversitesi	www.duzce.edu.tr	2013	16/09/22
Türkiye	Kilis 7 Aralık Üniversitesi	www.kilis.edu.tr	2013	
Türkiye	Bitlis Eren Üniversitesi	www.beu.edu.tr	2015	
KKTC	Girne Amerikan Üniversitesi	www.gau.edu.tr	2015	10/05/21
Türkiye	Abdullah Gül Üniversitesi	www.agu.edu.tr	2018	
KKTC	Doğu Akdeniz Üniversitesi	www.emu.edu.tr	2018	03/05/21

Kaynak: <https://www.magna-charta.org/magna-charta-universitatum/signatory-universities/signatories-mcu-1988-mcu-2020.pdf/@download/file/Firmatari%20MCU1988%20e%202020%20per%20sito%20-%2022-11-14.pdf>

Tablo 1 incelendiğinde 1988 yılında bildirge olarak yayımlanan Magna Charta Universitatum'un yayımlandığı yıl Türkiye'den toplam on üç üniversitenin (Ankara Üniversitesi; Boğaziçi Üniversitesi; Dicle Üniversitesi; Fırat Üniversitesi; Gazi Üniversitesi; Hacettepe Üniversitesi; İnönü Üniversitesi; İstanbul Teknik Üniversitesi; İstanbul Üniversitesi; Marmara Üniversitesi; Ondokuz Mayıs Üniversitesi; Orta Doğu Teknik Üniversitesi; Yüzüncü Yıl Üniversitesi) imza atarak bildirmede belirlenen ilkeleri kabul edeceklerini beyan ettikleri görülmektedir. 1988 bildirgesine Türkiye'den toplam 34 üniversite, KKTC'den ise üç üniversite imza atmıştır. Her iki bildirmeye (1988 ve 2020) de imza atan üniversite sayısı ise yalnızca beştir (Abdullah Gül Üniversitesi (AGU); Düzce Üniversitesi; Kadir Has Üniversitesi; Orta Doğu Teknik Üniversitesi; Özyeğin Üniversitesi). 2009 yılında kurulması nedeniyle Türkiye'den yalnızca ikinci bildirmeye imza atan tek üniversite TED Üniversitesidir. Her iki bildirgenin benimsemiş oldukları ilkeleri imza atarak kabul eden üniversiteler açısından durum değerlendirildiğinde üniversiteler akademik özerkliği, eğitim-araştırma bütünlüğünü ve topluma katkıyı kabul ettiklerini beyan ettiklerini imza altına almışlardır.

Magna Charta Universitatum Bildirgesi ile başlayan ve adını da bildirgenin ilk imzalarının atıldığı yer olan Bologna'dan *Bologna Süreci* boyunca toplam on bildirge [Sorbonne Ortak Bildirgesi (1998); Bologna Bildirgesi (1999); Prag Bildirgesi (2001); Berlin Bildirgesi (2003); Bergen Bildirgesi (2005); Londra Bildirgesi (2007); Leuven Bildirgesi (2009); Budapeşte-Viyana Bildirgesi (2010); Bükreş Bildirgesi (2012); Erivan Bildirgesi (2015)] yayımlanmıştır.

Sorbonne Ortak Bildirgesi (1998) ile yükseköğretim alanında öne çıkan konuların; öğrencilerin kendi ulusal sınırlarının dışında eğitim görmeleri (öğrenci hareketliliği); mesleki kariyerlere yönelik ders çeşitliliğinin artırılması; farklılıkların hoşgörülle karşılandığı açık bir Avrupa yükseköğretim alanı; Avrupa yükseköğretiminin tanınırlığının artırılması ve öğrenci çekme potansiyelinin güçlendirilmesi; yükseköğretim alanında iş birliklerinin güçlendirilmesi olduğu anlaşılmaktadır (Sorbonne Joint Declaration, 1998).

Bologna Bildirgesi'nde (1999) öne çıkan konular incelendiğinde Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın (hareketliliğin önünün açılabilmesi amacıyla Avrupa Kredi Transfer Sistemi-AKTS) oluşturulması; yükseköğretim sistemlerinin karşılaştırılabilirliği ve birbirlerine uyumluluğu (lisans, yüksek lisans ve doktora aşamaları/dereceleri); Avrupa yükseköğretim sisteminin uluslararası düzeyde rekabet gücünün artırılması (Diploma Eki) gibi başlıkların önce çıktığı görülmektedir (Bologna Declaration, 1999)

Avrupa'da Yükseköğretimden Sorumlu Bakanlar Bildirgesi'nde (alanyazında geçen diğer adıyla Prag Bildirgesi) (2001) yükseköğretimden sorumlu bakanların masaya yatırdıkları konu başlıkları incelendiğinde Sorbonne Ortak Bildirgesi ve Bologna Bildirgesi'nde öne çıkan konulara yönelik artık daha somut ve elle tutulur adımların atıldığı görülmektedir. Bu adımlar arasında yükseköğretimde kolay karşılaştırılabilir ve anlaşılabilir bir derece sisteminin oluşturulması (ENIC ve NARIC kurumlarına mesleklerin nitelik ve yeterliklerinin daha basit ve adil bir tanınma için) çağrısı; kredi sisteminin oluşturulması (Avrupa Kredi ve Transfer Sistemi'ne [AKTS] uyumlu bir sistem); hareketliliğin güçlendirilmesi için Hareketlilik Eylem Planının (Nice, Fransa, 2000) uygulanması; yükseköğretimde kalite standardının güvence altına alınması (bu amaçla Avrupa Yükseköğretiminde Avrupa Kalite Güvence Birliği [ENQA] genişletilmesi); yükseköğretimde Avrupa boyutunun güçlendirilmesidir (Avrupa içerisinde ders, modül, derecelere ilişkin çalışma programı ve ortak dereceler vb.) (Prague Communiqué, 2001).

Berlin Bildirgesi'nde (2003) öne çıkan temanın ise “Avrupa Yükseköğretim Alanını Gerçekleştirmek” olduğu anlaşılmaktadır. 2001 yılında Prag Bildirgesi'nde niyet olarak ortaya konan yükseköğretimde Avrupa boyutunun ve sosyal boyutun güçlendirilmesi, Berlin Bildirgesi'nde bir kez daha yinelenmiş ve Avrupa yükseköğretiminde vatandaşların sosyal uyumunun artırılması, cinsiyet eşitsizliklerinin giderilmesi ile yükseköğretimin rekabet gücü arasında bir denge kurmaya çalışılmıştır. Bildirge'de; kurulacak Avrupa Yükseköğretim Alanı ve Avrupa Araştırma Alanı ile eğitim ve araştırma sistemleri arasındaki doğal bağı korumanın amaçlandığı dikkati çekmektedir. Bu hedef doğrultusunda, Avrupa Yükseköğretim Birliği ile Avrupa Öğrenci Topluluklarının katkılarının önemi vurgulanmıştır. Önceki bildirgelerden farklı olarak, Berlin Bildirgesi yükseköğretimde kalite güvencesi (Avrupa Üniversiteler Birliği [EUA] ile Avrupa Yükseköğretim Kurumları Birliği [EURASHE] ve Avrupa Öğrenci Birlikleri [ESIB] ortaklığında, yükseköğretimde kalite konusunda emsal olabilecek ilke, süreç ve standartların belirlenmesinden sonra yeteri kadar akreditasyon kuruluşlarının kurulması için ENQA'ya talep iletişmiş); yükseköğretimle birlikte yaşam boyu öğrenmeyi (esnek öğrenme yollarını) hayata geçirme hedefleri belirlenmiştir (Berlin Declaration, 2003).

Avrupa Üniversiteler Birliği'nin (European University Association [EUA]) Eylül 2003 yılında yayımlanmış olduğu “Graz Bildirgesi 2003-Berlin Bildirgesi'nden Daha İleriye: Üniversitelerin Rollerini [EUA Graz Declaration 2003- Forward from Berlin: Role of the Universities]” başlıklı Graz Bildirgesi (2003); Berlin Bildirgesi'nde üniversiteler

için ortaya vizyonun daha ileriye taşınmasını ve üniversitelerin rollerine ilişkin belirlemelerde bulunmaktadır. Bildirge'nin üniversitelere belirlemiş olduğu roller, (1) Kamu sorumluluğu olan; (2) Araştırmayı yükseköğretimin ayrılmaz parçası gören; (3) Güçlü kurumların tesisi için akademik kaliteyi geliştiren; (4) Bologna Süreci'ni hızlandıran; (5) Hareketlilik ve sosyal boyutu destekleyen; (6) Avrupa politika çerçevesi için kalite güvencesi oluşturan; (7) Reformun beşiği olan üniversiteler olarak sıralanmaktadır. Belirlenen her bir rol için üniversitelere yönelik göstergeler ve hedefler ortaya konulmuştur (EUA Graz Declaration, 2003).

Bergen Bildirgesi (2005) incelendiğinde yükseköğretimde ortaklıkların artırılması (iş dünyası ve sosyal hayattan organizasyonlar); iki aşamalı derece sisteminin yaygınlaştırılması ve geçiş engellerinin azaltılması için diyalogların (hükümet, kurumlar ve sosyal ortaklıkların) güçlendirilmesi; Avrupa Yükseköğretim Alanı'nda kalite güvencesinin sağlanması için Avrupa Yükseköğretiminde Avrupa Kalite Güvence Birliği'nin (ENQA) ortaya koymuş olduğu standart ve ilkelerin kabul edilmesi ve iş birliklerinin genişletilmesi (Avrupa Yükseköğretim Kurumları Birliği ve Avrupa Ulusal Öğrenci Birlikleri); yükseköğretim ve araştırma bütünleştirmesinin güçlendirilmesi (buna karşın araştırmada yapısal değişiklik yaratmanın eğitimin kalitesini artırma çabalarını azaltmaması); yükseköğretimde sosyal boyutun (sosyal ve ekonomik altyapı eksikliklerinden oluşan engellerin kaldırılması) güçlendirilmesi; herkese açık ve kaliteli bir yükseköğretim oluşturulması; öğrenci ve öğretim elemanı hareketliliğinin artırılmasının amaçlandığı görülmektedir (Bergen Ministerial Declaration, 2005).

Londra Bildirgesi'nde (2007) alınan kararlar incelendiğinde diğer bildirgelerde alınan kararların yanı sıra, yükseköğretimde yeterlikler çerçevesinin (yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile uyumlu olarak) belirlenmesi (tanınma, karşılaştırılabilirlik ve şeffaflık); kalite güvencesi ve Avrupa kalite güvence kuruluşları (Avrupa Kalite Güvence Formu aracılığı ile kalite güvencesinin Avrupa'da tartışılması ve yaygınlaştırılması); Avrupa Yükseköğretim Kalite Ajansları Yetkilendirme Sisteminin kurulması; istihdam edilebilirlik; küresel boyutta Avrupa Yükseköğretim Alanı başlıklarından oluşan kararlar alınmıştır (London Ministerial Declaration, 2009).

Leuven/Louvain-La-Neuve Bildirgesi (2009) kararları incelendiğinde yükseköğretime eşit erişim; yaşam boyu öğrenme için Avrupa Üniversiteler Birliği (EUA) tarafından Yaşam Boyu Öğrenmede Avrupa Üniversiteleri Sözleşmesi'nin (European Universities' Charter on Lifelong Learning) geliştirilmesi; öğrenci-merkezli öğrenme misyonu; eğitim, araştırma ve yenilik (her derecede sanatsal araştırma ve

gelişim); finansman; yükseköğretimin örgütsel yapısı ve izleme gibi başlıklar ele alınmıştır. Öğrenci merkezli öğrenme misyonu başlığı incelendiğinde bireysel öğrenmenin desteklenmesi, öğretme-öğrenme süreçlerine ilişkin yeni yaklaşımları, etkili rehberlik ve danışmanlık yapıları ve öğrenene odaklanan bir eğitim programı ve yükseköğretim kurumunun eğitim-öğretimi yer aldığı görülmektedir (Leuven/Louvain-La-Neuve Ministerial Declaration, 2009).

Budapeşte-Viyana Bildirgesi'nde (2010) karara bağlanan başlıklar değerlendirildiğinde yükseköğretimde sosyal kaynaşma ve uyumun sağlanması (barışçıl ve demokratik toplum yaratmak için); yükseköğretimde öğrencilerin kendi kariyerlerinde bilgi, beceri ve yetkinliğe ulaşabilecekleri fırsatların (ulusal ve uluslararası düzeyde karar verme süreçlerine öğretim elemanı ve öğrencilerin katılımı) sunulması; eğitiminde öğreneni güçlendirmenin bir yolu olarak öğrenci merkezli öğrenmeyi (ilham veren öğretme-öğrenme ve öğrenme ortamlarının sağlanması) teşvik etmek; öğretim elemanı-öğrenci iş birliklerinin güçlendirilmesi (Budapest-Vienna Ministerial Declaration, 2010).

Bükreş Bildirgesi (2012); diğer bildirgelerin bir değerlendirmesi (Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın [AYA] dünü, bugünü ve yarını) ve gelecek için yükseköğretimin önemine (bu amaçla en büyük finansmanın sağlanmasına) dikkat çekilmiştir (Bucharest Ministerial Declaration, 2012). Bakanlar Konferansı'nda bir önceki bildirmede yinelenen bir diğer konu ise öğrenci merkezli eğitimin teşvik edilebilmesinin yollarının (yenilikçi öğretme-öğrenme yöntemleri; öğretim elemanı-öğrenci katılımı; ilham veren öğrenme ortamları vb.) genişletilmesi olmuştur. Buna karşın 1988 yılında yayımlanan Magna Charta Universitatum Bildirgesi'nde herhangi bir siyasi ahlak ya da entelektüel erke karşı duruş yerini Avrupa'daki siyasi hedeflere destek olmak üzere veri toplamak (Eurostat, Eurydice ve Eurostudent aracılığıyla), raporlaştırmak ve geribildirim sunmaya bırakmıştır. Bu amaçla gönüllü akran öğrenme sistemlerinin geliştirilmesi (AYA Akran Öğrenme Girişimi) amaçlanmıştır.

2015 yılında Erivan'da gerçekleştirilen Bakanlar Konferansında, öğretme-öğrenmenin niteliğinin (öğrenci merkezli öğrenme ortamlarının oluşturulması, dijital teknolojinin öğretme-öğrenme ortamlarında yaygınlaştırılması; kurum, öğretim elemanı ve öğrenci arasındaki bağın ve iletişimin) güçlendirilmesi ve öğrenciye göreliğin (kişisel ve mesleki beklentiler; yaratıcılık, inovasyon ve girişimcilik gibi etkinliklerin) artırılması; yükseköğretimin kapsayıcılığının artması (erişilemeyen grupların yükseköğretime geçişi); Avrupa Yükseköğretim Alanında Kalite Güvence Standartları ve İlkeleri'nin [Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area

(ESG)] revize edilmiş hâlinin kabul edilmesi gibi başlıklar değerlendirilmiştir (Yerevan Ministerial Declaration, 2015).

Tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 salgını gölgesi altında 2020’de Roma’da gerçekleştirilen Bakanlar Konferansı’nda; yükseköğretimin temel değerlerine saygı ile demokrasi ve hukukun üstünlüğü başlıklarına vurgu yapılmıştır. Konferansta öne çıkan ana temalar kapsayıcılık, inovasyon (yenilik), dünya yükseköğretim sistemiyle bağlantılı olmak (uluslararası ilişkiler, reform, bilgi transferi, öğretim elemanı ve öğrenci hareketliliği) şeklinde olmuştur. Konferansta yükseköğretim öğrencilerine yönelik öne çıkan beceriler ise aktif, eleştirel ve sorumlu vatandaşlık; yaşam boyu öğrenme olarak belirlenmiştir (Rome Ministerial Declaration, 2020).

Son olarak yükseköğretim en önemli eylemi ise Birleşmiş Milletlerin Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerinin (United Nations [UN]- Sustainable Development Goals SDGs) karşılanmasına yönelik yapılacak çalışmalardır. Leuven/Louvain-La-Neuve Bildirgesi’nde (2009) vurgulanan ve Bologna Süreci’nin de orijinal esin kaynaklarından olan açık ve esnek öğrenme yolları, öğrenci merkezli eğitimin de önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Bu nedenle, yükseköğretim kurumlarının öğrencilerin kendilerini kültürel, mesleki ve evrensel beceri ve yeterlikleri geliştirebilmeleri için daha küçük ve esnek öğrenme birimleri (mikro-yetkinlik dâhil) planlaması ve hayata geçirmesi kararlaştırılmıştır.

Yayımlanan bildirimlerde belirlenen yükseköğretimdeki gelişime açık alanlar ve problemlere çözüm yaratılması amacıyla Bologna Süreci’nin ilk on yılında yükseköğretim alanında yapısal reformların hayata geçirilmeye çalışıldığı görülmektedir. Bu amaçla bir taraftan ulusal, uluslararası ve kurumsal düzeydeki deneyimler aracılığıyla ortak bir anlayış ve bilgi yaratmak (EHEA, 2012); diğer taraftan öğrenci hareketliliğini, istihdamı ve yükseköğretimde kalite güvencesini sağlayarak bir *Avrupa Yükseköğretim Alanı (AYA)* ve *Avrupa Araştırma Alanı (AAA)* yaratmak olmuştur (EHEA, 2012; YÖK, 2019a). Bu amaçlar ve en nihayetinde kurulmak istenen *AYA* ve *AAA* doğrultusunda, Avrupa yükseköğretimini güçlendirmek ve kaliteyi yükseltmek için alanyazında kabul görmüş belirli standartlar çerçevesinde yükseköğretim düzeyinde kalite güvence sisteminin oluşturulması neredeyse bütün bildirimlerin en öncelikli gündem maddesi olmuştur. Bu gündem doğrultusunda, uluslararası boyutta Avrupa Yükseköğretiminde Avrupa Kalite Güvence Birliği (ENQA) tarafından 2005 yılında yayımlanan “Avrupa Yükseköğretim Alanında Kalite Güvence Standartları ve İlkeleri [Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)]”

(YÖDEK, 2006) raporunun yanı sıra; OECD (2002) ile Fielden ve Abercromby (2002: 10) tarafından UNESCO için hazırlanan yükseköğretimin araştırma performansına ilişkin raporların hazırlandığı görülmektedir.

Yükseköğretim alanının geçirmiş olduğu evrelerden sonra gelinen son noktada yükseköğretim kurumlarının hem mezun etmiş olduğu öğrencilerin hem de ortaya koymuş oldukları ürünlerin niteliği sorgulanır hâle gelmiştir. Avrupa özelinde ve dünya genelinde yükseköğretimde kalitenin artırılmasına ilişkin oluşan dünya kamuoyu ile Fielden ve Abercromby (2002: 10) tarafından “Yükseköğretimin Yenilenmesinde Hesap verebilirlik ve Uluslararası İş birlikleri” başlıklı bir rapor hazırlanmıştır. Bu raporda, yükseköğretim kurumları için belirlenen performans göstergeleri; “yükseköğretime erişim, yükseköğretim sistemlerinin modernizasyonu, akademik kalite alanlarının ve akademik birimlerin iyileştirilmesi ve son olarak kamuya yakınlık” şeklindedir. Yükseköğretimin temel misyonlarından olan *eğitime* ilişkin performans göstergesinin “akademik kalite alanlarının ve akademik birimlerin iyileştirilmesi” başlığı altında olduğu görülmektedir. Ancak doktora çalışmasının temel konusu olan yükseköğretimin *eğitim-öğretim* misyonuna ilişkin herhangi bir vurgunun bu performans göstergesi altında yapılmadığı anlaşılmaktadır. Ardından Fielden ve Abercromby (2001) tarafından UNESCO için hazırlanan yıllık raporda seçilen ülkelerin yükseköğretim sistemleri, belirlenen boyutlar üzerinden (yükseköğretimde kayıtlı öğrenci sayısı, kazanılan kalite belgeleri, üniversitelerin kaynakları) karşılaştırılmış ve bu boyutlara ilişkin istatistiki bilgilerin verildiği görülmüştür ve yine *eğitim-öğretime* ilişkin herhangi bir vurgunun yapılmadığı tespit edilmiştir.

Tüm bu değerlendirmeler sonucunda; ulus devletler dünyasının üniversitesinden (Von Humbolt Üniversitesi) bilgi toplumu üniversitesine (multiversite) ve günümüz üniversitelerine biçilen evrensellik işleviyle birlikte üniversitelerin hem *eğitim-öğretim* hem de *araştırma* faaliyetlerini bir arada sağlıklı bir şekilde yürütemediği anlaşılmaktadır. Bu çeşitli dokümanların incelenmesiyle tespit edilebilmektedir. Örneğin Avrupa Öğrenci Birliği [European Students' Union (ESU)] tarafından yürütülen çalışmalarda (2008, 2015, 2017, 2018, 2021) üniversitelerin öğretim misyonunun araştırma misyonuna tercih edildiği ortaya konmaktadır. Bu ihmalin ya da bilinçli tercih hem eğitimdeki niteliksel problemlere yol açmış hem de yükseköğretim kurumlarının temel işlevi olarak kabul edilen *öğretim* misyonu ihmal edilmiştir. Ortaya çıkan problem ve ihmale bir çözüm olarak uluslararası düzeyde, Avrupa Yükseköğretiminde Avrupa Kalite Güvence Birliği (ENQA) tarafından 2005 yılında yayımlanan “Avrupa

Yükseköğretim Alanında Kalite Güvence Standartları ve İlkeleri” ise doğrudan yükseköğretimde *öğretime* ilişkin kalite güvencesinin sağlanması ve ortak bir anlayışın oluşturulması amaçlanmıştır. Bu bağlamda, Yükseköğretimde Kalite Güvencesi Standartları ise *İç Kalite Güvencesi*, *Dış Kalite Güvencesi* ve *Kalite Güvence Ajansları* şeklinde üç bölüme ayrılmıştır. Ancak yine araştırmanın kapsamına giren yükseköğretimin öğretim misyonuna raporda yalnızca *iç kalite güvencesi için standartlar ve yönergeler* kısmında değinilmiştir. Bu kısımda ise yükseköğretimin öğretim misyonu ile ilişkili olarak *öğrenci merkezli öğrenme, öğretme ve değerlendirme* tandardı başlığı altında yönergelere yer verilmiştir (Toprak, Deniz ve Şengül, 2016).

Bologna Süreci’nde düzenlenen Bakanlar Konferanslarının Bildirgelerinde öne çıkan en önemli gündem maddesinin Leuven/Louvain-La-Neuve Bildirgesi’nden (2009) itibaren öğrenci merkezli eğitim olduğu görülmektedir. Bologna Süreci’nin en temel motivasyon kaynaklarından biri olarak görülen, öğrenenlere esnek ve açık öğrenme yollarının sunulması vurgusu Bologna Süreci’nin en başından itibaren olmasa bile ilerleyen yıllar içerisinde hem dünyadaki hem de yerelde tecrübe edilen gelişmeler öğrenci merkezli eğitim konusunu hep sıcak tutmuştur. Bunun arkasında yatan nedenler ya da itici güç ise hem sürecin ilk meşalesi olarak kabul edilen Magna Charta Universitatum Bildirgesi hem de bakanlar tarafından düzenlenen konferansların bildirgelerinde üniversitelerin eğitim (öğretim) ve araştırma misyonlarının birbirinden ayrılmaz doğal bir bütün olarak görülmesidir. Bildirgelerde araştırmaya yönelik atılan adımların (araştırma odaklı inovasyon, kalite güvencesi, Avrupa Araştırma Alanı vb.) üniversitelerin eğitim (öğretim) misyonunu gölgede bırakmaması amacıyla üniversitelere çıkış yolu olarak öğrenci merkezli eğitim güçlü bir sesle işaret edilmiştir. Diğer bir ifadeyle öğrenci merkezli eğitim, üniversitelerin eğitim (öğretim) misyonunun hayat sigortası ya da emniyet supabı olarak kabul edilmektedir. Bologna İzleme Grupları (The Bologna Follow-up Group [BFUG]) hazırlanan raporlar arasında yer alan ve Reichert ve Tauch (2005) tarafından hazırlanan “Eğilimler IV: Bologna Süreci’ni Uygulayan Avrupa Üniversiteleri” raporu incelendiğinde Bologna Süreci kapsamında atılan onca yapısal reform adımlarının (öğretim elemanı-öğrenci hareketliliği; AKTS; Diploma Eki; karşılaştırılabilir ve şeffaf dereceler vb.) öğrenci merkezli eğitimi ya da öğreneni merkeze alan bir yaklaşımı harekete geçirmeye yetmediği belirtilmiştir. Bunun için üniversitelerin öğretimi ve öğretim performansını önemseyen kendi iç-kalite kültürünün oluşturulması ve öğrencilerden öğretme-öğrenme süreçlerine ilişkin geribildirimlerin alınmasının önemi vurgulanmıştır. Bunun da yalnızca geribildirimle

olamayacağı; yükseköğretimde öğrenci merkezli bir paradigma dönüşümü için meselenin tüm boyutlarıyla yeniden düşünülüp tasarlanması gerekmektedir. Bunların içerisinde, eğitim programları, rehberlik ve danışmanlık hizmetleri, çağdaş öğretme-öğrenme ve ölçme-değerlendirme yöntemlerinin yeniden düşünülmesi beklenmektedir. Raporda öğrenci merkezli eğitimin önündeki dikkat çeken engel ise yönetsel ve kurumsal desteklerin azlığı olarak gösterilmektedir.

Resmî dokümanlar incelendiğinde yükseköğretimin *eğitim-öğretim* misyonuna ilişkin yapılacak değerlendirmede gösterge olarak *öğrenci merkezli eğitimin* kabul edildiği anlaşılmaktadır. Örneğin ENQA (2005: 12) tarafından hazırlanan kılavuzda, öğrenci merkezli eğitime yönelik esnek öğrenme yollarının sunulması, öğrencinin katılımını sağlayacak öğretim yöntem ve tekniklerin ve öğrenci merkezli değerlendirme yaklaşımlarının kullanılmasının yanı sıra; öğrencinin öğrenme özerkliğinin sağlanması, öğrenen-öğreten arasındaki ilişkide saygının tesis edilmesi ve öğrenci önerilerinin ve şikâyetlerinin dikkate alınması vurgulanmaktadır. Diğer taraftan ENQA öğrenci merkezli değerlendirmede ise değerlendiricilerin test ve sınav yöntemlerindeki yeterliliğini, puanlama anahtarının (sürecin tutarlı, adil ve herkese uygulanabilir değerlendirme ölçütlerinin) kullanılmasını, değerlendirme sonuçlarına göre hedeflenen davranışların değerlendirmesi yapılarak öğrencilere geri bildirim verilmesini ve öğrenci itirazları için resmî bir sürecin işletilmesini ifade etmektedir.

Üniversitelerin eğitim-öğretim misyonundaki paradigma değişikliği; 2000’li yıllarda öğrenme psikolojisi, teknoloji ve eğitim felsefesinde yaşanan gelişmeler, öğretme ve öğrenme yaklaşımında da değişimi zorunlu hâle getirmiştir. 2000’li yıllarda tüm dünyada üniversitelerinin öğretim misyonundaki paradigma değişikliği, Türk yükseköğretim sisteminde de dönüşümü başlatmış ve yükseköğretimin alanı ve misyonu sürekli genişlemiştir. Bunun sonucu olarak öğrenci yapısı çeşitlenmiş ve vakıf üniversitelerinin sayıları artmıştır. Türk yükseköğretimindeki hâkim dinamikler bilgi toplumu (sanayi sonrası toplum) ve bilgi ekonomisidir. Bu bağlamda, Türkiye’de yükseköğretim kurumları dünya gerçeklerini de dikkate alarak hem evrensel nitelikte, gerekli zenginlik ve çeşitlilikte insan gücünü yetiştirmeyi hem de kalite güvencesi sistemler ve standartları ile çalışmalarını yürütmektedir (Gürüz, 2001; Doğramacı, 2007; YÖK, 2019b). Üniversitelerin eğitim misyonlarındaki değişimin arkasındaki itici güç ise Owston (1997), Shotsberger (1997) ve Fetterman (1998) tarafından, etkileyici ve kullanıcı dostu bilgisayar ekipmanları, İnternetin ve Dünya Çapında Ağın (World Wide Web) [WWW] eş zamanlı olarak gelişmesi olarak ifade edilmektedir. Bu gelişmeler,

okulöncesinden yükseköğretim düzeyine kadar tüm eğitimcileri; öğretimin, öğrenmenin ve okulun doğasını yeniden düşünmeye itmiştir. Teknoloji alanında yaşanan gelişmeler öğretimi ve öğrenmeyi sınıfın mekânsal sınırlarından ve duvarlarından çıkarmış; öğretim programlarını herhangi bir zaman aralığından ya da zaman baskısından çıkararak tüm topluma yaygınlaştıracak araçların (örneğin web tabanlı multimedya öğrenme, açık ve uzaktan eğitim ve e-öğrenme vb. gibi öğrenme araçların) gelişimini hızlandırmış ve yükseköğretim alanında kullanılan öğrenme kaynaklarının da web aracılığıyla öğrenciye ulaştırılmasının alt yapısını hazırlamıştır. Bu durum ise genelde tüm eğitim kademelerinde; özelde ise yükseköğretimin öğretme-öğrenme süreçlerinde bir yaklaşım değişikliği yaratarak, öğretimden öğrenmeye ve öğretmenden öğrenciye doğru evrilen bir öğretme ve öğrenme sürecine dönüşmüştür (Owston, 1997). Bu bakımdan, 2000’li yıllarda en fazla dikkat çeken *yapılandırmacı yaklaşıma* dayanan öğrenci merkezli yaklaşımı gündeme getirmiştir (Hannafin ve Land, 2000). Öğrenci merkezli yaklaşım ise eğitimde yüksek düzeyde merkeziyetçi bir yapıya sahip olan anlayıştan, daha demokratik ve katılımcı bir eğitim modeline doğru bir paradigma dönüşümünü yaratmıştır. Ancak öğretme-öğrenme sürecine ilişkin yıllar önce Dick (1991) ve Merrill (1991) tarafından sorulan şu soruyu tekrar sormak gerekli görülmektedir: Eğer öğrenme meydana gelecekse, böylesi bir öğrenme sisteminin modeli nasıl tasarlanacak ve bu yeni yaklaşım nasıl benimsenecektir? Salomon ve Perkins (1998) ise bu sorulara bir yenisini eklemiş ve öğrenci merkezli yaklaşımların; geleneksel olarak kabul edilen öğretme-öğrenme anlayışının hâkim olduğu sınıf ortamlarında uygulanabilmesindeki ihtiyaçlar, gereklilikler ve koşullar nelerdir? sorusunu sormuştur. O yıllar için yeni bir pedagojik yaklaşım olan öğrenci merkezli yaklaşım üzerine yapılan sorgulamalar ve getirilen eleştiriler sonlanmadığı ve sorulan sorulara da yeterli yanıtlar bulunmadığı gibi yeni yaklaşımın nasıl yapılandırılacağı ve kurumlarda nasıl yaygınlaştırılacağına ilişkin sorulara da yanıt bulunamadığı anlaşılmaktadır (Salomon ve Perkins, 1998).

Yanıtsız bırakılan bu soru ve sorunlar; yükseköğretim kurumlarının misyonlarını belirlerken yaşadıkları çaresizlik ve kafa karışıklığı, üniversitelerin misyonlarına da yansımıştır. Toledo Üniversitesi’nde 2010 yılında Torey Hickman tarafından hazırlanan doktora tezinde üniversitelerin misyonlarına yansıyan çaresizlik ve kafa karışıklığı şöyle ifade edilmektedir. Hickman’ın (2010) Avrupa’dan bir örneğinde, İspanya’daki Toledo Üniversitesi’nin 2008-2012 yılları için hazırlanan strateji belgesinde ifade edilen misyonunda; “[...] kendilerini öğrenci merkezli üniversite olmaya teşvik etmek” olarak tanımlamaktadır. Ancak üniversite öğrenci merkezli öğretimin açık tanımında ve öğretim

elemanlarına öğrenci merkezli beklentileri belirlemede eksik kalmaktadır (Hickman, 2010). Amerika'dan verdiği diğer bir örnekte ise Kansas Eyalet Üniversitesi kendisini öğrenci merkezli üniversite olarak tanımlarken misyonlarını öğrenci merkezli araştırma üniversitesi olarak ifade etmektedir. Florida Uluslararası Üniversitesi belirledikleri vizyonda kendilerini “yerel ve küresel alanda öncü öğrenci merkezli araştırma üniversitesi” olarak tanımlamaktadır (Florida International University, 2010a'den Akt. Hickman, 2010). Hickman (2010), FIU'yu akademik niteliğin sağlanmasında öğrenci merkezliliğin benimsenmesine karşın bunu nasıl yapaklarına ilişkin bir yol haritasının ya da modelinin olmamasından ötürü eleştirmektedir. Pennsylvania Eyalet Üniversitesi ise stratejik planında kendilerini “daha öğrenci merkezli araştırma üniversite” olarak tanımlamaktadır (Priorities for Excellence, 2009'den Akt. Hickman, 2010). Ancak diğer üniversitelerde olduğu gibi Hickman (2010) Pennsylvania Eyalet Üniversitesi'nin de kendilerine bir yol haritası belirlemediğinin altını çizmektedir. Hickman'a (2010) göre bu durum “University of Alabama (UA)” ve “West Virginia University (WVU)” gibi üniversitelerde de aynıdır. Hickman (2010) üniversitelerin kendilerini güzel ve süslü sözlerle *öğrenci merkezli üniversite* olarak tanımlamalarına karşın nasıl öğrenci merkezli olunacağına ilişkin bir yol haritası çizilmediğini ya da buna yönelik bir model geliştirilmediğini ifade etmektedir.

Hickman'ın (2010) üniversitelerin misyonlarında yaptığı saptamalardan farklı şekilde Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarında manzara biraz farklılık göstermektedir. YÖK tarafından 2007 yılında yayımlanan strateji belgesiyle Türkiye'nin yükseköğretim müktesebatı ışığında yükseköğretimin vizyonu, genel eğitim vizyonu içerisinde değerlendirilmiş ve yükseköğretimin eğitim-öğretim, bilgi üretimi (araştırma) ve kamusal hizmet gibi üç temel işlevini yerine getirebilecek bir strateji ortaya konulmaya çalışılmıştır. Belgede yükseköğretimin eğitim-öğretim işlevi ise iki boyut çerçevesinde saptanmıştır (YÖK, 2007: 1). Bunlar, temel eğitimin zorunlu ve parasız olması ve öğrencilerin yaşam becerilerini geliştirmelerine imkân sağlayan projelerin geliştirilmesi şeklindedir. Ardından, yükseköğretimin eğitim-öğretim işlevine giren ikinci boyuta ilişkin belirlemeler ise şöyledir: Yabancı dil bilgisi ve öğrencinin kendi başına öğrenme becerisinin geliştirilmesidir. Bu belirlemelerin ikincisinde vurgulanan nokta “bireyden, bilgiye ulaşma, onu çözümleme ve kendi işine yarayacak bir şekilde bilgiyi yenileyebilme ve geliştirebilme kapasitesi” (YÖK, 2007) olmuştur. Diğer bir ifadeyle strateji belgesi eğitime-öğretime ilişkin yükseköğretimin vizyonunu belirlerken daha önce de vurgulandığı gibi Türkiye'nin genel eğitim vizyonunu dikkate almış ve öğrenmede

davranışçı bir yaklaşımdan yapılandırmacı yaklaşıma geçildiğini açıkça ifade etmektedir. Vurgulanan bu yaklaşım değişikliği ile üniversitelerde yürütülen eğitim-öğretim faaliyetlerinin eski öğretim teknikleriyle sürdürüldüğü vurgulanmıştır. Geleneksel yaklaşımın değiştirilebilmesi için içeriğe (konu-alanına) yapılan vurgu azaltılarak eğitim-öğretime ilişkin vurgu şu soruyla yanıtlanmaya çalışılmıştır. Yükseköğretim programlarında ne öğretilecek? sorusu yerine; nasıl öğretilecek? sorusunun sorulması (YÖK, 2007). Bu yaklaşımla birlikte strateji belgesi eğitim vizyonu olarak *öğretim üyesi merkezli bir öğretimden, öğrenci merkezli bir eğitime* geçişin altını çizmiştir. Diğer bir ifadeyle YÖK “Türkiye’nin Yükseköğretim Stratejisi” belgesinde üniversiteler için belirlenen *eğitim-öğretim* misyonunun güçlendirilmesi için *öğrenci merkezli eğitim* bir manivela, diğer bir ifadeyle kilit taşı olarak görülmüştür. Bu geçişi sağlayacak yollardan birinin ise Atatürk Üniversitesi tarafından o yıllarda geliştirilen “AtaNesA” projesi çerçevesinde bir “açık ders malzemeleri” sistemi, geçiş stratejisi olarak belirlenmiştir. Ancak strateji belgesinin herhangi bir yerinde öğrenci merkezli eğitime ilişkin başka bir stratejinin de ortaya konulmadığı anlaşılmaktadır.

Türk yükseköğretim sistemi için belirlenen bu yeni vizyonu ve yükseköğretimde bir eğitim standardının ve kalitesinin sağlanabilmesi için başlatılan Bologna Süreci ile Türk yükseköğretiminde kalite çalışmaları, 2005-2015 yılları arasında “Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği” (YÖDEK, 2006) kapsamında gerçekleştirilmiştir. Bu yönetmelik uyarınca, “Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu (YÖDEK)” oluşturulmuştur. Yükseköğretim kurumları ise YÖDEK marifetiyle yükseköğretimde akademik değerlendirme kalite çalışmalarını, yine YÖDEK kapsamında oluşturulan “Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu (ADEK)” aracılığıyla gerçekleştirmiştir. ADEK kuruluş amacı itibarıyla yükseköğretim kurumlarında bir iç değerlendirme görevini üstlenmiştir. Türk yükseköğretim sisteminin Bologna Süreci’ne dâhil olmasıyla birlikte YÖK Genel Kurulu’nun 20.11.2008 tarihli kararıyla ADEK komisyonu “Bologna Eşgüdüm Komisyonuna (BEK)” dönüştürülmüştür. Bu süre içerisinde YÖK, YÖDEK çalışmaları kapsamında yükseköğretim kurumları için gerek duyulan süreçleri; (1) *Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Süreci*; (2) *Stratejik Planlama Süreci*; (3) *Kurumsal Değerlendirme Süreci* (4) *Periyodik İyileştirme ve İzleme Süreci* (YÖDEK, 2006) olarak belirlemiştir. Belirlenen bu süreçler altında ise performans göstergeleri geliştirilmiştir.

Yükseköğretimde kalite ve akreditasyon kültürünün oluşturulması serüveni incelendiğinde YÖDEK, ADEK ve BEK yönetmeliklerinde eğitim-öğretim ve araştırma faaliyetlerinin niteliğinin ve kalitesinin geliştirilmesine vurgu yapıldığı anlaşılmaktadır. 2005 yılından beri oluşturulmaya çalışılan kalite kültürü ile yükseköğretim kurumlarının akademik performanslarını hem niteliksel hem de niceliksel olarak artırmak amacıyla yükseköğretimde yürütülen kalite ve akreditasyon süreçlerinde kullanılmak üzere belirlenen ölçütlerin, aynı zamanda akademik atama ve yükseltme için kullanılan ölçüte dönüştüğü yıllar içinde görülmektedir. Günümüzde ise bunun tümüyle akademik performansa dönüştüğü, YÖK tarafından hayata geçirilen Akademik Teşvik Yönetmeliği ile tescillenmektedir. Bu yönetmelikte üniversitelerin en çok vurgulanan misyonunun *araştırma* olduğu anlaşılmaktadır.

Yıllar içinde, Türk yükseköğretim sisteminde kalite ve akreditasyon kültürü oluşumu tamamlanmış olarak kabul edilmesiyle, 23 Temmuz 2015 tarihli 29423 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan “Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği” kapsamında bağımsız bir kurul olarak Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK) oluşturulmuş ve ardından 2017 yılında “Sanayinin Geliştirilmesi ve Üretimin Desteklenmesi Amacıyla Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun” ile 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu’na eklenen Ek Madde 35 hükümlerine göre yeniden düzenlenmiştir. Kurulun oluşturulma gerekçesi YÖDEK, ADEK ve BEK geleneğinin kurumsallaşmış hâli olarak değerlendirilebilir. YÖKAK (2015), çıkarılan yönetmelikle şu şekilde tanımlanmaktadır:

[...] eğitim-öğretim ve araştırma faaliyetleri ile idari hizmetlerinin kalite düzeylerine ilişkin ulusal ve uluslararası kalite standartlarına göre değerlendirmeler yapan, iç ve dış kalite güvencesi, akreditasyon süreçleri ve bağımsız dış değerlendirme kurumlarının yetkilendirilmesi süreçlerini yürüten Yükseköğretim Kalite Kurulu idari ve mali özerkliğe sahip, kamu tüzel kişiliğini haiz ve özel bütçeli bir kuruluştur.

YÖKAK’ın kuruluş misyonu gereği üniversitelerin misyon alanlarına giren faaliyetlerde ulusal ve uluslararası kalite standartlarını geliştirmek ve akreditasyon süreçleriyle yükseköğretim kurumlarının tanınırlığını artırmayı öncelediği görülmektedir. Diğer taraftan, YÖK tarafından 2017 yılında yükseköğretimde çeşitliliğin sağlanması amacıyla “Misyon Farklılaşması ve İhtisaslaşma Projesi” ile “Araştırma ve Aday Araştırma Üniversiteleri” beş yıllığına (YÖK, 2019b) belirlenmiştir. YÖK, “yeni YÖK” sloganıyla bu projeyi şeffaf, hesap verebilir ve sorumluluk alan araştırma üniversiteleri

ve bölgesel kalkınma odaklı üniversiteler olarak yürüttüğünü (YÖK, 2019b) vurgulamaktadır. Bu projenin amacının, doğrudan sermaye piyasasını, araştırma ve insan kaynakları anlamında araştırma üniversitelerini desteklemek ve yüksek katma değer üretimi sağlayacak Ar-Ge ve yenilik faaliyetleri olduğu görülmektedir. Bunun için de araştırma üniversitelerine *araştırmacı* kadrosu tahsis edilmektedir. YÖK araştırma üniversitelerinin akademik performanslarını değerlendirirken, “Araştırma Kapasitesi”, “Araştırma Kalitesi” ve “Etkileşim ve İş Birliği” olmak üzere 3 başlık altında toplam 33 göstergeyi (YÖK, 2019b) dikkate almaktadır. YÖK’ün araştırma üniversitelerine sağladığı kadrolar, finansal destekler ve iş birlikleri üniversitelerin araştırma misyonunu bir taraftan öne çıkarırken diğer taraftan araştırma üniversitelerinde öğretimin de yürütülmesi beklenmektedir. Aynı zamanda, YÖK tarafından hayata geçirilen Akademik Teşvik projesi kapsamında belirlenen ölçütler (ulusal/uluslararası proje faaliyetleri, ulusal/uluslararası yayımlar vb. gibi araştırmaya dönük akademik faaliyetler) yine üniversitelerin ve öğretim elemanlarının araştırma yönünü öne çıkarmaktadır. Bu durum ise, daha önce vurgulandığı üzere, öğretim elemanında bir rol çatışmasına neden olmakta ve hangi misyonu önceleyeceği konusunu sorgulatmaktadır.

Türk yükseköğretim sisteminde ortaya çıkan bu iki farklı durum; araştırma üniversitesi olarak seçilen üniversiteleri, eğitim ve araştırma misyonları arasında sıkıştırmaktadır. Bu durum üniversiteleri matematiksel olarak en kolay hesaplanabilir akademik performans olan araştırma misyonuna daha fazla yönlendirirken, eğitim-öğretimde istenilen düzeyde ölçülebilir niceliksel değişimin yapılmasının zorluğu ve içinde barındırdığı belirsizlikler gibi pek çok nedenle yüzyıllardır üniversitelerin misyonu olarak kabul edilen eğitim-öğretimin ihmal edilmesine yol açmaktadır. Buna karşılık, yükseköğretimde eğitimin desteklenmesi amacıyla son yıllarda bir eğitim yaklaşımı olan öğrenci merkezli eğitim ortaya konulmuştur.

YÖK tarafından sistem için belirlenen bu vizyonun Türk yükseköğretim kurumları arasında domino taşı etkisi, diğer bir ifadeyle “ben de” etkisi yaptığı görülmektedir. Ulusal ya da uluslararası akredite programları olan üniversitelerden birkaçı incelendiğinde örneğin Ankara Üniversitesi’nin ‘temel değer’ olarak belirlediği değerler arasında “öğrenci merkezlilik” bulunmaktadır. Bu doğrultuda, Ankara Üniversitesi kalite çalışmaları doğrultusunda “Ankara Üniversitesi Akreditasyon, Akademik Değerlendirme ve Kalite Koordinatörlüğü” tarafından kurumsal düzeyde “*eğitim ve öğretim politikası*” belirlemiştir. Ankara Üniversitesi’nin, eğitim-öğretim süreçlerine yaklaşımda benimsemiş olduğu anlayış “öğrenci merkezli eğitim, bilimsel

araştırma, topluma katkı ve uluslararasılaşma” olarak; kurumun kalite felsefesi ise “öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerini dikkate alan, ilerlemeci felsefe, eğitim süreçlerini sevgiye, hoşgörüye dayandıran, cinsiyet, inanç, bedensel engel gibi bireysel özelliklere saygı duyan yeniden kurmacılık felsefesini benimser” olarak ifade edilmiştir (Ankara Üniversitesi, 2020). Ancak kurumun bireye gösterilmesi gereken ilgi ve gereksinimlerini “ilerlemeci felsefeyle” ve bireye saygı ve hoşgörüyü ise “yeniden kurmacılık” felsefesi temeline nasıl oturttuğu ve onlarla nasıl ilişkilendirdiği açık değildir. Ankara Üniversitesi, öğrenci merkezli eğitim-öğretim politikasına yönelik hangi ilkeleri benimsediğini açıkça beyan etmiş ancak benimsenen bu ilkelerin öğrenci tarafından ulaşılma düzeyini ya da kurumsal olarak gerçekleşme düzeyini belirlemeye yönelik herhangi bir model ortaya koymamıştır.

Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ) örneği incelendiğinde “Kurumsal Gelişim ve Planlama Ofisi” tarafından kurumsal faaliyet alanlarından biri olarak “Öğrenci merkezli öğrenme, öğretme ve değerlendirme” belirlenmiştir. ODTÜ bu faaliyet alanı içerisinde, “öğrenci iş yükü, stajlar, aktif öğrenme, başarı ölçme ve değerlendirme, devamlılık, özel yaklaşım gerektiren öğrencilere yönelik düzenleme” başlıklarına yer verilmiştir (Orta Doğu Teknik Üniversitesi, 2017). Ankara Üniversitesi’nden farklı olarak ODTÜ’nün öğrenci merkezli öğrenme, öğretme ve değerlendirme ile diğer güncel akademik, pedagojik konular, uyum programları vb. başlıklara ilişkin çalışmalar yürütmek ve süreçler hakkında geri bildirimleri almak amacıyla “ODTÜ Öğrenme ve Öğretmeyi Geliştirme Uygulama ve Araştırma Merkezi (ODTÜ ÖGEM)” adında bir birim oluşturduğu görülmektedir.

Gazi Üniversitesi örneği incelendiğinde kurumsal uzaktan eğitim politikası altında “uzaktan eğitime özgü öğrenci merkezli öğrenme yöntem ve yaklaşımları ile alternatif ölçme ve değerlendirme biçimlerinin uygulanmasının sağlanması” belirlemesi yapılmış ve eğitim-öğretim politikasına yönelik herhangi bir tespitle bulunulmamıştır (Gazi Üniversitesi, 2022). Diğer üniversitelerde olduğu gibi öğrenci merkezli eğitimin nasıl ve hangi yollarla yapılandırılacağına ilişkin herhangi bir model ya da araç ortaya konulmamıştır. Benzer durum Hacettepe Üniversitesi’nde de görülmektedir. Üniversite kurumsal olarak öğrenci merkezli eğitime yönelik bir politika ya da ilke belirlememiştir. Ancak üniversite öğrenci, öğretim elemanı ve öğrenme-öğretme kaynaklarına yönelik çalışmalarını “Hacettepe Üniversitesi Sürdürülebilir Öğretme ve Öğrenme Merkezi” aracılığıyla yürütmektedir. Gazi ve Hacettepe Üniversitesine benzer şekilde Koç, Bilkent ve TED Üniversiteleri de öğrenci merkezli eğitime ilişkin herhangi bir model ya da araç

geliştirmemelerine karşın yine benzer şekilde Koç Üniversitesi faaliyetlerini “Koç Üniversitesi Öğrenme ve Öğretme Ofisi (KOLT)” aracılığıyla, Bilkent Üniversitesi ise “Öğrenme ve Geliştirme Uygulama ve Araştırma Merkezi” aracılığıyla ve son olarak TED Üniversitesi “Öğretme ve Öğrenme Merkezi” aracılığı ile kurumsal düzeyde öğrenci merkezli eğitim faaliyetlerinin yürütülmesine katkı sunulduğu anlaşılmaktadır.

Türkiye’de üniversite kurumu, farklı ülkelerin (Fransa, Almanya, Avusturya, İngiltere ve Amerika gibi) üniversite ekollerinin etkisi altında girmiş, her bir ekol kuruma farklı bir yapılanma ve misyon kazandırmıştır. Farklı ekollerin cereyanında kalmanın neticesinde üniversite kurumu, kendisine sağlıklı misyon belirlemekte hep ikileme düşmüş ve bir misyon karmaşası yaşamıştır. Yaşanan bu misyon karmaşası ve bu karmaşanın yaratmış olduğu “bulaşıklık” yara alan ve güçsüzleşen üniversite misyonu ise daha çok *eğitim-öğretim* olmuştur. Yükseköğretimde eğitim ve öğretimin güçlendirilmesine yönelik atılan adımların kurumsal düzeyde geliştirilen politika ifadelerinde ve kurum içerisinde oluşturulan merkezler/birimler aracılığı ile yürütülmeye çalışıldığı görülmektedir. Bunun yanı sıra, hazırlanan resmî belgelerde de yükseköğretimin eğitim-öğretim misyonuna neredeyse yok denecek kadar az yer verildiği ya da ihmal edildiği görülmektedir. Öğrenci merkezli eğitim paradigmasına dönüş virajında üniversitelerin yaşadıkları sorunların hem kavramsal hem politik hem de stratejik bakımdan mevcut yetersizliklerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Türk yükseköğretim sistemi içerisinde yaratılan araştırma üniversitelerinde yayın yapma konusunda izlenen politikaların genelde üniversitelerin eğitim-öğretim misyonuna özelde ise öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılmasını zor bir sürece soktuğu anlaşılmaktadır. Akademik teşvik sistemi, Üniversitelerarası Kurul’un (ÜAK) doçentlik ölçütleri ile üniversitelerin atama ve yükseltme ilkelerinde öğretim üyelerinin araştırma performanslarının daha fazla ön plana çıkarıldığı görülmektedir. Bunun doğal bir sonucu olarak *eğitim-öğretim* performansları bu süreçte istemeden de olsa ihmal edilebilmektedir. Üniversitelerin belirlenen üç işlevinin dengeli bir şekilde yerine getirilemediği, özellikle öğrencilere sunulan eğitim hizmetinin niteliğinin sorgulandığı ancak belirli bir yol haritasının sunulmadığı görülmektedir. Bu durum araştırmanın odaklandığı problemdir. Üniversitelerde görülen bu problemin giderilmesi ve üniversitelerin eğitim-öğretim misyonunun diğer misyonlarıyla yeniden bir dengeye kavuşturulması amacıyla araştırma kapsamında problemin bütün yönleriyle ve ekosistem mantığında ele alınacaktır. Bir taraftan kalite ve akreditasyon süreçlerinin hızla yükseköğretime etkisi altına alırken ve daha çok eğitim-öğretim süreçlerine vurgu

yapılırken diğer taraftan öğrenen merkezli eğitim konusunda ortak bir tanım, bir bakış açısı oluşturulamamıştır. Bu araştırma, eğitim-öğretim ve özellikle öğrenen merkezli eğitimin yükseköğretim kurumlarında nasıl yapılandırılmasına ilişkin kavramsal tanımlama ve model önerisi getirmeyi amaçlamaktadır.

Amaç

Bu araştırmanın genel amacı, Türk yükseköğretim sisteminin tüm paydaşları tarafından öğrenen merkezli eğitimin ölçütlerinin neler olması gerektiğini belirlemek, belirlenen bu ölçütler temelinde Türkiye’de yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılabilmesi için bir model önerisi geliştirmek ve bu modele göre üniversitelerin öğrenen merkezli eğitimi uygulama durumlarını ortaya koyarak temel ihtiyaç alanlarını saptamaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin ölçütleri nelerdir?
2. Yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılmasına yönelik geliştirilecek model nasıl olmalıdır?
3. Belirlenen ölçütlere göre yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin uygulanma düzeyi nasıldır?

Önem

Bir kurum olarak üniversite, kuruluşundan itibaren tarihsel süreçte farklı idealleri, ekolleri ve misyonları üstlenmiştir. Üniversitenin kurucu misyonu olan *eğitim-öğretime* zamanla *araştırma* ve *topluma katkı* misyonlarının da eşlik ettiği görülmektedir. Üniversitelerin genişleyen misyonları zamanla kendi içerisinde bir denge bulmaya çalışmasına karşın üç misyonun eşgüdümlü ve etkili bir şekilde yürütüldüğü bir üniversite modeli henüz tartışmaya açıktır. Tartışmaya açık olan bu durum ve dünya yükseköğretiminde özellikle araştırma lehine atılan adımlar (örneğin araştırmaların finansal olarak desteklenmesi, hesap verebilirlik, şeffaflık, akademik yayına dayalı kariyer yönetimi) ise üniversitenin kurucu misyon olarak nitelendirilen *eğitim-öğretime* hep kırılgan hale getirmiştir. Ancak yükseköğretim alanında görülen kitleselleşmeyle birlikte endüstriyel, ekonomik ve sosyolojik gelişmeler, yükseköğretim programları, öğrenci ihtiyaçları, mezuniyet sonrası öğrenci takibi, üniversite-sanayi iş birliği ve

sektörün yükseköğretimden talep-beklentileri gibi alanları daha güçlü şekilde yükseköğretim gündeminde tutmakta ve üniversitenin *eğitim-öğretim* misyonuna vurgu her geçen gün artmaktadır. Üniversitenin *eğitim-öğretim* misyonunun güçlendirilmesinde ise *öğrenen merkezli eğitim* bir kaldıraç olarak görülmektedir.

Öğrenen merkezli eğitim; yükseköğretimde Bologna Süreci ile başlayan ve uygulamaya dönük geliştirilen araçlarla, örneğin AKTS/ECTS, Diploma Eki ve Kalite Süreçleri, özellikle *eğitim-öğretim* misyonunu kurumsal düzeyde yapılandırılmasını amaçlayan bir yaklaşım (Geven ve Attard, 2012) olmuştur. Ancak Bologna Süreci ile geliştirilen bu araçların öğrenen merkezli bir ortamda öğretme-öğrenme için nasıl fırsata çevrileceği hususuna hem yurtdışında hem de yurtiçinde çok az değinildiği görülmektedir. Diğer taraftan, Geven ve Attard'a (2012) göre yükseköğretim alanında öğrenen merkezli eğitim kavramının anlamına ve uygulanmasına ilişkin bir belirsizliğin olmasının en önemli göstergesinin, akademisyenlerin bu yaklaşıma karşı güçlü bir argüman geliştirememiş olması gösterilmektedir. Bunun arkasında yatan en büyük varsayımsal gerekçe ise yükseköğretim kurumlarında öğretim üyesi merkezli öğrenme yaklaşımının, öğrenciler arasında bir klişe olarak kabul edilmesi gösterilebilir. Bunun yanı sıra, Bologna Süreci ile başlayan *Avrupa Yükseköğretim Alanı (AYA)* ve *Avrupa Araştırma Alanı (AAA)* yaratma fikri doğrultusunda, Avrupa yükseköğretim sistemini güçlendirmek ve yükseköğretimin kalitesini artırmak amacıyla geliştirilen standartlar ve kalite güvence sistemleri, üniversitelerin *eğitim-öğretim* misyonunun güçlendirilmesine ön ayak olmaktadır.

Yükseköğretimin eğitim-öğretim misyonuna ilişkin yapılan tespitler ışığında bu araştırma alanyazında son derece muğlak bir kavram olan öğrenen merkezli eğitimi üniversitenin tüm paydaşları tarafından kabul görecektir ve Türk yükseköğretim kültürüne uygun olacak şekilde ortak bir tanımını yapmaya çalışmak ilgili alanyazına açısından önemlidir. Ayrıca yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin kabul gören ortak bir tanımını yapmak tüm paydaşlar tarafından yürütülen öğrenen merkezli eğitim çalışmaları için daha net yol haritası çıkarılmasına yol gösterecektir.

Üniversitelerin öğrenen merkezli eğitim hakkında mevcut politikalarını yönlendirmek ve yürütüme konusunda onlara yol gösterebilecek bir model önerisi sunmak amaçlanmıştır. Araştırma, özü itibarıyla herhangi bir program ya da disiplin özelinde öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılmasını amaçlamamaktadır. Bu bakımdan araştırma kapsamı gereği herhangi bir bilim alanına (fen, sosyal ve sağlık)

indirgenmeyecek özellikte olup yükseköğretim sisteminde öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılmasında önemli olacağı düşünülmektedir. Bu konuda atılacak adımlar için geliştirilen modelin yardımcı olacağı düşünülmektedir. Araştırmanın alanyazın açısından da önemli olacağı düşünülen özellikleri ise “Türk yükseköğretim sistemi için geliştirilecek model katılımcı; öğrenen merkezliliğin sadece öğretim süreçlerinde yapılacak bir düzenleme olarak değil, bir ekosistem yaratılarak uygulanabilmesi; yükseköğretimde kalite çalışmaları kapsamında öğrenen merkezli eğitim için ortaya konulan ölçütlerle üniversitelerin kendilerini öğrenen merkezli eğitimi uygulama açısından değerlendirebilecekleri geçerli ve güvenilir bir araç sunması; yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimi bu kapsamda ele alan çalışmaların hem dünyada hem de Türkiye’de yapılmamış olması; öğrenen merkezli eğitim konusunda tüm paydaşların görüşlerine göre resmi bütüncül şekilde ortaya koyacak bir çalışma olmaması; öğrenen merkezli eğitim konusunda gelişime ihtiyaç duyulan alanları belirleyerek hem kalite çalışmalarında hem de kurumların kendi eğitim yaklaşımlarını değerlendirme ve geliştirme fırsatları yaratması” şeklinde ifade edilebilir.

Yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılması için geliştirilen model ve bu model çerçevesinde belirlenen ölçütler doğrultusunda hem devlet hem de vakıf üniversitelerinde öğrenen merkezli eğitimin uygulanma düzeyinin ne durumda olduğunu belirlemek ve öğrenen merkezli eğitimde üniversitelerin ihtiyaçlarını belirlemek konusunda yardımcı olacaktır. Özellikle kalite ve akreditasyon çalışmalarının öğrenen merkezli eğitimle üniversitelerin eğitim-öğretim misyonunu güçlendirme konusunda yaptıkları vurgu bu çalışmayla ortaya konacaktır. Araştırma kapsamında elde edilecek bulgular hem yükseköğretim programlarında hem de yükseköğretim kademesinde öğrenen merkezli eğitime ilişkin bir durum analizinin yapılması için alanyazına katkı sağlayacaktır.

Sayıtlar

Bu araştırmanın dayandığı temel sayıtlar aşağıda verilmiştir.

1. Araştırmaya katılan öğretim elemanları ile öğrenciler, bireysel ve odak grup görüşmelerindeki soruları kendi görüşlerini doğru yansıtacak şekilde yanıtlamışlardır.

2. Araştırmaya katılan öğretim elemanları ile öğrenciler, yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitim ekosistemi (YÖME-EKO) değerlendirme anketini kendi yükseköğretim kurumlarını dikkate alarak ve kendi görüşlerini doğru yansıtabacak şekilde yanıtlamışlardır.

Sınırlılıklar

1. Araştırma Ankara ili vakıf ve devlet üniversitelerinin fen ve sosyal bilimler alanları ile sınırlıdır.
2. Bireysel ve odak grup görüşmelerin büyük bir bölümü COVID-19 pandemisine denk gelmesi nedeniyle çevrimiçi olarak toplanmıştır.
3. YÖME-EKO anketinin uygulama sürecinin büyük bir bölümü 6 Şubat 2023 tarihinde güney doğuda yaşanan deprem nedeniyle yükseköğretim kurumlarının çevrimiçi uygulamaya geçmesinden dolayı çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiş ve bu durum hedeflenen katılımcı sayısına ulaşmayı engellemiştir.

Tanımlar

Araştırma Üniversitesi: Yükseköğretim kurumlarının daha şeffaf, hesap verebilir ve her düzeyde daha fazla sorumluluk almaları amacıyla hem Kalkınma Planlarının hedeflerini yerine getirmeye yardımcı olacak hem de sektöre yüksek katma değerli Ar-Ge ve yenilik faaliyetleri gerçekleştirebilecek beş yıllığına YÖK tarafından seçilmiş üniversitelerdir.

Ekosistem: Bir yükseköğretim kurumunda öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılmasında *Eğitim Programlarının Planlanması; Eğitim Programlarının Uygulanması ve Öğrenen Merkezli Eğitimin Niteliği, Kurumsal Yapı ve Yönetişim ile Politika, Strateji ve Kaynaklar* gibi boyutların eşgüdümlü ve bütüncül bir şekilde ele alınmasıdır.

Öğrenen Merkezli Eğitim: Bir eğitim kurumunun yönetiminin, akademik ve sosyal ortamlarının ve kaynaklarının, öğretim programlarında hedeflerin, içeriğin, öğretme-öğrenme sürecinin ve değerlendirmenin öğrenenin ilgi, ihtiyaç, ön bilgi vb. gibi bireysel farklılıklarının merkeze alınarak planlanması, uygulanması, izlenmesi, değerlendirilmesi ve geliştirilmesidir.

Öğrenen Merkezli Eğitim İdeali: Tarihsel dönemlerde öğrenen merkezli yaklaşım için tarihsel müzakereyle belirlenmiş düşünce ve zihin setlerinin nasıl işlediğini gösteren ideallerdir.

Klasik Dönem: Sokrates, Platon, Aristoteles ve Konfüçyüs'ün bireysellik, “kendini bilme (bilgelik ve irfan)”, aktif katılım ve bireyselliğin mükemmelliği gibi öğrenen merkezli yaklaşımın ideallerinin betimlendiği tarihsel bir dönemdir.

Modernizm Öncesi Dönem: Rönesans, reform, hümanizm ve romantizmi kapsayan; gözlem, deney, eylemlilik, özgürlük, özgür irade ve hümanizm gibi öğrenen merkezli yaklaşımın ideallerinin betimlendiği tarihsel bir dönemdir.

Modern Dönem: Neo-hümanizm, sosyal bilimin ortaya çıkışı, natüralizm, ilerlemecilik ve gelişimcilik (developmentalism) etrafında modern ampirik bilimi kapsayan; rasyonel sorgulama, akıl yürütme, deneyime dayalı öğrenme, yaparak öğrenme, öğrenme ve öğretmede aktif rol, kendi kendine etkinlik, biliş ve etkileşim gibi öğrenen merkezli yaklaşımın ideallerinin betimlendiği tarihsel bir aşamadır.

Modernizm Sonrası Dönem: Mesleki özerklik, hesap verebilirlik, kitleselleşme içinde çeşitlilik, rekabetçilik, mikro yetkinlikler ve mükemmellik gibi öğrenen merkezli yaklaşıma yönelik ideallerin tanıtıldığı İkinci Dünya Savaşı sonrasını kapsayan tarihsel bir dönemdir.

Sosyal Bilimler Alanı: 03.03.1983 tarihli ve 17976 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan *Lisansüstü Eğitim-Öğretim Enstitülerinin Teşkilat ve İşleyiş Yönetmeliği*’nin 4. maddesi b bendinde tanımlanan (Edebiyat, İktisat, İşletme, İktisadi ve İdari Bilimler, Siyasal Bilgiler, Hukuk, İlahiyat, Dil ve Tarih-Coğrafya, Güzel Sanatlar, İletişim, Mesleki Yaygın Eğitim, Ticaret ve Turizm Eğitimi, Eğitim/Eğitim Bilimleri Fakülteleri ile Konservatuvarların bölümleri) alanlardır.

Fen Bilimleri Alanı: 03.03.1983 tarihli ve 17976 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan *Lisansüstü Eğitim-Öğretim Enstitülerinin Teşkilat ve İşleyiş Yönetmeliği*’nin 4. maddesi a bendinde tanımlanan (Fen, Mühendislik, Mimarlık, Mühendislik-Mimarlık, Gemi İnşaatı ve Deniz Bilimleri, Maden, İnşaat, Elektrik-Elektronik, Makina, Kimya-Metalurji, Uçak ve Uzay Bilimleri, Ziraat, Orman, Su Ürünleri, Denizcilik Fakültelerinin bölümleri) alanlardır.

Fen ve Sosyal Bilimler Alanlarında Akredite Program: Ulusal ya da uluslararası akreditasyon kurum ya da kuruluşları tarafından tanınan/akredite edilen fen ve sosyal bilimleri alanındaki programlardır.

BÖLÜM 2

KAVRAMSAL VE KURAMSAL TEMELLER

Yüzyıllardır insan, daha nitelikli ve kaliteli bir yaşam sürmek için hep daha iyiyi aramayı amaç edinmiştir. İnsanlığın daha iyiyi arama çabaları doğrultusunda attığı adımla elde ettikleri kazanımlar ve ilerlemeler sayesinde insanlık tarihî farklı devrimlere şahitlik etmiştir. Bu devrimler avcı toplayıcılıktan tarım toplumuna, tarım toplumundan sanayi toplumuna ve son olarak sanayi toplumundan bilgi toplumuna (ya da sanayi sonrası toplum) geçişler olarak birbirini izlemektedir. Bu devrimlerin arkasındaki temel motivasyon ise insanlığın varoluşu ile ilgili gerçekliği sorgulaması ve daha iyi yaşam koşullarını aramasının yanı sıra daha ileri bir medeniyet yaratmada eğitimi en etkili araç olarak görmeleridir. Bu bakımdan eğitim, insanlığın varoluş kaygısı ile refah ve kalkınma arasındaki ilişkinin kendisi olarak tanımlanabilir. Geçtan'a (1994) göre insanın evren ile dünyayı tanıma ve anlama çabası ise içerisinde en az başarılı olduğu kısım yine kendisi, yani insan olmuştur. Geçtan (1994) bu savına en temel gerekçe olarak insanın yine başka bir insanı inceleme ve anlamasını göstermektedir. Çünkü bu anlama ve değerlendirme süreçlerinde insanın, tarafsızlığını ve yansızlığını koruyabildiği hep şüpheyile karşılanmıştır. Yıllar boyunca gelişen bu kaygı ve şüpheyeye karşı ise insan, yönünü hep farklı yol (örneğin farklı kurum ve kuruluşlar) ve yöntem (örneğin bilim) geliştirme arayışlarına çevirmiştir.

Bu bölümde, üniversite ideası ve gelişen misyonlar; üniversite kurumu ve yükseköğretimin Türkiye'deki gelişimi öğrenen merkezli eğitimin tarihçesi; yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitime yüklenen anlam ve öğrenen merkezli eğitim kavramının kuramsal temelleri açıklanmıştır. Ayrıca, ulusal ve uluslararası alanyazında öğrenen merkezli eğitimin özellikle yükseköğretim ile olan ilişkisini ortaya koyan çalışmalara yer verilmiştir.

Üniversite İdeası ve Gelişen Misyonlar

Bilimsel zihniyetin yanında, kurumsal olarak bilgiyi araştırma ve üretmenin yeri üniversite için en sağlam ve geçerli bilgi üretim aracı ise bilim olmuştur. Bu bakımdan

üniversiteler bulundukları toplumdan kopuk ve kapalı devre sistemler değildir. Bilginin, üretimin, kalkınmanın, refahın ve zenginliğin kaynağı olarak bilim, teknoloji, Ar-Ge faaliyetleri ve nitelikli insan gücü kabul edilmektedir. Bu bakımdan yaklaşık 900 yıllık bir geçmişe dayanan üniversite ideası, toplumların gelişmişliğinin en önemli göstergelerinden biri olmuştur. Tarih boyunca yaşanan devrimlere paralel olarak günümüze kadar ulaşan üniversite kurumuna ilişkin alanyazında farklı sınıflamalar yapıldığı görülmektedir.

Scott (2006) üniversitelerin gelişim dönemlerini ve bu dönemler içinde üniversitelere yüklenen misyonları aşağıdaki şekilde sınıflandırmaktadır:

- (1) Ulus-devlet öncesi dönem (Pre-nation state stage),
 - a. Eğitim misyonu
 - b. Araştırma misyonu
- (2) Ulus-devlet dönemi (Nation state stage),
 - a. Uluslaşma misyonu
 - b. Demokratikleşme misyonu
 - c. Topluma katkı misyonu
- (3) Küreselleşme dönemi (Globalization Stage/Body of Nation State),
 - a. Uluslararasılaşma misyonu

Tekeli (2003) ise Scott'ın sınıflamasına benzer bir şekilde üniversiteleri: (1) Orta çağ kilise merkezli üniversite, (2) Ulus devletler dünyası üniversitesi (Von Humbolt Üniversitesi) ve (3) Bilgi toplumu üniversitesi (multiversite) olarak sınıflandırmaktadır. Her iki sınıflama karşılaştırmalı olarak incelendiğinde yükseköğretimin doğuşu Orta Çağ Dönemi'ne, yani Bologna ve Paris üniversitelerinin kurulduğu döneme gitmektedir. Bu dönemde üniversite olarak adlandırılan kurumların ideal ve ideolojisinin arkasında ise skolastik felsefe (scholasticism) olduğu vurgulanmaktadır.

Ulus devletlerin ortaya çıkmasıyla birlikte üniversitelerin bir önceki dönem benimsemiş oldukları ideal ve ideoloji eleştiriye maruz kalmış ve öğretimin temellerinin nispeten hümanizm etrafında şekillenmiştir. Bu dönem yine öğretimin temellerinin modern deneysel bilime dayandırılması gerektiği vurgulanmıştır. Bu yeni ideal ve ideoloji ise üniversitelere yeni kavramları (özgür irade [agency] vb.) tanıtmıştır.

Üniversite modellerine ilişkin Jónasson (2008) tarafından yapılan sınıflama ele alındığında; Fransız, Alman, İngiliz ve Amerikan olmak üzere dört farklı modelin (ekolün) olduğu görülmektedir. Fransız ekolü üniversite; merkeziyetçi bir yapıda olup

temel misyonu devlete hizmet etmek ve eğitim-öğretim yapmak üzere belirlenmiştir. Fransız ekolü üniversitenin özelliklerini Jónasson (2008); (1) Devletin ile toplumun ihtiyaçlarını dikkate alan ve bulunduğu yöre ve toplumla iletişim ve etkileşim kuran; (2) Öğretim misyonunu yerine getiren üniversite, öğrencilerin toplumda belirli meslekleri ve işlevleri yerine getirebilmek için onlara gerekli yetenek ve beceriyi kazandıran; (3) Üniversitelerin işleyişine yönelik bir yetkinliğe sahip devlet temsilcileri (yetkilileri) tarafından kontrol edilen üniversitelere alınacak akademisyenler, verilecek dereceler ile üniversitelerin sevk ve idaresinin Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan yerler olarak tanımlamaktadır.

Alman ekolü üniversite, Wilhelm von Humboldt'un Kant'ın ideası ve mensuplarının özerkliği temelinde yaratılmıştır. Humboldt, üniversiteyi sürekli bir problemi çözmek üzere araştırma yapan ve araştırma sonuçlarının öğretildiği yer olarak tanımlamaktadır. Humboldt'a göre üniversite ne araştırmadan ne de öğretimden vazgeçmektedir. Üniversitenin birbirinden ayrılmaz misyonu olarak araştırma ve öğretimi vurgulamaktadır (Jónasson, 2008). Bu misyon ise üniversitelerdeki öğretim elemanı ile öğrenci arasındaki ilişkinin ve etkileşimin yeniden tanımlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Lay (2004) etkileşimin öğretim elemanından öğrenciye doğru giden tek yönlü bir iletişim yerine, öğrencinin de etkileşim ve iletişim sürecine katıldığı çift yönlü iletişime işaret etmektedir. Akademik özgürlükler ideası üzerinde inşa edilen Alman üniversite ekolü, bu bakımından Fransız üniversite ekolünden ayrılmaktadır (Akt. Yavuz, 2012). Bilginin araştırılması ve bunun yapılabilmesi için öğretim elemanlarının hem araştırmada hem de öğretimde özgür olmaları (örneğin araştırma ya da öğretim konusunun ve içeriğinin seçimi; öğrencilerin nerede ve ne öğreneceği? vb.) gerektiği vurgulanmaktadır (Jónasson, 2008; Yavuz, 2012).

İngiliz ekolü üniversitede Newman hem Fransız hem de Alman ekolünden farklı bir idea belirlemiş ve bu idea temelinde misyon çizmiştir. Newman ideasındaki üniversitelerin temel amacı öğrenciyi herhangi bir mesleğe hazırlamak değil-ki bu Newman'a göre üniversitenin en dar görevidir-; onları yaşama hazırlamaktır. Bu hazırlık sürecinde ise bireyin fikirleri ve görüşleri üniversitenin odak noktasıdır. Newman üniversitelerin özerklik konusunda da diğer iki ekolden farklı düşünmekte ve üniversite yönetiminin devlet müdahalesinden uzak bir şekilde üniversite mensupları tarafından yürütülmesi gerektiğinin altını çizmektedir (Jónasson, 2008; Yavuz, 2012).

Son ekol olan Amerikan ekolü üniversite incelendiğinde Amerika'daki ilk üniversitelerin İngilizler tarafından kurulduğu gerçeğinden hareketle üniversitenin ideası,

kurumsal yapısı ve eğitim programlarında Oxbridge (Oxford ve Cambridge üniversiteleri) hibrit üniversite modelinin etkisi olduğu görülmektedir (Lay, 2004). Zaman içinde, Amerika genelinde üniversitelerin yaygınlaştırılması amacıyla 1852 yılında çıkarılan Morrill Yasası ile arazi tahsisli üniversite (land-grant university) kurulmuştur. Bu modelde kurulan üniversiteler için üniversite-sanayi iş birliklerini güçlendirmek; sanayinin ya da piyasanın beklediği nitelikli işgücünü yetiştirmek gibi misyonlar belirlenmiştir. Bu misyon kendi içerisinde uygulamalı eğitim-öğretimi ve araştırmayı barındırmaktadır (Akt. Yavuz, 2012). Jónasson (2008) bu itibarla Amerikan ekolü üniversiteyi, Alman ve İngiliz ekolü üniversitelerin sentezi olarak değerlendirmektedir. Bu değerlendirme sonucunda Jónasson (2008) Amerikan ekolü üniversiteye ilişkin şu özellikleri saptamaktadır: (1) Üniversitenin kurulduğu yerdeki topluma hizmet etmesi, (2) Üniversite bünyesinde yürütülmekte olan derecelerin (lisans ve lisansüstü) net bir ayrıma sahip olması, (3) Üniversite yönetiminin, iki farklı yapıda (mütevelli/profesyonel yönetici ile akademik iş ve araştırmadan sorumlu yönetici şeklinde) yönetilmesidir.

Üniversite ekollerine (modellerine) ilişkin bir diğer sınıflama ise Barnett (2004) tarafından yapılmıştır. Barnett'e (2004) göre üniversitelerin gelişiminin son dönemi incelendiğinde hümanizm temelinde geliştirilen ideolojilerin yeni üniversite ya da yeni-hümanist (neo-humanist) Alman üniversitesi olarak tanımlanan Wilhelm von Humboldt doktrinine dayanmaktadır. Ancak üniversitelerin gelişiminin son dönemi, araştırma odaklı bir yaklaşımda olduğu gerekçesiyle eleştirilmekte ve hatta Barnett (2004) bu eleştirilerin, bilim insanlarını üç farklı ideolojik kampa ayırdığını ifade etmektedir. Birinci kampın başını, Henry Newman (Idea of a University) ve José Ortega y Gasset (Mission of the University) çekerken; ikinci kamp Abraham Flexner (Universities: American, English, German) ve üçüncü ve son kamp ise Clark Kerr (The uses of the university) tarafından temsil edilmektedir.

Üniversitelerin ideasına ve görevlerine ilişkin ortaya çıkan bilimsel kamplar incelendiğinde birinci kampta yer alan Newman ve Ortega y Gasset'nin kaleme aldığı eserlerinde üniversitelerde araştırmaya karşı öğretimi ön plana çıkardıkları görülmektedir. Buna karşın Flexner ise üniversitelerin araştırma odaklı ve lisansüstü düzeyde öğretim yapmasına ilişkin bir ideali ortaya koymaktadır. Son olarak Kerr'in ise diğer iki idealden farklı olarak daha melez bir üniversite ideolojisini ortaya koyduğu görülmektedir. Kerr'e göre üniversiteler çoklu misyonlar üstlenen kurumlardır, diğer bir ifadeyle Kerr, üniversiteleri multiversite (multiversity), diğer bir ifadeyle çok misyonlu

ya da amaçlı yerler olarak tanımlamaktadır (Barnett, 2004). Orta çağdan post-modern döneme kadar üniversitelerin misyonları bir sarkaç gibi ya öğretime ya da araştırmaya yönelmiş, hatta sarkacın ucu genellikle araştırma tarafında yoğunlaşmıştır. Ancak, Clark (1986) üniversitelerin öğretim misyonlarının göz ardı edilmesi ve hatta altının oyulmasına karşı çıkmış ve üniversitelerin ideal, onun ifadesiyle resmî misyonlarının araştırma değil, öğretim olduğunu açıkça ifade etmiştir.

Yükseköğretim tarihîyle gelişen ve dünya üzerinde etkisini gösteren üniversite idealleri ve ekolleri yalnızca içinde doğdukları ülkeleri etkilemekle kalmamış; üniversitelerin evrenselliğinin de etkisiyle Türk yükseköğretim sistemini de etkilemiştir.

Üniversite Kurumu ve Yükseköğretim Sisteminin Türkiye’deki Gelişimi

Uluslararası alanyazındaki üniversitelere belirlenen misyon ve küresel ölçekte yükseköğretim sisteminde oluşan yeni eğilimler ve beklentiler ışığında; Türkiye’de yükseköğretim sistemine yönelik politik ve yapısal adımların atıldığı görülmektedir.

Türk yükseköğretiminin tarihsel gelişiminde Fransa, Almanya, Avusturya, İngiltere ve Amerika etkili olmuştur (Koçer, 1987; Timur, 2010). Türkiye’deki üniversite yapılanması, Cumhuriyet öncesi dönem (Osmanlı İmparatorluğu Dönemi) ve Cumhuriyet sonrası dönem (Türkiye Cumhuriyeti Dönemi) olarak iki kısımda incelenmektedir.

Cumhuriyet öncesi dönemde açılan okullar incelendiğinde askerî sınıfın eğitiminin modernizasyon ve reformuna yoğunlaştığı görülmektedir. Örneğin bu amaçla hem geleneksel medrese eğitiminden kopuş hem de Batı’ya açılan ilk eğitim modernleşmesinin penceresi olarak değerlendirilecek adım 1773 yılında ilk askerî mühendislik yüksekokulu olarak kabul edilen Hendesehane, diğer adıyla Mühendishane-i Bahri-i Hümayün okulunun kurulması olmuştur (Student Selection and Placement Center [ÖSYM], 1990; Kılıç, 1999; Akyüz, 2016; Aydemir, 2020). Benzer bir model ve yapıda sırasıyla, 1775 tarihinde Mühendishane-i Berri-i Hümayün; 1826’da Tıbhane-i Amire ve Cerrahhane-i Mamure (1838’de okulun adı değiştirilerek Darürlüm-ül Hikemiye-i Osmaniye ve Mekteb-i Tıbbiye-i Aliye-i Şahane olmuştur) ve 1834’te Mekteb-i Ulumu Harbiye kurulmuştur. Aynı yıl içerisinde okul türlerinin farklılaşmasından ötürü ortaya çıkan yönetim sorunlarının giderilmesi ve kurumların örgütlenmesi amacıyla 1834’te Muzıka-i Hümayün adında bir kurum oluşturulmuştur (Kılıç, 1999). Cumhuriyet öncesi dönemde yükseköğretim yapılanmasında askerî alanda

profesyonellerin yetiştirilmesinin amaçlandığı görülmektedir. Askerî alanda başlayan bu gelişmeler her ne kadar diğer alanlara yaygınlaştırmaya çalışılsa da uzun soluklu bir yükseköğretim dönemi başlatmada başarılı olunamamıştır (Tekeli, 1995).

Yükseköğretimin askerî alan dışına yaygınlaştırılması konusunda yaşanan kesintiler Osmanlı tarihinde kurulan ilk sivil yüksekokullarını açma girişimleriyle aşılmaya çalışılmıştır. İlk sivil yüksekokullar kronolojik sırasıyla, 1848’de Darülmualimin; 1859’da Mekteb-i Mülkiye; 1862’de Darülmualim-i Sıbyan; 1866’da Tıbbiye-i Mülkiye ve 1870’te ise Darülmualimat bu amaçla kurulmuştur (Tekeli, 1995; Kılıç, 1999).

Yükseköğretimin askerî alan dışında yaygınlaştırılmasının yanında bir diğer girişim ise yükseköğretimin İstanbul dışına yaygınlaştırılması olmuştur. Bu amaçla kronolojik sırayla, 1878’te Mekteb-i Fünun-u Maliye; 1879’da Sanayi-i Nefise Mektebi ile 1882’de Ticaret Mektebi; eğitim tekniğinin öğretilmesi amacıyla 1881’de *Darül-Ameliyat*; 1883’te *Hendesi-i Mülkiye*; 1887’de *Mülkiye Baytar Mektebi*; 1887’de *Nümune Bağı ve Aşı Ameliyat Mektebi*; 1889’da *Polis Dershanesi* ve son olarak 1890’da *Harbiye Mektebi* okulları kurulmuştur ve 1890 yılından sonra bu okullar İstanbul merkezinden çepere (periferiye) doğru yaygınlaştırılmıştır (Tekeli, 1995; Kılıç, 1999). Örneğin, Alman üniversite ekolü etkisiyle kurulan *Harbiye Mektebi* merkezden çepere yaygınlaştırma politikası çerçevesinde; Şam, Bağdat, Erzincan, Edirne ve Maraş’ta kurulmuştur. Diğer taraftan, Şam’da bir tıp okulu, Selanik’te bir polis mektebi açılarak üniversitelerin yaygınlaştırılması amaçlanmıştır.

Cumhuriyet öncesi dönemde üniversiteye denk gelebilecek yapı olan ‘Darülfünun (Batı’lı anlamda ilk üniversite yapılanması)’, Fransız üniversite yapılanmasının ve ekolünün etkisi altında 1846’da kurulmuş ancak 1863 yılında eğitim-öğretim hayatına başlayabilmiştir (Koçer, 1987; Timur, 2010; Aydemir, 2020). Koçer (1987) ve Timur (2010) Darülfünunu her ne kadar ‘bilim yurdu’ olarak tanımlasalar bile Tanilli (2006) Darülfünunu yalnızca hikmet (fizik), hayvanat (zooloji) ve tarih gibi alanlarda ders verilen bir okul olarak tanımlamaktadır. Kuruluşundan kalıcı bir yükseköğretim kurma çabaları ara ara kesintilere uğrayarak ve farklı isimler altında (sırasıyla 1874’te Darülfünun-i Osmanî yerine Darülfünun-i Sultanî; 1900’de Darülfünun-ı Şahane; Meşrutiyet Dönemi’nde ise İstanbul Darülfünunu) yeniden açılarak varlığını 1933 yılına kadar sürdürebilmiştir (Korkut, 2003; Aydemir, 2020).

Üniversitelere yönelik ilk ciddi çalışmalar 1930’lardan sonra başlayabilmiştir. Darülfünunun yeniden açılmasıyla birlikte çağın gereklerine uygun şekilde düzenleme ve

modernleşme gereği de o yıllarda duyulmuştur. İstanbul Darülfünununda hem eğitim-öğretim hem de yapılanmasına yönelik bir yükseköğretim reformu başlatılmıştır. Ancak atılan reform adımları ile kurumun yeniden yapılandırılması yetersiz kalmasından ve tam anlamıyla hem bilimsel ilkelere ve bilimin üretilmesine hem de Cumhuriyet ilkelerine ayak uyduramamasından ötürü 1933 yılında çıkarılan 2252 sayılı yasayla İstanbul Darülfünununun faaliyetlerine son verilmiştir (Namal, 2012; Sofracı, 2018). O yıllarda, Darülfünun kelimesi yerine üniversite sözcüğü çıkarılan bir yasa ile ilk kez kullanılmıştır.

Kapatılan kurum yapısı ve işleyişi bakımından ve Millî Eğitim Bakanlığına bağlı İstanbul Üniversitesi kurulmuştur (Tanilli, 2006). Darülfünun kelimesi yerine üniversite sözcüğünün çıkarılan bir yasa ile ilk kez kullanılmıştır. İstanbul Üniversitesinin kuruluş aşamasında yükseköğretimin yeniden yapılandırılmasına felsefi anlamda kaynaklık eden olay ise Nazi dönemi Almanya’da Hitler’in baskılarına dayanamayarak Türkiye’ye gelen ve İstanbul Üniversitesi’nde görev alan Alman akademisyenler olmuştur. Bir bakıma Nazi zulmü modern Türkiye’nin üniversite reformu için fırsat yaratmıştır (Yıldız, 2017; Sofracı, 2018). Türk üniversitesine yaşanan Alman beyin (aydın) göçünün bir bakıma Türk yükseköğretim sistemi için Alman üniversite aşısı görevi gördüğü söylenebilir (Sofracı, 2018). Bu sayede Türkiye’de çeşitli kürsüler ile laboratuvarlar kurulmuş ve kütüphaneler açılmıştır. Türk yükseköğretimindeki Alman etkisi yalnızca İstanbul Üniversitesini yeniden yapılandırmakla kalmamış, başkent Ankara’da Ankara Üniversitesinin kurulmasına katkıları da olmuştur (Yıldız, 2017; Sofracı, 2018).

Üniversite (universitas) sözcüğünün etimolojik kökeni incelendiğinde Latince *universus* sözcüğünden gelmektedir. Kelime semantik bakımdan incelendiğinde bağımsız tüzel kişiliğe sahip ve ortak çıkarlar topluluğu, kurumu, loncası ya da universal veya evrensellik anlamlarına gelmektedir (Gürüz, Şuhubi, Şengör, Türker ve Yurtsever, 1994; Öztunalı, 2009). *Universus* sözcüğü Orta Çağ’da Batı toplumunda; birlik (lonca), topluluk, bütünlük ya da cemaat anlamlarına (Latince *studium generale*) gelecek şekilde kullanılmaktadır (Kısakürek, 1976; Dictionnaire Le Robert, 2000’den Akt. Bolay, 2011). Bu ortaklıktaki *studium* sözcüğü; bir programın (burada yükseköğretim programı kastedilmekte) okutulduğu okul anlamına gelmektedir. *Generale* sözcüğü ise bu okulda okumaya gelen insanların herhangi bir yerelliğe ya da bölgeye indirgmeden kapılarını herkese açması ve evrensel ölçütlerde ve geçerlilikte insanlara derece kazandırması anlamını taşır (Seldon ve Abidoye, 2018). Kelime değişikliğinin arkasında yatan asıl motivasyonun bir paradigma dönüşümü yaratmak ve üniversiteye hem evrensellik hem de özerklik kazandırmaktır. Ancak Türkiye’deki ikinci yükseköğretim devrimine (1946

tarihli 4936 sayılı Üniversite Kanunu) kadar üniversitelerin yönetsel ve bilimsel özerkliği sağlanamamıştır (Gök, 1998; Korkut, 2003).

Yükseköğretimde birinci devrim olarak kabul edilen 1933 yasasıyla, Osmanlı döneminde yükseköğretimde başlayan Fransız ekolü yerini Alman Humbolt ekolüne bırakmıştır (Tekeli, 2003). Alanyazında buna gerekçe olarak Almanya'dan Türkiye'ye gelen Alman bilim insanlarının İstanbul Üniversitesinde istihdam edilerek bir Alman Humbolt üniversite modelinin kurulmak istendiği gösterilmektedir (Hatiboğlu, 2000; Aydemir, 2020). Bir diğer gerekçe ise Widmann (1999) tarafından kuruluşundan itibaren Fransız ekolünün etkisinde kalan sivil yüksekokullarında (örneğin Mekteb-i Mülkiye) ve Birinci Dünya Savaşı ile yükseköğretimde özellikle Tıp okullarının gelişmesinde Avusturya ve Alman ekolünün katkısı görülmektedir (Arslan, 2004). Türkiye'de yükseköğretimde tecrübe edilen ekol değişikliğinin en önemli kanıtı ise yükseköğretimin ikinci devrimi olarak kabul edilen 1946 tarihli Üniversite Kanunu'nun birinci maddesinde üniversiteler *özerk ve tüzel*; üçüncü maddesinde ise üniversitelerin tanımı *yüksek araştırma ve öğretim birlikleri* olarak yapılmıştır. Bu kanun maddesiyle arzu edilen düzeyde olmasa bile üniversitelere hem yönetsel hem de araştırma ve bilimde özerklik ve tüzel kişilik kazandırılmıştır (Gök, 1998; Ortaylı, 2001; Korkut, 2003). 1946 yılında çıkarılan kanunun üçüncü maddesiyle yükseköğretim sistemine getirdikleri incelendiğinde üniversitelerin misyonlarının Alman Humbolt üniversite ekolünün de işaret ettiği gibi araştırma ve eğitim faaliyetleri tek bir çatı altında toplanmış ve her iki faaliyet birbirini destekleyeceği şekilde yapılandırılmıştır.

1950 yılında hayata geçirilen politikaların amaçları değerlendirildiğinde 1946 yılında üniversiteler için belirlenen araştırma ve eğitim misyonuna ek olarak; topluma katkı (topluma hizmet) misyonunun da eklendiği anlaşılmaktadır. Yükseköğretimin büyüyen hacmi ve kurumsal yapısı itibarıyla, daha önceki dönemlerde olduğu gibi kurumsal örgütlenmeyi ve denetimi sağlamak amacıyla 1973 yılında iki yasa çıkarılmıştır. Bunlardan ilki 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, diğeri ise 1750 sayılı Üniversiteler Kanunu'dur. 1750 sayılı Üniversiteler Kanunu ile ODTÜ dışındaki kurumların, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Üniversite Denetim Kurulu adında bir organa bağlanmak istenmiş ancak üniversitelerin özerkliklerini kısıtladığı gerekçesiyle Anayasa'ya aykırı bulunmuş ve 1975 yılında iptal edilmiştir (Gürüz, Şuhubi, Şengör, Türker ve Yurtsever, 1994; Gök, 1998; Gürüz, 2001; Doğramacı, 2007). İlgili yasa iptal edildikten sonra; 12 Eylül 1980 yılında daha öncesinde düşünülen düzenleme Millî Güvenlik Konseyi tarafından 6 Kasım 1981'de 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun

kabulüyle gerçekleştirilmiş ve üniversitelerin sevk ve idaresi Yükseköğretim Kurulu'na (YÖK) bırakılmıştır.

Türkiye’de cumhuriyet öncesi ve sonrası dönem itibarıyla dört farklı üniversite modelinin hayata geçildiği görülmektedir. Bunlar, Cumhuriyet öncesi dönemde Fransız üniversite ekolüyle hayata geçirilen ve doğrudan teknik ve meslek elemanlarının yetiştirilmesini amaçlayan “Mesleki Eğitim (Yüksekokul) Modeli”, Cumhuriyet sonrası dönemde ise sırası 1933 yılı 2252 sayılı kanunla Fransız üniversite ekolünden uzaklaşarak “Kıta Avrupası (Alman Humbolt ekolü)” üniversite modeline geçilmiş, üniversitelerin yönetimi ve denetimi Millî Eğitim Bakanlığı’na bırakılmış ve araştırma-eğitim üniversite çatısı altında toplanmasının temelleri atılmıştır. 1933 yılında benimsenen ve fikirsel temelleri atılan Humbolt ekolü, 1946 yılı 4936 sayılı Üniversite Kanunu ile üniversitelere “*araştırma ve eğitim*” bir araya getiren bir üniversite misyonu hayata geçirilmiştir. Ardından 1950 sonrasında atılan land-grand üniversitesi (Angolo-Sakson yaklaşımıyla Oxford ve Cambridge Üniversitelerinin karması olan Oxbridge hem eğitim programları hem de kurumsal yapılanması açısından bir Amerikan üniversitesi modelinin uygulandığı anlaşılmaktadır. 1980’li yıllarda ortaya çıkan *Girişimci Üniversite Modelinin* Türkiye yükseköğretim alanına yansması değerlendirildiğinde 1950 yılından itibaren benimsenen land-grand üniversite modelinin dünyadaki gelişmeler ışığında bir adım daha ileriye götürülerek 1980 yılından sonra daha hibrit bir yükseköğretim modeli (meslek yüksekokul, yüksekokul, fakülte, enstitü, araştırma ve uygulama merkezlerinin bir arada ve tek bir yükseköğretim kurumu çatısı altında) kurulmuştur.

Türkiye’de üniversite kurumu, farklı ülkelerin (Fransa, Almanya, Avusturya, İngiltere ve Amerika gibi) üniversite ekolünün etkisi altında girmiş, her bir ekol kuruma farklı bir yapılanma ve misyon kazandırmıştır. Farklı ekollerin cereyanında kalmanın neticesinde üniversite kurumu, kendisine sağlıklı misyon belirlemekte tarihsel olarak güçlük çektiği görülmektedir. Türk yükseköğretim sisteminin içine düşmüş olduğu misyon labirentinden çıkmanın haritası ve manivelası olarak *öğrenci merkezli eğitim* yükseköğretimin yeniden yapılandırılmasının aracı olarak görülmektedir.

“Öğrenen” Merkezli Eğitim Kavramı

Alanyazında, farklı araştırmacılar tarafından kullanılan birçok kavramın öğrenci merkezli eğitimle ilişkilendirildiği görülmektedir. Bunlar esnek öğrenme (Taylor, 2000),

deneyimsel öğrenme (Burnard, 1999) ve son olarak öz-yönetimli öğrenme (Knowles, 1970) kavramlarıdır. Alanyazında yoğun ve aşırı kullanım da bu kavramı herkes için farklı anlamlara gelecek ve farklı çağrışımlar yapacak bir kavrama dönüşmüş durumdadır. Diğer taraftan, Brockett ve Hiemstra (1991) alanyazında birbirleri yerine kullanılan bu kavramları şu şekilde sıralamaktadır: “*Kendi kendine planlayarak öğrenme, kendi kendine öğretme; kendi kendine öğrenme; özerk öğrenme ve bağımsız çalışma*” şeklindedir. Bu kavramlar her ne kadar birbirleri yerine geçecek şekilde kullanılsa da her kavramın vurguladığı nokta birbirinden farklıdır.

O’Sullivan (2003), öğrenci merkezli eğitim kavramının düşünsel temellerini Hayward’a (1905) ve Dewey’e (1915) dayandırmaktadır. Öğrenen merkezli eğitimin kavramsal temelleri incelendiğinde kavramın ilk kimin tarafından kavramsallaştırdığına ilişkin tespitlerin alanyazında (O’Neill & McMahon, 2005; Gielniak, 2009; Abualhaija, 2019) hatalı bir şekilde yapıldığı görülmektedir. Öğrenen (öğrenci) merkezli eğitimi ilk kavramsallaştıran kişinin Frank Herbert Hayward (1905) olduğu hatalı bir şekilde alanyazında yer almıştır. Bu hatanın kaynağının da O’Neill ve McMahon (2005) tarafından Margo O’Sullivan’ın (2004) “*The reconceptualisation of learner-centred approaches: a Namibian case study*” başlıklı makalesinin giriş kısmında geçen “*notion of learner-centered*” ifadesindeki “*notion*” kelimesinin kavram olarak anlaşılmasından ya da çevrilmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Bu araştırmada özellikle öğrenen sözcüğünün seçilmesinde Ohliger’in (1983) felsefi yaklaşımı etkili olmuştur. Ohliger (1983), yaşam boyu eğitim ya da yetişkin eğitimi kavramlarının alanyazında formal okul kademelerinin bir üvey evladı olarak görülmesini kabul etmemektedir. Bu bakış açısına göre; öğrenci merkezlilik, öğrenme merkezlilik, kişi merkezlilik, çocuk merkezlilik, çocuk merkezli öğrenme ve çocuk merkezli pedagoji gibi kavramlar hem okul yaşı ya da okul kademesi gibi sınırlamalardan sıyrılabilmesi ya da soyutlanabilmesine karşın bu kavramlar hem ulusal hem de uluslararası alanyazında birbirlerinin yerine geçecek ve farklı anlamlara gelecek şekilde kullanılmaktadır (Harmelen, 1998; Lall, 2010; O’Neill ve McMahon, 2005). İlgili yazında en çok tercih edilen meta-kavramın ise öğrenci merkezlilik olduğu görülmektedir. Örneğin öğrenci merkezli öğretim, öğrenci merkezli öğrenme ya da öğrenci merkezli öğrenme ortamları gibi kavramsallaştırmalarda genellikle öğrenci, yoğunluklu bir şekilde tercih edilmektedir. Alanyazında sıklıkla kavramsal olarak kullanımı tercih edilen öğrenci merkezliliğinin gelişen ve genişleyen kavramlarının birbirlerinin yerine kullanımına karşın Lea, Stephenson ve Troy (2003) öğrenci

merkezliliğe ilişkin alanyazında öne çıkan özellikleri kendi ifadeleriyle şu şekilde özetlemektedir:

Öğrenci merkezlik; pasif öğrenmeden çok aktif öğrenmeye dayanmaktadır. Bu ise derin öğrenme ve anlamayı, artırılmış öğrenci sorumluluğunu ve öğrenci açısından hesap verebilirliği işaret etmektedir. Bunların yanında yine öğrenci açısından artırılmış öğrenci özerkliği ve öğrenci ile öğrenci arasındaki karşılıklı iş birliği ve saygı, öğretmen ve öğrenci açısından öğretme-öğrenme süreçlerinde düşünümsellik (reflexivity) esastır.

Lea ve diğerleri (2003) öğrenci merkezliliğin fıkırsel çerçevesine ilişkin getirmiş olduğu ifadeler eleştirel bir şekilde değerlendirildiğinde hem öğrencinin hem de öğretmenin öğrenme ortamı olan sınıfa hapsedildiği görülmektedir. Getirilen tanımda aslında yalnızca öğrencinin sınıf ortamlarındaki aktifliği, özerkliği ile kendi öğrenme sorumluluğunu alması gerektiğinin altı kalın çizgilerle çizilmektedir. Lea ve diğerleri tarafından (2003) hem öğrenci hem de öğretmenin öğretme-öğrenme süreçlerinde karşılığının ve iş birliğinin olması gerektiği vurgulanırken öğretme-öğrenme süreçlerinin hangi boyutunda bunun yapılacağına ilişkin herhangi bir ipucu vermediği görülmektedir. Öğretme-öğrenme süreçlerinde, öğretmen ve öğrenci için esas olarak görülen yer ise her iki aktörün de kendilerini yine kendi öğrenmesinin ya da araştırmasının nesnesi kılma çabası, düşünümsellik kavramıyla ifade edilmeye çalışılmıştır. Myerhoff ve Rubby'nin (1982) ifadesiyle düşünümsellik özne ile nesnenin birleşmesidir. Myerhoff ve Rubby'in tanımından hareketle öğretmen ile öğrencinin, diğer bir ifadeyle özne ile nesnenin birleşmesi sonuçta hangi kavramı doğuracaktır? Lea ve diğerleri (2003) bu soruyu yanıtsız bırakmıştır. Aslında Lea ve diğerlerinin ifadelerindeki satır aralarında doğrudan bir ifade olmasa bile üstü örtük bir şekilde öğretme-öğrenme süreçlerinde öğreneni, yani hem öğretmen hem de öğrenciyi tek bir özne olarak gördüğü söylenebilir.

Ohliger'e göre (1983) ise Lea ve diğerlerinin öğrenci ve öğretmene, öğretme-öğrenme sürecinde çizmiş olduğu rollere karşın her insanın okuldan, yaştan ya da diğer sınıflamalardan bağımsız bir şekilde birer öğrenen olduğu gerçeği vardır. Ohliger'e benzer bir şekilde Weimer (2013) ve Blumberg (2019) de öğretme-öğrenme süreçlerindeki teori (onların ifadesine göre retoriği) ve uygulamayı (onların ifadesine göre gerçekliği), derin bir kanyonun iki ucu olarak tanımlamaktadırlar. Bu kanyonun iki ucuna, yani teori ile uygulama arasında bir öğretim köprüsünün kurulmasının yegâne yolu öğrenenin merkeze alınmasından geçmektedir. Onlara göre öğrenen bir öğrenciden ibaret

değildir, bilakis öğrenen öğretme-öğrenme sürecinde yer alan herkeştir. Diğer bir ifadeyle öğretme-öğrenme sürecinde yer alan hem öğretmen (akademisyen) hem de öğrenciler birer öğrenendir. Kavram bu fikirsel temelde ele alındığında, öğretme-öğrenme sürecinde öğretime ilişkin ihtiyaçlar belirlenirken-buna sınıf içindeki öğretmen otoritesinden tutun da dersin içeriği, öğretmenin rolü (örneğin kolaylaştırıcı, yol gösterici ve benzeri) ve öğrenmedeki sorumluluğu ile ölçme-değerlendirme süreçlerinin öğretimdeki yeri ve amacı da dâhil- öğretme-öğrenme sürecinde yer alan bütün bileşenlerin birer öğrenen olarak değerlendirilip dikkate alınması gerekmektedir.

Diğer taraftan, 1990'lı yıllarda hem öğrenci hem de öğrenen kavramlarının birlikte kullanıldığı görülürken, ilerleyen yıllarda bilim insanları ve kurumlar tarafından öğrenci kavramı yerine *öğrenen* kavramının (National Research Council of the USA [NRC], 2000; Harris ve Cullen 2010; McCombs, 2012; Weimer, 2013; Blumberg, 2019) tercih edildiği görülmektedir. Öğrenen sözcüğü diğer kavramlara göre daha geniş, kapsayıcı ve tüm öğrenme ortamlarını kapsayıcı olması açısından meta bir kavramdır. Bu felsefi yaklaşımdan hareketle, çalışmada “öğrenen” sözcüğü kasıtlı bir şekilde tercih edilmiştir.

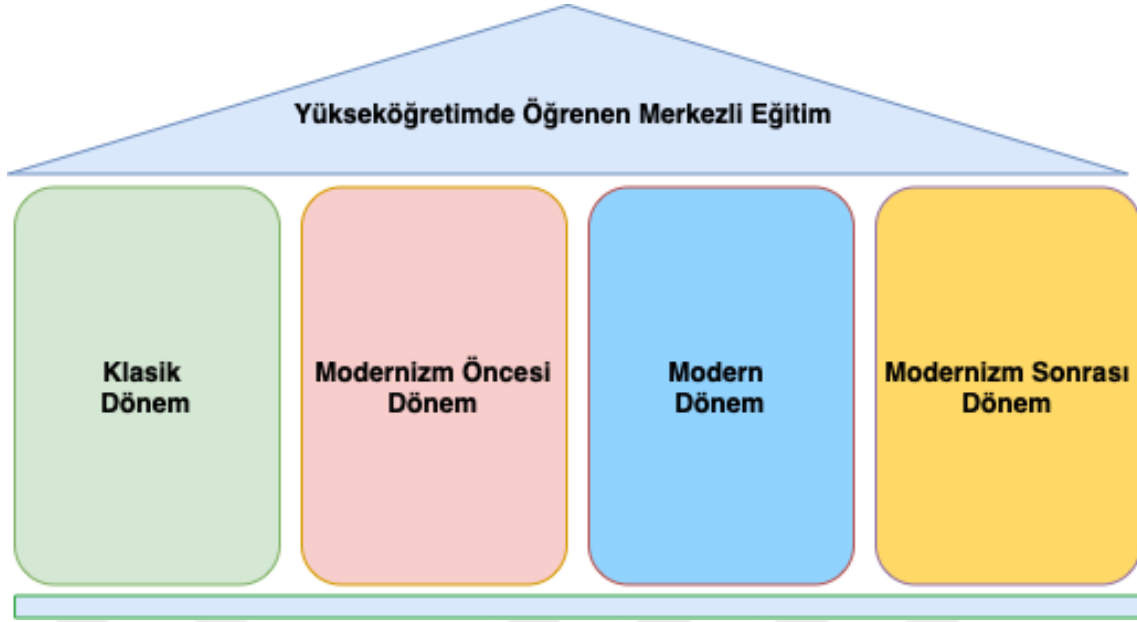
Öğrenen merkezli eğitimin fikirsel ve tarihî kökenlerinin insanlık tarihî kadar eski olduğu söylenebilir. Vermilye'nin (1975) editörlüğünü yaptığı “*Öğrenen Merkezli Reform: Yükseköğretimde Güncel Meseleler (Learner-Centered Reform: Current Issues in Higher Education)*” isimli eserinin “*Yeni Bir Geleneği Şekillendirmek*” bölümünde William Ferris'in ifade ettiği durum öğrenen merkezli eğitimin tarihsel kökenlerinin derinliği hakkında bizlere ipucu vermektedir. William Ferris'e göre, tarih boyunca oluşan eğitim gelenekleri kendiliğinden değil arkasında mutlaka bir itici güçle gelişmiştir. Bugün ya da gelecekte, geleneksel olmayan eğitim yaklaşımları bir gün geleneksel eğitim rafına kaldırılacak ve yerini modern olarak tanımlanan yeni bir yaklaşım alacaktır. Bu bakımdan Ferris'e göre öğrenen merkezli eğitimin fikirsel temellerini öğreneni eğitime değil; eğitimi öğrenene uyarlamak olarak açıklamaktadır. Bu ideal, aslında her dönem geleneksel olarak kabul edilen eğitim yaklaşımlarına bir direnme ya da karşı duruş olarak görülmüştür. Ferris, bu direnmeyi ya da onun ifadesiyle karşı duruşu bir örnekle açıklamaktadır. Eski gelenekte insanlar eğitim için okullara giderlerdi ancak yeni gelenekte okullar insanlara gitmektedir. Okullar bunu örgün, açık, ikinci, uzaktan, yaygın eğitim, mikro-yetkinlikler aracılığı ile yapmaktadır.

Öğrenen merkezli eğitimin temel vurgusunun, herhangi bir kavramsallaştırmaya (öğrenci, öğretmen vb.) ya da sıfatlandırmaya ihtiyacı duymadan, yalnızca insan

olmasından hareketle; *insan* ve *insan olma* kavramlarıyla açıklık getirmeye çalışmak, araştırmanın kapsamı açısından yerinde olduğu düşünülmektedir. Frierson (2013) insan olmayı üç düşünüre gönderim yaparak açıklamaya çalışmaktadır. 20. yüzyılın ünlü sosyo-biyologlardan E. O. Wilson (1975'ten akt. Frierson, 2013) insanı biyoloji referansında görmekte ve insana ilişkin parametreleri de yine bu temele göre belirlemektedir. Ona göre insan milyonlarca yıldır evrimleşerek gelişen ve belirli üstün özellikleri olan bir hayvan türüdür. Ancak Wilson burada çok kritik bir soru sormaktadır: Peki, insanı üstün bir biyolojik varlık yapan nedir? Buna Wilson, insan biyolojik bir varlık olmanın yanında kültürel bir varlıktır yanıtını vermektedir. İnsan olmak üzerine görüş belirten bir diğer düşünür ise antropolog Clifford Geertz olmuştur. Geertz'e göre nasıl insan olunur? sorusunun yanıtı bulunmamaktadır, çünkü yer yüzünde aynı anlayışa ve bakışa sahip olmayan binlerce farklı insan bulunmaktadır. Geertz'e göre insan olmayı en iyi tanımlayacak kavram tarihtir (Akt. Frierson, 2013). Son görüş ise varoluşçu felsefeci ve yazar Jean-Paul Sartre'dır. Sartre'a (1956; Akt. Frierson, 2013) göre insan olmak "özgür/hür olmaya lanetlenmiş (condemned to be free)" varlıklardır. Sartre bu düşünceden hareketle bilim insanlarının ya da antropologların insanın ne olduğunu keşfetmeyle uğraşmak yerine, insanın doğasını özgürleştirecek bir anlayışta ve psikolojide olmaya dikkat çekmektedir.

İnsan ve insan olmaya ilişkin ortaya konan referanslar ve idealler temelinde ve insan ile öğrenen merkezli eğitim arasındaki ilişkiden hareketle öğrenen merkezli eğitime ilişkin kavramsal çerçeve *tarihî, felsefî ve psikolojik* temellerde ele alınmıştır. Buna göre öğrenen merkezli eğitimin tarihî temelleri incelenirken, yine bu temeli kesen felsefî temel bir tarihsel gelişim tüneli içerisinde zaman aralıklarına göre beraber ele alınmıştır. Benzer şekilde öğrenen merkezli eğitimin psikolojik temelleri ise bu temele kaynaklık eden felsefî temellerle birlikte incelenmiştir.

Üniversitelerin tarih tüneli içindeki gelişimini ve öğrenen merkezli eğitimin temellerini belirli bir sistematik çerçevede incelemek amacıyla Kartal ve Bıkmaz (2022) tarafından yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin tarihî, felsefî ve psikolojik temellerini incelemek amacıyla çalışmalarında kullanmış oldukları sınıflama benimsenmiştir. Kartal ve Bıkmaz (2022) yükseköğretim ile öğrenen merkezli eğitimin gelişimini birlikte ele almış ve gelişimin sınırlarını dört zaman dilimine ayırarak incelemiştir. Üniversite kurumunun ve öğrenen merkezli eğitimin gelişimine ilişkin sınıflama Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Öğrenen Merkezli Eğitimin Gelişiminin Dört Dönemi

Öğrenen Merkezli Eğitimin Tarihî ve Felsefi Temelleri

Bu bölümün amacı, yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitim ve yaklaşımlarının tarihî, felsefî ve psikolojik temellerini analiz etmek ve öğrenen merkezli eğitimin yükseköğretimdeki durumunu tartışmaktır. Bu amaçla çalışmanın bu bölümünde yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin gelişiminin tarihsel dönemleri ve arka planlarına yer verilecektir.

Araştırmanın birinci bölümünde ifade edilmeye çalışıldığı üzere yükseköğretimin ya da üniversitenin arkasındaki ideal, yüzyıllar öncesine dayanmakta ve içerisinde çeşitli idealleri barındırmaktadır. Bu idealler zamandan zamana, çağdan çağa bir zaman tüneli içerisinde sürekli gelişmekte ve değişmektedir. Üniversitelere belirlenen ve ideal olarak kabul edilen misyonlar ise yine çağın gereklilikleri ile değişen ve gelişen koşullara göre yeniden kavramsallaştırılmaktadır. Bu değişme ve gelişmeler (örneğin sosyal düzen, savaşlar, küresel salgınlar, afetler ile tarım, endüstri, bilgi teknolojisindeki gelişmeler vb.) hem üniversitelerin sahip olduğu anatomik yapıyı değiştirmekte hem de üniversitelerin rollerini ve üniversiteye yüklenen kavramları ya değiştirmekte ya da genişletmektedir.

Öğrenme eylemi ve bu eyleme karşı beslenen güçlü istek, geçmişte olduğu gibi gelecekte de insan için varlığını hep sürdürecektir. İnsanın öğrenmesi ve öğrenene yönelik geliştirilen kavramlar ve kuramlar zamandan zamana ve çağdan çağa farklılıklar göstermektedir. Bu farkı yaratan en büyük etken ise zamanın ruhu, diğer bir deyişle

tarihî kendisidir. Her ne kadar öğrenen merkezli eğitim ile yükseköğretim arasındaki bağın gelişimi İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra sağlanmaya çalışılsa da “yüksek öğretim”, hatta “üst düzey düşünmenin” temellerini antik dönemden (Henson, 2003) aldığını söylemek hiç de yanlış olmayacaktır. Bu nedenle öğrenen merkezli eğitimin tarihî ve felsefî temelleri antik dönemden itibaren derinlemesine incelenip değerlendirilmeye çalışılacaktır. Bu, öğrenen merkezli eğitimin hem genel eğitimde hem de özellikle yükseköğretim kademesindeki tarihsel ve felsefî gelişimine ilişkin kapsamlı bir analiz ve değerlendirme sunacaktır.

Klasik Dönem

Öğrenen merkezli eğitimin kökenlerinin insanlık tarihi kadar eski olduğu daha önce de ifade edilmişti. İnsanlığın eski dönemlerdeki eğitim yaklaşımlarına bakıldığında, eğitimin içeriğini ve yöntemini doğa koşullarının belirlediği ve düzenlediği söylenebilir. Yani insanlığın ilk yıllarında bireyin hayatta kalabilmek için temel yaşam becerilerini öğrenmesi (Ozmon ve Craver, 2003) beklenmektedir. Antik dönemin, Marrou'nun (1938/1956) ifadesiyle klasik dönem eğitim anlayışının kökeni ise şövalyeliğe ya da aristokrat temellere dayanmaktadır. Marrou, klasik dönem eğitimi kronolojik olarak sırasıyla (1) Homereus eğitimi, (2) Sparta eğitimi, (3) Klasik eğitim (erken dönem sofistler ve Helen çağı dâhil) olarak sınıflamaktadır. Bu tarihsel sınıflama klasik dönemin gelişimine ışık tutmanın yanında, eğitimin nasıl soylu savaş kültüründen yazılı bir kültüre doğru adım adım geçtiğini göstermektedir.

Alanyazında, öğrenen merkezli eğitimin ideallerinin tarihsel kökenlerinin MÖ 3500'lerde yazının icat edildiği Sümerlere ve yazılı kültürün yayıldığı Mısır, Mezopotamya ve Suriye medeniyetlerine kadar dayanmaktadır (Crumly, Dietz ve d'Angelo, 2014). İnsanın yazıyı bulmasıyla başlayan eğitim-öğretim, öğrenenin ihtiyaçlarını doğal olarak gündeme getirmiştir. Yazılı kültür referansında, öğrenenin ilk öğrenme ihtiyaçları, basitten karmaşığa doğru bir kalem tutma (örneğin stylus ya da calamus), temel şekiller çizme şeklinde olmuştur. Öğretim sürecinde ise öğrenenden beklenenler uslu durmaları ve itaat etmeleridir. Öğretim sürecinde kullanılan öğretim yöntemleri ise yalnızca öğretmen merkezli biçimde sürdürülmekteydi. Yani öğretmen bir metni okur, yorumlar ve metin hakkında öğrenciye sorular sorardı. Bu yaklaşımın temel

motivasyon ise öğrencinin zihnini ve karakterini tam olarak dönüştürmek ve onu bilge bir kişi yapmaktır (Marrou, 1938/1956).

Helenistik dönemden önceki dönem olarak kabul edilen klasik öncesi dönemin genel eğitim manzarasında öğretmen; öğrencinin pedagojik kaygısını ya da ihtiyaçlarını gözetmeden onların anlamasını kontrol etmekle sorumlu kişiydi. Marrou'nun (1938/1956) klasik öncesi döneme ilişkin ortaya koyduğu bu manzara aslında günümüzdeki bilge (wisdom) sözcüğüne ilişkin bir anlayış farkını da ortaya koymaktadır. Yani o dönem bilge sözcüğüne felsefi olarak yüklenen mana daha çok bir konunun bilgisine tam olarak ulaşma ya da bilgi bilgeliği (Çilingir, 2012; Atış, 2014) iken; günümüzde ise Çilingir'e (2012) göre bilgelik farklı alt boyutlarıyla (dünya bilgeliği, bilim bilgeliği, yaşam tarzı bilgeliği gibi) ele alınan ve felsefi bir uğraşa dönüşmüş durumdadır. Diğer bir ifadeyle eski eğitim dünyasında bilgelik salt bilgi yığını elde etmek olarak görülürken; günümüz eğitim dünyasında-yeryüzündeki bilgi hacminin artmasıyla-bilgi artık içselleştirilen ve üzerine felsefe yapılan bir uğraş hâline gelmiştir. Günümüzde sözcüğün semantik olarak kavramsallaştırılmasına bakıldığında; Çilingir (2012: 8) kavramın “*iyi ve olgun insan*” ile “*iyi bir yaşam ideali*” temelinde varlık bulan yaşam pratiği anlamlarına geldiğini ifade etmektedir.

Marrou (1938/1956) tarihî ilerleyen zamanı içerisinde Sparta dönemindeki geleneksel (askerî) eğitim anlayışının yavaş yavaş kontrolünü ve yerini devlete ve devletin ihtiyaçlarını karşılamaya bıraktığını belirtmektedir. Marrou bu gelişmeyi geleneksel eğitim anlayışının ve doğan her bir çocuğun sivilleşmesi ve yurttaş olması olarak tanımlamaktadır. Yeni anlayışla birlikte doğan çocuklar belirli bir yaş aralığına geldiğinde *akiller komitesi (the committee of elders)* olarak isimlendirilen bir kurul tarafından kişinin duruşu, görünüşü, fiziksel şekli ya da yapısı ve sağlıklı olma durumlarına göre çeşitli sınıflamalara gidilirdi. Bu sınıflamanın ardından kurul kişileri cinsiyetlerine (kadın-erkek) göre meslek gruplarına yönlendirirdi. Örneğin kadınlar çoğunlukla müzik, dans ya da ses ile ilgili sanatlarla yönlendirilirken, erkekler askerlik, jimnastik ve spor alanlarına yönlendirilirdi (Marrou, 1938/1956). Klasik dönemin eğitim anlayışı incelendiğinde kadın ya da erkeğin ilgi ya da yönelimleri dikkate alınmadan-sadece devletin faydası ve aristokratik duruşu gözetilerek- devletin; kadınların ve erkeklerin becerileri ve onlara biçilen yeterlikler doğrultusunda bir seçim ve yönlendirme yaptığı görülmektedir.

Atina dönemine gelindiğinde; (Marrou, 1938/1956: 64) eğitimde ciddi bir dönüşümün olduğu ve askerlik ya da askerî eğitimin (ephebia) ise belirli bir yaş aralığı

(18-20 yaş) ile sınırlandırıldığı görülmektedir. Marrou bu köklü dönüşümü aristokratik kökenlere veda eden yeni bir demokratik hamle olarak tanımlamaktadır. Yaygınlaşan bu eğitim ideali ile Atinalılar, özgür insanı yaratmak için yeni eğitim anlayışının benimsendiği okullar (ilk olarak tıp okulları, ardından felsefe okulları) kurmuşlardır. Bu yeni anlayışın temelinde kadınların ve erkeklerin ilgileri daha çok dikkate alınmış ve eğitim daha bireysel, bir alanda uzmanlaşma sistemi (master system) ve özel ders (tutoring) mantığından uzaklaşarak daha kolektif bir eğitim pratiği olarak görülen sofist eğitim anlayışına doğru evrilmiştir.

Klasik dönemde karşımıza dört tarihî karakter çıkmaktadır: (1) Konfüçyüs (M.Ö. 551-479), (2) Sokrates (M.Ö. 469-399), (3) Platon/Eflatun (M.Ö. 427-347), (4) Aristo (M.Ö. 384-322). Bu düşünürler eğitim kurumlarında yükseköğretimi (düşünmeyi) benimseyerek öğrenenin karakterini keşfetme ve onun üzerine derinleşmeyi istemişlerdir.

İlk olarak, Konfüçyüs'ün (M.Ö. 551-479) felsefi, eğitim, pedagojik yöntem ve insanı anlama gibi açılardan doğu eğitim ideallerini derinden etkilediği görülmektedir. Onun bireye ya da öğrenene ilişkin düşüncelerinin ve kültürel mirasının izi sürüldüğünde, Çin, Kore, Japonya, Hong Kong, Singapur ve Vietnam gibi geniş Asya topraklarında yer alan ülkeleri etkisi altına aldığı görülmektedir. Biggs ve Watkins (2001) bu ülkelerin toplumlarını kolektif ve eğitim değerlerine bağlı olarak tanımlamaktadır. Biggs ve Watkins'in Asya ülkelerini tanımlamak için kullandığı ikinci kavram biraz daha irdelendiğinde, eğitim değerlerine bağlılıkla toplumların eğitime ve eğitimciye verdikleri değeri ifade ettiği görülmektedir. Diğer bir ifadeyle “Konfüçyüs Kültürel Mirasını” taşıyan ülkeler her zaman öğretmene yüksek bir saygı duymuş ve onu bir “mentör”, Asya ülkelerinin tabiriyle “guru” olarak tanımlamışlardır. Bu kavramsallaştırmanın tarihsel arka planında ise Konfüçyüs'ün bireyin doğuştan tarafsız, yansız ya da nötr bir doğayla dünyaya geldiği tezi yatmaktadır. Bu bakımdan Konfüçyüs'e göre öğrenen yoğrulmamış bir hamur olarak kabul edilir ve bu hamurun ise yalnızca eğitimcilerin hünerli ellerinde yoğrulup şekillenmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Eğitimciye yüklenen bu saygın ve kutsal anlam (Coughlan, 2013) eğitimcileri de zaman içerisinde birer otorite figürü olarak görüp kabul etmenin yolunu açmıştır. Konfüçyüs, insan doğasının doğuştan gelen bu yansızlığı ya da tarafsızlığının eğitim için çok önemli bir rol oynadığını ifade etmektedir. McCombs ve Whisler (1997) ise Çinli filozof Konfüçyüs'ün öğretmene atfettiği üstün özellikleri ve gücü eleştirmektedir. Onlara göre Konfüçyüs'ün öğretmen betimlemesi öğrenme ortamlarında ezberci eğitimi, bilginin aktarımını, öğrencinin karakter eğitiminin yukardan aşağı yöntemle öğretmen tarafından belirlendiğini izlenimini okuyucuda

uyandırmaktadır. Konfüçyüs'e göre öğrenme için iyi bir öğretmen gerekir ve öğrenci ancak öğretmenini taklit ederse öğrenebilir. Buna karşın Konfüçyüs öğretmenin de iyi öğretim yapabilmesinin ilkelerini belirlemiştir. Ona göre bir öğretmenin etkili bir öğretim yapabilmesi için benzetme, metafor, analoji ve hikâyeler kullanması (Chen, 1990) gerekmektedir. Hatta Konfüçyüs insanın, doğanın ve bilginin sürekli değiştiğini anlatabilmek için öğrencilerini akan bir nehrin yanına götürerek, nehrin sürekli akmasını değişim olarak ifade etmiş, yani nehri bir bakıma öğretiminin parçası hâline getirmiştir (Chen, 1990). Bunun yanı sıra Konfüçyüs'ün derslerine otantik ve somut olan nesneler (bitki, çiçek vb.) de getirdiği ya da öğrencilerini otantik ve somut olan nesnelerin (dağ, tepe, yol vb.) yanına götürdüğü ifade edilmektedir. Chen'e (1990) göre Konfüçyüs'ün derslerde kullanmış olduğu bu yöntem somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene, yakından uzağa ilkelerine benzerlik göstermektedir. Konfüçyüs bu öğretim yöntemini “sevgi yöntemi” olarak tanımlamaktadır, onun ifadesiyle öğrencinin sahip olduğu şeylerin öğretim yöntemidir. Diğer bir ifadeyle öğretmen öğretime öğrenenlerin aşına olduğu pedagojik olarak öğreti değeri olan çevreden hareket etmektedir. Konfüçyüs'ün Felsefe Okulu'ndaki öğrenme ortamı incelendiğinde öğrenme ortamının dikkat çeken en önemli özelliğinin öğrenciler arasında onların sosyal ya da kültürel arka planlarına göre kesinlikle bir ayırım yapılmamasıdır (Hui, 2005; Sun, 2008; Aoki, 2008; Tan, 2015). Konfüçyüs'ün sınıf, cinsiyet ya da ırk gözetmeksizin insan ayırmayan bu yaklaşımı, demokratik eğitim ve evrensel eğitimin en iyi örneği olarak gösterilmektedir (Chen, 1990).

“Konfüçyüs Kültürel Mirasını” taşıyan ülkelerdeki öğretmenin toplumdaki konumu ve anlamının yanında; Konfüçyüs döneminde yaşanan bir hikâye öğrenciyi ve ona verilen önemi tarihsel olarak gözler önüne sermektedir. Bu hikâyede, Mencius adında bir annenin oğlunu daha iyi koşullarda büyütebilmek amacıyla üç kez taşındığı anlatılmaktadır. Konfüçyüs'ün bu hikâyeye ilişkin düşünceleri alanyazında yorumlanırken eğitim için önemli olan noktanın öğrenenin özellikleri ile bireysel farklılıkların dikkate alınmasına vurgu yapmaktadır. Konfüçyüs'ün bu düşüncesi alanyazında çeşitli meslekleri yapacak olan bireylerin özellikleri açısından da yorumlanmaktadır. Konfüçyüs'ün eğitimde önemli gördüğü bir diğer konu ise herhangi bir kişinin ailesiyle ya da çevresiyle kurmuş olduğu eğitimde, iletişimde ya da yönetimde göstereceği insaniyettir. Konfüçyüs insaniyetin ölçüsünü, kişinin kendisi için arzulamadığı bir şeyi başkası için de arzulamaması ya da zorlamaması gerektiği olarak ifade etmiştir (Palmer, 2001). McCombs ve Whisler (1997) ile Crumly ve diğerlerine

(2014) göre Konfüçyüs iyi bir karaktere sahip olmak, iyi bir vatandaş ve insan olabilmek için bireyin kendini sürekli geliştirmesi ve mükemmellik yolunda ilerlemesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Konfüçyüs'ün bireye yaptığı vurguya benzer şekilde Sokrates (M.Ö. 469-399) de kişinin kendini tanıması ya da bilmesi (know thyself; Yunanca gnothi seauton; Sanskritçe Jñāna; İngilizce wisdom; Türkçe irfan) gerektiğini ifade etmektedir. Sokrates'in kendi bilmek olarak ifade etmiş olduğu durum epistemenin, yani malumat anlamında bilmenin ötesinde bir bilmeyi işaret etmektedir. Diğer ifadeyle Sokrates "kendini bil" derken; bir şeyi hakikatiyle bil ve kavra demek istemektedir. Sokrates'e göre kişinin kendini bilme yolculuğu merakla başlamaktadır. Merak ise çok öznel ve bireye has bir durumdur. Eğer merak kişiye has bir durumsa; orada kişinin karakteri, becerisi, çabası ve ilgisi vardır. Sokrates'in bu tanımlamasını Crumly ve diğerleri (2014) öğrenen merkezli eğitimin nüvesi olarak görmektedir. Konfüçyüs'a göre öğrenme ortamında, öğrenenlerin bilginin aktif alıcısı ve yapılandırıcısı olması için öğrenme öğretmen tarafından kolaylaştırılmazdır. Öğrenme sürecinde öğrenen; bilgiyi kendi çabalarıyla öğrenir, bilgiyle etkileşim hâlinde olur, etkin katılım gösterir ve sonuç olarak önceki öğrenme ve deneyimleri ile yeni öğrenme ve deneyimleri arasında bir bağ ya da ilişki kurmaya çalışır (Harlen ve James, 1997; Tan, 2015). Konfüçyüs'ün bu felsefi ve pedagojik duruşu ile onun eğitime ve insanlığa ilişkin idealleri; Sokrates'in, Platon'un ya da Aristo'nun ideallerine zıt düşmemekte ya da çatışmamaktadır. Diğer bir ifadeyle Klasik Dönemin pedagojik düşünce ve duygu biçimi (Zeigeist), düşünürler arasında da ortak pedagojik anlayışı geliştirmiştir. Klasik Dönemin ruhunda öne çıkan toplumsal bozulmalar, iç karışıklıklar ve ahlaki bozulmalar yaygınlaştıkça, düşünürler bu gelişmelere antitez üretmek amacıyla harekete geçmiştir. Bu durumda ise bir dönem yaygın ve baskın bir şekilde öne çıkarılmaya çalışılan felsefenin; tam karşısında duran başka bir düzeni, felsefi anlayışı ya da olumsuzluğu yapı bozumuna uğratmaya çalıştığı anlaşılmaktadır. Tıpkı Konfüçyüs'ün felsefi ideallerini; bireyin ve toplumun mükemmelliği, dürüstlüğü, çalışkanlığı ve öğrenme hevesi gibi erdemler üzerine inşa etmesine benzemektedir. Ona göre insanlık; iyilik ve cömertlik gibi erdemler üzerine kuruludur; eğitim sürecinde ise "Sage" olarak tanımlanan mükemmel insanı yaratmak vardır (Sun, 2008).

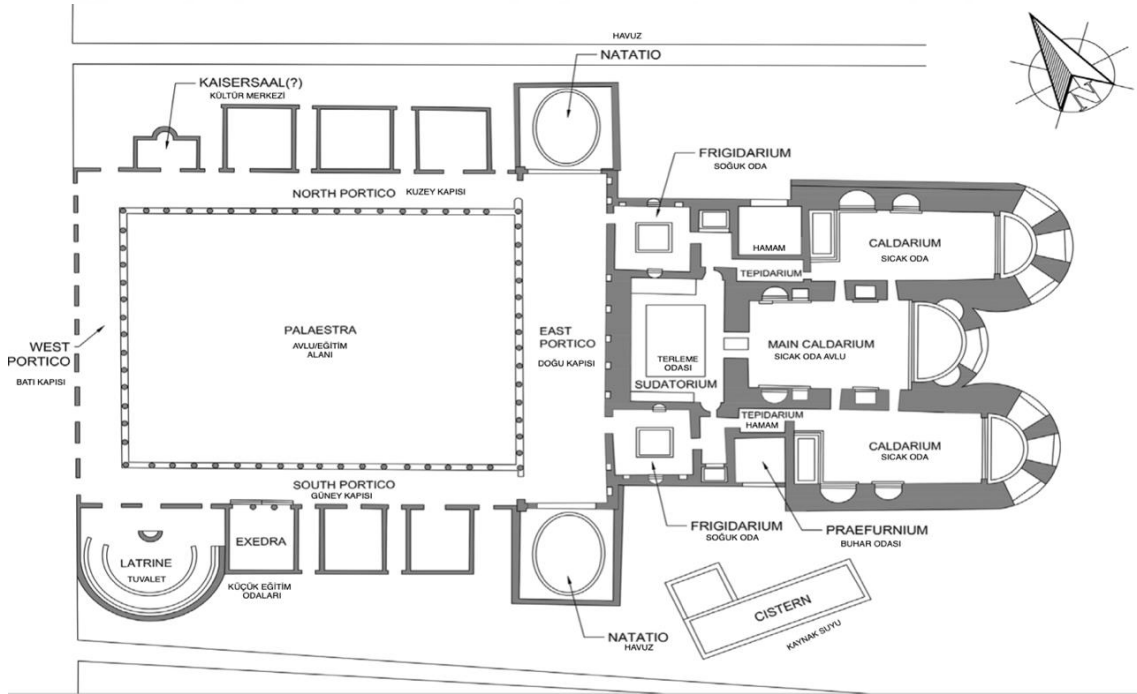
Marrou'a (1938/1956) göre tüm bu tarihî karakterler üst düzey düşünme ve eğitimi gerçekleştiren kurumlarda bireyin özelliklerinin tanınması ya da keşfedilmesi gibi önemli değişiklikler yapmıştır. Bu bakış açısından hareketle Lesser (1982) ile Ozmon ve

Craver (2003) Antik Yunan Dönemi'nin düşünürleri arasında pedagojik yaklaşım açısından bir karşılaştırmaya gitmiş ve Platon ve Aristo'yu -dönemlerinde pedagojik bir araç olarak kullanmış oldukları Sokratik diyalogdan ötürü- daha az Sokrates olarak tanımlamışlardır. Araştırmacılar tarafından Sokrates'in bireye ve bireyin kendisini tanımasına yapmış olduğu yoğun vurgudan ötürü öğretim sürecinde öğrenen ile öğretmen arasındaki pedagojik diyalogu azalttığı ya da engellediği ifade edilmiştir.

Platon ise Sokrates'in öğrenme ortamında kullanmış olduğu diyalog yöntemini bir adım öteye taşımış ve adına -Platon tarafından kurulan "*Akademi, Platon Akademisi*" ya da "*Platon Okulu (M.Ö. 400)*" olarak adlandırılan öğrenme ortamlarında- *Platonik diyalektiğe dayalı soru-cevap* demiştir (Ozmon ve Craver, 2003). Platonik diyalogun temelinde ve Sokrates'in diyalog yönteminin karşısında duran yer ise öğretmenin öğrenene karşı bir aşılama (endoktrinasyon) veya düşüncelerini kabul ettirme ya da düşünce tahakkümü yerine; öğretmen ve öğrenci arasında aktif bir düşünsel faaliyetinin olmasıdır (Marrou, 1938/1956). Platon'un eğitim idealleri analiz edildiğinde; gerçeklikten öte öğreti olmadığı görülmektedir. Bu bakımdan Platon, Homereus'un şiirlerinde geçen mitolojik kahramanlar, Tanrı'nın yanlış tasvir edilmesi ve onların mükemmelliğine olan övgülere karşı gelmiştir. Platon kendi döneminde geleneksel olan eğitim anlayışına karşı durmuş ve kendi eğitim idealini "gerçekliği ve hakikati arama; doğru bilginin peşinde koşma, soru sorma" gibi temellere dayandırmıştır (Marrou, 1938/1956). Marrou ise Platon'un eğitim ideallerini ve pedagojik olarak konumunu gerçek ve rasyonel olan bilgiyi aramak olarak tanımlamaktadır. Bu nedenle Barzun, Berman, Winkhofer, Solomon ve Kerman (1992), Platon'a göre temel hakikati kişinin bir diyalektik içerisinde kendi hakkında bilgi olarak tanımlamaktadır. Platon'a göre gerçeklik ne öğretmende ne öğrenin tahakkümündedir; gerçeklik ve rasyonalite birlikte ve karşılıklı olarak inşa edilen bir düşünsel faaliyettir.

Aristo ise Platon'dan devraldığı eğitim ideali bayrağı ile Platon'un sorduğu büyük soruların yanıtını aramaya ve yeni sorular sormaya devam etmiştir (Lesser, 1982). Platon'dan farklı bir eğitim duruşuna sahip olan Aristo ise kurmuş olduğu *Akademi'de* (alanyazında Aristo Okulu ya da Lyceum olarak da geçmektedir) (M.Ö. 387) özgün bir pedagojik yaklaşım ileri sürmüştür. Ona göre, öğretmenin kuramsal bilgiyi farklı disiplinlerle iç içe bir şekilde öğretmesi ya da ondan süreçte kolaylaştırıcı rolüyle danışmanlık yapması beklenmektedir. Aristo'nun derslerindeki pedagojik duruşta-Platonik diyalog temelinde- bir konuya ilişkin farklı disiplin bağlantılarını ve arka planını ortaya çıkarmak vardır (Lesser, 1982).

Marrou (1938/1956: 105) Aristo'nun kurduğu Akademini iki idealini, “(1) Devletin yeniden organize edilmesi, (2) Bireylere düşün özgürlüğü sağlayarak eğitim pratiklerini güçlendirmesi” olarak betimlemektedir. Bu ideallerin arka planında, her ne kadar aristokratik ve bilgi otoritesine bağlı uygulamalar görölse bile Platon’un eğitim yaklaşımıyla ulaşmak istediği üst düzey felsefi etkinlik ya da düşünsel faaliyetlere erişmede Aristo; üstün yetenekli bireyleri belirleyerek onlarla birebir etkileşim kurmaya ve onların zihin dünyasına ulaşmaya çalışmaktadır. O dönemdeki öğrenme ortamlarının mimarisi “exedra” olarak adlandırılan anlayışla yapılmaktaydı. Alanyazına göre “exedra”yı yarı dairesel ya da kare nişler olarak tanımlamaktadır. Exedra’ya ilişkin örnek bir görsel Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. Kıbrıs Salamis’te Yer Alan Roma Hamamı ve Gymnasium Eğitim Kompleksi Mimarisi

Kaynak. Sabri, 2019, 187

Şekil 2’de verilen mimarinin yapısı ve oluşturulan öğrenme ortamları incelendiğinde Yunanca çıplaklık (gymnos) kelimesinden türemiş, kuruluş yılı MÖ 6. yüzyıla kadar uzanan ve “Gymnasium” olarak isimlendirilen eğitim kompleksi başlangıçta erkek öğrencilerin tüm sportif egzersiz ve aktiviteleri yaptığı bir yer olarak faaliyet göstermiştir. Bu eğitim kompleksi zamanın eğitim gereksinimleri çerçevesinde genç erkek Yunanlıların (ephebeia) savaşıra deneyimli Yunan eğitimciler (paidotribe)

eşliğinde hazırlanmak ve kondisyonlarını koruyabilmek amacıyla tasarlanmıştır. Ancak gymnasia yalnızca sportif aktivitelerin yapıldığı yerler olarak kalmamıştır. Zamanla evrilerek örneğin Atina'da Platon ve Aristo'nun Akademileri gibi öğrenme ortamları farklı yaşlardan erkeklerin boş zamanlarında gündemi tartışabilecekleri entelektüel bir mekâna dönüşmüştür. Gymnasia, bu bakımdan günümüzün modern üniversitelerinde yapılan bilimsel tartışma mekânlarına da hem örnek hem de temel teşkil etmektedir (Yegül, 1982; Ozmon ve Craver, 2003; World History of Encyclopedia, 2023). Örneğin Şekil 4'te "palaetra" olarak adlandırılan büyük avlunun hemen çevresine inşa edilmiş "exedralar" görülmektedir. Bu öğrenme ortamlarında, dersler -ister Sokratik ister Platonik diyalog temelinde olsun- tasarlanmaktaydı. Ozmon ve Craver (2003) Platon'un bu öğrenme ortamlarında oluşturulan bu exedraları, öğrenenin gerçekliğe ve bilgiye kendi merakları ışığında gitmelerini sağlamak amacıyla oluşturulduğunu belirtmektedir. Lesser (1982) Platon pedagojisinin temel amacının öğrenenlere diyaloglar aracılığıyla öğretilecek bir bilgiyi doğrudan öğretmek yerine, öğrenenlerin kendi hakkında bilgisi, düşünceleri ve keşfetmelerini istemektedir. Barzun ve diğerleri (1992) ise Platon'un exedra tipi öğrenme ortamlarında öğrenenler yalnızca öğretmeni ve eğitim deneyimini severse kendi bilgisini yaratacağını söylemektedir. Alanyazında exedra tipi sınıflar olarak geçen bu öğrenme ortamları farklı medeniyetlerde (Roma, Selçuklu, Osmanlı medreseleri vb.) de korunarak farklı mimari yaklaşım ve düzenlemelerle pedagojik ve kültürel miras aktarılmıştır (Barzun vd., 1982; Korkmaz ve İçmeli, 2015; Hardaker ve Sabki, 2018).

Klasik dönemin öğrenen merkezli eğitimin ideallerine olan etkisi değerlendirildiğinde öğrenme süreçlerinin öğrenenin içinde bulunduğu koşullara ve eğitim durumlarına (örneğin avcı-toplayıcılık, aristokratik eğitim, şövalyelik vb.) göre belirlendiği anlaşılmaktadır. Öğrenenlerin ihtiyaçlarında kırılma yaşandığı tarihsel dönem ise yazının icat edilmesi olmuştur. Yazının icadıyla birlikte doğada görerek ve deneyimleyerek öğrendiği şeyler yerini daha bilişsel ve ince motor gerektiren becerilere (kalem tutma, şekil çizme vb.) bırakmıştır. Eğitim ve pedagojik anlayışın zamanla gelişmesiyle birlikte başlarda daha öğretmen merkezli şekilde yürütülen eğitim-öğretim faaliyetleri, öğrenenin ihtiyaçlarının dikkate alındığı bir anlayışa doğru evrilmiştir. Öğrenenin merkeze alındığı eğitim anlayışının gelişmesine karşın eğitim sistemi bireysel, uzmanlaşma sistemi ve özel ders mantığından uzaklaşmış ve daha kolektif ve kamusal bir eğitim pratiği haline dönüşmüştür. Eğitim pratiğinin okul olarak adlandırılan bir mekânda kurumsallaşması, öğrenenin karakter eğitimi, üst düzey düşünme ve bireyin kendini tanıması gibi alanlarda yoğunlaşmayı getirmiştir. Eğitimin kurumsallaşması ve kamusal

bir pratiğe dönüşmesi öğrenme ortamlarında yeni öğretim ilkelerinin (örneğin somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene, yakından uzağa) gelişmesini sağlamıştır. Klasik dönem eğitimi insancıl olma pençesinden görmektedir. Ölçüt iyi karakter geliştirmek, iyi vatandaş olmak ile iyi ve mükemmel insan olma yolunda olmaktır. Yani hep yolda olmaktır.

Modernizm Öncesi Dönem

Modernizm öncesi dönem tarihsel olarak alanyazında “Rönesans” olarak adlandırılmaktadır. Rönesans olarak adlandırılan bu dönemin öne çıkan özelliği, Yunan ve Roma klasik eserlerine ve sanatlarına olan ilginin yeniden canlanmasıdır. Bu düşünsel referans aralığında, modern bilimin yaratılmasına ön ayak olan tarihî karakterler ise Leonardo, Vesalius, Bacon ve Galileo olarak gösterilmektedir. Bu dört büyük karakterin ortak özelliği ise dünya hakkında gerçek bilgiye ulaşmada gözleme ve tecrübeye dayalı ampirik veri üretimine yaptıkları vurgudur (Gordon, 2002).

Crumly, Dietz ve D'Angelo (2014); bu düşünürlerin dünyaya ilişkin sorularla yola çıkarak genelde dünya, özelde doğa hakkında belirli kanılara ulaşmayı amaçladıklarını ifade etmektedir. Düşünürlerin bu çıkış noktası Rönesans Dönemi öncesinde benimsenen anti natüralist düşünme biçiminden radikal bir şekilde uzaklaşma ve aynı zamanda yeniden doğayı, bilimin doğasını ve sistematik araştırmayı düşüncenin merkezine yerleştirme olarak yorumlanmaktadır. Bu düşünce biçimi ise tarih içerisinde insanların dünyaya ve tarihine ilişkin kavram yanılgılarını yeniden düşünebilmek için alan yaratmış ve onları kilise (ecclesiasticism) tarzı düşünme kundağından kurtararak yeniden doğma, özgür olma ile özgür irade gibi kavramlarla buluşturmuştur (Manicas, 1987; Graves, 1981).

Graves (1981) yeniden doğma kavramını; insanın entelektüel özgürlüğünü garanti altına alan duygular, entelektüel gelişim, yaşamı daha yeni ve diri bir bilinçle kavrama ve aklın gücünü keşfetme gibi eylemler ve kavramlar temelinde açıklamaktadır. Bu nedenle, Rönesans Dönemi'nin entelektüel aşaması tarihsel ve düşünsel temellerini Yunan ve Roma klasiklerinden alan “hümanizmden” almaktadır. Bir başka ifadeyle hümanizm; insana ve insana ait olan şeylere bir övgü olarak tanımlanmaktadır (Kristeller, 1978). Akarsu (1998) hümanizmi, insana yaraşır yaşama ve düşünmeye ulaşma olarak; Heidegger (1969/1997) ise insanın özünü sürmesi olarak ifade etmektedir. Lamont (1983:

13) hümanizm kavramını, “insan olmak demek, akıl yürütmeyi ve bilimsel yöntemleri kullanarak kendi problemlerini demokratik bir şekilde çözebilme potansiyeline sahip olmak” şeklinde tanımlamaktadır. Bu bakımdan, hümanizm temellinde kurulan eğitim ise bir öğrenme ortamında kişilerin kendi aralarında etkileşimi ve iletişimi desteklemenin yanında; ortak bir deneyime ilişkin öğrenenlerin entelektüel açıdan görüşlerini bildirmesi ya da katılması için yüreklendirilmesidir. Diğer bir ifadeyle hümanizm temelli bir eğitimde insana ve onun aklına saygı duyulmaktadır. Tarih boyunca hümanizm eğitiminde düşünsel faaliyetleri sürdüren neredeyse tüm felsefi gelenekler (kültürel klasik, natüralist-romantik, eleştirel-radikal) hep bireyi farklı perspektiflerden güçlendirmeyi amaç edinmiştir. Örneğin klasik hümanist gelenek, bireyde akılcılığı, özerkliği ve insana ait bilgiyi kullanarak bireyin hem özgür iradesini hem de yeterliliğini bir bütün olarak geliştirmeyi amaçlamaktadır. Natüralist geleneğin düşünsel diyeti incelendiğinde tarih boyunca bireye kişisel ilgi ve özgünlükleri için alan yaratmaktadır. Romantik geleneğin düşünme setlerine bakıldığında, bireyin kendi düşünme sistemini ve anlam dünyasını yaratma çabası olduğu görülmektedir. Son gelenek olan eleştirel-radikal gelenekte ise hümanist bir hayatın sürdürülebilmesi için gerekli olan yetenek tohumunu insana atarak bunun bir çiçek tomurcuğu gibi açmasına yardımcı olacak eğitsel imkân ve fırsatları yaratmak vardır. Romantizmin eğitime ilişkin mirası incelendiğinde eğitimin politika ve eğitim arasında kurulan dengeden uzaklaştırılmaya çalışıldığı görülmektedir. Eğitimi bu dengeden steril hâle getirerek “birey için eğitim; ampirik bilgi için eğitim ve mutluluk-özgürlük için eğitim” retoriğinde ve düşünsel zeminde yapmaya çalışılmıştır. Schiro’ya (Çev., 2012) göre birey için düzenlenen bu eğitim anlayışı zamanla özellikle çocukların potansiyel birer yetişkin olarak görülmesinden ötürü; onlara birer çocuk gibi değil de birer yetişkin gibi davranılmasına neden olabilmektedir. Bu ise geleceğin koşulları uğruna bireyin ya da çocuğun şimdiki zamanını, diğer bir ifadeyle şu anını heba edebilmektedir.

Romantik düşünce; bireyselliği ve özerkliği hümanizmin temel yapıtaşı olarak görmektedir. Bu bakımdan eğitimi herhangi bir siyasi ya da düşünsel tahakkümden kurtararak özgürleştirilmesini savunmaktadır. Bu yolla ancak birey kendi yaşamına ilişkin sorumluluk alabilecek ve kendi mevcut kapasitesini geliştirebilecektir. Bunun bir sonucu olarak da düşüncelerini yansıtan ve diyaloga açık bireyler olabileceklerdir. Antik dönemde temelleri atılan bireysellik, eğitim ortamlarında kişinin öz-ilgisine olan övgü ve önem verilmesiyle gelişmeye devam etmiştir (Veugelers, 2011; Milbank, 2013). Örneğin, hümanist geleneğin öncü isimlerinden Guarino Guarini (1374-1470) klasik eğitimin

önemini her zaman vurgulamış ve zihnin terbiyesini karakterin terbiyesine bağlamıştır. Ona göre Hellenistik dönemde oluşturulan bu bilgi müktesebatı ışığında eğitim; hümanizm, insan haklarında eşitlik, sosyal adalet, hayırseverlik ile dayanışmayı sağlamalı ve bireyselliği yaşamın her alanında korumalıdır (Jardine ve Grafton, 1986; Aloni, 2003). Bunun yanı sıra, Platon'un da öğrencisi olan Aristo'nun, kendinden sonraki iki milenyuma damgasını vuran tümevarım yoluyla akıl yürütme ve gerçek dünya tecrübeleriyle geliştirdiği öğrenme felsefesi yine öğrenen merkezli eğitime vurgu yapmaktadır. Francis Bacon (1561-1626) ise Aristo'nun aksine, akıl yürütme ve öğrenme için bilimsel yöntemi önermiştir. Aristo'nun akıl yürütme tezine önerilen bu antitez, öğrenenin problem çözme sürecine, kabul edilmiş ya da sınanmamış varsayımlarla başlamayacağını iddia etmektedir.

Modernizm öncesi dönemde öğrenen merkezli eğitimin tarihsel ve düşünsel temellerine damgasını vuran hümanizm kavramı Avrupalıdır. Bu dönemde yaşamış ve öğrenen merkezli eğitim ideallerini etkileyen düşünürlerden biri de John Amos Comenius (1592-1670) olmuştur. Ona göre öğrenmede, Pestalozzi ve Fröbel'in de ortaya koyduğu gibi somut soyuttan önce gelir ve gelişimsel ilerler. Comenius, öğrenmeyi zanaatkarların işlerine benzetmektedir. Zanaatkar nasıl ki demiri döverek dövmeyi; oyarak oymayı; boyayarak boyamayı öğreniyorlarsa; çocuklarda yazarak yazmayı, şarkı söyleyerek şarkı söylemeyi, akıl yürüterek akıl yürütmeyi öğrenir (Piaget, 1993).

Bu tarihsel arka planda öne çıkanlar bir arada değerlendirildiğinde devletin insanların bireysel özgürlükleri üzerinde kurmuş oldukları tahakküm ya da üstünlük ne kadar azaltılırsa; insanın özgürlüğü, istenci, iradesi ve birey olabilme gücünün de o oranda arttığı söylenebilir.

Modern Dönem

Modernizm öncesi dönem ve hatta Yunan ve Roma klasik döneminde bireyselliğe, kişiye ve bireyin (t)özüne yapılan onca vurgu ve gönderime karşın bebek, çocuk ve bireysellik gibi kavramlar ya görmezden gelinmiş ya da reddedilmiştir. Kaldı ki bu dönemlerde bunlar insani özellikler olarak kabul edilmemiştir (Ariès, 1962). Hatta modernizm öncesi dönemin düşünürleri, kilise öğretilerine ve din temelli akıl yürütmeye dayanan skolastik düşünceden ve zamanın ruhundan uzaklaşarak ampirizme ve akla dayalı modern bilimin temellerini hümanizm temelinde şekillendirdiklerinden ötürü

eleştirilmişlerdir. Serpilen ve hızla büyümeye devam eden bu ideoloji; bireysellik, özgürlük, istenç ve irade gibi kavramlardan oluşan yeni hümanistik eğitimin kavram setlerini oluşturmuştur.

Modernizmin yükselişe geçmesiyle birlikte yavaş yavaş insana ve ona ait olan unsurlara ilişkin merak ve rasyonel düşünme de yoğunlaşma başlamıştır. Bu gelişme temellerini klasik dönemden alan beşerî bilimlerin yaygınlaşmasını, bilim dünyasının yeni kavramlar üretmesini ve yeni bir felsefi anlayışın gelişmesini sağlamıştır (Manicas, 1987). Diğer bir ifadeyle araştırmacılar ve düşünürler insana ait durumlara bakışta; uzak bilimsel gözlükleri terk etmiş ve meseleleri daha yakın bilimsel gözlüklerle inceleyip değerlendirmişlerdir. Örneğin, Newton deneysel felsefeyi “corpuscular” felsefesi olarak, diğer bir deyişle maddeyi ya da meseleyi cisimcikler düzeyinde inceleyen bir felsefe olarak adlandıran öncü araştırmacılardandır. Newton’un bilim dünyasına tanıttığı bu yeni düşünce deneysel veriden hareketle bir cisme ilişkin onun daha küçük nitelikleri (örneğin şekli, büyüklüğü) hakkında bir tahminde bulunmayı ifade etmektedir (Cohen, 1956). Corpuscular felsefesinin ideası, yine Antik Yunan Dönemi’nde Platon ve Aristo tarafından geliştirilen atomizm doktrininden esinlenilerek (Manicas, 1987) geliştirilmiştir. Bu yeni felsefe; hümanizm, doğa ve beşerî bilimlere ilişkin yeni bilimsel referanslar oluşturmuştur (Cohen, 1956). Bilimin anlamı; rasyonel düşünme ve araştırma, akıl yürütme ve deneyim gibi kavramların lehine değişmiştir. Modernizm ile bilim daha kurumsal bir yapıya dönüşmüştür. Bunun sonucunda kendi bilimsel yöntemini geliştirmenin yanı sıra, modern bilim, beşerî bilimler ve pragmatizm temelinde öğretme-öğrenme anlayışına ilişkin öğretiler de değişmeye başlamıştır.

Henson (2003) tarafından öğrenen merkezli eğitimin temellerine yönelik konulan sınır ve Aloni (2003) tarafından yapılan sınıflama incelendiğinde John Locke eğitim için kişinin deneyimleyerek öğrenme idealini benimsemektedir. Bu idealin ardından Locke, insan zihnine ilişkin “doğuştan boş levha” ya da “boş sayfa” önermesiyle deneyimsel öğrenmeye açıklık getirmektedir. Locke tarafından kullanılan bu metafor, insanın yalnızca bir öğrenmeye ilişkin deneyimi yaşaması ya da hissetmesiyle, levhasında (bilişsel anlamda) kalıcı iz bırakabileceğini işaret etmektedir. Locke’ın bu önermesi bir bakıma asırlar önce Konfüçyüs’ün bireyin doğuştan tarafsız, yansız ya da nötr bir doğa tezi ile benzerlik göstermektedir.

Jean Jacques Rousseau (1712-1778) tarafından 1762’de kaleme alınan “*Emile ya da Eğitim Üzerine*” başlıklı yapıtında, ki bu yapıt öğrenen merkezli eğitimin idealinin ilham kaynağı olarak kabul edilir, zamanın ruhuna uymayan bir eğitim anlayışı

önermiştir. Rousseau çocuğun doğuştan kötü ve dinî anlamda kirli olmasını reddederken; toplumu bozulmuş ve yozlaşmış olarak görmektedir. Bu nedenle Rousseau; çocuğun sözüm ona yozlaşmış olan toplumda bozulmasın ve toplum kendini yeniden üretmesin diye, kendi doğallıkları ve doğal iyilikleri temelinde eğitilmelerini önermektedir. Bu bakımdan Rousseau, çocukları yetişkinlerin birer minyatürü olarak görmemekte ve onları; kendi doğal çocukluklarının eşsiz doğasında, deneyimleyerek, somuttan soyuta ve gelişimsel olarak öğrenen bireyler olarak görmektedir (Schiro, Çev. 2012). Rousseau'nun düşüncesine benzer şekilde yıllar sonra Nathan Oppenheim tarafından 1898 yılında kaleme alınan "*The Development of the Child*" başlıklı yapıtta; ebeveynlerin ve öğretmenlerin çocukları yetişkinlerin küçük hâlleri olarak görmekten ve çocukları yetişkinlerin davranışlarında uzmanlaştırmaktan vazgeçmeleri vurgulanmaktadır. Oppenheim'a (1989/1902) göre çocuklar yetişkinlerden yalnızca cüsse ya da hacim olarak farklılaşmamakta, aynı zamanda zihinsel, duyuşsal ve psikomotor anlamda yetişkinlerin her bir zerresinden ayrılmaktadır. Bu nedenle de Rousseau ve Oppenheim'a göre eğitimin; doğal, çocuk merkezli, deneyim odaklı ve çocuğun içindekini (tözü) dışarı çıkarak şekilde yapılması gerekmektedir. Eğer böyle yapılırsa çocuğun doğal olarak keşfetme, etkileşime girme ve anlamlandırma özgürlüğünü kısıtlayan uyaranlar öğretme-öğrenme sürecinden çıkarılacaktır (Milbank, 2013; Oppenheim, 1989/1902).

Rousseau'dan ilham alan Avrupalı eğitimci John Heinrich Pestalozzi (1746-1827), Herbart (1776-1841) ve Froebel (1782-1852) ise Rousseau'nun eğitime ve öğrenene yönelik ortaya koymuş olduğu kuramı eyleme, yani uygulamaya geçirmeye çalışmışlardır. Onlara göre kendi kendine oyun kurabilme, keşfederek öğrenme, deneyim odaklı öğrenme ve öğrenen ya da çocuk merkezi eğitim programı yaklaşımlarını okullarda yaygınlaştırmıştır. Örneğin, Pestalozzi idealine göre çocukların kendilerini ilgi ve beklentilerini keşfedebilmeleri için özgür olmaları, kendi çıkarımlarını yapmaları ve kendi öğrenmelerinin öğretmeni olmaları gerekmektedir. Ona göre yapılandırılmış okul ve öğrenme ortamları öğrenenlerin evi olarak görülürken, öğretmen ise onların ebeveynleri olarak kabul edilmektedir. Neredeyse bu eğitimcilerden bir asır sonra Cornel Francis W. Parker (1837-1902) Avrupa'dan sonra Amerika'ya öğrenen merkezli eğitimi tanıtmış ve Kant'a benzer şekilde özgürlük ve mutluluğun sağlanması için bireyin özgürlüğünün sağlanması koşulunun altını çizmiştir (Milbank, 2013).

Öğrenen merkezli eğitim idealine kaynaklık eden, pragmatist felsefeye dayanan ve bir eğitim akımına dönüşen "ilerlemeci felsefe" incelendiğinde felsefenin idealleri hümanizm, toplumsal verimlilik, fayda ve iyilik gibi erdemlere dayanmaktadır.

İlerlemeciliğin temel hareket noktası ise deneyimdir, ki bu kavram pragmatist felsefesinin kökünü oluşturmaktadır (Radu, 2011). Farklı düşünürler tarafından öğrenen merkezli eğitim kavramını çağrıştıran kavramların modern dönem içerisinde kullanıldığı anlaşılmaktadır. Bu kavramlar; çocuk merkezlilik, yaparak öğrenme, ilgi, özgürlük ve kendi kendine oyun kurabilme (Maritain, 1943) olarak ifade edilmektedir. Bu dönemde vurgulanan diğer nokta ise etkileşimdir. Düşünürler tarafından sıklıkla vurgulanan deneyimleme eyleminin gerçekleşebilmesinin yolu ise etkileşimden geçmektedir. Onlara göre deneyim iki nesne arasında (özne ile nesne; benlik ile dünya; insan ile çevre gibi dikotomiler) anlam kurma ve yaratma üzerine kurulan etkileşimlerle filizlenmektedir. Deneyimleyerek anlam kurma süreci ise bir problem etrafında gerçekleşebilecektir. Rugg ve Shumaker (1928) ise deneyimleyerek öğrenmeye olumlama yaparak öğrenme ortamlarında “biliyorum diyen değil; deneyimledim diyen” öğrencilerin olması gerektiğine işaret etmektedir. Eğer bir okulda deneyimleme varsa; orada öğrenme vardır. Öğrenen o problemin üstesinden gelebilmek için ne kadar uğraşır ve akranlarıyla etkileşime geçerse, o ölçüde kalıcı ve anlamlı öğrenme gerçekleşecektir (Radu, 2011). Diğer bir ifadeyle ilerlemeci felsefeye dayanan pedagojiye göre yapılan öğretimde öğrenenin ilgisi uyandırılır, problem durumu ortaya konur ve öğrenenin problemin basamaklarını keşfederek öğrenmeleri sağlanır. Maritain’a (1943) göre öğrenen, sınıf olarak isimlendirilen öğrenme sahnesinin tam göbeğindedir ve öğrenenin bireyselliğine ne kadar imkân tanınırsa, o ölçüde öğrenenin zihni ve bilişi özgürleşir, kendi kişiliğine ve öz-benliğine saygı duyar.

Daha önce de ifade edildiği üzere pragmatist felsefe düşüncesine dayanan ilerlemeciliğin felsefi ideallerinin klasik döneme dayandığı bilinmektedir. İlerlemeci felsefe ve onun dayanağı pragmatist felsefe temellerini Sokrates (M.Ö. 469-399) ve Platon/Eflatun (M.Ö. 427-347) ve Aristo’nun (M.Ö. 384-322) eserlerinde vurgulanan ideallerden (gerçekliği arama ve akılcı/rasyonel bilgi) almaktadır (Bacon, 2012). Pragmatist felsefe geleneğinden gelen düşünürler, düşüncelerinin referans noktalarını ve kavram setlerini “bilişsel süreç, çevrenin algılanması, girişimde bulunma ve yargıda bulunma” gibi kavramlarla belirlemektedirler (Rives, 2009). Diğer bir deyişle, pragmatist düşünce sisteminde özgür irade (agency) ve yeterlik ayrılmaz bir bütündür (Legg ve Hookway, 2021), bu bakımdan romantik dönemin benimsediği ideallerle ve kavram setleri ile benzerlik göstermektedir.

Modernizm Sonrası (Ötesi) Dönem

20. yüzyılın ikinci çeyreğinin sonu üçüncü çeyreğinin başında yükseköğretim kurumları için kronolojik şekilde peş peşe cereyan eden olayların yanında; fikirselsel açıdan da çok hızlı yıllar olarak ifade edilmektedir. Rüegg (2010) bu olayları dört tarihsel başlık altında sınıflayarak ele almaktadır. Bunlar: (1) Avrupa'nın birleşmesi (1945-1955, the unification of Europe), (2) Ulusal ve uluslararası politikaların yükselişi (1956-1967), (3) Genişleme, demokratikleşme ve bürokratizasyon (1968-1982) ve (4) Uyumlaştırılmış Avrupa modeli (1983-1995, A model of harmonized Europe) olarak sınıflanmaktadır. Bu sınıflamada yer alan tarihsel gelişmelere paralel bir şekilde üniversitenin de kurumsal olarak geliştiği ve evrildiği görülmektedir. Avrupa'nın birleşmesiyle birlikte oluşturulan Avrupa Birliği üniversiteler açısından Bologna Süreci'nin oluşturulmasına öncülük etmiştir. Avrupa'da ulusal ve uluslararası politikaların yükseköğretim alanında ulusal ve uluslararası politikaların geliştirmesi için vizyon oluşturulmuştur. Örneğin ulusal politikalar çerçevesinde Bologna Süreci'nin başlamış, üniversitelerin kendi kredi sistemleri ile hareketliliğin önünün açılmış, uluslararası politikalar çerçevesinde yükseköğretim kademesindeki dereceler (ön lisans, lisans vb.) ve dereceyi bitirme kredileri için ortak çerçeve geliştirilmiştir. Genişleme, demokratikleşme ve bürokratizasyon aşaması ise Avrupa'da "Avrupa Yükseköğretim Alanı" ile "Avrupa Araştırma Alanı" oluşturulmuş, öğrenci merkezli eğitim hareketi başlamış, öğrenci katılımı öncelenmiş ve Bologna Süreci ile başlayan yükseköğretim reformu kapsamında yükseköğretim kurumlarına yönelik Avrupa Komisyonu tarafından ortak dil, ortak doküman ve ortak vizyon oluşturulmuştur. Tarihsel sürecin son aşamasında ise Avrupa yükseköğretim alanında tam uyumlaşma süreci politika olarak benimsenmiştir.

Coaldrake ve Stedman (1999); yükseköğretimdeki elitist konumun ve anlayışının enstrümanları olarak görülen şehirden uzak kampüs anlayışı, üniversite eğitimi alan düşük öğrenci sayısı, üniversitelerin ekonomik ve mesleki özerkliği gibi faktörlerin altını oyan ve erozyona uğratan nedenleri yükseköğretimde kitleselleşme ve yükseköğretimde uluslararasılaşma olarak ifade etmektedir. Gibbons (1998) ise İkinci Dünya Savaşı sonrasında yükseköğretim kademesinde görülen gelişmelerin ve dönüşümlerin arkasında yatan nedenleri diğer araştırmacılara benzer biçimde yükseköğretimin kitleselleşmesi, siyaset ile ve toplumun çeşitlenmesi ve demokratikleşmesi ve endüstri sektörünün genişlemesi şeklinde sınıflandırmaktadır.

Gibbons'a (1998) göre tüm bu gelişmeler yükseköğretimden beklentinin rotasını değiştirmiş ve beklentinin yönü artık endüstri sektörünün beklediği eğitilmiş ve nitelikli iş gücünün yetiştirilmesine doğru evrilmiştir. Üniversitelere biçilen bu yeni anlayış ise öğretimi yalnızca sınıf ortamlarına hapsedilen bir eylem olmaktan çıkararak yaşam boyu öğrenme perspektifinde öğrencinin öğrenmesini sınıf dışı ortamlara doğru taşımıştır. İkinci milenyum olarak taçlandırılan 1990'lı yıllar ise kaçınılmaz biçimde üniversitelerin önüne öğretim ve araştırma olarak ifade edilen iki misyonu (Varış, 1974; Shin, Arimoto, Cummings ve Teichler, 2014) koymuştur.

Son olarak ikinci milenyumla birlikte üniversitelerin öğretim ve araştırma misyon yelkenlerine dolan küreselleşme rüzgârı, üniversitelerin üzerinde farklı baskıları da beraberinde getirmiştir. Tekeli'ye (2003) göre yükseköğretimde küreselleşme hareketi, uluslararası düzeyde değerlendirme ve kalite çalışmaları yürüten kurum ve kuruluşların gelişmesine kapı aralamıştır. Bu kurum ve kuruluşlar yalnızca özel sektörde gelişmekle kalmamış, devletlerin eliyle değerlendirme ve kalite çalışmaları yürüten kurum ve kuruluşlar da gelişmeye devam etmiştir. Bu gelişmeler ise Tekeli'ye (2003) göre üniversiteler üzerinde, endüstri sektöründen sonra, bir baskı aracı olmaya aday olmuş ve üniversitelerin kuruluş ideasının çekirdeğini tartışmaya açarak reforma zorlamaya başlamıştır.

Rüegg (2010) ve EHEA (2012), yükseköğretim alanındaki reform çalışmalarının ilk inisiyatifini 1999 yılında başlayan Bologna Süreci olarak belirlemektedir. Bologna Süreci, uzun ve küresel erimli eğitim programı reform hareketidir. Bu hareket temelinde; kurumsal, ulusal, uluslararası düzeyde yükseköğretim alanının deneyimlerinden hareketle ortak bir anlayışı tesis etmek amaçlanmıştır. Rüegg (2010) yükseköğretime yönelik atılan bu reformist adımı; mecazi şekilde fil dişi kulesine benzetilen üniversitenin seçkin anlayışının yıkımı olarak görmektedir. Rüegg'e (2010) göre bu adım üniversiteleri halka açmış ve proleterleştirmiştir. Aslında üniversitenin kuruluşunda ortaya konan seçkin anlayışını proleter kültür anlayışına doğru dönüştürmüştür. Tüm bu gelişmeler, yükseköğretim alanında boy gösteren iki akademik meseleyi de gündeme getirmiştir. Bunlar; öğrenci çeşitliliği ve öğretim paradigmasının öğretmen merkezlikten öğrenci merkezliğe doğru dönüşümü olarak ifade edilmektedir.

Yükseköğretimde alanına ilişkin Avrupa düzeyinde atılan reformist adımların hem Amerika'ya hem de Rusya'ya karşı atılmış olduğu ifade edilmektedir. Bu ise üniversiteler ve akademik araştırmalar için öğrenci ve akademik personel sayısı ile kaynaklarda devasa artışı (Rüegg, 2010) doğurmuştur. Yani dünya çapında devletler ve

sivil toplum kuruluşları tarafından akademik araştırmalara daha fazla finansal kaynak ayrılması “eğitim-öğretim faaliyetine” daha az ilgi duyulmasına yol açmıştır. Coaldrake ve Stedman (1999) bu tespitin altını çizirken, araştırmaya artan finansman destekler ve öğretime ayrılan desteklerdeki deyim yerindeyse kıtlık, araştırma ile öğretim arasında açılan politik kanyonu derinleştirdiğini belirlemektedir. Bu paradoksal politikalar ise sonuçta devleti ve endüstri sektörünü yükseköğretimin patronu ve sahibi olarak konumlandırmaktadır. Ortaya çıkan sonuçlar ise başka bir olayın nedeni olarak yükseköğretimden; hesap verebilirlik, yüksek katma değerli bilimsel üretimler ve gelir getiren yatırım araçları gibi başlıklarda beklentiyi artırmıştır. Aslında sebep sonuç ilişkisinde ortaya çıkan manzaranın verdiği mesaj çok nettir. Eğer bilimsel özgürlüğün ve özgünlüğün beşiği olarak tanımlanan ve kadim bir kurum olan üniversite, finansal ve politik açılardan özerk değilse; bu gerçekliğin kendisi hem akademinin zihin setlerine hem de akademik özgürlüğüne pranga olmaktadır. Slaughter, Slaughter ve Rhoades (2004) endüstriyel ekonomi, piyasa ve akademik kapitalizmin dünya genelinde yükseköğretimden beklentisi üzerine yapılan yoğun vurgunun bir sonucu olarak eğitim-öğretim ve araştırma arasında araştırma lehine bir ikilik yarattığını ifade etmektedir. Bu ikilik ise yükseköğretimi ve yükseköğretim programlarını, bölümün, fakültenin ya da bilim alanının beklenti ve gerçeklerini; endüstrinin, piyasanın ve dışarının beklenti ve taleplerine göre yeniden hizalamaktadır. Altbach, Gumport ve Berdahl (2011) dünya genelinde yükseköğretim kurumlarının, birkaç istisna dışında, misyonlarını öğretimden araştırmaya doğru değiştirdiğini ve hatta akademik faaliyetlerini araştırmaya doğru yoğunlaştırdığını belirtmektedir. Örneğin, Altbach, Gumport ve Berdahl (2011) araştırma odaklı üniversitelerin araştırmaya daha çok zaman ayırdığını ve araştırma-yoğun bölümlere daha çok akademisyen istihdam ettiğini belirtmektedir. Yükseköğretimin araştırma odaklılığa yönelimi ise üniversitelerin misyonlarında bir ikilem yaratmaktadır. Üniversite, öğretim için mi, araştırma için mi var? Yaratılan bu dikotomi ise üniversitelerin misyonlarını hem öğretim hem de araştırma yapan akademisyenlerin tercihlerini araştırma lehine çevirirken öğretimin niteliğini de tehdit etmektedir. Bunun politik bir sonucu olarak akademisyenlerin bu iki kimliğinin ayrı ayrı düşünülmesi post modern anlayışta kurulan üniversitelerde ortaya çıkmaktadır. Akademisyenleri araştırmaya iten bir diğer baskı aracı ise akademik atanma ve yükseltilmelerde temel ölçütün bilimsel açıdan üretkenlik olmasıdır. Bilgi toplumunun getirdikleri arasında olan “öğretimi ve araştırmayı dengede tutabilmenin” günümüze doğru yaygın bir kabul hâline geldiği görülmektedir. Bu bakımdan, üniversiteler akademisyenlerden hem araştırma hem

de öğretim faaliyetlerini yürütmelerini beklemektedir. Ancak yaratılan misyon çıkmazı ise araştırma lehine çalışırken öğretimin aleyhine işlemekte ve üniversitelerde öğretimin statüsünü her geçen gün erozyona uğratmaktadır. Özet olarak yükseköğretim alanında kitleselleşme, uluslararasılaşma, küreselleşme, hesap verebilirlik, devletin ya da özel sektörün üniversitelerin patronu konumuna gelmesi, farklılaşan öğrenci profilleri, üniversite misyonlarının farklılaşması ve çeşitlenmesi gibi görülen gelişmeler öğretimin niteliğini güncel konulardan biri hâline getirmektedir. Bunun neticesinde, yükseköğretimin çeşitli paydaşlarını öğretimin niteliği üzerine düşünmeye yönlendirmektedir.

Geçmişin üniversite politikaları ve üniversitelerin statüsüne ilişkin atılan adımlar; günümüz üniversitelerini ya misyon enflasyonuna (öğretim, araştırma, topluma katkı, uluslararasılaşma, açık ve uzaktan eğitim gibi) ya da misyon çatışmasına uğratmaktadır. Günümüzde üniversiteler ise hem çoklu misyonun hem de misyon çatışmasının üstesinden gelebilmek için öğrenen merkezli eğitimi kurtarma botu olarak görmektedir. Diğer bir deyişle, öğretimin niteliği özelinde geliştirilmesi beklenen bir tutum olarak öğrenen merkezli eğitim artık tüm yükseköğretim paydaşlarını ilgilendirmektedir. Bu ilgiye cevap olarak, Harvey ve Green'a (1993) göre yükseköğretimin karşılaşmış olduğu çok katmanlı ve girift meselelerin üstesinden gelebilmesinin yegâne yolu kaliteye yönelik karşılaştırılabilir ölçütlerin belirlenmesinden geçmektedir.

Öğretimde nitelik ve mükemmellik amacıyla üniversitelerin geliştirdiği motivasyon ise kendi içinde içsel ve dışsal motivasyon gibi faktörü barındırmaktadır. Bu faktörler üniversiteleri hem öğretimde hem de araştırmada mükemmelliği düşünmeye ve politika değişikliği yapmaya itmektedir. Ayrıca, günümüzde öğretim ve öğrenmeye ilişkin ortaya çıkan nitelik beklentisi; öğretme ve öğrenmeye ilişkin üniversitelerin beklentisini değiştirmekle beraber; üniversiteler de öğretime ilişkin birçok soruyu sormaktadır. Sorulan en yaygın iki soru şu şekildedir: İyi, nitelikli ve öğrenene uygun öğrenmenin bileşenleri nelerdir? ve Öğretim nasıl geliştirilebilir (Henard ve Leprince-Ringuet, 2008). Harvey ve Green'e (1993) göre nitelik her ne kadar göreceli bir kavram olsa da herhangi bir şeyin niteliğinden bahsedilmek isteniyorsa, o şeyi tanımlanmış bağlam çerçevesinde değerlendirmek iyi bir yaklaşım olarak görülmektedir. Bu bakımdan, niteliğe yüklenen dört anlamsal yaklaşım bulunmaktadır: Bunlar; mükemmellik, karşılığının/emeğinin para etmesi, amaca uygunluk ve dönüşüm şeklinde ifade edilmektedir. İlk yaklaşım, girdi ve çıktıda mükemmelleşmeyle ilgilidir. Diğer bir ifadeyle bir üniversite yüksek dereceli ve başarılı öğrencileri alır, doğru akademisyenleri

istihdam eder ve onlara en iyi insan ve fiziki kaynakları sağlarsa; çıktının kalitesi de o ölçüde iyi olacaktır. İkinci yaklaşım ise değerle ilgidir. Ball'a (1985) göre kaliteli herhangi bir şey ya da insan ekonomik anlamda değerlendirirse bunun değeri, yani karşılığı para olarak dönecektir. Üçüncü yaklaşımda ise herhangi bir ürünün ya da hizmetin amaçlarının kaliteyle ilişkilendirilmesi işidir. Burada tanımlanan kalite; ürünün ya da hizmetin belirlenen amaca hizmet edebilmesi ölçüsünde değerlendirilmektedir. Son yaklaşım ise kaliteyi niteliksel değişimle ilişkilendirmektedir. Dönüşüm demek herhangi bir şeyin yalnızca bilişsel ya da zihinsel dönüşümü değil; aynı zamanda fiziksel dönüşümü anlamına da gelmektedir.

Niteliğe ilişkin yapılan tanımlamalardan ve bunların özelliklerden hareketle, üniversitelerin misyonlarında görülen ikilemin ve yeri geldiğinde ortaya çıkan çatışmanın aşılabilmesi için araştırma, öğretim ve öğrenme arasındaki belirsizliklerin giderilmesi ve üniversitelerin akademik görüş mesafesini kısaltan sisin kaldırılması önerilmektedir (Weimer, 2002). Bu bakımdan, Weimer (2002) öğretim ve öğrenmede niteliğin sağlanabilmesi için çözüm olarak “öğrenen merkezli eğitim” yaklaşımını önermektedir. Örneğin Charles William Elliot tarafından hayata geçirilen seçmeli dersin ilk örnekleri Harvard Üniversitesi'nde görülmektedir. Harvard Üniversitesi öğrencilerin öğrenmeye ilişkin seçimlerinin önemsenmesi ve eğitim programlarını kişiye özgü şekilde ve kişinin öğrenme tercihlerine göre seçmeli ders sistemi getirilmiştir (Harper ve Jackson, 2011). Seçmeli ders sistemi küçük ama eğitim tarihî için büyük olan öğrenen merkezlilik adımı, akademisyenleri geniş bir disiplin temelinde dersleri yürütmek yerine, onların uzmanlıkları temelinde dersleri yürütmenin önünü açmıştır (Arimoto, 2014). Diğer bir ifadeyle akademide uzmanlaşmanın ve belirli bir araştırma konusunda derinleşmenin önünü açmıştır.

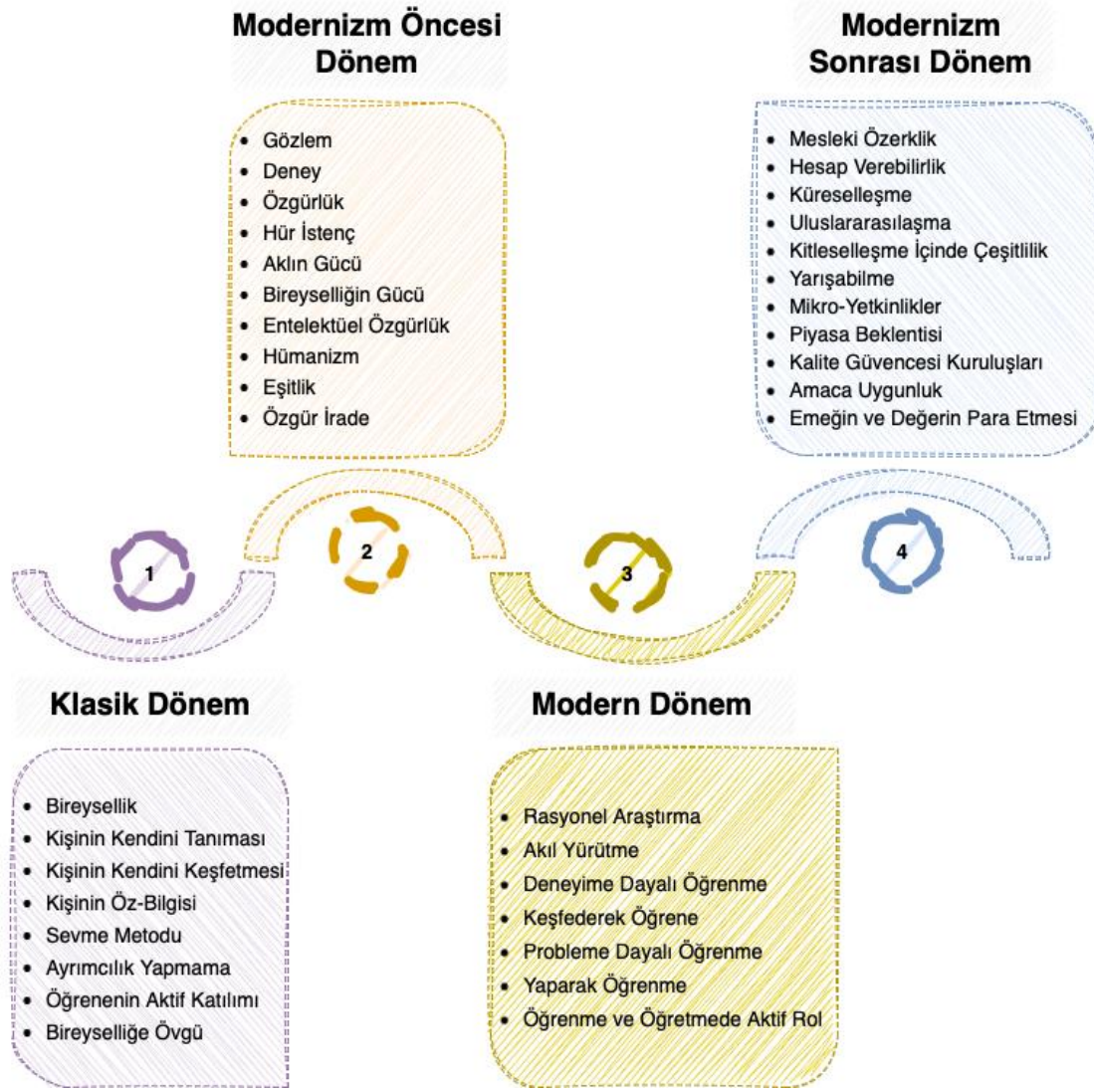
Öğrenen merkezli eğitimin ele alındığı diğer büyük hareket ise Bologna Süreci olmuştur. Bologna Süreci ile üniversiteler Avrupa sathında kalite güvencesi sistemlerini gündeme almış, öğrencinin güçlendirilmesi ve öncelenmesi için politikalar üretilmiştir. Bunların yanı sıra, üniversitelerin öğretim misyonlarının güçlendirilmesi ve öğretme-öğrenme süreçlerinin kalitesinin artırılması için çeşitli projeler yürütülmüştür.

Öğrenen merkezli eğitim yaklaşımının eğitim tarihî tünelineki gelişimi değerlendirildiğinde yaklaşımın özünde “herkes için tek beden” fikrinin yatmadığı anlaşılmaktadır. Yani öğreticilerden; öğrencilerin öğrenmesinde pedagojik terzi gibi davranması beklenmemekte, hatta öğrencilerin kendi öğrenmelerine ilişkin kendi pedagojik dikişlerini geliştirmeleri beklenmektedir. İdealize edilen “Herkes, tek beden

uymaz” mottosunu bir adım daha öteye taşıdığımızda; motto öğrenenlerin mevcut eğitim sistemlerine uymadığı ve uymayacağı iletisini bile vermektedir. Bu durum antik dönemdeki üniversitelerde bilginin kalesi olarak görülmesi ve öğrencilerinse bilgiye ulaşmak için eğitim savaşı vermesi ya da eğitim mücadelesi vermesine benzemektedir. Yani değişen pek bir şey görünmemektedir. Modernizm sonrası (ötesi) dönemle birlikte, üniversitelerin geçmişten gelen otoritesi büsbütün azalırken, öğrencinin özerkliği ve özgürlüğü daha yüksek sesle dillendirilmektedir.

Yükseköğretimde öğrenen merkezliliğin tarihteki yükselişi, fetret ve çöküş dönemleri incelendiğinde öğrenen aleyhine biten her dönem sonrasında öğrenen merkezlilik daha da güçlenerek ve köklenerek çıkmıştır. Bu durum neredeyse tarihî hemen her döneminde tekrarlanmıştır. Hannafin ve Land (2000) bu durumu tıpkı bir sarkaca ya da salıncağa benzeterek yükseköğretimin ya öğretmen merkezlilik ya da öğrenen merkezlilik gibi iki aşırı uca gidip geldiğini ifade etmektedir. Onlara göre yükseköğretimdeki sarkaca benzeyen durum deyim yerindeyse “kazananın her şeyi aldığı” bir oyun olmuştur. Ancak yükseköğretimin her zaman olmasa bile nadiren de olsa her ikisinin ortası olarak kabul edilen “*öğrenen merkezliliğe*” geldiğini vurgulamaktadır. Öğrenen merkezli eğitimin tarihsel dönemleri analiz edildiğinde; üniversite ideasının arkasında felsefi açıdan hem epistemolojik hem de ontolojik bir mücadele ve gerilim görülmektedir.

Karşılıklı mücadele dikkat çekici olsa bile bilimsel açıdan bir rasyonalitesi bulunmamaktadır. Paradoksal durumlara karşın öğrenen merkezli eğitim anlayış ile düzenlenen öğrenme ortamlarında öğrenen şüphesiz varoluşsal mücadele vermeye ve gelişmeye devam edecektir. Yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılması için yükseköğretim kademesinde yer alan bütün bileşenlerin ve paydaşların karşılıklı etkileşimi ve eşgüdümü hep gerekecektir. Yükseköğretimde öğrenen merkezliliğe ilişkin yapılan bu analiz ve değerlendirme ışığında; öğrenen merkezli eğitim yaklaşımının tarihsel dönemleri ve bu dönemlerde yeşeren idealler Kartal ve Bıkmaz’ın (2022) çalışmasından uyarlanarak Şekil 3’te verilmiştir.



Şekil 3. Öğrenen Merkezli Eğitimin Tarihsel Dönemleri ve Dönemlerin İdealleri

Şekil 3 incelendiğinde tarihin her döneminde eğitimin öğrenenin ilgi ve ihtiyaçlarına odaklandığı ve bu idealin ilerleyen dönemlerde gittikçe derinleştiği anlaşılmaktadır. Dönem ilerledikçe yalnızca bireysel ilgi ve ihtiyaçların değil, öğrenen merkezlilik kavramının kapsamının genişleyerek dısal ve bağlamsal koşulları da içine aldığı söylenebilir. Ancak dönemlerin içinde bulunduğu zamanın ruhu karşılaştırıldığında klasik dönemde bilgelik, kişinin kendini keşfetmesine, kendini bilmeye ve bir şeyin hakikatini bilmeye yönelik olumlama varken; modernizm sonrası dönemde bu ideaların yerini piyasa beklentilerinin karşılaması ve piyasanın beklediği becerilerin geliştirilmesi almıştır. Diğer bir ifadeyle gittikçe öğrenen merkezliliğin arkasındaki bilgelik ideasının altı azar azar boşalmakta ya da bu ideanın önemsenmediği ve öğrenen merkezlilikteki ideanın zaman içerisinde daha teknik ve piyasa becerileri lehine doğru dönüştüğü

anlaşılmaktadır. Öğrenen merkezliliğin bu dönüşümü, kavramın felsefî temellerinin cıva gibi akışkan ve geçirgen olduğunun da ispatıdır. Yani, öğrenen merkezli eğitim içinde bulunduğu dönemin ve zamanın ruhunun elbisesini giyerek hareket edebilmektedir. Öte yandan, bu dönüşümün altında büyük paradoksal bir durum yatmakta ve hatta derinleşmektedir. Üniversitenin bireyden “hümanizm” beklentisi ile piyasanın istihdam edeceği “elemandan” beklediği teknik beceri arasındaki uçurum derinleşmektedir. Diğer bir ifadeyle modernizm sonrası dönemle birlikte yükseköğretimde artan kitleselleşme hareketi üniversiteye gelen bireyin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerini üniversitelerin gündeminden uzak tutmaktadır. Bu dezavantajlı gibi görünen manzaraya karşın günümüzün bireyi merkeze alan teknolojiler sayesinde uçurum az da olsa kapanmaktadır. Kitleselleşmeyle birlikte fırsat ve tehdit görülen bir diğer konu ise Hornsby ve Osman (2014) tarafından dile getirilmiştir. Onlara göre kitleselleşme yükseköğretim kurumlarında büyük sınıfların oluşmasının önünün açılmasıdır. Alanyazında (Ehrenberg, Brewer, Gamoran ve Willms, 2001; Cuseo, 2007) yaygın anlayış büyük sınıflar ya da sınıftaki öğrenci sayısı öğrenme ortamının niteliğini etkilemektedir. Hatta büyük sınıflar ile düşük öğrenci performansı arasında korelasyon olabileceği düşünülmektedir. Ancak McKeachie’ye (1980) göre sınıf mevcudu öğrenci başarısında, performansında, öğrenme yaşantılarında ve hatta eğitim hedeflerine ulaşmada tek başına ayırt edici bir özellik değildir. Hornsby ve Osman (2014) ise alanyazında fenomen olan büyük sınıflar ve ona yüklenen güçlülere rağmen; yükseköğretimde bu durumun nasıl fırsata çevrilebileceği sorusunun yanıtını aramaktadır. Hornsby ve Osman’a (2014) göre kitleselleşmeyle birlikte ortaya çıkan *kalabalık sınıf* söylemine karşı pedagojik atak için kullanılacak aparat teknoloji olarak görülmektedir. Örneğin, açık ve uzaktan eğitim yönelimleri; yapay zekâ ve artırılmış gerçeklikle öğrenene bireysel öğrenme olanakları sunan platformlar (Khan Academy, MOOCs, Coursera, edX) zamansız ve mekânsız öğrenmenin kapılarını aralarken herkese biçilmeye çalışılan tek beden pedagojik gömleği de yırtıp artmaktadır. Kalabalık sınıflara önerilen bir diğer aparat ise kalabalık sınıf pedagojisidir. Bu pedagojiye göre öğrenci çeşitliğinin (bilgi, beceri, yeterlik) öğretme-öğrenme süreçlerinde dikkate alınması ve öğretim sürecinin buna göre yapılandırılması gerekmektedir.

Modernizm sonrası dönemle birlikte; öğrenme kavramının genel geçer tanımlarını yapmak yerine; daha çok bireysel öğrenmeye ya da öznel öğrenme yollarına göre tanımlandığı ve kavramın derinleştiği söylenebilir. Diğer bir ifadeyle öğrenen kendi benliğiyle ve tekilliğiyle günümüzde değer gördüğü kadar, çevresiyle olan etkileşimi de

önemsenmektedir. Bronfenbrenner'ın (1979) "İnsan Gelişim Kuramında" betimlemeye çalıştığı gibi her ne kadar insan doğumda tek başına dünyaya gelse de insanın gelişiminde onu yalnız bırakmayan bir ekolojik sistem ve bağlam bulunmaktadır. Bronfenbrenner'ın (1979) ifadesiyle insanın gelişimi, onu çepeçevre saran ve iç içe geçmiş halkalardan (mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makro ve kronosistem gibi) oluşmaktadır. Bu ekolojik sistem, merkezden çepere doğru ya da doğumdaki bireysellikten toplumsallığa doğru birbiriyle sürekli iletişim ve etkileşim hâlinindedir. Bronfenbrenner, bireyin öğrenmesini ve gelişimini, bireyin çevresini şekillendirecek biçimde aktif olması olarak tanımlamaktadır.

Yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin tarihsel dönemleri analiz edilip değerlendirildiğinde öğrenen merkezliliğe ilişkin kavramsallaştırmalarımızın ve anlayışımızın, diğer bir deyişle öğrenen merkezli eğitim tarihînin şimdiki zamanının eğitimin gelecek yönelimlerini nasıl etkileyeceğini kestirmek zor olmayacaktır. Bu değerlendirme çerçevesinde; üniversitelerdeki öğretme, öğrenme ve araştırma gibi üç kavramın mercek altına alınmasında yarar görülmektedir. Her ne kadar bu kavramlar üniversitelerin ayrılmaz parçaları olarak görülse de öğrenen merkezli eğitimin kurumsal olarak nasıl yapılandırılacağına ilişkin tartışmalar sığ kalmaktadır. Meseleyi bir adım daha öteye götürdüğümüzde; günümüz yükseköğretim sisteminde öğrenci sayılarının beş kat arttığı, yükseköğretimde kitleselleşmenin arttığı (Hornsby ve Osman, 2014) ve üniversitelerin çepere yaygınlaştırma çabalarının gölgesinde, öğrencinin öğrenmesi ve başarısının iyileştirilmesi meselesi belirsizliğini korurken; bu belirsizlik ülkelerin eğitim gündeminde kötü bir ur gibi her geçen gün büyümektedir (Rüegg, 2010).

Üniversitelerin kitleselleşmesi ve uluslararasılaşması daha önce eşi görülmemiş bir uluslararası iletişimi, iş birliğini ve üniversitelerin şirketleşmesini harekete geçirmektedir. Bunların yanında küresel çapta üniversiteler evrensel kimliklerinin gereği olarak ulusal sınırları aşan yükseköğretim programlarını hayata geçirmektedir. Örneğin, uluslararası eğitim programları (IB, IGCSE gibi), çift diploma ya da ortak diploma programları, küresel değişim programları, sınırları aşan tanınma (intibak) sistemleri yaratılmasının yanında; öğrencilere uluslararası fikirliliği (international-mindedness) ve entelektüel birikimi yaratacak olanaklar da tanınmaktadır (Cinque, Perozzi, Bardill, Moscaritolo ve Miano, 2017; Xu ve Cai, 2021; Ma, 2021). Buna karşın üniversitede karşılaşılan sorunlar, yeni yönelimler ve yollar; özellikle piyasanın talep ettiği niteliklere sahip mezunların yetiştirilmesi ile ilgili endişeleri giderememektedir. Bunun arkasında yatan neden ise üniversitelerin eğitim misyonunun niteliğine ilişkin soru işaretleridir.

Burada üniversitelere şu soru yöneltilmektedir: Üniversiteler nitelikli eğitim ve araştırma faaliyetlerini bir arada ve sürdürülebilir şekilde nasıl yürüteceklerdir? Dünyanın mevcut durumu ve gelecekteki konumu göz önüne alındığında; üniversiteler öğrencilere hem yerel hem de uluslararası misyon ve vizyona dayalı yeterlikleri nasıl düzenleyeceklerdir? (Rieckmann, 2018). Rüegg (2010) bu duruma şöyle açıklık getirmektedir. Eğer üniversiteler devletle kurmuş olduğu finansal ilişkiyi yeniden düzenler ve özerkleşme yolunda adımlar atarsa üniversitelerin eğitim ve araştırma faaliyetleri de o derece dengelenecektir. Böylece, üniversiteler küresel düzeyde uluslarüstü ve hükümetlerüstü ortaklıklar ile iş birliklerini artıracak ve dünyayı bilimsel gözlüklerle daha iyi okuyabilecektir.

Üniversiteler; bilginin normal hayattaki karşılığına ilişkin sorgulamaların yanı sıra yenilikçi öğretim ve araştırmaya yönelik getirilen eleştirilerle de karşı karşıyadır. Özellikle endüstrinin yükseköğretim alanına getirdiği birtakım ödevler bulunmaktadır. Bunlar, disiplinlerarasılık, disiplinlerüstülük ve çok disiplinlilik gibi çok farklı bilim dallarını bir arada barındıran yükseköğretim programı yönelimlerini ortaya çıkarmaktadır. Bu bakımdan, öğretim elemanlarının üniversite ve toplum arasında bilimsel köprü olmalarına ek olarak; onlardan kampüsün dışında ve toplumun hemen her yerinde toplumsal görev alması ve toplumsal faaliyetlere katılması beklenmektedir (Cummings, 2006; Kehm ve Teichler, 2012; Li ve Eryong, 2021).

Yenilikçi ve etkileşimli teknolojilerdeki ilerlemelerin, yalnızca yükseköğretim programlarını değil; aynı zamanda öğrencilerin öğrenimini de etkilediği görülmektedir. Üniversitelerde etkileşimli teknolojiler ne kadar popüler hâle gelirse, öğrenenler için o kadar fazla bireyselleşme sağlanacağı görülmektedir. Örneğin, küresel salgın (pandemi) döneminde öğrenci teknolojiyi her zamankinden daha fazla eğitim amaçlı kullanmıştır (Karadağ, 2021; Keleşoğlu, Kartal ve Koçer, 2023). Öğrenciler bir uluslararası derece almak ve öğrenmelerini desteklemek için farklı bireyselleştirilmiş ve etkileşimli teknolojiler ile e-öğrenme platformlarına daha çok yönelmiştir. Ayrıca, Sanal Gerçeklik (VR), Yapay Zekâ ve Artırılmış Gerçeklik (AR) gibi öğrenen etkileşimine dayalı teknolojiler son zamanlarda yükseköğretim alanında yoğun ilgi görmektedir. Bu tür teknolojik gelişmeler öğrenenler için gerçeğe yakın öğrenme ortamları, 3D grafik nesneler ve yapay öğrenme ortamları için fırsatlar yaratmaktadır (Chassignol, Khoroshavin, Klimova ve Bilyatdinova, 2018; Rana, Sharma, Sarkar ve Choudhary, 2021; Li ve Eryong, 2021). Diğer taraftan Acree (2016) ile Berry, Airhart ve Byrd (2016) yükseköğretimde görülen mikro yetkinlikler yönelimine ilişkin şu değerlendirmelerde

bulunmaktadır. Mikro yetkinlikler; öğrencinin kendi kendini yönetmesini ve kendi hızında öğrenmesini yönetebileceği yeni bir öğrenen merkezliliğin yoludur. Ayrıca, mikro yetkinlikler hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin bir eğitsel görevi kendi başlarına yapma olanağını da sunmaktadır. Bu sayede öğretmen ve öğrenci, bireyselleştirilmiş ödevler aracılığıyla yapılandırılmış ve anlamlı geri bildirimler elde edebilmektedir.

Abeje 1983 yılında UNESCO adına dünyadaki eğilimler ve durumlar hakkında bir rapor hazırlamıştır. Bu raporda okulun gelecekteki konumunu tartışmakta ve öngörülerde bulunmaktadır. Endüstrileşmiş sanayi ve kapitalist ekonomi tarafından beslenen ‘zorunlu’ yaşam boyu eğitim hareketinin yavaş yavaş üniversitelere doğru genişlediğini ifade etmektedir. Ona göre bu hareket yükseköğretim ya da diğer eğitim kademeleri için öngörülen yaşı çok geçmiş öğrencilerin bir mesleğe ilişkin lisans veya mikro yetkinlikler kazanabilmeleri için okullara zorunlu geri dönmesi gerekliliği doğduğunun altını çizmektedir. Kısaca özetlemek gerekirse Abeje’ye (1983) göre bu hareketin odak noktasında yeni bir okul anlayışı vardır. Diğer bir ifadeyle okulun işlevini hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından bir mesleğin edinilmesine indirgemektir. Wheelahan ve Moodie (2021), küresel salgından sonra üniversitelerde ortaya çıkan bu yeni eğilimi, üniversitelerin iş sektörünü darda olsa yeniden yönlendirme aracı olarak tanımlamaktadır. Politika yapıcı düşünce kuruluşları ve uluslararası sivil toplum kuruluşları tarafından belirlenen mikro yetkinlikler bir yerde iş piyasasının gereklilikleri olarak da üniversitelerin karşısına çıkmaktadır. Bir taraftan, öğrencilerin mezuniyet sonrasında istihdam edilebilmelerini sağlayacak mikro yetkinliklerde bulunan beceri setlerini üniversitelerin geliştirmesini ve bunları yükseköğretim programları ile uyumlu hâle getirmesi beklenirken; diğer taraftan mezunların iş başında öğrenme ve mevcut potansiyellerini işgücü piyasasının gerekliliklerine uyumlu hâle getirmesi beklenmektedir. Mikro yetkinlikler; Birleşik Krallıkta popüler üniversiteler aracılığı ile onlarla yapılan iş birlikleri sayesinde çeşitli elektronik platformlar üzerinden düzenlenmeye çalışılmaktadır (Horton, 2020; Wheelahan ve Moodie, 2021; Evans, 2021). Bu platformlar arasında en bilinenler; Khan Academy, Coursera, EdX, Udacity ve FutureLearn olarak sıralanabilir. FutureLearn CEO’su Simon Nelson’ın bir konuşmasını alıntıl原因an Horton (2020) mikro yetkinlikler yönelimini üç baskın anlayış üzerinden değerlendirmektedir. Bunlar; süregelen ve gelenekselleşen beceri boşluğunu kapatmak, sektör tarafından talep edilen yeni beceri setleri için eğitim olanakları yaratmak ve yükseköğretim sektörünü dijitalleştirmektir. Modernizm sonrası dönemde ortaya çıkan

bu yönelimin, aslında üniversitelere yepyeni bir öğrenen merkezli eğitim ufkunu açtığı da söylenebilir.

Bu fütürist bakış açısı çerçevesinde modernizm sonrası dönem değerlendirildiğinde öğrenen merkezli eğitimin gittikçe daha çok pedagojik bir kavram olarak algılanmaya başladığı görülmektedir. Diğer taraftan, geleneksel öğretim yaklaşımlarının artık öğrencinin öğrenmesi için yeterli gelmediği görülmektedir. Bunun yerine öğrenmede etkili bir araç olarak görülen derin öğrenme teşvik edilmektedir. Çünkü “geleneksel” olarak tanımlanan yöntemler artık öğrencinin öğrenmeyi öğrenmesini içselleştirmesi ve yansıtmayı için yeterli görülmemektedir (European Commission, 2006; Doyle, 2008).

Öğrenen Merkezli Eğitimin Felsefi ve Psikolojik Temelleri

Öğrenen merkezli eğitim yaklaşımı, yükseköğretim kurumları tarafından alanyazında sıklıkla vurgulanmasına karşın ulusal ve uluslararası yazında yükseköğretim düzeyinde ortak bir tanıma henüz kavuşturulamamıştır. Tanımlamada yaşanan bu sorun üniversitelere ve akademisyenlere yaklaşımın kurumsal olarak yapılandırılma sürecinde engel yaratmaktadır. Öğrenen merkezli eğitimin tanımında bir ortaklaşma sağlanamasa bile arkasındaki yapılandırmacı yaklaşım nedeniyle öğrencinin öğrenme sürecinin merkezinde yer alması ilkesinin vurgulandığı bilinmektedir. Öğrenen merkezli eğitim yaklaşımı ile yıllardır eğitimden ve öğretme süreçlerinden beklenenler değişmektedir.

Bu yaklaşımla eğitimin, fabrikadaki bant üretimi gibi standart bireyler yetiştirmesi ya da öğretmenlerin ne yapması ve nasıl öğretmesi üzerine kurulmuş öğretim anlayışı (McCombs, 2001; McCombs, 2003; McCombs ve Vakili, 2005) yerini; öğrenmenin doğasına uygun şekilde bütüncül olarak bireyin ihtiyaçlarının dikkate alındığı bir anlayışa bırakmıştır. Bu eğitim anlayışı ise öğrenenlerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alabilen, değişime açık, eleştiren ve özerk bireyler yetiştirmeye doğru evrilmiştir. Son otuz yılda, yükseköğretim alanında gelişen yönelimler ve sektörün mezunlarından beklentileri problem çözeabilen, iletişime açık, ulusal ve uluslararası bir dili etkin kullanan, takım çalışmasına açık, kültürel çeşitliliğe saygılı ve etik karar alabilen öğrenciler olmuştur. Bu durum ise yükseköğretimin politik, stratejik, yönetim ve uygulama gibi açılardan paradigma değişikliğini gündeme getirmektedir. Yükseköğretimin gelişen ve değişen gündemi ise üniversiteleri öğrenen merkezli eğitimin

psikolojik temellerini yeniden düşünmeye itmiş ve yükseköğretimin paradigması öğretimden öğrenmeye doğru yönelmiştir (Schneider ve Shoenberg, 1999).

Öğrenen merkezli eğitim idealinin arka planında geliştirilen psikolojik temelleri tarihsel olarak incelemekten önce; öğrenen merkezli eğitimin psikolojik temellerine kaynaklık eden felsefi ideallerin ele alınmasında yarar görülmektedir. Hilgard ve Bower (1975) genelde psikoloji, özelde eğitim psikolojisi bilim dalının kökenlerinin felsefe olduğunu açıkça ifade etmekte psikolojiye kaynaklık eden felsefi akımların epistemolojik kökenlerini dört sınıfa ayırarak incelemektedir. Bunları; Bilginin kaynağı (bilgi kuramı ve epistemoloji), deneycilik, rasyonalizm ve yansıtma olarak ifade edilmiştir. Sınıflamada birinci sırada yer alan; *hafıza ve bilgi* kategorisi yalnızca modern psikolojinin ilgi duyduğu başlıklar olmamıştır. Hilgard ve Bower’a (1975) göre klasik dönemden beri filozoflar da bilgi, öğrenme ve hafıza gibi kavramların üzerinde felsefe yapmışlardır. Onlara göre öğrenme ve hafıza çalışma alanlarına iki felsefi alana kaynaklık etmektedir. Bunlar; bilginin analizi (insan şeyleri nasıl bilir?) ve insan zihninin doğası ve organizasyonudur. Hilgard ve Bower (1975) birinci felsefi alanı filozofların ifadesiyle “epistemoloji” ya da “bilgi kuramı” olarak adlandırmaktadırlar. İkinci alan ise daha çok insanın gelişmiş olduğu kavram, düşünce, imaj, sezgi, anı, yaratıcı hayal gücü ve diğer zihinsel süreçlerin doğası ve muhtevasını ilgilendirmektedir. Dahası filozoflar ikinci alana ilişkin sorgulamalarını bir adım ileriye götürerek şu soruyu sormuşlardır: Tüm bu zihin deneyim fenomeninin arkasında bir kural ya da yasa var mıdır? Öğrenme alanına ilişkin yürüttükleri çalışmaları ise deneysel epistemoloji olarak yapılandırmakta ve bilimsel süreçleri ona göre yürütmektedir.

Deneyimciliğin babası olarak bilinen John Locke’a (1689/1825) göre insanın bilmesini kanıtlayacak doğuştan gelen bir kanıt bulunmazken; insanın doğuştan getirdiği şeyin yalnızca “kapasite” olabileceğini söylemektedir. Özetle, insan bilgiyi kapasitesi ölçüsünde edinir. Ona göre esas olan deneyim ve doğal öğrenmedir. Locke’un deneyimciliğe ilişkin ideasını belirli ilkelere oturttuğu da görülmektedir. Ona göre deneyimcilik gücünü “yansıtma”, günümüz ifadesiyle yansıtıcı düşünmeden almaktadır (Locke, 1689/1825). Ona göre yansıtma eyleminde, zihin birçok fikri hatırlar, karşılaştırır ve mantıksal bir sıra içerisinde düzenler. Bu eylemin sonunda ise zihin, hayal ürünü olan bir sonuca ulaşır. Locke’a (1689/1825) göre zihin bu süreçte, soyutlama, çıkarım ve tümdengelim dayalı akıl yürütme gibi yöntemlerden faydalanır. Temelde felsefi bir kavram olarak ifade edilen ‘yansıtma’; modern psikoloji de kendisine “uyarıcıyı ayırt

etme”, “kavram oluşturma” ya da “yapıyı tanıma” gibi kavramlarla yer bulmaktadır (Hilgard ve Bower, 1975).

Psikoloji etkileyen felsefik epistemolojilerden dördüncü ve sonuncusu olan “rasyonalizm” genel psikolojiye bilginin esas kaynağına mantıksal temel oluşturmaktadır. Bilginin, inancın ve eylemin tek geçerli temelinin otorite, ilahi vahiy, sezgi veya duyular yerine; akıl ve mantık tek başına geçerli görölmektedir. Bu bakımdan bilginin akıl yoluyla kavranması anlamına gelen anlama; ampirik olduğı kadar felsefi araştırmaların da amacı olmalıdır (Hilgard ve Bower, 1975). Rasyonalist filozoflar Descartes, Leibniz ve Kant’ın deneyciliğı felsefe yapmanın başucuna koyduklar ve gerçekliğı inşa etmede “duyulara dayanan verilerin” konumuna ilişkin farklı bakış açılarına sahip oldukları görölmektedir. Deneycilere göre fikirlerimiz, duyu verilerinin pasif kopyalarıyken; rasyonalistler, “duyulara dayanan verileri” yapılandırılmamış ve farklılaşmamış olmasından dolayı kaos olarak görmektedir. Diğeri ifadeyle rasyonalistlere göre “duyulara dayanan veriler” yalnızca bilgi için ham veri sağılar ve gerçekliğı inşa etmede kullanılamaz (Hilgard ve Bower, 1975).

Hilgard (1948/1956) ile Hilgar ve Bower’ın (1975) hem genel psikoloji hem de eğitim psikolojisinin temellerine ilişkin yapmış olduğı bu belirlemelerin genelde öğrenme kuramlarının, özelde ise öğrenen merkezli eğitimin psikolojik temellerinin anlaşılmasında “deniz feneri” görevi göreceğı düşünölmektedir.

Öğrenen merkezli eğitim idealinin arka planında geliştirilen psikolojik temeller tarihsel olarak incelendiğinde ilk olarak Frank Herbert Hayward tarafından 1905 yılında kaleme alınan “The Educational Ideas of Pestalozzi and Froebel” başlıklı yapıtta atıldığı görölmektedir. Ancak Hayward (1905) çalışmasının hiçbir yerinde ne çocuk merkezli ne öğrenci merkezli ne de öğrenen merkezlilik gibi bir ifade kullanmamakta ya da böyle bir kavramsallaşmaya gitmemektedir. Hayward (1905) çocuğun ya da bireyin doğasına uygun eğitimin temellerine; *Pestalozzi [Anschauung]* ve *Fröbel’in [Self-Activity]* eğitime ilişkin doktrinlerini detaylıca analiz etmesinden sonra ulaşmıştır.

Pestalozzi’nin çocuğun doğasına uygun olacak eğitim doktrinini ‘*Anschauung*’ olarak ifade etmektedir. Bu kavram “dilın gücü” ya da “dil” olarak İngilizceye çevrilmektedir. Pestalozzi’ye göre çocuk tarafından çocuğun kendi diliyle ifade edilmeyen bilgi, çocuğun dilinin gücünden uzak kalmış bilgidir. Diğeri ifadeyle çocuğı yetişkinlerin soyut dilinin zorbalığından kurtarmak gerektiğinin altını çizmektedir (Schiro, Çev. 2012). Pestalozzi gibi modern psikolog ve Pestalozzi’nin de öğrencisi olan Friedrich Fröbel (1782-1852) de “çocukta kalıcı izli etki (öğrenme) yaratılmak

isteniyorsa, mutlaka ifadeler kesin ve akılda kalıcı şekilde kodlanmalı” demektedir. Bu durum tıpkı öğrencilerine herhangi bir harita çizmeden coğrafya öğretmeye çalışan ya da herhangi bir kompozisyon yazmadan dil öğretmeyen çalışan öğretmenin durumuna benzetilmektedir (Hayward, 1905).

Fröbel’in doktrini olan “self-activity” ise, çocuğa kendi içsel yönelimlerine ya da motivasyonlarına öğrenme ortamlarında olanak tanınması olarak açıklanmaktadır. Diğer bir ifadeyle çocuklar öğrenme ortamında zihinleri besleyecek gıdalar bulacaktır. Bu önermeden hareketle Fröbel, “öğretimin çocuğun kesin ihtiyaç ve beklentileriyle bağlantılı olması” gerekliliğini vurgulamaktadır. Ona göre bir öğrenme ortamında; eğlenceli ve keyifli şekilde çocuğun (bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda bir bütün olarak eğitilmesi) önemlidir (Schiro, Çev. 2012). Pestalozzi *Anschauung*’i, Fröbel’in (1782-1852) çocuğa ilişkin psikolojik doktrinlerinden hareketle çocuğun doğasına ilişkin bazı ikilikleri (dikotomileri) olarak önermiştir. Bunlar; “somut soyuttan önce gelir, nesneler kelimedenden önce gelir, bilgi yargıdan önce gelir, akıl yürütme ifade etmeden önce gelir, konuşma telaffuz etme ve yazmadan önce gelir, resmetme tanımlamadan önce gelir” gibi bireyin doğasına ilişkin psikolojik temelleri, yüzlerce yıl önce ortaya koymuşlardır.

John Heinrich Pestalozzi (1746-1827), Herbart (1776-1841) ve Froebel (1782-1852) gibi düşünürlerin yanında; Alman filozof, psikolog, pedagog olmasının yanında; yeni hümanizmin ve aydınlanmanın öncüsü olan Johann Friedrich Herbart (1776-184) ise eğitime ilişkin doktrinlerini kendinden önceki eğitimcilerin pedagoji mirası üzerine inşa ettiği ve yaklaşımının takipçileri alanyazında Herbartçılar (Herbartian) olarak adlandırıldığı görülmektedir. Herbart’ın eğitime ilişkin düşüncelerini Kant’tan ayıran temel nüansın, Herbart’ın Kant’a göre kendi kasabasından ayrılabilmesi ve Almanya’yı gezmesi olarak gösterilmektedir. Herbart eğitim hayatına ilişkin en büyük şansını; 1789 yılında Burgdorf’da bulunan okulunu ziyarete gelen Pestalozzi’yi tanınması ve ona ilham kaynağı olması olarak tanımlamaktadır. Kendini idealist ve metafizikçi panteist olarak değil (Kant, Krug, Hegel, Jean-Paul Richter gibi), bireyci ve realist olarak tanımlamış ve bütün pedagojik inancını deneyime dayandırmıştır. Öyle ki 1802 yılında Herbart; Kant’ın “transandantal özgürlük” ve “a priori bilgi (deneyden önce bilgi)” teorisini reddetmiş ve aynı zamanda bireyin öğrenme teorisinin temeline deneyimi yerleştirmiştir. Herbart’ın eğitim teorisi kuş bakışı şekilde değerlendirildiğinde bilginin ve öğrenmenin kaynağını inisiyatif (initiative) ile bireyin irade özgürlüğüne bağlamıştır. Bu bakımdan Herbart; hem Spinoza hem de Kant’ın olgusal-ampirik dünyanın determinist anlayışından ayrılmakta

(Compayré, 1907; Coşkun, 2016) ve bireyi (öğreneni) öğretme-öğrenme sürecinin merkezine yerleştirmektedir. Ona göre öğrenenin zihninde kalıcı izli öğrenmelerin (dint of definite) oluşturulmasının tek yolu öğrenene sunulacak yapılandırılmamış deneyimlerden geçmektedir (Compayré, 1907). Bunun yanında Herbart pedagojisinin temel öğretisi; öğrenenin zihninde öğrenilecek konuya ilişkin öğrenme koordinatlarının belirlenebilmesi için öğrenenin ilgi ve ihtiyaçlarının dikkate alınması doktrininin savunmaktadır. Bu çerçevede öğretmen; öğrenme ortamına ve öğrenilen şeye uygun birçok özneyi seçebilmesi ve onları öğrenmeye uygun hâle getirilmesi de beklenmektedir (Compayré, 1907; Compayré, 1898/2015). Bu pedagojik öğretiye karşın Herbart deneyimi eğitimin temel belirleyicisi olarak görmemektedir. Bu iddiasını ise Kantın pedagojik anlayışına dayandırmaktadır. Kant’a göre eğitim geleceğe hazırlık ve bireysel çabalardan ibaret değildir aksine eğitim bilimsel ve sistematik disiplin uğraşdır (Herkart, 1835/1904; Sağdıç, 2021). Herbart bu tezini ortaya koyarken, kendi zamanının eski psikolojisinin (ex cathedra) yanılgılarından uzaklaştırmak istemiştir. Yani bilgiyi yalnızca aktarmakla yükümlü olan öğretmenlerin pedagojik alışkanlıklarından aydınlanmanın pedagojik anlayışını, yani “yeni psikolojiyi” arındırmak istemiş ve böylece öğrencinin psikolojisinin ve ihtiyaçlarının dikkate alındığı bir “yeni pedagojik” anlayış kurmayı amaçlamıştır (Herkart, 1835/1904).

Herkart’ın “yeni pedagoji” çıkışına benzer bir çıkışın Türkiye topraklarında “İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu” tarafından yapıldığı görülmektedir. Baltacıoğlu’nun 1942 yılında kaleme aldığı “İçtimai Mektep” başlıklı eserinde terbiyenin prensipleri beş başlık altında ele alınmaktadır: (1) *Şahsiyet prensibi*, (2) *Muhit (Çevre) prensibi*, (3) *Travay (Çalışma) prensibi*, (4) *Verim prensibi*, (5) *Başlatma prensibi* olarak ifade etmiştir. Baltacıoğlu’na (1942/2019) göre başlatma, öğrenene okul çevresinde yaptırılması mümkün olan hayat deneyimlerinin tümüdür. Ona göre terbiye bir başlatmadır ama her şey değildir. Diğer bir ifadeyle Baltacıoğlu (1942/2019) terbiyenin vazifesini hayata hazırlığın başladığı yer olarak tanımlamasına karşın öğrenciye bütün hayatı okulda yaşatmak olmadığını da ifade etmektedir. Daha öz bir ifadeyle, Baltacıoğlu’nun başlatma prensibi, öğrenenin kendi kendini gerçekleştirme, kendi kendine bir şeyleri yapabilmesi ve yetkinleştirilmesi için atmış olduğu pedagojik adımlar, yani kuramdan eyleme geçişin kendisidir.

O yıllarda din adamı, biyolog ve natüralist Charles Robert Darwin (1809-1882) ise bebek ve çocuk üzerine gözlemlerini içeren ve hem çocuğu konu edinen hem de alanyazının ilk makalesi olarak kabul edilen bir yazı kaleme almıştır. Darwin; 1877

yılında uzun süreli gözlemleri neticesinde yazdığı “Biographical Sketch of an Infant” başlıklı makalesinde kendi oğlunun davranışlarını gözlemlemekten elde etmiş olduğu notlarının sonucunu -ki bu yıllar sonra kadim bir tartışmaya dönüşecek olan- iki başlık altında toplamıştır: (1) *Genetik yapı* ve (2) *Çevresel koşullar ve deneyim*. Darwin’e göre insanları hayvanlardan ayıran temel özellik; maharet, icat, yaratıcılık ve beceri olarak sıralanmaktadır. Darwin’e (1877) göre insanın yaratıcılığının en bariz göstergesi kullanmış olduğu dilde sergilenmektedir. Darwin bu çıkarımını ilk olarak insanın içinde bulunduğu ailesinden ve maddesel çevresinden soyutlanmış olarak kendi başına biyolojik organizma olduğunu ifade etmektedir. Darwin’e göre bebekler; yetişkinlerin müdahalesinden ve öğretiminden (diktelerinden) yalıtık doğaları onlara kendi organik öğrenme ortamlarını yaratmalarını sağlamakta ve yetişkinlerin çocukların doğasını bozacak öğretim tuzaklarından (Darwin, 1877) kendilerini koruyabilecek alanlar yaratabilmektedir. Bu temel saptama doğrultusunda Darwin şu iddiayı ortaya koymaktadır: Bir çocuk, çağın bilimsel ve romantik ideaları doğuştan ve doğal olarak bünyesinde barındırmaktadır. Bu yüzden Darwin’e göre “çocuk insanlığın pedagojik anlamda babasıdır”. Diğer ifadeyle Darwin’e göre; kendine has ve yaratıcı öğrenme yollarının olmasından ötürü “çocuk bilgiye giden en iyi rota”dır. Burman (2008) Darwin’in çocukların organik doğalarından hareketle öğrenmeye ilişkin yapmış olduğu saptamalar yalnızca insanın bebeklik ve çocukluk dönemleriyle sınırlı olmadığını ifade etmektedir. Burman (2008) bu organik doğa ve öğrenme ilkesinin bütün yaş dönemlerinde dikkate alınması gerektiğinin altını çizmekte ve alanyazında öğrenmeye ilişkin ortaya konan sınırları genişletmektedir. Yıllar önce Darwin tarafından ortaya konan organik pedagojik yaklaşım ve ilerleyen yıllarda Howard Gardner (2011) tarafından İngilizce “unschooled mind” olarak ifade edilen “*yetişkinin formel pedagojik tezgahından geçmeyen zihin*” metaforu ile yaygın bir şekilde kullanılmıştır.

Öğrenen merkezli eğitim idealinin felsefî ve psikolojik temellerinin atılmasına Avrupa kıtasının yanı sıra Amerika’nın da katkısı olduğu alanyazında görülmektedir. Bunlar arasında en önde gelen isim Clark Üniversitesi rektörü G. Stanley Hall’dır (1844-1924). Hall, 1880’lerde çocuk çalışma hareketinin ideallerini epistemolojik temellerini belirlerken çocuğun doğası, gereksinimleri, ilgi ve ihtiyaçlarını merkeze almıştır. Bir diğer önemli isim ise Amerikan iç savaşını deneyimlemiş biri olan Albay Francis W. Parker (1837-1902) olmuştur. Parker; o yıllarda Dewey’in çocuklarının da öğrenim görmekte olduğu Massachusetts eyaletinin Quincy kasabasında bulunan ve bir devlet okulu olan Cook County Illinois Normal Okul’unda idarecilik yapmıştır. Dewey’e göre

Parker, ilerlemeci eğitimin babasıdır. Parker'ın eğitim anlayışının merkezinde çocuk ve onun ihtiyaçları vardır. Bu ideal çerçevesinde Parker, idarecilik yapmış olduğu okulda çocukların gelişim özelliklerini ve beslenmelerini incelemiştir. Bunların yanı sıra Parker okulu daha eğlenceli hâle dönüştürebilmek amacıyla ödül ve ceza gibi uygulamalardan kaçınmıştır. Parker, okulları aynı zamanda demokrasinin bir fabrikası olarak görmüş ve bu ideal doğrultusunda toplumun demokratikleşmesi için birey merkezliliği yöntem olarak kullanmıştır (Parker, 1894/1964).

Öğrenen merkezli eğitime ilişkin bir başka girişim ise John Dewey tarafından olmuştur. Amerikan asıllı psikolog, eğitimci, sosyal eleştirmen ve politik aktivist olan John Dewey (1859-1952) 20. yüzyılda eğitim felsefesi alanında tartışmasız en büyük katkıyı yapan filozoflardandır. Dewey'in eğitime olan pragmatist yaklaşımı, eğitimde etkileşime, yansıtıcı düşünmeye, problem çözmeye ve yaşantıya verdiği önemin yanı sıra; topluma ve demokrasiye yüklediği anlam sayesinde günümüze kadar etkisinin hissedildiği bir eğitim formunu oluşturmuştur (Dewey, 1916). Dewey'in yaklaşımında; eğitim birikimli yaşantıların ürünü olarak görülmektedir. Ona göre bu yaşantılar formal eğitim için ne kadar önemliyse, informal eğitim için de o kadar önem arz etmektedir. Dewey'e göre bir öğrenme ortamında öğrenci içerikten her zaman daha önce gelmektedir. Dewey eğitimi sosyal bir organizma olarak ele almakta ve dolayısıyla okulu da sosyal bir organizma olarak kabul etmektedir. Taylor'ın üretimde verimliliği arttırmak için işi birimlere ve küçük parçalara ayırması gibi Dewey de toplumda yer alan her bir kurumu, yapıyı ve mekânizmayı toplumun küçük birimlerine ayırmakta ve bunun her birini toplumun birer örnekleme olarak kabul etmektedir (Tanner, 1991).

Dewey iki kutuplu Dünya düzenini göz önüne alarak birini diğerinden üstün ya da düşük görmek yerine; Dünya'nın çok kutuplu yapısından azami düzeyde faydalanarak eğitimin ve eğitim ortamlarının düzenlenmesine önem vermiştir. Birbirine zıt olan felsefe akımları (örneğin geleneksel felsefeye karşı ilerlemeci felsefe) her birinde duruma göre bir doğru tarafının olduğu öngörüsüyle, öğrenme yaşantılarını kurgularken faydalanmaya çalışmıştır. Eğitimi bir reçete olarak görmemiştir. Yani “ya...ya da...” veya eğitimde ideal olan yaklaşım... gibi bir değerlendirmede bulunmamıştır. Dewey birbirine zıt felsefi yaklaşımları ve ideolojileri bir arada kullanmaya çalışmıştır. Bu yaklaşım, Amerika'da ortaya atılan araçsallık (instrumentalism) ya da Pragmatist felsefi akımını bir arada toplamaya çalışan bir sentezdir. Bu doğrultuda, Dewey araçsallığın eğitimde çok başarılı olacağına ve örtüşeceğine inanmaktadır. Ertürk'ün (2013) ifade ettiği gibi eğitim yoluyla kazandırılmak istenen özellikler için belirli faaliyetlerin gerçekleştirilmesine ihtiyaç

duyulmaktadır. Bu bakımdan, bu faaliyetler için gerekli olan masraf (zaman, enerji gibi), hedeflenen davranışlara yapılmış bir *yatırım* gibi görülmektedir. Bu nedenle, geliştirilecek olan özelliğin (davranışların) yeterince kullanılacak bir *alet* niteliğinde olması, yani iş görmesi beklenmektedir. Bu bakış açısından, araçsallık; düşünceleri ve işleri daima yaşantıdaki etkileri ile ölçerek ve bunları dikkate alarak hareket etmektedir.

John Dewey tarafından kaleme alınan “The Child and The Curriculum (1906)” ile “The School and Society (1945)” isimli yapıtlarında, öğrenen merkezli eğitim idealine ve nosyonuna ilişkin hem felsefi hem de psikolojik temelin belirlenmeye çalışıldığı görülmektedir. Dewey, the Child and the Curriculum (1906) eserinde eğitimi; yapay, olgunlaşmamış, geliştirilmemiş, çocuğun ihtiyaç ve beklentileri ihmal eden ve bir yetişkinin olgunlaşmış/pişirilmiş tecrübeleri temelinde sosyal amaçların ve anlamın yaratıldığı süreç olarak tanımlayarak eleştirmektedir. Dewey’e göre eğitim süreçlerindeki bu ikili iletişim (öğretmen-öğrenci; öğrenci-öğrenci) ve etkileşim ise bir eğitim ideali ya da kuramı olmanın ötesine geçememektedir. Diğer bir ifadeyle eğitim süreçlerinde bir protagonist (baş rol, öğretmen) bir de antagonist (rakip, öğrenci) yaratılmaktadır. Süreçte başrol olan öğretmenin, Dewey’in de ifade ettiği gibi olgunlaşmamış, yapay ve öğretmenin yıllanmış deneyimleri çerçevesinde antagonist olan öğrenci anlam kurmak ya da gerçekliği keşfetmek için akademik ve pedagojik uğraş vermektedir. Dewey (1915) bu durumu çocuğun doğasını yetişkinin gelişmiş bilinci üstüne kurmak olarak tanımlamaktadır. Bu da işi, eğitimde çıkmaz bir sokağa götürmektedir. Dewey (1915); çocuğu eğitim programına *karşı (versus)* ya da çocuğun doğasını toplumsal kültüre *karşı (versus)* olarak görür ve ele alırsak; eğitimde ilerlemenin ve bütüncüllüğün yok sayılacağını vurgulamaktadır. Çocuğun dünyası demek kişisel ihtiyaç ve beklentileri demek; kendi yasa, gerçek ve olguları demek; sempati ve merhamet demektir. Ama çocuğun dünyası herhangi bir dış gerçekliğe ya da olgunlaşmış bir tecrübeye uyum sağlaması ya da onu tecrübe etmesi demek değildir.

Dewey (1899/1945), çocuğun dünyasına ilişkin temel varsayımlardan hareketle “The School and Society” isimli eserinde çocuğun ve onun psikolojisinin okul hayatındaki yerini değerlendirmektedir. Dewey (1899/1945) okulu bireysel bir noktadan görmektedir. Ona göre okul; hem öğretmen-öğrenci etkileşimi demek hem de öğretmen-veli etkileşimi demektir. Dewey’e göre bir velinin çocuğundan istediği şey, aslında toplumun ondan istediği şeydir. Bunun dışındaki idealler dardır, sığdır ve sevimsizdir. Yani okulda bireysellik ve toplumsallık bir aradadır, iç içedir ve etkileşim hâlinindedir. Dewey bu bakış açısından hareketle, eğitim programlarının yapılması ya da geliştirilmesi

süreçlerinde yine toplumsal değişimi mihenk taşı olarak görmektedir. Bu bakımdan Dewey kitapta sürekli “Yeni Eğitim” kavramına gönderimde bulunmaktadır. İlerleme ve gelişim varsa burada yeni toplumun ihtiyaçları, endüstrinin ya da ticaretin beklentisi de vardır. Bundan ötürü de “Yeni Eğitime” ihtiyaç vardır.

Dewey okulu doğrudan etkileyen faktörleri dört kategoride değerlendirmektedir. Bunlar; (1) Ev, (2) Toplum, (3) İş Sektörü, (4) Üniversitedir. Okulu etkileme derecesine göre yapılan sıralama incelendiğinde 1900’lü yılların koşullarına göre Dewey (1899/1945) ‘ev’ faktörünü birinci bağımsız değişken olarak görürken “üniversite” faktörünü ise dördüncü ve son faktör olarak değerlendirmektedir. Dewey için okul da toplumun küçük bir birimi ve toplumun kendisidir. Bu perspektiften, okulların toplumun geleceğinin teminatı olduğu söylenebilir. Birey önce eğitim ortamlarında toplumsal yaşantıları görmeli ki daha sonra dâhil olacağı topluma da rahatlıkla ayak uydurabilsin. Okulları yapay öğrenme ortamları olarak görmekten çok ya da sadece öğrenmeye odaklanmış bir öğretmen ve öğrenci ilişkiler bütünü görmekten çok *öğrenci merkezli* bir yaklaşımın olduğu ve *doğal öğrenme yaşantılarının* ve *öğrenme ortamlarının sunulduğu* bir yer olarak kabul etmektedir (Tanner, 1991). Diğer taraftan Dewey’in dikkat çektiği diğer bir nokta ise *konu-alanıdır*. Bu noktada Dewey öğrencilere sunulacak yaşantıların öğrencilerin daha önceki yaşantılarıyla bağlantılı bir şekilde geliştirildiğinde daha anlamlı bir içerik oluşturarak onlara yeni yaşantılar kazandıracağını ve yeni bilgileri daha anlamlı öğreneceklerini belirtmektedir. Bunun içinde öğrenmenin ancak “yaparak yaşayarak” gerçekleşebileceği inancını taşımaktadır (Dewey, 1938). Ayrıca, Dewey’in toplumda demokrasiye vermiş olduğu önem doğrultusunda ise okulların bu olgunun toplumda yaşaması ve yaşatılması için ön ayak olması gerektiğine inanmaktadır (Dewey, 1916).

Benzer yıllarda, Türkiye’de de “yeni eğitim” anlayışı arayışlarının olduğu görülmektedir. Örneğin Türkiye’nin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk; 16-21 Temmuz 1926 tarihleri arasında gerçekleştirilen Maarif Kongresi’nin açılış konuşmalarında “*yeni eğitim*” anlayışını dile getirmiştir. Atatürk’e göre “yeni eğitim” anlayışı, eski dönemlerin dayaa dayanan düzen ve disiplin yerine; sevgiye dayanan düzen ve disiplini işaret etmektedir. Atatürk açılış konuşmasında “yeni Türkiye’nin yeni eğitim anlayışını” şu sözlerle diler getirmiştir:

Çocuklarımızı artık düşüncelerini hiç çekinmeden açıkça ifade etmeye, içten inandıklarını savunmaya, buna karşılık da başkalarının samimî düşüncelerine saygı beslemeye alıştırmalıyız. Aynı zamanda onların temiz yüreklerinde yurt, ulus, aile ve yurttaş sevgisiyle beraber doğruya, iyiye ve güzel şeylere karşı sevgi

ve ilgi uyandırmaya çalışılmalıdır. Bence bunlar, çocuk terbiyesinde, ana kucağından en yüksek eğitim ocaklarına kadar her yerde, her zaman üzerinde durulacak önemli noktalardır. Ancak bu suretledir ki, çocuklarımız memlekete yararlı birer vatandaş ve mükemmel birer insan olurlar' (Akyüz, 1987).

Türkiye’de *yeni eğitim* anlayışının Atatürk tarafından işaret edilmesi ile genel eğitim sistemi içerisinde atılan adımlardan biri de öğretim programlarının yapılandırılması olmuştur. 1926 programının yapısı itibarıyla Türkiye’nin ilk öğrenci merkezli öğretim programı olduğu söylenebilir. Bir yıllık deneme sürecinden sonra 10 yıl uygulamada kalan 1926 programı incelendiğinde 1926 Programında, “toplu tedris” ilkesi benimsendiği ve bu ilke doğrultusunda ilkokul programının ilk üç sınıf düzeyinde yer alan konuların toplulaştırılıp (Bıkmaz, 2013; Gözütok, Taş, Rüzgâr, Akçatepe ve Yetkiner, 2015; Selçuk ve Aykaç, 2019) Hayat Bilgisi adında yeni bir ders ile çizelgeye eklendiği (Bıkmaz, 2013) ve ilkokul programının mihver dersi işlevi görmüştür (Gözütok vd., 2015). Hayat Bilgisi dersinin programlara yerleştirilmesinin bir diğer nedeni ise öğrencinin hayatla olan bağını güçlendirmektir. Diğer bir ifadeyle öğrencinin yaşadığı çevre merkez alınarak öğrencinin okulda öğrenmiş olduklarının gerçek hayatla ilişkisini kurması, yani kuram ve uygulama dengesini koruması ve bağını kurması (Türe, 2013; Tay ve Baş, 2015) amaçlanmıştır. Bu bakımdan programda *yaşam için gerçek yaşam içinde eğitim* ilkesi (1924 programının daha geliştirilmiş hâliyle) benimsenmiştir (Aslan, 2011). 1926 programında öne çıkan bir diğer öğrenci merkezli özellik ise katılımcılıktır. 1924 ve 1926 programlarının hazırlanması sürecin öğretmen okullarında görev yapan öğretmenler ile eğitime kafa yoran paydaşlardan görüşler alınmıştır (Aslan, 2011). Bunun yanı sıra, uluslararası katılım boyutunda ise yabancı uzmanlardan görüşler alınmıştır (Türe, 2013). 1926 programında görülen bir diğer öğrenci merkezliliğe ilişkin unsur ise hazırlanan *irtibat cedvelleri* olmuştur. Bu *cedveller* aracılığı ile öğretmenin bir konuyu diğer konularla nasıl irtibatlandırıp ele alacağı (Bıkmaz, 2013), yani ilişkilendireceğine ilişkin konun pedagojik koordinatları öğretmene sağlanmıştır. Bıkmaz’a (2013) göre Hayat Bilgisi mihverliğinde geliştirilen bu cedveller aynı zamanda bir konunun diğer ders(ler)in özelliğine göre işlenmesi, öğrenilenlerin daha geniş alanda ilişkilendirilmesini kolaylaştırmaktadır. *İrtibat cedvellerinin* hizmet ettiği bir diğer konu ise öğrenilen konunun günlük hayatla irtibatının sağlanmasıdır. Örneğin 1926 programında resim-elîşi ile hayat bilgisi konuları irtibatlandırılmıştır. Bu sayede öğrencinin bir derste öğrendiğini diğer bir dersle irtibatlandırmakla kalmamakta ve öğrenilen bilginin günlük yaşamında kullanılabilmesi için okul ile yaşam arasında pedagojik anlamda bir öğrenme rayı

döşeyebilmektedir. Böylece öğrenci; anlamlı, kalıcı ve bütüncül öğrenme gerçekleştirebilecektir.

Dewey eğitim felsefesinde; toplumun ihtiyaçları, toplumun gelişimi ve bireylerin ait oldukları topluma uyum sağlamasına odaklanmaktadır. Bu yüzden *pragmatizm* ve pragmatizme dayalı *ilerlemecilik* eğitim felsefesi, bilgi ile yaşantı arasındaki *devamlılık* ve teori ile uygulama arasındaki *güçlü bağı* içermektedir (Peters, 1952). 19. Yüzyılın sonlarına doğru, kökeni Jean Jacques Rousseau, Johann Pestalozzi ve Friedrich Froebel gibi filozoflara kadar giden, aynı zamanda Amerikan eğitim sisteminde reform hareketi olarak kabul edilen bir felsefe akımı olarak *Pragmatizm*, Dewey'in eğitim felsefesini etkilemiştir. İlerlemecilik akımında, bireylerde sosyal kontrol ve öz denetim vardır. Ontolojik olarak, ilerlemecilik felsefi akımındaki demokrasi özgürlüklere karşılık gelse bile Dewey bu özgürlüklerin anarşi ve kaos meydana getirecek kadar sonsuz olmadığını ifade etmektedir (Dewey, 1916).

Dewey eğitimin işlevsel olması gerektiğine inanmış ve bu felsefi akım içerisinde Dewey eğitimi; yaşayan/canlı deneyimlerle sürekli yapılandırma anlayışı içerisinde gerçekleşen ve merkezinde çocuk olan bir süreç olarak tanımlamaktadır. Merkezde öğrencinin olduğu bir eğitim felsefesinde öğrencilerin oturma düzenlerine de dikkat çeken Dewey'e göre, sınıf içerisinde bazı oturma düzenlerinin (mahkeme salonu biçiminde birbirlerinin enselerini görecektir şekilde oturma gibi) sağlanması öğrencilerin farklı, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerine ket vurduğu gibi demokratik davranma becerilerini de köreltmektedir. Son olarak Dewey öğretim programlarında öğrenme psikolojisinin ilkeleri dikkate alındığında ve öğrenci eğitimde merkeze alındığında başarıya ulaşacağını ifade etmektedir (Dewey, 1938; Tanner, 1991). Diğer taraftan Dewey, öğretim planlı ve eğitim yaşantılarında kaynaşıklık ilkesi gözetilerek hazırlandığında öğrencilerin daha geniş bir yaşantıya, yani deneyime ulaşabileceklerini ifade etmektedir. Yine programlarda, öğrencilerin neleri öğrenmek istedikleri ya da istemedikleri durumların tespiti, öğrencilerin önceki yaşantılarının teşhis edilmesi (tanılayıcı değerlendirmeyle), öğrenme yaşantılarına ya da eğitsel faaliyetlere ilişkin ön koşulların belirlenmesi, her bir yaşantıya yeterli zamanın ayrılması ve son olarak öğretim programlarında öğrencilerin ulaşabilecekleri kesin hedeflerin belirlenmesine dikkat edilmesinin önemi (Dewey, 1938; Tanner, 1991) vurgulanmaktadır.

Öğrenen merkezli eğitimin temellerini oluşturan psikolojik akım ve yaklaşımlarına geçmeden önce; öğrenen (öğrenci) merkezlilik kavramına esin kaynaklığı yapan Carl Rogers'ın (1969/1983a: 25) "*Seksenler için Öğrenme Özgürlüğü (Freedom*

to Learn for the 80's)” adlı yapıtında, öğretimden tek sorumlu ve otorite (güç) olarak görülen öğretmenlerin eğitim ortamlarında öğrencilere sorumluluk ve otorite paylaşımı yapmanın zamanı geldiği ifade edilmektedir. Öğrenciye doğru evrilmeyi işaret eden Rogers (1969/1983a), adına sınıf denilen ve öğrencilerin pasif, kayıtsız kaldığı ve sıkıldığı geleneksel eğitim ortamlarında değişime duyulan gereksinimi vurgulamaktadır. Rogers’a (1969/1983a) göre 1960’ların dünyasında öğrenciler artık sınıf ortamlarında kendilerine biçilen bilişsel, duyuşsal ve psikomotor rolleri kabul etmemektedir. Öğrenciler için dikilen pedagojik giysiler, öğrencilere ya küçük ya da büyük gelmektedir. Bu bakımdan öğrenciler öğrenme ortamlarında kendi öğrenmelerinin terzisi olmak ve kendi kıyafetlerini kendileri dikmek istemektedir.

Carl Rogers’ın (1902-1987) öğrenci, öğretmen ve öğrenme ortamlarına ilişkin fikirlerine kaynaklık eden psikolojik temel ise yine Rogers’ın 1969 yılında kaleme almış olduğu ve hümanist terapinin de temsilcisi olan “*Yönlendirici Olmayan Terapi (Non-Directive Therapy)*” ya da “*Danışan Merkezli Terapi (Client-centred Therapy)*” kuramı olmuştur (Rogers, 1946; Martin, 1972). Bu kuramsal temel aynı zamanda hümanist eğitim hareketine ilham kaynaklığı etmiştir. Rogers’a (2013) göre eğitim; kişinin kendini gerçekleştirme ve potansiyelini tam olarak kullanmasını sağlayacak öğrenme ortamlarının sağlanması ve onlara yardımcı olunmasıdır. Burada en önemli rol ise öğretmene, yani onun *kolaylaştırıcı* rolüne düşmektedir (Rogers, 1961/2011; Bredekamp ve Copple, 1987). Bredekamp ve Copple (1987) öğretmenin kolaylaştırıcı rolünü; öğrencilerin deneyimlerini sözlü olarak ifade etmelerine olanak sunması; öğrencilerin gelişim ve öğrenmelerini zenginleştirecek seçkileri öğrenme ortamında sunması; öğrencilerin öğrenme ve deneyimleme süreçlerinde pekiştireçleri eksik etmemesi; öğrencinin öğrenmesi esnasında pozitif davranması; bilişsel basamaklarını izlemesi ve motive eden cümleler kurması olarak betimlemektedir. Öğretmenin kolaylaştırıcı rolünün yanı sıra, öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasında kurulacak güvenli iletişim de yine Rogers’ın dikkat çektiği noktalardandır. Rogers’a (1946) göre değinilen psikolojik temeller öğrenme ortamında yaygınlaştırılırsa; öğrenenin hem kişisel hem akademik hem de sosyal becerileri gelişecektir (Hughes, 2011; Prino, Pasta, Gastaldi ve Longobardi, 2016).

Rogers’ın eğitime ilişkin vurguladığı ve altını çizdiği noktalar temelde bir paradigma değişikliğine işaret etmektedir. Bu paradigma değişimi, Barr ve Tagg (1995) tarafından öğretimden ayrılarak öğrenmeye vurgu olarak yorumlanmaktadır. Öğretmenin öğretimde merkezde olduğu, bilginin kılavuzlanmasından çok aktarıldığı dersler bu

dönüşümle birlikte eleştirilmeye başlanmış; öğrencinin öğrenmenin merkezinde olduğu yaklaşım alternatif bir yaklaşım olarak gelişmeye ve dünyaya yayılmaya başlamıştır (Lea, Stephenson ve Troy, 2003).

Araştırmacıların öğretmen merkezli eğitim yaklaşımına getirmiş olduğu sınırların aksine; Rogers (1969/1983: 188) ise öğrenci merkezli öğrenmenin ön koşulu olarak şunları ihtiyaç olarak tanımlamıştır:

Herhangi bir ortamda ya da durumda bir otorite figürü olarak algılanan bir lider veya herhangi bir kadın ya da erkeğin, kendisiyle ve başkalarıyla olan ilişkilerinde yeteri kadar güvende hissetmelidir ki otorite olarak kabul edilen kişi karşısındakilerin kendileri hakkında düşünebilme yeterliklerini geliştirebilsin ve kişilerin kendi öğrenmelerini gerçekleştirebilsinler...

Rogers'ın görüşlerine benzer bir şekilde Burnard (1999: 244) öğrenci merkezli eğitimi; “öğrencilerin yalnızca neleri çalışacaklarını seçebilmelerinin yanı sıra; çalışmak istediği herhangi bir konunun neden ve nasıl kendisine ilgi çekici olabileceğini de seçebilmeleri” olarak tanımlamaktadır.

Öğrenen merkezli eğitimin temellerine ilişkin görüş her ne kadar İkinci Dünya Savaşı sonrası olarak görülmesine karşın İkinci Dünya Savaşı öncesinde, “İlerlemeci Eğitim Derneği” sponsorluğunda 1932-1940 yılları arasında yürütülen “Sekiz Yıllık Çalışma (The Eighth Year Study)” başlıklı çalışmada öğrenen merkezli eğitimin izlerine rastlamak mümkündür (Aikin, 1942). Dewey'in “The Child and The Curriculum” başlıklı eserinde akademik olarak ifade etme biçimine benzer şekilde “Sekiz Yıllık Çalışma”da daha iyi bir eğitim programı ve öğretimin etkililiği için öğrencinin ilgi, beklenti ve ihtiyaçlarının öncelenmesi gerektiği ifade edilmektedir (Aikin, 1942). Eğitim programlarında ve öğretme-öğrenme süreçlerinde; ilginin öğretimden öğrenmeye doğru kaydığı çalışmalardan anlaşılmaktadır.

20. yüzyılın, öğrenen merkezli eğitim anlayışının felsefi, psikolojik ve gelişimsel açıdan yeniden yapılandırıldığı bir yüzyıl olduğu görülmektedir. Öğrenen merkezli eğitime hem felsefesi hem de eleştirel eğitim kuramıyla Paulo Freire'nin (1921-1997) iz bıraktığı söylenebilir. Brezilya asıllı eğitimci, reformist ve eğitim aktivisti olmanın yanında bir eleştirel pedagog olan Freire; fikirlerinin büyük kısmı geleneksel eğitim metotlarına getirilen eleştirilere dayanmaktadır. Freire'ye (2008) “Her eğitim uygulaması eğitimci tarafından teorik bir duruşu ifade etmektedir. Bu duruş-bazen daha çok, bazen daha az açık bir biçimde- insana ve dünyaya ilişkin bir izahatı göstermektedir.” Freire'nin bu ifadesi incelendiğinde tarafsız bir eğitim anlayışı yoktur. Her bir eğitim uygulamasının

arkasında teorik bir temel ve her teorik temelin arkasında da bir felsefî görüş bulunmaktadır. Bu çerçevede, eğitim ya insanları mevcut toplumsal yapıyla bütünleşmesini sağlayacak ya da içinde bulunduğu gerçekliğin tersine yaratıcı ve eleştirel bir zihin ve bakış açısıyla dönüşüme öncülük edecektir. Yani bunu bir “*özgürlük pratiğine*” dönüştürecektir (Freire, 2008:14). Freire’nin de aslında ifade ettiği gibi bir kuram ve bu kurama bağlı olarak bir *praxis*, yani bilinçli eylemden bahsetmektedir. Bu noktada, öğrenenleri etkin bir şekilde keşfetmeye meraklı ve yaratıcı özneler olarak ifade etmektedir. Tam da bu noktada Freire, bankacı metaforuyla sık sık “*bankacı eğitim*” anlayışını, yani bilgiyi statik ve öğrencilere edilgen nesneler olarak bakmanın hatalı olduğu dile getirerek eleştirmektedir. Bankacı metaforuna göre eğitim öğrencileri edilgen hâle sokmakta ve dünyayı sorgulamaktan çok ona uymaya yönelik bir süreçte dönüştürmektedir. Freire pedagojisinde ise bunun üstesinden gelebilmek için eğitimin dört farklı tonu bulunmaktadır. Bunlar; diyalog, praksis, bilinçlendirme ve deneyimdir. Diğer taraftan Freire’nin eleştirel pedagojisinin temelinde durumlu öğrenme (situated-learning) vardır. Diğer bir deyişle, öğretme eylemiyle ulaştırılmak istenen bilgi, beceri ve tutumların bir durumda, yani bağlam çerçevesinde yapılandırılması beklenmektedir. Bu süreçte Freire’nin üzerinde durduğu yöntem ise *metafor* kullanımıdır. Freire’nin bu pedagojik duruşu asırlar önce iyi öğretimin ilkesi olarak öğretimde benzetme, metafor, analogi ve hikâyelerin kullanımını öneren Konfüçyüs’e benzemektedir. Freire, eğitim ve öğretim ile ilgili şu tespitlerde bulunmaktadır: Maruz kaldığı öğrenme yaşantılarından ve deneyimlerinden yola çıkarak, Ertürk’ün (2013) ifadesiyle *yakından uzağa ilkesini* gözetmektedir.

20. yüzyıl, öğrenen merkezli eğitim temelleri açısından yalnızca felsefî açıdan yapılandırıldığı bir yüzyıl olmamıştır. Rus sosyolog Lev Vygotsky ve İsveçli psikolog Jean Piaget bu yüzyılda öğrenen merkezli eğitimin temellerinin yapılandırılmasına öncülük eden diğer düşünürler olmuştur. Düşünürlerin; öğretime öğrenen merkezli eğitim yaklaşımı Bruner, Piaget ve Vygotsky’nin çalışmaları ışığında “yapılandırmacı yaklaşım” olarak kavramsallaştırılmıştır. Yapılandırmacı epistemoloji ve öğrenme kuramına göre öğrenenler anlam kurma ya da yaratma süreçlerinde aktif rol almaktadırlar (Woolfolk, 2004). Yapılandırmacılığın en büyük öğretisi; öğrenenler bilgi ve beceriyi içinde bulunduğu öğrenme koşulları ve çevreye bağlı şekilde bireysel olarak kendileri yapılandırmaktadır (Bruner, 1990). Bu bakımdan öğrenme ortamında öğrenenden problemi çözmesi ve beceri geliştirmesi (Slavin, 1997) beklenmektedir.

Bruner, Piaget ve Vygotsky; öğrenmeyi farklı bilimsel temellerle (psikolojik ve sosyolojik temeller gibi) ele almakta ve açıklamaya çalışmaktadırlar. Örneğin Bruner (1990) ve Piaget (1972b) bilginin yapılandırılmasını *psikoloji kuramlarıyla* (diğer bir ifadeyle psikolojik yapılandırmacılıkla) açıklamaya çalışırken Vygotsky (1978) ise bilginin yapılandırılmasını *sosyolojik temelde* (diğer bir ifadeyle sosyal yapılandırmacılıkla) açıklamaktadır. Bu bakımdan yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme; (1) Psikolojik ve (2) Sosyolojik grup olarak ele alınmaktadır (Phillips, 1997; Palincsar, 1998).

Piaget'nin (1972a) öğrenen merkezli perspektifinde, öğrenen *birey* olarak görülmektedir. Ona göre okullarda uygulanan eğitim programlarının; öğrenenlerin aktif şekilde keşfetmesini sağlaması gerekmektedir. Ayrıca, öğretim pedagojik olanaklar ölçüsünde öğrenene göre farklılaştırılmalı ve öğretmenin süreçte öğrenenin öğrenmesini kolaylaştıran, kılavuzlayan ve öğrenmeyi harekete geçiren bir rolde olması gerekmektedir. Piaget'nin (1972b: 20) kaleme aldığı “To Understand is to Invent (Anlamak İcat Etmektir)” eserinde; aktif öğrenmeyi temel ilke olarak kabul ederek bunu şöyle açıklamaktadır: “Anlamak keşfetmektir; her yeniden keşfetme yeniden inşa etmektir ancak bu koşullar öğrenenin yaratma ve üretme potansiyeline uygun şekilde düzenlendiği sürece gerçekleşecektir; basit şekilde tekrar edildiğinde değil.” Bruner, Piaget ve Vygotsky'e göre öğretme-öğrenme sürecinde öğretmenin öğrenci davranışını ve kişiliğini şekillendirmede çok büyük bir etkisi bulunmaktadır. Onlara göre öğrenenler kendi öğrenmelerini yani kavramlar, yeni bakış açıları, yeni algılama biçimleri ile önceki öğrenme ve deneyimleri üzerine yapılandırmaktadır (McCombs ve Whisler, 1997; Warnich ve Meyer, 2013; Zabeli, Anderson ve Saqipi, 2018). Piaget'ye (1983) göre öğrenenlerin öğrenme süreçleri biyolojik olgunlaşma, aktif olma, sosyal deneyimler ve bilişsel yapılarını dengede tutma ile sürekli değişmekte, genişlemekte ve yeniden oluşturulmaktadır. Diğer bir ifadeyle öğrenenin dünyaya ilişkin algıları sürekli ve yeniden kurulmakta ve inşa edilmektedir.

Rus sosyolog Lev Vygotsky ise öğrenmeyi sosyal yapılandırmacılık penceresinden görmektedir. Vygotsky'ye (1978) göre çocukta etkileşim esastır. Ona göre sosyal etkileşim, kültürel araçlar ve sınıf-içi etkinlik bireysel gelişmeyi ve öğrenmeyi şekillendirmektedir. Bunun yanı sıra, öğrenme ortamında öğrenenin yarışmadan küçük gruplar ya da iş birliğine dayalı biçimde çalışarak problemi tartışması ve çözmesi; öğrenciyi çözüme farklı yollardan götüreceği için öğrenen zihninde farklı problem çözme yolları keşfedebilecektir. Bu nokta ise öğrenen merkezli eğitimi öğretmen merkezli

eğitimden açık şekilde ayırmaktadır. Vygotsky öğrenmeyi, önceki öğrenmelerin üzerine konulan tuğlaya benzetmektedir. Vygotsky bunu “gelişmeye açık alan (zone of proximal development)” olarak kavramsallaştırmaktadır. Her iki düşünürün hem öğrenene hem de öğrenmeye ilişkin ortaya koymuş olduğu ilkeler, öğrenenlerin öğrenme biçimlerinin anlaşılmasına, öğrenme ortamlarının düzenlenmesine ve derin öğrenmelerin gerçekleşme yollarına ilişkin ipuçlarını vermektedir (Woolfolk, 2004).

İnsanın özelinde bireyin gelişimi için hem Piaget hem de Vygotsky tarafından ortaya konulan gelişim psikolojisinin ve sosyolojisinin ideallerinin, çocukluğun ve onun doğasının tanınması üzerine kurulduğu görülmektedir. Bu ideal temelinde gelişim kuramları ise öğrenenin öğrenmesine ilişkin araştırmaları derinleştirmekte, yeniden düzenlemekte ve yöntemler geliştirmektedir. İnsanın gelişimini kavramaya ilişkin bugün gelinen nokta; öğrenmenin yaşam boyu devam ettiği ve öğrenme yapılarının da yine yaşam boyu değişip yeniden düzenleneceğidir (Seifert ve Hoffnung, 1997). Gelişim kuramlarının insan öğrenmesi için belirlediği noktalar ise etkileşim, pedagojik kalıtım, kültür ve kişisel deneyimler şeklindedir (Hall, Lamb ve Perlmutter, 1982). Stage, Muller, Kinzie ve Simmons’a (1998) göre yapılandırmacı yaklaşımda öğrenenin aktifliği ilke olarak kabul edilmektedir. Eğer bu ilkeler temelinde öğrenme ortamları yapılandırılabilirse öğrenen kendi öğrenmesinin mimarı ya da terzisi olacak ve kendi bilgisini yapılandıracaktır. Onlara göre öğretmenin öğrenene bilişsel mühendislik ya da bilgi mühendisliği yapması öğretmen merkezli eğitimin sesteşidir. Öğretmenin, öğrenene yalnızca anlamı keşfetmesi konusunda yardımcı, kolaylaştırıcı, rehber olması ya da uygun uyaranlar yaratması ve vermesi beklenmektedir.

Ertmer ve Newby (1993) öğrenen merkezli eğitim kavramlarının yapılandırılmasında üç psikolojik yaklaşımı betimlemeye çalışmaktadır. Bunlar; (1) Davranışçı, (2) Bilişsel, (3) Yapılandırmacı şeklindedir. Onlara göre öğrenen merkezli eğitimin birçok psikolojik özelliği ve ilkesi yapılandırmacılığa dayanmaktadır. Birinci düşünce biçimi olan *davranışçı yaklaşımda* öğretme-öğrenme sürecinde öğrenende potansiyel davranışın ortaya çıkarılması için uygun uyaranın verilmesi esasına dayanmaktadır. *Bilişsel yaklaşımda*; bilginin öğrenen için anlamlı hâle getirilmesi ve öğrenenin önceki bilgileriyle bağ kurmasını sağlayacak yönlendirmelerde ya da rehberlikte bulunması ve öğrenenin bilişsel özgeçmişini iyi bilmesi beklenmektedir. *Yapılandırmacı yaklaşım* ise öğrenenden; öğrenmelerinde sorumluluk almaları, pasif rolden aktif role geçmeleri ve problem çözme süreçlerine aktif katılmalarını beklemektedir.

Öğrenmeye yönelik “yapılandırımcılık” olarak kavramsallaştırılan bu yaklaşım Dewey’in de ortaya koyduğu gibi içinde hem *bireyselliği* hem de *toplumsallığı* barındırmaktadır. Bu kurama göre öğrenenler arasındaki sosyal etkileşim (küçük ve büyük gruplar) bilgiyi en iyi şekilde yapılandıracaktır. Eğer öğrenenler; öğretme-öğrenme süreçlerinde hedeflenen bilgiye yönelik anlam kurma süreçlerinde pasif alıcılar olmak yerine; akranlarıyla ve öğretmenleriyle tartışır ve problem çözme süreçlerine aktif olarak katılırsa bilgiyi daha rafine hâle getirecek, o bilgiye ilişkin bilişsel yapı inşa edecek ve özümseyecektir (McCombs ve Whisler, 1997; Warnich ve Meyer, 2013). Bu felsefi ve psikolojik temellerden hareketle öğrenen merkezli eğitimin; aktif öğrenmeye, bağımsız problem çözmeye ve hedeflenen bilgi ya da beceride uzmanların rehberliğinde iş birliğine (Vygotsky, 1978) dayandığını söyleyebiliriz. Geleneksel öğretmen merkezli eğitim yaklaşımının; öğrenen merkezli yaklaşımdan tam da bu noktada keskin bir şekilde ayrıldığı görülmektedir. Bu bakımdan öğretmenin, öğretme-öğrenme süreçlerinde öğrencinin bilgiyi içselleştirebilmesini ve bu beceriyi geliştirebilmesini sağlamak amacıyla bulunması vurgulanmaktadır.

McKeachie tarafından 1954 yılında yazılan *Student-centered versus instructor-centered instruction* başlıklı makalede “öğrenci ve öğretmen merkezlilik” birer stereotip olarak ele alınmaktadır. McKeachie’ye (1954) göre öğrenci merkezlilik eğitim bilimciler arasında bir *halo etkisi* yaratan kavramlarla çağrıştırılırken, örneğin demokratik, iyimser olma, öğrenci görüşleri, öğrencinin duyuşsal ve kişisel gelişimi gibi; öğretmen merkezlilik ise katı otorite, buyurgan ve direktif veren, öğrencinin dinlenmediği, bilgi için öğretim ya da bilgi temelli öğretim gibi görece daha olumsuz kavramlarla çağrışım yapmaktadır. McKeachie (1954) öğrenci merkezlilik ile öğretmen merkezlilik arasına koymuş olduğu “karşı (versus)” kelimesi ile aslında eğitim bilimleri arasında oluşan iki psikolojik kampı da ifade etmektedir. Ona göre psikolojik olarak herhangi bir yaklaşıma ilişkin alt kültür oluşturacak bir etiketleme, hâliyle yaratılan kamp içerisinde kalan temsilcileri de körü körüne savunmaya itmektedir. Tüm bu ön-kavramsallaştırmaya ve klişe yaklaşımlara karşın her iki kampta yer alanlarda şu konularda şüphesiz uzlaşa sağlayacaktır. McKeachie (1954) meseleyi herhangi iki şeyin karşıtlığında ele almak yerine; her iki yaklaşımda yer alan farklılıkları bilimsel temellerde değerlendirmeyi ve ortaya her iki yaklaşımın harmanlandığı daha bütüncül bir yapıyı geliştirmeyi amaçlamıştır. McKeachie (1954) göre bu bütüncül yapı ister eğitim programlarının hedeflerinin belirlenmesinde ister içeriğin seçiminde isterse değerlendirme süreçlerinde olsun ne öğretmenden ne de öğrenciden bağımsızdır. Diğer bir ifadeyle hem öğretmenin

öğretimi hem de öğrencinin öğrenmesi ne öğrenci psikolojisinden ne ortamdan ne de kültürden bağımsızdır. McKeachie'nin yaklaşımında ne... ne de... yoktur; hem ... hem de... vardır. Diğer bir ifadeyle öğretme-öğrenme sürecinde hem öğretmenin seçimleri hem de öğrencinin öğrenme ortamına getirdiklerinin pedagojiyle harmanlanması sonucunda öğretim yapılandırılmaktadır.

McKeachie'nin (1954) aksine Tyack ve Cuban (1995) öğretmen merkezlilik ile öğrenci merkezliliği birbirine karşıt olarak değerlendirmemektedir. Onlara göre bu kavramlar iç içe ve birbirleriyle karşılıklıdır. Öğretimin öğretmen merkezliliğe doğru evrilmeye başladığı tarih olarak okullaşmanın yaygınlaştığı yıllar olan 1800'lere işaret edilmektedir. Devlet destekli okulların yaygınlaştırılması, yani halka açılması politikası temelde eğitimde öğretmen merkezliliği artırmakla sonuçlanmıştır. Benzer durum modernizm sonrası dönemde yükseköğretimin kitleselleştirilmesinde (merkezden periferiye doğru yaygınlaştırmada) de görülmüştür. Diğer bir ifadeyle tarım toplumu olan, bilgi ve becerisini yaparak ve yaşayarak tarlada öğrenen nesli alıp; onlara okullarda pasif şekilde bilgi ve beceri kazandırmaya çalışmak, doğal olarak eğitimi öğretmen merkezli hâle dönüştürmüştür (McCombs ve Whisler, 1997: Schlechty, 1997).

Özet olarak Endüstri Çağı'nın okulları halkı asıl yaptıkları pratiklerden, yani tarım toplumu pratiklerinden alıkoymuş ve tarıma dayalı beceri uygulamalarını bıçak gibi kesmiştir. Eskiden eğitim ortamı ve okul olan tarım alanları ise Endüstri Çağı'nda değişen ve endüstrileşen toplumun ihtiyaçlarına cevap vermek için fabrika süreçlerini andıran ve onun kopyası olan öğrenme ortamlarına dönüşmüştür. Bu durumda öğretmen de öğretimin başaktörü konumuna geçmiş ve gücü perçinlenmiştir (Allen, 1992; Perelman, 1992; Toffler ve Toffler, 1994; Tyack ve Cuban, 1995). Nikiforuk (1993) ise okullaşmanın yaygınlaşması ile sınıf şubelerinin ve öğrenci sayısının artmasının; bireyselleştirilmesi gereken öğretimin ve öğrenmenin ihmal edilmesine yol açtığını ifade etmektedir. Nikiforuk'a (1993) göre bu okullaşma anlayışıyla artık hem öğretmen hem de öğrenci öğretimden ve öğrenmeden sorumlu olduğu pedagojik bir konuma geçmiştir.

Tarım toplumundan endüstri toplumuna geçişle birlikte ortaya çıkan sorunları Dewey daha önce de ifade edildiği gibi “yeni eğitim” anlayışıyla ele almaktadır. Dewey'e (1915) “yeni eğitim” ontolojik olarak içinde ‘yeni okulu’, onun ifadesiyle “*yarının okulunu*” barındırmaktadır. Dewey'in yarının okulu olarak tanımladığı yer ise öğrenen merkezli okuldur ve bu okul zamanın gelenekselleşen okullarına hiç benzememektedir. Rugg ve Shumaker (1928) Dewey'in gelecek okul hayali ve idealiyle kurulmaya çalışılan okulları şöyle betimlemektedir:

Neşeli odalar, çocukların resimleriyle donatılmış duvarlar, hareketli masalar ve rahat sandalyeler...Burası bir okul binası mı? [...] Öğrenciler burada dans ediyor, şarkı söylüyor, evcilik oynuyor, köyler inşa ediyor, evcil hayvanlarla ilgileniyor, kilden ve kumdan kaleler yapıyor ve bahçede çalışıyorlar...

(Schiro, çev. 2021)

Endüstri Devrimi'yle başlayan ve okullaşma ile baskın paradigma hâline dönüşen öğretmen merkezli eğitim; yerini İkinci Dünya Savaşı sonrası başlayan hümanizm akımı ile kendine yer bulan öğrenen merkezli eğitime bırakmıştır. Savaş sonrası bir dönemde yaygınlaşmasından ötürü öğrenci merkezli eğitim hümanist pencereden ve bütüncül şekilde ele alınmaktadır. 1967 yılında İngiltere'de bulunan "The Central Advisory Council for Education" isimli konsey Bridget Plowden başkanlığında "temel eğitime" ilişkin "Children and Their Primary Schools" başlıklı rapor hazırlanmıştır. Bu raporun temel vurgusu; liberal eğitim programı, liberal eğitim ve liberal toplumdur (Kogan, 1987). Raporda öğrenen merkezli eğitime yönelik öne çıkan bulgular arasında; Dewey'in "The School and Society" eserinde vurguladığı "okul-ev" iş birliğini ve iletişimini sağlayacak programların geliştirilmesi yer almaktadır. Raporda dikkat çekilen bir diğer bulgu ise, okulların ortaöğretime yönelik öğrencileri seçmek için yapmış olduğu zekâ ve başarı testlerini uygulamak yerine; öğrencileri, bireysel, bütünsel ve akademik gelişimine, katılımına ve becerilerine göre yönlendirmek gibi daha çok öğrenciyi ön planlara çıkaran adımlar atılmıştır. Bu politikalar çerçevesinde; temel eğitimde homojen öğrenci sınıfları oluşturmak yerine, öğrencilerin ilgi, beklenti ve becerileri ışığında heterojen sınıflar oluşturmak ve sınıflarda bu bakımlardan çeşitliliği artırmak amaçlanmıştır. Plowden (1967) raporunda vurgulanan bir diğer nokta ise öğrencilere öğrenme ortamlarında yaratıcı öğrenme deneyimlerinin sunulması olmuştur. Diğer bir ifadeyle raporun kalbini okullarda öğrenenler için sunulacak deneyimlerin oluşturduğu ifade edilmektedir. O'Sullivan'a (2004) göre 1967'de yayımlanan Plowden raporu İngiltere'de öğrenen merkezli yaklaşımların gelişmesini ve hatta İngiltere sınırları dışına, yani Batı dünyası eğitim sistemine de yaygınlaşmasını hızlandırmıştır.

Kember (1997) öğretimde geniş kabul gören iki yönelimi; öğretmen merkezli ya da içerik yönelimli öğretim ve öğrenci merkezli eğitim ya da öğrenme merkezli yönelim olarak sınıflamaktadır. Ona göre öğrenen merkezli eğitim hem bilginin öğrenci tarafından yapılandırıldığı hem de öğretici tarafından öğrencinin bilgiye, araştırmaya ve sorgulamaya yönlendirildiği bir yaklaşımdır. Kember (1997) öğretmen merkezli eğitimi çağın (İkinci Dünya Savaşı sonrası dönem) öğretim gereği olarak görmektedir. Kember'a

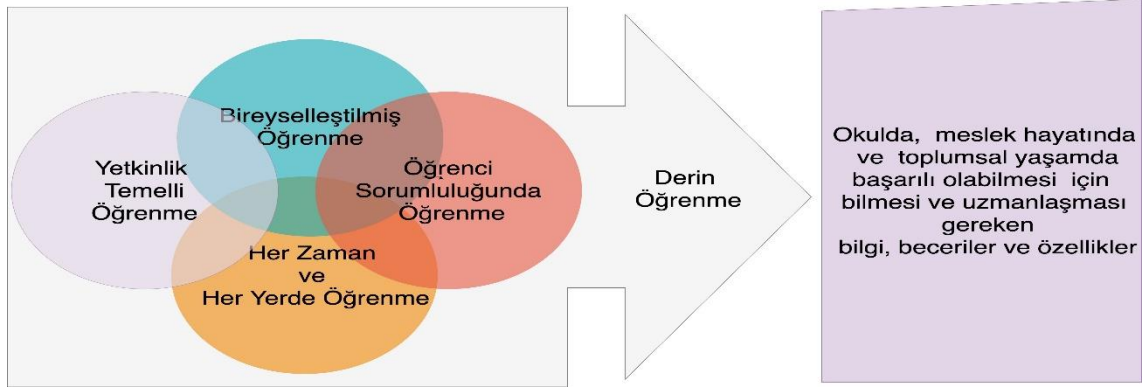
göre (1997), İkinci Dünya Savaşı sonrası dönem hiç de beklenildiği gibi öğrenci merkezli eğitim paradigmasının yaygınlaşmasının önünü açmamıştır. İkinci Dünya Savaşı sonrası soğuk savaş türbülansına giren dünyada öğretim; olgular üzerine (fact-based) ve doğa bilimleri konularında (fizik, kimya, matematik gibi) yapılmaya başlanmış ve eğitim programlarının içeriklerini de domine etmiştir. Artık eğitim programları, dersler için öğretmen tarafından belirlenen hedeflerle ve yine öğretmen tarafından yürütülen öğretimle gerçekleştirilmiştir. Öğrenmenin nihai değerlendirmesi ise öğrenenin ne öğrendiğini ve akılda ne kaldığını ölçecek formlara dönüşmüştür (Jones ve Price, 1992; Perelman, 1992; Abbott, 1992; Nikiforuk, 1993; Arisman, 1994).

Harden ve Crosby (2000: 335) öğrenci merkezli öğrenme stratejilerini; *uzman* ya da *yetkin* olarak kabul edilen öğretmenden *deneyimsiz* ya da *çaylak* olarak kabul edilen öğrenciye bilgi aktarımı olarak tanımlamaktadır. Ancak bu yaklaşımı; öğrencilerin öğrenmelerine odaklanmayı ve öğretmenin neler yapabildiklerinden çok, öğrencilerin nelere ulaşabildikleri şekilde değerlendirmektedirler. Diğer bir ifadeyle bu yaklaşım öğrencinin öğrenmeyi *kendisinin yapmasıdır*.

McCombs ve Whisler (1997: 6) ise öğrenen merkezli eğitimi şu şekilde tanımlamaktadır:

[Ö]ğrenen merkezli öğrenme; bireysel olarak öğrencilerin özelliklerine (gelişimsel özellikleri, öğrenme inançları, öğrenmeye ilişkin bakış açıları, bilişsel özgeçmişleri, becerileri, ilgi alanları, yeterlikleri ve gereksinimleri), öğrencilerde öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine odaklanarak öğrenmeye yönelik güdülenmeyi bir araya getiren bir yaklaşımdır.

Etkili bir eğitim için öğrenen merkezli eğitimin önemi son yıllarda yoğun şekilde vurgulanmaktadır (Lea, Stephenson ve Troy, 2003: 322). Ancak öğretmenler, okullar ya da öğrenciler bu eğitim yaklaşımının benimsenmesiyle ilgili sorunlar yaşamaktadır. Öğrenen merkezli öğrenmenin ilkelerinin hayata geçirilmesinde kurumsal bir dönüşüme ihtiyaç olduğu açıktır. Glowa ve Goodell (2016)'ın öğrenen merkezli öğrenme için belirlediği boyutlar Şekil 4'te verilmiştir.



Şekil 4. Glowa ve Goodell'in Öğrenen Merkezli Eğitimin Boyutları

Şekil 4 incelendiğinde öğrenci merkezli eğitimin boyutları olarak tanımlanan dört temel (Glowa ve Goodell, 2016) sayesinde öğrencilerin daha derin öğrenme gerçekleştirmesi; onlardan kurum, meslek ve toplumsal yaşamda beklenen bilgi, becerilere ve özelliklere ulaşması beklenmektedir. Bu dört temel ilke; Glowa ve Goodell (2016) tarafından şu şekilde tanımlanmaktadır:

1. Öğrenme bireyseldir.

Bireyselleştirilmiş öğrenme, öğrencilerin farklı stillerde ve farklı öğrenme mekânlarında öğrenmeyi gerçekleştirebilmesidir. Öğrencilerin, kendi hızlarında, kendilerinin belirledikleri görevlerle farklı kaynaklardan faydalanarak kendi öğrenmelerini gerçekleştirmesidir. Öğrenme, grup çalışmaları, gerçek (otantik) problemler ve projelerle derinleştirilir ve pekiştirilir.

2. Öğrenme yetkinlik ve beceri temellidir.

Öğrenciler, öğretim programlarında belirlenen saatlere göre değil; hedeflenen içeriğe ulaştıklarında ilerlemeye devam ederler. Yeterlikler, açık eğitsel hedeflerle tanımlanır. Öğrenciler bireyselleştirilmiş destek alırlar ve ölçme-değerlendirme ile öğrencilerin öğrenmelerine ilişkin elde edilecek öğrenme kanıtlarıyla ilerleyebilirler.

3. Öğrenme her yerde ve her zaman gerçekleşir.

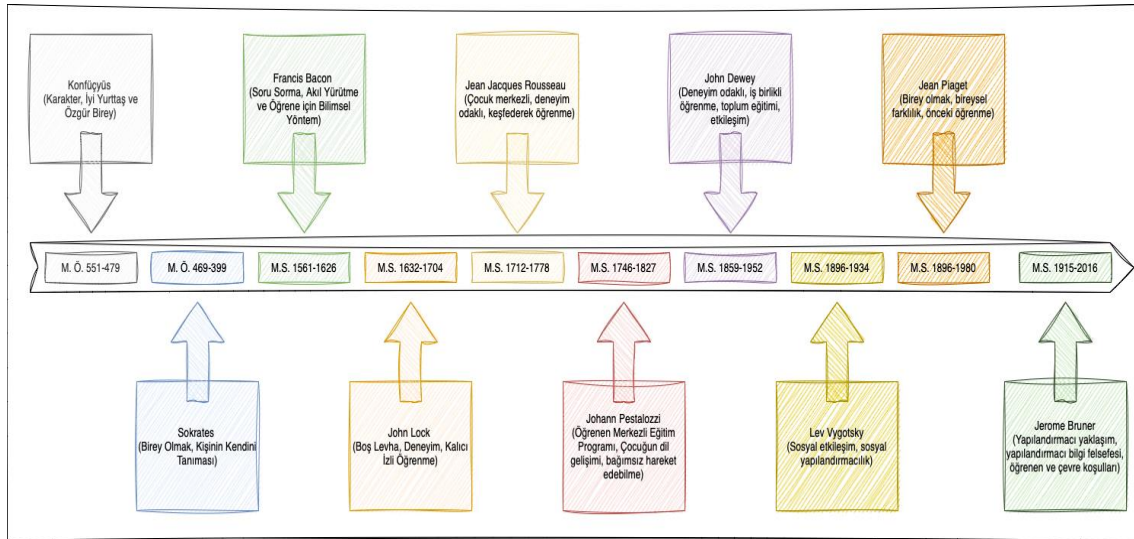
Öğrenme, okul günü boyunca, sonrasında ve hatta okul yılı boyunca gerçekleşmektedir. Öğrenme, okulun mekânsal sınırları ile sınırlı değildir. Öğrenci öğrenmesini optimize eden ve genişleten; eğitimcilerin kendi planlama ile ilgilenmelerini sağlayacak şekilde zaman ve mekân esnek bir şekilde kullanılır. Öğrenciler, öğrenmeyi geliştirebilecek dijital teknolojilerden yararlanmaları için eşit fırsatlar sunulmaktadır.

4. Öğrenciler öğrenme sorumluluklarını üstlenirler.

Öğrenci merkezli öğrenme, öğrencilerin kendi başarılarıyla ilgilenmelerini ve ilgi alanlarını ve becerilerini öğrenme sürecine dâhil etmelerini sağlamaktadır. Kendi öğrenmeleriyle ilgili olarak hangi konulara hâkim olduklarını belirleyebilmekte ihtiyaç duydukları konulara yönelik kısa ya da uzun vadeli hedefler belirleyebilmekte ve eğitimcilerden geri bildirimler alabilmektedirler. Diğer taraftan, kendi güçlü yönlerini ve öğrenme güçlüklerini anlamalarına yardımcı olacak biçimlendirici değerlendirmeler aracılığıyla kendi öğrenmelerini yönlendirmek ve geliştirmek için çeşitli fırsatlara sahiptir. Öğrenciler öz-düzenleme ve kendi öğrenmeleri üzerine yansıtıcı düşünme stratejilerini kullanarak sorumluluk almaktadırlar.

Lea, Stephenson ve Troy (2003: 322), öğrenen merkezli eğitimin ilkelerini aşağıdaki şekilde belirlemektedir: (1) *Pasif öğrenme yerine aktif öğrenmenin artırılması*; (2) *Derin öğrenme ve kavrama üzerine vurgu*; (3) *Öğrenci için artırılmış sorumluluk ve hesap verebilirlik*; (4) *Öğrenende artırılmış özerlik (otonomi) hissi*; (5) *Öğretmen ve öğrenci arasında dayanışma*; (6) *Öğretmen öğrenci ilişkisinde karşılıklı saygı*; (7) *Hem öğretmen hem de öğrenci açısından öğretme-öğrenme sürecine yönelik yansıtıcı düşünme yaklaşımı*.

Öğrenen merkezli eğitimi var eden temeller ve ilkelerin arka planı incelendiğinde yaklaşık 5000 yıllık bir tarihe sahip olduğu ve gelişmeye devam ettiğini de rahatlıkla söylenebilir. Öğrenen merkezli eğitimin tarihi Şekil 5'te özetlenmiştir.



Şekil 5. Öğrenen Merkezli Eğitimin Tarihi

Öğrenen merkezli eğitimin tarihî incelendiğinde Konfüçyüs ve Sokrates'ten günümüze kadar vurgulanan ortak nokta birey öğretme-öğrenme süreçlerindeki aktif olması ve özgür iradesinin (agency) desteklenmesidir. Öğrenen merkezli eğitimin idealleri kavramsal açıdan irdelendiğinde; kullanılan kavramlar çağdan çağa farklılık gösterse bile öne çıkan noktalar bireyin özgürlüğü; özgürlükle birlikte kişinin kendini tanıması, birey özgürleştikçe akıl yürütmesi; bireyin kendi öğrenmeleri için deneyimlemesi ve keşfetmesi; bireyin özgürleşmesiyle birlikte kendi dilini aktif kullanması gibi noktalar etrafında toplanmaktadır. Bir başka deyişle; bu zaman tüneli boyunca öğrenen merkezlilik ile eğitim insancılaştırılmaya çalışılmıştır. Öğrenen merkezli eğitimin zaman tünelineki değişiminden hareketle şu çıkarımı yapmak mümkün görünmektedir: Öğrenen merkezli eğitim, insanın bilişsel, duyuşsal ve psikomotor evrimiyle birlikte kavram olarak evrimleşmektedir. Bu bakımdan yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitim anlayışı içinde yaşadığı çağın en karakteristik özelliklerini özümseyip ideallerini kavram formunda ifade ettiği görülmektedir. O hâlde öğrenen merkezlilik; günümüz ile tozlu raflardaki eserlerde unutulmaya yüz tutmuş ya da hafızalardan çoktan silinmiş eğitime ilişkin idealler arasında bir zaman tüneli olmanın yanında, bir köprü görevi de görmektedir. Diğer bir ifadeyle öğrenen merkezlilik dünün eğitim anlayışını anlamak için tarih, yarın için felsefe, şimdi içinse psikoloji alanının öğretme-öğrenme ortamlarındaki ete kemiğe bürünmüş hâlidir.

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimle ilgili olarak yurt içinde ve yurt dışında gerçekleştirilen yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimi tanımlama, öğrenen merkezli eğitimin uygulanma düzeyi, öğrenen merkezli öğrenme ortamları ve öğrenen merkezli eğitim yöntemlerinin etkililiği ile ilgili araştırmalar incelenmiştir. Yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitime ilişkin alanyazın taraması yapıldığında yurtiçindeki çalışmaların 1970'li, yurtdışındaki çalışmaların ise 1900'lü yıllardan sonra yoğunlaştığı görülmektedir. Ancak yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitime ilişkin güncel gelişmeleri ve araştırma yönelimlerinin saptanması ve betimlenmesi amacıyla yurtiçinde ve yurtdışında 2000 yılından itibaren yürütülen araştırmalara (makale ve lisansüstü tez) mercek tutulmuştur.

Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda öncelikle yurtiçi alanyazında öğrenen merkezli eğitimin yükseköğretim kademesi ile ilişkili araştırmalar taranmıştır. Taramalar “YÖK Tez Merkezi”, “TR-Dizin Yayın Arama” ve “Google Akademik” gibi arama sayfaları üzerinden “öğrenen merkezli eğitim; öğrenci merkezli eğitim; yükseköğretimde öğrenci merkezli eğitim; yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitim; model geliştirme; yükseköğretimde öğretim; yükseköğretimde öğrenme; yükseköğretimde eğitim ve araştırma” anahtar kelimeleri kullanılarak yapılmıştır.

Bu doğrultuda, yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitime yönelik yurtiçinde yapılan araştırmalar Tablo 2’de verilmiştir. İlgili araştırmalara yönelik tablolar hazırlanırken araştırmanın hangi yıl yapıldığı, araştırmanın türü, kimler tarafından, araştırmanın genel amacı, araştırmanın yöntemi, araştırmanın odağı ve araştırmanın sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 2

Yükseköğretimde Öğrenen Merkezli Eğitime Yönelik Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Yıl	Tür	Kaynak	Araştırmanın Amacı	Araştırmanın Yöntemi	Araştırmanın Odağı	Araştırmanın Sonucu
2001	M	Yılmaz	İs birliğine dayalı öğrenme yönteminin yükseköğretim sınıflarında kullanılması	Derleme	ÖME'yi tanımlama	ÖME öğretim elemanlarının bilgiyi ve öğretimi kılavuzlaması; öğrenme ortamlarında sadece bilgiyle değil duygu ve davranışlarıyla öğrencilere yardımcı olması olarak tanımlanmaktadır.
2004	M	Şahin, Cerrah, Saka ve Şahin	Öğretmen adaylarına etkin bir çevre eğitimi verilmesi	Deneyssel	ÖME yöntemlerinin etkililiği	ÖME yöntemleri öğrencilerin zihinsel ve el becerilerinin gelişiminde, öğrencinin aktif katılımında ve öğrencilerin akademik başarılarında ve öğrenmenin kalıcılığında etkili olmaktadır.
2006	M	Korkmaz	Lisans düzeyinde sosyal bilimler derslerinin öğrenci merkezli olarak işlendikten sonra öğrencilerin uygulamaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi	Nitel	ÖME yöntemlerinin etkililiği	ÖME yöntemleri öğrencinin derse devamında, aktif katılımını sağlamada, anlamlı ve kalıcı öğrenmede ve öğrencinin kendini ifade etmesinde etkili olmaktadır.
2007	M	Alpar, Batdal ve Avcı	Öğrenci merkezli eğitimde kullanılan eğitim teknolojileri uygulamalarının etkililiğine ilişkin görüşlerin belirlenmesi	Nitel	ÖME yöntemlerinin etkililiği	ÖME yöntemleri öğrencilerin anlamlı ve kalıcı öğrenmede, öğrencinin kendi öğrenme yolunu bulmasında ve öğrencinin aktif katılımında etkili olmaktadır.

(Devam ediyor)

Tablo 2 (Devam)

Yükseköğretimde Öğrenen Merkezli Eğitime Yönelik Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Yıl	Tür	Kaynak	Araştırmanın Amacı	Araştırmanın Yöntemi	Araştırmanın Odağı	Araştırmanın Sonucu
2012	M	Yalçın İncik ve Tanrıseven	Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının ÖME'ye ilişkin görüşlerinin belirlenmesi	Nitel	ÖME'yi Tanımlama	ÖME öğrenci aktif katılımı ve öğrenmenin merkezinde olması, öğretim elemanının öğretme-öğrenme sürecini kılavuzlaması olarak tanımlanmaktadır.
2012	M	Biber ve Başer	Araştırmanın probleme dayalı öğrenme sürecini yürüten eğitim yönlendiricilerinin ve öğrencilerin sürece yönelik memnuniyetlerinin ya da memnuniyetsizliklerinin ortaya konulması	Nitel	ÖME yöntemlerinin etkililiği	ÖME yöntemleri öğrencinin aktif öğrenmesinde ve sosyal-duygusal becerilerini geliştirmesinde etkili olmaktadır.
2013	M	Uçkun, Demir, Uçkun ve Konak	Bologna Sürecindeki MYO'larda ÖME için öğretim elemanlarının görüşlerinin belirlenmesi	Tarama (Betimsel)	ÖME'nin uygulanma düzeyi	ÖME uygulamasında alt yapı, finans, ders programı, ders araç gereçleri ve nitelikli materyal eksikliği bir sınırlılık olarak görülmektedir. ÖME uygulamasında görülen eksiklikler ise öğrencinin ÖME'ye ilişkin bilgisinin sınırlı olması ve öğrenciye araştırma olanaklarının yeterli düzeyde sağlanamamasıdır.

(Devam ediyor)

Tablo 2 (Devam)

Yükseköğretimde Öğrenen Merkezli Eğitime Yönelik Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Yıl	Tür	Kaynak	Araştırmanın Amacı	Araştırmanın Yöntemi	Araştırmanın Odağı	Araştırmanın Sonucu
2014	YL	Mancır	Eğitim Fakültesi öğretim elemanlarının ÖME'yi algılama ve uygulama düzeylerinin belirlenmesi	Tarama (Betimsel)	ÖME'yi tanımlama ve ÖME'nin uygulanma düzeyi	ÖME öğrencinin aktif ve öğrenmenin merkezinde olması, kendi öğrenme sorumluluğunu alması ya da öğretmen rehberliğinde bilgiye ulaşması olarak tanımlanmaktadır. ÖME'nin uygulanma düzeyi ise fakülte, derslik, sınıf sayısı ve teknolojik alt yapı olanaklarıyla ilişkili olarak farklılık göstermektedir.
2016	M	Er	21. yüzyıl yükseköğretim sınıflarında öğrenen merkezli öğrenme ortamlarının oluşturulmasına yönelik bir değerlendirme çalışmasının yapılması	Nitel	ÖME'yi tanımlama	ÖME öğrencinin aktif olduğu, bilgiyi kendisinin yapılandığı ve öğrencinin iyi uygulama örneklerinin paylaşıldığı bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır.
2017	M	Taşkın ve Kılıç Çakmak	Probleme dayalı öğrenme ortamında kullanılan oyunlaştırılmış alternatif değerlendirmenin etkililiğinin incelenmesi	Deneyssel	ÖME yöntemlerinin etkililiği	ÖME yöntemleri öğrencinin bilgiyi oyunlaştırarak öğrenmede, üst biliş becerileri geliştirmede ve akademik başarısını yükseltmede etkili olmaktadır.
2018	M	Yeşilpınar Uyar ve Doğanay	Öğrenci merkezli strateji, yöntem ve tekniklerin öğrencinin akademik başarısı üzerindeki etkililiğinin incelenmesi	Nicel	ÖME yöntemlerinin etkililiği	ÖME yöntemleri öğrencinin öğrenme özellikleri ve dersin içeriğine göre düzenlendiğinde öğrencinin akademik başarısına etki etmektedir.

(Devam ediyor)

Tablo 2 (Devam)

Yükseköğretimde Öğrenen Merkezli Eğitime Yönelik Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Yıl	Tür	Kaynak	Araştırmanın Amacı	Araştırmanın Yöntemi	Araştırmanın Odağı	Araştırmanın Sonucu
2019	M	Karakaş-Özür ve Duman	ÖME yaklaşımında hazırlanan coğrafya eğitiminin öğrencilerin hayat boyu öğrenme becerileri üzerine etkisinin incelenmesi	Durum Çalışması	ÖME yöntemlerinin etkililiği	ÖME yöntemleri öğrencinin kalıcı ve anlamlı öğrenmesinde etkili olmaktadır.
2019	M	Uygur ve Yelken	Kalite güvencesi bağlamında yükseköğretim kurumlarında öğrenci merkezli öğretme-öğrenme süreçlerindeki mevcut durumun, öğretim elemanlarının öğrenci merkezli öğretme-öğrenme süreçlerinde yaşadıkları sorunların ve bu sorunların çözümlerine yönelik eğitim bilimleri alanında uzman öğretim elemanlarının görüşlerinin belirlenmesi	Nitel	ÖME'yi tanımlama	ÖME öğrencinin öğretme-öğrenme sürecinde aktif olması ve yükseköğretim programlarında yer alan derslerin içeriklerinin öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına göre belirlenmesi olarak tanımlanmaktadır.
2020	M	Şimşek, Kuzu, Elyıldırım ve Mermer	Yükseköğretimin tüm kademelerinde öğrenci merkezli eğitim uygulamalarını belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesi	Nicel	ÖME'yi tanımlama	ÖME değer verme, direnç gösterme, olumlu etkiler ve maliyet inancı gibi faktör yapısında tanımlanmış ve bu faktör yapısından oluşan ÖME ölçeği geliştirilmiştir.
2022	M	Ekren, Parlar ve Ekren	Yükseköğretimde öğrenci odaklılık ve girişimci öğrenci yetiştiren yükseköğretim kurumu tanımının ve çerçevesinin belirlenmesi	Nitel	ÖME'yi tanımlama	ÖME öğrencinin girişimci olması, öğrenciye evrensel bilgi ve yetkinlik kazandırılması, öğrencinin kuramsal bilgiyi uygulamayla birleştirmesi olarak tanımlanmaktadır.

Dr.: Doktora Tezi; YL: Yüksek Lisans Tezi; M: Makale

Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda yurtdışı alanyazında öğrenen merkezli eğitimin yükseköğretim kademesi ile ilişkili araştırmalar taranmıştır. Taramalar “Thomson Reuters, ERIC (Educational Resources Information Center), SSCI (Social Sciences Citation Index), ProQuest, Google Akademik, Scopus ve ScienceDirect, ProQuest Dissertation and Theses, EBSCO Psychology and Behavioral Sciences Collection gibi arama sayfaları üzerinden “öğrenen merkezli eğitim; öğrenci merkezli eğitim; yükseköğretimde öğrenci merkezli eğitim; yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitim; model geliştirme; yükseköğretimde öğretim; yükseköğretimde öğrenme; yükseköğretimde eğitim ve araştırma” anahtar kelimeleri kullanılarak yapılmıştır.

Bu doğrultuda, yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitime yönelik yurtdışında yapılan araştırmalar Tablo 3’de verilmiştir. İlgili araştırmalara yönelik tablolar hazırlanırken araştırmanın hangi yıl yapıldığı, araştırmanın türü, kimler tarafından, araştırmanın genel amacı, araştırmanın yöntemi, araştırmanın odağı ve araştırmanın sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 3

Yükseköğretimde Öğrenen Merkezli Eğitime Yönelik Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Yıl	Tür	Kaynak	Araştırmanın Amacı	Araştırmanın Yöntemi	Araştırmanın Odağı	Araştırmanın Sonucu
2002	M	Rust	Değerlendirmenin öğrenci öğrenmesi üzerine etkisine yönelik bir derleme	Nitel	ÖME yöntemlerinin etkililiği	ÖME yöntemleri öğrenme çıktıları ile program yeterlilikleri arasında ilişkisinin kurulmasında, öğrenci iş yükünün gerçekçi şekilde belirlenmesinde, öğrencinin içsel motivasyonunu artıracak değerlendirme tekniklerinin kullanılmasında, öğrencilerin öğrenme hızlarının dikkate alınması ve öğrenciye yeterli geribildirim verilmesinde etkili olmaktadır.
2003	M	Lea, Stephenson ve Troy	Yükseköğretim öğrencilerinin öğrenci merkezli eğitime karşı algılarının ve tutumlarının incelenmesi	Karma	ÖME'yi tanımlama	ÖME öğretim elemanı ile öğrenci arasında dengeli ve etkili iletişim kurulması, öğretme-öğrenme sürecinde öğrencide kaygıya neden olan belirsizliklerin azaltılması olarak tanımlanmaktadır.
2004	M	Arko-Cobbah	Yükseköğretimde kütüphanelerin öğrenen merkezli eğitimdeki yerinin saptanması	Nitel	ÖME öğrenme ortamları	ÖME öğrenme ortamlarının öğrencinin özerkliği ve aktifliğini sağlayan, erişilebilir kütüphane olanakları sunan özellikte olması beklenmektedir.
2004	Dr.	Norwood	Hizmet öncesi eğitim programlarında görev yapan öğretim elemanı, uygulama okulu öğretmenleri ve öğretmen adaylarının öğrenci merkezli eğitime ilişkin inançları, algıları ve uygulamaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi	Karma	ÖME'yi tanımlama	ÖME öğrencinin öğretme-öğrenme sürecinde aktif, öğretmenin pasif olması ve öğrenme eyleminde öğrencinin ve öğretmenin sorumlu olması olarak tanımlanmaktadır.

(Devam ediyor)

Tablo 3 (Devam)

Yükseköğretimde Öğrenen Merkezli Eğitime Yönelik Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Yıl	Tür	Kaynak	Araştırmanın Amacı	Araştırmanın Yöntemi	Araştırmanın Odağı	Araştırmanın Sonucu
2004	Dr.	Hull	Öğrenme paradigmasının arkasındaki itici gücü anlama ve öğretim elemanlarının öğrenmeye ilişkin görüşlerinin belirlenmesi	Nitel	ÖME'yi tanımlama	ÖME öğretim elemanının öğretme ve öğrenme sorumluluğunu öğrenciyle paylaşması, öğrencinin öğrenmesine rehberlik etmesi ve öğrencinin yansıtıcı düşünmesine yardımcı olması şeklinde tanımlanmaktadır.
2009	M	Bose ve Rengel	Yükseköğretimde öğretimin desteklenmesine model olabilecek süreç odaklı değerlendirme stratejisinin kullanımı ve öğrenci öz düzenleme becerilerinin desteklenmesi	Nitel	ÖME'yi tanımlama ve ÖME yöntemlerinin etkililiği	ÖME öğrencinin öz düzenleme becerisi ve kendi öğrenme hedeflerini oluşturması demektir. ÖME yöntemleri öğrencinin öğretme-öğrenme süreçlerinde aktif olmasında ve öğretim elemanı-öğrenci arasındaki iletişimin güçlenmesinde etkili olmaktadır. ÖME yöntemlerinin etkili olmasındaki sınırlılık ise kalabalık sınıflar gösterilmektedir.
2009	Dr.	Parisi	Lisans öğrencilerinin öğrenci merkezli öğrenmeye ilişkin tutumlarının incelenmesi	Nicel	ÖME'yi tanımlama ve ÖME yöntemlerinin etkililiği	ÖME öğrencinin kendi öğrenmesinden sorumlu olması anlamına gelmektedir. ÖME yöntemlerinin etkili olabilmesi için öğretme-öğrenme sürecinde öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerinin dikkat alınması, öğrenen merkezli öğrenme ortamlarının düzenlenmesi ve kaynaklara erişimde kolaylık ve esneklik sağlanması gerekmektedir.

(Devam ediyor)

Tablo 3 (Devam)

Yükseköğretimde Öğrenen Merkezli Eğitime Yönelik Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Yıl	Tür	Kaynak	Araştırmanın Amacı	Araştırmanın Yöntemi	Araştırmanın Odağı	Araştırmanın Sonucu
2009	M	Abel ve Campbell	Öğrencilerin öğretmen ve öğrenci merkezli eğitime ilişkin görüşlerinin belirlenmesi	Karma	ÖME yöntemlerinin etkililiği	ÖME yöntemlerinin etkili olmasında temel faktör öğretmen-öğrenci arasındaki iletişimidir. Öğrenciye gerçeğe yakın öğrenme deneyimleri yaratılır ve öğrencinin aktif şekilde derse katılması desteklenirse ÖME yöntemleri öğrenmenin kalıcılığı ve bireyselleştirilmesinde etkili olabilmektedir.
2009	M	Kember	Yükseköğretimde görev yapan öğretim elemanlarının eğitime ilişkin kavramsallaştırmasına yönelik derleme çalışma yapmak	Derleme	ÖME'yi tanımlama	ÖME öğretim elemanlarının eğitime ilişkin sahip olduğu inançlara göre tanımlanmaktadır. ÖME'nin yayınlatabilmesi için öğretim elemanlarına yönelik öğrencinin öğrenmesine etki eden durumları kapsayan mesleki gelişimlerinin düzenlenmesi vurgulanmıştır.
2010	Dr.	Hickman	Öğretim elemanlarının beklentileri doğrultusunda öğrenci merkezli eğitimin yapılandırılması	Karma	ÖME'yi tanımlama ve ÖME'nin uygulanma düzeyi	ÖME öğretim elemanlarının dersin tasarımına ilişkin öğrenciyle iş birliği yapması, öğrencinin kendi öğrenmesi üzerine yansıtıcı düşünmesi ve aktif katılımı anlamına gelmektedir. ÖME'nin uygulanma düzeyine etki eden değişkenler ise sınıf mevcudu ve öğrencinin bilişsel düzeyi olarak sıralanmaktadır.
2010	M	Heise ve Himes	Öğrenci merkezli eğitimin yapılandırılması için lisans düzeyinde bir hemşirelik dersinde ders konseyinin oluşturulması ve etkililiğinin belirlenmesi	Karma	ÖME'nin uygulanma düzeyi	Öğrencinin kendi öğrenmeleri üzerine konuşup tartışabilecekleri toplulukların ve konseylerin oluşturulması ÖME'nin uygulanma düzeyine etki eden faktörler olarak gösterilmektedir.

(Devam ediyor)

Tablo 3 (Devam)

Yükseköğretimde Öğrenen Merkezli Eğitime Yönelik Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Yıl	Tür	Kaynak	Araştırmanın Amacı	Araştırmanın Yöntemi	Araştırmanın Odağı	Araştırmanın Sonucu
2012	M	Smart, Witt ve Scott	Öğretim elemanlarının öğrenme ortamlarında aktif katılım ve tümevarım yaklaşımlarını yapılandırırken kullandıklarını tekniklerin belirlenmesi	Nitel	ÖME'yi tanımlama	ÖME öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme sürecinde aktif ve tümevarım tekniklerini kullanması, öğrencinin değerlendirme süreçlerinde aktif rol alması ve öğrencilere problem tabanlı ödevlerin verilmesi ve öğrenme senaryolarının yaratılması olarak tanımlanmaktadır.
2013	M	Neal ve Neal	Bronfenbrenner'ın ekolojik sistemler kuramında yer alan katmanların eğitim programı bağlamında yeniden değerlendirilmesi	Nitel	ÖME'yi tanımlama	ÖME öğrencinin eğitim programını ve öğrenmeyi katmanlı şekilde deneyimlemesi olarak tanımlanmaktadır. Öğrencinin her katmanda kuracağı güçlü etkileşim ve ağ sayesinde nitelikli öğrenmeyi tecrübe edeceği ve öğrenmenin niteliğinin artacağı ifade edilmektedir.
2017	M	Emaliana	İngilizce bölümü öğrencilerinin öğrenci merkezli ve geleneksel öğretim yaklaşımlara ilişkin öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesi	Nitel	ÖME'yi tanımlama	ÖME öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesi ve öğretme-öğrenme süreçlerinde ÖME'ye uygun yöntem ve tekniklerin kullanılması olarak tanımlanmaktadır.
2017	M	Klemenčić	Yükseköğretimde öğrenci merkezli eğitime ilişkin Avrupa politikalarının kavramsal olarak değerlendirilmesi	Nitel	ÖME'yi tanımlama	ÖME pedagojik kavram olarak aktif öğrenme yaklaşımları (tasarım, proje tabanlı öğrenme, bilgisayar destekli ve iş birlikli öğrenme, oyun ve simülasyonlar vb.) anlamına gelmektedir. ÖME kavramsal olarak kültürel ve içinde bulunduğu pedagojik kültür çerçevesinde öğretme-öğrenme süreçlerinde işe koşulmaktadır.

(Devam ediyor)

Tablo 3 (Devam)

Yükseköğretimde Öğrenen Merkezli Eğitime Yönelik Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Yıl	Tür	Kaynak	Araştırmanın Amacı	Araştırmanın Yöntemi	Araştırmanın Odağı	Araştırmanın Sonucu
2019	YL	Halligan	İş birliğine dayalı sınavların öğrenci öğrenmesine etkisinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi	Nicel	ÖME yöntemlerinin etkililiği	ÖME yöntemleri (iş birliğine dayalı yöntem) öğrencinin akademik ilerlemesinde ve öğrenmenin kalıcılığında etkili olmaktadır.
2020	M	Børte, Nesje ve Lillejord	Yükseköğretimde aktif öğrenmeye engel durumların belirlenmesi	Nitel	ÖME'yi tanımlama	ÖME öğrencinin öğretme-öğrenme sürecinde aktif olması anlamına gelmektedir. Öğrenci aktifliğinin önündeki kurumsal sınırlılıklar kurumsal yapı ve kurumun pedagojik anlayış olarak ifade edilmiştir. Öğretim elemanı değişkeni açısından sınırlılıklar ise öğretim elemanlarının pedagojik inançları ve tutumları gösterilmektedir. Bu nedenle ÖME anlayışının kurumsal düzeyde hareket geçirilmesi için öğretim elemanlarına yönelik mesleki gelişim programları anahtar olarak görülmektedir.

Dr.: Doktora Tezi; YL: Yüksek Lisans Tezi; M: Makale

Yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitim konusunda yurtiçinde yapılan araştırmalar incelendiğinde araştırmaların odağının ağırlıklı olarak öğrenen merkezli eğitimin tanımlanmasına yönelik betimsel araştırmalar (Makale: Yılmaz, 2001; Alpar, Batdal ve Avcı, 2007; Yalçın İncik ve Tanrıseven, 2012; Er, 2016; Uygur ve Yelken, 2019; Ekren, Parlar ve Ekren, 2022; Yüksek Lisans: Mancır, 2014) olduğu görülmektedir. Öğrenen merkezli eğitime ilişkin bir diğer odak noktası ise öğrenen merkezli eğitim yöntemlerinin etkililiği konusunda araştırmalar (Makale: Şahin, Cerrah, Saka ve Şahin, 2004; Korkmak, 2006; Alpar, Batdal ve Avcı, 2007; Biber ve Başer, 2012 Taşkın ve Kılıç Çakmak, 2017; Yeşilpınar Uyar ve Doğanay, 2018; Karakaş-Özür ve Duman, 2019) olduğu görülmektedir. Yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitim konusunda yapılan araştırmalar yöntem açısından incelendiğinde ÖME araştırmalarında kullanılan yöntemin çeşitlendiği görülmektedir. ÖME araştırmalarında kullanılan araştırma yöntemleri nitel yaklaşımda tarama (betimsel), derleme ve durum çalışması yöntemlerinin benimsendiği görülmektedir. Öğrenen merkezli eğitimin tanımlanmasına yönelik araştırmalardan elde edilen sonuçlar incelendiğinde öğrenen merkezli eğitim yurtiçi alanyazında öğrencinin aktif olduğu, bilginin dağıtıldığı değil öğrencinin bilgiyi yapılandırdığı, öğrencinin bilişsel boyutu yanında duyuşsal ve psikomotor boyutunun da dikkate alındığı, öğrenci aktifliği için eğitim teknolojilerinin öğrenme ortamlarına entegre edildiği bir anlayışla tanımlanmaktadır. Dolayısıyla tanımlama yapılan araştırmaların çoğunda öğrenen merkezli eğitim öğrencinin aktif olduğu bir betimleme hakimdir.

Yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitim konusunda yurtdışında yapılan araştırmalar incelendiğinde araştırmaların odağının ağırlıklı olarak öğrenen merkezli eğitimin tanımlanmasına yönelik betimsel araştırmalar (Makale: Lea, Stephenson ve Troy, 2003; Bose ve Rengel, 2009; Smart, Witt ve Scott, 2012; Emaliana, 2017; Klemenčič, 2017; Børte, Nesje ve Lillejord, 2020; Dr.: Norwood, 2004; Hull, 2004; Parisi, 2009; Hickman, 2010) olduğu görülmektedir. Öğrenen merkezli eğitime ilişkin bir diğer odak noktası ise öğrenen merkezli eğitim yöntemlerinin etkililiği konusunda araştırmalar (Makale: Rust, 2002; Abel ve Campbell, 2009) olduğu görülmektedir. Öğrenen merkezli eğitimin tanımlanmasına yönelik araştırmalardan elde edilen sonuçlar incelendiğinde öğrenen merkezli eğitim öğretime ile öğrenme arasında denge kurma, öğrenme ortamlarında öğrencinin aktif olduğu, öğretmen ve öğrencinin öğrenmeden sorumlu olduğu, öz düzenleme becerisine sahip ve kendi hedeflerini belirleyebilen öğrenci, kendi öğrenme sorumluluğunu alabilen içsel motivasyona sahip öğrenci, aktif öğrenme yaklaşımlarının kullanıldığı gibi tanımlanmaktadır. Yurtdışında öğrenen

merkezli eğitime yönelik yapılan tanımlar incelendiğinde yurtiçinde yapılan tanımlara benzerlik gösterdiği, yani öğrencinin aktif olduğu ve kendi öğrenmesinin sorumluluğunu aldığı gibi bir tanımlama mevcuttur. Öğrenen merkezli eğitim yöntemlerinin etkililiği konusunda yapılan araştırmaların sonuçları incelendiğinde öğrenen merkezli eğitim yöntemlerinin öğrencinin bireyselliği, kendi öğrenme hızı ve öğrenme tercihleri dikkate alınmaktadır. Öğrencilere öğrenme süreci boyunca sağlanan bilgilendirici geribildirimler öğrenmenin kalıcılığı il akademik başarıyı artırdığı ve anlamlı öğrenmeyi sağladığı görülmüştür.

Yurt içi ve yurt dışı araştırmalar birlikte değerlendirildiğinde Türkiye’de yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılması bir geliştirme model anlayışında ele alınmadığı anlaşılmaktadır. Diğer bir ifadeyle yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitim konusunda yapılan araştırmalarda da anlaşılabacağı üzere yurt içi alanyazında henüz yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılmasına yönelik bir model geliştirme anlayışı mevcut değildir. Diğer taraftan Yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılmasına yönelik geliştirilen modellerin hangi özellikte ve yapıda olması gerektiği yurtdışı alanyazında yapılmış çalışmalarda ele alındığı görülmektedir.

Mevcut ÖME’yi tanımlama, uygulanma düzeyinin belirlenmesi ve yöntemlerinin etkililiğine yönelik çözüm odaklı ve uygulamalı araştırmalardan da anlaşılabacağı üzere yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılmasına yönelik bir yol haritası sunacak model geliştirme araştırmalarına yurtiçi yükseköğretim araştırmalarında ihtiyaç duyulduğu anlaşılmaktadır.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli ve deseni, evren-örneklem ve çalışma grubu, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, nitel ve nicel verileri toplama süreci ve son olarak verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli ve Deseni

Bu araştırmanın genel amacı; Türk yükseköğretim sisteminin tüm paydaşları tarafından öğrenen merkezli eğitimin ölçütlerinin neler olması gerektiği belirlemek, belirlenen bu ölçütler temelinde Türkiye’de yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılabilmesi için bir model önerisi geliştirmek ve bu modele göre üniversitelerin öğrenen merkezli eğitimi uygulama durumlarını ortaya koyarak, yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitim ile ilgili temel ihtiyaç alanlarını belirlemektir. Bu doğrultuda, araştırmanın yöntemi, nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma araştırma yönteminde modellenmiş ve keşfedici ardışık desende desenlenmiştir.

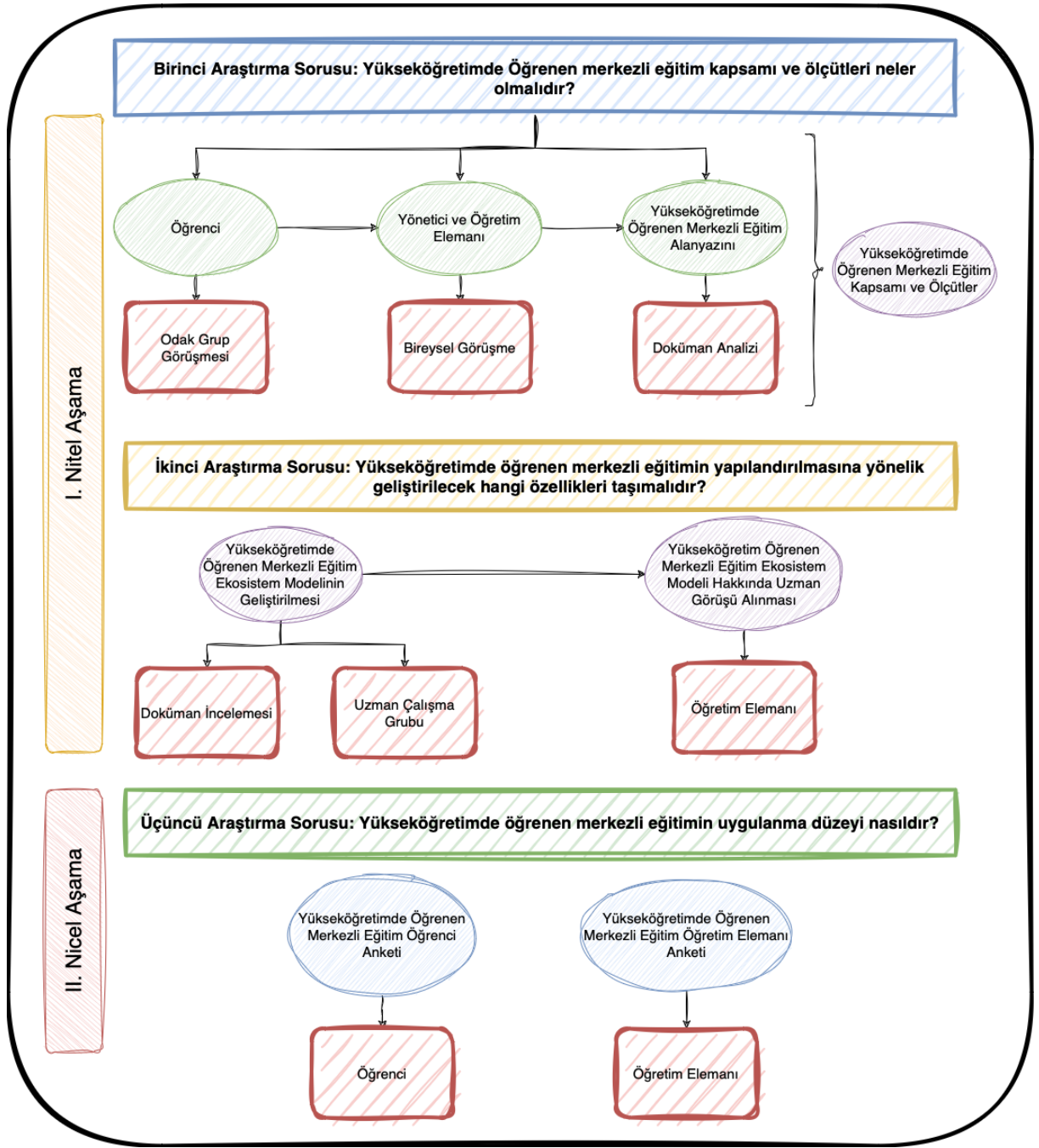
Temel karma yöntem, “tek bir çalışma veya ortak bir konuyu ele alan bir dizi çalışmada nicel ve nitel verilerin toplanması, çözümlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir araştırma” biçiminde tanımlanmaktadır (Leech ve Onwuegbuzie, 2009: 267). Creswell (2009) ise karma yöntemi; belirlenen araştırma problemini ve belirlenen değişkenleri derinlemesine kavramak amacıyla bir çalışmada hem nicel hem de nitel yöntemlerin kullanarak verilerin toplanması ve ardından bu iki farklı verinin bütünleştirilerek belirlenen problem ilişkin sonuçların çıkarılması olarak tanımlamaktadır.

Temel karma yöntem araştırmaları, araştırma sorularına farklı yaklaşımlar kullanarak cevaplar bulmaya çalışır. Karma yöntem araştırmaları, bir fikri doğrulamak ya da desteklemek yerine, kişilerin belirlenen probleme ilişkin anlayışı derinleştirmeyi (Onwuegbuzie ve Leech, 2004) ve problemi daha bütüncül bir yaklaşımla ele alarak çeşitli yönlerini detaylı bir şekilde açıklamayı ve bir politika geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu tanımlar ve saptamalar doğrultusunda; yükseköğretimde öğrenen

merkezli eğitimin yapılandırılabilmesi için bir model önerisi geliştirmeyi amaçlayan bu araştırma, araştırmanın genel amacına uygun bir şekilde temel karma araştırma yönteminde ve keşfedici ardışık desende (Creswell, çev. 2017) tasarlanmıştır.

Keşfedici ardışık desen kullanılarak yapılan araştırmalar, araştırma problemini ilk aşaması olarak nitel veri toplamak ve verilerin analiziyle keşfederek incelemeye başlar. Bu aşamadan sonra ikinci aşama olarak nitel sonuçların analizlerinden ve alan yazından çerçevesinde belirlenecek boyutlar doğrultusunda bir veri toplama aracı geliştirilir veya deney için yeni bir müdahale programları oluşturulur (Creswell, çev. 2017; Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Bu çerçevede, araştırma ardışık iki aşamadan (Creswell, 2005) oluşmaktadır: Nitel→Nicel şeklindedir. Araştırmada bu sıranın tercih edilmesinin nedeni hem desenin yapısı gereği hem de araştırma probleminin kapsamı gereğidir. Bir başka deyişle, desenin birinci ve ikinci adımlarında, yani nitel verilerin toplanması aşamasında yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin kapsamı ve ölçütlerin saptanması amaçlanmıştır. Desenin üçüncü, yani nicel verilerinin toplanması aşamasında ise birinci ve ikinci aşamada toplanacak nitel verilere ve aynı zamanda alan yazına dayalı olarak yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılmasında kullanılmak üzere ölçütler takımını içeren bir anketin geliştirilerek belirlenen çalışma gruplarında Türkiye’de yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin uygulanma düzeyini belirleme çalışması planlanmıştır. Bu yönüyle, araştırma deseninin ikinci aşaması birinci aşaması üzerine kuruludur (Ivankova, Creswell ve Stick, 2006; Creswell, 2009: 212-213). Araştırmanın bu desende planlanması; hem nitel veriler ve bu verilerin analizi hem de analiz sonucunda elde edilecek bulgular ve alan yazın taraması çerçevesinde geliştirilecek ölçme aracı ile toplanacak nicel verilerin analiziyle araştırma problemi daha rafine ve ayrıntılı bir şekilde açıklanabilecek ve yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılabilmesi için bir model önerisi geliştirilebilecektir.

Keşfedici ardışık desenin veri toplama aşamalarına (Creswell, çev. 2017: 39; Creswell, 2009: 212) ilişkin detaylar araştırmaya göre yapılandırılarak Şekil 6’da verilmiştir.



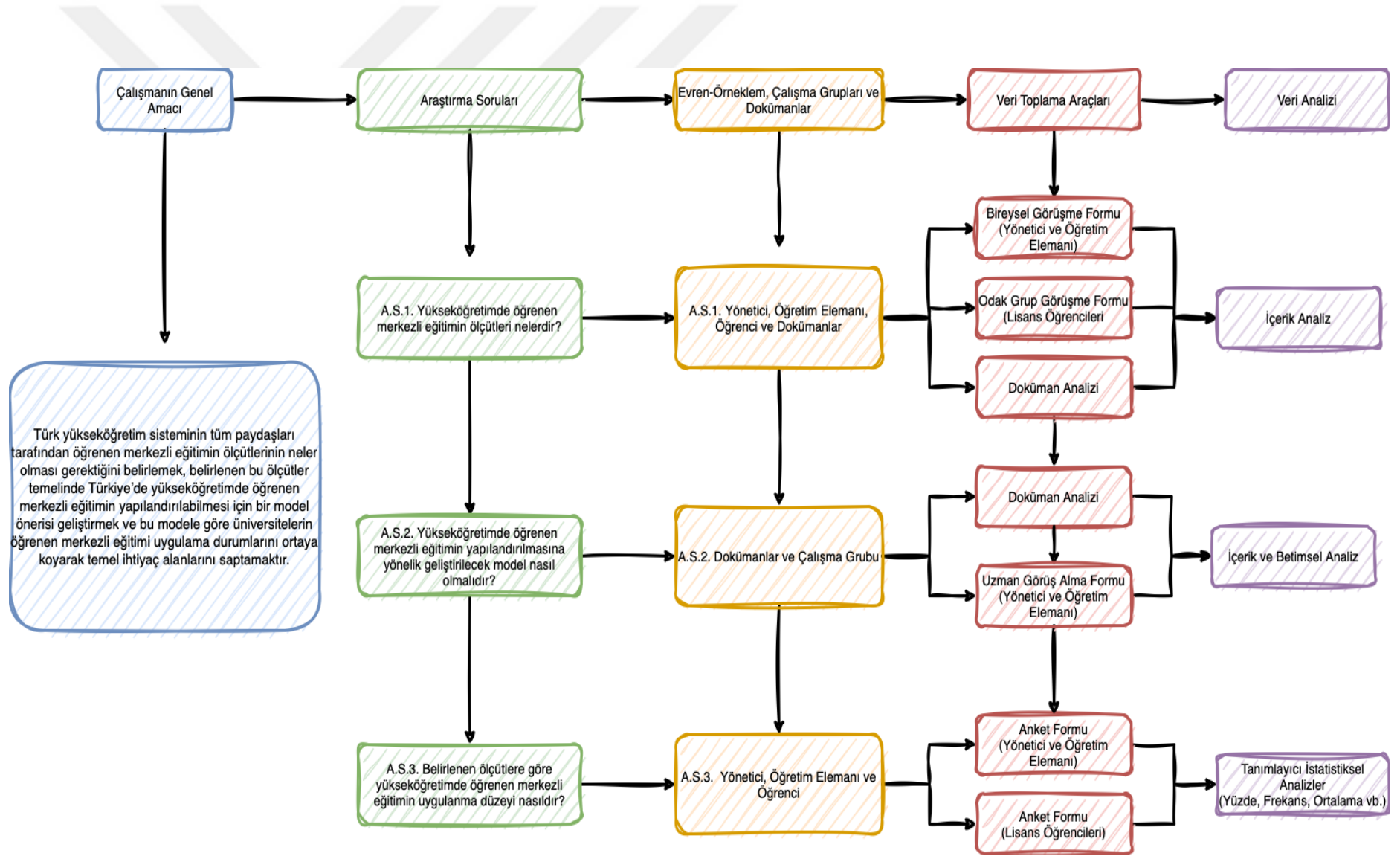
Şekil 6. Araştırmanın Keşfedici Ardışık Desene Göre Görünümü

Şekil 6 incelendiğinde keşfedici ardışık desen herhangi bir fenomene ya da olguya ilişkin bir anlamının ve kavramanın geliştirilebilmesi için süreç nitel verilerin toplanmasıyla başlamaktadır. Elde edilen veriler perspektifinde ilgili fenomen ya da olgu hakkında anlamsal ve kavramsal çerçeve oluşturulduktan sonra, araştırmanın amacına uygun şekilde nicel verilerden oluşan araçların geliştirilmesi aşamasına geçilmektedir. Geliştirilen veri toplama aracılığı ile elde edilen verilerin analizi ile belirlenen araştırma

problemine yönelik çıkarımlarda bulunulmakta ve süreç tamamlanmakta ya da ihtiyaç halinde veri toplama sürecine devam edilmektedir.

Araştırmanın genel amacı ve sorularına göre belirlenen veri toplama araçları ve verilerin çözümlemesine yönelik özet bilgiler Şekil 7’de verilmiştir.





Şekil 7. Araştırmanın Genel Amacına ve Alt Amaçlarına Göre Belirlenen Veri Toplama Araçları ve Veri Çözümlemesi

Evren-Örneklem, Çalışma Grupları ve Dokümanlar

Araştırma kapsamında; öğretim elemanları, öğrenciler ve incelemeye alınan dokümanlardan oluşan temel üç farklı çalışma grubu oluşturulmuştur. Bu başlık altında araştırmanın çalışma gruplarının özellikleri ve oluşturulma aşamalarına ilişkin yapılan çalışmalar araştırmanın soruları ve aşamaları dikkate alınarak açıklanmıştır.

Çalışma Grupları

Birinci araştırma sorusu doğrultusunda çalışma gruplarının belirlenmesinde amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme (Patton, 2014) yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem amacı itibarıyla görüngülerin farklı şekillerde örneklendirilerek yoğun ve derinlemesine bilgi (Merriam, çev. 2013: 78) elde etmek için kullanılmaktadır. Araştırma kapsamında; ölçüt örnekleme yöntemi ile araştırmanın problemine yönelik olarak farklı özellikler gösteren katılımcılardan optimum çeşitliliğe ulaşmak için çeşitli ölçütler doğrultusunda örnekleme yapılmıştır. Bu doğrultuda, ölçüt örnekleme sağlamak için Ankara ilinde bulunan, devlet ve vakıf üniversiteleri arasından, akreditasyon konusunda deneyimli olan, ulusal ya da uluslararası akreditasyona sahip, fen ve sosyal bilimler alanlarını temsil eden programlarda farklı idari ve akademik görevler yapma ve bu kurumların son sınıflarda öğrenim görme gibi özellikler dikkate alınmıştır. Akredite programların seçilmesinin arka planında yatan araştırmacının motivasyonu; araştırmanın problem durumunda ortaya konulmaya çalışıldığı üzere, öğrenen merkezli eğitim ile dillendirildiği politik ve stratejik hareketin Bologna Süreci olmasıdır. Bu süreç ile birlikte Türkiye’de yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılmasına yönelik çalışmaların daha fazla gündeme gelmesi ve kalite çalışmalarında da öğrenen merkezli eğitime özel bir vurgunun olmasıdır.

Araştırma sorularına cevap bulmak üzere bireysel görüşme çalışma grubu ve odak grup görüşmesi çalışma grubu olmak üzere iki farklı çalışma grubu oluşturulmuştur. Bu başlık altında oluşturulan çalışma gruplarının özelliklerine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

Bireysel Görüşme Çalışma Grubu

Bireysel görüşmelere katılacak yönetici ve öğretim elemanları, öğrenen merkezli eğitimin ölçütlerinin belirlenmesi amacıyla Ankara ilinden amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme (Patton, 2014) kullanılarak ve öğretim elemanlarının vakıf-devlet üniversitelerinin sosyal (Edebiyat, İktisat, İşletme, İktisadi ve İdari Bilimler, Dil ve Tarih Coğrafya, İletişim, Eğitim/Eğitim Bilimleri) ve fen bilimleri (Fen, Mühendislik, Mimarlık, Mühendislik- Mimarlık, Elektrik- Elektronik, Makina, Kimya- Metalurji) alanlarında akredite programları olan akademik birimlerde farklı idari görevleri (dekan, dekan yardımcısı, bölüm başkanı, anabilim dalı başkanı) olması ve akredite programlarda görev yapmakta olan öğretim elemanları dikkate alınmıştır. Tablo 4’te bireysel görüşme yapılan yönetici ve öğretim elemanı çalışma grubunun bazı özelliklere göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 4

Bireysel Görüşme Yapılan Yönetici ve Öğretim Elemanlarının Bazı Değişkenlere Göre Dağılımı

İl	Üniversite Türü	Alan	Yönetici		Öğretim Elemanı	
			Erkek (n)	Kadın (n)	Erkek (n)	Kadın (n)
Ankara	Devlet-A1	Sosyal Bilimler Alanı	1			1
	Devlet-B1	Sosyal Bilimler Alanı		1		1
	Devlet-C1	Sosyal Bilimler Alanı		1		1
	Vakıf-A1	Sosyal Bilimler Alanı		1	1	
	Vakıf-B1	Sosyal Bilimler Alanı	1		1	
	Vakıf-C1	Sosyal Bilimler Alanı	1		1	
	Devlet-A2	Fen Bilimleri Alanı	1			1
	Devlet-B2	Fen Bilimleri Alanı	1			1
	Devlet-C2	Fen Bilimleri Alanı		1		1
	Vakıf-A2	Fen Bilimleri Alanı	1		1	
	Vakıf-B2	Fen Bilimleri Alanı		1		1
	Vakıf-C2	Fen Bilimleri Alanı	1			1
Toplam			7	5	4	8
Genel Toplam			12		12	

Tablo 4 incelendiğinde birinci araştırma sorusu kapsamında yönetici ve öğretim elemanları ile gerçekleştirilecek bireysel görüşmelerin asıl uygulaması aşamasında hem toplanacak verinin çeşitlendirilmesi hem de farklı öğrenen merkezli eğitim kültürüne sahip yükseköğretim kurumlarının veri toplama sürecine dâhil edilmesi amacı ve çalışma

grubu oluşturma ölçütleri doğrultusunda; Ankara’da bulunan altı devlet ve altı vakıf üniversitesi belirlenmiştir. Görüşme soruları; asıl uygulamanın yapılacağı çalışma grubunun özellikleriyle benzerlik taşıması amacıyla Ankara da bulunan bir devlet üniversitesinin sosyal ve fen bilimleri alanlarında görev yapan birer yönetici ve öğretim elemanı olmak üzere 4 öğretim elemanı ile denenmiş ve bireysel görüşme formunda geliştirilen soruların işleyip işlemediği ve amacına uygun olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Asıl görüşmelere her üniversiteden (vakıf-devlet) hem sosyal hem de fen bilimleri alanında görev yapmakta olan toplam 12 yönetici (dekan, dekan yardımcısı, bölüm başkanı-7 erkek, 5 kadın) ve 12 öğretim elemanı (4 erkek, 8 kadın) katılmıştır.

Odak Grup Görüşmesine İlişkin Çalışma Grubu

Odak grup görüşmelerine katılacak öğrenciler, öğrenen merkezli eğitimin ölçütlerinin belirlenmesi amacıyla Ankara ilinden amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme (Patton, 2014) kullanılarak seçilmiştir. Tablo 5’te öğrencilerle yapılan odak grup görüşmelerinin dağılımı verilmiştir.

Tablo 5

<i>Odak Grup Görüşmesine Katılan Öğrencilerin Bazı Değişkenlere Göre Dağılımı</i>				
İl	Üniversite Türü	Alan	Odak Grup Sayısı	Odak Gruplardaki Öğrenci Sayıları (n)
Ankara	Devlet-A1	Sosyal Bilimler	1	7
	Devlet-B1	Sosyal Bilimler	1	9
	Devlet-C1	Sosyal Bilimler	1	6
	Vakıf-A1	Sosyal Bilimler	1	8
	Vakıf-B1	Sosyal Bilimler	1	11
	Vakıf-C1	Sosyal Bilimler	1	7
	Devlet-A2	Fen Bilimleri	1	9
	Devlet-B2	Fen Bilimleri	1	10
	Devlet-C2	Fen Bilimleri	1	8
	Vakıf-A2	Fen Bilimleri	1	12
	Vakıf-B2	Fen Bilimleri	1	6
	Vakıf-C2	Fen Bilimleri	1	8
Genel Toplam			12	101

Tablo 5 incelendiğinde asıl uygulama aşamasında hem toplanacak verinin çeşitlendirilmesi hem de farklı öğrenen merkezli eğitim kültürüne sahip yükseköğretim

kurumlarının veri toplama sürecine dâhil edilmesi amacıyla ve çalışma grubu oluşturma ölçütleri doğrultusunda; Ankara’da bulunan altı devlet ve altı vakıf üniversitesi belirlenmiştir. Bu kurumlar yönetici ve öğretim üyeleri ile görüşme yapılan kurumlarla aynı kurumlar olmuştur. Görüşme soruları; asıl uygulamanın yapılacağı çalışma grubunun özellikleriyle benzerlik taşıması amacıyla Ankara da bulunan bir devlet üniversitesinin sosyal bilimler alanında (f=6) ve fen bilimleri alanında (f=5) olmak üzere toplam 11 öğrenci ile denenmiş ve odak grup görüşme formunda geliştirilen soruların işleyip işlemediği ve amacına uygun olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Asıl görüşmelere devlet ve vakıf üniversitelerinin sosyal ve fen bilimleri alanında akredite bir programda 3. ve 4. sınıfta öğrenim görmekte olan toplam 101 öğrenci katılmış ve 12 odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir.

Doküman İnceleme Veri Setinin Oluşturulması

Bu araştırmada model geliştirme aşamasında incelemeye alınan dokümanlardır. Doküman incelemesinde kullanılacak dokümanlara ulaşmak için veri toplama kaynakları olarak; Yükseköğretim Kurumları ve Stratejik Planlar, İnternet Arşivleri, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) açık internet arşivleri ve kaynakları, yükseköğretim programları, yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitime ilişkin internet haberleri ve internet arama motorları ile araştırmaya dâhil edilecek araştırmaları belirlemek için YÖK tez veri tabanı, Thomson Reuters, ERIC (Educational Resources Information Center), SSCI (Social Sciences Citation Index), EBSCO Professional Development Collection, PubMed, and Francis, OmniFile Full Text Mega, ProQuest, Google Akademik, Scopus ve ScienceDirect, ProQuest Dissertation and Theses, EBSCO Psychology and Behavioral Sciences Collection, PsycInfo, WilsonWeb Education Full Text, WilsonWeb, WilsonWeb Social Sciences Full Text, CSA Sociological Abstracts, CSA Social Services Abstracts gibi veri tabanları kullanılarak detaylı bir tarama yapılmıştır. Ulaşılan dokümanlar arasından yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılabilmesi için model geliştirmeyi amaçlayan çalışmalara odaklanılmış ve raporlaştırılmıştır.

Doküman inceleme kapsamında yapılacak taramalar için anahtar kelimeler belirlenmiştir. Bunlar, öğrenen merkezli eğitim; öğrenci merkezli eğitim; yükseköğretimde öğrenci merkezli eğitim; yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitim;

model geliştirme; yükseköğretimde öğretim; yükseköğretimde öğrenme; yükseköğretimde eğitim ve araştırma olarak ifade edilmiştir. Ulaşılan dokümanlar arasından yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılabilmesi için model geliştirmeyi ya da bu amaca hizmet edebilecek çalışmalar seçilmiş ve raporlaştırılmıştır.

Çalışma grubunda yer alan dokümanlar yapılan ön incelemenin ardından yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılmasında kullanılacak modeli belirlemek amacıyla sınıflandırılmıştır. Çalışma grubunda yer alan dokümanlar tarama tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Doküman inceleme için oluşturulan veri setine ilişkin bilgiler Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6

Doküman İncelemesi Yapılan Veri Setinin Türüne, Basım Yılına ve Yayın Yerine İlişkin Dağılımı

Yayın Yeri	Türü	Yılı	Doküman Sayısı (f)
Ulusal	Makale	1997-2016	1
Uluslararası			11
Ulusal	Kitap	1979-2021	-
Uluslararası			8
Ulusal	Proje	2013-2015	-
Uluslararası			2
Ulusal	Kalite Güvencesi Kuruluşların Standartlarına İlişkin Dokümanlar	2009-2023	8
Uluslararası			7
Ulusal	Politika Dokümanları ve Resmî Raporlar	2006-2020	-
Uluslararası			20
Toplam			57

Tablo 6’da verilen doküman inceleme veri seti incelendiğinde; incelenen dokümanların makale (ulusal f= 1; uluslararası f=11), kitap (uluslararası f=8), proje raporu (uluslararası f=2), kalite güvencesi kuruluşların standartlarına ilişkin dokümanlar (ulusal f= 8, uluslararası f=7) ve politika dokümanları ve resmi kurum raporlarından (uluslararası f=20) oluştuğu görülmektedir. Doküman incelemesi için oluşturulan veri setinde yer alan kaynaklar Ek 1’de verilmiştir.

Çevrimiçi Anketin Uygulandığı Yönetici, Öğretim Elemanı ve Öğrenciye İlişkin Evren-Örneklem

Bu araştırmada, nicel verilerin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen anketin çevrimiçi olarak uygulanacağı yönetici, öğretim elemanı ve bu programlara devam eden lisans öğrencilerine ilişkin evren ve örneklem belirlenirken, öncelikle Ankara ilinde bulunan devlet ve vakıf üniversitelerinin fen ve sosyal bilimler alanlarında akredite olmuş programlar belirlenmiş, ardından bu üniversiteler ağırlıklandırılarak ve olabildiğince çeşitlendirilerek belirli sayıda akademik birimlerin akredite programlarında öğrenim görmekte olan 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerine ulaşılması hedeflenmiştir.

Bu kapsamda Ankara genelinde fen ve sosyal bilim alanlarında akredite olmuş devlet ve vakıf üniversitelerine bağlı programlar ve ardından belirlenen her bir üniversiteden ağırlıklandırılarak ve olabildiğince çeşitlendirilerek belirli sayıda yöneticiye, öğretim elemanına ve öğrenciye ulaşılması hedeflenmiştir. Ankara ilinde devlet üniversitelerinin akredite fen alan programlarında okumakta olan öğrencilerin evren değeri (N=4509) ve sosyal alan programlarında okumakta olan öğrencilerin evren değeri (N=3353)'tür. Ankara ilinde vakıf üniversitelerinin akredite fen alan programlarında okumakta olan öğrencilerin evren değeri (N=3439) ve akredite sosyal alan programlarında okumakta olan öğrencilerin evren değeri (N=1588)'dir. Araştırmada örneklem büyüklüğünün hesaplanmasında ve örneklemede Cochran'ın (1977) Şekil 8'de verilen formülü kullanılmıştır. Ankara genelinde fen ve sosyal bilim alanlarında akredite olmuş devlet ve vakıf üniversitelerine bağlı programlarda görev yapmakta olan yönetici ve öğretim elemanlarının ise hedef evren olarak kabul edilmiş ve tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır.

$$n_0 = \frac{Z^2 pq}{e^2}$$

Şekil 8. Cochran Örneklem Büyüklüğü Hesaplama Formülü

z: Belirlenen yanılma düzeyine göre, z tablosundan bulunacak değer,

P: Ana kütlede incelenen olayın görülme sıklığı

e: Örneklem hatası

Akredite olmuş her bir programdan ulaşılması gereken örneklem büyüklüğü belirlenirken z değeri 1,96, örnekleme hatası (e) .05, anlamlılık düzeyi (p), yani tip 1 hata düzeyi .05 ve q değerleri .05 olarak alınmıştır (Cochran, 1977). Bu hesaplamalara göre ana kütleden alınacak örneklem sayısı 382 olarak hesaplanmıştır. Kayıp veri durumları da dikkate alınarak araştırmacı tarafından bu sayı 385 olarak belirlenmiştir. Örneklem sayısı bulunduğundan sonra devlet ve vakıf üniversitelerinin akredite olmuş programlarından yapılacak örnekleme için Cochran'ın (1977) Şekil 9'da verilen formülü kullanılmıştır.

$$n = \frac{n_0}{1 + \frac{(n_0 - 1)}{N}}$$

Şekil 9. Cochran'ın örneklem hesaplama formülü

Cochran'ın örneklem hesaplama formülü ile hedeflenen örneklemden yola çıkılarak araştırmacı tarafından geliştirilen anketin Ankara ilinde çevrimiçi olarak uygulanacağı devlet ve vakıf üniversitelerinin fen ve sosyal bilimler alanlarında akredite olmuş programlarına devam eden lisans öğrencileri ile bu kurumlarda görev yapmakta olan yönetici ve öğretim elemanlarına uygulamaya gidilmiştir. Tablo 7'de araştırmacı tarafından geliştirilen anketin uygulanacağı hedef örneklem sayıları ile ulaşılan kişi sayılarına yer verilmiştir.

Tablo 7

Çevrimiçi Anketin Uygulandığı Yönetici, Öğretim Elemanı ve Öğrencilerin Bazı Değişkenlere Göre Dağılımı

İl	Üniversite Türü	Alanlar	Yönetici				Öğretim Elemanı				Öğrenci				
			Ulaşılan				Ulaşılan				Ulaşılan				
			Hedeflenen (n)	Erkek (n)	Kadın (n)	Ulaşılan Toplam (n)	Hedeflenen (n)	Erkek (n)	Kadın (n)	Ulaşılan Toplam (n)	Hedeflenen (n)	Erkek (n)	Kadın (n)	B.İ* (n)	Ulaşılan Toplam (n)
Ankara	Devlet	Sosyal	19	11	7	18	143	24	38	62	385	121	261	4	386
		Fen	30	12	8	20	260	21	18	39	385	20	62	-	82
		Toplam	49	23	15	38	403	45	56	101	770	141	323	4	468
	Vakıf	Sosyal	22	6	8	14	43	11	22	33	385	65	49	2	116
		Fen	18	8	8	16	156	24	24	48	385	211	112	2	325
		Toplam	40	14	16	30	199	35	46	81	770	276	161	4	441
Genel Toplam		89			68	602			182	1540				909	

*Belirtmek İstemiyor

Tablo 7 incelendiğinde yönetici kategorisinde; devlet üniversitelerinin sosyal alanlarında hedeflenen n=19, ulaşılan n=18 ve fen alanlarında hedeflenen n=30, ulaşılan n=20; vakıf üniversitelerinin sosyal alanlarında hedeflenen n=22, ulaşılan n=14 ve fen alanlarında hedeflenen n=18, ulaşılan n=16'dır. Öğretim elemanı kategorisinde; devlet üniversitelerinin sosyal alanlarında hedeflenen n=143, ulaşılan n=62 ve fen alanlarında hedeflenen n=260; ulaşılan n=39; vakıf üniversitelerinin sosyal alanlarında hedeflenen n=43, ulaşılan n=33 ve fen alanlarında hedeflenen n=156; ulaşılan n=48'dir. Öğrenci kategorisinde ise; devlet üniversitelerinin akredite olmuş sosyal alanlarında hedeflenen n=385, ulaşılan n=386 ve fen alanlarında hedeflenen n=385, ulaşılan n=82; vakıf üniversitelerinin sosyal alanlarında hedeflenen n=385, ulaşılan n=116, fen alanlarında hedeflenen n=385, ulaşılan n=325'dir. Hedeflenen örneklem sayılarına araştırmanın sınırlılıklar başlığında belirtilen nedenlerden dolayı ulaşamamıştır.

Buna göre araştırmanın üçüncü araştırma sorusuna yanıt bulabilmek için veriler; her bir üniversitede (vakıf-devlet) ise hem sosyal hem de fen bilimleri alanında akredite bir programda 2, 3 ve 4. sınıfta öğrenim görmekte olan toplam 909 öğrenci, 68 yönetici ve 182 öğretim elemanından toplanmıştır.

Veri Toplama Araçları

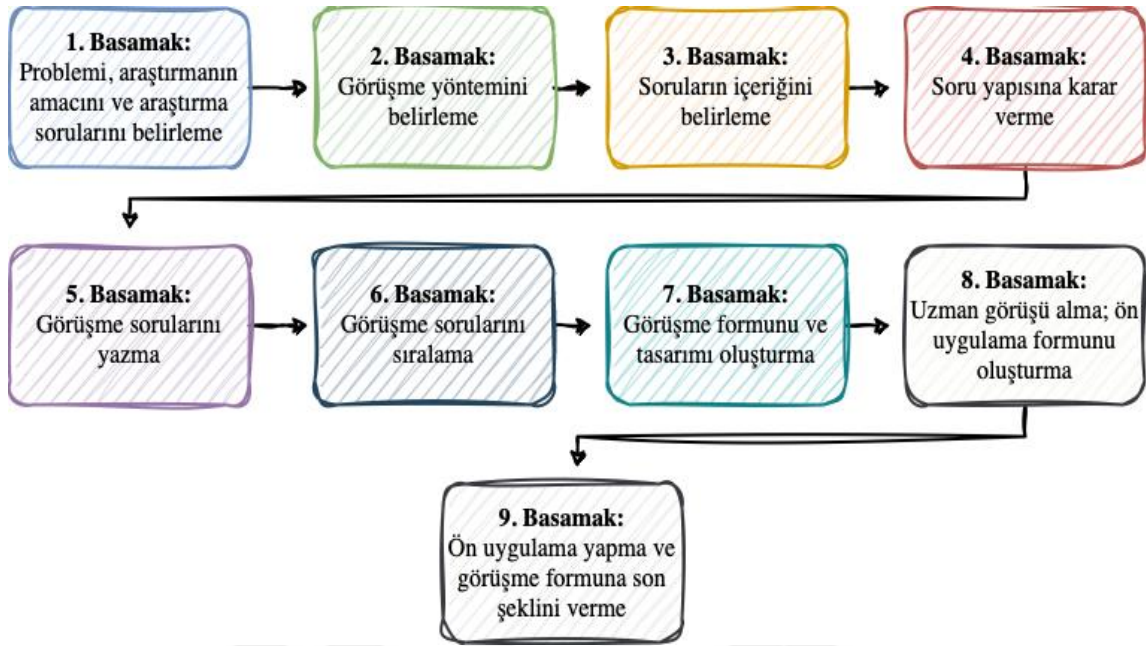
Bu başlık altında araştırma soruları kapsamında geliştirilen veri toplama araçlarının geliştirilme çalışmaları ve yapılan geçerlik güvenirlik çalışmalarına ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

Birinci araştırma sorusu doğrultusunda veriler araştırmacı tarafından geliştirilen yönetici ve öğretim elemanları için *Bireysel Görüşme Formları* ile (Ek 2 ve EK 3) ve öğrencilerden ise *Odak Grup Görüşme Formu* ile (EK 4) ile toplanmıştır. Üçüncü araştırma sorusu doğrultusunda ise yine araştırmacı tarafından geliştirilen *Yükseköğretimde Öğrenen Merkezli Eğitim Ekosistemi* (YÖME-EKO) Anketi'yle (EK 5) toplanmıştır.

Bireysel ve Odak Grup Görüşme Formları

Yönetici ve öğretim elemanı ile öğrencilerle yapılacak görüşmelerde kullanılacak görüşme formlarını geliştirme aşamasında Malhotra, Nunan ve Birks (2017: 375)

tarafından tanımlanan görüşme formu geliştirme basamakları araştırma için uygun bir şekilde yapılandırılarak izlenmiş ve bu basamaklar Şekil 10’da verilmiştir.



Şekil 10. Bireysel ve Odak Grup Görüşme Formlarını Geliştirme Basamakları

Araştırma kapsamında uygulanan bireysel ve odak grup görüşme formlarının geliştirme sürecince; alanyazında belirlenen boyutlara göre Şekil 10’da verilen basamaklar takip edilerek taslak formlar hazırlanmıştır. Görüşme formlarının geliştirilmesinin sekizinci basamağında, uzman görüşü alma sürecinde Wolfe (2000: 91-96) ve Malhotra (2006: 90-93) tarafından belirlenen ölçütlere göre uzman görüşleri alınmıştır. Bunlar; görüşme formlarının “genel yapısı (içerik/kapsam, sıralanış, uzunluğu, tasarımı vb.)”; “dilbilgisi ve ifade edilme biçimi” ve son olarak “soru sorma yapısı (soru tarzı ve tekniği amaca uygunluk vb.)” şeklindedir. Görüşme formları, bu açılardan bir Türk dili uzmanı, iki nitel araştırma konusunda deneyimli öğretim elemanı ve sekiz eğitim programları ve öğretim uzmanı olmak üzere toplam on bir uzman tarafından incelenmiştir. Aşağıda yönetici ve öğretim elemanı bireysel görüşme formları ile öğrenci odak grup görüşme formlarının geliştirilme aşamaları ayrıntılı olarak verilmiştir.

Yönetici ve Öğretim Elemanı Bireysel Görüşme Formu. Yükseköğretim kademesinde öğrenen merkezli eğitimin ölçütlerine ilişkin “yönetici (dekan-dekan yardımcısı, bölüm başkanı, anabilim dalı başkanı) ve öğretim elemanlarının” görüşlerini

almak ve yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin ölçütlerini belirlemek amacıyla bireysel görüşme formu geliştirilmiştir.

Alanyazın incelemesi sonucunda Yönetici Bireysel Görüşme Formunda ve Öğretim Elemanı Bireysel Görüşme Formunda yer alan sorular çeşitli boyutlara göre yapılandırılmıştır. Bu boyutlar; “(1) Eğitim Programı, Öğretim ve Değerlendirme; (2) Öğretme-Öğrenme Desteği; (3) Öğretimin ve Öğrenmenin Niteliği; (4) Kurumsal Yapı; (5) Politika ve Strateji” şeklinde belirlenmiştir. Belirlenen bu boyutlar kapsamında; birinci boyutta 3 soru; ikinci boyutta 2 soru; üçüncü boyutta 1 soru; dördüncü boyutta 2 soru; beşinci ve son boyutta ise 3 soru olmak üzere *Bireysel Görüşme Formu* toplam 11 sorudan oluşacak şekilde hazırlanmıştır.

Görüşme soruları; asıl uygulamanın yapılacağı çalışma grubunun özellikleriyle benzerlik taşıması amacıyla Ankara da bulunan bir devlet üniversitesinin sosyal ve fen bilimleri alanlarında görev yapan birer yönetici ve öğretim elemanı olmak üzere dört öğretim elemanı ile denenmiş, bireysel görüşme formunda geliştirilen soruların işleyip işlemediği ve amacına uygun olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Ön uygulama sonrasında elde edilen veriler çerçevesinde anlaşılmayı güçleştiren ve amaca hizmet etmeyen sorular, örneğin “Eğitim programlarının program yeterlilikleri nasıl olmalıdır?” sorusu “Öğrenciye kazandırılması planlanan program yeterliklerinde hangi özellikler ön plana çıkmalıdır?” olarak; “Programda yer alan derslerin belirlenmesinde hangi yaklaşımlar kullanılmalıdır?” sorusu “Programda yer alan derslerin belirlenmesinde nasıl bir yol izlenmelidir, ders belirlemeleri nasıl yapılmalıdır?” olarak; “Programda yer alan derslerin öğretim yaklaşım ve yöntemleri nasıl olmalıdır?” sorusu “Programda yer alan derslerin işlenişi (öğretme-öğrenme yaşantıları) nasıl düzenlenmelidir? Nelere dikkat edilmelidir?” olarak; “Programın ölçme ve değerlendirme anlayışı nasıl olmalıdır? (Yaklaşım, yöntem ve araçlar vb.)” sorusu “Programın ölçme değerlendirme boyutunda ne gibi yaklaşım, yöntem ve araç gereçler tercih edilmelidir, ölçme değerlendirme nasıl planlanmalıdır?” olarak değiştirilerek yeniden ifade edilmiştir. Ardından formlara son hali verilerek asıl uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Öğrenci Odak Grup Görüşme Formu. Yükseköğretim kademesinde öğrenen merkezli eğitimin ölçütlerini belirlemek amacıyla öğrenci odak grup görüşme formu geliştirilmiştir. Alanyazın incelemesi sonucunda Öğrenci Odak Grup Görüşme Formunda

yer alan sorular çeşitli boyutlara göre yapılandırılmıştır. Bu boyutlar; “(1) *Eğitim Programı, Öğretim ve Değerlendirme*; (2) *Öğretme-Öğrenme Desteği*; (3) *Öğretimin ve Öğrenmenin Niteliği*; (4) *Kurumsal Yapı*; (5) *Politika ve Strateji*” şeklindedir.

Ön uygulama sürecinde; asıl uygulamada çalışma grubunun özelliklerin taşınması amacıyla Ankara’da bulunan bir devlet üniversitesindeki sosyal ve fen alanlardan toplam 10 öğrenci (6 sosyal; 4 fen alanlarından) ile odak grup görüşme formunda geliştirilen soruların işleyip işlemediği ve amacına uygun olup olmadığı denenmiştir. Ön uygulama sonrasında elde edilen bulgular çerçevesinde anlaşılmayı güçleştiren ve amaca hizmet etmeyen sorular gözden geçirilip yeniden ifade edilmiştir. Örneğin bireysel görüşme formundan farklı olarak; öğrencilere iki farklı soru yöneltilmiştir. Bunlar, *Programa geliş öykünüzden kısaca bahseder misiniz?* diğeri ise *Öğrenim görmekte olduğunuz programda, öğrenen merkezli bir eğitimin verildiğini söyleyebilir misiniz?* sorularıdır.

Öğrencilere yöneltilen soruların kapsamı yöneticilere ve öğretim elemanlarına yöneltilen sorularla benzerlik gösterse de öğrencilere sorulan sorular ön uygulama verileri dikkate alınarak, öğrencilerin anlayacağı şekilde yeniden yapılandırılmıştır. Örneğin sorular, öğrencilerin öğrenim gördükleri yükseköğretim program ile ilişkilendirilmiştir. Daha sonra görüşme formuna son şekli verilerek asıl uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Bu kapsamda “Odak Grup Görüşme Formu”; birinci boyutta 3 soru; ikinci boyutta 2 soru; üçüncü boyutta 1 soru; dördüncü boyutta 2 soru; beşinci boyutta ise 3 soru olmak üzere toplam 11 sorudan oluşturulmuştur.

Araştırmanın görüşmeler yoluyla veri toplanan bu boyutunda sırasıyla iç geçerlik için *inandırıcılık*; dış geçerlilik için *aktarılabilirlik*; iç güvenilirlik için *tutarlık*; dış geçerlik için *teyit edilebilirlik* kavramlarıyla nitel verilerin geçerlik ve güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

İnandırıcılık. Araştırmanın nitel veri boyutunda *inandırıcılığın* sağlanması için Merriam (çev. 2013) (1) veri çeşitleme; (2) katılımcı teyidi, (3) uzman değerlendirme/inceleme, (4) araştırmacı duruşu olarak ifade edilen araştırmacının varsayımlarını ve önyargılarını açıklaması ve (5) uzun süreli veri toplama stratejilerini önermektedir. Yıldırım ve Şimşek’e (2016) göre çeşitleme, uzman inceleme ve katılımcı teyidi inandırıcılığı sağlamada kullanılan önemli stratejilerdir. Bu bakımdan araştırmacı tarafından yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin ölçütlerinin belirlenmesi amacıyla derinlik odaklı bireysel ve odak grup görüşmeleri

gerçekleştirmiştir. Hem bireysel hem de odak grup görüşmelerinden elde edilen nitel verilerin sonuçları karşılaştırılıp yorumlanmıştır. Bu süreçte devlet ve vakıf üniversitelerinde yürütülen bireysel ve odak grup görüşmelerinden elde edilen veriler arasındaki ortak noktalar keşfedilmeye çalışılmıştır. Bu aşamada araştırmacı hem elde edilen verilere daha yoğunlaşmış hem de tüm veriler bütüncül ve tümevarımcı bir bakışla çözümlemeye çalışmıştır. Verilerin çözümlenmesinde öğrenen merkezli eğitimin ölçütü olabilecek ifadeler eylem belirtilmeden belirlenmiştir.

Verilerin ve geliştirilen ölçütlerin inandırıcılığı için araştırmacı tarafından toplanan verilerde çeşitleme yoluna gidilmiştir. Bu sayede araştırmada farklı veri kaynakları kullanarak (devlet-vakıf; sosyal-fen; öğretim elemanı-öğrenci gibi) farklı katılımcılardan elde edilen veriler ve bulgular; karşılaştırma, kontrol etme ve onaylamada (Yıldırım ve Şimşek, 2016) kullanılmıştır.

Son olarak araştırma verilerinin uzman incelemesi kapsamında; görüşmelerden elde edilen göstergelerin analiz sürecinde TİK üyeleriyle paylaşılmıştır. Göstergelerin geliştirilmesi süreci tamamlandıktan sonra ise yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılması için geliştirilen göstergelere ilişkin farklı uzmanlardan geribildirimler alınmış ve alınan geribildirimlere göre gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

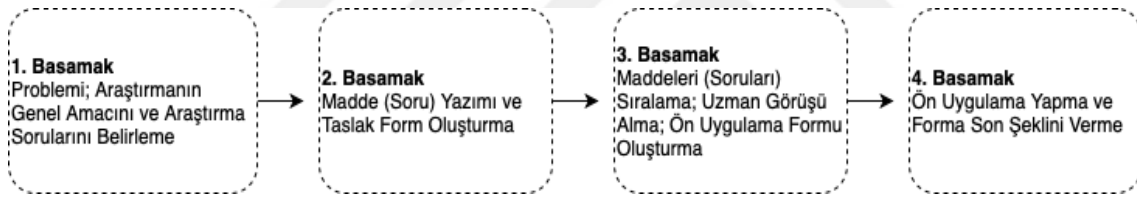
Aktarılabilirlik. Araştırmanın nitel verilerinin dış geçerliliği (genellenebilirliği), yani farklı bağlamlara aktarılabilirliği için araştırmacı tarafından hem veri toplama sürecine ilişkin verilerin toplandığı bağlam hem de verilerin kaynakları ayrıntılı şekilde betimlenmiştir. Yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılması için geliştirilen ölçütlerin görüşme kaynaklarının verilmesi amacıyla ölçütlere ilişkin bulguların raporlaştırılması esnasında görüşmelerden kodlu bölümlere ve alıntılara yer verilmiştir.

Tutarlılık. Nitel verilerde iç güvenilirliğin, yani tutarlılığın (Merriam, çev. 2013) sağlanması amacıyla bireysel ve odak grup görüşmelerinden elde edilen veriler TİK üyeleri tarafından gözden geçirilmiş ve araştırmacının elde etmiş olduğu anlamın tutarlı ve güvenilir olduğu kontrol edilmiştir.

Teyit Edilebilirlik. Nitel verilerin nesnelliğinin korunabilmesi amacıyla araştırmanın nitel bulguları, toplanan verilerle sürekli olarak teyit edilmiştir (Yıldırım ve

Şimşek, 2016). Araştırma sürecine dâhil olan katılımcılardan “katılımcı teyidi” kapsamında; bireysel ve odak grup görüşmesi yapılan görüşmeler deşifre edildikten sonra katılımcılara e-posta yoluyla gönderilmiş ve teyitleri alınmıştır. Bu süreçte bazı katılımcılar teyide ihtiyaç duymadıklarını bildirirken; bazı katılımcılar görüşmelerin deşifrelerini teyit etmek istediklerini bildirmişlerdir. “Katılımcı teyidi” talebinde bulunan bütün katılımcılardan onay alınmıştır. Diğer taraftan, araştırma süresince elde edilen tüm kayıtlar teyit edilebilirlik için saklanmıştır.

Yükseköğretimde Öğrenen Merkezli Eğitim Ekosistemi Anketi. Araştırmada araştırmacı tarafından yöneticiler, öğretim elemanları ile öğrencilere yönelik “Yükseköğretimde Öğrenen Merkezli Eğitim Ekosistemi (YÖME-EKO) Anketi” başlıklı veri toplama aracı (EK 5) geliştirilmiştir. Anderson, Anderson ve Mikhail (1998) ve Büyüköztürk (2005) tarafından tanımlanan veri toplama aracı olarak ölçek ya da anket geliştirme basamakları takip edilmiştir ve Şekil 11’de verilmiştir.

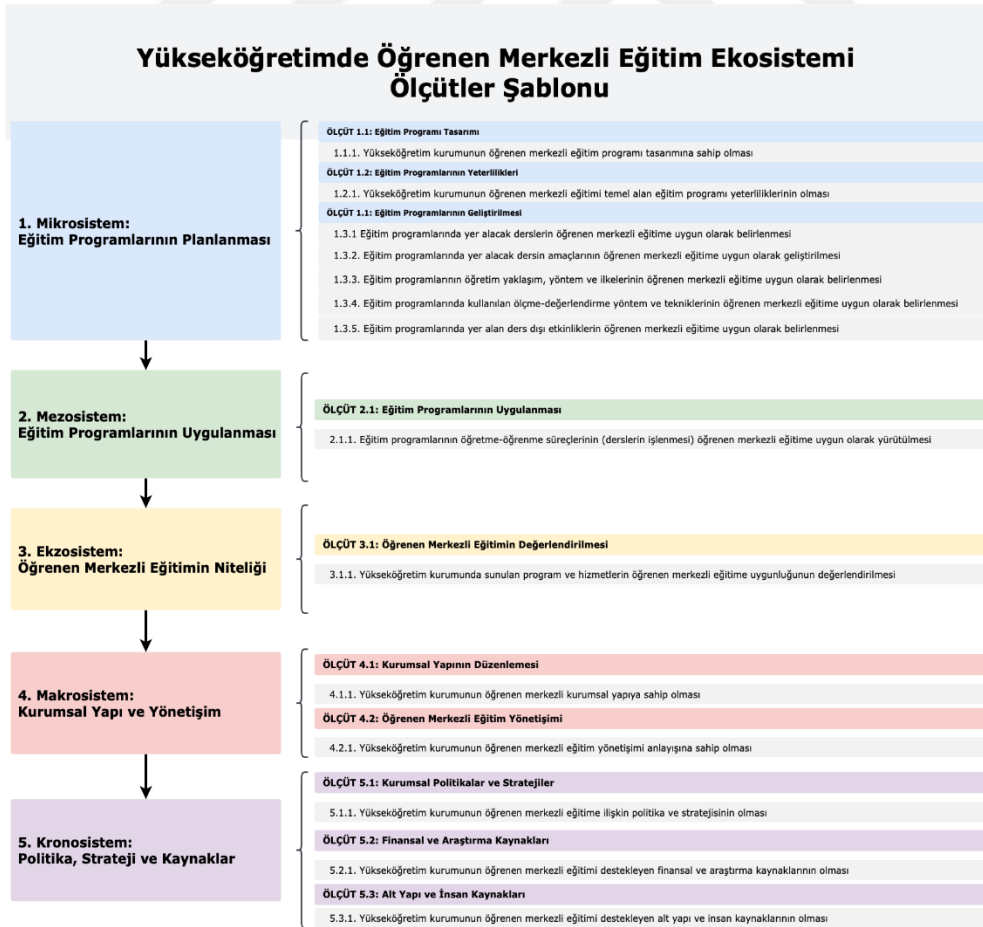


Şekil 11. Anket Oluşturma Basamakları

Araştırmada ilk olarak veri toplama aracının hangi boyutlardan oluşacağına karar verilmiştir. Bu aşamada araştırmanın birinci aşamasında araştırmacı tarafından geliştirilen bireysel ve odak grup görüşme formlarında yer alan soruların yapılandırılmasında kullanılan boyutlar gözden geçirilmiş ve yeniden yapılandırılmıştır. Anketin boyutları belirlenirken araştırma için geliştirilen model önerisinde benimsenen boyutlar temel alınmıştır. Modelin yapılandırılabilmesi amacıyla Bronfenbrenner’ın (1979) “Ekolojik Sistemler Kuramı” temel alınmış ve kuramda yer verilen her bir katmansal sistem ve yapısal çerçeve benimsenmiştir. Bronfenbrenner’ın (1979) ekolojik sistemi; (1) Mikrosistem, (2) Mezosistem, (3) Ekzosistem, (4) Makrosistem ve tüm bu sistemlerin kapsayıcısı olarak (5) Kronosistem katmanlarından oluşmaktadır. Bu araştırma ile belirlenen ÖME ölçütleri bu kuram ile ortaya konulan bu beş katmansal yapı ile ilişkilendirilerek yapılandırılmıştır.

Yükseköğretimde Öğrenen Merkezli Eğitim için oluşturulacak modelin katmamsal yapısı oluşturulurken; ilk üç katman kuramsal düzeyde eğitim programlarının geliştirilmesinde izlenen adımların başlıklarıyla ilişkilendirilmiştir. Diğer bir ifadeyle katmamsal yapının en küçük birimi olan Mikrosistem, Mezosistem ve Ekzosistemi kapsayan boyutlar *Eğitim Programlarının Planlanması*, *Eğitim Programlarının Uygulanması* ve *Öğrenen Merkezli Eğitimin Niteliği* olarak ifade edilmiştir. Makrosistem ve Kronosistem katmanları ise sistemsal yapı ve politika-strateji düzeyinde öğrenen merkezli eğitim ekosisteminin kurumsal kültür hâline dönüştürebilmek ve sistemi harekete geçirebilmek için gerek duyulacak *Kurumsal Yapı ve Yönetişim* ile *Politika, Strateji ve Kaynaklar* olarak belirlenmiştir. Yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılmasında ekosistem yaklaşımının benimsenmesinde araştırmacının temel motivasyonu; çalışmanın model geliştirmeye yönelik bulgularında ortaya konulmaya çalışıldığı üzere, öğrenen merkezli eğitimi yükseköğretim kademesinde daha bütüncül ve kapsayıcı şekilde ele alınmasının amaçlanmasında yatmaktadır.

Yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin değerlendirmesi amacıyla geliştirilen anketin yapısı Şekil 12’de verilmiştir.



Şekil 12. YÖME-EKO Anketinin Yapısı

YÖME-EKO Anketi için belirlenen katmanlar çerçevesinde sırasıyla her bir katmanda yer alacak ölçütler belirlenmiş, ardından her bir ölçütte yer alması gereken alt ölçütler ve alt ölçütlere bağlı olarak da göstergeler geliştirilmiştir. YÖME-EKO Anketinin ölçütleri doğrultusunda yazılan maddelerin sıralanması ve boyutlarının belirlenmesi amacıyla Tez İzleme Komitesinde yer alan öğretim elemanları tarafından toplam 19 saat süren 4 ayrı oturum gerçekleştirilmiş ve bir taslak form oluşturulmuştur. Hazırlanan taslak anket formunun “genel yapısı (içerik/kapsam, sıralanış, uzunluğu, tasarımı vb.)”; “dibilgisi ve ifade edilme biçimi” ve son olarak “soru yapısı (soru tarzı ve tekniği amaca uygunluk vb.)” gibi başlıklarda uzman görüşü almak amacıyla “*Uzman Görüş Formu*” (EK 6) aracılığı ile görüş alınmıştır. Bu şamada görüşüne başvurulan uzmanların bazı değişkenlere göre dağılımı Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

YÖME-EKO Anketine Yönelik Görüşü Alınan Uzmanların Bazı Değişkenlere Göre Dağılımı

Değişken	Düzey	n
Cinsiyet	Kadın	14
	Erkek	3
Uzmanlık Alanı	Standart ve Süreç Geliştirme*	7
	Eğitim Programları ve Öğretim	7
	Ölçme ve Değerlendirme	2
	Türk Dili	1
Unvan	Profesör	12
	Doçent	1
	Doktor Öğretim Üyesi	4
Görüş Bildirdiği Aşama	Anket Geliştirme Aşamasında	3
	Anket Geliştirme Sonrasında	16
	Her İki Aşamada	3

* Kalite ve akreditasyon kuruluşlarındaki değerlendirme standartlarını geliştirme komisyonlarında görev yapan öğretim üyelerini ifade etmektedir.

Tablo 8 incelendiğinde uzman görüşü alınan grubun büyük çoğunluğunun kadın u (n=14) olduğu görülmektedir. Uzman grup; kalite ve akreditasyon kuruluşlarındaki değerlendirme standartlarını geliştirme komisyonlarında görev yapan öğretim üyeleri (n=7) ile eğitim programları ve öğretim (n=7), ölçme-değerlendirme (n=2) ve Türk Dili (n=1) alanlarında çalışmalar yürüten uzmanlardan oluşmaktadır. Uzmanların 11’i profesör, 1’i doçent ve 2’si doktor öğretim üyesi unvanına sahiptir. 14 alan uzmanı

(eğitim programları ve öğretim; akreditasyon kuruluşlarının [EPDAD, ECZAKDER, EFDEK, FEDEK, MÜDEK, MİAK] standart/ölçüt geliştirme komisyonu başkanları ya da üyeleri; YÖKAK uzmanı); 1 Türk dili uzmanı; 2 teknik uzman (eğitimde ölçme ve değerlendirme) olmak üzere toplam 17 uzmandan görüş alınmıştır. Alınan görüşleri doğrultusunda, anket maddeleri yukarıda belirlenen uzman görüşü alma ölçütleri çerçevesinde gözden geçirilmiştir.

Son olarak ankette yer alan maddelerin anlaşılabilirliğini ve anketin cevaplanma süresini belirleyebilmek amacıyla öğrencilerle sesli okuma çalışması yapılmıştır. Eğitim Bilimleri Fakültesi'nden 6, Mühendislik Fakültesi'nden 4 ve İletişim Fakültesi'nden 5 öğrenci olmak üzere üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan toplam 15 öğrenci ile anket maddeleri sesli olarak okunmuştur. Sesli okuma sırasında anket maddeleri uzman görüşü alma için belirlenen ölçütler çerçevesinde yeniden değerlendirilmiş ve elde edilen veriler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak öğrenci formuna da son şekli verilmiştir.

Bu kapsamda öğrenci anket formu yapılandırılırken öğretim elemanı formunda yer alan *Mikrosistem: Eğitim Programlarının Planlanması* katmanında yer alan ölçüt ve alt ölçütler çıkarılmıştır. Ayrıca, *Ekzosistem: Öğrenen Merkezli Eğitimin Niteliği* katmanında ve *Ölçüt 3.1. Öğrenen Merkezli Eğitimin Değerlendirilmesi* ölçütü altında *3.1.1. Yükseköğretim kurumunda sunulan program ve hizmetlerin öğrenen merkezli eğitime uygunluğu* alt ölçütünde yer alan 1, 3, 4 no'lu maddeler; *Makrosistem: Kurumsal Yapı ve Yönetişim* katmanında yer alan *Ölçüt 4.1. Kurumsal Yapının Düzenlenmesi* ölçütünün *4.1.1. Yükseköğretim kurumunun öğrenen merkezli kurumsal yapıya sahip olması* alt ölçütünde yer alan 1 ve 2 no'lu maddeler ve son olarak *Kronosistem: Politika, Strateji ve Kaynaklar* katmanında *Ölçüt 5.1. Kurumsal Politika ve Stratejiler* ölçütü altında yer alan *5.1.1. Yükseköğretim kurumunu öğrenen merkezli eğitime ilişkin politika ve stratejisinin olması* alt ölçütün tamamı; *Ölçüt 5.2. Finansal ve Araştırma Kaynakları* ölçütünün *5.2.1. Yükseköğretim kurumunun öğrenen merkezli eğitimi destekleyen finansal ve araştırma kaynaklarının olması* alt ölçütünde yer alan 1, 2, 9, 10 no'lu maddeler, *5.3. Alt Yapı ve İnsan Kaynakları* ölçütünün *5.3.1. Yükseköğretim kurumunun öğrenen merkezli eğitimi destekleyen alt yapı ve insan kaynaklarının olması* alt ölçütünde yer alan 11 ve 12 no'lu maddeler hakkında öğrencilerin doğrudan bilgi sahibi olmadıklarını belirtmeleri ya da maddelerin öğrencileri doğrudan ilgilendirmemesi gerekçeleriyle öğrenci anket formundan çıkarılmıştır.

YÖME-EKO Anketi'ne yönelik uzmanlardan alınan görüşler ve öğrencilerle yapılan sesli okumalar sonrasında ankete son hali verilmiştir. Böylece YÖME- EKO (yönetici ve öğretim elemanı) Anketi'nin son hali toplam 10 ölçüt, 14 alt ölçüt ve 144 göstergeden; YÖME-EKO (öğrenci) Anketi'nin son hali toplam 5 ölçüt, 6 alt ölçüt ve 75 göstergeden oluşturulmuştur.

Özetle, YÖME-EKO Anketi'nin kapsam ve görünüş geçerliliği kapsamında uzman görüşü alma ve ön uygulama yapma yoluna gidilmiştir. Anketin güvenilirliği kapsamında ise Scheuren (2004) ve Mertens (2010) tarafından önerilen ön uygulama yapma önerisi benimsenmiştir. Bu belirleme ışığında anketin asıl uygulaması için belirlenen örnekleme benzer özellikler taşıyan bir gruba ön uygulama yapılmıştır. Uzmanlardan (bkz. Tablo 8, s. 122) alınan görüşler doğrultusunda düzenlenen YÖME-EKO Anketi'nin öğrencilere de uygulanacağı dikkat alınarak farklı programlarda (mühendislik fakültesi, iletişim fakültesi, eğitim bilimleri fakültesi gibi) üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan toplam 15 öğrenci ile anket maddeleri sesli olarak okunmuştur. Sesli okuma sırasında anket maddeleri uzman görüşü alma için belirlenen ölçütler çerçevesinde yeniden değerlendirilmiş ve elde edilen veriler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak YÖME-EKO değerlendirme anketi öğrenci formuna da son şekli verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Bu başlık altında araştırma soruları kapsamında gerçekleştirilen veri toplama sürecine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

Bireysel Görüşme Verilerini Toplama Süreci

Birinci araştırma sorusu kapsamında yönetici ve öğretim elemanları ile gerçekleştirilecek bireysel görüşmelerin asıl uygulaması aşamasında hem toplanacak verinin çeşitlendirilmesi hem de farklı öğrenen merkezli eğitim kültürüne sahip yükseköğretim kurumlarının veri toplama sürecine dâhil edilmesi amacı ve çalışma grubu oluşturma ölçütleri doğrultusunda; Ankara'da bulunan altı devlet ve altı vakıf üniversitesi belirlenmiştir (bkz. Tablo 4, s. 108). Veri toplama sürecinde yaşanabilecek aksaklıklar

göz önünde bulundurularak çalışma grubuna dâhil edilen üniversiteler (devlet ve vakıf) için birer yedek belirlenmiştir.

Gerekli etik kurul (Ek 7) ve uygulama izinlerinin (Ek 8) alınmasından sonra verilerin toplanması her bir üniversitede (vakıf-devlet) hem sosyal hem de fen bilimleri alanında görev yapmakta olan toplam 12 yönetici (7 erkek, 5 kadın) ile 622 dakika ve 12 öğretim elemanı (4 erkek, 8 kadın) ile 602 dakika süren bireysel görüşmeler, 10 Eylül 2021-30 Ocak 2022 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin dördü yüz yüze, geriye kalan 8 bireysel görüşme ise Zoom üzerinden çevrimiçi olarak yapılmıştır. Veri toplama sürecinin hem planlanması hem de veri toplama sürecinin etkili bir şekilde yönetilebilmesi amacıyla araştırmacı tarafından “Veri Toplama Görüşme Takvimi” ve “Bireysel ve Odak Grup Görüşme Dosya Kodları” isimlerinde dokümanlar geliştirilmiş ve sırasıyla Ek 9 ve Ek 10’da verilmiştir.

Odak Grup Görüşme Verilerini Toplama Süreci

Odak grup görüşmelerinin asıl uygulama aşamasında hem toplanacak verinin çeşitlendirilmesi hem de farklı öğrenen merkezli eğitim kültürüne sahip yükseköğretim kurumlarının veri toplama sürecine dâhil edilmesi amacıyla ve çalışma grubu oluşturma ölçütleri doğrultusunda yönetici ve öğretim elemanları ile görüşme yapılan Ankara’da bulunan altı devlet ve altı vakıf üniversitesi öğrenci çalışma grubu için de kullanılmıştır.

Gerekli etik kurul (Ek 7) ve uygulama izinlerinin (Ek 8) alınmasından sonra verilerin toplanması her bir üniversitede hem sosyal hem de fen bilimleri alanında akredite bir programda 3. ve 4. sınıfta öğrenim görmekte olan toplam 101 öğrencinin katıldığı ve yaklaşık 759 dakika süren toplam 12 odak grup görüşmesi, 10 Eylül 2021 ile 30 Şubat 2022 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin üçü yüz yüze, geriye kalan 9 odak grup görüşmesi ise Zoom üzerinden çevrimiçi olarak yapılmıştır. Veri toplama sürecinin hem planlanması hem de veri toplama sürecinin etkili bir şekilde yönetilebilmesi amacıyla araştırmacı tarafından “Veri Toplama Görüşme Takvimi” ve “Bireysel ve Odak Grup Görüşme Dosya Kodları” isimlerinde dokümanlar geliştirilmiş ve sırasıyla Ek 9 ve Ek 10’da verilmiştir.

Doküman İncelemesi ile Veri Toplama Süreci

Yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılması için geliştirilecek modelin özelliklerine ilişkin veriler doküman incelemesi ve uzman görüşü alma yöntemleriyle toplanmıştır. Doküman incelemesi yönteminde dokümanlar yazılı ürünler, yazışmalar, resmi yayınlar, araştırmalar, raporlar, sanatsal çalışmalar, gazeteler ve tarihi belgeler olarak tanımlanmaktadır (Patton, 2014, s. 4). Modelin özelliklerini belirlemek amacıyla toplanıp incelenecek olan dokümanlar Yıldırım ve Şimşek (2016) tarafından belirlenen dört aşama izlenmiştir. Bunlar: (1) Doküman ulaşma, (2) Özgünlüğü kontrol etme, (3) Araştırmanın amacına uygunluğunu belirleme, (4) Çözümleme ve analiz sürecine başlama şeklindedir. Dokümana ulaşma aşamasında araştırma kapsamında hangi ve ne tür dokümanlara ihtiyaç duyurulduğu ve dokümanların hangi veri kaynağından ve veri tabanından ulaşılması gerektiği soruları araştırmacı tarafından sorulmuştur. Araştırmanın kavramsal dayanağının öğrenen merkezli eğitim ve model geliştirme olmasından hareketle yurtiçinde ve yurtdışında yapılmış çalışmalara “Doküman İnceleme Veri Setinin Oluşturulması” başlığında verilen anahtar kelimeler (bkz., s. 110) kullanılarak ulaşılmıştır. Çalışmaların özgünlüğünü kontrol etme aşamasında araştırma kapsamında geliştirilecek modelin özelliklerinin belirlenmesi için yükseköğretim kurumlarının, kalite güvencesi kuruluşların ve veri tabanı sağlayıcıların resmî sitelerindeki makale, kitap proje, kalite güvencesi kuruluşların standartlara ilişkin dokümanları ile politika dokümanları ve resmî raporlara ulaşılmaya çalışılmıştır. Ulaşılan dokümanların birincil kaynak ve güncel olmasına dikkat edilmiştir. Dokümanların araştırmanın amacına uygunluğunu belirleme ile çözümleme ve analiz aşamalarında ise “doküman incelemesi formu” (bkz., Tablo 9, s. 131) kullanılmıştır. Doküman incelemesi kapsamında ulaşılabilecek dokümanların veri toplama süreci 20 Şubat 2021 ile 10 Haziran 2023 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Dokümanların toplanması ve seçilmesi aşamasından sonra araştırma sorusu bağlamında yapısal ve içerik olarak araştırmaya katkı sağlayacağı düşünülen “Doküman İnceleme Veri Seti” (bkz. Tablo 6, s. 111) oluşturulmuştur.

YÖME-EKO Anketi Verilerini Toplama Süreci

YÖME-EKO anketi ile veri toplama sürecinin ilk aşaması olan ön uygulama sürecinde; asıl uygulamada çalışma grubunun özelliklerinin taşınması amacıyla Ankara’da

bulunan bir devlet üniversitesindeki sosyal ve fen alanlardan toplam 20 öğrenci ile YÖME-EKO değerlendirme anketinde yer alan soruların işleyip işlemediği ve amacına uygun olup olmadığı denenmiştir. YÖME-EKO değerlendirme anketine ilişkin öğretim elemanlarından uzman görüşü alındığından, öğretim elemanları ile ön uygulama yapılmamıştır. Ardından, nicel veri toplama sürecinin asıl uygulama aşamasına geçilmiştir.

Veri toplama sürecinin tamamı araştırmacı tarafından hem öğretim elemanlarına hem de öğrencilere yönelik geliştirilen “google form” aracılığı ile toplanmıştır. Veri toplama sürecinde “google form” üzerinden geliştirilen anketin bağlantısına erişim kolaylığı sağlanması amacıyla araştırmacı tarafından çevrimiçi bağlantıya uygun şekilde “kare kod” üretilmiş ve üretilen kare kod veri toplama sürecinde katılımcılara dağıtılarak anket bağlantısına erişimleri kolaylaştırılmıştır. YÖME-EKO Anketi ile yapılacak veri toplama sürecinin büyük bir kısmı güney doğuda yaşanan depremlere denk gelmesi ve yükseköğretim kurumlarının çevrimiçi uygulamaya geçmesi nedeniyle çevrimiçi olarak toplanmış ve bu nedenle anketlerde ulaşılması hedeflenen katılımcı sayılarına ulaşılamamıştır.

Tablo 7’de (bkz., s. 113) verildiği üzere anketin asıl uygulama aşamasında hem toplanacak verinin çeşitlendirilmesi hem de farklı öğrenen merkezli eğitim kültürüne sahip yükseköğretim kurumlarının veri toplama sürecine dâhil edilmesi amacıyla ve çalışma grubu oluşturma ölçütleri doğrultusunda; Ankara’da bulunan bir devlet ve bir vakıf üniversitesi belirlenmiştir. Her bir üniversitede (vakıf-devlet) ise hem sosyal hem de fen bilimleri alanında akredite bir programda 2, 3 ve 4. sınıfta öğrenim görmekte olan toplam 909 öğrencinin ve 250 öğretim elemanının (68 yönetici; 182 öğretim elemanı) katıldığı veri toplama süreci, 17 Nisan 2022 ile 12 Haziran 2023 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

Araştırmacının Rolü. Saygılı’ya (2021) göre nitel araştırmaların geçerlik ve güvenilirliğinde araştırmacı-araştırma etkileşimi önemlidir. Araştırmaların geçerliği-güvenirliği araştırmacının göstermiş olduğu araştırmacı tavrında yatmaktadır. Bu bakımdan araştırmacı araştırma sürecinde açık fikirli ve sorgulayıcı bir tutum benimsemiştir. Araştırmacının yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitim konusuna yönelmesindeki temel motivasyon kaynağı Yükseköğretim Kurulu’nun (YÖK) 2019 yılında üniversiteleri “araştırma üniversitesi” olarak belirlemesi olmuştur. YÖK’ün bu kararı doğrultusunda üniversitelerin "araştırma üniversitesi" statüsünü korumak amacıyla araştırmaya yönelik düzenlemelerde yoğunlaşma olduğu gözlenmiştir. Bu süreçte

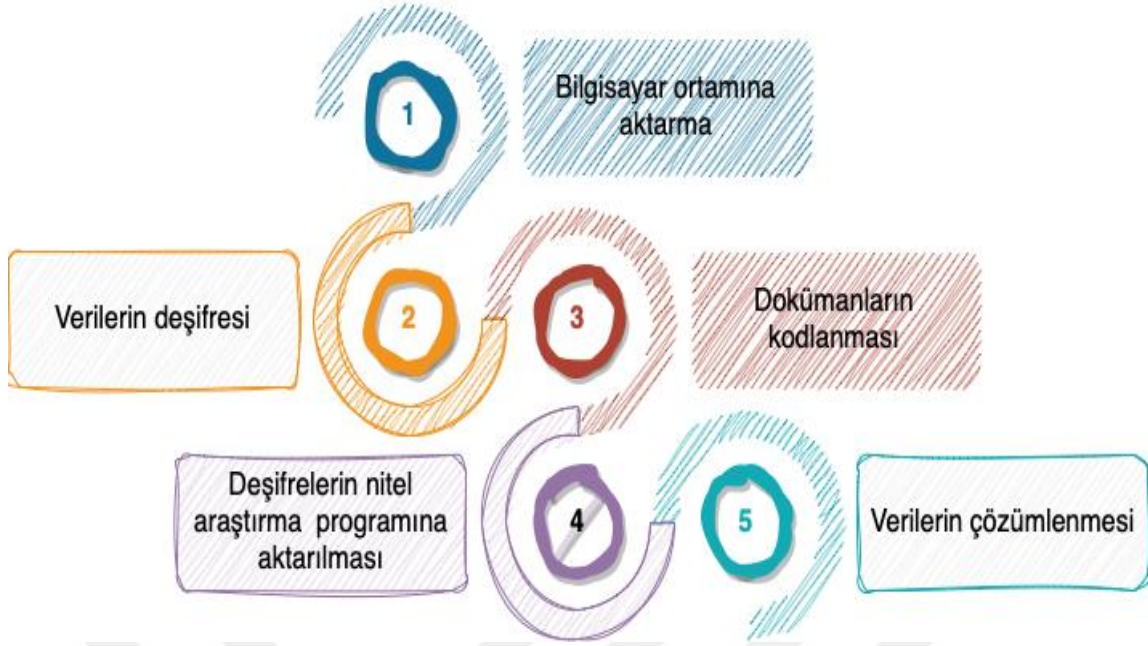
araştırmaya yönelik yapılan düzenlemelerin üniversitelerin eğitim-öğretim ve araştırma misyonunun arasına sıkışmasına, bunun neticesinde de eğitim-öğretim misyonunun en fazla zafiyete uğrayan alan olduğu görülmüştür. Bu tespitler üzerine hem araştırmacı hem de doktora tez danışmanı üniversitelerin eğitim-öğretim misyonunun güçlendirilmesi amacıyla öğrenen merkezli eğitim bir araç olarak görmüş ve bu doğrultuda üniversitelerin eğitim-öğretim misyonunun güçlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu bakımdan araştırmacı, yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılmasında bir model önererek ve bu modele göre bir durum belirleme çalışması yapmaya olanak sağlayacak ÖME göstergelerinin hem geliştiricisi hem de bu göstergelerin yükseköğretim kurumlarında gerçekleşme düzeyini belirleyen kişidir. Bu açıdan araştırma süreci boyunca farklı roller üstlenen araştırmacının nesnelliğini kaybetmemesi için tüm görüşmeler kayıt altına alınmış ve ölçüt-alt ölçüt ve gösterge geliştirme sürecinde defalarca dinlenmiştir. Her görüşmenin hemen ardından katılımcılardan teyitleri alınmıştır. Araştırmacı, COVID 19 salgınından kaynaklanan belirsizlik ortamı nedeniyle görüşmelere katılan katılımcılarla iletişimini koparmamıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Bu başlık altında, bireysel görüşme ve odak grup görüşmesi, doküman incelemesi ve YÖME-EKO Anketi aracılığı ile toplanan verilerin çözümlemesi süreci açıklanmıştır.

Araştırmanın birinci ve ikinci araştırma sorularında elde edilen nitel verilerin çözümlemesinde tümevarımcı bir yaklaşım benimsenmiştir. Tümevarımcı veri çözümlemesi yaklaşımında, toplanan nitel verilerin analizi ve bu verilerdeki kodların, kodlar arasındaki örüntülerin, kategorilerin ve temaların keşfedilmesi (Patton, 2002: 453) gibi boyutlar bulunmaktadır. Araştırma soruları kapsamında veriler sırasıyla şu şekilde çözümlenmiştir.

İlk olarak; Ankara ili devlet ve vakıf üniversitelerinin fen ve sosyal bilimler alanlarında akredite olmuş programlarda görev yapan yöneticiler ve öğretim elemanlarıyla yapılan bireysel görüşmeler ve akredite programlara devam eden lisans öğrencileriyle yapılan odak grup görüşmeleri sonucunda elde edilen verilerin çözümlemeye hazır hâle getirilmesine yönelik dört aşamalı bir çalışma yürütülmüştür. Araştırmanın verilerinin hazırlanmasına yönelik izlenen aşamalar ilişkin açıklamalar Şekil 13'te verilmiştir.

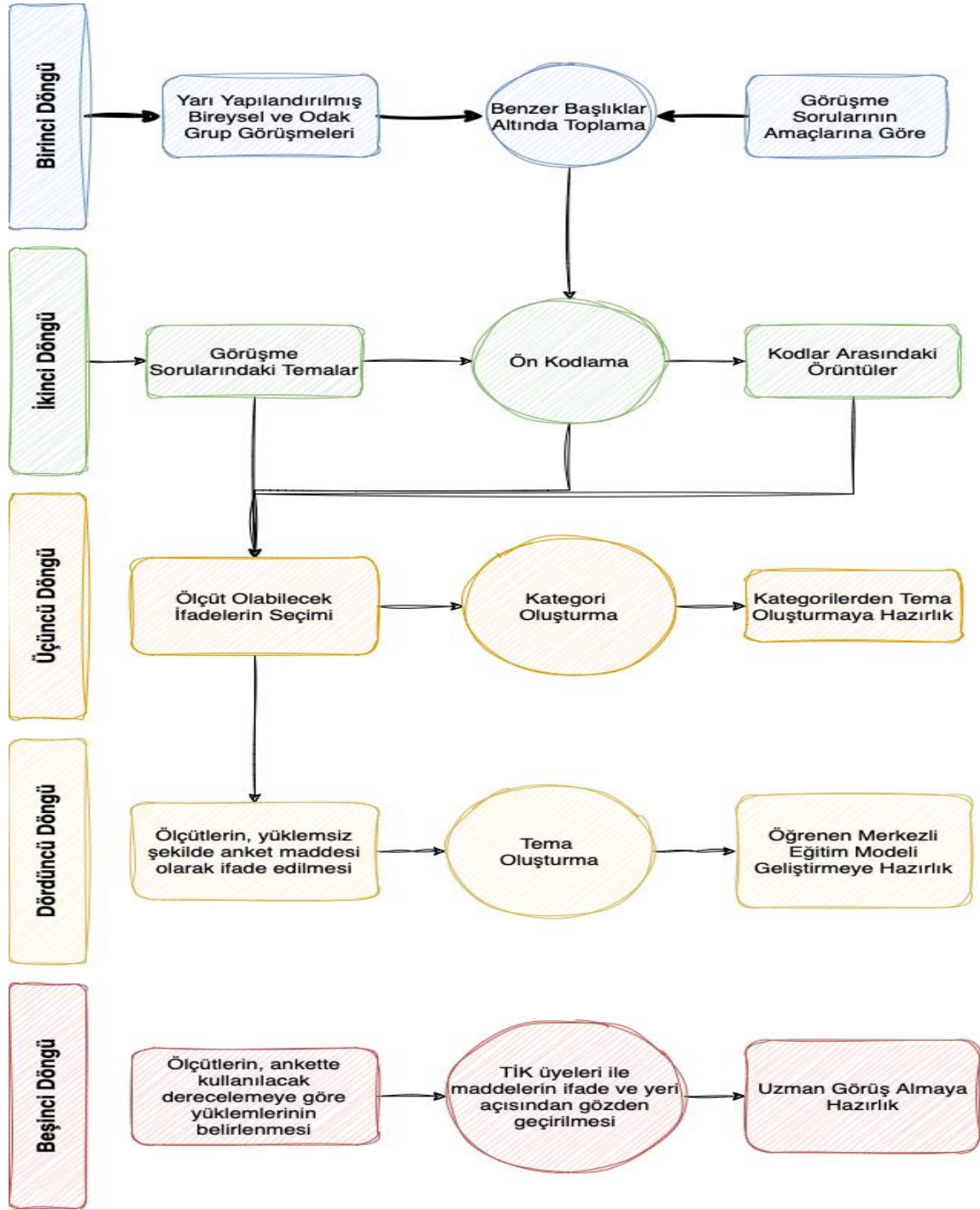


Şekil 13. Nitel verilerin çözümlemeye hazırlanması aşamaları

Şekil 13 incelendiğinde verilerin çözümlemeye başlamadan önce dört aşamadan geçerek hazırlandığı görülmektedir. Bunlar sırasıyla; yükseköğretim kurumlarında (devlet-vakıf) gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerin ses dosyalarının bilgisayarlar ortamına aktarılması; verilerin deşifreleri yapılmış; deşifresi yapılan görüşme dokümanları çalışma gruplarının katılımcılarına göre kodlanmış (örneğin **Devlet- Fen Bilimleri-Yönetici 2: D-FB-YÖ2; Devlet-Sosyal Bilimler-Öğretim Üyesi 2: D-SB-ÖÜ2; Vakıf-Fen Bilimleri-Odak Grup Görüşmesi 2-Öğrenci 1: V-FB-OG2-Ö1** gibi); deşifresi yapılan veriler kodlu şekilde MAXQDA 20 nitel analiz programı ortamına aktarılmış ve veriler çözümleme sürecine hazır hâle getirilmiştir.

Birinci araştırma sorusuna kaynaklık edecek verilerin çözümlemesine yönelik dört döngüden oluşan bir süreç takip edilmiştir. Çalışmada nitel verilerin çözümlemesi süreci iç içe geçmiş ve döngüsel şekilde yürütülmüştür. Çözümlemenin *birinci döngüsünde* yükseköğretim kurumlarında yürütülen bireysel ve odak grup görüşmelerinden elde edilen veriler, görüşme formundaki yer alan sorulara göre tasnif edilmiş ve aynı içeriğe sahip veriler benzer sorular altında toplanmıştır. Bu aşamada, araştırmacı tarafından görüşmeler sırasında alınan hatırlatıcı notlar çözümleme sürecinde araştırmacıya kaynaklık etmesi bakımından nitel veri analizi programında *memos* etiketiyle içe aktarılmıştır. Çözümlemenin *ikinci döngüsünde* görüşme formunda yer alan sorularla ulaşılmak istenen yer ile farklı çalışma gruplarıyla yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen yerler arasındaki ortak noktalar keşfedilmeye çalışılmıştır. Bu

döngüde bir taraftan elde edilen verilere daha yoğunlaşırken diğer taraftan tüm veriler bütüncül ve tümevarımcı bir bakışla çözümlemeye çalışılmıştır. Ön kodlama aşaması da olan bu aşamada çözümlenen verilerin ölçüt olup olmama ihtimali göz önünde bulundurulmuştur. Çözümlemenin *üçüncü döngüsünde*; araştırmacı tarafından belirlenen kodlar temelinde kategoriler oluşturulmaya ve ölçüt olabilecek ifadeler seçilmeye çalışılmıştır. Çözümlemenin temel amacının yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin ölçütlerinin belirlenmesi olmasından ötürü; ölçütlerin herhangi bir yükseköğretim programından soyutlanma düzeyi ise çözümleme döngüsü ilerledikçe artırılmıştır. Verilerin çözümlenmesinin *dördüncü döngüsünde*; ölçüt olabilecek ifadelerden yola çıkılarak öğrenen merkezli eğitimin ölçütleri yüklemi belirtilmeden bir konu gibi ifade edilmiştir. Diğer taraftan, çözümleme sürecinde belirlenen kategorilerden hareketle çalışmanın ikinci araştırma sorusunda amaçlanan yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitim modelinin geliştirilmesine yol gösterecek temalar geliştirilmeye çalışılmıştır. Veri çözümleme sürecinin dördüncü ve son döngüsünde ise yüklem olmadan ifade edilen ölçütlerin tercih edilen derecelendirmeye (Likert) göre yüklemeleri belirlenmiştir. İfade edilen her bir ölçüt maddesi Tez İzleme Komitesi (TİK) üyeleri tarafından; ölçütün ifade edilme biçimi, ölçütün bulunduğu kategori ve tema açısından gözden geçirilmiştir. Veri çözümlenmesine ve yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin ölçütlerinin geliştirilmesi sürecine yönelik izlenen aşamalar Şekil 14'te vermiştir.



Şekil 14. Nitel verilerin çözümlenme ve ölçütlerin geliştirilme süreci

İkinci olarak, araştırmada yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılmasında kullanılacak modelin geliştirilmesinde hem birinci araştırma sorusu doğrultusunda elde edilen kod, kategori ve temalar hem de yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitime yönelik yürütülen çalışmalar dikkate alınmıştır. Bu bakımdan, alanyazındaki çalışmalar doküman incelemesi tekniğiyle incelenmiş ve dokümanların tamamı içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. İçerik analizi araştırmacıların yazılı

belgelerin analizi yoluyla dolaylı olarak insan davranışlarını çalışmalarına olanak tanıyan bir veri analizi tekniğidir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012: 478). İçerik analizi genellikle görüşme metinleri, günlükler ve belgeler gibi yazılı materyallerin analizinde kullanıldığı için (Patton, 2002: 453) bu araştırmanın amacına uygun olduğu düşünülmektedir. Yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılmasında kullanılacak model ve ölçütlerin belirlenmesi için doküman incelemesi yapılmıştır. Araştırmada Merriam (çev. 2013) tarafından belirlenen doküman incelemesi başmakları benimsenmiştir. Bunlar: (1) Uygun dokümanları bulma, (2) Dokümanların orijinalliğini kontrol etme, (3) Dokümanları kodlama ve kataloglama, (4) Dokümanları içerik analizi ile analiz etme olarak ifade edilmiştir. Doküman incelemesinin hazırlık aşamasında Tablo 9’da örneği görüldüğü şekilde dokümanların künyeleri ve analizlerine ilişkin bilgileri içeren form doldurulmuştur.

Tablo 9

Doküman İncelemesi Örneği

Dokümanın Künyesi	
Dokümanın Adı	Student-Centered Schools: Closing the Opportunity Gap
Kurum ve Yazar	Friedlaender, Diane; Burns, Dion; Lewis-Charp, Heather; Cook-Harvey, Channa; Zheng, Xinhua; Darling-Hammond, Linda
Yıl	2014
Erişim Bağlantısı	https://eric.ed.gov/?id=ED611377
Dokümanın Analizi	
İlişkili Olduğu Araştırma Sorusu Nedir?	1. Yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılmasına yönelik geliştirilecek model hangi özellikleri taşımalıdır?
Dokümanın Kullanım Amacı	Yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitim modelinin boyutlarını belirleme
Özgün ve Güvenilir mi?	ERIC veri tabanından, özgün metin
Güncel mi?	2014
Etik izin gerekli mi?	Hayır, Erişime Açık
Sayfa sayısı	106
İncelenen sayfa sayısı	12
İncelenen Bölüm	What Are Student-Centered Practices?
Açıklamalar/Notlar	Öğrenen merkezli eğitime ilişkin Amerika’daki eyalet okullarının iyi uygulama örnekleri/vakaları ve boyutları incelenmiştir.

Çalışma grubunda yer alan dokümanlar ön incelemenin ardından yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılmasında kullanılacak modeli belirlemek amacıyla sınıflandırılmıştır.

Doküman incelemesinin birinci basamağı olan uygun dokümanların bulunmasından sonra dokümanların orijinallikleri Tablo 9’da verilen “Doküman İncelemesi Örneği” formu ile kontrol edilmiştir. Bu basamakta ulaşılan her bir doküman türüne göre kodlanmış ve kataloglanmıştır. Örneğin makaleler “yazarın soyadı, basım tarihi-Article” olarak, kitaplar “yazarın soyadı, basım tarihi-Book” raporlar “raporu hazırlayanlar, raporun hazırlandığı kuruluş, rapor tarihi-Report” olarak kodlanmış ve araştırmacı tarafından bilgisayar ortamında hazırlanan klasörlerde (örneğin Articles, Books, Reports) tasnif edilmiştir.

Doküman incelemesinin son basamağı olan “dokümanları analiz etme” basamağında ise araştırmacı tarafından belirlenen “(1) Eğitim Programı, Öğretim ve Değerlendirme; (2) Öğretme-Öğrenme Desteği; (3) Öğretimin ve Öğrenmenin Niteliği; (4) Kurumsal Yapı; (5) Politika ve Strateji” kategorilere göre Adobe Acrobat Reader programı üzerinden ayrıntılı şekilde tarama yapılmış ve analiz edilmiştir. Adobe Acrobat Reader programı aracılığı ile araştırmacı tarafından belirlenen kategori başlıklarına uyan içerikler Microsoft Excel ortamına aktarılmış ve geliştirilecek olan öğrenen merkezli eğitime ilişkin ölçüt ve alt ölçütler belirlenmiştir.

Doküman incelemesi sonucunda geliştirilen “yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılması modeli taslağına” ilişkin uzman görüşleri alınmıştır. Hazırlanan taslak modelin katmanları, ölçütleri ve alt ölçütlerinin “genel yapısı (içerik/kapsam, sıralanış vb.)” ve “dibilgisi ve ifade edilme biçimi” başlıkları Tablo 8’de (s. 120) verilen uzmanlar tarafından incelemiş ve görüş bildirmişlerdir. Yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılması için geliştirilen modelin katmanları, ölçütleri ve alt ölçütlerine yönelik uzman görüşleri Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

Yükseköğretimde Öğrenen Merkezli Eğitim Taslak Modeline Yönelik Uzman Görüşleri

Modelin İlk Hali	Düzeltilme Önerisi	Modelin Son Hali
1. MİKROSİSTEM: EĞİTİM PROGRAMLARININ GELİŞTİRİLMESİ	Geliştirme yerine Planlama	1. MİKROSİSTEM: EĞİTİM PROGRAMLARININ PLANLANMASI
a. ÖLÇÜT 1.1: Yükseköğretim Programlarının Yeterlilikleri	Yeterlilikler ile ‘tasarım’ boyutu yer değiştirebilir.	b. ÖLÇÜT 1.2: Eğitim Programlarının Tasarımı
1.1.1. Yükseköğretim kurumunun öğrenen merkezli eğitimi temel alan program yeterliliklerinin olması	Yeterlilikler ile ‘tasarım’ boyutu yer değiştirebilir.	1.2.1. Yükseköğretim kurumunun öğrenen merkezli eğitim programı tasarımına sahip olması
b. ÖLÇÜT 1.2: Eğitim Programlarının Tasarımı	Yeterlilikler ile ‘tasarım’ boyutu yer değiştirebilir.	a. ÖLÇÜT 1.1: Yükseköğretim Programlarının Yeterlilikleri
1.2.1. Yükseköğretim kurumunun öğrenen merkezli eğitim programı tasarımına sahip olması	Yeterlilikler ile ‘tasarım’ boyutu yer değiştirebilir.	1.1.1. Yükseköğretim kurumunun öğrenen merkezli eğitimi temel alan program yeterliliklerinin olması
c. ÖLÇÜT 1.3: Eğitim Programlarının Geliştirilmesi	Görüş gelmemiştir.	c. ÖLÇÜT 1.3: Eğitim Programlarının Geliştirilmesi
1.3.1. Eğitim programlarının öğrenme çıktılarının öğrenen merkezli eğitime uygun olarak geliştirilmesi	Öğrenme çıktıları ile dersler yer değiştirebilir. Öğrenme çıktıları yerine dersin amaçları olarak ifade edilebilir.	1.3.1. Eğitim programlarında yer alacak derslerin öğrenen merkezli eğitime uygun olarak belirlenmesi
1.3.2 Eğitim programlarında yer alacak derslerin öğrenen merkezli eğitime uygun olarak belirlenmesi	Öğrenme çıktıları ile dersler yer değiştirebilir. Öğrenme çıktıları yerine dersin amaçları olarak ifade edilebilir.	1.3.2. Eğitim programlarında yer alacak dersin amaçlarının öğrenen merkezli eğitime uygun olarak geliştirilmesi
1.3.3. Eğitim programlarının öğretim yaklaşım ve yöntemlerinin öğrenen merkezli eğitime uygun olarak belirlenmesi	Görüş gelmemiştir.	1.3.3. Eğitim programlarının öğretim yaklaşım ve yöntemlerinin öğrenen merkezli eğitime uygun olarak belirlenmesi
1.3.4. Eğitim programlarının ölçme-değerlendirme anlayışının öğrenen merkezli eğitime uygun olarak belirlenmesi	Ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin olarak ifade edilebilir.	1.3.4. Eğitim programlarında kullanılan ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin öğrenen merkezli eğitime uygun olarak belirlenmesi
1.3.5. Öğretim programlarının ders dışı etkinliklerinin öğrenen merkezli eğitime uygun şekilde belirlenmesi	Görüş gelmemiştir.	1.3.5. Öğretim programlarının ders dışı etkinliklerinin öğrenen merkezli eğitime uygun şekilde belirlenmesi

(Devam ediyor)

Tablo 10 (Devam)

Yükseköğretimde Öğrenen Merkezli Eğitim Taslak Modeline Yönelik Uzman Görüşleri

Modelin İlk Hali	Düzeltilme Önerisi	Modelin Son Hali
2. MEZOSİSTEM: EĞİTİM PROGRAMLARININ UYGULANMASI	Görüş gelmemiştir.	2. MEZOSİSTEM: EĞİTİM PROGRAMLARININ UYGULANMASI
a. ÖLÇÜT 2.1: Eğitim Programlarının Uygulanması	Görüş gelmemiştir.	ÖLÇÜT 2.1: Eğitim Programlarının Uygulanması
2.1.1. Eğitim programlarının öğretme-öğrenme süreçlerinin öğrenen merkezli eğitime uygun olarak yürütülmesi	Süreçlerinin ifadesi derslerin işlenmesi olarak açıklanabilir.	2.1.1. Eğitim programlarının öğretme-öğrenme süreçlerinin (derslerin işlenmesi) öğrenen merkezli eğitime uygun olarak yürütülmesi
3. EKZOSİSTEM: ÖĞRENEN MERKEZLİ EĞİTİMİN KALİTESİ	Kalitesi yerine niteliği ifadesi kullanılabilir.	3. EKZOSİSTEM: ÖĞRENEN MERKEZLİ EĞİTİMİN NİTELİĞİ
ÖLÇÜT 3.1: Öğrenen Merkezli Eğitimin Değerlendirilmesi	Görüş gelmemiştir.	ÖLÇÜT 3.1: Öğrenen Merkezli Eğitimin Değerlendirilmesi
3.1.1. Yükseköğretim Kurumunda sunulan program ve hizmetlerin öğrenen merkezli eğitime uygunluğunun değerlendirilmesi	Görüş gelmemiştir.	3.1.1. Yükseköğretim Kurumunda sunulan program ve hizmetlerin öğrenen merkezli eğitime uygunluğunun değerlendirilmesi
4. MAKROSİSTEM: KURUMSAL YAPI VE YÖNETİŞİM	Görüş gelmemiştir.	4. MAKROSİSTEM: KURUMSAL YAPI VE YÖNETİŞİM
ÖLÇÜT 4.1: Kurumsal Yapının Düzenlemesi	Görüş gelmemiştir.	ÖLÇÜT 4.1: Kurumsal Yapının Düzenlemesi
4.1.1. Yükseköğretim Kurumunun Öğrenen Merkezli Kurumsal Yapıya Sahip Olması	Görüş gelmemiştir.	4.1.1. Yükseköğretim Kurumunun Öğrenen Merkezli Kurumsal Yapıya Sahip Olması
ÖLÇÜT 4.2: Öğrenen Merkezli Eğitim Yönetişi	Görüş gelmemiştir.	ÖLÇÜT 4.2: Öğrenen Merkezli Eğitim Yönetişi
4.2.1. Yükseköğretim Kurumunun Öğrenen Merkezli Eğitim Yönetişi Anlayışına Sahip Olması	Görüş gelmemiştir.	4.2.1. Yükseköğretim Kurumunun Öğrenen Merkezli Eğitim Yönetişi Anlayışına Sahip Olması
5. KRONOSİSTEM: SİSTEMSEL POLİTİKA, STRATEJİ VE KAYNAKLAR	Görüş gelmemiştir.	5. KRONOSİSTEM: SİSTEMSEL POLİTİKA, STRATEJİ VE KAYNAKLAR
ÖLÇÜT 5.1: Kurumsal Politikalar ve Stratejiler	Görüş gelmemiştir.	ÖLÇÜT 5.1: Kurumsal Politikalar ve Stratejiler
5.1.1. Yükseköğretim kurumunun öğrenen merkezli eğitime ilişkin politika ve stratejisinin olması	Görüş gelmemiştir.	5.1.1. Yükseköğretim kurumunun öğrenen merkezli eğitime ilişkin politika ve stratejisinin olması
ÖLÇÜT 5.2: Finansal ve Araştırma Kaynakları	Görüş gelmemiştir.	ÖLÇÜT 5.2: Finansal ve Araştırma Kaynakları
5.2.1. Yükseköğretim kurumunun öğrenen merkezli eğitimi destekleyen finansal ve araştırma kaynaklarının olması	Görüş gelmemiştir.	5.2.1. Yükseköğretim kurumunun öğrenen merkezli eğitimi destekleyen finansal ve araştırma kaynaklarının olması
ÖLÇÜT 5.3: Altyapı ve İnsan Kaynakları	Görüş gelmemiştir.	ÖLÇÜT 5.3: Altyapı ve İnsan Kaynakları
5.3.1. Yükseköğretim kurumunun öğrenen merkezli eğitimi destekleyen alt yapı ve insan kaynaklarının olması	Görüş gelmemiştir.	5.3.1. Yükseköğretim kurumunun öğrenen merkezli eğitimi destekleyen alt yapı ve insan kaynaklarının olması

Tablo 10’da yer alan uzman geri bildirimleri incelendiğinde geri bildirimlerin modelde yer alan katman, ölçüt ve alt ölçütlerin ifadelere yönelik olduğu görülmektedir. Modelin katman, ölçüt ve alt ölçütlerinin ifadelerinde yapılan değişiklikler dışında, modelin katmanlarının, ölçütlerinin ya da alt ölçütlerinin yerine ya da sıralanışına yönelik uzman görüşü gelmemiştir.

Üçüncü araştırma sorusu doğrultusunda yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin uygulanma düzeyinin belirlenebilmesi amacıyla veriler, Ankara ilindeki devlet ve vakıf üniversitelerinin fen ve sosyal bilimler alanlarında görev yapan yönetici ve öğretim elemanları ile akredite programların 2, 3 ve 4. sınıflarda öğrenimlerine devam eden lisans öğrencilerden toplanmıştır. 10 ölçüt, 14 alt ölçüt ve 144 göstergeden oluşan YÖME-EKO Anketi ile elde edilen verilerin çözümlenmesi aşamasında yükseköğretim kurumlarının öğrenen merkezli eğitimin gerçekleşme düzeyleri belirlemek için alanyazında kullanılan “eşit aralıklı puanlama” değerlendirmesi kullanılmıştır (Weisberg, 1992; Gökhan ve Şentürk, 2011; Capuno ve Planda, 2015; Norbu ve Dukpa, 2021; Nyutu, Cobern ve Pleasants, 2021; Manuel, 2022). YÖME-EKO Anketi ile elde edilen veriler, merkezi eğilim (yığılma) ölçülerinden aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanarak tablolastırılmıştır. YÖME-EKO Anketi, (1) Gelişmeye Açık, (2) Başlangıç Düzeyinde; (3) Orta Düzeyde; (4) Gelişmiş; (5) İleri Düzeyde şeklinde beşli Likert tipinde hazırlanmış ve katılımcılar bu düzeyleri kullanarak kendi kurumlarında öğrenen merkezli eğitimi değerlendirmiştir. Anket katılımcılarının anketten almış oldukları puan, yükseköğretim kurumlarındaki öğrenen merkezli eğitimin gerçekleşme düzeyini belirtmektedir. Eşit aralıklı puanlamada grup (sınıf) aralıkları Şekil 15’te verilen hesaplama formülü kullanılmış ve her bir puan aralığı .80 olarak alınmıştır. Temel alınan puan aralığı çerçevesinde yükseköğretim kurumlarında öğrenen merkezli eğitimin gerçekleşme düzeyine ilişkin aritmetik ortalamaları üzerinden çıkarımlar yapılmış ve öğrenen merkezli eğitimin gerçekleşme düzeyi yorumlanmıştır.

$$\text{Grup Aralığı} = \frac{\text{Maksimum Değer} - \text{Minimum Değer}}{\text{Grup (Sınıf) Sayısı}} = \frac{5 - 1}{5} = .80$$

Şekil 15. Eşit Aralık Puan Hesaplama Formülü

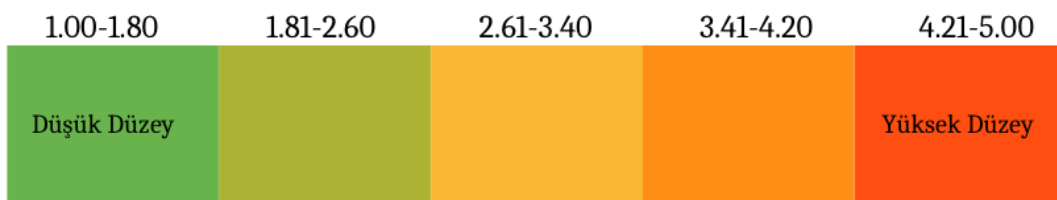
YÖME-EKO Anketi'nden elde edilen verilerden yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin düzeyinin belirlenmesi amacıyla alanyazında kullanılan ve Tablo 11'de verilen ağırlıklandırılmış ve gruplandırılmış aritmetik ortalama kullanılmıştır.

Tablo 11

YÖME-EKO Değerlendirme Anketinin Değerlendirme Aralıkları

YÖME-EKO Anket Likert Tanımları	YÖME-EKO Likert Puanları (Min.-Maks.)	Eşit Aralıklı Anket Puan Limitleri (Aralık: .80)
Gelişmeye Açık: Öğrenen merkezli eğitimin göstergelerini karşılama düzeyi yetersiz ve göstergelerin geliştirilmesi gerekmektedir.	1	1.00-1.80
Başlangıç Düzeyinde: Öğrenen merkezli eğitimin göstergelerini karşılama düzeyi başlangıç düzeyindedir.	2	1.81-2.60
Orta Düzeyde: Öğrenen merkezli eğitimin göstergelerini karşılama düzeyi orta düzeydedir.	3	2.61-3.40
Gelişmiş: Öğrenen merkezli eğitimin göstergelerini karşılama düzeyi gelişmiş düzeydedir.	4	3.41-4.20
İleri Düzeyde: Öğrenen merkezli eğitimin göstergelerini karşılama düzeyi ileri düzeydedir.	5	4.21-5.00

YÖME-EKO anketi ile toplanan verilerin çözümlenmesinde, betimsel istatistiksel analizlerinden aritmetik ortalama, standart sapma, medyan kullanılmıştır. Yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin gerçekleşme düzeyinin hazırlanan tablolar üzerinden anlaşılmasının kolaylaştırılması amacıyla, hazırlanan YÖME-EKO anketinde yer alan derecelendirmeye (düşük düzey – yüksek düzey) göre bir renk baremi oluşturulmuştur. Gerçekleşme düzeyinin hemen anlaşılması için hazırlanan bu renk baremi Şekil 16'da verilmiştir.



Şekil 16. Yükseköğretim öğrenen merkezli eğitimin hangi düzeyde gerçekleştiğini gösteren renk baremi

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde; araştırmanın genel amacı doğrultusunda belirlenmiş araştırma sorularından yola çıkarak elde edilen bulgulara ve bu bulguların ulusal ve uluslararası alanyazında yapılan çalışmalarla tartışılarak yorumlanmasına yer verilmiştir. Araştırma soruları doğrultusunda ilk olarak; yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin ölçütlerine; ikinci olarak, yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılmasına yönelik geliştirilecek modelin özelliklerine ve yapısına; son olarak yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin ölçütlerinin uygulanma düzeyine ilişkin bulgular yorumlanarak sunulmuştur.

Yükseköğretimde Öğrenen Merkezli Eğitimin Ölçütlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Birinci araştırma sorusu kapsamında; yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılmasında dikkate alınacak ölçütlerin neler olduğunu belirlemek amacıyla yükseköğretim kademesinin sosyal ve fen bilimleri alanlarında akredite program(lar)ı olan akademik birim(ler)de görev yapmakta olan yönetici (dekan-dekan yardımcısı, bölüm başkanı, anabilim dalı başkanı) ve öğretim elemanları ile yine bu programlarda öğrenim gören üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileriyle bireysel yarı yapılandırılmış görüşmeler ve odak grup görüşmeleri yoluyla veriler toplanmıştır.

Ulusal ve uluslararası kalite ve akreditasyon kuruluşları ile yükseköğretim alanyazınında; bir yükseköğretim kurumunu ya da programını değerlendirmede kullanılan standart alanları ve boyutlar temel alınarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşmelerle katılımcılara; “(1) Eğitim Programı, Öğretim ve Değerlendirme; (2) Öğretme-Öğrenme Desteği; (3) Öğretimin ve Öğrenmenin Niteliği; (4) Kurumsal Yapı; (5) Politika ve Strateji” gibi ölçütler temel alınarak geliştirilen sorular yöneltilmiştir. Yapılan görüşmeler doğrultusunda tüm katılımcılardan gelen görüşme verileri analiz edilerek öğrenen merkezli eğitimin ölçütü olarak elde edilen bulgular, Şekil 17’de verilen kavramsal yapı çerçevesinde raporlaştırılmıştır.



Şekil 17. Yükseköğretimde Öğrenen Merkezli Eğitimin Ölçütlerine İlişkin Kavramsal Yapı

Eğitim Programı, Öğretim ve Değerlendirme Ölçütü

Bu ölçüt altında, (1) *Öğrenen merkezli yükseköğretim programının vizyon ve misyonu*; (2) *Öğrenen merkezli yükseköğretim programının yeterlikleri*; (3) *Öğrenen merkezli yükseköğretim programında yer alan derslerin özellikleri*; (4) *Öğrenen merkezli yükseköğretim programında yer alan derslerin öğrenme çıktılarının özellikleri*; (5) *Öğrencilerin performansları ve başarılarını ölçme-değerlendirmede kullanılacak yaklaşım, yöntem ve araç-gereçler*; (6) *Öğreneni merkeze alan programın ders dışı etkinliklerinin özellikleri* alt ölçütlerine göre yürütülen bireysel ve odak grup görüşmelerinden elde edilen bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

Öğrenen Merkezli Yükseköğretim Programının Vizyon ve Misyonu Alt Ölçütüne İlişkin Bulgular ve Yorumlar. “Öğrenen merkezli yükseköğretim programının vizyon ve misyonu” alt ölçütüne ilişkin yönetici, öğretim elemanı ve öğrencilerin görüşme bulgularından elde edilen görüşler ve bu görüşlerden yola çıkılarak elde edilen taslak ölçütler Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12

Öğrenen Merkezli Yükseköğretim Programının Vizyon ve Misyonuna İlişkin Yönetici, Öğretim Elemanı ve Öğrencilerle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Taslak Ölçütler

Taslak Ölçütler
Öğrencileri sürekli geliştirmeye açık olma, ulusal-uluslararası güncel mesleki ve sektörel gelişmeleri takip etme
Kişisel ve mesleki etik değerlere sahip mezunlar yetiştirme
Öğrencilerine üst düzey düşünme becerilerini (eleştiren, sorgulayan, yaratıcı ve analitik düşünen), iletişim becerilerini (kendini yazılı ve sözlü olarak rahat ifade edebilen), takım/grup/iş birliğine dayalı çalışma becerilerini kazandırma, farklılıklara ve kültürel çeşitliliğe saygılı olma ve katılımcılığı benimseme
Ekonomik ve toplumsal yararı gözetme
Eğitimi ve araştırmayı bir arada yürütebilme
Öğrencilere ulusal-uluslararası tanınırlığı olan, öğrencinin önceki öğrenmelerini tanıyan ve farklı disiplinleri deneyimleme olanakları sunma
Öğrencilere güçlü sektörel/ sanayi bağı kurma, gerçek yaşam problemleri ve uygulama olanakları/ tecrübeleri sunma, güçlü alan-meslek bilgisi kazandırma, kültürel ve teknolojik yeterlilikleri kazandırma, öğrencileri ideal koşullara değil-her türlü koşula hazırlama
Öğrencilerin özel ilgi, yetenek ve becerilerini keşfetme ve farklı özellikte öğrenci yetiştirme

Tablo 12 incelendiğinde “öğrenen merkezli yükseköğretim programının vizyon ve misyonunun”, ulusal-uluslararası gelişmeleri ve değişimleri takip edebilen; ulusal-uluslararası tanınırlığı olan; sektörel bağlantıları güçlü; öğrenene mesleki yeterlikleri en iyi şekilde kazandıran ve sektöre en iyi şekilde hazırlayan; gerçek yaşam problemlerini çözebilen; öğrenenin ilgi, yetenek ve becerilerini keşfedebilen; dijitalleşmeye açık; meslek etiğini içselleştiren; üst düzey düşünme becerilerini (eleştiren, sorgulayan, yaratıcı ve analitik düşünen) geliştiren; iş birliğine, grup çalışmasına ve iletişime açık; sürekli iyileştirme; kültürel çeşitliliğe saygılı ve demokratik; ekonomi ve toplum yararını gözetken; eğitim ve araştırmayı bir arada yürütebilme gibi ölçütleri içermesi gerektiği önerilmiştir. Taslak ölçütlerin geliştirilmesi sürecinde “öğrenen merkezli yükseköğretim programının vizyon ve misyonuna” ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

Eğitim programlarının güncelliği (V-FB-OG1-Ö3); Hizmet ettiği paydaşları iyi tanıyan bir eğitim programı (D-SB-ÖÜ3); Sektörün ve paydaşların nabzını tutan bir eğitim programı (V-FB-YÖ2); Akademik-sektör(piyasa) dengesini gözetan bir program (D-FB-ÖÜ2); Uluslararası gelişmeleri takip eden bir program (V-FB-YÖ1); Etik değerlere saygılı/önem veren bir eğitim programı (V-SB-YÖ1); Üst düzey düşünme becerilerini öğreten (eleştiren, sorgulayan, yansıtıcı ve analitik düşünen) bir eğitim programı; İletişime açık ve kendini rahat ifade edebilen mezunlar yetiştiren bir eğitim programı (D-SB-YÖ2); Eğitim ve araştırmayı bir arada yürütebilen bir eğitim programı (D-FB-ÖÜ3); Araştırma ve eğitimi bir arada yürütebilen öğretim elemanları (V-FB-YÖ2); Öğretim ve araştırma olanaklarını tamamlamış (D-FB-ÖÜ3); Öğrencinin önceki öğrenmelerini bilen bir eğitim programı (D-FB-ÖÜ3); Ulusal ve uluslararası tanınırlığı olan bir program (V-FB-OG3-Ö1); Dezavantajlı durumları da dikkate alması (D-SB-ÖÜ3); Yaparak yaşayarak öğrenme fırsatları sunan bir eğitim programı (D-SB-ÖÜ3); Öğrencilerinin özel ilgi (resim, müzik, spor vb.), beceri ve yeteneklerini keşfetmeye çalışan bir eğitim programı (V-FB-ÖÜ3); Birbirlerine benzemeyen, birbirlerinden farklı mezun veren bir program (D-FB-OG3-Ö4); Lise mezunlarının sahip olduğu yeterliliklerden farklı yeterliliklere (seçkin ve entelektüel) sahip mezun veren bir program (V-FB-OG1-Ö1).

Öğretim elemanları ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular karşılaştırıldığında devlet ve vakıf üniversiteleri yükseköğretim programlarının sürekli iyileştirilmesi ve güncelliği, öğrencilere mesleki yeterliklerin kazandırılması ve üniversitelerin paydaşlarını iyi tanımaları gerektiği konularında örtüştüğü görülmektedir. Devlet ve vakıf üniversitelerinin öğretim elemanlarının örtüştüğü bir diğer boyut mesleki ve akademik etik değerler olduğu görülmektedir. Farklılaşan boyutlar incelendiğinde vakıf üniversiteleri uluslararası gelişmelerin takip edilmesinin yanı sıra iş birliğine, takım çalışmasına ve iletişime açık öğrenme ortamları üzerinde dururken; devlet üniversiteleri ise akademi-sektör dengesinin gözetilmesi ile öğrencilerin eleştirel, yenilikçi ve güncel gelişmeleri takip edebilmeleri üzerine yoğunlaşmaktadır. Son olarak, devlet ve vakıf öğretim elemanlarının örtüştüğü boyutlar, üniversitelerde eğitim ve araştırma faaliyetlerinin birbirlerini destekleyecek şekilde yürütülmesi, ulusal ve uluslararası tanınırlığının olması ve öğrencilerin önceki öğrenmelerini tanıyacak bir sistemin olması şeklinde ifade edilmiştir.

Görüşmelerden elde edilen bulgular değerlendirildiğinde öğrenen merkezli yükseköğretim programının vizyon ve misyonunun ulusal ve uluslararası gelişmelere açık olması ile yükseköğretim programlarının ulusal ve uluslararası tanınırlığının olması beklenmektedir. Diğer taraftan, yükseköğretim programlarında öğrencilere sunulan bilgilerin, problemlerin ya da örnek olayların hayatla bağına özen gösterilmesinin altı

çizilmektedir. Son olarak yükseköğretim programlarının öğrencinin ilgi, beklenti ve becerilerinin dikkate alınarak programların tasarlanması gerektiği vurgulanmıştır.

Kezar ve Eckel (2001) tarafından yapılan çalışmada ulaşılan bulguların bu araştırmanın bulgularıyla örtüştüğü görülmektedir. Kezar ve Eckel (2001) yükseköğretim kurumlarının içinde bulunduğu kültür bağlamında ve farklılıklara açık olması önerisini kurumu evrensel ilkelerden koparılmadan yapılması şartına bağlamaktadır. Wæraas ve Solbakk (2009); yükseköğretim kurumlarının öğrencileri mesleklerine ve hayata en iyi şekilde hazırlayabilmeleri için üniversitelerin evrensel düzeyde markalaşmaları ve öğrencileri evrensel düzeyde çözümler üretebilecek becerilerle donatmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Ozdem'in (2011) yapmış olduğu çalışmada da benzer bulgulara ulaştığı görülmektedir. Yükseköğretim programlarının öğrencileri yalnızca kuramsal bilgiye hapsedmemesi ve onları henüz lisans eğitimlerini alırken gelecekte icra edecekleri mesleklerine yönelik sektörle buluşturmaları ve sektörel bağları güçlü tutmanın altı çizilmektedir. Ozdem (2011) yükseköğretim kurumlarının vizyon ve misyon ifadelerinin evrensel olmasının yanında; öğrencilerin alan ve meslek bilgisi açısından da yeterli olması gerektiğini ifade etmektedir. Scott, Loewen, Funckes ve Kroeger (2003) tarafından yapılan araştırmada; yükseköğretim kurumlarının öğrencileri evrensel anlamda vizyoner olarak yetiştirmelerine ek olarak; onların üst düzey düşünme becerilerini geliştirmesi, alanlarını tecrübe edecekleri öğretme-öğrenme olanakları yaratması; iş birliğine ve farklı kültürlerle açık olarak hayata hazırlaması gerektiği elde edilen bulgular arasındadır. Son olarak Behar-Horenstein ve Niu (2011) tarafından yapılan bir derleme çalışmasında ise yükseköğretim kurumlarının aynı zamanda üst düzey düşünme merkezleri olduğunun altı çizilmektedir. Öğrencilerde üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesinin başlangıç noktasının ise yükseköğretim programları ve öğretim elemanları olduğunu işaret etmektedir.

Öğrenen Merkezli Yükseköğretim Programının Yeterlikleri Alt Ölçütüne İlişkin Bulgular ve Yorumlar. İkinci alt ölçüt olan “Öğrenen merkezli yükseköğretim programının yeterliklerine” ilişkin yönetici, öğretim elemanı ve öğrencilerin görüşme bulgularından elde edilen görüşler ve bu görüşlerden yola çıkılarak geliştirilen taslak ölçütler Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13

Öğrenen Merkezli Bir Programın Yeterliklerine İlişkin Yönetici, Öğretim Elemanı ve Öğrencilerle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Taslak Ölçütler

Taslak Ölçütler
Eğitim programının yeterliklerinin; iç-dış paydaşlar (öğrenci, mezun, işveren); alana ilişkin ulusal-uluslararası gelişmeler ve yönelimler; farklı program karşılaştırmalarından elde edilen bulgular; yönetici/idareci/öğretim elemanı/öğrencilerin katılımına göre (demokratik bir şekilde/müzakere edilerek) oluşturulması
Öğrencilere; farklı bir disiplinin bakış açısına ve yeterliklerine ulaşabilme olanağı sunulması
Program yeterlikleri, öğrencilerin disiplinlerarası, disiplinlerüstü ve multi-disipliner bakış açısına sahip olmalarını hedeflemeli
Program yeterlikleri; öğrencilere bilişsel (bilginin kaynağını belirleme, öğrenmeyi öğrenme, eleştirel düşünme, inovatif, yenilikçi, icat etme, keşfeden, yaratıcı, analiz, sentez, problem çözme, merak eden), duyuşsal (hoşgörü, hayret[şaşıрма duygusuna] sahip, girişimci, çevresine duyarlı, mesleki etiği içselleştirmiş, iletişime açık, takım/ekip/iş birliği çalışmasına açık, alanına liderlik eden, güler yüzlü, farklılıklara saygılı, kapsayıcı, yaşam boyu öğrenme bilincine sahip) ve psikomotor (uzmanlık alanının uygulama becerilerine sahip, alanı/sahayı bilen; uzmanlık alanının diline[terminolojisine ve alanyazınına hakim]) alanlarda beceriler kazandıracak şekilde tanımlanması
Program yeterlikleri, kendi içerisinde aşamalı/kademeli (basitten-karmaşığa, kolaydan zora, yakından-uzağa; somuttan-soyuta) planlanmalı
Program yeterlikleri, öğrenciyi bir işi/görevi kendi başına yapabilecek; bir problemi kendi başına çözebilecek yeterliliğe ulaştırmayı kapsamalı
Program yeterlikleri, öğrencilere uzmanlık alanının dijital yeterliliğini/teknolojiye uyum (yazılım, programlama, dijital materyal ya da programları kullanma vb.) ve alanının teknolojik gelişmelerini takip edecek yeterlik kazandırmalı
Program yeterlikleri, öğretim elemanlarının uzmanlık alanlarıyla ve yeterlikleri ile eşleşmeli/örtüşmeli
Belirli bir uzmanlık alanından mezun olan öğrencilere; ülke genelinde temel yeterlikler (mezunların denk nitelikte olmaları için) kazandırma
Program yeterlikleri ile program dersleri (dersler yeterliklere hizmet etme konusunda ya da tam tersi) uyumu
Program yeterliklerinin öğrencilere hem resmi dilde (Türkçe) hem de bir yabancı dilde (İngilizce; Fransızca; Çince vb.) sözlü (sunum, sunum teknikleri, proje tanıtımı, araştırma sunusu vb.) ve yazılı (proje yazımı, raporlaştırma vb.) olarak kendilerini ifade etme olanağı sunması

Tablo 13 incelendiğinde “öğrenen merkezli yükseköğretim programının yeterlikleri”, iç ve dış paydaşların görüşleri ile alana ilişkin ulusal-uluslararası gelişmeleri ve yönelimleri dikkate alan; ulusal-uluslararası program karşılaştırmalarından elde edilen verileri program geliştirme süreçlerine yansıtan; demokratik olmayı ve katılımcılığı önemseyen; öğrenenlerin farklı disiplin alanlarının yeterliklerini deneyimlemesine olanak sağlayan; öğrenenlere bilginin kaynağını belirleme, öğrenmeyi öğrenme, eleştirel düşünme, yenilikçi, icat eden, keşfeden, yaratıcı, analiz, sentez yapabilecek ve problem çözebilecek becerileri kazandıran; farklılıklara saygılı ve hoşgörülü; çevresine duyarlı ve girişimci; iletişime açık ve farklı kişilerle iş birliği yapabilen; alanına liderlik edebilecek;

alanının terminolojisine ve uygulama becerisine sahip; bir işi/görevi kendi başına yapabilme; öğrenenin disiplinlerarası, multi-disipliner ve disiplinlerüstü bakış açısına sahip olması; öğrenenin teknolojiye uyumunu ve dijital okuryazarlığını geliştirme; sektör beklentilerini karşılayan; öğrenenin ulusal ve uluslararası platformlarda kendini yazılı ve sözlü ifade edebilmesi gibi ölçütleri içermesi öne çıkan bulgular arasındadır. Taslak ölçütlerin geliştirilmesi sürecinde “öğrenen merkezli yükseköğretim programının yeterliklerine” ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

Program yeterlikleri öğrencinin kendi başına ve takım hâlinde araştırma yapması (V-FB-YÖ1); girişimci olmalarını sağlamaktadır (D-FB-YÖ2); Kendi ayakları üzerinde durmayı, sorgulamayı ve araştırma yapmayı kazandırmaktadır (V-SB-OG3-Ö4); Program yeterlikleri öğrencilerin uzmanlık alanlarına ilişkin terminolojiyi kazandırmaktadır (D-SB-OG1-Ö4); Öğrencilere; farklı disiplinlerin/uzmanlık alanlarının yeterliklerine ulaşabilecekleri [çekirdek] yeterlikler sunulmaktadır (V-SB-YÖ2); Program yeterlikleri, teknik olmayan beceriler ([soft skills] eleştirel düşünme, analiz-sentez becerileri, problem çözme, ekip/takım çalışması, hoşgörü, mesleki etik değerleri içselleştirmiş, merak eden, güler yüzlü, alanına liderlik eden, özgüveni yüksek, farklılıklara saygılı, kapsayıcı, yaşam boyu öğrenme bilincine sahip vb.) becerilerini kapsamaktadır (V-SB-ÖÜ3); girişimci olmalarını sağlamaktadır (D-FB-YÖ2); Program yeterliklerinin kendi içinde aşamalı/kademeli bir şekilde ilerlemesi (D-SB-ÖÜ3); Program yeterlikleri öğretim elemanlarının uzmanlık alanlarıyla ve yeterlikleri ile eşleşmesi/örtüşmesi (D-SB-YÖ1).

Öğretim elemanları ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular karşılaştırıldığında devlet ve vakıf üniversiteleri öğrencilerin girişimci, kendi başına ya da takım halinde çalışabilen ve çevre duyarlılığına sahip öğrenciler yetiştirilmesi gerektiği konularında örtüşmektedir. Devlet ve vakıf üniversitelerinin öğretim elemanlarının örtüştüğü bir diğer boyut öğrencilerin teknik olmayan (soft skills) becerilerinin geliştirilmesi olmuştur. Farklılaşan boyutlar incelendiğinde vakıf üniversiteleri yükseköğretim programlarının öğrencileri öğrenim gördüğü disiplinin yeterliliklerine ulaştıracak özellikte olmasını ifade ederken, devlet üniversiteleri öğrencilere kazandırılmak istenen yeterliliklerin belirli bir sırayı ya da aşamayı takip etmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Son olarak, öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular karşılaştırıldığında devlet ve vakıf üniversiteleri öğrencileri öğrenim gördükleri disiplinin terminolojisine hâkim ve disiplininde yetkin olma konusunda örtüşmektedir.

Araştırmanın bulgularında öne çıkan özelliklerin, Blömeke, Zlatkin-Troitschanskaia, Kuhn ve Fege (2013) tarafından yapılan araştırmada öne çıkan

bulgularla örtüştüğü görülmektedir. Araştırmacılar, yükseköğretim programlarının yalnızca öğrencinin eğitim gördüğü disiplinin alan ve mesleki yeterliklerini geliştirmeyi hedeflememesi; aynı zamanda onlara kendi alanın bilgisini yeri geldiğinde eleştirecek, yeri geldiğinde üretecek, yeri geldiğinde sentezleyebilecek yeterlikleri kazandırması gerektiğini vurgulamaktadır. Williams (2003) ise araştırmanın bulgularına benzer bulguları ortaya koymanın yanında; yükseköğretim kurumlarının öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik yeterliklerini de geliştirmesini vurgulamaktadır. Williams (2003), yükseköğretim programlarını domine eden on yeterlik alanını şöyle belirlemiştir: İş birliği/takım çalışması, temel bilgi teknolojileri, kişilerarası iletişim, İngilizce yeterlik, uzaktan öğrenme becerisi, yazma becerisi, soru sorma becerisi, iş birliği geliştirme becerisi, yetişkin/andragoji ya da hayat boyu öğrenme becerileri ve bilgiyi destekleme becerileri olarak ifade etmektedir. Son olarak Basilotta-Gómez-Pablos, Matarranz, Casado-Aranda ve Otto (2022) tarafından yapılan bir derleme çalışmasında; yeterlik alanı olarak dijital yeterliklerin öne çıktığı görülmektedir. Araştırmacılar tarafından dijital yeterliklere ilişkin elde edilen bulguların, araştırma bulgularıyla örtüştüğü görülmektedir. Onlara göre yükseköğretim kurumları yalnızca öğrencilerin dijital yeterlik ve teknolojik okuryazarlık düzeylerini artırmakla kalmamalı; dijital ve teknolojik yeterliliği öğrencilere kazandıracak olan öğretim elemanlarının yeterliklerinin de sürekli desteklenmesi gerekmektedir.

Öğrenen Merkezli Yükseköğretim Programında Yer Alan Dersler Alt Ölçütüne İlişkin Bulgular ve Yorumlar. Üçüncü alt ölçüt olan “öğrenen merkezli yükseköğretim programında yer alan derslere” ilişkin yönetici, öğretim elemanı ve öğrencilerin görüşme bulgularından elde edilen görüşler ve bu görüşlerden yola çıkılarak geliştirilen taslak ölçütler Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14

Öğrenen Merkezli Yükseköğretim Programında Yer Alan Derslere İlişkin Yönetici, Öğretim Elemanı ve Öğrencilerle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Taslak Ölçütler

Taslak Ölçütler
Yükseköğretim programında yer alan derslerin (zorunlu-seçmeli); hem öğrencinin beklentilerini hem programın/diplomanın niteliğini (misyonu ve vizyonu) hem de sektörün beklentilerini karşılamak amacıyla katılımcı (yönetici, öğretim elemanı, öğrenci, sektör temsilcileri, öğrencilerin saha/uygulama performans değerlendirmeleri vb.) ve araştırma/kanıt temelli (komisyon, komite, kurul araştırmaları vb.) olarak belirlenmesi
Yükseköğretim programında yer alan dersler ve içerikleri sarmal şekilde planlanmalı
Eğitim programında yer alan dersler sınıf kademeleri ilerledikçe teoriden pratiğe (uygulamaya) doğru
Eğitim programında yer alan dersler (zorunlu-seçmeli); öğrencilerin bir disiplinin alt dallarında uzmanlık yapmalarına olanak verecek şekilde (uzmanlaşma yolları-track; modüller; paketler vb.) ve kendilerini geliştirebilme
Eğitim programında yer alan dersler (zorunlu-seçmeli); öğrencilerin kendi disiplinlerinin dışında disiplinlerle bağ kuracakları (disiplinlerarası, disiplinlerüstü, çok disiplinli vb.) ve kendilerini farklı açılardan geliştirebilecekleri (ufuk açan, vizyon genişleten vb.)
Eğitim programında yer alan dersler (zorunlu-seçmeli); öğrencilere bir disiplinin ulusal ve uluslararası çapta temel/çekirdek/ortak yeterliklerini kazandıracak
Eğitim programında yer alan dersler (zorunlu-seçmeli); öğrencilerin sosyalleşebileceği ve program dışı etkinliklere zaman ayırabilecekleri
Eğitim programında yer alan dersler (zorunlu-seçmeli); öğretim elemanlarının uzmanlıkları, yeterlikleri ve sayısı
Eğitim programında yer alan dersler (zorunlu-seçmeli); öğrencilerin hazırbulunuşlukları (ilgi, beklenti, bireysel gelişimleri, merak vb.), üst düzey düşünme becerileri (eleştirme, analiz, sentez, değerlendirme, yaratma vb.) ve fiziki koşullar-dönemsel ağırlıklar (işyükü, dersin sorumlulukları, öğrenci kontenjanı, kotası, süresi, AKTS, iş yükü, içeriğin yoğunluğu, içeriğin örtüşme durumu vb.)

Tablo 14 incelendiğinde “öğrenen merkezli yükseköğretim programında yer alan derslerin”, öğrenen ve yükseköğretim programının niteliği ile reel sektörün beklentilerini karşılayabilmesi; katılımcı şekilde belirlenmesi; derslerin sıralanışı ve içeriklerinin kuramdan uygulamaya doğru düzenlenmesi; öğrenenlere uzmanlaşabilme yollarını sunabilmesi; öğrenenlerin öğrenim gördüğü disiplinin dışında disiplinlerle bağ kurulması; ulusal-uluslararası düzeyde bir uzmanlık alanının temel (çekirdek) yeterliklerini kazandırabilmesi; program dışı etkinliklere olanak vermesi; öğrenenlerin hazırbulunuşlukları ile üst düzey düşünme becerilerini desteklemesi gibi özellikleri içermesi gerektiği öne çıkan bulgular arasındadır. Taslak ölçütlerin geliştirilmesi sürecinde “öğrenen merkezli yükseköğretim programında yer alan derslere” ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

Yükseköğretim programında verilen dersler ile diplomanın niteliğinin örtüşmesi (D-FB-YÖ2); Öğrencilerin sektörle bağlantısını seçmeli derslerle kurma (D-FB-OG3-Ö4).; Derslerin, öğrencilere ders-öncesi ve ders sonrasında yapılacak

araştırmalarla (anket, görüşme vb.) belirlenmesi (V-SB-OG2-Ö2); Derslerin katılımcı (yönetici, öğretim elemanı, öğrenci, sektör temsilcileri vb.) bir şekilde belirlenmeli (V-FB-ÖÜ2); Ders içeriklerinin sarmal bir şekilde oluşturulması (bir tartışma konusu bir hafta, bir tartışma diğer hafta, tartışma çıktıları bir diğer hafta gibi)-tutarlılık (D-FB-OG3-Ö1); Dersler; teorik-uygulaması dengesi gözetilerek belirlenmeli (V-SB-ÖÜ2); Uygulamaya dönük derslerin eğitim programında yer alması (D-FB-ÖÜ3); Eğitim programında yer alan dersler öğrenciye uzmanlaştığı genel alanın alt dallarında uzmanlaşmasına olanak sunmalı (V-FB-YÖ3); Dersleri, öğrencilere esnek öğrenme yolları/modülleri/paketleri (seçmeli dersler aracılığıyla) sunacak şekilde düzenleme (D-FB-YÖ2); Dersleri, öğrencinin vizyonunu geliştirecek, ufkunu açacak ve onları öğrenmeye motive edecek şekilde belirleme (D-FB-YÖ3); Dersleri; bir alanın Türkiye genelinde öğrencilere /temel/ortak yeterlikleri (core-curriculum) kazandıracak şekilde belirleme (V-SB-ÖÜ3); Dersler, öğrencilerin program dışı etkinliklerini destekleyecek şekilde belirleme (V-SB-ÖÜ2); Dersleri (zorunlu-seçmeli); öğretim elemanlarının uzmanlık alanlarına, yetkinliklerine, yeterliklerine ve sayısına göre belirleme (D-SB-ÖÜ1); Dersleri, öğrencilerin hazırbulunuşluklarına (ilgi, beklenti, merak vb.) göre belirleme (V-SB-OG2-Ö2; Dersleri, öğrencilerin bireysel ya da iş birlikli/takım/ortak çalışma yapabilecekleri şekilde belirleme (D-SB-ÖÜ2).

Öğretim elemanları ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular karşılaştırıldığında devlet ve vakıf üniversiteleri yükseköğretim programlarında yer alan derslerin öğrencilerin öğrenim gördükleri disiplinin niteliği ile örtüşmesi ve sektörün öğrencilerden mesleki ve akademik beceri anlamında beklentilerini karşılayacak özellikte olması gerektiği konusunda örtüşmektedir. Devlet ve vakıf üniversitelerinin öğretim elemanlarının örtüştüğü bir diğer boyut yükseköğretim programlarında yer alan derslerin öğrencilerin öğrenme ihtiyaçları dikkate alarak belirlenmesi olmuştur. Farklılaşan boyutlar incelendiğinde devlet üniversiteleri yükseköğretim programlarında yer alan derslerin sarmal şekilde hem dönemlerdeki yerlerinin hem de içeriklerinin düzenlenmesi gerektiğini ifade ederken, vakıf üniversiteleri derslerin hem yerine hem de içeriklerine yönelik bir görüş bildirmemiştir. Son olarak, öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular karşılaştırıldığında devlet ve vakıf üniversiteleri öğrencileri yükseköğretim programlarında yer alan dersler kuram-uygulama dengesinin gözetilmesi, uygulama derslerinin artırılması ve derslerin sektördeki mesleki becerilerle eşleştirilmesi konularında örtüşmektedir.

Schmidt, Wagener, Smeets, Keemink ve van Der Molen (2015) tarafından yapılan çalışmada derslerin geleneksel ve modern olarak sınıflandırıldığı görülmektedir. Çalışmada, geleneksel olarak tanımlanan dersler; yükseköğretim programlarının vizyon ve misyonu ile programların yeterliklerine sınırlı düzeyde hizmet ederken; modern olarak tanımlanan derslerin yükseköğretim programlarının vizyon ve misyonu ile yeterliklerine

istenilen düzeyde hizmet ettiği vurgulanmaktadır. Bu bakımdan geleneksel derslerde, ders içeriklerinin güncelliği; öğrencilerin katılımları; eleştirel düşünme düzeyleri oldukça düşüktür. Modern olarak tanımlanan dersler ise bunun tam tersi bir noktada konumlandırılmaktadır. Rakhimov (2020) tarafından yürütülen çalışma ise dersleri yükseköğretim programındaki organizasyonu açısından ele almıştır. Ona göre derslerin verimliliği ile derslerin modeli ve organizasyonu arasında pozitif yönlü bir ilişki vardır. Bu bakımdan hem dersler hem de derslerin içeriklerinin düzenlenmesinde eski ve yeni bilgilerin ilişkilendirilmesinin öğrenci başarısını etkileyebileceğini ifade etmektedir. Rakhimov'un (2020) bu tür dersleri Schmidt, Wagener, Smeets, Keemink ve van Der Molen (2015) gibi “*modern dersler*” olarak ifade ettiği görülmektedir. Rakhimov (2020) aynı zamanda derslerin esnek olmalarının yanında; kuram ile uygulama, kuram ile kişisel deneyimler arasındaki dengenin gözetilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Son olarak Dustkobilovich ve Laylo (2020) ise yükseköğretimdeki dersleri türleri bakımından ele almaktadır. Onlara göre bir dersin amacının belirlenmesi dersin türüyle (örneğin giriş dersleri; belirli bir konuya özgü dersler; diyaloga açık dersler gibi) doğrudan ilişkilidir. Buna göre, derslerin özelliklerini belirleyen unsur dersin hangi türde olduğudur.

Öğrenen Merkezli Yükseköğretim Programında Yer Alan Derslerin Öğrenme Çıktıları Alt Ölçütüne İlişkin Bulgular ve Yorumlar. Dördüncü alt ölçüt olan “öğrenen merkezli yükseköğretim programında yer alan derslerin öğrenme çıktılarına” ilişkin yönetici, öğretim elemanı ve öğrencilerin görüşme bulgularından elde edilen görüşler ve bu görüşlerden yola çıkılarak geliştirilen taslak ölçütler Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15

Öğrenen Merkezli Yükseköğretim Programında Yer Alan Derslerin Öğrenme Çıktılarına İlişkin Yönetici, Öğretim Elemanı ve Öğrencilerle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Taslak Ölçütler

Taslak Ölçütler
Yükseköğretim programında yer alan derslerin izlenceleri ve çıktıları öğrenci-öğretim elemanı, yönetici ve sektör temsilcilerinin iş birliğinde katılımcı şekilde belirlenmeli
Yükseköğretim programında yer alan derslerin çıktıları; öğrencilerin aktif, yaparak yaşayarak, derin (özünü kavrayarak) öğrenmelerini ve uygulama yapmalarını (tecrübe etmelerini) sağlayacak
Yükseköğretim programında yer alan derslerin çıktıları; teori-uygulama dengesini gözeterek, gerçek hayatla uyumlu, uzmanlık alanının bilgi, beceri ve uygulamalarını dikkate alan ve öğrencilerin gelişimlerini sağlayacak
Yükseköğretim programında yer alan derslerin çıktıları; öğrencilerin farklı dil ve iletişim becerilerini (okuma, yazma, konuşma, dinleme vb.; kendini rahat bir şekilde ifade etme, iletişime açıklık vb.) geliştirmelerine olanak
Yükseköğretim programında yer alan derslerin öğrenme çıktıları; kendi içerisinde aşamalı (basitten-karmaşığa; kolaydan zora; yakından-uzığa; somuttan-soyuta) şekilde düzenlenmesi
Yükseköğretim programında yer alan derslerin çıktıları; öğrencilerin özelliklerini (önceki öğrenmeleri, öğrenme stilleri ve öğrenme özellikleri vb.) dikkate almak
Yükseköğretim programında yer alan derslerin çıktıları; öğrencilerin hem bireysel gelişimine hem de topluma katkı sağlamak

Tablo 15 incelendiğinde yönetici, öğretim elemanı ve öğrencilerle yürütülen görüşmelerden elde edilen verilerden “öğrenen merkezli bir programda yer alan derslerin öğrenme çıktıların”, katılımcı, demokratik ve öğrenenle iş sözleşmesi yapma yaklaşımında geliştirilmesi; öğrenenlerin aktif ve konunun özünü öğrenebilmesini sağlaması; kuram-uygulama dengesini gözetmesi; öğrenenin dil ve iletişim becerilerini (okuma, yazma, konuşma, dinleme) geliştirmesi; aşamalı (basitten zora, somuttan soyuta) şekilde geliştirilmesi; öğrenenin önceki bilgisini ve hazırbulunuşluğunu dikkate alması; bireysel ve topluma katkı sağlaması gibi ölçütleri içermesi gerektiği öne çıkan bulgular arasındadır. Taslak ölçütlerin geliştirilmesi sürecinde “öğrenen merkezli bir programda yer alan derslerin öğrenme çıktılarına” ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

Yükseköğretim programlarında yer alan derslerin izlenceleri (syllabus) iş sözleşmesi (anlaşma) gibi öğrenci-öğretim elemanı iş birliğinde güncellenerek hazırlanmalı (D-SB-YÖ2); Derslerin öğrenme çıktıları; yönetici, öğretim elemanı, sektör temsilcileri ve öğrencinin katılımıyla (ne öğrenirse mutlu olur? neleri tercih ettiği? ne öğrenmek istediği? bireysel farklılıkları vb.) demokratik bir şekilde belirlenmesi (D-FB-OG3-Ö2); Dersleri öğrencilerin uygulama yapmasına/deneyimlemesine olanak verecek şekilde düzenleme (V-FB-YÖ3); Derslerin öğrenme çıktıları teori-uygulama dengesi korunmakta, gerçek hayatla uyumlu ve güncel (D-SB-YÖ2); Derslerin öğrenme çıktıları öğrencilerin farklı dil

becerilerini (okuma, yazma, konuşma, dinleme vb.) geliştirmelerine olanak sağlamalı (D-FB-ÖÜ3); Derslerin öğrenme çıktıları öğrencilerin bilimsel düşünmesini, bilgi üretmeyi ve uygun yerde kullanma olanağı sunmaktadır (V-FB-YÖ5); Derslerin öğrenme çıktıları öğrencilerin önceki öğrenmelerini dikkate alınarak hazırlama (D-FB-ÖÜ3); Derslerin öğrenme çıktıları öğrencilerin toplumsal bir katkı üretebilecekleri şekilde düzenlenmektedir.; Derslerin öğrenme çıktıları öğrencilerin kişisel gelişimini desteklemeye olanak sunması (V-FB-ÖÜ2).

Öğretim elemanları ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular karşılaştırıldığında devlet ve vakıf üniversiteleri yükseköğretim programlarındaki ders izlencelerinin öğrencilerin katılımıyla ve öğrencilerle müzakere edilerek hazırlanması konusunda örtüşmektedir. Devlet ve vakıf üniversitelerinin öğretim elemanlarının örtüştüğü bir diğer boyut yükseköğretim programlarındaki ders izlencelerinde kuram-uygulama dengesinin gözetilmesi ile öğrencilere konuyu derinlemesine olanak verecek şekilde hazırlanması olmuştur. Son olarak devlet ve vakıf üniversiteleri öğretim elemanlarının örtüştüğü konu ise yükseköğretim programlarının öğrencilere kendilerini rahatça ifade edebilecekleri Türkçe ve bir yabancı dil becerilerini kazandırması konusunda örtüşmektedir.

Alanyazın incelendiğinde derslerin öğrenme çıktıları yükseköğretimde kalitenin manivelası olarak görülmektedir. Otter (1992) tarafından hazırlanan proje raporunda; yükseköğretim kademesinin ders öğrenme çıktıları (öğretim elemanı, öğrenci ve iş veren temsilcileri) katılımcı şekilde geliştirilmesi vurgulanmaktadır. Ona göre ders öğrenme çıktıları geliştirilirken, öğrenci ve sınıf düzeyi; kredilendirme ve çıktılar arasında tutarlılık ve uyum gibi ölçütlerin dikkate alınması gerekmektedir. Maher (2004) ders öğrenme çıktıları geliştirilmesinde öğrencinin deneyimleyerek öğrenebileceği olanaklar yaratmanın, diğer ifadeyle öğrenciyi öğrenme deneyiminin merkezine almanın altını çizmektedir. Maher'e (2004) göre öğrenciye fayda sağlamayacak hiçbir bilişsel öğrenme mesleğini icra ederken fayda sağlamayacaktır. Brown ve Marshall (2008) ise program yeterliklerinin yanında, ders öğrenme çıktıları kurumsal gelişim için stratejik görmektedir. Araştırmacılar ders öğrenme çıktıları; hesap verebilme, yükseköğretim programlarının benzer yeterliklerde hizalama (alignment) ve değerlendirme aracı olarak tanımlamaktadır. Nusche (2008) tarafından OECD adına hazırlanan çalışma raporunda; ders öğrenme çıktıları tipolojisi çıkarılmıştır. Ona göre ders öğrenme çıktıları öğrencinin öğrenmesinin gözlemlenebildiği en somut öğrenme birimleridir. Nusche (2008) çıktıları *bilişsel* ve *bilişsel olmayan çıktılar* olarak iki farklı tipolojik yapıda ele

almaktadır. Shavelson ve Huang (2003) bilişsel öğrenme çıktılarını; bir disiplinin alan bilgisinin becerileri ile akıl yürütme ve problem becerileri olarak tanımlamaktadır. Bu tanımdan hareketle Allan (1996) ile Nusche (2008) ise bilişsel boyutta yer alan çıktıları *genel alan bilgisi; mesleğe özel alan bilgisi; mesleki beceri çıktıları* olarak; bilişsel olmayan çıktıları ise *psiko-sosyal gelişim ve tutum-değerler* olarak ifade etmektedir. Bu bulgulara karşın Tam (2014); ders öğrenme çıktılarını öğrencileri öğrenmelerinin tanınma aracı olarak görmektedir. Bu bakımdan ders öğrenme çıktılarının hem yerel hem de uluslararası gelişmeler temelinde güncellenmesi öğrenci öğrenmesinin tanınmasına; hareketliliğe ve kurumsal akreditasyona katkı sağlayacağını vurgulamaktadır. Bunun yanında; yükseköğretim kurumunun güncel ders öğrenme çıktıları ile öğrencilere sağlayacağı beceriler iş piyasasında kolaylık sağlayacaktır. Purser (2003) ve Tam (2014), ders öğrenme çıktılarının öğrencinin hayat boyu öğrenmesini ve yaygın öğrenme olanaklarını deneyimleme fırsatlarını sunması gerektiğinin altını çizmektedir.

Öğrencilerin Performansları ve Başarılarını Ölçme-Değerlendirmede Kullanılacak Yaklaşım, Yöntem ve Araç-Gereçler Alt Ölçütüne İlişkin Bulgular ve Yorumlar. Beşinci alt ölçüt olan “öğrencilerin performansları ve başarılarını ölçme-değerlendirmede kullanılacak yaklaşım, yöntem ve araç-gereçlere” ilişkin yönetici, öğretim elemanı ve öğrencilerin görüşme bulgularından elde edilen görüşler ve bu görüşlerden yola çıkılarak geliştirilen taslak ölçütler Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16

Öğrencilerin Performansları ve Başarılarını Ölçme-Değerlendirmede Kullanılacak Yaklaşım, Yöntem ve Araç-Gereçlere İlişkin Yönetici, Öğretim Elemanı ve Öğrencilerle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Taslak Ölçütler

Taslak Ölçütler
Öğrenci performansının ölçme-değerlendirmesi; farklı değerlendirme yaklaşımları (süreç ya da sonuç değerlendirme; öz-değerlendirme; akran değerlendirme; bireysel/grup çalışması değerlendirme vb.) ve soru sorma biçimleri (sorgulatan, eleştiren, analiz ettiren; kısa sınav-quiz, araştırma raporu, laboratuvar çalışmaları, öğrencinin ders katılımı vb.)
Öğrenci performansının ölçme-değerlendirmesi; öğrencilere derslerde, uygulamalarda ve sınavlarda nitelikli ve farklı kaynaklardan (öğretim elemanı, alan/saha uygulamaları, sektörden gelen değerlendirmeler vb.) yeterli ve bilgilendirici geribildirimler (feedback)
Öğrenci performansının ölçme-değerlendirmesi; performansa dayalı (öğrenme sürecindeki öğrenci kazanımları, uygulama, pratik, beceri temelli, rapor, problem temelli gözlem, proje vb.)
Öğrenci performansının ölçme-değerlendirmesi; program yeterlikleri, ders çıktıları, içerikleri, farklı derslerle olan bağı/ilişkisi
Öğrenci performansının ölçme-değerlendirmesi; öğrencinin program misyon-vizyonuna, yeterliklerine, ders çıktılarına ulaşma düzeyleri
Öğrenci performansının ölçme-değerlendirmesinde; öğrencilerin programa giriş-çıkış özellikleri (akademik ilerleme, bir derse ilişkin gelişimi vb.), gelişimi ve ilerleme durumu
Öğrenci performansının ölçme-değerlendirmesinde kullanılacak ilkeler, kriterler ya da araçlar
öğretim elemanı, öğrenci, ölçme-değerlendirme komisyonu/kurulu
Öğrenci performansının ölçme-değerlendirmesi; öğrencilerin gerçek yaşam problemlerini çözmeleri ve bir konunun mantığını/özünü anlamaları (kitabî/stereotypic/formül/deneyin aşamaları bilgisini ezberlemek yerine)

Tablo 16 incelendiğinde yönetici, öğretim elemanı ve öğrencilerle yürütülen görüşmelerden elde edilen verilerden “öğrencilerin performansları ve başarılarını ölçme-değerlendirmede kullanılacak yaklaşım, yöntem ve araç-gereçlerin”, farklı değerlendirme yaklaşım (süreç-sonuç) ve tekniklerinin (akran, öz-değerlendirme, birey-grup değerlendirme) kullanılması; değerlendirme kaynaklarının (sınav, alan/saha uygulama değerlendirme, sektör değerlendirme) çeşitlendirilmesi; öğrenenin kitabî bilgisi yerine, tam performansını (uygulama becerisi, gözlem) ölçebilmesi; değerlendirmenin ders içerikleri, yeterlikler ve vizyon-misyonla ilişkilendirilmesi ve öğrenenin erişim düzeyini belirleyebilmesi; ölçme-değerlendirmenin uzman ekiple planlanması ve uygulanması gibi ölçütleri içermesi gerektiği öne çıkan bulgular arasındadır. Taslak ölçütlerin geliştirilmesi sürecinde “öğrencilerin performansları ve başarılarını ölçme-değerlendirmede kullanılacak yaklaşım, yöntem ve araç-gereçlerine” ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

Öğrenciye anladınız mı sorusu yerine, öğrencinin öğrenmesini yoklayan soru sorma biçimi (V-FB-YÖ3); Öğrenci değerlendirmelerinde; öğrenmelerin tek bir

doğru-yanlış üzerinden (tolerans aralığı tanınmadan) yapılması (D-FB-YÖ2); Öğrencinin derin öğrenmelerinin soru-yanıt, çeşitli değerlendirme yaklaşımlarıyla (araştırma raporu, yansıtma kağıtları, kısa sınav-quiz, proje, laboratuvar çalışmaları, öğrenci derse katılımı/aktifliği vb.) yapılması (D-FB-OG3-Ö2); Öğrenci tarafından sorulan soruların tatmin edici şekilde yanıtlanması (öğrenciyi aç kendin araştır denmemesi) (D-SB-OG1-Ö3); Değerlendirmeler sonucunda öğrencilere geribildirimler (bireysel ya da sınıfça yapılan yanlışlara, eksikliklere yönelik) verilmesi (V-SB-OG1-Ö4); Değerlendirmeler, öğrencinin ölçülebilir/gözlemlenebilir özelliklerini değerlendirme (V-FB-ÖÜ3); Öğrenci değerlendirmelerinde, öğrencinin yaratıcılığını ortaya çıkarak yöntemleri (deney, uygulama, rapor, proje, essay, problem temelli çalışmalar, gözlem vb.) kullanma (D-SB-ÖÜ3). Derslerin öğrenme çıktıları farklı derslerle iş birliği yaparak ya da ilişki kurarak çalışmayı, proje ya da araştırma yapmaya olanak verme (D-FB-YÖ2); Öğrenci değerlendirmelerinde; öğrencilerin mesleğe uygunluğu ve yetkinliği dikkate alma (V-FB-YÖ3). Programda yürütülen bütün derslerin değerlendirilmesi sonucunda öğrenciye ilişkin çıkarım yapma (V-FB-OG3-Ö1); Değerlendirmelerin, derslerin içeriklerini kapsamaları (D-FB-OG3-Ö4); Değerlendirmeler; öğrencinin giriş-çıkış kazanımları arasındaki farkı değerlendirmektedir (V-FB-OG5-Ö1); Öğrenci değerlendirme kriterleri ve ilkelerinin, öğrenciye ders öncesinde duyurulması (V-FB-OG3-Ö3); Öğrenci değerlendirmeleri; öğrencilerin bir şeyin özünü ya da mantığını öğrenmesini sağlaması (D-SB-OG1-Ö1); Öğrenci değerlendirmeleri öğrencilerin kitabi bilgileri ezberlemeye (formül, deney aşamaları, kimyasal karışımlar sonucu belli deneyler/uygulamalar, kalıplaşmış/stereotypic bilgilere, ezberlenmiş formüller vb.) yönlendirmemesi (D-FB-OG3-Ö1).

Öğretim elemanları ve öğrencilerle ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular karşılaştırıldığında devlet ve vakıf üniversiteleri yükseköğretim düzeyinde yapılan ölçme-değerlendirme faaliyetlerinde öğrencilerin derin öğrenme düzeylerini saptayacak ölçme-değerlendirme araçlarını kullanması, ölçme-değerlendirme süreçlerinin katılımcı olması, ölçme-değerlendirme araçlarının farklılaştırılması, ölçme-değerlendirme araçlarının öğrencilerin öğrenme süreçlerinde hem bedensel hem de bilişsel olarak aktif olmalarını sağlayacak türde olması konularında örtüşmektedir. Buna karşın devlet ve vakıf üniversiteleri öğrencilerinin farklılaştığı konular ise yükseköğretim programlarında öğrenci performanslarının sistematik şekilde takip edilmesi, öğrencilerin yükseköğretim programlarındaki giriş-çıkış özelliklerinin değerlendirilmesi ve derslere yönelik yapılan ölçme etkinliklerinden öğrencilerin öğrenim gördüğü programların yeterliliklerine ulaşma düzeylerine ilişkin değerlendirmelerde bulunulması olmuştur.

Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde Otter (1992) ölçme-değerlendirme faaliyetlerinin, tıpkı ders öğrenme çıktılarındaki olduğu gibi programın tasarımına; öğrencinin dil yeterliliğine ve öğrencinin kendi disiplindeki yeterliliğine göre yapılmasını önermektedir. Carless, Joughin ve Mok (2007) ise araştırmanın bulgularına

benzer şekilde; ölçme-değerlendirme işini temelde öğrencinin bir disiplinin bilgisini ve öğrenmesini ne düzeyde gerçekleştirebildiğinin saptanması olarak tanımlamaktadır. Boud (2000) ve Carless (2006) yükseköğretim düzeyinde yapılan değerlendirme çalışmalarının birçok amaca çeşitli işlevlerle hizmet ettiğini söylemektedir. Onlara göre ölçme-değerlendirmenin en genel işlevi kurumsal değerlendirme iken; en temel işlevi ise öğrenci gelişimi ve ilerlemesinin izlenmesidir. Yorke (2003) çalışmasında; yükseköğretim kademesindeki değerlendirmenin işlevini *süreç değerlendirmesi* bakımından ele almıştır. Yorke'a (2003) göre öğretme-öğrenme süreçlerinde doğru cevabın varlığının aranması (Argyris ve Schön, 1974) kısır döngüden başka bir şey değildir. Öğretim elemanlarının öğrencilerde doğruyu araması, Yorke'un ifadesiyle homeostaz, yani kendi öğretimi ve pedagojisi açısından dengede kalma ve öğretimini doğrulama çabasıdır. Yani her öğretim elemanı öğrettiği bilginin öğrencideki doğru yansımaları; bilgi arkeoloğu kimliğine bürünerek arayabilmektedir. Bunun yerine Yorke (2003); öğretim elemanlarının öğrencilerin öğrenme ortamlarında *bilgiyi doğru şekilde bilen* olarak bulunmaları yerine; birer *eleştiren kişi* olarak bulunması gerektiğini vurgulamaktadır. Bunu yapabilmeyi yolu ise *süreç değerlendirme* kavramının doğru şekilde sınıflarda kavramsallaştırılması ve uygulanmasından geçmektedir. Fletcher, Meyer, Anderson, Johnston ve Rees (2012) tarafından öğretim elemanları ve öğrencilerle yürütülen çalışmada; yükseköğretim kademesindeki ölçme-değerlendirmenin çok farklı boyutları ve süreçleri kapması gerektiği ifade edilmiştir. Onlara göre ölçme-değerlendirme, bir üniversite açısından hesap verebilir olması iken; öğrenci açısından kendi öğrenmelerinin hesap verebilirliği demektir. Bu bakımdan, üniversiteler ölçme-değerlendirme faaliyetleri ile hem kurumsal gelişmeyi ve ilerlemeyi hem de öğrenci gelişimini takip edebilecektir. Fletcher, Meyer, Anderson, Johnston ve Rees (2012) ölçme-değerlendirmeyi; üniversite öğretiminin niteliğinin belirlenmesi ve öğretimde gelişimin sağlanması boyutuyla ele almaktadır. Nusche (2008) ise ölçme-değerlendirmenin; programın hem yeterliklerine hem de programda yer alan derslerin öğrenme çıktılarının özelliklerine göre belirlenmesinin altını çizmektedir. Klein, Kuh, Chun, Hamilton ve Shavelson (2005) tarafından yürütülen çalışmada; yükseköğretim kurumunun öğrencinin öğrenmesi konusunda hesap verebilir olmasının altı çizilmektedir. Onlara göre yükseköğretim kurumunun öğrencinin üniversiteye giriş özelliklerini çok iyi tanınması ve saptanması; ardından lisans öğrenimi boyunca elde etmiş olduğu kazanımlarla hangi çıkış özelliklerine sahip olduğunu ortaya koyması beklenmektedir.

Öğreneni Merkeze Alan Programın Ders Dışı Etkinlikleri Alt Ölçütüne İlişkin Bulgular ve Yorumlar. Altıncı ve son alt ölçüt olan “öğreneni merkeze alan programın ders dışı etkinliklerine” ilişkin yönetici, öğretim elemanı ve öğrencilerin görüşme bulgularından elde edilen görüşler ve bu görüşlerden yola çıkılarak geliştirilen taslak ölçütler Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17

Öğreneni Merkeze Alan Programın Ders Dışı Etkinliklerine İlişkin Yönetici, Öğretim Elemanı ve Öğrencilerle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Taslak Ölçütler

Taslak Ölçütler
Programın ders dışı etkinliklere ve öğrenci kulüplerine hem maddi ya da ayni destekler (para, ulaşım, yeme-içme, yer/mekân, stant/masa, resmi izinler vb.) hem akademik hem de kariyer danışmanlık destekleri (akran danışmanlığı/desteği/öğrenmesi)
Farklı konu-içeriklerde (fütürizm, girişimcilik, endüstri 4.0, sürdürülebilirlik, iklim değişikliği, gastronomi, uzay bilimleri; sanat, müzik, yabancı dil vb.) ve becerilerde, örneğin teknik olmayan beceriler [soft skills; iş birliği/takım/grup çalışması, iletişim becerisi, çatışma çözme vb.] program dışı etkinlikler öğrencinin sosyo-kültürel ve akademik hayatını zenginleştirecek (sempozyum, konser, tiyatro, opera, bale, sergi ziyareti, gezi-gözlem vb.)
Programın ders dışı etkinlikleri; öğrencilere lisans diplomasının yanı sıra mikro-yetkinlikler (micro credentials) kazandıracak sertifika programları
Öğrencilere; derslerdeki süre ve içerik sınırlarından ötürü ya da içeriğin yoğunluğundan ötürü kazandırılmayan bilgi, beceri ve yeterlikler ders dışı etkinlikler
Öğrencilere; program dışı etkinlikler kapsamında alan uzmanlarıyla, sektör temsilcileriyle (iş ya da staj/uygulama imkânları), mezunlarla ya da fenomenlerle buluşma etkinlikleri
Öğrencilere sunulan program dışı etkinlikler; bir merkez/birim/koordinatörlük (Öğrenci Dekanlığı, Program Dışı Etkinlikler Koordinatörlüğü/birimi vb.) tarafından şeffaf ve katılımcı
Öğrencilere sunulan program dışı etkinlikler programda yer alan bir dersle ilişkisi
Program dışı etkinlikler; farklı programlardan öğrencilerin tanışıp iletişim kurma ve kaynaşma olanağı
Program dışı etkinliklerle; öğrencilere saha, arazi ya da alan çalışmalarını uygulama olanağı (okul ziyaretler, tarihî arşiv ziyareti, arkeolojik kazı alanı ziyareti vb.)
Öğrencilerin; program dışı etkinliklerle ulusal ya da uluslararası meslek örgütleri/kuruluşlarıyla iş birliği yapmaları (ortak proje yazımı, araştırma, etkinlikler, mesleğe hazırlık semineri, öğrenci kongresi)
Program dışı etkinlikler; öğrencilere farklı iletişim kanallarından (sosyal medya, afiş, tanıtım günleri, duyuru panoları, resmi yazı, e-posta, web sitesi, mobil uygulama vb.)
Program dışı etkinlikler; öğrencilerin katılımı ve görüşleri (ilgi, merak, beklenti, geribildirimler/değerlendirmeler, farklı düşünce)
Programın ders dışı etkinlikleri öğrencilere; kendi uzmanlık alanları çerçevesinde program dışı etkinlikler (öğretmen adaylarına iletişim becerileri; mühendis adaylarına yazılım ya da donanım yeterlikleri, psikoloji alanına psikoloji+trafik psikolojisi, klinik psikoloji vb.)

Tablo 17 incelendiğinde “öğreneni merkeze alan programın ders dışı etkinliklerine” ilişkin yönetici, öğretim elemanı ve öğrencilerle yürütülen görüşmelerden elde edilen verilere göre program dışı etkinliklere akademik, finansal ve fiziki desteğinin

sağlanması; ders dışı etkinliklerin içeriklerinin güncel ve öğrenenlerin ilgisine göre düzenlenmesi; öğrenene mikro-yetkinlik kazandıracak şekilde olması; önceki mezunları, ulusal-uluslararası sektörü ve sektör temsilcilerini tanımaya ve iş birliği yapmaya olanak sunması; program dışı etkinlik içeriklerinin bir dersle ilişkisinin kurulması; sosyalleşmeyi sağlaması; erişilebilir ve ulaşılabilir olması; öğrenenin ilgi, beklenti ve yönelimlerini dikkate alması gibi ölçütleri içermesi gerektiği öne çıkan bulgular arasındadır. Taslak ölçütlerin geliştirilmesi sürecinde “öğreneni merkeze alan programın ders dışı etkinliklerine” ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

Öğrencilere; program dışı etkinliklere ve öğrenci kulüplerine hem finansal hem de akademik danışmanlık destekleri vermesi (V-FB-OG2-Ö3); Program dışı etkinliklere, hem yöneticiler/idareciler hem de öğretim elemanları öğrencilere destek sunması (D-SB-ÖÜ3); Öğrencilere; farklı konu ve içeriklerde program dışı etkinlikler (gastronomiden uzay bilimlerine; sanat, müzik, yabancı dil vb.) sunulması (V-SB-ÖÜ3); Ders dışı etkinliklerin, öğrencinin sosyo-kültürel hayatını zenginleştirecek (sempozyum, konser, tiyatro, opera, bale, sergi ziyareti, gezi-gözlem vb.) etkinliklerden oluşması (D-SB-ÖÜ3); Öğrencilere; lisans diplomasının yanı sıra mikro-yetkinlikler (micro credentials) kazandıracak sertifika programları sunması (D-FB-YÖ3); Öğrencilere sunulan program dışı etkinlikler; bir merkez/birim/koordinatörlük (Öğrenci Dekanlığı, Program Dışı Etkinlikler Koordinatörlüğü/birimi vb.) tarafından şeffaf ve katılımcı bir şekilde yürütme (V-FB-ÖÜ2); Öğrencilere sunulan program dışı etkinlikler programda yer alan bir dersle ilişkilendirme (V-FB-ÖÜ2); Program dışı etkinliklerle; öğrencilere saha, arazi ya da alan çalışmalarına uygulama (okul ziyaretler, tarihî arşiv ziyareti, arkeolojik kazı alanı ziyareti vb.) olanakları sunması (D-SB-YÖ1); Program dışı etkinlikleri farklı iletişim kanallarından (sosyal medya, afiş, tanıtım günleri, duyuru panoları, resmi yazı, e-posta, web sitesi, mobil uygulama vb.) yaygınlaştırma (D-FB-OG3-Ö1); Program dışı etkinliklerin, öğrencilerin katılımı ve görüşleri çerçevesinde düzenlemesi (V-SB-OG3-Ö3); Program dışı etkinliklerle; öğrencilere bir uzmanlık alanın farklı alt disiplinlerini (psikoloji+trafik psikolojisi, klinik psikoloji vb.) tanıma olanağı sunma (D-SB-ÖÜ1).

Öğretim elemanları ve öğrencilerle ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular karşılaştırıldığında devlet ve vakıf üniversiteleri ders dışı etkinliklere yasal, akademik ve finansal destek verilmesi, ders dışı etkinlikler kapsamında öğrencilere mikro yetkinlikler kazandıracak şekilde kariyer ve mesleki etkinlikler düzenlenmesi konularında örtüşmektedir. Buna karşın devlet ve vakıf üniversitelerinin farklılaştığı konular incelendiğinde vakıf üniversiteleri ders dışı etkinliklerde öğrencileri sektör temsilcileriyle buluşturmak vurgulanırken, devlet üniversiteleri ise öğrencilerin ders dışı etkinliklere zaman ayırabilmeleri için yükseköğretim programlarındaki ders içeriklerinin azaltılması vurgulanmıştır.

Araştırma bulgularına benzer şekilde, Dickinson (2000) yükseköğretim kademesindeki ders dışı etkinlikleri, öğrencilere transfer edilebilir becerilerin (iş birliği, uyum, özgüven, zaman takibi, iletişim becerileri, duyarlılık, problem çözme, kişisel sunum gibi) öğretiminde bir araç olarak görmektedir. Ona göre ders dışı etkinlikler; öğrencilerin öğrenim görmüş oldukları programlar arasında pedagojik mentşe görevi görmektedir. Bu bakımdan öğretim elemanları; bir kuramsal ders kapsamında derse ilişkin öğretmek istediği becerilere zaman ve mekân bulmakta yaşadığı güçlüğü, ders dışı etkinliklerle rahatlıkla aşabilmektedir. Ancak burada en büyük sorumluluk yükseköğretim kurumuna düşmektedir. Diğer ifadeyle bu transfer edilebilir becerileri güvence altına alması ve kurumsal akreditasyonu sağlaması gerekmektedir. Buckley ve Lee (2021) ise program dışı etkinlikleri, bir disiplinin beceri ve yeterlik gibi açılardan tamamlayıcı unsuru olarak görmektedir. Onlara göre yükseköğretim kurumlarının hem sektörün beklentilerine hem de kitleselleşmeyle birlikte artan öğrenen çeşitliğine cevap verebilmesinin yolu ders dışı etkinliklerden geçmektedir. Tchibozo (2007) ise yükseköğretim kademesindeki program dışı etkinlikleri öğrencileri iş piyasasına hazırlamanın aracı olarak değerlendirmektedir. Bu bakımdan, program dışı etkinlikler bir taraftan, disiplinin mesleki becerisini geliştirmesini öncelerken; diğer taraftan, sektörün öğrencilerden beklediği güncel becerilere göre düzenlenmesi vurgulamaktadır. Stevenson ve Clegg (2012) tarafından yürütülen çalışmada ise ders dışı etkinliklerin cinsiyet, ırk ve bunların sınıf içerisindeki uygulamalarına yönelik çalışmalara yönelik içeriklerden oluşmasının; öğrenci katılımı artırdığı ifade edilmektedir. Winstone, Balloo, Gravett, Jacobs ve Keen (2002) tarafından yapılan çalışmada; program dışı etkinliklerin öğrencide kurumsal aidiyeti geliştirme ve iyi oluşlarına katkıda bulunmada pozitif etkisinin olduğu saptanmıştır. Her ne kadar kurum içi sosyalleşme ve hareketlilik öğrencinin bireysel tercihleri arasına sıkışmış olsa bile öğrencilerin ilgisini çekebilecek ders dışı etkinliklere muhtemel katılımında olumlu etki yaratabilmektedir.

Öğretme-Öğrenme Desteği Ölçütü

Bu ölçüt altında, (1) *Öğreneni merkeze alan dersler*, (2) *Öğreneni merkez alan öğrenme ortamları*, (3) *Öğreneni merkeze alan derslik ve laboratuvar dışındaki mekânlar* gibi alt ölçütlere ilişkin gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgular ile bu bulguların ulusal ve uluslararası alanyazınla desteklenen yorumlarına yer verilmiştir.

Öğreneni Merkeze Alan Dersler Alt Ölçütüne İlişkin Bulgular ve Yorumlar.

“Öğreneni merkeze alan dersler” alt ölçütüne ilişkin yönetici, öğretim elemanı ve öğrencilerin görüşme bulgularından elde edilen görüşler ve bu görüşlerden yola çıkılarak elde edilen taslak ölçütler Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18

Öğreneni Merkeze Alan Derslere İlişkin Yönetici, Öğretim Elemanı ve Öğrencilerle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Taslak Ölçütler

Taslak Ölçütler
Ders izlenceleri (syllabus); bütün öğrencileri kapsayacak özellikte ve ders ilke-kuralları (notlandırma; devam-devamsızlık; katılım vb.) herkes tarafından anlaşılabilirliği
Derslerde teorik/kuram ve pratik/uygulama dengesi
Dersler ve içerikleri; öğrencilerin internet ortamlarından elde edemeyecekleri bir yöntem ve sentez
Dersler; farklı disiplinlerle (alanlarla) ilişkisi kurularak (bilgilerin havada kalmaması için), gerekçelendirilerek ve somutlaştırarak
Dersler; öğrencilerin bilişsel, duyuşsal (duygular) ve psiko-motor (kinestetik) özelliklerini kapsamı
Dersler; öğrencilerin konuyu derinlemesine (işin özünü) öğrenebilecekleri ve içselleştirebilecekleri bir yaklaşım ve yöntem
Derslerde; power-point sunumlarının yanında farklı ders materyalleri olanağı
Öğrencilere kazandırılmak istenen bir dersin günlük ve dönemlik amaçları/hedefleri öğrencilere ilanı
Öğrencilere; öğrenme ortamlarında bireysel (araştırma konularını kendi seçebilecekleri), akran öğrenmesi ve iş birlikli öğrenmeyi sağlayan yaklaşım-yöntem (beyin fırtınası; probleme dayalı öğrenme; proje temelli öğrenme vb.) ve eğitsel etkinlikler
Öğrencilerin gerçek hayatla (güncel haber, gelişme, örnek olaylar, vaka, durum vb.) ilişki kurabilmelerini sağlayacak eğitsel etkinlikler (gerçek hayat problemleri, yaparak-yaşayarak öğrenme; gerçek yaşam uygulamaları; sektör araştırmaları/projeleri; sektördeki uygulamacıların derse daveti; laboratuvar deneyimi vb.), materyaller ve yöntemler
Öğrencinin bireyselliği, farklılıkları (öğrenme stilleri, farklı zekâ türleri vb.) ve öğrenme ihtiyaçları
Öğretim elemanının öğrenciye sağladığı ders içerikleri ve kaynaklar güncel, yoruma (ezberden uzak) dayalı, farklı bakış açıları kazandırması
Öğretim elemanları; dersleri öğrencinin vizyonuna ve entelektüel gelişimine katkı sağlaması
Teorik ve uygulamalı dersler; öğrencilerin grup/takım/iş birlikli/ortak çalışma kültürünü geliştirecek ve sorumluluk alacak ortak çalışmalar, etkinlikler (bilimsel tartışma, rapor, inceleme, proje, araştırma ödevi) ve farklı ders modellerinde (flipped-classroom; çevrimiçi/dışı ders videoları, Khan academy, Udemey vb.)

Tablo 18 incelendiğinde “öğreneni merkeze alan derslerin” kapsayıcı olması; öğretim elemanının derse ilişkin koymuş olduğu ilke ve kuralların anlaşılır olması; kuram-uygulama dengesini gözeten; dönem başında dersin amaçlarının bildirilmesi; içeriğin sentezlenerek verilmesi; farklı disiplinlerle ilişkisinin kurulması; anlamlı öğrenme ve kalıcılığın artırılması için soyut içeriklerin somutlaştırması ve işin özünün

verilmesi; ders materyallerinin (powerpoint sunum dışında) çeşitlendirilmesi; farklı çalışma biçimlerine (takım ve grup çalışması, akran öğrenmesi) ve yöntemlere (beyin fırtınası, problem temelli öğrenme) olanak sunması; içeriğin gerçek hayatla ilişkisinin kurulması; gerçek yaşam problemlerine yer verilmesi; öğrenenin bireysel farklılıklarını önemsemesi; içeriklerin ve kaynakların güncel olması; vizyon geliştiren ve entelektüel birikime katkı sağlaması gibi ölçütleri içermesi gerektiği öne çıkan bulgular arasındadır. Taslak ölçütlerin geliştirilmesi sürecinde “öğrenen merkeze alan derslere” ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

Bütün öğrencileri (özel gereksinimli vb.) ve derse ilişkin ilke ve kuralları kapsayan bir ders izlencesi (syllabus) (V-FB-YÖ2); Öğrencilere verilen yönergelerin açık ve anlaşılır olması (D-SB-YÖ2); Teorik derste teorik, uygulamalı derste uygulama (D-SB-OG1-Ö8); Öğrencinin internetten ulaşamayacağı bir ders içeriğinin/sentezin sunulması (V-FB-OG2-Ö2); Ders içeriklerinin/alan bilgisinin gerekçelendirilerek/bir yere bağlanarak/temellendirilerek öğretilmesi (V-SB-YÖ3); Yalnızca bilişsel ağırlıklı değil, öğrencinin duyuşsal ve kinestetik becerilerini de destekleyecek etkinlikler (V-FB-ÖÜ3); Derslerde, sunum/slayttan farklı bir ders materyalinin kullanılması (V-FB-ÖÜ1); Öğretim elemanlarının slayt okumamaları (V-SB-OG2-Ö1); Bir ders saatinin ve dersin dönem sonunda öğrenciyi ulaştırmak istediği amaçların ilan edilmesi (V-FB-OG3-Ö2); Akran/birbirinden öğrenme ve iş birlikli öğrenme ortamlarının ve yöntemlerinin geliştirilmesi/kullanılması (SB-OG3-Ö1); Sonucu bilenen uygulamalar/deneyler yerine keşfetmeye açık ve merakı uyandıran uygulamalar ve deneyler (D-FB-OG3-Ö1); Yaparak/uygulayarak-yaşayarak ve bilgiyi yapılandıracak öğrenme etkinlikleri (eğitsel/saha ziyaretleri, gerçek hayat uygulamaları, laboratuvar uygulamaları vb.) (D-SB-ÖÜ3); Farklı zekâ türlerini içeren dersler ve öğrenme etkinlikleri (D-FB-YÖ3); Öğrenme ortamlarına öğrenciyi güdüleyecek (hava) unsurların konulması (başarılı olanların web sitesinden duyurulması, ödüllendirilmesi vb.) (V-FB-ÖÜ2); Güncel ders notları, öğretim elemanlarının derslerde kullandıkları ders materyallerini (ders notu, sunum, etkinlik vb.) gelişmelere/araştırmalara göre güncellemesi (D-FB-ÖÜ2); Ders içeriklerinin teorik kısımları kadar uygulama kısımlarının da olması ya da uygulamalı bir dersle irtibatlandırılması (D-FB-YÖ3); Farklı ders modellerinin (flipped-classroom/coursera, udemy, iş piyasasından kişiler vb.) öğretme-öğrenme süreçlerine dâhil edilmesi (V-FB-YÖ1).

Öğretim elemanları ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular karşılaştırıldığında devlet ve vakıf üniversiteleri yükseköğretim programlarındaki dersler kapsamında belirlenen kuralların açık ve anlaşılır olması, dersler öğrencilerin kolayca erişemeyecekleri sentez bilgiler sunması, dersler öğretilecek içerikleri temellendirerek vermesi konularında örtüşmektedir. Devlet ve vakıf üniversitelerinin öğretim elemanlarının örtüştüğü bir diğer boyut yükseköğretim programlarındaki derslerin öğrencilerin duyuşsal ve psikomotor gelişimlerini dikkate alacak şekilde düzenlenmesi

olmuştur. Son olarak devlet ve vakıf üniversiteleri öğretim elemanlarının farklılaştığı konular değerlendirildiğinde devlet üniversiteleri yükseköğretim programlarındaki derslerin içeriklerinin sistematik şekilde güncellenmesini vurgularken, vakıf üniversiteleri ders içeriklerinin ezbere dayalı olmaması gerektiğini ifade etmiştir.

Araştırma bulgularına benzer şekilde, Young, Nichols ve Cartwright (2020) tarafından derslerin işlenişine yönelik yürütülen bir çalışmada; farklı şekillerde verilen derslere ilişkin öğrencilerin algıları araştırılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin tümü bir dersten beklentilerini, derslere katılımda esneklik, etkileşim ve derste seçim hakkının öğrenciye verilmesi olarak ifade etmişlerdir. Diğer taraftan, derse katılan öğrencilerin dersin ses kaydını almaları derslere yönelik motivasyon kaybına neden olabilirken öğrencilerin pedagojik açıdan psikolojik iyi oluşlarını artırmaktadır. Araştırmaya göre; yüz yüze verilen bir derste öğrenciyi derse katılmaya yöreklendiren faktörler ise dersin konusunun öğrencinin ilgisini çekmesi, öğretim elemanını sevmesi, dersin öğleden sonra yerine öğleden önce olması ve ders içeriklerinin sınavda çıkacak olması olarak gösterilmektedir. Butler (1992) tarafından yürütülen bir çalışmada derslerin etkililiği veriliş biçimlerine göre değerlendirilmiştir. Çalışmanın bulgularına göre *geleneksel* ya da *didaktik* olarak tanımlanan öğretmen merkezli dersler; öğrencinin aktif katıldığı ve söz aldığı derslere göre daha az etkili bulunmuştur. Butler’a (1992) göre bir dersi etkili kılan faktör dersin öğrencinin bireysel ya da grup olarak bir şeyi deneyimlemesine fırsat vermesidir. Livingston (2012) tarafından yapılan çalışmada ise; bireysel yaratıcılığın ve problem çözmenin giderek arttığı vurgulanmaktadır. Bu bakımdan dersin işlenişinde grup ve takım çalışmaları ne kadar önemliyse; bireysel çalışmalar da o derece önemli olmaktadır. Derslerde mihrer konumunda olan pedagoji ve becerinin ise problem çözme olduğu görülmektedir. Vaughan (2007), yükseköğretim kurumundaki tüm öğretim elemanlarından optimum düzeyde yararlanmanın yolu olarak harmanlanmış öğrenmeyi göstermektedir. Dersin veriliş biçiminde yapılacak en küçük pedagojik dokunuş; öğretim elemanlarının katılımını artıracığı gibi farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin öğrenmelerine yanıt verebilmesi bakımından önem taşımaktadır.

Öğreneni Merkez Alan Öğrenme Ortamı Alt Ölçütüne İlişkin Bulgular ve Yorumlar. İkinci alt ölçüt olan “*öğreneni merkeze alan bir öğrenme ortamına*” ilişkin yönetici, öğretim elemanı ve öğrencilerin görüşme bulgularından elde edilen bazı

görüşler ve bu görüşmelerde öne çıkan bulgulardan yola çıkılarak geliştirilen ölçütler Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19

Öğreneni Merkeze Alan Bir Öğrenme Ortamına İlişkin Yönetici, Öğretim Elemanı ve Öğrencilerle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Taslak Ölçütler

Taslak Ölçütler
Derslerin özelliklerine (teorik-uygulamalı) göre dersliklerin öğrenci sayıları
Öğrencilerin derslere erişimlerinde esneklik (yüz yüze katılım; dijital öğrenme ortamları; hibrit öğrenme ortamları vb.)
Öğrenme ortamlarında; farklı öğretim yöntemlerinin (yüz yüze; çevrimiçi; hibrit vb.; e-yoklama, e-materyaller vb.) yapılması için alt yapı olanağı
Öğrencilerin birbirlerine akran desteği verecekleri yapılar ve modeller (ilgi/meslek grupları, bloglar, web-sitesi, yüz yüze/ çevrimiçi merkezler vb.)
Derslerin özelliklerine (teorik-uygulamalı) göre dersliklerin öğrenci sayıları
Üniversitede yürütülen dersler hibrit (yüz yüze ve çevrimiçi bir arada)
Öğrenme ortamları; öğrencilerin katılımını destekleyen, düşüncelerini ifade edebilecekleri ve hiyerarşik olmayan bir sınıf oturma düzeni (U oturma düzeni; oval/daire oturma düzeni vb.)
Öğrencilere düşüncelerini/fikirleri özgürce ifade edebilecekleri demokratik öğrenme ortamları
Uygulamalı derslerde öğretim elemanına teknik yardımcı elemanlar
Öğrenme ortamları; derslerin özelliklerine (teorik-uygulamalı; gerçek hayat uygulamaları; sanal gerçeklik; bireysel, grup/takım çalışması; yaratıcı, keşfedici, üretici ve tasarım; harita ve proje çizim vb.) göre modüler/adaptif/uyarlanabilir/fütürist
Öğrencilere yenilikçi/inovatif öğrenme ortamları (etkileşimli, iş birlikli, bireysel ya da grup çalışmalarına uygun vb.)
Öğrenme ortamları; estetik, ses, ışık, renk, havalandırma, sınıf kapısı giriş-çıkış, yazı tahtası konumu, donanım (fiziksel ve dijital; yeterli enerji girişi, priz; öğrenci eşya dolapları; sunum ilerletici cihaz vb.) açısından insan ergonomisi uygunluk
Öğrenme ortamlarında; öğrencilerin ders kapsamında ortaya çıkardıkları öğrenme ürünlerinin sergilenmesi için uygun materyaller ve araçlar (konuşan duvarlar; akış şemaları; tarihî karakterler; flip-chart, pano vb.)
Öğrenme ortamlarında; farklı öğrenme özelliğine sahip öğrencilere ve öğrencilerin farklı duyularına hitap eden öğrenme köşeleri/merkezleri (matematik, yabancı dil vb.)

Tablo 19 incelendiğinde “öğreneni merkeze alan öğrenme ortamına”, ilişkin yönetici, öğretim elemanı ve öğrencilerle yürütülen görüşmelerden elde edilen verilere göre öğrenme ortamlarının; dersin kuramsal ya da uygulamalı olma durumuna göre belirlenmesi; öğrenci sayısının dikkate alınması; derslere erişim esnekliği (yüz yüze, çevrimiçi, hibrit); akran desteğini sağlayan platformlar (meslek grupları, blog); öğrenen katılımını destekleyen oturma düzeni (U, oval, daire gibi); derslere teknik destek ekip; içeriğe göre uyarlanabilir/modüler ve yenilikçi tasarıma sahip; insan ergonomisine (ses, ışık, renk, öğrenci kişisel eşya dolabı) saygılı; sergi alanları; öğrenme köşeleri (matematik, yabancı dil) gibi ölçütleri içermesi gerektiği öne çıkan bulgular arasındadır.

Taslak ölçütlerin geliştirilmesi sürecinde “öğreneni merkeze alan öğrenme ortamına” ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

Teorik-uygulama dengesine göre derslikteki öğrenci sayılarının belirlenmesi (V-FB-OG3-Ö5); Öğrenci sınıf mevcudunun etkileşimli-aktif öğretim yapmaya engel olmayacak şekilde (D-FB-ÖÜ3); Bilgiye erişim gibi derslere erişim konusunda zaman kısıtlamasının kaldırılması/esneklik (dijital öğrenme ortamlarının dizaynı) (D-SB-ÖÜ2); Derslerin kaydedilmesi ve dijital öğrenmeye uygun öğrenme (hibrit öğrenme) ortamları (D-SB-YÖ2); Öğrencilere akran ve öğretim elemanlarına meslektaş desteklerini artıracak yapının oluşturulması (D-FB-ÖÜ2); Öğrencilerin katılımını destekleyen bir sınıf oturma düzeni (V-FB-ÖÜ3); Öğrencilerin birbirlerini gördükleri (demokratik) bir oturma düzeni (U düzeni) (D-SB-ÖÜ2); Uygulama alanlarında (LAB vb.) öğretim elemanlarına yardımcı personel (teknik personel) desteği (V-FB-ÖÜ2); Derslerin amaç ve içeriklerine göre uyarlanabilen esnek bir öğrenme ortamı (D-SB-YÖ2); Farklı öğretim yaklaşım ve yöntemlerini uygulayabilecek şekilde düzenlenmesi (bireysel, grup çalışması, istasyon vb.) (SB-OG3-Ö4); Yaratmaya, üretmeye ve tasarıma uygun öğrenme ortamları (V-FB-ÖÜ2); Öğrenme ortamlarının öğrenme konforunu sağlayacak yalıtım, ses, ısı, ışık, renk hava, donanım (fiziksel ve teknolojik) ve insan ergonomisine saygılı (D-FB-OG3-Ö3); Teknolojik aletler için yeteri kadar enerji girişi (fiş, priz) (SB-OG3-Ö1); Öğrencilerin kişisel eşyalarını koyabilecekleri şahsi dolaplar (SB-OG3-Ö4); Öğrenci ürünlerinin/çalışmalarının sergilenebileceği pano ve flip-chart yazı tahtası gibi materyaller (V-SB-YÖ1); Öğrencinin farklı duyularına hitap eden öğrenme ortamları (V-SB-YÖ3); Herkese tek beden anlayışından uzak bir öğrenme ortamı (V-SB-YÖ2).

Öğretim elemanları ve öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular karşılaştırıldığında devlet ve vakıf üniversiteleri öğrenme ortamlarına yönelik derslerin öğrenci sayısına ve derslerin kuramsal-uygulamalı olması göre belirlenmesi, dersliklerin öğrenci mevcudu öğrencilerin aktif öğrenme, aktif katılım ve demokratik öğrenmeye olanak sağlaması konularında örtüşmektedir. Devlet ve vakıf üniversitelerinin öğretim elemanlarının örtüştüğü diğer boyutlar incelendiğinde öğrenme ortamlarının hibrit şekilde düzenlenmesi, öğrenme ortamları öğrenci konforunu gözetecek şekilde yapılandırılması ve öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçları çerçevesinde öğrenme ortamlarında farklı öğrenme köşelerinin oluşturulması şeklinde ifade edilmiştir.

Kolb ve Kolb (2005) tarafından öğrenme stilleri ve öğrenme ortamlarına yönelik yürütülen çalışmada ortaya konan bulgular araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Kolb ve Kolb (2005); yükseköğretimdeki öğrenme ortamını öğrencinin öğrenme stili ile kurumsal düzeydeki öğrenme alanları arasında kurulmuş bir köprüye benzetmektedir. Onlara göre yükseköğretim kurumlarının öğrenme ortamlarının manzarasını; öğrencilerin bilgiyi deneyimleme düzeyiyle ilişkili görmektedir. Diğer ifadeyle öğrencilerin mesleklerine yönelik geliştirmiş oldukları beceri ve yeterlikler, onlara kurum içinde

sunulan öğrenme ortamlarının yansımasıdır. Bu durum tıpkı okulöncesi dönemdeki öğrencilerin öğrenmelerine benzerlik göstermektedir. Nasıl ki okulöncesi dönemde olan bir çocuk kendi öğrenme pedagojisine uygun öğrenme ortamında kendi pedagojik çiçeğini büyütebilir; yükseköğretim kademesindeki bir öğrenci de kendi mesleğinin pedagojisine uygun bir ortamda mesleki pedagojisini geliştirebilir. O'Neill (2013) ise yükseköğretimdeki öğrenme ortamlarının yalnızca öğretim elemanının öğretim yöntem ve tekniğine indirgenemeyecek genişlikte olduğunu ifade ederek; öğrenme ortamlarındaki uyarılmanın ya da modülerliğin teknolojiyle, sınıf ortamındaki mobilyayla, tarihî binaların yeni binalarla uyumuyla da doğrudan ilgili olduğunu vurgulamaktadır. Leijon, Nordmo, Tieva ve Troelsen (2022) tarafından öğrenme ortamı ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalara yönelik yapılan derleme çalışmaya göre; geleneksel olarak ifade edilen öğrenme ortamlarında inovasyon, esneklik ve aktif öğrenme gibi bileşenlerin görece daha az olduğu ortaya çıkmaktadır. Diğer taraftan; araştırmacılar öğrenme ortamlarının öğretmenlere ve öğrencilere neler söylediğine ilişkin de bulgulara ulaşmışlardır. Öğrenme ortamlarının dili olarak ifade edilen kavram temelde öğrencilerin ve öğretmenlerin bir öğrenme ortamını nasıl algıladıklarını ve kavradıklarını işaret etmektedir. Aslında bir öğrenme ortamı; öğrenciye nasıl bir öğrenme deneyimi (iş birliği, takım çalışması, katılımcı vb.) sunabileceğinin işaretlerini verebilmektedir. Temple'nin (2008) yürütmüş olduğu çalışmada ise; yükseköğretim kurumlarının temel uğraşlarından birinin öğrenme ortamlarını tasarlamak olduğu ifade edilmektedir. Öğrenme ortamlarının tasarımı ve düzenlenmesi; bir üniversitenin misyonunun yansımasıdır. Eğer bir üniversite, kurumsal iletişim, etkileşim ve iş birliğini merkeze koymaktaysa; öğrenme ortamları da o doğrultuda şekillenmektedir. Örneğin öğretim yoğun üniversitelerde öğrenme kaynakları olarak bilgisayar laboratuvarları ön plana çıkarken; öğrenme yoğun üniversitelerde ise öğrencilerin bireysel araştırma yapabilecekleri kütüphaneler ve öğrenme ortamları öne çıkmaktadır. Birincisinde hızı öğretmen belirlerken; ikincisinde hızı öğrencinin kendisi belirlemektedir. Bu bakımdan öğrenme ortamlarının yapısı, tasarımı ve düzeni de üniversitenin neyi merkeze aldığı ile ilgili doğrudan etkilenebilmektedir. Son olarak küresel COVID-19 salgınıyla birlikte; derslerin daha karma, diğer ifadeyle hibrit şekilde işlenmesi gündeme gelmiştir. Gil, Mor, Dimitriadis ve Köppe (2022) tarafından yazılan kitapta; hibrit nosyunun yükseköğretim kurumlarında gerçekleşebilmesi için daha çok mesafe kat edilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Araştırmacılar bu iddiasını ise yalnızca öğrenme ortamlarında sağlanacak dijital dönüşümle üstesinden gelinemeyeceği

saptamasına dayandırmaktadır. Onlara göre gerçek manada hibrit bir yükseköğretim programı için sürecin program geliştirme aşamasından başlaması gerekmektedir. Eğer bu yolla yapılırsa, program içerisinde pedagojik tutarlılık sağlanmasının yanında; yükseköğretim programlarında yatay ve dikey tutarlılık ve kaynaşıklık sağlanabilir.

Öğreneni Merkeze Alan Derslik ve Laboratuvar Dışındaki Mekânlar Alt Ölçütüne İlişkin Bulgular ve Yorumlar. Üçüncü alt ölçüt olan “öğreneni merkeze alan derslik ve laboratuvar dışındaki mekânlara” ilişkin yönetici, öğretim elemanı ve öğrencilerin görüşme bulgularından elde edilen bazı görüşler ve bu görüşmelerde öne çıkan bulgulardan yola çıkılarak geliştirilen ölçütler Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20

Öğreneni Merkeze Alan Öğrenme Ortamına İlişkin Yönetici, Öğretim Elemanı ve Öğrencilerle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Taslak Ölçütler

Taslak Ölçütler
Öğrenme alanları dışındaki alanların (koridorlar, kütüphane, kantin, yemekhane, cafe vb.); estetik, ses, ışık, renk, havalandırma, hijyen, temizlik (sıvı sabun, tuvalet kâğıdı vb.), kapasite, donanım (fiziksel ve dijital; yeterli enerji girişi, priz; öğrenci dolapları vb.) açısından insan ergonomisine uygunluğu
Üniversite ya da akademik birim kütüphanesinin altyapı (dijital olanaklar; sesli-sessiz çalışma salonları; bireysel çalışma odaları; raf yüksekliği; tasnif sistemi; tasarımı vb) ve kaynaklarının (dijital ve basılı) 7/24 erişilebilir ve mevcut programlara cevap vermesi
Öğrenme alanları dışındaki alanlarda öğrencilerin bireysel veya grup olarak çalışabilecekleri ve kendilerini ifade edebilecekleri ya da kampüste sosyalleşebilecekleri erişilebilir olanaklar (kitap-kafe; eğitsel mekânlar vb.)
Öğrenme alanları dışındaki alanlarda, öğrencilere yönelik çeşitli sportif etkinlik (yüzmeden-Amerikan futboluna; langırt; satranç vb.) olanak
Üniversite ve fakültenin öğrenme alanları dışındaki alanların öğrenci ve çevre dostu (sürdürülebilir araçlar, geri dönüşüm vb.) ve yeşile duyarlı
Öğrenme alanları dışındaki alanlarda; öğrencilere çeşitli sanatsal ve kültürel etkinlik (resim, müzik, sinema, tiyatro, edebiyat vb.) olanaklar.
Öğrenme alanları dışındaki alanlarda; farklı kültürel arka plandan gelen öğrenciler için kişisel ve akademik vizyon geliştirecek ve entelektüel katkı sağlayacak olanaklar
Öğrenme alanları dışındaki alanlarda; öğrencilerin temel fizyolojik ihtiyaçlarının (barınma, beslenme vb.) öğrencilerin tercihlerine (vejeteryan, vegan vb.) ve farklı sunum biçimlerine (tabldot; alakart; take-away) göre öğrenci dostu (konum ve fiyat vb.)
Öğrenme dışındaki alanlarda; her öğrenciye ulaşacak bir duyuru sistemi
Öğrenme ortamları dışındaki alanlarda; öğrencilere ve öğretim elemanlarına ders yapabilecekleri alanlar (sahne, arena, amfi tiyatro vb.)
Öğrenme ortamları dışındaki alanlarda; öğrenci farkındalık (toplumsal cinsiyet eşitliği, cinsel sağlık, sağlıklı beslenme, akademik etik vb.) olanakları (bilgilendirme, panolar, billboard reklamları vb.)
Fakülte koridorları ve kampüste; öğrencilerin ders dışındaki zamanları değerlendirebilecekleri olanaklar (bireysel-grup çalışma alanları; okuma, sosyalleşme vb.)
Öğrencilere sağlık ve ilaç gibi hizmetleri alabilecekleri hizmetler

Tablo 20 incelendiğinde “öğreneni merkeze alan derslik ve laboratuvar dışındaki mekânlara” ilişkin yönetici, öğretim elemanı ve öğrencilerle yürütülen görüşmelerden elde edilen verilere göre öğrenme ortamları dışındaki mekânların insan ergonomisine (ısı, ışık, havalandırma, temizlik, hijyen, uygun sayıda priz) uygun olması; bireysel-grup ya da sesli-sessiz çalışmaya imkân vermesi; öğrenenin kendini ifade edebilmesi ve sosyalleşebilmesi; çeşitli spor, kültürel ve sanatsal etkinlik alt yapısına sahip; sürdürülebilir ve yeşil kampüs; vizyon ve entelektüel gelişime katkı sunan; temel fizyolojik ihtiyaçları (yeme, içme, barınma) karşılayan; öğrenci yemek tercihlerine (vegan, vejetaryen) saygılı; tüm öğrenciye ulaşan duyuru sistemi; sınıf dışında ders işlemeye olanak tanıyan mekânlar (amfi tiyatro, sahne, arena); öğrenen farkındalığını artıran içerikler (cinsel sağlık, toplumsal cinsiyet eşitliği); sağlık ve eczane imkânları gibi ölçütleri içermesi gerektiği öne çıkan bulgular arasındadır. Taslak ölçütlerin geliştirilmesi sürecinde “öğreneni merkeze alan derslik ve laboratuvar dışındaki mekânlara” ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

Öğrenme dışındaki alanların öğrenci dostu olması (student-friendly) (D-SB-YÖ2); Temizlik, hijyen, sterilizasyon, hijyen malzemeleri (sıvı sabun, kâğıt havlu vb.) ve sıcak su (SB-OG3-Ö4); Kampüsün ve diğer öğrenme alanları dışındaki alanların engelli dostu olması (V-FB-OG3-Ö5); Kütüphane altyapısı zengin ve tüm alanlara hitap edecek şekilde (V-FB-OG1-Ö1); Öğrencilere kütüphane kullanma alışkanlığı kazandıracak eğitimler (kütüphane ders çalışma alanı olarak görülmesi) (V-FB-OG1-Ö2); Kütüphanedeki sesli ve sessiz çalışma alanlarındaki dijital alt yapı, ısı, ışık ve havalandırma (V-FB-OG1-Ö6); Kampüs içerisinde öğrencinin bireysel ya da grup olarak sosyalleşeceği ve ders çalışacağı mekânlar (V-SB-ÖÜ1); Kitap-kafe mantığında öğrencilerin eğitsel ve sosyal etkinlikleri için buluşma alanları (D-FB-ÖÜ3); Sportif aktiviteler (yüzmeden-Amerikan futboluna kadar) için zengin alternatifler (V-SB-OG3-Ö3); Öğrencilerin sosyalleşebileceği oyun alanları (satranç, langırt, bilardo vb.) (D-FB-YÖ3); Çevre dostu ve yeşil bir kampüs (geri dönüşüm, sürdürülebilir ulaşım araçları, vb.) (D-FB-YÖ3); Sanatsal aktiviteler (resim, müzik, edebiyat vb.) için zengin alternatifler (D-SB-ÖÜ); Farklı kültürel arka plandan gelen öğrenciler için vizyon geliştirecek açık ve kapalı mekânlar (D-SB-YÖ1); Öğrencilere verilen yemeklerin servislerinde alternatifler (take-away/paket servisler vb.) (D-SB-YÖ2); Öğrenci yemekhanesinde tabldot yerine, öğrenci diyetine (vegan, vejeteryan vb.) uygun yemek (D-SB-ÖÜ2); Kampüs içerisindeki lavabolarda uygun bir alt yapıyla öğrenci duyuruları ve bilgilendirme yapılması (D-FB-ÖÜ2); Kampüste açık ders yapılacak alanlar (sahne, arena, amfi tiyatro vb.) (V-SB-YÖ2); Öğrenci farkındalıkları (toplumsal cinsiyet eşitliği, akademik etik, sağlıklı beslenme vb.) bilgilendirme alanları (panoları, billboardlar vb.) (V-SB-YÖ1); Fakülte koridorlarının lounge mantığında öğrencilerin ders çalışma, okuma ve sosyalleşme için düzenlenmesi (V-SB-OG2-Ö1); Kampüsün ve fakülte koridorlarının daha sıcak ve insanı mutlu etmesi (D-FB-ÖÜ2); Sağlık hizmetlerinin (klinik ve eczane vb.) sunulması (D-SB-ÖÜ2 ve V-FB-YÖ2).

Araştırmanın bulgularına benzer şekilde Matthews, Andrews ve Adams (2011) tarafından yürütülen çalışmada; öğrenme ortamları dışındaki alanlar “*sosyalleşme alanı*” ve “*öğrenci katılım alanı*” olarak ifade edilmiştir. Öğrencilerin dersten arta kalan zamanlarının bölümünü bu alanlarda geçirmelerinden ötürü; öğrencilerin yükseköğretimdeki deneyimlerini, özellikle öğrenci katılımını manidar düzeyde etkileyebilmektedir. Matthews, Andrews ve Adams’ın (2011) ulaştıkları bulgular arasında, bu mekânlar öğrencilerin aktif öğrenme; sosyal iletişimi ve aitlik hissini etkileyebilmektedir. Öğrencilerin duyuşsal özelliklerini geliştiren bu alanların araştırmacılara göre bir dilinin olması gerekmektedir. Bu alanlar doğası itibarıyla informal olarak tanımlanmasından ötürü amacına uygun bir tasarıma da sahip olması beklenmektedir. Yani, öğrencilerin dersler yoluyla ulaşamadıkları duyuşsal ve psikomotor becerileri geliştirecek donanıma sahip olması beklenmektedir. Joint Information Systems Committee (JISC) tarafından 2006 yılında yayımlanan raporda; üniversitedeki mekânların 21. yüzyılın beceri seti mantığına uygun şekilde tasarlanması gerektiği vurgulanmaktadır. JISC’e (2006) göre mekânların esnek; fütürist; modüler; yalın ve sade; yaratıcı; öğrenci öğrenmesini destekleyen; farklı öğrenme amaçlarına hizmet edebilecek gibi özellikte olması beklenmektedir. Araştırmada buna örnek olarak Glasgow Caledonian Üniversitesi’nde oluşturulan “Öğrenme Cafesi” gösterilmektedir. Cafe yapısı itibarıyla öğrencilerin problem çözme ve grup çalışmasını desteklemektedir.

Son olarak Dittoe (2006) tarafından kaleme alınan “Seriously Cool Places: The Future of Learning-Centered Built Environments” başlıklı kitap bölümünde; öğrencilerin “Marianist Hall Learning Space” isimli alanını tarif etme biçimlerine yer vermiştir. Öğrenciler informal öğrenme ortamlarının sıkışık ve basık yapıda olmaması gerektiğini ifade etmişlerdir. Onlara göre rahat koltukların ve sandalyelerin olduğu; akranlarıyla kahve masası etrafında sohbet edip bir konuyu tartışabilecekleri; resmî olması yerine, kendi evlerini hatırlatan ve “evet ben burada arkadaşlarımla çalışmalıyım” diyebilecekleri özellikte olması gerekmektedir. Dittoe (2006) öğrencilerin betimlemeye çalıştığı mekânları, farklı disiplinlerin bir arada çalışabileceği; takım ve akran öğrenmesine açık; etkileşimli ve zaman baskısı olmayan stüdyo tasarımında öğrenme alanları olarak ifade etmektedir.

Öğretimin ve Öğrenmenin Niteliği Ölçütü

Bu ölçüt altında, (1) *Öğrenen merkezli eğitimin gerçekleşip gerçekleşmediğini ölçebilecek yaklaşım ve araçların özellikleri*; (2) *Öğretim elemanlarının mesleki gelişim gibi alt ölçütlere ilişkin gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgular ile bu bulguların ulusal ve uluslararası alanyazınla desteklenen yorumlarına yer verilmiştir.*

Öğrenen Merkezli Eğitimin Gerçekleşip Gerçekleşmediğini Ölçebilecek Yaklaşım ve Araçlar Alt Ölçütüne İlişkin Bulgular ve Yorumlar. “Öğrenen merkezli eğitimin gerçekleşip gerçekleşmediğini ölçebilecek yaklaşım ve araçlar” alt ölçütüne ilişkin yönetici, öğretim elemanı ve öğrencilerin görüşme bulgularından elde edilen görüşler ve bu görüşlerden yola çıkılarak elde edilen taslak ölçütler Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21

Öğrenen Merkezli Eğitimin Gerçekleşip Gerçekleşmediğini Ölçebilecek Yaklaşım ve Araçlara İlişkin Yönetici, Öğretim Elemanı ve Öğrencilerle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Taslak Ölçütler

Taslak Ölçütler
Değerlendirme; değerlendirme sürecine katılan kişilerin kimlik bilgileri gizlenerek (anonimleştirilerek) ve kamuoyuna açık
Kurumsal iç(öz) ve dış değerlendirmeler bütün paydaşların (öğrenci-aktif/mezun, öğretim elemanı, yönetici, kalite kuruluşları ve istihdam alanı temsilcileri gibi) katılımı
Öğrenen merkezli eğitim dış değerlendirme kuruluşları aracılığıyla şeffaf ve bağımsız olması
Programlar nicelik ve nitelik açısından öğrenci, öğretim elemanı ve yönetici görüşlerine göre gözden geçirilmesi
Öğrenen merkezli eğitimin değerlendirilmesi; farklı kaynaklardan gelen veriler (üniversiteye girişte ve çıkışta anket; süreç değerlendirme; ara/dönem sonu sınavları; mezun izleme-değerlendirme; işveren-yönetici görüşmeleri/değerlendirmeleri; kampüs kart hareketleri (kampüste geçirdiği zaman/süre); öğretim elemanı akademik portal web-trafik verileri vb.)
Öğrenen merkezli eğitimi değerlendirme kapsamında öğrencilere sunulan fiziki olanaklar, öğrenme ortamları, bireysel ve akademik destekler
Öğrencilere; program yeterlikleri ulaşma düzeyleri; kültüre-sanatsal etkinliklere katılım, öğrenci proje destekleri vb. olanaklar hakkında kendini değerlendirme imkânı
Öğrencilerin bilgi ve yeterlikleri uygulama/staj/sektörden gelen verilerle (işveren, iş yerindeki genel müdürler, uygulama koordinatörleri vb.)
Öğrenciye kazandırılması beklenen programların yeterlikleri ve mesleki beceriler ile gerçek hayattaki mesleki yeterlikler ve becerilerini dikkate alma
Öğrenciyi öğrenmeye motive eden ve kurumuna karşı aidiyetini güçlendiren çalışmalar
Öğrenen merkezli eğitim ve programlar nicelik ve nitelik açısından öğrenci, öğretim elemanı, yönetici ve sektör temsilcilerinin katılımı

(Devam ediyor)

Tablo 21 (Devam)

Öğrenen Merkezli Eğitimin Gerçekleşip Gerçekleşmediğini Ölçebilecek Yaklaşım ve Araçlara İlişkin Yönetici, Öğretim Elemanı ve Öğrencilerle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Taslak Ölçütler

Taslak Ölçütler
Değerlendirme; değerlendirme sürecine katılan kişilerin kimlik bilgileri gizlenerek (anonimleştirilerek) ve kamuoyuna açık
Öğrenen merkezli eğitimi değerlendirme döngüsel ve sürekli
Öğrenme ortamlarının hazırlanması ve düzenlenmesinde belirli bir standart
Programlarda yer alan derslerin içerikleri öğrenci ve sektör temsilcilerinin katılımı
Öğrencilerin program yeterliklerini kazanma düzeyleri üniversite/fakülte takibi
Program yeterlikleri öğrencilerin kendi alanlarında iş bulma ve kendi alanlarıyla ilgili lisansüstü eğitim yapma durumları

Tablo 21 incelendiğinde “öğrenen merkezli eğitimin gerçekleşip gerçekleşmediğini ölçebilecek yaklaşım ve araçlara” ilişkin yönetici, öğretim elemanı ve öğrencilerle yürütülen görüşmelerden elde edilen verilere göre öğrenen merkezli eğitimi değerlendirme sürecinde; değerlendiricilerin anonimleştirilerek şeffaf ve bağımsız şekilde yapılması; katılımcı (iç-dış paydaşların) ve her görüşe açık şekilde yürütülmesi; değerlendirme veri kaynaklarını (öğrenene sunulan fiziki ve akademik olanaklar; kültürel ve sanatsal etkinlikler; sektörden gelen değerlendirmeler) çeşitlendirerek; kurumsal aidiyet araştırmaları; değerlendirmenin döngüsel ve sürekli olması; öğrencinin akademik kariyere devam ve istihdam durumları gibi ölçütleri içermesi gerektiği öne çıkan bulgular arasındadır. Taslak ölçütlerin geliştirilmesi sürecinde “öğrenen merkezli eğitimin gerçekleşip gerçekleşmediğini ölçebilecek yaklaşım ve araçlara” ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

Değerlendirme süreçlerinde şeffaflık (yorumların anonim ve halka açık olması/e-alışverişteki yorumlar mantığında düzenlenmesi (D-SB-YÖ2); Kurumsal öz-değerlendirme süreçlerinde şeffaflık için kanıt temelli olması (V-SB-YÖ2); Program değerlendirme çalışmasına tüm paydaşların katılması (yönetici, öğretim elemanı, öğrenci, idari personel, işveren vb.) (D-SB-ÖÜ3); Öğrenci anketlerinin boylamsal olarak hem girişte hem de çıkışta uygulanarak sistemin değerlendirilmesi (V-SB-ÖÜ1); Öğrenci yeterliklerinin lisans eğitimleri süresince yapılan sınavların yanı sıra mezun izleme-değerlendirme çalışmalarıyla (işveren, meslektaş sürece katılması) da ölçülmesi (V-SB-YÖ2); Öğrencilere sunulan fiziki, akademik ve bireysel destekler (D-SB-ÖÜ3); Farklı zamanlarda eğitimin farklı boyutlarının (ders, öğrenme ortamları, fiziki imkânlar vb.) değerlendirilmesi (V-SB-YÖ2); Akademik birimlerin hazırlamış oldukları öz-değerlendirme (öğretim, öğrenci akademik gelişimi, proje destekleri vb.) temelinde değerlendirme (V-SB-YÖ2); Öğrencilerin istihdam edildikleri yerlerde karşılaştıkları problemlerin ve eksikliklerin tespit edilmesi (V-FB-YÖ1); Programlarda öğretilen mesleki becerileri ile gerçek hayat uygulamasındaki

mesleki becerilerin hizalanması/ eşitlenmesi/ örtüştürülmesi (SB-OG3-Ö5 ve (V-FB-ÖÜ2); Program değerlendirme çalışmalarında öğrencilerin seçimi için ölçüt (yalnızca başarılı öğrenciler seçilmemeli) (V-FB-OG3-Ö5); Değerlendirme süreçlerinde döngü ve süreklilik kurulması (V-FB-ÖÜ3); Ders içeriklerine ilişkin öğrenci ve işveren görüşleri (V-FB-YÖ1).

Marshall, Orrell, Cameron, Bosanquet ve Thomas (2011) tarafından yürütülen çalışmada elde edilen bulgular, doğrudan öğrenen merkezli eğitimin değerlendirilmesine yönelik araştırma bulguları olmamasına karşın eğitimin niteliğine ilişkin bulguların araştırmanın bulgularını destekler nitelikte olduğu görülmüştür. Onlara göre yükseköğretim kurumunda öğretimin ve öğrenmenin niteliği ile hesap verebilirliğinin sağlanabilmesi için eğitimin bu bileşenlerine liderlik edilmesi gerekmektedir. Sürecin en başında yükseköğretim kurumundaki akademik liderlerden; öğretme ve öğrenmeye yönelik yol açıcı ve vizyoner yaklaşım beklenmektedir. Bu yaklaşımda kendi içinde iletişime açık, katılımcılığın yanında; akademik-idari personeli motive eden ve ilham veren yaklaşımı barındırmasının altı çizilmektedir. Marshall ve diğerlerine (2011) göre öğretim demek planlama demektir. Bu bakımdan akademik liderler; öğretimin planlamasını tüm boyutlarıyla (planlama, hedef belirleme, akademik ortam sağlama, bütçeleme, izleme-değerlendirme gibi) düşünüp yapmalıdır. Değerlendirme süreçlerinde dikkate alınması gereken bileşenler ise araştırmacılar tarafından “*eğitim programı; öğrenci; akademik-idari personel; kurumsal destekler*” olarak ifade edilmiştir. Hofmeyer, Sheingold, Kloppe ve Warland (2015) tarafından yapılan çalışmada; Marshall ve diğerlerinin (2011) vurgulamış olduğu eğitimin niteliğinde liderliğin önemine benzer bulgu farklı açıdan ele alınmıştır. Hofmeyer ve diğerleri (2015) eğitimin niteliğinin artırılması ve değerlendirme süreçlerinde daha demokratik olmanın karşısında; daha az hiyerarşik olunmasının gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu yaklaşımda olan liderliği ise Jones, Lefoe, Harvey ve Ryland (2012) “*dağıtılmış liderlik*” olarak ifade etmektedir. Healey, Flint ve Harrington, (2014) tarafından hazırlanan raporda; 21. yüzyıl yükseköğretim alanında öne çıkan en mühim mesele öğretme ve öğrenmede bileşenler arasında iş birliğinin sağlanmasıdır. Bu bakımdan, öğrenciler vazgeçilmez ortak olarak görülürken; bu sürece değerlendirme, geribildirim, istihdam ve uluslararasılaşma gibi kavramların eklenmesiyle akademide ortaklığın ve iş birliğinin genişlemesi de kaçınılmaz hâle gelmektedir. Üstelik son yıllarda ekonomi ve istihdam alanlarında görülen gelişmeler öğrencileri pasif alıcı konumundan çıkarmış; üniversitelerle aktif anlamda pedagojik iş birliği yapan aktörler hâline dönüştürmüştür. Bu bakımdan üniversitelerin eğitimin

niteliğini değerlendirme süreçlerini; iç-dış paydaşların yer aldığı ve sürecin iş birliği katılımıcılık temelinde yürütmesi beklenmektedir. Avcı ve Gök (2022) tarafından yapılan çalışmada, yükseköğretimde yönetişimin başat ilkesi olarak katılımıcılık gösterilmektedir. Bu bakımdan Avcı ve Gök'ün (2022) çalışmasının bulguları araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Son olarak Light, Calkins ve Cox (2009) tarafından hazırlanan “Learning and teaching in higher education: The reflective Professional” başlıklı kitapta öğrenci değerlendirme süreçlerinde ders öğrenme çıktıları merkezinde öğrencilerin entelektüel, kişisel, sosyal ve uygulamaya yönelik boyutlar dikkate alınması gerektiği vurgulanmaktadır.

Öğretim Elemanlarının Mesleki Gelişimi Alt Ölçütüne İlişkin Bulgular ve Yorumlar. “Öğretim elemanlarının mesleki gelişimi” alt ölçütüne ilişkin yönetici, öğretim elemanı ve öğrencilerin görüşme bulgularından elde edilen görüşler ve bu görüşlerden yola çıkılarak elde edilen taslak ölçütler Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22

Öğretim Elemanlarının Mesleki Gelişimine İlişkin Yönetici, Öğretim Elemanı ve Öğrencilerle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Taslak Ölçütler

Taslak Ölçütler
Yönetici, idareci, öğretim elemanları ve öğrencilere yönelik öğrenen merkezli eğitimler (hizmet-içi; mesleki gelişim programları), uyum programları ve tanıtıcı toplantılar/çalıştaylar/seminerler düzenlenmesi
Yönetici, idareci ve öğretim elemanlarının dijital ve teknolojik yeterliklerini geliştirmeye yönelik eğitimler düzenlenmesi

Tablo 22 incelendiğinde “öğretim elemanlarının mesleki gelişimine” ilişkin yönetici, öğretim elemanı ve öğrencilerle yürütülen görüşmelerden elde edilen verilere göre öğretim elemanlarına yönelik geliştirilecek mesleki gelişim programları; uyum ve bilgilendirme toplantıları; dijital ve teknolojik yeterlikleri geliştirmeye yönelik eğitimler gibi ölçütleri içermesi gerektiği öne çıkan bulgular arasındadır. Taslak ölçütlerin geliştirilmesi sürecinde “öğretim elemanlarının mesleki gelişimine” ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

İdari personelin sorumlu oldukları alanlara ilişkin hizmet-içi eğitim/mesleki gelişim etkinliklerinin düzenlenmesi (V-SB-OG2-Ö3); hem öğrencilerin hem öğretim elemanlarının hem de yönetici/idarecilerin öğrenen merkezli eğitime

ilişkin bilinçlerini ve algılarını yükseltecek ve zihniyet dönüşümünü sağlayacak eğitimler (D-SB-YÖ1); Öğrenen merkezli eğitime ilişkin seminerler (D-SB-ÖÜ1); Dijital alt yapının öğretim elemanı tarafından hakkını vererek kullanılması (V-SB-ÖÜ1).

Araştırmanın bulgularına benzer şekilde Postareff, Lindblom-Ylänne ve Nevgi (2007) ve Postareff, Lindblom-Ylänne ve Nevgi (2008) tarafından yapılan çalışmalara göre üniversitede öğretimin niteliği öğretim elemanlarının niteliğiyle eş değer görülmektedir. Ancak bu sloganik ya da retorik olmanın ötesinde öğretim elemanlarına meslek gelişim sağlayacak eğitimlerin düzenlenmesi önemlidir. Bu eğitimler arasında en öne çıkan ve vurgulananın ise öğretim elemanlarının pedagojik formasyon eğitimi olduğu görülmektedir. Gibbs ve Coffey (2004) ise üniversitelerin düzenlemiş olduğu mesleki gelişim faaliyetlerinin öğretim elemanlarının öğretim becerilerine etkisi üzerine bir çalışma yürütmüştür. Çalışmaya göre yürütülen mesleki gelişim eğitimlerinin öğretim elemanlarının *öğretim becerilerine; öğretme-öğrenmeye ilişkin kavramları anlamayı ve öğrencinin öğrenmesi* üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Brancato'nun (2003) yapmış olduğu çalışma ise öğretim elemanlarına yönelik yapılacak çalışmaların ortak ve paylaşılan bir amaç etrafında yapılandırılması gerektiğini vurgulamaktadır. Brancato (2003) mesleki gelişim eğitimlerinin, *zihniyet dönüşüm; ortak vizyon oluşturma; sistematik düşünce geliştirme* gibi başlıklarda ve içeriklerde düzenlenmesini ifade etmektedir.

Mundy, Kupczynski, Ellis ve Salgado'nun (2012) yapmış olduğu çalışmada; üniversite yürütülen mesleki gelişim çalışmaları sonucunda elde edilen iyi uygulama örneklerinin kurum geneline yaygınlaştırılması gerektiği ifade edilmiştir.

Kurumsal Yapı Ölçütü

Bu ölçüt altında, (1) *Kurumsal yapının düzenlenmesi*; (2) *Öğrenen merkezli eğitim için yönetim, idari personel ve öğretim elemanlarının yapması gerekenler* gibi alt ölçütlere ilişkin gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgular ile bu bulguların ulusal ve uluslararası alanyazınla desteklenen yorumlarına yer verilmiştir.

Kurumsal Yapının Düzenlenmesi Alt Ölçütüne İlişkin Bulgular ve Yorumlar.

“Kurumsal yapının düzenlenmesi” alt ölçütüne ilişkin yönetici, öğretim elemanı ve öğrencilerin görüşme bulgularından elde edilen görüşler ve bu görüşlerden yola çıkılarak elde edilen taslak ölçütler Tablo 23’te sunulmuştur.

Tablo 23

Kurumsal Yapının Düzenlenmesine İlişkin Yönetici, Öğretim Elemanı ve Öğrencilerle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Taslak Ölçütler

Taslak Ölçütler
Öğrencilere ders materyalleri ve öğrencilikle ilgili dokümanlar (öğrenci belgesi transkript vb.) dijital ortamlardan (e-belge yönetimi, e-devlet vb.)
Öğrencilere kendilerini özgür bir şekilde ifade edebilecekleri ortamlar (Avrupa Öğrenci Konseyi üyelikleri, öğrenci meclisi, konsey vb.) ve kanallar (anket, APP vb.)
Anabilim dalı, bölüm ve fakülte temelinde öğrencinin kendisini temsil edebilecekleri ve seslerini duyurabilecekleri düzenlemeler
Öğrencilere sunulan hizmetler zamanında ve şeffaf
Öğrencilere ve öğretim elemanlarına hizmet veren öğrenci işleri niteliği ve niceliği
Öğrencilerin kişisel ve mesleki gelişimleri merkezler (Kariyer Merkezi, Sürekli Eğitim Merkezi, Psikolojik Danışma Merkezi vb.)
Öğrencilerin sektörle/piyasayla kuracakları iletişim ve bağlantılar bir koordinatörlük, birim ya da merkez

Tablo 23 incelendiğinde “kurumsal yapının düzenlenmesine” ilişkin yönetici, öğretim elemanı ve öğrencilerle yürütülen görüşmelerden elde edilen verilere göre kurumsal yapının düzenlenmesinde; öğrenci iş ve işlemlerinin (öğrenci belgesi, transkript) dijitalleştirilmesi; öğrencinin yönetime ve karar alma süreçlerine katılımını ve temsiliyetini sağlayacak düzenleme, platform ve araçlar; hizmetlerin şeffaf ve zamanında olması; öğrencinin mesleki ve akademik gelişimini sağlayacak merkezler; sektörle bağ kuracak ve iletişimi sağlayacak birim(ler) gibi ölçütleri içermesi gerektiği öne çıkan bulgular arasındadır. Taslak ölçütlerin geliştirilmesi sürecinde “kurumsal yapının düzenlenmesine” ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

e-Devlet gibi dijital bir dönüşümün yükseköğretim boyutunda geliştirilmesi ve şeffaflığın artırılması (D-SB-ÖÜ2); Yükseköğretimde her alanda (öğrenme ortamları, akademik toplantılar, soruşturmalar vs.) dijitalleşmenin güçlendirilmesi (D-SB-ÖÜ3); Öğrencilerin ifade özerkliğinin ve özgürlüklerinin genişletilmesi (öğrenme ortamları, fakülte, kampüs vb.) (V-SB-OG2-Ö2); Öğrencilerin kendilerini temsil edebilecekleri meclis, konsey ya da benzeri ortamların kurulması (D-FB-OG3-Ö2); Öğrencilerin seslerini duyurabileceği/yönetim süreçlerine katılabilecekleri uygulamalar ya da iletişim kanalları (APP, çevrimiçi/çevrimdışı anket vb.) (V-FB-OG1-Ö5); Türk yükseköğretim sistemini uluslararası düzeyde politik anlamda ileriye itecek, vizyon çizecek süreçlere

(ESU, Avrupa Öğrenci Birliği, Bologna Süreci) girmesi (V-SB-YÖ2); Öğrenci temsiliyetinin öğrenci konseyi yanında öğrenci senatosu/parlamentosu gibi yapılarla hem akademik hem de idari anlamda artırılması (SB-OG3-Ö1); Yükseköğretimde veri yönetim altyapısının güçlendirilmesi (veri tabanlarının birbirleriyle entegrasyonu), bürokrasinin azaltılması; katılımın ve şeffaflığın artırılması (V-FB-ÖÜ3); Öğrenci işlerinin görev ve sorumluluklarının yeniden belirlenmesi ve hem idari hem de akademik süreçlere ilişkin inisiyatif ve sorumluluk alabilecekleri bir yapı (V-SB-ÖÜ2); Öğrencilerin kişisel ve mesleki gelişimlerini destekleyecek birimlerin (kariyer merkezi gibi) oluşturulması (D-FB-YÖ2) ve (V-SB-YÖ2); Yükseköğretimin sektörel bağlantılarını ve sektöre ilişkin dinamiği takip edebileceği sektör araştırmaları birimi (V-FB-OG3-Ö1);

Berger (2002) tarafından yürütülen çalışmada elde edilen bulgular araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Çalışmada, kurumsal düzenlemenin öğrenci üzerindeki etkisi incelemiştir. Berger (2002) üniversiteler özelinde sıklıkla görülen kuram-uygulama arasındaki boşluğun kapatılabilmesi için yapısal adımların atılmasını işaret etmektedir. Bu amaçla Berger (2002) üniversitelerin kurumsal yapısı için beş yaklaşım belirlemiştir. Bunları, *bürokratik*; *fakülte-yüksekokul yapılanması*; *politik*; *sembolik*; *sistemik* olarak ifade etmiştir.

Kurumsal yapının her bir boyutu temelde kurumsal bir kültür oluşturmayı amaçlamaktadır. Örneğin, *bürokratik boyutta* protokol ve iş birliklerinin düzenlenmesi, iş ve işlemlerde ilkelerin ve kuralların konulması öne çıkarken; *fakülte-yüksekokul yapılanması* boyutunda her birim kendi iç işleyişinde özerk, çalışanların iş doyumunu yüksek, bütün akademik birimlerin kampüs içerisinde akademik topluluk geliştirebilme potansiyelinin sağlanması vurgulanmaktadır.

Vaira (2004) ise kurumsal yapılanmayı farklı boyutta ele almaktadır. Ona göre yükseköğretim alanında görülen küreselleşme ve kitleselleşme gibi hareketler üniversiteleri yapısal dönüşümlere itmektedir. Ancak üniversitelerdeki değişimler, aynı yapı ve anlama (allomorphism) gelecek reflekslerle yapılamamaktadır. Diğer ifadeyle yazar, üniversitelerin dışarıdan maruz kaldığı değişimleri kendi kurumsal yapısı içerisinde en küçük birimden (mikro kurumsal süreçlerden) en büyük birime (makro kurumsal süreçlere) kadar yaygınlaştıramadığı için düzenlemeler genelde üst yönetim yapılanması boyutunda, yani kuramsal düzeyde kalmaktadır. Bu bakımdan değişimlerin ve hareketin tabandan, yani en küçük birimden hareketle yapılmasının önemi vurgulanmaktadır.

Keeling, Underhile ve Wall'un (2007) kaleme almış olduğu "*The Dynamics of Organization in Higher Education*" başlıklı yazıda; üniversitelerin ya dikey ya da yatay

yapılanma arasında sıkışıp kaldığı ifade edilmiştir. Onlara göre üniversitedeki dikey yapılanmalar kurumda “*merkezkaç (centrifugal)*” etki yaratırken yatay yapılanmalar ise dikey yapılanmanın yol açtığı karar alma süreçlerinde ve sorumlulukta merkezileşme, görev sorumlulukların merkezde toplanması, sıkı kontrol gibi güçlerin aksine çalışabilmektedir. Keeling, Underhile ve Wall’a (2007) göre kurumsal yapıyı yatay ve dikey çizginin birleştiği noktada, yani dengede tutarak öğrenci-öğretim elemanı katılımı; eğitim programı destekleri; öğrencilerin ders öğrenme çıktılarını ulaşma düzeyi desteklenebilir.

Bennetot Pruvot, Estermann ve Popkhadze (2023) tarafından Avrupa Üniversiteler Birliği adına 2023 yılında yayımladığı ve yükseköğretim sistemlerinin yönetim, finans, personel ve akademik özerklik gibi başlıkların incelendiği “Avrupa’da Üniversite Özerkliği IV” başlıklı rapor hazırlanmıştır. 35 Avrupa ülkesinin değerlendirildiği raporda; *kurumsal özerklik* sıralamasında ilk üçte İngiltere, İskoçya ve Finlandiya yer alırken son üçte ise Yunanistan, İzlanda ve Türkiye yer almaktadır. Kurumsal özerklik başlığı altında incelemeye alınan 35 Avrupa ülkesi arasında Türkiye’nin rektör atamalarında farklı bir yeri olduğu ifade edilmektedir. Rapora göre 35 ülke arasında seçme ya da atama ilkeleri açısından herhangi bir oylama, yürütme kurulu tarafından seçilme ya da bir kurul tarafından atanma olmadan doğrudan cumhurbaşkanı tarafından atanan tek ülke olduğu görülmektedir. Raporda rektörler arasında tek seçimin Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı (YÖK) tarafından rektörlüğe başvuran adaylar altıya düşürülmekte ve bu altı aday arasından üçü cumhurbaşkanı tarafından atanmak üzere cumhurbaşkanlığına sunulmaktadır. *Finansal özerklik* başlığında yapılan değerlendirme incelendiğinde ilk üçte Letonya, İngiltere ve İskoçya yer alırken son üçte ise Norveç, Yunanistan ve Kıbrıs Rum Kesimi yer almaktadır. Bu sıralamada Türkiye’nin ise 31. sırada olduğu görülmektedir. *Personel seçebilme özerkliği* (akademik ve idari personel) sıralamasında ilk üçte Estonya, Çekya ve İsveç yer alırken son üçte ise Sırbistan, Yunanistan ve Hırvatistan yer almaktadır. Bu sıralamada Türkiye’nin ise 26. sırada olduğu görülmektedir. Son değerlendirme başlığı olan akademik özerklik sıralamasında ilk üçte Estonya, Finlandiya ve İngiltere yer alırken son üçte ise Fransa, Yunanistan ve Belçika (Fransızca Konuşan Topluluğu-Wallonia Bölgesi) yer almaktadır. Bu sıralamada Hırvatistan ve Hollanda’yla birlikte Türkiye ise 29. sırada yer almaktadır. Raporda ortaya konan bulgular değerlendirildiğinde araştırmanın özerklik, katılımcılık ve özgürlük gibi bulgularını destekler niteliktedir.

Son olarak Avcı ve Gök (2022) tarafından yapılan çalışmada, yükseköğretimde yönetişimin başat ilkesi olarak katılımcılık gösterilmektedir. Bu bakımdan Avcı ve Gök'ün (2022) çalışmasının bulguları araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Öğrenen Merkezli Eğitim İçin Yönetim, İdari Personel ve Öğretim Elemanlarının Yapması Gerekenler Alt Ölçütüne İlişkin Bulgular ve Yorumlar. “Öğrenen merkezli eğitim için yönetim, idari personel ve öğretim elemanlarının yapması gerekenler” alt ölçütüne ilişkin yönetici, öğretim elemanı ve öğrencilerin görüşme bulgularından elde edilen görüşler ve bu görüşlerden yola çıkılarak elde edilen taslak ölçütler Tablo 24’te sunulmuştur.

Tablo 24

Öğrenen Merkezli Eğitim İçin Yönetim, İdari Personel ve Öğretim Elemanlarının Yapması Gerekenlere İlişkin Yönetici, Öğretim Elemanı ve Öğrencilerle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Taslak Ölçütler

Taslak Ölçütler
Öğrenci ile yönetici, idareci ve öğretim elemanları arasında kurulan iletişim
Öğrencilere mesleki, akademik ve bireysel gelişimi destekleyen haberler, duyurular ve etkinlikler zamanında ve şeffaf
Öğrencilere ve öğretim elemanlarına sunulan finansal ve akademik destekler şeffaf ve katılımcı
Öğrencilerin (anket, odak grup vb.) talep, görüşleri, eleştiri ve yorumlarının yönetim, idare ve öğretim elemanları tarafından önemsenmesi
Öğrenciye, öğretimde ve araştırmada nitelikli bir eğitim
Öğretim elemanları değişime açık, yenilikçi ve teknolojik okuryazarlık
Yönetici, idareci ve öğretim elemanları güler yüzlü, çözüm odaklı, işlerinde yetkin ve kolaylaştırıcı
Yönetici, idareci ve öğretim elemanları ders saatlerini öğrenci yaşam koşullarını dikkate alarak düzenlemesi

Tablo 24 incelendiğinde “öğrenen merkezli eğitim için yönetim, idari personel ve öğretim elemanlarının yapması gerekenlere” ilişkin yönetici, öğretim elemanı ve öğrencilerle yürütülen görüşmelerden elde edilen verilere göre yönetici, öğretim elemanı ve idari personelin; kurum-içi açık iletişim ve etkileşimde bulunmaları; bireysel ve mesleki gelişim desteklerinin şeffaf, zamanında ve adil sunulması; katılımcılığın kurum düzeyinde yaygınlaştırılması; kurum içi ya da kurum dışı değerlendirmelerin dikkate alınması ve öğrenen merkezli eğitimi geliştirme süreçlerine yansıtılması; eğitim ve araştırma faaliyetlerinin bir arada yürütülmesi; iş ve işlemlerde çözüm odaklı ve kolaylaştırıcı olmak; ders saatlerini katılımcı şekilde belirleme gibi ölçütleri içermesi

gerektiği öne çıkan bulgular arasındadır. Taslak ölçütlerin geliştirilmesi sürecinde “öğrenen merkezli eğitim için yönetim, idari personel ve öğretim elemanlarının yapması gerekenlere” ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

İdareci/yönetici ile öğrenci arasında güven temelli bir ilişkinin kurulması (öğrenci bir durumunu idareciye iletğinde bunun idareden çıkmayacağına emin olması) (V-SB-ÖÜ1) ve (D-FB-YÖ2); Öğrencilerin mesleki, akademik ya da bireysel olarak işine yarayacak olan duyuruların fırsat eşitliğini sağlamak için tüm öğrencilere ulaştırılması (D-SB-YÖ2); Öğrencilere ve öğretim elemanlarına verilen finansal, akademik destek vb. şeffaflığın/ katılımcılığın ve paylaşımcılığın sağlanması (D-SB-YÖ2); Öğretim elemanlarının ve yöneticilerin eleştirilere ve değerlendirmelere açık olması (V-FB-YÖ3); Yükseköğretimde öğrencilere yöneltilen anketlerin sonuçlarının öğrencilere yansıtılması (anketlere verilen cevapların görmezden gelinmemesi, dönüş sağlanması vb.) (V-FB-YÖ1); Öğretim elemanlarının, öz değerlendirme/ kendilerini eleştirebilmeleri/eleştiriye açık olabilmeleri (D-SB-YÖ1); Araştırmada ve öğretimde mükemmeliyet (D-SB-YÖ2); Öğretim elemanlarının iletişime açık, yenilikçi teknolojik yeterlikleri ve okuryazarlıkları yüksek (V-FB-OG1-Ö2); Yöneticilerin/idarecilerin hem öğrencilere hem de öğretim elemanlarına çözüm odaklı ve yaşamı kolaylaştıran yaklaşımda olması (V-FB-OG3-Ö5); Güler yüzlü idari personel (V-SB-ÖÜ2); Öğrenci işlerinin alanında yetkin ve öğrenci dostu olması (D-SB-ÖÜ2).

Harris ve Cullen (2008) tarafından yapılan çalışmada; öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılmasında kullanılabilecek bir gündem belirlemişlerdir. Gündemin üst başlığı paradigma dönüşümüdür ve bunun aktif temsilcileri ise öğretim elemanlarıdır. Bu gündeme göre öğretim elemanlarının özelde öğrencinin, genelde ise insanın öğrenmesini farklı disiplinler (nöro-bilim, biyoloji ve bilişsel psikoloji) açısından okuması ve değerlendirmesi önerilmektedir.

Diğer taraftan üniversite yöneticilerinin ise öğretim elemanlarıyla eşit miktarda bu dönüşümde payı olduğu ifade edilmektedir. Yöneticilerin üniversitedeki paradigma dönüşümünde gerekli idari, yapısal ve hukuksal düzenlemelerle öğretim elemanlarına yardımcı olmalarının altı çizilmektedir. Paradigma dönüşümü aynı zamanda belirli beceri setlerini de gerektirmektedir. Örneğin öğrenme ve öğrenen merkezinde eğitimin değişime açık, farklılıkları kucaklayan ve demokratik olma gibi özelliklere sahip olmaları istenmektedir.

Dönüşüm sürecinde bunlar beklenirken Harris ve Cullen (2008) rekabetin miknatıs gücü etkisinden de kurumların mahrum kalmamasını önermektedir. Darsih (2018) tarafından yapılan çalışmada öğretmenler değişime direnç gösteren, diğer ifadeyle “Ortodoks” olarak tanımlanmaktadır. Yani öğretmenler kendilerine göre en konforlu ve güvenli alanı; bildiği ve doğru olduğuna inandığı şeyleri anlatmakta ya da yapmaktadır.

Bu yüzden, öğretmenlerin öğrenen merkezli eğitim anlayışına geçişi ise onlar için “heterodoks”, yani farklı öğreti ve düşünce ya da bildiklerinden ve konfor alanından sapma olarak gelebilmektedir. Bu bakımdan, öğretim elemanlarının konfor ve güvende oldukları alanların kademeli şekilde genişletilmesi önerilmektedir.

Trinidad’ın (2020) yapmış olduğu çalışmada; öğretim elemanlarının yapacakları şeyleri, disiplinin içeriğini düşünme; sınıftaki rolü sorgulama; öğrenme sorumluluğunu alma; değerlendirme amaç ve sürece uygun yapma; sınıf içinde gücü dengeleme olarak sıralanmaktadır.

Politika ve Strateji Ölçütü

Bu ölçüt altında, (1) *Öğrenen merkezli eğitim için geliştirilebilecek politika ve stratejiler*; (2) *Öğrenen merkezli eğitim için ayrılabilir finansal ve araştırma kaynakları* alt ölçütlere ilişkin gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgular ile bu bulguların ulusal ve uluslararası alanyazınla desteklenen yorumlarına yer verilmiştir

Öğrenen Merkezli Eğitim İçin Geliştirilebilecek Politika ve Stratejiler Alt Ölçütüne İlişkin Bulgular ve Yorumlar. “Öğrenen merkezli eğitim için geliştirilebilecek politika ve stratejiler” alt ölçütüne ilişkin yönetici, öğretim elemanı ve öğrencilerin görüşme bulgularından elde edilen görüşler ve bu görüşlerden yola çıkılarak elde edilen taslak ölçütler Tablo 25’te sunulmuştur.

Tablo 25

Öğrenen Merkezli Eğitim İçin Geliştirilebilecek Politika ve Stratejilere İlişkin Yönetici, Öğretim Elemanı ve Öğrencilerle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Taslak Ölçütler

Taslak Ölçütler
Üniversite, sürekli gelişimi ve ilerlemeyi temel olan politikalar
Öğrencilere öğrenme süreçlerindeki niteliği artırmaya yönelik politikalar (ulusal-uluslararası ve kurumiçi iş birlikleri, finansal kaynak artırımı; uygulamalı eğitim, derslerin niteliğinin sürekli değerlendirilmesi; öğrenci kontenjanlarının azaltılması)
Öğrencilerin temel eğitimden yükseköğretime kadar aktif öğrenme sorumluluğu alabilmeleri
Programlara belirlenen kontenjanlar programın niteliğini etkilememesi
Öğrencilerin kişisel ve mesleki gelişimleri takip (dosya, portfolyo vb.)
Öğrencilerin kurumsal aidiyetini (öğrenci temsiliyeti, yönetimde temsiliyet, program dışı etkinliklere teşvik vb.) yükseltecek politikalar
Programlarda görev yapan öğretim elemanlarının uzmanlıkları ile program yeterlikleri uyumu
Üniversite, öğrencinin bireyselliğini ve farklılıklarını dikkate alan politikalar

Tablo 25 incelendiğinde “öğrenen merkezli eğitim için geliştirilebilecek politika ve stratejilere” ilişkin yönetici, öğretim elemanı ve öğrencilerle yürütülen görüşmelerden elde edilen verilere göre; sürekli kurumsal gelişme ve ilerleme; eğitimde ve araştırmada niteliği artıracak önemler; eğitim süreçlerinin sürekli ve döngüsel değerlendirilmesi; öğrenenin aktif ve sorumluluk almasını sağlama; öğrenci bireyselliğini ve farklılıklarını dikkate alma; yükseköğretim kademesinde öğrenci takip ve portfolyo dosya uygulaması; öğrenci katılımını ve aidiyetini güçlendirme; yükseköğretim program yeterlikleri ile öğretim elemanı uzmanlıklarının ilişkilendirilmesi gibi ölçütleri içermesi gerektiği öne çıkan bulgular arasındadır. Taslak ölçütlerin geliştirilmesi sürecinde “öğrenen merkezli eğitim için geliştirilebilecek politika ve stratejilere” ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

Sürekli değişimin ve ihtiyacın takip ediliyor olması (D-SB-ÖÜ2); Öğrencilerin pasif alıcı rolden aktif öğrenen ve sorumluluk alan role geçebilmesi için temel eğitimde politika değişimi (D-SB-ÖÜ3); Temel eğitimden yükseköğretime bir eğitim politikasının oluşturulması (V-SB-OG1-Ö5); Öğretim elemanlarının yürüttükleri derslerin ve araştırmaların denetlenebilirliğinin/kontrol edilmesinin sağlanması (D-SB-YÖ1); Eğitimin niteliğinin artırılabilmesi için program kontenjanlarını azaltılması (D-SB-YÖ2); Yükseköğretim kurumları arası ve kurum içi akademik birimler arası iş birliklerinin artırılması (çok disiplinli programlar için) (D-SB-ÖÜ3); Yükseköğretimde öğrenci gelişim/mesleki gelişim vb. dosyalarının (portfolyo) oluşturulması (V-SB-OG3-Ö3); Öğrencinin ve öğretim elemanının yükseköğretim kurumsal aidiyetini artırmaya yönelik çalışmalar (V-SB-YÖ3); Öğretim elemanlarının istihdamında öğretim elemanlarının uzmanlıklarının dikkate alınması (alakasız bölümlere istihdamın önüne geçilmesi) (D-SB-YÖ3); Yönetimde ve öğretimde öğrenci bireyselliğini ve farklılaştırmayı dikkate alan (V-FB-OG2-Ö6); Öğrenci ve öğretim elemanı ihtiyaç ve beklentileri temelinde yükseköğretimin yapılandırılması (SB-OG3-Ö5).

Yükseköğretim öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılmasına yönelik yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde öğrenen merkezli eğitimin öğretme-öğrenme süreçlerine indirgenmeyecek (Robinson, 2011) kadar kapsamlı, bütüncül (Warming ve Frydensberg (2017); Gaebel ve Zhang, (2018); Gover, Loukkola ve Peterbauer (2019); Hoidn ve Klemenčič (2021) ve katmansal bir şekilde ele alınması vurgulanmaktadır. Öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılmasında psikolojik temeller referans noktası olarak görülmekte (Robinson, 2011; Connelly, 2012; Wals, 2012; Galán Palomares, Todorovski, Kažoka ve Saarela, 2013; Lewis, Millar, Todorovsk ve Kažoka, 2013) ve bu noktadan hareketle eğitimin planlanması, öğretme-öğrenme süreci, öğrenci destekleri ve ölçme-değerlendirmenin yapılandırılması (Friedlaender, Burns, Lewis-Charp, Cook-Harvey ve Darling-Hammond, 2014; Todorovski, Nordal ve Isoski, 2015; Warming ve Frydensberg,

2017; Gaebel ve Zhang, 2018; Gover, Loukkola, ve Peterbauer, 2019; Hoidn ve Klemenčič, 2021) önerilmektedir.

Öğrenen Merkezli Eğitim İçin Ayrılabilir Finansal ve Araştırma Kaynakları Alt Ölçütüne İlişkin Bulgular ve Yorumlar. “Öğrenen merkezli eğitim için ayrılabilir finansal ve araştırma kaynakları” alt ölçütüne ilişkin yönetici, öğretim elemanı ve öğrencilerin görüşme bulgularından elde edilen görüşler ve bu görüşlerden yola çıkılarak elde edilen taslak ölçütler Tablo 26’da sunulmuştur.

Tablo 26

Öğrenen Merkezli Eğitim İçin Ayrılabilir Finansal ve Araştırma Kaynaklarına İlişkin Yönetici, Öğretim Elemanı ve Öğrencilerle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Taslak Ölçütler

Taslak Ölçütler
Öğrencilerin araştırma (yurtiçi/yurtdışı bilimsel toplantılara katılım; TÜBİTAK 2209; STAR vb. proje olanakları) ve uygulama (bilim festivalleri, TEKNOFEST vb.) becerilerini geliştirebilmek için gerekli akademik ve finansal destekler
Öğrencilerin sosyalleşebilmesi ve kurum içi hareketliliğinin sağlanabilmesi için öğrenci topluluklarının akademik ve finansal alt yapı desteği
Öğrenci toplulukları akademik ve finansal destek
Ders dışı etkinlikler (müze, tiyatro, eğitsel geziler, festivaller, vb.) akademik ve finansal (öğrenci indirimleri, maddi yardım vb.)
Öğrenme kaynakları (ders materyalleri, kitaplar, makale, dergi, süreli yayımlar vb.); öğrenciler açısından görünür ve erişilebilirliği
Öğrencilerin programın yeterliklerine ulaşabilecekleri alt yapı

Tablo 26 incelendiğinde “öğrenen merkezli eğitim için ayrılabilir finansal ve araştırma kaynaklarına” ilişkin yönetici, öğretim elemanı ve öğrencilerle yürütülen görüşmelerden elde edilen verilere göre; öğrencinin yurtiçi-yurtdışı etkinliklere katılımının desteklenmesi; kurum içi sosyalleşme ve mobilizasyon; öğrenci topluluklarına ve ders dışı etkinliklere akademik ve finansal destek; öğrenme kaynaklarının (basılı-çevrimiçi) erişilebilir ve görünür olması; öğrencileri yükseköğretim programının yeterliklerine ulaştıracak fiziki, akademik ve finansal alt yapı destekleri gibi ölçütleri içermesi gerektiği öne çıkan bulgular arasındadır. Taslak ölçütlerin geliştirilmesi sürecinde “öğrenen merkezli eğitim için ayrılabilir finansal ve araştırma kaynaklarına” ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

Lisans öğrencilerinin araştırma olanaklarının artırılması (D-FB-OG3-Ö4); Öğrenci projeleri için bilimsel araştırma kaynaklarının geliştirilmesi ve

genişletilmesi (TÜBİTAK 2209/STAR) (D-FB-ÖÜ3); Öğrenci sosyalleşmesi ve kurum içi hareketliliği (mobilizasyonu) için öğrenci kulüpleri için alanlar ve alt yapı güçlendirmesi (V-SB-ÖÜ3); Öğrenci topluluklarına ve etkinliklerine ihtiyaç duyulan finansal ve akademik desteklerin ve yol göstericiliğin sağlanması (D-SB-ÖÜ3); Ders dışı etkinliklerin ve eğitsel gezilerin akademik ve finansal (nakdi-aynı/maddi) olarak desteklenmesi (V-SB-OG2-Ö1); Öğrencilerin teknik olmayan becerilerini (soft-skills) geliştirebilecekleri ekstra-eğitim programı (extra-curricular) etkinlikleri için kaynak/iş birliğinin genişletilmesi (müze, tiyatro, sinema, konser gibi yerlere girişlerde öğrenci indirimlerinin sağlanması vb.) (V-SB-ÖÜ3); Öğrenci başına düşen nitelikli öğretim elemanı sayısının artırılması (D-FB-ÖÜ3); Öğrenme materyallerinin (ders kitapları, makale, dergi, süreli yayımlar vb.) ulaşılabilirliği/görünürlüğü/ yaygınlaştırılması (V-FB-ÖÜ3).

Farnum ve Farnum (2011) tarafından hazırlanan raporda ortaya konan bulgular araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Farnum ve Farnum (2011), yükseköğretim kurumunun öğrencilere ve öğretim elemanlarına sunacakları destekleri beş boyutta ele almıştır. Bunlar, (1) Akademik; (2) Sosyal-Duygusal; (3) Motivasyonel; (4) Finansal; (5) İşleyişe yönelik (prosedürel) olarak ifade edilmiştir. Örneğin akademik boyutta öğretim elemanlarının öğrenciyi aktif kılabilecekleri iyi uygulama örneklerine (aktif katılım, deneyimsel öğrenme, problem temelli ve proje tabanlı öğrenme) yer verirken motivasyon boyutu ise öğrencilerin danışmanlarıyla düzenli buluşmalarını sağlama; öğrenci ile öğretim elemanları arasındaki etkili iletişimi sağlama; öğrencilerin gelişimlerini fiziki ya da çevrimiçi portfolyolarla takip etme ve son olarak öğrencilerin başarı hikâyelerine yer verme/paylaşma yer almaktadır. Sosyal-duygusal boyutta ise öğrencilerin programdaki ilk ve ikinci yıl deneyimlerini geliştirmek amacıyla çalışmalar yürütme; aile katılımı güçlendirme; öğrencilere duygusal destek gibi hizmetler verilmektedir. Finansal boyutta, ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilere yönelik tarama çalışmaları yapma ve onları ihtiyaçlarına/beklentilerine göre destekleme; öğrencilere sunulan desteklerin sürdürülebilirliğini garanti altına alma yer almaktadır. Son boyut olan işleyişe yönelik (prosedürel) boyutta ise öğrencilerin üniversite içerisinde takip edebilecekleri akademik yolları (track) belirleme; öğrencilere yönelik iş-işlemlerde kolay erişilebilirliği ve ulaşılabilirliği sağlama (örneğin öğrenci merkezi gibi birimler kurmak gibi); öğrenci görüşlerini (memnuniyet, programların etkililiği gibi) düzenli aralıklarla toplama ve değerlendirme; öğrenci dilek ve şikâyetlerini iletebilme süreçlerini kolaylaştırma; öğrenciyle ilgilenen idari personelin mesleki gelişimlerini belirli aralıklarla destekleme vurgulanmaktadır.

Spanier (2010) tarafından yapılan çalışmada; hızla değişen dünyanın beklentilerine ve ihtiyaçlarına cevap verebilmeleri için yükseköğretim kurumlarının

“uyarlanabilir” kurumsal anlayışta olmaları gerektiği ifade edilmektedir. Bu uyarlanabilir olma anlayışında ise motto “önce öğrenci (student first)”dir. Bunun için öğrencinin program yeterliklerini tecrübe etmesi ve kalıcı öğrenmeyi sağlayabilmesi, onlara sunulacak desteklerle mümkün olmaktadır. Bunların yanında, akıl ve beden sağlığı için öğrencilere sağlıklı öğrenme ortamlarının sunulması ise kaçınılmazdır. Öğrencilere akademik, kariyer ve psikolojik danışma hizmetlerinin verilmesi bu sürecin doğal parçası olarak görülmektedir. Spanier’e (2010) göre üniversitelerin öğrencilere verebilecekleri en kritik destek etik meselelerdir. Öğrencilerin hem özel hem de iş yaşamında karşılaşılabilecekleri etik problemlere karşı onların desteklenmesi ve hazırlanması vurgulanmaktadır. Bu amaçla üniversiteler kendi bünyelerinde öğrenci gelişim (bireysel ya da akademik) akademileri kurarak öğrencilerin üst düzey düşünme ve hayat boyu öğrenme becerilerini destekleyebilir. Spanier (2010) Benjamin Franklin’in “değişmeyi bitirdiğin an; sen de bitersin” alıntısından hareketle; yükseköğretim kurumlarının şimdiye ve geleceğe daha uyarlanabilir yerler olmasının altını çizmektedir.

Yükseköğretimde Öğrenen Merkezli Eğitimin Yapılandırılmasına Yönelik Geliştirilecek Modelin Özelliklerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Çalışmanın ikinci araştırma sorusu kapsamında; yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılabilmesi için kullanılacak modelin özelliklerinin neler olduğunun belirlenmesi amacıyla, doküman incelemesi tekniğiyle ve uzman görüşü alma yoluyla veriler toplanmıştır. Bu bölüm iki aşamadan oluşmaktadır. Bunlar; *analiz* ve *keşiftir*. Bu bölümün *modelin özelliklerinin analizi aşamasında* yurtiçi ve yurtdışı alanyazın taraması yoluyla yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılmasına yönelik yapılan çalışmaların temel bulguları ortaya konulmuştur. *Modelin özelliklerini keşfetme aşamasında* ise analiz aşamasında yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitime ilişkin öne çıkan özellikler ışığında bir model önerisi ortaya konulmuştur.

Analiz Aşaması

Yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılmasında geliştirilecek modelin özelliklerini belirlemek amacıyla sırasıyla; (1) Kitap ve Makaleler, (2) Proje

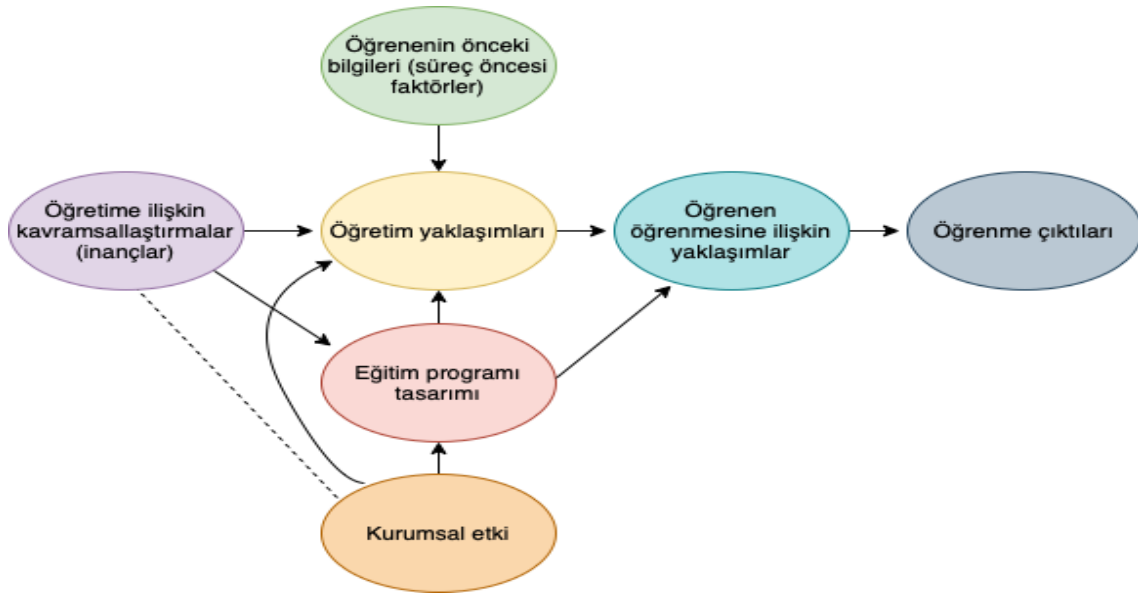
Çalışmaları; (3) Kalite Güvencesi Kuruluşlarının Dokümanları, (4) Politika Dokümanları ve Resmî Raporlar başlıklarında yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılmasında kullanılabilecek özellikleri hakkında elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Kitap ve Makalelerde Yükseköğretimde Öğrenen Merkezli Eğitim. Yükseköğretimde hem öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılmasına ve eğitim-öğretimin niteliğinin artırılmasına alanyazınında yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimi farklı boyutlarıyla ele alan çalışmalar bulunmaktadır. Çalışmanın bu başlığı altında yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılmasına yönelik yürütülen çalışmalardaki ortaya konan yapı analiz edilecektir.

1997 yılında Michael Hooker “Yükseköğretimin Dönüşümü (The transformation of higher education)” başlıklı kitap bölümünün giriş kısmında yükseköğretimin bir paradigma dönüşümünün sancısını çektiğini ifade etmektedir. Hooker’a (1997) göre 1990’ların dünyasında yükseköğretimde görülen iki tür değişimi işaret etmektedir: (1) *Döngüsel (Cyclical)*; (2) *Yapısal* şeklindedir. Hooker’a (1997) göre yükseköğretim kademesinde yapılan ya da yapılacak reformlarda öne çıkan ilkeleri ifade etmektedir. Eğer yükseköğretim kademesinde bir reformun ya da dönüşümün başarıya ulaşması isteniyorsa bunun kurumsal düzeyde bütün bileşenleri kapsayacak şekilde döngüsel yapıda, yani reformun adımlara ya da basamaklara ayrılarak yapılması ve atılacak reform hareketlerini yükseköğretim düzeyde destekleyecek yapısal dönüşümlerin de sağlanması beklenmektedir.

Hooker’ın (1997) yükseköğretim kademesinde yapılan ya da yapılacak olan reform ve dönüşümlere ilişkin belirlediği ilkelere benzer şekilde Kember (1997) yükseköğretim kademesinde öğretim elemanlarının öğretime ilişkin paradigmalarını (öğretmen merkezli ya da öğrenci merkezli) dönüştürmek için *Kurumsal Etki* ilkesi kullanmaktadır. Kember (1997) bu ilkeyle yükseköğretim kurumlarının bağlamı ve akademik kültürünün altı çizilmektedir. Kember’a göre *kurumsal etki* yükseköğretim kurumlarının benimsediği pedagojik kültürün ya da öğretim ilişkin geliştirilen inancın kendisidir. Yükseköğretim kurumları sahip olduğu pedagojik kültür ya da öğretim inancına göre öğretim elemanlarından dersleri işlemeleri beklemektedir. Kember (1997) yapmış olduğu bu tespitten hareketle eğer bir yükseköğretim kurumu eğitim-öğretime ilişkin paradigma dönüşümü sağlamak istiyorsa bunu kurumsal düzeyde *kurumsal etki*

ilkesini benimsemektedir. Kember (2009) 1997 yılında yükseköğretim kademesine ilişkin yapmış olduğu tespiti bir adım ileriye götürerek öğretim elemanlarının öğretime ilişkin inançları yalnızca onların öğretim inançlarını etkilemekle kalmaz, öğrencilerin öğrenme inançları üzerinde de etkileyebilmektedir. Kember (2009) yaptığı bu tespitle yükseköğretim kademesinde eğitim öğretime ya da pedagojiye ilişkin bir paradigma dönüşümün kurumsal düzeyde benimsenecek *zincirleme etki modeliyle* yapılabileceğini önermektedir. Kember (2021) 1997 yılında doğrusal bir şekilde geliştirdiği modelini yeniden yapılandırarak, öğretmenlerin öğrenenler üzerinde etkilerini ve öğrenenlerin öğrenmesinin niteliğini artıracak mekanizmaları belirlemiştir. Bu model Şekil 18’de verilmiştir.



Şekil 18. Kember’in Zincirleme Etki Modeli

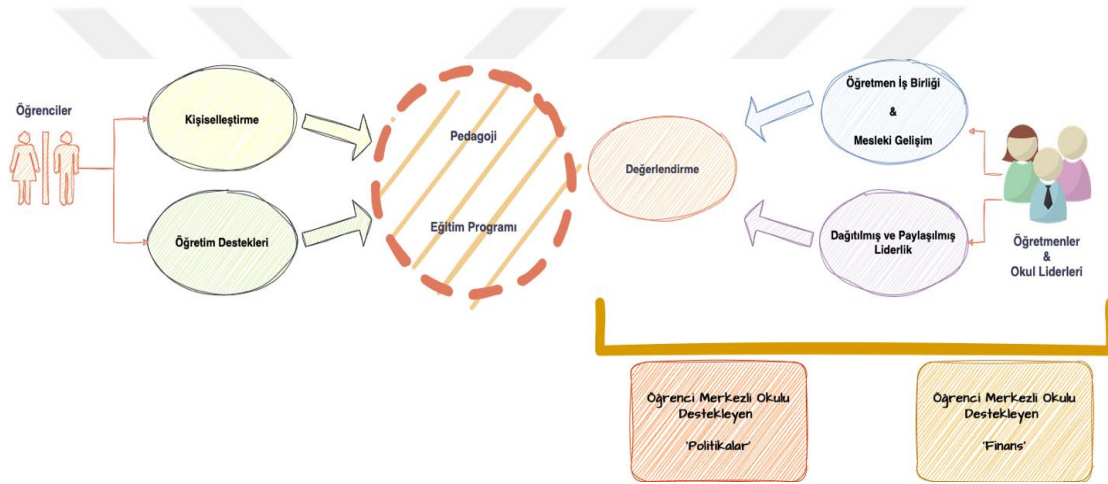
Şekil 18 incelendiğinde Kember’in (2021) *zincirleme etki modelinde* öğrenenin öğrenmesine etki eden birçok faktörün sürece konumlandığı görülmektedir. Modelde doğrudan birbirine etki eden faktörler düz oklarla gösterilirken dolaylı etki eden faktörler ise kesik ok ile gösterilmiştir. Ortaya konan model değerlendirildiğinde öğretme-öğrenme sürecine doğrudan etki eden faktörün öğretim elemanlarının öğretime ilişkin kavramsallaştırmalarının (inançlarının) olduğu anlaşılmaktadır. Bu faktörün dolaylı olarak hem etkilediği hem de etkilendiği karşı faktör ise kurumsal etkidir. Bunun yanı sıra; öğretim elemanlarının ve kurumsal etkinin doğrudan zincirleme bir şekilde etkilediği diğer faktörler ise eğitim programı tasarımı ve öğretim yaklaşımları, öğrenenin öğrenmesine ilişkin yaklaşımları ve öğrenme çıktıları şeklindedir. Kurumsal etkinin

doğrudan etkilediği bir faktörün de öğretim yaklaşımları olduğu görülmektedir. Kember'in, yirmi yılı aşkın süredir yükseköğretimde öğrenenin niteliğini artırmaya yönelik geliştirmiş olduğu *bütüncül (holistik) modelde* bilimsel kanıtlarla gelmiş olduğu nokta öğretme-öğrenme sürecine etki eden birden çok faktörün olduğu ve bu faktörlerin de birbirlerinden bağımsız bir şekilde hareket etmedikleridir. Diğer ifadeyle herhangi bir yükseköğretim kurumu çatısı altında öğretime ya da öğrenmeye ilişkin geliştirilen pedagojik tutum; süreçte yer alan bütün bileşenleri doğrudan ya da dolaylı bir şekilde etkileyebilmektedir.

Robinson (2011) öğrenci merkezli eğitimin yapılandırılmasında “*liderlik*” boyutunun nasıl ele alınması gerektiğine ilişkin kuramsal bir değerlendirme üzerine odaklanmıştır. Okulun öğrencide başarı elde etmek, öğrenciye güven aşılama ve keşfetme becerilerini geliştirmek istiyorsa *öğrenci merkezli liderliği* harekete geçirmesi gerektiğinin altını çizmektedir. Robinson’a (2011) göre okul yönetimlerinin idealize ettikleri ile öğrenme ortamlarında gerçekleşen durumlar birbirinden farklıdır. Diğer bir ifadeyle okullarda ya ideal ile gerçeklik (realizm) ya da kuram ile uygulamanın yakası bir araya getirilememektedir. Bu saptamalar ışığında okulda ya da öğrenme ortamlarında derslerin amaçlarına ulaşabilmek için “öğrenci merkezli liderliğin” yapılandırılmasına işaret edilmektedir. Ona göre öğrenci merkezli liderlik öğretme ile öğrenme, öğretmen ile öğrenci, eğitim ile araştırma arasında kurulan ilişkinin kendisidir. Robinson (2011) öğrenci merkezli liderliğin nasıl olması gerektiği sorusuna ise geliştirmiş olduğu modelle yanıt vermektedir. Ona göre model beş boyuttan oluşmaktadır. Bunlar, (1) *Hedef koyma ve beklenti oluşturma*, (2) *Kaynakları stratejik kullanma*, (3) *Kaliteli öğretim sağlama*, (4) *Öğretmen öğrenmesine ve mesleki gelişimine liderlik etme* ve (5) *Düzenli ve güvenli öğrenme ortamı sağlama* şeklindedir.

Friedlaender, Burns, Lewis-Charp, Cook-Harvey ve Darling-Hammond (2014) tarafından; okulların olanak farklılıklarının kapatılmasına yönelik Kaliforniya’da bulunan dört devlet okulunda “*Student-Centered Schools: Policy Supports for Closing the Opportunity Gap*” başlıklı çalışma yürütülmüştür. Araştırmacılar bir yandan “*Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın (No Child Left Behind)*” yasasının okullar üzerinde yaratmış olduğu sınav baskısını, ezberci eğitimi ve okullar arasında oluşan olanak farklılıklarının en aza indirilmesini; diğer yandan da 21. yüzyılın getirmiş olduğu becerilerin ve Eyalet Ortak Çekirdek Standartların (Common Core State Standards [CCSS]) öğrencilere kazandırılmasına ilişkin bulguları incelemiştir. Devlet okulları tarafından geliştirilen öğrenci merkezli okul uygulaması modeli bu araştırmacılar tarafından mercek altına

alınmış ve okullarda öğrencinin pedagojik ve kültürel arka planını doğrudan ilgilendiren zengin içeriklerin olduğu; öğrencilerin anlamlı öğrenmelerini sağlayacak pedagojik uygulamalara yer verildiği; öğretme-öğrenme süreçlerine rehberlik edecek otantik değerlendirme araçlarının kullanıldığı; öğrenci öğrenmesini amaçlayan öğretimin yapıldığı; öğrencilerin problem çözme süreçlerine aktif bir şekilde katıldığı; öğretmenler arasındaki iş birliğinden doğan sürekli mesleki gelişim ile okul gelişiminin sağlandığı ve son olarak öğretme-öğrenme süreçlerinin öğrencilere göre bireyselleştirildiği gibi dikkat çeken bulgular elde etmişlerdir. Friedlaender, Burns, Lewis-Charp, Cook-Harvey ve Darling-Hammond (2014) Kaliforniya'daki dört devlet okulunda uygulanmakta olan öğrenci merkezli okul uygulamasında geliştirilen modelin görselleştirmesi Şekil 19'da verilmiştir.



Şekil 19. Friedlaender, Burns, Lewis-Charp, Cook-Harvey ve Darling-Hammond öğrenci merkezli okul yapısı

Şekil 19 incelendiğinde Friedlaender, Burns, Lewis-Charp, Cook-Harvey ve Darling-Hammond'ın (2014) öğrenci merkezli okul modelini öğretmen ve öğrenciyi eğitim programı ve pedagojide (öğretme-öğrenme süreci) buluşturma olarak resmetmektedir. Öğretmen ile öğrencinin buluşma noktasına varıncaya kadar; her iki tarafın da bazı boyutlarda desteklenmesi ya da olanaklar yaratılması beklenmektedir. Modele göre öğrenciler tarafında bulunan boyutların öğrencilerin hem eğitim programını hem de kendi öğrenme pedagojilerini yaratabilecekleri hem de onlara bu süreçte destek olabilecek olanakların sunulması gerekmektedir.

Warming ve Frydensberg'in (2017) dış kalite güvencesi kuruluşlarının gözünden öğrenci merkezli eğitime yönelik yürüttükleri çalışmada öğrenci merkezli eğitim

“çeşitlilik (variation); kolaylaştırma ve planlama; güdüleme ve geribildirim; farklılık (diversity); fiziki ortam; öğrenci merkezli sistemin desteklenmesi; istihdam” kavramlarıyla açıklamaktadır. “Kalite Güvencesi Kuruluşları”na göre öğrenci merkezli eğitimi tanımlayan kavramlar semantik açıdan analiz edildiğinde *çeşitlilik (variation)* öğretme-öğrenme süreçlerinde öğretmen tarafından öğretim yönteminin çeşitlendirilmesi demektir. *Kolaylaştırma ve planlama* kavramı öğretmenin yine öğretme-öğrenme süreçlerindeki planlama ve öğrenci öğrenmesini kolaylaştırma rolüne işaret ederken *esneklik* ise yükseköğretim kurumunun öğrencinin kendi oluşturabileceği ve izleyebileceği yola saygı duyulması ve kolaylaştırıcı olmasıdır. *Güdüleme ve geribildirim* öğrencinin öğretme-öğrenme sürecinde herhangi bir konuya ilişkin ilgi, beklenti ve konuya ilişkin motivasyon kaynakları belirlenerek; öğrencinin ihtiyaç duyması hâlinde yeterli ve kapsamlı geribildirim sağlanmasıdır. *Farklılık (diversity)* yükseköğretim kurumunun öğrenci farklılıklarına saygı duyması olarak tanımlanmaktadır. *Destek hizmetleri* öğrenciye yükseköğretimdeki öğrenme yolculuğunda ister özel ister kurum kaynaklı engelleri aşabilmelerini sağlayacak hizmetlerin (akademik, psikolojik ya da kariyer danışmanlık gibi) sunulmasıdır. *Fiziki ortam* öğrencilerin öğrenci merkezli öğrenme ve öğretmenin doğasına uygun bir şekilde çalışmalar (bireysel, eşli, grup çalışmaları vb.) yapabilecekleri alt yapının yükseköğretim kurumunda sağlanması olarak betimlenmektedir. *Sistemin desteklenmesi*; yükseköğretim kurumunun yöneticileri tarafından yükseköğretim kurumunda benimsenen öğrenci merkezli öğrenme ve öğretme paradigmasının politik ve stratejik uygulamalarla desteklenmesidir. *İstihdam* yükseköğretim kurumunun yükseköğretim kurumunda benimsenen öğrenci merkezli öğrenme ve öğretme paradigmasına uygun öğretmenlerin işe alınmasıdır. Warming ve Frydensberg (2017) tarafından ortaya konan modelin okuyucuya vermiş olduğu mesaj değerlendirildiğinde modelde daha çok öğretme-öğrenme süreçlerinde öğrenci merkezliliğin desteklenmesi için yapılması gerekenler ifade edilmiştir. Diğer bir ifadeyle model her ne kadar bütüncül bir yaklaşımla süreci ele alsın bile “Dış Kalite Güvencesi Kuruluşları”nın öğrenci merkezli eğitimi kurumsal düzeyde politika ve strateji geliştirme, kaynak sağlama, ÖME’ye ilişkin mesleki gelişim eğitimleri düzenleme, yükseköğretim programlarını planlama, geliştirme ve uygulama gibi eğitimin bütün boyutlarıyla ele alacak bir model üzerine yoğunlaşmamıştır.

Gaebel ve Zhang (2018) tarafından yürütülen çalışmada yükseköğretim kurumlarının çağları aşan misyonu olan öğretme-öğrenmenin Avrupa Yükseköğretim Alanı’nda (AYA) nasıl merkeze alınacağı ve yapılandırılacağı üzerine bir model

tartışılmıştır. Bologna Süreci'nin başlatılması ve yapılandırılmasındaki temel itici güç AYA'da yapısal reformların yapılması, hareketliliğin artırılması, kurumsal iş birliklerinin ve uluslararası görünürlüğün artırılması olmuştur. Bu bakımdan, AYA'da nitelikli öğrenme ve öğretmenin yapılandırılabilmesi için beş aşamadan oluşan bir model geliştirilmiştir: (1) *Öğrenme ve öğretme stratejileri*; (2) *Öğrenme ve öğretmenin yönetilmesi*; (3) *Eğitim programları*; (4) *Öğretim yaklaşımları, pedagoji ve yöntemler*; (5) *Öğretim elemanlarıdır*. Modele göre yükseköğretim kurumlarının yapmaları gerek ilk iş olarak hem ulusal hem de kurumsal düzeyde öğretme ve öğrenmeye yönelik kurumsal politikalar geliştirmeleridir. Bu boyutta; yükseköğretim kurumlarının öğretme ve öğrenmeyi kurumsal öncelik hâline getirmeleri; öğretme ve öğrenmeye yönelik stratejilerin geliştirilebilmesi için “öğretme ve öğrenme merkezlerinin” kurulması, uluslararası iş birliklerini güçlendirilmesi ulusal, bölgesel ve uluslararası düzeyde yükseköğretim kurumları tarafından öğretme ve öğrenmeye yönelik strateji geliştirecek birliklerin oluşturulması vurgulanmaktadır. Gaebel ve Zhang (2018) tarafından geliştirilen modelde belirlenen boyutların aşamalılık göstermediği anlaşılmaktadır.

Gover, Loukkola ve Peterbauer (2019) tarafından yürütülen çalışmada kalite güvencesi sistemlerinde öğrenci merkezli yaklaşımlar ele ve Gover, Loukkola ve Peterbauer (2019) tarafından kalite güvencesi sistemlerde öğrenci merkezli öğrenmenin yapılandırılmasına yönelik bir model geliştirilmiştir. Modelde beş boyutun yer aldığı görülmektedir. Bunlar, raporda da verildiği sırayla (1) *Stratejiler ve politikalar*; (2) *Esnek öğrenme yolları ve eğitim programı tasarımı*; (3) *Öğretim yöntemleri ve pedagojik eğitim*; (4) *Öğrenci değerlendirme*; (5) *Öğrenci hizmetleri ve öğrenme kaynakları* olarak ifade edilmiştir. Gover, Loukkola ve Peterbauer (2019) tarafından geliştirilen model analiz edildiğinde kalite güvencesi sistemlerinde öğrenci merkezli öğrenme anlayışının yapılandırılması için ilk yapılacak iş ve diğer boyutları da çepeçevre saran boyutun “*strateji ve politikaların*” belirlenmesi gerektiği ifade edilmektedir. Burada kurumsal olarak ortak bir dilin, anlayışın ve kültürün kurulabilmesinin yükseköğretim kurumunun bağlamına uygun olacak öğrenci merkezli öğrenme strateji ve politikalarının (örneğin öğrencinin kendi öğrenmesi için sorumluluk alması; öğrencilerin öğretme-öğrenme süreçlerinde proaktif ve özerk davranabilecekleri politikaların benimsenmesi gibi) belirlenmesi beklenmektedir. Eğer bu süreç kurumsal düzeyde katılımcı şekilde gerçekleştirilebilirse geriye kalan boyutların hayata geçirilmesinin daha kolay olacağı vurgulanmaktadır. “*Esnek öğrenme yolları ve eğitim programı tasarımı*” boyutu öğrencinin eğitim gördüğü alana ilişkin tecrübe kazandığı yegâne yer olarak

görülmektedir. Bu bakımdan; öğrencinin öğrenim görmekte olduğu alanda edineceği eğitsel tecrübelerle ilişkin inisiyatif alabileceği, kendi eğitim programını belirleyebileceği ve kendine esnek öğrenme yolları çizebileceği bir program anlayışının öğrenciye sunulması gerektiği ifade edilmektedir. Eğitim programlarının itici gücü ve tecrübe birimleri olarak tanımlanan ders öğrenme çıktılarının ise yine katılımcı şekilde öğrenciyle belirlenmesi öğrencinin eğitim programını benimsemesi, içselleştirmesi ve sahiplenmesini kolaylaştıracaktır. Öğrenci merkezli yükseköğretim sisteminin en önemli boyutlarından biri de “*öğretim yöntemleri ve pedagojik eğitim*”dir. Bu boyutta, ESG tarafından kalite güvencesi kuruluşları için ölçüt olarak belirlenen, öğretmenlerin (öğretim elemanlarının) öğrenci merkezli öğrenmeyi sağlayabilmeleri için kritik rolüne dikkat çekilmektedir. Bu boyutta; öğretmenin benimseyeceği yöntemler (probleme dayalı öğrenme-öğretme; küçük grup ve eşli çalışmaları; aktif öğrenme gibi) öğrencinin doğrudan öğrenmesine etki edeceğinden öğretmenlere bu alanlarda mesleki gelişim kapsamında pedagojik destek ağlarının ve eğitimlerinin düzenlenmesi gerekmektedir. Öğrenci merkezli öğrenmenin ve öğrenci öğrenmesinin bir değerlendirmesi olarak görülen “*öğrenci değerlendirmesi*” boyutu hem öğrenci öğrenmesini hem de öğrenci merkezli öğrenme sistemini değerlendirmede kullanılacak ölçme-değerlendirme araçlarının kapsamlı şekilde kullanılması öne çıkmaktadır. Buna ek olarak bu boyutta yapılacak değerlendirme ile öğrenci hem kendi ilerlemesine ilişkin bir yargıya varacağı gibi yükseköğretim kurumu da sistemin işlerliği hakkında bir yargıya varabilecektir. Modelin son boyutu olan “*öğrenci hizmetleri ve öğrenme kaynakları*” boyutu ise yükseköğretim kurumunun sürecin en başından belirlediği politika ve stratejilere uygun şekilde öğrencilere uygun öğrenci merkezli öğrenme ortamlarını yapılandırması; öğrencilerin kendi öğrenmelerine odaklanabilecekleri fiziksel mekânların sağlanması (ders öğrenme ortamları dışında) işaret edilmektedir. Yine öğrenci merkezli yükseköğretim sistemine uygun şekilde öğrenenlere esnek ve öğrenen merkezli kampüs olanaklarının ve hizmetlerinin sunulması dikkat edilen başka bir noktadır. Son olarak hem kampüs hem de kurum içinde yer alan kütüphane, etkinlik alanları (sanatsal ya da sosyal aktivite gibi) ve konaklama alanlarının yine öğrenci merkezli öğrenme ve öğretme anlayışına göre tasarlanması ve öğrenciye verilecek hizmetlerin bu anlayışla sunulması beklenmektedir.

Hoidn ve Klemenčič (2021) tarafından yapılan çalışmada yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimi bir adım daha ileri taşıyarak öğrenen merkezli eğitimin bileşenlerinin ortaya konması gerekliliğini vurgulamıştır. Bu doğrultuda kurumların

öğrenen merkezli eğitimin göstergelerini ve ölçütlerini kuruma, kültüre ve bağlama duyarlı bir şekilde belirlemesi gerekmektedir. Hoidn ve Klemenčič (2021) yükseköğretimde öğrenen merkezli öğrenme ve öğretme için belirlenecek çerçeveyi ekosistem olarak tanımlamaktadır. Hoidn ve Klemenčič'e (2021) göre bu sistem birçok ana alt bileşenin etkileşimli bir şekilde hareket etmektedir. Yükseköğretimde öğrenci merkezli öğrenme ve öğretimin yürütülebilmesi için geliştirilecek olan ekosistemde beş temel öge belirlenmiştir. Bunlar: (1) *Eğitim programı, pedagoji ve değerlendirme*; (2) *Öğretme-öğrenme desteği*; (3) *Öğrenme ve öğretmenin kalitesi*; (4) *Kurumsal yönetim ve idari sorumluluk*; (5) *Kurumsal Politikalar ve Finans* olarak ifade edilmektedir.

Hoidn ve Klemenčič (2021) tarafından yapılan çalışmada yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimi bir adım daha ileri taşıyarak öğrenen merkezli eğitimin bileşenlerinin ortaya konması gerekliliğini vurgulamıştır. Bu doğrultuda kurumların öğrenen merkezli eğitimin göstergelerini ve ölçütlerini kuruma, kültüre ve bağlama duyarlı bir şekilde belirlemesi gerekmektedir. Hoidn ve Klemenčič (2021) yükseköğretimde öğrenen merkezli öğretme ve öğrenme için belirlenecek çerçeveyi ekosistem olarak tanımlamaktadır. Hoidn ve Klemenčič'e (2021) göre bu sistem birçok alt bileşenle etkileşimli bir şekilde hareket etmektedir. Yükseköğretimde öğrenci merkezli öğretme ve öğrenmenin yürütülebilmesi için geliştirilecek olan ekosistemde beş temel öge belirlenmiştir. Bunlar: (1) *Eğitim programı, pedagoji ve değerlendirme*; (2) *Öğretme-öğrenme desteği*; (3) *Öğrenme ve öğretmenin kalitesi*; (4) *Kurumsal yönetim ve idari sorumluluk*; (5) *Kurumsal Politikalar ve Finans* olarak ifade edilmektedir. Hoidn ve Klemenčič (2021) tarafından yapılan çalışmada yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitim esnek ve etkileşimli olarak tanımlanmıştır. Çalışmada öğrenen merkezli eğitimin sınıfa hapsedilemeyecek kadar kapsamlı ve çok boyutlu olduğunun altı çizilmektedir. Öğretimde yapılmak istenen paradigma dönüşümünün *kurumsal ve ulusal düzeyde* politika yapıcılar tarafından atılacak adımlarla yükseköğretimde öğrenen merkezli öğretme ve öğrenmeye zemin hazırlayabileceği ifade edilmektedir.

Projelerde Yükseköğretimde Öğrenen Merkezli Eğitim. Yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılmasına ve eğitim-öğretimin niteliğinin artırılmasına ilişkin farklı kurum ve kuruluşlar tarafından çeşitli projeler yürütülmüştür. Çalışmanın bu alt başlığı altında yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılmasına yönelik yürütülen projelerde k ortaya konan yapı analiz edilmiştir.

Avrupa Öğrenci Birliği (European Students' Union [ESU]) tarafından Bologna Süreci'nin çıktılarından birisi öğrenci merkezli eğitimin takibinin yapılabilmesi ve yükseköğretim kurumlarında hayata geçirilebilmesi için gerek politika çalışmalarını hayata geçirilmesi olmuştur. ESU yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılabilmesi için kurumsal politika ve strateji, eğitim programları ve öğretme-öğrenme süreçlerinin bütüncül olarak ele alınmasını vurgulamıştır. Bu amaçla ESU Avrupa Birliği yükseköğretim sathında öğrenen merkezli eğitimin araştırılması ve bunun hayata geçirilebilmesi için iki araştırma projesi yürütmüştür. Bunlardan ilki “Time for a New Paradigm for Student-Centered Learning (T4SCL)”; ikincisi ise “Peer Assessment of Student-Centered (PASCL)dır.”

ESU ve Education International (EI) tarafından yürütülen “Time for a New Paradigm in Education: Student Centered Learning (T4SLC)” başlıklı projede politika yapıcılara öğrenen merkezli eğitimin (ÖME) hayata geçirilmesi için güçlü strateji ve yaklaşımlar (örneğin öğrencinin ya da öğretim elemanlarının kurumsal kapasitesinin artırılması ve öğretimdeki paradigma dönüşümü için aktif ortaklıkların kurulması vb.) önermiştir. T4SLC projesinin ilk olarak ÖME kavramı tartışılmış ve öğrenen merkezli öğrenme için belirlenen parametreler belirlenmiştir. Belirlenen ÖME parametreleri yapılandırılarak Şekil 20’de verilmiştir.



Şekil 20. T4SLC Öğrenen Merkezli Öğrenme Parametreleri

Şekil 20 incelendiğinde öğrenen merkezli öğrenme için altı parametre belirlenmiştir. Bu parametreler; inovatif öğretim, takım öğrenmesi, probleme dayalı öğrenme, öz düzenlemeli öğrenme, aktif öğrenme ve son olarak ders öğrenme çıktıları şeklindedir. Belirlenen parametreleri doğrudan öğrencinin anlamlı öğrenmesi için gerek duyulacak strateji ve yöntemler olduğu görülmektedir. T4SLC’de belirlenen bu parametreler iki farklı düzeyde tanımlanmıştır: Avrupa Birliği düzeyi ve ulusal ve kurumsal düzeydir. T4SLC’nin ÖME’nin parametrelerini belirlerken izlediği yol öğrenen merkezli eğitimin doğasında bulunan aşağıdan yukarı (bottom-up) yaklaşımıdır. Yani öğrenen merkezli eğitim hiçbir kuruma bir reçete yazmamakta ve bir şeyleri dayatmamaktadır (Attard, 2010a). Son olarak T4SLC’de yükseköğretimde öğrenen merkezli öğrenme için gerek duyulan koşulları şu şekilde belirlemiştir: (1) *Kurumsal gelişim ve değişme gücü*, (2) *Kurumsal düzeyde öğrenen merkezli öğrenmenin teşvik edilmesi*, (3) *Öğretmen (öğretim elemanları) ile öğrenci arasındaki iş birliği*, (4) *Akademik personelin mesleki gelişimi*, (5) *Bilgi teknolojileri, kütüphaneler ve bilgi sistemlerinin rolü* olarak sıralanmaktadır (Attard, 2010a; Attard, 2010b).

ESU’nun T4SLC’de yükseköğretimde öğrenen merkezli öğrenmenin yapılandırılabilmesi için belirlenen ilk gerekliliğin *kurumsal gelişim ve kurumun öğretim paradigmasında değişiklik* yapmaya olan inancı olduğu görülmektedir. Kember’a (2009) göre kurumsal düzeyde öğrenen merkezli öğrenmeyi teşvik edecek adımlar; (1) *Kurumsal düzeyde yapılacak teşvikler*; (2) *Kurumun öğrenme etkinliklerinde iyi uygulama örneklerini yaygınlaştırma*; (3) *Projeler yoluyla yeni ve inovatif öğrenme deneyimlerini yaygınlaştırma*; (4) *Öğrencilerin eğitim programlarını değerlendirmesine fırsat verme*; (5) *Düzenli bir şekilde eğitim programlarını gözden geçirme* olarak ifade etmektedir.

Kurumsal düzeyde verilecek teşviklerin öğretmen ve öğrenci arasındaki güçlü iş birliğini de doğurması beklenmektedir. Eğer kurumsal düzeyde bu iş birlikleri sağlanırsa Maclellan (2008)’ın belirttiği gibi güvenli öğrenme ortamı yaratılır; iş birlikli, otantik ve anlamlı öğrenme sağlanır ve değerlendirme yapılırsa istenilen sonuçların alınacağını vurgulamaktadır. Eğer bu iş birlikleri sağlanırsa öğrenme paradigmasının dönüşümü için bir gelişim yakalanacaktır. Rust (2002) öğretmen ve öğrenci arasında kurulacak iş birlikleri ile öğretim paradigmasının ibresinin bir anda öğretimden öğrenmeye doğru yöneleceğini söylemektedir. Abel ve Campbell (2009) ise öğretmen ve öğrenci arasındaki iş birliğinin öğrenme ortamlarında bir rol değişikliği yaratacağını söylemektedir. Diğer bir ifadeyle öğrenme fiili öğretmenin yapılandıracağı bilgilerden uzaklaşarak daha çok öğrencinin kendisinin yapılandıracağı bir sürece evrilecektir. Bunun bir sonucu olarak

Abel ve Campbell'a (2009) göre; öğretme-öğrenme süreçlerinde öğretmenin rolü direktif veren, yönlendiren rolden kolaylaştıran, yol gösteren ve onlara mentörlük eden bir role doğru değişecektir. Bu ise öğrenmenin hem öğretmen hem de öğrenci tarafından sahiplenilmesini sağlayacaktır. Abel ve Campbell'a (2009) göre bunun bir diğer sonucu öğretme-öğrenme sürecinde öğrencinin sınıf içi etkinliklere ve görevlere katılma, soru sorma, argüman sunma ya da problemleri analiz etme sıklığının da kendiliğinden artacak olmasıdır. ESU'nun T4SLC'nin proje raporunda tüm bunların olabilmesi için öğretim elemanlarının mesleki gelişim faaliyetlerinin de yürütülmesini gerekli bileşen olarak görmektedir. Eğer bir yükseköğretim kurumunda öğretmenlerin öğrenen merkezli öğrenmeye doğru yönelmeleri isteniyorsa; öğretmenlere hem öğretme hem de öğrenen merkezli öğrenme uygulamaları üzerine düşünebilecekleri alanlar, kurullar ya da konseyler yaratılması gerekmektedir (Heise ve Himes, 2010). Son olarak raporda yükseköğretimde öğrenen merkezli öğrenme için gerek duyulan bileşen bilgi teknolojileri, kütüphaneler ve bilgi sistemlerinin rolü olarak ifade edilmiştir. Bu bileşene göre öğretim yalnızca fiziki mekânlarda gerçekleşmemektedir. Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki (BİT) gelişmeler, çevrimiçi, uzaktan senkron-asenkron öğretim gibi gelişmeleri yükseköğretimin gündemine getirmiştir. Arko-Cobbah'a (2004) göre; öğrenen merkezli öğrenmede en merkezi bileşen bilgi ve iletişim teknolojileridir. Diğer bir ifadeyle öğrencinin öğretim elemanına ulaşması (örneğin e-posta yoluyla); esnek öğrenme yollarının sağlanması (hibrit, karma, harmanlanmış öğretim vb.); kampüs içi ya da kampüs dışı erişimler; eğitim programlarının, derslerin, öğretim elemanlarının değerlendirilmesi ve geribildirim verilmesi gibi birçok eylem yükseköğretim kurumunun öğrenen merkezli öğrenmeyi hayata geçirmesinde önemli olmaktadır.

ESU tarafından "*Peer Assessment of Student-Centered (PASCL)*" başlıklı araştırma projesi T4SCL projesi kapsamında geliştirilen veri toplama araçlarını yükseköğretimde kurumsal düzeyde öğrenen merkezli öğrenmeyi desteklemek, daha güçlü strateji ve yaklaşımları geliştirmek ve Avrupa genelinde yükseköğretim kurumlarında bu kültürü yaygınlaştırmak amacıyla kullanmıştır. PASCL yükseköğretimde öğrenen merkezli öğrenmenin ulusal, kurumsal ve sınıf düzeyinde hem almış olduğu yolu tespit etmek hem de öğrenci merkezliliğe ilişkin politika ile uygulama arasındaki oluşabilecek boşlukları dolduracak bir değerlendirme aracı geliştirmek istemiştir. PASCL yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılması için (1) *Öğrencinin öğrenci merkezli öğrenmeye ilişkin farkındalığı*, (2) *Uygulamada öğrenen merkezli öğrenme paradigması dönüşümü*, (3) *Öğretim yöntemleri*, (4) *Öğretim*

elemanlarının mesleki gelişimi, (5) Öğretim elemanı ve ders değerlendirmeleri, (6) Öğrenen merkezli öğrenme için yasal çerçeveler (prosedürler, yönergeler vb.), (7) Öğrencinin karar alma süreçlerinde yer alması (eğitim programlarının geliştirilmesi; kurum, fakülte ve program düzeyinde temsiliyeti vb.), (8) Esnek eğitim programları ve bireysel öğrenme yolları ve (9) Ders öğrenme çıktıları başlıkları belirlemiştir (ESU, 2015).

Todorovski, Nordal ve Isoski (2015) tarafından hazırlanan PASCL raporunda yükseköğretimde öğrenen merkezli öğrenmenin yapılandırılabilmesi için yükseköğretim kurumlarına yönelik *prosedürler, yönergeler ve yasal çerçeveler* belirlenmiştir. Todorovski, Nordal ve Isoski'nin (2015) ortaya koymuş olduğu yükseköğretimde öğrenen merkezli öğrenme modeli incelendiğinde, modelin bileşenlerinin alt boyutlarının ülkelerin hem eğitim anlayışları hem de kültüre özgü durumları dikkate alınarak belirlenmesi gerektiği ifade edilmektedir. Araştırma bağlamında, yükseköğretim düzeyinde öğrenci merkezli öğrenmenin yapılandırılmasında gözle görülmesi de hem kurumsal hem de ulusal düzeyde yasal ve normatif bir çerçevenin olduğu ifade edilmiştir.

PASCL araştırma projesi ESU'nun da etkisiyle Avrupa yükseköğretim kurumlarının proje kapsamında belirlenen alt başlıklarında hem ulusal hem de kurumsal düzeyde; kurumların politika dokümanlarında öğrenci merkezli öğrenmeye yer verdikleri ve bu politikaları hayata geçirebilmek için öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik iyi uygulamalar geliştirdikleri belirlenmiştir (ESU, 2015). Örneğin Avusturya öğrenci temsilciliği kurumsal düzeyde hem öğretim elemanlarının mesleki gelişimlerini desteklemek hem öğretimin ve öğrenmenin niteliğine ilişkin kanıt toplamak hem de eğitim programlarına yönelik çalışmaları yürütmek amacıyla “Öğretme ve Öğrenme Merkezi (Center for Teaching and Learning (CTL))”in kurulduğunu ifade etmiştir. PASCL araştırma projesinde; eğer ulusal ve kurumsal düzeyde öğrenen merkezli öğrenmeye ilişkin politika düzeyinde bir duruşa yer verilirse; öğrenen merkezli öğrenmenin uygulamada ilerleme kaydettiği tespit edilmiştir. Diğer taraftan, eğitim programlarının planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerinde öğrencilerin görüşlerinin alınması; öğrencilere esnek öğrenme yollarının sunulması, öğretim yöntemlerinin çeşitlendirilmesi, öğrenenin öğrenme sorumluluğunu alması ve öğrenenin başarısının izlenmesi gibi başlıklarda olumlu gelişmelerin yaşanmasını sağladığı tespit edilmiştir (ESU, 2015).

Avrupa Öğrenci Birliği tarafından 2013 yılında “QUEST (Quest for Quality for Students)” başlıklı iki farklı proje yürütülmüştür. Projelerden ilki Galán Palomares,

Todorovski, Kažoka ve Saarela (2013) tarafından yürütülen “*QUEST for Quality for Students: A Student Quality Concept*” başlıklı projede öğrenen merkezli bir yükseköğretimin yapılandırılabilmesi için ihtiyaç duyulan öğrenci merkezli kalite kavramları; öğrencilerin eğitimin niteliğinin artırılması ve kalite kültürüne yönelik anlayışlarının belirlenmesi ve yükseköğretim kurumlarında eğitimde kalite için ölçülebilir kriterler belirlenmiştir. Projenin ikinci ise Lewis, Millar, Todorovsk ve Kažoka (2013) tarafından “*QUEST for Quality for Students: Student Handbook on Quality Assurance*” başlığıyla yürütülmüştür. Bu proje yükseköğretimde eğitim-öğretimin niteliğinin artırılması ve kurumsal kültürün geliştirilmesi amacıyla hem kurumsal düzeyde hem de ulusal düzeyde yapılmasını amaçlamıştır. İki aşamada yürütülen *QUEST* projelerinin sonucunda öğrenen merkezli yükseköğretim sisteminin yapılandırılabilmesi ve nitelikli öğretme-öğrenme faaliyetlerinin yürütülebilmesi için bir model önerisi geliştirilmiştir. *QUEST modeli* yedi farklı boyuttan oluşmaktadır: (1) *Eğitim programı*; (2) *Öğrenme ortamları ve öğrenme kaynakları*; (3) *Öğretme-öğrenme süreci*; (4) *Ölçme-değerlendirme*; (5) *Rehberlik ve öğretme-öğrenme destekleri*; (6) *Öğrenci gelişimi ve başarı seviyesi/düzeyi*; (7) *Kalite iyileştirmesi ve güvencesidir*.

Avrupa Üniversiteler Birliği tarafından yürütülen “*European Forum for Enhanced Collaboration in Teaching (EFFECT)*” başlıklı proje kapsamında düzenlenen çalıştaylarla paydaşların öğretime yönelik iyi uygulamalarının, deneyimlerin ve öğrenci öğrenmesinde etkili olan yöntemlerin Avrupa düzeyinde paylaşılması ve yaygınlaştırılması amaçlanmıştır. Çalıştaylarda odaklanılan diğer nokta ise, üniversitelerin öğretime yönelik geliştirmiş olduğu iyi uygulama örneklerinin farklı disiplinlerde, kurumlarda ya da ulusal bağlamlarda kullanılabilirliği ve aktarılabilme potansiyeli tartışılmış ve ÖME’nin uygulanabilirliğinin Avrupa düzeyindeki fizibilitesi çıkarılmıştır. EFFECT (2015-2019), ÖME’nin yapılandırılması için şu başlıkları belirlemiştir: (1) *Öğrenme-öğretme için ulusal stratejiler*, (2) *Öğrenme-öğretmenin iyileştirilmesi için kurumsal stratejiler*, (3) *Avrupa düzeyinde öğretimin desteklenmesi ve iyileştirilmesi*, (4) *Öğrenme-öğretmenin iyileştirilmesi önündeki engeller* (5) *Öğretim elemanlarına yönelik pedagojik gelişim çalıştayları ve paylaşımları (yöntem ve değerlendirme teknikleri; uygulamadan örnekler/dersler; öğrenci ders materyalleri)*. EFFECT tarafından ortaya konan ÖME modeli yalnızca öğretim elemanlarının pedagojik becerilerinin geliştirilmesi üzerine odaklanmamakta, yükseköğretimin eğitim misyonunun güçlendirilmesinde ulusal ve kurumsal düzeyde bir strateji geliştirmek, kurumların öğretim süreçlerini desteklemek,

süreçte işleyen ve işlemeyen yönleri tespit etmek ve gerekli önlemleri almak gibi boyutlarda bütüncül şekilde çalışmalar yapıldığı anlaşılmaktadır.

Kalite Güvencesi Kuruluşlarının Çalışmalarında Yükseköğretimde Öğrenen Merkezli Eğitim. Yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılmasına ve eğitim-öğretimin niteliğinin artırılmasına ilişkin kalite güvencesi kuruluşları tarafından yükseköğretim kurumları ile yükseköğretim programlarının değerlendirilmesine yönelik standart geliştirmeye yönelik çalışmalar yürütülmüştür. Çalışmanın bu alt başlığında yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılmasına yönelik ulusal ve uluslararası düzeyde kalite güvencesi kuruluşları tarafından ortaya konan standartlara ve ölçütlerde öğrenen merkezli eğitimin nasıl yapılandırıldığı analiz edilmiştir.

Yükseköğretimde öğrenci merkezli öğrenme ve öğretimin yapılandırılmasına yönelik politika düzeyinde atılan adım E4 tarafından kaleme alınan ESG dokümanı olmuştur. Yükseköğretimde hem öğrenen merkezli eğitimin hem de iç ve dış kalite güvencesi sistemlerin yapılandırılmasına ilişkin ilk girişim 2004 yılında E4 (ENQA, EUA, EURASHE ve ESU) olarak kısaltılan bir grup tarafından hazırlanan “Yükseköğretim Alanında Kalite Güvence Standartları ve Yönergeler [Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)]”, kısaca “European Standards and Guidelines (ESG)” başlıklı dokümanla olmuştur. Doküman yükseköğretim kurumu paydaşlarına üç başlıkta standart ve yönerge belirlemek amacıyla şu şekilde geliştirilmiştir: (1) İç kalite güvencesi, (2) Dış kalite güvencesi ve (3) Kalite güvencesi kuruluşları.

ESG (2015) tarafından geliştirilen bu standart alanlar “Uluslararası Kalite Değerlendirme Kurulu” tarafından revize edilmiş ve dokümanda “*iç kalite güvencesi*” standart alanının altında bir kurumun karşılaması gereken 10 alt standart alan belirlenmiştir. Bunlar: (1) *Kalite güvence politikası*, (2) *Eğitim programlarının tasarımı ve onayı*, (3) *Öğrenci merkezli öğrenme, öğretme ve değerlendirme*, (4) *Öğrenci kabulü, ilerleme, tanınma ve diploma verme*, (5) *Öğretim elemanları*, (6) *Öğrenme kaynakları ve öğrenci desteği*, (7) *Bilgi yönetimi*, (8) *Kamuoyunu bilgilendirme*, (9) *Sürekli izleme ve eğitim programlarının belirli aralıklarla gözden geçirilmesi* ve (10) *Dış kalite güvence döngüsü* (European Standards and Guidelines [ESG], 2015; Toprak, Deniz ve Şengül, 2016) olarak belirlenmiştir.

Kurumun “*dış kalite güvencesi*” standart alanında karşılaşması gereken alt standartlar ise; (1) İç kalite güvencesini dikkate almak, (2) Amaca uygun yöntemleri tasarlamak, (3) Süreçleri uygulamak, (4) Değerlendirici akran uzmanları, (5) Öğrenme çıktıları için ölçüt, (6) Raporlama ve (7) Şikâyetler ve itirazlar (European Standards and Guidelines [ESG], 2015; Toprak, Deniz ve Şengül, 2016) şeklindedir.

E4 tarafından geliştirilen ESG dokümanı yükseköğretimde öğretme-öğrenmenin niteliğinin artırılması, iç ve dış kalite mekanizmaları ve kalite güvencesi ajanslarına yönelik olarak standartlar ve ölçütleri çerçevesinde uluslararası düzeyde faaliyet gösteren “kalite güvencesi kuruluşları” yükseköğretim programlarını değerlendirmeye yönelik standartlar ve ölçütler geliştirilmiştir. Bu bakımdan uluslararası düzeyde “kalite güvencesi kuruluşu” olarak faaliyet gösteren “International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE), Association to Advance Collegiate Schools of Business (AACSB), Agentur für Qualitätssicherung durch Akkreditierung von Studiengängen (AQAS), Accreditation Board for Engineering and Technology (ABET), the European Quality Improvement System (EQUIS), European Association for Public Administration Accreditation (EAPAA), National Architectural Accrediting Board (NAAB) gibi kuruluşların yükseköğretim programlarını akredite etmek amacıyla geliştirmiş oldukları değerlendirme standart ve ölçütlerinin genel yapısının birbirine benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Uluslararası düzeyde faaliyet gösteren kalite güvencesi kuruluşlarının yükseköğretim programlarını değerlendirmek ve akredite etmek amacıyla geliştirdikleri standart ve ölçütlerle ilgili karşılaştırmalı analiz Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27

Uluslararası Kalite Güvencesi Kuruluşlarının Yükseköğretim Programlarını Değerlendirmeye İlişkin Standart ve Ölçütlerinin Genel Yapısı

ESG	INQAAHE	AACSB	AQAS	ABET	EQUIS	EAPAA	NAAB
Kalite güvencesi politikası	1.Yasal Dayanağı ve Tanınırlığı 2.Misyonu ve Amaçları 3.Yönetim ve Organizasyon Yapısı	Misyon ve Stratejik Planlama	Kalite Güvence Politikası	Yükseköğretim Programının Misyonu ve Vizyonu	Bağlam, yönetim ve strateji	Yükseköğretim Programının Misyonu	Bağlam ve Misyon
Programların tasarımı ve onaylanması		Eğitim Programı	Eğitim Programlarının Hedefleri	Öğrenme Çıktıları/Hedefleri	Yükseköğretim Programları Hedefleri	Yükseköğretim Programı Hedefleri	Eğitim Programlarının Çerçevesi
Öğrenci merkezli öğrenme, öğretme ve değerlendirme	2. Dış Kalite Değerlendirme Ölçütlerinin Tanımı 3. Dış Kalite Değerlendirme Süreci 4. Öz Değerlendirme Gerekliklikleri	Öğrenme Güvencesi (Öğretimin Etkililiği)	Öğrenme-Öğretme ve Öğrencinin Değerlendirilmesi	Öğrenme-Öğretme ve Öğrencinin Değerlendirilmesi	Öğrenci Değerlendirmesi	Öğrenci Değerlendirmesi	Program ve Öğrenci Değerlendirme Ölçütleri
Öğrenci kabulü, ilerleme, tanınma ve sertifikalandırma			Öğrenci Kabulü, Gelişimi, Tanınma Süreçleri ve Sertifikalandırma			Öğrenci Kabulü	
Öğretim Elemanları		Öğretim Elemanları ve Mesleki Kaynakları	Öğretim Elemanları	Öğretim Elemanları	Öğretim Elemanları	Öğretim Elemanları	

(Devam ediyor)

Tablo 27 (Devam)

Uluslararası Kalite Güvencesi Kuruluşlarının Yükseköğretim Programlarını Değerlendirmeye İlişkin Standart ve Ölçütlerinin Genel Yapısı

ESG	INQAAHE	AACSB	AQAS	ABET	EQUIS	EAPAA	NAAB
Öğrenme kaynakları ve öğrenci desteği	4. Kaynaklar	Fiziki, Finansal ve Sanal Kaynaklar	Öğrenme Kaynakları ve Öğrenci Desteği	Olanaklar Kurumsal Destek	Kaynaklar ve Yönetim	Destek Hizmetleri ve İmkanları Uygulama ve Stajla Yönelik Bağlantılar	Kaynaklar
Bilgi yönetimi					Uygulamaya ilişkin Bağlantılar (Uluslararasılaşma)		
Kamuoyunu bilgilendirme	Politikaları ve Kararlarına İlişkin Kamu Raporları	Entelektüel, Katılım ve Toplumsal Etki	Kamuoyunun Bilgilendirmesi				Kamuoyunu Bilgilendirme
Sürekli izleme ve programların sistematik olarak gözden geçirilmesi	Kalite Güvencesi			Sürekli İyileştirme	Etik, Sorumluluk ve Sürdürülebilirlik Araştırma ve Geliştirme	Kalite İyileştirme ve Yenilik	

Tablo 27 incelendiğinde uluslararası düzeyde kurum, kuruluş ve yükseköğretim programlarını akredite eden dış kalite güvencesi kuruluşlarının geliştirmiş oldukları standart ve ölçütlere ilişkin dokümanlar (INQAAHE, 2013; AACSB, 2020; AQAS, 2019; ABET, 2019, EQUIS, 2019; EAPAA, 2016; NAAB, 2020) incelendiğinde yapısal özelliklerinin; *programların misyon, vizyon ve stratejisi; yükseköğretim programlarının amaçları/hedefleri/çıktıları; öğretme-öğrenme ve öğrencinin değerlendirilmesi; öğretim elemanları (mesleki gelişim ve destekleme); kaynaklar (fiziki, finansal, sanal, kurumsal destek vb.); topluma hizmet (kamuoyu bilgilendirmesi)* ve son olarak *kalite güvence sistemi* olduğu görülmektedir. Dış kalite güvencesi kuruluşlarının farklılaşan yapısal noktalarının ise *yükseköğretim programlarına* kabul edilecek öğrencilere yönelik belirlenen standart ve ölçütler olduğu söylenebilir.

E4 tarafından geliştirilen ESG dokümanında yer alan standart ve ölçütler çerçevesinde Türkiye’de kurulan Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK) tarafından hem ulusal düzeyde faaliyet gösterecek “kalite güvencesi kuruluşları”nı akredite etmek ve yetkilendirmek hem de “kurumsal akreditasyon programı” kapsamında yükseköğretim kurumlarını akredite edilmeye yönelik standartlar ve ölçütler belirlenmiştir (YÖKAK, 2020). YÖKAK kurumsal yapısı itibarıyla kendisine üç faaliyet alanı belirlemiştir. Bunlar: (1) Yükseköğretim kurumlarının dış değerlendirmesini yapmak, (2) Akreditasyon kuruluşlarının yetkilendirilmesi ve tanınması süreçlerini yürütmek ve (3) Yükseköğretim kurumlarında kalite güvencesi kültürünün içselleştirilmesi ve yaygınlaştırılmasını sağlamaktır. YÖKAK ikinci faaliyet alanı doğrultusunda ulusal düzeyde yükseköğretim kurumlarını akredite edecek kuruluşları tanımakta ve yetkilendirmektedir. Bu bakımdan ulusal düzeyde “kalite güvencesi kuruluşu” olarak faaliyet gösteren “Öğretmenlik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (EPDAD), Fen, Edebiyat, Fen-Edebiyat, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakülteleri Öğretim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (FEDEK), İletişim Eğitimi Değerlendirme Akreditasyon Kurulu (İLEDAK-İLAD), Türk Psikologlar Derneği: Psikoloji Programları (TPD), Turizm Eğitimi Değerlendirme ve Akreditasyon Kurulu (TURAK), Mühendislik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (MÜDEK), Mimarlık Eğitimi Akreditasyon Derneği (MİAK) gibi kuruluşları yükseköğretim programlarını akredite etmek amacıyla geliştirmiş oldukları değerlendirme standartlarının ve ölçütlerin genel yapısı küçük farklılıklara karşın birbirine benzerlik göstermektedir.

Ulusal düzeyde faaliyet gösteren dış kalite güvencesi kuruluşlarının yükseköğretim programlarını değerlendirmek ve akredite etmek amacıyla geliştirmiş olduğu standart ve ölçütlere ilişkin karşılaştırılmalı analiz Tablo 28’de verilmiştir.



Tablo 28

Ulusal Kalite Güvencesi Kuruluşlarının Yükseköğretim Programlarını Değerlendirmeye İlişkin Standart ve Ölçütlerinin Genel Yapısı

YÖKAK	EPDAD	FEDEK	İLEDAK-İLAD	TPD	TURAK	MÜDEK	MİAK
A.1. Misyon ve Stratejik Amaçlar			Programın Eğitim Amaçları	Programın Eğitim Amaçları	Programın Öğretim Amaçları	Programın Eğitim Amaçları	1.1.1. Kurumun Genel Özellikleri ve Tarihçesi 1.1.2. Kurumun Misyonu ve Vizyonu 1.2.1. Programın Tarihçesi
A.2 İç Kalite Güvencesi	Kalite Güvencesi		Sürekli İyileştirme	Öz Değerlendirme ve Geribildirim (Sürekli İyileştirme) Faaliyetleri	Sürekli İyileştirme	Sürekli İyileştirme	
A.3. Paydaş Katılımı							
A.4. Uluslararasılaşma							
B.1 Programların Tasarımı ve Onayı		Öğretim Planı	Öğretim Programı & Programa Özgü Ölçütler	Eğitim Planı (Müfredat)	Öğretim Planı & Programa Özgü Ölçütler	Eğitim Planı	2. Programın Eğitim ve Öğretim Özellikleri 1.1. Eğitim Dereceleri ve Müfredat 1.2. Öğrenme Ortamı ve Başarı Düzeyi 1.3. Öğrenme Kültürü Mezunun Kazanması Gereken Bilgi, Beceri ve Yetkinlikler 1.2. Programın Genel Özellikleri 1.2.2. Programın Misyonu ve Vizyonu 1.6. Program Yaklaşımı 1.4. Mezunun Kazanması Gereken Bilgi, Beceri ve Yetkinlikler 1.1. Eğitim Dereceleri ve Müfredat 1.2. Öğrenme Ortamı ve Başarı Düzeyi 1.3. Öğrenme Kültürü 1.6.1. Mimarlık Eğitimi ve Akademik Kapsam 1.6.3. Mimarlık Eğitimi ve Meslek Ortamı 1.6.4. Mimarlık Eğitimi ve Toplum
B.2. Öğrenci Kabulü ve Gelişimi	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	Öğrenciler	1.7.2. Öğrenciler 1.6.2. Mimarlık Eğitimi ve Öğrenciler
B.4. Öğretim Elemanları	Akademik ve İdari Personel	Öğretim Kadrosu	Öğretim Kadrosu	Öğretim Kadrosu	Öğretim Kadrosu	Öğretim Kadrosu	1.7.1 Öğretim Elemanları 1.7.3. İdari Kadro 1.7. İnsan Kaynakları

(Devam Ediyor)

Tablo 28 (Devam)

Ulusal Kalite Güvencesi Kuruluşlarının Yükseköğretim Programlarını Değerlendirmeye İlişkin Standart ve Ölçütlerinin Genel Yapısı

YÖKAK	EPDAD	FEDEK	İLEDAK-İLAD	TPD	TURAK	MÜDEK	MİAK
B.5. Öğrenme Kaynakları							
B.3. Öğrenci Merkezli Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme B.6. Programların İzlenmesi ve Güncellenmesi	Öğretim (Planlama, Uygulama ve Değerlendirme)		İLEDAK iletişim alanı öğrenme çıktıları	Program Çıktıları	Program Çıktıları	Programın Çıktıları	1.4. Program Özdeğerlendirme Çalışmaları 1.5. İlerlemelerle İlgili Rapor (Bu bölüm ilk kez başvuran programlar tarafından dikkate alınmayacaktır.) 1.5.1. Ziyaret Takımı'nın Bulgularına Yönelik Yanıtlar 1.5.2. MiAK Akreditasyon Koşullarındaki Güncellemelere Yönelik Yanıtlar
C.1. Araştırma Stratejisi							
C.2. Araştırma Kaynakları D.2. Topluma Katkı Kaynakları		Kurum Desteği ve Parasal Kaynaklar	Kurum Desteği ve Parasal Kaynaklar	Kurum Desteği ve Bütçe Olanakları	Kurum Desteği ve Parasal Kaynaklar	Kurum Desteği ve Parasal Kaynaklar	1.9. Mali Kaynaklar
C.3. Araştırma Yetkinliği							
C.4. Araştırma Performansı							
D.1. Topluma Katkı Stratejisi D.3. Topluma Katkı Performansı	Fakülte-okul iş birliği						1.3. Program-Kurum İlişkisi
E.1. Yönetim ve İdari Birimlerin Yapısı	Yönetim		Organizasyon ve Karar Alma Süreçleri	Organizasyon ve Karar Alma Süreçleri	Yönetim Yapısı	Organizasyon ve Karar Alma Süreçleri	
E.2. Kaynakların Yönetimi	Fiziksel yapı (tesisler, kütüphane ve donanım)	Alt Yapı	Programın Altyapısı	Alt Yapı Olanakları	Alt Yapı	Altyapı	1.8.1. Fiziksel Kaynaklar 1.8.2. Bilgi Kaynakları 1.8. Öğrenme Ortamına İlişkin Kaynaklar
E.3. Bilgi Yönetim Sistemi							
E.4. Destek Hizmetleri				Öğretim Elemanına Sunulan Destek			
E.5. Kamuoyunu Bilgilendirme ve Hesap Verebilirlik							

Tablo 28 incelendiğinde ulusal düzeyde yükseköğretim programlarını akredite eden dış kalite güvencesi kuruluşlarının neredeyse tamamına yakınında örtüşen standart ve ölçütlere ilişkin dokümanlar (EPDAD, 2021; FEDEK, 2009; İLEDAK-İLAD, 2020; TPD, 2019; TURAK, 2020; MÜDEK, 2020; MİAK, 2023) incelendiğinde yapısal özelliklerinin *öğretim programları (yeterlikler/çıktılar; planlama-uygulama-değerlendirme)*, *öğretim planı (yarı yıllara ilişkin ders dağılımları)*, *öğrenciler, öğretim elemanları, kurumsal destek ve bütçe/parasal kaynaklar, alt yapı olanakları (fiziksel yapı, programların alt yapı olanakları vb.)*, *sürekli iyileştirme/kalite güvencesi/geribildirim ve son olarak yönetim, organizasyon ile karar alma süreçleri* olduğu söylenebilir. Dış kalite güvencesi kuruluşlarının farklılaşan yapısal noktalarının ise topluma katkı olduğu görülmektedir. Tablo da dikkat çeken bir diğer nokta ise YÖKAK'ın yayımlamış olduğu alt ölçütler rehberinde açıkça ifade edilen “öğrenci merkezli öğrenme, öğretme ve değerlendirme” başlıklı alt ölçütün dış kalite güvencesi kuruluşlarının dokümanlarında açıkça yer almadığı görülmüştür.

Ulusal ve uluslararası düzeyde faaliyet gösteren dış kalite güvencesi kuruluşlarının standart ve ölçütlere ilişkin yapısı karşılaştırıldığında uluslararası dış kalite güvencesi kuruluşlarının *öğretim elemanı (mesleki gelişim ve destek hizmetleri)* boyutu neredeyse bütün kuruluşlarda standart ve ölçüt olarak yer verilmiştir. Yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılabilmesi için bir taraftan Bologna Süreci'nin erişmek isteği temel hedeflerden biri olarak tanımlanan *Avrupa Yükseköğretim Alanının* yaratılması ve bu sürece rehberlik edecek *ESG Standartlar ve Yönergeler* çalışması, diğer taraftan ESG temel standartları ve prensipleri çerçevesinde yükseköğretim programlarının değerlendirilmesine ilişkin standart ve ölçütlerin yapılarını oluşturan dış kalite güvencesi kuruluşlarının çalışmalar yürüttüğü görülmektedir. Yapılan bu çalışmalardan elde edilebilecek çıkarım yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin nasıl yapılandırılacağına ilişkin belirlenen boyutlar dağınık şekilde ortaya konulduğu görülmüştür.

Politika Dokümanları ve Resmî Raporlarda Yüksek Öğretimde Öğrenen Merkezli Eğitim. Öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılması 2003'ten günümüze Bologna Süreci kapsamında hem politika dokümanları (Berlin, 2003; Londra Bildirgesi, 2007; Leuven Bildirgesi, 2009; Budapeşte-Viyana Bildirgesi, 2010; Bükreş Bildirgesi, 2012; Erivan Bildirgesi, 2015; ESU Öğrenci Gözüyle Bologna Süreci Araştırma Serisi, 2018; PASCL Projesi; T4SCL Projesi) hem de politika yapıcılarının düzeyinde tartışılmaya başlanmıştır.

2009 yılında Leuven’de yapılan toplantının Bildirgesinde öğrenci merkezli eğitim (student-centered education) kavramı yerine öğrenci merkezli öğrenme (student-centered learning) kavramının kullanımı tercih etmiştir. Leuven Bildirgesi’nde (2009: 3); bu kavramsal tercihin gerekçesi olarak yükseköğretimin öğrenci merkezli öğretme ve öğrenme misyonunun yalnızca ulusal ya da uluslararası politika metinleri düzeyinde kalmaması; aynı zamanda öğretimin ve öğrenmenin asıl gerçekleştiği yer olan öğrenme ortamlarına yükseköğretimde eskisinden daha çok önem verilmesi ve hassasiyet gösterilmesi vurgulanmıştır. Leuven Bildirgesi’nin yükseköğretimin öğrenci merkezli öğretme ve öğrenme misyonuna yönelik belirlemiş olduğu vizyonun temelinde eğitim programlarına yönelik atılacak reform adımları açıkça ifade edilmiştir.

Klemenčič’e (2017) göre, 2009 yılında atılan adım politika düzeyinde bir zincirleme etki yaratmış ve bu 2012 Bükreş, 2015 Erivan ve son olarak 2018 yılında Paris’te bakanlar düzeyinde düzenlenen toplantılarda gündeme gelmiştir. Yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin en çok ivme kazandığı toplantısı ise Eğitim Bakanları düzeyinde 2015 yılında Erivan’da düzenlenen zirve olmuştur. Erivan Bakanlar Zirvesinde yükseköğretimde öğrenen merkezli olarak yeniden yapılandırılması gereken alanlar, *derslerin öğrenme çıktıları ve bunların öğretim yöntemleri; yeterlikler çerçevesi* ve son olarak *Avrupa Kredi ve Biriktirme Sistemi (AKTS) [European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS)]* olarak belirlenmiştir.

Yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılmasına yönelik atılan adımları yalnızca Bologna Süreci bağlamında değerlendirmek hem öğrenen merkezli eğitimin tarihsel arka planı açısından hem de eğitim bilimleri yazınındaki araştırmalar bakımından eksik ve yanıltıcı bir değerlendirme olacaktır. Öğrenen merkezli eğitim kavramı yalnızca Bologna Süreci’nde yer alan araştırmacıların ya da uzmanların değil Avrupa Birliği’nin (AB) de dikkatini çektiği görülmektedir. AB öğrenen merkezli eğitim kavramına ilk olarak 2006 yılında Avrupa Birliği Komisyonu tarafından belirlenen AB’nin Modernizasyon Gündeminde [European Union’s Modernization Agenda]) yer vermiştir (European Commission, 2006). Dokümanda yükseköğretim kurumlarına yönelik ortaya konan politika yükseköğretim kurumu çatısı altında eğitim, araştırma ve inovasyon faaliyetlerinin birbiriyle ilişkisi kurularak bütüncül olarak ifade edilmiştir.

Avrupa Parlamentosu ise 2012 yılında Avrupa Komisyonu’nun ortaya koymuş olduğu politikalara yönelik olarak yasama çalışması yürütmüş ve Avrupa yükseköğretiminin modernizasyonuna yönelik öğrenciyi ilgilendiren şu yasama çalışmalarını yapmıştır: *Yükseköğretim alanında yaşam boyu eğitim politikasının*

genişletilmesi (yükseköğretim sistemine katılan öğrenci yaş aralığının genişletilmesi), öğrencilere okurken çalışma olanaklarını artıracak düzenlemeler, özel eğitim öğrencilerinin katılımı, öğrencilerin sportif etkinliklere katılımının desteklenmesi, öğrencilerin akademik gelişimleri ile birlikte etik ve ahlaki gelişimlerinin izlenmesi ve iş piyasasıyla iş birliğinin güçlendirilmesi, öğretim niteliğinin ve öğrenci desteklerinin (burs, danışmanlık, barınma vb.) artırılması, öğrenci katılımı (kadın-erkek öğrenci dengesi gözetilerek) ve öğrenci hareketliliğinin (öğrenim ve staj) sağlanması (European Commission, European Education and Culture Executive Agency (EACEA) ve Eurydice, 2012).

2017 yılına gelindiğinde Avrupa Komisyonu yükseköğretim için yenilenmiş gündeminde yükseköğretimde öğrencinin öğrenme ihtiyaçları temelinde iyi geliştirilmiş lisans programları ve bunlara ilişkin eğitim programlarının öğrencinin becerilerini geliştirmesi gerektiğine ilişkin politikayı vurgulamıştır. Bunun yanı sıra; Avrupa Topluluklarının artan kutuplaşma eğilimleri dikkate alınarak; kurumların daha katılımcı, demokratik, sosyal katılımı destekleyen ve hareketliliği (öğretim elemanı, öğrenci ve araştırmacı vb.) artıran politikaların önemine vurgu yapılmıştır. Ayrıca yükseköğretim programlarından mezun olan öğrencilerin alanlarına ilişkin yaşadıkları beceri geliştirme problemine yönelik olarak öğrencilerin mesleki becerilerindeki derinliği ve enginliği artıracak öğretim yöntem ve tekniklerinin geliştirilmesi çalışmalarının altı çizilmiştir (European Commission, 2017a).

Yine 2017 yılı içerisinde Avrupa Komisyonu yükseköğretimde öğrenen merkezli öğrenme ve öğretmeyi yaygınlaştırmaya yönelik belirlemiş olduğu yol haritasında ise *Avrupa Gençliğine Yatırım (Investing in Europe's Youth)* mottosu vurgulanmıştır. Bu yol haritasında, yükseköğretimde öğrencilerde geliştirilmek istenen becerilerle iş piyasasının beceri beklentilerinin yakınlaştırılması; yükseköğretim sisteminin katılımcı, sosyal katılımı destekleyen ve dereceler arasında bağların kurulabilmesi; öğrenci merkezli öğrenme ve öğretmenin yükseköğretimde yaygınlaştırılabilmesi için daha büyük Avrupa Birliği içi iyi öğretim, iyi eğitim programı ve dijital yeterliklere yönelik desteklerinin sağlanması vurgulanmaktadır (European Commission, 2017b).

Son olarak Avrupa Parlamentosu'nun 2018 yılında yapmış olduğu yasama çalışmasında; öğretimin kalitesinin en iyi göstergesinin ders öğrenme çıktıları olduğu ve öğretimin niteliğinin artırılabilmesi için de öğretim elemanlarına öğretimde mükemmelin yakalanabilmesi için desteklerin verilmesi; kurumsal düzeyde ve öğretme-öğrenme süreçlerinde katılımcı anlayışın yaygınlaştırılması; öğrenci bilgisinin artırılması ve

becerisinin geliştirilebilmesi için iş birlikleri, disiplinlerarası çalışmaların ve yaratıcı çalışmaların farklı paydaşlarla (iş veren, meslek kuruluşları vb.) kesişecek şekilde yürütülmesi; öğrencinin kültürel faaliyetlere katılımının “Avrupa Öğrenci Kartı” ile desteklenmesi; etkili yükseköğretim süreçleri için öğrenci ihtiyaçlarının merkezde olması gibi noktaların ön plana çıkarıldığı görülmektedir (European Parliament, 2018).

Yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılmasına ilişkin öneri, politika ve stratejiler yalnızca politika yapıcılar tarafından geliştirilmemiştir. Bunların yanı sıra; yükseköğretimin modernizasyonuna yönelik kurulan “EU High Level Group” isimli kurul 2013 yılında “Avrupa Yükseköğretim Kurumlarında Öğretimin ve Öğrenmenin Kalitesinin Artırılması (The Quality of Teaching and Learning in Europe's Higher Education Institutions)” başlıklı bir rapor yayımlamıştır. Bu raporda yükseköğretim kurumlarının öğrenen merkezli eğitimin kurumsal bir hedef olarak belirlenmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitime ilişkin öneriler arasında; *yükseköğretimde sürdürülebilirliğin (kaynak ve öğretim-öğrenmede kalite vb. alanlarda) sağlanması, araştırma ile öğretme-öğrenme arasındaki dengenin korunması (öğretim-öğrenmenin kalitesinden vazgeçmeyecek şekilde), öğretim, öğrenme ve öğrenme ortamlarına ilişkin öğrenci geribildirimlerinin dikkate alınması, öğretim elemanlarına yönelik pedagojik sertifika programlarının düzenlenmesi ve öğretme-öğrenme akademisinin kurulması, öğretim elemanlarının öğretim performanslarının değerlendirilmesi, öğretim-öğrenmenin kalitesi için ödül sisteminin geliştirilmesi, eğitim programlarının katılımcı ve diyaloga açık bir şekilde geliştirilmesi, öğrenci performanslarının değerlendirilmesinde yükseköğretim kurumlarının paydaşlarla (işveren, ulusal politika yapıcılar, eğitim kurum ve kuruluşları) iş birliği yapması ve disiplinlerarası ve disiplinlerüstü yaklaşıma eğitim programlarında yer verilmesi* (EU-High Level Group on the Modernisation of Higher Education, 2013) yer almaktadır. Raporda dile getirilen öneriler incelendiğinde diğer çalışma ve araştırmalarda öne çıkan öğrenen merkezli eğitimin tek bir boyutunun, diğer bir ifadeyle öğretme-öğrenme süreçlerini kapsayan boyutunun olmadığı görülmektedir. Bu boyutların ulusal düzeyde politikalardan kurumsal politikalara; öğretim elemanlarının öğretime ilişkin becerilerinden öğrencilerin öğrenmelerine kadar çok geniş ve kapsamlı bir şekilde ele alınması gerektiği görülmektedir.

ESU’nun öğrenen merkezli öğrenme ve öğretmeye ilişkin vizyoner ve fütürist politikasını 2006 yılında Fransa’nın başkenti Paris’te düzenlenen 51. Birleşmiş Milletler (BM) toplantısında dile getirmiştir. ESU tarafından hazırlanan “2010 Policy Paper

“Student Centered Learning” başlıklı raporda öğrencilere yaşam boyu öğrenmeyi sağlayacak bir kredilendirme sisteminin geliştirilmesi; öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerini dikkate alan esnek eğitim programları, daha geniş bağlamda yeterlikler çerçevesinin belirlenmesi (disiplinlerarası ya da disiplinlerüstü şekilde), öğrencilerin yaygın (non-formal) ve informal öğrenmelerini tanıyacak bir tanıma sisteminin geliştirilmesi gibi doğrudan öğrenciyi ilgilendiren başlıklara yer verilmiştir (ESIB, 2006).

ESU tarafından 2008 yılında “Towards 2020-A Student-Centered Bologna Process” başlıklı raporu kaleme almıştır. ESU raporu üç vizyon üzerine inşa etmiştir: (1) *Yüksek kalite ve öğrenci merkezli eğitim*, (2) *Sosyal katılım, katılımcı eşitlik ve öğrenci hareketliliği fırsatları*, (3) *Eleştirel düşünen bireyler ve aktif yurttaşlar yetiştiren demokratik yükseköğretim kurumları ve topluluklardır* (ESU, 2008). Benimsenen vizyon değerlendirildiğinde öğrenen merkezli eğitim yalnızca öğrenme ortamlarında değil, toplumda da öğrencilerin bilinçli yurttaş olma yolunda rehberlik görevi işaret edilmektedir.

ESU tarafından 2015 yılında yürütülen “Overview on Student-Centered Learning in Higher Education in Europe: Research Study” başlıklı çalışmada yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitim için dokuz temel ilke belirlemiştir. Bunlar: (1) *Sürekli yansıtıcı düşünme*, (2) *Herkese tek beden uymaz*, (3) *Öğrenenlerin farklı öğrenme stilleri*, (4) *Öğrenenlerin farklı ilgileri ve ihtiyaçları*, (5) *Etkili öğrenme için tercih hakkı*, (6) *Öğrenenlerin farklı deneyim ve bilgi arka planı*, (7) *Öğrenenlerin kendi öğrenmelerini kontrol etmesi*, (8) *Öğrendiklerini söyleyen değil, yapabilen* ve (9) *Öğrenen ve öğretim elemanları arasında öğrenme ve iş birliği* şeklindedir (ESU, 2015). ESU tarafından ortaya konan ilkeler değerlendirildiğinde yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılması için yalnızca öğrencilerin değil hem kurumun hem de öğretim elemanlarının sorumluluk üstlenmeleri gerektiğinin açıkça vurgulandığı görülmektedir.

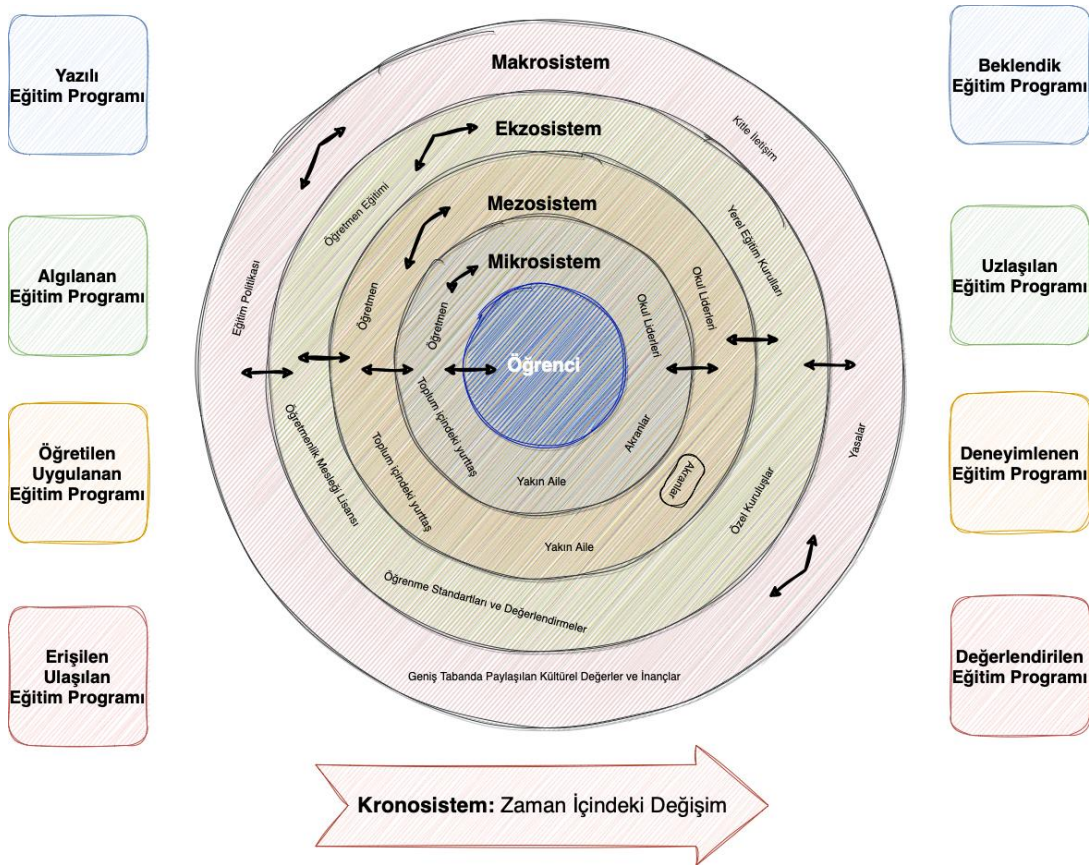
Avrupa Yükseköğretim Alanında öğrenen merkezli öğrenmenin yaygınlaştırılması amacıyla Avrupa Üniversiteler Birliği (European University Association [EUA]) tarafından 2017 yılında yayımlanan “Enhancing the Education Mission of European Universities: A Proactive Response to Change” başlıklı raporda öğrenmenin ve öğretimin niteliğinin artırılabilmesi için on ilke belirlenmiştir. Bunlar; (1) *Yükseköğretimde öğrenme deneyimi; aktif öğrenen öğrenenler ile sorumluluk alabilen, eleştiren, problem çözen, yaşam boyu öğrenme bilincine sahip yurttaşlar yetiştirir*, (2) *Öğrenme ve öğretme, öğrenen merkezlidir*, (3) *Nitelikli öğrenme ve öğretme; üniversitelerin amaç, misyon ve strateji belgelerinde yer alır*, (4) *Öğrenme ve öğretmede*

nitelik için kurumsal liderlik gereklidir, (5) Öğrenme ve öğretmede kurumsal ve topluluklar arası iş birliği esastır, (6) Öğrenme, öğretme ve araştırma iç içedir, (7) Öğretim, akademik faaliyetlerin kalbidir ve saygın bir eylemdir, (8) Kurumlar öğrenme ve öğretmede farklı yaklaşımlar ile yöntemleri araştırır ya da keşfeder, (9) Öğrenme ve öğretmenin geliştirilebilmesi için sürdürülebilir kaynaklar gereklidir ve (10) Kurumsal düzeyde öğrenme ve öğretme için kalite güvencesi ilerleme ile öğretim elemanları ve öğrenciler arasında ortak sorumluluk almaktır. Bu ilkeler doğrultusunda Avrupa üniversitelerinde öğrenme ve öğretimin niteliğine katkı getirilebilmesi için üniversiteler arasında değişim programlarının ve iş birliklerinin güçlendirilmesi vurgulanmaktadır (European University Association [EUA], 2017).

EUA adına tematik akran grup araştırmacıları tarafından farklı yıllarda yürütülen yönelim çalışmalarında (Sursock, 2015; Loukkola ve Dakovic, 2017; Gaebel ve Zhang, 2018) ise yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılması, yaygınlaştırılması ve kalıcı hâle getirilebilmesi için öğrenen merkezliliğe ilişkin *kurumsal strateji, politika ve izlenecek adımlar, eğitim programları (tasarım, uygulama ve ders öğrenme çıktılarının değerlendirilmesi), öğretimin statüsü, kurumun teknolojik alt yapı ve öğrenme ortamlarındaki olanakları, öğrenen ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerle güçlendirilmesi* koşulları vurgulanmıştır. ESU tarafından belirlenen bu koşullar incelendiğinde öğrenen merkezlilik ister ulusal ister uluslararası olsun kurumsal düzeyde politika ya da stratejiler ile öğrenme ortamlarında öğretmenlerin kullanacağı yöntemlerin ya da öğretime ilişkin ilkelerin olmadığını açıkça görülmektedir. Diğer bir ifadeyle yükseköğretimde öğrenci merkezliliğin yapılandırılmasında bütüncül bir yaklaşımın geliştirilmesi gerektiği ortaya konulan koşullarla vurgulanmaktadır.

Son olarak Neal ve Neal (2013) tarafından bir eğitim programının öğrenci tarafından deneyimlenmesine ilişkin ortaya konan model “Ekolojik Sistemler Kuramı” temelinde açıklanmaya çalışılmıştır. Geliştirilen eğitim programının katmansal şekilde ve her bir katmanın kendi arasında kurulu olan güçlü bir etkileşim ve ağ sayesinde öğrenci tarafından tecrübe edileceği ifade edilmektedir. Neal ve Neal (2013) tarafından eğitim programı ve tecrübe edilmesine yönelik konulan bu vizyondan hareketle “İktisadi İş Birliği ve Gelişme Teşkilatı (Organisation for Economic Co-operation and Development /OECD)” tarafından 2020 yılında yayımlanan “Curriculum (Re)design: A Series of Thematic Reports from the OECD Education 2030 Project” başlıklı raporda ülkelerin eğitim programı değişiklik ve reform çalışmalarının raporlaştırılması amacıyla geliştirilen modelde “ekosistem yaklaşımının” benimsendiği görülmektedir. Raporda bu

yaklaşımın benimsenmesindeki temel gerekçe olarak Bronfenbrenner (1979) “Ekolojik Sistemler Kuramı’nda” ortaya koymuş olduğu katmansal ve bütüncül yapı işaret edilmektedir. OECD (2020) bu yapı sayesinde öğrencinin derin ve anlamlı öğrenmesi ile öğrenci iyi oluşunun sağlanabileceğini ifade etmektedir. Bronfenbrenner’ın (1979) “Ekolojik Sistemler Kuramı”ndan hareketle OECD (2020), ülkelerin eğitim programlarındaki değişim ve reform hareketlerini izleyebilmek için geliştirdiği model Şekil 21’de verilmiştir.



Şekil 21. OECD Eğitim Programı Değişim ve Reform Modeli

OECD’nin (2020), Bronfenbrenner’ın (1979) “Ekolojik Sistemler Kuramı” temelinde geliştirmiş olduğu eğitim programı reformu modeli incelendiğinde sekiz farklı eğitim programı türüne dikkat çekilmiştir. İç içe geçmiş katmansal yapının sol tarafında belirlenen her bir farklı eğitim programı türünün (yazılı, algılanan, öğretilen/uygulanan, erişilen eğitim programları) ise belirlenen katmansal yapı içerisindeki etkileşim ve ağ yapısı itibarıyla zaman içerisindeki uygulanma, algılanma ve erişilme biçimlerine göre yaşanan değişim neticesinde dört farklı eğitim programı türüne (beklendik, ulaşılan, deneyimlenen, değerlendirilen eğitim programları) doğru evrildiği görülmektedir.

Keşfetme Aşaması

Model geliştirme sürecinin bu aşamasında analiz aşamasında incelenen dokümanlardan elde edilen ve ikinci araştırma sorusu kapsamında geliştirilen modele kaynaklık eden çıkarımlara yer verilmiştir.

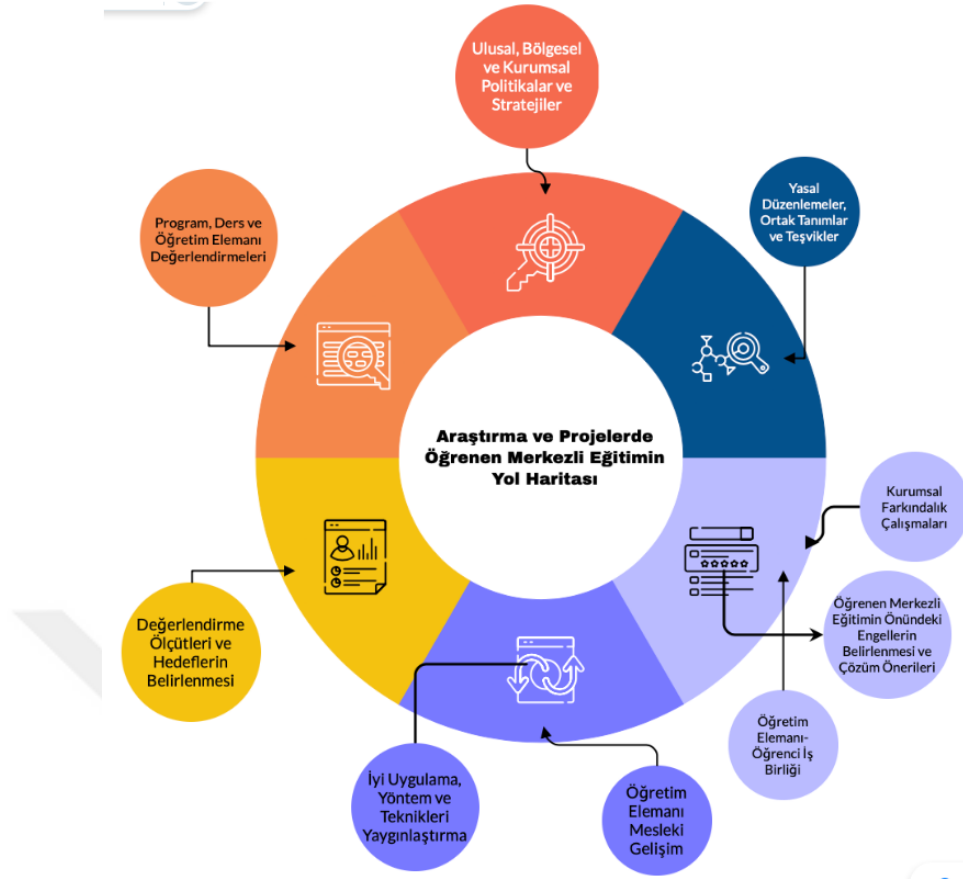
Yükseköğretimde öğrenen merkezli yükseköğretimin yapılandırılmasına yönelik son yirmi yıldır yapılan çalışmalarla geliştirilen modellerin güçlü ve zayıf yönlerinin karşılaştırmalı analizi sonucunda; geliştirilecek modelin yalnızca öğretme-öğrenme süreçlerine indirgenmemesi (Robinson, 2011) gerektiği söylenebilir. Ortaya konan bilimsel çalışmalarda öğrenen merkezli eğitimin daha kapsamlı, bütüncül ve katmansal (Warming ve Frydensberg, 2017; Gaebel ve Zhang, 2018; Gover, Loukkola, ve Peterbauer, 2019; Hoidn ve Klemenčič, 2021) bir yapıda ele alınması gerektiği görülmektedir.

Yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitime yönelik Kember (2009); Robinson (2011); Galán Palomares, Todorovski, Kažoka & Saarela (2013); Lewis, Millar, Todorovsk & Kažoka (2013); Friedlaender, Burns, Lewis-Charp, Cook-Harvey ve Darling-Hammond (2014); Warming & Frydensberg (2017); Gaebel & Zhang (2018); Gover, Loukkola & Peterbauer (2019) ve son olarak Hoidn & Klemenčič (2021) tarafından yürütülen model geliştirme çalışmalarında ortaya konan ÖME modellerinin özellikleri incelendiğinde bütün modellerin bu modellerde yer alan her bir öğe sınıflandırılarak, yani *katmansal* olarak ifade edildiği görülmektedir. Araştırmacılar tarafından ortaya konan modellerde ifade edilen öğelerin özellikleri incelendiğinde modeller “*eğitim programı, pedagoji ve değerlendirme*” ögesi ile başlamaktadır. Bu ögeyi “*öğretim yaklaşımları, yöntem ve pedagoji (öğretme-öğrenme desteği)*” izlerken, sırayla “*ölçme-değerlendirme (öğrenci performansının değerlendirilmesi)*”, “*öğretim elemanlarına yönelik mesleki gelişim destekleri*”, “*kaynakların stratejik kullanımı, kurumsal yönetim ve idare*” ve son olarak kurumsal bağlamı ve akademik kültürü etkileyecek “*kurumsal politika ve strateji*” öğelerinin yer aldığı görülmektedir.

Avrupa Öğrenci Birliği [European Students' Union (ESU)] tarafından yürütülen “Time for a New Paradigm for Student-Centered Learning (T4SCL)”, “Peer Assessment of Student-Centered (PASCL)” ile Avrupa Üniversiteler Birliği (EUA) tarafından yürütülen “European Forum for Enhanced Collaboration in Teaching (EFFECT)” projeleri kapsamında öğrenen merkezli eğitime ilişkin belirlenen parametrelerin (inovatif öğretim, takım öğrenmesi, probleme dayalı öğrenme, öz düzenlemeli öğrenme, aktif

öğrenme ve son olarak ders öğrenme çıktıları) öğretme-öğrenme süreçlerine (öğrencinin anlamlı öğrenmesi ile öğretim strateji, yöntem ve teknikleri vb.) ilişkin olduğu görülmektedir. İki proje kapsamında ÖME'nin yapılandırılmasında izlenecek yolun mevcut idari anlayıştan (merkezden-periferiye) daha demokratik ve katılımcı anlayışa doğru evrilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Projeler kapsamında yapılan son vurgu ise yükseköğretim kurumlarına ÖME'ye ilişkin bir yol, yönerge ya da reçete benzeri yaklaşımından kaçınılması, ulusal düzeyde ÖME'ye ilişkin stratejiler, kurumsal düzeyde stratejiler ve kurumların bağlamı ile pedagojik kültürün altı çizilmiştir. Projeler kapsamında ÖME'ye ilişkin ortaya konan modelin özellikleri bilimsel çalışmalardaki yaklaşıma benzerlik göstermektedir. Yükseköğretimde ÖME'nin yapılandırılmasında öncelik üniversitelerin ÖME'ye ilişkin gelişim ve değişime ilişkin politika ve stratejinin ortaya koyması ile kurumsal düzeyde ÖME faaliyetlerinin desteklenmesi gerekmektedir. Üniversitelerin aynı zamanda öğretim elemanı-öğrenci ile öğretim elemanı-öğretim elemanı iletişimlerinin ve etkileşimlerini artırması ve bilgi iletişim teknolojileri, kütüphane ile bilgi sistemleri destekli şekilde ÖME'ye ilişkin mesleki gelişim ve pedagojik deneyim paylaşımını desteklemesi öne çıkmaktadır. Avrupa Öğrenci Birliği iş birliğini ve etkileşimi ÖME paradigması dönüşümünde ve kurum kültürünün dönüştürülmesinde temel parametre olarak görmektedir. Son olarak proje kapsamında ÖME'nin yapılandırılmasına yönelik ortaya konan bütün parametrelerin gerçekleştirilebilmesi için "Öğretme ve Öğrenme Merkezi" gibi bir akademik birimin kurulmasını çözüm önerisi olarak sunmaktadır.

Farklı kurum ve kuruluşlar tarafından yürütülen araştırmalarda ve projelerde yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılmasında ortaklaşan boyutlar araştırmacı tarafından yapılandırılarak Şekil 22'de verilmiştir.



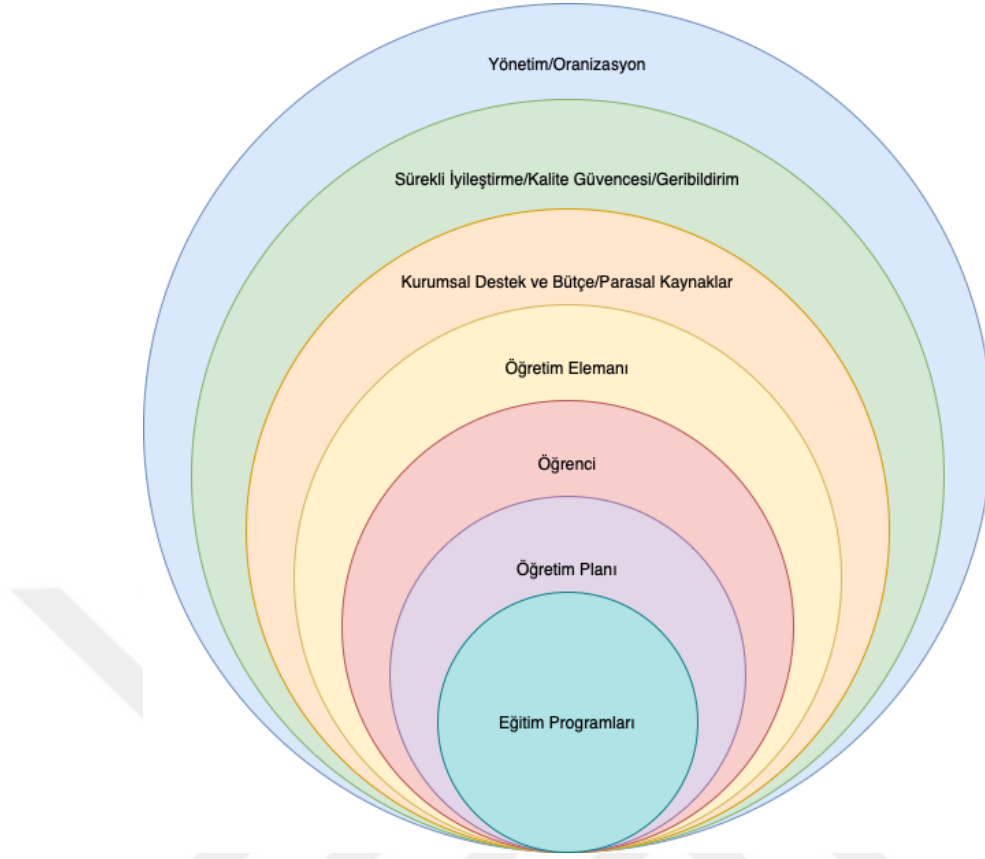
Şekil 22. Öğrenen Merkezli Eğitimin Yapılandırılmasına İlişkin Yürütülen Araştırma ve Projelerde Ortaklaşan Boyutlar

Şekil 22 incelendiğinde yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılması amacıyla alanyazında yürütülen araştırmalar ve projelerde vurgulanan ve öne çıkan toplam dokuz boyutun olduğu görülmektedir. Öğrenen merkezli eğitimin için (1) Ulusal, bölgesel ve kurumsal düzeyde politika ve stratejilerin belirlenmesi; (2) Öğrenen merkezli eğitime yönelik yasal düzenlemelerin, ortak tanımların ve kurumsal teşviklerin belirlenmesi; (3) Kurumsal farkındalık çalışmaları; (4) Öğretim elemanı-öğrenci iş birliğinin teşvik edilmesi; (5) kurum düzeyinde uygulamanın önündeki engellerin belirlenmesi; (6) Öğretim elemanın öğrenen merkezli eğitim yeterliklerinin ve becerilerinin geliştirilmesine yönelik mesleki gelişim programları; (7) İyi uygulama, yöntem ve tekniklerin yaygınlaştırılması; (8) Değerlendirme ve gözden geçirme ölçütlerinin belirlenmesi; (9) Program, ders ve öğretim elemanlarının değerlendirilmesi gibi boyutların araştırmalarda ve projelerde öne çıktığı ve ortaklaştığı görülmektedir.

E4 (ENQA, EUA, EURASHE ve ESU) tarafından hazırlanan ESG dokümanında yükseköğretimde öğretimin ve öğrenci öğrenmesinin niteliğinin artırılması ve ihtiyaç duyulan fırsatların yaratılmasına yönelik hem iç kalite hem dış kalite mekanizmaları hem

de kalite güvencesi ajanslarına yönelik olarak standartlar ve yönergelerin geliştirildiği görülmektedir. Bu standartlar ve yönergeler arasında öğrenci merkezli öğrenme, öğretme ve değerlendirmeye ilişkin alt standartlar ise yükseköğretim kurumunun iç kalite güvencesi standart alanı başlığı altında yer verilmiştir. Diğer bir ifadeyle yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılması süreçlerinin bir kurumun iç kalite süreçleri ve kurumsal kültürün bir ürünü olarak düşünülmektedir. Öğrenen merkezli eğitimin yanında yer alan diğer alt standart alanlar ise yine öğrenci merkezli eğitimin mekanizmalarını güçlendirecek *politika, eğitim programları, öğrenci kabulü, öğretim elemanı ve son olarak öğrenme kaynakları ve öğrenci destekleri* gibi başlıklara yer verilmiştir. Bu belirlemeden hareketle ESG dokümanı öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılması süreçlerinin yalnızca herhangi bir öğrenme ortamının, diğer dar anlamıyla sınıf-içi eğitsel etkinliklerin düzenlemesiyle olmayacağını açık bir şekilde ifade etmektedir. Eğer bir yükseköğretim kurumunda öğretimin ve öğrenci öğrenmesinin niteliği artırılmak isteniyorsa bir kurumsal politika ve stratejiden öğrenci desteklerine kadar tüm boyutların bir arada düşünülmesi gerektiği işaret edilmektedir. ESG'nin iç kalite güvencesi süreçlerine yönelik dokümandaki felsefi ve politik duruşu Kember'in *Zincirleme Etki Modeli* ile işaret ettiği felsefi ve politik duruşuna benzerlik göstermektedir.

E4 tarafından geliştirilen ESG dokümanı yükseköğretimde öğretme-öğrenmenin niteliğinin artırılması, iç ve dış kalite mekanizmaları ve kalite güvencesi ajanslarına yönelik olarak standartlar doğrultusunda ulusal düzeyde yükseköğretim programlarını değerlendirip akredite edecek “kalite güvencesi kuruluşları” Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK) tarafından akredite edilmekte ve yetkilendirilmektedir. Ulusal düzeyde faaliyet gösteren “kalite güvencesi kuruluşları”nın yükseköğretim programlarını değerlendirmek ve akredite etmek amacıyla geliştirmiş oldukları standartların yapıları karşılaştırılmış ve karşılaştırma sonucunda elde edilen bulgular Şekil 23'te verilmiştir.

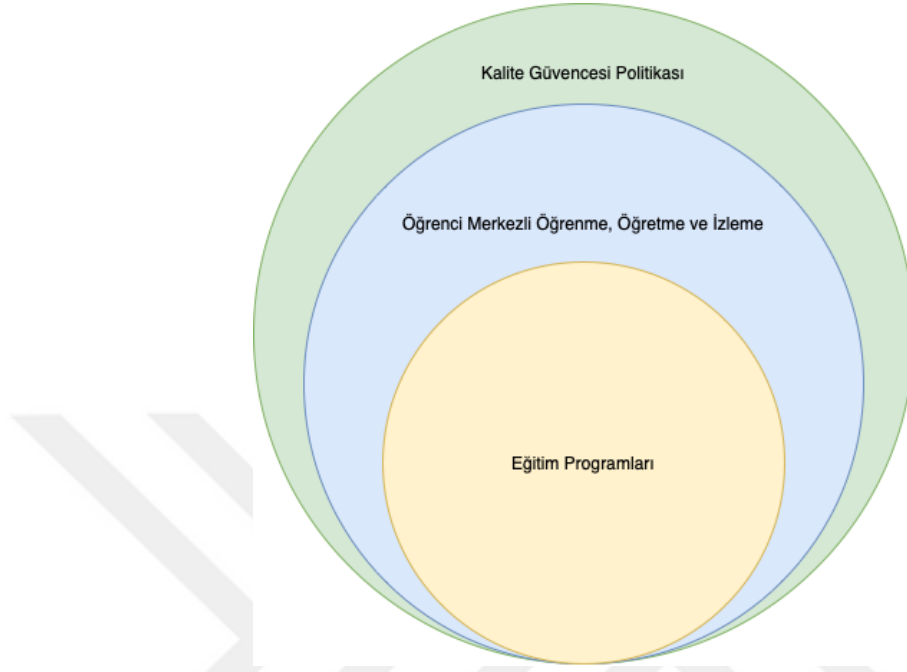


Şekil 23. Ulusal Kalite Güvencesi Kuruluşlarının Yükseköğretim Programlarını Değerlendirmeye İlişkin Standart ve Ölçütlerin Yapısı

Ulusal kalite güvencesi kuruluşlarının örtüşen yapısal özelliklerinden hareketle çizilen Şekil 23 incelendiğinde kuruluşların yapısında yer alan bileşenler özelden genele, diğer bir ifadeyle eğitim programlarından yönetim organizasyona doğru bir sıra izlenerek bütünleşik bir yapıda resmedilmeye çalışılmıştır. Bu sistemin odak noktasında eğitim programları yer almaktadır. Kalite güvence sisteminin kurumsal düzeyde oluşturulması, politikaların geliştirilmesi, kurum kültürünün yaratılması ve sürekliliğin sağlanmasında en etkili unsurun yönetim/organizasyon olabileceği söylenebilir.

Uluslararası düzeyde yükseköğretim programlarını akredite eden dış kalite güvencesi kuruluşlarının değerlendirmeye ilişkin geliştirdikleri standart ve ölçütlerin yapısal özellikleri değerlendirildiğinde neredeyse tamamına yakınında örtüşen üç özellik öne çıkmaktadır. Bunlardan ilki kalite güvencesi politikası, ikincisi eğitim programları; üçüncüsü ise öğrenci merkezli öğrenme, öğretme ve izlemedir. Dış kalite güvencesi kuruluşların farklılaşan yapısal noktalarının ise periyodik dış kalite güvencesi; kamuoyunu bilgilendirme; bilgi yönetimi olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle neredeyse hiçbir kalite güvencesi kuruluşunun periyodik dış kalite güvencesine yönelik

standart ya da ölçüt geliştirmedeği görülmektedir. Uluslararası kalite güvencesi kuruluşlarının standart ve ölçütlerinin yapısındaki örtüşen boyutlar yapılandırılarak Şekil 24’te gösterilmiştir.



Şekil 24. Uluslararası Kalite Güvencesi Kuruluşlarının Yükseköğretim Programlarını Değerlendirmeye İlişkin Standart ve Ölçütlerin Yapısı

Uluslararası kalite güvencesi kuruluşlarının yükseköğretim programlarını değerlendirmeye yönelik geliştirmiş oldukları standart ve ölçütlerin yapısal özelliklerinden hareketle çizilen şekil incelendiğinde kuruluşların yapısında yer alan bileşenlerin dokümanlarda (INQAAHE, 2013; AACSB, 2020; AQAS, 2019; ABET, 2019, EQUIS, 2019; EAPAA, 2016; NAAB, 2020) yer alma biçiminden hareketle özelden genele, diğer bir ifadeyle eğitim programlarından kalite güvencesi politikasına doğru bir sıra izlenerek katmansal bir yapıda resmedilmiştir. Şekil 24’te görüleceği üzere sistemin odak noktasında eğitim programları yer almaktadır. Bu boyut ulusal kalite güvencesi kuruluşlarının standart ve ölçütlerinde de görülmektedir. Uluslararası kalite güvencesi kuruluşlarının; ulusal kalite güvencesi kuruluşlarının örtüşen noktalarından farklılaşan yönü ise öğrenci merkezli öğrenme, öğretme ve izleme olduğu görülmektedir. Son olarak kalite güvence sisteminin kurumsal düzeyde oluşturulması, politikaların geliştirilmesi, kurum kültürünün yaratılması ve sürekliliğin sağlanmasında en etkili unsurun ise yine en dış ve kapsayıcı halkada bulunan kalite güvencesi politikasının yer alması gerektiği söylenebilir.

Ulusal ve uluslararası düzeyde faaliyet gösteren dış kalite kuruluşlarının yükseköğretim programlarını akredite etmek amacıyla geliştirmiş oldukları standart ve ölçütlerden hareketle araştırma kapsamında geliştirilecek olan yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitim modelinin yapısı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu karşılaştırmadan hareketle modelin en merkezi ve üç temel boyutuna eğitim programlarının vizyon, misyon, strateji ve amaçları gibi açılardan hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesine yer verilmiştir. Belirlenen bu boyutun kaynak ve yönetim açılarından; kurumsal düzeyde politika ve strateji gibi açılardan desteklenmesi ve yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitim modelinin sürdürülebilirliğinin sağlanması amacıyla modelin dördüncü boyutu olarak kaynaklara, beşinci boyutu olarak yönetime yer verilmiştir.

Yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılmasına amacıyla Bologna Süreciyle birlikte atılan adımları farklı kurum ve kuruluşların yayımlamış oldukları politika dokümanları ve resmî raporlar incelenmiştir. Yayımlanan ilk politika dokümanlarının (Leuven Bildirgesi'nde (2009: 3) öğrenen merkezli eğitimi kavramsal olarak açıklamaya çalışmıştır. Resmî dokümanlarla birlikte yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimi kavramsal olarak tanımlamanın ötesine geçilmiş ve kavramın politik ve stratejik olarak nasıl yapılandırılması gerektiği üzerine kafa yorulmuştur. Yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimden istenen ve beklenen tüm kazanımların yalnızca öğrenenin merkeze alındığı ve öğrenen merkezli bir şekilde geliştirilen eğitim programları aracılığı ile olacağı ifade edilmektedir. Bunun için de Leuven Bildirgesi'nde (2009) yükseköğretim kurumlarının; paydaşlarla (öğrenci, işveren temsilcileri, öğretim elemanları vb.) derslerin öğrenme çıktıları ve uluslararası referans geliştirmeye yönelik *paydaş iş birliğinin* altı çizilmiştir.

Politika dokümanları sayesinde özellikle Avrupa Yükseköğretim Alanı'nda öğrenen merkezli eğitim sürekli yükseköğretim ajandasında düşünülmesi gereken bir konu olarak kendisine yer bulmuştur. Yayımlanan politika dokümanlarında, özellikle Bükreş (2012) ile Erivan (2015), öğrenen merkezli eğitime ilişkin öne çıkan diğer özellikler ise *öğrencinin* öğretme-öğrenme sürecinde *aktifliği* ile öğretme-öğrenme sürecinde *yenilikçi pedagojik strateji, yöntem ve tekniklerin uygulaması* olmuştur.

Yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılmasına ilişkin hazırlanan resmî raporlar (European Union's Modernization Agenda, 2006) değerlendirildiğinde üniversitenin eğitim-öğretim, araştırma ve topluma hizmet misyonlarının birbirine hizmet edecek şekilde, yani *bütüncül* olarak ele alınması vurgulanmaktadır. Rapora göre bu

bütüncüllüğü sağlamanın yöntemi ise iyi kurgulanmış öğrenen merkezli eğitimidir. Raporda öğrenci merkezli eğitimin odağına *önceki öğrenmelere (non-formal ve informal öğrenmeler) ilişkin tanınma sistemleri, nitelikli öğrenci kabulü, öğrenci hareketliliği, uluslararası iş birlikleri ve inovatif lisansüstü programlar* (European Commission, 2011) vurgulanmıştır.

Avrupa Parlamentosu tarafından 2012 ve 2017 yıllarında yükseköğretim gündemi için belirlenen başlıkları değerlendirildiğinde yükseköğretimde *öğrenci katılımı, öğrenci hareketliliği ve öğrencilerin mesleğe ve sektöre ilişkin becerilerinin geliştirilmesine* yönelik öğrenci merkezli adımların atılması gerektiği ifade edilmiştir. Avrupa Komisyonu ve Avrupa Parlamentosu tarafından yayımlanan dokümanlar genel olarak değerlendirildiğinde yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılmasına yönelik ortaya konan hem yasama hem de politika geliştirmeye yönelik kararlarda *öğrencinin ihtiyaçlarının eğitim programlarının geliştirilmesi süreçlerinde dikkate alınması; öğrencilerin mesleki becerilerinin geliştirilmesi amacıyla paydaşlarla iş birliklerinin artırılması; kurumsal düzeyde katılımcılığın ve demokrasinin desteklenmesi; öğretimin kalitesinin artırılabilmesi için kurumsal düzeyde hem finansal hem de fiziki desteklerin öğretim elemanlarına ve öğrencilere sunulması ve öğrenci öğrenmelerinin kalitesinin takip edilmesi* öne çıkmaktadır. Diğer bir ifadeyle yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitim için politika, demokratik katılım, öğrenci öğrenmesi, destek ve değerlendirme neredeyse bütün dokümanlarda olmazsa olmaz olarak değerlendirilmektedir.

ESU tarafından öğrenen merkezli eğitime ilişkin hazırlanan raporlar değerlendirildiğinde diğer kurumların gündeme getirdiği *öğrenci katılımı* benzer şekilde vurgulanmıştır. Demokratik kurumların inşa edilebilme için katılımcılık ilkesi yükseköğretim kurumlarında yüksek kalitenin katalizörü olarak görülmektedir. Katılımcılık sayesinde öğrenme ortamlarında zenginleşir, öğrenci toplulukları yükseköğretim kurumlarının karar alma süreçlerinde yer alır ve en nihayetinde öğrenci merkezli eğitim anlayışı yerleşmeye başlar. Bu tespitler temelinde değerlendirildiğinde Avrupa Yükseköğretim Alanı bir yandan akademik özgürlükleri zenginleştirirken bir yandan da kalite kültürünün önünü açması yükseköğretim kurumlarını kâr eden araçsal kurumlar olarak gören nosyonu reddetmesi ve yarış değil iş birliği ilkesinde çalışması, öğrencileri öğrenme deneyimlerinin yapılandırılmasında ve yaratılmasında bir paydaş olarak görmesi, hesap verebilen ve iyi bir toplumun yaratılmasında sosyal sorumluluk alabilmesi beklenmektedir. Diğer taraftan ESU'nun raporunda yükseköğretim

programlarındaki kalite öğrenen merkezli eğitim ile birlikte ele alındığı görülmektedir. Yani yükseköğretim kademesinde nitelikli eğitim yapılandırılması demek öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılması anlamına gelmektedir.

Politika dokümanları ile resmî raporlarda yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılmasına ilişkin atılan adımların bilimsel çalışmalar, projeler ve kalite güvencesi kuruluşlarının çalışmalarından farklı olduğu görülmektedir. Politika dokümanları ile resmî raporlarda öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılmasında zihniyet dönüşümünün, yani kurumsal düzeyde bir politika ve stratejinin benimsenmesi vurgulanmaktadır. Diğer taraftan öğrenen merkezli eğitimin öğretme-öğrenme süreçlerinde yapılandırılmasına yönelik ilkelerin de belirlendiği görülmektedir. Bunlar öğrencinin eleştirel düşünmesi, farklı öğrenme ilgi, ihtiyaç ve stillerinin dikkate alınması, kurumsal bilgiyi gerçek yaşamda hayata geçirebilmek için öğrenciye uygulama olanaklarının oluşturulması, kendi öğrenme sorumluluğunu alan öğrencilerin yaratılması ve öğretim elemanı ile öğrenci arasında iş birliklerinin güçlendirilmesi gibi ilkelerden oluşmaktadır. Öğrenen merkezli eğitime ilişkin benimsenen vizyon ve ilkeler kalite kuruluşlarının çalışmalarında elde edilen kategorik yapıdan farklı olmasından ötürü politika dokümanları ile resmî raporlarda ÖME'ye ilişkin ortaya konan vizyon ve ilkelere araştırma kapsamında geliştirilen öğrenen merkezli eğitim modelini oluşturan ölçüt, alt ölçüt ve göstergelerde yer verilmiştir.

Son olarak Neal ve Neal (2013) tarafından bir eğitim programının öğrenci tarafından deneyimlenmesine ilişkin ortaya konan model Bronfenbrenner'ın (1979) "Ekolojik Sistemler Kuramı'nda" ortaya koymuş olduğu iç içe yuvalanmış ve ağı ifade eden halkaların etkileşimli sistem yapısı temelinde yapılandırılmıştır. Neal ve Neal'ın (2013) bu katmansal yapısından hareketle araştırma kapsamında geliştirilen yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitim modelinin doküman incelemesi sonucunda elde edilen boyutlar iç içe geçmiş katmansal bir yapıda yapılandırılmıştır. Belirlenen bu katmansal yapı kendi içerisinde etkileşimli ve bütüncül yapısı sayesinde yükseköğretim kademesinde öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılması için gerekli görülen hiçbir katman model geliştirme sürecinde ihmal edilmemiş ve modele dâhil edilmiştir.

Yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılmasına ilişkin alanyazın bir arada değerlendirildiğinde öğrenen merkezli eğitimin öğretme-öğrenme süreçlerine sıkıştırılmayacak kadar geniş ve kapsayıcı olduğu anlaşılmaktadır. Bir yükseköğretim kurumunda öğrenen merkezli eğitim yapılandırılmak isteniyorsa öğrenen merkezli eğitimi; *kurumsal politika ve stratejiye dönüştürmek; eğitim programlarını bu anlayışla*

geliştirmek, uygulamak ve değerlendirmek, öğrenme ortamlarını bu anlayışa göre yeniden düzenlemek, kurumsal ve ulusal düzeyde katılımcılığı artırarak demokrasiyi eğitim kurumlarında yerleştirmek, öğrencileri topluluklarını hem de maddi hem de akademik olarak desteklemek ve kurum-içi hareketliliği güçlendirmek gerekmektedir. Yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitim başlı başına bir paradigma dönüşümüdür. Bunun için bütün paydaşların bu paradigma dönüşümünün bir parçası olması ve sorumluluk alması beklenmektedir.

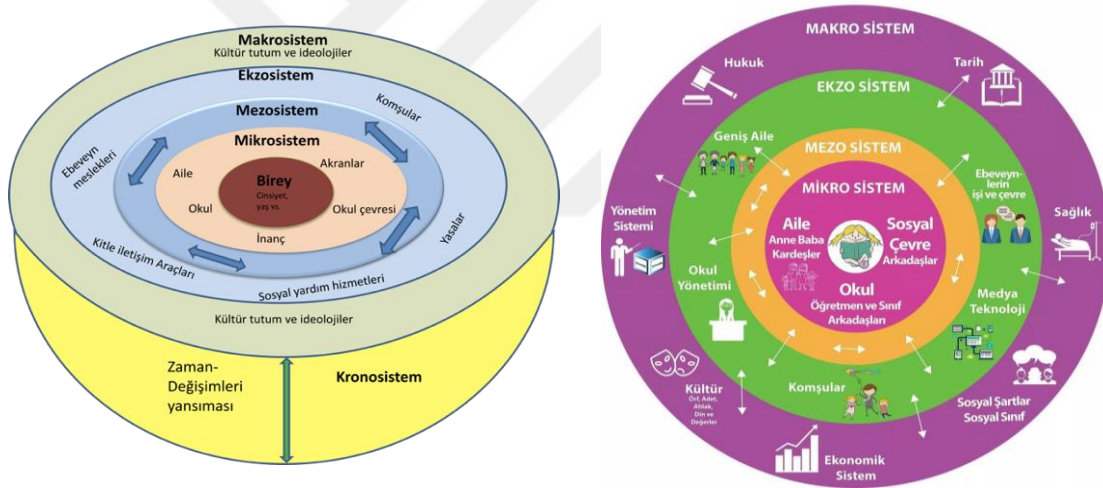
Yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılması için bütüncül ve kapsayıcı bir modelin geliştirilmesi amacıyla ilk olarak Türk yükseköğretim sistemi içerisinde yer alan kurumları akredite eden hem ulusal hem de uluslararası kalite güvencesi kuruluşların yapıları, *ESG Standartlar ve Yönergeler* çerçevesinde değerlendirilmeye çalışılmıştır. İkinci ve son olarak yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılmasına yönelik bütüncül bir yaklaşım geliştirme çabası farklı çalışmalarda görülmesine karşın bütüncül yaklaşımın alanyazında dağınık bir şekilde ortaya konulduğu görülmektedir. Bu bakımdan; doğrudan ya da dolaylı bir şekilde öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılmasına yönelik alanyazında ortaya konan yaklaşım, yöntem ya da modeller karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda alanyazında ortaya konan yaklaşım, yöntem ya da modellerin ortaklaşan ya da farklılaşan noktalar tespit edilmiştir. Bu sayede elde edilen bulgular hem yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılması için geliştirilecek modelin özelliklerini belirlemek hem de çalışma doğrultusunda geliştirilecek model önerisi geliştirmek amacıyla kullanılmıştır.

Yükseköğretimde Öğrenen Merkezli Eğitimin Yapılandırılmasında Model Önerisi

Bu başlık altında, yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılması için geliştirilen model ve bu modelin özelliklerine yer verilmiştir. Yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitim modelinin temel özelliklerine ilişkin yapılan belirlemeler ışığında, çalışma kapsamında geliştirilecek olan modelin katmansal şekilde yapılandırılması amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde, modelin geliştirilmesi aşamasında Bronfenbrenner'ın (1979) "Ekolojik Sistemler Kuramı"nda katmansal sistemi betimlemek için kullanmış olduğu kavramsal ve yapısal çerçeve benimsenmiştir. Bronfenbrenner (1979) kavramsal ve yapısal çerçeveyi; (1) Mikrosistem, (2) Mezosistem,

(3) Ekzosistem, (4) Makrosistem ve tüm bu sistemlerin kapsayıcısı olarak (5) Kronosistem olarak sıralamaktadır. Bronfenbrenner, tüm bu katmanları Ekolojik Sistemler olarak kavramsallaştırmaktadır. Bronfenbrenner'a (1979) göre birey, birbirinden farklı çevrelerin içinde, yani ekolojik bir sistem içerisinde doğar. Bu çevreler ya da sistemler, aile sistemi, eğitim sistemi, siyasal sistem, inanç sistemi, ekonomik sistem ve iş sistemi şeklinde sıralanmaktadır. Bireyin bu sistem içerisinde etkileşimde bulunduğu yakın çevresiyle birlikte davranışında değişimler meydana gelmektedir.

Bronfenbrenner (1979), Kurt Lewin'in formülü ($B=f(P+E)$)¹ temelinde ve davranışı bütüncül bir şekilde açıklamak üzere ortaya atılan hipotezleri gerekçelendirerek insan davranışı ve gelişim süreçlerini bütüncül bir ekolojik sistem kuramıyla açıklamaya çalışmaktadır. Bu sistem içerisinde, insan gelişmektedir. Bronfenbrenner'ın (1979) geliştirmiş olduğu *Ekolojik Sistemler* kuramının iki farklı şekilde ifade edilen katmansal yapısı Şekil 25'te verilmiştir.



Şekil 25. Bronfenbrenner Ekolojik Sistemler Kuramı

Şekil 25'te verilen iki farklı çizim değerlendirildiğinde sistemin en iç katmanı olan *Mikrosistem*'de bireyin yer aldığı görülmektedir. Sistemin dış katmanlarına doğru hareket edildiğinde, bireyi doğrudan etkileyecek olan okul, aile, akranlar, eğitim inançları, okul yönetimi gibi bileşenlerin ekosistemde yer aldığı görülmektedir. Sistemin dış katmanlarında olan *Makrosistem* ve *Kronosistem* ise her ne kadar bireyi doğrudan etkileyen katman içerisinde görülme bile sistemin bütüncül ve etkileşimli bir şekilde

¹ B: Davranış; P: Birey; E: Çevre= Davranış, birey ile çevresi arasındaki etkileşimin bir ürünüdür.

geliştirildiği vurgusu dikkate alındığında bireyin davranışını etkileyecek katmanları harekete geçirecek “yönetim sistemi, ekonomik sistem, kültür, hukuk, politika ve strateji” gibi bileşenlerin ekosistemde yer aldığı görülmektedir.

Bronfenbrenner’ın (1979) bireyi ekolojik bir sistem içerisinde konumlandırmasından hareketle, çalışmada yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılmasında ekolojik sistemler yaklaşımından ilham alınmış ve araştırmada benimsenmiştir. Yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılmasına yönelik yapılan çalışmalarda öğrenen merkezli eğitimde dağınıklık, meseleyi bütüncül ve tüm yönleriyle ele alamama ve öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılmasında bir yol haritasının sunulamaması gibi sorunlar görülmektedir. Bu çıkarımlar çerçevesinde araştırma kapsamında yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin bilimsel ve profesyonel şekilde yapılandırılabilmesi amacıyla öğrenen merkezli eğitimin bütün yönleri dikkate alınarak bir model geliştirilmek amaçlanmıştır. Yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılmasında ekosistem yaklaşımının kullanılması, geliştirilen öğrenen merkezli eğitim modeline iki temel katkı getirecektir. Bunlar, (1) Yükseköğretim kademesinde öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılması sürecinde yer alacak aktörler ile öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılmasında kullanılacak ölçüt, alt ölçüt ve göstergeleri tanımlamak; (2) Geliştirilen model bir taraftan yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimi tanım karmaşasından ve yapılandırılmasında oluşan kakofoniden kurtaracak; diğer taraftan yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimi bütün bileşenleriyle ve boyutlarıyla betimleyecek ve anlamayı kolaylaştıracaktır.

Bronfenbrenner’ın (1979) bireyi ekolojik bir sistem içerisinde konumlandırırken kuramında ekosistem kavramını bilinçli şekilde kullandığını ifade etmektedir. Ona göre ekosistem kavramı, ortaklık (partnership) kavramıyla eşanımlıdır. Ekosistem kavramının sözlükteki semantik karşılığı incelendiğinde Collins İngilizce Sözlük’te; “belirli bir bölgede birlikte yaşayan bitkilerin ve hayvanların kendi ve çevreleri arasındaki ilişkiler bütünü” olarak tanımlanmaktadır. Bir diğer çevrimiçi sözlük olan *Dictionary.com* ise ekosistemi “birbirine bağlı ve etkileşimli parçalardan oluşan bir sistem” olarak ifade etmektedir. Schwindt, Gilardia, Beasleyb, Mazeta ve Smitha (2016) herhangi bir şeyin yapılandırılmasında kullanılacak ekosistem yaklaşımı, kavramsal olarak bünyesinde disiplinler üstü yaklaşımı da barındırmaktadır. Onlara göre bu yaklaşım sayesinde hem kurumların kendi içindeki iş birliği hem de kurumlar arasındaki iş birliği güçlenecektir. Ekosistem kavramı kökenini biyoloji biliminden almaktadır. Diğer ifadeyle tipik bir ekosistem tanımında bir orman, bir göl ya da ekolojik bir çevre

vardır. Bu biyolojik ekosistemin en önemli özelliği ise her canlı kendi varlığını sürdürebilmek için bir diğer canlının varlığına ihtiyaç duymaktadır. Yani ekosistem içinde bulunan her canlı birbirine kendi aralarında görünmeyen bir bağla kenetlidir.

Öğrenen merkezli eğitim ekosistemi kavramı, yapısı itibarıyla temelinde insan olmasından ötürü daha çok sosyal yapıya(lara) karşılık gelmektedir. Ekosistem kavramının hem kuramsal hem de semantik temellerinde sahip olduğu bu anlam, temelde yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitim modelinde yer alan aktör, paydaş ile bileşenlerin (yönetici, öğretim elemanı, idari personel, öğrenci, sektör temsilcileri, yükseköğretim programları, öğrenme ortamları, öğrenme ortamları dışındaki ortamlar gibi) yükseköğretim olarak adlandırılan sistem içerisindeki bir arada, birbirine bağlı, etkileşim hâlinde ve birbirine kenetli olmalarının yanı sıra; kendi aralarındaki ortaklığa ve iş birliği yapma zorunluluğuna karşılık gelmektedir. Diğer bir ifadeyle biyolojik ekosistem içerisinde bulunan sıcaklık, su ve enerji kaynaklarının tümü ekosisteme katkı sağlaması ve bunların birbirlerine olan bağlılığı ile biyolojik ekosisteminin işlemesi gibi öğrenen merkezli eğitim ekosistemi içerisinde bulunan yönetici, öğretim elemanı, öğrenci, sektör temsilcileri ve yükseköğretim programlarının tümü ekosisteme katkı sağlamaktadır. Yani öğrenen merkezli eğitim ekosistemin tüm bu bileşenlerin birbirlerine olan kenetliliği ile öğrenci merkezli eğitim ekosistemi işlemektedir.

Öğrenen merkezli eğitim modeli içerisinde yer alan bileşenlerin birbirleriyle olan doğal bağlılığı, etkileşimi ve iletişimi ile modelin de en önemli özelliği olan bilgi akışının sağlaması beklenmektedir. Bu faktör biyolojik ekosistemde abiyotik faktörler olarak ifade edilmektedir. Yani biyolojik sistem içerisinde yer alan ama görünmeyen faktörlerin tanımlanması, tahmin edilmesi (yordanması) ve anlaşılması için ekosistem metaforu çok kullanışlı bir araç olarak görülmektedir. Benzer şekilde öğrenen merkezli eğitimin görünmeyen ama abiyotik faktörü olarak tanımlanabilecek bileşenlerin, örneğin kurum politika ve stratejileri; kurumsal yönetim; yükseköğretim programı; öğrenme ortamları, ders dışı etkinlikler; ölçme-değerlendirmenin öğrenen merkezli eğitimi yapılandırmadaki gücünün tanımlanması, belirlenmesi, tahmin edilmesi (yordanması) ve anlaşılabilmesi için ekosistem metaforu ve ekosistem yaklaşımı araştırma için çok kullanışlı bir araç olarak değerlendirilmiştir.

Biyolojik ekosistem; yapısı itibarıyla hem ortaklaşa kullanılan alan hem de istikrarlı ortamlar olarak ifade edilmektedir. Diğer taraftan, bu yapı kendi doğası gereği organikliği, yani herhangi bir müdahale olmadan kendiliğın ifadesi olarak tanımlanmaktadır. Bu bakış açısından hareketle, yükseköğretimde öğrenen merkezli

eğitim modeli öğrenen merkezli eğitimde kurumsal anlamda organikliği, yani kurumsal kültürü sağlama; öğrenen merkezli eğitimde kurumsal istikrarı koruma ve öğrenen merkezliliği kurumsal düzeyde paylaşılan bir vizyon etrafında iş birliği içinde ve ortaklaşa yapılandırmasını kolaylaştıracaktır.

Öğrenen merkezli eğitim modeli aynı zamanda öğrenen merkezli eğitime pedagojik mühendislik yapma özelliğine sahiptir. Modelin bu özelliği; bir taraftan öğrenen merkezli eğitimin yükseköğretimde bir ekosistem kurabilmesi için gereken ölçüt, alt ölçüt ve göstergeleri yaratacak ve öğrenen merkezli kurum kültürünün oluşmasına yardımcı olacak; diğer taraftan bu model, ekosistem içerisindeki katmanlarının sekteye uğraması ya da işlememesi durumunda, kendi içerisinde sağlanacak bilgi akışıyla aksayan ya da sekteye uğrayan katmanları kolayca belirleyebilecek ve müdahale edilebilecektir. Aynı zamanda model inovasyona ve çağın gerekliliklerine uygun bir şekilde yenilenmeye ve gerek görülen yerlerde reform yapılabilmesine açıktır.

Bronfenbrenner'in (1979) *Ekolojik Sistemler Kuramındaki* felsefi duruş araştırma kapsamında geliştirilen modele ilham kaynağı olmuştur. Bu ilhamdan hareketle modelde yer alacak öğrenen merkezli eğitim ekosisteminin her bir katmanı ve içeriği alanyazın ve uzman görüşlerine göre belirlenmiştir. Yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılması için geliştirilen model ve bu modele ilişkin benimsenen Bronfenbrenner'in (1979) ekolojik sistemler kuramının katmansal yapısı yaklaşımında *Yükseköğretimde Öğrenen Merkezli Eğitim'in* katmanları sınıflandırılmıştır.

Yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılmasına yönelik yapılan araştırmalar, projeler, kalite kuruluşlarının çalışmaları ve politika dokümanlarında değişmeyen üç bileşenin ve döngünün olduğu görülmektedir. Bunlar, *planlama, uygulama ve değerlendirme* olarak ifade edilmektedir. Yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılmasında benimsenen katmanlar bu yaygın yapıdan ve ortaklıktan hareketle modelin ilk üç katmanı (mikrodan ekzosisteme kadar) olarak belirlenmiştir. Geliştirilen bu model ile yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin gerçekleştirilmesi ve eğitim-öğretimin niteliğinin artırılması amaçlanmaktadır. Bu ekosistemin katmansal yapısı çerçevesinde geliştirilen ölçüt, alt ölçüt ve göstergeler; yükseköğretim kurumlarına herhangi bir şekilde dikte edilmek için değil; yükseköğretim kurumlarında öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılabilmesi için objektif ölçütler sunmak üzere geliştirilmiştir. Bu bakımdan öğrenen merkezli eğitim modeli Türk yükseköğretim sistemi içerisinde yer alan yükseköğretim kurumlarından toplanan veriler ışığında yükseköğretim kurumlarına bir çerçeve sunmaktadır. Ölçütlerin belirli bir

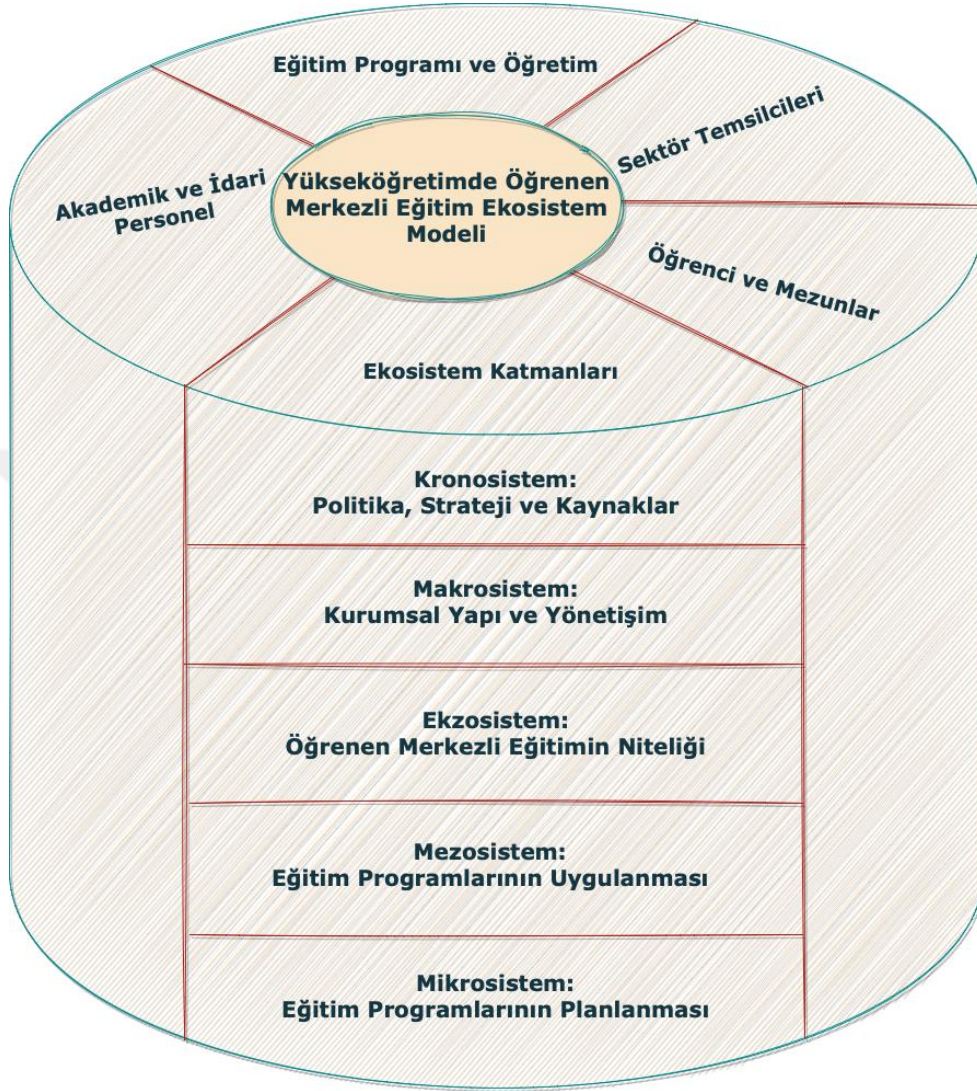
sistematik içerisinde sunulabilmesi için kendi içerisinde alt ölçütlere ve bu alt ölçütleri tanımlayan göstergelere ayrılarak planlanmıştır. Yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitim modeli ve ölçütlerin yapısı Şekil 26’da sunulmuştur.



Şekil 26. Yükseköğretimde Öğrenen Merkezli Eğitim Modelinin Katmanları

Şekil 26 incelendiğinde yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitim için geliştirilen ölçütlerin; ekosistem yaklaşımında belirlendiği görülmektedir. Bu yaklaşım temelinde, ölçütler toplam beş katmansal yapıdan oluşacak şekilde belirlenmiştir. Bunlar, (1) *Mikrosistem*; (2) *Mezosistem*; (3) *Ekzosistem*; (4) *Makrosistem*; (5) *Kronosistem* katmanlarından oluşmaktadır. Yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitim için oluşturulacak ekosistemin katmansal yapısı oluşturulurken; ilk üç katman kurumsal düzeyde eğitim programlarının geliştirilmesinde izlenen adımların başlıklarıyla ifade edilmiştir. Diğer bir ifadeyle katmansal yapının en küçük birimi olan Mikrosistemden Ekzosisteme kadar olan boyutlar *Eğitim Programlarının Planlanması*; *Eğitim Programlarının Uygulanması* ve *Öğrenen Merkezli Eğitimin Niteliği* olarak ifade edilmiştir. Son olarak Makrosistem ve Kronosistem katmanları ise sistemsal yapı ve politika-strateji düzeyinde öğrenen merkezli eğitim ekosistemini kurumsal kültür hâline dönüştürebilmek ve sistemi harekete geçirebilmek için gerek duyulacak kurumsal yapı ve yönetim ile politika, strateji ve kaynaklar olarak belirlenmiştir. Yükseköğretim kademesini doğrudan ya da dolaylı ilgilendiren bileşenlerle (paydaşlarla) birlikte yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılması için belirlenen tüm bu

katmanların iş birliği ve döngüsel şekilde yönetilebilmesi amacıyla geliştirilen yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitim modeli Şekil 27’de sunulmuştur.



Şekil 27. Yükseköğretimde Öğrenen Merkezli Eğitim Modeli

Şekil 27 incelendiğinde kültüre ve bağlama duyarlı şekilde yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılabilmesi ve yönetilebilmesi amacıyla geliştirilen model, kendi içerisinde yükseköğretimin bütün bileşenlerin (paydaşların) öğrenen merkezli eğitimin her bir katmanda ayrı ayrı ya da beraber yer alabilmesi amacıyla silindir şeklinde resmedilmeye çalışılmıştır. ÖME’nin yapılandırılmasında ve bütün katmanlarında yer alacak bileşenler (paydaşlar) eğitim programları ve öğretim; akademik ve idari personel; öğrenci ve sektör temsilcileri olarak belirlenmiştir. Tüm bu aktörler ve bileşenler, yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılması amacıyla

belirlenen (1) Mikrosistem; (2) Mezosistem; (3) Ekzosistem; (4) Makrosistem; (5) Kronosistem katmanlarında katılımcı ve demokratik şekilde yer almakta ve temsil edilmektedir. Hiçbir bileşen diğer bileşenden üstte ya da alta değildir. Diğer ifadeyle yapılanma hiyerarşik değil, modelin en tepesinde dairesel olarak planlanmıştır. Bronfenbrenner ekolojik sistemler yaklaşımı, tıpkı bir kuşun yuvası gibi çok katmanlı ve her katman birbiriyle bağlantılı olacak şekilde kavramsallaştırmıştır. Katmanların sırası, ekosisteme etki boyutuna göre belirlenmiştir. Bu bakımdan ÖME yönetimi iş birliğine dayalı biçimde kurumsal kültür ve sistem değişikliği gerçekleştirmeyi amaçlamaktadır. Katmanlar, modelin yapısı gereği hiyerarşik ve katı gibi görülmesine karşın her bir katman kendi arasında iş birliğine ve fikir alışverişine açık ve esnek yapıdadır. Model, ÖME'yi yalnızca öğretme-öğrenme süreçlerine hapsedmek yerine; yükseköğretim kademesinde belirlenen bütün katmanlar üzerine düşünülmesini, ele alınmasını ve eyleme geçilmesini sağlamaktadır. Bu bakımdan model *döngüsel* ve *bütüncül* özelliktedir. Modelin *döngüsel* özellikte olması yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılması sürecinin belirli aşamalara (örneğin kısa, orta ve uzun vadeli planlar vb.) bölünerek yapılmasıdır. Yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılması ontolojik olarak bir paradigma değişimini barındırmasından ötürü kurumsal düzeyde yapılandırmanın uzun soluklu olabilmesi için küçük adımlarla aşamaların planlanması gerekmektedir. ÖME'nin yapılandırılmasında benimsenecek *döngüsellik* kurum kültürünün yaratılması ile öğrenen merkezli eğitim ekosisteminin ve döngüsünün oluşturulmasına katkı sağlayacaktır. *Döngüsellik* yükseköğretim kurumuna öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılmasına ilişkin sürece dayalı değerlendirme yapma olanağı da sunmaktadır. Yükseköğretim kurumu ÖME'ye ilişkin benimsenecek kısa, orta ve uzun vadeli planlama ve kararlar çerçevesinde ÖME sürecini değerlendirebilecek ve geribildirim alabilecektir. Yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılmasına yönelik geliştirilen modelin *bütüncül* özellikte olması ise öğrenen merkezli eğitimi mekaniklikten, indirgemecilikten ve modelde yer verilen katmanları kompartmanlara ayırmadan yapılandırılması amaçlanmıştır. Model güçlü kuramsal çerçeveye yapılandırılmasından ötürü yükseköğretim kurumlarına bir paradigma değişimi için belirli düşünce setini, ölçütleri, alt ölçütleri ve göstergeleri sunmaktadır. Modelin *bütüncül* özellikte olması modelin yükseköğretim kademesinde yer alan bütün bileşenleri dikkate alması ve ÖME'yi yapılandırma sürecinde karşılaşılabilecek zorlukları öngörme konusunda üniversitelere yardımcı olacaktır.

Araştırmacı tarafından geliştirilen yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitim modelinin epistemolojik, ontolojik ve yapısal özellikleri değerlendirildiğinde özetle modelin dayandığı ilkeler; *katılımcılık, iş birliklilik, etkileşimlilik, kanıt temellilik, kapsayıcılık, eğitimin niteliğini geliştirmeye odaklılık ve sürdürülebilir yönetim anlayışına dayalılık* olarak belirlenmiştir.

Yükseköğretim öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılması için geliştirilen model için belirlenen ilkeler incelendiğinde modelin ***katılımcılık ilkesi*** sayesinde öğrenciyi yükseköğretim kademesinde karar alma süreçlerine dâhil edebilmenin yanı sıra; kurumsal ve ulusal düzeyde katılımcılığı (yöntem, öğretim elemanı, öğrenci, sektör temsilcileri vb.) artırmak da amaçlanmıştır. Modelin *katılımcılık ilkesi* çerçevesinde yükseköğretim kademesindeki bütün paydaşları dikkate alması ve yükseköğretim kademesinde herhangi bir derece (lisans ya da lisansüstü) ya da bir alana (sosyal, fen ve sağlık vb.) indirgenmeyecek genişlikte tasarlanmıştır. Modelin *katılımcılık ilkesi* yükseköğretimin bütün bileşenlerinin (üniversite içi ve üniversite dışı) öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılması sürecinde söz hakkına sahip olmaları ve demokratik şekilde katılmalarını amaçlamaktadır. *Katılımcılık ilkesi* yükseköğretim kurumunun öğrenen merkezli eğitime yönelik misyon ve vizyon belirleme, karar alma, kararların meşruiyetini yaygınlaştırma, planlama ve uygulama süreçlerinde üniversitenin ilgili paydaşlarını sürece dahil etmesi, onları bilgilendirmesi ve yeri geldiğinde onlardan geribildirim almasıdır. Yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılabilmesi ve etkin sonuçların alınabilmesi için üniversitenin en basitten en karmaşığa kadar süreçte yer alan bileşenlerin talep ve isteklerine kulak vermesi ve onların karar alma süreçlerinde aktif olmaları beklenmektedir.

Modelin ***iş birliklilik ilkesi*** yükseköğretim kurumlarında yer alan öğrencilerin, personelin ve akademik birimlerin kendi arasında iş birliği yaparak kurumsal düzeyde ÖME'ye ilişkin politika ve program geliştirmesi beklenmektedir. Yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılmasına yönelik geliştirilen modelin çok katmanlı yapısı kurumsal düzeyde de çok katmanlı ve çok paydaşlı iş birlikli yapı yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin hayata geçirilmesini kolaylaştıracaktır. Bu bakımdan modelin *iş birliklilik ilkesi* yükseköğretimin bütün bileşenlerini öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılması amacı etrafında bütünleştirmeyi amaçlamaktadır.

Modelin ***etkileşimlilik ilkesi*** yükseköğretim kurumunun bütün bileşenleri arasında iyi bir iletişim oluşturmayı amaçlamaktadır. Modelin bu özelliği sayesinde yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılması amacıyla belirlenen

katmanlar ile yükseköğretim kurumunun bütün bileşenlerinin birbirlerine geri bildirim sağlaması beklenmektedir. Yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılması amacıyla geliştirilen modelin yükseköğretim aktörlerine iletmek istediği mesaj geliştirilecek iletişim protokolü çerçevesinde iletmesi modelin *etkileşimlilik ilkesi*yle sağlanacaktır. Yükseköğretim kurumu içerisinde kişilerden bağımsız şekilde oluşturulacak iletişim protokolü öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılmasında bir çerçeve ve iletişim modeli sunacaktır.

Modelin *kanıt temellilik ilkesi* kendi içerisinde döngüsel yapısı sayesinde kurumsal düzeyde yapılacak değerlendirmelerle ÖME'nin mevcut yapısına ya da katmanlardaki göstergelerin gerçekleşme düzeylerine ilişkin her bir katman diğer katman ya da katmanlara hem açıklama (explanation) hem keşfetme (exploration) hem de uygulamaya (implementation) yönelik geribildirim sağlayacaktır. Süreç veri ve kanıt temelli şekilde yürütülmektedir.

Modelin *kapsayıcılık ilkesi* eğitimin bütün bileşenlerini (eğitim programlarının planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi, öğrenen merkezli eğitimin niteliği, kurumsal yapı ve yönetim, kurumsal politika ve strateji vb.) katmansal yapıda ve bir bütün olarak ele almayı amaçlamaktadır. Modelin *kapsayıcılık ilkesi* sayesinde yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılması için gerek duyulacak ihtiyaçlara cevap veren ve bu ihtiyaçları gözetken bir yaklaşımdır. Aynı zamanda yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılmasını eşit şekilde kurumsal düzeye yaymak ve yükseköğretim kademesindeki bütün bileşenleri öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılması sürecine dâhil etmek amaçlanmaktadır. Yükseköğretim kurumlarını farklı fakülte, enstitü, yüksekokul, meslek yüksekokulu ve araştırma merkezlerinin oluşturduğu bir konsorsiyum olarak değerlendirilirse, modelin *kapsayıcılık ilkesi* yükseköğretim kurumuna *çeşitliliği yönetme* ve *her türlü çeşitliliği kapsayacak* bir anlayışı kurmak da kaçınılmaz olmaktadır. Bu bakımdan *kapsayıcılık ilkesi* yükseköğretim öğrenen merkezli eğitimi yönleriyle kurumsal düzeyde yapılandırmayı amaçlarken yükseköğretimin farklı aktörlerinin öğrenen merkezli eğitime ilişkin perspektifini sürece yansıtmasını kısıtlamaktan kaçınmaktadır. Bu sayede yükseköğretim kurumu her bir akademik birimin ve her bir aktörün hem farklılıkları hem de yeterlilikleri temelinde hareket edebilecek ve tek beden anlayışından uzak bir yaklaşım geliştirebilecektir. Diğer taraftan *kapsayıcılık ilkesi* ile yükseköğretim düzeyinde öğrenen merkezli eğitim sayesinde eğitim-öğretime ilişkin elde edilecek faydaların çarpan etkisi yükseköğretimin bütün bileşenlerine ulaştırılabilecektir.

Modelin *eğitimin niteliğini geliştirmeye odaklılık ilkesi* üniversitenin üç temel misyonundan biri olan eğitim-öğretimin niteliğinin desteklenmesini amaçlamaktadır. *Eğitimin niteliğini geliştirmeye odaklılık ilkesi* öğrenen merkezli eğitimi yalnızca öğretme-öğrenme süreçlerinin niteliğine diğer ifadeyle dersin işlenmesi süreçlerine indirgmeden eğitimin niteliğini kurumsal düzeyde bütün bileşenlere yaygınlaştırılmasıdır. Bu bakımdan eğitimin niteliğinin dönüştürülmesi sürecinde üniversitenin kurumsal misyon ve vizyonu, karar alma süreçleri, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi, ders dışı öğrenme ortamlarının düzenlenmesi, mesleki gelişim programlarının düzenlenmesi, yükseköğretim programlarının geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi gibi boyutların dikkate alınması beklenmektedir.

Modelin *sürdürülebilir yönetim anlayışına dayalılık ilkesi* yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılması için daha tahmin edilebilir ve öngörülebilir bir sistem sunmayı amaçlamaktadır. Yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılmasında sürdürülebilir bir model için yeri geldiğinde kurumsal yapıda yasal düzenlemelerin yapılması, gerekli finansal ve araştırma kaynaklarının sağlanması, rekabet edebilir yükseköğretim programlarının geliştirilmesi, yükseköğretimin bütün bileşenlerinin katılımının ve çeşitliliğin desteklenmesi, karar alma süreçlerinde güvenilir kaynaklara erişimin ve şeffaflığın sağlanması, kurumsal yenilenme ve mesleki gelişim faaliyetlerinin sağlanması gibi yönlerde üniversitelerin eyleme geçmesi beklenmektedir.

Modelin katmanları yakından incelendiğinde *mikrosistem katmanı*, bir yükseköğretim kurumunun öğrenen merkezli eğitim ekosistemini harekete geçirebilmesi için etkileşimin yoğun olduğu ve sürecin başladığı noktadır. Bu bakımdan mikrosistem katmanı, modelin kalbi ve sıfır noktasıdır. Diğer bir ifadeyle yükseköğretim kurumunun öğretme ve öğrenmeye ilişkin paradigma dönüşümünü sağlayabilmesi için ekosistem yaklaşımının çekirdeğinde “*Eğitim Programlarının Planlanması*” olarak adlandırılan bu katman yer almaktadır.

Ekosistemin diğer katmanlarında öğrenen merkezli eğitimin sağlıklı ve eşgüdüm içerisinde yürütülebilmesi için bu katmanda üç ölçüt belirlenmiştir. Bunlar, (1) Yükseköğretim programlarının yeterlikleri (2) Eğitim programlarının tasarımı (3) Eğitim programlarının geliştirilmesi olarak belirlenmiştir. Belirlenen bu ölçütlerin alt ölçütleri ve bu alt ölçütlere bağlı olarak göstergeleri bulunmaktadır.

Mezosistem katmanı, mikrosistem katmanı ile olan etkileşimi ve bağı ile açıklanabilir. Yani bir yükseköğretim kurumu tarafından öğrenen merkezli eğitim temelinde planlanan eğitim programlarının uygulanmasında dikkate alınması gereken

ölçütleri içermektedir. Yükseköğretim kurumunun mikrosistem katmanında eğitim programlarının planlanmasında dikkat edilecek ölçütlerin uygulamada ne düzeyde gerçekleştiğini belirlemek amacıyla “*Eğitim Programlarının Uygulanması*” olarak adlandırılan katmana yer verilmiştir. Bu katman eğitim programlarının öğretme-öğrenme süreçlerinin öğrenen merkezli eğitime uygun olarak yürütülmesi boyutunu kapsamaktadır. Mezosistem katmanında; (1) Eğitim programlarının uygulanması ölçütü belirlenmiştir. Bu ölçüt altında bir alt ölçütü ve bu alt ölçüte ilişkin göstergeler bulunmaktadır.

Ekzosistem katmanı, yükseköğretim kurumu tarafından öğrenen merkezli eğitim temelinde planlanan ve uygulanan eğitim programlarının paydaşlar arasında elde edilen sonuçlarının değerlendirilmesinde dikkate alınması gereken ölçütleri içermektedir. Yükseköğretim kurumunun hem Mikrosistem hem de Mezosistem katmanlarında eğitim programlarının planlanması ve uygulanmasına yönelik belirlenen ölçütlerin paydaşlar düzeyinde değerlendirmesinin yapılabilmesi amacıyla “*Öğrenen Merkezli Eğitimin Niteliği*” olarak adlandırılan ölçüt katmana yer verilmiştir. Bu katman, yükseköğretim kurumunda sunulan programların ve hizmetlerin öğrenen merkezli eğitime uygunluğunun değerlendirilmesi boyutunu kapsamaktadır. Katmanın bu amacından hareketle, Ekzosistem katmanında yükseköğretim kurumu için bir ölçüt belirlenmiştir. Bu, (1) Öğrenen merkezli eğitimin değerlendirilmesi şeklindedir. Belirlenen bu ölçüt, kendi altında bir alt ölçüt ve bu alt ölçüte bağlı olarak göstergeleri içermektedir.

Makrosistem katmanı yükseköğretim kurumu tarafından öğrenen merkezli eğitimin kurumsal düzeyde uygulanabilmesi için dikkate alınması gereken ölçütleri içermektedir. Bu katman; yükseköğretim kurumunun öğrenen merkezli bir kurumsal yapıyı ve kurum içerisinde öğrenen merkezli eğitime dayalı bir yönetim anlayışını oluşturabilmek amacıyla “*Kurumsal Yapı ve Yönetişim*” olarak adlandırılmıştır. Bu katmanda yükseköğretim kurumu için (1) Kurumsal yapının düzenlemesi; (2) Öğrenen merkezli eğitim yönetimi olmak üzere iki ölçüt belirlenmiştir. Belirlenen bu ölçütler, kendi içinde birer alt ölçüt ve bu ölçütlerin göstergelerinden oluşmaktadır.

Kronosistem katmanı yükseköğretim kurumu tarafından öğrenen merkezli eğitimin sistemsel düzeyde politika ve strateji geliştirirken izlenmesi gereken ölçütleri içermektedir. Yükseköğretim kurumunun ilk dört ekosistem katmanında atılacak adımlar ve eylemlerde öğrenen merkezli eğitim için uygun iklimin yaratılabilmesi amacıyla “*Politika, Strateji ve Kaynaklar*” olarak adlandırılan katmana yer verilmiştir. Bu katman, yükseköğretim kurumunun öğrenen merkezli politika, strateji ve aynı zamanda öğrenen

merkezli eğitimin gerçekleştirilebilmesi için ihtiyaç duyulacak kaynakları kapsamaktadır. Kronosistem katmanında; (1) Kurumsal Politikalar ve Stratejiler; (2) Finansal Kaynaklar ve Araştırma kaynakları; (3) Alt Yapı ve İnsan Kaynakları olmak üzere üç ölçüt belirlenmiştir. Belirlenen bu ölçütler, birer alt ölçüt ve bu alt ölçütlerin göstergelerinden oluşmaktadır.

Araştırmacı tarafından geliştirilen yükseköğretim öğrenen merkezli eğitim ekosistemi modeli temelde; yükseköğretimde eğitim-öğretimi yeniden düşünmek ve model temelinde geliştirilen göstergeler doğrultusunda yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimi değerlendirmek amaçlanmıştır. Diğer taraftan, geliştirilen model yükseköğretim kurumlarına hem iç kalite hem de dış kalite güvence sistemi olma özelliği taşımaktadır. Bu bakımdan model yükseköğretim kurumlarına öğrenen merkezli eğitimin ölçüt, alt ölçüt ve göstergelerini sunmanın yanı sıra; bunlar doğrultusunda kurumsal düzeyde öğrenen merkezli eğitimin izlenmesi ve değerlendirmesi için kanıt temelli bir yaklaşım da geliştirmektedir.

Yükseköğretimde Öğrenen Merkezli Eğitimin Ölçütlerine Göre Uygulanma Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Üçüncü araştırma sorusu kapsamında; yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin ekosisteminin değerlendirilmesi ve hem devlet hem de vakıf üniversitelerinde öğrenen merkezli eğitimin göstergelerinin gerçekleşme düzeyinin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen YÖME-EKO aracılığıyla veriler toplanmıştır. YÖME-EKO veri toplama aracıyla elde edilen bulgular ile bu bulguların ulusal ve uluslararası alanyazınla desteklenen yorumlarına ve tartışmasına yer verilmiştir. Yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılması, model çerçevesinde toplam beş katmamsal yapıda raporlaştırılmıştır. Bunlar, (1) Mikrosistem: Eğitim Programlarının Planlanması; (2) Mezosistem: Eğitim Programlarının Uygulanması; (3) Ekzosistem: Öğrenen Merkezli Eğitimin Niteliği; (4) Makrosistem: Kurumsal Yapı ve Yönetişim; (5) Kronosistem: Politika, Strateji ve Kaynaklar şeklindedir.

1. Mikrosistem: Eğitim Programlarının Planlanması Ölçütünün Uygulanma Düzeyine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Eğitim programlarının planlanmasına yönelik belirlenen ölçütlerin uygulamada ne düzeyde gerçekleştiğini belirlemek amacıyla “Mikrosistem: Eğitim Programlarının Planlanması” olarak adlandırılan bu katmana yer verilmiştir. Bu katmanda yükseköğretim kurumu için (1) Yükseköğretim programlarının yeterlikleri (2) Eğitim programlarının tasarımı (3) Eğitim programlarının geliştirilmesi ölçütleri belirlenmiştir. Birinci ve ikinci ölçütte birer alt ölçüt yer alırken üçüncü ölçütte beş alt ölçüt yer almaktadır. Her bir alt ölçütü tanımlayan göstergelerin yükseköğretim kurumunda gerçekleşme düzeyleri aritmetik ortalama, standart sapma ve medyan ile belirlenmiştir. Mikrosistem katmanının yükseköğretim kurumlarında gerçekleşme düzeyleri Tablo 29, Tablo 30, Tablo 31, Tablo 32, Tablo 33, Tablo 34, Tablo 35’te gösterilmiştir.

Tablo 29

Yükseköğretim Kurumunun Öğrenen Merkezli Eğitim Programı Tasarımına Sahip Olması Alt Ölçütünün Göstergelerinin Gerçekleşme Düzeyi

Öğretim Elemanı				ÖLÇÜT 1.1: Eğitim Programlarının Tasarımı	Öğretim Elemanı			
Devlet				Alt Ölçüt: 1.1.1. Yükseköğretim kurumunun öğrenen merkezli eğitim programı tasarımına sahip olması	Vakıf			
Sosyal		Fen			Sosyal		Fen	
$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss	Göstergeler	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss
3,27	0,98	3,29	0,97	1. Öğrenciye; sürekli gelişmeye açık ve ulusal-uluslararası sektörel gelişmeleri takip edecek bir vizyon sunmaktadır.	3,40	0,95	3,42	0,95
3,24	0,90	3,24	0,91	2. Öğrencinin öğrenim gördüğü alanda kişisel ve mesleki etik değerleri geliştirmeyi hedefleyen tasarıma sahiptir.	3,34	0,81	3,34	0,80
2,86	0,86	2,87	0,86	3. Öğrencinin 21. yüzyıl becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir.	3,03	0,80	3,07	0,78
3,13	0,99	3,13	1,00	4. Öğrencinin ilgi, yetenek ve becerilerini keşfetmeleri ve buna uygun öğrenme deneyimlerini yaşamalarına olanak tanıyan tasarıma sahiptir.	3,18	0,95	3,19	0,92
3,40	0,91	3,41	0,92	5. Öğrenciye; eğitimi ve araştırmayı bir arada yürütebilecekleri öğrenme deneyimleri sunan tasarıma sahiptir.	3,50	0,78	3,50	0,77
3,02	0,97	3,01	0,96	6. Öğrenciye; ulusal-uluslararası tanınırlığı olan, öğrencinin önceki öğrenmelerini tanıyan ve farklı disiplinlerde öğrenme deneyimleri sunan tasarıma sahiptir.	3,06	0,87	3,04	0,85
3,34	0,90	3,36	0,90	7. Öğrenciye; sektörel bağları güçlü, gerçek yaşam problemleri üzerinde uygulama deneyimleri sunan, güçlü alan bilgi ve becerisi kazandırmayı hedefleyen tasarıma sahiptir.	3,39	0,80	3,37	0,80
3,27	1,00	3,27	1,00	8. Öğrencinin eğitim programı dışındaki ilgi ve ihtiyaçlarına duyarlı tasarıma sahiptir.	3,37	0,93	3,38	0,89

Tablo 29’da göstergelerin gerçekleşme düzeylerine yönelik verilen renk baremlerinden yola çıkılarak yapılan değerlendirmede mikrosistem katmanındaki “Eğitim Programlarının Tasarımı” ölçütünde yer alan “Yükseköğretim kurumunun öğrenen merkezli eğitim programı tasarımına sahip olması” alt ölçütünün devlet ve vakıf üniversitelerinde gerçekleşme düzeylerinin birbirlerine yakın olduğu görölmektedir. Araştırma kapsamına alınan devlet ve vakıf üniversitelerinin sosyal ve fen alanlarında görev yapan öğretim elemanlarının görüşlerine göre göstergelerin gerçekleşme düzeyleri incelendiğinde devlet üniversitelerinde başlangıç düzeyinde olan göstergenin “Öğrencinin 21. yüzyıl becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir.” olduğu görülürken; vakıf üniversitelerinde başlangıç düzeyinde olan göstergenin olmadığı söylenebilir. Araştırma bulgularının aksine YÖKAK (2021) tarafından hazırlanan üniversitelerin kurumsal değerlendirme raporunda; devlet üniversitelerinde program tasarımı, değerlendirme ve güncelleme süreçlerinde 21. yüzyıl becerilerin geliştirilebilmesi amacıyla programlarda bu becerileri kapsayan derslere yer verilmesi tespit edilen bulgular arasındadır. Araştırma kapsamına alınan devlet ve vakıf üniversitelerinin sosyal ve fen alanlarında gelişmiş düzeye yakın ya da gelişmiş düzeyde olan göstergelerin ise “Öğrenciye; eğitimi ve araştırmayı bir arada yürütebilecekleri öğrenme deneyimleri sunan tasarıma sahiptir; Öğrenciye; ulusal-uluslararası tanınırlığı olan, öğrencinin önceki öğrenmelerini tanıyan ve farklı disiplinlerde öğrenme deneyimleri sunan tasarıma sahiptir.” olduğu görölmektedir. Araştırma bulgularına benzer şekilde YÖKAK (2021) tarafından hazırlanan üniversitelerin kurumsal değerlendirme raporunda hem devlet hem de vakıf üniversitelerinde program tasarımı, değerlendirme ve güncelleme süreçlerinde önceki öğrenmelerin tanınmasına yönelik sistematik olmaması ve süreçlerin tam anlamıyla tasarlanmasında yetersiz kalındığı ifade edilmektedir. Diğer taraftan, araştırma kapsamına alınan vakıf üniversitelerinde en yüksek ikinci orta düzeyde gerçekleşmeye sahip gösterge “Öğrenciye; sürekli gelişmeye açık ve ulusal-uluslararası sektörel gelişmeleri takip edecek bir vizyon sunmaktadır.” olmuştur. Araştırma bulgularına benzer şekilde YÖKAK (2021) raporunda; devlet üniversitelerinde program tasarımı, değerlendirme ve güncelleme süreçlerinde sektörel ve alana ilişkin gelişmelerin takip edildiği ifade edilmektedir. “Yükseköğretim kurumunun öğrenen merkezli eğitim programı tasarımına sahip olması” alt ölçütünün göstergelerinin araştırma kapsamına alınan devlet ve vakıf üniversitelerinde “Eğitim programı tasarımı” ölçütünün “Yükseköğretim kurumunun öğrenen merkezli eğitim programı tasarımına sahip olması”

alt ölçütündeki göstergelerin gerçekleşme düzeyleri değerlendirildiğinde göstergelerin **“orta düzeyde”** gerçekleştiği söylenebilir.



Tablo 30

Yükseköğretim Kurumunun Öğrenen Merkezli Eğitimi Temel Alan Eğitim Programı Yeterliklerinin Olması Alt Ölçütünün Göstergelerinin Gerçekleşme Düzeyi

Öğretim Elemanı				ÖLÇÜT 1.2: Eğitim Programlarının Yeterlikleri	Öğretim Elemanı			
Devlet				Alt Ölçüt: 1.2.1. Yükseköğretim kurumunun öğrenen merkezli eğitimi temel alan eğitim programı yeterliklerinin olması	Vakıf			
Sosyal		Fen			Sosyal		Fen	
$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss		Göstergeler			
3,27	0,96	3,29	0,95	1. Alana ilişkin ulusal-uluslararası yönelimler doğrultusunda katılımcı şekilde belirlenmektedir.	3,40	0,89	3,42	0,88
3,24	1,07	3,24	1,06	2. İç paydaşların katılımıyla belirlenmektedir.	3,34	0,98	3,34	0,97
2,86	1,09	2,87	1,09	3. Dış paydaşların katılımıyla belirlenmektedir.	3,03	1,04	3,07	1,04
3,13	0,98	3,13	0,98	4. Öğrencinin; bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda bütün olarak gelişmelerini sağlayacak şekilde belirlenmektedir.	3,18	0,89	3,19	0,90
3,40	0,78	3,41	0,76	5. Öğrencinin; bir işi/görevi bağımsız ve/veya iş birliği yapabilecek yeterliliğe ulaştıracak şekilde belirlenmektedir.	3,50	0,65	3,50	0,62
3,02	0,93	3,01	0,93	6. Öğrencinin öğrenim gördüğü alanda disiplinlerarası, disiplinlerüstü veya çok disiplinli bakış açısı kazanmalarını sağlayacak şekilde belirlenmektedir.	3,06	0,83	3,04	0,81
3,34	0,91	3,36	0,88	7. Öğrencinin öğrenim gördüğü alanda deneyim kazanabileceği şekilde dersler ve ders dışı etkinliklerle uyumlu olarak belirlenmektedir.	3,39	0,85	3,37	0,85
3,27	0,94	3,27	0,93	8. Öğrenciye öğrenim gördüğü alanın dijital yeterliklerini kazandıracak şekilde belirlenmektedir.	3,37	0,83	3,38	0,81
3,27	0,98	3,29	0,96	9. Öğrenciye ulusal ve uluslararası platformlarda kendini ifade etme iletişim yeterliliği kazandıracak şekilde belirlenmektedir.	3,40	0,90	3,42	0,86

Tablo 30’da göstergelerin gerçekleşme düzeylerine yönelik verilen renk baremlerinden yola çıkılarak yapılan değerlendirmede mikrosistem katmanındaki “Eğitim Programlarının Yeterlikleri” ölçütünde yer alan “Yükseköğretim kurumunun öğrenen merkezli eğitimi temel alan eğitim programı yeterliklerinin olması” alt ölçütünün araştırma kapsamına alınan devlet ve vakıf üniversitelerinde gerçekleşme düzeylerinin birbirlerine yakın olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamına alınan devlet ve vakıf üniversitelerinin sosyal ve fen alanlarında görev yapan öğretim elemanlarının görüşlerine göre göstergelerin gerçekleşme düzeyleri incelendiğinde devlet üniversitelerinde başlangıç düzeyinde olan göstergenin “Dış paydaşların katılımıyla belirlenmektedir.” olduğu görülürken; vakıf üniversitelerinde başlangıç düzeyinde olan göstergenin olmadığı söylenebilir. Araştırma bulgularına benzer şekilde YÖKAK (2020) tarafından hazırlanan üniversitelerin kurumsal değerlendirme raporunda; devlet üniversitelerinde görülen yetersiz alanın katılımcılık ve süreçlerin içselleştirilmemesi olduğu ifade edilmektedir. Devlet ve vakıf üniversitelerinin hem sosyal hem de fen alanlarında orta düzey ve gelişmiş düzeye yakın göstergenin ise “Öğrencinin; bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda bütün olarak gelişmelerini sağlayacak şekilde belirlenmektedir; “Öğrencinin öğrenim gördüğü alanda disiplinlerarası, disiplinlerüstü veya multidisipliner bakış açısı kazanmalarını sağlayacak şekilde belirlenmektedir.; “Öğrencinin; bir işi/görevi bağımsız ve/veya iş birliği yapabilecek yeterliliğe ulaştıracak şekilde belirlenmektedir.” olduğu görülmektedir. Araştırma bulgularına benzer şekilde YÖKAK (2020) tarafından hazırlanan üniversitelerin kurumsal değerlendirme raporunda; devlet üniversitelerinde hem programların çıktılarının hem de derslerin kazanım düzeylerinin (bilişsel, duyuşsal ve psikomotor) yetersiz ve belirsiz olduğu ifade edilmektedir. Diğer taraftan benzer raporda; devlet üniversitelerinde açılan disiplinlerarası, disiplinlerüstü veya çok disiplinli programların yalnızca lisansüstü düzey ile sınırlı olduğu rapor edilmektedir. Devlet üniversitelerinde orta düzeyde gerçekleşmeye sahip diğer göstergeleri “Alana ilişkin ulusal-uluslararası yönelimler doğrultusunda katılımcı şekilde belirlenmektedir; Öğrencinin öğrenim gördüğü alanda deneyim kazanabileceği şekilde dersler ve ders dışı etkinliklerle uyumlu olarak belirlenmektedir; Öğrenciye öğrenim gördüğü alanın dijital yeterliklerini kazandıracak şekilde belirlenmektedir; Öğrenciye ulusal ve uluslararası platformlarda kendini ifade etme iletişim yeterliliği kazandıracak şekilde belirlenmektedir.” olmuştur. Diğer taraftan, vakıf üniversitelerinde orta düzeyde gerçekleşmeye sahip diğer göstergeleri ise “Alana ilişkin ulusal-uluslararası yönelimler doğrultusunda katılımcı şekilde belirlenmektedir;

Öğrencinin öğrenim gördüğü alanda deneyim kazanabileceği şekilde dersler ve ders dışı etkinliklerle uyumlu olarak belirlenmektedir; Öğrenciye öğrenim gördüğü alanın dijital yeterliklerini kazandıracak şekilde belirlenmektedir.” olmuştur. “Yükseköğretim kurumunun öğrenen merkezli eğitimi temel alan eğitim programı yeterliklerinin olması” alt ölçütünün göstergelerinin hem devlet hem de vakıf üniversitelerinde “Eğitim programlarının yeterlikleri” ölçütünün “yükseköğretim kurumunun öğrenen merkezli eğitimi temel alan eğitim programı yeterliklerinin olması” alt ölçütünde yer alan göstergelerin gerçekleşme düzeyleri değerlendirildiğinde göstergelerin **“orta düzeyde”** gerçekleştiği söylenebilir.



Tablo 31

Eğitim Programlarında Yer Alacak Derslerin Öğrenen Merkezli Eğitime Uygun Olarak Belirlenmesi Alt Ölçütünün Göstergelerinin Gerçekleşme Düzeyi

Öğretim Elemanı				ÖLÇÜT 1.3: Eğitim Programlarının Geliştirilmesi	Öğretim Elemanı			
Devlet				Alt Ölçüt: 1.3.1. Eğitim programlarında yer alacak derslerin öğrenen merkezli eğitime uygun olarak belirlenmesi	Vakıf			
Sosyal		Fen			Sosyal		Fen	
Ȫ	ss	Ȫ	ss	Göstergeler	Ȫ	ss	Ȫ	ss
3,08	1,11	3,09	1,11	1. Hem öğrencinin beklentilerini hem programın niteliğini hem de sektörün beklentilerini karşılamak amacıyla tüm paydaşların katılımıyla belirlenmektedir.	3,22	1,06	3,31	1,00
3,46	0,98	3,49	0,95	2. Öğrencinin; konuyu aşamalı ve birikimli öğrenmesini sağlayacak şekilde düzenlenmektedir.	3,58	0,83	3,55	0,85
3,50	0,88	3,51	0,85	3. Sınıf kademeleri ilerledikçe kuramdan uygulamaya bütün becerileri geliştirecek şekilde belirlenmektedir.	3,51	0,79	3,51	0,78
3,43	0,83	3,43	0,81	4. Öğrencinin; bir disiplinin güncel ve bilimsel alan bilgisini kazandıracak şekilde belirlenmektedir.	3,45	0,65	3,44	0,66
3,58	0,87	3,60	0,85	5. Öğrenciye; yükseköğretim program yeterliklerini kazandıracak şekilde belirlenmektedir.	3,60	0,78	3,59	0,79
3,43	0,94	3,45	0,91	6. Öğrencinin hazırbulunuşluğuna ve eğitim programının yeterliklerine göre belirlenmektedir.	3,60	0,82	3,63	0,82
3,59	1,01	3,60	1,00	7. Dönemlere göre dağılımı ve düzenlenmesinde derslerin iş yükleri ve oranları dikkate alınarak belirlenmektedir.	3,70	0,89	3,70	0,90
3,59	1,09	3,62	1,06	8. Eğitim programlarında yer alan zorunlu ve seçmeli dersler hakkında öğrenci bilgilendirilmektedir.	3,65	0,98	3,68	0,96
3,28	1,07	3,30	1,06	9. Öğrencilerin farklı kaynaklardan erişebilecekleri şekilde hazırlanmaktadır.	3,35	1,01	3,40	0,98
3,52	1,00	3,53	1,00	10. Öğrencinin kişisel ve mesleki gelişimini destekleyecek şekilde belirlenmektedir.	3,59	0,97	3,62	0,96

Tablo 31’de göstergelerin gerçekleşme düzeylerine yönelik verilen renk baremlerinden yola çıkılarak yapılan değerlendirmede mikrosistem katmanındaki “Eğitim Programlarının Geliştirilmesi” ölçütünde yer alan “Eğitim programlarında yer alacak derslerin öğrenen merkezli eğitime uygun olarak belirlenmesi” alt ölçütünün devlet ve vakıf üniversitelerinde gerçekleşme düzeylerinin birbirlerine yakın olduğu görölmektedir. Araştırma kapsamına alınan devlet ve vakıf üniversitelerinin sosyal ve fen alanlarında görev yapan öğretim elemanlarının görüşlerine göre göstergelerin gerçekleşme düzeyleri incelendiğinde devlet ve vakıf üniversitelerinde başlangıç düzeyinde olan göstergenin olmadığı söylenebilir. Devlet ve vakıf üniversitelerinin hem sosyal hem de fen alanlarında gelişmiş düzeye yakın göstergelerin ise “Öğrencinin; konuyu aşamalı ve birikimli öğrenmesini sağlayacak şekilde düzenlenmektedir; Öğrenciye; yükseköğretim program yeterliklerini kazandıracak şekilde belirlenmektedir; Dönemlere göre dağılımı ve düzenlenmesinde derslerin iş yükleri ve oranları dikkate alınarak belirlenmektedir; Eğitim programlarında yer alan zorunlu ve seçmeli dersler hakkında öğrenci bilgilendirilmektedir.” olduğu görölmektedir. Araştırma bulgusuna benzer şekilde YÖKAK (2021) tarafından hazırlanan üniversitelerin kurumsal değerlendirme raporunda; bazı devlet üniversitelerinde zorunlu ve seçmeli derslerin belirlenmesinde bir denge (alan, kültürel derinlik gibi) gözetildiği ancak bazı devlet üniversitelerinde ise ihmal edildiği rapor edilmektedir. Araştırma kapsamına alınan devlet ve vakıf üniversitelerinde orta düzeyde olup en yüksek gerçekleşme ortalamasına sahip diğer göstergeleri “Dönemlere göre dağılımı ve düzenlenmesinde derslerin iş yükleri ve oranları dikkate alınarak belirlenmektedir; Eğitim programlarında yer alan zorunlu ve seçmeli dersler hakkında öğrenci bilgilendirilmektedir.” olmuştur. Araştırma bulgularına benzer şekilde, YÖKAK (2021) tarafından hazırlanan üniversitelerin kurumsal değerlendirme raporunda; devlet üniversitelerinde seçmeli derslerin belirlenmesinde sektör/paydaş iş birliğinin gözetildiği ifade edilmektedir. Devlet ve vakıf üniversitelerinde “Eğitim Programlarının Geliştirilmesi” ölçütünün “Eğitim programlarında yer alacak derslerin öğrenen merkezli eğitime uygun olarak belirlenmesi” alt ölçütünde yer alan göstergelerin gerçekleşme düzeyleri değerlendirildiğinde göstergelerin “gelişmiş düzeyde” gerçekleştiği söylenebilir.

Tablo 32

Eğitim Programlarında Yer Alacak Dersin Amaçlarının Öğrenen Merkezli Eğitime Uygun Olarak Geliştirilmesi Alt Ölçütünün Göstergelerinin Gerçekleşme Düzeyi

Öğretim Elemanı				ÖLÇÜT 1.3: Eğitim Programlarının Geliştirilmesi	Öğretim Elemanı			
Devlet				Alt Ölçüt: 1.3.2. Eğitim programlarında yer alacak dersin amaçlarının öğrenen merkezli eğitime uygun olarak geliştirilmesi	Vakıf			
Sosyal		Fen			Sosyal		Fen	
̄	ss	̄	ss	Göstergeler	̄	ss	̄	ss
3,20	1,09	3,24	1,08	1. İç ve dış paydaşların iş birliğinde katılımcı şekilde belirlenmektedir.	3,40	1,04	3,48	1,01
3,34	0,98	3,37	0,96	2. Öğrencinin gelişim ve öğrenme özellikleri dikkate alınarak belirlenmektedir	3,51	0,85	3,54	0,82
3,49	0,90	3,49	0,89	3. Öğrencinin öğrenim gördüğü disiplinin bilgi, beceri, tutum ve değerleri temel alınarak belirlenmektedir.	3,53	0,77	3,52	0,77
3,09	1,00	3,12	0,98	4. Öğrencinin ulusal ya da uluslararası platformlarda kendini ifade edebileceği iletişim yeterliliğine ulaşmalarına olanak sağlamaktadır.	3,26	0,84	3,30	0,81
3,40	0,95	3,42	0,95	5. Öğrencinin öğrenim gördüğü disiplinin bilgi ve becerisini kullanarak bilgi üretmesini desteklemektedir.	3,46	0,84	3,46	0,85
3,40	0,93	3,42	0,92	6. Öğrencinin öğrenim gördüğü disiplininde kişisel gelişimi sağlayacak şekilde düzenlenmektedir.	3,51	0,82	3,55	0,80
3,50	0,88	3,51	0,86	7. Öğrencinin öğrenim gördüğü disiplininde akademik gelişimi sağlayacak şekilde düzenlenmektedir.	3,52	0,71	3,53	0,70
3,40	1,02	3,40	1,01	8. Öğrencinin öğrenim gördüğü disiplininde toplumsal katkıda bulunacak şekilde düzenlenmektedir.	3,49	0,88	3,54	0,88

Tablo 32’de göstergelerin gerçekleşme düzeylerine yönelik verilen renk baremlerinden yola çıkılarak yapılan değerlendirmede mikrosistem katmanındaki “Eğitim Programlarının Geliştirilmesi” ölçütünde yer alan “Eğitim programlarında yer alacak dersin amaçlarının öğrenen merkezli eğitime uygun olarak geliştirilmesi” alt ölçütünün devlet ve vakıf üniversitelerinde gerçekleşme düzeylerinin birbirlerine yakın olduğu görölmektedir. Araştırma kapsamına alınan devlet ve vakıf üniversitelerinin sosyal ve fen alanlarında görev yapan öğretim elemanlarının görüşlerine göre göstergelerin gerçekleşme düzeyleri incelendiğinde devlet ve vakıf üniversitelerinde başlangıç düzeyinde olan göstergenin olmadığı söylenebilir. Devlet ve vakıf üniversitelerinde en düşük orta düzeyde gerçekleşen göstergeler “İç ve dış paydaşların iş birliğinde katılımcı şekilde belirlenmektedir; Öğrencinin ulusal ya da uluslararası platformlarda kendini ifade edebileceği iletişim yeterliliğine ulaşmalarına olanak sağlamaktadır.” olduğu görölmektedir.

Devlet ve vakıf üniversitelerinin hem sosyal hem de fen alanlarında gelişmiş düzeye yakın göstergelerin ise “Öğrencinin öğrenim gördüğü disiplinin bilgi, beceri, tutum ve değerleri temel alınarak belirlenmektedir; Öğrencinin öğrenim gördüğü disiplininde akademik gelişimi sağlayacak şekilde düzenlenmektedir.” olduğu görölmektedir. Devlet ve vakıf üniversitelerinde en yüksek orta düzeyde gerçekleşmeye sahip diğer göstergeleri “Öğrencinin öğrenim gördüğü disiplinin bilgi ve becerisini kullanarak bilgi üretmesini desteklemektedir; Öğrencinin öğrenim gördüğü disiplininde kişisel gelişimi sağlayacak şekilde düzenlenmektedir; Öğrencinin öğrenim gördüğü disiplininde toplumsal katkıda bulunacak şekilde düzenlenmektedir.” olduğu söylenebilir. Araştırma bulgularının aksine YÖKAK (2020) tarafından hazırlanan üniversitelerin kurumsal değerlendirme raporunda; devlet ve vakıf üniversitelerinde öğrencilerin kişisel ve mesleki vizyonlarını geliştirmeye yönelik çeşitli mesleki gelişim etkinliklerinin yeterli düzeyde yapıldığı söylenmektedir. Devlet ve vakıf üniversitelerinde “Eğitim Programlarının Geliştirilmesi” ölçütünün “Eğitim programlarında yer alacak dersin amaçlarının öğrenen merkezli eğitime uygun olarak geliştirilmesi” alt ölçütünde yer alan göstergelerin “orta düzeyde” gerçekleştiği söylenebilir.

Tablo 33

Eğitim Programlarının Öğretim Yaklaşım, Yöntem ve İlkelerinin Öğrenen Merkezli Eğitime Uygun Olarak Belirlenmesi Alt Ölçütünün Göstergelerinin Gerçekleşme Düzeyi

Öğretim Elemanı				ÖLÇÜT 1.3: Eğitim Programlarının Geliştirilmesi	Öğretim Elemanı			
Devlet				Alt Ölçüt: 1.3.3. Eğitim programlarının öğretim yaklaşım, yöntem ve ilkelerinin öğrenen merkezli eğitime uygun olarak belirlenmesi	Vakıf			
Sosyal		Fen			Sosyal		Fen	
Ȳ	ss	Ȳ	ss	Göstergeler	Ȳ	ss	Ȳ	ss
3,53	0,97	3,53	0,97	1. Programın yeterlikleri ve derslerin içerikleriyle uyumlu olarak hazırlanmaktadır.	3,51	0,87	3,50	0,86
3,19	1,05	3,20	1,05	2. Öğrencilerin bireysel farklılıkları ve öğrenme ihtiyaçlarını belirleme çalışmaları doğrultusunda düzenlenmektedir.	3,34	0,99	3,42	0,94
3,47	0,98	3,49	0,96	3. Öğrenciye öğrenim gördüğü disiplinle ilgili bütün becerileri kazandıracak şekilde hazırlanmaktadır.	3,58	0,87	3,63	0,84
3,39	0,92	3,41	0,90	4. Öğrencinin vizyonuna ve entelektüel gelişimine katkı sağlayacak şekilde hazırlanmaktadır.	3,49	0,77	3,53	0,76
3,33	0,88	3,33	0,88	5. Öğrencinin aktif, etkileşimli ve anlamlı öğrenmelerini sağlayacak şekilde hazırlanmaktadır.	3,41	0,78	3,44	0,77
3,69	0,88	3,71	0,88	6. Derslerin işlenişinde öğretim materyalleri dersin özelliklerine uygun olarak hazırlanmaktadır.	3,75	0,74	3,78	0,73

Tablo 33'te göstergelerin gerçekleşme düzeylerine yönelik verilen renk baremlerinden yola çıkılarak yapılan değerlendirmede mikrosistem katmanındaki “Eğitim Programlarının Geliştirilmesi” ölçütünde yer alan “Eğitim programlarının öğretim yaklaşım, yöntem ve ilkelerinin öğrenen merkezli eğitime uygun olarak belirlenmesi” alt ölçütünün devlet ve vakıf üniversitelerinde gerçekleşme düzeylerinin birbirlerine yakın olduğu görölmektedir. Araştırma kapsamına alınan devlet ve vakıf üniversitelerinin sosyal ve fen alanlarında görev yapan öğretim elemanlarının görüşlerine göre göstergelerin gerçekleşme düzeyleri incelendiğinde devlet ve vakıf üniversitelerinde başlangıç düzeyinde olan göstergenin olmadığı söylenebilir. Devlet ve vakıf üniversitelerinde en düşük orta düzeyde gerçekleşen göstergeler “Öğrencilerin bireysel farklılıkları ve öğrenme ihtiyaçlarını belirleme çalışmaları doğrultusunda düzenlenmektedir; Öğrencinin aktif, etkileşimli ve anlamlı öğrenmelerini sağlayacak şekilde hazırlanmaktadır.” olduğu görölmektedir. Araştırma bulgusuna karşın YÖKAK (2021) tarafından hazırlanan üniversitelerin kurumsal değerlendirme raporunda; vakıf üniversitelerinde programların yürütölmesi (öğrenci merkezli öğrenme öğretim ve değerlendirme) başlığında üniversitelerin öğretim yöntem ve tekniklerini çeşitlendirdiği ve aktif öğrenmeye olanak sağlayan uygulamalara derslerde yer verildiği ifade edilmiştir. Devlet ve vakıf üniversitelerinin hem sosyal hem de fen alanlarında gelişmiş düzeye yakın göstergelerinin ise “Programın yeterlikleri ve derslerin içerikleriyle uyumlu olarak hazırlanmaktadır; Derslerin işlenişinde öğretim materyalleri dersin özelliklerine uygun olarak hazırlanmaktadır.” olduğu söylenebilir. Araştırma kapsamına alınan devlet ve vakıf üniversitelerinde en yüksek orta düzeyde gerçekleşmeye sahip diğer göstergeleri “Öğrencinin vizyonuna ve entelektüel gelişimine katkı sağlayacak şekilde hazırlanmaktadır; Öğrencinin aktif, etkileşimli ve anlamlı öğrenmelerini sağlayacak şekilde hazırlanmaktadır.” olmuştur. Devlet ve vakıf üniversitelerinde “Eğitim Programlarının Geliştirilmesi” ölçütünün “Eğitim programlarının öğretim yaklaşım, yöntem ve ilkelerinin öğrenen merkezli eğitime uygun olarak belirlenmesi” alt ölçütünde yer alan göstergelerin “**gelişmiş düzeyde**” gerçekleştiği söylenebilir.

Tablo 34

Eğitim Programlarında Kullanılan Ölçme-Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerinin Öğrenen Merkezli Eğitime Uygun Olarak Belirlenmesi Alt Ölçütünün Göstergelerinin Gerçekleşme Düzeyi

Öğretim Elemanı				ÖLÇÜT 1.3: Eğitim Programlarının Geliştirilmesi				Öğretim Elemanı			
Devlet				Alt Ölçüt: 1.3.4. Eğitim programlarında kullanılan ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin öğrenen merkezli eğitime uygun olarak belirlenmesi				Vakıf			
Sosyal		Fen						Sosyal		Fen	
Ȳ	ss	Ȳ	ss	Göstergeler				Ȳ	ss	Ȳ	ss
3,43	0,97	3,46	0,96	1. Öğrencinin performansının değerlendirilmesi; farklı ölçme-değerlendirme yaklaşımlarına göre planlanmaktadır.				3,58	0,81	3,61	0,78
3,43	0,97	3,44	0,97	2. Öğrenciye farklı kaynaklardan yeterli ve bilgilendirici geri bildirimler verilecek şekilde planlanmaktadır.				3,57	0,84	3,60	0,83
3,51	0,96	3,53	0,95	3. Öğrencilerin; eğitim programlarının vizyon-misyonuna, yeterliklerine ve ders amaçlarına ulaşma düzeylerini belirleyecek şekilde planlanmaktadır.				3,64	0,87	3,66	0,87
3,63	0,90	3,64	0,90	4. Derslerin içeriklerini kapsayacak şekilde planlanmaktadır.				3,61	0,89	3,59	0,89
3,32	1,10	3,34	1,09	5. Derslerin, diğer derslerle olan bağı/ilişkisi dikkate alınarak planlanmaktadır.				3,39	1,00	3,42	1,00
3,31	0,94	3,34	0,93	6. Öğrencinin eğitim programındaki bilişsel gelişimlerini izleyecek şekilde planlanmaktadır.				3,39	0,88	3,39	0,89
3,19	0,99	3,20	0,99	7. Öğrencinin eğitim programındaki duyuşsal gelişimlerini izleyecek şekilde planlanmaktadır.				3,37	0,89	3,42	0,85
3,10	1,09	3,12	1,08	8. Öğrencinin eğitim programındaki psikomotor gelişimlerini izleyecek şekilde planlanmaktadır.				3,31	0,98	3,36	0,98
3,08	1,07	3,11	1,05	9. Öğrenci performansını ölçme-değerlendirme çalışmalarında kullanılacak ölçütler ve araçlar katılımcı şekilde planlanmaktadır.				3,27	0,95	3,32	0,93

Tablo 34’te göstergelerin gerçekleşme düzeylerine yönelik verilen renk baremlerinden yola çıkılarak yapılan değerlendirmede mikrosistem katmanındaki “Eğitim Programlarının Geliştirilmesi” ölçütünde yer alan “Eğitim programlarında kullanılan ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin öğrenen merkezli eğitime uygun olarak belirlenmesi” alt ölçütünün devlet ve vakıf üniversitelerinde gerçekleşme düzeylerinin birbirlerine yakın olduğu görölmektedir. Araştırma kapsamına alınan devlet ve vakıf üniversitelerinin sosyal ve fen alanlarında görev yapan öğretim elemanlarının görüşlerine göre göstergelerin gerçekleşme düzeyleri incelendiğinde devlet ve vakıf üniversitelerinde başlangıç düzeyinde olan göstergenin olmadığı söylenebilir. Devlet ve vakıf üniversitelerinde en düşük orta düzeyde gerçekleşen göstergeler “Öğrencinin eğitim programındaki duyuşsal gelişimlerini izleyecek şekilde planlanmaktadır; Öğrencinin eğitim programındaki psikomotor gelişimlerini izleyecek şekilde planlanmaktadır; Öğrenci performansını ölçme-değerlendirme çalışmalarında kullanılacak ölçütler ve araçlar katılımcı şekilde planlanmaktadır.” olduğu görölmektedir. Devlet ve vakıf üniversitelerinin hem sosyal hem de fen alanlarında gelişmiş düzeye yakın göstergelerin ise “Öğrencinin performansının değerlendirilmesi; farklı ölçme-değerlendirme yaklaşımlarına göre planlanmaktadır; Öğrenciye farklı kaynaklardan yeterli ve bilgilendirici geri bildirimler verilecek şekilde planlanmaktadır; Öğrencilerin; eğitim programlarının vizyon-misyonuna, yeterliklerine ve ders amaçlarına ulaşma düzeylerini belirleyecek şekilde planlanmaktadır; Derslerin içeriklerini kapsayacak şekilde planlanmaktadır.” olduğu söylenebilir. Devlet ve vakıf üniversitelerinde en yüksek orta düzeyde gerçekleşmeye sahip diğer göstergeleri “Derslerin, diğer derslerle olan bağı/ilişisi dikkate alınarak planlanmaktadır; Öğrencinin eğitim programındaki bilişsel gelişimlerini izleyecek şekilde planlanmaktadır.” olmuştur. Araştırma bulgularına benzer şekilde YÖKAK (2021) raporunda; devlet ve vakıf üniversitelerinde program tasarımı, değerlendirmesi ve güncellenmesi başlığı altında ölçme-değerlendirme faaliyetlerinin program çıktıları ve derslerin amaçları ile ilişkilendirilmeden yapıldığı ve değerlendirme faaliyetlerinde yeterlik temelli olması ilkesine dikkat edilmediği ifade edilmektedir. Devlet ve vakıf üniversitelerinde “Eğitim Programlarının Geliştirilmesi” ölçütünün “Eğitim programlarında kullanılan ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin öğrenen merkezli eğitime uygun olarak belirlenmesi” alt ölçütündeki göstergelerin gerçekleşme düzeyi değerlendirildiğinde göstergelerin “orta düzeyde” gerçekleştiği söylenebilir.

Tablo 35

Eğitim Programlarında Yer Alan Ders Dışı Etkinliklerin Öğrenen Merkezli Eğitime Uygun Olarak Belirlenmesi Alt Ölçütünün Göstergelerinin Gerçekleşme Düzeyi

Öğretim Elemanı				ÖLÇÜT 1.3: Eğitim Programlarının Geliştirilmesi	Öğretim Elemanı			
Devlet				Alt Ölçüt: 1.3.5. Eğitim programlarında yer alan ders dışı etkinliklerin öğrenen merkezli eğitime uygun olarak belirlenmesi	Vakıf			
Sosyal		Fen			Sosyal		Fen	
Ȳ	ss	Ȳ	ss		Ȳ	ss	Ȳ	ss
3,08	0,97	3,08	0,95	1. Öğrencinin sosyal-duygusal becerilerini geliştirecek şekilde belirlenmektedir.	3,18	0,86	3,21	0,84
3,11	1,04	3,13	1,03	2. Güncel konu ve sorunlar temelinde belirlenmektedir.	3,18	0,93	3,20	0,92
2,93	0,98	2,94	0,95	3. Öğrenciye mikro yetkinlikler kazandıracak şekilde belirlenmektedir.	3,06	0,87	3,09	0,86
3,16	0,98	3,20	0,96	4. Öğrenciye; disiplinin ilgili farklı paydaşlarla buluşma etkinliklerine olanak verecek şekilde belirlenmektedir.	3,31	0,83	3,34	0,82
3,24	1,06	3,30	1,02	5. Bir birim tarafından katılımcı, kapsayıcı ve erişilebilir şekilde planlanmaktadır.	3,37	0,92	3,43	0,91
3,14	1,15	3,16	1,14	6. Öğrenciye saha, arazi ya da alan çalışması olanakları sunacak şekilde belirlenmektedir.	3,16	1,04	3,16	1,05
2,96	1,04	3,02	1,02	7. Öğrencinin ulusal/uluslararası meslek örgütleri/kuruluşlarıyla iş birliği yapmalarını sağlayacak şekilde belirlenmektedir.	3,13	0,93	3,16	0,93
3,10	1,01	3,14	0,99	8. Bir disiplinin farklı öğrenme alanlarında öğrencilerin gelişimini destekleyecek şekilde belirlenmektedir.	3,24	0,91	3,26	0,90
3,12	1,04	3,17	1,01	9. Disiplinlerarası öğrenmeleri destekleyecek şekilde belirlenmektedir.	3,25	0,91	3,30	0,88

Tablo 35’te göstergelerin gerçekleşme düzeylerine yönelik verilen renk baremlerinden yola çıkılarak yapılan değerlendirmede mikrosistem katmanındaki “Eğitim Programlarının Geliştirilmesi” ölçütünde yer alan “Eğitim programlarında yer alan ders dışı etkinliklerin öğrenen merkezli eğitime uygun olarak belirlenmesi” alt ölçütünün devlet ve vakıf üniversitelerinde gerçekleşme düzeylerinin birbirlerine yakın olduğu görölmektedir. Araştırma kapsamına alınan devlet ve vakıf üniversitelerinin sosyal ve fen alanlarında görev yapan öğretim elemanlarının görüşlerine göre göstergelerin gerçekleşme düzeyleri incelendiğinde devlet üniversitelerinde başlangıç düzeyinde olan göstergelerin “Öğrenciye mikro yetkinlikler (credentials) kazandıracak şekilde belirlenmektedir; Öğrencinin ulusal/uluslararası meslek örgütleri/kuruluşlarıyla iş birliği yapmalarını sağlayacak şekilde belirlenmektedir.” olduğu görülürken; vakıf üniversitelerinde başlangıç düzeyinde olan göstergenin olmadığı görölmektedir. Devlet ve vakıf üniversitelerinde en düşük orta düzeyde gerçekleşen göstergeler “Öğrencinin sosyal-duygusal becerilerini geliştirecek şekilde belirlenmektedir; Güncel konu ve sorunlar temelinde belirlenmektedir; Öğrenciye saha, arazi ya da alan çalışması olanakları sunacak şekilde belirlenmektedir; Bir disiplinin farklı öğrenme alanlarında öğrencilerin gelişimini destekleyecek şekilde belirlenmektedir.” olduğu söylenebilir. Araştırma kapsamına alınan devlet ve vakıf üniversitelerinde en yüksek orta düzeyde gerçekleşen göstergeler “Öğrenciye; disiplinin ilgili farklı paydaşlarla buluşma etkinliklerine olanak verecek şekilde belirlenmektedir; Bir birim tarafından katılımcı, kapsayıcı ve erişilebilir şekilde planlanmaktadır.” olmuştur. Araştırma bulgularına benzer şekilde YÖKAK (2021) tarafından hazırlanan üniversitelerin kurumsal değerlendirme raporunda; devlet üniversitelerinde öğrenme kaynakları ve akademik destek hizmetleri başlığında sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlerin bir birim tarafından kurumsal düzeyde yapıldığı ifade edilmektedir. Ancak etkinliklerin katılımcılığı, kapsayıcılığı ya da erişilebilirliğine ilişkin raporda başka bulguya yer verilmediği görölmektedir. Devlet ve vakıf üniversitelerinde “Eğitim Programlarının Geliştirilmesi” ölçütünün “Eğitim programlarında yer alan ders dışı etkinliklerin öğrenen merkezli eğitime uygun olarak belirlenmesi” alt ölçütünde yer alan göstergelerin gerçekleşme düzeyi değerlendirildiğinde göstergelerin “orta düzeyde” gerçekleştiği söylenebilir.

2. Mezosistem: Eğitim Programlarının Uygulanması Ölçütünün Uygulanma Düzeyine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Eğitim programlarının uygulanmasına yönelik belirlenen ölçütlerin uygulamada ne düzeyde gerçekleştiğini belirlemek amacıyla “Mezosistem: Eğitim Programlarının Uygulanması” olarak adlandırılan bu katmana yer verilmiştir. Bu katmanda yükseköğretim kurumu için yalnızca (1) Eğitim programlarının uygulanması ölçütü belirlenmiştir. Bu ölçüt, kendi altında bir alt ölçütü ve bu ölçütün göstergelerini içermektedir. Her bir alt ölçütü tanımlayan göstergelerin yükseköğretim kurumunda gerçekleşme düzeyleri aritmetik ortalama, standart sapma ve medyan ile belirlenmiştir. Mezosistem katmanının yükseköğretim kurumlarında gerçekleşme düzeyi Tablo 36’da gösterilmiştir.

Tablo 36

Eğitim Programlarının Öğretme-Öğrenme Süreçlerinin (Derslerin İşlenmesi) Öğrenen Merkezli Eğitime Uygun Olarak Yürütülmesi Alt Ölçütünün Göstergelerinin Gerçekleşme Düzeyi

Öğrenci				Öğrenci				ÖLÇÜT 2.1: Eğitim Programlarının Uygulanması	Öğretim Elemanı				Öğretim Elemanı			
Devlet				Vakıf				Ölçüt: 2.1.1. Eğitim programlarının öğretme-öğrenme süreçlerinin (derslerin işlenmesi) öğrenen merkezli eğitime uygun olarak yürütülmesi	Devlet				Vakıf			
Sosyal		Fen		Sosyal		Fen			Sosyal		Fen		Sosyal		Fen	
Ȳ	ss	Ȳ	ss	Ȳ	ss	Ȳ	ss	Göstergeler	Ȳ	ss	Ȳ	ss	Ȳ	ss	Ȳ	ss
3,84	1,08	3,84	1,08	3,86	1,07	3,87	1,07	1. Dersin amaçları, dönem başında öğrenciye duyurulmaktadır.	4,12	0,92	4,14	0,91	4,06	0,93	4,04	0,93
3,7	1,04	3,70	1,03	3,73	1,01	3,73	1,02	2. Dersler; öğrencinin öğrenim gördüğü disiplinin kuram ve uygulama dengesi gözetilerek işlenmektedir.	3,89	0,97	3,92	0,96	3,86	0,92	3,87	0,93
3,57	1,15	3,57	1,15	3,59	1,14	3,60	1,14	3. Dersler ve öğretim etkinlikleri; öğretim elemanları tarafından farklı disiplinlerle ilişkilendirilerek ve sentezlenerek işlenmektedir.	3,50	0,95	3,53	0,95	3,50	0,91	3,52	0,92
3,55	1,07	3,56	1,07	3,58	1,06	3,59	1,06	4. Dersler; öğrencinin bilişsel gelişim özellikleri dikkate alınarak işlenmektedir.	3,64	0,87	3,66	0,87	3,73	0,81	3,74	0,80
3,51	1,11	3,52	1,11	3,55	1,09	3,55	1,10	5. Dersler; öğrencinin duyuşsal gelişim özellikleri dikkate alınarak işlenmektedir.	3,42	1,05	3,43	1,04	3,55	0,98	3,58	0,95
3,45	1,15	3,45	1,15	3,47	1,14	3,47	1,15	6. Dersler; öğrencinin psikomotor gelişim özellikleri dikkate alınarak işlenmektedir.	3,09	1,06	3,09	1,06	3,17	1,02	3,21	1,00
3,40	1,08	3,40	1,08	3,43	1,07	3,44	1,08	7. Dersler; öğrencinin kalıcı ve anlamlı öğrenmesini sağlayacak şekilde işlenmektedir.	3,70	0,83	3,73	0,81	3,79	0,69	3,82	0,68
3,55	1,16	3,55	1,16	3,58	1,14	3,60	1,14	8. Derslerde; dersin özelliklerine uygun ve yaşamla bağlantı kurulmasını sağlayacak farklı öğretim materyal ve yöntemler kullanılmaktadır.	3,74	0,89	3,76	0,88	3,77	0,81	3,80	0,79
3,65	1,18	3,66	1,18	3,68	1,17	3,68	1,17	9. Derslerde; ortak çalışma kültürünü ve sorumluluk alabilme becerisini geliştirecek etkinlikler uygulanmaktadır.	3,58	0,92	3,59	0,91	3,62	0,84	3,64	0,84
3,13	1,29	3,14	1,28	3,18	1,26	3,18	1,27	10. Derslerde; öğrencinin bireysel farklılığı ve öğrenme ihtiyacı dikkate alınmaktadır.	3,31	1,04	3,32	1,04	3,47	0,96	3,53	0,93

(Devam ediyor)

Tablo 36 (Devam)

Eğitim Programlarının Öğretme-Öğrenme Süreçlerinin (Derslerin İşlenmesi) Öğrenen Merkezli Eğitime Uygun Olarak Yürütülmesi Alt Ölçütünün Göstergelerinin Gerçekleşme Düzeyi

Öğrenci				Öğrenci				ÖLÇÜT 2.1: Eğitim Programlarının Uygulanması	Öğretim Elemanı				Öğretim Elemanı			
Devlet				Vakıf				Ölçüt: 2.1.1. Eğitim programlarının öğretme-öğrenme süreçlerinin (derslerin işlenmesi) öğrenen merkezli eğitime uygun olarak yürütülmesi	Devlet				Vakıf			
Sosyal		Fen		Sosyal		Fen			Sosyal		Fen		Sosyal		Fen	
Ȳ	ss	Ȳ	ss	Ȳ	ss	Ȳ	ss	Göstergeler	Ȳ	ss	Ȳ	ss	Ȳ	ss	Ȳ	ss
3,45	1,20	3,45	1,20	3,47	1,19	3,48	1,19	11. Dersler; öğrencinin vizyonuna ve entelektüel gelişimine katkı sağlayacak şekilde işlenmektedir.	3,53	0,98	3,56	0,97	3,59	0,91	3,62	0,90
3,32	1,26	3,33	1,26	3,36	1,25	3,37	1,25	12. Kuramsal ve uygulamalı derslerde; farklı öğrenme ortamları kullanılarak öğrencinin erişiminde ve katılımında esneklik sağlanmaktadır.	3,45	1,00	3,48	0,99	3,53	0,93	3,58	0,89
3,71	1,30	3,71	1,29	3,75	1,26	3,75	1,27	13. Öğrenciye; düşüncelerini çekinmeden özgürce ifade edebilecekleri demokratik öğrenme ortamları sunulmaktadır.	3,81	1,00	3,83	1,00	3,83	0,96	3,84	0,95
3,34	1,27	3,35	1,26	3,38	1,24	3,38	1,25	14. Öğrenci performansı; öğrencinin aktif katılımını sağlayacak biçimde farklı değerlendirme türleri kullanılarak değerlendirilmektedir.	3,48	0,96	3,51	0,94	3,63	0,83	3,66	0,82
3,32	1,24	3,33	1,23	3,36	1,22	3,38	1,22	15. Öğrenci performansını ölçme-değerlendirme çalışmalarında; öğrenciye farklı kaynaklardan yeterli ve bilgilendirici geri bildirimler verilmektedir.	3,42	0,99	3,44	0,99	3,55	0,88	3,57	0,87
3,66	1,13	3,66	1,13	3,68	1,12	3,69	1,12	16. Öğrenci performansını ölçme-değerlendirme çalışmaları; derslerin amaçları dikkate alınarak yapılmaktadır.	3,82	0,89	3,84	0,88	3,88	0,78	3,92	0,78
3,33	1,20	3,34	1,19	3,37	1,18	3,37	1,18	17. Öğrenci performansını ölçme-değerlendirme çalışmaları; derslerin farklı derslerle olan ilişkileri dikkate alınarak yapılmaktadır.	3,31	1,01	3,31	1,02	3,42	0,92	3,44	0,92
3,40	1,20	3,41	1,19	3,44	1,17	3,44	1,18	18. Öğrenci performansını ölçme-değerlendirme çalışmaları; öğrencinin öğrenim gördüğü disiplinin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimleri çeşitli ölçme-değerlendirme araçları kullanılarak yapılmaktadır.	3,45	0,95	3,47	0,94	3,58	0,82	3,61	0,80
3,38	1,26	3,38	1,25	3,42	1,24	3,42	1,24	19. Öğrencinin uygulamaya ilişkin bilgi ve yeterlikleri; uygulamadan gelen verilere dayalı olarak değerlendirilmektedir.	3,55	1,01	3,58	0,99	3,68	0,86	3,73	0,85
3,21	1,24	3,22	1,23	3,25	1,23	3,26	1,23	20. Öğrencinin kendi performanslarını değerlendirmesine olanak veren ölçme-değerlendirme çalışmaları yapılmaktadır.	3,14	1,03	3,16	1,02	3,34	0,91	3,41	0,89

Tablo 36’da göstergelerin gerçekleşme düzeylerine yönelik verilen renk baremlerinden yola çıkılarak yapılan değerlendirmede mezosistem katmanındaki “*Eğitim Programlarının Uygulanması*” ölçütünde yer alan “*Eğitim programlarının öğretme-öğrenme süreçlerinin (derslerin işlenmesi) öğrenen merkezli eğitime uygun olarak yürütülmesi*” alt ölçütünün devlet ve vakıf üniversitelerinde gerçekleşme düzeylerinin birbirlerine yakın olduğu görölmektedir. Araştırma kapsamına alınan devlet ve vakıf üniversitelerinin sosyal ve fen alanlarında görev yapmakta olan öğretim elemanlarının ve akredite programlarda öğrenim görmekte olan öğrencilerin görüşlerine göre göstergelerin gerçekleşme düzeyleri incelendiğinde devlet ve vakıf üniversitelerinde başlangıç düzeyinde olan göstergenin olmadığı görölmektedir. Araştırma kapsamına alınan devlet ve vakıf üniversitelerinde öğrencilere ve öğretim elemanlarına göre en düşük orta düzeyde gerçekleşen göstergeler “*Dersler; öğrencinin psikomotor gelişim özellikleri dikkate alınarak işlenmektedir; Kuramsal ve uygulamalı derslerde; farklı öğrenme ortamları kullanılarak öğrencinin erişiminde ve katılımında esneklik sağlanmaktadır; Öğrenci performansı; öğrencinin aktif katılımını sağlayacak biçimde farklı değerlendirme türleri kullanılarak değerlendirilmektedir; Öğrenci performansını ölçme-değerlendirme çalışmalarında; öğrenciye farklı kaynaklardan yeterli ve bilgilendirici geri bildirimler verilmektedir; Öğrencinin kendi performanslarını değerlendirmesine olanak veren ölçme-değerlendirme çalışmaları yapılmaktadır.*” Olduğu söylenebilir. Araştırma kapsamına alınan devlet ve vakıf üniversitelerinde en yüksek orta düzeyde gerçekleşmeye sahip göstergeler ise “*Dersin amaçları, dönem başında öğrenciye duyurulmaktadır; Dersler; öğrencinin öğrenim gördüğü disiplinin kuram ve uygulama dengesi gözetilerek işlenmektedir; Derslerde; dersin özelliklerine uygun ve yaşamla bağlantı kurulmasını sağlayacak farklı öğretim materyal ve yöntemler kullanılmaktadır; Derslerde; ortak çalışma kültürünü ve sorumluluk alabilme becerisini geliştirecek etkinlikler uygulanmaktadır; Öğrenciye; düşüncelerini çekinmeden özgürce ifade edebilecekleri demokratik öğrenme ortamları sunulmaktadır; Öğrenci performansını ölçme-değerlendirme çalışmaları; derslerin amaçları dikkate alınarak yapılmaktadır.*” Olmuştur. Bu göstergeler öğrenci ve öğretim elemanı açısından karşılaştırıldığında gerçekleşme düzeylerine ilişkin aritmetik ortalamalar birbirine yakın görülmesine karşın öğretim elemanlarının göstergelerin daha yüksek düzeyde gerçekleştiğini değerlendirdiği görülürken, öğrenciler ilgili göstergelerin nispeten daha düşük düzeyde gerçekleştiği değerlendirilmesinde bulunmuştur. Devlet ve vakıf üniversitelerinde “*Eğitim programlarının uygulanması*” ölçütünün “*Eğitim programlarının öğretme-öğrenme*

süreçlerinin (derslerin işlenmesi) öğrenen merkezli eğitime uygun olarak yürütülmesi” alt ölçütünde yer alan göstergelerin gerçekleşme düzeyi değerlendirildiğinde göstergelerin “gelişmiş düzeyde” gerçekleştiği söylenebilir.

3. Ekzosistem: Öğrenen Merkezli Eğitimin Niteliği Ölçütünün Uygulanma Düzeyine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Yükseköğretim kurumunda sunulan programların ve hizmetlerin öğrenen merkezli eğitime uygunluğunu değerlendirmek amacıyla “Ekzosistem: Öğrenen Merkezli Eğitimin Niteliği” olarak adlandırılan bu katmana yer verilmiştir. Bu katmanda yalnızca (1) Öğrenen merkezli eğitimin değerlendirilmesi ölçütü belirlenmiştir. Bu ölçüt, kendi altında bir alt ölçütü ve bu ölçütün göstergelerini içermektedir. Her bir alt ölçütü tanımlayan göstergelerin yükseköğretim kurumunda gerçekleşme düzeyleri aritmetik ortalama, standart sapma ve medyan ile belirlenmiştir. Ekzosistem katmanının yükseköğretim kurumlarında gerçekleşme düzeyi Tablo 37’de gösterilmiştir.

Tablo 37

Yükseköğretim Kurumunda Sunulan Program ve Hizmetlerin Öğrenen Merkezli Eğitime Uygunluğunun Değerlendirilmesi Alt Ölçütünün Göstergelerinin Gerçekleşme Düzeyi

Öğrenci				Öğrenci				ÖLÇÜT 3.1: Öğrenen Merkezli Eğitimin Değerlendirilmesi	Öğretim Elemanı				Öğretim Elemanı			
Devlet				Vakıf				Alt Ölçüt: 3.1.1. Yükseköğretim kurumunda sunulan program ve hizmetlerin öğrenen merkezli eğitime uygunluğunun değerlendirilmesi	Devlet				Vakıf			
Sosyal		Fen		Sosyal		Fen			Sosyal		Fen		Sosyal		Fen	
̄X	ss	̄X	ss	̄X	ss	̄X	ss	Göstergeler	̄X	ss	̄X	ss	̄X	ss	̄X	ss
								1. Öğrenen merkezli eğitim; değerlendirme ve akreditasyon kuruluşları aracılığıyla şeffaf ve bağımsız şekilde değerlendirilmektedir.	3,68	1,01	3,68	1,02	3,72	0,92	3,73	0,92
3,32	1,14	3,32	1,13	3,35	1,12	3,35	1,12	2. Öğrenen merkezli eğitimin değerlendirilmesi; farklı kaynaklardan gelen verilere göre yapılmaktadır	3,41	0,96	3,41	0,96	3,49	0,88	3,51	0,87
								3. Öğrenen merkezli eğitimin değerlendirilmesinde; öğrenciye sunulan fiziki olanaklar, öğrenme ortamları, bireysel ve akademik destekler dikkate alınmaktadır.	3,35	1,02	3,36	1,03	3,39	0,97	3,39	0,97
								4. Öğrencilerin öğrenme motivasyonları ve kurum aidiyetleri değerlendirme kapsamına alınmaktadır.	3,25	1,08	3,25	1,08	3,39	1,03	3,47	1,00
3,45	1,03	3,46	1,02	3,47	1,00	3,49	1,01	5. Eğitim programları nitelik ve nicelik açısından öğrenci, öğretim elemanı ve yönetici görüşlerine göre değerlendirilmektedir.	3,50	0,92	3,50	0,92	3,63	0,80	3,67	0,78
3,34	1,13	3,33	1,13	3,35	1,13	3,37	1,13	6. Öğrenen merkezli eğitimi izleme ve değerlendirme çalışmaları belirli aralıklarla yapılmaktadır.	3,47	1,02	3,50	1,01	3,63	0,90	3,65	0,93
3,26	1,15	3,26	1,14	3,28	1,13	3,29	1,13	7. Öğrenen merkezli eğitimi değerlendirme sonuçları eğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulanması süreçlerine yansıtılmaktadır.	3,18	1,08	3,20	1,07	3,30	1,02	3,32	1,04
3,23	1,24	3,23	1,23	3,26	1,22	3,29	1,22	8. Öğrencilerin program yeterliklerine ulaşma düzeyleri; yükseköğretim kurumu ve fakülte tarafından düzenli olarak izlenmektedir.	3,20	1,06	3,21	1,05	3,35	0,93	3,39	0,92

Tablo 37’de göstergelerin gerçekleşme düzeylerine yönelik verilen renk baremlerinden yola çıkılarak yapılan değerlendirmede ekzosistem katmanındaki “Öğrenen Merkezli Eğitimin Değerlendirilmesi” ölçütünde yer alan “Yükseköğretim kurumunda sunulan program ve hizmetlerin öğrenen merkezli eğitime uygunluğunun değerlendirilmesi” alt ölçütünün devlet ve vakıf üniversitelerinde gerçekleşme düzeylerinin birbirlerine yakın olduğu görölmektedir. Araştırma kapsamına alınan devlet ve vakıf üniversitelerinin sosyal ve fen alanlarında görev yapmakta olan öğretim elemanlarının ve akredite programlarda öğrenim görmekte olan öğrencilerin görüşlerine göre göstergelerin gerçekleşme düzeyleri incelendiğinde devlet ve vakıf üniversitelerinde başlangıç düzeyinde olan göstergenin olmadığı görölmektedir. Devlet ve vakıf üniversitelerinde öğrencilere ve öğretim elemanlarına göre en düşük orta düzeyde gerçekleşen göstergeler “Öğrenen merkezli eğitimi değerlendirme sonuçları eğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulanması süreçlerine yansıtılmaktadır; Öğrencilerin program yeterliklerine ulaşma düzeyleri; yükseköğretim kurumu ve fakülte tarafından düzenli olarak izlenmektedir.” olduğu söylenebilir. Araştırma kapsamına alınan devlet ve vakıf üniversitelerinde hem öğrenci hem de öğretim elemanı açısından en yüksek orta düzeyde gerçekleşen göstergeler “Eğitim programları nitelik ve nicelik açısından öğrenci, öğretim elemanı ve yönetici görüşlerine göre değerlendirilmektedir; Öğrenen merkezli eğitimi izleme ve değerlendirme çalışmaları belirli aralıklarla yapılmaktadır.” olduğu görölürken; yalnızca öğretim elemanlarına değerlendirmeleri için sunulan ve en yüksek orta düzeyde gerçekleşmeye sahip göstergenin “Öğrenen merkezli eğitim; değerlendirme ve akreditasyon kuruluşları aracılığıyla şeffaf ve bağımsız şekilde değerlendirilmektedir.” olduğu görölmektedir. Öğrenci ve öğretim elemanı tarafından değerlendirilen göstergelerin aritmetik ortalamaları karşılaştırıldığında ortalamalar birbirine yakın görölmesine karşın “Öğrenen merkezli eğitimi değerlendirme sonuçları eğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulanması süreçlerine yansıtılmaktadır.” göstergesinin öğretim elemanlarının değerlendirmesine göre daha düşük düzeyde gerçekleşirken, ilgili gösterge öğrencilere göre nispeten daha yüksek düzeyde gerçekleştiği söylenebilir. Devlet ve vakıf üniversitelerinde “Öğrenen merkezli eğitimin değerlendirilmesi” ölçütünün “Yükseköğretim kurumunda sunulan program ve hizmetlerin öğrenen merkezli eğitime uygunluğunun değerlendirilmesi” alt ölçütündeki göstergelerin gerçekleşme düzeyi değerlendirildiğinde göstergelerin “gelişmiş düzeyde” gerçekleştiği söylenebilir.

4. Makrosistem: Kurumsal Yapı ve Yönetişim Ölçütünün Uygulanma Düzeyine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Yükseköğretim kurumu tarafından öğrenen merkezli eğitimin kurumsal düzeyde uygulanabilmesi, öğrenen merkezli kurumsal yapı ve kurum içerisinde öğrenen merkezli eğitime dayalı bir yönetim anlayışını oluşturabilmek amacıyla “Makrosistem: Kurumsal Yapı ve Yönetişim” olarak adlandırılan bu katmana yer verilmiştir. Bu katmanda yükseköğretim kurumu için (1) Kurumsal yapının düzenlenmesi ve (2) Öğrenen merkezli eğitim yönetişimi olmak üzere iki ölçüt belirlenmiştir. Bu ölçütler, kendi içinde birer alt ölçüt ve bu ölçütlerin göstergelerini içermektedir. Her bir alt ölçütü tanımlayan göstergelerin yükseköğretim kurumunda gerçekleşme düzeyleri aritmetik ortalama, standart sapma ve medyan ile belirlenmiştir. Makrosistem katmanının yükseköğretim kurumlarında gerçekleşme düzeyleri Tablo 38 ve Tablo 39’da gösterilmiştir.

Tablo 38

Yükseköğretim Kurumunun Öğrenen Merkezli Kurumsal Yapıya Sahip Olması Alt Ölçütünün Göstergelerinin Gerçekleşme Düzeyi

Öğrenci				Öğrenci				ÖLÇÜT 4.1: Kurumsal Yapının Düzenlenmesi	Öğretim Elemanı				Öğretim Elemanı			
Devlet				Vakıf				Alt Ölçüt: 4.1.1. Yükseköğretim kurumunun öğrenen merkezli kurumsal yapıya sahip olması	Devlet				Vakıf			
Sosyal		Fen		Sosyal		Fen			Sosyal		Fen		Sosyal		Fen	
̄	ss	̄	ss	̄	ss	̄	ss	Göstergeler	̄	ss	̄	ss	̄	ss	̄	ss
								1. Öğrenciye, öğretime, araştırmaya ve toplumsal katkıya yönelik kurulan birimler; ihtiyaç, araştırma ve kanıt temelli şekilde oluşturulmaktadır.	3,28	1,04	3,30	1,02	3,37	0,95	3,42	0,95
								2. Öğretim elemanlarının uzmanlık alanlarında elde etmiş olduğu öğrenen merkezli eğitim deneyimleri, meslektaşları ile paylaşımlarına olanak veren veri tabanı ve platform bulunmaktadır.	2,91	1,14	2,95	1,13	3,17	1,04	3,21	1,04
3,50	1,20	3,51	1,20	3,55	1,17	3,55	1,18	3. Öğrenciye; özgür ve katılımcı şekilde kendini ifade edebileceği platformlar ve yönetime katılım araçları sunulmaktadır.	3,15	1,22	3,19	1,20	3,35	1,16	3,41	1,15
3,55	1,20	3,56	1,19	3,59	1,17	3,59	1,18	4. Öğrenciye öğrencilikle ilgili sunulan hizmetler; adil, zamanında ve şeffaf şekilde yürütülmektedir.	3,65	1,04	3,69	1,02	3,78	0,94	3,83	0,92
3,15	1,21	3,16	1,20	3,20	1,18	3,20	1,19	5. Öğrenciye sunulan ders dışı etkinlikler; öğrencinin ihtiyaç ve beklentileri temelinde yükseköğretim kurumu tarafından planlı ve organize şekilde yürütülmektedir.	3,04	1,03	3,06	1,03	3,17	0,96	3,21	0,96
3,43	1,26	3,43	1,26	3,47	1,24	3,47	1,24	6. Öğrencinin kişisel ve mesleki gelişimini destekleyecek birimler bulunmaktadır.	3,44	1,04	3,44	1,03	3,53	0,96	3,54	0,94
3,38	1,30	3,38	1,29	3,43	1,28	3,43	1,28	7. Kişisel ve mesleki gelişimini destekleyecek birimlere öğrenciler kolaylıkla erişim sağlamaktadır.	3,42	1,10	3,43	1,10	3,58	1,02	3,63	0,98
3,29	1,25	3,29	1,25	3,33	1,23	3,35	1,23	8. Öğrencinin öğrenim gördüğü programın yeterliklerine ulaşma düzeylerini izleyen birimler bulunmaktadır.	3,04	1,12	3,08	1,10	3,18	1,02	3,25	0,98

Tablo 38’de verilen göstergelerin gerçekleşme düzeylerine yönelik verilen renk baremlerinden yola çıkılarak yapılan değerlendirmede makrosistem katmanındaki “Kurumsal Yapının Düzenlenmesi” ölçütünde yer alan “Yükseköğretim kurumunun öğrenen merkezli kurumsal yapıya sahip olması” alt ölçütünün devlet ve vakıf üniversitelerinde gerçekleşme düzeylerinin birbirlerine bazı göstergelerde yakın bazılarında ise uzak düzeyde olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamına alınan devlet ve vakıf üniversitelerinin sosyal ve fen alanlarında görev yapmakta olan öğretim elemanlarının ve akredite programlarda öğrenim görmekte olan öğrencilerin görüşlerine göre göstergelerin gerçekleşme düzeyleri incelendiğinde devlet üniversitelerinde başlangıç düzeyinde “Öğretim elemanlarının uzmanlık alanlarında elde etmiş olduğu öğrenen merkezli eğitim deneyimleri, meslektaşları ile paylaşımlarına olanak veren veri tabanı ve platform bulunmaktadır.” göstergenin yer aldığı görülürken; vakıf üniversitelerinde aynı göstergenin orta düzeyde gerçekleşme ortalamasına sahip olduğu ve düşük düzeyde gerçekleşen göstergenin olmadığı görülmektedir. Devlet ve vakıf üniversitelerinde öğrencilere ve öğretim elemanlarına göre en düşük orta düzeyde gerçekleşen göstergeler “Öğrenciye sunulan ders dışı etkinlikler; öğrencinin ihtiyaç ve beklentileri temelinde yükseköğretim kurumu tarafından planlı ve organize şekilde yürütülmektedir; Öğrencinin öğrenim gördüğü programın yeterliklerine ulaşma düzeylerini izleyen birimler bulunmaktadır.” olduğu söylenebilir. Araştırma kapsamına alınan devlet ve vakıf üniversitelerinde hem öğrenci hem de öğretim elemanı açısından en yüksek orta düzeyde gerçekleşen göstergeler “Öğrenciye öğrencilikle ilgili sunulan hizmetler; adil, zamanında ve şeffaf şekilde yürütülmektedir; Öğrencinin kişisel ve mesleki gelişimini destekleyecek birimler bulunmaktadır; Kişisel ve mesleki gelişimini destekleyecek birimlere öğrenciler kolaylıkla erişim sağlamaktadır.” olduğu görülürken; yalnızca öğretim elemanlarına değerlendirmeleri için sunulan ve en yüksek orta düzeyde gerçekleşmeye sahip göstergen “Öğrenciye, öğretime, araştırmaya ve toplumsal katkıya yönelik kurulan birimler; ihtiyaç, araştırma ve kanıt temelli şekilde oluşturulmaktadır.” olmuştur. Öğrenci ve öğretim elemanı tarafından değerlendirilen göstergelerin aritmetik ortalamaları karşılaştırıldığında ortalamalar birbirine yakın görülmesine karşın “Öğrenciye; özgür ve katılımcı şekilde kendini ifade edebileceği platformlar ve yönetime katılım araçları sunulmaktadır; Öğrenciye öğrencilikle ilgili sunulan hizmetler; adil, zamanında ve şeffaf şekilde yürütülmektedir; Öğrenciye sunulan ders dışı etkinlikler; öğrencinin ihtiyaç ve beklentileri temelinde yükseköğretim kurumu tarafından planlı ve organize şekilde yürütülmektedir; Öğrenen merkezli eğitimi değerlendirme sonuçları eğitim programlarının geliştirilmesi ve

uygulanması süreçlerine yansıtılmaktadır.” göstergelerinin öğretim elemanlarının göre daha yüksek düzeyde gerçekleştiğini değerlendirirken, öğrenciler ilgili göstergeyi nispeten daha düşük düzeyde gerçekleştiğini söylemiştir. Devlet ve vakıf üniversitelerinde “Kurumsal Yapının Düzenlenmesi” ölçütünün “Yükseköğretim kurumunun öğrenen merkezli kurumsal yapıya sahip olması” alt ölçütündeki göstergelerin gerçekleşme düzeyi değerlendirildiğinde göstergelerin “gelişmiş düzeyde” gerçekleştiği söylenebilir.



Tablo 39

Yükseköğretim Kurumunun Öğrenen Merkezli Eğitim Yönetişimi Anlayışına Sahip Olması Alt Ölçütünün Göstergelerinin Gerçekleşme Düzeyi

Öğrenci				Öğrenci				ÖLÇÜT 4.2: Öğrenen Merkezli Eğitim Yönetişimi	Öğretim Elemanı				Öğretim Elemanı			
Devlet				Vakıf				Alt Ölçüt: 4.2.1. Yükseköğretim kurumunun öğrenen merkezli eğitim yönetişimi anlayışına sahip olması	Devlet				Vakıf			
Sosyal		Fen		Sosyal		Fen			Sosyal		Fen		Sosyal		Fen	
Ȳ	ss	Ȳ	ss	Ȳ	ss	Ȳ	ss	Göstergeler	Ȳ	ss	Ȳ	ss	Ȳ	ss	Ȳ	ss
3,30	1,22	3,29	1,22	3,31	1,21	3,32	1,21	1. Yönetici ve öğrenciler arasında karşılıklı iletişim ve etkileşim bulunmaktadır.	3,53	1,01	3,55	0,99	3,67	0,84	3,69	0,83
3,89	1,07	3,89	1,07	3,91	1,06	3,92	1,06	2. Öğretim elemanı ve öğrenciler arasında karşılıklı iletişim ve etkileşim bulunmaktadır.	3,90	0,90	3,91	0,88	3,88	0,85	3,87	0,86
3,38	1,22	3,38	1,21	3,39	1,21	3,41	1,21	3. İdari personel ve öğrenciler arasında karşılıklı iletişim ve etkileşim bulunmaktadır.	3,61	0,96	3,63	0,96	3,67	0,84	3,69	0,83
3,11	1,38	3,11	1,38	3,14	1,37	3,17	1,37	4. Yükseköğretim kurumunda karar alma süreçleri; öğrenciyi bilgilendirerek ve katılımcı şekilde yapılmaktadır.	3,20	1,12	3,22	1,11	3,41	1,00	3,52	0,95
3,18	1,28	3,19	1,27	3,23	1,26	3,25	1,26	5. Yönetici; öğrenciye yönelik iş ve işlemlerde eleştiriye açık ve hesap verebilirdir.	3,33	1,22	3,33	1,22	3,52	1,10	3,59	1,07
3,44	1,26	3,44	1,26	3,46	1,24	3,47	1,24	6. Öğretim elemanı; öğrenciye yönelik iş ve işlemlerde eleştiriye açık ve hesap verebilirdir.	3,62	0,99	3,63	0,98	3,77	0,85	3,81	0,87

(Devam ediyor)

Tablo 39 (Devam)

Yükseköğretim Kurumunun Öğrenen Merkezli Eğitim Yönetişimi Anlayışına Sahip Olması Alt Ölçütünün Göstergelerinin Gerçekleşme Düzeyi

Öğrenci				Öğrenci				ÖLÇÜT 4.2: Öğrenen Merkezli Eğitim Yönetişimi	Öğretim Elemanı				Öğretim Elemanı			
Devlet				Vakıf				Alt Ölçüt: 4.2.1. Yükseköğretim kurumunun öğrenen merkezli eğitim yönetişimi anlayışına sahip olması	Devlet				Vakıf			
Sosyal		Fen		Sosyal		Fen			Sosyal		Fen		Sosyal		Fen	
Ȳ	ss	Ȳ	ss	Ȳ	ss	Ȳ	ss	Göstergeler	Ȳ	ss	Ȳ	ss	Ȳ	ss	Ȳ	ss
3,31	1,22	3,32	1,22	3,35	1,20	3,36	1,20	7. İdari personel; öğrenciye yönelik iş ve işlemlerde eleştiriye açık ve hesap verebilirdir.	3,34	1,10	3,36	1,08	3,46	0,98	3,49	1,00
3,36	1,23	3,37	1,22	3,40	1,22	3,41	1,22	8. Öğrenci ile yönetici arasında kurulan iletişim güvene dayanmaktadır.	3,51	1,07	3,51	1,07	3,63	0,96	3,69	0,95
3,72	1,13	3,72	1,13	3,73	1,12	3,73	1,13	9. Öğrenci ile öğretim elemanı arasında kurulan iletişim güvene dayanmaktadır.	3,69	0,96	3,70	0,95	3,74	0,89	3,77	0,91
3,52	1,18	3,51	1,18	3,54	1,17	3,55	1,17	10. Yönetici ve öğretim elemanları; öğrencinin öğrenim gördüğü disiplinin değişimlerine açık, yenilikçi ve teknolojik okuryazardır.	3,60	1,00	3,62	0,99	3,68	0,87	3,75	0,85
3,48	1,12	3,47	1,12	3,49	1,11	3,50	1,11	11. Yönetici ve öğretim elemanları; öğrenciye karşı çözüm odaklı, kapsayıcı, adil ve kolaylaştırıcıdır.	3,69	0,95	3,71	0,94	3,78	0,86	3,82	0,85
3,64	1,15	3,64	1,15	3,66	1,14	3,66	1,14	12. Yönetici ve öğretim elemanı ile öğrenciler arasında iletişimi ve etkileşimi sağlayan yüz yüze ya da çevrimiçi ortamlar sunulmaktadır.	3,62	1,04	3,63	1,03	3,70	0,91	3,76	0,89
3,34	1,22	3,35	1,21	3,37	1,19	3,37	1,19	13. Yükseköğretim kurumunda yönetici; öğrenciler tarafından erişilebilirdir.	3,63	1,00	3,65	0,99	3,73	0,89	3,79	0,86
3,82	1,15	3,81	1,15	3,83	1,14	3,83	1,13	14. Yükseköğretim kurumunda öğretim elemanları; öğrenciler tarafından erişilebilirdir.	3,99	0,89	4,00	0,89	4,03	0,82	4,03	0,84
3,79	1,11	3,78	1,11	3,80	1,10	3,81	1,10	15. Yükseköğretim kurumunda öğretim elemanları; öğrencinin öğrenim gördüğü disiplinde yetkin ve liyakatlidir.	3,92	0,89	3,93	0,88	3,91	0,81	3,92	0,82

Tablo 39’da göstergelerin gerçekleşme düzeylerine yönelik verilen renk baremlerinden yola çıkılarak yapılan değerlendirmede makrosistem katmanındaki “Öğrenen Merkezli Eğitim Yönetişimi” ölçütünde yer alan “Yükseköğretim kurumunun öğrenen merkezli eğitim yönetişimi anlayışına sahip olması” alt ölçütünün devlet ve vakıf üniversitelerinde gerçekleşme düzeylerinin birbirlerine bazı göstergelerde yakın bazılarında ise uzak düzeyde olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamına alınan devlet ve vakıf üniversitelerinin sosyal ve fen alanlarında görev yapmakta olan öğretim elemanlarının ve öğrencilerin görüşlerine göre göstergelerin gerçekleşme düzeyleri incelendiğinde hem devlet hem de vakıf üniversitelerinde “başlangıç düzeyinde” gerçekleşen göstergenin olmadığı görülmektedir. Devlet ve vakıf üniversitelerinde öğrencilere ve öğretim elemanlarına göre en düşük orta düzeyde gerçekleşen göstergeler “Yükseköğretim kurumunda karar alma süreçleri; öğrenciyi bilgilendirerek ve katılımcı şekilde yapılmaktadır; Yönetici; öğrenciye yönelik iş ve işlemlerde eleştiriye açık ve hesap verebilirdir; Yükseköğretim kurumunda yönetici; öğrenciler tarafından erişilebilirdir.” olduğu söylenebilir. Devlet ve vakıf üniversitelerinde hem öğrenci hem de öğretim elemanı açısından en yüksek orta düzeyde gerçekleşen göstergeler “Öğretim elemanı ve öğrenciler arasında karşılıklı iletişim ve etkileşim bulunmaktadır; Öğrenci ile öğretim elemanı arasında kurulan iletişim güvene dayanmaktadır; Yönetici ve öğretim elemanı ile öğrenciler arasında iletişimi ve etkileşimi sağlayan yüz yüze ya da çevrimiçi ortamlar sunulmaktadır; Yükseköğretim kurumunda öğretim elemanları; öğrenciler tarafından erişilebilirdir; Yükseköğretim kurumunda öğretim elemanları; öğrencinin öğrenim gördüğü disiplinde yetkin ve liyakatlidir.” olduğu görülmektedir. Öğrenci ve öğretim elemanı tarafından değerlendirilen göstergelerin aritmetik ortalamaları karşılaştırıldığında ortalamalar birbirine yakın görülmesine karşın “Öğretim elemanı; öğrenciye yönelik iş ve işlemlerde eleştiriye açık ve hesap verebilirdir; İdari personel; öğrenciye yönelik iş ve işlemlerde eleştiriye açık ve hesap verebilirdir; Öğrenci ile yönetici arasında kurulan iletişim güvene dayanmaktadır; Yükseköğretim kurumunda yönetici; öğrenciler tarafından erişilebilirdir.” göstergelerini öğretim elemanları daha yüksek düzeyde gerçekleştirdiğini değerlendirirken, öğrenciler ilgili göstergeyi nispeten daha düşük düzeyde gerçekleştirdiğini söylemiştir. Araştırma kapsamına alınan devlet ve vakıf üniversitelerinde “Öğrenen merkezli eğitim yönetişimi” ölçütünün “Yükseköğretim kurumunun öğrenen merkezli eğitim yönetişimi anlayışına sahip olması” alt ölçütünde yer alan göstergelerin gerçekleşme düzeyi değerlendirildiğinde göstergelerin “gelişmiş düzeyde” gerçekleştiği söylenebilir.

5. Kronosistem: Politika, Strateji ve Kaynaklar Ölçütünün Uygulanma Düzeyine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Yükseköğretim kurumu tarafından öğrenen merkezli eğitimin sistemselsel düzeyde politika ve strateji geliştirirken atılacak adımlar ve eylemlerde öğrenen merkezli eğitim için uygun iklimin yaratılabilmesi amacıyla “Kronosistem: Politika, Strateji ve Kaynaklar” olarak adlandırılan bu katmana yer verilmiştir. Bu katmanda; (1) Kurumsal Politikalar ve Stratejiler; (2) Finansal Kaynaklar ve Araştırma kaynakları; (3) Alt Yapı ve İnsan Kaynakları olmak üzere üç ölçüt belirlenmiştir. Belirlenen bu ölçütler, birer alt ölçüt ve bu alt ölçütlerin göstergelerinden oluşmaktadır. Her bir alt ölçütü tanımlayan göstergelerin yükseköğretim kurumunda gerçekleşme düzeyleri aritmetik ortalama, standart sapma ve medyan ile belirlenmiştir. Kronosistem katmanının yükseköğretim kurumlarında gerçekleşme düzeyleri Tablo 40, Tablo 41 ve Tablo 42’de gösterilmiştir.

Tablo 40

Yükseköğretim Kurumunun Öğrenen Merkezli Eğitime İlişkin Politika ve Stratejisinin Olması Alt Ölçütünün Göstergelerinin Gerçekleşme Düzeyi

Öğretim Elemanı				ÖLÇÜT 5.1: Kurumsal Politika ve Stratejiler	Öğretim Elemanı			
Devlet				Alt Ölçüt: 5.1.1. Yükseköğretim kurumunun öğrenen merkezli eğitime ilişkin politika ve stratejisinin olması	Vakıf			
Sosyal		Fen			Sosyal		Fen	
Ȳ	ss	Ȳ	ss	Göstergeler	Ȳ	ss	Ȳ	ss
3,29	1,03	3,32	1,01	1. Öğrenen merkezli eğitime ilişkin hizmetlerin izlenmesi, değerlendirilmesi ve geliştirilmesine yönelik politika ve stratejiler bulunmaktadır.	3,44	0,92	3,49	0,92
3,27	1,05	3,29	1,04	2. Öğrencinin kurumsal aidiyetini güçlendirecek politika ve stratejiler bulunmaktadır.	3,45	0,92	3,51	0,90
3,17	1,07	3,18	1,07	3. Öğrencinin önceki öğrenmelerini tanıyacak politika ve stratejiler bulunmaktadır.	3,34	0,96	3,42	0,94
3,18	0,96	3,21	0,95	4. Öğretim elemanlarının öğrenen merkezli eğitim anlayışlarını destekleyecek ve geliştirecek politikalar bulunmaktadır.	3,36	0,79	3,39	0,80
3,21	1,07	3,23	1,06	5. Öğretim elemanlarının uzmanlık alanları ile öğrencilerin öğrenim gördüğü eğitim programlarının yeterlikleri arasındaki uyumluluğunu önceleyen ve gözetilen politika ve stratejiler bulunmaktadır.	3,31	0,90	3,36	0,90
2,90	1,08	2,92	1,08	6. Öğrencinin bireysel farklılıklarını dikkate alan politika ve stratejiler bulunmaktadır.	3,09	1,03	3,18	0,99
3,15	0,99	3,17	0,97	7. Öğrenen merkezli eğitim anlayışının geliştirilmesinde ulusal ve uluslararası politika ve stratejiler dikkate almaktadır.	3,24	0,88	3,28	0,87

Tablo 40’da göstergelerin gerçekleşme düzeylerine yönelik verilen renk baremlerinden yola çıkılarak yapılan değerlendirmede kronosistem katmanındaki “Kurumsal Politika ve Stratejiler” ölçütünde yer alan “Yükseköğretim kurumunun öğrenen merkezli eğitime ilişkin politika ve stratejisinin olması” alt ölçütünün devlet ve vakıf üniversitelerinde gerçekleşme düzeylerinin birbirlerine yakın olduğu görölmektedir. Öğretim elemanları ile akredite programlarda öğrenim görmekte olan öğrencilerin görüşlerine göre göstergelerin gerçekleşme düzeyleri incelendiğinde hem devlet hem de vakıf üniversitelerinde öğretim elemanlarına göre başlangıç düzeyinde gerçekleşen gösterge “Öğrencinin bireysel farklılıklarını dikkate alan politika ve stratejiler bulunmaktadır.” olmuştur. Öğretim elemanlarına göre en düşük orta düzeyde gerçekleşen göstergeler “Öğrencinin önceki öğrenmelerini tanıyacak politika ve stratejiler bulunmaktadır; Öğretim elemanlarının öğrenen merkezli eğitim anlayışlarını destekleyecek ve geliştirecek politikalar bulunmaktadır; Öğretim elemanlarının uzmanlık alanları ile öğrencilerin öğrenim gördüğü eğitim programlarının yeterlikleri arasındaki uyumluluğunu önceleyen ve gözeten politika ve stratejiler bulunmaktadır; Öğrencinin bireysel farklılıklarını dikkate alan politika ve stratejiler bulunmaktadır; Öğrenen merkezli eğitim anlayışının geliştirilmesinde ulusal ve uluslararası politika ve stratejiler dikkate almaktadır.” olmuştur. Araştırma bulgularına benzer şekilde YÖKAK (2021) tarafından hazırlanan üniversitelerin kurumsal değerlendirme raporunda hem devlet hem de vakıf üniversitelerinde program tasarımı, değerlendirme ve güncelleme süreçlerinde önceki öğrenmelerin tanınmasına yönelik sistematik olmaması ve süreçlerin tam anlamıyla tasarlanmasında yetersiz kalındığı ifade edilmektedir. Öğretim elemanı açısından en yüksek orta düzeyde gerçekleşen göstergeler “Öğrenen merkezli eğitime ilişkin hizmetlerin izlenmesi, değerlendirilmesi ve geliştirilmesine yönelik politika ve stratejiler bulunmaktadır; Öğrencinin kurumsal aidiyetini güçlendirecek politika ve stratejiler bulunmaktadır.” olduğu görölmektedir. Öğretim elemanlarına göre alt ölçütte yer alan göstergelerin tamamı daha yüksek düzeyde gerçekleşirken, öğrenciler göstergeleri nispeten daha düşük düzeyde gerçekleştiğini söylemiştir. Devlet ve vakıf üniversitelerinde “Kurumsal Politika ve Stratejiler” ölçütünün “Yükseköğretim kurumunun öğrenen merkezli eğitime ilişkin politika ve stratejisinin olması” alt ölçütünde yer alan göstergelerin gerçekleşme düzeyi değerlendirildiğinde göstergelerin “orta düzeyde” gerçekleştiği söylenebilir.

Tablo 41

Yükseköğretim Kurumunun Öğrenen Merkezli Eğitimi Destekleyen Finansal ve Araştırma Kaynaklarının Olması Alt Ölçütünün Göstergelerinin Gerçekleşme Düzeyi

Öğrenci				Öğrenci				ÖLÇÜT 5.2: Finansal ve Araştırma Kaynakları	Öğretim Elemanı				Öğretim Elemanı			
Devlet				Vakıf				Alt Ölçüt: 5.2.1. Yükseköğretim kurumunun öğrenen merkezli eğitimi destekleyen finansal ve araştırma kaynaklarının olması	Devlet				Vakıf			
Sosyal		Fen		Sosyal		Fen			Sosyal		Fen		Sosyal		Fen	
̄	ss	̄	ss	̄	ss	̄	ss	Göstergeler	̄	ss	̄	ss	̄	ss	̄	ss
								1. Kuramsal ve uygulamalı dersler için ihtiyaç duyulan araştırma ve öğretim alt yapı destekleri verilmektedir.	3,20	1,10	3,22	1,10	3,39	1,01	3,41	0,99
								2. Öğrenme ortamlarının öğrenen merkezli eğitime göre düzenlenebilmesi için gerekli finansal destekler verilmektedir.	2,60	1,06	2,61	1,07	2,80	1,02	2,83	0,98
3,46	1,15	3,46	1,14	3,49	1,11	3,5	1,12	3. Öğrencilerin araştırma ve uygulama becerilerini geliştirecek akademik destekler verilmektedir.	3,21	1,00	3,25	0,99	3,41	0,85	3,43	0,82
2,87	1,22	2,87	1,21	2,90	1,21	2,91	1,21	4. Öğrencilerin araştırma ve uygulama becerilerini geliştirecek finansal destekler verilmektedir.	2,74	1,12	2,76	1,12	3,02	1,05	3,08	1,04
3,22	1,21	3,22	1,2	3,25	1,20	3,26	1,20	5. Öğrencinin sosyalleşebilmesini ve kurum-içi hareketliliği sağlayan öğrenci topluluklarına akademik alt yapı destekleri verilmektedir.	3,15	1,12	3,19	1,12	3,24	1,07	3,29	1,04
3,03	1,19	3,03	1,18	3,06	1,17	3,07	1,18	6. Öğrencinin sosyalleşebilmesini ve kurum-içi hareketliliği sağlayan öğrenci topluluklarına finansal alt yapı destekleri verilmektedir.	2,85	1,17	2,89	1,17	3,07	1,15	3,11	1,14
2,92	1,3	2,93	1,30	2,96	1,29	2,97	1,29	7. Ders dışı etkinliklere finansal ve akademik destekler verilmektedir.	2,61	1,16	2,65	1,16	2,78	1,20	2,83	1,17
3,16	1,24	3,17	1,23	3,2	1,21	3,22	1,21	8. Ders dışı etkinliklere ve öğrenci topluluklarına kariyer ve akran danışmanlık destekleri verilmektedir.	2,89	1,15	2,92	1,14	3,03	1,11	3,08	1,12
								9. Öğrenen merkezli eğitimi destekleyecek kalite, akreditasyon ve değerlendirme çalışmaları için gerekli finansal destekler verilmektedir.	2,91	1,15	2,92	1,15	2,97	1,15	3,03	1,15
								10. Öğretim elemanlarının öğrenen merkezli eğitime ilişkin mesleki gelişimleri; akademik ve finansal olarak desteklenmektedir.	2,59	1,06	2,62	1,06	2,78	1,04	2,83	1,02
3,84	1,07	3,85	1,06	3,87	1,05	3,87	1,06	11. Öğrenme kaynakları; öğrenciler için erişilebilirdir.	3,65	1,04	3,68	1,03	3,63	1,01	3,63	0,98

Tablo 41’de göstergelerin gerçekleşme düzeylerine yönelik verilen renk baremlerinden yola çıkılarak yapılan değerlendirmede kronosistem katmanındaki “Finansal ve Araştırma Kaynakları” yer alan “Yükseköğretim kurumunun öğrenen merkezli eğitimi destekleyen finansal ve araştırma kaynaklarının olması” alt ölçütünün devlet ve vakıf üniversitelerinde gerçekleşme düzeylerinin birbirlerine yakın olduğu görölmektedir. Araştırma kapsamına alınan devlet ve vakıf üniversitelerinin sosyal ve fen alanlarında görev yapmakta olan öğretim elemanlarının ve akredite programlarda öğrenim görmekte olan öğrencilerin görüşlerine göre göstergelerin gerçekleşme düzeyleri incelendiğinde hem devlet hem de vakıf üniversitelerinde öğrencilere ve öğretim elemanlarına göre başlangıç düzeyinde gerçekleşen göstergeler “Öğrencilerin araştırma ve uygulama becerilerini geliştirecek finansal destekler verilmektedir.”; “Ders dışı etkinliklere finansal ve akademik destekler verilmektedir.” olurken; yalnızca öğretim elemanlarının görüşlerine göre başlangıç düzeyde gerçekleşen göstergelerin “Öğrencinin sosyalleşebilmesini ve kurum-içi hareketliliği sağlayan öğrenci topluluklarına finansal alt yapı destekleri verilmektedir.”; “Ders dışı etkinliklere ve öğrenci topluluklarına kariyer ve akran danışmanlık destekleri verilmektedir.”; “Öğrenen merkezli eğitimi destekleyecek kalite, akreditasyon ve değerlendirme çalışmaları için gerekli finansal destekler verilmektedir.”; “Öğretim elemanlarının öğrenen merkezli eğitime ilişkin mesleki gelişimleri; akademik ve finansal olarak desteklenmektedir.” olduğu söylenebilir. Araştırma bulgusunun aksine YÖKAK (2020) tarafından hazırlanan üniversitelerin kurumsal değerlendirme raporunda; devlet üniversitelerinde yönetici, öğretim elemanı, idari personel ve öğrencilere yönelik yönetici oryantasyon programlarının düzenlendiği ve paydaşların becerilerinin geliştirilmesinin desteklendiği ifade edilmektedir. Araştırma kapsamına alınan devlet ve vakıf üniversitelerinde öğrencilere ve öğretim elemanlarına göre en düşük orta düzeyde gerçekleşen göstergeler “Öğrencilerin araştırma ve uygulama becerilerini geliştirecek finansal destekler verilmektedir; Öğrencinin sosyalleşebilmesini ve kurum-içi hareketliliği sağlayan öğrenci topluluklarına finansal alt yapı destekleri verilmektedir; Ders dışı etkinliklere finansal ve akademik destekler verilmektedir.” olduğu söylenebilir. Devlet ve vakıf üniversitelerinde hem öğrenci hem de öğretim elemanı açısından en yüksek orta düzeyde gerçekleşen göstergeler “Öğrencilerin araştırma ve uygulama becerilerini geliştirecek akademik destekler verilmektedir; Öğrenme kaynakları; öğrenciler için erişilebilirdir.” olduğu görölmektedir.

YÖKAK (2021) tarafından hazırlanan üniversitelerin kurumsal değerlendirme raporunda; vakıf üniversitelerinde öğrenme kaynakları ve akademik destek hizmetleri

başlığında üniversitelerin kütüphanelerinde eğitim ve araştırma odaklı kaynakların yer aldığı raporlanmıştır. Öğrenci ve öğretim elemanı tarafından değerlendirilen göstergelerin aritmetik ortalamaları karşılaştırıldığında ortalamalar birbirine yakın görülmesine karşın öğretim elemanlarının görüşlerine göre alt ölçütte yer alan ve nispeten düşük düzeyde gerçekleşen göstergelerin *“Öğrencilerin araştırma ve uygulama becerilerini geliştirecek akademik destekler verilmektedir; Öğrencinin sosyalleşebilmesini ve kurum-içi hareketliliği sağlayan öğrenci topluluklarına akademik alt yapı destekleri verilmektedir; Öğrencinin sosyalleşebilmesini ve kurum-içi hareketliliği sağlayan öğrenci topluluklarına finansal alt yapı destekleri verilmektedir; Ders dışı etkinliklere ve öğrenci topluluklarına kariyer ve akran danışmanlık destekleri verilmektedir.”* olduğu görülürken; benzer göstergeler öğrenci görüşlerine göre daha yüksek düzeyde gerçekleşmektedir. Araştırma kapsamına alınan devlet ve vakıf üniversitelerinde *“Finansal ve araştırma kaynakları”* ölçütünün *“Yükseköğretim kurumunun öğrenen merkezli eğitimi destekleyen finansal ve araştırma kaynaklarının olması”* alt ölçütündeki göstergelerin gerçekleşme düzeyi değerlendirildiğinde göstergelerin **“orta düzeyde”** gerçekleştiği söylenebilir.

Tablo 42

Yükseköğretim Kurumunun Öğrenen Merkezli Eğitimi Destekleyen Alt Yapı ve İnsan Kaynaklarının Olması Alt Ölçütünün Göstergelerinin Gerçekleşme Düzeyi

Öğrenci				Öğrenci				ÖLÇÜT 5.3: Alt Yapı ve İnsan Kaynakları	Öğretim Elemanı				Öğretim Elemanı			
Devlet				Vakıf				Ölçüt: 5.3.1. Yükseköğretim kurumunun öğrenen merkezli eğitimi destekleyen alt yapı ve insan kaynaklarının olması	Devlet				Vakıf			
Sosyal		Fen		Sosyal		Fen			Sosyal		Fen		Sosyal		Fen	
Ȳ	ss	Ȳ	ss	Ȳ	ss	Ȳ	ss	Göstergeler	Ȳ	ss	Ȳ	ss	Ȳ	ss	Ȳ	ss
3,53	1,16	3,55	1,15	3,57	1,14	3,58	1,14	1. Derslikler, öğrencinin öğrenim gördüğü disiplindeki derslerin kuramsal-uygulamalı olmasına göre belirlenmektedir.	3,41	1,08	3,43	1,08	3,48	1,05	3,54	1,02
3,57	1,18	3,58	1,17	3,61	1,16	3,60	1,17	2. Öğrenme ortamlarında; farklı eğitim-öğretim modelleri için alt yapı olanakları sunulmaktadır.	2,97	1,17	3,00	1,16	3,04	1,12	3,07	1,12
3,25	1,30	3,25	1,29	3,28	1,29	3,28	1,29	3. Öğrenme ortamlarında; öğrencinin katılımını destekleyen ve düşüncelerini rahatlıkla ifade etmelerini sağlayan oturma düzeni sunulmaktadır.	3,12	1,16	3,14	1,15	3,36	1,05	3,44	1,00
3,42	1,16	3,43	1,16	3,45	1,16	3,44	1,16	4. Öğrenme ortamlarında; öğretim elemanına ihtiyaç hâlinde teknik olarak yardımcı olabilecek elemanlar bulunmaktadır.	3,19	1,13	3,23	1,12	3,38	1,03	3,40	1,00
3,28	1,17	3,29	1,16	3,33	1,15	3,32	1,15	5. Öğrenme ortamları uyarlanabilir, modüler ve yenilikçi öğrenme olanaklar sunmaktadır.	2,86	1,06	2,91	1,04	3,05	0,98	3,09	0,96
3,17	1,22	3,18	1,21	3,22	1,19	3,21	1,20	6. Öğrenme ortamları; öğrencinin öğrenme ürünlerini sergileyebilecekleri donanıma sahiptir.	2,66	1,10	2,69	1,1	2,88	1,06	2,93	1,06
3,86	1,09	3,86	1,09	3,88	1,07	3,86	1,07	7. Öğrenci duyuru ve bilgilendirme sistemi; her öğrenciye açık ve şeffaf bir şekilde ulaşmaktadır.	3,55	1,04	3,56	1,04	3,53	1,02	3,52	0,99
3,41	1,13	3,41	1,12	3,44	1,11	3,43	1,12	8. Öğrenciye öğrenim gördüğü programın yeterliklerine ulaşabilecekleri gerekli fiziki alt yapı olanakları sunulmaktadır.	3,14	0,95	3,15	0,95	3,21	0,88	3,24	0,86
3,62	1,07	3,63	1,06	3,65	1,04	3,64	1,05	9. Öğrenciye öğrenim gördüğü programın yeterliklerine ulaşabilecekleri gerekli akademik alt yapı olanakları sunulmaktadır.	3,41	1,03	3,42	1,03	3,39	0,99	3,39	0,98
3,56	1,28	3,55	1,28	3,57	1,25	3,58	1,25	10.Öğrenciye farklı yükseköğretim kurumlarından yüz yüze, çevrim içi ya da hibrit ders alma olanağı sunulmaktadır.	3,36	1,18	3,37	1,17	3,49	1,09	3,53	1,08

(Devam ediyor)

Tablo 42 (Devam)

Yükseköğretim Kurumunun Öğrenen Merkezli Eğitimi Destekleyen Alt Yapı ve İnsan Kaynaklarının Olması Alt Ölçütünün Göstergelerinin Gerçekleşme Düzeyi

Öğrenci				Öğrenci				ÖLÇÜT 5.3: Alt Yapı ve İnsan Kaynakları				Öğretim Elemanı				Öğretim Elemanı			
Devlet				Vakıf				Ölçüt: 5.3.1. Yükseköğretim kurumunun öğrenen merkezli eğitimi destekleyen alt yapı ve insan kaynaklarının olması				Devlet				Vakıf			
Sosyal		Fen		Sosyal		Fen						Sosyal		Fen		Sosyal		Fen	
Ȳ	ss	Ȳ	ss	Ȳ	ss	Ȳ	ss	Göstergeler				Ȳ	ss	Ȳ	ss	Ȳ	ss	Ȳ	ss
								11. Yönetici ve öğretim elemanlarının öğrenen merkezli eğitime yönelik farkındalıklarını ve becerilerini geliştirmek için eğitimler düzenlenmektedir.				3,26	1,09	3,30	1,09	3,42	1,00	3,48	1,00
								12. Yönetici ve öğretim elemanlarının dijital ve teknolojik yeterliklerini geliştirmeye yönelik eğitimler verilmektedir.				3,25	1,13	3,25	1,15	3,44	1,06	3,48	1,06
3,54	1,20	3,55	1,19	3,58	1,18	3,58	1,18	13. Öğrenme alanları dışındaki alanlar; insan ergonomisine uygun ve öğrenen dostudur.				2,98	1,09	3,00	1,10	3,12	1,08	3,16	1,04
3,67	1,15	3,68	1,14	3,74	1,08	3,74	1,09	14. Öğrenme alanları dışındaki alanlarda; öğrenciye bireysel veya grup olarak çalışabilecekleri ve kendilerini ifade edebilecekleri erişilebilir olanaklar sunulmaktadır.				3,06	1,06	3,08	1,05	3,14	1,02	3,13	1,01
3,44	1,19	3,45	1,17	3,52	1,10	3,53	1,11	15. Öğrenme alanları dışındaki alanlarda; öğrenciye kampüste sosyalleşebilecekleri erişilebilir olanaklar sunulmaktadır.				3,14	1,10	3,15	1,10	3,26	1,05	3,30	1,03
3,56	1,20	3,58	1,20	3,63	1,16	3,61	1,16	16. Öğrenme alanları dışındaki alanlarda; öğrenciye çeşitli spor olanakları sunulmaktadır.				3,41	1,10	3,44	1,10	3,56	0,98	3,58	0,97
3,31	1,27	3,31	1,26	3,36	1,22	3,37	1,23	17. Öğrenme alanları dışındaki alanlarda; öğrenciye çeşitli sanatsal ve kültürel etkinlik olanakları sunulmaktadır.				3,10	1,15	3,13	1,15	3,29	1,06	3,34	1,05
3,26	1,23	3,26	1,23	3,31	1,20	3,32	1,19	18. Öğrenme alanları dışındaki alanlarda; öğrenciye kişisel ve mesleki vizyonlarını geliştirecek olanaklar sunulmaktadır.				3,14	1,10	3,15	1,11	3,31	1,02	3,36	1,02
3,51	1,21	3,51	1,21	3,55	1,16	3,56	1,17	19. Öğrenme alanları dışındaki alanlarda; temel fizyolojik ihtiyaçlar öğrencinin ihtiyaçlarına uygun şekilde sunulmaktadır.				3,13	1,16	3,16	1,16	3,35	1,07	3,41	1,07
3,40	1,23	3,41	1,22	3,45	1,20	3,44	1,20	20. Öğrenciye akademik danışmanlık hizmeti sunulmaktadır.				3,72	1,05	3,73	1,06	3,78	1,01	3,77	1,04
3,40	1,25	3,40	1,24	3,44	1,21	3,45	1,22	21. Öğrenciye psikolojik danışma hizmeti sunulmaktadır.				3,20	1,24	3,18	1,24	3,31	1,21	3,35	1,19
3,22	1,32	3,22	1,31	3,27	1,29	3,28	1,29	22. Öğrenciye sağlık hizmeti sunulmaktadır.				3,33	1,19	3,35	1,18	3,46	1,13	3,48	1,11
3,67	1,08	3,67	1,07	3,69	1,04	3,69	1,05	23. Merkezi ya da akademik birim kütüphanesinin alt yapı ile dijital ve basılı kaynaklara erişilebilmektedir.				3,77	1,04	3,78	1,04	3,89	0,95	3,88	0,95
3,71	1,09	3,71	1,08	3,74	1,06	3,74	1,07	24. Yükseköğretim kurumu ya da akademik birim kütüphanesi mevcut programların kaynak ihtiyacına cevap verebilmektedir.				3,53	1,12	3,56	1,10	3,56	1,14	3,54	1,14

Tablo 42’de göstergelerin gerçekleşme düzeylerine yönelik verilen renk baremlerinden yola çıkılarak yapılan değerlendirmede kronosistem katmanındaki “*Alt Yapı ve İnsan Kaynakları*” yer alan “*Yükseköğretim kurumunun öğrenen merkezli eğitimi destekleyen alt yapı ve insan kaynaklarının olması*” alt ölçütünün devlet ve vakıf üniversitelerinde gerçekleşme düzeylerinin birbirlerine yakın olduğu görülmektedir. Öğretim elemanlarının ile akredite programlarda öğrenim görmekte olan öğrencilerin görüşlerine göre göstergelerin gerçekleşme düzeyleri incelendiğinde hem devlet hem de vakıf üniversitelerinde öğrencilere ve öğretim elemanlarına göre başlangıç düzeyinde gerçekleşen göstergenin olmadığı görülmektedir. Yalnızca öğretim elemanlarının görüşlerine göre başlangıç düzeyinde gerçekleşen göstergelerin “*Öğrenme ortamlarında; farklı eğitim-öğretim modelleri için alt yapı olanakları sunulmaktadır; Öğrenme ortamları uyarlanabilir, modüler ve yenilikçi öğrenme olanaklar sunmaktadır; Öğrenme ortamları; öğrencinin öğrenme ürünlerini sergileyebilecekleri donanımına sahiptir; Öğrenme alanları dışındaki alanlar; insan ergonomisine uygun ve öğrenen dostudur.*” olduğu söylenebilir. Araştırma bulgularına benzer şekilde YÖKAK (2020) tarafından hazırlanan üniversitelerin kurumsal değerlendirme raporunda; bazı devlet ve vakıf üniversitelerinde yemekhane, öğrenci barınması, teknoloji donanımlı çalışma alanları, sağlık/ulaşım/bilişim hizmetlere yönelik adımların yetersiz olduğu; bazılarında ise öğrenme alanları dışındaki alanların donanımsal alt yapısının yeterli olduğu söylenmektedir. Devlet ve vakıf üniversitelerinde öğrencilere ve öğretim elemanlarına göre en düşük orta düzeyde gerçekleşen göstergeler “*Öğrenme ortamlarında; öğrencinin katılımını destekleyen ve düşüncelerini rahatlıkla ifade etmelerini sağlayan oturma düzeni sunulmaktadır; Öğrenme ortamları uyarlanabilir, modüler ve yenilikçi öğrenme olanaklar sunmaktadır; Öğrenme ortamları; öğrencinin öğrenme ürünlerini sergileyebilecekleri donanımına sahiptir; Öğrenme alanları dışındaki alanlarda; öğrenciye çeşitli sanatsal ve kültürel etkinlik olanakları sunulmaktadır; Öğrenme alanları dışındaki alanlarda; öğrenciye kişisel ve mesleki vizyonlarını geliştirecek olanaklar sunulmaktadır; Öğrenciye sağlık hizmeti sunulmaktadır.*” olduğu söylenebilir. Araştırma bulgularının aksine YÖKAK (2020) tarafından hazırlanan üniversitelerin kurumsal değerlendirme raporunda; devlet ve vakıf üniversitelerinde öğrencilerin kişisel ve mesleki vizyonlarını geliştirmeye yönelik çeşitli mesleki gelişim etkinliklerinin yeterli düzeyde yapıldığı söylenmektedir.

Araştırma kapsamına alınan devlet ve vakıf üniversitelerinde öğrenci ve öğretim elemanı açısından en yüksek orta düzeyde gerçekleşen göstergeler “*Derslikler, öğrencinin öğrenim gördüğü disipline göre derslerin kuramsal-uygulamalı olmasına göre*

belirlenmektedir; Öğrenci duyuru ve bilgilendirme sistemi; her öğrenciye açık ve şeffaf bir şekilde ulaşmaktadır; Öğrenme alanları dışındaki alanlarda; öğrenciye bireysel veya grup olarak çalışabilecekleri ve kendilerini ifade edebilecekleri erişilebilir olanaklar sunulmaktadır; Öğrenme alanları dışındaki alanlarda; öğrenciye çeşitli spor olanakları sunulmaktadır; Merkezi ya da akademik birim kütüphanesinin alt yapı ile dijital ve basılı kaynaklara erişilebilmektedir; Yükseköğretim kurumu ya da akademik birim kütüphanesi mevcut programların kaynak ihtiyacına cevap verebilmektedir.” olduğu görülmektedir. Öğrenci ve öğretim elemanı tarafından değerlendirilen göstergelerin aritmetik ortalamaları karşılaştırıldığında ortamlar birbirine yakın görülmesine karşın öğretim elemanlarının görüşlerine göre alt ölçütte yer alan göstergelerin tamamı öğrenciye göre nispeten düşük düzeyde gerçekleştiği görülmektedir. Devlet ve vakıf üniversitelerinin “Alt Yapı ve İnsan Kaynakları” ölçütünün “Alt yapı ve insan kaynakları yer alan yükseköğretim kurumunun öğrenen merkezli eğitimi destekleyen alt yapı ve insan kaynaklarının olması” alt ölçütünde yer alan göstergelerin gerçekleşme düzeyi değerlendirildiğinde göstergelerin “**gelişmiş düzeyde**” gerçekleştiği söylenebilir.

Üçüncü araştırma sorusu kapsamında vakıf-devlet üniversitelerinin fen ve sosyal bilimler alanlarında akredite olmuş programlarında öğrenen merkezli eğitimin gerçekleşme düzeyi elde edilen bulgulara göre değerlendirildiğinde (1) Mikrosistem: Eğitim Programlarının Planlanması katmanında yer alan *eğitim programlarında yer alacak derslerin öğrenen merkezli eğitime uygun olarak belirlenmesi* ile *eğitim programlarının öğretim yaklaşım, yöntem ve ilkelerinin öğrenen merkezli eğitime uygun olarak belirlenmesi* alt ölçütleri gelişmiş düzeyde; diğer alt ölçüt ve göstergelerin orta düzeyde gerçekleştiği; (2) Mezosistem: Eğitim Programlarının Uygulanması katmanında yer alan ölçüt, alt ölçüt ve göstergelerin gelişmiş düzeyde gerçekleştiği; (3) Ekzosistem: Öğrenen Merkezli Eğitimin Niteliği katmanında yer alan ölçüt, alt ölçüt ve göstergelerin gelişmiş düzeyde gerçekleştiği; (4) Makrosistem: Kurumsal Yapı ve Yönetişim yer alan ölçüt, alt ölçüt ve göstergelerin gelişmiş düzeyde gerçekleştiği; (5) Kronosistem: Politika, Strateji ve Kaynaklar katmanında yer alan “Alt yapı ve insan kaynakları” ölçütünün “Yükseköğretim kurumunun öğrenen merkezli eğitimi destekleyen alt yapı ve insan kaynaklarının olması” alt ölçütünün gelişmiş düzey; diğer alt ölçüt ve göstergelerin ise orta düzeyde gerçekleştiği söylenebilir.

BÖLÜM 5

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu başlık altında araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve sonuçlardan yola çıkılarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Bu bölümde; araştırma soruları doğrultusunda ilk olarak yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin ölçütlerine; ikinci olarak yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılmasına yönelik geliştirilecek modelin özelliklerine ve yapısına; son olarak yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin ölçütlerinin uygulanma düzeyine ilişkin devlet ve vakıf üniversitelerinin akredite programlarında çalışmakta olan öğretim elemanı ile okumakta olan öğrencilerin değerlendirmelerinden elde edilen bulgulara dayalı sonuçlar ve öneriler sunulmuştur.

Yükseköğretimde Öğrenen Merkezli Eğitimin Ölçütlerine İlişkin Sonuçlar

Çalışmanın birinci araştırma sorusu kapsamında; yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılmasında dikkate alınacak ölçütlere ilişkin ulaşılan sonuçlar ve sonuçlar sunulmuştur.

Eğitim Programı, Öğretim ve Değerlendirme Ölçütüne İlişkin Sonuçlar

Bu ölçüt altında yer alan (1) *Öğrenen merkezli yükseköğretim programının vizyon ve misyonu*; (2) *Öğrenen merkezli yükseköğretim programının yeterlikleri*; (3) *Öğrenen merkezli yükseköğretim programında yer alan derslerin özellikleri*; (4) *Öğrenen merkezli yükseköğretim programında yer alan derslerin öğrenme çıktılarının özellikleri*; (5) *Öğrencilerin performansları ve başarılarını ölçme-değerlendirmede kullanılacak*

yaklaşım, yöntem ve araç-gereçler; (6) Öğreneni merkeze alan programın ders dışı etkinliklerinin özellikleri gibi alt ölçütlere ilişkin ulaşılan sonuçlar sıralanmıştır.

- Yükseköğretim kademesinde bir programın öğrenen merkezli vizyon ve misyonun bulguları değerlendirildiğinde yalnızca yerelle ya da üniversitenin bulunduğu bölgeyle sınırlandırmadan, yükseköğretim kurumunu evrensele taşıyacak bir vizyon ve misyonun belirlenmesi gerektiği,
- Öğrenen merkezli yükseköğretim programının yeterliklerine ilişkin bulgular değerlendirildiğinde yeterliklerin çok geniş bir yelpazede öğrenciyi belirlenen vizyon ve misyona ulaştıracak özellikte olması gerektiği,
- Öğrenen merkezli yükseköğretim programındaki derslerin özellikleri incelendiğinde derslerin program yeterliklerinin uygulama alanı ya da yeterlikleri gerçekleştirme alanı olarak değerlendirilmesi, bu nedenle derslerin katılımcı ve demokratik bir şekilde belirlenmesi gerektiği,
- Öğrenen merkezli yükseköğretim programında yer alan derslerin öğrenme çıktılarına ilişkin görüşler incelendiğinde ders öğrenme çıktıları programın en önemli ve kritik yeri olarak görülmektedir. Derslerin öğrenme çıktılarının; derslere, program yeterliklerine ve programın vizyon-misyonuna hizmet etmesi beklenmektedir. Ayrıca, derslerin öğrenme çıktılarının belirlenmesinde öğrencilerin görüşlerine kulak verilmesi ve öğrencinin aktifliğinin korunması vurgulanmaktadır. Bu nedenle, derslerin öğrenme çıktılarının derslerin belirlenmesine benzer şekilde; reel sektörün içinde olabilmesi için katılımcılığın ve demokratik olmanın önemli olduğu,
- Yükseköğretim programında ölçme-değerlendirmeye ilişkin elde edilen bulgular değerlendirildiğinde ölçme-değerlendirme bileşeni yükseköğretim kademesinde bir kurumun ve programın etkililiği; öğretimin kalitesi; öğrenci öğrenmesinin garanti altına alınmasının önemli bileşenlerinden biri olarak görülmektedir. Bu eğitim bileşeninin; yalnızca öğrencinin öğrenme ortamlarındaki öğrenmelerini ölçme-değerlendirme ile sınırlı kalmaması; öğrencinin bir disiplinin bilgisine sahip olma ve becerisini gerçekleştirme düzeyinin ölçülüp değerlendirilmesi de vurgulanmaktadır. Bu süreçte ölçme-değerlendirme araçlarının yalnızca öğretim elemanı merkezli geliştirilip uygulanması yerine; öğrencinin kendi öğrenmelerini ve

becerilerini ölçme-değerlendirmede yer almasını sağlayacak yaklaşım, yöntem ve tekniklerin hayata geçirilmesi gerektiği,

- Yükseköğretim programlarında yer alan program dışı etkinliklerin hem akademik hem finansal hem de fiziki desteklerle sürdürülebilirliğinin sağlanması gerekmektedir. Bunun yanında; program dışı etkinliklerin içeriklerinin katılımcı ve demokratik şekilde belirlenmesi ve bu sürecin sürdürülebilirliğinin sağlanması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Öğretme-Öğrenme Desteği Ölçütüne İlişkin Sonuçlar

Bu ölçüt altında, (1) *Öğreneni merkeze alan dersin özellikleri*; (2) *Öğreneni merkez alan öğrenme ortamının özellikleri*; (3) *Öğreneni merkeze alan derslik ve laboratuvar dışındaki mekânların özellikleri* gibi alt ölçütlere ilişkin ulaşılan sonuçlar aşağıdaki gibidir.

- Öğreneni merkeze alan dersin özelliklerine ilişkin elde edilen bulgular incelendiğinde öğrenciler arasında herhangi bir ayrım ya da ayrımcılık yapmadan, katılımcı, demokratik ve farklı görüşlere açık bir şekilde derslerin işlenmesi gerektiği görülmektedir. Öğretim elemanlarının ders işlerken öğrencilerde kalıcı öğrenmeleri sağlayabilmeleri için kuram ve uygulama arasındaki dengeyi gözetmeleri; dersin içeriğini olabildiğince önceki ya da farklı derslerle ilişkilendirerek ve sentezleyerek işlemeleri gerektiği vurgulanmaktadır. Dersin işlenişinde öğrencilerin öğrenmesini destekleyecek farklı öğretim strateji, yöntem ve tekniklerin hayata geçirilmesi beklenmektedir. Son olarak öğrencilerin öğrenme ortamlarında öğrenmiş oldukları bilgilerin onları gerçek yaşamdan koparmadan hayatın içinde tutmaya çalışması gerektiği,
- Yükseköğretimde öğrenme ortamına ilişkin elde edilen bulgularda; öğrenme ortamının tasarımının ders temelli yapılması gerekliliği vurgulanmaktadır. Buradan hareketle, herhangi bir dersi seçen öğrencinin mevcudu; dersin işleniş biçimi; derse erişim imkânları ve alternatifleri; derste öğrencinin ergonomisini düşünen; derste öğrenci etkileşiminin ve katılımının önünü açan sınıf oturma ve çalışma planlarının hayata geçirilmesi beklenmektedir.

- Yükseköğretimde öğrenme ortamının dışındaki alanlara yönelik ulaşılan bulgular değerlendirildiğinde benzer şekilde insan ergonomisi başta olmak üzere, öğrenme ortamları ile öğrenme ortamları dışındaki alanlarda öğrencilerin pedagojik bir hat kurabilmesinin önemi vurgulanmaktadır. Bu amaçla öğrenme ortamları dışındaki alanların; öğrencilerin farklı çalışma biçimlerine (bireysel ya da grup) uygun olacak şekilde hizmet etmesinin yanında; derslerin dışında kendisine zaman ayırabileceği, kendisini geliştirebileceği ve sosyalleşebileceği olanakları sunması sonuçlarına ulaşılmıştır.

Öğretimin ve Öğrenmenin Niteliği Ölçütüne İlişkin Sonuçlar

Bu ölçüt altında, (1) *Öğrenen merkezli eğitimin gerçekleşip gerçekleşmediğini ölçebilecek yaklaşım ve araçların özellikleri*; (2) *Öğretim elemanlarının mesleki gelişim* gibi alt ölçütlere ilişkin sonuçlar aşağıda sıralanmıştır.

- Yükseköğretim kurumunda öğrenen merkezli eğitimin değerlendirilmesine yönelik elde edilen bulgular değerlendirildiğinde değerlendirme süreçlerinin en başta güven temelli, anonim ve şeffaf şekilde yürütülmesi ifade edilmektedir. Bu bakımdan; değerlendirme sürecinin ortaya konan ölçütler doğrultusunda gerçekleştirilebilmesi için katılımcılık ve demokratik tutumun altı çizilmektedir. Değerlendirme süreçlerinin yalnızca öğrenci öğrenmesi ve öğrenme ortamları ile sınırlı kalmaması; öğrencinin etkileşimde olduğu her alanda ve almış olduğu her hizmette niteliğin değerlendirilmesi,
- Yükseköğretim kurumunda öğretimin ve öğrenmenin niteliğinin artırılmasında öğretim elemanlarına sağlanacak mesleki gelişim faaliyetlerinin yer alması gerektiği görülmektedir. Öğretim elemanlarına sağlanacak mesleki gelişim faaliyetlerinin temelde öğrenen merkezli eğitimde ortak bir anlayışın ve vizyonun oluşturulması beklenmektedir. Bu çerçevede; öğretim elemanlarına yönelik verilecek mesleki gelişim hizmetlerinin farklı yaklaşım ve modelde sunulması öne çıkmaktadır.

Kurumsal Yapı Ölçütüne İlişkin Sonuçlar

Bu ölçüt altında, (1) *Kurumsal yapının düzenlenmesi*; (2) *Öğrenen merkezli eğitim için yönetim, idari personel ve öğretim elemanlarının yapması gerekenler* gibi alt ölçütlere ilişkin ulaşılan sonuçlar aşağıdaki sıralanmıştır.

- Yükseköğretim kurumunda öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılabilmesi için kurumsal yapıdaki düzenlenmelerin neler olması gerektiği ilişkin bulgular değerlendirildiğinde başlıklarda ifade edildiği üzere şeffaflık, temsiliyet, özerklik ve katılımcılık öne çıkmaktadır. Ancak bunların gerçekleştirebilmesi için kurumsal düzeyde uygun yasal düzenlemelerin, platformların ve yönetim araçlarının geliştirilmesi gerekmektedir. Diğer taraftan üniversitenin sektörel bağının güçlendirilmesi ve ilişkilerin düzenlenmesine yönelik yapısal adımların atılması gerektiği,
- Yükseköğretim kurumunda öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılabilmesi için yönetim, öğretim elemanı ve idari personelin yapması gerekenlere ilişkin bulgular incelendiğinde kurum içi etkin iletişim ve etkileşimin sağlanması; üniversite genelinde sağlanan desteklerin zamanında, şeffaf ve adil şekilde sunulması; yönetim kademesinden öğrenme ortamlarına kadar alınacak kararlarda katılımcılığın ve demokratik tutumun öncelenmesi gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Politika ve Strateji Ölçütüne İlişkin Sonuçlar

Bu ölçüt altında, (1) *Öğrenen merkezli eğitim için geliştirilebilecek politika ve stratejiler*; (2) *Öğrenen merkezli eğitim için ayrılacak finansal ve araştırma kaynakları* gibi alt ölçütlere ilişkin ulaşılan sonuçlar aşağıda sıralanmıştır.

- Yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılabilmesi için geliştirilebilecek politika ve uygulanabilecek stratejiler incelendiğinde üniversitelerin; ilerleme ve gelişme yolunda kendilerini belirli aralıklarla ve döngüsel şekilde değerlendirmeye açmaları; üniversitelerin eğitim, araştırma ve topluma katkı gibi misyonlarında izleme ve değerlendirme faaliyetlerinde sürekliliği sağlayarak niteliğin artırılması; öğrencinin kendi öğrenmelerinin sorumluluğu alabilme ve aktif öğrenenler olabilmelerini sağlamaları,

- Yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılmasında kullanılabilecek finansal ve araştırma kaynaklarına yönelik elde edilen bulgular değerlendirildiğinde eğitim ve araştırmanın niteliğinin artırılması amacıyla kurumsal destek ağının kurulması; eğitimin araştırmayı, araştırmanın eğitim faaliyetlerini destekleyecek olanakların sağlanması; öğrencilere erişilebilir ve kolay ulaşılabilir öğrenme kaynaklarının fiziki ya da çevrimiçi şekilde sunulması; öğretim elemanlarının ve öğrencilerin araştırma becerilerini geliştirecek ekosistemin yaratılmasının finansal ve araştırma kaynakları açısından önemli olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yükseköğretimde Öğrenen Merkezli Eğitimin Yapılandırılmasına Yönelik Geliştirilecek Modele İlişkin Sonuçlar

Çalışmanın ikinci araştırma sorusu kapsamında yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin (YÖME) yapılandırılmasına yönelik geliştirilen modelin özelliklerinin belirlenmesi amacıyla yapılan doküman incelemesi çalışmasından elde edilen bulgulardan hareketle ulaşılan sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılmasına ilişkin geliştirilen modelin özellikleri analiz ve keşfetme aşamalarından oluşan doküman incelemesi çalışmasıyla belirlenmiştir. Yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılmasına yönelik yürütülen çalışmalarda yükseköğretim kurumlarının öğrenen merkezli eğitimi yapılandırılmasında işe kurumsal düzeyde politika ve strateji belirleyerek başlamaları beklenmektedir. Bu adımdan sonra belirlenen politika ve stratejileri yükseköğretim kurumlarının hayata geçirilebilmesi için ihtiyaç duyulan faaliyetlere kurumsal ve finansal destekleri sunmalıdır. Yükseköğretim kurumları öğrenen merkezli eğitim paradigmasına yönelik dönüşüm ve yapısal dönüşüm adımları ile birlikte kurumsal düzeyde yönetim-öğretim elemanı, yönetim-öğrenci, öğretim elemanı-öğretim elemanı, öğretim elemanı-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasındaki iletişimi ve etkileşimi desteklemesi beklenmektedir. Yükseköğretim kurumlarının öğrenen merkezli eğitimi yapılandırma yolculuğunda kurumsal düzeyde katılımcılığı, iş birliğini ve çeşitliliğe saygıyı temel alan bir yönetim anlayışıyla hareket etmelidir. Yükseköğretim kurumları bu sayede bir yandan farklılıkları gözeterak öğrenen merkezli eğitimi kurumsal düzeye yayınlıştırabilecek diğer

yandan akademik özgürlük alanını zenginleştirerek eğitim-öğretimde kalite kültürünün oluşturabilecektir.

Yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılmasına yönelik yürütülen çalışmalarda öne çıkan bir diğer boyut ise yükseköğretim kurumlarının öğrenen merkezli eğitimi bir ekosistem mantığında ele alması ve katmansal yapıda yapılandırmasıdır. Belirlenen bu boyut temelinde araştırma kapsamında geliştirilen yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitim modeli bir ekosistem mantığında ve iç içe geçmiş katmansal yapıda yapılandırılmıştır. Bu doğrultuda araştırma kapsamında geliştirilen model Bronfenbrenner'in (1979) "Ekolojik Sistemler Kuramı"nda ortaya konulan katmansal ekosistem işe koşulmuştur. Bronfenbrenner (1979) ekosistemin kavramsal ve yapısal çerçevesini (1) Mikrosistem, (2) Mezosistem, (3) Ekzosistem, (4) Makrosistem, (5) Kronosistem şeklinde ve Ekolojik Sistemler olarak ifade etmiştir. Bu kavramsallaştırma çerçevesinde yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitim modelinin katmanları (1) *Mikrosistem*; (2) *Mezosistem*; (3) *Ekzosistem*; (4) *Makrosistem*; (5) *Kronosistem* olarak belirlenmiştir. Yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılmasına ilişkin yürütülen çalışmalarda ortaklaşan yapıdan hareketle modelin ilk üç katmanı, Mikrosistemden Ekzosisteme kadar, *Eğitim Programlarının Planlanması*; *Eğitim Programlarının Uygulanması ve Öğrenen Merkezli Eğitimin Niteliği* olarak belirlenmiştir. Modelin son iki katmanı olan Makrosistem ve Kronosistem ise kurumsal yapı ve yönetim ile politika, strateji ve kaynaklar olarak belirlenmiştir. Model yapısı itibarıyla yükseköğretimin bütün bileşenlerinin katılımcı ve demokratik şekilde ÖME'nin yapılandırılması sürecinde yer almaları amaçlanmıştır. Bu bakımdan model hiyerarşik yapıda değil bütüncül yapıda planlanmıştır. Modelin öne çıkan ön önemli özelliği öğrenen merkezli eğitim yalnızca öğretme-öğrenme süreçlerine indirgenmemiş ve yükseköğretim kademesindeki bütün katmanlar ve bileşenler düşünülerek *döngüsel* ve *bütüncül* özellikte tasarlanmıştır. Modelin *döngüsel* özellikte olması yükseköğretim kurumlarından öğrenen merkezli eğitimi yapılandırırken aşamalı (örneğin kısa, orta ve uzun vadeli planlar vb.) ve küçük adımlar belirleyerek yapılması beklenmektedir. Modelin *döngüsel* özellikte olması yükseköğretim kurumlarının sürece dayalı değerlendirme yapmasını sağlamaktadır. Modelin *bütüncül* özellikte olması ise yükseköğretim kademesinde eğitim-öğretim ilgilendiren bütün bileşenleri merkeze alması ve ÖME'yi yapılandırma sürecinin daha öngörülebilir ve planlanabilir olmasını sağlamaktadır.

Araştırmacı tarafından geliştirilen YÖME modeli *katılımcılık*, *iş birliklilik*, *etkileşimlilik*, *kanıt temellilik*, *kapsayıcılık*, *eğitimin niteliğini geliştirmeye odaklılık* ve

sürdürülebilir yönetim anlayışına dayalılık ilkelerini temel almıştır. Modelin ***katılımcılık ilkesi*** öğrenciyi yükseköğretim kademesinde karar alma süreçlerine dâhil edebilmenin yanı sıra kurumsal ve ulusal düzeyde katılımcılığı (yöntem, öğretim elemanı, öğrenci, sektör temsilcileri vb.) artırmayı amaçlamaktadır. Modelin ***iş birliktirlik ilkesi*** yükseköğretim kurumlarında yer alan öğrencilerin, personelin ve akademik birimlerin iş birliği temelinde kurumsal düzeyde ÖME'yi yapılandırmaya yönelik politika ve program geliştirmesi beklenmektedir. Modelin ***etkileşimlilik ilkesi*** modelin katmanlarına ve yükseköğretim kurumunun bileşenlerine geri bildirim sağlamayı kolaylaştıracaktır. Bu sayede yükseköğretim kurumu içerisindeki iletişim yapılandırılacak iletişim bir iletişim protokolü çerçevesinde sağlanacaktır. Modelin ***kanıt temellilik ilkesi*** ÖME'nin mevcut katmansal yapısına, katmanlardaki ölçüt, alt ölçüt ve göstergelerin gerçekleşme düzeylerine ilişkin kurumlara açıklama (explanation), keşfetme (exploration), uygulamaya (implementation) yönelik kanıt temelli değerlendirme verisi sağlamayı amaçlamaktadır. Modelin ***kapsayıcılık ilkesi*** eğitimin bütün bileşenlerini bir bütün olarak ele almayı amaçlamaktadır. ***Kapsayıcılık ilkesi*** yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimi yaygınlaştırıp kurumsallaştıracak ve öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılması sürecinde yükseköğretimin bütün bileşenlerine yer verecektir. Modelin ***eğitimin niteliğini geliştirmeye odaklılık ilkesi*** üniversitenin üç temel misyonundan biri olan eğitim-öğretimin niteliğinin desteklenmesini ve eğitimin niteliğini kurumsal düzeyde bütün bileşenlerde yapılandırılmasını amaçlamaktadır. Son olarak modelin ***sürdürülebilir yönetim anlayışına dayalılık ilkesi*** yükseköğretim kurumlarına öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılmasında devamlılığı olan tahmin edilebilir ve öngörülebilir bir sistem kurmayı amaçlamaktadır. Bu sayede yükseköğretim kurumları yükseköğretimdeki öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılmasındaki gerekliliklere göre yasal düzenlemeleri yapabilecek, gerekli finansal ve araştırma kaynaklarını sağlayabilecek, rekabet edebilir yükseköğretim programlarını geliştirebilecek, yükseköğretimin bütün bileşenlerinin katılımını ve çeşitliliğini destekleyebilecek, karar alma süreçlerinde güvenilir kaynaklara erişimi ve şeffaflığı sağlayabilecek, kurumsal yenilenme ve mesleki gelişim faaliyetlerini planlayabilecektir.

YÖME modeli öğrenen merkezli eğitimi yükseköğretim kademesinde yapılandırabilmesi için geliştirilen model ölçüt, alt ölçüt ve göstergelerden oluşmaktadır. YÖME modelinin ölçüt, alt ölçüt ve göstergeleri araştırma kapsamında seçilen ve öğrenen merkezli eğitimin uygulandığı düşünülen devlet ve vakıf üniversitelerinin kurumsal kültür ve bağlamına göre yapılandırılmıştır. YÖME modeli aynı zamanda geliştirilen ölçüt, alt

ölçüt ve göstergeler çerçevesinde bir yükseköğretim kurumunda öğrenen merkezli eğitimin uygulanma düzeyinin belirlenmesi için bir değerlendirme aracı sunmaktadır. Bu bakımdan YÖME modeli yükseköğretim kurumlarına modelde yer alan her bir katman, ölçüt, alt ölçüt ve göstergelere ilişkin açıklama ve uygulamaya yönelik kanıt temelli geribildirim sağlamaktadır. Bu bakımdan YÖME modeli yükseköğretim kurumlarına öğrenen merkezli eğitimi kurumsal politika ve stratejiye dönüştürme ve eğitim programlarını bu anlayışla planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi için bir yol haritası sunmaktadır.

Yükseköğretimde Öğrenen Merkezli Eğitimin Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Sonuçlar

Çalışmanın üçüncü araştırma sorusu kapsamında yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin uygulanma düzeyinin belirlenmesi amacıyla ulaşılan sonuçlar yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılması modeli çerçevesinde toplam beş katmansal yapıda sunulmuştur.

Mikrosistem: Eğitim Programlarının Planlanmasına İlişkin Sonuçlar

Araştırmacı tarafından geliştirilen YÖME-EKO değerlendirme anketi aracılığıyla elde edilen bulgular, Eğitim Programlarının Planlanması katmanında yer alan *Eğitim Programlarının Tasarımı* ölçütüne ilişkin araştırma kapsamına alınan hem devlet hem de vakıf üniversitelerindeki öğretim elemanlarının değerlendirmelerinden aşağıdaki karşılaştırmalı sonuçlara ulaşılmıştır.

- Devlet ve vakıf üniversiteleri yükseköğretim programının öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini geliştirme hedeflerine ulaşamadıkları söylenebilir.
- Devlet ve vakıf üniversiteleri yükseköğretim programlarının hem yerel hem de evrensel anlamda tanınırlığı ile öğrencilerin yükseköğretim kademesinden önceki öğrenmelerin tanınması ve kredilendirilmesinde yönelik yükseköğretim program tasarımının olması yükseköğretim programının geliştirilmeye açık yönleri olduğu söylenebilir.
- Devlet ve vakıf üniversitelerinde öne çıkan güçlü yönler değerlendirildiğinde yükseköğretim programlarının öğrencilere hem yerel hem de evrensel gelişmeleri takip edebilecekleri bir vizyon kazandırmayı

amaçladığı görülmektedir. Yükseköğretim programı öğrencilere güçlü sektörel bağlar sunarken kişisel ve mesleki etik değerleri geliştirmelerine olanak sunduğu söylenebilir. Yükseköğretim programlarında görülen diğer güçlü nokta ise eğitim ve araştırma faaliyetlerini bir arada yürütebilecekleri bir öğrenme deneyiminin öğrencilere sunulmasıdır.

Eğitim Programlarının Yeterlikleri ölçütüne ilişkin araştırma kapsamına alınan hem devlet hem de vakıf üniversitelerindeki öğretim elemanlarının değerlendirmelerinden aşağıdaki karşılaştırmalı sonuçlara ulaşılmıştır.

- Devlet ve vakıf üniversitelerinin yükseköğretim programının gelişmeye açık yönünün yükseköğretim programlarının yeterliklerinin belirlenmesinde iç ve dış paydaşların katılımının düşük olması söylenebilir.
- Yükseköğretim programının öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda bütünsel gelişimi hedefleyen yeterliklerinin olmaması üniversitelerin gelişmeye açık yönü olduğu söylenebilir.
- Devlet ve vakıf üniversitelerinin yükseköğretim programında gelişmeye açık olan diğer yönünün ise alanyazında da sıklıkla dile getirilen disiplinlerarası, disiplinlerüstü veya çok disiplinli bakış açısının öğrencilerde geliştirilmesi olduğu söylenebilir.
- Devlet ve vakıf üniversitelerinde yükseköğretim programının yeterliklerinin öne çıkan yönleri değerlendirildiğinde öğrencilerin öğrenim görmekte oldukları disiplinin dijital yeterliklerini geliştirmesi; yeterliklerin öğrencinin okumakta olduğu disiplin alanına ilişkin bir işi tek başına ya da iş birliğine dayalı şekilde yapabilecekleri şekilde planlanması; yeterliklerin dersler ve ders dışı etkinliklerle ilişkilendirilmesi sürecinde öğrenciye öğrenim gördüğü disiplin alanını tecrübe edebilmelerine olanağı sunduğu söylenebilir.

Eğitim Programlarının Geliştirilmesi ölçütündeki “Eğitim programlarında yer alacak derslerin öğrenen merkezli eğitime uygun olarak belirlenmesi” alt ölçütüne ilişkin araştırma kapsamına alınan hem devlet hem de vakıf üniversitelerindeki öğretim elemanlarının değerlendirmelerinden aşağıdaki karşılaştırmalı sonuçlara ulaşılmıştır.

- Devlet ve vakıf üniversitelerinde yükseköğretim programında yer alan derslerin belirlenmesinde öğrencinin programın niteliğinin ve sektörün beklentilerini karşılama gibi yönlerde gelişmeye açık olduğu söylenebilir.
- Devlet ve vakıf üniversitelerinde yükseköğretim programlarında yer alan derslerin belirlenmesinde öne çıkan ve nispeten gelişmiş yönlerin ise derslerin yükseköğretim programının yeterlikleri temelinde belirlendiği, derslerin dönemsel dağılımlarında kuramdan uygulamaya doğru bir yaklaşım izlendiği; derslerin dağılımlarında öğrenci iş yükleri ve oranlarının dikkate alınması olduğu söylenebilir.
- Devlet ve vakıf üniversitelerinde öne çıkan güçlü yönler değerlendirildiğinde yükseköğretim programlarında yer alan derslerin sınıf kademeleri ilerledikçe kuramdan uygulamaya göre ve yükseköğretim programlarının yeterliliklerini kazandıracak şekilde belirlendiği; derslerin iş yükleri ve oranlarına göre belirlendiği ve zorunlu ve seçmeli dersler hakkında öğrencilerin bilgilendirildiği söylenebilir.

Eğitim Programlarının Geliştirilmesi ölçütündeki “Eğitim programlarında yer alacak dersin amaçlarının öğrenen merkezli eğitime uygun olarak geliştirilmesi” alt ölçütüne ilişkin araştırma kapsamına alınan hem devlet hem de vakıf üniversitelerindeki öğretim elemanlarının değerlendirmelerinden aşağıdaki karşılaştırmalı sonuçlara ulaşılmıştır.

- Devlet ve vakıf üniversitelerinin yükseköğretim programlarında yer alan derslerin amaçlarının belirlenmesi sürecinde gelişmeye açık yönlerin derslerin amaçlarının belirlenmesinde katılımcılığın sağlanamaması ve öğrencilerin kendilerini hem ana dilinde hem de bir yabancı dilde ifade etme yeterliliğini geliştirme olanağını sunulmaması gösterilebilir.
- Devlet ve vakıf üniversitelerinde öne çıkan güçlü yönler değerlendirildiğinde yükseköğretim programlarında yer alan derslerin amaçlarının belirlenmesi sürecinde disiplinin bilgi, beceri, tutum ve değerleri dikkate alması; öğrencilerin öğrenim gördüğü disiplinde kişisel, akademik gelişim sağlamalarına ve bilgi üretmelerine olanak sunması söylenebilir.

Eğitim Programlarının Geliştirilmesi ölçütündeki “Eğitim programlarının öğretim yaklaşım, yöntem ve ilkelerinin öğrenen merkezli eğitime uygun olarak belirlenmesi” alt ölçütüne ilişkin araştırma kapsamına alınan hem devlet hem de vakıf üniversitelerindeki öğretim elemanlarının değerlendirmelerinden aşağıdaki karşılaştırmalı sonuçlara ulaşılmıştır.

- Devlet ve vakıf üniversitelerinin yükseköğretim programlarında yer alan derslerde kullanılan yaklaşım, yöntem ve ilkelerde gelişmeye açık yönlerin derslerin öğrencinin bireysel farklılıklarına ve öğrenme ihtiyaçlarına göre planlanmaması; derslerin öğrencilerin aktif, etkileşimli ve anlamlı öğrenmelerini sağlayacak şekilde planlanmaması gösterilebilir.
- Devlet ve vakıf üniversitelerinde öne çıkan güçlü yönler değerlendirildiğinde yükseköğretim programlarında yer alan derslerde kullanılan yaklaşım, yöntem ve ilkelerin yükseköğretim programının yeterliklerine, dersin içeriklerine ve dersin özelliklerine göre seçildiği söylenebilir.

Eğitim Programlarının Geliştirilmesi ölçütündeki “Eğitim programlarında kullanılan ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin öğrenen merkezli eğitime uygun olarak belirlenmesi” alt ölçütüne ilişkin araştırma kapsamına alınan hem devlet hem de vakıf üniversitelerindeki öğretim elemanlarının değerlendirmelerinden aşağıdaki karşılaştırmalı sonuçlara ulaşılmıştır.

- Devlet ve vakıf üniversitelerinde gelişmeye açık yönler değerlendirildiğinde yükseköğretim programlarının ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinde duyuşsal ve psikomotor alan gelişimlerinin yeterince izlenememesi söylenebilir. Ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinde öne çıkan ve geliştirilmesi beklenen bir diğer yön ise ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin planlamasının katılımcı şekilde yapılmaması gösterilebilir.
- Devlet ve vakıf üniversitelerinin yükseköğretim programlarında kullanılan ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinde öne çıkan gelişmiş yönlerin yükseköğretim programının vizyon-misyon, yeterlik ve programda yer alan derslerin içeriklerine göre; öğrenciye farklı kaynaklardan yeterli ve bilgilendirici geri bildirim verecek şekilde planlanması olduğu söylenebilir.

- Devlet ve vakıf üniversitelerinde öne çıkan güçlü yönler değerlendirildiğinde yükseköğretim programlarının ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerde öğrencinin bilişsel alan gelişimini izlemek olduğu söylenebilir.

Eğitim Programlarının Geliştirilmesi ölçütündeki *Eğitim programlarında yer alan ders dışı etkinliklerin öğrenen merkezli eğitime uygun olarak belirlenmesi* alt ölçütüne ilişkin araştırma kapsamına alınan hem devlet hem de vakıf üniversitelerindeki öğretim elemanlarının değerlendirmelerinden aşağıdaki karşılaştırmalı sonuçlara ulaşılmıştır.

- Devlet ve vakıf üniversitelerinin yükseköğretim programlarında yer alan ders dışı etkinliklerin belirlenmesi sürecinde gelişmeye açık yönler değerlendirildiğinde ders dışı etkinliklerin öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerini geliştirme; mikro yetkinlikler kazandıracak şekilde planlama; ulusal ve uluslararası meslek örgütleriyle ve kuruluşlarıyla iş birliği yapma olduğu söylenebilir.
- Devlet ve vakıf üniversitelerinin yükseköğretim programlarında yer alan ders dışı etkinliklerin belirlenmesi sürecinde öne çıkan ve orta düzeyde gelişmiş yönler ise ders dışı etkinliklerinin öğrencinin öğrenim gördüğü disiplinin farklı paydaşlarıyla buluşturması; ders dışı etkinliklerin katılımcı, kapsayıcı ve erişilebilir şekilde planlanması olduğu söylenebilir.

Mezosistem: Eğitim Programlarının Uygulanmasına İlişkin Sonuçlar

YÖME-EKO değerlendirme anketi aracılığıyla elde edilen bulgular, Eğitim Programlarının Uygulanması katmanında yer alan *Eğitim Programlarının Uygulanması* ölçütüne ilişkin araştırma kapsamına alınan hem devlet hem de vakıf üniversitelerindeki öğretim elemanlarının ve öğrencilerin değerlendirmelerinden aşağıdaki karşılaştırmalı sonuçlara ulaşılmıştır.

- Devlet ve vakıf üniversitelerinde yükseköğretim programının uygulanmasında öne çıkan ve geliştirilmesi beklenen yönlerin öğrencilerin öğrenim gördükleri disiplinin psikomotor gelişim özelliklerinin ve öğrencilerin hem bireysel hem de akademik gelişimlerinin dikkate alınması; öğrencilerin bireysel farklılıklarının ve öğrenme ihtiyaçlarının gözetilmesi;

öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerin kendi performanslarını değerlendirebilmesine olanak verilmesi olduğu söylenebilir.

- Devlet ve vakıf üniversitelerinde yükseköğretim programlarının uygulanmasında öne çıkan ve orta düzeyde gelişmiş yönleri ise öğrencinin dersin amaçlarından haberdar edilmesi; öğretme-öğrenme sürecinde kuram-uygulama dengesine dikkat edilmesi; öğretme-öğrenme süreçlerinde öğrencilerin ortak çalışma kültürü ve sorumluluk alabilme becerilerini geliştirmelerine olanak vermesi; öğrenme ortamlarında öğrenciler düşüncelerini herhangi bir baskı olmadan özgürce ifade edebilmesi; ölçme-değerlendirmenin dersin amaçlarına göre yapılması söylenebilir.

Ekzosistem: Öğrenen Merkezli Eğitimin Niteliğine İlişkin Sonuçlar

Öğrenen Merkezli Eğitimin Niteliği katmanında yer alan *Öğrenen Merkezli Eğitimin Değerlendirilmesi* ölçütüne ilişkin araştırma kapsamına alınan hem devlet hem de vakıf üniversitelerindeki öğretim elemanlarının ve öğrencilerin değerlendirmelerinden aşağıdaki karşılaştırmalı sonuçlara ulaşılmıştır.

- Devlet ve vakıf üniversitelerinde öğrenen merkezli eğitimin değerlendirilmesinde öne çıkan ve geliştirilmesi beklenen yönlerin değerlendirme süreçlerinde farklı kaynaklardan gelen kanıtlara göre yapılması; değerlendirme süreçlerinde öğrencilerin üniversiteye olan aidiyetinin ve motivasyonlarının dikkate alınması; yükseköğretim programlarına yönelik yapılan değerlendirme çalışmalarından elde bulguların yükseköğretim programlarını geliştirme süreçlerine yansıtılması; öğrenen merkezli eğitimi değerlendirme çalışmalarının belirli aralıklarla ve düzenli şekilde yapılması söylenebilir.
- Devlet ve vakıf üniversitelerinde öğrenen merkezli eğitimin değerlendirilmesinde öne çıkan ve orta düzeyde gelişmiş yönlerin ise değerlendirme ve akreditasyon çalışmalarının şeffaf ve bağımsız şekilde yapılması; yükseköğretim programlarının öğrenci, öğretim elemanı ve yöneticilerin görüşlerine göre yapılması söylenebilir.

Makrosistem: Kurumsal Yapı ve Yönetişime İlişkin Sonuçlar

Kurumsal Yapı ve Yönetişim katmanında yer alan *Kurumsal Yapının Düzenlenmesi* ölçütüne ilişkin araştırma kapsamına alınan hem devlet hem de vakıf üniversitelerindeki öğretim elemanlarının ve öğrencilerin değerlendirmelerinden aşağıdaki karşılaştırmalı sonuçlara ulaşılmıştır.

- Devlet ve vakıf üniversitelerinde kurumsal yapının düzenlenmesinde öne çıkan ve geliştirilmesi beklenen yönler değerlendirildiğinde öğrenen merkezli eğitime ilişkin iyi uygulama örneklerini paylaşabilecekleri ortamlara ve platformlara erişimde sorunlar yaşandığı söylenebilir.
- Devlet ve vakıf üniversitelerinde paydaşların kurum içinde kendilerini rahatça ifade edebilecekleri ortamlara erişimde ve ulaşımında sorunlar yaşamaları gelişmeye açık yön olarak gösterilebilir.
- Devlet ve vakıf üniversitelerinde öğrencilerin yükseköğretim programlarında elde etmiş olduğu bireysel ve akademik gelişmeyi takip edecek birimlerin olmaması; ders dışı etkinliklerin planlanması ve yürütülmesinde kurumsal düzeyde yaşanan aksaklıklar yine kurumsal yapının geliştirilmesi üniversitelerin gelişmeye açık yönleri olduğu söylenebilir.
- Devlet ve vakıf üniversitelerinde öğrenen merkezli eğitimin değerlendirilmesinde öne çıkan ve gelişmiş düzeye yakın olan diğer yönlerin ise değerlendirme ve akreditasyon çalışmalarının şeffaf ve bağımsız şekilde yapılması; öğrenciye sunulan hizmetlerin adil, zamanında ve şeffaf şekilde gerçekleştirilmesi söylenebilir.

Kurumsal Yapı ve Yönetişim katmanında yer alan *Öğrenen Merkezli Eğitim Yönetişimi* ölçütüne ilişkin araştırma kapsamına alınan hem devlet hem de vakıf üniversitelerindeki öğretim elemanlarının ve öğrencilerin değerlendirmelerinden aşağıdaki karşılaştırmalı sonuçlara ulaşılmıştır.

- Devlet ve vakıf üniversitelerinde öğrenen merkezli eğitim yönetişimi alanında geliştirilmesi beklenen yönlerin üniversitelerin karar alma süreçlerinde öğrenci katılımının öncelenmesi; üniversitelerin kurumsal olarak öğrenciye yönelik iş ve işlemlerde hesap verebilir ve şeffaf olması;

kurum ve akademik birim yöneticilerinin öğrenciler tarafından erişilebilir olması söylenebilir.

- Devlet ve vakıf üniversitelerinde öğrenen merkezli eğitim yönetişimi alanında nispeten gelişmiş düzeyde olan yönler değerlendirildiğinde kurum içinde öğretim elemanları ile öğrenciler arasında etkileşim ve iletişim kurulması; öğretim elemanlarının erişilebilir olması; öğretim elemanlarının öğrencilerin öğrenim gördükleri disiplinlerde yetkin ve liyakatli olması söylenebilir.

Kronosistem: Politika, Strateji ve Kaynaklara İlişkin Sonuçlar

Politika, Strateji ve Kaynaklar katmanında yer alan *Kurumsal Politika ve Stratejiler* ölçütüne ilişkin araştırma kapsamına alınan hem devlet hem de vakıf üniversitelerindeki öğretim elemanlarının değerlendirmelerinden aşağıdaki karşılaştırmalı sonuçlara ulaşılmıştır.

- Devlet ve vakıf üniversitelerinde kurumsal politika ve stratejiler alanında yükseköğretim kurumlarında; öğrencilerin önceki öğrenmelerini tanıyacak politika ve stratejilerin bulunmaması; öğretim elemanlarının öğrenen merkezli eğitime yönelik paradigma dönüşümüne öncülük edecek ulusal ve uluslararası gelişmelerin takip edilmemesi ve politikaların belirlenmemesi; öğretim elemanlarının istihdamında yükseköğretim programlarının yeterliklerinin dikkate alınmaması; öğrencilerin bireysel farklılıklarını önceleyen politika ve stratejilerin olmaması gibi yönler üniversitelerin gelişmeye açık yönleri olarak söylenebilir.
- Devlet ve vakıf üniversitelerinde kurumsal politika ve stratejiler alanında nispeten gelişmiş düzeyde olan yönler değerlendirildiğinde öğrenen merkezli eğitimin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi ile öğrencilerin kurumsal aidiyetinin güçlendirilmesine yönelik politik ve stratejilerin geliştirilmesi olduğu söylenebilir.

Politika, Strateji ve Kaynaklar katmanında yer alan *Finansal ve Araştırma Kaynakları* ölçütüne ilişkin araştırma kapsamına alınan hem devlet hem de vakıf

üniversitelerindeki öğretim elemanlarının ve öğrencilerin değerlendirmelerinden aşağıdaki karşılaştırmalı sonuçlara ulaşılmıştır.

- Devlet ve vakıf üniversitelerinde finansal ve araştırma kaynakları alanında yükseköğretim kurumlarında gelişmeye açık yönlerin öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılması ve geliştirilmesine yönelik finansal desteklerin sağlanması; öğrencilerin araştırma ve uygulama becerilerini geliştirmeye yönelik finansal desteklerin sunulması; öğrencilerin kurum içi hareketliliğini sağlayan öğrenci topluluklarına ve ders dışı etkinliklere akademik ve finansal desteklerin verilmesi söylenebilir.
- Devlet ve vakıf üniversitelerinde finansal ve araştırma kaynakları alanında yükseköğretim kurumlarında görülen gelişmiş yönlerin ise öğrenme kaynaklarının öğrenciler açısından erişilebilir ve ulaşılabilir olması söylenebilir.

Politika, Strateji ve Kaynaklar katmanında yer alan *Alt Yapı ve İnsan Kaynakları* ölçütüne ilişkin araştırma kapsamına alınan hem devlet hem de vakıf üniversitelerindeki öğretim elemanlarının ve öğrencilerin değerlendirmelerinden aşağıdaki karşılaştırmalı sonuçlara ulaşılmıştır.

- Devlet ve vakıf üniversitelerinde alt yapı ve insan kaynakları alanında yükseköğretim kurumlarında gelişmeye açık yönlerin üniversitelerin öğrencilere yönelik kültür ve sanat etkinlikleri ile öğrencilerin kişisel ve mesleki vizyonlarını geliştirecek etkinlikleri istenilen düzeyde sunması; yükseköğretim kurumlarının öğrencilere sağlık hizmetlerini vermesi söylenebilir.
- Devlet ve vakıf üniversitelerinde alt yapı ve insan kaynakları alanında görülen güçlü yönler ise öğrencilere öğrenme alanları dışındaki alanlarda bireysel ve takım hâlinde çalışabilecek olanaklar sunulması; kampüs içerisinde öğrencilere erişilebilir sportif olanaklar sağlanması; bireysel ve akademik danışmanlık hizmetlerinin verilmesi; öğrenme kaynaklarının öğrencilerin öğrenim gördüğü disiplinin akademik ihtiyaçlarına cevap verebilmesinin yanı sıra öğrenme kaynaklarına hem fiziki hem de çevrimiçi ortamlardan istenildiği zaman ulaşılabilmesi gösterilebilir.

Öneriler

Araştırma sonuçlarından elde edilen sonuçlar ve araştırmanın sınırlılıkları göz önünde bulundurularak geliştirilen öneriler, uygulayıcılara ve gelecekte yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitime ilişkin araştırma yapacak araştırmacılara yönelik olmak üzere iki başlık altında sunulmuştur.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Yükseköğretimde kurumları kısa, orta ve uzun vadede stratejik planlamalarını yaparken araştırma kapsamında geliştirilen YÖME modelinde yer alan katmanlar, ölçütler ve alt ölçütler doğrultusunda öğrenen merkezli eğitimin uygulanma düzeyini belirleyebilir ve elde edilecek değerlendirme sonuçlarına göre güçlendirilmesi gereken yönleri için hedefler ve eylem planları oluşturabilir.
- YÖME modelinin tüm bileşenlerinin planlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi konusunda daha sistemli ve bilimsel çalışmaların planlanabilmesi, sürdürülebilmesi ve takip edilebilmesi için bir bazı üniversitelerimizin bünyesinde var olan eğitim-öğretim merkezlerinin yaygınlaştırılması önerilmektedir. Kurulacak bu merkezler aracılığı ile YÖME modeli çerçevesinde geliştirilen ölçüt ve alt ölçütler açısından üniversiteler kurumsal iç değerlendirme sistemi oluşturabilir, öğrenen merkezli eğitim niteliğine ilişkin kanıt temelli veriler elde edebilir ve eğitim-öğretim misyonunun nitelikli bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için harekete geçilebilir.
- Yükseköğretim kurumlarının öğrenen merkezli eğitimi gerçekleştirebilmeleri için öğrenen merkezli eğitim anlayışına hakim yönetici, öğretim elemanı ve idari personele sahip olmalıdır. Bu nedenle yükseköğretim kurumları hem kurumsal hem de akademik birimler düzeyinde tüm paydaşlarına öğrenen merkezli eğitim konusunda mesleki gelişim programları düzenleyebilir. Araştırma kapsamında geliştirilen model mesleki gelişim programlarının içeriğinin temellerini oluşturabilir.

- Yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitim modelinin ilk iki basamağı olan eğitim programlarının planlanması ve eğitim programlarının uygulanmasında geliştirilen göstergeler doğrultusunda yükseköğretim programlarının geliştirilmesi planlanmalı ve uygulanmalıdır.
- Kalite ve akreditasyon kuruluşları tarafından hem yükseköğretim kurumlarının hem de yükseköğretim programlarının değerlendirilmesi amacıyla geliştirilen standartlar/ölçütler ve göstergeler YÖME modeli çerçevesinde gözden geçirilebilir ve böylece tüm standart/ölçüt ve göstergeler öğrenen merkezli eğitime uygun hâle getirilebilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Araştırma kapsamında geliştirilen öğrenen merkezli eğitim modelinin katmanlarındaki ölçütler, alt ölçütler ve göstergelerin gerçekleşme düzeyi yükseköğretim programları temelinde ayrı ayrı, kapsamlı ve boylamsal olarak araştırılabilir.
- Araştırma kapsamında yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin gerçekleşme düzeyine ilişkin veri toplama, Ankara ilinde bulunan ve akredite olmuş yükseköğretim programları bulunan devlet ve vakıf üniversitelerinde, fen ve sosyal bilimler alanları ile sınırlı tutularak yürütülmüştür. Yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin gerçekleşme düzeyine yönelik Ankara ili dışındaki devlet ve vakıf üniversitelerinde sağlık bilimleri alanını da dahil ederek öğrenen merkezli eğitimin düzeyini belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.
- YÖME modelinin uygulanması durumunda üniversitelerin eğitim-öğretim ve araştırma misyonlarının niteliğine ve verimliliğine olan etkisini ortaya koyan eylem araştırmaları yapılabilir.
- YÖME modelinin katmanlarındaki sistematik yapı sürekli gözden geçirilmeli ve değişimlere uyum sağlayacak şekilde düzenli olarak güncellenmelidir. Bu amaçla modelde yer alan katmanların, ölçütlerin, alt ölçütlerin ve göstergelerin geliştirilmesine ve revize edilmesine yönelik araştırmalar yapılabilir.

- Tam ve koşullu akreditasyon alan üniversiteler ile akreditasyon reddi kararı alan üniversitelerin öğrenen merkezli eğitim ilişkin uygulama farklılıklarını belirlemek ve kurum kültürün etkisini ortaya koymak amacıyla ulusal akreditasyon süreçlerini farklı açılardan karşılaştırmalı olarak inceleyen araştırmalar yapılabilir.
- Yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin gerçekleşme düzeyine yönelik elde edilen sonuçlarda yükseköğretim kurumlarında belirlenen gelişmeye açık yönleri güçlendirmek amacıyla araştırmalar yapılabilir.
- Akredite olan ve akredite olmayan yükseköğretim programlarında öğrenen merkezli eğitimin gerçekleşme düzeyini daha geniş örneklemlemlerle ve farklı istatistiksel tekniklerle karşılaştırmalı olarak inceleyecek araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Abbott, G. (1992). Development, education, and English language teaching. *ELT Journal*, 46(2), 172-179.
- Abeje, H. Y. (1983). How to provide universal schooling. *Prospects*, 13(2), 245-249.
- Abualhaija, N. (2019). Using constructivism and student-centered learning approaches in nursing education. *International Journal of Nursing and Health Care Research*, 5(7), 1-6.
- Acree, L. (2016). Seven lessons learned from implementing micro-credentials. *Friday Institute for Educational Innovation at the NC State University College of Education*. <https://www.fi.ncsu.edu/wpcontent/uploads/2016/02/microcredentials.pdf>.
- Aikin, W. (1942). *The story of the 8-year study*. NY: Harper & Brothers.
- Akarsu, B. (1998). *Felsefe Terimleri Sözlüğü*. Ankara: İnkılap Yayıncılık.
- Akyüz, Y. (1987). Atatürk'ün Türk Eğitim Tarihindeki Yeri. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 4(10), 71-90.
- Akyüz, Y. (2016). *Türk Eğitim Tarihi*. (29. Baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Allan, J. (1996). Learning outcomes in higher education. *Studies in Higher Education*, 21(1), 93-108.
- Allen, D. W. (1992). *Schools for a new century: A conservative approach to radical school reform*. New York: Praeger.
- Aloni, N. (2003). *Enhancing humanity. The philosophical foundations of humanistic education*. Springer Press.
- Alpar, D., Batdal, G. ve Avcı, Y. (2007). Öğrenci merkezli eğitimde eğitim teknolojileri uygulamaları. *HAYEF Journal of Education*, 4(1), 19-31.
- Altbach, P. G., Gumport, P. J., & Berdahl, R. O. (2011). *American higher education in the twenty-first century: Social, political, and economic challenges*. JHU Press.
- Anderson, J. M., Anderson, J. M., & Mikhail, E. M. (1998). *Surveying: Theory and Practice*. McGraw-Hill Education
- Ankara Üniversitesi. (2020). *Ankara Üniversitesi Eğitim ve Öğretim Politikası*. Erişim Tarihi: 24 Aralık 2022, Erişim Adresi: <http://kalite.ankara.edu.tr/wp-content/uploads/sites/200/2020/05/Egitim-ve-Ogretim-Politikasi.pdf>

- Aoki, K. (2008). Confucius vs. Socrates: The impact of educational traditions of East and West in a global age. *International Journal of Learning*, 14(11), 35-40.
- Argyris, C. & Schön, D. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ariès, P. (1962). *Centuries of childhood: A social history of family life*. Alfred A. Knopf.
- Arimoto, A. (2014). The teaching and research nexus in the third wave age. In J. C. Shin, A. Arimoto, W. K. Cummings, & U. Teichler (Eds.), *Teaching and research in contemporary higher education* (pp. 15-33). Springer.
- Arisman, S. (1994). *From active teaching to active learning*. Educational Innovation. C. E. I. Greenwalt (Ed.), New York: Praeger.
- Arnone, R. F., Torres, C. A., & Franz, S. (2012). *Comparative education: The dialectic of the global and the local*. Plymouth: Rowman and Littlefield Publishers.
- Arslan, A. (2004). *Kısır Döngü, Türkiye’de Üniversite ve Siyaset (1869-2004)*. Truva Yayınları.
- Aslan, E. (2011). Türkiye Cumhuriyeti’nin İlkokullarda İzlediği İlk Öğretim Programı: ‘1924 İlk Mektepler Müfredat Programı’. *İlköğretim Online*, 10(2), 717-734.
- Atış, N. (2012). Descartes Felsefesinde Bilgelik. *FLSF (Felsefe ve Sosyal Bilimleri Dergisi)*, 7(14), 121-133.
- Avcı, H. ve Gök, E. (2022). Yükseköğretimde yönetim: Türkiye’de üniversite senatoları ve katılımcılık. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 248-262.
- Aydemir, S. S. (2020). Türkiye’de Darülfünundan Üniversiteye Geçiş Süreci ve 1933 Üniversite Kanunu Sonrası Yükseköğretimdeki Gelişmeler. *Tarih Okulu Dergisi*, 13(47), 2222-2243.
- Ball, C. (1985). What the hell is quality. In C. Ball & D. Urwin (Eds.), *Fitness for purpose: Essays in higher education* (pp. 96-102). The Society for Research into Higher Education & NFER-NELSON.
- Baltacıoğlu, İ. H. (1942/2019). *İçtimai Mektep: Nazariyeleri ve Prensipleri*. Ankara: MEB Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Barnett, R. (2004). The purposes of higher education and the changing face of academia. *London Review of Education*, 2(1), 61-73.
- Barzun, J., Berman, L. D., Winkelhofer, S., Solomon, M., & Kerman, J. (1982). The grove of academe. *The Sewanee Review*, 81(1), 1-28.
- Basilotta-Gómez-Pablos, V., Matarranz, M., Casado-Aranda, L. A., & Otto, A. (2022). Teachers’ digital competencies in higher education: a systematic literature review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(1), 1-16.

- Behar-Horenstein, L. S., & Niu, L. (2011). Teaching critical thinking skills in higher education: A review of the literature. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 8(2), 25-42.
- Bennetot Pruvot, E., Estermann, T., & Popkhadze, N. (2023). *University autonomy in Europe IV: The scorecard 2023*. Brussels: European University Association.
- Bergen Ministerial Declaration. (2005). *Ministerial Conference Bergen*. Erişim Tarihi: 29.11.2020; Erişim Sitesi: <http://www.ehea.info/page-ministerial-conference-bergen-2005>.
- Berger, J. B. (2002). The influence of the organizational structures of colleges and universities on college student learning. *Peabody Journal of Education*, 77(3), 40-59.
- Berlin Ministerial Declaration. (2003). *The European Higher Education Area: Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin*. Erişim Tarihi: 29.11.2020; Erişim Sitesi: <http://www.ehea.info/page-ministerial-conference-berlin-2003>.
- Berry, B., Airhart, K. M., & Byrd, P. A. (2016). Microcredentials: Teacher learning transformed. *Phi Delta Kappan*, 98(3), 34-40.
- Biber, M. ve Başer, N. E. (2012). Probleme Dayalı Öğrenme Sürecine Yönelik Nitel Bir Değerlendirme. *HAYEF Journal of Education*, 9(1), 12-33.
- Biggs J. & Watkins D.A. (2001) *The Paradox of the Chinese Learner and Beyond*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre.
- Bıkmaz, F. (2013). 1926 ilkmektepler müfredat programı (Hayat Bilgisi dersi). F. D. Gözütok, ve F. Bıkmaz (Ed.), *Cumhuriyet'in ilanından 2013'e öğretim programlarının analizi hayat bilgisi örneği içinde* (s. 46). Ankara: Yargı Yayınevi.
- Blömeke, S., Zlatkin-Troitschanskaia, O., Kuhn, C., & Fege, J. (2013). Modeling and measuring competencies in higher education: Tasks and challenges. In *Modeling and measuring competencies in higher education* (pp. 1-10). Brill Press.
- Blumberg P. (2019). *Making learning-centered teaching work: Practical strategies for implementation*. LLC., Sterling, VA: Stylus Publishing.
- Bolay, S. H. (2011). Çağdaş Üniversitede Neler Önem Kazanmaktadır? *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(3), 105-112.
- Bologna Declaration. (1999). *Bologna Declaration*. Erişim Tarihi: 29.11.2020; Erişim Sitesi: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/02/8/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf.
- Børte, K., Nesje, K., & Lillejord, S. (2020). Barriers to student active learning in higher education. *Teaching in Higher Education*, 28(3), 597-615.
- Bose, J. & Rengel, Z. (2009). A model formative assessment strategy to promote student-centered self-regulated learning in higher education. *Online Submission*, 6(12), 29-35.

- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151–167.
- Brancato, V. C. (2003). Professional development in higher education. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2003(98), 59-65.
- Bredenkamp, S. & Copple, C. (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs (Revised Edition)*. NW, Washington: National Association for the Education of Young Children.
- Brockett, R. G. & Hiemstra, R. (1991). *Self-direction in adult learning: Perspectives on theory, research, and practice*. New York: Routledge.
- Brown, J. F. & Marshall, B. L. (2008). Continuous quality improvement: An effective strategy for improvement of program outcomes in a higher education setting. *Nursing Education Perspectives*, 29(4), 205-211.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bucharest Ministerial Declaration. (2012). *Making the most of our potential: Consolidating the European higher education area*. Erişim Tarihi: 29.11.2020; http://ehea.info/media.ehea.info/file/2012_Bucharest/67/3/Bucharest_Communique_2012_610673.pdf.
- Buckley, P. & Lee, P. (2021). The impact of extra-curricular activity on the student experience. *Active Learning in Higher Education*, 22(1), 37-48.
- Budapest-Vienna Ministerial Declaration. (2010). *Budapest-Vienna Ministerial Declaration*. Erişim Tarihi: 29.11.2020; http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2010_Budapest_Vienna/64/0/Budapest-Vienna_Declaration_598640.pdf.
- Burman, E. (2008). *Deconstructing developmental psychology*. New York: Taylor & Francis Group.
- Burnard, P. (1999). Carl Rogers and postmodernism: Challenged in nursing and health sciences. *Nursing and Health Sciences*, 1, 241-247.
- Butler, J. A. (1992). Use of teaching methods within the lecture format. *Medical Teacher*, 14(1), 11-25.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 133-151.
- Capuno, F. T. & Planda, M. C. (2015). The manipulative skills of grade 8 St. Peter students: Basis for laboratory remediation. *International Journal of Biology Education*, 4(2), 94-107.
- Carless, D. (2006). Differing perceptions in the feedback process. *Studies in Higher Education*, 31(2), 219–233.
- Carless, D., Joughin, G., & Mok, M. M. C. (2007). Learning-oriented assessment: Principles and practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31, 395–398.

- Chassignol, M., Khoroshavin, A., Klimova, A., & Bilyatdinova, A. (2018). Artificial intelligence trends in education: A narrative overview. *Procedia Computer Science*, 136(2018), 16-24.
- Chen, J. (1990). *Confucius as a teacher: Philosophy of Confucius with special reference to its educational implications*. Beijing: Foreign Languages Press.
- Çilingir, L. (2012). Bilgelik Uğraşı Olarak Felsefe. *Felsefe Dünyası*, 1(55), 7-38.
- Cinque, M., Perozzi, B., Bardill Moscaritolo, L., & Miano, S. (2017). *Trends in higher education: Employability, competencies, and global civic engagement*. EucA, IASAS and NASPA Press.
- Clark, S. (1986). The academic profession and career: Perspectives and problems. *Teaching Sociology*, 14(1), 24-34.
- Coaldrake, P. & Stedman, L. (1999). *Academic work in the twenty-first century: Changing roles and policies*. Commonwealth of AU: Higher Education Division, Training and Youth Affairs.
- Coate, K., Barnett, R., & Williams, G. (2001). Relationships between teaching and research in higher education in England. *Higher Education Quarterly*, 55(2), 158-174.
- Cochran, W. G. (1977). *Sampling techniques*. USA: John Wiley & Sons.
- Cohen, I. B. (1956). *Franklin and Newton an inquiry into speculative newtonian experimental science and Franklin's work in electricity as an example thereof*. Harvard University Press.
- Compayré, G. (1898/2015). *The history of pedagogy*. Routledge.
- Compayré, G. (1907). *Herbart and education by instruction*. New York: Thomas Y. Crowell & Co. Publishers.
- Connelly, G. (2012). Sustainability and Education Academy (SEdA). In *Schooling for sustainable development in Canada and the United States*. R. McKeown, & N. Victor, (Eds.) Springer Science & Business Media.
- Coşkun, S. (2016). Özgürlük Problemi: Spinoza ve Kant. *Dört Öge*, 4(9), 139-156.
- Coughlan S. (2013). *Teachers in China given highest level of public respect*. Education and family, BBC News. Erişim Tarihi: 8 Kasım 2022; Erişim Sitesi: www.bbc.com/news/education-24381946.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. USA: Pearson Prentice Hall.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Sage Publications, Inc.
- Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. (Çev. M. Sözbilir). Ankara: Pegem Akademi. Orijinal Basım Yılı: 2014

- Crumly, C., Dietz, P., & D'Angelo, S. (2014). *Pedagogies for student-centered learning: Online and on-ground*. Augsburg Fortress Publishers.
- Cummings, W. K. (2006). The third revolution of higher education: Becoming more relevant. In Research Institute for Higher Education, Hiroshima University (Ed.), *Reports of changing academic profession project workshop on quality, relevance and governance in the changing academia: International perspectives* (pp. 209–222). RIHE Publication.
- Cuseo, J. (2007). The empirical case against large class size: Adverse effects on the teaching, learning, and retention of first-year students. *The Journal of Faculty Development*, 21(1), 5-21.
- Cyert, R. M. & Goodman, P. S. (1997). Creating effective university–industry alliances: An organizational learning perspective. *Organizational Dynamics*, 25(4), 45–57.
- Darsih, E. (2018). Learner-centered teaching: What makes it effective. *Indonesian EFL Journal*, 4(1), 33-42.
- Darwin, C. (1877). A biographical sketch of an infant. *A Quarterly Review of Psychology and Philosophy*, 2(7), 285-294.
- Dewey, J. (1899/1945). *The school and society*. University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1906). *The child and the curriculum*. University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1915). *Schools of tomorrow*. New York: E.P. Dutton.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan.
- Dick, A. R. (1991). Learning by doing and dumping in the semiconductor industry. *The Journal of Law and Economics*, 34(1), 133-159.
- Dickinson, M. (2000). An analysis of the accreditation of transferable skills in extra curricular activities within higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25(1), 61-70.
- Dittoe, W. (2006). Seriously Cool Places: The Future of Learning-Centered Built Environments. In D. Oblinger (Eds). In *Learning spaces*. Washington, DC: Educause.
- Doğramacı, İ. (2007). *Türkiye’de ve dünyada yükseköğretim yönetimi*. Ankara: Meteksan.
- Doyle, T. (2008). *Helping students learn in a learner-centered environment: A guide to facilitating learning in higher education*. Stylus Publishing, LLC.
- Dustkobilovich, R. O. & Laylo, A. (2020). Types of modern lectures in higher education, technology of their design and organization. *Проблемы современной науки и образования*, 12-1(157), 41-46.

- Ehrenberg, R. G., Brewer, D. J., Gamoran, A., & Willms, J. D. (2001). Class size and student achievement. *Psychological Science in the Public Interest*, 2(1), 1–30.
- Ekren, N., Parlar, H. ve Ekren, N. (2022). Yükseköğretimde yeni nesil öğrenci odaklılık: Girişimci öğrenci yetiştiren yükseköğretim kurumu konsepti ve sıralaması. *Yükseköğretim Dergisi*, 12(1), 1-9.
- Emaliana, I. (2017). Teacher-centered or student-centered learning approach to promote learning? *Jurnal Sosial Humaniora (JSH)*, 10(2), 59-70.
- ENQA. (2005). *Standards and guidelines for quality assurance in the European higher education area*. Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education.
- Er, M. (2016). 21. Yüzyıl yükseköğretim sınıflarında öğrenen merkezli öğrenme ortamlarının oluşturulması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(13), 105-118.
- Erçetin, Ş. (2001). Biz akademisyenler geleceğin yükseköğretim kurumlarını yaratmaya hazır mıyız? *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(25), 75-86.
- Erdoğan, A. (2015). Current and future prospects for the Bologna Process in the Turkish higher education system. In A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, P. Scott (Eds.). *The European Higher Education Area: Between Critical Reflections and Future Policies* (pp. 743-783). Springer, Cham.
- Ertmer, P. A. & Newby, T. J. (1993). Behaviorism, cognitivism, constructivism: Comparing critical features from an instructional design perspective. *Performance improvement quarterly*, 6(4), 50-72.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Edge Akademi.
- Etzkowitz, H., Webster, A., Gebhardt, C., & Terra, B. R. C. (2000). The future of the university and the university of the future: evolution of ivory tower to entrepreneurial paradigm. *Research policy*, 29(2), 313-330.
- EUA Graz Declaration. (2003). *Graz Declaration 2003- Forward from Berlin: Role of the Universities*. Erişim Tarihi: 3.12.2020; Erişim Sitesi: <https://eua.eu/downloads/publications/graz%20declaration%20%20forward%20from%20berlin%20the%20role%20of%20universities%202003%20en%20fr%20de%20es.pdf>
- European Higher Education Area [EHEA]. (2012). *The European Higher Education Area in 2012: Bologna process implementation report*. Erişim Tarihi: 29.10.2020; Erişim Sitesi: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2012_Bucharest/79/5/Bologna_Process_Implementation_Report_607795.pdf
- European Students' Union [ESU]. (2017). *Policy Paper on Quality of Higher Education (Amended)*. Erişim Tarihi: 5 Ağustos 2021; Erişim Adresi: https://www.esu-online.org/wp-content/uploads/2013/12/BM73_Amended_PolicyPaperOnQualityOfHE.pdf

- European Students' Union [ESU]. (2018). *Bologna with Student Eyes 2018: The Final Countdown*. Brussels, Belgium: European Students' Union.
- European Students' Union [ESU]. (2021). *Policy paper on Quality of HE 2021*. Brussels, Belgium: European Students' Union.
- European University Association (EUA). (2017). *Enhancing the education mission of European universities: A proactive response to change*. Erişim Tarihi: 1 Aralık 2022; Erişim Adresi: <https://eua.eu/downloads/content/ten%20european%20principles%20for%20the%20enhancement%20of%20learning%20and%20teaching16102017.pdf>
- Eurydice, (2009). *Key data on education in Europe 2009*. Brussels: European Commission, EACEA.
- Evans, P. (2021). *Exploring the potential of micro-credentials and digital badging: The rise of the micro-credential-What's in it for students*. https://www.enhancementthemes.ac.uk/docs/ethemes/resilient-learning-communities/exploring-the-potential-of-micro-credentials-and-digital-badging-the-rise-of-the-micro-credential---what's-in-it-for-students.pdf?sfvrsn=31ccd881_6
- Farnum, J. & Farnum, T. (2011). *Best practices in cultivating student-centeredness*. Florida, United States: Teresa Farnum & Associates, Inc.
- Fetterman, D. M. (1998). Teaching in the virtual classroom at Stanford University. *The Technology Source*, 22-30.
- Fielden, J. & Abercromby, K. (2001). *Accountability and international co-operation in the renewal of higher education*. UNESCO Higher Education Indicator Study Press.
- Fletcher, R. B., Meyer, L. H., Anderson, H., Johnston, P., & Rees, M. (2012). Faculty and students conceptions of assessment in higher education. *Higher Education*, 64(1), 119-133.
- Fraenkel, J., Wallen, N., Hyun, H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. London: McGraw-Hill Higher Education.
- Freire, P. (2008). *Ezilenlerin Pedagojisi*, (Çev. Dilek Hattatoğlu-Erol Özbek). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Frierson, P. R. (2013). *What is the human being?* Routledge.
- Gardner, H. E. (2011). *The unschooled mind: How children think and how schools should teach*. New York: Basic books.
- Gazi Üniversitesi. (2022). *Öğrenci Merkezli Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme*. Erişim Tarihi: 24 Aralık 2022, Erişim Adresi: <https://kgpo.metu.edu.tr/tr/ogrenci-merkezli-ogrenme-ogretme-ve-degerlendirme>
- Geçtan, E. (1994). *İnsan Olmak*. (14. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Geven, K. & Attard, A. (2012). Time for student-centred learning? In A. Curaj, P. Scott, L. Vlasceanu, L. Wilson (Eds.). *European Higher Education at the Crossroads: Between the Bologna Process and National Reforms* (pp. 153-172). Dordrecht, the Netherlands: Springer Press.
- Gibbons, M. (1998). *Higher education relevance in the 21st century*. Washington DC: World Bank.
- 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.
- Gielniak, M. (2009). Refocusing: Placing 'learning' at the center. *Erişim Tarihi*: 14.03.2023; *Erişim Adresi*: https://dlwqtxts1xzle7.cloudfront.net/31626922/Refocusing__Placing_learning_at_the_center-libre.pdf?1391449507=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DRefocusing_Placing_Learning_at_the_Cente.pdf&Expires=1687609121&Signature=fsFgbl3FPvoC1e0LCGFL-nIZBxtgVldOaRvf2Oltld8s-adWIf1YohxNowsm-UHAU45ij1POXN7SIPz89vgxnPAckDaDJofxbuTU39sPj3kJFZHI6klsfEagKNbxtNhs5db8zAm4XYbHiI8umFglG8k3knD7fdL1ZK8ZOU6vAM0cjKBRdZggXHNN-zBX4crFyL0HyW8gK2ObhWNhDtCDJZ4iEmHmMGYs~WlnZ1A3ZZtgc71YzyL~HFb8rHzjcCb8b-EqYxfPoDz8unuH7JG93qzYVe9UwO-QPWFOueJez5lymkHLZBJho1K-37QsvKo5kdOmx0KTmWGmGRhtr56ROQ__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA
- Gil, E., Mor, Y., Dimitriadis, Y., & Köppe, C. (2022). *Hybrid learning spaces*. Springer.
- Gladwell, M. (2008). *Outliers (Çizginin Dışındakiler): Bazı insanlar neden daha başarılı olur?* (Çev. A. Özer). İstanbul: MadiaCat.
- Glowa, L. & Goodell, J. (2016). *Student-centered learning: Functional requirements for integrated systems to optimize learning*. Vienna, VA.: International Association for K-12 Online Learning (iNACOL) Press.
- Gök, F. (1998). Cumhuriyet Dönemi'nde Eğitim Sistemi ve Üniversiteler. *İktisat Dergisi*, 383(?), 75-80.
- Gökhan, B. ve Şentürk, C. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel vatandaşlık ve örgütsel güven algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 29-62.
- Gordon, H. S. (2002). *The history and philosophy of social science*. Routledge.
- Gözütok, F. D., İlkay, T. A. Ş., Rüzgar, M. E., Akçatepe, A. ve Yetkiner, A. (2015). İlkokul birinci sınıf hayat bilgisi kitaplarının değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 14(3), 825-844.
- Graves, R. L. (1981). Renaissance and reform in the composition curriculum. *The Phi Delta Kappan*, 62(6), 417-420.

- Gürüz, K. (2001). *Dünyada ve Türkiye’de Yükseköğretim: Tarihçe ve bugünkü sevk ve idare sistemler*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Gürüz, K., Şuhubi, E., Şengör, A. M. C., Türker, K. ve Yurtsever, E. (1994). *Türkiye’de ve Dünyada Yükseköğretim, Bilim ve Teknoloji*. İstanbul: TÜSİAD Yayınları (TÜSİAD-T/94, 6-167).
- Hall, E., Lamb, M. E., & Perlmutter, M. (1982). *Child psychology today*. Random House.
- Halligan, T. (2019). *Comparing the effect of cooperative exams on student learning between an interactive lecture and a student-centered class*. (Unpublished Master Thesis). Iowa State University, USA.
- Hannafin, M. J. & Land, S. M. (2000). Technology and student-centered learning in higher education: Issues and practices. *Journal of Computing in Higher Education*, 12(1), 3-30.
- Hardaker, G., & Sabki, A. A. (2018). *Pedagogy in islamic education: The Madrasah Context*. Emerald Group Publishing.
- Harlen, W. & James, M. (1997). Assessment and learning: differences and relationships between formative and summative assessment. *Assessment in education: Principles, policy & practice*, 4(3), 365-379.
- Harmelen, U. (2008). Is learner centred education, child centred?. *Journal for Educational Reform in Namibia*, 8(1), 1-10.
- Harper, S. & Jackson, J. F. L. (2011). *Introduction to American higher education*. Routledge.
- Harris M. & Cullen R.M. (2010). *Leading the learner-centered campus: an administrator's framework for improving student learning outcomes*. Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- Harvey, L. & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9-34.
- Hatiboğlu, T. (2000). *Türkiye üniversite tarihi*. Ankara: Selvi Yayınları.
- Hattie, J. & Marsh, H. W. (1996). The relationship between research and teaching: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66(4), 507-542.
- Hayward, F. H. (1918). *The educational ideas of Pestalozzi and Froebel*. Herbert Russell.
- Healey, M., Flint, A., & Harrington, K. (2014). *Engagement through partnership: Students as partners in learning and teaching in higher education*. York: HEA.
- Heidegger, M. (1969/1997). *Özdeşlik ve Ayrım*. (Çev. Necati Aça) Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları. Orijinal Basım Yılı: 1957
- Henard, F. & Leprince-Ringuet, S. (2008). *The path to quality teaching in higher education*. Paris: OCED Publication.

- Henson, K. T. (2003). Foundations for learner-centered education: A knowledge base. *Education*, 124(1).
- Herbart, J. F. (1835/1904). *Outlines of educational doctrine*. (Translated by A.F. Lange). Newyork: Macmillan.
- Hickman, T. (2010). *Culture change: Defining and measuring student-centered teaching*. (Unpublished Doctoral Dissertation Thesis). The University of Toledo, Spain
- Hilgard, E. R. (1948/1956). *The nature of learning theories*. Appleton-Century-Crofts
- Hilgard, R. E. & Bower, G. H. (1975). *Theories of learning*. (Fourth Edition). New Jersey: Prentice-Hall., Inc., Englewood Cliffs.
- Hofmeyer, A., Sheingold, B. H., Klopper, H. C., & Warland, J. (2015). Leadership in learning and teaching in higher education: Perspectives of academics in non-formal leadership roles. *Contemporary Issues in Education Research*, 8(3), 181-192.
- Hornsby, D. J. & Osman, R. (2014). Massification in higher education: Large classes and student learning. *Higher Education*, 67(6), 711-719.
- Horton, A. P. (2020). *Could micro-credentials compete with traditional degrees?* <https://www.bbc.com/worklife/article/20200212-could-micro-credentials-compete-with-traditional-degrees>.
- Hughes, J. N. (2011). Longitudinal effects of teachers and students perceptions of teacher-student relationship qualities on academic adjustment. *The Elementary School Journal*, 112(1), 38-60.
- Hui, L. (2005). Chinese cultural schema of education: Implications for communication between Chinese students and Australian educators. *Issues in Educational Research*, 15(1), 17-36.
- Hull, E. (2004). *Learning from the experiences of faculty: The process of adopting a learning-centered paradigm*. (Unpublished Doctoral Thesis). University of New Orleans, USA.
- Ivankova, N. V., Creswell, J. W., & Stick, S. L. (2006). Using mixed-methods sequential explanatory design: From theory to practice. *Field Methods*, 18(1), 3-20.
- Jardine, L. & Grafton, A. (1986). *From humanism to the humanities: Education and the liberal arts in fifteenth-and sixteenth-century Europe*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Johnson, R. B. & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Joint Information Systems Committee (JISC). (2006). *Designing spaces for effective learning: A guide to 21st century learning space design*. Bristol, UK: Joint Information Systems Committee.

- Jónasson, J. T. (2008). *Inventing tomorrow's university Who is to take the lead?* Italy: Bononia University Press.
- Jones, B. P. & Price, J. (1992). Restructuring educational reform, for students at risk. In A. Costa, J. Bellanca & R. Fogarty (Eds.). *If minds matter: A forward to the future*, (pp. 63-82). Arlington Heights, IL: IRI Skylight Training and Publishing.
- Jones, S. Lefoe, G. Harvey, M., & Ryland, K. (2012). Distributed leadership: A collaborative framework for academics, executives and professionals in higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 34(1) 67–78.
- Karadağ, E. (2021). Effect of COVID-19 pandemic on grade inflation in higher education in Turkey. *Plos ONE*, 16(8), e0256688.
- Karakaş-Özür, N., & Duman, N. (2019). The Trends in authentic learning studies and the role of authentic learning in geography education. *International Education Studies*, 12(12), 28-43.
- Kartal, M., & Bıkmaz, F. (2022). Learner-centered approach: The historical and ideological boundaries of the past, present, and future in higher education. In *Handbook of Research on Learner-Centered Approaches to Teaching in an Age of Transformational Change* (pp. 185-205). IGI Global.
- Kavili-Arap. S. (2010). Türkiye yeni üniversitelerine kavuşurken: Türkiye'de yeni üniversiteler ve kuruluş gerekçeleri. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 65(1), 1-29.
- Keeling, R. P., Underhile, R., & Wall, A. F. (2007). Horizontal and vertical structures: The dynamics of organization in higher education. *Liberal Education*, 93(4), 22-31.
- Kehm, B. M. & Teichler, U. (2012). *The academic profession in Europe: New tasks and new challenges*. Springer Science & Business Media.
- Keleşoğlu, S., Kartal, M. ve Koçer, E. (2023). Pandemi Sosyal Bilgiler Öğretimini Nasıl Vurdu? *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 118-149.
- Kezar, A. & Eckel, P. D. (2002). The effect of institutional culture on change strategies in higher education: Universal principles or culturally responsive concepts?. *The Journal of Higher Education*, 73(4), 435-460.
- Kılıç, R. (1999). Türkiye'de Yükseköğretimin kapsamı ve tarihsel gelişimi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(3), 289-310.
- Klein, S. P., Kuh, G., Chun, M., Hamilton, L., & Shavelson, R. (2005). An approach to measuring cognitive outcomes across higher education institutions. *Research in Higher Education*, 46(3), 251-276.
- Knowles, M. (1970). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Cambridge, MA: Cambridge Book Co.
- Koçer, H. A. (1987), *Türkiye'de modern eğitimin doğuşu*. Ankara: Uzman Yayınları.

- Kogan, M. (1987). The Plowden Report twenty years on. *Oxford Review of Education*, 13(1), 13-21.
- Kolb, A. Y. & Kolb, D. A. (2005). Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of management learning & education*, 4(2), 193-212.
- Korkmaz, İ. (2006). Öğrenci merkezli ders uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (17), 393-402.
- Korkmaz, K. & İçmeli, B. (2015). Art in Seljuk period architecture within the case study Karatay Madrasah, Konya. *Artium*, 3(2), 66-78.
- Korkut, H. (2003). Türkiye'de cumhuriyet döneminde üniversite reformları. *Milli Eğitim Dergisi*, 160(05.06).
- Kristeller, P. O. (1978). Humanism. *Minerva*, 16(4), 586-595.
- Lall, M. (2010). *Child centred learning and teaching approaches in Myanmar*. 2010. Erişim Tarihi: 24.11.2022; Erişim Adresi: <https://rwct.ngo/wp-content/uploads/BurmaReport.pdf>
- Lamont, C. (1983). *The philosophy of humanism*. New York: Frederick Ungar Publishing.
- Lazzeroni, M. & Piccaluga, A. (2003). Towards the entrepreneurial university. *Local Economy*, 18(1), 38-48.
- Lea, S.J., Stephenson, D. & Troy, J. (2003). Higher education students' attitudes to student centred learning: Beyond "educational bulimia.". *Studies in Higher Education*, 28(3), 321-334.
- Leech, N. L. & Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Quality & Quantity*, 43(2), 265-275.
- Legg, C. & Hookway, C. (2008). *Pragmatism*. Stanford Encyclopedia of Philosophy.
- Leijon, M., Nordmo, I., Tieva, Å., & Troelsen, R. (2022). Formal learning spaces in Higher Education—a systematic review. *Teaching in Higher Education*, 1-22, 10.1080/13562517.2022.2066469.
- Lesser, H. (1982). Style and pedagogy in Plato and Aristotle. *Philosophy*, 57(221), 388-394.
- Li, J. & Eryong, X. (2021). New directions towards internationalization of higher education in China during post-COVID 19: A systematic literature review. *Educational Philosophy and Theory*, 53(1), 1-10.
- Light, G., Calkins, S., & Cox, R. (2009). *Learning and teaching in higher education: The reflective professional*. Sage.
- Livingston, L. (2010). Teaching creativity in higher education. *Arts Education Policy Review*, 111(2), 59-62.

- Locke, J. (1689/1825). *An essay concerning human understanding*. (25th Edition). London: Thomas Davidson, Whitefriars.
- London Ministerial Declaration. (2007). *Towards the European higher education area: Responding to challenges in a globalised world*. Erişim Tarihi: 29.11.2020; <http://www.ehea.info/page-ministerial-conference-london-2007>.
- Ma, W. (2021). “One Belt and One Road” initiative and internationalization transformation of higher education in China. *Journal of Beijing University of Aeronautics and Astronautics (Social Science Edition)*, 34(1), 134–142.
- Magna Charta Universitatum. (1988). *Magna Charta Universitatum Declaration*. Erişim Tarihi: 29.10.2020; Erişim Sitesi: <https://www.magna-charta.org/magna-charta-universitatum/mcu-1988/turkish.pdf/@download/file/Turkish.pdf>
- Magna Charta Universitatum. (2020). *Magna Charta Universitatum 2020*. Erişim Tarihi: 29.10.2020; Erişim Sitesi: <https://www.magna-charta.org/magna-charta-universitatum/mcu2020>
- Maher, A. (2004). Learning outcomes in higher education: Implications for curriculum design and student learning. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, 3(2), 46-54.
- Malhotra, N. K. (2006). Questionnaire design and scale development. In R. G. M. Vriens (Ed.). *The handbook of marketing research: Uses, misuses, and future advances*. SAGE Publications.
- Malhotra, N. K., Nunan, D., & Birks, D. F. (2017). *Marketing research: An applied approach*. Pearson Education Limited.
- Mancır, H. (2014). *Eğitim fakóltesi öğretim elemanlarının öğrenci merkezli eğitimi algılama ve uygulama düzeylerinin belirlenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Antakya, Türkiye.
- Manicas, P. A. (1987). *A history and philosophy of the social sciences*. Oxford, England: Basil Blackwell.
- Manuel, L. C. (2022). The Effect of Technology Resources on College Sophomores Reading Habits in Ilocos Sur Polytechnic State College Philippines. *Jurnal Pendidikan*, 11(1), 56-70.
- Maritain, J. (1943). *Education at the Crossroads*. Yale University Press.
- Marrou, H. I. (1938/1956). *A history of education in antiquity* (Çev. Lamb, G.). Wisconsin: The University of Wisconsin Press. Orijinal Basım Yılı: 1938
- Marshall, S. J., Orrell, J., Cameron, A., Bosanquet, A., & Thomas, S. (2011). Leading and managing learning and teaching in higher education. *Higher Education Research & Development*, 30(2), 87-103.
- Martin, D. G. (1972). *Learning-based client-centered therapy*. Monterey, Calif.: Brooks/Cole Publishing Company.

- Matthews, K. E., Andrews, V., & Adams, P. (2011). Social learning spaces and student engagement. *Higher Education Research & Development*, 30(2), 105-120.
- McCombs B.L. (2012) Educational psychology and educational transformation. In *Comprehensive Handbook of Psychology*, Volume 7. Educational Psychology (2nd ed.). (Reynolds W.M. & Miller G.E., eds.), John Wiley & Sons, New York, pp. 493-533.
- McCombs, B. L. & Vakili, D. (2005). A learner-centered framework for e-learning. *Teachers College Record*, 107(8), 1582-1600.
- McCombs, B. L. & Whisler, J. S. (1997). *The learner-centered classroom and school: Strategies for increasing student motivation and achievement*. The Jossey-Bass Education Series.
- McCombs, B. L. (2001). *What do we know about learners and learning? The learner-centered framework: Bringing the educational system into balance*. Educational Horizons.
- McCombs, B. L. (2003). *Defining tools for teacher reflection: The assessment of learner-centered practices (ALCP)*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (84th, Chicago, IL, April 21-25, 2003).
- McKeachie, W. J. (1954). Student-centered versus instructor-centered instruction. *Journal of Educational Psychology*, 45(3), 143-150.
- McKeachie, W. J. (1980). Class size, large classes and multiple sections. *Academe*, 66(1), 24-27.
- Merriam, S.B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık. Orijinal Basım Yılı: 2009
- Merrill, M. D. (1991). Constructivism and instructional design. *Educational Technology*, 31(5), 45-53.
- Mertens, D. (2010). *Research methods in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative and mixed methods*. (3. Edition) New York: SAGE Publication.
- Michael G., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. , & Trow, M. (1994). *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London: Sage Publications.
- Milbank, J. (2013). Ethos and education: Beyond romanticism and enlightenment. *Ecclesiology*, 9(3), 347-366.
- Mundy, M. A., Kupczynski, L., Ellis, J. D., & Salgado, R. L. (2012). Setting the standard for faculty professional development in higher education. *Journal of Academic and Business Ethics*, 5(1), 1-9.
- Myerhoff, B. & Ruby J. (1982). *A crack in the mirror: Reflexive perspectives in anthropology*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

- Namal, Y. (2012). Türkiye'de 1933–1950 yılları arasında yükseköğretime yabancı bilim adamlarının katkıları. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(1), 14-19.
- National Research Council of the USA [NRC]. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National Academy Press.
- Neave, G. (2003). The Bologna declaration: Some of the historic dilemmas posed by the reconstruction of the community in Europe's systems of higher education. *Educational Policy*, 17(1), 141-164.
- Newman, J. H. (1853). The idea of a university defined and illustrated. *Newman Reader*
- Nikiforuk, A. (1993). *School's out: The catastrophe in public education and what we can do about it*. Macfarlane Walter & Ross.
- Norbu, P. & Dukpa, P. (2021). Investigating the Level of the Tenth-grade Students' Self-Efficacy in Mathematics and its Impact on their Performance: A Study in Pemagatshel District. *Asian Research Journal of Mathematics*, 17(2), 34-46.
- Norwood, R. N. (2010). *Perceptions of Student-Centered Learning in a Preservice Education Program*. (Unpublished Doctoral Dissertation Thesis). Wichita State University, USA.
- Nusche, D. (2008). *Assessment of learning outcomes in higher education: A comparative review of selected practices*. Cepex, France: OECD Education Working Paper
- Nyutu, E. N., Cobern, W. W., & Pleasants, B. A. (2021). Correlational study of student perceptions of their undergraduate laboratory environment with respect to gender and major. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 9(1), 83-102.
- O'Dwyer, M., Filieri, R., & O'Malley, L. (2022). Establishing successful university–industry collaborations: barriers and enablers deconstructed. *The Journal of Technology Transfer*, ??(48), 900-931.
- O'Neill, G. & McMahon, T. (2005) *Student-centred learning: What does it mean for students and lecturers*. In Emerging issues in the practice of university learning and teaching I. Dublin: AISHE.
- O'Sullivan, M. (2004). The reconceptualisation of learner-centred approaches: A Namibian case study. *International journal of educational development*, 24(6), 585-602.
- Ohliger, J. (1983). Reconciling education with liberty. *Prospects*, 13(2), 161-79.
- O'Neill, M. (2013). Limitless learning: Creating adaptable environments to support a changing campus. *Planning for Higher Education*, 42(1), 11-27.
- Onwuegbuzie, A. J. & Leech, N. L. (2004). Enhancing the interpretation of “significant” findings: The role of mixed methods research. *The Qualitative Report*, 9(4), 770-792.

- Oppenheim, N. (1898/1902). *The development of the child*. New York: The Macmillan Company
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2002). *Responding to Student Expectations*. France: OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264176225-en>.
- Orta Doğu Teknik Üniversitesi. (2017). *Öğrenci Merkezli Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme*. Erişim Tarihi: 24 Aralık 2022, Erişim Adresi: <https://kgpo.metu.edu.tr/tr/ogrenci-merkezli-ogrenme-ogretme-ve-degerlendirme>
- Ortaylı, İ. (2001). *Gelenekten geleceğe*. İstanbul: Hil Yayınevi.
- Ortega y Gasset, J. (1944). *Mission of the University*. Princeton, NJ: Princeton University.
- Otter, S. (1992). *Learning Outcomes in Higher Education. A Development Project Report*.
- Owston, R. D. (1997). Research news and comment: The world wide web: A technology to enhance teaching and learning? *Educational researcher*, 26(2), 27-33.
- Ozdem, G. (2011). An analysis of the mission and vision statements on the strategic plans of higher education institutions. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(4), 1887-1894.
- Ozmon, H. A. & Craver, S.M. (1999). *Philosophical foundations of education*. Prentice Hall, Upper Saddle River, N.J.
- Öztunalı, Ö. (2009). *Üniversiteler tarihi ve vakıf üniversiteleri*. İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları.
- Palincsar, A. S. (1998). Social constructivist perspectives on teaching and learning. *Annual Review of Psychology*, 49(1), 345-375.
- Palmer, J. A. (2001). *Fifty major thinkers on education*. London: Routledge.
- Parisi, P. J. (2009). *Undergraduate attitudes toward student-centered learning*. (Unpublished Doctoral Thesis). Capella University, USA.
- Parker, F. W. (1894/1964). *Talks on pedagogics: An outline of the theory of concentration* (Vol. 1). EL Kellogg.
- Patton, M. Q. (2002). Two decades of developments in qualitative inquiry: A personal, experiential perspective. *Qualitative Social Work*, 1(3), 261-283.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice*. United States of America: Sage Publications.
- Pavitt, K. (2000). *Academic research in Europe*. SPRU Electronic Working Paper, No. 43.
- Perelman, L. J. (1992). *School's out: Hyperlearning, the new technology, and the end of education*. New York: William Morrow and Company.

- Peters, W. (1952). *Psikolog ve filozof olarak John Dewey. Pedagoji enstitüsü psikoloji ve pedagoji çalışmaları*. (Cilt 2). (S. Tavlani, Çev.). İstanbul: Pulhan Matbaası. Orijinal Basım Yılı: 1949.
- Phillips, D. C. (1997). How, why, what, when, and where: Perspectives on constructivism in psychology and education. *Issues in Education*, 3(2), 151-194.
- Piaget, J. (1972a). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development*, 15(1), 1-12.
- Piaget, J. (1972b). *To understand is to invent: The future of education*. Penguin Books.
- Piaget, J. (1983). Piaget's theory. In P. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (3rd ed.). (Vol.1, pp. 703-732). New York, NY: Wiley.
- Piaget, J. (1993). *Jan Amos Comenius: 1592–1670*. UNESCO: International Bureau of Education
- Plowden Report. (1967). *Children and their primary schools: A report of the central advisory council of education (England)*. HM Stationery Office.
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., & Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 557-571.
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., & Nevgi, A. (2008). A follow-up study of the effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Higher Education*, 56(1), 29-43.
- Prague Communiqué. (2001). *Towards the European Higher Education Area Communiqué of the Meeting of European Ministers in charge of Higher Education*. Erişim Tarihi: 29.11.2020; Erişim Sitesi: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2001_Prague/44/2/2001_Prague_Communique_English_553442.pdf.
- Prino, L. E., Pasta, T., Gastaldi F. G. M., & Longobardi, C. (2016). The effect of autism spectrum disorders, down syndrome, specific learning disorders and hyperactivity and attention deficits on the student-teacher relationship. *Electronic Journal of Research in Education and Psychology*, 14(1), 89–106.
- Purser, L. (2003). Report on Council of Europe seminar on recognition issues in the Bologna Process, Lisbon, April 2002. *Recognition Issues in the Bologna Process*, <http://book.coe.int/EN/ficheouvrage.php>.
- Radu, L. (2011). John Dewey and progressivism in American education. *Bulletin of the Transilvania University of Braşov, Series VII: Social Sciences and Law*, 4(53), 85-90.
- Rakhimov, O. D. (2020). Necessity of live modern lectures in higher education and its types. *Проблемы науки*, 58(10), 65-69.
- Rana, K., Sharma, B., Sarkar, S., & Choudhary, S. R. (2021). “When virtuality merges with reality:” Application of virtual reality and augmented reality in dentistry-A literature review. *SRM Journal of Research in Dental Sciences*, 12(3), 161-167.

- Reichert, S. & Tauch, C. (2005). *Trends IV: European universities implementing Bologna*. Brussels, Belgium: EUA Publications.
- Rieckmann, M. (2018). Learning to transform the world: Key competencies in education for Sustainable Development. In A. Leicht, J. Heiss, & W. J. Byun (Eds.). *Issues and trends in education for sustainable development*. UNESCO Publication.
- Rives, B. (2009). Concept cartesianism, concept pragmatism, and Frege cases. *Philosophical Studies*, 144(2), 211-238.
- Rogers, C. R. (1946). Recent research in nondirective therapy and its implications. *American Journal of Orthopsychiatry*, 16(4), 581-588.
- Rogers, C. R. (1961/2011). *Kişi olmaya dair: Bir terapistin gözüyle psikoterapiye bakış* [On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy] (S. Budak, Çev.) (1. Baskı). İstanbul: Okuyan Us Yayınları.
- Rogers, C. R. (1969/1983). *Freedom to learn for the 80's*. Ohio, US: Merrill Publishing.
- Rogers, C. R. (2013). *Client-centered therapy: Its current practices, implications, and theory*. London: Constable and Company Limited Press.
- Rome Ministerial Declaration. (2020). *Embrace the challenge, creating new spaces, cancelling distance*. Erişim Tarihi: 10.11.2021; http://www.ehea.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique.pdf
- Rüegg, W. (2010). *A history of the university in Europe: Universities since 1945* (Vol. 4). Cambridge University Press.
- Rugg, H. & Shumaker, A. (1928). *The child-centered school*. Ayer Company Publishers.
- Sabri, R. (2019). Greek nationalism, architectural narratives, and a gymnasium that wasn't. *International Journal of Heritage Studies*, 25(2), 178-197.
- Sağdıç, Ö. Ş. (2021). Johann Friedrich Herbart'ın eğitimde özgürlük düşüncesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(1), 221-249.
- Şahin, N. F., Cerrah, L., Arzu, S. A. K. A. ve Şahin, B. (2004). Yüksek öğretimde öğrenci merkezli çevre eğitimi dersine yönelik bir uygulama. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 113-128.
- Salomon, G. & Perkins, D. N. (1998). Individual and social aspects of learning. *Review of Research in Education*, 23, 1-24.
- Salter, A. J. & Martin, B. R. (2001). The economic benefits of publicly funded basic research: a critical review. *Research Policy*, 30(3), 509-532.
- Saygılı, D. D. (2021). Refleksivite ve Etkileşim Açılarından Nitel Araştırmacı Olmanın Fırsatları ve Zorlukları. *AYNA Klinik Psikoloji Dergisi*, 8(1), 1-16.
- Scheuren, F. (2004, June). *What is a survey?* Alexandria: American Statistical Association.

- Schiro, M. (2021). *Eğitim programı kuramları: Çatışmalı görüşler ve süregelen sorunlar*. (F. Mızıkacı, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları. Orijinal Basım Yılı: 2012
- Schlechty, P. (1997). *Inventing better schools: An action plan for educational reform*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schmidt, H. G., Wagener, S. L., Smeets, G. A., Keemink, L. M., & van Der Molen, H. T. (2015). On the use and misuse of lectures in higher education. *Health Professions Education*, 1(1), 12-18.
- Schneider, C. G. & Shoenberg, R. (1999). Habits hard to break: How persistent features of campus life frustrate curricular reform. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 31(2), 30-35.
- Schulman, L. (2011). *A Perspective on teaching, The past and present*. [Keynote Opening Speech]. Stanford Summer Teaching Institute, USA, retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=-df7V7TlryI>
- Scott, J. C. (2006). The mission of the university: Medieval to postmodern transformations. *The Journal of Higher Education*, 77(1), 1-39.
- Scott, S. S., Loewen, G., Funckes, C., & Kroeger, S. (2003). Implementing universal design in higher education: Moving beyond the built environment. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 16(2), 78-89.
- Seifert, K. L. & Hoffnung, R. J. (2000). *Child and adolescent development*. Houghton Mifflin Company.
- Selçuk, A. ve Aykaç, N. (2019). Hayat bilgisi öğretim programlarının değerlendirilmesi (1926-2018). *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(4), 708-722.
- Seldon, A. & Abidoye, O. (2018). *The fourth education revolution*. Legend Press Ltd.
- Shavelson, R.J. & Huang, L. (2003). Responding responsibly to the Frenzy to assess learning in higher education., *Change*, 35(1), 10-19.
- Shin, J. C., Arimoto, A., Cummings, W. K., & Teichler, U. (2014). *Teaching and research in contemporary higher education: Systems, activities, and rewards*. Springer.
- Shotsberger, P. G. (1997). Emerging roles for instructors and learners in the web-based instruction classroom. *Web-based Instruction*, ??(??), 101-106.
- Siegel, D. S., Waldman, D., & Link, A. (2003). Assessing the impact of organizational practices on the relative productivity of university technology transfer offices: An exploratory study. *Research Policy*, 32(1), 27-48.
- Şimşek, H., Kuzu, Y., Elyıldırım, E. ve Mermer, Ş. E. (2020). Öğrenci Merkezli Eğitim: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (Özel Sayı), 88-107.
- Slaughter, S., Slaughter, S. A., & Rhoades, G. (2004). *Academic capitalism and the new economy: Markets, state, and higher education*. JHU Press.

- Slavin, R. E. (1997). *Cooperative learning: Theory, research, and practice* (2nd ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Smart, K. L., Witt, C., & Scott, J. P. (2012). Toward learner-centered teaching: An inductive approach. *Business Communication Quarterly*, 75(4), 392-403.
- Sofracı, İ. E. (2018). Nazi zulmünden kaçan Almanca konuşan mülteci bilim insanlarının iktisat ve maliye ilmine katkılarına bir bakış. *Çukurova Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22(1), 93-106.
- Sorbonne Joint Declaration. (1998). *Sorbonne Joint Declaration*. Erişim Tarihi: 29.11.2020; Erişim Sitesi: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/1998_Sorbonne/61/2/1998_Sorbonne_Declaration_English_552612.pdf.
- Spanier, G. B. (2010). Creating adaptable universities. *Innovative Higher Education*, 35(2), 91-99.
- Stage, F. K., Muller, P. A., Kinzie, J., & Simmons, A. (1998). *Creating learning centered classrooms: What does learning theory have to say?* (Report No. EDOHE-98-4. Washington, DC: George Washington University. (ERIC Document Reproduction Service No. ED422777).
- Stevenson, J. & Clegg, S. (2012). Who cares? Gender dynamics in the valuing of extra-curricular activities in higher education. *Gender and Education*, 24(1), 41-55.
- Student Selection and Placement Center (ÖSYM). (1990). *Higher education in Turkey. (Monographs on Higher Education Series)*. (L. C. Barrows, Eds.). Bucharest, Romania: CEPES UNESCO Publications (R-70732).
- Sun, Q. (2008). Confucian educational philosophy and its implication for lifelong learning and lifelong education. *International Journal of Lifelong Education*, 27(5), 559-578.
- Tam, M. (2014). Outcomes-based approach to quality assessment and curriculum improvement in higher education. *Quality Assurance in Education*, 22(2), 158-168.
- Tan, C. (2015). Beyond rote-memorisation: Confucius' concept of thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 47(5), 428-439.
- Tanilli, S. (2006), *Uygarlık Tarihi*. (23. Baskı) İstanbul: Alkım Yayınları.
- Tanner, L. (1991). The meaning of curriculum in Dewey's Laboratory School (1896-1904). *Journal of Curriculum Studies*, 23(2), 101-117.
- Taşkın, N. ve Kılıç Çakmak, E. (2017). Öğrenci Merkezli Öğrenme Ortamlarında Oyunlaştırmanın Alternatif Değerlendirme Amaçlı Kullanımı. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 1228-1248.
- Tay, B. ve Baş, M. (2015). 2009 ve 2015 yılı Hayat Bilgisi dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 341-374.

- Taylor, P. G. (2000). Changing expectations: Preparing students for flexible learning. *The International Journal of Academic Development*, 5(2), 107-115.
- Tchibozo, G. (2007). Extra-curricular activity and the transition from higher education to work: A survey of graduates in the United Kingdom. *Higher Education Quarterly*, 61(1), 37-56.
- Tekeli, İ. (1995). *Osmanlı İmparatorluğu'ndan günümüze eğitim kurumlarının gelişimi*. Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi (Cilt III). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Tekeli, İ. (2003). Dünya'da ve Türkiye'de üniversite üzerinde konuşmanın değişik yolları. *Toplum ve Bilim Dergisi*, 25(97), 123-143.
- Temple, P. (2008). Learning spaces in higher education: an under-researched topic. *London Review of Education*, 6(3), 229-241. DOI: 10.1080/14748460802489363.
- Timur, T. (2010). *Toplumsal Değişme ve Üniversiteler*. İstanbul: İmge Yayınları.
- Toffler, A. & Toffler, H. (1995). *Creating a new civilization: The politics of the third wave*. Turner Pub.
- Trinidad, J. E. (2020). Understanding student-centred learning in higher education: students' and teachers' perceptions, challenges, and cognitive gaps. *Journal of Further and Higher Education*, 44(8), 1013-1023.
- Türe, E. (2013). 1936 İlkokul programı (hayat bilgisi dersi). F. Dilek Gözütok ve Fatma Bıkmaz (Ed.). Cumhuriyet'in ilanından 2013'e öğretim programlarının analizi hayat bilgisi örneği içinde (s. 80-100). Ankara: Yargı Yayınevi.
- Tyack, D. B. & Cuban, L. (1997). *Tinkering toward utopia: A century of public school reform*. Harvard University Press.
- Uçkun, G., Demir, B., Uçkun, S. ve Konak, O. (2013). Bologna sürecindeki MYO'larda öğrenci merkezli eğitim (ÖME) "Öğretim Elemanı Görüşleri". *EJOVOC (Electronic Journal of Vocational Colleges)*, 3(4), 51-58.
- Uygur, M. ve Yelken, T. Y. (2019). Yükseköğretimde öğrenci merkezli öğretme-öğrenme süreçlerinin incelenmesi (Uzman Temelli Odak Grup Görüşmesi). *Journal of Advanced Education Studies*, 1(1), 12-31.
- Vaira, M. (2004). Globalization and higher education organizational change: A framework for analysis. *Higher Education*, 48(4), 483-510.
- Varış, F. (1974). Üniversitenin Değişen Fonksiyonu ve Birkaç Sorun. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 7(1), 345-360.
- Vaughan, N. (2007). Perspectives on blended learning in higher education. *International Journal on E-learning*, 6(1), 81-94.
- Vermilye, D. W. (Ed.). (1975). *Learner-centered reform: Current issues in higher education 1975*. Jossey-Bass.

- Veugelers, W. (2011). *Education and humanism: Linking autonomy and humanity*. Springer Science & Business Media.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological expectations*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wæraas, A. & Solbakk, M. N. (2009). Defining the essence of a university: Lessons from higher education branding. *Higher education*, 57, 449-462. <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9155-z>
- Wals, A. E. (2012). *Shaping the education of tomorrow: 2012 full-length report on the UN decade of education for sustainable development*. UNESCO.
- Warnich, P. & Meyer, L. (2013). Trainee teachers' observation of learner-centered instruction and assessment as applied by history and social sciences teachers. *Yesterday & Today*, 9(1), 13-44.
- Weimer M. (2013) *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Weisberg, H. (1992). *Central tendency and variability*. SAGE Publications.
- Wheelahan, L. & Moodie, G. (2021). Analysing micro-credentials in higher education: A Bernsteinian analysis. *Journal of Curriculum Studies*, 53(2), 212-228.
- Widmann, H. (1999). *Atatürk ve üniversite reformu*. (Çev. A. Kazancıgil; S. Bozkurt. İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Williams, J. & McClure, M. (2010). The effects of teaching methods in leadership knowledge retention: An experimental design of lecture, experiential, and public pedagogy. *Journal of Leadership Education*, 9(2), 86-100.
- Williams, P. E. (2003). Roles and competencies for distance education programs in higher education institutions. *The American Journal of Distance Education*, 17(1), 45-57.
- Winstone, N., Balloo, K., Gravett, K., Jacobs, D., & Keen, H. (2022). Who stands to benefit? Wellbeing, belonging and challenges to equity in engagement in extra-curricular activities at university. *Active Learning in Higher Education*, 23(2), 81-96.
- Wolfe, A. (2000). Questionnaire design. In R. J. Birn (Ed.). *The International handbook of market research techniques*. Barnes & Noble, London: SAGE Publications.
- Woolfolk, A. (2004). *Educational psychology* (9th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- World History of Encyclopedia. (2023). *Gymnasium*. Erişim Tarihi: 12 Şubat 2023; Erişim Adresi: <https://www.worldhistory.org/trans/tr/1-14276/gymnasium/>
- Xu, L. & Cai, Y. (2021). Changes in overseas education: Reflections on the development and countermeasures of internationalization of higher education in the post-epidemic era. *Chinese Higher Education Research*, 22(11), 112-119.

- Yalçın İncik, E. ve Tanrıseven, I. (2012). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının öğrenci merkezli eğitime ilişkin görüşleri (Mersin Üniversitesi Örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 172-184.
- Yavuz, M. (2012). *Yükseköğretim yönetiminde dönüşüm ve Türkiye için alternatif yönetim modeli önerisi*. (Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi). Sosyal Sektörler ve Koordinasyon Genel Müdürlüğü, T.C. Kalkınma Bakanlığı, Ankara.
- Yegül, F. K. (1982). A study in architectural iconography: Kaisersaal and the imperial cult. *The Art Bulletin*, 64(1), 7-31.
- Yerevan Ministerial Declaration. (2015). *The Bologna process revisited: the future of the european higher education area*. Erişim Tarihi: 29.11.2020; http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2015_Yerevan/70/7/YerevanCommunique_Final_613707.pdf.
- Yeşilpınar Uyar, M. ve Doğanay, A. (2018). Öğrenci merkezli strateji, yöntem ve tekniklerin akademik başarıya etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 186-209.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, K. (2017). Nazizm'den kaçanların Türk üniversite tarihine etkisi ve Atatürk'ün ufkı. *Akademik-Der*, 1(??), 15-19.
- Yılmaz, A. (2001). İşbirliğine dayalı (kubaşık) öğrenme yönteminin yüksek öğretim sınıflarında kullanılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28(28), 593-612.
- YÖDEK (2006). *Yükseköğretim kurumlarında akademik değerlendirme ve kalite geliştirme yönetmeliği*. Resmî Gazete, 28 Aralık 2006; Sayı: 26390.
- Yorke, M. (2000). Developing a quality culture in higher education. *Tertiary Education management*, 6(1), 9-36.
- Yorke, M. (2003). Formative assessment in higher education: Moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice. *Higher education*, 45(4), 477-501.
- Young, S., Nichols, H., & Cartwright, A. (2020). Does lecture format matter? Exploring student preferences in higher education. *Journal of Perspectives in Applied Academic Practice*, 8(1), 30-40.
- Yükseköğretim Kalite Kurulu [YÖKAK] (2015). *Yükseköğretim kalite güvencesi ve yükseköğretim kalite kurulu yönetmeliği*. Resmî Gazete, 23 Temmuz 2015; Sayı: 29423.
- Yükseköğretim Kalite Kurulu [YÖKAK] (2021). *Kurumsal akreditasyon raporları*. Ankara: YÖKAK Yayınları.

- Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (2007). *Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi*. Erişim Tarihi: 29.10.2019; Erişim Sitesi: <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/Turkiyenin-yuksekogretim-stratejisi.pdf>.
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (2019a). *19 Haziran 1999 tarihli Bologna Bildirgesi: Avrupa Yükseköğretim Alanı Avrupa Eğitim Bakanları Ortak Bildirgesi*. Erişim Tarihi: 29.10.2019; Erişim Sitesi: <https://uluslararası.yok.gov.tr/uluslararasıilasma/bologna/temel-bildirgeler-ve-geli%C5%9Fmeler/bologna-bildirgesi>.
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (2019b). *Araştırma ve Aday Araştırma Üniversitelerinin İki Yıllık Performansları Açıklandı*. Erişim Tarihi: 29.10.2019; Erişim Sitesi: <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2019/arastirma-universiteleri-degerlendirme-toplantisi.aspx>.
- Zabeli, N., Anderson, J., & Saqipi, B. (2018). Towards the development and implementation of learner-centered education in Kosovo. *Journal of Social Studies Education Research*, 9(4), 49-64.



EK 1. Doküman İncelemesi Kaynakları

- Abel, E. M. & Campbell, M. (2009). Student-centered learning in an advanced social work practice course: Outcomes of a mixed methods investigation. *Social Work Education*, 28(1), 3-17.
- Accreditation Board for Engineering and Technology [ABET]. (2019). *Criteria For Accrediting Engineering Programs*. Erişim Tarihi: 20 Kasım 2021, Erişim Adresi: <https://www.abet.org/accreditation/accreditation-criteria/criteria-for-accrediting-engineering-programs-2021-2022/>
- Agentur für Qualitätssicherung durch Akkreditierung von Studiengängen [AQAS]. (2019). *Criteria for programme accreditation*. Erişim Tarihi: 20 Kasım 2021, Erişim Adresi: <https://www.aqas.eu/downloads/Criteria%20for%20Programme%20Accreditation.pdf>
- Arko-Cobbah, A. (2004). The role of libraries in student-centred learning: the case of students from the disadvantaged communities in South Africa. *The International Information & Library Review*, 36(3), 263-271.
- Association to Advance Collegiate Schools of Business [AACSB]. (2020). *2020 Guiding Principles and Standards For AACSB Business Accreditation*. Erişim Tarihi: 20 Kasım 2021, Erişim Adresi: <https://www.aacsb.edu/-/media/documents/accreditation/2020-aacsb-business-accreditation-standards-july-2021.pdf?rev=64fccbbef854490c9c5c3b8e8bd7f7dd>
- Attard, A. (2010a). *Student Centered Learning: An Insight into Theory and Practice*. Bucharest, Hungary: Partos Timisoara.
- Attard, A. (2010b). *Student-Centred Learning—Toolkit for students, staff, and higher education institutions*. Berlin: Laserline.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. USA: Harvard University Press.
- EFFECT. (2015-2019). *European Forum for the Enhanced Collaboration in Teaching (EFFECT)*. Erişim Tarihi: 17 Mart 2023; Erişim Adresi: www.eua.be/activities-services/projects/current-projects/higher-education-policy/effect.
- EU-High Level Group on the Modernisation of Higher Education. (2013). *Report to the European Commission on Improving the Quality of Teaching and Learning in Europe's Higher Education Institutions*. Erişim Tarihi: 10 Temmuz 2021; Erişim Adresi: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/fbd4c2aa-aeb7-41ac-ab4c-a94fee9eb1f>.
- European Association for Public Administration Accreditation [EAPAA]. (2016). *Certification Criteria*. Erişim Tarihi: 20 Kasım 2021, Erişim Adresi: <https://www.eapaa.eu/wp-content/uploads/2016/12/EAPAACertificationCriteriaVersionSeptember2016.pdf>

- European Commission (2017b) *Roadmap of an Agenda for the Modernisation of Higher Education*. EAC Bl. Erişim Tarihi: 10 Temmuz 2021; Erişim Adresi: https://ec.europa.eu/info/law/better-regulation/have-your-say/initiatives/1312-An-agenda-for-the-modernisation-of-higher-education_en.
- European Commission, European Education and Culture Executive Agency (EACEA), & Eurydice (2012). *The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg, Belgium: European Union Publications Office.
- European Commission. (2006). *Delivering on the Modernisation Agenda for Universities: Education, Research and Innovation*. COM (2006) 208 final. Erişim Tarihi: 10 Temmuz 2021; Erişim Adresi: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52006DC0208&from=EN>
- European Commission. (2011). *Supporting Growth and Jobs: An Agenda for the Modernisation of Europe's Higher Education Systems*. COM (2011) 567 final. Erişim Tarihi: 10 Temmuz 2021; Erişim Adresi: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0567:FIN:EN:PDF>
- European Commission. (2017a). *Renewed EU Agenda for Higher Education*. COM (2017) 247 final. Erişim Tarihi: 11 Temmuz 2021; Erişim Adresi: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0247&from=EN>.
- European Parliament. (2018). *European Parliament resolution of 12 June 2018 on modernisation of education in the EU (2017/2224(INI))*. Erişim Tarihi: 20 Temmuz 2021; Erişim Adresi: https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-8-2018-0247_EN.html
- European Standards and Guidelines [ESG]. (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. Brussel, Belgium: EURASHE Publication.
- European Students' Union [ESU]. (2008). *Towards 2020: A Student-Centred Bologna Process*. Erişim Tarihi: 1 Ağustos 2021; Erişim Adresi: <https://esu-online.org/policies/2008-towards-2020-a-student-centred-bologna-process/>
- European Students' Union [ESU]. (2015). *Overview on Student-Centered Learning in Higher Education in Europe: Research Study*. Brussels, Belgium: European Students' Union.
- European University Association [EUA]. (2017). *Enhancing the Education Mission of European Universities: A Proactive Response to Change*. European Principles for the Enhancement of Learning and Teaching.
- Fen, Edebiyat, Fen-Edebiyat, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakülteleri Öğretim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği [FEDEK]. (2009). *FEF Lisans Programları Değerlendirme Ölçütleri*. Erişim Tarihi: 24 Aralık 2022, Erişim Adresi: http://www.fedek.org.tr/_uploads/docs/DEGERLENDIRME_OLCUTLERI_3_3.pdf

- Friedlaender, D., Burns, D., Lewis-Charp, H, Cook-Harvey, C. M., & Darling-Hammond, L. (2014). *Student-centered schools: Policy supports for closing the opportunity gap*. Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Gaebel, M. & Zhang, T. (2018). Trends 2018: Learning and Teaching in the European Higher Education Area. European University Association. Erişim Tarihi: 30 Kasım 2020; Erişim Adresi: <https://eua.eu/downloads/publications/learning%20and%20teaching%20in%20europes%20universities%20-%20an%20eua%20position%20paper.pdf>
- Galán Palomares, F. M., Todorovski, B., Kařoka, A., & Saarela, H. (2013). QUEST for Quality for Students: A Student Quality Concept. Volume 3. *European Students' Union*.
- Gover, A., Loukkola, T., & Peterbauer, H. (2019). *Student-centred learning: approaches to quality assurance*. European University Association.
- Heise, B. & Himes, D. (2010). The course council: an example of student-centered learning. *Journal of Nursing Education*, 49(6), 343-345.
- Hoidn, S. & Klemenčič, M. (2021). Beyond student-centered classrooms-a comprehensive approach to studentcentered learning and teaching through a student-centered ecosystems framework. In S. Hoidn, S., & M. Klemenčič (Eds.). *The Routledge handbook of student-centered learning and teaching in higher education*. London and New York: Routledge Press.
- Hooker, M. (1997). The transformation of higher education. In Diane Oblinger and Sean C. Rush (Eds.) (1997). In *The Learning Revolution*. Bolton, MA: Anker Publishing Company, Inc.
- International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education [INQAAHE]. (2013). *INQAAHE General Procedures Manual*. Erişim Tarihi: 20 Kasım 2021, Erişim Adresi: https://www.inqaahe.org/sites/default/files/AI_Procedures_Manual_2013.pdf
- İletişim Eğitimi Değerlendirme Akreditasyon Kurulu [İLEDK-İLAD]. (2020). *İletişim Lisans Alanı ve Programları Değerlendirme Ölçütleri (Sürüm 2.1)*. Erişim Tarihi: 24 Aralık 2022, Erişim Adresi: [https://iledak.ilad.org.tr/img/pages/ilad-iledak-olcutleri-\(surum-2.1\)_08.05.2020_c23faf1.pdf](https://iledak.ilad.org.tr/img/pages/ilad-iledak-olcutleri-(surum-2.1)_08.05.2020_c23faf1.pdf)
- Kember D. (1997) A reconcepualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction* 7(3), 255-275.
- Kember, D. (2009). Promoting student-centred forms of learning across an entire university. *Higher education*, 58(1), 1-13.
- Kember, D. (2021). Implementing a University-Wide Evaluation System to Promote Student-Centered Learning. S. Hoidn, S., & M. Klemenčič (Eds.). In *The Routledge handbook of student-centered learning and teaching in higher education*. London and New York: Routledge Press.

- Klemenčič, M. (2017). From student engagement to student agency: Conceptual considerations of European policies on student-centered learning in higher education. *Higher Education Policy* 30(1), 69-85.
- Leuven/Louvain-La-Neuve Ministerial Declaration. (2009). *Leuven/Louvain-La-Neuve Ministerial Declaration*. Erişim Tarihi: 29.11.2020; <http://ehea.info/page-ministerial-conference-Leuven-Louvain-la-Neuve-2009>.
- Lewis, E., Millar, S., Todorovsk, B., & Kažoka, A. (2013). *QUEST for quality for students: Student handbook on quality assurance*. European Students' Union. 20 Rue de la Sablonniere, 1000 Bruxelles, Belgium.
- Loukkola, T. & Dakovic, G. (2017). *EUA's Learning and Teaching Initiative. Report from the Thematic Peer Groups*. Brussel, Belgium: European University Association.
- Maclellan, E. (2008). The significance of motivation in student-centred learning: A reflective case study. *Teaching in Higher Education*, 13(4), 411-421.
- Mimarlık Eğitimi Akreditasyon Derneği [MİAK]. (2023). *MİAK Akreditasyon Koşulları*. Erişim Tarihi: 12 Şubat 2023, Erişim Adresi: http://miak.org/page_file/bb1d1de03ebfb2be6afa9b527b49adfc_EK_4_MiAK-MAK_Akreditasyon_Kosullari_2023.pdf
- Mühendislik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği [MÜDEK]. (2020). *Mühendislik Lisans Programları Değerlendirme Ölçütleri*. Erişim Tarihi: 24 Aralık 2022, Erişim Adresi: https://www.mudek.org.tr/doc/tr/MUDEK-Degerlendirme_Olcutleri_%282.2-25.01.2020%29.pdf
- National Architectural Accrediting Board [NAAB]. (2020). *Conditions for Accreditation*. Erişim Tarihi: 20 Kasım 2021, Erişim Adresi: <https://www.naab.org/wp-content/uploads/2020-NAAB-Conditions-for-Accreditation.pdf>
- National Unions of Students in Europe [ESIB]. (2006). *2010 Policy Paper "Student Centered Learning"*. Erişim Tarihi: 5 Ağustos 2021; Erişim Adresi: <https://esu-online.org/policies/2010-policy-paper-student-centered-learning/>
- Neal, J. W. & Neal, Z. P. (2013). Nested or networked? Future directions for ecological systems theory. *Social development*, 22(4), 722-737.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. 2020. *Curriculum (re)design: A series of thematic reports from the OECD Education 2030 project*. Paris, France: OECD Publications.
- Öğretmenlik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği [EPDAD]. (2021). *EPDAD Öğretmen Eğitimi Standartları Kılavuzu*. Erişim Tarihi: 24 Aralık 2022, Erişim Adresi: https://epdad.org.tr/data/genel/pdf/EPDAD_Standartlar_Surum_1.1_Kilavuz.pdf
- Robinson, V. (2011). *Student-centered leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Rust, C. (2002). The impact of assessment on student learning: How can the research literature practically help to inform the development of departmental assessment strategies and learner-centred assessment practices? *Active learning in higher education*, 3(2), 145-158.
- Schwinda, J., Gilardia, K., Beasleyb, V., Mazeta, J., & Smitha, W. (2016). Advancing the 'One Health' workforce by integrating ecosystem health practice into veterinary medical education: The Envirovet Summer Institute. *Health Education Journal*, 75(2), 170-183.
- Sursock A. (2015). Trends 2015: *Learning and Teaching in European Universities*. Brussel, Belgium: European University Association.
- The European Quality Improvement System [EQUIS]. (2019). *The EFMD Accreditation for International Business Schools: Standards & Criteria*. Erişim Tarihi: 20 Kasım 2021, Erişim Adresi: https://www.efmdglobal.org/wp-content/uploads/2023_EQUIS_Standards_and_Criteria.pdf
- Todorovski, B., Nordal, E., & Isoski, T. (2015). *Overview on Student-Centered Learning in Higher Education in Europe: Research Study*. European Students' Union.
- Toprak, M., Deniz, U. S. ve şengöl, M. (2016). Avrupa Yükseköğrenim Alanında Kalite Güvencesi Standartları ve Yönergeleri. *Journal of Higher Education and Science*, 6(1), 123-134.
- Turizm Eğitimi Değerlendirme ve Akreditasyon Kurulu [TURAK]. (2020). *Turizm Eğitimi Değerlendirme ve Akreditasyon Kurulu Yükseköğretim Turizm Programları Değerlendirme Ölçütleri*. Erişim Tarihi: 24 Aralık 2022, Erişim Adresi: https://docs.google.com/document/d/1YXe5kj_R0Hnk3imEaACucKKQ9KtuKVKM/edit?usp=sharing&ouid=106599449413868445193&rtpof=true&sd=true
- Türk Psikologlar Derneği: Psikoloji Programları [TPD]. (2019). *Psikoloji Lisans Programları Değerlendirme Ölçütleri (Sürüm 6)*. Erişim Tarihi: 24 Aralık 2022, Erişim Adresi: <https://www.psikolog.org.tr/tr/files/folder/degerlendirme-olcutleri.pdf>
- Warming, R. & Frydensberg, P. (2017). Student Centred Learning Viewed Through the Eyes of an External Quality Assurance Agency. In *12th European Quality Assurance Forum: Responsible QA-committing to impact* (Vol. 10), Budapest, Hungary.
- Yükseköğretim Kalite Kurulu [YÖKAK]. (2020). *Kurumsal Akreditasyon Raporları*. Ankara: YÖKAK Yayınları.

EK 2. Yönetici Bireysel Görüşme Formu (YBGF)

Görüşme Tarihi	:
Görüşmenin Yapıldığı Üniversite/ Fakülte/	:
Görüşme Yapılan Kişinin Unvanı/Uzmanlık Alanı	:
Görüşme Yapılan Kişinin Mesleki Deneyim Yılı	:
Görüşme Yapılan Kişinin Yöneticilik Deneyim Yılı	:
Görüşmenin Başlama Saati	:
Görüşmenin Bitiş Saati	:

A. Giriş

Sayın Hocam,

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları Anabilim Dalı Eğitimde Program Geliştirme Bilim Dalı'nda doktora öğrencisiyim. Prof. Dr. Fatma BIKMAZ danışmanlığında 'Yükseköğretimde Öğrenen Merkezli Eğitimin Yapılandırılmasında Bir Model Önerisi' başlıklı doktora tezini yürütmekteyim. Tezimin amacı öğrenen merkezli eğitime ilişkin ölçütleri belirleyerek bu ölçütler doğrultusunda yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin uygulanma düzeyini ortaya koymak ve öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılmasında kullanılabilecek bir model geliştirmektir. Bu nedenle, ulusal ya da uluslararası düzeyde akredite olmuş bir programda öğrenim görmekte olan siz değerli öğrencilerin öğrenen merkezli eğitime ilişkin görüşleriniz büyük önem taşımaktadır. Görüşme sırasında paylaşacağınız bilgiler saklı tutulacak ve sadece araştırma amacıyla kullanılacaktır. Görüşme 7 sorudan oluşmakta ve yaklaşık 45 dakika sürmesi planlanmaktadır.

İzniniz olursa görüşmeyi ses kayıt cihazıyla kayıt altına almak istiyorum. Katkılarınız ve değerli görüşleriniz için şimdiden teşekkür ediyorum.

Metin KARTAL
Ankara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitimde Program Geliştirme Programı
Doktora Öğrencisi

B. GÖRÜŞME SORULARI

- Yükseköğretimde, öğrenen merkezli eğitim programları hazırlanırken
 - Programın vizyonu ve misyonu neleri içermelidir? [Örneğin iş piyasası/ sektörel beklentileri, çekirdek beceriler, en az bir yabancı dil konuşma, doğruyu yanlıştan ayırt etme, eleştirel düşünme, Türkçeyi doğru kullanma, kendi fikirlerini rahatça ifade etme, sosyal becerileri, sosyal iletişim, karşılıklı etkin iletişim, farklılıklara saygı vb.]
 - Programının yeterlikleri (kişisel ve mesleki yeterlikler) hangi özellikleri (örneğin teknolojiye uyum, güncel gelişmeleri yakalayabilme, istenilen bilim dalında uzmanlık yapma vb.) kapsamalıdır?
 - Programda yer alan derslerin öğrenme çıktıları hangi özellikleri (örneğin işe yarayan bilgi; çok teorik, formüle dayalı olmak yerine, teoriyi ya da formülü uygulamada nerede ve nasıl tecrübe etmeyi içinde barındırmalı vb.) taşımalıdır?
 - öğrenme çıktılarının türü (bilgi, beceri, tutum),
 - öğrenme çıktılarının düzeyi (alanda ya da ilgili konuda derinleşme ve uzmanlaşma vb.),
 - sayısı,
 - Öğrenen merkezli bir eğitim yapılandırılabilmesi için programda yer alacak derslerin belirlenmesinde nelere dikkat edilmelidir?
 - Alan eğitimi, meslek bilgisi ve genel kültür dengesi
 - Fakülte ve üniversite seçmeli ve zorunlu derslerin oranı,
 - Toplam kredi sayısı,
 - Uygulama ve kuram dengesi,
 - Derslerin sıralanışı nasıl olmalıdır? (İlk yıllar daha öğretici merkezli, ilerleyen yıllar daha bağımsız öğrenmeyi temel alması vb.)
 - Öğrencilerin farklı alanlarda kendilerini geliştirmeleri

- e. Programa devam eden öğrenenlerin performansları/ başarıları hangi yaklaşım, yöntem ve araç gereçler kullanılarak değerlendirilmelidir? Nasıl ve Neden?
- Uygulama yapılan derslerde teorik sınav yapılmaması vb.
 - Tamamen kitabi bilgi isteyen sorular yerine daha eleştirel düşünmeye yönlendirecek sorular vb.
 - (Uygulama içeren) projeler, tasarım ödevleri, take-home ödevleri, kısa sınavlar, kolektif/iş birlikli çalışılacak görevler/çalışmalar vb.
 - Değerlendirme süreçlerinde bir puanlama anahtarının/ölçütün kullanılması
 - Proje ödevlerinin hazırlanması sırasında öğrenciye sürekli danışmanlık hizmeti vb.
 - Sınavların sayısının azaltılması-süreç değerlendirme yaklaşımının benimsenmesi vb.
- f. Programın ders dışı etkinlikleri, öğrencinin ilgisini çekmesi için hangi içeriklerden/alanlardan (girişimcilik, fütürizm, sürdürülebilirlik, sosyal-kültürel geziler vb.) oluşmalıdır? Bu etkinliklerin düzenlenmesinde (planlama [öğrenci ilgili araştırmaları, öğrenci ilgi grupları, ders dışı etkinlik birimi vb.] ve uygulama [programa entegre ya da bağımsız olarak konferanslar/konuşmalar/çay saatleri şeklinde vb.]) nelere (örneğin afişle tanıtılması/duyurulması vb.) dikkat edilmelidir?
2. Öğreneni merkeze alan bir anlayışa göre bir ders öğretimi yaklaşım ve yöntemleri (monolog ya da slayt okumak/sunuma bağlı olmak yerine diyalog; gezi-gözlem vb.) ile nasıl işlenmelidir? Öğrenenin kalıcılığını için ders işlenirken hangi bilişsel, duyuşsal/psikolojik ve psikomotor/kinestetik özellikler (sınıf mevcudunun az olması vb.) taşınmalıdır?
3. Yükseköğretimde öğreneni merkeze alan bir öğrenme ortamı; öğrencinin bilişsel, duyuşsal/psikolojik ve psikomotor/kinestetik gibi açılardan kendini iyi ve konforlu hissedebilmesi için hangi öğrenme destekleri/olanaklarıyla (hareketli sıralar, teorik-uygulamalı sınıflar, projeksiyon, teknolojik alt yapı, öğrenme uygulamaları [Kahoot] vb.) nasıl düzenlenmelidir?
4. Yükseköğretimde, derslik ve laboratuvar/uygulama alanları dışındaki mekânlar (kampüs, kütüphane (bilgisayar ödünç verme, hocaların önerdikleri kaynaklara ulaşabilme, ilgisiz kaynakların olmaması, aydınlık mekânlar vb.), kantin, öğrenci işleri, yemekhane [tabldot yerine öğrenci diyetine [vegan, vejetaryen] uygun yemek menüleri, öğrenci alım gücüne göre yemek fiyatları] vb.) öğrenenlere hitap edecek hangi öğrenme destekleri/olanaklarıyla (langırt gibi oyun alanları ve müzik dinleme alanları vb.) nasıl düzenlenmelidir?
5. Öğrenen merkezli bir eğitimin gerçekleşip gerçekleşmediğini ve bu eğitimin işleyen ve işlemeyen/problemli yerleri hangi araçlarla (Fakültenin seçmediği öğrencilerle akreditasyon kuruluşu random görüşme yapması; öğrenci anketleri, öğrenci takip sistemi vb.) ve nasıl belirlenmelidir? Bu süreçte, nelere (öğrenci okulda ne kadar vakit geçiriyor; mezun öğrenciler hakkında sektörden toplanacak geribildirimler vb.) dikkat edilmelidir?
6. Yükseköğretimde, öğrenen merkezli bir eğitimin yapılabilmesi için;
- a) Kurumsal yapı nasıl düzenlenmelidir? (Yönetim katılım, program dışı etkinliklerin çeşitliliği ve sayısı, öğrenci konseyinin güçlendirilmesi, yönetim/öğretim elemanı-öğrenci buluşma platformları, öğrenci ilişkileri ofisi vb.)
 - b) Yönetim, öğretim elemanı ve idari personel neler yapmalıdır? (Örn. dekan elektriklerle ya da su fatura ödemeleriyle uğraşmamalı, profesyonelleşmiş idari yapı, öğrencinin güncel öğrenme ihtiyaçları için öğretim elemanları sektörden kopuk olmamalı vb.)
 - c) Hangi politikalar ve stratejiler (örn. YÖK'ün zorunlu ders önerisi müfredatı şişirmesi, kendi karlarını kendileri alan bir üniversite; aynı ildeki üniversiteler arası değişim programı/ders alma vb.) geliştirilmelidir?
 - d) Ne tür (finansal ya da araştırma) kaynaklar (örn. öğrenci topluluğu, sportif faaliyet, eğitim materyalleri, öğrenci kongreleri vb. için bütçeler) ayrılmalı ya da oluşturulmalıdır?
7. Son olarak eklemek istediğiniz bir şey var mıdır?

EK 3. Öğretim Elemanı Bireysel Görüşme Formu (ÖBGF)

Görüşme Tarihi	:
Görüşmenin Yapıldığı Üniversite/ Fakülte/Program	:
Görüşme Yapılan Kişinin Unvanı/Uzmanlık Alanı	:
Görüşme Yapılan Kişinin Mesleki Deneyim Yılı	:
Görüşmenin Başlama Saati	:
Görüşmenin Bitiş Saati	:

A. Giriş

Sayın Hocam,

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları Anabilim Dalı Eğitimde Program Geliştirme Bilim Dalı'nda doktora öğrencisiyim. Prof. Dr. Fatma BIKMAZ danışmanlığında 'Yükseköğretimde Öğrenen Merkezli Eğitimin Yapılandırılmasında Bir Model Önerisi' başlıklı doktora tezini yürütmekteyim. Tezimin amacı öğrenen merkezli eğitime ilişkin ölçütleri belirleyerek bu ölçütler doğrultusunda yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin uygulanma düzeyini ortaya koymak ve öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılmasında kullanılabilecek bir model geliştirmektir. Bu nedenle, ulusal ya da uluslararası düzeyde akredite olmuş bir programda öğrenim görmekte olan siz değerli öğrencilerin öğrenen merkezli eğitime ilişkin görüşleriniz büyük önem taşımaktadır. Görüşme sırasında paylaşacağınız bilgiler saklı tutulacak ve sadece araştırma amacıyla kullanılacaktır. Görüşme 7 sorudan oluşmakta ve yaklaşık 50 dakika sürmesi planlanmaktadır.

İzniniz olursa görüşmeyi ses kayıt cihazıyla kayıt altına almak istiyorum. Katkılarınız ve değerli görüşleriniz için şimdiden teşekkür ediyorum.

Metin KARTAL
Ankara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitimde Program Geliştirme Programı
Doktora Öğrencisi

B. GÖRÜŞME SORULARI

- Yükseköğretimde, öğrenen merkezli eğitim programları hazırlanırken
 - Programın vizyonu ve misyonu neleri içermelidir? [Örneğin iş piyasası/ sektörel beklentileri, çekirdek beceriler, en az bir yabancı dil konuşma, doğruyu yanlıştan ayırt etme, eleştirel düşünme, Türkçeyi doğru kullanma, kendi fikirlerini rahatça ifade etme, sosyal becerileri, sosyal iletişim, karşılıklı etkin iletişim, farklılıklara saygı vb.]
 - Programının yeterlikleri (kişisel ve mesleki yeterlikleri) hangi özellikleri (örneğin teknolojiye uyum, güncel gelişmeleri yakalayabilme, istenilen bilim dalında uzmanlık yapma vb.) kapsamalıdır?
 - Programda yer alan derslerin öğrenme çıktıları hangi özellikleri (örneğin işe yarayan bilgi; çok teorik, formüle dayalı olmak yerine, teoriyi ya da formülü uygulamada nerede ve nasıl tecrübe etmeyi içinde barındırmalı vb.) taşımalıdır?
 - öğrenme çıktılarının türü (bilgi, beceri, tutum),
 - öğrenme çıktılarının düzeyi (alanda ya da ilgili konuda derinleşme ve uzmanlaşma vb.),
 - sayısı,
 - Öğrenen merkezli bir eğitim yapılandırılabilmesi için programda yer alacak derslerin belirlenmesinde nelere dikkat edilmelidir?
 - Alan eğitimi, meslek bilgisi ve genel kültür dengesi
 - Fakülte ve üniversite seçmeli ve zorunlu derslerin oranı,
 - Toplam kredi sayısı,
 - Uygulama ve kuram dengesi,
 - Derslerin sıralanışı nasıl olmalıdır? (İlk yıllar daha öğretici merkezli, ilerleyen yıllar daha bağımsız öğrenmeyi temel alması vb.)
 - Öğrencilerin farklı alanlarda kendilerini geliştirmeleri
 - Programa devam eden öğrenenlerin performansları/ başarıları hangi yaklaşım, yöntem ve araç gereçler kullanılarak değerlendirmelidir? Nasıl ve Neden?
 - Uygulama yapılan derslerde teorik sınav yapılmaması vb.

- Tamamen kitabi bilgi isteyen sorular yerine daha eleştirel düşünmeye yönlendirecek sorular vb.
 - (Uygulama içeren) projeler, tasarım ödevleri, take-home ödevleri, kısa sınavlar, kolektif/iş birlikli çalışılacak görevler/çalışmalar vb.
 - Değerlendirme süreçlerinde bir puanlama anahtarının/ölçütünün kullanılması
 - Proje ödevlerinin hazırlanması sırasında öğrenciye sürekli danışmanlık hizmeti vb.
 - Sınavların sayısının azaltılması-süreç değerlendirme yaklaşımının benimsenmesi vb.
- f. Programın ders dışı etkinlikleri, öğrencinin ilgisini çekmesi için hangi içeriklerden/alanlardan (girişimcilik, fütürizm, sürdürülebilirlik, sosyal-kültürel geziler vb.) oluşmalıdır? Bu etkinliklerin düzenlenmesinde (planlama [öğrenci ilgili araştırmaları, öğrenci ilgi grupları, ders dışı etkinlik birimi vb.] ve uygulama [programa entegre ya da bağımsız olarak konferanslar/konuşmalar/çay saatleri şeklinde vb.]) nelere (örneğin afişle tanıtılması/duyurulması vb.) dikkat edilmelidir?
2. Öğreneni merkeze alan bir anlayışa göre bir ders öğretim yaklaşım ve yöntemleri (monolog ya da slayt okumak/sunuma bağlı olmak yerine diyalog; gezi-gözlem vb.) ile nasıl işlenmelidir? Öğrenenin kalıcılığını için ders işlenirken hangi bilişsel, duyuşsal/psikolojik ve psikomotor/kinestetik özellikler (sınıf mevcudunun az olması vb.) taşınmalıdır?
 3. Yükseköğretimde öğreneni merkeze alan bir öğrenme ortamı; öğrencinin bilişsel, duyuşsal/psikolojik ve psikomotor/kinestetik gibi açılardan kendini iyi ve konforlu hissedebilmesi için hangi öğrenme destekleri/olanaklarıyla (hareketli sıralar, teorik-uygulamalı sınıflar, projeksiyon, teknolojik alt yapı, öğrenme uygulamaları [Kahoot] vb.) nasıl düzenlenmelidir?
 4. Yükseköğretimde, derslik ve laboratuvar dışındaki mekânlar (kampüs, kütüphane (bilgisayar ödünç verme, hocaların önerdikleri kaynaklara ulaşabilme, ilgisiz kaynakların olmaması, aydınlık mekânlar vb.), kantin, öğrenci işleri, yemekhane [tabldot yerine öğrenci diyetine [vegan, vejetaryen] uygun yemek menüleri, öğrenci alım gücüne göre yemek fiyatları] vb.) öğrenenlere hitap edecek hangi öğrenme destekleri/olanaklarıyla (langırt gibi oyun alanları ve müzik dinleme alanları vb.) nasıl düzenlenmelidir?
 5. Öğrenen merkezli bir eğitimin gerçekleşip gerçekleşmediğini ve bu eğitimin işleyen ve işlemeyen/problemli yerleri hangi araçlarla (Fakültenin seçmediği öğrencilerle akreditasyon kuruluşu random görüşme yapması; öğrenci anketleri, öğrenci takip sistemi vb.) ve nasıl belirlenmelidir? Bu süreçte, nelere (öğrenci okulda ne kadar vakit geçiriyor; mezun öğrenciler hakkında sektörden toplanacak geribildirimler vb.) dikkat edilmelidir?
 6. Yükseköğretimde, öğrenen merkezli bir eğitimin yapılabilmesi için;
 - e) Kurumsal yapı nasıl düzenlenmelidir? (Yönetime katılım, program dışı etkinliklerin çeşitliliği ve sayısı, öğrenci konseyinin güçlendirilmesi, yönetim/öğretim elemanı-öğrenci buluşma platformları, öğrenci ilişkileri ofisi vb.)
 - f) Yönetim, öğretim elemanı, idari personel ve öğrenciler neler yapmalıdır? (Örn. öğrencinin güncel öğrenme ihtiyaçları için öğretim elemanları sektörden kopuk olmamalı vb.)
 - g) Hangi politikalar ve stratejiler (örn. kendi karlarını kendileri alan bir üniversite; aynı ildeki üniversiteler arası değişim programı/ders alma vb.) geliştirilmelidir?
 - h) Ne tür (finansal ya da araştırma) kaynaklar (örn. öğrenci topluluğu, sportif faaliyet, eğitim materyalleri, öğrenci kongreleri vb. için bütçeler) ayrılmalı ya da oluşturulmalıdır?
 7. Son olarak eklemek istediğiniz bir şey var mıdır?

EK 4. Öğrenci Odak Grup Görüşme Formu (ÖGF)

Görüşme Yapılan Tarih	:
Görüşmenin Yapıldığı Üniversite/ Fakülte/	:
Odak Grup Katılımcılarının Devam Ettikleri Program	:
Odak Grup Katılımcılarının Devam Ettikleri Sınıf Düzeyi	:
Görüşmenin Başlama Saati	:
Görüşmenin Bitiş Saati	:

A. Giriş

Sevgili öğrenciler,

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları Anabilim Dalı Eğitimde Program Geliştirme Bilim Dalı'nda doktora öğrencisiyim. Prof. Dr. Fatma BIKMAZ danışmanlığında 'Yükseköğretimde Öğrenen Merkezli Eğitimin Yapılandırılmasında Bir Model Önerisi' başlıklı doktora tezini yürütmekteyim. Tezimin amacı öğrenen merkezli eğitime ilişkin ölçütleri belirleyerek bu ölçütler doğrultusunda yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin uygulanma düzeyini ortaya koymak ve öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılmasında kullanılabilen bir model geliştirmektir. Bu nedenle, ulusal ya da uluslararası düzeyde akredite olmuş bir programda öğrenim görmekte olan siz değerli öğrencilerin öğrenen merkezli eğitime ilişkin görüşleriniz büyük önem taşımaktadır. Görüşme sırasında paylaşacağınız bilgiler saklı tutulacak ve sadece araştırma amacıyla kullanılacaktır. Görüşme 9 sorudan oluşmakta ve yaklaşık 50 dakika sürmesi planlanmaktadır.

İzniniz olursa görüşmeyi ses kayıt cihazıyla kayıt altına almak istiyorum. Katkılarınız ve değerli görüşleriniz için şimdiden teşekkür ediyorum.

Metin KARTAL
Ankara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitimde Program Geliştirme Programı
Doktora Öğrencisi

GÖRÜŞME SORULARI

- Programa geliş öykünüzden kısaca bahseder misiniz? (Programı tercih etme sebebiniz vb.)
 - Programların akredite olması [öğrenciler bakmamışlar], iş/istihdam imkânları, programdan mezun olan önemli kişiler, program mezunu kişiler, sevdiği bir işi yapma vb.
- Öğrenim görmekte olduğunuz programda, öğrenen merkezli bir eğitimin verildiğini söyleyebilir misiniz? Eğer yapıyorsa, bunun göstergeleri ya da işaretleri (uygulamalı derslerin sayısı, tecrübe etme zenginliği vb.) nelerdir?
- Yükseköğretimde, öğrenen merkezli eğitim programının;
 - Program vizyonu ve misyonu neleri içermelidir? [Örneğin çekirdek beceriler, en az bir yabancı dil konuşma, doğruyu yanlıştan ayırt etme, eleştirel düşünme, Türkçeyi doğru kullanma, kendi fikirlerini rahatça ifade etme, sosyal becerileri, sosyal iletişim, karşılıklı etkin iletişim, farklılıklara saygı vb.]
 - Programının yeterlikleri (mesleki yeterlikler) hangi özellikleri (örneğin teknolojiye uyum, güncel gelişmeleri yakalayabilme, istenilen bilim dalında uzmanlık yapma vb.) kapsamalıdır? [b ve c tam olarak ayırt edilememektedir]
 - Programda yer alan derslerin [Spesifik bir ders mi? Genel olarak dersler mi?] öğrenme çıktıları (hedefleri, kazanımları) hangi özellikleri (örneğin işe yarayan bilgi; çok teorik, formüle dayalı olmak yerine, teoriyi ya da formülü uygulamada nerede ve nasıl tecrübe etmeyi içinde barındırmalı vb.) taşımaktadır?
 - öğrenme çıktılarının türü (bilgi, beceri, tutum),
 - öğrenme çıktılarının düzeyi (alanda ya da ilgili konuda derinleşme ve uzmanlaşma vb.) ve sayısı.
 - Devam ettiğiniz programda yer alacak dersler belirlenirken nelere dikkat edilmelidir?
 - Öğrencilerin farklı alanlarda kendilerini geliştirmeleri
 - Farklı alanlardan uzman hocalardan okuduğu alanla ilgili ders alma olanağı (üniversite seçmeli dersler),

- Farklı bölümlerden öğrencilerle ortak alınabilecek dersler,
 - Dördüncü sınıfta ders yoğunluğunun azaltılması,
 - Alanla ilgili güncel konuların içeren derslerin yer alması,
 - Eski-yeni eğitim programına/müfredata sahip programlardan ders alabilme olanağı,
 - Alan bilgisi eğitimi, meslek bilgisi ve genel kültür dengesi,
 - Fakülte ve üniversite seçmeli ve zorunlu derslerin oranı,
 - Toplam kredi sayısı,
 - Uygulama ve kuram dengesi
 - Eşzamanlı kuram ve uygulama
 - Derslerin sıralanışı (ilk yıllar daha öğretici merkezli, ilerleyen yıllar daha bağımsız öğrenmeyi temel alması vb.)
- e. Programa devam eden öğrenenlerin performansları/ başarıları hangi yaklaşım, yöntem ve araç gereçler kullanılarak değerlendirilmelidir? Nasıl ve Neden?
- Uygulama yapılan derslerde teorik sınav yapılmaması vb.
 - Tamamen kitabi bilgi isteyen sorular yerine daha eleştirel düşünmeye yönlendirecek sorular vb.
 - (Uygulama içeren) projeler, tasarım ödevleri, take-home ödevleri, kısa sınavlar, kolektif/iş birlikli çalışılacak görevler/çalışmalar vb.
 - Değerlendirme süreçlerinde bir puanlama anahtarının/ölçütün kullanılması
 - Proje ödevlerinin hazırlanması sırasında öğrenciye sürekli danışmanlık hizmeti vb.
 - Sınavların sayısının azaltılması-süreç değerlendirme yaklaşımının benimsenmesi vb.
- f. Programın ders dışı etkinlikleri, öğrencinin ilgisini çekmesi için hangi içeriklerden/alanlardan oluşmalıdır? Bu etkinliklerin düzenlenmesinde (planlama [öğrenci ilgili araştırmaları, öğrenci ilgi grupları, ders dışı etkinlik birimi vb.] ve uygulama [öğrencinin seçebileceği şekilde]) nelere (örneğin afişle tanıtılması/duyurulması vb.) dikkat edilmelidir?
4. Öğreneni merkeze alan bir anlayışa göre bir ders öğretim yaklaşım ve yöntemleri (monolog ya da slayt okumak/sunuma bağlı olmak yerine diyalog; gezi-gözlem vb.) ile nasıl işlenmelidir? Öğrenmenin kalıcılığını için ders işlenirken hangi bilişsel, duyuşsal/psikolojik ve psikomotor/kinestetik özellikler taşınmalıdır?
5. Yükseköğretimde öğreneni merkeze alan bir öğrenme ortamı (fiziksel ya da çevim-ici); öğrencinin bilişsel, duyuşsal/psikolojik ve psikomotor/kinestetik gibi açılardan kendini iyi ve konforlu hissedebilmesi için hangi öğrenme destekleri/olanaklarıyla (hareketli sıralar, teorik-uygulamalı sınıflar, projeksiyon, teknolojik alt yapı, öğrenme uygulamaları [Kahoot] vb.) nasıl düzenlenmelidir?
6. Yükseköğretimde, derslik ve laboratuvar dışındaki mekânlar (kampüs, kütüphane (hocaların önerdikleri kaynaklara ulaşabilme, ilgisiz kaynakların olmaması, aydınlık mekânlar vb.), kantin, öğrenci işleri, yemekhane [tabldot yerine öğrenci diyetine [vegan, vejetaryen] uygun yemek menüleri, öğrenci alım gücüne göre yemek fiyatları] vb.) öğrenenlere hitap edecek hangi öğrenme destekleri/olanaklarıyla (langırt gibi oyun alanları vb.) nasıl düzenlenmelidir?
7. Öğrenen merkezli bir eğitimin gerçekleşip gerçekleşmediğini ve bu eğitimin işleyen ve işlemeyen/problemleri yerleri hangi araçlarla (Fakültenin seçmediği öğrencilerle MÜDEK'in random görüşme yapması; öğrenci anketleri vb.) ve nasıl belirlenmelidir? Bu süreçte, nelere (öğrenci okulda ne kadar vakit geçiriyor vb.) dikkat edilmelidir?
8. Yükseköğretimde, öğrenen merkezli bir eğitimin yapılandırılabilmesi için;
- i) Kurumsal yapı nasıl düzenlenmelidir? (Yönetime katılım, program dışı etkinliklerin çeşitliliği ve sayısı, öğrenci konseyinin güçlendirilmesi, yönetim/öğretim elemanı-öğrenci buluşma platformları vb.)
 - j) Yönetimin, idari personelin ve öğretim elemanlarının (memur zihniyetinden kurtulmaları; ders dışında ulaşılabilir olma vb.) neler yapmalarını isterdiniz?
 - k) Hangi politikalar ve stratejiler (kendi karlarını kendileri alan bir üniversite; aynı ildeki üniversiteler arası değişim programı/ders alma vb.) geliştirilmelidir?
 - l) Ne tür (finansal ya da araştırma) kaynaklar ayrılmalı ya da oluşturulmalıdır?
9. Son olarak eklemek istediğiniz bir şey var mıdır?

EK 5. Yükseköğretimde Öğrenen Merkezli Eğitim Ekosistemi (YÖME-EKO)

Değerlendirme Anketi

“Yükseköğretimde Öğrenen Merkezli Eğitimin Yapılandırılmasında Bir Model Önerisi” adlı doktora tezi kapsamında hazırlanan 'Yükseköğretimde Öğrenen Merkezli Eğitim Ekosistemi Değerlendirme Anketi' altı bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilere, diğer beş bölümde ise (1) Mikrosistem; (2) Mezosistem; (3) Ekzosistem; (4) Makrosistem; (5) Kronosistem katmanlarında yer alan göstergelere yer verilmiştir. Sizlerden beklenen her bir ifade için görüşünüzü en iyi yansıttığını düşündüğünüz seçeneği işaretlemenizdir. Anketin tamamlanma süresi ortalama 30 dakikadır. Hiçbir soruyu yanıtsız bırakmadığınızdan emin olunuz.

Doktora tezime vermiş olduğunuz değerli katkılar için çok teşekkür ederiz.

ONAM FORMU

Sayın Katılımcımız;

Katılacağınız, **“Yükseköğretimde Öğrenen Merkezli Eğitimin Yapılandırılmasında Bir Model Önerisi”** adlı bu çalışma **17 Nisan-30 Nisan 2023** tarihleri arasında toplanması planlanan bir **‘doktora araştırmasının’** uygulamasıdır. Araştırmanın amacı; yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılmasında kullanılmak üzere bir model önerisi geliştirmektir. Araştırma; devlet ve vakıf üniversitelerinin sosyal ve fen programlarında görev yapmakta olan yönetici ve öğretim elemanları ile sosyal ve fen programlarında okumakta olan lisans öğrencileri gerçekleştirilecektir. Araştırmanın verileri; **‘çevrim-içi anket’** yoluyla toplanacaktır.

Araştırma, üniversitelerin yönetimlerinin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır. Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

‘Onay kutusunu işaretlemeden önce ve çalışma bittikten sonra’ sormak istediğiniz herhangi bir konu olursa aşağıda verilen e-posta ile bizlere ulaşarak soru sorabilir ve sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz.

Saygılarımızla,

Doktora Araştırması : Prof. Dr. Fatma BIKMAZ (Doktora Tez Danışmanı)

Arş. Gör. Metin KARTAL (Doktora Tez Öğrencisi)

Araştırma e-Postası

- ☐ Onaylıyorum
☐ Onaylamıyorum

1. MİKROSİSTEM: EĞİTİM PROGRAMLARININ PLANLANMASI

Eğitim programlarının planlanmasına yönelik belirlenen ölçütlerin uygulamada ne düzeyde gerçekleştiğini belirlemek amacıyla ‘Mikrosistem: Eğitim Programlarının Planlanması’ olarak adlandırılan bu katmana yer verilmiştir. Bu katmanda yükseköğretim kurumu için (1) Yükseköğretim programlarının yeterlikleri (2) Eğitim programlarının tasarımı (3) Eğitim programlarının geliştirilmesi ölçütleri belirlenmiştir. Bu ölçüt, kendi altında birinci ve ikinci ölçütte birer alt ölçüt yer alırken üçüncü ölçütte beş alt ölçüt yer almaktadır. Her bir alt ölçütü tanımlayan göstergelerin yükseköğretim kurumunda gerçekleşme düzeylerinin saptanabilmesi amacıyla beş dereceli puanlama anahtarı oluşturulmuştur.



ÖLÇÜT 1.1: Eğitim Programlarının Tasarımı

Alt Ölçüt	Göstergeler	İleri Düzeyde (5)	Gelişmiş (4)	Orta Düzeyde (3)	Başlangıç Düzeyinde (2)	Gelişmeye Açık (1)
	Göstergelerin yükseköğretim kurumunda gerçekleşme düzeyini yanda verilen dereceli puanlama anahtarı ile belirleyiniz.					
1.1.1. Yükseköğretim kurumunun öğrenen merkezli eğitim programı tasarımına sahip olması	Eğitim Programları (Yükseköğretim Programları);					
	1. Öğrenciye; sürekli gelişmeye açık ve ulusal-uluslararası sektörel gelişmeleri takip edecek bir vizyon sunmaktadır.					
	2.					
	3. Öğrencinin 21. yüzyıl becerilerini ¹ geliştirmeyi hedeflemektedir.					
	4.					
	5. Öğrenciye; eğitimi ve araştırmayı bir arada yürütebilecekleri öğrenme deneyimleri sunan tasarıma sahiptir.					
	6.					
	7.					
	8.					

GÖSTERGELERE İLİŞKİN AÇIKLAMALAR

¹ 21. yüzyıl becerileri (üst düzey düşünme becerileri [eleştiren, sorgulayan, yaratıcı ve analitik düşünebilen, analiz ve sentez yapabilen]); iletişim becerilerine (kendini yazılı ve sözlü olarak rahat ifade edebilen); iş birliğine dayalı beceriler (takım ya da grup çalışması, proje, ortak bilimsel araştırma çalışmaları); farklılıklara ve kültürel çeşitliliğe saygı ve katılımçılık

ÖLÇÜT 1.2: Eğitim Programlarının Yeterlikleri

Alt Ölçüt	Göstergeler	İleri Düzeyde (5)	Gelişmiş (4)	Orta Düzeyde (3)	Başlangıç Düzeyinde (2)	Gelişmeye Açık (1)
	Göstergelerin yükseköğretim kurumunda gerçekleşme düzeyini yanda verilen dereceli puanlama anahtarı ile belirleyiniz.					
1.2.1. Yükseköğretim kurumunun öğrenen merkezli eğitimi temel alan eğitim programı yeterliklerinin olması	Eğitim (yükseköğretim) programı yeterlikleri;					
	1. Alana ilişkin ulusal-uluslararası yönelimler doğrultusunda katılımcı ¹ şekilde belirlenmektedir.					
	2.					
	3. Dış paydaşların ² katılımıyla belirlenmektedir.					
	4.					
	5. Öğrencinin; bir işi/görevi bağımsız ve/veya iş birliği yapabilecek yeterliliğe ulaştıracak şekilde belirlenmektedir.					
	6. Öğrencinin öğrenim gördüğü alanda disiplinlerarası, disiplinlerüstü veya çok disiplinli bakış açısı kazanmalarını sağlayacak şekilde belirlenmektedir.					
	7.					
	8.					
	9. Öğrenciye ulusal ve uluslararası platformlarda kendini ifade etme iletişim yeterliliği kazandıracak şekilde belirlenmektedir.					

GÖSTERGELERE İLİŞKİN AÇIKLAMALAR

¹ Katılımcı şekilde (görüşlerin serbestçe, yeterince ve sistematik şekilde tüm paydaşların katılımıyla toplanması)

² Dış Paydaşlar (mezun, iş veren, alana ilişkin sivil toplum ya da meslek kuruluşları)

ÖLÇÜT 1.3: Eğitim Programlarının Geliştirilmesi

Alt Ölçüt	Göstergeler	İleri Düzeyde (5)	Gelişmiş (4)	Orta Düzeyde (3)	Başlangıç Düzeyinde (2)	Gelişmeye Açık (1)
	Göstergelerin yükseköğretim kurumunda gerçekleşme düzeyini yanda verilen dereceli puanlama anahtarı ile belirleyiniz.					
1.3.1. Eğitim programlarında yer alacak derslerin öğrenen merkezli eğitime uygun olarak belirlenmesi	Eğitim programlarında yer alan zorunlu ve seçmeli dersler;					
	1. Hem öğrencinin beklentilerini hem programın niteliğini hem de sektörün beklentilerini karşılamak amacıyla tüm paydaşların katılımıyla ¹ belirlenmektedir.					
	2.					
	3. Sınıf kademeleri ilerledikçe kuramdan uygulamaya bütün becerileri ² geliştirecek şekilde belirlenmektedir.					
	4.					
	5.					
	6.					
	7. Dönemlere göre dağılımı ve düzenlenmesinde ³ derslerin iş yükleri ve oranları dikkate alınarak belirlenmektedir.					
	8.					
	9. Öğrencilerin farklı kaynaklardan ⁴ erişebilecekleri şekilde hazırlanmaktadır.					

GÖSTERGELERE İLİŞKİN AÇIKLAMALAR

¹ Tüm paydaşların katılımı (iç yönetici, öğretim elemanı, öğrenci) ve dış paydaşların [sektör temsilcileri, iş verenler vb.] katılımıyla görüşlerin serbestçe, yeterince ve sistematik şekilde tüm paydaşların katılımıyla toplama)

² Bütün beceriler (Bilişsel beceriler (bilginin kaynağını belirleme, öğrenmeyi öğrenen, eleştirel düşünme, inovatif, yenilikçi, icat eden, keşfeden, yaratıcı, analiz, sentez, problem çözme, merak eden, alanı/sahayı bilen; uzmanlık alanının diline [terminolojisine ve alanyazına] hâkim); Duyuşsal beceriler (hoşgörü, merak duygusuna sahip, girişimci, çevresine duyarlı, mesleki etiğini içselleştirmiş, iletişime açık, takım/ekip/iş birliği çalışmasına açık, alanına liderlik eden, güler yüzlü, farklılıklara saygılı, demokratik, sosyal adalet bilincine sahip, kapsayıcı, yaşam boyu öğrenme bilincine sahip); Psikomotor) beceriler (uzmanlık alanının uygulama becerilerine sahip)

³ Dağılım ve düzenleme (öğrenci iş yükü, ders saati, program ders çizelgesi vb.)

⁴ Farklı kaynaklar (dersin içeriğinin farklı öğretim elemanları tarafından verilmesi [örneğin ünlü bir üniversitede ders anlatımı]; dersin içeriğinin farklı öğrenme platformlarındaki [örneğin Khan academy, Udemy, Coursera, EdX vb.] sunumu)

ÖLÇÜT 1.3: Eğitim Programlarının Geliştirilmesi

Alt Ölçüt	Göstergeler	İleri Düzeyde (5)	Gelişmiş (4)	Orta Düzeyde (3)	Başlangıç Düzeyinde (2)	Gelişmeye Açık (1)
	Göstergelerin yükseköğretim kurumunda gerçekleşme düzeyini yanda verilen dereceli puanlama anahtarı ile belirleyiniz.					
1.3.2. Eğitim programlarında yer alacak dersin amaçları öğrenen merkezli eğitime uygun olarak geliştirilmesi	Eğitim programlarında yer alan dersin amaçları;					
	1. İç ve dış paydaşların ¹ iş birliğinde katılımcı şekilde belirlenmektedir.					
	2.					
	3. Öğrenim gördüğü disiplinin bilgi, beceri, tutum ve değerleri temel alınarak belirlenmektedir.					
	4.					
	5. Öğrencinin öğrenim gördüğü disiplinin bilgi ve becerisini kullanarak bilgi üretmesini ² desteklemektedir.					
	6.					
	7.					

GÖSTERGELERE İLİŞKİN AÇIKLAMALAR

¹ İç paydaş (yönetici, öğretim elemanı, öğrenci) ve dış paydaş (sektör temsilcileri, iş verenler vb.)

² Bilgi üretimi (proje ya da araştırma raporu, ders kapsamında geliştirilen öğrenci ürünleri vb.)

ÖLÇÜT 1.3: Eğitim Programlarının Geliştirilmesi

Alt Ölçüt	Göstergeler	İleri Düzeyde (5)	Gelişmiş (4)	Orta Düzeyde (3)	Başlangıç Düzeyinde (2)	Gelişmeye Açık (1)
	Göstergelerin yükseköğretim kurumunda gerçekleşme düzeyini yanda verilen dereceli puanlama anahtarı ile belirleyiniz.					
1.3.3. Eğitim programlarının öğretim yaklaşım, yöntem ve ilkelerinin öğrenen merkezli eğitime uygun olarak belirlenmesi	Öğretme-öğrenme süreci (derslerin işlenişi);					
	1.					
	2. Öğrencilerin bireysel farklılıkları ³ ve öğrenme ihtiyaçlarını belirleme çalışmaları ⁴ doğrultusunda düzenlenmektedir.					
	3.					
	4.					
	5.					
	6. Derslerin işlenişi; öğretim materyalleri dersin özelliklerine ⁵ uygun olarak hazırlanmaktadır.					

GÖSTERGELERE İLİŞKİN AÇIKLAMALAR

³ Bireysel farklılıklar (ilgi alanları, kapasite, yetenek, ihtiyaç, öğrenme stilleri, zekâ türleri vb.)

⁴ Bireysel farklılıklara ve öğrenme ihtiyaçlarına yönelik çalışma (ilgi envanterleri, bireysel farklılıkları öğrenmeye yönelik anketler, öğrencinin öğrenme ihtiyacı belirleme çalışması vb.)

⁵ Dersin özellikleri (dersin öğrenme çıktıları; yöntem teknikleri; kuramsal-uygulamalı olması; ölçme-değerlendirme vb.)

ÖLÇÜT 1.3: Eğitim Programlarının Geliştirilmesi

Alt Ölçüt	Göstergeler	İleri Düzeyde (5)	Gelişmiş (4)	Orta Düzeyde (3)	Başlangıç Düzeyinde (2)	Gelişmeye Açık (1)
	Göstergelerin yükseköğretim kurumunda gerçekleşme düzeyini yanda verilen dereceli puanlama anahtarı ile belirleyiniz.					
1.3.4. Eğitim programlarında kullanılan ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin öğrenen merkezli eğitime uygun olarak belirlenmesi	Öğrenci performansını ölçme-değerlendirme çalışmaları;					
	1.					
	2. Öğrenciye farklı kaynaklardan ⁶ yeterli ve bilgilendirici geri bildirimler verilecek şekilde planlanmaktadır.					
	3.					
	4. Derslerin içeriklerini kapsayacak şekilde planlanmaktadır.					
	5.					
	6. Öğrencinin eğitim programındaki bilişsel gelişimlerini ⁷ izleyecek şekilde planlanmaktadır.					
	7.					
	8. Öğrencinin eğitim programındaki psikomotor gelişimlerini ⁸ izleyecek şekilde planlanmaktadır.					

⁶ Farklı değerlendirme kaynakları (öğretim elemanı, alan/saha uygulamaları, sektörden gelen değerlendirmeler vb.)

⁷ Bilişsel gelişim (doğumla başlayıp hayat boyu gevrisini bilişsel süreçlerle algılayabilme, iletişim ve etkileşim kurabilme); zihinsel işlevler; algı; bellek; akıl yürütme; düşünme; yaratıcı yazma; eleştirel düşünme vb.)

⁸ Psikomotor gelişim (doğumla başlayıp hayat boyu fiziksel yapıdaki değişiklik)

ÖLÇÜT 1.3: Eğitim Programlarının Geliştirilmesi

Alt Ölçüt	Göstergeler	İleri Düzeyde (5)	Gelişmiş (4)	Orta Düzeyde (3)	Başlangıç Düzeyinde (2)	Gelişmeye Açık (1)
1.3.5. Eğitim programlarında yer alan ders dışı etkinliklerin öğrenen merkezli eğitime uygun olarak belirlenmesi	Göstergelerin yükseköğretim kurumunda gerçekleşme düzeyini yanda verilen dereceli puanlama anahtarı ile belirleyiniz.					
	Eğitim programlarında yer alan ders dışı etkinlikler ¹ ;					
	1.					
	2. Güncel konu ve sorunlar ² temelinde belirlenmektedir.					
	3. Öğrenciye mikro yetkinlikler ³ kazandıracak şekilde belirlenmektedir.					
	4.					
	5.					
	6. Öğrenciye saha, arazi ya da alan çalışması ⁴ olanakları sunacak şekilde belirlenmektedir.					
	7. Disiplinlerarası öğrenmeleri destekleyecek şekilde belirlenmektedir.					

GÖSTERGELERE İLİŞKİN AÇIKLAMALAR

¹ Ders dışı etkinlikler (farkındalık etkinlikleri (toplumsal cinsiyet eşitliği, cinsel sağlık, sağlıklı beslenme, akademik etik, flört şiddeti, akran zorbalığı vb.); öğrencinin sosyokültürel ve akademik hayatını zenginleştirecek sempozyum, konser, tiyatro, opera, bale, sergi ziyareti, gezi-gözlem vb.)

² Güncel konu ve sorunlar (fütürizm, girişimcilik, endüstri 4.0, sürdürülebilirlik, iklim değişikliği, dijital içerik üretimi, gastronomi, uzay bilimleri; sanat, müzik, yabancı dil vb.)

³ Mikro Yetkinlikler (Öğrencinin öğrenme ihtiyaçları doğrultusunda kısa ve esnek şekilde düzenlenen kurs ya da küçük bir eğitim modülünün tamamlanmasının ardından ulaşılan görece küçük kapsamlı yeterlidir. Örnek, kitlesel açık çevrim içi platform (Moocs) tarafından sunulan non-degree, sertifika ya da micro master)

⁴ Saha, arazi ya da alan çalışması (okul ziyareti, tarihî arşiv ziyareti, arkeolojik kazı alanı ziyareti, teknoloji park ziyareti vb.)

2. MEZOSİSTEM: EĞİTİM PROGRAMLARININ UYGULANMASI

Eğitim programlarının uygulanmasına yönelik belirlenen ölçütlerin uygulamada ne düzeyde gerçekleştiğini belirlemek amacıyla ‘Mezosistem: Eğitim Programlarının Uygulanması’ olarak adlandırılan bu katmana yer verilmiştir. Bu katmanda yükseköğretim kurumu için yalnızca (1) Eğitim programlarının uygulanması ölçütü belirlenmiştir. Bu ölçüt, kendi altında bir alt ölçütü ve bu ölçütün göstergelerini içermektedir. Her göstergenin yükseköğretim kurumunda gerçekleşme düzeyinin saptanabilmesi amacıyla beş dereceli puanlama anahtarı oluşturulmuştur. Ayrıca; değerlendiricilere fikir vermesi bakımından göstergelerde yer verilen bazı ifade ve kavramları açıklamaya yönelik olarak ilgili maddelerin altlarında göstergelere ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.



ÖLÇÜT 2.1: Eğitim Programlarının Uygulanması

Alt Ölçüt	Göstergeler	İleri Düzeyde (5)	Gelişmiş (4)	Orta Düzeyde (3)	Başlangıç Düzeyinde (2)	Gelişmeye Açık (1)
	Göstergelerin yükseköğretim kurumunda gerçekleşme düzeyini yanda verilen dereceli puanlama anahtarı ile belirleyiniz.					
2.1.1. Eğitim programlarının öğretme-öğrenme süreçlerinin (derslerin işlenmesi) öğrenen merkezli eğitime uygun olarak yürütülmesi	1. Dersin amaçları, dönem başında öğrenciye duyurulmaktadır.					
	2.					
	3.					
	4. Dersler; öğrencinin bilişsel ¹ gelişim özellikleri dikkate alınarak işlenmektedir.					
	5.					
	6.					
	7. Dersler; öğrencinin kalıcı ve anlamlı öğrenmesini sağlayacak şekilde işlenmektedir.					
	8.					
	9.					
	10.					

¹ Bilişsel gelişim özellikleri (doğumla başlayıp hayat boyu çevresini bilişsel süreçlerle algılayabilme, iletişim ve etkileşim kurabilme); zihinsel işlevler; algı; bellek; akıl yürütme; düşünme; yaratıcı yazma; eleştirel düşünme vb.

3. EKZOSİSTEM: ÖĞRENEN MERKEZLİ EĞİTİMİN NİTELİĞİ

Yükseköğretim kurumunda sunulan programların ve hizmetlerin öğrenen merkezli eğitime uygunluğunu değerlendirmek amacıyla 'Ekzosistem: Öğrenen Merkezli Eğitimin Niteliği' olarak adlandırılan bu katmana yer verilmiştir. Bu katmanda yalnızca (1) Öğrenen merkezli eğitimin değerlendirilmesi ölçütü belirlenmiştir. Bu ölçüt, kendi altında bir alt ölçütü ve bu ölçütün göstergelerini içermektedir. Her göstergenin yükseköğretim kurumunda gerçekleşme düzeyinin saptanabilmesi amacıyla beş dereceli puanlama anahtarı oluşturulmuştur. Ayrıca; değerlendiricilere fikir vermesi bakımından göstergelerde yer verilen bazı ifade ve kavramları açıklamaya yönelik olarak ilgili maddelerin altlarında göstergelere ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.



ÖLÇÜT 3.1: Öğrenen Merkezli Eğitimin Değerlendirilmesi

Alt Ölçüt	Göstergeler	İleri Düzeyde (5)	Gelişmiş (4)	Orta Düzeyde (3)	Başlangıç Düzeyinde (2)	Gelişmeye Açık (1)
	Göstergelerin yükseköğretim kurumunda gerçekleşme düzeyini yanda verilen dereceli puanlama anahtarı ile belirleyiniz.					
3.1.1. Yükseköğretim kurumunda sunulan program ve hizmetlerin öğrenen merkezli eğitime uygunluğunun değerlendirilmesi	1.					
	2. Öğrenen merkezli eğitimin değerlendirilmesi; farklı kaynaklardan gelen ¹ verilere göre yapılmaktadır.					
	3.					
	4. Öğrencilerin öğrenme motivasyonları ve kurum aidiyetleri ² değerlendirme kapsamına alınmaktadır.					
	5.					
	6. Öğrenen merkezli eğitimi izleme ve değerlendirme çalışmaları belirli aralıklarla yapılmaktadır.					
	7.					
	8. Öğrencilerin program yeterliklerine ulaşma düzeyleri; yükseköğretim kurumu ve fakülte tarafından düzenli olarak izlenmektedir.					

GÖSTERGELERE İLİŞKİN AÇIKLAMALAR

¹ Farklı kaynaktan gelen veriler (üniversiteye girişte ve çıkışta anket; süreç değerlendirme; ara/dönem sonu sınavları; zamanında mezun olma durumları; mezun izleme-değerlendirme; işveren-yönetici görüşmeleri/değerlendirmeleri; kampüs kart hareketleri [öğrencinin kampüste geçirdiği zaman/süre]; öğretim elemanı akademik portal web-trafik verileri [öğrenci hangi bilgiyi sıklıkla ziyaret etmekte ya da kullanmakta]; öğrencinin kendi alanlarında iş bulma ve kendi alanlarıyla ilgili lisansüstü eğitim yapma durumları vb.)

² Kurumsal aidiyet güçlendiren uygulama ve çalışmalar (adil yönetici ve öğretim elemanı; açık kapı ve açık iletişim; yönetici, öğretim elemanı ve öğrenciler arasında sportif etkinlikler ya da turnuvalar; yemek organizasyonları; aynı gün doğan öğrencinin toplu doğum günü kutlamaları; öğrencinin söz hakkının olması; sorumluluk alma; ödüllendirme ve takdir vb.)

4. MAKROSİSTEM: KURUMSAL YAPI VE YÖNETİŞİM

Yükseköğretim kurumu tarafından öğrenen merkezli eğitimin kurumsal düzeyde uygulanabilmesi, öğrenen merkezli kurumsal yapı ve kurum içerisinde öğrenen merkezli eğitime dayalı bir yönetim anlayışını oluşturabilmek amacıyla ‘Makrosistem: Kurumsal Yapı ve Yönetişim’ olarak adlandırılan bu katmana yer verilmiştir. Bu katmanda yükseköğretim kurumu için (1) Kurumsal yapının düzenlenmesi ve (2) Öğrenen merkezli eğitim yönetişimi olmak üzere iki ölçüt belirlenmiştir. Bu ölçütler, kendi içinde birer alt ölçüt ve bu ölçütlerin göstergelerini içermektedir. Her göstergenin yükseköğretim kurumunda gerçekleşme düzeyinin saptanabilmesi amacıyla beş dereceli puanlama anahtarı oluşturulmuştur. Ayrıca; değerlendiricilere fikir vermesi bakımından göstergelerde yer verilen bazı ifade ve kavramları açıklamaya yönelik olarak ilgili maddelerin altlarında göstergelere ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

ÖLÇÜT 4.1: Kurumsal Yapının Düzenlemesi

Alt Ölçüt	Göstergeler	İleri Düzeyde (5)	Gelişmiş (4)	Orta Düzeyde (3)	Başlangıç Düzeyinde (2)	Gelişmeye Açık (1)
	Göstergelerin yükseköğretim kurumunda gerçekleşme düzeyini yanda verilen dereceli puanlama anahtarı ile belirleyiniz.					
4.1.1. Yükseköğretim kurumunun öğrenen merkezli kurumsal yapıya sahip olması	1.					
	2.					
	3.					
	4. Öğrenciye öğrencilikle ilgili sunulan hizmetler ¹ ; adil, zamanında ve şeffaf şekilde yürütülmektedir.					
	5.					
	6. Öğrencinin kişisel ve mesleki gelişimini destekleyecek birimler ² bulunmaktadır.					
	7.					

¹ Öğrencilik hizmetleri (öğrenci belgesi düzenleme, ders devam durumları, öğrenci dilekçelerine cevap verilmesi, sınav kağıtlarının okunması ve sisteme girilmesi vb.)

² Kişisel ve mesleki gelişimi destekleyecek birimler (kariyer merkezi/koordinatörlüğü [öğrencinin sektörel/piyasayla kuracakları iletişim ve bağlantılar sağlamak üzere], sürekli eğitim merkezi, psikolojik danışma merkezi vb.)

ÖLÇÜT 4.2: Öğrenen Merkezli Eğitim Yönetişi

Alt Ölçüt	Göstergeler	İleri Düzeyde (5)	Gelişmiş (4)	Orta Düzeyde (3)	Başlangıç Düzeyinde (2)	Gelişmeye Açık (1)
	Göstergelerin yükseköğretim kurumunda gerçekleşme düzeyini yanda verilen dereceli puanlama anahtarı ile belirleyiniz.					
4.2.1. Yükseköğretim kurumunun öğrenen merkezli eğitim yönetişimi anlayışına sahip olması	1. Yönetici ve öğrenciler arasında karşılıklı iletişim ve etkileşim bulunmaktadır.					
	2.					
	3. İdari personel ve öğrenciler arasında karşılıklı iletişim ve etkileşim bulunmaktadır.					
	4.					
	5. Yönetici; öğrenciye yönelik iş ve işlemlerde eleştiriye açık ve hesap verebilirdir.					
	6.					
	7.					
	8. Öğrenci ile yönetici arasında kurulan iletişim güvene dayanmaktadır.					
	9. Öğrenci ile öğretim elemanı arasında kurulan iletişim güvene dayanmaktadır.					
	10.					
	11. Yönetici ve öğretim elemanları; öğrenciye karşı çözüm odaklı, kapsayıcı, adil ve kolaylaştırıcıdır.					
	12.					
	13. Yükseköğretim kurumunda yönetici; öğrenciler tarafından erişilebilirdir.					

5. KRONOSİSTEM: POLİTİKA, STRATEJİ VE KAYNAKLAR

Yükseköğretim kurumu tarafından öğrenen merkezli eğitimin sistemsel düzeyde politika ve strateji geliştirirken atılacak adımlar ve eylemlerde öğrenen merkezli eğitim için uygun iklimin yaratılabilmesi amacıyla ‘Kronosistem: Politika, Strateji ve Kaynaklar’ olarak adlandırılan bu katmana yer verilmiştir. Bu katmanda; (1) Kurumsal Politikalar ve Stratejiler; (2) Finansal Kaynaklar ve Araştırma kaynakları; (3) Alt Yapı ve İnsan Kaynakları olmak üzere üç ölçüt belirlenmiştir. Belirlenen bu ölçütler, birer alt ölçüt ve bu alt ölçütlerin göstergelerinden oluşmaktadır. Her göstergenin yükseköğretim kurumunda gerçekleşme düzeyinin saptanabilmesi amacıyla beş dereceli puanlama anahtarı oluşturulmuştur. Ayrıca; değerlendiricilere fikir vermesi bakımından göstergelerde yer verilen bazı ifade ve kavramları açıklamaya yönelik olarak ilgili maddelerin altlarında göstergelere ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

ÖLÇÜT 5.1: Kurumsal Politikalar ve Stratejiler

Alt Ölçüt	Göstergeler	İleri Düzeyde (5)	Gelişmiş (4)	Orta Düzeyde (3)	Başlangıç Düzeyinde (2)	Gelişmeye Açık (1)
	Göstergelerin yükseköğretim kurumunda gerçekleşme düzeyini yanda verilen dereceli puanlama anahtarı ile belirleyiniz.					
5.1.1. Yükseköğretim kurumunun öğrenen merkezli eğitime ilişkin politika ve stratejisinin olması	1. Öğrenen merkezli eğitime ilişkin hizmetlerinin izlenmesi, değerlendirilmesi ve geliştirilmesine yönelik politika ve stratejiler ¹ bulunmaktadır.					
	2.					
	3. Öğrencinin önceki öğrenmelerini ² tanıyacak politika ve stratejiler bulunmaktadır.					
	4.					
	5.					
	6. Öğrencinin bireysel farklılıklarını ³ dikkate alan politika ve stratejiler bulunmaktadır.					
	7.					

GÖSTERGELERE İLİŞKİN AÇIKLAMALAR

¹ Politika ve stratejileri (vizyon belgesi, kurumsal strateji belgeleri, resmi dokümanları; sürekli değerlendirme ve iyileştirme politikası vb.; Öğrenme süreçlerindeki niteliği artırmaya yönelik politikaların (ulusal-uluslararası ve kurum içi iş birlikleri, finansal kaynak artırımı; uygulamalı eğitim, derslerin niteliğinin sürekli değerlendirilmesi; öğrenci kontenjanlarının azaltılması))

² Önceki öğrenmeler (prior learning) (örgün (formal) ya da yaygın (non-formal) öğrenme aracılığı ile bir belgeyle elde edilen öğrenmelerin tanınması)

³ Bireysel farklılıklarını dikkate alan ve önemseyen politika ve stratejileri (ilgi alanları, beklentiler, beceri, kapasite, yetenek, ihtiyaç, öğrenme stilleri, zekâ türleri vb.)

ÖLÇÜT 5.2: Finansal ve Araştırma Kaynakları

Alt Ölçüt	Göstergeler	İleri Düzeyde (5)	Gelişmiş (4)	Orta Düzeyde (3)	Başlangıç Düzeyinde (2)	Gelişmeye Açık (1)
	Göstergelerin yükseköğretim kurumunda gerçekleşme düzeyini yanda verilen dereceli puanlama anahtarı ile belirleyiniz.					
5.2.1. Yükseköğretim kurumunun öğrenen merkezli eğitimi destekleyen finansal ve araştırma kaynaklarının olması	1.					
	2. Öğrenme ortamlarının öğrenen merkezli eğitime göre düzenlenebilmesi için gerekli finansal destekler verilmektedir.					
	3. Öğrencilerin araştırma ¹ ve uygulama becerilerini ² geliştirecek akademik destekler verilmektedir.					
	4.					
	5. Öğrencinin sosyalleşebilmesini ve kurum-içi hareketliliği sağlayan öğrenci topluluklarına akademik alt yapı destekleri ³ verilmektedir.					
	6.					
	7. Ders dışı etkinliklere ⁴ finansal ve akademik destekler ⁵ verilmektedir.					
	8.					

1 Öğrencinin araştırma becerileri (yurtiçi/yurtdışı bilimsel toplantılara katılım desteği; TÜBİTAK 2209; STAR; öğrencilerin öğretim elemanlarının araştırma projelerinde görev alması vb. proje olanakları)

2 Öğrencinin uygulama becerileri (kültürel ve bilim festivalleri, TEKNOFEST vb.)

3 Öğrenci topluluklarına akademik ve finansal alt yapı desteği (topluluklara yönelik bir iletişim ofisi ya da bir merkez; festivallere ya da etkinliklere maddi ve ulaşım desteği; etkinlik ve çalışmalara yönelik oda veya salon desteği)

4 Ders dışı etkinlikler (öğrenci toplulukları, konser, tiyatro, sinema, müze gezileri, eğitsel geziler, festivaller, etkinlikler vb.)

5 Finansal destek (para, ulaşım, yeme-içme, yer/mekân, stant/masa, resmi izinler vb.); Akademik destek (öğretim elemanlarının akademik danışmanlığı; etkinliklere [sinema, tiyatro, konser, müze ziyareti] yönelik öğrenci indirimleri vb.)

ÖLÇÜT 5.3: Alt Yapı ve İnsan Kaynakları

Alt Ölçüt	Göstergeler	İleri Düzeyde (5)	Gelişmiş (4)	Orta Düzeyde (3)	Başlangıç Düzeyinde (2)	Gelişmeye Açık (1)
	Göstergelerin yükseköğretim kurumunda gerçekleşme düzeyini yanda verilen dereceli puanlama anahtarı ile belirleyiniz.					
5.3.1. Yükseköğretim kurumunun öğrenen merkezli eğitimi destekleyen alt yapı ve insan kaynaklarının olması	1. Derslikler, öğrencinin öğrenim gördüğü disiplinindeki derslerin kuramsal-uygulamalı olmasına göre belirlenmektedir.					
	1. Öğrenme ortamlarında; farklı eğitim-öğretim modelleri ¹ için alt yapı olanakları sunulmaktadır.					
	2.					
	3.					
	4. Öğrenme ortamları uyarlanabilir, modüler ² ve yenilikçi öğrenme olanaklar ³ sunmaktadır.					
	5. Öğrenme ortamları; öğrencinin öğrenme ürünlerini sergileyebilecekleri donanım ⁴ sahiptir.					
	6.					
	7. Öğrenciye öğrenim gördüğü programın yeterliklerine ulaşabilecekleri gerekli fiziki alt yapı olanakları sunulmaktadır.					
	8.					

GÖSTERGELERE İLİŞKİN AÇIKLAMALAR

1 Eğitim-öğretim modelleri (yüz yüze; çevrim içi; harmanlanmış/karma/hibrit; ters-yüz (flipped) edilmiş sınıflar; e-yoklama, e-materyaller)

2 Uyarlanabilir ve modüler (dersin teorik ve uygulamalı olmasına göre öğrenme ortamlarının ayarlanabilir ve öğrenmeye göre dönüştürülebilir olması; yazı tahtasının hareketli olması)

3 Yenilikçi öğrenme olanak (kapsayıcı; bireysel ya da bağımsız, iş birlikli ya da takım çalışmalarına uygun; aktif öğrenmeye ve öğrencinin fiziksel hareketliliğine uygun; öğrenci özerkliğini destekleyen; fiziksel ve dijital öğrenme alt yapısı; farklı öğrenme özelliklerini destekleyen; öğrenme köşeleri [İngilizce köşesi; matematik köşesi]; yeterli enerji girişi [priz vb.]; sunum ilerletici cihazları)

4 Öğrenme ürünleri sergileyecek donanım (konuşan duvarlar; akış şemaları; tarihi karakterler; flip-chart, pano vb.)

EK 6. Uzman Görüş Formu

Sayın Uzman;

Bu form, ‘Yükseköğretimde Öğrenen Merkezli Eğitimin Yapılandırılmasında Bir Model Önerisi’ başlıklı doktora tezi kapsamında veri toplamak amacıyla geliştirilmiştir. Doktora tezinin genel amacı yükseköğretimde öğrenen merkezli eğitimin yapılandırılabilmesi için bir model önerisi geliştirmektir. Bu genel amaç doğrultusunda, yükseköğretim kademesinde öğrenen merkezli eğitimin ölçütlerine ilişkin ‘yönetici (dekan-dekan yardımcısı, bölüm başkanı, anabilim dalı başkanı), öğretim elemanı ve öğrencilerin’ görüşlerini almak ve öğrenen merkezli eğitimin yükseköğretim kademesinde gerçekleşme düzeyini belirlemek amacıyla ‘Yükseköğretimde Öğrenen Merkezli Eğitimin Ölçütleri’ başlıklı veri toplama aracının geliştirilmesine gereksinim duyulmuştur. Alanyazın incelemesi sonucunda Taslak Formda yer alan maddeler çeşitli boyutlara göre yapılandırılmıştır. Bu boyutlar; ‘(1) Mikrosistem: Eğitim Programlarının Planlanması; (2) Mezosistem: Eğitim Programlarının Uygulanması; (3) Ekzosistem: Öğrenen Merkezli Eğitimin Kalitesi; (4) Makrosistem: Kurumsal Yapı ve Yönetişim; (5) Kronosistem: Sistemsel Politika, Strateji ve Kaynaklar şeklindedir. Görüşleriniz, taslak formun geliştirilmesine önemli katkılar sağlayacaktır. Sizlerden, taslak formda yer alan her bir maddeye ilişkin görüşlerinizi ilgili maddenin sağında bulunan “uygundur, değiştirilmeli, çıkartılmalı” seçeneklerinden birini işaretleyerek ve gerekli gördüğünüz maddeler hakkındaki yorumlarınızı ‘açıklama’ sütununa yazarak belirtmeniz beklenmektedir.

Değerli katkılarınız için teşekkür ederiz.

Prof. Dr. Fatma BIKMAZ

Tez Danışmanı

Arş. Gör. Metin KARTAL

Ankara Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitimde Program Geliştirme ABD

Doktora Öğrencisi

YÜKSEKÖĞRETİMDE ÖĞRENEN MERKEZLİ EĞİTİM EKOSİSTEM MODELİ ve ÖLÇÜTLERİ

Lütfen ‘Yükseköğretimde Öğrenen Merkezli Eğitimin Ölçütleri’ için belirlenen katmanlar ve her bir katmanın altında bulunan alt ölçütlere ilişkin görüşünüzü ‘X’ işaretiyle belirtiniz ya da ifade ediniz.	Uygun dur	Değiştirilmeli (Yeri ya da ifade edileme biçimi)
YÜKSEKÖĞRETİMDE ÖĞRENEN MERKEZLİ EĞİTİM EKOSİSTEM MODELİ		
1. MİKROSİSTEM: EĞİTİM PROGRAMLARININ PLANLANMASI		
a. ÖLÇÜT 1.1: Yükseköğretim Programlarının Yeterlikleri		
1.1.1. Yükseköğretim kurumunun öğrenen merkezli eğitimi temel alan program yeterliklerinin olması		
VARSA ÖNERİNİZ:		
b. ÖLÇÜT 1.2: Eğitim Programlarının Tasarımı		
1.2.1. Yükseköğretim kurumunun öğrenen merkezli eğitim programı tasarımına sahip olması		
VARSA ÖNERİNİZ:		
c. ÖLÇÜT 1.3: Eğitim Programlarının Geliştirilmesi		
1.3.1. Eğitim programlarının öğrenme çıktılarının öğrenen merkezli eğitime uygun olarak geliştirilmesi		
1.3.2. Eğitim programlarında yer alacak derslerin öğrenen merkezli eğitime uygun olarak belirlenmesi		
1.3.3. Eğitim programlarının öğretim yaklaşım ve yöntemlerinin öğrenen merkezli eğitime uygun olarak belirlenmesi		
1.3.4. Eğitim programlarının ölçme-değerlendirme anlayışının öğrenen merkezli eğitime uygun olarak belirlenmesi		
1.3.5. Öğretim programlarının ders dışı etkinliklerinin öğrenen merkezli eğitime uygun olması		
VARSA ÖNERİNİZ:		
2. MEZOSİSTEM: EĞİTİM PROGRAMLARININ UYGULANMASI		
a. ÖLÇÜT 2.1: Eğitim Programlarının Uygulanması		
2.1.1. Eğitim programlarının öğretme-öğrenme süreçlerinin öğrenen merkezli eğitime uygun olarak yürütülmesi		
2.1.1. Eğitim programlarının öğretme-öğrenme süreçlerinin öğrenen merkezli eğitime uygun olarak yürütülmesi		
VARSA ÖNERİNİZ:		

Lütfen ‘Yükseköğretimde Öğrenen Merkezli Eğitimin Ölçütlerini’ tanımlamak için verilen açıklamalara ilişkin görüşünüzü ‘X’ işaretiyle belirtiniz ya da ifade ediniz.	Uygundur	Değiştirilmeli (İfade edileme biçimi)
1. MİKROSİSTEM: EĞİTİM PROGRAMLARININ PLANLANMASI Mikrosistem olarak isimlendirilen bu ölçüt katmanı; bir yükseköğretim kurumunun öğrenen merkezli eğitim ekosistemini harekete ve hayata geçirebilmesi için belirlenen sıfır noktasıdır. Diğer bir ifadeyle yükseköğretim kurumunun öğretme ve öğrenmeye ilişkin paradigma dönüşümünü sağlanabilmesi için ekosistem yaklaşımının çekirdeğinde ve en temelinde ‘<i>Eğitim Programlarının Planlanması</i>’ olarak adlandırılan ölçüt katmanı yer almaktadır. Katmanın bu öneminden hareketle; ekosistemin diğer katmanlarında öğrenen merkezli eğitimin sağlıklı ve eşgüdüm içerisinde yürütülebilmesi için mikrosistem katmanında yükseköğretim kurumu için üç ölçüt belirlenmiştir. Bunlar, (1) Yükseköğretim programlarının yeterlikleri; (2) Eğitim programlarının tasarlanması; (3) Eğitim programlarının geliştirilmesi olarak belirlenmiştir. Belirlenen bu ölçütler, kendi altında alt ölçütler ve bu alt ölçütlere bağlı olarak göstergeleri içermektedir. Bu bakımdan, birinci ve ikinci ölçütte bir alt ölçüt yer alırken üçüncü ölçütte ise beş alt ölçüt yer almaktadır. Buna bağlı olarak, her bir alt ölçütü tanımlayan göstergeler ve bu göstergelerin yükseköğretim kurumunda gerçekleşme düzeylerinin saptanabilmesi amacıyla beşli likertten oluşan derece puanlama anahtarı oluşturulmuştur. Son olarak değerlendiricilere fikir vermesi bakımından göstergelerde yer verilen ifadeleri ya da kavramları açıklamaya yönelik olarak ‘Göstergelere İlişkin Açıklamalar’ dipnotu sunulmuştur.		

ÖLÇÜT 1.1: Yükseköğretim Programlarının Yeterlikleri

Lütfen her bir alt ölçüt, alt ölçütün göstergeleri ve düzeyine ilişkin görüşünüzü ‘X’ işaretiyle belirtiniz ya da ifade ediniz.							Uygundur	Değiştirilmeli (Maddenin İfadesi ya da Yeri)	Çıkarılmalı	Varsa Öneriniz
Alt Ölçüt	Göstergeler	İleri Düzeyde (5)	Gelişmiş (4)	Orta Düzeyde Gelişmiş (3)	Başlangıç Düzeyinde (2)	Gelişmeye Açık (1)				
	Verilen göstergelerin uygunluk düzeyini, dereceli puanlama anahtarından belirleyiniz.									
1.1.1. Yükseköğretim kurumunun öğrenen merkezli eğitimi temel alan program yeterliklerinin olması	10. Program yeterlikleri; iç-dış paydaşlar ³⁸ ve alana ilişkin ulusal-uluslararası yönelimler doğrultusunda katılımcı ³⁹ bir şekilde belirlenmiştir.									
	11. Program yeterlikleri; öğrencilerin bilişsel ⁴⁰ , duyuşsal ⁴¹ ve psikomotor ⁴² alanlarda bir bütün olarak gelişmelerini sağlayacak şekilde belirlenmiştir									
	12.									

GÖSTERGELERE İLİŞKİN AÇIKLAMALAR

³⁸ İç-dış paydaşlar (öğrenci, mezun, işveren, sektör temsilcileri vb.)

³⁹ Katılımcı bir şekilde (yönetici, öğretim elemanı, öğrenci, sektör temsilcileri)

⁴⁰ Bilişsel beceriler (bilginin kaynağını belirleme, öğrenmeyi öğrenen, eleştirel düşünme, inovatif, yenilikçi, icat eden, keşfeden, yaratıcı, analiz, sentez, problem çözme, merak eden, alanı/sahayı bilen; uzmanlık alanının diline [terminolojisine ve alanyazınına hâkim])

⁴¹ Duyuşsal beceriler (hoşgörü, merak duygusuna sahip, girişimci, çevresine duyarlı, mesleki etiğini içselleştirmiş, iletişime açık, takım/ekip/iş birliği çalışmasına açık, alanına liderlik eden, güler yüzlü, farklılıklara saygılı, demokratik, sosyal adalet bilincine sahip, kapsayıcı, yaşam boyu öğrenme bilincine sahip)

⁴² Psikomotor beceriler (uzmanlık alanının uygulama becerilerine sahip)

EK 7. Ankara Üniversitesi Etik Kurul Onayı

ANKARA ÜNİVERSİTESİ ETİK KURULU KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 26/04/2021

Toplantı Sayısı : 04

Karar Sayısı : 12

12-Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü **Arş. Gör. Metin Kartal**'ın "Yükseköğretim de Öğrenen merkezli Eğitimin Yapılandırılmasında Bir Model Önerisi" başlıklı TÜBİTAK başvurusu ile ilgili "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelenmiştir.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü **Arş. Gör. Metin Kartal**'ın "Yükseköğretim de Öğrenen merkezli Eğitimin Yapılandırılmasında Bir Model Önerisi" başlıklı TÜBİTAK başvurusu ile ilgili araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

EK 8. Araştırma İçin Yükseköğretim Kurumlarından Alınan Araştırma İzinleri



T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dekanlığı



Sayı : E-55661304-622.01-248395
Konu : Metin KARTAL hk.

16.09.2021

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : Ankara Üniversitesi Rektörlüğü (Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)'nın 30.07.2021 tarihli ve E-14267719-302.14.01-195357 sayılı yazısı.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi doktora programı öğrencisi Metin KARTAL'ın "Yükseköğretimde Öğrenen Merkezli Eğitimin Yapılandırılmasında Bir Model Önerisi" konulu tez çalışması kapsamında akademik birimlerimizden veri toplama isteği hakkında Fakültemiz Psikoloji Bölümü Başkanlığı'ndan alınan 15.09.2021 tarih ve 246677 sayılı yazı ilişikte gönderilmiştir.

Gereği için bilgilerinize saygı ile arz ederim.

Prof. Dr. Levent KAYAPINAR
Dekan

Ek: Psikoloji Böl. Bşk. alınan 15/09/2021 tarihli E-14078039-804.01-246677 sayılı yazı. (1 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Doğrulama Kodu: E6DE1B33-F0CE-4533-B5F9-43B066F458AE Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/ebd>
Atatürk Bulvarı No:45 06100 Sıhhiye/ANKARA Bilgi için: Gülşah UĞURER
Tlf: 0312 310 32 80 Belge Geçer No: 0312 310 57 13 İdari İşler Büro: 1135 - Memur
1136
e-posta: - internet adresi: - Kep Adresi: ankunvrek@ankuni.hs01.kep.tr





Bilkent Üniversitesi

Sayı : E-58828931-602.04.01-6712
Konu : Veri Toplama

30/07/2021

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 30/07/2021 tarihli ve E-14267719-302.14.01-195357 sayılı yazınız.

İlgi yazınızda sözü edilen veri çalışması için, Üniversiteniz Etik Kurul Kararı izin belgesi ile ilgililerin açık kaynaklardaki iletişim bilgileri kullanılarak kendilerine veri çalışması katılım talebi gönderilebilir. İlgililer söz konusu çalışmaya katılıp katılmamakta serbesttir.

Bilgilerinize saygılarımla arz ederim.

Prof. Dr. A. Kürşat AYDOĞAN
Rektör Yardımcısı

Evrak doğrulama <http://ebys-dogrulama.bilkent.edu.tr/> adresinden 9922edc2 kodu ile yapılabilir.

Bilkent Üniversitesi, 06800 Bilkent Ankara
Tel: (0 312)290 40 00 Faks: (0 312)266 41 27 www.bilkent.edu.tr
ebys@bilkent.edu.tr - bilkentuni@hs01.kep.tr

Bilgi için: Arife Tülin Oğuz KAZANASMAZ
Yönetici Sekreter
Telefon No: 0 312 2901204





T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Mühendislik Fakültesi Dekanlığı
Kimya Mühendisliği Bölüm Başkanlığı

Tarih: 22/12/2021
Sayı: E-92065980-903.07.02-
00001932403



00001932403

Sayı : E-92065980-903.07.02-00001932403
Konu : Metin Kartal'ın Tez Çalışması

22.12.2021

İlgi: Hacettepe Üniversitesi Mühendislik Fakültesi Dekanlığı'nın 03.09.2021 tarih ve E-97637135-903.07.02-00001736247 sayılı yazısı

MÜHENDİSLİK FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

Ankara Üniversitesi Rektörlüğü, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Enstitü Sekreterliğinin 30.07.2021 tarihli ve 191116 sayılı yazısı ve Hacettepe Üniversitesi Mühendislik Fakültesi Dekanlığı'nın 03.09.2021 tarih ve E-97637135-903.07.02-00001736247 sayılı yazısı dikkate alınarak, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Doktora Programı öğrencisi Metin Kartal'ın Prof. Dr. Fatma Bikmaz'ın danışmanlığında yürüttüğü “Yükseköğretimde Öğrenen Merkezli Eğitimin Yapılandırılmasında Bir Model Önerisi” konulu tezi kapsamında bölümümüzde veri toplama isteği uygun görülmüştür.

Gereğini arz ederim.

Saygılarımla,

Prof. Dr. Süleyman Ali TUNCEL
Bölüm Başkanı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: 7B25C3DF-E603-4765-9A37-D9996F9D6F8F

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/hu-ebys>

Adres: Hacettepe Üniversitesi Mühendislik Fakültesi, Kimya Mühendisliği Bölümü,
06800 Beytepe-ANKARA

E-posta: kmu@hacettepe.edu.tr Elektronik Ağ: www.hacettepe.edu.tr

Telefon: 312 2977400 ve 01 Faks: 312 2992124

Kep:

Bilgi için: Hatice BEKTAŞ

Bilgisayar İşletmeni

Telefon: 03122977400





T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Fen Fakültesi Dekanlığı



Sayı : E-13541506-302.14.01-202044

03.08.2021

Konu : Metin Kartal'ın tez çalışması kapsamında
veri toplama isteğinin uygunluğu hk.

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : Ankara Üniversitesi Rektörlüğü (Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)'nın 30.07.2021 tarihli ve E-14267719-302.14.01-195357 sayılı yazısı.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi doktora programı öğrencisi Metin Kartal'ın, "Yükseköğretimde Öğrenen Merkezli Eğitimin Yapılandırılmasında Bir Model Önerisi" konulu tez çalışmasına ilişkin, **gönüllülük esasında dayalı olarak** veri toplama isteği Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinize saygılarımla arz ederim.

Prof. Dr. Sait HALICIOĞLU
Dekan V.

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu: 80071761-FB32-41D7-8F6D-C0E9D4FDD39D

Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/ebd>

Beşevler 10. Yıl Yerleşkesi Döğol Caddesi 06100 Tandoğan / ANKARA

Telefon No: 0312 212 67 20/1404 Belge Geçer No: 0312 223 23 95

e-posta: - internet adresi: - Kep Adresi: ankunvrek@ankuni.hs01.kep.tr

Bilgi için: Eren TOPÇUOĞLU
Bilgisayar İşletmeni





1993

BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ

**Mühendislik Fakültesi Dekanlığı
Bilgisayar Mühendisliği Bölümü**

Sayı : E-13169141-302.14.01-91341
Konu : Metin Kartal Hk.

04.01.2022

MÜHENDİSLİK FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

İlgi : 30.07.2021 tarih ve 195357 sayılı yazı, Ankara Üniversitesi Rektörlüğü

Ankara Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının göndermiş olduğu yazı üzerine Metin Kartal'ın Doktora Tezi veri toplama aşaması Başkent Üniversitesi Bilgisayar Mühendisliği Bölümü Dr. Öğr. Üyesi Tülin Erçelebi Ayyıldız tarafından organize edilmiş ve veri toplama aşaması bitirilmiştir. Aynı zamanda doktora tezi için aynı öğretim üyesi tarafından öğrenci odak grup görüşmeleri ve öğretim elemanı görüşmesi organize edilmiş ve tamamlanmıştır.

Gereğini bilgilerinize sunarım.

Saygılarımla;

Prof. Dr. Nizami GASİLOV
Bölüm Başkanı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BS44MAU9MP

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/baskent-universitesi-ebys>

Baskent Üniversitesi Bağlıca Kampüsü Fatih Sultan Mahallesi Eskişehir Yolu 18. Km 06790

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Bilgi için: Buket ÜNAL
Sekreter

Telefon No:0312 246 66 61 Faks No:0312 246 66 60
e-Posta:mfs@baskent.edu.tr İnternet Adresi:www.baskent.edu.tr
Kep Adresi:baskentuniversitesi@hs02.kep.tr





1993

BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı : E-17284067-302.14.01-51240
Konu : Uygulama İzni (Metin Kartal) Hk.

(Ankara Üniversitesi Rektörlüğüne)
Döğol Cad. PK:06100 Tandoğan-Çankaya/ANKARA

İlgi : 30.07.2021 tarih ve 195357 sayılı yazı, Ankara Üniversitesi Rektörlüğü

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi doktora programı öğrencisi Metin Kartal'ın "Yükseköğretimde Öğrenen Merkezli Eğitimin Yapılandırılmasında Bir Model Önerisi" konulu tez çalışması kapsamında çalışma yapma isteği Üniversitemiz Eğitim Fakültesinde uygulaması uygun bulunmuştur.

Gereğini için bilgilerinize rica ederim

Saygılarımla

Prof. Dr. M. Abdülkadir VAROĞLU
Rektör Yardımcısı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSE400J822

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/baskent-universitesi-ebys>

Başkent Üniversitesi Bağlıca Kampüsü Fatih Sultan Mahallesi Eskişehir Yolu 18. Km 06790

Bilgi için: Seçil BÖLÜK

Etmesgut/ANKARA

Sekreter

Telefon No:0 312 246 66 16-17 Faks No:0 312 246 66 28

e-Posta:egfak@baskent.edu.tr İnternet Adresi:www.baskent.edu.tr

Kep Adresi:baskentuniversitesi@hs02.kep.tr





1993

BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ
Fen-Edebiyat Fakültesi Dekanlığı

Ek-2

Sayı : E-51907449-302.14.01-211149
Konu : Metin Kartal Hk.

03.03.2023

REKTÖRLÜK MAKAMINA

İlgi : 30.07.2021 tarih ve 195357 sayılı yazı, Ankara Üniversitesi Rektörlüğü

İlgi yazı gereği Metin Kartal'ın Psikoloji Bölümünde tez çalışmaları kapsamında veri toplama talebi Bölüm Başkanlığının görüşü doğrultusunda Dekanlığımızca da uygun görülmüştür.
Gereğini saygılarımla arz ederim.

Prof. Dr. Doğan KÖKDEMİR
Dekan

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BS5BC49VP4

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/baskent-universitesi-ebys>

Baskent Üniversitesi Bağlıca Kampüsü Fatih Sultan Mahallesi Eskişehir Yolu 18. Km 06790

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Telefon No:0 312 246 66 29 Faks No:0 312 246 66 30
e-Posta: fened@baskent.edu.tr İnternet Adresi: www.baskent.edu.tr
Kep Adresi: baskentuniversitesi@hs02.kep.tr

Bilgi için: Sümer ŞAHİN
Fakülte Sekreteri

Telefon No: 0312 246 68 09



Evrak Tarih ve Sayısı: 15.03.2023-26081



TED ÜNİVERSİTESİ

TED ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Fakültesi

Sayı : E-36467649-605.01-26081
Konu : Metin KARTAL hk.

15.03.2023

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
Döğol Cad. PK:06100 Tandoğan-Çankaya/ANKARA

İlgi : 30.07.2021 tarihli ve E-14267719-302.14.01-195357 sayılı yazı

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi doktora programı öğrencisi Metin KARTAL'ın "Yükseköğretimde Öğrenen Merkezli Eğitimin Yapılandırılmasında Bir Model Önerisi" konulu tez çalışması kapsamında akademik birimlerimizden veri toplama isteği uygun bulunmuştur.

Bilgilerinize arz ederim.

Saygılarımla,

Prof. Dr. Yüksel KAVAK
Dekan

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSPHP7CNU Pin Kodu :20922

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/ted-universitesi-cbys>

Adres:Ziya Gökalp Caddesi No: 48 06420 Kolej-Çankaya/Ankara
Telefon:0 312 585 01 82 Faks:0 312 418 41 48
e-Posta:egitimfakultesi@tedu.edu.tr Web:www.tedu.edu.tr
Kep Adresi:tedu@tedu.hs03.kep.tr

Bilgi için: Serap Toğa
Unvanı: Fakülte Sekreteri
Tel No: 182



Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Fakültesi Dekanlığı



Sayı : E-32698431-044-872166

24.03.2023

Konu : Metin KARTAL'ın Uygulama İzni
Hk.

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 21.03.2023 tarihli ve E-14267719-302.14.01-863912 sayılı yazınız.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları Anabilim Dalı Eğitimde Program Geliştirme doktora programı öğrencisi Metin KARTAL'ın "Yükseköğretimde Öğrenen Merkezli Eğitimin Yapılandırılmasında Bir Model Önerisi" konulu tez çalışması kapsamında Fakültemiz akademik personeline ve öğrencilerine uygulama yapma isteği, gönüllülük esasına dayalı olarak yapılması koşuluyla Dekanlığımızca uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla arz ederim.

Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ
Dekan

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Doğrulama Kodu: F9A808C6-80F1-45B1-BB6F-F1AD676B44CA Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/ankara-universitesi-ebys>
Ankara Üniversitesi Cebeci Yerleşkesi Cebeci-Çankaya/Ankara
/ANKARA
Telefon No: 0312 363 33 50 Belge Geçer No: 0312 363 61 45 Kep
Adresi: ankunvrek@ankuni.hs01.kep.tr
e-posta: - internet adresi: -
KEP Adresi : ankunvrek@ankuni.hs01.kep.tr

Bilgi için: Ebru YALIM
Memur
Telefon No: (312) 363 33 50-1005
E-Posta: eyalim@ankara.edu.tr





T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı



Sayı : E-79150020-300-875171

27.03.2023

Konu : Metin KARTAL'ın Uygulama İzni hk.

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 21.03.2023 tarihli ve E-14267719-302.14.01-863912 sayılı yazı.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları Anabilim Dalı Eğitimde Program Geliştirme doktora programı öğrencisi Metin KARTAL'ın "Yükseköğretimde Öğrenen Merkezli Eğitimin Yapılandırılmasında Bir Model Önerisi" konulu tez çalışması ile ilgili uygulama yapma isteği Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinize saygı ile arz ederim.

Prof. Dr. Abdulrezak ALTUN
Dekan

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu: A934DD74-D556-4BDE-B122-3040679B1653 Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/ankara-universitesi-ebys>

Cebeci Yerleşkesi Cemal Gürsel Caddesi 06590 Cebeci/ANKARA

/ANKARA

Tel No: 0312 319 77 14 / 218 Belge Geçer No: 0312 362 27 17 Kep

Adresi: ankunvrek@ankuni.hs01.kep.tr

e-posta: - internet adresi: -

KEP Adresi : ankunvrek@ankuni.hs01.kep.tr

Bilgi için: Neslihan NİZAM

Bilgisayar Uzmanı

Telefon No: (312) 319 77 14-5218

E-Posta: nnizam@ankara.edu.tr





T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Mühendislik Fakültesi Dekanlığı
Fakülte Sekreterliği



Sayı : E-21846485-302.14.01-884321

04.04.2023

Konu : Metin KARTAL hk.

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : Ankara Üniversitesi Rektörlüğü (Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)'nın 21.03.2023 tarihli ve E-14267719-302.14.01-863912 sayılı yazısı.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları Anabilim Dalı Eğitimde Program Geliştirme doktora programı öğrencisi Metin KARTAL'ın "Yükseköğretimde Öğrenen Merkezli Eğitimin Yapılandırılmasında Bir Model Önerisi" konulu tez çalışması kapsamında çalışma yapma isteği Fakültemiz Bilgisayar Mühendisliği, Fizik Mühendisliği, Gıda Mühendisliği (*kendisi yapması koşuluyla*), Yapay Zeka ve Veri Mühendisliği (*gönüllülük esasına göre*) ile Yazılım Mühendisliği (*gönüllülük esasına göre*) Bölümü tarafından uygun bulunmuştur.

Bilgilerinize saygı ile arz ederim.

Prof. Dr. Yusuf Kağan KADIOĞLU
Dekan V.

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu: ADBB6D06-985B-4E84-AC38-5284BF04C0D7 Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/ankara-universitesi-ebys>

Ankara Üniversitesi, Mühendislik Fakültesi Dekanlığı 50. Yıl Yerleşkesi Bahçelievler

Mh, 35. Cadde 1-G Blok 1. Kat 06830 Gölbaşı/ Ankara/ Türkiye

Telefon No: 0312 203 33 00 Belge Geçer No: 0312 212 74 64

<http://www.eng.ankara.edu.tr> dean@eng.ankara.edu.tr Kep Adresi:

ankunvrek@ankuni.hs01.kep.tr

KEP Adresi : ankunvrek@ankuni.hs01.kep.tr

Bilgi için: Emel NAZLI

Bilgisayar Uzmanı

Telefon No: (312) 203 33 36

E-Posta: enazli@ankara.edu.tr





T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük

Sayı : E-35853172-302.14.01-00002820713
Konu : Metin KARTAL

28.04.2023

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: 03.03.2023 tarihli ve E-98761816-302.08.01-846312 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları Anabilim Dalı Doktora Programı öğrencilerinden **Metin KARTAL**'ın "Yükseköğretimde Öğrenen Merkezli Eğitimin Yapılandırılmasında Bir Model Önerisi" başlıklı tezi kapsamında Üniversitemiz Eğitim Fakültesinde çalışma yapma talebi uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize saygılarımla arz ederim.

Prof. Dr. Mehmet Cahit GÜRAN
Rektör

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: C2579529-F444-4015-A53F-71102F53FB4E

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/hu-ebys>

Adres: Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara

Bilgi için: Hazal ÇIKRIKÇI

E-posta: yazimd@hacettepe.edu.tr İnternet Adresi: www.hacettepe.edu.tr Elektronik

Bilgisayar İşletmeni

Ağ: www.hacettepe.edu.tr

Telefon: 3051008

Telefon: 0 (312) 305 3001-3002 Faks: 0 (312) 311 9992

Kep: hacettepeuniversitesi@hs01.kep.tr





1993

BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ
Akademik Değerlendirme Koordinatörlüğü

Sayı : E-62310886-302.14.01-227300
Konu : Metin Kartal Hk.

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

İlgi : 25.04.2023 tarih ve 904765 sayılı yazı, Ankara Üniversitesi Rektörlüğüne

İlgi yazınızla talep edilen; Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları Ana Bilim Dalı Eğitimde Program Geliştirme Doktora Programı öğrencisi Metin KARTAL'ın "Yükseköğretimde Öğrenen Merkezli Eğitimin Yapılandırılmasında Bir Model Önerisi" konulu tez çalışması kapsamında Üniversitemizde; İktisadi ve İdari Bilimler, İletişim ve Mühendislik Fakültelerinde çalışma yapmasında bir sakınca bulunmamaktadır.

Bilgilerinizi saygılarımla arz/rica ederim.

Prof. Dr. M. Abdülkadir VAROĞLU
Rektör Yardımcısı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSPB759EL4

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/baskent-universitesi-ebys>

Başkent Üniversitesi Bağlıca Kampüsü Fatih Sultan Mahallesi Eskişehir Yolu 18. Km 06790

Etimesgut/ANKARA

Telefon No:0 312 246 67 40 Faks No:0 312 246 66 05

e-Posta:adk@baskent.edu.tr İnternet Adresi:www.baskent.edu.tr

Kep Adresi:baskentuniversitesi@hs02.kep.tr

Bilgi için: Gamze SONBAY

Koordinatör

Telefon No: 246 66 66 / 5138



EK 9. Veri Toplama Görüşme Takvimi

Alanı	Üniversitenin Türü	Üniversite ve Fakülteler	Araştırma İzin Yazı Durumu	Görüşme Yapılacak Yönetici (Dekan/Dekan Yrd./Bölüm Bşk./Bölüm Bşk. Yrd.)	Görüşme Günü	Görüşme Saati	Görüşme Türü	Görüşme Durumu
Sosyal	Devlet 1	Bir devlet üniversitesi Bir sosyal program	Alındı	,Dekan Görüşme Tarihi: 07.09.2021, Saat 11.00 Cep Tel:	7.09.2021	Saat 11.00	Yüz Yüze	Yapıldı
Sosyal	Devlet 2	Bir devlet üniversitesi Bir sosyal program		Görüşme Yapılacak Kişi, Dekan Görüşme Tarihi: 08.11.2021 Saat: 08.11.2021	8.11.2021	Saat: 14.05	Çevrimiçi	Yapıldı
Sosyal	Devlet 3	Bir devlet üniversitesi Bir sosyal program		Görüşme Yapılacak Kişi, Dekan Görüşme Tarihi: 27.09.2021 haftası mail atılacak ve randevu alınacak, Saat e-Mail:	17.10.2021	Saat 19.00	Çevrimiçi	Yapıldı
Sosyal	Vakıf 1	Bir vakıf üniversitesi Bir sosyal program		Görüşme Ayarlayacak Kişi Görüşme Tarihi: Aranıp ve randevu alınacak 0 312 246 66 66 - 1175	14.12.2021	1.10.1930	Yüz Yüze	Yapıldı
Sosyal	Vakıf 2	Bir vakıf üniversitesi Bir sosyal program		Görüşme Yapılacak Kişi Görüşme Tarihi: 07.09.2021 haftası aranıp randevu alınacak. Bölüm başkanı, öğretim elemanı ve öğrenci sorulacak.	24.10.2021	Saat 20.00	Çevrimiçi	Yapıldı
Sosyal	Vakıf 3	Bir vakıf üniversitesi Bir sosyal program	alındı	Görüşme Yapılacak Kişi, Dekan Yrd. Görüşme Tarihi: 06.09.2021 haftası mail atılacak ve randevu alınacak, Saat : e-Mail:	13.09.2021	Saat: 14.00	Yüz Yüze	Yapıldı

EK 10. Bireysel ve Odak Grup Görüşme Dosya Kodları

Görüşme Yapılan Yükseköğretim Kurumları ve Bölümler	Yönetici Bireysel Görüşme Kodu	YAPILMA DURUMU	Analiz Dokümanına İşlenme Durumu	Öğretim Elemanı Bireysel Görüşme Kodu	Analiz Dokümanına İşlenme Durumu	YAPILMA DURUMU	Analiz Dokümanına İşlenme Durumu	Öğrenci Odak Grup Görüşme Kodu	YAPILMA DURUMU	Analiz Dokümanına İşlenme Durumu
Bir devlet üniversitesi Bir akredite olmuş sosyal program	D-SB-YÖ1	✓		D-SB-ÖÜ1		✓		D-SB-OG1	✓	İşlendi
Bir devlet üniversitesi Bir akredite olmuş sosyal program	D-SB-YÖ2	✓		D-SB-ÖÜ2		✓		D-SB-OG2	X	
Bir devlet üniversitesi Bir akredite olmuş sosyal program	D-SB-YÖ3	✓		D-SB-ÖÜ3		✓		D-SB-OG3	✓	
Bir vakıf üniversitesi Bir akredite olmuş sosyal program	V-SB-YÖ1	✓		V-SB-ÖÜ1		✓		V-SB-OG1	✓	
Bir vakıf üniversitesi Bir akredite olmuş sosyal program	V-SB-YÖ2	✓		V-SB-ÖÜ2		✓		V-SB-OG2	✓	
Bir vakıf üniversitesi Bir akredite olmuş sosyal program	V-SB-YÖ3	✓		V-SB-ÖÜ3		✓		V-SB-OG3	✓	
Bir devlet üniversitesi Bir akredite olmuş fen program	D-FB-YÖ1	X		D-FB-ÖÜ1		X		D-FB-OG1	X	
Bir devlet üniversitesi Bir akredite olmuş fen program	D-FB-YÖ2	✓		D-FB-ÖÜ2		✓		D-FB-OG2	X	
Bir devlet üniversitesi Bir akredite olmuş fen program	D-FB-YÖ3	✓		D-FB-ÖÜ3		✓		D-FB-OG3	✓	İşlendi
Bir vakıf üniversitesi Bir akredite olmuş fen program	V-FB-YÖ1	✓		V-FB-ÖÜ1		✓		V-FB-OG1	✓	
Bir vakıf üniversitesi Bir akredite olmuş fen program	V-FB-YÖ2	✓		V-FB-ÖÜ2		✓		V-FB-OG2	✓	İşlendi
Bir vakıf üniversitesi Bir akredite olmuş fen program	V-FB-YÖ3	✓		V-FB-ÖÜ3		✓		V-FB-OG3	✓	

BENZERLİK BİLDİRİMİ

“Yükseköğretimde Öğrenen Merkezli Eğitimin Yapılandırılmasında Bir Model Önerisi” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihâli Engelleme Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Beş sözcükten daha az olan benzeşmeler” (2) “Kaynaklar” (3) “Doğrudan Alıntılar” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihî	: 29.08.2023
Gönderim Numarası	: 2153458334
Sayfa Sayısı	: 292
Sözcük Sayısı	: 77,804
Karakter Sayısı	: 593,992
Benzerlik Oranı	: % 4
Savunma Tarihî	: 07.07.2023

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihâli Engelleme Programı’na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10’dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı: Metin KARTAL

Tarih: 29.08.2023

İmza:

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı : Metin Kartal

E-Posta Adresi :

İş Deneyimi :

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Comenius Yabancı Dil Asistanı	Istituto Comprensivo "Giovanni Verga" Fiumefreddo di Sicilia (CT)	2010-2011
İng. Öğrt.	IDV Erzurum Özel Bilkent Laboratuvar Okulları	2011-2012
Arş. Gör.	Kafkas Üniversitesi	2012-2016
Arş. Gör.	Ankara Üniversitesi	2016-2023

Akademik Bilgiler

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Yabancı Diller Bölümü/İngilizce Öğretmenliği-ELT	Anadolu Üniversitesi	2010
Yüksek Lisans	Eğitim Bilimleri/Eğitim Programları ve Öğretim	Kafkas Üniversitesi	2015
Doktora	Eğitim Programları/Eğitimde Program Geliştirme	Ankara Üniversitesi	2023

Yayınlar

Makale

Aral, N., **Kartal, M.**, Deniz Gülleroğlu, H., Aslan, B., Özdoğan Özbal, E., Aydos, S., ... & Dinçer, A. (2022). Children's University: How Does It Make a Difference?. *SAGE Open*, 12(1), 21582440211068514.

Kitap Bölümü

Kartal, M., & Bıkmaz, F. (2022). Learner-Centered Approach: The Historical and Ideological Boundaries of the Past, Present, and Future in Higher Education. In *Handbook of Research on Learner-Centered Approaches to Teaching in an Age of Transformational Change* (pp. 185-205). IGI Global.