



Volume 5 / Issue 2
Autumn 2020
ISSN: 2548-0146

INCISS

The Journal of International Civilization Studies
Uluslararası Medeniyet Çalışmaları Dergisi

www.inciss.com

05/11/2020
Nevşehir/TURKEY

INCISS

ISSN: 2548-0146

The Journal of International Civilization Studies

Uluslararası Medeniyet Çalışmaları Dergisi



Uluslararası Medeniyet Çalışmaları Dergisi, altı ayda bir yayınlanan uluslararası hakemli bir dergidir. Uluslararası Medeniyet Çalışmaları Dergisi'nde yayınlanan tüm yazıların, dil, bilim ve hukukî açıdan bütün sorumluluğu yazarlarına, yayın hakları www.inciss.com'a aittir. Yayıncının yazılı izni olmaksızın kısmen veya tamamen herhangi bir şekilde basılamaz, çoğaltılamaz. Yayın Kurulu dergiye gönderilen yazıları yayınlayıp yayınlamamakta serbesttir. Dergiye gönderilen yazılar iade edilmez.

The Journal of International Civilization Studies is an international journal that is published in spring and autumn as two volume. All articles' language, science and law responsibility belongs to the authors. Publication rights belongs to the The Journal of International Civilization Studies www.inciss.com. The published articles partially or completely in any way cannot be printed, reproduced without the written permission of the publisher. Editorial Board is absolutely free whether to publish or not publish all the articles send to journal. Submitted papers will not be returned to the authors.

05/11/2020

Volume 5/ Issue 2

Nevşehir/ TURKEY

Owner/ Sahibi

Doç. Dr. Hakan Yalap

Editör

Doç. Dr. Hakan Yalap

hakanyalap@hotmail.com

Editör Yardımcısı

Özlem GÜNGÖR

gungorozlem16@gmail.com

Teknik Sorumlu

Gökhan Deniz

gkhndnz@hotmail.com

Editorial Board/ Editör Kurulu

Prof. Dr. Alexandra Vranes (Belgrade University) SERBIA alexandra.vranes@gmail.com

Prof. Dr. Andrew J. M. Smith (Emporia State University) USA asimith37@emporia.edu

Prof. Dr. Joseph Haldane (Osaka University) JAPAN jjhaldane@iafor.org

Prof. Dr. Kiyomitsu Yui (Kobe University) JAPAN yui@lit.kobe-u.ac.jp

Prof. Dr. Ljiljana Markovic (Belgrade University) SERBIA ljiljana.markovic@gmail.com

Prof. Dr. Roberto Veraldi (University of Gabriele d'Annunzio of Chieti-Pescara)
ITALY rveraldi47@gmail.com

Prof. Dr. Zühal Topcu (Ankara Hacı Bayram Veli University) TURKEY
ztopcu06@gmail.com

The Journal of International Civilization Studies is indexed and abstracted by

SOBIAD, Index Copernicus, Cite Factor Academic Scientific Journals, Road Directory of Open Access Scholarly Resources, Rootindexing, Directory of Research Journals Indexing DRJI, Researchbib, Asos Index, Scientific World Index, Google Scholar, Directory of Indexing and Impact Factor

Advisory Board/ Danışma Kurulu

- Prof. Dr. A Beril Tuğrul (İstanbul Technical University) TURKEY
- Prof. Dr. Adriana d'Angelo (University of Gabriele d'Annunzio of Chieti-Pescara) ITALY
- Prof. Dr. Alexandra Vranes (Belgrade University) SERBIA
- Prof. Dr. Ali Yakıcı (Gazi University) TURKEY
- Prof. Dr. Babek Kurbanov (Gaziantep University) TURKEY
- Prof. Dr. Bekir Çınar (Niğde Ömer Halisdemir University) TURKEY
- Prof. Dr. Bibigül İliyasovna İmambekova (University of Kazakh State Women's)
KAZAKHSTAN
- Prof. Dr. Bilal Karabulut (Ankara Hacı Bayram University) TURKEY
- Prof. Dr. Daniele Ungaro (Teramo University) ITALY
- Prof. Dr. Enver Aydoğın (Ankara Hacı Bayram University) TURKEY
- Prof. Dr. Elena Oganova (Moskow State University) RUSSIA
- Prof. Dr. Faruk Çolak (Niğde Ömer Halisdemir University) TURKEY
- Prof. Dr. Fred Gardaphe (City University of New York) USA
- Prof. Dr. Hatice İçel (Niğde Ömer Halisdemir University) TURKEY
- Prof. Dr. Hikmet Koraş (Niğde Ömer Halisdemir University) TURKEY
- Prof. Dr. İlgar İmamverdiyev (Gaziantep University) TURKEY
- Prof. Dr. James Birx (Canisius College) USA
- Prof. Dr. Ljiljana Markovic (Belgrade University) SERBIA
- Prof. Dr. Livia Maria Costa Madureira (University of Tras-os-Montes e Alto Douro)
PORTUGAL
- Prof. Dr. M. Sezai Türk (Ankara Hacı Bayram University) TURKEY
- Prof. Dr. Metin Işık (Sakarya University) TURKEY
- Prof. Dr. Mihaela Gavrilă (Rome La Sapienza University) ITALY
- Prof. Dr. Mukadder Boydak (Fırat University) TURKEY
- Prof. Dr. Mustafa Akdağ (Erciyes University) TURKEY
- Prof. Dr. Recai Coşkun (İzmir Katip Çelebi University) TURKEY
- Prof. Dr. Remzi Oto (Dicle University) TURKEY
- Prof. Dr. Roberta Tresca (University of Gabriele d'Annunzio of Chieti-Pescara) ITALY
- Prof. Dr. Selahattin Avşarođlu (Necmettin Erbakan University) TURKEY
- Prof. Dr. Simone Misiani (University of Rome La Sapienza) ITALY

Doç. Dr. Armağan Öztürk (Artvin Çoruh University) TURKEY

Doç. Dr. Alper Çağrı Yılmaz (Ankara Hacı Bayram University) TURKEY

Doç. Dr. Ömer Fettahlođlu (Kahramanmaraş Sütçü İmam University) TURKEY

Doç. Dr. Serkan Öztürk (Yalova University) TURKEY

Doç. Dr. Yunus Kaplan (Osmaniye Korkut Ata University) TURKEY

Foreign Language Specialist/ Yabancı Dil Uzmanı

Asst. Prof. Dr. Jelena Gledić (Belgrade University)

Contents/ İçindekiler

Pages/ Sayfa

Hakan YALAP

Takdim/ Editorial

VII

Abdullah CELİK-Ahmet Vedat KOÇAL

The Transformation Of Educational Policy In Turkey In The Light Of Political Change From Ottoman To The Present: The Case Of Public Administration Education

Osmanlı'dan Günümüze Türkiye'de Siyasal Değişim Işığında Eğitim Politikasının Dönüşümü: Kamu Yönetimi Eğitimi Örneği 122-134

Muhammet DAMAR-Güzin ÖZDAĞOĞLU-Onur ÖZVERİ

Transformation Process in Universities and Research University Approach

Üniversitelerde Dönüşüm Süreci Ve Araştırma Üniversitesi Yaklaşımı 135-161

Mehmet Fatih DOĞRUCAN

Our Problem Of Fundamental Sciences, Curriculum And Human Resources

Temel Bilimler Eğitimi, Müfredat ve İnsan Kaynakları Sorunumuz 162-166

Melek HALİFEOĞLU

Habitus Of Academy And Its Gender: Female Academics

Akademik Habitusu Ve Toplumsal Cinsiyeti: Kadın Akademisyenler 167-181

Nurettin KALKAN-Maşallah NAR

Hiz. Muhammed'in Siyasî Tecrübesinin Işığında İslâm Devleti Kavramı

The Concept of Islamic State Through Prophet Muhammad's Political Experience 182-198

Armağan ÖZTÜRK

The Ideological Matrix of Populism

Popülizmin İdeolojik Matrisi 199-210

Zühal TOPCU-Mehmet Sezai TÜRK

The Future Of Higher Education in The Digital Age

Dijital Çağda Yükseköğretimin Geleceği

211-229

Hakan YALAP-Sercan DEMİRGÜNEŞ-Ahmet AKAY

How Should The Education Program Be in Turkish Education Departments?

Türkçe Eğitimi Bölümlerinde Eğitim Programı Nasıl Olmalıdır?

230-254

Veysel YILMAZ-Ali USLU

Using Data Envelopment Analysis Measuring Of Effectiveness Of Public Universities In Turkey

Veri Zarflama Analizi Kullanılarak Türkiye'deki Devlet Üniversitelerinin Etkinliklerinin Ölçülmesi

255-271

Editör'den...

Kıymetli bilim insanları ve aziz okuyucular,

Uluslararası Medeniyet Çalışmaları Dergisi olarak 5. yılımızdaki ikinci sayımızı yayınlıyoruz. Dergimizin editör kurulu tarafından bu sayının konusu çok önceden “Üniversiteler ve Yükseköğretim” olarak belirlenmişti. Bu sayıya katkı sağlayan kıymetli bilim insanlarının üstün özverisi takdir edilecektir. Fakat üniversiteler ve yükseköğretim konusunda yeterli yayına ulaşılabildi mi sorusuna maalesef olumlu cevap vermek mümkün görünmüyor.

Bilim insanının işi hakikati aramak olmalıdır. Hakikat ise dipsiz kuyularda saklı bir cevherdir. Bu cevhere duyulan sevgi ve ilgi çoğu zaman bireyin kendisini dahi unutmasına sebep olacak cazibeye sahiptir. Bu cevher için arayış içinde olan pek çok ruh fatihinin ya hapslere atıldığını veya dârağaçlarında can verdiğini tarih kitaplarından okuyoruz. Neydi bu insanların suçları da hakikat arayışının bedelini canlarıyla ödediler? Bunun cevabını Platon, Devlet adlı eserinde şöyle veriyor:

“...daha gözleri karanlıklara alışmadan, ki kolay kolay da alışamaz, yeniden bu karanlıklar içinde düşünmek, zincirlerinden hiç kurtulmamış mahpuslarla gördükleri üzerinde tartışmak zorunda kalsa, herkes gülmez mi ona? Yukarıya, boşu boşuna çıkmış, üstelik de gözlerini bozup dönmüş demezler mi? Bu adam onları çözmeye, yukarıya götürmeye kalkışınca, ellerinden gelse, öldürmezler mi onu?”

İyiye takdir edebilmek, iyinin değerini ölçmek ve iyiye bilmek demektir. İnsanı ve insanın ruhunu karanlıktan aydınlığa çevirmek sadece ve sadece bilgi ile mümkündür. Günümüzde hakiki bilgiye ulaşmak tarihte hiç olmadığı kadar zor. Bunun başlıca sebebini, erdem sahibi hakikat arayıcılarının diploma, para, makam, mevki avcılarının yenilmesinde aramak gerekir.

Bilgi dünyasında esen kalınız.

05/11/2020

Doç. Dr. Hakan YALAP

Editör



**THE TRANSFORMATION OF EDUCATIONAL POLICY IN TURKEY IN THE
LIGHT OF POLITICAL CHANGE FROM OTTOMAN TO THE PRESENT:
THE CASE OF PUBLIC ADMINISTRATION EDUCATION**

Prof. Dr. Abdullah ÇELİK

Harran Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Kamu Yönetimi Bölümü
abdullahcelik99@yahoo.com

orcid.org/0000-0002-9413-7918.

Arş. Gör. Ahmet Vedat KOÇAL

Dicle Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Bölümü
ahmetvedatk@gmail.com

orcid.org/0000-0003-3017-5832.

Abstract

In Turkey, the understanding of the science and education practices are directly affected by the cultural change processes based on economic, political and sociological reasons and showed transformations due to the specific periodic structures, as well as all over the world. In this context, educational thought, teaching policy and practices have been shaped by the decisive effects of periodic cultural changes.

This study aims to analyse the transformation and changing trends of the Public Administration Discipline and Department in Turkey, in the historical process, in the context of the effects of the changes in the economic political regime on the educational approach and life in general and higher education policy in particular, under the theoretical light of the political economic analysis method.

Keywords: *Turkey, Economic Change, Political Change, Education, Public Administration.*

**OSMANLI'DAN GÜNÜMÜZE TÜRKİYE'DE SİYASAL DEĞİŞİM İŞİĞİNDA
EĞİTİM POLİTİKASININ DÖNÜŞÜMÜ: KAMU YÖNETİMİ EĞİTİMİ ÖRNEĞİ**

Öz

Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de bilim ve eğitim anlayışı ile uygulamaları, ekonomik, politik, sosyolojik nedenlere dayalı kültürel değişme süreçlerinden doğrudan etkilenmiş, dönemsel yapılara özgü dönüşümler göstermiştir. Bu kapsamda, eğitim düşüncesi, öğretim politikası ve uygulamaları da dönemsel kültürel değişimlerin belirleyici etkileri tarafından biçimlendirilmiştir.

Bu çalışma, Osmanlı'dan günümüze ekonomi politik rejimdeki değişmelerin genel olarak eğitim anlayışı ve hayatı ve özelde yüksek öğrenim politikası üstündeki

belirleyici etkileri kapsamında, Türkiye’de *Kamu Yönetimi* bölümünün tarihsel süreçteki dönüşümünü ve değişim eğilimlerini, Politik Ekonomik analiz yönteminin kuramsal ışığı altında incelemek amacıyla hazırlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Türkiye, Ekonomik Değişme, Siyasal Değişme, Eğitim, Kamu Yönetimi.*

GİRİŞ

Ekonomi ile toplumsal yaşam arasında altyapı-üstyapı, bir başka deyişle neden-sonuç ilişkisi olduğu, Politik Ekonomi disipliniyle gösterilmiş bulunmaktadır. Bu temel kuramsal veri ışığında, ekonomik değişimlerle toplumsal dönüşümler arasında doğrudan ve dolaylı bağlar olduğu bilinmektedir. Üretim araçlarının, biçimlerinin ve ilişkilerinin değişimi üstünde gerçekleşen toplumsal dönüşüm süreçleri, üst yapı kurumlarını, bu kapsamda kültürü ve eğitimi de doğrudan ve dolaylı yollarla belirlemektedir. Her çağın bilgisi ve bilgi üretim yöntemi ile kaynakları, toplumun çağa özgü yapısal özellikleri ve bu temelde ekonomik üretim rejimi tarafından belirlenmektedir. Orta Çağ’a özgü dinsel inanç merkezli skolastik eğitim yönteminin tarım toplumu ve onun feodal üretim biçimi ve ilişkileri ile uyumunda olduğu gibi, pozitivist-seküler bilim-eğitim anlayışının modern burjuva toplumunun ticarî üretim biçimi ile bağıntısı, bu bakımdan açıklayıcıdır. Bu evrensel durum, Türkiye’de de geçerli olmuş, Selçuklu-Osmanlı tarım toplumundan modern kapitalist-sanayi toplumuna ilerleyen sosyoekonomik değişim süreci, eğitim ve bilim hayatını ve politikalarını doğrudan belirleyen ve biçimlendiren temel etken olmuştur. Sosyo-ekonomik ve toplumsal dönüşümlerle kültür ve özelde bilim-eğitim hayatındaki dönüşümlerin eş zamanlılığına ve eş yönlülüğüne dair evrensel ölçekli yapısal ilişkiselliğin görünümünden biri de Türkiye’de Kamu Yönetimi disiplininin ve rejiminin tarihsel evrimi ile ülkenin ekonomi politik rejimi ve sosyolojik yapısının evrimi arasındaki paralelliktir. Kamu Yönetimi disiplinin Türkiye’deki gelişiminin tarihi, aynı zamanda Türkiye’nin de dönüşüm tarihini vermektedir (Yayman, 2012: 1). Bu bağlamda, kamu yönetimi işlevli eğitim kurumları, Türkiye tarihi boyunca, Osmanlı klasik döneminde, Enderun mektebi örneğinde, imparatorluğun fetih-ganimet ekonomisinin askerî liderlerini, Osmanlı modernleşmesi sürecinde ise Avrupa kapitalizmine bağımlılaştıran Osmanlı ekonomisinin kapitalist dönüşümü doğrultusunda, malî, hukukî, idarî, diplomatik yenileşme çabalarının teknik ve merkezîleşme politikasının idarî personelini, Erken Cumhuriyet döneminde Kemalist ideolojinin ve kültürel reformculuğun taşraya taşınması işleviyle donatılmış bürokratik öncüleri, geç Cumhuriyet döneminde ise, kapitalist kalkınma politikasının, ağırlıkla ekonomi ve işletmecilik bilgileriyle donatılmış teknisyenlerini yetiştirmeye dönük bir evrim geçirmişlerdir. Nitekim Osmanlı modernleşmesi sürecinde “Mekteb-i Mülkiye”, Erken Cumhuriyet döneminde “Siyasal Bilgiler Okulu” ve geç Cumhuriyet evresinde “İktisadi ve İdarî Bilimler Fakültesi” adlarındaki dönüşüm çizgisi, bu evrimin temel göstergesidir.

ÜÇ EVRENSEL BİLİM VE EĞİTİM MODELİ

İnsanlık tarihi boyunca, bilimsel bilginin üretimi, kaydı ve kuşaklar arasında aktarımı olarak eğitim anlayışı, medeniyetler arasında değişiklikler ve geçişkenlikler göstermiştir. Antik mitolojiden modern pozitivistliğe ve günümüzdeki post-modern güncelliğe varan tarihsel sürecin sonunda, bilim ve eğitim anlayışının günümüzdeki küresel dağılımında, *Anglo-Amerikan*, Fransız-Alman kültür çevrelerinin egemen olduğu *Kıta Avrupası- Alman* (Ergün, 1985: 3-4) ve daha çok Ön Asya-Ortadoğu coğrafyalarında gözlenmekte olan *Türk-İslâm* gelenekleri olarak üç ana modelin geçerliliklerini sürdürdüğü gözlenmektedir. Nitekim yükseköğretim modelleriyle ilgili alanyazında *kıta Avrupası modeli*, *Fransız ve Alman yükseköğretim modeli*, *Anglo Amerikan* ve *Anglo Sakson* model gibi pek çok farklı sınıflandırma ile karşılaşılmaktadır (Ekinci vd., 2018: 778, 781; Biesta, 2011).

Aydınlanma çağının akılcı-deneyci mirasını temel alan ve böylece doğa bilimleriyle insan ve toplum bilimleri arasında bir paralellik olduğunu varsayan, pozitivist eğilimli Anglosakson bilim felsefesinin (Johansson, 1983) günümüzdeki görünümü olarak *Anglo-Amerikan eğitim ve bilim anlayışı* (Cronin, 2001), genellikle öznenin bireysel istemiyle ve iradesiyle belirlediği bir konuda, yine



öznenin kendi çabasıyla yürüttüğü araştırmanın, özne tarafından sonuçlandırılarak yetkili otoritelere sunularak değerlendirildiği bir süreci ve yöntemi içermektedir. İngiliz kültür coğrafyasında, bilimsel bilginin üretimi, üniversiteden daha çok, *Royal Society* başta olmak üzere, özerk akademik ve meslekî kuruluşların çatısı altında ve genellikle eğitimden önce, özellikle Biyoloji, Fizik ve Kimya gibi doğa bilimleri odaklı bireysel keşifler ve buluşlar olarak gerçekleştirilmiş ve tescil edilmiştir. Nitekim Kraliyet topluluğunun (*Royal Society*) sloganı, Horatius'tan aktarılan ve (kimsenin sözüne güvenme, kendin araştır) anlamına gelen “Nulluis in Verba” (Weissmann, 1985; Hessen, 2010: 88; royalsociety.org), özne merkezli araştırma-öğrenme ilkesini ifade etmektedir. Böylece, Anglo-Amerikan modeli, bilimi ve eğitimi diğer kolektif amaçlardan bağımsız olarak, kendi başına eylem ve başlı başına bir amaç olarak tasavvur etmiş, bilimin sonuçlarının ve ürünlerinin ortaya koyduğu faydaları değil, kendisini önemsemiştir. İngiltere ve Amerika gibi ülkelerde kabul gören ve Cambridge ve Oxford gibi önemli üniversitelerde benimsenen Anglo-Sakson ya da Anglo-Amerikan modelde, üniversite sadece kişilerin bilimsel yeteneklerini ve becerilerini geliştirmeyi amaçlar; özellikle Kıta Avrupası modelinden farklı olarak, kişiye meslek kazandırma kaygısı taşımaz (Ekinci vd., 2018: 784).

Kıta Avrupa'sı ve özellikle *Alman ekolü* ise, devlet ve toplum tarafından tanınmış eğitim kurumlarının çatısı altında, öğretici ile öğrenci arasında, öğreticinin belirleyici ve denetleyici olduğu hiyerarşik bir eğitim-öğrenim ilişkisine dayallığı bakımından Anglosakson modelinden ayrılmıştır. Bu özelliği ile, Kıta Avrupa'sı-Alman geleneği, bilginin bireysel üretiminden çok kurumsal birikimine ve bu nedenle de aktarımına ve sonuçta eğitimine odaklanmış bir niteliğe sahip olmuştur. Nitekim Kıta Avrupa'sı-Alman eğitim-bilim geleneğinin, doğa bilimleri odaklı Anglo-Amerikan modelinden farklı olarak, Felsefe, Tarih, Edebiyat ve Teoloji başta olmak üzere insan-toplum bilimleri alanında gelişmiş olması, bu bakımdan bir tesadüf değildir. Kıta Avrupa'sı ve Alman geleneği, bilimi kendisiyle sınırlı bir etkinlik olarak tanımlayan Anglosakson modelinin tersine, bilimi, insanlığın ve toplumun ortak yararları için bilgi üreten bir hizmet alanı ve kaynağı olarak benimsediğindedir ki, bilimsel araştırma faaliyetinden çok eğitimi-öğrenimi ve dolayısıyla kurumsallaşması üstüne yoğunlaşmıştır. Sonuçta, Anglo-Amerikan modeli ile Kıta Avrupası modelleri arasındaki temel farklılıklar, bilimsel faaliyetin öznesi bakımından ilkinin bireyci ve araştırmacı, ikincinin toplumcu ve faydacı, içerik ve yöntem bakımından da ilkinin ampirik, ikincinin ise teorik merkezli gelişme göstermiş oluşlarıdır.

Abbasî-Emevî Arap-İslâm imparatorluklarını takiben Selçuklu-Osmanlı Türk-İslâm imparatorluklarının egemenliği altında kalan Ön Asya-Ortadoğu coğrafyasına yayılı *Türk-İslâm geleneksel modeli* ise, Tefsir, Fıkıh, Kelâm ve Hadis gibi İslâmî bilimleri kapsayan içeriği itibarıyla, diğer dinsel eğitim rejimlerinde olduğu gibi teolojik bilginin üretiminin ve birikiminin kişisel bellekte kaydı ve korunması ile kuşaklar arası aktarımına dayalı bir yapı üretmiştir. Nitekim Türk-İslâm eğitim-bilim modeli, Selçuklu'dan Osmanlı modernleşmesine varan tarihsel süreci içerisinde, *Ahî* ve *Medrese* gelenekleri olarak, iki ana kanal üzerinde ilerlemiştir. Bu kapsamda, *Ahî*-Medrese geleneğinin temel özelliği, meslekî öğrenime ve ilerlemeye dayalı bir uygulama yöntemini içermesi bakımından usta-çırak ilişkisine temellenmesi, böylece, Anglo-Amerikan tarzının bireyci ve Kıta Avrupa'sı-Alman ekolünün katı öğretmen-öğrenci sabit ilişkisine dayalı hiyerarşik niteliklerinden önemli farklılıklar göstermiş olmasıdır. Özne merkezli batılı modellerden farklı olarak, İslâm bilim geleneğinde kişi, hocasıyla bilinir. Hocasıyla değer kazanır; hocasıyla konumlandırılıp adlandırılır. Hocanın ufku ve gayreti talebenin ufkunu ve gayretini etkiler. Ustanın çırak yetiştirip, gelecek nesillere zanaatını aktarması gibi, hoca da talebe yetiştirir (Ardıç, 2019: 69). 15. yüzyılda Hızır bin Abdullah tarafından kaleme alınmış olan bir risâlede, “ilimden haberdar olmayı dersen, bir üstada hizmet eyle ki üstaddan fayda bulasın” ve Aşık Paşa'nın 1329-30'da yazdığı *Garibnâme*'de “her ne sanat ki dünyada işlenir / halk onu üstad elinden öğrenir” sözleri ile yazarı bilinmeyen bir fütüvvetnamedeki “okumakla yazmakla olmaz; üstâddan görmeyince” sözleri, Türk-İslâm öğretim-öğrenim geleneğinin Usta-Çırak ilişkisi temelini ifade etmektedir (aktaran, Schick, 2017: 261). Özyılmaz da (2002: 31), Ali Uşşakî'nin “ey aziz kardeşim sana, önce ve acilen şunu tavsiye ederim, eğer belirlemiş olduğun bilimsel hedefe ulaşmak istiyorsan önce, ilmî derinliği ve eğitim tecrübesi olan iyi bir hoca bulman gerekir” anlamındaki beytini aktarmaktadır. Bu kapsamda, sınıf sisteminin



olmadığı, kişisel öğretim modelinin yaygın olduğu medrese geleneğinde, ölçme değerlendirme uygulamaları da öğrencinin bireysel yeteneğine uygun olarak yılın herhangi bir zamanında müderris-öğrenci ilişkisi çerçevesinde yapılır ve bu değerlendirme, öğrenciye verilen diploma niteliğindeki “icazetname” ile sonuçlanırdı (Şanal, 2003: 158).

SELÇUKLU'DAN OSMANLI'YA EĞİTİM DÜŞÜNCESİNİN VE UYGULAMASININ GELİŞİMİ

İslâm kültürüne ve Müslüman medeniyet coğrafyasına özgü bir bilim-eğitim kurumu olarak Medrese, ilk örnekleri Abbasî-Emevî-Endülüs Arap-İslâm İmparatorluklarında gözlenmiş olmakla birlikte, özellikle Selçuklu-Osmanlı Türk-İslâm İmparatorlukları sürecindeki gelişimi ve kurumsallaşması ile, bu medeniyet kategorisine özgülüştür.

Arap-İslâm imparatorluğundan devralınan Medrese, özellikle Selçuklu Veziri Nizamülmülk tarafından kurulan *Nizamiye Medreseleri* ile, İslâmî bilgilerin aktarımı dışında doğa ve insan-toplum bilimlerinin de müfredata dahil edildiği bir yüksek öğrenim niteliğine ilerlemiştir. Bu kapsamda, Tuğrul Bey tarafından Nişabur'da ve Çağrı Bey tarafından da Merv'de medreseler kurulduğu bilinmekte ise de Nizamülmülk'ün Nişabur'da ve ardından Bağdat'ta kurduğu ilk Nizamiye Medreseleri, sadece İslâmî bilgileri değil, aritmetik, dil ve edebiyat gibi evrensel bilgileri de eğitim programına almış olmaları bakımından öncüllerinden farklılık göstermiştir (Dündar, 2016: 53).

OSMANLI'DA EĞİTİM VE BİLİM DÜŞÜNCESİ VE UYGULAMALARI

Osmanlı döneminde eğitim-bilim anlayışı ve rejimi, Osmanlı tarihinin genel bölümlendirilmesi kapsamında, *Klasik dönem* ve *Modernleşme süreci* olarak iki ana evrede incelenebilir.

Klasik Osmanlı Döneminde Eğitim Düşüncesi ve Rejimi

Tipik bir Orta çağ İmparatorluğu olarak Klasik dönem Osmanlı yüksek öğrenim rejimi, başkentte hanedan üyesi, saray ve diğer merkezî yönetim seçkini ailelerin çocuklarının, İslâmî ilimler, edebiyat ve sanat gibi dallarda özel eğitim gördükleri *Enderûn* ile, taşrada *medrese* ve *ahîlik* kurumları etrafında ikili bir yapı üzerinde şekillenmiştir. Bununla birlikte, Yeniçeri ocağı da sadece askerlik mesleğine yönelik bir eğitim kurumu olarak varlığını modernleşme sürecine kadar sürdürmüştür.

Bir anlamda saray okulu olan *Enderûn*, Osmanlı merkezî bürokrasisine yönetici yetiştirmeye dönük (Günay, 2004: 51) askerî ve yönetsel içeriği ve müfredatı ile, yönetici kademesinin yetiştirilmesinde önemli bir yere sahip olmuş (Akçakaya, 2017: 9), bu bakımdan da Kamu Yönetimi eğitiminin öncüsü olarak tanımlanmıştır (Akpınar, 2017: 23).

Osmanlı'da medresenin öncelikli önemi ve işlevi, Osmanlı devlet örgütlenmesinin, askerî sınıf dışında İlmîye denilen (Uzunçarşılı, 2014) ulemâ grubunun yetiştiği kurumsal kaynak oluşudur. Bununla birlikte, Osmanlı medrese modeli, öncülü olan Selçuklu geleneğinin bir uzantısı olarak, sadece İslâmî bilgilerin işlendiği ve aktarıldığı bir merkez olmanın ötesinde, çağa özgü doğa bilimlerinin ve sanat dallarının da öğrenime konu edildiği bir uygulamaya konu olan bir tarzla ortaya çıkmıştır (İhsanoğlu, 2002). Nitekim Osmanlı medreselerindeki eğitim programı, bugün anlaşılan dar anlamıyla bir din eğitimi olmayıp, içinde Tefsir, Hadis, Kelâm ve Fıkıh gibi İslâmî ilimlerin yanı sıra, Felsefe, Mantık, Edebiyat, Matematik, Geometri ve Tıp gibi derslerle (Hızlı, 2008), dünyevî bilimlere kadar uzanan boyutlarıyla, çağına göre bütüncül bir anlayışla uygulanmıştır (Özyılmaz, 2002: 2012).

Ahî eğitim modeli ise, temelde, iş başında eğitim anlayışına ve uygulamasına dayandırılmıştır. Yani, öğrencinin, işi, izleyerek ve bizzat yaparak öğrenmesi benimsenmiştir. Bu kapsamda, ahî eğitim modeli, usta-çırak ilişkisine dayalı bir uygulama yöntemini içermiştir. Usta, çırağına sanatının bütün inceliklerini öğretmek ve onun iyi bir ahlâka sahip olarak yetişmesini sağlamakla yükümlü olmuştur (Kılınç, 2012: 66; Balcı, 2019: 364). Yetiştirilmesi için ailesi tarafından ahî teşkilatına teslim edilen çocuklar, eğitime bir meslek erbabının yanında yamak olarak başlarlar, bir süre ücretsiz yamak olarak çalıştıktan sonra çıraklığa yükselirler ve yamaklık döneminde aynı zamanda okuma-yazma eğitimine tabi tutulurlardı (Özköse, 2011: 16). Ahîlik kurumun meslek eğitiminde, “işbaşında eğitim” metodu,



bir diğer adıyla “*usta-çırak eğitimi*” metodu izlenmiştir (Bakır, 1991). Ahliğe girenler, çırak sınıfından sayılır ve bir ustanın yanında sanat öğrenmeye başlar, çırak, ustasının yanında işin yapılış tarzını öğrenir ve istendiğinde kendisi de uygular, sanatta belirli bir yol alındığı zaman, usta çırağına iş verir ve yapmasını ister. İstenilen düzeye gelen çırak, bir törenle kalfalığa terfi ettirilirdi (Temel, 2007: 54-55). Çıraklıktan kalfalığa geçiş, çırağın ustası ve kalfası gözetiminde gerçekleşen bir sınavda başarılı olması ile mümkün oluyordu (Korkmaz, 2019: 27). Selçuklu medrese geleneğinin sürekliliği olarak Osmanlı medrese eğitiminde de medresenin kendisinden çok, öğretici (müdris) ön plana çıkmaktadır (Kocaman, 2016: 422).

Osmanlı Modernleşmesi Sürecinde Eğitim Düşüncesi ve Rejimi

Günümüz uygarlığının, Coğrafya keşiflerini izleyerek Endüstri Devrimi ve sömürgecilik aşamalarıyla devam eden Avrupa merkezli kuruluşu ve işleyişi, Avrupa'yı dünya ekonomisinin merkezi haline getirirken, ürettiği eşitsiz ve bağımlı küresel gelişimin sonucunda, birçok sorunu da beraberinde getirmiştir. Bunlardan biri de Avrupa merkezli kültürün evrenselleşmesidir. Avrupa kültürünün Rönesans'la başlayıp Aydınlanmayla devam eden seküler dönüşümü, Avrupa'nın ekonomik ve askerî gücünün belirleyiciliğine koşullukla, egemen kültürel kod olarak kapitalizmin yayılımına eşlik etmiştir. Bu bağlamda, Kopernik ve Kepler astronomisiyle ve Newton fiziğiyle keşfedilen evrensel mekanizmanın insan ve toplum varlığına ve yaşayışına uygulanması önermesine ve böylece, “doğa yasası”nın insanlar ve toplumlar için de geçerli olduğu varsayımına ve bu yasaların deneysel yöntemlerle bulgulanması ilkesine dayanan “sosyal bilim” inşası, zaman, coğrafya, topluluk ve birey gibi farklılıklar gözetmeyen, evrensel geçerlilik iddiasına sahip mutlakçı özü ile, Avrupa dışında kalan medeniyet birikiminin dikkate alınmaması davranışı sonucunu doğurmuştur. Avrupa merkezli kültür ve bilim anlayışının emperyalizm ve sömürgeleşme yoluyla yayıldığı diğer coğrafyalardaki öncelikli etkisi, fikir, sanat ve bilim insanların evrenselci etki altında kendi toplumlarının özgünlüklerine yabancılaşmaları, faaliyetlerini, Avrupa merkezli yaklaşımların kalıpları içerisinde kurgulamaları olmuştur. Bu anlayışın en iyi örneklerinden biri, Alman askerî reform heyetinin askerî okullar üstündeki dönüştürücü etkileri olmuştur (Özgüldür, 1993).

Osmanlı modernleşmesi sürecinde, devlet yönetiminde ve toplumsal yaşamda hedeflenen reformların gerçekleştirilmesi için, Batılı tarzda, özellikle teknik eğitim görmüş kişilerin yetiştirilmesi amacıyla, *Mühendishaneler* örneğinde olduğu gibi, modern okullar açılmıştır. Tanzimat'la birlikte, ilk ve orta öğretim aşamalarında *İptidai*, *İdadî* ve *Rüşdiye* mektepleri ile yüksek öğrenimde *Tıbbiye*, *Mülkiye* ve özellikle *Harbiye* gibi batıcı, bir anlamda pozitivist bir müfredat ile eğitim veren okullar kurulmuştur (Uğurlu, 2010: 32-33). Bu okullar, Batı'nın gücüne erişme yolunda kendisine sihirli bir güç atfedilen pozitif bilimi ve teknolojiyi yeni kuşaklara öğretmek amacıyla açılmıştır. Bu yönüyle Tanzimat döneminde açılan okullar, Osmanlı-Türkiye sekülerleşme-laikleşme sürecinin önemli etki ve güç kaynaklarından birini oluşturmuşlardır (Koçal, 2012: 115-116).

CUMHURİYET DÖNEMİNDE EĞİTİM DÜŞÜNCESİ VE POLİTİKASI

Osmanlı modernleşmesi sürecinde aktarılan Avrupa merkezli kültür ve bilim anlayışı, Cumhuriyet tarafından devralınmıştır ve geçerliliğini günümüzde de sürdürmektedir. Bu bağlamda, Kemalist kültür, eğitim ve bilim politikalarının ideolojik özünün temel bileşenleri olarak uluslaştırma, laikleştirme ve pozitivism, Cumhuriyet'in eğitim rejiminin kişiliğini belirleyen temel belirleyenler olmuştur. Cumhuriyet döneminin eğitim ve bilim politikaları, Türk Tarihini Tetkik Cemiyeti ve Türk Dil Kurumu gibi kurumlarıyla ve Tevhid-i Tedrisat Kanunu, Latin alfabesinin kabulü, Türk Tarih Tezi ve Güneş Dil Teorisi gibi uygulamalarıyla, Kemalizm'in Osmanlı modernleşmesinden devraldığı Batılılaşmacı kültürel reformizmin topluma taşındığı bir ideolojik araç işlevi görmüştür. 1864 tarihli Vilâyet Nizamnamesi ile başlayan merkezileştirme rejiminin bürokratik aracı olan devlet görevlilerini yetiştiren Mülkiye ve Hukuk mektepleri de bu kültürel dönüşüm sürekliliğinden doğrudan etkilenmiş, Cumhuriyet'in kurucu Kemalist ideolojisini taşraya taşıyan yönetici aktörler yetiştiren bir kurumsal kimlik inşasına tabi tutulmuşlardır.



MÜLKÎYE'DEN SİYASET BİLİMİ VE KAMU YÖNETİMİ BÖLÜMÜNE TÜRKİYE'DE KAMU YÖNETİMİ EĞİTİMİNİN EVRİMİ

Türkiye’de Kamu Yönetimi eğitiminin tarihsel gelişimi ve değişim süreçleri, eğitimin amaçları ve içerikleri bakımından birkaç döneme ayrılarak incelenebilir (Ömürgönülşen, 2004b).

“Mekteb-i Mülkiye” Evresi: 1859-1923

Tanzimat dönemi eğitim reformları kapsamında, örnek nitelikte kamu yöneticisi yetiştirmek için 1859’da İstanbul’da *Mülkiye Mektebi* açılmıştır (Turan, 2009: 14). *Mekteb-i Mülkiye-i Şahane* adıyla açılan okul (Baskıcı, 2009: 251), özellikle idarî ve malî merkezîleşme politikalarının gerektirdiği mülkî amir, vergi tahsildarı, memur gibi kamu görevlilerinin yetiştirilmesini amaçlamıştır.

“Siyasal Bilgiler Okulu” Evresi: 1923-1950

Osmanlı modernleşmesi sürecindeki merkezîleşme ve reform politikası temelli bürokrat istihdamı ve bunun için yüksek öğrenim kurumsallaşması politikası, Cumhuriyet tarafından devralınmış ve ulus-devletin inşası sürecinde sürdürülmüştür. Bu süreçte Mülkiye mektebi, Kemalist rejimin bürokratik inşasının simgelerinden ve kaynaklarından biri haline getirilmiş, “Siyasal Bilgiler Okulu/ Fakültesi” adı altında yeniden düzenlenmiştir (Baskıcı, 2009: 267) 1935’de Ankara’ya taşınmasına karar verildikten sonra (Çankaya, 1954: 54), 1936’da Ankara’da öğrenime başlayan Mülkiye Mektebi (Baskıcı, 2009: 267), 1946 yılında yeni kurulan Ankara Üniversitesi’ne bağlanmış ve bilahare Siyasal Bilgiler Fakültesi’ne dönüştürülmüştür (Turan, 2009: 14).

Osmanlı modernleşmesinin sürekliliği olarak Erken Kemalist aşamada da rejimin taşradaki modernleştirici ajanı olarak reformcu bürokrat üretiminin kaynağı olarak tasavvur edilen Mülkiye mektebinde, Cumhuriyet’in ilk yılları boyunca öğretimin temel vurgusu, Cumhuriyet’e bağlı yönetici seçkinler yetiştirilmesi ile sınırlı olup, akademik sorunlar gündemin ilk sıralarını işgal etmemiştir (Turan, 2009: 15). Bunun öncelikli nedeni ve gerekçesi, kuşkusuz, Osmanlı Tanzimat aydını ve Meşrutiyet dönemi bürokratu tipinin sürekliliği olarak Cumhuriyet’in kuruluş aşamasında kurumsallaştırılan modernleşmeci pozitivist geleneğin, eğitim yoluyla devam ettiriliyor oluşudur. Bu konuda ikinci bir belirleyici etken, Osmanlı modernleşmesinden itibaren devlet ve devlet eliyle toplum kültürüne egemenleşen “gelişme-ilerleme” algısının, sanayileşme merkezli düşünülüşü ve uygulanışı, bu kapsamda, Türkiye toplumunun sosyoekonomik temellerini, kültürel genetik kodlarını ve siyasal düşünce birikimini oluşturan geleneksel tarım toplumu köklerinin “geri” kabul edilmiş olmasıdır (Koçal, 2019: 489-490).

Kemalist reformculuğun Batılılaşmacı kişiliğinin genel olarak eğitim-bilim politikası üstündeki etkilerinden biri ve belki en önemlisi, ilk, orta ve yüksek öğrenim müfredatlarının neredeyse bir bütün olarak “Batı uygarlığı” merkezli olarak kurgulanmış olmasıdır. Bu kapsamda Kamu Yönetimi ve özellikle Siyaset Bilimi eğitiminin içeriği, "evrensel Batı uygarlığı"nın tarihsel kökeni olduğuna dair Oryantalist önermenin kabulüyle, antik Grek düşüncesinden başlatılmış ve Avrupa dışında kalan medeniyet birikimi ve bu kapsamda özellikle Arap ve Türk-İslâm tarihi, devlet geleneği ve siyasal düşüncesi, etkileri günümüzdeki durumu da belirleyecek ölçüde, on yıllar boyunca Kamu Yönetimi eğitimi dışında bırakılmıştır (Koçal, 2019).

II. Dünya Savaşı’nın sonunu takiben, küresel değişmeye bağlı olarak, ekonomi politik rejimin ve dolayısıyla siyasal ve yönetsel sistemin Türkiye’de de yeniden yapılanması süreci, Siyasal Bilgiler yüksek öğrenimini de kendi eğilimi doğrultusunda biçimlendirmiştir. Erken Kemalist dönemde modernleştirici bürokratin eğitim kaynağı olarak tasavvur edilen Siyasal Bilgiler okulu, artık liberal kalkınma modelinin idarî elemanlarının yetiştiği yeni bir içeriğe evrilmeye başlamıştır. Örneğin, 1949’da Türkiye’nin talebiyle Dünya Bankası tarafından görevlendirilen ve Başkanı James M. Barker’ın adıyla “Barker Komisyonu” olarak adlandırılan bir grup araştırmacı, 1950’de, Türkiye kamu yönetimine ilişkin gözlemlerini ve önerilerini içeren bir rapor sunmuşlardır. Bu raporun “Amme



İdaresi" başlıklı kısmında, "kamu personelinin yetiştirilmesine önem verilmesi gerektiği belirtilmiştir (Aykaç, 2003: 52).

"Amme İdaresi" Evresi: 1950-1980

Cumhuriyet'in kuruluş döneminde ulus-devletin inşasında ve aydınlanmacı reformlarda öncü bürokrat tipinin eğitimi misyonuyla donatılmış olan Siyasal Bilgiler Okulu, ilerleyen dönemde bünyesinde açılan "Amme İdaresi" bölümü ile, ithal ikameci sanayileşme rejiminin planlı kalkınma ve sosyal refah politikalarının bürokratik dağıtım aracının aklı rolüne büründürülmüştür. Bu konudaki en belirgin üç gelişme, 1953'te Türkiye Orta Doğu ve Amme İdaresi Enstitüsü'nün (Mihçioğlu, 1988: 9) ve 1952'de de, Siyasal Bilgiler Fakültesi'nde Türkiye'nin ilk "Amme İdaresi" kürsüsünün kurulmaları (Aykaç, 1995: 274) ile Kamu Yönetimi dersinin ilk kez 1952-1953 öğretim yılında Siyasal Bilgiler Fakültesi'nin dördüncü sınıfında okutulması (Altunok, 2011: 242; Mihçioğlu, 1988: 29) olmuştur. Bu kapsamda, TODAİE bünyesinde kurulan "Sevk ve İdare Yüksekokulu"nda, önlisans ve lisans düzeyinde çağdaş yönetim ve özellikle "işletmecilik" eğitimi verilmiş olması (Sencer, 1982: 4), Kamu Yönetimi disiplininin bürokrasiden kalkınma politikalarının teknokratlığına evriminin önemli göstergelerinden biridir. Bu örnekler ışığında, Türkiye'de kamu yönetimi disiplinin başlangıç tarihi 1950'li yıllar olarak saptanmıştır (Keskin, 2006: 2; Güler, 2008).

1960'lı yıllara gelindiğinde, 2. Dünya Savaşı'nın yıkıcı etkilerinin giderilmesi amacıyla uygulanan Keynesyen müdahaleci ekonomi politik rejimin sonucu olan Sosyal Refah devletinin gerektirdiği kamu hizmetlerinin yerine getirilmesi için özellikle sağlık, eğitim, hukuk, mühendislik gibi teknik hizmet sınıfının yetiştirilmesini amaçlayan Teknik Üniversiteler kurulmuştur. Yine bu dönemde, önceki yıllara İstanbul ve Ankara'da sınırlı olan yüksek öğrenimin, coğrafi bölgelere göre dağılımını amaçlayan yeni üniversiteler kurulmuştur. Kamu Yönetimi disiplini ve bu kapsamda Siyasal Bilgiler Fakültesi de bu genel eğilime uygun biçimde evrimleşmiş, Osmanlı modernleşmesindeki hukuksal ve Erken Cumhuriyet'in kuruluş sürecinde siyasal reformlara hizmet eden bürokrat yetiştirme amaçlı kökenlerinden farklılaşarak, sosyal devlet rejiminin taşraya kamu hizmeti taşıyan teknokratları olarak özellikle kaymakam ve vali gibi taşra mülkî yöneticilerinin istihdamını hedefleyen bir nitelik kazanmıştır. Örneğin, 1956 yılında, Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nde İdari İlimler Fakültesi Amme İdaresi Bölümü oluşturulmuştur (Ömürgönülşen, 2010: 129).

"Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi" Evresi: 1980

1980'li yıllara gelindiğinde, Soğuk Savaş'ın bitişini takiben, küresel ekonomik, politik ve dolayısıyla kültürel dönüşümler, Türkiye'de de etkili olmuş, bu çerçevede, neoliberal ekonomi yaklaşımına uygun olarak, Anglo-Amerikan bakış açısı, eğitim anlayışının ve politikasının odağına yerleştirilmiştir (Şenses, 2007: 4). 1980'in hemen öncesinde, 1970'lerin ikinci yarısından itibaren, ABD kurumlarından ve akademisyenlerinden faydalanılması ve bu kurumla yapılan iş birlikleri, Anglo-Amerikan yaklaşımının Türk kamu yönetimi eğitim-öğretimi üstündeki etkisini hissettirmeye başlamış, Kamu Yönetimi disiplini ve eğitimi, İdare Hukuku'ndan bağımsız bir alan olarak ele alınmaya başlanmıştır (Cem, 1973: 80). Bu kapsamda, 12 Eylül sonrası neo-liberal yeniden yapılanma döneminin kültür ve bilim anlayışı ve bu kapsamda eğitim- öğretim politikası, ulus devletten neoliberal-küresel devlete geçiş aşamasında, aydınlanmacı-pozitivist bilim-kültür felsefesine dayalı eğitim-öğretim ve araştırma faaliyeti ile devlete ve topluma hizmet sunma amaçlarından ibaret modern eğitim anlayışından, piyasaya emek ve hatta doğrudan mal ve hizmet sunmaya yönelik "girişimci eğitim" modeline geçiş olarak açıklanabilir.

Ülke ekonomisinin neoliberalleşmesi kapsamında, devletin kamu görevlisi algısında ve uygulamalarında değişimler yaşanmış ve 1960'lı ve 1970'li yıllar boyunca söz konusu olan değerlilik azalmaya yüz tutmuştur. Bu bağlamda, kamu yönetiminin büyüklüğünde, kapsamında ve kaynaklarında daralma yaşanmış kamu görevlilerinin geleneksel konumlarında, istihdam garantisi olan sistemden sözleşmeli sistemlere geçilmesi nedeniyle zayıflama başlamış ve kamu yönetiminde işletme yöneticiliği anlayışının ön plâna çıkmıştır (Özer, 2012: 20). Kamu yönetimi alanında yaşanan bu



paradigma değişimi (Al, 2002) kapsamında, yeni kamu işletmeciliği ve Yönetişim anlayışları, Kamu Yönetimi eğitimini de etkilemeye başlamıştır (Ömürganülşen, 2004b: 63-64). Ekonomik kalkınmanın özellikle özel sektör üzerine oturtulmasıyla, “Kamu Yönetimi”ne dönük meslek dallarıyla ilgili yüksek öğrenim kurumları ve bölümleri eski itibarlarını yitirmeye başlamış, Mühendislik, İşletme, İktisat gibi özel sektöre yönelik meslek gruplarını içeren bölümler önem ve talep kazanmıştır. Böylece, devletin gelir üretim ve dağıtım işlevinin ekonomik, sosyal ve siyasal alanlarda belirleyici olduğu sosyal refah devleti modelinin gerektirdiği bürokrat ihtiyacını karşılamak üzere düşünülen geleneksel yapı, devletin küçülmesinin esas alındığı ve özel sektörün ekonomik üretimin öncülüğünü devletten devraldığı liberalleşme sürecindeki emek piyasasının gerçekliği ile örtüşmez hale gelmiştir. Böylece, Kamu Yönetimi müfredatının geleneksel içeriğinden kaynaklanan devlet merkezli algısı itibarıyla güncel ekonomi politik gerçeklikle çelişkisi, küreselleşme sürecinde sermaye öncülüğündeki sivil toplumun sosyo-ekonomik ve siyasal katılımı ile devletin önüne geçtiği toplumsal gelişmenin gerisinde kalışı sonucunu doğurmuştur. Diğer yandan, küreselleşme sürecinde yeni-liberalizme koşut olarak gelişen ve özellikle Avrupa Birliği içerisinde, Maastricht ilkeleri çerçevesinde ifadesini ve uygulamasını bulan yerleşme politikası, Avrupa Birliği’ne tam üyelik görüşmeleri sürecindeki Türkiye’de, merkezden atamayla gerçekleştirilen bürokrat-kamu personeli istihdamını sınırlayan ikinci ve önemli bir başka etken olmuştur.

Sonuçta, Kamu Yönetimi bölümü, neoliberalleşme sürecinin en olumsuz etkilediği yüksek öğrenim birimlerinden biri olmuştur (Şaylan ve Sezen, 1998-2000). 1980’lerden itibaren yükselen neoliberal ekonomi politik rejim, kamu yönetimindeki değişim dinamikleri kapsamında bürokrasinin küçültülmesini ve devletin işlevlerinin azaltılmasını amaçlayan piyasa modeline uygun kamu yönetimi anlayışı (Saran, 2001: 45) doğrultusunda, Kamu Yönetimi disiplini de Kemalizm’e özgü modernleşirmeci bürokratik ve Keynesyen sanayileşirmeci ekonomi politige özgü kalkınmacı niteliklerinden arındırılmış, Yeni Kamu Yönetimi anlayışı kapsamında özel sektör işletmeciliğine ve istihdamına daha yatkın bir dönüşüme tabi tutmuştur. Örneğin, 1990’lardan itibaren, Boğaziçi ve Bilkent Üniversiteleri başta olmak üzere birçok merkez üniversite, Kamu Yönetimi Bölümlerini kapatmıştır. Diğer birçok üniversite ise çekiciliğini yitiren kamu yönetimini daha çekici hale getirmek için diğer bölümlerle birleştirme yoluna gitmiştir. Kamu Yönetimi Bölümü, vakıf üniversitelerinde ise hemen hemen hiç yer almamaktadır (Karasu, 2004: 236). Kamu üniversitelerinde ise, Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi ile İstanbul Üniversitesi İktisat, İşletme ve Siyasal Bilgiler Fakülteleri dışında mevcut veya yeni kurulan bütün fakülteler, *İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi* adı altında örgütlenmiştir (Ömürganülşen, 2010: 131). Diğer yandan, 1982-1983 eğitim-öğretim yılında, YÖK tarafından, büyük ölçüde Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Siyaset ve İdare Bilimleri Bölümü’ndeki öğretim programı esas alınarak, Ankara Siyasal Bilgiler Fakültesi dahil bütün üniversitelerin ilgili bölümlerinde izlenecek bir Kamu Yönetimi öğretimi çerçeve programı hazırlanmış ve uygulamaya konulmuştur (Ömürganülşen, 2010: 131; Kaya, 1995: 261-262). Bu kapsamda, Kamu Yönetimi müfredatı, Hukuk, Yönetim ve Siyaset bilimlerinin indirgenildiği, buna karşılık Ekonomi ve İşletme bilgilerinin genişletildiği yeni bir çerçeveye kavuşturulmuştur (Ömürganülşen, 2004’a; 2004b: 65). Bununla birlikte, Kamu Yönetimi müfredatının İşletme bölümü müfredatına yaklaştırılmasına bağlı olarak, Kamu Yönetimi öğretiminin kamu hizmeti görevleri için gereken donanımın edindirilmesi olanağını giderek yitirdiği gözlenmektedir (Ömürganülşen, 2004b).

Küreselleşen ve derinleşen yeni-liberalizmin sektörel uzmanlaşma eğilimine koşut olarak geliştirdiği profesyonel çalışan ihtiyacı, öğrencilerin kariyer planlarını ve buna bağlı olarak üniversitelerin çalışma düzenlerini biçimlendirmektedir. Nitekim kamu eğitiminden özel eğitime geçişte bir ara form, bir aşama olarak “Vakıf Üniversitesi” kalıbının dahi aşılabı bütünüyle bir ticarî kuruluş olarak üniversite kurulabilmesinin tartışıldığı güncel durumda, bu dönüşümün yoğunluk kazanmakta olduğu tartışmasızdır. Bu süreçte, akademik birimlerin kuruluşu, kapatılışı, öğrenci ve akademik kadro kontenjanları, piyasanın talepleri doğrultusunda belirlenmekte, hatta bu talepleri karşılamak üzere bizzat şirketler tarafından üniversiteler kurulabilmektedir.

Güncel durumda, birbirlerinden farklı birçok disiplinin evrensel nitelikleriyle uyuşmayan, zorlama bir biçimde bir araya getirilmesiyle üretilmiş olan “Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi”



bölümü ve müfredatı, bu sürecin bir sonucu ve ürünü olarak ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda, Hukuk, İktisat, Felsefe, Sosyoloji, Tarih gibi birden çok akademik disiplinden seçilen ve yüzeysel bilgi ile sınırlandırılmış ders programı, gerek içeriğinin kamusal alana dönük oluşu, gerekse emek piyasasının post-fordist üretim koşullarına uyumlu, uzmanlaşmış-egitimli emek talebi karşısındaki teorik ve pratik yetersizliği ile, özel sektör istihdamına yönelik fırsatlar sunmaktan uzaktır. Nitekim günümüzde, Kamu Yönetimi bölümleri, genellikle sadece yüksek öğrenim diploması edinimi amacıyla sınırlı, mezuniyet sonrasında işsizliğin beklenir ve alışılmış olduğu bir toplumsal algının odağı ve muhatabı haline gelmiştir. Bu gerçekliğin bilinmesine karşın, özellikle peşi sıra açılan yeni bölümlerle, her yıl, Kamu Yönetimi bölümünden mezun olanların sayısı, bürokrasinin ilgili alanlarında açılan kadro sayısının katlarca düzeyinde üstünde gerçekleşmektedir. Bu nedenledir ki, Kamu Personeli Seçme Sınavı'na katılımda meydana gelen yığınsal birikimde en büyük pay, Kamu Yönetimi Bölümü'nün olmaktadır. Özellikle Kamu Yönetimi istihdamında, ölçme-değerlendirme ve seçme-eleme süreçlerinde Yüksek Öğretim Kurulu ve Öğrenci Seçme Yerleştirme Merkezi gibi merkezi yönetimin karar alıcı rolüyle birlikte yine bu kapsamda Kamu Personeli Seçme Sınavı ve Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitim Sınavı (ALES) ile diğer merkezi sınavların tercih edilmesiyle, öğretim görevlisinin rolü salt ders anlatımına ve öğrencinin rolü ise sadece sınava ve diploma edinimine indirgenmiştir. Salt istihdama odaklı ve bu nedenle eğitimle sınırlı bu anlayış ve rejim, Kamu Yönetimi disiplininin ve Bölümünün Türkiye'deki güncel gelişiminin önündeki en belirleyici sorun ve kısıtlayıcı etkidir.

SONUÇ

Türkiye eğitim ve bilim anlayışının tarihsel kökleri, Selçuklulardan Osmanlı klasik dönemini kapsayan ve modernleşme dönemine dek uzanan tarihsel süreç boyunca, Türk-İslâm medeniyetinin bir parçası olarak, *işbaşında eğitim ve usta-çırak ilişkisi* gibi temel ilkeleri üstünde süren geleneksel eğitim anlayışına ve uygulamasına dayanmaktadır. Bu çerçevede, eğitim, devlet mekanizmasının ve denetiminin dışında, toplumun kendi günlük yaşamı içerisinde ve kendi eliyle yürüttüğü bir süreç olmuş ve böylece, bireyin eğitim-bilim faaliyetinin öznesi olduğu bir uygulamayı yüzyıllar boyunca sürdürmüştür.

Osmanlı modernleşmesi sürecinde, eğitim ve bilim anlayışı ve rejimi de batıcı dönüşümün ekonomik ve psikolojik temelini oluşturan batılılaşma akımından etkilenmiş ve yüzünü giderek pozitivist-Anglo-Sakson geleneğine dönmeye başlamıştır. Bu kapsamda, özellikle Tanzimat reformlarından itibaren açılan İdadî ve Rüşdîye gibi ilk ve orta öğretim okulları ile Mühendishane, Mektepler (Harbîye, Tıbbîye, Mülkiye, Hukuk) gibi yeni yüksek okulların müfredatları ve iç işleyişleri, okul içi ilişkiler, Anglo-Sakson tarzının görünümünü kazanmaya başlamıştır. Avrupa kapitalizmine bağımlı gelişen Osmanlı kapitalistleşmesine koşut olarak ilerleyen Osmanlı modernleşmesi kapsamında batılılaşma rejiminin bir parçası olarak yeniden yapılanan eğitim-bilim anlayışının ve politikalarının, sömürgeleşmeye yönelik ekonomi politik rejimle doğrudan ilişkisi ve koşullanmışlığı, Türkiye'de ve özelde Kamu Yönetimi disiplini için de geçerli olmuş, sermaye birikim rejimi, Kamu Yönetimi disiplininin Türkiye'deki gelişimini biçimlendirmiş ve belirlemiştir. Nitekim Kamu Yönetimi disiplini ve bölümünün tarihsel gelişimi, kapitalist sermaye birikimi rejiminin Osmanlı modernleşmesinden başlayıp Cumhuriyet tarihi boyunca sürdürülen kalkınma politikaları aşamalarındaki dönüşümlerine paralel değişimler göstermiştir. Bu kapsamda, I. Dünya Savaşı'na varan süreçte, özellikle İttihat ve Terakki rejimi tarafından Osmanlı modernleşmesinin klasik İngiliz merkezli batılılaşma anlayışına alternatif olarak tercih edilen Prusya tipi ulusal-kapitalist kalkınma modeli, yüksek öğretim politikalarında, ulusal kalkınma politikalarına hizmeti, dolayısıyla bireysel gelişimin ötesinde kurumsal gelişimi esas alan Kıta Avrupası-Alman modeline yaklaşma eğilimi göstermiştir.

Cumhuriyet'in kuruluşu sürecinde modernleşmenin ideolojik ve bürokratik kaynağı olarak tasavvur edilen ve "Siyasal Bilgiler Okulu" adıyla yeniden oluşturulan Kamu Yönetimi Bölümü, 20. yüzyılın ikinci yarısındaki Keynesyen ekonomi politığın ve bu kapsamda devlet ağırlıklı ithal ikameci sanayileşme ve sosyal refah rejiminin koşulları doğrultusunda, teknisyen-teknokrat kamu yöneticisi ihtiyacını karşılamak üzere bir dönüşüm daha geçirmiş, "Amme İdaresi" adı verilen ve dönemin



küresel ve ulusal ekonomi politik ve ideolojik eğilimine uygun olarak Anglo-Amerikan yüksek öğrenim rejiminin yönelimi altına girmiştir.

Aynı doğrultuda, 24 Ocak 1980 kararlarıyla başlayan ve günümüzde sürmekte olan ekonomi politik rejim koşulları ışığında, Kamu Yönetimi eğitiminin özel sektöre dayalı neoliberal kalkınma rejimine uyarlanan kurumsal yapısı ve müfredat dönüşümü, 1980'lerden itibaren "İktisadî ve İdari Bilimler Fakültesi" ile özelde "Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Bölümü" sonucuna vardırılmıştır.

Güncel durumda, geleneksel kamu yönetimi anlayışı ve kamu hizmeti ihtiyacı ile neoliberal yönetim yaklaşımı arasında sıkışıp kalmış olan Kamu Yönetimi Bölümü, küresel ve ulusal makro ölçeklerden bölgesel-yerel mikro ölçeklere dek yaşanan ekonomi politik dönüşüme koşut olarak köklü bir değişiklik programı ile ele alınma ve yeniden düzenlenme ihtiyacı göstermektedir. Kamu Yönetimi bölümünün, mezuniyet ve istihdam amacından ibaret güncel durumunun ötesinde, bilimsel bilgi üretiminin bir kurumu olarak ihyasının yollarından biri, mevcut eğitim modelinin, özellikle usta-çırak ilişkisine dayalı geleneksel eğitim modelinin mirası ışığında eleştirisinden geçmektedir. Bu bağlamda, salt meslek sınavlarına yönelik müfredat ve mezuniyetle sınırlı kurum içi eğitim ilişkileri, Hoca-öğrenci iletişimini, mezuniyete kadar geçici ve bu doğrultuda araçsal kılmakta, böylece, bilimsel üretim faaliyetine odaklanmayan, bilimsel bilginin aktarımı ve bilim insanı yetiştirme faaliyetinin gerektirdiği eğitim ilişkilerinden ve süresinden yoksun kalınan bir kurumsal ortam üretmektedir. Bu tespit ışığında, Türkiye'de Kamu Yönetimi eğitiminin bir bilimsel disiplin olarak yeniden düzenlenebilmesi için, hoca-öğrenci ilişkisinin, ders verme ve alma sınırlılığından öteye, karşılıklı kişiselleştirilebilir bir çerçeveye lisans aşamasında taşınmasına, böylece öğrencinin Hoca'dan ders dışında, meslek edinimine dair karar verme sürecinde rehber, rol model ve fiilen paydaş olarak da yararlanmasına, Hoca'nın da öğrenciye yönelik bireysel meslekî rehberlik ve denetleme kapasitesinin erken dönemde etkinleştirilmesine olanak sağlayan bir model tasarlanmalıdır. Nitekim girişte sözü edilen Ahî loncalarında ve Medreselerde uygulanmış olan geleneksel işbaşında eğitim modeli, günümüzde, gelişmiş yarı kürede, "Koçluk" veya "mentorlük" gibi adlar altında gözlenir olmuştur.

Öte yandan, Kamu Yönetimi bölümlerinde usta-çırak ilişkisinin kurumsallaştırılabilmesi, müfredatın, öğrencinin kariyer tasarımının ve istihdamının mezuniyet sonrasında kendi inisiyatifine terk edildiği, salt diploma edinimine dönük dersane mantığından bağımsızlaştırıldığı, bu kapsamda, Siyaset Bilimi, İktisat ve Hukuk dalları başta olmak üzere, evrensel sosyal bilimler kategorisindeki kuramsal disiplinlerin, öğrencilerin önüne akademik bir kariyer seçeneği olarak sunulabilir ölçüde profesyonelleştirildiği, bunun için yerel istihdama yönelik diğer derslerden ayrıştırılarak başlı başına bir bölüm veya bilim dalı olarak düzenlendiği, öğrenci kontenjanlarının ve kayıt koşullarının bu ilkeye dayalı biçimde belirlendiği bir yeniden yapılanmaya bağlıdır. Bu da kuşkusuz, öğrencinin bir kamu hizmeti ajanı ya da görevlisi veya özel sektör çalışanı aday olarak görüldüğü ideolojik, politik ve ekonomik temelli yakın geçmiş anlayışlarının sorgulandığı, bu anlamda bilimin ve bilimsel bilginin araçsallaştırılmadığı, tersine, eğitim faaliyetinin esas amacı olarak belirlendiği bir kültür anlayışını ve politikasını öncelikli ihtiyaç ve koşul haline getirmektedir.

KAYNAKÇA

Akpınar, A. (2017). *Türkiye'de Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Eğitimi: Eğitim-İstihdam İlişkinde Bir İnceleme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Medeniyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Akçakaya, M. (2017). *Geleneksel Kamu Yönetiminden Yeni Kamu Yönetimine Kamu Yönetimi disiplininin gelişimi*. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 34.

Al, H. (2002). *Kamu Yönetiminde Paradigma Değişimi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Altunok, M. (2011). *Türkiye'de Kamu Yönetimi disiplininin temelleri üzerine*. Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 16(3), 231-252.



- Ardıç, R. K. (2019). *İlim geleneğinde usta-çırak ilişkisi: Fuat Sezgin örneği*. I. Ulusal Genç Akademisyenler Sempozyumu Bildiri Kitabı. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, SAMER Yayınları, 22.04.2019. Kahramanmaraş. ss.69-84.
- Aykaç, B. (1995). *Türkiye'de Kamu Yönetimi eğitiminin gelişimi*. Kamu Yönetimi Disiplini Sempozyumu. 2. Cilt. TODAİE. Aralık 1994. Ankara. ss.271-279.
- Aykaç, B. (2003). *Türkiye'de Kamu Yönetimi eğitiminin gelişimi*. Türkiye'de Kamu Yönetimi, Burhan Aykaç, Şenol Durgun, Hüseyin Yayman (Der.) içinde (s. 47-55). Ankara: Yargı Yayınevi.
- Bakır, M. A. (1991). *Ahilik ve mesleki eğitim*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Balcı, D. (2019). *Bir kurum ve eğitimi örneği olarak Ahilik teşkilatında eğitim*. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 46(1), 363-384.
- Baskıcı, M. (2009). "Mekteb-i Mülkiye'den Siyasal Bilgiler Fakültesi'ne 150 Yıllık Kronolojisi", Mülkiye, 33(265), 249-276.
- Biesta, G. (2011). *Disciplines and theory in the academic study of education: A comparative analysis of the anglo-american and continental construction of the field*. Pedagogy, Culture & Society, 19(2), 175-192.
- Cem, Cemil (1973). "Kamu Yönetiminde Lisans Eğitimi", Amme İdaresi Dergisi, 6(1), 74-87.
- Cronin, B. (2001). *Knowledge management, organizational culture and anglo-american higher education*. Journal of Information Science, 27(3), 129-137.
- Çankaya, A. M. (1954). *Mülkiye tarihi ve mülkiyeliler*. Ankara: Siyasal Bilgiler Fakültesi.
- Dündar, M. (2016). *İslam medeniyetinde bir üniversite teşekkülü olarak Nizâmiye medreseleri*. Necmettin Tozlu, Vefa Taşdelen, Mehmet Önal (Edt.), Dünyada ve Türkiye'de Üniversite içinde (s. 47-80). Ankara: Bayburt Üniversitesi Yayınları.
- Ekinci, E., Anasız, B. T., Püsküllüoğlu, E. I. (2018). *Yükseköğretim modelleri ve Türkiye yükseköğretim modelinin değerlendirilmesi*. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi, 3(2), 778-791.
- Ergün, M. (1985). *Karşılaştırmalı eğitim*. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Hessen, B. (2010). *Newton'un Principia'sının Toplumsal ve Ekonomik Kökenleri*, (Çev. Eren Buğlalılar), Bekir Balkız ve Vefa Saygın Öğütte (Edt.). Bilim Sosyolojisi İncelemeleri içinde (s. 65-148). Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Hızlı, M. (2008). *Osmanlı medreselerinde okutulan dersler ve eserler*. Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 17(1), 26-27.
- İhsanoğlu, E. (2002). *Osmanlı medrese geleneğinin doğuşu*. Belleten, 66, 849-905.
- Johansson, I. (1982). *Anglosakson bilim felsefesi*. (Çev. Şahin Alpay). Selahattin Hilav (Edt.), Yazko Felsefe Yazıları 4. Kitap içinde (s.5-35). İstanbul: Yazko Yayınları.
- Güler, B. A. (2008). *1950'li yıllarda kamu yönetimi disiplini: disiplinin kuruluşu nasıl gerçekleştirilmiştir?* Memleket Siyaset Yönetim, 3(7), 6-28.
- Günay, F. Ö. (2004). *Üst Düzey Kamu Yöneticilerinin yetiştirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karasu, K. (2004). *Kamu Yönetimi disiplininin kökenine ilişkin bir not. II. Kamu Yönetimi Forumu Bildirileri*, Hacettepe Üniversitesi Yayınları, Ankara. ss.225-242.
- Kaya, Y. K. (1995). *Türkiye'de Kamu Yönetimi öğretimi*, Kamu Yönetimi Disiplini Sempozyumu Bildirileri 2. Cilt, TODAİE. Ankara. ss. 249-269.



- Keskin, N. E. (2006). *Türkiye’de Kamu Yönetimi disiplininin ‘köken’ sorunu*. Amme İdaresi Dergisi, 2, 1-22.
- Kılınc, M. (2012). *Türkiye’de mesleki teknik eğitimi şekillendiren eğitim kurumlarından ahilik, gedik, lonca, Enderun mektebi’nin tarihi gelişimleri*. e-Journal of New World Sciences Academy, 7(4), 63-73.
- Kocaman, K. (2016). *Osmanlı medrese sistemini etkileyen faktörler*. İslâm Medeniyeti Araştırmaları Dergisi, 2(3), 400-427.
- Koçal, A. V. (2012). *Bir hegemonya aracı olarak sekülerleş(tir)me: tarihsel bir perspektiften Türkiye’de laikliğin politik ekonomisi*. Akademik İncelemeler Dergisi, 7(2), 107-139.
- Koçal, A. V. (2019). *Türkiye’de Bir Sosyal Bilim Sorunsalı Olarak Self-Oryantalizm: Siyaset Bilimi ve Siyaset Felsefesi Müfredatında Avrupa Merkezilik ve Pozitivist Belirlenme Örneği*”, İbrahim Özcoşar, Ali Karakaş, (Edt.). Keşf-i kadimden vaz’-ı cedîde İslâm bilim tarihi ve felsefesi içinde (s. 477-493). İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Korkmaz, C. B. (2019). *Ahilik ve eğitim*. Ali Fuat Arıcı ve Mustafa Başaran (Edt.). içinde (s. 25-30). “Millî” eğitim üzerine yazılar, İstanbul: Efe Akademi Yayınları.
- Leblebici, D. N. (2004). *Kamu Yönetimi: Dünyada ve Türkiye’deki gelişimi*. M. Kemal Öktem ve Uğur Ömürgönülşen (Edt.), Kamu Yönetimi, gelişimi ve güncel sorunları içinde (s. 7-25). Ankara: İmaj Yayınevi.
- Mihçioğlu, C. (1988). *Türkiye’de çağdaş Kamu Yönetimi öğretiminin başlangıç yılları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayını.
- Ömürgönülşen, U. (2004’a). *Dünyada kamu yönetimindeki dönüşümün Türkiye’deki lisans düzeyi Kamu Yönetimi öğretimine yansımaları*. M. Kemal Öktem ve Uğur Ömürgönülşen (Edt.). II. Kamu Yönetimi Forumu (KAYFOR II), Dünyada Kamu Yönetimindeki Dönüşüm ve Türkiye’de Kamu Yönetimi Öğretimine Yansımaları içinde (s. 120-165). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Ömürgönülşen, U. (2004b). *Türkiye’de lisans düzeyinde Kamu Yönetimi öğretiminin kurumsal gelişimi ve sorunları*. M. Kemal Öktem ve Uğur Ömürgönülşen (Edt.). Kamu Yönetimi, Gelişimi ve Güncel Sorunları içinde (s. 27-83). Ankara: İmaj Yayınevi.
- Ömürgönülşen, U. (2010). *Türkiye’de lisans düzeyi Kamu Yönetimi öğretiminde yakın dönemde yaşanan gelişmeler: Mevcut durum, sorun alanları ve gelişme eğilimleri*. Ankara Üniversitesi SBF Dergisi, 65(3), 123-161.
- Özer, M. A. (2012). *Kamu Yönetimi disiplininin geleceği üzerine tartışmalar*. Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi.5(9), 1-25.
- Özgüldür, Y. (1993). *Yüzbaşı Helmut Von Moltke’den Müşir Liman Von Sanders’e Osmanlı ordusunda Alman askerî heyetleri*. Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi, 4, 297-307.
- Özköse, K. (2011). *Ahilikte ahlâk ve meslek eğitimi*. C.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi, 15(2), 5-19.
- Özyılmaz, Ö. (2002). *Osmanlı medreselerinin eğitim programları*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Schick, İ. C. (2017). *İslâmî kitap san’atlarında standartlaşma: Usta-çırak ilişkisi ve icazet geleneği*. Osmanlı Araştırmaları, 49, 287-322.
- Saran, U. (2001). *Küresel değişim dinamiklerinin Kamu Yönetimi alanındaki etkileri*. Türk İdare Dergisi, 73(433), 41-49.
- Sencer, M. (1982). *Kamu görevlilerinin eğitimi ve kamu yönetimi akademisi*. Amme İdaresi Dergisi, 15(2), 3-5.



Şanal, M. (2003). *Osmanlı Devleti'nde medreselere ders programları, öğretim metodu, ölçme ve değerlendirme, öğretimde ihtisaslaşma bakımından genel bir bakış*. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(14), 149-168.

Şenses, F. (2007). *Uluslararası Gelişmeler Işığında Türkiye'de Yükseköğretim Sistemi: Temel Eğilimler, Sorunlar, Çelişkiler ve Öneriler*. ERC Working Papers in Ecoomics 07/05.

Temel, H. (2007). *Ahilik Teşkilatının Halkın Eğitim ve Öğretimindeki Rolü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Turan, İ. (2009). *Türkiye'de siyasal bilimin gelişimi: Tarihçe ve kurumsal gelişmeler*. *İ.Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 40, 13-29.

Uğurlu, H. S. (2010). *Tanzimat'ın din eğitimi anlayışına getirdiği yenilikler*. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Uzunçarşılı, İ. H. (2014). *Osmanlı Devleti'nin ilmiye teşkilatı*, Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Weissmann, G. (1985). *Nullius in Verba: lupus at the Royal Society*. *Hospital Practice*, 20(11), 176-190.

Yayman, H. (2012). *Türkiye'de Kamu Yönetimi Disiplininin Gelişimi*. Burhan Aykaç, Şenol Durgun ve Hüseyin Yayman (Edt.). *Türkiye'de Kamu Yönetimi* içinde (s. 1-6). 2. Baskı, Ankara: Nobel Yayınevi.

EXTENDED SUMMARY

1. Introduction

This study aims to research, find out and discuss the probable relations and similarities of the stages of the historical evolution of education policy on Public Administration in Turkey, with the transformation processes and trends of the country's economy political regime.

2. Method

In this study, the Political Economic analysis is used as the methodological guidance to discuss the factual relationship between the transformations of Public Administration education policy as a cultural and political field and the economic change processes and trends of the country.

3. Findings, Discussion and Results

In the study, it was determined that there is a relationship of simultaneity and co-tendency between timing and directions of the historical evolution of policies and practises about the Public Administration education in Turkey and the economy political transformations of the country in the modernization, capitalization and globalization processes, and also it has been observed that the economy political infrastructure directly determines the cultural and especially the educational superstructure.





The Journal of International Civilization Studies
Uluslararası Medeniyet Çalışmaları Dergisi

Volume V/ Issue II

ISSN: 2548-0146, Nevşehir/ TURKEY

Geliş Tarihi/ Received: 15/08/2020

Kabul Tarihi/ Accepted: 01/10/2020

**TRANSFORMATION PROCESS IN UNIVERSITIES AND
RESEARCH UNIVERSITY APPROACH**

Öğr.Gör. Muhammet DAMAR

Dokuz Eylül Üniversitesi, Bilgi İşlem Daire Başkanlığı

muhammet.damar@deu.edu.tr

orcid.org/0000-0002-3985-3073

Doç.Dr. Güzin ÖZDAĞOĞLU

Dokuz Eylül Üniversitesi, İşletme Fakültesi

guzin.kavrukkoca@deu.edu.tr

orcid.org/0000-0003-3055-3055

Prof.Dr. Onur ÖZVERİ

Dokuz Eylül Üniversitesi, İktisadi İdari Bilimler Fakültesi

onur.ozveri@deu.edu.tr

orcid.org/0000-0001-9203-917X

Abstract

Turkey is a developing country where its young and dynamic population is one of the most important advantages in this development process. The share of higher education institutions cannot be denied in that individuals who are young or who attach importance to lifelong learning, to move to the level of knowledge, skill and competence with which they will directly contribute and benefit to scientific, economic and technological development. These institutions, in which reflections of global competition are seen, are in the process of change and transformation to adapt to environmental conditions in the products and services they provide. This transformation also applies to higher education institutions in Turkey. Accordingly, the Higher Education Council brought the research universities approach to the agenda in 2016 with the Regional Development Focused Mission Differentiation and Specialization Project. This approach is a strategic initiative to reach the levels of well-known and recognized universities in the world, to educate competent and entrepreneurial human resources, to contribute more to the regional and national economy, and thus to carry out interactive research with the university-industry and society trilogy. Research universities approach is a so critical issue that cannot be put into populist policies and should be turned into national higher education policy. In this study, the transformation of higher education institutions and especially universities, which are critical for the development of countries, is

presented historically in the light of relevant publications in the national and international literature.

Keywords: *higher education institution, history of higher education, transformation of universities, research universities*

ÜNİVERSİTELERDE DÖNÜŞÜM SÜRECİ VE ARAŞTIRMA ÜNİVERSİTESİ YAKLAŞIMI

Öz

Türkiye gelişmekte olan bir ülkedir ve bu gelişim sürecinde genç ve dinamik nüfusu en önemli avantajlarından biridir. Genç veya yaşam boyu öğrenmeye önem veren bireylerin bilimsel, ekonomik ve teknolojik gelişmeye doğrudan katkı ve fayda sağlayacakları, nitelik kazanacakları bilgi, beceri ve yetkinlik düzeylerine geçmelerinde yükseköğretim kurumlarının payı yadsınamaz. Küresel rekabetin de yansımalarının görüldüğü bu kurumlar, sağladıkları ürün ve hizmetlerde, çevresel koşullara uyum sağlamak için değişim ve dönüşüm sürecinde yer almaktadırlar. Bu dönüşüm, Türkiye ve Türkiye'deki yükseköğretim kurumları için de geçerlidir. Bu doğrultuda, Yükseköğretim Kurulu, 2016 yılında, Bölgesel Kalkınma Odaklı Misyon Farklılaşması ve İhtisaslaşma Projesi ile araştırma üniversiteleri yaklaşımını gündeme getirmiştir. Bu yaklaşım, dünyada bilinen ve tanınan üniversitelerin seviyelerin ulaşılabilmesi, yetkin ve girişimci insan kaynağının yetiştirilebilmesi, bölgesel ve ülke ekonomisine daha fazla katkı sağlanması ve böylece üniversite-sanayi ve toplum üçlemesi ile etkileşimli araştırmaların hayata geçirebilmesi açısından stratejik bir girişimdir. Araştırma üniversiteleri ve ilgili yaklaşımlar, popülist politikalara büründürülemeyecek kadar kritik ve milli bir yükseköğretim politikası haline getirilmesi gereken bir unsurdur. Çalışmada tüm bu çerçevede, yükseköğretim kurumlarının ve özelinde üniversitelerin tarihsel gelişimi ve dönüşümü, bu dönüşüm içinde araştırma üniversitelerinin yeri içinde bulunulan durum, ulusal ve uluslararası literatürde yer bulmuş ilgili yayınlar ışığında ortaya konulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: *yükseköğretim kurumu, yükseköğretim tarihi, üniversitelerin dönüşümü, araştırma üniversiteleri*

GİRİŞ

Bilginin değerinin egemen olduğu bir toplumda, üniversiteler, gelişme ve çağdaşlaşma için anahtar unsurlardan biridir. Üniversiteler üzerindeki beklentiler ve üniversitenin anlamı, toplumsal ve ekonomik gelişimlere bağlı olarak zamanın akışı içinde sürekli sorgulanmıştır. Üniversitelerin farklı beklentilere sahip pek çok paydaşı bulunmaktadır. Bu paydaşlar, öğrenci ve akademisyenlerle sınırlı değildir. Politika yapıcılar, yükseköğretim kural koyucuları, bürokratlar, devlet görevlileri ve halkın da üniversitelerden beklentileri söz konusudur. Bu beklentiler tarihsel süreç içerisinde sürekli bir değişim göstermiştir. Yükseköğretim kurumları ve özelinde üniversiteler, ekonominin gelişmesi, uygarlaşma, bilim ve teknolojik gelişme için kritik role sahiplerdir. Üniversiteler ülke ekonomileri için istihdam edilecek, yetenekli ve üretken insan kaynağı kapasitesinin oluşmasını sağlamaktadır. Ayrıca, yükseköğretim kurumları aracılığı ile modern ve çağının gereği olan bilgiyi, yeni fikirleri, patentleri ve buluşları üretebilen, teknolojiyi geliştirebilen insan gücünün oluşmasını sağlarken, ülkelerin bu sayede küresel rekabet ortamında güçlenmeleri sağlanabilmektedir.



Fielden (2008:4), devletlerin yükseköğretimdeki en önemli rolünün vizyon ve strateji belirlemek olduğunu ifade etmiş ve bu vizyon ve stratejinin sırasıyla şu sorulara cevap araması gerektiğini belirtmiştir: “yükseköğretim ne içindir?, üniversitelerin ülke için gerçekleştirmesi gereken temel hedefleri nelerdir?, yükseköğretime katılım açısından hangi hedefler belirlenmelidir?, bu hedeflere nasıl, hangi kurum tarafından ne zaman ulaşılabilecektir?” ve son olarak, varsa, “özel sektör veya toplumun görevleri neler olacaktır?”.

21. yüzyılın ilk çeyreğinden itibaren üniversitelerin toplumu dönüştürmede öncü rol üstlenmesi, içinde buldukları toplumu hem daha ileri bir noktaya getirebilmeleri hem de toplumun üniversiteyle kaynaşması açısından bir zorunluluk haline gelmektedir (Erdem, 2016:42). Şimşek ve Adıgüzel (2012:255), üniversitelerin görevlerini; eğitim, araştırma ve hizmet anlayışlarıyla birlikte, toplumsal reformların güçlü bir ayağı olmak, bilim yapmak, uygulamalı araştırmalar yapmak, paydaşları ile işbirliği yapmak, disiplinler arası çalışmalara ortam oluşturmak, toplumsal ve sosyal yapının gelişmesini sağlamak olarak tanımlamıştır.

Bir toplumun sosyoekonomik ve kültürel yönlerden kuvvetli olmasının gerek ve yeter şartı eğitim kuruluşlarının etkin, yetkin ve verimli olarak çalışmasıdır (Şen, 2012:2). Üniversiteler; bu iş gücünün günün gereksinimleri doğrultusunda nitelik ve çeşitliliğinin belirlenmesinde, istihdam gücünün oluşturulmasında ve araştırma ortamının kurulmasında kritik öneme sahiptirler. Çalışmada, Türkiye’deki kural koyucular ve yükseköğretim politika yapımcılarının son dönemde girişimde bulunduğu ve yürütmekte olduğu araştırma üniversiteleri yaklaşımı ve araştırma üniversiteleri değerlendirilmektedir. Araştırma üniversiteleri oluşturdukları bilgi birikimi, nitelikli insan kaynakları ve yürüttükleri bilgi transferi faaliyetleri ile ekonomik gelişmede ve toplumsal dönüşüm ve gelişmede ve toplumsal refahın oluşmasında kritik bir yere sahiptirler. Türk Araştırma Üniversiteleri Güç Birliği (TAÜG) araştırma üniversitelerini şu şekilde tanımlanmıştır: “*bilimin gelişmesinde büyük rolü olan araştırma çıktılarıyla birlikte, eğitim-öğretimden bilgi transferi faaliyetlerine, kamu ve sanayi ile işbirliğinden uluslararası işbirliklerine kadar yansıyan araştırma önceliğine ve araştırma kültürüne sahip üniversitelerdir*” (TAÜG, 2016:1).

Bu çerçevede kurgulanan çalışmanın amaçları, (1) üniversite kavramını kavramsal olarak ele alarak üniversitelerin tarihsel dönüşümünü değerlendirmek, (2) araştırma üniversitelerini ve araştırma üniversitesi yaklaşımını dünya konjonktürü ile kıyaslamak ve kavramsal olarak değerlendirmek, (3) yükseköğretim sistemini ve üniversitelerin organizasyon yapısını ortaya koyarak, günümüzün gerçekleri ve ihtiyaçları ışığında tartışmak, (4) mevcut bilgileri ulusal ve uluslararası literatür ile örtüştürerek sistematik bir şekilde derlemek, (5) elde edilen bilgiler ışığında politika ve kural yapımcılar için öneriler ortaya koymaktır. Bu bağlamda, üniversite ve üniversitelerin yaşadığı dönüşüm sistematik bir şekilde, ulusal ve uluslararası literatürden faydalanılarak, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Tez Merkezi, Web of Science ve Google Scholar akademik veri tabanları ve ayrıca kütüphanelerden elde edilen kaynaklar aracılığıyla değerlendirilmekte olup, dünyada ve Türkiye’de üniversitelerin tarihsel gelişimi ve üniversitelerin dönüşümü ortaya konulmakta, ülke ekonomisi ve küresel rekabet edilebilirliği için kritik öneme sahip araştırma üniversitesi yaklaşımı, dünyadaki örnekleri ile birlikte kavramsal bir şekilde tartışılmaktadır.



DÜNYADA VE TÜRKİYE'DE ÜNİVERSİTELERİN TARİHSEL GELİŞİMİ

Üniversitelerin ilk örnekleri milattan öncesine dayanmaktadır ve milattan önce 400 yılında Eflatun'un kurmuş olduğu Academia'nın, ardından milattan önce 387 yılında Aristo tarafından kurulan Lyceum ve Roma'nın retorik ve tartışma usullerini öğretmek amaçlı kurulan okulları ve ayrıca bir araştırma enstitüsü niteliği taşıması adına İskenderiye Müzesi (M.Ö. 330-200) bu kapsamdaki ilk yapılanmalara örnek olarak verilebilir (Sarıkaya Bütün, 2019:4). Milattan sonra beşinci ve yedinci yüzyıllarda, Hindistan'ın kuzeyinde ve Çin'de, yüksek düzeyde eğitim-öğretim yapan kurumların varlığı bilinmektedir. Bizans İmparatoru Theodosius'un 425'te İstanbul'da açtığı okul, hukuk ve felsefe ağırlıklı bir yükseköğretim kurumu olarak kabul edilmektedir (Marangoz, 2008:62-63). Günümüzdeki anlamıyla üniversite örnekleri ise; 12. yüzyılda Bologna'da Bologna Üniversitesi (1088) ve Paris'te Paris Üniversitesi'dir (1150). Kısa bir süre sonra 1167'de İngiltere'deki Oxford Üniversitesi kurulmuştur. Bu üniversiteler, kilise merkezli üniversiteler olarak tanımlanmaktadır (Sarıkaya Bütün, 2019:4). 1630'larda İngiliz gençlerinin %2,5'i üniversite mezunuyken, ardından başlayan gerileme sonrasında, bu oran bir daha 19. yüzyılda ancak yakalanabilmiştir. Üstelik bu oran o dönemde birçok Avrupa ülkesi için geçerli olmuştur (Charle ve Verger, 2005:48-55).

İslam tarihi ile örtüştürülerek üniversitelerin gelişim evrimlerine bakıldığında, ilk toplu ve bugünküne benzer eğitimlerin medreseler şeklinde başladığı anlaşılmaktadır (Sarton, 1927-1948). Ortaçağda kurulan ilk medreseler, İslam kültürünün ilk yükseköğretim kurumları sayılmaktadır. Vakıflar himayesinde kurulan bu medreselerin ilk örneği Abbasi halifesi Memun'un Bağdat'ta 813-833 yıllarında kurdurduğu bir kütüphane ve bir gözlemeviden oluşan "Beyt'ül Hikme" adındaki akademidir. Bilgelik evi anlamına gelmekle birlikte, aslında bir kütüphane ve çevresinde oluşan bilim merkezi biçimindedir ve daha çok eski Yunan eserlerini Arapça'ya kazandırmasıyla ünlenmiştir. Ayrıca 11. yüzyılda adı geçen Nizamiye Medreselerinin ilki 1040 yıllarında Nişabur'da kurulmuştur. Ancak bu medreselerin en ünlüsü 1067 yılında Bağdat'ta kurulan Nizamiye medresesidir, ardından bu kurumlar, Basra, İsfahan, Musul gibi birçok yerde örgütlenmiştir. Bu medreselerde din ve hukuk konularının yanı sıra, edebiyat, felsefe ve tıp bilimleri de öğretilmiştir (Akyüz, 2011:42-44; Özakyol, 2017:34). Bu medreselerde öğrenim gören kişiler arasında Ömer Hayyam, Sadi Şirazi, Gazali, İbni Şeddad gibi döneminin önemli bilim insanları, şairleri ve düşünürler yer almaktadır (Özakyol, 2017:35). Bu kültürün meyvelerini üç temel kuruluş oluşturmuştur: gözlemevleri, şifahaneler ve medreseler. Batıda gerçek anlamda üniversitelerin olmadığı dönemlerde, İslam dünyasında bu noktada pek çok kurumun varlığı bilinmektedir. Bunlar; Orta Asya (Buhara ve Semerkent), Kuzey Afrika (Mısır, Tunus, Fas) ve özellikle Endülüs'te Kurtaba, Granada, Toledo Medreseleri'dir. Sonraki aşamada, tekrar batı medeniyetlerine eğitim hareketleri sıçramış ve bu değişim sürecinde batı ülkelerdeki üniversiteler kendi dillerinde eğitim vermiş ve günümüze kadar artarak gelen bilimsel çalışmaların yoğunlaştığı yerler olmuştur (Şen, 2012:2).

Türk-İslam Medreseleri, Selçukluların Anadolu'da açtıkları irili ufaklı birçok okul kapsamında varlıklarını sürdürmüştür. Anadolu'nun ilk medresesi Tokat'ta Yağbasan Medresesi olarak bilinir. Başta Konya, Kayseri, Sivas, Antalya olmak üzere Anadolu'nun hemen hemen her kentinde o dönemde Türk beylikleri tarafından medreseler kurulmuştur. Osmanlı'ya gelindiğinde ise, medreselerin genel olarak üç döneme ayrıldığı görülmektedir. İlk dönem, Orhan Gazi'nin İznik'te kurduğu medreseden, Sultan 2. Mehmet'in Sahn-ı Seman Medreselerine kadar olanlardır. İkinci



dönem Sultan Süleyman'ın kurduğu Süleymaniye Medreselerine dek geçen dönemdir. Üçüncü dönem ise, medreselerin kapatılıncaya kadar geçen süreyi kapsamaktadır (Tekeli, 2010:55).

Tekin (2017) yapmış olduğu tez çalışmasında, medreseleri, Karahanlılar, Selçuklular ve Osmanlı dönemi olarak sınıflandırılmaktadır (Şekil 1). Karahanlılar, Selçuklular ve Osmanlı dönemlerinde medreseler, eğitim hayatında önemli bir yer edinmiştir.

Şekil 1. Türk Tarihinde Medreseler Dönemi

Türk Tarihinde Medreseler Dönemi



Kaynak. Tekin (2017) ve Sezgin O. (2020) çalışmalarından derlenmiştir.

Avrupa'da üniversiteler, öğrenciler veya hocalar tarafından kurulan feodal lonca oluşumları biçiminde örgütlenirken, İslam dünyasında, yönetici ve varlıklı ailelerin çoğu kez mülklerini korumak, bazen de iktidar ve itibar sağlamak kaygılarıyla kurdukları vakıflar biçiminde ortaya çıkmıştır (Timur, 2000:50). Her iki kurumun da milletler biçiminde bir araya gelmesi ve coğrafyalara göre örgütlenmesi ve her iki kurumun da dini otoriteler tarafından denetlenebilme ve hatta kurulmasında rol oynama gibi benzer yönleri de bulunmaktadır (Özakıyol, 2017:38). Özellikle Osmanlı'nın son döneminde medreseler Avrupa'daki pek çok üniversiteye göre çok geridedir.

Cumhuriyet dönemiyle beraber medrese yapılanması, Türkiye Büyük Millet Meclisinde 3 Mart 1924'te *Tevhid-i Tedrisat (Eğitim ve Öğrenim Birliği) Yasası*'nın kabulü ile kapatılmıştır. Türkiye Cumhuriyeti sınırları içindeki bütün okullar, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlanmıştır.

Osmanlı'dan Türkiye Cumhuriyeti'ne geçişte, yurt dışından getirilen Alman ve Fransız hocalar Türk yükseköğretiminde önemli yol kat edilmesini sağlamıştır. Osmanlı'nın ardından, tüm kurumlarıyla birlikte Darülfünun'un da yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nin bir parçası olduğu görülmektedir. Cumhuriyet dönemi 1933 yılı üniversiteler reformuyla, Türkiye'nin üniversite geleneği Osmanlı'nın son zamanlarından çok etkin ve yetkin olarak bugünkü haline gelebilmiştir (Şen, 2012:2). Üniversitenin yeniden düzenlenmesi ve örgütlenmesi üzerine arayışlar sonucunda, İsviçreli pedagoğ Prof. Albert Malche 1931 yılında Türkiye'ye davet edilmiştir. Malche, 1932 yılında Darülfünun üzerine incelemelerde bulunmuş, fakülteleri, enstitüleri, kütüphaneleri gezmiş, hocalarla, öğrencilerle ve yöneticilerle görüşüp onlarla anket yapmış ve 29 Mayıs 1932'de bir rapor hazırlamıştır (Hirsch,

1998:229-295). İlgili rapora göre, 1932 yılında Darülfünun'da 88 müderris (profesör) ve muallim (doçent), 38 müdür muavini (yardımcı doçent) ve 72 asistan ve 4 tercüman olmak üzere toplamda 202 kişi bulunduğunu ifade etmiştir. Alanlara göre incelendiğinde, 515 tıp, 1.048 hukuk, 282 edebiyat, 566 fen, 55 dişçi ve eczacı ve 3 ilahiyat öğrencisi bulunmaktadır. Raporda yer alan önemli ifadelerden biri de Türkçe kitapların yetersiz olduğudur. Yabancı dille yazılan kitapları okuyabilecek öğrenci sayısı da ilgili dönemde az sayıdadır. Ayrıca Malche'in en çok önem verdiği konu da derslerin ansiklopedik kitap bilgisi ile işlenmesidir (Hirsch, 1998:229-295). Bu ifade, deney, gözlem ve araştırma olmaksızın eski medrese usulü ezber yöntemi ile yaratıcılık ve sorgulamadan uzak bir öğretinin olduğu anlamına gelmektedir (Özakyol, 2017:52).

Malche, yurtdışından davet edilen eğitim konusunda görüşlerinin alındığı tek isim değildir. 1924 yılından itibaren, farklı zamanlarda birçok yabancı uzman ülkeye çağrılarak, eğitimin çeşitli kademelerindeki değerlendirilme ve raporları dikkate alınmıştır. Bu isimler; ABD'den John Dewey, Parker, W. Dickerman, John Rufi, E. Tompkins, Almanya'dan Kühne, Macaristan'dan Philippe Schwartz, Belçika'dan Omer Buyse olmuştur (Yılmaz, 2001:13).

Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk yükseköğretim hamlesi Atatürk Reformu olarak da bilinen 1933 yılında çıkarılan Üniversite Kanunu'dur. Bu kanunun ardından 1946, 1960, 1973 ve 1981 yıllarında üniversiteler ile ilgili kanunlar çıkarılarak, üniversitelerde çeşitli reformlara gidildiğini ve günümüzde ise yeni bir yükseköğretim kanununa ihtiyaç duyulduğu konusunda fikir birliği olduğu belirtilmiştir (Namal ve Karakök, 2011:27-33). Ayrıca, 15 Nisan 2020 tarihinde de Yükseköğretim Kanunu (1981)'nda bazı değişikliklere gidilmiştir.

Günümüzde, ülkeler, toplumsal refah ve gelişmişlik düzeylerini artırabilmek için üniversitelerin gelişmesine daha fazla önem vermektedir. Bu bir rekabet ortamı yaratmakta ve bu rekabet ortamı içinde pek çok üniversite yaklaşımı ortaya çıkabilmektedir. Ayrıca, bilim dünyasının tarihsel gelişiminde Türk ve İslam âleminin önemli katkıları ortadadır. Fakat son yüzyıllarda bu katkının azaldığı da görülebilir. Bu katkı artarak devam etmesi için araştırma üniversitesi yaklaşımı iyi bir seçenek olarak değerlendirilmelidir.

Türk yükseköğretim sisteminin geldiği noktada, kendisini gelişmiş ülkeler seviyesine çıkarabilmesi için dönüşmesi ve araştırma üniversitesi yaklaşımına büyük önem vermesi gerekmektedir. Araştırma üniversiteleri takip eden başlıklarda detaylı bir şekilde dünya ve ülkemiz gerçekliği ve üniversitelerin dönüşümü de dikkate alınarak irdelenecektir.

ÜNİVERSİTELERİN DÖNÜŞÜMÜ

Günümüz gerçekliğinde hızla küreselleşen dünyada, üniversiteler bir dönüşüm yaşamaktadır. Yükseköğretim karar vericileri ve politika yapıcılarıyla birlikte sahada çalışan akademisyenler, üniversitelerin çağın gerekleri doğrultusunda yapılanmaları, daha iyi hizmet sunabilmeleri, üniversite-sanayi-toplum birlikteliğini daha iyi sağlayabilmeleri için alanda pek çok araştırma ve çeşitli yaklaşımlar ortaya koymuşlardır. Ayrıca ülkeler küresel rekabet ortamında, üniversitelerin önemini daha çok fark etmişler, konuyu ülke politikası haline getirmişlerdir. Bu gerçeklikler ışığında, yükseköğretim sisteminin revizyonu, iyileştirilmesi ve yeniden yapılandırılması üzerine birçok devletin ulusal ve uluslararası ihtiyaçlara dönük girişimleri bulunmaktadır (Erdoğan, 2018, Wang vd., 2012, Yonezawa, 2011; Gallagher, 2011, Tayeb ve Damanhour, 2011).



Türkiye’deki üniversiteler, üstlendikleri ve odaklandıkları görevlere göre örgütlenmemiş olup, hem eğitim-öğretim hem bilimsel araştırma hem de topluma hizmet görevlerini eş zamanlı yerine getirmektedir. Ancak, Türkiye’deki devlet ve vakıf üniversitelerinin çoğu, geniş öğrenci kitlelerine yönelik eğitim-öğretim hizmeti sunan “*kitlesel eğitim üniversiteleri*” konumundadır. Çünkü, Türkiye’deki devlet ve vakıf üniversitelerinin önlisans ve lisans kademelerindeki öğrenci sayısı, yüksek lisans ve doktora kademelerindeki öğrenci sayısından oldukça fazladır (Erdem, 2013:113). Tatık (2017:273), yükseköğretim sisteminin giderek büyüyen ve karmaşıklaşan yapısını dikkate alarak yeniden yapılandırılması gerektiğini ifade etmiştir.

Türkiye’de üniversitelerin ve diğer yükseköğretim kurumlarının koordinasyonu ve yönetimi, YÖK tarafından yapılmaktadır. YÖK, Türkiye’deki üniversitelere kılavuzluk yapma misyonuna sahiptir ve yükseköğretim politikalarını yönlendirmektedir. Ayrıca dünyada uygulanmakta olan başarılı yükseköğretim yaklaşımlarını takip ederek ve girişimlerde bulunmaktadır. Araştırma üniversiteleri ve üniversiteleri ihtisaslaştırma çalışmaları) gibi önemli çalışmalar bunlara örnek olarak verilebilir (Bölgesel Kalkınma, 2020). Araştırma üniversiteleri, kuruluş mantıkları, işleyiş şekilleri, amaçları, kadro yapıları gibi bir takım özellikleri ile diğer üniversitelerden oldukça farklıdır. Mevcut yapıda, araştırma üniversitelerinin üstlendikleri misyon ile yönetim modellerinin tam uyuşmadığı noktalar bulunmaktadır. Erdoğan (2018) bu bağlamda, Türkiye’de araştırma üniversitelerinin bundan sonraki konumunun, yönetiminin ve yapılanmasının nasıl olacağı hususunda önemli bir mesele olduğunu ifade etmiştir. Devlet üniversitelerinin araştırma üniversitesi olabilmeleri için mevzuat ve kanunlarda değişim gerektiğini ve diğer üniversitelerden hangi yönlerden ve nasıl farklılaşacağı hususunda detaylı bir çalışmanın yapılmadığını, toplumun bu konuda yeteri kadar bilgilendirilmediğini belirtmiştir. Ayrıca araştırma üniversiteleri dışında kalan üniversitelerimizin yapısal dönüşümü konusunda da benzer bir belirsizliğin sürdüğü de tartışmaya değer bir konu olarak görülmektedir.

Araştırma üniversiteleri dışında ortaya konulan pek çok üniversite yaklaşımı söz konusudur. Bu yaklaşımlara örnek olarak, Günümüzde, girişimci üniversiteler (Sakınç ve Bursalıoğlu, 2012), şirket üniversiteleri (Yıldız, 2009), uzaktan eğitim üniversiteleri (Lentell, 2012), bölgesel üniversiteler (Çetin, 2007; Çatalbaş, 2007), kitlesel eğitim yapan üniversiteler (Erdem, 2015) verilebilir. Bu yaklaşımlar bazen iç içe geçmekte (Çetin, 2007), bazen birinci, ikinci ve üçüncü kuşak üniversiteler olarak (Wissema, 2009) bazen de yeni nesil üniversiteler (Sarıkaya Bütün, 2019) olarak ifade edilebilmektedir. Bu çalışmada, bulunduğumuz çağın ve ülkemizin gerçekleri, yükseköğretim sistemimizin içinde bulunduğu durum ile dünyadaki örnekler çerçevesinde, araştırma üniversiteleri yaklaşımı tartışılmaktadır.

Günümüzde, girdi temelli üniversite yapılanmasından çıktı odaklı bir üniversite yapılanmasına doğru bir geçiş sürecinin yaşandığı söylenebilir. Bunun en temel nedeni, bilgide ve teknolojide yaşanan gelişmelerdir. Bu geçişten beklenen, üniversitelerin çağın gereksinimlerini karşılama sorumluluğunun farkında olmasıdır (Antalyalı, 2007:25-40). Wissema (2009:13-59), üniversiteleri üç kuşak altında gruplandırmıştır ve her bir kuşağın kendine özgü nitelikleri ve birbirlerinden farklılıkları Tablo 1’de sunulmaktadır. Ayrıca bilim temelli ikinci kuşak üniversitelerden, üçüncü kuşak üniversite olarak adlandırılan yeni bir yapıya üniversitelerin geçtiğini ve üniversiteleri bu yapıya sürükleyen disiplinler üstü araştırma, uluslararası bilgi merkezi olma, uluslararası rekabet, çift kanallı üniversite,



yaratıcılık ve tasarım fakülteleri, kozmopolit üniversite, bilginin değerini topluma aktarma, devlete olan bağlarından kurtulma gibi sekiz kuvvetin olduğunu ifade etmiştir. Bu kuvvetlerden en önemlilerinden birisi araştırmadır. Bu yaklaşım birebir araştırma üniversiteleri için de aynıdır.

Tablo 1. Üniversite Kuşakları Arasındaki Farklılıklar

Belirleyici Nitelikler			
Üniversite	Birinci Kuşak	İkinci Kuşak	Üçüncü Kuşak
Hedef	Eğitim	Aynı+ araştırma	Aynı+ bilginin kullanımı
Rol	Hakikat Savunma	Doğayı keşif	Değer yaratma
Yöntem	Skolastik	Modern bilim, tek bilim dalı	Aynı+ disiplinler arası
Yaratılan	Profesyoneller	Aynı+ bilim insanları	Aynı+ girişimciler
Yönelim	Evrensel	Ulusal	Küresel
Dil	Latince	Ulusal diller	İngilizce
Örgütlenme	Milletler, fakülteler, kolejler	Fakülteler	Üniversite enstitüleri
Yönetim	Şansölye	Akademisyenler (yarı zamanlı)	Profesyonel yönetim

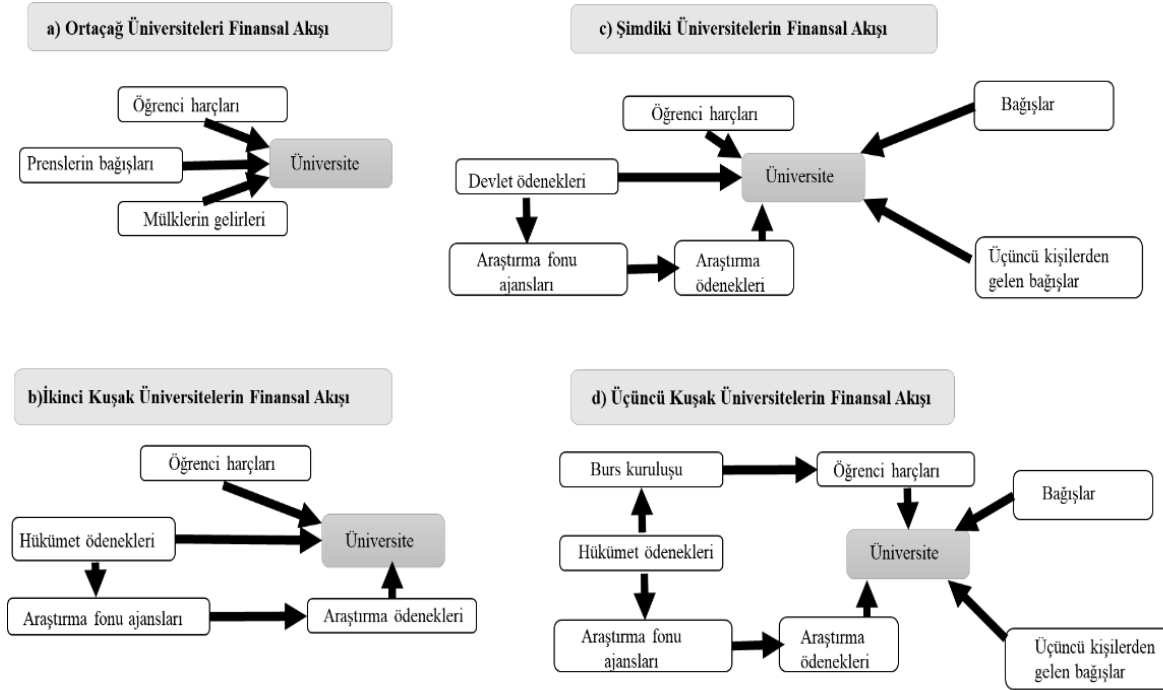
Kaynak: Wissema, 2009:29

Araştırma üniversiteleri üçüncü kuşak üniversite yapısında olan üniversitelerdir. Uluslararası niteliğe sahip, araştırma odaklı, akademisyenler ve öğrenciler için cezbedici, çok disiplinli, hatta disiplinler üstü bir yapıya sahip olması açısından araştırma üniversitesi yaklaşımı, üçüncü kuşak üniversite yapılanmasına örnek verilebilir.

Üniversitelerin bilimsel üretkenliği ve öğretim kalitesi, finansal kaynaklara ulaşım ya da bu kaynakların kendi içlerinde üretimi ile doğrudan ilişkilidir. Zaman içerisinde, bu açıdan bir dönüşümün varlığından söz edilebilir. Üniversitelerin ortaçağdan günümüze geçirdiği finansman kaynaklarının dönüşümü Şekil 2’de verilmiştir. Ortaçağ’da üniversitelerin finansman kaynakları, prenslerin harçları, üniversiteye ait mülklerin gelirleri ve öğrenci harçları ile gerçekleşmektedir. Bu durum, ikinci kuşak üniversitelerde hükümet ödenekleri, araştırma fonu ajansları ve öğrenci harçları şeklinde gerçekleşmiştir. Günümüzdeki üniversitelerin finansal akışında ikinci kuşak üniversitelerden farklı olarak, üçüncü tarafların bağışları önemli bir yer tutmaktadır. Üçüncü kuşak üniversitelerde, üniversite finansmanında hükümet ödenekleri, üniversitelere artık doğrudan kaynak oluşturmamaktadır. Burs kuruluşları ve araştırma fonu ajansları aracılığı ile üniversitelere finansal kaynak oluşturulmaktadır.



Şekil 2. Tarihsel Süreç İçerisinde Üniversitelerin Finansal Akış Dönüşümü



Kaynak: Wissema, 2009:159-162

Türkiye'deki üniversitelerin ise ikinci kuşak olarak ifade edebileceğimiz Humboldt tipi üniversiteler ile benzer bir dönemden geçtiği ifade edilebilir. Çağının en parlak ve en nitelikli üniversiteleri olarak görülen Humboldt tipi üniversitelerin işlerliklerini ve niteliklerini kaybetmelerinin en önemli nedeni öğrenci sayılarındaki artış ve üniversitelerin bu sayı ile baş edememesidir. 1960'lı yıllarda öğrenci sayısındaki artış ve pek çok üniversitenin var olan kapasitelerini dört kat artırması, öğrenciler için esnek devlet ödeneklerinin uygulanmaya başlanmasına neden olmuştur. Zaman içinde devletler, üniversite ve diğer yükseköğretim kurumlarına yaptığı harcamaların sonuçlarını, yükseköğretim kurumları üzerinde, görmek istemişler ve sorgulamaya başlamışlardır. Bu noktada, etkinlik ve verimlilik kavramları üniversitelerde sorgulanmaya başlanmış, özellikle araştırma bütçelerini ajanslar aracılığı ile organize etme yoluna gitmişlerdir. Türkiye'de, Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TUBİTAK) ve Avrupa Birliği (AB) araştırma fonları yanında bölgesel kalkınma ajanslarının kurulması (Kalkınma Ajansları, 2006) ile benzer bir modele girmiştir. Ayrıca son dönemde kurulan Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK) ve yükseköğretim kurumlarında oluşturulan kalite koordinatörlükleri ile kalite birimleri, üniversitelerin nitelik sorunu için üretilen en etkin bir başka çözüm olarak düşünülebilir.

Üniversitelerin dönüşümleri, ülke ekonomilerinin, biliminin ve teknolojisinin gelişmesi kritik öneme sahiptir. Genel olarak üniversitelerin geçirdikleri dönüşüm ve tarihsel süreç değerlendirildiğinde, şu açıkça fark edilebilir, çağının, toplumun ve ülkelerinin gerçeklerinin farkında olup, uzun süreli ve etkin yükseköğretim stratejileri ortaya koyan milletler, bilimde, ekonomide ve teknolojide başarılı olmaktadır. Fark edilen bir diğer nokta başarının uzun süreli bir yatırım, uzun süreli yürütülen strateji ve politikaların ürünü olmasıdır. Tarih bizlere, hangi milletler bunu başarılı ve istikrarlı bir şekilde yürütmüş ise 50-100 yıl sonra dünyada bilim ve teknolojiye bu milletler

hükmettiğini göstermiştir. Bunu gerçekleştiren ülke veya ülkeler, güçlü ekonomileri, ortaya koydukları buluşları veya çıkardıkları bilim adamları ile tarih sahnesine çıkmaktadır. Bu bağlamda, izleyen bölümde, dönüşüm sürecinin önemli yaklaşımlarından biri olan araştırma üniversiteleri merkeze alınarak, detaylı olarak incelenmektedir.

ARAŞTIRMA ÜNİVERSİTELERİ

Araştırma üniversiteleri kuruluş mantıkları, işleyiş şekilleri, amaçları, kadro yapıları gibi bir takım özellikleri ile diğer üniversitelerden fazlasıyla farklıdır. Bu bağlamda, bu üniversitelerin üstlendikleri misyonla uyumlayan yönetim yapısına sahip olduğu ifade edilebilir. Erdoğan (2018) Türkiye’de araştırma üniversitelerinin bundan sonraki konumunun, yönetiminin ve yapılanmasının nasıl olacağı hususunun önemli bir mesele olarak ortada olduğunu ifade etmişlerdir. Devlet üniversitelerinin araştırma üniversitesi olabilmeleri için mevzuat ve kanunlarda değişim gerektiğini ve diğer üniversitelerden hangi yönlerden ve nasıl farklılaşacağı hususunda detaylı bir çalışmanın yapılmadığını, toplumun bu konuda yeteri kadar bilgilendirilmediğini ifade etmişlerdir. Ayrıca araştırma üniversiteleri dışında kalan üniversitemizin yapısal dönüşümü konusunda da aynı belirsizliğin sürmesi söz konusu olabilmektedir.

Erdem (2015:6-7) çalışmasında, üniversiteleri; uygulamada akademik stratejiyi makro düzeyde “yükseköğretimin akademik stratejisi”, mikro düzeyde ise “üniversitenin akademik stratejisi” olarak sınıflamıştır. Mikro düzeydeki, üniversitenin akademik stratejisini; üniversitenin hedef, ilke, politika, uygulama, değerlendirme ve geri bildirim gibi unsurları ile örtüştüğünü ifade etmiştir. Makro düzeyde ise Yükseköğretimin akademik stratejisini ülkelerin yükseköğretim kurumlarına bakışını ve oluşturulan stratejileri ifade etmektedir. Bu bağlamda, *Araştırma Üniversiteleri, Bölge Üniversiteleri ve Kitleli Eğitim Üniversiteleri* olarak üniversitelerin akademik konumunun ortaya konması gerektiğini öne sürmüştür.

Araştırma üniversiteleri oluşturdukları bilgi birikimi, nitelikli insan kaynakları ve yürüttükleri bilgi transferi faaliyetleri ile ekonomik gelişmede ve toplumsal refahta kritik bir yere sahiptir. Araştırma üniversiteleri lisansüstü eğitim aracılığıyla öncelikli olarak “bilimsel araştırma” görevini yerine getirmektedir (Özer, 2012). Araştırma üniversiteleri, küresel yükseköğretimin ve sosyal ortamın tamamlayıcı parçalarıdır. Araştırma üniversiteleri, ekonomik gelişime katkıları ile birlikte kültürel ve sosyal bir kurum olmaları, eleştiri ve entelektüel düşüncüyü yaymaları ve bu noktada bir merkez olarak öne çıkmaları açısından önemli rol oynamaktadır (Altbach ve Salmi, 2012:1-9). Araştırma üniversiteleri esas olarak araştırma başarısına odaklanır. Bu temel misyondur ve dünya sıralamalarında yüksek statüye ulaşılmasının ve küresel ölçekte imaj sahibi olmanın anahtarı olarak görülmektedir (Altbach, 2014).

Dünyadaki örneklerine bakıldığında, araştırma üniversiteleri yaklaşımı, devletlerin bilim, teknoloji ve kalkınma vizyonlarının parçası haline gelmiş makro bir proje olarak sürdürüldüğü görülmektedir. Türkiye’de bilimsel araştırma görevini öncelikli olarak yerine getirmek üzere kurulan ilk üniversiteler, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü ve İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü’dür (Erdem, 2015:8). Fakat araştırma üniversitelerinin ekonomik sosyal ve teknolojik gelişmedeki kritik önemini, ülkemizdeki yükseköğretim kural koyucuların da fark etmesiyle birlikte, bu yönde adımlar atılmaya başlanmıştır. Türkiye’de yükseköğretim sistemi politikaları ve kural koyucuları tarafından araştırma



üniversitesi yaklaşımı ilk olarak, 2016 yılında YÖK başkanı, *Bölgesel Kalkınma Odaklı Misyon Farklılaşması ve İhtisaslaşma Projesi*'ni açıklaması ile gündeme alınmıştır. 2017-2018 akademik yılı açılış töreninde 10 araştırma üniversitesi (Ankara Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi, Erciyes Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Gebze Teknik Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Orta Doğu Teknik Üniversitesi) ve beş aday araştırma üniversitesi (Çukurova Üniversitesi, Ege Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi, Uludağ Üniversitesi, Yıldız Teknik Üniversitesi) kamuoyuna açıklanmıştır (Erdoğan, 2018).

Tatık (2017:188-197), araştırma üniversiteleri için bilimsel kapasite, insan kaynakları ve mali-fiziki kapasite bağlamında performans kriterleri olmak üzere üç başlık ile gruplamış ve bu kriterleri ifade etmiştir (Şekil 3). Araştırma üniversitelerinin belirlenmesi sürecinde yetkililer bu ve bunun gibi kriterlerden faydalandıkları ifade edilebilir.

Şekil 3. Araştırma Üniversiteleri Performans Kriterleri



Kaynak: Tatık, 2017:188-197

Salmi (2009), iyi araştırma üniversitelerinin çok rağbet gören mezunlar, gelişmiş araştırma ve dinamik teknoloji ve bilgi aktarımı gibi başarılı sonuçlarının temel olarak birbirini tamamlayan üç etkene atfedilebileceği bir örnek hazırlanmıştır: (a) çok sayıda yetenek (öğretim üyeleri ve öğrenciler); (b) zengin bir öğrenim ortamı sunmak ve ileri araştırma yapmak için bol kaynak; (c) liderliği, stratejik vizyonu ve esnekliği destekleyen ve kurumların bürokrasi tarafından engellenmeksizin karar almasını ve kaynakları yönetmesini sağlayan uygun yönetim özellikleri şeklindedir. Ayrıca bu tarz kurumlar kurmaya karar veren hükümetlerin takip edebileceği üç temel yaklaşımı tanımlamıştır. Birincisi, yükselme potansiyeli bulunan birkaç üniversitenin iyileştirilmesinden meydana gelir (kazanana seçmek). İkincisi, var olan üniversitelerin dünya standartlarında bir kuruma karşılık gelen sinerjiyi yaratacak şekilde birleşmelerini ve yeni bir üniversiteye dönüşümünü desteklemek üzerine kuruludur (melez formül). Üçüncüsü ve son olarak ise, hükümet sıfırdan yeni bir dünya çapında üniversite oluşturmaya karar verebilir (yeni bir sayfa yaklaşımı). Ülkemizde araştırma üniversiteleri belirlenirken, şimdiye kadar birinci yaklaşımın benimsendiği görülmektedir.

Araştırma üniversiteleri için bilimsel üretkenlik ve verimlilik kritik öneme sahiptir. Bu üniversiteler buldukları ülkelerdeki diğer üniversitelerden pek çok yönden ayrılmaktadır. Erdoğan

(2018), araştırma üniversitelerinin dünyadaki dağılımları hususunda, toplam yükseköğretim kurumları sayısı ve bunların içindeki araştırma üniversitesi sayısını; ABD’de yaklaşık olarak 4.800 üniversitenin 150’sinin, Hindistan’da 18.000 üniversitenin 10’unun, Çin’de ise 5.000 üniversitenin 100 tanesinin araştırma üniversitesi olarak konumlandırıldığını ifade etmiştir. Türkiye’de 211 üniversitenin (Statista, 2020) toplamda 20 tanesi araştırma üniversitesidir (15 araştırma üniversitesi ve 5 aday üniversite). Küresel ölçekteki bu gerçeklik değerlendirildiğinde, araştırma üniversitelerinin çok özel bir üniversite oldukları ortaya çıkmaktadır. Üniversite sayısı ve bu sayı içinde araştırma üniversite sayılarının oranı değerlendirildiğinde, bu oranın çok yüksek olmadığı, ülkelerin bu üniversitelere çok özel yaklaştıkları ve tüm üniversiteleri araştırma üniversitesi yapma eğiliminde olmadıkları gözlemlenmektedir.

Sosyoekonomik büyümeye ve kalkınmaya araştırma üniversitelerinin etkisinin diğer üniversite türlerine göre özellikle bölgesel inovasyon ve gelişmişlik yanında küresel rekabet açısından daha kritik ve önemli olduğu ifade edilebilir. Araştırma üniversitelerinin kuruldukları bölgelerde, ar-ge ve girişimcilik merkezleri ile teknoloji parkları kurulmaktadır. Ekonomik büyüme ve kalkınmaya araştırma üniversitelerinin yön verdiği ifade edilebilir. Bölgesel ekonomilere yüksek katkı veren Silikon Vadisi, Boston Bölgesi ve İngiltere’deki Cambridge çevresindeki bölgeler günümüzdeki başarılı üniversite girişimlerine örnektir (Çetin, 2007:224-228). Türkiye’deki yükseköğretim sistemi için karar vericiler ve politika yapımcılarının araştırma üniversiteleri yaklaşımını, dünyadaki diğer örnekleri ile kıyasladığımızda, geç fark ettiği veya bu bağlamda geç girişimlerde bulunduğu ifade edilebilir. Örnek vermek gerekirse; İngiltere’de Trinity Koleji tarafından 1970’te Cambridge Bilim Parkı, 1987’de St. John’s College tarafından kurulan ilk kuluçka merkezi, erken aşamalarda üniversite ve sanayinin birlikte daha etkin işbirliği yapabilmesi için gerçekleşen bilgi temelli girişimlerdir (Wissema, 2009:35).

Büyük işletmeler sahip oldukları muazzam bütçeleri ve insan kaynakları ile ar-ge faaliyetlerini rahatlıkla sürdürebilmektedir. Fakat uluslararası rekabet içinde artık KOBİ olarak ifade ettiğimiz, küçük ve orta ölçekli işletmelerin önemleri artmaktadır. Seki (2013:2-3), bunun nedenini, risk sermayesinin doğuşu ve fikri mülkiyet haklarının ticarete konu olması olarak nitelendirmiştir. Küçük ve orta ölçekli firmalar girişimci ve çevik olmalarına rağmen, büyük ara-ge faaliyetlerine ayıracak bütçeleri yoktur. Bu nokta, üniversite-toplum ve üniversite-sanayi işbirliğinin birinci öncelik olduğu araştırma üniversiteleri yaklaşımını, çözüm olarak karşımıza çıkarmaktadır. Ar-ge faaliyetleri, bahsi geçen risk sermayesi ve patent, lisanslama vb. fikri mülkiyet hakları için de bir çözüm olmaktadır. Araştırma üniversitesi yaklaşımı ile üniversite-sanayi işbirliği içinde patent alma ve bilimsel girişimcilik açısından bilginin dağıtılmasını ve üretilmesini, küresel ölçekte KOBİ’lerin daha avantajlı hale gelmelerini, ülke kaynaklarının daha etkin kullanılmasını, sağladığı ifade edilebilir. Tüm bu durumlar değerlendirildiğinde, araştırma üniversiteleri yaklaşımı kritik öneme sahiptir.

2018 yılı en fazla yürürlükte patenti bulunan 20 ülke Tablo 2 üzerinde verilmektedir. Bu ülkeler arasında Türkiye’nin yer almaması, Türkiye’de patent korumasının geçmişine baktığımızda ve bu konudaki çalışmaların Osmanlı döneminde başladığı (Köker, 2005:45) değerlendirildiğinde düşündürücüdür. Fakat Tablo 2’de görüleceği üzere Türkiye, Amerika, Rusya, Fransa, İngiltere gibi ülkeler ile başladığı bu yarışta çok geri kalmıştır. Ülkemiz geliştirmekte olan ve ürettiği ürünler ile Dünya pazarında her geçen gün daha fazla ürün ile kendini temsil etme arzusunda bulunduğu, patent, tasarım, lisans anlaşmaları, telif hakları gibi varlıkların öneminin bilincine varmıştır. 10 Ocak 2017 tarihinde yürürlüğe giren Türkiye’nin ilk Sınai Mülkiyet Kanunu ile bugüne değin birbirinden



ayrı kanunlar ile koruma altına alınmış marka, patent, faydalı model, tasarım ve coğrafi işaretler tek bir çatı altına toplanmıştır. Bu kanun önümüzdeki 20-30 yıllık dönemde, Türkiye'nin ticaretini derinden etkileme potansiyeline sahiptir. Bilimsel araştırmaların sonucunda elde edilen özgün çıktılar için patentleme süreçleri söz konusu olmaktadır. Bu açıdan patentler, bir bakıma bilimsel araştırma sonuçlarının teknolojiye dönüştürülmesinin bir göstergesi olmaktadır. Fakat bununla birlikte birçok patentin uygulamaya dönüşme oranı düşüktür (Erdem, 2015:10), ancak bu durum patent kavramının fikri mülkiyet haklarının işletmeler ve üniversiteler için önemini azaltmamakta ya da eksiltmemektedir.

Tablo 2. 2018 Yılında En Fazla Yürürlükte Patenti Bulunan 20 Ülke

Sıra	Ülke	Patent Sayısı
1	Amerika Birleşik Devletleri (ABD)	3.063.494
2	Çin	2.366.314
3	Japonya	2.054.276
4	Kore Cumhuriyeti	1.001.163
5	Almanya	703.606
6	Fransa	602.084
7	İngiltere	572.063
8	İtalya	306.768
9	Rusya	256.419
10	İsviçre	244.581
11	İrlanda	196.707
12	Hollanda	194.393
13	Kanada	184.559
14	Avusturya	167.594
15	Avustralya	156.244
16	Monako	115.893
17	Meksika	113.286
18	İsveç	100.974
19	Lüksemburg	98.245
20	Polonya	82.618

Kaynak: WIPO, 2018

Hall ve Harhoff (2012:546), fayda ve olası maliyetini değerlendirdikleri çalışmalarında, patentin yenilik açısından faydacı yönünü, ar-ge için bir teşvik yarattığını ve fikirlerin yayılmasını



teşvik ettiğini ifade etmiş, maliyetli yönünü ise; yeni fikirlerin birleşimini engellediğini, işlem maliyetlerini artırdığını vurgulamıştır. Patent, hızla küreselleşen dünya ekonomisinde, firmaların ürünlerini küresel pazara sokmaları, ürünlerini pazarda koruyabilmeleri, taklitlerini ve tersine mühendislik ile sıfırdan tekrar benzerlerinin üretilmelerini engellemek için kritik öneme sahiptir (Jordan ve Jones, 1997:393). Örnek vermek gerekirse, Xerox patent ile sektörde kendine önemli bir koruma alanı elde etmiş ve patent gelirleri ile de firmanın büyümesine önemli bir etki yaratmıştır. IBM, Xerox'un yapmış olduğu ürünlerden faydalanabilmek için bütçesinin %25'ini patent anlaşmalarına ayırmıştır (Cole, 2001:93). Amerikan araştırma kurumlarının ve üniversitelerin çalışmaları sonucu elde ettiği patent gelirleri yaklaşık yüz milyar dolar civarındadır (Ülkü, 2005:112). Faydalı patentler konusunda dünyada en üretken ilk 30 kurum Tablo 3 üzerinde gösterilmektedir. Türkiye'de, üniversitelerin patent başvuruları geçtiğimiz on yılda on yedi kat artarak toplam başvuruların %15'ine ulaşmıştır. Bu yükselişin YÖK'ün bu yönde yürüttüğü faaliyetler ile doğrudan ilişkisi olduğu düşünülmektedir. Üniversitelerin 1996-2019 yılları arasında, en fazla patent başvurusu yapan üniversiteler; İstanbul Üniversitesi (575), İstanbul Gelişim Üniversitesi (479), İstanbul Teknik Üniversitesi (90), Yeditepe Üniversitesi (76), İstanbul Aydın Üniversitesi (71), şeklindedir (Destek Patent, 2020). Her ne kadar patent üretkenliği üniversitemiz için çok artmış görünse de dünya sırlamasında ön saflarda yer alan üniversiteler ve araştırma kurumlarına göre geride kalmaktadır.

Tablo 3. Dünyada En Fazla Faydalı Patent Üreten İlk 30 Kurum

Sıra	Üniversite	Sıra	Üniversite
1	Kaliforniya Üniversitesi	16	Güney Florida Üniversitesi
2	Massachusetts Teknoloji Enstitüsü	17	Case Western Rezerv Üniversitesi
3	Stanford Üniversitesi	18	North Western Üniversitesi
4	Kral Fahd Petrol ve Mineral Üniversitesi	19	Florida Üniversitesi Araştırma Vakfı
5	Teksas Üniversitesi	20	Duke Üniversitesi
6	Kaliforniya Teknoloji Enstitüsü	21	Minneseto Üniversitesi
7	Wisconsin Mezunları Araştırma Vakfı	22	İllinois Üniversitesi
8	Harvard Koleji	23	Cornell Üniversitesi
9	Johns Hopkins Üniversitesi	24	Ulusal Tsing Hua Üniversitesi
10	Arizona Devlet Üniversitesi	25	King Saud Üniversitesi
11	Michigan Üniversitesi	26	Chicago Üniversitesi
12	Purdue Araştırma Vakfı	27	Pittsburgh Üniversitesi
13	Tsinghua Üniversitesi	28	Kore İleri Bilin ve Teknoloji Enstitüsü
14	Pensilvanya Üniversitesi	29	Maryland Üniversitesi
15	Kolombiya Üniversitesi	30	Newyork Eyalet Üniversitesi Araştırma Vakfı

Kaynak: NAI, 2019



Mohrman vd. (2008:6), çağımızın gereği olan ve küresel rekabet ortamında stratejik bir unsur haline gelen araştırma üniversitelerinin hükümet ve sanayi ile araştırma yoğun yeni ilişkilere sahip olacağını, benzeri kurumlar ile küresel ölçekte işbirliği içinde bulunacaklarını ifade etmişlerdir. Erdoğan (2018), araştırma üniversiteleri üzerine yapmış olduğu kapsamlı çalışmada, araştırma üniversitelerinin bir ekosistem içinde çalışmalarını gerektiğini ifade etmiştir. Bu ekosistem içinde, üniversitelerin ulusal ve uluslararası düzeyde diğer araştırma üniversiteleri, üniversite dışındaki araştırma kuruluşları ve sanayi ile iletişim ve iş birliği içinde çalışmalarını gerekmektedir. Türkiye’de son yıllarda bu ekosistemin oluşturulması için önemli çalışmalar gerçekleştirilmektedir. Bu çalışmalarda üniversiteler tanım olarak, birebir araştırma üniversitesi unvanına sahip olmasa da sahip oldukları araştırma misyonları ile önemli bir role sahiptirler. Üniversite-sanayi işbirliği kapsamında önemli ar-ge teşvikleri sağlanmış ve bu da yapısal bir dönüşüm sürecini beraberinde getirmiştir. Özellikle Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, özel sektörün üniversiteler ile işbirliği içinde çalışmalar yürütülebilmesi için önemli faaliyetlerde bulunmaktadır (Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, 2020).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Türkiye’yi gelişmiş ülkeler seviyesine çıkaracak bilimsel, teknolojik ve ekonomik gelişme için var olan genç ve dinamik nüfus en önemli avantajıdır. Gençlerin bilimsel, ekonomik ve teknolojik gelişmeye doğrudan katkı ve fayda sağlayacakları, nitelik kazanacakları yapıya geçmeleri üniversiteler aracılığı ile olacaktır. Bu bağlamda 2016 yılında YÖK başkanı tarafından, Bölgesel Kalkınma Odaklı Misyon Farklılaşması ve İhtisaslaşma Projesi’nin açıklanması ile gündeme gelen araştırma üniversiteleri yaklaşımı, Türkiye’deki üniversitelerinin gelişmiş ülkeler seviyesine çıkmaları, dünyada bilinen ve tanınan üniversiteler seviyesine gelmesi, bölgesel ve ülke ekonomisinin kalkınması, üniversite-sanayi ve toplum üçlemesi içinde önemli proje ve araştırmaların gerçekleşmesi, alanında dünya standartlarında niteliğe kazanmış, sektörün ihtiyaçlarına uygun ve girişimsel boyutu yüksek bir insan kaynağının oluşması için önemli bir fırsattır.

Yükseköğretimin kilit karar vericileri ulusal düzeyde, üniversitenin kilit karar vericileri üniversite düzeyinde, yükseköğretimin akademik amaçlarının gerçekleştirilmesi için akademik stratejilerin oluşturulması, uygulanması, değerlendirilmesi ve geri bildirimlerle gözden geçirilip kurumlarını geliştirebildikleri sürece üniversitelerde başarı ve gelişme sağlanabilecektir (Erdem, 2015:11). Özellikle 1973-1975, 1982, 1992 ve 2006-2008 dönemlerinde altyapısı oluşturulmadan, toplu halde kurulan üniversiteler, kuruldukları illerdeki ticari hayatı canlandırma ve artan üniversite eğitimi talebini azaltmak gibi çok temel ve iyi niyetli bir yaklaşım ve amaçla kurulmuşlardır. Fakat Türkiye’de üniversitelerin kuruluşunda tespit edilen ortak bir durum ve temel sorunlardan birisi, sistemli planlama anlayışının olmaması olarak ifade edilmiştir (Arap, 2010:22-23). Araştırma üniversiteleri için de bu durumun benzerlik göstermektedir.

Yükseköğretim kural koyucularının ve politika yapıcılarının bu belirsizlikleri sistematik bir şekilde, dünya örnekleri ile kıyaslayarak, beş, on, yirmi yıllık uzun soluklu sürdürülebilir planlar ile ortaya koymaları gerekmektedir. Sadece araştırma üniversitelerimizin durumu değil, diğerleri diye ifade edebileceğimiz yaklaşık 190 üniversitenin durumu konusunda da çalışmalarda bulunulması gerekmektedir. Bu planlama sistematik bir şekilde, siyasetten bağımsız, milli bir eğitim politikası olarak gerçekleştirilmelidir. Üniversiteleri tercih eden öğrenci nitelikleri, bu öğrencilere eğitim



verecek öğretim üyesi ve araştırmacının belirlenmesi, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin sürdüğü ortamların askeri seviyede niteliğe sahip olmaları, uluslararası bütünleşme, uluslararası hareketlilik, üniversite-sanayi ve üniversite-toplum işbirliklerinin sağlanması, teknoparklar, araştırma merkezleri gibi yapılanmaların üniversitelerde belirlenen planlama üniversite içi araştırma projelerinde yer almaları gibi pek çok faaliyet, bölge dinamikleri ve ülke gerçekleri gözetilerek, gereksinimlere uygun bütçe planlaması ile gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Özellikle araştırma üniversitelerinin öğrenci seçimi çok önemlidir. Bu süreçte, araştırmaya ve proje üretmeye meraklı, özel ve yetenekli öğrencilerin olmasına dikkat edilmelidir. Sadece yurt içi değil yurtdışındaki öğrenciler için de bu üniversiteler cazip hale getirilmeli ve bu yönde de politikalar oluşturulmalıdır. Yurtdışındaki yetenekli ve nitelikli öğrenciler için kültürel ortaklıklar ve işbirlikleri gözetilerek, farklı bölgesel stratejiler geliştirilebilir. Öğrenciler için burs miktarları, kalınacak yerler, araştırma üniversitelerinin dünya sıralamasında bulunduğu konum, kaliteli eğitim-öğretim, iyi bir akademi hayatı, mezun olduğunda istihdam kolaylığı ve tercih edilme gibi unsurlar bu öğrencileri cezbedebilmek için iyi sebep olarak gösterilebilir. Ayrıca bu yönde geliştirilecek politikalar, gelecekte ülkeler arası alan araştırmaları için işbirlikleri doğurabilir, bölgesel işbirliklerini artırabilir ve Türkiye'nin seçilen bölgedeki politikalarını destekleyici hamleler oluşturabilir.

Araştırma üniversiteleri yaklaşımının Türk yükseköğretim sistemine uygulandığı zamanı dünya örnekleri ile kıyasladığımızda, süreçte bir gecikme olduğu hususunda bir eleştiri ortaya konulabilir. Araştırma üniversitesi yaklaşımı, yükseköğretim sistemi içinde hala oturmuş bir sistem değildir. Örneğin; Çin, Güney Kore ve Almanya'daki dünya ölçeğinde araştırma üniversite girişimlerinde kaynak tahsisinin tema odaklı olarak yapılmakta, Rusya'da kurulan araştırma üniversitelerinin denetiminin, uluslararası bir konsey tarafından her yıl değerlendirildiği görülmektedir (Emil ve Akşab, 2018:9-10). Türkiye'de YÖKAK üniversitelerin kalite çalışmalarını değerlendirmektedir. Fakat araştırma üniversitelerine özel bir çalışma geliştirilmemiştir. YÖKAK'ın kurum performans gösterge raporları tüm üniversiteler için aynıdır (YÖKAK Kurum Gösterge Raporları, 2020). Erdoğan (2018) bu bağlamda, Türkiye'de araştırma üniversitelerinin bundan sonraki konumun, yönetiminin ve yapılanmasının nasıl olacağı hususunda önemli bir mesele olarak ortada olduğunu ifade etmişlerdir. Devlet üniversitelerinin araştırma üniversitesi olabilmeleri için mevzuat ve kanunlarda değişim gerektiğini ve diğer üniversitelerden hangi yönlerden ve nasıl farklılaşacağı hususunda detaylı bir çalışmanın yapılmadığını, toplumun bu konuda yeteri kadar bilgilendirilmediğini ifade etmişlerdir.

Mevzuat ve kanunlar açısından belirsizlik, araştırma üniversiteleri dışında kalan 190 üniversite için de geçerlidir. Araştırma üniversiteleri dışında kalan üniversitelerimizin iç ve dış paydaşların gereksinimlerine, buldukları bölge ve ait oldukları toplumun ihtiyaçlarına odaklanarak, öğrencilere, sanayiye ve topluma verecekleri katkı hususunda kurum misyonlarını güncellemeleri önerilebilir. Bu üniversiteler bölgesel kalkınma ve inovasyon çalışmaları için önemli etkinlik gösterebilir.

Üniversitelerimizin kurumsal misyon ve temel var olma amaçlarında farklılaşmalara gitmeleri, kurumsal stratejik hedeflerini, stratejik planlarını ve amaçlarını güncellemeleri gerekebilir. Aksi halde, bir tarafta araştırma üniversiteleri, diğer tarafta araştırma üniversitesi olma çabasında olan, belirsizlik yaşayan üniversiteler, yükseköğretim sistemini verimsizleştirebilir. Hızla değişen ve dönüşen dünya düzeninde üniversitelerin değeri, ülke ekonomisine ve bilimsel gelişmeye olan katkıları



değerlendirildiğinde zaman kaybına tahammül olmadığı ortadadır ve bu belirsizlik ortadan kaldırılmalıdır. Bu durumun, yükseköğretim kural koyucuları ile politika yapıcıları tarafından ivedi bir şekilde dikkate alınması gerekmektedir.

Araştırma üniversiteleri, kuruluş mantıkları, işleyiş şekilleri, amaçları, kadro yapıları gibi bir takım özellikleri ile diğer üniversitelerden fazlasıyla farklıdır. Fakat diğer üniversitelere göre, üniversite, sanayi, toplum üçlemesi içindeki yeri ve niteliği, aynı zamanda dünya örneklerinin bölgelerine ve ülkelerine yarattıkları etki dikkate alındığında kritik öneme sahiptirler.

Araştırma üniversiteleri küresel bilgi ağının merkezinde yer almaktadırlar. Araştırma üniversiteleri, yeni fikirleri ve bilgileri yükseköğretim sistemine ve tabi ki ülkeye kanalize etmekte ve akademik toplumun uluslararası bilime katılmasına olanak sağlamaktadır. Araştırma üniversiteleri bir üretim hattı gibi değerlendirilebilir. Öğrenciler üretim hattına girdi olmakta, öğretim üyelerinin sanatsal kişilikleri, mesleki becerileri ve akademik donatıları ile şekillendirilmektedir. Bilime, teknolojiye, toplumsal gelişmeye ve ülke ekonomisine kaynak oluşturmaktadır. Bu bağlamda değerlendirildiğinde, araştırma üniversiteleri için öğretim üyelerinin seçimi sıradan olmamalıdır.

Araştırma üniversitelerinin akademik kadroları için 2547 Akademik Teşkilat Yönetmeliğinden bağımsız, özlük haklarının iyileştirildiği ve maaşlarının ülke ortalamasının üstüne çıkarıldığı, bir yönetmeliğin çıkarılması gerekmektedir. Burada çalışacak araştırmacıların, öğretim üyelerinin yurtdışı doktora veya yüksek lisans eğitimi yapmış olmaları, belirli bir süre yurtdışında üniversitelerde veya araştırma merkezlerinde çalışmış olmaları, AB veya TÜBİTAK projelerinde görev yapmış olmaları, belirli nitelikteki (SSCI, SCI, SCI-Expanded gibi.) dergilerde belirlenen puan kriterini hak edecek şekilde yayın yapmış olması gibi standart ve askeri yetkinlik ve niteliğe sahip olmaları gerekmektedir. Bu sayede edinilen tecrübe ve kazanımların, yetiştirilen insan kaynaklarına aktarılması, uluslararasılaşma ve benzer araştırma üniversiteleri ile ortak projeler yapılması konusunda doğal bir işbirliği için zemin hazırlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma üniversitelerinin dünyadaki örnekleri değerlendirildiğinde (Yonezawa, 2011; Gallagher, 2011; Tayeb vd, 2011; Postiglione, 2012; Rhee, 2012; Materu vd., 2012) bu üniversiteler, çok ama çok özel niteliklere sahiplerdir. Türkiye'deki tüm yükseköğretim kurumlarının bu niteliği taşıyamayacağı ortadadır. Bu bağlamda araştırma üniversitelerinin yükseköğretim sistemi içindeki yeri gerek kanunlar ile gerekse mevzuatlar aracılığıyla tanımlanmalıdır. Ayrıca tüm verilen örnekler ve literatür bilgileri ışığında, araştırma üniversiteleri popülist politikalara büründürülemeyecek kadar kritik bir yapıya sahiplerdir. Ülkelerin uzun yıllar sürdürdükleri strateji ve politikaların, yıllarca süren bir çalışmanın ürünleridir. Türk yükseköğretim sisteminin rekabet ettiği gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelere göre yarışa geç başladığı ve üniversiteler arasındaki küresel rekabetin çok güçlü olduğu unutulmamalıdır. Bu rekabet içinde ülkemiz, üniversitelerini ön plana çıkaracak çalışma veya çalışmalar konusunda araştırmacıların teşvik edilmelidir.

2020 yılı içinde yükseköğretim kurumlarına ayrılan bütçe yaklaşık 33 milyon TL'dir (SBB, 2020). Bu tutar, Türkiye gibi gelişmekte olan bir ülke için önemli bir bütçedir. Aynı zamanda, Türkiye nüfus olarak, genç nüfus yapısından orta yaş nüfus yapısına geçmektedir. Bu durum insan kaynağının etkin bir şekilde değerlendirilmesi gerçeğini ortaya çıkarmaktadır. Türk yükseköğretim sistemi için araştırma üniversiteleri ve diğerleri yapılanmasının çok iyi bir şekilde, dünya örnekleri dikkate



alınarak, özenle ve ivedi bir şekilde ortaya konması gerekmektedir. Araştırma üniversiteleri dışında kalan üniversiteler için YÖK'ün izlediği ihtisaslaşma stratejisi, bu üniversitelerin buldukları bölgeler ve bölgenin dinamik sektörleri dikkate alındığında, doğru bir strateji olarak değerlendirilmektedir. Üniversiteler gelecek kaygısı ile değil, bilimsel araştırma, öğrenme tutkusu ile bu kurumlara gelebilmelidir. Öğrencilere esin kaynağı olacak, onlara hayatlarının en önemli döneminde sunduğu yetenekleri ile eğitecek ve öğretecek öğretim üyelerinin özenle seçilmesi gerekmektedir.

Chiragov (2015:122), akademik faaliyetlerin şirketler tarafından sponsor olunmasının ya da fonlanmasının sonucu olarak, öğretim üyelerinin şirketlerin ihtiyaçlarına dönük faaliyetlerini, üniversite faaliyetlerinden daha merkeze aldıklarını ifade etmiştir. Bunun sonucunda, üniversitelerin devlet kontrolünde olan fakat piyasanın ihtiyaçlarını gidermeye hizmet eden kurumlar haline geldiklerini vurgulamıştır. Bu durum araştırma üniversitelerinde çalışan öğretim üyeleri ve araştırmacılar için olası bir durumdur. Araştırma üniversitelerinin doğasında girişimcilik, özel sektör ile daha fazla işbirliği, sanayi ve toplum ile bütünleşik gerçekleştirilebilecek işbirlikleri vardır. Şirketlerin üniversitelere, belirli laboratuvar veya enstitülere veya araştırma gruplarına destek olmaları yadırganacak bir şey değildir. Fakat yapılan iş birliklerinde, tüm paydaşların çıkarları gözetilmeli kişisel çıkarlar göz ardı edilerek toplam kazanıma odaklanılması gerekmektedir.

Yükseköğretim kurumları, bağlı olduğu kanunlar, finans kaynakları ve organizasyon yapısı gereği devlet bürokrasisine sıkı sıkıya bağlı kurumlardır. Bu durum araştırma üniversiteleri için de aynı gerçekliktir. Üniversite-sanayi ve üniversite-toplum işbirliği için, yerel yönetimleri içine alan, yeni ve çağın gereksinimlerini karşılayabilecek bir organizasyon yapısının akademik çevrelerde daha fazla tartışmaya açılması ve dünya örnekleri tartışılması gerekmektedir. Belirlenen örnek modellerin, üniversite yaklaşımları da gözetilerek (araştırma üniversitesi ve diğerleri gibi.) ülke gerçekliğine uygun bir şekilde dönüştürülmesi ve konunun uzmanları tarafından kamuoyu önünde detaylı bir şekilde tartışılması gerekmektedir.

Özetle, tarihsel süreç içerisinde, yükseköğretim kurumları farklı kültür ve eğilimlere göre, farklı amaçlarla kurulmuş olsa da ortak paydada her biri, kendilerine özgü öğretiler sunmakta ve bilim üretimine odaklanmaktadır. İlgili literatür desteğiyle de anlatıldığı gibi, yükseköğretim kurumları tarih boyunca, dönemlerin yaşam dinamiklerine ve gereksinimlerine göre sürekli bir dönüşüm ve gelişim süreci içerisinde yer almaktadır. Bu süreçte, yükseköğretim kurumları, varlık nedenleri ve konumlarına göre farklı kategorilere ayrılmaktadır. Misyonlarını araştırma faaliyetlerine göre farklılaştıran ve somut araştırmalarıyla kendisini öne çıkaran kurumlar, kendilerini araştırma üniversitesi olarak konumlandırmaktadır ve bu doğrultuda destek beklemektedirler. Bu noktada, nesnel bir değerlendirme süreci sağlamak adına, devlet düzeyinde belirli kriterler gözetilerek resmi bir sınıflandırma yapılmakta ve yeterli görülürse kurum araştırma üniversiteleri kapsamına alınmaktadır. Bölgesel kalkınma amaçları doğrultusunda da farklı kurum sınıfları söz konusu olabilmektedir. Çalışmada bu doğrultuda, Türkiye'de yürütülen çalışmalar değerlendirilmiş ve araştırma üniversitesi olma yolunda ilerleyen kurumların göz önünde bulundurması gereken durumlar dünyadaki benzer uygulamalardan örnekler verilerek anlatılmış, hem de bu süreçlerin etkin yönetimi için karar vericilerin yürürlüğe koyması gereken düzenlemelerle ilgili öneriler sunulmuştur.



KAYNAKÇA

- Akyüz, Y. (2011). Türk Eğitim Tarihi. Ankara: Pegem Akademi.
- Altbach, P.G. & Salmi J. (2012). Akademik Mükemmeliyete Giden Yol (Dünya Çapında Araştırma Üniversiteleri Oluşturmak). Çeviren Kadri Yamaç. Ankara: Efil Yayınevi.
- Altbach, P. (2014). What Counts for Academic Productivity in Research Universities?. *University World News*. <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20140715105656393> adresinden erişildi. (Erişim Tarihi: 01.07.2020).
- Arap, K. S. (2010). Türkiye Yeni Üniversitelerine Kavuşurken: Türkiye’de Yeni Üniversiteler Ve Kuruluş Gerekçeleri. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 65(1), 1-29.
- Bölgesel Kalkınma, (2020). *Yükseköğretim Kurulu Bölgesel Kalkınma Odaklı Misyon Farklılaşması ve İhtisaslaşma Programı*. <https://bolgeselkalkinma.yok.gov.tr/> adresinden erişildi. (Erişim Tarihi: 01.07.2020)
- Charle C. & Verger J.(2005). *Üniversitelerin Tarihi*. Ankara: Dost Kitabevi.
- Chiragov, E. (2015). Üniversitelerin Kamusalılığı: Kamusal Üniversitenin Çöküşü. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. T.C. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Yönetim Bilimleri Programı Anabilim Dalı, Ankara.
- Cole, J. H. (2001). Patents and Copyrights: Do the Benefits Exceed the Costs?. *Journal of Libertarian Studies*, 15(4), 79-105.
- Çatalbaş, N. (2007). Üniversite-Yerel Ekonomi İlişkisinde Kutuplaşma Teorisi İyi Bir Model Olabilir Mi?. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 2007(3), 90-101.
- Çetin, M. (2007). Bölgesel Kalkınma ve Girişimci Üniversiteler. *Ege Akademik Bakış*, 7(1), 217-238.
- Destek Patent, (2020). *Üniversitelerin Patent Başvuru Sayıları*. <https://www.destekpatent.com/haber-detay/universitelerin-patent-basvuru-sayilari> adresinden erişildi. (Erişim Tarihi: 01.07.2020)
- Emil, S. & Akşab, Ş. (2018). Türkiye Yükseköğretiminde Araştırma Üniversitesi Kavramını Anlamak: Karşılaştırmalı Analiz. 13. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi. 10-12 Mayıs 2018, Sivas, Türkiye.
- Erdem, A. R. (2006). Dünyadaki Yükseköğretimin Değişimi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 299-314.
- Erdem, A. R. (2013). Bilgi Toplumunda Üniversitenin Değişen Roller ve Görevleri. *Yükseköğretim Dergisi*, 3(2), 109-120.
- Erdem, A. R. (2015) Yükseköğretimi ve Üniversiteyi Farklılaştıran Kritik Öğe: Akademik strateji. (Editör) Ahmet AYPAY, *Türkiye’de Yükseköğretim: Alanı, Kapsamı ve Politikaları* içinde (243-260), Ankara: PEGEM Akademi Yayıncılık.
- Erdem, A. R. (2016). Üniversite Anlayışındaki Değişim: Birinci Nesil Üniversiteden Dördüncü Nesil Üniversiteye. *TYB Akademi, Dil Edebiyat ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(16), 21-52.



- Erdoğan, N. (2018). Araştırma Üniversitesi Yapılanması: İmkanlar ve Zorluklar. *İlke Politika Notu07*.
https://ilke.org.tr/images/yayin/pdf/arastirma_universitesi_yapilanmasi_imkanlar_ve_zorluklar.pdf adresinden erişildi. (Erişim Tarihi: 01.07.2020).
- Fielden, J. (2008). Global Trends in University Governance. *The World Bank*.
<http://documents.worldbank.org/curated/en/588801468140667685/pdf/442440NWP0BOX311webversion01PUBLIC1.pdf> adresinden erişildi. (Erişim Tarihi: 01.07.2020).
- Gallagher, M. (2011). *The Role of Elite Universities in National Higher Education and Research Systems, and the Challenges of Prosecuting the Case for Concentrating Public Investment in their Development in Australia*. In: Liu N.C., Wang Q., Cheng Y. (eds) Paths to a World-Class University. Global Perspectives on Higher Education, vol 23. Rotterdam: SensePublishers.
- Hall, B. H. & Harhoff, D. (2012). Recent Research on the Economics of Patents. *Annual Review of Economics*, 4(1), 541-565.
- Hirsch, E. (1998). *Dünya Üniversiteleri ve Türkiye’de Üniversitelerin Gelişmesi*. Cilt 1. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Jordan, J. & Jones, P. (1997). Assessing Your Company’s Knowledge Management Style, *Long Range Planning*, 30(3):392-398.
- Kalkınma Ajansları, (2006). *Resmi Gazete*. Kalkınma Ajanslarının Kuruluşu, Koordinasyonu ve Görevleri Hakkında Kanun (Kabul Tarihi: 25.1.2006).
<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/02/20060208-1.htm> adresinden erişildi. (Erişim Tarihi: 01.07.2020)
- Köker, A.R. (2005). *Patent Korumasının Önemi ve Ekonomik Gösterge Olarak Patent*, T.C. Türk Patent Enstitüsü Patent Dairesi Başkanlığı, Ankara.
- Lentell, H. (2012). Distance Learning in British Universities: Is It Possible?. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and E-Learning*, 27(1), 23-36.
- Marangoz, C. (2008). *Çağdaş Üniversite*. Ankara: Eğitim ve Kültür Yayınları.
- Materu P., Obanya P. & Righetti, P. (2012). *Nijerya İbadan Üniversitesi’nin Yükselişi, Düşüşü ve Yeniden Ortaya Çıkışı*. P.G. Altbach, ve J. Salmi (Eds.) içinde, Akademik Mükemmeliyete Giden Yol Dünya Çapında Araştırma Üniversiteleri Oluşturmak (ss.159-185). Ankara: Efil Yayınevi.
- Mohrman, K., Ma, W. & Baker, D. (2008). The Research University in Transition: The Emerging Global Model. *Higher Education Policy*, 21(1), 5-27.
- NAI, (2018). National Academy of Inventors. <https://academyofinventors.org/wp-content/uploads/2019/05/Top-100-Universities-2018.pdf> adresinden erişildi. (Erişim Tarihi: 01.07.2020).
- Namal, Y. & Karakök, T. (2011). Atatürk ve Üniversite Reformu (1933). *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(1), 27-35.



- Özakyol, F.S. (2017). Bilgi-İktidar İlişkisi Çerçevesinde Dünyada Üniversite ve Türkiye’de Yükseköğretim Kurulu. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. T.C. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Siyaset Bilimi Ve Kamu Yönetimi Anabilim Dalı Siyaset ve Sosyal Bilimler Bilim Dalı, Kocaeli.
- Özer, A. (2012). Türkiye Üniversite Sistemine Genel Bir Bakış, Yaşanan Sorunlar ve Çözüm İçin Bir Model Önerisi. *Yükseköğretim Dergisi*, 2(2), 61-72.
- Postiglione, G.A.(2012). *Araştırma Üniversitelerinin Yükselişi Hong Kong Bilim ve Teknoloji Üniversitesi*. P.G. Altbach, ve J. Salmi (Eds.) içinde, Akademik Mükemmeliyete Giden Yol Dünya Çapında Araştırma Üniversiteleri Oluşturmak (ss.51-80). Ankara: Efil Yayınevi.
- Rhee, B.S. (2012). *Taşrada Dünya Çapında Bir Araştırma Üniversitesi: Pohang Bilim ve Teknoloji Üniversitesi, Kore Cumhuriyeti*. P.G. Altbach, ve J. Salmi (Eds.) içinde, Akademik Mükemmeliyete Giden Yol Dünya Çapında Araştırma Üniversiteleri Oluşturmak (ss.51-80). Ankara: Efil Yayınevi.
- Sakınç, S. & Bursalıoğlu, S. A. (2012). Yükseköğretimde Küresel Bir Değişim: Girişimci Üniversite Modeli. *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(2), 92-99.
- Salmi, J. (2009). *The Challenge of Establishing Worl-Class Universities*. Washington, DC: WorldBank.
- Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, (2020). Ar-Ge Teşvikleri Genel Müdürlüğü, Tasarım Merkezleri. <https://www.sanayi.gov.tr/istatistikler/istatistiki-bilgiler/mi0203011503> adresinden erişildi. (Erişim Tarihi: 01.07.2020).
- Sarıkaya Bütün, B.Ö. (2019). Girişimci ve Yenilikçi Üniversite Endeksinde Yeni Nesil Üniversite Değerlendirmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. T.C. Nuh Naci Yazgan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İktisat Ana Bilim Dalı. Kayseri.
- Sarton, G. (1927-48). *Introduction To The History of Science (3 v. in 5)*. Carnegie Institution of Washington Publication No. 376. Baltimore: Williams and Wilkins.
- SBB, (2020). Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı. <http://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2019/02/3-b-2018-2020-D%C3%B6nemi-Gelir-ve-Net-Finansman-Tablolar%C4%B1.pdf> adresinden erişildi. (Erişim Tarihi: 01.07.2020).
- Seki, İ. (2013). *Bilgi Ekonomisinde Yeni Yaklaşımlar: Bilgi Yönetişimi ve Üniversite Ekonomisi*. İstanbul: Beta Basım.
- Sezgin, O. (2020). *Türk Eğitim Tarihi*. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Psikolojik Danışma ve Rehberlik A.B.D. http://osmansezgin.com/assets/tet46_222-osmansezgincom.pdf adresinden erişildi. (Erişim Tarihi: 01.07.2020).
- Statista, (2020). Estimated Number of Universities Worldwide as of January 2020, by Country. <https://www.statista.com/statistics/918403/number-of-universities-worldwide-by-country/> adresinden erişildi. (Erişim Tarihi: 01.07.2020).



- Şen, Z. (2012). Türkiye’de Yükseköğretim Sistemi Eleştirileri ve Öneriler. *Journal of Higher Education/Yükseköğretim Dergisi*, 2(1), 1-9.
- Şimşek, H. & Adıgüzel, T. (2012). Yükseköğretimde Yeni Bir Üniversite Paradigmasına Doğru. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 250-261.
- Tayeb, O.S. & Damanhour Z.A. (2011). *Transformation Towards a World-Class University*. In: Liu N.C., Wang Q., Cheng Y. (eds) Paths to a World-Class University. Global Perspectives on Higher Education, vol 23. Rotterdam: SensePublishers.
- Tatık, R.Ş. (2017). Araştırma Üniversitelerinin Yapılandırılmasına İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri: Eğitim Fakülteleri Örneği. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. T.C. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, İstanbul.
- TAÜG, (2016). *Araştırma Üniversiteleri ve Yükseköğretim, Araştırma ve İnovasyonda Uluslararası Rekabet Raporu*. https://pdo.metu.edu.tr/system/files/duyuru/TAUG_Arastirma_Universiteleri_ve_Yuksekogretim_Arastirma_ve_Inovasyonda_Uluslararası_Rekabet_Raporu_2016.pdf adresinden erişildi. (Erişim Tarihi: 01.07.2020)
- Tekeli, İ. (2010). *Tarihsel Bağlamı İçinde Türkiye’de Yükseköğretimin ve YÖK’ün Tarihi*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Tekin, S. (2017). Üçüncü Kuşak Üniversiteler ve Üçüncü Kuşak Üniversitelerin Stratejik Planlaması. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Bölümü, Ankara.
- Timur, T. (2000). *Toplumsal Değişme ve Üniversiteler*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Ülkü, D. (2005). *Görüşler ve Değerlendirmeler. Geçmişten Geleceğe Türk Bilim ve Teknoloji Politikaları*. Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi.
- Wang, Q.H., Wang, Q. & Liu, N.C. (2012). *Çin’de Dünya Çapında Üniversiteler Kurmak: Sangay Jiao Tong Üniversitesi*. P.G. Altbach, ve J. Salmi (Eds.) içinde, Akademik Mükemmeliyete Giden Yol Dünya Çapında Araştırma Üniversiteleri Oluşturmak (ss.27-50). Ankara: Efil Yayınevi.
- WIPO, (2018). *Ranking of the 20 national patent offices with the most patents in force in 2018*. <https://www.statista.com/statistics/257172/ranking-of-the-20-countries-with-the-most-patents-in-force/> adresinden erişildi. (Erişim Tarihi: 01.07.2020)
- Wissema, J.G. (2009). *Üçüncü Kuşak Üniversitelere Doğru | Geçiş Döneminde Üniversiteleri Yönetmek*. İstanbul: Özyeğin Üniversitesi Yayını.
- Yıldız, S. (2009). Eğitim Departmanlarındaki Değişim: Şirket Üniversiteleri. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (34), 361-379.
- Yılmaz, M.S.(2001). Darülfünun Reformu-Darülfünun’dan İstanbul Üniversitesi’ne Geçiş Süreci (1869-1933). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 9(1), 245-260.



Yonezawa, A. (2011). *The “Global 30” and the Consequences of Selecting “World-Class Universities” in Japan*. In: Liu N.C., Wang Q., Cheng Y. (Eds) *Paths to a World-Class University. Global Perspectives on Higher Education*, vol 23. Rotterdam: SensePublishers.

YÖKAK Kurum Gösterge Raporları, (2020). Yükseköğretim Kalite Kurulu Kurum Gösterge Raporları. <https://yokak.gov.tr/raporlar/kurum-gosterge-raporlari> adresinden erişildi. (Erişim Tarihi: 01.07.2020).

Yükseköğretim Kanunu, (1981). Mevzuat Gov Tr. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2547.pdf> adresinden erişildi. (Erişim Tarihi: 01.07.2020).

EXTENDED SUMMARY

1.Introduction

In a society where the value of knowledge is dominant, universities are one of the key elements for development and modernization. Expectations on universities and the meaning of the university have been constantly questioned in the course of time, depending on social and economic developments. Universities have many stakeholders with different expectations. These stakeholders are not limited to students and academics. Policy makers, higher education policy makers, bureaucrats, government officials and the public also have expectations from universities. These expectations have changed continuously throughout the history. Higher education institutions and particularly universities play a critical role for the development of the economy, civilization, science, and technological developments. Universities ensure the creation of skilled and productive human resources capacity to be employed for the national economies. In addition, higher education institutions enable the formation of manpower that can produce modern knowledge, new ideas, patents, and developments in technology which make countries stronger in the global competitive environment.

Fielden (2008: 4) stated that the most important role of countries in higher education is to determine vision and strategy and emphasized that this vision and strategy should seek answers to the following questions, respectively: “What is higher education for ?, What are the main goals of universities for the country ?, Which goals should be determined to increase the involvement in universities? How and when will these goals be achieved and by which institution? ” and finally, if any, what will be the tasks of the private sector or society?

Starting from the first quarter of the 21st century, universities have become a mandatory entity to take a leading role in transforming the society regarding both bringing their society to a higher level and integrating the society with the university (Erdem, 2016: 42). Şimşek and Adıgüzel (2012: 255) identified the the duties of universities as being a strong pillar of social reforms, contributing science, doing applied research, cooperating with stakeholders, creating an environment for interdisciplinary studies, and ensuring the development of social structure, together with their understanding about education, research, and service. Therefore, universities have started to set their missions according to the abovementioned tasks they have adopted and even have been categorized by considering the missions and areas that they focus on.



In this context, the study presents the historical transformation of universities and sheds a light on research universities. Research universities have a critical position in economic development and social transformation in the formation of social welfare with the knowledge they have created, qualified human resources and knowledge transfer activities they carry out. Turkish Research Universities Alliance defined research universities as follows: "They are universities with research outputs, research priorities and research culture that play a major role in the development of science which reflects from education to knowledge transfer activities, from cooperation with the public, and industry to international collaborations " (TAÜG) , 2016: 1).

The aims of the study, which has been designed in this framework, are (1) to evaluate the historical transformation of universities by conceptually considering the concept of university, (2) to compare and conceptually evaluate research universities and research university approach with the world conjuncture, (3) to reveal the higher education system and the organizational structure of universities To discuss in the light of today's realities and needs, (4) to systematically compile existing information by matching with national and international literature, (5) to present recommendations for policy makers in the light of the information obtained.

2. Method

In this study, the transformation of higher education institutions and especially universities, which are critical for the development of countries, is presented historically in the light of relevant publications in the national and international literature by benefiting from the national and international literature, the Higher Education Council (YOK) Thesis Center, Web of Science and Google Scholar as well as appropriate resources in national literature.

3. Findings, Discussion and Results

When the examples of research universities in the world are evaluated (Yonezawa, 2011; Gallagher, 2011; Tayeb et al., 2011; Postiglione, 2012; Rhee, 2012; Materu et al., 2012), it can be seen that these universities have special qualifications. It cannot be said that all universities have these qualifications. In this context, the place of research universities in the higher education system should be defined by both laws and regulations. In addition, in the light of all given examples and literature information, research universities have a critical structure that cannot be turned into populist policies. They are the products of the strategies and policies that countries have pursued for years and a work that lasts for years.

Higher education institutions except research universities may be recommended to update their institutional missions regarding their contribution to students, industry and society by focusing on the needs of internal and external stakeholders, the needs of their region and the society they belong to. These universities can show important activities for regional development and innovation studies.

Our universities may need to differentiate their corporate mission and basic existence goals, and update their corporate strategic goals, strategic plans, and goals. Otherwise, institutions trying to become research universities on the one hand and research universities on the other, experiencing uncertainty, may make the higher education system inefficient. When the value of universities in the rapidly changing and transforming world order, their contribution to the country's economy and



scientific development are evaluated, it is obvious that there is no endurance to waste time and this uncertainty should be eliminated. This situation needs to be taken into account urgently by higher education regulators and policy makers.





The Journal of International Civilization Studies
Uluslararası Medeniyet Çalışmaları Dergisi

Volume V/ Issue II

ISSN: 2548-0146, Nevşehir/ TURKEY

Geliş Tarihi/ Received: 26/07/2020

Kabul Tarihi/ Accepted: 05/09/2020

**OUR PROBLEM OF FUNDAMENTAL SCIENCES, CURRICULUM
AND HUMAN RESOURCES**

Doç. Dr. Mehmet Fatih DOĞRUCAN

Akdeniz Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Felsefe Bölümü ABD

mehmetfatihd@gmail.com

orcid.org/0000-0003-4578-7671

Abstract

Today, some of the sciences that can be classified as the fundamental sciences are beginning to leave their places to specific sub-sciences or combined sciences that have become more popular. As the professional appeal of the combined sciences or sub-sciences offer faster and more popular information by providing short-cuts or the possibilities of easier income; the physics, chemistry, biology etc. fundamental sciences are losing their significance and being replaced by the sub-disciplines such as the genetic engineering, microbiology etc. Various sub-branches such as counseling, guidance or communication sciences are becoming more established instead of the sociology, psychology etc. some fundamental sciences in scope of the social sciences, while the sub-branches are beginning to get away from the other branches of science to which they are related, because of the fact that they have their own terminology. This situation has been building an educational problematic from beginning to the end; the expertise and professionalization are becoming one and same, therefore when the wise nature of science that transcends the professions is required, the curriculum and training based on the sub-professional education and morality become limited because of all these conditions. A permanent solution need to be sought for this subject so that our higher education institutions can encourage and protect the interdisciplinary science. The lack of quality human resources emerges in our country where the fields of science and professions cannot be separated in scope of the university education, as the fundamental science fields are losing their appeal. This study refers to the problem that has emerged with the development of the sub-sciences that have become popularized instead of the fundamental sciences.

Keywords: *Curriculum, Education, Science, Profession.*



TEMEL BİLİMLER EĞİTİMİ, MÜFREDAT VE İNSAN KAYNAKLARI SORUNUMUZ

Öz

Günümüzde temel bilim olarak sınıflandırabileceğimiz bazı bilimler, yerini daha popüler olan bir takım alt bilimlere veya karma bilimlere terk etmeye başlamıştır. Alt bilimler veya karma bilimlerin mesleki cazibeleri, ekonomik rantları veya kestirmeden daha hızlı ve popüler bilgi sağlıyor oluşları sebebiyle, fizik, kimya, biyoloji gibi temel bilimler önemini kaybetmiş, yerine genetik mühendisliği, mikrobiyoloji gibi alt disiplinler yerleşmeye başlamıştır. Sosyal bilimlerde de Sosyoloji, Psikoloji gibi bir takım temel bilimlerin yerine rehberlik, danışmanlık ya da iletişim bilimleri gibi farklı alt dallar yerleşmeye başlamış ve alt dallar ise kendi terminolojisi gereğince ilişkili olduğu diğer bilim dallarında uzaklaşmaya başlamıştır. Bu durum baştan sona bir eğitim sorunsalı inşa etmekte olup, uzmanlık ve meslekleşme aynılaşmakta, böylece bilimin meslekleri aşan bilgelik doğası ihtiyaç duyulduğunda, alt mesleki talim ve terbiyelerden kaynaklanan müfredat ve eğitim tüm bu şartlar gereğince sınırlanmaktadır. Yüksek öğretim kurumlarımızın inter-disipliner bilimi koruması ve teşvik etmesi adına bu meseleye kalıcı bir çözüm aranmalıdır. Çünkü meslek ve bilim sahasının üniversite eğitimi olarak ayrışmadığı ülkemizde, temel bilim sahaları cazibesini yitirdiğinden dolayı kaliteli insan kaynakları açlığına mahkûm kalmaktadır. Bu makale temel bilimlerin yerine popülerleşen alt bilimlerin geliştirilmesiyle beraber ortaya çıkan soruna işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Müfredat, Eğitim, Bilim, Meslek*

GİRİŞ

20 yy. süresince bilimsel ilerlemeler, teknik gelişmeler ve mükerrer sıçramalar, bilimin elde edilmiş sürecini, onunla ilgilenme ve tahsil biçimini derinden etkilemiştir. Son derece hızlı gelişen ilerleme ideolojisi dur durak bilmez bir açlıkla her alana girmiş dogmaları alt-üst etmiş, sonuçlarının ve elde edilen bilgiyle üretilen ürünlerin karlı bir ekonomi olma biçimini yarattıkça, bilimin süratini tartışmak yerine bu sürati daha da beslemeye yönelmiştir. Bilimde devamlı gerçekleşen bilinemezliğin fethi yani keşifler seyrekleşmiş, asırlarca kat edilen mesafenin kat kat fazlası sadece 20. asırda gerçekleşmişti. Bilim adına ilerlemeyi sağlayan keşifler süreci yavaşlamış ya da kesilmiş olmakla birlikte gelişmeyi sağlayan icatlar kısmı ise pratik hayatın sürati adına kendi devamlılığını sağlamaya devam etmiştir. Yani bilimsel faaliyetler ile gerçekleşen keşifler kısmı hız kesmiş ancak teknoloji faaliyetleri sonucu ortaya çıkan icatlar gelişmeye devam etmiş, mucitlerin araştırma-geliştirme faaliyetleri de bu meyanda sürmüştür.

Bilimsel olarak en ciddi sorunlardan birisi, bilimin kendisidir. Öncelikle amaç mı yoksa araç mı olduğu yönündeki sorgulamalar, zaman zaman bilimin din, ahlak, gibi alanlarda yargılanmasına sosyoloji ve psikoloji, hukuk gibi bilimsel sahalarda incelenmesine sebebiyet vermiştir. Bilim, sadece kendi başına kendi kavramsallıyla beraber, değiştirici dönüştürücü etkilerle birey ve toplum psikolojisinin temelinde rol oynayan en önemli vital etkilerden birisidir. Bu sebeple bilim ve meslek arasındaki ilişki çoğu zaman bilimin yargılanmasından nasibini almaktadır. Bilim, birçok kez teknik usullerin tatbiki ve tüm bunların sahası olan teknoloji ile karıştırılmış veya teknolojinin gölgesinde kalmıştır. Hâlbuki teknoloji bilimin bir sonucudur. Bilimin sağladığı bilgi kümesinin eklektik olarak insanın vital ilkesine ya da canlılığın vital ilkesine eklenmesine, pragmatik gerekçelerle, ürün veya araç yaratımına sebep olan süreçlerin tamamını ihtiva etmesidir. Ancak günümüzde insanlığın yaşam perspektifi sosyalizasyon süreci gerektirdiği için ve bu sosyalizasyon ise insanların yaşayagelmekliğini



iş bölümlerine bölerek her birine ayrı bir vazifeyi meslek standardında yüklediği için, ekonomik faaliyetler gerçekleşmeye başlamış, bu ekonomik faaliyetler ise meslekler alanını oluşturmuştur. Meslekler alanı, teknik ve teknolojik bilgi donanımı anlamına da gelmektedir.

Günümüzde özellikle ülkemizdeki üniversite eğitimi bilim ve teknoloji disiplini açısından talim-terbiye olarak algılanmaktan ziyade mesleki niteliğin kazanımı olarak algılanmaktadır. Hâlbuki önemli toplumsal niteliklerin, kültürel ve medeni vasıflanmaların, toplum-devlet arası ilişkiler ağında üst düzey bir irtibatlanmanın ve belirleyiciliğin de merkezi konumunda olan üniversiteler, ekonomik, siyasal ve sosyal kimliklerin de temelini yerleşmektedir. Belki de sırf bu yüzden sistem değişikliği, devrim, reform vs. düşünen her kesim veya siyasal yapı gözünü öncelikle üniversitelere dikmiş ve bu sebeple ülke gündeminden düşmediği gibi pek çok reform denemesine maruz kalmıştır (Başkan-Sincer, 2014:68). Ancak yapılan tüm reform girişimleri, insan kaynakları odaklı olup mesleki planlamayı öne çekmiştir. Hâlbuki en temel insan kaynakları açığımız bilimin temel disiplinlerinde araştırmacı vasıflı kişilerdir. Haliyle bilimsel araştırma yerine daha önce araştırılmış olanın idamesiyle mümkün bir eğitim zinciri oluşturulmakta ve bu eğitim ise akli eğitim olmaktan ziyade nakli eğitim biçimine dönüşmektedir.

Yükseköğretim kurumlarımız bu haliyle yani araştırma faaliyetinden ziyade eskiyi ihya eden mükerrer tavrıyla ilerleme kaydetmek yerine ezberi kuvvetlendirme, bilineni pekiştirme sürecinde ön plana çıkmaktadır. Bu durum ise aynı bilginin mükerrer işlenmesi sebebiyle uzmanlaşma olarak değerlendirilebilecek bir durum değildir. Çünkü tekraren pekiştirilmiş bir bilgidense yepyeni bir bilginin, usül veya içerikte eskimiş olan bilginin yerine hangi sebep ve gerekçeyle yerleşecek olması uzmanlaşmanın sonucunu oluşturmaktadır. Uzmanlaşma ve meslekileşme, kazanılmış yeteneğin ve elde edilmiş bilginin ilerleme, gelişme ve biriktirme sürecini de muhteva etmektedir. Sadece eski olanın talim ve terbiyesi olarak görülmemelidir. Ancak yeni olanı tatbik etmek, eskiyi yıkmak ise bilimsel gelenekleri karşıya almak anlamında sosyal geleneklerden bağımsız değildir hatta bilimsel tasallut ve sabit fikirlilik sosyal tasallut ve gündelik sabit fikirlilikten çok daha dirençli olabilir. Çünkü bilimin gereklilikleri, kural çerçevesi daha katı pozisyonları ön kabul haline getirir. Çünkü bilim uzlaşsaldır ve ehliyet temin edicidir. Mesela:

“Öte yandan, birçok Batı ülkesinde, üniversitenin verdiği diploma, diplomayı alan kişiye doğrudan mesleğini icra etme yetkisini vermez. Meslek icra yetkisi, yani “ehliyet”, mezuniyetten sonra devletçe veya mesleki kuruluşlarca yapılan sınavları başardıktan sonra alınır. Dolayısıyla, üniversitelerde dereceye veya diplomaya yönelik programlar ile bunların kapsamları ve mezuniyet koşulları, bu kurum ve kuruluşların belirledikleri genel esaslar dâhilinde, ilgili akademik birimlerce belirlenir ve her öğretim üyesi bunlara uymak zorundadır (Doğramacı, 2007:12).”

Ancak zamanla mükerrerin tekrarına dönüşen bu tip esnemez kabullerde, sıradışı keşifler veya prosedür dışı gelişen icatlar çoğu zaman bilimsel alının dışında kalmak durumuyla yüzyüze kalmışlardır. Sırf bundan dolayı, hiçbir bilimsel değeri olmayan ama sıradan halk tarafından popülerleştirilmiş bazı denemeler bile daha önceki bu bilimsel faaliyetlerin reddinden dolayı aynı akibete uğradığı düşüncesiyle sahiplenilmiş, popülerleşmiştir. Çoğu zaman sanayi sitesinde yapılan bir ürünün tahsil görmemiş herhangi bir kişi tarafından yapılmış olması, onu popülerleştirmiştir. Ancak ciddi bilimsel girişimlerin, ilk dediğimiz biçimde gözden kaçırılıyor oluşu bazı basit bilimsel magazin hadiselerle karışmasına sebebiyet verecek derecede halkın gözünde bilim değerini ve bilim adamı saygınlığını zedelemiştir.

Pekâlâ, bilimin bugüne uzanan çizgisinde, temel bilimler ve meslekileşme arasındaki ilişki nasıl tesis edilmelidir ki, doğru ve mümkün bir yükseköğrenim tesis edilebilsin?

Öncelikle bu sorunun cevabı, eğitim ve öğretimin kalitesinden ziyade, bu eğitim ve öğretimi alabilecek kaliteli insan kaynakları sorununda yatmaktadır. Haliyle bazı mesleklerin uygulama sahasından doğan avantajları ve ekonomik değerleri, tekniğini süzdüğü ilim sahalarını önemli hale getirmiş, bazı ilimler bu meyanda diğerlerinden daha önemli hale dönüşmüştür. Doğal olarak bu ilimlere bağlı meslekler de bundan payını almıştır. Mesela dünya paydasında felsefe değer kaybeden ve kendisinden bağımsızlaşan bilimler sebebiyle spekülasyon sınırlarına hapsedilmeye başlayan bir



etkinlik halini almaya başladıkça, dil ve linguistik çalışmalar, gerek psikoloji, gerek sosyoloji, gerekse iletişim çalışmaları sebebiyle yükselme kaydetmekte olduğu için, Türkçe öğretmenliği, Felsefe öğretmenliğinden daha önemli görünmekte ve tercih edilebilirliği daha yüksek durmaktadır. Halbuki Türkçe öğretmenliği sosyoloji ve psikoloji felsefe grubu olarak kabul edilmiş olsa bile bunların konusu gereği dilsel çalışmalara yönelmesi, dil sahasındaki mesleki etkinlikleri ekonomik rant haline getirmiştir. Gerçi öğretmenlik mesleğinin genelini ele aldığımız zaman da herhangi bir iletişim mesleği kadar tercih edilebilir olmadığını da görmekteyiz. Öğrenciler bu mesleği saygın gördüğü halde, tercih edilebilir görmemektedir (Karagözoğlu, 1987:34).

Aslında bilim, öğretmenlik, bilgelik, irfan çoğu kez tarihten bu yana aynı pencerenin ürünüdür. Hangi çerçevede bunları ayırma veya ayrı bileşenler olarak ele almak zaruretini duyduk? Bu sorunun da cevabı basittir. Mesele toplum yaşamının vital ilkeler gereğince pragmatik gerekçeleri olmuştur her daim... Böylelikle bilgi sağlayan gerekçeler bilgelikten yani bilimlerin kendisi, felsefeden bağımsızlaşmaya başlamıştır. Mesela 13. yüzyıldan sonra düşünülen evrenin dengesi ve dünyanın düzeni meselesi, zamanla fizik bilimleri konusunda önemli mesafeler elde edilmesini sağlamış ve felsefe disiplininin bağımsız bir fizik disiplini oluşmaya başlamış, 18. yüzyılda ise neliğini ortaya koymuştur. Bu fizik bilgisinin sayesinde doğa biraz daha tanınır hale geldikçe insanoglu coğrafyaya yönelmiş ve keşfetmeye çalışmıştır. 16. yüzyıldan sonra gelişen ekonomik yol ve yeni pazar arayışları, yeni coğrafyaların keşifleri, farklı canlı türlerinin fark edilmesi, zaman içinde felsefe disiplininin tahtını, coğrafya ilmine bırakmıştır. Ancak coğrafyanın ise hızla gelişen bilimsel disiplinler karşısında yüzeysel kalması, felsefe içindeki bilgi arayış türlerini, bilim manasında bağımsızlaştırmış, böylece felsefeden bağımsızlaşan doğa bilimleri ve sosyal bilimlere karşımızda belirlemeye başlamıştır. 18. yüzyılda fizik ilmi, daha öncesinde büyü faaliyetleriyle anılan simya ilminin zamanla kimya bilimi alt yapısına dönüşmesi, biyoloji, anatomi gibi bilimler zamanla felsefeden ayrılaşmaya başlamış, kendi entelektüel araştırmalarını ve metodolojilerini oluşturarak gelişmeye devam etmiştir. O sebeple felsefe, Yeni Çağ başlangıcında gerek Hobbes gerekse Descartes üzerinden metodoloji sorgulamasına yönelmiş ve varlığın ne olduğu meselesi yerine kesin bilginin ne olduğu sorunuyla ilgilenmiştir. Bu perspektifte ise felsefenin yaşadığı akıl refleksif tartışmalar, aydınlanma eksenini yaratmış, 19. yüzyılda ise bilimin bizzat kendisi felsefenin konusu haline dönüşmüştür. Bu ise beraberinde analitik düşünme biçimini getirmiş, dilsel ifadelerden hareketle gerçekliğin tanımlanabilir doğası, olguculuğa uzanmıştır. 17. yüzyılda başlayan analitik süreçler 20. yüzyılda analitik felsefe ile sonuçlanmış, bu felsefe ise bilimin sınavından mantığın dilsel ifadelerdeki argümanlarına kadar birçok şey ilgi sahasını oluşturmuştur (Doğrucan, 2018:123). Bu ise bilimin birbiriyle bağıntılı bir çok şey karşısında sentetik oluşundan arınarak, spesifik ve analitik parçaya indirgenerek ele alınış sürecini ifade etmekteydi ki, bilim bir bakıma çıplaklaşmaya başlamıştır.

Bilimin çıplaklaşması, zaman içinde entelektüalizm sorunundan meslekileşmeye kadar birçok problem inşa etmiştir. Mesela insanların hayatını idame ettirme çabasının sonucu olarak yöneldiği meslek edinme faaliyeti ürün veya hizmet nevinden bir üretimi ve onun ücreti üzerinden mübadil edeceği tüketimi gerektirmektedir. Bunun ise periyodik olması söz konusudur. Bilim bunu üretmeyi sağlayan teknik kısımla ilgilenir, lakin her şeyin meslekileşmesi, bilimin de meslekileşmesi sorununu getirmektedir ki, aynı kısır döngü, bilimi de buna benzer kısır bir meta döngü haline sokabilmektedir. Mesela bir bilim adamının daimi gelir için düzenli keşif yapma zorunluluğuna muhtaç olduğunu düşünün. Sanırım bilimin terk edilmesiyle sonuçlanacak bir hadisedir ki, buna benzer bir takım beklentiler veya uygulamalar, üniversitelerimizde bilim alt yapısını çaresiz bırakacak derecede meslekileşmeyi mümkün kılmıştır. Bu meslekileşme ya mükerrer olanın evrilip çevrilip yeniden piyasaya farklı şablonlarla sürülmesine ya da mevcut haline iman edilerek huşu ve saygı içerisinde kuşaklara nakil yoluyla aktarılmasına sebebiyet vererek bu manada bir meslek erbablığı oluşmaya başlamıştır.

Mesela bilim insanların aynı zamanda akademik manada öğretmen oluşu, onların çoğu zaman maaş fazlası düzenli bir gelir olarak ek ders ücreti ile sınanmasına sebebiyet vermekte, en temel



hizmetin, bilimsel faaliyet sonucu gerçekleşmesi gereken bilimsel etkinlik iken, bunu üretmek yerine, ders verme faaliyeti ile ekonomik ve vital gerekçelerin giderilmesi, açık bir meslekileşme sorunudur.

Bilim ve eğitim çoğu zaman iç içe düşünülen kavramsallar olup en büyük yanlış bilim eğitiminin tamamlanmış olduğu yönündeki yargılardır. Halbuki bilim devamlılık ölçütünde gerçekleşen bir faaliyettir ki, çoğu zaman bilim ile meslek faaliyetinin birbirine karıştırılmasından kaynaklanan bir yaklaşım, bilimi toplumun vital ilkesi haline getirmek yerine, bireyin vital ilkesine çevirmektedir. Bu mesele tıp fakülteleri üzerinden daha net anlaşılabilir. Örneğin tıp eğitimi dünyanın en pahalı eğitimlerinden birisidir. Ancak bilimin kamusallaşması ve sosyal devlet ilkesi gereğince eğitimin toplumsallaşması zaruretiyle belki de dünyanın en ucuz tıp eğitimine sahip ülkesi Türkiye'dir. Mesela ABD veya İngiltere gibi ülkelerde tıp eğitiminin önemli bir kısmı ya tahsil gören kişiden ya da dışarıdan gelmişse o kişinin ülkesinden elde edilmektedir. Ancak Türkiye Cumhuriyeti Devleti, bu eğitimi mevcut diğer ülkelere nispeten kendi vatandaşlarına neredeyse bila-ücret vermektedir. Aslında bu durum bile yaklaşımdaki ideolojik farklılığı göstermektedir. Çünkü bilimin meslekileşmesi, onun üzerinde maliyet hesabı yaparak bireyin elde etme tercihine sunulması sorununu beraberinde getirmektedir. Çünkü mesleki olan aynı zamanda öznel kazanımların sınırlarındadır. Ancak bilim etkinliği kamusal olarak değerlendirildiği anda, buna erişim ve ulaşım ise, bireysel bir maliyet yerine kamu yararını en azından ilkelerde gözetecektir. Pekala bu durum gerçekten böyle olmuş mudur? Yani kamu yararı gözetilen ucuz veya bila-ücret eğitim kamu hizmeti meselesinde ne derece başarılı olmuştur?

Başarılı olduğu nokta pandemi sürecinde görünmektedir. Çünkü tam zamanlı hizmet personeli bulundurabilme kabiliyetini, pahalı eğitimi ücretsiz vererek insan kaynaklarını kamuya kazandırma politikası gütmekte göstermektedir. Ancak buna rağmen başarısız olduğu konu ise normalleşmiş süreçlerde, sanki bu eğitimi alanlar, kendi maliyetlerini karşılamış gibi muayenehane hizmetine yönelmek istemektedir. Bu mesele sadece tıp ile sınırlanmayabilir. Buna benzer birçok teknik eğitim meselesi de aynı bu biçimde ele alınabilir. O sebeple bilim ve ona mukabil gelişen eğitim refleksinin yeniden ele alınması ve değişen çağa göre ele alınmasının, aslında yıkım olmaksızın, bir öncekini geliştirmek biçiminde tasarlanması elzemdir. Çünkü Türkiye'de reform anlayışı çoğu kez devrim ile sonuçlanacak derecede yıkıcıdır. Halbuki bir öncekinin üstüne, öncekinin geliştirilerek çağın yakalanması hem tarihsellik hem marka hem de gelişime açık bir gelenek yaratır.

KAYNAKÇA

Başkan, G.A., S. Sincer. (2014). *Yeni YÖK Yasa Tasarısı Çalışmaları Bağlamında Türkiye'deki Yükseköğretim Sisteminin Değerlendirilmesi*, Yükseköğretim ve Bilim Dergisi C. 4, S. 2, Ağustos, ss. 67-72

Doğramacı, İ. (2007). *Türkiye'de ve Dünyada Yükseköğretim Yönetimi*, Metaksan A.Ş. Ankara, http://www.dogramaci.net/turkiyede_ve_dunyada_yuksekoğretim_yonetimi.pdf (Erişim: 3.09.2020-14:30)

Doğrucan, M.F. (2018). *Tarihsel Uğrak Noktalarıyla Felsefeden Bilime*. Ankara: Kesit Yayınları.

Karagözoğlu, G., (1987). *Yükseköğretime Geçişte Öğretmenlik Mesleğine Yönelme*. Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi., C.2, S.2, ss. 34-46.

EXTENDED SUMMARY

During the 20th century, scientific advances, technical developments and repeated leaps deeply affected the acquisition process of science, the way of dealing with it and the way it was collected. The extremely fast-growing ideology of progress has overturned dogmas that have entered every field with nonstop hunger, and as the results and the products produced with the obtained knowledge create a profitable economy, instead of discussing the speed of science, it has tended to feed this speed even



more. The conquest of the uncertainty that took place continuously in science, that is, discoveries became sparse, many times the distance traveled for centuries took place only in the 20th century. Although the process of discoveries that enabled progress in the name of science was slowed down or interrupted, the inventions that enabled development continued to maintain its continuity in the name of the speed of practical life. In other words, the discoveries made by scientific activities slowed down, but the inventions that emerged as a result of technological activities continued to occur, and the research and development activities of the inventors continued in this context.

Scientifically, one of the most serious problems is science itself. First of all, the inquiries as to whether it is a purpose or a tool has occasionally led to the judgment of science in areas such as religion, morality, and scientific fields such as sociology, psychology and law. It is one of the most important vital effects that play a role in the basis of individual and society psychology with the transformative effects of science. For this reason, the relationship between science and profession often gets its share from the judgment of science.

Today, especially in our country, university education is perceived as the acquisition of professional quality rather than being perceived as training-education in terms of science and technology discipline. However, universities, which are the center of important social qualities, cultural and civic qualifications, a high level of connection and determination in the network of society-state relations, are also placed at the basis of economic, political and social identities. Maybe just because of this system change, revolution, reform etc. Every segment or political structure that thinks has focused primarily on universities, and for this reason, the country has not dropped from the agenda and has been subjected to many reform attempts. However, all reform initiatives have focused on human resources and brought professional planning forward. However, our most basic human resources are people qualified as researchers in the basic disciplines of science. Consequently, instead of scientific research, a possible education chain is formed by the maintenance of what has been previously researched, and this education turns into a form of education rather than mental education.

Our higher education institutions come to the forefront in the process of memorization, strengthening and reinforcing the known rather than making progress with its repetitive attitude that revitalizes the past rather than research activity. This situation is not a situation that can be considered as specialization due to the repeated processing of the same information. Because the reason and reason for which a brand new knowledge will replace the old information in the method or content, rather than a repeatedly reinforced knowledge, constitutes the result of specialization. Specialization and professionalization also involve the progress, development and accumulation process of acquired skills and knowledge. It should not be seen only as the training and education of the old.

Consequently, the advantages and economic values of some professions from the field of application have made the fields of science in which their technique is filtered important, and some sciences have become more important than others. For example, the issue of the balance of the universe and the order of the world, which was thought after the 13th century, enabled significant progress in the field of physical sciences in time, and a physics discipline began to form independent of the discipline of philosophy, and in the 18th century it revealed its purpose. Thanks to this knowledge of physics, as nature became more recognizable, human beings turned to geography and tried to explore. After the 16th century, the search for economic paths and new markets, the discovery of new geographies, the realization of different species have left the throne of the discipline of philosophy to the science of geography. However, the fact that geography remained superficial in the face of rapidly developing scientific disciplines made the search for knowledge in philosophy independent in the sense of science, so natural sciences and social sciences that became independent from philosophy began to appear before us. In the 18th century, the science of physics, the science of alchemy, which was previously mentioned with magic activities, transformed into the infrastructure of chemistry, sciences such as biology and anatomy began to differentiate from philosophy over time, and began to form their own intellectual research and methodologies. Therefore, at the beginning of the New Age, philosophy turned to the question of methodology over both Hobbes and Descartes, and dealt with the



question of what the exact knowledge is rather than the question of what existence is. In this perspective, reflexive debates on the mind of philosophy created the axis of enlightenment, and in the 19th century, science itself became the subject of philosophy.

Science and education are concepts that are often considered intertwined and the biggest mistake is the judgment that science education has been completed. However, science is an activity that takes place on a continuity criterion, and an approach that often results from the confusion of science and professional activity, turns science into the vital principle of the individual, rather than making it the vital principle of the society. This issue can be understood more clearly through the medical faculties. For example, medical education is one of the most expensive in the world. But the publicity, science, education and the welfare state in accordance with the socialization of necessity perhaps the country with the world's cheapest medical education in Turkey. For example, in countries such as the USA or the UK, a significant part of medical education is obtained either from the person who is studying or from the country of that person if he / she comes from outside. However, the Republic of Turkey, this training gives almost bila-charge relatively to its own citizens to other countries available. In fact, even this situation shows the ideological difference in approach. Because the professionalization of science brings with it the problem of presenting the individual to the preference of acquisition by making cost calculations on it. Because the professional is also on the limits of subjective gains. However, as soon as science activity is considered public, access and transportation to it will at least take into account the public interest in principles rather than an individual cost. So has this really happened? In other words, how successful has cheap or even paid education in the public service issue?



The Journal of International Civilization Studies Uluslararası Medeniyet Çalışmaları Dergisi

Volume V/ Issue II

ISSN: 2548-0146, Nevşehir/ TURKEY

Geliş Tarihi/ Received: 05/07/2020

Kabul Tarihi/ Accepted: 10/09/2020

HABITUS OF ACADEMY AND ITS GENDER: FEMALE ACADEMICS

Dr. Öğretim Üyesi Melek HALİFEOĞLU

Bingöl Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Siyaset Bilimi ve Kamu
Yönetimi Bölümü-Siyaset ve Sosyal Bilimler ABD

mhalifeoglu@bingol.edu.tr

orcid.org/0000-0002-4307-2130

Abstract

The phenomenon of femininity and masculinity is a product of social relations rather than our biological existence. These social relations are related to how much space we gained in the playground of dominant thought within the production process. Limiting women to the private sphere and positioning them mostly with home-family affairs, within patriarchal social norms and production relationships, causes women to face certain difficulties in business life. In this context, gender-based relationships are also reproduced in universities, as they are in all the other areas of social life, and women are experienced through their biological-social value. The aim of the study is to show that universities have a gendered institutional habitus as a result of their positions in social life and that this habitus has diverse manifestations in terms of gender relations. As seen within the framework of academic literature and statistics, female academics can not act separately from their gender roles within the institutional habitus and thus fall behind men in the hierarchy of academic progress, due to their multifaceted roles in social life.

Keywords: *Female Academics, Habitus, Gender, University*

AKADEMİNİN HABİTUSU VE TOPLUMSAL CİNSİYETİ: KADIN AKADEMİSYENLER

Öz

Kadınlık ve erkeklik olgusu biyolojik varlıklarımızdan ziyade toplumsal ilişkilerin bir ürünüdür. Bu toplumsal ilişkiler, üretim sürecinde egemen düşüncenin oyun alanında ne kadar yer edindiğimizle alakalıdır. Ataerkil toplumsal norm ve üretim ilişkileri içerisinde kadınların özel alanla sınırlandırılması ve daha çok ev- aile işleriyle konumlandırılması kadının iş hayatında bazı zorluklarla karşılaşmasına neden olur. Bu bağlamda, toplumsal hayatın her alanında olduğu gibi üniversitelerde de toplumsal cinsiyete dayalı ilişki biçimleri yeniden üretilmekte ve kadınlar biyolojik-toplumsal değeri üzerinden deneyimlenmektedir. Çalışmanın amacı, toplumsal hayattaki konumları sonucunda üniversitelerin cinsiyetlendirilmiş bir kurumsal habitusu olduğunu ve bu habitusun toplumsal cinsiyet ilişkileri bakımından farklı görünlere sahip olduğunu sergilemektir. Akademik yazın ve istatistikler çerçevesinde görüldüğü üzere, kadın akademisyenler kurumsal habitus içerisinde toplumsal cinsiyet rollerinden ayrı hareket edememekte ve böylece, toplumsal hayattaki çok yönlü rollerinden ötürü, akademik ilerleme hiyerarşisinde erkeklerden geri kalmaktadırlar.



Anahtar Kelimeler: *Kadın Akademisyenler, Habitus, Toplumsal Cinsiyet, Üniversite.*

Giriş

Otuz seneyi aşkın bir süredir sosyal bilimler alanında her defasında kendini yeniden ifade etmek zorunda kalan ve aynı zamanda kendine bir yer edinme gayreti içinde olan toplumsal cinsiyet çalışmaları, akademinin son dönemlerde gözde alanlarından biridir.

Feminist rüzgârın dalgasıyla zamanla şekillenen ve bir mevzi-manevra alanı oluşturma gayretinde olan toplumsal cinsiyet çalışmaları, feminizmin evrimi içerisinde kendine ait bir beden yaratabilme imkânı bulmuş ve bu bakımdan toplumsal cinsiyet ve kadın çalışmaları arasındaki organik bağ gittikçe güçlenmeye başlamıştır. Ancak toplumsal cinsiyet sadece kadın bedeni ve kadınlık durumu üzerinden anlaşılmamalı, aksine erkeklik olgusu, erkeklik sorunsalı ve buna ek olarak queer meselesi de son dönemde toplumsal cinsiyet çalışmaları konusu içerisinde yer almaktadır. Buna rağmen, kadın çalışmalarıyla dirsek teması süren toplumsal cinsiyet çalışmaları konusu, amacı ve alanı açısından bir totalite içermektedir.

Toplumsal cinsiyet çalışmaları ve sosyolojisi feminist metodoloji, kuram ve epistemoloji tartışmalarından beslenerek büyümüştür. Toplumsal cinsiyet biyolojik cinsiyetten farklı olarak kadın ve erkeğin sosyal, kültürel açıdan tanımlanmasını, toplumların bu iki cinsi birbirinden ayırt etme biçimini ve onlara verdiği toplumsal rolleri anlatmak için kullanılan bir kavramdır (Ecevit, 2011:4). Kavramın feminist çalışmalar üzerine odaklananlar için önemi, onun kadın-erkek arasındaki güç ilişkilerini anlamaya ve eşitsizlikleri sorgulamaya yarayacak bir kavram olarak düşünülmesinden sonra artmıştır.

Toplumsal normlar çerçevesinde bir güç ilişkisi olarak kadına ve erkeğe yüklenen tüm anlamlar, sıfatlar, roller ve görevler bağlamında iktidar ilişkilerinin en mikro alanına dahi hitap eden toplumsal cinsiyet kavramı, toplumun biçimlenmesinde önemli bir misyonu olan kültürel, ahlaki ve hatta ideolojik hattı belirleyen eğitim sistemi ve kurumlarını değerlendirmek için yararlı bir repertuar sunmaktadır.

Toplumsal iktidar ilişkilerinin bir yansıması olarak eğitim sisteminin başat alanı olan üniversiteler, toplumsal cinsiyet düzeni içerisinde farklı toplumsal cinsiyet rejimlerini ortaya koyar. Cinsiyet rejimi kurumdan kuruma değişkenlik gösterse de üniversiteler, cinsiyetçi öğeler barındıran en üst düzey eğitim kurumları arasında yer almaktadır. Ancak yukarıda bahsedildiği üzere bu cinsiyetçi tavır sadece biyolojik bir veçhede değil, aynı zamanda ayrımsal ustalık üzerinden seyretmektedir.

Bu çalışma, ayrımsal ustalık kategorisinin en doğrusal şekilde ilerlediği kamusal alanlardan biri olan üniversitelerde kadın olma ile akademisyen kadın olma hali arasındaki geçişkenliğin ya da geçirgenliğin ne durumda olduğunu toplumsal cinsiyet bağlamında ele almayı hedeflemektedir. Bu açıdan metodolojik olarak yazılı kaynaklar ve istatistikler üzerinden bir değerlendirme yaparken toplumsal cinsiyet çalışmalarından faydalanılacaktır.

Kavramsal Çerçeve

Toplumsal Cinsiyet

Birinci dalga feminizmin mücadelesi sonunda elde edilen oy hakkı, her ne kadar kadın-erkek eşitliği için bir kazanım olarak değerlendirilse de özellikle ikinci dalga feminizmin gündelik yaşama dair eleştirel tavrı, toplumsal cinsiyetin ne olduğunun sorgulanmasında yardımcı oldu. 1960'larla başlayan bu süreç, dünyanın hemen her yerinde kadınların taleplerinin duyulmasına, yaygınlaşmasına, kadına dair tarihinin araştırılmasına ve dönüştürücü bir vizyon olarak feminist teorinin ve pratiğinin yükselmesine yol açtı. Döneme damgasını vuran “kişisel olan politiktir” sloganı, kadının salt kamusal alanda eşitliğini değil, özel alanda ve cinsiyete dayalı iş bölümünde de dönüşüm talebini ifade ediyordu. 1990'lara gelindiğinde, ikinci dalga feminizmin toplumsal iş bölümünü sorgulayıcı tavrı, erkek egemenliği altında kalan yekpare kadın vurgusu ve kadınlık olgusu yeniden tartışılmaya başlandı. Kadının biyolojisiyle ilişkili olarak kadın-erkek eşitsizliğinin temeline dayanan yeni bir kavram olarak toplumsal cinsiyet kavramı, kültürel ve tarihsel bağlamını içermekteydi.

Toplumsal cinsiyet kavramı, kadınlarla erkekler arasındaki farklar üzerindeki tartışmalardan doğmuştur. Tartışma nedenselliğe odaklanmış ve biyolojik yapı ile çevresel faktörler arasındaki ilişkinin ne olduğu, nasıl geliştiği ve hangi enstrümanlarla ileri sürdürüldüğüne bakılmıştır. R. Cornell *Toplumsal Cinsiyet ve İktidar* (1998:102) kitabında, toplumsal cinsiyeti barındıran toplumsal ilişkilerin “temeli”nin, “kuruluşu”nun, “iskeleti”nin, “öz”ünün veya “kalıbı”nın, bedenimizin biyolojik yapısını oluşturduğu şeklindeki varsayımın sorgulanması gerektiğini ifade eder. Zira Cornell, toplumsal pratik ve biyoloji arasındaki güçlü bağ argümantasyonu olmaksızın toplumsal cinsiyetin düşünülemediğini vurgulayarak doğal farklılık teorisyenlerinden ayrılır. Doğal farklılık teorisyenleri, dişil ve eril güç, yani kadın ve erkeklik üzerinden insanlar arasında kesin bir ayrımı gözetirler. Ancak bu durum, toplumsal ilişki örüntüsü içerisindeki eşitsizliğin derinliğini ve nedenlerini açıklamada yetersiz kalmaktadır. Dolayısıyla cinsiyet ve toplumsal pratikler arasında kurulan bağda, biri diğerinin epifenomenali olarak ele alınmaktadır. Başka bir ifadeyle ya biyoloji toplumsal cinsiyeti belirlemekte ya da biyoloji, eril ve dişil arasında kesin bir farklılık kurmaktadır. Ancak biyolojiye indirgenerek yorumlama çabası, toplumsal yaşamın karmaşıklığını açıklamada yetersizdir. Böylece bazı eklemelerde bulunarak durumun geliştirilmesi söz konusudur. Bu nedenle toplum, cinsiyetler arasındaki ayrımı salt biyolojik değil, kültürel olarak da tanımlamaktadır (Connell, 1998:108-109). Kültürel kodlama açısından en tipik ve bilinen örnekler arasında kıyafetler, renkler ve hatta aksesuarlar gösterilebilir. İnsan vücudunun anatomisi dışında biçim açısından kadın ve erkek arasındaki az farklılığa karşın toplum, farklılığın kendisini abartarak oraya bir mercekle bakar. Sıradan bir bakış düzeyinden daha yüksek bir çözümlülikle toplum tarafından büyütülen ve abartılan farklılıklar bir kere açığa çıktıktan sonra kategorizasyona tâbidir.

Toplumsal cinsiyet merceğini kullanarak topluma ve onun büyüttüğü farklılıklara bakabilmek, toplumsal ilişkiler bütünlüğü içerisinde egemen kurumların sorgulanmasını elverişli kılar. Kurumların sorgulanması, yapısal bir analiz çerçevesinde değerlendirilmeye alındığından yapı kavramıyla ilişkilendirilir. Kavramın kullanımları gelişkin bir şekilde Louis Althusser ve Levi-Strauss tarafından ele alınmış olsa da toplumsal cinsiyet çalışmalarında yapı kavramı bir şeyle karşı karşıya olma ve dolayısıyla özgürlüğün sınırlarına ilişkin bir deneyimi yansıtır (Connell: 1998:133). Ancak yapı, kişinin yeteneklerinin yeterli olmadığı durumlarda üretken olabilmek için başkalarından yararlanabilme deneyimini de içerir. Böylece toplumsal yapı, yeteneklerimizin izin vermediği sonuçlar üretebilmek için başkalarından yararlanabildiğimiz; bununla birlikte toplumsal örgütlenme biçiminde



özgürlüğün sınırlarına ilişkin deneyimle karşılaştığımız kısıtlamaları ifade eder. Kısıtlama doğrudan (fiziki, cebri ve zoraki) olabileceği gibi dolaylılar aracılığıyla da (toplumsal kurumlar örüntüsüyle) kendini gösterebilir.

Toplumsal bir yapı olarak toplumsal cinsiyet ilişkilerine getirilen açıklamalar kurumlar düzeyinde tartışılacağından aileden akraba ilişkilerine, üretimin yapılanmasından cinsel iş bölümüne ve emeğin değerine kadar pek çok alandan bahsedilebilir. Cinsel iş bölümünün emek süreçlerine yansımada ev işleri ve çocuk bakımının örgütlenmesi, ücretsiz ve ücretli emeğin bölünmesi, emek piyasasının ayrımcılığı ve erkeklere ait işlere karşılık kadınlara ait işlerin yaratılması gibi örnekler verilebilir. Cinsel iş bölümü, genel anlamıyla belirli iş tiplerinin belirli insan kategorilerine bölüştürülmesi ve daha sonraki pratiği kısıtlaması ölçüsünde bir toplumsal yapıyı ifade eder (Connell, 1998:141). Yapı, bir kere kurulduktan sonra ikili bir etkileşim haline girer. Öyle ki, insanlar arasında önceden tasarlanmış olan iş bölümü, sonrasında insanları işe bölüştüren toplumsal bir kurala dönüşür. Buna en iyi örnek, kadın ve erkeğe ait iş tanımlamaları olmakla birlikte aynı yerde çalışan iki cins arasındaki görev ayrımlarıdır.

İşlerlik halindeki bu ayrımı, özgürlüğün sınırları ya da kısıtlama biçimleri olarak nitelendirmek mümkündür. Ancak ayrımcılık kuralının pek çok kereler meşruluğu hâiz olabilmesi için ayrımsal ustalığa dönüşmesi gerekir. Cinsiyete dayalı ayrımsal ustalık ve eğitim arasındaki ilişkiyi toplumsal cinsiyet ve feminizm tartışmalarında detaylıca açıklayan Carol O'Donnell, *The Basis of the Bargain*' de eğitim sistemi ile emek piyasaları arasındaki ortak yüzeyi değerlendirir (Rosenfeld, 1986:129). İş kolları arasındaki cinsel iş bölümünün ayrımsal ustalık ile gizemli hale getiriliyor olması, ayrımcılık karşıtı stratejilere karşı dayanıklılığı artırırken teknik görünüşlü iş bölümü, toplumsal cinsiyet algısının derinleşmesine ve meşrulaşmasına zemin hazırlar. Erkeklerin belirli iş kollarına kadınlara nazaran daha iyi hazırlandığı ve eğitildiği yerde, başvuranlar arasındaki en iyi seçim normal olarak erkeğin seçilmesi anlamına gelecektir (Connell, 1998:142). Üniversitelerin üst basamaklarında erkeklerin neredeyse tam bir hâkimiyet kurmaları ise bu dolaylı ayrımcılığın çarpıcı örneklerinden biridir.

Üniversiteler eğitim sisteminin yapısallığından ayrı düşünülmemeyeceğinden Althusser'in *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*¹ (2003) kitabında yer verdiği kurumlardan biri olan okul için tanımlanan hem "sınıflandırılmış hem de cinsiyetlendirilmiş öznelerin üretim alanı" (Arnot, 2005:25) argümanı üniversiteler için de geçerli olmaktadır. Bu bağlamda üniversiteler bizatihi mevzunun merkezinde olması nedeniyle önemli bir statüye sahiptir. Çünkü eğitim sisteminin yapısal özellikleri aynı zamanda egemen dünya görüşünün yani ideolojik referansın bir enstrümanıdır. Nasıl ki, erken cumhuriyet döneminde modernleşmenin kaldıraç olan modern okullar, dönemin ideolojik referansları ile şekillenmişse ve bu amaç doğrultusunda yetiştirilecek/yetişmiş kadınlar belirlenmişse 2000'ler sonrası sayıları giderek artan ve her şehirde yine/yeni bir modernleşme projesi olarak nitelendirilebileceğimiz üniversite projesi, kendi ideolojik referansları doğrultusunda bir eğitim sistemi kurmuştur. Erken cumhuriyet döneminin eğitim sisteminin verili toplumsal cinsiyet ilişkilerini düzenlemeyi hedefleyen belirgin bir toplumsal cinsiyet rejimi yaratma hedefi olduğu söylenebilir (Sayılan, 2012:22). Dolayısıyla eğitim sistemi dediğimiz şey derslerin toplamından oluşan bir müfredat birikimi değil, toplumsal ilişkilerin ve değerlerin dönüşümünü sağlayan (Ercan, 1998) hegemonik süreçleri içerisinde barındıran, belirli bir ideoloji çerçevesinde şekillenen ve bu açıdan kapitalist üretim ilişkilerini sürdürecektir (Ünal ve Özsoy,1998) öznelerin yaratımını sağlayan organik bir bütünlüğü ifade eder. Böylece, ulus devletin yeni toplum ve modern zihinsel düşünce dünyasının

¹ Althusser için eğitim sistemi her bir okul popülasyonu sınıf yapısı ve iktidar ilişkileri için ve ona uygun işleyecek şekilde hazırlayan egemen ideolojinin aygıtıdır.

oluşumundaki soyut yurttaşın, resmi ideolojinin somut taşıyıcısı olduğunu söyleyebiliriz. Elbette bu minvalde, kültürel ve ideolojik hegemonyanın taşıyıcısı olan kadınların eğitim sistemi içerisindeki konumu eski rejimin tortularından kurtulmak ve yeni devlet inşasındaki özneleri yaratmaktır. Bu amaç kapsamında eğitim sisteminin toplumsal cinsiyet rejimi, cumhuriyet modernleşmesinin siyasi ufku, aile merkezli klasik/geleneksel ataerkil direniş ve az gelişmiş kapitalizmin sunduğu olanaklar altında şekillenmiştir (Sayılan, 2012:23). Dolayısıyla yeni toplumsal formasyona ve verili ilişkiler ağına toplumsal cinsiyet merceğinden baktığımızda kadınların eğitiminin ilerleyişi egemenlerin (erkeklerin) hegemonyasının² varlığı referans alınarak yapılmaktadır.

Toplumsal Cinsiyet, Habitus ve Hegemonya İlişkisi

Toplumsal cinsiyet ve hegemonya³ kavramları arasında yakın bir ilişki vardır. Kadınlık ve erkeklik toplumsal bir üründür ve bu toplumsal ürün mevcut üretim ilişkileri içinde şekillenir. Bu bağlamda erkek egemen toplumsal cinsiyet rejimi, eğitim kurumlarında da hegemonik bir niteliğe sahiptir. Söz konusu bu etkiyi Pierre Bourdieu'nun habitus fikrinden hareketle Patricia McDonough (1997) ve Diane Reay vd., (2001), eğitim kurumlarındaki süreçlerin anlaşılmasını kolaylaştırmak için kurumsal habitus (institutional habitus) kavramıyla açıklarlar. Habitus, Bourdieu'nun kavramsal matrisinde önemli bir yere sahiptir. Toplumsal cinsiyet belirleniminde biyolojik indirgemeciliğin karşısında yer alan ve eleştirel dozu yüksek yapısalcı analizlerin tek taraflı belirlenimine karşı habitus kavramı, diyalektik bir ilişkiyi tanımlaması açısından alan üzerine yazında işlevsel role sahiptir. Habitus, bilinçsizce elde edilemeyen düşünce, idrak ve eylem birliğinin oluşumudur. Bir taraftan yapısal bir belirlenim diğer taraftan inşacı değişimin olduğu bir bileşke söz konusudur. Dolayısıyla habitus Bourdiecu bir tanımla, yeri geldiğinde fiziksel nesne formunu alabilecek olan çeşitli kurumlar karşısında edinilmiş yatkınlıklar, bedende cisimleşmiş yapma ve etme biçimlerini ortaya koyma; açık ya da örtük bir öğrenim sürecinde edinilmiş üretken şemalar hâlinde işlev gösteren bir yatkınlıklar sistemidir (Bourdieu, 1997:33; 2016:36, 144). Habitus ile ifade edilen şey, ne doğrudan eylemin failsiz mekanik tepkisini oluşturan nesnelciliği ne de bilinçli bir niyetin maksatlı bir işi olarak tasvir edilen öznelciliği. Başka bir ifadeyle, düşünür sosyal determinizm ile kişisel özgürlüğü uzlaştırıcı yönde hareket ederek habitus kavramını önermektedir. Bourdieu, bu iki uç ayırmadan kurtararak sosyal uzamda toplumsal olarak inşa edilmiş bir yatkınlıklar sistemini imlemektedir. İşte bu noktada habitus kavramı alışkanlık ile karıştırılmamalıdır. Çünkü alışkanlıklar tekrarlanan, mekanik ve olanı yeniden üreten bir kavramı düşündürürken habitus üreticinin yaratıcı eylemini/pratiklerini doğurmaktadır (2016:162-163; 2015:18).

Bu bağlamda dikkat etmemiz gereken bir başka husus, habitusun (structure) ve “pratik” (practice) kavramlarıyla birlikte düşünülmesi gerektiğidir (Bourdieu, 2013:78). Bourdieu, reel rölasyonel yani ilişkisel olmayan bir gerçekliğin olmadığını ve bu yüzden insanların *habitus*'ünün onların toplumsal alanlarıyla ilişkileri dışında anlaşılamayacağını ifade eder (Timur, 2007:208-209). Yani kavram, bir kişinin belirli bir şekilde davranma ve düşünme, yaşam hakkında belirli bakış açılarına ve görüşlerine sahip olma konusundaki yerleşik (toplumsal olarak edinilmiş) eğilimini içerir. Yaşam alanı denilen şey, kişinin küçük yaşlardan itibaren ailesi içinde sosyalleşme biçiminin yanı sıra

² Burada hegemonya kavramı Madeleine Arnot'un ifade ettiği üzere sınıf ve erkek çıkarlarını egemen kılan yerleşik düzenin çeşitli yollarla desteklediği değerler, tutumlar, inanışlar ve ahlakla birlikte bir dizi yapı ve faaliyeti içerir (1982:66).

³ Hegemonya kavramı, toplumsal sınıflar ya da gruplar arasındaki, kendiliğinden rızaya dayalı ideolojik üstünlük, denetim ve yönlendirme ilişkilerini ifade eder (Yetiş,2012:87).



akranları ve eğitim sistemi tarafından da şekillenir (Darmody, 2012:534). Dolayısıyla, toplumsal cinsiyet repertuarından değerlendirdiğimizde bir yaşam alanı olarak yerleşik eğilime sahip olan üniversiteler, kendi *kurumsal habituslarını* içermektedir.⁴ Kurumsal habitus oyun alanında, bazıları diğerlerine nazaran kendini daha rahat hissedebilir. Çalışmamız açısından değerlendirdiğimizde ataerki toplumsal inşa alanı içerisinde eril zihin pratikleriyle eylem yatkınlığında olan bireyler bu bilindik ve tanıdık oyun alanını dönüştürme gayreti olmadan gezinmenin daha güvenilir olduğunu düşünebilirler.

Bu bağlamda üniversiteler, toplumsal alanın dışında olmamakla birlikte kendine özgü kurumsal habitusları bulunan oyun alanlarıdır. McDonough (1997:106), bireylerin kendi toplumsal sınıfını yansıtmaya eğiliminde olduklarını ve okullar gibi kurumları da içeren yapının ise sınıf arka planı çerçevesinde kişinin davranışı üzerindeki etkisine aracılık ettiğini ve böylece birbirlerini yeniden şekillendirdiğini ifade eder. Habitus, kişinin kendisine yaşamı boyunca yaptığı eğitim yatırımları aracılığıyla pekiştirilse bile, aslında aileden gelen, kuşaklar boyu aktarılan sınıfsal terbiyenin somutlaşmasına dayanır (Arun, 2014: 180). Böylece bireysel habituslar gibi kurumsal habitusların da olduğunu ve zamanla geliştiğini söyleyebiliriz. Üniversiteler, bireysel habituslarımızın içinde yer alabildiği ya da kendine özgü kurumsal/örgütsel habitus alanı içinde hareket etmemize imkân veren oyun alanlarıdır. Elbette üniversitelerin kurumsal habitusları birbirinden ayrı olmakla birlikte, taşra-merkez üniversiteler arasında ekonomik, kültürel ve sosyal açıdan farklar bulunuyor olsa da Bourdieu'ya göre eğitim sistemi, egemen sınıfların anlam dairesi/habitusu içerisinde şekillenir. Dolayısıyla eğitim sisteminin düşünsel, kültürel ve ideolojik kodları egemen sınıfın habitusuna yakındır. Böylece kültürel sermaye ile aslında sermayeyi elinde bulunduran hâkim ideolojinin yakından bir ilişki içinde olduğunu söyleyebiliriz. Egemen üretim tarzı içerisinde ataerki dünya görüşü de toplumsal oyun alanından ayrı düşünülemez gibi, bu oyun alanı içerisinde büyüyen gelişen bireylerin bireysel habitusunu da etkileyeceği bir gerçektir.

Üniversitelerin kurumsal habitusu gerek egemen düşüncenin aktarımını gerek toplumsal cinsiyet rejiminin taşıyıcılığını içerir. Bu açıdan bakıldığında üniversiteler, etik-politik bir proje olarak hegemoniktir. Özellikle 1990'lardan sonra, feminist kadın hareketinin ve toplumsal cinsiyet eşitliği mücadelesinin önemli bir katkısıyla birlikte, hegemonik düzeyde olmasa da kadın akademisyenlerin sayısının niceliksel bir sıçramaya geçtiğini belirtebiliriz.⁵ Tüm kazanımlarla birlikte, hala üniversitelerde çalışan kadın akademisyen sayısının az olduğunu ve kadın akademisyenlerden çoklu toplumsal cinsiyet rollerinin beklenildiğini söylemek mümkündür. Böylece ilerleyen bölümde görüleceği üzere, üniversitelerin eril habitusla sarmalanmış kurumsal örgütlenme alanı olduğunu ifade edilebiliriz.

Bir Erkeklik Alanı Olarak Üniversiteler ve Kadın Akademisyenlerin Durumu

Dünya Ekonomik Forumu (World Economic Forum/WEF) tarafından 2006 yılından beri yayımlanan Küresel Toplumsal Cinsiyet Uçurumu (The Global Gender Gap Report) raporuna 2006 yılında 105. sırada olan Türkiye, 2020 yılı itibarıyla 130. sıradadır (WEF, 2020:343-344). Rapor,

⁴ Habitus, tahakkümün gündelik biçimlerinin incelenmesinde elverişli bir kavram olarak değerlendirilebilir.

⁵ 1980'lerden sonra devletin neoliberal dönüşümünün ve yeni sağ devlet anlayışının ataerki eril zihniyeti beslediği, yeni devlet biçimine yeni iktisadi programa uygun yeni kültürel ve tüketim alışkanlıklarına sahip bireylerin yetiştirilmesi yine kadının toplumsal ilişki içerisindeki yerine, görünümüne ve varlık düzeyine göre şekillenmiştir. Ancak çalışmanın konu itibarıyla dağılması amaçlandığından mesele bu yüzü kapsam dışında bırakılmıştır.

ekonomik ve siyasi hayata katılım, eğitim ve sağlık hizmetlerine erişim kriterlerine göre 153 ülkeyi mercek altına almaktadır. Ülkemiz belirtilenler arasından ekonomik hayata katılım sıralamasında 136.sırada yer almaktadır. Buna ek olarak, kız çocuklarının miras hakkında, mülkiyet hakkında ve ücretsiz iş gücünde Türkiye kötü bir performans göstermektedir.

2006-2020 yılları arası değerlendirme raporuna göre, toplumsal cinsiyet eşitsizliğinde ülke sıralamasında geriye doğru gidişat Türkiye açısından kayda değer bir durumdur. Belirtilen yıllar arası siyasi iktidarın her ile bir devlet üniversitesi projesi devrededir. Dolayısıyla kadın istihdamının görece yükseldiği yıllar, toplumsal cinsiyet eşitsizliği parametresinin giderek derinleştiği yıllar olması nedeniyle bir paradoksu gözler önüne serer. Öte taraftan, kadın akademisyen sayısının Avrupa'daki pek çok ülkeden daha iyi bir durumda olduğunu belirtmek gerekir. Ancak kadınların akademide yönetim mekanizmalarındaki temsiline bakıldığında, üniversitelerde toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin ve eril habitusun yaygın halde olduğu söylenebilir.

Tanzimat ile başlayan kız çocuklarının okullaşma serüveni, dönemin koşulları altında kalifiye bir annenin vatana hayırlı evlatlar yetiştirmesinin, huzurlu bir aile ortamının yaratılmasının ve iyi bir karı-koca ilişkisinin önemine vurgu yapmaktaydı (Şentürk, 2015; Kandiyoti, 2013). Kandiyoti, erken cumhuriyetin reformlarının kentli burjuva kadınına doğrudan yarar sağladığını (2013:77); bu açıdan kadınların eğitiminin bir sınıf atlamadan ziyade sınıf ayrıcalıklarının pekiştirilmesi anlamına geleceğini ifade eder (2013:45). Kadının eğitim hakkı mücadelesini göz ardı etmeksizin yeni kurulmaya çalışılan ulus devlet sürecinde hem imparatorluğun hegemonik kodlarından arınma hem de yeni toplumsal ilişkiler ağında yeni bir insan yaratımı için kadının eğitimde yer alması elzemdi. Başka bir ifadeyle eğitim, kadının cinsiyetler arası eşitliğinin bir kazanımı değil, aksine bizatihi cinsiyetinin içerdiğine inanılan “yardımcı” olma güdüsünün ve yeni toplumsal koşullara uygun yetişecek nesillerin devamı açısından toplumsal habitusun bir ürünüydü.

Kadın mücadelesinin bir kazanımı olan eğitim hakkı aynı zamanda temel bir insan hakkıdır. Ancak kadınların sadece Türkiye’de değil dünyanın pek çok ülkesinde bu hakkı kazanmaları çok eski tarihlere dayanmaz. Kadınların üniversitedeki varlığının soykütüğüne baktığımızda bir kadın mücadelesini görürüz.⁶ Mücadele sonucu başlarda dersleri izleyebilme ve hatta sonrasında öğrenci olarak okula alınmalarıyla birlikte kadının üniversitedeki varlığı görünmeye başlar. 1914’de İnaş Darülfunun (Kadın Üniversitesi) ile kadınlar erkeklere ait olan kamusal hayatın ve dolayısıyla toplumsal habitusun içinde kendilerine bir alan yaratabilme fırsatı yakalamışlardır. Bu, hem akademik hayatta var olma mücadelesini hem de karma eğitimin öncülüğünü ifade etmekteydi (Öztan ve Doğan, 2015:193).

Kadınların üniversiteye öğrenci olarak alınmaları 1914’lerde olsa da akademisyen olarak çalışmaya başlamaları 1932-1933 eğitim öğretim yılında olmuştur. Yüksek İktisat ve Ticaret Mektebi’nde muallim kadrosuna ilk defa kadın akademisyen alınmasının ardından 1934-1935 eğitim öğretim yılında kadın öğretim üyelerinin sayısı 93’e ulaşmıştır (Şentürk, 2015:6). Ekseriyetle fen fakültelerinde görülen kadınların çoğunluğunun ise okutman olduğu gözlemlenir (Bildirici vd., 2003: 95-96). Cumhuriyet kadınının eğitmen bir anne rolünü misyon edinmesinin ve ders saatleri dışında ailesi ve çocuklarıyla ilgilenmesinin beklentisinin burada etkili olduğu söylenebilir. 1980 sonrası dönemde kadınlar, akademik yaşamda daha etkin ve görünürdür. Dönemin askeri darbe sonrası koşulları altında emekçi ücretlerinin düştüğü, sendikalaşmanın azaldığı ve özellikle üniversite

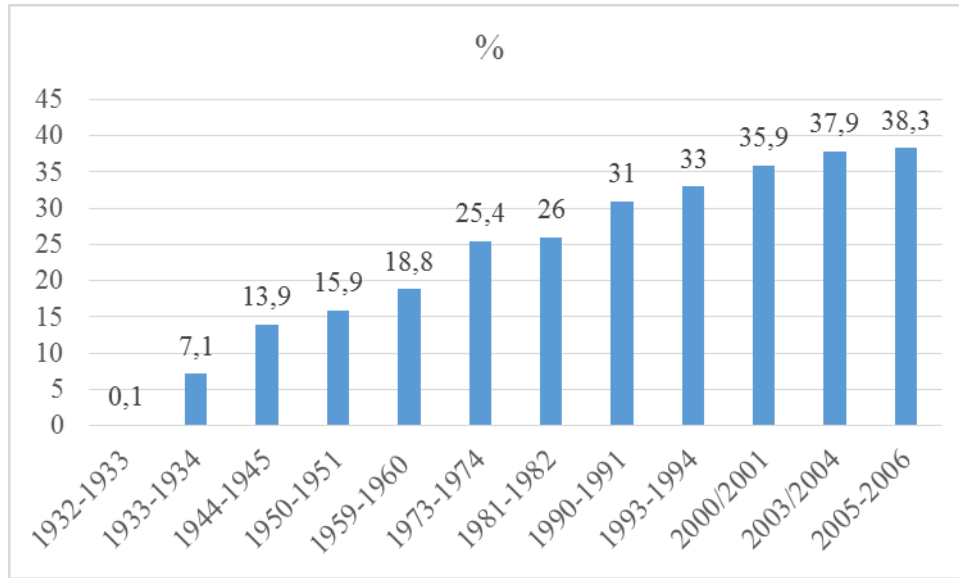
⁶ 1913’de yayım hayatına başlayan eğitim, çalışma hayatı ve siyasete katılımın gibi pek çok konunun yer bulduğu Kadınlar Dünyası gazetesinde, kadınların üniversite eğitimini almalarına yönelik tartışmalar yürütülmektedir. Sesini duyuran ve kamuoyu oluşturan bu tartışmalar, kadınlar için bir üniversitenin oluşumunun önünü açmıştır.



tasfiyelerinin gerçekleştiği bu dönemde, kadın akademisyenlerin sayılarındaki artış kayda değer bir gelişme olarak nitelendirilebilir.

Türkiye’de yükseköğretimde kadın öğretim elemanlarının yıllara göre dağılımına bakıldığında Cumhuriyet’in kuruluşundan itibaren düzenli bir şekilde artış gösterdiği anlaşılır. Tablo-1, 1932-2006 yılları arası yükseköğretimde kadın öğretim eleman yüzdesini göstermektedir. Buna göre, 1960'lara kadar belirli bir seviyede seyreden kadın akademisyen artışı, 1970'lerin ortalarına kadar olan süreçte niceliksel bir sıçrayış gösterir. Bu durumun nedenleri arasında 1961 Anayasası'nın sosyal devlet anlayışı, sosyal devlet amacıyla kurumsal düzenleme tarzının gelişimi ve yeni anayasanın getirdiği görece demokratik ortamda ikinci dalga feminizmin yarattığı kadın mücadelesinin etkili olduğu söylenebilir. Aynı zamanda, 1960'lı yılların ortasında dünyada ve Türkiye’de sol hareket içinde feminizm tartışmaları yoğunlaşmış, Behice Boran (1965 milletvekili-1970’de Türkiye İşçi Partisi genel başkanı) ve Fatma Hikmen İşmen (Türkiye İşçi Partisi 1966-1975 yılları senatörü) gibi kadın siyasetçilerin başarısıyla yapılan feminizm tartışmaları adeta taçlanmıştır (Arslan, 2014:37).

Tablo-1. Türkiye’de 1932-2006 Yılları Arasında Yüksek Öğretimde Kadın Öğretim Elemanları



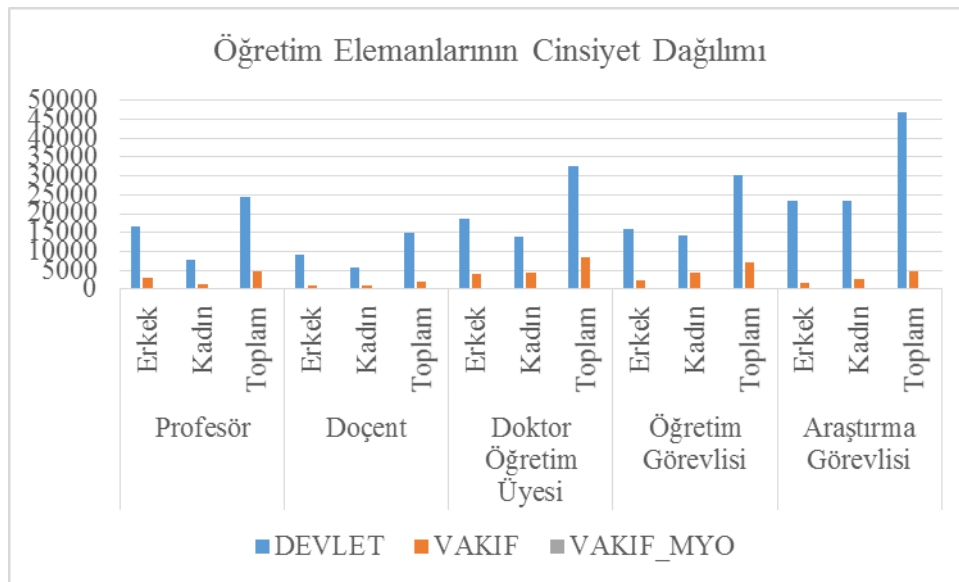
Kaynak: Neusel vd., akt. Er, 2008: 75 ve YÖK 2004 ve YÖK 2006

Bu bağlamda okuyan yazar, düşünen ve bunu ülkenin en üst öğretim kurumları olan üniversitelerde üstlenen kadının söz konusu maddi kazanımı sadece niceliksel bir artış olarak nitelendirilmemelidir. Aynı zamanda bu kamusal alanın hegemonik habitusuna karşı niteliksel bir sıçrayış olarak da okunmalıdır. Ancak her şeye rağmen, yeterli denebilecek düzeyde bir kurumsal habitus dönüşümünden bahsetmek mümkün değildir. Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) tarafından 2018 yılı itibariyle akademisyenlerin unvanlarına göre dağılıma bakıldığında, çalışan profesörlerin %31,2’si, doçentlerin %38,8’i, doktor öğretim üyelerinin %42,5’i, öğretim üyelerinin %50,2’si ve araştırma görevlilerinin %50,4’ü kadın akademisyendir (Çakır ve Arslan, 2018:267). 2020 yılı itibariyle Türkiye’de mevcut üniversitelerin toplamındaki kadın ve erkek akademisyen sayısı Tablo-2’de sayısal değerleriyle gösterilmiştir.

Tablo-2. 2020 İtibariyle Yüksek Öğretimde Öğretim Elemanı Sayısı ve Cinsiyet Dağılımı

Üniversite Türü	Profesör		Doçent		Dr. Öğr. Üyesi		Öğr.Gör.		Ar. Gör.		Genel Toplam		Toplam
	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	
Devlet	16669	7890	9065	5832	18796	13980	16112	14224	23311	23542	83953	65468	149421
Vakıf	3125	1486	1086	925	4191	4369	2425	4543	1841	2871	12668	14194	26862
Vakıf_MYO	5	1	0	0	6	12	85	158	0	0	96	171	267
Toplam	19799	9377	10151	6757	22993	18361	18622	18925	25152	26413	96717	79833	176550

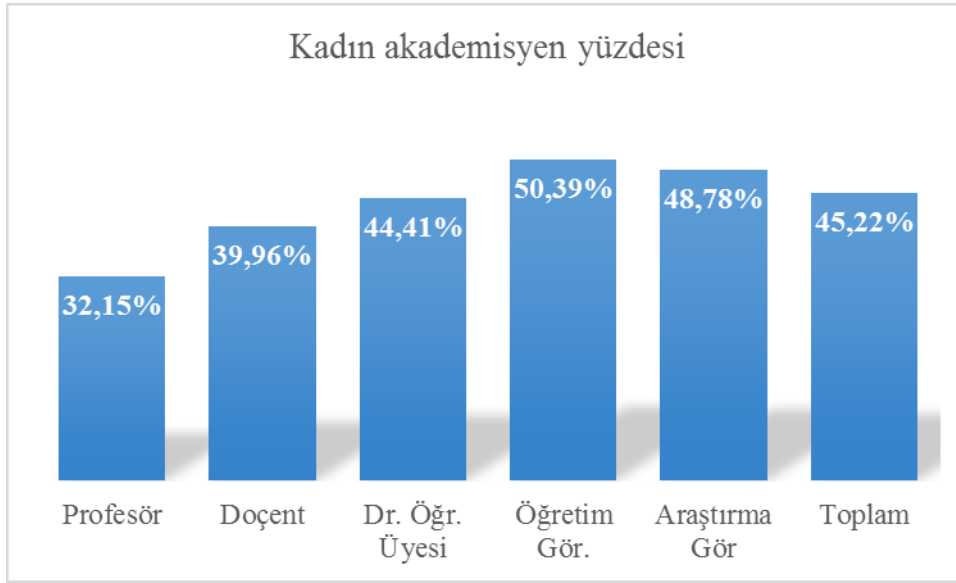
Kaynak: YÖK,2020

Tablo-3. 2020 yılı itibariyle Yüksek Öğretimde Öğretim Elemanlarının Cinsiyet Dağılımının Sütun Grafiği

Tablo-2 ve Tablo-3 sırasıyla YÖK'ün son verilerine göre ülkemizdeki kadın-erkek akademisyen sayısını ve sütun grafiğini göstermektedir. Her iki tabloda devlet, vakıf ve vakıf myo olmak üzere üç kategori üzerinden ayrılmaktadır. Devlet üniversiteleri ve vakıf üniversiteleri arasındaki farka

bakıldığında, erkek akademisyen sayısının iki üniversite kategorisinde fazla olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, devlet üniversitelerinde çalışan kadın akademisyen sayısı vakıf üniversite yapılanmasına göre daha fazladır. Bu bağlamda, ücretli emeğin daha güvencesiz bir işleyişle hareket ettiği vakıf üniversitelerinde kadın akademisyen sayısının azlığı, kadın emeğinin daha güvencesiz olduğu düşüncesiyle ilişkilendirilebilir. Kadın akademisyenlerin hem iş hayatındaki hem de ev hayatındaki sorumlulukları ve çoklu toplumsal cinsiyet rollerini üstlenmeleri onların daha az tercih edilebildiği anlamına gelebilir. İş akdinin sürekliliği açısından kadın akademisyenlerin evlilik, hamilelik, doğum izni gibi süreçlerden geçmeleri devlet üniversiteleriyle kıyaslandığında vakıf üniversitelerinde kabul edilebilir gibi gözükmemektedir. Aslında üniversitelerin cinsiyet profili bile bize toplumsal cinsiyet rollerinin ne kadar nüfuz etmiş olduğunu kanıtlar düzeyindedir.

Tablo-4 2020 Yılı Çalışan Kadın Akademisyenler/Yüzde



Tablo-4, YÖK'ün 2020 yılı itibarıyla mevcut bütün üniversite tiplerinde çalışan kadın akademisyen yüzdesini göstermektedir. Buna göre, kadın akademisyenlerin unvanları yükseldikçe sayıları azalmaktadır. Dolayısıyla araştırma görevliliği ve öğretim görevliliği kadrolarında kadın ve erkek akademisyen sayısı birbirine yakın düzeylerde olmasına rağmen akademik unvan arttıkça çalışan kadın akademisyen sayısının azalması, kadın akademisyenlerin akademik hiyerarşide neden ilerleyemediğinin ya da karar mekanizmalarında neden olmadığının sorgulanması açısından anlamlı ve önemli bir durumu resmeder. Kariyer basamakları ilerledikçe kadın akademisyen sayısının azalması, çalışma hayatı dışında toplumsal ilişkiler içerisinde kadından beklenen toplumsal cinsiyet rollerinin devam etmesinden ve bu algının çalışan kadınlar arasında dahi devam ediyor olmasından kaynaklanıyor diyebiliriz. Hacettepe Üniversitesi ve Bülent Ecevit Üniversitesi'nden kadın akademisyenlerin ortak araştırması olan "Türkiye'de Kadın Araştırma Görevlilerinin Ev ve İş Yaşamlarında Karşılaştıkları Güçlükler" (2012:45) çalışması, kadın araştırma görevlilerinin toplumsal cinsiyet rollerinde kadının üstlenmesi beklenen klasik rollerin ağırlığını ortaya koymaktadır. Çalışmanın bulgularına göre, araştırma görevlisi kadınların ev içi sorumlu oldukları işleri arasında yemek pişirmek (%59.4), bulaşık yıkamak (%50.5), çamaşır yıkamak (%69.2), ütü yapmak (%41.1), giysileri onarmak (%65.0), çocuklara yemek hazırlamak (%55.8); eş ile birlikte sorumlu olunan işler arasında ise çocukların sosyal faaliyetlerini düzenleme (%84.1), çocukların dersine yardım (%78.8), hastalanan kişinin bakımı (%79.2), günlük alışveriş (%74.5), büyük alışveriş (84,0), fatura ödeme

(%50.0) yer almaktadır. Bu bağlamda, kadın akademisyenlerin “akademik ilerlemeye yönelik çalışma ve kendini geliştirme” için harcayacağı zamanın önemli bir kısmını ev içinde “kendilerinin sorumluluğunda” olduğunu düşündükleri işlerle geçirdiği görülmektedir. Kavramsal çerçevede sunmuş olduğumuz repertuar açısından toplumsal cinsiyet dolayımıyla sarmalanmış bir habitustan bahsetmek mümkündür. Ailenin ya da ev içi işlerin geçerli olduğu oyun alanının habitusunda, bir kadınlık bir de erkeklik habituslarından bahsetmek mümkündür. Bu açıdan bakıldığında, karşılıklı etkileşim içerisinde olan aile habitusu toplumsal cinsiyet rollerini üstlenen ve yüklenen taşıyıcı özneler aracılığıyla yeniden üretilmektedir. Böylece habitus alanının egemeni olan rol dağılımı hegemonik olarak devam etmektedir.

Öte taraftan çalışmaya katılan her üç kadın akademisyenden birisi, iş yerinde ayrımcılık yapıldığı görüşündedir (2012:46). Bu ayrımın temelinde kadından ilk önce anne ve eş olarak toplumsal rolleri sürdürmesi ve bu noktada mesleki başarı ve kariyeri ikinci plana atması beklenmektedir (Kocacık ve Gökçaya, 2005:204). Bu algı ve beklentilerin bir sonucu olarak erkeklerin akademik üretkenliği kadınlara nazaran daha fazladır. Dolayısıyla mevcut akademik çalışmalar, araştırmalar ve bilimsel eserlerin çoğunun erkekler tarafından üretildiği, her sene üniversitelerin yayımladığı teşvik listelerinde yer alan kadın-erkek oranlarına bakıldığında da görülmektedir (Şahin, 2020:231).

Akademik yapılanma içinde toplumsal cinsiyet rollerinden bağımsızlaşamayan kadınlar, akademik hiyerarşide geri planda kalmakta ya da erkeklere nazaran daha yavaş ilerlemektedirler. Bu yüzden akademik unvan derecesi ile kadın akademisyen sayısı ters orantılıdır. Söz konusu durumun daha kritik bir derecede seyrine üniversitelerin üst yönetimlerinde rastlanır. Rektörlerin sadece %9,1'i, rektör yardımcılarının %10,3'ü gibi düşük olan niceliksel durum, dekanlık seviyesinde görece iyi olup %21,3'tür (O'Neil vd., 2019:1). Genel anlamda akademik unvan piramidine baktığımızda, toplumsal cinsiyet eşitliğine en yakın düzeyde kadın akademisyen sayısının araştırma görevlisi ve öğretim görevlisi kadrolarında olduğu görülmektedir. Öte taraftan kadın araştırma görevlileri, henüz mesleğin daha başında olmalarına rağmen, ev işlerinde tüm sorumluluğun kendilerinde olması gerektiği algısı ve yükü altında ezilmektedirler. Çalışmalarda kadın araştırmacıların önündeki diğer bir engel, araştırma ve eğitim tesislerinin yetersizliği, eksik ve zamanında verilmeyen araştırma fonları gibi kurumsal olmakla birlikte, daha kritik olan “kadınların çoklu rolü” ve “yüksek sorumluluk gerektiren pozisyonlara sıcak bakılmaması” gibi cinsiyet etkili faktörlerdir (Yılmaz ve Özdemir, 2012:56).

Kadın akademisyenler açısından akademik ilerlemenin önünde çeşitli engeller olduğu görülmektedir. Ancak bunlardan en etkili ve kadın araştırmacıları durduran engeller arasında üniversitelerin kurumsal habitusunun cinsiyetlendirilmiş olması (Altınoluk, 2017); kadın araştırmacıların toplumsal cinsiyet rollerini kabul etmeleri ve yüklenmeleri; ataerkil toplumsal normlar içerisinde erkeklik algısının karşısında konumlandırılan kadınlığın dikotomik bir ayrışmaya maruz kalması sayılabilir. Söz konusu ayrım, toplumsal cinsiyet çalışmalarında sıkça rastladığımız doğal-doğal olmayan, eril-dişil, kamusal-özel, iş-ev, güçlü-zayıf gibi biyolojik, toplumsal ve normatif değerleri içermektedir. Kadınlık durumu da burada erkeğin görünür olduğu kamusal alan ve habitusunun dışında ve ikinci planda tanımlanmaktadır (Alkan,2000; Kancı, 2008). Dolayısıyla bu karşıtlık ilişkisinde terazinin bir tarafında eril, diğer tarafında dişil olarak konumlandırılan ve doğal bir norm haline gelen tüm toplumsal ilişki örüntüsü, kadının yeniden üretim mekanizmaları içinde kendini ikincil konumda bırakmasına neden olmuş diyebiliriz.

Sonuç



Toplumsal cinsiyet kavramı, kadın ve erkeğin değerler, kurallar, görevler ve hatta kurumlar çerçevesinde değerlendirilmesi sonucu oluşan toplumsal bir üründür. Üretim sürecinin içerisinde biçimlendiği için kavram, üretim ilişkilerinden ve onun hegemonik karakterinden ayrı düşünülemez. Emegın varlığının görünür olduğu kamusal alanın tüm kurumlarında olduğu gibi akademi de, toplumsal cinsiyet düzeninin hegemonik yapısından nasibini almıştır.

Toplumsal cinsiyet ve eğitim arasındaki ilişki, toplumlar arasında farklılık gösterse bile, temelde üç farklı düzeyde açığa çıkan etkileşim içinde biçimlenmektedir (Sayılan, 2012: 67). Birinci güç, ataerkil ailedeki; ikinci güç, emek piyasalarındaki cinsiyete dayalı iş bölümüdür. Sonuncusu ise eğitim sisteminin yapısı ve yaygınlığıdır. Üniversiteler hem akademik hiyerarşinin hem ayrımsal ustalığın hem de cinsiyete dayalı iş bölümünün yeniden üretildiği alanlar olması bakımından kurumsal habitusun en üst örgütlenme biçimlerindedir. Ataerkil habitus alanında yetişmiş bir birey olarak kadın ve erkek, hegemonik eril zihniyetin cinsiyetçi yapılanma ve pratiklerine eğitim kurumları alanında da devam eder ve böylece, yeniden üretimin zeminini hazırlar. Bu yüzden, kadınlık ve erkeklik algısıyla kamusal alanda yer bulmak toplumsal habitusun devamıyla mümkün sayılır. Dolayısıyla eğitim sisteminin yapılanması ve yaygınlığı söz konusu hegemonik düzeyin yeniden devamında temel bir ideolojik aygıt olarak işlemektedir.

Toplumsal cinsiyet araştırmaları, kadın çalışmaları ve istatistikler, en üst eğitim kurumu olan üniversitelerin cinsiyetlendirilmiş kurumsal habitustan ayrı olmadığını göstermektedir. Akademik hiyerarşi yükseldikçe kadın akademisyen sayısının giderek azalması bunun bir göstergesidir. Öte taraftan akademik hayatın daha başında olan kadın araştırma görevlilerinin akademik ilerleme çabasına ek olarak genel kabul görmüş toplumsal cinsiyet rollerini benimsemeleri, üstlenmeleri ve hatta bunun altında ezilmeleri toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin derinleştiğini ifade eder.

Eğitim sisteminin içindeki toplumsal cinsiyet asimetrisinin verili durumdaki görünümü nicel ve nitelik bakımından eşitsizlik ve ayrımcılık içermektedir. Buna rağmen, görünen tablo bir eşitsizlik ortaya koymuş olsa bile toplumsal habitus, özneye yaratıcı eylemler ortaya koyma fırsatı sunar. Böylece eğitim sistemi içerisinde güç ilişkilerini ve cins ayrışmasını bir yandan yeniden üretir öte yandan onu değiştirmektedir.

KAYNAKÇA

- Alkan, A. (2000). "Özel Alan-Kamusal Alan" Ayrımının Feminist Eleştirisi Çerçevesinde Kentsel Mekan. *Kültür ve İletişim Dergisi*, 71-95.
- Althusser, L. (2010). *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*. (A. Tümertekin, çev.) İstanbul: İthaki.
- Arnot, M. (1982). Male Hegemony, Social Class and Women's Education. *The Journal of Education*, 164(1), 64-89.
- Arnot, M. (2005). *Reproducing Gender? Essays on educational theory and feminist politics*. New York: RoutledgeFalmer.
- Arslan, G. E. (2014, Mayıs). Türkiye'de Çalışan Kadın Olmak ve Kadın Akademisyenler. *Gazi Üniversitesi Öğretim Üyeleri Derneği Bülteni*, 12(1), s. 36-40.



- Arun, Ö. (2014). İnce Zevkler - Olağan Beğeniler: Çağdaş Türkiye'de Kültürel Eşitsizliğin Yansımaları. *Cogito Pierre Bourdieu*(76), 167-192.
- Bildirici, M., Anafarta, E., & Elçin Aykaç. (2003). Türkiye Üniversitelerinde Kadın Emek Gücü. *İktisat İşletme ve Finans*, 92-108.
- Bourdieu, P. (2013). *Outline of a Theory of Practice*. (R. Nice, Çev.) Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (2015). *Ayırım Beğeni Yargısının Toplumsal Eleştirisi*. (D. Fırat , & G. Berkkurt, Çev.) Ankara: Heretik.
- Bourdieu, P. (2016). *Sosyoloji Meseleleri*. (F. Öztürk, B. Uçar , M. Gültekin , & A. Sümer, Çev.) Ankara: Heretik.
- Connell, R. W. (1998). *Toplumsal Cinsiyet ve İktidar Toplum, Kişi ve Cinsel Politika*. İstanbul: Ayrıntı.
- Çakır, İ., & Arslan, R. (2018). Türkiye'deki Üniversitelerde Kadın Akademisyenlerin Karşılaştıkları Sorunlar ve Bartın Üniversitesi'nde Çalışan Kadın Akademisyenler Üzerine Bir Araştırma. *Bartın Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(18).
- Darmody, M. (2012). Institutional Habitus and Secondary School Transitions: omparative study of Ireland and Estonia. *Research in Comparative and International Education*, 530-546.
- Ecevit, Y. (2011). Toplumsal Cinsiyet Sosyolojisine Başlangıç. Y. Ecevit, & N. Karkıner içinde, *Toplumsal Cinsiyet Sosyolojisi* (s. 2-31). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Er, D. (2008). *Modern Türkiye'de kadın öğretim üyelerinin konumuna ve sorunlarına sosyolojik bir yaklaşım*. Fırat Üniversitesi: Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Ercan, F. (1998). 1980'lerde Eğitim Sisteminin Yeniden Yapılanması: Küreselleşme ve Neoliberal Eğitim Politikaları. F. Gök (Dü.) içinde, *75 Yılda Eğitim* (s. 23-38). İstanbul: Tarih Vakfı.
- Ergöl, Ş., Koç, G., Eroğlu, K., & Taşkın, L. (2012). Türkiye'de Kadın Araştırma Görevlilerinin Ev ve İş Yaşamlarında Karşılaştıkları Güçlükler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(1), 43-49.
- Kancı, T. (2008). Cumhuriyetin İlk Yıllarından Bugünlere Ders Kitaplarında Kadınlık ve Erkeklik Kurguları. N. Mutluer içinde, *Cinsiyet halleri Türkiye'de toplumsal cinsiyetin kesişim sınırları* (s. 88-102). İstanbul: Varlık.
- Kandiyoti, D. (2013). *Cariyeler, Bacılar, Yurtaşlar Kimlikler ve Toplumsal Dönüşümler* . İstanbul: Metis.
- Kocacık, F., & Gökkaya, V. B. (2005). Türkiye'de Çalışan Kadınlar ve Sorunları. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 6(1), 195-219.
- McDonough, P. M. (1997). *Choosing Colleges How Social Class and Schools Structure Opportunity*. State University of New York Press.



O'Neil, M. L., Aldanmaz, B., Quiles, R. M., Rose, N., Altuntaş, D., & Tekmen, H. (2019). *Türkiye'de Yükseköğretimdeki Cinsiyet Eşit(siz)liği 1984-2018*. İstanbul: Toplumsal Cinsiyet ve Kadın Çalışmaları Araştırma ve Uygulama Merkezi. <https://gender.khas.edu.tr/sites/gender.khas.edu.tr/files/inline-files/Turkiyede%20Yuksekogretimdeki%20Cinsiyet%20Esitsizligi.pdf> adresinden erişildi.

(01.09.2020)

Öztan, E., & Doğan, S. N. (2015). Akademinin Cinsiyeti: YTÜ Örneği Üzerinden Üniversite ve Toplumsal Cinsiyet. *Çalışma ve Toplum*, 3, 191-221.

Reay, D., David, M., & Ball, S. (2001). Making a Difference? Institutional Habitus and Higher Education Choice. *Sociological Research Online*, 5(4). <http://www.socresonline.org.uk/5/4/reay.html> adresinden erişildi.

(29.08.2020)

Rosenfeld, R. A. (1986). The Basis of the Bargain: Gender, Schooling, by Carol O'Donnell. *Contemporary Sociology*, 15(1), 129-130. <http://www.jstor.org/stable/2070977> adresinden erişildi.

(12.09.2020)

Sayılan, F. (2012). Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim. F. Sayılan (Dü.) içinde, *Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim Olanaklar ve Sınırları* (s. 13-68). Ankara: Dipnot.

Şahin, E. Y. (2020). Bir Taşra Hikâyesi Daha: Taşra Üniversitesinde Kadın Akademisyen Olmak. *Çalışma ve Toplum*, 64(1), 229-267.

Şentürk, B. (2015). Çokuz Ama Yokuz: Türkiye'de Akademisyen Kadınlar Üzerine Bir Analiz. *ViraVerita E-Dergi*, 1-22.

Timur, T. (2007). *Marksizm, İnsan ve Toplum*. İstanbul: Yordam.

Ünal, L. I., & Özsoy, S. (1998). Modern Türkiye'nin Sisyphos Miti: "Eğitimde Fırsat Eşitliği". F. Gök (Dü.) içinde, *75 Yılda Eğitim* (s. 39-72). İstanbul: Tarih Vakfı.

World Economic Forum. (2020). *Global Gender Gap*. Geneva: World Economic Forum.

Yetiş, M. (2012). Hegemonya. G. Atılgan, & E. A. Aytekin içinde, *Siyaset Bilimi Kavramlar, İdeolojiler Disiplinler Arası İlişkiler* (s. 87-98). İstanbul: Yordam.

Yılmaz, E., & Özdemir, G. (2012). Türkiye'de Kadın Akademisyen ve Araştırmacıların Karşılaştıkları Sorunlar ve Tarıma Bakış Açılıarı. *Tekirdağ Ziraat Fakültesi Dergisi*, 9(2), 50-56.

Extended Summary

Gender studies, which has had to restate itself and at the same time has been attempting to have its place for over thirty years, is one of the favourite spheres in the academia.



Being shaped by the winds of feminism and endeavouring for a *position-maneuver* space, gender studies has found itself a body in the evolution of feminism, thus the organic connection between the gender studies and the women's studies has started to gain strength. However, gender studies is not to be approached over the women's body and the state of womanhood. Conversely, the concept of manhood, problematic of manhood and in addition, the subject of queer are included in the field of gender studies. Notwithstanding, gender studies, being at close interval with the women's studies, involves a totality with regard to its subject, aim and sphere.

Gender studies and gender sociology have grown over the discussions of feminist methodology, theory and epistemology. Unlike biological sex, gender is a concept used to describe the social and cultural definition of men and women, the way societies distinguish these two kinds from each other and the social roles that genders are given by their societies (Ecevit, 2011:4). The importance of the concept for those who focus on feminist studies has increased after the concept was started to be considered as a helpful way to understand the power relations between men and women and to question inequalities.

The concept of gender, which addresses even the most micro area of power relations in the context of all meanings, adjectives, roles and duties attributed to women and men as a reflector for power relationship within the framework of social norms, provides a useful repertoire for evaluating the educational system and institutions that determine the cultural, moral and even ideological line that has an important mission in shaping society.

Universities, the dominant area of the education system –a reverberator of social power relations, reveal different gender regimes within the gender order. Although the gender regime varies from institution to institution, universities are among the top-level educational institutions that contain sexist elements. However, as mentioned above, this sexist attitude proceeds not only in a biological aspect, but also through differential mastery.

This study aims to examine the transition or permeability between being a woman and being an academic woman in universities, which is one of the public spaces where the differential mastery category, in the context of gender, progresses in the most linear way. In this respect, methodologically, works on gender studies are used when making an assessment based on written sources and statistics.



THE CONCEPT OF ISLAMIC STATE THROUGH PROPHET MUHAMMAD'S POLITICAL EXPERIENCE

Arş. Gör. Nurettin KALKAN

Bingöl Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Siyaset Bilimi ve Kamu
Yönetimi Bölümü

mnk550@hotmail.com

orcid.org/0000-0002-8905-195X

Arş. Gör. Maşallah NAR

Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi Tarih Bölümü

masallahnar@gmail.com

orcid.org/0000-0002-9474-2608

Abstract

After the demise of the Prophet Muhammad, Muslims faced with a huge crisis of political legitimacy. As a matter of fact, the disputes, riots and civil wars that broke out during the reigns of Caliph Osman and Ali and the assassination of three of the four caliphs, considered as Rashidun Caliphs, are the important indicators of the political crisis in the Islamic society after the Prophet. The root of this political crisis is the question of who will gain the leadership and how to lead the Islamic State, alleged to be found by Prophet Muhammed. The main purpose of this study is to criticize the historical validity of the claim that an Islamic State was established under the leadership of Prophet Muhammad. In this article, it is discussed whether the elements of the period of Asr-ı Saâdet (The Era of Prosperity), which constitute a historical background to the discourse of the Islamic State, presents a state form within the conditions of the era, and the essence of Prophet Muhammad's political experience is evaluated.

Keywords: Islam, Islamic State, state, Prophet Muhammad, Madina Charter.



HZ. MUHAMMED'İN SİYÂSÎ TECRÜBESİNİN İŞİĞİNDA İSLÂM DEVLETİ KAVRAMI

Öz

Hız. Muhammed'in ölümünden sonra Müslümanlar, büyük bir siyâsî meşrûiyet kriziyle karşı karşıya kalmıştır. Nitekim Halife Osman ve Ali dönemlerinde patlak veren anlaşmazlıklar, isyanlar, iç savaşlar ve Hulefâ-yi Râşidin olarak kabul edilen dört halifeden üçünün sükast sonucu öldürülmesi, Peygamber sonrası İslâm toplumundaki siyâsî krize işâret eden önemli göstergelerdendir. Bu siyâsî krizin kökeninde, Hız. Muhammed tarafından kurulduğu öne sürülen İslâm Devleti'nin liderliğini kimin, hangi usûllere göre yapacağı sorunsalı yatmaktadır. Bu çalışmanın temel amacı, Hız. Muhammed'in önderliğinde bir İslâm Devleti kurulduğu iddiasının târihsel geçerliliğini irdelemektir. Makalede, İslâm Devleti söylemine târihsel arka plan oluşturan Asr-ı Saâdet döneminin ihtivâ ettiği unsurların, dönemin koşulları içerisinde bir devlet formu sunup sunmadığı tartışılmakta ve Hız. Muhammed'in siyâsî tecrübesinin mâhiyeti ele alınmaktadır.

Anahtar Kelimeler: İslâm, İslâm Devleti, Devlet, Hız. Muhammed, Medîne Vesikası.

Introduction

The emergence of Islam in the Arabian Peninsula created a wave of change and mobility that included many religious, political and economic aspects. The belief in Islam, which transformed the multipart political structure of the Arabs around the tribe into a more centralized form, evolved over time to a higher identity, including Arabness. Muslims became an actor capable of interfering with the world's political balance by means of the political and military organizations they established. Thus, besides forming a belief group, Islam created a powerful political wave that affected and changed the boundaries of the Sassanid and Byzantine Empires, the two most important political powers of the period.

The turning point of Islam in gaining such a feature, was the Prophet Muhammad's escape from the trouble and pressure in Mecca; in this way, he migrated to Madina in order to find an area suitable for fulfilling his duty of preaching. After migrating to Madina, the Prophet made some political, legal, social and economic arrangements in order to end the disagreements in Madina's cosmopolitan demographic structure and gather the fragmented political and social structure composed of tribes under a central administration. Islamic society based in Madina, which had started to be a political organism under his leadership, soon dominated the whole Arabia. However, the question of whether this political agency, which Muslims gradually acquired, is a natural result of the unifying and integrative character of the Islamic faith, or a planned goal within the faith itself continues to be debated. It would not be wrong to consider the issue of making a distinction between the religious and political contexts of the roles the Prophet played during the Madina period as part of this problem. The choice between seeing Prophet Muhammad taking the leadership of Muslims as a necessity of the duty or a result of the charismatic influence arising from this sacred duty will have a direct effect on the solutions available to the Muslim political practice, even if it does not change the fact. When Prophet Muhammad's political authority is read as an absolute component of his prophecy, it becomes imperative that this role continues to be played by religious and legitimate actors after his death.



Likewise, the form and practices of the state allegedly established by it cease to be a necessity of the politics of that period and are included in the field of Sunnah-i Seniyye, which is the second most important reference of Islam. This situation confines the opportunity of Islam to establish a relationship with modern politics to a historical experience and blunt the liberty that they need to overcome the political crises experienced by today's Muslim society.

In this study, firstly, how the concept of state finds a place in the Arab society in the Hejaz Region, which includes Mecca and Madina, the cities where Islam emerged and formed and what this meant, is examined. Secondly, the question of whether the political structure led by Prophet Muhammad corresponded to a state form within the framework of the conditions of the period is addressed and the historical validity of the Islamic State concept associated with his political experience is discussed.

The State Concept in the Pre-Islamic Arab Society

The phrase **zoon politikon** used by Aristotle at the beginning of his book **Politics** emphasizes the specificities of human nature to be social and political. Human nature, depicted through **zoon politikon**, which has turned into an axiomatic principle over time, in a sense, retains its potential for liaison with concepts such as power and the state, which fundamentally distinguishes man from other living species. Accordingly, it is possible to see the tendency of socialization where human beings exist in an effort to build a political organism depending on this tendency. It would not be wrong to evaluate the phenomenon of state as a form of political organization established in the context of the aforementioned socialization. In the words of Gauchet (2005: 36), "It is necessary to search for the origin of the state long before the moment that social integrity dissolves upon the creation of a locus of power, that is, in the urgency emerging from the moment that people get together as societies, producing the phenomenon of not being able to control one's own destiny." However, before the state, which corresponds to a socially significant transformation, the existence of societies with a divided power structure that seek their own founding principles, the origin of their organization, their own rules, traditions and reasons for their existence should not be forgotten (Gauchet, 2005: 35). In other words, the state is not the only external institution that separates the rulers and the ruled and that can make legitimate decisions on the individuals living in the society. People can establish a form of political structuring in accordance with the conditions of their time, geography, traditions and society, but this form does not necessarily correspond to the state form of that period.

The relationship established by the pre-Islamic Arab society with the notion of the state is not independent of the conditions mentioned above. The Arabian Peninsula, covered with deserts, was surrounded by seas that seemed difficult to cross in that period and was largely isolated (Hitti, 1970: 17). The geography, which does not have a convenient port other than Aden, is also unfortunate in terms of the usability of its coastline. The relatively wet and temperate southwestern part of the region and the rather dry interior parts do not differ significantly from each other in terms of the climatic conditions. The availability of water, the main difference between the south and the north of the Arabian Peninsula, was the basic factor that determines the living conditions of the region and its people. Especially in regions lacking water facilities, people led a way of life dependent on the camel. The Arabness has an ontological relationship with the desert and the camel. The climatic conditions of the region, which is mostly a dry desert land, is the main determinant of the daily life. With limited exceptions in arid regions, nomadism is the most common lifestyle. The livelihood activities that emerged in accordance with the nomadic way of life can be collected under three headings: animal husbandry, looting and marauding, all of which are constantly in search of pasture. In a geography where there was a struggle for existence in every sense, war and long blood feuds were an ordinary



part of daily life routine. Unlike the northern and central parts, where drought prevailed, a settled culture prevailed in the southern region. This region had cities that are well built and densely populated. Minaeans, Sheba, Kataban and Hadhramaut Kingdoms are the most important starches of the region's ancient settled culture (Shahid, 2008: 3-5, Lewis, 2002: 24, Issawi, 1955: 37). In the Arabian Peninsula, there were two common lifestyles: the settled life and the nomadic life (the Bedouin life), the Hejaz Region is more preferred by nomads due to its desert-covered geography. Compared to the other parts of the Arabian Peninsula, the attempts to build a state in Hejaz occurred much later. Before Prophet Muhammad, there was no understanding in this region that exceeded the tribal system and approached statehood (Smith, 1903: 70).

Almost every individual of the pre-Islamic Arab society, who lived under the influence of the geographical conditions described above, was a member of the tribes formed by the motivation of common interest and kinship. The tribal mechanism was operated on a basis that could be described as **tribal altruism**. The spirit of federation, one of the basic requirements of this principle, connected the members of the tribe to each other with brotherhood and brought about a strong solidarity against the other tribes. The individual's values such as dignity, security and property were protected by the tribes that he belonged. According to Kennedy, this was the most acceptable route in a historical medium lacking a state-specific legal order (2004: 18). The most important factor that created a safe space for the members of the tribe and provided motivation to fight against the enemies when necessary was **asabiyya**. Asabiyya¹ was highly disruptive in terms of the possibility of bringing together a broader political organization that created a strong sense of solidarity within the tribe and was based on a geographical or ethnic basis (Lewis, 2002: 25-25, Hoyland, 2001: 113). The tribal councils, formed by this tribal aristocracy, governed the political decision-making processes, decided on the main issues that concern society, and carried out the judicial activities. Innocence and guilt were tried to be proved through oath or evidence. Due to the absence of the law enforcement agencies such as policing and criminal execution mechanisms such as prison, the individual or his tribe, who were subjected to sanction, could not recognize the verdict. In this case, the tribes who wished to establish their own justice and to provide their rights of mutilation fought each other. The tribal councils were simple political organizations, with a guiding and regulatory character, rather than a structure that made absolute mandatory decisions. The person or delegation with the qualification of arbitration would be expected to stand out with nobility, honor, experience, honesty and leadership. (Hoyland, 2001: 122-123). In addition to preserving resources, unlike the governmental structures that distributed and managed them through their central and hierarchical institutions, the tribal systems simply protected resources (Fisher, 2001: 5).

It was not possible to talk about the ideal of establishing a state in this medium, where the identity of the tribe had a meaning identical to existence and encompasses all aspects of life. As mentioned before, many of the tribes in the Hejaz Region did not have settled areas. The tribe, defeated in a war, migrated to another place. Therefore, the victor had the opportunity to expand and grow by invading

¹ Ibn Khaldun's approach to the concept of asabiyya is quite different from the traditional interpretation. While the traditional reading sees asabiyya as a character of tribal organization and gives it an exclusionary and fragmentary meaning, Ibn Khaldun focuses on supra-tribal structures and aims to create a universal transformation theory that transcends Arab society. The phenomenon of change is at the center of the political theory that created by Ibn Khaldun. According to him, this change is very slow and mostly unnoticed but irresistibly powerful. The main force that triggers and drives this change is asabiyya and this process of change ultimately results in a state (mulk). However, by the weakening of asabiyya, states also tend to weaken and finally collapse. By this theory, the transformation of power is always from weak to the strong asabiyya. (Ibn Haldun, n.d: 164,174, Kayapınar, 2006: 85, 91-94)

the region of the defeated (Akbulut, 2006: 3). In the Arab society, which had a very loose organization, the only political and social unit was the tribal alliance called **hayy** (Smith, 1903 41).

In the words of Hourani (1997: 30), the Byzantine and the Sasanian Empires, which encompassed the main regions of the settled and high culture in Western half of the world, were recognized as the two important political actors of the period, compared to this fragmented and simple political structure of the pre-Islamic Arab society. They had elaborate political structures. The legal and economic activities of both empires operated in accordance with institutions and rules. Under the absolute will of an emperor, the basis of the legal system of the Byzantine Empire in the 6th century, governed by a senate and appointed consuls, was based on the Laws of Justinian (the Code of Justinian) (Kennedy, 2004: 2). Religious, social and economic issues acquired legal content with the Justinian Laws, a reformed version of the Theodosian Laws (Codex Theodosianus) proclaimed in the 5th century (Herrin, 2007: 113). The main point to be emphasized at this point is that the Byzantines applied an ancient written legal tradition that was inherited from the Roman Law and renewed its law by producing new jurisprudence according to the needs of the age. In fact, the binding provisions related to the problems of the Byzantine subjects such as heritage, property and divorce were made through courts (Herrin, 2007: 114). Although the Empire adopted a conservative approach to trade -it was forbidden to export products such as iron, timber, salt, gold that were likely to help the enemy, it was able to implement a successful taxation policy through officers called **kommerkiarios** (Herrin, 2007: 361; Kazhdan, 1991: 1141-1142).

Just as in the Byzantine Empire, there was a central authority and a developed economic and social organization in the Sasanian Empire, which would be a model for the states established later in the region (Farazmand, 2001: 541-542). The power, which ruled the empire, consisted of dynastic members, clergymen, army commanders and nobles (Yarshater, 2006: xxi). A law book, known as **Dadastan Namak**, containing various legal issues and updated periodically, was used extensively in the administration of the state (Farazmand, 2001: 545). Through the this book, decisions related to slavery, marriage, divorce, adoption, heritage, property rights, foundations, loans, debts, adultery, theft could be made (Morony, 1984: 295).

Mecca, the city where Islam emerged, had a relatively urban organization, worthy of seeing to the services of those who came for the Hajj mission. However, it is not possible to say that Mecca was a state or a city state. It would not be wrong to compare the political situation of the city to a primitive confederation where the tribes undertook the administration of the pilgrimage in line with the power and reputation they had. (Dabashi, 1989: 20-26). From this point of view, the power of his tribe's asabiyya before Prophet Muhammad is the power of being powerful or not. Therefore, it is difficult to say that there was a political organization in the Arab imagination that transcended the powerful tribal mechanism (Watt, 1984: 89-90).

The Claim of an Islamic State and the Prophet Muhammad's Political Experience

Prophet Muhammad's divine revelation became the initiator of a radical change in terms of his own person and the society he lived in. At the first stage, Prophet Muhammad gradually expanded the circle of invitation and embarked on an open preaching activity. When the Prophet first began to spread his message openly, he was not regarded as a serious threat, even ridiculed by the Mecca aristocracy. Because in the first stage Prophet Muhammad's da'wah did not contain a direct challenge to pagan belief systems which was intertwined with the commercial and administrative interests of the Mecca aristocracy. Besides, in the first phase, Muhammed's da'wah was taking place in a very limited environment and secrecy. Also the number of his followers was so few and not enough to threaten or



challenge Mecca aristocracy in any way. But over time, Prophet Muhammad embarked on an open challenge by directly targeting Mecca's traditional beliefs and the order formed around it. At this point, the Mecca aristocracy, realized that Prophet Muhammad's mission might have consequences to change the traditional power composition. Although the leaders of Mecca first attempted to compromise with some proposals promising goods and authority, this attempt remained fruitless. When it was understood that Mohammed could not be persuaded, a violent assault and pressure started against the followers and leader of the last invitation, which was limited in number. This pressure peaked especially during the boycott years for Muslims. Those who did not have a strong family or a judge to protect them were more exposed to this violent pressure. Prophet Muhammad often felt the advantages of his family's strong patronage in this process (Ibn Hisham, 2010: 1/260-267). However, Muhammad was also aware that he would no longer be able to continue his mission under severe pressure. For this reason, he was meeting with the convoys which came to Mecca from the surrounding cities for the purpose of pilgrimage or trade and was looking for a more favorable place to carry out his duty of prophecy by communicating the revelation of Allah (Ibn Ishaq, n.d.: 314-316; Ibn Hisham, 2010: II / 38; Ibn Sa'd, 2001: I/ 184-185). This quest found a response in a small group of six people from the neighboring city, then called Yathrib. This group, coming from Yathrib, which Muhammad would call Madina after the migration, thought that the prophet who emerged in Mecca could be the solution to the political and social problems they experienced. Therefore, the first meeting that took place was not a chance meeting, but occurred as a result of a search by both parties. The Madina Arabs who were exhausted by the ongoing internal conflicts between the Aws and Khazraj tribes was weakened against Jews who largely retained power reins. Basically, the conflicts arising from tribal asabiyya sometimes led to long blood feuds, and the parties only had the opportunity to end this conflict with the mediation of influential and effective arbitrators, who were seen as problem solvers in the Arab geography at that time. However, this method was very slow and inadequate for Madina. For this reason, there was a need for a charismatic leadership that would end the internal conflict among Madina Arabs. The Jews that the Medinans lived together had been in the expectation of a savior prophet for a long time. The role of this messianic discourse in bringing together the Medinans with Prophet Muhammad was also undeniably important (Watt, 1984: 85-87).

The following year of the first meeting, called the pledge of al-Aqabah (Ibn Hisham, 2010: II / 44-46), the second pledge of al-Aqabah took place (Ibn Hisham, 2010: II / 49-51). These two pledges, which took place one after another, had distinct belief motifs, but were mostly part of the alliance relations that existed in the pre-Islamic Arab tradition. In fact, it is not an exaggeration to define this allegiance as a typical example of the alliance relations at the level of the individual or the tribe, which is common in the pre-Islamic Arab society, namely *Hilf Velâsı* (Cevde, 1989: 13-17).

The migration of Prophet Muhammad to Madina in agreement with a group of Medinans brought along many challenges for him as well as a relief. Muhammad was then free from the direct oppression and attacks of the Mecca aristocracy and even threatened the activities that Meccans valued the most with small raids on their commercial caravans. However, besides the possible internal and political problems that the mass migration of Muslims could bring to Madina, the problems of the Madina community were also waiting for a solution. Therefore, addressing his political experience means largely considering the years he spent in Madina. The views that depict Muhammad as a political figure that must be imitated absolutely today, start with the presupposition that he intended to establish a state at the very beginning and was successful in putting this idea into action in Madina.



For example, Maududi², the leader of the Jamaat-e-Islami organization, was one of the leading representatives of this view. According to Maududi, one of the purposes of sending prophets was the establishment of a state governed by divine laws (Maududi, 2006: 73). Prophets are the heads of state appointed by the God. Maududi argues that Mohammed established an Islamic State in Madina and that God had personal interventions in the establishment process of this state. Maududi also stated that Mohammed served as a president and an army commander in the Islamic State based in Madina by divine favor (Maududi 2006: 371). When it comes to the claim that Muhammed founded an Islamic State, the most important actual evidence supporting this claim is undoubtedly the Madina Charter. It should be said that while the quality of the Madina Charter as a historical text is quite controversial, there are quite sharp interpretations on the subject. Muhammad Hamidullah, who is accepted as an authority in many Islamic disciplines, is assertive enough to impose the feature of being the first constitution in history on Madina Charter (Hamidullah, 2003: 11-18).

A state, as claimed by Maududi and Hamidullah, and society led by Muhammad in Madina; and the idea that Madina Charter is also the constitutional title of this state has a very wide sphere of influence and is a postulate that is not negotiable. In this study, the issue will be opened to discussion around two basic questions:

1. Did the duty of prophethood entrusted to Prophet Muhammad involve a political institution or the responsibility of establishing a state, or was the charismatic sphere of influence and political leadership a consequence of his prophethood with the aid of his conjuncture?
2. Did the political organization that Muhammad was able to establish at that time have a functional and institutional maturity that could be called a state? If so, what kind of guidance does this structure express for today's Muslims?

When a search for an answer to the first question of the discussion is attempted, it is determined that it is not possible to come across a clear verse of the Qu'ran that imposes the responsibility of establishing a state or building a political organization on Muhammad. In some verses, it is emphasized that Muhammad's duty is to convey what was revealed to him³, while in some verses, strong admonitions are made to believers to follow the Prophet.⁴

It would not be wrong to deduce the emphasis on the prophethood authority from all of these verses, which limit the duty of Muhammad to communicating and ordering Muslims to obey him. It is not possible to find a verse that signifies any other characteristic of Muhammad rather than his prophethood and gives him the right of coercion explicitly, which is one of the essential requirements of ruling. The dilemma of the view that claims that Muhammad was given the task of establishing a state in addition to his duty of notification begins at this point. If Muhammad was given the duty of establishing a state by divine power, the privilege of using force on his followers should also have been given (Dabashi, 1989: 37-38).

²The historical environment in India has undoubtedly an important role in the formation of Maududi's views, in which he evaluates the Qur'an that presents God as the absolute sovereign in both the otherworldly and worldly spheres, in a political context and ascribe a political mission to the prophets.

³See: Sâd 70, Ash-Shūrâ 107, Fussilat 6, Al-Kahf 110, Al-Ankabût 18, Ar-Ra'd 7, An-Nür 54, Al-Hajj 49, Al-Mâ'idah 92.

⁴See: Ash-Shu'arâ' 131, Ash-Shūrâ 48, Al-Anfal 1, Al-Anfal 20, Al-Anfal 46, 'Âl 'Imrân 32, 'Âl 'Imrân 132, An-Nisâ' 13, An-Nisâ' 59, An-Nisâ' 80, An-Nisâ' 115, An-Nür 47, An-Nür 52, An-Nür 56, At-Tawbah 71.



The monopoly of violence has been one of the basic requirements of the state apparatus throughout history. Political power also means a power of coercion. From this point of view, considering the worldly power that Muhammad reached with the emigration as an essential duty within his prophethood makes a distinction and appeal between the practices of prophethood and guardianship essential. Because misinterpreting Muhammad's religious and political roles as qualities fed from the same source, turns into an insoluble crisis with the death of the Prophet. If the political authority of the Prophet is an essential part of his prophethood, there should be religious principles and principles that will ensure the legitimate transfer of authority (Abdel Razek, 2012: 104). However, although the Sunni fiqh does not accept the existence of the principles and procedures that determine this period of authority, it strongly rejects the Shia theology, which bases the necessity and transfer of the imamate on the **nass** (a divine decree) (Aydm, 2000: XXII/203-207). Therefore, it is necessary to discuss here the characteristics that a constitution and the state as a political entity it encompasses must have. Otherwise, the meaning expressed by Muhammad's political experience for Muslims is sacrificed to the shallowness of a literal reading, while it should be a resource that produces solutions. Yet it turns into a problem in itself that cannot keep up with the speed of the change of society that Ibn Khaldun saw as **dynamic** (Kayapınar, 2006: 83-114). Therefore, the real question to be answered is the second question.

The Muslim Meccans emigration to Madina included many religious and immaterial problems that had to be overcome. The emigrants from Mecca had to emigrate, leaving behind most of their assets they had. Therefore, it was necessary to provide immigrants' very basic needs such as shelter and ensure the adaptation of the immigrants including the Bedouins from the desert to the Madina life,. To solve these problems, there were no concrete forms other than the relatively simple experiences from the lives of Mecca. However, at this stage, the principal guidance of the Qu'ranic verses is that Prophet Muhammad's leadership qualities, patience, and skill in finding solutions to problems were creating a new reference plane at the point of solving problems (Watt, 1984: 101). The Prophet tried to find solutions to these problems by implementing the practice of brotherhood (*muâhât*), which would accelerate the material and spiritual fusion of the al-Ansâr (the Muslims of Madina) and Muhâjirûn (the Muslims of Mecca) and realize the integration in the Islamic community. This practice, which was first applied among the Meccan Muslims, produced an urgent solution for the problems that needed to be solved quickly (Ibn Hisham, 2010: II-94-95; Ibn Sa'd, 2001: I-110). However, this solution was resolved as Islam's political sphere of influence expanded, and a veiled competition began to develop between the al-Ansâr and Muhâjirûn After the death of Prophet Muhammad, this veiled competition surfaced very clearly (Al-Jabri 2001: 170).

After efforts to find solutions to the problems among Muslims, the establishment of a system covering all Madina was essential. One of the motivations for inviting Prophet Muhammad to their city was the expectation of this order. It was not easy to produce alternative solutions to a political structure built with the motivation of the tribal *asabiyya*, which strongly dominated the entire Arabian Peninsula, and to reform it. In addition, it might not be a strategically correct move to completely turn this structure upside down. For this reason, there was a need for a relationship that would end the conflicts between the tribes and enable a social unity. When it comes to the idea of the Islamic State, Madina Charter which turned into the most important reference point, was an important effort to make this intelligence possible. However, this document has been the subject of controversy in many respects and it still remains so. Some authors are skeptical about the authenticity of this document because the early sources did not give equal importance and attention to the document and some did not mention it at all. However, agreement on the authenticity of the document is more common, and the part that is



actually more controversial is the time and nature of this document. Considering the widespread opinion and accepting that the document was signed in the first years of the migration, a contradictory situation arises between the articles of the document and the situation of the Muslims at that time. Because, in the first years of the hijra, which allegedly constituted the document, Muslims lacked the political and military power that would force non-Muslims into such an agreement. According to the census in Madina, where there are strong narrations in four of **Kutub al-Sittah**, the number of Muslims reached in the first years after the migration is around 1500. On the other hand, the number of non-Muslims is estimated at around 8,500 (Okic, 1958: 11-20). These discussions, which were carried out in accordance with the time and nature of the document, give the idea that today's document is not formed at the same time and that it takes its final form with additions made over time. It is highly probable that the section related to non-Muslims mentioned above as a contradiction was added as a result of mutual agreements made in a period when the power of Muslims increased (Azimli, 2013: 234-235). When the idea that the Madina Charter was formed as a complete text in the first period of the migration, another question arises that must be answered. If the authority of Muhammad's prophethood was also accepted by the non-Muslim sides of the charter, why did they not believe in him and went to fight him again in the future? The widespread but problematic opinion regarding the Madina Charter, is related to the basic mistake made in interpreting the political position that Muhammed gained after the migration to Madina. As soon as Prophet Muhammad migrated to Madina, he did not turn into a leader whose authority and arbitration was unquestionably accepted by everyone living in the city. This opinion does not coincide with the natural functioning of the history nor the reality pointed out by the resources (Azimli, 2013: 236). The increase of the political activity of Prophet Muhammad in Madina occurred in parallel with the development of the military and economic power of Muslims. The victory of the Battle of Badr was a step of this gradual rise, as well as the successful defense of Madina in the Battle of the Trench and the gradual purges of the Jews living in the city after they did not comply with the bilateral agreements are the stages of the political empowerment process of the Prophet Muhammad (Watt, 1984: 96).

On the other hand, assuming that the Madina Charter is a constitutional document would be a forced interpretation as Hamidullah did. It is a much more healthy reading to evaluate Madina Charter as a contract or a collaborative organizational treaty text rather than a document that forms the basis of modern constitutionalism (Abou El Fadl, 2012: 48). Because the concept of the constitution is a product of a much more modern accumulation compared to the period when the Madina Charter was proclaimed, even though there are opinions that trace the origins of the idea of constitutionalism to Ancient Greece. There are three basic meanings of the term constitution today: First, the constitution refers to a text with superior legal power in a country. In the second sense, the constitution states the actual state system in a country. In the related literature, there are also opinions based on the foundations of the idea of constitutionalism in Ancient Greece and especially the works of Aristotle. In his work entitled **Constitutionalism and Separation of Powers**, Vile (1998: 24) states that the cores of ideas such as constitutionalism and separation of powers can be found in Aristotle. Indeed, when Aristotle's Politics is examined, it is seen that the philosopher mentions concepts such as the separation of laws and powers.

In Book IV, Aristotle explains the necessity to make good laws and to comply with these laws for the order to function properly (Aristotle, 2018: 123). In Book III, Aristotle says, instead of authority having the character of a personal and arbitrary will, it should be under the control of the law, although he emphasizes the possibility of the law to fall under the control of bad regimes (2018: 283). Again in the book IV, he talks about a negotiating medium in which socially important issues are consulted, an



executive power that includes all duties and powers, and a judicial system that draws the limits of powers (2018: 366). The Italian political scientist Sartori, on the other hand, does not accept the views that base the term constitutionalism on the works of Aristotle and the ancient Greek heritage. He argues that this was due to the incorrect translation of the concept of **politeia** used by Aristotle as a constitution (Sartori, 1962: 863). According to Sartori (1962: 853), the word constitution owes its meaning in modern use to its evolution in the British legal terminology. On the other hand, the expression of constitutionalism is a concept constructed based on the existence of a state. In the discussions of democracy taking place in Ancient Greece, a state model is not mentioned in the sense used today (O'Donoghue, 2014: 64). It would be a nominalist approach to claim that the concept of constitutionalism is entirely independent of the Ancient Greek heritage. However, it should be underlined that the theses that are in the opposite direction of this view, which directly link the concept of constitutionalism used today to the experience of Ancient Greece, are also much disputed. Because, it is very difficult to say that there is an idea of an individual who is positioned outside the state-citizen nexus in the Ancient Greek political thought.

The third meaning of the term constitution refers to the philosophy of constitutionalism, briefly the idea of limiting the state. Constitutionalism is a modern idea that aims to limit the state apparatus to law and a written constitution in order to eliminate threats and coercion that may come from the state power against the freedom of the individual (Erdogan, 2011: 27-28). Constitutionalism is about the containment of the individual's field of freedom and the restriction of the power apparatus (Barry, 1995: 103). After this framework definition of the concept of the constitution, it can be said that, in order for the Madina Charter to be a constitutional document, the political structure led by Prophet Muhammad in Madina must have a content that can be conceptualized as a state under the conditions of the period in question.

The Death of Prophet Muhammad and the Political Legitimacy Crisis

During nearly 23 years of his prophethood, Prophet Muhammad tried to leave the Islamic jurisdiction as a standard encompassing all aspects of life. Although it was largely successful in this regard, it was not possible to radically change in such a short time the Arabs' commitment to asabiyya penetrated into every point of life. However, Prophet Muhammad's charismatic leadership, both religious and worldly, with a superior authority, was able to overcome many of the problems that could possibly arise in the Muslim community as long as he was alive. For this reason, the death of Prophet Muhammad led to traumatic consequences in proportion to his strong influence. Perhaps the most important of these results was the problem of political legitimacy, which has still not been completely resolved even today. The first reaction to Prophet Muhammad's death was directly related to this problem.

Prophet Muhammad had not appointed a heir during his life. In addition, he also did not inherit any method explaining how Muslims would rule themselves. The holy book of the Muslims, on the other hand, did not contain verses that refer to a state or form of government, although it emphasized the shūrā⁵ (consultative decision-making process) to be considered a reference in administrative matters. For this reason, with the death of the Prophet, there was a discussion of caliphate in which their

⁵ "And those who answer the Call of their Lord and to worship none but Him Alone], and perform Aş-Şalāt (Iqāmat-aş-Şalāt), and who (conduct) their affairs by mutual consultation, and who spend of what We have bestowed on them."

closeness to the tribe was primarily effective (Duri, 1991: 91). After the death of Prophet Muhammad, al-Ansâr immediately gathered in the the Saqīfah banī Sā'īdat with the intention of discussing the new situation and perhaps choosing a new leader. The emergence of a leader election rush when the body of the last prophet was not buried yet, was directly related to the veiled power struggle between the al-Ansâr and Muhājirūn. This tension, which was evident when Prophet Muhammad was still alive (Ibn Hisham, IV 196), was completely exposed with his death. Al-Ansâr wanted to take an advantageous position in this race by acting fast. However, the fact that Muhājirūn's leaders were hearing of this meeting changed this course. While Sa'd ibn Ubadah, Chief of the Tribe of Khazraj, was about to be chosen as a caliph by al-Ansâr, Abu Bakr, Umar and Abu Ubaidah joined the meeting in the Saqīfah banī Sā'īdat. As a result of the discussions between the two sides, Abu Bakr was declared the first ruler of Muslims after Prophet Muhammad. However, what happened in this meeting continued to be discussed for a long time. In the time of the Caliphate of Umar, some rumors which were about the election of Abu Bakr was fait accompli were still continuing. When these rumors reached the ear of the Caliph, it became necessary to make a statement. Upon this, Umar shared his testimony and opinions about what happened in Saqīfah banī Sā'īdat in a Friday sermon. This sermon was recorded primarily by all sources of Islamic history in the first period. (Ibn Hisham, 2010: IV-201; Al-Bukhari n.d.: 86; al-Tabari, n.d.: III-219.)

According to this report, while al-Ansâr was about to choose Sa'd bin Ubadah from Khazraj as the caliph, the group of Muhājirūn led by Abu Bakr, Umar and Abu Ubaidah joined the meeting where al-Ansâr gathered to choose the caliph. At the beginning of the debate, al-Ansâr claimed that the caliphate had its own rights due to the services in Islam's foundation and their other merits. In response to this claim, Abu Bakr proposed that they could not deny the merits enumerated by al-Ansâr, but that the Arabs would not trust someone who was not from the Quraysh, so it would be more appropriate to obey one of the Muhājirūn in the meeting, Umar or Abu Ubeyde. Al-Ansâr who was partially persuaded for this reason, proposed a dual form of caliphate this time and suggested that two separate leaders be chosen from al-Ansâr and the Muhājirūn. When this proposal caused tough disputes between the two sides, Umar, who predicted that the situation would become more unpleasant, stretched out his hand to Abu Bakr and obeyed him. Thereupon, al-Ansâr and the Muhājirūn followed him and Abu Bakr was chosen as the caliph (Ibn Hisham, 2010: IV-200; al-Tabari, n.d.: III-218- 223; Ibn al-Athīr, n.d.: II-189). Looking at the discussions during the election process of first caliph, it is seen that the main determinant was the traditional tribal relations rather than Islamic references (Al-Jabri, 2003: 170-172; Zorlu, 2002: 80-81).

It is claimed in some sources that the group of saḥābah (companions of the Prophet) representing the Muhājirūn convinced the al-Ansâr by citing a hadith saying "Imams will be from the Quraysh". However, this claim is not accepted as reliable. Because of the fact that the universal invitation of the Prophet Muhammad leaves the position of caliphate to a tribe's monopoly means that he denies his own message. One of the points that the Prophet Muhammad made the most effort is to build a society of the faithful in place of the tribal society. Therefore, this narration does not coincide with the principles contained in the creed as a whole. Another issue that causes us to consider this narration suspicious is that al-Ansâr is unaware of such a hadith. Al-Ansâr had the opportunity to listen to Prophet Muhammad's words or at least to be informed as much as the the Muhājirūn. When this narration is assumed to be sound, it is claimed that Al-Ansâr not only violated Prophet Muhammad's word, but also pursued a leadership that was not legitimate in the eyes of Muslims. This situation does not seem very reasonable. Of course, Abu Bakr's election to the caliphate was not related to the tribe he belonged alone. The factors such as his closeness to Prophet Muhammad, his role as a deputy in



prayers from time to time, and companionship in the migration from Mecca to Madina were also effective factors in this election. However, ultimately, the first caliphate debate took place around highly tribal arguments (Hatipoglu, 1973: 158-161).

The first election of a caliph, which we tried to explain in details above, confirms the basic claim of our study. The confusion of Muslims facing the death of the Prophet Muhammad, the debates that took place during the election of the first caliph, and the events of Ridda wars and False Prophets, which emerged in the process following the determination of the first caliph, contradict the claim of a state institution by the last prophet. If, as claimed, Prophet Muhammad was active in the task of establishing a state and establishing a political order, it would be necessary for Muslims to establish procedures and principles on governing themselves after him. However, Prophet Muhammad was aware that the divine duty that was entrusted to him ended with his death, and he left the Muslims with a holy book and the spirit of the **ummah**, which are capable of keeping them together at all times and every condition, instead of a state or worldly order.

Conclusion

This article does not claim that Islam is a non-political religion that is exclusively faith oriented. On the contrary, the political aspects of Islam are also accepted. However, a criticism is being developed against the claim of the Islamic State of the understanding, which is a system consisting of the idea, action and form that must be imitated even for the time of Prophet Muhammad. Under the special conditions of the period, even though the political experience of the community created by Prophet Muhammad contains the most ideal ideas and actions in his time and place, the ability to imitate these ideas and actions in the same way has not yet been verified. In addition, the claim that stipulates the solutions to today's problems with the establishment of Islamic state undermines the possibility of any Islamic reponse to these problems. Therewithal, the character of Islam, which saves it from the mangle of historicity that restrains anything with a specific era, is that its message to humanity refers to universal principles instead of periodical practices.

Even though it has been interpreted differently in sunni and shia traditions, determining the historical background of the the idea of islamic state, which has been placed in the context of Asr-ı Saadet and seen to have the power to solve anything, and examining the possibility of this historical example to solve the problems of today is an important step in resolving the crisis that the muslim world of thought has been undergoing. Following both his success in spreading the belief in Islam and creating a new political power, the sudden death of Prophet Muhammad has created a deep crisis of legitimacy that will affect the entire Muslim political history. The power crisis that emerged among Muslims even before his body had been buried denies the al-Ansār and the Muhājirūn relations, which is portrayed by the traditional narrative as purified from the problems -as if it was formed of saints. As the political movement that developed around the belief strengthened, the rivalry between the al-Ansār and the Muhājirūn, in an implicit or explicit manner, grew and this rivalry became evident by the experience of Saqīfah banī Sā'idat immediately after the death of Prophet Muhammad. Although Abu Bakr was chosen as the first caliph of the Muslims after the heated debates in which the traditions and habits of the tribe were more active, this situation had a long-lasting effect in eliminating the legitimacy crisis that started with the death of Prophet Muhammad.

The election of the caliph of Abu Bakr could not go beyond being a temporary solution to the problems of who and on what basis will lead the Muslim community after the Prophet. The real problem was not about Abu Bakr's personality; it was due to gaps in the content of the caliphate



institution itself. Prophet Muhammad, a leader who acted as a judge in the solution of religious and worldly matters, made final judgments. His judgments were absolutely binding for the Muslim community since his authority originated from a divine power rather than an worldly power. This divine authority also eliminated the obligations of his community, such as controlling the leader or correcting his mistakes. The society was deemed to have trusted the divine guidance, that is to God, by trusting society to him (El-Affendi, 2009: 53). However, it was not possible to transfer the exclusive charismatic authority of Prophet Muhammad in this kind of personality without disintegration. As a matter of fact, Abu Bakr emphasized this fact in his speech after he was chosen as the caliph:

O congregation! Although I am not the best of you, you have been given custody of your job. If I act beautifully, give me a hand, if I lean on the evil, bring me to the right. Truth is honesty, lie treason. Those of you who are weak are strong with me, until I give him what Allah has bestowed upon him with the permission of Allah ... Obey me as I obey Allah and His Messenger. If I stray from Allah and His Messenger, obedience to me is not obligatory for you (Ibn Hisham 2010: IV / 203).

These words of Abu Bakr reveal the ambiguity of the caliph's authority. The power of the caliph, who is the supreme sovereign of the Muslim community, is the basis of this ambiguity. A deputy ruler is likely to face difficulties in transforming his/her power into authority and attributing a legitimate basis for the duty of society to obey his/her ruling. Depending on Weber's legitimacy typologies, neither the traditional nor the charismatic form of legitimacy can fully exhaust the legitimacy of the authority of the caliph. Traditional legitimacy based on traditions and customs cannot fully establish this normative framework as the caliphate is a new conjuncture for the Muslim community, even if the reference point is the legacy of the Prophet. Nor does the charismatic form of legitimacy arising from the leader's apparent dignity can fully construct the normative context of the legitimacy of the caliph. It is impossible to continue the announcement of the emotional composition between the leader and the mass, via authority and social obedience through the deputie(s). In addition, it is not possible for the successor of a deceased Prophet in this world to overcome the Prophet cult. Another soft belly of the caliphate institution, as Lewis (2011: 71) stated, is the question of whether the caliph is a deputy king following the Prophet or the king of God.

In short, caliphate has virtually resolved the fact that Muslims, just after the Prophet, faced a political legitimacy crisis and postponed the problems to be experienced in this way for a short time. It would not be wrong to say that the caliphate authority during the caliphate years of Abu Bakr and Omer further strengthened and even prepared the ground for power struggles and factions among Muslims, except for short-term reconciliation periods. The difficulty experienced by the early Muslim community in generating an answer to these major challenges faced by them are important indications for the unassertiveness of Islam's commitment to a political institution or the establishment of political power. Nevertheless, the proposition that it is far beyond being a religion in which Islam is essentially political, which determines the rules of worship, morality and faith in this sense; and that there is a doctrine that encompasses mandatory provisions in political, social and economic fields and encompasses all areas of life, still exists as a lively field of discussion.

References

Akbulut, A. (2006). Hız. Muhammed Sonrası İlk Siyasi Krizin İlk Teolojik Yansımaları. *Kelam Araştırmaları* 4(2): 1-10.



- Aristoteles (2018). *Politika*. (Ö. Orhan, çev). İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
- Aydın, M. A. (2000). İmamet. *Diyanet İslam Ansiklopedisi*, Cilt 22, İstanbul.
- Azimli, M. (2013). *Siyeri Farklı Okumak*. Ankara: Ankara Okulu Yayınları.
- Barry, N. (1995). *An Introduction to Modern Political Theory*. London: The Macmillan Press.
- Buhârî, Ebû Abdullah Muhammed b. İsmâil (trz). *Sahih*, İstanbul.
- Cevde, C. (1989). *el-Avdâu'l-İctimâ'iyye ve'l-iktisâdiyye li'l-Mevâlî fi sadri'l-İslâm*, Amman.
- Dabashi, H. (1989). *Authority in Islam*, London and New York: Routledge.
- Dûrî, A. (1991). *İlk Dönem İslâm Tarihi -Bir Önsöz-*. (H. Yücesoy, çev). İstanbul.
- el-Câbirî, M. Â. (2001). *Arap-İslâm Aklının Oluşumu*, (İ. Akbaba, çev). İstanbul: Kitabevi Yayınları.
- el-Câbirî, M. Â. (2003). *Arap-İslâm Siyasal Aklı*. (V. Akyüz, çev). İstanbul: Kitabevi Yayınları.
- el-Efendi, A. (2009). *Nasıl Bir Devlet?*. (H. T. Kösebalan ve M. Çiftkaya, çev). İstanbul: İlke Yayıncılık.
- Erdoğan, M. (2011). *Anayasa Hukuku*. Ankara: Orion Kitabevi.
- et-Taberî, Ebû Ca'fer Muhammed b. Cerîr (trz.). *Tarihu'l-Ümem ve'l-Mülûk*, I-XI, (Thk. Ebû'l-Fadl İbrahim), Beyrut
- Fadl, A. E. F. (2012). The Centrality Of Shari'ah To Government And Constitutionalism In Islam. in R. Grote and T. J. Röder (Eds.). *Constitutionalism In Islamic Countries: Between Upheaval and Continuity*. pp. 35-61. New York: Oxford University Press.
- Farazmand, A. (2001). State Tradition and Public Administration in Iran: Ancient and Contemporary Times Perspectives. in A. Farazmand (Ed.). *Handbook of Comparative and Development Public Administration*. pp. 535-550. New York: Marcel Dekker Publications.
- Fisher, G. (2015). Editor's Introduction. in G. Fisher (Ed.). *Arabs And Empires Before Islam*. pp. 1-10. London: Oxford University Press.
- Frye, R. N. (2006). The Political History of Iran Under The Sasanians. in E. Yarshater (Ed.). *The Cambridge History of Iran*. pp. 116-180. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Gauchet, M. (2005). Anlam Borcu ve Devletin Kökenleri İlkelerde Din ve Siyaset. C. B. Akal (Der.). *Devlet Kuramı* içinde (s. 33-67). Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- Göbl, R. F. (2006). Sasanian Coins. in E. Yarshater (Ed.). *The Cambridge History of Iran*. pp. 322-339. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Hamidullah, M. (2003). *İslâm Peygamberi*, (S. Tuğ, çev). Ankara, Yeni Şafak Armağanı.
- Hatipoğlu, M. S. (1973). İslâm'da İlk Siyasî Kavmiyetçilik: Hilâfetin Kureyşiliği. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 23(1): 121-213.
- Herrin, J. (2007). *Byzantium: The Surprising Life Of A Medieval Empire*. London: Penguin.
- Hitti, P. K. (1970). *History Of The Arabs*. London: Macmillan Publishers.
- Hourani, A. (1997). *Arap Halkları Tarihi*. (Y. Alogan, çev). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Hoyland, R. (2001). *Arabia And The Arabs From The Bronz Age To The Coming of Islam*. London: Routledge.
- Ibn Haldûn, Ebû Zeyd Abdurrahman, (trz.), *Mukaddime*, (Thk. Mühbil Zekkâr), byy.
- Ibn Hişâm, Ebû Muhammed b. Abdülmelik, (2010). *es-Siret'ün Nebeviyye*, I-IV, (Thk. Muhammed Nebîl Tarîf), Beyrut.



- Ibn İshak, Muhammed b. İshak b. Yesâr (trz.) *Siret-ü İbn İshak*, (Thk. Muhammed Hamidullah), byy.
- Ibn Sa'd, Muhammed b. Sa'd b. ez-Zühri (2001). *et-Tabakâtu'l-Kübrâ*, I-XI, (Thk. Ali Muhammed Amr), Kahire.
- Issawi, C. (1955). The Bases of Arab Unity, *Royal Institute of International Affairs*, 31(1): 36-47.
- Kayapınar, A. (2006). "İbn Haldûn'un Asabiyet Kavramı: Siyaset Teorisinde Yeni Bir Açılım", *İslâm Araştırmaları Dergisi*, 15: 83-114.
- Kazhdan, A. P. (1991). *The Oxford Dictionary of Byzantium*. New York: Oxford University Press.
- Kennedy, H. (2004). *The Prophet And The Age Of The Caliphates*. Harlow: Pearson.
- Lewis, B. (2002). *The Arabs in History*, New York: Oxford University Press.
- Mevdûdî, Seyyid E'bul-A'lâ (2006). *İslâm'da Hükümet*, (A. Genceli, çev). Ankara: Hilal Yayınları.
- Morony, M. G. (1984). *Iraq After the Muslim Conquest*, New Jersey: Princeton University Press.
- O'Donoghue, A. (2014). *Constitutionalism In Global Constitutionalisation*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Okiç, M. T. (1958). İslâmiyette İlk Nüfus Sayımı. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 7(1): 11-20.
- Razek, A. A. (2012). *Islam and the Foundations of Political Power*. (M. Lutfi, trans.). Edinburgh: Edinburgh University Press
- Sartori, G. (1962). Constitutionalism: A Preliminary Discussion. *The American Political Science Review* 56:4: 853-864.
- Shahid, I. (2008). Pre-Islamic Arabia in P.M Holt, A. K.S Lambton and B. Lewis (Eds.). *The Cambridge History of Islam* I. Pp. 1-29. Cambridge University Press.
- Smith, W. R. (1903). *Kinship And Marriage In Early Arabia*. London: Adam and Charles Black.
- Suyûfî, C. (2014). *Halifeler Tarihi*. (O. Özatağ, çev). İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Vile, M.J.C. (1998). *Constitutionalism and the Separation of Powers*. Indianapolis: Liberty Fund.
- Watt, W. M. (1984). *Prophet and Statesman*, Oxford University Press.
- Yarshater, E. (2006). Introduction. in E. Yarshater (Ed.). *The Cambridge History of Iran*. pp. xvii-lxxv. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Zorlu, C. (2002). *İslâm'da İlk İktidar Mücadelesi*, Konya: Yediveren Yayınları.

Genişletilmiş Özet

İslâm'ın Arap Yarımadası'nda ortaya çıkması; dînî, siyâsî ve iktisâdî birçok veçheyi içeren bir değişim ve hareketlilik dalgası yarattı. Arapların kabîle asabiyeti etrafında şekillenen çok parçalı siyâsî yapısını daha merkezî bir forma dönüştüren İslâm inancı, zamanla Araplığı da içeren bir üst kimliğe evrildi. Müslümanlar, kurdukları siyâsî ve askerî teşkilâtlar vâsıtasıyla dünya siyâsî dengesine müdâhale edebilen bir aktöre dönüştü. Böylelikle İslâm, bir inanç grubu teşkil etmenin de ötesinde, dönemin en önemli iki siyâsî gücü olarak kabul edilen Sâsânî ve Bizans İmparatorlukları'nın sınırlarını da etkileyen, değiştiren güçlü bir siyâsî aksiyon meydana getirdi.

İslâm'ın böyle bir vasıf kazanmasının dönüm noktası, Hz. Muhammed'in Mekke'deki sıkıntı ve tazyikten kurtulma; bu sâyede de tebliğ vazîfesine uygun bir alan bulma amacıyla Medîne'ye hicret etmesidir. Hz. Muhammed, Hicret'ten sonra Medîne'nin kozmopolit demografik yapısı içerisindeki uzlaşmazlıkları sona erdirmek ve kabîlelerden müteşekkil parçalı siyâsî ve sosyal yapıyı merkezî bir



idâre altında toplamak adına birtakım siyâsal, hukukî, sosyal ve iktisâdî düzenlemeler yapmıştır. Onun önderliğinde bir siyâsî organizma olma evresine geçen Medîne merkezli İslâm toplumu, kısa bir süre sonra bütün Arabistan'ı hâkimiyeti altına almıştır. Fakat Müslümanların tedricen kazandıkları bu siyâsî fâillîğin, İslâm inancının birleştirici ve bütünleştirici karakterinin yarattığı doğal bir sonuç mu yoksa bizzat inanca mündemiç planlı bir amaç mı olduğu sorunsalı tartışılmaya devam edilegelmiştir. Hz. Muhammed'in Medîne döneminde üstlendiği rollerin dînî ve siyâsî bağlamları arasında bir ayırım yapma meselesini de bu sorunun bir parçası olarak değerlendirmek yanlış olmayacaktır. Hz. Muhammed'in Müslümanların liderliğini üstlenmesini, risâlet vazîfesinin bir gerekliliği ya da bu ilâhî görevden kaynaklanan karizmatik etkinin bir sonucu gibi görmek arasında yapılacak tercih -vakayı değiştirmese bile- Müslüman siyâsî pratiğinin çözüm imkânlarını doğrudan etkileyen bir sonuç doğuracaktır. Hz. Muhammed'in siyâsî yetkesi risaletine mündemiç bir cüz olarak okunduğunda, onun ölümünden sonra bu rolün dinen meşru ve makbul aktörler tarafından yürütülmeye devam etmesi zaruri hale gelmektedir. Keza onun tarafından tesis edildiği iddia edilen devletin şekil ve uygulamaları dönem siyasetinin bir gerekliliği olmaktan çıkmakta ve İslâm'ın en önemli ikinci referansı konumundaki Sünnet-i Seniyye alanına dâhil olmaktadır. Bu durum İslâm'ın modern siyasetle ilişki kurma imkanını târihsel bir tecrübeye hapsetmekte ve günümüz Müslüman toplumunun yaşadığı siyâsî krizleri aşmak için ihtiyaç duydukları içtihad özgürlüğünü köreltmektedir.

Aristoteles'in *Politika* isimli eserinin girişinde kullandığı *zoön politikon* ifadesi insan doğasının toplumsal ve siyasal olma özgülüklerine vurgu yapar. Zamanla aksiyomatik bir ilkeye dönüşen *zoön politikon* üzerinden tasvir edilen insan doğası bir anlamda, insanı diğer canlı türlerinden temel olarak ayıran vasıfları, iktidar ve devlet gibi kavramlarla olan irtibat potansiyelini ihtivâ eder. Buna göre, insanın olduğu yerde toplumsallaşma eğilimi ve bu eğilime bağlı olarak bir siyâsî organizma inşâ etme çabası görmek mümkündür. İşte, devlet olgusunu da söz konusu toplumsallaşma bağlamında kurulan siyâsî örgütlenme biçimi olarak değerlendirmek yanlış olmayacaktır. Gauchet'in deyişiyle (2005: 36); "*Devletin kökenini, sosyal bütünlüğün bir iktidar odağı yaratılması üzerine ortadan kaybolduğu anın çok öncesinde, insanların toplum olarak bir araya geldikleri andan başlayarak ortaya çıkan, kendi kaderine hâkim olamama olgusunu doğuran zorunlulukta aramak gerekmektedir.*" Ancak toplumsal açıdan önemli bir dönüşüme karşılık gelen *devletten* önce de kendi kurucu ilkelerini, kendi örgütlenme biçimlerinin kökenini, kendi kaidelerini, geleneklerini ve törelerinin varlık sebeplerini kendilerinin dışında arayan, bölünmüş iktidarlı toplumların varlığı unutulmamalıdır (Gauchet, 2005: 35). Bir başka ifadeyle devlet, yöneten ve yönetilenleri ayıran, toplum içerisinde yaşayan bireyler üzerinde meşrû tasarruflarda bulunabilen tek dışsal kurum değildir. İnsanlar, içinde buldukları dönemin, coğrafyanın, geleneklerin ve toplumun koşulları ölçüsünde siyâsî bir yapılanma biçimi kurabilir ancak bu biçimin söz konusu dönemin devlet formuna tekabül etmesi gibi bir zorunluluk yoktur.

İslâm öncesi Arap toplumunun da devlet mefhumuyla kurduğu ilişki yukarıda zikredilen koşullardan bağımsız değildir. Çöllerle kaplı Arap Yarımadası, o dönem için henüz aşılması zor görünen denizlerle kuşatılmış olup büyük ölçüde izole vaziyettedir (Hitti, 1970: 17). Aden dışında ulaşım elverişli bir limanı olmayan coğrafya, sâhillerinin kullanılabilirliği itibariyle de tâlihsizdir. Bölgenin görece sulak ve ılıman güney batısı ile oldukça kurak olan iç kısımları iklim koşulları açısından belirgin bir şekilde birbirinden farklılaşmamaktadır. Arap Yarımadası'nın güneyi ile kuzeyi arasındaki farkı yaratan ana unsur olan su, bölge ve insanın yaşam koşullarını da belirleyen temel ölçüdür. Özellikle su imkânlarından yoksun bölgelerde, insanlar deveye bağımlı bir hayat sürmektedir. Arap, çöl ve deveyle ontolojik düzeyde bir ilişki içindedir. Kahir ekseriyeti kurak bir çöl arazisinden ibâret olan bölgenin iklim koşulları, gündelik hayatın en temel belirleyicisidir. Kurak bölgelerde, sınırlı vâhalar istisnâ tutulduğunda göçebelik en yaygın yaşam tarzıdır. Göçebe yaşam şekline bağlı olarak ortaya çıkan geçim faaliyetlerini şu üç başlık altında toplamak mümkündür: sürekli otlak arayışına mecbur eden hayvancılık, yağmacılık ve çapul yapma. Her anlamda bir var olma mücadelesinin vuku bulduğu coğrafyada, savaş ve çoğu zaman onu tâkip eden uzun kan dâvâları, günlük hayatın olağan bir parçası, rutini hüviyetindedir. Kuraklığın hüküm sürdüğü kuzey ve orta kesimlerin aksine, güney bölgesinde yerleşik bir kültür hüküm sürmektedir. Bu bölge, sağlam inşâ edilen ve nüfus bakımından yoğun olan şehirlerin olduğu yerdir. Maîn, Sebe, Kataban ve Hadramut Krallıkları, bölgenin kadim yerleşik



kültürünün en önemli nişâneleridir (Shahid, 2008: 3-5, Lewis, 2002: 24, Issawy, 1955: 37). Yerleşik hayat ve göçebe hayat (bedevî hayatı) olmak üzere yaygın iki yaşam tarzının olduğu Arap Yarımadası'nda, Hicaz Bölgesi çöllerle kaplı yapısından dolayı daha çok göçebelerin tercih ettiği bir bölgedir. Arap Yarımadası'nın diğer bölgelerine nazaran Hicaz'da devletleşme teşebbüsü çok daha geç bir dönemde meydana gelmiştir. Hz. Muhammed'ten önce bu bölgede, kabîle sistemini aşan ve devletleşmeye yaklaşan bir anlayış görülmemiştir (Smith, 1903: 70).

Bu çalışmada ilk olarak, devlet kavramının, İslâm'ın zuhur ve teessüs ettiği şehirler olan Mekke ve Medîne'yi de kapsayan Hicaz Bölgesi içerisindeki Arap toplumunda nasıl mâkes bulduğu, ne anlam ifâde ettiği incelenmektedir. İkinci olarak ise, Hz. Muhammed'in lideri olduğu siyâsî yapının, dönemin şartları çerçevesinde bir devlet formuna karşılık gelip gelmediği sorunsalı ele alınmakta; onun siyâsî tecrübesiyle irtibatlandırılan İslâm Devleti kavramının târihsel geçerliliği tartışılmaktadır.





The Journal of International Civilization Studies
Uluslararası Medeniyet Çalışmaları Dergisi

Volume V/ Issue II
ISSN: 2548-0146, Nevşehir/ TURKEY
Geliş Tarihi/ Received: 17/07/2020
Kabul Tarihi/ Accepted: 05/10/2020

THE IDEOLOGICAL MATRIX OF POPULISM

Doç. Dr. Armağan ÖZTÜRK

Artvin Çoruh Üniversitesi, Sosyoloji Bölümü

armagan.ozturk1980@gmail.com

orcid.org/0000-0001-8711-3195

Abstract

Populism's contribution to the democratic political culture becomes meaningful in several points. One of the aforementioned points is the anti-elitism. Standing by the people against the elites is the most well-known characteristic of the populism. However, the populist reading which criticizes liberal democracy within the context of the popular sovereignty is also anti-pluralist. All people are not counted as the members of the people within the politics which has been performing in the name of the people. It can be said in terms of this last suggestion that the concept of people adopted by the populism is quite moral and exclusionist. Marginalizing the political opponents is a natural continuation of the moralized narrative of the people.

The moment which leads the political culture into extremism is at stake in this very point. The leader who is the passive watchman of the people's power conflicts with the institutions and the elites. This conflict renews the democratic politics. However, the anti-pluralist stance of the populist political movement represented by the leader increases the conflict and polarization level within the political culture. The more the aforementioned level increases the more the democratic politics loses trenches towards its authoritative alternative.

Keywords: *Populism, Democracy, Pluralism, Elites, Leader*

POPÜLİZMİN İDEOLOJİK MATRİSİ

Öz

Popülizmin demokratik siyasi kültüre katkısı birkaç noktada anlamlı hale gelir. Bahsi geçen noktalardan ilki seçkin karşıtlığıdır. Elitlere karşı halkın yanında olmak popülizmin en bilinen özelliğidir. Ancak liberal demokrasiyi halk egemenliği ideali bağlamında eleştiren popülist okuma sadece seçkin karşıtı değil aynı zamanda çoğulculuk karşıtıdır da. Halk adına yapılan siyasette halkın tamamı halktan sayılmaz. Bu son hatırlatma bakımından popülizmin benimsediği halk kavramının fazlasıyla ahlaki ve dışlayıcı olduğu söylenebilir. Siyasi rakiplerin ötekileştirilmesi ahlaklaşmış halk anlatısının doğal bir uzantısıdır.



Siyasi kültürü aşırılığa sürükleyen moment ise tam da bu noktada söz konusu olur. Halk iktidarının pasif bekçisi olan lider kurumlarla ve elitlerle çatışır. İlgili çatışma demokratik siyaseti yeniler. Ancak liderin temsil ettiği popülist siyasi hareketin çoğulculuk karşıtı konumu siyasi kültürdeki çatışma ve kutuplaştırma düzeyini artırır. Atıfta bulunan düzey arttıkça demokratik siyaset otoriter alternatifine doğru mevzii kaybeder.

Anahtar Kelimeler: *Popülizm, Demokrasi, Çoğulculuk, Elitler, Lider*

GİRİŞ

Popülizm aynı anda hem bir ideoloji ve ideolojik hareket hem de siyasal psikolojik bir ruh hali ve benzer koşullarda ortaya çıkan bir zihniyettir. Popülizmi anlamak için sadece politik düzene veya sisteme bakmak yeterli değil. Olası bir soruşturmanın sosyal psikoloji, siyasal psikoloji ve siyasi kültür düzlemlerine doğru genişleyen bir içeriği içinde barındırması gerek (Ionescu & Gellner, 1969: 3-4; Worsley, 1969: 244-5). Bu akışkan ve çok boyutlu içerik nedeniyle popülizm tartışmalı bir kavram. Üzerine yapılan tüm çalışmalar bir şekilde bu tartışmalı içeriği yeniden üretiyor. Bu nedenle popülizm için sabit bir nokta veya öz bulmak hiç de kolay değil (Fassin, 2018: 17-8; Müller, 2019: 14; Laclau, 2007: 15). Bahsi geçen kaotik kavramsal ortam birkaç nedene bağlı bir şekilde sonuç doğurmakta. Her şeyden önce popülizm tıpkı faşizm gibi pejoratif bir niteliğe sahip. Kavrama yüklenen anlam genelde olumsuz ve aşağılayıcı. İhtimal ki bu sebeple kişiler nadiren popülist olduklarını kabul ediyor. Bir kişiye popülist dediğimizde ve (veya) bir hareketi popülizmle nitelediğimizde dışarıdan bir yorum yapmış oluyoruz (Mudde ve Kaltwasser, 2019: 12-3; Beriş, 2019: 40; Örs, 2007: 480). Öznelerin kabul etmedikleri sıfatlarla onları adlandırmak şüphesiz ki mümkün. Ama böylesi bir yöntem kaçınılmaz bir şekilde tartışmalı sonuçlar doğuruyor.

Popülizme muğlaklığını veren asıl unsur ise halk. Halk tarih boyunca hep farklı içeriklerle ele alındı. Çok uzun bir süre halk yoksul kesimleri ifade etti. Halk aynı zamanda vatandaşlara karşılık gelen bir ifade. Ama tarih boyunca yine uzun bir süre herkes vatandaş statüsünden tam anlamıyla yararlanamadı. Kadınlar ve kölelerin binlerce yıl süren mağduriyeti vatandaş ile halk arasında özdeşlik kurulmasına engel oldu. Sonuç olarak diyebiliriz ki halk bazen herkes, bazen ise tüm ulusun sadece avam kısmını ifade eden bir kavram olarak kullanıldı (Canovan, 1984: 313-5; Mudde ve Kaltwasser, 2019: 20). Adları popülizmle anılan pek çok kesimin halka bakışı da bu potansiyel muğlaklığı yeniden üretiyor. Mesela metin içerisinde daha sonra ayrıntılı bir şekilde ele alacağımız üzere popülizmin en bilinen özelliklerinden biri “halk” ile “gerçek halk” arasında ayırım yapmasıdır.

Son olarak ideoloji-popülizm ilişkisine değinmek gerekir. Çünkü kavramı yerli yerine oturtamamızın bir diğer nedeni popülistleri ideolojik skalada nereye koyacağımızı kestiremiyor oluşumuzda saklıdır. Bir tarafta Pademos, Wall Street’i İşgal Et Hareketi ve Gezi, diğer tarafta Trump, Erdoğan, Putin ve Bolsonaro var. Popülizm hem sol hem de sağdır. Popülizm içinde kalarak otoriter olmak da özgürlüğü savunmak da mümkündür.

Bir Listeleme Girişimi: Popülizmin Nesi Var?

Popülizm belli bir siyasi olgu mu yansıtıyor, yoksa bu kavramın işaret ettiği durum farklı siyasal olgular arasındaki benzerlikleri mi ortaya koyuyor meselesi çok da açık değildir. Bu nedenle



popülizm konusunda tercih edilen iki tane temel yaklaşımının her ikisi de belli ölçülerde rasyonel kabul edilebilir. Şöyle ki, popülizmi anlama noktasında tarihe ve kültüre bakarak evrensel kategoriler bulmaya çalışmak mümkündür. Dahası, olgulardan hareketle, her biri belli bir yer ve zamanda geçerli olgusal tipolojiler yaratmak da olasılık dahilindedir (Gellner ve Ionescu, 1969: 3-4; Canovan, 1982: 545). Biz bu çalışma içerisinde genellikle olgulardan evrensel tipolojiler bulma yöntemine başvuracağız.

Popülizmin kavramsal matrisini sağlamlaştırma çabası bakımından öncelikle rasyonalizme değinilebilir. Çünkü popülist siyaset tarzı kısa erimli ve irrasyonel bakış açısına teslim olmak gibi bir anlama gelmektedir. Gelişmekte olan ülkelerdeki devlet aygıtının davranış tarzı bu olumsuz değerlendirmeyi haklı çıkaran sayısız örnekle dolu. Meseleyi ekonomi politik açıdan değerlendirirsek popülist siyasetin varacağı tek yer yozlaşmış ve kötü yönetimdir. Popülist siyasetçilerin idare ettiği devletler yüksek ve verimsiz kamu harcamalarıyla ülkeyi borç sarmalına ve ekonomik krize sürüklüyor. Popülizmin kurum ve kurallara duyduğu yapısal alerji siyaset ve yönetim işlerinde kayırmacılığı ve keyfiliği ön plana çıkarmakta. Popülist hayaller ile ekonomik gerçekler arasında ciddi bir gerilim vardır (Mudde ve Kaltwasser, 2019: 12-4; Müller, 2019: 16-7). Bahsi geçen gerilimi en azından söylem düzeyinde aşmayı kolaylaştıran ve popülistlerin sıklıkla kullandığı elit eleştirisi ise bu ideolojik formun çok bilinen bir diğer özelliğine karşılık geliyor.

Popülizm ideolojik meşruluğunu seçkin eleştirisinden alır. Onlara göre halk elitlerden daha sağduyulu ve daha bilgedir. Liberal demokrasinin demokrasiyi sınırlayan elit perspektifi yanlısı siyasal içeriği demokrasiyi oligarşik bir kerteğe mahkum etmektedir. Dışarıdaki ve içerideki elitler halk iradesinin gerçekleşmesini engellemekte, devleti halktan uzaklaştırmakta ve demokratik gündemin halkın gerçek sorunlarını tartışmasını önlemektedir. Popülizmi demokrasi tartışmaları bakımından önemli kılan asıl unsur bu elitlere karşı altı yoğun bir şekilde çizilen halk vurgusudur (Shils, 1956: 101; Mudde ve Kaltwasser, 2019: 18-25; Crick, 2005: 626).

Seçkin eleştirisi hem halktan uzaklaşan liberal demokrasilerin demokratikleştirilmesi için önemli bir argüman hem de liberalizm ve demokrasiyi karşı karşıya getiren ve bu yolla liberal olmayan bir demokrasi tahayyülünü tek meşru seçeneğe dönüştüren otoriter, hatta faşist bir siyasal öneridir. Bu son hatırlatma popülizmi Carl Schmitt'in içerisinde güçlü bir şekilde Rousseau'cu izlenimler barındıran temsili (liberal) demokrasi eleştirisine yaklaştırır.¹ Bilindiği üzere Schmitt bir yandan yoğun bir şekilde liberal demokrasiyi eleştirirken, diğer yandan da demokrasi ile diktatörlük arasındaki geçişkenliğe dikkat çekmiş ve demokrasinin ancak türdeşlikle birlikte söz konusu olabileceğini iddiasını dile getirmiştir (Schmitt, 2006: 23-35). Schmitt'in ortaya koyduğu çerçeveyi hararetle benimseyen faşistlere, ve halkı demokrasi dolayımıyla tanımlama biçimleri bakımından faşizmi takip eden popülistlere göre de halk ahlaki anlamda homojen bir bütündür. Halk öznesi farklılığı ve çoğulculuğu içinde barındırmaz. Bu kurgusal bütünün politik iradesi ise muhalefeti hoş görmeyen bir kesinlikle sadece lider aracılığıyla temsil edilir (Mudde ve Kaltwasser, 2019: 28-30; Müller, 2019: 42-6, 69-70).

Bu noktada popülistlerdeki seçkin karşıtı siyasetin aynı zamanda yeni bir seçkin tasarımı olduğu gerçeği unutulmamalıdır. Çünkü popülist siyaset pratikte temsili demokrasiye karşı doğrudan demokrasiye geçilmesini ve bu yolla odayaşmaya dayalı tam bir demokrasi düzeni kurulmasını önermez. Popülist parti ve hareketlerin yaptığı şey referandumlar yoluyla elitler tarafından kontrol edilen devlet kurumlarını etkisiz hale getirmek ibarettir. Kurumların özerk iradelerini kaybetmesi ve

¹ Schmitt'in liberal demokrasiye bakışı için bkz. Öztürk (2017: 71-88).

hukukun siyaset karşısında güvence olmaktan çıkması gibi sonuçlar popülizmin geldiği yeri özetler. Popülizm başarıya ulaştığında geriye sadece halk ve onu temsil eden karizmatik lider kalır. Liberalizmin anayasacılık hareketi yoluyla son iki asırda yarattığı tüm güvenceler ortadan kalkacağı için popülistlerin idealize ederek hayata geçirmeye çalıştıkları tasarı aynı zamanda bir demokratik diktatörlük programı olarak iş görecektir.

İnsan haklarıyla halk egemenliği arasındaki tarihsel gerilimi insan hakları ve liberalizm aleyhine çözen popülist mantık demokratik rekabeti sınırlar. Popülizm seçimleri tümüyle iptal edip ülkeyi tek parti diktatörlüğüyle yönetmeyi göze alamaz. Çünkü bugünün dünyası 1930'ların politika yapma koşullarından farklı bir içeriğe sahiptir. Bu bağlamda rahatlıkla denilebilir ki, popülizm faşizmin soluk veya utangaç bir kopyasıdır. Ancak seçimler iptal edilemese de muhalefetin seçimi kazanmaması için sistemin tüm olanakları kullanılır. Devlet imkanları tümüyle iktidar partisinin elindedir. Temel hak ve özgürlükler korunamadığı ve yargıya baskı yapıldığı için muhalifler organize bir şekilde cezalandırılır. Muhalefete düşman ceza hukukunun uygulandığı, yargıdaki parti hakimiyeti ölçüsünde kararların önceden verildiği bir hukuk politik yaratır popülist siyaset. Böylesi bir anlayış sınırlı politik muhalefetin makul kabul edildiği rekabetçi otoriter bir rejime doğru yol alır. Anti-liberal popülist demokrasi düşüncesi demokratik pratiklere zarar verir (Shils, 1956: 102; Mudde ve Kaltwasser, 2019: 102-7, 117; Müller, 2019: 63).

Popülizmin en bilinen özelliklerinden biri karizmatik liderin popülist siyaset içindeki belirleyici konumunda saklıdır. Lider kültürü popülizmin en saf halidir. Popülist tahayyül içinde lider kendisini halka özdeşleştirir. Halkın temsilcisi olan lider gücü tek elde toplar. Partide, devlette ve toplumda çoğulculuk lider tarafından hoş karşılanmaz. Lider temelli siyaset seçkin eleştirisiyle doğrudan bir şekilde ilgilidir. Lider kendisiyle halk arasındaki tüm ara kadro ve kurumları geçici hale getirir. Elitlerin etkisiz hale gelmesiyle halk iradesinin biricik temsilcisi popülist hareket veya partinin lideri olur (Mudde ve Kaltwasser, 2019: 59-60; Müller, 2019: 46-54; Laclau, 2007: 79-81).

Bu eşsiz konum popülist siyasetin doğasını anlamamıza yardımcı olan bir dizi unsuru içerisinde barındırır. Öncelikle liderin fazlasıyla ön plana çıkmasıyla faşizm arasında bir bağlantı vardır. Bilindiği üzere faşist ideoloji de ona öykünen popülizm gibi lideri tek karar alıcı haline getirir. Liderin sözü devleti ve toplumu bir arada tutar. Bu neredeyse kutsallaşmış konum karşısında temsili demokrasi ve bürokrasi işlevsiz hale gelir. İşte popülizm de bu idealize faşist imgeyi takip eder.

Popülist lider siyasetiyle ideolojik içerikten yoksun olma hali arasında da benzerlik vardır. Popülizm ideolojik açıdan amorf bir karaktere sahiptir. Hem sağ hem de sol popülist olabilir. Dahası popülist bir lider, her hangi bir tutarlılık kaygısı gütmeden hem sağ ideolojiler hem de sol ideolojilerden argüman ve söylemleri gündelik siyaseti içerisinde kullanabilir. İdeoloji ile özne karşıt kutuplardaki ağırlık noktaları gibidir. Öznenin ağırlığı artıp ideoloji silikleştikçe, bu yola giren siyaset popülizme doğru ivme kazanır. Demek ki lider temelli siyaset paradoksal bir şekilde popülizmi hem faşizme yaklaştırır hem de onu ideolojik katılıktan uzaklaştırarak he türlü ideolojiye eklemlenebilen bir politik asalağa dönüştürür.

Popülist liderin nitelikleri ve davranış tarzları hakkında da birkaç şey söylemek yerinde olabilir. Popülist siyasetin aktörü şüphesiz ki her durumda erkek değildir. Ama popülist siyasete liderlik yapan kişi kadın olsa bile kesinlikle maskülist bir kişiliğin temsilcisidir. Erkeksi dil, küfür, kabalık, sertlik, cinsiyetçi söylem bu anlayışın kamusal görünümü içinde ağırlıklı bir şekilde yer tutar (Mudde ve Kaltwasser, 2019: 54-8, 83-4). Popülizmde, özellikle de sağ popülizmde homofobik bir dilin popüler olduğunu belirtmekte yarar var.



Lider çok önemli olduğu, ideoloji ise söylem içinde asgari düzeyde karşılanması gereken bir ayrıntıya dönüştüğü için parti aygıtı popülist siyasetin belirleyici bir unsuru olmamıştır hiçbir zaman. Güçlü partilere rastlanmaz popülizm içerisinde. Sağ popülizm adı liderle anılan, gerekirse liderin sık sık ismini ve yapısını değiştirdiği gölge partilerle yoluna devam eder (Mudde ve Kaltwasser, 2019: 59-61, 72-4). Sol popülizmde ise parti alerjisi daha kurumsal bir içeriğe sahiptir. Post-anarşist bir tavır bu çizgiye hakimdir. Partiler hareket gibi örgütlenmiş, büyük özne lider değil de hareket olarak görülmüştür. Yatay ilişki, oydaşma ve yoğun sokak hareketi sol popülist siyasetin içeriğini şekillendiren önemli ilkelere karşılık gelir.

Popülizm sadece seçkin karşıtı bir siyaset biçimi değildir. Özellikle sağ popülizm bakımından ciddi bir çoğulculuk karşıtı tutum da söz konusudur bu akım içerisinde. Halkın bir kısmını halktan saymaz sağ popülistler. Azınlıklar, göçmenler ve rakip siyasi akımların mensupları gerçek halkın sahici parçaları olarak kabul edilmez. Bu son hatırlatma bağlamında popülist siyasetle dışlayıcı ve ayrımcı pratikler arasında yoğun bir etkileşimin olduğu söylenebilir (Müller, 2019: 15-6, 36-9, 101-2). Tabii bu halktan çok aslında gerçek halka yapılan ideolojik vurgu popülist düşüncede asıl önemli olan unsurun halk değil de vatan olduğu, vatanın halkının ise homojen bir bütün olarak görüldüğüne yönelik yorumların ön plana çıkmasına yol açmıştır (Taggart, 2004: 120-1). Vatan parantezinde gerçek halka yapılan vurgu, sadece halktan gerçek halkın anlaşılması bakımından değil, aynı zamanda popülizmle milliyetçilik arasındaki ilişkinin vatan kavramının işaret ettiği mekansallık üzerinden anlamlı bir içeriğe oturması bağlamında da önemlidir.

Popülizmin sağ ve sol versiyonları özelinde tartışmamızı daha da derinleştirebiliriz. Öncelikle şu iki tespiti bir kenara not almalıyız: Popülizm aynı anda hem sistem eleştirisi yapan hem de sistemi yenilemek adına otoriteye çağırıcı olumlayan bir politik içeriğe sahiptir. Belki de bu nedenle popülizmle demokrasi arasındaki ilişki son derece olumsuzdur. Popülizm demokrasiyi gölge gibi takip eder. Onu geliştirebilir ya da demokratik standartları oligarşiye doğru geriletebilir (Canovan, 1999: 2-4; Arditi, 2010: 112-4).

Bu ön kabuller bakımından popülizmin içeriği yeniden ele alındığında liberal kapitalist küresel düzenin işleyişinden rahatsız olan geniş kitlelerin sağ ve sol popülist hareketlere destek verdiğini söylemek yanlış olmayacaktır. Sağ popülizm aslında post-faşist bir harekettir. Sağ popülist hareketlerin belli başlı özellikleri onu faşizme bağlar. Bu alt akımın faşist bir çekirdeği vardır. Yabancı düşmanlığı ve koşulsuz ulus devlet savunusu sağ popülizm içerisinde belirleyici söylemlerdir. Trump'ın seçilmesine kadarki tartışmalar bağlamında sağ popülizm daha çok AB ülkelerindeki aşırı sağ partilerin siyaset dilini karakterize ediyordu. Bahsi geçen bağlam göçmen ve mültecileri ekonomik krizin günah keçisi ilan etme ve AB kurumlarına karşı derin güvensizlik gibi iki somut düzlemde politika üretmekte. Britanya'nın AB'den çıkmasıyla sonuçlanan Bretix oylaması ve daha federatif bir yapıya geçilmesini öneren AB anayasasının reddi,² sağ popülist aşırı sağın toplumsal gücünün göstergesi niteliğindeki iki önemli olayı karakteriz etmektedir (Foster, 2017; Yıldırım, 2017: 62-4; Mudde, 2013: 9-10).

Trump'un seçilmesiyle birlikte sağ popülizm neo-liberal düzenin merkez ülkesi olan ABD'de siyasi hayatın belirleyici politik duruşuna dönüştü. Sağ popülist lider tipolojinin ideal bir örneği olan Trump kaba, saygısız, yüzeysel ve güç meraklısı siyaset anlayışıyla demokratik kültüre alternatif bir davranış tarzının temsilcisiydi. Alt ve orta sınıfların ekonomik huzursuzluğu, farklı ve dışlanmış olanlara karşı beslenen korku ve yoğun bir milliyetçilik Trump'u iktidara taşıyan sağ popülist

² AB Anayasa tartışmaları için bkz. Aytuğ (2009: 13-30).

mayalanmanın belli başlı unsurlarına karşılık gelmektedir (Kagan, 2016; Bouie, 2015). Trump'un seçilme süreci ve sonrasında yaşanan gelişmeler popülizme bakışta bir değişikliğe de yol açtı. Popülizmin en esaslı meselesi yabancı düşmanlığı özelinde kültür olmaktan çıkarak küreselleşme karşıtlığı ve dolayısıyla ekonomi haline geldi. Trump'un şahsında kristalize olan Amerikan sağ popülizmi yurttaşlarını koruyan ve onlara refah sağlayan güçlü devlet ve güçlü ülkeyi yeniden kurmayı vaat ediyordu (Zabcı, 2017; 8-11; Fassin, 2018: 16). Bahsi geçen vaat bir yanıla nostaljiyi siyasete geri çağırıyor, diğer yanıla da faşizm-popülizm bağlantısını güçlendirecek bir tonda "yeniden doğuş" mitini destekliyordu.

Sol popülizm otoriter rejimlerin demokratikleşmesine katkı sunan bir içeriğe sahiptir. Polonya Dayanışma Sendikası, Siriza, Podemos, Wall Street İşgali, Gezi olayları gibi pek çok parti ve toplumsal harekette sol popülizmden izler var. Mouffe gibi düşünürler siyasetin "popülist bir moment" içerisinde şekillendiği iddia etmekte. Ona göre sosyal demokrat partiler popülist momentin doğasını kavrayamadılar. Sağ popülizmin yükselişinde pek çok faktörün yanı sıra geleneksel sol partilerin bu eksik kavrayışı da etkili oldu. Sağ popülist kalkışmaya yanıt sol popülizm şeklinde olmalıdır. Eşitsizliğe karşı eşitliği savunan sol popülizm demokrasiyi geri kazanmayı amaçlayan bir bilincin de temsilcisi. Mouffe'e göre 80'lerdeki konjonktürün, yani liberal demokrasiyi radikal demokrasiye doğru aşma hedefinin çok gerisinde kaldık. Bugün için acil olan sorun demokrasiyi radikalleştirmek değil, onu iyileştirip yeniden tesis etmek (Mouffe, 2019: 13, 18, 33, 34, 48).

Mouffe'un sol popülizm analizi bir yandan popülizmi sadece sağa mal eden bakış açısının çok da doğru olmadığı düşüncesini ortaya koyuyor, diğer yandan ise eşitlikçi idealleri hayat geçirme noktasında bir hayli gerilemiş olan solun kendi politik iddiasını ve daha otoriter çözümler karşısında demokrasinin bizati kendisini de ayakta tutabilmek için popülizme başvurmasının kaçınılmaz olduğu fikrine yakın bir analizi temellendirmekte.

Sol ve sağ popülizmler arasındaki ortak nokta kolaycı çözümleri ön plana çıkarma eğilimidir. Her iki anlayışta günah keçileri yaratıyor. Sağ popülizm göçmenleri, sol popülizm ise küresel kapitalizmi mahkum etmekte (Beriş, 2019: 42). Bu ortaklık dışında ise taban tabana zıt bir durum söz konusu. Sağ popülizm, popülist anlayışın tipik özelliklerini bünyesinde barındırıyor. Sağ popülizmin büyük öznesi karizmatik lider. Sol popülizm ise daha çoğulcu bir halk imgesiyle yoluna devam etmekte. Büyük siyasal özne bu yeni çoğulcu yapı. Bu son hatırlatma bağlamında sol popülizm dışarıdaki içeriye alırken, sağ popülizm herkesi eşit saymayarak içeridekiler arasında bile ayırım yapıyor. Dışlayıcılık ayrımcılıkla birlikte sağ popülizmin temel özelliklerinden biri (Wallerstein, 2009: 103-9).

Sonuç

Popülizm tartışmasının kökeni aslında demokrasinin tarihi kadar eskidir. Demokrasinin yozlaşmasına karşı alınan cumhuriyetçi tedbirler, demogoların demokrasiyi yozlaştırması karşısında takınılan eleştirel tavır ile Platon ve Aristoteles'ten beri devam eden demokrasi şüpheliği üstü örtük bir şekilde popülizme yönetilmiş savların toplamı gibi sonuç doğurmakta (Crick, 2005: 629).³ Elitler

³ Cumhuriyetçi literatürdeki demokrasi eleştirisi için bkz. Öztürk (2016: 21-59).



karşısında halkın sağduyusunun en doğru kararı yakalama noktasında ne denli değerli olduğuna işaret eden Machiavelli anlatısı da (Machiavelli, 1999: 111-2; Machiavelli, 2009: 41-2, 101, 194-203; Öztürk, 2013: 192), popülizm lehine olmak kaydıyla, kadim tartışma içinde ayrıca vurgulanabilir.

Modern popülizm ise daha çok temsili demokrasinin kriziyle ilgili bir mesele olarak tartışılmaktadır. Popülist siyasi aktörlerin ön plana çıkması sistem içi tıkanıklığın belirginleştiği konjonktürlerde söz konusu oluyor. Demokrasinin çıktıklarına yönelik halk hoşnutsuzluğu ve toplumun varlığını hedef alan tehdit algısının yüksek olduğu anormal zamanlar popülizmin başlıca siyasi zemini teşkil etmekte. Halktan uzaklaşan temsil mekanizmasını ıslah etme noktasında popülist siyasetin belli ölçüde yararlı sonuçlar doğurabileceğini söyleyebilirsek de, popülizm yine de kendiliğinden bir şekilde iyi veya kötü değildir (Stavrakakis, 2014: 519; Mudde ve Kaltwasser, 2019: 116-7, 122-4).

Popülizmle kriz arasındaki organik ilişkiye vurgu yaptığımızda, çok da yeni bir şey söylemiş olmuyoruz. Çünkü kapitalizmin ve liberal demokrasinin tarihi aslında krizlerin tarihi. Kapitalist sistem sürekli bir şekilde bir krizden diğer bir krize doğru yol alıyor. Her kriz kapitalizme kendi yaratıcı yıkıcılığı güçlendirecek yeni bir fırsat sağlamakta. Benzeri bir şekilde demokrasinin tarihi de bir dizi genişleme ve daralmaların birbirini takip eden tarihi gibi. Demokrasi uzun erimde güçlense de kısa ve orta erimde otorite ile özgürlük arasında bir sarkaç gibi gidip gelmekte. Liberal demokrasinin popülist eleştirisi onu kendi gölgesi gibi takip ediyor. Kapitalist-liberal sistem krizler karşısında içe çökerken popülist siyaseti popülerleştirecek koşullar makul hale geliyor.

Popülizmin kriz anlarında ön plana çıkması ve halkın popülist hareketlere destek vererek kedisini mağdur eden sisteme tepki koyması olguları popülizmi faşizme yaklaştıran unsurlar olarak yorumlanabilir. Karl Polanyi'e atıfla faşizm sanayi toplumunun derin buhranı karşısında toplumun kendini savunmak için geliştirdiği yollardan biridir (Polanyi, 2002: 319-321). Bazı toplumlar bireyci kapitalizmin yarattığı bunalım karşısında toplumcu ve devletçi faşist projeye eğilim göstermiştir. Popülizm de benzeri bir kaderi paylaşır. Küresel ve rekabetçi dünyanın her gün gittikçe ağırlaşan yaşam koşulları karşısında popülizm bireye güvenlik sağlayan korumacı projeleri ön plana çıkarır. Kapitalist-liberal sistem açısından bakıldığında popülizm yüzeysel ve kolaycıdır. Ama bu bahsi geçen kolaycılık, aynı zamanda bireyin üstündeki yüklerin hatırı sayılır bir kısmını onun adına ortadan kaldırır.

Popülist moment aslında ideolojilerin ve partilerin aleyhine işleyen bir içeriğe sahip. Son yarım yüzyılda olduğu üzere ideolojiler geriledikçe ve partiler arası farklar azalıp tüm siyasi organizasyonlar birbirinin kopyası haline geldikçe popülizm güçleniyor. Parti ve ideoloji siyasetin yapısal dayanakları. Popülizmin bu dayanakların yokluğunda güçlendiği gözlemi popülist siyasette anti-yapısal bir karakter olduğu gerçeğini gözler önüne sermekte. Hızlı çözümler, geçici örgütler ve liderler popülizme akışkanlığını veren temel unsurlar olarak iş görüyor.

Popülizmle ilgili son olarak şu tespiti yapmak yerinde olur sanırım. Popülist rejimler sistematik bir şekilde insan haklarını ihlal ediyor. Son iki asırlık tecrübenin bize açıkça kanıtladığı üzere modern zamanlarda önemli olan şey aslında demokrasi değil insan hakları. Ancak liberalizm insan hakları için demokrasiyi sınırlarken aşırıya kaçıyor bazen. Halk değersizleşiyor. Oysa demokrasiyi sınırlamanın da bir sınırı olmalı. Popülizm işte bu noktada işlevsel bir değere sahip. Demokrasi ne popülizmin ne de insan haklarının yokluğunda yaşayabilir. Bu iki unsuru makul bir denge içinde götüren uluslar ise burjuva demokrasilerinin istikrarlı örnekleri olarak tarihteki yerlerini almış durumdadır.

KAYNAKÇA

Aytuğ, K. H. (2009). AB Anayasasının reddedilme dinamikleri ve AB'nin izlediği yeni strateji: Lizbon anlaşması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11 (2), 13-30.

Arditi, B. (2010). *Liberalizmin kısıyında siyaset*. (E. Ayhan, çev.). İstanbul: Metis Yayınları.

Beriş, H. E. (2019). Demokrasiye neler oluyor? popülizm ve otoriterleşme tartışmalarına bir bakış. *Liberal Düşünce Dergisi*, 24 (96), 27-53.

Bouie, J. (2015). Donald Trump is a fascist. 25. 12.

(http://www.slate.com/articles/news_and_politics/politics/2015/11/donald_trump_is_a_fascist_it_is_the_political_label_that_best_describes.html), Erişim tarihi: 15 Nisan 2017.

Canovan, M. (1982). Two strategies for the study of populism. *Political Studies*, 30, (4), 544-552.

Canovan, M. (1984). People, politicians and populism. *Government and Opposition*, 19, (3), 313-5

Canovan, M. (1999). Trust the people! populism and the two faces of democracy. *Political Studies*, 47, (1), 2-16.

Crick, B. (2005). Populism, politics and democracy. *Democratization*, 12 (5), 625-632.

Fassin, E. (2018). *Popülizm: büyük hınç*. (G. Kırnal ve İ. Kocael, çev.), Ankara: Heretik Yayınları.

Foster, J. B. (2017). This is not populism. *Monthly Review*, 06. 01.

Ionescu, G. & Gellner, E. (1969). Introduction. G. Ionescu & E. Gellner (Edt). *Popülizm – Its meanings and national characteristics* m (pp. 2-5). London: Weidenfield and Nicolson.



Kagan, R. (2016). This is how fascism comes to america”, *Washington Post*, 18, 05.

https://www.washingtonpost.com/opinions/this-is-how-fascism-comes-to-america/2016/05/17/c4e32c58-1c47-11e6-8c7b-6931e66333e7_story.html?utm_term=.c0ffdd4b2fe6,

Erişim tarihi: 22 Mart 2017.

Laclau, E. (2007). *Popülist akıl üzerine*. (N. B. Çelik, çev.). Ankara: Epos Yayınları.

Machiavelli, N. (1999). *Prens*. (R. Teksoy, çev.). İstanbul: Oğlak Yayınları.

Machiavelli, N. (2009). *Söylevler*. (A. Tolga, çev.). İstanbul: Say Yayınları.

Mouffe, C. (2019). *Sol popülizm*. (A. Yanık, çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.

Mudde, C. (2013). Three decades of populist radical right parties in western Europe: so what?”. *European Journal of Political Research*, 52 (1), 1-19.

Mudde, C. & Kaltwasser, C. R. (2019). *Popülizm, kısa bir giriş*. (S. E. Türközü, çev.). Ankara: Nika Yayınları.

Müller, J. (2019). *Popülizm nedir?*. (O. Yıldız, çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.

Örs, B. (2007). Faşizm. B. Örs (Ed.). *19. yüzyıldan 20. yüzyıla modern siyasi ideolojiler* (ss. 480-513). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Öztürk, A. (2013). Machiavelli düşüncesinde cumhuriyetçi özgürlük ve kurucu lider imgesi. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi* 68 (2), 181-204.

Öztürk, A. (2016). *Cumhuriyetçilik ve liberalizm*. İstanbul: Doruk Yayınları.



Öztürk, A. (2017). Schmitt'in liberalliği. *Felsefe Arkivi*, 46, 71-88.

Polanyi, K. (2002). *Büyük dönüşüm*. (A. Buğra, çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.

Schmitt, C. (2006). *Parlamentar demokrasi krizleri*. (A. E. Zeybekoplu, çev.). Ankara: Dost Yayınları.

Shils, E. (1956). *The torment of secrecy: the background and consequences of American security*, Glencoe, III: The Free Press

Stavrakakis, Y. (2014). The return of “the people”: populism and anti-populism in the shadow of the european crisis. *Constellations*, 21 (4), 505-517.

Taggart, P. (2004). *Popülizm*. (B. Yıldırım, çev.). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Yıldırım, Y. (2017). Liberal demokrasinin krizi bağlamında Avrupa'da sağ-popülizm ve yükselen aşırı sağ. *Amme İdaresi Dergisi*, 50 (2), 51-72.

Wallerstein, I. (2009). *Bildiğimiz dünyanın sonu*. (T. Birkan, çev.). İstanbul: Metis Yayınları.

Worsey, P. (1969). The concept of populism. G. Ionescu & E. Gellner (Edt). *Popülizm – its meanings and national characteristics* in (pp. 212-250). London: Weidenfield and Nicolson.

Zabcı, F. (2017). Aşırı sağ popülizm: kılık değiştirmiş faşizm mi?. *Monthly Review*, 2, 27-43.

EXTENDED SUMMARY

1.Introduction

Populism is both an ideology and an ideological movement and a political psychological mental state and a mentality emerged in similar conditions. For this reason, it is not enough to overview only the



political establishment and the system for understanding populism. The discussion on populism must be extended towards the spaces of cultural psychology and political psychology.

We need to elaborate on a series of constituents in our attempt for analyze this concept. “People” which is the first concept among those we will discuss is the fundamental constituent which gives the populism its real meaning. The concept of people has been discussed through different content throughout the history. People has expressed the poor segments for a long time. The reality pointed by this conception also characterizes an expression which corresponds to the citizens.

2. Method

The relation between ideology and populism mainly takes place for itself in the discussions on populism. One of the reasons why we cannot properly place the concept is related with that we can not estimate where to put the populists along the ideological scale. Besides, it is not clear that whether populism reflects a certain political fact or the state pointed by this concept reveals the similarities between different political facts. Subsuming the facts and phenomena which are quite different with each other under the title of populism arises partly from this methodological necessity.

3. Findings, Discussion and Results

It can be first mentioned the question of rationalism in terms of the attempt to solidify the conceptual matrix of populism. Because populist politics have a meaning like giving into a short-term and irrational point of view. Another constituent is the criticism of elitism. Populism derives its ideological legitimacy from its criticism of elites. According to them, the people is more prudent and wiser than the elites. The political content of liberal democracy which has a pro-elite perspective dooms democracy to an oligarchic instance. Criticism of elites is an authoritarian, even fascist political suggestion which both is an important argument for democratizing the liberal democracies which are alienated from the people and confronts the liberalism with democracy and thus makes an imagination of un-liberal democracy become the only legitimate option. Of course at this point, it should not be forgotten the anti-elite politics in populists is also a new elite designation. Because, populist politics does not suggest a transition to direct democracy against the representative democracy, and thus an establishment of a complete democratic order based on consensus.

The discussion of populism has a great importance in terms of the content and the limitations of democracy. The populist logic which solves the historical tension between human rights and the popular sovereignty to the detriment of human rights and liberalism restricts the democratic competition. Populism cannot take a risk to rule the country through a single-party dictatorship by eliminating the elections completely. Because, today’s world has different content than the 1930s’ conditions of doing politics.

One of the most well-known characteristics of populism underlies the decisive position of the charismatic leader in its politics. Cult of the leader is the purest form of populism. There is also a similarity between the politics of populist leader and being lacking in an ideological content. Ideologically, populism has an amorphous character. It can both be right-wing populist and left-wing populist.

It can also be pertinent to say a few words about the qualifications and behavior patterns of the populist leader. Of course, the actor of the populist politics is not always a male. However, populist politics has largely a masculine line. The prejudices about gender are reproduced within the populism.

Because of the leader is quite important and the ideology has become a detail which should be provided in a minimum level, the party apparatus has never been a decisive constituent of populist politics. It is not seen strong political parties in populism.

Populism is not only an anti-elite way of politics. Especially in terms of right-wing populism, there is also a serious anti-pluralist attitude within this current. Right-wing populists do not regard a section of the people as a part of the people.

We can deepen our discussion specific

to the right-wing and left-wing versions



of populism. Especially, we should take note of these two determinations: Populism has a political content which both conducts a criticism to the system and also affirms the appeal to authority in the name of renewing the system.

When the content of populism is discussed in terms of these premises, it will not be wrong to say that large masses who feel uncomfortable with the functioning of the liberal capitalist global system support right-wing and left-wing populist movements. Right-wing populism is, in fact, a post-fascist movement. The common ground of the right-wing and left-wing populist movements is the tendency to feature easy-to-do solutions. Both two approaches create certain scapegoats. Right-wing populism condemns the immigrants while left-wing populism condemns the global capitalism.

The origin of the discussion of populism is actually as old as the history of democracy. Republican measures against the corruption of democracy, the critical attitude against the demagogues for that they corrupt the democracy, and the skepticism towards democracy beginning from Plato and Aristotle result something in a sum of arguments directed implicitly towards populism.

As for modern populism, it is discussed rather as a matter about the crisis of representative democracy. Featuring of populist political actors has been at stake in the conjectures in which an intra-system deadlock crystallizes.

We do not say a brand new Word when we emphasize the organic relation between populism and the crisis. Because, the history of capitalism and liberal democracy is also a history of crises. Capitalist system move forwards from a crisis to another continuingly.

Featuring of populism during the moments of crisis and the reaction of the people against the system which suffers it by supporting populist movements can be interpreted as the factors which pull populism over fascism.

Populist moment, in fact, has a content which functions to the detriment of ideologies and the parties. As happened in the last half century, as the ideologies regress and all political organizations become identical through the decrease in the differences between the political parties, populism strengthens.



The Journal of International Civilization Studies
Uluslararası Medeniyet Çalışmaları Dergisi

Volume V/ Issue II

ISSN: 2548-0146, Nevşehir/ TURKEY

Geliş Tarihi/ Received: 05/07/2020

Kabul Tarihi/ Accepted: 10/09/2020

THE FUTURE OF HIGHER EDUCATION IN THE DIGITAL AGE

Prof. Dr. Zühal TOPCU

Gazi Üniversite Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi ABD

ztopcu06@gmail.com

orcid.org/0000-0003-4617-2716

Prof. Dr. Mehmet Sezai TÜRK

Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İletişim Fakültesi Radyo, Sinema ve
Televizyon ABD

sezai.turk@hbv.edu.tr

orcid.org/0000-0003-3619-4241

Abstract

In order to be protected from the effects of the epidemic in our country, as in the whole world, education practices have turned into distance education instead of face to face. Rapid developments in communication technologies, new media opportunities, social media becoming a part of life, differentiation of working and business models, industry, economy and social changes made it necessary to redesign the future of higher education in the digital age.

This study focuses on the developments in the digital age in higher education, revealing the opportunities, risks and threats in this field and making suggestions. This scientific article is a descriptive study, researches and studies in this field have been reviewed, and meta-analysis has been conducted in one aspect, aiming to present an original scope and content.

Considering the previous studies in the article; The relationship between digitalization and higher education, distance education and predictions, the compatibility of higher education institutions' curricula and learning outcomes with future expectations, the changing role of teachers and lecturers in the mission of higher education institutions in the future are examined.

Keywords: *University, Distance Education, Information Communication Technologies, Digital Education*



DİJİTAL ÇAĞDA YÜKSEKÖĞRETİMİN GELECEĞİ

Öz

Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de salgının etkilerinden korunabilmek adına eğitim uygulamaları yüz yüze yerine uzaktan eğitime dönüştü. İletişim teknolojilerindeki hızlı gelişmeler, yeni medya imkânları, sosyal medyanın yaşamın bir parçası haline gelmesi, çalışma ve iş modellerinin farklılaşması, endüstri, ekonomi ve toplumsal değişimler dijital çağda yükseköğretimin geleceğinin yeniden tasarlanmasını zorunluluk haline getirdi.

Bu çalışmada, dijital çağda yükseköğretim alanında yaşanan gelişmeler ele alınarak, bu alandaki fırsatları, riskleri tehditleri ortaya koyma ve önerilerde bulunulmaya odaklanılmıştır. Bu bilimsel makale bir betimsel inceleme çalışması olup, bu alanda yapılan araştırmalar ve çalışmalar gözden geçirilmiş, özgün bir kapsam ve içerik sunmayı hedefleyerek bir yönüyle meta analizi yapılmıştır.

Makalede daha önce yapılan çalışmalar dikkate alınarak; dijitalleşme ve yükseköğretim ilişkisi, uzaktan eğitim ve öngörüler, yükseköğretim kurumlarının müfredatlarının, öğrenme çıktılarının gelecek beklentilerine uygunluğu, öğretmenlerin ve öğretim üyelerinin gelecekteki, yükseköğretim kurumlarının misyonundaki değişen rolü irdelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Üniversite, Uzaktan Eğitim, Bilgi İletişim Teknolojileri, Dijital Eğitim*

GİRİŞ

Küreselleşme, teknoloji ve modernizasyon farklı ve birbiriyle bağlı büyük bir dünya yarattı. Bu dünyayı anlamlandırmak ve daha iyi hale getirmek için bireylerin değişen teknolojilerde uzmanlığa ve büyük miktardaki veriyi anlamlı hale getirmeye ihtiyaç var. Ve yine insanlar büyük mücadelelerle karşı karşıya kalırken, ekonomik büyüme, çevresel sürdürülebilirlik sosyal adalet ve refaha ulaşım belli başlı mücadele alanlarını oluşturacaktır.

Tarihsel süreç içinde başlayan değişimin hızı son yıllarda gittikçe artarken büyük değişimler toplumları ve insan yaşamlarını önemli ölçüde etkiler hale gelmektedir ve dünyanın daha büyük değişimlere gebe olduğunu da söylemek mümkündür. Böyle bir ortamda ve süreçte bu yeni durum içerisinde savrulan toplumların değişimi algılama ve yönetmeleri de ayrı bir öneme sahiptir.

Aklı merkeze alan Kant'ın söylemlerinin toplumlara etkileri halen görülmektedir. Max Weber'in düşünce ve eylem de dahil olmak üzere her şeyin akıl ölçütüne vurulması gerektiği ifadesi de yine bu konuda dikkatleri insanın gelişimi ve yetiştirilmesinin önemi üzerine yoğunlaştırırken, Baconun bilginin güç ve kuvveti ifade ettiği tanımlaması da günümüzde geçerliliğin korumaktadır.

Dünyada hızla yayılan salgın hastalıkların toplumları etkilemesi sonucu birçok sistem çalışamaz hale gelirken ülkeler kendi içerisinde de uyum ve sürdürülebilir sistem alternatifleri geliştirmek zorunda kalmışlardır. Artık, roller ve sistemler değişmeye başlamıştır. Pandeminin etkilediği en önemli kurumlardan birisi de eğitim kurumları ve sistemi olmuştur. Eğitimde artık bilişim teknolojilerinin gelişmesinin ortaya çıkardığı ve insanlığın hizmetine sunduğu çalışmaların yoğun olarak eğitim sistemine adapte edilmesi zamanı gelmiştir. Her ne kadar teknolojinin eğitimde kullanılmasının gerekliliği ve önemi geçmiş yıllardan beri tartışılrsa da pandeminin ortaya çıkardığı duruma kadar yoğun bir şekilde bu gereklilik hissedilmemişti. Artık bu gereklilikten yola çıkılarak uzun soluklu çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Eğitim sisteminde eğitimcilerin rolü ve eğitimin nasıl verileceğine yönelik önemli değişikliklere başlanmıştır.



Eğitim sistemi artık yüzyüze eğitimden online eğitime doğru yönelmeye başlamıştır. Öğrenme ve öğretmenin yeni yaklaşımları üzerinde çalışmalar başlarken, uygun yeni teknolojilerin eğitimi dönüştürmesine yönelik değişim çalışmaları gerçekleşmeye başlamıştır. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı yükseköğretimdeki öğrenci tecrübesini temelden değiştirmektedir.

İş ve Becerilerin Geleceği

Yakın geçmişte hayatımıza giren önemli bir kavram ise, 21. yy. becerileridir. Bu kavram ile gelecekteki dünyaya çocuklarımızı hazırlarken onların hangi beceriler ile donatılması gerektiğinin tanımı yapılmaya çalışılmaktadır. Geleceğin becerileri tanımlaması, gelecekteki bilinmeyen eylemlerin içeriklerine yönelik ortaya çıkabilecek bir probleme çözüm üretebilme becerisi akla getirir. Bu da bir bireyin gelecekte kendini yönetebilme eylemine ve geleceğe uyum sağlamayı ifade eder.

Eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim, iş birliği, bilgi ve teknoloji okuryazarlığı, esneklik ve uyum sağlayabilme, küresel yetkinlikler ve finansal okuryazarlık temel 21. yüzyıl becerileri olarak tanımlanmaktadır. Şu an somut bir içeriği olmayan bu beceriler günün koşullarına göre değişim göstermektedir. Mantıksal akıl yürütmenin bir parçası olarak görülen ve hali hazırda yeni bir “21. yüzyıl becerisi” olarak adlandırılan kodlama becerisi de bunlardan biridir.

Alan çalışmaları çerçevesinde gelecek becerilerini üçe ayırabiliriz:

Birincisi, gelecek becerilerinin subjektif boyutu. Bu, bireyin gelecek iş çevresinde ve yaşadığı dünyaya bireysel öğrenme, adapte olabilme ve kendini geliştirebilme becerileri ile ilgilidir. Burada; otonomi, bireysel girişim, kendini yönetme, başarı için motivasyon, kişisel çeviklik, kendi kendine öğrenme yeteneği, kendi verimliliğini artırma gibi bireysel geliştirme becerilerinden bahsedebiliriz.

İkincisi, objeleri yönetebilme, görev ve sorumluluğu başarabilme becerileridir. Yani birey için elde ettiği bilgiyi profesyonel anlamda kullanabilme becerisidir. Çevik ve hızlı olma, yaratıcılık, tolerans, dijital okuryazarlık, yansıtıcı olmak vb. becerileri ikinci madde içinde değerlendirebiliriz.

Üçüncü beceri ise, bireyin sosyal çevresi ile örgütsel çevresi arasındaki iletişimdir. Örgütü geliştirme iş ilişkilerini mantıklı ve anlamlı hale getirme, gelecek zihniyetine vakıf olma, iş birliği ve iletişim becerisidir.

21. yüzyıl becerilerinin öğrencilere getirebileceği eğitim fırsatlarını tam olarak fark eden eğitimden sorumlu olanlar, onları resmi olarak okulun ana akımına yani müfredat, öğretim ve değerlendirme olarak dâhil etmelidir. Öğrencilerin gelecekte iş için ihtiyaç duydukları becerileri edinmelerine yardımcı olmak için, tüm müfredat yeniden düzenlenmeli, keşfetmek, yaratmak ve yenilik yapmak için bilgi iletişim teknolojileri kullanımı teşvik edilmelidir.

Cedefop raporuna (2010) göre, mesleki talebin zamanla değişebilir olduğuna vurgu yapılmaktadır. Artık yüksek ve orta vasıflı işgücüne olan talep artacak, düşük vasıflı işlere olan talep ise azaltacaktır.

21. yüzyıl beceri listelerinin çoğu, bilgi iletişim teknolojileri ve bilgi iletişim teknolojileri ile ilgili becerileri içerir. Genellikle geniş, kapsayıcı ve daha soyut beceriler, tanımlarında gizlidir. Gelecek; eleştirel düşünme, girişimcilik, yaratıcılık ve bilgi iletişim teknolojileri becerilerine örtük veya açık atıfta bulunan diğer problem çözme becerilerini ön plana çıkarmaktadır. (UNESCO, 2012)

İlgili tüm yönler dikkate alındığında 21. yüzyıl becerileri, önem sırasına göre şu şekilde listelenmiştir:

- İş birliği ve ekip çalışması
- Yaratıcılık, hayal gücü
- Eleştirel düşünme
- Problem çözme
- Esneklik ve uyarlanabilirlik



- Küresel ve kültürel farkındalık
- Bilgi okuryazarlığı
 - Liderlik
- Sivil okuryazarlık ve vatandaşlık
- Sözlü ve yazılı iletişim becerileri
- Sosyal sorumluluk ve etik
- Teknoloji okuryazarlığı
- Girişimcilik
 - Merak
- Finansal okuryazarlık
- Sağlık ve zindelik
 - Medya okuryazarlığı
- Verimlilik
- Hesap verebilirlik
- Bilgi analizi
- Temel okuryazarlık
- Bağlamsal öğrenme
- Çevre okuryazarlığı
 - Kişilerarası beceriler
- Üst biliş ¹
- Görselleştirme becerileri

Gelecek Enstitüsü de (2014), genç işsizliği raporunda bu zorlukları özetler ve dört senaryo geliştirir. İngiltere Komisyonu'nun raporu İş ve Beceriler için “2030'da İşin, İşlerin ve Becerilerin Geleceği” (2014) raporunda, piyasa temelli ve işveren odaklı eğitimin geliştirilmesi gerekliliğine vurgu yapar. Önümüzdeki on yıllar için öngörülen ana eğilimler dört senaryoda şekillenmektedir:

- ✓ Zorunlu esneklik,
- ✓ Büyük veri,
- ✓ Beceriler,
- ✓ Aktivizm ve inovasyon adaptasyonu

Genel anlamda bilgi ve iletişim teknolojileri ile ilgili çalışmalar, mevcut eğitimin iyileştirilmesinde yeni teknolojilerin araçsal rolüne odaklanılmıştır. Bilgi toplumu ve bilgiye dayalı ekonomi kavramı 1960'larda ve 1970'lerde çokça tartışılan konulardandı.

Hem resmi hem de gayri resmi eğitim ve öğrenmenin toplum üzerinde oynayacağı merkezi bir rolü vardır. Bilgi Toplularının geliştirilmesinde bilgi iletişim teknolojilerinin rolü büyüktür. Yani ister okulda isterse yaşam boyu öğrenmede olsun herkesin bilgiye erişme olanakları, daha önce erişemedikleri fikirler, müfredatlar bu yeni teknolojiler sayesinde ulaşma imkânına kavuşmuştur

¹ Üstbiliş, en kısa tanımıyla, kişinin kendi düşünme süreçlerinin farkında olması ve bu süreçleri kontrol edebilmesi anlamına gelir.

Bilgi iletişim teknolojileri yoluyla, öğrenciler kendilerini eğitim deneyiminin merkezine koyabilir, geliştirebilir, ağırlarındaki öğretmenlerin ve diğerler katılımcıların desteğiyle kendi bilgi ve becerilerini arttırabilir.

Bilgiyi bilgiye, bilgiyi faaliyete dönüştürme yetenekleri ve inovasyon, Bilgi Toplularının refah sağlama potansiyeli için kritik, kapsayıcı ve sürdürülebilir imkânlar oluşturur.

Gelişen bilgi ve iletişim teknolojileri bize, neyi ve nasıl öğrenmemiz gerektiğini ve aynı zamanda "kazanmanın" nasıl olacağını yeniden düşünmeye zorlamaktadır. Bilgi ve öğrenen toplumlarda ne üretilecek ne tür işler gelişecek ve gelecekteki toplumlarda yaşamak için ne tür becerilere ihtiyaç duyulacaktır. Bu yeniden düşünmeye yol açmaktadır.

Avrupa Komisyonu'nun geniş ölçekli "Öğrenmenin Geleceği" öngörü çalışması Ortak Araştırma Merkezi'nin İleriye Dönük Teknolojik Araştırmalar Enstitüsü Redecker ve arkadaşları tarafından hazırlanan çalışma şu sonuca varmıştır:

"Teknoloji bizi bir bilgiye dönüştürdü. Bilgi tabanlı, küresel toplum. Bu toplumda başarı önemli ölçüde geçmiştekinden farklı becerilere bağlı."

Yükseköğretimde Bilgi İletişim Teknolojilerinin Geleceği

Bilgi İletişim Teknolojileri ve yükseköğrenim arasındaki ilişki, araçsal bakış açısından ve maddi açıdan incelendiğine değişmiştir. Enstrümantal bakış açısı, pedagojik ve katalitik mantığını önerir. Eğitsel faaliyetler sürecini iyileştirmek için yapılan değişiklikler, maliyet etkililik mantığı (maliyet azaltma), maddi perspektif sosyal ve mesleki mantık, müfredatta öğrenme hedefi olarak da bilgi iletişim teknolojileri akıcılığını birleştirir.

"Yükseköğretimin Geleceği: Kampüsün Ötesinde" raporu yeni bilgi iletişim teknolojileri gelişmelerinin maliyet tasarrufu yönlerini vurgulamaktadır (bulut bilişim mobil cihazlar ve açık eğitim kaynakları vb. ile birlikte). Aynı zamanda yönetim için kimlik yönetimi ve öğrenme analitiğinin önemini vurgulayan amaçlarının yanı sıra, öğrencileri kendi işlerine hazırlamak için iş birliği araçlarının değeri ve gelecekteki çalışma ortamları da vurgulanmaktadır.

Yeni Medya Konsorsiyumu 2015 Yükseköğrenim Ufuk Raporunda Yükseköğrenimin üzerinde önemli etkisi olan bilişim teknolojileri için bir dizi eğilim ve zorlukları konusunda fikir birliğine varıldı. Raporda önümüzdeki on yılda yükseköğretimde teknolojinin benimsenmesi ile ilgili aşağıda temel trendlerden bahsedilmiştir:

- Uzun Vadeli Trendler (beş veya daha fazla yıl)
 - Değişim ve inovasyon kültürlerini geliştirmek
 - Kurumlar arası iş birliğini arttırmak
- Orta Vadeli Eğilimler (üç ila beş yıl)
 - Öğrenmeyi ölçmeye odaklanmak
 - Açık eğitim kaynaklarının çoğalması
- Kısa Vadeli Trendler (bir ila iki yıl)
 - Harmanlanmış öğrenmenin artan kullanımı
 - Öğrenme alanlarının yeniden tasarlanması

Rapora göre eğitimdeki zorluklar çözülebilir; resmi ve gayri resmi öğrenmeyi harmanlayarak, zor öğrenmeyi kişiselleştirerek, karmaşık düşünmeyi öğretmek ve rekabet eden eğitim kurumlarını, öğretmenleri ödüllendirerek, daha yüksek düzeyde teknolojinin benimsenmesini engelleyen zorluklar aşılabilir.



İnternet dâhil olmak üzere internet ve bilgi iletişim teknolojileri yoluyla muazzam öğrenme alanı oluşmakta, eğitim için farklı bir yaklaşım ve mevcut ve gelişen teknolojiler ile öğrenmeyi öğrenme , özellikle açık erişim alanlarında mümkün olabilmektedir. Bilgi iletişim teknolojileri ve İnsanların ve Nesnelerin İnterneti, kişiselleştirilmiş ama aynı zamanda gayri resmi öğrenim için optimize edilmiş bir ortam yaratır. Hem öğretmenler hem de öğrenciler tarafından eğitim müfredatlarındaki geliştirme çalışmaları, teknolojik değişimin hızı, sürekli dikkate alınmalıdır.

Çevrimiçi kursların yoğun gelişimi ve çevrimiçi öğrenme için yeni fırsatlar, otonom bir şekilde örgün eğitim dereceleri dünyasına meydan okuyabilir. Üniversitelerin endişeleri çok fazla tartışma alanı işgal etmektedir. İnternette, gelişmekte olan ülkelerin endişelerine kıyasla artan sayıya uyacak şekilde yükseköğretim sistemleri kurulmaktadır.

Literatür incelendiğinde geleceğe yönelik çok sayıda eğilim / konu analizi yapılmıştır. Van Rij'in (2011) yaptığı çalışmada sosyal, teknolojik, ekonomik, çevresel ve politik olmak üzere boyutları belirlemiş ve toplamda 42 eğilim / sorun tespit edilmiş ve açıklanmıştır.

1. Sosyal (demografik dahil) eğilimler

- 1.1 Dünya nüfus artışı
- 1.2 Gelişmiş ülkelerde yaşlanan nüfus; gelişmekte olan ülkelerde genç nüfusun artan payı
- 1.3 Yükseköğrenim için artan talep: bölgesel farklılıklar
- 1.4 Öğrencilerin uluslararası hareketliliğinin yoğunlaştırılması
- 1.5 Yeni nesil öğrenciler farklı öğreniyor
- 1.6 Boş zaman ve iş arasındaki yeni denge
- 1.7 Uzun mesafeli ara bağlantı ve iş birliği
- 1.8 Sanal ve gerçek hayatın yeni dengesi
- 1.9 Kişisel "bulut" oluşturma
- 1.10 İş arkadaşları olarak makineler

2. Teknolojik eğilimler

- 2.1 Hızlı, öngörülemeyen teknoloji değişimi
- 2.2 Dünya çapında İnternete erişimin artırılması ancak dijital uçurum devam ediyor
- 2.3 Büyüyen ekonomilerde ve uzaktan eğitim için açık uzaktan öğrenmenin artan rolü
- 2.4. MOOC (Massive Open Online Courses, Kitlesele Açık Online Ders) sayısını artırmak
- 2.5 Moore yasası
- 2.6 Büyük veri ve bulut: bilgi iletişim teknolojilerinin etkin olduğu tüm fırsatlarda katlanarak artış
- 2.7 Görselleştirme, artırılmış gerçeklik, simülasyon ve oyunlaştırma
- 2.8 Bilişsel geliştirme 4.0: insanları ve makineleri kaynaştırmak
- 2.9 Nesnelerin İnterneti
- 2.10 Yeni yeteneklerin kaynağı olarak bulut

3. Ekonomik eğilimler

- 3.1 Dünyada artan sermaye dengesizliği
- 3.2 Yükseköğretim mezunları da dahil olmak üzere gençlerin artan işsizliği
- 3.3 Keskin fiyatlar veya ücretsiz seçenekler sunan yeni yükseköğrenim sağlayıcıları

- 3.4 Yükseköğretim sağlanması için yeni iş modelleri
- 3.5 Yükseköğretim oyuncularının yeni uzmanlıkları ve yeni ittifakları
- 3.6 Bilgi çalışması için üst düzey bilgi iletişim teknolojileri becerilerine yönelik gelecekteki ihtiyacın artması
- 3.7 Ütopik gelecek olarak "bilgi ekonomisinin" gerilemesi
- 3.8 Özelleştirme ve artan özel maliyet payı
- 3.9 Yükseköğrenimin artan maliyetleri
- 3.10 Eğitim dağıtım maliyetlerinin düşürülmesi
- 3.11 Veri, veri işleme, analiz ve sentez için üretim maliyetlerinde azalma

4. Çevresel eğilimler

- 4.1 Akıllı yanıtlar gerektiren küresel ve yerel zorluklar
- 4.2 Fiziksel sağlık tehdidi olarak geniş bant
- 4.3 Potansiyel bir sağlık tehdidi olarak bilgi iletişim teknolojileri
- 4.4 İnternette fiziksel rahatsızlık tehdidi

5. Siyasi eğilimler

- 5.1 Yükseköğretimin özelleştirilmesi, zenginler için yükseköğretim
- 5.2 Notların değerinin düşmesi ve öğrenci kredi borçlarının artması
- 5.3 Gelişmekte olan ekonomilerde yükseköğretime kaydolmayı artırma çabaları
- 5.4 Bilgi iletişim teknolojileri okuryazarlığının, okuryazarlığının kademeli olarak kabul edilmesi
- 5.5 Kurumsal sınırların zayıflaması
- 5.6 İnsanların ve Nesnelerin İnterneti nedeniyle insan haklarına yönelik tehdit
- 5.7 Güvenlik riski olarak bilgi iletişim teknolojileri bağımlılığı

Kaynakçada yer alan 2015 yılına ait diğer bir raporda ise, üst düzey uzmanlar çalıştayının katılımcılarından tartışma belgesini ve eğilim analizi sonuçlarını incelemeleri ve eğitim üzerindeki potansiyel etkilerine (politika) dayalı olarak eğilimleri değerlendirmeleri istendi. Aşağıdaki eğilimler, katılımcılar tarafından yüksek etkiye ve yüksek kesinliğe sahip olan alanlar olarak kabul edildi:

- Yükseköğrenim için dünya çapında artan talep;
- Uzun mesafeli bağlantı ve iş birliğinin artması;
- Teknolojilerdeki hızlı ve öngörülemez değişikliklerin artışı;
- Büyük veri ve bulut;
- Bilgi iletişim teknolojilerinin etkin olduğu tüm fırsatlarda katlanarak artış;
- Dünya çapında internet erişiminin artması, ancak dijital uçurumun devam etmesi;
- Büyüyen ekonomilerde ve uzak bölgelerde açık uzaktan öğrenmenin artan rolü;
- Daha akıllı yanıtlar gerektiren küresel ve yerel zorluklar;
- Yükselen ekonomilerde yükseköğretime kaydolmayı artırmak için daha fazla çaba sarf edilmesi gerekiyor dendi.

Bazı eğilimlerin daha düşük ancak yüksek kesinliğe sahip olduğu çalışmaya katılan uzmanlar tarafından düşünülüyordu:

- Dünya nüfusu artışı;
- Gelişmiş ülkelerde yaşanan nüfus; gelişmekte olan ülkelerde genç nüfusun artan payı;
- Mooc sayısını artırmak ve kayıtlı öğrenci sayısını artırmak;
- Görselleştirme;
- Arttırılmış gerçeklik;
- Simülasyon, oyunlaştırma ve nesnelerin interneti
- Dünyada artan sermaye dengesizliği;
- Yükseköğretim mezunları dahil olmak üzere artan genç işsizliği;
- Yükseköğrenim sağlanması için yeni iş modelleri;
- Gelecekte üst düzey bilgi iletişim teknolojileri becerileri için artan ihtiyaç;
- Veri, veri işleme, analiz ve sentez için üretim maliyetlerinde azalma.

Uzmanlar tarafından aşağıdaki eğilimlerin ve sorunların etkisine ilişkin tartışmalı değerlendirmeler yapıldı:

- Makineler meslektaş haline geliyor;
- Dünyada artan sermaye dengesizliği;
- Artan yüksek eğitim maliyetleri;
- Fiziksel bir sağlık tehdidi olarak geniş bant;
- Yükseköğrenimin özelleştirilmesi ve artan fiyatlar ve zenginler için yükseköğretim

Uzaktan Eğitim

Uzaktan eğitim, iletişim teknolojisi ile eğitim teknolojisi olanaklarını kullanarak sınıf ortamında buluşamayan çok geniş kitlelere eğitim hizmetinin götürülmesinin amaçlandığı modern bir yaklaşımdır. Uzaktan eğitim; öğrenme grubunun ayrıştığı ve öğrenciler, kaynaklar ve öğretmenleri birbirine bağlamada interaktif iletişim sistemlerinin kullanıldığı, kurum temelli, resmî eğitimidir. Uzaktan Eğitim, öğretmen ve öğrenciler arasındaki eğitimsel sürecin desteklenmesi ve yapılandırılması amacıyla öğretmen ve öğrencilerin iki yönlü iletişiminin teknoloji aracılığı ile uzaktan sağlandığı eğitimidir.

Uzaktan eğitimi bağımsız öğrenme ve eğitim olarak nitelendiren Moore'a (2016) göre uzaktan eğitimin üç alt bileşeni vardır: Öğrenen, öğretici ve iletişim metodu. Bu alt bileşenler, eğitimin diğer biçimlerindeki öğrenme, öğretim ve iletişim yöntemlerinden ayrılan kritik karakteristiklere sahiptir. Uzaktan eğitimdeki öğrenme sistemini anlamak için "otonom (özerk) öğrenen" kavramı geliştirilmelidir. İletişim sistemini anlamak için de "mesafeler arası eğitim" kavramı dikkate alınmalı ve öğretim sistemini anlamak için mesafenin ve otonomun fırsat ve tehditlerine bağlı olarak öğretimin geleneksel kavramlarında değişiklik yapılmalıdır. Uzaktan Eğitim, eğitim olanaklarından uzak ve yetersiz hizmet alan topluluklara daha yüksek eğitim standartları getirebilir.

Yeniad'a (2006) göre uzaktan eğitimin tanımı nasıl yapılırsa yapılsın aşağıdaki temel özellikler göze çarpmaktadır:

- Öğretmen ve öğrencilerin, öğrenme sürecindeki fiziksel ayrılığı,
- Düzenlenmiş bir öğretim programı,

- Bir eğitim kurumunun varlığı (program derslerinin planlanması, materyallerin hazırlanması, akademik ve öğrenci destek hizmetlerinin sağlanması),
- Teknoloji araçları (ders içeriklerini aktarmak ve etkileşimi sağlamak için basılı materyaller, ses, video görüntü ve bilgisayar gibi teknolojilerin ve araçların kullanılması),
- Çift yönlü etkileşim

Dijital ders materyallerinin uygulama, geliştirme ve tasarımı ve bütün bu süreçler şimdi birçok eğitim kurumunda kalite güvencesi ve akreditasyon için önemli bir bölümdür. Ve şu anki kaliteli dijital eğitime yönelik küresel perspektifin üç boyutu bulunmaktadır.

- ✓ Hesap verebilirlik perspektifi burada akreditasyon ve kıyas benchmark (kıyaslama) dili kullanılır ve bu ekonomik ve politik gündemlerde de yer almaktadır.
- ✓ Uluslararası pazarlama perspektifi ki bu yalnızca kalite konusuna dikkat çekmez aynı zamanda uluslararası öğrencileri yakalamaya ve çekmeye yöneliktir.
- ✓ Pedagojik perspektif ki bu da kaliteyi öğrenci merkezli olmayı hedefine koyar.

Eğitim kalite güvencesi hesap verebilme ve ulusal çıkar için önemli. Şeffaflık değer verilme ve uluslararası mukayese önemlidir. (McLoughlin, ?)

Teknoloji kullanımı ve uzaktan eğitim;

Uzaktan eğitimin üç nesli bulunmaktadır. Bunlar:

- 1.nesil: mektupla öğretim, başlayıp
- 2.nesil: internet temelli dersler, tartışma ve konuşma

3.nesil teknoloji temelli öğrenme çevresi devam etmekte ve gelişmeler sürmektedir. Üçüncü nesil çoklu etkileşim, katılımcı, simülasyon, görselleştirme, görsel oyunlaştırma, modelleme ve keşfetme teknolojilerini kullanmaktadır.

Kaliteli bir dijital öğrenmeyi hazırlama ve önündeki engelleri kaldırma önemli çalışmalar arasındadır. Birçok çalışmada (Corry, 2008) uzaktan öğrenme kurslarının kalitesini sağlamada dört önemli unsurdan bahsedilmektedir.

1. Ders tasarımı
2. İçerik
3. Öğretim elemanı ve destek sistemidir.
4. Husson buna teknolojiyi de eklemiştir.

Ders tasarımı:

Sekiz tane evrensel öğretimsel dizayn prensipleri vardır kaliteli uzaktan öğrenmenin.

1. Eşit kullanım: bütün öğrenciler için ulaşılabilir.
2. Esneklik:
3. Basit ve sezgisel
4. Algılanabilir bilgi
5. Hata için tolerans
6. Daha az fiziki ve teknik çaba
7. Öğrenciler toplumu ve desteği
8. Öğretimsel iklim

İyi bir uzaktan öğrenimin sürekli değerlendirilmesi önemlidir bu yüzden aşağıdaki sorulara cevap aranmasını gereklidir:

- 1-Tepkiler nasıl, öğrenciler sevdi mi bu yeni eğitimi?
- 2-Öğrenme. Öğrenciler bir şeyler öğrendi mi?
- 3- Transfer edebilme. Öğrenciler bu bilgileri başka alanlarda kullanabilecekler mi?
- 4-Sonuç. Bu konular önemli olacak mı öğrenci için?
- 5-Yatırıma dönüşme ve onların katkısının istenmesi

Ders içeriği:

Ders içerikleri en son gelişmelere göre yenilenmelidir. Ve konular bu yeni gelişmelerle ilgili olmalıdır. Çelişkilere yol açmamalı hedefleri net olmalıdır. Tekrar kullanılabilir olmalı ufak değişikliklere fırsat vermelidir.

Öğretim elemanı:

Öğretim elemanı ve öğrenci arasındaki etkileşim öğrenci öğrenmesinde ve memnuniyetinde olumlu etkiye sahiptir. Öğretici, öğrenci ile bireysel olarak ilgilenmelidir.

Destek sistemleri:

Hem öğretmen hem de öğrenci için kaliteli destek sistemi kurulmalıdır. Bu destek sistem de üçe ayrılır:

- ✓ Akademik destek
- ✓ Yönetimsel destek ve
- ✓ Teknik destek.

Uzaktan öğrenimin önündeki engelleri aşmak için bu çalışmalara daha çok zaman ayrılmalı ve inanılmalıdır. Yeterli paranın ayrılması sistemin gerekli şekilde işlemesi için:

- ✓ Değişim için örgütsel direncin kırılması
- ✓ Örgütlerde uzaktan eğitim için yeni bir vizyonun oluşturulması
- ✓ Çalışanların bu sistemi geliştirmede desteklerinin sağlanması
- ✓ Stratejik planların uzaktan öğrenimi daha iyi oluşturmaya yönelik yeniden oluşturulması
- ✓ Uygulamaların ve değişimlerin zamanında yapılması
- ✓ Teknolojik değişimin canlı tutulması,
- ✓ Altyapının sürekli desteklenmesi gereklidir

Kanada da e-öğrenme kalite standartları geliştirdi. Buna göre, e-öğrenme kalite standartları aşağıdaki şeyleri karşılamalıdır.

- ✓ Müşteri merkezli
- ✓ Anlaşma temelli olmalı
- ✓ Kapsamlı olmalı
- ✓ Tavsiye edilmeli
- ✓ Geleceğe yönelik olmalı
- ✓ Değişime adapte edilebilmelidir

NAHE (2008)'de kaliteli dijital öğrenme üzerine yapılan çalışmada sistem değerlendirilmiş ve e-öğrenme kalite modeli diye bir model geliştirmiştir. Bu modelde 10 tane boyut bulunmaktadır. Bunlar:

- ✓ Materyal/içerik
- ✓ Yapı/sanal çevre
- ✓ İletişim
- ✓ İş birliği ve yaratıcılık
- ✓ Öğrenci değerlendirme
- ✓ Esneklik ve adaptasyon
- ✓ Destek (öğrenci ve personel)
- ✓ Personel özellikleri
- ✓ Vizyon ve öğretimsel liderlik
- ✓ Kaynak bölüşümü veya dağılımı
- ✓ Holistik (eksiksiz bütünlük) ve süreç boyutlarıdır.

Öğrenci için; ürün, hizmet ve yönetim, bireyselleşmeli, esnek olmalı, ulaşılabilir, şeffaf olmalı, etkileşimli olmalı, katılımlı olmalı, üretken olmalıdır.

Dijital öğrenme programları şu sorulara cevabı mutlaka bulmalıdır.

1-Bu programların gerekçeleri nelerdir?

2- Bu programların hedefleri nelerdir?

-ne öğretilecek?

-öğrenme aktiviteleri

-öğretmen profili ne olacak?

-materyal ve kaynaklar ne olacak?

- öğrenme değerlendirme stratejileri neler olacak?

- öğrencileri kim destekleyecek?

- sanal sınıflar nasıl hazırlanacak?

Online öğretim modelleri de farklı başlıklar altında toplanabilir :

-Uzaktan eğitim

-Online öğrenme

-Harmanlanmış, hibrit öğrenme

-Online işbirlikçi öğrenme,

-Açık eğitim kaynakları yoğun açık online dersleri (MOOC),

Toplumdaki teknolojik değişiklikler, eğitimin ve okulların rolü hakkında temel soruları ortaya çıkarmaktadır. Öğrenciler neler bilmeli ve yapabilmelidir? Çevrimiçi olarak mevcut çok bilgi olduğunda, okulda geleneksel olarak edinilen bilgilerin değeri nedir? Bunlar gerçekten de önemli sorulardır. (OECD, 2015) Buradan yola çıkarak şu soruları, sorumlu olan kişi ve kuruluşlar kendi kendilerine sormalı ve yanıtlarını dürüstçe vermeliler:



a) Hükümetlerin sormaları gereken sorular

• Gelecekteki vatandaş profilini nasıl öngörüyoruz? • Daha yüksek büyümeyi desteklemek için geliştirmemiz gereken ya da erişmemiz gereken yeni beceriler nelerdir? • Eğitim sunmak ve emeklilik sağlamak arasında dengeyi nasıl kurarız? • Gençlerimizi geleceğine yönelik olarak hangi yeni alanlara yatırım yapmalıyız? • Vergiler ve politikalar yoluyla davranışları nereye kadar değiştirebiliriz? • Yoksa bunlardan başka “eğitim”e daha özel bir öncelik mi tanımalıyız? Nasıl ve hangi politikalarla? • Yeni ve dönüştürücü eğitim politikalarında “en iyi uygulamaları” ve “dijital ortamları” nasıl etkin ve yaygın olarak insanlarımızın hizmetine sunabiliriz?

b) Kuruluşların sormaları gereken sorular

• Ufuktaki büyük ve kompleks sorunların ne kadar farkındayız? • Mevcut yeteneklerimizle yeni değer kaynakları yaratmak için hangi alanlara yönelebiliriz? • İnsan kaynaklarımız üzerinde ne derece etkili olmayı umuyoruz? • Bu bağlamda meslek öncesi, meslek içi ve akademik eğitim alanlarında nasıl bir strateji oluşturmamız ve kamusal olarak yürütülen/yürütülecek bu çalışmalara hangi katkıları sunmamız gerekir? • Dijital olanakları ve teknolojiyi daha etkin ve yaşayan kuruluşlar yaratmada eğitim süreçlerine nasıl dâhil edebiliriz? • Küresel boyutta bu konularda en iyi uygulamaları güncel olarak izlemek ve gelişmeleri bünyemizde içselleştirmek için neler yaptık, neler yapmalıyız? • Gelecekteki fırsat alanlarıyla ilgili kavrayışımız eş düzeylerimizden daha iyi mi? Bu fırsatları değerlendirmede yeni eğitim teknolojilerini ne derece etkin kullanıyoruz?

c) Bireylerin sormaları gereken sorular:

• Statükoyu değiştirmekte nasıl bir rol oynayabilirim? • Yaşamımı gezegenin olanakları çerçevesinde düzenleyebilmek için ne yapabilirim? • Hangi günlük tercihlerim geleceği en fazla etkileyecek? • Yeryüzündeki bilgiye en hızlı ve en doğru olarak nasıl ulaşabilirim? En iyi fırsatları dünyanın neresinde bulacağım? • 2025 ve sonrasında hangi meslekler olacak? Hangilerine en çok talep olacak? • Çocuklarımı geleceğe hazırlamak için nasıl yetiştirmeliyim? Eğitimi etkin ve sürdürülebilir kılmanın en iyi yolu ne olabilir? • Dijital çağda eğitim: olanaklar ve uygulamalar üzerine bir analiz

Yükseköğrenimin Geleceği

Salgın ortaya çıktığında 1,6 milyar öğrenci okullarıyla iletişimi kesildi bu da dünyadaki bütün öğrencilerin %91’ni oluşturmaktadır. (UNESCO)

İşte hiçbir ülkenin beklemediği bir salgının ortaya çıkardığı yeni durum bütün yapıları etkilemiş ve kendilerini yeni duruma adapte etmeye yönelik zorlu bir süreci başlatmıştır. Bu süreçten en fazla etkilenen yapılardan birisi de eğitim sistemleri olmuştur. Eğitim sistemlerinin artık bu yeni durumlara kendilerini adapte edebilmeleri gerekmektedir. Bunun için çok fazla zamanları da bulunmamaktadır.

Eğitim hayati bir role sahip. İnsanları gerekli beceri, bilgi ve tutumlarla donatıp onların bireysel ve profesyonel hayatlarında başarılı olmaları için gereklidir. Dünyanın içinde bulunduğu hem değişken hem de kırılğan yapıya uygun eğitim sistemleri kendini yenilemeli ve geleceğe hazır öğrencileri yeni bir içerikle yetiştirmelidir. Geleceğe hazır olmak için önce durumun analizi çok iyi yapılmalıdır.

Şu anda dünyanın içinde bulunduğu durum, dünyada gelecek uzun yıllara yönelik olarak karşılaşılabilecek diğer problemlerin tespiti ve buna yönelik olarak alınacak tedbirler çok önemli çalışmalar arasında sayılmaktadır. Genel olarak başlıklar halinde gelecekte olası problem alanlarına bakıldığında birçok çalışmada aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- 1)Yaşlanan dünya,
- 2)İş piyasasının dönüşümü,



- 3)Beceri uyumsuzluğu eksikliği,
- 4)Hızlı şehirleşme,
- 5)Göç politikaları,
- 6)Ekonomik dönüşüm,
- 7)Kapasite dengesizliği,
- 8)Bütçe baskısı

Evet, bu gelişmeler ve değişmeler ışığında üniversitelerin günün ve zamanın ruhuna uygun olarak geçerli dönüşümü yapabilmesi gerekmektedir. Yukarıda bahsi geçen güncel ve gelecek eğilimler raporunda da ifade edildiği gibi üniversitelerin;

- ✓ Genişleme,
- ✓ Fakılaşma,
- ✓ Esneklik ,
- ✓ Kalite oryantasyon ve Standartlaşmasının,

Nasıl yapılacağına yönelik kafa yorması gerekiyor. Çünkü, beceriler ve temel yetkinliklerin elde edilmesi gerekiyor. Çünkü işe yerleşme, uluslararasılaşma ve hayat boyu öğrenme üniversitelerin temel görevleri arasında olacaktır.

OECD geleceğin şekillendirilmesi çalışmasında eğitimin ve özellikle üniversitelerin iki önemli soruya cevap vermesi gerek:

1)Ekonomik, sosyal, teknolojik, sağlık, çevre ve birçok alanlardaki dönüşümler için daha iyi bir eğitim sistemine ihtiyaç vardır. Eğitimin, birey, vatandaş ve profesyonel olarak öğrenciyi desteklemesi ve geliştirmesi gerekir. Yani formel ve informal öğrenme çevrelerini yeniden organize etmeli, eğitim içeriği ve hizmetini yeniden yapılandırmalı ve düşünmelidir. Hayat boyu öğrenme temel alınmalıdır.

2) Bu değişen karmaşıklaşan dünya ile baş edebilmek için hangi becerilere ihtiyaç bulunmaktadır.

Bu salgın; eğitimcilere eğitimi tekrar düşünmeyi gündeme getirdi, gelecek nesillerin eğitiminde teknolojinin önemi arttı, bilgi artık mouseun bir tık ilerisinde olduğu için eğitimcilerin rolü değişti durum analizi yapıldığında ortaya çıkan resim bu. Analiz sonrasında şu sorulara cevap aranmalıdır;

1) Nasıl eğiteceğiz?

2) Yeni nesil öğrencileri nasıl yetiştireceğiz? Eğitim ve öğrenme artık nasıl olmalı buna da cevap aranmalıdır.

Eğitimcilerin rolü yeniden tanımlanmalı, gelecek için gerekli olan hayati beceriler yeniden tanımlanmalı, eğitim için teknolojinin kilidi açılmalı, çünkü hızla değişen beceri ve yetkinlik içerikleri hızlı düşünme hızlı hareket ve adaptasyonu zorunlu hale getirmiştir. WEF in raporunda küresel trendler çerçevesinde belirlenen beceriler aşağıdaki gibi sıralanmaktadır.

- ✓ Analitik düşünme ve yenilik
- ✓ Karmaşık problem çözme
- ✓ Kritik düşünme ve analiz,
- ✓ Yaratıcılık, orijinallik ve girişimcilik,
- ✓ Sonuçlandırma, problem çözme ve kavrama
- ✓ Direnç stres toleransı ve esneklik,
- ✓ Aktif öğrenme ve öğrenme stratejileri,
- ✓ Liderlik ve sosyal etki,

- ✓ Teknoloji kullanımı ilerleme ve kontrol,
- ✓ Teknoloji tasarım ve programlama
- ✓ Uygun teknolojik araçla içerik oluşturularak uzaktan öğrenmede kullanılmalıdır yeni alternatifler görülmelidir.

Yükseköğretim birçok zorlukla karşı karşıyadır ve bu da yükseköğretimin geleceği konusunu tartışılmalı hale getirmektedir. Bu tartışmaların çoğu, üniversitelerin rekabetçi bir dünyada yapması gereken stratejik seçimler yükselen ekonomilerden artan sayıda rakip ve yüksek öğrenim için büyüyen dünya pazarı konularındadır.

Avrupa Komisyonu "Öğrenmenin Geleceği" raporunda, bilgi iletişim teknolojilerinin eğitim için etkinleştirici değeri şu şekilde açıklamaktadır: insanlar; bilgi iletişim teknolojilerinde, neyi, nasıl, nerede öğrenmektedir? Teknolojinin her yerde bulunması ve yüksek düzeyde kolaylaştırma gücü nedeniyle dinamik, uyarlanabilir ve ilgi çekici sanal öğrenme ortamları, ömür boyu kişiselleştirilmiş öğrenme fırsatlarını uygulanabilir hale getirecektir.

Bilgi iletişim teknolojileri öğretmenlerin öğrenenlere daha iyi yanıt vermesini sağlayacaktır. Öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına yönelik, sınıftaki çeşitlilik ve heterojenliğe ve öğrenme materyalini uyarlamaya yönelik hedefler belirlenmelidir. Bilgi iletişim teknolojileri; hayat boyu öğrenmeyi destekleyerek, insanların hayatlarına sorunsuz bir şekilde entegre olmalı ve öğrenme fırsatları, eğitim hedefleri, programları ve hızı, bireysel ihtiyaçlara ve tercihlere göre uyarlanmalıdır.

Rapor; uyarlanabilir, zorlayıcı, alakalı ve kişiye özel iş birliğine dayalı öğrenim fırsatlarını teşvik etmek için eğitim ve öğretim kurumlarına bilgi iletişim teknolojilerini tavsiye etmektedir. Bilgi iletişim teknolojileri kullanımı için; eğlenceli, açık erişim kaynaklı ve temel dijital beceriler geliştirilmelidir. Raporda sunulan öneriler; tüm vatandaşlar sunulan fırsatlardan yararlanabilmeli ve daha ulaşılabilir olmalı, gruplar öğrenme faaliyetlerine katılmak için gerekli becerilerle (teknoloji okuryazarlığı gibi) donatılmış olmalıdır çünkü gelecek giderek daha fazla teknoloji tabanlı olacaktır. Sonuç olarak, öğretmenlerin ve eğitmenlerin teknolojiyi öğrencilerin yararına, pedagojiye uygun hale getirmelerini sağlayan hedefli eğitime ihtiyaçları olduğu gerçeği ortaya çıkmaktadır.

Yükseköğretim kurumlarının müfredatlarının, öğrenme çıktılarının gelecek beklentilerine uygunluğu, öğretmenlerin ve öğretim üyelerinin gelecekteki rolü, Yükseköğretim kurumlarının misyonundaki değişen rolü, erişim ve eşitlik bağlamında yeniden irdelenmesi gerekmektedir.

Literatürde geleceğe ilişkin tartışılan ana konular ve öngörüler şunlardır:

1. Bilgi toplumunun gelişimi ile ilgili olarak bilgi iletişim teknolojileri ve bilgiye dayalı ekonomi.
2. Orta öğretim sonrası eğitim düzeyinde kazanılacak iş ve becerilerin geleceği.
3. Yükseköğretimin geleceği.
4. Yükseköğretimde bilgi ve iletişim teknolojilerinin geleceği.

"Öğrenmenin Geleceği" için eğitim ve öğretim politikası, klasik öğrenmeden kişiselleştirilmiş öğrenmeye geçişi vurgulamaktadır.

Avustralya üniversiteleri için yapılan bir araştırma planında, birçok yükseköğretim alanında gelişmiş ülkelerin eğitim sistemleri ele alındı. Ufuk taraması raporu takip edildi. İngiliz Konseyinin (2012) mobilite piyasasına ilişkin sonuçları ve yükseköğretim öngörüsüne göre; MOOC ve çevrimiçi öğrenmenin üniversiteler üzerindeki güçlü etkisi olduğu, yükseköğretim alanında yeni oyuncular ve ittifaklar ile, öğrencilerin hibrit (harmanlanmış) öğrenme sistemiyle daha güçlü olacağı ortaya çıkmaktadır.

Yükseköğretim kurumları ortaya çıkan yeni zorluklara yanıt vermenin bir yolunu bulmaya çalışmaktadır; kalite sorunları, artan öğrenci sayısı ve mevcut değişim dâhil onları misyonlarını ve işlevlerini yeniden gözden geçirmeye teşvik eden eğitim paradigması.

Değişime adaptasyon ve hızlı hareketin bağlamını oluşturan liberalleşme, yüksek öğretimde sınır ötesi faaliyetlerin genişletilmesi ve yükseköğretimin ticareti yapılabilir bir emtia olarak kavramsallaştırılmasını ve daha fazla özelleştirme ile, değişimin en güçlü itici gücü haline getirebilir.

Üniversiteleri rollerini ve işlevlerini gözden geçirmeye teşvik eden bir diğer husus, büyük bir tür otomasyon süreci yaratmaya başlayan, değişen teknoloji eğitim ve araştırmalarıdır. Teknoloji, sadece üretim maliyetlerini düşürmeyebilir aynı zamanda birçok başka etkin eğitim kurumu işlevli oyuncunun da pazara girmesine izin vermektedir.

Temelde, 19. ve 20. yüzyıl üniversitelerinin istikrarlı sütunlarının çoğunun altı oyulmakta, bu yeni bakış açısıyla değişim kaçınılmaz hale gelmektedir ve bu değişim için birçok soruya cevap da bulmak gerekir:

Fakülteler ve personelin gelecek on yıldaki rolü ne olacak? Öğretim elemanları hangi becerilere sahip olacaklar? Yeni öğretmenleri kimler yetiştirecek ve buna hazırlar mı? Gelecek on yıl için iş modelleri neler olabilir? OER Açık Eğitim Kaynakları ve LangOER: Öğretmenler için Açık Eğitim Kaynakları yeterince tanıtılıyor mu?

Eğitim ve iş piyasası nasıl daha uyumlu hale getirilebilir? / Nasıl olacak?

Bilgi iletişim teknolojileri becerileri ile ilgili olarak işgücü piyasasını geliştirmek için üniversiteler hazır mı?

Bölgesel özellikler ne kadar önemli ya da önemli mi? / Dijital uçurum neden devam ediyor?

Bilgi iletişim teknolojileri kullanımını kucaklayan küresel dünya ne gibi fırsatlar sağlayacak? Hayat boyu öğrenme yükseköğretimin içinde mi yoksa dışında mı olacak?

Makine öğrenimi, öğrenmemiz gerekenleri nasıl değiştirecek?

Nesnelerin İnterneti Yükseköğretimi nasıl etkileyecek?

Teknolojileri ve büyük verinin mevcudiyeti yükseköğretimi etkiler mi?

Üniversiteler; teknoloji, eğitim ve endüstriyi senkronize etmeye nasıl yardımcı olabilir?

Yükseköğrenim, çok daha büyük bir ekosistemin parçasıdır. Yükseköğretim, yeni işgücü alanlarına artan talebi nasıl karşılayacaktır? Farklı özelliklere sahip farklı bölgelerdeki zorluklar nasıl aşılacaktır. Geleceğin güç yapısında yükseköğretimin rolü ne olacaktır.

Üniversiteler ve toplum arasında, kampüs temelli öğrenme ile açık ve uzaktan öğrenme arasında sosyal bir uçurumun sürdürülmesi, dijital bölünmeye neden olmaktadır.

Sonuç

Dünya 20. yüzyılın son çeyreğinden itibaren gelişen bilgi ve iletişim teknolojileri, dijitalleşme ve değişime odaklandı. Bu değişimde yeni beceriler ve bu becerilerin nasıl kazanılacağı odaklanılan konular arasında en etkin şekilde yer aldı. Kurumsal yapılar ve örgütlenmeler, dijitalleşen ve esneklenen üretim mekanizmaları, yeni müşteri profili ve yeni müşteri tercihleri, yeni ticari paradigmlar bu değişimi zorunlu hale getirdi. Bu yeni dönem; bilgi teknolojilerine odaklı, prosedürlerin azaldığı tedarikçi ve müşteri iletişiminin dijital olarak kolay fakat ilişkisel olarak zor olduğu bir yapı oluşturdu. Bu çerçevede kapsamında yeni iş gücü olanaklarını artırmak, işgücünün vasfını geliştirmek, yeni iş ve rekabet ortamına öncü girmek, bilgi toplumu oluşturmak isteyen tüm ülkeler üniversitelere odaklandı. Acaba üniversiteler bu mevcut duruma, teknolojiye, beklentilere, kurumsal, teknolojik, sermaye, müfredat, öğretim elemanı olarak hazır mıydı? Bu çalışmada, daha önce yapılan eğitim, yükseköğretim ile ilgili araştırma ve raporlar incelenmiş, alanla ilgili literatür taranmış ve elde edilen bilgiler eşliğinde mevcut durum analiz edilmiş, üniversitelerin gelecek planları için öngörüler ve öneriler sunulmuştur.



KAYNAKÇA

- Barber A., (2013) <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/phc3.12075>(Erişim Tarihi: 26.10.2020)
- Catherine McLoughlin,
<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.89.7032&rep=rep1&type=pdf> (Erişim Tarihi: 26.10.2020)
- Christine Redecker;
https://www.researchgate.net/publication/256461836_The_Future_of_Learning_Preparing_for_Change (Erişim Tarihi: 27.10.2020)
- Doğan, Ö. (1990). *Max Weber'de Bilim ve Sosyoloji*, Ara Yay., İstanbul, 1990
- E. Ossiannilsson & L. Landgren, Swedish, <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1365-2729.2011.00439.x> (Erişim Tarihi: 27.10.2020)
- Joseph Bishop,<https://www.imls.gov/assets/1/AssetManager/Bishop%20Pre-Con%202.pdf> (Erişim Tarihi: 29.10.2020)
- Kathryn Chang Barker, <https://www.semanticscholar.org/paper/E-learning-Quality-Standards-for-Consumer-and-A-in-Barker/ec1bbad4280f16b7ebf39a0bced4a81d6a58eb1f> (Erişim Tarihi: 26.10.2020)
- Moller L. , Huett J. S. (2012). The next generation of distance education: unconstrained learning. Ed: springer 2012
- Moore, M.G. (2016) <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00221546.1973.11776906> (Erişim Tarihi: 30.10.2020)
- National Agency for Higher Education, <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:283764/FULLTEXT01.pdf> (Erişim Tarihi: 30.10.2020)
- Parlak B. (2017). *Dijital devrimi ve Bilgi İletişim teknolojilerini eğitimimizde en rasyonel olarak yaşamımıza nasıl dâhil edebiliriz?* Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi Y.2017, C.22, Kayfor15 Özel Sayısı, s.1741-1759
- Patricia Glasby Institute for Teaching and Learning Innovation
https://itali.uq.edu.au/files/1267/Discussion-paper-Future_trends_in_teaching_and_learning.pdf
(Erişim Tarihi: 27.10.2020)
- Poornima Luthra and Sandy Mackenzie; WEF in the future of jobs report 2020
<https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020> (Erişim Tarihi: 28.10.2020)
- Renata Marciniak,
https://www.researchgate.net/publication/324891821_Quality_Assurance_for_Online_Higher_Education_Programmes_Design_and_Validation_of_an_Integrative_Assessment_Model_Applicable_to_Spanish_Universities (Erişim Tarihi: 26.10.2020)
- Rij, V. van, & Warrington, B. (2011). Teaching and Learning for an ICT revolutionized society, EC – FAR Horizon project. Manchester: University of Manchester, 2011.
- Rij V. V. (2015). *21 st Century Higher Education: Quick Scan of Foresight and Forward Looks on Higher Education in the ICT Age*
https://www.researchgate.net/publication/282571437_21_st_Century_Higher_Education_Quick_Scan_of_Foresight_and_Forward_Looks_on_Higher_Education_in_the_ICT_Age (Erişim Tarihi: 26.10.2020)
- The EU in the world 2014, <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/5786625/KS-EX-14-001-EN.PDF> (Erişim Tarihi: 26.10.2020)



The Future Skills Report International Delphi Survey, 2019 <https://nextskills.org/library/future-skills-study/#:~:text=The%20Future%20Skills%20Report%202019,scenarios%20for%20future%20higher%20education>. (Erişim Tarihi: 28.10.2020)

Yeniad, M. (2006). <https://www.yumpu.com/tr/document/read/17804120/tc-cukurova-universitesi-sosyal-bilimler-enstitusu-bilgisayar-ve-> (Erişim Tarihi: 26.10.2020)

Zirkin, B. G.; Sumler, D. E. (1995). *Journal of Distance Education*, v10 n1 p95-112 Spr 1995 <https://eric.ed.gov/?id=EJ527967> (Erişim Tarihi: 27.10.2020)

<http://uis.unesco.org/> (Erişim Tarihi: 26.10.2020)

<http://www.bu.edu/edtechcouncil/files/2012/10/Ernst-Young-Higher-University-of-the-Future-2012.pdf> (Erişim Tarihi: 28.10.2020)

<http://www.oecd.org/education/trends-shaping-education2019> (Erişim Tarihi: 28.10.2020)

<https://events.educause.edu/annual-conference/2010> (Erişim Tarihi: 26.10.2020)

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED559357.pdf> (Erişim Tarihi: 26.10.2020)

https://www.cedefop.europa.eu/files/4100_en.pdf (Erişim Tarihi: 28.10.2020)

<https://www.studyportals.com/wp-content/uploads/2018/01/Report-Envisioning-Pathways-to-2030-Studyportals-2018.pdf> (Erişim Tarihi: 26.10.2020)

EXTENDED SUMMARY

In order to be protected from the effects of the epidemic in our country, as in the whole world, education practices have turned into distance education instead of face to face. Rapid developments in communication technologies, new media opportunities, social media becoming a part of life, differentiation of working and business models, industry, economy and social changes made it necessary to redesign the future of higher education in the digital age.

This study focuses on the developments in the digital age in higher education, revealing the opportunities, risks and threats in this field and making suggestions. This scientific article is a descriptive study, researches and studies in this field have been reviewed, and meta-analysis has been conducted in one aspect, aiming to present an original scope and content.

Considering the previous studies in the article; The relationship between digitalization and higher education, distance education and predictions, the compatibility of higher education institutions' curricula and learning outcomes with future expectations, the changing role of teachers and lecturers in the mission of higher education institutions in the future are examined.

Globalization, technology and modernization have created a huge, different and interconnected world. To make sense of this world and make it better, individuals need expertise in changing technologies and make sense of large amounts of data. And again, while people face great struggles, economic growth, environmental sustainability, social justice and access to prosperity will constitute the main struggle areas.

While the speed of change that started in the historical process has been increasing gradually in recent years, great changes have been significantly affecting societies and human



lives, and it is possible to say that the world is pregnant with greater changes. In such an environment and process, the perception and management of change in the societies that were thrown in this new situation has a special importance.

The effects of Kant's discourses, which put the mind to the center, are still visible. While Max Weber's statement that everything should be attributed to the criteria of reason, including thought and action, focuses attention on the importance of human development and upbringing, Bacon's definition of knowledge expressing power and power is also valid today.

The education system has started to shift from face-to-face education to online education. While studies on new approaches of teaching and learning have started, change efforts have begun to take place, aimed at transforming education with appropriate new technologies. The use of information and communication technologies fundamentally changes student experience in higher education.

The relationship between Information Communication Technologies and higher education has changed when examined from an instrumental and financial perspective. The instrumental perspective suggests pedagogical and catalytic logic. The changes made to improve the educational activities process combine the logic of cost effectiveness (cost reduction), the material perspective, social and professional logic, and ICT fluency as a learning goal in the curriculum.

Liberalization, which constitutes the context of adaptation to change and rapid movement, can make the expansion of cross-border activities in higher education and the conceptualization of higher education as a tradable commodity and with more customization the strongest driver of change.

Another aspect that encourages universities to reconsider their roles and functions is changing technology education and research that is beginning to create a massive kind of automation process. The technology can not only lower production costs, but also allow many other effective educational institution function players to enter the market.

What will be the role of faculties and staff over the next decade? What skills will the instructors have? Who will train new teachers and will they prepare for it? What could be the business models for the next decade? OER Open Educational Resources and LangOER: Are Open Educational Resources for Teachers sufficiently promoted?

How can education and labor market be more harmonized? / How is it going to be?

Are universities ready to develop the labor market in relation to ICT skills?

How important or important are regional features? / Why does the digital divide persist?

What opportunities will the global world, embracing the use of information communication technologies, provide? Will lifelong learning be inside or outside higher education?

How will machine learning change what we need to learn?

How will the Internet of Things affect higher education?

Does technology and the availability of big data affect higher education?

Universities; How can it help synchronize technology, education and industry?



Higher education is part of a much larger ecosystem. How will higher education meet the increasing demand for new areas of labor? How to overcome the difficulties in different regions with different characteristics. What will be the role of higher education in the power structure of the future?

Maintaining a social gap between universities and the community, between campus-based learning and open and distance learning, creates a digital divide.

The world has focused on information and communication technologies, digitalization and change since the last quarter of the 20th century. In this change, new skills and how to acquire these skills were among the topics focused on in the most effective way. Institutional structures and organizations digitalized and flexible production mechanisms, new customer profile and new customer preferences, new commercial paradigms made this change necessary. This new era; It has created a structure focused on information technologies, where the procedures are reduced and supplier and customer communication is digitally easy but relationally difficult.

Within this framework, all countries that want to increase new workforce opportunities, improve the qualification of the workforce, pioneer the new business and competitive environment, and create an information society focused on universities. Were universities ready for this current situation, technology, expectations, institutional, technological, capital, curriculum, as lecturers? In this study, previous research and reports on education and higher education were examined, the literature on the field was scanned and the current situation was analyzed in the light of the obtained information, and predictions and suggestions for the future plans of the universities were presented.



The Journal of International Civilization Studies
Uluslararası Medeniyet Çalışmaları Dergisi

Volume V/ Issue II

ISSN: 2548-0146, Nevşehir/ TURKEY

Geliş Tarihi/ Received: 01/06/2020

Kabul Tarihi/ Accepted: 05/07/2020

HOW SHOULD THE EDUCATION PROGRAM BE IN TURKISH EDUCATION DEPARTMENTS?

Doç. Dr. Hakan YALAP

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi ABD

hakanyalap@hotmail.com

orcid.org/ 0000-0003-0300-2741

Doç. Dr. Sercan DEMİRGÜNEŞ

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi ABD

sdemirgunes@gmail.com

orcid.org/ 0000-0002-5695-5071

Ahmet AKAY

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi ABD

ahmetakay8684@gmail.com

orcid.org/ 0000-0002-1217-5911

Abstract

The concepts related to the concepts of education and training can be shown as teacher, student and undergraduate programs. Teacher training has been a phenomenon that was scrutinized and criticized in the history of the Republic and before. In particular, training Turkish teachers has a special importance. An undergraduate program with a solid mission / vision is needed to train qualified Turkish teachers. Until today, many undergraduate programs related to Turkish teaching have been carried out. The first of these undergraduate programs can be considered as the 1998 program. Afterwards, the process was tried to be developed with the 2006 program designed with the philosophy of constructivism. With its pros and cons, with the 2018 Turkish Language Teaching program, it was aimed and targeted to train qualified teachers.

In this study, 1998, 2006 and 2018 Turkish Language Teaching programs were examined and the application problems in these programs were examined both qualitatively and quantitatively, and solutions were offered to the problems. Descriptive research steps were applied and data were determined through document analysis. As a result of the study, considering the teacher training practices in the world, a new undergraduate program proposal with elective courses

was made in accordance with the field education, vocational knowledge and general culture.

Keywords: *Turkish Education, Turkish Language Teaching Undergraduate Program, Teacher Training, Turcology*

TÜRKÇE EĞİTİMİ BÖLÜMLERİNDE EĞİTİM PROGRAMI NASIL OLMALIDIR?

Öz

Eğitim ve öğretim kavramlarının ilişkili olduğu kavramlar öğretmen, öğrenci ve lisans programları olarak gösterilebilir. Öğretmen yetiştirme ise Cumhuriyet tarihi ve öncesinde irdelenen ve eleştirilen bir olgu olmuştur. Öğretmen yetiştirmenin özelinde ise Türkçe öğretmeni yetiştirmenin ayrı bir önemi vardır. Nitelikli Türkçe öğretmeni yetiştirmek için misyonu/vizyonu sağlam bir lisans bir programına ihtiyaç vardır. Günümüze kadar Türkçe öğretmenliğini ilgilendiren birçok lisans programı yapılmıştır. Bu lisans programlarından ilki 1998 programı olarak kabul edilebilir. Sonrasında yapılandırıcılık felsefesiyle tasarlanan 2006 programı ile süreç geliştirilmeye çalışılmıştır. Artıları ve eksileriyle 2018 Türkçe Öğretmenliği programıyla nitelikli öğretmenler yetiştirmek amaçlanmış ve hedeflenmiştir.

Bu çalışmada 1998, 2006 ve 2018 Türkçe Öğretmenliği programları incelenmiş ve bu programlardaki uygulama sorunları hem nitelik hem de niceliksel olarak irdelenmeye çalışılmış ve sorunlara çözüm önerileri sunulmuştur. Betimleyici araştırma basamakları uygulanmış ve veriler doküman incelemesi yoluyla tespit edilmiştir. Çalışma sonucunda ise dünyadaki öğretmen yetiştirme uygulamaları da gözetilerek alan eğitimi, meslek bilgisi ve genel kültür ders alanlarına uygun olarak seçmeli dersleriyle birlikte yeni bir lisans program önerisi ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Türkçe Eğitimi, Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı, Öğretmen Yetiştirme, Türkoloji*

GİRİŞ

Türkiye’de öteden beri süregelen tartışma konularından birisi, öğretmen yetiştirme sorunsalıdır. Toplum öğretmenlere birçok rol ve sorumluluklar yüklemiştir. Özellikle; topluma liderlik yapan, öğrenmeyi gerçekleştiren, bireyi akademik başarıya ulaştıran, dilimizi etkin kullanan birey gibi başlıkları ifade edebiliriz. “Dolayısıyla toplumun eğitimden ve öğretmenlerden beklentilerinin artması, eğitim sistemi içinde öğretmenlerin rollerini oldukça farklılaştırmıştır. Bu durum öğretmen yetiştirmenin önemini de artırmaktadır.” (Temizkan, 2008: 463) Gelişmiş ülkelerde çağın şartlarına uygun olacak şekilde eğitim felsefesi, program ve teknolojiler güncellenirken, tam tersi geri kalmış ülkelerde ise eğitim ve öğretimin bir çıkmazın içinde olduğu ortadadır. Türkiye ise, geçmişten gelen birikimle eğitim geleneği olan bir ülkedir. Selçuklu Devleti, Osmanlı Devleti ve Cumhuriyet döneminde farklı tipte okullar ve bu okulların öğretmen ihtiyacı, farklı yollarla gideriliyordu. Cumhuriyet dönemiyle birlikte öğretmen yetiştirme gelişim göstererek ilerlemiştir. Cumhuriyetin ilk yıllarında, başarıyla sürdürülen öğretmen yetiştirme politikaları, sonraki yıllarda başarısız bazı uygulamalarla olumsuz bir görünüm sergilemiştir. “1954’te Köy Enstitülerinin kapatılması, kısa süreli öğretmen yetiştirme uygulamaları, mektupla öğretmen yetiştirme gibi uygulamalar bu durumun kötü örnekleridir.” (YÖK, 2007: 3)

Anadili öğreticilerinin, anadilleri her yönüyle yeni nesillere öğretebilmesinde en önemli aşamalardan birisi, üniversitelerdeki Türkçe eğitimi meselesidir. Üniversitelerde eğitimler ne kadar nitelikli olursa toplumda bunun etkileri, pozitif bir hal alacaktır. Söz gelimi; okuduğunu ve düşündüğünü ifade eden, özgüvenli, eleştirme ve sentez becerisi yüksek bireyler toplumun her kademesinde görülecektir. Türkçe eğitimi yapılırken dil felsefesi, edebiyat, dilbilim, tarih ve kültür gibi kategorilerden faydalanmak da zaruri bir durumdur.

Felsefe olmadan dil eğitimi yapmak, noksan bir eylem olacaktır. Dil felsefesi ile dilin özü, kökeni, anlamı ve yapısı sorgulanmış olur. Dil bilim ile dilin nasıl edinildiği ve nasıl öğretilmesi gerektiği sorgulanır. Dil, kültür ve edebiyat ise birbirini tamamlayan öğelerdir. Anadili Türkçeyi kullanarak birçok kültür değeri yaratılır ve dil aslında bir kültür aktarıcısı olur. Bir dil sanatı olan edebiyat da kültürün içinde yer alır. Dil eğitimi yapılan kurumlar, tüm bu bileşenleri kullanarak eğitim ve öğretimlerini yapmalıdır. Topçu'nun ifadesiyle (2018: 47) : “Bize bir insan mektebi lazım. Bir mektep ki bizi kendi ruhumuza kavuştursun; her hareketimizin ahlaki değeri olduğunu tanıtsın. Bu mektepte edebiyat, tarih ve felsefe kültürü başta gelecek onun yetiştiricileri sadece bir memur değil örnek insan olacaklardır. Ancak böyle yepyeni bir anlayışın benimsenmesiyle Türk millet maarifini kurmak ve ruhlarımızda rönesans açmak kabil olacaktır.”

Üniversitelerde öğretmen yetiştirme programlarının multidisipliner bir anlayışla ele alınması çok önemlidir. YÖK tarafından 2018 yılında ilan edilen “Yeni Türkçe Öğretmenliği Ders Programında” %49 Alan Eğitimi, %33 Meslek Bilgisi ve %18 Genel Kültür kategorilerinde eğitimlerin verildiği görülmektedir. Ağırlık olarak alan eğitimine eğilim verildiği gözlenmektedir. Ancak öğretmen adayları yalnızca alanında yetkin insanlar olarak değerlendirilmemelidir. Sadece bilmek yetmeyecektir. Bildiğini aktarmak, entelektüel bilgi birikimine sahip olmak da son derece kritik bir ehemmiyete sahiptir. Bundan dolayı öğretmenler, öğrencilerin hal ve hareketlerini olumlu manada değiştirebilecek eğitimsel becerilerle ve bilgilerle haiz olmalıdır. Öğretmenlerin mesleki kültür ve genel kültür yönlerinden muhataplarının ufuklarını açacak tarzda, derslerin Türkçe Öğretmenliği programlarında ağırlıklarının artırılması gerekmektedir. Tüm bu bahsedilenlerin ışığında alan bilgisi, meslek bilgisi, genel kültür ve teknolojiyi içeren derslerin harmanlanmış bir şekilde ele alınması elzemdir. Böyle bir program başarıyla oluşturulabilirse eğitim mezunları iyi bir yol gösterici, rehber, liderlik özelliklerine sahip, teknolojiye vakıf ve onu alanında etkili bir şekilde kullanabilen, sorgulayıcı, risk alabilen, aktif, yaşama olumlu yaklaşan, moral değerleri yüksek, kendini geliştirmeye ve değiştirmeye açık bir birey olacaktır. (Türer, 2006: 9-10)

Bu çalışmada da 1998-1999 ve 2006-2007’de ilan edilen Türkçe Öğretmenliği programı ile 2018 yılında yürürlüğe giren Türkçe Öğretmenliği programı karşılaştırılarak olumlu ve olumsuz tarafları tespit edilmeye çalışılacaktır. Bu programlardaki uygulama sorunları hem nitelik hem de niceliksel olarak irdelenmeye çalışılmış ve sorunlara çözüm önerileri sunulmuştur. Çözüm önerileri ışığında yeni bir program önerisinde de bulunulacaktır. Bu çalışmada betimleyici araştırma basamakları uygulanmış ve veriler doküman incelemesi yoluyla tespit edilmiştir.

Türkçe Öğretmenliğinin Tarihsel Seyri

Ortaokullara öğretmen yetiştirmede üç yıllık bir süreçte eğitim veren Eğitim Enstitüleri, önemli bir rol oynamıştır. 1926-1927 yıllarında Konya’da açılan “Orta Muallim Mektebi” Türkçe öğretmeni yetiştirmek amacıyla açılmıştır. “İlk açılan bölümün Atatürk’ün talimatı ile Türkçe Öğretmenliği bölümü olması son derece dikkat çekici ve çok önemli bir husustur.” (Güzel, 2003: 64) Bir yıl aradan sonra Ankara’ya taşınan bu kurum “Gazi Orta Muallim ve Terbiye Enstitüsü” adını almıştır. Türkçe bölümüne ilaveten tarih, coğrafya, matematik, pedagoji, beden terbiyesi, müzik gibi bölümler eklenmiştir. (YÖK, 2007: 32)

1940 yılından 1978 yılına kadar Eğitim Enstitülerinin sayısı 18’e kadar çıkmıştır. 1967-1968 yılından itibaren eğitim anlayışını oturtan bu okullarda Türkçe eğitimi olmak üzere 12 bölümde öğretmen yetiştiriliyordu.(Öztürk, 2006: 14) 1978-1979 yılından sonra Eğitim Enstitülerinin adı “Yüksek Öğretmen Okulu” olarak değiştirilmiştir. (YÖK, 2007: 32) Yüksek Öğretmen Okulları Gazi,

Necatibey, Kazım Karabekir, Atatürk, Buca ve Selçuk gibi kurumlar 1982 yılına kadar Türkçe eğitimi başta olmak üzere 16 bölümde öğretmen yetiştirilmekteydi. 1982 yılında Eğitim Fakülteleri adını almıştır. Yine aynı yıl 2547 sayılı YÖK kanunu ile Türkçe Öğretmenliği Bölümleri Türk Dili ve Edebiyatı eğitimine dâhil olmuştur.

1989-1990 yılları, Türkçe eğitimi açısından dikkat çekici bir zaman dilimi olmuştur. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsüne bağlı olarak Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Ana Bilim Dalı kurulur. Bu programın amacı Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Lisans Programlarına öğretim elemanı yetiştirmektir. (Güzel, 2003: 65) Sonraki yıllarda başka üniversitelerde de bu program açılmaya başlanmıştır.

1992-1993 yıllarında Gazi Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümüne bağlı olarak ilk defa Türkçe Öğretimi Ana Bilim Dalı Lisans Programı açılmıştır. 1997 yılında YÖK, Türkçe eğitimi ilgilendirir şekilde kapsamlı düzenlemeler yapmıştır. Yine bu yılda Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi bölümü, Orta Öğretim Sosyal Alanlar Eğitimi bölümüne ana bilim dalı olarak kaydırılmıştır. 1998-1999 yıllarında itibaren uygulanan yeni sistemle birlikte Eğitim Fakültelerinde Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler, İngilizce biçiminde 16 programla tekrardan düzenlenmiştir. (Türer, 2006: 5) 2006-2007 yılında “Yapılandırmacı Eğitim Modelinin” etkisinin sonucunda eğitim fakültelerinde uygulanan güncellemeyle birlikte Türkçe Eğitimi alanı yeni bir programa başlamıştır. Son olarak 2018 yılında Türkçe Eğitiminin de içinde bulunduğu 25 lisans programında farklı paydaşların katılımıyla program nihayete erdirilmeye çalışılmıştır.

1998-1999 Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı ve Değerlendirmesi

I.YARIYIL

KODU	DERSİN ADI	T	U	K
	Türk Dil Bilgisi I: Ses Bilgisi	2	0	2
	Osmanlı Türkçesi I	2	0	2
	Edebiyat Bilgi ve Teorileri	3	0	3
	Coğrafyaya Giriş	2	0	2
	Yazılı Anlatım I	2	0	2
	Yabancı Dil I	3	0	3
	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tar. I	2	0	2
	Öğretmenlik Mesleğine Giriş	3	0	3
TOPLAM		19	0	19

II. YARIYIL

KODU	DERSİN ADI	T	U	K
	Türk Dil Bilgisi II: Şekil Bilgisi	2	0	2
	Eski Türk Edebiyatı I	2	0	2
	Yeni Türk Edebiyatı I	2	0	2
	Sözlü Anlatım	2	0	2
	Türkiye Coğrafyası ve Jeopolitiği	3	0	3
	Türk Tarihi ve Kültürü I	2	0	2
	Bilgisayar	2	2	3
	Gelişim ve Öğrenme	3	0	3
TOPLAM		18	2	19

III.YARIYIL

KODU	DERSİN ADI	T	U	K
	Türk Dil Bilgisi III: Kelime Bilg.	2	0	2
	Eski Türk Edebiyatı I	2	0	2
	Yeni Türk Edebiyatı I	2	0	2
	Sözlü Anlatım	2	0	2
	Türkiye Coğrafyası ve Jeopolitiği	3	0	3
	Türk Tarihi ve Kültürü I	2	0	2
	Bilgisayar	2	2	3
	Gelişim ve Öğrenme	3	0	3
TOPLAM		18	2	19

IV.YARIYIL

KODU	DERSİN ADI	T	U	K
	Türk Dil Bilgisi IV: Cümle Bilg.	2	0	2
	Eski Türk Edebiyatı II	2	0	2
	Yeni Türk Edebiyatı II	2	0	2
	Anlama Teknikleri: Okuma ve Dinleme	2	0	2
	Dil ve Kültür	2	0	2
	Türk Tarihi ve Kültürü II	2	0	2
	Öğretimde Planlama ve Değ.	3	2	4
	Seçmeli I	2	0	2
TOPLAM		17	2	18

V.YARIYIL

KODU	DERSİN ADI	T	U	K
	Eski Türkçe ve Metin İnceleme.	2	0	2
	Konuşma ve Yazma Eğitimi	2	2	3
	Metin Bilgisi	2	0	2
	Yeni Türk Edebiyatı III	2	0	2
	Türk Halk Edebiyatı	3	0	3
	Vatandaşlık Bilgisi	3	0	3
	Öğretim Tekn. ve Materyal Gel.	2	2	3
TOPLAM		16	4	18

VI.YARIYIL

KODU	DERSİN ADI	T	U	K
	Orta Türkçe ve Metin İnc.	2	0	2
	Çağdaş Türk Edebiyatı	3	0	3
	Çocuk Edebiyatı	3	0	3
	Sosyal Bilimler Öğretimi	2	2	3
	Sınıf Yönetimi	2	2	3
	Özel Öğretim Yöntemleri I	2	2	3
	Seçmeli II	2	0	2
TOPLAM		16	6	19

VII.YARIYIL

KODU	DERSİN ADI	T	U	K
	Yaşayan Türk Lehçeleri	2	0	2
	Tiyatro ve Canlandırma	2	2	3
	Konu Alanı Ders İncelemeleri	2	2	3
	Özel Öğretim Yöntemleri II	2	2	3
	Okul Deneyimi II	1	4	3
	Seçmeli III	2	0	2
TOPLAM		11	10	16

VIII.YARIYIL

KODU	DERSİN ADI	T	U	K
	Türkiye Türkçesi	2	0	2
	Rehberlik	3	0	3
	Öğretmenlik Uygulaması	2	6	5
	Seçmeli IV	2	0	2
	Seçmeli V	2	0	2
TOPLAM		11	6	14
TOPLAM KREDİ		142		

Öğretmen yetiştirme programlarında, uzun yıllardır süren önemli sorunlar, bu programların yeniden revize edilmesinin gerekliliği doğurmuştur. Örneğin YÖK'ün (1998: 4) "Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları" adlı çalışmasında sorunlar şu şekilde belirtilmektedir:

- İçerik, ders sayıları ve kredileri, okullarda uygulanan uygulamalar gibi konularda belirli bir standardın olmadığı,
- Lisans programı ders içeriği ile okul düzeyindeki ders içeriğinin tutarsızlığı,
- Dersler arasında aşamalı ve birbirini tamamlayıcı mantıksal bir ilişkinin kurulmadığı,
- Teorik derslere ağırlık verilip uygulamanın ihmal edildiği,
- Programlarda zorunlu ders yükünün fazla olması ve buna karşılık öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını giderecek seçmeli derslere zaman ayıramadığı gibi sorunların gözlemlendiği söylenebilir.

YÖK Başkanlığı, 1996 yılında eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme lisans programlarında, kapsamlı bir değişikliğe gitme çalışmalarına başlamıştır. 1997-1998 yılında uygulamaya konulan sekiz yıllık zorunlu eğitimle beraber, üniversitelerin öğretmenlik programlarında da birtakım güncellemeler gerçekleştirilmiştir. Lisans düzeyinde, 16 öğretmen yetiştirme programı geliştirilmiştir. 1998-1999 yılından itibaren lisans ve lisansüstü programlar yeni biçimiyle uygulamaya konulmuştur.

142 krediden oluşan Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı; alan bilgisi, genel kültür, meslek bilgisi olarak üç ayrı kategoride eğitim verilmiştir. Alan derslerinin ağırlığı %46, Genel Kültür %31 ve Meslek Bilgisi %23 olarak karşımıza çıkmaktadır. “Ayrıca çok fazla teknik ve teorik bağlantısı bulunmayan Sosyal Bilgiler ile Türkçe Öğretmenliği birbirinin yan alanı olarak kabul edildi. (Çiftçi, 2011: 404) 1998-1999 Türkçe Öğretmenliği programında alan eğitimine %46 oranıyla verildiği göz önünde bulundurulursa bu duruma özellikle yan alan uygulaması zorlamasıyla, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programı derslerinin sıkıştırılması gösterilebilir. (142 kredilik bir programda 22 kredinin Sosyal Bilgiler programına aittir.) YÖK’ün (1998: 8) bu konuyla ilgili açıklamasında; “Yan alan uygulamasına göre, öğretmen adaylarını kendi ana branşları yanında ek bir branşta yetişmeleri öngörülmektedir. Bu şekilde ihtiyaç duyulduğunda bir öğretmen iki ayrı branş derslerini öğretebilecektir. Özellikle kırsal kesimdeki ilköğretim kurumlarının II. kademesinde bu ihtiyaç Millî Eğitim Bakanlığı tarafından açık olarak belirlenmiştir. Bu nedenle öğretmen açığının giderilmesinde önemli bir önlem olarak düşünülen yan alan uygulamasının başarılı olması, eğitim sistemimiz açısından büyük önem taşımaktadır.” denilmektedir. Bu uygulama, ilk aşamada ve kısa vadede bir sorunun çözümü gibi görünse de birçok sorunu da beraberinde getirmiştir. Özellikle alan derslerinin ve kredilerinin düşmesi, “nitelikli” alan/branş öğretmeni yetiştirmede ciddi sıkıntılara yol açmıştır.

1998-1999 programı incelendiğinde, alan derslerinin oranının %50’nin altında kalması donanımlı bir Türkçe öğretmenin nasıl yetişeceği konusunda soru işaretlerine neden olmuştur. “Bilindiği gibi eğitim fakültelerinde “nitelikli öğretmen” yetiştirebilmek için genel olarak ders dağılımında dikkat edilecek oran %70 alan bilgisi ve alan eğitimi, %30 pedagojik formasyon ve genel kültür olması gerekirken maalesef bu duruma hiç dikkat edilmemiştir. (Özbay, 2005: 315) Öğretmenlik yaparak yaşayarak öğrenilen bir meslek olduğu için alan derslerinin azaltılıp diğer faktörlerin artırılması olumlu amaca hizmet etmeyecektir.

Temel beceri derslerinden olan Yazılı Anlatım I-II (2 kredi), Sözlü Anlatım (2 kredi), Anlama Teknikleri: Okuma ve Dinleme (2 kredi) ile Konuşma ve Yazma Eğitimi (3 kredi) dersleri birbirlerine benzeyen ve kapsayan dersler olarak belirtilebilir. “Bunların dört ayrı ders olarak programda yer alması ve ayrı ayrı işlenmesi doğru görünmemektedir. Eğer tanımlanan bu alanda yapılacak çalışmalara daha fazla zaman ayırmak adına bu yol denenmişse ders adı aynı kalmak kaydıyla ders kredilerinin artırılması daha doğru görünmektedir.” (Cemiloğlu, 2005: 211) Ayrıca Yazılı Anlatım dersleri, paragraf ve metin oluşturma becerilerini kazandıran derslerden sayılabilir. Türkçe Öğretmenliği bölümlerinden mezun olan adayların karşılaşacağı 11-15 yaş grubu öğrencilerine metin oluşturma becerilerin önemi dikkate alınır, bu dersin anlamını daha da artırmaktadır. Ancak Bağcı’nın (2010: 66) yaptığı araştırmada “Türkçe öğretmeni adaylarının paragraf yazmaya yönelik bilgi ve becerilerinin tam olarak yerleşmediği görülmektedir. Öğrencilere bilhassa paragrafların yapısına yönelik (nereden başlaması, nasıl devam etmesi ve nasıl sonlandırılması vb.) uygulamalı

çalışmalar yaptırılabilir.” Bu becerinin kazandırılmasında devamlı yapılan etkinliklerin ve yaratıcı yazma çalışmalarının sürekliliği ile sağlanabilir.

1998-1999 programında edebiyat derslerinin yetersizliğini de belirtmemiz gerekmektedir. Edebiyat dersleri estetik kaygı güden derslerdir. “Bu estetik büyük ölçüde sanatla ve güzel sanatlarla verilecektir. Dildeki sanat doğrudan doğruya “edebiyat” olarak tanımlanmaktadır.” (Cemiloğlu, 2005: 211) Bu fikirler ışığında iki yarıyıl ve ikişer kredi olarak verilen Eski Türk Edebiyatı dersleri en az 3 yarıyıl olacak şekilde tekrar yapılandırılmalıdır. Derse karşı olan önyargı düşünüldüğünde Güleç’in de (2014: 1) ifade ettiği gibi “Bu önyargıyı kırmayı ilk haftada halletmeye çalışmak yerine zamana yaymalıyız. Bunun için dersi sevdirmenin yanı sıra, öğrencileri sınıfta derslere daha çok dâhil etmenin yollarını bulmalıyız. Ders dışı etkinlikleri, mutlaka yapmalı ve yaptırmalıyız. Tanınmış hocalarımızı konferansa çağırmak, konusu Eski Edebiyatla ilgili olan roman ve hikâyeleri okutmak, filmleri seyretmek ve seyrettirmek üzerinde durmamız gereken konular olmalıdır.” Eski Türk Edebiyatı dersiyle ilintili olan ve aslında temelini de kuran Edebiyat Bilgi ve Teorileri dersi bu programda sadece 1 yarıyıl olarak tercih edilmiştir. Edebiyat alanının temel kavramlarını ve bu kavramlar arasındaki temel ilişkileri saptayan bu ders, 2 yarıyıl olacak şekilde ele alınmalıdır. Yeni Türk Edebiyatı dersi 2 kredi ve 3 yarıyıl şekilde planlanmıştır ve sayı olarak yeterli olduğu söylenebilir. Türk Halk Edebiyatı dersi ise 1 yarıyıl ve 3 kredi şeklinde verilmiştir. Edebiyat derslerinin birbirlerini aşamalı bir şekilde tamamladığı düşünüldüğünde “Halk Edebiyatı dersinde ise özellikle aruzla yazılan Aşık Edebiyatı nazım biçimlerinin Eski Türk Edebiyatı derslerine katkısı olduğunu söyleyebiliriz.” (Güleç, 2014: 1) ifadelerini önemsememiz yerinde olacaktır. Türk Halk Edebiyatı dersi iki yarıyıl şeklinde ele alınmalıdır.

Bu programda, Osmanlı Türkçesi I ve II şeklinde iki yarıyıl şekilde okutulmuştur. “Osmanlı Türkçesi dersi üniversitelerin bazı bölümlerinde zorunlu veya seçmeli ders olarak okutulmakta olup bu derse temel düzeyde başlanarak bölümlerin uzmanlık alan yönelik olarak eğitimlerine devam edilmektedir.” (Elban, Özdemir: 2017: 295) Osmanlı Türkçesini, geçmişle bağımızı kuran, bugün kullandığımız kelimelere kaynaklık sağlayan bir platform olarak görebiliriz. Özmen ve Yıldırım (2017: 65) yaptığı araştırmada Sabahattin Zaim Üniversitesi Halkalı Kampüsünde, farkı fakültelerde öğrenim gören öğrencilerde Osmanlı Türkçesine karşı %25’inin ilgili olduğu sonucuna varılmıştır. Aynı araştırmada öğrenciler, Osmanlı Türkçesine tavırlarının ise olumlu olduğu ve Türk kültürünün bir parçası olarak gördüğü şeklinde belirtmiştir. Bu sebeple, yeni nesillere bu ders motive edilmelidir. Kendi özümüzü, kültürümüzü tanıtmak ve bu derse olumlu tutum düzeyini artırabilmek için bu ders, 4 yarıyıl okutulmalıdır. Ayrıca Türkçenin ilk kaynaklarını okuma ve değerlendirme imkânı sunan Eski Türkçe ve Metin İncelemeleri (2 kredi), Orta Türkçe ve Metin İncelemeleri (2 kredi) ve Yaşayan Türk Lehçeleri (2 kredi) derslerinin olması olumlu bir yaklaşımdır. Bu durumun yanı sıra, ilgili derslerin farklı bölgelerde yaşamış ve eski bir geçmişe sahip Türk dilinin köken bilgisini (etimoloji) içeren bir dersle desteklenmesi gereklidir.

1998-1999 Türkçe Öğretmenliği programında Okul Deneyimi I-II (3 kredi) ve Öğretmenlik Uygulaması (5 kredi) olarak belirtilmiştir. Okul Deneyimi I dersi, 2. yarıyıldan başlanmıştır ancak ne amaca hizmet ettiği anlaşılamamıştır. Aday öncelikle alanında çok iyi yetişmeli ve 5. yarıyıldan itibaren bu derslerin uygulama safhasına geçmesinin uygun olduğu düşünülmektedir. Ayrıca bu dersi alan adayların birçok sorunla karşılaştığını da söyleyebiliriz. Özmen’in (2008: 33) KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi İlköğretim ve OFMA Eğitimi Bölümlerinde öğrenim gören 615 öğretmen adayına uyguladığı araştırmada; öğretim elemanlarının yeterince dönüt vermemesi, uygulama öğretmenlerinin yeterince faydalı olamaması, bir öğretmene gönderilen öğrenci sayısının çok fazla olması, okul deneyimi kılavuzunun yetersiz olması, bazı etkinliklerin anlaşılamaması, ödevlerin değerlendirilmesinde öğretim elemanları arasında bir standardın olmaması gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Bu dersin önemine binaen uygulamalarda birlik sağlanmalı ve sağlam bir temele oturtulmalıdır.

2006-2007 Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı ve Değerlendirmesi

I.YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K
A	Yazı Yazma Teknikleri	1	2	2
A	Türk Dil Bilgisi I: Ses Bilgisi	2	0	2
A	Edebiyat Bilgi ve Kuramları I	2	0	2
A	Yazılı Anlatım I	2	0	2
A	Sözlü Anlatım I	2	0	2
A	Osmanlı Türkçesi I	2	0	2
GK	Atatürk İlke ve İnkılapları I	2	0	2
GK	Yabancı Dil I	3	0	3
MB	Eğitim Bilimine Giriş	3	0	3
TOPLAM		19	2	20

II.YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K
A	Türk Dil Bilgisi II: Şekil Bilgisi	2	0	2
A	Edebiyat Bilgi ve Kuramları II	2	0	2
A	Yazılı Anlatım II	2	0	2
A	Sözlü Anlatım II	2	0	2
A	Osmanlı Türkçesi II	2	0	2
GK	Atatürk İlke ve İnkılapları II	2	0	2
GK	Yabancı Dil II	3	0	3
MB	Eğitim Psikolojisi	3	0	3
TOPLAM		18	0	18

III.YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K
A	Türk Dil Bilgisi III: Sözcük Bilgisi	2	0	2
A	Türk Halk Edebiyatı I	2	0	2
A	Eski Türk Edebiyatı I	2	0	2
A	Yeni Türk Edebiyatı I	2	0	2
A	Seçmeli I	3	0	3
GK	Bilimsel Araştırma Yöntemleri	2	0	2
GK	Bilgisayar I	2	2	3
MB	Öğretim İlke ve Yöntemleri	3	0	3
TOPLAM		18	2	19

IV.YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K
A	Türk Dil Bilgisi IV: Cümle Bilgisi	3	0	3
A	Türk Halk Edebiyatı II	2	0	2
A	Eski Türk Edebiyatı II	2	0	2
A	Yeni Türk Edebiyatı II	2	0	2
A	Genel Dil Bilimİ	3	0	3
GK	Bilgisayar II	2	2	3
GK	Etkili İletişim	3	0	3
MB	Öğretim Tekneve Materyal Tas.	2	2	3
TOPLAM		19	4	21

V.YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K
A	Anlama Teknikleri I: Okuma Eğitimi	2	2	3
A	Anlama Teknikleri II: Dinleme Eğitimi	2	2	3
A	Çocuk Edebiyatı	2	0	2
A	Dünya Edebiyatı	3	0	3
GK	Topluma Hizmet Uygulamaları	1	2	2
MB	Özel Öğretim Yöntemleri I	2	2	3
MB	Sınıf Yönetimi	2	0	2
TOPLAM		14	8	18

VI.YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K
A	Anlama Teknikleri I: Konuşma Eğitimi	2	2	3
A	Anlama Teknikleri I: Yazma Eğitimi	2	2	3
A	Yabancılarla Türkçe Öğretimi	2	0	2
A	Özel Öğretim Yöntemleri II	2	2	3
GK	Türk Eğitim Tarihi	2	0	2
GK	Uygurluk Tarihi	2	0	2
MB	Ölçme ve Değerlendirme	3	0	3
TOPLAM		15	6	18

VII.YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K
A	Tiyatro ve Drama Uygulamaları	2	2	3
A	Türkçe Ders Kitabı İncelemeleri	2	0	2
GK	Seçmeli I	2	0	2
MB	Okul Deneyimi	1	4	3
MB	Rehberlik	3	0	3
MB	Özel Eğitim	2	0	2
TOPLAM		12	6	15

VIII.YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K
A	Seçmeli II	3	0	3
A	Seçmeli III	2	0	2
GK	Dil ve Kültür	2	0	2
GK	Seçmeli II	2	0	2
MB	Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	2	0	2
MB	Öğretmenlik Uygulaması	2	6	5
TOPLAM		13	6	16

GENEL TOPLAM	Teorik	Uygulama	Kredi	Saat
	128	34	145	162

A: Alan ve alan eğitimi dersleri MB: Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri GK: Genel kültür dersleri

2006-2007 Türkçe Öğretmenliği Lisans Programındaki derslerin alanlara dağılımı şu şekildedir: %56 Alan Bilgisi, %20 Meslek Bilgisi ve %14 Genel Kültür şeklinde oluşmuştur. Bu programın yapılandırılmasıyla, 1998 programına göre genel bir iyileşmenin görüldüğü söylenebilir. 1998 programında yer alan Yan Alan (Sosyal Bilgiler) derslerinin bu programda yer almaması, Türkçe öğretmenliği programının alan ve meslek bilgisi derslerinin kredi ve içerik olarak genişlemesine olanak tanımıştır. Ancak 2006-2007 programında da bazı aksaklıkların görüldüğü belirtilebilir. 1998 programından itibaren tekrar edilen yanlışlardan birisi olarak, Osmanlı Türkçesi dersine gereken önemin verilmemesi söylenebilir. Bu programda 1. yarıyıl ve 2. yarıyıl, ikişer kredi olarak tasarlanan bu ders, mevcut haliyle yetersiz olmuştur. Osmanlı Türkçesini tam olarak öğrenememiş bir öğretmen adayı, bu dersle ilintili diğer derslerde zorluk yaşayacağı ortadadır. “Dersin en azından iki yıl verilmesi veya seçmeli derslerle telafi edilmesi Osmanlı Türkçesine olan ilgiyi artıracak ve öğretimini de kolaylaştıracaktır.” (Akpınar, 2016: 9) Ayrıca Osmanlı Türkçesine karşı öğretmen adaylarının öğrenilmesi keyifli ancak zor olarak tanımladıkları da (Kâhya, 2020: 157) düşünüldüğünde, bu dersin hem saat hem de dönemlik bazda artırılması gerektiği düşünülmektedir.

Temel beceri derslerinden Anlama Teknikleri: Okuma, Dinleme, Konuşma ve Yazma Eğitimi derslerinin, teoriden öte uygulamalı olarak ele alındığında daha işlevsel olması beklenmektedir. Çünkü öğretmen adayları hitap ettikleri bireylere yönelik etkinlikler tasarlamak, uygun materyaller geliştirmek için lisans eğitimi sürecinde, bu derslerin uygulama boyutuna daha çok eğilmesi gerektiği vurgulanabilir. Bu derslerin teori kredilerinin azaltılıp uygulama kredilerinin artırılması sağlanmalıdır.

2006-2007 programında, Yazılı ve Sözlü Anlatım derslerinin ayrı bir başlık halinde düzenlendiği, Anlama Teknikleri: Okuma, Dinleme, Konuşma ve Yazma Eğitimi derslerine benzediği dikkat çekmektedir. Benzer derslerin bir arada bulunması Türkçe öğretmenliği programının etkililiğinin sorgulanmasına ve bir anlam ifade etmemesi sonucunu doğurmaktadır. Yelok ve Sallabaş'ın (2009: 597) yaptığı araştırmada, öğretmen adaylarının bu derslerin mesleki ve sosyal hayatta olumlu katkısının olduğunu, karşımızdaki insanları etkilemek için önemine ve gerekliliğine inandıklarını belirtmişlerdir. Yazılı Anlatım dersinin öğretmen adaylarının metin oluşturma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir ders olarak düzenlense de yetersiz olduğu değerlendirilmiştir.

(Çiftci, 2011: 409) Bu programda yer alan Yazı Yazma Teknikleri bir yarıyıl olarak verilmektedir. Altunbay'ın (2017: 71) 62 Türkçe öğretmeni adayı üzerinde yaptığı araştırmada bu dersin Türkçenin temel amaç ve ilkeleriyle örtüşecek şekilde verilmesiyle yazma becerisinde olumlu katkıları olduğunu belirtmiştir. Ancak bu dersin “Anlama Teknikleri: Yazma Eğitimi” dersi içine harmanlanarak verilmesinin uygulamada kolaylık sağlanacağı düşünülmektedir.

Bu programda 5. yarıyılında verilen Çocuk Edebiyatı (2 kredi) dersi, ergenlik döneminde bulunan 11-15 yaş grubunda bulunan çocukların dil, düşünce ve duygu dünyasında önemli uyarılar bırakacak mahiyette tasarlanmalıdır. Çünkü çocukların anadili bilinci oluşturmasında ve ilk incelikleri sezdirmesinde vasfı çok büyüktür. Kanat'ın (2019: 653) 1431 Türkçe öğretmeni adayı üzerinde yaptığı araştırmada, çocuk edebiyatı dersinin içeriğinin zenginleştirilmesi, amaçların dersin okutulduğu programa göre yeniden düzenlenmesi, derste öğrencinin daha etkin olmasına olanak tanınması, dersin süresinin artırılması ve ölçme/değerlendirmede şeffaflık beklendiğini belirtmiştir.

Bu programın en büyük eksikliklerinden birisi -1998-1999 programı gibi- eğitime felsefi açıdan bakacak herhangi bir dersin var olmayışıdır. Eğitimin hem süreç boyutunda hem de eğitimin sonunda elde edilen sonuç kısmında yani üründe felsefeden yararlanır. Brauner ve Burns'e (1982: 291) “felsefe ve eğitim birlikte yürür, karşılıklı olarak birbirlerini oluşturur, düşünce eylem sürecinde birbirleriyle alışveriş sürecinde bulunurlar. Birbirlerinin amacı ve aracıdır, süreci ve ürünüdürler. Eğitim felsefesi, bu derin, düşünme ve edimsel eylemin bütünleşmesidir.” şeklinde ifade etmiştir. Belli bir eğitim felsefesi olmadan öğretmen adaylarının hangi kriterlere göre yetiştirileceği belirsiz olacaktır. Bu programdaki derslerin içeriklerine bakıldığında adayları teorik ve teknik sürece ittiği; zihinsel, duygusal ve felsefi olarak adayı harekete geçirici vasıflardan uzak olduğu söylenebilir. Bundan dolayı Topçu'nun ifadesiyle (2018: 15): “Her büyük millet kendi hayatının evrim sırrını ve ebediliğe yönelen hayat yolculuğunun büyük kudretini felsefi sistemden çıkarır. XX. asır mektebinin “kapısına felsefesi olmayan milletin mektebi olamaz” cümlesini yazmak gerekir.”

2018-2019 Türkçe Öğretmenliği Son Lisans Programı ve Yapılması Gerekenler

I.YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K	AKTS
MB	Eğitime Giriş	2	0	2	3
MB	Eğitim Felsefesi	2	0	2	3
MB	Atatürk İlkeleri ve İnkılap T. 1	2	0	2	3
GK	Yabancı Dil 1	2	0	2	3
GK	Türk Dili 1	3	0	3	5
AE	Bilişim Teknolojileri 1	3	0	3	5
AE	Edebiyat Bilgi ve Kuramları 1	2	0	2	3
AE	Osmanlı Türkçesi 1	2	0	2	3
AE	Türk Dil Bilgisi 1	2	0	2	2
TOPLAM		20	0	20	30

II.YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K	AKTS
MB	Eğitim Psikolojisi	2	0	2	3
MB	Eğitim Sosyolojisi	2	0	2	3
GK	Atatürk İlke. ve İnkılap T. 2	2	0	2	3
GK	Yabancı Dil 2	2	0	2	3
GK	Türk Dili 2	3	0	3	5
AE	Edebiyat Bilgi ve Kuramları 2	2	0	2	3
AE	Osmanlı Türkçesi 2	2	0	2	3
AE	Türk Dil Bilgisi 2	2	0	2	3
AE	Dil Eğitiminin Temel Kav.	2	0	2	4
TOPLAM		19	0	19	30

IV.YARIYIL

III.YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K	AKTS
MB	Öğretim Teknolojileri	2	0	2	3
MB	Öğretim İlke ve Yöntemleri	2	0	2	3
MB	Seçmeli 1	2	0	2	4
GK	Seçmeli 1	2	0	2	3
AE	Çocuk Edebiyatı	2	0	2	2
AE	Türkçe Öğr. ve Öğretim Y.	2	0	2	3
AE	Türk Halk Edebiyatı 1	2	0	2	3
AE	Yeni Türk Edebiyatı 1	2	0	2	3
AE	Türk Dil Bilgisi 3	2	0	2	3
AE	Eski Türk Edebiyatı 1	2	0	2	3
TOPLAM		20	0	20	30

IV.YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K	AKTS
MB	Türk Eğitim Tarihi	2	0	2	3
MB	Eğitimde Araştırma Yönt.	2	0	2	3
MB	Seçmeli 2	2	0	2	4
GK	Seçmeli 2	2	0	2	3
AE	Seçmeli 1	2	0	2	4
AE	Türkçe Öğretim Programları	2	0	2	3
AE	Türk Halk Edebiyatı 2	2	0	2	2
AE	Yeni Türk Edebiyatı 2	2	0	2	3
AE	Türk Dil Bilgisi 4	2	0	2	3
AE	Eski Türk Edebiyatı 2	2	0	2	2
TOPLAM		20	0	20	30

V.YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K	AKTS
MB	Sınıf Yönetimi	2	0	2	3
MB	Eğitimde Ahlak ve Etik	2	0	2	3
MB	Seçmeli 3	2	0	2	4
GK	Seçmeli 3	2	0	2	3
GK	Topluma Hizmet Uygulamaları	1	2	2	3
AE	Seçmeli 2	2	0	2	4
AE	Dinleme Eğitimi	3	0	3	4
AE	Okuma Eğitimi	3	0	3	4
AE	Dilbilimi	2	0	2	2
TOPLAM		19	2	20	30

VI.YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K	AKTS
MB	Eğitimde Ölçme ve Değ.	2	0	2	3
MB	Türk Eğitim Sist. ve Okul Y.	2	0	2	3
GK	Seçmeli 4	2	0	2	4
AE	Seçmeli 4	2	0	2	3
AE	Seçmeli 3	2	0	2	4
AE	Yazma Eğitimi	3	0	3	5
AE	Konuşma Eğitimi	3	0	3	5
AE	Metindilbilim	2	0	2	3
TOPLAM		18	0	18	30

VII.YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K	AKTS
MB	Öğretmenlik Uygulaması 1	2	6	5	10
MB	Özel Eğitim ve Kaynaştırma	2	0	2	3
MB	Seçmeli 5	2	0	2	4
AE	Seçmeli 4	2	0	2	4
AE	Seçmeli 5	2	0	2	4
AE	Dil Bilgisi Öğretimi	2	0	2	2
AE	Tiyatro ve Drama Uygula.	2	0	2	3
TOPLAM		14	6	17	30

VIII.YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K	AKTS
MB	Öğretmenlik Uygulaması 2	2	6	5	10
MB	Okullarda Rehberlik	2	0	2	3
MB	Seçmeli 6	2	0	2	4
AE	Seçmeli 6	2	0	2	4
AE	Türkçenin Yabancı Dil Olarak Ö.	3	0	3	5
AE	Dünya Edebiyatı	2	0	2	4
TOPLAM		13	6	16	30

Genel Toplam		T	U	K	AKTS	SAAT	YÜZDE
MB	Meslek Bilgisi	44	12	50	86	56	33
GK	Genel Kültür	26	2	27	42	28	18
AE	Alan Eğitimi	73	0	73	112	73	49
TOPLAM		143	14	150	240	157	100

2018-2019 Türkçe öğretmenliği programı incelendiğinde, bu programın 1998-1999 ve 2006-2007 Türkçe öğretmenliği programlarından önemli bir farkının olmadığını söylemek mümkündür. 2018-2019 programına Eğitim Felsefesi, Eğitim Sosyolojisi, Eğitimde Ahlak ve Etik, Türkçe Öğretim Programları ve Metindilbilim gibi derslerin eklendiği; daha önceki programlarda var olan Yazı Yazma Teknikleri, Uygarlık Tarihi, Türkçe Ders Kitabı İncelemeleri ve 1998-1999 programında yer alan alan dışı derslerin çıkarıldığı gözlemlenmektedir.

2018-2019 döneminden itibaren uygulanan Yeni Türkçe Öğretmenliği programında teorik, uygulama ve saat olarak artış yaşandığı söylenebilir. Ancak program dikkatle incelendiğinde, bazı yanlışların önceki programda olduğu gibi tekrarlandığı gözlenmektedir. Osmanlı Türkçesi ders saatinde ve dönemlik verilme miktarlarında bir değişiklik yapılmamıştır. 1. ve 2. yarıyıllarda ikişer krediden bu dersin verilmeye çalışılması Osmanlı Türkçesine olan hassasiyetin gösterilmemesi anlamına gelmektedir. Türkiye Türkçesinin kökenlerini daha iyi anlayabilmek için bu dersin amaç ve kazanımlarıyla birlikte öğrenilmesi gerekir. “Osmanlı Türkçesi dersi Türk dilinin gelişimini takip etmek, Türkiye Türkçesini yorumlamak, Osmanlı kültürü tarihini anlamak için öğrenilmesi gereken bir derstir.” (Baran, 2018: 2132) Ayrıca 1998 programında yer alıp da daha sonra kaldırılan Eski Türkçe ve Orta Türkçe Metin İncelemeleri ile Yaşayan Türk Lehçeleri derslerinden mahrum kalan öğretmen adaylarının Osmanlı Türkçesini tam manasıyla çözebilmesi, anlamlandırabilmesi ve yanlış okumaların olması sorunlarını da beraberinde getirecektir. Bununla birlikte Türkçe eğitimi bölümlerinde lisansüstü çalışmalara bakıldığında Türkçenin öğretimiyle ilgili klasik dönem metinlerinden fazlaca yararlandığı görülür. Dolayısıyla bu metinlere tam anlamıyla nüfuz edebilmek için Osmanlı Türkçesinin dil ve ifade yapısının öğrenilmesi gerekir.

2018-2019 programında, bir önceki programda mevcut olan Yazılı Anlatım ve Sözlü Anlatım dersleri çıkarılmıştır. Bu iki dersin Dinleme, Okuma, Yazma ve Konuşma Eğitimi derslerine yoğunluğu tahmin edilmektedir. 2006-2007 programında Anlama Teknikleri: Okuma, Dinleme, Konuşma, Yazma Eğitimi olarak adlandırılan bu derslerin isimlerinin değiştirilerek nitelikte ne kazandıracığı anlaşılammaktadır. İstikrarın sağlanması açısından ders adlarının sık sık değiştirilmemesi gerekmektedir.

Programda 5. yarıyılıda 2 kredi olarak verilen Dilbilimi dersinin, YÖK (2018: 11) tarafında belirlenen kazanımlarında “Dilin muhtelif tanımları, dilbilimi dalları ve çalışma alanları, Saussure ve yapısalcı dilbilimi kuramı, dilbilimi okulları, dilbilim kökenli dilbilgisi kuramları” şeklinde belirlenmiştir. Alyaz (2006: 40) yaptığı araştırmada “Dilbilim amaç ve hedeflerinin anlaşılmasında, dilbilim ile edebiyat arasındaki ilişkinin anlaşılması, dilbilimi dersi vasıtasıyla dilsel ve mesleki gelişim ile bilinçlenme, öğrencilerin zorlandıkları noktaları oluşturmaktadır.” sonuçlarına ulaşmıştır. İlgili çalışmada bu dersle ilgili olarak, öğretmen adayları arasında daha iyi bir öğretmen olmak için ne kadar gerekli olduğunu anlamakta güçlük çektikleri şeklinde bir neticeye varılmıştır. Aslında bu çalışma dilbilimi dersinin Türkçe öğretmeni yetiştirmedeki varlığını sorgulamaktan öte bir başka ciddi sorunu ortaya çıkarmaktadır: öğretmen yetiştiren kurumlardaki öğretmenlerin alan bilgisi ve bu alan bilgisini aktarma/öğretme bilgisi. Elbette bu tespit, bu makalenin araştırma alanı içinde olmadığından ayrıntılı tartışılmasını başka bir makaleye havale etmek gerekir.

2006-2007 ve 2018-2019 Lisans programlarında son iki yarıyılıda verilen Öğretmenlik Uygulaması dersinin verimliliğini artırıcı birçok çalışma yapılmalıdır. Son yarıyıllarda öğretmen

adaylarının mesleki kaygısından dolayı Öğretmenlik Uygulaması eğitimlerine gereken önemi verememekte ve bu uygulamalar üstünkörü geçilmektedir. Öğretmenlik eğitiminde ders anlatma uygulamasının adaylara ne kazandırdığı ilgili yönergelerde (Öğretmenlik Uygulaması dersine ilişkin yönerge) oldukça verimli görünürken, sürecin ilerleyişindeki sıkıntılar belirgindir. Yönergede geçen Madde 9/c, fakülte uygulama koordinatörünün planlamaya ilişkin görevlerini içerir ve “... *öğretim elemanına düşen öğrenci sayısını 8 (sekiz) öğrenciyi geçmeyecek şekilde gruplandırır...*” biçiminde devam eder ki ilk bakışta öğretim elemanına düşen öğrencinin az ve sınırlı olması dersin etkinliğini artıracığı da kesindir. Ancak seksen kişilik bir Türkçe Eğitimi ana bilim dalı sınıfında, Türkçe eğitimi ana bilim dalı öğretim elemanı sayısının (80/8=10) on olması beklenir, aksi durumda başka bölümlerden öğretim elemanı talebi zorunluluğunu da beraberinde getirir. Zorunlu olarak Türkçe öğretmeni adaylarına bir başka bölümden öğretim elemanı Öğretmenlik Uygulaması dersinde rehberlik eder (!). Sözü edildiği üzere, yönerge oldukça güzel planlanmış ve etkinliği tartışılmaz gibi görünse de uygulama sürecinde olumsuz sonuçları da kaçınılmaz kılmaktadır. Bu durumun ötesinde, uygulamanın yerine 5. ve 6. yarıyıllarda ders gözleme, 7. ve 8. yarıyıllarda ise ders anlatma uygulamalarının gerçekleştirilmesi dersin niteliğinin artırılmasında yerinde gibi görünmektedir. Parker’in (2008: 132) araştırmasında, Öğretmenlik Uygulaması dersinin planlanmasında aksaklıkların olduğu ayrıca hem uygulama öğretmenin hem de üniversite öğretim görevlisinin öğretmen adaylarına dönüt vermede sorunların olduğu gerçeğidir. Bundan dolayı öğretmen adayı, uygulama öğretmeni ve öğretim görevlisi arasında tam bir iş birliği olmalıdır. Haftada bir gerçekleştirilen öğretmenlik uygulamasının sayısı iki ya da üçe çıkarılarak etkililiği artırılabilir. Her hafta yapılan geribildirim, bilgilendirme ve değerlendirme toplantıları sürecin kalitesini de artıracaktır. İfade edilenlerle paralel olacak şekilde öğretmen adaylarına “Eğitim Senaryoları” ya da “Sınıf Senaryoları” dersi de programa eklenebilir. Bu derslerde adaylar mesleki yaşantılarında kalabilecekleri olumlu ya da olumsuz durumları sınıf içinde canlandırabilirler ve problemlere çözüm odaklı olarak yaklaşılabilir.

İncelenen programlarda göze çarpan aksaklıklardan birisi de öğretmen adayının kısmen de olsa uzmanlık alanını oluşturabileceği, okul bitirme tez derslerinin var olmayışıdır. Her adayın üzerinde çalışacağı konuyla akademik hayatı boyunca kazandığı bilgi ve becerileri, tezine aktararak ürün vermesi başarısı olabilecektir. Hazırlanan tezler mesleğe hazırlık aşamasında bireye önemli verilerde verebilecektir. Bu nedenle Türkçe Eğitimi lisans programlarında bir yarıyıl olacak şekilde bu dersin verilmesi, öğretmenlik bilgisi yetkin bireylerin yetişmesinde olumlu sonuçlar verecektir.

Üniversitelerin Eğitim Fakülteleri Türkçe Eğitimi ana bilim dallarında önem verilmesi gereken bir diğer sorun da “teknoloji tabanlı öğrenme yaklaşımı”dır. Bu öğrenme yaklaşımıyla ilintili olan Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı ile Bilgisayar dersini göstermek mümkündür. 1998-1999 ve 2006-2007 programlarında Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı ve Bilgisayar dersleri olarak var olan bu dersler, isim değişikliğine gidilerek 2018-2019 döneminden itibaren iki kredi olarak Öğretim Teknolojileri ile üç krediden oluşan Bilişim Teknolojileri olarak programda yerini almıştır. Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersinde bireyler, alan ve meslek bilgisi ile teknolojik bilgiyi entegre edebileceği bir ortamı yakalayabilmektedirler. Ancak yapılan araştırmalarda Türkçe öğretmeni adaylarının bu konuda yetersiz oldukları sonuçlarına varılmıştır. Yaman ve Beyreli’nin (2006: 66) yaptığı incelemede, öğretmen adaylarının %38’inin konu alanıyla ilgili bilgi teknolojilerinin kullanımında kendilerini yeterli görmediği belirtilmiştir. Çağımızın getirdiği bir zorunluluk olan teknolojiye ayak uydurma gerekliliği, her alanda kendini hissettirmektedir. Türkçe öğretmenliği bölümlerinde de bu konuda, birçok çalışma yapılmalıdır. Eğitim ortamları teknolojiyle bağlantılı bir şekilde donatılmalıdır. Şahin ve Akçay’ın (2011) yaptığı bir diğer araştırmada da “Türkçe öğretmeni adaylarının bilgisayar destekli eğitime ilişkin tutumlarında öğrenim görülen sınıf düzeyinin etkili olduğu ve öğrenim görülen sınıf düzeyi arttıkça bilgisayar destekli eğitime ilişkin tutumlarının da artması sonucudur.” Bu nokta da eğitim ortamlarında teknolojinin getirdiği bütün nimetler eğitime uyarlanarak zengin bir ortam elde edilmelidir. Ayrıca öğretim elemanları derslerinde teknolojik materyal kullanılmalıdır. Dikkat edilirse Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersi ile Bilgisayar dersinin neredeyse iç içe geçmiş dersler olduğu gerçeğidir. Bu derslerin verilmiş biçiminde bir yenilik getirilebilir, alan eğitimcisi bir öğretim elemanı ile birlikte BÖTE bölümü öğretim elemanlarından bir öğretim elemanının ilgili dersi birlikte yürütmeleri dersin verimliliğini artıracaktır.

Yeni Türkçe Öğretmenliği programında 3. ve 4. yarıyillarda ikişer kredi olarak verilen Eski, Yeni ve Halk Edebiyatı derslerinin ilk amacı, ele alınacak edebî eserler ile bu eserlerin muhatapı öğretmen adayları arasında güzel ilişkilerin kurulabileceği ortamların yaratılması olmalıdır. Bu derslerin önemine uygun olarak öğrencilerin ilgilerini çekecek ve belleklerini estetik değerlerle donatacak biçimde öğretim yapılmalıdır. Edebiyat eğitimi, “Öğrenciyi kültürümüzün güzel tarafları ile karşılaştırmak, hayalini geliştirmektir.” (Uğurcan, 1989: 151). Eski Türk Edebiyatı dersiyle ilgili Yazar ve Beyhan (2020: 1569) tarafından yapılan araştırmada, Eski Türk Edebiyatı alan yeterliliklerinin sağlanması için bu derslerin nitelik ve niceliğinin artırılması gerektiği, Eski Türk Edebiyatı derslerini takviye edici dersler olan Osmanlı Türkçesi ve Edebiyat Bilgi ve Teorileri derslerinin de nitelik ve niceliğinin artırılması gerektiği, YÖK’ün yeni öğretim planında olan alan seçimli derslerin de çeşitlendirilerek, Eski Türk Edebiyatına ilgi duyan veya bu alanda lisansüstü öğrenim yapmak isteyen öğretmen adaylarının ihtiyaçlarını karşılayacak düzeye getirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Eski Türk Edebiyatı dersinin kendine has kaynakları olduğu düşünülürse, üç ya da dört yarıyıl bu dersin verilmesi hem estetik düşünce hem de kültür aktarımı bakımından uygun olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca dil ve edebiyat dersleri seçimli dersler olarak düşünülmemelidir. Bu dersler zorunlu dersler olarak ele alınmalıdır. Alanında söz sahibi olabilecek bireylerin yetişmesinde önemli rolü olan dil ve edebiyat dersleri uygun kredi sayıları gözetilerek yeniden yapılandırılmalıdır.

Eski Türk Edebiyatı dersiyle ilgili bir diğer önemli husus bu dersin adlandırılmasıdır. Pek çok bilim dalının Türkçede kendi içinde terim çokluğu/ kargaşası/ sorunu yaşadığı bilinmektedir. Özellikle Eski Türk Edebiyatı bilim dalının çok geniş bir zaman dilimini kapsadığı, zengin kaynak durumu gerçekliği, geçmişten günümüze taşıdığı kültür yapısı, kendi içindeki “klasik” olma niteliklerine dikkat edildiğinde bu dersin adının Klasik Türk Edebiyatı olarak güncellenmesi gerekir. Çünkü öğrencilerde “eski” nitelendirmesiyle başlayan bu derse yönelik zaten bir önyargının olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla eski sıfatının ders için olumsuz ve gereksizlik yönündeki metaforik algılanmasını daha çok pekiştirmek yerine bu dersin geçmişten günümüze üzerinde taşıdığı her tür zengin kültür birikime atfen “Klasik Türk Edebiyatı” ismi alan eğitimcilerinin işini kolaylaştıracağı gibi derse saygı ve istek de artacaktır. Zaten Üniversitelerarası Kurul bünyesinde Eski Türk Edebiyatı diye bir doçentlik alanı yoktur. Bu doçentlik alanının adı Klasik Türk Edebiyatı’dır.

İki kredi olarak verilen Türk Halk Edebiyatı dersi toplumu toplum yapan yani birleştiren bir görevi de üstlenmektedir. Halk Edebiyatını Elçin’in deyişiyle (1988: 3) “Anonim ve kolektif karakter taşıyan mahsullerle, tarihi bir gerçeklik olan tekke ve saz şiiri adını alan ferdi eserleri; halk hikâyelerini, köy orta oyunu dediğimiz temsilleri; meddah, karagöz ve ortaoyununu, hatta kuklayı halk edebiyatı adı altında topluyoruz.” şeklinde tanımlayabiliriz. Halk edebiyatı ürünleri, (ninniler, maniler, masallar, türküler, ilahiler, halk hikâyeleri, destanlar...) gençlerin millî hasletlerini, inanç değerlerini, millî hassasiyetlerini, hayal güçlerini, ufuklarını ve insani özelliklerini geliştirir. (Kafkasyalı, 2005: 63) Aynı şekilde Yeni Türk Edebiyatı dersi de 2 dönem olarak verilmektedir. Özkan ve Şahbaz (2011: 14) tarafından 116 öğretmen adayı tarafından yapılan araştırmada, Yeni Türk Edebiyatının içerik olarak birtakım eksikliklerinin olduğunu ve ayrıca “materyal (kaynak) sayısının ve çeşitliliğinin yetersizliği”, “kaynaklara ulaşmada sorun”, “işlevsel olmayan (düşük nitelikli) materyallerin kullanılması” ve “teknolojiden yeterince yararlanılmaması” gibi sorunların olduğu tespit edilmiştir. Bu ifade edilenlerden hareketle, üniversitelerin ilgili derslerini alan Türkçe öğretmen adaylarına, derslerin kazanımları zamanında ve yeterince verilmeli ki milli değerlerle donatılmış, kültürel anlamda yetkinliğe ulaşmış ve kendini gerçekleştirmiş bireyler ortaya çıkabilsin.

2006 Türkçe Öğretmenliği programında olduğu gibi 2018 programında da 2 kredi olarak verilen Çocuk Edebiyatı dersinin temel amacı, hitap edilecek çocuklarda kitaba ve okumaya karşı bir merak uyandırmak ve okuma isteği oluşturmaktır. Bu nedenle dersin amaç ve kazanımları amaca uygun düzenlenmelidir. Samur’un (2018: 242) 3. sınıfta öğrenim gören 20 kişi üzerinde yaptığı araştırmada, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çocuk edebiyatının temel ilkelerinden dış yapı özelliği hakkında bilgi sahibi oldukları ancak kitapların içerik özellikleri hakkında yeterli donanımda olmadıkları saptanmıştır. “Nitelikli bir Türkçe öğretmeni adayının çocuk kitaplarına ilişkin gerekli bilgi ve donanıma sahip olabilmesi ise lisans eğitimi sürecinde, çok sayıda çocuk kitabıyla

karşılaşması ve bu kitapları çocuk edebiyatının ilkeleri doğrultusunda değerlendirme, eleştirebilme yeterliliğine sahip olması ile yakından ilgilidir.” (Mert, 2016: 1269) Özellikle ortaokul öğrencilerinin Türk Millî Eğitiminin temel amaçları ve anayasa ilkeleri dikkate alındığında öğrencilerde edebiyat zevkini oluşturma temel bir durum olduğu düşünülmektedir. Sanat ve zevkin ilerlemesi açısından ve lisans eğitimi sonunda öğretmen adaylarının eğitim kurumlarında çocuklarla beraber olacağı düşünülürse bu dersin kazanımlarını verebilmek bir yarıyılla mümkün görünmemektedir. Bu ders 2 yarıyıl ve 4 kredi olacak şekilde tasarlanmalıdır.

2018 Türkçe Eğitimi lisans programı ve önceki programlarda edebiyatın sinema ile olan ilişkisini inceleyen bir dersin varlığına rastlanmamıştır. Dünyada sinema sanatı, kültür anlamında yükselen, güncelliğini koruyan ve bireyin genel kültürünü artırarak sosyalleşmesini devindiren bir sanattır. Türk Edebiyatı da zengin bir hikâye ve roman edebiyatı geleneğine sahiptir. Günümüzde özellikle Türk dizilerinin ve Türk sinemasının dünyaya açılmasında bu edebiyatın kültür öğelerinin, hikâye ve roman kimliğinin sinema yönünden değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda 1 ya da 2 yarıyıl okutulacak şekilde “Sinema ve Edebiyat” dersinin programa eklenmesinde yararlı olacağı düşünülebilir.

Türk Millî Eğitiminin temel ve özel amaçları incelendiğinde özellikle Cumhuriyet döneminden sonra Türk hikâyesi, romanı ve şiirinin Türkçe öğretmen adayları tarafından çok iyi öğrenilmesi ve öğretilmesi gerekmektedir. Çocuklara nesir alanında hikâye ve roman alışkanlığı kazandırabilmek için öğretmenin kendi okuma alanında daha çok hikâye ve roman alanyazımına hâkim olması beklenir ki, bu unsurlardan hangileri öğrencilere hitap ediyor, hangileri öğrenci seviyesine uygundur, bu değerlendirmeleri yapmak kolay olacaktır. 2019 MEB Türkçe Dersi Öğretim Programındaki, “hikâye unsurlarını belirler, hikâye edici metin yazar, canlandırır, roman türünü ayırt eder ve romanı yorumlar, şiir okur, şiir yazar, şiirin ahenk unsurlarını belirler” (MEB, 2019: 35-47) kazanımlarını aday öğretmenlerin öğrenciye aktarması ve özümsetebilmesi için lisans bilgi birikiminin yeterli olması gerekmektedir. Ayrıca bu dersler Çocuk Edebiyatı dersiyle de ilişkili olacak şekilde verilmelidir. Cumhuriyet Dönemi Türk Şiirleri, Cumhuriyet Dönemi Türk Hikâyeleri, Cumhuriyet Dönemi Türk Romanları dersleri 1 ya da 2 yarıyıl olacak şekilde programda yerlerini almalıdır.

Türk Millî Eğitiminin temel ve özel amaçları doğrultusunda Türk kültürünün öğrencilere tanıtılması hedeflenir. Bunun içinde Türk kültür ve medeniyetinin öncüleri, Türkçe öğretmenleri tarafından doğru bilinmesi gerekir. Hacı Bektaşî Veli, Mevlâna, Yunus Emre ve diğer tasavvuf şairlerin kültür hayatımızdaki yerinin temellendirilmesi düşünülmektedir. Aynı zamanda Millî Eğitim Bakanlığının “Değerler Eğitimi” kapsamında etik kavramına yoğun atıflarda bulunan Dini Tasavvufî Türk Edebiyatının öğrencilerin seviyesine göre şekillendirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle de Türkçe Öğretmenliği lisans programına “Dini-Tasavvufî Türk Edebiyatı” dersi bir dönem de olsa ayrıca ele alınmalıdır.

VII. yarıyıldaki verilen “Dil Bilgisi Öğretimi” 2 kredi olacak şekilde tasarlanmıştır. İlköğretim, lise, lisans ve lisansüstü tüm kademelerde verilmesine rağmen bu dersin ne derece etkili olduğu tartışmalıdır. Dilbilgisi kurallarını bilen ama uygulayamayan ya da hedef kitleye aktarmada sorunlar yaşayan öğretmen adayları, dilbilgisi öğretiminin teorik aşamasında kalmışlardır. Kahraman’ın (2010: 10) Buca Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünün birinci sınıfında okuyan 142 örgün eğitim öğrencisiyle, 109 ikinci öğretim öğrencisine yaptığı araştırmada adayların dilbilgisi kavramlarıyla ilgili eksik bilgilere sahip oldukları ve bu bilgileri ifade etmede yetersiz kaldıklarını belirtmiştir. Ünal ve Şahinci ise (2011: 1926) Türkçe öğretmenleri dil bilgisi konularının öğretilmesi konusunda olumsuz görüşe sahip olduğunu tespit etmiştir. Bundan dolayı Dil Bilgisi Öğretimi dersi, 2 yarıyıl olacak şekilde verilmelidir. Bu dersin anlayışı oyun, drama, tekerleme gibi eğlenceli etkinliklerle ilerlemek olmalıdır. Dil ve edebiyatımıza kaynaklık yapan eserlerimiz kullanılarak o eserler üzerinde uygulamalı çalışmalar yapılmalıdır. Kılıç ve Akçay’ın (2011: 30) Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü’nde öğrenim gören 30 öğretmen adayından aldığı verilerle öğretmen adaylarının en çok karşılaştıkları sorunlar; dil bilgisi derslerine ayrılan zamanın yetersizliği, dil bilgisi öğretiminin kavramlar üzerinden yürütülmesi, öğretim üyeleri arasında terim birliğinin sağlanamamış olması ve yazım kılavuzunun sürekli yenilenmesi olarak tespit edilmiştir. Ayrıca Türk Dil Bilgisi I-II-

III-IV dersleri, Dil Bilgisi Öğretimi dersine temel teşkil ettiği için bu derslerin kazanımları eşgüdümlü ve uygun bir şekilde verilmelidir. Bu derslerde kültürümüze kaynaklık eden edebi metinler seçilmeli ve dil bilgisi konuları bu metinler üzerinden yürümelidir. Edebi metinlerin seçilmesindeki maksat, sadece kuralları öğretilen bir dil bilgisi öğretimi değil, sıkıcı bir ders ortamından sıyrılıp hem edebi metinlerden haz alma hem de dil bilgisine karşı milli bir duygunun oluşmasını sağlamaktır.

SONUÇ, TARIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada 1998, 2006 ve 2018 Türkçe Eğitimi lisans programları incelenmiştir. 1926-27 Konya’da açılan Orta Muallim Mektebinde Türkçe öğretmeni yetiştirme serüveni ile bu süreç düşünülürse, Türkçe Öğretmeni yetiştirme olgusu birçok aşamadan geçerek günümüze kadar olgunlaşmıştır. Özellikle 1998 programı, ilköğretimde sekiz yıllık zorunlu eğitimle birlikte sürecin ilk ciddi atılımı olarak kabul edilebilir. 2006 yılında bir önceki programda yer alan birtakım derslerin çıkarılması ve yeni derslerin eklenmesi ile süreç bir başka boyut kazanmıştır. 2018 programında ise alan bilgisi derslerinin oranının bir önceki programa göre azaltılması anlaşılması güç bir durumla baş başa bırakmıştır. Nitelikli ve donanımlı öğretmen yetiştirmede, alan bilgisinin önemi yadsınamaz bir gerçekliktir. Bu nedenle Türkçe öğretmen adaylarına, bu derslerin etkili ve verimli bir şekilde işlenmesi çok önemli bir husustur.

İncelenen programlarda derslerin dönemlere göre ayarlanmasında birtakım sorunların olduğu gözlenmiştir. Küçükahmet’in de (2007: 209) belirttiği gibi “Birinci yarıyıldan sekizinci yarıyla doğru gidildikçe genel kültür azalır, öğretmenlik meslek bilgisi artar, alan bilgisi az çok ağırlığını korur.” ilkesiyle ders atamaları gerçekleşmelidir. Dünyada öğretmen yetiştirme programları genel olarak %50-60 alan bilgisi ve becerileri, %25-30 öğretmenlik meslek bilgisi ve becerileri, %15-20 genel kültür derslerini içerdiği (Küçükahmet, 2007: 210) söylenirse derslerin yerleştirilmesinde bu değerlendirmenin ışığında hareket etmenin faydalı olduğu ortadadır.

1998, 2006 ve 2018 Türkçe Eğitimi programları incelendiğinde şöyle bir tablo ortaya çıkacaktır: (Tabloda önerdiğimiz programın alan ağırlıkları da belirtilecektir.)

Programlar	Alan Bilgisi Ders Oranı	Meslek Bilgisi Ders Oranı	Genel Kültür Ders Oranı	Saat	Teorik	Uygulama	Kredi
1998 Programı	%46	%23	%31	159	125	34	142
2006 Programı	%56	%20	%14	162	128	34	145
2018 Programı	%49	%33	%18	157	143	14	150
Önerilen Program	%60	%20	%20	173	142	33	171

10.08.2020 tarihli Yükseköğretim Genel Kurulu toplantısında alınan kararla, alan eğitimi dersleri, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ve genel kültür dersleri şeklindeki gruplandırmayı dikkate alıp ayrıca “ders sayısı, ders saati / kredi sayısı ve yoğunluğu” konusunda da yine bu gruplandırmadaki sıralamaya dikkat edilmesi şartıyla öğretmenlik programlarındaki derslerin, müfredatların ve kredilerin belirlenmesinde, yükseköğretim kurumlarının ilgili kurullarının yetkilendirilmesine karar verilmiştir. (YÖK, 2020: 1) Alınan bu “yetki devri” kararıyla YÖK yeni bir sürecin de kapısını aralamış olmaktadır. Her üniversitenin kendi bünyesindeki fakülte, yüksekokul ve enstitüleri kendi inisiyatifiyle yapılandırmasının hem olumlu hem de olumsuz sonuçları olacaktır.

Olumlu olarak üniversiteler rekabetçi bir ortamda, bilgi ve tecrübelerini programlara yansıtacaklardır. Ancak bu sürecin olumsuz bir tarafı da bulunmaktadır. Üniversiteler arasında standart bir uygulamanın olmayacak olması, programların farklı farklı amaçlara hizmet etmesi olarak değerlendirilecektir. Oysaki programın hedefi öğretmen alan yeterlikleri ile eşgüdümlü hareket etmelidir. Yetki devri ile Türkçe Eğitimi programlarının kurgulanışında, öğretmenlik mesleği alan yeterliklerinin mi yoksa ilgili ana bilim dalındaki öğretim elemanlarının yeterliklerinin mi etkin olacağını zaman gösterecektir. Ayrıca bu programların değerlendirmesi ve geliştirilmesinde hangi ortak ölçütlerin olacağı da soru işaretlerine yol açacaktır. Bu durumda ötesinde farklı dersler alarak süreci tamamlayan öğretmen adaylarının hepsi, standart-ortak bir sınava (KPSS) gireceklerdir.

Bu değerlendirmelerin sonucunda Türkçe Eğitimi lisans programına yönelik öneriler şu şekilde belirtilebilir:

- Alan Eğitimi, Genel Kültür ve Meslek Bilgisi ders saatleri dünyadaki uygulamalarla orantılı bir şekilde belirlenmelidir.
- Ders içerikleri, Türk kültürünün en güzel ve nitelikli eserleri dikkate alınarak doğu ve batı kültürü de ihmal edilmeden belirlenmeli ve zenginleştirilmelidir.
- Türkçe öğretmeni adaylarının mesleki yeterlilik açısından staj eğitimlerine dikkatli bir şekilde danışmanlarınca ilgilenilmelidir ve “Sınıf Senaryoları” dersi programa eklenmelidir. Öğretmenlik mesleğinin uygulama evrelerinde, 6. yarıyıldan itibaren “Ders Gözlemleme”, 7. ve 8. yarıyıldan itibaren “Ders Uygulama” dersleri konulmalıdır.
- Fakülte ve okul yönetimleri koordineli olarak çalışmalı, doğabilecek sıkıntılar anlık çözümlenmelidir.
- Türkçe Eğitimi ana bilim dallarında Türkoloji biliminin verileri göz ardı edilmemeli ve bu doğrultuda anabilim dallarına öğretim elemanları istihdam edilmelidir.
- Edebiyat derslerine ek olarak zorunlu ya da seçmeli ders olarak Dini Tasavvufi Türk Edebiyatı, Cumhuriyet Dönemi Türk Şiiri, Cumhuriyet Dönemi Türk Hikâyesi, Cumhuriyet Dönemi Türk Romanı ile Edebiyat ve Sinema dersleri eklenmelidir.
- Dil Bilgisi derslerinin ana dili bilincini geliştirdiği düşünülürse dersler edebiyatımıza kaynaklık yapan eserlerimiz kullanılarak o eserler üzerinde uygulamalı olarak yapılmalıdır.
- Son yarıyıldan itibaren, mesleki hayatına kısmen de olsa uzmanlık alanı oluşturacağı “Lisans Bitirme Tezi” dersi eklenmelidir.
- Türkçenin tarihi geçmişinin izlenebilmesi için Osmanlı Türkçesi dersinin 4 döneme çıkarılması zorunludur.
- Dinleme, Okuma, Yazma ve Konuşma Eğitimi derslerinin uygulama kredilerinin teori kredilerinden daha fazla olmasına özen gösterilmelidir.
- Çocuk Edebiyatı dersi 2 dönem okutulmalıdır.
- YÖK’ün yeni tasarısıyla üniversiteler arasında farklı uygulamaların olması, yatay geçiş yapacak öğrencileri olumsuz etkileyecektir. Daha sonraki dönemlerde bu bilim dalının lisansüstü programlarda öğrenci yeterliliğini etkileyeceği göz önünde bulundurulduğunda bu tasarının gözden geçirilmesinde fayda vardır.

Türkçe Öğretmenliği Lisans Öneri Programı

I.YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K	AKTS
MB	Eğitime Giriş	2	0	2	3
MB	Eğitim Felsefesi	2	0	2	3
GK	Atatürk İlkeleri ve İnkılap T. 1	2	0	2	3
GK	Yabancı Dil 1	2	0	2	3
GK	Türk Dili 1	3	0	3	4
GK	Bilişim Teknolojileri 1	1	2	3	5
AE	Edebiyat Bilgi ve Kuramları 1	2	0	3	3
AE	Osmanlı Türkçesi 1	2	0	3	3
AE	Türk Dil Bilgisi 1	3	0	3	3
TOPLAM		19	2	21	30

II.YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K	AKTS
MB	Eğitim Psikolojisi	2	0	2	3
GK	Atatürk İlkeleri ve İnkılap T. 2	2	0	2	3
GK	Yabancı Dil 2	2	0	2	3
GK	Türk Dili 2	3	0	3	4
GK	Bilişim Teknolojileri 2	1	2	3	5
AE	Edebiyat Bilgi ve Kuramları 2	2	0	3	3
AE	Osmanlı Türkçesi 2	2	0	3	3
AE	Türk Dil Bilgisi 2	3	0	3	3
AE	Dil Eğitiminin Temel Kavramları	2	0	2	3
TOPLAM		19	2	21	30

III.YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K	AKTS
MB	Öğretim Teknolojileri	2	0	2	3
MB	Öğretim İlke ve Yöntemleri	2	0	2	3
MB	Seçmeli 1	2	0	2	4
GK	Seçmeli 1	2	0	2	3
AE	Çocuk Edebiyatı 1	2	0	2	2
AE	Osmanlı Türkçesi 3	2	0	3	3
AE	Türk Halk Edebiyatı 1	2	0	3	3
AE	Yeni Türk Edebiyatı 1	2	0	3	3
AE	Türk Dil Bilgisi 3	3	0	3	3
AE	Klasik Türk Edebiyatı 1	2	0	3	3
TOPLAM		21	0	21	30

IV.YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K	AKTS
MB	Eğitimde Araştırma Yöntemleri	2	0	2	3
GK	Seçmeli 2	2	0	2	3
AE	Osmanlı Türkçesi 4	2	0	2	4
AE	Dini Tasavvufi Türk Edebiyatı	2	0	2	3
AE	Çocuk Edebiyatı 2	2	0	2	4
AE	Türk Halk Edebiyatı 2	2	0	3	3
AE	Yeni Türk Edebiyatı 2	2	0	3	2
AE	Türk Dil Bilgisi 4	3	0	3	3
AE	Klasik Türk Edebiyatı 2	2	0	3	3
AE	Seçmeli 1	2	0	2	2
TOPLAM		21	0	21	30

V.YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K	AKTS
MB	Sınıf Yönetimi	2	0	2	3
MB	Sınıf Senaryoları	1	2	2	3
GK	Seçmeli 3	2	0	2	4
AE	Klasik Türk Edebiyatı 3	2	0	3	3
AE	Dinleme Eğitimi	1	2	2	3
AE	Okuma Eğitimi	1	2	2	4
AE	Cumhuriyet Dönemi Türk Romanı	3	0	3	4
AE	Cumhuriyet Dönemi Türk Şiiri	3	0	3	4
AE	Seçmeli 2	2	0	2	2
TOPLAM		17	6	20	30

VI.YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K	AKTS
MB	Eğitimde Ölçme ve Değ.	2	0	2	3
MB	Öğretmenlik Uygulaması 1	2	3	4	3
GK	Seçmeli 4	2	0	2	3
AE	Yazma Eğitimi	1	2	2	3
AE	Konuşma Eğitimi	1	2	2	4
AE	Cumhuriyet Dönemi Türk Hikayesi	3	0	3	5
AE	Edebiyat ve Sinema	3	0	3	3
AE	Seçmeli 3	2	0	2	3
AE	Seçmeli 4	2	0	2	3
TOPLAM		18	7	17	30

VII.YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K	AKTS
MB	Öğretmenlik Uygulaması 2	2	6	4	8
MB	Özel Eğitim ve Kaynaştırma	2	0	2	3
GK	Seçmeli 5	2	0	2	4
AE	Dil Bilgisi Öğretimi 1	3	0	3	5
AE	Dünya Edebiyatı	2	0	2	4
AE	Genel Dilbilim	3	0	3	4
AE	Seçmeli 5	2	0	2	2
TOPLAM		16	6	15	30

VIII.YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K	AKTS
MB	Öğretmenlik Uygulaması 3	2	6	4	8
GK	Seçmeli 6	2	0	2	3
GK	Seçmeli 7	2	0	2	4
AE	Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğr.	2	0	2	4
AE	Tiyatro ve Canlandırma	3	2	3	5
AE	Lisans Bitirme Tezi	0	2	2	6
TOPLAM		11	10	15	30

Genel Toplam		T	U	K	SAAT	AKTS	YÜZDE
MB	Meslek Bilgisi	27	17	34	44	53	20
GK	Genel Kültür	30	4	34	34	54	20
AE	Alan Eğitimi	85	12	103	97	134	60
TOPLAM		142	33	171	173	241	100

Önerilen Seçmeli Dersler

ALAN EĞİTİMİ	T	U	K	MESLEK BİLGİSİ	T	U	K	GENEL KÜLTÜR	T	U	K
Türkçe Ders Kitabı İncelemesi	2	0	2	Çocuk Psikolojisi	2	0	2	Bilim ve Felsefe	2	0	2
Yaşayan Türk Lehçeleri	2	0	2	Okulda Rehberlik Uygulamaları	2	0	2	Ses Eğitimi ve Diksiyon	2	0	2
Doğu Dünyası Edebiyatı	2	0	2	Müze Eğitimi	2	0	2	Yazı Yazma Teknikleri	2	0	2
1980 Sonrası Türk Edebiyatı	2	0	2	Eğitim Hukuku	2	0	2	Hızlı Okuma Teknikleri	2	0	2
Yaratıcı ve Eleştirel Yazma	2	0	2	Bireyselleştirilmiş Öğretim	2	0	2	Kültür ve Dil	2	0	2
Eski Türkçe ve Metin İncelemeleri	2	0	2	Uzaktan Öğrenme Modelleri	2	0	2	Estetik ve Sanat	2	0	2
Orta Türkçe ve Metin İncelemeleri	2	0	2	Eğitim Sosyolojisi	2	0	2	Medya Okuryazarlığı	2	0	2
Köken Bilgisi	2	0	2	Eğitimde Ahlak ve Etik	2	0	2	Mitoloji	2	0	2
Masal İncelemeleri	2	0	2	Karakter ve Değer Eğitimi	2	0	2	Sosyal Antropoloji	2	0	2
Metin Şerhi	2	0	2					Ritüel ve Gelenek	2	0	2
								Kültürel Bellek	2	0	2

KAYNAKÇA

- Akpınar, Ş. (2016). *Osmanlı Türkçesi Öğretimi Üzerine*, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, Sayı: 44, s.7-12
- Altunbay M. (2017). *Yazı Yazma Teknikleri Dersinin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazı Yazma Becerisine Etkisi*, Milli Eğitim Dergisi, Sayı: 217 s.57-76
- Alyaz Y. (2006). *Dilbilim Dersinin İçerik, Amaç ve Kazanımlarına Yönelik Öğrenci Tutumları*, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:1, s.23-44
- Bağcı, H. (2010). *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Yeterlilik Düzeyleri*, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 2, s.45-68
- Baran, B. (2018). *Osmanlı Türkçesi Öğretiminde Arapça, Farsça ve Eski Anadolu Türkçesinin Yeri*, Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 7/4 2018 s. 2131-2142
- Brauner, C. J. ve Burns, H. W. (1982). *Eğitim Felsefesi, (Çev) S. Büyükdüvenci*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 15 (2), s. 291-298.
- Cemiloğlu, M. (2005). *Yeniden Yapılanma Çerçevesinde Türkçe Eğitimi Programı ve Uludağ Üniversitesi*, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:2, s.207-216
- Çıfci, M. (2011). *Türkçe Öğretmeni Yetiştirme Programı Sorunu*, International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, Volume 6/1 Winter 2011, p. 403-410
- Elban M., Özdemir G. (2017). *Bayburt Üniversitesi Öğrencilerinin Osmanlı Türkçesi Algısı*, International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 12/25, p. 289-304
- Elçin, Ş. (1988) *Halk Edebiyatı Araştırmaları I*, Kültür ve Turizm Bakanlığı. Yay., Ankara.
- Güleç, İ. (2014). *Eski Türk Edebiyatı Dersleri Nasıl Olmalı? Ana Dili Olarak Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Çalışma Toplantısı*

- Güzel. A. (2003). *Türkçe'nin Eğitimi-Öğretimi Bölümlerinde Kurulması Gerekli Görülen Anabilim Dalları Hakkında Yeni Projelerimiz*, Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi, Sayı 13, s. 63-86
- Kafkasyalı, A. (2005). *Türk Halk Edebiyatı Öğretiminin Önemi ve Lise Öğretim Programlarındaki Yeri Üzerine Bir Değerlendirme*, Atatürk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 12, s.61-76
- Kahraman T. (2010). *Dilbilgisi Öğretiminin Durumu ve Sonuçları Üzerine Küçük Bir Araştırma*, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, s.1-13
- Kâhya, H. (2020). *Türkçe Öğretmeni Adayları Osmanlı Türkçesi Dersi Hakkında Ne Düşünüyor?* Türkiyat Mecmuası, s.129-160
- Kanat Ö. (2020). *Eğitim Fakültelerindeki Çocuk Edebiyatı Dersinin Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*, Ana Dili Eğitimi Dergisi, s.646-656
- Kılıç M., Akçay A. (2011). *Türkçe Öğretmen Adaylarının Görüşleri Çerçevesinde Dil Bilgisi Eğitimi*, Sakarya University Journal of Education, s.26-31
- Küçükahmet, L. (2007). *2006-2007 Öğretim Yılında Uygulanmaya Başlanan Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarının Değerlendirilmesi*, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, s.203-218
- MEB, (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı*, Ankara, 2019
- Mert, E. L. (2016). *Çocuk Edebiyatı Eleştirisinin Türkçe Öğretmen Adaylarının Çocuk Kitaplarını Gelişim Düzeylerine Göre Ayırıştırma Becerisine Etkisi*, Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 18, s.1252-1274
- Özbay, M. (2005). *Türkçe Eğitimi Bölümleri İçin Lisans Programı Önerisi, Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu 22-24 Eylül 2005*, Gazi Üniversitesi Yay., Ankara.
- Özkan, B., Şahbaz N. K. (2011). *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Alan Derslerinin İşlevselliğine Yönelik Görüşleri*, Sakarya University Journal of Education, Sayı:1, s.32-43
- Özmen, H. (2008). *Okul Deneyimi-I ve Okul Deneyimi-II Derslerine İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri*, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2008, 25, s.25-37
- Özmen, N., Yıldırım B. (2017). *Üniversite Öğrencilerinin Osmanlı Türkçesine İlişkin Tutumları*, Dil ve Edebiyat Araştırmaları, Güz, 2017; (16) 49-66
- Öztürk, C. (2006). *Eğitim Fakülteleri Üzerine Bir Araştırma-Taslak Rapor*. İstanbul.
- Paker, T. (2008). *Öğretmenlik Uygulamasında Öğretmen Adaylarının Uygulama Öğretmeni ve Uygulama Öğretim Elemanının Yönlendirmesiyle İlgili Karşılaştıkları Sorunlar*, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 23, s.132-139
- Samur İnce, A.Ö. (2018). *Öğretmen Adaylarının ve Öğretmenlerin Çocuk Edebiyatına İlişkin Görüşleri*, Karaelmas Journal of Educational Sciences 6 (2018) 231-243
- Şahin A., Akçay A. (2011). *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Bilgisayar Destekli Eğitime İlişkin Tutumlarının İncelenmesi*, International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 6/2 Spring 2011, p. 909-918,
- Temizkan, M., (2008). *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Üzerine Araştırma*, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı 6, s. 461-486
- Topçu, N. (2018). *Türkiye'nin Maarif Davası*, İstanbul: Dergâh Yayınları
- Türer, A. (2006). *Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme ve Sorunları*, Abece Dergisi, Sayı: Mart-Nisan

Uğurcan S. (1989). *Ali Canip ve Edebiyat Eğitimi*, Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı:1, s. 145 -158

Ünal E., Şahinci C. (2011). *Türkçe Öğretmenlerinin İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Dil Bilgisi Konularının Öğretimine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*, International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 6/1 Winter 2011, p. 1915-1929

Yaman, H., Beyreli, L. (2006). *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, İstanbul.

Yazar İ., Beyhan E. (2020). *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Yeni Lisans Programında Eski Türk Edebiyatı Derslerinin Yeterlilik ve Sınırlılıkları*, Kastamonu Education Journal, 2020, Vol. 28, No:3, 1558-1572

Yelok, V.S., Sallabaş, M. E. (2009). *Öğretmen Adaylarının Anlatım Dersine ve Sözlü Anlatıma Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi*, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, s.581-606

YÖK, (1998). *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*, Yükseköğretim Kurulu Yayını, Ankara: 1998

YÖK, (2007). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007)*. Yükseköğretim Kurulu Yayını, Ankara: 2007

<https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/egitim-fak%C3%BCltelerine-yetki-devri.aspx>

(Erişim Tarihi: 30.09.2020)

EXTENDED SUMMARY

1.Introduction

One of the long-lasting discussion topics in Turkey, is the problem of teacher training. Society has imposed many roles and responsibilities on teachers. Especially; We can express the titles such as the individual who leads the society, realizes learning, achieves academic success, and uses our language effectively. "Therefore, the increasing expectations of the society from education and teachers have made the roles of teachers in the education system quite different. This situation increases the importance of training teachers. " (Temizkan, 2008: 463) While education philosophy, programs and technologies are updated in accordance with the conditions of the age in developed countries, on the contrary, it is obvious that education and training in underdeveloped countries are in an impasse. Meanwhile, Turkey is a country with educational tradition with accumulation from the past. During the Seljuk State, the Ottoman Empire and the Republic period, different types of schools and the need for teachers of these schools were met in different ways. With the Republic period, teacher training has progressed increasingly with new innovations. In the first years of the Republic, teacher training policies, which were carried out successfully, displayed a negative outlook with some unsuccessful practices in the following years. "The closure of Village Institutes in 1954, short-term teacher training practices, and teacher training by sending letters are bad examples of this situation." (YÖK, 2007: 3)

One of the most important stages in teaching mother languages to new generations in all aspects is the issue of Turkish education in universities. The more qualified the education at universities is, the more positive the effects of this will be on the society. For example; Individuals who express what they read and think, who are self-confident, and who have high critical and synthesis skills will be seen at all levels of society. It is also essential to make use of categories such as language philosophy, literature, linguistics, history and culture while studying Turkish.

Teaching language without philosophy would be incomplete. With language philosophy, the essence, origin, meaning and structure of the language are questioned. With linguistics, how the language is acquired and how it should be taught is questioned. Language, culture and literature are

elements that complement each other. By using native Turkish, many cultural values are created and the language actually becomes a cultural transmitter. Literature, which is an art of language, is also included in the culture. Language education institutions should do their education and training by using all these components. In the words of Topçu (2018: 47): "We need a human school. A school that reaches us to our own soul; Let it introduce that our every action has a moral value. In this school, the culture of literature, history and philosophy will be at the forefront and its educators will be exemplary people, not just civil servants. Only with the adoption of such a brand new understanding will it be possible to establish the Turkish nation's education and to open a renaissance in our souls".

It is very important to handle teacher training programs in universities with a multidisciplinary approach. It is seen that in the "New Turkish Language Teaching Curriculum" announced by YÖK in 2018, the education is given in categories of 49% Field Education, 33% Vocational Knowledge and 18% General Culture. It is observed that there is a predominant trend towards field education. However, teacher candidates should not be considered only as competent people in their fields. Just knowing is not enough. Transmitting what you know and having intellectual knowledge are also of critical importance. Therefore, teachers should have educational skills and knowledge that can positively change the behavior of students. It is necessary to increase the weight of the lessons in Turkish Language Teaching programs in a way that will open the horizons of their interlocutors in terms of professional culture and general culture. In the light of all these mentioned, it is essential that the courses including field knowledge, professional knowledge, general culture and technology are handled in a blended manner. If such a program can be successfully created, the graduates of education will be individuals who have the qualities of a good pathfinder, guide, leadership, have knowledge of technology and can use it effectively in their field, questioning, taking risks, being active, having a positive approach to life with high moral values, and open to self-improvement and change. (Türer, 2006: 9-10)

2. Method

In this study, Turkish Language Teaching Undergraduate programs of 1998, 2006 and 2018 were compared by applying descriptive research steps and the data were determined through document analysis.

3. Findings, Discussion and Results

In this research, 1998, 2006 and 2018 Turkish Education undergraduate programs were examined. Considering this process with the adventure of training Turkish teachers in the Secondary Teacher Training School opened in Konya in 1926-27, the phenomenon of training Turkish teachers has matured until today through many stages. In particular, the 1998 program can be regarded as the first serious breakthrough of the process with eight years of compulsory education in primary education. In 2006, the process gained another dimension with the removal of some lessons from the previous program and the addition of new courses. In the 2018 program, the reduction in the rate of field knowledge courses compared to the previous program left you with an incomprehensible situation. The importance of field knowledge in training qualified and equipped teachers is an undeniable reality. Therefore, it is very important for Turkish teacher candidates to teach these lessons effectively and efficiently.

It was observed that there were some problems in arranging the courses according to the terms in the programs examined. As Küçükahmet (2007: 209) states, "As one goes from the first semester to the eighth semester, the general culture decreases, the teaching profession knowledge increases, the field knowledge more or less maintains its weight." Course assignments should take place with this principle. If it is said that teacher training programs in the world generally include 50-60% field knowledge and skills, 25-30% teaching profession knowledge and skills, 15-20% general culture lessons (Küçükahmet, 2007: 210), it is obvious that it is beneficial to act in the light of this evaluation.

With the decision taken at the Higher Education General Assembly meeting dated 10.08.2020, taking into account the grouping in the form of field education courses, teaching profession lessons and general culture lessons, and it was decided to authorize the relevant boards of higher education

institutions in determining the courses, curricula and credits in teaching programs, again on the condition that the order in this grouping is considered (YÖK, 2020: 1). With this “transfer of authority” decision, YÖK has opened the door to a new process. Structuring the faculties, schools and institutes within each university on its own initiative will have both positive and negative consequences. Positively, universities will reflect their knowledge and experience into the programs in a competitive environment. However, this process also has a negative side. The fact that there will not be a standard practice among universities will be evaluated as the programs serving different purposes. However, the goal of the program should be coordinated with the teacher field competencies. Time will show whether the competencies of the teaching profession or the competencies of the lecturers in the relevant department will be effective in the design of Turkish Education programs with the transfer of authority. In addition, which common criteria will be used in the evaluation and development of these programs will raise questions. In this case, all of the teacher candidates who complete the process by taking different courses will enter a standard-common exam (KPSS).

As a result of these evaluations, suggestions for the Turkish Education undergraduate program can be stated as follows:

- Field Education, General Culture and Vocational Knowledge course hours should be determined in proportion to the practices in the world.
- Course contents should be determined and enriched without neglecting the eastern and western culture, taking into account the most beautiful and qualified works of Turkish culture.
- The internship training of Turkish teacher candidates should be carefully attended by their advisors in terms of professional competence and the "Classroom Scenarios" course should be added to the program. In the implementation phases of the teaching profession, "Course Observation" in the 6th semester and "Course Application" in the 7th and 8th semesters should be included.
- Faculty and school administrations should work in coordination and any problems that may arise should be solved instantly.
- In the departments of Turkish Education, the data of Turcology should not be ignored and academic staff should be employed in the departments accordingly.
- In addition to the literature courses, Religious Sufi Turkish Literature, Republic Period Turkish Poetry, Republic Period Turkish Story, Republic Period Turkish Novel and Literature and Cinema courses should be added as compulsory or elective courses.
- If it is thought that grammar lessons improve mother tongue awareness, the lessons should be done practically on those works by using our works that are the source of our literature.
- In the last semester, the "School Graduation Thesis" course, which will partially form an area of expertise, should be added to his professional life.
- In order to observe the historical background of the Turkish language, the course of Ottoman Turkish must be extended to 4 semesters.
- Care should be taken to ensure that the practice credits of Listening, Reading, Writing and Speaking Education courses are more than theory credits.
- Children's Literature course should be taught in 2 terms.
- Having different applications between universities with the new design of YÖK will negatively affect students who will transfer undergraduate students. Considering that this branch of science will affect student competence in graduate programs in the following terms, it is useful to review this bill.



**USING DATA ENVELOPMENT ANALYSIS MEASURING OF
EFFECTIVENESS OF PUBLIC UNIVERSITIES IN TURKEY**

Dr. Öğretim Üyesi Veysel Yılmaz

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Turhal Uygulamalı Bilimler Fakültesi

veysel.yilmaz@gop.edu.tr

orcid.org/0000-0001-7948-6282

Dr. Öğretim Üyesi Ali USLU

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Turhal Uygulamalı Bilimler Fakültesi

ali.uslu@gop.edu.tr

orcid.org/0000-0002-0739-0342

Abstract

Today, efficiency has taken its place as an important concept and application area not only in profit-making enterprises that produce goods and services, but also in non-profit institutions and organizations. In this study, data envelopment analysis (DEA) with the anniversary of the state universities in Turkey method is based on the 2018 events were analyzed using six inputs and seven outputs. In the analyzes, twenty-eight state universities established between 1933-1987 and twenty-five state universities established between 1988-2000 and forty-eight state universities established between 2001-2011 were analyzed and comparisons were made. In DEA analysis, all input-oriented, output-oriented and non-oriented analysis results with fixed return to scale (CCR) and variable return to scale (BCC) were obtained. In the analysis, firstly, efficiency scores were determined, then the number of universities selected as role models and then the efficiency ranking of the universities were made.

Keywords: Data Envelopment Analysis, Performance Evaluation, Public Universities

**VERİ ZARFLAMA ANALİZİ KULLANILARAK TÜRKİYE'DEKİ
DEVLET ÜNİVERSİTELERİNİN ETKİNLİKLERİNİN
ÖLÇÜLMESİ**

Öz

Verimlilik günümüzde sadece mal ve hizmet üreten kâr amaçlı işletmelerde değil aynı zamanda kâr amacı gütmeyen kurum ve kuruluşlarda da önemli bir kavram ve

uygulama alanı olarak yerini almıştır. Bu bağlamda çalışmada veri zarflama analizi (VZA) yöntemi ile Türkiye'deki devlet üniversitelerinin kuruluş yılları esas alınarak 2018 yılı etkinlikleri altı adet girdi ve yedi adet çıktı kullanılarak analize tabi tutulmuştur. Analizlerde 1933-1987 yılları arasında kurulmuş yirmisekiz devlet üniversitesi, 1988-2000 yılları arasında kurulmuş yirmibeş devlet üniversitesi 2001-2011 yılları arasında kurulmuş kırksekiz devlet üniversitesi analize tabi tutularak karşılaştırmalar yapılmıştır. Yapılan VZA analizinde ölçeğe göre sabit getirili (CCR) ve ölçeğe göre değişken getirili (BCC) girdi yönelimli, çıktı yönelimli ve yönelimsiz tüm analiz sonuçları elde edilmiştir. Analizlerde öncelikle etkinlik skorları belirlenmiş, sonra rol model seçilen üniversitelerin rol model seçilme sayıları ve daha sonra üniversitelerin etkinlik sıralaması yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Veri Zarflama Analizi, Performans Değerleme, Devlet Üniversiteleri

Giriş

Günümüzde rekabet ve verimlilik artışı sadece özel sektörde ve kâr amaçlı işletmelerde değil kamu kurumlarında da uygulama alanı bulmuştur. Özellikle 2000'li yılların başından itibaren verimlilik, etkinlik ve performansa dayalı ödeme ve bütçeleme sistemleri kamu kurumlarında kanunen uygulanmaya başlanmıştır. 24 Aralık 2003 tarih ve 25326 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu'nda kamu kaynaklarının etkili, ekonomik ve verimli bir şekilde elde edilmesi ve kullanılmasının ana amaç olduğundan bahsedilmektedir.

Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından da üniversitelerimizin çağa ayak uydurabilmesi ve dünya sıralamalarında üst sıralarda yer almaları amaçlarıyla ihtisaslaşma, açık bilim, üniversitelerde çeşitlilik, araştırma üniversiteleri, bölgesel kalkınma odaklı üniversiteler, mesleki uygulama ağırlıklı üniversiteler, tematik üniversiteler, temel bilimlerde üstün başarı sınıfları, YÖK 100/2000, öncelikli alanlarda doktora, dijital dönüşüm, geleceğin meslekleri gibi kavramlar ön plana çıkarılmıştır.

Halen Türkiye'de 129'u devlet üniversitesi, 75'i vakıf üniversitesi ve 5'i vakıf meslek yüksek okulu olmak üzere 209 yükseköğretim kurumu eğitim-öğretim faaliyetlerine devam etmektedir (YÖK, 2020). Ülkemizde üniversite olmayan il de bulunmamaktadır. Dolayısıyla bu kadar çok sayıda üniversite olması ve öğrenciler açısından alternatiflerin çoğalması nedeniyle üniversiteler ister istemez kendi aralarında rekabete de girmektedirler. Ayrıca kamu kaynağını kullanan üniversitelerin genel amaçlarına ulaşip ulaşmadığının veya amaçlarına ulaşmak için yaptığı veya yapacağı faaliyetlerin kontrolü hesap verilebilirlik ve kaynakların etkin ve verimli kullanılması açısından da önemlidir. Sosyal devlet gereği Kamu kurumları tarafından sunulan hizmetlerde asıl hedef en iyi hizmeti verme olsa da tahsis edilen kaynakların hizmet verimliliğini arttıracak biçimde kullanılarak minimum girdi ile maksimum çıktının elde edilmesi için kaynakların optimum kullanılması gerekmektedir (Uslu vd. 2018; 258).

Belirli girdiler kullanarak belirli çıktılar üreten kurumlarda etkinlikler oran analizleri, regresyon analizleri gibi yöntemlerle belirlenebilirken birden fazla girdi ve çıktının olması durumunda her bir girdi ve çıktıyı ayrı ayrı ağırlıklandırabilmesi nedeniyle Veri Zarflama Analizi (VZA) pek çok sektörde yaygın olarak kullanılan bir analiz tekniğidir (Demir ve Bakırcı, 2014; 110). VZA, matematiksel programlama yöntemleri ile belirli bir gruptaki birimlerin göreceli olarak etkinliklerinin karşılaştırıldığı bir analiz yöntemidir. VZA'da kullanılan birimlere de genellikle Karar verme birimi (KVB) denilmektedir (Ayrıçay ve Özçalıcı, 2015: 248). Ayrıca VZA, oran analizi ve parametrik yöntemlerin kullanılmadığı, aynı özellikte girdi ve çıktılarla faaliyetini sürdüren kurumların girdi ve çıktılarının adet, tutar, puan, miktar gibi sayısal bir değere indirgenemediği durumlarda birden fazla girdi ve çıktıyı bir çıktı veya girdiye indirgeyerek etkinliğin belirlenmesine imkân tanıyan parametrik olmayan ve çözüme yönelik geniş imkânlar veren bir tekniktir (Uslu vd. 2018; 261), (Şahin, 2019: 55).

VZA sınırlı veriyi tam olarak kullanarak teknik verimliliği, tahsis verimliliğini ve ölçek verimliliğini incelemek amacıyla kullanılabilir. Çok çeşitli alanlarda kullanılan ve son derece yararlı bir teknik olduğu kanıtlanmıştır (Charnes vd., 1997: 332). VZA, standart bir etkinlik ölçüm tekniği olmayıp, etkinlikleri göreceli olarak değerlendirmesi nedeniyle karar verme birimleri ve girdi ile çıktı sayıları analiz sonucunu mutlak bir şekilde etkileyeceğinden hesaplamalar göreceli olup, kesin olarak verimlilik veya verimsizlikten bahsetmek mümkün değildir (Uslu ve Ertaş, 2018; 993).

Literatür

Ergülen vd. (2020), Ege Bölgesindeki 7 devlet üniversitesinin verimliliklerini VZA girdi odaklı CCR modeli kullanarak araştırmışlardır. 1 üniversitenin tam etkin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca BCC modeli ile de artan azalan ve sabit getiri durumları araştırılmıştır. Üniversitelerin tamamının sabit getirili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Işıldak vd. (2020), çalışmalarında 1992 yılında kurulan 11 adet üniversite ile 2006 yılında kurulan 19 adet üniversiteyi 2016 yılı verileriyle girdi ve çıktı yönelimli CCR ve BCC analizi ile karşılaştırmışlardır. 1992 yılında kurulan 8 üniversitenin 2006 yılında kurulan 11 üniversitenin etkin olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Şahin (2019), Dumlupınar Üniversitesi'ndeki 14 Meslek Yüksekokulunun etkinliklerini 3 girdi ve 1 çıktı kullanarak VZA ile analize tabi tutmuş ve sonuçta 5 meslek yüksekokulunun etkin olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Arslan ve Güven (2018), Girdi yönelimli BCC ve CCR 100 devlet üniversitesinin 2013 yılı performanslarını analiz etmişlerdir. Sonuçta CCR modeline göre 9, BCC modeline göre de 27 üniversite etkin olarak bulunmuştur.

Ertuğrul ve Sarı (2017), bir üniversitenin İİBF'deki 16 bölümünü 2016 yılı performanslarını CCR ve BCC yöntemleri ile değerlendirmişlerdir. CCR yöntemine göre 8 bölüm, BCC yöntemine göre de 12 bölümü etkin olarak belirlemişlerdir.

Mikusova (2015), Çek Cumhuriyeti'ndeki 71 devlet ve vakıf üniversitesinin 2013 yılı teknik etkinliğini VZA ile değerlendirmiştir. 2 girdi ve 2 çıktıya 2 farklı analiz uygulamıştır. İlk analizde 71 üniversiteyi karşılaştırmıştır. İkinci analizde üniversiteleri üç gruba ayırarak karşılaştırmıştır. İkinci analizde üniversitelerin daha fazla etkin olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Kuah ve Wong (2011), Malezya'daki 30 üniversitenin eğitim etkinliğini 4 girdi ve 4 çıktı ile; araştırma verimliliğini de 5girdi 4 çıktı kullanarak değerlendirmişlerdir. Eğitim etkinliği analizi sonucunda 3 üniversite, araştırma etkinliği açısından da 11 üniversitenin etkin olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Abbott ve Doucouliagos (2003), Avustralya'daki 38 üniversitenin etkinliğini VZA tekniği ile değerlendirmişlerdir. Girdi olarak akademik personel sayısı, idari personel sayısı, personel gideri dışındaki diğer harcamalar, duran varlıkların değerini çıktı olarak ta tam zamanlı öğrenim gören öğrenci sayısı ve araştırma miktarını kullanmışlardır. Sonuç olarak Avustralya'daki üniversitelerin verimliliklerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmanın Evreni ve Yöntem

Bu çalışmada, Türkiye'deki devlet üniversitelerinin 2018 yılı etkinlikleri ölçülerek karşılaştırmalar yapılmıştır. Yıllar itibarıyla analizde ele alınan karar verici birimler üç aşamalı bir şekilde analiz edilmiştir. Üniversitelerin kuruluş yılları esas alınarak Türkiye Cumhuriyeti'nde ilk üniversitenin kurulduğu 1933 yılından itibaren 1933-1987 yılları arasında kurulmuş olan 28 devlet üniversitesi, ikinci olarak 1988-2000 yılları arasında kurulmuş 25 devlet üniversitesi ve üçüncü olarak 2001-2011 yıllarında kurulmuş olan 48 devlet üniversitesi analiz edilmiştir. Analiz yöntemi olarak ta veri zarflama analizi kullanılmıştır. Yapılan VZA analizinde üniversiteler için 6 girdi ve 7 çıktı değişken olarak belirlenmiştir. Analizde ölçeğe göre sabit getirili (CCR) ve ölçeğe göre değişken getirili (BCC)

girdi yönelimli, çıktı yönelimli ve yönelimsiz tüm analiz sonuçları elde edilmiştir. Yönelimsiz analiz sonuçları yorumlanmaya tabi tutulmamıştır. Ayrıca, KVB (karar verme birimleri) olarak seçilen üniversiteler analiz programının super efficiency seçeneğiyle kendi aralarında sıralanmıştır. Karar verici birim olarak 1933-2011 yılları arasında kurulmuş olan devlet üniversiteleri seçilmiştir. Analizlerde öncelikle etkinlik skorları tablosu, sonra rol model seçilen üniversitelerin rol model seçilme sayıları ve daha sonra üniversitelerin etkinlik sıralaması yapılmıştır. Etkinlik sıralamasında tablolarda da açıkça görülen analizde en kötü skor alan üniversitenin ölçüğe göre sabit getirili girdi yönelimli yorumuna yer verilerek en kötü beş üniversitenin hangileri olduğuna değinilmiştir.

Veriler Yükseköğretim Kurulu bilgi yönetim sistemi internet sitesinden, Üniversitelerin YÖK'e gönderdiği üniversite izleme ve değerlendirme raporlarından, URAP (University Ranking by Academic Performance) Türkiye web sitesi ve T.C. Hazine ve Maliye Bakanlığı Bütçe Büyüklükleri ve Bütçe Gerçekleşmeleri web sayfasından elde edilmiştir. Tablo 1'de çalışmada kullanılan girdi ve çıktılar ile verilen kodlar gösterilmiştir.

Tablo 1. Araştırmada Kullanılan Değişkenler ve Kodları

Kod	Girdiler	Kod	Çıktılar
X1	Prof. Sayısı {I}	Y1	Toplam Öğrenci sayısı {O}
X2	Doç. Sayısı {I}	Y2	Öğretim Üyesi Başına Öğrenci Sayısı {O}
X3	Dr. Öğr. Üyesi Sayısı {I}	Y3	Yüksek Lisans Mezun Sayısı {O}
X4	Öğr. Gör. Sayısı {I}	Y4	Doktora Mezun Sayısı {O}
X5	Arş. Gör. Sayısı {I}	Y5	Makale yayın sayısı {O}
X6	2018 Yılı Yükseköğretim Kurum Bütçeleri {I}	Y6	Öğretim Üyesi Başına Düşen Makale Sayısı {O}
		Y7	Öğretim Elemanı Başına Düşen Makale Sayısı {O}

Analiz ve Bulgular

Analizin ilk aşaması olan 1933-1987 yılları arasında kurulan 28 devlet üniversitenin 2018 yılı etkinlik analizi aşağıdaki tablo 2'de gösterilmiştir.

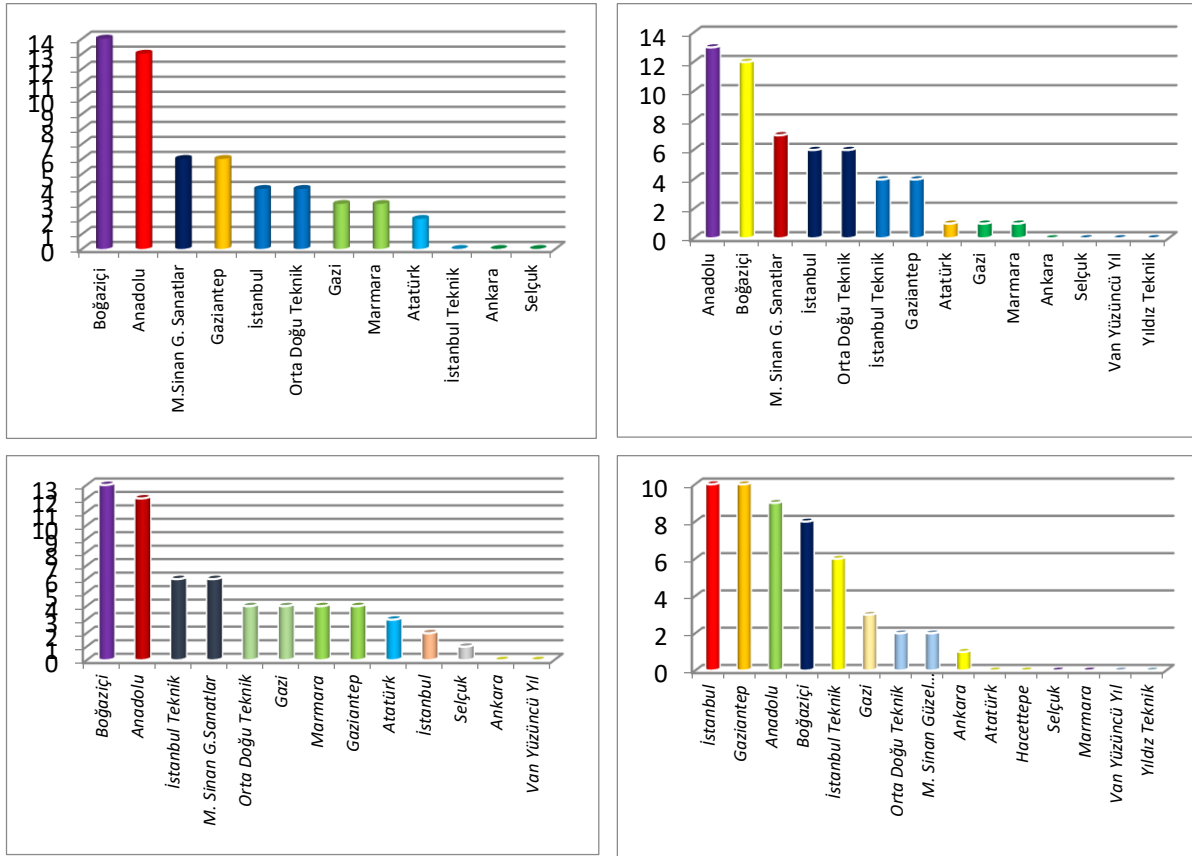
Tablo 2. 1933-1987 Yılları Arasında Kurulan Devlet Üniversitelerinin 2018 Yılı Etkinlik Skorları

S. NO	KVB (Üniversiteler)	CCR ETKİNLİK ANALİZİ			BCC ETKİNLİK ANALİZİ		
		IN	OUT	NON	IN	OUT	NON
1	İstanbul	100.00%	100.00%	6.50%	100.00%	100.00%	15.43%
2	İstanbul Teknik	100.00%	100.00%	0.00%	100.00%	100.00%	18.64%
3	Ankara	100.00%	100.00%	5.40%	100.00%	100.00%	0.00%
4	Ege	72.01%	138.84%	19.05%	75.32%	117.68%	2.23%
5	Karadeniz Teknik.	78.90%	115.97%	17.19%	80.09%	111.75%	0.00%
6	Orta Doğu Teknik	100.00%	100.00%	0.00%	100.00%	100.00%	12.74%
7	Atatürk	100.00%	100.00%	0.00%	100.00%	100.00%	4.99%
8	Hacettepe	88.37%	111.33%	10.50%	95.41%	100.00%	0.00%
9	Boğaziçi	100.00%	100.00%	0.00%	100.00%	100.00%	3.18%
10	Anadolu	100.00%	100.00%	0.00%	100.00%	100.00%	18.53%
11	Çukurova	67.26%	135.98%	22.49%	68.88%	120.82%	20.50%
12	Dicle	58.46%	157.83%	28.64%	62.55%	130.80%	5.21%

13	Sivas Cumhuriyet	62.02%	159.29%	25.19%	63.24%	133.98%	19.27%
14	Bursa Uludağ	59.18%	166.36%	25.14%	64.25%	112.70%	18.01%
15	İnönü	80.52%	110.90%	16.69%	80.79%	104.30%	11.31%
16	Fırat	80.93%	121.74%	13.93%	80.99%	120.90%	11.24%
17	Ondokuz Mayıs	65.67%	145.86%	19.00%	66.03%	123.10%	3.14%
18	Selçuk	100.00%	100.00%	2.87%	100.00%	100.00%	5.56%
19	Erciyes	72.82%	133.53%	17.45%	77.26%	108.72%	0.00%
20	Akdeniz	50.94%	174.61%	29.40%	52.41%	139.89%	0.00%
21	Dokuz Eylül	54.45%	173.62%	27.94%	54.45%	131.73%	5.40%
22	Gazi	100.00%	100.00%	0.00%	100.00%	100.00%	0.00%
23	Marmara	100.00%	100.00%	0.00%	100.00%	100.00%	2.55%
24	Mimar Sinan Güzel Sanatlar	100.00%	100.00%	0.00%	100.00%	100.00%	10.86%
25	Trakya	82.22%	117.77%	14.08%	82.31%	117.14%	5.10%
26	Van Yüzüncü Yıl	94.65%	100.00%	9.64%	100.00%	100.00%	5.64%
27	Yıldız Teknik	63.28%	100.00%	40.35%	68.98%	100.00%	0.74%
28	Gaziantep	100.00%	100.00%	0.00%	100.00%	100.00%	4.14%
Ortalama (Teknik etkinlik sınırı)		83.27%	120.13%	12.55%	84.75%	109.77%	7.30%

Bu tablodaki analiz çıktıları kullanılarak yorumlamalar şu şekilde yapılabilir: Seçilen girdi ve çıktıların CCR ve BCC yöntemlerine göre analizlerinde 28 üniversiteden 12 tanesi hem girdi hem de çıktı yönelimli olarak tam etkin konumdadır. Bu üniversiteler kuruluş sırasıyla; İstanbul, İstanbul Teknik, Ankara, Ortadoğu Teknik, Atatürk, Boğaziçi, Anadolu, Selçuk, Gazi, Marmara, Mimar Sinan Güzel Sanatlar ve Gaziantep Üniversiteleridir. Geri kalan üniversitelerden Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi 3, Yıldız Teknik 2 ve Hacettepe Üniversiteleri 1 defa tam etkinlik skoru almışlardır. Van Yüzüncü Yıl üniversitesi CCR analizinde girdi yönelimli teknik etkin iken (teknik etkinlik skorları; 83,27;), çıktı yönelimli analizde tam etkin konumdadır. Bu üniversite BCC girdi ve çıktı yönelimli analizde ise tam etkindir. Hacettepe Üniversitesi, BCC çıktı yönelimli analizde tam etkin iken diğer kalan analizlerde teknik etkin durumundadır. Yıldız Teknik Üniversitesi, CCR ve BCC çıktı yönelimli analizlerde tam etkin iken girdi yönelimli analizlerde etkisiz konumdadır.

CCR girdi yönelimli teknik etkinlik skoru 83,27 olarak gerçekleşmiş bu skor üzerinde skor alan Van Yüzüncü Yıl (94,65) ve Hacettepe Üniversiteleri (88,37) teknik etkindir. CCR modelinin çıktı yönelimli teknik etkinlik skoru 120,13'tür ve bu skorun altında puan alan üniversiteler: Trakya, İnönü Hacettepe ve Karadeniz Teknik Üniversiteleri teknik etkindir. BCC girdi yönelimli teknik etkinlik skoru 84,75 olarak gerçekleşmiş ve bu skor üzerinde 95,41'lik skor ile puanı olan Hacettepe Üniversitedir. BCC çıktı yönelimli teknik etkinlik skoru 109,77'dir ve bu skorun altında puan alan üniversiteler: İnönü (104,30) ve Erciyes Üniversiteleridir (108,72).



Şekil 1. 1933-1987 Yılları Arasında Kurulan Tam Etkin Olan Üniversitelerin CCR-BCC Girdi ve Çıktı Yönelimli Rol Model Seçilme Sayıları. (Soldakiler CCR ve BCC Girdi, sağdakiler Çıktı yönelimli).

Şekil 1 incelendiğinde üniversitelerin CCR girdi yönelimli rol model seçilme sayısı en yüksek olan üniversite 14 defa Boğaziçi üniversitesidir. Onu 13 defa seçilen Anadolu üniversitesi takip etmektedir. Mimar Sinan Güzel Sanatlar ve Gaziantep üniversitesi 6 defa, İstanbul ve Ortadoğu Teknik üniversitesi 4 defa, Gazi ve Marmara üniversitesi 3 defa, Atatürk üniversitesi 1 defa rol model seçilmiştir. CCR girdi yönelimli tam etkin olan ancak rol model seçilmeyen üniversiteler ise İstanbul Teknik, Ankara ve Selçuk üniversiteleridir. CCR çıktı yönelimli rol model seçilme sayısı en yüksek olan üniversite 13 defa ile Anadolu üniversitesidir. Onu 12 defa seçilen Boğaziçi üniversitesi takip etmektedir. Mimar Sinan Güzel Sanatlar üniversitesi 7, İstanbul ve Ortadoğu Teknik üniversitesi 6, Gaziantep ve İstanbul Teknik üniversitesi 4, Atatürk, Gazi ve Marmara üniversitesi 1 defa rol model seçilmiştir. Tam etkin olmasına rağmen rol model seçilmeyen üniversiteler ise Selçuk, Van Yüzüncü Yıl ve Yıldız Teknik üniversiteleridir.

BCC girdi yönelimli rol model seçilme sayısı en yüksek olan üniversite 13 ile Boğaziçi üniversitesidir. Onu 12 defa seçilen Anadolu üniversitesi takip etmektedir. Mimar Sinan Güzel Sanatlar ve İstanbul Teknik üniversitesi 6, Ortadoğu Teknik, Gazi, Marmara ve Gaziantep üniversitesi 4, Atatürk Üniversitesi 3, İstanbul üniversitesi 2 ve Selçuk üniversitesi 1 defa rol model seçilmiştir. Rol model seçilmeyen üniversiteler ise Ankara ve Van Yüzüncü Yıl üniversiteleridir. BCC çıktı yönelimli rol model seçilme sayısı 10'ar defa ile en yüksek olan İstanbul ve Gaziantep üniversiteleridir. Anadolu üniversitesi 9, Boğaziçi Üniversitesi 8, İstanbul Teknik üniversitesi 6, Gazi Üniversitesi 3, Mimar Sinan Güzel Sanatlar ve Ortadoğu Teknik üniversitesi 2 ve Ankara üniversitesi 1 defa rol model seçilmiştir. Rol model seçilmeyen üniversiteler ise Marmara, Van Yüzüncü Yıl ve Yıldız Teknik üniversiteleridir.

Tablo 3. 1933-1987 Yılları Arasında Kurulan Devlet Üniversitelerinin Etkinlik Sıralaması

	CCR ETKİNLİK ANALİZİ	BCC ETKİNLİK ANALİZİ
--	----------------------	----------------------

S. NO	KVB	Girdi Y.	KVB	Çıktı Y.	KVB	Girdi Y.	KVB	Çıktı Y.
1	Anadolu	2324.55%	Anadolu	2.70%	İstanbul	big	Boğaziçi	big
2	Boğaziçi	260.77%	Boğaziçi	34.51%	İstanbul Teknik	big	M. Sinan Güzel Sanatlar	big
3	M. Sinan Güzel Sanatlar	150.25%	İstanbul	59.66%	Orta Doğu Teknik	big	Anadolu	1.41%
4	Marmara	143.41%	M. Sinan Güzel Sanatlar	63.01%	Boğaziçi	big	Akdeniz	52.41%
5	Gaziantep	132.79%	Gazi	69.05%	Anadolu	big	Gazi	55.61%
6	Gazi	129.81%	Marmara	69.28%	Selçuk	big	İstanbul	58.19%
7	İstanbul	127.07%	Gaziantep	69.80%	Gazi	big	Marmara	68.30%
8	Orta Doğu Teknik	125.96%	Orta Doğu Teknik	78.45%	Marmara	big	Orta Doğu Teknik	77.14%
9	Atatürk	116.65%	Atatürk	84.17%	Gaziantep	big	Van Yüztüncü Yıl	80.35%
10	Selçuk	109.24%	Ankara	89.27%	M. Sinan Güzel Sanatlar	195.48%	Atatürk	81.60%
11	İstanbul Teknik	102.47%	Yıldız Teknik	89.45%	Atatürk	116.95%	İstanbul Teknik	83.04%
12	Ankara	101.34%	Selçuk	91.12%	Ankara	103.79%	Yıldız Teknik	84.36%
13	Van Yüztüncü Yıl	94.65%	Van Yüztüncü Yıl	91.47%	Van Yüztüncü Yıl	101.31%	Selçuk	84.95%
14	Hacettepe	88.37%	İstanbul Teknik	94.92%	Hacettepe	95.41%	Ankara	89.13%
15	Trakya	82.22%	İnönü	110.90%	Trakya	82.31%	Hacettepe	99.79%
16	Fırat	80.93%	Hacettepe	111.33%	Fırat	80.99%	İnönü	104.30%
17	İnönü	80.52%	Karadeniz Teknik	115.97%	İnönü	80.79%	Erciyes	108.72%
18	Karadeniz Teknik	78.90%	Trakya	117.77%	Karadeniz Teknik	80.09%	Karadeniz Teknik	111.75%
19	Erciyes	72.82%	Fırat	121.74%	Erciyes	77.26%	Bursa Uludağ	112.70%
20	Ege	72.01%	Erciyes	133.53%	Ege	75.32%	Trakya	117.14%
21	Çukurova	67.26%	Çukurova	135.98%	Yıldız Teknik	68.98%	Ege	117.68%
22	Ondokuz Mayıs	65.67%	Ege	138.84%	Çukurova	68.88%	Çukurova	120.82%
23	Yıldız Teknik	63.28%	Ondokuz Mayıs	145.86%	Ondokuz Mayıs	66.03%	Fırat	120.90%
24	Sivas Cumhuriyet	62.02%	Dicle	157.83%	Bursa Uludağ	64.25%	Ondokuz Mayıs	123.10%
25	Bursa Uludağ	59.18%	Sivas Cumhuriyet	159.29%	Sivas Cumhuriyet	63.24%	Dicle	130.80%
26	Dicle	58.46%	Bursa Uludağ	166.36%	Dicle	62.55%	Dokuz Eylül	131.73%
27	Dokuz Eylül	54.45%	Dokuz Eylül	173.62%	Dokuz Eylül	54.45%	Sivas Cumhuriyet	133.98%
28	Akdeniz	50.94%	Akdeniz	174.61%	Akdeniz	52.41%	Akdeniz	139.89%

Tablo 3 incelendiğinde süper etkinlik modeline göre 28 devlet üniversitesinin sıralaması görülmektedir. Tam etkin olan üniversiteler ile ilgili açıklamalar tablo 2'ye göre yapıldığından burada sadece sıralamaları hakkında bilgi verilecektir. CCR girdi yönelimli 12 tam etkin üniversite varken BCC girdi yönelimli 13 tam etkin üniversite, CCR çıktı yönelimli 14 üniversite ve BCC çıktı yönelimli 15 üniversite tam etkin konumdadır. Hiçbir zaman teknik ve tam etkinlik skoru alamayan üniversiteler ise Akdeniz, Bursa Uludağ, Çukurova, Dicle, Dokuz Eylül, Ege, Erciyes, Fırat, İnönü, Karadeniz Teknik, Ondokuz Mayıs, Sivas Cumhuriyet ve Trakya üniversiteleri olmak üzere 14 tanedir. En kötü skora sahip üniversite ise Akdeniz Üniversitesidir. Akdeniz üniversitesi CCR girdi yönelimli analizde 50.94'lük bir skor elde etmiştir. Bu skorun oluşmasında girdilerden Doçent sayısını 0.50 ve kurum bütçesini 0.50 oranında etkilidir. Çıktılardan toplam öğrenci sayısının 0.01, doktora mezun sayısının 0.08 ve makale yayın sayısının 0.91 oranında etkili olduğu görülmektedir. Profesör sayısında (X1) 15.57, Dr. Öğr. Üyesi sayısında (X3) 70.19, Öğretim Görevlisi sayısında (X4) 52.32, Arş. Görevlisi sayısında (X5) 60.24, bütçesinde 84.13; toplam öğrenci sayısında (Y1) 0.05, öğretim

üyeleri başına düşen öğrenci sayısında (Y2) 3.87, yüksek lisans mezun sayısında (Y3) 65.06, öğretim üyesi başına düşen makale sayısında (Y6) 86.42 ve öğretim elemanı başına düşen makale sayısında (Y7) 42.82'lik bir iyileştirme yapmalı ki kendine rol model seçtiği Ortadoğu Teknik, Boğaziçi ve Anadolu Üniversitelerinin seviyesine çıkabilsin. Tüm analizlerde Akdeniz Üniversitesini Dokuz Eylül, Dicle, Sivas Cumhuriyet ve Bursa Uludağ Üniversiteleri izlemektedir.

Analizin ikinci aşaması olan 1988 ile 2000 yılları arasında kurulan 25 devlet üniversitesinin 2018 yılı etkinlik analizi aşağıdaki tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. 1988-2000 Yılları Arasında Kurulan Devlet Üniversitelerinin Etkinlik Skorları

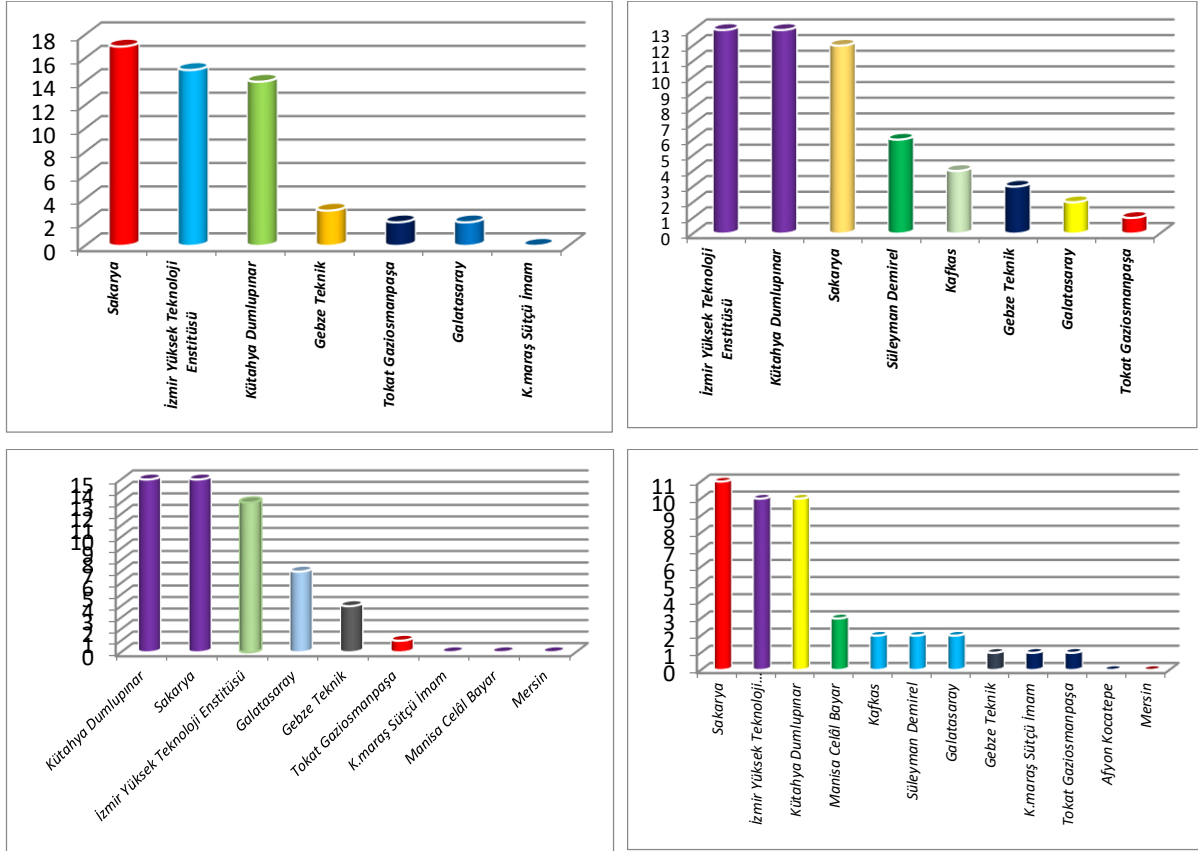
S. NO	KVB (Üniversiteler)	CCR ETKİNLİK ANALİZİ			BCC ETKİNLİK ANALİZİ		
		IN	OUT	NON	IN	OUT	NON
1	Afyon Kocatepe	88.09%	100.19%	11.82%	90.65%	100.00%	9.97%
2	Aydın Adnan Menderes	69.84%	141.00%	17.23%	71.11%	130.07%	16.50%
3	Balıkesir	88.91%	109.99%	4.86%	91.54%	109.47%	4.12%
4	Bolu Abant İzzet Baysal	67.35%	138.07%	16.99%	72.47%	130.22%	16.87%
5	Çanakkale Onsekiz Mart	71.49%	139.32%	16.49%	73.03%	130.17%	16.06%
6	Gebze Teknik	100.00%	100.00%	0.00%	100.00%	100.00%	0.00%
7	Harran	67.36%	140.62%	22.68%	71.38%	135.79%	21.22%
8	Hatay Mustafa Kemal	75.90%	120.66%	17.64%	82.74%	120.55%	14.56%
9	İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü	100.00%	100.00%	0.00%	100.00%	100.00%	0.00%
10	Kafkas	60.16%	100.00%	43.23%	60.37%	100.00%	42.25%
11	K.maraş Sütçü İmam	100.00%	100.00%	12.26%	100.00%	100.00%	7.91%
12	Kırıkkale	87.48%	114.01%	8.56%	88.14%	104.87%	7.47%
13	Kocaeli	81.76%	121.68%	9.85%	81.76%	106.16%	9.70%
14	Kütahya Dumlupınar	100.00%	100.00%	0.00%	100.00%	100.00%	0.00%
15	Manisa Celâl Bayar	92.32%	104.01%	6.72%	100.00%	100.00%	4.99%
16	Mersin	86.27%	106.14%	12.05%	100.00%	100.00%	8.68%
17	Muğla Sıtkı Koçman	76.08%	130.21%	13.23%	77.97%	126.36%	12.32%
18	Niğde Ömer Halisdemir	84.51%	111.53%	5.75%	90.45%	103.84%	3.77%
19	Pamukkale	69.33%	138.31%	16.65%	69.71%	115.15%	14.39%
20	Sakarya	100.00%	100.00%	0.00%	100.00%	100.00%	0.00%
21	Süleyman Demirel	91.60%	100.00%	10.79%	92.48%	100.00%	10.00%
22	Tokat Gaziosmanpaşa	100.00%	100.00%	9.95%	100.00%	100.00%	8.96%
23	Zonguldak Bülent Ecevit	77.81%	120.00%	15.55%	80.35%	119.16%	14.05%
24	Eskişehir Osmangazi	66.02%	133.65%	25.48%	67.96%	119.07%	21.75%
25	Galatasaray	100.00%	100.00%	14.08%	100.00%	100.00%	0.00%
Ortalama (Teknik etkinlik sınırı)		84.09%	114.78%	12.47%	86.48%	110.04%	10.62%

Tablo 4'te CCR ve BCC yöntemlerine göre yönelimsiz (non oriented) analiz haricindeki analizlerde 25 üniversiteden 7 tanesi hem girdi hem de çıktı yönelimli olarak tam etkin konumdadır. Bu üniversiteler; Çanakkale Onsekiz Mart, İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü, K.Maraş Sütçü İmam, Kütahya Dumlupınar, Sakarya, Tokat Gaziosmanpaşa ve Galatasaray Üniversiteleridir. Geri kalan üniversitelerden Afyon Kocatepe Üniversitesi BCC çıktı yönelimli analizde 1, Kafkas ve Süleyman Demirel üniversitesi CCR ve BCC yöntemlerinden çıktı

yönelimli analizde 2, Manisa Celâl Bayar ve Mersin üniversiteleri BCC yönteminin hem girdi hem de çıktıya yönelik analizlerinde 2’şer defa tam etkinlik skorları elde etmişlerdir.

Hatay Mustafa Kemal, Kırıkkale, Kocaeli, Muğla Sıtkı Koçman, Niğde Ömer Halisdemir, Pamukkale, Zonguldak Bülent Ecevit ve Eskişehir Osmangazi üniversiteleri ise tam etkinlik skoru alamayan üniversitelerdir.

CCR girdi yönelimli teknik etkinlik skoru 84.09 olarak gerçekleşmiş, bu skor üzerinde puan elde eden Afyon Kocatepe (88.09), Balıkesir (88.91), Kırıkkale (87.48), Manisa Celal Bayar (92.32) Mersin (86.27), Niğde Ömer Halisdemir (84.51) ve Süleyman Demirel (91.60) üniversiteleri teknik etkindir. CCR modelinin çıktı yönelimli teknik etkinlik skoru 114.78’dir. Bu skorun altında puan alan üniversiteler: Afyon Kocatepe, Balıkesir, Kırıkkale, Manisa Celal Bayar, Mersin ve Niğde Ömer Halisdemir olmak üzere altı tanedir. BCC girdi yönelimli teknik etkinlik skoru 86.48 olarak gerçekleşmiştir. Bu skorun üzerinde puan elde eden Afyon Kocatepe, Balıkesir, Kırıkkale, Niğde Ömer Halisdemir ve Süleyman Demirel üniversiteleridir. BCC çıktı yönelimli teknik etkinlik skoru 110.04’tür. Bu skorun altında puan alan üniversiteler: Balıkesir, Kırıkkale, Kocaeli ve Niğde Ömer Halisdemir Üniversiteleridir.



Şekil 2. 1988-2000 Yılları Arasında Kurulan Tam Etkin Olan Üniversitelerin CCR-BCC Girdi ve Çıktı Yönelimli Rol Model Seçilme Sayıları. (Soldakiler CCR ve BCC Girdi, sağdakiler Çıktı yönelimli).

Şekil 2’de üniversitelerin CCR girdi yönelimli rol model seçilme sayısı en yüksek olan üniversite 17 defa ile Sakarya Üniversitesi’dir. Onu 15 defa seçilen İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü üniversitesi takip etmektedir. Kütahya Dumlupınar üniversitesi 14, Gebze Teknik 3 Tokat Gaziosmanpaşa ve Galatasaray üniversitesi 2 defa, rol model seçilmiştir. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi etkin olmasına rağmen rol model seçilmemiştir. CCR çıktı yönelimli rol model seçilme

sayısı en yüksek olan üniversiteler 13 defa ile İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü ve Kütahya Dumlupınar üniversiteleridir. Diğer rol model seçilme sayıları ve üniversiteler şu şekildedir: 12 defa seçilen Sakarya, Süleyman Demirel 6, Kafkas 4, Gebze teknik 3, Galatasaray 2 ve Tokat Gaziosmanpaşa üniversitesi 1 defa rol model seçilmiştir. Bu analizde tam etkin olup rol model seçilmeyen üniversite yoktur.

BCC girdi yönelimli rol model seçilme sayısı en yüksek olan üniversite 15'er defa ile Kütahya Dumlupınar ve Sakarya üniversiteleridir. Onları 13 defa seçilen İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü üniversitesi takip etmektedir. Diğerleri ise Galatasaray 7, Gebze Teknik 4 ve Tokat Gaziosmanpaşa üniversitesi 1 defa rol model seçilmiştir. Bu modelde rol model seçilmeyen üniversiteler ise Kahramanmaraş Sütçü İmam, Manisa Celal Bayar ve Mersin üniversiteleridir. BCC çıktı yönelimli 12 tam etkin üniversite bulunmakta olup bunlardan 10 tanesi rol model seçilmiş 2 tanesi ise rol model seçilememiştir. Sırasıyla Sakarya 11, İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü ve Kütahya Dumlupınar 10'ar defa, Manisa Celal Bayar 3, Kafkas ve Süleyman Demirel 2'şer defa, Galatasaray, Gebze teknik ve Tokat Gaziosmanpaşa Üniversiteleri 1'er defa rol model seçilmişlerdir. Rol model seçilmeyen iki üniversite ise Afyon Kocatepe ve Mersin üniversiteleridir.

Tablo 5. 1988-2000 Yılları Arasında Kurulan Devlet Üniversitelerinin Etkinlik Sıralaması

S. NO	CCR ETKİNLİK ANALİZİ				BCC ETKİNLİK ANALİZİ			
	KVB	İN	KVB	OUT	KVB	İN	KVB	OUT
1	Galatasaray	376.16%	Galatasaray	26.58%	İzmir Yük. Tek. Enstitüsü	big	Galatasaray	big
2	İzmir Yük. Tek. Enstitüsü	250.81%	İzmir Yük. Tek. Enstitüsü	31.42%	Kütahya Dumlupınar	big	İzmir Yük. Tek. Enstitüsü	13.52%
3	Kütahya Dumlupınar	158.81%	Kütahya Dumlupınar	56.45%	Manisa Celâl Bayar	big	Kütahya Dumlupınar	44.71%
4	Sakarya	150.17%	Sakarya	66.28%	Sakarya	big	Sakarya	61.19%
5	Gebze Teknik	115.39%	K.maraş Sütçü İmam	77.21%	Galatasaray	423.90%	K.maraş Sütçü İmam	68.32%
6	Tokat Gaziosmanpaşa	103.46%	Gebze Teknik	82.42%	Gebze Teknik	129.92%	Kafkas	76.71%
7	K.maraş Sütçü İmam	100.93%	Tokat Gaziosmanpaşa	85.88%	Tokat Gaziosmanpaşa	111.36%	Gebze Teknik	78.29%
8	Manisa Celâl Bayar	92.32%	Kafkas	89.34%	K.maraş Sütçü İmam	104.28%	Tokat Gaziosmanpaşa	80.09%
9	Süleyman Demirel	91.60%	Süleyman Demirel	94.91%	Mersin	102.32%	Süleyman Demirel	92.14%
10	Balıkesir Üniversitesi	88.91%	Afyon Kocatepe	100.19%	Süleyman Demirel	92.48%	Manisa Celâl Bayar	93.86%
11	Afyon Kocatepe	88.09%	Manisa Celâl Bayar	104.01%	Balıkesir Üniversitesi	91.54%	Mersin	94.06%
12	Kırıkkale	87.48%	Mersin	106.14%	Afyon Kocatepe	90.65%	Afyon Kocatepe	98.26%
13	Mersin	86.27%	Balıkesir Üniversitesi	109.99%	Niğde Ömer Halisdemir	90.45%	Niğde Ömer Halisdemir	103.84%
14	Niğde Ömer Halisdemir	84.51%	Niğde Ömer Halisdemir	111.53%	Kırıkkale	88.14%	Kırıkkale	104.87%
15	Kocaeli	81.76%	Kırıkkale	114.01%	Hatay Mustafa Kemal	82.74%	Kocaeli	106.16%
16	Zonguldak Bülent Ecevit	77.81%	Zonguldak Bülent Ecevit	120.00%	Kocaeli	81.76%	Balıkesir Üniversitesi	109.47%
17	Muğla Sıtkı Koçman	76.08%	Hatay Mustafa Kemal	120.66%	Zonguldak Bülent Ecevit	80.35%	Pamukkale	115.15%
18	Hatay Mustafa Kemal	75.90%	Kocaeli	121.68%	Muğla Sıtkı Koçman	77.97%	Eskişehir Osmangazi	119.07%
19	Çanakkale Onsekiz Mart	71.49%	Muğla Sıtkı Koçman	130.21%	Çanakkale Onsekiz Mart	73.03%	Zonguldak Bülent Ecevit	119.16%
20	Aydın Adnan Menderes	69.84%	Eskişehir Osmangazi	133.65%	Bolu Abant İzzet Baysal	72.47%	Hatay Mustafa Kemal	120.55%
21	Pamukkale	69.33%	Bolu Abant İzzet Baysal	138.07%	Harran	71.38%	Muğla Sıtkı Koçman	126.36%
22	Harran	67.36%	Pamukkale	138.31%	Aydın Adnan Menderes	71.11%	Aydın Adnan Menderes	130.07%
23	Bolu Abant İzzet Baysal	67.35%	Çanakkale Onsekiz Mart	139.32%	Pamukkale	69.71%	Çanakkale Onsekiz Mart	130.17%
24	Eskişehir Osmangazi	66.02%	Harran	140.62%	Eskişehir Osmangazi	67.96%	Bolu Abant İzzet Baysal	130.22%
25	Kafkas	60.16%	Aydın Adnan Menderes	141.00%	Kafkas	60.37%	Harran	135.79%

Tablo 5'e bakıldığında CCR ve BCC girdi ve çıktı yönelimli analizlerde ilk sıralarda yer alan üniversiteler Galatasaray, İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Kütahya Dumlupınar, Sakarya Gebze Teknik, Tokat Gaziosmanpaşa, Kahramanmaraş Sütçü İmam, Mersin, Kafkas, Manisa Celal Bayar,

Süleyman Demirel ve Afyon Kocatepe üniversiteleri olduğu görülmektedir. CCR girdi yönelimli 7 tam etkin üniversite varken BCC girdi yönelimli 9 tam etkin üniversite, CCR çıktı yönelimli 9 üniversite ve BCC çıktı yönelimli 11 üniversite tam etkin konumdadır. Hiçbir zaman tam etkinlik skoru alamayan üniversiteler ise Niğde Ömer Halisdemir, Kırıkkale, Kocaeli, Balıkesir, Pamukkale, Eskişehir Osmangazi, Zonguldak Bülent Ecevit, Hatay Mustafa Kemal, Muğla Sıtkı Koçman, Aydın Adnan Menderes, Çanakkale Onsekiz Mart, Bolu Abant İzzet Baysal, Harran üniversiteleri olmak üzere 14 tanedir. En kötü skorlara sahip üniversiteler ise girdi yönelimli analizlerde Kafkas üniversitesi, çıktı yönelimli analizlerde Aydın Adnan Menderes ve Harran Üniversiteleridir. Kafkas üniversitesi CCR girdi yönelimli analizde 60.162'lik bir skor elde etmiştir. Bu skorda girdilerden Profesör sayısının 0.21, Doçent sayısının 0.29 ve kurum bütçesini 0.50 oranında, çıktılardan toplam öğrenci sayısının 0.25 ve makale yayın sayısını 0.75 oranında katkısı bulunmaktadır. İyileştirmeler noktasında şunları yapması gerekir: Dr. Öğr. Üyesi sayısında (X3) 9.17, Öğr. Görevlisi sayısında (X4) 36.06, Arş. Görevlisi sayısında (X5) 49.42, bütçesinde 49.66, Öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısında (Y2) 2.79, yüksek lisans mezun sayısında (Y3) 94.41, Doktora mezun sayısında (Y4) 22.49, Öğretim üyesi başına düşen makale sayısında (Y6) 66.81 ve öğretim elemanı başına düşen makale sayısında (Y7) 16.72 bir oran yakalamalıdır. Bunları yaptığı takdirde kendine rol model seçtiği İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Kütahya Dumlupınar ve Tokat Gaziosmanpaşa üniversitelerinin seviyesine çıkabilin. Kafkas Üniversitesi BCC girdi yönelimli analizde rol model seçtiği üniversitelerin seviyesine çıkabilmek için girdilerden Profesör sayısını 0.50 ve kurum bütçesini 0.50 oranında artırmalıdır. Çıktılardan toplam öğrenci sayısını 0.20 ve makale yayın sayısını 0.80 oranında artırmalıdır. Rol model seçtiği üniversiteler CCR girdi yönelimli analizde seçtikleri ile aynıdır.

Analizin üçüncü aşaması olan 2001 ile 2011 yılları arasında kurulan 48 devlet üniversitenin 2018 yılı etkinlik analizi aşağıdaki tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. 2001-2011 Yılları Arasında Kurulan Devlet Üniversitelerinin Etkinlik Skorları

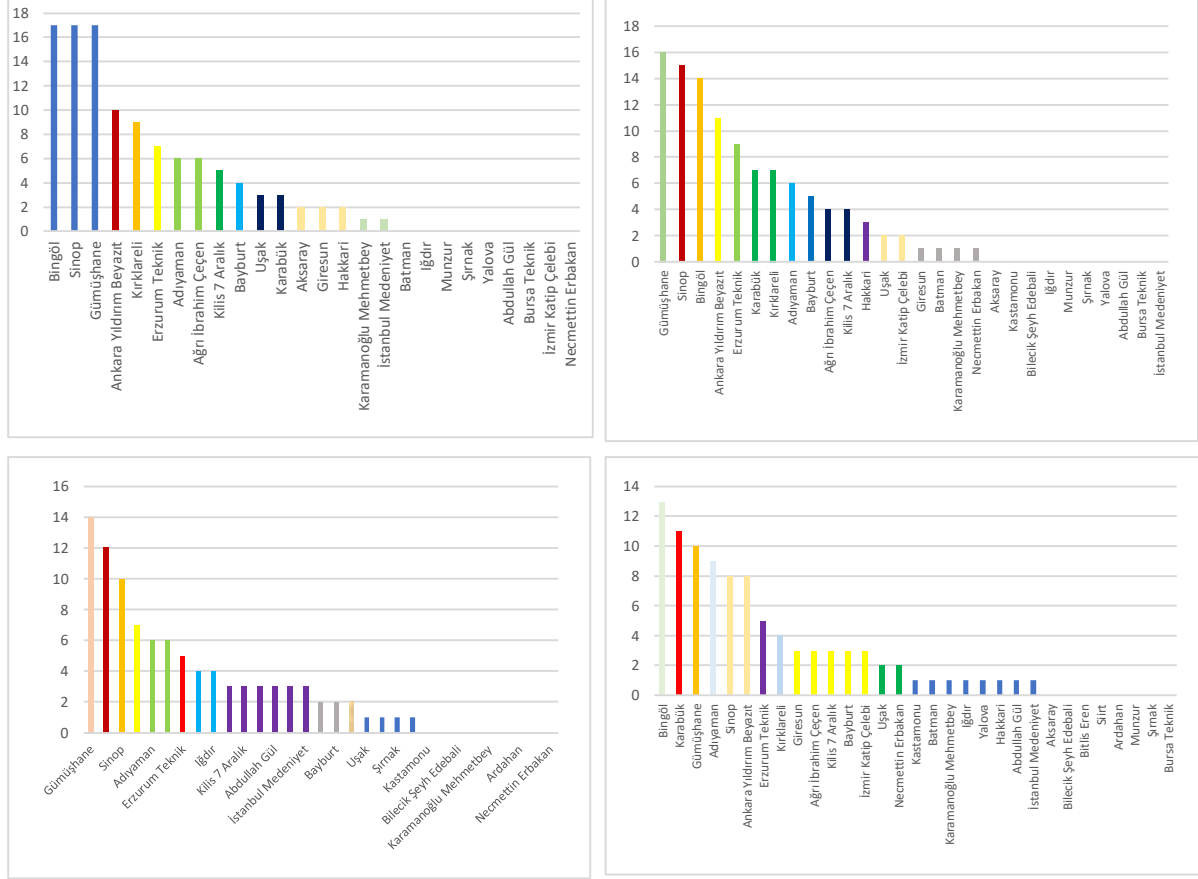
S. NO	KVB (Üniversiteler)	CCR ETKİNLİK ANALİZİ			BCC ETKİNLİK ANALİZİ		
		IN	OUT	NON	IN	OUT	NON
1	Adıyaman	100.00%	100.00%	3.07%	100.00%	100.00%	2.17%
2	Aksaray	100.00%	100.00%	1.06%	100.00%	100.00%	0.00%
3	Amasya	76.21%	130.57%	15.29%	83.90%	130.51%	10.79%
4	Burdur M. Akif Ersoy	82.82%	118.82%	13.73%	83.61%	118.56%	13.59%
5	Düzce	74.12%	130.00%	18.21%	75.31%	114.72%	17.57%
6	Erzincan Binali Yıldırım	92.80%	106.96%	5.10%	95.30%	101.77%	4.51%
7	Giresun	100.00%	100.00%	5.88%	100.00%	100.00%	4.48%
8	Hitit	79.62%	125.31%	11.50%	80.86%	119.70%	11.48%
9	Kastamonu	99.33%	100.00%	8.20%	100.00%	100.00%	8.04%
10	Kırşehir Ahi Evran	81.79%	115.29%	13.41%	83.80%	107.40%	13.04%
11	Ordu	85.94%	112.86%	11.15%	87.64%	112.12%	10.02%
12	Recep Tayyip Erdoğan	67.33%	148.31%	21.17%	68.57%	130.42%	21.15%
13	Tekirdağ Namık Kemal	77.02%	127.25%	15.25%	79.20%	111.85%	15.10%
14	Uşak	100.00%	100.00%	4.65%	100.00%	100.00%	4.49%
15	Yozgat Bozok	71.94%	137.38%	16.83%	72.29%	117.80%	16.14%
16	Ağrı İbrahim Çeçen	100.00%	100.00%	0.00%	100.00%	100.00%	0.00%
17	Artvin Çoruh	68.31%	146.40%	18.83%	76.89%	146.37%	17.66%
18	Batman	100.00%	100.00%	0.00%	100.00%	100.00%	0.00%
19	Bilecik Şeyh Edebali	98.30%	100.00%	10.47%	100.00%	100.00%	2.25%
20	Bingöl	100.00%	100.00%	0.00%	100.00%	100.00%	0.00%

21	Bitlis Eren	99.38%	100.62%	0.31%	100.00%	100.00%	0.00%
22	Çankırı Karatekin	64.03%	148.16%	24.38%	71.82%	147.49%	20.82%
23	Karabük	100.00%	100.00%	4.06%	100.00%	100.00%	3.13%
24	Karamanoğlu Mehmetbey	100.00%	100.00%	0.00%	100.00%	100.00%	0.00%
25	Kırklareli	100.00%	100.00%	0.00%	100.00%	100.00%	0.00%
26	Kilis 7 Aralık	100.00%	100.00%	0.00%	100.00%	100.00%	0.00%
27	Mardin Artuklu	69.69%	135.97%	20.89%	86.83%	135.49%	11.03%
28	Muş Alparslan	79.39%	122.67%	13.93%	81.04%	115.31%	12.52%
29	Nevşehir Hacı Bektaş Veli	94.61%	104.39%	2.32%	98.39%	101.44%	0.58%
30	Osmaniye Korkut Ata	96.16%	103.99%	1.96%	97.42%	102.05%	1.14%
31	Siirt	99.80%	100.20%	0.10%	100.00%	100.00%	0.00%
32	Sinop	100.00%	100.00%	0.00%	100.00%	100.00%	0.00%
33	Ardahan	93.97%	106.42%	3.11%	100.00%	100.00%	0.00%
34	Bartın	92.24%	108.41%	4.04%	94.43%	108.29%	3.61%
35	Bayburt	100.00%	100.00%	0.00%	100.00%	100.00%	0.00%
36	Gümüşhane	100.00%	100.00%	0.00%	100.00%	100.00%	0.00%
37	Iğdır	100.00%	100.00%	0.00%	100.00%	100.00%	0.00%
38	Munzur	100.00%	100.00%	0.00%	100.00%	100.00%	0.00%
39	Şırnak	100.00%	100.00%	0.00%	100.00%	100.00%	0.00%
40	Yalova	100.00%	100.00%	0.00%	100.00%	100.00%	0.00%
41	Hakkâri	100.00%	100.00%	0.00%	100.00%	100.00%	0.00%
42	Abdullah Gül	100.00%	100.00%	0.00%	100.00%	100.00%	0.00%
43	Ankara Yıldırım Beyazıt	100.00%	100.00%	0.00%	100.00%	100.00%	0.00%
44	Bursa Teknik	100.00%	100.00%	0.00%	100.00%	100.00%	0.00%
45	Erzurum Teknik	100.00%	100.00%	0.00%	100.00%	100.00%	0.00%
46	İstanbul Medeniyet	100.00%	100.00%	1.86%	100.00%	100.00%	0.00%
47	İzmir Kâtip Çelebi	100.00%	100.00%	0.00%	100.00%	100.00%	0.00%
48	Necmettin Erbakan	100.00%	100.00%	9.10%	100.00%	100.00%	7.76%
Ortalama (Teknik etkinlik sınırı)		90.52%	106.87%	5.64%	92.03%	104.61%	4.69%

Tablo 6'da CCR ve BCC yöntemlerine göre yönelimsiz (non oriented) analiz haricindeki analizlerde tam etkin, teknik etkin ve etkinsiz üniversiteler görülmektedir. Tam etkin olan üniversitelerin bazılarının yeni kurulması nedeniyle araştırmada kullanılan girdi ve çıktı olarak belirlenmiş değişken verilerinin iyi konumda olması, tam etkinliğin sağlanmasında önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Örneğin, yüksek lisans ve doktora mezunu vermemelerine rağmen bu değerlerin sıfır alınması, yapım aşamasında olmalarından dolayı yapım, bakım ve onarım, mal ve hizmet alım giderlerinin öğrenci ve personel sayısına oranlarının yüksek olması gibi veriler bu üniversiteleri etkin olarak göstermektedir. Bu sebeple gerçek etkinlik değerlerinin uzağında yer aldığı düşünülebilir. Tablo 6'da bu durumu 31'inci sırada yer alan Siirt üniversitesinden sonra tüm üniversitelerin tam etkin olması durumu açıklamaktadır. Ayrıca şunu da ifade etmekte fayda vardır. Seçilen değişkenlerdeki iyileşmeler analizde daha çok daha fazla tam ve teknik etkin karar verici birim ortaya çıkarmıştır. Tüm analizlerde tam etkin olan üniversiteler sırasıyla, Ağrı İbrahim Çeçen, Batman, Bingöl, Karamanoğlu Mehmetbey, Kırklareli, Kilis 7 Aralık, Sinop, Bayburt, Gümüşhane, Iğdır, Munzur, Şırnak, Yalova, Hakkâri, Abdullah Gül, Ankara Yıldırım Beyazıt, Bursa Teknik, Erzurum Teknik ve İzmir Kâtip Çelebi

üniversiteleridir. İstanbul Medeniyet ve Aksaray üniversiteleri beş tam etkinlik skoru elde etmiştir. Dört tam etkinlik skoru elde eden üniversiteler ise Adıyaman, Giresun, Uşak, Karabük ve Necmettin Erbakan üniversiteleridir.

Sırasıyla teknik etkinlik skorları CCR girdi yönelimli 90.52 ve çıktı yönelimli 106.87; BCC girdi yönelimli 92.03 ve çıktı yönelimli 104.61 olarak ortaya çıkmıştır.



Şekil 3. 2001- 2011 Yılları Arasında Kurulan Tam Etkin Olan Üniversitelerin CCR-BCC Girdi ve Çıktı Yönelimli Rol Model Seçilme Sayıları (Soldakiler CCR ve BCC Girdi, sağdakiler Çıktı yönelimli).

Şekil 3'te de görüldüğü gibi tüm analizlerde tam etkin olan 10 ve üzerinde rol model seçilen Bingöl, Sinop, Gümüşhane, Ankara Yıldırım Beyazıt üniversiteleridir.

Tablo 7. 2001-2011 Yılları Arasında Kurulan Devlet Üniversitelerinin Etkinlik Sıralaması

S. NO	CCR ETKİNLİK ANALİZİ				BCC ETKİNLİK ANALİZİ			
	KVB	IN	KVB	OUT	KVB	IN	KVB	OUT
1	Erzurum Teknik	335.30%	Kırklareli	25.71%	Adıyaman	big	İğdır	big
2	Kırklareli	265.75%	Erzurum Teknik	29.82%	Bingöl	big	Şırnak	big
3	Gümüşhane	231.15%	Gümüşhane	41.23%	Karabük	big	Hakkari	big
4	Hakkari	224.95%	Hakkari	44.45%	Sinop	big	Abdullah Gül	big
5	Sinop	213.19%	Sinop	46.91%	Gümüşhane	big	Erzurum Teknik	big
6	Bingöl	189.60%	Necmettin Erbakan	47.27%	Ankara Yıldırım Beyazıt	big	Kırklareli	22.03%
7	Şırnak	187.12%	Bingöl	48.74%	İzmir Katip Çelebi	big	Sinop	38.35%
8	İzmir Katip Çelebi	178.03%	İzmir Katip Çelebi	51.27%	Necmettin Erbakan	big	Gümüşhane	39.25%

Veri Zarflama Analizi Kullanılarak Türkiye'deki Devlet Üniversitelerinin Etkinliklerinin Ölçülmesi

9	Abdullah Gül	172.21%	Şırnak	53.44%	Ağrı İbrahim Çeçen	845.08%	Bayburt	40.69%
10	Bayburt	152.96%	Abdullah Gül	58.07%	Kırklareli	441.43%	Necmettin Erbakan	46.85%
11	Ankara Yıldırım Beyazıt	144.63%	Aksaray	65.19%	Erzurum Teknik	354.63%	Bingöl	48.68%
12	Necmettin Erbakan	142.86%	Bayburt	65.38%	Hakkari	226.44%	İzmir Katip Çelebi	50.76%
13	Munzur	141.07%	İstanbul Medeniyet	69.06%	Abdullah Gül	200.49%	Batman	57.95%
14	Ağrı İbrahim Çeçen	136.40%	Ankara Yıldırım Beyazıt	69.13%	Şırnak	194.67%	Aksaray	62.94%
15	İstanbul Medeniyet	133.83%	Munzur	70.89%	Bayburt	156.28%	Ankara Yıldırım Beyazıt	63.18%
16	Aksaray	127.99%	Ağrı İbrahim Çeçen	73.31%	İstanbul Medeniyet	144.47%	Munzur	63.27%
17	Batman	120.39%	Giresun	79.00%	Munzur	143.62%	Bursa Teknik	66.06%
18	Bursa Teknik	116.83%	Karabük	81.44%	Kilis 7 Aralık	131.79%	İstanbul Medeniyet	68.62%
19	Kilis 7 Aralık	116.13%	Adıyaman	81.85%	Aksaray	131.15%	Ağrı İbrahim Çeçen	69.88%
20	Giresun	115.15%	Batman	83.06%	Batman	127.17%	Bilecik Şeyh Edebali	70.23%
21	Adıyaman	112.88%	Bursa Teknik	85.59%	Giresun	123.00%	Karabük	71.68%
22	Karabük	108.21%	Kilis 7 Aralık	86.11%	Bursa Teknik	118.38%	Ardahan	76.61%
23	Yalova	106.33%	Bilecik Şeyh Edebali	86.42%	İğdır	112.95%	Giresun	76.64%
24	Uşak	106.19%	Uşak	87.54%	Ardahan	108.88%	Adıyaman	78.00%
25	Karamanoğlu Mehmetbey	104.94%	Yalova	94.05%	Bilecik Şeyh Edebali	107.80%	Kilis 7 Aralık	86.10%
26	İğdır	101.29%	Karamanoğlu Mehmetbey	95.29%	Uşak	107.42%	Uşak	86.26%
27	Siirt	99.80%	Kastamonu	96.07%	Yalova	106.87%	Yalova	91.72%
28	Bitlis Eren	99.38%	İğdır	98.73%	Karamanoğlu Mehmetbey	105.78%	Kastamonu	94.60%
29	Kastamonu	99.33%	Siirt	100.20%	Siirt	101.04%	Karamanoğlu Mehmetbey	95.11%
30	Bilecik Şeyh Edebali	98.30%	Bitlis Eren	100.62%	Bitlis Eren	101.01%	Bitlis Eren	98.84%
31	Osmaniye Korkut Ata	96.16%	Osmaniye Korkut Ata	103.99%	Kastamonu	100.20%	Siirt	99.14%
32	Neveşehir Hacı Bektaş Veli	94.61%	Neveşehir Hacı Bektaş Veli	104.39%	Neveşehir Hacı Bektaş Veli	98.39%	Neveşehir Hacı Bektaş Veli	101.44%
33	Ardahan	93.97%	Ardahan	106.42%	Osmaniye Korkut Ata	97.42%	Erzincan Binali Yıldırım	101.77%
34	Erzincan Binali Yıldırım	92.80%	Erzincan Binali Yıldırım	106.96%	Erzincan Binali Yıldırım	95.30%	Osmaniye Korkut Ata	102.05%
35	Bartın	92.24%	Bartın	108.41%	Bartın	94.43%	Kırşehir Ahi Evran	107.40%
36	Ordu	85.94%	Ordu	112.86%	Ordu	87.64%	Bartın	108.29%
37	Burdur M.Akif Ersoy	82.82%	Kırşehir Ahi Evran	115.29%	Mardin Artuklu	86.83%	Tekirdağ Namık Kemal	111.85%
38	Kırşehir Ahi Evran	81.79%	Burdur M.Akif Ersoy	118.82%	Amasya	83.90%	Ordu	112.12%
39	Hitit	79.62%	Muş Alparslan	122.67%	Kırşehir Ahi Evran	83.80%	Düzce	114.72%
40	Muş Alparslan	79.39%	Hitit	125.31%	Burdur M.Akif Ersoy	83.61%	Muş Alparslan	115.31%
41	Tekirdağ Namık Kemal	77.02%	Tekirdağ Namık Kemal	127.25%	Muş Alparslan	81.04%	Yozgat Bozok	117.80%
42	Amasya	76.21%	Düzce	130.00%	Hitit	80.86%	Burdur M.Akif Ersoy	118.56%
43	Düzce	74.12%	Amasya	130.57%	Tekirdağ Namık Kemal	79.20%	Hitit	119.70%
44	Yozgat Bozok	71.94%	Mardin Artuklu	135.97%	Artvin Çoruh	76.89%	Recep Tayyip Erdoğan	130.42%
45	Mardin Artuklu	69.69%	Yozgat Bozok	137.38%	Düzce	75.31%	Amasya	130.51%
46	Artvin Çoruh	68.31%	Artvin Çoruh	146.40%	Yozgat Bozok	72.29%	Mardin Artuklu	135.49%
47	Recep Tayyip Erdoğan	67.33%	Çankırı Karatekin	148.16%	Çankırı Karatekin	71.82%	Artvin Çoruh	146.37%
48	Çankırı Karatekin	64.03%	Recep Tayyip Erdoğan	148.31%	Recep Tayyip Erdoğan	68.57%	Çankırı Karatekin	147.49%

Tablo 7 incelendiğinde süper etkinlik modeline göre 48 devlet üniversitesinin sıralaması görülmektedir. 48 üniversiteden CCR girdi yönelimli 26 ve çıktı yönelimli 28 üniversitenin tam etkin olduğu görülmektedir. BCC girdi ve çıktı yönelimli ise 31 üniversite tam etkin

konumdadır. CCR girdi ve çıktı yönelimli tam etkinlik skoru alamayan üniversitelere baktığımızda son beş sıralamaları değişmekle beraber Yozgat Bozok, Mardin Artuklu, Artvin Çoruh, Recep Tayyip Erdoğan ve Çankırı Karatekin üniversiteleri olduğu görülmektedir. BCC girdi ve çıktı yönelimli son beş basamağa bakıldığında Artvin Çoruh, Düzce, Yozgat Bozok, Çankırı Karatekin, Recep Tayyip Erdoğan, Amasya ve Mardin Artuklu üniversiteleridir. Bu üniversiteler içerisinde en kötü skora sahip üniversiteler ise Çankırı Karatekin ve Recep Tayyip Erdoğan üniversiteleridir. Çankırı Karatekin üniversitesi CCR girdi yönelimli analizde 64.03'lük bir skor elde etmiştir. Bu skorun oluşmasında girdilerden 0.21 oranında Profesör sayısında (X1), 0.27 oranında Dr. Öğr. Üyesi (X4) sayısında ve 0.02 oranında Arş. Görevlisi sayısındaki (X5) eksiklik ile 0.50 oranında kurum bütçesinin (X6) artırılmaması etkindir. Bu skorda çıktılardan 0.17 toplam öğrenci sayısı (Y1), 0.22 öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı (Y2) ve 0.62 oranında makale yayın sayısı (Y5) artırılmalı ki rol model seçtiği Adıyaman, Bingöl, Kırklareli ve Gümüşhane üniversitelerinin seviyelerine ulaşabilsin. Recep Tayyip Erdoğan üniversitesi CCR girdi yönelimli analizde 67.33'lük bir skor elde etmiştir. Bu skorun oluşmasında girdilerden 0.08 oranında Profesör sayısında (X1), 0.42 oranında Öğretim Görevlisi (X4) sayısındaki eksiklik ile 0.50 oranında kurum bütçesinin (X6) artırılmaması etken iken çıktılardan 0.21 toplam öğrenci sayısı (Y1), 0.13 öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı (Y2), 0.01 yüksek lisans öğrenci sayısı ve 0.64 oranında makale yayın sayısı (Y5) etkindir. Bu girdi ve çıktıları düzelttiği takdirde örnek aldığı Adıyaman, Bingöl, Gümüşhane ve Ankara Yıldırım Beyazıt üniversitelerinin seviyesine çıkabilsin.

Sonuç

Bu çalışmada Türkiye'deki devlet üniversitelerinin 2018 yılı etkinlikleri üç aşamada Veri zarflama Analizi yöntemi ile analize tabi tutulmuştur. İlk aşamada 1933-1987 yılları arasında kurulan 28 devlet üniversitenin; ikinci aşamada 1988 ile 2000 yılları arasında kurulan 25 devlet üniversitenin; üçüncü aşamada ise 2001 ile 2011 yılları arasında kurulan 48 devlet üniversitenin etkinlikleri CCR ve BCC yöntemleri ile girdi ağırlıklı, çıktı ağırlıklı ve yönelimsiz olarak analiz edilmiştir. Analizler sonucunda; ilk aşamada 12 üniversite hem girdi hem de çıktı yönelimli olarak tam etkin konumdadır. İkinci aşamada CCR ve BCC yöntemlerine göre yönelimsiz analiz haricindeki analizlerde 7 üniversite hem girdi hem de çıktı yönelimli olarak tam etkin konumdadır. Son aşamada ise CCR girdi yönelimli 26 ve çıktı yönelimli 28 üniversitenin tam etkin olduğu görülmektedir. BCC girdi ve çıktı yönelimli analizde ise 31 üniversite tam etkin konumda oldukları tespit edilmiştir.

Tam etkin olmayan üniversitelerin elde ettiği skorların oluşmasına katkısı olan girdi ve çıktılar, referans aldığı üniversiteler tam etkinliğe ulaşmada girdi ve çıktıları iyileştirme noktasında girdilerini ne oranda artırıp azaltabileceği ve çıktıları ne oranda arttırabileceği gibi sonuçlar analizler neticesinde elde edilmiştir. Çalışmamızın analiz sonuçlarıyla, göreceli olarak etkin ve etkin olmayan üniversiteler tespit edilmiş etkin olmayanların etkinlik seviyesine ulaşmada neler yapmaları gerektiği belirlenmiş olması nedenleriyle üniversitelerin ve toplumun özellikle ilgili üniversiteyi tercih edecek öğrencilerin dikkatini çekebilecek olması açısından önemlidir.

Kaynakça

- Abbott, M., Doucouliagos, C., (2003). The Efficiency of Australian Universities: A Data Envelopment Analysis, *Economics of Education Review* 22, February: 89-97.
- Arslan, A. E., Güven, Ö. Z., (2018). Veri Zarflama Analizi ile Üniversite Etkinliklerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Çalışma: Türkiye Örneği, *Uluslararası Afro-Avrasya Araştırmaları Derneği*, 2018-2, Sayı 6, 86-104.
- Ayrıçay, Y., Özçalıcı, M. (2015). 1997-2012 Yılları Arasında Türkiye'de Veri Zarflama Analizi İle İlgili Yayınlanan Akademik Çalışmalar. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 4(1), 246-279.
- Charnes, A., Cooper, W., Lewin A. Y., Seiford L. M. (1997). Data Envelopment Analysis Theory, Methodology and Applications, *Journal of the Operational Research Society*, 48:3, 332-333, DOI: 10.1057/palgrave.jors.2600342
- Demir, A., Bakırcı F. (2014), OECD Üyesi Ülkelerin Ekonomik Etkinliklerinin Veri Zarflama Analiziyle Ölçümü, *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, Cilt: 28, Sayı: 2, 109-132.
- Ergülen A., Öcal, F. M., Harmankaya, İ., (2020). 1992'de Kurulan Devlet Üniversiteleri Üzerine Bölgesel Veri Zarflama Analizi Uygulaması, *International Journal Entrepreneurship and Management Inquiries*, Güz Dönemi Cilt, 3, Sayı 5, 175-190.
- Ertuğrul, İ. Sarı, G., (2017). Veri Zarflama Analizi ile Bir Üniversitede Lisans Bölümlerinin Etkinlik Analizi, *Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, Cilt 3, Sayı 3, 65-85.
- Işıldak, M. S., Köksal, İ., Çiçek, A., Yılmaz, Y., (2020). 1996 ve 2006 Yıllarında Kurulan Devlet Üniversitelerinin Veri Zarflama Analizi ile Etkinlik Ölçümü, *Beykoz Akademi Dergisi*, Cilt 8 sayı 1, 97-116.
- Kuah, C. T., Wong, K. Y., (2011). Efficiency Assessment of Universities Through Data Envelopment Analysis, *Procedia Computer Science*, 3, 499-506.
- Mikusova, P., (2015). An Application of DEA Methodology in Efficiency Measurement of the Czech Public Universities, 16th Annual Conference on Finance and Accounting, ACFA Prague 29th May 2015, *Procedia Economics and Finance* V. 25, 569-578.
- Şahin, H., (2019). Dumlupınar Üniversitesi Meslek Yüksekokullarının Etkinliklerinin Veri Zarflama Analizi ile Karşılaştırılması, *Mühendislik Bilimleri ve Araştırmaları Dergisi*, Cilt 1, Sayı 1, 49-63.
- Uslu, A., Ertaş, F. C., (2018), Türkiye'de Devlet Üniversitelerinin Bütçedeki Yeri ve Performanslarının Analizi, *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, Cilt: 32, Sayı: 4, 979-1007.
- Uslu, A., Ertaş, F. C., Yayar, R. (2018), Performansa Dayalı Etkinlik Analizi: Devlet Üniversiteler Örneği, *International Journal of Social Inquiry*, Volume 11, Issue 1, 255-276.
- YÖK (Yükseköğretim Kurulu) 2020, Türlerine Göre Birim Sayıları 2019-2020, <https://istatistik.yok.gov.tr/> 10.10.2020
- 5018 Sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu, 24 Aralık 2003 tarih ve 25326 sayılı Resmî Gazete.

EXTENDED SUMMARY

Today, competition and increase in productivity have started to be applied not only in profit-making enterprises but also in public institutions. Productivity, efficiency and performance-based payment and budgeting systems have been legally required in public institutions, especially since the early 2000s. Various studies are carried out by the Higher Education Council for the development of universities and their place in world rankings. specialization, open science, diversity in universities, research universities, universities with a focus on regional development, universities with a focus on professional practice, thematic universities, outstanding achievement classes in basic sciences, YÖK 100/2000, doctorate in priority areas, future professions, digital transformation are some of these studies.

The control of public universities achievement of their objectives and activities is important in terms of accountability, efficiency and productivity. Although the main goal of public institutions is to provide the best service, it is necessary to achieve maximum output with minimum input.

In the study, the effectiveness of state universities in Turkey in 2018 were analyzed in three stages, and comparisons were made. In the analyzes, twenty-eight state universities established between 1933-1987 and twenty-five state universities established between 1988-2000 and forty-eight state universities established between 2001-2011 were analyzed and comparisons were made. Data envelopment analysis (DEA) was used as the analysis method. In DEA analysis, 6 inputs and 7 outputs were used as variables for universities. In DEA analysis, all input-oriented, output-oriented and non-oriented analysis results with fixed return to scale (CCR) and variable return to scale (BCC) were obtained. In the analysis, firstly, efficiency scores were determined, then the number of universities selected as role models and then the efficiency ranking of the universities were made.

As a result of the analysis, in the first stage, 12 universities are in a fully effective position, both in an input and output direction. In the second stage, 7 universities are in a fully effective position in both input and output oriented analyzes except for non-oriented analysis according to CCR and BCC methods. In the last stage, it is seen that CCR input-oriented 26 and output oriented 28 universities are fully effective. In the BCC input and output-oriented analysis, 31 universities were found to be fully efficient.