



**Önceki Öğrenmenin Tanınması ve
Türk Yüksek Öğretim Sistemi İçin
Politika Önerisi
Doktora Tezi**

**Mesut AYDEMİR
Eskişehir, 2019**

**ÖNCEKİ ÖĞRENMENİN TANINMASI VE
TÜRK YÜKSEK ÖĞRETİM SİSTEMİ İÇİN POLİTİKA ÖNERİSİ**

Mesut AYDEMİR

DOKTORA TEZİ

Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Ali Ekrem ÖZKUL

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

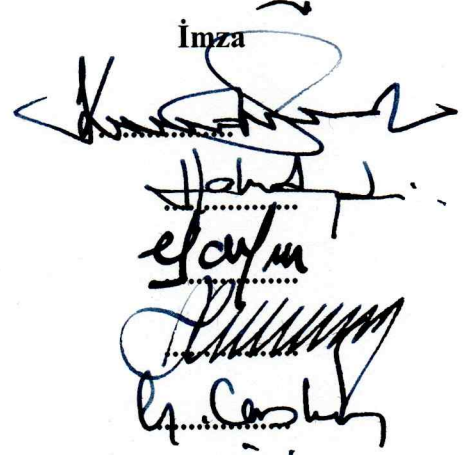
Ağustos 2019

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Mesut AYDEMİR'in "Önceki Öğrenmenin Tanınması ve Türk Yükseköğretim Sistemi İçin Politika Önerisi" başlıklı tezi 20 Ağustos 2019 tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Uzaktan Eğitim Anabilim Dalında, Doktora tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

Üye (Tez Danışmanı) : Prof.Dr.Ali Ekrem ÖZKUL
Üye : Prof.Dr.C.Hakan AYDIN
Üye : Prof.Dr.Erol Rıfat SAYIN
Üye : Prof.Dr.Tuncay DÖĞEROĞLU
Üye : Doç.Dr.Hasan ÇALIŞKAN

İmza



Prof.Dr.Bülent GÜNŞOY
Anadolu Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü



ÖZET

ÖNCEKİ ÖĞRENMENİN TANINMASI VE TÜRK YÜKSEK ÖĞRETİM SİSTEMİ İÇİN POLİTİKA ÖNERİSİ

Mesut AYDEMİR

Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ağustos 2019

Danışman: Prof. Dr. Ali Ekrem ÖZKUL

Önceki Öğrenmelerin Tanınması (ÖÖT) nerede, ne zaman ve hangi bağlamda gerçekleştiğine bakılmaksızın edinilmiş bilgi ve becerilerin tanınması sürecidir. Yakın zamana kadar formel kurumlarda edinilen bilginin tanınması şeklinde uygulanan ÖÖT, bireylerin formel kurumlar dışında da bilgiye erişimlerinin gelişen bilgi ve iletişim teknolojileriyle kolaylaşmasının bir sonucu olarak enformel ve formel olmayan ortamlarda gerçekleşen öğrenmelerin de tanınmasında yükseköğretim için önemli bir fırsat oluşturmaktadır.

Çalışmada, yükseköğretime yeni açınımlar getirmesi beklenen bu paradigmadan yararlanılmasına yönelik ulusal bir politika önerisi belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın birinci bölümünde ÖÖT ile ilgili kavram, terim, model ve kuramlar alan yazın taraması yoluyla açıklandıktan sonra dünyada ve Türkiye'deki mevzuat ve uygulamalar incelenmiştir. İkinci bölümde öğrenenlerin ÖÖT üzerine olan farkındalıkları örnek iki gruba yönelik olarak araştırılmış ve bulgular anket ve görüşme tekniği ile toplanan verilerin analizi ile sunulmuştur. ÖÖT ile ilgili Türk yükseköğretiminde politika ve uygulama bağlamında yapılması gerekenler hakkında ise uzman görüşlerine başvurulmuştur. Konu ile ilgili uzman görüşleri görüşme tekniği ile toplanan verilerin analizi ile belirlenmiştir. Çalışmanın son bölümünde bulgular yorumlanarak ulusal bir ÖÖT politikası geliştirme bağlamında önerilerde bulunulmuştur.

Çalışmada elde edilen bulgulara göre, dünya genelinde ÖÖT ile ilgili politika ve uygulamalar yaşamboyu öğrenme, yeterlilik çerçeveleri, eğitim ve çalışma hayatı ile yakından ilişkilendirilmektedir. Türkiye'de ise yükseköğretim bağlamında kurumların ÖÖT süreçlerini işe koşmalarında yasal engel bulunmamakla birlikte uygulamaların yaygınlık kazanmadığı ve bu seçeneğin bir fırsata dönüşmediği belirlenmiştir. Öğrenen farkındalığı konusunda ise öğrenenlerin formel kurumlar dışında edindikleri öğrenmelerin tanınması konusunda farkındalıklarının yok denecek kadar az olduğu

görülmüştür. Yükseköğretim sisteminde ise politika ve uygulama boyutlarında gerekli düzenlemelerin yapılması durumunda ÖÖT uygulamalarının gelişme göstereceği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Önceki Öğrenme, Tanınma, Formel Öğrenme, Enformel Öğrenme, Formel Olmayan Öğrenme



ABSTRACT

**RECOGNITION OF PRIOR LEARNING AND A POLICY PROPOSAL FOR
TURKISH HIGHER EDUCATION SYSTEM**

Mesut AYDEMİR

Anadolu University Graduate School of Social Sciences, August 2019

Supervisor: Prof. Dr. Ali Ekrem ÖZKUL

Recognition of Prior Learning (RPL) is the process of recognizing knowledge and skills, regardless of where, when and in what context they are acquired. Until recently, RPL which is applied in the form of recognition of knowledge acquired in formal institutions has provided higher education institutions with a crucial opportunity in recognizing the learning occurring in informal and non-formal environments as a result of individuals' easy access to information outside formal institutions due to the advancements in Internet and Communications Technology.

In this study, it is aimed to determine a national policy proposal to benefit from this paradigm which is expected to lead to new expansion for higher education. In the first part of the study after describing the concepts, terms, models and theories, legislation and practices throughout the world and in Turkey were investigated. In the second part, awareness of the learners about RPL has been investigated for two sample groups and the findings were presented by analyzing the data collected by questionnaire and interview technique. Also expert opinions were sought about the steps that should be taken in terms of policy and practice in Turkish higher education related to RPL. Expert opinions on the subject were determined by analyzing the data collected by interview technique. In the last part of the study, the findings were interpreted and recommendations were made in the context of developing a national RPL policy.

According to the findings of the study, policies and practices related to RPL are closely associated with lifelong learning, competency frameworks, education and working life. Although there is no legal obstacle for Turkish higher education institutions in implementing RPL processes, it is identified that practices do not become widespread and this option does not turn into an opportunity. As for learner awareness, it is found out that the awareness of the learners about the recognition of the learning acquired outside formal institutions is almost non-existent. In the higher education system, it is concluded

that the implementation of RPL will improve if necessary arrangements are made in terms of policy and application dimensions.

Key Words: Prior Learning, Recognition, Formal Learning, Informal Learning, Non-formal Learning



ÖZGEÇMİŞ

Mesut AYDEMİR

Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı

Doktora

Eğitim

Y. Lisans	2009	Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı
Y. Lisans	2002	Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı
Lisans	1999	Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngilizce Öğretmenliği
Lise	1994	Erzurum Fen Lisesi

İş

1991-2001	Okutman, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü
2001-2002	Araştırma Görevlisi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi
2003-2004	Hava Öğrt. Teğmen, Hava Lisan Okulu, İzmir
2004-2013	Okutman, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü
2013-2016	Okutman, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Uzaktan Eğitim Merkezi
2016-.....	Öğretim Görevlisi, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi, Uzaktan Eğitim Bölümü

Kişisel Bilgiler

Doğum Yeri ve Yılı: Erzurum, 1976 Cinsiyet: Erkek Yabancı Dil: İngilizce

ÖNSÖZ

Hazırlarken kendi öğrenme deneyimimi ve profesyonel gelişim sürecimin yansımaları gördüğüm ve her aşamasında çalışmaktan zevk aldığım bu çalışmanın gerek kişisel gerekse mesleki açıdan bana çok şey kazandırdığına inanıyorum.

Tez konumu belirlerken ve tezimi hazırlarken kendisinden çok şey öğrendiğim, beyefendi kişiliğiyle örnek almaya çalıştığım ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen danışmanım Prof. Dr. Ali Ekrem Özkul'a çok teşekkür ediyorum. Kendisiyle çalışmak bir ayrıcalık.

Aykırı bakış açısıyla tez izlemelerimde ve savunma jürimde sağladığı katkılarından dolayı Prof. Dr. Erol Sayın'a sonsuz teşekkürler.

Ders aldığım dönemlerde ve tezimin hazırlanış sürecinde desteğini hiçbir zaman esirgemeyen ve kendisinden çok şey öğrendiğim hocam Prof. Dr. Cengiz Hakan Aydın'a çok teşekkür ediyorum. Onunla çalışmak benim için büyük bir zevk.

Tez savunma jürime yoğun iş temposuna rağmen katılma nezaketi gösteren ve tezime değerli katkılar sunan Eskişehir Teknik Üniversitesi Rektörü Prof. Dr. Tuncay Döğeroğlu'na ayrıca teşekkür ederim.

Gerek ders aldığım süreçte gerekse birlikte çalıştığımız dönemlerde kendisinden çok şey öğrendiğim Doç. Dr. Hasan Çalışkan hocama tez savunma jürimde sağladığı katkılardan dolayı teşekkür ederim.

Tezimin en başından beri desteklerini esirgemeyen Kumtepe ailesine şükranlarımı sunmak isterim. Evrim ve Alper Hocalarım iyi ki varsınız.

Tez konusu ile ilgili değerli görüşlerini benimle paylaşan ve misafir eden Prof. Dr. Ömer Demir, Prof. Dr. Metin Toprak, Sayın Osman Seçkin Akbıyık, Prof. Dr. Muzaffer Elmas ve Prof. Dr. Ümit Kocabıçak'a çok teşekkür ederim.

Hayat boyu desteğini esirgemeyen sevgili anneme ve babama bugüne kadar yapmış oldukları ve yapacakları fedakârlıklar için teşekkür ediyorum.

Son olarak, her zaman yanımda olan ve desteğini bir an olsun esirgemeyen ve onlar olmasa bu çalışma olmazdı dediğim sevgili kızım Ece ve sevgili eşim Neslihan'a sonsuz teşekkürler.

20/08/2019

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalardan bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilemeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmamın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı” ile tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.



Mesut AYDEMİR

TABLolar DİZİNİ

Tablo 1.1. <i>Formel, Formel Olmayan ve Enformel Öğrenme'nin Politika Bağlamında Tanımları (Tuomainen, 2015 s.10)</i>	11
Tablo 1.2. <i>Önceki Öğrenmelerin Tanınması ile İlgili Sık Kullanılan Kavramlar (Aggarwal (2015, s.3),</i>	12
Tablo 1.3. <i>ÖÖT'nin Bireysel, Toplumsal ve Kurumsal Kullanım Amaçları (Blom ve diğerleri, 2007, s. 71)</i>	15
Tablo 1.4 <i>Çağdaş ve Klasik Yaklaşımlara Göre ÖÖT Modelleri</i>	15
Tablo 1.5 <i>Önceki Öğrenmelerin Tanınmasında Çağdaş Yaklaşımda Yer Alan Modellerin Karşılaştırılması (Osman ve Castle, 2004; s. 126)</i>	16
Tablo 1.6 <i>Klasik Yaklaşımına göre ÖÖT Modelleri (Harris, 1999)</i>	18
Tablo 1.7. <i>Önceki Öğrenmelerin Tanınmasında Kullanılabilecek Değerlendirme Yöntemleri ve Amaçları (Harris, 2000, ss.148-149)</i>	22
Tablo 1.8 <i>SHA-256 Algoritmasına Göre Oluşturulmuş Anahtar Örneği</i>	24
Tablo 1.9 <i>Güney Afrika Yükseköğretimi İçin ÖÖT Süreç Modeli (Venter, 1999)</i>	28
Tablo 1.10. <i>Puan kartı göstergesi: Önceki Öğrenmelerin Tanınması Renk Açıklamaları</i>	41
Tablo 1.11. <i>Önceki Öğrenmelerin Tanınması ile İlgili Sınıflandırma Şeması (Werquin ve Wihak, 2011, s. 164)</i>	47
Tablo 1.12. <i>Sınıflandırma Şemasına Göre Ülkelerin Durumları (Werquin ve Wihak, 2011'den güncellenerek)</i>	48
Tablo 1.13. <i>Önceki Öğrenmelerin Tanınması Bağlamında Ulusal Raporlara Göre Türkiye'nin Yıllara Göre Gelişimi</i>	49
Tablo 1.14. <i>Türkiye Yeterlilik Çerçevesine Göre Yeterlilik Seviyeleri, Türleri ve Sorumlu Kurumlar</i>	50
Tablo 2.1. <i>Alınan Derse Göre 1. Evre Ankete Katılan Katılımcı Sayıları</i>	64
Tablo 2.2 <i>Anket Verileri ve İstekli Olma Durumuna Göre 1. Evre Yüz Yüze Görüşme Yapılan Katılımcı Sayıları</i>	65
Tablo 2.3 <i>Çalışmanın 2. Evresinde Veri Alınan Alan Uzmanları</i>	66
Tablo 2.4 <i>Tematik Analiz Aşamaları (Braun ve Clark, 2006, s. 87)</i>	70

Tablo 2.5 <i>Evrelere Göre Toplanan Veriler</i>	72
Tablo 2.6 <i>Evre 1 Ankete Yanıt Veren Katılımcılar</i>	73
Tablo 2.7 <i>Evre 1 Katılımcıları Eğitim Durumu</i>	74
Tablo 2.8 <i>Bir İşte Çalışmayan Evre 1 Katılımcılarının Alana İlgileri</i>	75
Tablo 2.9 <i>Bir İşte Çalışan Evre 1 Katılımcılarının Alana İlgileri</i>	75
Tablo 2.10 <i>Evre 1 Ders Kitabı Dışında Yararlanılan Kaynaklar</i>	76
Tablo 2.11 <i>Ankete Katılan 3. Evre Katılımcı (Kursiyerler) Sayıları</i>	109
Tablo 2.12 <i>Katılınan Kurs İçerikleri ile İlgili Önceden Kazanılmış Bilgi ve Becerinin Varlığı</i>	110
Tablo 2.13 <i>Katılınan Kurs İçerikleri ile İlgili Önceden Kazanılmış Bilgi ve Becerinin Kaynağı</i>	111
Tablo 2.14 <i>Katılınan Kursta Edinilen Bilgi ve Becerilerin Lisans Düzeyindeki Eşdeğer İçerikli Ders/Derslerden Muaf Olmak İçin Yeterli Görülüp Görülmediği</i>	112
Tablo 2.15 <i>Lisans Düzeyinde Eşdeğer İçerikli Ders/Derslerden Muaf Olma Yöntemi</i>	113

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1.1 <i>Blozincir Veri Depolama ve Doğrulama Şeması</i> (Chhanga, 2018).....	23
Şekil 1.2. <i>Bir yüksek öğretim programını tamamlamada formel ve enformel öğrenmenin tanınmasına yönelik durum</i> (Avrupa Yükseköğretim Alanı 'na üye ülkeler 2016-2017).37	
Şekil 1.3. <i>Avrupa Yükseköğretim Alanına Ülkelerde ÖÖT'nin Çıktılarının Bir Yükseköğretim Programını Tamamlamada Kullanım Durumu</i> (2016-2017)	38
Şekil 1.4. <i>Puan kartı göstergesi n°10: Önceki Öğrenmelerin Tanınması</i>	39
Şekil 1.5 <i>TYÇ'yi Oluşturan Kurullar ve Kurumsal Paydaşlar</i>	52
Şekil 1.6 <i>Türkiye Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesi Düzeyleri Yeterlilik Profilleri</i> ..	54
Şekil 2.1. <i>Çalışmada Kullanılan Araştırma Yöntemi, Araştırma Evreleri, Araştırma Stratejileri, Yaklaşım, Veri Toplama Araçları ve Analiz Yöntemleri</i>	61
Şekil 2.2. <i>Çok Aşamalı Karma Yöntem Şeması</i> (Creswell, 2014: 273)	62
Şekil 2.3 <i>Veri Analiz Süreci</i>	71
Şekil 2.4 <i>Evre 1 Katılımcılarından Görüşme Yapılacakların Belirlenmesi</i>	77
Şekil 2.5 <i>Evre 1 Görüşme Bulgularına Göre Ortaya Çıkan Kategori ve Temalar</i>	78
Şekil 2.6 <i>Yükseköğretimde Önceki Öğrenmelerin Tanınması ile İlgili Uzman Görüşlerinden Elde Edilen Kategori ve Temalar</i>	88

EKLER DİZİNİ

EK 1 2005-2015 Arası Avrupa Yükseköğrenim Alanına Üye Ülkelerin Bologna Süreci İlerleme Raporlarında Önceki Öğrenmelerin Tanınması il İlgili İstenen Bilgiler (47 Ülke).....	141
EK 2 Araştırmacı Tarafından Programın Bağlı Olduğu Fakülte Dekanlığına Verilen İzin Dilekçesi.....	146
EK 3 Araştırmacı Tarafından Uygulama Derslerinin Yürütüleceği Fakülte Dekanlığına Verilen İzin Dilekçesi.....	147
EK 4 Evre 1 Atölye Çalışması I Uygulama Dersini Alan Katılımcılara Verilen Anket	148
EK 5 Evre 1 Atölye Çalışması II Uygulama Dersini Alan Katılımcılara Verilen Anket	153
EK 6 Araştırma Gönüllü Katılım Formu.....	157
EK 7 Evre 1 Görüşme Yapmaya Uygun ve Kabul Eden Katılımcılara Sorulan Görüşme Soruları	158
EK 8 Evre 2 Alan Uzmanlarına Sorulan Görüşme Soruları	159
EK 9 Evre 3 Akademik Bilişim Konferansı Kursiyerlerine Dağıtılan Anket	162
EK 10 Görüşme Kayıt Formu	164
EK 11 Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (Tyyç) 5. Düzey (Önlisans Eğitimi) Yeterlilikleri	165
EK 12 Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (Tyyç) 6. Düzey (Lisans Eğitimi) Yeterlilikleri	166
EK 13 Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (Tyyç) 7. Düzey (Yüksek Lisans Eğitimi) Yeterlilikleri	167
EK 14 Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (Tyyç) 8. Düzey (Doktora Eğitimi) Yeterlilikleri	168
EK 15 Sakarya Üniversitesi Önceki Öğrenmelerin Tanınması Senato Esasları	169
EK 16 Yıldız Teknik Üniversitesi Önceki Öğrenmenin Tanınmasına İlişkin Yönerge..	172

KISALTMALAR DİZİNİ

ADM	Açık Ders Malzemeleri
AEK	Açık Eğitsel Kaynaklar
AK	Açık Kitaplar
AKBS	Akademik Kredi Bankası Sistemi
CEDEFOP	The European Centre for the Development of Vocational Training- Avrupa Mesleki Eğitim Geliştirme Merkezi
EHEA	European Higher Education Area- Avrupa Yüksek Öğretim Bölgesi
ILO	International Labour Organization- Uluslararası Çalışma Örgütü
İİGT	İktisadi İşbirliği ve Geliştirme Teşkilatı
KAÇD	Kitleli Açık Çevrimiçi Dersler
OECD	Organization for Economic Co-operation and Development- İktisadi Kalkınma ve İşbirliği Örgütü
ÖÖT	Önceki Öğrenmelerin Tanınması
TYÇ	Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi
TYYÇ	Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi
UÇÖ	Uluslararası Çalışma Örgütü
UYÇ	Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi
YÖK	Yükseköğretim Kurulu
YYK	Yükseköğretim Yeterlilikler Komisyonu

İÇİNDEKİLER

ÖZET	iii
ABSTRACT	v
ÖZGEÇMİŞ	vii
ÖNSÖZ	viii
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	ix
TABLOLAR DİZİNİ	x
ŞEKİLLER DİZİNİ	xii
EKLER DİZİNİ	xiii
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xiv
İÇİNDEKİLER	xv
BİRİNCİ BÖLÜM	1
1. AÇIK VE UZAKTAN ÖĞRENME VE ÖNCEKİ ÖĞRENMELERİN TANINMASI	
1	
1.1. Sorun	2
1.2. Önem	3
1.3. Amaç	4
1.4. Tanımlar	4
1.5. Öğrenmenin Evrimi.....	5
1.5.1. Tarım Toplumu	5
1.5.2. Rönesans ve Reform	6
1.5.3. Sanayi Devrimi	6
1.5.4. Bilgi Toplumu	6
1.6. Tarihi Süreç Olarak Uzmanlığın Tanınması	7
1.6.1. Eski Çin’de Uzmanlığın Tanınması.....	7
1.6.2. Osmanlı Döneminde Uzmanlığın Tanınması.....	8
1.6.3. Ortaçağ Avrupa’sında Uzmanlığın Tanınması	8
1.7. Öğretimden Öğrenmeye Doğru Kayan Paradigma Değişikliği	9
1.8. Öğrenme Türleri ve Önceki Öğrenmelerin Tanınması Arasındaki Bağlantı	10
1.8.1. Formel Öğrenme	10
1.8.2. Enformel Öğrenme ve Rastlantısal (Incidental) Öğrenme.....	10
1.8.3. Formel Olmayan Öğrenme.....	11

1.8.4. Formel, Formel Olmayan ve Enformel Öğrenme'nin Politika Bağlamında Tanımları	11
1.8.5. Önceki Öğrenmelerin Tanınması ile ilgili Kavram ve Tanımlar	12
1.9. Önceki Öğrenmelerin Tanınmasının Kullanım Amaçları	14
1.10. Önceki Öğrenmelerin Tanınmasında Kullanılan Modeller	15
1.10.1. Çağdaş Yaklaşımına Göre Önceki Öğrenmelerin Tanınması Modelleri	15
1.10.1.1. Kredi Transferi Modeli (Credit Exchange Model)	16
1.10.1.2. Gelişimsel Model (Developmental Model)	17
1.10.1.3. Dönüşümsel Model (Transformational Model)	17
1.10.2. Klasik Yaklaşımına Göre Önceki Öğrenmelerin Tanınması Modelleri	17
1.10.3. Dayatmacı Model	20
1.10.4. Öğrenme ve Gelişim Modeli	20
1.10.5. Radikal Model	20
1.10.6. Truva Atı Modeli	21
1.11. Önceki Öğrenmelerin Tanınmasında Kullanılabilecek Değerlendirme Yöntemleri	21
1.12. Önceki Öğrenmelerin Tanınmasında Güncel Bir Yaklaşım- Blokzincir Uygulamaları	23
1.13. Önceki Öğrenmelerin Tanınması ile ilgili Kuramlar	25
1.13.1. İletişimsel Eylem Kuramı (Habermas)	25
1.13.2. Yaşantısal Öğrenme Kuramı (Kolb)	26
1.13.3. Tanınma Kuramı (Honneth)	26
1.14. Önceki Öğrenmelerin Tanınması Üzerine Yapılmış Akademik Çalışmalar	27
1.14.1. Güney Afrika'da yükseköğretim kurumları için önceki öğrenmelerin tanınmasına yönelik bir model	27
1.14.1.1. Önceki Öğrenmelerin Tanınmasına Hazırlığı Desteklemek İçin Öğrenci Odaklı Girişimlerin Araştırılması	28
1.14.1.2. Bilgi Talebini (Knowledge Claim) Önceki Öğrenmelerin Tanınması ile Değerlendirme	29
1.14.1.3. Yüksek Öğretimde Önceki Öğrenmelerin Tanınması Politikasının Uygulanması İçin Gerekliklik ve Fırsatlar	30
1.14.1.4. Avrupa Birliğinde Gençlik Çalışmalarında Çeşitli Önceki Öğrenmelerin Tanınması Modelleri Geliştirilip Kullanılması	31

1.14.1.5. Bir Araştırma Alanı Olarak Önceki Öğrenmelerin Tanınması	32
1.14.1.6. Üniversite Bağlamında Enformel ve Formel Olmayan Ortamlarda İngilizce Öğrenmede Tanınma ve Öğrencilerin Algıları.....	32
1.15. Önceki Öğrenmelerin Tanınması ile ilgili Dünya Genelindeki Politika ve Öneriler.....	34
1.15.1. Amerika Birleşik Devletleri'nde Önceki Öğrenmelerin Tanınması	34
1.15.2. Avrupa'da Önceki Öğrenmelerin Tanınması.....	36
1.15.3. Diğer Ülkelerde Önceki Öğrenmelerin Tanınması	41
1.15.3.1. Fransa'da Önceki Öğrenmelerin Tanınması	41
1.15.3.2. Kanada'da Önceki Öğrenmelerin Tanınması.....	42
1.15.3.3. Avustralya'da Önceki Öğrenmelerin Tanınması	44
1.15.3.4. Japonya'da Önceki Öğrenmelerin Tanınması.....	44
1.15.3.5. Yeni Zelanda'da Önceki Öğrenmelerin Tanınması	45
1.15.3.6. Güney Afrika'da Önceki Öğrenmelerin Tanınması.....	45
1.15.3.7. Güney Kore'de Önceki Öğrenmelerin Tanınması	46
1.15.3.8. Rusya'da Önceki Öğrenmelerin Tanınması.....	46
1.15.3.9. Önceki Öğrenmelerin Tanınmasının Dünyadaki Uygulamalarına Genel Bakış	46
1.15.4. Türkiye'de Önceki Öğrenmelerin Tanınması	48
1.15.4.1. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi.....	51
1.15.4.2. Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi.....	52
1.15.4.3. Türk Yükseköğretim Sisteminde Avrupa Yükseköğretim Alanı Reformlarının Uygulanması ve Sürdürülebilirliği (TURQUAS) Projesi.....	55
1.15.4.4. Türkiye'de Önceki Öğrenmelerin Tanınması Kapsamında Yer Alan Uygulamalar	57
1.15.4.4.1. Teknik Öğretmenler İçin Mühendislik Tamamlama Programı....	57
1.15.4.4.2. Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programında Öğretmenlik Uygulamasından Muaf Olma	57
1.15.4.4.3. Meleler	58
İKİNCİ BÖLÜM.....	59
2. YÜKSEKÖĞRETİMDE ÖNCEKİ ÖĞRENMELERİN TANINMASINA YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA	59
2.1. Araştırma Amacı	59

2.2. Araştırma Yöntemi.....	59
2.3. Araştırma Deseni.....	61
2.3.1. Çok Aşamalı Karma Yöntem.....	61
2.4. Araştırma Katılımcıları ve Örneklem:	62
2.4.1. Evre 1 Katılımcıları.....	63
2.4.1.1. Elektrik Enerjisi Üretim, İletim ve Dağıtım Önlisans Programı	63
2.4.2. Evre 2 Katılımcıları.....	65
2.4.3. Evre 3 Katılımcıları.....	66
2.4.3.1. AB Konferansları	66
2.5. Veri Toplama Araçları:	67
2.5.1. Nicel Verilerin Toplanması (Anket):	67
2.5.2. Nitel Verilerin Toplanması (Görüşme).....	68
2.6. Verilerin analizi:	69
2.6.1. Nicel Verilerin Analizi.....	69
2.6.2. Nitel Verilerin Analizi	70
2.7. Araştırmanın Güvenirliği	71
ARAŞTIRMA BULGULARI.....	72
2.8. Evre 1'in Bulgu ve Yorumları	72
2.8.1. Evre 1'de Uygulanan Anket Verileri- 1. Bölüm	73
2.8.1.1. Evre 1 Katılımcıları Eğitim Durumları.....	73
2.8.1.2. Evre 1 Katılımcıları İş Durumları ve Alan İlgileri.....	74
2.8.2. Evre 1'de Uygulanan Anket Verileri- 2. Bölüm	76
2.8.3. Evre 1 Katılımcıları ile Yapılan Görüşmenin Bulgu ve Yorumları.....	77
2.8.3.1. Programa Katılma Amacı ile İlgili Görüşler.....	78
2.8.3.2. Deneylerdeki Araç-Gereçleri ve Uygulama Süreçlerini Gerçek Yaşamda Kullanma ile İlgili Görüşler.....	79
2.8.3.3. Bilme Durumu ile İlgili Görüşler.....	80
2.8.3.4. Derse Gelmeden Deneylerdeki İşleri Yapabilme ile İlgili Görüşler.....	81
2.8.3.5. Stajdan ve Dersten Muaf Olma Durumu ile İlgili Görüşler.....	82
2.8.3.5.1. Yüz Yüze Değerlendirme	83
2.8.3.5.2. Bilgi ve İletişim Teknolojileri Destekli Değerlendirme	84
2.8.3.5.3. Güvenirlik	85
2.9. Evre 2'nin Bulgu ve Yorumları	86

2.9.1.	Önceki Öğrenmelerin Tanınması ile İlgili Algı	89
2.9.1.1.	Devlet Algısı	89
2.9.1.2.	Toplumsal Algı	89
2.9.1.3.	Kurumsal Algı.....	90
2.9.1.4.	Uygulama Boyutundaki Algı	91
2.9.2.	Önceki Öğrenmelerin Tanınması ile İlgili Tanımlar ve Kavramlar.....	91
2.9.2.1.	Önceki Öğrenmelerin Tanınması ile İlgili Kavram ve Terimlerin Oluşturulması	91
2.9.2.2.	Önceki Öğrenmelerin Tanınması ile İlgili Kavram ve Terimlerin Netleştirilmesi	92
2.9.3.	Önceki Öğrenmelerin Tanınmasında Model Önerileri	92
2.9.3.1.	Temel Adımlar	93
2.9.3.2.	Fon Sağlama.....	93
2.9.3.3.	Üst Kurum Yönlendirmesi.....	93
2.9.3.4.	Uygulama Yapan Kurumu Model Alma.....	94
2.9.3.5.	Diğer Ülkeleri Model Alma	94
2.9.4.	Önceki Öğrenmelerin Tanınmasında Uygulama Önerileri	94
2.9.4.1.	Kurumsal Boyut	95
2.9.4.2.	Komisyon Oluşturma	96
2.9.4.3.	Bilgi ve İletişim Teknolojileri Destekli Değerlendirme	97
2.9.4.4.	Portfolyo (Ürün Dosyası) Değerlendirme.....	98
2.9.4.5.	Bireyin Eksik Yönlerini Geliştirme	99
2.9.5.	Önceki Öğrenmelerin Tanınması ile İlgili Sorunlar	99
2.9.5.1.	Süreçlerin Bürokrasiye Bağlanması.....	100
2.9.5.2.	Karar Alamama.....	100
2.9.5.3.	Rekabetin Olmaması.....	101
2.9.5.4.	Çekingenlik.....	101
2.9.5.5.	Bir Yüksekokul Programına Kayıtlı Olma Şartı.....	102
2.9.6.	Önceki Öğrenmelerin Tanınması Uygulamalarında Hazırbulunmuşluk.....	102
2.9.6.1.	Örgün Eğitimde Öğrenme Çıktıları ve Değerlendirme.....	102
2.9.6.2.	Kurumlarda Yönerge Eksikliği.....	104
2.9.6.3.	Direnç.....	104
2.9.7.	Önceki Öğrenmelerin Tanınması Uygulamaları ile İlgili Farkındalık.....	105

2.9.7.1. Ulusal Farkındalık.....	105
2.9.7.2. Kurumsal Farkındalık	105
2.9.7.3. Bireysel Farkındalık.....	106
2.9.8. Önceki Öğrenmelerin Tanınması Uygulamalarında Yetki ve Sorumluluk	106
2.9.8.1. Kurumsal Hiyerarşi.....	106
2.9.8.2. Mevzuat.....	108
2.9.8.3. Kurum İçi Yapılanma	108
2.10. Evre 3'ün Bulgu ve Yorumları.....	109
2.10.1. Evre 3'te Uygulanan Anketin Verileri.....	109
2.10.1.1. Katılınan kurs içerikleri ile ilgili önceden kazanılmış bilgi ve becerinin olup olmadığı	110
2.10.1.2. Katılınan Kurs İçerikleri ile İlgili Önceden Kazanılmış Bilgi ve Becerinin Kaynağı.....	110
2.10.1.3. Katılınan Kursta Edinilen Bilgi ve Becerilerin Üniversitelerin İlgili Fakültelerinde Verilen Eşdeğer İçerikli Ders/Derslerden Muaf Olmak İçin Yeterli Görülüp Görülmediği	111
2.10.1.4. Katılınan Kursta Edinilen Bilgi ve Becerilerin Lisans Düzeyinde Eşdeğer İçerikli Ders/Derslerden Muafiyetinde Kullanılabilecek Yöntem.....	112
2.11. Sonuç.....	113
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	116
3. ÖNCEKİ ÖĞRENMELEİN TANINMASINA YÖNELİK YÜKSEKÖĞRETİMDE POLİTİKA VE UYGULAMA ÖNERİSİ.....	116
3.1. Türk Yükseköğretiminde Önceki Öğrenmelerin Tanınması Kapsamında Yasal Çerçeve Oluşturmak İçin İzlenmesi Gereken Süreçler.....	117
3.1.1. Önceki Öğrenmelerin Tanınması ile ilgili Ulusal Politika Gereksinimi....	117
3.1.2. Önceki Öğrenmelerin Tanınması ile İlgili Terminolojinin Belirlenmesi... 117	
3.1.3. Ulusal Paydaşların Koordinasyonu.....	118
3.1.4. Önceki Öğrenmelerin Tanınması Uygulamalarına Kurumsal Yaklaşım ... 118	
3.1.5. Önceki Öğrenmelerin Tanınması Uygulamalarının Kurumsallaşması	119
3.1.5.1. Stratejilerin Gözden Geçirilmesi.....	119
3.1.5.2. Önceki Öğrenmelerin Tanınması Uygulamalarında Öğretim Üyelerinin Algısı	119
3.1.5.3. Kurumsal Kültür Farkındalığı Oluşturmak.....	120

3.1.5.4.	Uygulamaya Yönelik Öngörülen Engeller.....	120
3.1.5.5.	Akademik Destek Sistemlerinin Geliştirilmesi.....	120
3.1.5.6.	Kalite Güvence Sistemlerinin Geliştirilmesi	121
3.1.5.7.	Kurumsal Kapasitenin Geliştirilmesi.....	121
3.1.5.8.	Uygulayıcı Kurumların Deneyimlerinden Yararlanma	121
3.1.6.	Kurumlar ve Sektörler Arasında İş birliği.....	121
3.1.7.	Fon Teşviki Sağlama.....	122
3.1.7.1.	Kurumsal Fon Desteği Sağlama.....	122
3.1.7.2.	Bireysel Maddi Destek Sağlama.....	122
ÖNERİLEN ÇALIŞMALAR.....		124
3.1.8.	Araştırmacılar için öneriler	124
3.1.9.	Önceki Öğrenmelerin Tanınmasına Özel Uluslararası Katılımcılı Yıllık Ulusal Konferanslar	124
3.1.10.	Teorik ve Uygulama Boyutlarında Önceki Öğrenmelerin Tanınmasına Özel Akademik Dergi	124
KAYNAKÇA.....		125
EKLER.....		140

*Ayinesi iştir kişinin lafa bakılmaz,
Şahsın görünür rütbe-i aklı eserinde.
(Ziya Paşa)*

BİRİNCİ BÖLÜM

1. AÇIK VE UZAKTAN ÖĞRENME VE ÖNCEKİ ÖĞRENMELERİN TANINMASI

Günümüzde kültürlenme ortamlarının artması ve bilgiye erişimin geçmişe göre çok daha kolaylaşması ile birlikte bireyler bilgi ve becerilerini geliştirmek için formel olmayan çevrimiçi ortamları giderek artan bir şekilde kullanmaya başlamışlardır. Bununla birlikte bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler toplumun diğer alanlarında olduğu gibi eğitimde de kendini göstermektedir. İnternetin hayatımızın vazgeçilmez bir parçası olmaya başlaması ile birlikte gerek formel gerekse formel olmayan ortamlardaki bilgiye erişim kolaylaşmıştır. Özellikle çevrimiçi ortamlarda formel olmayan öğrenme kaynakları ve araçları hızlı bir şekilde artmaktadır (Bonk, 2009, s.3; Cross, 2007). Buna ek olarak, Açık Eğitsel Kaynaklar (AEK), Açık Ders Malzemeleri (ADM), Açık Kitaplar (AK) ve Kitleli Açık Çevrimiçi Dersler (KAÇD) gibi uygulamaların ortaya çıkmasıyla günümüzde ve yakın gelecekte öğrenme, geçmişte olduğundan daha fazla formel olmayan ortamlarda gerçekleşmeye devam edecek görünmektedir. Tarihsel sürece baktığımızda bireylerin şimdiye kadar hiç gerçekleşmemiş şekilde bireysel öğrenmelerinde aktif rol aldığını söylemek yanlış olmayacaktır. Somut bir örnek vermek gerekirse, gelişen bilgi iletişim teknolojileri sayesinde insanlık tarihinde belki de ilk kez okuma yazma bilmeye gerek kalmadan ses algılama teknolojisi sayesinde bilgi erişilebilir hale gelmiştir.

Yapılan bazı araştırmalara göre bireylerin günlük öğrenmelerinin %70-90'ının ev, işyeri ya da sosyal topluluklar gibi formel olmayan ortamlarda gerçekleştiği belirtilmektedir (Latchem, 2013, s.1). Formel eğitim ortamlarının ötesinde günlük yaşamlarımızdaki değerli bilgi, beceri ve yeterliliklerinin büyük oranda iş yerlerinde, evde veya sosyal ortamlarda edinildiği söylenebilir. Senge (1990, s.23) 'ye göre işyerleri artık sadece formel kurumlardan edinilen bilginin uygulandığı alanlardan daha çok bilgi ve becerinin üretildiği yerler olarak görülmektedir.

1.1. Sorun

İş hayatı ve toplumsal yaşam da dahil olmak üzere çeşitli enformel veya formel olmayan ortamlardaki tecrübelerden öğrenmenin, özellikle eğitim kurumlarında daha fazla tanınması ve değer verilmesi gerektiğine ilişkin artan bir anlayış bulunmaktadır (Castle ve Atwood, 2001, s.61). Sosyal ağların da farklı öğrenme türlerini ve yenilikçi eğitim uygulamalarını desteklediği göz önünde bulundurulduğunda enformel ve formel olmayan öğrenmedeki potansiyelleri belirginleşmektedir (Lucas ve Moreira, 2009, s. 325). Burada karşımıza çıkan durum aktarım, bir başka ifadeyle günlük yaşam, iş yeri ve sosyal ortamlar gibi formel olmayan ortamlarda gerçekleşen öğrenmenin bir başka bağlama transfer edilip tanınmasıdır.

Bireyler formel olmayan ortamlarda gerçekleşen öğrenmenin özellikle yükseköğretimde tanınmasında sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Bunun başlıca nedenleri aşağıdaki gibi sıralanabilir (Werquin, 2010b, s. 21):

1. Formel olmayan ortamlarda gerçekleşen öğrenmenin öğrenenler ve/veya yükseköğretim kurumları üzerinde olan etkisi ile ilgili az sayıdaki çalışma
2. Önceki öğrenmenin tanınması ile ilgili yeterli kriterin bulunmaması ve
3. Önceki öğrenmenin tanınması ilgili geçerlik ve güvenilirlik kaygıları

Tough (1971 ve 1978)'e göre formel olmayan öğrenme ile ilgili araştırmaların az sayıda olmasının nedenlerinden ilki, bu tür öğrenmelerin gerçekleştiği ortamların boyutu ve çeşitliliğinden dolayı tam anlamıyla değerlendirmenin güç olmasından kaynaklanmaktadır (aktaran McGivney, 2006, s.13). Bir diğer neden ise farklı ortamlarda gerçekleştirilen etkinliklerde öğrenmenin birincil motivasyon olmaması ve bir amacı gerçekleştirilmede ortaya çıkabilmesidir (McGivney, 2006, s.13).

Munoz ve diğerleri (2013, s. 174) tarafından gelecek 20 yılda açık ve uzaktan öğrenmede yetişkin öğrenmesinin geleceğinin tartışıldığı çalışmada, *geçişkenlik (fluidity)* kavramıyla açıklanan duruma göre öğrenenler bir eğitim ortamından diğerine kolayca geçebilecek ve böylece eğitim fırsatlarını tercih ve ihtiyaçlarına en iyi uyacak şekilde birleştirebileceklerdir. Bu geçişkenlikten yararlanmak için gelecek 20 yıl içinde çoklu değerlendirme mekanizmaları, tanınma ve sertifikalandırma bir arada var olacaktır.

Açık ve Uzaktan Öğrenmenin uygulayıcıları ve diğer paydaşları formel olmayan ortamlarda gerçekleşen öğrenmenin tanınması ve akredite edilmesini ne kadar önemserlerse önemsesinler bu tanınma ve akredite edilme bir eğitim politikası haline gelmedikçe kabul görme ve uygulama boyutlarında bir ilerleme kaydedilemeyecektir.

Ayrıca, bu ortamlarda gerçekleşen öğrenmelerin bireysel gelişime ve dolayısıyla topluma olan katkıları önemli boyutlarda olsa da geleneksel eğitim yapısının etkisinin formel olmayan ortamlarda gerçekleşen eğitimin tanınmasına baskın gelerek göz ardı edilmesine neden olduğu görülmektedir. Bir ders ya da programdan öte bireylerin günlük yaşam ve deneyimleri ile de gerçekleşen öğrenme, eğitim araştırmalarında nispeten az ilgi görmekte ve eğitim politikalarında büyük oranda göz ardı edilmektedir (McGivney, 2006, s. 12). Bununla birlikte, Uluslararası Çalışma Örgütü (UÇÖ), İktisadi İşbirliği ve Geliştirme Teşkilatı (İİGT) ve Bologna Süreci tarafından ÖÖT üzerine çeşitli raporlar ve bildirimler ile vurgu yapılmakla birlikte Türkiye’de yükseköğretim düzeyinde ÖÖT bağlamında özellikle yasal düzenlemeler konusunda somut adımlar atılmadığı belirlenmiştir. Yükseköğretim ile ilgili düzenlemelerin yer aldığı 2547 sayılı kanunun 44. Maddesinin b bölümünde programların tamamlanmasına yönelik önceden kazanılmış yeterliliklerin tanınması ile ilgili hususlar belirlenen temel ilkelere uygun olarak üniversite senatolarının vereceği kararlarla belirleneceği şekliyle yer almaktadır¹. Bu bağlamda mevcut durum incelendiğinde Türkiye’de iki devlet üniversitesi dışında diğer yükseköğretim kurumlarının bu konu ile ilgili ortak zorunlu dersler hariç bir uygulamaya gitmedikleri görülmektedir. Türkiye’de yükseköğretim kurumlarının Web sayfalarında ÖÖT ile ilgili bilgiler mevcut olmakla birlikte uygulama boyutunda ilerleme olmadığı da ayrıca gözlemlenmektedir.

1.2. Önem

Yaşam boyu öğrenme bağlamında önceki öğrenmenin tanınmasının potansiyelini hayata geçirmede öğrenen, kurumsal politika, uygulama ve ulusal girişimler düzeyinde çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır (Harris ve Wihak, 2011, s. 2). Bu araştırmanın sonunda formel olmayan ve enformel ortamlarda gerçekleşen öğrenmenin tanınmasının bir eğitim politikasına dönüştürülmesinde dikkat edilmesi gereken konuların belirlenmesi planlanmıştır. Yapılan alan yazın taramasında Türkiye’de yükseköğretim bağlamında ÖÖT ile ilgili yasal bir çerçeve oluşturmaya yönelik çalışmaların kısıtlı olduğu ve daha çok mesleki yeterlilik bağlamında olduğu belirlenmiştir. Bu çalışma, Türkiye’de yükseköğretim bağlamında ÖÖT ile ilgili yapılacak ilk çalışma olma niteliğinde olup, bu açıdan önem taşımaktadır. Bu çalışma sonucunda ulaşılabilecek sonuçların ÖÖT alanında

¹ <http://www.yok.gov.tr/web/denklikbirimi/2547-sayili-kanun>

yasal düzenlemeler yapacak olan politika yapıcılara, yüksek öğretim düzeyinde bu konu ile ilgili düzenlemeler yapacak olan karar vericilere, alanyazına, bu alanda çalışma yapacaklara ve formel olmayan ve enformel ortamlarda bilgi ve becerilerini geliştiren bireylere katkı sağlaması beklenmektedir.

1.3. Amaç

Bu çalışmada eğitimde bir paradigma değişikliğine yol açtığı ve dünyada giderek önem kazanmaya başladığı değerlendirilen ÖÖT süreçleri bağlamında Türk yükseköğretime yönelik bir politika önerisi belirleme amacına yönelik bir araştırma yapılması hedeflenmiştir.

1.4. Tanımlar

Yaşamboyu Öğrenme: İstihdam ve kişisel gelişim için gerekli bilgi ve becerilerin sürekli gelişmesini ve iyileştirilmesini teşvik etmek amacıyla, insanlara yaşamları boyunca hem formel hem de formel olmayan öğrenme fırsatlarının sağlanması veya kullanılmasıdır.

Örgün Öğrenme (Formal Learning): Okul, üniversite ve kolej gibi formel eğitim veren bir kurumda planlı olarak gerçekleşen ve formel bir akreditasyonla sonuçlanan öğrenme türü.

Serbest Öğrenme (Informal Learning): Formel olmayan ortamlarda gerçekleşen, ağırlıklı olarak bilinçli öğrenme amacı güdülmeyen etkinliklere gönüllü katılma yoluyla gerçekleşen öğrenme türü

Yaygın Öğrenme (Non-formal Learning): Formel öğrenme kapsamına girmeyen herhangi bir şekilde düzenlenmiş sürekli eğitsel etkinlikler

Önceki Öğrenmelerin Tanınması: Nerede ne zaman ve hangi bağlamda gerçekleştiğine bakılmaksızın serbest ve yaygın öğrenmelerin tanınması

Bu bölümde, formel olmayan ortamlarda gerçekleşen önceki öğrenmelerin tanınması konusu hakkında araştırmacı tarafından ilişkili bulunan seçilmiş alanyazın içeriğine değinilmiştir. Öncelikle öğrenmenin evrimi, eğitimde paradigma değişikliği ve öğrenme türleri konularında bilgi verilmiş; daha sonra ÖÖT ile ilgili kavram ve kuramlara yer verilerek bu konuyla ilgili dünya ve Türkiye genelinde uygulamalardan bahsedilmiştir.

1.5. Öğrenmenin Evrimi

Öğrenme süreci çok eski zamanlardan beri felsefe ve eğitim bilimleriyle ilgilenenler için önemli bir ilgi alanı olmuştur. Yazının icadı ile birlikte ilk defa bilgi ve fikirler yazıya dökülmüştür. İlk zamanlarda insanlar yeni fikirleri daha çok seyahat ederek ediniyorlar ve öğrenme daha çok izleme ve yapmak suretiyle gerçekleşiyordu (Hart, 2012, s.5). O zamanlar günlük yaşamda yazma ve okuma gibi becerilerin öğrenilebileceği doğrudan bir kurum olmadığı için bu işe özel kurumlar olan okullar ortaya çıkmıştır (Guiseppi, 2007²). Bilinen en eski yazılı kayıtlardan bazılarına göre temel iletişim becerilerinin, dilin, ticaret geleneklerinin, tarımsal ve dini uygulamaların öğretildiği formel eğitimin MÖ 3000 ile 500 yılları arasında Mısır'da başladığını görmekteyiz (Tokuhama-Espinosa, 2011³).

Eğitim faaliyetleri, içinde bulunulan tarihsel dönemdeki gelişmelerden doğal olarak etkilenmektedir. Bu bağlamda, insanlık tarihinde önemli gelişmelerin yaşandığı dönemlere bakıldığında, bunları toplayıcılıktan tarım toplumuna geçiş, Rönesans ve Reform hareketleri, sanayi devrimi ve içinde bulunduğumuz bilgi ve iletişim çağı olmak üzere başlıca dört döneme ayırabiliriz.

1.5.1. Tarım Toplumu

Tarım toplumundaki medeniyetlerin eğitim sistemlerini farklı odak noktalarına göre yapılandırdıkları görülmektedir. Bu odak noktalarını dini inançlar ve sosyal yapı ana başlıkları altında toplamak mümkündür. Örneğin, Çin, Hint ve Mısır Medeniyetlerinde o dönemdeki eğitimin yapısı dini inançlar ekseninde şekillenirken, Antik Yunan, Sparta ve Roma toplumlarında sosyal yapının eğitim sistemi üzerinde baskın olduğu görülmektedir

² http://history-world.org/history_of_education.htm

³ <http://education.jhu.edu/PD/newhorizons/Journals/Winter2011/Tokuhama4>

(Guisepi, 2007²). Yunan ve Roma medeniyetlerinin sonraları Hristiyanlığın yayılmasının etkileri ile eğitim sistemlerinin de zamanla din etkisi altında şekillendiği söylenebilir.

1.5.2. Rönesans ve Reform

Edebiyat, güzel sanatlar ve bilim alanındaki gelişmeler ve yenilikler (Rönesans) ve dini alanda gerekliliği duyulan yenilikler (Reform) toplumun diğer kesimlerinde olduğu gibi eğitim alanında da kendisini hissettirmiş ve temelde bireyin merkez alınması görüşü eğitim alanında da bireyin merkezde yer alması şeklinde kendini göstermiştir. Bu dönemde özellikle dini kurumlara bir tepki olarak okullar kilisenin elinden alınmaya başlanarak eğitimin dinden uzak bir faaliyet olarak gerçekleştirilmesi gerektiği inancının yaygın hale geldiği görülmektedir.

1.5.3. Sanayi Devrimi

Toplumlara genel olarak baktığımızda ortaya çıkan ihtiyaçların beraberinde bazı değişiklikleri getirdiğini görmekteyiz. Başka bir ifadeyle her tarihsel çağda, o çağın ihtiyaçlarına göre bir eğitim sistemi ortaya çıkmaktadır. Örnek olarak, 19. yüzyılda eğitim alanında gerçekleşen değişim, el becerilerine dayalı üretimin ön planda olduğu aile ve çevre merkezli üretimden kitlesel üretim ve endüstriyel yapıya geçiş sürecinden etkilenmiş ve bu süreçte evler, iş yerleri, toplumsal yaşam ve ibadet yerleri eğitim sistemi içinde önceki işlevselliklerini yitirerek okullar eğitimde merkezi birer kurum haline gelmiş ve eğitimin okullaşma (schooling) ile eşdeğer olduğu kanısı toplumda yerleşmiştir (Tuomi ve Miller, 2011, s.1). Bireylerin birer ürün gibi görülüp toplu üretimde olduğu gibi okullarda şekillendirilerek yaşama kazandırılması işlevini yerine getiren günümüzdeki anlamıyla “okul” kavramının temellerinin bu dönemdeki anlayışı yansıttığını söyleyebiliriz. Bugünkü öğrenme biçimini şekillendiren gelişmenin Sanayi Devrimi olduğunu ifade etmek yanlış olmayacaktır. Sanayi devrimiyle başlayan ve günümüze kadar devam eden süreçte okul bugünkü yapısını almış ve okul dışındaki öğrenme genel olarak göz ardı edilmiştir.

1.5.4. Bilgi Toplumu

Dijital Çağ, Bilgi ve İletişim Çağı ve 4. Endüstri Devrimi olarak da adlandırabileceğimiz bu dönemde İnternet ve bilgi ve iletişim teknolojilerindeki (BİT) gelişmelerin baş döndürücü bir hızla geliştiği ve bu durumun eğitim alanında da kendisini

gösterdiğini görmekteyiz. Yapay zekâ, makina öğrenmesi, robotik, nano-teknoloji, 3 boyutlu yazdırma, genetik ve biyo-teknoloji gibi önceleri birbirinden ayrı olan alanlardaki gelişmeleri içeren 4. Sanayi Devrimi yakın gelecekte yalnızca iş modellerinde değil aynı zamanda işgücü piyasasında da geniş çaplı bir karmaşaya neden olacaktır (Leopold, Ratcheva ve Zahidi, 2016, s. 3). Önceki nesiller için geçerli olan iş garantisinin olmadığı ve sanayi devriminin eğitim sisteminin bu baş döndürücü değişimleri yakalamamızda yetersiz kaldığı günümüz dünyasında bilgiye ulaşmanın şimdiye değin hiç olmadığı kadar kolay bir hal aldığı söyleyebiliriz. Eğitim alanında yaşanan bu değişimi en üst çerçevede eğitim paradigmasında yaşanan değişiklik olarak belirtmek yanlış olmayacaktır.

1.6. Tarihi Süreç Olarak Uzmanlığın Tanınması

Tarih boyunca uzmanlığın tanınmasının ayrı bir çalışma konusu olarak araştırılması gerektiği değerlendirilmekle birlikte bu bölümde formel eğitim kurumlarının günümüzdeki anlamıyla tam olarak oluşmadığı dönemlerde Çin, Avrupa ve Osmanlı İmparatorluğunda uzmanlığın tanınması konusu ele alınmaya çalışılmıştır.

1.6.1. Eski Çin’de Uzmanlığın Tanınması

Tarihsel olarak bakıldığında eski Çin’de örgün eğitim zenginlerin bir ayrıcalığıydı. Farklı yazılı ve sözlü versiyonlardan oluşan ve bir alfabe içermeyen klasik Çinceye hâkim olmak, çoğu Çinli’nin karşılayamayacağı bir zaman ve kaynak gerektirdiği için tarihinin büyük bir kısmında, Çin son derece yüksek bir okuma yazma bilmeyen nüfus oranına sahipti (yüzde 80) ve sonuç olarak Konfüçyüs klasik geleneğinde yüksek derecede eğitilmiş bürokratik bir elitin egemen olduğu kitlesel bir “okuma yazma bilmeyenler” ülkesi olarak karşımıza çıkmaktadır⁴.

Geleneksel Çin’de eğitim, yaklaşık M.S. 400’de gelişmeye başlayan ve Tang Hanedanlığı döneminde (618-896) doruğa ulaşan kamu hizmeti sınav sistemi (keju) tarafından yönetiliyordu ve bu kamu hizmeti sınav sistemi, neredeyse 1000 yıldan fazla bir süredir Çin’in eğitilmiş seçkinleri için devlet pozisyonlarının tek yolu olarak varlığını muhafaza etmiştir. Kamu hizmeti sınav sistemi, dönemin özelliklerine uygun olarak tüm dünyada da olduğu gibi dini öğretilerle ilgili bilginin ölçülmesine yönelik bir sınav

⁴ <https://www.chinaeducer.com/en/chistory.php>

sistemiydi ve bu sınav daha çok Konfüçyüs öğretilerinin uygulama düzeyinde genellikle sözlü olarak gerçekleştirilirdi⁵.

1.6.2. Osmanlı Döneminde Uzmanlığın Tanınması

Göçebe yaşam tarzını uzun yıllardır benimsemiş olan Türkler, Anadolu'ya yerleştikten sonra bölgedeki Rum ve Ermeni zanaatkarlar tarafından dışlanmış ve bunun sonucunda Türk esnaf ve sanatkârlarının kendi aralarında birleşmesi ile Ahilik kavramı ortaya çıkmıştır (Çağatay,1997, s.7). Yetiştirme yönteminin görüldüğü ahilikte kalfa ve çırakların mesleki ve kişisel gelişim yönünden gelişimlerine destek olmak için ustalar kalfa ve çırakları yanlarında yetiştirirler ve kalfa ve çıraklar yetenek ve istekli olma durumlarına göre yükseltirlerdi (Akbaş ve diğerleri, 2018, s. 181).

Medreseler ve saraydaki eğitim kurumları dışında Osmanlı'da teknik iş gücü ihtiyacı ahilikten sonra Müslüman olmayan esnafın da dahil olduğu lonca teşkilatı içerisinde erken yaştaki çocukların eğitilmesi yoluyla karşılanır ve buna ek olarak devlet düzeyinde bazı kuruluşlar kurslar açmak suretiyle ihtiyaç duyulan nitelikli iş gücünü yetiştirirlerdi (Semiz ve Kuş, 2004, s. 276).

1.6.3. Ortaçağ Avrupa'sında Uzmanlığın Tanınması

Örgün eğitimin Orta Çağ Avrupası'nda varlığından söz etmek pek mümkün görünmemekle birlikte 12. Yüzyılda dini kurumlar üniversitelere dönüşmeye başlamış ve 15. yüzyılda ise ortaya çıkan okullardaki eğitim fırsatlarından yalnızca ayrıcalıklı bir kesim yararlanabilmiştir⁶. Çocuklar dini kurumlarda keşişler tarafından eğitilir ve 14-15 yaşlarında öğrenci ilan edilirlerdi. Bazıları prestijli piskoposların yönetimi altındaki katedral okullarında ve üniversitelerde öğrenimlerine devam edebilirlerdi. Öğrenciler teoloji, tıp ya da felsefe alanlarında eğitim görebiliyor ve bu konulardan herhangi birine hâkim olduktan sonra doktor ilan ediliyorlardı. Ustalık kazanmadan önce, bir öğrencinin konunun ustası olma yolunda ilk adım olarak kabul edilen fakülte diploması (baccalaureate) alması gerekiyordu. Öğrencinin fakülte diploması alabilmesi için geometri, coğrafya, aritmetik, doğal tarih, astronomi ve müzik konularını içeren bir dersi (quadrivium) alması zorunluydu⁷.

⁵ <https://education.stateuniversity.com/pages/269/China-HISTORY-BACKGROUND.html>

⁶ <https://www.thoughtco.com/medieval-child-the-learning-years-1789122>

⁷ <http://www.thefinertimes.com/Middle-Ages/education-in-the-middle-ages.html>

Osmanlı'daki lonca sistemine benzer olarak Ortaçağ Avrupası'nda da nitelikli iş gücü ihtiyacının ustanın çırağı eğitmesi yöntemiyle karşılandığı görülmektedir (Ülgen, 2013, s. 475). Sanayi Devrimi öncesinde bugünkü anlamıyla okulların olmadığı değerlendirildiğinde, bilgi ve becerinin ortam ve zaman koşullarına göre üretme (create) ve gösterme (demonstrasyon) yolları ile ortaya konulduğu ve eğitim kurumları gibi onay mekanizması işlevini yerine getiren kurumların yokluğundan dolayı bu üretme ve göstermenin bir tür eğitim kurumu işlevi gören meslek grupları, devlet yönetimi ve dini kurumlar tarafından tanındığı söylenebilir.

1.7. Öğretimden Öğrenmeye Doğru Kayan Paradigma Değişikliği

Farklı sözlüklere bakıldığında, Yunanca *yapı*, *örnek*, *numune* anlamlarına gelen “paradigma” ve *sergilemek*, *göstermek* anlamlarına gelen “paradeiknumi” fiilinden ortaya çıkan “paradigma” kelimesi ile ilgili "bir şeyin yaygın örneği, modeli, çerçevesi ve kurallar dizisi" kavramları ön plana çıkmaktadır. Paradigma değişiklikleri mevcut paradigmanın işlevselliğinde zorluklar ya da bozulmalar meydana geldiğinde ortaya çıkar ve eski paradigmanın geçerliliğini yitirmeye başladığı ve karşılaştığı büyük sorunları çözüme gerçek anlamda ümit vaat edilen durumlar ortaya çıktığında kendisini gösterir (Barr, 1995, s.16). Bütün bu bilgiler ışığında, paradigma değişikliklerinin gerçek, kaçınılmaz, sürekli, kurumlar için rahatsız edici fakat aynı zamanda gelecek fırsatlar olarak görülmesi gerektiğini söyleyebiliriz. Geleneksel eğitim anlayışına göre eğitim kurumları bilgiyi sağlama işlevini yerine getirmekteyken özellikle bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelere paralel olarak bilgiye erişim kurumların tekelden çıkarak daha kolay bir hal almıştır. Bu durumun geleneksel eğitim anlayışının sorgulanması ve eğitim kurumlarının işlevlerinin yalnızca bilgi sağlamak yerine öğrenmenin ortaya çıkması yönünde bir değişim göstermelerine neden olduğu söylenebilir. Bunun bir sonucu olarak eğitim kurumları dışında öğrenilen bilginin tanınması konusu ön plana çıkmaktadır. Bir bakıma yaşam boyu öğrenme paradigması bireylerin geçmişte edindikleri fakat henüz tanınmamış ve somut hale gelmemiş deneyimlerine, bilgilerine ve öğrenmelerine doğru yönelmektedir (Sandberg, 2012, s.1). Eğitimde meydana gelen paradigma değişikliğinin önceki öğrenmelerin tanınması bağlamında daha açık bir şekilde tartışılması için öğrenme türlerinin neler olduğunun açıklanmasında yarar vardır.

1.8. Öğrenme Türleri ve Önceki Öğrenmelerin Tanınması Arasındaki Bağlantı

Önceki öğrenmelerin tanınması uygulamalarının ana ekseninde formel öğrenme, enformel öğrenme ve rastlantısal öğrenme kavramları bulunmaktadır. Bu kavramlar bu çalışmada aşağıdaki anlamları ile kullanılacaktır:

1.8.1. Formel Öğrenme

OECD tanımına göre formel öğrenme aşağıdaki şekildedir:

“... okul, kolej, üniversite ve diğer formel eğitim kurumları tarafından sağlanan eğitim türü olup genellikle 5 ile 7 yaş aralığında başlayıp 20 ile 25 ve hatta daha yukarı yaş aralığındaki çocuklar ve gençler için tam zamanlı eğitimin süregelen basamaklarını oluşturmaktadır.”

Bu çalışmada formel öğrenme okul, üniversite ve kolej gibi formel eğitim veren bir kurumda planlı olarak gerçekleşen ve formel bir akreditasyonla sonuçlanan öğrenme olarak ele alınacaktır. Bu öğrenme türü, önceki öğrenmelerin tanınması bağlamında en az sorunlu eğitim türüdür; çünkü okul veya üniversite gibi formel ortamlarda tamamlanmakta ve akredite edilmiş ve sertifika ve diploma sağlamaktadır ki bu durum diğer öğrenme türleriyle karşılaştırıldığında tanınma sürecini kolaylaştırmaktadır.

1.8.2. Enformel Öğrenme ve Rastlantısal (Incidental) Öğrenme

Öğrenen merkezli olmasından ve yaşam tecrübesine dayalı dersler içerdiğinden dolayı enformel ve rastlantısal öğrenme yetişkin eğitiminin çok önemli bir parçasıdır (Marsick and Watkins, 2001, s.25). Enformel öğrenme genelde maksatlı (intentional) olmasına rağmen fazla yapılandırılmış değildir. Enformel ve rastlantısal öğrenme arasında ufak bir fark olsa da enformel ve rastlantısal öğrenme birçok kültürdeki ve özel ve kamu sektörleri, hastaneler ve sağlık hizmetleri, okullar ve üniversiteler gibi ortamlardaki uygulamalarda da benzerlik göstermektedir (Callahan, 1999, s.12). Öz yönlendirmeli (Self-directed) öğrenme, ağ iletişimi (networking), öğretmenlik ve danışmanlık bu tür öğrenmeye örnek olarak verilebilir. Formel öğrenmenin öncülü olarak algılanması gereken enformel öğrenme, öğrenmenin düşük bir biçimi olarak değil, günlük yaşam bağlamında gerçekleşen önemli, gerekli ve değerli bir öğrenme türü olarak görülmelidir (Coffield 2000, s.8). Enformel öğrenme bu çalışmada, formel olmayan ortamlarda gerçekleşen, ağırlıklı olarak bilinçli öğrenme amacı güdülmeyen etkinliklere gönüllü katılma yoluyla gerçekleşen öğrenme türü olarak ele alınacaktır.

1.8.3. Formel Olmayan Öğrenme

OECD tanımına göre formel olmayan öğrenme formel öğrenme kapsamına girmeyen herhangi bir şekilde düzenlenmiş sürekli eğitsel etkinlikler olarak açıklanmaktadır. Bu yüzden, formel olmayan öğrenme eğitim kurumları bünyesinde ya da dışında gerçekleşebileceği gibi her yaştan öğrenene hitap etmekte ve farklı ülkelerde kapsamı değişiklik gösterebilmektedir. Formel olmayan eğitim programları hiyerarşik bir sistemi takip etmek zorunda değildir ve zaman olarak farklı aralıklara sahip olabilirler.

1.8.4. Formel, Formel Olmayan ve Enformel Öğrenme'nin Politika Bağlamında Tanımları

Formel, formel olmayan ve enformel öğrenmenin temelinde yaşamboyu öğrenme olmakla birlikte Avrupa eğitim politikasında yer alan resmi tanımlar Tablo 1.1'de gösterilmektedir.

Tablo 1.1. *Formel, Formel Olmayan ve Enformel Öğrenme'nin Politika Bağlamında Tanımları (Tuomainen, 2015 s.10)*

	Formel Öğrenme	Formel Olmayan Öğrenme	Enformel Öğrenme
Mekan	Öğrenme amaçlı organize edilmiş ve yapılandırılmış (örneğin genel eğitim, mesleki eğitim, yüksek öğretim)	Belirli bir kurum tarafından sağlanmaz; öğrenme bir dizi planlanmış etkinlikler ile gerçekleşir (örn. İş yeri eğitimi, yapılandırılmış çevrimiçi öğrenme, sivil toplum kuruluşları)	İş, aile, boş zaman veya ilgi alanı ile ilişkili günlük etkinlikler
Yapılandırılma Derecesi	Amaç, süre ve destek açısından oldukça yapılandırılmış (örneğin eğitim programı, ön koşullar)	Yapılandırılmış olabilir ancak daha esnek öğrenme ortamı	Yapılandırma yok
Amaçlılık	Öğrenen açısından isteklilik söz konusu	Öğrenen açısından isteklilik söz konusu	İsteklilik olabilir fakat çoğunlukla kasıtlı olmayan ya da rastlantısal
Sertifikalandırılma	Yeterlilik, sertifika veya diploma alma ile sonuçlanır	Genellikle sertifikalandırılmaz (fakat ÖÖT süreçleri ile yeterlilik, sertifikalandırma ve diploma sağlanabilir)	Sertifikalandırma yok (fakat ÖÖT süreçleri ile yeterlilikler görünür hale getirilebilir)
Yöneten	Öğretmen/eğitmen	Eğitmen, koç, mentör	--

Tablodan görüleceği üzere formel, enformel ve formel olmayan öğrenme türleri mekân, yapılandırılma derecesi, amaçlılık, sertifikalandırılma ve yöneten olmak üzere 5 farklı bağlamda ele alınmaktadır. Mekân bağlamında bu üç farklı öğrenme türünün

gerçekleştiği ortam; yapılandırma derecesi altında öğrenme türünün hedeflenen beceri, bilgi ve davranışa (varsa) göre hangi düzeyde yapılandırıldığı; amaçlılık bağlamında üç farklı öğrenme türündeki bireylerin istekli olma durumları; sertifikalandırma başlığı altında bu üç farklı öğrenme türünde bireylere bir belge verilip verilmeyeceği ve son olarak yöneten bağlamında üç farklı öğrenme türünde bir yol gösterici olup olmadığı ortaya koyulmuştur.

1.8.5. Önceki Öğrenmelerin Tanınması ile ilgili Kavram ve Tanımlar

ÖÖT ile ilgili olarak farklı ülkelerde farklı kavramlar kullanılmaktadır. Örneğin Amerika Birleşik Devletleri'nde Önceki Öğrenmelerin Değerlendirilmesi, İngiltere'de "Önceki Tecrübeye Dayalı Öğrenmenin Akreditasyonu" ve "Önceki Öğrenmelerin Akreditasyonu" ve Kanada'da "Önceki Öğrenmelerin Değerlendirilmesi ve Tanınması", Avustralya, Yeni Zelanda ve Güney Afrika'da "önceki öğrenmelerin tanınması" kavramları kullanılmaktadır. Kavram ve tanımlardaki farklılıkların uygulama şekli ve amaç boyutundaki farklılıklardan kaynaklandığını söylemek yanlış olmayacaktır. Önceki öğrenmelerin tanınması ile ilgili ifade ettiği sık kullanılan kavramların Türkçe kısaltma ve açıklamaları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 1.2. *Önceki Öğrenmelerin Tanınması ile İlgili Sık Kullanılan Kavramlar* (Aggarwal (2015, s.3),

Sık Kullanılan Kavramın Kısaltması (İngilizce)	Sık Kullanılan Kavram (İngilizce)	Sık Kullanılan Kavram (Türkçe)
APEL	Assessment of prior experiential learning	Önceki tecrübeye dayalı öğrenmenin tanınması
APL	Assessment of prior learning	Önceki öğrenmelerin değerlendirilmesi
PLAR	Prior learning assessment and recognition	Önceki öğrenmelerin değerlendirilmesi ve tanınması
RAC	Recognition of acquired competences	Kazanılan yeterliklerin tanınması
RAS	Recognition of acquired skills	Kazanılan becerilerin tanınması
RCC	Recognition of current competences	Mevcut yeterliklerin tanınması
RNFIL	Recognition of non-formal and informal learning	Formel olmayan ve enformel öğrenmenin tanınması
RPL	Recognition of prior learning	Önceki öğrenmelerin tanınması
RVCC	Recognition, validation, and certification of competences	Yeterliklerin tanınması, geçerli kılınması ve sertifikalandırılması
VNFIL	Validation of non-formal and informal learning	Formel olmayan ve enformel öğrenmelerin geçerli kılınması

Yukarıdaki kısaltmalara tabloda yer almayan ancak sık şekilde kullanılan üç kısaltmayı da eklemek yerinde olacaktır. Bu kısaltmalardan ilki RVA (Recognition, validation and accreditation of non-formal and informal learning); diğeri ise VPL (Validation of Prior Learning)'dir. RVA'ya Türkçe'ye "Formel olmayan ve enformel öğrenmelerin tanınması, doğrulanması ve akreditasyonu" olarak çevrilebilir. VPL'in Türkçe karşılığı ise "Önceki Öğrenmelerin Doğrulanması" şeklindedir. Üçüncü kısaltma ise Fransızca "Validation des acquis d'experience" ifadesinden oluşan VAE olup Türkçe'ye "Edinilen tecrübenin doğrulanması" olarak çevrilebilir.

Enformel ve formel olmayan öğrenmenin tanınması eğitim sistemi içinde farklı konuları kapsadığı için 'tanınma' kelimesi tek bir kelime gibi görünse de anlamı çeşitlilik göstermektedir. Enformel ve formel olmayan öğrenmenin tanınma sürecindeki nihai hedefler bireylere, ülkelere, formel bir programın tamamından mı yoksa bir bölümünden mi muaf olmaya ve tam yeterlilik verilip verilmeyeceğine göre farklılık göstermektedir (Werquin, 2008, s. 145). Örneğin bazı ülkeler tüm olasılıkları tanınma sürecine dahil ederken, diğerkleri yalnızca belirli bir bölümüne odaklanmaktadır.

Iser (2013, s.1) "tanınma"nın kuralcı ve psikolojik boyutları olduğundan söz ederek bireyin belirli bir özelliği tanındığında o bireyin yalnızca söz konusu özelliğe sahip olduğunun kabul edilmediğini aynı zamanda o özelliğe sahip olduğu için söz konusu bireye karşı olumlu bir tavır sergilendiğine vurgu yapmaktadır.

Thomas (2000, s. 510) önceki öğrenmelerin tanınmasını, yetişkinlerin tecrübeye dayalı, formel veya öz yönlendirmeli (self-directed) öğrenme ve formel eğitimle kazandıkları bilgi ve becerileri gözden geçiren, değerlendiren ve kabul eden bir uygulama olarak yapmaktadır. Spencer (2005, s. 508) ise önceki öğrenmelerin tanınmasını önceki formel eğitimin dahil edilmediği formel olmayan tecrübeye dayalı öğrenmenin kabul edilip değerlendirildiği bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bazı ülkelerdeki önceki öğrenmelerin tanınması ile ilgili tanımlar aşağıdaki gibidir:

İsveç Eğitim Bakanlığı tarafından ÖÖT nereden edinildiğine bakılmaksızın bilgi ve yeterliklerin yapılandırılmış değerlendirilme, ölçülme, belgeleme ve tanınma süreci (Sandberg 2012, s.5) olarak tanımlanırken, Hayatboyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından yapılan Türkiye'deki tanımı aşağıdaki gibidir:

"Bireyin eğitim, iş veya diğerk hayat tecrübeleri aracılığıyla hayatlarının tüm dönemlerinde gerçekleştirdikleri öğrenme için yeterlilik belgesine sahibi olmalarına imkân tanıyan bir sistem olup, örgün, yaygın ve/veya serbest öğrenme çerçevesinde elde edilen

belgelendirilmemiş öğrenme kazanımlarının belirli bir standart çerçevesinde tanınması sürecidir.”⁸

İrlanda’da ise “önceki öğrenmelerin değer verildiği bir süreç. Önceki öğrenmelerin formel olarak belirlendiği, değerlendirildiği ve tanındığı bir araçtır.” şeklinde tanımlanmaktadır (Boyle, 2014, s.2). UNESCO tanımına göre ÖÖT, "İş tecrübesi, enformel eğitim ve yaşam tecrübeleri ile edinilen bilgi, beceri ve yeterliklerin formel olarak tanınması" şeklinde tanımlanmıştır (Vlăsceanu ve diğerleri, 2004. s. 55).

Birleşik Devletler’deki tanımı ise aşağıdaki gibidir (ILO, 2005, s. 51):

“bireyin yaşam tecrübeleri ile gerçekleşen öğrenmenin bir üniversite programında krediye sayma şeklinde nitelendirilen bir yöntemdir. Bu öğrenme, iş yeri, hobi, askerlik hizmeti ve aile sorumlulukları gibi bir çok farklı kaynaktan gelebileceği için kredilendirme ÖÖT sunan kurum tarafından oluşturulan kriterlere göre verilebilir. ÖÖT, sınavlar, portfolyo ya da eğitim programı değerlendirme şeklinde yönetilebilir.”

Bu çalışmada formel olmayan ve enformel ortamlarda edinilen bilgi ve becerilerin tanınmasına vurgu yapıldığından ÖÖT, nerede ve ne zaman gerçekleşirse gerçekleşsin formel, formel olmayan ve enformel ortamlarda ve her türlü bağlamda gerçekleşen öğrenmelerin tanınması olarak ele alınacaktır.

1.9. Önceki Öğrenmelerin Tanınmasının Kullanım Amaçları

Önceki öğrenmelerin tanınmasında temel amaç hangi ortamda olursa olsun gerçekleşmiş öğrenmenin somut hale getirilmesidir. Bu doğrultuda kullanılan model ve yöntemler aşağıda açıklanmıştır. Önceki öğrenmelerin tanınmasını uygulayan kurumlar istihdam ve eğitimde fırsat eşitliği sağlama gibi amaçları ve ihtiyaçları doğrultusunda uygun model(ler)i seçebilmektedir. ÖÖT’nin yaygın bireysel, toplumsal ve kurumsal kullanım amaçları ile ilgili terim ve açıklamalar aşağıdaki gibidir:

⁸ <http://hbogm.meb.gov.tr/www/turkiyede-ilk-kez-onceki-ogrenmelerin-taninmasi-belgesi-verildi/icerik/174>

Tablo 1.3. ÖÖT'nin Bireysel, Toplumsal ve Kurumsal Kullanım Amaçları (Blom ve diğerleri, 2007, s. 71)

İfade	Açıklama
Erişim (Access)	İlerlemeyi kolaylaştıracak şekilde tüm potansiyel öğrenenler için uygun eğitim ve öğretim seviyelerine giriş kolaylığı sağlamak
Yerleştirme (Placement)	Seviye belirleyici bir değerlendirme ile eğitim öğretim almak isteyen bireyler için uygun seviyeler belirlemek
Statü İlerlemesi (Advanced status)	Mevcut seviyeden daha yüksek bir yeterlik seviyesine erişim sağlamak
Kredi Transferi (Advanced standing)	Adayın kayıtlı olduğu yeterlilik için kredi vermek
Kredi Verme (Credit)	Bir yeterliliğin tamamı ya da bir kısmının gerekliliklerini karşılayan öğrenme için resmi ve aktarılabılır kredi sağlamak
Sertifikalandırma (Certification)	Bir yeterlilik kazanma amacıyla alınan kredileri sertifikalandırmak

1.10. Önceki Öğrenmelerin Tanınmasında Kullanılan Modeller

Alanyazın incelendiğinde önceki öğrenmelerin tanınması ile ilgili modellerde temelde iki (2) yaklaşım ortaya çıkmaktadır. Bu iki yaklaşımdan birincisinden bu çalışmada *Çağdaş Yaklaşım*, ikincisinden ise *Klasik Yaklaşım* olarak söz edilecektir. Her iki yaklaşımda da yer alan modellerin birbirleri ile örtüştüğü görülmektedir. Çağdaş yaklaşımda yer alan kredi transferi ve gelişimsel modellerin klasik yaklaşımda sırasıyla dayatmacı ve öğrenme ve gelişim modellerine ve dönüşümsel modelin de radikal model ile Truva atı modellerine karşılık geldiği görülmektedir. Tablo 1.4'te her iki yaklaşıma göre modellerin birbirlerinin karşılıkları olma durumu gösterilmektedir.

Tablo 1.4 Çağdaş ve Klasik Yaklaşımlara Göre ÖÖT Modelleri

Çağdaş Yaklaşım	Klasik Yaklaşım
Kredi Transferi Modeli	Dayatmacı Model
Gelişimsel Model	Öğrenme ve Gelişim Modeli
Dönüşümsel Model	Radikal Model
	Truva Atı Modeli

1.10.1. Çağdaş Yaklaşıma Göre Önceki Öğrenmelerin Tanınması Modelleri

Çağdaş yaklaşımda yer alan modeller kredi transferi, gelişimsel ve dönüşümsel yöntem olmak üzere temelde üç başlık altında incelenebilir. Tablo 1.5'te çağdaş yaklaşımda yer alan modeller özelliklerine göre karşılaştırmalı olarak verilmektedir.

Tablo 1.5 *Önceki Öğrenmelerin Tanınmasında Çağdaş Yaklaşımın Yer Alan Modellerin Karşılaştırılması (Osman ve Castle, 2004; s. 126)*

Belirleyici Özellikler	Kredi Transferi Modeli	Gelişimsel Model	Dönüşümsel Model
Öğrenmeye olan bakış	Bireysel öğrenen merkezli; öğrenme edinimdir (acquisition)	Bireyi merkeze alır; öğrenme gelişimsel bir süreçtir.	Öğrenen merkezli; öğrenme sosyal temelli müşterek bir süreçtir; öğrenmenin değişim için bir potansiyeli vardır.
Bilgiye olan bakış	Nötr, evrensel ve kabul edilmiş	Öznel, kişisel ve deneysel	Kültürel ve sosyal ortamlarla iç içedir.
Deneyime olan bakış	Yalnızca bir otorite ya da kurum tarafından akredite olmuş deneyim tanınır	Tecrübeye dayalı öğrenmeye değer verilir	Sosyal değerler, müşterek deneyim ve kendini tanıma (self-knowledge) ve otonom olma (autonomy) gibi ilgili özelliklere değer verilir.
Felsefi temel	Teknik	İnsancıl	Radikal

1.10.1.1. Kredi Transferi Modeli (Credit Exchange Model)

Harris (1999, s. 127) tarafından Dayatmacı ÖÖT (Procrustean RPL) olarak da adlandırılan kredi transferi modeli bireyin belirli bir standartta öğrenme deneyimi yaşadığının somut bir göstergesidir. Bu yöntemde kullanılan değerlendirmede bireyin, bir eğitim kurumundan mezun olarak diploma almak ya da bir işe başvurmada gerekli yeterlik belgesini almak amacıyla yeterlik standartlarını karşılayıp karşılamadığı ölçülmektedir (Vincentia, 2016, s. 15). Bu yöntemde “kredi” ve “yeterlik” kavramları ön plana çıkmaktadır. Değerlendirme yöntemleri farklı türden sınavlar olmakla birlikte birey önceden almış olduğu kredileri belgelemek suretiyle diploma ya da yeterlik belgesi alabilmektedir. Fakat ÖÖT ile ilgili uygulamaların yer aldığı ilerleyen bölümlerde de açıklanacağı üzere özellikle mezuniyet belgesi sağlamada önceki öğrenmeler yoluyla edinilmiş öğrenmelerin mezuniyet kredisine sayılmasında kurumlar tarafından sınırlılıklar getirilebilmektedir. Bu yöntemde amaç bir mezuniyet belgesi almak ya da bir iş başvurusu yapmaya yönelik olduğu için daha çok ekonomik açıdan kullanım değeri olma ve dışsal motivasyon özellikleri ön plana çıkmaktadır (Harris, 1999, s. 127). Önceki öğrenmelerin taşınabilirliğine pragmatik ve sistematik yaklaşım sergilediği (Osman ve Castle, 2002; s. 64) ve kurumsal düzeyde en az değişiklik gerektirdiği için (Osman ve Castle, 2004; s. 131) bu model yükseköğretimde yaygın bir şekilde kullanılan modeldir.

1.10.1.2. Gelişimsel Model (Developmental Model)

Gelişimsel yöntemde, dersler kredilendirerek ÖÖT sürecinde formel, enformel ya da formel olmayan şekillerde gerçekleşen öğrenme tanınır ve eleştirel düşünme, iyi iletişim ve problem çözme gibi deneyim ve üst düzey yeterliliklere odaklanılır (Osman, 2004, s. 141). Her ne kadar bir kredilendirme söz konusu olsa da bu modelde asıl odak noktası sertifikalandırma yerine hem önceki öğrenmeler ile ilgili belgeler hem de ürün dosyaları (portfolio) oluşturma ve görüşme (interview) süreçlerinde ortaya çıkan bireysel gelişimdir (Wheeler ve diğerleri, 2003, s. 12).

1.10.1.3. Dönüşümsel Model (Transformational Model)

ÖÖT politikası ve uygulamasında ÖÖT süreçlerini bir dönüşüm ve yeniden yapılanma aracı olarak değerlendiren bu yaklaşıma göre doğal ve çeşitli yollardan elde edilen bilgiler tanınarak ve değer verilerek eğitim kurumlarındaki yerleşik temel değerler ve paradigmaların çerçevelerinin yeniden oluşturulması amaçlanmaktadır (Osman ve Castle, 2004, s. 130). Bilgi ve eşitsizliğe vurgu yapan bu model farklılık politikasını ve makul bilgi mücadelesini ön plana çıkardığı ve üniversitelerin yalnızca bilgiyi tanımlayan ve inşa eden kurumlar değil, aynı zamanda diğer uygulama alanlarından elde edilmiş bilgiyi incelemesi ve bu bilgi türleri ile ilgilenmesi gerektiğine vurgu yaptığı için ÖÖT'nin en radikal ve yüksek öğretim kurumlarını mevcut yapılarını değişime zorladığı için bir bakıma tehditkâr bir modeldir (Osman, 2004, s. 142). Yaşamboyu öğrenme kavramının gerekli bir unsur olduğu ÖÖT politikası ve uygulamasıyla ilgili bakış açısıyla dönüşümsel modelin yakından ilişkili olduğu söylenebilir.

1.10.2. Klasik Yaklaşım Göre Önceki Öğrenmelerin Tanınması Modelleri

Harris (1999, ss. 136-137)'ye göre önceki öğrenmelerin tanınması modelleri dayatmacı model, öğrenme ve gelişim modeli, radikal model ve Truva atı modeli olmak üzere dört başlıktan oluşmaktadır.

Aşağıdaki tabloda her bir model için modelin nerelerde kullanıldığı, hangi ÖÖT türlerinin tanındığı, ÖÖT uygulamaları ve ana sistemdeki öğretim programı ya da standartlar arasındaki (olası) ilişkiler, tanınmanın nasıl olacağı ve modelin yerine getirdiği asıl, olası ve sosyal işlevlerle ilgili bilgiler yer almaktadır.

Tablo 1.6 *Klasik Yaklaşım*a göre ÖÖT Modelleri (Harris, 1999)

Model	Nerelerde kullanılır?	Hangi ÖÖT türleri tanınır?	ÖÖT ile ana sistem arasındaki ilişki	ÖÖT nasıl tanınır?	Sosyal amaçlar
Dayatmacı Model	Eğitimi devam ettirmek	Önceden standartları belirlenmiş olanlar	Çok az	Değerlendirme ön plandadır	İnsan kaynakları ekonomik kaynaklar olarak görülür
	Mesleki eğitim		Var olanı tekrar açıklar	Yeni öğrenme arka plandadır	Bilgi üretim mekanları sorgulanır
	Yeterlikler çerçeveleri		ÖÖT başlı başına bir etkinliktir	Davranışçı yöntemler	Bilginin kümelenmesi/standartlaşması
	Ekonomik, insan sermayesi ile ilgili söylemler		Eleştirme yok	Özel krediler	Avantajlı olanlara avantaj sağlama
					Sınırlandırma ve bastırma
				Hâkim söylemlerin yeniden yazılması	
Öğrenme ve Gelişim Modeli	Yüksek Öğretim	Genelde üstü kapalı akademik standartlara yakın ya da uyumlu	Çok az	Öğrenme ve ölçme ve değerlendirme ile	Kendini gerçekleştirmede insancıl hedefler
	Sosyal Bilimler	Bilişsel kapasite	Var olanı tekrar açıklar	Deneysel öğrenme yöntemleri	Bilgi üretim mekanları sorgulanır fakat bilgi bir yerde toplanır
	İnsancıl ve İlerici söylemler		ÖÖT başlı başına bir etkinliktir	Portfolyolar	Bireylerin yeniden sınıflandırılması
			Var olan ana sisteme tek yönlü bir köprü	Psikolojik yaklaşımlar	Avantajlı olanlara avantaj sağlama
				Genel ve özel krediler	Hâkim söylemlerin yeniden yazılması

Tablo 1.6 (Devam) Klasik Yaklaşımına göre ÖÖT Modelleri (Harris, 1999)

Model	Nerelerde kullanılır?	Hangi ÖÖT türleri tanınır?	ÖÖT ile ana sistem arasındaki ilişki	ÖÖT nasıl tanınır?	Sosyal amaçlar
Radikal Model	Bağlamın sosyal radikal değişiklikler olduğu durumlar	Bilginin hâkim biçimlerine alternatif olarak zapt edilmiş bilgiler (mücadeleden öğrenilmiş)	Bilginin hâkim türleri mücadeleden öğrenilmiş bilgiler lehine dengelenir	Sosyal hareketlere katılım yoluyla	Radikal dönüşüm ve müşterek temelde düzeltmeler
	Özgürlükçü söylem	Sosyal ve müşterek bilme yöntemleri		Vicdani sorgu	Farklılığı tanıır, ancak çeşitlilik gerektirmez
				İdeoloji eleştirme	Hâkim söylemleri sorgulama
Truva Atı Modeli	Yüksek Öğretim	Kendi içinde ve dışında önceki deneysel öğrenme	Daha fazla katılım	Öğrenme ve ölçme ve değerlendirme ile	Sosyal olarak daha kapsayıcı
	Sistemleri kitleselleştirmek	Sosyal olarak oluşturulmuş ÖÖT	Çift yönlü köprü	Bireysel ve sosyal bir olgu olarak ÖÖT eleştirel olarak incelenir	Öğretim programı ve pedagojik değişimle eleştirel bir bağlantı
	Öğretim programının esnekliğinin geçmişi		Ana sistemdeki öğretim programı tasarımı ve pedagoji ile bağlantılı olmak	Portfolyolar ve ‘eleştirel çerçeveleme’	Tanınan bilgilerin çeşitliliği ve farklılığı ve güç ilişkileri
	Sosyal değişim ve çeşitli derecelerde eğitim reform için baskı olduğunda		Öğretim programını inceleme	Sosyolojik yaklaşım	Hâkim söylemlerin eleştirisi
				Genel ve özel krediler	

1.10.3. Dayatmacı Model

ÖÖT'nin bu modeli bilginin zayıf biçimde sınıflandırıldığı ve çerçevelerinin belirlendiği eğitime devam etme ve mesleki eğitim alanları gibi bağlamlarda görülmekte ve sıklıkla yeterlilik veya standartlar çerçeveleri ile ilişkilendirilmektedir (Harris, 1999, s. 127). Adaylar 'başarılı çalışma kayıtlarını ders kredilerine dönüştürdükleri' için alanyazındaki bazı çalışmalarda bu modeldeki uygulamalara 'kredi transferi modeli' de denmektedir (Butterworth, 1992, s. 45). Bu modelde ÖÖT uygulamaları, bireylerin önceki öğrenmelerinin hangi yönleriyle eşleştiğini ölçmek için yalnızca standartlarla veya öğretim programıyla bağlantılıdır ve bu standartların veya bunlardan oluşturulmuş öğretim programlarının eleştirilmesine izin verilmez ve ÖÖT başlı başına bir etkinlik olarak tanımlanır.

1.10.4. Öğrenme ve Gelişim Modeli

ÖÖT'nin bu modeli bilginin çerçevesinin daha az belirlenip sınıflandırıldığı sosyal bilimler gibi alanlarda yükseköğretimde yaygındır ve adayların önceki bilgilerinin doğal bilgi birikimine uyumlarını sağlamak için önceki öğrenme manipüle edilmekle birlikte dayatmacı modelde olduğu gibi uygulamalar ana sistemden genellikle bağımsızdır. (Harris, 1999, s. 130). Yöntem olarak portfolyo gelişiminin ön plana çıktığı bu modelde ÖÖT süreçleri aslında farklı bilgi kültürleri arasında tek yönlü bir köprü kurma süreci olan bir çeviri aracıdır ve adından da anlaşılacağı gibi, bireylerin zaten sıklıkla üstü kapalı olarak belirtilen akademik standartlara eşdeğer bilişsel veya geliştirme kapasitelerine sahip olup olmadıklarının ölçülmesine vurgu yapılmaktadır (Harris, 1999, s. 131).

1.10.5. Radikal Model

Radikal geleneklerde deneyim, öğrenme ve bilgi birbirleriyle yakın ilişkili olarak değerlendirilmektedir (Andersson ve diğerleri, 2016, s. 37). Bu modelde deneyim sosyal bir ürün olarak ve otantik ve karşıt bilgi biçimlerinin geliştirilmesinin temeli olarak görülür ve egemen toplum yapıları ve kurumlarda edinilen öğrenmeden ziyade yeni bakış açılarındaki deneyimlerin incelenmesi için verilen çaba sonucu ortaya çıkan bilgi tanınmaktadır (Harris, 1999, s. 133). Radikal uygulamalar toplumsal dönüşüm, özgürlük ve düzeltmeler ile ilgilidir. Odak noktası sosyal yapıları değiştirmek, eşitsizliğin üstesinden gelmek ve ezilen grupların siyasi ve epistemolojik etkinliğinin (yeniden) kazanılması ve (yeniden) talep edilmesi üzerinedir (Usher and Edwards, 1998: 12). Bu

modeldeki temel pedagojik özellikler, yeni bilginin oluşturulmasında temellendirilmiş deneyimin önemi, deneyimin müşterek olarak değerlendirilmesi ve mevcut yapılarda bireysel erişim ve ilerlemeden ziyade toplumsal eylem ve değişim bağlantısıdır (Harris, 1999, s. 134).

1.10.6. Truva Atı Modeli

Yüksek öğretimde, geleneksel disiplinler otorite zayıflamakta ve ÖÖT'nin tanımlayıcı sorumluluğunu giderek daha fazla görmenin yolları, pazar ve bireysel ihtiyaçlara daha fazla cevap veren daha geniş bir paydaş yelpazesine dayanmaktadır (Harris, 1999, s. 133). Truva adı modeli, adından da anlaşılacağı üzere değişim ile ilgili olup ÖÖT uygulamalarında amaç disiplinler bilgi (teori) ile deneysel bilgi (uygulama) arasında daha eşit ve makul ilişkiler oluşturmaktır (Andersson ve diğerleri, 2016, s. 38). Truva atı modelinde başlıca iki akım bulunmaktadır: Bunlardan ilki, küreselleşme ve pazarlamanın eğitim üzerindeki etkilerini, deneyimsel bilgi ve uygulama temelli öğrenmenin ayrıcalığını kullanmak ve daha da geliştirmek; ikincisi ise eğitim ve ekonomi arasındaki yeni ilişkilerin doğası ile ilgili güç ve otorite sorularını sorarak daha eleştirel bir yönelim ile aynısını yapmaktır (Harris, 1999, s. 133).

ÖÖT bağlamında bilgi kuramı ve felsefe çerçevesinin yükseköğretimde eğitim, öğrenme ve değerlendirme boyutlarında uygulamaları bulunmakta ve yukarıda açıklanan modeller ÖÖT ile ilgili bakış açıları sağlamaktadır. Bu anlamda ÖÖT süreçlerinin kurumsal olarak küçük ölçekte işletilebileceği gibi ulusal düzeyde yükseköğretim boyutunda bir eğitim reformu olarak da gerçekleştirilebileceği söylenebilir. Osman ve Castle (2004, s. 131)'in değindiği gibi ÖÖT'nin en etkili modeli kredi transferi modeli gibi görünse de yükseköğretim kurumları ulusal eşitliğe daha duyarlı olmak ve ÖÖT bağlamında gündemi düzenlemek istiyorlarsa ÖÖT modellerinden gelişimsel ve dönüşümsel modellere ve bu modellerin uygulamalarına odaklanmalarında yarar vardır.

1.11. Önceki Öğrenmelerin Tanınmasında Kullanılabilecek Değerlendirme Yöntemleri

ÖÖT bağlamında kurumlar tarafından kullanılabilecek değerlendirme yöntemleri ve amaçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır. Bu değerlendirme yöntemlerinden uygun olanları kurumsal amaçlar doğrultusunda kullanılabilir.

Tablo 1.7. *Önceki Öğrenmelerin Tanınmasında Kullanılabilecek Değerlendirme Yöntemleri ve Amaçları (Harris, 2000, ss.148-149)*

Değerlendirme Yöntemleri	Amaç ve Örnekler
Görüşmeler	Sunulmuş olan kanıt belgelerindeki oluşan soruları netleştirmek ve/veya öğrenmenin kapsam ve derinliğini değerlendirmek. Yargı ve değerlerin önemli olduğu alanlarda özellikle yararlı olabilir. Yapılandırılmış ya da yapılandırılmamış olabilir.
Münazara	Konu ile ilgili yeterli bilgi sahibi olduğu gösterilerek önemsenen bir argümanı devam ettirme kapasitesini onaylamak.
Sunum	Konu ve hedef kitleye uygun olarak bilgiyi sunma yeteneğini kontrol etmek.
Performans Testi	Teori uygulamalarını doğru ve emniyetli bir şekilde yapılandırılmış bir ortamda test etmek.
Sınav	Uygulanabilir örnekler kullanarak kavramlar, temel beceri ve uygulamaları test etmek.
Sözlü Sınav	Karmaşık durumların iyice anlaşıldığını ve yalın ifadelerle açıklanabildiğini kontrol etmek.
Yazılı Sınav	Akademik yazmanın kalite ve standartlarını kontrol etmek, referans kullanımı, tutarlı bir argüman geliştirme ve bilginin kapsamını, anlaşılabilir ve aktarılabilir olduğunu doğrulamak ve görüşlerin kritik eleştirisini yapmak.
Tamamlanmış, yapılmış ya da tasarlanmış çalışma örnekleri	Yapılan işin niteliği, istenilen kredi ile bağlantısı ve üretimin doğrulanmasını kontrol etmek
Ürün Dosyası	Önceki öğrenmeleri ve başarıları gösteren toplanmış malzemeleri sağlayarak adayın öğrenmesini doğrulamak. Adayın kendi çalışmasını ve kendi yaptıkları ile ilgili görüşlerini ve yorumlayacak nitelikteki diğer bireylerden gelen dolaylı kanıtları içerebilir. Ürün dosyası öğrenme ve belirtilmiş ya da belirtilmemiş kredi talebi arasındaki belirgin bağlantıyı tanımlar.
Kitap incelemesi	Uygun alan yazının güncelliği ve analizinin tatmin edici seviyelerde olduğundan emin olmak
Ayrıntılı alan yazın	Aday tarafından bir dizi okumaların yapıldığının gösterilmesi ve bu okumaların konu alanının gerekliliklerini yerine getirilmesinde uygun olduğuna emin olunması
Özel projeler	Bilgi ve becerilere güncellik katmak ve önceki öğrenmelerin kapsamını genişletmek gibi çeşitlik amaçların gerçekleştirilmesinde kullanılabilir.
Raporlar, incelemeler ve makaleler	Konu üzerine yapılan güncel meselelerde bilgi düzeyini göstermek ve analitik ve yazma becerilerini değerlendirmek.

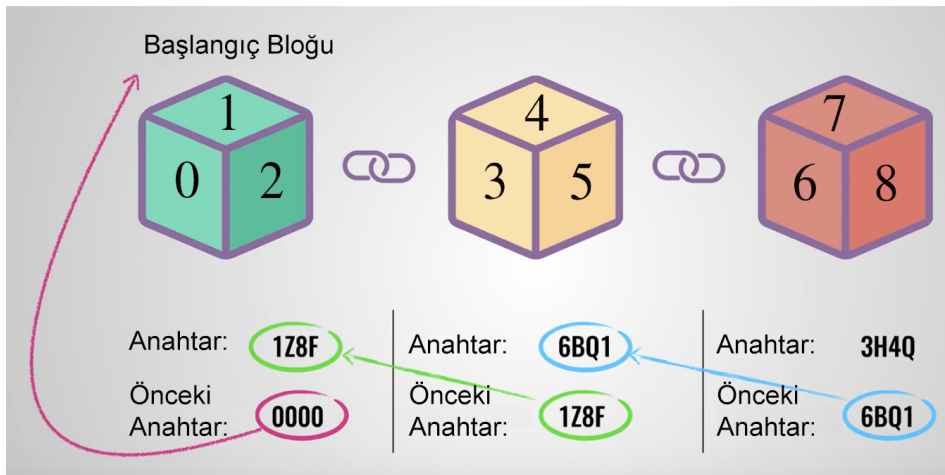
Tablo 1.7'den görüleceği üzere tercih edilen değerlendirme yöntemleriyle ilgili karar verirken ÖÖT uygulayıcıları çeşitli değerlendirme türlerini kullanabilirler. Burada dikkat edilmesi gereken konu tercih edilen değerlendirme yönteminin amaca uygun olarak belirlenmesidir. Werquin (2010b)'a göre enformel ve formel olmayan öğrenmelerin tanınmasında değerlendirme yöntemi formel ortamdakinin aynısı ya da benzeri olabilir; bu sayede ÖÖT süreçlerinin değerlendirilmesinde güvenilirlik kaygıları minimize edilebilir (s. 10).

1.12. Önceki Öğrenmelerin Tanınmasında Güncel Bir Yaklaşım- Blokzincir Uygulamaları

Gelişen Bilgi ve İletişim Teknolojileri ile birlikte bilgiyi üretme süreçleri ve paylaşma yöntemleri hızlı bir şekilde değişmektedir. Bu teknolojilerden biri olan ve temelinde dağıtık yapıda olma, açıklık, doğrulanabilirlik ve şeffaflık olan blokzincir uygulamalarının bilgiyi üretme ve paylaşma süreç ve yöntemlerini bir üst seviyeye çıkardığını söylemek yanlış olmayacaktır.

Blokzincir ile ilgili ilk uygulamalar 1990'lı yılların başlarında görülmeye başlansa da Satoshi Nakamoto takma adlı bir şahıs ya da grup tarafından 31 Ekim 2008'de yayınlanan "Kripto para: Eşler Arası Bir Elektronik Ödeme Sistemi (Bitcoin: A Peer-to-Peer Electronic Cash System)" tanıtım yazısından sonra yaygınlaşmaya başlamıştır. Bu belgede kripto para ağ iletişim protokolü ve dağıtık mimarisi hakkında bilgilendirmeler yer almaktadır (<https://bitcoin.org/bitcoin.pdf>). Buna göre blokzincirin temelinde gerçekleştirilen işlem ve eylemleri doğrulayan ve kriptografik olarak mühürleyen dağıtık yapıda çalışan bir süreçten söz edilmektedir. Şekil 1.1'de blokzincir veri depolama ve doğrulama mekanizmasını açıklayan bir görsel bulunmaktadır. Buna göre veriler bloklar halinde depolanmakta ve her blok veri, veriden türetilen anahtar ve önceki bloğun anahtarı olmak üzere 3 bileşenden oluşmaktadır.

Şekil 1.1 Blokzincir Veri Depolama ve Doğrulama Şeması (Chhanga, 2018)



Başlangıç bloğu hariç diğer tüm bloklar doğrulamayı bir önceki bloktan gelen anahtara göre yapmaktadır. Bu anahtarlar Şekil 1.1'de gösterildiği kadar kısa kodlar yerine Güvenli Anahtar Algoritmasından (SHA-256 (Secure Hash Algorithm-256))

oluşturulan kodlar kullanılmaktadır. SHA-256 algoritmasına göre veri ne kadar küçük ya da büyük olursa olsun oluşan anahtar her zaman 256 bit uzunluğundadır. Örnek olarak verilerimiz “tanınma” ve “önceki öğrenmelerin tanınması” şeklinde 2 adet metin olsun. SHA-256 algoritmasına göre çevrimiçi 2 farklı portalda (<https://passwordsgenerator.net/sha256-hash-generator/> ve <https://tools.keycdn.com/sha256-online-generator/>) oluşturulan anahtarlar Tablo 1.8’deki gibidir.

Tablo 1.8 *SHA-256 Algoritmasına Göre Oluşturulmuş Anahtar Örneği*

Veri (metin formatında ifade)	SHA-256 Algoritmasına Göre Oluşan Anahtar
tanınma	0c2572cfeb0d6d75b0915e87438fd2b077db8f9f724960011a5f7f9ae919400d
önceki öğrenmelerin tanınması	f85f298113381aef9b1f7d620e80a7e3867fe7e5a238c4017f51e5b12adefc40

Görüleceği üzere SHA-256 algoritmasına göre oluşturulan anahtarların kırılması güvenlik açısından bakıldığında zordur. Buna ek olarak, oluşturulan bloklar eşler arası (peer-to-peer) yöntemiyle dağıtık yapıdaki ağ ortamında bulunduğu ve klasik anlamdaki onaylama mekanizmalarının aksine hiçbir şahıs ve/veya kurumun tekelinde olmadığından kolayca doğrulanabilmekte ve bu sayede anahtarlardan herhangi birinde yapılacak bir değişiklik otomatik olarak değişiklik yapılan (manipüle edilen) bloktan sonraki tüm blokları geçersiz kılmaktadır. Bu sayede verinin doğrulanmasında güvenlik neredeyse kırılmaz bir şekilde en üst düzeyde sağlanabilmektedir.

Öğrenme çıktılarını güvenli bir şekilde paylaşma ve doğrulamak için blokzincir teknolojisi yeni bir alt yapı olarak idealdir (Smolenski, 2016, s. 14). Dünya genelindeki blokzincir uygulamalarına bakıldığında blokzincir yapılarında saklanan veriler varlık işlemleri (asset transactions), akıllı sözleşmeler (smart contracts) ve sayısal imzalar ve sertifikalar (digital signatures and certificates) olmak üzere 3 türdür (Grech ve Camilleri 2017, s. 22). Güvenlik kaygılarından dolayı çoğu yükseköğretim kurumu blokzincir alt yapısı kullanarak sertifikalandırma sürecine temkinli yaklaşırsa da özellikle Avrupa ve Amerika’da programın tamamı yerine derslerin kredilendirilmesi anlamına gelen mikrokredilendirme uygulamalarında blokzincir alt yapıları kullanılmaya başlanmıştır (Jirgensons ve Kapenieks, 2018; s. 148).

Gelişen bilgi ve iletişim teknolojiler sayesinde enformel ve formel olmayan ortamlarda gerçekleşen öğrenme etkinliklerinde bireyler dijital ayak izleri bırakmaktadır. Bu ayak izlerinin, öğrenmenin gerçekleşme sürecinin güvenli bir şekilde izinin sürülmesinde blokzincir teknolojisinin alt yapı bağlamında önemli fırsatlar sunduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Özellikle MIT Media Lab (ABD) ve Learning Machine (İngiltere) kurumlarının ortaklaşa çalışmaları sonucunda 2017 Haziran ayında MIT tarafından 2 öğrenci grubuna blok zincir teknolojisi kullanılarak diploma verilmiştir (Grech ve Camilleri, 2017, s. 73).

1.13. Önceki Öğrenmelerin Tanınması ile ilgili Kuramlar

ÖÖT ile ilgili bir çerçeve belirlemek amacıyla yapılan akademik çalışmalar incelendiğinde temel olarak 3 kuram ortaya çıkmaktadır. Bu bölümde söz konusu kuramlar açıklanacaktır.

1.13.1. İletişimsel Eylem Kuramı (Habermas)

Önceki öğrenmelerin tanınması bireylerin günlük yaşamlarında (yaşam dünyası) kazanılan bilgi, beceri ve yeterliklerin formel ortamlarda (sistemler) tanınması olarak ifade edildiğinde Habermas'ın İletişimsel Eylem Kuramı (Theory of Communicative Action) karşımıza çıkmaktadır. ÖÖT sürecinde uygulamacılar bireylerin önceki deneyimlerini değerlendirip başka bağlamlara aktarmakta ve iş ya da günlük yaşamdaki bireysel deneyimler genellikle formelleştirilerek yüksek öğretim sistemi gibi farklı sistemler tarafından kabul edilmektedir (Sandberg ve Andersson, 2011, s. 2).

Habermas'ın İletişimsel Eylem Kuramının iki ana kavramı “yaşam dünyaları” (lifeworld) ve “sistemler” (system) dir. Yaşam dünyası ile bireyin günlük yaşamda iletişimde olduğu ve bu iletişim sayesinde bilgi, beceri ve yeterliklerini geliştirdiği günlük yaşam kastedilirken sistemler ve alt sistemler ile kurumsal yapılar kastedilmektedir. Yaşam dünyasında entegrasyon ve yeniden oluşum için en önemli araç dil yani iletişimken sistemlerde ise ekonomi (para) ve güç (bürokrasi) en önemli araçlar olarak karşımıza çıkmaktadır (Habermas 1984;1987; Sandberg, 2012, s. 24'ten alıntı). İletişimsel Eylem Kuramı'nın vurguladığı durum modern toplumda sistemler araca ve kurallara dayalı kendi kendilerini yönetmekte ve yaşam dünyalarında gerçekleşen edinimler bu sistemlerin dışında bırakılarak bir tür kolonileştirilmektedirler (Sandberg ve Andersson, 2011, s.3). Bu kuram ÖÖT'nin tanınması sürecinde önemli olan formel

sistemlerle karşılıklı bir anlaşmaya varma boyutuna katkı sağlasa da eğitim süreçlerinin yalnızca iletişim ve karşılıklı anlayışa dayalı olmadığı; birçok formel eğitim sürecinde öğrenen başarısının sınavlar ile değerlendirildiği ve sınav ve notların alınan eğitimde asıl amacın olduğu durumların da olduğu göz önüne alındığında İletişimsel Eylem Kuramının ÖÖT süreçlerinin dayandırılacağı yegâne kuram olamayacağı söylenebilir.

1.13.2. Yaşantısal Öğrenme Kuramı (Kolb)

Önceki öğrenmelerin tanınması deneyim ve yaşantısal öğrenme üzerine vurgu yaparken, ÖÖT alanındaki araştırmacılar yoğun olarak Kolb'un yaşantısal öğrenme kuramına odaklanmaktadır. Buna göre öğrenme süregelen bir süreçtir ve bu süreç çatışmaların ve farklılıkların çözülmesi ile ilerler. ÖÖT bağlamında bireylerin bilgi düzeylerinde, kendilerine güvenme, deneyimlerden öğrenmeyi olumlama, kendine saygı duyma gibi olumlu değişikliklere ek olarak bireyler kendilerindeki bu olumlu değişiklikleri ifade etme yeteneklerini de geliştirirler (Sandberg, 2012, s. 28). ÖÖT'yi uygulama sürecinde yalnızca yaşantısal öğrenme kuramını temel almanın ÖÖT'nin kuramsal gelişimini tekeline alarak engelleyeceğinden (Andersson ve Harris, 2006, s. 6-7) bu alanla ilgili yeni kuramlara olan ihtiyacın ortaya çıktığı görülmektedir.

1.13.3. Tanınma Kuramı (Honneth)

Toplumsal olarak, bireyler uygulamaların yapıldığı yeni bir topluluğa katıldıklarında öğrenmeye başlar ve topluluğun hedeflerine ulaşmada gösterdikleri yeterlik ile de tanınma fırsatını elde ederler (Sandberg ve Kubiak, 2013, s. 352). Burada dikkat edilmesi gereken bir durum, bireyin kendini gerçekleştirme yolunda bir bağlamda (örn. İş yaşamı) sınırlı olan tanınmanın diğer bir bağlamda (örn. Yüksek öğretim) belirgin bir potansiyel sunabileceği gerçeğidir. Bireyin kendini gerçekleştirme yolunda kendisiyle olumlu ilişkiler geliştirmesi için sevgi (kendine güven gelişimi için), haklar (kendine saygı gelişimi için) ve başkaları ile dayanışma (yine kendine saygı gelişimi için) olmak üzere üç bağlamda tanınması gerekmektedir (Sandberg, 2012, s. 20).

Görüleceği üzere Yaşantısal Öğrenme Kuramı dışındaki diğer iki kuram doğrudan eğitim ile ilgili olarak ortaya çıkmamıştır. Özellikle ÖÖT bağlamında yakın zamanda yapılan çalışmalar incelendiğinde yukarıda belirtilen bu üç kuramdan kavramlardan yararlandığı görülmüştür. Örneğin Houlbrook (2012, s. 555-570) sosyal bilimler alanında lisansüstü ve toplum hizmetleri öğrencilerinin deneyimlerini incelediği

çalışmasında Habermas'ın yaşam dünyaları ve sistem kavramlarını kullanmıştır. Hamer (2012, s. 124) ise çalışmasında sosyal içerme (social inclusion) ile ilgili olarak *Tanınma Kuramının* etik, adalet ve ahlak kavramlarına vurgu yaparak Honneth'in Tanınma Kuramının önemli ilkelerini aşağıdaki şekilde özetlemektedir:

- Karşılıklı tanıma, deneyimleri önemseme, sosyal saygınlık ve yasal haklara erişim yoluyla gerçekleştirilen kendini gerçekleştirmenin temel bir dayanağıdır.
- Toplumun tüm üyeleri için tam olarak kendini gerçekleştirme, sosyal adalete öncülük eder.
- Tanıma öznelere arasındır ve karşılıklı olarak tanıma her iki tarafı da etkiler. Her iki taraf arasındaki ilişkinin doğası her bir tarafın gelişmesinde önemlidir.
- Tanıma, bir defaya mahsus, tek yönlü bir onay olmaktan ziyade devam eden bir eylem sırasını gerektiren dinamik, ilişkisel bir süreçtir.

Özetleyecek olursak, ÖÖT bağlamında çeşitli kuramlardan yararlanılsa da kuramsal boyutta bu alanla doğrudan ilgili çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. İhtiyaç duyulan bu çalışmaların, bireysel, kurumsal ve toplumsal bağlamda ÖÖT ile ilgili farkındalığın artması ile daha geniş bir yelpazede gerçekleşerek ÖÖT'nin potansiyelinin ortaya çıkarılmasına büyük katkı sağlayacağını belirtmek yanlış olmayacaktır.

1.14. Önceki Öğrenmelerin Tanınması Üzerine Yapılmış Akademik Çalışmalar

Akademik düzeyde önceki öğrenmelerin tanınması ile ilgili genel bir anlayış ve bakış açısı oluşturmak amacıyla bu bölümde alanyazın taraması sonucu ulaşılan ÖÖT üzerine yapılmış tezler incelenmiştir.

1.14.1. Güney Afrika'da yükseköğretim kurumları için önceki öğrenmelerin tanınmasına yönelik bir model

Venter (1999) Güney Afrika'daki yükseköğretim kurumları için önceki öğrenmelerin tanınmasına yönelik bir model başlıklı çalışmasında Güney Afrika'daki yükseköğretimin dönüşüm sürecinin başlıca artan iş birliği, hevesli olma durumu ve katılım oranı etrafında şekillendiğine vurgu yaparak önceki öğrenmelerin tanınması süreçlerinin özellikle katılım ve hevesli olma durumundaki rolüne değinmiştir. Venter (1999) çalışmasında ÖÖT süreçlerinin daha iyi anlaşılmasına yönelik olarak Birleşik Krallık, Amerika Birleşik Devletleri, Kadana ve Avustralya gibi farklı ülkelerdeki ÖÖT süreçlerine olan yaklaşımı incelemiş ve çalışmanın sonucunda giriş öncesi, ilk iletişim, öğrenmeyi belirleme, değerlendirme için hazırlanma, değerlendirme, doğrulama, akreditasyon ve sertifikalandırma, itirazlar, kayıt altına alma ve ÖÖT sonrası danışmanlık

süreçlerinden oluşan on maddelik bir ÖÖT süreç modeli sentezlenmiştir. Tablo 1.9’da gösterildiği üzere süreç modeli her bir aşama, alt adım(lar) ve adımlarını yerine getirecek sorumlu paydaşlardan oluşmaktadır.

Tablo 1.9 Güney Afrika Yükseköğretimi İçin ÖÖT Süreç Modeli (Venter, 1999)

Aşamalar	Adımlar	Aday /Kurum
<i>Giriş öncesi</i>	Pazarlama çabasını planlama	Kurum
	Pazarlama yapma ve farkındalık oluşturma	Kurum
<i>İlk iletişim</i>	Bilgi için kurumla iletişime geçme	Aday
	ÖÖT danışmanı ile görüşme	Aday ve Kurum
<i>Öğrenmeyi belirleme</i>	Alınmak istenen kredilerin belirlenmesi	Aday ve Kurum
	Aday profilini oluşturma	Aday ve Kurum
<i>Değerlendirme için hazırlanma</i>	Değerlendirme yöntemleri belirleme	Kurum
	Kanıt/ belge toplama sürecini açıklama	Kurum
	Kanıt/belge portfolyo oluşturma	Aday
	Kanıt/belge sunma	Aday
<i>Değerlendirme</i>	Değerlendirmeyi yapma ve sonuçlandırma	Kurum
<i>Doğrulama</i>	Portfolyo ve kanıt/belge için gerçek olduklarını doğrulama	Kurum
<i>Akreditasyon ve sertifikalandırma</i>	Kredi verme / sonuçlandırma	Kurum
<i>İtirazlar</i>	İtiraz süreçlerini izleme	Aday ve Kurum
<i>Kayıt altına alma</i>	Sonucu veri tabanına kaydetme	Kurum
<i>ÖÖT sonrası danışmanlık</i>	Kariyer ve akademik danışmanlık sağlama	Kurum

1.14.1.1. Önceki Öğrenmelerin Tanınmasına Hazırlığı Desteklemek İçin Öğrenci Odaklı Girişimlerin Araştırılması

O’Leary (2013) tarafından gerçekleştirilen “*Önceki Öğrenmelerin Tanınmasında Durum Hazırlığını Desteklemek İçin Öğrenci Odaklı Girişimlerin Araştırılması*” başlıklı çalışmada ÖÖT durum çalışması için pozitif bir ortam hazırlanması amaçlanmış ve bu doğrultuda nicel ve nitel yaklaşımların birlikte kullanıldığı bir karma yöntem çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışmada bir teknoloji enstitüsünde var olan ÖÖT süreçleri incelenerek değerlendirilmiştir. Çalışmada var olan ÖÖT süreçlerinde mevcut Web sayfasının geliştirilmesi ve yeterliklerin belgelenmesini teşvik etmek amacıyla çevrimiçi destek sistemlerinin ÖÖT süreçlerine hazırlanmada öğrenenler açısından yapıcı etkileri olduğu ortaya çıkmıştır. Özellikle e-portfolyo araçlarının öğrenenleri harekete geçirmede önemli bir araç ve mekanizma olduğu sonucuna varılmıştır.

1.14.1.2. Bilgi Talebini (Knowledge Claim) Önceki Öğrenmelerin Tanınması ile Değerlendirme

De Graaf, Frederika Hilde (2010) Güney Afrika'da Western Cape'teki bir teknoloji üniversitesi işletme fakültesindeki durum çalışmasında ÖÖT başvurusunun bir parçası olarak bilgi talebine yönelik sunulan bilginin yorumlanması ile bilgi talebinin değerlendirmeye katılan öğretim üyeleri tarafından yorumlanması arasında bir tutarsızlık olduğunu fark edip ÖÖT adayları tarafından yapılan bilgi talepleri ile ÖÖT sürecinde teknoloji üniversitesine girişte öğretim üyeleri tarafından algılanması arasında ne tür benzerlik ve farklar olduğunu ve teknoloji üniversitesine girişte ÖÖT süreçlerinin bir araç olarak ne kadar geçerli olduğunu araştırmıştır.

Çalışmada iki bileşenden oluşan teorik bir çerçeve geliştirilmiştir. Birincisi, ÖÖT süreciyle ilgili başvuruda bulunanlar tarafından üniversiteye giriş yapmadan önce bilgi talepleri ve akademisyenlerin bu taleplere göre ÖÖT sürecinin değerlendirmesi ile ilgili yorumlamalarıdır. İkinci bileşen ise, ÖÖT adaylarının Üniversiteye kabul edildikten sonra öğrenci olarak yaptıkları bilgi talepleri ve akademisyenlerin bu öğrencilerin performanslarını yorumlamalarıdır.

İlk bileşen ile ilgili olarak, bireylerin bildiğini iddia etme talebinde bulunurken nelerin dikkate alındığıyla ilgili bir bakış açısı ortaya konulmaya çalışılmış ve ÖÖT adayı tarafından bilindiği iddia edilen şeyin teorik bilgiden öte bir şey olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, öğretim üyeleri tarafından bu bildiğini iddia etme talebinin açıklanmasının da kolay olmadığı ve araştırma sırasında öğretim üyelerinin teorik bilginin ötesinde öğrencilerin yükseköğretimdeki çalışmalarla başa çıkabilme yeteneklerinin aradığı ortaya çıkmıştır.

İkinci bileşen ile ilgili olarak da sürecin geçerli olduğunu bunun da, çalışmaya katılmayı kabul eden altı (6) öğrencinin bazı derslerde başı çeken ve çalışmanın yayınlandığı tarihten kısa bir süre sonra mezun olan başarılı öğrenciler olmasının ispatladığı sonucuna varılmıştır. ÖÖT süreçleri ile üniversiteye giren öğrencilere yüksek öğretim düzeyinde eğitim alma fırsatının verilmesinin öğrencileri motive ettiği ve başarılı olmaları için bir ortam sağladığı değerlendirilmiştir.

1.14.1.3. Yüksek Öğretimde Önceki Öğrenmelerin Tanınması Politikasının Uygulanması İçin Gerekliklik ve Fırsatlar

Sutherland (2006) tarafından ÖÖT politikasının Güney Afrika'da yükseköğretim düzeyinde uygulanması ile ilgili çalışmada ÖÖT süreçlerinde yüksek öğretimin ulusal gerekliliklere verdiği cevaplar araştırılmıştır. Bu amaçla KwaZulu-Natal'daki yüksek öğretim kurumlarının üç yerleşkesindeki durumu araştırmak için karma araştırma yöntemlerinden yararlanılarak politika geliştirme, organizasyonel yapılar ve felsefi yaklaşım açısından bu üç kurumun gerekliliği kurumsal düzeyde nasıl karşıladıkları incelenmiştir. Ayrıca, akademik personelin ÖÖT politikası ve uygulanması ile ilgili algılarına ve ÖÖT'nin öğretim programına entegrasyonu konusundaki başarısına, öğretim programının ÖÖT süreçlerini değerlendirmesini kolaylaştırabilme kapasitesine ve yüksek öğretim sisteminde ne ölçüde uygulandığı da araştırılırken bilimsel kuram malzeme ve sistemsel engeller gibi ÖÖT'nin başarılı bir şekilde uygulanmasında sorun teşkil edebilecek engeller de belirlenmiştir. Ayrıca, yüksek öğretim sisteminin hem yüksek öğrenim hedeflerini yerine getirme hem de ulusal ekonomik gereklilikler ve beceri geliştirme girişimlerinde faydaları açısından ÖÖT süreçlerini uygulamada gördüğü faydalar ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırmada, ÖÖT'nin araştırmacı tarafından önceden belirlenen bir dizi gösterge açısından kurumlar içinde ne kadar kurumsallaştırıldığı belirlenmesi amaçlanmıştır.

Çalışmanın sonunda ÖÖT'nin kurumsallaştırılmadığını gösteren çok büyük kanıtlara ulaşılmıştır. Mevcuttaki isteksiz girişimlerin çok başarılı olmadığı ve kaynaklar açısından bir verimsizliğin söz konusu olduğu; süreç için ayrılan kaynakların çok azının amacı doğrultusunda kullanıldığı ve çok azının bu sürece tahsis edildiği sonuçları ortaya çıkmıştır. Ayrıca yükseköğretim kurumları özellikle ÖÖT süreçlerine kaynak ayırma ve uygulama bağlamında tam adanmışlık göstermezlerse kurumsal ve ulusal düzeyde ÖÖT süreçlerinin yükseköğretim gündeminden çıkartılması önerisi getirilmiştir. Fakat bu durumda da diğer kurumlarla rekabet, öğretim programını dönüştürme, eğitim öğretim masraflarını azaltma fırsatlarını kaçırmama ve ayrımcılıktan olumsuz etkilenen bireylere fırsat sunma gibi imkanlardan vazgeçileceği gerçeğine yönelik uyarılara yer verilmiştir.

1.14.1.4. Avrupa Birliğinde Gençlik Çalışmalarında Çeşitli Önceki Öğrenmelerin Tanınması Modelleri Geliştirilip Kullanılması

Avrupa gençlik çalışmalarında ÖÖT uygulamalarının benimsenmesini sınırlayan sorunlara genel bir bakış içeren çalışmada Schut (2014) Avrupa politikasında, önceki öğrenmelerin tanınmasının (ÖÖT) yaşam boyu öğrenmeye doğru bir adım olarak yaygın ve formel olmayan öğrenmeyle yakın ilişkisine değinerek hızlı ekonomik ve teknolojik değişimler nedeniyle bireylerin daha yüksek ve daha genel beceriler edinmeye zorlandığından söz etmiştir. Bu artan hıza ayak uydurabilmek için, geniş bir öğrenme yelpazesinin kullanılması gerektiğine ve bu geniş öğrenme yelpazesine ulaşmak için de ÖÖT uygulamalarının geleneksel eğitim sistemlerine entegre edilmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır. Bunu sağlamanın, öğrencilerin önceki deneyimlere dayanarak kısmi ya da tam nitelikler kazanmalarını sağladığını belirterek Avrupa Birliği içinde enformel ve formel olmayan öğrenmenin doğrulanması durumunu değerlendirme etkisinin bir parçası olarak iki ana sorunun görüldüğü tespitinde bulunmuştur. Bu sorunlar sınırlı fırsatlar ve ÖÖT uygulamalarının azlığı ve AB'ye üye ülkelerde ÖÖT yaklaşımları arasında uyum ve tutarlılık eksikliği olarak açıklanmıştır.

Çalışmada birinci problemi ele alarak farklı öğrenme çıktı türlerini karakterize eden bir model şeklinde bir çözüm üretmeyi hedeflemiştir. Araştırma bağlamında Avrupa'da ÖÖT kullanımına ilişkin sorunları belirlemek amacıyla verilen sorunun altında yatan nedenleri belirlemek için kullanılan literatür temelli Kök Çatışma Analizi (Root Conflict Analysis) gerçekleştirilmiş ve analiz sonucunda şu üç ana sorun kategorisine ulaşılmıştır:

1. Ortak bir dil eksikliği,
2. Sınırlı kaynaklar ve
3. Sınırlı ÖÖT kalitesi

Bu kategorilerin sıralanması sonucunda, dil problemine çözüm üretilmesi için seçilmesine karar verilmiş ve bu amaçla fikir üretme metodolojileri (yaratıcı ilkeler ve standartlar) kullanılarak çözümler geliştirilmiştir. Fikirler, en uygun olanı belirlemek için çok kriterli bir karar matrisi kullanılarak sıralanan gruplara bölünmüş ve bireylerin neden ÖÖT'yi talep ettiklerini gösteren farklı amaçları belirleyen bir model ortaya çıkarılmıştır. Böyle bir modelin, bireylerin önceki öğrenmelerini tanıtımalarına yardımcı olma konusunda daha amaçlı bir yaklaşıma yol açabileceği belirtilmiştir. Oluşturulan modelin,

kullanıcı tabanlı bir yaklaşımı izlediği ve ÖÖT sürecinde portfolyo kullanımı ile ilgili kilit araçlara dayandığı belirtilmiştir.

1.14.1.5. Bir Araştırma Alanı Olarak Önceki Öğrenmelerin Tanınması

Osman (2003) katılımcıların, adayların ve uygulayıcıların ÖÖT programlarına ilişkin algılarını öğrenmeye yönelik eleştirel eğitim teorisi kuramına ve nitel araştırma yöntemlerine dayalı bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmada eleştirel eğitim kuramının seçilmesinin nedeni bu kuramın eğitime eleştirel bir bakış açısı sağladığı ve toplumu değiştirmek için bireyleri ve grupları araştırmaya yönlendirmesidir (Tierney, 1994, s. 99).

Araştırmada özellikle, bu tür programların epistemolojik ve felsefi çerçevelerini, katılımcıların ÖÖT'nin eğitimde eşitlik ve çözüm sağlama kapasitesine ilişkin algıları ve gelecekteki ÖÖT program ve uygulamalarında değişiklik ve iyileştirmeler için fikirleri araştırılmıştır.

Araştırma yöntemi, Güney Afrika'daki dört yükseköğretim kurumundaki beş ÖÖT projesinde 37 katılımcıyla yapılan derinlemesine görüşmelerden oluşmaktadır. bu katılımcılardan 14'ü ÖÖT süreçlerini uygulayan akademisyenler, 23'ü de ÖÖT sürecinden yararlanan öğrencilerdir.

Araştırma sonuçları, mevcuttaki ÖÖT sürecinin onu uygulayanlar ve bu uygulamadan yararlananlar için kendileri hakkında ırkçılığa ve cinsiyet ayrımcılığına maruz kalan ve sınıflandırılmış aktörler olarak bir dizi sorular ortaya çıkarmıştır. Farklı akademisyenler bu kişisel sorulara farklı cevaplar vermiş ve bu durum sonucunda farklı epistemolojik yönelimler tarafından tetiklenen ÖÖT'nin birbirleri ile çatışan versiyonları ortaya çıkmıştır.

Bir başka boyutuyla da çalışma sonucunda mevcuttaki ÖÖT uygulamasının özellikle üst düzey yöneticilerden kurumsal düzeyde destek gerektirdiği ve bu desteğin kurumsal vizyon ve destekleyici tarafından yönlendirilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

1.14.1.6. Üniversite Bağlamında Enformel ve Formel Olmayan Ortamlarda İngilizce Öğrenmede Tanınma ve Öğrencilerin Algıları

Bu çalışmada Doğu Finlandiya Üniversitesi'ndeki İşletme ve Ekonomi bölümündeki öğrencilerin formel öğrenme ortamı dışında akademik ve mesleki İngilizce

becerilerini nasıl edindiklerini ve mesleki İngilizce yeterliklerinin gelişiminde enformel ve formel olmayan öğrenmeyi nasıl algıladıkları araştırılmıştır.

Çalışmada karma yöntem kullanılmış ve veriler 2 yıl boyunca amaçlı örneklem yoluyla seçilmiş İşletme ve Ekonomi Fakültesi öğrencilerine nicel bir anket uygulanarak dört mesleki İngilizce muafiyet sınavında toplanmış (N= 21) ve sonrasında görüşme yapmayı kabul eden 13 öğrenci ile görüşme yapılarak nitel veri elde edilmiştir. Veri toplama aşamasından sonra ÖÖT, ÖÖT hakkında bilgilendirme ve rehberlik ve ÖÖT yöntemi olarak Mesleki İngilizce muafiyet sınavı algılarıyla ilgili ÖÖT üzerine karşılaştırmalı bir bakış açısı sağlamak amacıyla Mesleki İngilizce Muafiyet sınavına katılmayan aynı fakülte öğrencilerine nicel elektronik anket uygulanmıştır (N= 105).

Çalışmanın sonuçlarına göre İşletme ve Ekonomi öğrencilerinin mesleki İngilizcede enformel ve formel olmayan öğrenmeyi esasen akademik ve alana özel İngilizce metinleri okuma, iş yerinde, çeşitli günlük yaşam etkinlikleri ve genel İngilizce yeterlilikleri ile öğrenme olarak algıladıkları ortaya çıkmıştır.

Doğu Finlandiya Üniversitesindeki Dil Merkezindeki mesleki İngilizce için ÖÖT süreçleri ÖÖT sürecine katılmayan öğrencilerden elde edilen verilerde de görüldüğü üzere önemli oranda zaman kazandıran boyutuyla öğrenmeyi tanımda geçerli ve kabul edilen bir süreç olarak görülmektedir. Fakat ÖÖT sürecine katılan ve katılmayan her iki gruptaki öğrencilerde mesleki İngilizce muafiyet sınavıyla ilgili bilgi eksikliği gözlenmiş ve özellikle programa kayıt öncesinde bu sınav ile ilgili ayrıntılı bilgilendirme yapılması istenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre Doğu Finlandiya Üniversitesi İşletme ve Ekonomi Fakültesindeki çoğu öğrencinin mesleki İngilizce muafiyet sınav sistemi ve sürecini yararlı, uygulanabilir ve mesleki İngilizcedeki önceki öğrenmelerini göstermek için tercih edilebilir buldukları sonucu çıkarılmıştır.

Türkiye'de de yükseköğretim bağlamında üniversitelerde Temel İngilizce ile yabancı dil hazırlık bölümlerinde de benzer bir muafiyet sınavı uygulanmaktadır. Bu sınavlardan başarılı sayılan öğrenciler ilgili alanlardaki derslerden muaf olmakta; hazırlık muafiyet sınavını başarı ile tamamlayan öğrenciler bölümlerinde doğrudan eğitim dili İngilizce olan alan derslerine katılabilmektedir.

1.15. Önceki Öğrenmelerin Tanınması ile ilgili Dünya Genelindeki Politika ve Öneriler

Değişken enformel ortamlardaki amaçlı sosyal ilişkilerle desteklenmiş öz yönetimli (self-directed) eğitimi savunması yönüyle Ivan Illich'in 'toplumu okulsuzlaştırma' (deschooling society) başlıklı çalışmasına da yansıdığı görülen anlayışa göre 'öğrenme toplumu' kavramı, büyük sosyal değişimlerin, ekonomik büyümenin, artan istihdamın ve daha iyi yaşam koşullarının var olduğu dönem olan 1960 ve 1970'lerde ortaya çıkmış ve bu dönem boyunca UNESCO ve Avrupa Konseyi tarafından eğitim alanında tüm vatandaşların yaşamboyu öğrenme ve kültürel ihtiyaçlarını karşılayabilecek evrensel, tutarlı ve bütünsel işleyen yeni bir kültürel yapılandırma ilkesi olarak 'kalıcı öğrenme' fikri ortaya atılmıştır (Duvekot, 2014a, s. 66).

Onlarca yıldır ÖÖT dünyada bazı yerlerde uygulanmakta ve bu uygulamalar zamanla değişiklik göstermekle birlikte Avrupa Birliği ve İskandinav ülkelerinin uygulama boyutunda aktif, Malezya, Çin ve bazı Sahra altı Afrika ülkelerinde ise başlangıç aşamasında olduğu görülmektedir (Harris ve Wihak, 2011, s. 14). Dünyadaki uygulamalara bakıldığında ÖÖT, eğitim sistemi, iş yaşamı ve kamu sektörünün yetersiz kaldığı durumlarda topluma hizmet götürmek amacıyla ortak hedefe yönelmiş bireyler tarafından kurulan kâr amacı gütmeyen yapılar olarak tanımlayabileceğimiz üçüncü sektörde kendini göstermektedir (Andersson ve diğerleri, 2013, s. 405).

Bu bölümde ÖÖT uygulamaları ile ön plana çıkmış ülkelerdeki uygulamalar açıklanacaktır.

1.15.1. Amerika Birleşik Devletleri'nde Önceki Öğrenmelerin Tanınması

Amerika Birleşik Devletleri'nde ÖÖT 1970'li yılların başında özellikle değişim içinde olan demografik yapının eğitim ve istihdam ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olarak ortaya çıkmıştır (Evans, 2000, s. 18). 1974 yılında okul dışında kazanılan beceri ve bilginin yükseköğretim seviyesinde tanınmasına yönelik alternatif değerlendirme yaklaşımı misyonuna sahip Eğitsel Test Hizmeti (Educational Testing Service) kurulmuştur (International Labour Office, 2003).

Birleşik Devletler dışındaki ülkelerde ÖÖT daha çok mesleki ve yüksek öğretime geçiş boyutunda kendini göstermekteyken Amerika Birleşik Devletleri'nde ulusal düzeyde merkezi bir eğitim sistemi olmadığı için (Koçdar, 2011, s. 33) ÖÖT ile ilgili çalışmalar bölgesel ve kurumsal yönetimlerin sorumluluğunda gerçekleşmektedir. Bunun

sonucu olarak Birleşik Devletlerde ulusal düzeyde bir ÖÖT politikası olmamasına karşın çok fazla sayıda ÖÖT uygulama örneği karşımıza çıkmaktadır. Birleşik Devletler'de ÖÖT'nin mesleki bir sertifika almaktan öte üniversite kredisi alma amaçlı olduğu söylenebilir. Bazı üniversiteler derse özgü olmayan krediler sağlamakta ve bu durum daha öğrenen merkezli bir yaklaşım sergilenmesine yol açarak günlük yaşam ve iş yerinde edinilen bilginin "bilginin akademik bölümlerine" kolayca yerleştirilemeyeceğinin tanınması olarak ortaya çıkmaktadır (Michelson, 2000, s. 2). Birleşik Devletlerde ÖÖT özellikle lisans düzeyinde yaygın bir şekilde kabul görmektedir. Uzunca bir süredir okul dışında öğrenme Birleşik devletlerde vurgulanmakta ve 1990'ların başında 1200'den fazla kolejde önceki öğrenmelerin tanınmasına yönelik değerlendirme uygulamaları görülmektedir (Trowler 1996; 18). Üniversite derslerine karşılık olarak kredi oluşturma süreçleri aşağıda açıklanmıştır.

Üniversite Kredisi Öneri Servisi (ACE kredi sistemi) iş yerlerinde alınan eğitimleri inceleyerek eğitimlerin çıktılarını ve sınavlarını inceledikten sonra alınan eğitimin hangi üniversite dersinin kredisine karşılık geldiğini belirler ve bunları bir veritabanında sunar. Fakat, Birleşik Devletler'de tüm üniversiteler bu önerilen bu hizmeti kabul etmemektedir (College Credit Recommendation Service, 2003).

Ders kredileri askeri deneyim sayesinde de alınabilmektedir. Bazı üniversiteler transfer veya terhis ya da askerlik hizmeti boyunca edinilmiş deneyimlerin değerlendirildiği raporlar gibi askeri belgeleri tanıyan bir sisteme sahiptir (ACE, 2017).

Bir diğer sistem ise öğrencilere lisans düzeyinde sınav programı ile üniversite düzeyinde başarı gösterme fırsatı sunan Üniversite Düzeyi Sınav Programıdır (College Level Examination Program, CLEP). 2,900'dan fazla kolej CLEP sınav sonuçlarına göre ders kredisi kabul etmektedir⁹.

Amerikan Üniversitelerinin Web sayfaları incelendiğinde portfolyo değerlendirmesinin büyük ölçüde önerildiği görülmekte ve sınavlar dışında bu değerlendirme yöntemine destek olarak az sayıda diğer değerlendirme yönteminin var olduğu görülmektedir (Dyson ve Keating, 2005, s. 53).

⁹ <https://clep.collegeboard.org/>

1.15.2. Avrupa’da Önceki Öğrenmelerin Tanınması

Avrupa'da yükseköğretim kurumlarında ÖÖT'ye yönelik fiili uygulamalar ilk olarak Atlantik'in her iki tarafında, İngiltere ve Fransa ve Birleşik Devletler ve Kanada'daki gelişmelere paralel olarak 1980'lerde başlamıştır (Valk 2009, s. 83). ÖÖT'nin tanınması 1970'lerde Birleşik Devletlerde kabul görmeye başlamış, 1980'lerde İngiltere, Yeni Zelanda ve Kanada'da gelişmiş ve 1990'larda Avustralya ve Güney Afrika'da ilk defa ortaya çıkmıştır (Duvekot 2014a, s. 72).

Yükseköğretim bağlamında önceki öğrenmelerin tanınması 1970'li yıllarda özellikle iş dünyası ve eğitim arasındaki bağlantıyı kurma açısından geleceği olan bir fırsat olarak görülmeye başlanmıştır (Willingham 1977, s. 95).

Avrupa kıtasında ÖÖT süreçlerinin geçmişi 29 Avrupa ülkesinin yükseköğretimden sorumlu bakanlarının 1999 yılında Bolonya Deklarasyonu imzalamasına dayanmaktadır. Her ülke tarafından belirlenen raportörlerin doldurdukları raporlara göre yaşamboyu öğrenme başlığı altında ülkelerin mevcut durumları ve ortaya koydukları hedeflerle ilgili ilerlemeleri 2-3 yılda bir yapılan toplantıların sonunda rapor olarak yayınlanmaktadır. Bu raporlar incelendiğinde 2005 yılında kadar "tanınma" kavramının formal kurumlar arasındaki kredilerin tanınması boyutundan ileri gidemediği ancak 2005 yılından itibaren raporlarda sorgulanan bir unsur olduğu görülmektedir.

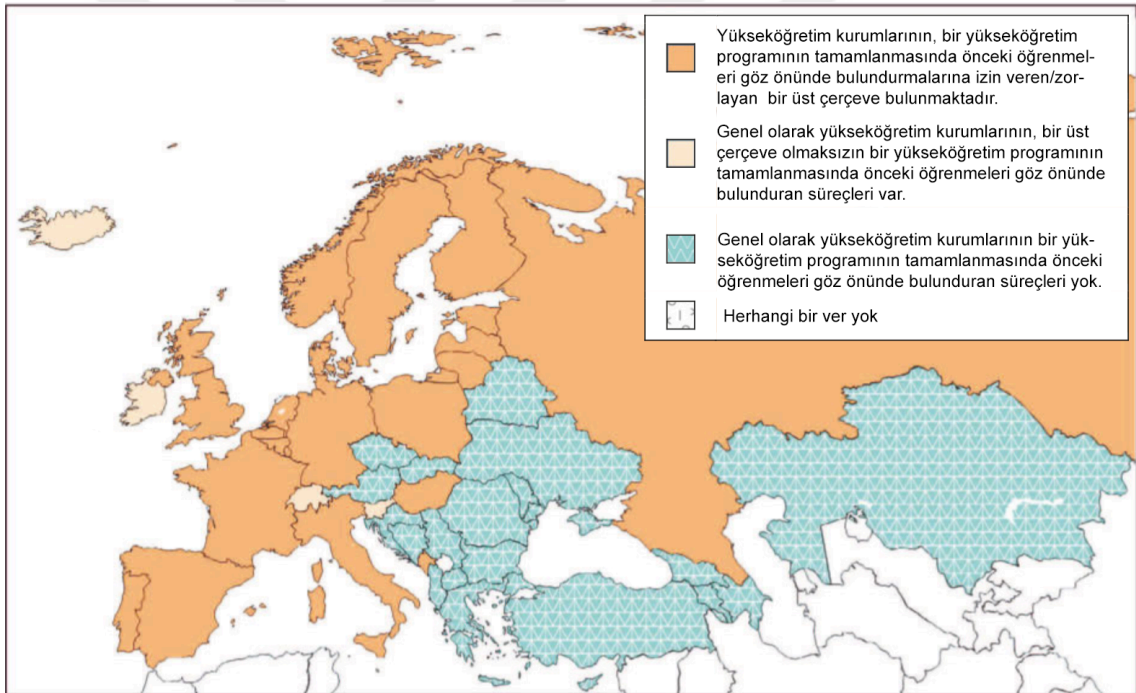
2005 yılından itibaren üye sayısının 47'ye ulaştığı Avrupa Yüksek Öğrenim Alanı'ndaki ülkelerin raportörleri tarafından ÖÖT ile ilgili yanıtlanan soruların araştırmacı tarafından Türkçe'ye çevrilmiş halleri EK 1'de verilmektedir. İlerleyen sayfalarda yer alan ülkelere göre harita görselleri ve puan kartı göstergeleri ülke raportörleri tarafından bu sorulara verilen yanıtlar ve ülkelerdeki uygulamalara göre Bolonya İzleme Grubu (Bologna FollowUp Group) tarafından oluşturulmaktadır.

20 Aralık 2012 tarihli formal olmayan ve enformel öğrenmenin geçerliği ile ilgili Avrupa Konseyi tavsiye kararına göre 2018 yılına kadar tüm ülkelerin ÖÖT süreçlerini yürürlüğe koymaları gerekmektedir (Cedefop, 2015, s. 12). Formal olmayan ve enformel öğrenmenin tanınması ile ilgili AB Konseyi Tavsiye Kararında belirtilen ilk ilke, tanıma mekanizmalarının Ulusal Yeterlilik Çerçevesi (UYÇ) ile ilişkili olacak şekilde düzenlemeler yapılması şeklindedir. Bu süreçlerde, bireylerin formal eğitim dışında edinilen bilgi, beceri ve yeterliliklerinin tanınmasını ve değerini artırmalarını sağlayacak şekilde işletilmesi beklenmektedir. Bu amaçla Avrupa Komisyonu tarafından Avrupa Formal Olmayan ve Enformel Öğrenme Kılavuzu (European guidelines for validating

non-formal and informal learning) oluşturulmuş ve 2016 yılında Avrupa formel olmayan ve enformel öğrenmelerin tanınması envanteri (European inventory on validation of non-formal and informal learning) başlığı ile güncellenmiştir.

Avrupa Yükseköğretim Alanı (EHEA) 2018 Bologna Süreci Uygulama Raporuna¹⁰ göre Avrupa Yükseköğretim Alanı'na üye çoğu ülkede 2016-2017 yılları arasında ÖÖT bağlamında uygulama ve politika alanında farklılıklar görülmektedir. Aşağıdaki şekilde bu ülkelerden bazılarının ÖÖT'nin bir yüksek öğretim programını tamamlama bağlamında durumları gösterilmektedir.

Şekil 1.2. Bir yüksek öğretim programını tamamlamada formel ve enformel öğrenmenin tanınmasına yönelik durum (Avrupa Yükseköğretim Alanı'na üye ülkeler 2016-2017)¹¹



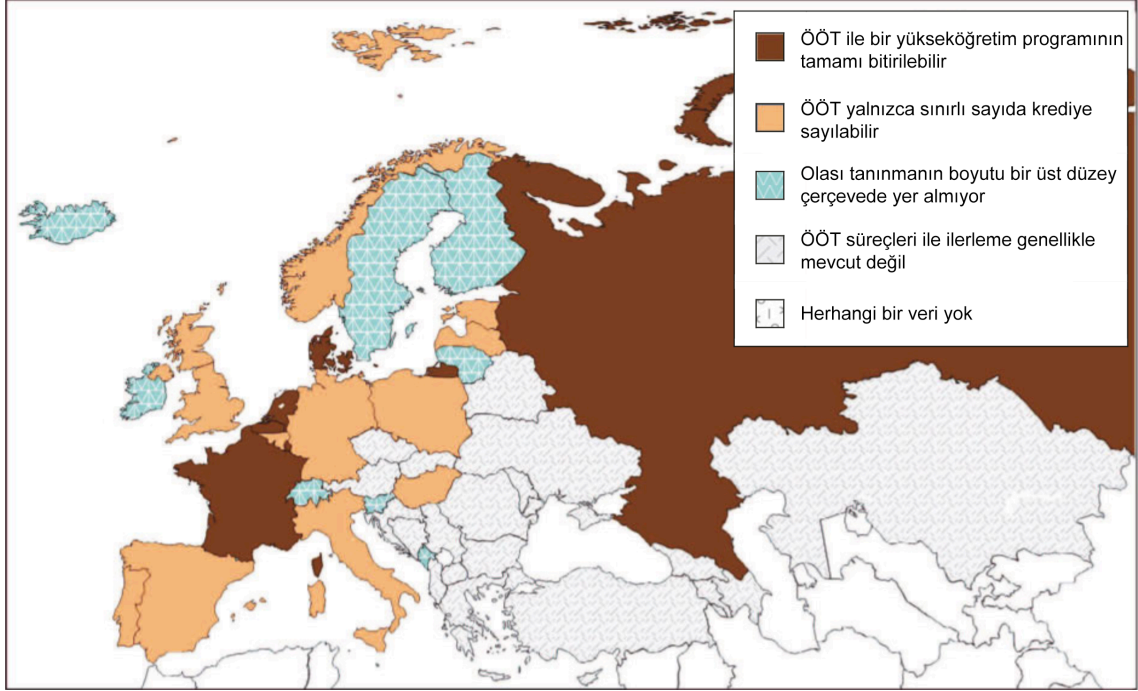
Yaygın ve enformel öğrenmenin bir yüksek öğrenim programının tamamlanmasına ne ölçüde katkıda bulunabileceği konusunda ülkeler arasında farklılıklar görülmektedir. Uygulamaya yönelik üst düzey yönlendirici belgelerin olası tanınma derecelerini belirlediği eğitim sistemlerinde bu süreçler çoğunlukla sınırlı sayıda kredi verilmesine yol açmasına rağmen, eğitim sistemleri arasında bu sınırlamalarla ilgili büyük farklılıklar

¹⁰ https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/2fe152b6-5efe-11e8-ab9c-01aa75ed71a1/language-en?WT.mc_id=Selectedpublications&WT.ria_c=677&WT.ria_f=706&WT.ria_ev=search

¹¹ Bologna İzleme Grubu (BFUG- Bologna Follow-up Group)

vardır (Avrupa Komisyonu /EACEA/Eurydice, 2018). Şekil 1.3'te¹² 2016-2017 arasında Avrupa Yükseköğretim Alanı'na üye ülkeler için ÖÖT'nin çıktılarının bir yükseköğretim programını tamamlamada nasıl kullanıldığına yönelik durum gösterilmektedir.

Şekil 1.3. Avrupa Yükseköğretim Alanına Ülkelerde ÖÖT'nin Çıktılarının Bir Yükseköğretim Programını Tamamlamada Kullanım Durumu (2016-2017)



Bazı ülkeler, bir yüksek öğretim programını tamamlamada ÖÖT'ye dayalı olarak verilebilecek maksimum kredi sayısını belirtmekteyken (örn. Türkiye'de 15 ve 18 (*Sakarya (15) ve Yıldız Teknik (18) Üniversiteleri*), Lihtenştayn'da 10, İtalya'da 12 kredi) diğerleri maksimum kredi miktarını, bir yüksek öğrenim programını tamamlamak için gereken tüm kredilerin belirli bir oranı olarak tanımlar. Örneğin, Portekiz'de, tüm kredilerin üçte bir oranı ÖÖT süreçleri ile elde edilebilirken Almanya ve Polonya'da bu oran %50'dir.

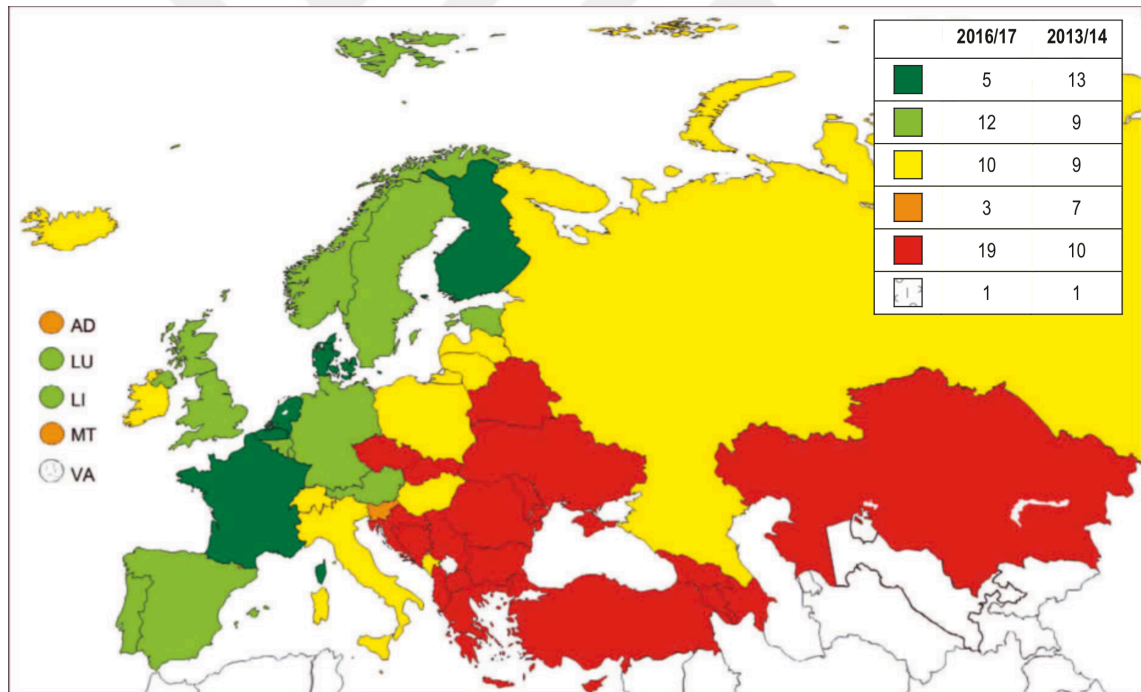
Bir başka ülke grubunda ise, kazanılan kredilerin sayısında üst sınırı belirtilmezken ÖÖT olmadan bir programın tamamlanması gereken bölümlerine vurgu yapılmaktadır. Örneğin, Belçika'da (Fransız Topluluğu), 60 AKTS'lik bir kredi ÖÖT olmadan alınmalıdır ve Estonya'da bitirme tezi, önceki öğrenimin tanınması temel alınarak bitirilmiş sayılamaz.

¹² Bologna İzleme Grubu (BFUG- Bologna Follow-up Group)

Kısmen küçük bir ülkeler grubunda ise ÖÖT'nin tanınması ile ilgili bir kısıtlama söz konusu değildir. Belçika (Flaman Topluluğu), Danimarka, Fransa, Lüksemburg ve Rusya'nın aralarında bulunduğu bu ülkelerde en azından teorik olarak ÖÖT ile bir yükseköğretim programının tamamı bitirilebilir. Bununla birlikte, üst düzey bir izleme olmadığı için çoğu sistemde uygulama boyutunda bitirme derecelerinin yalnızca ÖÖT'ye dayalı verilip verilmediğine dair herhangi bir bilgi bulunmamaktadır (European Commission /EACEA/Eurydice, 2018).

ÖÖT'nin yükseköğretime giriş ve bir yükseköğretim ya da programdan mezun olma süreçlerinde kullanılma durumu Şekil 1.4'teki puan kartı göstergesinde Avrupa Yükseköğretim Alanı'na üye olan ülkelere göre gösterilmektedir.

Şekil 1.4. Puan kartı göstergesi n°10: Önceki Öğrenmelerin Tanınması¹³



Koyu yeşil renk ile belirtilen 5 ülkede (Belçika (Flaman Topluluğu), Danimarka, Finlandiya, Fransa ve Hollanda) yükseköğretime giriş ve bir programdan mezun olmak için ÖÖT ile ilgili ulusal düzeyde yerleşik süreçler, rehberler ve politikalar mevcuttur.

12 ülkenin yer aldığı açık yeşil renkli kategoride ise iki durum söz konusudur. Birincisi, yükseköğretim programlarına giriş ve bir programdan mezun olmak için kredi

¹³ Bologna İzleme Grubu (BFUG- Bologna Follow-up Group)

verilmesi ve/veya bazı program gereksinimlerinden muaf olmak amacıyla önceki öğrenmelerin tanınması ve değerlendirilmesi için ulusal düzeyde yerleşik süreçler, rehberler ve politikaların mevcut olduğu ancak ÖÖT süreçlerinin bir üst otorite tarafından düzenli bir şekilde izlenmediği (Almanya, Norveç ve Portekiz) ile hiçbir şekilde izlenmediği (Belçika (Fransız Topluluğu), Lihtenştayn, Lüksemburg, İspanya, İsveç, İngiltere ve Rusya) durumudur. İkincisi ise ÖÖT'nin ya yükseköğretime giriş (Avusturya) ya da yükseköğretimden mezun olma (Estonya) durumlarından yalnızca biri için kullanılmasıdır.







Puan kartına göre 3 ülkenin (Malta, Slovenya ve Andorra) yer aldığı ancak Sakarya ve Yıldız Teknik Üniversitelerinin başlatmış olduğu ÖÖT süreçlerinden dolayı Türkiye'nin de dahil edilmesi gereken turuncu renkle belirtilen durumda ise ÖÖT'nin değerlendirilmesine yönelik belirli süreçler/ulusal düzeyde rehberler veya politikalar mevcut olmamakla birlikte bazı yükseköğretim kurumları veya programlarda ÖÖT süreçleri işletilmektedir.

Kırmızı renk ile gösterilen ülkelerde ise ÖÖT ile ilgili ulusal veya kurum/program düzeyinde süreçler bulunmaz iken beyaz renkle gösterilen ülkelerdeki ÖÖT süreçleri ile ilgili veri bulunmamaktadır.

Şekil 1.4.'te gösterilen haritadaki renklerin ÖÖT bağlamında açıklamaları aşağıda Tablo 1.10'da¹⁴ verilmektedir. Haritada belirgin bir şekilde gösterilemeyen küçük yüz ölçümüne sahip Andora, Lüksemburg, Lihtenştayn, Malta ve Vatikan gibi ülkelerin ÖÖT durumları görselin solunda ülke kodları (AD, LU, LI, MT ve VA) verilerek açıklanmıştır.

¹⁴ Bologna İzleme Grubu (BFUG- Bologna Follow-up Group)

Tablo 1.10. Puan kartı göstergesi: Önceki Öğrenmelerin Tanınması Renk Açıklamaları

	1) yükseköğretim programlarına giriş ve 2) bir programdan mezun olmak için kredi verilmesi ve/veya bazı program gereksinimlerinden muaf olmak amacıyla önceki öğrenmelerin tanınması ve değerlendirilmesi için ulusal düzeyde yerleşik süreçler, rehberler ve politikalar mevcuttur.
	1) yükseköğretim programlarına giriş ve 2) bir programdan mezun olmak için kredi verilmesi ve/veya bazı program gereksinimlerinden muaf olmak amacıyla önceki öğrenmelerin tanınması ve değerlendirilmesi için ulusal düzeyde yerleşik süreçler, rehberler ve politikalar mevcuttur, FAKAT bu süreçler üst düzey otoriteler tarafından düzenli olarak izlenmez. YA DA Ya 1) yükseköğretim programlarına giriş ya da 2) bir programdan mezun olmak için kredi verilmesi ve/veya bazı program gereksinimlerinden muaf olmak amacıyla önceki öğrenmelerin tanınması ve değerlendirilmesi için ulusal düzeyde yerleşik süreçler, rehberler ve politikalar mevcut VE bu süreçler üst düzey otoriteler tarafından düzenli olarak izlenir.
	1) yükseköğretim programlarına giriş ya da 2) bir programdan mezun olmak için kredi verilmesi ve/veya bazı program gereksinimlerinden muaf olmak amacıyla önceki öğrenmelerin tanınması ve değerlendirilmesi için ulusal düzeyde yerleşik süreçler, rehberler ve politikalar mevcut VE bu süreçler üst düzey otoriteler tarafından düzenli olarak izlenmez.
	Önceki öğrenmelerin değerlendirilmesine yönelik belirli süreçler/ulusal düzeyde rehberler veya politikalar mevcut değil ancak bazı yükseköğretim kurumları veya programlarda ÖÖT süreçleri işletiliyor.
	ÖÖT ile ilgili ulusal YA DA kurum/program düzeyinde süreç mevcut değil.
	Hiçbir veri yok

1.15.3. Diğer Ülkelerde Önceki Öğrenmelerin Tanınması

Bu bölümde, ÖÖT süreçlerinde uygulama ve politika bağlamında öne çıkmış ülkeler ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

1.15.3.1. Fransa'da Önceki Öğrenmelerin Tanınması

Fransa'da ÖÖT değerlendirme süreçlerinin birey merkezli olduğu ve bireyin tanınma sürecinde önemli rolü olduğu görülmektedir (Singh, 2015, s. 136). Mevzuat boyutunda ÖÖT uygulamalarının "Edinilen tecrübenin doğrulanması" (VAE- Validation des acquis d'expérience) mevzuatı ile "Yetkinlik Raporu" (Bilan de Compétences) olmak üzere 2 sistem üzerine temellendirildiği görülmektedir.

Feutrie (2008, s. 168)'e göre Edinilen tecrübenin doğrulanması" (VAE- Validation des acquis d'experience) temelli ÖÖT süreçleri öğrenme çıktılarını görülebilir kılarak ve adayların öğrenme çıktılarını ilgili yeterliliğin standartlarını sağlamaya yönelik düzenlemelerinde yardımcı olmalı ve adayları en iyi şartlarda değerlendirme jürisinin karşısına çıkarmalıdır.

Yetkinlik raporu temelli sistemde ise ÖÖT sürecinin değerlendirilmesine (formative assessment) vurgu yapılmaktadır. Yetkinlik raporu temelli sistem öz değerlendirme (auto-évaluation) ve öz yansıtma olarak ifade edebileceğimiz iki aşamadan oluşmaktadır. Öz değerlendirmede adayın ihtiyaç ve beklentilerini belirlemesi istendikten sonra gerekli bilgi, yöntem ve teknikler konusunda adaya destek sağlanır. Öz yansıtma aşamasında ise adaylara motivasyonlarını ve mesleki ilgilerin, analiz etmeleri, yeterliliklerini ve mesleki yeteneklerini tanımlamaları ve nihayetinde genel bilgilerini değerlendirmeleri için destek sağlanmaktadır. Her iki sistemin de ortak özelliği olarak bireyin ön plana çıkarılması ve süreç boyunca bireye destek sağlayacak bir mekanizmanın işletilmesi ön plana çıkmaktadır.

1.15.3.2. Kanada'da Önceki Öğrenmelerin Tanınması

Diğer birçok ülkenin aksine Kanada'da ÖÖT ile ilgili ulusal düzeyde bir çerçeve bulunmamaktadır (Werquin, 2010a). 1994 yılında kâr amacı gütmeyen Kanada Önceki Öğrenmelerin Tanınması Kuruluşu (Canadian Association for Prior Learning Assessment) kurulmuş olup bu kuruluş önceki öğrenmelerin bütünsel bir bakış açısıyla tanınmasına destek olmaktadır. Kurumsal olarak ise Kanada'nın farklı bölgelerinde genelde üniversitelerin desteklediği çerçeveler doğrultusunda ÖÖT'ye yönelik değerlendirmeler yapılmaktadır (Conrad, 2008 s. 92). Kleef (2011)'e göre, Federal Parlamenter yapısından dolayı ÖÖT uygulamaları Kanada'da 10 eyalet ve 3 bölgede farklılık göstermekle birlikte ÖÖT'ye yaklaşımlarında bazı ortak noktalar olduğunu belirtmektedir. Bu ortak noktalar aşağıdaki başlıklar altında özetlenebilir (s. 45):

- Her eyalette ÖÖT süreci birbirinden bağımsız ve Birleşik Devletlerdeki Yetişkin ve Deneyimsel Öğrenme Konseyi'nin (Council for Adult and Experiential Learning- CAEL) çalışmasından haberdar Kanada'lı yetişkin eğiticiler ile başlamaktadır.
- Demografik ve ekonomik öngörülerden büyük oranda etkilenen kamudaki politika belirleyiciler ÖÖT'nin bir sosyal ve ekonomik gelişme aracı olarak

potansiyelini hemen fark etmiş ve ÖÖT'nin mevcut eğitim sistemi ve istihdam hazırlama programlarına entegrasyonunu teşvik etmeye başlamışlardır.

- Başlangıcından kısa süre sonra ÖÖT yayılmaya başlamıştır. Gelişmelerden biri başlıca üniversite seviyesi eğitimde akademik kredi için değerlendirme şeklinde gerçekleşmiştir. İkinci bir gelişme bir dereceye kadar kişisel gelişim, eğitim ihtiyacı değerlendirmesi ve istihdam için ÖÖT'dir. Her iki durumda da erken ÖÖT girişimleri için devlet desteği arayışında olan kurumlar amaçlarını öncelikli olarak ekonomik gelişme olarak belirlemişlerdir.
- ÖÖT girişimlerinin başlıca odak noktası var olan eğitim sistemi, mesleki düzenlemeler ve istihdam içindeki uygulamalardır. Kurumlardaki karar vericiler ÖÖT'nin hangi kriterlere göre yapılacağını, değerlendirmelerin yapılacağı kalite standartlarını, ÖÖT adayının öğrendiklerini göstermedeki söz sahibi olma derecesini, değerlendirme sonuçlarına atfedilen 'değer' türü ve değerlendirme sonuçlarının aktarılabilirliğini sıkı bir şekilde kontrol etmektedir.
- Her eyalette istisnalar olmak üzere çoğu üniversite ÖÖT'yi uygulamamakta ve direnç göstermektedir. 2006 yılında Kanada Üniversiteler ve Kolejler Birliği (AUCC) tarafından yapılmış bir ankete yanıt veren 40 üniversiteden yalnızca 11 tanesi ÖÖT'yi kullandığını bildirmiştir. 2009 yılında Kanada Öğrenmeyi Tanıma Enstitüsü (Canadian Institute for Recognizing Learning) tarafından 115 kurum referans alınarak yapılan bir ankette durumun değişmediği belirtilmiştir.
- ÖÖT sürecine paralel olarak değerlendirme ile ilgili yaklaşımda akademik ortamlarda önceki öğrenmeler de dahil olmak üzere her türlü öğrenmede öğrenme çıktılarının kullanılmasına doğru bir eğilim söz konusudur. Öğrenme çıktıları genelde bilgi ve becerileri (ve bazen de tutumları) birleştiren ve performans olarak açıklanan ifadeler olarak görülmektedir.
- Ulusal yeterlikler çerçeve sistemlerinin ÖÖT'nin yönlendiricisi olduğu diğer ülkelerden farklı olarak Kanada'da ulusal ya da bölgesel bir yeterlilik çerçeve sistemi bulunmadığından özellikle istihdam sektöründe ortak bir yeterlikler çerçevesi olmaması bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır.

Özetleyecek olursak, ÖÖT Kanada'da özellikle iş gücünü geliştirme aracı olarak bir kamu politikası ve kurumsal bir varlık olarak gelişmiştir. Kanada'nın yaşlanan nüfusu ve artan nitelikli iş gücüne olan ihtiyaç sorunu göçmen alımı ile çözülmeye çalışılmakta

bu da ÖÖT süreçlerinin daha çok istihdam alanında yoğunlaşmasına neden olmaktadır (Conrad, 2008, s.97; Kleef, 2011, s. 45). Kanada'da ÖÖT'nin ilk zamanlarında çalışmaların büyük bir kısmı kolej ve üniversiteleri, kavramları oluşturma çabalarında, politika geliştirmelerinde, değerlendiricileri eğitmelerinde ve yetişkin öğrenenler için program fırsatları oluşturmalarında desteklemeye odaklanmış ve ilerleyen yıllarda işletme, endüstri ve kâr amacı gütmeyen sektörlerdeki diğer kurumlar da ÖÖT ile ilgilenmeye başlamışlardır (Simosko, 2012, s. 4). Ayrıca, Ontario Kolej sistemi ve Manitoba Red River Koleji'nin Kanada'da ÖÖT bağlamında kurumsal anlamda ön planda olduğu görülmekle birlikte ÖÖT'de değerlendirme yöntemi olarak portfolyonun ÖÖT ile eş anlamlı olarak algılanma eğiliminde olduğu görülmektedir (Conrad, 2008 ss. 91-92).

1.15.3.3. Avustralya'da Önceki Öğrenmelerin Tanınması

Avustralya'da ÖÖT daha çok mesleki boyutta kendini göstermektedir. ÖÖT ile ilgili öğrenme ve değerlendirme etkinlikleri merkezi bir yapıya sahip olmakla birlikte tamamen uygulama ve gerçek çalışma ortamındaki koşullar göz önüne alınarak ulusal düzeyde yeterliklerin kazandırılmasını hedeflemektedir. Avustralya'daki ÖÖT ile ilgili uygulamalarda öğrenenlerin önceki öğrenmeleri ile öğrenme çıktıları veya yeterlik standartları arasında doğrudan bir ilişki bulunmamakta ve başarılı sayılabilecek ÖÖT uygulamalarında formel eğitimle edinilen bilgi gerekli olmaktadır (ILO, 2014).

1.15.3.4. Japonya'da Önceki Öğrenmelerin Tanınması

Japonya'da önceki öğrenmelerin tanınması ile ilgili resmi bir uygulama olmamakla birlikte ÖÖT çalışan çekmek için bir ölçüt olarak kullanılmaktadır (Miho, Ineke ve Kelly, 2012, s. 49). 1987 yılında Japonya Ulusal Konseyi Eğitim Reformu üzerine yaşam boyu öğrenme için okul, ev, sosyal ve müşterek eğitimlerini kapsayan bir politika önermiştir. Bu politika büyük oranda formel eğitim sistemi üzerine yapılandırılmış olsa da kamuya açık yerlerde öğrenme için sosyal eğitim uzmanlarının eğitilmesini tavsiye etmekle birlikte Japonya'da yaşam boyu öğrenmeyi geliştirmek amacıyla üniversiteleri topluma daha açık hale getirmek önemli bir sorundur (Duvekot, 2014a, s.72).

Japonya'daki ÖÖT tanınma süreçlerinin yükseköğretim, sosyal eğitim ve iş yerinde gerçekleşen öğrenme fırsatları olmak üzere temelde üç ana eksen etrafında şekillendiği görülmektedir (Singh, 2015, s. 110). Yükseköğretim bağlamındaki ÖÖT süreci,

çoğunlukla enformel ve formel olmayan ortamlarda öğrenmelerini gerçekleştiren lise mezunu olmayan bireylerin bir yükseköğretim programına erişimlerini sağlamak amacıyla ulusal lise eşdeğerlik sınavı ile gerçekleştirilmektedir. Sosyal eğitim bağlamındaki ÖÖT süreci ise toplumun bireylerin yükseköğretimlerine devam etmelerine imkan tanıyacak şekilde düzenlenmesi ve gönüllü olarak yapılan işlerde edinilen deneyimlerin yükseköğretime devam etmede tanınması şeklinde işletilmektedir. Son olarak iş yerinde edinilen bilgi ve becerilerin yükseköğretime erişim amacıyla tanınmasında bu becerilerin sertifikasyonu için yeterlilik sınavları uygulanmaktadır.

1.15.3.5. Yeni Zelanda'da Önceki Öğrenmelerin Tanınması

Yeni Zelanda'da ÖÖT Avustralya'ya benzer şekilde mesleki yeterlikler boyutunda kendini göstermektedir. Yeni Zelanda'da gelişmiş bir yeterlik tabanlı (competency-based) bir eğitim ve yeterlik sistemi bulunmakla birlikte endüstri ve iş yaşamındaki uygulamalardan gelen birim standartları üzerine kurulu teknik ve mesleki yeterlikler ağırlık kazanmaktadır. Yeni Zelanda'da daha çok endüstriyel kuruluşlar tarafından kurulmuş 43 ulusal Endüstri Eğitim Kurumu bulunmakta ve genelde ÖÖT'ye yönelik değerlendirme ve danışmanlık süreçleri bu kuruluşlar tarafından yönetilmektedir (ILO, 2014).

1.15.3.6. Güney Afrika'da Önceki Öğrenmelerin Tanınması

Güney Afrika'da ÖÖT daha çok etnik köken, cinsiyet ve maddi imkansızlıklar nedeniyle eğitime erişim imkânı bulamamış veya bırakmak durumunda kalmış bireylerin eğitime erişmelerine ve politik nedenler başta olmak üzere formel sistemde tanınmayan bilgi ve yeterliklerin tanınmasına yönelik kendini göstermektedir (Werquin, 2010a). Güney Afrika'da ÖÖT yükseköğretim alanındaki küresel ve yerel değişiklikler ile bağlamsal etmenlerden etkilenerek daha çok bireylerin yükseköğretime kazandırılmasında bir yöntem olarak görülmektedir (Castle ve Attwood, 2001, s. 62). Güney Afrika bağlamında ÖÖT ülke genelindeki eğitim öğretim sisteminin dönüşümü olarak algılanmasından ötürü özel bir öneme sahip olarak diğer ülkelerdeki uygulamalardan farklılık göstermektedir (SAQA, 2002, s. 7; Duvekot, 2014b).

1.15.3.7. Güney Kore’de Önceki Öğrenmelerin Tanınması

Güney Kore hükümeti, iş yaşamı ve öğrenme arasında bir bağlantı sistemi kurmak ve yüksek öğretim kurumlarında hayat boyu eğitimin rolünü arttırmak için ÖÖT ile yakından ilgilenmektedir (Kang ve diğerleri, 2014, s. 79). Kore’de ÖÖT’nin tanınması ve akreditasyonu için mekanizmalar Kore Ulusal Yeterlikler Çerçevesi ile birlikte geliştirilmekte ve ulusal yeterlilikler sisteminin, öğrencilerin yaklaşık 500 eğitim kurumunun katıldığı Akademik Kredi Bankası Sistemi (AKBS) aracılığıyla bir yeterlik kazanmaları ve üniversite mezunu olmaları amacıyla kredi edinecek şekilde yeniden organize edilmesi için çaba sarf edilmektedir. (UNESCO, 2014).

1.15.3.8. Rusya’da Önceki Öğrenmelerin Tanınması

Avrupa yükseköğrenim alanına üye olan Rusya’da ulusal raporlara göre Formel olmayan ve enformel ortamlarda gerçekleşen öğrenmelerin formel sistemde tanınmasına yönelik bir mekanizma bulunmamakta ve formel eğitim kurumlarında yalnızca bir formel kurumdaki önceki öğrenmeler tanınmaktadır (Kozlovskiy ve diğerleri, 2010, s. 75).

Örgün eğitim kurumları tarafından önceki öğrenmelerin ve deneyimlerin tanınması için mekanizma oluşturma sürecinin başlatılması için hükümet politikasının aşağıdakileri içerecek bir dizi önlem alınması gerekmektedir (Downes, 2014, s. 185):

- *Örgün eğitim kavramını ve özelliklerini yetişkin ve yaşam boyu öğrenme alanına dahil olan paydaşlar tarafından anlaşılması,*
- *Formel olmayan eğitim kurumlarının ve programlarının düzenli olarak değerlendirilebileceği formel öğrenme standartları oluşturmak ve*
- *Formel ve formel olmayan eğitim sistemleri arasındaki işbirliğini teşvik etmek*

1.15.3.9. Önceki Öğrenmelerin Tanınmasının Dünyadaki Uygulamalarına Genel Bakış

ÖÖT bağlamında farklı ülkelerdeki uygulamaları göstermek amacıyla sınıflandırma şeması yöntemi kullanılmıştır. Sınıflandırma şemalarının, aranan bilgiye daha hızlı ulaşmayı, benzer ve farklı özelliklerin karşılaştırılmasına olanak tanımayı, konu ile ilgili büyük resmin tamamının görülebilmesini ve yeni bilgi üretimini kolaylaştırmayı sağladığını ifade etmek yanlış olmayacaktır. Bu doğrultuda, Avrupa Yükseköğretim Alanına üye ülkelerin Bologna sürecinde ÖÖT süreçleri açısından değerlendirildikleri puan kartındaki değerlendirme kriterlerinin yalnızca üye ülkeler bağlamında geliştirilmesinden dolayı bu alana üye olmayan ülkelerin durumlarını da ortaya koyacağı değerlendirilen genel bir sınıflandırma şeması kullanılmıştır. Bu amaçla

farklı ülkelerdeki uygulamalar, Patrick Werquin (Werquin, 2010a ve Werquin, 2010b) tarafından 2010 yılında oluşturulmuş ve 22 ülkenin bilgilerinin yer aldığı sınıflandırma şeması araştırmacı tarafından alan yazın taramasından elde edilen bulgularla güncellenerek diğer ülkelerin durumlarını göstermek amacıyla kullanılmıştır. Önceki Öğrenmelerin Tanınması ile ilgili sınıflandırma şeması Tablo 1.11'de verilmektedir.

Tablo 1.11. Önceki Öğrenmelerin Tanınması ile İlgili Sınıflandırma Şeması (Werquin ve Wihak, 2011, s. 164)

Model	Özellikler
Sistem	Kapsamlı bir politika, vizyon, enformel ve formel olmayan öğrenmenin tanındığı bir kültür ve küresel bir sistem. <i>Ayrıntılandırmak gerekirse:</i> Yasal bir çerçeve veya politik bir görüş birliği, uygulama, tüm gruplar veya bireyler, maddi fon, kalite güvencesi, eğitim ve öğretimin tüm sektör ve seviyelerinde var olma, belirgin bir katılım, toplum tarafından yüksek düzeyde kabul görme, sistemin değerlendirilmesi (veri, araştırma) bulunmakta.
Yarı sistem	Kapsamlı bir politika, vizyon, küresel bir sistem. <i>Ayrıntılandırmak gerekirse:</i> Yasal bir çerçeve veya politik bir görüş birliği, uygulama, tüm gruplar veya bireyler, maddi fon, kalite güvencesi, eğitim ve öğretimin tüm sektör ve seviyelerinde var olma
Tutarlı uygulamalar	Vizyon. <i>Ayrıntılandırmak gerekirse:</i> Birçok uygulama, çoğu bireysel profil için erişilebilir, biraz maddi fonlama var. Henüz eğitim sektörü ve seviyelerin tamamında yok
Parçalı uygulamalar	Açık hedefler. <i>Ayrıntılandırmak gerekirse:</i> Uygulamalar, hedef gruplar, biraz maddi fonlama, az sayıda seviyede ve eğitim sektöründe var.
Bazı uygulamalar	Çok belirgin alanlarda, sektörde veya kurumlarda bazı tatmin edici teşebbüsler var.
Başlangıç aşamasında	Enformel ve formel olmayan öğrenmenin tanınması kavramına biraz ilgi var. Çok dar alanlar, sektörler veya kurumlarda küçük ölçekte bazı teşebbüsler var. Yaşamboyu öğrenme bağlamında birkaç söylem var. Bazı genel belgeler var. Çok fazla bir durgunluk var.
Hiçbir şey yok	Enformel ve formel olmayan öğrenmenin tanınması kavramıyla ilgili hiçbir uygulama, politika yönelim belgesi, söylem ya da ilgiden söz edilemez.

Sınıflandırma şemasına göre ülkelerin durumları araştırmacı tarafından Bologna süreci ilerleme raporlarındaki verilere göre Türkiye'yi de eklemek suretiyle güncellenerek Tablo 1.12'de verilmektedir.

Tablo 1.12. *Sınıflandırma Şemasına Göre Ülkelerin Durumları (Werquin ve Wihak, 2011'den güncellenerek)*

ÖÖT durumu	Ülkeler
Sistem	
Yarı sistem	İrlanda, Hollanda, Danimarka, Norveç,
Tutarlı uygulamalar	Avustralya, Kanada, Güney Afrika, İngiltere, Belçika (Flanders),
Parçalı uygulamalar	Almanya, İspanya, İtalya, Kore, Meksika, İzlanda, İsviçre
Bazı uygulamalar	Avusturya, Şile, Slovenya
Başlangıç aşamasında	Macaristan, Yunanistan, Çekya, Türkiye
Hiçbir şey yok	

1.15.4. Türkiye'de Önceki Öğrenmelerin Tanınması

Türkiye 2001 yılında Bolonya sürecine dahil olup üyeliği aktif olarak devam etmektedir. Türkiye'de ÖÖT, Bolonya Süreci olarak bilinen ve 29 ülkenin eğitim Bakanları tarafından 19 Haziran 1999 tarihinde Bologna Deklarasyonu ile başlatılan ve Avrupa ülkelerinin katılımı ile ortak bir Avrupa Yükseköğretim Alanı oluşturmayı hedefleyen süreç bağlamında ele alınmaktadır. Türkiye'de ÖÖT'ye yönelik çalışmalar Bologna Sürecindeki kriterler çerçevesinde gelişme aşamasında olup yüksek öğretim kurumları tarafından ortak zorunlu dersler kapsamında Yabancı Dil (hazırlık programları dışındaki İngilizce dersleri) ve Temel Bilgi Teknolojileri dersleri için uygulanmaktadır. Sorun bölümünde belirtildiği üzere ÖÖT ile ilgili kaygıların başında geçerlilik ve güvenilirlik gelmektedir. Bologna süreci kapsamında ÖÖT'ye benzer şekilde açık ve uzaktan öğrenmede akreditasyon bağlamında Latchem ve diğerleri (2006), Türkiye'de uzaktan eğitim uygulamalarında bir kalite güvence sistemine ihtiyaç duyulduğunu ve bu konuya öncelik verilmesi gerektiğini belirtmektedir (Koçdar, 2011'den alıntı). Uzaktan eğitim uygulamalarında ihtiyaç duyulan kalite güvencesi konusunun ÖÖT süreçleri için de önemli bir ihtiyaç olduğunu belirtmek yanlış olmayacaktır.

Bologna süreci değerlendirme raporlarında ÖÖT ile ilgili olarak Türkiye'nin performansı incelendiğinde hazırlanmış olan ulusal raporlar esas alınarak yıllara göre gelişim durumu aşağıdaki tabloda verilmektedir¹⁵.

Tablo 1.13. Önceki Öğrenmelerin Tanınması Bağlamında Ulusal Raporlara Göre Türkiye'nin Yıllara Göre Gelişimi

2005 (Bergen)	2007 (Londra)	2009 (Leuven)	2012 (Bükreş)	2015 (Yerevan)
-	Kullanılabilir yasal bir çerçeve olmadığından dolayı lisans düzeyinde eğitime erişim için formel olmayan yeterlilikler kullanılmamakta.	Yüksek öğretim programlarına geçişte temel alınmak üzere ÖÖT değerlendirme amaçlı ulusal düzeyde yapılandırılmış süreçler bulunmamakta.	Yükseköğrenime girmek isteyen adayların formel olmayan ortamlardaki önceki öğrenmeleri değerlendirilmemektedir. %5'ten az oranda yükseköğretim kurumlarında sıra dışı uygulamalar bulunmaktadır.	Ulusal düzeyde usul ve esaslar ile ilgili çalışmalar başlamış olmakla birlikte ÖÖT Türkiye'de yeni bir alandır.

Dünyanın farklı yerlerinde önceki öğrenmelerin tanınması ile ilgili tanımların ve uygulamaların farklılıklar gösterdiği belirtilmişti. Buna ek olarak birçok ülke ulusal düzeyde var olan yeterliliklerini tanımlamak, bu yeterlilikleri belirlenmiş standartlara göre sınıflandırmak ve bunları karşılaştırmak amacıyla seviyelerden oluşan Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi (UYÇ) yaklaşımını benimsemiş ve geliştirme ve uygulama aşamasına geçmiştir. UYÇ'ler ulusal düzeyde eğitim sistemlerindeki yeterlilikleri ve bunların birbirleriyle olan ilişkilerini de açıklamaktadır.

Çeşitli ülkelerin UYÇ'lerini oluşturup uygulamaya başlaması ile birlikte özellikle küreselleşmenin bir etkisi olarak bunların ülkeler bazında karşılaştırılması ve ilişkilendirilmesi ihtiyacı ortaya çıkmıştır. UYÇ'lerin karşılaştırılmasını ve birbirleriyle olan ilişkilerini kolaylaştırmak amacıyla üst çerçeveler geliştirilmiştir. Bu üst çerçevelerden Avrupa ülkeleri tarafından kullanılan iki tanesi Avrupa Yükseköğretim Alanı Yeterlilikler Çerçevesi (The Overarching Framework for Qualifications of EHEA-QF-EHEA) ve Avrupa Yaşam Boyu Öğrenim Yeterlilikler Çerçevesi'dir (European Qualifications Framework for Lifelong Learning- EQF/LLL).

¹⁵ Ulusal Raporların erişildiği adres: <http://www.ehea.info/pid34367/implementation-and-national-reports.html>

Türkiye’de ÖÖT ile ilgili mevzuat Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) 4.7 Hayat Boyu Öğrenme Kapsamında Önceki Öğrenmelerin Tanınması başlığı altında yer almaktadır. Buna göre TYÇ yüksek kurulu önceki öğrenmelerin tanınmasına ilişkin genel ilkelerin yayınlanmasından sorumlu olup belirlenmiş olan 8 yeterlilik çerçevesine göre Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), Yükseköğretim Kurulu (YÖK) ve Mesleki Yeterlilik Kurumu’na (MYK) görev ve yetki vermektedir (MYK, 2015). Bu yeterlilik seviyeleri, türleri ve sorumlu kurum aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 1.14. *Türkiye Yeterlilik Çerçevesine Göre Yeterlilik Seviyeleri, Türleri ve Sorumlu Kurumlar*

TYÇ Seviyesi	Yeterlilik Türü Adı	Sorumlu Kurum
1	Okul Öncesi Katılım Belgesi	MEB
2	İlkokul Öğrenim Belgesi	MEB
	2. Seviye Mesleki Yeterlilik Belgesi	MYK
3	Ortaokul Öğrenim Belgesi	MEB
	Kalfalık Belgesi	MEB
4	3. Seviye Mesleki Yeterlilik Belgesi	MYK
	Ustalık Belgesi	MEB
	Mesleki ve Teknik Eğitim Lise Diploması	MEB
	Lise Diploması	MEB
	4. Seviye Mesleki Yeterlilik Belgesi	MYK
5	Ön Lisans Diploması (Akademik)	YÖK
	Ön Lisans Diploması (Mesleki)	YÖK
6	5. Seviye Mesleki Yeterlilik Belgesi	MYK
	Lisans Diploması	YÖK
	6. Seviye Mesleki Yeterlilik Belgesi	MYK
7	Yüksek Lisans Diploması (Tezli)	YÖK
	Yüksek Lisans Diploması (Tezsiz)	YÖK
8	7. Seviye Mesleki Yeterlilik Belgesi	MYK
	Doktora Diploması (Doktora, Sanatta Yeterlilik/Doktora ve Tıpta Uzmanlık)	YÖK
	8. Seviye Mesleki Yeterlilik Belgesi	MYK

1.15.4.1. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi

2015 yılında 6547 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı ile yayınlanan Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinin Uygulanmasına İlişkin Usul ve Esaslar Hakkındaki Yönetmeliğin 8. maddesine göre ÖÖT ile ilgili usul ve esaslar aşağıdaki gibi açıklanmaktadır:¹⁶

“Önceki öğrenmelerin tanınması ve kalite güvencesinin sağlanmasına ilişkin usul ve esaslar Kurulun önerisi ve Koordinasyon Kurulunun onayıyla belirlenir. Bu usul ve esaslar; yeterliliğe hak kazanmayı, yeterlilikle sonuçlanacak bir sınava veya eğitim programına giriş hakkını ve yeterliliğe yönelik kredilerden veya bazı program şartlarından muafiyeti kapsayacak şekilde düzenlenir.”

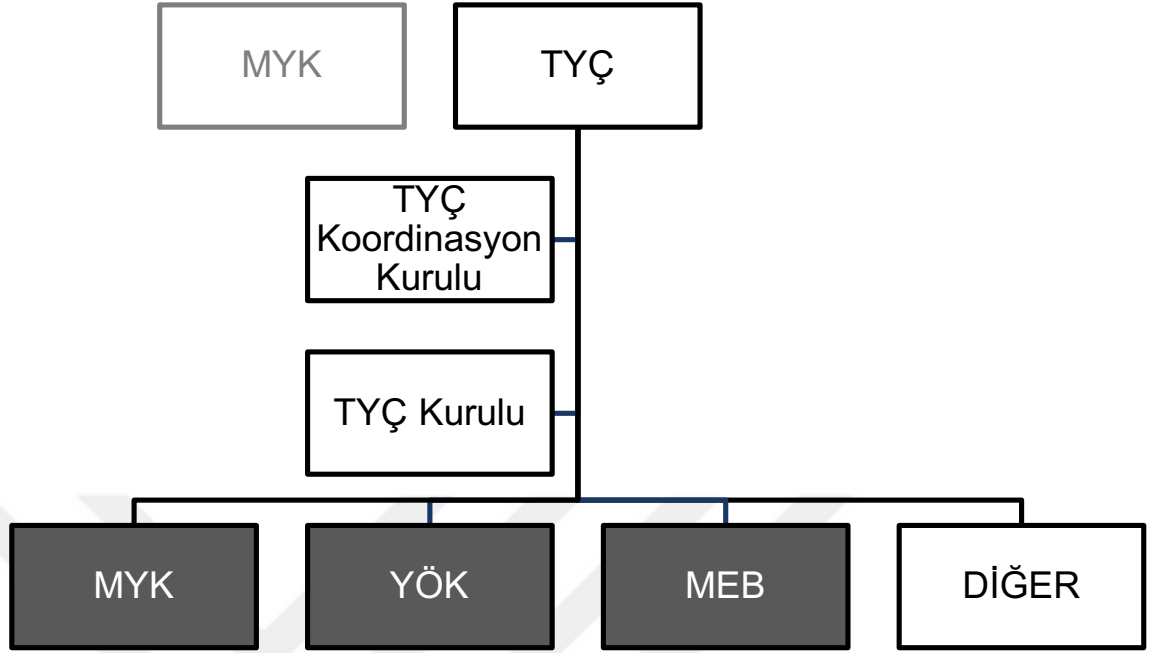
Ulusal düzeyde ise ÖÖT diğer ülkelere benzer olarak daha çok meslek alanında kendisini göstermekte olup Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından Haziran 2013 yılında yayınlanmış olan bir çerçeve taslağı mevcuttur. Bu çerçeve taslağında ÖÖT'nin tasarlanması ve uygulanmasına ilişkin ilkeler; faydalar ve zorluklar, potansiyel ÖÖT faydalanıcıları, ÖÖT hizmetlerinin sağlanması- Görev ve Sorumluluklar ve ÖÖT süreçleri açıklanmaktadır.

Türkiye’de önceki öğrenmelerin tanınması gibi yaşamboyu öğrenme uygulamalarının desteklendiği ve kalite güvencesi sağlanmış yeterliklerin tanımlanıp sınıflandırıldığı bütünleşik bir yapı olan Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinin (TYÇ) uygulanmasına ilişkin usul ve esaslar 19.11.2015 tarih ve 29537 sayılı Resmî Gazetede yayınlanarak yürürlüğe girmiştir. Aşağıda Şekil 1.5'te TYÇ uygulamalarından sorumlu kurumsal paydaşların ve TYÇ’yi oluşturan kurulların (TYÇ Koordinasyon Kurulu, TYÇ Kurulu ve TYÇ İstişare Meclisi) bir şeması yer almaktadır¹⁷.

¹⁶ <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/3.5.20158213.pdf>

¹⁷ <https://www.myk.gov.tr/index.php/tr/tycnin-yoenetim-yaps>

Şekil 1.5 TYÇ'yi Oluşturan Kurullar ve Kurumsal Paydaşlar



Yukarıdaki şemadan da görüleceği üzere, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi, TYÇ Koordinasyon Kurulu ve TYÇ Kurulu olmak üzere 2 ana kuruldandır oluşmaktadır. TYÇ Kurulu, TYÇ ile ilgili teknik düzeydeki faaliyetleri yürütüp bunları TYÇ Koordinasyon Kuruluna sunar. TYÇ Kurulunda toplamda 22 üye olmakla birlikte bu kurulda temsil edilen kurumlar ağırlıklı olarak MEB, YÖK, MYK'dan oluşmaktadır. TYÇ'nin oluşturulup geliştirilmesi ve güncelliğinin sağlanması ile ilgili işlemler MYK tarafından yürütülse de TYÇ'nin uygulanmasında MYK, YÖK ve MEB 3 ana sorumlu kuruluştur¹⁸.

Buna ek olarak 25 Mart 2018'de Resmi Gazetede yayımlanan Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde yer alacak yeterliliklerin kalite güvencesinin sağlanmasına yönelik yönetmeliğin (<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/03/20180325-1.htm>) ilgili maddelerinde (Madde 1-(2) ve Madde 7(1)) yaygın ve serbest öğrenmeler olarak adlandırılan önceki öğrenmelerin tanınmasına yönelik kalite güvencesinin sağlanmasının da ulusal yeterlilikler çerçevesine dahil edildiği görülmektedir.

1.15.4.2. Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi

Türkiye'de yükseköğretim düzeyinde yeterlilikler çerçevesi oluşturma ile ilgili çalışmaların Bologna süreci kapsamında 2005 yılında Bergen'deki Bakanlar Zirvesi

¹⁸ https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/national-qualifications-framework-103_tr

sonrasında başladığı görülmektedir¹⁹. Bu zirvede, Avrupa Yükseköğretim Alanına (EHEA) üye ülkelerin 2010 yılına kadar ulusal yeterlilikler çerçevelerini oluşturulması gerektiği karara bağlanırken “tanınma” kavramının da yükseköğretim düzeyinde ilk defa formel eğitim dışında gerçekleşen öğrenmelerin tanınması düzeyinde gündeme alındığı, üye ülkelerden istenen raporlarda ulusal düzeyde önceki öğrenmelerin tanınması (ÖÖT)/esnek öğrenme süreçlerindeki işlemleri açıklamaları yönünde bilgi vermelerinin istenmesi ile net bir şekilde görülmektedir.

Türk yükseköğretiminde ulusal düzeyde yeterlilikler çerçevesi oluşturulmasına yönelik ilk çalışmaların 2006 yılında Yükseköğretim Kurulu ve Üniversite temsilcilerinden oluşturulmuş ve Yükseköğretim Yeterlilikler Komisyonu (YYK) kurularak başladığı görülmektedir. Kurulduğu günden günümüze kadar ağırlıklı olarak Ulusal Yeterlilikler Çerçevesinin tasarımına odaklanan bu komisyon tarafından Avrupa Yükseköğretim Alanı Yeterlilikler Çerçevesinde (QF-EHEA) kullanılan düzey tanımlayıcıları kullanılarak Türk Yükseköğretimi için ön lisans, lisans, yüksek lisans (tezli/tezsiz) ve doktora olmak üzere 4 seviyedeki programların tamamlanması ile asgari düzeyde kazanılması hedeflenen bilgi ve kavrama (knowledge and understanding), kavrananları uygulama (applied knowledge), ve yetkinliklere (competencies) göre belirlenmiş ve bu kapsamda öğrenme çıktılarına dayalı (learning outcomes) Türk Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesinin ilk taslak hali hazırlanmıştır. Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesinde belirtilen tüm düzeylerin ve bu düzeylerin yeterlilik profilleri Ek 11, Ek 12, Ek 13 ve Ek 14'te ayrıntılı olarak verilmektedir.

Belirlenen Yükseköğretim düzey ve sayılarına göre farklı öğrenme çıktıları olan yeterlilikler Şekil 1.6'da verilmektedir²⁰.

¹⁹ <https://uluslararasi.yok.gov.tr/uluslararasıilasma/bologna/turkiye-yuksekogretim-yeterlilikler-ercevesi>

²⁰ https://uluslararasi.yok.gov.tr/Documents/Uluslararasıilasma/21012010tarihli_genel_kurul_karar_ekleri.doc

Şekil 1.6 Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi Düzeyleri Yeterlilik Profilleri



Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ), Türkiye'nin 2001 yılından beri yer aldığı Bologna süreci kapsamında üye ülkelerin şeffaflık, tanınma ve hareketlilik bağlamlarında 2010 yılına kadar geliştirmeyi taahhüt ettikleri "yükseköğretim alanında ulusal yeterlilikler çerçevesini" kapsamaktadır. Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesinin ilgili paydaşları olarak belirtilen yükseköğretim sistemi, öğrenenler ve işverenler açısından önemi <http://tyyc.yok.gov.tr/> adresindeki Web Sayfasında aşağıdaki gibi açıklanmaktadır:

TYYÇ'nin Yükseköğretim için Önemi

- Düzeyler arasında öğrenme çıktılarına dayalı açık tanımlamalar sunar;
- Yeterliliklerin amaç ve çıktılarını açık hale getirir;
- Farklı yeterliliklerin bir bütün sistem içerisinde birbirleri ile ilişkilendirilebilmelerini sağlar;
- Bu sayede düzeyler arasında ilerlemeyi ve geçişi sağlar;
- Paydaşların katılımı ile kabul edilmiş, eğitime rehberlik eden ulusal çağdaş bir çerçeve sunar;
- Mevcut yeterliliklerin anlaşılması, düzenlenmesi ve geliştirilmesine olanak sağlar;
- Yeni yeterliliklerin tasarlanabilmesi için bir içerik sunar;
- Yeterliliklerin reformunu kolaylaştırır;
- Değişen toplumsal ihtiyaçlara uygun yeni yeterliliklerin geliştirilmesine yardımcı olur;

- Yeterliliklerin vatandaşlar, işverenler ve toplumun bütün üyeleri için rollerini ve yararlarını gösterir;
- Yeterlilikler ve tanınma ve hareketlilik arasındaki farklı ulusal roller ve ilişkileri açıklar;
- Ulusal ve uluslararası düzeyde vatandaşların ve işverenlerin bilincini yükseltir;
- Ülke dışında yükseköğretimin tanınmasını ve cazibesini artırır.

TYYÇ'nin Öğrenciler İçin Önemi

- Öğrencilerin eğitim programlarını ve derslerini bilinçli seçmelerine yardımcı olur;
- Öğrenciler bu dersleri başarı ile tamamladıklarında hangi yeterliliklere sahip olacaklarını önceden bilirler;
- Öğrencilerin öğrenim programları dışındaki aktivitelerinde öğreneceklerinin anlaşılır olmasına yardım eder;
- Öğrenci hareketliliği için engelleri azaltır ve yaşam boyu öğrenimi teşvik eder;
- Eğitim-öğretim düzeyleri arasında yatay ve dikey geçişleri anlaşılabilir hale getirir;
- Ara yeterlilikler dâhil bütün yükseköğretim yeterliliklerinin ve kredi aralıklarının kapsamlı bir listesini sağlar;
- Böylece öğrenenlere yardım eder, onları destekler ve onlara yönelik bütün eğitim fırsatlarını açıklar.

TYYÇ'nin İşverenler İçin Önemi

- İstihdam edecekleri öğrencilerin mezuniyetleri sonunda neleri bileceğini, bunları hangi ölçüde uygulamaya aktarabileceğini, bilgi ve becerilerinden ne bekleyeceklerini anlamalarına yardım eder;
- Eğitim kademeleri arasındaki yeterliliklere dayalı farkı ve bunların ihtiyaçlara göre istihdamına yönelik daha bilinçli tercih yapmalarına yardımcı olur;
- İlgili oldukları alanlarda eğitim-öğretim programlarının geliştirilmesine paydaş olarak katılmalarını ve beklentilerini aktarmalarını kolaylaştırır.

1.15.4.3. Türk Yükseköğretim Sisteminde Avrupa Yükseköğretim Alanı

Reformlarının Uygulanması ve Sürdürülebilirliği (TURQUAS) Projesi

Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı tarafından yürütülen Türk Yükseköğretim Sisteminde Avrupa Yükseköğretim Alanı Reformlarının Uygulanması ve Sürdürülebilirliği (TURQUAS) Projesi ile program akreditasyonlarına yönelik süreçlerin tüm alanlarda yaygınlaşması, üniversitelerde kalite güvencesine yönelik farkındalığın artması, kalite kültürünün yaygınlaştırılması ve yükseköğretim düzeyinde kurumsal dış değerlendirme süreçlerinin yaygınlaştırılması bulunmaktadır²¹.

²¹ <https://www.eskisehir.edu.tr/duyurular/universitemiz-turquas-projesi-calistayinana-ev-sahipligi-yapti-1544421333>

ÖÖT, projede tanımlı iş paketlerinden üçüncü iş paketinde yer almaktadır. Burada da belirtildiği üzere formel ve enformel ortamlarda gerçekleşen önceden öğrenmelerin tanınması süreçleri Türkiye'de açık ve net olmamakla birlikte Turquas projesinde değinilmesi planlanan yasal düzenlemelere olan ihtiyaçtan dolayı Bologna Sürecinde Türkiye'nin bu konudaki karnesi çok iyi değildir²².

Kapanış toplantısı 25 Nisan 2019 tarihinde Ankara'da yapılmıştır. Proje kapsamında Yükseköğretim Kurumları için Avrupa Tanıma Kılavuzu başlığı ile bir kılavuz oluşturulmuştur²³. Projenin kapanış toplantısı sunumunda²⁴ da belirtildiği üzere bu kılavuz 2016 yılında güncellenen ve Avrupa'da kullanılan Yükseköğretim Kurumları İçin Avrupa Tanıma Kılavuzunun (The European Recognition Manual for Higher Education Institutions) çevirisidir.

Bu kılavuzun 115. sayfasında ÖÖT, yetkili bir kurumun ya da eğitim kurumunun bireylerin sahip olduğu bilgi, beceri ve yeterlilikleri değerlendirdiği süreç olarak tanınmakta ve kapsam olarak da aşağıda belirtilen yolla gerçekleşen öğrenmeleri ifade etmektedir.

- Yaygın öğrenme veya serbest bir ortamda edinilen öğrenme;
- Bir yeterlilik ile sonuçlanmayan öğrenme;
- Profesyonel deneyimle edinilen öğrenme; ve
- Tanınmış bir kurumda tamamlanmamış çalışmalar yoluyla edinilen öğrenme.

Formel olmayan ortamlarda gerçekleşen öğrenmelerin değerlendirilme süreçlerinde öğrenenlerin formel ortamlarda öğrenimlerini gerçekleştiren öğrenenler ile aynı tanınma ilkelerinden faydalanmalarına vurgu yapan kılavuzda, nereden kazanılmış olursa olsun edinilen bilginin formel eğitim süreçlerindeki değerlendirme yöntemleriyle değerlendirilmesi gerektiğine ve değerlendirme sonucu tanımayı gerçekleştiren kurumun kalite standartlarının karşılandığına garanti verdiğine vurgu yapılmaktadır.

Kılavuzun Türkiye'de yükseköğretim düzeyinde tanınma süreçlerinin yürütülmesinde temel olarak bir belge niteliğinde olsa da ÖÖT süreçlerinin değerlendirilmesinde ayrıntılı iş süreçleri sunmadığı söylenebilir.

²² <https://turquas.yok.gov.tr/is-paketleri>

²³ <https://turquas.yok.gov.tr/Documents/EAR%20Manual-Turkey-Turquas-2019.pdf>

²⁴ <https://turquas.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/5-Is-Paketi/190425-Kapanis-Top/Sunum/IP-3-LO.pdf>

1.15.4.4. Türkiye'de Önceki Öğrenmelerin Tanınması Kapsamında Yer Alan Uygulamalar

Türkiye'de yükseköğretim düzeyinde önceki öğrenmelerin tanınmasına yönelik uygulamalara bakıldığında teknik öğretmenlik yapanların tamamlama programı ile mühendis unvanı alanlar, pedagojik formasyon eğitimi sertifika programında stajdan muaf olma ve gönüllü olarak din hizmeti veren ve medrese eğitimi almış bireylerin sınavla din görevlisi olarak istihdam edildikleri üç uygulama ön plana çıkmaktadır.

1.15.4.4.1. Teknik Öğretmenler İçin Mühendislik Tamamlama Programı

Teknik Öğretmenler için uygulanacak Mühendislik Tamamlama Programları ile ilgili uygulama esas ve usulleri ile ilgili yönetmelik 07.08.1992 tarih ve 21309 sayılı Resmî Gazetede yayınlanmıştır. Buna göre, teknik öğretmen unvanını kazananlardan, ilgili teknik eğitim fakültelerince düzenlenecek en fazla iki yarıyıl süreli tamamlama programlarını başarıyla bitirenlere dallarında "mühendis" unvanı verilmekteydi. 21 Mart 2016 tarihinde Türkiye Büyük Millet Meclisi'ne sunulan "Tebliğat Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Tasarısı" na göre teknik öğretmen unvanını kazananlardan, Yükseköğretim Kurulunca belirlenen mühendislik fakültelerince düzenlenecek en fazla iki yarıyıl süreli mühendislik eğitimi tamamlama programını başarıyla bitirenlere dallarında "mühendis" unvanı verilmesi şeklinde bir düzenleme yapılması önerilmektedir.

1.15.4.4.2. Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programında Öğretmenlik Uygulamasından Muaf Olma

18.11.2015 tarihli Yükseköğretim Kurulu tarafından belirlenen Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına İlişkin Çerçeve, Usul ve Esaslarda yer alan 4. Bölüm 4. Maddeye göre bazı şartları yerine getirmek kaydıyla Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı kapsamında bireyler öğretmenlik uygulaması dersinden muaf olabilmektedir. Konuya ilişkin madde aşağıdaki gibidir²⁵:

"İlgili fakülte yönetim kurulu kararıyla Özel öğretim kurumlarında veya MEB'e bağlı okullarda bir öğretim yılından az olmamak kaydıyla öğretmenlik yaptığını belgeleyenler, Öğretmenlik Uygulaması dersinden muaf tutulabilir. Ayrıca, pedagojik formasyon

²⁵ https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Kurumsal/IdariBirimler/egitim_ogretim_daire_bsk/pedagojik-formasyon-usul-ve-esaslar.aspx

derslerinin alındığı dönemde MEB'e bağlı okullarda ücretli öğretmenlik, özel öğretim kurumlarında sözleşmeli öğretmenlik veya Diyanet İşleri Başkanlığı'na bağlı olarak Kur'an Kursu Öğreticiliği yapmakta olanlar, Öğretmenlik Uygulaması dersinden muaf tutulabilir.”

Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığına bağlı özel öğretim kurumlarında veya okullarda en az bir eğitim-öğretim yılı boyunca öğretmenlik, ücretli öğretmenlik, sözleşmeli öğretmenlik veya Diyanet İşleri Başkanlığına bağlı müftülüklerde düzenlenen kurslarda en az bir öğretim yılı din dersi öğreticiliği yapmış olduğunu belgeleyen şahıslar, eğitim fakülteleri bünyesinde düzenlenen pedagojik formasyon sertifika programlarında 2. dönem alınması gereken öğretmenlik uygulaması dersinden muaf olabilmektedirler. Bu adaylardan muafiyet sürecinde muafiyet dilekçesi, Milli Eğitim Bakanlığı ya da Diyanet İşleri Başkanlığı onaylı görev belgesi ile ayrıntılı Sosyal Güvenlik Kurumu (SGK) belgesi istenmektedir.

1.15.4.4.3. Meleler

2011 yılında doğu ve güneydoğu illerinde aldıkları medrese eğitimi ile toplumda gönüllü olarak din hizmeti veren ve sözü geçen, saygınlığı olan ‘mele’ denilen kişilerin sınavda başarılı olmaları kaydıyla, 1 defaya mahsus 1000 kişilik sözleşmeli imam hatip olarak Diyanet İşleri kadrosuna alınması uygulaması gerçekleştirilmiştir.

Geçmişte medrese eğitimi bireylerden oluşan ve kendilerine bir statü tanınmadığı için ilkökul mezunu düzeyinde değerlendirilen meleler, getirilen yasal düzenleme ile bir kereye mahsus sınav ile Diyanet İşleri Başkanlığı bünyesinde kadrolu olarak çalışmaya başlamışlardır²⁶. Bu uygulama ile bilgi ve becerilerini herhangi bir şekilde formel bir kurumda edinmeyen bireylerin bilgi ve becerilerinin sınav ile bir devlet kurumu tarafından değerlendirildiği görülmektedir.

Özetleyecek olursak Türkiye’de ÖÖT ile ilgili süreçlerin henüz başlangıç aşamasında olduğunu, mevzuatın çoğunlukla Bologna süreci kapsamında şekillendiği görülmektedir. Uygulama boyutunda ise sınırlı birkaç uygulamanın görülmekle birlikte yükseköğretim bağlamında ortak zorunlu derslerden muafiyet hakkı uygulaması dışında iki devlet üniversitesinin ÖÖT sürecini kurumsal ölçekte işlettiği görülmektedir.

²⁶ <https://www.trthaber.com/haber/yasam/artik-meleler-basi-dik-hizmet-veriyor-187250.html>

İKİNCİ BÖLÜM

2. YÜKSEKÖĞRETİMDE ÖNCEKİ ÖĞRENMELEİN TANINMASINA YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA

Bu bölümde araştırma amacı, araştırma yöntemi, deseni, çalışma kümesi, veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Araştırma Amacı

Önceki öğrenmenin tanınması dünya genelinde uygulama ve politika boyutlarında gelişme aşamasındadır ve özellikle bu alandaki uygulamaların daha net bir şekilde anlaşılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda, formel olmayan ve enformel ortamlarda gerçekleşen öğrenmenin tanınmasının bir eğitim politikasına dönüştürülmesi üzerine yapılan bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. ÖÖT ile ilgili Dünyada ne tür politikalar izlenmekte ve uygulamalar gerçekleştirilmektedir?
2. Türkiye’de ÖÖT ile ilgili mevcut politika ve mevzuat yeterliliği ve uygulama hangi düzeydedir?
3. ÖÖT ile ilgili potansiyel hedef kitlenin görüşleri nelerdir?
4. Türkiye’de yükseköğretim düzeyinde ÖÖT kapsamında yasal çerçeve oluşturmak için nasıl bir süreç izlenebilir?

2.2. Araştırma Yöntemi

Araştırmanın genel amacı Türkiye’de ÖÖT konusunu dünyada ve Türkiye’de yükseköğretim bağlamında ele alarak bir politika önerisi oluşturmaktır. Bu amaçla, araştırma sorularına yanıt aramak için verilerin toplanması ve analiz süreçlerinde nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır.

Nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntem verilerin doğruluğunu artırmakta ve araştırılan konu ile ilgili daha kapsamlı bir resim ortaya koymaktadır (Denscombe, 2008, s.272). Buna ek olarak, karma yöntemli araştırmalar, araştırmacı veya bir araştırma ekibinin nitel ve nicel bakış açılarından yararlanma, veri toplama, analiz ve çıkarsamanın kullanılması gibi nitel ve nicel araştırma yaklaşımı bileşenlerinin geniş kapsamlı ve derinlemesine bir doğrulama yapmak için birleştirdiği araştırmalardır (Johnson ve diğerleri, 2007, s. 123). Karma yöntem ayrıca bir çalışmanın

farklı evrelerindeki yöntem ve süreçlerle farklı biçimlerdeki kanıtların bir araya getirilmesini sağlar (Creswell & Plano Clark 2011, s. 12; Lieber & Weisner 2010, s. 563; Tashakkori & Teddlie 1998, s. 19). Karma yöntemli çalışmalarda amaç araştırmacının, çalışma katılımcıları, durumlar ve değişkenler ile çalışmaya katılanların algı ve deneyimlerini ve bu algı ve deneyimler arasındaki bağlantıları tutarlı ve sistematik bir yöntemle ortaya koyarak araştırma ile ilgili nitelikli sonuçlara ulaşmasıdır (Tashakkori & Teddlie 2008, s. 104). Karma araştırma yöntemleri ayrıca nitel ve nicel verilerin birlikte kullanılarak araştırma sorununa uygulanabilir ve işe yarar çözümler getirdiğinden dolayı pragmatist olarak değerlendirilmektedir (Onwuegbuzie & Johnson 2006, s. 54).

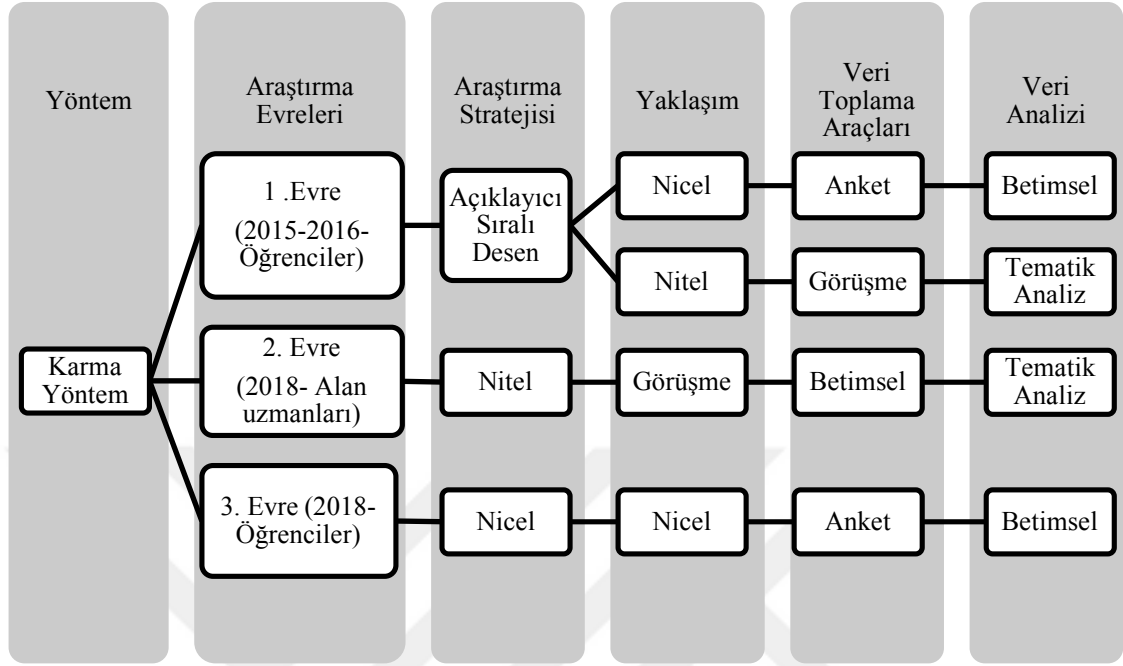
Bu bağlamda karma araştırma yöntemi desenlerinden olan açıklayıcı sıralı desenin uygulandığı çalışmanın 1. evresinde amaçlı örneklem yoluyla seçilmiş katılımcıların görüşlerini belirlemek için bir anket geliştirilmiş ve bu ankete verilen yanıtlardan elde edilen bulgular doğrultusunda daha derinlemesine veri elde etmek için kabul eden katılımcılarla yüz yüze görüşmeler yapılmıştır.

Çalışmanın 2. evresinde, yine amaçlı örneklem yoluyla seçilmiş uzman katılımcılarla ÖÖT'nin Türkiye'de yükseköğretim düzeyinde uygulanabilir bir politika haline gelmesi hakkındaki görüşleriyle ilgili derinlemesine veri elde etmek için yüz yüze görüşmeler yapılmıştır.

Çalışmanın 3. evresinde, 1. evredesine benzer olarak amaçlı örneklem yoluyla seçilmiş katılımcıların görüşlerini belirlemek için bir anket geliştirilerek uygulanmıştır.

Her bir evre sonunda çalışmaların devamında elde edilen bulgular yorumlanarak sentezlenmiştir. Şekil 2.1'de bu çalışmada kullanılan araştırma yöntemi, araştırma evreleri, araştırma stratejisi, yaklaşım, veri toplama araçları ve analiz yöntemleri yer almaktadır.

Şekil 2.1. Çalışmada Kullanılan Araştırma Yöntemi, Araştırma Evreleri, Araştırma Stratejileri, Yaklaşım, Veri Toplama Araçları ve Analiz Yöntemleri



2.3. Araştırma Deseni

Bu çalışmada 2. bölümde Araştırma Amacı başlığı altında verilmiş olan araştırma sorularına yanıt aramak ve ÖÖT'nin Türkiye'de yükseköğretim düzeyinde uygulanması ile ilgili politika oluşturmanın gerekliliğinin daha iyi anlaşılmasını sağlamak amacıyla nicel ve nitel verileri toplama ve analiz süreçlerinde gelişmiş karma yöntem araştırma tasarımlarından çok aşamalı karma yöntem benimsenmiştir.

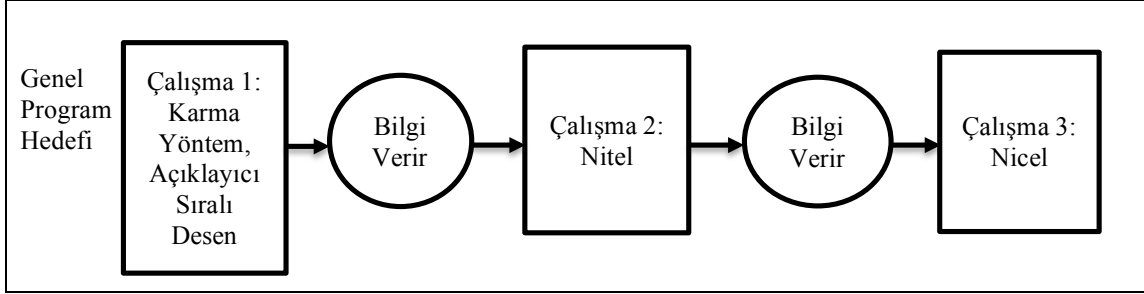
2.3.1. Çok Aşamalı Karma Yöntem

Çok aşamalı karma desen araştırmalarda sorunun çok boyutlu olmasından dolayı araştırmacının farklı analiz düzeylerine girip araştırmayı gerçekleştirmesi gerekmekte ve bunun sonucu olarak farklı grup veya örneklemelere gidilip bu çok boyutluluğu anlaşılır düzeye getirmek için farklı araştırma yaklaşımları gerekmektedir (Ponce and Pagán-Maldonado, s. 121).

Çok aşamalı karma yöntem araştırma deseninde araştırmacı konuyu nicel çalışmayı nitel bir çalışmanın izlediği açıklayıcı sıralı araştırma desenleri veya yalnızca nitel çalışmaların gerçekleştirildiği birbirinden bağımsız fakat aynı amaca odaklanmış

araştırmalarla inceler (Creswell, 2014; s. 278). Şekil 2.2’de çok aşamalı karma yöntem araştırma deseninin aşamaları gösterilmektedir.

Şekil 2.2. Çok Aşamalı Karma Yöntem Şeması (Creswell, 2014: 273)



Bu çalışmada ÖÖT'nin Türkiye’de yükseköğretim düzeyinde bir politika haline gelmesi bağlamında paydaş olarak değerlendirilen farklı gruplardan alınan veriler konu ile ilgili daha derinlemesine bilgi edinmek için farklı düzeylerde analiz edilmek istendiğinden araştırma yöntemi olarak çok aşamalı karma yöntem araştırma deseni benimsenmiştir.

2.4. Araştırma Katılımcıları ve Örneklem:

Araştırmacı çalışma gruplarını belirlerken amaçlı örneklem yöntemlerinden olan ölçüt örnekleme yöntemini kullanmıştır. Amaçlı örneklem tekniği nitel araştırmalarda mevcut kaynakların en etkili biçimde kullanılması için bilgi yönünden zengin durumların belirlenip seçilmesinde yaygın bir şekilde kullanılmaktadır (Patton 2002, s. 230). Amaçlı örnekleme asıl sorunu daha iyi anlayabilmek için gerekli bilgileri sağlayabilecek şahıs ya da ortamlar araştırmacı tarafından bilerek seçilir (Cresswell and Plano Clark 2011, s. 173; Onwuegbuzie ve Johnson 2007, s. 287). Amaçlı örnekleme birimlerden hangilerinin konu için uygun olacağı hakkında araştırmacı kendi bilgisi ve inancına göre karar verir (David ve Sutton, 2009, s. 152).

Amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklemede ise araştırmacı tarafından önemli olduğu değerlendirilen kriterlere göre durumların belirlenmesi söz konusudur (Patton, 2002, s. 238). Bu çalışmada 3 evrede de bilgi yönünden zengin olduğu değerlendirilen belirli özelliklere sahip birey ve durumlara ulaşılarak ÖÖT konusunda derinlemesine bilgi edinme amaçlandığı için araştırma evren ve örnekleme amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir.

Araştırmanın çok boyutluluğu 1. Evrede Eskişehir, 2. Evrede Ankara ve Sakarya, 3. Evrede Karabük illerinde yapılan araştırmalarla çalışılmış olmasına rağmen 1. ve 3. Evrelerde veri alınan kitlenin Türkiye'nin farklı illerinde ikamet ettikleri düşünüldüğünde toplanan verilerin yalnızca verilerin toplandığı iller ile sınırlı olduğu düşünülmemelidir.

2.4.1. Evre 1 Katılımcıları

1. Evre katılımcıları, Türkiye'nin farklı illerinde ikamet eden ve halihazırda bir kurumda çalışan ya da mezun durumunda öğrenci olup iş yerindeki görev ya da tamamen özel ilgi ile eğitimin uzaktan verildiği, yüz yüze devam zorunluluğunun bulunmadığı bir devlet üniversitesinde Elektrik Enerjisi Üretim, İletim ve Dağıtım Önlisans Programına kayıtlı öğrencilerden oluşmaktadır.

2.4.1.1. Elektrik Enerjisi Üretim, İletim ve Dağıtım Önlisans Programı

Elektrik Enerjisi Üretim, İletim ve Dağıtım Önlisans Programında, elektrik enerjisinin dağıtım ve pazarlamasını gerçekleştiren kuruluşlarda ve elektrik enerjisinin kullanıldığı sanayi kuruluşlarında görev yapabilecek ara iş gücü yetiştirilmesi amaçlanmaktadır²⁷. Dersler tamamen uzaktan yürütülmekle birlikte Elektrik Enerjisi Üretim, İletim ve Dağıtım Önlisans Programında zorunlu 20 iş günü staj uygulaması ve katılımın zorunlu olduğu uygulama dersleri bulunmaktadır. Öğrenciler zorunlu stajını 2. yarıyıl dönem sonu sınavından sonra herhangi bir dönemde tek seferde yapmalıdır.

Staj Uygulaması

Program kapsamında zorunlu staj uygulaması 2. yarıyıldaki dönem sonu sınavından (final sınavı) sonra tamamlanmalıdır; ancak, aşağıda belirtilen durumların belgelendirilmesi durumunda stajdan muafiyet talebinde bulunulabilmektedir¹⁴:

- Sürekli engelli olup engel oranı %40 ve üzeri olma veya ilgili mevzuata göre malul sayılma;
- Öğrenciler tam teşekküllü hastaneden alacakları Sağlık Kurulu Raporu ile sürekli engelli olduklarını, engel oranının %40 veya üzeri olduğunu belgelendirmeleri gerekir. Ayrıca ilgili mevzuat uyarınca malul sayılan öğrencilerin bu durumlarını belgelendirmeleri zorunludur.
- Staj yapacağı dönem içerisinde programı ile ilgili sektörde SGK'ya tabi sigortalı olarak en az zorunlu staj süresi kadar çalışmış olma,

²⁷ <https://www.anadolu.edu.tr/acikogretim/turkiye-programlari/acikogretim-fakultesi-onlisans-programlari-2-yillik/elektrik-enerjisi-uretim-iletim-ve-dagitimi>

- Öğrencinin programa kaydolduğu tarihten itibaren cezaevinde/tutukevinde hükümlülük/tutukluluk süresinin, önlisans programları için 4, lisans programları için 7 yılın üzerinde olma hali.

Uygulama Dersi (Laboratuvar Uygulamaları)

Elektrik Enerjisi Üretim, İletim ve Dağıtım Önlisans Programında tamamen uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilen teorik eğitimin bir parçası olarak bahar ve yaz aylarında Eskişehir ilinde Anadolu Üniversitesi Fen Fakültesi laboratuvarlarında gözetimli olarak gerçekleştirilen devam ve katılımın zorunlu olduğu laboratuvar uygulama dersleri bulunmaktadır.

Laboratuvar uygulama dersleri her grup için toplamda 5 gün sürmekte ve başarı notu katılımcıların yapacakları deneylerdeki performanslarına göre belirlenmektedir.

Her bir laboratuvar uygulama dersi için en az %70 devam zorunludur ve bir ders için öğrenci 8 deneyden en az 6'sına katılmakla yükümlüdür. Elektrik Enerjisi Üretim, İletim ve Dağıtım Önlisans Programında mezuniyet olabilecek durumda olan öğrenciler, "Açıköğretim Fakültesi Elektrik Enerjisi Üretim, İletim ve Dağıtım Önlisans Programı Diploması" almaktadır.

1. Evre katılımcıları, 2016 yaz aylarında programa kayıtlı olup da laboratuvar uygulama dersleri için Eskişehir'e gelen toplamda 250 kişiden oluşmaktadır. 80 tanesi kendilerine verilen anketi doldurmuş (%32), 14 tanesi görüşme yapılmaya uygun olarak belirlenmiş (%17,5) ve 14 kişiden 12'si (%15) ile görüşme yapılırken kalan 2 katılımcı (%2,5) görüşme yapılmasını istememiştir. Bu programa kayıtlı öğrenci profili araştırıldığında halihazırda bu ders kapsamında yer alan teorik ve uygulama konularını içeren bir işte çalıştıkları ya da tamamen özel ilgi ile bu programa kayıtlı oldukları görülmektedir. Aşağıdaki tabloda 1. Evrede anket çalışmasına katılan katılımcılarla ilgili bilgiler yer almaktadır.

Tablo 2.1. Alınan Derse Göre 1. Evre Ankete Katılan Katılımcı Sayıları

Hafta	Ders	Sayı
Hafta 04 (20-24 Haziran 2016)	ATÖLYE-I	29
Hafta 04 (20-24 Haziran 2016)	ATÖLYE-II	29
Hafta 05 (27 Haziran- 01 Temmuz 2016)	ATÖLYE-I	46
Hafta 05 (27 Haziran- 01 Temmuz 2016)	ATÖLYE-II	45
Hafta 08 (25-29 Temmuz 2016)	ATÖLYE-I	50
Hafta 08 (25-29 Temmuz 2016)	ATÖLYE-II	51
	TOPLAM	250

Çalışmanın 1. Evresinde ankete (EK-4) verilen yanıtlara ve daha derinlemesine bilgi edinebilmek için yarı yapılandırılmış formattaki yüz yüze görüşmeye (EK-7) katılmak isteme durumuna göre katılımcı bilgileri Tablo 2.2’de verilmektedir.

Tablo 2.2 *Anket Verileri ve İstekli Olma Durumuna Göre 1. Evre Yüz Yüze Görüşme Yapılan Katılımcı Sayıları*

Hafta	Sayı
Hafta 04 (20-24 Haziran 2016)	7
Hafta 05 (27 Haziran- 01 Temmuz 2016)	4
Hafta 08 (25-29 Temmuz 2016)	1
Toplam	12

2.4.2. Evre 2 Katılımcıları

2. Evre katılımcılar, Bologna sürecinde ÖÖT konusunda ülke raporu hazırlayan Türkiye raportörlerinden bir akademisyen, ÖÖT süreçlerini yükseköğretim düzeyinde uygulayan bir devlet üniversitesinin rektörü ve rektör yardımcısı, Mesleki Yeterlilik Kurumu Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi Dairesi Başkanı ve ÖÖT konusunda bilimsel makaleleri olan ve 2009-2012 yılları arasında Bologna Uzmanı ve raportör olarak görev yapmış bir akademisyenden oluşmaktadır.

Alan uzmanlarından birebir görüşme yöntemiyle verilerin toplandığı 2. Evredeki uzmanlar ile ilgili mesleki ve ÖÖT uzmanlığı ile ilgili bilgiler Tablo 2.3’te açıklanmaktadır.

Tablo 2.3 Çalışmanın 2. Evresinde Veri Alınan Alan Uzmanları

	Meslek	Unvan	ÖÖT Uzmanlığı
Uzman 01	Akademisyen	Prof. Dr.	Bologna Süreci Raportörü; Yükseköğretim Yeterlikler Komisyonu Üyesi
Uzman 02	Yönetici	Daire Başkanı	MYK Türkiye Yeterlikler Çerçevesi Dairesi Başkanı
Uzman 03	Akademisyen	Prof. Dr.	Bologna Uzmanı, Raportör- ÖÖT ile ilgili bilimsel yayın sahibi
Uzman 04	Akademisyen	Prof. Dr.	ÖÖT süreçlerini yükseköğretim düzeyinde uygulayan üniversitenin rektörü; Yükseköğretim Yeterlikler Komisyon ve Çalışma Grubu Üyesi
Uzman 05	Akademisyen	Prof. Dr.	ÖÖT süreçlerini yükseköğretim düzeyinde uygulayan üniversitenin rektör yardımcısı

2.4.3. Evre 3 Katılımcıları

3. Evre Katılımcıları 31 Ocak - 3 Şubat 2018 tarihleri arasında Karabük Üniversitesi ev sahipliğinde yapılan 20. Akademik Bilişim Konferansı öncesinde 4 gün süre ile düzenlenen konferans öncesi kurslara katılan ve çoğunluğunu üniversite öğrencilerinin oluşturduğu bireylerden oluşturmaktadır.

2.4.3.1. AB Konferansları

Akademik Bilişim Konferansları 1999 yılından beri Türkiye'deki Anadolu üniversitelerinde yılda bir kez düzenli olarak gerçekleştirilmektedir. Konferansların amacı aşağıdaki gibi açıklanmaktadır²⁸:

“...üniversitelerde bilgi teknolojileri konusunda ilgili grupları bir araya getirerek, bilgi teknolojilerinde ulusal altyapı, araştırma ve geliştirme, üretim, eğitim ve kullanım alanlarını tüm boyutlarıyla tanıtmak, tartışmak, birikimleri paylaşmak ve ortak politikalar oluşturmaktır”.

Her konferans öncesinde, gönüllü eğitimcilerin eğitim verme talepleri çevrimiçi ortamda alınıp değerlendirildikten sonra 4 gün süren yoğun programlı kurslar düzenlenir. Kurslara katılım ücretsiz olmakla birlikte kurslara katılımlar için aday başvuruları

²⁸ <https://ab.org.tr/>

çevrimiçi ortamda eğitimcilerin belirledikleri kontenjan ve ön koşullara göre sağlanmaktadır. Kurslar sonrasında katılımcılara katılım sertifikası verilmektedir.

Bu çalışmada formel olmayan ve enformel ortamlarda gerçekleşen öğrenmelerin tanınması odak noktası olarak düşünüldüğünden bu kurslara hiçbir zorlama ve gereklilik olmadan kendini geliştirme amacıyla katıldığı değerlendirilen bireylerin görüşleri alınmak istenmiştir. Bir başka ifadeyle, herhangi bir kredilendirme ya da ders yerine geçmeyen Akademik Bilişim Konferansı öncesi düzenlenen kurslara özel ilgisi olan kursiyerler katıldığından evreni temsil edecek tesadüfi bir örneklem yerine araştırma sorularını yanıtlamaları istenen katılımcıların olduğu grup, amaçlı olarak seçilmiştir.

2.5. Veri Toplama Araçları:

Bu çalışma bağlamında veri toplama amacıyla anket ve görüşme tekniklerinden yararlanılmıştır. Anket ve görüşmeler için danışman ve araştırmacı tarafından kurumsal izinler ilgili fakülte dekanlıklarına verilen dilekçelerle (EK-2 ve EK-3); katılımcı onamları ise rıza formu (EK-6) ile alınmıştır.

2.5.1. Nicel Verilerin Toplanması (Anket):

MvGivney (2006, ss. 14-16) yetişkinlere yönelik formel olmayan ortamlarda gerçekleşen öğrenmeleri ile ilgili duygu ve düşüncelerini almak amacıyla gerçekleştirmiş olduğu çalışmada, yetişkinlerin edindikleri öğrenme deneyimlerini formel eğitim ortamlarında kullanılan konu bazlı (örneğin kimya, fizik, matematik vb) ve içinde ‘öğrenme’ kavramının geçtiği sorularla sorulduğunda katılımcıların öğrenmelerine yönelik düşüncelerini belirtmediklerini ve çekingen davrandıklarını belirtmiştir. ‘Etkinliklerde neler öğrendiniz?’ türünde sorular sormak yerine ‘Bu etkinlik sonunda edindiğiniz bilgi ve tecrübeler daha önceden sahip miydiniz?, Bu etkinlik sonunda mevcut bilgi ve tecrübelerinize bir katkı sağlandığını düşünüyor musunuz?’ şeklinde sorulan sorulara katılımcıların daha fazla geri bildirim verildiği görüldüğü için bu çalışmada katılımcılara sorulan anket soruları alan yazından faydalanılarak ve uzman görüşlerine dayanarak bu formatta hazırlanmıştır (EK 4 ve EK 5).

1. Evre katılımcılarına Haziran-Temmuz 2016 aylarında anket (EK 4 ve EK 5) uygulanmıştır. Anketi uygulamak için gerekli izinler alındıktan sonra araştırmacı uygulama derslerinin başlangıcı öncesinde öğrencilere yapılan bilgilendirme toplantısına katılmış ve laboratuvar uygulamalarını gerçekleştirecek öğretim elemanları ve üyeleri ile

buluşarak sınıftaki katılımcı adedi kadar önceden basılmış anketi kendilerine teslim ederek ankete katılımın gönüllü olduğunu ve isteyen katılımcıların anketi doldurabileceği bilgisini kendileriyle paylaşmıştır. Araştırmacı daha sonra ders aralarında uygulama yapılan dersliklere giderek doldurulmuş anketleri analiz etmek üzere toplamıştır.

3. Evre katılımcılarına 27 - 29 Ocak 2018 arasında anket (EK 9) uygulanmıştır. Araştırmacı Akademik Bilişim Konferansı öncesinde danışmanı aracılığı ile konferans komitesinden bir yetkili ile iletişime geçip kursiyerlere anket uygulama ve görüşme yapmak için gerekli izinleri almıştır. Konferansın gerçekleştirileceği Karabük iline kursların başlangıcından 1 gün önce gidip konferans yürütme kurulundaki görevli ile iletişime geçmiş ve kurslara katılımcı ve sınıf sayılarını öğrenerek uygulanacak anketi fotokopi yöntemiyle çoğaltmıştır. Kursların başladığı gün yürütme kurulundaki görevli vasıtasıyla kurs eğitmenlerine önceden basılmış anketi teslim ederek ankete katılımın gönüllü olduğunu ve isteyen katılımcıların anketi doldurabileceği bilgisini kendileriyle paylaşmıştır. Araştırmacı sabah oturumunu müteakip öğle tatili arasına çıkıldığında sınıfları dolaşarak doldurulmuş anketleri toplamıştır.

2.5.2. Nitel Verilerin Toplanması (Görüşme)

Görüşmeler derinlemesine, odak görüşme ve anket olmak üzere üçe ayrılmaktadır (Yin (2009, ss. 107-108). Derinlemesine görüşmelerde araştırılan durum hakkında katılımcıların tecrübeleri ve görüşlerini olabildiğince ayrıntılı bir şekilde bildirmeleri istenir. Odak görüşme tekniğinde katılımcı ile konu ile ilgili olduğu düşünülen açık uçlu olabilen sorular çerçevesinde kısa süreli görüşme yapılmaktadır. Üçüncü tür olan ankette ise görüşme yapılandırılmış sorular üzerinden gerçekleştirilmektedir. Bu çalışmada araştırmacı görüşme yapılan katılımcılardan ilk elden derinlemesine bilgi ve görüş almak için açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış formatta derinlemesine görüşme tekniğini kullanmıştır.

Görüşme yapılan 1. Evre katılımcılarına çalışmanın etik bir şekilde uygulanması ve katılımcıların karar verme hakları göz önünde bulundurularak (Sieber & Tolich 2013, s. 115) bir rıza formu (EK-6) doldurtulmuştur. Simons (2009, s. 101)'un belirttiği gibi etik nedenler göz önünde bulundurularak bu rıza formunda katılımcı bilgilerinin yalnızca bilimsel amaçlı kullanılacağı ve katılımcının herhangi bir şekilde rahatsızlık hissetmesi durumunda çalışmadan ayrılacağı; çalışmadan ayrılmak istenmesi durumunda ise kendisinden toplanan verilerin çalışmadan çıkarılıp imha edileceği bilgilerine yer

verilmiştir. 1. Evre katılımcıları ile görüşmeler uygulama derslerinin gerçekleştiği sabah oturumundan sonra verilen öğle tatili arasında öğlen yemeğinden sonra kampüs içerisinde gerçekleştirilmiştir. Görüşme öncesinde görüşmeyi ses kayıt cihazı ile kaydetmek için izin alınmıştır.

Görüşme yapılan 2. Evre katılımcılarına (uzmanlar) çalışma konusu hakkında telefonda kısa bilgilendirme yapılarak kendilerinden randevu alınmış ve 1 uzman yurt dışındaki bir üniversitede görev yaptığı için eposta ile iletişime geçilip randevu alındıktan sonra kendisi ile görüşme video konferans yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Diğer dört uzman araştırmacının ikamet ettiği illere yakın illerde bulunduğundan araştırmacı randevu aldıktan sonra kendileriyle yüz yüze görüşme gerçekleştirmiştir. Uzmanlardan biri görüşmenin kayıt cihazı ile kaydedilmesini istemediği için o uzman ile yapılan görüşmede not tutma tekniği kullanılmıştır. Üniversite rektörü ve rektör yardımcısı olan diğer iki uzmanla yapılan görüşmede, ortam uygun olmadığı için ses kayıt cihazı kullanılmamış, araştırmacı not tutma tekniğini kullanmıştır. Diğer uzmanlar ile yapılan görüşmelerde izin alınarak ses kayıt cihazı kullanılmıştır.

2.6. Verilerin analizi:

Veri analiz süreci, veri indirilmesi (data reduction), verilerin sunumu (data display) ve sonuç çıkarımı ve yansıtma (conclusion drawing and reflection) olmak üzere 3 aşamadan oluşur (Miles ve Huberman, 1994, s. 10).

Karma yöntemli araştırmalarda nicel ve nitel araştırma teknikleri, yöntemleri, yaklaşımları ve kavramlar tek bir çalışmada bir araya getirilir (Johnson & Onwuegbuzie, 2004, s. 17). Karma analiz yöntemi ise analiz kararının çalışma öncesinde, sonrasında veya hem çalışma öncesinde hem de çalışma süresince şekillendirildiği nicel ve nitel analiz tekniklerinin aynı çerçevede kullanılması anlamına gelir (Onwuegbuzie and Combs, 2010, s. 425). Bu çalışmada karma araştırma yöntemlerinden çok aşamalı karma desen benimsendiğinden nicel ve nitel veri analiz yöntemleri birlikte kullanılmıştır.

2.6.1. Nicel Verilerin Analizi

Nicel veri analizinde soru türlerine veya hipoteze dayanarak veriler analiz edilir ve soruları ve hipotezi ele almak için eğilimlerin açıklanması, grupların karşılaştırılması ya da değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koymak gibi soru türlerine göre uygun istatistiksel testleri kullanılır (Creswell ve Clark, 2011, s. 207).

Çalışmanın 1. Evresinde katılımcılara dağıtılan anketler ile toplanan nicel verilerin analizi Microsoft Excel 2016 programı yardımıyla yüzde (%) olarak hesaplanmıştır. 1. Evrede anket ile toplanan nicel verilerin analizine göre görüşme sorularının son şekli verilerek görüşme yapılacak katılımcılar belirlenmiştir.

Çalışmanın 3. Evresinden katılımcılara dağıtılan anketler ile toplanan nicel verilerin analizi Microsoft Excel 2016 programı yardımıyla yüzde (%) olarak hesaplanmıştır.

2.6.2. Nitel Verilerin Analizi

Nitel veri analizinde ise metni cümleler ya da paragraflar gibi küçük birimlere ayırarak her bir birime etiket verdikten sonra kodları temalara ayırma olarak özetlenebilecek veriyi kodlama söz konusudur (Creswell ve Clark, 2011, s. 208).

1. evrede öğrencilerle, 2. evrede uzmanlarla yapılan görüşmelerde elde edilen nitel veriler EK 10'da boş hali verilen görüşme kayıt formuna kaydedilmiş ve kaydedilen metinler dikkatli bir şekilde okunarak bu çalışmada yer alan araştırma sorunları için önemli görülen kavramları belirlemek için içerik analiz yöntemlerinden tematik analiz kullanılmıştır.

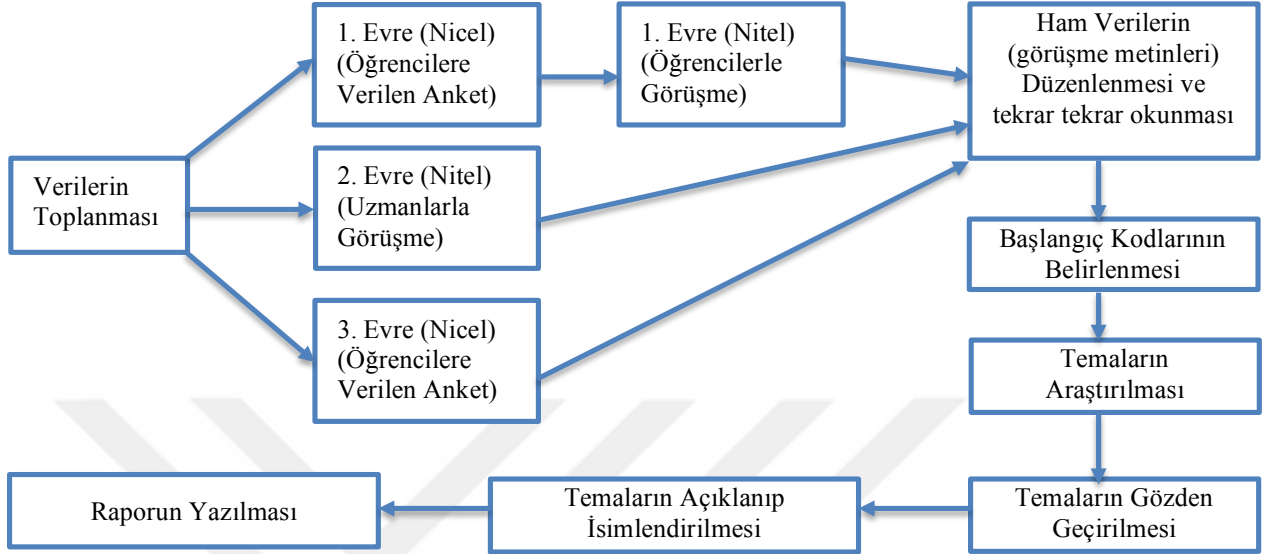
Tematik analiz, veri setini (zengin) ayrıntıları ile minimal bir şekilde organize edip açıklayan ve veri içindeki örüntüleri (temaları) belirleme, analiz etme ve raporlama yöntemidir (Braun ve Clark, 2006, s. 79). Tematik analiz aşamaları Tablo 2.4'te gösterilmektedir. Çalışmada Tablo 2.4'te verilen tematik analiz süreci işe koşulmuştur.

Tablo 2.4 Tematik Analiz Aşamaları (Braun ve Clark, 2006, s. 87)

Aşama	Sürecin Açıklaması	
1	Verilerinizi tanıma	Veriyi metne dönüştürme (gerekliyse), ve okuyup tekrar okuma. Başlangıçta oluşan fikirleri not alma.
2	Başlangıç kodlarını oluşturma	Tüm veri setinde sistematik bir şekilde verinin ilginç özelliklerini her bir kod ile harmanlayarak kodlama.
3	Temaları araştırma	Her bir potansiyel tema ile ilgili tüm verileri toplayarak kodları olası temalarla birleştirme
4	Temaları gözden geçirme	Analizin tematik 'haritasını' oluşturarak temaların kodlanmış alıntı metinlerle (Seviye 1) ve tüm veri setiyle uyumlu olup olmadığını kontrol etme (Seviye 2).
5	Temaları açıklayıp isimlendirme	Her bir tema için net açıklamalar ve isimler oluşturarak her temanın ayrıntılarını ve analizin ortaya koyduğu hikâyenin genelini geliştirmek için süregelen analiz.
6	Raporu oluşturma	Analiz için son fırsat. Güçlü ve inandırıcı alıntı örneklerinin seçimi; araştırma soruları ve alan yazına destek seçili alıntı metinlerinin son analizi ile analizin bilimsel raporunun oluşturulması

Araştırmadaki veri analiz sürecinin tamamı Şekil 2.3'te gösterilmiştir.

Şekil 2.3 Veri Analiz Süreci



2.7. Araştırmanın Güvenirliği

Her çalışmada araştırmacılar, bir çalışmanın okuyucular tarafından dikkate değer görülmesi için gerekli protokol ve prosedürleri oluşturmalıdır (Amankwaa, 2016, s. 123). Bu bağlamda bir çalışmanın güvenilirliği, verilere olan güven derecesini, yorumlamayı ve çalışmanın kalitesini sağlamak için kullanılan yöntemleri ifade eder (Polit & Beck, 2010, s. 570).

Araştırmada kapsam geçerliği bağlamında anket soruları ve görüşme protokolü öncesinde araştırmacı kapsamlı bir alanyazın taraması yapmış ve anket verilecek katılımcılar ve görüşme yapılacak uzmanlar belirli niteliklere sahip kişilerden seçilmiştir. Bunlara ek olarak, çalışmanın inandırıcılığını sağlamak amacıyla farklı veri toplama yöntemleri ve kaynaklar kullanılarak çeşitleme yapılmış ve araştırma süresince uzman görüşlerinden yararlanılmıştır.

Güvenirliğin nitel araştırmalarda sınırlı anlamı olsa da özellikle kodlayıcılar arası güvenilirliğin sağlanmasında gündeme gelmektedir (Cresswell ve Clark, 2011, s. 212). Bu amaçla, araştırma bulgularının nitel aşamasındaki güvenilirliğini artırmak için toplanan veriler araştırmacı tarafından kodlanmış ve alanında uzman başka bir araştırmacı tarafından tekrar kodlanmıştır.

ARAŞTIRMA BULGULARI

Çok aşamalı karma yöntemle göre desenlenmiş bu çalışmada 3 evrede 3 farklı katılımcı grubundan elde edilen bulgular yer almaktadır. Çalışmadaki veriler anket uygulanıp görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Toplanan veriler ve açıklamaları Tablo 2.5'te verilmiştir.

Tablo 2.5 *Evrelere Göre Toplanan Veriler*

Evre	Verinin Toplanma Amacı
1 Evre 1 (Nicel)	Amaçlı örneklem yoluyla belirlenmiş katılımcıların program bazında bilgi ve becerilerini nerede kazandıklarını öğrenmek ve görüşme yapılacak katılımcıları belirlemek
2 Evre 1 (Nitel)	1. Evrede belirli özelliklere sahip katılımcılarla görüşmeler yaparak öğrenen bağlamında önceki öğrenmelerin tanınmasıyla ilgili daha derinlemesine bilgi edinmek
3 Evre 2 (Nitel)	Amaçlı örneklem yoluyla belirlenmiş uzmanların önceki öğrenmelerin tanınmasında yasal ve uygulamada yükseköğretim boyutunda Türkiye'deki mevcut durum ve politika geliştirme bağlamında yapılabilecek çalışmalarla ilgili görüşlerini almak
4 Evre 3 (Nicel)	Amaçlı örneklem yoluyla belirlenmiş katılımcıların katılan kurslardaki konular bazında bilgi ve becerilerini nerede kazandıklarını öğrenmek ve kurslarda edindikleri bilgi ve becerilerinin lisan düzeyinde eşdeğer içerikteki ders(ler)den muaf tutulması hakkındaki görüşlerini almak

2.8. Evre 1'in Bulgu ve Yorumları

Çalışmanın 1. Evresinde derse devam zorunluluğu olmayan ancak uygulama ve staj uygulamasının zorunlu olduğu bir önlisans programına kayıtlı, büyük çoğunluğunu program kapsamındaki işlerde çalışan katılımcılardan program bazında bilgi ve becerilerini nerede kazandıklarını öğrenmek ve görüşme yapılacak katılımcıları belirlemek hedeflenmiştir. Bu bağlamda alan yazın ve uzman görüşlerinden yararlanılarak oluşturulan anket (Ek-4 ve Ek-5) 2 farklı uygulama dersi için (Atölye I ve Atölye II) uygulanmıştır. 3 farklı haftada dağıtılan ankete yanıt veren katılımcı sayıları Tablo 2.6'daki gibidir:

Tablo 2.6 *Evre 1 Ankete Yanıt Veren Katılımcılar*

	Hafta	Ankete Yanıt Veren Katılımcı Sayısı	Ankete Yanıt Veren Katılımcı Sayısı (%) (N=250)
1	20-24 Haziran 2016	30	12
2	27 Haziran- 1 Temmuz 2016	17	6,8
3	25-29 Temmuz 2016	33	13,2
	Toplam	80	100

1. Evre katılımcılarına uygulanan anket (EK-4 ve EK-5) iki bölümden oluşmaktadır. 1. bölümde demografik verileri içeren genel sorular yer alırken 2. bölümde ders kapsamındaki uygulama konularına yönelik sorular yer almaktadır.

2.8.1. Evre 1’de Uygulanan Anket Verileri- 1. Bölüm

Anketin 1. bölümünde eğitim ve iş durumu, programa gelme nedeni ve uygulama dersi kapsamında yararlanılan malzeme türleri ile ilgili sorular sorularak çalışma bağlamında değerlendirilmek üzere katılımcılar hakkında bilgi toplanmıştır.

2.8.1.1. Evre 1 Katılımcıları Eğitim Durumları

1. Evre katılımcılarının eğitim durumları genel olarak ortaöğretim ve yükseköğretim olmak üzere 2 kategori altında toplanmaktadır. Ortaöğretim ve yükseköğretim türüne göre katılımcı mezuniyet bilgileri aşağıdaki gibidir.

Tablo 2.7 Evre 1 Katılımcıları Eğitim Durumu

Mezun Olunan/Devam Edilen Okul	Sayı	Yüzde (N=80)
Meslek Lisesi	24	%30
İşletme Fakültesi	11	%13,75
Fen Edb. Fak.	8	%10
Makina Müh.	5	%6,25
Elektrik Elektronik Müh.	4	%5
Düz Lise	3	%3,75
İktisat Fak.	2	%2,5
Kamu Yönetimi	3	%3,75
Bilgisayar Müh.	2	%2,5
Çevre Müh.	2	%2,5
Eğitim Fak.	2	%2,5
Gıda Müh.	2	%2,5
Uluslararası İlişkiler	2	%2,5
Yüksekokul	1	%1,25
Enerji Sistemleri Müh.	1	%1,25
İlahiyat Fak.	1	%1,25
Jeoloji Müh.	1	%1,25
Maden Müh.	1	%1,25
Mekatronik Müh.	1	%1,25
Su Ürünleri Fak.	1	%1,25
Tekstil Müh.	1	%1,25
Tıp Fak.	1	%1,25
Uçak Elektrik-Elektronik	1	%1,25
Toplam	80	%100

Tablo 2.7’den de görüleceği üzere katılımcıların büyük çoğunluğunu meslek lisesi mezunları oluşturmaktadır. Bunu sırasıyla diğer fakülteler ve düz lise takip etmektedir.

2.8.1.2. Evre 1 Katılımcıları İş Durumları ve Alan İlgileri

1. Evre katılımcılarının mevcut iş durumları ve alana ilgileri ile ilgili bilgileri ikiye ayırarak değerlendirmek mümkündür. Birinci durumda halihazırda bir işte çalışmayıp alana ilginin kaynağı, ikinci durumda ise bir işte çalışıp da alana ilgilinin kaynağı hakkında bilgilere ulaşılmıştır.

Bir işte çalışmayan 15 katılımcının (%18,75) alana ilgisinin *Lisans Eğitime Destek, Kişisel Merak, Dikey Geçiş, Önceki Eğitim + Kişisel Merak ve Önceki İş + Kişisel Merak* başlıkları altında olduğu Tablo 2.8’de gösterilmektedir. Bu soruya 4 katılımcı (%26,66) cevap vermezken *Kişisel Merak* ile alan ilgisini belirten katılımcılar neredeyse yarıya yakın (%46,66) oranı oluşturmaktadır. Kalan 4 katılımcının 2’si

(%13,33) alana ilgisini *Dikey Geçiş* olarak belirtirken diğer 2'si (%13,33) *Lisans Eğitimine Destek* olarak belirtilmiştir.

Tablo 2.8 *Bir İşte Çalışmayan Evre 1 Katılımcılarının Alana İlgileri*

Alana İlgi Nedeni	Sayı	Yüzde (N=15)
Lisans Eğitimine Destek	2	%13,33
Kişisel Merak	7	%46,66
Dikey Geçiş	2	%13,33
Boş	4	%26,66
Toplam	15	%100

Bir işte çalışan 65 katılımcının (%81,25) alana ilgisinin *Lisans Eğitimine Destek*, *Kişisel Merak*, *Görev İcabi*, *Mesleki Gelişim*, *Mesleki İhtiyaç*, *Meslekte Yükselme*, *İş Olanakları*, başlıkları altında olduğu Tablo 2.9'da gösterilmektedir.

Tablo 2.9 *Bir İşte Çalışan Evre 1 Katılımcılarının Alana İlgileri*

Alana İlgi Nedeni	Sayı	Yüzde (N=65)
Mesleki Gelişim	3	%4,61
Mesleki İhtiyaç	2	%3,07
Meslekte Yükselme	2	%3,07
Görev İcabi	5	%7,69
İş Olanakları	3	%4,61
Kişisel Merak	19	%29,23
Dikey Geçiş	1	%1,54
Boş	30	%46,15
Toplam	65	%100

Bu soruya yanıt veren katılımcılar arasında en yüksek oranı *Kişisel Merak* (29,23) alırken bunu sırasıyla *Görev İcabi* (%7,69), *Mesleki Gelişim* (%4,61), *İş Olanakları* (%4,61), *Mesleki İhtiyaç* (%3,07), *Meslekte Yükselme* (%3,07) ve *Dikey Geçiş* (%1,54) izlemektedir. Bu soruyu 30 katılımcı (%37,5) yanıtı bırakmıştır.

Evre 1 anket uygulamasındaki 1. Bölümün son 3 sorusuyla katılımcıların bu ders kapsamında ders kitabı dışındaki farklı kaynaklardan yararlanıp yararlanmadıkları, yararlanıldı ise bu kaynakların hangileri olduğu hakkında bilgi alınmıştır. 16 katılımcı (%20) ders kitabı dışındaki kaynaklardan yararlandıklarını belirtmiştir. Ders kitabı dışında yararlanılan kaynaklar ve sayıları Tablo 2.10'da verilmiştir.

Tablo 2.10 *Evre 1 Ders Kitabı Dışında Yararlanılan Kaynaklar*

Yararlanılan Farklı Malzemeler	Sayı	Yüzde (N=16)
Ekampüs (Videolar)	8	%50
Farklı Kitaplar + Videolar	4	%25
Farklı Kitaplar	2	%12,5
Alan Dersleri	1	%6,25
Önceki Malzemeler	1	%6,25
Toplam	16	%100

Tablo 2.10'dan da görüleceği üzere katılımcılardan ders kitabı dışındaki malzemelerden yararlandığını belirtenlerin yarısı (%50) yararlanılan kaynak olarak videoları belirtmiştir. İkinci yüksek değer olan *kitaplar ve videolar*'daki videolar da eklenirse oranın yarıdan fazlayı geçtiğini söylemek yanlış olmayacaktır.

2.8.2. Evre 1'de Uygulanan Anket Verileri- 2. Bölüm

1. Evrede görüşme yapılacak katılımcılar anketin (EK 4 ve EK 5) 2. Bölümündeki "*Mevcut bilgileriniz ile bu deneyi gerçekleştirebilme düzeyinizi yukarıdaki skalaya göre belirtir misiniz? (1-4 arası)*" sorusuna verilen yanıtlara göre belirlenmiştir. Katılımcıların uygulama derslerinden başarılı sayılabilmeleri için 8 deney uygulamasından en az 6'sına katılmaları zorunludur. Bu bağlamda, anketin 2. Bölümünde yer alan 8 deney için düzenlenmiş 4'lü skalada en az 6 tane "Bu deneyi ders sorumlusu beni yönlendirmeden de tek başıma yapabilirim." ifadesini işaretleyenler ile görüşme yapılması araştırmacı tarafından uygun görülmüştür. Bu amaçla ankete yanıt veren 80 katılımcının yanıtları Microsoft Excel belgesine araştırmacı tarafından girilmiş ve EĞERSAY (ARALIK;DEĞER) (COUNTIF(RANGE;VALUE)) formülüyle *Mevcut bilgileriniz ile bu deneyi gerçekleştirebilme düzeyinizi yukarıdaki skalaya göre belirtir misiniz? (1-4 arası)* sorusuna verilen 4 rakamı saydırılarak en az 6 ve daha üstü 4 puan veren katılımcılar belirlenmiştir. Bu özelliğe sahip 14 katılımcı bulunmuştur. Bunlardan 2'si görüşme yapmayı kabul etmemiştir. Aşağıdaki şekilde görüşme yapılacak katılımcıların belirlendiği Microsoft Excel sayfasının ekran görüntüsü yer almaktadır.

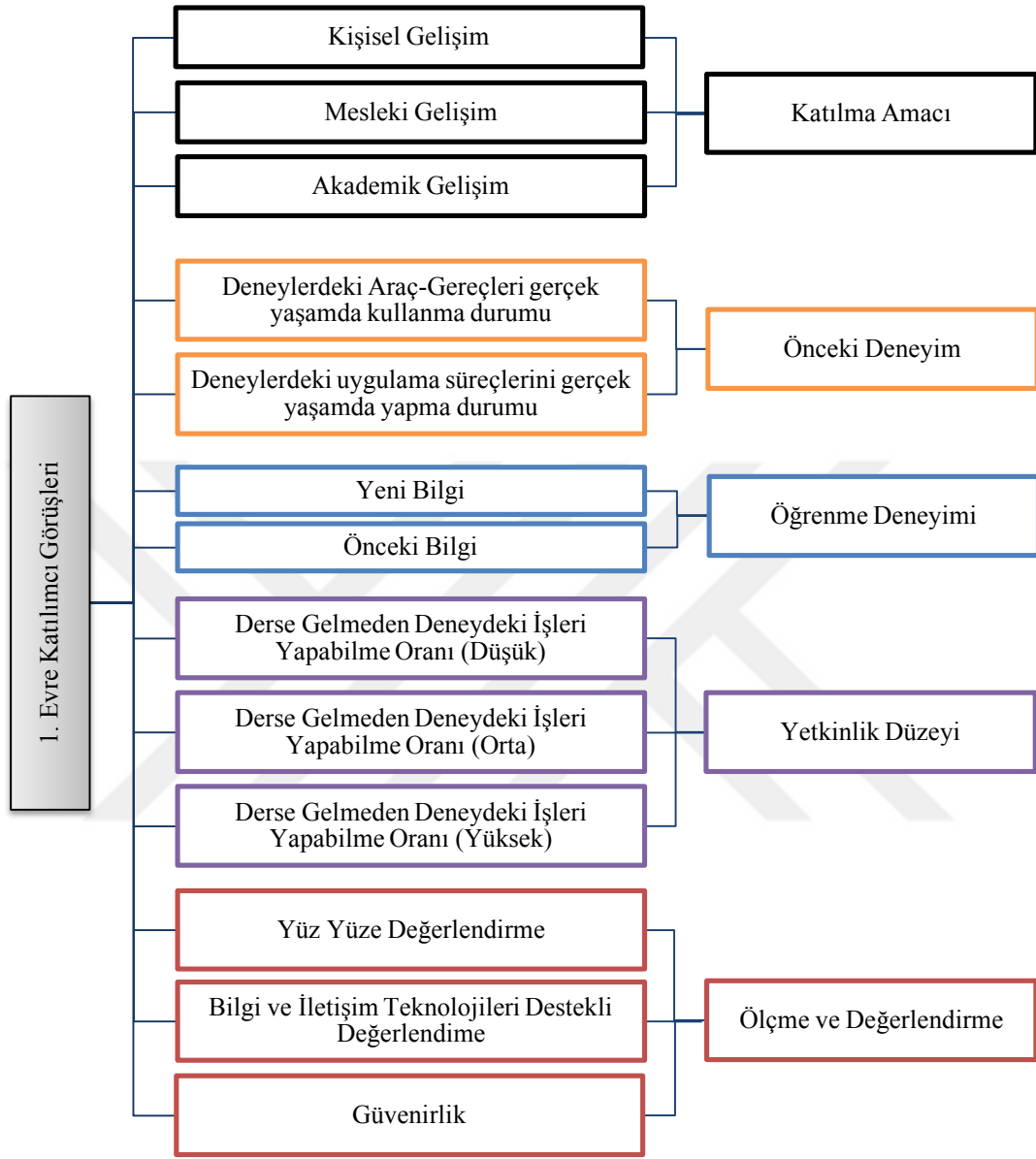
Şekil 2.4 Evre 1 Katılımcılarından Görüşme Yapılacakların Belirlenmesi

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
		Deney 01	Deney 02	Deney 03	Deney 04	Deney 05	Deney 06	Deney 07	Deney 08	
1										
2	Bu deney ile ilgili videoları izlediniz mi? Evet / Hayır	0	1	0	0	0	0	0	0	0
3	Bu deney ile yönergeleri incelediniz mi? Evet / Hayır	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4	Mevcut bilgileriniz ile bu deneyi gerçekleştirilme düzeyinizi yukarıdaki skalaya göre belirtir misiniz? (1-4 arası)	4	4	4	4	3	4	4	4	7
5	Bu deney ile ilgili videoları izlediniz mi? Evet / Hayır	1	1	1	1	0	1	1	1	1
6	Bu deney ile yönergeleri incelediniz mi? Evet / Hayır	0	1	1	0	1	0	0	0	0
7	Mevcut bilgileriniz ile bu deneyi gerçekleştirilme düzeyinizi yukarıdaki skalaya göre belirtir misiniz? (1-4 arası)	4	4	4	4	4	3	3	4	6
8	Bu deney ile ilgili videoları izlediniz mi? Evet / Hayır	1	0	0	0	0	0	0	0	0
9	Bu deney ile yönergeleri incelediniz mi? Evet / Hayır	0	1	0	0	0	0	0	0	0
10	Mevcut bilgileriniz ile bu deneyi gerçekleştirilme düzeyinizi yukarıdaki skalaya göre belirtir misiniz? (1-4 arası)	4	4	4	4	3	3	4	4	6
11	Bu deney ile ilgili videoları izlediniz mi? Evet / Hayır	1	1	1	1	1	1	1	1	1
12	Bu deney ile yönergeleri incelediniz mi? Evet / Hayır	1	1	1	0	0	0	1	1	1
13	Mevcut bilgileriniz ile bu deneyi gerçekleştirilme düzeyinizi yukarıdaki skalaya göre belirtir misiniz? (1-4 arası)	4	4	4	4	3	4	4	3	6
14	Bu deney ile ilgili videoları izlediniz mi? Evet / Hayır	1	1	1	0	1	1	1	1	1
15	Bu deney ile yönergeleri incelediniz mi? Evet / Hayır	1	1	1	0	1	1	1	1	1
16	Mevcut bilgileriniz ile bu deneyi gerçekleştirilme düzeyinizi yukarıdaki skalaya göre belirtir misiniz? (1-4 arası)	3	4	4	2	4	4	4	4	6
17	Bu deney ile ilgili videoları izlediniz mi? Evet / Hayır	0	0	0	0	0	0	0	0	0
18	Bu deney ile yönergeleri incelediniz mi? Evet / Hayır	0	0	0	0	0	0	0	0	0
19	Mevcut bilgileriniz ile bu deneyi gerçekleştirilme düzeyinizi yukarıdaki skalaya göre belirtir misiniz? (1-4 arası)	4	4	4	4	4	4	3	3	6
20	Bu deney ile ilgili videoları izlediniz mi? Evet / Hayır	0	0	0	0	0	0	0	0	0
21	Bu deney ile yönergeleri incelediniz mi? Evet / Hayır	1	1	0	0	0	0	0	0	0
22	Mevcut bilgileriniz ile bu deneyi gerçekleştirilme düzeyinizi yukarıdaki skalaya göre belirtir misiniz? (1-4 arası)	4	4	4	4	4	4	3	3	6
23	Bu deney ile ilgili videoları izlediniz mi? Evet / Hayır	0	0	0	0	0	0	0	0	0
24	Bu deney ile yönergeleri incelediniz mi? Evet / Hayır	0	0	0	0	0	0	0	0	0
25	Mevcut bilgileriniz ile bu deneyi gerçekleştirilme düzeyinizi yukarıdaki skalaya göre belirtir misiniz? (1-4 arası)	4	4	4	4	4	4	4	4	8
26	Bu deney ile ilgili videoları izlediniz mi? Evet / Hayır	1	1	1	1	1	1	1	1	1
27	Bu deney ile yönergeleri incelediniz mi? Evet / Hayır	1	1	1	1	1	1	1	1	1
28	Mevcut bilgileriniz ile bu deneyi gerçekleştirilme düzeyinizi yukarıdaki skalaya göre belirtir misiniz? (1-4 arası)	4	4	4	4	4	4	4	4	8
29	Bu deney ile ilgili videoları izlediniz mi? Evet / Hayır	1	1	1	1	1	1	1	1	1
30	Bu deney ile yönergeleri incelediniz mi? Evet / Hayır	1	0	0	0	0	0	0	0	0
31	Mevcut bilgileriniz ile bu deneyi gerçekleştirilme düzeyinizi yukarıdaki skalaya göre belirtir misiniz? (1-4 arası)	4	4	4	4	4	3	4	3	6
32	Bu deney ile ilgili videoları izlediniz mi? Evet / Hayır	0	0	0	0	0	0	0	0	0
33	Bu deney ile yönergeleri incelediniz mi? Evet / Hayır	0	0	0	0	0	0	0	0	0
34	Mevcut bilgileriniz ile bu deneyi gerçekleştirilme düzeyinizi yukarıdaki skalaya göre belirtir misiniz? (1-4 arası)	4	4	4	4	4	4	3	3	6
35	Bu deney ile ilgili videoları izlediniz mi? Evet / Hayır	0	0	0	0	0	0	0	0	0
36	Bu deney ile yönergeleri incelediniz mi? Evet / Hayır	0	0	1	0	0	0	0	0	0
37	Mevcut bilgileriniz ile bu deneyi gerçekleştirilme düzeyinizi yukarıdaki skalaya göre belirtir misiniz? (1-4 arası)	4	4	4	4	4	4	4	4	8
38	Bu deney ile ilgili videoları izlediniz mi? Evet / Hayır	0	0	0	0	0	0	0	0	0
39	Bu deney ile yönergeleri incelediniz mi? Evet / Hayır	0	0	0	0	0	0	0	0	0
40	Mevcut bilgileriniz ile bu deneyi gerçekleştirilme düzeyinizi yukarıdaki skalaya göre belirtir misiniz? (1-4 arası)	4	4	4	4	4	4	4	4	8

2.8.3. Evre 1 Katılımcıları ile Yapılan Görüşmenin Bulgu ve Yorumları

Evre 1 katılımcılarına uygulanan anketin 2. Bölümünde verilen yanıtlara göre 14 katılımcı görüşme yapmak için belirlenmiş ve kabul eden 12'si ile yüz yüze görüşme yapılmıştır. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş ve sonrasında analiz için araştırmacı tarafından metne dönüştürülmüştür. Evre 1 katılımcıları ile yapılan görüşmelerin analizi sonucu ulaşılan tema ve kategoriler Şekil 2.5'te gösterilmektedir.

Şekil 2.5 Evre 1 Görüşme Bulgularına Göre Ortaya Çıkan Kategori ve Temalar



2.8.3.1. Programa Katılma Amacı ile İlgili Görüşler

Programa gelme amacı ile ilgili katılımcı görüşleri *kişisel, akademik ve mesleki* gelişim olmak üzere 3 kategoride ifade edilmiş ve bu kategoriler için tema olarak *Amaç* ifadesi belirlenmiştir.

Kişisel kategorisinde aynı zamanda pratisyen hekimlik yapan katılımcı Ö9 programa gelme nedenini “*Elektriğe olan ilgim. Hobi olarak uğraşıyorum*” olarak belirtirken ikinci üniversite kapsamında programa gelen ve aynı zamanda Jeoloji Mühendisliği öğrencisi olan katılımcı Ö7 ise “*.....programdaki deney olayları ve dersler*

baya bir ilgimi çekti, o yüzden bu programdayım” şeklinde görüşünü belirtmiştir. Makine Mühendisliği son sınıf öğrencisi bir katılımcı Ö4 ise kişisel ilgi ve merakı dolayısıyla bu programa geldiğini şu şekilde ifade etmiştir: “Benim daha doğrusu şöyle söyleyeyim Benim fiziğe, kimyaya, biyolojiye, elektriğe, makinaya, bilgisayara her türlü alana, bu tür alanlara hep bir ilgim var”.

Mesleki gelişim kategorisinde görüş bildiren katılımcılardan Ö1 ve Ö3 belgeleme ihtiyacından dolayı bölümü seçtiklerini belirterek bu isteklerini “*Çalıştığım alanla ilgili bir belge sahibi olmak*” (Ö1) ve “*Programa gelme nedenim diploma sahibi olabilmek. Teknik hizmetler sınıfına girmek için teknikerlik belgesi ihtiyacım var; o belgeyi almak için*” (Ö3) olarak ifade etmişlerdir.

Akademik kategorisindeki görüşlerden ilki katılımcının halihazırda okuduğu üniversitede bu ders içeriklerinin olmaması olarak şu şekilde ifade edilmiştir: “*Programa gelme nedenim ders içeriği olarak üniversitemde bazı ders içeriklerinin olmaması açısından ilgimi çekti*” (Ö5). Lisans tamamlamaya destek olarak programa geldiğini belirten katılımcı Ö4 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“İleriki hayatımda elektrik-elektronik mühendisliğini tamamlamayı düşünüyorum. İş güvenliği üzerine eğitim aldığım için yararlı olduğunu düşünüyorum. Bu yüzden geliyorum”.

Ön lisans eğitimini tamamlamak için programa geldiğini belirten katılımcı Ö12 ise “*Teknik Lise elektronik mezunuyum 2 yıllık bitirerek diplomamı yükseltmeyi amaçlıyorum*” şeklinde görüşünü dile getirmiştir. İkinci üniversite kapsamında programa geldiğini belirten kullanıcıların görüşleri ise şu şekildedir:

- “*8 yıldır bu işlerle uğraşıyorum zaten; kendi amacım doğrultusunda bir şeyler yapmak için benim bilgim biraz daha arttırmam gerekiyordu o yüzden ikinci üniversiteyi seçtim.*” (Ö11)
- “*Programa gelme nedenim Açıköğretim Fakültesinden bir bölüm okumak istiyordum. Bu yüzden buradayım*”. (Ö6)

2.8.3.2. Deneylerdeki Araç-Gereçleri ve Uygulama Süreçlerini Gerçek Yaşamda Kullanma ile İlgili Görüşler

Çalışma yerindeki araç-gereçler ile yapılan işlerin bu ders kapsamındaki uygulamalarla olan ilişkilerinin *Çalışma Ortamı ve Yapılan İşler* kodu altında 2 alt kategoride toplanarak *Önceki Deneyim* teması altında birleştirilmiştir. Kişisel gelişim amacıyla programa geldiğini belirten çalışmayan katılımcılar bu konuda görüş

belirtmezlerken halihazırda aile hekimi olarak görev yapan ve hobi olarak bu programa geldiğini belirten katılımcı Ö9 “Deneylerdeki araçları işyerinde kullanmıyorum ve bu deneyleri işyerinde yapmıyorum” diyerek görüşünü belirtmiştir.

Deneylerde kullanılan araç gereçleri halihazırda işyerinde kullanan katılımcıların belirttiklerine göre bu araç ve cihazlar büyük oranda zaten kendileri tarafından saha çalışmalarında kullanılmaktadır. Bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

- “Şimdi ampermetre ve voltmetre sürekli kullanılan, ya zaten elimizin altında bulunan araçlar” (Ö2);
- “Eee, hayatımız onunla geçiyor yani öyle söyleyeyim. Hepsini kullanıyoruz.” (Ö5);
- Her gün kullanmaktayız. Çünkü her zaman elektrikle haşır neşir olduğumuz için bir ölçümü yapmadan diğer veriyi alamıyorsunuz. Bir malzemenin arızalı olup olmadığını tetkik ediyorsunuz. Orada topraklama sıkıntısı var mı ondan sonra DC geriliminde bir sıkıntısı var mı, şase yapılmış mı yapılmamış mı tüm kontrollerini yapmaktayız. Multimetre olsun diğer aletlerimiz olsun onlarla kontrol etmekteyiz. Kontrol etmezsek zaten sıkıntıyı göremiyoruz (Ö10)
- “Her gün, her gün kullanıyorum” (Ö12);
- “Yani deney ürünü olarak değil de cihazların üstünde bizzat çalışarak. Örneğin güneş enerjisi. Yani kullanma sıklığı hemen hemen haftada üç dört beş.” (Ö1)

Katılımcılar, deneylerde yapılan işleri çalışma ortamında da büyük oranda yaptıklarını belirtmişlerdir. Konu ile ilgili bazı katılımcı yorumları şu şekildedir:

- “Bunları her gün yapıyorum, yapmak zorundayım zaten başka alternatifim yok”(Ö12);
- “Sıklıkla yapıyoruz; her gün diyebilirim. İşyerinde genellikle sahada yapmaktayız, çünkü sahada çalışıyoruz. Proje bazında sadece büroda çalışmaktayız. Ama genellikle tüm çalışma mesaimiz sahada olmaktadır” (Ö10);
- “Yani yapıyoruz ama bir deneyin füyünü doldurmak gibi değil hani sonucu görüyorsunuz; hesabınıza uyuyor mu uyumuyor mu, o şekilde yani.” (Ö5);
- “Ölçümleri yapıyorum tabi ki mutlaka. Nadir olsa da hesaplamalarda gerekiyor.” (Ö8)

2.8.3.3. Bilme Durumu ile İlgili Görüşler

Bilme durumu ilgili katılımcı görüşleri Öğrenme Deneyimi teması ile açıklanmıştır. Konu ile ilgili katılımcı görüşleri ağırlıklı olarak önceden bilinenlerin tekrarı ve pekiştirilmesi ile yeni şeyler öğrenme olmak üzere 2 kategoride açıklanmıştır.

Katılımcılardan bazıları deney konularını ve uygulamalarını önceden bildiklerini ve pekiştirdiklerini ifade etmişlerdir. Konu ile ilgili bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

- *“Hepsini bilmekteydim ama şöyle bir şey var burada uygulamaları yaptığım zaman neyi niçin yaptığımı, ne için; uygulamaya geçtiğiniz zaman neyin ne için olduğunu, nedenlerini açıklamakta daha çok az sıkıntı çekmekteyiz”*(Ö10)
- *“Mevcut olarak bildiğim şeyler ama burada deneylerle daha iyi pekiştiriyoruz.”*(Ö12)
- *“Bazı şeyleri kişisel ilgi alanıma girdiği için zaten biliyordum.”*(Ö3)
- *“Yani bildiklerimin bilimsel açıklamalarını öğrendim”*(Ö1)
- *“Var olan bilgileri pekiştirdi diye düşünüyorum. Bildiklerimin bir tür tekrarı olduğu yerler oldu.”*(Ö7)

Süreç boyunca yeni şeyler öğrendiğini belirten katılımcılardan bazıları görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

- *“Yeni şeyler öğrendiğimi düşünüyorum”*(Ö7)
- *“Evet yeni şeyler öğrendim; teoride gördüğüm birçok şeyi burada deney ortamında görmüş oldum”*(Ö4)
- *“Ee tamamıyla yeni şeyler öğrendim yani çalıştığımız yerlerde bu tarz bilgiler kesinlikle yok”*(Ö2).

2.8.3.4. Derse Gelmeden Deneylerdeki İşleri Yapabilme ile İlgili Görüşler

Katılımcıların derse gelmeden deneydeki işleri yapabilme dereceleri ile ilgili görüşleri düşük, orta ve yüksek olmak üzere 3 düzeyde kategorilendirilmiş ve *Yetkinlik Düzeyi* teması altında açıklanmıştır.

Buna göre deneydeki işleri derse gelmeden yüksek düzeyde yapabileceğini belirten katılımcılardan bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir:

- *“Ben bazı bölümlerde ben kendimi geliştirdiğim %90 diyebilirim; eee, eğer ısı enerjisi tarafında dediğiniz zaman o farklı biraz, ama devre analizi olsun laboratuvar olsun diğerlerinde % 85-90 yapmaktayım.”* (Ö10)
- *“%100 olamasa da büyük oranda hepsini yapabileceğimi düşünüyorum.”* (Ö7)
- *“Yani %90 yapardım.”*(Ö12)
- *“Burayı yani kaynakları ve videoları izledikten sonra %100 yapılır yani.”* (Ö9)

Deneydeki işleri derse gelmeden orta düzeyde yapabileceğini ifade eden katılımcılar, deney ya da derse göre bazı deneyleri yapabileceklerini, bazılarında ise kendilerini yeterli görmedikleri yönünde görüş bildirmişlerdir. Konu ile ilgili bazı katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir:

- “Dediğim gibi çoğu deneyde yapabiliydim ama bazılarında kendime düşük verirdim çünkü yetersizdim yani.” (Ö5)
- “Atölye I Kitabının deneylerinin hepsini yapabilirim. Zaten burada da işaretlediğim deneylerin hepsini kendim yapabilirim ama Atölye II, oradaki deneylerdeki başarı oranı yani hocanın yardımı olmadan olmaz.” (Ö2)

Deneydeki işleri derse gelmeden yapamayacağını belirten 3 katılımcıdan biri hariç diğer ikisi çok net bir şekilde derse devam etmeden deneydeki işleri yapamayacaklarını belirtmişlerdir. Bir katılımcı ise teorik olarak ve biraz da çalışarak bazı alanlarda derse devam etmeden deneylerdeki işlerin yapılabileceğini ifade etmiştir. Konu ile ilgili 3 katılımcının görüşleri şu şekildedir:

- “Yok, gerçekleştiremeyebilirim. Tabi teoride mesela böyle bir soru gelse ısı transferi ile alakalı birkaç saat çalışmadan sonra belki hani insan çözüm yapabilir ya da ne bileyim işte buradaki enerji korunumu yasaları işte öyle sorular tabi ki çözülebilir ama deneysel ortamda görülmesi daha da eğitim açısından iyi olduğunu düşünüyorum”. (Ö4)
- “Hayır bu derse gelmeden olmaz”(Ö3)
- “Hayır yapamazdım.” (Ö1)

2.8.3.5. Stajdan ve Dersten Muaf Olma Durumu ile İlgili Görüşler

Stajdan ve dersten muaf olma durumu ile ilgili katılımcı görüşleri *Yüz Yüze Değerlendirme, Bilgi ve İletişim Teknolojileri Destekli Değerlendirme ve Güvenirlilik* kategorilerinde *Ölçme ve Değerlendirme* teması ile açıklanmıştır. Katılımcılar uygulama dersi sınavı için buldukları illerden ayrılarak Eskişehir’e gelmekte ve özellikle çalışanlar için bu durum bir zorluk olarak ortaya çıkmaktadır. Konu ile ilgili katılımcıların büyük çoğunluğu bu durum ile ilgili rahatsızlıklarını dile getirmektedir. Konu ile ilgili bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

- “Ama şöyle bir şey ben Kahramanmaraş’tan geliyorum. Kendim oradaki yaptığım işten mesela bir aylık izin aldım bu dersler için. Bu biraz daha uygun şekline getirilirse daha iyi olur bence” (Ö10)
- “Herkes gelemeyebiliyor sonuçta; maddi yetersizlikler, konaklama yetersizlikleri, ulaşım yetersizlikleri olabilir yani.” (Ö4)
- “Şöyle söyleyeyim buraya gelmeye de bazı insanlar sıkıntılar yaşıyor benim bildiğim” (Ö11)
- “... buraya her yerden gelip artı normal çalışan olduğumuz için ailesel durumlardan dolayı buraya gelmek zor oluyor” (Ö12)

Uygulama sınavı için farklı bir ile gelinmesi ile ilgili olarak bir katılımcı durumun olumlu yanına ve kültürel boyutuna vurgu yaparak görüşünü şu şekilde dile getirmiştir:

- *“Ama öğrencilerin gelip burada Eskişehir’i tanması ve uygulamaları üniversite ortamında gördüğü zaman daha uygun olur.” (Ö10)*

2.8.3.5.1. Yüz Yüze Değerlendirme

Yüz yüze değerlendirme kategorisi altındaki katılımcı görüşleri incelendiğinde bu durum ile ilgili görüşler aşağıdaki alt kategoriler altında toplanmaktadır:

- Bölgesel merkezlerde değerlendirme
- İllerdeki Açıköğretim bürolarında değerlendirme ve
- İllerde bulunan üniversite laboratuvarlarında değerlendirme

Uygulama sınavı için Eskişehir’e gelmek zorunda olunması ile ilgili katılımcılardan bir tanesi alternatif olarak her ilde olmasa bile belirli bölgesel merkezlerde ayarlanacak laboratuvarlarda uygulama sınavlarının yapılmasının uygun olacağını belirtmişlerdir. Bu konula ilgili katılımcı Ö3 görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

- *“Sadece Anadolu Üniversitesi Eskişehir’de yapılması yerine Türkiye’nin her yerinden gelen öğrenciler var. Mesela ben 14 buçuk saat yoldan geliyorum yarı uykusuz koltuğun üzerinde okula git gel derse girmek baya bir zor bunun çeşitli birkaç büyük bölgede geliştirilmesi ile hem ulaşım hem öğrenci biraz daha az yorulur.”*

Uygulama sınavı için katılımcıların görüşlerini belirttikleri bir başka durum olan sınavın katılımcıların buldukları illerdeki Açıköğretim bürolarında üniversite tarafından görevlendirilmiş öğretim üyeleri tarafından yapılması ile ilgili görüşme yapılan katılımcı görüşleri olumlu (4 katılımcı) ve olumsuz (1 katılımcı) olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Katılımcılardan bir tanesi ise bu yöntemin maliyetleri artıracığı yönünde görüş belirtmiştir. Konu ile ilgili olumlu katılımcı görüşleri şu şekildedir:

- *“Uygulama sınavlarının bulunduğumuz illerdeki Açıköğretim bürolarında yapılması çok iyi olur.” (Ö9)*
- *“Ya bu deneyleri burada görmek yerine ne bileyim uygulamalı olarak yani internet üzerinde ya da ne bileyim bağlı olduğumuz AÖF kurumlarında belli bir haftalık aralıklarla alsak daha rahat olurdu.” (Ö12)*
- *“Olur dediğim şey bu uygulamaların olmasına kesinlikle karşı değilim deneylere kesinlikle değilim, fakat bunların bizim şu anki Anadolu Üniversitesi’nin bütün illerdeki Açıköğretim bürolarında ya da bu ilin bulunduğu üniversitede bir atölye oluşturulup buradaki hocalarımızın oraya gelmesi ve öğrencilerimizin bu bölümü tercih etmesini daha da artıracaktır.” (Ö8)*

Konu hakkında olumlu görüş bildirip de bu yöntemin maliyet yönüne vurgu yapan katılımcı Ö2’nin açıklamaları şu şekildedir:

- *Maliyeti masrafları uygun gelirse bu daha uygun olur. Tabi eğer öğrencinin üniversitenin maliyetleri uygunsa; çok zorlamıyorsa çünkü bütün illere dağıtacaksınız, deney kitlerinin tekrar alınması gerekecek; eee buraya geldiğimiz zaman biz birer haftalık izin alarak geliyoruz.*

Konu ile ilgili olumsuz görüş bildiren katılımcı Ö5 işin ciddiye alınıp alınmaması ile kaygılarına vurgu yaparak görüşünü şu şekilde belirtmiştir:

- *“Mesela, bulunduğumuz ildeki bürolara gönderilmesi belki bir nevi ama yani olabilir ama ne kadar seviyeli olur? Yani çünkü burada çok farklı; öğretim görevlileri değerlendirmek, ashında farklı bir şey oluyor yani bir ortalamayı sağlamış oluyor yani sizin şeyinizi görüyor.”*

2.8.3.5.2. Bilgi ve İletişim Teknolojileri Destekli Değerlendirme

Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) destekli değerlendirme hakkında katılımcı görüşleri *e-portfolio*, *sanal laboratuvar* ve *video konferans* ile değerlendirme alt kategorilerine ayrılmıştır.

E-portfolio

Katılımcılardan bazıları uygulama derslerindeki deneylerin kameraya çekilip değerlendirilmek üzere bir portala yüklenmesi (e-portfolio) yöntemine olumlu bakarak konu hakkındaki görüşlerini *“Bulduğunuz yerde bu deneyleri yapsanız deneyleri video çeksem ve föyleri internet ortamında gönderseniz seçeneğini daha uygun bulurdum.”*(Ö7) ve *“Ben kendim o uygulamaları fotoğraflandırıp videolar şeklinde; ben kendimde var zaten, onları belgeleyebiliriz.”*(Ö10) olarak ifade etmişlerdir.

Bir katılımcı ise e-portfolio yöntemi hakkındaki görüşünü yükleme işlemleri sırasında teknik destek sağlanması durumunda uygulanabilir olduğunu *“Deneylerin videoyu çekeceksiniz, föyleri; onu bir kamera gerekecek, bir cep telefonu falan. Biraz destek olursa olabilir.”*(Ö9) şeklinde ifade ederek dile getirmiştir:

Sanal Laboratuvar

Katılımcılardan bir kısmı ise uygulama derslerindeki deneylerdeki öğrenen başarısının sanal laboratuvar uygulaması ile İnternet ortamında yapılabileceği yönünde görüş belirtmişlerdir. Katılımcılardan biri (Ö5) sanal laboratuvar ve yüz yüze değerlendirmenin birlikte uygulanabileceği bir değerlendirme yöntemine vurgu yapmıştır. Konu ile ilgili katılımcı görüşleri şu şekildedir:

- “Ya bu deneyleri burada görmek yerine ne bileyim uygulamalı olarak yani internet üzerinde yapsak daha rahat olurdu.” (Ö12)
- “Bence sanal laboratuvar olsa daha iyi olurdu.” (Ö6)
- “Bir arkadaşımız elektronik ortamda sanal laboratuvardan bahsetmişti. Çünkü buraya gelen kesim çok farklı kesimlerden geliyor. Ben mühendislik okuyorum, hiçbir bilgisi olmayan matematikle çok arası olmayanlar var, yani her kesimden var. O yüzden gelmeden önce küçük bir oran olmalı, kesin olarak kalmamıza gerekli olmayacak şekilde laboratuvar derslerinin zorunlu yapılması. Mesela nasıl diyelim, 100 üzerinden değerlendiriyoruz ya %20’lik bir payını sanal laboratuvarın zorunlu olarak yapılması lazım bence.” (Ö5)

Video Konferans

Katılımcılardan biri değerlendirme yöntemi olarak anlık geribildirim öneminde de vurgu yaparak uygulama derslerindeki deneylerin video konferans yöntemi ile değerlendirilebileceği yönündeki görüşünü aşağıdaki gibi açıklamıştır:

- “Şöyle söyleyeyim uzaktan eğitim tarzı hani birebir canlı yayın üzerinde yapsalar sana çok daha güzel olur. Bu sayede soru sorma ve yanlış yapılıyorsa anında düzeltme yapılabilir.” (Ö11)

2.8.3.5.3. Güvenirlilik

Ölçme ve Değerlendirme teması altında katılımcı görüşlerinden ortaya çıkan kategorilerden sonuncusu *Güvenirlilik*’tir. Bu kategorideki katılımcı görüşleri *Değerlendirme Yönteminin Güvenirliği* ile *Değerlendirmecinin Güvenirliği* olmak üzere başlıca 2 ana kategori altında toplanmaktadır.

Değerlendirme Yönteminin Güvenirliği

Katılımcılardan bazıları uygulama derslerindeki deney süreçlerinin öğrenenler tarafından video kayıt yöntemiyle kaydedilip değerlendirilmek üzere bir portala yüklenmesi ile ilgili güvenirlilik endişeleri olduğunu belirtmişlerdir. Güvenirlilik kaygısına ek olarak bir katılımcı ise işyerinde herhangi bir şekilde görüntü kaydetmenin kurallara aykırı olduğunu belirtmiştir. Konu ile ilgili katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“İnternet üzerinden başkasının bilgileriyle arka fonda göremeyeceğimiz için yani o biraz dürüstlük olmaz, yani güvenlik kaygıları olabilir.” (Ö12)

Bunun uygun olacağını zannetmiyorum çeşitli kopyalar çekilebilir, güvenirlilik açısından etik değil. (Ö8)

“.... olmaz yani her öğrenci yardım alacaktır başkalarından kendi kişisel becerisini değil başkalarının becerisini katarak yapacaktır.” (Ö3)

“... ben öyle düşünmüyorum çünkü videolandıktan sonra kopyalama daha fazla olacağı için.” (Ö10)

“bana uygun değil çünkü çalıştığım işletmenin kuralları gereğince içeriğinde görüntü alınması yasak.” (Ö2)

Değerlendirmecinin Güvenirliği

Uygulama derslerindeki deneylerin, katılımcıların buldukları illerdeki üniversitelerdeki fen laboratuvarlarında ilgili üniversitedeki öğretim üyelerince değerlendirilmesi ile ilgili katılımcılardan bazıları güvenirlilik kaygıları olduğunu belirterek olumsuz görüş bildirmişlerdir. Konu ile ilgili katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Böyle bir seçenek olabilir tabi ki; en azından herkes gelemiyor sonuçta. Öyle bir sıkıntı olabilir. Öyle bir sıkıntının giderilmesi güzel olabilir ama bürolar yerine orada bulunan üniversitelerin fen laboratuvarları kullanılabilir. Daha rahatlık olur yani. Ama oradaki üniversite görevlilerinin değil de buradan gönderilen hocaların yapması daha güzel olur bence; çünkü oradaki hocalar genelde kendi stabil eğitimlerinde mesela bazı deneyleri biz okulda da yapmıştık; ama onların daha farklı mesela” (Ö4)

“... Çünkü o öğretim üyesi sizin standardınızda değerlendirme ve öğretim yapamayacağını düşünüyorum; yani herkes farklı olur üniversitedeki. Yani çünkü burada çok farklı; öğretim görevlileri değerlendirmek aslında farklı bir şey oluyor yani bir ortalamayı sağlamış oluyor yani sizin şeyinizi görüyor. Belki bir hoca sizle daha yakın hissedecek kendini ve daha iyi bir not verecek. Ama bence 5-6 tane farklı hocaya girmek sizin ortalamanızı yani gerçek değerlerinizi vermiş oluyor.” (Ö5)

“Başka üniversiteler de uğraşmak istemeyecektir yani öğretmeyecektir yani sadece not verip gönderecektir; o da bence düzgün olacağını düşünmüyorum en iyisi kendi üniversitemin hocalarının değerlendirmesi.” (Ö12)

“... oradaki her ne kadar da olsa küçük yerleşim alanı orada herkes birbirini tanır yeterli bir öğrenme şey olmaz, muhakkak güvenirlilik torpil geçerliliği olur. Yok arkadaşındır yok şeyindir diye. Ama buradan hocalar giderse çok daha doğru olur.” (Ö3)

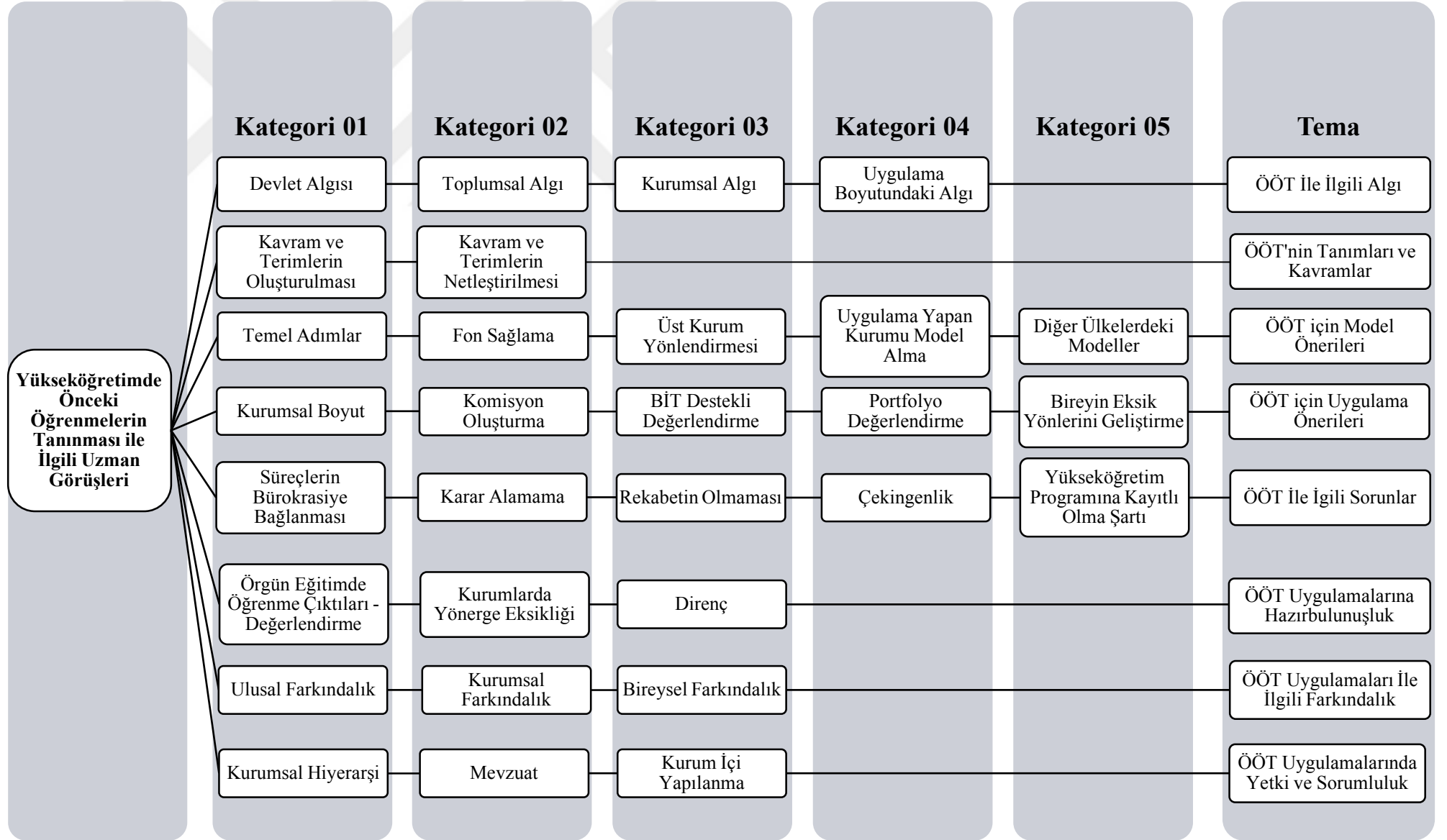
2.9. Evre 2'nin Bulgu ve Yorumları

Çalışmanın 2. Evresinde önceki öğrenmelerin tanınması konusunda uzman olduğu değerlendirilen akademisyenlerle görüşme tekniği kullanılarak Türkiye'de ve dünyada önceki öğrenmelerin tanınması ile ilgili mevcut durumun ortaya konulması ve Türkiye'de Yükseköğretim düzeyinde önceki öğrenmelerin tanınması ve bir politika haline gelebilmesi için atılması gereken adımlar derinlemesine ele alınmak istenmiştir. Bu bağlamda söz konusu uzmanlardan 4'ü ile yüz yüze, bir tanesi de yurt dışında olduğu için

video konferans yöntemiyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Uzmanlara yarı yapılandırılmış görüşme soruları (EK 8) görüşmeler öncesinde e-posta ile gönderilmiştir. Uzmanlardan izin alınarak görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş ve sonrasında analiz için araştırmacı tarafından metne dönüştürülmüştür. Ses kayıt cihazına sıcak bakmayan ve ses kayıt cihazının kullanılmasının uygun olmadığı 3 uzman ile yapılan görüşme araştırmacı tarafından not tutma tekniği ile görüşme sırasında belgeye kaydedilmiştir. Tüm uzmanlar ile yapılan görüşmeler araştırmacı tarafından görüşme kayıt formuna (EK 10) aktarılmış ve araştırma soruları için önemli kavramları belirlemek amacıyla tematik analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Çalışmanın 1. evresindeki nitel görüşmede uygulanan tematik analizde olduğu gibi bu evredeki metne dönüştürülmüş görüşmeler araştırmacı tarafından kodlandıktan sonra alanda uzman başka bir uzman tarafından yeniden kodlanmıştır.

Evre 2 katılımcıları ile yapılan görüşmelerin analizi sonucu ulaşılan kategori ve temalar Şekil 2.6'da gösterilmektedir. Buna uzman görüşmelerinden toplamda 8 (sekiz) tema altında 30 (otuz) kategori elde edilmiştir.

Şekil 2.6 Yükseköğretimde Önceki Öğrenmelerin Tanınması ile İlgili Uzman Görüşlerinden Elde Edilen Kategori ve Temalar



2.9.1. Önceki Öğrenmelerin Tanınması ile İlgili Algı

Önceki öğrenmelerin tanınması ile ilgili algı teması altında devlet algısı, toplumsal algı, kurumsal algı ve uygulama boyutundaki algı olma üzere dört kategori belirlenmiştir.

2.9.1.1. Devlet Algısı

Önceki öğrenmelerin tanınmasında algı konusunda ilk kategori devlet algısıdır. Devlet algısından kasıt, devletin ÖÖT konusunda vatandaşlarına verdiği hak ile ilgili algıdır. Konuyla ilgili Uzman 2, ÖÖT uygulamalarında ileri olduğu kabul edilen ülkelerde formel olmayan ortamlarda gerçekleşen öğrenmenin tanınmasının bireylerin hak koparması olarak görülmediğini; aksine ÖÖT ile ilgili farkındalık teması altında belirtilen ulusal farkındalık kategorisinde de belirtildiği üzere bireylerin bilgi ve becerilerinin tanınmasının hem uluslararası bağlamda ilgili ülkeye artı puan kazandırdığını hem de Honneth'in tanınma kuramında belirtildiği gibi bireylerin kendilerini gerçekleştirme sürecinde kendilerine olan saygılarını artırdığına vurgu yaparak görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Bunu niye yapıyorlar? Bu insanların devletten bir şey koparması, hak koparması gibi görmüyor Avrupalılar; bunu şöyle görüyorlar: Siz yurttaşlarınızın sahip olduğu bilgi becerileri tanıyorsunuz, recognize ediyorsunuz; bu hem ulusal ortalamamızı yükseltiyor hem de yurttaşlarınızın gönencini yükseltiyor, adını koyuyorsunuz.

2.9.1.2. Toplumsal Algı

Bir diğer kategori olan toplumsal algı ile de uzmanlar tarafından toplumdaki bireylerin ÖÖT konusuna bakış açılarına değinilmiştir. Uzman 2, toplumda halihazırda belirli bir mesleği icra eden çalışanların toplum tarafından yaptıkları işte yeterli olduklarına dair bir inanç olduğunu ve en az ortaöğretim düzeyinde konu ile ilgili bilgilerinin olduğunu belirterek görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

...yani Türkiye bunu yeterince tanıtmıyor; insanlar, mesela sanayide bir yığın adam var elektrik ustalığı yapıyor. Şimdi bu adamların lise düzeyinde bu işi yapabildiğine dair bir şey yok mu, inanç yok mu, var. Yapıyorlar hepsi. Sıhhi tesisat ustaları var hakikaten. Lise düzeyinde adamların bilgileri var

Uzman 1 ise, ÖÖT süreçlerinin toplum tarafından çok kolay bir süreç olduğu ve parayı ödeyen herkesin bu süreçten yararlanacağı yönünde bir algı olduğunu ve bu sürecin doğru işletildiğinde gerek bireyler gerekse uygulayıcı kurumlar tarafından hiç de düşünüldüğü kadar kolay olmadığını şu şekilde belirtmiştir:

“Ama bizde maalesef bu şey gibi algılanıyor Türkiye’de, çok kolay bir süreçmiş gibi. Bu böyle değil; hani hem şey kısmı, örgün öğrenimin tanınması kısmı zahmetli bir de yaygın-serbest öğrenmelerin doğrulanması kısmı da aynı şekilde yani bir dosya hazırlamanız gerekiyor, bir portfolyo oluşturuyorsunuz”

2.9.1.3. Kurumsal Algı

Kurumsal algı kategorisinde uzman görüşleri, kurumların ÖÖT süreçlerine şüpheli yaklaşımları ve bireylere olan güven etrafında yoğunlaşmaktadır.

Uzman 1 ÖÖT süreçlerinde kurumların daha örgün sistemler de bile birbirlerine bile güven konusunda şüpheli yaklaşıtlarını belirtmiş ve bu durumun formel olmayan ortamlarda gerçekleşen öğrenmeler için bir engel olabileceğini şu şekilde belirtmiştir:

... maalesef Türkiye’de hani önceki öğrenmelerin tanınması resmi öğrenmeler için bile üniversiteler arasında çok problem; hani üniversiteler daha birbirlerine güven duymuyorlar, şeyi kaldı ki dışardan gelen birinin hani yaygın serbest öğrenme ortamında kazandığı becerileri tanımayı daha hiç gündeme bile almıyorum. Transkripte gösterilen ECTS kredisi ile kredilendirilmiş bir dersi dahi üniversiteler saymakta, kabul etmekte yetersiz kalıyorlar.

Uzman 1, yükseköğretim kurumları dışındaki kurumlardan alınacak sertifika ve belgelere de yükseköğretim kurumlarının şüpheli yaklaşacağını ve bu durumun da ÖÖT süreçlerine olumsuz etkisi olacağını şu şekilde belirtmiştir:

Ya da işte, o bile muamma, şöyle bir kurs bitirme programına atıyorum filanca kurumdan aldığınız bir sertifikaya üniversite itibar edecek mi? Büyük ihtimalle etmeyecek. Hani değerlendirmeyi yapacak kuruluş bu kadar her kanıtı şüpheli ve güvensiz yaklaştığı sürece sonrası nasıl mümkün olacak?

Kurumların birbirlerine olan güvenlerinin örgün sistemlerde bile tam oturmadığını belirten Uzman 2, örgün sistemlerdeki bu durumun ÖÖT’ye de etkisini olduğunu şu şekilde belirtmiştir:

“Fakat şöyle bir durum var; uygulamada sıkıntımız var. Sıkıntı da şu kurumlar diploma programlarının diplomalarının bile kalite güvencesinden emin olamadıkları için bu önceki öğrenmeye çok kuşkuyla bakıyorlar.”

“... İkinci nedeni de şüpheleri var; hani biz önce diplomaların kalite güvencesini sağlamalı, ve sonrasında önceki öğrenme süreçleri kapsamında bireylere tanınma sağlayacağız, diploma seviye eşitliği vereceğiz recognition yapacağız?”

Uzman 1, ÖÖT süreçlerini diğer uygulayıcı ülkelerde bireylere güven meselesinin büyük oranda sorun olarak ortaya çıkmadığını; tam aksine güven meselesinin gündeme getirilmesine şaşırıldıklarını şu şekilde ifade etmiştir: *“Ve güven odaklı, güven esaslı. Artı,*

hani biz şeyi sorduğumuzda yadırgıyorlar: yaa niye sahte belge getirsinler? Niye yapsınlar ki? diye soruyorlar.”

2.9.1.4. Uygulama Boyutundaki Algı

ÖÖT süreçlerinde uygulama boyutundaki algı kategorisinde uzman görüşleri öğretim üyelerinin ve öğrencilerin algıları olmak üzere iki alt kategoride incelenmiştir.

ÖÖT süreçlerini Türkiye’de yükseköğretim düzeyinde uygulayan kurumda rektör olarak görev yapan Uzman 4 öğretim üyeleri ve öğrencilerde ÖÖT süreçlerinin kurumlarında uygulanması ile ilgili doğru algı oluşturmak gerektiğini vurgulayarak öğretim üyelerinin ilk başlarda bu konuya sıcak bakmadıklarını ve mevcut iş yüklerini artıracak bir süreç gibi gördüklerini ifade etmiştir. Fakat bu algının zamanla değiştiğini ve halihazırdaki öğrenme çıktıları ile değerlendirme süreçleri arasındaki mikro ve makro düzeydeki organik bağın ÖÖT süreçlerinde öğretim üyelerinin ellerini rahatlattığını belirtmiştir.

Aynı kurumda rektör yardımcısı olarak görev yapan Uzman 5 ise ÖÖT süreçlerine öğrencilerin “nasıl olsa geçerim” algısıyla yaklaştıklarını ve senato kararı gereği en fazla 3 dersten muaf sayılabildiklerinden dolayı öğrencilerin son yıllarında ÖÖT yöntemiyle bu derslerden muaf olacaklarını düşünerek kendilerince belirledikleri 3 dersi bilerek bıraktıklarını ancak muaf olmanın bu kadar da kolay olmadığını ve bir çok öğrencinin bu algı yüzünden bölümlerini uzatmak durumunda kaldıklarını ifade etmiştir.

2.9.2. Önceki Öğrenmelerin Tanınması ile İlgili Tanımlar ve Kavramlar

ÖÖT ile ilgili tanımlar ve kavramlar konusunda uzman görüşleri kavram ve terimlerin oluşturulması ve kavram ve terimlerin netleştirilmesi kategorilerinde incelenmiştir.

2.9.2.1. Önceki Öğrenmelerin Tanınması ile İlgili Kavram ve Terimlerin Oluşturulması

Uzman 1 ÖÖT ile ilgili kavram ve terimlerin oluşturulması konusunda önceki öğrenmelerin tanınması ve yaygın ve serbest öğrenmelerin doğrulanması arasında bir ayırım yapılması gerektiğine vurgu yaparak görüşünü şu şekilde dile getirmiştir:

“Önceki öğrenmelerin tanınması evet formel öğrenmeleri, resmi öğrenmeleri de içerirken yaygın ve serbest öğrenmelerin doğrulanması da işte adı üstünde bireyin iş yerinde, sizin aynen yaparken öğrenmeleriniz gibi. İşte onların doğrulanması”

Uzman 2 ise ÖÖT ile ilgili kavram ve terimlerin oluşturulması bağlamında önceki yeterliliklerin belirlenmesinde bilgi (knowledge), beceriler (skills) ve yeterlilik (competency) olmak üzere 3 ana boyut olduğuna vurgu yapmıştır. Bu boyutlarla ilgili yeterlilik (competency) kavramının Avrupa Komisyonu tarafından güncellenerek artık yeterlilik (competency) yerine özerk çalışma ve sorumluluk alma (autonomously act and taking responsibility) olarak yeniden düzenlendiğini şu şekilde belirtmiştir:

“... şu konuda da kompedandır. Competency; şu anda biliyorsun 3 boyutu var onun: birincisi knowledge, skills and competence. Şimdi competence biraz kafa karıştırıyor diye - competence Türkiye'de kompedan- bunu bağımsız özerk çalışma sorumluluk alma diye Avrupa Komisyonu competence kelimesini kullanmayı bıraktı; onun yerine şeyi kullanıyor özerk çalışma (autonomously act) ve sorumluluk alma (taking responsibility). O zaman bilgi beceri özerk çalışma ve sorumluluk alma.”

2.9.2.2. Önceki Öğrenmelerin Tanınması ile İlgili Kavram ve Terimlerin Netleştirilmesi

Uzman 1 kavram ve terimlerin netleştirilmesi gerektiğine vurgu yaparak önceki öğrenmelerin tanınmasının denklik kavramı ile karıştırıldığını ve bu durumun yanlış bir algıya neden olduğunu şu şekilde belirtmiştir:

... daha ziyade bence denklikle karıştırıyorlar önceki öğrenmelerin tanınmasını. İkisini birbirinin yerine çok kullanıyorlar, birlikte telaffuz ediyorlar. Halbuki, yani denklik bir yükseköğretim diplomasının ya da işte herhangi bir diplomanın bir başka ülkedeki muadilini, karşılığını vesaire bulma çabasıdır. Hani orada artık bireyin öğrenmeyi tamamlamış, şeye ulaşmış: yeterliliğe ulaşmış. Mesela oradan gelir ya ben sizin ülkenizde eğitime devam etmek istiyorum, hani bir bunu denkliğine bakalım.

2.9.3. Önceki Öğrenmelerin Tanınmasında Model Önerileri

Önceki öğrenmelerin tanınmasında model önerileri teması altında temel adımlar, fon sağlama, üst kurum yönlendirmesi, uygulama yapan kurumu model alma ve diğer ülkelerdeki modeller olmak üzere 5 kategori belirlenmiştir.

2.9.3.1. Temel Adımlar

Uzman 1 ÖÖT süreçlerinin tanımlama (identification), belgelendirme (documentation), başarıyı ölçme (assessment) ve sertifikalandırma (certification) olmak üzere dört temel aşaması olduğunu belirterek geliştirilecek ÖÖT süreç modellerinin bu dört adım üzerine şekillendirilebileceğini belirtmiştir. Konu ile Uzman 1'in ifadesi aşağıdaki gibidir:

4 tane adımı var bu işlerin: identification, documentation, assessment ve certification. Bir kişi öncelikle bir rehber danışman birisinin eşliğinde kazanımlarını belirlemek tanımlamak durumunda. Bir kendi röntgenini çekmek durumunda aslında. Ardından bu röntgeni destekleyen kanıtlar toplamak zorunda: yaptığı işler, bitirdiği projeler vesaire ama bunları yine yaygın-serbest öğrenmeler için söylüyorum; örgünler için değil. Çünkü örgünün transkriptiniz vardır, işte ne bileyim üniversiteden aldığınız şey vardır.

2.9.3.2. Fon Sağlama

Uzman 2 ÖÖT süreçlerinde ÖÖT yöntemiyle öğrenci kabul eden yükseköğretim kurumlarına sağlanan fonlarda kabul edilen öğrenci başına belirli miktarda ödeme yapılmasının kurumların ÖÖT süreçlerini benimsemelerinde motivasyonlarını artıracığı ve bu sayede ÖÖT'ye karşı olan mesafeli duruşu ortadan kaldıracığı gibi rekabeti artıracığını ve bunun da olumlu bir gelişme olacağını belirtmiştir. Bu konu ile ilgili Uzman 2'in görüşü aşağıdaki gibidir:

Ama işte biraz daha belki hani bu Türkiye'nin fonlama sistemi ile de çok ilgili. Eğitimdeki problemlerimiz de aynı oraya çıkıyor: Funding; finance kısmı. Eğer üniversiteler atıyorum kabul ettikleri öğrenci sayısı üzerinden; ÖÖT uygulaması yaptıkları öğrenci sayısı üzerinden fonlanıyor olsalar, devletten kaynakları böyle çıkıyor olsa bütçe direkt üniversiteye; ya da aynıysa Eğitim Kurumları için de geçerli; böyle gelmeseydi hani kabul ettikleri öğrenci sayısı üzerinden gelse işlerin rengi bambaşka olur.

2.9.3.3. Üst Kurum Yönlendirmesi

Uzman 1 ÖÖT süreçlerinde yükseköğretim kurumlarının eyleme geçmesini sağlayacak bir diğer yöntemin ise yükseköğretim kurumlarının bağlı olduğu üst kuruluşun yönlendirmesi olduğuna değinerek konu ile ilgili görüşünü “*Hani bu üniversitelerin tercihlerine bırakılmaz; belki YÖK bunu üniversitelere belki zorunlu kılar; hani tek tek yeterlikleri bile yazabilir.*” olarak belirtmiştir. Bu üst kurulun, yükseköğretim kurumlarında ÖÖT uygulamalarında taslak yönetmelik ve/veya usul ve esaslara yönelik

örnek oluşturabilecek belgeler ve olası senaryolar sunarak yükseköğretim kurumlarına bir yönlendirme yapması uygun olacağı değerlendirilebilir.

2.9.3.4. Uygulama Yapan Kurumu Model Alma

Ulusal düzeyde yükseköğretim düzeyinde ÖÖT süreçlerini uygulayan ve bu konuda tecrübe sahibi olduğu değerlendirilen bir üniversitenin uygulamalarının model olarak alınabileceğini vurgulayan Uzman 1 konuyla ilgili görüşünü “*Sakarya Üniversitesi çok iyi bir pilot, onu belki memlekete yaygınlaştırmaya çalışmak lazım*” olarak belirtmiştir. Özellikle söz konusu üniversitenin ÖÖT konusunda uygulamaya yönelik senato esasları²⁹, ön lisans ve lisans eğitim-öğretim ve sınav yönetmeliğinde yaptıkları değişiklik³⁰ ve muafiyet sınavı ile ilgili hazırlanmış sıkça sorulan sorular³¹ belgelerinin önemli bir örnek olacağı söylenebilir.

2.9.3.5. Diğer Ülkeleri Model Alma

ÖÖT süreçlerinde Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarının başlangıç aşamasında olduğunu belirten Uzman 2, diğer ülkelerde uygulanan modellerin Türkiye bağlamında da uygulanabileceğini “*Ama diğer ülkelerde gördüğümüz modeller rahatlıkla bence burada da uygulanabilir.*” şeklinde ifade etmiştir. Özellikle Türkiye’nin de içinde yer aldığı Avrupa Yükseköğretim Alanına üye ülkeler arasında ÖÖT süreçlerini yaygın bir şekilde yürüten Fransa gibi ülkelerde uygulanan modellerin uyarlanarak ve gerekli düzenlemeler yapılarak Türkiye’de yükseköğretim bağlamında model olarak alınabileceği değerlendirilebilir.

2.9.4. Önceki Öğrenmelerin Tanınmasında Uygulama Önerileri

Önceki öğrenmelerin tanınmasında uygulama önerileri teması altında kurumsal boyut, komisyon oluşturma, bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) destekli değerlendirme, portfolyo değerlendirme ve bireyin eksik yönlerini geliştirme olmak üzere beş kategori elde edilmiştir.

29

http://www.sakarya.edu.tr/sites/sakarya.edu.tr/file/Sakarya_Universitesi_Onceki_Ogrenmelerin_Taninmasi_Senato_Esaslar.pdf

³⁰ <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2019/06/20190610-3.htm>

³¹ <http://www.ie.sakarya.edu.tr/sites/ie.sakarya.edu.tr/file/1409522719-muafiyet-sinavi-sss-pdf.pdf>

2.9.4.1. Kurumsal Boyut

Önceki öğrenmelerin tanınmasında kurumsal boyut kategorisi kurum içi ve kurumlar arası iş birliği olmak üzere iki alt kategoride incelenmiştir. Kurum içi alt kategorisinde Uzman 3 ÖÖT bağlamında bireyin iş yerinde çalıştığı konu ile ilgili yaptığı faaliyetler ve konu ile ilgili çalıştığı sürenin kayıt altına alınarak emeğin zaman ile ölçülerek tanımlama veya ölçme yapılması yönünde bir eğilim olduğuna değinerek bu uygulama modelinde güvenilirliğin sağlanması için şeffaf ve denetlemeye açık bir değerlendirme sisteminin gerekliliğine vurgu yapmaktadır.

Uzman 3'ün işyerlerinde gerçekleşen öğrenmelerin tanınmasına yönelik değindiği bu durum, yükseköğretim boyutunda Avrupa Komisyonu AKTS kılavuzunda³² öğrenen iş yükü olarak belirtilmekte ve yaklaşık olarak 1 AKTS kredisinin 25-30 saat aralığında bir iş yüküne karşılık geldiği ifade edilmektedir. Bologna sürecinde farklı ülkelerdeki farklı eğitim kurumlarında örgün eğitim yoluyla gerçekleşen öğrenmenin ders içeriklerinin birebir aynı olamadığı beşeri bilimler alanından derslerde (örneğin tarih dersi) iş yükü hesaplama yöntemiyle tanındığı göz önüne alındığında iş yüküne dayalı benzer bir tanınmanın ÖÖT bağlamında da işe koşulması gerektiği Turquas projesi kapsamında çevirisi yapılan “Yükseköğretim Kurumları için Avrupa Tanıma Kılavuzu”nun 116. sayfasında da aşağıdaki gibi belirtilmiştir:

Önceki öğrenmenin tanınmasıyla elde edilen diplomaların (ÖÖT), geleneksel olarak edinilen diplomalardan, özellikle diplomayla birlikte sağlanan bilgiler türünden (iş yükü, krediler, programın içeriği gibi) farklı görünebileceği kabul edilmelidir.

Buna ek olarak, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelerden yararlanılarak önceki bölümlerde değinilen blok zincir alt yapısına dayalı güvenilir ölçme ve değerlendirme sistemleri kullanılarak bireylerin çevrimiçi ortamlarda eğitim amaçlı geçirdikleri süreler ÖÖT süreçlerinin değerlendirilmesinde işe koşulabilir.

Kurumlar arası iş birliği alt kategorisinde Uzman 1 yükseköğretim kurumlarının diğer kurumlardan getirilecek sertifika ya da tamamlama belgelerinin bazı derslerden muaf tutulmak için kabul edilebileceğine değinerek görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

“... öğrenci bilgisayar dersini üniversitede almak zorunda mı? Ben dışarıda bir bilgisayar kursuna gitmiş ve bir kurs bitirme belgesi almış olabilirim onu üniversiteye gösteririm ve üniversite bana der ki “a tamam, sen bilgisayar dersinden muaf ol tekrar sana Word, Excel, MS Office öğretmeyelim.”

³² http://ec.europa.eu/education/ects/users-guide/glossary_en.htm#lifelong-learning

Diğer kurumlardan alınan tamamlama belgesi veya sertifikalarla ilgili olarak kalite standartları bağlamında şeffaf ve güvenilir değerlendirme uygulamalarını işe koşmak gibi belirli şartlar yerine getirildiği sürece yükseköğretim kurumlarının diğer kurumlardan getirilen belgeleri muafiyete saymaları konusunda sorun olmayacağı söylenebilir.

Uzman 3, kurumlar arası iş birliğine dayalı formel olmayan ortamlarda gerçekleşen öğrenmelerin tanınması ile ilgili olarak ulusal düzeyde bir kurum ya da bağımsız akreditasyon kuruluşları tarafından denetlenebilir olma şartı ile belirli ön koşulların yerine getirildiği etkinliklerin yükseköğretim kurumları tarafından bir dersin tamamından ya da bir bölümünden muaf tutulma sürecinde kullanılabileceğini şu şekilde ifade etmiştir:

“Sen bu etkinliği şu formatta yaparsan; örneğin tanımı, davetli konuşmacı alan uzmanı, öğrenme çıktılarını iyi tanımlarsan ve denetlenebilir kılıp belgelersen bu etkinliğe katılanlar filanca üniversitenin filanca dersinin tamamından ya da bir bölümünden muaf tutulacaktır denilebilir.”

Bu türden bir kurumlar arası iş birliğine dayalı ÖÖT değerlendirmesinde önemli olan konunun etkinliğin içeriğinin bağımsız akreditasyon kurumları tarafından denetlenebilir ve işe koşulan sürecin izlenebilir ve doğrulanabilir olması olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

Uzman 3 kurumlar arası iş birliğine dayalı ÖÖT değerlendirmesinde bir başka yöntemin de bir etkinlik düzenleyecek kurumun etkinliği düzenlemeden önce yükseköğretim kurumuna gidip düzenleyeceği etkinliği hangi formatlarda düzenlerse yükseköğretim kurumunun bu etkinliği bir dersin tamamından ya da bir bölümünden muaf tutmak amaçlı kabul edeceği ile ilgili görüşünü almak olarak belirtmiştir. Bu yöntemle formel olmayan bir etkinlik düzenleyen kurum ile formel eğitim veren bir yükseköğretim kurumu arasında öğrenme çıktıları merkezli bir eğitim iş birliğinden söz etmek yanlış olmayacaktır.

2.9.4.2. Komisyon Oluşturma

ÖÖT süreçlerinde komisyon oluşturma ile ilgili uzman görüşleri süreç öncesi ve süreç sırasında olmak üzere iki alt kategori altında incelenmiştir.

Uzman 1 farklı yükseköğretim kurumlarından formel eğitimde dikey ya da yatay geçiş yoluyla bir başka yükseköğretim kurumuna kayıt yaptırmak isteyen öğrenenlere uygulanan yazılı sınavın ardından bölüm kurulları oluşturularak değerlendirme

yaptıklarına değinerek benzer bir yöntemin ÖÖT yoluyla muafiyet süreçlerinde de kullanılabileceğini belirtmiştir.

Uzman 5 ise komisyon oluşturma ile ilgili olarak yükseköğretim kurumu olarak birinci aşamada öğrenenler tarafından yapılan başvurulara dayalı olarak ÖÖT değerlendirme süreçleri öncesinde bölüm kurullarının toplanarak hangi dersler için ÖÖT yöntemiyle sınav yapılacağına kararlaştırıldığı bir komisyonun kurulduğunu ve ikinci bir komisyonun ise yapılan sınav sonrasında kimlerin ÖÖT yöntemiyle muaf tutulabileceğinin belirlenmesi amacıyla oluşturulduğunu ifade etmiştir.

Özellikle yazılı sınavı destekleme amacıyla, bireyin sunduğu belgeleri inceleme veya bireyin performansını ve kendini ifade etme becerilerini değerlendirme amaçlı komisyonların oluşturulmasının ÖÖT süreçlerinin kalite güvencesini ve güvenilirliğini artıran bir unsur olduğunu belirtmek yanlış olmayacaktır.

2.9.4.3. Bilgi ve İletişim Teknolojileri Destekli Değerlendirme

Bu çalışmanın başında da değinildiği gibi İnternet ve bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişmesiyle birlikte bilgiye ulaşmak oldukça kolay bir hal almıştır. Bu durumun bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğrenme ortamlarında değerlendirme aracı olarak kullanılmasını da beraberinde getirdiğini söyleyebiliriz.

Özellikle taşınabilir cihazların bireylerin neredeyse tamamının günlük yaşamının birer parçası olduğu düşünüldüğünde gerek bilgiye ulaşmak gerekse ulaşılan bilgiyi İnternet alt yapısı sayesinde hızlı bir şekilde paylaşmak mümkün hale gelmiştir. Bu bağlamda eğitim kurumlarının salt bilgi kaynakları olmadığı, bireylerin okul özellikle okul dışı ortamlarda da bilgi ve becerilerini geliştirebildikleri değerlendirildiğinde Uzman3 İnternet ve bilgi ve iletişim teknolojilerinin okul dışı ortamlarda gerçekleşen öğrenmelerin kayıt altına alınıp değerlendirilmesinde kullanılabilmesine değinerek görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Buna göre öğrenenler kurumda aldıkları bir ders ile ilgili formel olmayan ortamlarda katıldıkları etkinliklerde bir mobil uygulama üzerinden etkinliğin başında, ortasında ve sonunda kendi videolarını çekecekler (katıldığına dair kanıt). Sonrasında katılan bu etkinlikte neler öğrenildiği, zaten bildiklerinin neler olduğu, neleri pekiştirdikleri ile ilgili olarak geri bildirimini yine 3 dakikalık bir video kaydını portala yükleyecekler. Farklı alanlardan 20 öğrencinin kaydı 1 hocaya atanacak şekilde atama gerçekleşecek. Öğretim üyesi değerlendirmeyi gerçekleştirecek ama öğrenciye notunu veya geribildirimini hemen vermeyecek. Etkinliğin sisteme yükleme süresi sona erdikten sonra diğer öğrencilerin

katılan etkinliklerle ilgili yazdıkları yorumları görülebilecek. Birbirlerinin gönderilerine yorum veya geribildirim verebilecekler (akran incelemesi). Böylece birbirlerinin deneyimlerinden de öğrenmiş olacaklar.

Öğretim üyesi ise “ben olsaydım şunu şunu yapardım, filanca kişilerle röportaj yapardım” şeklinde geribildirimleri yine portal üzerinden verebilecek. Bu sayede öğrenenin sosyalleşmesi ve medeni cesaret göstermesine katkı da sağlanmış olunacaktır. Örneğin öğrenen etkinliğin başında görüşme yapmak için ya da kendini kayıt etmek için izin istemek durumunda kalacaktır. Bu sayede sahadan gelen bilgi eğitimin bir parçası haline gelecektir. Bütün bu paylaşımlar arşivlenip dersin hafızası haline gelecektir.

2.9.4.4. Portfolyo (Ürün Dosyası) Değerlendirme

Portfolyo, bireylerin bir veya daha fazla alanda çabalarını, ilerlemesini ve başarılarını gösteren amaçlı olarak hazırlanan ürün koleksiyonudur (Paulson ve diğerleri, 1991, s. 60). Ürün dosyaları basılı belge olarak hazırlanabileceği gibi gelişen bilgi ve iletişim teknolojileri sayesinde dijital ortamda da hazırlanabilir hale gelmiş ve e-portfolyo adını almıştır.

ÖÖT'nin amaçlarından birinin de öğrenmeleri görülebilir yapmak olduğu göz önüne alındığında “öğrenileni belgelemek” bağlamında portfolyonun bir değerlendirme yöntemi olarak kullanıldığı görülmektedir.

Uzman 4 kendi yükseköğretim kurumunda ÖÖT süreçlerinin değerlendirilmesinde kullanılan 3 yöntemden ikincisi olan iş yerindeki deneyimlerin ürün dosyası hazırlama ve muafiyet sınavı ile tanınması yöntemini tercih eden üniversite öğrencilerinin çalışılan yerin en üst yetkilisi tarafından onaylanmış çalışma belgesi ve Sosyal Güvenlik Kurumu (SGK) kayıt belgelerine ek olarak ilgili bölüm başkanlığı tarafından atanan bir danışman eşliğinde kapsamı önceden belirlenmiş ürün dosyası hazırlaması gerektiğini ve bu dosyayı hazırlaması için dört haftalık süre verildiğini ve süre sonunda ilgili birimin intibak komisyonu tarafından değerlendirilmeye alınarak tanınma başvurusunun karara bağlandığını ifade etmiştir.

ÖÖT süreçlerinin lisans üstü programlar için de kullanıldığını hatırlatan Uzman 5 ürün dosyası hazırlamaya benzer olarak yüksek lisans ve doktora programlarına kayıt yaptıran öğrenenlerin program alanında son 2 yılda SCI indeksli dergilerde 1. Yazarlı makalelerinin olması durumunda her bir makale 12 AKTS'lik krediye sayılmak üzere en fazla 24 AKTS'lik muafiyet sağlandığı bilgisini vermiştir.

Uzman 2 ise ÖÖT'nin tanınması ile ilgili Fransa'da yaşanmış bir vakayı anlatırken Fransa'da portfolyo değerlendirmenin ÖÖT süreçlerinde kullanıldığını fakat portfolyo yerine repertuvar ifadesinin kullanıldığını şu şekilde açıklamıştır:

... ve ona Yüksek Mühendis diploması veriyorlar; repertuar diyorlar, portfolyo. O repertuvarını sunuyor repertuvar Fransızca olduğu için onlar onu kullanıyor ve hakikaten oradaki tecrübeleri yaptığı işler evidence based gidiyor haliyle ve Yüksek Mühendis oluyor.

2.9.4.5. Bireyin Eksik Yönlerini Geliştirme

Bologna süreci bağlamında Avrupa Yükseköğrenim Alanına üye ülkelerin puan kartlı göstergelerinde kriterlerden biri de bireylerin yükseköğrenime geçmek veya bir lisans programından mezun sayılmak istemeleri durumunda ÖÖT süreçlerinin ne düzeyde işletildiğidir. Özellikle çalışma ortamında belirli bilgi, beceri ve yeterliği olan bireylerin bazı eksik olduğu değerlendirilen yönlerinin desteklenerek bireylere lisans veya lisansüstü düzeyde tanınma sağlama ile uygulama örnekleri olduğuna değinen Uzman 2 sahadan gelen bu türden bireylerin eksik olarak değerlendirilen bazı yönlerinin geliştirilerek bu tanınmanın sağlanabileceğini şu şekilde ifade etmiştir:

“Adam zaten getirdi. Hakikaten baktınız SGK kaydı, var ya da bilmem ne kaydı var; fiilen yapmış o işi. İsterseniz gene yapacak. Onu ölçüyorsunuz. Diyelim ki baktınız sosyal şeyleri düşük; hani oturup kalkmasını bilmiyor, Türkçesi bozuk. Olabilir ya böyle şeyler. O zaman dersiniz ki size lisans diploması denkliği vermemiz için, sizin ne yapmanız gerekiyor? Sizin biraz oturup kalkmayı; mesela adamın Türkçesi iyi değil. Yazarken el yazısı bozuk; şimdi bu uygun düşmez, lisans mezunu bir adam kendini anadilinde, resmi dilde- anadil deyince de resmi dil anlamak lazım; anadil işte lokal dil değildir. Anadilden kasıt resmi dil. Key competencies diye bir şey var ya hani anahtar. Resmi dil. Resmi dilde kendini..... Hani olur ya mesleki olarak çok iyi ama adamın şeyi yok iletişim becerileri zayıf onu da mutlaka diyelim ki bir iki kurs aldırırınız, onu geliştirirsiniz, verirsiniz. O anlamda biraz uygulamada bizde sorun var ama o da bu şekilde aşılabılır.”

2.9.5. Önceki Öğrenmelerin Tanınması ile İlgili Sorunlar

Önceki öğrenmelerin tanınması ile ilgili sorunlar teması altında süreçlerin bürokrasiye bağlanması, karar alamama, rekabetin olmaması, çekingenlik ve yükseköğretim programına kayıtlı olma şartından oluşan beş adet kategoriye ulaşılmıştır.

2.9.5.1. Süreçlerin Bürokrasiye Bağlanması

Hem formel hem de formel olmayan öğrenmelerin yükseköğretim kurumlarında tanınmasında büyük oranda güvensizlikten kaynakladığı değerlendirilen bürokratik süreçlerin esnek olmayan bir şekilde ve katı olarak yürütülmesinin ÖÖT'nin uygulanması bağlamında soruna neden olduğunu belirten Uzman 1 konu ile ilgili görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

“Geçenlerde şey vardı Suriye uzay araştırmaları enstitüsünde görev yapmış uzaya çıkmış bir astronot diplomasını Suriye'de bıraktığı yanında getirmedeği için bir devlet üniversitesinin uzay bilimleri araştırma enstitüsüne kabul edilmedi mesela. Bu insan profesör belki doçent neyse doktor bir insan ve uzaya da çıkmış fotoğrafları da var değil mi; uzaya çıktım arkadaş uzaydayım. Kanıtı kanıt. Hani turist olarak gitmedi ya; ama işte dediğiniz gibi o güveni tesis edemediğimizden ve aşırı bir bürokrasi; biz şeylere bağlamışız; hani şu belgeler, şu evraklar, şunlar şunlar...”

Uzman 1'in açıklamasında da belirtildiği gibi temelde güvensizlikten kaynaklanan durum belirli türden belgelerin olmazsa olmaz kabul edilmesi gibi katı bürokratik yöntemlerle aşmaya çalışılmakta ve bu durum uygulama boyutuna olumsuz yansımaktadır. Bu durumun aşılmasına yönelik olarak alternatif belgelerin de kabul edilebildiği nispeten daha esnek süreçlerin işe koşulması değerlendirilebilir.

Bu kategori bağlamında örnek olay teşkil etmesinden dolayı küresel dengelerin değişmesiyle birlikte olası göç durumlarından göç alan ülkelerin göçmenleri kendi ülkelerine kabul edip topluma ve iş yaşamına kazandırmalarında ÖÖT süreçlerinin yerleşmiş ve işletiliyor olmasının ne kadar önemli olduğunu vurgulamakta yarar vardır.

2.9.5.2. Karar Alamama

Uzman 2, bir örnek olaydan yola çıkarak TYÇ bünyesinde üç ana kuruluş olan (MYK, YÖK ve MEB)'e diploma denkliği için başvuran bir bireyin başvurusunda yaşadığı sıkıntıya referans vermiş ve yetkilerinde bir belirsizlik olmamasına rağmen tamamen bilgi eksikliğinden kaynaklı bir kararsızlığa vurgu yapmıştır. Konu ile ilgili Uzman 2'nin yorumları şu şekildedir:

“Ben de baktım yani olay şu: Aslında her üç kurum da yapabilir bu işi. Her üç kurumun da yetkisi var; yetkide en ufak bir belirsizlik yok. Kurumlar yapmıyor bu işi; peki niye yapmıyorlar? Bilmedikleri için, karar alıcılar uygulayıcılar hem Yükseköğretim kurumunda hem mesleki yeterlilik kurumunda hem de Millî Eğitim Bakanlığı'nda bu işin farkında bile değiller.”

Formel bir kurumdan alınmış bir diplomanın denkliği konusunda TYÇ bünyesindeki üç ana kuruluşun karar alamamasının temelinde Uzman 2'nin de belirttiği gibi bilgi eksikliği olmakla birlikte Uzman 1 bu bilgi eksikliğini ÖÖT uygulamalarında da olumsuz etkisinin olacağını şu şekilde ifade etmiştir:

“Ama genelde kurumların hem süreçler hem de yetkileri bilme bağlamında eksiklikleri var. Bilgilendirme yapılmalı. Bu bilgi eksikliğinden dolayı yaygın-serbest öğrenmelerin tanınması konusunda kararlar alınmıyor.”

2.9.5.3. Rekabetin Olmaması

Uzman 1 yükseköğretim kurumlarının ÖÖT yöntemiyle kabul ettikleri öğrenci başına fon almalarının olumlu etkileriyle birlikte yükseköğretim kurumları arasında oluşabilecek bu türden bir rekabet ortamının ÖÖT süreçlerinin ülke düzeyinde geliştirilip yaygınlaştırılmasına olumlu katkı sağlayacağını şu şekilde açıklamıştır:

“.. ÖÖT uygulaması yaptıkları öğrenci sayısı üzerinden fonlanıyor olsalar, devletten kaynakları böyle çıkıyor olsa bütçe direkt üniversiteye; ya da aynıysa Eğitim Kurumları için de geçerli; böyle gelmeseydi hani kabul ettikleri öğrenci sayısı üzerinden gelse işlerin rengi bambaşka olur. Ama şu anda bizim üniversitelerimiz arasında o anlamda bir rekabet yok ve rekabetin olmadığı yerlerde iş çok zorlaşıyor.”

Bu rekabetin ÖÖT süreçlerinin gelişmesine olumlu yansıtacağı düşünülse de kalite kontrolü sağlanmayan uygulamaların ortaya çıkma olasılığı bağlamında kontrollü bir şekilde ve şeffaf ve denetlemeye açık iş modelleri ile yürütülmesinde yarar olacaktır.

2.9.5.4. Çekingenlik

Uzman 2 yükseköğretim kurumlarında ÖÖT ile ilgili algı teması altında kurumsal algı kategorisinde belirtilen güvensizliğin ve ÖÖT ile ilgili sorunlar teması altında karar alamama kategorisinde belirtilen bilgi eksikliğinden kaynaklı olabileceği değerlendirilen bir mesafeli duruştan söz ederek bu mesafeli duruşun uygulama yapılmasına engel olduğunu ve uygulama yapılmadığından dolayı olası sorunların görülüp bunlar için tedbirler alınmadığını şu şekilde açıklamaktadır:

“Bu çerçevede şu aşamada yasal açıdan kurumsal bir boşluk olmamasına rağmen şöyle bir şey gerekiyor: uygulamada bu üç kurum Millî Eğitim Bakanlığı, 3 ulusal otorite daha doğrusu: Millî Eğitim Bakanlığı, YÖK ve mesleki yeterlilik kurumu uygulamayı yapacaklar çıkan sorunlarla beraber uygulama istikrar kazanacak. Şu anda eksik olan bunu yapmıyoruz. Bunu yaparsak o zaman epeyce bir şey olur uygulamadaki çıkan sorunları çözmüş oluruz.”

Türkiye burada biraz ayak direliyor. Bu ayak diretmesinin temel birinci nedeni konuyu bilmiyor yöneticiler, karar alıcılar. İkinci nedeni de şüpheleri var; ...”

2.9.5.5. Bir Yükseköğretim Programına Kayıtlı Olma Şartı

ÖÖT uygulamaları Bologna süreci kapsamında yaşam boyu öğrenme altında yer almaktadır. Fakat ÖÖT tanınması ile ilgili Türkiye’de yükseköğretim kanunun ilgili maddesi (2547 sayılı kanunun 44/b) incelendiğinde ÖÖT süreçlerinden yararlanabilmek için bireylerin bir yükseköğretim programına kayıtlı olmaları gerektiğine dair bir ibare olmamakla birlikte uygulama boyutunda bu çalışmanın yapıldığı tarih itibari ile Türkiye’deki iki uygulayıcı yükseköğretim kurumunun da ÖÖT ile ilgili senato kararlarında (Bknz. Ek 15 ve Ek 16) ilgili üniversiteye kayıtlı öğrenci olma şartı yer almaktadır. Konu ile ilgili Uzman 2’nin görüşleri şu şekildedir:

“Şu anda Yükseköğretim kurulu kanununa göre sadece bir yükseköğretim programına kayıtlı iseniz eğer, önceki öğrenmeleriniz tanınıyor. Kayıtlı değilseniz orada bir boşluk var; yani bir Yükseköğretim programı- meslek yüksekokulundan doktora kadar- kayıtlıysanız siz müracaat edeceksiniz ilgili fakülteye; işte üniversite onu nasıl düzenledi ise.”

ÖÖT uygulamalarının Türkiye’de yükseköğretim boyutunda henüz başlangıç aşamasında olduğu değerlendirildiğinde bu aşamada yükseköğretim kurumlarının bireylerin ÖÖT süreçlerinden yararlanabilmeleri için bir yükseköğretim kurumuna kayıtlı olmaları şartını aramaları normal karşılansa da uzun vadede ÖÖT süreçlerinde bir yükseköğretim programına kayıtlı olma şartının kaldırılması daha fazla bireyin ÖÖT yöntemiyle yükseköğrenim sürecine başlaması fırsatını ortaya çıkaracaktır.

2.9.6. Önceki Öğrenmelerin Tanınması Uygulamalarında Hazırbulunuşluk

Önceki öğrenmelerin tanınması uygulamalarında hazırbulunuşluk teması altında örgün eğitimde öğrenme çıktıları ve değerlendirme, kurumlarda yönerge eksikliği ve direnç olmak üzere üç kategori belirlenmiştir.

2.9.6.1. Örgün Eğitimde Öğrenme Çıktıları ve Değerlendirme

Uzmanlar ile yapılan görüşmelerde tüm uzmanların üzerinde görüş bildirdiği kategori ÖÖT süreçlerinin öncesinde örgün eğitimde öğrenme çıktılarının net bir şekilde belirlenmesi ve değerlendirme süreçlerinin öğrenme çıktıları ile ilişkili olarak yapılması olmuştur. Konu ile ilgili Uzman 1 öğrenme kazanımları konusunda Türkiye’de ÖÖT süreçlerini uygulayan yükseköğretim kurumu için “... orası bir sanki hani ECTS, ECTS

etikeri işte öğrenme kazanımları konularında epey mesafe kat etmiş görünüyor.” şeklinde belirtirken örgün öğrenme kazanımlarının Türkiye genelinde yaygınlaşması gerektiğine olan düşüncesini “Hani belki tüm üniversitelerde en azından örgün, resmi belgelerle ispatlanmış örgün öğrenme kazanımlarının tanınmasını sağlayacak bir model geliştirilebilir.” olarak belirtmiştir.

Uzman 2 ise yeterlik tanınacak profilin önce yeterliklerinin belirlenmesi gerektiğine vurgu yaparak konu ile ilgili görüşünü “*Yani şöyle bir şey profil tanımladınız. Ne profili tanımlıyorsunuz önceki öğrenmelerin tanınmasında diyorsunuz ki elektrik mühendisi bunları bilir, bunları yapar, şu konuda da kompedandır.*” Olarak belirtmiştir.

Uzman 3 ise yükseköğretim düzeyinde en önemli konunun yetkinliğin nasıl ölçüleceğinin belirlenmesi olduğunu belirterek bunun başarılması durumunda kurumlardaki ÖÖT süreçlerinin sorunsuz işleyeceğini belirterek görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

“Yetkinliği nasıl ölçeriz? En önemli konu bu. Öğrenme çıktılarının hangi etkinliklerle ölçüldüğü açık, şeffaf ve denetlemeye açıksa ÖÖT süreç sorunsuz işler. Diploma verilirken hangi yeterliklerin hangi düzeyde (bilgi, beceri, analiz, kavrayış) kazanıldığı ölçülebilirse benzer bir değerlendirme yöntemi ÖÖT sürecinde de uygulanabilir. Ama kurumlar, kurumsal ve ulusal düzeyde önce kendi diplomalarını tanımalıdır. Neyi ölçtüğümüzü çözersek bu iş olur. Bu yapılamadığı için yüz yüze ortamda bir araya gelip dersi işlemek zorunlu hale geliyor.”

Uzman 5 ise, Uzman 3’ün konu ile ilgili görüşlerini doğrulayacak şekilde kurumlarında formel sistemde yerleşik bir öğrenme çıktıları-değerlendirme ilişkisinin bulunduğunu ve bu durumun ÖÖT uygulama süreçlerinde işlerini bir hayli kolaylaştırdığını şu şekilde açıklamıştır:

“Sakarya Üniversitesi kendi bünyesindeki SABİS (<https://sabis.sakarya.edu.tr>) sistemi sayesinde mikro ve makro düzeydeki öğrenme çıktılarının hangi sınav soruları ile ölçüldüğü görülebilmektedir. Şöyle ki; ders, bölüm ve program bazında belirlenmiş öğrenme çıktıların sınav soruları ile eşleştirilerek ders, bölüm ve program yeterliliklerinin sağlanıp sağlanmadığı tespit edilebiliyor. Bu aslında akreditasyon sürecinin doğal bir sonucu. Bu sonuçla yola çıkarak, yani siz neyi nasıl ölçtüğünüzü bildiğinizde kurum dışı paydaşlardan gelen değerlendirme taleplerinde eliniz güçlü oluyor; çünkü siz neyi nasıl ölçtüğünüzü biliyorsunuz ve bunu şeffaf bir şekilde diğer paydaşlarla paylaşıyorsunuz.”

Uzman yorumlarından da açık bir şekilde görüleceği üzere ÖÖT süreçlerini kurumsal boyutta uygulama çalışmalarında en önemli adımlardan birinin formel sistemde mikro ve makro düzeyde belirlenmiş öğrenme çıktılarının ölçüldüğü değerlendirme araçlarının işe koşulmasıdır. Bu sayede hangi bilgi ve becerinin nasıl ölçüldüğü belirlenerek şeffaf ve denetime açık bir değerlendirme sistemi kurulmuş olmakta ve bu durumun kurumun güvenilirliğine olumlu katkı sağlayacağı değerlendirilebilir.

2.9.6.2. Kurumlarda Yönerge Eksikliği

Yükseköğretim düzeyinde ÖÖT süreçleri ile ilgili olarak Türkiye’de bu çalışmanın yapıldığı tarihte iki yükseköğretim kurumu bulunmaktadır ve bunun sonucunda yalnızca bu iki yükseköğretim kurumunun senato kararlarına ulaşılabilmektedir. Her iki yükseköğretim kurumunun da senato kararları (Bknz. Ek 15 ve Ek 16) incelendiğinde temel olarak birbirlerine benzerlik göstermekle birlikte muafiyet sonucu alınan notunun genel not ortalamasına katkısı olmazken diğer kurumda katkısı olması ya da bir kurumda en fazla 15 kredilik ders saydırılabilirken diğer kurumda bu miktarın 18 olması gibi kurumların inisiyatifleri doğrultusunda belirledikleri farklar ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda Türkiye’de yalnızca 2 uygulayıcı yükseköğretim kurumu olduğundan dolayı konuyla ilgili kurumlarda yönergelerin yok denecek kadar az olması normal olup konuyla ilgili Uzman 1’in görüşleri aşağıdaki gibidir:

.... üniversitelerin kaç tanesi bu sisteme hazır; bu altyapıya sahip? Hani şeyde bile biz çok zorlandık: önceki öğrenmelerin tanınması yönergelerini bulmakta bile üniversitelerin arkadaşlar zorlandı; Bir Yıldız Tekniği bulabildiler, dediğim gibi bir de Sakarya Üniversitesininkini bulabildiler.

2.9.6.3. Direnç

ÖÖT uygulamaları ile ilgili direnç kategorisinde kurumsal ve bireysel olmak üzere iki alt kategoriye ulaşılmıştır. Kurumsal direnç ile ilgili olarak Uzman 2 ÖÖT süreçlerinin Türkiye’de henüz başlangıç aşamasında olduğunu ve bu yüzden konuyla ilgili olarak kurumların bir direncinin hissedildiğini “*Böyle bir başlangıç aşamasında daha yani ama çok zaman geçti tabi üstünden ama buna rağmen direnç gözüküyor.*” diyerek ifade etmiştir.

Uzman 4 ise ÖÖT süreçlerinin uygulanması öncesinde öğretim üyelerinde bir direnç gözlemlendiğini fakat öğrenci dekanlığı gibi kurulların oluşturulması ve olası uygulama

senaryolarına göre bir sıkça sorulan sorular belgesi hazırlanması ve doğru iletişim kanallarının işe koşulmasıyla bu direncin en aza indirildiğini ifade etmiştir.

Uzman 3 ise direnç konusuyla ilgili olarak yeniliklerin ortaya çıktığı durumlarda eski alışkanlıklardan vaz geçmenin kolay olmayacağını fakat bu dirençten ötürü yeniliklerden vazgeçmenin doğru olmayacağını şu şekilde ifade etmiştir:

“... öğretim üyeleri ve yönetim boyutunda direncin olması normaldir. “Yeni” diye kabul edilmesi önerilen her türlü uygulamada bu direnç ortaya çıkacaktır. Dersin “öğrenen ile yüz yüze sınıf ortamında bir araya gelmek” algısı maalesef günümüzde yükseköğretim düzeyinde de büyük çoğunlukla hocalar tarafından yaygın bir görüş ve algıdır. Ancak bu dirence takılıp da yeniliklerden vazgeçmek doğru değildir.”

2.9.7. Önceki Öğrenmelerin Tanınması Uygulamaları ile İlgili Farkındalık

Önceki öğrenmelerin tanınması uygulamaları ile ilgili farkındalık teması altında ulusal, kurumsal ve bireysel farkındalık olmak üzere üç kategoriye ulaşılmıştır.

2.9.7.1. Ulusal Farkındalık

Ulusal farkındalık konusuyla ilgili olarak Uzman 2 ÖÖT uygulamaları sayesinde bir ülkede yaşayan bireylerin herhangi bir yolla edindikleri bilgi ve becerileri tanımının ülkede yeterlilik düzeyine sahip vatandaşların sayısını somut olarak ortaya koyacağı için uluslararası boyutta ülke puanına; ayrıca bireyin sahip olduğu becerilerin tanınmasıyla da bireye sağlanan yeni imkanlara paralel olarak refah düzeyine olumlu bir etkisi olacağına değinerek görüşünü şu şekilde açıklamıştır:

“Sizin yurttaşlarınızın sahip olduğu bilgi becerileri siz tanıyorsunuz, recognize ediyorsunuz; bu hem ulusal ortalamamızı yükseltiyor hem de yurttaşlarınızın gönencini yükseltiyor, adını koyuyorsunuz”

2.9.7.2. Kurumsal Farkındalık

Kurumsal farkındalık kategorisi ile ilgili Uzman 1 ÖÖT'nin yükseköğretim kurumlarının programlarını daha geniş kitlelere duyurabilmeleri için bir fırsat olarak görülmesi gerektiğini *“Bence bu bir fırsat. Bu üniversitelerin programlarını daha geniş kitlelere, daha iyi gelirlerle sunmaları için bir fırsat”* şeklinde belirtmiştir.

Türkiye’de yükseköğretim düzeyinde ÖÖT uygulamaları başlangıç aşamasında olmakla birlikte özellikle gelişen İnternet ve bilgi ve iletişim teknolojileri ile birlikte bireyler istedikleri bilgiye kolayca erişebilmekte ve paradigma değişikliğinin bir sonucu

olarak yükseköğretim kurumları geçmişte olduğu gibi yegâne bilgi kaynağı olma özelliklerini yitirmektedirler. Dolayısıyla yükseköğretim kurumları kendi varlıklarını tehdit edebilecek olan formel olmayan ortamlarda bilgiye erişimin kolaylaşması durumunu bir fırsata dönüştürmek için ÖÖT süreçleri gibi öğrenciler için alternatif olabilecek kabul ve tanıma mekanizmalarını vakit kaybetmeden işe koşmalıdırlar.

2.9.7.3. Bireysel Farkındalık

Kurumsal farkındalığın oluşmasına temel oluşturacak şekilde İnternet ve bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişmesiyle birlikte bireyler özellikle formel olmayan çevrimiçi ortamlarda bilgi ve becerilerini artırabilecek türden faaliyetlere erişim imkânı bulabilmektedirler. Yakın sayılabilecek bir zamanda dünyada büyük şirketler arasında yer alan Google, Apple ve Microsoft gibi 15 firmanın eleman istihdam ederken üniversite diplomasını zorunlu kılmadığı (Forrest, 2018) göz önüne alındığında bireylerde bir işe girmek için bir üniversite bitirmek zorunda olmadıkları yönünde bir farkındalık durumu ortaya çıkabilecektir. Bu farkındalık beraberinde bilgi edinme amacıyla yükseköğretim kurumlarına olan ihtiyacı azaltabilecek ve çok daha ileri boyutta yükseköğretim kurumlarının bugünkü rollerinden bambaşka roller üstlenmesi durumunu beraberinde getirebilir. Konuyla ilgili olarak Uzman 1 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Şimdi diyelim ki ben yazılımla ilgili bazı kazanımlara sahibim ve üniversiteye gidip beni yazılım hani bilgisayar mühendisliğinin yazılım alanında ya da yazılım mühendisliğinde bana bir doğrulama tanıma neyse parasını ise vereceğim 10 bin lira 20 bin lira hiç problem değil; çünkü ben zamandan kazanmak istiyorum o 4 yıl benim oraya gidecek şeyim yok ama ben bir şekilde öğrenmişim.”

2.9.8. Önceki Öğrenmelerin Tanınması Uygulamalarında Yetki ve Sorumluluk

Önceki öğrenmelerin tanınması uygulamalarında yetki ve sorumluluk teması altında kurumsal hiyerarşi, mevzuat ve kurum içi yapılanma olmak üzere üç adet kategoriye ulaşılmıştır.

2.9.8.1. Kurumsal Hiyerarşi

Türkiye Yeterlikler Çerçevesi (TYÇ) çatı organizasyon olmak üzere bu organizasyonun alt kurulları (TYÇ Koordinasyon Kurulu ve TYÇ Kurulu) ile TYÇ'nin uygulanmasından sorumlu 3 ana sorumlu kuruluş (MYK, YÖK ve MEB) ile diğer

kuruluşlardan oluşan kurumsal bir hiyerarşi halihazırda oluşturulmuştur (Bknz. Şekil 2.5 TYÇ'yi Oluşturan Kurullar ve Kurumsal Paydaşlar).

Bu bağlamda kanuni olarak ulusal düzeyde tüm diploma, sertifika ve belge verme sorumluluğu Mesleki Yeterlilikler Kuruluşuna verilmiş olsa da MYK bu yetki ve sorumluluğu YÖK ve MEB ile paylaşarak bir tür yetki ve sorumluluk paylaşımı yapmıştır. Yeterlilik seviyelerine göre sorumlu kurumlar Tablo 2.10. *Türkiye Yeterlilik Çerçevesine Göre Yeterlilik Seviyeleri, Türleri ve Sorumlu Kurumlar*' da verilmektedir.

Konu ile ilgili Uzman 2 üç ana kuruluş (MYK, YÖK ve MEB) arasında yapılan yetki ve sorumluluk paylaşımına vurgu yaparak görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

“Türkiye’de de bunun kanuni olarak verildiği kurum, yetkisinin ve sorumluluğunun verildiği kurum mesleki yeterlilikler kurumu. Mesleki yeterlilik kurumunun kanunu bütün bu çerçevenin ulusal olarak sorumluluğunu oraya veriyor. Bu nedenle hem YÖK hem Millî Eğitim Bakanlığı hem de bunların dışında kalan, dolayısıyla mesleki yeterlilikler kurumu hepsini kapsıyor- dışında kalanları; çatı kuruluşu o. Onlar da şöyle yaptılar Kanun ile bu yetkilerini; aslında kanun o yetkiyi onlara vermesine rağmen, YÖK ve Millî Eğitim Bakanlığı ile paylaştılar. Dolayısıyla koordinasyon kurulu diye bir kurul kurdular; YÖK Başkanı, Millî Eğitim Müsteşarı ve Mesleki Yeterlilik Kurum Başkanı bunun üyesi. Ayrıca bir çalışma grubu var, TYÇ kurulu var, koordinasyon kurulu var. Böylece aslında bütün devlet kurumları, hani sorumlu olan devlet kurumları, ulusal otoriteler, onun üyesi olmuş oldu.”

Uzman 2 ayrıca TYÇ çalışma kurulunun çalışma kurulu olup uygulamada herhangi bir kararsızlık ya da çatışma olması halinde bu durumu TYÇ Koordinasyon Kurulunun çözeceğini belirterek aslında ulusal düzeyde çatı kuruluş yapılanmasının hazır olduğunu şu şekilde açıklamıştır:

“O anlamda şu aşamada hem Millî Eğitim Bakanlığı 1. seviyeden 8. seviyeye kadar recognition yapabilir hem mesleki yeterlik kurumu yapabilir hem de YÖK yapabilir. Şimdi üçü de aynı konuda yapabilir mi? Üçü de aynı konuda yapabilir. Sıkıntı çıkmasın diye şöyle yaptık, mekanizmaları geliştirdik: Türkiye yeterlilikler çerçevesi kurulu, TYÇ kurulu kurduk: 21-22 kişiden oluşur- bütün paydaşlardan-. Bir de koordinasyon kurulu var, müsteşarların olduğu. Bunlar da bu tür uygulamaya yönelik yönlendirme işi yapacak ve sorunları, çatışmaları, boşlukları kapatacak. Ona bakarsanız mevzuat bakımından yasal kurumsal düzenleme bakımından hiçbir boşluk yok. Boşluk çıksa bile ya da overlapped conflict bir şey çıksa bile bunu kim çözecek? bu üç kişi (TYÇ Koordinasyon Kurulu) çözecek.”

2.9.8.2. Mevzuat

Uzman 2 ÖÖT uygulamalarında yükseköğretim düzeyinde mevzuat açısından bir sorun olmadığını ve 2011 yılında YÖK kanununun 44. Maddesinin b fırcasında yapılan değişiklik ile ÖÖT'nin resmi olarak kabul edildiğini “2011 yılında 44. maddenin b fırcası ile bir kanun değişikliği oldu YÖK kanununda. Orada da önceki öğrenmelerin tanınması resmi olarak kabul edilmiş oldu” şeklinde ifade etmiştir.

2547 sayılı YÖK kanununun 44. Maddesi b fırcasında ÖÖT süreçlerinin yükseköğretim kurumlarında uygulama sorumluluğunun üniversite senatolarına bırakıldığı görülmektedir. Türkiye ÖÖT süreçlerini uygulayan 2 yükseköğretim kurumunun senato esasları (EK 15 ve 16) incelendiğinde ÖÖT uygulama süreçlerini dayanak olarak bu maddeyi gösterdikleri görülmektedir.

2.9.8.3. Kurum İçi Yapılanma

ÖÖT süreçlerinin yükseköğretim kurumlarında uygulanması ile ilgili kurum içi bir yapılanmanın olası koordinasyon sorunlarının çözümünde önemli bir rol oynayacağına vurgu yapan Uzman 5 kendi kurumlarında alınan senato kararı ile ÖÖT uygulama ve esasları maddeler halinde belirlendikten sonra uygulama boyutunda olası sorular için ÖÖT için Yapılan Muafiyet Sınavı ile İlgili Sıkça Sorulan Sorular başlıklı bir belge oluşturulduğunu ve kurum içinde ÖÖT süreçlerinin kurulan Öğrenci Dekanlığı birimi tarafından Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı ile koordineli bir şekilde yürütüldüğünü belirtmiştir.

ÖÖT süreçlerini uygulamayı planlayan yükseköğretim kurumlarının olası sorunların çözümünde etkili bir şekilde hızlı eyleme geçebilmeleri için kurum içi bir yapılanmanın yerinde olacağı söylenebilir.

2.10. Evre 3'ün Bulgu ve Yorumları

Çalışmanın 3. Evresinde her yıl bir Anadolu Üniversitesinde düzenlenen ve öncesinde 4 gün süreli gönüllü eğitmenler tarafından verilen konferans öncesi kurslara kendi istekleri ile katılan bireylerin ÖÖT süreçleri ile ilgili farkındalıkları ve değerlendirme yöntemleri ile ilgili görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda alan yazın ve uzman görüşlerinden yararlanılarak oluşturulan anket (EK 9) konferans öncesinde düzenlenen kurs katılımcılarına uygulanmıştır.

Düzenlenen kurslara göre ankete katılan 3. Evre katılımcılarının (kursiyerler) sayıları Tablo 2.11'de verilmiştir.

Tablo 2.11 Ankete Katılan 3. Evre Katılımcı (Kursiyerler) Sayıları

Kurs Adı	Katılımcı Sayısı
GNU/Linux: Sistem Yönetimi 0.5	9
DEVOPS:101	19
SPRING İLE REST API	16
GNU/LINUX GELİŞTİRİCİLER	17
GNU/LINUX PYTHON BETİK	14
AĞ YÖNETİCİLİĞİNE GİRİŞ	28
ÇOCUKLAR İÇİN BLOK PROGLAMA EĞİTMEN EĞİTİMİ	10
AĞ GÜVENLİĞİ VE SIZMA TESTİ	28
ARDUNIO 1	22
PYTHON/FLASK İLE WEB	11
ARDUNIO 2	17
R İLE VERİ ANALİZİ	21
BITCOIN'İ ANLAMAK	3
TOPLAM	215

2.10.1. Evre 3'te Uygulanan Anketin Verileri

3. Evre katılımcılarına uygulanan anket, kurs içerikleri ile ilgili önceden kazanılmış bilgi ve becerilerin olup olmadığı, önceden kazanılmış bilgi ve beceriler varsa nereden edinildiği, kursta alınan eğitimler ve önceki deneyimlerin üniversitede eşdeğer derslerden muaf olmak için yeterli görülüp görülmediği ve muaf olmak için yeterli görülüyorsa hangi yöntemin kullanılmasına yönelik sorulardan oluşmaktadır.

2.10.1.1. *Katılınan kurs içerikleri ile ilgili önceden kazanılmış bilgi ve becerinin olup olmadığı*

Tablo 2.12’de verildiği üzere katılınan kurs içerikleri ile ilgili önceden kazanılmış bilgi ve becerilerin olup olmadığı sorusuna ankete katılan 215 kursiyerden 141’i (%65,58) olumlu yanıt verirken, 74 katılımcı (%34,42) soru ile ilgili olumsuz yanıt vermiştir. Buradan da görüleceği ankete yanıt veren katılımcıların büyük çoğunluğu (%65,58) katılınan kurs konusunda önceden kazanılmış bilgi ve becerilere sahipken kalan katılımcıların da (%34,42) konu ile ilgili bilgi ve becerilerini gönüllü eğitimler tarafından verilen isteğe bağlı katılabilen ve enformel ortam olarak nitelendirebileceğimiz akademik bilişim konferansı öncesinde düzenlenen kurslarda geliştirmek istedikleri görülmektedir.

Tablo 2.12 *Katılınan Kurs İçerikleri ile İlgili Önceden Kazanılmış Bilgi ve Becerinin Varlığı*

Soru 1 Katılmış olduğunuz kurs içerikleri ile ilgili önceden kazanılmış bilgi ve beceri(ler)niz var mı?	Soruyu Yanıtlayan Katılımcı Sayısı	Soruyu Yanıtlayan Katılımcı Sayısı (%) (N=215)
Evet	141	65,58
Hayır	74	34,42
Toplam	215	100

2.10.1.2. *Katılınan Kurs İçerikleri ile İlgili Önceden Kazanılmış Bilgi ve Becerinin Kaynağı*

Bir önceki soruya “Evet” yanıtı veren 141 katılımcı, katılınan kurs içerikleri ile ilgili önceden kazanılmış bilgi ve beceri(ler) varsa bunun kaynağının ne olduğu sorusuna 10 katılımcı işyeri, 89 katılımcı özel ilgi ile okul dışı kaynaklar, 2 katılımcı temel eğitim, 30 katılımcı üniversite ve 10 katılımcı üniversite ve özel ilgi ile okul dışı kaynaklar yanıtını vermiştir (Tablo 2.13). Ankete yanıt veren katılımcıların büyük çoğunluğu (%63,12) katılınan kurs içerikleri ile ilgili önceden edinilmiş bilgi ve becerinin kaynağını özel ilgi ile okul dışı kaynaklar olduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 2.13 *Katılınan Kurs İçerikleri ile İlgili Önceden Kazanılmış Bilgi ve Becerinin Kaynağı*

Soru 2 Katılmış olduğunuz kurs içerikleri ile ilgili önceden kazanılmış bilgi ve becerinin kaynağı?	Soruyu Yanıtlayan Katılımcı Sayısı	Soruyu Yanıtlayan Katılımcı Sayısı (%) (N=141)
İşyeri	10	7,09
Özel İlgi ile Okul Dışı Kaynaklar	89	63,12
Temel Eğitim	2	1,42
Üniversite	30	21,28
Üniversite ve Özel İlgi ile Okul Dışı Kaynaklar	10	7,09
Toplam	141	%100

2.10.1.3. Katılınan Kursta Edinilen Bilgi ve Becerilerin Üniversitelerin İlgili Fakültelerinde Verilen Eşdeğer İçerikli Ders/Derslerden Muaf Olmak İçin Yeterli Görülüp Görülmediği

Tablo 2.14'ten görüleceği üzere, kurs katılımcılarının katılınan kurstan edinilen bilgi ve becerinin lisans düzeyindeki eşdeğer bir programdaki ders içeriklerinden muaf olmak için yeterli görülüp görülmediği hakkındaki olumlu (%49,30) ve olumsuz (%47,44) görüşleri birbirine yakın değerlerdedir. 7 katılımcı ise (%3,26) soruya yanıt vermemiştir. Bu soruyla ilgili olumlu ve olumsuz görüş bildiren katılımcı sayılarının birbirine yakın olması katılımcıların formel olmayan ve enformel ortamlarda önceden edinilmiş bilgi ve becerilerin tanınması hakkında bilgilerinin ve dolayısıyla farkındalıklarının olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 2.14 *Katılan Kursta Edinilen Bilgi ve Becerilerin Lisans Düzeyindeki Eşdeğer İçerikli Ders/Derslerden Muaf Olmak İçin Yeterli Görülüp Görülmediği*

Soru 3 Katılmış olduğunuz kurs sonunda edindiğiniz bilgi ve becerilerin üniversitelerin ilgili fakültelerinde verilen eşdeğer içerikli ders/derslerden muaf tutulmak için yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?	Soruyu Yanıtlayan Katılımcı Sayısı	Soruyu Yanıtlayan Katılımcı Sayısı (%) (N=215)
Evet	106	49,30
Hayır	102	47,44
Yanıt Yok	7	3,26
Toplam	215	%100

2.10.1.4. Katılan Kursta Edinilen Bilgi ve Becerilerin Lisans Düzeyinde Eşdeğer İçerikli Ders/Derslerden Muafiyetinde Kullanılabilecek Yöntem

Kurslarda edinilen bilgi ve becerilerle lisans düzeyinde eşdeğer içerikli derslerden muaf olunabileceği ile ilgili olumlu görüş bildiren katılımcıların muaf olma yöntemi ile ilgili görüşleri Tablo 2.15’te verilmektedir. Buna göre katılımcıların büyük çoğunluğu (%66,03) ilgili üniversite tarafından yapılacak muafiyet sınavı yöntemini belirtmişlerdir. 21 Katılımcı (%19,81) kurs sonunda verilen sertifikanın muaf olmak için yeterli olacağını belirtirken 8 katılımcı (%%7,55) kurs eğitmenlerinden alınacak referans mektubunun muafiyet yöntemi olarak kullanılabileceği yönünde görüş bildirmişlerdir. 3 katılımcı (%2,83) proje ve ürün dosyasının muafiyet yöntemi olarak kullanılabileceğini belirtirken kurs sonunda alınacak sertifika ve muafiyet sınavı ile yalnızca kurs sonunda yapılacak sınavın muafiyet yöntemi olarak kullanılabileceği 2’şer katılımcı tarafından ifade edilmiştir.

Tablo 2.15 Lisans Düzeyinde Eşdeğer İçerikli Ders/Derslerden Muaf Olma Yöntemi

Soru 4 Üçüncü soruya yanıtınız Evet ise muaf tutulma yöntemi sizce aşağıdakilerden hangisi olmalıdır?	Soruyu Yanıtlayan Katılımcı Sayısı	Soruyu Yanıtlayan Katılımcı Sayısı (%) (N=106)
Katılan Kurstan Alınan Sertifika	21	19,81
Katılan Kurstan Alınan Sertifika ve Muafiyet Sınavı	2	1,89
Kurs Sonunda Yapılacak Sınav	2	1,89
Üniversite Tarafından Yapılacak Muafiyet Sınavı	70	66,03
Proje ve Ürün Dosyası	3	2,83
Kurs Eğitimcilerinden Alınacak Referans Mektubu	8	7,55
Toplam	106	%100

2.11. Sonuç

Günümüzde bilgi ve iletişim teknolojilerinin bilgiye erişimi kolay kılmasının bir sonucu olarak bireyler bilgi ve becerilerini formel olmayan ortamlarda da geliştirme fırsatına sahip olmuşlardır. Bu durum beraberinde mevcut eğitim paradigmasında farklı ortamlarda elde edilen bu bilgi ve becerinin tanınması ve doğrulanması yönünde bir değişimi getirmiştir. Birçok ülkede uygulanmaya başlayan ÖÖT süreçleri gelecekteki eğitim anlayışının etrafında şekilleneceği bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bilgi ve becerilerini önceki öğrenme deneyimi ve/veya özel ilgili ile edinmiş iki farklı gruptaki katılımcılardan elde edilen verilere göre bu bilgi ve becerilerin tanıtılması konusunda bireysel düzeyde bir ihtiyaç ve farkındalık bulunmamaktadır. Bunun olası nedenlerinin başında ÖÖT süreçlerine yönelik ulusal düzeyde bir politika ve uygulama eksikliğinin olduğu değerlendirilmektedir. Bununla birlikte çalışmaya katılan bireylerin ÖÖT süreçleri için olası değerlendirme yöntemleri hakkındaki görüşleriyle ilgili elde edilen sonuçlara göre güvenilirlik kaygıları giderilmek şartıyla belgelendirme, sınav, ürün dosyası ve bilgi ve iletişim teknolojileri destekli değerlendirme gibi farklı türden yöntemler ÖÖT süreçlerinde kullanılabilir.

Yükseköğretim kurumları ve diğer paydaş kurumlar açısından bakıldığında ise bilgi ve becerilerini formel olmayan ve enformel ortamlarda geliştiren bireylerin bu bilgi ve becerilerini tanıyarak bu durumu kendi programlarını tanıtmaya ve öğrenci kabul fırsatına dönüştürme yolunda adımlar atılmadığı gözlenmektedir. Bu bağlamda yükseköğretim kurumlarının ÖÖT süreçlerini işe koşmaları için kurumsal düzeyde yapılanma, ölçme ve değerlendirme süreçleri ve diğer paydaş kurumlarla işbirliğini geliştirme başta olmak üzere mevcut yapılarında değişikliklere gitmelerinin gerekli olduğu değerlendirilmektedir.

Yükseköğretim boyutunda ele alındığında Türkiye'deki mevcut iki uygulamanın sayısı olarak az olmasına ek olarak ÖÖT süreçlerinden yararlanabilmek için ön koşul olarak ilgili kurumlarda öğrenci olmak şartı bulunmaktadır. Yükseköğretim kurumlarının programlarını daha geniş kitlelere duyurarak ÖÖT süreçleri ile programlara öğrenci kabul uygulamalarının artması durumunda bireylerin bu konudaki farkındalıklarının da artacağı değerlendirilmektedir.

Çalışmanın uzman görüşlerinin yer aldığı bölümünde elde edilen sonuçlara göre, ÖÖT süreçleri Türkiye'de Bologna süreci kapsamında yürütülmekte ve yükseköğretim başta olmak üzere diğer tüm kurumlarda henüz başlangıç aşamasında bulunmaktadır. ÖÖT süreçleri ulusal düzeyde kurumsal yapılanmada Meslekli Yeterlilik Kurumu (MYK), Yükseköğretim Kurulu (YÖK) ve Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve diğer sivil toplum kuruluşları ile sektör temsilcilerinden oluşan Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) Kurulu altında yapılanma göstermektedir. Bu yapılanma ÖÖT bağlamında ulusal koordinasyonda en üst çerçeveyi oluşturmakla birlikte yükseköğretim düzeyinde kurumlara ÖÖT süreçlerinin işletilmesinde gerekli yönlendirmeler, bilgi ve belge, insan kaynağı ve maddi olanaklar konularında destek sağlanması gerekli görülmektedir.

Mevzuat açısından bakıldığında ise yükseköğretim kanununun 44-b maddesinde yer aldığı şekliyle ÖÖT süreçlerinin işletilmesi yükseköğretim kurumlarının sorumluluğuna bırakılmaktadır. Bu kanun maddesini dayanak gösteren iki devlet üniversitesi Türkiye'de ÖÖT süreçleri için senato kararları ile usul ve esaslar belgesi yayınlamıştır (EK 15 ve 16). Bu usul ve esasların ÖÖT süreçlerini başlatmak isteyen kurumlar için yol gösterici olduğu söylenebilir. Türkiye'de yükseköğretim düzeyinde ÖÖT süreçlerinin yaygın şekilde uygulanmaya başlaması ile birlikte halihazırda öngörülemeyen durumların ortaya çıkacağı ve bu doğrultuda mevcut mevzuat ve yönetmeliklerde gerekli düzenleme ve güncelleştirmelerin yapılacağı değerlendirilmektedir.

Yükseköğretim düzeyindeki uygulamalara bakıldığında bunların diğer bir kurumdan alınmış diploma, sertifika ya da belgelere dayanarak gerçekleştirilen muafiyet ya da krediye sayma ile sınırlı kaldığı fakat bu durumun boyutunun formel olmayan ve enformel ortamlarda gerçekleşen öğrenmeleri de kapsayacak şekilde ele alınması gerektiği görülmektedir. Bu bağlamda yükseköğretim sisteminin ÖÖT süreçlerini bir politika unsuru olarak ele alıp bu konuyu yükseköğretim kurumlarına yol gösterici ve yükseköğretime katılımı sağlayan ve eğitimin kalitesini artıran bir faktör olarak değerlendirmesi ve bir sonraki bölümde ele alınan başlıklar göz önünde bulundurularak bir politika geliştirilmesinde yarar vardır.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. ÖNCEKİ ÖĞRENMELEİN TANINMASINA YÖNELİK YÜKSEKÖĞRETİMDE POLİTİKA VE UYGULAMA ÖNERİSİ

Bu bölümde yükseköğretim bağlamında ÖÖT'nin Türkiye'de politika ve uygulama boyutlarında geliştirilmesine yönelik atılacak adımların neler olabileceği araştırma soruları ve alanyazın temel alınarak verilmesi amaçlanmış ve yapılabilecek çalışmalar için önerilere yer verilmiştir.

Politika, kararları yönlendirmek ve rasyonel sonuçlar elde etmek için tasarlanmış ilkeler sistemidir ve genellikle sistemde değişiklikler yapmak için bir değişiklik etmeni olarak kullanılır. Bununla birlikte, politika bir niyet beyanıdır ve bir prosedür veya protokol olarak uygulanır ve yönetim tarafından sürdürülen bir bakış açısının, bu görüşle uyumlu bir sonuçlanan adımlara dönüştürülmesini sağlar.

ÖÖT ile ilgili dünyadaki politika ve uygulamalara bakıldığında uluslararası, ulusal ve kurumsal olmak üzere üç düzeyde politika düzeyi karşımıza çıkmaktadır. Uluslararası düzeyde politikalar Avrupa Yükseköğrenim Alanı (EHEA) gibi çok uluslu oluşumlar tarafından üye ülkelerin ulusal politikalarına yön vermeleri amacıyla hazırlanmış kapsayıcı politikalarlardır. Avrupa Yükseköğrenim Alanına üye ülkelerin ÖÖT süreçlerini ulusal düzeyde kapsayıcı bir şekilde uygulamalarına ve kalite güvencelerinin sağlanmasına yönelik belirlenmiş bir politika bulunmaktadır. Bir diğer düzey olan ulusal düzeyde bir ÖÖT politikasında ise ÖÖT süreçlerinin nasıl ve hangi kurumların sorumluluğunda yürütüleceği, hangi yeterliliklerin hangi düzeyde sağlanması gerektiği ve bu süreçlerin kalite güvencelerinin nasıl sağlanacağı ve yetki ve görev paylaşımları ile bu konuyla ilgili yasa ve yönetmelikler yer almaktadır. Son düzey olan kurumsal düzeyde ise ÖÖT süreçlerinin kurumsal bağlamda işe koşulması ile ilgili kurumsal yapılanmalar ve uygulamaya yönelik usul esaslar yer almaktadır.

ÖÖT bağlamında yüksek öğretim sistemine mevzuatta daha geniş bakış açısı getirilmiş olmakla birlikte ulusal düzeyde bir ÖÖT politikası bulunmamakta ve önceki öğrenmelerin tanınması yüksek öğretim sistemimizde politika dokümanlarında daha çok diğer kurumlarda alınan derslerin kredi gereklerine sayılması şeklinde yer almaktadır.

Serbest ve yaygın öğrenme hayat boyu öğrenmenin bir aracı olmaktan öte günümüzün öğrenme biçimi olma yolundadır. Yüksek öğretim sistemimizin ve kurumların bu modelden yararlanması için bu yöndeki çalışmaların çerçevesini belirleyecek, yol gösterecek politikalara ihtiyaç vardır. Bu bölümde yükseköğretim

bağlamında ÖÖT'nin Türkiye'de politika ve uygulama boyutlarında geliştirilmesine yönelik atılacak adımların araştırma soruları ve alanyazın temel alınarak verilmesi amaçlanmış ve yapılabilecek çalışmalar için önerilere yer verilmiştir

3.1. Türk Yükseköğretiminde Önceki Öğrenmelerin Tanınması Kapsamında Yasal Çerçeve Oluşturmak İçin İzlenmesi Gereken Süreçler

Bu bölümde Türkiye'de yükseköğretim düzeyinde yasal bir ÖÖT çerçevesi oluşturmak amacıyla politika yapıcılar, yükseköğretim kurum yöneticileri, diğer kurum ve sektörler, öğretim üyeleri ve bireyler açısından ÖÖT bağlamında önerilen süreçler açıklanmaktadır.

3.1.1. Önceki Öğrenmelerin Tanınması ile ilgili Ulusal Politika Gereksinimi

Bu çalışma sonucunda önceki öğrenmelerin tanınması konusunda ulusal düzeyde yerleşik bir politika olmadığı ve yükseköğretim sektöründeki mevcut uygulamaların yok denecek kadar az olduğu ortaya çıkmıştır. Bu amaçla ulusal ve kurumsal düzeyde yöneticilerin önceki öğrenmelerin tanınması ile açık ve net mesajlar vermesi ile uygulama ve politika bağlamında önemli bir adımın atılması sağlanmış olacaktır. Türk yükseköğretiminde önceki öğrenmelerin tanınması Bologna süreci kapsamında ele alındığından Bologna süreci ile ilgili çalıştaylarda önceki öğrenmelerin tanınması konusuna özel bir bölüm ayrılmasında yarar olacaktır. Buna ek olarak alan uzmanların, üniversite temsilcilerinin, paydaş otorite kurumlar ve ilgili sektör temsilcilerinin katılımı ile önceki öğrenmelerin tanınmasına özel ulusal düzeyde çalıştaylar düzenlenmelidir.

3.1.2. Önceki Öğrenmelerin Tanınması ile İlgili Terminolojinin Belirlenmesi

ÖÖT kapsamında ulusal düzeyde yasal bir çerçeve oluşturmanın ilk adımı kavram ve terimlerde birliğin sağlanmasıdır. Çalışmanın ilk bölümünde de belirtildiği üzere “tanınma” tek bir kavram gibi görünse de ulusal ve uluslararası uygulama boyutlarında doğru terminolojileri kullanmak olası yanlış anlaşılmaları ve bu yanlış anlaşmaların beraberinde getireceği yanlış uygulamaları engelleme açısından önemlidir. Bu doğrultuda farklı kurumların ÖÖT’yi farklı şekilde tanımlayacakları ve bireylerin de ÖÖT ile ilgili algılarının bu tanımlara göre şekilleneceği göz önünde bulundurularak ulusal bağlamda üst düzey kurumsal çerçevede önceki öğrenmelerin tanınması ile ilgili kavram ve

terimlerin oluşturulmalı ve var olanlar gözden geçirilip tüm kurum ve bireylerin erişimlerinin sağlanabileceği ulusal bir portalda yayınlanmalıdır.

3.1.3. Ulusal Paydaşların Koordinasyonu

Önceki öğrenmelerin tanınması bağlamında da özellikle ulusal boyutta yükseköğretim düzeyinde bir yeterlilikler çerçevesinin varlığı son derece önemlidir. Türkiye’de ÖÖT süreçleri Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) çatı kuruluş olmak üzere Mesleki Yeterlilikler Kurumu (MYK), Yükseköğretim Kurulu (YÖK) ve Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) temsilcilerinden oluşan TYÇ Kurulu ile bu kurulun bir tür danışmanlığı rolünü üstlenen TYÇ koordinasyon kurulu bünyesinde yürütülmektedir. Bu açıdan bakıldığında ulusal bağlamda üst düzey kurumsal yapılanmanın var olduğu görülmektedir.

ÖÖT süreçlerinin yürütülmesinde yetki ve sorumluluk paylaşımı anlamında bu üst düzey kurumsal yapılanmanın varlığı da ayrıca önemlidir. Özellikle ÖÖT süreçlerine farklı nedenlerle mesafeli duran kurumlar için bu üst düzey kurumsal yapılanma tarafından sağlanacak bilgilendirme, örnek değerlendirme süreçleri ve taslak metin ve eğitim gibi destekler ÖÖT süreçlerinin ulusal boyutta sağlıklı bir şekilde yürütülmesinde önemli rol oynayacaktır.

3.1.4. Önceki Öğrenmelerin Tanınması Uygulamalarına Kurumsal Yaklaşım

Önceki öğrenmelerin tanınmasına karşı yükseköğretim kurumlarında bilgi eksikliği ve kurumlar arası güvensizlik temelli olduğu değerlendirilen bir mesafeli duruş gözlenmektedir. Öte yandan gelişen İnternet ve bilgi ve iletişim teknolojileri ile birlikte bireylerin bilgi ve becerilerini geliştirebilecekleri ortamlar hızlı bir şekilde artmaktadır. Bu durumun yükseköğretim kurumlarının günümüze kadar üstlendikleri bilgi kaynağı olma durumunu değiştireceği değerlendirildiğinde söz konusu kurumların vakit kaybetmeden ÖÖT süreçlerini programlarını daha geniş kitlelere duyurmak için bir fırsat olarak değerlendirmeleri ve mevcut kurumsal yapılarında bu doğrultuda bir değişimi başlatmaları gerekecektir. Ulusal düzeyde mevzuat ve yönetmeliğin ÖÖT konusunda kararları yükseköğretim kurumlarının senatolarına bırakması ve halihazırda Türk yükseköğretiminde iki (2) kurumun örnek oluşturabilecek senato esasları ve kurumsal yapılanmaları olduğu değerlendirildiğinde başlangıç aşamasında bu iki kurum rol model olarak alınabilir.

3.1.5. Önceki Öğrenmelerin Tanınması Uygulamalarının Kurumsallaşması

Yükseköğretim kurumlarında ÖÖT uygulamalarının kurumsallaşmasının başarılı uygulamalar için önemli olduğu bir gerçektir. Bu doğrultuda ÖÖT süreçlerinin kurumsal olarak içselleştirilmesi ve tabir yerinde ise bir eklenti olarak görülmemesi önemlidir. Bu bağlamda öğretim programı (müfredat), mikro, mezzo ve makro düzeyde öğrenme çıktıları, öğrenci kabul süreçleri akademik ve akademik olmayan destek yapıları ve değerlendirme süreçlerinin kurum içinde ÖÖT süreçlerini kapsayacak şekilde güncellemesi ya da oluşturulması gerekmektedir.

İlk olarak, yükseköğretim kurumlarında eğitimini tamamlayan bireylerin hangi bilgi, beceri ve yeterliliklere sahip olacakları önceden belirlenmekte ve öğrenen başarısının değerlendirildiği mekanizmalar, “öğrenme çıktıları” olarak ifade edebileceğimiz bu bilgi, beceri ve yeterlilikleri ölçmeye dayalı işletilmelidir. Bu bağlamda, öğrenme çıktıları esas alınarak ölçme ve değerlendirme mekanizmalarının oluşturulması ve bilgi, beceri ve yeterliliklerin nesnel ve şeffaf bir şekilde değerlendirilerek somut hale getirilmesi gerek formel öğrenmelerin değerlendirilmesinde gerekse önceki öğrenmelerin tanınması süreçlerinde yükseköğretim kurumlarının ellerini güçlendirecektir. Bu ve benzeri durumlar göz önüne alındığında önceki öğrenmelerin değerlendirilme süreçleri güvenilirlik, kalite güvencesi, esneklik, maliyet ve uygulanabilirlik bağlamında özenli ve kapsayıcı bir şekilde yapılandırılmalıdır.

3.1.5.1. Stratejilerin Gözden Geçirilmesi

ÖÖT süreçlerinin yükseköğretim kurumları tarafından uygulanmaya konulması beraberinde kurumsal olarak birçok yenilik ve değişiklik getirecektir. Bu değişikliklerin belki de en başında kurumsal misyon gelmektedir. Kurumların ÖÖT süreçleri ile birlikte misyonlarını açıkladıkları ifadeleri ÖÖT süreçleri ile ilgili eylemleri uygulama boyutunda bir güncellemeye gitmeleri de gerekecektir.

3.1.5.2. Önceki Öğrenmelerin Tanınması Uygulamalarında Öğretim Üyelerinin

Algısı

Yükseköğretim kurumlarında ÖÖT uygulamalarında süreçlerin içinde aktif rol alacakları değerlendirildiğinde öğretim üyelerinin ÖÖT algıları önem kazanmaktadır. Burada dikkat edilmesi gereken bir durum, öğretim üyelerinin akademik disiplinlerine göre ÖÖT süreçleri ile ilgili farklı algılarının olacaktır. Bu konuyla ilgili kurum içi

iletişim kanallarının sürekli aktif tutulmasını ve gerektiğinde öğretim üyelerine destek sağlayacak bir koordinasyon kurulunun kurulması olası algı sorunlarını azaltıp ortadan kaldıracaktır.

3.1.5.3. Kurumsal Kültür Farkındalığı Oluşturmak

ÖÖT konusunda bir bilinçlendirme kültürünün geliştirilmesi ÖÖT süreçlerinin başarılı bir şekilde uygulamasının temel taşıdır. Bu türden bir kültürü tanımlamak kolay olsa da uygulama boyutunda bütünsel bir şekilde yerleşik hale gelmesi için akademik personelin yanı sıra akademik olmayan personelin de ÖÖT süreçlerinin işletilmesi konusunda sürekli eğitim programlarına katılması gerekecektir.

3.1.5.4. Uygulamaya Yönelik Öngörülen Engeller

ÖÖT süreçlerinin yükseköğretim kurumlarında işletilmesi ile ilgili öngörülen ve öngörülemeyen çeşitli engellerin ortaya çıkması kaçınılmazdır. Öngörülen engellerin başında formel eğitim kültürünün ÖÖT kültürünü yerleştirme süreçlerine olan baskısı, özellikle değerlendirme süreçlerinde güvenilirlik kaygıları, konuyla ilgili bilgi ve belge eksiklikleri, karar alamama gibi durumlar olabilir. Bu türden engellerin açık ve anlaşılır iş süreçleri ve akademik ve akademik olmayan personelin katılacağı eğitimlerle aşılacağı değerlendirilmektedir. Uygulama süresince ortaya çıkabilecek ve öngörülemeyen engellerde ise hiyerarşik bir yapıda olan ancak bürokratik süreçlerin katı bir şekilde işletilmediği koordinasyon kurullarının kurularak uygulama sırasında ortaya çıkan durumlarla ilgili hızlı ve çözüme yönelik kararların alınması sağlanabilir.

3.1.5.5. Akademik Destek Sistemlerinin Geliştirilmesi

ÖÖT süreçleri ile ilgili dünyadaki uygulamalara bakıldığında ÖÖT politikalarının uygulanması adayların sisteme girişi ile tamamlanmış olarak görülse de adayları yükseköğretim kurumunda sisteme girdikten sonra da desteklemek amacıyla akademik sistemlerin oluşturulması gerekli olacaktır. Dekanlıklar ya da ilgili bölüm başkanlıkları altında kurulacak danışmanlık birimleri ÖÖT yoluyla sisteme girmiş öğrenenlerin akademik sisteme kolayca uyumlarının sağlanması ve gerektiği alanlarda desteklenmesinde bu görevi yerine getirebilirler.

3.1.5.6. Kalite Güvence Sistemlerinin Geliştirilmesi

ÖÖT süreçlerinin tıpkı formel sistemde işletilen süreçlerde olduğu gibi kalite güvencelerinin sağlanması son derece önemlidir. Bu amaçla kurumsal yapıda varsa mevcut kalite güvence sistemine ÖÖT süreçlerinin dahil edilmesi; mevcut değilse hem formel hem de ÖÖT süreçlerinin yürütülmesinde kalite güvencesi sağlanması konularında çalışmalar yapacak bir kalite güvence sisteminin kurulması gerekmektedir.

3.1.5.7. Kurumsal Kapasitenin Geliştirilmesi

ÖÖT süreçlerinin uygulanmasında hazırbulunuşluk bağlamında kurumsal kapasitenin geliştirilmesine yönelik bir geliştirme ihtiyacı söz konusu olabilir. Bu türden bir kapasite geliştirilmesine örnek olarak ÖÖT süreçleri konusunda tecrübeli personel istihdam etme ya da mevcut personelleri eğitime, fiziksel mekân düzenlenmesi ile başvuru aşamasından mezuniyet ve hatta mezuniyet sonrasına kadar adayların işlemlerinin gerçekleştirilip raporlandığı bir yazılım verilebilir.

3.1.5.8. Uygulayıcı Kurumların Deneyimlerinden Yararlanma

ÖÖT süreçlerine yeni başlayacak kurumlar açısından mevcutta bu süreçleri yürüten yükseköğretim kurumlarının deneyimlerinden yararlanmak yerinde bir yaklaşım olacaktır. Bu deneyimlerden yararlanma yönetmelik ve usul esaslar gibi belge paylaşımı şeklinde olacağı gibi saha ziyaretleri ya da geçici görevlendirmeler gibi süreçlerin işletilmesini yerinde ve uygulama esnasında görme şeklinde de olabilir.

3.1.6. Kurumlar ve Sektörler Arasında İş Birliği

Yükseköğretim kurumlarının ÖÖT süreçlerinin yürütülmesinde sektörel bazda doğal paydaşı olarak kabul edilen kurumlarla iş birliği yapması kazan-kazan ilkesi doğrultusunda her iki taraf için de yarar sağlayacaktır. Yükseköğretim kurumları açısından firmalarla iş birliği kurmak kendi tanınırlıklarını artırmaya ek olarak firmaların ihtiyaç duydukları çalışan profilleri ile aldıkları geribildirimler doğrultusunda kendi programlarında geliştirmeler yapabileceklerdir.

Firmalar bağlamında ise çalışanlarının iş yerlerindeki tecrübelerinin ÖÖT süreçleri ile tanınması yolunda yükseköğretim kurumu ile birlikte çalışarak değerlendirme

sistemleri oluşturmaları ve bu sayede çalışanların mevcut bilgi ve birikimlerini saydırarak yüksek öğrenime başlamaları veya devam etmelerinin önü açılmış olacaktır.

3.1.7. Fon Teşviki Sağlama

Önceki öğrenmelerin tanınması süreçlerinde birer motivasyon ve teşvik aracı olarak maddi kolaylıklar sağlama kurumsal ve bireysel bağlamlarda ele alınmalıdır.

3.1.7.1. Kurumsal Fon Desteği Sağlama

ÖÖT süreçlerinin işletilmesi yükseköğretim kurumlarının sosyal sorumluluğu olarak değerlendirilse de kurumlara maddi destek sağlama yenilik ve dönüşüm olarak kabul edilmesi gereken bu süreçlerin kurumsal bağlamda içselleştirilmesinde ve uygulamasında önemli bir motivasyon aracı olacaktır. Bu fon sağlama, ÖÖT süreçleri ile programa kabul edilen öğrenci başına yapılacak bir ödeme şeklinde olabileceği gibi fiziksel mekân oluşturulması, personel alımı için kadro tahsisi, personel eğitim giderleri için bütçe desteği veya yazılım ve donanım desteği şeklinde de olabilir.

3.1.7.2. Bireysel Maddi Destek Sağlama

ÖÖT süreçlerinden yararlanarak yükseköğrenime başlamak ya da yarım kalmış eğitimlerine devam etmek isteyen bireyler için bu süreci cazip hale getirmek son derece önemlidir. Bu bağlamda, ÖÖT süreçlerine dahil olması beklenen bireylerin profilleri incelendiğinde büyük oranda bu insanların geçimlerini sağlamak amacıyla halihazırda bir kurumda çalışmakta oldukları görülebilir. Bu durumda olan bireylere doğrudan maddi destek sağlamak pek ekonomik olmayan bir yöntem olsa da bu özellikteki bireylerin işyerlerinden belirli zaman aralıklarında izinli sayılmaları ve izin konusunda sorun yaşamamaları için gerekli yasal tedbirlerin alınması gibi daha ekonomik olan destek türleri işe koşulabilir.

Mevcutta bir kurumda çalışmayıp ÖÖT süreçleri ile yükseköğrenime girmek ya da eğitimlerine devam etmek isteyen bireyler için ise devlet düzeyinde burs gibi maddi destek sağlanabileceği gibi yükseköğretim kurumu tarafından da beslenme ve barınma hizmetleri konusunda destek sağlanabilir.

Yukarıda söz edilen hususların ulusal bağlamda yükseköğretim düzeyinde ÖÖT süreçlerine yönelik bir politika çerçevesi oluşturulmasına katkı sağlayacağına inanılmaktadır. Fakat tek başına bir çerçeve oluşturmak ÖÖT süreçlerinin başarılı bir

şekilde uygulanmasında yeterli olmayacağı da bir gerçektir. Bu oluşturulacak politika çerçevesinin uygulanabilir ve net bir şekilde ifade edilmiş olması son derece önemlidir. Bu yüzden Türkiye’de politika yapıcılarının ve karar vericilerin yükseköğretim düzeyinde ÖÖT süreçleri ile ilgili politikalar geliştirirken bu politikaların öncelikle yükseköğretim kurumları ve ilgili tüm sektör ve paydaşlar tarafından anlaşılır olması gerektiğini göz önünde bulundurmalarında yarar vardır.



ÖNERİLEN ÇALIŞMALAR

Önceki öğrenmelerin tanınmasının Türk yükseköğretiminde henüz başlangıç aşamasında olduğu düşünüldüğünde bu konu hakkında yol göstermesi amacıyla aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

3.1.8. Araştırmacılar için öneriler

Doğası gereği formel olmayan ortamlarda gerçekleşen öğrenmelerin izinin sürülmesi ve tespit edilmesi karmaşık bir süreçtir. Bu konu üzerine yapılacak araştırmalar sayesinde öğrenme süreçlerinin daha derinlemesine anlaşılması ve tanınması sağlanabilir. Bu bakış açısından bakıldığında “öğrenmenin gerçekleştiği bağlamlar” ve “öğrenmenin gerçekleşme biçimi”, neyin öğrenildiği ile bütünleşik ve en az onun kadar önemlidir. Buna ek olarak önceki öğrenmelerin tanınması (ÖÖT), yetişkin öğrenenlerin yüksek öğrenimi tamamlama sürecine devam etmeleri için çok etkili bir yol olabilir.

3.1.9. Önceki Öğrenmelerin Tanınmasına Özel Uluslararası Katılımcılı Yıllık Ulusal Konferanslar

ÖÖT süreçlerinde teorik ve uygulama boyutlarında araştırma ve çalışmaları teşvik etme amacıyla uluslararası katılımcılı yıllık ulusal düzeyde konferanslar düzenlenmelidir. Bu konferanslar sayesinde ÖÖT ile ilgili araştırma ve uygulamalar üretilip yaygınlık kazanacak ve bunun sonucunda farkındalık düzeyinin artırılması için bir fırsat ortaya çıkacak ve araştırma ve çalışmaların yaygınlık kazanması için düzenlenecek konferanslar sayesinde ÖÖT alanında çalışan diğer araştırmacılarla iletişim kurulabilecek bir ağ kurulabilecektir (Sutherland, 2006, s. 261).

3.1.10. Teorik ve Uygulama Boyutlarında Önceki Öğrenmelerin Tanınmasına Özel Akademik Dergi

ÖÖT ile ilgili makaleler ve bildirimler bir çok akademik dergi tarafından kabul edilmekle birlikte, ÖÖT'ye yönelik araştırmalar için özel bir dergi oluşturulması bu alanda yapılan çalışmaların güvenilirliğini artıracaktır (Sutherland, 2006, s. 261). ÖÖT'ye özel akademik bir dergi ayrıca diğer disiplinlerden akademisyenlerin de çalışmalarının yayınlanacağı bir ortam olmanın yanı sıra yükseköğretim düzeyinde ÖÖT bağlamındaki sorun ve önerilerin akademik ve profesyonel düzeyde tartışılabileceği bir platform görevini yerine getirecektir.

KAYNAKÇA

Aggarwal, A. (2015) Recognition of prior leaning: Key success factors and the building blocks of an effective system, International Labour Organization. http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---africa/---ro-addis_ababa/---ilo-pretoria/documents/genericdocument/wcms_369623.pdf Erişim tarihi: 13 Aralık 2015

Akbaş, H , Bozkurt, S , Yazıcı, K . (2018). Osmanlı Devletinde Lonca Teşkilatı Yapısı ve Yönetim Düşüncesi ile Karşılaştırılması. Muhasebe ve Finans Tarihi Araştırmaları Dergisi , (09/2018) , 165-202 . <https://dergipark.org.tr/tr/pub/muftad/issue/38342/444232> adresinden 18.02.2019 tarihinde erişilmiştir.

Amankwaaa, L. (2016). Creating protocols for trustworthiness in qualitative research. Journal of Cultural Diversity, 23(3), 121-127

American Council on Education, 2017: ACEnet Military Guides. <http://www.acenet.edu/higher-education/topics/Pages/College-Credit-for-Military-Service.aspx> Erişim Tarihi: 24 Mayıs 2017.

Andersson, Per & Harris, Judy (2006). Re-theorising the recognition of prior learning. Leicester: NIACE.

Andersson, P. Fejes, A., Sandberg, F. (2013). Introducing research on recognition of prior learning, International Journal of Lifelong Education, (32), 4, 405-411.

Andersson, P., Fejes, A., & Sandberg, F. (Edt.). (2016). Recognition of Prior Learning : Research from around the globe (1st ed.). London & New York.

Barr, R. B. ve Tagg, J. (1995, Kasım/Aralık). From Teaching to Learning- A New Paradigm For Undergraduate Education *Change: The Magazine of Higher Learning* Vol. 27, Iss. 6, 1995

Blom, R., Parker, B ve Keevy, J (2007) The recognition of non-formal and informal learning in South Africa: Country Background Report prepared for the OECD Thematic

Review on Recognition of Non- Formal and Informal Learning
<http://www.saqg.org.za/docs/misc/2008/learning.pdf> Erişim Tarihi: 14 Aralık 2018

Bonk, C. J. (2009). The world is open: How Web technology is revolutionizing education. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Boyle, M. (2014). Recognition of Prior Learning Academic Policy UCD, Dublin.

Braun, V. ve Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3:2, 77-101, DOI: 10.1191/1478088706qp063oa

Butterworth, C. (1992). 'More than one bite at the APEL – contrasting models of accrediting prior learning', *Journal of Further and Higher Education*, 16, 3, 39–51

Callahan, M.H.W. (1999) Case Study of an Advanced Technology Business Incubator as a Learning Environment. Academy of Human Resource Development Conference Proceedings (Raleigh-Durham, North Carolina, Mart 8-12, 2000) <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED441116.pdf> Erişim Tarihi: 13 Mayıs 2016

Castle, J. ve Attwood, G. (2001) Recognition of Prior Learning (RPL) for access or credit? Problematic issues in a university adult education department in South Africa, *Studies in the Education of Adults*, 33:1, 60-72, DOI: 10.1080/02660830.2001.11661441

Cedefop (2015). European guidelines for validating non-formal and informal learning. Luxembourg: Publications Of ce. Cedefop reference series; No 104. <http://dx.doi.org/10.2801/008370> <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/3073> adresinden 24 Ocak 2017 tarihinde erişilmiştir

Chhanga, D. (2018). What is Blockchain Technology? <https://idevji.com/what-is-blockchain-technology/> Erişim Tarihi 13 Temmuz 2018

Coffield, F. (2000) Introduction: the structure below the surface: reassessing the significance of informal learning, in F. Coffield (ed) The necessity of informal learning (Bristol, Policy Press)

College Credit Recommendation Service, 2003: Credit overview (CALEC).

Conrad, D. (2008) Revisiting the Recognition of Prior Learning (RPL): A Reflective Inquiry into RPL Practice in Canada. Canadian Journal of University Continuing Education Vol. 34, No. 2, fall 2008 s. 89–110

Council of the European Union. (2012). Council recommendation of 20 December 2012 on the validation of non-formal and informal learning. Official Journal of the European Union, (2012/C 398/01) <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:0005:EN:PDF>

Erişim tarihi: 03.06.2016

Creswell, J. W. (2004). Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research. Pearson.

Creswell, J. ve Plano Clark, V., 2011. Designing and conducting mixed methods research. 2. Baskı. Los Angeles: SAGE.

Creswell, J. W. (2014). Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches (4th ed.). London: Sage Publications Ltd.

Cross, J. (2007). Informal learning: Rediscovering the natural pathways that inspire innovation and performance. San Francisco, CA: Pfeiffer/Wiley.

Çağatay, N. (1997) Bir Türk Kurumu Olan Ahilik. Türk Tarih Kurumu Yayınları. Ankara.

David, M. ve Sutton, C.D. (2009). Social research : The basics. London: Sage Publ.

De Graaf, Frederika Hilde (2010). "Assessing knowledge claims through the recognition of prior learning (RPL) : a case study in the business faculty at a university of technology (in the Western Cape, South Africa)". CPUT Theses & Dissertations. Paper 303. http://dk.cput.ac.za/td_cput/303

Denscombe, M. 2008. Communities of practice: A research paradigm for the mixed methods approach. *Journal of Mixed Methods Research* 2 (3), 270–283.

Downes, P. (2014). Access to Education in Europe. [electronic resource] : A Framework and Agenda for System Change. Springer Netherlands. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=cat03696a&AN=ana.329841&lang=tr&site=eds-live>

Duvekot, R. (2014a). Lifelong learning policy and RPL in the learning society: The promise of Faure? In J. Harris, C. Wihak & J. Van Kleef (editörler) *Handbook of the recognition of prior learning: Research into practice*. Leicester: NIACE, 65–85.

Duvekot, R. (2014b) *The EWSETA and the Recognition of Prior Learning: Perspectives and Challenges Including a Roadmap for 2014 - 2015*. PiCompany, South Africa

Dyson, C., & Keating, J. (2005). Skills, knowledge and employability. Geneva: ILO. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.136.8615&rep=rep1&type=pdf> Erişim Tarihi: 12 Mart 2016

Epstein, S. (1998). Craft Guilds, Apprenticeship, and Technological Change in Preindustrial Europe. *The Journal of Economic History*, 58(3), 684-713. <http://www.jstor.org/stable/2566620>

European Commission/EACEA/Eurydice, 2018. *The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/2fe152b6-5efe-11e8-ab9c-01aa75ed71a1/language->

[en?WT.mc_id=Selectedpublications&WT.ria_c=677&WT.ria_f=706&WT.ria_ev=search](#) adresinden 16.07.2018 tarihinde erişilmiştir.

Evans, N., 2000: AP(E)L: Why? Where? How? Setting the international scene. Experiential learning around the world. Employability and the global economy (N. Evans, Philadelphia, PA, Jessica Kingsley Publishers).

Feutrie, M. (2008). The recognition of individual experience in a lifelong learning perspective: Validation of non-formal and informal learning in France. Lifelong Learning in Europe (LLinE), 13(3), 164–171.

Forrest, C. (2018). Google, Apple among 15 top companies where you can get hired without a college degree. <https://www.techrepublic.com/article/google-apple-among-15-top-companies-where-you-can-get-hired-without-a-college-degree/> Erişim Tarihi: 20 Temmuz 2019

Garnett, J. and Cavaye, A. (2015), "Recognition of prior learning: opportunities and challenges for higher education", Journal of Work-Applied Management, Vol. 7 No. 1, pp. 28-37. <https://doi.org/10.1108/JWAM-10-2015-001>

Grech, A. and Camilleri, A. F. (2017) Blockchain in Education. Inamorato dos Santos, A. (ed.) EUR 28778 EN; doi:10.2760/60649

Guiseppi, R. (2007) The History of Education, http://history-world.org/history_of_education.htm Erişim Tarihi: 15 Mart 2015

Hamer, J., (2012). An Ontology of RPL: improving non-traditional learners' access to the recognition of prior learning through a philosophy of recognition, Studies in Continuing Education, 34:2, 113-127,

Hart, R. (2012). The Evolution of Human Learning, <http://www.slideshare.net/dadgoesgreen/the-evolution-of-human-learning>, Erişim Tarihi: 22.01.2015

Harris, J. (1999). Ways of seeing recognition of prior learning (RPL): What contribution can such practices make to social inclusion? *Studies in the education of adults*, 31, 2, pp. 124 – 139. 18 Ağustos 2018 tarihinde <https://pdfs.semanticscholar.org/b157/96c646f1d16e743d1336db107c4b6370116e.pdf> adresinden erişilmiştir.

Harris, J. 2000. *RPL: Power, Pedagogy and Possibility. Conceptual and Implementation Guides*. Pretoria: HSRC.

Harris, J. ve Wihak, C. (2011). *Researching the Recognition of Prior Learning: Internatinol Perspectives*. Leicester: NIACE.

Harris J. ve Wihak, C. (2014). Introduction and overview of chapters *Handbook of the recognition of prior learning: Research into practice*. Leicester: NIACE.

Holford, J., Jarvis, P. and Griffin, C. (1998). *International Perspectives on Lifelong Learning*. London: Kogan Page.

Honneth, A., (1995). *The Struggle for Recognition: The Moral Grammar of Social Conflicts*. Cambridge: The MIT Press.

Houlbrook, M. C., (2012). RPL practice and student disposition – insights from the life World, *Journal of Education and Work*, 25:5, 555-570, DOI: 10.1080/13639080.2011.588941

Illich, I., (1971). *Deschooling Society*. New York: Harper and Row.

Iser, M., (2013). Recognition. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <http://plato.stanford.edu/entries/recognition/> Erişim Tarihi: 06 Kasım 2014

ILO, (2003). *National initiatives concerning prior learning - United States*

ILO, (2005). Skills, Knowledge and Employability. Geneva: ILO.

ILO, (2014). Recognition of Prior Learning: Background and Proposal for a Pilot in India
DEFT Advisory and Research Private Limited

Jirgensons, M. & Kapenieks, J. (2018). Blockchain and the Future of Digital Learning Credential Assessment and Management. Journal of Teacher Education for Sustainability. 20. 145-156. 10.2478/jtes-2018-0009. [https://www.researchgate.net/publication/326038406 Blockchain and the Future of Digital Learning Credential Assessment and Management](https://www.researchgate.net/publication/326038406_Blockchain_and_the_Future_of_Digital_Learning_Credential_Assessment_and_Management) Erişim tarihi: 18 Ağustos 2018

Johnson, R. B., ve Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. Educational Researcher, 33(7), 14-26. doi:10.3102/0013189X033007014, <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X033007014>

Johnson, B.R.; Onwuegbuzie, A.J.; Turner, L.A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. Journal of Mixed Methods Research. 1:112–133. doi: 10.1177/1558689806298224.

Kang, D.J, Kim, J. H and Jung, H. (2014) Developing a training program for RPL professionals in South Korea in Validation of Prior Learning as a multi-targeted approach for maximising learning opportunities for all, Eds. Duvekot, R., Kang, D. J. and Murray J. European Centre for Valuation of Prior Learning, Series VPL Biennale nr. 2

Kleef, J. V. (2011). Canada: A Typology of Prior Learning Assessment and Recognition (PLAR) research in Context in Harris, J., Breier, M., & Wihak, C. (Editörler). Researching the Recognition of Prior Learning: International Perspectives: NIACE. (44-84)

Koçdar, S. (2011). Uzman Görüşlerine Göre Türkiye’de Uzaktan Eğitim Programlarının Akreditasyonu. Yayımlanmış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kozlovskiy, V., Khokhlova, A., & Veits, M. (2010). The role of Russian educational institutions in the promotion of access for adults to formal education. St Petersburg: Department of Sociology, Saint Petersburg State University. National report for comparative report of Subproject 5 of LLL2010, Educational Disadvantage Centre, St. Patrick's College, Dublin.

Latchem, C.; Özkul, A. E.; Aydın, C.H. ve Mutlu, M. E. (2006). The open education system, Anadolu University, Turkey: e-transformation in a mega-university. Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning, 21(3), 221-235. <http://dx.doi.org/10.1080/02680510600953203> (Erişim tarihi: 08.02.2016)

Latchem, C. (2013). Educational Technology in Informal Learning and Non-Formal Education. Yayınlanmamış makale.

Leopold, T. A., Ratcheva, V., & Zahidi, S. (2016). The Future of Jobs, <http://reports.weforum.org/future-of-jobs-2016> Erişim Tarihi: 01 Ağustos, 2017

Lieber, E. & Weisner, T. 2010. Meeting the practical challenges of mixed methods research. A. Tashakkori & C. Teddlie (editörler.) SAGE handbook of mixed methods in social and behavioral research. içinde s. 563 Los Angeles: SAGE, 559–579.

Lucas, M., & Moreira, A. (2009). Bridging Formal and Informal Learning – A Case Study on Students' Perceptions of the Use of Social Networking Tools. In U. Cress, V. Dimitrova, & M. Specht (Eds.), Learning in the Synergy of Multiple Disciplines (s. 325–337). Springer Berlin Heidelberg. http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-642-04636-0_31 Erişim tarihi: 14.07.2016

Marsick V. J. ve Watkins, K. E. (2001). Informel and Incidental Learning New Directions For Adult And Continuing Education, no. 89, Spring 2001

McGivney, V. (2006). Informal learning: the challenge for research. In R. Edwards, J. Gallacher & S. Whittaker (edt.). *Learning outside the academy: International research perspectives on lifelong learning*. London and New York: Routledge, 11–23

Michelson, E., (2000). *International case study on prior learning assessment* (University of Cape Town).

Miho, T., Ineke, L., Kelly, M., (2012), *Where Does Japan Stand Compared to other Countries?* in *Quality Matters in Early Childhood Education and Care: Japan 2012*, OECD, 2012

Miles, M.B. ve Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. London. Sage Publications.

Munoz, J. C.; Redecker, C.; Vuorikari, R. ve Punie, Y. (2013) *Open Education 2030: planning the future of adult learning in Europe*, *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 28:3, 171-186, DOI: 10.1080/02680513.2013.871199

O'Leary, Phil. (2013). *An Exploration of Student Focused Initiatives to Support Recognition of Prior Learning (RPL) Case Preparation*. Yayınlanmış Doktora Tezi, Cork Institute of Technology, İrlanda

Onwuegbuzie, A. J., ve Combs, J. P. (2010). Emergent data analysis techniques in mixed methods research: a synthesis. In A. Tashakkori ve C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (2nd ed., ss. 397-430). Thousand Oaks, CA: Sage.

Onwuegbuzie, A. J. & Johnson, R. B. 2006. The validity issue in mixed research. *Research in the Schools* 13 (1), 48–63.

Osman, R. ve Castle, J. 2002. Recognition of prior learning: a soft option in higher education in South Africa? *South African Journal of Higher Education*, 16 (2): 63 - 68.

Osman, R. (2003). The recognition of prior learning (ÖÖT): An emergent field of enquiry in South Africa. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Witwatersrand, Johannesburg

<http://wiredspace.wits.ac.za/bitstream/handle/10539/23937/Osman%20Ruksana%202003.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Osman, R. ve Castle, J. 2004. The recognition of prior learning in higher education: new challenges for teaching and learning. In Gravett, S. & Geysler, H. Teaching and Learning in Higher Education. Pretoria: Van Schaik.

Osman, R. 2004. Access, equity and justice: Three perspectives on recognition of prior learning (RPL) in higher education. Perspectives in Education 22 (4), 139–145.

Patton, M. Q. (2002). Qualitative research and evaluation methods (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Paulson, F. Leon, Paulson, P. R. ve Meyer, Carol A. (1991). "What Makes a Portfolio a Portfolio?" Educational Leadership, (Şubat 1991), ss. 60-63.

Polit, D. F., & Beck, C. T. (2010). Essentials of nursing research: Appraising evidence for nursing practice. Philadelphia: Wolters Kluwer Health/Lippincott Williams & Wilkins.

Ponce O. A. and Pagán-Maldonado, N. (2015) International Journal of Educational Excellence, Vol. 1, No. 1, 111-135. ISSN 2373-5929

Sandberg, F. (2012) Recognition of Prior Learning in Health Care - From a Caring Ideology and Power, to Communicative Action and Recognition. Linköping University

Sandberg, F. & Andersson, P. (2011) RPL for accreditation in higher education – As a process of mutual understanding or merely lifeworld colonisation? Assessment & Evaluation in Higher Education Cilt. 36, Sayı. 7,

Sandberg, F. & Kubiak, C. (2013) Recognition of prior learning, self- realisation and identity within Axel Honneth's theory of recognition, *Studies in Continuing Education*, 35:3, 351-365

Schut, K. (2014). Developing a model of the various types of recognition of prior learning and their use in youth work in the European Union. <https://pdfs.semanticscholar.org/ccc9/ea6e67347ab15b368f364350462fc8b8d2ef.pdf>

Senge, P (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organisation*, New York: Doubleday.

Semiz, Y., & Kuş, R. (2004). Osmanlıda mesleki teknik eğitim, İstanbul sanayi mektebi (1869-1930). *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 15, 275-295.

Sieber, J. E. & Tolich, M. B. 2013. *Planning ethically responsible research*. London: SAGE.

Simons, H. 2009. *Case Study Research in Practice*. Los Angeles. Sage.

Simosko, S. (2012). *Assessing the skills and competencies of internationally trained immigrants: A manual for regulatory bodies, employers and other stakeholders*. Erişim Tarihi: 23 Mart 2015 <http://capla.ca/?wpdmact=process&did=Ny5ob3RsaW5r>

Singh, M. (2015). *Global Perspectives on Recognising Non-formal and Informal Learning. Technical And Vocational Education And Training: Issues, Concerns And Prospects*. doi: 10.1007/978-3-319-15278-3

Smolenski, N. (2016). *Academic Credentials in an era of digital decentralisation*. *Learning Machine Research*.

Smolenski, N. (2017). *Blockchain Records for Refugees*. <https://medium.com/learning-machine-blog/blockchain-records-for-refugees-bd27ad6e6da1> Erişim Tarihi: 14 Temmuz 2018

South African Qualifications Authority (SAQA), 2002. The Recognition of Prior Learning in the context of the South African National Qualifications Framework Policy Document, ISBN: 0-9584572-1-2 http://www.saqa.org.za/docs/pol/2002/rpl_sanqf.pdf adresinden 15 Mayıs 2016 tarihinde erişilmiştir.

Spencer, B. (2005). Defining prior learning assessment and recognition. (Ed: L. English, 508-512). Encyclopaedia of adult education. Basingstoke, England: Palgrave Macmillan.

Sutherland, L. 2006. Challenges and opportunities for implementing recognition of prior learning (RPL) policy in higher education. Yayınlanmış Doktora Tezi, University of Zululand, KwaDlangweza.

Tashakkori, A. & Teddlie, C. 1998. Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches. Thousand Oaks: SAGE.

Tashakkori, A. & Teddlie, C. 2008. Quality of inferences in mixed methods research: Calling for an integrative framework. Advances in mixed methods research başlıklı çalışmada, M. M. Bergman (edt.), London: SAGE, 101–119.

Thomas, A. (2000). Prior learning assessment: The quiet revolution. (Ed: Wilson, A. & Hayes, E.) Handbook of Adult and Continuing Education. San Fransisco: Jossey-Bass.

Tierney, W. (1994) 'On method and hope'. Gitlin, A. (Ed) Power and Method: Political Activism and Educational Research başlıklı çalışmada. New York: Routledge, 97-115.

Tokuhama-Espinosa, T. 2011. A Brief history of the Science of Learning: Part 1 (MÖ 3500-MS 1970), <http://education.jhu.edu/PD/newhorizons/Journals/Winter2011/Tokuhama4> (Erişim Tarihi: 22.01.2015)

Tough, A. (1971) The Adult's Learning Projects, Toronto: OISE Press.

Tough, A. (1978) *The Adult's Learning Projects: A Fresh Approach to Theory and Practice*, Toronto: OISE Press.

Trowler, P. (1996). "Angels in the marble? Accrediting prior experiential learning in higher education." *Studies in Higher Education*. March 1996. Vol. 21. No. 1, 14p.

Tuomainen, S. (2015) *Recognition and Student Perceptions of Non-formal and Informal Learning of English for Specific Purposes in a University Context* Joensuu: University of Eastern Finland

Tuomi, I., Miller, R. (2011). *Learning and Education After the Industrial Age*. Oy Meaing Processing

UNESCO (2014), *Global Inventory of National Qualifications Framework: Country Case Studies* Compiled by UNESCO Institute for Lifelong Learning, UIL. http://uil.unesco.org/fileadmin/keydocuments/LifelongLearning/en/GlobalInventoryonNQFs_Rep_Korea_130509_final-final.pdf (Erişim Tarihi: 20 June 2018)

UNESCO (2012). *UNESCO guidelines for the recognition, validation and accreditation of the outcomes of non-formal and informal learning*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning.

Usher, R. and Edwards, R. (1998). *Moving Experiences: Globalisation, Pedagogy and Experiential Learning*

Ülgen, P. (2013). Geç Ortaçağ Avrupasında Lonca Teşkilatı. *International Journal of History*. Volume 5 Issue 2, A Tribute to Prof. Dr. Halil INALCIK ss. 471-487, March,2013

Valk, A. (2009). Recognition of prior and experiential learning in European universities. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 16 (1), 83–95.

Venter, A (1999). A Model for Recognition of Prior Learning in Higher Education Institutions in South Africa. Yayınlanmış Doktora Tezi. Rand Afrikaans Üniversitesi, Johannesburg

Werquin, P. (2008) Recognition of non-formal informal learning in OECD countries: a very good idea in jeopardy? <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41851819.pdf> (Erişim tarihi: 13.05.2014)

Werquin, P. (2010a) Recognition of non-formal and informal learning: Country Practices <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/44600408.pdf> (Erişim tarihi: 13.05.2014)

Werquin, P. (2010b) Recognition of non-formal and informal learning: Outcomes, Policies and Practices http://www.eucen.eu/sites/default/files/OECD_RNFIFL2010_Werquin.pdf Erişim tarihi: 13.05.2014

Werquin, P. ve Wihak, C. (2011) *Organization for Economic Co-operation and Development (OECD): Research reveals 'islands of good practice', Researching the Recognition of Prior Learning: International Perspectives (Edt. Harris, Breier ve Wihak), 2011, içinde ss. 161-171 Niace*

Wheelahan, L, Miller, P., Newton, D, Dennis, N, Firth, J., Pascoe, S ve Veenker, P (2003), Recognition of Prior Learning: Policy and practice in Australia, Australian Qualifications Framework Advisory Board için hazırlanmış rapor. http://epubs.scu.edu.au/gcm_pubs/34 Erişim tarihi: 15 Mayıs 2017

Willingham, W. W. (1977). Principles of good practice in assessing experiential learning. Princeton: Cooperative Assessment of Experiential Learning (CAEL).

Vincentia, T. D. (2016) Investigation into the Challenges for an Implementation of Recognition of Prior Learning in Further Education and Training in Limpopo Province, Yayınlanmış Doktora Tezi, University of Limpopo, School of Education

Vlăsceanu, L, Grünberg, L. Pârlea, D. (2004). Quality assurance and accreditation: a glossary of basic terms and definitions. Bucharest: UNESCO-CEPES.

Willingham, W. W. (1977). Principles of good practice in assessing experiential learning. Princeton: Cooperative Assessment of Experiential Learning (CAEL).

Yin, R.K. 2009. Case Study Research. Design and Methods.4th Edition. Los Angeles. Sage.

Zel, U. (2001). Kişilik ve Liderlik. Ankara: Seçkin Yayınları.

[http://hbogm.meb.gov.tr/mardin_konferansi/RPL_FRAMEWORK_F%C4%B0NAL_P
RNTED_TR.pdf](http://hbogm.meb.gov.tr/mardin_konferansi/RPL_FRAMEWORK_F%C4%B0NAL_P
RNTED_TR.pdf)

EKLER



EK 1 2005-2015 Arası Avrupa Yükseköğrenim Alanına Üye Ülkelerin Bologna Süreci İlerleme Raporlarında Önceki Öğrenmelerin Tanınması ile İlgili İstenen Bilgiler (47 Ülke)

2005 Bergen

- 10.2. Ulusal düzeyde önceki öğrenmelerin tanınması (ÖÖT)/esnek öğrenme süreçlerindeki işlemleri açıklayın.

2007 Londra

(Yaşamboyu öğrenme alt başlığı altında)

- 20. Formel olmayan öğrenmeyi kapsayan ÖÖT ile ilgili yürürlükte olan tedbirleri açıklayın. Aşağıdaki durumlardan bahsedin.
 - ÖÖT bağlamındaki süreçlerin gelişim aşamaları veya ulusal yönetmelikler
 - Önceki öğrenmelerin yükseköğretime geçiş amaçlı değerlendirilmesi için süreçlerin veya ulusal yönetmeliklerin açıklaması
 - Bazı program gereksinimlerinden muafiyette temel oluşturacak kredi tahsisi için süreçlerin veya ulusal yönetmeliklerin açıklaması.
- 21. Yükseköğretimde esnek öğrenme süreçleri için fırsat oluşturma yönünde ülkeniz tarafından alınmış yasal ve diğer tedbirleri açıklayın. Aşağıdaki durumlardan bahsedin.
 - Giriş şartlarında herhangi bir esneklik
 - Aktarım yöntemlerinde herhangi bir esneklik
 - Programların modüler yapıları

2009 Leuven

(Yaşamboyu öğrenme alt başlığı altında)

- 16. Formel olmayan öğrenmeleri (örneğin iş yerinde veya başka yerlerde kazanılan öğrenme) içeren ÖÖT için yürürlükteki tedbirleri açıklayın.
- 16.a. Yükseköğretim programlarına geçişte ÖÖT'nin değerlendirilmesine dayalı ulusal düzeyde yürürlükte olan süreçleriniz var mı?
- 16.b. Belirli bir niteliğe doğru kredi tahsisi için ulusal düzeyde yürürlükte olan süreçleriniz var mı?

- 16.c. Bazı program gereksinimlerinden muafiyet amaçlı kredi tahsisi için ulusal düzeyde yürürlükte olan ÖÖT süreçleriniz var mı?
- 16.d. Bu süreçler hangi boyutta uygulanmakta?
- 17. Yükseköğretimde yetersiz temsil edilen grupların katılımını teşvik etmek amaçlı esnek öğrenme süreçleri fırsatları oluşturmak için ülkeniz tarafından alınmış yasal veya diğer tedbirleri açıklayın.
- 17.a. Ulusal yeterlilikler çerçevesi bünyesinde esnek öğrenme süreçlerini destekleyecek yürürlükte olan özel tedbirler var mı?
- 17.b. Esnek öğrenme süreçleri oluşturmada yükseköğretim çalışanlarını destekleyici tedbirler var mı?
- 17.c. Katılımı artırma amaçlı giriş koşullarında bir esneklik var mı?
- 17.d. Çeşitli gruptaki öğrenenlerin ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik esnek aktarım yöntemleri var mı?
- 17.e. Daha fazla katılıma imkan sağlayamaya yönelik programlar modüler yapılarda mı?
- 17.f. Mümkünse, Yükseköğretimde yetersiz temsil edilen grupların katılımını teşvik etmek amaçlı esnek öğrenme süreçleri fırsatları oluşturmak için alınan tedbirlerin sonuçları üzerine istatistiki bilgiler varsa lütfen paylaşın.

2012 (Bükreş)

- 17.1 Ülkenizde formel olmayan önceki öğrenmelerin tanınmasını düzenleyen bir yasa/yönetmelik var mı?
- 17.1.1. Yükseköğretim yasasına/yönetmeliğine göre önceki öğrenmeler nasıl tanımlanıyor?
- 17.1.2. Yükseköğretimde yürütmeye esas belgelerde önceki öğrenmeler tanımlanıyor mu?
- 17.1.3. Yükseköğretimde yürütmeye esas belgelerde önceki öğrenmeler nasıl tanımlanıyor?
- 17.2. Formel öğrenmeden ayrı olarak ülkenizde yükseköğretimde önceki öğrenmelerin tanınması olarak neler dikkate alınmakta ve tanınmakta?
 - Önceki formel olmayan öğrenme (örneğin çeşitli onaylanmamış dersler)
 - Önceki enformel öğrenme (örneğin iş tecrübesi)

- 17.3. Yürütmeye esas belgelerde tanımlanmış önceki öğrenmeler ...
 - bir yükseköğretim programına kabul için kullanılabilir
 - bir yükseköğretim programının kısmen tamamlayıcısı olarak dikkate alınabilir (örn. Alınması gereken yükseköğretim derslerini veya kredileri azaltma)
- 17.4. Yürütmeye esas belgeleriniz ya da yasa ve yönetmeliklere göre yükseköğretim öğrenci adayları önceki formel olmayan veya enformel öğrenmelerini test ettirip tanınmasını sağlayabiliyorlar mı?
- 17.5. Eğer önceki formel olmayan veya enformel öğrenmeye yasal izin verilmiş fakat bir hak değilse bazı yükseköğretim kurumlarında ne oranda standart uygulama? Lütfen seçiniz?
- 17.6. Öğrenmenin değerlendirmesinin güvenilir ve geçerli bir kanıta dayalı yapıldığına dair yürürlükte olan hangi tedbirler bulunmakta?
- 17.7. Önceki öğrenmelerin tanınması ile ilgili kurumsal uygulama **açık bir şekilde kurumları ve/veya programları değerlendirmede kullanılan kalite kontrol süreçlerine** dahil edilmiş mi?
- 17.8. Yükseköğretim çalışmalarının esnekliği ile ilgili düşünceler bağlamında ek yorumlar varsa lütfen belirtiniz.

2015 (Erivan)

III. (Sosyal Boyut Alt Başlığı altında)

- III.18. Standart nitelikleri taşımayan yükseköğretime geçiş yapmaya aday bireyler önceki formel olmayan ve enformel öğrenmelerin tanınması esas alınarak yükseköğretime kabul edilebiliyorlar mı?
- III.18.1. Önceki formel olmayan ve enformel öğrenmenin tanınmasına dayalı yükseköğretime kabulün yapıldığı yürütmeye esas belgelerinizi belirtin (varsa):
- III.19. Lütfen ülkenize özel duruma en uygun ifadeyi seçin:
 - Tanınma süreçlerine erişim tüm adaylar için yasal haktır ve tüm/bazı Yükseköğretim kurumları (yukarıda belirtildiği gibi) ilgili süreçleri sağlamalıdır.
 - Yükseköğretim kurumları kurumsal olarak ilgili süreçleri sağlayıp sağlamayacaklarına karar verirler.

- III.20. Ülkenizde yürütmeye esas belgeler önceki formel olmayan ve enformel öğrenmenin tanınmasına dayalı olarak yükseköğretime geçmek isteyen adaylar için herhangi bir özel gerekliliğe değiniyor mu?
 - Evet, yürütmeye esas belgeler belirli yaş grubun gerekliliğine değiniyor.
 - Evet, yürütmeye esas belgeler önceki profesyonel deneyimlerin süresiyle ilgili gerekliliğe değiniyor.
 - Evet, yürütmeye esas belgeler diğer gerekliliklere değiniyor.
 - Hayır, yürütmeye esas belgeler herhangi bir gerekliliğe değinmiyor.
- III.20.1. Eğer yürütmeye esas belgeler belirli gereklilikleri içeriyorsa lütfen buradaki formülasyona göre ayrıntılarını verin:
 - Mesleki nitelikleri olan bireylere yükseköğretim yolunu açmak
 - Yaş sınırı
- III.20.2. Lütfen ilgili belgelerin tam referanslarını burada belirtin:
- III.21. Resmi istatistikler veya tahminlere göre lütfen formel olmayan ve enformel öğrenmenin tanınması ile yükseköğretime giren öğrencilerin oranını belirtin. (örn. standart yükseköğretime geçiş nitelikleri olmadan)
- III.21.1. Lütfen bu bilginin kaynağını belirtin.
- III.22. Yorumlar

VI. Yaşamboyu Öğrenme Alt Başlığı Altında

- VI.10. Ülkenizde önceki formel olmayan ve enformel öğrenme bir yükseköğretim programının tamamlanmasında değerlendiriliyor/akredite ediliyor mu?
- VI.10.1. Lütfen ülkenize özel duruma en uygun ifadeyi seçin.
- VI.10.2. Lütfen sürecin yükseköğretim niteliğinin yükseköğretim niteliği ile mi yoksa yalnızca belirli sayıda kredi kazanımı ile sonuçlanıp sonuçlanamayacağını ya belirtin.
- VI.10.3. Önceki üç soruya cevabınız yürütmeye esas belgelere dayanıyorsa lütfen kaynağını belirtiniz (örn. belgenin başlığını ve bağlantı adresini). Eğer başka kaynaklara dayalı ise (örn. Yükseköğretim kurumlarındaki yaygın uygulamalar) lütfen bunları da belirtin.

- VI10.4. Ülkenizdeki yürütmeye esas belgeler yükseköğretim adaylarının/öğrencilerinin formel olmayan ve enformel öğrenmenin tanınması suretiyle yükseköğretim modüllerini/programlarını tamamlamaya yönelik herhangi özel bir gerekliliğe referans veriyor mu?
- VI.10.4.1. Lütfen bu gereklilikleri belirtin.
 - Belirli yaşta olma (Lütfen belirtin)
 - Önceki profesyonel deneyimin süresiyle ilgili gereklilikler (lütfen belirtin)
 - Diğer (lütfen belirtin)
- VI.10.5. Yükseköğretim çalışmalarında (örn. Çalışmaların tamamlanmasına yönelik) önceki formel olmayan ve enformel öğrenmenin tanınmasını yaygın olarak kullanan yükseköğretim kurumlarının oranı ile ilgili veri sağlamanız mümkün mü?
- VI.10.5.1. Lütfen yükseköğretim çalışmalarında (örn. Çalışmaların tamamlanmasına yönelik) önceki formel olmayan ve enformel öğrenmenin tanınmasını yaygın olarak kullanan yükseköğretim kurumlarının oranını belirtiniz.
- VI.10.5.2. Lütfen kaynağı ve referans verilen yılı belirtiniz.
- VI.10.6. Önceki formel olmayan ve enformel öğrenmenin tanınması faaliyetlerinde bulunmuş ve bazı/ya da bütün yükseköğretim program gerekliliklerinden muaf olmuş öğrencilerin sayısı ile ilgili veri sağlamanız mümkün mü?
- VI.10.6.1. Lütfen önceki formel olmayan ve enformel öğrenmenin tanınması faaliyetlerinde bulunmuş ve bazı/ya da bütün yükseköğretim program gerekliliklerinden muaf olmuş öğrencilerin sayısını belirtiniz.
- VI.10.6.2. Lütfen kaynağı ve referans verilen yılı belirtiniz.
- VI10.7. Böyle bir imkân yaratmaya yönelik planlar var mı? Eğer varsa lütfen ayrıntılarını devam eden tartışmalarda belirtiniz.

EK 2 Araştırmacı Tarafından Programın Bağlı Olduğu Fakülte Dekanlığına Verilen İzin Dilekçesi

13.06.2016

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
AÇIKÖĞRETİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

Sosyal Bilimler Enstitüsü Uzaktan Eğitim Anabilim dalı doktora öğrencisiyim. “Önceki Öğrenmenin Tanınması ve Türk Yüksek Öğretim Sistemi İçin Politika Önerisi” başlıklı tezim kapsamında önceki öğrenmelerin tanınması ilgili ekte sunulan anket ve görüşme soruları 2015-2016 Yaz Dönemi Laboratuvar Uygulama derslerine gelen Açıköğretim Fakültesi Elektrik Enerjisi Üretim, İletim ve Dağıtım öğrencilerine uygulama derslerini aksatmayacak şekilde anket dağıtıp kabul edenlerle ile yüz yüze görüşme yapmak istiyorum. Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Ad Soyad: Mesut AYDEMİR

Öğrenci No: 56119100520

Danışman: Prof. Dr. Ali Ekrem ÖZKUL

İmza:

Ek 1: Anket Soruları

Ek 2: Görüşme Soruları

EK 3 Araştırmacı Tarafından Uygulama Derslerinin Yürütüleceği Fakülte Dekanlığına Verilen İzin Dilekçesi

13.06.2016

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
FEN FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

Sosyal Bilimler Enstitüsü Uzaktan Eğitim Anabilim dalı doktora öğrencisiyim “Önceki Öğrenmenin Tanınması ve Türk Yüksek Öğretim Sistemi İçin Politika Önerisi” başlıklı tezim kapsamında önceki öğrenmelerin tanınması ilgili ekte sunulan anket ve görüşme soruları 2015-2016 Yaz Dönemi Laboratuvar Uygulama derslerine gelen Açıköğretim Fakültesi Elektrik Enerjisi Üretim, İletim ve Dağıtım öğrencilerine uygulama derslerini aksatmayacak şekilde anket dağıtıp kabul edenlerle ile yüz yüze görüşme yapmak istiyorum. Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Ad Soyad: Mesut AYDEMİR

Öğrenci No: 56119100520

Danışman: Prof. Dr. Ali Ekrem ÖZKUL

İmza:

Ek 1: Anket Soruları

Ek 2: Görüşme Soruları

EK 4 Evre 1 Atölye Çalışması I Uygulama Dersini Alan Katılımcılara Verilen Anket

Bu anket Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı doktora öğrencisi Mesut AYDEMİR' in doktora tezi kapsamında yapılmaktadır. Çalışmanın amacı Türk Yükseköğretimi için **Önceki Öğrenmelerin Tanınması** üzerine bir politika önerisi oluşturmaktır. **Araştırma bilimsel bir nitelik taşıdığından verilerin tümü gizli tutulacaktır.** Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Adınız, Soyadınız: _____

1. Bölüm- Lütfen soruları tam olarak okuduktan sonra kendinize en uygun olan ifadeyi yazınız.

1. Bu sizin ilk üniversiteniz mi? Evet Hayır
 - a. Yanıtınız *Evet* ise ne hangi okuldan ve bölümden mezun oldunuz?

 - b. Yanıtınız *Hayır* ise hangi okuldan ve bölümden mezun oldunuz?

2. Şu an bir işte çalışıyor musunuz? Evet Hayır
3. Çalışıyorsanız programla ilgili bir alanda mı çalışıyorsunuz? Evet Hayır
4. Konuyla ilgili olmayan alanda çalışıyor ya da çalışmıyorsanız alana merakınız/ilginiz nereden geliyor?

5. Bu ders ile ilgili Anadolu Üniversitesinin sunduğu veya farklı malzemelerden yararlandınız mı?

Evet Hayır
6. Yararlandıysanız hangi malzemeler olduğunu açıklar mısınız?

7. Bu dersin kitabını okudunuz mu? Evet Hayır

2. Bölüm- Gri zemin renkli alandaki soruyu lütfen aşağıdaki skalaya göre yalnızca rakam yazarak cevaplayın.

1	2	3	4
Bu deneyi tek başıma yapabileceğimi düşünmüyorum	Bu deneyi tamamen ders sorumlusunun yönlendirmesi ile yapabileceğimi düşünüyorum.	Bu deneyi kısmen ders sorumlusunun yönlendirmesi ile yapabileceğimi düşünüyorum	Bu deneyi ders sorumlusu beni yönlendirmeden de tek başıma yapabilirim.

Deney No	Deney Açıklaması	Bu deney ile ilgili videoları izlediniz mi? Evet / Hayır	Bu deney ile yönergeleri incelediniz mi? Evet / Hayır	Mevcut bilgileriniz ile bu deneyi gerçekleştirebilme düzeyinizi yukarıdaki skalaya göre belirtir misiniz? (1-4 arası)
1	“Elektrik kaçağından korunma” başlıklı 1. deneyde topraklama hatası, kullanılan elektrikli ev aletlerinde olabilecek kusurlu kablolama ve kullanıcılardan kaynaklanan dikkatsizliklerin sebep olabileceği tehlikelerin bireyleri nasıl etkileyeceğinin anlaşılması hedeflenmektedir.			
2	“Tellerin uzunluğuna ve Kesit Alanına Bağlı Direnci” başlıklı 2. deneyde bir telin direncinin geometrik yapısına (uzunluğuna ve kalınlığına bağlı olarak değişimi incelenmektedir.			

LÜTFEN DİĞER SAYFAYA GEÇİN

Gri zemin renkli alandaki soruyu lütfen aşağıdaki skalaya göre yalnızca rakam yazarak cevaplayın.

1	2	3	4
Bu deneyi tek başıma yapabileceğimi düşünmüyorum	Bu deneyi tamamen ders sorumlusunun yönlendirmesi ile yapabileceğimi düşünüyorum.	Bu deneyi kısmen ders sorumlusunun yönlendirmesi ile yapabileceğimi düşünüyorum	Bu deneyi ders sorumlusu beni yönlendirmeden de tek başıma yapabilirim.

Deney No	Deney Açıklaması	Bu deney ile ilgili videoları izlediniz mi? Evet / Hayır	Bu deney ile yönergeleri incelediniz mi? Evet / Hayır	Mevcut bilgileriniz ile bu deneyi gerçekleştirebilme düzeyinizi yukarıdaki skalaya göre belirtir misiniz? (1-4 arası)
3	“Elektrik enerjisinin mekanik enerjiye dönüşümü” başlıklı 3. deneyde bir motor vasıtasıyla elektrik enerjisinin mekanik enerjiye ve bir jeneratör vasıtasıyla mekanik enerjinin elektrik enerjisine dönüşümü incelenmekte ve deneyde kullanılan elektrik motorunun veriminin nasıl hesaplanacağını anlaşılması hedeflenmektedir.			
4	“Rüzgâr enerjisinden elektrik enerjisi üretimi” başlıklı 4. deneyde rüzgâr enerjisi			

	<p>kaynaklarının avantaj ve dezavantajlarının, rüzgâr enerjisinden nasıl elektrik enerjisi üretildiği ve depolanıp kullanılabileceğinin anlaşılması hedeflenmektedir.</p>			
5	<p>“Hidrojen enerjisinden elektrik enerjisi üretimi” başlıklı 5. deneyde saf suyun elektroliz işleminden sonra hidrojen gazı üretim yapılarak yakıt hücresi yardımıyla hidrojen enerjisinden nasıl elektrik enerjisi elde edileceğinin anlaşılması hedeflenmektedir.</p>			
6	<p>“Seri ve Paralel Bağlı Güneş Pilleri” başlıklı 6. deneyde güneş enerjisinin elektrik enerjisine dönüşümü ve güneş pillerinin seri ve paralel bağlanmasıyla elde edilen verilerin karşılaştırılması hedeflenmektedir.</p>			
7	<p>“Güneş Pillerinden Elde Edilen Elektrik Enerjisinin Depolanması” başlıklı 7. deneyde güneş pillerinden oluşan bir güneş paneli kullanarak güneş enerjisini elektrik enerjisine ve bu</p>			

	<p>enerjinin de kimyasal enerji olarak aküye depolanması ve depolanan enerjinin tekrar elektrik enerjisi olarak alınıp başka türlü enerjiye (ışık enerjisi) dönüştürülerek kullanıldığının anlaşılması hedeflenmektedir.</p>			
8	<p>“Uzak Mesafe Yüksek Gerilim Hattı Modeli” başlıklı 8. deneyde kısa ve uzun mesafede elektrik enerjisinin iletimi gözlenip uzun mesafe elektrik enerjisi iletimi için yükseltici ve düşürücü transformatörler kullanarak elektrik enerjisinin verimli bir şekilde iletilip iletilmediğinin sınılanması hedeflenmektedir.</p>			

EK 5 Evre 1 Atölye Çalışması II Uygulama Dersini Alan Katılımcılara Verilen Anket

Bu anket Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı doktora öğrencisi Mesut AYDEMİR' in doktora tezi kapsamında yapılmaktadır. Çalışmanın amacı Türk Yükseköğretimi için **Önceki Öğrenmelerin Tanınması** üzerine bir politika önerisi oluşturmaktır. **Araştırma bilimsel bir nitelik taşıdığından verilerin tümü gizli tutulacaktır.** Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Adınız, Soyadınız: _____

1. Bölüm- Lütfen soruları tam olarak okuduktan sonra kendinize en uygun olan ifadeyi yazınız.

8. Bu sizin ilk üniversiteniz mi? Evet Hayır
- c. Yanıtınız *Evet* ise ne hangi okuldan ve bölümden mezun oldunuz?

- d. Yanıtınız *Hayır* ise hangi okuldan ve bölümden mezun oldunuz?

9. Şu an bir işte çalışıyor musunuz? Evet Hayır
10. Çalışıyorsanız programla ilgili bir alanda mı çalışıyorsunuz? Evet Hayır
11. Konuyla ilgili olmayan alanda çalışıyor ya da çalışmıyorsanız alana merakınız/ilginiz nereden geliyor?

12. Bu ders ile ilgili Anadolu Üniversitesinin sunduğu veya farklı malzemelerden yararlandınız mı?
Evets Hayır
13. Yararlandıysanız hangi malzemeler olduğunu açıklar mısınız?

14. Bu dersin kitabını okudunuz mu? Evet Hayır

2. Bölüm- Gri zemin renkli alandaki soruyu lütfen aşağıdaki skalaya göre yalnızca rakam yazarak cevaplayın.

1	2	3	4
Bu deneyi tek başıma yapabileceğimi düşünmüyorum	Bu deneyi tamamen ders sorumlusunun yönlendirmesi ile yapabileceğimi düşünüyorum.	Bu deneyi kısmen ders sorumlusunun yönlendirmesi ile yapabileceğimi düşünüyorum	Bu deneyi ders sorumlusu beni yönlendirmeden de tek başıma yapabilirim.

Deney No	Deney Açıklaması	Bu deney ile ilgili videoları izlediniz mi? Evet / Hayır	Bu deney ile yönergeleri incelediniz mi? Evet / Hayır	Mevcut bilgileriniz ile bu deneyi gerçekleştirebilme düzeyinizi yukarıdaki skalaya göre belirtir misiniz? (1-4 arası)
1	“Metallerin Boyca Uzaması” başlıklı 1. deneyde üç farklı metalin sıcaklığını yükselterek boyca uzamalarını gözlemleyecek ve bunların boyca uzama katsayılarını hesaplayarak önceden verilmiş değerleriyle kıyaslanması hedeflenmektedir.			
2	“Metallerin Isıl İletim Özellikleri” başlıklı 2. deneyde metallerde ısı iletiminin kalınlık, uzunluk, malzeme ve yapıya nasıl bağlı olduğu incelenecektir.			

LÜTFEN DİĞER SAYFAYA GEÇİN

Deney No	Deney Açıklaması	Bu deney ile ilgili videoları izlediniz mi? Evet / Hayır	Bu deney ile yönergeleri incelediniz mi? Evet / Hayır	Mevcut bilgileriniz ile bu deneyi gerçekleştirebilme düzeyinizi yukarıdaki skalaya göre belirtir misiniz? (1-4 arası)
3	“Metallerin Elektriksel İletkenliği” başlıklı 3. deneyde aynı kesit ve uzunluğa sahip farklı metallerin elektriksel iletkenliklerinin nasıl belirleneceği ve yüksek elektriksel iletkenliğin metallerin cinsine göre nasıl değiştiğinin anlaşılması hedeflenmektedir.			
4	“Mekanik Enerjinin Korunumu” başlıklı 4. deneyde potansiyel enerjinin kinetik enerjiye dönüşümünün anlaşılması hedeflenmektedir.			
5	“Isının Mekanik Eşdeğeri” başlıklı 5. Deneyde yapılan işin, bir silindir ve sürtünme bandı arasındaki sürtünme sonucu ısı enerjisine dönüştüğü görüldükten sonra ısının mekanik eşdeğeri belirlenecek ve farklı metaller için ısı kapasitesi değerleri hesaplanacaktır.			

6	“Isı Yalıtımı ve Isı İletimi” başlıklı 6. deneyde farklı yalıtım ve pencere malzemeleri ile binalarda ısı yalıtımının öneminin anlaşılması hedeflenmektedir.			
7	“Güneş Kolektörü” başlıklı 7. deneyde farklı koşullarda bir düzlemsel güneş kolektörünün verimi hesaplanarak düzlemsel güneş kolektörleri ve kolektörün verimine etki eden faktörlerin anlaşılması hedeflenmektedir.			
8	“Farklı Kolektör Tiplerinin Karşılaştırılması” başlıklı 8. deneyde gerçek hayatta kullanılan güneş kolektörlerindeki seçici yüzeylerin neler olduğunu, seçici yüzeylerin birbirlerinden farklılıklarını ve en iyi seçici yüzey olarak hangi malzemenin nasıl kullanılması gerektiğinin anlaşılması hedeflenmektedir.			

EK 6 Araştırma Gönüllü Katılım Formu

Bu çalışma, Önceki Öğrenmenin Tanınması ve Türk Yüksek Öğretim Sistemi İçin Politika Önerisi başlıklı bir araştırma çalışması olup Türk Yükseköğretiminde Önceki Öğrenmelerin Tanınması ile ilgili bir politika önerisi oluşturma amacını taşımaktadır. Çalışma, Mesut AYDEMİR tarafından yürütülmekte ve sonuçları ile Türk Yükseköğretiminde Önceki Öğrenmelerin Tanınması ile ilgili bir politika önerisi geliştirilmesine ışık tutulacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, ses kayıtlı yüz yüze görüşme yapılarak sizden veriler toplanacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İsteminiz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler kilitli dolapta muhafaza yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı **Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Uzaktan Eğitim Bölümünden Mesut Aydemir**'e mesutaydemir@anadolu.edu.tr eposta adresine mesaj göndererek ya da 0 222 335 05 80 nolu telefondan 2559 dahili numarayı arayarak yöneltebilirsiniz.

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

EK 7 Evre 1 Görüşme Yapmaya Uygun ve Kabul Eden Katılımcılara Sorulan Görüşme Soruları

1. Kendinizi tanıtır mısınız?
 2. Programa gelme nedeniniz
 3. Çalışma yeriniz, göreviniz ve ne tür işler yapıyorsunuz?
 4. Bildiğiniz gibi çalışma durumunuzu belgelerseniz stajdan muaf olma durumunuz var? Bu sizin için geçerli mi? Bir belge sağlayabildiniz mi?
 5. İşyerinde deneylerdeki araçları kullanma durumu ve sıklığı (çalışan kişiler için)
 6. Deneylerdeki araçları işyeri dışında kullanma durumu ve sıklığı (çalışmayan kişiler için)
 7. Deneylerdeki işleri işyerinde yapıyor musunuz? Ne kadar sıklıkla yapıyorsunuz?
 8. Bu ders kapsamında bazı deneyler yapıyorsunuz. Hem teorik hem de uygulamaya yönelik etkinlikler yer alıyor. Bu süreçte yeni şeyler öğrendiniz mi? Yoksa zaten bildiklerinizin bir tür tekrarı mı oldu?
 9. Sizce bu derse gelmeden de bu ders kapsamındaki not aldığınız işleri %100 başarı ile gerçekleştirebilir miydiniz?
 10. Acaba bu dersten de muaf olmak ister misiniz? İsterseniz biz sizin bu yeterliliklere sahip olduğunuzu nasıl bilebiliriz? Bu konuda ne düşünüyorsunuz?
 - a. Örneğin bu deneylerdeki görevlerle ilgili işleri zaten yaptığınıza dair iş yerinden ya da başka bir yerden alacağınız belgeniz olsa ve sadece bu belgeye dayanarak beni bu dersten muaf tutun diyebilirsiniz.
 - b. Belgenizin olması tek başına bizim için bu becerilere sahip olduğunuz anlamına gelmiyor. Acaba aşağıdaki seçeneklerden hangisi ya da hangileri sizi bu dersten muaf olma sürecinde daha uygun olurdu?
 - 1) Bu deney kitlerini bulduğunuz ildeki bürolara göndersek, buradan da ders sorumlusu hocamızı ilgili büroya göndersek ve o sizi orada değerlendirse
 - 2) Bulduğunuz yerde bu deneyleri yapsanız, deneyleri videoya çekseniz ve föyleri internet ortamında doldurup gönderseniz
 - 3) Bulduğunuz ildeki bir üniversiteye deney kitleri gönderilse ve o üniversitede görevli bir öğretim üyesi sizi değerlendirse.
 - 4) Sizin önerebileceğiniz bir başka yöntem var mı?
 - c. Bunun olmasını gerçekten ister misiniz?
- Teşekkür ederim.

EK 8 Evre 2 Alan Uzmanlarına Sorulan Görüşme Soruları

Sayın Hocam,

Bu araştırma, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı'nda hazırlanan doktora tez çalışması kapsamında yapılmaktadır. Bu çalışma kapsamında size yöneltilecek sorular aracılığıyla Türkiye'de yükseköğretim bağlamında önceki öğrenmelerin tanınması ile ilgili fikirlerinizi öğrenmeyi amaçlamaktayız.

Lütfen konu ile ilgili fikirlerinizi açık ve net bir şekilde ifade ediniz. Araştırmaya ilişkin tüm konularda, tez danışmanı Prof. Dr. Ali Ekrem ÖZKUL'a (222)3350580/2441 no'lu telefondan ya da aozkul@anadolu.edu.tr eposta adresinden; araştırmacı Uzman Mesut AYDEMİR'e (222)3350580/2559 no'lu telefondan ya da mesutaydemir@anadolu.edu.tr eposta adresinden ulaşabilirsiniz.

Görüşlerinizi bizimle paylaştığınız ve değerli zamanınızı bizlere ayırdığınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Saygılarımızla.

ÇALIŞMANIN AMACI

Günümüzde kültürlenme ortamlarının artması ve bilgiye erişimin geçmişe göre çok daha kolaylaşması ile bireyler bilgi ve becerilerini geliştirmek için formel olmayan çevrimiçi ortamları giderek artan bir şekilde kullanmaya başlamışlardır. Bireyler formel olmayan ortamlarda gerçekleşen öğrenmenin özellikle yükseköğretimde tanınmasında sorunlarla karşılaşmaktadırlar¹. Yükseköğretim bağlamında önceki öğrenmelerin tanınması dünya genelinde uygulama ve politika açılarından gelişme aşamasındadır ve özellikle bu alandaki uygulamaların daha net bir şekilde anlaşılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Enformel ve formel olmayan çevrimiçi ortamlarda gerçekleşen öğrenmenin tanınmasının Yükseköğretim düzeyinde bir eğitim politikasına dönüştürülmesi üzerine yapılan bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. ÖÖT ile ilgili Yükseköğretim düzeyinde dünyada ne tür politikalar izlenmekte ve uygulamalar gerçekleştirilmektedir?

¹ Werquin, P. (2010a) Recognition of non-formal informal learning: Country Practices <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/44600408.pdf>

2. Türkiye’de Yükseköğretim düzeyinde ÖÖT ile ilgili mevcut politika ve mevzuat yeterliliği ve uygulama hangi düzeydedir?
3. Türkiye’de yükseköğretim düzeyinde ÖÖT kapsamında yasal düzenleme çerçevesi oluşturmak için nasıl bir süreç izlenebilir ve hangi ölçütler kullanılabilir?

GÖRÜŞME SORULARI

Soru 1:

Yapılan bazı araştırmalara göre bireylerin günlük öğrenmelerinin %70-90'ının ev, işyeri ya da çevrimiçi topluluklar gibi enformel ortamlarda gerçekleştiği belirtilmektedir. Bu ortamlarda gerçekleşen öğrenmelerin yükseköğretim dersleri bağlamında tanınması konusundaki görüşlerinizi öğrenebilir miyiz? Bu konuyla ilgili çalışmalarınız oldu mu?

Soru 2:

Bireyler formel olmayan ortamlarda gerçekleşen öğrenmenin yükseköğretimde tanınmasında sorunlarla karşılaşmaktadırlar³³. Sizce önceki öğrenmelerin tanınmasının önünde engel olarak neler vardır? Bu engeller nasıl aşılabılır?

Soru 3:

Türk yükseköğretim kurumlarına bakıldığında önceki öğrenmelerin tanınması daha çok sosyal bilimler alanında ve Yabancı Dil, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, Türk Dili konularında sınırlı bir şekilde uygulanmaktadır. Fen, Mühendislik ve Tıp bilimlerinde önceki öğrenmeleri tanıma uygulamaları görülmemektedir. Sizce bu durum böyle olmalı mıdır? Hangi alanlarda önceki öğrenmelerin tanınma süreci uygulanmalıdır?

Soru 4:

2547 sayılı YÖK kanununun 44. Maddesi b fıkrasında yükseköğretim düzeyinde önceki öğrenmelerin tanınması şu şekilde yer almaktadır:

“... ilgili programın tamamlanmasına yönelik önceden kazanılmış yeterliliklerin tanınması... Yükseköğretim Kurulunun bu konularda belirlediği temel ilkelere uygun olarak yükseköğretim kurumları senatoları tarafından belirlenir.”

Sizce mevzuat bu konuda yeterli midir? Neler yapılmalıdır?

Soru 5:

Önceki öğrenmelerin tanınma sürecinin uygulanması konusunda karar vericiler kimler olmalıdır?

Soru 7:

Önceki öğrenmelerin tanınma sürecinin uygulanması konusunda karar verme süreçleri nasıl işlemelidir?

Soru 8:

Yükseköğretim düzeyinde önceki öğrenmelerin tanınması ile ilgili bireylerin başvuru süreci nasıl olmalıdır?

Soru 9:

Yükseköğretim düzeyinde önceki öğrenmelerin tanınması ile ilgili değerlendirme süreci nasıl olmalı?

- Sınav mı yapılmalı?
- Sınav yapılacaksa bu sınavı kim(ler) hazırlamalı?
- Sınav yapılacaksa ne tür bir sınav yapılmalı?
- Sınav yapılacaksa değerlendirmesi nasıl ve kim(ler) tarafından yapılmalı?
- Her kurum kendisi mi yapmalı yoksa bağımsız dışardan başka bir kurum mu yapmalı?

Soru 10 (Sakarya Üniversitesi Yöneticilerine):

Yükseköğretim düzeyinde önceki öğrenmelerin tanınması ile ilgili 2016 yılından itibaren üniversite olarak bir uygulama başlattınız. Bu uygulama ile ilgili olarak karşılaştığınız yönetsel ve uygulama boyutundaki zorlukları ve bu zorlukları aşmak için neler yaptığınızı paylaşır mısınız? Bu sürece yeni başlayacak üniversite yönetimlerine ne gibi önerileriniz vardır?

EK 9 Evre 3 Akademik Bilişim Konferansı Kursiyelerine Dağıtılan Anket

Bu araştırma, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı'nda hazırlanan doktora tez çalışması kapsamında yapılmaktadır. Bu çalışma kapsamında size yöneltilecek sorular aracılığıyla Türkiye'de yükseköğretim bağlamında **önceki öğrenmelerin tanınması** ile ilgili fikirlerinizi öğrenmeyi amaçlamaktayız.

Lütfen konu ile ilgili fikirlerinizi açık ve net bir şekilde ifade ediniz. Araştırmaya ilişkin tüm konularda, tez danışmanı Prof. Dr. Ali Ekrem ÖZKUL'a (222)3350580/2441 no'lu telefondan ya da aezkul@anadolu.edu.tr eposta adresinden; araştırmacı Uzman Mesut AYDEMİR'e (222)3350580/2559 no'lu telefondan ya da mesutaydemir@anadolu.edu.tr eposta adresinden ulaşabilirsiniz.

Görüşlerinizi bizimle paylaştığınız ve değerli zamanınızı bizlere ayırdığınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Saygılarımızla.

Ad / Soyad:

Katılman Kurs Adı:

1. **Katılmış olduğunuz kurs içerikleri ile ilgili önceden kazanılmış bir bilgi ve beceri(leri)niz var mı?**
 - a. Evet
 - b. Hayır
2. **Birinci Soruya yanıtınız Evet ise bu bilgi ve beceriyi edindiğiniz kaynağı belirtir misiniz?**
 - a. Temel Eğitim
 - b. Üniversite
 - c. İş yeri
 - d. Özel ilginle okul dışı kaynaklar
3. **Katılmış olduğunuz kurs sonunda edindiğiniz bilgi ve becerilerin üniversitelerin ilgili fakültelerinde (örneğin bilgisayar ya da elektrik/elektronik) verilen eşdeğer içerikli ders/derslerden muaf tutulmak için yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?**

- a. Evet
- b. Hayır

4. Üçüncü soruya yanıtınız Evet ise muaf tutulma yöntemi sizce aşağıdakilerden hangisi olmalıdır?

- a. Bu kurstan aldığım sertifika
- b. Yapılacak olan muafiyet sınavına giriş
- c. Kurs eğitmeninden alacağım referans mektubu
- d. Diğer:

.....
.....

EK 10 Görüşme Kayıt Formu

Görüşmenin yapıldığı yer	
Görüşmenin yapıldığı kişi	
Görüşmeyi yapan kişi	Öğr. Gör. Mesut AYDEMİR
Görüşme türü	Yüz yüze/Video Konferans
Görüşmenin yapıldığı tarih	
Görüşmenin yapıldığı saat	
Görüşmenin Konusu	Önceki Öğrenmelerin Tanınması

Araştırmacı/...../..... tarihinde saat:.....'da'in'daki makamında kendisiyle buluşmuştur. Araştırmacı şu ana kadar yaptığı çalışmalardan ve çalışmanın amacıyla ilgili olarak bilgilendirme yapmıştır. Kendisine sorulan görüşme soruları ile ilgili görüşleri ve bu sorular dışındaki öneri ve düşünceleri aşağıdaki gibidir:

EK 11 Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (Tyyç) 5. Düzey (Önlisans Eğitimi) Yeterlilikleri

TÜRKİYE YÜKSEKÖĞRETİM YETERLİLİKLER ÇERÇEVESİ (TYYÇ)						
TYYÇ DÜZEYİ	BİLGİ - Kuramsal - Uygulamalı	BECERİLER - Kavramsal/Bilişsel - Uygulamalı	YETKİNLİKLER			
			Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği	Öğrenme Yetkinliği	İletişim ve Sosyal Yetkinlik	Alana Özgü Yetkinlik
<p>5</p> <p>ÖN LİSANS</p> <p>—</p> <p>EQF-LLL: 5. Düzey</p> <p>—</p> <p>QF-EHEA: Kısa Düzey</p>	<p>- Ortaöğretim düzeyinde kazanılan yeterliliklere dayalı olarak alanındaki güncel bilgileri içeren ders kitapları, uygulama araç-gereçleri ve diğer kaynaklarla desteklenen temel düzeydeki kuramsal ve uygulamalı bilgilere sahip olma.</p>	<p>- Alanında edindiği temel düzeydeki kuramsal ve uygulamalı bilgileri aynı alanda bir ileri eğitim düzeyinde veya aynı düzeydeki bir alanda kullanabilme becerileri kazanma.</p> <p>- Alanında edindiği temel düzeydeki bilgi ve becerileri kullanarak, verileri yorumlayabilme ve değerlendirebilme, sorunları tanımlayabilme, analiz edebilme, kanıtlara dayalı çözüm önerileri geliştirebilme.</p>	<p>- Alanı ile ilgili temel düzeydeki bir çalışmayı bağımsız olarak yürütebilme.</p> <p>- Alanı ile ilgili uygulamalarda karşılaşılan ve öngörülemeyen karmaşık sorunları çözmek için ekip üyesi olarak sorumluluk alabilme.</p> <p>- Sorumluluğu altında çalışanların bir proje çerçevesinde gelişmelerine yönelik etkinlikleri yürütebilme.</p>	<p>- Alanında edindiği temel düzeydeki bilgi ve becerileri eleştirel bir yaklaşımla değerlendirebilme, öğrenme gereksinimlerini belirleyebilme ve karşılayabilme.</p> <p>- Öğrenimini aynı alanda bir ileri eğitim düzeyine veya aynı düzeydeki bir mesleğe yönlendirebilme.</p> <p>- Yaşamboyu öğrenme bilinci kazanmış olma.</p>	<p>- Alanı ile ilgili konularda sahip olduğu temel bilgi ve beceriler düzeyinde düşüncelerini yazılı ve sözlü iletişim yoluyla aktarabilme.</p> <p>- Alanı ile ilgili konularda düşüncelerini ve sorunlara ilişkin çözüm önerilerini uzman olan ve olmayan kişilerle paylaşabilme.</p> <p>- Bir yabancı dili en az Avrupa Dil Portföyü A2 Genel Düzeyinde kullanarak alanındaki bilgileri izleyebilme ve meslektaşları ile iletişim kurabilme.</p> <p>- Alanının gerektirdiği en az Avrupa Bilgisayar Kullanma Lisansı Temel Düzeyinde bilgisayar yazılımı ile birlikte bilişim ve iletişim teknolojilerini kullanabilme.</p>	<p>- Alanı ile ilgili verilerin toplanması, uygulanması ve sonuçlarının duyurulması aşamalarında toplumsal, bilimsel, kültürel ve etik değerlere sahip olma.</p> <p>- Sosyal hakların evrenselliği, sosyal adalet, kalite ve kültürel değerler ile çevre koruma, iş sağlığı ve güvenliği konularında yeterli bilince sahip olma.</p>

EK 12 Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (Tyyç) 6. Düzey (Lisans Eğitimi) Yeterlilikleri

TÜRKİYE YÜKSEKÖĞRETİM YETERLİLİKLER ÇERÇEVESİ (TYYÇ)						
TYYÇ DÜZEYİ	BİLGİ - Kuramsal - Uygulamalı	BECERİLER - Kavramsal/Bilişsel - Uygulamalı	YETKİNLİKLER			
			Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği	Öğrenme Yetkinliği	İletişim ve Sosyal Yetkinlik	Alana Özgü Yetkinlik
<p>6</p> <p>LİSANS</p> <p>—</p> <p>EQF-LLL: 6. Düzey</p> <p>—</p> <p>QF-EHEA: 1. Düzey</p>	<p>- Alanındaki güncel bilgileri içeren ders kitapları, uygulama araç-gereçleri ve diğer kaynaklarla desteklenen ileri düzeydeki kuramsal ve uygulamalı bilgilere sahip olma.</p>	<p>- Alanında edindiği ileri düzeydeki kuramsal ve uygulamalı bilgileri kullanabilme.</p> <p>- Alanında edindiği ileri düzeydeki bilgi ve becerileri kullanarak verileri yorumlayabilme ve değerlendirebilme, sorunları tanımlayabilme, analiz edebilme, araştırmalara ve kanıtlara dayalı çözüm önerileri geliştirebilme.</p>	<p>- Alanı ile ilgili ileri düzeydeki bir çalışmayı bağımsız olarak yürütebilme.</p> <p>- Alanı ile ilgili uygulamalarda karşılaşılan ve öngörülemeyen karmaşık sorunları çözmek için bireysel ve ekip üyesi olarak sorumluluk alabilme.</p> <p>- Sorumluluğu altında çalışanların bir proje çerçevesinde gelişimlerine yönelik etkinlikleri planlayabilme ve yönetebilme.</p>	<p>- Alanında edindiği ileri düzeydeki bilgi ve becerileri eleştirel bir yaklaşımla değerlendirebilme,</p> <p>- Öğrenme gereksinimlerini belirleyebilme ve öğrenmesini yönlendirebilme.</p> <p>-Yaşamboyu öğrenmeye ilişkin olumlu tutum geliştirebilme.</p>	<p>- Alanı ile ilgili konularda ilgili kişi ve kurumları bilgilendirebilme; düşüncelerini ve sorunlara ilişkin çözüm önerilerini yazılı ve sözlü olarak aktarabilme.</p> <p>- Alanı ile ilgili konularda düşüncelerini ve sorunlara ilişkin çözüm önerilerini nicel ve nitel verilerle destekleyerek uzman olan ve olmayan kişilerle paylaşabilme.</p> <p>-Toplumsal sorumluluk bilinci ile yaşadığı sosyal çevre için proje ve etkinlikler düzenleyebilme ve bunları uygulayabilme.</p> <p>- Bir yabancı dili en az Avrupa Dil Portföyü B1 Genel Düzeyinde kullanarak alanındaki bilgileri izleyebilme ve meslektaşları ile iletişim kurabilme.</p> <p>- Alanının gerektirdiği en az Avrupa Bilgisayar Kullanma Lisansı İleri Düzeyinde bilgisayar yazılımı ile birlikte bilişim ve iletişim teknolojilerini kullanabilme.</p>	<p>- Alanı ile ilgili verilerin toplanması, yorumlanması, uygulanması ve sonuçlarının duyurulması aşamalarında toplumsal, bilimsel, kültürel ve etik değerlere uygun hareket etme.</p> <p>- Sosyal hakların evrenselliği, sosyal adalet, kalite kültürü ve kültürel değerlerin korunması ile çevre koruma, iş sağlığı ve güvenliği konularında yeterli bilince sahip olma.</p>

EK 13 Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (Tyyç) 7. Düzey (Yüksek Lisans Eğitimi) Yeterlilikleri

TÜRKİYE YÜKSEKÖĞRETİM YETERLİLİKLER ÇERÇEVESİ (TYYÇ)						
TYYÇ DÜZEYİ	BİLGİ - Kuramsal - Uygulamalı	BECERİLER - Kavramsal/Bilişsel - Uygulamalı	YETKİNLİKLER			
			Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği	Öğrenme Yetkinliği	İletişim ve Sosyal Yetkinlik	Alana Özgü Yetkinlik
<p>7 YÜKSEK LİSANS — EQF-LLL: 7. Düzey — QF-EHEA: 2. Düzey</p>	<p>- Lisans düzeyi yeterliliklerine dayalı olarak, aynı veya farklı bir alanda bilgilerini uzmanlık düzeyinde geliştirebilme ve derinleştirebilme.</p> <p>- Alanının ilişkili olduğu disiplinler arası etkileşimi kavrayabilme.</p>	<p>- Alanında edindiği uzmanlık düzeyindeki kuramsal ve uygulamalı bilgileri kullanabilme.</p> <p>- Alanında edindiği bilgileri farklı disiplin alanlarından gelen bilgilerle bütünleştirerek yorumlayabilme ve yeni bilgiler oluşturabilme,</p> <p>- Alanı ile ilgili karşılaşılan sorunları araştırma yöntemlerini kullanarak çözümlenebilir.</p>	<p>- Alanı ile ilgili uzmanlık gerektiren bir çalışmayı bağımsız olarak yürütebilme.</p> <p>- Alanı ile ilgili uygulamalarda karşılaşılan ve öngörülemeyen karmaşık sorunların çözümü için yeni stratejik yaklaşımlar geliştirebilme ve sorumluluk alarak çözüm üretebilme.</p> <p>- Alanı ile ilgili sorunların çözümlenmesini gerektiren ortamlarda liderlik yapabile.</p>	<p>- Alanında edindiği uzmanlık düzeyindeki bilgi ve becerileri eleştirel bir yaklaşımla değerlendirebilme ve öğrenmesini yönlendirebilme.</p>	<p>- Alanındaki güncel gelişmeleri ve kendi çalışmalarını, nicel ve nitel veriler ile destekleyerek alanındaki ve alan dışındaki gruplara, yazılı, sözlü ve görsel olarak sistemli biçimde aktarabilme.</p> <p>- Sosyal ilişkileri ve bu ilişkileri yönlendiren normları eleştirel bir bakış açısıyla incelemeyebilme, geliştirebilme ve gerektiğinde değiştirmek üzere harekete geçebilme.</p> <p>- Bir yabancı dili en az Avrupa Dil Portföyü B2 Genel Düzeyinde kullanarak sözlü ve yazılı iletişim kurabilme.</p> <p>- Alanının gerektirdiği düzeyde bilgisayar yazılımı ile birlikte bilişim ve iletişim teknolojilerini ileri düzeyde kullanabilme.</p>	<p>- Alanı ile ilgili verilerin toplanması, yorumlanması, uygulanması ve duyurulması aşamalarında toplumsal, bilimsel, kültürel ve etik değerleri gözeterek denetleyebilme ve bu değerleri öğretebilme.</p> <p>- Alanı ile ilgili konularda strateji, politika ve uygulama planları geliştirebilme ve elde edilen sonuçları, kalite süreçleri çerçevesinde değerlendirebilme.</p> <p>- Alanında özümstedikleri bilgiyi, problem çözme ve/veya uygulama becerilerini, disiplinlerarası çalışmalarda kullanabilme.</p>

EK 14 Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (Tyyç) 8. Düzey (Doktora Eğitimi) Yeterlilikleri

TÜRKİYE YÜKSEKÖĞRETİM YETERLİLİKLER ÇERÇEVESİ (TYYÇ)						
TYYÇ DÜZEYİ	BİLGİ - Kuramsal - Uygulamalı	BECERİLER - Kavramsal/Bilişsel - Uygulamalı	YETKİNLİKLER			
			Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği	Öğrenme Yetkinliği	İletişim ve Sosyal Yetkinlik	Alana Özgü Yetkinlik
<p>8</p> <p>DOKTORA</p> <p>—</p> <p>EQF-LLL: 8. Düzey</p> <p>—</p> <p>QF-EHEA: 3. Düzey</p>	<p>- Yüksek lisans yeterliliklerine dayalı olarak alanındaki güncel ve ileri düzeydeki bilgileri özgün düşünce ve/veya araştırma ile uzmanlık düzeyinde geliştirebilme, derinleştirilme ve alanına yenilik getirecek özgün tanımlara ulaşabilme.</p> <p>- Alanının ilişkili olduğu disiplinler arası etkileşimi kavrayabilme; yeni ve karmaşık fikirleri analiz, sentez ve değerlendirmede uzmanlık gerektiren bilgileri kullanarak özgün sonuçlara ulaşabilme.</p>	<p>-Alanındaki yeni bilgileri sistematik bir yaklaşımla değerlendirebilme ve kullanabilme.</p> <p>- Alanına yenilik getiren, yeni bir düşünce, yöntem, tasarım ve/veya uygulama geliştirebilme ya da bilinen bir düşünce, yöntem, tasarım ve/veya uygulamayı farklı bir alana uygulayan özgün bir çalışmayı bağımsız olarak gerçekleştirerek alanındaki ilerlemeye katkıda bulunabilme.</p> <p>-Yeni ve karmaşık düşüncelerin eleştirel analizini, sentezini ve değerlendirmesini yapabilece.</p> <p>- Alanı ile ilgili çalışmalarda araştırma yöntemlerini kullanabilmede üst düzey beceriler kazanmış olma.</p>	<p>- Alanına yenilik getiren, yeni bir düşünce, yöntem, tasarım ve/veya uygulama geliştiren ya da bilinen bir düşünce, yöntem, tasarım ve/veya uygulamayı farklı bir alana uygulayan özgün bir çalışmayı bağımsız olarak gerçekleştirerek alanındaki ilerlemeye katkıda bulunabilme.</p> <p>- Alanı ile ilgili en az bir bilimsel makaleyi ulusal ve/veya uluslararası hakemli dergilerde yayınlamak ve/veya özgün bir yapıt üretmek ya da yorumlayarak alanındaki bilginin sınırlarını genişletebilme.</p> <p>- Özgün ve disiplinlerarası sorunların çözümlenmesini gerektiren ortamlarda liderlik yapabilece.</p>	<p>- Yaratıcı ve eleştirel düşünme, sorun çözme ve karar verme gibi üst düzey zihinsel süreçleri kullanarak alanı ile ilgili yeni yöntemler geliştirebilme.</p>	<p>- Sosyal ilişkileri ve bu ilişkileri yönlendiren normları eleştirel bir bakış açısıyla inceleyebilme, geliştirebilme ve gerektiğinde değiştirmeye yönelik eylemleri yönetebilme.</p> <p>- Uzman kişiler ile alanındaki konuların tartışılmasında özgün görüşlerini savunabilme ve alanındaki yetkinliğini gösteren etkili bir iletişim kurabilme.</p> <p>- Bir yabancı dili en az Avrupa Dil Portföyü C1 Genel Düzeyinde kullanarak ileri düzeyde yazılı, sözlü ve görsel iletişim kurabilme ve tartışabilme.</p>	<p>- Alanındaki bilimsel, teknolojik, sosyal veya kültürel ilerlemeleri tanıtarak, yaşadığı toplumun bilgi toplumu olma ve bunu sürdürebilme sürecine katkıda bulunabilme.</p> <p>- Alanı ile ilgili karşılaşılan sorunların çözümünde stratejik karar verme süreçlerini kullanarak işlevsel etkileşim kurabilme.</p> <p>- Alanı ile ilgili konularda karşılaşılan toplumsal, bilimsel, kültürel ve etik sorunların çözümüne katkıda bulunabilme ve bu değerlerin gelişimini destekleyebilme.</p>

EK 15 Sakarya Üniversitesi Önceki Öğrenmelerin Tanınması Senato Esasları

Amaç

MADDE 1- (1) Bu yönergenin amacı, öğrencilerin bir yükseköğretim kurumu dışında edindikleri kazanımların tanınması, kredilendirilmesi ve intibakı için uyulması gereken esasları belirlemektir.

Kapsam

MADDE 2- (1) Bu yönerge Sakarya Üniversitesi'ne kayıt yaptırmış öğrencilerin; a) Özel ilgi ile kazanılmış bilgi, beceri ve yetkinliklerinin muafiyet sınavları yolu ile tanınması,

b) İşyeri deneyimlerinin portfolyo hazırlama ve muafiyet sınavları suretiyle tanınması,

c) Akredite olmuş kuruluşlardan aldıkları sertifikaların tanınması ve intibaklarına ilişkin esasları kapsar.

Dayanak

MADDE 3- (1) Bu yönerge, 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun 44 üncü maddesinin b fıkrası ve Sakarya Üniversitesi Lisans Ve Ön lisans Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin 11 nci maddesine dayanılarak hazırlanmıştır.

Genel Hükümler

MADDE 4- (1) Önceki öğrenmelerin tanınması için yapılacak tüm başvuru ve işlemler, akademik takvimde ilan edilen zaman aralığında ve öğretim yılı başlamadan önce yılda bir kez yapılır.

(2) Üniversiteye yeni kayıt yaptıran bir öğrenci için başvuru süresi, kayıt olduğu akademik yılda güz yarıyılında kesin kayıt gününü takip eden beş iş günü olup, geç başvuru ve postadaki gecikmeler kabul edilmez. Fotokopi, faks, onaysız belge ve eksik belge olması durumlarında başvuru işleme alınmaz.

(3) Başvurular Fakülte ve Yüksekokullarda ilgili Bölüm Başkanlıklarına; Enstitülerde ise Müdürlüğe yapılır.

(4) Yapılan başvurular sonucunda, önceden kazanılmış yeterliliklerin tanınması kapsamında hangi derslerden yeterlilik sınavı açılıp açılmayacağı ders koordinatörünün önerisi üzerine bölüm/enstitü kurulu tarafından karara bağlanır.

Önceden kazanılmış yeterliliklerin tanınması sureti ile laboratuvar, atölye, tez, bitirme çalışması, yönlendirilmiş çalışma, tasarım ve proje gibi dersler için tanınma başvurusu kabul edilmez.

(5) Bu yönergenin Madde 2 - (1) a ve b 'de bahsi geçen tanıma yaklaşımları ile en fazla toplam 15 AKTS kredilik ders tanınabilir.

(6) Yeterlilik değerlendirmesinde başarılı olmak için, ön lisans ve lisans derslerinde %65;

lisansüstü derslerinde ise %75 başarılı şartı aranır. Başarılı bulunup kredilendirilen önceki öğrenmeler için MU notu verilir. MU notlu dersler krediden sayılır fakat ağırlıklı ortalamaya katılmaz. Başarılı olmayanlara ise YZ notu verilir. Alınan son not geçerli olur.

(7) Yapılan tanınma sonuçlarına itiraz süresi, ilanı müteakip beş iş günüdür.

Özel İlgi ile Edinilmiş Kazanımların Muafiyet Sınavları Yoluyla Tanınması

MADDE 5 - (1) Öğrenci sertifikalandırılmamış veya belgelendirilememiş, kendi özel gayreti ile edindiği kazanımlar için, öğretim yılı başlamadan önce açılacak muafiyet sınavlarına başvurabilir.

(2) Hangi derslerden muafiyet sınavları açılacağı, başvuru dilekçelerinin bölüm başkanlıklarında genel ilkeler çerçevesinde incelenmesi ve ders koordinatörlerinin görüşü ile Bölüm Kurulu tarafından karara bağlanır ve sınav tarihinden en az 1 hafta önce durum ilan edilir.

(3) Senato uygun görmesi halinde Madde 4 - (5)'teki kredi sınırının dışında kalmak üzere Yabancı Dil, Temel Bilgi Teknolojisi Kullanımı vb dersler için topluca ilave yeterlilik sınavları açabilir.

(4) Muafiyet sınavları yazılı olarak veya elektronik ortamda yapılabileceği gibi, dersin özelliğine göre başka ölçme yöntemleri kullanılarak da yürütülebilir. Sınavın uygulanma şeklinde ders koordinatörü karar verir.

(5) Muafiyet sınavlarının yürütülmesinde Sakarya Üniversitesi Sınav Yönergesi hükümleri uygulanır.

İş Yeri Deneyimlerinin Portfolyo Hazırlama ve Muafiyet Sınavları Suretiyle Tanınması

MADDE 6 - (1) Kurumsal yapıdaki iş yerlerinde elde edilen pratik kazanımlar ile iş yerlerinde hizmet içi eğitimler suretiyle elde edilmiş kazanımlar, belgelenmesi halinde tanınma başvuru için kullanılabilir.

(2) Öğrenci, kazanımlar süresince ilgili iş yerinde Sosyal Güvenlik Kurumu kayıtlı olarak bulunduğunu belgelemeli ve başvurusunda kazanmış olduğu bilgi, beceri ve yetkinlikleri elde ettiği faaliyetleri, çalışma-eğitim süreleri işyerinin en üst yetkilisi tarafından onaylanmış belgeler ile sunmalıdır.

(3) Başvuruyu müteakip öğrenciden, kazanımlarının kapsandığı derslerinden muafiyet değerlendirmesi yapılabilmesi için, önceden kapsamı belirlenmiş bir portfolyo hazırlanması istenir ve kendisine dört hafta süre tanınır. Süre, bölüm başkanlığının danışmanlık yapmak üzere bir öğretim elemanını görevlendirmesi ile başlar. Portfolyo hazırlama esnasında öğrenci bir haftadan kısa aralıklarla olmamak üzere, danışmanına en az iki kez ara rapor sunar. Portfolyosunu teslim eden öğrenci ilgili birimin İntibak Komisyonu tarafından, tutanak altına alınan bir mülakat ile değerlendirilerek tanınma işlemi karara bağlanır. Lüzumu halinde komisyona ilave alan uzmanı davet edilebilir.

(4) Alınan hizmet içi eğitimlerin her 40 saati 1 AKTS; pratik çalışmalar ile kazanılan yetkinliklerin her 50 saati 1 AKTS kredisi olarak sayılır.

(5) İşyeri Uygulaması / Staj gibi dersler için Madde 4 - (5)'teki kredi sınırına ilave olarak 15 AKTS'ye kadar ilave muafiyet kazanılabilir.

(6) Yüksek lisans veya doktora programlarına kayıt yaptıran öğrencilerden program alanında son iki yılda SCI - SCI Expanded - SSCI - AHCI indeksli dergilerde yayınlanmış başlıca yazarlı makalesi bulunan öğrenciler, bu kazanımlarının tanınması için başvurabilir. Her bir makale 12 AKTS olmak üzere bu yol ile en fazla 24 AKTS'lik dersten muafiyet yapılabilir. Belirtilen krediler Madde 4 - (5)'teki kredi sınırının dışında tutulmuştur. Değerlendirme öğrencinin danışmanı tarafından yapılır. Danışmanın raporu esas alınarak ilgili kredi öğrenci transkriptine MU notu ile işlenir.

Akredite Olmuş-Tanınmış Sertifika Kuruluşlarından Alınmış Sertifikaların Tanınması

MADDE 7 - (1) Program kazanımları ile örtüşmek kaydı ile hangi sertifikalara ilişkin kazanımların değerlendirileceği Senato tarafından belirlenir.

(2) Bu madde ile tanınacak yabancı dil ve bilgisayar kullanım yeterlikleri Madde 4 - (5)'teki kredi sınırının dışındadır.

(3) Avrupa Bilgisayar Kullanma Lisansı Temel Düzey (European Computer Driving Licence, Basic Level) Sertifikasına sahip ön lisans öğrencileri; Avrupa Bilgisayar Kullanma Lisansı İleri Düzey (European Computer Driving Licence, Advanced Level) Sertifikasına sahip lisans öğrencileri, başvuru süresi içerisinde onaylı sertifikaları ile başvurmaları halinde kendi ders planlarında yer alan uyumlu dersten muaf edilirler.

(4) Öğretim dili Türkçe olan programa kesin kaydını yaptıran öğrenci, ön lisans programı için asgari A2 ve lisans programı için asgari B1 düzeyinde olduğunu belgenin aslını kayıt sürecinde teslim etmek koşuluyla kayıt yaptırılan programdaki zorunlu yabancı dil derslerinden muaf olur.

(5) Öğretim dili kısmen veya tamamen yabancı dilde olan programlara kesin kaydını yaptıran öğrenci ise B2 düzeyinde olduğunu belgenin aslını kayıt sürecinde teslim etmek koşuluyla kayıt yaptırılan programdaki yabancı dil hazırlık sınıfından muaf edilerek bilimsel programa başlatılır.

(6) Bu maddenin (4) ve (5) inci fıkralarında sözü geçen A2, B1 ve B2 düzeyleri Avrupa Dil Portfolyosu düzeyleri olup, bu düzeylere ilişkin hangi standart sınav belgeleri ve puanlarının geçerli olacağı konusunda ÖSYM'nin ilan ettiği "Yabancı Dil Sınavları Eş Değerlikleri" tabloları kullanılır.

Yürürlük MADDE 8 - (1) Bu senato esasları, senato tarafından kabul edildikten sonra yürürlüğe girer.

Yürütme MADDE 9 - (1) Bu senato esasları, Sakarya Üniversitesi Rektörü tarafından yürütülür.

EK 16 Yıldız Teknik Üniversitesi Önceki Öğrenmenin Tanınmasına İlişkin Yönerge

Ek.3.1: 11.07.2019/04-03 gün ve sayılı Senato kararı ektir.



YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ ÖNCEKİ ÖĞRENMENİN TANINMASINA İLİŞKİN YÖNERGE

(09.11.2017/07-34 gün ve sayılı Senato kararında kabul edilmiştir.)

Doküman No: YÖ-064; Revizyon Tarihi: 11.07.2019; Revizyon No:04

Amaç

MADDE 1 - (1) Bu yönergenin amacı, öğrencilerin bir yükseköğretim kurumu dışında edindikleri kazanımların tanınması, kredilendirilmesi ve intibakı için uyulması gereken esasları belirlemektir.

Kapsam

MADDE 2 - (1) Bu yönerge Yıldız Teknik Üniversitesi'ne kayıt yaptırmış öğrencilerin;
a) Özel ilgi ile kazanılmış bilgi, beceri ve yetkinliklerinin muafiyet sınavları yolu ile tanınması,
b) İş yeri deneyimlerinin portfolyo hazırlama ve muafiyet sınavları suretiyle tanınması,
c) Akredite olmuş kuruluşlardan aldıkları sertifikaların tanınması ve intibaklarına ilişkin esasları kapsar.

Dayanak

MADDE 3 - (1) Bu yönerge, 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun 44 üncü maddesinin b fıkrasına dayanılarak hazırlanmıştır.

Genel hükümler

MADDE 4- (1) Önceki öğrenmenin tanınmasına ilişkin başvuru ve değerlendirme işlemleri, YTÜ Akademik Takviminde belirtilen tarihler içerisinde yapılır. **(06.12.2018 tarih ve 2018/07-10 sayılı Senato kararı ile değişiklik yapılmıştır.)**

(2) Geç başvuru ve postadaki gecikmeler kabul edilmez. Fotokopi, faks, onaysız belge ve eksik belge olması durumlarında başvuru işleme alınmaz.

(3) Başvurular, Fakülte ve Yüksekokullarda ilgili Bölüm Başkanlıklarına; Enstitülerde ise Anabilim Dalı Başkanlıklarına yapılır. Başvuruların değerlendirilmesi için her birimde en az üç öğretim üyesinden oluşan Önceden Kazanılmış Yeterliliklerin Tanınması Komisyonu kurulur. Bu komisyon iki yıl sürelidir. Süre bitiminde aynı üyelerden veya farklı üyelerde yeni bir komisyon kurulur.

(4) Yapılan başvurular sonucunda, önceden kazanılmış yeterliliklerin tanınması kapsamında hangi derslerden yeterlilik sınavı açılıp açılmayacağı ders koordinatörünün önerisi ve Önceden Kazanılmış Yeterliliklerin Tanınması Komisyonunun raporu eşliğinde bölüm/ enstitü kurulu görüşü ile ilgili Yönetim Kurulu tarafından karara bağlanır. Önceden kazanılmış yeterliliklerin tanınması sureti ile laboratuvar, atölye, tez, bitirme çalışması, yönlendirilmiş çalışma, tasarım ve proje gibi dersler için tanınma başvurusu kabul edilmez.

(5) Bu yönergenin Madde 2’de bahsi geçen tanımlara uygun olarak toplamda en çok 18 kredilik ders tanınabilir.

(6) Yeterlilik değerlendirmesinde başarılı olmak için, Yıldız Teknik Üniversitesinin ilgili yönetmelik hükümlerine göre başarılı olma şartı aranır. Başarılı olunan dersler harf notuna göre değerlendirilerek ortalamaya katılır

(7) Tanınma sonuçlarına itiraz süresi, ilanı müteakip üç iş günüdür. İtiraz, en geç 3 iş günü içinde sonuçlandırılır.

(8) Öğrencinin kayıtlı olduğu program/bölümden veya yaz okulu/özel öğrenci yoluyla yurtiçi/yurtdışı Yüksek Öğretim Kurumlarından alarak başarısız olduğu dersler, bu yönerge kapsamında değerlendirilmez. **(11.07.2019/04-03 gün ve sayılı Senato kararı ile ekleme yapılmıştır.)**

Özel ilgi ile edinilmiş kazanımların muafiyet sınavları yoluyla tanınması

MADDE 5- (1) Öğrenci sertifikalandırılmamış veya belgelendirilememiş, kendi özel gayreti ile edindiği kazanımlar için, Akademik Takvimde belirtilen tarihlerde yapılacak muafiyet sınavlarına başvurabilir. **(06.12.2018 tarih ve 2018/07-10 sayılı Senato kararı ile değişiklik yapılmıştır.)**

(2) Hangi derslerden muafiyet sınavları açılacağı, başvuru dilekçelerine göre ders koordinatörünün önerisi ve Önceden Kazanılmış Yeterliliklerin Tanınması Komisyonunun raporu eşliğinde bölüm/ enstitü kurulu görüşü ile ilgili Yönetim Kurulu tarafından karara bağlanır ve sınav tarihinden en az iki iş günü önce durum ilan edilir.

(3) Madde 4’teki kredi sınırının dışında kalmak üzere Temel Bilgisayar Bilimleri, Bilgisayar kullanımı, Teknik İngilizce, İş Hayatı için İngilizce, Temel Bilgi Teknolojisi Kullanımı, İş Sağlığı ve Güvenliği v.b. dersler için üniversite genelinde veya Fakülte/Bölüm bazında dersi veren ilgili Bölüm Başkanlığı tarafından muafiyet sınavı yapılabilir. Üniversitemizde 2547 sayılı yasa gereği okutulması zorunlu olan Türkçe (I ve II) ile Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersleri için üniversite genelinde her yarıyıl, İngilizce (I, II) dersleri için güz yarıyılı başında olmak üzere yılda bir kez muafiyet sınavı yapılır. **(06.12.2018 tarih ve 2018/07-10 sayılı Senato kararı ile değişiklik yapılmıştır.)** **(20.03.2019 tarih ve 2019/01-08 sayılı Senato kararı ile değişiklik yapılmıştır.)**

(4) Muafiyet sınavları yazılı olarak veya elektronik ortamda yapılabileceği gibi, dersin özelliğine göre başka ölçme yöntemleri kullanılarak da yürütülebilir. **(06.12.2018 tarih ve 2018/07-10 sayılı Senato kararı ile eklenmiştir.)**

(5) Muafiyet sınavlarının başarı değerlendirmesinde başarı notları aşağıdaki tabloya göre değerlendirilir. **(06.12.2018 tarih ve 2018/07-10 sayılı Senato kararı ile eklenmiştir.)**

Harf Başarı Notu	Yüzlük Başarı Notu	Dörtlük Başarı Notu
AA	90-100	4.00
BA	80-89	3.50
BB	70-79	3.00
CB	60-69	2.50
CC	50-59	2.00

Not: Sınav sonucuna göre; Yüzlük Başarı Notu, 50’nin altında kalan notlar değerlendirmeye alınmaz.

(6) Sınavların yürütülmesinde Yıldız Teknik Üniversitesinin ilgili yönetmelik hükümleri uygulanır. **(06.12.2018 tarih ve 2018/07-10 sayılı Senato kararı ile eklenmiştir.)**

İş yeri deneyimlerinin portfolyo hazırlama ve muafiyet sınavları suretiyle tanınması

MADDE 6- (1) Kurumsal yapıdaki iş yerlerinde elde edilen pratik kazanımlar ile iş yerlerinde hizmet içi eğitimler suretiyle elde edilmiş kazanımlar, belgelenmesi halinde tanınma başvurusu için kullanılabilir.

(2) Öğrenci, kazanımlar süresince ilgili iş yerinde Sosyal Güvenlik Kurumuna kayıtlı olarak bulunduğunu belgelemeli ve başvurusunda kazanmış olduğu bilgi, beceri ve yetkinlikleri elde ettiği faaliyetleri, çalışma-eğitim süreleri işyerinin en üst yetkilisi tarafından onaylanmış belgeler ile sunmalıdır.

(3) Başvuruyu müteakip öğrenciden, kazanımlarının kapsandığı derslerinden muafiyet değerlendirmesi yapılabilmesi için, önceden konusu, alanı ve kapsamı belirlenmiş bir portfolyo hazırlanması istenir ve kendisine ders kayıt haftası dahil edilerek iki hafta süre tanınır. Süre sonunda portfolyosunu teslim eden öğrencinin muafiyet durumu, ders koordinatörünün önerisi ve Önceden Kazanılmış Yeterliliklerin Tanınması Komisyonunun raporu eşliğinde bölüm/ enstitü kurulu görüşü ile ilgili Yönetim Kurulu tarafından karara bağlanır.

(4) Alınan hizmet içi eğitimlerin her 40 saati 1 kredi; pratik çalışmalar ile kazanılan yetkinliklerin ve iş yeri uygulamalarının her 50 saati 1 kredi olarak sayılır. Bu şekilde en fazla 6 kredilik dersten muafiyet yapılabilir.

(5) Lisans öğrencilerden kayıtlı olduğu bölüm/program alanında son iki yılda SCI - SCI Expanded - SSCI - AHCI indeksli dergilerde yayınlanmış başlıca yazarı olduğu ya da ilk sırada ismi bulunan öğrenciler, bu kazanımlarının tanınması için başvurabilir. Her bir makale 3 kredi olmak üzere bu yol ile en fazla 6 kredilik dersten muafiyet yapılabilir. Belirtilen krediler Madde 4'teki kredi sınırının dışında tutulur. Değerlendirme, Önceden Kazanılmış Yeterliliklerin Tanınması Komisyonunun raporu eşliğinde bölüm kurulu görüşü doğrultusunda ilgili Yönetim Kurulu tarafından karara bağlanır.

(6) Diğer yeterlilikler, ilgili birimlerin kurullarında değerlendirilir ve karar verilir.

Akredite olmuş-tanınmış sertifika kuruluşlarından alınmış sertifikaların tanınması
MADDE 7- (1) Program kazanımları ile örtüşmek kaydı ile hangi sertifikalara ilişkin kazanımların değerlendirileceği ilgili akademik birimin yönetim kurulu kararı ile belirlenir.

(2) Bu madde ile tanınacak başta yabancı dil ve bilgisayar kullanım yeterlikleri Madde 4'te belirtilen kredi sınırının dışındadır.

(3) Avrupa Bilgisayar Kullanma Lisansı Temel Düzey veya İleri Düzey (European Computer Driving Licence, Basic Level or Advanced Level) Sertifikasına sahip lisans öğrencileri, başvuru süresi içerisinde onaylı sertifikaları ile başvurmaları halinde kendi ders planlarında yer alan dersten muaf edilebilirler.

(4) Öğretim dili Türkçe olan programa kesin kaydını yaptıran öğrenci, lisans programı için en az B2 düzeyinde (Avrupa Dil Portfolyosu düzeyi) olduğunu belgenin aslını kayıt sürecinde teslim etmek koşuluyla kayıt yaptırılan programdaki seçmeli/zorunlu yabancı dil derslerinden muaf olabilirler.

(5) Öğretim dili kısmen veya tamamen yabancı dilde olan programlara kesin kaydını yaptıran öğrenci ise en az C1 düzeyinde (Avrupa Dil Portfolyosu düzeyi) olduğunu belgenin aslını kayıt sürecinde teslim etmek koşuluyla kayıt yaptırılan programdaki seçmeli/zorunlu yabancı dil derslerinden muaf olabilirler.

(6) Bu kapsamdaki muafiyetler, Önceden Kazanılmış Yeterliliklerin Tanınması Komisyonunun raporu eşliğinde bölüm / enstitü kurulu görüşü ile ilgili Yönetim Kurulu tarafından karara bağlanır.

Yürürlük

MADDE 8- (1) Bu Yönerge, senato tarafından kabul edildikten sonra yürürlüğe girer.

Yürütme

MADDE 9- (1) Bu Yönerge hükümleri, Yıldız Teknik Üniversitesi Rektörü tarafından yürütülür.