



T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI ve ÖĞRETİM BİLİM DALI

TÜRKİYE VE ABD'DE YÜRÜRLÜKTE OLAN “EĞİTİM
PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM” ALANINDAKİ YÜKSEK LİSANS
VE DOKTORA PROGRAMLARININ KARŞILAŞTIRMALI OLARAK
İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

Suat ÇAPUK

Malatya-2014

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

TÜRKİYE VE ABD'DE YÜRÜRLÜKTE OLAN "EĞİTİM
PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM" ALANINDAKİ YÜKSEK LİSANS
VE DOKTORA PROGRAMLARININ KARŞILAŞTIRMALI OLARAK
İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

Suat ÇAPUK

Danışman: Doç. Dr. Kemal DURUHAN

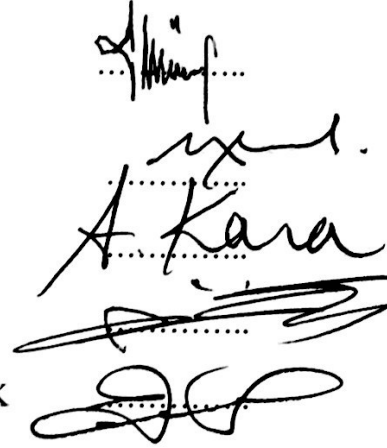
Malatya-2014

T.C.
İnönü Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Suat ÇAPUK tarafından hazırlanan **Türkiye ve ABD’de Yürürlükte Olan “Eğitim Programları ve Öğretim” Alanındaki Yüksek Lisans ve Doktora Programlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi** başlıklı bu çalışma, 01.07.2014 tarihinde yapılan sınav sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan: Doç. Dr. Recep DÜNDAR
Üye (Tez Danışmanı): Doç. Dr. Kemal DURUHAN
Üye : Doç. Dr. Ahmet KARA.
Üye : Yrd. Doç. Dr. Ramazan ÖZBEK
Üye : Yrd. Doç. Dr. Oğuz GÜRBÜZTÜRK



O N A Y

...../...../2014

Prof. Dr. Celal ÇAKAN
Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Doç. Dr. Kemal DURUHAN'ın danışmanlığında doktora tezi olarak hazırladığım “Türkiye ve ABD’de Yürürlükte Olan Eğitim Programları ve Öğretim Alanındaki Yüksek Lisans ve Doktora Programlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi” başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Suat ÇAPUK

ÖN SÖZ

Araştırma Türkiye ve ABD üniversitelerinde “Eğitim Programları ve Öğretim” alanında uygulanmakta olan yüksek lisans ve doktora eğitim programları arasındaki benzer ve farklı yönleri karşılaştırmalı olarak incelemek ve elde edilen bulgular doğrultusunda; Türkiye’deki Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı yüksek lisans ve doktora eğitim programlarına yönelik bir “çerçeve program önerisi” sunmayı amaçlamaktadır. Araştırma süresince yapmış olduğum bütün çalışmaların sorumluluğunu üstlenerek, bu araştırmanın tamamlanmasında katkı sağlayan kişilere teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırma süresince bilgi deneyim ve tecrübesini esirgemeyen Doç. Dr. Ahmet KARA’ya ve yapmış olduğu eleştirileri ile tezin gelişimine önemli katkı sağlayan Sayın Yrd. Doç. Dr. Oğuz GÜRBÜZTÜRK’e, araştırmanın konusunun belirlenmesi ve yürütülmesi sürecinde benden yardımlarını esirgemeyen başta tez danışmanım Doç. Dr. Kemal DURUHAN’a tez izleme komitesi üyeleri Doç. Dr. Recep DÜNDAR ve Yrd. Doç. Dr. Ramazan ÖZBEK’e, tezi kısa sürede okuyup yazım hatalarını düzelten Yrd. Doç. Dr. Fatih ALKAYIŞ’a ve çalışma sürecinde yardımlarını esirgemeyen ilgili üniversitelerin Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı öğretim elemanları ve öğrencilerine en samimi duygularıyla teşekkür ederim.

Bu vesileyle hayatını evlatlarına vakfeden bütün anneleri ve annem Nadiye ÇAPUK’u saygı sevgi ve hürmetle anıyorum.

Suat ÇAPUK

ÖZET

TÜRKİYE VE ABD'DE YÜRÜRLÜKTE OLAN “EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM” ALANINDAKİ YÜKSEK LİSANS VE DOKTORA PROGRAMLARININ KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ

ÇAPUK, Suat
Doktora, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Kemal DURUHAN
Temmuz 2014, XIII + 280 sayfa

Araştırmanın amacı, Türkiye ve ABD üniversitelerinde “Eğitim Programları ve Öğretim” alanında uygulanmakta olan yüksek lisans ve doktora eğitim programları arasındaki benzer ve farklı yönleri karşılaştırmalı olarak incelemek ve elde edilen bulgular doğrultusunda; Türkiye’deki Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı yüksek lisans ve doktora eğitim programlarına yönelik bir “çerçeve program” oluşturmaktır.

Çalışma, nitel araştırma modellerinden “çoklu durum çalışması” temelinde “karşılaştırmalı araştırma” metodolojisine uygun olarak elde edilen ilgili dokümanların betimsel ve lisansüstü eğitim programlarında eğitim gören bireylerle yapılan görüşme verilerinin “yorumlamacı” (interpretivist) bir bakış açısı ile incelenmesine dayalı olarak yapılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubu Türkiye ve ABD’de eğitim programları ve öğretim alanında yüksek lisans ve doktora programları olan üniversitelerdir. Türkiye’de araştırma kapsamına; Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve İnönü Üniversitesi alınmıştır. ABD’de ise Indiana University at Bloomington, Illinois University at Urbana Champaign ve The Pennsylvania State University at College Park alınmıştır.

Araştırmada veriler, belirlenen üniversitelerin kurumsal internet adreslerinden, eğitim programları ve öğretim bilim dalı öğretim elemanlarından elde edilen dokümanlardan ve ilgili üniversitelerde yüksek lisans ve doktora eğitimine devam eden veya tamamlamış olan her üniversiteden üç katılımcı olmak üzere toplam 18 katılımcıdan elde edilmiştir. Araştırma verilerinin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Türkiye ve ABD üniversitelerinden elde edilen dokümanlar “doküman analizi” yapılarak programların benzer ve farklı yönleri tespit edilmiştir. Araştırma kapsamındaki yükseköğretim programlarında öğrenim gören veya mezun olan katılımcılar ile yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizi için nitel veri analiz programı kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda; Türkiye ve ABD üniversiteleri arasında öğrenci sayıları bakımından benzerlik olduğu ancak okul bütçeleri ve kütüphane koleksiyonları, öğretim üyesi sayıları bakımından ABD üniversitelerinin lehine önemli farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Türkiye ve ABD programlarının; öğretmen, uzman, akademisyen yetiştirme misyonlarının benzer olduğu belirlenmiştir. Lisansüstü programlara kayıt-kabul ile ilgili olarak; Türkiye’de lisansüstü programlarına girişte sözlü sınav uygulamasının yaygın olarak kullanıldığı, ABD programlarında ise amaç mektubu, referans mektubu ve akademik yazı örneği istenildiği tespit edilmiştir. Ders ve kredi sayılarının ABD programlarında daha fazla olduğu belirlenmiştir. ABD programlarında yan alan uygulaması olduğu, derslerin işlenişinde öğrenci merkezli yaklaşımların ön planda olduğu, ölçme ve değerlendirme işlemlerinde sürece dayalı yöntemlerin kullanıldığı belirlenmiştir. Akademik danışman seçiminin ABD programlarında öğrenci tarafından yapıldığı, Türkiye’de ise bölüm veya enstitü tarafından belirlendiği tespit edilmiştir. Üniversiteler tarafından sağlanan destek hizmetlerinin Türkiye’deki üniversitelere oranla ABD üniversitelerinde daha iyi olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma sonucunda, Türkiye ve ABD eğitim programları ve öğretim lisansüstü programlarının karşılaştırılması ile elde edilen verilere dayalı olarak “Eğitim Programları ve Öğretim” alanında yüksek lisans ve doktora çerçeve program oluşturulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Yükseköğretim, lisansüstü eğitim, karşılaştırmalı eğitim, eğitim programları, program geliştirme

ABSTRACT

COMPARATIVE ANALYSIS OF “CURRICULUM AND INSTRUCTION” MASTER AND DOCTORATE PROGRAMS BETWEEN TURKEY AND THE U.S.

by
ÇAPUK, Suat

Doctoral Dissertation,
Inonu University, Institute of Educational Sciences
Department of Curriculum and Instruction
Thesis Advisor: Associate Professor Doctor Kemal DURUHAN
July 2014, XIII + 280 pages

The purpose of the study is to examine the comparative similarities and differences between Turkey and The U.S. “Curriculum and Instruction” master and doctorate graduate education programs and to design curriculum framework for curriculum and instruction master and doctorate degrees.

In this study, collective case study and comparative research methodologies within qualitative research model were used and the data obtained from the documents and interviews were analyzed from interpretivist perspective.

The study group was universities with master and doctoral programs in the field of Curriculum and Instruction in Turkey and in the United States. The selected universities in Turkey were; Ankara University, Gazi University and Inonu University and In the United States were; Indiana University at Bloomington, University of Illinois at Urbana Champaign and The Pennsylvania State University at College Park.

Research data were collected from documents and through interviews. Documents were obtained from the specified universities’ web addresses and faculty members working in the field of curriculum and instruction at these universities and a total of 18 participants, three from each university who were continuing or completed their master and doctorate education were interviewed. For data collection from participant a semi-structured interview form was used.

The documents obtained from universities in Turkey and in the U.S. were analyzed based on “document analysis” in order to identify similar and different aspects of the programs. The data collected from interviews were analyzed by using qualitative data analyze software.

The study findings indicated that even though the numbers of the students in Turkey and U.S. universities were comparatively same, school budgets, library collections and numbers of faculty members were higher in the U.S. universities. The mission and aim statements of Turkey and U.S. Curriculum and Instruction graduate programs in terms of preparation teachers, experts and academics were determined to be similar. Regarding admissions to graduate programs; oral examination was widely used in Turkey's graduate programs, in the U.S. programs, statement of purpose, reference letters and academic writing samples were identified to be prerequisite for admission. Number of credits and courses required for graduation from graduate programs were found to be higher in U.S. universities. In the U.S. graduate programs, an area of specialization or minor area was required. For the teaching and learning process, student centered teaching approaches were preferred, students learning were assessed and evaluated on process based approaches. At academic advisors appointment process, students' preferences are given higher priority in the U.S. programs, whereas in Turkey, advisors were appointed by the department coordinator or institute. Support services provided by the universities such as research support, library resources and university facilities were found to be better in U.S. compared with Turkey.

As a result of the study, after analysing comparatively Turkey and the U.S. graduate programs, a "Curriculum and Instruction" graduate master and doctoral curriculum framework was designed.

Key Words: Higher education, graduate education, comparative education, curriculum, curriculum development.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ONUR SÖZÜ.....	I
ÖN SÖZ	II
ÖZET.....	III
ABSTRACT.....	V
İÇİNDEKİLER	VII
TABLolar LİSTESİ.....	XI
ŞEKİLLER LİSTESİ	XII
GRAFİKLER LİSTESİ	XII
KISALTMALAR LİSTESİ	XIII
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	6
1.3. Araştırmanın Önemi	7
1.4. Varsayımlar.....	8
1.5. Sınırlılıklar.....	9
1.6. Tanımlar	9
BÖLÜM II.....	12
KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	12
2.1. Kuramsal Bilgiler	12
2.1.1. Eğitim.....	12
2.1.2. Yükseköğretim	14
2.1.2.1. Yükseköğretimde Hesap Verebilirlik.....	17
2.1.2.2. Yükseköğretimde Kalite.....	18
2.1.2.3. Yükseköğretimde Küreselleşme.....	27
2.1.2.4. Yükseköğretimde Kitleleşme.....	28
2.1.2.5. Yükseköğretimde Özelleşme	30
2.1.3. Türk Tarihinde Yükseköğretim.....	33
2.1.3.1. Üniversitelerin Amaçları.....	37
2.1.3.2. Yükseköğretim Sisteminin Birimleri	38
2.1.4. Amerika Birleşik Devletleri Tarihinde Yükseköğretim	39
2.1.4.1. ABD Yükseköğretim Sisteminin Güncel Yapısı.....	42
2.1.5. Lisansüstü Eğitim.....	45

2.1.5.1. Türkiye’de Lisansüstü Eğitim	45
2.1.5.2. ABD’de Lisansüstü Eğitim	54
2.1.6. Program.....	61
2.1.6.1. Eğitim Programı	62
2.1.6.2. Program Geliştirme	63
2.1.7. Program Tasarımı.....	64
2.1.7.1. Programın Amacı	65
2.1.7.2. Program İçeriği.....	67
2.1.7.3. Öğretme Öğrenme Etkinlikleri.....	68
2.1.7.4. Eğitim Ortamı.....	69
2.1.8. Lisansüstü Eğitim Programları.....	69
2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	75
2.2.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	76
2.2.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	90
BÖLÜM III	97
YÖNTEM	97
3.1. Araştırmanın Modeli	97
3.1.1. Nitel Araştırma.....	97
3.2. Çalışma Kapsamı	99
3.2.1. Katılımcılar	100
3.3. Verilerin Toplanması	101
3.3.1. Yazılı Dokümanlar	101
3.3.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme.....	102
3.4. Verilerin Analizi	103
BÖLÜM IV.....	108
BULGULAR VE YORUM.....	108
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Amacına Yönelik Bulgular ve Yorum	108
4.1.1. Ankara Üniversitesi.....	108
4.1.2. Gazi Üniversitesi.....	109
4.1.3. İnönü Üniversitesi	110
4.1.4. The University of Illinois at Urbana-Champaign.....	110
4.1.5. Indiana University at Bloomington	111
4.1.6. The Pennsylvania State University at University Park	112
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Amacına Yönelik Bulgular ve Yorum.....	114
4.2.1. Türkiye’de EPÖ Alanında Lisansüstü Eğitim.....	114
4.2.2. ABD’de Lisansüstü Eğitim Programları	115
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Amacına Yönelik Bulgular ve Yorum.....	118

4.3.1. Türkiye Lisansüstü Eğitim Programlarının Misyonları.....	119
4.3.2. ABD Lisansüstü Eğitim Programlarının Misyonları.....	120
4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Amacına Yönelik Bulgular ve Yorum	124
4.4.1. Türkiye Üniversiteleri Lisans Üstü Eğitim Kayıt-Kabul İşlemleri	124
4.4.2. ABD Üniversiteleri Lisans Üstü Eğitim Kayıt-Kabul İşlemleri	126
4.4.3. Türkiye Lisansüstü Eğitim Programlarının: Süre, Kredi ve Ders Sayıları.....	129
4.4.4. ABD Lisansüstü Eğitim Programlarının: Süre, Kredi ve Ders Sayıları	130
4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Amacına Yönelik Bulgular ve Yorum	134
4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Amacına Yönelik Bulgular ve Yorum	144
4.7. Araştırmanın Yedinci Alt Amacına Yönelik Bulgular ve Yorum.....	148
4.7.1. EPÖ Ders Programlarında Ölçme ve Değerlendirme.....	148
4.7.2. EPÖ Ders Programları Not Sistemi.....	152
4.8. Araştırmanın Sekizinci Alt Amacına Yönelik Bulgular ve Yorum	153
4.8.1. Doktora Yeterlilik Sınavı -Türkiye	153
4.8.2. Doktora Yeterlilik Sınavı - ABD	155
4.9. Araştırmanın Dokuzuncu Alt Amacına Yönelik Bulgular ve Yorum.....	161
4.9.1. Danışman Seçimi	162
4.9.2. Danışan Danışman İlişkileri.....	166
4.9.3. Tez Yazma Süreci: Tez Komitesi Belirleme ve Danışan-Danışman İlişkileri....	168
4.10. Araştırmanın Onuncu Alt Amacına Yönelik Bulgular ve Yorum.....	171
4.11. Araştırmanın On Birinci Alt Amacına Yönelik Bulgular ve Yorum	175
4.11.1. Araştırma Destekleri	181
4.11.2. Kütüphane Hizmetleri	183
4.11.3. Teknik Destekler	183
4.12. Araştırmanın On İkinci Alt Amacına Yönelik Bulgular ve Yorum.....	185
4.12.1. Eğitim Programları ve Öğretim Lisansüstü Eğitim Çerçeve Programı.....	185
4.12.1.1. Program Yaklaşımı.....	185
4.12.1.2. Lisansüstü Eğitim Programlarının Amaçları.....	186
4.12.1.3. Lisansüstü Programlarında Benimsenen Değerler:	187
4.12.1.4. Lisansüstü Programlarına Öğrenci Kabulü	187
4.12.1.5. Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Dersleri	188
4.12.1.6. Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Dersleri.....	190
4.12.1.7. Doktora Yeterlilik Sınavı	197
4.12.1.8. Doktora Tez Çalışması Süreci.....	197
4.12.1.9. Doktora Tez Savunması	198
BÖLÜM V	199
SONUÇLAR VE ÖNERİLER	199

5.1. Türkiye ve ABD Üniversitelerinin Genel Görünümü ile İlgili Sonuç ve Öneriler	199
5.2. Lisansüstü Programlarının Karşılaştırılmasına Dayalı Sonuç ve Öneriler.....	200
5.3. Lisansüstü Eğitim Amaç ve Misyonları ile İlgili Sonuç ve Öneriler	200
5.4. Lisansüstü Eğitim Programları Kayıt-Kabul, Program Süresi, Kredi Sayısı ve Derslerin Karşılaştırılmasına Yönelik Sonuç ve Öneriler	201
5.4.1. Kayıt - Kabul.....	201
5.4.2. Program Süresi	202
5.4.3. Kredi Sayısı ve Dersler:.....	202
5.5. EPÖ Lisansüstü Dersleri ve Derslerin Dağılımı ile İlgili Sonuç ve Öneriler.....	203
5.5.1. Hazırlık Dersleri	203
5.5.2. Zorunlu - Seçmeli Dersler.....	203
5.5.3. Eğitim Programları ve Öğretim Alan Dersleri.....	204
5.5.4. Araştırma Yöntemleri	204
5.5.5. Uygulama Dersleri.....	204
5.5.6. Yan Alan Dersleri.....	205
5.5.7. Bireysel Çalışma Dersleri	205
5.6. Öğretme - Öğrenme Süreçlerine Yönelik Sonuç ve Öneriler.....	205
5.7. Ölçme ve Değerlendirme Sürecine Yönelik Sonuç ve Öneriler.....	205
5.8. Doktora Yeterlilik Sınavı ile İlgili Sonuç ve Öneriler	206
5.9. Akademik Danışma ve Tez Yazım Süreci ile İlgili Sonuç ve Öneriler.....	207
5.9.1. Danışman Seçim.....	207
5.9.2. Tez Yazma Sürecinde Danışan - Danışman İlişkileri	207
5.10. Tez Savunma Sürecine Yönelik Sonuç ve Öneriler	208
5.11. Destek Hizmetleri ile İlgili Sonuç ve Öneriler.....	208
5.11.1. Araştırma Destekleri	208
5.11.2. Kütüphane Hizmetleri	208
5.11.3. Teknik Destekler	209
KAYNAKÇA.....	210
EKLER.....	233
Ek 1: Görüşme Formu.....	233
Ek 2: Türkiye EPÖ Lisansüstü Programları Dersler ve Açıklamalar.....	239
Ek 3: ABD EPÖ Lisansüstü Eğitim Programları Dersler ve Açıklamalar	253
Ek 4: Ders Programı 1.....	264
Ek 5: Ders Programı 2.....	270
Ek 6: Ders Programı 3.....	274

TABLolar LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1: Toplam Nüfusun Yükseköğretim Alma Oranı.....	29
Tablo 2: ABD’de Koloniler Döneminde Kurulan Kolejler.....	41
Tablo 3: Türkiye Lisansüstü Eğitim Öğrenci Sayıları 1995-1996	49
Tablo 4: Türkiye Lisansüstü Eğitim Öğrenci Sayıları 2012-2013	49
Tablo 5: Temel Program Tasarım Modelleri.....	67
Tablo 6: Üniversitelerin İletişim Bilgileri ve Kullanılan Kısaltmalar.....	102
Tablo 7: Dökümanlara Dayalı Veri Analiz Tablosu	107
Tablo 8: Ankara Üniversitesi Tanıtım Bilgileri	108
Tablo 9: Gazi Üniversitesi Tanıtım Bilgileri	109
Tablo 10: İnönü Üniversitesi Tanıtım Bilgileri.....	110
Tablo 11: The University of Illinois at Urbana-Champaign Tanıtım Bilgileri	110
Tablo 12: Indiana University at Bloomington Tanıtım Bilgileri.....	111
Tablo 13: The Pennsylvania State University at University Park Bilgileri.....	112
Tablo 14: Türkiye Üniversiteleri İle İlgili Temel Verilerin Karşılaştırması	112
Tablo 15: ABD Üniversiteleri İle İlgili Temel Verilerin Karşılaştırması	113
Tablo 16: Türkiye’de EPÖ Alanında Verilen Lisansüstü Dereceler	115
Tablo 17: ABD’de Verilen Lisansüstü Dereceler	116
Tablo 18: Programların Misyon veya Amaçlarının Karşılaştırması	121
Tablo 19: Türkiye Lisans Üstü Eğitim Kayıt- Kabul Şartlarının Karşılaştırması.....	126
Tablo 20: ABD Lisans Üstü Eğitim Kayıt- Kabul Şartlarının Karşılaştırması	127
Tablo 21: Türkiye Yüksek Lisans ve Doktora Programları: Süre, Kredi, Ders Sayıları.....	130
Tablo 22: ABD Yüksek Lisans ve Doktora Programları: Süre, Kredi, Ders Sayıları	131
Tablo 23: Yüksek Lisans Hazırlık Dersleri Karşılaştırması.....	136
Tablo 24: Program Alan Derslerinin Karşılaştırılması	136
Tablo 25: Öğretim Alan Derslerinin Karşılaştırılması.....	138
Tablo 26: Araştırma Derslerinin Karşılaştırılması	139
Tablo 27: Yan Alan (Uzmanlık Alanı) Derslerinin Karşılaştırılması	140
Tablo 28: Bireysel Çalışma Derslerin Karşılaştırması.....	141
Tablo 29: Uygulama Alanı Derslerin Karşılaştırması.....	142
Tablo 30: Seminer Derslerinin Karşılaştırması.....	142
Tablo 31: ABD Ders Planlarında Ölçme ve Değerlendirmenin Karşılaştırması.....	149
Tablo 32: ABD ve Türkiye Lisansüstü Not Sistemi Karşılaştırması	153
Tablo 33: Yüksek Lisans Hazırlık Dersleri.....	188
Tablo 34: Yüksek Lisans Programı Ders Dağılımı	189
Tablo 35: Doktora Programı Ders Dağılımı.....	190

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 1: EPÖ Lisansüstü Kayıt-Kabul Şartları	128
Şekil 2: Danışman ile Görüşme Yolları	166

GRAFİKLER LİSTESİ

	Sayfa
Grafik 1: Türkiye ve ABD EPÖ Lisansüstü Programların Kayıt-Kabul Karşılaştırması.....	128
Grafik 2: Lisansüstü Eğitim Program Sürelerine İlişkin Görüşler	133
Grafik 3: Derslerin Alan, Seçmeli ve Zorunlu Dağılımının Karşılaştırması.....	135
Grafik 4: Araştırma Teknikleri Derslerinin Karşılaştırması	139
Grafik 5: Ders Seçme İle İlgili Karşılaştırma.....	143
Grafik 6: Öğretme-öğrenme Sürecine Yönelik Karşılaştırma.....	146
Grafik 7: Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerinin Karşılaştırılması	151
Grafik 8: Türkiye ve ABD Yeterlilik Yazılı Sınavı Karşılaştırma.....	160
Grafik 9: Akademik Danışman Belirleme Karşılaştırma	164
Grafik 10: Destek Hizmetlerinin Karşılaştırılması.....	181

KISALTMALAR LİSTESİ

- AKTS: Avrupa Kredi Transfer Sistemi
ALES: Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitimi Giriş Sınavı
AÜ: Ankara Üniversitesi
ABD: Amerika Birleşik Devletleri
DPT: Devlet Planlama Teşkilatı
EPÖ: Eğitim Programları ve Öğretim
GPA: Graduate Point Average (Mezuniyet Not Ortalaması)
GRE: Graduate Record Examination (Lisansüstü Kayıt Sınavı)
GÜ: Gazi Üniversitesi
İÜ: İnönü Üniversitesi
IBT: Internet Based Test (İnternet Temelli Test)
ILU: Illinois University at Urbana Champaign
INU: Indiana University at Bloomington
K: Kredi
PSU: The Pennsylvania State University at College Park
TR: Türkiye
TOEFLŞ: Test of English as a Foreign Language (Yabancı Dil Olarak İngilizce Testi)
YDS: Yabancı Dil Bilgisi Seviye Tespit Sınavı
YÖK: Yükseköğretim Kurulu

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırma konusu olan problem tanımlanmış; bunun yanı sıra, araştırmanın amacı, önemi, varsayımları, sınırlıkları ve kullanılan bazı tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Son yıllarda yükseköğretim sistemleri önemli bir değişim ve dönüşüm yaşamaktadır. Bu değişimin temelinde; küreselleşme, yükseköğretime olan talebin artması ve uluslararası öğrenci hareketliliği yatmaktadır (Altbach, Reisberg ve Rumbley, 2009). Bu durum yükseköğretim sistemlerinin uluslararası düzeyde yapı ve standartlara sahip olmasını zorunlu hale getirmiştir. Bu doğrultuda Avrupa Birliği (AB) yükseköğretim sistemlerinin entegrasyonu için önemli düzenlemelere gitmiştir (Bologna Süreci ve Lizbon Stratejisi). Benzer çalışmalar Latin Amerika, Afrika ve uzak doğu ülkelerinde de yapılmıştır (Altbach, Reisberg ve Rumbley, 2009). Küresel düzeyde meydana gelen bu gelişmelere paralel olarak Türkiye yükseköğretim sisteminde önemli değişim, dönüşüm ve gelişim süreci içerisine girmiştir.. Bir yandan üniversite sayıları artarken diğer taraftan da üniversitelerin kaliteyi ve bu bağlamda niteliği geliştirme çalışmaları devam etmektedir. Bu doğrultuda yükseköğretim programları, süreleri, kredileri ve verilen dereceleri AB yükseköğretim sistemi ile uyumlu hale getirme çalışmaları devam etmektedir (Avrupa Üniversiteler Birliği [EUA], 2011; YÖK, 2013). Ancak, AB yükseköğretim sistemine uyum sürecinde yapılan bu çalışmaların yanında Türk yükseköğretim sisteminin önemli yapısal sorunları vardır. Bu sorunlar; devlet kurumları (YÖK, 2007b; DPT, 2007), sivil toplum kuruluşları (Türkiye Sanayi ve İş Adamları Derneği [TÜSİAD], 2008; Siyaset ekonomi ve Toplum Araştırmalar Vakfı [SETA], 2013) ve bilimsel etkinliklerde (Uluslararası Yükseköğretim Kongresi [UYK], 2011) dile getirilmiştir. Bu çalışmalarda yükseköğretim sistemi ile ilgili; finans, yönetim, sistem, özerklik, kalite, araştırma ve geliştirme, hesap verebilirlik, öğretim üyesi ihtiyacı ve programların güncellenmesi gibi sorunlar olduğu tespit edilmiştir. Bu sorunların hepsi çok önemli olup, her biri üzerinde daha detaylı araştırmaların yapılması gerekmektedir.

Türkiye yükseköğretim sistemi ile ilgili Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Yükseköğretim Kurulu (YÖK), üniversiteler, Üniversitelerarası Kurum, Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK), Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) gibi kurumlar önemli karar verici ve uygulayıcı role sahiptir. Bu kurumlar içerisinde üniversiteler; ön lisans, lisans ve lisansüstü derecede eğitim ve öğretim faaliyetlerini yürüten kurumlardır. Anayasanın 130. maddesinde, üniversitelerin temel işlevleri; eğitim-öğretim, bilimsel araştırma ve topluma hizmet olarak ifade edilmektedir.

Üniversitelerin eğitim-öğretim işlevine bakıldığında; 2011-2012 öğretim yılında açık öğretim dâhil 4 milyon 975 bin 690 öğrenci yükseköğretime devam etmektedir. Bu öğrencilerin sadece 220 bin 970'i lisansüstü öğrenim görmekte, bunların 169 bini yüksek lisans düzeyinde, 52 bini doktora düzeyinde öğrenim görmektedir (ÖSYM, 2014). Üniversitelerin genel yapısına bakıldığında özellikle ön lisans ve lisans düzeyinde sunulan eğitimin ağırlıklı olarak toplumun yükseköğrenim talebini karşılamaya yönelik eğitim-öğretim faaliyetlerine yoğunlaştığı; ancak lisansüstü öğretim talebini yeterli düzeyde karşılayamadığı anlaşılmaktadır. Bunun en önemli nedenlerinden biri yeterli sayıda öğretim üyesinin bulunmamasıdır (DPT, 2007; Özer, 2011). YÖK, MEB ve TÜBİTAK bu sorunu çözmek ve lisansüstü eğitimi desteklemek için yurtiçi yurt dışı burslar ve programları uygulamaya koymuştur. MEB cumhuriyetin kuruluşundan beri yüksek lisans ve doktora eğitimi için yurt dışına öğrenci göndermekte (1416 Sayılı Kanun), YÖK doktora eğitimi için yurt dışı burslar vermekte, TÜBİTAK yurt içi yüksek lisans ve doktora eğitimi için öğrencilere burs vermektedir. Bunların yanında Öğretim Üyesi Yetiştirme Programı (ÖYP) kapsamında gelişmiş üniversiteler de öğrencilerin yüksek lisans ve doktora eğitimi yapmalarına imkân sağlanmaktadır. Ancak öğretim üyesi yetiştirme çalışmaları üniversitelerin özellikle yeni üniversitelerin, akademik personel ihtiyacını karşılamak için yetersiz kalmaktadır.

Üniversitelerin ikinci önemli işlevi de bilimsel araştırmalar yaparak bilgi birikimine katkıda bulunmak ve toplumun refahını yükseltmektir. Bilimsel araştırma işlevi doktora öğrencileri ve doktora sonrası araştırmacı sayısı ve yayımlanan makale ile belirlenmektedir. 2007 yılında yayımlanan bilimsel makale verilerine göre, Türkiye dünya sıralamasında 19. sıradadır (Bologna Ulusal Raporu, 2009).

Üniversiteler topluma hizmet işlevini; toplumun ihtiyaçlarına uygun bireyler yetiştirerek ve toplum sorunlarının çözümüne yönelik araştırmalar yaparak yerine getirirler. Bilimsel araştırmalar genellikle üniversitelerin lisansüstü eğitim düzeyinde

yapılmaktadır. Üniversiteler, özellikle de son yıllarda kurulmuş olanlar, henüz kurumsallaşma aşamasında olup fiziki altyapı ve akademik personel ile ilgili sorunlarını çözüme kavuşturamadıklarından lisansüstü eğitim seviyesinde henüz yeterli düzeye ulaşamamışlardır. Oysa lisansüstü eğitim üniversitelere akademik personel, iş dünyasının ihtiyaç duyduğu profesyoneller yetiştirmek yanında, bilimsel araştırmaların yoğun olarak yapıldığı düzeydir. Sevinç (2001) Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) tarafından hazırlanan kalkınma planlarında lisansüstü eğitim ve öğretim üyesi yetiştirme konularına yer verilmesine rağmen, hedeflenen aşamaya gelinemediğini belirtmektedir.

Günümüzde lisans düzeyinde eğitim almaya yönelik talep artışı öğrenci sayılarının artmasına buna bağlı olarak, lisansüstü eğitime yönelik talep artışı söz konusu olmuştur. Uluslararası öğrenci hareketliliğinin en fazla olduğu seviye lisansüstü eğitim düzeyidir. Üniversiteler lisans düzeyinde oluşan yoğun öğrenci talebine cevap vermeye çalıştığından lisansüstü eğitim ve bu düzeydeki sorunlara uzun süre cevap verememiştir. Ancak son yıllarda düzenlenen akademik konferans ve kongreler lisansüstü eğitim ve sorunları üzerine dikkatlerin çekilmesini sağlamıştır (Lisansüstü Eğitim Sempozyumu, I, II, III; Bilim Adamı Yetiştirme TUBA, 2001). Üniversitelerin genel olarak karşı karşıya olduğu sorunlar lisansüstü eğitim düzeyinde de benzerlik göstermektedir. Bu sorunların nicelik olarak; talebin karşılanamaması, akademik personel eksikliği, nitelik yönünden sunulan eğitimin kalitesi, eğitim programlarının güncel olmayışı, öğretim yöntemleri, araştırma yöntemleri, danışan-danışman sorunları, kütüphane ve diğer destek hizmetlerinin yetersizliği gibi sorunlar olduğu belirtilmektedir (Tosun, 2001; Sevinç, 2001; Karakütük, 1989; Karakütük, Aydın, Abalı, Yıldırım, 2008; Karaman ve Bakırcı, 2010). Ancak lisansüstü eğitime yönelik araştırmaların çoğunlukla nicel verilere dayalı betimsel araştırmalar olduğu görülmektedir (Sözer ve Diğerleri, 2002; Güven ve Tunç, 2007; Karakütük, Aydın, Abalı, Yıldırım, 2008; Polat, 2010; Ağralıoğlu, 2013). Eğitim programlarının değerlendirilmesine yönelik araştırmaların temel eğitim programları düzeyinde belirli bir seviyeye ulaşmış olmasına rağmen bu durumun genelde yükseköğretim özelde lisansüstü eğitim seviyesinde henüz çok sınırlı olduğu anlaşılmaktadır. Son yıllarda Eğitim Programları ve Öğretim (EPÖ) lisansüstü programlarına yönelik araştırmalarda; tezlerin incelenmesi (Saracaloğlu ve Dursun, 2010), araştırmaların incelenmesi (Sağlam, Aklın ve Tunca, 2010), araştırma eğilimleri (Ozan ve Köse, 2012), tezlerin değerlendirilmesi (Gömleksiz ve Bozpolat, 2012), programların incelenmesi (İşcan ve Bıkmaz, 2012) ve programların değerlendirilmesi (Gözütok, 1994; Gözütok, Ulubey,

Alkın ve Tunca, 2010) ile ilgili çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Ancak, lisansüstü eğitim programlarının değerlendirilmesi, geliştirilmesi, güncellenmesi ve diğer ülkeler ile karşılaştırılmasına yönelik çalışmaların çok az sayıda olduğu anlaşılmaktadır.

Planlı öğretme-öğrenme uygulamalarının yapıldığı her etkinlikte bir öğretim programından söz etmek mümkündür. Eğitimin her düzey ve alanında yapılan planlı etkinlikler program ve öğretim öğelerini içerir. Bu etkinliklerin bilimsel veriler ışığında yapılmasında genelde eğitim bilimleri alanı özelde EPÖ alanına girmektedir. Program ve öğretim; ABD’de 1900’lü yılların başında bilim alanı olarak ortaya çıkmasına rağmen Türkiye’de alan kültürü tam olarak yerleşmiş bir bilim dalı olduğu söylenemez. Türkiye’de EPÖ alanında lisans eğitimi ilk kez 1965 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesinde başlamıştır (Gözütok, 1994). 1982 Yüksek Öğretim Kanunu ile EPÖ bölümü lisans düzeyinde birçok üniversitede açılmıştır. Bu bölüm mezunları başta MEB olmak üzere kamu kurumları ve özel kurumlarda eğitim programlarının hazırlanması uygulanması ve geliştirilmesi alanlarında görev almışlardır. Ancak 1997-1998 yılında yapılan değişiklikle EPÖ lisans programı kapatılmıştır.

Eğitimin herhangi bir kademesinde ki öğretim programlarında yapılacak bir değişim aynı zamanda diğer seviye programlarının da değişimini gündeme getirir. Bu değişimlerden birincisi 18 Ağustos 1997 tarihinde 4306 sayılı yasa ile ilköğretim kurumlarının kesintisiz 8 yıla çıkarılması ve bağlı olarak 1997-1998 eğitim öğretim yılında eğitim fakültelerinde yapılan değişiklikler eğitim programları ve öğretim alanını doğrudan etkilemiş ve etkilemeye devam etmektedir. Bu değişiklikler;

1. İlköğretimin kesintisiz sekiz yıla çıkarılması,
2. Öğretmen eğitimi ile ilgili olarak 1997-1998 yıllarında uygulamaya konan eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılmasıdır.

Eğitim sisteminde yapılan bu köklü değişiklikler, eğitim fakültelerinin yeniden yapılanmasına yol açmış ve bunun sonucunda eğitim bilimleri alanında bulunan Eğitim Programları ve Öğretim ve Eğitim Yönetimi Teftişi ve Planlaması lisans programlarının kapatılmasına neden olmuştur (YÖK’ün 4.11.1997 Tarih ve 97.39.2761 sayılı kararı).

EPÖ Bilim Dalı Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Enstitülerinde Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalına bağlı olarak lisansüstü düzeyde eğitim öğretim faaliyetlerine sürdürmeye devam etmektedir. EPÖ Türkiye’de eğitim öğretim faaliyetleri ile eğitim bilimlerinin gelişimine yetiştirilen akademik personel ve araştırmalar ile önemli katkı sağlamaya devam etmektedir. EPÖ bilim alanı özellikle temel eğitim programlarının geliştirilmesi, değerlendirilmesi ve güncellenmesi

anlamında MEB'in program çalışmalarına önemli katkılar sağlamış ve sağlamaya devam etmektedir.

EPÖ Ana Bilim Dalı Eğitim Fakültelerinin lisans düzeyinde verilen öğretmenlik meslek derslerinin yanı sıra diğer fakülte ve yüksekokullardaki bölümlerden öğretmenlik alanı olanlar için pedagojik formasyon derslerini yürütmektedir. EPÖ, lisansüstü düzeyde eğitim bilimleri alanında akademik personel yetiştirmenin yanında başta MEB olmak üzere devlet kurumları ve özel kurumlara eğitim uzmanı yetiştirmektedir. EPÖ Anabilim Dalı eğitimin iki önemli boyutu ile ilgilenmektedir. Bunların birincisi, her düzeydeki örgün ve yaygın eğitim (ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim, yaygın eğitim, hizmetiçi eğitim) programlarının geliştirilmesi, uygulanması, değerlendirilmesi; ikincisi ise, öğretim yöntem ve teknikleri, öğrenme-öğretme sürecinin planlanması, uygulanması, öğretim materyallerinin geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesidir.

Eğitimin her düzeyinde (ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim) cevap verilmesi gereken önemli üç soru vardır 1. Kime öğreteceğiz? 2. Ne öğreteceğiz? 3. Nasıl öğreteceğiz? Bu üç soruya cevap verebilmek için birçok değişkenin dikkate alınması gerekmektedir. Bunlardan önemlisi, dinamik bir yapıya sahip olan toplum ve bireylerde meydana gelen sosyal kültürel ekonomik değişimlerdir. Eğitim programlarının bu değişime uyum sağlamak için sürekli güncellenmesi gerekmektedir. Son yıllarda temel eğitimde yapılan köklü değişim yanında yükseköğretim düzeyinde de Avrupa Birliğine uyum çerçevesinde eğitim programları yeniden hazırlanmaktadır. Bu değişim sürecinde önemli görev EPÖ alanına düşmektedir. EPÖ ana bilim dalının bu görevi en iyi şekilde yerine getirebilmek için öncelikli olarak EPÖ lisansüstü programlarının yeniden tasarlanmasına daha sonra ise yükseköğretim programlarının AB yükseköğretim sistemine entegre edilmesi sürecine katkı sunması beklenmektedir. AB uyum çerçevesinde dersler, ders içerikleri ve krediler yeniden düzenlenerek AB düzeyinde diploma denklikleri verilmektedir. Bu değişiklikler yasal çerçeveye uyum sağlama şeklinde olmakla birlikte derslerin içeriği ve işlenişi ile ilgili değişiklikler daha uzun sürelerde gerçekleşebilecektir. Sönmez (2001), eğitim programlarının dinamik bir yapıya sahip olduğunu, sürekli olarak yeniden değerlendirilmesi, düzenlenmesi ve değiştirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Ülkemizde temel eğitimin her düzeyine uygun öğretim programları geliştirilmekte, uygulanmakta ve değerlendirmeye tabi tutulmaktadır; ancak, yükseköğretim programlarının değerlendirme ve geliştirme çalışmaları sistematik olarak yapılmamaktadır. Bu bağlamda incelendiğinde

üniversitelerin EPÖ lisansüstü programlarının değerlendirilmesi ve geliştirilmesine yönelik akademik faaliyetlerin bölüm bazında yapılmakta olduğu, ancak bu konuda yeterli düzeyde bilimsel çalışmaların yapılmadığı görülmektedir (Özdemir ve Arı, 2005).

Türkiye’de bulunan üniversitelerin lisans programlarının düzenlenmesi büyük oranda YÖK tarafından yapılıyor olsa da, lisansüstü eğitim programları üniversitelerde enstitüler tarafından hazırlanmakta ve YÖK’ten onay alınmaktadır. Lisansüstü eğitim programlarının dünyada meydana gelen değişimleri dikkate alınarak, öğrencilerin beklentilerine cevap verecek şekilde düzenlenmesi hem ulusal hem de uluslararası anlamda talep görmesi ve uluslararası düzeyde kabul edilebilir bir niteliğe ulaştırılması yükseköğretim sisteminin önemli hedeflerinden bir tanesidir. Dolayısıyla bilimsel araştırmaların yapıldığı ve bilginin üretildiği en önemli kurumlar olma misyonunu sürdüren üniversitelerin özellikle de lisansüstü programlarının araştırılması Amerika Birleşik Devletleri’nde bulunan ve dünyanın en iyi üniversiteleri olarak kabul edilen eğitim programlarının incelenmesi, Türkiye’de bulunan üniversitelerin eğitim programları ile karşılaştırılması sonucunda elde edilecek bilgilerin Türkiye’de bulunan üniversitelerin lisansüstü programlarının değerlendirilmesi ve geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ancak, literatür incelendiğinde lisansüstü eğitim programlarının karşılaştırmalı incelemesine yönelik sadece bir çalışmaya rastlandığı eğitim programları ve öğretim alanında uluslararası nitelikte karşılaştırmalı araştırmaların olmadığı tespit edilmiştir (Tatlı ve Adıgüzel, 2012). Lisansüstü programların geliştirilmesi güncellenmesine yönelik yapılacak çalışmalar için uluslararası ölçekte karşılaştırmalı araştırmalara önemli ölçüde ihtiyaç olmasına rağmen bu alanda önemli bir eksiklik olduğu anlaşılmaktadır (Sel, 2004). Bu anlamda, bu araştırmanın Eğitim Programları ve Öğretim Alanında sunulan lisansüstü eğitim programlarının Türkiye ve ABD ölçeğinde karşılaştırmalı olarak incelenmesi ve bu incelemeye dayalı olarak yeni bir çerçeve program oluşturabilme çabasının alana önemli bir katkı sunacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı; Türkiye ve ABD’de Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında uygulanmakta olan yüksek lisans ve doktora eğitim programları arasında benzer ve farklı yönleri karşılaştırmalı olarak incelemek ve elde edilen bulgular doğrultusunda, Türkiye’deki Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim

Dalı yüksek lisans ve doktora eğitim programlarına yönelik “çerçeve program” oluşturmaktır. Bu temel amaç çerçevesinde şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkiye ve ABD’de “Eğitim Programları ve Öğretim” alanında lisansüstü eğitim programı bulunan üniversiteler ile ilgili temel özellikler nelerdir?
2. Türkiye ve ABD’de “Eğitim Programları ve Öğretim” alanında lisansüstü eğitim nasıl düzenlenmiştir?
3. Türkiye ve ABD’de “Eğitim Programları ve Öğretim” alanında lisansüstü eğitimin amaçları veya misyonları nelerdir?
4. Türkiye ve ABD’de “Eğitim Programları ve Öğretim” alanında lisansüstü eğitim programlarının kayıt-kabul, program süresi, kredi ve ders sayıları nasıl düzenlenmiştir?
5. Türkiye ve ABD’de “Eğitim Programları ve Öğretim” alanında lisansüstü eğitim program dersleri nasıl düzenlenmiştir?
6. Türkiye ve ABD’de “Eğitim Programları ve Öğretim” alanında lisansüstü ders programlarında öğretme-öğrenme süreçleri nasıl düzenlenmiştir?
7. Türkiye ve ABD’de “Eğitim Programları ve Öğretim” alanında lisansüstü ders programlarında ölçme ve değerlendirme işlemleri nasıl yapılmaktadır?
8. Türkiye ve ABD’de “Eğitim Programları ve Öğretim” alanında lisansüstü programlarının yeterlilik sınavı ile ilgili işlemler nasıl düzenlenmiştir?
9. Türkiye ve ABD’de “Eğitim Programları ve Öğretim” alanında lisansüstü eğitim programlarında akademik danışma ve tez yazım süreci nasıldır?
10. Türkiye ve ABD’de “Eğitim Programları ve Öğretim” alanında lisansüstü eğitim programlarında tez savunması ile ilgili işlemler nasıl düzenlenmiştir?
11. Türkiye ve ABD’de “Eğitim Programları ve Öğretim” alanında lisansüstü eğitim programlarında sunulan destek hizmetleri (araştırma yardımları, kütüphane hizmetleri, teknoloji hizmetleri) nasıl düzenlenmiştir?
12. Türkiye’deki “Eğitim Programları ve Öğretim” alanındaki lisansüstü eğitim programları için nasıl bir çerçeve program önerilebilir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Araştırmanın Eğitim Programları ve Öğretim bilim dalının kuramsal ve uygulamalı olarak gelişmesine katkı sağlaması açısından önemi aşağıda sıralanmıştır.

Bu araştırmanın lisansüstü eğitim düzeyinde olması, eğitim programları alanında yapılan bir araştırma olması ve araştırmada kullanılan yöntemle bağlı olarak birçok özellik

ve önemi bir arada taşımaktadır. Öncelikli olarak lisansüstü düzeyde çok az sayıda çalışmaların yapılmış olması nedeniyle lisansüstü düzeyde kuram ve uygulamaya önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın ikinci önemli özelliği ise lisansüstü eğitim programları alanında yapılmasıdır. Lisansüstü düzeyde eğitim programlarının güncellenmesi birçok araştırma tarafından önerilmektedir. Ancak alan yazın incelendiğinde genelde lisansüstü eğitim programları özelde EPÖ lisansüstü eğitim programları ile ilgili bilimsel çalışmaların yeterli düzeyde olmadığı anlaşılmaktadır. Her düzeydeki eğitim programlarının geliştirilmesi ve değerlendirilmesi EPÖ bilim dalının çalışma alanına girmektedir.

Üçüncü önemli boyutu ise bu çalışmanın karşılaştırmalı eğitim araştırma metodolojisine dayalı olarak yapılmasıdır. Karşılaştırmalı eğitim araştırmaları küreselleşme ile birlikte eğitim sitemlerinin uluslararası nitelik kazanmasına neden olmuştur. Bu bağlamda karşılaştırmalı eğitim araştırmalarının önemi artmıştır. Karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında yazılı materyaller temel bilgi kaynağı olarak kullanılmaktadır; çünkü karşılaştırmalı eğitim araştırmaları ile ilgili en önemli zorluklardan biri verilere ulaşma ve veri çeşitliliği sağlama güçlüğüdür. Karşılaştırılmalı araştırmalarda var olan bu zorluğa rağmen, bu araştırmada veriler, “yazılı materyaller” ve “ilgili kişiler ile görüşme” sonucunda elde edildiğinden veri çeşitliliği sağlanmış olup araştırmanın güvenilirliği artırılmıştır.

Bu araştırma, elde edilen verilerin lisansüstü eğitim programlarının geliştirilmesi değerlendirilmesi ve karşılaştırılmasına dayalı yeni araştırmaların yapılmasına yönelik teorik bir zemin hazırlaması ve bu yöndeki çalışmalara ön ayak olması açısından önemlidir.

1.4. Varsayımlar

1. Araştırma kapsamına alınan programların yapı ve işleyişleri; ilgili kurumlar tarafından hazırlanan yazılı dokümanlar ve bu programlarda öğrenim gören veya mezun olan öğrencilerin bilgilerine dayalı olarak anlaşılacağı varsayılmıştır.
2. Araştırmada kullanılan yazılı dokümanlar ve görüşülen kişilerden elde edilen veriler gerçek durumu yansıttığı varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma Türkiye'den üç üniversite ve ABD'den üç araştırma üniversitesi ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma belirlenen üniversitelerin tezli yüksek lisans ve doktora eğitim programları ile sınırlıdır.
3. Araştırma, ABD'de üç, Türkiye'de üç olmak üzere toplam altı devlet üniversitesinin EPÖ lisansüstü ana bilim dalı veya bilim dalı eğitim programları ile sınırlıdır.
4. Bu araştırma, Türkiye ve ABD'de EPÖ alanındaki lisansüstü eğitim programlarında öğrenim gören veya mezun olan toplam 18 katılımcının görüşleri ile sınırlıdır.
5. Araştırma kapsamında seçilen EPÖ lisansüstü eğitim programları ile ilgili veriler, 2012 - 2013 yılları arasında ilgili üniversitelerin resmi web sayfalarından ve ilgili kişiler ile yapılan yazışmalar sonucunda elde edilen yazılı dokümanlar ile sınırlıdır.
6. Üniversitelerin sosyal ve kültürel ortamı, öğrenci ve öğretim elemanlarının nitelikleri ve diğer faktörlere dayalı olası farklılıklar araştırmanın kapsamı dışında tutulmuştur.
7. Öğrenim çıktılarının düzeyi ile ilgili bulguların elde edilememesi nedeni ile öğrenim çıktıları kapsam dışında bırakılmıştır.

1.6. Tanımlar

Bu araştırma kapsamı içerisinde geçen kavramlar ve bu kavramların tanımları aşağıda verilmiştir.

Akreditasyon: Kuruluşların, üçüncü bir tarafça belirlenen teknik ölçütlere göre çalıştığına bağımsız ve tarafsız bir kuruluş tarafından onaylanması ve düzenli aralıklarla denetlenmesi (TDK, 2014).

Alan: Akademik disiplin

Bütünleştirilmiş Doktora/Sanatta Yeterlik Programı: Lisans derecesine dayalı olarak yürütülen doktora/sanatta yeterlik programı (2547 Sayılı Kanun).

Danışman: Enstitüde tezsiz yüksek lisans programına kayıtlı öğrencilere rehberlik etmek üzere enstitü yönetim kurulunca atanan öğretim üyesi.

Ders Programı: Bir ders süresi içinde planlanan hedeflerin bireye nasıl kazandırılacağını gösteren tüm etkinliklerin yer aldığı bir plandır (Demirel, 2010: 6).

Doktora: Lisansa dayalı en az altı veya yüksek lisans veya eczacılık veya fen fakültesi mezunlarınca Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı tarafından düzenlenen esaslara göre bir laboratuvar dalında kazanılan uzmanlığa dayalı en az dört yarıyıllık programı kapsayan ve orijinal bir araştırmanın sonuçlarını ortaya koymayı amaçlayan bir yükseköğretimdir (2547 Sayılı Kanun).

Eğitim Programı: Öğrenene, okulda veya okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir” (Demirel, 2010: 6)

Enstitü: Üniversitelerde ve fakültelerde birden fazla benzer ve ilgili bilim dallarında lisansüstü, eğitim-öğretim, bilimsel araştırma ve uygulama yapan bir yükseköğretim kurumudur (2547 Sayılı Kanun).

Fakülte: Yüksek düzeyde eğitim - öğretim, bilimsel araştırma ve yayın yapan; kendisine birimler bağlanabilen bir yükseköğretim kurumudur (2547 Sayılı Kanun).

GRE (Graduate Record Examinations): Yurt dışındaki birçok üniversitede, lisansüstü eğitime giriş koşullarından biri olan genel yetenek testidir (ETS, 2014).

ABD Üniversiteleri: Bu araştırma kapsamındaki üç üniversite.

Öğretim Elemanı: Yükseköğretim kurumlarında görevli öğretim üyeleri, öğretim görevlileri, okutmanlar ve öğretim yardımcıları (2547 Sayılı Kanun).

Öğretim Programı: Okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimi ile ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir (Demirel, 2010: 6).

Öğretim Üyesi: Yükseköğretim kurumlarında görevli profesör, doçent ve yardımcı doçentler (2547 Sayılı Kanun).

Öğretim: Okullarda yapılan planlı, kontrollü ve örgütlenmiş öğrenme faaliyetleri (Fidan, 1996).

Öz Değerlendirme: Yükseköğretim kurumlarında verilen eğitim-öğretimin niteliğinin, her türlü eylem ve işlemin hukukun üstünlüğü ilkesine uygunluğunun, kurumun topluma karşı sorumluluğunun, kaynakların şeffaflık ve hesap verebilirlik esaslarına göre etkin ve verimli bir biçimde kullanılıp kullanılmadığının belirlenmesi (2547 Sayılı Kanun).

Program Geliştirme: Eğitim programlarının tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucu elde edilen veriler doğrultusunda yeniden düzenlenmesi süreçlerini kapsayan sürekli bir etkinliktir (Erden, 1998).

Seminer: Lisansüstü öğrencilerin ders döneminde hazırladıkları, bilimsel bir konunun incelenip irdelenmesine dayanan, sözlü olarak sunulmuş değerlendirilen yazılı bir metinden oluşan çalışma.

Syllabus: Ders programı

Tez İzleme Komitesi: Doktora öğrencisinin tez önerisini değerlendirmek, tez çalışmalarına rehberlik etmek, yönlendirmek görevini üstlenen biri tez danışmanı olmak üzere anabilim dalı akademik kurulu önerisi üzerine enstitü yönetim kurulunca atanan en az üç öğretim üyesinden oluşan komite.

TOEFL (Test of English as a Foreign Language): Bu dil sınavı, New Jersey, Princeton'da olan Eğitimsel Test Servisi (ETS: Educational Testing Service) tarafından hazırlanır ve yönetilir (ETS, 2014).

Türkiye Üniversiteleri: Bu araştırma kapsamındaki üç devlet üniversitesi.

Üniversite: Bilimsel özerkliğe ve kamu tüzel kişiliğine sahip yüksek düzeyde eğitim - öğretim, bilimsel araştırma, yayın ve danışmanlık yapan; fakülte, enstitü, yüksekokul ve benzeri kuruluş ve birimlerden oluşan bir yükseköğretim kurumudur (2547 Sayılı Kanun).

YDS: Yabancı Dil Bilgisi Seviye Tespit Sınavı (ÖSYM, 2014)

Yüksek Lisans: (Bilim uzmanlığı, yüksek mühendislik, yüksek mimarlık, master): Bir lisans öğretimine dayalı, eğitim - öğretim ve araştırmanın sonuçlarını ortaya koymayı amaçlayan bir yükseköğretimdir (2547 Sayılı Kanun).

Yükseköğretim Kurumları: Üniversiteler, yüksek teknoloji enstitüleri ve bunların bünyesinde yer alan fakülteler, enstitüler, yüksekokullar, konservatuvarlar, meslek yüksekokulları ile uygulama ve araştırma merkezleri (2547 Sayılı Kanun).

Yükseköğretim: Milli eğitim sistemi içinde, ortaöğretime dayalı, en az dört yarıyılı kapsayan her düzeydeki eğitim-öğretimin tümüdür (2547 Sayılı Kanun).

BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Bilgiler

Eğitim sistemlerinin oluşumunu ve gelişimini anlamak, günümüz eğitim sistemlerini daha iyi anlamamıza yardımcı olur. Eğitim sistemleri deyince farklı düzeylerde eğitim öğretim faaliyeti sürdüren kurumlar akla gelmektedir.

Bu araştırma kapsamına yükseköğretim sistemi içerisinde en üst düzey eğitim olan lisansüstü eğitim girmektedir. Yükseköğretim sistemi içerisinde bir aşama olan lisansüstü eğitim ile ilgili kavramsal çerçeveyi belirleyebilmek için önce dünyada “yükseköğretim sistemleri” ortaya çıkışı, Türkiye ve ABD’de tarihi gelişimi ve güncel durumu ile ilgili açıklamalar yapılmıştır. İkinci aşamada üniversitelerin araştırma ve bilim insanı yetiştirme misyonunu yerine getiren “lisansüstü eğitim” ile ilgili Türkiye ve ABD’deki yapı işleyiş ve güncel durum hakkında bilgiler sunulmuştur. Üçüncü olarak “program”, “eğitim programı” ve “program geliştirme” kavramları ve bir bilim dalı olarak ortaya çıkışı ve Türkiye ile ABD’deki durumu hakkında bilgi verilmiştir. Son olarak lisansüstü eğitim programları, amaçları, süreç ve değerlendirme ile ilgili yaklaşımlar açıklanmıştır.

2.1.1. Eğitim

Eğitim anlayışı farklı felsefi görüşlere göre değişebildiği gibi, sosyoloji, psikoloji ve ekonomi disiplinlere göre de anlam değişebilmektedir. Yine eğitim farklı bilim dallarına göre farklı anlamlar yüklenen veya tanımlar yapılan bir kavramdır. Ertürk (1994: 9) Türkçede eğitim kelimesinin; “disiplin, sosyal hizmet, kazantı, öğrenim, sosyal kurum ve kasıtlı kültürlenme süreci” anlamlarında kullanıldığını belirtmektedir. Eğitim sosyolojisi açısından eğitim kültürün yeni nesilere aktarılması veya sosyal uyum olarak nitelendirilebilir. Örneğin, Tezcan (1997: 3) eğitimi, “yaşanılan toplum içindeki yetenek, tutum ve diğer davranış biçimlerinin geliştirildiği süreç, bireye kişilik kazandırarak yetişkin yaşama hazırlık için gerekli bilgi, beceri ve davranış kazanma süreci” olarak tanımlamıştır. Bir diğer tanımda ise, “Bireysel yeteneklerin toplumsal değerlerle ters düşmeyecek şekilde ve birbirini tamamlayacak bir denge içinde geliştirilip ferde kazandırılması” (Dodurgalı, 1995: 10) olarak

açıklanmıştır. Oğuzkan (1974: 170) ise, “Önceden saptanmış esaslara göre insanların davranışlarında belli gelişmeler sağlamaya yarayan planlı etkiler dizgesi” şeklinde ifade etmiştir. En genel anlamı ile eğitim, toplumların değişim sürecine paralel olarak toplumun kullanmış olduğu kültürel birikimi yeni nesillere aktarma süreci olarak ifade edilebilir. Toplumların varoluşundan beri bu aktarma işlemi farklı şekillerde süregelmiştir. Toplumlar yetişen yeni nesillerin topluma uyum sağlamasına yardımcı olmak için çeşitli eğitim sistemlerini kullanmışlardır. Yetişen nesillerin eğitimi toplum için önemli amaçlardan biri olarak görülmüştür. Bu amacı gerçekleştirmek, tarım ve tarım öncesi toplumlarda bilgi, beceri ve değerlerin aileler tarafından çocuklara aktarılması şeklinde gerçekleşmiştir. Yazının icat edilmesi ve toplumların daha karmaşık yapılara sahip olması ile birlikte bilgi, beceri ve değerlerin aktarılması için uzman kişilere ihtiyaç duyulmuştur. Daha önceleri uzman olarak bilinen kişilerin vermiş olduğu bireysel eğitim, sonraları daha sistemli hale gelerek toplu olarak okullarda verilmeye başlanmıştır. Okulların ve uzman kişilerin olması demek, bilgi, beceri ve değerlerin nasıl aktarılacağı, aktarılacak içeriğin seçimi, düzenlenmesi gibi konuların konuşulup tartışılmaya başlanması demektir. Bu durum eğitim, eğitim felsefesi, eğitim programları, eğitim yönetimi, eğitim seviyeleri, okullar, üniversiteler gibi genel olarak eğitim bilimleri diye ifade edebileceğimiz kavramların ortaya çıkmasına neden olmuştur.

Bu tanımlara bakarak eğitim; bireyin yeteneklerini geliştirerek yaşadığı sosyal ve kültürel ortama uyum sağlaması sürecinde yapılan etkinliklerin tümü olarak tanımlanabilir. Bu etkinliklerin temelinde bireyin yeni davranışlar kazanarak sosyal ve kültürel uyumun gerçekleşmesi vardır. Yeni davranışların kazanılması “öğrenme” kavramı ile ifade edilmektedir. Öyleyse, eğitim öğrenme ve uyum sürecidir, denilebilir. Bu sürecin önceden planlanmış hedeflerin gerçekleştirilmesine yönelik düzenlenmesine örgün eğitim denilmektedir. Örgün eğitim, öğrenme etkinliğinin sistemli halidir. Bu sistem genel olarak temel eğitim, orta öğretim ve yükseköğretim olmak üzere üç aşamalı olarak düzenlenmektedir. Bu çalışmanın kapsamını yükseköğretimin bir aşaması olan lisansüstü eğitim oluşturmasından dolayı önce yükseköğretimin tarihi süreç içerisinde gelişimi, Türkiye ve ABD’de yükseköğretim ile ilgili tarihi süreç açıklanmıştır.

Kısaca ifade edilen bu süreç tabii ki uzun yıllar içerisinde gerçekleşmiştir. İşte bu yapının en üst seviyesi olan üniversiteler, tarihi süreç içerisinde önemli dönüşüm ve değişim gerçekleştirmiştir.

2.1.2. Yükseköğretim

Toplumsal gelişmeler ve ihtiyaçların çeşitlenmesi ve daha karmaşık bir yapıya bürünmesi ile bu ihtiyaçlara cevap verebilmek için üniversiteler dünyanın farklı yerlerinde farklı toplumlarda farklı zamanlarda ortaya çıkmıştır. Üniversitelerin ilkinin milattan önce 6. yüzyıl ile Milattan sonra 9. yüzyıllar arasında Antik Yunan, Babil, Pers ve Arap Yarımadasında ortaya çıktığı bilinmektedir (Unger, 2007:1158). UNESCO, 859 yılında Fas'ta kurulan Al-Karaouine Üniversitesini dünyanın en eski üniversitesi olarak kabul etmektedir (UNESCO, 2013). Yine 970 yılında Kahire, Mısır'da kurulan El-Ezher Üniversitesi ilk kurulan üniversitelerdendir (Unger, 2007:1158). İslam coğrafyasında yükseköğretim yapan kurumlar Medrese olarak adlandırılmaktadır (Akyüz, 2007). İslam tarihinde Nizamiye Medreseleri önemli bir yere sahiptir. Nizamiye Medreselerinin en büyüğü Bağdat'ta kurulan medresedir (Taşdemirci, 1989). Selçuklulardan sonra kurulan Osmanlı Devleti ile birlikte ilk olarak İznik, Bursa, Edirne'de medreseler açılmıştır (Akyüz, 2007). Medreseler Fatih Sultan Mehmet döneminde önemli gelişme göstermiştir. İslam medeniyeti ile birlikte kurulan medreseler ve buralarda yetişen bilim insanları eski Yunan eserlerinin tercüme edilmesinde ve daha sonra bu eserlerin Avrupa üniversitelerine geçmesinde önemli görevler üstlenmiştir. Lawton ve Gordon (2002) Avrupa üniversitelerinin doğuşu ve gelişmesinde eski Yunan felsefesinin etkisinin çok büyük olduğunu ifade etmektedir. Müslüman bilim adamlarının eski Yunan ve Roma klasiklerinin çevirisini yapmaları ve geliştirmeleri bu eserlerin korunmasında önemli bir yer tutar. 9. ve 11. yüzyıllar arasında İslam coğrafyasında üniversiteler kurulmaya başlamıştır. “Özellikle İspanya'da kurulan üniversiteler (Kordoba Seville, Granada, Cadiz ve Valencia) Avrupa eğitimi için çok büyük önem taşır” (Lawton ve Gordon, 2002: 51). Lawton ve Gordon bu okullarda çok geniş alanda eğitim uygulandığını ve eğitim programları arasında tıp, matematik, fen bilimleri ve teknoloji gibi bilim dallarının yer aldığını ifade etmektedirler.

Avrupa'da ilk kurulan üniversite ise 11. yüzyılda İtalya'nın Bologna şehrinde kurulan Bologna üniversitesi (1088) olarak kabul edilmektedir. Bologna Üniversitesini daha sonra Paris (1160), Oxford (1167) ve Cambridge (1209) Üniversiteleri takip etmiştir (Lawton ve Gordon, 2002).

Tarihte “üniversite” kelimesi ilk olarak “13. yy. başlarında rahip ve papaz yetiştirmek üzere açılan okullar için öğretmen ve bilim adamları üniversitesi (universitas magistrum et scholarum) adı kullanılmıştır” (Lawton ve Gordon, 2002: 51-

52). Bu dönemde kurulan üniversiteler Aristo felsefesi yanında Katolik inancını temele alan skolastik düşünceye dayanmaktadır. Skolastik felsefeye dayalı okulların pedagojisi dini eserlerin ezberlenmesi, mantık ve etkili konuşma becerisi kazandırmaya yöneliktir (Lawton ve Gordon, 2002: 53).

Rönesans ile birlikte orta çağın skolastik bakış açısına dayalı eğitim programlarından (gramer, etkili konuşma, mantık, aritmetik, geometri, astronomi ve müzik) bireyin dengeli gelişimine imkân veren fiziksel, entelektüel, ruhsal ve estetik eğitime doğru bir geçiş yaşanmıştır (Lawton ve Gordon, 2002: 65).

Francis Bacon eğitimin daha geniş bir çerçevede düşünülmesi gerektiğini ifade ederek eğitimin tek amacının papaz rahip din adamı yetiştirmek olmayacağı, bunun yerine entelektüel ve uygulamalı eğitimin toplumun daha geniş kesimlerine sunulmasını savunmuştur. Eğitim programlarının modern diller, siyaset, tarih ve edebiyat alanlarını da içermesi gerektiğini belirtmiştir (Lawton ve Gordon, 2002: 66).

Orta Çağ boyunca skolastik düşüncenin hâkim olduğu Avrupa üniversiteleri, “bilginin gardiyanı, transfereciydi; ancak üreticisi değildi” (Amos, Bruno ve Amaral, 2008: 114). Yeni sayılabilecek değişim ile “Kilise temelli bilginin veya dinsel bilginin transferi ve yeni bilgi üretimi Wilhelm von Humboldt ile ilişkilendirilmektedir” (Amos, Bruno ve Amaral, 2008: 114). Böylece üniversitelerin araştırma işlevi “Alman idealistleri Wilhelm von Humboldt’un Berlin Üniversitesinde kurumsallaştırdığı Alman (Humboldt) modeli” ile ortaya çıkmıştır (Küçükcan ve Gür, 2009: 44). Bu model Alman üniversiteleri ile birlikte dünyada araştırma üniversitelerinin yaygınlaşmasına neden olmuştur. Araştırma Üniversitesi: “sembolik olarak seçkin bir anlam ifade eden bir ülkenin yükseköğretim sistemindeki en iyileri temsil eden üniversitelerdir.” (Amos, Bruno ve Amaral, 2008: 112).

İlk kuruldukları yıllarda buldukları bölgenin temel din ve bilim merkezleri olmasında önemli rol oynayan yükseköğretim kurumlarının, yapı, süreç ve amaçlarında tarihsel süreç içerisinde bilim, felsefe, teknoloji, politika, ekonomi gibi bilim dallarında meydana gelen gelişmeye bağlı olarak önemli değişimler meydana gelmiş ve yükseköğretim kurumları bir ülkede değişim ve dönüşümün itici gücü olarak algılanmaya başlamıştır (Odabaşı, Fırat, İzmirli, Çankaya ve Mısırlı, 2010). Bilgi toplumuna geçişle birlikte temel misyonu bilgi üretmek olan yükseköğretim kurumlarından beklentilerin artması sonucu üniversitelerin işlevlerinde de birtakım değişiklikler meydana gelmiş ve üniversiteler eğitim-öğretim, temel bilimsel

araştırmalar ve toplum hizmet görevlerini üstlenmişlerdir (Doğramacı, 2007; YK, 2007b).

Küreselleşme ve bilgi toplumuna geçişle birlikte ortaya çıkan ve artan rekabet duygusuna bağlı olarak dünyadaki yükseköğretim sistemleri de yeni arayışlar içerisine girmiştir. Bu arayışların sonucunda yükseköğretim sistemlerinin kalite güvence sistemleri, hesap verilebilirlikleri ve eğitim-ğretim metotları başta olmak üzere pek çok alanda paradigmatik dönüşümler yaşanmıştır.

Aktan (2007: 3) bu dönüşümleri şu şekilde özetlemiştir:

1. Hizmet Sunumunda Piyasa Yönelimli Reformlar: Dereglasyon, Serbestleşme,
2. Özelleştirme Yönetim Reformu: Girişimci niversite yönetimi modeli
3. Yönetim / İletiişim: Paydaşlarla işbirliği ve sosyal sorumluluk
4. Hizmet Sunumu: Sınır tesi yükseköğretim ve uluslararası akademik hareketlilik
5. Uyumlaştırma: Yükseköğretim sistemlerinin harmonizasyonları
6. Kalite: Kalite güvence sistemleri ve akreditasyon
7. Yönetim Reformu: Hesap verme sorumluluğuna dayalı niversite zerkliği
8. Metodoloji: Aktif eğitim ve e-ğrenme
9. Felsefe ve Metodoloji: Disiplinler arası yaklaşım
10. Felsefe: Yaşam boyu ğrenme

Bilgi toplumu veya bilgi ekonomisi olmayı temel vizyonlarına yerleştiren AB, ABD ve diğer gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler, bilgi ekonomisinin temelinde bilgi üretiminin, yani araştırma ve geliştirme faaliyetlerinin olduğuna inanmaktadırlar. Bu doğrultuda araştırma ve geliştirme faaliyetlerinin yoğun olarak yapıldığı niversiteler bilgi temelli toplum ve bilgi ekonomisi için temel araçlardan biri olarak görülmektedir. Frenkel ve Leck, 2006 tarafından OECD ye ülkeleri üzerinde yapılan çalışmada “yükseköğretim ve araştırmanın OECD lkelerinin ekonomik performansına önemli ölçüde etki ettiğini” belirtilmektedir (Akt: Goastellec, 2008: 8). Buna rnek olarak Güney Kore ve ABD’nin gayri safi yurtiçi hasıladan yükseköğretime yüksek oranda pay ayırdığı (sırayla, %8,2 ve %7,3) anlaşılmaktadır (Goastellec, 2008:8). Bunun sonucu olarak ABD ve Güney Kore vb. lkelerde son yıllarda bilgi ve iletişim teknolojileri alanında kurulan şirketlerin sayı ve büyüklüklerindeki artış gösterilebilir (Microsoft, Apple, Google, Samsung, vb.).

Altınok (2008)'a göre üretim sistemlerinde meydana gelen değişimler doğrultusunda ortaya çıkan yeni ekonomik örgütlenme biçimleri ve bu örgütlenme biçimlerinin oluşturduğu yeni “iletişim süreçleri ve ağları”; “devlet” kavramının misyonunda meydana gelen değişimler ve bu sürecin meydana getirdiği “hesap verilebilirlik” olgusu; “bilgi” ve “bilim” kavramlarına yaklaşımlarda meydana gelen paradigmatik dönüşümler ve “yükseköğretim talebinin” her geçen gün artması yükseköğretim sürecini de etkileyen dört temel toplumsal değişim alanıdır. Yükseköğretim sisteminde değişime zorlayan bu sosyal faktörler sonucunda ortaya çıkan eğilimleri Torres ve Rhoads (2006), “hesap verebilirlik ve verimlilik, akreditasyon ve evrenselleşme, uluslararası rekabet ve kitleselleşme ve özelleşme” olarak özetlemiştir (Akt: Collins ve Rhoads 2008: 182). Bu eğilimler aşağıda yükseköğretimde hesap verebilirlik, kalite, küreselleşme, kitleselleşme ve özelleşme başlıkları altında açıklanmıştır.

2.1.2.1. Yükseköğretimde Hesap Verebilirlik

Eğitim alanında hesap verebilirlik, bir öğrenci, öğretmen veya yöneticinin iş veya eylemleri ile ilgili hesap vermesinin sağlanması olarak tanımlanabilir (Sou, 2013). Kurumsal hesap verebilirliğin en önemli parçası şeffaflık olarak görülmektedir (Orr, 2005, Akt: Bloxham ve Boyd, 2007: 42). Şeffaflık; “değerlendirme ile ilgili rehberlik ve düzenlemelerin; bütün çalışanlara, öğrencilere öğretmenlere ve dış deneticilere açık, tutarlı, ulaşılabilir olmalıdır” (Bloxham, ve Boyd, 2007: 42). Son yıllarda topluma hizmet veren kurumların sürdürmüş oldukları kamusal faaliyetleri ne derece etkili ve verimli bir şekilde sundukları önemli tartışma konularından biridir. Bu tartışma eğitim kurumlarına özellikle de üniversitelere uzanmıştır. Yükseköğretimde meydana gelen değişim ile birlikte artan rekabet, yükseköğretim kurumları tarafından sunulan hizmetlerin nitelik ve etkililiğinin sorgulanmasına neden olmuştur. Üniversitelerin özerk yapıları ve en uzun süre ve en üst düzeyde eğitim görmüş profesyoneller tarafından yönetiliyor olması ve akademik özgürlüğün olması uzunca süre eleştirilerden uzak kalmasına neden olmuştur. Ancak World Bank (2000: 60), akademik özgürlüğü, “sınırsız bir kavram değildir, limitleri vardır ve hesap verebilir olmalıdır” şeklinde tanımlamaktadır. Akademik özgürlüğün, üniversitelerin hesap verebilir olmalarına bir engel olmadığı belirtilmektedir. Yükseköğretim kurumları özel veya devlet sponsorlarına karşı hesap verebilir olmalıdır.

Dünyada üniversite yönetimleri ulusal bütçeden destek alabilmek için hesap verebilir bir yapıya kavuşması ve dış denetim ile kalite güvence belgesi almaları önem kazanmıştır. Aktan (2007: 20), son yıllarda devlet, üniversitelerin; “hesap verebilirlik (accountability) ve kalite güvence (quality assurance) sistemlerini hayata geçirerek, mali ve idari işlemlerini ve akademik performanslarını saydam bir şekilde dış denetimlere (external-assessment) açmasını ve topluma hesap vermesini istemektedir”. Hesap verebilir olmak, kalite güvence sistemlerinin oluşturulması ile mümkün olabilmektedir. Burada kalite güvence sistemleri açık şeffaf olan kurumun dış denetime açılması anlamına gelmektedir.

Üniversitenin hesap verebilir olması, ulusal veya uluslararası, kamu veya özel alandan eğitim, araştırma ve geliştirme faaliyetlerine finansal desteklerin artmasına imkân tanımaktadır.

2.1.2.2. Yükseköğretimde Kalite

Türkiye Yükseköğretim Sisteminde Kalite

Yükseköğretim düzeyinde kalite iç ve dış denetimlerle sağlanmaktadır. Dış denetim akreditasyon organizasyonları ile yapılmaktadır. Akreditasyon, “genel anlamda topluma sunulan mal ve hizmetlerin belirli mükemmeliyet standartlarında sunulduğunu güvence altına almaya yönelik bir sistemdir” (Aktan ve Gencel, 2007: 1). Yükseköğretim hizmeti Türkiye’de büyük ölçüde devlet tarafından sunulan bir hizmettir. Sunulan bu hizmet temelde öğrencilerin yükseköğrenim talebini karşılamaya yöneliktir. Uzun zamandır yükseköğretim hizmetlerinde nicelik, öncelikli sorun olarak görülmüştür. Bu nedenle eğitim ve öğretim hizmetlerinin niteliği konusu gerekli ilgiyi görmemiştir. Sunulan bu hizmetlerin niteliği ile ilgili bilgilerin hizmet alıcılar ile paylaşılması ve standartlarının belirlenmesi sürecinde akreditasyon önemli rol oynamaktadır. Akreditasyon; bir yükseköğretim kurumu tarafından sunulan bir programın ulusal ve/veya uluslararası düzeyde belirli performans standartlarına sahip olma durumunu belirleme amacıyla yapılan ve yükseköğretim talebinde bulunanları ve kamuoyunu bilgilendirmeye yönelik bir sistemdir (Aktan ve Güncel, 2007: 1).

Türkiye’de yükseköğretim hizmetinin kalitesi, mezun olan öğrencilerin işe yerleşme durumu veya devlet/özel sektör tarafından tercih edilme durumuna göre anlam kazanmaktadır. Vakıf ve özel üniversitelerin kurulması ve sayılarının giderek artması eğitim talebinde bulunan öğrencilerde kalite arayışını da beraberinde getirmiştir. Bunun yanı sıra yükseköğretimde, özellikle de lisansüstü eğitim seviyesinde, eğitim almak

isteyen öğrencilerin gelişmiş ülkelerin üniversitelerine yönelmeleri (Özellikle, ABD, İngiltere, Fransa, vb.) Türkiye'deki üniversitelerin kalite arayışlarını ön plana çıkarmıştır. Uluslararası ölçekte yapılan üniversite indekslerinde Türk üniversitelerinin birkaç üniversite ile temsil edilmesi ve bu durumun kamuoyu tarafından dikkate alınması da kalite açısından önemli duyarlılık yaratmıştır. Yine Avrupa Birliğine uyum sürecinde olan Türkiye'nin yükseköğretimde sunulan eğitimin Avrupa standartlarına uygunluğu ve kalitesi konusu, son yıllarda üzerinde tartışılan bir sorun olmaya başlamıştır. Bologna sürecinde yükseköğretim sistemlerinin değerlendirilmesine yönelik çalışmalarda "kalite güvencesi" Türkiye yükseköğretim sisteminin en zayıf olduğu alanlardan biri olarak belirlenmiştir (YÖK, 2007b).

Türkiye'de yükseköğretim kurumlarına bağlı akademik birim ve alt birimlerin açılabilmesi için ilgili yükseköğretim kurumunun YÖK tarafından belirlenen ölçütlere göre başvuruda bulunması ve başvurunun YÖK tarafından onaylanması ile mümkün olmaktadır. Her ne kadar bu uygulama, bu tür programların başlangıcında asgari ölçütler ile, ilgili birimlerin belirli bir kalite düzeyinde hizmete başlamasını güvence altına almakta ise de bu birimlerin daha sonraki etkinlik ve hizmetlerinin kalite düzeylerinin değerlendirilmesine ve izlenebilmesine yönelik herhangi bir yasal prosedür bulunmamaktadır (YÖK, 2007b).

Son yıllarda bazı üniversite ve fakültelerin sundukları programlar ile ilgili kalite çalışmaları görülmektedir. Bu çalışmalar genellikle ABD veya Avrupa merkezli akreditasyon kuruluşlarından akreditasyon hizmetinin alınması ile gerçekleştirilmektedir. Üniversitelerin kalite çalışmaları ile ilgili süreçte yasal herhangi bir düzenleme olmamasına rağmen 1990'lı yıllarda Amerika merkezli Mühendislik ve Teknoloji Akreditasyon Kurulu (Accreditation Board for Engineering and Technology-ABET) tarafından değerlendirilen 43 mühendislik programı uluslararası kalite belgesi almıştır (YÖK, 2007b).

Yine 1997 yılında Yükseköğretim Kurulu ve İngiltere Konsolosluğu ile birlikte Türk Üniversiteleri Kalite Belirleme Projesi (Turkish University Quality Assessment Project) pilot proje olarak gerçekleştirilmiş ve bu kapsamda 8 üniversiteden farklı alanlardan 13 bölüm proje kapsamında yer almıştır. Proje ile Türkiye'deki üniversitelerin kalitelerinin geliştirilmesi, izlenebilirliğinin artırılması ve akreditasyonu konusundaki çalışmaları başlatmak ve kurumların iç değerlendirme, akran denetimi, ve performans değerlendirmeye dayanan ulusal kalite ofisi oluşturulması amaçlanmış ancak proje uygulamaya konmamıştır (YÖK, 2007b).

Yükseköğretim Kurulu 1998-99 eğitim-öğretim yılından itibaren, eğitim fakültelerinde yeniden yapılanmaya gitmiştir. Bu çalışmalar kapsamında, eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme lisans programları yeniden düzenlenmiş, öğretmen eğitiminin akreditasyonunun yapılması ve bu çerçevede kaliteyi artırıcı düzenlemeler yapılmıştır (YÖK, 2007).

Türkiye ve KKTC’de mühendislik fakülteleri dekanları tarafından 2002 yılında oluşturulan Mühendislik Dekanları Konseyi tarafından Mühendislik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (MÜDEK) kurulmuştur. MÜDEK farklı disiplinlerdeki mühendislik eğitim programları için akreditasyon, değerlendirme ve bilgilendirme çalışmaları yaparak Türkiye’de mühendislik eğitiminin kalitesinin yükseltilmesine katkıda bulunmak amacıyla faaliyet gösteren bir sivil toplum kuruluşudur. MÜDEK kuruluşundan beri yirmiye yakın mühendislik fakültesinin mühendislik programlarına kalite güvence belgesi vermiştir (Müdek, 2011).

Avrupa Üniversiteler Birliği (EUA)’nın “Kurumsal Değerlendirme Programı” kapsamında günümüze kadar, Türkiye’de 12 üniversite EUA’nın bu değerlendirme sürecinden geçmiştir. EUA tarafından yapılan bir diğer çalışma ise EUA’nın “Kalite Kültürü Projesi”dir. Bu proje kapsamında 5 üniversite yer almıştır. Proje, Bologna ülkeleri arasında kalite kültürünün geliştirilmesi ve paylaşılmasını amaçlamaktadır (YÖK, 2007b)

Bünyesinde tıp fakültesi ve buna bağlı olarak üniversite hastanesi bulunan üniversitelerimizde, Uluslararası Akreditasyon Ortak Komisyonu’nun geliştirdiği bir akreditasyon süreci uygulanmaktadır (YÖK, 2007b).

2002 yılına kadar kalite çalışmaları ile ilgili yasal bir düzenleme olmamasından dolayı yükseköğretim sisteminde kalite çalışmaları belirli fakülte ve bölümlerle sınırlı kalmıştır. 20 Eylül 2005 tarihinde Resmi Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe giren “Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme” yönetmeliği ulusal ölçekte kalite güvence sistemlerinin oluşturulmasına yönelik yasal düzenlemedir (YÖDEK, 2011). Yönetmeliğin amacı; “yükseköğretim kurumlarının eğitim, öğretim ve araştırma faaliyetleri ile idari hizmetlerinin değerlendirilmesi, kalitelerinin geliştirilmesi, bağımsız “dış değerlendirme” süreciyle kalite düzeylerinin onaylanması ve tanınması konusundaki çalışmalara ilişkin esasları düzenlemektir.” şeklinde belirtilmiştir.

Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu; Üniversitelerarası Kurul tarafından seçilen dokuz üye ile Ulusal Öğrenci Konseyi

tarafından belirlenen bir öğrenci temsilcisinden oluşmaktadır. Bu yönetmeliğe göre kurum tarafından yapılan “iç değerlendirme” ve kurum dışından yapılan “dış değerlendirmeye” yer verilmiştir. Dış değerlendirme yapma yetkisi, yurt içi ve yurt dışı “Kalite Değerlendirme Tescil Belgesine” sahip kurum veya kuruluşlara verilmiştir (YÖDEK, 2011). Komisyon, yönetmelik çerçevesinde görevine başlamış ve görevini sürdürmektedir.

Yükseköğretimde kalite ve standartların yerleştirilmesi ve verilen derecelerin uluslararası düzeyde kabul görmesi için yapılan bu hukuki düzenlemeler önemli bir gelişmedir. Yapılan bu düzenlemeler Avrupa Birliği sürecinde oluşturulan yükseköğretimde, Avrupa ölçeğinde bilgi, akademik personel ve öğrencinin hareketliliğine imkân verecektir. Dünya üzerinde artarak devam eden öğrenci hareketliliğinin sonucu yükseköğretimde kalite boyutu önemli bir sorun olarak ortaya çıkmış ve birçok gelişmiş ülke, yükseköğretimde akreditasyon uygulamalarına başlamıştır.

Yükseköğretim Kurulu, Bologna Süreci ve Lizbon Hedefleri kapsamında yürütülmekte olan yükseköğretim alanında “Ulusal Niteliklerin Çerçvelendirilmesi (National Qualification Framework)” konusunda çalışmalarını başlatmış ve bu kapsamda niteliklerin tanımlanması ve öğrenim çıktılarını (learning outcomes) kalite güvencesi altına alacak çalışmalarını sürdürmektedir. 2007 yılı sonuna kadar bu alanda genel çerçeveyi oluşturacak kalite güvence sisteminin oluşturulması beklenmektedir (YÖK, 2007b: 101).

Aktan ve Gencil (2007:3) Akreditasyon faaliyetlerinin yükseköğretim kurumun öğrencilere ve tüm paydaşlara yarar sağlayacağını belirterek, “...yükseköğretimde akreditasyon, saydamlık (transparency) ve hesap verme sorumluluğunun (accountability) aracı” olduğunu ifade etmektedir.

Avrupa Birliği Yükseköğretim Sisteminde Kalite

Son yüzyılda Avrupa üniversiteleri önemli ölçüde güç kaybederken, Amerika bu alanda ön plana çıkmaya başlamıştır. Dünyanın her yerinden öğrenciler lisans veya lisansüstü eğitim görmek için Amerika üniversitelerini tercih etmektedirler. Avrupa aleyhine gelişen bu değişimi durdurmak ve Avrupa bölgesini bilgi tabanlı bir ekonomik güce dönüştürebilmek için Avrupa Birliği ülkeleri yükseköğretim sistemlerinin modernizasyonu için önemli çaba içindedir (EU Commission, 2005).

Avrupa yükseköğretim sistemlerinde meydana gelen bu gelişmeler Türkiye’yi yakından ilgilendirdiğinden Türkiye’de yükseköğretimde yeniden yapılandırma sürecine katılmıştır. Bu sürecin en önemli aşamalarından biri “Bologna Süreci”dir. Bologna süreci, 2010 yılına kadar “Avrupa Yükseköğretim Alanı” yaratmayı hedefleyen bir reform sürecidir (YÖK, 2013). Amaç, yükseköğretim sistemlerinin kendilerine özgü farklılıkları koruyarak, birbirleriyle karşılaştırılabilir olması ve uyumlu hale getirilmesinden ibarettir. Bu şekilde, bir ülkeden ya da bir yükseköğretim sisteminden bir diğerine geçişin kolaylaşması ve böylece öğrenciler ve öğretim görevlilerin hareketliliği ve istihdamının artırılması planlanmaktadır (YÖK, 2013). 1998 yılında Fransa, İtalya, Almanya ve İngiltere Eğitim Bakanlarının Sorbonne’da yapılan toplantıda hazırlanan “Sorbonne Bildirisi” ile Bologna süreci başlamıştır. Bologna Süreci’nin temel hedeflerinden altısı bu bildiri ile ilan edilmiştir. Bu hedefler:

1. Kolay anlaşılır ve birbirleriyle karşılaştırılabilir yükseköğretim diploma ve/veya dereceleri oluşturmak (bu amaç doğrultusunda Diploma Eki uygulamasının geliştirilmesi),
2. Yükseköğretimde Lisans ve Yüksek Lisans olmak üzere iki aşamalı derece sistemine geçmek,
3. Avrupa Kredi Transfer Sistemini (European Credit Transfer System, ECTS) uygulamak,
4. Öğrencilerin ve öğretim görevlilerinin hareketliliğini sağlamak ve yaygınlaştırmak,
5. Yükseköğretimde kalite güvencesi sistemleri ağını oluşturmak ve yaygınlaştırmak,
6. Yükseköğretimde Avrupa boyutunu geliştirmek (YÖK, 2013).

Türkiye’nin katılımıyla 19 Mayıs 2001’de Prag’da yapılan eğitim bakanları toplantısında Bologna Süreci’ne 3 hedef daha eklenmiştir:

7. Yaşam boyu öğrenimin teşvik edilmesi,
8. Öğrencilerin ve yükseköğretim kurumlarının, sürece aktif katılımının sağlanması,
9. Avrupa Yükseköğretim Alanı’nın cazip hale getirilmesi (YÖK, 2013).

2003’te Berlin’de toplanan 33 Avrupa ülkesinin Yükseköğretim Bakanları, Bologna Süreci’ne, “Avrupa Araştırma Alanı (European Research Area, ERA) ile Avrupa Yükseköğretim Alanı (European Higher Education Area, EHEA) arasında bir sinerji kurmak ve doktora çalışmaları” konulu, 10’uncu hedef eklemişler; ayrıca, üye

ülkelerde sürece hız kazandırmak ve durum tespiti yapmak amacıyla, 2005 Bergen Konferansı'ndan önce gerçekleştirilmek üzere, aşağıda belirtilen 3 öncelik alanını belirlemişlerdir:

1. Yükseköğretimde (Lisans ve Yüksek Lisans olmak üzere) iki aşamalı derece yapısı,
2. Yükseköğretim diploma ve/veya dereceleri ve öğrenim sürelerinin tanınması,
3. Kalite güvencesi.

19-20 Mayıs 2005 tarihlerinde Norveç'in Bergen şehrinde dördüncüsü gerçekleşen Avrupa Eğitim Bakanları Konferansı'nda 5 yeni ülkenin üyeliğe kabulü ile üye ülke sayısı 45'e çıkmıştır. Bu toplantıda, 2005-2007 yılları arasında gerçekleştirilmesi hedeflenen 4 öncelik alanı belirlenmiştir. Bu öncelik alanları:

1. Avrupa Yükseköğretim Alanı ile Avrupa Araştırma Alanı arasında bir sinerji yaratmak,
2. Bologna Sürecinin sosyal boyutunu güçlendirmek,
3. Öğrenci ve öğretim görevlilerinin hareketliliği,
4. Avrupa Yükseköğretim Alanının cazip hale getirilmesi ve Avrupa dışındaki ülkelerle işbirliğinin sağlanması şeklindedir.

Toplantıda, ayrıca 2007 yılına kadar gerçekleştirilmesi beklenen ve aşağıda belirtilen 4 ana konu hakkında üye ülkelerdeki uygulamaları ve gelişmeleri tespit etmek üzere, bir değerlendirme raporu (Stocktaking Report) hazırlanmasına karar verilmiştir:

1. Avrupa Kalite Güvencesi Birliği (European Association of Quality Assurance, ENQA) tarafından geliştirilen ve Avrupa Yükseköğretim Alanında yer alan yükseköğretim kurumlarına yönelik "Kalite Güvencesi Standartları ve Uygulama Prensiplerinin" üye ülkelerdeki uygulamaları,
2. Ulusal Yeterlikler Çerçevesi uygulamaları,
3. Doktora programları da dâhil olmak üzere ortak yükseköğretim programları,
4. Yükseköğretimde esnek öğrenim yolları yaratmak.

Avrupa birliği ülkelerinde eğitim sistemlerinin şeffaflaştırılması, ülkeler arasında bilgi ve insan hareketinin kolaylaştırılması, dolayısıyla da farklı kültürlerin kaynaşması amaçlanmaktadır. Bu durum ile Avrupa'da çok kültürlü bir ortamın ve hoşgörünün gelişmesine dolayısıyla bilimsel, ekonomik, sosyal ve kültürel anlamda ilerleme sağlanması amaçlanmaktadır. Özellikle lisansüstü programlarının standartlarının yükseltilmesi ile daha kaliteli insan ve bilgi sermayesine sahip

olunabilecektir. Bu durum Avrupa Birliđinin dñya ölçeğinde özellikle de ABD ile daha rekabet edebilir bir noktaya gelmesine imkân verecektir.

A.B.D. Yükseköğretim Sisteminde Kalite

Amerika Birleşik Devletleri'nde eyalet sisteminin varlığı, üniversitelerinde farklı yönetim modellerine sahip olmasına neden olmuştur. Belirlenmiş olan ulusal standartlar yükseköğretim sistemindeki bu farklılıkların sonuçta aynı hedefe ulaşmasına zemin hazırlamıştır. Yükseköğretim kurumları temelde dış denetim yoluyla şeffaflık sağlayarak topluma hesap verebilir bir sisteme sahip olmuştur. Uzun yıllardır uygulanmakta olan akreditasyon sistemleri kalitenin yükselmesine ve uluslararası alanda tercih edilir kurumlar haline gelmelerine olanak sağlamıştır. Bu açılardan ABD üniversiteleri Avrupa Birliği ülkelerinde bulunan üniversitelere göre daha özerk bir yapıya sahip oldukları görülmektedir.

Akreditasyon, yükseköğretim seviyesinde hizmet veren üniversite, kolej ve bölümlerin dış denetim yoluyla incelenerek sunulan hizmetin kaliteli olması ve kalitenin geliştirilmesini garanti altına alan bir sistemdir. Amerika birleşik devletlerinde 100 yıllık geçmişe sahip olan akreditasyon, kamu sağlığı ve güvenliğini korumak ve kamu yararına hizmet vermeye ilgili endişeleri ortadan kaldırmaya yöneliktir (CHEA, 2011).

Amerika Birleşik Devletlerinde akreditasyon kâr amacı gütmeyen özel organizasyonlar tarafından yürütülmektedir. ABD. Akreditatörleri Amerika Birleşik Devletlerinin yanı sıra uluslararası alanda 113 ülkede üniversite ve kolejlerin kalite değerlendirmesini yapmaktadır.

Amerika'da dört çeşit akreditasyon organizasyonu bulunmaktadır.

Bölgesel akreditorler: Kamu ve özel sektör, özellikle kâr amacı gütmeyen, iki veya dört yıllık derece veren okulları akredite etmektedir.

Ulusal İnanç ile ilgili akreditorler: Din ve doktrin temelli enstitülerin özellikle kâr amacı gütmeyen, diploma veren okulların akreditasyonunu yapmaktadır.

Özel kariyer akreditorleri: Kâr amacı güden, kariyer odaklı, tek amaçlı, diploma veren veya vermeyen enstitülerin akreditasyonunu yapmaktadır.

Program temelli akreditorler: Özel programlar, meslekler ve bağımsız okullar, örneğin, hukuk, tıp, mühendislik ve sağlık mesleklerini akredite etmektedir (CHEA, 2011).

Akreditasyon Görevleri

Kalitenin Sağlanması: Akreditasyonun temel anlamı üniversite, kolej ve bölümlerin öğrencilere ve topluma yönelik kalite güvencesinin sağlanmasıdır. Akredite edilmiş olmak; üniversite, kolej ve bölümlerin belirlenen asgari standartları karşıladığına dair öğrencilere ve topluma güvence vermesidir.

Devlet ve Eyaletlerin maddi desteğine kavuşma: Kurumların öğrenci kredisi ve diğer devlet desteklerini alabilmeleri için akreditasyon gereklidir.

Özel kesimin güvenini sağlama: Özel sektör, mevcut çalışanlar için ek eğitim ile ilgili destek sağlamak veya öğrencilere burs vermek için bir kurumun veya programın akreditasyon durumunu dikkate almaktadır.

Kredi transferinin kolaylaştırılması: Öğrencilerin almış oldukları ders kredilerinin üniversite veya kolejler arasında transferi için akreditasyon gerekmektedir.

Akreditasyon ile ilgili değerler ve inançlar: Amerikan akreditasyon sistemi temel akademik değerler ve inançlar üzerine oluşturulmuştur.

Yükseköğretim kurumlarının birinci sorumluluğu akademik kalitedir. Kolej ve üniversiteler akademik konularda lider, temel kaynak ve otorite durumundadır.

- Kurumsal misyon, akademik kalite kararlarının merkezidir.
- Kurumsal özerkliğin sürdürülmesi ve öğretim kalitesinin artırılması şarttır.
- Akademik özgürlük, akademik kurumların liderlik yaptığı bir ortamda gelişir.
- Yükseköğretim sistemi ve toplum kurumsal amaç ve misyonlarının yerinden

yönetim ve çeşitlilik temelinde gelişir (CHEA, 2011).

Akreditasyon Süreci:

Bir kurumun veya programın akreditasyon süreci birkaç yıl ile en fazla 10 yıl arasında sürebilir. Akreditasyon almak isteyen bir kurumun akreditasyon organizasyonlarının belirlediği prosedürleri takip etmesi gerekir (CHEA, 2011).

Bunlar:

Kendi kendine çalışma: Kurum ve program, akredite organizasyonunun belirlediği standartlara göre yazılı performans özeti hazırlar.

Akran değerlendirmesi: Akreditasyon incelemesi, alandaki akademik personel veya yöneticiler tarafından yapılır.

Kurum ziyareti: Akreditasyon organizasyonu kurumun veya programın incelemesini yapmak üzere bir inceleme takımı gönderir. Takım üyeleri arasında akademik alandan gelmeyen temsilcilerde bulunur. Bütün takım üyeleri gönüllülük esasına göre ve genellikle ücret almadan görevlerini yaparlar.

Akreditasyon organının karar vermesi: Akreditasyon kurumu karar veren komisyonlara sahiptir. Bu komisyonlar, kurumun yöneticileri, öğretim elemanları ve halk temsilcilerinden oluşur. Bu komisyonlar, yeni kurumların akreditasyonunu onaylar, akredite edilmiş bir kurumu yeniden onaylar veya reddederler.

Periyodik dış inceleme: Kurum ve programlar zaman içinde incelenmeye devam eder. Bu kendi kendine çalışma ve kurum incelemesi olarak devam eder. Akreditasyon güven temelli, standartlara dayalı, kanıta dayalı, yargı tabanlı, akran temelli bir süreçtir (CHEA, 2011).

Akreditasyon Organizasyonun Tanınması

Yüksek Öğretim Akreditasyon Kurumu (Council of Higher Education Accreditation CHEA) veya Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Bakanlığı (United States Department of Education USDE) kurum veya programların akreditasyonunu koordine eden kurumlardır. Akreditasyon kesin olarak devlet eliyle yapılmassa da akreditasyon organizasyonlarının tanınması bu iki organ tarafından yapılmaktadır.

Akreditasyon organizasyonlarının tanınması için akreditasyon organizasyonu CHEA ve USDE tarafından belirlenen standartlara sahip olmalıdır. Belirlenen standartlara göre akreditasyon organizasyonu kendi kendini değerlendirir. CHEA veya USDE çalışanları tarafından ilgili organizasyon inceleme yapabilir ve bu inceleme rapor edilir. CHEA veya USDE organizasyonun tanınmasını kabul veya reddeder. Organizasyonun tanınması ile ilgili bu süreç periyodik olarak devam eder (CHEA, 2011).

CHEA standartları:

Akademik kalitenin geliştirilmesi

Hesap verilebilir olmak

Uygun olduğunda gerekli gelişim ve değişimi sağlamak için derinlemesine iç inceleme ve planlama yapmaya yöreklendirme.

Karar verme ile ilgili eşit ve uygun prosedürler oluşturmak.

Akreditasyon aktivitelerinde süreklilik göstermek

Yeterli kaynağa sahip olmak (CHEA, 2011).

Eğitim Departmanı Standartları:

Tanım ile ilgili USDE standartları, temelde bir kurum veya programın devlet yardımı ve öğrenci kredilerinin sağlanması için gerekli olan kalite düzeyini tespit etmeye yöneliktir. USDE incelemesi genellikle beş yılda bir yapılır ve USDE çalışanlarının incelemesi akreditasyon organizasyonu ile iletişim kurması, yazılı rapor

alınması ve zaman zaman organizasyonun ziyaret edilmesi ile olur. USDE çalışanları önerilerini Kurumsal Kalite ve Dürüstlük ile ilgili Ulusal Danışma Komitesi ne (National Advisory Committee on Institutional Quality and Integrity (NACIQI), bildirir, görevlendirilen bir grup eğitimci ve halk temsilcisi akreditasyon organizasyonunu tanınmasını onaylar veya reddeder. Komite kararını Eğitim Bakanlığına bildirir (CHEA, 2011).

Ulusal Tanınma Standartları:

Kurumun misyonuna bağlı olarak öğrencilerin gösterdikleri başarı farklı kurumlar için farklı standartlar ifade eder. Bunlar uygun ve gerekli kredilerin tamamlanması, eyalet lisans sınavlarındaki başarı ve işe yerleşme oranlarıdır.

Program,

Akademik personel,

İmkanlar, ekipman ve sarf malzemeleri,

Belirtilen işlemleri ölçeğine uygun olarak mali ve idari kapasite,

Öğrenci destek hizmetleri,

İşe kabul uygulamaları, akademik takvimler, kataloglar, yayınlar,

Sunulan programların uzunluk ölçüleri ve derece veya kimlik bilgileri amaçları,

Öğrenciler tarafından alınan öğrenci şikâyetleri ya da kullanılabilir ajans kayıtları (CHEA, 2011).

2.1.2.3. Yükseköğretimde Küreselleşme

Yükseköğretim kurumlarının kendilerinden beklenen işlevleri yerine getirebilmeleri öncelikle küreselleşen dünyadaki paradigmatik değişimlere ayak uydurmaları, bu değişimleri destekleyecek bir yapı kurmaları ve bu doğrultuda yönetim süreçleri geliştirmeleri ile mümkün olabilir. Altbach ve Knight (2007: 290), “Globalleşme, 21. Yüzyıl gerçeğinin bir parçası olan akademik ve ekonomik trendlerin ortamı”, “Uluslararasılaşmayı ise akademik sistemlerin enstitülerin hatta bireylerin küreselleşen akademik ortama uyum sağlamak için politika ve uygulamalarını içerir” şeklinde tanımlamışlardır. “Uluslararasılaşma ekonomik, politik ve sosyal güçlerin 21. yüzyıl yükseköğretim sistemini daha geniş uluslararası katılıma doğru zorlaması” sonucunda “küresel kapital ilk kez bilgi endüstrisine, dünya ölçeğinde yatırım yapmaya başladı. Bu yatırım sonunda ‘Bilgi Toplumu’ ortaya çıktı” (Altbach ve Knight, 2007: 290). Green (2002) uluslararası yükseköğretimi “uluslararası nitelik taşıyan çeşitli enstitü programları ve aktivitelerini, örneğin, öğrenci ve öğretim elemanlarının

değişimi, yurtdışında eğitim, uluslararası gelişim faaliyetleri, yabancı dil öğrenme eğitimleri, uluslararası eğitim, ortak derece programları, karşılaştırmalı eğitim, vb. açıklayan şemsiye niteliğinde bir kavram olarak tanımlamıştır” (Akt. Meek, 2007: 65).

Uluslararası rekabet ve yükseköğretime kitlesel talep üniversite kalitesine yönelik bir ölçüt olarak üniversite sıralama (ranking) işlemlerinin ulusal düzeyden uluslararası düzeye yaygınlaşmasına neden olmuştur. Her ne kadar üniversite sıralama işlemlerinin geçerlilik ve güvenilirliği tartışma konusu olsa da üniversite endeksi (sıralama) işlemlerinin yaygınlaşmasında öğrencilerin “müşteri” olarak yükseköğretim “hizmeti” almaya başlaması etkili olmaktadır (Turner, 2008: 28). Müşterilerin en iyi hizmeti seçmelerinde üniversite sıralamaları önemli rol oynamaktadır. Bu sıralamalar piyasa temelli ülkelerde uzun zamandan beri yapılmaktadır. Örneğin: ABD’de US News ve World Report yıllık Amerika’nın en iyi kolej listelerini yayınlamaktadır, Kanada’da Maclean’s dergisi, UK’de The Times ve Guardian, Çin’de Shanghai Jiao Tong Üniversitesi (SJTU) dünyanın ilk 500 üniversite listesini yayınlamaktadır (Turner, 2008: 29). Türkiye’de de ilk kez 2013 yılında Girişimci ve Yenilikçi Üniversite Endeksi TÜBİTAK tarafından hazırlanmıştır (TÜBİTAK, 2013). Böylece Türkiye üniversiteleri ile ilgili üniversite giriş puanları yanında bu sıralama bilgileri öğrencilerin üniversite tercihinde kullanmak üzere yeni bir kaynak teşkil etmiştir. Bu durum üniversiteler arası rekabeti ulusal düzeyden uluslararası düzeye taşımıştır.

2.1.2.4. Yükseköğretimde Kitleleşme

Belirli bir zümre veya tabakaya (elit) hitap eden yükseköğretim sistemi son yıllarda meydana gelen ekonomik, teknolojik gelişmeler ve ileri düzeyde yetişmiş nitelikli insan gücüne olan talep artışları nedeniyle yükseköğretime olan talep artmıştır. UNESCO, Kitleleşme ile birlikte bilgi üretimi, difüzyon ve uygulama ile ilgili geleneksel yapıları değişime uğradığını, 1970 ve 1990’lı yıllarda görülmeye başlayan öğrenci artışının 2025 yılında yaklaşık 150 milyon öğrenciye ulaşacağını tahmin etmektedir (Meek, Teichler, ve Kearney, 2009). Arimoto (2007: 31) 21. Yüzyılda yükseköğretim alanında meydana gelen değişimleri “yükseköğretim sistemlerinde kitleleşme devam etmekte, yükseköğretime küresel erişim artarak devam ediyor, üniversitelerin insan kaynakları geliştirme rolleri araştırma rolleri kadar veya daha da fazla önemli olmaya başladı” şeklinde ifade etmektedir. ABD’de özellikle II. Dünya savaşı sonrası başlayan bu süreç giderek ivme göstermiştir ve benzer gelişmeler diğer ülkelerde yaşanmaya başlamıştır. Türkiye’de de son yıllarda devlet ve özel sektör

tarafından açılan yükseköğretim kurumları ile önemli bir gelişme göstermiştir. Ancak Türkiye’de yükseköğrenime devam eden öğrenci sayısı OECD ülkelerinin ortalamasının yarısından daha azdır. Aşağıda Tablo 1’de Türkiye, ABD ve OECD ülkelerinde yükseköğretim alma oranları verilmiştir.

Tablo 1: Toplam Nüfusun Yükseköğretim Alma Oranı

Toplam Nüfus	2000	2005	2010	25-34 Yaş*
Türkiye	8.3	10.2	13.1	17.4
ABD	36.5	39.0	41.7	42.3
OECD	21.7	27.0	30.7	37.8

*2010 yılı 25-34 yaş arası yükseköğretim alma oranı.
(OECD, 2012).

Meek ve Davies (2009) üniversitelerin yetersiz kaynaklar ve büyük ölçekli kitleselleşme durumu ile karşılaşmasının, kalitenin düşmesine neden olacağını belirtmektedirler. Benzer şekilde World Bank (2002) kitleselleşme ile birlikte devletlerin yeterli finansmanı sağlamakta zorlandığını, bunun sonucunda eğitim kalitesinde gerileme olduğunu belirtmektedir. Yükseköğretimde kitleselleşme ile birlikte yeni sorunlar ortaya çıkmaya başlamıştır (Betts ve Smith 1998; Macfarlane, 2004). Macfarlane (2004), yükseköğretimde kitleselleşme ile birlikte “yönetim, öğretim, ölçme, değerlendirme ve etik” ile ilgili sorunların ortaya çıktığını belirtmektedir. Öğrenci sayısındaki yükseliş ile birlikte öğrenci çeşitliliği de artmış; yükseköğretim kurumlarındaki eğitsel, sosyal ve kültürel çeşitliliğe sahip öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verilebilmek için yeniden yapılanmaya gidilmiş; diğer taraftan öğretim elemanlarına, bu çeşitliğe uygun öğretim etkinliklerini planlayıp uygulayabilme ve etik ile ilgili yeni sorumluluklar yüklemiştir.

Değişen dünya ile birlikte üniversitelerden öğretim, araştırma ve topluma hizmet temel işlevleri yanında yeni işlevleri yerine getirmeleri beklenmektedir. UNESCO 1989’ da Yükseköğretim Üzerine Dünya Konferansında, üniversiteler için yedi tane sorumluluk belirlemiştir: “politik sorumluluk, iş dünyasına karşı sorumluluk, farklı seviyelerdeki eğitim sistemlerine karşı sorumluluk, kültür ve kültürlere karşı sorumluluk, herkese karşı sorumluluk, her zaman ve her yerde sorumluluk, öğrenci ve öğretmenlere karşı sorumluluk” (Brennan, 2007: 22). Bu yeni sorumluluklar üniversitelerin küreselleşme ve kitleselleşme sonucunda çok kültürlü, çok çeşitli nitelik gösteren öğrenci kitlesine uygun eğitim verebilmeyi amaçlamaktadır.

Yükseköğretimde meydana gelen kitleselleşme ve küreselleşme ile ilgili iki endişe dile getirilmektedir. Bunlar; “farklı sosyal geçmişe sahip öğrencilerin

yükseköğretimde temsil edilmesi ve üniversite eğitime adaletli erişim sağlama (üniversite eğitim maliyeti)” (Meek ve Davies, 2009: 64; Goastellec, 2008: 2). Bu yönde ABD’de Afrika-Amerikan orijinli öğrencilerin üniversiteye girişlerinde pozitif ayırım yapılması örnek olarak verilebilir. Üniversiteye erişim öğrencilerin sosyal, kültürel ve ekonomik geçmişlerinin farklılığı önemli rol oynamaktadır. Bazen yükseköğretime devam etme farkındalığı, bazen ekonomik nedenler, bazen alınan eğitimin kalitesi bu durumu etkileyebilmektedir.

2.1.2.5. Yükseköğretimde Özelleşme

ABD ve Avrupa’da çok eski bir geçmişe sahip olan özel yapıdaki yükseköğretim sistemleri genelde dini temelli organizasyonlar tarafından kurulan ve desteklenen üniversitelerdi. Bu üniversitelerden bir bölümü halen seçkin üniversiteler olarak hizmet sunmaya devam etmektedirler. Ancak 21. yüzyıl özel üniversitelerin gelişmekte olan ülkelerde de önemli ölçüde yaygınlaştığı görülmektedir. UNESCO raporuna göre yükseköğretimde özel kurumların payında önemli artışlar olduğunu belirtmekte. Birçok ülkede özel sektöre ait yükseköğretim kurumlarına devam eden öğrencilerin sayısı kamu kurumlarına devam eden öğrencileri geçmiş durumdadır. Örneğin gelişmekte olan ülkelere Hindistan ve Malezya’da %35-60 arası, Brezilya ve Endonezya’da %35-60 arası olduğu, gelişmiş ülkelerde ise Japonya ve Güney Kore’de %35-60 arasındadır (Levy, 2009: 8).

Japonya, Güney Kore, Tayvan ve Filipinler’de yükseköğretime ayrılan kamu kaynaklarının payı uzun süreden beri yüksek düzeydedir. Benzer durum özellikle gelişen orta gelirli ve hatta gelişmiş ülkelerde görülmektedir. Latin Amerika, Brezilya, Meksika, Kolombiya, Peru ve Venezüella yükseköğretim sistemlerinde özel sektöre doğru önemli bir kayış gözlemlendiği; özel üniversitelerin dünya çapında büyümeye devam edeceği belirtilmektedir (Altbach, 1999).

Özel yükseköğretim sistemleri elit, yarı elit, dini ve kültürel amaçlara dayalı kurulan üniversiteler olduğu gibi, kâr amaçlı elit olmayan ve talebe dayalı özel yükseköğretim kurumları olarak sınıflandırılmaktadır (Levy, 2009: 15). Levy bu gruplar içerisinde kâr amacı güden ve elit sınıfına girmeyen grupların son yıllarda önemli büyüme gösterdiğini belirtmektedir.

Batı Avrupa ve ABD’de ise özel yükseköğretimin payı düşük bir düzeydedir. Avrupa’da özel üniversiteler çok küçük bir azınlığı temsil eder ve bunlar genellikle dini bağlantılı okullardır. Avrupa’da %95 olan devlet üniversitelerine devam etme oranı,

ABD'nin ilk kurulan üniversiteleri dâhil dünya ölçeğinde tanınmış üniversiteleri olmasına rağmen öğrencilerin %80'i devlet üniversitelerine devam etmektedir (Altbach, 1999). Bunların en iyileri arasında Harvard, Yale, Princeton, Stanford, the University Chicago, the Massachusetts Institute of Technology ve diğerleri sayılabilir.

Levine (2013) yükseköğretim sitelerinde görülen özelleşme eğitimlerinin artmasında altı faktörün önemli rol oynadığını belirtmektedir. Bu faktörler; bilgi temelli ekonomilerin yükselişi, demografik yapıda meydana gelen değişimler, halkın bilinçlenmesi, yeni teknolojilerin ortaya çıkması, bilgi temelli organizasyonların yakınlaşması ve halkın devlete olan güveninin azalmasıdır.

Özel yükseköğretim kurumlarında meydana gelen hızlı artış beraberinde birtakım sorunları da getirmektedir. Bu sorunlar temelde kalite ve halkın doğru bilgilendirilmesi ve alınan diplomaların kabul görmesi olarak sıralanabilir.

Altbach (1999) özel yükseköğretim sistemlerinin finansmanı genellikle öğrenci ücretleri ile karşılandığını; ancak dini temelli organizasyonların desteklediği okullar ve mezunlar tarafından desteklenen büyük bütçelere sahip okullar olduğunu belirtmektedir. ABD'de özel yükseköğretim kurumları dolaylı olarak desteklenirken, öğrencilere sağlanan burs ve kredileri Hindistan'da devlet karşılamaktadır. Filipinler'de devlet destek sağlarken, Japonya ve Güney Kore'de devlet sınırlı destek sağlamaktadır. Özel üniversiteler genelde kâr amacı gütmeyen kurumlar olmasına rağmen günümüzde kâr amacı ile kurulan şirket üniversitelerinde artış olduğu görülmektedir. Bu okullar genellikle çalışan insanlara zaman ve mekân sınırlaması getirmeden en çok tercih edilen alanlarda programlar açmaktadır. University of Phoenix kâr amaçlı bir kurum olarak hisseleri New York borsasında işlem görmektedir. Bu üniversitenin yerleşik bir kampüsü olmamakla beraber ABD'nin çeşitli şehirlerinde kurulu ofisler ile teknoloji temelli öğretim hizmeti sunmaktadır (Altbach, 1999: 7). University of Phoenix şu anda ABD'nin en büyük kâr amaçlı okulu olarak aynı zamanda akredite olmuş bir üniversitedir (Altbach, 1999: 7). Benzer şekilde Filipinler'de de kâr amaçlı üniversiteler uzun zamandan beri borsada işlem görmektedir.

Özel üniversiteler ile ilgili gözlenen bir diğer eğilim ise bu üniversitelerin uluslararası nitelik kazanmaya başlamalarıdır. Birçok üniversite kendi sınırları dışında başka ülkelerde ofis veya program açarak eğitim sunmaktadır. ABD'nin sınır ötesi eğitim faaliyetleri özel sektöre ve devlete ait okullar ile sürdürülmekte. Altbach (2007: 299) ABD'de 50'den fazla kâr amaçlı özel şirketin yükseköğretim hizmet sunduğunu belirtmektedir. Kaplan (sahibi Washington Post) Apollo Group, DeVry, Career

Education Corporation ve Laureate Education en çok bilinenleridir. ABD’de Kaplana ait 57 kolej olduğu, Apollo Group un sahibi olduğu University of Phoenix ise ABD’nin en büyük özel üniversitesi olup, yurtdışına yayılmaya devam ettiği belirtilmektedir. Bnezer şekilde Northface Learning Inc. Şirketi uluslararası genişlemeyi amaçlamaktadır. Bu şirket tarafından kurulan Northface Üniversitesi IBM ve Microsoft tarafından desteklenmekte ve bilgi ve iletişim teknolojileri ve işletme alanında eğitim vermektedir.

Kâr amaçlı üniversitelerin sayılarında meydana gelen artışın temelinde, geleneksel üniversitelerin yükseköğretime olan talebi karşılamakta zorluk çekmesinin neden olduğu anlaşılmaktadır. Bunun yanında sunmuş oldukları hizmetleri öğrencilere çeşitli teknolojiler aracılığı ile ulaştırmaları, zaman ve mekân sınırlaması getirmemeleri, öğrencilerin yaş, kültür ve eğitim amaçlarında önemli ölçüde değişim olması gibi nedenler sayılabilir. Ancak yükseköğretim de özelleşme veya şirketleşme kalite, etik ve derecelerin kabulü gibi sorunları da beraberinde getirmektedir. Ülkelerin bu konuda yasal düzenlemeler yapması ve denetim mekanizmalarını etkili bir şekilde çalıştırması gerekmektedir.

Yükseköğretim sitemlerinde meydana gelen değişimleri Bridges (2000: 38-39) dört başlık altında özetlemektedir. Bunlar:

1. Üniversite “yerleşke”si ile ilgili tanım değişime uğradı. Öğrenciler kilometrelerce uzakta hatta denizaşırı ülkelerde ders alabilmekte.
2. Üniversitelerde “zaman” tanımı değişime uğradı. Belirli bir süre, dönem, ders, yıl sabahdan akşama sunulan eğitim değişime uğrayarak zaman kavramı ortadan kalmıştır. Gece gündüz, hafta içi hafta sonu ders, seminer ve uygulama eğitimi yapılabilmekte.
3. Akademik “topluluk” kavramı değişime uğradı: Çok kampüslü üniversiteler ve yarı zamanlı ve sözleşmeli çalışma nedeniyle akademik personel ile akademik topluluk oluşturmak zorlaştı.
4. “Öğrenci topluluğu” ile ilgili kavram değişmeye başladı: Öğrenciler farklı yaş grubundan, farklı coğrafik bölgelerden, farklı kültürlerden gelen yarı zamanlı iş ile üniversite eğitimini birleştiren dağınık bir öğrenci topluluğu oluştu.

Yükseköğretim sitemlerinde meydana gelen değişim ulusal düzeydeki yükseköğretim sistemlerini yeniden yapılanmaya zorlamaktadır. Yerel düzeydeki üniversitelerin geleneksel görev, işlev ve misyonlarını yeniden sorgulayıp, değerlendirip, onlara evrensel nitelikler kazandırmaları gerekmektedir.

2.1.3. Türk Tarihinde Yükseköğretim

Türk tarihinde; Selçuklu, Osmanlı ve Türkiye Cumhuriyeti dönemlerinde yükseköğretim veren kurumlar, kuruluş yerleri ve tarihleri, yükseköğretim sisteminin kurulması ve gelişmesi ile ilgili bilgiler sunulmuştur.

Türk tarihinde yükseköğretimin başlangıcı ile ilgili farklı görüşler mevcut olmakla birlikte, Selçuklu döneminde kurulan Nizamiye Medreseleri ve daha sonra Osmanlı döneminde devam eden medrese sistemi yükseköğretim olarak kabul edilmektedir (Akyüz, 2007). Osmanlı döneminde ilk medrese İznik'te (1331) açılmıştır (Kazacı, 2004). Diğer taraftan Darülfünunu ilk yükseköğretim kurumu olarak kabul edenler olduğu gibi, İstanbul Üniversitesi'nin açılış tarihi olan 1933 yılını Türkiye Cumhuriyeti tarihinde kurulan ilk üniversite olarak kabul edenler de vardır.

Osmanlı döneminde yenilik hareketleri ile birlikte batılı anlamda üniversite kurmak amacıyla çıkarılan 1846 tarihli Meclis-i Vala mazbatasında “Darülfünun” adı geçmektedir. İhsanoğlu (1998) Darülfünunu, “bilgi ve güzel ahlakça mükemmel olmak isteyen, bütün ilim ve fenleri okumaya istekli ya da devlet dairelerinde çalışmak isteyen herkese, gerekir bilgileri sağlayacak” bir kurum olarak tanımlamıştır (Akt: Koçer, 2012: 125). Ancak Darülfünunun açılması 1863 yılında gerçekleşmiş, kısa bir süre sonra 1865 yılında eğitim verdiği okulun yanması sonucu okul kapanmıştır. Bu dönem içinde yükseköğretim seviyesinde eğitim veren bazı okullar açılmıştır. 1848 yılında Darülmuallimin, 1859 yılında mektebi mülkiye, 1867 yılında ise Mekteb-i Tıbbiye-i Mülkiye açılmıştır (Akyüz, 2007: 170).

Türkiye Cumhuriyeti tarihinde yükseköğretim ile ilgili yapılan yasal düzenlemeler; 1933 yılında Darülfünunun kapatılması ve İstanbul Üniversitesi'nin açılması, 1946 yılında çıkarılan 4936 Sayılı Üniversiteler Kanunu, 1973 tarihinde çıkarılan 1750 Sayılı Yükseköğretim Kanunu ve 1981 yılında çıkarılan 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu olarak sıralanabilir.

Çeşitli eleştiriler ile birkaç kez açılıp kapanan Darülfünun 1900'da yeniden açılmıştır (Binbaşoğlu, 1995). Daha sonra, “1912 sayılı Nizamname ile Darülfünun beş şubeye ayrılmıştır: Ulum-i Şer'iyeye, Ulum-i Hukukiye, Ulum-i Tıbbiye, Fünun Şubesi, Ulum-İ Edebiye” (Akyüz, 2007: 274). Binbaşoğlu (1995: 229), Darülfünunun 1924 yılında çıkarılan bir yönetmelik ile “bilimsel özerkliğe” kavuştuğunu belirtmektedir. Ancak bu dönemde Darülfünun ile ilgili eleştiriler devam etmiştir. Akyüz (2007: 358), Darülfünun ile ilgili yapılan eleştirileri; “Darülfünun, inkılaplara karşı olumsuz tutum

takınmıştır ve Darülfünunda, ciddi, topluma yararlı, bilimsel çalışmalar yapılmamıştır.” şeklinde ifade etmektedir. Bu eleştiriler üzerine, Atatürk’ün isteği ile İsviçre’den gelen Alfred Malche tarafından Darülfünun ile ilgili bir rapor hazırlanmıştır. Ergün (1997: 172), bu raporda; yapı, öğretim üyeleri ve öğretim süreçleri ile ilgili eleştirilerin dile getirildiğini belirtmektedir. Ergün, eleştiriler arasında; yönetim çekişmelerinin olduğu, öğretim elemanlarının bilimsel çalışma yapmadığı, üniversite işlerini ikinci planda tuttukları, basit tercümelerin tez olarak kabul edildiği ve öğretim elemanları arasında birlikte çalışma ortamı bulunmadığı, öğrencilere rehberlik yapılmadığı, seminerlerin yetersiz olduğu, öğretimin kuramsal nitelikte olduğu ülke meselelerinden uzak kaldığı ve tıp fakültesinin uygulama imkânı bulamadığı gibi noktalar olduğunu belirtmektedir.

Cumhuriyet döneminde Darülfünun Maarif Vekâletine bağlanmış, 1933 yılına gelindiğinde Darülfünun kapatılarak yerine İstanbul Üniversitesi kurulmuştur (Namal ve Karakök, 2011: 32). Bu kurumda görev yapan hocaların bir bölümü yeni kurulan İstanbul Üniversitesine atanmış, büyük bir bölümü ise görevden alınmıştır. 1944 yılında Yüksek Mühendis Mektebi İstanbul Teknik Üniversitesi’ne dönüştürülmüştür. Bu dönemde Cumhuriyetin başkenti olan Ankara’da da yükseköğretim kurumları açılmaya başlanmıştır. İlk olarak 1925 yılında Hukuk Mektebi, 1926’da Gazi Eğitim Enstitüsü, 1930’da Yüksek Ziraat Enstitüsü, 1935’te Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi, 1943’te Fen Fakültesi, 1945’te Tıp Fakültesi açılmıştır (Akyüz, 2007: 359 ve Baskan, 2001: 26). Gazi Eğitim Enstitüsü dışındaki fakülteler birleştirilerek 1946 yılında Ankara Üniversitesi Kurulmuştur (Kısakürek, 1976). Gazi Eğitim Enstitüsü ise 1982 yılında Gazi Üniversitesi adını almıştır. 1946 yılından çıkarılan 4936 Sayılı Üniversiteler Kanunu ile üniversitelere özerklik verilmiştir. Kurulan yeni üniversite ile birlikte bazı düzenlemeler de yapılmıştır. Yapılan düzenlemeler aşağıda sıralanmıştır.

1. Atatürk devrimlerini benimseyen yeni kuşaklar ve yüksek seviyeli insan gücü yetiştirmek.
2. Üniversiteyi köhnemiş düşünce ve inançlardan ayıklamak.
3. Telif ve çeviri kurulları oluşturarak bilimsel eserleri Türk toplumunun ve öğrencilerin hizmetine sunmak.
4. Yetenekli ve bilimsel çalışmanın önemini kavramış gençlere akademik kariyere girme imkânı sağlamak.
5. Darülfünuna göre daha etkin bir işleyiş ve bilimsel çalışma, araştırma ve öğretim ortamı sağlamak (Kısakürek, 1976).

1946 yılında çıkarılan 4936 Sayılı Üniversiteler Kanunu ile üniversiteler fakülte, enstitü, yüksekokul ve bilimsel kuruluşlardan oluşan özerk bir yapıya kavuşmuştur. Üniversitelerin amacı ise; yüksek bilim ve araştırma yapan öğretim birlikleri olarak belirtilmiştir (Kısakürek, 1976). Bu kanun ile “üniversiteleri yapısal bir bütünlük içinde toplayıp, bu bütünlüğün yönetsel boyutuna “Üniversitelerarası Kurul” adı vererek yeni bir kuruluşu gerçekleştirmiştir” (Baskan, 2001: 26).

İstanbul ve Ankara’da kurulan üniversitelerden sonra, 1955’te Ege Üniversitesi ve Karadeniz Teknik Üniversitesi kurulmuştur. 1957 yılında özel statü ile Orta Doğu Teknik Üniversitesi kurulmuş ve 1957 yılında kurulan Atatürk Üniversitesi 1958 yılında eğitim ve öğretime başlamıştır (Akyüz, 2007: 360).

Üniversiteler ile ilgili ilk Anayasal düzenleme 1961 Anayasasının 120. maddesinde yer almıştır. Bu düzenleme ile üniversiteler yönetsel ve bilimsel özerklik kazanmıştır.

1973 yılında çıkarılan 1750 sayılı Kanun ile yükseköğretim ile ilgili önemli yenilikler yapılmıştır. 1750 sayılı Üniversiteler Kanunu’nun dayandığı ilkeler şunlardır:

1. Yükseköğretimin bütünlüğünün ve ortaöğretimle ilişkisinin kurulması,
2. Yükseköğretimde fırsat ve imkân eşitliği,
3. Kaynakların etkin bir biçimde kullanılması,
4. Yükseköğretim planlamasının örgütlenmesi,
5. Öğretim ve öğrenim özgürlüklerinin güvence altına alınması (Baskan, 2001: 27).

Bu kanun ile üniversitelerin yapı ve işleyişleri ile ilgili önemli düzenlemelere gidilmiştir. 1973 yılında çıkarılan 1750 sayılı yasa yapılan düzenlemeler:

1. Yükseköğretim bir bütün olarak kabul edilmiştir.
2. Üniversitelerin görevleri yeniden belirlenmiştir.
3. “Yükseköğretim Kurulu” getirilmiştir.
4. “Üniversite Denetleme Kurulu” kurulmuştur.
5. Üniversiteler arası akademik koordinasyon sağlaması için “Akademik Kurul” kurulmuştur.
6. Üniversite ve fakülte organları belirlenmiştir.
7. Ders kitaplarının basım ve dağıtımını üniversitelere bırakılmıştır (Akyüz, 2007: 362-363).

1973 yılından sonra İstanbul, Ankara ve İzmir illerinin yanında Anadolu’nun diğer illerinde üniversiteler kurulmaya başlanmıştır. Bu dönemde: Dicle Üniversitesi,

Çukurova Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi, Cumhuriyet Üniversitesi, Fırat Üniversitesi, 19 Mayıs Üniversitesi, Uludağ Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi, İnönü Üniversitesi ve Erciyes Üniversitesi kurulmuştur (Akyüz, 2007: 363).

1750 sayılı yasal düzenleme sonrasında yapılan eleştiri ve tartışmalara dayalı olarak 1750 sayılı yasanın neden olduğu sorunları Baskan (2001: 29) aşağıdaki gibi sıralamıştır.

1. Yükseköğretim kurumlarının işlevlerini engellemektedir.
2. Statü farklılıklarının özlük hakları açısından haksızlıklar ve huzursuzluklar yaratmaktadır.
3. Değişik düzeylerde öğretim yapılmakta ve değişik nitelikte eleman yetiştirilmektedir.
4. Devlet bütçesinde savurganlığa neden olmaktadır.
5. Öğrenci alımında gerek ulusal istihdam, gerekse kapasitelerin yaratılması ve kullanılmasında, önemli sorunlar yaşanmakta, kullanılmayan kapasiteler yaratılmaktadır.
6. Farklı yasaların bulunması merkezi bir organın oluşmasını engellemekte ve ayrıca yeni kurulan üniversitelerin öğretim üye gereksinimi karşılanamamakta, öğretim üyesi fazlalığı olan üniversitelerin gelişmekte olan veya yeni kurulan üniversitelere yardımda bulunması gerçekleşmemektedir.
7. Üniversite-öğrenci ilişkilerinde kopukluk bulunmaktadır ve bundan öğrenciler zarar görmektedir

1933 yılında kurulan ilk üniversiteden sonra üniversite sayılarında önemli artış olmuş ve yurdun çeşitli bölgelerine yayılmıştır. Üniversiteler; özerklik, yönetim, yükseköğretimin amaçları ve işlevleri ile ilgili yasal düzenlemelere kavuşmuştur. Ancak yükseköğretim ile ilgili görülen dağınık yapıya bağlı olarak bazı tartışmalar yapılmıştır.

12 Eylül 1980 askeri darbe sonrasında yükseköğretim sisteminde çok önemli düzenlemeler yapılmıştır. Bunların ilki 1981 yılında çıkarılan 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu ve 1982 yılında kabul edilen 1982 Anayasasıdır. Yeni anayasa ile birlikte yapılan bazı yasal düzenlemeler ile vakıflar tarafından kâr amacı güdülmeyen özel üniversitelerin kurulmasına imkân tanınmıştır. Bu düzenleme ile Bilkent Üniversitesi kurulmuş, ancak uzunca bir süre başka vakıf üniversitelerinin kurulmasına izin verilmemiştir. Ancak son yıllarda vakıf üniversitelerinin kurulması ile ilgili yapılan kolaylaştırıcı düzenlemeler ile vakıf üniversitelerinin sayısında önemli bir artış olmuştur. Bunun yanında hükümetin her ile bir üniversite kurma yönündeki politikaları ile devlet üniversitelerinin sayısında önemli artışlar görülmektedir. Son olarak 130 devlet, 70 vakıf üniversitesine ulaşılmıştır (YÖK, 2013).

12 Eylül 1980 askeri darbesinin ardından hazırlanan 1982 Anayasası yükseköğretim ile ilgili yeni düzenlemeler getirmiştir. Bunlar yükseköğretim ile ilgili genel esasların düzenlendiği 130. Madde, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) ile ilgili 131. Madde. ve özel hükümlere tabi yükseköğretim kurumlarını düzenleyen 132. Maddedir.

Anayasa Madde 130:

Çağdaş eğitim-öğretim esaslarına dayanan bir düzen içinde milletin ve ülkenin ihtiyaçlarına uygun insan gücü yetiştirmek amacı ile; ortaöğretime dayalı çeşitli düzeylerde eğitim-öğretim, bilimsel araştırma, yayın ve danışmanlık yapmak, ülkeye ve insanlığa hizmet etmek üzere çeşitli birimlerden oluşan kamu tüzelkişiliğine ve bilimsel özerkliğe sahip üniversiteler, devlet tarafından kanunla kurulur.

Kanunda gösterilen usul ve esaslara göre, kazanç amacına yönelik olmamak şartı ile vakıflar tarafından, devletin gözetim ve denetimine tabi yükseköğretim kurumları kurulabilir.

Kanun, üniversitelerin ülke sathına dengeli bir biçimde yayılmasını gözetir.

Üniversiteler ile öğretim üyeleri ve yardımcıları serbestçe her türlü bilimsel araştırma ve yayında bulunabilirler. Ancak, bu yetki, devletin varlığı ve bağımsızlığı ve milletin ve ülkenin bütünlüğü ve bölünmezliği aleyhinde faaliyette bulunma serbestliği vermez.

Üniversiteler ve bunlara bağlı birimler, devletin gözetimi ve denetimi altında olup, güvenlik hizmetleri devletçe sağlanır.

Kanunun belirlediği usul ve esaslara göre; rektörler Cumhurbaşkanınca, dekanlar ise Yükseköğretim Kurulunca seçilir ve atanır.

Üniversite yönetim ve denetim organları ile öğretim elemanları; YÖK veya üniversitelerin yetkili organlarının dışında kalan makamlarca her ne suretle olursa olsun görevlerinden uzaklaştırılmazlar. Üniversitelerin hazırladığı bütçeler; YÖK tetkik ve onaylandıktan sonra Milli Eğitim Bakanlığına sunulur ve merkezi yönetim bütçesinin bağlı olduğu esaslara uygun olarak işleme tabi tutularak yürürlüğe konulur ve denetlenir.

Yükseköğretim kurumlarının kuruluş ve organları ile işleyişleri ve bunların seçimleri, görev, yetki ve sorumlulukları üniversiteler üzerinde devletin gözetim ve denetim hakkını kullanma usulleri, öğretim elemanlarının görevleri, unvanları, atama, yükselme ve emeklilikleri, öğretim elemanı yetiştirme, üniversitelerin ve öğretim elemanlarının kamu kuruluşları ve diğer kurumlar ile ilişkileri, öğretim düzeyleri ve süreleri, yükseköğretime giriş, devam ve alınacak harçlar, devletin yapacağı yardımlar ile ilgili ilkeler, disiplin ve ceza işleri, mali işler, özlük hakları, öğretim elemanlarının uyacakları koşullar, üniversitelerarası ihtiyaçlara göre öğretim elemanlarının görevlendirilmesi, öğrenimin ve öğretimin hürriyet ve teminat içinde ve çağdaş bilim ve teknoloji gereklerine göre yürütülmesi, Yükseköğretim Kuruluna ve üniversitelere devletin sağladığı mali kaynakların kullanılması kanunla düzenlenir.

Vakıflar tarafından kurulan yükseköğretim kurumları, mali ve idari konuları dışındaki akademik çalışmaları, öğretim elemanlarının sağlanması ve güvenlik yönlerinden, devlet eliyle kurulan yükseköğretim kurumları için Anayasada belirtilen hükümlere tabidir.

Anayasa Madde 131:

Yükseköğretim kurumlarının öğretimini planlamak, düzenlemek, yönetmek, denetlemek, yükseköğretim kurumlarındaki eğitim-öğretim ve bilimsel araştırma faaliyetlerini yönlendirmek bu kurumların kanunda belirtilen amaç ve ilkeler doğrultusunda kurulmasını, geliştirilmesini ve üniversitelere tahsis edilen kaynakların etkili bir biçimde kullanılmasını sağlamak ve öğretim elemanlarının yetiştirilmesi için planlama yapmak maksadı ile Yükseköğretim Kurulu kurulur.

(Değişik ikinci fıkra: 7/5/2004-5170/8 Md.) Yükseköğretim Kurulu, üniversiteler ve Bakanlar Kurulunca seçilen ve sayıları, nitelikleri, seçilme usulleri kanunla belirlenen adaylar arasından rektörlük ve öğretim üyeliğinde başarılı hizmet yapmış profesörlere öncelik vermek sureti ile Cumhurbaşkanınca atanan üyeler ve Cumhurbaşkanınca doğrudan doğruya seçilen üyelerden kurulur.

Kurulun teşkilatı, görev, yetki, sorumluluğu ve çalışma esasları kanunla düzenlenir.

Anayasa Madde 132:

Türk Silahlı Kuvvetleri ve Emniyet teşkilatına bağlı yükseköğretim kurumları özel kanunlarının hükümlerine tabidir.

2.1.3.1. Üniversitelerin Amaçları

1934 yılında Bakanlar Kurulu Kararı ile çıkarılan İstanbul Üniversitesi Talimatnamesi ile yapılan düzenlemede üniversitenin amacı: bilgi sahalarında araştırmalar yapmak, milli kültürü ve yüksek bilgiyi genişletmeğe ve yaymağa

çalışmak, devlet ve memleket hizmet ve işleri için ergin ve olgun unsurlar yetişmesine yardım etmek şeklinde düzenlenmiştir.

1946 tarihinde yapılan üniversiteler ile ilgili 4936 sayılı Kanun ile üniversiteler: yüksek bilim, araştırma ve öğretim birlikleri olarak ifade edilmektedir. 1960 tarih ve 115 sayılı Kanun ile 4936 sayılı Kanun üzerinde bazı değişiklikler yapılmıştır. Bu değişikliklerle Milli Eğitim Bakanının Üniversiteler Arası Kurula başkanlık etme yetkisi kaldırılmış bu yetki sıra ile üniversite rektörlerine verilmiştir.

1973 tarih ve 1750 sayılı Kanunla üniversiteler ile ilgili yeni bir düzenleme yapılmıştır. Bu düzenleme ile üniversiteler: öğrencilerini bilim anlayışı kuvvetli, milli tarih şuuruna sahip, vatanına örf ve adetlerine bağlı, milliyetçi ve sağlam düşünceli aydınlar olarak yetiştirme görevi verilmektedir. 1975 yılında Anayasa Mahkemesi bu kanunun bazı maddelerini iptal etmiştir.

1981 tarih ve 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu yürürlüğe girmiştir (Resmi Gazete, 1981).

Bu kanunun 4. Maddesinde yükseköğretimin amacı aşağıdaki gibi belirlemiştir:

- a) Öğrencilerini;
 - 1) Atatürk İnkılâpları ve ilkeleri doğrultusunda Atatürk milliyetçiliğine bağlı,
 - 2) Türk milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini taşıyan, Türk olmanın şeref ve mutluluğunu duyan,
 - 3) Toplum yararını kişisel çıkarının üstünde tutan, aile, ülke ve millet sevgisi ile dolu,
 - 4) Türkiye Cumhuriyeti Devletine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getiren,
 - 5) Hür ve bilimsel düşünce gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı,
 - 6) Beden, zihin, ruh, ahlak ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş,
 - 7) İlgi ve yetenekleri yönünde yurt kalkınmasına ve ihtiyaçlarına cevap verecek, aynı zamanda kendi geçim ve mutluluğunu sağlayacak bir mesleğin bilgi, beceri, davranış ve genel kültürüne sahip vatandaşlar olarak yetiştirmek,
- b) Türk Devletinin ülkesi ve milletiyle bölünmez bir bütün olarak, refah ve mutluluğunu artırmak amacıyla; ekonomik, toplumsal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunacak ve hızlandıracak programlar uygulayarak, çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı ve seçkin bir ortağı haline gelmesini sağlamak,
- c) Yükseköğretim kurumları olarak yüksek düzeyde bilimsel çalışma ve araştırma yapmak, bilgi ve teknoloji üretmek, bilim verilerini yaymak, ulusal alanda gelişme ve kalkınmaya destek olmak, yurt içi ve yurt dışı kurumlarla işbirliği yapmak suretiyle bilim dünyasının seçkin bir üyesi haline gelmek, evrensel ve çağdaş gelişmeye katkıda bulunmaktır.

2.1.3.2. Yükseköğretim Sisteminin Birimleri

Yükseköğretim sisteminin birimleri 2547 sayılı Yükseköğretim Kanununda açıklanmıştır (Resmi Gazete, 1981). Kanuna göre:

Üniversite: Bilimsel özerkliğe ve kamu tüzel kişiliğine sahip yüksek düzeyde eğitim - öğretim, bilimsel araştırma, yayın ve danışmanlık yapan; fakülte, enstitü, yüksekokul ve benzeri kuruluş ve birimlerden oluşan bir yükseköğretim kurumudur.

Fakülte: Yüksek düzeyde eğitim - öğretim, bilimsel araştırma ve yayın yapan; kendisine birimler bağlanabilen bir yükseköğretim kurumudur.

Enstitü: Üniversitelerde ve fakültelerde birden fazla benzer ve ilgili bilim dallarında lisansüstü, eğitim-öğretim, bilimsel araştırma ve uygulama yapan bir yükseköğretim kurumudur.

Lisansüstü: Yüksek lisans, doktora, tıpta uzmanlık ve sanatta yeterlik eğitimini kapsar ve aşağıdaki kademelere ayrılır.

Yüksek Lisans: (Bilim uzmanlığı, yüksek mühendislik, yüksek mimarlık, master): Bir lisans öğretimine dayalı, eğitim - öğretim ve araştırmanın sonuçlarını ortaya koymayı amaçlayan bir yükseköğretimdir.

Doktora: Lisansa dayalı en az altı veya yüksek lisans veya eczacılık veya fen fakültesi mezunlarınca Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı tarafından düzenlenen esaslara göre bir laboratuvar dalında kazanılan uzmanlığa dayalı en az dört yarı yıllık programı kapsayan ve orijinal bir araştırmanın sonuçlarını ortaya koymayı amaçlayan bir yükseköğretimdir.

Tıpta Uzmanlık: Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı tarafından düzenlenen esaslara göre yürütülen ve tıp doktorlarına belirli alanlarda özel yetenek ve yetki sağlamayı amaçlayan bir yükseköğretimdir.

Sanatta Yeterlik: Lisansa dayalı en az altı, yüksek lisansa dayalı en az dört yarıyıllık programı kapsayan ve orijinal bir sanat eserinin ortaya konulmasını, müzik ve sahne sanatlarında ise üstün bir uygulama ve yaratıcılığı amaçlayan doktora düzeyinde lisansüstü bir yükseköğretim eşdeğeridir.

2547 sayılı Kanun ile gelen Yükseköğretim Kurulu ve rektör atama sistemi çeşitli çevrelerce en çok tartışılan, eleştirilen konuların başında gelmektedir. Son yıllarda 2547 sayılı Kanunun değiştirilmesine yönelik çalışmalar sürüp gitmekte, hazırlanan kanun tasarıları üzerinde tartışmalar devam etmektedir. Avrupa Birliği'ne uyum sürecinde yapılan anlaşmalar ile yükseköğretim sisteminin AB yükseköğretim sistemine uyum süreci devam etmektedir. Bu kapsamda yapılan çalışmalardan en önemlisi yükseköğretimde kalite güvence sistemlerinin yerleştirilmesine yönelik çalışmalardır.

2.1.4. Amerika Birleşik Devletleri Tarihinde Yükseköğretim

Amerika Birleşik Devletlerinde yükseköğretim 17 yüzyılda kolej ve üniversitelerin ortaya çıkması ile başlamıştır. ABD'de kurulan ilk üniversiteler Avrupa

üniversitelerini model almışlardır. Bunlar İtalya’da kurulan Bologna Üniversitesi, Alman Üniversiteleri ve Paris Üniversiteleridir (Cohen ve Kisker, 2010).

Cohen ve Kisker (2010) ABD yükseköğretim sisteminin 350 yıllık tarihi sürecini 6 dönem altında incelemektedir. Bunlar: Koloniler Dönemi 1636-1789; Avrupa üniversitelerinin model alınarak ilk üniversiteler kurulmaya başlamıştır. ABD’nin Kuruluş Dönemi 1790-1869; Kolej ve üniversite sayılarında hızlı bir artışın yaşandığı dönemdir. Bu dönemde yüzlerce yeni kolej ve üniversite kurulmuştur. Üniversitelerin Değişim Dönemi 1870-1944; Bu dönemde Alman üniversitelerine benzer şekilde araştırma ağırlıklı araştırma üniversiteleri ortaya çıkmıştır. Bu dönemde, akademik uzmanlıklar önem kazanırken, eyaletlerin üniversiteler üzerindeki rolü de artmaya başlamıştır. Yükseköğretimde Öğrenci Yoğunlaşması; 1945-1975; II. Dünya Savaşı sonrası sağlanan ulusal mali yardımlarda artış ve teknolojiye öncelik verilmesi ile birlikte okul - öğrenci sayılarında önemli artışların olduğu dönemdir. Düzene oturma dönemi 1976-1993; bu dönemde akademik uzmanlaşmada istikrarın oluşması, açılan okul sayısında azalış, devletin maddi desteğinde azalma, üniversitelerin eyalet yönetimine bağlılıkta artış, okul ücretlerinde artış olmuştur. Günümüz dönemi 1994 ve sonrası; bu dönemde daha fazla kaynak yaratmak için okullar daha fazla girişimci olmaya başlamıştır, devlete olan bağımlılık şirketlere yönelmeye başlamıştır. Okullar çalışan yarı zamanlı veya kadrosuz öğretim elemanı sayıları artmıştır. Merkezi devlet okulları, bağımsız kurumlar veya özel girişimcilerin kurduğu okullar ortaya çıkmaya başlamıştır. Bu durum devlet sınırlamalarının azalmasına, bağımsızlaşmaya daha çok hesap verilebilirliğin artmasına ve kar amaçlı sektörün büyümesine yol açmıştır.

Koloniler Dönemi (1636-1789): Amerika kıtasına yerleşmeye başlayan Avrupalı göçmenlerin oluşturduğu koloniler yükseköğretim hizmetini yerine getirmek amacı ile üniversiteler kurmaya başlamıştır. Henüz merkezi bir devlet yönetimi olmadığından, bu dönemde koloniler tarafından kurulan üniversiteler kendi yönetim sistemlerini, kendi kurallarını oluşturmuşlardır. Sonradan kurulan üniversiteler de genellikle diğer üniversitelerin yönetim şeklini kullanmışlardır (Cohen ve Kisker, 2010).

Bu dönemde kurulan üniversitelerin eğitim programları klasik eserler, sosyal bilimler ve doğa bilimlerinden oluşmaktadır. Bu okullarda eğitim 4 yıl sürmekte, öğrenciler iki yıl daha devam ederek yüksek lisans veya öğretmenlik sertifikası alabilmekteydi (Cohen ve Kisker, 2010).

Koloniler döneminin sonuna doğru üniversitelerin kilise etkisinden uzaklaşp topluma hizmet eden, ahlaki değerlere sahip bireyler yetiştirmesi düşüncesi ön plana

çıkmağa başlamıştır. Benjamin Franklin Pennsylvania’da kurulan üniversitenin amacını; “topluma onurlu bir şekilde hizmet verecek kalifiye gençler yetiştirecek. Bu gençler yazma, resim, aritmetik, coğrafya ve tarih alanlarında yetiştirilecek. Rektör bilgili, İngilizceyi doğru ve güzel konuşup yazabilen özelliklere sahip olacak. Öğrenciler ve öğretmenler birlikte yaşayacak” (Cohen ve Kisker, 2010: 25) şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 2: ABD’de Koloniler Döneminde Kurulan Kolejler

Orijinal Adı	Şimdiki adı	Kuruluş Yılı	Dini Bağlantısı
Harvard College	Harvard University	1636	Puritan
College of William and Mary	College of William and Mary	1693	Anglican
Yale College	Yale University	1701	Congregationalist
College of Philadelphia	University of Pennsylvania	1740	Nonsectarian
College of New Jersey	Princeton University	1746	Presbyterian
King ’ s College	Columbia University	1754	Anglican
College of Rhode Island	Brown University	1765	Baptist
Queen ’ s College Rutgers	The State University of New York	1766	Dutch Reformed
Dartmouth College	Dartmouth College	1769	Congregationalist

(Cohen ve Kisker, 2010: 25).

Cohen ve Kisker (2010: 14) koloniler döneminde üniversite, öğretim elemanı ve öğrenci sayıları ile ilgili şu bilgileri aktarmaktadır. Koloniler döneminin sonunda (1789), ABD nüfusu; 3.800.000’dir. Bunun 676.400’ü kölelerden oluşmaktadır. Bu dönemde yükseköğretim kurumu 133 öğretim elemanı ile 1000 öğrenciye eğitim hizmeti sunmaktadır Okullarda disiplin, ahlaki değerler ve karakter eğitime dayalı bir eğitim sunulduğu anlaşılmaktadır. Cohen ve Kisker bu durumu, “öğrencilere disiplin içinde ahlaki ve karakter eğitimi verilmekteydi. Her öğrenci derslere devam etmek, kurallara uymak ve topluluklardan uzak durmak zorundaydı” (2010: 27). Okullara öğrenci kabulü ise sözlü mülakat ile yapılmakta; ancak genel olarak Latince bilmeleri istenmekteydi. Cohen ve Kisker (2010) bu dönemde yeterince öğretim elemanının olmadığını ifade ederek üniversitelerin bir rektör, birkaç tane de öğretim elemanından oluştuğunu, öğretim elemanlarının da yeni mezun olmuş ve az bir ücretle çalışan kişilerden oluştuğunu belirtmektedir.

Bu dönemde kolejlerin eğitim programları Avrupa’dan kopyalanıp çok az değişiklikler yapılmıştır. Bu durum 18.yy ortalarına kadar bu şekilde devam etmiştir. Cohen ve Kisker, 18. yy. ortalarında Harvard üniversitesinin fen bilimleri bölümünde terazî, makara, cetvel, ayna, silindir gibi öğretim araçlarının kullanıldığını ifade etmektedir. Bu dönem, kısaca kolejlerin kilisenin etkisinden uzaklaşmaya çalıştığı bir dönem olarak nitelendirilmektedir.

II. Dünya Savaşından sonra ABD eğitim sisteminde önemli değişimler olmuştur. Bunlardan biri savaş gazilerine yönelik yapılan düzenlemeler, diğeri ise Rusya tarafından uzaya Sputnik'in gönderilmesi sonucu eğitim sistemine sağlanan mali destekler. Bu düzenlemeler ve mali destekler yükseköğretimin gelişmesi ve büyümesine önemli katkılar sağlamıştır. Milyonlarca savaş gazisinin ülkeye dönmesi, federal hükümetin "Savaş Gazilerini Hayata Kazandırma Yasası"nın (the Servicemen's Readjustment Act) 1944 yılında yasalaştırmasını sağlamıştır (Bulletin, 1994). Yaygın şekilde "G. I. Bill of Rights" olarak bilinen yasa, gazilere sağlık ve eğitim hizmetleri sunma, kredi sağlama ve onları işe yerleştirme ile ilgili imkânlar sağlamıştır. Bu düzenleme üniversiteye giden öğrenci sayısında artışla birlikte öğrenci çeşitliliğini de beraberinde getirmiştir. G. I. Bill, Amerikan üniversitesini "fildişi kule" olmaktan çıkaran ve halkın önemli bir kısmının üniversiteli olmasını sağlayan önemli yasalardan biridir (Küçükcan ve Gür, 2009: 89). Bu dönemde meydana gelen bir diğer önemli gelişme ise 1958 yılında Rusya tarafından Sputnik'in uzaya göndermesi ABD için önemli bir şok yaşatmış ve özellikle fen bilimlerinin gelişmesine yönelik federal hükümet önemli bütçeler ayırmaya başlamıştır. Eğitime ayrılan bu bütçeden üniversitelerde önemli ölçüde destek almıştır (Küçükcan ve Gür, 2009: 90).

2.1.4.1. ABD Yükseköğretim Sisteminin Güncel Yapısı

Amerika Birleşik Devletleri'nde eğitim "toplumun değerlerini ve önceliklerinin bir yansıması" (World Data, 2006) şeklinde tanımlanmıştır. Bu öncelikler "demokrasi idealine adanmışlık, bireysel özgürlükleri koruma ve toplumdaki çeşitliliğe saygı" (World Data, 2006:1) olarak ifade edilmektedir. ABD'de eğitim tamamen eyaletlerin kontrolüne bırakılmış olmasından dolayı eğitim sisteminde ulusal bir yapı yoktur. Bu nedenle ABD'nin örgün eğitim sistemi eyaletler arası hatta okullar arası farklılık göstermekle birlikte genel yapı ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim şeklindedir. Temel eğitim 16 yaşına kadar bütün çocuklar için zorunludur. Zorunlu eğitime başlama yaşı eyaletler arasında farklılık göstermektedir. Bazı eyaletler zorunlu eğitime başlama yaşını 5 olarak belirlerken bazılarında 8 olarak belirlenmiştir. Ancak çoğunluk 6 yaş (21 eyalet), 7 yaş (18 eyalet) olarak belirlemişlerdir (World Data, 2006).

Eğitim İstatistikleri Ulusal Merkezi (NCES, 2012) tarafından sunulan bilgilerde ABD'nin örgün eğitim sistemi şu şekilde açıklanmıştır. Okul öncesi eğitim, ilköğretimin bir parçası veya ayrı olabilir ve bir ile üç yıl sürmektedir. İlköğretim altı ile sekiz yıl sürmektedir, ortaöğretim ise dört ile altı yıl arasında sürmektedir. Eyaletler

arası farklılık ve okulların birleşik veya ayrı ayrı düzenlenmesine göre süreler farklılık gösterebilmektedir. İlköğretim birleşik olarak veya ilkokul ve ortaokul şeklinde olabilmektedir. Ortaöğretimi bitiren öğrencilerden öğrenimine devam etmek isteyenler için birçok seçenek vardır; teknik okullara, iki yıl süreli yüksekokullar (community college veya junior college) veya dört yıl süreli kolej veya üniversiteler. İki yıllık ön lisans programları ile dört yıllık lisans programlarının ilk iki yılında sunulan ders programları aynıdır. Öğrenciler seçimlerine göre teknik alanda bir kariyer veya dört yıllık programa devam edebilirler. Ön lisans derecesi iki yıl, lisans derecesi ise dört yıl süren bir eğitim gerektirmektedir. Yüksek lisans derecesi lisans derecesi üzerine en az bir yıl ders almayı gerektirir. Doktora programı ise yüksek lisans derecesi üzerine en az iki yıl ders, lisans derecesi ile en az üç yıl ders süresi gerektirir. Sağlık bilimleri alanında öğrenciler tıp öncesi programlarda dört yıl eğitimden sonra dört yıl süren tıp okuluna girerler. Hukuk programları ise lisans derecesinden sonra üç yıl süren bir eğitimi gerektirir.

ABD eğitim sisteminin genel görünümüne baktığımızda, 2012 sonbahar döneminde eğitim kurumlarında toplam 76,3 milyon kişi öğrenim görmekte, bu kurumlarda 4,7 milyon öğretmen ve öğretim elemanı, 5,6 milyon idari personel görev yapmaktadır (NCES, 2012).

ABD’de yükseköğretimin temellerinin atıldığı koloniler döneminden günümüze önemli değişim yaşamıştır. Bu değişim sayısal olarak ifade edildiğinde değişim daha iyi anlaşılabilir. ABD’de üniversite düzeyinde eğitim sunan 4,495 okul vardır; bunların 2,274’ü lisans düzeyinde eğitim verirken 1,721’i ön lisans düzeyinde eğitim vermektedir. (NCES; 2010).

2011 verilerine göre 21 milyon öğrenci yükseköğretime devam etmektedir. 200-2011 yılları arasında yükseköğretime devam eden öğrenci sayısı %32 oranında artmıştır. 2011 sonbahar verilerine göre yükseköğretim kurumlarında 1,5 milyon öğretim elemanı, 0,4 milyon araştırma görevlisi görev yapmaktadır (NCES, 2011). 2012-2013 akademik yılında 1.812.000 kişi iki yıllık yüksekokul derecesi, 1.812.000 lisans derecesi, 756.000 kişi yüksek lisans derecesi, 175.000 kişinin doktora derecesi alacağı tahmin edilmektedir. 2011-2012 yılı için lisans eğitimi ücretleri (okul ücreti, yurt ücreti) devlet okullarında ortalama 14.292 dolar, özel okullarda ise 37.768 dolardır. 2012 yılı verilerine göre 25 yaş üzeri lise bitirme derecesine sahip olanların oranı %88, lisans derecesine sahip olanların oranı ise % 31’dir. 2011-2012 yılında toplam eğitim harcaması 1,2 trilyon dolardır (NCES, 2011).

ABD üniversiteleri, dünyanın her yerinden en iyi bilim insanlarını, sporcuları, öğrencileri ve araştırma desteklerini alabilmek için büyük bir yarış içerisine girmişlerdir.

Trow (1989: 5) ABD yükseköğretim sistemini dünyanın en büyük ve en çeşitli sistemi olarak tanımlamaktadır. ABD yükseköğretim sistemi içerisinde iki yıl süreli yüksekokullar ve halk kolejleri (Community College), kolejler, üniversiteler, araştırma üniversiteleri olmak üzere çeşitli tür ve düzeyde farklı amaçlara hizmet etmektedirler. ABD yükseköğretim sistemi içerisinde özel okulların sayısı toplam yükseköğretim sisteminin yarısı oranındadır.

Bu çeşitlilik yükseköğretime devam etmek isteyen herkesin istek ve ihtiyaçlarına göre bir programa devam etmesine imkân vermektedir. Bu durumu Trow (1989: 5), “lise diplomasına sahip olan herkes akademik yetenek veya nitelik göstermeden kolej veya üniversiteye gidebilir” şeklinde özetlemektedir. Yükseköğretim kurumlarında öğrenim ücretleri de önemli ölçüde farklılık göstermektedir. Halk kolejleri çok düşük ücretler ile eğitim hizmeti sunarken araştırma üniversitelerinin öğrenim ücretleri çok yüksek olabilmektedir. Üniversiteye giriş için temel olarak, lise mezuniyeti, öğretmenler tarafından yazılan referans mektupları, ders dışı etkinliklerde alınan görevler, spor alanında ki yetenekler ve kişisel amaçların yazıldığı amaç mektubu istenmektedir. Bunların yanında Akademik Yetenek Testi (Scholastic Aptitude Test, SAT) ve Amerika Kolej Testi (the American College Test ACT) sınav puanları istenmektedir.

ABD üniversitelerinin genel özelliklerini Trow (1989:8-9) şu şekilde açıklamaktadır:

Üniversiteler serbest piyasa ile yakın ilişkilidir. Halkın üniversiteler üzerinde etkisi büyüktür.

Yükseköğretim kurumları arasındaki yapısal çeşitlilik çok fazladır. Büyüklük, fonksiyon, eğitim programları, kaynakları, yönetim yapısı, akademik standartları, öğrenci çeşitliliği (yaşı, amaçları, motivasyonları, sınıfları, etnik veya ırksal orijinleri) ve daha birçok yönden farklılık göstermektedir.

Büyük üniversitelerin akademik programları arasındaki farklılığı ve birçok eyalet üniversitelerinin akademik standartları ve eğitim misyonları piyasa taleplerine kolaylıkla karşılık verebilecek esnekliğine sahiptir.

Üniversitelerin ortak özelliği olan eğitim programları, öğretim yaklaşımları ve değerlendirme yöntemleri benzerlik göstermektedir. Özellikle üniversite birinci yıl derslerinin seçimi ile ilgili öğrenciye büyük bir esneklik sağlar. Modüler ders sistemi ünite veya kredi sistemi temel birim olarak kabul edilmesi sistemin 3300 farklı kurumunun ortak paydasını oluşturmaktadır.

Kolej ve üniversite yönetimleri paralellik göstermez. Merkezi yönetim veya devlet yönetimi yoktur. Yönetim Kurulu ve güçlü bir rektör (president) büyük sayılarda idari personeli yönetir.

Yükseköğretime devam eden başarılı öğrencilere devlet tarafından karşılıksız “burs”, talep eden öğrencilere “kredi”, ve durumu uygun olan öğrencilere kampüs içi çalışma “çalışıp okuma” imkânları sunulmaktadır.

ABD yükseköğretim sistemi bilgi ve iletişim teknolojilerinde meydana gelen değişim, küreselleşme ve dünya ölçeğinde artan insan hareketliliği ile birlikte önemli değişime uğramıştır.

Bu değişimi Keller (2008: 88) şu şekilde özetlemektedir:

Üniversitelere öğrenci kabulü ve öğrencilere sağlanan desteklerde artış, ileri teknolojilerin kullanımı ve teknoloji yoğun eğitim programlarının oluşturulması, akademik ve idari personel sayılarında meydana gelen artış, yetişkinler ve yabancı öğrencilere sunulan hizmetlerin artması, eğitim programlarına yurt dışı eğitim imkânlarının eklenmesi, stratejik planlar hazırlayarak yükseköğretiminin yüksek maliyetlerinin üstesinden gelmek için para kaynaklarının artırılması.

Ancak bu düzenlemelere rağmen “2006 yılında ABD Ulusal Yükseköğretim Komisyonunun hazırlamış olduğu raporda, ABD yükseköğretim sisteminin her yönü ile yenilenmesi ve yeniden düzenlenmesi gerektiği önerilmiştir (Keller, 2008: 77).

2.1.5. Lisansüstü Eğitim

2.1.5.1. Türkiye’de Lisansüstü Eğitim

Türkiye’de lisansüstü eğitim, 1933 yılında yapılan üniversite reformu ile üniversitelerin ihtiyaç duyduğu öğretim elemanlarını yetiştirmek amacıyla başlamıştır. Arıcı (2001), Türkiye’de lisansüstü eğitimin tarihi gelişimini üç aşamada incelemiştir. a) 1933 yılında başlayan ve 1960 yılına kadar devam eden 1960 öncesi dönem, b) 1960-1982 arası dönem ve c) 1982 sonrası dönem. Arıcı (2001: 54) 1960 öncesi dönemde üniversitelerde genel olarak “usta-çırak anlayışı içinde” öğretim üyesi yetiştirildiğini belirtmektedir. Bu dönemde lisans derecesine sahip öğrenciler doğrudan doktora eğitimine başlayabilmektedir. Öğrencinin doktora derecesi alması için sadece belirlenen içeriğe yönelik okuma ve tez çalışması yapması ve hocası tarafından uygun görülmesi yeterli kabul edilmektedir. Bazı bölümlerde ise 1-2 ders ve seminer uygulamaları olduğu görülmektedir (Arıcı, 2001). Arıcı 1960-1982 arası dönemde lisansüstü eğitim programları ile ilgili yazılı düzenlemeler yapıldığını, yüksek lisans ve doktora aşamalarının ortaya çıktığını ve usta-çırak uygulamalarının azaldığını belirtmektedir. Benzer şekilde Bozan (2012), 1970’li yıllara kadar usta-çırak ilişkisine dayalı lisans derecesi üzerine 3-4 yıl süren doktora eğitimi verildiğini ve yüksek lisans derecesinin olmadığını belirtmektedir. Karayalçın (1989), 1969 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesinde, 1976-1977 yıllarında Ankara Hukuk Fakültesinde ilk kez yüksek lisans eğitiminin başladığını belirtmektedir (Akt. Karakütük, 1989: 514). 1982 sonrası dönem

ise 1981 yılında kabul edilen 2547 sayılı Yüksek Öğretim Kanunu ile lisansüstü eğitim yasal düzenlemeye kavuşmuştur.

Cumhuriyetin ilk yıllarında çıkarılan 1416 sayılı Kanun ile öğretim elemanı yetiştirmek üzere yurtdışına burslu öğrenci gönderilmeye başlanmıştır (Resmi Gazete, 1929). Bu uygulama halen devam etmektedir. Kalkınma planlarında da lisansüstü eğitim önemli yer tutmuştur. Ancak, lisansüstü eğitime yönelik belirlenen nitelikli insan gücü yetiştirme, bilim üretimi ve araştırma geliştirme alanlarında istenilen başarı sağlanamamıştır (Karakütük, 1989; Sevinç, 2001). Bunun nedenlerinden biri olarak lisansüstü eğitimde kurumsallaşmanın tam olarak sağlanamaması gösterilebilir (Bozan, 2012).

Uzun yıllar plansız programsız yürütülen lisansüstü eğitim 2547 nolu Yükseköğretim Kanunu ile yasal çerçeve kazanmıştır. Bu kanunla lisansüstü eğitim üniversitelere bağlı enstitüler tarafından yürütülmeye başlamıştır. Kanunun M.3/f. Bendinde Enstitü: “Üniversitelerde ve fakültelerde birden fazla benzer ve ilgili bilim dallarında lisansüstü, eğitim - öğretim, bilimsel araştırma ve uygulama yapan bir yükseköğretim kurumudur” şeklinde tanımlanmıştır (Resmi Gazete, 1981). Günümüzde fen bilimleri, sosyal bilimler, sağlık bilimleri, eğitim bilimleri çoğunlukta olmak üzere enstitülerde uzmanlaşmaya gidildiği görülmektedir. Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği, Üniversiteler Arası Kurul tarafından hazırlanmıştır (Resmi Gazete, 1996). Bu yönetmeliğin 1. Maddesi Lisansüstü Eğitimi, “Yüksek Lisans, Doktora ve sanat dallarında yapılan Sanatta Yeterlilik programlarından oluşur” şeklinde tanımlamıştır. 2547 sayılı Kanunun 3/t1 ve 2. maddesi Yüksek Lisans ve Doktora derecesini şu şekilde tanımlamaktadır (Resmi Gazete, 1981):

Yüksek Lisans: “(Bilim uzmanlığı, yüksek mühendislik, yüksek mimarlık, master): Bir lisans öğretimine dayalı, eğitim-öğretim ve araştırmanın sonuçlarını ortaya koymayı amaçlayan bir yükseköğretimdir”.

Doktora: “Lisansa dayalı en az altı veya yüksek lisans veya eczacılık veya fen fakültesi mezunlarınca Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı tarafından düzenlenen esaslara göre bir laboratuvar dalında kazanılan uzmanlığa dayalı en az dört yarıyılık programı kapsayan ve orijinal bir araştırmanın sonuçlarını ortaya koymayı amaçlayan bir yükseköğretimdir”.

Lisansüstü eğitim en az dört yıllık lisans eğitimini tamamlayan kişilerin temel bilimlerde “yüksek lisans”, “doktora”, tıp alanında “tıpta uzmanlık” ve sanat dallarında “sanatta yeterlik” olarak verilen derecelerdir. Yüksek Lisans derecesi belirli sayıda ders

ve bir araştırma çalışması sonucunda elde edilen bir derecedir. Üniversiteler Arası Kurul tarafından hazırlanan lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği ile amacı, öğrenci kabulü, süresi, ders sayıları danışmanlık, yeterlilik sınavları ve araştırma ile ilgili temel standartlara kavuşmuştur. 2013 yılında üniversitelerin lisansüstü eğitim-öğretim yönetmeliklerini yeniledikleri görülmektedir. Yönetmeliklerde lisansüstü programlarının açılması, hazırlık programları, öğrenci kabulü, derslerin açılması, danışman belirleme, programların süresi, tez ve tez savunma işlemleri ile ilgili düzenlemeler yapılmıştır. Yine YÖK tarafından AB yükseköğretim alanı oluşturma çerçevesinde Bologna Deklarasyonu kapsamında lisans ve lisansüstü düzeyde Avrupa Kredi Transfer Sistemi çerçevesinde Türkiye genelinde yeterlilikler belirlenmiştir. Bu gelişmeler lisansüstü eğitimin belirli bir standarda kavuşmasına ve Avrupa yükseköğretim sistemi ile bütünleşmesine yardımcı olmaktadır.

Türkiye’de Lisansüstü Eğitimin Amacı

Lisansüstü eğitimin ilk basamağı, yüksek lisans eğitimidir. Türkiye’de tezli ve tezsiz olmak üzere iki tür yüksek lisans derecesi verilmektedir. Sadece derslerden oluşan Tezsiz Yüksek Lisans Derecesi; dersler ve tez çalışması sonucunda alınan Tezli Yüksek Lisans Derecesi. Yüksek lisans ve doktora programlarının amaçları Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliğinde (M14/a) şu şekilde tanımlanmıştır. Tezsiz Yüksek Lisans programının amacı: “öğrenciye mesleki konuda derin bilgi kazandırmak ve mevcut bilginin uygulamada nasıl kullanılacağını göstermektir” (Resmi Gazete, 1996). Tezli Yüksek Lisans programının amacı ise (M9/a): “öğrencinin bilimsel araştırma yaparak bilgilere erişme, bilgiyi değerlendirme ve yorumlama yeteneğini kazanmasını sağlamaktır” (Resmi Gazete, 1996). Doktora derecesi ise temel bilimlerde lisans eğitimi üzerine birleşik doktora şeklinde olabildiği gibi, yüksek lisans eğitiminden sonra sunulan eğitimidir. Doktora programının amacı (M18/a): “Öğrenciye bağımsız araştırma yapma bilimsel olayları geniş ve derin bir bakış açısı ile irdeleyerek yorum yapma ve yeni sentezlere ulaşmak için gerekli adımları belirleme yeteneği kazandırmaktır” (Resmi Gazete, 1996).

Diğer taraftan literatüre bakıldığında lisansüstü eğitimin amaçları; bireylerin özgün bilimsel araştırma yapabilme kapasitelerini geliştirmek (İlhan ve Diğerleri, 2012., Akt: Türer, Balçın, Sevindik ve Er, 2013:62), nitelikli insan gücü yetiştirmek (Karaman ve Bakırcı, 2010), öğretim üyesi ve araştırmacı yetiştirmek (Ünal ve İlter, 2010) olarak ifade edilmektedir. Lisansüstü eğitimin toplumsal amacı; eğitim öğretim faaliyetlerinin

yanında bilimsel araştırmalar yolu ile yeni bilgilerin elde edilmesi elde edilen teorik bilgilerin uygulanması ve toplumun sorunlarına çözüm bulmak şeklinde ifade edilebilir. Lisansüstü eğitim toplumsal yararlarının yanında, bireylerin kendi amaçlarını gerçekleştirmek için önemli fırsatlar sunar. Böylece lisansüstü eğitim, bireyin gelecekteki gelirini ve sosyal statüsünü artırmaya yönelik yaptığı bir yatırım olarak görülebilir (Bülbül, 2003). Ancak öğrencinin eğitimi sürdürme kararı mezuniyet sonrası istihdam olanakları ve ücrete ilişkin beklentileri karşılama derecesi ile doğrudan ilişkilidir (Tural, 1995). Beklentilerin karşılama düzeyi arttıkça lisansüstü eğitime olan talepte doğru orantılı olarak artacaktır. Talep artışı lisansüstü eğitim arzının artmasını zorlaştıracığı gibi diğer taraftan daha nitelikli bireylerin lisansüstü eğitim almalarına da imkân sağlayacaktır.

Lisans eğitiminden sonraki aşama olan lisansüstü eğitim, örgün eğitim sisteminin en üst basamağını oluşturan ve eğitim-öğretim, araştırma ve topluma hizmet gibi önemli işlevleri yerine getiren aşamadır. Lisansüstü eğitim işlevlerinin etkili olarak yerine getirilmesi bir bütün olarak eğitim sisteminin diğer katmanlarını da olumlu olarak etkileyecektir. “Sistemin diğer kademelerinin görevleri var olan bilgiyi aktarmak iken, üniversite esas olarak bilgiyi üretmek, yaymak ve kullanımını sağlamakla görevlidir” (Tuzcu, 2003).

Bu sistemin öğeleri; öğrenciler, eğitim programı, öğretim elemanları, fiziki imkânlar ve teknolojik alt yapı olarak sınıflandırılabilir. Bütün bu öğelerin etkili bir şekilde işe koşulması ile lisansüstü eğitimin amaçlarına ulaşması sağlanabilir.

Türkiye’de Lisansüstü Eğitim ile İlgili Eleştiriler

Bilgi ekonomisinin hâkim olduğu bu çağın en önemli özelliği bilgiye ulaşma, bilgi üretme, yorumlama ve yeni bilgiler elde etme döngüsünün merkezinde bulunan yükseköğretim kurumları; büyük bütçeli, bilgi teknolojilerini etkin kullanan dünya çapında şirketler ile karşı karşıya kalmışlardır. Bu durum, üniversiteleri değişime zorlamaktadır. Özellikle araştırma yapmak, bilim üretmek ve yaymak ve toplumsal sorunlara çözüm getirme misyonlarını üstlenen üniversiteler bu misyonları önemli ölçüde yerine getiren lisansüstü eğitim programlarının öneminin artmasına neden olmuştur. Lisans düzeyinde meydana gelen kitlesel eğitim talebi lisansüstü eğitim düzeyine yönelmiştir. Lisansüstü eğitim alanında öne çıkan sorunlar, nicelik ve kalite ile ilişkili olmak üzere iki temel başlık altında açıklanabilir.

Bunlardan birincisi olan nicelik sorunu, yeterli sayıda öğretim elemanı yetiştirme ve buna bağlı olarak yükseköğretime olan öğrenci talebine cevap verebilmektir. Yetişmiş akademik personel ihtiyacı ve lisansüstü eğitime yönelen talep lisansüstü eğitim kalitesi, amaçları, eğitim yöntemleri, bilgi üretim modelleri ve başarı düzeyleri sorgulanır olmuştur (Johnson Lee ve Green, 2000; Karaman, ve Bakırcı, 2010). Son yıllarda açılan üniversitelerin sayısında görülen hızlı artış, beraberinde öğretim elemanı ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Son 17 yıllık dönemde yüksek lisans ve doktora mezun sayılarında önemli bir artış olduğu Tablo 3 ve Tablo 4 incelendiğinde görülmektedir.

Tablo 3: Türkiye Lisansüstü Eğitim Öğrenci Sayıları 1995-1996

	Yeni Kayıt			Toplam Öğrenci Sayısı			1994-1995 Öğretim Yılı Mezunları		
	Toplam	Yüksek Lisans	Doktora	Toplam	Yüksek Lisans	Doktora	Toplam	Yüksek Lisans	Doktora
Toplam	20686	16641	4045	69605	49887	19718	7042	5419	1623
Kız	7002	5586	1416	25505	17591	7914	2877	2272	605
Erkek	13684	11055	2629	44100	32296	11804	4165	3147	1018

(ÖSYM, 2014a).

Tablo 4: Türkiye Lisansüstü Eğitim Öğrenci Sayıları 2012-2013

	Yeni Kayıt			Toplam Öğrenci Sayısı			2011-2012 Öğretim Yılı Mezunları		
	Toplam	Yüksek Lisans	Doktora	Toplam	Yüksek Lisans	Doktora	Toplam	Yüksek Lisans	Doktora
Toplam	91323	77974	13349	277351	217588	59763	30166	25704	4462
Kız	38536	32819	5717	118218	92655	25563	14624	12542	2052
Erkek	52787	45155	7632	159233	124933	34200	15542	13162	2380

(ÖSYM, 2014b).

1994-1995 öğretim yılında mezun olan öğrenci sayısı 7042 iken, bu sayı 2011-2012 yılında 30166'ya çıkmıştır. Mezun olan öğrenci sayısında dört kat daha fazla bir artış olduğu görülmektedir. Toplam lisansüstü öğrenci sayılarında da önemli ölçüde artış göstererek 1995-1996 yılında 69605 olan lisansüstü öğrenim gören öğrenci sayısı 2012-2013 öğretim yılı itibarı ile 277351'e ulaşmıştır. Lisansüstü eğitim almakta olan ve mezun olan öğrencilerin sayısında meydana gelen önemli artışa rağmen gelişmiş ülke ortalamalarının altındadır.

Bozan (2012: 183) "lisansüstü eğitimin birinci fonksiyonu Ar-Ge merkezlerinde bilimsel yenilik ve teknolojik gelişmeleri sağlayacak, patent üretecek nitelik ve sayıda araştırmacı yetiştirmek" olarak açıklamaktadır. Bozan tarafından aktarılan OECD verilerine göre, 2009 yılı itibarı ile bin kişi başına düşen tam zamanlı araştırmacı sayısı OECD ortalaması 7,6 iken Türkiye ortalaması 2,7'dir. Lisansüstü eğitim ile ilgili diğer

önemli bir sorun, yeterli sayıda öğretim elemanı olmamasıdır (Karaman ve Bakırcı, 2010). Öğretim elemanı sayısının yetersiz olması nedeniyle öğretim elemanları aşırı ders yükü ile karşı karşıya kalmakta; dolayısıyla lisansüstü seviyede öğrencilerine yeterli danışmanlık hizmeti sunamamaktadırlar. Bu durum öğretim elemanlarının araştırma çalışmalarına zaman ayırmalarını engellemektedir. Yapılan akademik yayınlara bakıldığında son yıllarda önemli bir gelişme göstermesine rağmen henüz beklenen düzeye ulaşmamıştır. Türkiye 2008 verilerine göre 17,787 yayınlı dünyada 17. sıradadır (Ağırlioğlu, 2013: 6). Fiziki altyapı sorunu lisansüstü eğitim için gerekli olan laboratuvar, araç gereç ve bilgisayar programlarının yetersiz olması, kütüphane hizmetlerinin yetersiz olması lisansüstü eğitimin diğer önemli sorunlarından (Karaman ve Bakırcı, 2010).

Türkiye yükseköğretim ile ilgili temelde nicelik ile ilgili sorunları çözmeye odaklanmış olmasına rağmen nitelik ile ilgili yapısal sorunlar olduğu birçok araştırma tarafından dile getirilmektedir (Arslan, 1999; DPT, 2007). Bu sorunlar: Nitelikli öğretim elemanı (Karaman ve Bakırcı, 2010), lisansüstü eğitim programlarının düzenli olarak güncellenmemesi (Orer, 2011), doktora tez çalışmalarının niteliği (Karadağ, 2010), öğretim yaklaşımlarının güncel olmaması (Aktan, 2007), araştırma eğitimi (Orer, 2011) şeklindedir.

Lisansüstü eğitim; “bir alanda derinlemesine çalışarak lisans eğitiminden daha üst düzeyde bilgi ve etkinliğe sahip yüksek ihtisas gücünü yetiştiren eğitim programıdır” (Karaman ve Bakırcı, 2010: 95). Bu programların temel hedefi, “bilgiyi üreten, kullanan, eleştiren ve üreten bir düşünce tarzıyla problem nitelikte insan gücünü yetiştirmektir” (Karaman ve Bakırcı, 2010: 103). Yeni kurulan üniversitelerin bir an önce program açma ve kadrolaşma çalışmaları beraberinde kalite sorununu ortaya çıkarmaktadır. Bu durum lisansüstü eğitim için de geçerlidir. Lisansüstü eğitimin amacı, bilimsel araştırma yapmanın yanı sıra ülkenin ihtiyaç duyduğu her alanda uzman personel yetiştirmektir. Lisansüstü programlarının uluslararası düzeyde kabul gören bir seviyeye ulaşması için, eğitim programlarının etkili bir şekilde hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Lisansüstü eğitim programlarının hedef, içerik, öğretme - öğrenme ortamları ve değerlendirme ölçütleri arasında tutarsızlıklar mevcuttur. Lisansüstü eğitimin temel hedefi öğrencilere bilgi, beceri ve araştırma etiği ile ilgili değerler kazandırmaktır. Bu durum lisansüstü eğitim sürecinde öğrencilerin yaptıkları bilimsel araştırmalar ve yayınlar ile belirlenmektedir. Lisansüstü sürecinde yapılan çalışmalar ile ilgili veriler ilgili birimler tarafından üniversite

yönetimlerine sunulmaktadır. Bu konuyla ilgili olarak Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA), tamamlanan doktoraların kaliteleri arasında önemli farklılıklar bulunduğunu ifade etmektedir (YÖK, 2007b). Doktora, lisansüstü seviyede öğrencilerin bilimsel çalışma yapmaları, akademik danışmanların öğrencilere ayırabildikleri zaman ve yapmakta oldukları araştırma projeleri ile yakından ilgilidir. Türkiye’de akademik personelin iş yükünün çok olması, akademisyenlerin öğrencilerine yeterince zaman ayıramamalarına neden olmaktadır.

Öğretim elemanı olarak yetiştirilen öğrencilerin araştırma bilgi ve becerileri yanında öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili bilgi ve beceri kazanmaları da önemlidir. Türkiye'deki lisansüstü eğitim programlarında öğretim ilke ve yöntemlerine yönelik derslerin alınması zorunlu iken, birçok lisansüstü eğitim programı bu derslerin alınmasını zorunlu tutmamaktadır. Alan bilgisi ve araştırma becerilerinin geliştirilmesi önemli hedefler arasındayken öğretim becerisi, akademik etik, sorumluluk ve duyuşsal gelişime yeteri düzeyde önem verilmediği görülmüştür (İnce ve Korkusuz, 2006). Karaman ve Bakırcı (2010) lisansüstü eğitim ile ilgili temel sorunları; öğretim üyesi sorunu, mali sorunlar, kütüphane hizmeti sorunları, yabancı dil sorunu, yönetsel sorunlar, tez danışmanı ile ilgili sorunlar, araç gereç sorunları, enstitüler arası yapısal ve işleyiş ile ilgili farklılıklar gibi sorunların olduğunu tespit etmişlerdir. Bu sorunların çözümlenebilmesi için Karaman ve Bakırcı (2010), “üniversite, enstitü, öğretim üyesi, öğrenci ve enstitü idare personeli ölçeğinde karşılaştırmalı ve kapsamlı araştırmalar yapılmasını” önermektedirler.

Yüksek Öğretim Kurumu (2007b) hazırlamış olduğu raporda, enstitüler ile fakülte dekanlıkları arasında kopukluk olduğunu, enstitülerin bölümlerle doğrudan iletişim kurmasının fakülte dekanlıklarını devre dışı bıraktığını, bu durumun işleyiş ile ilgili sorunlar ortaya çıkardığını belirtmektedir. Bu sorun ile ilgili batı ülkelerinde lisansüstü eğitim ile ilgili okulların (graduate school) incelenmesi gereğini vurgulamıştır.

Kaliteli öğretim üyesi yetiştirme ile ilgili enstitülerden alınan doktora derecelerinin sayısı önemli bir veridir. Ancak “11 öğretim üyesi başına bir doktora ve (artı) bir tıpta uzmanlık derecesi verilmesinin üniversitelerin bu konuda yetersiz olduğunu göstermektedir” (YÖK, 2007b: 107). Aynı zamanda doktora derecelerinin kaliteleri bu dereceler verildiği okullar arasında farklılık olduğunu göstermektedir (YÖK, 2007b).

YÖK raporunda doktora programı açma yetkisi verilecek konsorsiyumların ve birimlerin yeterliği, düzenli aralıklarla ulusal ve uluslararası akreditasyon işlemleri aracılığı ile değerlendirilmesini, kamu kaynaklarının doktora programlarına dağıtımında bu değerlendirmeler göz önünde bulundurulmasını önermektedir (YÖK, 2007b: 107).

Türkiye’de Lisansüstü Eğitim Sorunları

Nitelikli eğitimin temelinde nitelikli öğrenciler vardır. Nitelikli öğrenciler; akademik anlamda başarılı, motivasyonu yüksek, çalışkan, iletişim becerilerine sahip bireyler olarak ifade edilebilir. Nitelikli öğrencileri seçmek için üniversiteler dünya çapında ofisler kurarak başarılı öğrencileri kendi üniversitelerine yönlendirmek için önemli imkânlar sunmaktadır. Küreselleşen dünyada en iyi öğrenciler en iyi üniversiteleri tercih etmektedir.

Türkiye’de lisansüstü eğitime öğrenci kabulü ile ilgili esaslar, Üniversitelerarası Kurul tarafından hazırlanan Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği ile düzenlenmiştir. Bu yönetmelikle lisansüstü eğitim programlarına öğrenci kabulü için Lisansüstü Eğitimi ve Akademisyen Giriş Sınavı (ALES) uygulaması başlamıştır. Bu sınav ABD’de uygulanmakta olan Graduate Record Examination (GRE) benzeri bir uygulamadır. ALES sınavından belirlenen puan türünde en az 45 alan öğrenciler yüksek lisans ve doktora programlarına başvurabilmektedir.

Yönetmeliğe göre, yüksek lisans programlarına öğrenci kabulünde “LES puanı yanı sıra gerekirse, lisans not ortalaması ve mülakat sonucu da değerlendirilebilir. Bu değerlendirmeye ilişkin hususlar ile başvuru için adayların sağlaması gereken diğer belgeler (referans mektubu, neden yüksek lisans yapmak istediğini belirten kompozisyon, uluslararası standart sınavlar vb.) ve hangi düzeyde yabancı dil bilgisi gerektiği, ilgili senato tarafından düzenlenen yönetmelikle belirlenir” şeklinde düzenlemiştir (RG, 1996). Lisansüstü eğitim programlarına başvuru koşulları olarak, Lisans derecesi, ALES puanı, Yabancı Dil Puanı bunların yanı sıra mülakat, portfolio değerlendirme, referans mektubu, yüksek lisans yapma isteğini açıklayan kompozisyon istenebilmektedir. Ancak Öğretim Üyesi Yetiştirme Programı (ÖYP) kapsamında öğrenci kabulü, araştırma görevlisi ve yüksek lisans doktora programlarına öğrenci kabulü temel olarak ALES; lisans mezuniyet notu, Yabancı dil bilgisi puanlarına bakılarak yapılmaktadır. Referans mektubu, öğrenci amaç yazısı, öğrencinin öz geçmişi çok az üniversite tarafından istenmektedir. Bu durum öğrencilerin sadece akademik yeterliliklerine bakılarak öğrenci seçimine neden olmakta öğrencinin lisansüstü eğitim

alam amacı, öğrencilerin akademik kişiliği, motivasyonu ve iletişim becerileri dikkate alınmamaktadır. Dolayısıyla lisansüstü eğitim meslek edinme amacına yönelik bir faaliyet olarak kalmaktadır.

İkinci önemli sorun ise nitelikli öğretim elemanı eksikliğidir. YÖK tarafından belirlenen lisansüstü eğitim programı açma şartları sadece belirli sayıda öğretim elemanı olması ile ilgilidir. Öğretim elemanlarının nitelikleri, çalışma alanları, performansları dikkate alınmamaktadır.

Üçüncü önemli sorun ise öğretim programlarının ve derslerin değerlendirme, güncelleme ile ilgili üniversitelerin program inceleme, değerlendirme ve geliştirme birimlerinin olmamasıdır. Bu durum çok uzun yıllar aynı programlarla öğretimin sürdürülmesine yol açmaktadır.

Üçüncü önemli sorun ise yükseköğretimin en önemli görevlerinden biri olan öğretme-öğrenme faaliyetlerinin klasik yöntemlerle sürdürülmesi, öğretmen merkezli anlayışların devam etmesi, öğrenci merkezli, üst düzey davranışların geliştirilmesine yönelik olan analiz, sentez ve değerlendirmeye yönelik öğretme-öğrenme süreçlerinin düzenlenmemesi. Temel eğitim programlarında bile öğretim yaklaşımları değişmişken yükseköğretim, özellikle de lisansüstü eğitim, hâlâ klasik öğretim yöntemlerine dayalı olarak sürdürülmektedir.

Araştırma Eğitimi, lisansüstü öğretimin en önemli amaçlarından biri de araştırma-geliştirme faaliyetlerinin sürdürülmesidir. Bu faaliyetler, aynı zamanda lisansüstü tez çalışmalarını da içermektedir. Ancak lisansüstü eğitim süresince hem yüksek lisans hem de doktora döneminde verilen araştırma eğitimi ile ilgili ders ve uygulamalar, geleceğin öğretim elemanı ve araştırmacısı olacak kişilere ileri düzeyde araştırma bilgi ve becerisi kazandırmak için yeterli değildir.

Tez çalışmaları, eğitim programlarının yeterli düzeyde değerlendirilmemesi, geliştirilmemesi, öğretim yöntemlerinde klasik, öğretmen merkezli yaklaşımların terk edilmemesi ve yeterli düzeyde sunulmayan araştırma eğitimi lisansüstü eğitimin önemli bir aşaması olan tez çalışmalarını, tez çalışmalarının süresini ve kalitesini önemli ölçüde etkilemektedir. Lisansüstü eğitim sürecinde var olan bu sorunlar, lisansüstü eğitimin nitelikli öğretim elemanı yetiştirme amacını da önemli ölçüde olumsuz yönde etkilemektedir.

Türkiye henüz lisansüstü eğitim düzeyinde kurumsallaşma sürecini tamamlayabilmiş değildir. AB, Asya, Avustralya ve Yeni Zelanda Malezya ve diğer ülkeler yükseköğretim sistemleri nitelikli öğretim elemanı yetiştirme yanında bilgi

toplumunda ihtiyaç duyulan ileri derecede eğitim görmüş nitelikli iş gücü taleplerine cevap verebilmek için uluslararası öğrenciler için vatandaşlık işlemlerinde kolaylıklar sağlamak ve lisansüstü eğitim programlarını güncellemeye çalışmaktadırlar. ABD’de iş dünyası üniversitelerde yapılan araştırmalara önemli ölçüde finansman sağlayarak bir anlamda üniversite iş dünyası arasında bağın kurulmasına yardımcı olmaktadır; ancak Türkiye henüz istenen seviyeye ulaşmamıştır.

2.1.5.2. ABD’de Lisansüstü Eğitim

Amerika’da dört yıllık lisans eğitimi tamamlayanların ileri seviyede aldıkları eğitim, lisansüstü eğitim (graduate education) olarak adlandırılmaktadır. Master ve doktora eğitimi üniversitelerin fakülteler altında bölüm ve programlar olarak sunulmakta idari işlemler ise enstitü (Graduate School) tarafından sürdürülmektedir. Lisansüstü programlar master ve doktora dereceleri ayrı ayrı düzenlenmiş olabileceği gibi bütünleşik programlarda mevcuttur. Eyaletten eyalete ve üniversiteden üniversiteye kayıt, kabul, program yapısı, program içeriği, mezuniyet şartları değişiklik gösterebilmektedir. Ancak, uygulanmakta olan denetim mekanizmaları ile özellikle dış denetim (akreditasyon sistemi) bu farklılıkların ortak paydada buluşmasına, programların tanınır ve kabul edilir olmasına olanak tanımaktadır. Çok farklı lisansüstü eğitim programları olmasına rağmen temelde iki temel yapıdan söz edilebilir. Birincisi sosyal bilimlerin yapısı, diğeri ise fen ve mühendislik bilimleridir. Lisansüstü eğitim programları son derece seçici bir yapıya sahiptir. Bu programlara başvuru yapan öğrencilerin sadece dörtte biri kabul edilmektedir. Lisansüstü eğitime başvuru için; lisans not ortalaması, ulusal lisansüstü eğitim sınavı (Graduate Record Examination GRE), lisans eğitimi alınan okul hocalarından öneri mektubu ve başvuru programın neden tercih edildiğini, amaçlarını ifade eden bir mektuptan oluşmaktadır. Bazı okullar bu şartlar yanında mülakat ta yapmaktadırlar. Mülakat karşılıklı olabildiği gibi telefon üzerinden de gerçekleştirilebilmektedir. Lisansüstü eğitimin büyük bölümünü yüksek lisans programları oluşturmaktadır. Lisansüstü düzeyde verilen derecelerin %90’ı yüksek lisans düzeyinde, yüksek lisans düzeyinde en büyük pay ise eğitim alanındadır (Wendler, vd., 2010: 18).

Lisansüstü eğitim yüksek lisans için iki yıl, doktora için 3 ila 8 yıl arasında sürmektedir. Sosyal bilimlerde ders süreci zorunlu alan dersleri ve çok sayıda seçmeli derslerden oluşmaktadır. Derslerin sonunda yeterlilik sınavı (comprehensive exam) yapılır. Bu sınav okuldan okula farklılık gösterebilmektedir. Yazılı (evde veya

belirlenen saate okulda), makale yazımı veya tez önerisinin yazımı şeklinde olabilir. Yazılı aşamasından sonra öğrencinin alana hâkimiyet derecesini görmek için sözlü sınav yapılır. Bu sınavı başarı ile tamamlayan öğrenciler tez aşamasına geçmiş olurlar. Öğrenci tez önerisini hazırlar. Hazırlanan tez önerisi kabul edildiği takdirde öğrenci araştırmasına başlar. Tez yazım sürecinde öğrencinin okulda olmasına gerek yoktur ancak ders kaydını yaptırması gerekir. Tamamlanan tezler, üç ila beş profesörden oluşan heyet karşısında savunulur. Heyet üyelerinden birinin program dışından olması gerekir. Program dışından gelecek üye enstitü tarafından belirlenir.

Sosyal ve insani bilimlerin mühendislik ve fen bilimlerinden farkı, bu alanlardaki lisansüstü öğrencilerinin çok azının, tezlerinin yazımı için ekonomik yardım almalarıdır. Bu öğrenciler genellikle öğretim asistanı olarak görev yaparlar ve çoğu durumda görev alanları tez çalışmaları ile ilgili değildir. Fen ve mühendislik alanında ise öğrenciler danışmanları ile birlikte okulun laboratuvarlarında yapılan araştırmalardan elde edilen verileri kullanarak tezlerini hazırlarlar.

Bölüm; lisansüstü dersleri veren öğretim üyeleri genellikle bölümde bulunan lisans ve lisansüstü dersleri veren öğretim elemanlarıdır. Lisansüstü eğitimde bir öğretim elemanı lisansüstü öğrenciye danışmanlık yapar. Danışmanlık genellikle tez yazım sürecinde başlar ve tezin sonuna kadar devam eder. Sosyal bilimlerde öğrenci tez öncesi danışman ve tez komitesini belirler. Lisansüstü seviyesindeki öğretim üyeleri birçok konu ile ilgilenir. Öğrencilerin seçimi, bursların dağıtımı, başarılı öğrencilerin ödüllendirilmesi, program geliştirme çalışmaları ve öğrencinin genel gelişimini kontrol etmek gibi. Lisansüstü öğrencilere yardımcı olmak için her bölümde bir tane yönetim asistanı bulunur. Yönetim asistanı program ve öğrencilerin işlerinin sürekliliğini sağlar.

Bölüm Kalite Değerlendirmesi: Bölümler her 7-10 yılda bir periyodik olarak incelemeye tabi tutulurlar. Lisans ve lisansüstü eğitimi kapsayan bu inceleme üniversiteden üniversiteye farklılık gösterebilir. Lisansüstü programların incelenmesi aynı üniversitenin farklı bölümleri tarafından ve farklı üniversitelerin aynı alandaki öğretim üyeleri tarafından yapılır. Bu inceleme nicel ve nitel boyutları ile yapılır. Bölüm incelenmesi enstitünün sorumluluğu altındadır. Aynı zamanda bölüm başkanı bölüm öğretim elemanlarının yükseltilmesi için onları yıllık olarak değerlendirir. Bu değerlendirme süreci öğretim elemanın akademik yayınlarını, öğretimini ve çoğu zamanda lisansüstü öğrencilerine sunulan danışmanlık hizmetleri incelenir. Bu inceleme aynı zamanda lisansüstü öğrencilerin akademik gelişimlerini de içerir. Öğrencinin

yayınları, öğretim becerileri, proje yazımı, ulusal ve uluslararası konferanslardaki sunumu gibi (Nerad, 2008: 286).

Lisansüstü programların ulusal düzeyde değerlendirilmesi: programların ulusal düzeyde değerlendirilmesi 1925’li yıllara uzanmaktadır. Ulusal düzeyde dernekler birçok alanda profesör olan kişiler programlar ile ilgili çıkarımlarda bulunmak için araştırmalara başlamış ve sonuçlarını sıralamaya koymuştur. Ulusal Araştırma Konseyi 1982 yılından beri bu çalışmaları sürdürmektedir. 2003 yılında birçok eleştiriye maruz kalarak bu çalışmaların niteliğini artırmak üzere yeni bir komite oluşturarak lisansüstü programların değerlendirilmesine yönelik çalışmalarına başladı.

Enstitü (Graduate School): Üniversitenin araştırma ile ilgili işlerini yürüten okulların adıdır. Bu okullar araştırma çalışmaları ile ilgili yasal düzenlemeleri, prosedürlerin yönetimi, aynı zamanda lisansüstü eğitim programlarının ihtiyaçları ile doğrudan sorumludur. Genellikle araştırmalardan sorumlu rektör yardımcısı veya enstitü dekanı aynı kişi olabilmektedir. Bazen bu iki görev farklı kişiler tarafından yürütülebilmektedir. Enstitü lisansüstü öğrencilerin gelişimi, kazanılan dereceleri, tezlerin kabul edilmesi ve yeni programların açılması ile ilgili işleri yürütür. Aynı zamanda öğrencilere ekonomik destek sağlanması, kalitenin kontrol edilmesi, öğretim elemanlarının entelektüel gelişimi, diploma alma sürelerini, kariyer planlaması ve işe yerleştirme gibi işlevleri yerine getirir (Nerad, 2008: 288).

ABD Lisansüstü Eğitimi İle İlgili Eleştiriler

ABD lisansüstü düzeyde sunduğu eğitim ile uluslararası düzeyde çekim merkezi haline gelmiştir. Her yıl binlerce öğrenci lisansüstü eğitim için ABD üniversitelerinden kabul almak için çabalamaktadır. 1977 yılında, doktora eğitimi alanların %82’si ABD vatandaşı iken 2007 yılında doktora eğitimi alanların oranı %57’ye düşmüştür. Mühendislik alanında bu oran %29’dur. Bu durum yabancı öğrencilerin lisansüstü eğitimdeki sayılarının önemli oranda arttığını göstermektedir (Wendler, vd., 2010: 21). Uluslararası ölçekte nitelikli insan kaynağının ABD üniversitelerine yönelmesi sonucu araştırma ve geliştirme ve inovasyon alanlarında ABD’nin uluslararası düzeyde rekabet gücünü arttırmıştır. Chellaraj, Maskus ve Matto (2005: 21) tarafından hazırlanan Dünya Bankası raporuna göre “ABD’ye gelen uluslararası lisansüstü öğrenciler ve nitelikli göçmenlerin gelecek patent başvurularının sayısında artış yönünde pozitif ve güçlü etkisi olduğunu belirtmektedir. Yabancı öğrenci sayısında %10’luk artış patent başvuru sayısında %4,7 oranında bir artışa neden olmaktadır.” Wendler vd. (2010: 2), ABD’nin

lisansüstü eğitimdeki başarısının altında yatan en önemli nedenleri; “dünya çapında tanınan akademisyenleri, sanat eseri araştırma tesisleri, kütüphaneleri, laboratuvarları, altyapısı ve özel donanımların öğrencilerin entelektüel gelişimlerini tetikleyen eğitim ortamlarında alanının tek örneğini teşkil eden imkânların öğrencilerin çalışmasına sunulması” şeklinde özetlemiştir. Wendler vd. (2010: 2) ABD lisansüstü eğitiminin başarısını belirtmek için şu örnekleri vermektedir; “1997-2009 yılları arasında kimya, fizik, tıp ve ekonomi alanlarında Nobel ödülü alanların yarısı lisansüstü eğitimlerini ABD’de almışlardır. Fullbright Programı kapsamında lisansüstü eğitimlerini ABD’de alan bilim insanlarından 20 si kendi ülkelerinde devlet başkanı olmuşlardır.” ABD’de 400’den fazla enstitü doktora derecesi vermekte ancak bunların 50’si doktora derecelerinin %50’sini vermektedir (Nerad, 2004: 17).

ABD yükseköğretim sistemi özellikle lisansüstü eğitim alanında dünya çapında en iyi seviyede olmasına rağmen eğitim sistemleri ile ilgili sorunlar, çözüm önerileri, eleştiriler ve ulusal düzeyde araştırmalar düzenli olarak yapılmaya devam etmektedir. Soğuk savaşın bitmesi ile birlikte 1995’li yıllarda doktora programları ile ilgili eleştiriler ve yeni düzenlemelerin arttığı görülmektedir. Doktora eğitiminin yeniden planlanması, gözden geçirilmesi veya değerlendirilmesi 1930’lardan beri zaman zaman yapılmaktadır (Nyquist, 2002). Son yıllarda doktora eğitimi üzerine yapılan önemli çalışmalar şunlardır: Geleceğin akademisyenlerini yetiştirmek (Preparing Future Faculty (PFF)), Doktora eğitimi yeniden düşünme (Re-envisioning the PhD), Sorumlu doktora eğitimi, Doktora eğitimi üzerine Carnegie girişimi, (Nyquist, 2002: 15).

Nyquist doktora eğitimi ile ilgili yapılan bu araştırma ve raporlarda dile getirilen ortak endişelerin şu şekilde sıralanmaktadır:

- Doktora eğitimi; doktora öğrencilerinin isteklerine uygun olmalıdır.
- Akademi, toplumun ve küreselleşen dünyada meydana gelen değişimlere dayalı ihtiyaç ve beklentilere karşılık vermelidir.
- Sistemik ve gelişime uygun danışma ile akademi içinde çeşitli kariyer alanlarına profesyonel hazırlık imkânları sunma yanında akademi dışında profesyonel görevlere hazırlık imkânı sağlamalıdır.
- Doktora eğitiminin tamamlanma oranlarını yükseltilmelidir.
- Azınlık ve kadınların eğitimi artırılmalıdır.
- Cesaret gerektiren ve yaratıcı araştırmalar ile disiplinler arası çalışmalar desteklenmelidir.
- Programın bitirilmesine yönelik zaman sınırlamasına gidilmelidir (2002: 15).

Ulusal Akademi komitesi tarafından yayınlanan Lisansüstü fen ve mühendislik eğitiminin yeniden düzenlenmesi başlıklı raporu değişim sürecinin başlamasında etkili olmuştur. Pew Charitable Trust tarafından desteklenen Jody Nyquist liderliği ile oluşturulan doktora programlarının toplumun ve küreselleşen dünyanın ihtiyaçlarına

cevap verecek nitelikte akademisyen ve araştırmacı yetiştirip yetiştirmediği ve yapılan eleştirilerin değerlendirilmesi ve bu eleştirilere ynelik stratejilerin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Doktora öğrencilerinin eğitimine ynelik eleştiriler özetle şunlardır.

Doktora öğrencilerinin;

- 1) Kapsamlı bir eğitim almadıkları,
- 2) Temel uzmanlık becerilerinden birlikte çalışma, takım çalışması, organizasyonel ve yönetsel becerilerin yeterli olmadığı,
- 3) Öğretim becerilerinin yetersizliği,
- 4) Doktora eğitimini tamamlamanın çok uzun zaman alması ve bazı alanlarda birçoğunun bitiremediği,
- 5) Akademik alanlar dışında çalışmaya yeterli hazırlanmadığı,
- 6) Doktora bitiminden işe yerleşme arasının çok zaman alması (Nyquist ve Woodford, 2000)

Nerad (2004: 196), doktora öğrencilerinin doktora eğitimine ynelik eleştiri yapmada aktif rol oynadıklarını belirterek, öğrencilerin, doktora eğitiminin içeriği, yapısı ve işlemleri ile ilgili eleştirilerde bulduklarını belirtmektedir. Bu eleştiriler; doktor eğitiminin disiplinler arası özellik taşıması ve gerçek dünya ile yakın ilişki kurması. Eğitimin işlemleri, öğretim üyeleri ile olan iletişim, akran ilişkileri, öğrendikleri bilgi ve becerilerin onları bilim insanına dönüştürmesi ve akademik alanda veya diğer görevlerde işe yaramasını önemini vurgulamaktadırlar (Nerad, 2004: 196-197).

Ulusal Bilim Derneği tarafından hazırlanan rapor ise;

Yardımların hocalara değil lisansüstü eğitim öğrencilerine veya programa yapılmasıyla öğrencilerin daha bağımsız çalışmasının sağlanması,

Doktora programlarının disiplinler arası nitelik kazandırılması,

Problem ve tema temelli olarak öğrencilerin yetiştirilmesi,

Akademi dışında çalışan uzmanlarla ulaşmalarının sağlanması,

Öğrencilerin en üst düzey profesyonel beceri kazanmaları, nasıl öğretim yapacaklarını öğrenmeleri, takım halinde çalışmayı yayın yapmayı, sunum becerilerini geliştirmeyi, organizasyon becerisi kazanmaları,

Doktora programlarına çeşitlilik (çok kültürlülük) kazandırmak (National Science Foundation).

Lisansüstü Eğitim Konseyi (Council of Graduate Schools, 2005) tarafından yapılan öneride de;

Profesyonel Master Programı hazırlanması gerektiğini, enstitülerin devlet ve kar amacı gütmeyen organizasyonlarda çalışmak isteyen kişilerin eğitimine yönelik bir mastır programı hazırlamaları önerisinde bulunmuştur.

Nyquist ve Woodford (2000) tarafından yapılan geniş kapsamlı çalışmada doktora eğitimi her yönü ile incelenmiştir. Nyquist ABD’de birçok alanda efsanevi başarılar elde edilmesine yardımcı olan doktora eğitimi alan kişilerin önemini belirterek; bilim, tıp ve mühendislikte 20-30 yıl önce hayal edilemeyecek gelişmeler sağlandığını, sosyal bilimlerdeki gelişmeler insan olgusunu daha iyi anlamamıza, günlük yaşantımıza ve yasal düzenlemelere katkı sağladığını; insani bilimlerdeki yapılan çalışmaların; kültürel farklılıkları, insanın ahlaki ve etik yönlerini daha iyi anlaşılmasına neden olduğunu belirterek 100 yıllık tarihi geçmişe sahip olan doktora eğitiminin gurur duyulacak birçok yönünün olduğunu belirtmektedir (Nyquist ve Woodford, 2000: 4). Bütün bu başarıların yanında 21. yüzyılın ihtiyaçlarına cevap verebilecek şekilde doktora programlarının düzenlenebilmesi için doktora programları ve programların amaçları ile ilgili endişeleri belirlemek üzere yapılan çalışmalar şu noktaları ortaya koymaktadır:

Doktora eğitimi ile ilgili ortak endişeler

Sürenin kısaltılması, içeriğin yeniden düzenlenmesi

Doktora derecesi alanların çeşitliliğin sağlanması

Doktora öğrencilerinin teknoloji etkileşiminin artırılması

Doktora öğrencilerinin geniş bir alanda çalışabilecek şekilde yetiştirilmeleri

Global ekonomi ve çevre konularının anlaşılmasını sağlayan içeriğin eklenmesi

Disiplinler arası çalışmaları doktora eğitiminin daha önemli bir parçası haline getirmek.

Nyquist ve Woodford (2000: 6) doktora eğitimi ile ilgili endişeleri amaç, kayıt, eğitim boyutlarına vurgu yapmaktadır.

Doktora Eğitiminin Amacı



Doktora bir araştırma sertifikasıdır
Öğrencileri akademisyenliğe hazırlamak

Doktora geniş profesyonel hazırlık gerektirir
Çeşitli kariyer seçeneklerine uygun olarak hazırlamak

Doktora Kayıt



Doktora programları çok seçici olmalıdır
Doktora derecesi alanların sayısı azaltılmalıdır

Doktora programları üstün kalifiye başvuruları almalıdır
Doktora derecesi alanların sayısı artırılmalıdır

ABD öğrencilerine ayrıcalık sağlanmalıdır

Uluslararası öğrenciler özendirilmelidir

Doktora Eğitim

<p>En iyi hazırlama çıraklık modelidir Finansman sağlama gayet iyi işliyor Şu anki model en iyi ve en parlak olan öğrencileri cezbediyor</p>	<p>Farklı danışmanlık (mentorluk) tipleri gerekiyor Finansman sağlama değişiklik gerektiriyor Şu andaki model en iyi ve en parlak olan öğrencileri cezbetmiyor.</p>
--	---

Araştırma Üniversitelerine Yönelik Endişeler

ABD lisansüstü eğitim sistemi çok başarılı bir yapıya sahip olmasına rağmen önemli sorunlar ile karşı karşıya olduğu belirtilmektedir. Bu sorunları (Wendler, vd., (2010: 2); uluslararası rekabetin artması sonucunda ABD'nin lisansüstü eğitim alanında sahip olduğu liderliğin etkilendiği, birçok doktora programında öğrencilerin %40'ı doktora eğitimlerini tamamlayamadığı, tamamlayan öğrenciler için ise doktora eğitiminin uzun zaman (8-10 yıl) aldığı şeklinde belirtmektedir. Doktora eğitiminin içeriğinin yeniden düzenlenmesi ile ilgili olarak; doktora eğitimi ile bir yanda akademiye yaratıcı ve bağımsız araştırmacılar yetiştirilirken, diğer taraftan akademi dışında çeşitli alanlarda kariyer sağlayacak şekilde ve topluma hizmet edecek farklı iş alanlarına yönelik ileri düzeyde profesyoneller yetiştirmesi gerektiği ve doktora eğitiminin süresinin kısaltılması gerektiği ifade edilmektedir. Bunun yanında doktora eğitimi:

Disiplinler arası seçenekler sunmalı,

Doktora öğrencilerinin çeşitliliği artırılmalı,

Öğretim elemanının ünü dış finansman ve yayınlardan kaynaklanmakta, saygınlık kültürü olarak ifade edilen bu durum doktora öğrencilerini etkilemekte,

Doktora mezunlarının başvurdukları akademik pozisyonların başvurdukları kurumda ne anlama geldiğine yönelik yeterli düşünceye sahip değiller,

Yetersiz pedagoji eğitimi; yeni öğretim elemanları kolej ve üniversitelerde öğretim yapabilmek için yeterli değil,

Doktora eğitimi, yeni öğretim elemanlarına sadece araştırma yapmanın öncelikli ve önemli olduğunu öğretiyor; bölüm veya kurum içinde birlikte çalışarak program ve idari düzenlemeler yapma becerilerine sahip olarak yetiştirmiyor,

Bilim ve mühendislik alanlarında çeşitliliğin az olması nedeniyle azınlıklara öğretim elemanı kadrosu vermeyi zorlaştırmakta,

Mezunlar üniversite dışı halka, dini gruplara yönelik çalışmalara yeterli ilgi göstermemekte,

Mezunlar araştırma ve öğretim ile ilgili profesyonel ve etik değerleri anlama konularında eksiklik gösteriyorlar (Nyquist, 2000).

2.1.6. Program

Eğitim sistemlerinin merkezinde eğitim programları vardır. Eğitim programı ile ilgili açıklama yapmadan önce program nedir veya ne değildir? Sorularına cevap vermek gerekir.

Program; “yapılır, planlanır, tasarımılanır, oluşturulur, geliştirilir, yeniden düzenlenir ve değerlendirilir” (Olivia ve Gordon, 2009: 3). Program kavramı hem teorik hem pratik boyutu olan net çizgiler çizilerek tanımı yapılması zor olan aynı zamanda farklı kişiler için farklı anlamlar ifade eden bir kavramdır. Olivia ve Gordon (2009: 4) bu farklı anlamları şu örnekler ile ifade etmektedirler:

Program: Okulda öğretilendir, birbiriyle uyumlu konular dizisidir, çalışma alanlarının programıdır, içeriktir, düzenlenmiş materyallerdir, performans amaçlarının düzenlenmesidir, okul için yapılan her şeydir. Sınıf dışı etkinlikler, rehberlik, bireylerarası etkileşim vb. okul tarafından planlanan her şeydir, öğrencilerin okuldaki yaşantılarıdır, bireyin okula giderek yaşamış olduğu öğrenme deneyimleridir.

Program, okulu buna bağlı olarak da toplumu ilgilendiren önemli bir bilimsel çalışma alanıdır. Programın bir bilim dalı olarak ortaya çıkmasında en önemli eserlerden ilki Franklin Bobbitt’in 1918 yılında yazdığı Program (The Curriculum) adlı çalışmadır. Bobbitt eğitsel hedeflerin belirlenmesi için temel ilkeleri belirlemiştir (Ornstein ve Hunkins, 2013: 77). Daha sonra Bobbitt’in öğrencilerinden olan Tyler Program ve Öğretimin Temel Prensipleri (Basic Principles of Curriculum and Instruction) adlı kitabını 1949 yılında yayımlayarak program geliştirme sürecini açıklamıştır. Tyler (1969), program geliştirme sürecini dört temel soruyu örneklerle cevaplandırarak açıklamıştır. Tyler’dan sonra Hilda Taba 1962 yılında program geliştirme modeli olarak Taba Modelini geliştirmiştir. Orstein ve Hunkins (2013), Bobbitt, Tyler ve Taba’nın Şikago Üniversitesi ekolünden geldiklerini ve program geliştirmede davranışçı ekolü temsil ettiklerini belirtmektedir. Bu ekole aynı zamanda bilimsel yaklaşım olarak da ifade edilmektedir. Programa yönelik yaklaşım alana yönelik algı, değer ve bilgiye göre şekillenir (Orstein ve Hunkins, 2013). Bu yaklaşımlar temel olarak bilimsel ve bilimsel olmayan iki ana başlıkta toplanabilir. Bilimsel yaklaşımlar olarak davranışçı yaklaşım, yönetsel yaklaşım, sistem yaklaşımı ve akademik yaklaşım. Bu yaklaşımlara karşı olarak insancıl yaklaşım ve yeniden kurma

yaklaşımı ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşımlarda bilimsel yaklaşımların, programın bireysel veya toplumsal yönünü yok saydığını ileri sürmektedirler. Bu yaklaşımlar John Dewey tarafından geliştirilen ilerlemeci felsefeden etkilenmiştir.

Sonuç olarak program kavramı ile ilgili; belirlenen hedeflere ulaşmak için hazırlanan plan, öğrenme deneyimleri ile ilgili her şey, insanlarla uğraşan sistem, kendine has alanı, bilgi temeli, araştırma alanı, teorisi, ilkeleri ve uzmanları olan bir bilim alanı olarak çeşitli tanımlar yapmak mümkündür (Orstein ve Hunkins, 2013). Programın bilimsel temelleri felsefe, tarih, sosyoloji ve psikoloji bilimlerine dayanmaktadır.

2.1.6.1. Eğitim Programı

Eğitim programları eğitim sisteminde çıkan sorunların giderilmesi ile ilgili belirlenen politikalarla yakından ilgilidir. Bu politikalar yetiştirilecek insan gücünün nicelik, nitelik ve nasıl yetiştirileceğine de yön verir. Nasıl insan yetiştirileceği dünyada meydana gelen sosyal, kültürel, ekonomik ve teknolojik gelişmeler ile ilgili olarak sürekli değişim içindedir. Üretim şekillerindeki değişim (tarım, sanayi, bilgi) bu üretim süreçlerinde çalışan insan unsurunun niteliklerinde de değişiklikler meydana gerektirmektedir. Günümüz toplumu bilgi ekonomisine dayalı olan bilgi toplumu olarak ifade edilmektedir. Bilgi toplumunda üretim ve tüketim arasında ki ilişki “esnek üretim - hızlı tüketim” şeklindedir. Yani üretilen ürünler sürekli olarak yenilenmekte, her yeni ürün hızla tüketilmektedir. Bu durum insan kaynaklarının esnek üretim yapabilecek bilgi ve becerilere sahip olması gereğini, dolayısıyla da sürekli öğrenmesini zorunlu kılmaktadır. İnsan kaynağının bir diğer önemli özelliği de yaratıcılıktır. Yaratıcılık; tasarım, yeni farklı fikir ve ürünler ortaya koyma sürecinde gerekli bilgi ve becerilere sahip olmayı gerektirir. Eğitim sistemleri bu değişime cevap verecek dönüşümü, eğitim programlarını yenileyebildikleri ölçüde, ayak uydurabilirler.

Programların en kapsamlı olanı eğitim programıdır. Eğitim programı, “öğrenene, okulda veya okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir” (Demirel, 2010:6). Tanner ve Tanner (1980: 43) ise eğitim programını, “okul ya da üniversitelerin sorumluluğu altında sistematik olarak geliştirilen bilgi ve yaşantıların yeniden yapılanması olarak” ifade etmektedir (Akt: Demirel, 2010: 2). Türkiye’de program geliştirme çalışmalarının öncülerinden olan Varış (1994: 18), eğitim programını; “bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için

sağladığı, milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleştirilmesine dönük tüm faaliyetlerini kapsar” şeklinde tanımlamaktadır.

Yukarıdaki tanımlardan hareketle, eğitim programının dört önemli ögesi vardır. Bunlar; hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirmedir. Hedef, planlanan etkinlikler sonucunda ulaşılmak istenen özellikler veya öğrenilecek davranışlardır. İçerik, istenilen özellikler ile ilgili konulardır. Eğitim durumları, hedefe ulaştıracak öğrenme ve öğretme etkinliklerinin bütünüdür. Değerlendirme ise, “programın etkililiği hakkında karar verme sürecidir” (Demirel, 2010: 192).

2.1.6.2. Program Geliştirme

Program geliştirme dinamik bir süreçtir. Toplumda meydana gelen değişim doğrudan eğitimi, eğitim programlarını ve dolayısıyla program geliştirme sürecini aktif kılmaktadır. Program geliştirme eğitimciler, öğretmenler, programcılar, yöneticiler ve halkın içinde bulunduğu ve birçok farklı amaca ulaşmak için oynanan bir tür oyun olarak nitelendirilebilir (Orstein ve Hunkins, 2013). Ancak oyunun kaybedenleri olmadan, öğrencilerin öğrenmeleri sonucuna odaklı bir paylaşım ile oynanması gerekir.

Program geliştirme ile ilgili olarak teknik, bilimsel temelli yaklaşımlar ve bilimsel olmayan yaklaşımlar ortaya konulmuştur (Orstein ve Hunkins, 2013). Bu yaklaşım temelinde öğrencilerin öğrenmelerinde belirli konularla ilgili belirli çıktıların gösterilmesi temeline dayanır. 1900’lerde başlayan bu yaklaşım diğer bilim alanlarındaki bilimsel metodolojinin program geliştirmeye uyarlanması ile ortaya çıkmıştır. Bobbitt, Charters tarafından geliştirilmiştir. Program geliştirme; öğrencilerin aktivitelerinin incelenmesi ve bu aktivitelerden eğitsel amaçların belirlenmesi olarak ifade edilmiştir. Charters program oluşturmanın dört temel adımını desteklemiştir. Amaçların seçilmesi, amaçların hedef ve aktivitelere bölünmesi, çalışma ünitesine uygunluğunun analiz edilmesi, değerlendirme metotlarının belirlenmesi (Akt. Orstein ve Hunkins, 2013: 181). 1949 yılında Tyler tarafından geliştirilen Tyler Modeli dört temel ilkeye dayanmaktadır. Eğitsel amaçların belirlenmesi, eğitsel aktivitelerin belirlenmesi, eğitsel aktivitelerin etkili bir şekilde organize edilmesi ve eğitsel amaçlara ulaşılma durumunun değerlendirilmesi (Tyler, 1969). Tyler’den etkilenerek 1962 yılında Hilda Taba program geliştirmede günümüzde de kabul görmeye devam eden Taba Modelini geliştirmiştir. Taba Modeli: İhtiyaçların belirlenmesi, amaçların formüle edilmesi, içeriğin seçilmesi, içeriğin düzenlenmesi, öğrenme deneyimlerinin seçilmesi, öğrenme aktivitelerinin organize edilmesi ve değerlendirme basamaklarından oluşmaktadır

(Taba, 1962). Bunların yanında geriye doğru tasarım modeli ve görev analiz modeli de yaygın olarak bilinen modellerdendir.

Bu bilimsel temelli program geliştirme modellerine karşı olarak bireyin davranış çıktılarını değil, bireyi ön plana alan postpositivist yaklaşımı benimseyenler ise, programın öğrenci merkezli, problem merkezli olmasını savunmaktadırlar.

Program geliştirme en genel anlamıyla, eğitim programlarının tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucu elde edilen veriler doğrultusunda yeniden düzenlenmesi sürecidir (Erden, 2003). Demirel (2010: 5) ise program geliştirmeyi “eğitim programının hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme boyutları arasındaki dinamik ilişkiler bütünü” olarak tanımlamaktadır.

2.1.7. Program Tasarımı

Belirli bir amaca yönelik program geliştirme çabalarının kalbinde önemli sorulara, birçok seçenek arasından ve program tasarımları arasından karar verme vardır (Wiles ve Bondi, 2011). Eğitim felsefesi program geliştirme sürecinin hareket noktasıdır denilebilir. Willes ve Bondi (2011: 35) Ralph Tyler ve John Dewey’in öğrencisi Boyd Bode’nin eğitim amaçlarının belirlenmesi ile felsefe arasındaki ilişkiyi ortaya koyduklarını belirterek felsefenin bütün program tasarımlarında çerçeve oluşturduğunu belirtmektedir. Felsefe program tasarımı sürecinde birçok yönden yardımcı olur. Bunlar:

- Eğitim amaçlarının belirlenmesinde,
- Hedeflerin ve öğrenme aktivitelerinin seçilmesinde,
- Öğretim yöntemlerini, öğrenme stratejilerinin seçiminde,
- Ve değerlendirme aktivitelerinin düzenlenmesinde yol gösterir.

Willes ve Bondi (2011: 45) herhangi bir okulun aşağıda belirtilen boyutlarının sistemli olarak incelenmesi okulun genel felsefesi ile ilgili bilgi vereceğini belirtmektedirler. İfade edilen boyutlar şu şekildedir; “toplum ile olan ilişkiler, okul binası ve bahçesi, sınıflar, bilginin organizasyonu, öğrenme materyallerinin kullanımı, eğitim felsefesi, öğretim stratejileri, çalışanların özellikleri, öğrencilerin organizasyonu, kurallar ve düzenlemeler, disiplin ile ilgili yaklaşımlar, öğrencilerin gelişimine karşılık verme, yönetsel tutumlar, öğretmenlerin rolleri ve öğrencilerin rolleri.”

Hazırlanan programda bu boyutların her biri ile ilgili düzenleme yer almayabilir; ancak programın uygulaması bu faktörlerin hepsinden etkilenir. Dolayısıyla eğitim programı gerçek dünya koşulları (okul ortamları) dikkate alınarak hazırlanmalıdır.

Tyler (1969:1) herhangi bir program geliştirme faaliyeti temel olarak şu dört sorunun cevaplanması ile başlar:

Okulun ulaşmak istediği eğitimsel amaçlar nelerdir?

Bu amaçlara ulaşmak için hangi eğitimsel deneyimler sağlanacaktır?

Bu eğitimsel deneyimler nasıl organize edilecektir?

Belirlenen eğitim amaçlarına ulaşıp ulaşılmadığı nasıl belirlenecektir?

Bu sorulara bireysel olarak cevap vermek imkânsızdır. Bu nedenle bu soruların her biri ile ilgili olarak ilgili uzmanlar ile birlikte yukarıda belirlenen boyutlar dikkate alınarak karar verilebilir. Dolayısıyla program geliştirme, programın birçok boyutu ile ilgili karar verme süreçlerini içermektedir (Olivia, ve Gordon, 2013). Bu nedenle program planlayıcıları birlikte çalışarak programın her bir boyutuna yönelik olarak karar vermeye çalışırlar.

2.1.7.1. Programın Amacı

Program tasarım çalışmalarının ilk aşamasında karar verilmesi gereken soru, hazırlanan eğitim programının amaç veya amaçlarının neler olması gerektiğidir?

Programın amacı dünya ölçeğinde, ülke ölçeğinde, okul ölçeğinde uygunluğu var mıdır veya gerekli midir? Bu sorunun cevabı programın uygulanacağı seviye ile yakından ilgili olabilir. Eğer program temel eğitim düzeyindeyse uluslararası bir amaca yönelik olması gerekmeyebilir. Ancak program yükseköğretim düzeyinde ise program sonucunda kazanılacak niteliklerin küreselleşen dünyada gerekli olan bilgi ve beceriler kazandırmaya yönelik olması beklenebilir. Nitekim yükseköğretim programlarında uluslararası nitelik ön plana çıkmaktadır.

Yine belirlenecek olan amaçların bireyin, toplumun, devletin beklentileri ile uyumluluk göstermesi gerekir. Yine amaçlar ile ilgili bir diğer boyut ideoloji, dinsel inanç veya bilimsel temellere göre şekillenebilir. Devlet için iyi vatandaşlık ve demokrasi bilinci kazandırmak öncelik olarak görülürken, birey için dünya çapında aranılan bilgi ve becerilere sahip olmak önceliklidir. Bu farklılıklar içerisinde ortak bir amaç belirlemek zor bir süreçtir.

Bilimi temele alan programcılar; bilimsel metot temelinde program tasarımının yapılmasını ve programın gözlenebilir ve niceliksel elementler içermesi gerektiğini savunurlar. Bu yaklaşım bilişsel öğrenme yaklaşımı temelinde “nasıl öğrenileceğinin öğrenilmesi” ve “düşünme stratejilerine öncelik verilmesini” savunmaktadır (Ornstein, Hunkins, 2013: 152). Toplum program tasarımının temeline koyan yaklaşımlar ise

okulun sosyalleştirme işlevi temelinden hareketle okul programlarının sosyal yapının analizine dayalı olarak hazırlanması gerektiğini ifade etmektedirler. Ancak sosyal yapı aynı zamanda politik yapıyı da içerir ve toplumun içindeki güçlü politik yaklaşımlar sağ görüş, sol görüş, radikal, liberal, demokrat ideolojilere göre programlar veya program tasarımları değişikliğe uğrar. Bu durumda toplumun çoğunluğunu temsil edebilirken, farklı olan, azınlık olan birey veya grupların beklentilerine karşılık vermeyebilir. Dolayısıyla toplumun bütün katmanlarının işbirliği ile programlar tasarlanmalıdır. Ellis'in ifade ettiği gibi hiçbir program toplumdan bağımsız olarak tasarlanamaz (Akt, Ornstein ve Hunkins, 2013: 153). Ahlak veya din temelli öğretileri temelinde programların hazırlanması: Batı dünyası programların bilim temelli olsa da dindar insanların, kendini, ötekileri, dünyayı daha iyi anladığı ve empati geliştirdiğini ifade etmektedirler. Pinar eğitim programlarının “inanç, etik ve aksiyon” üzerine daha fazla vurgu yapılmasını önermektedir (Akt: Ornstein ve Hunkins, 2013: 153). Bilgi temelinde program hazırlama: Programın temel kaynağının bilgi olması gerektiğini savunur. En önemli ve öncelikli bilgiler öğrencilere öğretilmelidir. Ancak günümüzde bilgi hızla çoğalmakta ve hangi bilginin en önemli veya kimin için önemli olduğuna ve bunun toplumsal yararının ne olduğuna karar vermek gerekmektedir. Öğrenen temelli program ise, bireyin gelişimini temele alan bir yaklaşımdır. Bireyin gelişimi ve farklı zekâ türlerine sahip bireyleri temele alan bir anlayış ile program amaçlarının belirlenmesini öne sürmektedir.

Cevap verilmesi gereken ikinci soru; belirlenen amaçlara ulaşmak için eğitimsel deneyimler neler olmalıdır? Yani konu alanı neler içermelidir. Hangi öğretme-öğrenme aktivitelerine yer verilmelidir? Ve öğretme-öğrenme yaşantıları sonucunda ölçme ve değerlendirme işlemlerin nasıl yapılacağıdır?

Bu sorular program tasarımı ile ilgilidir. Program tasarımı ile ilgili farklı yaklaşımlar vardır. Birçok program tasarım modelleri olmasına rağmen temelde üç program tasarım modeli vardır. Bunlar; konu merkezli tasarım, öğrenen temelli tasarım, problem merkezli tasarım modelleridir (Ornstein, Hunkins, 2013: 159). Program tasarım modelleri Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5: Temel Program Tasarım Modelleri

Program Tasarımı	Program Vurgusu	Dayandığı Felsefe
Konu merkezli		
Konu tasarımı	Konular ayrı	Esasicilik, daimicilik
Disiplin tasarımı	Okul disiplinleri	Esasicilik, daimicilik
Geniş alan tasarımı	Disiplinler arası konu ve okul disiplinleri	Esasicilik, ilerlemecilik
İlişkisel tasarım	Konulara ayrı, disiplinler ilişkili	İlerlemecilik, esasicilik
İşlem tasarımı	Bilgi işleme ve düşünmenin jenerik yolları	İlerlemecilik
Öğrenen merkezli		
Çocuk merkezli tasarım	Çocuğun ilgi ve ihtiyaçları	İlerlemecilik
Deneyim merkezli tasarım	Çocuğun deneyimleri ve ilgileri	İlerlemecilik
Radikal tasarım	Çocuğun deneyimleri ve ilgileri	Yeniden yapılandırıcılık
İnsancıl tasarım	Birey veya grubun deneyimleri, ilgileri ve ihtiyaçları	Yeniden yapılandırıcılık, varoluşçuluk
Problem merkezli		
Hayat-temelli tasarım	Hayat (sosyal) problemler	Yeniden yapılandırıcılık
Yeniden yapılandırıcı tasarım	Toplum ve onun problemlerine odaklanma	Yeniden yapılandırıcılık

(Ornstein, Hunkins, 2013:173).

2.1.7.2. Program İçeriği

Program içeriği eğitimsel deneyimlerin nasıl organize edileceğine yönelik soruya verilecek cevap ile ilişkilidir.

Bir eğitim programının içeriği eğitim programının amaçları, felsefesi ile ilişkilidir. Eğitim programı bu genel çerçeve içerisinde şekillenir. Program tasarısı hazırlanırken benimsenen program yaklaşımı; konu merkezli, öğrenen merkezli ve sorun merkezli olma durumuna göre program içeriği değişime uğramaktadır. Varış (1994:156-157) program içeriğinin belirleme kriterlerini ilgili literatüre dayalı olarak şu başlıklar altında sıralamıştır: “toplumsal fayda, bireysel fayda, öğrenme ve öğretim, bilgi strüktüründe muhtevanın işaret ettiği yer”.

Temelde program içeriğini belirlemek için sorulan soru şudur. Bireyin veya öğrencinin hayatta başarılı olması için ne bilmesi gerekir? Ancak günümüz koşullarında bu soru yetersiz kalmaktadır. Çünkü dünya, toplum, teknoloji ve ekonomik sistemler hızla değişmektedir. İnsanlık tarihi boyunca oluşturulan bilgi birikimi son yıllarda katlanarak artmaktadır. Dolayısıyla hayatta başarılı olmak için birey veya öğrenci ne bilmeli sorusu yetersiz kalmaktadır. Kazanılan temel bilgi ve beceriler ile tarım ve sanayi toplumlarında bir ömür yaşanabilirdi; ancak bilgi toplumu esnek üretim esnek tüketim temeline dayalı bilgi yoğun ekonomik faaliyetler ön plana çıkmış durumdadır. Değişen bu yapı içerisinde öğrenme süreklilik gerektirmektedir. Bu nedenle hayat boyu öğrenme yaklaşımları ön plana çıkmış durumdadır. Bunun yanında öğrenilecek bilgilerin yerel veya evrensel nitelikte olması da önem arz etmektedir.

Bir diğer boyutu ise artık gerçek dünya yanında sanal dünya diye nitelendirilen ikinci bir dünyanın varlığıdır. Artık insanlar hayatlarının önemli bir bölümünü sanal dünya diye adlandırılan internet ortamlarında geçirmektedir. Sanal dünya veya dijital dünya ile ilgili hangi bilgi ve beceriler program içeriğinde olmalıdır? Sorusu da önem kazanmıştır.

Eğitimin genel amaçlarında kültürün, gelenek ve göreneklerin yeni nesillere aktarımı ile ilgili ifadeler yer verilir. Bu yaklaşımın benimsenmesi, baskın kültürün yoğunluklu olarak program içeriğinde yer almasına neden olurken, azınlık kültürüne program içerisinde yeterince yer verilmemektedir. Oysa küreselleşen dünya düzenini ve uluslararası düzeyde kültürel farklılıkları anlayabilmek önce yerel düzeyde kültürel farklılıkları anlama ve saygı duyma sonucunda olabilir.

Program içeriğinin belirlenmesi ile ilgili temel kriterleri Ornstein ve Hunkins (2013: 200-203) şu başlıklar altında açıklamışlardır:

Kendi-yeterliliği (self-sufficiency): Öğrenenin potansiyelinin en üst noktasına ulaşabilmesini sağlayabilmesi.

Önemi: İçerik için seçilen temel kavram, ilke, genellemeler yanında özel öğrenme yetenek ve becerilerini geliştirmelidir.

Geçerliliği: Seçilen içerik güncel ve geçerli olmalı. Yeni bilgiler eskiden bilinenlerin yanlışlığını gösterebilmekte bu nedenle seçilen içerik en azından o an için geçerli olan bilgilerden oluşmalı.

İlgi: Öğrenilecek bilginin öğrenen için anlamlı olması gerekir. Öğrenme isteği ilgisi oluşturması gerekir.

Kullanışlılık: Öğrenilen bilginin öğrenenin işine yaramasıdır. Burada öğrenilen içeriğin bugün için kullanışlı olması ve gelecekte kullanışlı olması şeklinde iki farklı yönü dikkate alınması gerekmektedir.

Öğrenilebilir olması: İçeriğin uygun bir şekilde seçilmesi ve organize edilmesi ile ilgilidir. Öğrenenin bilgi, deneyim ve hazırbulunuşluk düzeyi dikkate alınmalıdır.

Uygulanabilirlik: Bütün diğer özelliklerin yanında seçilen içeriğin öğretilmesi için uygun zaman, kaynak, uzman, politik ortam, yeterli ekonomik kaynak gibi faktörlerin dikkate alınmasını gerektirir.

2.1.7.3. Öğretme Öğrenme Etkinlikleri

Program tasarım sürecinde karar verilmesi gereken bir diğer boyut, belirlenen içeriğin hangi öğretme-öğrenme etkinlikleri ile öğrenenlere kazandırılacağına belirlenmesine yöneliktir. Bu etkinliklerin düzenlenebilmesi için öncelikler program tasarlama sürecinin temel öğrenme yaklaşımları ile ilgili ortak bir görüş benimsemeleri gerekmektedir. Öğrenme yaklaşımı hazırlanan eğitim programının alanı ile de yakından ilgilidir. Askeri eğitim, dalış eğitimi, teknik eğitim alanlarında hazırlanan programlar için ezber dayalı öğrenme yaklaşımları benimsenebilir. Bu durumda öğretme-öğrenme etkinlikleri davranışçı öğrenme yaklaşımına göre düzenlenebilir. Davranışçı yaklaşımda öğretmen aktif, öğrenci ise pasif durumdadır. Ancak günümüz öğrenme yaklaşımlarında

öğrenciyi aktif kılan yaklaşımlar benimsenmektedir. Yapararak yaşayarak öğrenme, işbirlikçi öğrenme, sosyo-kültürel öğrenme yaklaşımları gibi. Öğretmeni veya öğrenciyi merkeze alan yaklaşımlara göre öğrenme aktiviteleri düzenlenebilir. Veya her ikisi de program için benimsenebilir. Program aktiviteleri, anlatma, tartışma, gösteri, uygulama, gözlem, araştırma, inceleme vb. birçok öğretim yöntemini içerebilir. Her ne kadar eğitim programı öğretme-öğrenme etkinliklerine yönelik yaklaşımı ile ilgili açıklamalara yer verse, etkinlik örnekleri sunsa da programın uygulayıcısı öğretmenin bu yaklaşımları bilmesi ve benimsemesi gerekmektedir. Yoksa program amaçlarına ulaşamaz.

2.1.7.4. Eğitim Ortamı

Eğitim programlarının uygulanacağı ortam ve ortam ile ilgili faktörleri program tasarımında dikkate alınmalıdır. Eğitim ortamları ile ilgili genel kabul gören yaklaşımlarda önemli değişim yaşanmaktadır. Eğitim aktivitelerinin planlanmış bir zaman diliminde belirlenmiş bir mekânda yapılmasına yönelik program tasarımlarına esnek bir yaklaşım getirilmesi gerekmektedir. Artık bilgi ve iletişim teknolojileri ile eş-zamanlı iletişim imkânları zaman ve ortam ile ilgili zorunlulukları ortadan kaldırmaya başlamıştır. Eğitim ortamı eğitim programının niteliğine göre önceden tasarlanmalıdır. Ornstein ve Hunkins (2013: 206). program tasarlayıcıların eğitim ortamı ile ilgili faktörler genelde dikkate almadıklarını; ancak önemli olduğunu ifade ederek “eğitim ortamı ile ilgili verilecek kararın içerik ve öğretim stratejilerini belirlemekten daha kompleks ve önemli” olduğunu ifade etmektedirler. Eğitim programı için seçilen ortamın, materyallerin öğrenene, öğrenme aktivitelerine uygun, etkili ve ekonomik olmalıdır (Ornstein ve Hunkins, 2013: 207).

2.1.8. Lisansüstü Eğitim Programları

Program alanı ile ilgili literatür genel olarak temel eğitim programları üzerine yoğunlaşmıştır. Temel eğitim programlarının geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesine yönelik önemli oranda içerik, araştırma ve resmi rapor olmasına rağmen yükseköğretim programları, programların geliştirilmesi uygulanmasına yönelik literatür temel eğitim seviyesinde olduğu kadar çok değildir. Yine de son yıllarda yükseköğretimi etkisi altına alan akreditasyon, uluslararasılaşma, kitleselleşme ve özelleşme eğilimleri yükseköğretim programlarının sorgulanmasına ve yükseköğretim programlarına yönelik çalışmaların artmasına neden olmuştur. Yükseköğretim

düzeyinde yapılan çalışmalara; yükseköğretimde öğrenme, öğretme, değerlendirme ve programın geliştirilmesi (Bamber, Trowler, Saunders ve Knight, 2009); kolej programlarının şekillendirilmesi: Akademik planlar ortamında (Lattuca ve Stark, 2009); yükseköğretimde program geliştirme (Wolf ve Hughes, 2007); önemli öğrenme deneyimleri yaratma: Kolej derslerinin tasarımında bütünleşik yaklaşım (Fink, 2013); ve yükseköğretimde kredi temelli modüler program geliştirme (Betts ve Smith, 1998) çalışmaları örnek verilebilir.

Yükseköğretim seviyesinde öğretim işini yapan akademik personelin yetiştirilme sürecinde kullanılan eğitim programları; eğitim, öğretim, ölçme, değerlendirme alanlarını içermemektedir. Öğretim elemanlarının temelde doktora eğitimi ile hem araştırma hem de öğretim uzmanlığına sahip oldukları kabul edilmektedir. Bu nedenle öğretim elemanlarının eğitim, öğretim, öğrenme, program ile ilgili farklı anlayış ve inançlara sahip olabilirler. Fraser ve Bosanquet (2006: 272) tarafından yapılan çalışma buna örnek olarak gösterilebilir. Çalışmada yükseköğretimde akademisyenlerin “program” kavramını nasıl anlamlandırdıkları ile ilgili aşağıda belirtilen noktaları tespit etmişlerdir;

1. Bir konu veya alanın yapı ve içeriği
2. Derece veya program alanının içerik ve yapısı
3. Öğrencilerin öğrenme deneyimleri
4. Öğretme ve öğrenmenin dinamik ve interaktif süreçleri

Program kavramının tanımına yönelik olarak verilen cevaplar yükseköğretim sistemi içerisinde öğretim görevini yerine getiren öğretim elemanlarının “program” kavramı üzerine yükledikleri anlamların çok çeşitli olduğu anlaşılmaktadır. Bir diğer çalışmada Lattuca ve Stark, (1997), üniversite yöneticilerinin program ile ilgili açıklamalarından şu ortak noktaları tespit etmişlerdir.

1. Fakülte veya programın misyonu ve amacı, öğrenci tarafından nelerin öğrenilmesi gerektiği ile ilgili ortak görüş.
2. Otorite tarafından bütün öğrenciler sahip olması gerektiğine inanılan deneyimlerin sağlanması.
3. Öğrencilere sunulan belirlenmiş dersler.
4. Sunulan dersler içinden öğrencinin ders seçebilmesi.
5. Belirli bir alanın içeriği.
6. Okulun sunduğu zaman ve kredi çerçevesi (Akt: Fraser ve Bosanquet, 2006: 278).

Bu maddelerden yükseköğretimde program; eğitim ile ilgili belirlenen bir amaca yönelik olarak belirli bir alana ait derslerden öğrencinin tercihinine bağlı olarak belirli sayıda ders ve kredi ile tamamlanabilen bir eğitim kademesi anlamı çıkarılabilir. Bu tanım ön lisans ve lisans programları için bir anlam ifade etse de lisansüstü eğitim programları için kapsamlı bir açıklama olmayacaktır. Çünkü lisansüstü eğitimi diğer eğitim kademelerinden farklılaştıran en önemli özellik yapılan bireysel özgün araştırma çalışmasıdır.

Lisansüstü eğitim programları yüksek lisans ve doktora olmak üzere iki eğitim kademesinden oluşmaktadır. Tarihi süreçte de yüksek lisans programları genelde ABD ekolünde var olan daha sonradan yaygınlaşan derecedir. Yükseköğretim Kanununda lisansüstü eğitim yüksek lisans ve doktora olarak düzenlenmiştir. Her iki program da belirli sayıda ders, seminer, saha uygulaması ve tez çalışmasını içermektedir.

Funk ve Klomparens (2006: 145) lisansüstü eğitimin özellikle de doktora eğitiminin karmaşık bir sistem olarak çeşitli girdileri işlemleri ve çıktıları olduğunu belirtmektedirler. Bu öğeler: “a) Girdiler; öğrenci ve öğretim elemanlarının karakteristik özellikleri; program, bölüm veya ulusal disiplin alanı ile ilgili kültür; finans ve diğer kaynaklar; b) çeşitli süreç ve işlemler; dersler, yeterlilik sınavı, tez, saha çalışması ve c) çeşitli çıktılar; programı başarı ile tamamlama, programı bırakma veya programdan atılma” şeklindedir.

Funk ve Klomparens (2006: 145) lisansüstü eğitim programlarının kalitesini değerlendirmek için geleneksel olarak; a) öğretim elemanı ve öğrenci özelliklerine; b) disiplin alanının, program, bölüm ve ulusal düzeyde kültürü; c) akademik çalışmalar ve ekonomik kaynaklara bakılarak incelenmekteydi. Ancak daha fazla öncelik eğitim uygulamaları ve işlemlerine verilmesi gerektiğini belirterek; öğrencilerin ders deneyimleri, yeterlilik sınavı, tez çalışması, saha çalışmaları yaşantılarından öğrenmelerinin ve son amaç olarak öğrencilerin üretici bir kariyer sahibi olarak kendi disiplinlerine ulusal ve uluslararası düzeyde katkı sağlama düzeylerinin değerlendirilmesi gerektiğini belirtmektedirler. Lisansüstü eğitim programlarının kalitesi, dış değerlendirme (akreditasyon ve sıralama) ve iç değerlendirme ile yapılmaktadır.

Wulf ve Nerad’ın (2006: 84) lisansüstü eğitim programları değerlendirilmesine yönelik geliştirmiş oldukları ilişkilendirme modeli (alignment model) ile bir anlamda lisansüstü eğitim süreci tanımlanmıştır. Model; öğrencileri kabul edilebilir bir sürede belirlenen amaca ulaştırabilmek için çeşitli kariyer alanına uygun deneyimler, bilgi ve

becerilere sahip olmalarını sağlamaya yönelik olarak program aktivitelerinin, öğrencilerin ve akademik ve idari personelin kendi özel ortamlarında uyumlu çalışmasına dayanmaktadır. Wulf ve Nerad (2006: 85) bu modelin beş önemli öğesinin olduğunu belirtmektedirler. Bu öğeleri:

Program aktiviteleri,
Öğrenciler,
Akademik ve idari personel,
Amaçlanan öğrenim çıktıları ve
ortam olarak belirlemişlerdir.

Doktora programı, öğrencilerin kendi bilim dalları veya disiplinlerinde kariyer için gerekli olan bilgi ve becerilere sahip entelektüeller olarak yetiştirme amacı ile düzenlenmiş formal eğitim programı ve çeşitli aktivitelerden oluşmaktadır (Wulf, Nerad, 2006: 85). Wulf ve Nerad (2006: 85-86) doktora program aktivitelerinin literatürde; “oryantasyon, dersler, laboratuvar araştırmaları, saha çalışması, sınavlar, staj, asistanlık ve doktora tez çalışmaları” olarak kabul edildiğini belirtmiş ve doktora program aktivitelerini üç safhada incelenmişlerdir. Benzer şekilde Gardner (2008) lisansüstü öğretim sürecini üç aşamalı sosyalleşme süreci olarak tanımlamaktadır. Diğer taraftan lisansüstü eğitim süreci aşamaları planlı evre, yarı planlı evre ve az planlı evre şeklinde sınıflandırılabilir. Bazı araştırmacılar bu süreci formal süreçlerden daha az formal süreçlere geçiş olarak nitelendirmektedir. Lisansüstü eğitim süreci gelenekse olarak çıraklıktan ustalığa geçiş süreci olarak tanımlanmaktadır. Golde (1998) ise bu süreci lisansüstü eğitim sosyalleşmesini yani “yeni gelen kişinin topluluğun bir üyesi olması” olarak tanımlamıştır (Akt: Gardner, 2008: 329). Burada topluluk, akademik disiplini ifade etmektedir.

Gardner (2008: 337-341) lisansüstü öğrencilerin sosyalleşme sürecini üç aşamada incelemiştir.

Birinci aşama öğrencinin programa kabulünden derslerin başlamasına kadar geçen dönemdir. Öğrencinin programa başvuru ve kabul edilmesi süreci içerisinde yaptığı işler ve deneyimler ile gerekli bilgileri toplaması, programa başvurması.

İkinci aşama uyum süreci, program derslerini almaya başlamasından yeterlilik sınavını geçip doktora adaylığına kadar geçen dönemdir. Bu dönem, ders alma, arkadaş ve öğretim elemanları ile sosyal bütünleşme, kaynaşma, danışman seçme ve sınav komitesi belirleme, yeterlilik sınavına hazırlanma ve birçok öğrenci için araştırma veya öğretim asistanlığını içermektedir. Öğrencinin bu süreçte geliştirmiş olduğu ilişkiler ve deneyimlerinden yaptığı çıkarımlar, öğrencinin doktora öğrencisi olarak başarısını ve gelecekte disiplin alanındaki başarısının önemli bir parçasını oluşturmaktadır.

Üçüncü aşama ise, öğrencinin yeterlilik sınavını geçtiği zamandan sonraki dönemi kapsar. Bu aşama doktora tez araştırmasını, araştırmanın yapılması, verilerin yazılması ve iş araştırmasını içerir. Bu aşamada bireysel ve bireyler arası gelişim dönemidir. Öğrencinin öğretim elemanları ve akranları ile ilişkilerinin daha profesyonelleştiği dönemdir. Yani öğrencilikten profesyonelliğe geçiş dönemi.

Doktora program aktivitelerinin değerlendirilmesine yönelik olarak Wulf ve Nerad (2006: 85-86) bu süreci üç safhaya ayırarak değerlendirmeyi önermektedir.

1. Safha; bu aşamada öğrencilerin aktiviteleri; program oryantasyonuna katılma, ders alma, kitap okuma, araştırma becerileri edinme ve genelde bir araştırmaya yardımcı olmayı içermektedir. Bu aşamada öğrenciler “bağımlı bilgi tüketicileri” veya “kıdemli öğrenenler” olarak tanımlanmıştır. Bu öğretim elemanları ve diğer personel bilgi kaynağı olarak hizmet sunar. Bu dönemde öğretim elemanları öğrencilerin yapılandırılmış bir öğrenme ortamında uygun bilgileri öğrenmeleri için çalışır.

2. Safha; öğrencilerin kendi bilim dallarında gerekli olan literatür, kavramlar ve metodlar ile ilgili hakimiyetini göstermesine yönelik yapılan sınavlara girdiği safhadır. Bu süreçte öğrenci katılmış olduğu sınav aktiviteleri ile bilgi tüketicisi olarak uzmanlığını göstererek süreç sonunda bağımsız araştırmacılığa geçmiş olur. Bağımsız araştırmacı aşaması öğretim elemanlarının daha fazla mesleki arkadaşlık şeklinde öğrencilerin artarak kendi öğrenme ve öğrendiklerini gösterme sorumluluğunu almalarına yardımcı olurlar.

3. Safha; öğrenciler, öğrenmeye devam etme yanında bilgi üretimine yönelik kendi yaklaşımlarını tasarlar ve kendi araştırmaların başlarlar. Bu aşamada öğrenciler orijinal araştırmayı anlama ve kendi alanlarında düşünmeyi ilerletmeye yönelik bilimsel çalışmalar yapma sorumluluğunu üstlenir. Bu safhada öğretim elemanları ile öğrenci arasındaki ilişki öğretmen öğrenci ilişkisinden çıkıp mesleki arkadaşlık ilişkisine doğru evrilir.

Doktora programının ikinci ögesini öğrenciler oluşturmaktadır. Doktora programının kalitesi ABD Ulusal Araştırma Konseyi tarafından akademik personelin bilimsel çalışmaları ile ilgili tanınırlığı ile ilişkilendirilirken öğrencilerinde doktora programlarının değerlendirilmesine katılmasının gerektiği belirtilmektedir. Bunun nedenlerini lisansüstü eğitimde öğrencilerin demografik yapısının değişimi, bayan öğrenci sayısında artış, uluslararası öğrencilerde artış ve öğrencilerin lisansüstü eğitim alma amaçlarında meydana gelen farklılıklar oluşturmaktadır. Bu durumu Nerad (2004: 196-197) “öğrenciler genel olarak doktora eğitiminin disiplinler arası özellik taşıması ve gerçek dünya ile yakın ilişki kurması. Eğitimin işlemleri, öğretim üyeleri ile olan iletişim, akran ilişkileri, öğrendikleri bilgi ve becerilerin onları bilim insanına dönüştürmesi ve akademi ve akademi dışında görevlerde işe yaraması” şeklinde ifade etmektedir.

Öğrencileri tanımak ilgi ve amaçlarını bilmek, verilen eğitimin daha kaliteli olmasına imkân sağlayacaktır. Lisansüstü eğitim programlarına başvuru için genelde, Graduate Record Examination (GRE), Miller Analogies Test (MAT), Graduate Management Aptitude Test (GMAT), Law school Admission Test (LSAT) sınav puanları istenmektedir (Council of Graduate Schools, 2013). Benzer şekilde Türkiye’de de lisansüstü eğitim için ALES puanı istenmektedir. Bu sınavların lisansüstü eğitim programlarına nitelikli öğrencileri seçme yönünde ne derece etkili oldukları tartışılan konulardandır. Norcross, Hanych, ve Terranova (1996) GRE puanı lisansüstü eğitim programlarına öğrenci kabulünde yüksek lisans programlarının %81’i, doktora programlarının %93’ü tarafından istenmektedir (Akt: Kuncel, Hezlett ve Ones, 2001). Kuncel, Hezlett ve Ones, (2001:177), bir çok araştırmanın GRE testinin öğrencilerin

lisansüstü eğitim başarısına yönelik yordama geçerliliği ile ilgili olumlu veya olumsuz yönde olduğunu ancak kendi araştırmalarına GRE puanının lisansüstü eğitime girişte diğer birçok kriter yanında geçerli bir kriter olduğunu belirtmektedirler.

Doktora programlarının üçüncü ögesi, akademik ve idari personeldir. Akademik personel doktora programının tasarımı, ders verme, akademik danışmanlık, araştırma çalışmalarında öğrencilere rehberlik ve sunulan hizmetlerin gözlenmesi gibi önemli görevleri vardır. Akademik personelin bu görevleri ne derece etkili yaptığı program kalitesini etkileyen faktörlerdendir. Barnes ve Austin (2009: 311), Akademik danışmanların açısından akademik danışmanların rolünün incelendiği çalışmada;

Akademik danışmanların; öğrencilerin güçlü ve eksik yönlerinin değerlendirilmesi, profesyonel gelişimlerinin sağlanması, öğrencilerin proje, doktora komitesi, konferans ve yayın konularında iletişim ve anlaşma becerilerini geliştirme, öğrencilerin araştırma ve profesyonel gelişimini sağlama” gibi görevleri yerine getirmesi gerektiğini belirtmektedirler. Danışmanlığın entelektüel boyutu yanında duygusal anlamda ilgi, destek ve arkadaşlık içerdiği belirtilmektedir.

Doktora programının dördüncü ögesi program çıktıları ile ilgilidir. Doktora öğrencilerinin çeşitli kariyer alanlarına hazırlanması geniş bir alanda bilgi ve beceri edinmelerini gerektirmektedir. Bunlar, öğretim, toplumla ilgilenmek, takım çalışması, organizasyon geliştirme, etik ve zaman yönetimidir. Aynı zamanda öğrencilerin programı kabul edilebilir bir sürede tamamlamaları program çıktıları ile ilgilidir. Nyquist (2002: 15), doktora eğitimi üzerine yapılan geniş kapsamlı çalışmalar: Geleceğin akademisyenlerini yetiştirmek (Preparing Future Faculty (PFF), Doktora eğitimi yeniden düşünme (Re-envisioning the PhD), Sorumlu doktora eğitimi, (Doktora eğitimi Üzerine Carnegie Girişimi) sonucunda öğrencilerin kazanması gereken çekirdek yeterlilikleri şu başlıklar altında özetlemiştir.

Disipline ait bilgi, ne biliniyor, yaratıcı ve cesarete dayalı yollarla yeni bilgileri keşfetme, doktoranın temelleri.

Kariyer alanları ile ilgili geniş imkânlar hakkında bilgilendirme ve bunu yapmayı sürdürme.

Genel anlamada öğretim yeterliliği, birebir sınıf içi etkileşimi, lider olmaya hazırlama, akademisyen, proje yöneticisi, kamuda, kar amacı gütmeyen kurumlarda ve özel sektörde, diğer insanları öğrenmeye motive etme ve değerlendirme.

Öğrencilerin ve gelecek çalışanlarının çeşitliliğini anlama.

Akademik veya iş alanında liderlik vasıflarını kazandırmaya yönelik danışmanlık işlemlerini anlama.

Yapılan çalışmanın kendi disiplin alanı, disiplinler arası, enstitüler arası ve üniversite dışında kamu ve özel sektör ile ilişkilendirme becerisine sahip olarak hazırlanması.

Global perspektivler. Doktora çalışmalarının global ekonomi ile ilişkilerini ve kültürel farklılıklara duyarlı olma.

Kendini bilim insanı ve vatandaş olarak kendi bilgi ve uzmanlığını toplumun ihtiyaçları ile

ilişkilendirmek.

Takım halinde çalışma becerisi ve yapılan çalışmaları halka ve politikacılara sunmak
Öğretmen, araştırmacı ve profesyonel olarak etik düzenlemeleri ve telif haklarını bilmek
(Nyquist, 2002: 19)

Son öge ise doktora programı ile ilgili ortamsal faktörlerdir. Ortamsal faktörleri Wulf ve Nerad (2006: 90-91) doktora programını etkileyen ortamsal aktörleri üç grupta incelemişlerdir. Bunlar; kurum dışından gelen etkiler, kurum içinden gelen etkiler ve bir program içerisinden gelen etkilerdir. Öğrencin sosyal, kültürel ve kurumsal bir yapının içinde yaşar ve çalışır. Bu yapıyı çevreleyen kültürün normları, değerleri ve inançları vardır. Kurum dışından gelen etkiler ise, eğitim ve araştırmalara finans desteği sağlayan kurumlar, bilim alanı ile ilgili dernekler ve işveren kurumlardır. Kurum içinden gelen etkiler ise; finans destekleri, kampus tesisleri, kütüphane, öğretme ve öğrenme merkezleri, barınma destekleri, çocuk bakımı vb. şeklindedir. Bölüm düzeyinde ise bölüm kültürü, bölüm desteği, ofis imkânları, laboratuvar imkanları, bilgisayar ve internet hizmetleri ve arkadaş ortamından kaynaklanan etkilerdir.

Lisansüstü eğitim programları ile ilgili literatür incelemesi sonucunda lisansüstü eğitim programlarının temel öğeleri aşağıdaki gibi belirlenmiştir.

Lisansüstü eğitim programlarının amacı

Lisansüstü eğitim programlarına öğrenci seçimi

Lisansüstü eğitim program aktiviteleri

Dersler

Yeterlilik sınavı

Tez ve tez savunması

Akademik ve İdari Personel

Danışmanlık süreci (soyalleşme)

Eğitim Ortamı

Destek hizmetleri

2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde literatür taraması sonucu ulaşılan, konuyla ilgili daha önceden yapılmış olan araştırmalara önce yurtiçi sonra yurtdışı olmak üzere güncel olandan başlanmak üzere araştırma konusu, araştırma yöntemi, bulgular ve öneriler açıklanmıştır. Seçilen araştırmalar, EPÖ lisansüstü eğitim ile ilişkili olan veya genel olarak eğitim bilimlerinde lisansüstü eğitim alanına giren çalışmaları içermektedir. Yapılan çalışmalarda en fazla “tez inceleme, değerlendirme”, “lisansüstü eğitim sorunları”, “öğrencilerin

karşılaştığı problemler”, “öğrenci görüşleri”, “program karşılaştırma” ve “program analizi” çalışmalarının olduğu görülmektedir.

2.2.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Akbulut, Şahin ve Çepni (2013) tarafından yapılan çalışma, lisansüstü eğitimin bir aşaması olan doktora tez sürecinde, lisansüstü öğrencilerinin karşılaştıkları problemleri belirlemek ve bu problemleri çözmeye yönelik önerilerde bulunmak amacıyla yapılmıştır. Araştırmada özel durum yöntemi kullanılmıştır. Çalışma Doğu Karadeniz Bölgesinde bir üniversitenin Fen Bilimleri Enstitüsünde toplam 6 katılımcıdan toplanan veriler ile yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre, lisansüstü öğrencilerin karşılaştıkları problemler; tez konusuna karar verme, izin alma ve uygulama, çalışma ortamının yetersizliği şeklinde belirlenmiştir. Ayrıca yapılan çalışmada “tez izleme komitesinin oluşturulması” ile ilgili bazı önerilerde bulunulmuştur. Bunlar, deneyimli, literatüre hâkim, bilgisi güncel, yenilikçi, anlayışlı, rahatlıkla iletişim kurulabilen, uzmanlık alanının tez konusu ile örtüştüğü, alan bilgisine güvenilen, öğrencisine vakit ayırabilecek özelliklere sahip olmaları şeklinde ifade edilmiştir.

Semerci (2013) tarafından yapılan “Alan Eğitimcilerinin Lisans ve Lisansüstü Eğitimde Eğitim Bilimleri Derslerine Bakışı” adlı teorik çalışmada alan eğitimi ve eğitim bilimleri ile ilgili çalışmalar yaparak bu iki alan ile ilgili görev tanımlarının netleştirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Türkiye’de bilim alanlarının tanımlarının bulunmadığı, bu nedenle bazı tanım kargaşalarının ortaya çıktığını belirtmektedir. “Eğer alan eğitimcileri eğitim bilimlerine ait dersleri yapabilir kararı verilirse eğitim bilimleri alanında lisansüstü eğitim öğrencisi ve öğretim üyesi yetiştirmeye gerek yoktur” şeklinde değerlendirme ile soruna dikkat çekmiştir. Son yıllarda alan eğitimi alanında öğretim üyesi sayısında meydana gelen artışa paralel olarak alan eğitimcileri ile eğitim bilimleri öğretim elemanları arasında ders paylaşımı üzerine sorunlar ortaya çıktığı görülmektedir. Bu çalışma var olan bu çatışmayı tartışmaya sunmuştur.

Gömlüksiz ve Yıldırım (2013) tarafından yapılan “Lisansüstü Eğitim Alan Öğrencilerin Lisansüstü Eğitime İlişkin Görüşleri” adlı çalışmada Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsüne kayıtlı yüksek lisans ve doktora öğrencileri maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak 22’si yüksek lisans, 8’i de doktora olmak üzere toplam 30 öğrencinin katılımı ile yapılan çalışmada öğrencilerin mali problemler, yetersiz danışman desteği ve uygulama eksikliği gibi problemler yaşadıkları belirlenmiştir. Ayrıca, derslerin daha düzenli ve etkili yürütülmesi gerektiği vurgulanmıştır. Araştırmada; eksik

danışmanlık hizmeti, iletişim sorunları, zaman eksikliği, uygulama eksikliği, mesafe (yol) uzaklığı, ders saati, sayısı ve verimi eksik, değerlendirme süreci, literatür (kaynak) eksikliği ve ekonomik sorunlar olduğu belirlenmiştir. Karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerileri; uygulamaların artırılması, dersin donanımlı ve kaliteli olması, eğitim ömrü hakkının geri getirilmesi, ders içeriklerinin düzenlenmesi, ders sayısı ve saatinin artırılması, uzaktan eğitim yapılması, e-kitap uygulamasının yapılması, kütüphane kaynaklarının zenginleştirilmesi, lisansüstü eğitimin sistematik ve planlı olması, ve ikinci bir danışmanın atanması şeklinde tespit edilmiştir.

Gömleksiz ve Bozpolat (2013) tarafından yapılan çalışmada “Eğitim Programları ve Öğretim Alanındaki Lisansüstü Tezlerin Değerlendirilmesi” yapılmıştır. Araştırma kapsamında 243 yüksek lisans 48 doktora tezi, doküman analizi yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Tezlerin en fazla “program değerlendirme”, daha sonra sırasıyla “öğrenme yaklaşımı-öğretim modeli, öğretim yöntem ve teknikleri, öğrenme strateji ve stilleri” konularında yapıldığı, araştırma yöntemi olarak “tarama modelinin kullanıldığı ve bunu sırasıyla deneme, nitel ve karma modellerinin takip ettiği” tespit edilen araştırmada, nitel araştırmalara ağırlık verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Veri toplama aracı olarak sırasıyla “en fazla ölçek ve anketlerden yararlanılmış, bu sonucu sırasıyla başarı testi, görüşme, kişisel bilgi formu, doküman ve gözlem araçları” kullanıldığı, verilerin analizi için “en fazla betimsel istatistiklerden yararlanıldığı; daha sonra parametrik istatistikler olan t testi ve ANOVA” yöntemlerinin kullanıldığı tespit edilmiştir.

Ergün ve Çilingir (2013) tarafından yapılan “İlköğretim Bölümünde Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi: On Dokuz Mayıs Üniversitesi Örneği” adlı çalışmada ilköğretim bölümünde yapılan tez çalışmalarındaki konu, örneklem ve yöntem ile ilgili genel eğilimleri tespit amacı ile Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlköğretim Bölümü’nde son 7 yılda yapılmış olan 47 yüksek lisans tezi çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Yöntem, kullanılan ölçme araçlarının geçerlilik ve güvenilirlik tayini, araştırmaların iç geçerliliği, yöntem gibi konularda eksiklikler olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaların; “yöntemsel ve uluslararası eğilimlere paralel olarak karma araştırma yöntemleri ile desteklenmesi; ölçme araçlarına uygulanan geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarının açık bir şekilde belirtilmesi; araştırmaların iç geçerliliği tehdit eden unsurlara ve bunlara karşı nasıl önlem alındığını içermesi; yöntem için pilot çalışmaların yapılması; araştırma ile ilgili hipotezlerin ve elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediğinin açıkça belirtilmesi” ile ilgili önerilere yer verilmiştir.

Bayar, Bayar, Eğmir, Ödemiş ve Kayır (2013) tarafından yapılan “Lisansüstü

Eğitim Alan Öğrencilerin Bilimsel Araştırma Yapmaya Yönelik Kaygı Düzeyleri” konulu çalışma tarama modeli kullanılarak tezsiz yüksek lisans, tezli yüksek lisans ve doktora programına kayıtlı toplam 78 öğrencinin katılımı ile yapılmıştır. Yapılan çalışmada lisansüstü öğrenim görmekte olan öğrencilerin bilimsel araştırma yapmaya yönelik kaygılarının düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Eğmir, Ödemiş, Bayar, Bayar ve Kayır (2013)’ın yapmış olduğu “Lisansüstü Eğitim Gören Öğrencilerin Akademik Güdülenme Düzeyleri” adlı çalışmada eğitim bilimleri alanında lisansüstü eğitim gören öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerini cinsiyet, yaş, meslek ve lisansüstü öğrenim düzeyi değişkenlerine göre incelenmiştir. Bir devlet üniversitesinin eğitim bilimleri enstitüsünde lisansüstü eğitimini sürdüren 107 tezsiz yüksek lisans, tezli yüksek lisans ve doktora öğrencisi ile tarama yöntemi kullanılarak yapılan bu çalışmada, akademik güdülenme düzeyinin cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre anlamlı bir fark göstermemesine rağmen, meslek ve lisansüstü öğrenim düzeyi değişkenlerine göre ise anlamlı bir farklılık bulunduğu belirtilmiştir.

Arabacı ve Akıllı (2013) tarafından yapılan çalışmada “Lisansüstü Öğretimde Öğrenci Sorunları” durum analizi yöntemi kullanılarak Fırat Üniversitesi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, Marmara Üniversitesi ve İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri, Sosyal Bilimler ve Fen Bilimleri Enstitülerinin tezli ve tezsiz öğretim programlarında öğrenim gören 20 yüksek lisans ve doktora öğrencisinden veriler toplanmıştır. Yapılan çalışmada öğrencilerin danışmanlarıyla önemli ölçüde iletişim sorunu yaşadıkları, rehberliğin yetersiz olduğu, danışman ve danışanların beklentilerinin farklı olduğu, belirtilmiştir. Ekonomik kaynaklı sorunlar olarak ders materyali ve tez hazırlama sürecinin masraflı olduğu, lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin okudukları programlarla ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları gibi veriler elde edilmiştir.

Bıkmaz, Aksoy, Tatar, Altınyüzük (2013). Eğitim Programları ve Öğretim Alanında Yapılan Doktora Tezlerine Ait İçerik Çözümlemesi (1974-2009) çalışmada, EPÖ Anabilim/Bilim Dalı’nda yapılan ilk doktora tezinden başlayarak 1974-2009 yılları arasında yapılan tüm doktora tezleri araştırma kapsamında incelenmiş. Buna göre 13 üniversiteden EPÖ alanına ait 385 doktora tezi belirlenmiş; ancak bu tezlerin 358’ine ulaşılabilmektedir. Ulaşılan tezlerin üniversitelere göre dağılımı; Hacettepe 96, Ortadoğu Teknik 49, Dokuz Eylül 37, Ankara 35, Çukurova 26, Fırat 21, Gazi 18, Yıldız Teknik 18, Selçuk 14, Anadolu 13, Atatürk 11, İnönü 10 ve Abant İzzet Baysal 10 şeklindedir.

Araştırmada, doktora tezlerinin çoğunun; öğretme-öğrenme yaklaşım, yöntem ve teknikleri ile farklı program modelleri (%21,2) üzerine yapıldığı. İkinci sırada, öğretmen

eğitimi program ve uygulamalarını konu alan araştırmaların %19,8’lik bir orana sahip olduğu. Örgün eğitim programlarının etkililiğini konu alan araştırmalar %10,9 ile üçüncü sırada en çok araştırılan konu olduğu belirtilmiştir. Araştırmada, “EPÖ alanında yapılan doktora tezlerinin yarısı betimsel (%50,0) desende, yarıya yakınının da deneysel (%43,6) desende olduğu; bu durum, EPÖ alanında yapılan doktora tezlerinde literatür taraması (%2,8), model geliştirme (%2,2) ve içerik analizi (%0,6) desenlerinin çok az tercih edildiği” tespit edilmiştir.

Doktora tezlerinin araştırma yöntemine yönelik bulgular ise, EPÖ alanında yapılan doktora tez çalışmalarının yarıdan fazlası (%55,9) nicel yöntem, % 36’ında karma yöntem ve sadece %8,1’inde nitel yöntem kullanıldığı belirlenmiştir. Bu durum EPÖ alanında nitel araştırma yöntemlerinin tek başına çok fazla tercih edilen bir yöntem olmadığı şeklinde yorumlanmıştır.

Doktora tezlerindeki çalışma kitlesine yönelik bulgularda ise; öğretmen adaylarından (% 16,3) ve ilköğretim 1. kademe öğrencilerinden (%15,7) olduğu. Okulöncesi öğretmenleri (% 1,2), okulöncesi öğrencileri (% 0,8), okutmanlar (% 0,4), lisansüstü öğrenciler (%1,2), uzmanlar (% 1,0), müfettişler (% 0,6) ve mezunların (%1,2) oranında katıldığı belirlenmiştir. Tezlerin konu yönünden analizinde; öğretme-öğrenme yaklaşım, yöntem ve teknikleri ile farklı program modellerinin etkililiği konusunun en fazla araştırılan konu olduğu, bunu öğretmen eğitimi konusunun izlediği belirtilmiştir. Araştırmada doktora tez konuları arasında; inançlar ve yaklaşımlar, farklı kurumlarda uygulanacak eğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulanan programların değerlendirilmesi ile örtük program ve değerlerin en az araştırılan konular olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada doktora tez çalışmalarında; “programın bir öğgesi olarak içerik seçimi ve düzenlenmesi ile ölçme ve değerlendirme, farklı kademeler ya da uygulamalar için program model önerileri - farklı öğretmen eğitimi program modelleri gibi, değer öğretimi ve örtük program, okulöncesi eğitim programları, ortaöğretim programları, öğretmen program ilişkisi, program uygulamalarının farklı program kuramları (Örn; feminist pedagoji, eleştirel pedagoji, fenomenoloji vb. gibi) açısından değerlendirilmesi gibi konuların doktora düzeyinde yeterince ya da hiç araştırılmadığı” ifade edilmiştir.

Ödemiş, Eğmir, Kayır, Bayar ve Bayar (2013) yapmış oldukları “Lisansüstü Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri” adlı çalışmada; lisansüstü eğitim gören öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi bakımından orta düzeyde oldukları ve eleştirel düşünme becerisine sahip olma durumlarının cinsiyet, yaş, meslek ve lisansüstü eğitim

programı değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

İşcan ve Bıkmaz (2012) tarafından yapılan “Eğitim Programları ve Öğretim Alanında Lisansüstü Eğitim Programlarının Analizi” adlı çalışmada Türkiye’de EPÖ alanında 30 yüksek lisans ve 16 doktora programı ABD ve Kanada üniversitelerinden belirlenen kriterlere uygun 11 lisansüstü programı doküman inceleme yöntemi kullanılarak programların belirli boyutları incelenmiştir. Türkiye’den seçilen programların başvuru koşulları, öğrenci kabulü, zorunlu ve seçmeli dersler, mezuniyet koşulları ve tez süreci incelenirken, ABD’den seçilen programların; başvuru koşulları, mezuniyet için gerekli koşullar ve öne çıkan özellikler incelenmiştir. Türkiye’den incelenen programların kayıt-kabul şartları arasında yabancı dil için bazı üniversiteler ön koşul olarak belirtirken bazılarının ön koşul şartı getirmediği, istenen taban puanların üniversitelere göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Bir diğer şart olarak, ALES puanı istendiği; ancak belirlenen taban puanın okullara göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Yüksek lisans programlarına başvuru için lisans not ortalaması ile ilgili taban puanların okulların büyük bölümünde belirtilmediği anlaşılmaktadır. Açılan derslerin okullar arasında benzerlik gösterdiği, ders/kredi sayısı, program süreleri, yeterlik sınavı, tez izleme komitesi, tez süreci ve tez savunma işlemlerinin benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.

Türkiye ve yurtdışı EPÖ programlarında alınması gereken toplam kredilerin yurtdışında fazla olduğu, kayıt kabul için yurtdışında amaç mektubu, referans ve yayınların ağırlıklı olduğu, yurtdışı program isimlerinin farklı olduğu derslerin çeşidinin fazla olduğu, araştırma derslerinin zorunlu olduğu, lisansüstü sürecinin Türkiye’de benzer özellikler gösterirken yurtdışında farklı uygulamaların olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada ders çeşitliliğinin artırılması, uygulamalı araştırma derslerine yer verilmesi, doktora kayıt – kabul için alan ile ilgili çalışmaların dikkate alınması, mezuniyet öncesi yayın yapma koşulu, kredi sayılarının artırılması gibi önerilerde bulunulmuştur.

Seçkin, Apaydın ve Apay (2012) tarafından yapılan “Lisansüstü Eğitimde Normlar: Yapı, İklim ve Danışmanlık” adlı çalışma 12 üniversitede öğrenim gören 294 öğrenci ile “Lisansüstü Eğitimde Normlar Ölçeği” kullanılarak veriler elde edilmiştir. Çalışmada “normların kazanılmasında bölüm yapısı ve akademik danışmanlık, iklime göre daha önemli” olduğu, öğrencilerin “kendilerine destek veren, onlara zaman ayıran öğretim üyesinin varlığını, çalışmalarının hızlı, yapıcı ve detaylı bir biçimde değerlendirilmesini daha fazla önemsedikleri” özellikle “teknik bilgi almanın diğer normlara göre daha önemli

olduğunu” belirtilmiştir. Normlara ilişkin tutumların eğitim alınan bölüme göre de değiştiği belirtilen araştırmada bu durum, “eğitim alanında lisansüstü eğitim alan öğrenciler iktisat ve mühendislik alanlarında eğitim alan öğrencilere göre; mühendislik alanında eğitim alan lisansüstü öğrenciler de temel bilimler ve iktisat alanlarında eğitim alan öğrencilere göre resmîyetin daha önemli olduğu” şeklinde belirtilmiştir.

Tatlı ve Adıgüzel (2012) tarafından yapılan “Türkiye’deki Lisansüstü Karşılaştırmalı Eğitim Tezlerinin Çok Boyutlu Bir İncelemesi” konulu çalışmada 2000-2010 yılları arasında konu alanına giren tezler öğrenim düzeylerine ve yıllara, alanlara, ülkelere, eğitim yaklaşımlarına ve veri toplama tekniklerine göre betimsel tarama modeli kullanılarak yapılmıştır. Araştırma kapsamında 45 yüksek lisans, 9 doktora tezi incelenmiştir. En çok 2006-2007 yıllarında toplam 22 yüksek lisans, 4 doktora düzeyinde karşılaştırmalı eğitim araştırması yapıldığı, en çok ilköğretim düzeyinde (yüksek lisans 20, doktora 4) araştırma yapıldığı, en az çalışmanın lisansüstü düzeyde (1 doktora) olduğu, en çok karşılaştırma yapılan ülkelerin sırayla İngiltere, Almanya ve Fransa olduğu, veri toplama teknikleri olarak doküman incelemesi 36, görüşme, 8 anket, 3 ve gözlem 2 kullanıldığı, karşılaştırmalı eğitim olarak genelde yatay ve yatay-dikey yaklaşımların belirlendiği tespit edilmiştir. Karşılaştırmalı tezlerin sayısının artmasının, farklı kademelerde ve farklı ülkeler arasında yapılmasının ve farklı veri toplama tekniklerinin kullanılmasının karşılaştırmalı eğitim araştırmalarına katkı sağlayacağı önerisinde bulunulmuştur.

Bozan (2012) tarafından yapılan “Lisansüstü eğitimde nitelik arayışları” konulu çalışmada lisansüstü eğitimde nicelik ile ilgili gelişmeler, lisansüstü eğitim fonksiyonları, nitelik ile ilgili tespitlerde bulunulmuş ve lisansüstü eğitim ile ilgili ortamsal faktörler ile ilgili detaylı bilgiler sunulmuştur. Bu çalışmada lisansüstü eğitim ile ilgili karşılaştırmalı araştırmalar yapılması gerektiğine vurgu yapılmıştır. Lisansüstü eğitim ile ilgili yapılması gereken iyileştirmeler için şu önerilere yer verilmiştir:

Enstitülerin müstakil kadroları, binaları, eğitim mekânları ve uygun bütçeleri olan yapılara dönüştürülmesi,

Lisansüstü eğitimde akreditasyon ve denetim araçlarının geliştirilmesi,

Lisansüstü tezlerle ilgili ulaşılabilir bir veri tabanının açılarak özgün olmayan, tekrar mahiyetindeki tezlerin engellenmesi,

Akademisyen ücretlerinin iç ve dış denge esasları gözetilerek yeniden düzenlenmesi,

Akademik camiada fikir hürriyetinin tam olarak sağlanması gerekir.

Hakan, Sağlam, Sever ve Vural (2011) tarafından yapılan “Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Programlarının Değerlendirilmesi” adlı çalışmada enstitü programlarının “amaç, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme öğeleri ile tez süreçlerine” yönelik veriler 2005-2006 ve 2006-2007 yıllarında mezun olan ve 2006-2007 yıllarında öğrenim gören 198 öğrenci ve 121 öğretim üyesinin cevapladığı veri toplama araçları ile elde edilmiştir.

Araştırmada lisansüstü program amaçlarına yönelik; katılımcıların çoğunluğu tarafından programların genel amaçlarının tanımlandığını, yarısından fazlasının amaçların güncel ve akademik eleman niteliklerini tanımlar nitelikte olduğunu, ancak katılımcıların yarısından fazlası amaçların iş alanlarının gereksinim duyduğu işgücünü yetiştirebilecek özellikleri içermediği şeklinde bulgular tespit edilmiştir.

Programların içeriğine yönelik; derslerin sayıca yeterli olduğu, derslerin kapsamı ile ilgili öğretim üyeleri olumlu görüş belirtirken öğrencilerin %50'nin altında olumsuz görüş belirttiği, öğrenciler programlar hazırlanırken görüşleri alınmadığı şeklinde ifade edilmiştir.

Genel olarak katılımcıların programlar hakkındaki görüşlerinin olumlu yönde olduğu, katılımcıların ölçme aracında yer alan önermelerden yedisine %50'nin, 28'ine ise %75'in altında olumlu yönde görüş belirttiği tespit edilmiştir. Ölçme ve değerlendirme sonuç odaklı olduğu süreç içerisinde yapılan çalışmaların yeterli düzeyde değerlendirmeye katılmadığı belirtilmiştir. Öğretim üyelerinin öğrencilerin araştırmaya yönelik yeterlilikleri kazanamadıkları yönünde görüş bildirmişlerdir.

Araştırmacılar tarafından iş analizi yapılarak programların düzenlenmesi, seçimlik ders sayılarının artırılması, öğrencilere daha fazla gözlem ve uygulama imkânı sağlanması ve üniversite düzeyinde program değerlendirme birimi kurulması önerilmiştir.

Karaman ve Bakırcı (2010) tarafından yapılan “Türkiye’de Lisansüstü Eğitim: Sorunlar ve Çözüm Önerileri” adlı teorik çalışmada lisansüstü eğitimin önemi üzerinde durulmuş, sorunlar ve çözüm önerilerine yer verilmiştir. Karaman ve Bakırcı tarafından belirlenen lisansüstü eğitim sorunları aşağıda maddeler halinde özetlenmiştir:

Eğitim yönünden lisansüstü eğitimin kalitesini etkileyen nedenler:

Öğretim üyesi eksikliği

Öğretim üyelerinin haftalık ders yüklerinin çok fazla olması,

Tez danışmanlığı yapılan öğrenci sayısının fazla olması

Öğrenciye tez danışmanı ataması yapılırken niteliğe dikkat edilmemesi

Mali Altyapı ve Destek Hizmetleri yönünde;

Mali imkânların yetersiz olması

Alt yapı eksikliği, bağımsız fiziki birimler, laboratuvar, araç gereç eksiklikleri

Personel eksikliği

Kütüphane hizmetlerinin yetersizliği

Kongre konferans gibi bilimsel toplantılara öğrencilerin yeterli düzeyde katılımı sağlanmaması

Eşitlik yönünden;

Enstitüler arasında farklı uygulamaların olması

Lisansüstü eğitim şartlarının farklı olması (Dil, ALES puanları ile ilgili şartlar)

Yasal yönden;

Yasal düzenlemelerin yetersiz olması

Çalışmada bu sorunlar tespit edildikten sonra aşağıda ifade edilen çözüm önerilerine yer verilmiştir.

Üniversite, enstitü, öğretim üyesi, öğrenci ve enstitü idari personeli ölçeğinde karşılaştırmalı ve kapsamlı araştırmaların yapılması gerektiği, tespit edilen sorunların ilgili mercilerce ivedilikle çözümlenmesine çalışılması gerektiği, alt yapısı yeterli olmayan üniversitelerde yeterli alt yapı oluşuncaya kadar lisansüstü eğitim ve yeterliliğini ispat etmiş üniversitelerde yapılması gerektiği ve lisansüstü eğitimin örgütlenmesinin gözden geçirilmesi gerektiği şeklindedir.

Karadağ (2010) tarafından yapılan araştırmada Eğitim Bilimleri Doktora Tezlerinde Kullanılan Araştırma Modelleri: Nitelik Düzeyleri ve Analitik Hata Tipleri incelenmiştir. Araştırmada nitel araştırma modellerinden durum çalışması (case study) modeli kullanılmıştır. Türkiye’de 2003-2007 yılları arasında eğitim bilimleri alanında yapılan çalışmada 211 doktora tezi incelenmiştir. Yapılan araştırmanın bulgularına göre, tez çalışmalarında araştırma modeli olarak en çok; deneysel (%37.1), tarama (%34.0), ilişkisel tarama (%12.2) ve durum çalışması (%11.3) modelleri kullanıldığı belirlenmiştir. Yapılan çalışmaların dörtte üçlük bir bölümünde deneysel ve tarama modelleri kullanılması, araştırmacıların araştırma modelleri konusunda yeterli düzeyde bilgi birikimine sahip olmadıkları şeklinde yorumlanmıştır. Doktora programlarında araştırma yöntemleri ve istatistik derslerinin haftalık ders saatlerinin yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır. Tezlerin tasarlanmasında meta analizi, nedensel-karşılaştırma modeli, eylem araştırması gibi modellerin kullanımının teşvik edilmesi önerilmiştir. Eğitim

araştırmalarının metodolojik nitelik hatalarından arınlık düzeyleri yüksek lisans tezleri ve yayımlanmış diğer araştırmalar ile ilgili de yapılması önerilmiştir.

İpek, Tekbıyık ve Ursavaş (2010) tarafından yapılan “Lisansüstü Öğrencilerinin Araştırma Öz-Yeterlik İnançları ve Bilgisayar Tutumları” adlı çalışma Karadeniz Teknik Üniversitesinde lisansüstü öğrenim gören 72 öğrenciden “Araştırma Öz-Yeterlik Ölçeği” ile “Bilgisayar Tutum Ölçeği” kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre doktora öğrencilerinin araştırma öz yeterliliklerinin yüksek lisans öğrencilerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Doktora öğrencilerinin araştırma deneyimlerinin fazla olması ve daha fazla araştırma dersi almış olmaları önemli faktörler olarak ifade edilmiştir.

Kurnaz ve Alev (2009) tarafından yapılan “İlköğretim ve Ortaöğretim Lisansüstü Öğrencilerinin Ders Seçimi Yaklaşımları ve İlgili Sorunları” adlı çalışma Karadeniz Teknik Üniversitesinde ilköğretim ve ortaöğretim alanlarında lisansüstü eğitime devam eden 33 öğrenciden açık uçlu sorular ve bu öğrencilerin sekizi ile yapılan görüşme ile elde edilen verilere dayalı olarak yapılmıştır. Çalışma lisansüstü öğrencilerin ders seçimine yönelik olarak “kabuller, öngörüler, beklentiler ve etmenler” etkili rol oynadığı. Ders seçiminde temel dersler, teze hazırlık ve arkadaş etkenlerinin önemli olduğu belirlenmiştir. Ders seçimi ile ilgili karşılaşılan en önemli sorunların “bilgi ve rehberlik eksikliği, zaman uyumsuzluğu, enstitü kriterleri” olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada ders seçimi ile ilgili sorunların çözümüne yönelik olarak öğrencilere dönem başında programa uyum sağlamalarına yönelik rehberlik çalışmalarının yapılması gerektiği önerilmiştir.

Karakütük, Aydın, Abalı ve Yıldırım (2008) lisansüstü öğretimin sorunlarını belirlemek amacıyla Ankara’da bulunan üniversitelerden lisansüstü eğitim sunan enstitü yöneticilerinin görüşleri araştırmacılar tarafından geliştirilen veri toplama aracı kullanılarak elde edilmiştir. 74 enstitü yöneticisinden geri bildirimde bulunan 43 yöneticinin görüşlerine dayanılarak çalışma yapılmıştır. Ankara’daki lisansüstü eğitim sunan enstitülerin yöneticileri, enstitü yönetim süreci, öğrencilerin seçilmesi, öğretim süreci, değerlendirme süreci, iletişim süreci ile ilgili sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanında lisansüstü eğitimin belirlenen üniversitelerde yapılmasını, üniversite dışındaki kurumlarda (TODAİE, Polis Bilimleri Enstitüsü vb.) lisansüstü eğitim verilmesinin uygun olmadığını belirtmişlerdir. Lisansüstü Eğitime Giriş Sınavı (LES), nitelikli öğrenci seçmek için gerekli olduğu, anabilim dalları ile enstitülerin farklı yerlerde olmasının yönetim sorunlarına neden olmadığı, derslerin yapılıp-yapılmama durumlarının takip edildiği, enstitü müdürlerinin yetkilerinin yeterli olduğu, enstitü ve fakülte yapılanmasının farklı oluşu herhangi bir soruna neden olmadığı, lisansüstü öğretim üyesi

kadrolarının lisans eğitimi kadrolarından farklı olmasına gerek olmadığı, enstitü müdürleri ile fakülte dekanlarının yetkilerinin çatışmadığı ve var olan örgüt yapısının sürdürülmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu olumlu görüşlerin yanı sıra enstitü müdürler tarafından; “lisansüstü öğretimle ilgili yasal düzenlemelerin yeterli olmadığı; doktora tez izleme süreci sorunsuz işlemediği; mezunların tezlerini arşivleme ve erişime açık tutmada olanaklar yeterli olmadığı, öğretim üyelerinin tez danışmanlığı sayısı fazla olduğu, enstitüde program açılan anabilim dallarında öğretim üyesi sayısı yeterli olmadığı, lisansüstü öğretimin amaçlarına ulaşmadığı, dersliklerin sayısının yeterli olmadığı, öğrencilere sunulan hizmetler (sağlık, kültürel, sportif, yurt, kütüphane, rehberlik ve psikolojik danışmanlık) yeterli olmadığı, öğrenci kontenjanları ülkenin gereksinimine göre belirlenmediği, enstitü bütçesinin yeterli olmadığı, ayrıca Ankara’da lisansüstü öğretim için kullanılan binaların çoğunlukla enstitülere ait olmadığı, enstitü yönetim binalarının yetersiz olduğu, lisansüstü öğretimin yapıldığı dersliklerin sayısı yeterli olmadığı, Enstitüler de öğrencilerin tez özetlerini, makalelerini içeren bilimsel bir yayın çıkarılmadığı, enstitülerin idari personel sıkıntısı çektiği” belirtilmiştir.

Güven ve Tünç (2007) tarafından lisansüstü öğretim gören öğrencilerin akademik sorunlarına yönelik Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde kayıtlı 847 lisansüstü öğrenim gören 646’sı (% 76) yüksek lisans ve 201’i (% 24) doktora öğrencisi ile yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre; yüksek lisans ve doktora öğrencileri en az sorunu “akademik yeterlikler” ile ilgili konularda yaşadığı, buna karşılık, en fazla sorunu “bireysel olanaklar ve fakülte olanakları” konularında yaşadıkları tespit edilmiştir. Danışmanlık hizmetleri ile ilgili, doktora öğrencilerinin, yüksek lisans öğrencilerine oranla daha az sorunla karşılaştıkları belirlenmiştir. Tüm lisansüstü eğitim öğrencilerinin “fakülte internet ve bilgisayar olanaklarının yetersizliğini” en önemli sorun olarak gördükleri tespit edilmiştir.

Eskioğlu (2007) tarafından yapılan “Türkiye ile Kanada, Norveç, ABD, Avustralya ve Avusturya Yükseköğretim Sistemleri İçinde Lisansüstü Müzik Eğitimi Programlarının Karşılaştırılması” konulu doktora tez çalışması lisansüstü düzeyde eğitim programlarının karşılaştırılmasına yönelik yapılan tek doktora çalışması olması nedeniyle önemli bir çalışmadır. Araştırma, karşılaştırmalı araştırma yöntemi temelinde betimsel araştırma niteliğindedir. Araştırma kapsamına alınan ülkelerdeki lisansüstü müzik eğitimi programlarının; günümüzdeki durumu, yapıları, dersler ve ders kategorileri ve tez çalışmaları ile ilgili benzer, farklı ve ortak yönleri incelenmiştir. Derslerin çeşitliliğinin

artırılması, araştırma derslerinin sayısının artırılması şeklinde önerilere yer verilmiştir.

Saban (2006) tarafından “Lisansüstü Öğrencilerin Nitel Araştırma Metodolojisine İlişkin Algıları” adlı çalışma; Selçuk Üniversitesinde Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalında nitel araştırma yöntemleri dersi alan 21 öğrenciye uygulanan anket ve öğrencilerin hazırladığı projelerin analizine dayanmaktadır. Çalışmada nitel araştırma yöntemi temelinde açık uçlu sorulardan oluşan bir anket ve öğrencilerin hazırlamış olduğu (makale analizi projesi ve mini nitel araştırma projesi) belgeler kullanılmıştır. Araştırma bulgularına dayalı olarak, “nitel araştırma dersi teorik ve uygulama ağırlıklı olmak üzere iki dönemlik bir ders olarak düzenlenmesi, ders daha küçük öğrenci grupları ile yürütülmemeli, teorik kısım uygulama ile pekiştirilmeli, ders için hazırlanan proje çalışmalarında rehberlik ve yönlendirmeye ağırlık verilmeli” şeklinde önerilerde bulunulmuştur.

Demirbolat (2005) tarafından yapılan “Yüksek lisans öğrencilerinin program ve öğretim elemanlarından beklentileri” adlı çalışmada Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencilerinin devam etmekte oldukları eğitim programlarına, ders işleme ve değerlendirme sürecine yönelik beklentileri 2770 öğrenci içinden kurlsız seçilen 95 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak veriler toplanmış. Öğrencilerin %87,4’ü yüksek lisans %12,6’sı doktora, öğrencilerin 32’si Eğitim Bilimleri, 18’i ise İlköğretim Ana Bilim Dallarında olduğu araştırmada; öğrencilerin %38,9’u kendini geliştirmek ve yeterli kılmak, %34,7’si kariyer yapma amacı ile lisansüstü eğitim istedikleri tespit edilmiştir.

Öğrencilerin lisansüstü eğitim ile ilgili birinci öncelikli önerilerinin, sırayla “%25,3’ü seçmeli derslerin sayısının artırılması, %20’si programların uygulamaya dönük olması, %12,6’sı 1 yıl yabancı dil hazırlık eğitimi verilmesi” şeklinde olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin ikinci öncelikli önerileri arasında “%21,1’i kayıt öncesi program içeriğinin öğrenciye anlatılması, % 15,8’i programların uygulamaya dönük olması ve %12,6’sı mevcut öğrenci sayılarının azaltılması” konuları bulunmuştur.

Öğrencilerin ders işleme ile ilgili beklentilerine yönelik bulgular ise; “%21,1’i öğrenciye rehberlik yapılması ve araştırmaya yönlendirmede yardımcı olunması, 12,6’sı klâsik öğretim yöntemlerinden kaçınılması, %10,5’i ödev konularının seçimine öğrencilerin katılımının sağlanması” şeklinde ifade edilmiştir.

Değerlendirme süreci ile ilgili öğrencilerin beklentileri ise; “%32,6’sı süreç odaklı değerlendirmeye ağırlık verilmesi, %21,1’i değerlendirme sürecine öğrencilerin de

katılımının sağlanması” şeklinde ifade edilmiştir.

Bülbül (2003) tarafından yapılan “Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde Görev Yapan Öğretim Üyelerinin Lisansüstü Öğretime Öğrenci Seçme Sürecine İlişkin Görüşleri” adlı çalışmada, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde görev yapan 13 öğretim üyesi ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak veriler elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre LES puanlarının öğrenci seçmede ağırlığının çok fazla olduğu, sınavda sayısal alandan gelen öğrencilerin daha başarılı olduğu, LES sınavının nesnel olmadığı belirlenmiştir. Öğrenci seçiminde kullanılan mülakat ile ilgili olarak öğretim elemanlarının tamamı mülakatın gerekli olduğunu bunun yanında yazılı bilim sınavı uygulamasının gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Referans ve kompozisyonların öğrenci kabulünde etkili olmadığını, yabancı dilin lisansüstü eğitim için gerekli olduğu ancak seçme kriteri olması noktasında fikir ayrılıkları olduğu belirlenmiştir. Yine araştırma bulgularına göre lisansüstü eğitime seçme sürecinde öğretim elemanlarının tamamı jürinin yansızlığını etkileyecek durumlar olduğunu belirtmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretim elemanları lisansüstü eğitime öğrenci seçiminde üniversitelerin kendi sınavlarını geliştirip uygulamaları, merkezi sınav kullanılacaksa sınavın öğrenci seçme puanına etkisi düşürülmesi, öğrencinin bölüm öğretim elemanları ile görüşmelerinin önemli olacağı, öğretim elemanları ve bölümün öğrenci seçiminde daha fazla inisiyatife sahip olması vurgulanmıştır.

Çıkrıkçı-Demirtaşlı, (2002) tarafından yapılan “Lisansüstü eğitim Programlarına Girişte Lisansüstü Eğitimi Giriş Sınavı (LES) Sonucunun ve Diğer Ölçütlerin Kullanılmasına İlişkin Tarama” adlı çalışma, 51 üniversitenin enstitülerinden araştırmacı tarafından hazırlanan “bilgi toplama formu” kullanılarak elde edilen bilgilere dayalı olarak yapılmıştır. Araştırma LES, lisansa bitirme notu ve yabancı dil ile ilgili kriterleri araştırmıştır. Araştırmada; enstitülerin LES puanını ağırlıklı olarak %20 düzeyinde değerlendirmeye kattıkları (bu oranların son yapılan düzenlemeler ile artırılmıştır), lisans not ortalamasının yüksek lisans için 60-65, doktora programlarında 70-75 olarak belirlendiği, yabancı dil puanının enstitülerin %20’si tarafından değerlendirmeye katıldığı ve genellikle 60 puanın ölçüt olarak belirlendiği tespit edilmiştir.

Sözer ve arkadaşları tarafından (2002) Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü’nde Lisansüstü Eğitim Kalitesinin Artırılmasına Yönelik yapılan alan araştırmasında Dokuz Eylül Üniversitesi (DEÜ) Sosyal Bilimler Enstitüsü’nden (SBE) hizmet alan yüksek lisans, doktora ve sanatta yeterlik öğrencilerinin söz konusu hizmetlere yönelik kalite algılarının ve tatmin düzeylerinin ölçülmesi amaçlanmıştır. Öğrencilere

kayıt yenileme sırasında “müşteri tatmini ve müşterilere sunulan hizmetlere yönelik kalite algısını” ölçmeye yönelik bir anket kullanılmıştır. Araştırmaya katılan toplam 357 lisansüstü öğrencisinden 202’si (% 56.6) kariyer, 4’ü (% 1.1) dil eğitimi, 2’si (% 0.6) askerliği erteleme, 105’i (% 29.4) uzmanlaşmak, 16’sı (% 4.5) kademe almak, 15’i (% 4.2) disiplinler arası çalışma, 13’ü (%3.6) özel ilgi amaçlarından dolayı lisansüstü eğitimi tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların büyük bir bölümü (%52.7) DEU sosyal bilimler enstitüsünün eğitim beklentilerini karşıladığı, ankete katılan toplam katılımcının %84.3’ü seçmeli derslerin gerekliliğine inanmaktadır. Ankete katılan toplam katılımcının %57.3’ü Sosyal Bilimler Enstitüsü’nün sunduğu hizmetlerden memnun olduklarını ifade etmişlerdir. %53.7’si enstitü sekreterliğinin öğrencilerle ilgili sorunları dinleyen ve yardımcı olan bir tutum sergilediğine inanmaktadır. Katılımcının %65.9’u enstitü çalışanlarının güler yüzlü kişilerden oluştuğunu belirtmektedirler. Katılımcıların %59.9’u öğrenci işleri departmanının öğrenci isteklerini karşılamada yeterli olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar da göstermektedir ki, ankete katılan toplam katılımcının %36.2’si tezlere ulaşma açısından enstitüdeki ilgili birimlerin ihtiyacı karşıladığını belirtmektedir.

Sevinç (2001) tarafından yapılan “Türkiye’de Lisansüstü Eğitim Uygulamaları, Sorunlar ve Öneriler” adlı çalışmada lisansüstü eğitim ile ilgili temel sorunlar; lisansüstü eğitimin amacı ve önemi kalkınma planları temelinde, lisansüstü eğitimde meydana gelen sayısal gelişmelere dayalı olarak tespit edilmiştir. Çalışmada, nitelikli öğretim üyesi sorunu, donanım eksikliği olduğu (laboratuvar, internet, kütüphane, bilgisayar, vb.), tez ve seminerlerin toplumun sorunlarına çözüm getirici nitelikte olmadığı, kütüphanelerin yetersiz kaldığı, yabancı dil ile ilgili öğrencilerin sorun yaşadığı ve programdan ayrılmak zorunda kaldıkları, LES sınavı ile ilgili enstitüler arasında uygulama standardı olmadığı, yönetim sorunları olduğu, öğrencilerin bilimsel toplantılara katılımının yeterince desteklenmediği, tez danışmanları ile ilgili bir çok sorunun olduğu bunların; konu seçimi, çalışmanın sonuçlanması desteklerinin yetersizliği, danışman olunan öğrenci sayısının çok olması, araç gereç donanımın yeterli olmadığı ve araştırma görevlileri ile ilgili yasal düzenlemeler konusunda sorunlar olduğu belirlenmiştir.

Karakütük (1989) tarafından yapılan “Türkiye’de Lisansüstü Öğretim, Sorunları ve Çözüm Önerileri” adlı çalışmada; lisansüstü eğitimin tanımı, amacı, önemi ve gelişimi ile ilgili açıklamalar yapılarak kalkınma planlarında lisansüstü eğitime yönelik sorun ve öneriler değerlendirilmiştir. Lisansüstü eğitim ile ilgili örgütlenme, yönetim, mali olanaklar, öğretim üyesi yetiştirme, öğrenci sayılarında artış ve istihdam, yabancı dil,

tezler, kütüphane, yurtdışında lisansüstü eğitim ile ilgili sorunlar tartışılarak çözüm önerilerinde bulunulmuştur.

Varış (1972) tarafından yapılan “Türkiye’de Lisansüstü Eğitim ‘Pozitif Bilimlerin Temel ve Uygulamalı Alanlarında” adlı çalışma; Türkiye’de ihtisas gücü yetiştirme sorunu politika, uygulama ve eğitim açılarından, lisansüstü eğitimin gelişimi ve dış ülkelerdeki durumu ve lisansüstü eğitim alanında araştırma metodolojisi geliştirme amacıyla yapılmıştır. Çalışma dokuz üniversiteden öğretim üyeleri, asistan ve öğrenciler, araştırma geliştirme harcamalarından sorumlu kurum yetkililerinden anket yöntemi ile veriler toplanmıştır. Çalışmada öğretim süreçleri başlığı altında, metodlar, staj ve uygulamalar, tezler ve süre ile ilgili tespitler yapılmıştır. Metodlar başlığı altında, literatürün yetersiz olduğu, öğretim üyesinin derse hazırlık yapması yabancı kaynaklardan yararlanması gerektiği, öğretimin tartışma, deney ve uygulama temelli olması gerektiği belirtilmiştir. Staj ve uygulamalar ile ilgili teori ve uygulama çalışmalarına eşit ölçüde ağırlık verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Tezler ile ilgili olarak, tez konularının öğretim üyeleri tarafından tavsiye edildiği, ODTÜ katılımcıları tez konusunun öğretim üyesi ve öğrenci tarafından birlikte kararlaştırıldığını belirtmiştir. Katılımcıların %67’si yeterli düzeyde akademik rehberlik gördüklerini belirtmiştir. Lisansüstü eğitimin süresi ile ilgili üç farklı görüş; 1 yıl yüksek lisans, 3 yıl doktora, 2 yıl yüksek lisans 3 yıl doktora, lisanstan sonra dört yıl olarak tespit edilmiştir.

Çalışmada lisansüstü eğitim amaçları; yüksek lisans için (temel bilimler): Doktora öğrenciliğine hazırlamak, orta ve yüksek okul öğretmenliği için akademik derinlik kazandırmak, iş alanlarına yeterli eleman hazırlamak, araştırma yardımcısı ve teknisyen yetiştirmek olarak belirlenmiştir. Doktora öğreniminin amaçları ise: Ekonomik ve teknolojik kalkınma için gerekli olan temel araştırmaları planlayıp yürütecek, sonuçlandıracak ve yayımlayacak eleman yetiştirmek, Bilgi üretecek araştırmalar yapmak, disiplinler arası araştırma yapmak, bilgi, araştırma becerisi ve öğretmenlik formasyonuna sahip etkin öğretim üyesi yetiştirmek şeklinde ifade edilmiştir. Lisansüstü eğitimin yapılandırılması ve öğrenci seçiminin objektif esaslara göre yapılması ile ilgili önerilerde bulunulmuştur.

İbret (Tarihsiz) tarafından yapılan “Türkiye’de sosyal bilimlerde yapılan lisansüstü eğitimin nitelik durumu” konulu çalışmada, aynı zamanda lisansüstü eğitim veren bir enstitü müdürü olarak İbret, bazı tespitler ve önerilerde bulunmuştur. Bu çalışmada lisansüstü eğitim kurumlarında yaşanan sorunları; yeterli öğretim üyesi bulamama sorunu, mali sorunlar, kütüphane hizmeti sorunları, yabancı dil sorunu, yönetsel sorunlar, tez

danışmanı ile ilgili sorunlar ve araç gereç sorunları olarak ifade edilmiştir. Çalışmada, bu sorunların çözümüne yönelik öneriler de şu şekilde sıralanmıştır; nitelikli öğrenci seçme, öğrencilerin lisans eğitimi sırasında başarılı olanları lisansüstü eğitime yönlendirme, nitelikli öğretim elemanı; lisansüstü dersleri verecek olan öğretim elemanlarının başarılı olanlarının seçilmesi, nitelikli dersler; derslerin düzenli olarak güncellenmesi, nitelikli fiziksel mekân; lisansüstü eğitim için uygun fiziksel ortamların hazırlanması ve kullanılması, nitelikli personel; enstitüde çalışacak personelin öğrenci ve öğretim elemanları ile etkili iletişim kurabilen işini iyi bilen kişilerden oluşması, kayıtlar düzenli bir şekilde tutulup saklanmalı, standart formlar hazırlanmalı, enstitüler web sayfalarını hazırlamalı ve etkili bir şekilde kullanmaları, diğer enstitüler ile iletişime geçilmeli etkili bir iletişim ağı oluşturulmalıdır.

2.2.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Hall, Evans ve Nerad (2013) tarafından yapılan “Doktora programlarının süre ve bitirme oranlarının karşılaştırılmasının fizibilitesi” adlı çalışmada farklı devlet ve ortamlarda sunulan doktora programlarının karşılaştırma çalışmalarını meşrulaştırma imkanı var mıdır? şeklinde sorulan soruya cevap aramak amacıyla yapılan çalışmada doktora eğitimini süre yönünden karşılaştırmak için dört ölçeğin yaygın olduğu belirtilmiştir. ABD’de kullanılan “Doktora Derecesi Kazanma Anketi” lisans mezuniyetinden doktora mezuniyetine kadar geçen süreye göre, lisansüstü eğitimde geçen süre ve doktora derecesi alındığında mezun olan kişilerin yaşına göre doktora eğitimi süresi belirlenmeye çalışılmış. Dördüncü yaklaşım ise doktora derecesi için toplam kayıt yaptırılan süreye dayalı olarak belirlenmesi şeklindedir. Bu yöntemler içerisinde lisansüstü eğitimde geçen süreye dayalı olarak uluslararası karşılaştırma yapmanın daha uygun olarak belirlenmiş. Doktora programını tamamlama oranı ile ilgili olarak ise programa başlayanların sayısı programı bitirme oranı için kullanılması uygun görülmüş. Doktora eğitiminin süre ve tamamlama oranları ile ilgili uluslararası karşılaştırmayı ulusal düzeyde verilerin yetersiz olmasından dolayı karşılaştırma yapmanın zorluğuna dikkat çekilerek karşılaştırmayı zorlaştırabilecek sekiz potansiyel farklılık olduğu tespit edilmiş. Farklılıklar; lisans eğitiminin özelliği, doktora programının yapısı, doktora öncesi master derecesi olan öğrenci oranı, düzenli ve sürekli ders kaydı yaptırma aile ilgili düzenlemeler, üniversitelerin devlet tarafından desteklenme şekli, tam zamanlı eğitim ve buna bağlı eğitim ücreti, yarı zamanlı eğitim gören öğrencilerin oranı ve mezunlara yönelik ulusal düzeyde istihdam imkanları

şeklinde ifade edilmiştir. ABD, Kanada ve Avustralya'dan belirlenen üç üniversite programlarının karşılaştırılması sonucunda benzer çalışmaların yapılabilmesi için üniversitelerin bilgileri düzenli olarak paylaşması gerektiği, üniversiteler arası karşılaştırmanın yararlı olduğu, ancak elde edilen sayısal verilerin olduğu gibi anlam yüklenmesinin uygun olmayacağı ifade edilmiştir.

Drake (2011) tarafından yapılan “ABD karşılaştırmalı ve uluslararası lisansüstü programları: program büyüklüğü, uygunluğu, felsefesi ve metodolojilerin incelenmesi” başlıklı çalışmada karşılaştırmalı lisansüstü eğitim programları ile ilgili kavramsal çerçeve ve ilgili araştırmalar ile uluslararası karşılaştırmalı eğitim programlarının genel temasının küreselleşme ve sosyo-ekonomik gelişmeler ile ilişkili olduğu belirtilmiştir. ABD üniversitelerinde uluslararası ve karşılaştırmalı lisansüstü eğitim sunan 35 program internet adresinden elde edilen bilgiler ve 36 yöneticisine anket formu gönderilerek geri dönen 22 anket sonucuna dayalı olarak araştırma yapılmıştır. Elde edilen verilere göre, uluslararası lisansüstü programların uzmanlık alanları; “eğitim politikaları, eğitim araştırmaları, eğitim sistemleri, eğitim uygulamaları, eğitim teorileri, eğitim yönetimi ve eğitim reformları” alanlarında lisansüstü programların olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca uluslararası programların 11 üniversite programının Afrika ile 8 programın Avrupa ve merkezi Asya, 6 programın batı Asya ve Pasifik, 6 programın Latin Amerika ve Caribbean, 5 programın kuzey Afrika ve Orta Doğu, 4 programın OECD ülkeleri ve 3 programın Güney Asya ülkelerine odaklandığını belirlemiştir. Uluslararası eğitim programlarının disiplin alanlarına göre dağılımı ise; Tarih 11, felsefe 9, sosyoloji 8, ekonomi 7, antropoloji 7, politika bilimleri / uluslararası ilişkiler 6, psikoloji 5, edebiyat 1, istatistik 1 şeklinde tespit edilmiştir. Çalışma sonucunda uluslararası eğitim programların felsefe, eğitim programları ve pedagojik yaklaşımları karşılaştırmalı ve uluslararası eğitim programlarının genel özelliklerini yansıtmaktadır. Programlar küreselleşme ve gelişme temalarına genelde vurgu yapılmakla birlikte bu programların öğretilecek içerik ile ilgili ortak bir uzlaşma olmadığı belirtilmiştir.

Morrison, Rudd, Zumeta ve Nerad (2011) tarafından yapılan “Doktora programlarının mükemmelliği için ne önemlidir?: Doktora programlarının kalitesi ile ilgili kariyerlerine yeni başlayan sosyal bilimcilerin gizli algıları” adlı çalışmada doktora programlarının mükemmelliği doktora programında görev yapan öğretim üyelerinin tanınırlığı ile ilişkilendirildiği ancak programın diğer boyutlarının önemli olduğu vurgulanmıştır. Öğretim üyelerinin iyi yetişmiş doktora mezunları için araştırma yeterliliklerinin nasıl olduğu, programın iyi dizayn edilmiş olması, program şartlarının

öğrencilere açıkça belirtilmesi gerektiği ve öğretim üyelerinin öğretim ve öğrencilerin ihtiyaçlarını dikkate almaları diğer önemli boyutlar olarak sıralanmıştır.

Araştırma sosyal bilimler alanında 1995-1999 yılları arasında antropoloji, iletişim, coğrafya, tarih, politika bilimleri ve sosyoloji alanlarından mezun olanlar ile 2005-2009 yılları arasında lisansüstü eğitimlerini değerlendirmelerine yönelik olarak Washington Üniversitesi Lisansüstü Eğitim İnovasyon ve Araştırma Merkezi (CIRGE) tarafından yapılmış. Araştırma kapsamında 65 ABD üniversitesinden mezun araştırma kriterlerine uyan 6.670 doktora mezunundan çalışmayı kabul eden %40'ı ile araştırma yapılmış. Katılımcılardan 27 maddeden oluşan lisansüstü eğitim programlarını değerlendirme formu kullanılarak araştırma verisi elde edilmiş. Araştırma bulgularına göre, programın akademik tanınırlığı ile mükemmel doktora programı olma arasında ilişki olmadığı, mükemmel olarak kabul edilen program mezunlarından çok azı programın mükemmel olarak ifade ettiği belirtilmiştir. Araştırma bulgularına göre program kalitesi; akademik titizlik, akademik kariyere hazırlama ve açıkça ifade edilmiş program şartları şeklinde tespit edilmiş. Belirtilen bulgular yanında; verilerin analiz ve sentezlenmesi, iş bulmaya yönelik yardımlar, akademik olmayan kariyerlere hazırlama, rehberliğin (mentoring) kalitesi ile ilgili bulguların program kalitesi ile daha az ilişkili olduğu belirtilmiştir.

Araştırma sonucuna göre lisansüstü programların kalitesi ile ilgili akran değerlendirmesi (farklı üniversitelerden öğretim üyeleri) ile elde edilen veriler ile program mezunları tarafında değerlendirilmesi sonucu elde edilen verilerin tutarlı olmadığı belirtilmektedir. Akran değerlendirmesi ile mükemmel olarak değerlendirilen programların program mezunları tarafından mükemmel olarak değerlendirilmediği belirtilmiştir. Program elementlerinin geliştirilmesi program kalitesinde önemli etkisi olduğu belirtilerek, program şartlarını yerine getirilmesine yönelik destekler, aidiyet duygusunun artırılması, araştırma becerileri kazandırmaya yönelik eğitim ve çeşitlilik faktörlerinin önemi vurgulanmıştır.

Gado ve Verma (2011) tarafından yapılan “Uluslararası program söylevlerinde ortaya çıkan sorunlar: Teorik, felsefi ve pedagojik pozisyonlar” adlı çalışmada üç kıtadan altı eğitim programları alanında akademisyen ikisi Afrika’dan, biri Türkiye Avrupa kıtasından, üçü kuzey Amerika’dan 2000 yılında Baton Rouge, LA, ABD’de yapılan “Program Çalışmalarında Küreselleşme” konferansına katılan program alanında profesörlerden oluştuğu belirtilmiştir. Veriler e-posta sohbeti ve görüşme yoluyla elde edilmiş. Daha sonra telefon görüşmesi yapılmış. Araştırma bulgularına bütün

katılımcıların tartışması temelinde sosyal, politik, eğitimsel, kültürel, ideolojik, felsefi ve çevresel sorunlara bağlı yapılmış. Katılımcıların bazıları eğitim programlarının küreselleşmesi ile ilgili olumlu bazıları çekingen bazıları ise olumsuz görüşte olduklarını belirtmişler. Katılımcıların uluslararasılaşma (internationalization) ve küreselleşme (globalization) kelimelerin eş anlamlı olarak kullandıklarını, etkiler aynı olmasına rağmen yapılarının farklı olduğu çalışmada belirtilmiş ve kavramların doğru kullanımı ileriki tartışmalarda daha anlaşılır olabileceği belirtilmiştir. Çekingen yaklaşımda bulunanlar ise gelişmiş ülkelerin teorilerinin gelişmekte olan ülkelere transfer edilmesinin gelişen ülkeler üzerinde hegemonyaya neden olacağını ifade etmişlerdir. Üçüncü yaklaşımı benimseyenler ise postmodern yaklaşım temelinde, herhangi grup veya kültür içinde farklı görüşlerin olabileceği ve herhangi bir politik, dinsel, kültürel ekonomik teorinin egemen olmasının söz konusu olmayacağını dile getirmişlerdir. Bu bulgular doğrultusunda eğitim programlarının uluslararasılaşması ile ilgili söylevlerin programcılar ve eğitim liderleri tarafından daha yaratıcı ve hünarlı bir şekilde uluslararası konferanslarda tartışılması önerilmiştir.

McAlpine, Jazvac-Martek, ve Hopwood, (2009). Tarafından yapılan “Doktora öğrencilerinin eğitim deneyimleri: Kimlik gelişimini etkileyen aktiviteler ve güçlükler” adlı çalışmada Kanada ve İngiltere’den araştırma ağırlıklı üniversitelerden 23 doktora öğrencisi ile uzun dönemli nitel bir çalışmada doktora öğrencilerinin akademik kimlik oluşturmaya katkı sağlayan aktiviteleri belirlemeye yönelik olarak yapılmıştır. Çalışmada doktora eğitimi süresince yaşanan eğitsel aktiviteler: Formal (zorunlu deneyimler örneğin dersler), yarı-formal (danışman ile görüşme) ve informal (bir doktora öğrencisi ile tartışma) olarak üç başlıkta incelemişlerdir. Araştırma katılımcılarının kendilerini akademisyen veya bir akademik topluluğa üyelik hissi veren deneyimleri kodlanarak veriler analiz edilmiştir. Doktora öğrencilerinin aktiviteleri doktora eğitimi ile doğrudan ilgili olanlar ve genel akademik aktiviteler başlıkları altında formal, yarı formal ve informal boyutlarında sınıflandırma yapılmıştır.

Doktora eğitimi ile ilgili formal aktiviteler; görüşmeye katılma (Öğretim Asistanlığı), yeterlilik sınavını bitirme, dersleri bitirme, ders verme, proje başvurusu yapma, tez sunma. Yarı formal aktiviteler; danışman ile görüşme, arkadaşın savunma sınavına katılma, araştırma toplantılarına katılma, çalışma toplantılarına katılma, diğer öğrencilere sunum yapma. İnfomal; tez önerisinin danışman tarafından kabul edilmesi, çalışmaların gözden geçirilmesi, yeterlilik sınavına hazırlık çalışmaları, doktora arkadaşlarına model olma, tez önerisi yazma, tez yazma şeklinde sınıflandırılmıştır.

Genel akademik aktiviteler ise formal nitelikte olanlar; ders verme, bölüm incelemesine katılma, konferansta sunum yapma, dergiye makale gönderme, konferansa çalışma gönderme. Yarı formal aktiviteler ise; konferansa katılma, akademisyenler ile tanışma, akademisyen olamayan kişiler ile tanıma v.b. İnfomal aktivitelere ise konferans için makale yazma, literatür okuması yapma, çalışmalarını inceleme, iş başvuruları yapma kodlamaları yapılmıştır.

Doktora öğrencilerin akademisyenlik kimliklerini oluşturmada formal ve yarı formal aktivitelerin yanında informal olarak kategorize edilen aktivitelerinde önemli katkısı olduğu belirtilmektedir. Doktora öğrencilerinin bölüm içindeki faktörlerin arkadaşlar ile etkileşimleri yanında daha geniş disiplin alanı veya sosyal topluluklar (konferansa katılma, makale gönderme, editörlük yapma, vb.) ile etkileşimlerinin akademisyen kimliğinin oluşmasında etkili olduğunu belirtmektedirler.

Barnes ve Austin (2009) tarafından yapılan “Doktora danışmanlarının rolü: Danışmanlığa danışman açısından bir bakış” konulu çalışma ile genelde öğrencilerin bakış açısı ile incelenen akademik danışmanlık ve akademik danışman bu çalışmada akademik danışmanlık danışmanların bakış açısı ile araştırılmış. Yapısalcı yaklaşım temelinde nitel araştırma modellerinden açık uçlu görüşme yapılmış. Akademik danışmanlar ABD’nin orta batı bölgesindeki en iyi devlet üniversitelerinde en çok doktora mezunu veren ilk 25 üniversitede doğal bilimler, sosyal bilimler, insani bilimler ve eğitim alanından 43 en başarılı öğretim üyesi belirlenmiş. Belirlenen bu öğretim üyelerinden araştırmaya katılmayı kabul eden 25 öğretim üyesi ile bire-bir, açık uçlu, derinlemesine bilgi elde etmeye yönelik görüşme ile veriler elde edilmiş.

Elde edilen bulgulara dayalı olarak doktora akademik danışmanların rollerini üç ana tema altında birleştirilmiş. Temalar; akademik danışman sorumlulukları, akademik danışma fonksiyonu ve akademik danışma ilişkilerinin karakteristik özellikleri ve akademik danışman davranışları. Akademik danışmanın sorumlulukları ile ilgili olarak; danışanın başarılı olması için yardımcı olma, danışanın araştırmacı olmaya yönelik gelişimini sağlamak için yardımcı olma, danışanın profesyonel olmasına yönelik yardımcı olma olarak belirlenmiş. Akademik danışma fonksiyonları ile ilgili olarak; işbirliği yapma, rehberlik (mentoring) yapma, desteklemek, savunmak (advocating), uygun olamayan davranışlarını düzeltme şeklindedir. Danışan danışman ilişkilerinin temel olarak; arkadaşça ve profesyonel, iş arkadaşlığı, destekleyici ve ilgili, ulaşılabilir ve içten olarak tespit edilmiş. Elde edilen bulgulara dayalı olarak akademik danışmanlığın karmaşık bir yapıda olduğu belirtilen çalışmada doktora eğitimi içerisinde

bu araştırma içerisinde ifade edilmeyen, etik ile ilgili farkındalık, etkili öğretim becerileri ve toplumsal hizmet ve akademik personelin diğer sorumluluklarına değinilmediği belirtilmiş. Araştırmada benzer çalışmaların disiplin temelli olarak yapılması disipline bağlı norm ve yapıların anlaşılmasında yardımcı olacağı belirtilmiştir.

Schwartz (2008) tarafından “Program çalışmaları nedir?” başlıklı değerlendirmeye yönelik çalışmada Amerikan Eğitim Araştırmaları Derneği (AERA) tarafından belirlenen alanlardan biri olan Bölüm B’nin çalışmalarının temelde okullar ve öğretmen eğitime yönelik eğitim programlarına odaklandığını belirterek yükseköğretimde program çalışmaları ile ilgili genel bir ilke olmadığını belirtmektedir. Yükseköğretim düzeyinde program çalışmaları genel olarak eğitim tarihi içerisinde yer verilen bir konu olarak gündeme geldiğini belirtmektedir. Yükseköğretimde “program” kurumun felsefesi ve doğal yapısına göre şekillendiği ifade edilmektedir. Yükseköğretimi diğer okullardan ayıran önemli farkın öğrencilerinde program ile ilgili tartışmalara katılması olarak belirtilen çalışmada yükseköğretim alanında program çalışmaları yapanların yükseköğretim düzeyinde verilen bütün dersler ile ilgilenmesi gerektiği ifade edilmiş. Araştırmacı kendi üniversitesinde “Yükseköğretim Programı” adı altında ders olduğu ancak dersin öğrenciler ve öğretim elemanları açısından yetersiz olduğu ifade edilmiş. Araştırmacı AERA program çalışmaları ile ilgili Bölüm B ile Bölüm J’nin birlikte çalışarak ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim ile ilgili yeni yollar belirlemeleri önerilmiştir.

Gardner (2008) tarafından “Çok fazla veya çok az olan nedir?: Doktora eğitiminde bağımsız araştırmacı olma süreci” adlı çalışma yapılmıştır. Çalışma araştırma üniversitesi olarak kabul edilen en iyi iki üniversitenin kimya ve tarih disiplinleri farklı iki üniversite ortamı ve birbirine zıt iki disiplin alanı seçilmiştir. Çalışma 14 erkek 26 bayan ve her disiplin alnından 10 öğrenci olmak üzere toplam 40 katılımcıdan elde edilen verilere dayalı olarak yapılmıştır. Öğrencilerin doktora eğitiminde öğrencilerin bağımsız araştırmacı olmaya yönelik süreç üç aşama olarak sınıflandırılmış. Bu aşamaların program, ilişkiler ve bireysel boyutlarına göre sınıflandırma yapılmış. Bağımsız araştırmacı olma sürecinin program boyutunun ilk aşamasında öğrencinin; programa başvuru, derslere başlama ve programa uygunluk sınavı. İkinci aşamasında derslerin tamamlanması, yeterlilik sınavlarının tamamlanması ve asistanlık. Üçüncü aşama için tez araştırması önerisi ve tez araştırması şeklinde süreç içerisindeki etkinlikler örneklendirilmiştir. İlişkisel boyutunun birinci aşamasında,

bölüm içerisinde öğretim üyeleri ve öğrenciler ile ilişki kurma, ikinci aşama, danışman ile ilişki geliştirme ve öğretim üyelerini öğrenciler, dersler ve asistanlık ile ilişkilendirme, arkadaş ilişkilerine bağlılıktan uzaklaşıp danışman ile daha yakın ilişki içine girme. Disiplin alanında daha geniş ilişkiler geliştirme. Bireysel boyutun birinci aşamasında, bilişsel gelişimi lisansüstü eğitim ortamına uydurma, profesyonel rolleri anlama. İkinci aşamada öğrenci kimliğinden profesyonel kimliğe geçiş, profesyonel rollerin dengelenmesi. Üçüncü aşama ise bilim insanı kimliği formasyonu ve daha geniş disiplin kültürü kapsamında kimlik formasyonu.

Araştırma bulgularına göre öğrenciler program sürecinde yaşanan deneyimler ve bu deneyimlere yönelik beklentilere uygun olarak hazırlanmadıkları ifade edilmiştir. Öğrencilerin en fazla yardıma ihtiyaç duydukları aşamanın bağımsız araştırmacılığa geçiş süreci olan üçüncü aşama olduğu belirtilmiştir. Bu aşamadan önce programdaki akademik ve idari personelin bu süreçte doktora öğrencileri ile birlikte çalışarak araştırma aşamasından önce çeşitli aktivitelere yer vermeliler. Birinci ve ikinci aşamada dersler ve diğer program aktivitelerde öğrenciye büyük araştırma projelerinde bağımsız çalışma imkânı sağlanarak yapılabileceği belirtilmiştir.

Hoefler ve Gould (2000) tarafından yapılan “Öğrencilerin lisansüstü işletme programlarında akademik performanslarını yordama yönelik başvuru kriterlerinin değerlendirilmesi” adlı çalışmada çoklu faktör analizi tekniği kullanılarak işletme lisansüstü programlarına öğrenci kabulünde kullanılan kriterler geleneksel ve geleneksel olmayan başlıkları altında sınıflandırılmıştır. Çalışmada nicel (geleneksel) verilerin (lisansüstü akademik giriş sınavları, GMAT, GRE) yordama geçerliliğinin yüksek olduğu ancak bütün enstitülerin nitel (geleneksel olmayan) verilerin kullanımını önermektedir. Çünkü nitel verilerin daha insancıl olduğu ifade edilmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma modeli, çalışma alanı ve verilerin analizinde kullanılan yöntem ve teknikler açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden yorumlamacı bir yaklaşım temelinde karşılaştırmalı durum araştırması adı altında yapılandırılmıştır. Araştırmanın yöntemi, yorumlamacı bir yaklaşımla iki ülkeden seçilen üçer durumun (örnek programın) karşılaştırmalı olarak analizine ve değerlendirilmesine dayanmaktadır.

3.1.1. Nitel Araştırma

Nitel araştırmalar, sosyal olayların kendi doğal ortamında anlaşılması için çeşitli metotların kullanıldığı yorumlamacı bir yaklaşımdır (Denzin ve Lincoln, 2000). Nitel araştırmaların ontolojik varsayımı gerçeğin insanlar tarafından nasıl yapılandırıldığı ile ilgilidir (Sipe ve Constable, 1996). Dolayısıyla bizim gerçeklik ile ilgili bilgilerimiz insanların nesnelere, olayları nasıl anlamlandırdıkları ve aktardıkları ile sınırlıdır (Denzin ve Lincoln, 2000). Denzin ve Lincoln (2000), nitel araştırmayı bir sosyal olayın zengin bir tanımlamasını yapmak için farklı anlatım pratiklerinin süreç içerisinde oluşan ve planlı olmayan estetik bir deneyimi olarak tanımlamıştır. Bu sosyal olayı anlamlandırmak için birçok metot kullanılabilir. Bu metotlardan bazılarını örnek olarak; “durum çalışması, etnografik alan çalışması, kişisel deneyimler, kişisel hayat hikâyeleri, görüşme, gözlem, kültürel araçlar, yazılı ve görsel belgeler, anlatı analizi, temellendirilmiş kuram” verilebilir (Denzin ve Lincoln, 2000, p.3). Araştırmacı sosyal olarak yapılandırılan gerçekliği elde edilen veri parçaları yardımıyla gerçekliğin bütününe anlamlandırmaya çalışır (Denzin ve Lincoln, 2000). Dolayısıyla araştırmacının rolü, diğer insanların sosyal olguları, kendilerini, diğer insanların davranışlarını ve niyetlerini nasıl yorumladıklarını anlamaya yöneliktir (Glesne, 1999).

Araştırma, yorumlamacı (interpretivist) bakış açısı ile sosyal gerçeklik yani eğitim programları ve öğretim alanındaki lisansüstü eğitim programlarının yapısını, işleyişini, benzer ve farklı yönlerini bireyler tarafından nasıl algılandığını, yapılandırıldığını anlama ve yorumlamayı amaçlamaktadır.

Bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden biri olan, bir ya da birkaç özel durumu derinlemesine inceleyerek analiz edilmesini sağlayan durum çalışması (case study) kullanılmıştır. Durum çalışması, örnek olay veya vaka incelemesi olarak da ifade edilebilir. Karasar (2009) örnek olay tarama modelini, herhangi bir ünitenin (birey, okul, aile, vb.) kendisi ve çevresi ile olan ilişkilerini belirlemek, bu ünite hakkında ayrıntılı ve gerçeğe yakın bilgiler edinmek ve o ünitenin hakkında bir yargıya varmak için kullanılan tarama modeli olarak tanımlamaktadır. Durum çalışması hem nitel hem de nicel araştırma yaklaşımlarında kullanılmaktadır. Stake, (2000) ise durum çalışmalarının bir metodolojik seçim olmadığını, aksine çalışılacak konunun (durumun) seçimi olduğunu ifade etmektedir. Durum çalışmaları; seçilen bir olay, kurum, kişi veya durum ile ilgili bütüncül bir yaklaşımla derinlemesine açıklama ve analiz yapmaktır (Merriam, 1998: 27). Yin (2006) ise durum çalışmalarının diğer araştırma metotlarına karşılık güçlü yönünü “belirlenen konu, olay, olguyu gerçek hayat şartları içerisinde derinlemesine araştırma yapmaya imkân vermesi olarak açıklamaktadır.

Stake (2000: 437) üç tür durum çalışmasından bahsetmektedir. Bunlar araştırılacak konunun veya durumun ne kadar derinlemesine inceleneceği ile ilgilidir. Birincisi derinlemesine durum araştırması (intrinsic case study), belirlenen durumun detaylı olarak her yönüyle derinlemesine araştırılmasıdır. İkincisi, enstrümental durum çalışması olup (instrumental case study), bir konu veya durum genelleme yapabilmek diğer benzer durumları anlayabilmek için yine derinlemesine araştırılır. Üçüncüsü ise; çoklu durum araştırması (collective case study); birden fazla durumun incelenerek benzer, farklı yönlerini detaylı olarak araştırır. “Birden fazla durum seçilmesinin temelinde konunun daha iyi anlaşılması veya daha iyi teori oluşturmaya imkân vermesi” (Stake, 2000: 437) bulunmaktadır. Araştırmada iki farklı ülkede bulunan üçer adet program araştırma konusu (durum) olarak seçilmiştir. Dolayısıyla bu araştırmanın metodu çoklu durum araştırmasıdır. Çoklu durum araştırması, benzer programların incelenmesi ile ortak ve farklı yanlarının analiz edilmesine ve karşılaştırma yapmaya imkân vermektedir. Elde edilecek veriler daha etkili bir genelleme veya teori oluşturmaya katkı sağlayacaktır. Stake (2000: 444) “araştırmacıların durum çalışmalarının diğer durumlar ile karşılaştırılmasının bazen okuyucuya bırakıldığı gibi zaman zaman da araştırmacının seçilen durumları karşılaştırma yoluna gittiğini” belirtmektedir. Dolayısıyla bu çalışma karşılaştırmalı durum araştırması olarak nitelendirilmiştir.

Eğitim sistemleri ve bu sistemlerin işleyişleri ile ilgili karşılaşılan sorunların cözümü için yapılan bilimsel calışma alanlarından bir tanesi de karşılaştırmalı eğitimidir. Ergün (1985: 3), karşılaştırmalı eğitimi; “eğitim sistemlerini bazen bütün olarak bazen da bir kaç yönden karşılaştırarak ortak ve farklı yönleri tespit edip bundan eğitim teori ve pratiğinde, eğitim politikasında, eğitim planlamasında ve reformlarında, uluslararası ilişkilerin yumuşatılmasında ve bir barış ortamı sağlanmasında yararlanılmaya calışılan bir bilim” olarak açıklamaktadır. Karşılaştırma; “eğitim sistemleri, yapılar, fiziksel koşullar, finansal kaynaklar, yatırımlar, ilgi alanları, eğitim – öğretim yöntemleri, kùltürler, programlar, ürünler, değerler, politikalar, yönetim biçimleri, düşünce yapıları, tutum ve yargıları kapsayabilir” (Ayna, 2012). Karşılaştırmalı eğitim bilimi sistematik araştırmalardan elde edilen verilere dayanmaktadır (Ayna, 2012). Dolayısıyla karşılaştırmalı araştırmalar var olan bir sorunun cözümü yanında bir için, bir hizmetin daha iyi nasıl yapılması için farklı yeni bakış açıları sunar. Karşılaştırmalı eğitim araştırmaları kapsamında eğitim sistemleri ve eğitim programlarının karşılaştırılmasına yönelik araştırmalar ön plana çıkmaktadır. Eğitim programlarının karşılaştırılması, planlanması ve uygulanması alanında uluslararası kuruluşlar önemli rol üstlenmektedir. Birleřmiř Milletler Eğitim ve Bilim Örgütü (UNESCO), Avrupa Konseyi, Ekonomik Gelişme ve İşbirliği Teşkilatı (OECD) ve benzer örgütler bu alanda bircok calışma yürütmektedirler. Dolayısıyla bu araştırma Türkiye ve ABD EPÖ lisansüstü eğitim programlarının karşılaştırılmasına yönelik karşılaştırmalı eğitim araştırması kapsamına girmektedir.

Çalışmada nitel araştırma modellerinden iki farklı sosyal ortam ve farklı kùltürler içerisinde yapılandırılmış lisansüstü eğitim programlarının iş ve işleyişlerini her iki ÷lkeden seçilen üç programa dayalı olarak “coklu durum calışması” temelinde “karşılaştırmalı araştırma” metodolojisine uygun olarak elde edilen ilgili materyal kùltür (yazılı belgeler) ve bu sosyal ortamda yaşamış veya yaşamakta olan bireylerle yapılacak olan görüşmelere dayanan verilerin “yorumlamacı” (interpretivist) bir bakış açısına dayalı olarak yapılandırılmış bir calışmadır.

3.2. Araştırma Kapsamı

Bu araştırmanın calışma kapsamına, coklu durum calışması kapsamına alınan Türkiye ve ABD’de eğitim programları ve öğretim alanında lisansüstü eğitim (yüksek lisans ve doktora) programı olan toplam altı üniversite oluşturmaktadır. Yapılan internet sorgusu sonucunda (www.gradschool.com) ABD’de eğitim programları ve öğretim

(curriculum & instruction) alanında 1156 okulun yüksek lisans düzeyinde, 241 okulun da doktora düzeyinde eğitim veren programı olduğu anlaşılmaktadır. ABD’de eğitim sistemleri eyalet ve okul bazında değişiklik göstermektedir. Dolayısıyla bu çalışma kapsamına alınan üniversitelerden elde edilen verilerden Türkiye ve ABD yükseköğretim sistemi veya lisansüstü eğitimi ile ilgili olarak bir genelleme veya anlam çıkarma söz konusu değildir.

Bu araştırmanın çalışma kapsamına Türkiye ve ABD’den seçilmiş olan üç üniversitenin ‘eğitim programları ve öğretim’ programı girmektedir. Karşılaştırmalı bir çalışma olduğu için her iki ülkeden üç program belirlenmiştir. Türkiye’den; Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve İnönü Üniversitesi seçilmiştir. Ankara Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi, devlet üniversitesi olmaları, üniversitelerin büyüklükleri, öğrencilerin tercih önceliği ve lisansüstü seviyede öğrenci yetiştirme konusundaki deneyimleri dikkate alınarak amaçlı örneklem tekniği kullanılarak seçilmiştir. İnönü üniversitesi ise araştırmacının lisansüstü eğitim yaptığı yer olması ve araştırmacının devam ettiği program ile ilgili iş ve işleyişleri doğrudan gözlemlene imkânı olması nedeniyle araştırma kapsamına alınmıştır.

ABD’de okulların seçiminde US News (usnews.com) ve YÖK tarafından belirlenen ilk 50 üniversite arasından amaçlı örneklem tekniği kullanılarak üç üniversite seçilmiştir. Üniversitelerin seçiminde ikinci neden ise, seçilen üniversitelerde EPÖ alanında yüksek lisans ve doktora eğitiminin olmasıdır. Üçüncü olarak bu programlarda yeterli sayıda öğrenim gören öğrencilere ulaşılması ve son olarak bu öğrencilerin görüşmeyi kabul etmesidir. Bu üniversiteler alfabetik sırayla: Indiana University at Bloomington, Illinois University at Urbana Champaign ve The Pennsylvania State University at College Park’tır.

3.2.1. Katılımcılar

Yarı yapılandırılmış görüşme yapmak üzere belirlenen üniversitelerde öğrenim gören veya mezun olan üçer katılımcı, toplamda 18 kişiden oluşmaktadır. Katılımcıların belirlenmesi seçilen okullardan öğrenim görmekte olan veya mezun olan öğrencilerden çeşitli iletişim kaynakları kullanılarak ulaşılan ve görüşme yapmayı kabul eden kişilerden oluşmaktadır. Dolayısıyla katılımcılar zengin veri çeşitliliği sağlamak için amaçlı örneklem tekniğine göre araştırmanın amacına hizmet edeceği düşünülen öğrenim gören veya mezun olanlardan görüşme formunu doldurmayı kabul edenler arasından seçilmiştir.

Türkiye’deki üniversitelerden ilgili anabilim dalı ile görüşülerek katılımcılara ulaşılmıştır ve her bir üniversiteden üç katılımcı olmak üzere toplam 9 katılımcı ile görüşme yapılmıştır.

ABD üniversitelerinde öğrenim gören veya mezun olan öğrencilere ulaşmak için MEB, ABD New York Eğitim Ataşeliği ve öğrencilerin öğrenim gördükleri okulların “Türk Öğrenci Toplulukları” ile yazışmalar sonucunda ulaşılmıştır. Ulaşılan kişiler ile yapılan yazışmalar sonucunda görüşme formunu doldurmayı kabul eden kişilere e-posta yoluyla görüşme formu gönderilmiş ve belirlenen üniversitelerin her birinden üç katılımcı olmak üzere toplam dokuz katılımcı görüşme formlarını doldurup göndermişlerdir.

Görüşme yapılan Türkiye katılımcılarından biri doktora eğitimini tamamlamış, yedi katılımcı doktora tez aşamasında ve bir katılımcı doktora ders aşamasındadır. ABD katılımcılarından yedisi doktora eğitimini tamamlamış ve öğretim üyesi olarak görev yapmakta iki katılımcı ise doktora eğitimi ders aşamasındadır.

3.3. Verilerin Toplanması

Bu araştırma için gerekli olan verilerin toplanmasında iki farklı kaynaktan yararlanılmıştır. Bunlardan birincisi seçilen üniversitelerin “eğitim programları ve öğretim” programı ile ilgili materyal kültür (yazılı-görsel belgeler), ikincisi ise seçilen programlarda öğrenim gören veya mezun olan öğrenciler ile yapılandırılmış görüşmelerdir. Yazılı belgeler araştırma için belirlenen üniversitelerin resmi web sayfalarından elde edilmiştir. Bunun yanında ABD üniversitelerinin EPÖ programlarında görev yapan öğretim üyeleri ile e-posta yoluyla iletişime geçilerek lisansüstü düzeyde vermiş oldukları derslerin ders öğretim planları (syllabus) istenmiştir. Ders öğretim planlarını paylaşmayı kabul eden öğretim üyeleri bu planları e-posta ile göndermişlerdir.

3.3.1. Yazılı Dokümanlar

Bu araştırmanın temel verileri yazılı ve görsel dokümanların incelenmesi ile elde edilmiştir. Bu çalışma süresince eğitim programları ile ilgili anlam çıkarabilmek için çeşitli belgeler toplanmış, analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

Kurumların iş ve işleyişlerini sağlayan önemli iletişim kanallarından biri yazılı belgelerdir. Bu belgeler yasal düzenlemeler (kanun, yönetmelik, yönerge, genelge ve v.b.) iş ve işlemlerin yapılması ile ilgili açıklamalardan oluşmaktadır. Bu çalışmada

Türkiye ve ABD’de “eğitim programları ve öğretim” alanındaki lisansüstü eğitim programları bulunan enstitülerin iş ve işleyişiyle ilgili yazılı materyaller (yasal düzenlemeler, raporlar, ders materyalleri, ders planları, ders içerikleri ve öğretim elemanlarının hazırladıkları ders planları (Sylabus)) incelenmiştir. Dokümanların temin edildiği kurumların iletişim bilgileri Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6: Üniversitelerin İletişim Bilgileri ve Kullanılan Kısaltmalar

ÜLKE/Şehir	Üniversite	İletişim Bilgileri	Kısaltmalar
ABD/Illinois	The University of Illinois at Urbana-Champaign	www.illinois.edu 202 Coble Hall 801 South Wright Street Champaign, IL 61820, USA Tel:+1 (217) 333 0035	ABD/ILU
ABD/Indiana	Indiana University at Bloomington	www.iub.edu 107 S. Indiana Ave. Bloomington, IN 47405-7000, USA Tel: +1(812) 855 4848	ABD/INU
ABD/Pennsylvania	The Pennsylvania State University at University Park	www.psu.edu 201 Shields Bldg. University Park, PA 16802, USA Tel: +1(814) 865 5471	ABD/PSU
TR/Ankara	Ankara Üniversitesi	www.ankara.edu.tr Döğol Caddesi 06100 Tandoğan / Ankara / Türkiye Tel: +90(0312) 2126040	TR/AÜ
TR/Ankara	Gazi Üniversitesi	www.gazi.edu.tr Gazi Üniversitesi Rektörlüğü 06500 Teknikokullar / Ankara Tel: +90(312) 2126840	TR/GÜ
TR/Malatya	İnönü Üniversitesi	www.inonu.edu.tr İnönü Üniversitesi Merkez Kampüsü Malatya, Türkiye, Tel:+90 (422) 377 30 00	TR/İÜ

3.3.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme

Günümüzde sosyal hayatın her alanında insanların görüşlerine ihtiyaç duyulmaktadır. İnsanların görüşleri doğrultusunda sorunlar belirlenmekte veya ürün ve hizmet nitelikleri ve kalitesi geliştirilmektedir. Görüşmeler bireysel, yüz yüze konuşarak olabileceği gibi yüz yüze grup içerisinde de yapılmaktadır. Gelişen teknoloji ile birlikte telefon, e-posta, veya sosyal medya aracılığı ile görüşmeler yapılabilmektedir. Görüşme yapmanın amacı “diğer insanların deneyimlerini ve bu deneyimleri nasıl anlamlandırdıklarını anlamak içindir” (Seidman, 1998: 3). Başlıca görüşme türleri hazırlanan soruların yapısına ve görüşme şekline göre değişmektedir. Genellikle görüşmeler; “yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış, yapılandırılmamış ve grup” olarak düzenlenebilmektedir (Fontana ve Frey, 2000: 645). Görüşme yapmanın temelinde

görüşme yapılan katılımcıların çelişki ve hatalarını belirlemek değil, katılımcının deneyimlerini ve bakış açısını dinlemek ve anlamak bulunmaktadır (Denzin ve Lincoln, 1994). Dolayısıyla bu görüşmelerin temel hedefi katılımcıların bakış açıları ve deneyimleri doğrultusunda belirlenen programların iş ve işleyişlerini anlamaya yöneliktir.

Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır (Görüşme Formu Ek:1). Görüşme için yarı yapılandırılmış “Görüşme Formu” araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Görüşme formunun hazırlaması sürecinde öncelikle lisansüstü eğitim, üniversite, program, lisansüstü eğitim programları, program geliştirme ile ilgili alanlara yönelik literatür incelenmiştir. Elde edilen veriler ışığında görüşme soruları hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme sorularının görünüş, kapsam ve yapı geçerliliği ilgili üç alan uzmanı tarafından incelenmiş ve öneriler doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Daha sonra görüşme soruların uygun olup olmadığı yani istenilen veriyi sağlayıp sağlamadığını kontrol etmek için pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışma için Türkiye üniversitelerinden mezun (Hacettepe Üniversitesi, İnönü Üniversitesi) iki katılımcı, ABD üniversitelerden mezun iki katılımcı toplam dört katılımcı ile görüşme yapılmıştır. Pilot çalışma sonucuna göre görüşme sorularına son hali verilerek görüşme soruları e-posta yoluyla görüşme yapılacak kişilere gönderilmiştir. ABD’de sekiz üniversitede öğrenim gören katılımcılara görüşme formu gönderilmiş bunlardan en az üç kişi ile görüşülen üniversiteler araştırma kapsamına alınmıştır. Türkiye üniversitelerinden beş bay ve dört bayan olmak üzere toplam dokuz, ABD üniversitelerinden altı bay ve üç bayan olmak üzere toplam dokuz katılımcı ile görüşme yapılmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırma için toplanan doküman ve görüşme verilerinin analizi ayrı ayrı yapılarak daha sonra yazım aşamasında birlikte sunulmuştur. Nitel araştırmalarda verilerin analizi araştırma sorularına yönelik veya verilerin okunması sonucunda oluşturulan kod listesine göre yapılabilir (Crabtree & Miller, 1992). Bu çalışmada dokümanların analizi, araştırma sorularına yönelik olarak belirlenen tema ve kodlar kullanılmıştır, yarı yapılandırılmış görüşme verilerinin analizi ise nitel araştırmalarda kullanılan bilgisayar paket programı kullanılarak yapılmıştır. Analiz yapılırken temalar ve kodlar belirlenmiş daha sonra bu kod listesine göre görüşme verileri analiz edilmiştir. Crabtree ve Miller (1992: 99)’e göre, “kod listesi bir veri yönetim aracıdır. Kod listesi verilerin yorumlanmasına yönelik elde edilen bilgileri onaylamak için benzer ve farklı

yapıdaki metinleri organize etmeye yarar”. Kod listesi metinlerin daha kolay analiz edilmesine, anahtar alanların belirlenmesine ve kavram haritaları oluşturmaya yardımcı olur. Kavram haritaları kodlar ve kategoriler arasında ilişkileri, benzerlikleri ve farklılıkları görmemize yardımcı olur.

Yazılı dokümanların analizi: Araştırma kapsamında belirlenen üniversiteler ile ilgili temel bilgiler, EPÖ alanında lisansüstü eğitim programları, verilen dereceler, kayıt kabul şartları, amaçları, misyonları, dersler, ders içerikleri, sınavlar, akademik danışmanlık, tez yazımı, tez savunması ile ilgili veriler temin edilmiştir. ABD üniversiteleri ile ilgili olan dokümanların önce Türkçeye çevirisi araştırmacı tarafından yapılmıştır. Hem Türkiye hem de ABD üniversitelerinden elde edilen bu dokümanlar “doküman analizi” yapılarak benzer ve farklı yönleri tespit edilmiştir. Doküman analizi için izlenen yol daha sonra detaylı olarak açıklanmıştır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşmelerin Analizi: Araştırma kapsamındaki yükseköğretim programlarında öğrenim gören veya mezun olan katılımcılar ile yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizi için QSR NVivo 10 nitel veri analizi programı kullanılmıştır.

Doküman analizi için lisansüstü eğitim programlarının amaç, içerik, öğretme-öğrenme süreci, ölçme ve değerlendirme, teknik destekler temaları belirlenmiş bu temalar ile ilgili kodlamalar yapılmıştır. Elde edilen bu verilerin analizinde nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın üçüncü alt amacı ile ilgili verilerin analizi içerik analizi yöntemi ile yapılmıştır. Betimsel analiz benzer ve farklı yönleri belirlemeye yönelik yapılırken içerik analizi ise elde edilen verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak için yapılmıştır.

Verilerin analizi için; öncelikle karşılaştırma yapılan ülkelerin yükseköğretim sistemleri ile ilgili elde edilen veriler gruplandırılmıştır. Sonra yabancı kaynaklar Türkçeye çevrilmiştir. Çevirme işleminden sonra Türkiye’den belirlenen üniversitelerin bilgileri sunulmuş, sonra benzer ve farklı yönleri belirlenmiştir. Benzer şekilde ABD üniversiteleri ile ilgili bilgiler sunulmuş sonra benzer ve farklı yönleri belirlenmiştir. Her iki ülke ile ilgili veriler araştırma için belirlenen amaç ve alt amaçlar kapsamında madde madde karşılaştırması yapılarak analiz edilmiştir.

Görüşmeler yolu ile elde edilen veriler önce nitel araştırma yazılımı olan QSR NVivo 10 programına yüklenmiştir. Daha sonra Türkiye ve ABD üniversitelerinden elde edilen veriler ülke bazında sınıflandırılmıştır. Sonra görüşme sorularının her bir maddesi ile ilgili temalar belirlenmiş bu temalar ile ilgili ortak kavram veya ifadeler

kodlanmıştır. Kodlama işlemi yapıldıktan sonra her bir madde ile ilgili karşılaştırma analizi yapılarak sonuçlar tablolar halinde sunulmuştur.

Araştırma bulgularının yazımında üniversitelerden elde edilen yazılı veri kaynakları Tablo 1’de verilen üniversite adlarının kısaltmaları yanına sayma sayılarının eklenmesi ile sunulmuştur. Örneğin; Indiana University at Bloomington ile ilgili birinci kaynak INU1 şeklinde ikinci kaynak INU2 şeklinde kullanılmıştır. Kaynak gösterimi diğer üniversiteler içinde aynı sistemle yapılmıştır. Görüşmeler ile ilgili kaynak gösterimi için her bir üniversiteden elde edilen görüşme formları üniversite ile ilgili kısaltma yanına alfabetik sıra ile a,b ve c harflerinin kullanımı ile sunulmuştur. Örneğin Ankara Üniversitesi katılımcılarının görüşleri, AÜa, AÜb, AÜc şeklinde alıntı yapılarak yazılmıştır.

Araştırmanın amaç ve alt amaçlarına yönelik elde edilen verilerin analizi aşağıda sunulan model temel alınarak yapılmıştır.

1. Türkiye ve ABD’de “Eğitim Programları ve Öğretim” alanında lisansüstü eğitim programı olan üniversitelerin genel bilgileri ile ilgili olarak; adresleri, iletişim bilgileri, kuruluş tarihleri, fakülte sayıları, kütüphane bilgileri, bütçeleri, öğrenci sayıları, akademik personel sayıları ile ilgili bilgiler sunulmuş, benzer ve farklı yönleri karşılaştırılmıştır.
2. Türkiye ve ABD’de “Eğitim Programları ve Öğretim” alanında lisansüstü eğitimin yapısı ile ilgili olarak; eğitim programları alanında verilen yüksek lisans ve doktora düzeyinde programlara yönelik elde edilen verilere dayalı benzer ve farklı yönleri karşılaştırılmıştır.
3. Türkiye ve ABD’de “Eğitim Programları ve Öğretim” alanında lisansüstü eğitimin amaçları ve misyonları ile ilgili olarak elde edilen veriler içerik analizi sonucunda belirlenen “yetiştirme” “nitelikler” “hizmetler” “yönetim” kelimeleri ile kodlaması yapılmış bu kodlar üzerinden benzer ve farklı yönleri karşılaştırılmıştır.
4. Türkiye ve ABD’de “Eğitim Programları ve Öğretim” alanında lisansüstü eğitim programlarının kayıt-kabul, program süresi, kredi ve ders sayıları ile ilgili veriler tespit edilmiş benzerlik ve farklılıkları tablolar halinde sunulmuştur.
5. Türkiye ve ABD’de “Eğitim Programları ve Öğretim” alanında lisansüstü eğitim program derslerine yönelik; önce her bir üniversitede sunulan dersler ve içerikleri sıralanmıştır. Sonra dersler “zorunlu – seçmeli”, “alan dersleri”, “yan alan dersleri”, “araştırma dersleri”, “uygulama dersleri” “seminerler”, “bireysel

çalışma dersleri” başlıkları altında sınıflandırılarak dersler ile ilgili benzer ve farklı yönlerin karşılaştırması yapılmıştır.

6. Türkiye ve ABD’de “Eğitim Programları ve Öğretim” alanında lisansüstü ders programlarında öğretme-öğrenme süreçlerinin analizine yönelik olarak iki kaynaktan elde edilen veriler kullanılmıştır. Birincisi, öğretim elemanlarından temin edilen ders planlarında (syllabus) öğrenme-öğretme süreçleri ile ilgili veriler, ikincisi katılımcıların ilgili sorulara vermiş oldukları cevaplardan elde edilen verilerdir. Dökümanlardan elde edilen veriler analiz edilerek elde edilen temel tema ve kodlar üzerinden karşılaştırma yapılmıştır.
7. Türkiye ve ABD’de “Eğitim Programları ve Öğretim” alanında lisansüstü ders programlarında ölçme ve değerlendirme işlemlerine yönelik olarak ders planları ve katılımcıların vermiş olduğu cevaplardan elde edilen veriler analiz edilerek doküman ve katılımcı verileri ayrı ayrı karşılaştırması yapılmıştır
8. Türkiye ve ABD’de “Eğitim Programları ve Öğretim” alanında lisansüstü programlarının yeterlilik sınavı ile ilgili işlemlere yönelik olarak doküman ve katılımcılardan elde edilen veriler “yazılı sınav”, “okulda sınav”, “evde sınav”, “portfolyo”, “sözlü sınav” başlıkları altında kodlanıp benzer ve farklı yönler karşılaştırılmıştır.
9. Türkiye ve ABD’de “Eğitim Programları ve Öğretim” alanında lisansüstü eğitim programlarında akademik danışma ve tez yazım süreci ile ilgili olarak, akademik danışman görevlendirme, danışman ile görüşme, tez yazım süreci ile ilgili veriler doküman ve katılımcılardan elde edilen verilere göre benzer ve farklı yönleri karşılaştırılmıştır.
10. Türkiye ve ABD’de “Eğitim Programları ve Öğretim” alanında lisansüstü eğitim programlarında tez savunması ile ilgili işlemler dokümanlardan elde edilen veriler benzerlik ve farklılıklarına göre karşılaştırması yapılmıştır.
11. Türkiye ve ABD’de “Eğitim Programları ve Öğretim” alanında lisansüstü eğitim programlarında sunulan destek hizmetleri (araştırma yardımları, kütüphane hizmetleri, teknoloji hizmetler) ile ilgili doküman ve katılımcılardan elde edilen verilere göre benzer ve farklı yönleri karşılaştırılmıştır.
12. Türkiye’deki “Eğitim Programları ve Öğretim” alanında ki lisansüstü eğitim programlarına yönelik olarak yukarıda açıklanan ilgili maddelerin analizinden elde edilen verilere dayalı olarak EPÖ yüksek lisans ve doktora eğitimi için çerçeve program oluşturulmuştur.

Tablo 7: Dökümanlara Dayalı Veri Analiz Tablosu

Temalar	Kodlar
Üniversite	Adres, iletişim bilgileri, kuruluş yılı, öğrenci sayısı, akademik personel sayısı, fakülte sayısı, öğrenim ücreti, kütüphane koleksiyonu, bütçe
Lisansüstü	Bölüm, Anabilim dalı, Bilim dalı, tezli yüksek lisans, tezsiz yüksek lisans, doktora (PhD., EdD.)
Misyon, Amaç	
Yüksek Lisans, Doktora	Kayıt-kabul, süre, kredi, dersler
Dersler	Zorunlu-seçmeli, alan-yan alan, program, öğretim, araştırma, seminer, uygulama, bireysel çalışma
Öğrenme-öğretme süreçleri	Amaç, içerik, yöntem, materyal
Ölçme ve değerlendirme	Derse devam, derse katılım, sürece dayalı, sonuca dayalı, vize, final
Yeterlilik sınavı	Yazılı sınav (okulda, evde, portfolyo), sözlü sınav
Akademik danışma ve tez yazımı	Danışman görevlendirme, danışman ile görüşme, tez önerisi, araştırması, tez yazımı, tez izleme,
Tez savunma	Sınav komitesi, sınav uygulaması
Destek hizmetler	Araştırma destekleri, kütüphane hizmetler, teknik hizmetler
EPÖ yüksek lisans ve doktora programlarına yönelik	çerçeve program önerisi

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın genel amacını gerçekleştirmek için belirlenen alt amaçlara yönelik olarak yapılan EPÖ lisansüstü eğitim programlar ile ilgili doküman analizi ve görüşmelerden elde edilen verilere dayalı olarak elde edilen bulgular sunulmuştur. Her bir alt amaç ile ilgili bulgular önce Türkiye sonra ABD üniversiteleri olmak üzere alfabetik sırayla sunulmuş, karşılaştırma yapılmış ve yorumlanmıştır.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Amacına Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt amacı “Türkiye ve ABD’de Eğitim Programları ve Öğretim alanında lisansüstü eğitim programı olan üniversiteler ile ilgili temel özellikleri nelerdir?” şeklindedir. Bu alt amaca yönelik veriler önce Türkiye Üniversiteleri sonra ABD üniversiteleri olmak üzere sırayla sunulmuş, elde edilen veriler karşılaştırılarak benzer ve farklı yönler belirlenmiştir.

4.1.1. Ankara Üniversitesi

Ankara Üniversitesi’nin temelleri 1925 yılında kurulan Hukuk Mektebi’ne dayanmaktadır. Üniversite resmi olarak 1946 yılında Ankara Üniversitesi adını almıştır. 2012 yılı sonu itibarıyla, Ankara şehir merkezinde 7, ilçelerde 6 olmak üzere toplam 13 yerleşkeye yayılmış;14 fakülte, 13 enstitü, 3 yüksekokul, 9 meslek yüksekokulu, 1 devlet konservatuvarı, 35 araştırma ve uygulama merkezi ile eğitim-öğretim ve araştırma hizmeti sunan Türkiye’nin en büyük üniversitelerinden biridir (AÜ1, 2012). Üniversite ile ilgili bilgiler Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8: Ankara Üniversitesi Tanıtım Bilgileri

İletişim Bilgileri:	www.ankara.edu.tr Döğol Caddesi 06100 Tandoğan / Ankara / Türkiye Tel: (0312) 2126040
Kuruluş Tarihi:	1946
Akademik ve idari Personel	Akademik Personel: 3.489 İdari Personel: 5.536
Öğrenci Sayısı: Sonbahar 2013	Ön lisans ve Lisans: 41.330 Lisansüstü: 13.209
Bütçe: 2012 Gerçekleşen	484 Milyon Lira
Kütüphane Koleksiyonu: Kitap	684 Bin
Fakülte Sayısı	14

Ankara Üniversitesi 2012 yılı raporuna göre, 2012 yılını kapsayan ISI Web of Knowledge elektronik veri tabanının kaynakları arasında yer alan Ankara Üniversitesi adresli tüm dokümanların 1.649 adet olduğu ve bunun 1.260 adedinin SCI-Exp., SSCI

ve A&HCI kaynaklarında yer alan bilimsel makale türü yayınlar olduğu belirtilmektedir (AÜ1, 2012).

4.1.2. Gazi Üniversitesi

Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü olarak açılan okul 1929 yılında Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü adını alır. 1982 yılında Gazi Üniversitesi adını almıştır. Üniversitenin 21 fakülte, 7 enstitü, 1 Türk Müziği Devlet Konservatuvarı, 5 yüksekokul ve 11 meslek yüksekokulu ve 48 araştırma ve uygulama merkezi bulunmaktadır. Üniversite 4.040'ı akademik 3.462 idari olmak üzere toplam 7.502 personel ile 2012-2013 eğitim-öğretim yılında 61.469 ön lisans ve lisans, 12.799 lisansüstü olmak üzere toplamda 74.268 öğrenciye hizmet sunmaktadır (GÜ2, 2012).

Üniversitenin 2012 yılı verilerine göre İndekslere Giren Hakemli Dergilerde 2.678 makale, 915'i uluslararası olmak üzere 2.334 bildiri ve 279 adet kitap ile bilimsel yayın yapmıştır (GÜ2, 2012). Üniversite ile ilgili bilgiler Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9: Gazi Üniversitesi Tanıtım Bilgileri

İletişim Bilgileri:	http://gazi.edu.tr/ Gazi Üniversitesi Rektörlüğü 06500 Teknikokullar / Ankara Tel: +90312 2126840 - 2022000
Kuruluş Tarihi:	1926
Akademik ve idari Personel	Akademik: 4.040 İdari: 3.462
Öğrenci Sayısı: Sonbahar 2012-2013	Önlisans ve Lisans: 61.469 Lisansüstü: 12.799
Bütçe : 2012 Gerçekleşen	428 Milyon Lira
Kütüphane Koleksiyonu: Kitap	245 Bin
Fakülte Sayısı	21

Leiden Üniversitesi (Hollanda) tarafından 2013 yılında Web of Science veri tabanından 2008 – 2013 yılları arasında yayımlanan makale ve incelemeler esas alınarak hazırlanan Dünya Üniversiteleri sıralamasında Gazi üniversitesi, “Matematik ve Bilgisayar” alanında dünyada 19. sırada, “Sağlık Bilimleri” alanında dünyada 487. sırada, “Coğrafi bilimler” alanında dünyada 416. sırada, “Doğa bilimleri” alanında dünyada 436. sırada yer aldığı belirtilmiştir. Dünyadaki en iyi üniversiteler sıralamasında ilk 500 üniversite arasında yer aldığı belirtilmektedir (GÜ1, 2013).

4.1.3. İnönü Üniversitesi

İnönü Üniversitesi 1975 yılında Malatya’da kurulmuştur. Üniversite 13 fakültesi, 5 enstitüsü, 3 yüksekokulu, 1 devlet konservatuvarı, 12 meslek yüksekokulu, 20 araştırma ve uygulama merkezi ile hizmet sunmaktadır (İÜ1, 2012).

Tablo 10: İnönü Üniversitesi Tanıtım Bilgileri

İletişim Bilgileri:	www.innonu.edu.tr İnönü Üniversitesi Merkez Kampüsü Malatya, Türkiye. Tel:+90 (422) 377 30 00
Kuruluş Tarihi:	1975
Akademik ve idari Personel	Akademik: 1354 İdari: 1927
Öğrenci Sayısı: Sonbahar 2012-2013	Ön lisans ve Lisans: 25.535 Lisansüstü: 1.908
Bütçe: 2012 Gerçekleşen	208 Milyon
Kütüphane Koleksiyonu: Kitap	160 Bin
Fakülte Sayısı	13

4.1.4. The University of Illinois at Urbana-Champaign

ABD’de 1862 yılında kabul edilen Morrill Yasası (Morrill Act) ABD'nin kontrolünde olan arazileri eyaletlere devretmiştir. Yasa ile eyaletlerin, arazilerin satışından elde edilen gelir ile eğitim kurumlarını kurmak ve bu kurumlara mali destek sağlamaları amaçlanmıştır (Morrill Acts, 2013). Bu yasa çerçevesinde 1867 yılında Illinois eyaletinin ikiz şehirleri olan Champaign ve Urbana şehirlerinde kurulmuştur. 17 fakülte, 4 kültür merkezi, 2 tiyatro, 2 müze ve birçok spor merkezi bulunmaktadır. 32.281 lisans ve 12.239 lisansüstü olmak üzere görmekte toplam 44.520 öğrenci öğrenim görmektedir. Üniversite 2548 akademik personel ile hizmet sunmaktadır (ILU1, 2013). Üniversite ile ilgili temel bilgiler Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11: The University of Illinois at Urbana-Champaign Tanıtım Bilgileri

İletişim Bilgileri:	www.illinois.edu 202 Coble Hall, 801 South Wright Street, Champaign, IL 61820, USA Tel:+1 (217) 333 0035
Kuruluş Tarihi:	1867
Akademik ve idari Personel	Akademik: 2548 İdari: 3665 Destek : 4136
Öğrenci Sayısı: Sonbahar 2013	Lisans: 32381 Lisansüstü: 12239
Ücret (Dolar):	Lisansüstü: Eyalet içi: 14.938/ Eyalet Dışı:28.204
Bütçe (Dolar):	1.964.603.000
Kütüphane Koleksiyonu:	24 Milyon
Fakülte Sayısı	17

(ILU1, 2013; ILU2, 2013).

ABD üniversitelerinde öğrenim ücretlidir. Ücretler üniversitenin bulunduğu eyalet içinde yaşayan öğrenciler ile diğer eyalet öğrencileri için farklı olduğu gibi yurtdışı öğrencileri içinde farklı öğrenim ücretleri belirlenmiştir. ILU’da öğrencilerin %14’ü yabancı öğrencilerden oluşmaktadır.

4.1.5. Indiana University at Bloomington

Indiana Üniversitesi, Indiana eyaletinde 1820 yılında kurulmuş olan bir devlet üniversitesidir. Indiana Üniversitesi Bloomington Kampusu üniversitenin eyalet çapında bulunan sekiz yerleşkesinden biri ve en büyüğüdür. 18 fakülte, lisans düzeyinde 180 alanda eğitim öğretim sunmaktadır. Lisansüstü düzeyde, yüksek lisans, doktora ve profesyonel programlar 180 farklı alanda derece vermektedir. Üniversite 8.862 akademik personel ile sonbahar 2013 tarihi itibari ile eyalet kapsamında 8 yerleşkede 115.412 lisans ve lisansüstü düzeyde kayıtlı öğrenciye hizmet sunmaktadır. 2013-2014 yılı toplam bütçesi 3.263.355.400 dolardır. Toplam 12.820.783 adet kütüphane koleksiyonuna sahiptir (INU1, 2013).

Indiana Üniversitesinin Bloomington yerleşkesinde bulunan eğitim fakültesinde 4000 üzerinde lisansüstü öğrenci öğrenim görmekte olup bunların 1200’ünü dünyanın çeşitli ülkelerinden gelen öğrenciler oluşturmaktadır. Aşağıda Tablo 12’de verilen bilgiler Üniversitenin Bloomington yerleşkesi ile sınırlıdır (INU3, 2013).

Tablo 12: Indiana University at Bloomington Tanıtım Bilgileri

İletişim Bilgileri:	www.iub.edu 107 S. Indiana Ave. Bloomington, IN 47405-7000, USA Tel: +1(812) 855 4848
Kuruluş Tarihi:	1820
Akademik ve idari Personel	Akademik: 3012 Yönetim: 374 Yardımcı Personel: 5180
Öğrenci Sayısı: Sonbahar 2013	Lisans: 36.862 Yüksek Lisans: 5.398 Doktora: 4.557 Toplam: 46.817
Ücret: Dolar:	Lisansüstü Eyalet İçi: 9.247 / Eyalet Dışı: 25.152
Bütçe: 2012	1.4 Milyar Dolar
Kütüphane Koleksiyonu:	9.5 Milyon
Fakülte Sayısı	17

(INU4, 2013).

Üniversitenin lisansüstü eğitim programlarının bağlı olduğu lisansüstü fakülte, Bloomington yerleşkesinde olup yedi yerleşkedeki lisansüstü eğitim faaliyetlerini yürütür. 1908 yılında ilk dekanın atanmasıyla lisansüstü eğitim vermeye başlamıştır. Bu okulun misyonu, “öğrencilerin, öğretim elemanlarının, bölümlerin ve bir bütün olarak üniversitenin lisansüstü eğitiminin mükemmelliğini desteklemek ve geliştirmektir. Bu

misyonu gerçekleştirmek için mükemmelliğe, bütünlüğe, birlikte çalışmaya, verime, yeniliğe ve kapsayıcı olmaya değer verir. Bu değerler okulun bilim, araştırma, öğretim ve öğrenme için gerekli olan yaratıcı bir çevreyi destekleyen temel rollerindedir.” (INU1,2013).

4.1.6. The Pennsylvania State University at University Park

The Pennsylvania State Üniversitesi 1855 yılında kurulmuştur. Morrill Yasası kapsamında desteklenen devlet üniversitelerindedir. Eyalet genelinde 24 yerleşkesi bulunan üniversite 100.000 öğrenciye 17.000 akademik ve idari personel ile hizmet sunmaktadır. Üniversitenin 2013-2014 toplam bütçesi 4,4 milyar dolardır. Üniversite ile ilgili olarak Tablo 13’te sunulan bilgiler Üniversitenin merkezi konumundaki yerleşkesi olan University Park yerleşkesine ait bilgilerdir (PSU1, 2013).

Tablo 13: The Pennsylvania State University at University Park Bilgileri

İletişim Bilgileri:	www.psu.edu 201 Shields Bldg. University Park, PA 16802, USA Tel: +1(814) 865 5471
Kuruluş Tarihi:	1855
Akademik ve idari Personel	Akademik: 3.257 Yönetim: 231 Yardımcı Personel: 7.136
Öğrenci Sayısı: Sonbahar 2013	Lisans: 40.085 Lisansüstü: 6.530
Ücret: Dolar	Lisans: Eyalet İçi:16090/ Eyalet Dışı:28664 Lisansüstü: Eyalet İçi:17052 Eyalet Dışı:30424
Bütçe: 2013-2014	4.4 Milyar Dolar
Kütüphane Koleksiyonu:	11 Milyon Adet
Fakülte Sayısı	18

(PSU2, 2013).

Yukarıda Üniversiteler ile ilgili sunulan bilgilere dayalı olarak Tablo 14’te Türkiye üniversiteleri, Tablo 15’de ABD üniversiteleri ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 14: Türkiye Üniversiteleri İle İlgili Temel Verilerin Karşılaştırması

	AÜ/1946	GÜ/1926	İÜ/1975
Kütüphane	684.000	245.000	160.000
Lisans (Öğrenci)	41.330	61.469	25.535
Lisans Üstü (Öğrenci)	13.209	12.799	1.908
Akademik Personel	3.489	4.040	1.354
Bütçe (Milyon)	482	427	208

(AÜ1, 2012; GÜ1, 2013; AÜ2, 2012; İÜ1, 2012).

Tablo 14 incelendiğinde; Gazi Üniversitesinin Ankara Üniversitesinden daha fazla öğrenci ve akademik personele sahip olduğu; ancak bütçesinin biraz daha az olduğu görülmektedir. İnönü Üniversitesi ise bu üniversitelerden daha sonra kurulan bir

üniversite olması nedeniyle öğrenci ve akademik personel sayıları ile bütçenin diğer üniversitelerin yarısından daha az olduğu anlaşılmaktadır. Üniversitelerin kütüphane koleksiyonları incelendiğinde AÜ'nün GÜ'den iki kat fazla ve İÜ'den yaklaşık üç kat fazla kütüphane koleksiyonuna sahip olduğu görülmektedir. AÜ'nin Türkiye'de kurulan ilk üniversitelerden bir olması bu durumun nedenlerinden olabilir. Lisansüstü eğitim seviyesindeki öğrenci sayılarına bakıldığında AÜ ve GÜ'de yaklaşık 13 bin öğrenci olmasına rağmen, bu sayı İÜ'de 1908'dir. İÜ lisansüstü öğrenci sayısı diğer üniversitelere göre oldukça düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 15: ABD Üniversiteleri İle İlgili Temel Verilerin Karşılaştırması

Üniversite/ Kuruluş tarihi	ILU/1867	INU / 1820	PSU / 1855
Kütüphane (Yayın adedi)	24 Milyon	9.5 Milyon	7.3 Milyon
Lisans (Öğrenci)	32,281	36,862	38.429
Lisans Üstü (Öğrenci)	12,239	9.955	5.591
Akademik Personel	5.096	3012	3.257
Ücret: Vatandaş/ Yabancı	14.938 / 28.204	9.009 / 23.795	18.552 /31.256
Bütçe: 2013 / Dolar	1.9 Milyar	1.4 Milyar	1.8 Milyar

(ILU1, 2013; ILU2, 2013; INU1, 2013; PSU2, 2013; PSU3, 2013).

ABD üniversiteleri incelendiğinde yaklaşık 150 yıldan daha fazla süredir eğitim öğretim hizmeti sunmakta olan bu üniversiteler ABD devlet üniversiteleri arasında yapılan sıralamalarda ilk 10 içerisinde yer alan üniversitelerdir (US News, 2013). Tablo 15 incelendiğinde üniversitelerin önemli büyüklükte bütçeleri olduğu, aynı zamanda önemli büyüklükte kütüphane koleksiyonlarına sahip oldukları anlaşılmaktadır. ABD üniversitelerinde öğrenimin ücretli olması ve yükseköğretime ayrılan devlet desteğinin yüksek olması okul bütçelerinden anlaşılmaktadır. ILU, yıllık 1,9 milyar dolar (yaklaşık 4 milyar lira, Dolar Kuru 2,10 olarak alınmıştır) bütçe ve beş bin akademik personel ile 50 bin öğrenciye eğitim-öğretim hizmeti sunmaktadır. INU ve PSU ise yaklaşık 3 milyar lira bütçe ve 3 bin akademik personel ile 45 bin civarında öğrenciye hizmet sunmaktadır. Üniversitelerin yıllık öğrenim ücretleri ise eyalet içi öğrencilere en düşük INU 9.009 dolar, ILU 14.938 dolar ve PSU 18.552 dolar olduğu anlaşılmaktadır. Yabancı öğrenci ücretlerinin ise INU'de 23.795 dolar, ILU'de 28.204 dolar ve PSU'de 31.256 dolar olduğu görülmektedir.

Türkiye ve ABD üniversiteleri ile ilgili Tablo 14 ve 15'te sunulan kütüphane koleksiyonları, lisans ve lisansüstü öğrenci sayıları, akademik personel sayıları, öğrenim ücreti ve bütçe ile ilgili veriler incelendiğinde tespit edilen benzer ve farklı özellikler

şunlardır. Kütüphane koleksiyonları bakımından Türkiye üniversitelerinde yüzbinler ile ifade edilirken (AÜ: 654 bin, GÜ: 245 Bin ve İÜ: 160 bin) ABD üniversitelerinin kütüphane koleksiyonları milyon adet (ILU:24 milyon, INU: 9,5 milyon, PSU:7,3 milyon) ile önemli bir farklılığın olduğu anlaşılmaktadır. Yine bütçe ile ilgili verilere ABD üniversitelerinin yıllık bütçelerinin Türkiye’de en yüksek bütçeye sahip olan AÜ’den (482 Milyon lira) en az altı kat daha fazla (ILU:4 milyar lira, INU: 3 milyar lira, PSU: 4 milyar lira) bütçeye sahip oldukları anlaşılmaktadır. Akademik personel sayılarına bakıldığında ABD üniversitelerinde daha fazla akademik personel ile eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdürdüğü anlaşılmaktadır. Türkiye’de yükseköğrenim ücretsiz olması nedeni ile öğrenim ücretleri ile ilgili bir karşılaştırma yapılmamıştır. Ancak ABD’de öğrenim ücretlerinin eyalet içinde yaşayan ile başka eyaletlerden gelen öğrencilerin ödedikleri eğitim ücreti farklı olduğu gibi, ABD vatandaşı olan ve yurtdışından gelen öğrencilerin ödedikleri eğitim ücreti arasında da önemli farklar vardır.

Türkiye ve ABD üniversitelerinin sayısal verilerinin karşılaştırılma nedeni üniversiteler ile ilgili durum tespiti yapmaya yöneliktir. Dünyanın en büyük ekonomisine sahip bir ülkenin üniversitelere ayrılan kaynakları ile Türkiye’nin ayırdığı kaynaklar tabidir ki benzer boyutlarda olmayacaktır. Ancak Türkiye üniversiteleri belirtilen bütçe ve akademik personel imkânları ile ABD üniversitelerine devam eden öğrenci sayıları kadar öğrenciye eğitim-öğretim hizmeti sunuyor olması hem akademik personelin hem de üniversitelerin önemli bir hizmeti özveri ile yerine getirdikleri anlamı çıkarılabilir. Ancak bu farklılıkların eğitimin kalitesini de doğrudan etkileyen faktörler olarak değerlendirilebilir.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Amacına Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt amacı “Türkiye ve ABD’de Eğitim Programları ve Öğretim alanında lisansüstü eğitim nasıl düzenlenmiştir?” şeklindedir. Bu alt amaca yönelik veriler önce Türkiye Üniversiteleri, sonra ABD üniversiteleri olmak üzere sırayla sunulmuş; elde edilen veriler karşılaştırılarak benzer ve farklı yönler belirlenmiştir.

4.2.1. Türkiye’de EPÖ Alanında Lisansüstü Eğitim

Türkiye’de EPÖ alanında lisansüstü düzeyde eğitim, üniversitelerin Eğitim Bilimleri Enstitüsü ve Sosyal Bilimler Enstitüleri tarafından sunulmaktadır. Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalına bağlı bilim dallarından biri olan EPÖ Bilim Dalında

lisansüstü düzeyde yüksek lisans ve doktora eğitimi sunulmaktadır. Ankara Üniversitesinde ise EPÖ Ana Bilim Dalı olarak düzenlenmiştir. EPÖ anabilim ve bilim dalında yüksek lisans ve doktora eğitimi sunulmaktadır.

Yüksek Lisans: Belirli sayıda ders ve tez çalışmasını içerir. Öğrencinin bir alanda uzmanlaşmasını ve araştırma yapma becerilerini geliştirmeye yönelik olarak 1-3 yıl süren yüksek lisans derecesidir.

Doktora: İleri düzeyde özgün araştırma yapmaya yönelik olarak alınan ders ve tez çalışmasından oluşan 3-6 yıl süren doktora derecesidir.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde Eğitim Programları Ana Bilim Dalı olarak yapılandırılmıştır. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne bağlı olarak Eğitimde Program Geliştirme Bilim Dalı alanında yüksek lisans ve doktora eğitimi sunulmaktadır (AÜ5, 2013).

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalına bağlı olarak Eğitim Programları ve Öğretim, Eğitimde Program Geliştirme Bilim dallarında yüksek lisans ve Eğitim Programları ve Öğretim Bilim dalında doktora eğitimi sunulmaktadır (GÜ4, 2013).

İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalına bağlı olarak Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında yüksek lisans ve doktora eğitimi sunulmaktadır (İÜ4, 2013). Tablo 16'da EPÖ alanında sunulan yüksek lisans ve doktora dereceleri gösterilmiştir.

Tablo 16: Türkiye'de EPÖ Alanında Verilen Lisansüstü Dereceler

	Yüksek Lisans	Doktora
Ankara Üniversitesi	✓	✓
Gazi Üniversitesi	✓	✓
İnönü Üniversitesi	✓	✓

Eğitim Programları ve Öğretim GÜ ve İÜ'de Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalına bağlı bilim dalı olarak yapılandırılmış iken, AÜ'de Eğitim Programları Ana Bilim Dalı olarak düzenlenmiştir.

4.2.2. ABD'de Lisansüstü Eğitim Programları

ABD'de Eğitim Programları ve Öğretim alanında yüksek lisans ve doktora düzeyinde verilen akademik dereceler Curriculum and Instruction (Eğitim Programları ve Öğretim) veya Teaching and Learning (Öğretme ve Öğrenme) ismiyle ifade edilmektedir. Eğitim Programları ve Öğretim bölümü Eğitim Fakültelerinin en önemli

bölümlerinden (department) biri olarak öğretmen ve öğretmen eğitimcisi yani akademik personel yetiştirmektedir. Bunun yanında eğitim ile ilgili geniş bir alanda ve ileri düzeyde lider, yönetici, araştırmacı yetiştirmektedir. Bu bilim dalı altında okul öncesinden lise düzeyine kadar okul öncesi, ilkökul ve ortaöğretim fen bilimleri sosyal bilimler, dil bilimleri, özel eğitim, alanlarına sertifika, yüksek lisans, doktora düzeylerinde dereceler verilmektedir.

Yüksek lisans ve Doktora derecesi eğitim programları ve öğretim (Curriculum and Instruction) adı altında sunulmaktadır. Hem yüksek lisans hem de doktora derecesi için verilen diplomalar Curriculum and Instruction adı altında verilmektedir. Ancak bu genel isim altında öğrenci öğretmenlik alanlarından herhangi bir seviyede (okulöncesi, ilkökul, orta öğretim, lise) veya bir alanda (fen bilimleri, sosyal bilimler, matematik, edebiyat, sanat v.b.) program ve öğretim üzerine ders programını yapar. Yani EPÖ alanında yüksek lisans programına giren öğrenci bir öğretmenlik alanında (sınıf öğretmenliği, matematik, sosyal bilimler, fen bilimleri) çalışmalarını yürütür.

Eyaletler öğretmen yeterlilik standartlarını ayrı ayrı belirlediği için okullarda sunulan lisansüstü eğitim de özellikle yüksek lisans dereceleri (tezli, tezsiz, sertifika) buna göre şekillenmektedir. EPÖ alanında verilen lisansüstü eğitim dereceleri:

Eğitim Masteri (M.Ed. veya Ed.M. Master of Education): Öğretmenlik alanlarından birinde uygulamaya dönük uzmanlık derecesi.

Bilim Masteri (M.A. Master of Art): Sözel alanlarda verilen mastır derecesi genellikle tezli olarak yapılmaktadır.

Bilim Masteri (M.S. Master of Science): Sayısal alanlarda veya fen bilimleri alanında verilen mastır derecesi genellikle tezli olarak yapılmaktadır.

Eğitim Doktorası (Ed.D. Doctor of Education): Eğitimin farklı seviye veya alanlarındaki sorunların çözümüne yönelik araştırmalara odaklanan doktora derecesidir.

Doktora (Ph.D. Doctor of Philosophy): İleri düzeyde araştırmaya yönelik doktora derecesidir.

Tablo 17: ABD’de Verilen Lisansüstü Dereceler

	Yüksek Lisans		Doktora	
ILU	M.A. M.S.	Ed.M.	Ph.D.	Ed.D.
INU	M.S.	Ed.S.	Ph.D.	Ed.D.
PSU	M.S.	M.Ed.	Ph.D.	-

Illinois Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim bölümü dört bölümden biridir. Bölümde yüksek lisans ve doktora düzeyinde eğitim verilmektedir. Eğitim Programları bölümüne bağlı olarak; a) dil ve edebiyat, b) program estetik ve öğretmen eğitimi, c) matematik, fen bilimleri ve mühendislik ve d) öğrenme – öğretme için dijital ortamlar alanlarında yüksek lisans ve doktora eğitimi sunmaktadır (ILU6, 2013)

Indiana Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim dalında öğrenim gören öğrenciler bu alanlardan birinde uzmanlaşması zorunludur. Uzmanlık alanlar; sanat eğitimi, eğitim programları (program teori ve tasarımı, okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim, sosyal bilimler, program ve kültürel çalışmalar, program ve cinsiyet çalışmaları, çok kültürlü eğitim, eleştirel pedagoji, okul reformu ve eğitim programlarının değerlendirilmesi), matematik eğitimi, fen bilimleri eğitimi ve özel eğitimidir (INU2, 2012).

Pennsylvania Eyalet Üniversitesi, Eğitim Fakültesinde Eğitim Programları ve Öğretim bölümü fakültedeki dört bölümden biridir. PSU eğitim programları ve öğretim bölümüne bağlı olarak beş dalda yüksek lisans ve doktora eğitimi sunmaktadır. Bunlar; a) eğitim programları ve denetim, b) okul öncesi eğitim, c) dil kültür ve toplum (dil ve edebiyat eğitimi, sosyal bilimler eğitimi, dünya dilleri eğitimi), d) matematik eğitimi, e) fen bilimleri eğitimidir (PSU6, 2013).

Eğitim Programları ve Öğretim alanı üç üniversitede de eğitim fakültesindeki akademik bölümlerden (department) biri olarak düzenlenmiştir. Eğitim Programları ve Öğretim bölümüne bağlı olan bilim dallarında yüksek lisans ve doktora düzeyinde eğitim sunulmaktadır.

Yukarıda sunulan bilgiler doğrultusunda EPÖ lisansüstü eğitim ile ilgili programın eğitim fakültesi içerisinde nasıl yapılandırıldığı ve verilen dereceler ile ilgili önemli farklılıkların olduğu anlaşılmaktadır.

EPÖ alanında Türkiye ve ABD’de yüksek lisans ve doktora eğitimi ile ilgili önemli farklılıklardan biri olan EPÖ alanı ABD’de eğitim fakültesindeki department (bölüm) düzeyinde yapılandırılmışken Türkiye’de GÜ ve İÜ’de EPÖ Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalına bağlı Bilim Dalı olarak konumlandırılmıştır. AÜ’de ise Eğitim Programları Ana Bilim Dalı düzeyindedir. Eğitim Programları Ana Bilim Dalına bağlı olarak Eğitimde Program Geliştirme Bilim Dalı vardır. Her iki ülkede de yüksek lisans düzeyinde tezli veya tezsiz programlar mevcuttur. Tezsiz yüksek lisans programları uygulamaya dönük olarak yapılmakta, tezli programlar ise doktora yapmayı planlayan

öğrencilere önerilmektedir. Ancak, ABD’de tezsiz yüksek lisans programından sonra doktora eğitimine gitmek için herhangi bir engel yoktur. EPÖ yüksek lisans programları Türkiye’de farklı alan ve seviyedeki eğitim programlarının geliştirilmesi, değerlendirilmesi, uygulanması ile ilgili teori ve uygulamaya yönelik eğitim sunmaktadır. ABD’de sunulan EPÖ yüksek lisans programları Türkiye’de alan eğitimi adı altında lisansüstü eğitim sunan (fen eğitimi, matematik eğitimi, sosyal bilgiler eğitimi) ana bilim dallarının bağlı olduğu bilim dalı şeklindedir ve daha geniş yelpazede eğitimin her alan ve düzeyine yönelik eğitim programlarının öğretimi şeklinde düzenlenmiştir.

Yüksek lisans düzeyindeki bilim dalları doktora düzeyinde de benzer yapıda olup EPÖ (C&I) bölümü altında uzmanlık alanlarına göre eğitim sunmaktadır. Doktora düzeyinde görülen diğer bir farklılık ise ABD’de doktora (PhD) derecesi yanında bir de Eğitim Doktorası (Ed.D.) derecesinin verilmesidir. Eğitim Doktoru derecesi Ed.D. genellikle doktora (PhD.) derecesi için gerekli olan şartlar benzer olsa da tez ile ilgili yapılan çalışma farklılık göstermektedir. Doktora (Ph.D.) daha çok yeni bir bilginin ortaya çıkarılması için ileri düzeyde araştırma yapılmasına odaklı iken, Eğitim Doktorası (Ed.D.) ise eğitim alanında üst düzey yönetici yetiştirmeye yönelik dolayısıyla yapılan araştırmalarda eğitim ile ilgili var olan sorunlara çözüm aramaya dönük çalışmaları içermektedir.

Eğitim Programları ve Öğretim lisansüstü programları alanına Türkiye’de ağırlık eğitim programlarının geliştirilmesi ve değerlendirilmesi alanına odaklanmakta iken ABD’de EPÖ (C&I) daha geniş kapsamlı anabilim dalı (department) olarak yapılandırılmıştır. Bu programda yüksek lisans ve doktora yapan öğrencilerin en az bir uzmanlık alanını (okul öncesi eğitimi, ilköğretim, matematik eğitimi, fen bilimleri eğitimi, program çalışmaları vb.) seçmeleri gerekmektedir.

Türkiye’de özellikle son yıllarda alan eğitimcileri ile eğitim bilimleri özellikle eğitim programları ve öğretim alan öğretim elemanları arasında derslerin paylaşımı ile ilgili tartışmalar sürüp gitmektedir. Semerci bu tartışmalara yönelik olarak “Bu çatışmanın çözümlenebilmesi için alan eğitimi ile eğitim bilimleri disiplinlerine yönelik görev tanımları belirlenmelidir” (2013: 54) şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Amacına Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt amacı “Türkiye ve ABD’de Eğitim Programları ve Öğretim alanında lisansüstü eğitimin amaçları veya misyonları nelerdir?” şeklindedir.

Bu alt amaca yönelik veriler araştırma kapsamına giren üniversitelerde açık olarak ifade edilmediği için misyon ve amaç ifadeleri fakülte düzeyinde veya bölüm düzeyinde alınarak önce Türkiye Üniversiteleri sonra ABD üniversiteleri olmak üzere sırayla sunulmuş, elde edilen veriler karşılaştırılarak benzer ve farklı yönler belirlenmiştir.

4.3.1. Türkiye Lisansüstü Eğitim Programlarının Misyonları

Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Misyonu:

İnsana, topluma, doğaya duyarlı, kendisinin ve mesleğinin toplumsal, eğitimsel gelişmedeki yerini, rolünü kavramış, mesleki yeterlik ve etik sorumluluk kazanmış; sürekli gelişmeyi bir yaşam biçimi olarak algılayan; bilimsel düşünme ve çalışma biçimini benimsemiş; kamusal yararları gözetken, yaratıcı ve eleştirel düşünebilen,

- Eğitim bilimlerinin çeşitli alanlarında uzmanlar (Eğitimde Psikolojik Hizmetler, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Eğitim Programları ve Öğretim, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi, Halk Eğitimi, Ölçme ve Değerlendirme, Özel Eğitim, vb.),
- Öğretmenler,
- Akademisyenler yetiştirmek,

Öğrencilerin eğitimsel sorunları tartışabilecekleri, çözümler üretebilecekleri ve kendilerini özgürce ifade edebilecekleri öğrenme ortamlarını geliştirmek. Toplumsal sorumluluklarının bilincinde, akademik çalışmalarında niteliği önemseyen, disiplinler arası yaklaşıma açık, bilgiyi paylaşan, değerlendirmelerinde akademik ölçütleri esas alan, üretkenliği ve yaratıcı düşüncüyü destekleyen bir ortam oluşturmak ve bunu sürekli kılabilecek kültürü yerleştirmek. Eğitim bilimlerinin çeşitli alt disiplinleri ve diğer toplumsal bilimlerle etkileşim ve işbirliği içinde ulusal ve uluslararası kongre, sempozyum, panel, konferans, vb. toplantılar düzenlemek, kuramsal ve uygulamalı araştırma projeleri gerçekleştirmek ve yayın yapmak. Öğrencilerin, akademik ve idari personelin bilgiye erişimini, iletişim ve etkileşimi kolaylaştıran fiziksel ve teknolojik ortam oluşturmak. Tüm akademik ve yönetsel etkinliklerin dürüst, açık, demokratik ve katılımcı bir anlayışla yerine getirilmesini sürekli kılmaktır (AÜ3, 2013) şeklinde ifade edilmiştir.

Ankara Üniversitesi Eğitim Programları Bilim Dalı Misyonu:

Laik, demokratik, etik değerlere bağlı, sorgulayan, sorun çözme yeteneği gelişmiş, üretken, edindiği bilgi ve becerileri kendi alanında uygulayabilen, topluma ve çevresine yararlı eğitim bilimciler yetiştirmek; eğitim bilimleri alanında özgün, geçerli ve güvenilir, kültürel, sanatsal ve bilimsel değeri olan, evrensel bilime ve ülkenin gelişimine katkı sağlayabilecek yüksek lisans ve doktora düzeyinde araştırmalar yaptırmak ve bunları bilim çevresine sunmaktır (AÜ4, 2013).

Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Misyonu:

Cumhuriyet'in temel değerlerine bağlı, öğrenmeyi, öğretmeyi ve insan gelişimini temel alarak kendisini yenileyen, geliştiren, eleştirel düşünebilen, yeniliklere açık, topluma rehberlik edebilen, kendisi ile barışık, gelecek kaygısından uzak, öğretmen, uzman ve akademisyenler yetiştirmek; ulusal ve uluslararası düzeyde kurulan işbirlikleri sayesinde yüksek nitelikli bilimsel araştırma/geliştirme faaliyetleri ile eğitim kuramlarını ve uygulamalarını ilerleten eğitim hizmetleri sunmaktır (GÜ3, 2012: 2).

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölüm Misyonu:

Eğitim Programları ve Öğretimi, Eğitimde Psikolojik Hizmetler ve Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi bilim dallarında ülkenin ihtiyacı olan uzman ve araştırmacılar yetiştirmek ve ülkenin eğitim sisteminin ihtiyaç duyduğu yüksek nitelikli bilimsel araştırma ve geliştirme faaliyetleri ve eğitim hizmetleri sunmaktır (GÜ4, 2013).

İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Misyonu:

Öğretmenliği ideal bir meslek ve yaşam biçimi olarak benimsemiş nitelikli öğretmenler yetiştirmektedir. (İÜ2, 2013).

İnönü Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Misyonu:

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı mezunlarını üniversitelerin öğretim ve araştırma kadrolarına; Millî Eğitim Bakanlığının çeşitli birimlerinde, devlet okullarında ve özel okullarda eğitim programları ile ilgili değerlendirme ve geliştirme görevlerine hazırlamak hedeflenmektedir. Ayrıca, alanda yürütülen bilimsel çalışmalara nitelik ve nicelik olarak katkıda bulunmak amaçlanmaktadır (İÜ3, 2013).

4.3.2. ABD Lisansüstü Eğitim Programlarının Misyonları

Illinois Üniversitesi Eğitim Fakültesi Misyonu:

Eğitimle ilgili kritik konulardaki liderlik konumunu korumak ve geliştirmektir. Lider olarak, temel eğitimden liseye eğitim alanındaki en son gelişmeleri kullanarak öğretmenleri hazırlamak, aynı zamanda üniversitemizde ve diğer üniversitelerde akademisyen veya okul yöneticisi, eyalet ve ulusal seviyede eğitim politikalarını belirleyecek pozisyonlarda görev almayı düşünen liderler yetiştirmek.

Illinois eyaleti ve ulusal anlamda öğretmenlerin profesyonel gelişimi için alternatif sertifika programları da içeren sürekli eğitim, okulöncesi düzeyden lise düzeyine kadar (k-12) olan okullara, eyalet yönetimine, yüksekokullara, sivil toplum örgütlerine ve özel şirketlere hizmet sunmaktır (ILU3, 2013).

Indiana Üniversitesi Eğitim Fakültesi Misyonu:

Global, çeşitli, hızlı değişen ve artarak teknolojik toplum içinde öğretim, öğrenme ve insan gelişimini ilerletmektir. Seçtikleri uzmanlık alanında liderlik yapacak yansıtıcı, şefkatli ve ileri düzeyde becerili eğitim uygulayıcıları ve bilim insanları yetiştirmek. Eğitim teori ve uygulamasını araştırma ile desteklemek ve yerel, ulusal ve dünya çapında ilgililer ile ortak çalışmalar yapmak.

Çekirdek Değerler;

Toplulukların, eyaletin, ulusun ve dünyanın eğitim ve araştırma ihtiyaçlarını tahmin ederek lider olarak hizmet sunan eğitim fakültesi, en ileri araştırmaları, bilimsel çalışmaları ve yaratıcı aktiviteleri sürdürür.

Böylece Okul; Mükemmelliği, dürüstlüğü, çeşitliliği, hesap verilebilirliği, kullanışlılığı, saygıyı ilerletmeye çalışır.

Indiana Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarafından kabul edilen “mükemmellik vizyonu” temelinde beş amaç belirlenmiştir.

Eğitim Fakültesinin en önemli önceliği olarak mükemmel öğretmenleri yetiştirmek ve en kaliteli lisans ve lisansüstü eğitimi sunmaktır.

Öğrenci merkezli ajanslar ve P-12 okullar ile ortak çalışmalar yürütmek

Eğitim teori ve pratiğini aydınlatarak ve geliştirerek; titiz, yenilikçi araştırma ve profesyonel eğitim yoluyla alanında yarının liderleri hazırlamak.

Öğretim, araştırma ve öğrenme deneyimlerini geliştirmek için teknolojinin uygun kullanımı ile ilgili örneklendirme ve liderlik sağlamak

Eğitim fakültesi ve çevresindeki toplulukların çeşitliliğini benimseyerek, çeşitliliğe saygı duyan onurlandıran ve kucaklayan bir öğrenme, araştırma ve diğer hizmetleri sunmak için çeşitli ve kapsayıcı bir çevre oluşturmak (INU5, 2013).

Pennsylvania Devlet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Misyonu:

En iyi eğitimciler, bilim adamları, araştırmacılar yetiştirmeye ve eğitim alanının ilerlemesine yardımcı olmak. Genel ifade ile bilim ve öğrenme - öğretme sanatı üzerine araştırma, klinik verilerin uygulanması, teknolojinin etkili kullanımı ve eğitim politikaları ve liderliğin gelişimi ve analizi.

Amaçlar: Öğretim, araştırma, bilim, hizmet, sosyal ve liderlik alanlarında kalite ve önemi tanınan eğitim uzmanları yetiştirmeye yardımcı olmak.

Öğretimin, öğrenmenin geliştirilmesi ve eğitim çıktılarının değerlendirilmesine yönelik olarak yaşam süresi boyunca araştırma, bilim ve teknoloji kullanmaya yönelik geniş anlamda kabul edilen liderlik sağlamak.

Öğretim elemanlarını, idari personelin ve öğrencilerin; çeşitlilik, sosyal adalet ve demokratik vatandaşlığın önemine olan bağlılığını geliştirmek.

Okullarda, topluluklarda ve işyerlerinde eğitimin iyileştirilmesine odaklı okullar, kuruluşlar diğer kurumlarla işbirliğine dayalı profesyonel ilişkiler geliştirmeye yönelik liderlik sağlamak.

Fakülte içerisinde ilgili destekleyici kurum kültürünü sürdürmek.

Fakültenin etkin ve verimli bir şekilde yönetimini geliştirmek.

Değerler: Akademik mükemmellik ve bütünlük, Olağanüstü öğretim ve servis, Akademik araştırmalar ve profesyonel liderlik, Öğretim, araştırma ve hizmetlerin entegrasyonu, Bireysel ve kolektif mükemmellik, Farklılık, eşitlik ve sosyal adalet, Hayat boyu bireylerin eğitimi, Mesleki işbirliği ve uyum.

İnançlar: Demokratik toplum için okumuş ve eğitilmiş vatandaşlık çok önemlidir (PSU4, 2013).

Türkiye ve ABD Üniversitelerinin Eğitim Fakülteleri ve Eğitim Programları ve Öğretim ana bilim dallarının misyon ve amaçları ile ilgili bilgiler nitelik yönünden analiz edilerek elde edilen bulgular tema ve kodlama yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18: Programların Misyon veya Amaçlarının Karşılaştırması

	Yetiştirme	Nitelikler	Hizmet Sunma	Yönetim
AÜ	Öğretmen Uzman Akademisyen	Mesleki yeterlilik, Etik sorumluluk Bilimsel düşünme, kamusal yararları gözetin, yaratıcı ve eleştirel düşünebilen,	Araştırma Özgür öğrenme ortamları Kuram ve uygulamayı ilerleten eğitim hizmeti sunmak	Dürüst, açık, demokratik ve katılımcı yönetim
GÜ	Öğretmen Uzman Akademisyen	Cumhuriyet’in temel değerlerine bağlı, yeniliklere açık, eleştirel düşünen, topluma rehber, gelecek kaygısından uzak, kendi ile barışık	Bilimsel araştırma ve geliştirme, Ulusal-Uluslararası İlişkiler, Kuram ve uygulamayı ilerleten eğitim hizmeti	
İÜ	Öğretmen Uzman Akademisyen	İdeal meslek, Yaşam biçimi, Nitelikli	Bilimsel Çalışma	
ILU	Öğretmen, Eğitim liderleri Akademisyen		Kamu ve özel kurumlara sürekli eğitim sunmak	
INU	Eğitim uygulayıcıları Bilim insanları	Lider, yansıtıcı, şefkatli, becerikli,	Ülke ve dünya ölçeğinde, Öğretme-öğrenme üzerine araştırma, Bilimsel araştırma, Yaratıcı aktivite	Mükemmel, dürüst, hesap verebilir, çeşitliliğe saygı duyan
PSU	Eğitimciler Bilim insanları Araştırmacılar	Akademik mükemmellik, Profesyonel liderlik,	Eğitim alanını ilerletmek, Öğrenme-öğretme sanatı üzerine araştırma, Klinik verileri uygulama, Teknolojiyi etkili kullanma	Etkin yönetim, çeşitlilik, sosyal adalet, demokratik vatandaşlık, Kurum kültürü

Yapılan analiz sonucunda dört boyut ile ilgili temalar belirlenmiş. Bu temalar doğrultusunda benzerlikler ve farklılıklar belirlenmiştir. Bunlar, eğitim ve öğretim ile ilgili olarak “yetiştirme”, yetiştirilen bireylere kazandırılmak istenen özellikler

“nitelikler”, toplum yönelik görevleri yerine getirme ile ilgili “hizmetler” ve son olarak okulun idaresi ile ilgili “yönetim” temalarıdır.

Yetiştirme ile ilgili, Türkiye üniversitelerinin üçü de ortak olarak “öğretmen, uzman ve akademisyen” (AÜ, GÜ, İÜ) yetiştirme misyonunu üstlendikleri anlaşılmaktadır. ABD üniversitelerinde benzer misyonlar üstlendikleri ancak aynı anlama gelen farklı kelimeler tercih ettikleri anlaşılmaktadır. Öğretmen yetiştirmek için, ILU, INU, PSU “Öğretmen, eğitim uygulayıcıları, eğitimciler” yetiştirmek şeklinde ifade etmişlerdir. Yine akademisyen yetiştirmek anlamında; akademisyen (ILU), bilim insanları (INU, PSU), araştırmacılar (PSU) yetiştirmek şeklinde ifade etmişlerdir. Eğitim uzmanı yetiştirme için “eğitim liderleri” (ILU), yetiştirmek şeklinde ifade edilmiştir.

Üniversitelerin eğitim fakültelerinin temel misyonu olarak, öğretmen yetiştirmek, akademisyen (araştırmacı, bilim insanı) yetiştirmek ve eğitim uzman veya liderleri yetiştirmek şeklinde üç temel misyon ifade edilmiştir. Bu misyon üniversitelerin eğitim-öğretim görevi ile ilgilidir. Yetiştirme ile ilgili Türkiye ve ABD eğitim fakülteleri ve EPÖ programlarının misyon ve amaçlarının benzer olduğu anlaşılmaktadır.

Üniversitelerin öğretmen, uzman ve akademisyen yetiştirme misyonu yerine getirilirken bu bireylere kazandırılması amaçlanan “nitelikler” ise şu şekilde ifade edilmiştir:

Türkiye Üniversiteleri; Cumhuriyet’in temel değerlerine bağlı, (GÜ), insana, topluma, ve doğaya duyarlı (AÜ), kendini geliştiren (AÜ, GÜ), eleştirel düşünen (AÜ, GÜ), yeniliklere açık (AÜ) ve yaratıcı (AÜ) niteliklere sahip bireyler yetiştirmek şeklinde belirlenmiştir.

ABD üniversitelerine bakıldığında; lider (INU, PSU), yansıtıcı, şefkatli, becerikli (INU), mükemmel (PSU) kavramları ile ifade etmişlerdir.

Nitelikler ile ilgili ifade edilen kavramlarda Türkiye ve ABD eğitim fakülteleri arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Türkiye eğitim fakülteleri nitelikleri ifade ederken daha spesifik kavramlar tercih ederken, ABD Eğitim fakülteleri daha genel kavramlar kullanmışlardır.

Üçüncü boyut olarak belirlenen “hizmetler” boyutu ile ilgili yapılan karşılaştırma şu şekildedir. Üniversitelerin öğretmen, uzman, akademisyen yetiştirme misyonu yanında diğer misyonları da yerine getirirler. Bunlar, araştırma (AÜ, GÜ), bilimsel çalışma (İÜ), kuram ve uygulamayı iletme (AÜ, GÜ), özgür öğrenme

ortamları (AÜ) ve ulusal-uluslararası ilişkiler (GÜ). Bu açıklamalardan ulusal-uluslararası ilişkiler ile bilimsel araştırmalar yürütmek araştırma bulguları ile eğitim alanında kuram ve uygulamayı geliştirerek topluma hizmet sunma misyonu yerine getirilmektedir.

Benzer şekilde ABD üniversiteleri; a) öğrenme-öğretme üzerine araştırma yapmak (PSU, INU), b) araştırmaya dayalı “klinik uygulamalar” yapmak (PSU), “eğitim teori ve pratiğini aydınlatmak” (INU), klinik veriler ile “eğitim alanını iletirmek” (PSU), teknolojinin iyi kullanımını örneklendirme (INU), c) kamu ve özel sektöre eğitim hizmeti sunmak (ILU) şeklinde eğitim fakültelerinin ikinci misyonu açıklanmaktadır. Yani üniversitelerin “bilimsel araştırma yapma” görevi eğitim fakültelerinde genel anlamda eğitim ile ilgili sorunlar özel anlamda “öğrenme-öğretme” sürecine yönelik araştırmaların yapılması, bu araştırmalar sonucunda elde edilen bulguların klinik uygulamalarının yapılması ve son olarak bu uygulama sonuçlarını kamu ve özel eğitim kurumları ile paylaşmak şeklinde ifade edilebilir. Türkiye ve ABD eğitim fakültelerinin “hizmetler” başlığı altında belirlenen misyonların ABD’de öğrenme-öğretme ile ilgili teori ve uygulama geliştirme daha açık ve üzerine vurgu yapılmışken Türkiye üniversitelerinde daha genel kavramlar kullanılmıştır.

Üniversitelerin misyon ifadelerinden çıkarılan dördüncü tema ise “yönetim” boyutudur. Türkiye’den AÜ yönetim misyonunu, “dürüst, açık, demokratik ve katılımcı yönetim” şeklinde ifade etmiştir. Diğer eğitim fakültelerinin misyonlarında “yönetim” ile ilgili açıklama mevcut değildir.

ABD Üniversitelerinde ise; “mükemmel, dürüst, hesap verebilir, çeşitliliğe saygı duyan” (INU), “etkin yönetim, katılımcı, sosyal adalet, demokratik vatandaşlık ve kurum kültürü” (PSU) kavramları ile okul yönetimi ile ilgili yönetim niteliklerini ifade etmişlerdir.

Türkiye ve ABD eğitim fakültelerinin “yönetim” ile ilgili misyonlarında “dürüst, katılımcı, demokratik” kavramları ortak olarak ifade edilirken, ABD’de bunlara ek olarak; “mükemmel, hesap verebilir, çeşitliliğe saygı (kültürel çeşitlilik), sosyal adalet, kurum kültürü” kavramların ifade edilmiştir. Burada “hesap verebilir” kavramı ABD’de devlet kurumlarının vatandaşlarına hesap verme yani halkın vergileri ile sunulan hizmetin niteliği her yönü ile halka açıklanması gereği ile ilgilidir. Türkiye’de de kamu kurumları ve eğitim kurumlarının kalite değerlendirme çalışmalarını iç ve dış denetim ile gerçekleştirmeleri ve halka hesap verebilir niteliğe kavuşması gerekir.

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Amacına Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt amacı “Türkiye ve ABD’de Eğitim Programları ve Öğretim alanında lisansüstü eğitim programlarının kayıt-kabul, program süresi, kredi ve ders sayıları nasıl düzenlenmiştir?” şeklindedir. Bu alt amaca yönelik; “kayıt-kabul işlemleri ve program süresi, kredi ve ders sayıları” olmak üzere iki alt başlık altında incelenmiştir. Bu alt amaca yönelik ilgili dokümanlar ve katılımcılara sorulan “B) Mezun olduğunuz lisansüstü eğitim (Yüksek lisans/Doktora) programına (kayıt, ders seçimi, kredi, süre) ile ilgili görüş ve önerilerinizi belirtiniz.” maddesi ile elde edilen verilerin analizine dayalı olarak elde edilen bulgular önce Türkiye Üniversiteleri sonra ABD üniversiteleri olmak üzere sırayla sunulmuş, elde edilen veriler karşılaştırılarak benzer ve farklı yönler belirlenmiştir.

4.4.1. Türkiye Üniversiteleri Lisans Üstü Eğitim Kayıt-Kabul İşlemleri

Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliğine (AÜ6, 2013) göre, lisansüstü eğitim programlarına kayıt-kabul şartları aşağıda belirtildiği gibi düzenlenmiştir:

Lisans diploması, ALES puanı, YDS puanı, lisans veya yüksek lisans not ortalaması ve mülakat.

Yüksek lisans programlarına başvuru şartları: Not Ortalaması: 4.00 katsayı üzerinden en az 2.00. ALES Puanı: 55 puan (Başvurulan alanın istediği puan türünden). Yabancı Dil Puanı: YDS için 50 puan ve YÖK tarafından denkliği kabul edilen diğer yabancı dil sınavlar.

Mülakat: 100 tam puan üzerinden değerlendirilir. Mülakatta, talep edilmişse, adayın sunduğu referans mektubu ve neden yüksek lisans yapmak istediğini, hedeflerini belirten kompozisyonu dikkate alınarak sözlü değerlendirme yapılır.

Değerlendirme: ALES puanının % 50'si, lisans not ortalamasının % 20'si ve mülakat sonucunun % 30'u dikkate alınarak anabilim dalı akademik kurulu önerisi ve enstitü yönetim kurulu kararıyla en az toplam 65 puan alanlar arasında sıralama yapılır. Tezsiz yüksek lisans programlarına, lisans not ortalaması ve mülakat puanına göre öğrenci kabul edilir.

Doktora programları başvuru şartları: Doktora programına başvurabilmek için adayların lisans veya tezli yüksek lisans diplomasına sahip olmaları gerekir.

Not Ortalaması: 4.00 katsayı üzerinden tezli yüksek lisans ortalaması 3.25 veya bütünleştirilmiş doktora lisans diploması ile başvurulara adayların lisans not ortalamasının 4.00 katsayı üzerinden en az 3.25. ALES: 55 puan (Yüksek Lisans derecesini tamamladıktan sonra en fazla 1 yarıyıl içinde doktora başvuranlarda aranmaz). Yabancı Dil: YDS için 55 puan.

Mülakat: 100 tam puan üzerinden değerlendirilir.

Değerlendirme: ALES puanının % 50'si lisans veya yüksek lisans not ortalamasının % 20'si ve mülakat sonucunun % 30'u dikkate alınarak, anabilim dalı akademik kurulu önerisi ve enstitü yönetim kurulu kararıyla toplam en az 70 puan alanlar arasında sıralama yapılır.

Gazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği (GÜ6, 2013)'ne göre lisansüstü programlarına kayıt-kabul için; lisans diploması, ALES puanı, YDS puanı, lisans veya yüksek lisans not ortalaması ve mülakat puanları gerekmektedir.

Tezli Yüksek Lisans İçin:

ALES: 60 puan. Yabancı Dil: YDS'ye girmiş olmak (taban puan ilgili anabilim/ana sanat/bilim/sanat dalı akademik kurulu tarafından belirlenir).

Mülakat: yetenek sınavının/portfolyö incelemesinin veya mülakat sınav notu 100 puan üzerinden 40 ve üzeri olanlar

Değerlendirme:

1. Mülakata alınacakların sayısı, ilan edilen kontenjanın üç katı ile sınırlandırılır. Bu sayı, ALES veya eşdeğer puanın %50'si ile lisans not ortalamasının %25'inin toplamı alınarak belirlenir.

2. ALES puanının % 50'si, lisans not ortalamasının %25'si (60 ve üzeri olanlardan) ve mülakat sonucunun % 25'i (40 ve üzeri olanlar) toplamı alınarak hesaplanır.

Tezsiz yüksek lisans programlarına giriş başarı puanı; ALES (en az 55) veya eşdeğer puanın %50'si ve lisans bitirme ortalamasının %50'sinin toplamı alınarak hesaplanır.

Doktora Programları İçin

ALES: 60 puan ve üzeri (bütünleşik doktora için 85 puan ve üzeri). Yabancı Dil: 55 puan (YDS, KPDS, ÜDS), bütünleşik doktora için YDS 85 ve üzeri. Not Ortalaması: Doktora/sanatta yeterlilik programına başvurabilmek için adayların, yüksek lisans not ortalamasının en az 2.50/4.00 olması ve bir tezli yüksek lisans diplomasına sahip olması. Bütünleşik doktora: lisans not ortalaması en az 3.50/4.00 olması.

Mülakat: Yetenek sınavı/portfolyö incelemesi veya mülakat sınavı 100 tam puan üzerinden değerlendirilir.

Değerlendirme:

1. ALES veya eşdeğer puanın %50'si ve bütünleşik doktora başvuracak adaylar için lisans, diğer adaylar için tezli yüksek lisans not ortalamasının %25'inin toplamı ile elde edilecek puanlar en yüksekte başlayarak sıralanır.

2. ALES veya eşdeğer puanın %50'si, bütünleşik doktora başvuracak adaylar için lisans, diğer adaylar için tezli yüksek lisans not ortalamasının %25'i ve yapılacak yetenek sınavının/portfolyö incelemesinin veya mülakat sınav notunun %25'inin toplamı alınarak hesaplanır.

Yerleştirme:

Giriş başarı puanı 70 veya üzerinde, yetenek sınavı/portfolyö incelemesi veya mülakat notu 50 veya üzerinde olanlar, belirlenen kontenjanlar dâhilinde yerleştirilir.

İnönü Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği (İÜ5, 2013), yüksek lisans programlarına başvuru ve kabul koşullarını aşağıda belirttiği gibi belirlemiştir:

Lisans diploması, ALES puanı, YDS puanı. Lisans not ortalaması, ALES 55, YDS 40 taban puanlarına sahip olmak. Değerlendirme: ALES puanının % 60'ı, yabancı dil puanının % 30'u ile lisans not ortalamasının % 10'unun toplamına göre adayların sıralaması yapılır. Eşitlik durumunda ALES artı yabancı dil puanı toplamı yüksek olanlara öncelik verilir.

Doktora başvuru için; ALES 60, YDS 55 ve lisans mezuniyet notu.

Değerlendirme; ALES puanının % 60'ı, yabancı dil puanının % 30'u ile lisans ve yüksek lisans mezuniyet not ortalamalarının toplamının yarısının %10'u 60 puandan az olmamak koşulu ile %10'u hesaplanıp hazırlık sınıfları hariç en az beş yıllık öğrenim görenlerin mezuniyet not ortalamasının % 10'u, diğer yüksek lisans derecesine sahip adayların ise lisans not ortalaması ile yüksek lisans not ortalamasının toplamının yarısının % 10'u toplanarak bu toplamın en az 60 olması koşuluyla adaylar sıralanır. Eşitlik durumunda ALES+ yabancı dil puanı toplamı yüksek olanlara öncelik verilir.

Lisans derecesi ile doktora programına başvurabilmek için; ALES: 80 puan, YDS: 65 puan ve lisans not ortalaması: 85 puan. Lisans derecesi ile doktora başvuranların değerlendirilmesinde; ALES puanının % 60'ı, yabancı dil puanının % 30'u ile hazırlık sınıfları hariç mezuniyet not ortalamasının % 10'u toplanarak adaylar sıralanır.

Üniversitelerin lisansüstü programlarına öğrenci kabulü ile ilgili düzenlemeleri YÖK tarafından hazırlanan lisansüstü yönetmeliğine uygun olarak hazırlandığı ancak üniversiteler arasında önemli farklılıkların olduğu görülmektedir. Temel olarak mezuniyet notu, ALES, YDS ve mülakat puanları istenmektedir. En önemli farklılık mülakat puanı ile ilgilidir. Türkiye üniversitelerinin lisansüstü eğitim programlarına kayıt-kabul ile ilgili bilgiler Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19: Türkiye Lisans Üstü Eğitim Kayıt- Kabul Şartlarının Karşılaştırması

		Not Ortalaması Oran/En Az Puan	ALES Oran/En Az Puan	YDS Oran/En Az Puan	Mülakat Oran/En Az Puan
AÜ	YL	%20 / L:2.00	%50 / 55	-/ 50	%30 / -
	Dok	%20 / YL:3.25	%50 / 55	-/ 55	%30 / -
GÜ	YL	%25 / L:60	%50 / 60	-/-	%25 / 40
	Dok	%25 / YL:2.50	%50 / 60	-/ 55	%25 / -
İÜ	YL	%10 / -	%60 / 55	%30 / 40	Yok
	Dok	%10 / L+YL/2 >60	%60 / 60	%30 / 55	Yok

(AÜ6, 2013; GÜ6, 2013; İÜ5, 2013).

Mülakat puanı değerlendirmeye AÜ’de %30, GÜ’de %25 katkı sağlarken, İÜ’de mülakat yapılmamaktadır. Lisans not ortalamasının değerlendirmeye etkisi, İÜ’de %10, GÜ’de %25 ve AÜ’de %30 olarak belirlenmiştir. ALES puanı AÜ ve GÜ’de %50, İÜ’de ise %60 oranında değerlendirmeye katılmaktadır. Yabancı dil puanı İÜ’de %30 oranında ortalamaya katılmakta ve en az 40 puan gerekmektedir. AÜ’de yabancı dil puanı en az 50 istenmekte; ancak değerlendirmeye katılmamaktadır. GÜ’de ise yüksek lisans için yabancı dil taban puanı belirlenmemiş, sadece sınava girme şartı getirilmiştir.

4.4.2. ABD Üniversiteleri Lisans Üstü Eğitim Kayıt-Kabul İşlemleri

Illinois Üniversitesi yüksek lisans programına başvuruda istenen belgeler:

Başvuru Formu, Lisans Diploması, Kişisel Durum, Özgeçmiş, 3 Öneri Mektubu, Başvuru Ücreti istenmektedir. Bunların yanında Akredite edilmiş bir üniversite mezunu olmak veya uluslararası üniversitelerden tanınan okullardan GPA (Mezuniyet Not Ortalaması) son iki yıl lisans eğitim ortalaması 4.0 üzerinden en az 3.0 olması. Yabancı öğrenciler için TOEFL IBT en az 79 puana sahip olmak.

Doktora başvuruları için akademik yazı örneği öğrencinin analiz, sentez veya araştırma bulgularını yazma becerisini gösteren (yüksek lisans tezi, makale veya başka bir ödev) akademik bir çalışması olabilir (ILU4, 2013).

Indiana Üniversitesi yüksek lisans başvurusu için istenen belgeler:

Kalite onayı olan bir üniversite mezunu olmak. Lisans Not ortalaması 2.75 ve daha yüksek (4.00), Tavsiye mektubu, programa girme amacını anlatan yazı, özgeçmiş, GRE sözel ve sayısal 302 ve daha fazla, analitik yazı 4.0 ve üzeri. Yabancı öğrenciler için TOEFL 79 ve yukarı. Doktora için de aynı belgeler istenmektedir (INU6, 2013)

Pennsylvania Üniversitesi yüksek lisans programına kabul için; İki adet öneri mektubu, amaç yazısı, GRE puanı, 2 adet transkript, bir makale incelemesi (300 veya üzeri kelimedenden oluşan). Yabancı öğrenciler için, TOEFL 80 ve üzeri, konuşma bölümü 19 ve üzeri puan almış olmak (PSU7, 2013).

ABD Üniversitelerinin lisansüstü eğitim programlarına öğrenci kabulü ile ilgili bilgiler Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20: ABD Lisans Üstü Eğitim Kayıt- Kabul Şartlarının Karşılaştırması

	GPA	GRE	Referans Mektubu	Kişisel Amaç	Özgeçmiş	TOEFL IBT	Diğer
ILU	3,00	Yok	3	Evet	Evet	79	Akredite Dok: Akademik yazı
INU	2,75	Var	3	Evet	Evet	79	Akredite
PSU	Yok	Yok	2	Evet	Evet	80	300 kelime makale incelemesi

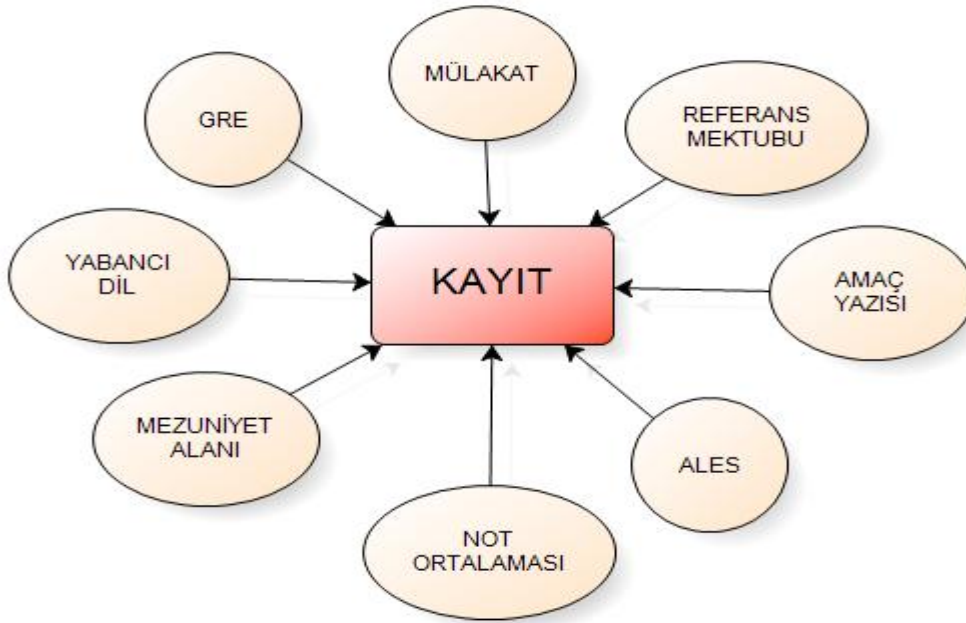
(ILU4, 2013; INU6, 2013; PSU7, 2013).

ABD’de Lisansüstü eğitim programlarına kabul ve kayıt işlemleri için üniversitenin lisansüstü eğitim işlemlerini yürüten enstitü (Graduate School ve aynı zamanda başvuru bölümü tarafından belirlenen şartların yerine getirilmesi gerekmektedir. Enstitü genellikle okul ücreti, gerekli olan puanlar ve transkriptler ile ilgili şartları belirlerken, bölüm ise daha özel şartlar koymaktadır. Bu şartlar arasında; öğrencinin programa neden başvurduğunu anlatan yazı veya daha önceden yazılmış bir akademik yazı örneği isteyebilmektedir. Bunların yanında bazı okullar öğrenci ile görüşme (telefon, video, yüz yüze) isteyebilmektedir. Temel olarak başvuru yapacak öğrencinin bölümdeki öğretim üyeleri ile daha önceden görüşüp program hakkında, öğretim elemanlarının çalışma konuları hakkında bilgi alır. Bu görüşme öğrencinin programa kabulünde etkili olur. Bölüme öğretim elemanları tarafından oluşan bir heyet bölüme yapılan başvuruları inceler. Heyet incelemesinde öğrenci ile ilgili aşağıda belirtilen şu hususları göz önünde bulundurur. Öğrencinin; akademik veya profesyonel eğitim kayıtlarının başarısı, entelektüel eğitsel profesyonel ve halk liderliği potansiyeli, sözlü ve yazılı ifade de açıklık anlaşılabilirlik, amaçlarının program amaçları ile örtüşmesi ve okul ve üniversite başvuru şartlarını karşılaması.

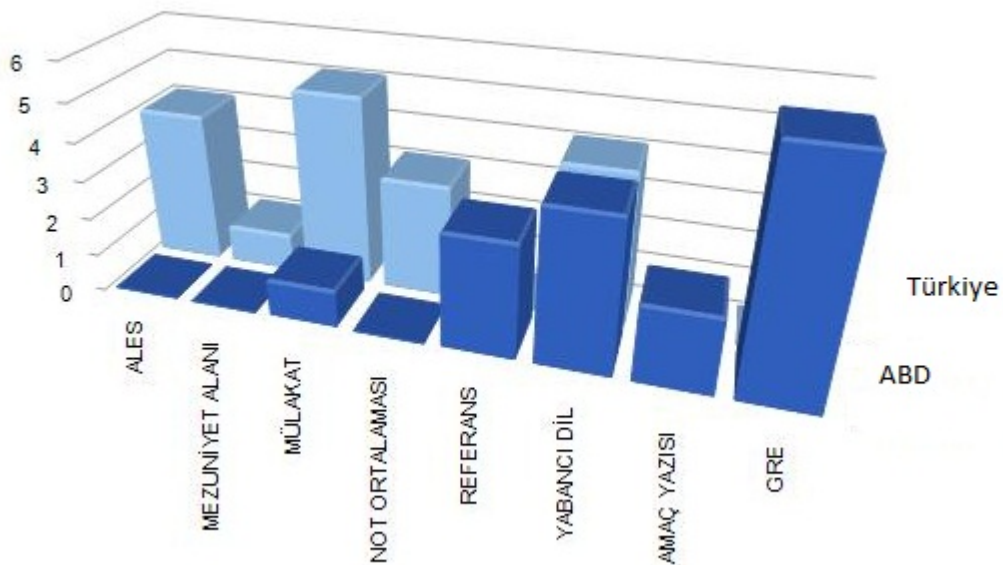
ABD üniversitelerinin lisansüstü eğitim programlarına kayıt – kabul işlemleri için üniversitelerin hepsi referans mektubu, programa girme nedenleri ve özgeçmiş bilgileri istemektedir. Bunun yanında bazı üniversiteler (ILU, INU) lisans mezuniyet not ortalaması (GPA) isterken, PSU lisans not ortalaması (GPA) istememektedir. Indiana Üniversitesi Lisansüstü Giriş Sınavı (GRE) istemekte ve puanın 302 ve yukarı olması gerekmekte; bunun yanında sınavın yazı yazma ile ilgili bölümünden 4.0 ve üzeri puanları kabul etmektedir. PSU ise akademik bir yazı örneği (300 kelime ve daha fazla) istemektedir. Yabancı öğrenciler için bütün okullar TOEFL puanı toplam 79 ve üzeri istemektedirler.

Kayıt-kabul işlemleri ile ilgili katılımcılara sorulan “B1a) Lisansüstü eğitim programlarına (Yüksek lisans/Doktora) kayıt-kabul işlemleri nasıl yapılmaktaydı? Deneyimlerinizi açıklayınız.” Şeklindeki soru ile elde edilen veriler Şekil 1’de her iki ülkede istenen belgeler sunulmuş, Grafik 1’de ise Türkiye ve ABD karşılaştırması yapılmıştır.

Şekil 1: EPÖ Lisansüstü Kayıt-Kabul Şartları



Grafik 1: Türkiye ve ABD EPÖ Lisansüstü Programların Kayıt-Kabul Karşılaştırması



Şekil 1’de Türkiye ve ABD Üniversitelerinde EPÖ alanında lisansüstü programlara kayıt-kabul için; lisans mezuniyet not ortalaması, uygun bir alandan mezun olma, ALES, GRE, yabancı dil puanı (TOEFL, YDS), özgeçmiş (CV), referans mektubu, amaç yazısı ve mülakat koşullarının gerekli olduğu anlaşılmaktadır.

Türkiye ve ABD lisansüstü eğitim programlarına kayıt-kabul şartları, dokümanlardan elde edilen veriler ile katılımcılardan elde edilen veriler (1. Grafik) incelendiğinde; önemli benzer ve farklı yönlerinin olduğu anlaşılmaktadır. Benzer yönler; lisans veya yüksek lisans not ortalamasının belirli bir puanın üzerinde olması, Lisansüstü eğitim programlarına girişte sözel ve sayısal yetenekleri ölçen (ALES, GRE) sınav puanı kullanılması. Ancak bu puan ABD’de lisansüstü programa yerleşmek için çok önemli bir ölçüt değilken, Türkiye’de lisansüstü eğitime kabul için ALES puanı değerlendirmeye en az %50 oranında etki ettiği anlaşılmaktadır.

Farklı olan yönleri ise; ABD’de yabancı dil puanı sadece yabancı öğrencilerden istenmekte, Türkiye’de ise yabancı dil lisansüstü eğitime giriş için temel şartlardan biri olarak AÜ’de %25, GÜ’de %20 ve İÜ’de %10 oranında etki etmektedir.

ABD’de kabul için öğrencinin özgeçmiş, referans mektupları, lisansüstü eğitim alma amacını içeren belgelerin kabul için önemli etkisi varken, Türkiye’de mülakat yaparak öğrenciyi tanıma ve öğrencinin programa girme amaçları tespit edilmektedir.

Türkiye lisansüstü programlarına giriş için daha objektif ölçütlere dayalı bir ölçme ve değerlendirme yaparken, ABD’de lisansüstü eğitim programlarına giriş için objektif olmayan daha öznel verilere dayalı ölçme ve değerlendirme yapılmaktadır. Lisansüstü programlarına öğrenci kabulünde her iki yaklaşımda avantajlı ve dezavantajlı yanları olabilir; ancak temelde uygulanan yöntemlerin kültürel değerler dikkate alındığında geçerli nedenler bulunabilir.

4.4.3. Türkiye Lisansüstü Eğitim Programlarının: Süre, Kredi ve Ders Sayıları

Türkiye’de üniversitelerin yüksek lisans programları için 2 ila 3 yıllık bir süre belirlenmiştir. Doktora için üniversiteler 4-6 veya 6 yıl olarak belirlemiştir. Türkiye’de lisansüstü programlardan öğrencilerin ilişkisi kesilmemekte, belirlenen sürelerde programı başarı ile bitiremeyen öğrencilerin tekrar ders almaları ve ücret ödemeleri gerekmektedir. Tezli yüksek lisans programları ise en az 21 kredi ve tez çalışmalarından oluşmaktadır. Doktora programları için ise gerekli olan en az kredi sayısı okullar arasında farklılık göstermektedir. Doktora için GÜ en az 21 kredi belirlerken, AÜ ve İÜ en az 24 kredi olarak belirlemiştir. Derslerin seçimi ilgili program tarafından eğitim

öğretim yılında verilen derslerin genellikle hepsinin alınması şeklinde olmaktadır. Seçmeli derslerin sayısının az olduğu görülmektedir.

Türkiye lisansüstü eğitim programlarının süre, kredi ve ders sayıları ile ilgili bilgiler Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21: Türkiye Yüksek Lisans ve Doktora Programları: Süre, Kredi, Ders Sayıları

		Yüksek Lisans	Doktora
AÜ	Süre/Yıl	2-3	4-6
	Kredi	21	21
	Ders	7 Ders 1 Seminer Tez	7 Ders 1 Seminer 1 Makale Tez
GÜ	Süre/Yıl	3	6
	Kredi	21 Kredi	24 Kredi
	Ders	7 Ders 1 Seminer Tez	8 Ders Tez
İÜ	Süre/Yıl	3	6
	Kredi	21	24
	Ders	7 Ders 1 Seminer Tez	8 Ders 2 Seminer Tez

(AÜ6, 2013; GÜ6, 2013; İÜ5, 2013).

Türkiye’de sunulan yüksek lisans programları için 24 kredi, artı tez olarak düzenlenmiştir. Doktora programı ise 21 krediden az olmamak üzere ders ve tez çalışmasından oluşmaktadır.

4.4.4. ABD Lisansüstü Eğitim Programlarının: Süre, Kredi ve Ders Sayıları

Eğitim Programları ve Öğretim alanında yüksek lisans için genellikle beş yıl süre belirlenirken doktora için gerekli süre beş ile on yıl arasında değişmektedir. Yüksek lisans programlar en erken iki yılda bitirilebilmektedir. Doktora programlarında ise derslerin bitirilmesi ve yeterlilik sınavının geçilmesine kadar olan süre yeterlilik sınavından sonra tez yazım süresi ayrı ayrı belirlenmiştir. İki yıl içinde dersler bir yılda tez bitirilebildiği gibi, bu süreler okulların belirlediği maksimum süreler kadar sürebilir. Ancak yeterlilik sınavını veya tezi belirlenen sürelerde geçemeyen öğrencilerin tekrar ders almasına veya okuldan uzaklaştırılmasına karar verilebilir.

ABD Lisansüstü eğitim programlarının süre, kredi ve ders sayıları ile ilgili veriler Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22: ABD Yüksek Lisans ve Doktora Programları: Süre, Kredi, Ders Sayıları

	Yüksek Lisans Tezli M.A. / M.S.	Doktora Ph.D.
	Süre/Yıl 5	7 / YL + 5
	Kredi 32	64
ILU	8 kredi: Eğitimin Temelleri 12 kredi: 500 numaralı eğitim alanından 12 kredi: Seçmeli 2 kredi: Tez	32 kredi: Ana dal 12 kredi: Bağımsız çalışma Araştırma metotları 4-32 kredi: Tez
	Süre/Yıl Tez veya uygulama için en az 2 dönem	Yeterlilik sınavından sonra 7 yıl
	Kredi 36 Kredi	90 Kredi
INU	12 kredi: Ana dal 12 kredi: Temel alan 15 kredi: Seçmeli 6 kredi: Tez veya uygulama	36 kredi: Ana dal 12 kredi: Yan dal 9 kredi: Araştırma 9 kredi: Seçmeli: 15 kredi: Tez
	Süre/Yıl	8
	Kredi 36	47 Kredi Ders
PSU	9 kredi: Ana alan 15 kredi: Uzmanlık Alanı 5 kredi: Seçmeli 6 kredi: Tez 6 kredi: Başka bölümlerden (tercihen)	2 kredi: Ana Alan 18 kredi: Uzmanlık alanı 15 kredi: Destek Alanı 12 kredi: Araştırma 0 kredi: Tez 15 kredi: Yan Alan (İsteğe Bağlı)

(ILU5, 2013; INU7, 2013; PSU8, 2013).

Tezli Yüksek Lisans programlarından mezun olmak için; ILU 32 kredi gerekmektedir. INU ve PSU yüksek lisans programları için 36 kredi istemektedir.

Doktora programlarının kredi sayıları okullara göre farklılık göstermektedir. ILU'de doktora derecesi için 64 kredi gerekmektedir. INU'da yüksek lisans sonrası 60 kredi, yüksek lisans ve doktora birlikte 90 kredi ders alınması gerekmektedir. PSU'da ise 47 kredi ders alınması gerektiğini tez için ise kredi sıfır olarak belirlenmiş.

Dersler dört ana başlık altında toplanabilir. Alan dersleri, yan alan dersleri, araştırma dersleri, seminerler, bağımsız çalışma dersleri. Üniversitelerin hepsinde zorunlu dersler çok az sayıdadır, ancak derslerin seçimi öğrenci ve danışmanı ile birlikte belirlenmektedir. Derslerin ana dal alanından alınması gereken kredi sayısı yan dal için gereken kredi sayısı araştırma teknikleri için gereken ders sayıları belirlenmiştir. Öğrenci gerekli koşulları sağlamak için belirlenen dersler arsından kendi uzmanlık alanı ile ilgili dersleri seçer. Tez çalışması için hangi yaklaşım (nitel, nicel) kullanılacaksa o alana uygun belirli sayıda dersler alınması zorunludur.

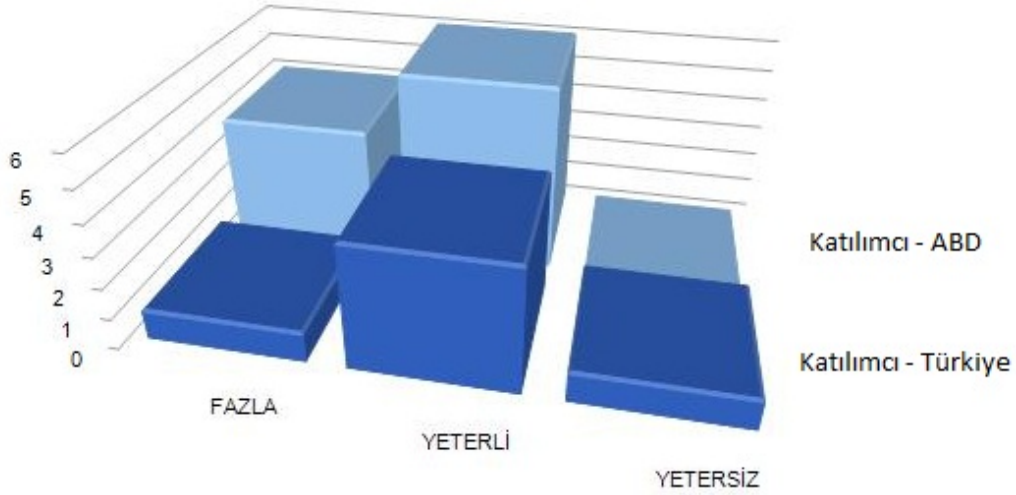
ABD'de yüksek lisans için tezli ve tezsiz olmak üzere iki ayrı program sunulmaktadır. Doktora seviyesinde ise Ph.D. Araştırma Doktorası ve Ed.D.

uygulamaya yönelik doktora olmak üzere iki doktora programı bulunmaktadır. Program süreleri, kredi sayıları ve ders seçimi okuldan okula farklılık göstermektedir. Tablo 20’de görüleceği gibi yüksek lisans programlarını tamamlayabilmek için en az 24 kredi ve tez gerekmektedir. Okullar yüksek lisans programlarından mezuniyet için gerekli olan kredi sayıları farklıdır. Doktora için gerekli olan kredi sayıları da üç üniversite için farklı krediler belirlenmiştir. Ancak yukarıda belirlenen krediler en alt kredi sayısını ifade etmektedir. Genellikle öğrencilerin amaçları ve danışmanın beklentilerine göre kredi sayıları artmaktadır. Doktora programlarında ise gerekli olan kredi şartı okullara göre farklılık göstermektedir. PSU’da hem yüksek lisans hem de doktora derecesi için belirlenen zorunlu dersler varken diğer üniversitelerde zorunlu olarak ders belirlenmemiştir. Ancak öğrencilerin alacağı dersleri danışman ile birlikte planlayıp belirli alanlardan belirli sayıda dersleri seçmeleri gerekmektedir.

Programlar arasındaki en önemli benzerlik belirli bir saat ders alınması, seminer ve tez çalışması olarak ifade edilebilir. Ancak derslerin sayısı, seminer ve tez ile ilgili işlem ve süreler farklılık göstermektedir.

Lisansüstü eğitim programlarının süresi karşılaştırıldığında; yüksek lisans eğitimi için Türkiye’de AU 2-3 yıl, GÜ ve İÜ ise 3 yıl olarak belirlemiştir. ABD’de ise ILU 5 yıl, INU ve PSU ise süre ile ilgili bir sınırlama getirmemiştir. ABD’de süre yerine alınması gereken en az kredi miktarı belirlenmiştir. Tam zamanlı veya yarı zamanlı olarak programa devam eden öğrencilerin yüksek lisans eğitimlerinin süresi farklılık gösterebilmektedir. Türkiye’de doktora eğitimi için süre; AÜ 4-6 yıl, GÜ ve İÜ ise 6 yıl olarak belirlemiştir. ABD’de doktora süresi ILU’de 7, INU’de yeterlilik sınavından sonra 7 yıl, PSU’de ise 8 yıl olarak belirlenmiştir. ABD’de doktora eğitimi için belirlenen süreler Türkiye’den daha fazladır. Katılımcıların süre ile ilgili düşünceleri Grafik 2’de sunulmuştur.

Grafik 2: Lisansüstü Eğitim Program Sürelerine İlişkin Görüşler



Grafik 2 incelendiğinde, Türkiye ve ABD EPÖ lisansüstü eğitim programlarının süresine yönelik katılımcıların çoğunluğu sürenin yeterli olduğu yönde görüş ifade etmişlerdir.

Lisansüstü eğitim programlarının “kredi” sayıları karşılaştırıldığında; Türkiye’de yüksek lisans derecesi için gerekli olan kredi sayısı üç üniversitede 21 kredi olarak belirlenmiştir. ABD’de ise ILU 32 kredi, INU ve PSU 36 kredi olarak belirlemiştir. Türkiye’de tezli yüksek lisans derecesi için alınması gereken kredi sayısının ABD üniversitelerine göre çok az olduğu anlaşılmaktadır. Doktora eğitimi için belirlenen kredi sayıları ise; Türkiye’de GÜ 21 kredi, AÜ ve İÜ 24 kredi olarak belirlemiştir, ABD’de ise PSU 47, ILU 60, INU 90 kredi olarak belirlenmiştir. ABD’de doktora eğitimi için gerekli olan kredi sayılarının Türkiye’den çok fazla olduğu anlaşılmaktadır. Bunun nedeni olarak ABD üniversitelerinde en az bir veya iki yan dal uygulaması gösterilebilir.

Lisansüstü eğitim programlarının “dersler” karşılaştırıldığında; yüksek lisans eğitimi için belirlenen dersler Türkiye’de üç üniversitede en az 7 ders ve bir seminer olarak belirlemiştir. ABD’de ise ILU’de 32 kredidir. 8 kredi eğitimin temelleri, 12 kredi 500 kodlu eğitim derslerinden, 12 kredi seçmeli derslerden oluşmaktadır. INU’de ise 12 kredi ana dal, 12 kredi uzmanlık alanı, 15 kredi seçmeli derslerden oluşmaktadır. PSU’de ise 9 kredi ana dal, 15 kredi uzmanlık alanı, 5 kredi seçmeli derslerden oluşmaktadır. Tezli yüksek lisans derecesi için Türkiye’de alınması gereken ders sayısı

ve bir seminer belirlenmiştir. ABD’de ise yüksek lisans için gerekli olan kredi sayıları ve kredilerin alınması gereken alanlar belirlenmiştir.

Doktora eğitimi için alınan dersler; Türkiye’de AÜ 7 ders bir seminer, GÜ 8 ders, İÜ ise en az 8 en fazla 12 ders olarak belirlemiştir. ABD’de ise ILU 32 kredi ana dal, 12 kredi bağımsız çalışma, INU’de 24 kredi ana dal, 12 kredi yan alan, 9-18 kredi öğretmen eğitimi yan alanı, PSU’de 2 kredi ana dal, 18 kredi uzmanlık alanı, 15 kredi destek alanı, 12 kredi araştırma teknikleri ve 15 kredi yan alan (isteğe bağlı) olarak belirlenmiştir. Yüksek lisans derecelerinde olduğu gibi doktora derecesi için gerekli olan dersler Türkiye’de ders sayısı olarak belirlenmiş, ABD’de ise kredi sayısına bağlı olarak derslerin alınması gereken alanlar belirlenmiştir. Türkiye’de dersler zorunlu ve seçmeli olarak sınıflandırılmış iken ABD’de dersler öğrencinin çalışma alanına göre belirlenen alanlardan gerekli olan kredi alması şeklinde düzenlenmiştir. Türkiye ve ABD’nin yüksek lisans ve doktora programlarında görülen en önemli farklılık ders sayıları veya kredi miktarının ABD’de özellikle doktora derecesinde çok daha fazla olduğu, bunun yanında ABD’de ana dal ve yan dal uygulaması olduğudur. Bir diğer önemli farklılık ise ABD doktora programlarında “araştırma yöntemleri” ile ilgili belirli sayıda ders veya kredinin zorunlu olarak alınmasıdır.

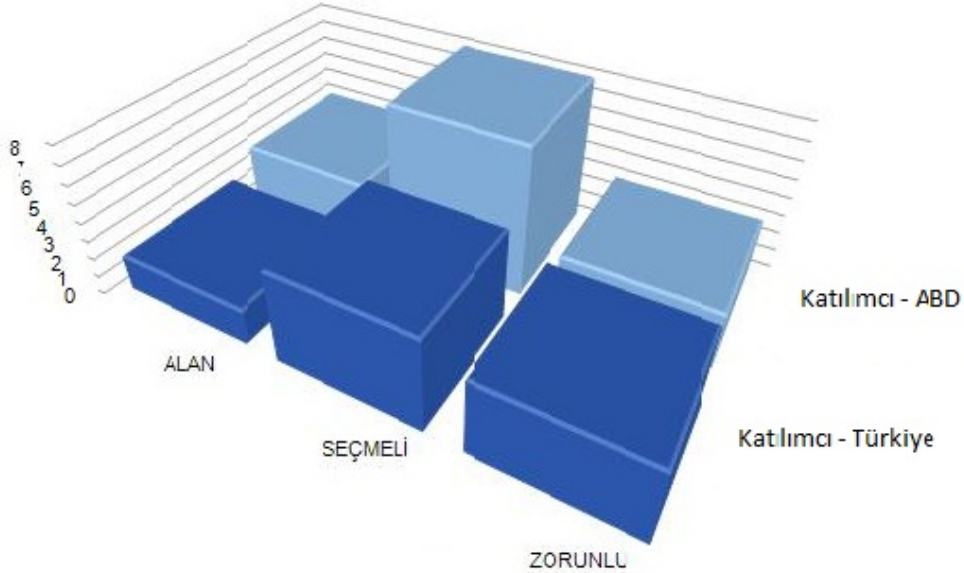
4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Amacına Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt amacı “Türkiye ve ABD’de “Eğitim Programları ve Öğretim” alanında lisansüstü eğitim program dersleri nasıl düzenlenmiştir?” şeklindedir. Bu alt amaca yönelik veriler Türkiye ve ABD EPÖ programlarında sunulan dersleri karşılaştırabilmek için öncelikle dersler adlarına bakılarak bir gruplandırma yapılmıştır. Bu gruplandırma sonucunda şu başlıklar ortaya çıkmıştır; “zorunlu-seçmeli dersler”, “hazırlık dersler”, “program alan dersleri”, “öğretim alan dersleri”, “araştırma dersleri”, “yan dal dersleri” “seminer dersleri” “uygulama dersleri” “uzmanlık alan dersleri”. Bu çıkan başlıklar altında Türkiye ve ABD EPÖ lisansüstü eğitim programlarında sunulan dersler önce katılımcılardan elde edilen bulgulara göre Grafik 3’de sonra tablolar halinde karşılaştırmalar yapılmıştır. Daha sonra elde edilen bulgulara dayalı olarak karşılaştırılmış ve yorum yapılmıştır.

ABD lisansüstü eğitim programlarında zorunlu olarak doktora programına hazırlık dersleri ve araştırma alanı ile ilgili derslerden alınması gereken kredi miktarı belirlenmiştir. Türkiye lisansüstü eğitim programlarında ise derslerin önemli bir kısmı zorunlu olarak alınması gerekmektedir. Zorunlu dersler - Seçmeli dersler: AÜ, GÜ ve

İÜ EPÖ programları incelendiğinde sunulan derslerin yarıya yakını zorunlu (Z) kategorisinde olduğu, buna karşılık ILU, INU ve PSU EPÖ programlarında zorunlu olarak nitelenen ders sayısının yok denecek kadar az olduğu görülmektedir.

Grafik 3: Derslerin Alan, Seçmeli ve Zorunlu Dağılımının Karşılaştırması



Grafik 3 incelendiğinde zorunlu derslerin Türkiye’de fazla olduğu, seçmeli derslerin ve alan derslerinin ABD’de daha fazla olduğu anlaşılmaktadır. Zorunlu derslerin ağırlıklı olması bütün öğrencilerin belirlenen programı takip etmesi zorunluluğunu ortaya çıkarmaktadır. ABD’de sunulan programların kredi temelli olması öğrencinin belirli sayıda dersi belirli alanlardan almasını zorunlu kılmakta böylece öğrenciye ders seçme özgürlüğü tanımaktadır. Türkiye’de ise program temelli bir yaklaşım olduğu zorunlu ders sayılarının çokluğu dolayısıyla öğrencilerin aynı dersleri almaları gerektiğinden programı merkeze alan bir yaklaşım olduğu söylenebilir.

Hazırlık Dersleri: Türkiye ve ABD lisansüstü programlarında hazırlık dersleri ile ilgili bulgular Tablo 23’te sunulmuştur. Tablo 23 incelendiğinde AÜ ve GÜ EPÖ alanında yüksek lisans programlarında hazırlık eğitimi uygulamaktadır. Bu uygulama temel olarak eğitim ile ilgili alanların dışından programa başvuran adaylar için zorunlu olarak alınması gereken derslerden oluşmaktadır. Bu dersler AÜ’de lisans programlarında verilmekte olan “Sınıf Yönetimi”, “Program Geliştirme” ve “Öğretim İlke ve Yöntemleri” derslerinden oluşmaktadır. GÜ hazırlık derslerine bakıldığında altı zorunlu ders olduğu ve derslerin program, öğretim, araştırma, alanları yanında “Türk Eğitim Sisteminin Teorik Temelleri”, “Türk Toplum Yapısının Sosyal Çözümlemesi” ve “Türkiye’de Modern Eğitimin Gelişimi” adı altında eğitim alanının genel özellikleri sistemin yapısı ile ilgili temel bilgiler kazandırmaya yönelik olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 23: Yüksek Lisans Hazırlık Dersleri Karşılaştırması

	Dersler	Z/S-K	AÜ	GÜ	ILU
AÜ	Sınıf Yönetimi	Z-4	*		
	Program Geliştirme	Z-4	*		
	Öğretim İlke ve Yöntemleri	Z-4	*		
GÜ	Türkiye’de Modern Eğitimin Gelişimi □	Z-3		*	
	Bilimsel Araştırmaya Giriş	Z-3		*	
	Program Geliştirme Süreçleri	Z-3		*	
	Türk Toplum Yapısının Sosyal Çözümlemesi	Z-3		*	
	Türk Eğitim Sisteminin Teorik Temelleri	Z-3		*	
	Eğitim Öğretim Stratejileri	Z-3		*	
ILU	Eğitimde Öğrenme Psikolojisi	S 2-4			*
	Çocuklarda Dil ve Eğitim	S 2-4			*
	Öğrenmeye Sosyo Kültürel Etkiler	S 2-4			*
	Okul Yapısında düzenlemeler	S 2-4			*
	Sosyal Gelişme ve Kişilik	S 2-4			*
	Sınıf Yönetiminin Psikolojisi	S 2-4			*
	Yetişkin Öğrenme ve Gelişimi	S 2-4			*
	Amerika Eğitim Tarihi	S 2-4			*
	Eğitim Felsefesi	S 2-4			*
	Okul ve Toplum	S 2-4			*
	Öğretmenler için Eleştirel Düşünme	S 2-4			*
	Eğitim Sosyolojisi	S 2-4			*
	Eğitim Politikası	S 2-4			*
	Karşılaştırmalı Eğitim	S 2-4			*

ABD programları incelendiğinde hazırlık anlamında zorunlu derslerin ILU’de olduğu görülmektedir. Eğitim ve öğretim alanı ile ilgili 14 ders seçeneği bulunan programda öğrencilerin alması gereken zorunlu kredi sayısı 8 olarak belirlenmiştir. Zorunlu krediler belirlenen ders grupları içerisinde seçilmesi gerekmektedir. Burada öğrencinin ilgi duyduğu veya uzmanlaşmak istediği alana yönelik ders seçmesine imkân tanınmaktadır.

Program Alan Dersleri: EPÖ programının birinci önemli alanı programdır Program alanına yönelik derslerin karşılaştırması Tablo 24’de sunulmuştur.

Tablo 24: Program Alan Derslerinin Karşılaştırılması

	Dersler	AÜ	GÜ	İÜ	ILU	INU	PSU
Program Alanı	Program Geliştirme	*	*	*	*	*	*
	Program Geliştirme ve Uygulama	*	*	*	*	*	*
	Program Değerlendirme	*	*	*	*	*	*
	Program İnceleme						*
	İlköğretim Programları	*		*			*
	Ortaöğretim Programları	*		*			*
	Yükseköğretim Programları	*	*				
	Öğretmen Eğitimi Programları	*					
	Vatandaşlık ve İnsan Hakları	*					
	Hizmet İçi Eğitim Programları		*				
	Program ve İnternet	*					
	Program Tarihi		*				*
	Çeşitli Ülke Programları	*					

Program alanı ile ilgili dersler Tablo 24’te incelendiğinde program geliştirme ve program değerlendirme başlıklarının ön plana çıktığı görülmektedir. ABD ve Türkiye’de seçilen okulların her birinde program geliştirme alanına yönelik dersler olduğu anlaşılmaktadır. “Program Geliştirmenin Temelleri” (ILU), “Program Geliştirme İşlemleri” (INU), “Eğitimde Program Geliştirme” (AÜ, GÜ, İÜ). Program değerlendirme alanında “Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi” (ILÜ), “Seminer Okul Programlarının Değerlendirilmesi” (INU) derslerinin olduğu anlaşılmaktadır. Benzer şekilde Türkiye (TR) üniversitelerinde de hem yüksek lisans hem de doktora seviyesinde “Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi (AÜ), “Program Değerlendirme” (GÜ), Eğitimde Program Değerlendirme” (İÜ) adlarında dersler sunulmaktadır. ABD ve TR EPÖ lisansüstü programlarında temel olarak “program geliştirme” ve “program değerlendirme” alanlarında benzer isimlerde ve sayıda derslerin sunulduğu anlaşılmaktadır. Eğitim seviyesine ve alanına göre program derslerine bakıldığında “Okul Öncesi Eğitim Programları”, “İlkokul Eğitim Programları” (ILU), “Günümüz Okul Programlarının İncelenmesi” (PSU) şeklinde dersler olduğu görülmektedir. TR programlarında ise ilköğretim, ortaöğretim, genel eğitim, halk eğitim, mesleki eğitim, yükseköğretim alanlarına yönelik olarak program dersleri sunulmaktadır. Program alanında Türkiye’de ABD’den daha çok sayı ve çeşitlilikte ders olduğu anlaşılmaktadır.

Ancak derslerin belirli bir sistematik içerisinde sunulmadığı anlaşılmaktadır. Örneğin, Önce “Program alanının tarihi gelişim, kavramlar, ilkeler ve yaklaşımlar” adı altında bir ders ile başlayıp “program geliştirme” “program değerlendirme” “eğitimin farklı alan ve seviyesindeki programların incelenmesi, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi” şeklinde program içeriğinin düzenlenmesi program bilim dalının daha anlamlı bir şekilde öğrencilere sunulması sağlanmış olabilirdi.

Öğretim Alan Dersleri: EPÖ bilim dalının ikinci en önemli parçası ise öğretimdir (instruction). Bu alan ile ilgili dersler karşılaştırıldığında; en önemli farklılığın öğretim alanı ile ilgili Türkiye’de sunulan ders sayısının ABD’de sunulan ders sayısından önemli ölçüde az olduğu görülmektedir. Öğretim alanına yönelik dersler türkiyede alan eğitimi programlarında sunulan dersler kapsam dışında tutulduğundan ABD programlarında ise alan eğitimi eğitim programları ana bilim dalı altında olması nedeniyle öğretim dersleri karşılaştırmaya dahil edilmiştir. Öğretim alan dersleri ile ilgili karşılaştırma Tablo 25’de sunulmuştur.

Tablo 25: Öğretim Alan Derslerinin Karşılaştırılması

Öğretim Alanı	Dersler	AÜ	GÜ	İÜ	ILU	INU	PSU
	Öğrenme-Öğretme Süreçleri		*	*			
	Öğretim Kuram ve Yaklaşımları	*					
	Öğrenme-Öğretme Stilleri	*					
	Öğretme Öğrenme Stratejileri	*	*				
	Alan Öğretimi ve Sorunları			*			
	Web Tabanlı Öğretim		*				
	Okuma Öğretimi				*		
	Farklı Orijine Sahip Öğrenciler İçin Okuma				*		
	Bireyselleştirilmiş Öğretim Metotları					*	
	Program Kontekstinde Öğretim					*	
	Öğretmen Eğitiminde Öğretim						*
	Sınıfıçi Etkileşimin Analizi						*
	Sorgulama Olarak Öğretim						*
	Öğretmen Eğitiminde Materyal ve Metotlar					*	
	Gözetim Altında Üniversite Öğretimi						*

Öğretim alan dersleri TR’de öğretim-öğrenme süreci ile ilgili kuramlar, stratejiler, stiller ve süreçler şeklinde isimlendirilen genel öğretim-öğrenme sürecine yönelik dersler içermektedir. ABD’de ise bireyselleştirilmiş öğretim, öğretmen eğitiminde öğretim, ortaöğretim öğretimi, sorgulama olarak öğretim adı altında dersler öğretim-öğrenme süreci konulara daha dar alanda detaylı olarak sunulduğu anlaşılmaktadır.

Araştırma Dersleri: Lisansüstü eğitim programların en önemli amaçlarından biri öğrencilerin program sonunda bireysel araştırma yapabilme yeterliliğini kazanmalarınıdır. Araştırma yeterliliği öncelikle yeterli sayıda araştırma alanı ile ilgili teorik ve uygulamaya dayanan bilgi ve becerilerin edinilmesi sonrasında bireysel bir araştırmaya başlama, yürütme ve sonlandırma ile ulaşılmaktadır. Bu sürecin ilk aşamasında öğrencinin yeterli sayıda araştırma derslerin alması gerekmektedir.

Araştırma alanına giren dersler Tablo 26’da incelendiğinde, ABD’de sunulan derslerin daha fazla olduğu ve çeşitli araştırma yaklaşımları (nitel araştırma, nicel araştırma, karma araştırma, yorumlayıcı, etnografi, tarihi araştırma” adları altında eğitim bilimleri alanında kullanılan temel araştırma yaklaşımlarına yönelik derslerin olduğu anlaşılmaktadır. TR’de ise daha az sayıda ders sunulduğu ve derslerin genel araştırma ve ileri araştırma yöntemleri adı altında dersler olduğu anlaşılmaktadır.

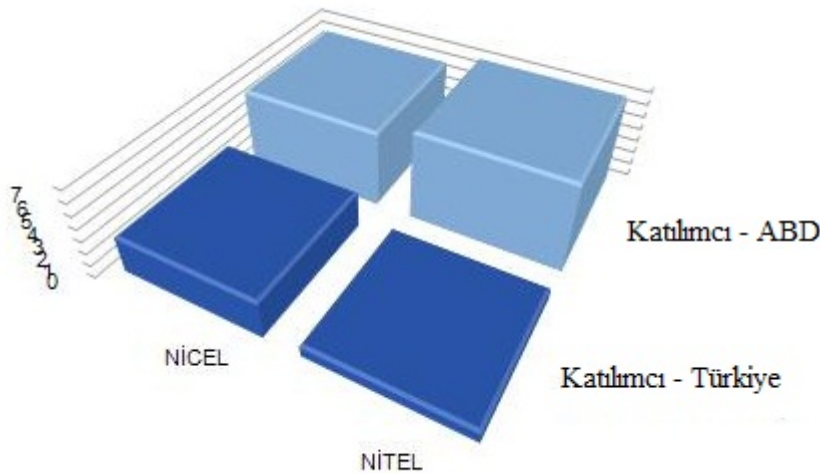
Araştırma derslerine yönelik bulgular karşılaştırmalı olarak Tablo 26’da sunulmuştur.

Tablo 26: Araştırma Derslerinin Karşılaştırılması

Araştırma Alanı	Dersler	AÜ	GÜ	İÜ	ILU	INU	PSU
		Eğitimde Uluslararası Araştırma Projeleri	*				
	Program Değerlendirme Araştırması	*					
	Program Geliştirme Araştırmaları	*					
	Araştırma Teknikleri		*				
	İleri Araştırma Yöntemleri ve Bilgisayarda Veri Analizi		*				
	Bilimsel Araştırma Yön ve Teknikleri			*			
	Test Geliştirme Teknikleri			*			
	Program Araştırmaları				*		
	Çocuk Araştırma Metotları				*		
	Eğitim Araştırma Stratejileri				*	*	
	Eğitimde İstatistiksel Araştırmalar I-II				*	*	
	Eğitim Araştırmalarında Çok Değişkenli Analiz				*	*	
	Eğitimde Nitel Araştırmalar				*	*	
	Değerlendirme Modelleri ve Teknikleri					*	
	Eğitimde Değerlendirme Metodolojileri				*	*	
	Program ve Öğretimde Nitel Araştırma I-II						*
	Program alanında Tarihi Araştırma						*
	Eğitim Araştırmalarında Anlatıma dayalı yaklaşımlar						*
	Program ve Öğretimde Araştırma Teknikleri						*

ABD’de sunulan EPÖ lisansüstü programlarında özellikle doktora seviyesinde öğrencilerin tez çalışmasına başlayabilmeleri için “en az 9 kredi ders almış olmaları ve bu derslerin öğrencinin yapmayı planladığı araştırma alanına uygun olması” temel zorunluluk olarak düzenlenmiştir. TR’de ise araştırma derslerinin sayısının yeterli sayıda olmadığı ve tez araştırması ile alınan araştırma derslerinin ne derece örtüştüğü konusunda bir belirsizlik olduğu görülmüştür. Araştırma teknikleri ile ilgili olarak katılımcılardan elde edilen bulguların karşılaştırması Grafik 4’te verilmiştir.

Grafik 4: Araştırma Teknikleri Derslerinin Karşılaştırması



Grafik 4'te ABD'de EPÖ alanında alınan araştırma teknikleri derslerinin Türkiye programlarından daha fazla olduğu, bunun yanında araştırma yöntemi olarak nitel araştırma tekniklerine yönelik derslerin nicel araştırma derslerinden daha fazla olduğu anlaşılmaktadır. Türkiye'de ise nicel araştırma derslerinin daha fazla olduğu anlaşılmaktadır.

Yan Alan Dersleri: ABD EPÖ ders programları incelendiğinde derslerin ana dal, yan dal, uzmanlık alanı başlıklarında sınıflandırıldığı görülmektedir, İncelenen programların ILU ve INU'de yan dal uygulaması olduğu ve bu alan için belirli sayıda kredi alınması gerektiği belirtilmiştir. Türkiye'de ise yan dal uygulaması olmadığı ancak belirli alanlara yönelik seçmeli derslerin olduğu görülmektedir. Öğrencinin belirlemiş olduğu çalışma alanına yakın olan bu derslerden uygun olanları seçebilmektedir. Yan alan veya uzmanlık alanı olarak nitelendirilebilecek derslerin karşılaştırması Tablo 27'de sunulmuştur.

Tablo 27: Yan Alan (Uzmanlık Alanı) Derslerinin Karşılaştırılması

	Dersler	AÜ	GÜ	İÜ	ILU	INU	PSU
Yan Alan (Uzmanlık Alanı)	Karşılaştırmalı Eğitim	*		*			
	Küreselleşme ve Eğitim	*	*				
	Eğitimde Çağdaş Akımlar		*				
	Eğitim Reformları		*				
	Türk Toplum Yapısının Sosyal Çözümlemesi		*				
	Bilim Felsefesi			*			
	Eğitim ve Bilişim Teknolojileri			*			
	Hizmet İç Eğitimi		*	*			
	Yükseköğretim		*				
	Eğitimde Sanal Dünya				*		
	Pedagoji ve Tasarım Yazma Konuları				*		
	Personel Geliştirme Sorunları ve Prensipleri					*	
	Öğretmen eğitiminde paradigmlar ve programlar	*	*	*		*	
	Hizmet Öncesi Öğretmen Sosyalleşmesinin Araştırılması/Sorgulanması					*	
	Foucault ve Eğitim						*
	Çocukluk Teorileri						*
	Okullarda, Medya Okuryazarlığı, Dil, ve Okuma Yazma						*
	Akademik Konuşmalar						*
	Vygotsky ve Eğitim						*
	Kızlar Tarafından Kızlar İçin Oluşturulan Kızların Kültürü ve Popüler Kültür						*
	Objeye Yazı Olarak Çocuk Kitapları ve Oyuncakları						*
	Judith Butler, Cinsiyet ve Eğitim						*
	Akademik İletişim: Okulda Yapma ve Ötesini Öğrenme						*

Yan alan adı altında sınıflandırılan dersler incelendiğinde TR’de derslerinin, karşılaştırmalı eğitim, öğretmen eğitimi, hizmet içi eğitim, mesleki eğitim, yükseköğretim, eğitim reformları gibi eğitimin farklı seviye ve alanlara yönelik derslerin olduğu anlaşılmaktadır.

ABD programlarına bakıldığında daha fazla farklı alanlarda ve içeriklerde derslerin olduğu görülmektedir. “Öğretmen eğitiminde paradigmlar ve programlar” dersinin AÜ, GÜ ve İÜ’da olduğu benzer şekilde INU’da bir ders olduğu görülmektedir. ABD programlarında “Faucalt ve Eğitim”, “Vygotsky ve Eğitim”, “Çocukluk Teorileri” şeklinde derslerin olduğu görülmektedir. Türkiye’de “karşılaştırmalı eğitim, öğretmen eğitimi, bilgi teknolojileri” adı altında sunulan dersleri yan dal olarak ifade edilebilir. Benzer derslerin ABD EPÖ ders programlarında olduğu görülmektedir. “Öğretmen Eğitimi” başlığı altında ise ortak dersler olduğu anlaşılmaktadır.

Bireysel Çalışma Dersleri: Doktora programlarının en önemli işlevlerinden bir diğeri ise öğrenciye formal öğrenme sürecinden sonra (dersler) informal öğrenme (bireysel araştırma) süreçlerinden geçerek bağımsız araştırmacı kimliği kazandırmasıdır. Bu süreçte önemli rol oynayan program etkinliklerinden biri de öğrenciye “bağımsız veya bireysel çalışma” yapma imkanının sağlanmasıdır. Bu bağlamda ABD EPÖ programlarının her üçünde de bağımsız veya bireysel çalışma adı altında dersler olduğu görülmektedir.

Tablo 28: Bireysel Çalışma Derslerin Karşılaştırması

Bireysel Çalışma	Dersler	AÜ	GÜ	İÜ	ILU	INU	PSU
	Bağımsız Çalışma				*		*
	Program alanında Bağımsız Çalışmalar					*	
	Bireysel Çalışma						*
	Yabancı ülkelerde akademik deneyim						*

Bireysel çalışma derslerini seçen öğrenci ders öğretim elemanı ile birlikte bir öğrenim planı hazırlamakta ve plana göre çalışmalarını yürütmektedir. Zaman zaman ders hocası görüşerek ders işlenmektedir. Türkiye EPÖ programlarında yüksek lisans ve doktora ders döneminde “bağımsız çalışma” veya “bireysel çalışma” yapmaya yönelik derslerin olmadığı ancak tez döneminde İÜ’de “uzmanlık alan dersi” adı altında bir ders olduğu görülmektedir.

Uygulama Alanı Dersleri: Türkiye ve ABD lisansüstü dersleri ile ilgili bir diğer bulgu ise uygulama alanı ile ilgili derslerdir. Uygulama derslerinin karşılaştırması Tablo 29’da sunulmuştur.

Tablo 29: Uygulama Alanı Derslerin Karşılaştırması

Uygulama Alanı	Dersler	AÜ	GÜ	İÜ	ILU	INU	PSU
	Eğitimde Program Geliştirme ve Uygulama	*	*				
	Karşılaştırmalı Eğitim Uygulamaları	*					
	Program/Öğretim Uygulamaları					*	
	Program Çalışmaları Stajı					*	
	Profesyonel Gelişim Uygulaması						*
	Program, Öğretim Denetim, alanlarında Profesyonel Uygulama						*

Uygulamaya yönelik dersler Tablo 29’da incelendiğinde Türkiye EPÖ ders programlarında AÜ ve GÜ’de “Eğitimde Program Geliştirme ve Uygulama” ve AÜ “Karşılaştırmalı Eğitim Uygulamaları” dersleri olduğu görülmektedir. ABD’de EPÖ ders programları incelendiğinde uygulamaya yönelik derslerin olduğu görülmektedir. Örneğin “Program Çalışmaları Stajı”, “Program/Öğretim Uygulamaları” (INU) ve “Profesyonel Gelişim Uygulaması” (PSU) derslerinin olduğu görülmektedir. ABD lisansüstü eğitim programlarında uygulamaya yönelik derslerinin Türkiye’den daha fazla olduğu anlaşılmaktadır.

Seminer Dersleri: ABD’de ve Türkiye’ EPÖ ders programları incelendiğinde her iki ülkede de seminer adı altında derslerin sunulduğu anlaşılmaktadır. Ancak uygulamada bazı farklılıklar olduğu derslerin adından ve içeriğinden anlaşılmaktadır. Seminer derslerine yönelik bulgular Tablo 30’da sunulmuştur.

Tablo 30: Seminer Derslerinin Karşılaştırması

Seminer Alanı	Dersler	AÜ	GÜ	İÜ	ILU	INU	PSU
	Program Geliştirme Semineri	*	*				
	Yüksek Lisans Semineri			*			
	Doktora Semineri I-II			*			
	Uygulama Çalışmaları ve Tez Semineri				*		
	Seminer Çok Kültürlülük ve Global Eğitim					*	
	Seminer Okul Programlarının Değerlendirilmesi					*	
	Seminer Çağdaş Program Araştırmaları						*
	Seminer: Program ve Öğretim Araştırması Sorgulama						*
	Eğitim Programları ve Öğretim Sorunları ile İlgili Konulu Seminer: Çeşitli Konular (3K)						*

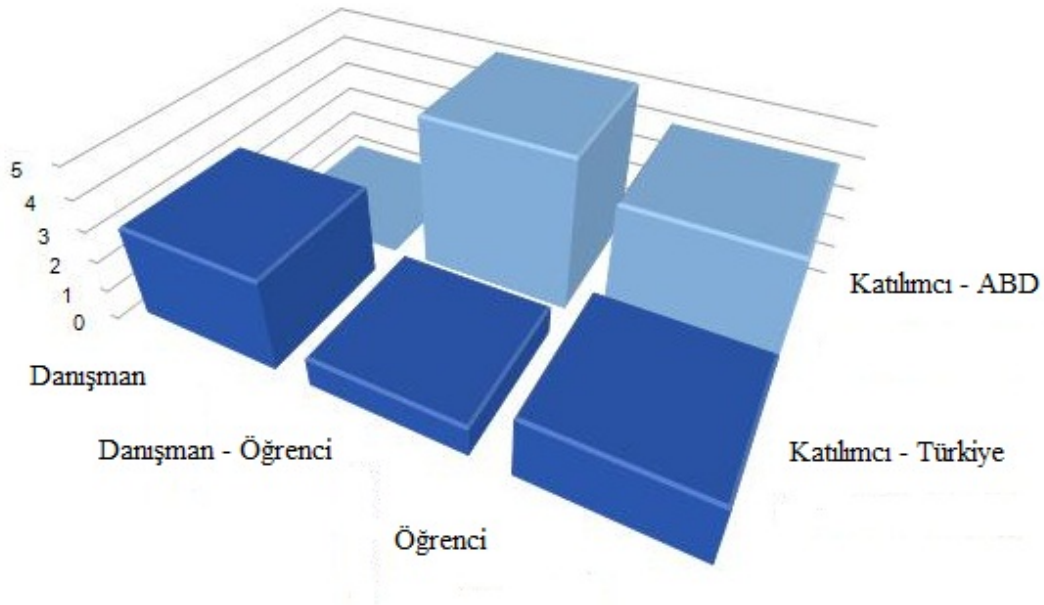
ABD’de seminer derslerinin belirli bir konu üzerine derinlemesine inceleme veya çalışma yapmaya yönelik olduğu, öğrencilerin belirlenen konu alanının derinlemesine çalışıldığı anlaşılmaktadır. Örnek olarak, INU’de “Seminer Çok Kültürlülük ve Global Eğitim, Seminer Çağdaş Program Araştırmaları” dersleri verilebilir. Türkiye’de ise seminer dersleri genellikle öğrencinin belirli bir alanda danışmanı ile birlikte yürüttüğü araştırma çalışması olarak yapılmaktadır. Örnek olarak

AÜ’de “program geliştirme semineri”, İÜ’de “yüksek lisans semineri ve doktora seminer” adı altında seminer dersleri sunulmaktadır.

ABD ve Türkiye EPÖ ders programları karşılaştırıldığında, Türkiye’de EPÖ alanında sunulan lisansüstü eğitim programlarının program merkezli, ders merkezli bir anlayış içerisinde hazırlandığı zorunlu derslerin yoğunluğundan anlaşılmaktadır. ABD EPÖ lisansüstü ders programlarının ise öğrenci merkezli olarak hazırlandığı, öğrencinin çalışmak istediği alana yönelik olarak dersleri seçme imkânı olduğu görülmektedir. ABD lisansüstü programlarında çok az sayıda ders zorunlu olarak belirtilmiş veya hiç belirtilmemiştir.

Katılımcılara yöneltilen “Ders kayıt (ders seçme, ders silme, zorunlu ders, seçmeli ders) işlemleri nasıl yapılmaktaydı?” sorusuna yönelik elde edilen bulguların analizi sonucu Grafik 5’de sunulmuştur.

Grafik 5: Ders Seçme İle İlgili Karşılaştırma



Grafik 5 incelendiğinde katılımcılar, ABD’de ders seçiminin ağırlıklı olarak danışman ve öğrencinin birlikte karar vermesi sonucu seçildiği, ağırlıklı olarak öğrenci tercihlerinin dikkate alındığını belirtirlerken, Türkiye’de ise ders seçimine ağırlıklı olarak danışmanların karar verdiği belirtilmiştir. Yapılan açıklamalardan Türkiye’de derslerin danışman tarafından belirlenmesi derslerin büyük bir bölümünün zorunlu olmasından kaynaklanıyor olabilir.

ABD’de derslerin seçimi ile ilgili çok az sayıda ders zorunlu olması yanında bazı dersler için dersi alma koşulları belirlenmiştir. Ders alma koşulları genelde dersi veren öğretim üyesinden izin alma veya ön zorunluluk olarak belirlenmiş dersleri almış

olma şeklindedir. Bunun dışında derslerin seçimi öğrencinin ilgi alanlarına uygun olarak akademik danışman ile birlikte planlanmaktadır.

4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Amacına Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın altıncı alt amacı “Türkiye ve ABD’de Eğitim Programları ve Öğretim alanında lisansüstü eğitim programlarının öğretme-öğrenme süreçleri nasıl düzenlenmiştir” şeklindedir. Bu alt amaca yönelik veriler birinci olarak ABD üniversitelerinde öğretim elemanlarının hazırlamış olduğu ders planları (Syllabus) ve Türkiye’de üniversitelerin internet sayfalarında sunmuş oldukları derslerin amaç, içerik, yöntem ve ölçme değerlendirme ile ilgili bilgilere dayalı olarak, ikinci olarak katılımcılara sorulan “C) Mezun olduğunuz lisansüstü eğitim (Yüksek lisans/Doktora) programının öğrenme-öğretme süreçleri ile ilgili görüş ve önerilerinizi belirtiniz.” başlığı altında sorulan “2. a) Derslerin işleniş (öğretim yöntem ve teknikleri) genel olarak nasıl yapılmaktaydı? Deneyimlerinizi açıklayınız.” Maddelerine verilen cevapların analiz sonuçlarına dayalı olarak elde edilmiştir. Elde edilen verilere dayalı bulgular sunularak karşılaştırma yapılmıştır.

Öğretim elemanları tarafından hazırlanan ders planları incelendiğinde şu başlıkların olduğu tespit edilmiştir. Öğretim üyesinin iletişim bilgileri, dersin tanıtımı, içeriği, amaçları, materyaller (kitap, makale), işleniş, haftalık okunması, yapılması, yazılması gereken ödevlerin neler olduğu, hazırlanacak ödev ve projelerin puanlama tablolarını, ders kurallarını ve etik düzenlemeler ile ilgili bilgileri içermektedir. Bu ders planlarının analizi sonucunda temel olarak, amaçlar/öğrenim çıktıları, öğretim yöntemleri, ders materyalleri, ölçme ve değerlendirme, ders kuralları ortak noktalar olarak belirlenmiş ve bu maddeler üzerinden karşılaştırma yapılmıştır.

Ders amaçları veya öğrenim çıktıları: GÜ “4110002: Program Geliştirme Modelleri ve Yeni Yaklaşımlar” adlı dersin öğrenme çıktıları “Program geliştirmeyle ilgili kavramları açıklar, Program geliştirme modellerini kavrar, Hedefi merkeze alan program modellerini açıklar, Süreci merkeze alan program modellerini açıklar, Süreci ve hedefi merkeze alan program modellerini ilişkilendirerek açıklar” (GÜ10, 2014) şeklinde belirtilmiştir.

INU “EDUC J 630: Program Teorisi ve Uygulaması (Curriculum Theory and Practice)” (Ek:4) ders planında bu dersin amacı “öğrenciler eleştirel analiz etmeyi ve program tasarımında kavramsal ve ideolojik ilkeleri öğrenir” şeklinde ifade edilmektedir. ILU “501 Program Geliştirme Temelleri (Fundamentals of Curriculum

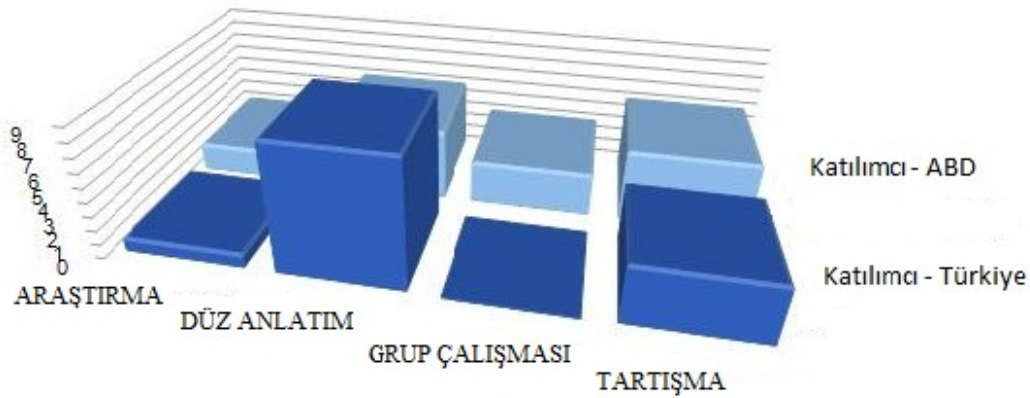
Development)” (Ek:5) ders planında dersin amacı “geçmişte ve günümüze program teorilerin belirli öğrencilere, konu alanına, yaş veya sınıfa yönelik program geliştirme çalışmalarına ve uygulanmasına yönelik temel düzeyde giriş yapmak” şeklinde ifade edilmiştir. ILU 509 Nitel Araştırma Metotları (Qualitative Methods Research)” (Ek:6) ders planında bu dersin amacı “nitel araştırma metotları ile ilgili genel bilgi edinmek ve nitel araştırma yapmayı planlayan kişilere yöneliktir”. Dersin amaçları veya ders öğrenim çıktılarından derslerin temel düzeyde konu alanını kavramayı kavramları ve ilkeleri öğrenmeye yönelik olduğu anlaşılmaktadır. Her iki ülkede EPÖ derslerinde ders amaçları veya öğrenim çıktıları ile ilgili öğrencilerin önceden bilgilendirildikleri anlaşılmaktadır. Derslerin amaç veya öğrenim çıktılarının benzer nitelikte olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretim Yöntemleri: GÜ EPÖ doktora ders planları incelendiğinde “anlatım, soru-yanıt, gösterme, uygulama-alıştırma, proje” öğretim yöntemlerinin derslerde kullanılacağı belirtilmiştir. Dersler incelendiğinde, bu yöntemlerden “anlatım ve soru-yanıt” doktora derslerinin tamamında kullanılan öğretim yöntemi olarak belirlenmiştir. Bu yöntemlerin yanında üç derste “uygulama” yöntemi, bir derste “alıştırma ve proje” yöntemlerinin kullanılacağı belirtilmiştir. AÜ ve İÜ’de EPÖ ders programlarında uygulanan öğretim yöntemlerine yönelik bir açıklamaya ulaşılamamıştır.

ABD EPÖ ders planları incelendiğinde “derse aktif katılım, tartışma, (CI 581 ILU), “tartışma, grup çalışması, grup açıklaması” (C I 509, ILU), “interaktif sunum, panel tartışması, alan gezisi, internet araştırması” (CI 575 ILU), “tartışma, diğer öğrenciler ve öğretim elemanı ile etkili iletişim” (J630, INU), “küçük grup semineri” (CI 495 A, PSU). Verilen örnek ders planlarından öğrenme-öğretme sürecinde, derslere öğrencinin aktif katılımı, tartışma (büyük, küçük grup), grup çalışması, sunum, gezi, seminer yöntemlerinin kullanıldığı, öğrencilerin derslerde aktif katılımı ders puanına katıldığı anlaşılmaktadır.

Derslerin işlenişi öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili katılımcılardan elde edilen bulgular Garfik 6’da sunulmuştur.

Grafik 6: Öğretme-öğrenme Sürecine Yönelik Karşılaştırma



Öğretim yöntemleri ile ilgili katılımcıların açıklamaları; “Öğrenciler sunum yapıyorlardı ve sunumlar üzerinden tartışmalar yapılıyordu.” AÜa, “Dersler, öğretim elemanın anlatımı ve öğretim elemanın dağıttığı içeriğin öğrenci tarafında anlatılması şeklinde gerçekleştirilmektedir” AÜb, “Sunumlarımızı derste sunduk, üzerinde tartışıp fikir alışverişi yaptık.” GÜb, “...sunum ve tartışma şeklinde devam etti.” GÜc, “Derslerimizin %95’inde bizler ödev hazırlayıp ders saatinde sunmaktaydık. Çok az hoca sadece kendisi ders anlatmaktaydı” İÜa, “Doktorada genellikle bütün derslerde dönem başında öğretim üyesinin belirlediği konular öğrenciler arasında paylaşılmıştır. Sırası gelen arkadaş hazırladığı konuyu sınıfa sunmuş ve hep birlikte konu üzerinde tartışma yapılmıştır” İÜc. Bu açıklamalara bakıldığında her üç üniversitede öğretim yöntemi olarak sunu (anlatım) yöntemi kullanıldığı anlaşılmaktadır.

Öğretim yöntemleri ile ilgili görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde şu bulgulara ulaşılmıştır; “öğrenciler sunum yapıyordu” AÜa, AÜb, GÜa, GÜf, GÜc, İÜa), “Öğretim elemanı anlatıyordu” (AÜb, GÜa, GÜd), “anlatılan konu üzerinde tartışma yapılıyordu” AÜa, GÜb, GÜc, İÜc). Öne çıkan kavramlarda öğretme-öğrenme sürecinde en çok kullanılan öğretim yönteminin sunum (anlatma) yöntemi kullanıldığı ancak sunumların çoğunlukla öğrenciler tarafından yapıldığı anlaşılmaktadır. Öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan öğretim yöntemlerine yönelik bulgular Grafik 6’da karşılaştırılmalı olarak sunulmuştur.

Katılımcılardan bu maddeye verdikleri cevaplardan; öğretme-öğrenme sürecinin öğrencilerin derse hazırlanması ve ders sunumu yapması şeklinde yapıldığı, ders konularının dönem başında öğrencilere dağıtıldığı ve sırayla öğrencilerin haftalık sunum ve tartışma şeklinde düzenlendiği anlaşılmaktadır.

ABD EPÖ programlarında derslerin işlenişine ilişkin soru maddesine katılımcıların verdiği cevaplar incelendiğinde; INUa “*öğrencilerin her zaman aktif bir katılımında bulunması bekleniyor*” şeklinde öğrenme-öğretme sürecini açıklamaktadır. Yine aynı katılımcı “*(öğrencilerin) düşüncelerini ifade etmesi çok önemli görülüyor*”, “*yönlendirilerek aktif olduğumuz derslerle karşılaştım*” şeklinde yaptığı açıklama öğrencilerin aktif olarak öğrenme-öğretme sürecine katıldıkları anlaşılmaktadır. INUb ise “*Derslerde daha çok öğrenciler aktif ve tartışma (discussion) tarzında oluyor. Dersler zaman zaman video ve powerpoint ile destekleniyor. Hocalar soru sorulmasından ve derse farklı tartışma boyutu kazandırılmasından oldukça memnun kalıyorlar*” şeklinde öğretme-öğrenme sürecini açıklamaktadır. Bir diğer katılımcı PSUa ise, “*Genelde tartışma yöntemi ile isleniyordu ve oldukça verimli geçiyordu. Özellikle sınıflar 6-7 kişilik gruplardan oluştuğu için çok verimli oluyordu*” şeklinde açıklama yapmıştır. “*Her hafta verilen okumalar var. O okumalar eşliğinde sınıfta küçük grup ya da büyük grup tartışmaları gerçekleştiriliyor*” INUa, “*Grup çalışmaları ve araştırma ödevleri ile karşılaştık...*” ILUa.

Katılımcıların açıklamalarından öğrencilerin derslere hazırlıklı olarak gelmesi, derse aktif katılım, düşüncelerini ifade etmesi, ders sürecinde içeriğin tartışılması şeklinde derslerin işlendiği anlaşılmaktadır. Ayrıca derslerde bilgi ve iletişim teknolojilerin kullanıldığı ifade edilmektedir.

ABD üniversitelerinde ders öğretim-öğrenme süreçleri ile ilgili görüşmelerden elde edilen veriler incelendiğinde katılımcıların büyük bir bölümü derslerde öğrencilerin aktif katılımı ve tartışma yöntemlerinin kullanıldığı bu yöntemlerin; öğrencilere üst düzey “analiz, sentez ve değerlendirme” becerileri kazandırmaya yönelik olduğu anlaşılmaktadır.

Bu madde ile ilgili Türkiye katılımcılarının önerileri incelendiğinde “*Tüm öğrenciler derse hazırlıklı gelirse ders daha aktif geçebilir. Diğer türlü yalnızca sunum yapan kişi hazırlıklı geliyor, diğerleri pek bir şey öğrenemiyorlar.*” AÜa, “*dersin işlenişi, öğrenciyi merkeze alan yöntemlerle istasyon, beyin fırtınası, altı şapkalı düşünme tekniği ile yapılmalıdır. Ayrıca öğrencilere proje verilmeli ve bu projelerin sunumu gerçekleştirilmelidir.*” AÜb, “*Doktora da ise hocaların yönlendirmeleriyle daha derin araştırmalar yapılarak derslerin öğrenci eksenli işlenebileceği görüşündeyim*”. GÜa, “*Bu anlamda hocalarımızın hangi ders olursa olsun dönemin başındaki ilk 1-2 hafta bize kendisinin bir şeyler anlatması daha yararlı olmaktadır.*” GÜb, “*Buluş yöntemine dayalı bir öğretime ağırlık verilmelidir.*” GÜc, “*...dersi veren*

öğretim üyesinin bilgilerinden ve deneyimlerinden yararlanmak için onların derslere katkı sağlaması gerekir.” İÜa,

Derslerin işlenişinde öğrenciyi merkeze alan yöntemlere ağırlık verilmesi ve üst düzey becerileri geliştirmeye yönelik, araştırma, proje çalışmalarını içine alan buluş temelli yöntemlere ağırlık verilmesi gerektiği ayrıca öğretim üyelerinin de gerekli yerlerde ders işlenişine katkı yapmaları katılımcıların temel beklentileri olarak ifade edilebilir.

ABD katılımcılarının önerilerine bakıldığında bir katılımcı; *“Hocalar pasif aktif olmaları”* PSUc, şeklinde bir öneride bulunmuştur.

Öneriler incelendiğinde Türkiye EPÖ programlarında öğretim yöntemlerinin öğrenciyi merkeze alan, aktif kılan öğretim yaklaşımlarının benimsenmesi gerektiği vurgusu yapılırken ABD’den bunun tam zıttı olarak *“hocaların daha aktif olması”* şeklinde bir öneri geldiği anlaşılmaktadır. Bu açıklamalar ABD ve Türkiye EPÖ programlarında uygulanmakta olan öğretim yöntemlerinin önemli ölçüde farklılık gösterdiği. ABD’de her öğrencinin her derste aktif katılımı ile tartışma yapılması ve öğrencilerin yazdıkları raporlara yorum eleştiri yapılması şeklinde işlendiği. Türkiye’de ise haftalık sunum yapan öğrencinin aktif diğer öğrencilerin pasif durumda olduğu yani anlatım yönteminin ağırlıklı olarak uygulandığı anlaşılmaktadır.

4.7. Araştırmanın Yedinci Alt Amacına Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın yedinci alt amacı *“Türkiye ve ABD’de Eğitim Programları ve Öğretim alanında lisansüstü eğitim programlarının ölçme ve değerlendirme işlemleri nasıl yapılmaktadır?”* şeklindedir. Bu alt amaca yönelik veriler Türkiye ve ABD EPÖ alanında sunulan derslerde kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin karşılaştırılması için ders planları (syllabus), internet sayfalarından elde edilen dokümanlar ve katılımcıların *“C-5. a) Derslerde kullanılan ölçme ve değerlendirme (test, ödev, proje, rubrik v.b.) nasıl yapılmaktaydı? Deneyimlerinizi açıklayınız.”* görüşme sorusuna verdikleri cevapların analizleri sonucunda elde edilen bulgulara dayanmaktadır. Elde edilen bulgular Tablo 31 ve Tablo 32’de Türkiye ve ABD üniversiteleri için sırayla sunulmuş daha sonra benzer ve farklı yönler belirlenmiştir.

4.7.1. EPÖ Ders Programlarında Ölçme ve Değerlendirme

Türkiye’de EPÖ alanında sunulan derslerin ölçme ve değerlendirme işlemleri; ödev, proje ve vize sınavı %40, final sınavı ise %60 üzerinden ağırlıklı ortalama hesaplanarak yapılmaktadır (GÜ10, 2014).

ABD lisansüstü programlarında derslerde ölçme ve değerlendirme her bir öğretim elemanının hazırlamış olduğu ders planında belirtilmiştir. Elde edilen ders planı örnekleri Tablo 31’de sunulmuştur.

Tablo 31: ABD Ders Planlarında Ölçme ve Değerlendirmenin Karşılaştırması

	ILU CI 581	ILU CI 509	ILU CI 575	INU J630	PSU
Puanlama	%60 İki ödev	%10 Grup Çalışması	%26 Haftalık Yazı	%25 Program analiz ve değerlendirme ödevi	%25 Araç analizi
	%30 2 Görüş yazısı	%60 Rapor 3 adet	%20 Grup Sunu	%50 Program araştırma ödevi	%15 Online Karşılık yazma
	%10 Derse devam ve katılım	%30 Ödev	%20 Bireysel Proje	%25 Hazırlık ve katılım	%25 Literatür
		%10 Derse katılım ödevlerin zamanında yapılması	%20 Final Sınavı		%25 Gözlem
			%14 Derse devam ve katılım		%15 Katılım

Ölçme işlemi dersin türüne göre değişmekle birlikte genel olarak öğrencinin derse devamı, derse katılımı, verilen görevlerin yapılması ve zamanında teslim edilmesi gibi kriterlere göre puanlama yapılmaktadır. ABD ders planları incelendiğinde derslerde klasik test yaklaşımları yerine süreç odaklı performansa dayalı ölçme yapıldığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerin derse devamı, derse aktif katılımı ve hazırlamış oldukları ödev ve projeler ile ölçme yapıldığı anlaşılmaktadır. Türkiye’de ise vize final puanlamasının yapıldığı vize için bir veya iki ödev, final için ise yazılı veya ödev uygulaması olduğu anlaşılmaktadır (GÜ10, 2014).

Ölçme ve değerlendirme işlemine yönelik katılımcılar elde edilen bulgular ise şunlardır: “Genellikle öğrencilerin yaptıkları sunumlar değerlendiriliyordu. Nadiren sınav da yapılmaktaydı.” AÜa, “Dersin değerlendirilmesi, öğretim elamanını verdiği ödevin değerlendirilmesi şeklindedir. Farklı ölçme araçları kullanılmamaktadır.” AÜb, “Yüksek lisans programında dersler daha çok sınav ile değerlendirilmekteydi. Birkaç derste ise final ödevi, ders ödevi ile değerlendirildik. Doktora da ise derslerimiz daha çok ödev, ders çalışmaları, sunumlar ile değerlendirildi. Bir-iki derste sınav olduk.” GÜa, “Ödevler, projeleri bilimsel çalışmalar verilmekteydi. Kimisinde hazırladığımız sunumlara yönelik raporlar, kimisinde ise take home (yani evde cevaplanan sorular), kimisinde ise proje şeklinde verilmekteydi. Bazen de final sınavı olmaktadır.” GÜb, “Genel olarak ödev ve klasik sınav üzerinden değerlendirme yapıldı.” GÜc.

Türkiye katılımcılarının açıklamalarından elde edilen bulgulara göre ölçme ve değerlendirme için klasik sınavlar yanında ağırlıklı olarak ödevler, sunular, projelere göre yapıldığı anlaşılmaktadır.

Türkiye katılımcıları ölçme değerlendirme sürecine yönelik “*Sunumlar değerlendiriliyor*” AÜa, GÜb “*ödev değerlendirmesi*” AÜb, GÜb, GÜc, “*klasik sınav*” GÜa, GÜc ve AÜa ifadelerine yer verdikleri anlaşılmaktadır.

ABD katılımcılarının ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin ifadeleri: “*Her ödevin puanı belliydi haftalık alınan puanlara göre notumuzu kendimiz de hesaplayabiliyorduk*” ILUM, “*Çoğunlukla proje ve ödev şeklinde yapılmasına rağmen bir derste sınav –test ile karşılaştım*” ILUa, “*Her dersin dönem planında ödevler, yansıtıcı raporlar uygulamalar ve dönem sonu projeler nasıl yapılacağı içeriği ve nasıl değerlendirileceği yazılıyordu tabı son teslim tarihi ile birlikte.*” INUc.

ABD EPÖ derslerinde uygulanmakta olan ölçme ve değerlendirme süreci INUa tarafından detaylı olarak açıklanmıştır:

Her dersten önce bize sunulan syllabus (ders plan)’larda tüm ödevler, tüm sorumluluklar, hocaların grading policy (not verme kuralları) ve hangi ödevin kaç puan olduğu yazıyor. Bazı hocalar da büyük ödevler için detaylı rubrikler (puanlama ölçeği) hazırlıyorlar. Genelde tüm hocalar detaylı ve doyurucu feedback (dönüt) veriyor. Verdikleri feedback (dönüt) te de nerden kaç puan kıldıklarını söylüyorlar. Eğer itiraz ettiğin ya da tatmin olmadığın bir durum olursa çok rahat bir şekilde hocaya gidip şikâyetini iletebilirsin. Gerekli görürse tekrar bakar ödevine. (parantez içerikleri eklenmiştir).

Bu açıklamadan, ölçme işleme ve değerlendirme ile ilgili, nelere puan verileceği ve nasıl puanlama yapılacağı yazılı olarak ders başında öğrencilerle paylaşılmakta ayrıca yapılan çalışmaların objektif puanlamasını yapabilmek için puanlama ölçekleri (rubrik) kullanılmaktadır.

Bir diğer açıklamada INUb;

Amerika’da genellikle değerlendirme birçok kritere göre yapılıyor. İlk kriter derse aktif katılımın olmasıyla ilgili. Bunun yanında ödevleri zamanında yapmak ve teslim etmek te çok önemli. Siz çok iyi bir çalışma yapmış olsanız bile hocaların istediği tarihten daha geç verirseniz kesinlikle notunuz düşer (bazı exceptionlar [özel durumlar] hariç). Genel olarak değerlendirmeler, derse aktif katılımınıza, presentationdaki (sunum) başarınıza ve verdiğiniz ödevlerin kalitesine bağlı. Doktora programında ödev ve projeler çok önemli. Bazı çalışmalar bireysel,

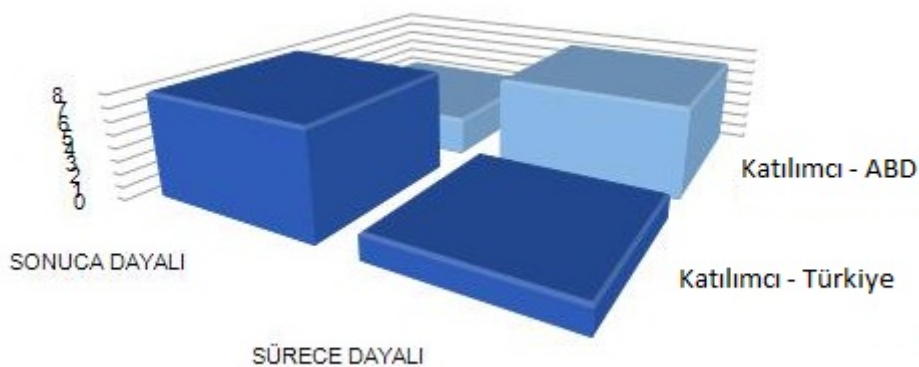
bazıları da grup çalışması şeklinde oluyor. Grup çalışmalarında grupla uyumlu çalışmanız ve grup toplantılarına katılım, bunların hepsi notunuzu etkiliyor. Rubrik çoğunlukla sunularda kullanılıyor ancak yazılı ödevleri için de rubrik kullanan hocalar var. İstatistik dersleri hariç test kullanan hoca henüz görmedim doktora programında. (köşeli parantez ve parantezler sonradan eklenmiştir) şeklinde ifade etmiştir.

Bir katılımcıda puan verme yani ölçme işleminin her hafta yapıldığını ifade etmektedir. “her ödevin puanı belliydi haftalık alınan puanlara göre notumuzu kendimiz de hesaplayabiliyorduk” ILUb. Bu açıklama sürece dayalı ölçme yapıldığını göstermektedir. “Bilgisayar derslerinde rubric, ödev. Diğer derslerde ise ödev hazırlama.” PSUb, “Genelde ödev hazırlamamız gerekiyordu ve onun üzerine değerlendiriliyorduk.” PSUa, “Derslerde genellikle makale yazma ödevleri ve dönem sonu proje sunumları yapılmaktaydı.” PSUc.

Her üç üniversite katılımcılarının ölçme değerlendirme süreci ile ilgili verdikleri bilgilerin benzerlik gösterdiği, ders planlarından da anlaşıldığı gibi öğretim elemanları her hafta yapılacak çalışmaları bu çalışmaların not karşılığı ve puanlamada kullanılan puanlama ölçekleri (rubrik) bilgilerini öğrencilerle paylaştıkları ve puanlamanın bu ölçütlere göre yapıldığı anlaşılmaktadır.

Ölçme yaklaşımlarına yönelik bulgular Grafik 7’de karşılaştırılmıştır.

Grafik 7: Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerinin Karşılaştırılması



Ölçme ve değerlendirme yaklaşımları karşılaştırıldığında benzer olarak her iki ülkede de ödev, proje, sunum üzerinden ölçme ve değerlendirme yapıldığı görülmektedir. Önemli farklılıklar ise ABD’de öğrencinin ders süresince derse devamı, derse aktif katılımı, haftalık verilen ödev, proje ve ilgili okuma çalışmalara ayrı ayrı not verildiği ve bu notların toplamıyla yılsonu başarı puanı verildiği ve bu puan üzerinden

değerlendirme yapıldığı anlaşılmaktadır. Türkiye’de ise derse devam, derse katılım, gibi boyutların puanlamaya katılmadığı anlaşılmaktadır. Türkiye’de ödev, proje, sunu ve diğer çalışmalara puan verme yanında klasik vize ve final uygulamalarının devam ettiği görülmektedir. Diğer bir farklılık ise ABD’de ödev, proje, sunu veya diğer çalışmaların değerlendirilmesine yönelik önceden hazırlanan puanlama ölçeklerinin (rubrik) yaygın olarak kullanıldığı, bu durumun puanlama güvenilirliğini artırıcı etki yaptığı ve öğrencilerin kendi puanlarını değerlendirebilmelerine imkân tanıdığı anlaşılmaktadır.

Ölçme değerlendirmeye yönelik yapılan önerilere bakıldığında ABD katılımcılarının öneride bulunmadığı, Türkiye katılımcılarının ise daha objektif puanlama yapılması alternatif ölçme yaklaşımlarının uygulanması şeklindedir. Bu durumu, AÜb, “*Öğretim üyeleri dersin değerlendirilmesi için proje ve rubrik gibi araçları kullanmalıdır*”, GÜb “*Proje ve rubrik değerlendirilmelere de ağırlık verilmelidir.*”, AÜb, “*Öğretim üyeleri dersin değerlendirilmesi için proje ve rubrik gibi araçları kullanmalıdır*” ifade etmektedirler. Yine GÜa ise “*İyi belirlenmiş bir ödevin derslerde vize final yapmaktan daha öğretici olacağı kanaatindeyim.*” Şeklinde önerisini ifade etmiştir. Bu önerilerin yanında AÜa ise “*Doktora düzeyinde mutlaka yazılı sınavlar yapılmalı*” şeklinde klasik ölçme ve değerlendirmenin yapılmasını önermektedir.

4.7.2. EPÖ Ders Programları Not Sistemi

Türkiye ve ABD lisansüstü eğitim programlarında uygulanan not sistemi ile ilgili veriler yönetmelik ve program açıklamalarına dayalı olarak elde edilen verilerden oluşmaktadır. Veriler aşağıda Tablo 32’de sunulmuştur.

Tablo 32 incelendiğinde Türkiye üniversitelerinde yüksek lisans ve doktora için geçme notu belirlendiği (Kalın gösterilmiştir), ABD üniversitelerinde ise ders geçme ile ilgili alt değer belirlenmediği anlaşılmaktadır. ABD üniversitelerinde A, B ve C ile değerlendirilen puanlar üç farklı düzeye ayrılmış A+, A ve A- olarak belirlenmiştir. INU’da not ertelendi şeklinde bir değerlendirmenin olduğu görülmektedir. Yine ABD üniversitelerinde “Dersi Bıraktı” şeklinde not düzenlemesi olduğu görülmektedir. Ayrıca ABD üniversitelerinde “I incomplete” tamamlanmadı şeklinde ifade edilen not uygulaması olduğu bu durumun öğrencinin sunmuş olduğu çalışmanın yeterli düzeyde olmadığını ifade etmekte ve öğrenciye çalışmayı tamamlaması için süre verilmektedir.

Tablo 32: ABD ve Türkiye Lisansüstü Not Sistemi Karşılaştırması

AÜ	GÜ	İÜ	INU	ILU	PSU
A 4,00	AA 4,0	AA 4,0	A+ 4,0	A+ 4,00	A Mükemmel
B1 3,50	BA 3,5	BA 3,5	A 4,0	A 4,00	A- Mükemmel
B2 3,25	BB 3,0 *	BB 3,0	A- 3,7	A- 3,67	B+ İyi
B3 3,00*	CB 2,5**	CB 2,5 *	B+ 3,3	B+ 3,33	B İyi
C1 2,75**	CC 2,0	CC 2,0	B 3,0	B 3,00	B- İyi
C2 2,50	DC 1,5	DC 1,5**	B- 2,7	B- 2,67	C+ İyi
C3 2,00	DD 1,0	DD 1,0	C+ 2,3	C+ 2,33	C: Yeterli
F1 1,50	FF 0,0	FF 0,0	C 2,0	C 2,00	D: Yeterli
F2 0,00			C- 1,7	C- 1,67	F: Kaldı
FF1:Girmedi	B:Geçer	BŞ: Başarılı	D+ 1,3	D+ 1,33	AU: Ders İzleme
FF2:Devamsız	K:Kalır	BZ: Başarısız	D 1,0	D 1,00	FL: Kaldı
G: Geçti	G:Girmedi	FG: Girmedi	D- 0,7	D- 0,67	I: Tamam- lanmadı
K: Kaldı	D:Devamsız	FF: Devamsız	F 0,0	F 0,00	P Geçti
MZ: Mazeret			F Kaldı	F 0,00	SA: Yeterli
			I:Tamam- lanmadı	AU: Ders İzleme	UN: Yetersiz
			R:Not Ertelendi	I: Tamam- lanmadı	W: Dersi Bıraktı
			S: Yeterli	S:Yeterli	XF: Ceza Aldı
			W: Dersi Bıraktı	U:Yetersiz	
			P: Geçti	W:Dersi Bıraktı	

*Doktora geçme notu en az 4,00 üzerinden

**Yüksek Lisans geçme notu en az 4,00 üzerinden

Kaynak: AÜ6, 2013; GÜ6, 2013; İÜ5, 2013; ILU7, 2013; INU8,2013; PSU9, 2013.

4.8. Araştırmanın Sekizinci Alt Amacına Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu alt amacı “Türkiye ve ABD’de “Eğitim Programları ve Öğretim” alanında lisansüstü eğitim programlarının yeterlilik sınavı ile ilgili işlemler nasıl düzenlenmiştir?” şeklindedir. Yeterlilik sınavı ile ilgili işlemlere yönelik bulgular önce Türkiye Üniversiteleri sonra ABD üniversiteleri resmi dokümanlardan elde edilen bulgular sunulmuştur. Sonra görüşme formunda bulunan “D-1. A) Yüksek lisans/doktora yeterlilik sınavları nasıl yapılmaktaydı? Deneyimlerinizi açıklayınız. b) Önerileriniz:” soruya dayalı olarak elde edilen bulgular Türkiye ve ABD üniversiteleri sırayla karşılaştırılarak benzer ve farklı yönler belirlenmiştir.

4.8.1. Doktora Yeterlilik Sınavı -Türkiye

Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliğinin (AÜ6, 2013)

40. maddesinde doktora yeterlilik sınavı ile ilgili açıklamalar aşağıdaki gibidir.

1) Doktora yeterlik sınavının amacı; doktora öğrencisinin bilimsel düşünme, bilimsel yöntemleri özümseme, bağımsız bir araştırmayı yürütebilme yeterliğine yönelik temel ve doktora

çalışmasıyla ilgili konularda derinliğine bilgi sahibi olup olmadığının sınanmasıdır. Yeterlik sınavları yılda iki kez akademik takvimde belirtilen tarihler arasında yapılır. Sınavın tarih ve saati anabilim dalının bildirimini ile enstitü müdürlüğünce ilan edilir.

2) Derslerini ve seminerini/seminerlerini tamamlayan ve enstitü yönetim kurulunun belirleyeceği diğer koşulları yerine getiren öğrenciler başvuruları üzerine yeterlik sınavına girebilirler. Yüksek lisans derecesi ile doktora programına kabul edilen her öğrenci en geç beşinci yarıyılın sonuna kadar, dört yıllık lisans derecesi ile doktora programına kabul edilen her öğrenci en geç yedinci yarıyılın sonuna kadar yeterlik sınavına girmek zorundadır.

3) Yeterlik sınavları, enstitü anabilim dalı akademik kurulu tarafından önerilen ve enstitü yönetim kurulu tarafından onaylanan beş kişilik doktora yeterlik komitesi tarafından düzenlenir ve yürütülür. Komitenin görev süresi bir yıldır. Komite, farklı alanlardaki sınavları hazırlamak, uygulamak ve değerlendirmek amacıyla sınav jürileri kurabilir.

4) Doktora yeterlik sınavı, yazılı ve sözlü olarak iki bölüm halinde yapılır. Doktora yeterlik komitesi, sınav jüri önerilerini ve öğrencinin yazılı ve sözlü sınavlardaki başarı durumunu değerlendirerek öğrencinin başarılı veya başarısız olduğuna salt çoğunlukla karar verir. Bu karar, enstitü anabilim dalı başkanlığınca yeterlik sınavını izleyen üç gün içinde ilgili enstitüye tutanakla bildirilir. Enstitü yönetim kurulu, yeterlik sınavlarının yapılış şekli ve değerlendirilme koşullarını belirleyebilir.

5) Yeterlik sınavında başarısız olan ya da koşullarını yerine getirdiği halde yeterlik sınavına girmeyen öğrenci, bir sonraki yeterlik sınavına girer.

Gazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin (GÜ6, 2013) 37. maddesinde doktora yeterlilik sınavı ile ilgili işlemler aşağıdaki gibi düzenlenmiştir.

1) Doktora yeterlik sınavının amacı, öğrencinin temel konularda bilgi derinliğine sahip olup olmadığının sınanmasıdır. Doktora programının ders yükümlülüklerini başarıyla ve en az 3,00 genel not ortalaması ile tamamlayan ve KPDS/ÜDS/YDS'den (İngilizce, Fransızca, Almanca) en az 55 veya Yükseköğretim Kurulunca denkliği verilmiş sınavlardan eşdeğer puan almış olan öğrenciler yeterlik sınavına girmeye hak kazanırlar. Genel not ortalaması 3,00'in altında olanlarda bu şart sağlanana kadar istenilen dersler enstitü yönetim kurulunun kararı ile tekrarlanır.

2) Doktora yeterlik sınavları Nisan ve Ekim aylarında olmak üzere yılda iki kez yapılır. Yeterlik sınavında başarılı olamayan öğrenci bir sonraki dönemde tekrar sınava girer. Üst üste iki yeterlik sınavından başarısız olan öğrenciye, danışmanın uygun göreceği bir ya da iki ders enstitü yönetim kurulunca tekrar aldırılır. Bu dersi/dersleri geçmediği sürece öğrenci tekrar yeterlik sınavına giremez.

3) Yeterlik sınavları; anabilim/ana sanat/bilim/sanat dalı akademik kurulunun görüşü alınarak ilgili başkanlıkça önerilen on öğretim üyesi arasından, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen beş asil ve iki yedek üyeden oluşan doktora yeterlik komitesince düzenlenir. Komite; sınavları hazırlamak, uygulamak ve değerlendirmek amacıyla tez danışmanlarının da yazılı görüşünü alarak sınav jürileri kurar. Jüri; biri danışman ve en az biri aynı alanda çalışmak koşuluyla başka bir yükseköğretim kurumundan olmak üzere beş öğretim üyesinden oluşur. Doktora/sanatta yeterlik komitesinin görev süresi iki yıldır.

4) Yeterlik sınavı, yazılı ve sözlü olmak üzere iki bölüm halinde yapılır. Jüri tarafından yazılı sınavda başarılı bulunan öğrenci 60 dakikayı geçmeyecek şekilde sözlü performansa alınır. Sözlü performansta jüri, öğrencinin başarılıya da başarısız olduğuna salt çoğunlukla karar verir. Sözlü performanstan da başarılı olan öğrenci yeterlik sınavını başarmış sayılır. Yazılı sınavda başarılı bulunan ancak sözlü performansta başarısız olmuş öğrenci bir sonraki yeterlik sınavında sadece sözlü performansa alınır. Sınav sonuçları, yeterlik sınavını izleyen üç gün içinde ilgili başkanlık tarafından gerekçeli karar ile birlikte başarılı ya da başarısız olarak enstitüye bildirilir.

İnönü Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği (İÜ5, 2013) 30. Maddesinde doktora yeterlilik sınavı ile ilgili açıklamalar aşağıda belirtildiği gibi düzenlenmiştir.

Yeterlik sınavları, ana bilim/ana sanat dalı başkanlığı tarafından önerilen, enstitü yönetim kurulu tarafından onaylanan ve sürekli görev yapan beş kişilik doktora yeterlik komitesi tarafından düzenlenir ve yürütülür. Komite, farklı alanlardaki sınavları hazırlamak, uygulamak ve değerlendirmek amacıyla sınav jürileri kurar. Sınav jürisi, enstitü yönetim kurulu onayıyla kesinleşir. Doktora yeterlilik komitesi üyeleri, ana bilim/ana sanat dalı başkanlığının önerisi ve enstitü yönetim kurulu kararıyla gerektiğinde değiştirilebilir. Ana bilim/ana sanat dalı teklif ettiği takdirde, doktora yeterlik komitesinin görevlerini enstitü yönetim kurulu da yürütebilir.

Yeterlik sınavı, yazılı ve sözlü olarak iki bölüm halinde beşinci yarıyılıda, başarısız olunması durumunda altıncı yarıyılıda yapılır. Yeterlik sınavının yapılacağı yer ve zaman ana bilim/ana sanat dalı başkanlığı tarafından en az on beş gün önce enstitüye bildirilir. Yeterlik sınavında üst üste iki defa başarısız olan öğrenci, aldığı toplam kredinin en az 1/3'ü oranında kredili ders alıp başarılı olmadan tekrar yeterlik sınavına giremez. Doktora yeterlik komitesi, sınav jürisinin önerilerini, öğrencinin yazılı ve sözlü sınavlardaki başarı durumunu değerlendirerek, öğrencinin başarılı veya başarısız olduğuna salt çoğunlukla karar verir. Bu karar ana bilim/ana sanat dalı başkanlığınca yeterlik sınavını izleyen üç gün içinde enstitüye tutanakla bildirilir. Doktora yeterlik sınavının yapılmasında yazılı kısımda en az iki gözetmen bulunur. Kullanılan sınav kâğıtları enstitü onaylı ve jüri imzalı olmalıdır. Başarı notunun hesaplanmasında, yazılı ve sözlü sınavlarda geçer not almak koşuluyla her ikisinin ortalaması alınır.

Türkiye üniversitelerinde yeterlilik sınavları yazılı ve sözlü olmak üzere iki aşamalı olarak uygulanmaktadır.

4.8.2. Doktora Yeterlilik Sınavı - ABD

Illinois Üniversitesi yeterlilik sınavı ile ilgili veriler lisansüstü eğitim uygulama el kitabından alınmıştır (ILU8, 2013). Kitapta yeterlilik sınavının önemine değinilmiştir. Yeterlilik sınavı öğrencinin doktora tez çalışmasına başlamak için gerekli bilgi ve beceriye sahip olma durumunu belirlemeye yönelik yapılan bir sınavdır. Yazılı ve sözlü sınavlardan oluşmaktadır. Yazılı sınavlar öğrencinin program süresince almış olduğu eğitimin yeterliliğini belirlemeye, sözlü sınav ise öğrencinin çalışmayı planladığı tez önerisini değerlendirmeye yöneliktir. Yeterlilik sınavını başarı ile geçen öğrenci doktora adayı olarak kabul edilir. Yazılı sınava girebilmek için öğrencinin alanla ilgili olması gereken kredi sayısının büyük bir bölümünü tamamlaması beklenir ancak bu zorunlu değildir. Yazılı sınav başarı ile tamamlandıktan sonra sözlü sınava girebilmek için öğrencinin tez önerisini hazırlaması gerekmektedir. Sözlü sınavı geçen öğrenci doktora tez çalışmasına başlayabilir.

Yeterlilik Sınav Komitesi

Sınav komitesi beş kişiden oluşmaktadır bunlardan üç tanesi komite başkanı dâhil Eğitim Programları ve Öğretimi bölümünden olmalıdır. Sınav başkanı olarak akademik danışman olabileceği gibi çalışılan alana yakın başka bir bölüm hocası da seçilebilir. Komisyon üyelerinde en az ikisi Doçent veya Profesör olmalıdır. Yeterlilik sınavı için fakülte dışından bir hoca gerekli değildir ancak tez savunmasında bir hocanın fakülte dışından olması gereklidir. Bu nedenle fakülte dışından bir hoca yeterlilik sınavı için çağrılabilir.

Yazılı Sınav

Sınav komitesi başkanı en az iki diğer komisyon üyesi ile görüşerek yazılı sınav için soruları hazırlar. Sorular genellikle öğrencinin almış olduğu dersler, araştırma projesi ve yapmış olduğu okumalara yönelik bilgilerin ölçülmesine yöneliktir. Bu sınavın uygulaması öğrencinin tercihinin göre okulda belirli bir sürede verilen soruların cevaplandırılması veya daha uzun bir sürede evde yazılması şeklinde olabilir.

Tez Önerisi

Alınan dersler, araştırma projesi ve yapılan akademik okumalar öğrencinin yapacağı tez çalışmasının planlanmasına yardımcı olmalıdır. Yazılı sınavdan önce tez konusuna karar verilmesi, gerekli literatürün okunması ve pilot çalışmanın yapılmış olması önemlidir. Yazılı sınav oluşturulan bu düşüncenin daha da geliştirilmesine yardımcı olur. Yazılı sınav geçildikten sonra tez önerisi hazırlanır. Bundan sonra sözlü sınava hazırlanılır.

Öğrenci akademik danışman ve diğer hocalar ile görüşerek tez önerisini hazırlar. Tez önerisi hazır olduğuna karar verilince üç hafta önceden sınav komitesine incelemek üzere bir kopya verilir.

Sözlü Sınav

Sözlü sınavının amacı öğrencinin hazırladığı doktora tez araştırma önerisinin dinlenmesi ve komite tarafından kabul edilmesini amaçlamaktadır. Yazılı sınav içeriği ile ilgili konuları da içerebilir.

Yeterlilik Sınavının Değerlendirilmesi

Yeterlilik sınavının her iki bölümü (yazılı-sözlü) “Geçti” veya “Kaldı” şeklinde değerlendirilir. Eğer komite üyelerinden iki veya daha fazlası kalma notu takdir ederse öğrenci sınavdan kalır. Eğer gerekli görülürse sınavın tamamı veya bir bölümü yeniden yapılabilir. Sınavdan geçen öğrenci artık doktora tez çalışmasına başlayabilir ancak araştırma yapma izni komite başkanı ve Eğitim Programları ve Öğretim Bölüm Başkanı tarafından onaylanmalıdır (ILU8, 2013).

Indiana Üniversitesi, yeterlilik sınavının amacını; öğrencinin doktora tezine başlamaya yeterli olup olmadığını belirlemeye yönelik yapıldığı belirtilmektedir. Doktora tezine başlamadan ya da gerekli derslerin tamamlanması aşamasında bütün doktora öğrencileri eğitim fakültesinde kendi ana dallarında yeterlilik sınavını geçmek zorundadırlar. Eğitim programlarındaki öğrenciler yan alanları ile ilgili de yeterlilik sınavına girmek zorundadırlar. Bölüm ya da program yeterlilik sınavının nasıl yapılacağına karar verir. Öğrenci ana ve yan dal sınavı için başvuruda bulunur. Bütün yeterlilik sınavları yazılı ve sözlü olmak üzere iki bölümden oluşur.

Yeterlilik sınavına girebilmek için öğrenci;
 programa kesin kayıt yaptırmış olmalı,
 danışma komitesi atanmış ve doktora ders planını lisansüstü eğitim fakültesi tarafından onaylanmış olması gerekmektedir,
 hemen hemen bütün dersleri tamamlamış olmak ve 6 krediden fazla tamamlanmamış (incomplete) notu bulunmamak,

Yazılı Sınav

Yazılı sınav için üç seçenek bulunmaktadır.

1) Sınav gözetmeni bulunan dört saat ve iki oturumdan oluşan ve arka arkaya iki gün içerisinde uygulanan yazılı sınav ve üçüncü gün uygulanan yan alan sınavı (Bu iki sınav aynı dönemde veya farklı dönemlerde yapılabilir).

2) Ev sınavı (Take – Home Exam): Ana dal ve yan dal için ev de yapılan sınav. Bu sınav için öğrenci ilgili bölüm ile görüşerek sınav planı yapar.

3) Portfolyo: Portfolyo dosyası hazırlamayı seçen öğrenci doktora danışma komitesi ile görüşerek portfolyo dosyası için hazırlaması gerekenleri öğrenir.

Öğrenci yeterlilik sınavına girdiği dönem ders almak zorunda olmayabilir.

Sözlü Sınav

Yazılı sınavlar tamamlandıktan sonra sözlü sınav yapılmaktadır. Bu sınavın amacı öğrenciye yazılı sınavda sorulan soruların sınav komitesi tarafından değerlendirildikten sonra yetersiz bulunan veya eksik olan sorular ile ilgili öğrenciye soru sorulması, bunun yanında yazılı sınav içeriği ile ilgili sorulan soruları öğrenci derinlemesine açıklaması istenir.

Sözlü sınav tarihi önemli bir tarihtir. Bu tarihten önce 7 yıl geçmemiş olmalı ve bu tarihten sonrada doktora tezi 7 yılda tamamlanmış olması gerekir (INU11, 2013). Yeterlilik sınavında başarısız olma durumuna öğrenci sınav komitesi ve bölüm başkanı öğrencinin program süresindeki performansı ve yeterlilik sınavındaki başarısını dikkate alarak karar verir öğrenci en fazla 2 kez yeterlilik sınavına girebilir (INU9, 2013).

Pennsylvania Üniversitesinde doktora adaylık ve doktora yeterlilik sınavı yapılmaktadır. *Doktora Adaylık ve Yeterlilik Sınavları*

Öğrencinin doktora adaylığına kabul için doktora adaylık sınavını geçmesi gerekir. Program hocaları adaylık sınavının birinci veya ikinci tam zamanlı (12 saat kredi sonrası) akademik dönem içerisinde yapılmasını önermektedirler. Öğrencinin adaylık sınavını başarıyla tamamladığı tarih ile ilgili bilgi enstitü tarafından öğrenci dosyasına kayıt edilir.

Adaylık Sınavı:

Eğitim programları bölümünde görevli olan iki öğretim elemanı tarafından yapılır. Öğrencinin akademik danışmanı adaylık sınavının planlanmasından sorumludur. Adaylık sınavı yazılı orijinal materyallerin sunumu ve tartışılmasını gerektirmektedir. Sınav sırasında öğrenci ve öğretim elemanları öğrencinin çalışabileceği muhtemel alanları belirlemeye ve doktora komitesi için uygun olabilecek öğretim elemanlarını belirlemeye çalışır.

Adaylık Sınavı İle Programa kabul edilen öğrencinin ne derece şartları taşıdığının değerlendirilir.

Seçilen çalışma alanına uygun doktora çalışmaları için uygun amaçlar ve yol değerlendirilir.

Öğrencinin seçilen çalışma alanına yönelik sorun ve gelişmelerle ilgili yeterli bilgileri değerlendirilir.

İngilizce okuma, yazma ve konuşma alanlarında yeterliliği değerlendirilir.

Doktora programına kabul için gerekli ön koşulların hepsini yerine getirme durumu değerlendirilir.

Doktora programını tamamlayabilmek için gerekli olan bilgi beceri ve motivasyona sahip olma durumu değerlendirilir.

Öğrencinin yazdığı materyal ve sınav süresince göstermiş olduğu performansa bağlı olarak öğretim elemanları öğrencinin doktora adaylığını kabul veya ret eder. Ret edilen öğrenci bir yıl içerisinde yeniden sınava tabi tutulur. Akademik danışman sınav sonucunu enstitüye sınav formunu doldurarak bildirmek zorundadır. Bu belge enstitüye gönderilmeden öğrenci programa devam edemez.

Doktora Komitesi

Adaylığa kabul edildikten sonra bir yıl içerisinde aday doktora komitesini belirler. Doktora komitesinin program süresince aşağıda belirlenen akademik sorumlulukları vardır.

Öğrencinin önerdiği çalışma planını incelemek, tavsiyede bulunmak ve kabul etmek.

Yazılı ve sözlü yeterlilik sınavını yapmak ve değerlendirmek..

Tez önerisini incelemek ve kabul etmek.

Tez savunmasını dinlemek ve değerlendirmek.

Tezi imzalayarak kabul ettiğini beyan etmek.

Doktora komitesi en az dört üyeden oluşur. Bunların ikisi CI bölümünün kadrosundan biri adayın çalıştığı uzmanlık alanından olmalıdır (bu üye aynı zamanda öğrencinin akademik danışmanlığını yapar). Bir üyenin de bölüm dışından olması zorunludur. Dışardan katılan üye enstitüyü temsil eder. Aday komite üyelerinin seçiminde aktif rol üstlenir. Seçim yapmak için öğrenci danışmanın rehberliğinde dersleri seçer katıldığı derslerin hocaları tarafından yazılan bilimsel makaleleri ve okuyarak karar verir. Bütün komite üyeleri doktora komite üyeliğini kabul ettiklerini ve ilgili yasal sorumlulukları yerine getireceklerini ifade eden formu imzalarlar ve bu form enstitüye gönderilir. Aday komite üyelerini danışmanın kabul etmesi ile değiştirebilir.

Yeterlilik Sınavı

Enstitü doktora komitesi tarafından uygulanan yeterlilik sınavını bütün adayların geçmesini gerekli görür. Bu sınavlar öğrencinin çalışma planı sonucunda elde ettiği uzmanlığı göstermesi için uygun bir zaman olarak görülmektedir. Yeterlilik sınavının amacı öğrencinin bilgileri tekrar edebilme derecesini belirlemek için değildir. Bu sınavın amacı adayın farklı bilgileri entegre etmesi, ortaya çıkan sorunlara yaratıcı ve eleştirel karşılık vermesi, orijinal bir araştırmayı uygulama ve sunmasını, ve bütün bunları akademik bir tutumla komite üyeleri önünde ifade edebilmesi gibi becerilerini incelemek içindir. Yeterlilik sınavında özgün sorular ve yazılı görevlerin her bir öğrenci için özel bir işlem olarak hazırlanmalıdır. Program öğretim elemanları adayların sınavdan önce doktora komitesi ile bir toplantı düzenleyip sınavın konularını ve formatını nasıl olacağını kararlaştırmasını tavsiye etmektedir.

Yeterlilik sınavı iki bölümden oluşmaktadır. Yazılı ve sözlü.

Yazılı Sınav:

Doktora öğrencisinin uzmanlık alanı ile ilgili doktora komitesi tarafından yapılır. Yazılı bölüm tamamlandıktan sonra doktora komitesi yeterlilik sınavının yazılı bölümünü değerlendirme formuna göre adayın yazılı raporlarını inceler ve değerlendirir. Doktora komitesinin bütün

üyeleri yazılı bölümün yeterli olduğunu belirtmeleri gerekir. Eğer aday başarısız olursa sözlü sınava alınmaz. Öğrencinin istenilen seviyeye ulaşması için gerekenler belirtilir. Bu öğrencinin yeni ders almasını da gerektirebilir.

Sözlü Sınav:

Sözlü sınavı komite üyelerinin yazılı sınav için hazırladığı raporlar ile ilgili daha derinlemesine sorular sorarak adayın uygun teorileri anlama düzeyini, adayın eğitim ile ilgili felsefesini ve eğitim konularına yaklaşımını dinlemek, adayın doktora öğrencisi olarak gelişimini görmek ya da adayın gelecek araştırma planlarını soruşturmak için yapılır. Sözlü sınav iki saat süre ile bütün doktora komitesinin katılımı ve aktif soru sormaları şeklinde olur.

Sınavın hemen sonunda komite üyeleri sınavı enstitü tarafından hazırlanan yeterlilik sınavı raporuna göre değerlendirir ve puanlama yapar. Komite üyelerinin en az üçte ikisinin geçer not vermesi gerekir. Öğrencinin başarısız olması okuldan atılmasına veya yeniden sınava girmesine neden olur. Sınav sonunda akademik danışman öğrenciye sınavdaki performansı ile ilgili detaylı bir analizini yaparak bilgilendirmek zorundadır (PSU8, 2013).

ABD üniversitelerinde doktora yeterlilik sınavı temel olarak yazılı ve sözlü sınavlardan oluşmasına rağmen önemli farklılıklar olduğu anlaşılmaktadır. Yazılı sınavlar okulda belirlenen sürede gözetim altında yapıldığı gibi öğrencinin tercihine göre sınav komitesi tarafından hazırlanan soruların daha uzun bir sürede evde yazılması şeklinde de olabilmektedir. Sözlü sınavlar ise her üç üniversitede benzerlik göstermektedir. Önemli farklılıklar ise; ILU’de yazılı sınavdan sonra tez önerisini hazırlanması ve sözlü sınavın tez önerisinin değerlendirilmesine yönelik yapılması şeklindedir. INU’de yazılı sınav ana dal ve yan dal için ayrı ayrı yapılmakta ve sınavın uygulanması üç farklı şekilde olmaktadır. Okulda yapılması, evde yapılması ve portfolyo dosyası hazırlama. PSU’de doktora adaylık ve doktora yeterlilik sınavı olmak üzere iki sınav uygulanmaktadır. Yeterlilik sınavı yazılı ve sözlü olmak üzere iki aşamada uygulanmaktadır.

Yeterlilik Sınavı İle Katılımcı Görüşlerine Dayalı Bulgular

Görüşme Formu D1.a) “Yüksek lisans/doktora yeterlilik sınavları nasıl yapılmaktaydı? Deneyimlerinizi açıklayınız.” Maddesine katılımcıların vermiş oldukları cevapların analizine dayalı bulgulara göre:

Türkiye’de yapılan yeterlilik sınavları yazılı ve sözlü olmak üzere iki aşamada yapılmaktadır. Yazılı sınav ile ilgili katılımcılar; “5 kişilik bir komisyon vardı. Öncesinde çok kapsamlı bir yazılı sınav ve ardından jüri içinde sözlü sınav yapılıyordu.” AÜa, “Yeterlilik yazılı sınavı beş kişiden oluşan jüri heyetinin hazırladığı beş sorudan oluşuyor ve yazılı sınavı geçen sözlü sınava girmeye hak kazanıyor.” GÜc, “Doktora yeterlik sınavlarında 5 jüri yer almaktadır. Öğleden önce yazılı sınav, eğer başarılı olunursa öğleden sonra sözlü sınav yapılmaktadır. Yazılı sınav 2 saattir.” İÜa, “Doktora yeterlik sınavı ders döneminin bitişinden 6 ay sonra 5 öğretim üyesinden oluşan bir jürinin hazırladığı 5 sorudan oluşan bir yazılı sınav (her öğretim üyesi bir soru sordu) ve jüri üyelerinin birlikte yaptıkları bir sözlü sınavdan oluşuyordu.

Sınavlarda alanla ilgili hem bilgi hem de bilgiye dayalı yorum gerektiren sorular soruldu.” İÜc.

Yazılı sınavın beş kişilik sınav komisyonu tarafından hazırlanan soruların gözetim altında cevaplanması ve komisyon tarafından yazılı kısmın değerlendirilmesi şeklinde olduğu yazılı sınavı geçen öğrencinin aynı gün sözlü sınava alındığı anlaşılmaktadır.

Yeterlilik sınavı ile ilgili elde edilen verilerde bazı öneriler olduğu anlaşılmaktadır. Bunlar: “5 kişilik jürinin belirlenmesinde danışmanın ve öğrencinin bir söz hakkı olmalıdır.” AÜa, “Sözlü ve yazılı sınava koşulsuz şekilde girme hakkı öğrenciye verilmeli sonrasında belli yüzdeler üzerinden ortak puan hesaplanıp kişinin yeterliliği geçip geçmemesine karar verilmeli diye düşünüyorum.” GÜc, “Zor bir dönem, ancak kapsam konusunda sınır olmalı ve süreç boyunca değerlendirme yapılmalı, sadece sınav ile değerlendirme yapılmamalı.” İÜb, Önerilerden katılımcıların, yeterlilik sınav komisyon üyeleri belirleme sürecinde öğrenci görüşü alınması, yazılı sınav uygulaması ile ilgili farklı yöntemlerin uygulanması ve sınav kapsamının sınırlandırılması şeklindedir.

ILU’da “Dersler bitince yöntemden yeterlik sınavı vardı. Daha sonra iki tane yazılı sınav ve bir sözlü sınavdan sonra teze geçiliyordu.” ILUb şeklinde yapmış olduğu açıklama ILU yeterlilik sınavı ile ilgili düzenlemelerde belirtilen “araştırma yöntemi sınavı, alan sınavı ve yan alan sınavı yapıldıktan sonra sözlü sınavı yapılır” açıklamasına uygun olarak yapıldığı anlaşılmaktadır.

INU’da ise yeterlilik sınavı; yazılı sınav “hocaların hazırladığı sorular içinden beş tanesini seçip her biri için araştırma yapıyordun sınavda üç tanesi soruluyordu.” INUc veya portfolio değerlendirme ile “Dosya beş bölüm. Eğitim felsefen (neydin ne odun), bir konuda ayrıntılı yapılmış bir literatür taraması, bir yayınlanmış yada yayınlanmak üzere gönderilmiş makale, bir de proje olması gerekiyordu.” INUc, yapıldığı belirtilmiştir. Bu açıklamalarda okulda yapılan yazılı sınav ile ilgili bilgi verilmemiştir. INU yeterlilik sınavı ile ilgili düzenlemelerde evde yapılan sınav ve portfolyo dosyası hazırlama yanında “okulda sınav” seçeneği de bulunmaktadır. INU katılımcılarının “okulda sınav” seçeneğini tercih etmedikleri anlaşılmaktadır.

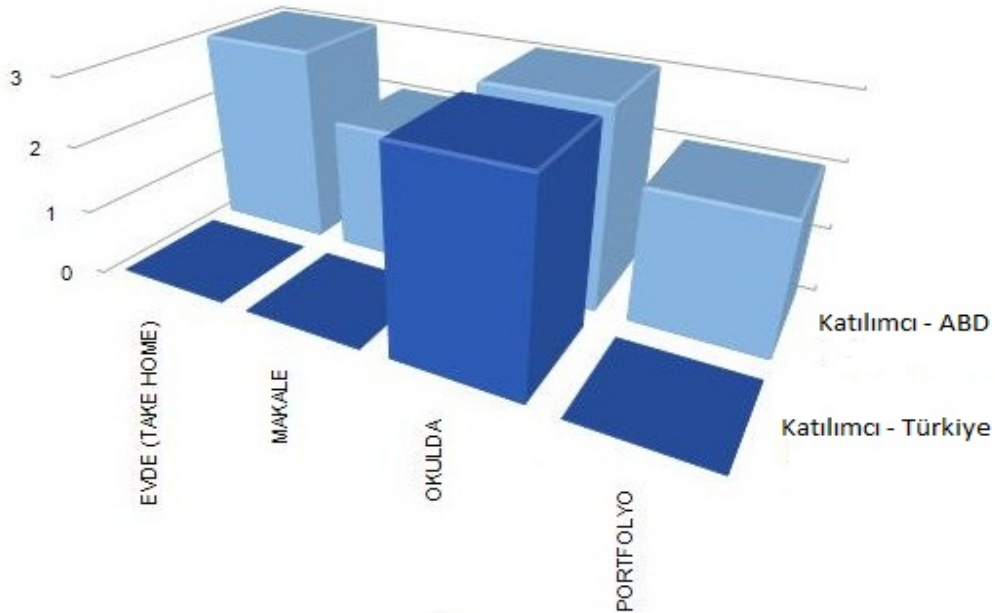
PSU’da ise yeterlilik sınavı işlemleri, “3 hocadan paper (konusu alınıyor ve 6 aylık bir süreçte bunlara her biri makale formatında (paper) hazırlanıyordu.” PSUb, “İlk aşamada tüm derslerden sorumlu tutulduğumuz ve sabahtan akşama kadar süren bir yazılı sınav yapılmaktaydı. Daha sonra eğer gerek görülürse mülakat yapılıyordu.”

PSUc, şeklinde yapılan açıklamalar PSU'da yeterlilik sınavı yazılı ve sözlü olmak üzere iki aşamada yapıldığı, yazılı sınavı, hocalardan alınan soruların evde yazılması şeklinde olduğu gibi, okulda belirli bir yer ve sürede gözetim altında verilen soruların cevaplanması şeklinde de olabilmektedir. Sınav süreci katılımcılar tarafından “zor ve sıkıntılı bir süreçti onu hatırlıyorum.” PSUb, “Sınavların sabahdan akşama kadar olması yorucu oluyordu.” PSUc şeklinde değerlendirilmiştir.

Sınava giriş: yeterli sayıda ders (zorunlu dersler, alan dersleri, yan alan dersleri, araştırma dersleri) alındıktan sonra yeterlilik sınav komitesi oluşturuluyor. Sınav komitesi belirleme öğrenci tarafından, öğrenci ve danışman birlikte veya danışman tarafından belirlenebilmektedir. Yazılı sınav komisyonu tarafından hazırlanan soruların belirli bir süre içerisinde gözetim altında cevaplanması (ILU, INU, PSU), yazılı soruların alınıp belirli bir süre içerisinde evde hazırlanması, (INUc, PSUb, PSUa) ve portfolyo dosyası hazırlama (INUc, INUa) şeklinde uygulandığı anlaşılmaktadır.

Türkiye ve ABD katılımcıları tarafından elde edilen verilerin analiz sonuçları Grafik 8’de sunulmuştur.

Grafik 8: Türkiye ve ABD Yeterlilik Yazılı Sınavı Karşılaştırma



Grafik 8 incelendiğinde Türkiye’de yeterlilik sınavının yazılı aşaması sadece “okulda sınav” olduğu ancak ABD katılımcıları ise “okulda sınav, “evde sınav (take home)”, “makale” ve “portfolyo” olarak belirtilmiştir. Burada “makale” ve “portfolyo” başlıkları portfolya dosyası hazırlama ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Görüşmelerden elde edilen veriler incelendiğinde bütün doktora programlarında bir yeterlilik sınavı olduğu görülmektedir. Ancak sınavların uygulama şekilleri ve yöntemleri farklılıklar

göstermektedir. Temel olarak iki aşamadan oluşan sınav yazılı ve sözlü aşamaları bütün programların ortak uygulaması olarak görülmektedir.

Elde edilen veriler ABD ve Türkiye’de doktora “yeterlilik sınavı” ile ilgili uygulamalarda en önemli benzerliğin her iki ülkede de yeterlilik sınavı yazılı ve sözlü olmak üzere iki aşamada uygulanmaktadır. Ancak özellikle yazılı sınavın uygulaması farklılıklar göstermektedir. Yazılı sınav için ABD’de farklı seçenekler (gözetim altında yazılı, verilen araştırma konusu veya soruların evde yazılması ve portfolyo dosyasının hazırlanması) şeklinde olduğu anlaşılmaktadır.

Sözlü sınav ise yazılı sınav sonrasında sınav komisyonu tarafından öğrencinin sözlü sınav yapılması şeklindedir. Sözlü sınav yazılı sınav uygulamasına göre farklı şekillerde uygulanabilmektedir. Yazılı sınav uygulaması okulda yapıldığında yazılı sınav sabah yapılmakta aynı gün öğleden sonra öğrenci sözlü sınava alınmaktadır. Eğer yazılı evde yapılmış ise veya portfolyo dosyası hazırlanmışsa sınav cevapları veya portfolyo dosyası yeterlilik sınav komisyonuna belirli bir süre önce teslim edilmektedir. Komisyon üyeleri incelemesini tamamladıktan sonra öğrenci sözlü sınava alınmaktadır.

Yeterlilik sınavı ile ilgili önerilere bakıldığında, katılımcılar “*sürecin zor olduğu*” PSUb, “*sınavın zor olduğu*” PSUc, “*zor bir dönem*” İÜb, ifade edilirken, “*bir yazılı ve bir sözlü yeterli bana göre*” ILUb, şeklinde sürecin zor olduğuna işaret edilmektedir. Türkiye’den bir katılımcı “*sınav jürisinin belirlenmesinde öğrenciye de söz hakkı verilmesi*” AÜa, bir diğer öğrencinin “*koşulsuz sınav hakkı verilmesi gerektiği*” GÜc, bir diğer katılımcının “*süreç içerisinde değerlendirme yapılması gerektiği*” ve “*sınavın sınırlarının belirlenmesi gerektiği*” İÜb hususlarında öneriler ifade edilmiştir. Önerilerden ABD katılımcıları sürecin zorluğuna vurgu yaparken bir katılımcı sınav çokluğunu eleştirmektedir. Türkiye katılımcıları ise sınav uygulamasına yönelik önerilerde bulunmuşlardır.

4.9. Araştırmanın Dokuzuncu Alt Amacına Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dokuzuncu alt amacı “Türkiye ve ABD’de “Eğitim Programları ve Öğretim” alanında lisansüstü eğitim programlarında akademik danışma ve tez yazım süreci nasıldır?” şeklindedir. Bu alt amaca yönelik veriler ilgili dokümanlar ve Görüşme Formunda D) 2, 3, 4, maddelerine verilen cevapların analizi ile elde edilen bulgular sunulmuş ve karşılaştırılmıştır.

Bu bölüm ile ilgili bulgular üç başlık altında; akademik danışman seçimi, akademik danışman ile ilişkiler ve tez yazım süreci olarak sunulmuştur.

4.9.1. Danışman Seçimi

Türkiye Üniversiteleri incelendiğinde danışman seçimi ile ilgili olarak: Ankara Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği Madde 30/1'e göre "*Enstitü anabilim dalı akademik kurulu her öğrenci için öğrencinin bilimsel faaliyetlerini, çalışmak istediği alanı ve danışman tercihini de dikkate alarak, tez danışmanını enstitüye önerir. Tez danışmanı öncelikle anabilim dalındaki öğretim üyeleri, yoksa başka anabilim dalı veya başka yükseköğretim kurumlarındaki öğretim üyeleri arasından önerilir.*" (AÜ6, 2013).

Gazi Üniversitesi, Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği Madde 27/2'ye göre: "*Enstitü yönetim kurulu; öğrencinin tercihi, anabilim/ana sanat/bilim/sanat dalı akademik kurulunun görüşü, ilgili başkanlığın önerisi ile her öğrenci için en geç birinci yarıyılın sonuna kadar üniversitenin tam zamanlı öğretim üyeleri ya da doktora/sanatta yeterlik unvanı almış öğretim görevlileri arasından bir danışman atar.*" (GÜ6, 2013).

İnönü Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği Madde 26/1'e göre "*Enstitülere bağlı ana bilim/ana sanat dallarında doktora programının en geç birinci yarıyılın sonuna kadar her bir öğrenci için ders seçiminde ve tezin yürütülmesinde yardımcı olacak bir danışman ana bilim/ana sanat dalı başkanlığının önerisi, enstitü yönetim kurulunun onayı ile görevlendirilir.*" (İÜ5, 2013).

Üniversitelerin danışman seçimi ile ilgili düzenlemeler özet olarak şu şekildedir. AÜ "öğrencinin bilimsel faaliyetlerini, çalışmak istediği alanı ve danışman tercihini de dikkate alarak", GÜ "öğrencinin tercihi, anabilim/ana sanat/bilim/sanat dalı akademik kurulunun görüşü, ilgili başkanlığın önerisi ile" ve İÜ'de "ana bilim/ana sanat dalı başkanlığının önerisi, enstitü yönetim kurulunun onayı ile" öğrenciye danışman ataması yapılmaktadır. AÜ ve GÜ'de öğrencinin tercihi dikkate alınarak danışman belirlenirken, İÜ'de ise öğrenci fikri alınmadan ana bilim dalı başkanı önerisi ile danışman belirlenmektedir.

Danışman seçimi ile ilgili katılımcıların yapmış olduğu açıklamalar Türkiye Üniversitelerinde şu uygulamaların olduğu görülmektedir. Ankara Üniversitesi'nde AÜa, "*Hocalar öğrencilerle görüşerek belirliyorlar*" şeklinde ifade etmektedir. Gazi Üniversitesi ile ilgili GÜa süreci; "*Yüksek lisans da hocalar kendisi öğrencilerini seçti. Programa başladığımızda danışman hocamız belli idi. Hatta hocam bana herkes birini aldı sen bana kaldın dedi. Doktora da ise danışman hocalarımızı biz öncelik sırasına göre 5 isim vererek, bölüm başkanımız tarafından bu listeden uygun görülen isim danışman olarak atandı*" şeklinde açıklamıştır. Yine bir diğer katılımcı; "*Bölüm*

başkanımızla çalışmak istediğimiz konu ya da alan hakkında konuşup fikir alışverişi yaparak karar vermekteyiz. Bu anlamda ilk önce çalışmak istediğimiz danışmanların listesini bölüm başkanımızın verdiği forma doldurmaktayız. Bu form kurulda konuşulduktan sonra sonuç bize açıklanmaktadır. Bu zamana kadar listeye ilk yazdığımız danışmanların geldiğini görmekteyiz” GÜb. Bu açıklamalardan, Gazi Üniversitesi’nde öğrenci öğretim elemanları ile görüşme yaparak beş kişiden oluşan bir listeyi enstitüye sunmakta, enstitü tercihlere dayalı olarak danışman ataması yapmaktadır (GÜa, GÜb, GÜc).

İnönü Üniversitesinde danışman seçme işlemi ile ilgili süreci katılımcılar şu şekilde ifade etmişlerdir. *“Danışman seçiminde öğrenci görüşleri fazla sorulmamaktadır. Ben bu konuda kendimi şanslı hissediyorum. Her iki danışmanımda iyiydi. Ama danışmanlarından memnun olmayan arkadaşlar vardı”* İÜa, *“Hem Yüksek Lisans hem de Doktora tez danışmanlarım anabilim dalı başkanlığı tarafından atandı.”* İÜc. Bu açıklamalardan İÜ’de danışman seçiminde öğrenci görüşü alınmadan ana bilim dalı tarafında atama yapıldığı anlaşılmaktadır (İÜa, İÜc).

Türkiye Üniversitelerinde akademik danışman belirlenmesi sürecinde üç farklı uygulamanın olduğu anlaşılmaktadır. Öğretim elemanlarının öğrenciler ile görüşerek öğrenci danışmanının belirlenmesi, öğrencinin hocalar ile görüşüp beş kişilik liste sunması ve listeden bir danışman ataması yapılması, son olarak ana bilim dalı tarafından danışman belirlenmesi.

ABD üniversitelerinde akademik danışman seçimi ile ilgili şu düzenlemelere yer verilmiştir. ILU, *“Öğrencinin akademik programının planlamasında yardımcı olmak üzere bir öğretim üyesini danışman olarak görevlendirir. Öğrenci araştırma alanını belirlediğinde öğrencinin alana uygun bir danışman seçmesi beklenir”* (ILU9, 2013).

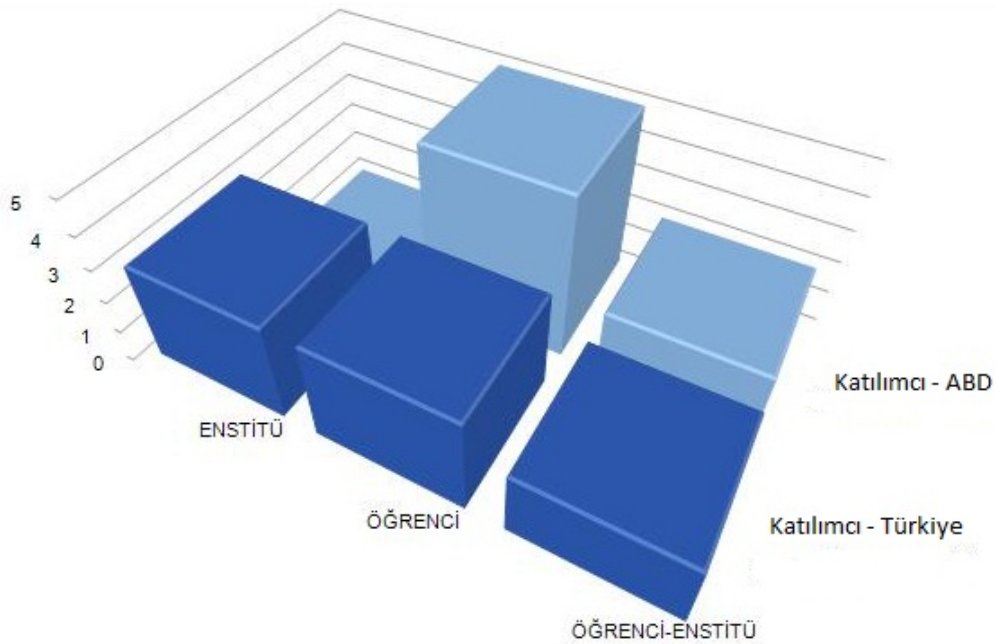
INU, *“Program koordinatörü programa öğrencinin programa başlayacağı ilk dönem ders seçimi yapmadan önce geçici bir danışman belirler. Öğrenci program ve öğretim elemanlarını tanıdıktan sonra kendisi danışman seçer. Öğrenci danışmanını değiştirebileceği gibi tez araştırması için tez araştırma başkanı olarak danışmanı veya başka birini doktora tez araştırma başkanı olarak seçebilir”* (INU10, 2013) ve PSU, *“Öğrenci programa kabul edildiğinde bir danışman görevlendirir. Danışman öğrencinin ders seçimi ve programa oryantasyon sürecinde yardımcı olur. Öğrenci danışmanını bölüm koordinatörü ile görüşerek istediği zaman değiştirebilir. Danışman Yeterlilik sınavı sonuna kadar danışmanlık yapar. Yeterlilik sonrası dönemde öğrenci*

tez araştırma komitesi belirler, bu komite başkanı danışmanı olabileceği gibi başka birini de seçilebilir.” (PSU8, 2013).

ABD üniversitelerinde akademik danışman belirlenme işlemi ile ilgili katılımcılar şu açıklamalarda bulunmuşlardır. Katılımcılardan INUc, “ben kendim çalışma alanıma göre seçtim”, “Tez danışmanını öğrenci seçiyordu” INUc, “O konuda tamamen özgürsün. İlk etapta 2 majörden (ana dal) 1 minörden (yan dal) olmak üzere toplam 3 danışman belirleyip komiteni oluşturmak zorundasın.” INUa, “İlk etapta tez danışmanı olarak, kabul alırken size atanan danışman görülmekte. Fakat ders aşamasında istenildiği takdirde dilekçe verilerek hoca değiştirilebiliyordu.” PSUc, “Öğrenci kendisi belirliyordu.” PSUa, PSUb.

Görüşme sonucunda akademik danışman belirlenme sürecine yönelik Türkiye ve ABD uygulamaları ile ilgili bulgular Grafik 9’da gösterilmiştir.

Grafik 9: Akademik Danışman Belirleme Karşılaştırma



Grafik 9 incelendiğinde Türkiye’de farklı uygulamalar olduğu ve bu uygulamalarda okul veya enstitü ağırlıklı olarak akademik danışman belirlenmesinde karar verici organlar olarak görülürken. ABD’de ise programa başlangıçta bölüm tarafından geçici akademik danışman görevlendirilmekte öğrenci programı ve hocaları tanıdıktan sonra akademik danışmanını değiştirebiliyor. Yeterlilik sınav komitesi ve tez çalışmaları döneminde tez araştırma komitesi yine öğrenci tarafından belirlenmektedir.

Katılımcıların ifadelerinden ABD’de akademik danışman belirleme öğrenci tarafından yapılmaktadır. Belirleme işlemi öğrencinin öğretim elemanlarını tanıması, onların çalışma alanlarını bilmesi ve öğretim elemanı ile görüşme yaparak

görüşme sonucunda benzer alan veya benzer felsefeye sahip olma durumuna göre danışmanlarını seçtikleri anlaşılmaktadır

Danışman seçiminin ABD’de tamamen öğrenci tarafından belirlendiği, Türkiye’de ise öğrenci ile görüşerek karar verme (AÜ), Öğrencinin tercihleri arasından birini belirleme (GÜ) ve bölüm veya ana bilim dalı tarafından atanması (İÜ) şeklinde uygulamalar olduğu anlaşılmaktadır. Danışman belirleme ile ilgili süreçte en önemli farklılığın danışman seçiminde ABD’de öğrenci tercihleri ön plandayken, Türkiye’de okul veya öğretim elemanı tercihlerine öncelik verildiği anlaşılmaktadır.

Danışman belirleme süreci ile ilgili yapılan önerilerde; Ankara ve Gazi üniversitesi öğrencileri uygulamadan memnun olduklarını ifade ederken, İnönü Üniversitesi katılımcıları “*Danışman seçiminde öğrenci görüşleri fazla sorulmamaktadır*”, “*Danışman seçme hakkı öğrenciye verilmelidir*” İÜa, “*Ancak herhangi bir sıkıntı olmaması için öğrencilerin tez danışmanı tercihinde bulunabilmeleri gerektiğini düşünüyorum*” İÜc, “*Öğrenci ilgisine göre danışman seçebilmeli*” İLÜb. Bu açıklamalardan öğrencilerin danışman belirleme sürecinde öğrenci tercihinin dikkate alınması veya karar verme sürecine öğrencinin katılımı sağlanmalı şeklindedir.

Lisansüstü eğitimin en önemli boyutlarından biri danışman-danışan arasında başlayan çok yönlü akademik yetiştirme sürecinin etkili ve verimli bir şekilde yürütülmesidir. Bu süreç akademik sosyalleşme, akademisyen kimliği kazanma sürecidir. Bu sürecin başlangıcında yüksek lisans ve doktora eğitimine başlayan öğrencinin amaçlarını gerçekleştirmesine yönelik derslerin planlanması, yeterlilik sınavı, tez çalışması ve tez savunması süreçlerinde akademik danışman önemli görev ve sorumlulukları vardır. Bu süreçte, öğrenci derse girme, araştırma yapma ve ilgili kişi ve kuruluşlarla işbirliği kurma ve birlikte çalışma ile ilgili bilgi ve becerileri edinir. Bu sürecin her iki taraf için etkili ve verimli olabilmesi için özellikle öğrencinin danışman seçme ve danışman ile ilişkiler çok önem arz etmektedir. Dolayısıyla lisansüstü eğitim sürecinde danışman belirleme hem danışan hem de danışman için önemlidir. Önerilerde dikkate alındığında bu sürecin etkili ve verimli olabilmesi için danışmanın öğrencinin öğretim üyeleri ile görüşmesi sonunda öğrenci tarafından seçilmesinin lisansüstü eğitim sürecinin daha verimli geçmesinde önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

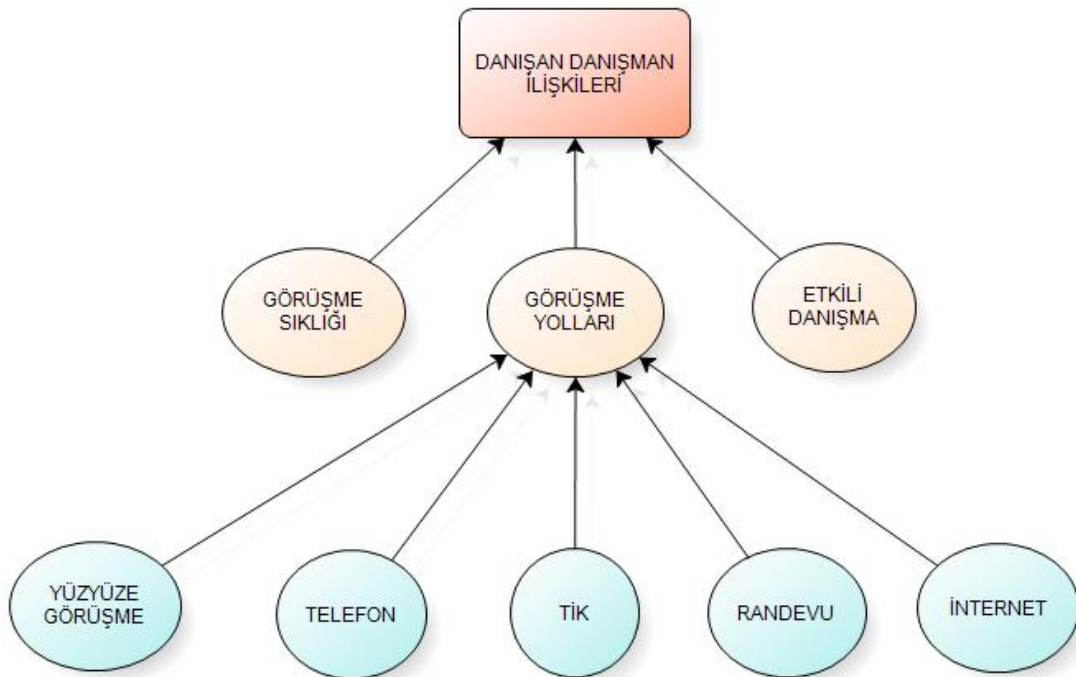
4.9.2. Danışan Danışman İlişkileri

Danışan-danışman ilişkilerine yönelik bulgular Görüşme Formunda “D3. a) Yüksek lisans/doktora tez danışmanınız ile görüşmeler (görüşme sıklığı, görüşme yolları, v.b.) hakkında neler düşünüyorsunuz? ve b) Önerileriniz:” sorulara verilen cevapların analizine dayanmaktadır.

Doktora eğitiminin en önemli aşamalarından biri olan tez yazım süreci danışman ve danışan arasında kurulan iletişimin kalitesi ile yakından ilgilidir. Danışmanın yeteri kadar ve düzenli olarak öğrenci ile görüşmesi yapılan çalışma ile ilgili öneri, düzeltme, dönüt, ilgili kişi ve ya kurumlara ulaşmayı sağlaması gibi birçok katkısı olmaktadır.

Şekil 2’de danışman ile görüşme (görüşme sıklığı, görüşme yolları vb. ile ilgili verilerin analizinde ortaya çıkan tema ve kodlar sunulmuştur.

Şekil 2: Danışman ile Görüşme Yolları



Danışman-danışan arasında görüşme ile ilgili Şekil 2’de temel olarak iletişim yollarına yönelik olarak katılımcıların en çok randevu olarak yüz yüze görüştükleri veya internet üzerinden iletişim kurdukları anlaşılmaktadır. Öğrencilerin telefon ile görüşme yolunu daha az tercih ettikleri anlaşılmaktadır. Danışan-danışman arasındaki iletişim ile ilgili elde edilen veriler: “Tez danışmanımla istediğim her zaman görüşebiliyorum. Belli bir zamanı yok. Yazdıklarımaya hemen dönüt veriyor.” AÜb, “Yüksek lisans yaparken farklı illerde olduğumuzdan dolayı hocamızla daha çok mail üzerinden görüştük.” GÜa, “Yüksek lisansta iken farklı bir şehirden derslere gelip gidiyordum. Zaman zaman il

dışından gelip danışmanımla görüşüyordum. Hocamla gerek mail ile gerekse MSN ile iletişim kuruyordum.” GÜb, *“Danışmanımın yoğunluğu nedeniyle çok fazla yüz yüze görüşemiyoruz ancak telefon ve internet aracılığı ile ihtiyaç duyduğum anda iletişim kurabiliyorum.”* GÜc, *“Bu konuda çok sorun olduğunu düşünüyorum ama sorumlusu hoca veya öğrenci değil mekândır. Yani fiziksel uzaklık ciddi sorun oluyor.”* İÜb, *“Danışmanlarımla rahatlıkla istediğim zaman görüşebiliyordum.”* İÜa, *“Danışmanımla istediğim zaman, rahatlıkla telefonla görüşebiliyorum”* İÜc katılımcıların danışmanları şeklindedir.

Elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin danışman ile görüşmede herhangi bir sorun ile karşılaşmadıkları, imkân olduğunda yüz yüze, olmadığı zamanlarda diğer iletişim araçları kullanılarak düzenli bir iletişim olduğu anlaşılmaktadır. Lisansüstü eğitimi süresince araştırma görevlisi olarak aynı kurumda görev yapan öğrencilerin danışmanları ile görüşmelerinin daha verimli olduğu ancak lisansüstü eğitimlerine farklı illerden katılan öğrencilerin danışman ile yüz yüze görüşme yerine diğer iletişim araçlarını tercih ettikleri ve bu durumdan olumsuz yönde etkilendikleri anlaşılmaktadır.

Katılımcılar, danışmanların öğrencilerine yeterli zaman ayırmaları ve belirli sıklıkla yüz yüze görüşme yapısı gerektiğini önermektedirler (İÜa, GÜc).

ABD katılımcıları ise *“İhtiyaca göre randevu sistemi ile görüşme oluyordu”* ILUb, *“Randevu almak koşulu ile istediğimiz kadar. Bu öğrencinin ne kadar çalıştığına bağlı ama danışmanda süreçte etkili.”* INUc, *“Ben ne zaman hazırsam ve istersek görüşüyorduk bir rutin hatırlamıyorum.”* PSUb, *“Görüşme her iki tarafta uygun olduğu müddetçe sürekli olabiliyordu. Belli bir sayı ile sınırlandırılmamıştı”* PSUa, *“Çok sık görüşmedik. Genellikle yüz yüze görüştük. Nadiren e-mail aracılığıyla görüş alışverişinde bulunduk.”* PSUc şeklinde ifade etmişlerdir.

Randevu alarak isteğe bağlı olarak, her iki tarafında uygun olduğu zaman olmak üzere farklı şekillerde görüşmelerin gerçekleştiği, danışmanın veya danışanın çalışma alışkanlıklarına göre bu durumun şekillendiği görülmektedir. Danışmanların öğrenciye hangi durumlarda yardımcı olduklarını INUa tarafından yapılan açıklama: *“Ne yapman gerektiğini hiç bir zaman söylemezler (olması gereken budur bence de) ama eğer kafanda bir fikrin varsa onu geliştirmek ya da bir araştırmaya dökülebilmek adına ellerinden geleni yaparlar. Gerekli insanlarla irtibata geçirme durumunda ya da kaynak bulma konusunda da çok yardımcılar”* önemli bir örnek teşkil etmektedir.

Tez sürecinde danışman ile görüşmenin çok önemli olduğu genelde öğrencilerin tercih veya imkânlar dâhilinde düzenli olarak danışmanları ile görüştükleri, ancak bazı

danışmanların çok fazla kontrol etmeyi sürecin her aşamasında var olmayı tercih ettikleri diğer taraftan da öğrencilerin çalışma şekillerine göre danışmanları ile görüştükleri anlaşılmaktadır.

ABD ve Türkiye de danışman ile görüşmede önemli bir farklılığın olmadığı, sadece ABD de danışmanın ne yapman gerektiğini söylemek yerine sahip olduğun fikrin geliştirilmesine katkıda buldukları ifade edilmekte. Türkiye’de ise danışmanlar ile ilgili görüşmelerin destekleyici, yönlendirici, düzeltici olduğu ile ilgili bir açıklama yapılmamıştır. Türkiye katılımcılarının danışmanları ile farklı iletişim yolları kullanarak düzenli olarak görüştükleri anlaşılmaktadır.

Bir diğer bulgu ise bölümde asistan olan öğrencilerin danışmanları ile her zaman görüşme imkânı bulduğu ancak eğitim aldığı okulun dışında farklı illerde oturan öğrencilerin yüz yüze görüşme yerine diğer iletişim araçlarını kullandıkları anlaşılmaktadır.

Danışman ile görüşme yolları arasında internet kullanımı öğrenci ve öğretim elemanlarının bilgi ve iletişim teknolojilerini yoğun olarak kullandıkları, kullanmayan öğretim elemanları ve öğrencilerinde bu teknolojileri etkili kullanması zaman yönünden danışan ve danışmana önemli katkı sağlayacağı söylenebilir.

4.9.3. Tez Yazma Süreci: Tez Komitesi Belirleme ve Danışan-Danışman İlişkileri

Tez yazma süreci doktora yeterlilik sınavı geçildikten sonra başlayan ve doktora tez savunmasına kadar geçen süreci ifade etmektedir. Bu sürece yönelik bulgular yasal düzenlemeler ve Görüşme Formunun D4.a) Yüksek lisans/doktora tez yazımı süresince danışman veya diğer öğretim üyeleri ile nasıl işbirliği içinde bulunuyordunuz? Deneyimlerinizi açıklayınız. ve b) Önerileriniz.” Sorusu ile elde edilen bulgulara dayanmaktadır.

Yeterlilik sınavı geçildikten sonra başlayan bu süreç öğrencinin bağımsız bir araştırmaya başlama, verileri toplama ve tez yazım sürecini içermektedir. Bu süreç ile ilgili düzenlemeler şu şekildedir.

Ankara Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Yönetmeliği Madde 41 – (1) “Yeterlik sınavında başarılı bulunan öğrenci için ilgili enstitü anabilim dalı akademik kurulunun önerisi ve enstitü yönetim kurulu onayı ile bir ay içinde bir tez izleme komitesi oluşturulur.” (AÜ6, 2013). Gazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Yönetmeliği Madde 38 – (1) “Yeterlik sınavında başarılı bulunan öğrenci için danışmanın da görüşü alınarak ilgili başkanlığın önerisi ve enstitü yönetim kurulunun kararı ile en geç bir ay içinde bir

tez izleme komitesi oluşturulur.” (GÜ6, 2013). İnönü Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Yönetmeliği Madde 31/1a: “Yeterlik sınavında başarılı bulunan her doktora öğrencisi için, ana bilim/ana sanat dalı başkanlığının önerisi ve enstitü yönetim kurulu kararı ile yeterlik sınavını takip eden bir ay içinde, üç öğretim üyesinden oluşan bir tez izleme komitesi oluşturulur.” (İÜ5, 2013).

Yeterlilik sınavı sonrası ana bilim dalı önerisi ile tez izleme komitesi belirlenmektedir. GÜ’de tez izleme komitesi oluşturulurken öğrencinin akademik danışmanının görüşü alınarak komitenin belirlendiği şeklindedir.

Tez yazım sürecinde öğrenci ile akademik danışman ve tez izleme komitesinin diğer üyeleri ile olan işbirliği ve iletişim sürecine yönelik katılımcılardan elde edilen bulgular şu şekildedir.

Danışan danışman iletişimi ile ilgili veriler, öğrencilerin danışmanları ile düzenli görüştükleri (AÜb, GÜa, GÜa, İÜa, İÜc), danışmanların kendilerine dönüt verdiği yol gösterdiği, gerekli durumlarda başka öğretim elemanlarına veya ilgili kişilere yönlendirdikleri (AÜa, GÜa, GÜb, İÜa, İÜc), kurum içinde çalışanların (Ar. Gör) öğretim üyeleri ile daha sık görüştükleri (GÜd, İÜa, İÜb) gibi önemli ortak yönler ortaya çıkmaktadır. Bunun yanında katılımcıların büyük çoğunluğu Tez İzleme Komitesi (TİK) uygulamasının hem danışman hem de diğer öğretim üyeleri ile görüşmelerine ve önemli katkı sağladığını ifade etmektedirler. “*TİK ile sürekli görüşmek zorunda*” AÜa, “*tez izleme komitesi sürekli toplanmalı*” AÜb, “*her 6 ayda bir tez izleme jürim ile görüşmeler yapıp, fikir alışverişinde bulunuyordum*” İÜa, “*hem Tez İzleme Komitesi üyelerinden hem de danışmanımın beni yönlendirdiği başka öğretim üyelerinden çeşitli konularda görüş ve bilgi alıyorum.*” İÜc.

Danışan-danışman süreci ile ilgili önerilere bakıldığında “*Tez izleme komitesi sürekli toplanmalı, öğrenciye yol göstermelidir. TİK formalite olarak toplanmış gibi gösterilmemelidir.*” AÜb, “*danışman hocanın öğrenciyi yönlendirmesinin, takıldığı ve sıkıntı çektiği yerde ona yol göstermesinin çok önemli olduğunu düşünüyorum.*” GÜa, “*Danışman konu seçiminde öğrenciyi bilinçli bir şekilde yönlendirmelidir.*” GÜc.

Tez döneminde TİK’in düzenli toplanması, toplantılar öğrenciye yol göstermeli, danışmanın öğrenciyi yönlendirmesi, konu seçiminde yardımcı olması gibi noktaların vurgulandığı anlaşılmaktadır.

Danışman danışan ilişkileri ile ilgili veriler analiz edildiğinde danışanların danışmanları ile olan iletişimlerinin verimli ve olumlu olduğu, Tez İzleme Komitesi ile 6 ay da bir yapılan düzenli görüşmelerin tez yazım sürecinde öğrenciye önemli katkılar

sağladığı anlaşılmaktadır. Danışmanların öğrenciye yol göstermesi ve konu seçiminde yardımcı olması gibi noktaların vurgulandığı anlaşılmaktadır.

ABD Yeterlilik sınavı sonrasında başlayan sürecin başarılı bir şekilde tamamlanmasına yönelik olarak öğrenciye danışmanlık yapmak üzere Doktora Tez Komitesi seçilmektedir. Bu komitenin seçimi ile ilgili düzenlemeler şu şekildedir.

ILU'da; formal tez komitesi oluşturmak zorunlu değildir. Tez komitesi öğrencinin tez yazım sürecinde danışmanlık yapmak ve öğrencinin gelişimini kontrol etmek için oluşturulur. Yeterlilik sınavı geçildikten sonra tez komitesi oluşturulur. Tez komitesi yeterlilik sınavı komitesi üyelerinden oluşabilir.

Doktora yeterlilik sınavı verildikten sonra öğrenci “Doktora Tez Araştırması CIE 599” dersine en az 16 saat ders kaydı yaptırmak zorundadır. 16 kredi tamamlandıktan sonra 0 kredi ile tez çalışmalarına devam etmek için enstitüden izin alabilir. Tez savunması için yeterlilik sınavından sonra en az bir yıl geçmiş olması gerekmektedir. Yeterlilik sınavından sonra 5 yıl içinde tez savunmasını yapamayan öğrenciler yeterlilik sınavını yeniden almak zorundadırlar. Öğrenci tez savunmasına gireceği dönem ders kaydı yaptırmak zorundadır (ILU8, 2013).

INU'da ise Araştırma Komitesi Oluşturma:

Yeterlilik sınavından sonra öğrenci araştırma komitesi oluşturmak zorundadır. Doktora araştırma komitesi öğrencinin tez yazma döneminden ve tez savunmasının planlanması ve yapılmasından sorumludur. Komite en az dört üyeden oluşmalıdır. Komite üyelerinin ikisi öğrencinin ana çalışma alanında, bir üyede yan daldan olmalıdır. Komite başkanı öğrencinin ana dal alanından olmalıdır. Komite üyeleri enstitüye bildirilir. Eğitim Doktorası programlarında araştırma komitesi en az üç üyeden oluşmalıdır. İki üye ana dal alanından bir üye de bölüm dışından üniversitenin herhangi bölümünden olabilir. Komite üyelerinin ikisi Doç. Dr. veya Prof. Dr. olmalıdır. Genellikle öğrenci komite üyelerini ders aldığı hocalardan seçer, öğrencinin danışma komitesi başkanı genellikle araştırma komitesi başkanı olarak belirlenir.

Tez Önerisi Özeti: Bir veya iki sayfa uzunluğunda bir tez özeti hazırlanır. Tez özeti açık yazılmış problem, araştırma planı, araştırma yöntemi ve çalışmanın alana katkılarının tartışılmasını içermelidir. Üyeler yapılacak çalışmayı inceledikten sonra yapılacak çalışmada komite üyesi olarak görev alıp almamaya karar verirler.

Tez Önerisi: Özet sunumundan sonra öğrenci tez önerisini hazırlayıp sunar. Tez önerisi şu başlıkları içermelidir: Araştırma amacı, araştırmanın önemi, literatür, araştırma soruları, data kaynakları, data toplama metotları, data analiz yöntemi, çalışmanın teori veya uygulamaya katkıları. Tez önerisi araştırma komitesi ile görüşülür kabul edilen tez önerisi Enstitüye bildirilir.

Araştırma İzni: Eğer araştırma insan ögesi içeriyorsa ilgili birimden araştırma izni alınır (INU9, 2013).

PSU'da Doktora Komitesi: Adaylığa kabul edildikten sonra bir yıl içerisinde aday doktora komitesini belirler.

Doktora komitesi en az 4 üyeden oluşur. Bunların ikisi Program ve Öğretim (CI) bölümünün kadrosunda olmalıdır. Birisi adayın çalıştığı uzmanlık alanında (bu üye aynı zamanda öğrencinin akademik danışmanlığını yapar. Bir üyenin de Program ve Öğretim bölümü dışından olmak zorundadır. Dışardan katılan üye enstitüyü temsil eder. Aday komite üyelerinin seçiminde aktif rol üstlenir. Seçim yapmak için danışmanın rehberliğinde dersleri seçer katıldığı derslerin hocaları tarafından yazılan bilimsel makaleleri ve okuyarak karar verir. Bütün

komite üyeleri doktora komite üyeliğini kabul ettiklerini ve ilgili yasal sorumlulukları yerine getireceklerini ifade eden formu imzalarlar. Aday komite üyelerini danışmanın onayı ile değiştirebilir.

Doktora komitesinin program süresince aşağıda belirlenen akademik sorumlulukları vardır. Bu sorumluluklar:

Öğrencinin önerdiği çalışma planını incelemek, tavsiyede bulunmak ve kabul etmek.

Yazılı ve sözlü yeterlilik sınavını yapmak ve değerlendirmek.

Tez önerisini incelemek ve kabul etmek.

Tez savunmasını dinlemek ve değerlendirmek.

Tezi imzalayarak kabul ettiğini beyan etmek (PSU6, 2013).

ABD’de tez araştırma komitesi oluşturmak INU ve PSU da zorunlu INU’da ise tercihen oluşturulmaktadır. Tez araştırma komitesi öğrenci tarafından belirlenmektedir. Öğrenci Tez araştırma Komitesi Üyeliğine uygun olan öğretim üyeleri arasından kendi çalışma alanına, daha önce katıldığı derslerden elde ettiği izlenimlere göre ve akademik danışmanın görüşlerine göre tez araştırma komitesini oluşturduğu anlaşılmaktadır. Bu sürece yönelik olarak katılımcılardan elde edilen bulgular şu şekildedir.

ABD üniversitelerinde danışan danışman ilişkileri ile ilgili veriler incelendiğinde şu ortak kodlar ön plana çıkmaktadır. *“fikir alışverişi”* ILUb, *“yardıma ihtiyatimizin olduğu her konuda yardımcı oluyorlardı. Kaynak, paper check (yazılanların kontrolü) , öneri. Vb. ...Ancak zamanlarını çok fazla almamak kaydıyla”* ILUa, *“Tüm jürinin görüşleri, önerileri ve desteği alınarak veri toplamaya başlanıyor. Savunmada kalırsa tekrar hazırlanıyor belli bir süre içinde.”* INUc, *“Ne yazarsam hocama yolladım o bakıp geri dönerdi”* PSUb, *“yazdığım draftları (taslakları) danışmanıma gönderip sürekli feedback (dönüt) alıyordum”* PSUa, *“Genellikle yazdığım kısımlar hakkında görüş alabilmek için kendilerine gönderiyordum. Onlar da bazen kısa, bazen uzun cevaplar veriyorlardı. Cevapsız bırakan olmadı”* PSUc.

ABD de tez yazım sürecinde akademik danışmanın kaynak bulma, fikir verme, ve tez için yazılan bölümleri kontrol etme dönüt verme şeklinde öğrenciye yardımcı oldukları anlaşılmaktadır.

Türkiye’de uygulanmakta olan TİK toplantılarının tez yazım sürecinde öğrencilere önemli katkı sağladığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerin genel olarak danışman ve diğer öğretim elemanları ile görüşe bildikleri, yardım, öneri, düzeltme, görüş aldıkları anlaşılmaktadır. TİK toplantılarının önemli bir farklılık olduğu anlaşılmaktadır.

4.10. Araştırmanın Onuncu Alt Amacına Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın onuncu alt amacı “Eğitim Programları ve Öğretim” alanında lisansüstü eğitim programlarında tez savunması ile ilgili işlemler nasıl düzenlenmiştir?” şeklindedir. Bu alt amaca yönelik veriler üniversitelerin yasal düzenlemeleri ve görüşme

formu “D-5 a) Yüksek lisans/doktora tez savunma süreci nasıl düzenlenmişti? Deneyimlerinizi açıklayınız. ve b) Önerileriniz:” maddelerine verilen cevapların analizi ile elde edilen bulgular sunulmuş ve karşılaştırılmıştır.

Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği (AU6, 2013) 43.

Maddesine göre:

Doktora tez jürisi, ilgili enstitü anabilim dalı akademik kurulunun önerisi ve enstitü yönetim kurulu onayı ile atanır. Jüri, üçü öğrencinin tez izleme komitesinde yer alan öğretim üyeleri ve en az biri başka bir yükseköğretim kurumunun öğretim üyesi olmak üzere beş kişiden oluşur. İkinci tez danışmanı tez savunmasında jüri üyesi olamaz.

Jüri üyeleri, söz konusu tezin kendilerine teslim edildiği tarihten itibaren bir ay içinde kişisel raporlarını hazırlayarak tez danışmanının önerdiği sınav gününde ilgili enstitünün yazılı daveti ile toplanır ve öğrenciyi tez sınavına alır. Tez sınavı, tez çalışmasının sunulması, savunulması ve bunu izleyen soru-cevap bölümünden oluşur. Süresi 60-120 dakikadır. Tez sınavı dinleyicilere açık olarak yapılır.

Tez sınavının tamamlanmasından sonra jüri, dinleyicilere kapalı olarak, tez hakkında salt çoğunlukla kabul, ret veya düzeltme kararını gerekçeli olarak verir. Bu karar, enstitü anabilim dalı başkanlığınca tez sınavını izleyen üç gün içinde ilgili enstitüye tutanakla bildirilir.

Gazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği (GÜ6, 2013)’ ne

göre:

Doktora programındaki bir öğrenci, elde ettiği sonuçları enstitü yönetim kurulu tarafından belirlenen tez yazım kurallarına uygun biçimde yazar ve tezini jüri önünde sözlü olarak savunur. Öğrencinin doktora tez konusu ile ilgili en az bir adet bilimsel makalesinin ulusal/uluslararası hakemli dergilerde yayımlanmış veya yayıma kabul edilmiş olması doktora tez savunmasına girme şartı olarak aranır. Yayın şartını sağlayan öğrenci, tez danışmanının da onayını alarak jürisi belirlenmek üzere doktora tezini enstitüye teslim eder.

Doktora tez jürisi; uzmanlık alanları göz önünde bulundurularak danışmanın tez izleme komitesi üyeleri ile birlikte önereceği beş öğretim üyesinden ve ilgili anabilim/ana sanat dalı başkanlığının önereceği beş öğretim üyesi içinden, enstitü yönetim kurulu kararı ile belirlenir. Jüri, tez izleme komitesine ilave olarak en az biri başka bir yükseköğretim kurumunun öğretim üyesi olmak üzere beş kişiden oluşur. En çok bir kişi yükseköğretim kurumları dışında görev yapan doktora/sanatta yeterlik unvanına sahip uzmanlardan önerilebilir. Ayrıca, birisi Üniversite içinden, diğeri başka bir yükseköğretim kurumundan olmak üzere iki yedek üye belirlenir. İkinci danışmanı olan doktora tezleri için jüri yedi asıl ve iki yedek üyeden oluşur ve ikinci danışman da jüri üyesi olarak atanır. Tez jürisi enstitü yönetim kurulu tarafından kabul edilen zorunlu sebepler dışında değiştirilmez.

Öğrenci, enstitü yönetim kurulunca atanmalarını izleyen on beş gün içinde tezini jüri üyelerine teslim eder. Jüri üyeleri enstitünün yazılı davetiyle, söz konusu tezin kendilerine teslim edildiği tarihten itibaren en geç bir ay içinde toplanarak öğrenciyi tez savunma sınavına alır. İlgili jürinin gerekçeli kararı ile savunma sınavı bir ay ertelenebilir. Süresi içinde tez savunmasının yapılamaması durumunda enstitü yönetim kurulu resen yeni bir jüri belirler. Jüri üyeleri, söz konusu tez hakkında kişisel raporlarını hazırlar. Tez savunma sınavının yapılacağı yer ve tarih, enstitünün ilgili anabilim/bilim dalı tarafından en az yedi gün önceden duyurulur. Tez sınavı, tez çalışmasının sunulması, savunulması ve bunu izleyen soru-cevap bölümünden oluşur ve dinleyicilere açık olarak yapılır. Dilekçe ile mazeretini en geç bir gün öncesinden beyan eden asıl üye/üyeler (TİK üyeleri hariç) yerine yedek üye/üyeler ilgili başkanlık tarafından tez savunma sınavına davet edilir.

Tez savunma sınavının tamamlanmasından sonra jüri, dinleyicilere kapalı olarak tez hakkında, salt çoğunlukla kabul, ret veya düzeltme kararı verir.

İnönü Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği (İÜ5, 2013)’ ne

göre doktora tezi kabul esasları şunlardır:

Doktora tezinin bilime yenilik getirme, yeni bir bilimsel yöntem geliştirme veya bilinen yöntemi yeni bir alana uygulama niteliklerinden birini yerine getirmesi gerekir.

Doktora öğrencisi tez savunma sınavına sekizinci yarıyılın başından önce giremez.

Öğrenci, ilgili enstitü tez yazım yönergesine uygun şekilde hazırlanmış, ciltlenmemiş yedi adet taslak tez ile birlikte ilgili ana bilim/ana sanat dalı başkanlığı aracılığı ile bağlı bulunduğu enstitüye başvurur.

Doktora tez jürisi, ana bilim/ana sanat dalı başkanlığının önerisi ve enstitü yönetim kurulu kararı ile atanır. Jüri, üçü öğrencinin tez izleme komitesinde yer alan öğretim üyelerinden, en az biri başka bir yükseköğretim kurumunun öğretim üyesi olmak üzere beş asıl, iki yedek üyeden oluşur.

Jüri üyeleri tezi teslim aldıkları tarihten itibaren yirmi günden az olmamak üzere en geç otuz gün içinde enstitü yönetim kurulunca belirlenen yer ve zamanda öğrenciyi tez sınavına alır. Tez sınavı, tez çalışmasının sunulması ve bunu izleyen soru-cevap bölümünden oluşur. Sınav, akademik elemanların izlemesine açıktır, ancak katılanlar soru sormaz ve jürinin değerlendirmesi sırasında sınav yerinde bulunamazlar.

Tez sınavının tamamlanmasından sonra jüri, tez hakkında salt çoğunlukla kabul, ret veya düzeltme karar verir. Bu karar, ana bilim/ana sanat dalı başkanlığınca tez sınavını izleyen üç gün içinde enstitüye tutanakla bildirilir. Düzeltme kararı verilen öğrenci en geç altı ay içinde bu maddenin birinci fıkrasının (c), (ç) ve (d) bentlerindeki işlemleri tekrar ederek tezini aynı jüri önünde yeniden savunur.

Tez savunma süreci ile ilgili katılımcıların vermiş olduğu bilgiler: *“Danışman ile birlikte jüri belirleniyor. Enstitüye tez teslim ediliyor ve jüri günü belirleniyor.”* AÜa, *“Yüksek lisans tez danışmanım savunma jürisinde kimlerin olması gerektiğini sordu. Danışmanım bana tez savunma jürimde kimlerin olmasını istediğimi sordu jüriyi birlikte oluşturduk.”* AÜb, *“Tez savunma sürecim enstitü tarafından belirlenen süreçlere uyarak geçti. Önce öneri, sonra çalışmalar yapıldı. Sonra tez savunması yapıldı.”* GÜa, *“Tezimi hazırladıktan ve hocamla düzeltme işlemlerim bittikten sonra bölüm başkanımıza bildirdim. Enstitü ile iletişime geçtim. Jüri belli olunca hazırladığım tezimi jüri üyelerine verdim. Savunma günü enstitüden belli olunca savunmamı yaptım.”* GÜb, *“Üniversite dışından öğretim görevlileriyle birlikte beş öğretim üyesi hazırladığım sunumu dinlemiş, dinlerken de soru-cevap ve yorumlarla birlikte etkileşimli bir savunma olmuştu.”* GÜc, *“Tezlerin taslakları bir ay öncesinden jüri üyelerine ve enstitüye gönderilmişti. Savunma sırasında jüri üyeleri gerekli düzeltmeleri vererek tezlerin son şeklini almasını sağlamışlardı”* İÜa, *“Yüksek lisans tezimi içlerinde danışmanımın da bulunduğu 3 öğretim üyesinden oluşan bir jüri karşısında savundum. ... savunmam 2 saat sürdü. İlk yarım saat benim sunumum kalan süre ise soru ve cevaplara ayrıldı.”* İÜc şeklindedir.

Tez çalışmaları tamamlandıktan sonra tez izleme komitesi üyeleri ve enstitü tarafından belirlenen biri başka üniversiteden olmak şartı ile toplam 5 üye karşısında sözlü olarak yapılan tezin anlatımı ve sorulan soruları cevaplama şeklinde uygulanmaktadır. Katılımcılardan bir *“tezin danışman ile birlikte düzeltilmesi”* ve bir

diğer katılımcı “tez savunma komisyonunun belirlenmesinde öğrenci görüşünün alınması” şeklinde uygulamalar olduğu anlaşılmaktadır.

Katılımcıların tez savunma sürecine yönelik önerileri incelendiğinde; “Tez savunma jürisini tez danışmanı ve öğrenci birlikte oluşturmalı. Demokratik bir süreç gelişmeli.” AÜb, “tez savunma sürecinin biraz esnek olması öğrenciyi rahatlatılabilir” GÜa, “Doktora tez savunması yüksek lisansa göre daha iyi geçmektedir. Çünkü tez izleme komitesi her 6 ayda tezdaki gerekli düzeltmeleri yapmaktadır. Böylece savunmaya geldiğinde tez olgunlaşmış olmaktadır. Aynı uygulama yüksek lisansta da yapılmalıdır.” İÜa noktaların vurgulandığı anlaşılmaktadır. Tez savunma komitesinin öğrenci ve danışman tarafından birlikte belirlenmesi, daha esnek olması ve tez izleme komitesinin yüksek lisans döneminde de oluşturulması önerilmektedir.

Illinois Üniversitesi doktora tez savunmasına yönelik düzenlemeler:

Tez savunması için yeterlilik sınavından sonra en az 1 yıl geçmiş olması gerekmektedir. Yeterlilik sınavından sonra 5 yıl içinde tez savunmasını yapamayan öğrenciler yeterlilik sınavını yeniden almak zorundadırlar. Öğrenci tez savunmasına gireceği dönem ders kaydı yaptırmak zorundadır.

Final Sınavı ve Sınav Komitesi: Komite başkanı uzmanlık alanına uygun olarak seçilmelidir. Tez savunmasında komite başkanı, öğrenci ve en az bir üye daha hazır bulunmalıdır. Tez savunma sınav komitesi bölüm önerisi üzerine enstitü tarafından görevlendirilir. Tez savunma sınav başvurusu üç hafta önceden final sınav başvurusu okula yapılmalıdır. Komite en az dört üyeden oluşmalıdır. Bu üyelerin üçü lisansüstü seviyede öğretim üyesi olmalı, en az ikisi Doç. Dr. ve üstü akademik unvana sahip olmalı ve merkez kampüsten olmalı. Öğrencinin tez danışmanı komite başkanı olması zorunlu değildir. Komite başkanı sınav komitesini toplamak, sınavı yapmak ve sınav sonucunu enstitüye bildirme ile görevlidir.

Sınav Komitesi Kararı:

Geçti, düzeltme yapmaya gerek yok

Geçti, düzeltme yapılmalı

Kaldı, program öğrenciye bir şans daha verebilir ancak zorunlu değildir. Ekstra araştırma ve çalışma yapılmalı ve yeni bir komite oluşturulmalıdır.

Tez Kabul Formu: Bütün üyeler tarafından imzalanmalıdır. Bölüm başkanı tarafından imzalanmalıdır ve Enstitüye 180 gün içerisinde gönderilmelidir (ILU10, 2013).

Indiana Üniversitesi tez çalışması ve tez savunması aşağıda belirtilen aşamaları içermektedir:

Aktif öğrenciliği statüsünü sürdürme, 7 yıl kuralına uymak, araştırma komitesi oluşturma, tez komitesi oluşturma, tez önerisi özeti hazırlama, tez önerisini hazırlama, araştırma izni alma, tez taslağını hazırlama ve final sözlü sınav (tez savunması).

Aktif öğrenci statüsü: Yeterlilik sınavını geçtikten sonra doktora öğrencileri her dönem 1 kredi ders kaydı yaptırmak zorundadır. Tez Kredisi (799) 1 kredi veya daha fazla kredi kaydı yapılabilir. Veya “İleri Araştırma G 901” dersine kayıt yaptırabilir.

Yedi yıl kuralı: Tez yeterlilik sınavı geçtikten sonra 7 yıl süresinde tamamlanmalıdır.

Tez Taslağı: Hazırlanan tez enstitü rehberine göre düzenlenir.

Tez Savunması: Bir ay önceden Ph.D. ve Ed.D. öğrencileri tez savunmasını enstitüye bildirir. Halka açık sözlü sınav yapılır. Öğrenci tez savunması yapar. Tez önerisi kabul edildiği tarihten sonra altı aydan daha erken tez savunması yapılmaz (INU11,2013).

Pennsylvania Üniversitesi doktora tez savunması ile ilgili düzenlemeler:

Doktora Tezi: Doktora tezi doktora programının en üst seviyedeki bir deneyimdir. Adayların seçtiği alana önemli bir bilgi katkısı sağlayan orijinal araştırmaları planlar, uygular ve savunur. Tez akademik danışman ve doktora komitesi ile görüşülerek hazırlanmış olmasına rağmen tez, doktora adayının akademik olarak hazırlanmış bir kitap büyüklüğünde olan bir çalışmayı açıklayarak, yorumlayarak sofistike bir araştırmayı bağımsız olarak tamamlayarak kendi becerilerini göstermesini amaçlar. Tez; tanıtım, araştırma ve sözlü savunmadan oluşan üç aşaması vardır. Doktora programı süresince adaylar araştırma ile ilişkili olmalarına rağmen resmi bir doktora komitesi tarafından doktora tez önerisinin kabul edilmesi ciddi bir doktora tez araştırması için ön zorunluluktur. Doktora komitesi doktora tez önerisini kabul ettiği onayı tez önerisi formunu onaylayarak enstitüye gönderir. Araştırma konusu eğer insanları içeriyorsa; İnsan Konusu Kurumsal İnceleme Heyetinden izin alınması zorunludur.

Doktora Tez Savunma (Final Sözlü Sınavı):

Aday araştırmasının genel bir sunumunu yaptıktan sonra doktora komitesi tarafından sorulan sorulara cevap verir. Bu sınav genellikle iki saat sürer. Komite üyeleri araştırmanın herhangi bir bölümü ile ilgili sorular sorabilir adayın doktora derecesi alması için gereken yeterliliğe sahip olma durumunu belirlemeye yöneliktir. Hemen sınavın arkasından doktora komitesi adayın yazılı ve sözlü performansını değerlendirir. Komite üyelerinin üçte ikisi adayın kabul edilebilir bir performans gösterdiğini kabul etmesi ve Enstitünün Final Sözlü Sınav Formunu onaylaması gerekir. Bölüm dışından katılan üye ayrı olarak değerlendirme yapar ve evrakı doldurarak enstitüye gönderir. Başarısızlık durumunda yeni sözlü sınav planlaması yapılır (PSU8,2013).

Doktora savunma işlemlerinin tez tamamlandıktan sonra öğrenci tezini enstitüye teslim etmekte ve belirlenen tarihte öğrenci tez savunma sınavına alınmaktadır. Tez savunma sınav ve işlemlerinin her iki ülke uygulamalarının genel olarak benzer nitelikte olduğu anlaşılmaktadır.

4.11. Araştırmanın On Birinci Alt Amacına Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın on birinci alt amacı “Türkiye ve ABD’de Eğitim Programları ve Öğretim alanında lisansüstü eğitim programlarında sunulan destek hizmetleri (araştırma yardımları, kütüphane hizmetleri, teknoloji hizmetleri) nasıl düzenlenmiştir?” şeklindedir.

Üniversitelerin en önemli destek hizmetlerinin başında araştırma çalışmaları için sunulan hizmetler, kütüphane hizmetleri ve teknoloji (bilgi ve iletişim teknolojileri) hizmetleri gelmektedir. Öğrencilere sunulan ödev, tez proje hazırlama, yazma, istatistiki işlemler, eğitim ve araştırma programlarını kullanma konularında destek hizmetleri sunulması önemli bir yer tutmaktadır. Üniversitelerin kütüphane kaynakları, kütüphanelerin sunduğu hizmetler, teknoloji hizmetleri ve diğer akademik hizmetler üniversitelerin web sayfaları incelenerek ve görüşme sorulularından elde edilen bilgiler ışığında açıklanmış daha sonrada ABD ve Türkiye üniversiteleri karşılaştırılmıştır.

Illinois Üniversitesi

Bilimsel Araştırma destekleri ile ilgili olarak Eğitim Fakültesi ve Lisansüstü Eğitim Enstitüsü (Graduate School) tarafından öğrencilere tez çalışmalarını desteklemek üzere kamu ve özel sektör tarafından sağlanan onlarca destek

bulunmaktadır. Öğrencilerin tez çalışmalarını yurtdışında yapmalarına yönelik destekler de mevcuttur. Ayrıca lisansüstü öğrencilere konferanslara katılmak okul içi ve dışından çeşitli destekler sağlanmaktadır. Destek konferansa sunu, poster ve vb. ile katılan öğrencilere yılda bir kez olmak üzere başvuran öğrenciler arasından uygun olanlara sağlanmaktadır (ILU11,2014; ILU12,2014).

Akademik personel, öğretmen ve lisansüstü öğrencilere yönelik “Öğretme ve Öğrenme İnovasyon Merkezi” tarafından öğrenme-öğretme süreci ile ilgili ders, seminer ve kurslar ile eğitim sunulmaktadır ve öğretim sertifikası verilmektedir (ILU13, 2014).

Yazma Çalışmaları Merkezi tarafından akademik personel, öğretmen ve lisansüstü öğrencilere kurs ve seminerler düzenleyerek eğitim vermekte. Ayrıca öğrencilere kompozisyon, dil ve edebiyat alanlarında, araştırma yazımı, tez yazımı sürecinde destek sunmaktadır (ILU15, 2014).

Kütüphane Hizmetleri:

Illinois Üniversite Kütüphanesi üniversitenin kurulduğu 1867 yılından beri öğretim elemanı, araştırmacı ve öğrencilere hizmet vermektedir. Kütüphane 24 milyon materyal ile hizmet sunmaktadır. Bunların 9 milyonu mikro form, 120 bin süreli yayın, 148 bin ses kaydı, 280 bin elektronik kitap, 12 bin film, 650 bin harita, bulunmakta ayrıca kütüphanenin bağlı olduğu eyalet çapında paylaşım programı ile kullanıcılara 30 milyondan fazla materyale ulaşma imkânı sunulmaktadır. Kullanıcılar bu paylaşım programı kapsamındaki materyalleri ödünç alma imkânına sahiptirler. Kütüphanenin en önemli kataloglarından biri de Slav ve Batı Avrupa Tarihi, edebiyat, bilim ve teknoloji, koleksiyonudur (ILU16,2013).

Kütüphane materyallerini sadece üniversite içerisinde değil herkesin kullanımına sunmaktadır. Kütüphanenin araştırma ile ilgili her konuda destek sağlayacak servisleri bulunmaktadır. Bunların en başında eğitim gelmektedir. Kütüphane öğrencilere doğrudan veya internet üzerinden birçok alanda eğitim vermekte veya kurslar düzenlemektedir. Verilen eğitimler temel araştırma düzeyinden ileri düzeydedir. Örneğin veri yönetimi, literatür yazma, alıntı yapma, istatistiki verileri bulma ve kullanma ve telif hakları gibi. Eğitim hizmetleri yanında kütüphane; başvurulara bireysel başvuru, telefon veya online mesajlaşma ile anlık cevap vermek, kütüphanede görevli “Konu (disiplin) Uzmanları” tarafından alanınızla ilgili araştırmalara yardımcı olmak, ders materyallerini belirli bir ders veya hoca için ayırıp o dersi alan öğrencilere

sunmak ve kütüphaneler arası bağlantı ile materyal sağlama gibi birçok hizmeti sunmaktadır (ILU17, 2014).

Kampus Bilgi Teknolojileri ve Eğitim Servisleri birimi, akademik aktiviteleri desteklemeye yönelik bilgisayar, network ve öğretim teknolojileri ile ilgili servisleri sunmaktadır. Teknik destek ve eğitim hizmetleri birçok temel bilgisayar programı ve akademik programlar ücretsiz olarak sağlanmaktadır (ILU18, 2014).

Indiana Üniversitesi

Bilimsel Araştırma Destekleri: Kütüphanenin sunduğu hizmetler yanında kampus içinde bulunan 3 akademik destek merkezi öğrencilere ücretsiz olarak kurs, danışmanlık, akademik yazıların inceleme, atölye çalışmaları ve diğer akademik destek hizmetleri sunmaktadır.

Tez yazım süreci ile ilgili birçok hizmet ve kaynak sunulmaktadır. Indiana istatistiksel danışma merkezi, araştırmanın her aşamasına yönelik (nicel araştırma deseni hazırlama, örneklem sayısı hesaplama, proje başvurusu yapma, veri analizi yapma, sonuçların yorumlanması ve raporlaştırılması) hizmetleri sunmaktadır (INU12,2014).

Tez özetleri bankası dünyanın her yerinden tez özetlerin ulaşma imkânı sunmaktadır.

Araştırma ve Geliştirme Ofisi: Öğretim elemanları, idari personel ve öğrencilere araştırma yapmalarına imkan sağlayacak parasal desteği bulmalarına yardımcı olmaktadır (INU13, 2014).

Indiana Üniversitesi- Bloomington kütüphanesi 1837 yılında kurulmuş olup Kuzey Amerika'da en önde gelen araştırma kütüphanelerinden biridir. Kuzey Amerika Araştırma Kütüphaneleri arasında 27. Olmuştur. 2010 yılında Akademik Kütüphaneler Mükemmellik Ödülünü almıştır. Kütüphane büyük bir koleksiyona sahip olarak kaliteli servis, öğretim programları, bilgi teknolojilerinin uygulanmasında liderlik sunmaktadır. Kütüphanenin misyonu öğretim, öğrenme ve araştırmayı destekleme ve güçlendirmek için öğrencilerin ve öğretim elemanlarına entelektüel buluş yapmalarına imkân sağlayacak koleksiyon, servis ve ortamı sunmaktır. Kütüphane birçok farklı formattan oluşan 7,4 milyon makale, 534 bin harita, 3 bin tarihi film, 7,8 milyon kitap ve dergi, 3,5 milyon mikro form materyal, 11 bin süreli yayın aboneliği, 60 bin elektronik yayın aboneliği mevcuttur (INU14, 2014).

Kütüphane birçok hizmeti ücretsiz olarak sunmaktadır. Ödünç alma, adrese dağıtım yapma, kırtasiye hizmetleri, (bilgisayar, yazıcı, tarayıcı, fotokopi) kablosuz

internet, uzaktan eğitim hizmetleri sunmak, yayın hakları hizmeti, kaynak arama hizmetler: kütüphaneciden bilgi alma (alıntı yapma, kullanım kılavuzları, konu uzmanı hizmeti.). Akademik yazı yazma kursları (yazma, alıntı yapma, telif hakları), interaktif kurslar, yayınlama hizmeti, tez hizmetleri, teknolojik araç temini (kamera, bilgisayar, video) ve daha birçok hizmet sunulmaktadır (INU15, 2014).

Ayrıca Eğitim Fakültesi bünyesinde Eğitim Teknolojileri Servisi tarafından okulun bütün teknoloji donanımının bakımı ve öğretim elemanı idari personel ve öğrencileri teknoloji ile ilgili her türlü hizmet sunulmaktadır. Teknoloji alımı, web tasarımı, uygulama geliştirme, sistem tasarımı gibi hizmetler sunulmaktadır (INU16, 2014).

Bilgi Teknolojileri Servisi, Bilgi teknolojileri, kurs merkezi ve sınıf teknolojileri merkezi, medya tasarım merkezi gibi birçok birim teknoloji hizmetleri sunmaktadır (INU17, 2014).

Pennsylvania Eyalet Üniversitesi

Kütüphanenin Araştırma Danışma Servisi, bireysel yardım hizmeti sunmaktadır. Öğrencinin dönem ödevi, tez ve benzeri araştırma çalışmalarına her aşamasında yardımcı olan bir servistir. Araştırma işlemleri süresince yol gösterme, bilgi kaynaklarının kullanımı ile ilgili yardımcı olma, alan uzmanı ile görüşmeyi sağlama, kaynaklara ulaşmayı kaynakça hazırlamaya yardımcı olma ve çalışmaların gelişimini tekrar gözden geçirme olarak ifade edilebilir (PSU10, 2014).

Mükemmel Yazma Merkezi: Lisansüstü öğrencilerine hizmet veren akademik yazı merkezi, alanında eğitimli kişiler tarafından ödev, seminer, tez yazımı konularında bire bir yardım hizmeti sunmaktadır (PSU11, 2014).

Tez Araştırma Destekleri; Eğitim fakültesi lisansüstü öğrencilerine tez araştırma bursu verilmektedir. Konferans Katılım Desteği, Lisansüstü öğrencilere konferanslara katılmalarına finansal destek sağlamaktadır (PSU12, 2014).

Penn State Üniversitesi dekanı Barbara I. Dewey, "Kütüphaneler bilgiyi arama sürecinde, entelektüel, sosyal ve kültürel maceralar yaşamınızı imkân verecek merkezler" olarak ifade etmektedir (PSU13, 2014). Kütüphaneleri, akademik mükemmelliği, araştırma ünü, halka en iyi hizmeti plan ve aktiviteleri ile sunar. Patte Kütüphanesi 24 saat teknoloji ve araştırma hizmeti sunmaktadır. Pensilvanya Eyalet üniversitesinin 24 yerleşkesinde 37 kütüphane ile hizmet sunmaktadır. Kütüphane, 7,3 milyon kitap, 105 bin süreli yayın, 662 bilgi bankası, 386 bin e kitap koleksiyonuna sahiptir.

Kütüphaneler; öğretim programları, online araştırma, ders materyallerinin rezerv edilmesi, dijital projeler, araç gereç, hizmetlerini ve en iyi uzmanlık hizmetlerini sunmaktadır. Kütüphanelere 7gün 24saat üniversite evden, ofisten, dünyanın herhangi bir yerinden ulaşılabilinmektedir. Kütüphaneden, doğrudan başvurarak veya mesaj yollayarak, e-mail ile yardım alınabilir. (PSU13, 2014)

Üniversitenin Bilgi Teknoloji Servisi, teknik destek, eğitim, bilgisayar programları ile ilgili her türlü destek yanında teknolojinin öğretime entegre edilmesine yönelik öğretim elemanlarına destek sağlamaktadır. Üniversite de 50'nin üzerinde bilgisayar laboratuvarı, teknoloji sınıfları, 322 odada 3000 civarında bilgisayar bulunmaktadır (PSU14, 2014). Öğretici teknoloji sınıfları, projeksiyon sınıfları, öğrenci teknoloji sınıfları, video konferans teknolojisine sahip sınıflar ile hizmet sunmaktadır (PSU15, 2014).

Ankara Üniversitesi

Ankara Üniversitesi'nin kütüphane hizmetleri, bilgi ve iletişim teknolojileri ve bilimsel araştırma ile ilgili sunmuş olduğu hizmetler ile ilgili bulgular şunlardır. Ankara üniversitesi kütüphaneleri 753 bin basılı kaynak, 102.636 elektronik kaynak ile hizmet sunmaktadır. Üniversitesi Tandoğan Yerleşkesi Öğrenme Merkezi adıyla; 56 kişilik Çok Amaçlı Salon, 48 kişilik İnternet Erişim Merkezi, altı adet Tek Kişilik Çalışma Odası ile öğrenci, öğretim elemanı ve araştırmacılara hizmet sunmaktadır (AÜ7, 2014).

Üniversitenin bilgi ve iletişim teknolojileri ile ilgili olarak 2011 yılı itibarı ile 11489 masaüstü bilgisayar, 3354 taşınabilir bilgisayar, 1313 projeksiyon, 4834 yazıcı, 188 tarayıcı, 568 kamera ve diğer birçok bilgi ve teknoloji altyapısı ile hizmet sunmaktadır. Üniversite içerisinde kablosuz internet erişimi hemen hemen tüm yaşam alanlarını kapsayacak şekilde sunulmaktadır (AÜ8, 2012: 35).

Ankara Üniversitesi Açık Erişim Sisteminin internet ortamında kullanıma açılması ayrıca, ulusal ve uluslararası açık arşiv çalışmalarına katkı sağlama yanında bilgiye erişimde geleneksel yöntemlerin yanı sıra bilgi teknolojilerinin sunduğu olanaklardan da yararlanarak internet ortamında isteyen herkesin Üniversite akademisyenleri tarafından üretilmiş bilgilere serbest erişimini sağlamaktadır (AÜ8, 2012: 38)

Üniversite Bilimsel Araştırma Proje Ofisi (BAPRO) tarafından Ulusal, uluslararası ve Ankara Üniversitesi araştırma fonu kaynaklarınca desteklenecek bilimsel araştırma projeleri ile ilgili tüm konularda: Proje Bilgilendirme ve Destek Birimi,

İnovasyon Birimi, Bilimsel Araştırma Dokümantasyon Birimi ve Araştırma Politikaları Danışma Kurulu ile bilimsel araştırmalar ile ilgili hizmetleri yerine getirmektedir. Bu birim aynı zamanda lisansüstü seviyede öğrenim gören öğrencilerin tez araştırmalarına maddi destek sağlamaktadır (AÜ8, 2014).

Ankara Üniversitesi Bilimsel Metin Destekleme Birimi, başta Ankara Üniversitesi'nde görevli akademisyenler (öğretim üyesi, öğretim görevlisi, araştırma görevlisi ve okutman) tarafından yabancı dilde (İngilizce vb.) hazırlanan özgün, bilimsel, teknik, tıbbi metinlere dilbilimsel bağlamda destek hizmeti sunmaktadır (AÜ9, 2014).

Gazi Üniversitesi

Yaklaşık 65.000 öğrenci ve 7.500 personele en son bilişim teknolojilerini kullanarak çağdaş hizmet vermeye gayret etmekte Üniversite öğrenci ve personeli ile tüm birimlere e-posta, web, kütüphane erişimi, mobil erişim, sunucu, yazılım, teknik servis ve ofis hizmetleri sunmaktadır. (GÜ8, 2013).

Merkez Kütüphane koleksiyonunda bulunmayan yayınlar için "Kütüphanelerarası İşbirliği" yoluyla yurtiçi ve yurtdışındaki kütüphanelerden ödünç kitap ve makale fotokopileri getirtilerek öğretim üyelerinin ihtiyaç duydukları yayınlara ulaşmaları sağlanmaktadır.

Üniversitemizin kaynaklarıyla desteklenen Bilimsel Araştırma Projelerinin (BAP) sayısı 2012 yılında bir önceki yıla göre %12 artış göstermiştir. Bununla birlikte bu projelere sağlanan destek tutarı ise %24 oranında artmıştır. 2009-2012 döneminde yürütülen BAP projelerinin sayısı aşağıdaki şekilde gösterilmiştir.

BAP kapsamında Lisansüstü Tez Projeleri: Öncelikli desteklenen projelerdir. Gazi Üniversitesi'nde sürdürülen yüksek lisans, tıpta uzmanlık, doktora, sanatta yeterlik tezlerini desteklemek üzere tez yöneticisinin yürüttüğü veya yer aldığı araştırma projeleridir. Tez projeleri, danışmanlar tarafından ilgili öğrencilerle birlikte sunulur. Lisansüstü tez olduğunu gösteren ilgili enstitüden alınmış belgenin de başvuruda verilme zorunluluğu vardır. BAP Komisyonunca belirlenmiş formata göre hazırlanan Kesin Rapor, tezin tamamlanmış olduğuna dair bir belge ve tezin bir nüshası ile birlikte sunulur (Tamamlanmamış tezlerde, tez çalışmasının devam ettiğini gösterir bir belge ile başvuru yapılır). Bu proje türünde birden fazla tez çalışması, birleştirilmiş tez projesi olarak da verilebilir (GÜ9, 2013).

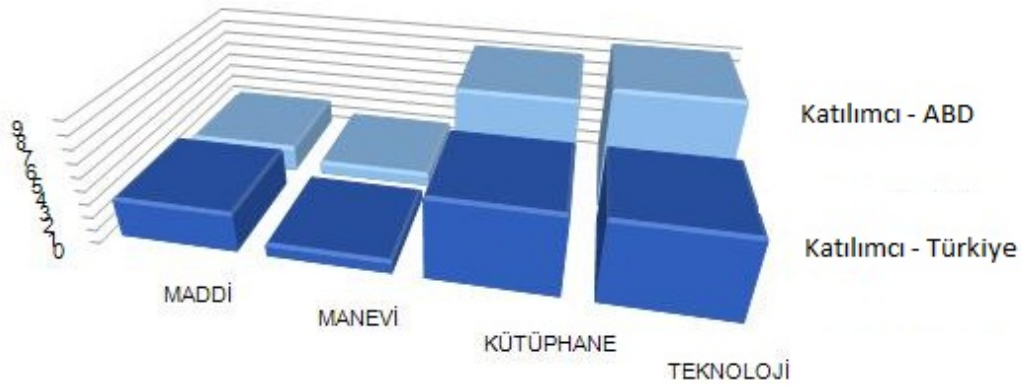
İnönü Üniversitesi

Üniversite kütüphanesi 160 000 basılı kaynak 36 adet veri tabanı aboneliği ile hizmet sunmaktadır. Kütüphaneler arası işbirliği ile kütüphane koleksiyonunda bulunmayan kitaplar temin edilmektedir. Kablosuz internet ağı tüm kampüs alanı 24 saat kesintisiz kablosuz internet ağı ile donatılmıştır.

Lisansüstü Eğitimi Araştırma Projeleri: İnönü Üniversitesine bağlı enstitülerde yüksek lisans, doktora, sanatta yeterlik eğitimini sürdürmekte olan öğrenciler ile tıpta uzmanlık eğitimini yapan öğrencilerin programları gereği danışmanlarının yönetiminde yürütecekleri projelerdir. Bir kişiye bir akademik takvim yılında son iki yıl içinde yayımlanmış yayın şartı ile biri yurt içi ve biri yurt dışı olmak üzere en çok iki çalışma için destek verilmektedir. Ayrıca, 2013 yılbaşından itibaren Sosyal Bilimler alanındaki her öğretim elemanına, biri yurt içi biri yurt dışı olmak üzere İnönü Üniversitesindeki görev süresi boyunca en fazla iki etkinlik (etkinliğe katılım için en az on dakika sözlü sunum yapılmalıdır) için yayın şartı aranmaksızın destek verilebilir. Bilimsel çalışma, toplantı veya sanatsal etkinlik katılım projeleri, yurt içi ve yurt dışı ulusal veya uluslararası olmak üzere SCI-exp, SSCI, AHCI ve diğer çalışmalara ait yayımlanmış yayın karşılığında desteklenir. Kongre, Sempozyum vb. etkinliklere katılım desteğidir (İÜ6, 2013).

Görüşme formu E-1, 2 ve 3 maddelerinde sorulan sorular ile elde edilen bulgular “bilimsel araştırma destekler”, “kütüphane hizmetleri” ve “teknik destekler” başlıkları altında sunulmuştur. Katılımcılardan elde edilen veriler Grafik 10’da sunulmuştur.

Grafik 10: Destek Hizmetlerinin Karşılaştırılması



4.11.1. Araştırma Destekleri

Bilimsel araştırmalar lisansüstü öğrencilerin araştırma yapması, makale yazması, bilimsel toplantılara katılması, tez çalışmaları ile ilgili maddi destek alması olarak sıralanabilir. Yapılan analiz sonucunda katılımcıların; “destek aldım”, “destek almadım” şeklinde yapılan yardımları açıklamaya çalıştıkları görülmektedir.

AÜa “*enstitü maalesef bu konuda çok zayıf*” olduğunu ifade ederken, İÜa ve İÜc “*Hiçbir maddi destek almadım*”, şeklinde durumu açıklamıştır. “*Desteklerin yeterli*

düzeyde olduğunu düşünüyorum.” GÜc, *“Enstitümüz genellikle çok ilgili ve hep yardımcıdır, memnunuz”* GÜs. *“Üniversitede BAP desteği alınabiliyor. Yüksek lisans tezimde böyle bir destek almadım ama doktora tezim için almayı düşünüyorum.”* GÜb.

Ankara üniversitesinden bir katılımcı bu konuda yardımların yetersiz olduğunu ifade ederken Gazi Üniversitesi katılımcıları destek aldıklarını ve yeterli olduğunu BAP desteğinin olduğunu ifade etmektedirler. Ancak İnönü Üniversitesi katılımcıları herhangi bir maddi destek almadıklarını ifade etmektedirler.

ABD katılımcılarının vermiş olduğu cevapların analizi sonucunda öğrencilerin bu süreçte yeterli destek aldıklarını kullandıkları anahtar kelimelerden anlaşılmaktadır. *“Yeterli”, “oldukça iyi”, “çok iyi bir süreç”, “sürekli bilgilendirme yapıldı”, “araştırma kaynaklarına ulaşmamıza yardımcı oluyorlar”, “konferanslara katılmam için destek sağladı”*. Katılımcıların yapılan destekler ile ilgili ifadeleri; *“yeterliydi. Çıktı alma, bilgisayar vb. hizmetler iyiydi”* ILUb, *“Oldukça iyi olduğunu düşünüyorum, desteğe ihtiyatimizin olduğunu belirtmemiz yeterli idi (Psikolojik danışma servisi gibi...)”* ILUa, *“Çok iyi bir süreç geçirdiğimi düşünüyorum ama bu benim süreçte ne kadar çalışkan ve düzenli olduğumla da ilgili diye düşünüyorum”* INUc. Bir diğer katılımcı ise *“Hem INU’daki hem diğer üniversite ya da özel kuruluşlardaki araştırma desteklerinden haberdar ediliyoruz. Eğer şartları sağlarsan ve kendini yeterli hissedersen başvurabiliyorsun bu desteklere. Onun dışında bölümdeki hocaların projelerine dâhil olman durumunda da maddi destek alabilirsin.”* INUa, *“Katılımcılara araştırma kaynaklarına ulaşmada destek olabiliyorlar.”* INUb, *“Yeterliydi”* PSUa ve PSUb, *“Aynı zamanda konferanslara katılım için yeterli desteği sağladı.”* PSUc.

Bulgular incelendiğinde TR öğrencilerinin genelde yeterli bulmadıkları bunun temel nedeninide üniversitelerin sağlamış oldukları araştırma ve konferans imkânlarından yeteri düzeyde haberdar olmadıkları sonucuna varılabilir. Sadece bir öğrenci BAP ile ilgili yardım almayı düşündüğünü belirtirken diğer öğrenciler bu konu ile ilgili herhangi bir beyanları olmamıştır.

ABD öğrencileri ise araştırma yardımlarının yeterli olduğunu, hem üniversite hem de üniversite dışı kurumların yapmış olduğu yardımlarla ilgili bilgilendirildiklerini, konferanslara katılabildiklerini belirtmişlerdir.

Araştırma destekleri ile ilgili ABD de sağlanan desteklerin daha fazla olduğu ancak TR de sağlanan desteklerin artırılması ve öğrencilerin daha iyi bilgilendirilmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

4.11.2. Kütüphane Hizmetleri

Lisansüstü eğitim süresince öğrencilerin en çok ihtiyaç duyduğu hizmetlerin başında kütüphane hizmetleri yer almaktadır. Bu hizmetler; yeterli sayıda materyal olması, aranılan kitaba ulaşma, veri tabanlarına ulaşabilme gibi hizmetler kütüphaneler tarafından sağlanan önemli hizmetlerdendir. Türkiye katılımcıları kütüphane hizmetleri ile ilgili görüşlerini; “Üniversitemizin birçok veri tabanı ile anlaşması olduğu için kaynak ulaşım konusunda sorun yaşamadım. Ancak üniversitenin kendi kütüphanesindeki yayınların oldukça sınırlı olduğunu söyleyebilirim.” AÜb, “Gazi üniversitesinde kütüphane imkânlarımız iyi. İsteddiğimiz birçok kitaba erişebiliyoruz. 2 aya kadar kitabı alabiliyoruz” GÜa, “Kaynaklara gerek netten iletişim gerekse kütüphaneden direkt iletişim sağlanabiliyor. Rahatlıkta uzaktan dergi taranabiliyor, indirilebiliyor sistemden.” GÜb, “Erişimle ilgili bir sıkıntı yaşanmıyor.” GÜc, “Kütüphanede lisansüstü öğrencilerine lisans öğrencilerine göre daha ayrıcalıklı davranılmaktadır. Hemen hemen her yayına ulaşılabilmekte ve alınan yayınların geri iade süresi uzun tutulmaktadır.” İÜa, “Kendi kurumumda istediğim yerlere ulaşabiliyorum.” İÜb, “Yüksek lisansımda ve doktora çalışmalarımda kütüphane ve dokümantasyon birimi tarafından sunulan hizmetlerin oldukça yeterli olduğunu düşünüyorum.” İÜc, şeklinde ifade etmişlerdir.

Her üç üniversite katılımcıları kütüphane hizmetlerinin beklentilerini karşıladığı, ihtiyaç duydukları yayınlara ulaşabildiklerini ifade etmektedirler. Sadece Ankara üniversitesinde katılan bir öğrenci “Ancak üniversitenin kendi kütüphanesindeki yayınların oldukça sınırlı olduğunu söyleyebilirim.” AÜb şeklinde ifade ederek kütüphanedeki yayınların yetersiz olduğunu dile getirmiştir.

ABD katılımcılarının kütüphane hizmetleri ile ilgili görüşleri; “Kusursuzdu”, “İstedğim tüm yayınlara ulaşabildim”, “kütüphane desteği kusursuzdu”, “her zaman her şeye ulaşabiliyorduk”, “Amerika’da şartlar çok iyi”, “oldukça kapsamlı bir hizmeti vardır” ve “Kütüphane hizmetleri muhteşemdi” şeklinde yapılan açıklamalardan ABD kütüphane hizmetlerinin öğrencilerin her türlü ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte olduğu ve öğrenciler tarafından “mükemmel” olarak ifade edildiği anlaşılmaktadır.

4.11.3. Teknik Destekler

Üniversitelerin en önemli hizmetlerinden biriside teknolojik altyapının iyi olması, öğrencilere gerekli desteği sağlamasıdır. Türkiye katılımcılarının üniversite tarafından sağlanan teknik desteklere yönelik görüşler; “Ankara Üniversitesinde gayet iyidir.”

AÜa, “Fakültem ve enstitü bilgisayar ve yazıcı ve internet sağlama konusunda oldukça başarılıdır. Bana iki bilgisayar ve bir yazıcı sağladılar” AÜb, “Yüksek lisans ve doktora derslerini ağırlıklı olarak hocalarımızın odasında işledik. Her türlü bilgisayar internet, projeksiyon imkanlarına sahiptik.” GÜa, “Sınıflarda projeksiyon aletleri bulunmaktadır. İnternet kablosuzdur fakat her yerde net çekmemektedir.” GÜb, “İnternetin kullanımıyla ilgili bazı sıkıntılar yaşanabiliyor.” GÜc, “Gayet iyi imkanlara sahiptik” GÜc, “Teknolojiden kendi imkanlarım sayesinde yararlanabildim. Sadece üniversite sayesinde internette bazı yayınlara ulaşma imkanım kolaylaştı.” İÜa, “Doktora çalışmalarımnda teknik destek daha iyi düzeyde diyebilirim.” İÜc şeklinde ifade etmektedirler.

ABD üniversitelerinin sağlamış oldukları teknik destekler ile ilgili katılımcılar görüşlerini; “gayet yeterliydi” ILUb, “Bu konuda da ileri olduklarını düşünüyorum. Bilgisayar üzerinden aldığım derslerde kütüphanede şifremi girip rahatlıkla derse katılabiliyordum. Ödevleri post (gönderme) ediyordum.” ILUa, “Ana kütüphane ve fakülte bilgisayar laboratuvarları 7/24 hizmet veriyordu. Tüm bilgisayarları şifremizle kullanabiliyorduk” INUc, “Kampüste her yerde wi-fi var. Her an her yerde çok rahat lab (bilgisayar laboratuvarı) ya da bilgisayar da bulunabiliyor. School of ed (Eğitim Fakültesi) de olmama rağmen gidip business school (işletme fakültesi) un bilgisayar olanaklarından faydalanabilirim mesela. Çıktı almak ya da aynı şekilde çok rahat. Sınıflarda da problem yaşamıyoruz. Tüm sınıflarda bilgisayar, ses, projektör sistemleri var. Smartboard (akıllı tahta) olan sınıflarımız da var. Açıkçası teknoloji anlamında tam bir özgürlük hakim.” INUa. “Teknik desteğin de çok iyi olduğunu düşünüyorum, her an size yardım edecek birileri var ve çok yardımcı oluyorlar.” INUb, “Mükemmel bir sistem vardı. Her türden ve marka bilgisayar canın ne isterse onu kullan sorun yoktu.” PSUb, “Üniversitenin bilgisayar laboratuvarları oldukça yeterliydi” PSUb, “İnternet imkânı sınırsızdı. Kütüphanenin bilgisayar odaları 24 saat açıktı. Sürekli araştırma yapabiliyordum.” PSUc şeklinde açıklamışlardır.

Teknik desteğin ABD ve TR’de iyi olduğu anlaşılınca birlikte ABD üniversitelerinin sağlamış olduğu imkânların TR den çok daha ileri düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Lisansüstü eğitim sürecinde öğrenciye sağlanan destekler yapılan araştırmaları, tez çalışmasının daha hızlı yapılmasına neden olmakla birlikte öğrencinin ulaşamadığı bir yayın, temin edemediği bir donanım veya program nedeni ile sorun yaşamaması ve strese girmesine neden olabilmektedir. Özellikle lisansüstü eğitim

araştırma faaliyetlerinin yoğunlukla sürdürüldüğü bir aşama olması nedeniyle teknik altyapı, teknoloji ve kütüphane hizmetlerinin yeterli olması önemlidir.

4.12. Araştırmanın On İkinci Alt Amacına Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın on ikinci alt amacı “Türkiye’deki “Eğitim Programları ve Öğretim” alanında ki lisansüstü eğitim programları için nasıl bir çerçeve program önerilebilir?” şeklindedir. Bu alt amaca yönelik olarak bundan önceki 11 alt amaç doğrultusunda elde edilen bulgular ve lisansüstü eğitim programları ile ilgili literatüre dayalı olarak EPÖ yüksek lisans ve doktora eğitimi için bir çerçeve program oluşturulmaya çalışılmıştır.

4.12.1. Eğitim Programları ve Öğretim Lisansüstü Eğitim Çerçeve Programı

4.12.1. 1. Program Yaklaşımı

Eğitim Programları ve Öğretim lisansüstü düzeyde bir eğitim programıdır. Program, planlı eğitim faaliyetlerinin yürütüldüğü çok geniş bir alan ile ilgili olmakla birlikte, disiplinler arası bir özellik göstermektedir. Eğitim programlarının üç temel boyutu vardır. Bunlar; program, öğretim, öğrenen. Program, ne öğretelim? Öğretim, nasıl öğretelim? Öğrenen, kime öğretelim? sorularına verilen cevaplar ile şekillenir. Birincisi, ne öğretelim sorusuna verilecek cevap ile ortaya çıkan planlı yapılan her türlü eğitim aktivitesi temelinde eğitim programı vardır. Dolayısıyla bu programların tasarlanması, geliştirilmesi, uygulanması, değerlendirilmesi eğitim programları bilim dalının alanına girmektedir. İkincisi, planlı olarak yapılan eğitim aktivitelerinin uygulama boyutu yani eğitim programlarının uygulanması ile ilgilidir. Burada öğretme-öğrenme süreci vardır. Bu süreç, öğretme-öğrenme aktivitelerinin planlanıp uygulanması ile ilgilidir. Üçüncü ise eğitim programının hedef kitlesi yani öğrenenlerdir. Öğrenenler ile ilgili sosyal, kültürel ve psikolojik özelliklerini inceleyen teori ve uygulamalar sonucu elde edilen bilgilere göre programlar tasarım ve uygulama şekillenir. Eğitim programları ve Öğretim bilim dalı bir yandan eğitim programlarının geliştirilmesine yönelik teorik ve uygulamalı çalışmaları içerirken diğer taraftan bu programların işe vurulması yani öğretme-öğrenme sürecinde uygulanması ile ilgili teori ve pratik üzerine bilimsel çalışmalar yoluyla alana katkı yapmaktadır. Bu noktadan hareketle program ve öğretimin bir bütün olarak ele alınması gerekmektedir.

Program modelleri üç temel yaklaşıma göre şekillenmektedir. Bunlar; konu ya da alan temelli, öğrenen merkezli, problem temelli program tasarım modelleridir

(Ornstein ve Hunkins, 2013, p.159). EPÖ lisansüstü eğitim çerçeve programı “öğrenen merkezli program tasarım modeline” dayalı olarak oluşturmaya çalışılmıştır. Program tasarımında temel felsefe olarak öğrenen merkezli, özgürleştirici felsefe benimsenmiştir.

Öğrenci merkezli program yaklaşımı temelinde Lisansüstü eğitim çerçeve programı; önceden belirlenmiş belirli sayıda kredi, yeterlilik sınavı ve tez yazım aşamaları ile sınırlı kalmayıp, öğrencinin geçmiş deneyimleri, kendi potansiyelini görüp ortaya çıkarabileceği, kendini geliştirebileceği, ilgi duyduğu bir alan veya alanlar üzerinde uzmanlaşmasına imkân verecek öğrenme sürecini akademik danışman ve diğer öğretim elemanları ile birlikte planlamaya yönelik bir program anlayışı ile oluşturmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda, öğrencinin alacağı lisansüstü eğitim sürecindeki ders ve diğer faaliyetlerin çerçevesini, öğrenci ve program amaçları dikkate alınarak, öğrenci ile akademik danışmanın birlikte oluşturmaları önerilmektedir. Lisansüstü programları formal öğretim aktiviteleri; dersler, seminerler, uygulamalar ile başlayıp informal eğitim aktiviteleri; bireysel çalışma, tez önerisi hazırlama, tez araştırması yapma, verileri toplama analiz etme ve rapor haline getirip sunma ile devam eden bir süreçte hem öğrencinin kendi amaçlarına ulaşması sağlanırken diğer taraftan program amaçlarında belirlenen temel yeterlilikleri kazanması sağlanacaktır. Bu yeterliliklerden birincisi, bir bilimsel araştırmaya başlama yürütme ve akademik bir çalışma olarak sunabilme yetkinliğini kazanmak, ikinci boyutu öğretme-öğrenme aktivitelerini planlama, uygulama ve değerlendirme yetkinliği kazanmak; üçüncü boyutu ise, eğitim politikaların belirlenmesi, uygulanması ve değiştirilmesi ile ilgili liderlik becerilerine sahip olabilmektir. Bu bilgi ve becerileri kazandırabilmek için aşağıda sunulan çerçeve programın uygun olacağı düşünülmektedir. EPÖ Lisansüstü Eğitim Programları disiplinler arası bir eğitim programı niteliğindedir.

4.12.1.2. Lisansüstü Eğitim Programlarının Amaçları

Yüksek Lisans Programının Amaçları:

1. Her düzey ve alandaki eğitim programlarının geliştirilmesine, uygulanmasına ve değerlendirilmesine yönelik çalışmalarda etkin rol üstlenebilecek program uzmanları yetiştirmek
2. Her düzey ve alandaki eğitim programlarının öğretim uygulamalarını yapabilenleri düzeyde öğretim uzmanları yetiştirmek.
3. Her düzey ve alandaki eğitim kurumları ile ilişkiler kurarak topluma hizmet sunmak.

Doktora Programının Amaçları:

1. Eğitimin her düzey ve alanındaki eğitim programları geliştirilmesine, uygulanmasına ve değerlendirilmesine yönelik bilimsel araştırmaları planlayabilen, uygulayabilen ve sonuçlandırabilen ileri düzeyde araştırmacılar yetiştirmek
2. Eğitimin her düzey ve alanındaki eğitim programlarının öğretimi ile ilgili teoriler geliştiren, klinik çalışmalarını ve alan uygulamalarını yapılabilen ileri düzeyde öğretim bilimciler yetiştirmek.
3. Eğitim Programlarının her düzey ve alanıyla ilgili eğitim politikalarının planlanması, uygulanması ve geliştirilmesine yönelik çalışmalarda etkin rol oynayan eğitim liderleri yetiştirmek.

4.12.1.3. Lisansüstü Programlarında Benimsenen Değerler:

- Bilimsel, eleştirel ve yaratıcı düşünen,
- Demokrasiye inanan,
- Bireysel farklılıkları saygılı,
- Kültürel çeşitliliği benimseyen,
- Eşitlik ve adaleti savunan
- Etik değerleri benimseyip geliştiren,
- Dünya çapında kabul gören dürüst ve saygın bilim insanları yetiştirmek şeklindedir.

4.12.1.4. Lisansüstü Programlarına Öğrenci Kabulü

Eğitim-Öğretim faaliyeti ile ilgilenen bütün bilim dallarından lisans derecesine sahip öğrenciler programa başvurabilir. Eğitim Bilimleri, Sosyal Bilimler, Fen Bilimleri, Mühendislik Bilimleri, Sağlık Bilimleri alanları ile ilgili olarak belirli sayıda kontenjan belirlenir.

Yüksek Lisans ve Doktora Başvuru Şartları:

1. Akademik yeterlilik sınavından en az 70 puan almış olmak.
2. Lisans mezuniyet not ortalaması 4.00 üzerinden en az 3.00 ortalamaya sahip olmak.
3. Yabancı dil: YÖK tarafından belirlenen veya denkliği kabul edilen sınavlardan en az 50 puan almış olmak.

Şartlarını taşıyan kişilerden ALES puanının %60'i, Yabancı Dil Puanının %15'i ve Lisans Mezuniyet Not Ortalamasının %25'i toplanarak en yüksek puanlara sahip olanlardan kontenjanın üç katı öğrenci mülakata alınır.

EPÖ Yüksek Lisans Sözlü Sınavı:

1. Özgeçmiş

2. Eğitim Programları ve Öğretim alanında yüksek lisans yapma nedenlerini açıklayan amaç yazısı Sözlü Sınav Komisyonuna sunulur. Sınav komisyonu öğrencinin aşağıda belirtilen özelliklerini dikkate alır.

Öğrencinin iletişim becerisi,

Öğrencinin akademik yazma becerisi,

Öğrencinin yüksek lisans yapma amaçları ile program amaçlarının uygunluğu, Sınav Komisyonu tarafından değerlendirilerek öğrenci programa kabul edilir.

4.12.1.5. Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Dersleri

Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans programı disiplinler arası bir anlayış temelinde hazırlandığı için programa eğitim fakültesi mezunları dışında programlardan (Fen Edebiyat Fakültesi veya diğer fakülteler) başvuran adayların hazırlık eğitimi almaları zorunlu olarak belirlenmiştir. Hazırlık eğitimi ile öğrencilerin eğitim bilimleri alanına yönelik temel dersleri ve öğrenme-öğretme sürecine yönelik dersler ile temel yeterlilikleri kazanmaları amaçlanmıştır. Tablo 33'de EPÖ yüksek lisans programlarına eğitim fakültesi dışından gelen öğrencilerin alması gereken hazırlık dersleri sunulmuştur.

Tablo 33: Yüksek Lisans Hazırlık Dersleri

Dersler	Zorunlu /Seçmeli	Kredi
Eğitim Felsefesi	Z	3
Eğitim Sosyolojisi	Z	3
Eğitim Psikolojisi	Z	3
Öğretim ilke ve yöntemleri	Z	3
Ölçme ve değerlendirme	Z	3
Toplam		15

Öğrenciler Tablo 33'de sunulan dersleri eğitim fakültelerinde lisans düzeyinde açılan derslerden alabilecekleri gibi gerekli durumlarda ayrı olarak bu dersler programlara konulabilir.

Tablo 34: Yüksek Lisans Programı Ders Dağılımı

Ders Alanları	Dersler	Zorunlu/ Seçmeli	Kredi
	Program Dersleri		
Temel Alan	Program Geliştirme: Kavramlar, İlkeler ve Modeller	Z	3
	Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi	Z	3
	Öğretim Dersleri		
	Temel Öğrenme Yaklaşımları	Z	3
	Öğrenme ve Öğretme Süreçleri	Z	3
Araştırma Alanı	Temel İstatistik	Z	3
	Araştırma Teknikleri	Z	3
	Temel Eğitim (Okul Öncesi, İlkokul, Ortaokul)	S	6
	Ortaöğretim		
	Yükseköğretim		
Uzmanlık Alanı	Öğretmen Eğitimi		
	Hizmet içi Eğitim		
	Eğitim Tarihi		
	Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT)		
	Karşılaştırmalı Eğitim		
	Eğitim Politikaları		
		Program Uygulaması	
Uygulama	Uzmanlık Alanı Program Geliştirme Uygulaması	Z	3
	Öğretim Uygulaması		
	Uzmanlık Alanı Öğretim Tasarlama Uygulaması	Z	3
Yüksek Lisans Tezi		Z	0
Toplam			30

Yukarıda sunulan yüksek lisans derslerinden uzmanlık alanına yönelik olarak sadece ders alanı belirlenmiş olup her bir alana yönelik ders isimleri aşağıda belirtilmiştir.

4.12.1.6. Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Dersleri

Tablo 35: Doktora Programı Ders Dağılımı

Ders Alanları	Dersler	Zorunlu/ Seçmeli	Kredi
Uyum	Doktora Hazırlık Dersi	Z	3
Temel Alan	Program Dersleri		
	Program Geliştirme Yaklaşımları	Z	3
	Program Değerlendirme Yaklaşımları	Z	3
	Öğretim Dersleri		
	Öğrenme Kuram ve Yaklaşımları	Z	3
Araştırma Alanı	Öğretme-Öğrenme Süreçlerinin Planlaması	Z	3
	Nicel Araştırma	S	10
	Nicel Araştırma Yöntemleri		
	Nicel Araştırma ve Veri Analizi (3 + 1Kredi)		
	Test Geliştirme Teknikleri		
	Anket Geliştirme		
	Nitel Araştırma		
	Nitel Araştırma Yöntemleri		
	Nitel Araştırma ve Veri Analizi (3+1 Kredi)		
	Nitel Araştırma Yazımı		
Eğitimde Tarih Araştırmaları			
Anlatıma Dayalı Araştırmalar			
Çocuk Araştırma Metotları			
Karşılaştırmalı Araştırma Yöntemleri			
Uzmanlık Alanı	Temel Eğitim (Okul Öncesi, İlkokul, Ortaokul)	S	9
	Ortaöğretim		
	Yükseköğretim		
	Öğretmen Eğitimi		
	Hayat Boyu Eğitim		
	Eğitim Tarihi		
	Eğitimde Bilgi ve İletişim Teknolojileri		
	Karşılaştırmalı Eğitim		
	Eğitim Politikaları		
	Eğitim ve Öğrenme Yaklaşımları		
Seminer	Program Semineri		
	Uzmanlık Alanı Program Değerlendirme Çalışması	Z	3
	Öğretim Semineri		
	Uzmanlık Alanı Öğretim Çalışması	Z	3
Bireysel Çalışma	Konulu Bireysel Çalışma	S	3
Doktora Tezi		Z	12
Toplam			55

Yüksek Lisans ve Doktora Program Açıklamaları

Doktora Hazırlık Dersi:

Türkiye ve ABD EPÖ doktora programlarının karşılaştırılması sonucunda ABD doktora programlarında INU (J602, J605) ve PSU (CI 590, CI 590 Collequium) derslerinin doktora eğitiminin ilk yılı birinci ve ikinci döneminde zorunlu alınması gereken dersler olarak belirlenmiştir. Bu dersler ile doktora programına başlayan öğrencilerin bölüm ve uzmanlık alanlarını tanımaları, öğretim üyelerini ve çalışma

alanlarını tanımaları amaçlanmaktadır. Dersler öğrencinin doktora ders planı hazırlamasına ve akademik danışman seçimine yardımcı olmaya yöneliktir. Kurnaz ve Alev (2009) tarafından yapılan çalışmada lisansüstü öğrencilerin ders seçimi ile ilgili karşılaştıkları en önemli sorun olarak “bilgi ve rehberlik eksikliği” olduğunu belirlemişlerdir. Bu verilere dayalı olarak doktora programının birinci yılın birinci döneminde zorunlu olarak 3 kredi “EPÖ Doktora Hazırlık” dersinin konulması önerilmiştir.

Doktora Hazırlık (Oryantasyon) (3 Kredi, Zorunlu, Geçti/Kaldı): Bu derste öğrenciler üniversitenin sunmuş olduğu bilimsel araştırma desteklerini tanırlar. Alanı ile ilgili kaynaklara ulaşma, kütüphane ve diğer elektronik kaynaklarını araştırma yollarını öğrenirler. Fakülte, enstitü, ana bilim dalı ve EPÖ bilim dallında devam eden bilimsel araştırmalar hakkında bilgi sahibi olurlar. İlgili ana bilim dalı ve bilim dalında görevli öğretim üyelerinin ilgi alanları araştırmaları hakkında bilgi edinirler. Akademik danışman seçimi ile ilgili fikir sahibi olurlar. Doktora ders planı hazırlarlar. Doktora tez araştırması ile ilgili araştırma konuları, araştırma yöntemleri ile ilgili bilgi sahibi olurlar.

Temel Alan Dersleri

Eğitim Programları ve Öğretim alanının iki alanı vardır. Bunlardan birincisi “Program”, ikincisi ise “Öğretim” alanıdır. EPÖ yüksek lisans ve doktora programını bitiren öğrencilerin program ve öğretim alanında derinlemesine bilgi ve beceriye sahip olmaları beklenir. ABD doktora programlarında ana alan ILU 32 kredi, INU 36 Kredi, PSU ise 18 kredi olarak belirlenmiştir. Türkiye EPÖ yüksek lisans ve doktora programlarında dersler zorunlu ve seçmeli ayrımı vardır; ana dal, yan dal uygulaması yoktur. Ders kredilerin ABD’de Türkiye doktora programlarına göre fazla olması nedeniyle “Program ve Öğretim” alanları iki eşit alan olarak en az altı kredi program alanından, altı kredi öğretim alanından ders alınmasının uygun olacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda önerilen dersler arasından altı (6) kredi (iki ders) program alanından, altı kredi (iki ders) öğretim alanından zorunlu statüde ders konulması önerilmektedir.

Araştırma Alanı Dersleri

Doktora eğitiminin amaçlarından biri, özgün araştırma yapabilen bilim insanları yetiştirmektir. Doktora eğitiminin öğrencilere özgün bir bilimsel çalışmayı planlama, uygulama ve rapor halinde sunma bilgi ve becerisi kazandırması beklenir. Ancak AÜ

doktora programında 3 araştırma dersi, GÜ doktor programlarında bir araştırma dersi olduğu; İÜ doktora programında araştırma dersi olmadığı görülmektedir. ABD programlarında ise ILU en az 16 kredi, PSU en az 12 kredi ve INU en az 9 kredi araştırma alanında ders alınmasının zorunlu olduğu görülmektedir. Ayrıca alınan araştırma derslerinin öğrencinin doktora tez çalışmasında yapacağı araştırma yöntemine uygun alandan alınması gerekmektedir. ILU doktora programında öğrenci araştırma yeterliliğini göstermek için araştırma alanında alınan derslerin olduğu bir formu araştırma komitesine onaylatmak zorundadır (ILU19, 2014). Eksioğlu (2007) lisansüstü eğitime yönelik araştırma derslerinin sayısının artırılmasını önermektedir. Yine Bıkmaz, Aksoy, Tatar ve Altınyüzük (2013) tarafından yapılan çalışmada 1974-2009 yılları arasında EPÖ alanında yapılan doktora tezlerinde %55,9 nicel araştırma yöntemleri, %36 karma yöntem ve %8,1 Nitel yöntem kullanıldığı belirlenmiştir. Bu çalışmada nitel araştırma çalışmalarının çok az sayıda yapılmasından nitel araştırma yöntemleri ile ilgili ders veya derslerin doktora programlarında yeterli sayıda olmadığı sonucu çıkabilir. Bu bulgulara dayanarak araştırma alanına yönelik doktora programlarında en az 10 kredi üç dersin konulması önerilmektedir. Bu dersler arasında “Nicel Araştırma ve Veri Analizi Dersi” üç saat teori bir saat Bilgisayar laboratuvar uygulaması olarak düzenlenmesi, benzer şekilde “Nitel Araştırma ve Veri Analizi” dersi üç saat teori ve bir saat NVivo veya benzer veri analiz programının bilgisayar laboratuvar uygulamalı olarak sunulması önerilmektedir. Bu derslerin nitel araştırma yöntemleri veya nicel araştırma yöntemlerine yönelik olarak ayrı ayrı en az 3 ders olarak sunulması önerilmektedir.

Yan Alan veya Uzmanlık Alanı Dersleri

ABD yüksek lisans programlarında yan dal veya uzmanlık alanına yönelik INU’da 12 kredi ve PSU’da 15 kredi ders konulmuştur. Benzer şekilde ABD doktora programlarında da INU 12-36 kredi yan dal, PSU 15 kredi destek alan olarak yan alan destek alanı olarak belirlendiği görülmektedir. Türkiye doktora programlarında yan alan veya destek alanı belirlenmemiştir. Ancak derslerin incelenmesi sonucu program ve öğretim alanına girmeyen dersler yan alan olarak sınıflandırılmıştır. Yan alanlar ile ilgili olarak ABD programlarında yan alanlar olarak (okulöncesi, ilköğretim, ortaöğretim, fen bilimleri, matematik, sosyal bilimler) alanları olduğu görülmektedir. Türkiye programlarında ise AÜ’de “Öğretmen Eğitimi, Karşılaştırmalı Eğitim”, GÜ’de, “Öğretmen Yetiştirme Sisteminde Gelişmeler, Yüksek Öğretimde Güncel Gelişmeler”,

İÜ’de ise “Karşılaştırmalı Eğitim, Eğitim ve Bilişim Teknolojileri” derslerinin olduğu görülmektedir. Yan alan veya uzmanlık alanı olarak tanımlanan bir alan belirlenmesi ve bu alanların gruplandırılarak her bir alana yönelik olarak yüksek lisans programlarında en az iki ders altı kredi, doktora programlarında en az üç ders dokuz kredi ders konulmasının uygun olacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda aşağıdaki alanlar belirlenmiştir. Öğrenci bir veya iki alandan alacağı yüksek lisans için altı, doktora düzeyinde dokuz krediyi akademik danışmanı ile birlikte belirler.

Yüksek Lisans Uzmanlık Alanları ve Dersleri

Öğrenci, akademik danışmanı ile birlikte aşağıda belirlenen uzmanlık alanlarından bir veya iki alandan en az iki ders altı kredi ders seçer.

Temel Eğitim (Okul Öncesi, İlkokul, Ortaokul) Alanı:

Okulöncesi Programları ve Öğretim

İlkokul Programları ve Öğretim

Ortaokul Programları ve Öğretim

Ortaöğretim Alanı:

Fen Bilimleri Programları ve Öğretim

Sosyal Bilimler Programları ve Öğretim

Dil ve Edebiyat Programları ve Öğretim

Yükseköğretim Alanı:

Yükseköğretim Programları

Yükseköğretimde Öğretme Yaklaşımları

Yüksek Öğretim Programlarında Gelişmeler

Öğretmen Eğitimi Alanı:

Öğretmen Eğitimi Programları

Öğretmen Eğitiminde Öğretim

Öğretmen Eğitiminde Materyal ve Metotlar

Hizmet içi Eğitim Alanı:

Hizmet-içi Eğitimin Temelleri

Hizmet-içi Eğitim Programları ve Öğretim

Eğitim Tarihi Alanı:

Türk Eğitim Sisteminin Teorik Temelleri

Türkiye’de Modern Eğitimin Gelişimi

Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) Alanı:

Eğitim ve Bilgi ve İletişim Teknolojileri
 BİT Öğretme-Öğrenme Süreçlerine Entegrasyonu
 Web Tabanlı Öğretim

Karşılaştırmalı Eğitim Alanı:

Karşılaştırmalı Eğitimin Temelleri
 Eğitim Programlarının Karşılaştırılması

Eğitim Politikaları Alanı:

Türkiye’de Eğitim Politikaları
 Türk Toplum Yapısının Sosyal Çözümlemesi

Doktora Uzmanlık Alanları ve Dersleri

Öğrenci akademik danışmanı ile birlikte aşağıda belirlenen uzmanlık alanlarından bir veya iki alandan en az üç ders toplam dokuz kredi ders alır.

Temel Eğitim (Okul Öncesi, İlkokul, Ortaokul) Alanı:

Temel Eğitimde Güncel Gelişmeler ve Sorunlar
 Okulöncesi Programları Geliştirme
 Okulöncesi Programları ve Öğretim
 Okulöncesi Programları Değerlendirme
 İlkokul Programları Geliştirme
 İlkokul Programları ve Öğretim
 İlkokul Programları Değerlendirme
 Ortaokul Programları Geliştirme
 Ortaokul Programları ve Öğretim
 Ortaokul Programları Değerlendirme

Ortaöğretim Alanı:

Ortaöğretimde Güncel Gelişmeler ve Sorunlar
 Ortaöğretimde Program Geliştirme
 Ortaöğretim Programları ve Öğretim
 Ortaöğretim Programları Değerlendirme

Yükseköğretim Alanı:

Yükseköğretim Programları Geliştirme
 Yükseköğretimde Öğretme Yaklaşımları
 Yükseköğretimde Program Değerlendirme
 Yükseköğretimde güncel gelişmeler ve sorunlar
 Yükseköğretimde öğretim planlama

Öğretmen Eğitimi Alanı:

- Öğretmen Eğitimi Sorunları
- Öğretmen Eğitiminde Program Geliştirme
- Öğretmen Eğitim Modelleri
- Öğretmen Tutum ve Davranışlarının İncelenmesi
- Öğretmen Eğitimi Programlarının Değ.

Hayat Boyu Eğitim Alanı:

- Hizmet-içi Eğitim Program Geliştirme
- Yetişkin Eğitimi
- Hizmet İçi Eğitim Programları Değerlendirme
- Halk Eğitim Sorunları
- Halk Eğitim Programalar
- Hizmet-içi Eğitim Sorunları
- Hizmet-içi Eğitim Programları

Eğitim Tarihi Alanı:

- Eğitim Programları Tarihi
- Eğitim Reformları

Eğitimde Bilgi ve İletişim Teknolojileri Alanı:

- Uzaktan Eğitim Programları
- Web Tabanlı Eğitim Programları
- Sosyal Medya ve Eğitim
- Mobil Öğretim Programları
- Eğitimde Sanal Dünya
- Eğitim ve Bilgisayar Oyunları

Karşılaştırmalı Eğitim Alanı:

- Karşılaştırmalı Eğitimde Teori ve Yöntem
- Küreselleşme ve Eğitim
- İlköğretim Programlarının Karşılaştırılması
- Ortaöğretim Programlarının Karşılaştırılması
- Yükseköğretim Programlarının Karşılaştırılması
- Avrupa Birliği Eğitim Programları

Eğitim Politikaları Alanı:

- Türk Milli Eğitim Sisteminde Sorunlar
- Eğitim Politikalarının Eleştirel İncelenmesi

Çok kültürlülük ve Eğitim

Eğitim Politikalarının Program Yansımaları

Eğitim ve Öğrenme Yaklaşımları Alanı

Piaget ve Eğitim

Vygotsky ve Eğitim

Foucault ve Eğitim

Freire ve Eğitim

Dewey ve Eğitim

Eleştirel Pedagoji

Yüksek Lisans Uygulama

Türkiye doktora programları uygulamaya yönelik dersler içermemektedir. ABD doktora programlarında uygulama ile ilgili INU “Program/Öğretim Uygulamaları, Program çalışmaları Stajı”, PSU “Uygulama, Öğretimin Klinik Uygulamaları ve Program, Öğretim, Denetim Alanlarında Profesyonel Uygulama” derslerinin olduğu görülmektedir. Gömleksiz ve Yıldırım (2013) tarafından yapılan çalışmada lisansüstü eğitime yönelik sorunlar arasında “uygulama eksikliği” olduğu yönünde bulguya ulaşılmıştır. Bu bulgulara dayalı olarak EPÖ doktora programlarına bir ders üç kredi uygulama konulması uygun görülmektedir. Bu uygulama dersi yazın veya yıl içerisinde okullarda, milli eğitim müdürlüklerinde, milli eğitim bakanlığı program geliştirme birimlerinde veya diğer kurum ve kuruluşlarda yapılabilir. Öğrencinin program geliştirme süreci ile ilgili uygulamalı deneyim kazanması, program geliştirme faaliyetlerini yakından tanınması amaçlanmaktadır.

Doktora Seminerler

Seminerler ile ilgili programlar incelendiğinde AÜ ve GÜ doktora programlarında birer seminer dersi olduğu, İÜ doktora programında iki seminer dersi olduğu görülmektedir. ABD programlarında ise tez semineri, araştırma semineri, program değerlendirme semineri ve çeşitli konulara yönelik seminer derslerinin olduğu görülmektedir. Bu bulgulara dayalı olarak doktora programlarına her biri üç kredi olmak üzere iki adet seminer çalışması konulmasının uygun olduğu düşünülmektedir. Bu seminer çalışmalarından birinin “program” diğerinin “öğretim” semineri olarak düzenlenmesi, program seminerinin birinci yıl ikinci dönem, öğretim seminerinin ikinci yıl ikinci dönemde verilmesinin uygun olacağı düşünülmektedir.

Program semineri: Öğrencinin seçeceği yan dal ile ilgili olarak program geliştirme, program değerlendirmeye yönelik seminer çalışması.

Öğretim Semineri: Yine öğrencinin seçeceği yan dal ile ilgili olarak belirlenen bir programın öğretim planlaması, öğretim uygulaması, yönünde seminer çalışması yapılması.

Doktora Bireysel Çalışma

Türkiye doktora programlarında bireysel çalışma adı altında bir ders olmadığı görülmektedir. ABD doktora programlarında ILU “bağımsız çalışma”, INU “program alanında bağımsız çalışmalar” ve PSU “bağımsız çalışma, bireysel çalışma” adlarında dersler olduğu tespit edilmiştir. Doktora eğitiminin amaçlarından biri de öğrenciye bağımsız araştırma yapma yeterliliği kazandırmaktır. Bu doğrultuda öğrencinin ilgi alanları ile ilgili bir öğretim üyesinin danışmanlığı doğrultusunda, derinlemesine bilgi edinmeyi planladığı bir konuda bireysel okuma, inceleme çalışması yapmaya yönelik 3 kredilik bir dersin doktora programlarına konulması önerilmektedir.

4.12.1.7. Doktora Yeterlilik Sınavı

Yazılı Sınav seçenekleri:

- a) Okulda gözetim altında yazılı sınav
- b) Yazılı olarak verilen soruların evde cevaplanması
- c) Portfolyo (Yayımlanmış veya yayıma hazır bir makale, Program geliştirme raporu, Program değerlendirme raporu, Pilot Çalışma, Doktora Tez Araştırma Önerisi)

Sözlü Sınav:

Öğrencinin alan ve araştırma yeterliliklerinin değerlendirilmesi, doktora tez önerisinin değerlendirilmesine yönelik yapılır.

4.12.1.8. Doktora Tez Çalışması Süreci

Tez İzleme Komitesinin Belirlenmesi: Öğrencinin uzmanlık alanından bir üye ve öğrencinin yapmayı planladığı araştırma yöntemi (nitel araştırma, nicel araştırma) alanında uzman bir üye, öğrenci ile akademik danışmanın ortak kararı ile belirlenir. İlgili kişiler ile görüşülüp, konu karara bağlanır.

Tez Çalışmasına Başlama

Araştırma İzni Alma

Pilot Çalışma Yapma

Tez Önerisi Hazırlama

Tez Önerisinin Kabulü ve Tez Çalışmasına Başlama

Tez çalışması sürecinin en önemli işlevi öğrencinin yardımcı araştırmacılıktan bağımsız araştırmacılığa geçiş sürecidir. Bu sürecin verimli olması öğrenci ve akademik danışman arasındaki iletişime bağlıdır. Bu süreçte özellikle, Tez İzleme Toplantıları düzenli olarak yapılmalı, doktora adayı tarafından hazırlanan çalışmalara düzenli dönüt sağlanmalıdır. Bu anlamda akademik danışma ile ilgili temel düzenlemeler bölüm öğretim elemanları ile birlikte hazırlanmalıdır.

4.12.1.9. Doktora Tez Savunması

Öğrenci doktora tezini enstitüye teslim ettikten sonra bir ay içerisinde tez savunmasına alınır.

Öğrencinin tez savunma komisyonu; Tez İzleme Komisyonu üyeleri ve biri başka üniversiteden olmak üzere enstitü tarafından belirlenen iki üye ile birlikte toplam beş üyeden oluşur.

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

5.1. Türkiye ve ABD Üniversitelerinin Genel Görünümü ile İlgili Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma kapsamında incelenen Türkiye ve ABD üniversiteleri öğrenci sayıları, akademik personel, öğrenim ücreti, bütçe ve kütüphane koleksiyonları ile ilgili bulgulara göre; üniversitelerin öğrenci sayıları bakımından benzerlik olduğu; ancak okul bütçeleri ve kütüphane koleksiyonları, öğretim üyesi sayıları bakımından ABD üniversitelerinin lehine önemli farklılık olduğu anlaşılmaktadır. Öğretim üyesi sayısının fazla olması ders yükünün az olmasına, dolayısıyla öğretim üyelerinin kendi öğrencilerine, öğretim ve araştırma faaliyetlerine daha fazla zaman ayırmalarına imkân vermektedir. Türkiye üniversitelerinde ise öğretim elemanlarının ders yükümlülüklerinin çok fazla olması eğitim-öğretimin kalitesini etkileyebileceği gibi aynı zamanda araştırma faaliyetlerine yeterli zaman bulamamalarına neden olmaktadır. Bu sonuçlar daha önce yapılan çalışmalarda; akademik personel eksikliği (Karakütük, 1989), lisansüstü program açılan ana bilim dallarında öğretim üyesi sayısının yeterli olmadığı (Karakütük, Aydın, Abalı ve Yıldırım, 2008) ve öğretim elemanlarının ders yükünün fazla olduğu (Karaman ve bakırcı, 2010) şeklinde belirtilmiştir.

Lisansüstü düzeyde eğitim faaliyetlerinin bir diğer özelliği bilimsel araştırmaların yapılması ve bilgi üretme işlevini yerine getirmesi ile ilgilidir. Dolayısıyla lisansüstü eğitim için en önemli destek hizmeti kütüphaneler ve kütüphane koleksiyonlarının zenginliği ile ilgilidir. ABD üniversitelerinin çok büyük kütüphane koleksiyonlarına sahip olmaları lisansüstü eğitim için bir diğer önemli avantajdır.

Bütün bu farklılıklara rağmen Türkiye üniversitelerinin daha az bütçe ve daha az sayıda öğretim elemanı ile benzer sayıda öğrenci yetiştirmeleri, Türkiye üniversitelerinin çok daha özveri ile görevlerini yerine getirmekte olduklarını göstermektedir. Yükseköğrenim düzeyinde yaşanan küreselleşme eğilimleri üniversitelerin sundukları hizmetleri daha etkili ve verimli sunmaya zorlamaktadır. Bu doğrultuda üniversitelerin uluslararası düzeyde rekabet edebilmeleri için; üniversitelere sağlanan kamu desteğinin artırılması ve yeni kaynaklar bulunması ile bütçelerini arttırmaları, nitelik öğretim elemanı sayılarını artırmalı ve destek hizmetleri özellikle kütüphane hizmetlerini iyileştirme yönünde çaba harcamaları önerilmektedir.

5.2. Lisansüstü Programlarının Karşılaştırılmasına Dayalı Sonuç ve Öneriler

Eğitim Programları ve Öğretim alanında sunulan lisansüstü dereceler karşılaştırıldığında, Türkiye üniversitelerinde olduğu gibi ABD üniversiteleri de tezli ve tezsiz yüksek lisans eğitimi sunmaktadır. Doktora düzeyinde Türkiye’de sadece doktora (araştırma doktorası) derecesi varken ABD’de eğitim doktorası (Ed.D.) adı altında daha çok eğitim uygulamalarına ve bu uygulamalar ile ilgili çözüme odaklı bir doktora derecesi olduğu anlaşılmaktadır.

Eğitim Programları ve Öğretim bilim dalı lisansüstü eğitim düzeyinde ABD’de bölüm (department) olarak bulunmaktadır. Bu bölüme bağlı olarak her kademe ve alanda program ve öğretim uzmanı yetiştirilmektedir. Türkiye’de ise Eğitim Programları ve Öğretim bir bilim dalı olarak eğitim bilimleri bölümüne bağlı olarak ağırlıklı olarak program geliştirme ve program değerlendirme alanlarına yoğunlaşmış olduğu anlaşılmaktadır. Eğitim Programları ve Öğretim bilim dalı ile alan eğitimi bilim dalları arasında bir kopukluğa neden olduğu düşünülmektedir. Benzer şekilde Semerci (2013) alan eğitimi ile eğitim bilimleri arasında ders paylaşım sorunları olduğunu dile getirmektedir. Lisansüstü bilim ve anabilim dallarının yeniden yapılandırılması, bilim dallarının programlarının, program içeriklerinin yeniden düzenlenmesinin uygun olacağı önerilmektedir.

5.3. Lisansüstü Eğitim Amaç ve Misyonları ile İlgili Sonuç ve Öneriler

Lisansüstü eğitim amaç ve misyonları bakımından karşılaştırıldığında, Türkiye ve ABD programlarının; öğretmen, uzman, akademisyen yetiştirme misyonlarının benzer olduğu anlaşılmaktadır. Ancak yetiştirilen bireylerin nitelikleri ile ilgili açıklamalardan Türkiye ve ABD üniversitelerinin eğitim fakülteleri arasında benzerlikler yanında önemli farklılıklar olduğu anlaşılmaktadır. ABD üniversiteleri eğitim fakültelerinde lider (INU), mükemmel (PSU) kavramlarını tercih edilirken, Türkiye üniversitelerinin eğitim fakültelerinde nitelikler, eleştirel düşünen (AÜ, GÜ), yeniliklere açık (AÜ) ve yaratıcı (AÜ) kavramların kullanıldığı görülmektedir. Ancak Türkiye üniversitelerinin program merkezli hazırlanan lisansüstü eğitim programları ile öğrencilere eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini ne ölçüde kazandırabileceği bir başka araştırma konusu olabilir.

Türkiye ve ABD üniversiteleri eğitim fakültelerinin sunmuş oldukları “hizmetler” ile ilgili misyonlarının benzer özellikler taşıdığı anlaşılmaktadır. Bilimsel araştırmalar yolu ile eğitim sorunlarının çözümüne yönelik teori ve uygulamalar ile katkı sunmak kamu ve özel eğitim kurumlarınca hizmet sunmak şeklinde ortak misyon

ifadeleri olarak anlaşılmaktadır.

Yönetim ile ilgili misyon ifadelerinde “dürüst, katılımcı, demokratik” kavramları ortak olarak ifade edilirken, ABD’de bunlara ek olarak; “mükemmel, hesap verebilir, çeşitliliğe saygı (kültürel çeşitlilik), sosyal adalet, kurum kültürü” kavramların ifade edilmiştir. ABD’de özellikle çok kültürlülük ve hesap verebilirlik önemli yönetim anlayışı olarak ortaya çıkmaktadır.

Lisansüstü eğitim programlarının akademik personel yetiştirme amacı yanında kamu ve özel sektörün ihtiyaç duyduğu alanlara uygun niteliklerde ileri düzeyde araştırmacı, uzman ve liderler yetiştirmeye yönelmesinin uygun olacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda lisansüstü eğitim amaçlarının yeniden düzenlenmesi önerilmektedir.

5.4. Lisansüstü Eğitim Programları Kayıt-Kabul, Program Süresi, Kredi Sayısı ve Derslerin Karşılaştırılmasına Yönelik Sonuç ve Öneriler

5.4.1. Kayıt - Kabul

Lisansüstü programlara öğrenci seçimi ile ilgili benzer uygulamalar yanında bazı farklılıklarında olduğu anlaşılmaktadır. Benzer olan yönler; kayıt-kabul ile ilgili düzenlemelere bakıldığında yüksek lisans ve doktora programlarına başvuruda belirlenen kriterler; lisans derecesi ve not ortalaması, akademik düzey belirlemede kullanılan ALES, ABD’de GRE sınav puanları her iki ülkede de istenmektedir. Farklı olarak Türkiye’de yabancı dil puanı zorunlu iken ABD’de yabancı dil puanı sadece yabancı öğrencilerden istenmektedir. İşcan ve Bıkmaz (2012) tarafından yapılan çalışmada da kayıt kabul için benzer şartlar olduğu tespit edilmiştir.

Türkiye’de lisansüstü programlarına girişte sözlü sınav uygulaması yaygın olarak kullanılırken ABD’de öğrencinin sunmuş olduğu amaç mektubu, referans mektubu ve akademik yazı örneği incelenerek öğrenciler programa kabul edilmektedir.

Kayıt-kabul işlemlerine yönelik olarak Lisans Not Ortalaması, ALES ve Yabancı dil ile ilgili taban puanlar belirleyerek bu taban puanlara sahip olan öğrencilerden en yüksek puanlara sahip olanlar arasından, program için açılan kontenjanın üç katı öğrenci mülakat sınavına alınarak seçim yapılması önerilmektedir. Mülakat sınavı ile ilgili olarak ABD programlarına öğrenci kayıt için kullanılan akademik yazı örneği ve amaç yazısı istenmeli öğrencinin iletişim becerileri, akademik yazım becerileri ve programa uygunluğu değerlendirilerek öğrencilerin programa kabul edilmesi önerilmektedir.

5.4.2. Program Süresi

Türkiye’de program süresi yüksek lisans için 3 doktora için 6 yıl olarak belirlenmiştir. Program bu sürelerden erken bitebileceği gibi, daha uzun sürmesi durumunda belirli sayıda ders veya diğer eğitsel çalışmalar zorunlu olabilmektedir. ABD’de ise yasal olarak bu sürelerin daha uzun olduğu ancak katılımcıların yüksek lisans ortalama 2 yılda doktorayı ise 4-6 yıl arasında tamamladıkları anlaşılmaktadır. Araştırma kapsamında görüşülen katılımcılardan mezun durumda olanların doktora eğitimlerini daha kısa sürelerde tamamladıkları anlaşılmaktadır.

Yüksek lisans ve doktora programlarına yönelik süre ile ilgili düzenlemeler yapmak yerine eğitim süresince alınması gereken kredi sayısı, sınav, araştırma ve tez savunmasına yönelik düzenlemeler yapılması önerilmektedir.

5.4.3. Kredi Sayısı ve Dersler:

Kredi sayısı ve dersler ile ilgili bulgular yüksek lisans ve doktora eğitim programlarını tamamlayabilmek için gerekli kredi sayıları ABD programlarında Türkiye Programlarından çok fazla olduğu görülmektedir. Tezli yüksek lisans derecesi için Türkiye’de gerekli olan kredi sayıları 21 iken ABD’de en az 30 kredi, yine doktora derecesi için Türkiye’de 21 kredi olarak belirlenmiş iken, PSU en az 47 kredi, INU en az 90 kredi olarak belirlemiştir. ABD’de uzmanlık alanı yanında yan alan uygulaması olması kredi sayısını artıran bir etken olarak görülürken diğer bir etkenin ise araştırma dersleri ile ilgili olduğu anlaşılmaktadır. ABD doktora programlarında en az 9 kredi araştırma dersi alınması zorunlu iken Türkiye’de sunulan doktora programlarında araştırma alanı ile ilgili en az alınması gereken kredi sayısı belirlenmemiştir. Türkiye’de araştırma alanına yönelik alınan derslerin bir veya iki ders ile sınırlı olduğu anlaşılmaktadır. İşcan ve Bıkmaz (2012) tarafından yapılan EPÖ ABD, Kanada ve Türkiye lisansüstü programlarının karşılaştırmasına yönelik çalışmada ABD’de kredi sayılarının, ders çeşidinin fazla olduğu belirtilmektedir.

Bu sonuçlara dayalı olarak Türkiye’de yüksek lisans ve doktora programlarında gerekli olan kredi veya ders sayılarının artırılması önerilmektedir. Bu önerinin birinci nedeni, araştırma yöntemleri ile ilgili ders sayılarının Türkiye’de da az olmasıdır. Bu nedenle araştırma tekniklerine yönelik ders sayısı artırılmalı ve araştırma yöntemlerinde nicel araştırma dersleri yanında nitel araştırma yöntemlerine yönelik dersler konulmalıdır.

5.5. EPÖ Lisansüstü Dersleri ve Derslerin Dağılımı İle İlgili Sonuç ve Öneriler

Dersler incelendiğinde, en önemli fark olarak ABD’de zorunlu derslerin çok az sayıda olduğu Türkiye’de ise zorunlu ders sayısının toplam ders sayısı içinde önemli bir yer tuttuğu anlaşılmaktadır. Program alanı ile ilgili derslere her iki ülke programlarında önemli yer verildiği; ancak Türkiye’de daha fazla sayıda ders olduğu anlaşılmaktadır. Öğretim alanı ile ilgili ABD’de alan eğitimi programlarının program ve öğretim bölümüne bağlı olması nedeniyle daha fazla derse yer verildiği, Türkiye’de ise EPÖ programının “program” alanına yoğunlaştığından “öğretim” derslerinin daha az sayıda olduğu görülmektedir. Seçmeli ders sayılarının artırılması, program ve öğretim boyutlarında ders sayılarının artırılması, araştırma derslerinin sayı ve çeşitliliğinin artırılması ve uygulama boyutunun eklenmesi önerilmektedir.

5.5.1. Hazırlık Dersleri

Eğitim Fakültesi dışından programa kayıt yaptıran öğrencilere yönelik olarak Türkiye’de AÜ ve GÜ’de hazırlık dersleri olduğu, ABD’de sadece ILU’da hazırlık dersleri olduğu tespit edilmiştir. AÜ’de öğretmenlik mesleki formasyona yönelik olarak “program, öğretim ve sınıf yönetimi” dersleri varken, GÜ’de eğitimin temelleri ile ilgili dersler vardır. ILU’da ise temel eğitim bilimlerine yönelik dersler konulmuştur. Hazırlık derslerinde disiplinler arası özellik kazandırılması ve farklı alanlardan EPÖ programına öğrenci kabulü için eğitimin temellerine yönelik olarak; eğitim felsefesi, eğitim sosyolojisi, eğitim politikaları, eğitim psikolojisi, program, öğretim alanlarında temel düzeyde dersler konulması önerilmektedir.

5.5.2. Zorunlu - Seçmeli Dersler

Türkiye ve ABD EPÖ lisansüstü programları ile ilgili önemli bulgulardan biri de zorunlu dersler ile ilgilidir. ABD programlarında zorunlu dersler yok denecek kadar azdır. Zorunlu ders yok, ancak bazı alanlarda alınması gereken kredi sayısı belirlenmiştir. Alan dersleri, yan alan dersleri ve araştırma dersleri gibi. Derslerin zorunlu olması programa başlayan bütün öğrencilerin aynı amaca sahip aynı alanda çalışmalarını anlamına gelmektedir. Oysa ABD lisansüstü programları öğrencinin ilgi ve isteği doğrultusunda planlanmaktadır.

Türkiye EPÖ Lisansüstü eğitim programlarında dersler öğretim elemanı sayısının artması ile ders sayılarının da artırılması ve zorunlu ders temelli yaklaşımdan seçmeli ders yaklaşımına geçilmesi önerilmektedir.

5.5.3. Eğitim Programları ve Öğretim Alan Dersleri

Program alanına yönelik dersler: Türkiye ve ABD’de benzer veya farklı isimler altında program geliştirme, program değerlendirme isimleri ile benzer dersler olduğu tespit edilmiştir. Ancak derslerin “Program” bilim dalı ile ilgili bir sistematığe sahip olmadığı anlaşılmaktadır.

EPÖ alan dersleri “Program alanının tarihi gelişim, kavramlar, ilkeler ve yaklaşımlar” adı altında bir ders ile başlayıp “program geliştirme” “program değerlendirme” “eğitimin farklı alan ve seviyesindeki programların incelenmesi, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi” alanlarında derslerin sistematik olarak lisansüstü eğitim programlarına eklenmesi ve programların yeniden düzenlenmesi önerilmektedir.

Öğretim Alanı Dersleri: EPÖ bilim dalının temel alanlarından biri program diğeri ise öğretimdir. Eğer program “Eğitim Programları ve Öğretim” olarak alınırsa öğretim dersleri de program dersleri ile aynı ağırlıkta sunulması gerekir. ABD’de öğretim alanına yönelik derslerin sayısı ve çeşit olarak Türkiye programlarından daha fazladır. Bu durumun nedeni olarak ABD’de “program ve öğretim” bölümü alan eğitimini de içine almaktadır. Bu nedenle öğretim derslerinin daha fazla olduğu düşünülmektedir.

5.5.4. Araştırma Yöntemleri

İki ülke programları arasında en önemli farklılıklardan biri de araştırma yöntemleri ile ilgili değerlerdir. ABD’de özellikle doktora programlarında en az 9 kredi araştırma dersi alınması zorunlu olarak belirlenmiştir. Türkiye programlarında araştırma yöntemleri ile ilgili alınması gereken en az ders veya kredi zorunluluğu yoktur. Araştırma yöntemleri ile ilgili derslerin sayısının artırılması ve farklı araştırma yöntemlerine yönelik derslerin programlara eklenmesinin uygun olacağı düşünülmektedir. Araştırma dersleri ABD’de daha çok ve çeşitli olduğu Türkiye’de ise daha az ve genel araştırma yöntemlerine yönelik derslerin olduğu anlaşılmaktadır. Bıkmaz, Aksoy, Tatar ve Altinyüzük (2013) tarafından yapılan çalışmada EPÖ alanında yapılan doktora tezlerinde ağırlıklı olarak (%55,9) nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı sadece %8,1’inde nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı belirtilmektedir. Bu durum lisansüstü düzeyde nitel araştırma yöntemlerine yönelik derslerin yetersiz olması veya hiç olamaması nedeniyle olabilir.

5.5.5. Uygulama Dersleri

Türkiye’de uygulamaya yönelik derslerin olmadığı, ABD’de ise uygulama derslerinin olduğu anlaşılmaktadır.

EPÖ lisansüstü programlarına bir program uygulaması bir de öğretim uygulaması dersi konulması önerilmektedir.

5.5.6. Yan Alan Dersleri

ABD programlarında yan alan uygulaması olduğu, Türkiye’de ise yan alan uygulaması olmadığı anlaşılmaktadır. Lisansüstü eğitimin disiplinler arası nitelik kazanabilmesi yan alan uygulamaları ile mümkün olabilmektedir. Bu doğrultuda yan alan veya uzmanlık alanı belirlenmesi ve bu alana yönelik ders sayılarının artırılması önerilmektedir.

5.5.7. Bireysel Çalışma Dersleri

Doktora programlarında öğrencinin ilgi duyduğu bir konu veya alan ile ilgili öğretim üyesinin rehberliğinde çalışma yapması için düzenlenen derslerdir. ABD programlarında bireysel çalışma adı altında derslerin olduğu ancak Türkiye’de bireysel çalışma adı altında derslerin olmadığı anlaşılmaktadır. Bireysel çalışma adı altında derslerin konulmasının öğrencinin ilgi duyduğu alan veya konularda çalışmasına imkân tanıyacağından programlara eklenmesi önerilmektedir.

5.6. Öğretme - Öğrenme Süreçlerine Yönelik Sonuç ve Öneriler

ABD ders planları ve katılımcıların ifadelerinden derslerin öğrenci merkezli, aktif katılım, tartışma, grup çalışması, alan gezisi, internet araştırması küçük grup semineri gibi öğretim yöntem ve tekniklerinin ağırlıklı olarak uygulandığı görülmektedir. Türkiye programlarında ise temel olarak öğrencilerin verilen ödev ile ilgili sunum yaptıkları, daha sonra yapılan sunu ile ilgili tartışma yapıldığı anlaşılmaktadır. Gömleksiz ve Yıldırım (2013) tarafından yapılan çalışmada da lisansüstü eğitim programlarında derslerin daha düzenli ve etkili yürütülmesi gerektiği önerilmektedir. Derslerin işlenişinde öğrenciyi merkeze alan yöntemlere ağırlık verilmesi ve üst düzey becerileri geliştirmeye yönelik, araştırma, proje çalışmalarını içine alan buluş temelli yöntemlere ağırlık verilerek düzenli ve etkili bir şekilde yürütülmesi önerilmektedir.

5.7. Ölçme ve Değerlendirme Sürecine Yönelik Sonuç ve Öneriler

Ölçme ve değerlendirme yaklaşımları karşılaştırıldığında benzer olarak her iki ülkede de ödev, proje, sunum üzerinden ölçme ve değerlendirme yapıldığı görülmektedir. Önemli farklılıklar ise ABD’de öğrencinin ders süresince derse devamı,

derse aktif katılımı, haftalık olarak verilen ödevler, proje ve ilgili okuma çalışmalarına ayrı ayrı not verildiği ve bu notların toplamıyla yılsonu başarı puanı verildiği ve bu puan üzerinden değerlendirme yapıldığı anlaşılmaktadır. Türkiye’de ise derse devam, derse aktif katılım gibi boyutların puanlamaya katılmadığı anlaşılmaktadır. Türkiye’de ödev, proje, sunu ve diğer çalışmalara puan verme yanında klasik vize ve final uygulamalarının olduğu görülmektedir. Diğer bir farklılık ise ABD’de ödev, proje, sunu veya diğer çalışmaların değerlendirilmesine yönelik önceden hazırlanan puanlama ölçeklerinin (rubrik) yaygın olarak kullanıldığı, bu durumun puanlama güvenilirliğini artırıcı etki yaptığı ve öğrencilerin kendi puanlarını değerlendirebilmelerine imkân tanıdığıdır.

Ölçme değerlendirme sürecine yönelik olarak sonuç odaklı klasik ölçme ve değerlendirme yaklaşımları yerine süreç odaklı ölçme yaklaşımlarının benimsenmesi önerilmektedir.

Ölçme ve değerlendirme sürecine yönelik bir diğer bulgu ise, EPÖ programlarında uygulanan not sistemleri ile ilgili olarak ABD programlarında tamamlanmamış (I: Incomplete) şeklinde bir puan görülmektedir. Bu uygulama ile öğrencinin eksik veya yetersiz olan çalışmasını tamamlayabilmesi için belirli bir süre tanınmakta ve öğrenci gerekli olan çalışmaları tamamladığında dersten geçebilmektedir. Benzer uygulamanın Türkiye lisansüstü programlarında uygulanmasının öğrencilerin başarısına olumlu katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

5.8. Doktora Yeterlilik Sınavı ile İlgili Sonuç ve Öneriler

Türkiye ve ABD’de EPÖ programlarında yeterlilik sınavı iki aşamalı olarak (yazılı ve sözlü) uygulanmaktadır. Ancak yazılı sınav ile ilgili ABD programlarında üç seçenek olduğu görülmektedir. Seçeneklerin; okulda gözetim altında yazılı, verilen araştırma konusu veya soruların evde yazılması ve portfolyo dosyasının hazırlanması şeklinde olduğu anlaşılmaktadır.

Bilimsel araştırma yapabilme durumunun ölçüldüğü yeterlilik sınavı, doktora sürecinin en önemli aşamalarından biridir. Bu sınav öğrencinin birçok yönden yeterli olup olmadığını ölçmesinin yanında, bir bilimsel araştırmaya başlama, onu yürütme ve rapor haline getirip sunma yeterliliğini belirlemeye dönük bir sınavdır. Yeterlilik sınavının yazılı ve sözlü bölümlerinde öğrencilere farklı seçenekler sunulması, öğrencilerin kendilerini en rahat hissedecekleri sınav yöntemini seçmelerine imkân

tanımaktadır. Bu uygulamaların öğrenci başarısına olumlu katkı sağlayabilecek nitelikte olması nedeniyle önerilmektedir.

5.9. Akademik Danışma ve Tez Yazım Süreci ile İlgili Sonuç ve Öneriler

5.9.1. Danışman Seçim

ABD’de akademik danışmanın program başlangıcında okul tarafından belirlendiği ardından öğrencinin program ve bölüm hocalarını tanıdıktan sonra hocalarla görüşüp danışman seçimi yaptığı anlaşılmaktadır. Türkiye’de ise öğrenci ile görüşerek karar verme (AÜ), Öğrencinin tercihleri arasından birini belirleme (GÜ) ve bölüm veya ana bilim dalı tarafından atanması (İÜ) şeklinde uygulamalar olduğu anlaşılmaktadır. Danışman belirleme ile ilgili süreçte, en önemli farklılığın danışman seçiminde görüldüğü ABD’de öğrenci tercihleri ön plandayken, Türkiye’de öğretim elemanı, ana bilim dalı başkanlığı ve enstitünün belirleyiciliği ön plandadır.

Lisansüstü eğitim sürecinde öğrencinin ve öğretim elemanının birlikte çalışma yapmak için ortak karar almaları, bu sürecin verimli ve etkili olmasında en önemli etkenlerden biridir. Bu sürecin her iki taraf için etkili ve verimli olabilmesi için özellikle öğrencinin çalışma yapmayı planladığı alan ile ilgili ve uyumlu çalışabileceği bir öğretim elemanı ile çalışması, sürecin başarıyla tamamlanmasına önemli katkı sağlayacaktır. Dolayısıyla lisansüstü eğitim sürecinde danışman belirleme hem danışan hem de danışman için önemlidir ve birlikte karar vermelerini sağlayacak düzenlemelerin yapılması önerilmektedir.

5.9.2. Tez Yazma Sürecinde Danışan - Danışman İlişkileri

ABD’de tez araştırma komitesi oluşturmak INU ve PSU’da zorunlu INU’da ise tercihe bağlı olarak yapılmaktadır. Tez araştırma komitesi öğrenci tarafından belirlenmektedir. Öğrencinin Tez araştırma Komitesi Üyeliğine uygun olan öğretim üyeleri arasından kendi çalışma alanına, daha önce katıldığı derslerden elde ettiği izlenimlere göre ve akademik danışmanının görüşlerine göre tez araştırma komitesini oluşturduğu anlaşılmaktadır.

Türkiye’de uygulanmakta olan Tez İzleme Komitesi (TİK) toplantılarının tez yazım sürecinde öğrencilere önemli katkı sağladığı belirtilmektedir. Öğrencilerin genel olarak danışman ve diğer öğretim elemanları ile görüşebildikleri, yardım, öneri, düzeltme, görüş aldıkları anlaşılmaktadır. Bu nedenle TİK toplantılarının düzenli yapılmasının sürece katkı sağladığı anlaşılmaktadır.

TİK üyelerinin seçiminin öğrenci ve akademik danışman ile birlikte yapılmasının ve öğrencinin çalışma alanına uygun öğretim elemanları arasından seçilmesi önerilmektedir.

5.10. Tez Savunma Sürecine Yönelik Sonuç ve Öneriler

Tez savunma işlemleri Türkiye ve ABD’de benzer şekilde uygulanmakta; katılımcılardan birinin tez savunma jüri üyelerinin belirlenmesinde öğrenciye söz hakkı verilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Ancak tez savunmasına başka bir üniversiteden katılımın sağlanması tez çalışmasının geçerliliği ve güvenilirliği için önemli olduğu, bu nedenle jüri üyelerinin enstitü tarafından belirlenmesi önerilmektedir.

5.11. Destek Hizmetleri ile İlgili Sonuç ve Öneriler

5.11.1. Araştırma Destekleri

Bulgular incelendiğinde Türkiye üniversiteleri ile ilgili olarak öğrencilerin araştırma desteklerini genelde yeterli bulmadıkları belirtilmiştir. Ancak bunun temel nedenleri arasında üniversitelerin sağlamış oldukları araştırma ve konferans imkânlarından öğrencilerin yeteri düzeyde haberdar olmadıkları anlaşılmaktadır. Sadece bir öğrenci BAP ile ilgili yardım almayı düşündüğünü belirtirken, diğer öğrencilerin bu konu ile ilgili herhangi bir beyanları olmamıştır.

ABD öğrencileri ise araştırma yardımlarının yeterli olduğunu, hem üniversite içi hem de üniversite dışı kurumların yapmış olduğu yardımlarla ilgili bilgilendirildiklerini, konferanslara katılabildiklerini belirtmişlerdir.

Araştırma destekleri ile ilgili ABD’de sağlanan desteklerin daha fazla olduğu ancak Türkiye’de sağlanan desteklerin artırılması ve öğrencilerin daha iyi bilgilendirilmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

5.11.2. Kütüphane Hizmetleri

ABD üniversitelerinin kütüphane hizmetleri ile ilgili veriler ve katılımcıların ilgili görüşleri; “Kusursuzdu, istediğim tüm yayınlara ulaşabildim”, “kütüphane desteği kusursuzdu, her zaman her şeye ulaşabiliyorduk”, “Amerika’da şartlar çok iyi, oldukça kapsamlı bir hizmeti vardır, Kütüphane hizmetleri muhteşemdi”, “kütüphane hizmetlerinin öğrencilerin her türlü ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte olduğu” ve “mükemmel” şeklindedir. Bu görüşlerden ABD üniversitelerinde kütüphane hizmetlerinin öğrencilerin beklentilerini ileri düzeyde karşıladığı anlaşılmaktadır.

Ancak Türkiye üniversitelerinin kütüphane hizmetleri ile ilgili katılımcılar yeterli olarak ifade etmiş olmalarına rağmen kütüphane koleksiyonları ve sunulan hizmetler arasında önemli farkların olduğu anlaşılmaktadır. Benzer şekilde, Karaman ve Bakırcı (2010) tarafından yapılan çalışmada kütüphane hizmetlerinin yetersiz olduğu belirtilmektedir.

Türkiye üniversitelerinin kütüphane hizmetlerini daha etkili olarak sunmaları, disiplin alan uzmanlarının görev alması, eğitim (oryantasyon, kurs, vb.) programları hazırlamaları önerilmektedir.

5.11.3. Teknik Destekler

Teknik destekler (bilgisayar, internet, laboratuvar ve diğer ihtiyaç duyulan teknik donanımın) ile ilgili olarak ABD ve Türkiye üniversitelerinde sağlanan imkânların ABD lehine daha iyi olduğu anlaşılmaktadır. Güven ve Tunç (2007) tarafından yapılan çalışmada lisansüstü öğrencilerin “fakülteadaki internet ve bilgisayar olanaklarının yetersizliğini” önemli sorunlardan biri gördüklerini belirtmektedir. Türkiye üniversitelerinin teknik alanda önemli gelişmeler gösterdiği üniversite kaynaklarından anlaşılmaktadır. Ancak teknik destek sağlamak, gerekli altyapı imkânlarını kullanıma sunmak yeterli olmamaktadır; bunların kullanımına yönelik sürekli eğitim hizmetlerinin sağlanması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Ağralıoğlu, N. (2013). Türkiye’ de lisansüstü öğretim, *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(1), 1–9.
- Akbulut, H. İ., Şahin, Ç. ve Çepni, S. (2013). Doktora tez sürecinde karşılaşılan problemlerin belirlenmesi: Eğitim fakültesi örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 50–69.
- Aktan, C. C., ve Gencel, U. (2007). *Yükseköğretimde akreditasyon*, İzmir: Yaşar Üniversitesi Yayını.
- Aktan, C.C. (2007). Yükseköğretimde global trendler ve yeni paradigmlar, C. C. Aktan. (Editör). *Değişim çağında yükseköğretim*. İzmir: Yaşar Üniversitesi Yayını.
- Akyüz, Y. (2007). *Türk eğitim tarihi. M.Ö. 1000 – M.S. 2007*. (11. Basım). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Altbach, P. G. (1999). *Private prometheus: Private higher education and development in the 21st century*. Westport, CT.: Greenwood Press.
- Altbach, P. G., and Knight, J. (2007). The internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*, 11(3-4), 290-305. Web: <http://jsi.sagepub.com/content/11/3-4/290.refs.html>. adresinden 18 Kasım 2013’de alınmıştır.
- Altbach, P. G., Reisberg, L.,& Rumbley, L.. (2009, July). *Trends in global higher education: Tracking an academic revolution*. A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education. Paris, Web: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001831/183168e.pdf>. adresinden 18 Mayıs 2013’de alınmıştır.
- Altınok, V. (2008). Yükseköğretimde ilke ve yönelimler neler olmalı? *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 19, 41-52.
- Amos, K., Bruno, L. and Amaral. M., P. (2008). The research university in context: The examples of Brazil and Germany. In David P. Baker and Alexander W. Wiseman (Eds.), *International perspectives on education and society: the worldwide transformation of higher education* (pp.111-158). Emerald Group Publishing Limited, Howard House: UK
- Arabacı, İ.B., ve Akıllı, C. (2013). Lisansüstü öğretimde öğrenci sorunları. 119-124. VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı, Sakarya Üniversitesi Yayınları No: 95

- Arıcı, H. (2001). *Sosyal bilimler alanında bilim adamı yetiştirme-lisansüstü eğitim*, TÜBA Bilimsel Toplantılar Serisi:7, 53-64.
- Arimoto, A. (2007). Reflections on the changing relevance of the academic profession in Japan. In M. Kogan and U. Teichler (Eds.), *Key challenges to the academic profession*. UNESCO Forum on Higher Education Research and Knowledge. International Centre for Higher Education Research –Kassel.
- Arslan, M. (1999) 21. Yüz yıla girerken türkiye'de yükseköğretimin durumu ve belli başlı sorunları, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8, 195-211.
- Aynal, S. (2012). *Karşılaştırmalı eğitim yansımaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Barnes, B. J., and Austin, A. E. (2009). The role of doctoral advisors: a look at advising from the advisor ' s perspective, *Innovation Higher Education* (33), 297–315.
- Baskan, G. A. (2001). Türkiye’de yükseköğretimin gelişimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 21-32.
- Bamber, V., Trowler, P., Saunders, M., and Knight, P. (2009). *Enhancing learning, teaching, assessment and curriculum in higher education*. New York: Open University Press.
- Bayar, V., Bayar, A., Eğmir, E., Ödemiş, İ.S., ve Kayır, G. (2013). Lisansüstü eğitim alan öğrencilerin bilimsel araştırma yapmaya yönelik kaygı düzeyleri.90-96. VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı, Sakarya Üniversitesi Yayınları No: 95.
- Betts, M., ve Smith., S. (1998). *Developing the credit-based modular curriculum in higher education*. London: Taylor & Francis.
- Bıkmaz, F. H., Aksoy, E., Tatar, Ö., ve Altınyüzük, C.A. (2013). Eğitim programları ve öğretim alanında yapılan doktora tezlerine ait içerik çözümlemesi (1974-2009) *Eğitim ve Bilim* 38(168), 288-303.
- Binbaşıoğlu, C. (1995). *Türkiye’de eğitim bilimleri tarihi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları:2795.
- Bloxham, S. and Boyd, P. (2007). *Developing effective assessment in higher education: A practical guide*. Open University Press. Web: www.openup.co.uk adresinden 7 Ocak 2014’de alınmıştır.
- Bologna Ulusal Raporu. (2009, April). Bologna process stocktaking report. Belgium. Web:

- http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Stocktaking_report_2009_FINAL.pdf adresinden 1 Mart 2013'de alınmıştır.
- Bozan, M. (2012). Lisansüstü eğitimde nitelik arayışları. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 4(2), 177–187.
- Brennan, J. (2007). The Academic profession and increasing expectations of relevance. In M. Kogan and U. Teichler (Eds.), *Key Challenges to the academic profession* (pp. 19-28) UNESCO Forum on Higher Education Research and Knowledge / International Centre for Higher Education Research Kassel at the University of Kassel. Web: http://www.uni-kassel.de/incher/v_pub/cap1.pdf adresinden 8 Mayıs 2013'de alınmıştır.
- Bridges, D. (2000). Back to the future: the higher education curriculum in the 21st century, *Cambridge Journal of Education*, 30(1), 37–55.
- Bulletin, (1994, July). *The G. I. Bill of Rights: An analysis of the servicemen's readjustment act of 1944*. Web: <http://www.ssa.gov/policy/docs/ssb/v7n7/v7n7p3.pdf> adresinden 12 Şubat 2013'de alınmıştır.
- Bülbül, T. (2003). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde görev yapan öğretim üyelerinin lisansüstü öğretime öğrenci seçme sürecine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1-2), 167–174.
- Council for Higher Education Accreditation. (2011). CHEA, Web <http://www.chea.org/> adresinden 12 Aralık 2011'de alınmıştır.
- Chellaraj, G., Maskus, K.E, and Matto, A. (2005). *The contribution of skilled immigration and international graduate students to U.S. innovation*. World Bank Policy Research Working Paper, WPS3588.
- Cohen, A.M., and Kisker, C. B. (2010). *The Sahping of american higher education: emergence and growth of contemporary system*, Second edition, San Francisco, CA: Jossey-Bass,
- Collins, C. S. and Rhoads, R. A. (2008). *The World Bank and higher education in the developing world: the cases of Uganda and Thailand*. 177-221. In D. P. Baker & A. W. Wiseman. (Eds.) *International perspectives on education and society: The worldwide transformation of higher education*. Emerald Group Publishing Limited, Howard House: UK

- Council of Graduate Schools. (2005). *The doctor of philosophy degree: A policy statement*. Washington, DC: Web: <http://www.cgsnet.org/doctor-philosophy-degree-policy-statement> Adresinden 15 Nisan 2013 Tarihinde alınmıştır.
- Council of Graduate Schools, (2013). Graduate study in the US. Web: www.cgsn.org adresinden 15 Nisan 2013 Tarihinde alınmıştır.
- Crabtree, B. F., & Miller, W. L. (Eds.). (1992). *Doing qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Çıkrıkçı-Demirtaşlı, N. (2002). Lisansüstü eğitim programlarına girişte lisansüstü eğitimi giriş sınavı (les) sonucunun ve diğer ölçütlerin kullanılmasına ilişkin tarama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 61-70.
- Demirbolat, A. O. (2005). Yüksek lisans öğrencilerinin program ve öğretim elemanlarından beklentileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 47-64.
- Demirel, Ö. (2010). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. (12. Basım) Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Denzin, N. K. and Lincoln, Y. S. 2000. 'Introduction: The discipline and practice of qualitative research', In N.K. Denzin and Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*, 1-29. Second Edition. California: Sage Publications, Thousand Oaks.
- Denzin, N. K., and Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Devlet Planlama Teşkilatı. (2007). *Dokuzuncu Kalkınma Planı. (2007 – 2013). Yükseköğretim özel ihtisas komisyonu raporu*. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı: Web: plan9.dpt.gov.tr/oik51_yuksekogretim/51legitimy.pdf adresinden 08 Ocak 2013'de alınmıştır.
- Doğramacı, İ. (2007). *Türkiye'de ve dünyada yükseköğretim yönetimi*. Ankara: Meteksan A.Ş. Web: www.dogramaci.org adresinde 15 Nisan 2013'te alınmıştır.
- Dodurgalı, A. (1995). *Eğitim sosyolojisi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi.
- Drake, T. A. (2011) U.S. Comparative and international graduate programs: an overview of programmatic size, relevance, philosophy, and methodology, *Peabody Journal of Education*, 86(2), 189-210.
- Eğmir, E., Ödemiş, İ.S., Bayar, V., Bayar, A. ve Kayır, G. (2013). Lisansüstü eğitim gören öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri. 97-103. VI. Ulusal

Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı, Sakarya Üniversitesi Yayınları No: 95.

- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım Yayınlar.
- Erden, M. (2003). *Eğitimde program değerlendirme*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ergün, M. (1985). *Karşılaştırmalı Eğitim*. Web: <http://www.egitim.aku.edu.tr/kegitim.pdf> adrsinden 18 Şubat 2012 Tarihinde Alınmıştır.
- Ergün, M. (1997). *Atatürk devri Türk eğitimi*, (2. Basım), Ankara: Ocak Yayıncılık.
- Ergün, M., ve Çilingir, F. (2013). İlköğretim bölümünde yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi: Ondokuz Mayıs Üniversitesi örneği. 76-85. VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı, Sakarya Üniversitesi Yayınları No: 95
- Ertürk, S. (1994). *Eğitimde program geliştirme*, Ankara: Meteksan A.Ş.
- Eskioğlu, I. (2007). *Türkiye ile Kanada, Norveç, ABD, Avustralya ve Avusturya yükseköğretim sistemleri içinde lisansüstü müzik eğitimi programlarının karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- EUA , (2011). Examining quality culture part II: processes and tools – participation, ownership and bureaucracy. Web: www.eua.be adresinden 3 Nisan 2013’de alınmıştır
- ETS, (2014). Educational Testing Service, Web: <http://www.ets.org/> adresinden 25 Mayıs 2014 tarihinde alınmıştır.
- Europe Union Commission, (2005). *European universities: Enhancing europe’s research base*. EU commission. Web: http://ec.europa.eu/research/conferences/2004/univ/pdf/enhancing_europe_researchbase_en.pdf adresinden 15 Ocak 2013’te alınmıştır.
- Fidan, N. (1996). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Alkım Yayınları.
- Fink, L. D. (2013). *Creating significant learning experiences: An integrated approach to designing college courses*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Fontana, A. and Frey, J. H. (2000). ‘The interview: from structured questions to negotiated text’, In N.K. Denzin and Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Second Edition. California: Sage Publications, Thousand Oaks.

- Fraser, S. P., and Bosanquet, A. M.. (2006). The curriculum? That's just a unit outline, isn't it?, *Studies in Higher Education*, (31)3, 269–284.
- Funk, K., and Klomparens, K. L. (2006). Using the assessment process to improve doctoral programs. 145-162. In Maki, P.L., and Borkowski, N. A. (Eds). *The Assessment Of Doctoral Education: Emerging Criteria And New Models For Improving Outcomes*. Virginia: Stylus Publishing.
- Gado, I., and Verma, G.(2004): Emerging issues and trends in international curriculum discourse: Theoretical, philosophical, and pedagogical positions, *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 1(2), 151-176.
- Gardner, S. K. (2008). “What's too much and what's too little?": The Process of Becoming an Independent Researcher in Doctoral Education. *The Journal of Higher Education*, 79 (3). 326-350.
- Glesne, C.. (1999). *Becoming qualitative researchers: an introduction*. Longman: New York.
- Goastellec, G., (2008). *Changes in access to higher education: From worldwide constraints to common patterns of reform?* In David P. Baker and Alexander W. Wiseman (Eds.). *International perspectives on education and society: The worldwide transformation of higher education*. Emerald Group Publishing Limited, Howard House: UK.
- Gömlüksiz, M. N. ve Bozpolat, E. (2013). Eğitim programları ve öğretim alanındaki lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi. *International Journal of Social Science*, 6 (7). 457-472.
- Gömlüksiz, M.N. ve Yıldırım, F. (2013). Lisansüstü eğitim alan öğrencilerin lisansüstü eğitime ilişkin görüşleri. 62-68. VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı, Sakarya Üniversitesi Yayınları No: 95
- Gözütok, D., Ulubey, Ö., Alkım, S. ve Tunca, N. (2010, 13-15 Mayıs). “Eğitim Programları ve Öğretim” lisansüstü programlarının değerlendirilmesi. I. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresinde sunuldu, Balıkesir.
- Gözütok, F. D. (1994). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi programlarının değerlendirilmesi projesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27 (2), 561-570
- Güven, İ., ve Tunç. B., (2007). Lisansüstü öğrencilerin akademik sorunları (Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Örneği), *Millî Eğitim*, 173, Kış, 157–171.

- Hall, F. L., Evans, B., and Nerad, M. (2013). Feasibility of international comparisons of PhD program times-to-degree and completion rates, 1-13. Web: <http://depts.washington.edu/cirgeweb/wordpress/wp-content/uploads/2012/11/feasibility-of-international-comparisons.pdf> adresinden 25 Mary 2013 tarihinde alınmıştır.
- Hoefer, P., and Gould, J. (2000) Assessment of admission criteria for predicting students' academic performance in graduate business programs, *Journal of Education for Business*, 75(4), 225-229.
- Hakan, A., Sağlam, M., Sever, D., ve Vural, L. (2011). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü programlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 19-34.
- Türer, B., Baçın, M .D., Sevindik, N. ve Er, Ö. (2013). *Eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime karşı tutumları: Demirci Eğitim Fakültesi örneği*, 61-67. VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı, Sakarya Üniversitesi Yayınları No: 95
- İpek, C. Tekbıyık, A., ve Ursavaş Ö. F. (2010). Lisansüstü öğrencilerinin araştırma öz-yeterlik inançları ve bilgisayar tutumları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 127-145.
- İşcan, C. D., ve Bıkmaz, F. H. (2012). Eğitim programları ve öğretim alanında lisansüstü eğitim programlarının analizi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(1), 107-138.
- Johnson, L., Lee, A. and Green, W. (2000). The PhD and the autonomous self: Gender, rationality and postgraduate pedagogy, *Studies in Higher Education*, 25(2), 135-147.
- Jones, S. (2002). Writing the wrong: Methodological strategies and issues in qualitative research. *Journal of College Student Development*, 43(4) 263-274.
- Karadağ, E. (2010). Eğitim bilimleri doktora tezlerinde kullanılan araştırma modelleri: Nitelik düzeyleri ve analitik hata tipleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(1), 49-71.
- Karakütük, K. (1989).Türkiye’de lisansüstü öğretim, sorunları ve çözüm önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(1), 505-528.
- Karakütük, K., Aydın, A., Abalı, G. ve Yıldırım, S. (2008). Lisansüstü öğretimin sorunları konusunda Ankara’daki üniversitelerin lisansüstü enstitü yöneticilerinin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 42-53.

- Karaman, S. ve Bakırcı, F. (2010). Türkiye’de lisansüstü eğitim: sorunlar ve çözüm önerileri, *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, II. 94-114.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara, Nobel Yayıncılık.
- Kazacı, Z. (2004). *Osmanlıda eğitim öğretim*. İstanbul: Bilge Yayınları.
- Keller, G. (2008). *Higher education and the new society*. Published by The Johns Hopkins University Press, Web: <http://muse.jhu.edu/books/9780801895180> adresinden 15 Şubat 2013’de alınmıştır.
- Kısakürek, M. A. (1976). *Üniversitelerimizde yenileşme: “programlar ve öğretim açısından”*.54, Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayını.
- Koçer, M. (2012). Tanzimat dönemi osmanlı eğitimi ve eğitim kurumları. 116-160. Arıbaş, S. ve Koçer, M. (Eds). *Türk eğitim tarihi*. İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Kuncel, N. R. Hezlett, S. A., and Ones, D. S. (2001). A comprehensive meta-analysis of the predictive validity of the graduate record examinations: Implications for graduate student selection and performance, *127(1)*, 162–181. doi: 10.1037//Q033-2909.127.1.162
- Kurnaz, M. A. ve Alev, N. (2009). İlköğretim ve ortaöğretim lisansüstü öğrencilerinin ders seçimi yaklaşımları ve ilgili sorunları. *Türk Fen Eğitimi Dergisi* 6(3), 38-52.
- Küçükcan, T. ve Gür, B.S. (2009). *Türkiye’de yükseköğretim: karşılaştırmalı bir analiz, Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı*, SETA: Ankara. Web: <http://arsiv.setav.org/ups/dosya/24531.pdf> adresinden 1 Mart 2014’de alınmıştır.
- Lattuca, L. R., and Stark, J.S. (2009). *Shaping the college curriculum: academic plans in context*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lawton, D. and Gordon, P. (2002). *A history of western educational ideas*. London: Woburn.
- Levine, A. (2013). *Privatization in higher education teachers college*, Columbia University. Web: <http://www.nga.org/files/live/sites/NGA/files/pdf/HIGHEREDPRIVATIZATI ON.pdf> . adresinden 18 Haziran 2013’de alınmıştır.
- Levy, D. C. (2009). Growth and typology. In S. Bjarnason , K.M. Cheng, J. Fielden, M. J. Lemaitre, D. Levy and N. V. Varghese (Eds.), *A New Dynamic: Private Higher Education*. UNESCO World Conference on Higher Education.
- Macfarlane, B. (2004). *Teaching with Integrity The ethics of higher education practice*. London: Routledge Falmer.

- McAlpine, L., Jazvac-Martek, M., and Hopwood, N. (2009). Doctoral student experience in education: Activities and difficulties influencing identity development. *International Journal for Researcher Development*, 1(1), 97-109.
- Meek, L. (2007). Internationalisation of Higher Education and the Australian Academic Profession.65-80. In M. Kogan and U. Teichler (Eds.), *Key Challenges to the academic profession*. UNESCO Forum on Higher Education Research and Knowledge. International Centre for Higher Education Research: Kassel
- Meek, V. L., and Davies, D. (2009). Policy dynamics in higher education and research: concepts and observations, 41-82. In V.L. Meek and M.L. Kearney (Eds.), *higher education, research and innovation: Changing dynamics. report on the unesco forum on higher education, research and knowledge 2001-2009*. International Centre for Higher Education Research-Kassel.
- Meek, V. L., Teichler, U.,and Kearney, M. L. (2009). Higher education, research and innovation: changing dynamics. In *Report on the UNESCO forum on higher education, research and knowledge 2001–2009*.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Morrison, E., Rudd, E, Zumeta, W., and Nerasi, M.(2011). What matters for excellence in PhD programs?: Latent constructs of doctoral program quality used by early career social scientists. *The Journal of Higher Education*, 82(5), 535-563.
- Mühendislik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği. (2011). MÜDEK, İstanbul. Web: <http://www.mudek.org.tr/tr/ana/ilk.shtm>. adresinden 28 Nisan 2014’de alınmıştır.
- Namal, Y., ve Karakök, T. (2011). Atatürk ve üniversite reformu (1933). *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1 (1), 32.
- National Center for Educational Statistics. (2010). US. Department of Education. NCES. Web: http://nces.ed.gov/programs/digest/d10/tables/dt10_275.asp adresinden 18 Kasım 2013’de alınmıştır.
- National Center for Educational Statistics. (2011). US. Department of Education. NCES. Web. <http://nces.ed.gov/programs/digest/d12/>> adresinden 18 Kasım 2013’de alınmıştır.
- National Center for Educational Statistics. (2012). US. Department of Education, NCES. Web: http://nces.ed.gov/programs/digest/d12/ch_1.asp adresinden 18 Kasım 2013’de alınmıştır.

- Nerad, M. (2004). The PhD in the US: Criticisms, facts, and remedies. *Higher Education Policy*, 17, 183–199.
- Nerad, M. (2008). United States of America, 278-297, In M. Nerad and M. Heggelund, (Eds) *Toward a global PhD?: forces and forms in doctoral education worldwide*. Seattle, WA, USA, University of Washington Press.
- Nyquist, J. D. (2002): *The PhD A Tapestry of Change for the 21st Century* , *Change: The Magazine of Higher Learning*, 34:6, 12-20 . Web: <http://dx.doi.org/10.1080/00091380209605564> adresinden 18 Mayıs 2013'de alınmıştır.
- Nyquist, J.D., and Woodford, B.J. (2000). *Re-envisioning the PhD: What concerns do we have*. Web: <http://www.grad.washington.edu/envision/PDF/ConcernsBrief.pdf> adresinden 1 Mayıs 2013'de alınmıştır.
- Odabaşı, F., Fırat, M., İzmirli, S., Çankaya, S., ve Mısırlı, A. (2010). Küreselleşen dünyada akademisyen olmak. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(3), 127-142.
- OECD. (2012). Education Indicators in Focus, 2012/08 (October). Web: <http://www.oecd.org/edu/highereducationandadultlearning/> adresinden 18 Ocak 2014'de alınmıştır.
- Oğuzkan, A. F. (1974). *Eğitim terimleri sözlüğü*. (Vol. 393). Ankara:Türk Dil Kurumu.
- Olivia, P. F., and Gordon, W. R. (2009). *Developing the Curriculum*. Eighth Edition, New Jersey, Pearson Education, Inc.
- Orer, H. S. (2011, May 27-29th). *Üniversitelerde araştırma düzeyini doktora eğitimi belirlemektedir*, Bildiri Kitabı, 2. Cilt, Bölüm XI, 1543-1547. Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar. İstanbul. Yüksek Öğretim Kurumu. Web: <http://uyk2011.org/kitap/?emir=ac&komut=1543> adresinden 8 Mart 2013'de alınmıştır.
- Ornstein, A. C., and Hunkins, F. P. (2013). *Curriculum: Foundations, Principles, and Issues*. Sixth Edition, New Jersey, Pearson Education, Inc.
- Ozan ve Köse, (2012, 27-29 Eylül). *Eğitim programları ve öğretim alanındaki araştırma eğilimleri: Bir içerik analizi*. II. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresinde sunuldu, Bolu.
- Ödemiş, İ.S., Eğmir, E., Kayır, G., Bayar, V., ve Bayar, S. A. (2013). Lisansüstü Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri.104-110. VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı, Sakarya Üniversitesi Yayınları No: 95

- Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi. (2014a). *1995-1996 Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistikleri Kitabı*, Ankara: ÖSYM. Web: <http://www.osym.gov.tr/dosya/1-59697/h/tablo209596.pdf> adresinden 15 Ocak 2014'te alınmıştır.
- Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi. (2014b). *2012 - 2013 Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistikleri*. Ankara: ÖSYM. Web:<http://www.osym.gov.tr/belge/1-19213/2012-2013-ogretim-yili-yuksekogretim-istatistikleri.html> adresinden 15 Ocak 2014'te alınmıştır.
- Özdemir, M. Ç. ve Arı, A. (2005, 26-28 Eylül). *Öğretim programları ve öğretimi bilim dalında yapılmış bazı doktora tezlerinin incelenmesi*, 40-63. II. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu, İstanbul.
- Özer, M. (2011). Türkiye'de yükseköğretimde büyüme ve öğretim üyesi arzı. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(1), 23-26.
- Polat, G. (2010). *Eğitim yönetimi ve denetimi alanında yapılmış lisansüstü tez çalışmalarının incelenmesi*. Maltepe Üniversitesi.
- Resmi Gazete, (1929). Sayı: 1169, Kanun No: 1416, Ecnebi memleketlere gönderilecek öğrenciler hakkında kanun. Web: <http://www.resmigazete.gov.tr/default.aspx#> 14 Nisan 2014 tarihinde alınmıştır.
- Resmi Gazete, (1981). Sayı: 17506, Kanun No: 2547, Yükseköğretim Kanunu. Web: <http://www.resmigazete.gov.tr/default.aspx#> 14 Nisan 2014 tarihinde alınmıştır.
- Resmi Gazete, (1996). Sayı: 22683, Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği, Web: <http://www.resmigazete.gov.tr/default.aspx#> 14 Nisan 2014 tarihinde alınmıştır.
- Saban, A. (2006, 13-15 Eylül) Lisansüstü öğrencilerin nitel araştırma metodolojisine ilişkin algıları, 469-485. XV. Ulusal Eğitim Bilimleri kongresinde sözlü bildiri olarak sunuldu. Muğla.
- Sağlam, M., Aklın, S. ve Tunca, N. (2010, 13-14 Mayıs). *Türkiye'de eğitim programları ve öğretim alanına yönelik yapılan araştırmaların incelenmesi*. I. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresinde sunuldu, Balıkesir.
- Saracaloğlu, A. S., Varol, R. ve Ercan, İ. E. (2003, 01-04 Ekim). *Lisansüstü eğitim öğrencilerinin bilimsel araştırma ve istatistiğe yönelik tutumları ile araştırma yeterlikleri arasındaki ilişki*. Eğitimde Bilime Katkı: Lisansüstü Eğitim Sempozyumunda sunuldu, İzmir.

- Schwartz, R. A. (2008): What is curriculum studies? *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 5(2), 57-59.
- Seçkin, M., Apaydın, Ç., ve Apay, A. (2012). Lisansüstü eğitimde normlar: yapı, iklim ve danışmanlık. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(3), 176-185.
- Seidman, I. (1998). *Interviewing as qualitative research: a guide for researchers in education and the social sciences*. New York: Teachers Press.
- Sel, V. G. (2004, 6-9 Temmuz 2004). *Dünya ve Türkiye’de karşılaştırmalı eğitim: kavram, kapsam ve eğilimler*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Malatya. Web: <https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/344.pdf> adresinden 12 Kasım 2013’de alınmıştır.
- Semerci, Ç. (2013). *Alan eğitimcilerinin lisans ve lisansüstü eğitimde eğitim bilimleri derslerine bakışı*, 51-54. VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı, Sakarya Üniversitesi Yayınları No: 95
- Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı. (2013). Ankara. Web: <http://www.setav.org/Web>: adresinden 12 Nisan 2013’de alınmıştır.
- Sevinç, B. (2001). Türkiye’de lisansüstü eğitim uygulamaları, sorunlar ve uygulamalar. *DEÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 25-40.
- Sipe, L., and Constable, S. (1996). A chart of four paradigms: Metaphors for the modes of inquiry. *The Journal of Culture and Education*, 153-163.
- Sou, G. (2013). *Historical review of program evaluation for educational quality assurance, 1931–1945*. Web: <http://www.paper.edu.cn> adresinden 8 Mart 2014’de alınmıştır.
- Sönmez, V. (2001). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sözer, A.N., Tütüncü, Ö., Doğan, Ö. İ., V:D (2002). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü’nde lisansüstü eğitim kalitesinin artırılmasına yönelik bir alan araştırması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 41–65.
- Stake, R. E. (2000). Case studies. In N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 435-454). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Tanner, D., and Tanner, L. N. (1980). *Curriculum development: Theory into practice*. New York: Mac Millan.
- Taşdemirci, E. (1989). Medreselerin doğuş kaynakları ve ilk zamanları. *Kayseri, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (2), 269-278.

- Tatlı, S., ve Adıgüzel, O. C. (2012). Türkiye'deki lisansüstü karşılaştırmalı eğitim tezlerinin çok boyutlu bir incelemesi, *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 12(1), 143–150.
- Tezcan, M. (1997). Eğitim sosyolojisi, Ankara
- Tosun, A. (2001). *Açılış Konuşması, Bilim Adamı Yetiştirme Lisansüstü, Eğitim*, Ankara: TÜBA Bilimsel Toplantı Serileri:7, 7–15.
- Trow, M. (1989). American higher education-past, present and future, *Studies in Higher Education*, 14(1), 5-22.
- Tural, N. K. (1995). Yükseköğretimde öğrenciye yönelik parasal yardımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 28(1), 65-68.
- Turner, D. (2008). World university rankings. In David P. Baker and Alexander W. Wiseman (Eds.). *International perspectives on education and society: The worldwide transformation of higher education* (pp.27-61). Emerald Group Publishing Limited, Howard House: UK.
- Tuzcu, G. (2003), Lisansüstü öğretim için yurtdışına öğrenci göndermenin planlanması, *Milli Eğitim Dergisi*, 160, 155-165.
- Türkiye Bilimler Akademisi. (2001). *Bilim adamı yetiştirme*, TÜBA Bilimsel Toplantı Serileri:7.Ankara
- Türkiye Sanayi ve İş Adamları Derneği. (2008). *Türkiye'de yükseköğretim: eğilimler, sorunlar ve fırsatlar*. Yayın No. TÜSİAD-T/2008-10/473). Web:http://www.tusiad.org/_rsc/shared/file/EUA-08.pdf adresinden 7 Mart 2013'de alınmıştır.
- TÜBİTAK, (2013). Girişimci ve yenilikçi üniversite endeksi. TÜBİTAK, Ankara. Web: <http://www.tubitak.gov.tr/tr/kurumsal/politikalar/icerik-girisimci-ve-yenilikci-universite-endeksi> adresinden 13 Mayıs 2014'de alınmıştır.
- Tyler, R. W. (1969). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- UNESCO, (2013). World heritage list. Web: <http://whc.unesco.org/en/list/170>. adresinden 10 Aralık 2013'de alınmıştır.
- Unger, H. G. (2007). *Encyclopedia of American Education*. New York: Facts on File.
- UYK. (2011, May 27-29th). International congress of higher education: *New trends and issues (UYK-2011) organized by the Turkish Council of Higher Education*, Istanbul, Turkey. Web: <http://www.uyk2011.org/> adresinden 8 Mart 2013'de alınmıştır.

- Ünal, Ç. ve İlter, İ. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının lisansüstü eğitime olan tutumları (Firat, Erzincan ve İnönü Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği ABD Örneği), *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (2): 1-18.
- Varış, F. (1972). Türkiye’de lisansüstü eğitim “pozitif bilimlerin temel ve uygulamalı alanlarında”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(1),51-74
- Varış, F. (1994). *Eğitimde program geliştirme “teori ve teknikler”*. (5 .Basım), Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık.
- Wendler, C., Bridgeman, B., Cline, F., Millett, C., Rock, J., Bell, N., and McAllister, P. (2010). *The path forward: The future of graduate education in the United States*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Willes, J. W., and Bondi, J. C. (2011). *Curriculum development: A guide to practice*. Eighth Edition. Boston: Pearson Education, Inc.
- Wolf, P., and Hughes, J. C. (2007). *Curriculum development in higher education: faculty-driven process and practices*. Number:112, San Francisco: Jossey-Bass.
- World Bank, (2002). *Knowledge societies: New challenges for tertiary education*. Washington, DC. Web: www.worldbank.org adresinden 8 Mart 2014’de alınmıştır.
- World Bank. (2000). *Higher education in developing countries: Peril and promise*. Web: <http://www.worldbank.org> adresinden 3 Mart 2014’de alınmıştır.
- World Data. (2006/07). United States of America, world data on education, 6th Edition. Web: <http://www.ibe.unesco.org/en/worldwide/unesco-regions/europe-and-north-america/united-states/profile-of-education.html> adresinden 13 Aralık 2013’de alınmıştır.
- Morrill Acts, (2013). Morrill Yasası, Web: <http://ext.wsu.edu/documents/landgrant.pdf> adresinden 25 Mayıs 2013 tarihinde alınmıştır.
- Wulf, D. H., and Nerad, M. (2006). Using an alignment model as a framework in the assesment of doctoral programs. (83-109). In Maki, P.L and Borkowski, N. A. (Eds). *The Assessment of Doctoral Education: Emerging Criteria And New Models For Improving Outcomes*. Virginia: Stylus Publishing.
- Yin, R. K.. (2006). Case study methods. In J. L. Green, G. Camilli and P. B. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 111-122). Washington D. C.: American Educational Research Association.

- Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu. (2011). *Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği*. RG 25942 sayı ve 20.09.2005 tarihli yönetmelik, YÖDEK. Web: http://www.yodek.org.tr/download/yonetmelik_dl.pdf. adresinden 11 Nisan 2014'de alınmıştır.
- Yüksek Öğretim Kurulu. (2007a). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007)*, Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayınları.
- Yüksek Öğretim Kurulu. (2013). *Türkiye yükseköğretim yeterlilikler çerçevesi*. Türkiye: Yükseköğretim Kurulu, Ankara Web: <http://tyyc.yok.gov.tr/> adresinden 10 Nisan 2013'te alınmıştır.
- Yüksek Öğretim Kurulu. (2007b). *Türkiye'nin yükseköğretim stratejisi.*, Türkiye: Yükseköğretim Kurulu, Ankara. Web: http://nku.tr.nku.edu.tr/minisite/spk/YOKBelge/yok_strateji_07.pdf .adresinden 28 Ocak 2014'de alınmıştır.

Üniversite Bilgilerinin Alındığı Kaynaklar

- AÜ1, (2012). Ankara Üniversitesi 2012 İdari Faaliyet Raporu. Web:
http://sgdb.ankara.edu.tr/files/2013/08/A.U._2012_fr.pdf. adresinden 10 Eylül 2013 tarihinde alınmıştır.
- AÜ2, (2013). Türkiye Üniversiteler Bütçesi. Web:
<http://www.library.itu.edu.tr/t/08/bulten/eski/univ-FTE-butce.pdf>. adresinden 10 Eylül 2013 tarihinde alınmıştır.
- AÜ3, (2013). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi: Vizyon ve Misyon. Web:
http://www.education.ankara.edu.tr/?page_id=551. adresinden 10 Eylül 2013 tarihinde alınmıştır.
- AÜ4, (2013). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Programları Bölümü: Misyon. Web <http://epg.education.ankara.edu.tr/vizyon-misyon/>. adresinden 10 Eylül 2013 tarihinde alınmıştır.
- AÜ5, (2013). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Programları Bölümü. Web: <http://epg.education.ankara.edu.tr/>. adresinden 10 Eylül 2013 tarihinde alınmıştır.
- AÜ6, (2013). Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği. Resmi Gazete 28763 Sayı ve 2013 Tarih. Web:
<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/09/20130912-1.htm> adresinden 5 Ocak 2014 tarihinde alınmıştır.
- AÜ7, (2014). Ankara Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı: Tandoğan Yerleşkesi Öğrenme Merkezi. Web:
http://kutuphane.ankara.edu.tr/?bil=bil_icerik&icerik_id=77 adresinden 10 Ocak 2014 tarihinde alınmıştır.
- AÜ8, (2014). Ankara Üniversitesi Akademik Faaliyet Raporu. Web:
<http://www.ankara.edu.tr/bilisim/kablosuz-ag-3/>. adresinden 10 Ocak 2014 tarihinde alınmıştır.
- AÜ9, (2014). Ankara Üniversitesi Bilimsel Metin Destekleme Birimi: Birim Tanıtımı. Web: http://bmd.ankara.edu.tr/?bil=bil_icerik&icerik_id=105 adresinden 10 Ocak 2014 tarihinde alınmıştır.
- AÜ10, (2013). Ankara Üniversitesi Eğitim Programları Ana Bilim Dalı.
<http://egitim.ankara.edu.tr/ep/> adresinden 27 Nisan 2013 tarihinde alınmıştır.

- GÜ1, (2013). Web:
<http://www.basin.gazi.edu.tr/basinduyurular/2013biryilindindann.pdf>.
 adresinden 13 Eylül 2013 tarihinde alınmıştır.
- GÜ2, (2012). Gazi Üniversitesi 2012 İdare Faaliyet Raporu. Web: gazi-
 universitesi.gazi.edu.tr/posts/download?id=73889 adresinden 13 Eylül 2013
 tarihinde alınmıştır.
- GÜ3, (2013). Yılı Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Faaliyet Raporu. Web:
<http://gef.gazi.edu.tr/posts/view/title/2012-faaliyet-raporu-71670>. adresinden
 13 Eylül 2013 tarihinde alınmıştır.
- GÜ4, (2013). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Web:
<http://egtbil.gazi.edu.tr/> adresinden 13 Eylül 2013 tarihinde alınmıştır.
- GÜ5, (2013). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Lisansüstü Öğrenci Alımı.
<http://egtbil.gazi.edu.tr/posts/view/title/lisansustu-ogrenci-alimi!-73264>.
 adresinden 13 Eylül 2013 tarihinde alınmıştır.
- GÜ6, (2013) . Gazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği.
 2013 Tarih ve 28736 Sayılı Resmi Gazete. Web:
[http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.t
 r/eskiler/2013/08/20130815.htm&main=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/
 2013/08/20130815.htm](http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/08/20130815.htm&main=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/08/20130815.htm). adresinden 15 Eylül 2013 tarihinde alınmıştır.
- GÜ7, (2013). Gazi Üniversitesi. Web: www.gazi.edu.tr. adresinden 13 Eylül 2013
 tarihinde alınmıştır.
- GÜ8, (2013). Bilgi İşlem Dairesi 2012 Yılı Raporu. Web:
[http://bidb.gazi.edu.tr/posts/view/title/2012-yili-birim-faaliyet-raporu-
 yayinlanmistir-48584](http://bidb.gazi.edu.tr/posts/view/title/2012-yili-birim-faaliyet-raporu-yayinlanmistir-48584). adresinden 15 Eylül 2013 tarihinde alınmıştır.
- GÜ9, (2013). Gazi Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Hazırlama Ve
 Değerlendirme Yönergesi. Web: [http://bap.gazi.edu.tr/posts/view/title/yonerge-
 3210](http://bap.gazi.edu.tr/posts/view/title/yonerge-3210). adresinden 13 Eylül 2013 tarihinde alınmıştır.
- GÜ10, (2014). Gazi Üniversitesi Bilgi Paketi 2014 Akademik Yılı. Web:
[http://gbp.gazi.edu.tr/htmlProgramHakkinda.php?baslik=1&dr=1&lang=0&ac
 =16&FK=81&BK=11&ders_kodu=381001815](http://gbp.gazi.edu.tr/htmlProgramHakkinda.php?baslik=1&dr=1&lang=0&ac=16&FK=81&BK=11&ders_kodu=381001815) adresinden 24 Mart 2014'de
 alınmıştır.
- İÜ1, (2012). 2012 İnönü Üniversitesi İdari Faaliyet Raporu. Web:
<http://iys.inonu.edu.tr/webpanel/dosyalar/36/file/2012faaliyetraporu.pdf>.
 adresinden 10 Aralık 2013 tarihinde alınmıştır.

- İÜ2, (2013). İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi: Misyon ve Vizyon. Web:
<http://cms.inonu.edu.tr/tr/egitim/lookups/129>. adresinden 10 Aralık 2013 tarihinde alınmıştır.
- İÜ3, (2013). İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretimi: Misyon ve Vizyon. Web:
<http://cms.inonu.edu.tr/tr/epo/menu/1599>. adresinden 10 Aralık 2013 tarihinde alınmıştır.
- İÜ3, (2013). Eğitim Programları ve Öğretim Misyon. Web:
<http://cms.inonu.edu.tr/tr/epo/menu/1599> . adresinden 10 Aralık 2013 tarihinde alınmıştır.
- İÜ4, (2013). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Web:
<http://cms.inonu.edu.tr/tr/egitimbilimleri/menu/1931>. adresinden 10 Aralık 2013 tarihinde alınmıştır.
- İÜ5, (2013). İnönü Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği. 2013 Tarih ve 28539 Sayılı Resmi Gazete. Web:
<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/01/20130125.pdf>. adresinden 16 Ekim 2013 tarihinde alınmıştır.
- İÜ6, (2013). İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri.
<http://cms.inonu.edu.tr/tr/bap>. adresinden 21 Ocak 2014 tarihinde alınmıştır.
- İÜ7, (2013). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dersler. Web:
<http://cms.inonu.edu.tr/tr/egitimbilimleri/menu/1931> adresinden 17 Aralık 2013 tarihinde alınmıştır.
- ILU1, (2013). Facts 2012-13: Illinois by the numbers. Web:
<http://illinois.edu/about/overview/facts/facts.html>. adresinden 26 Kasım 2013 tarihinde alınmıştır.
- ILU2, (2013). University of Illinois Budget Summary for Operations. Web:
<http://www.obfs.uillinois.edu/about-obfs/budget-summary-operations/>.
 adresinden 26 Kasım 2013 tarihinde alınmıştır.
- ILU3, (2013). College of Education at Illinois: Mission Statement. Web:
<http://education.illinois.edu/about/mission>. adresinden 26 Kasım 2013 tarihinde alınmıştır.
- ILU4, (2013). College of Education at Illinois: Graduate Application Deadlines & Instructions. Web: <http://education.illinois.edu/ci/admissions/requirements>
 adresinden 26 Kasım 2013 tarihinde alınmıştır.

- ILU5, (2013). College of Education at Illinois: Doctor of Philosophy Degree (Ph.D.) Requirements. Web: http://education.illinois.edu/students/grad_handbook/phd. adresinden 26 Kasım 2013 tarihinde alınmıştır.
- ILU6, (2013). College of Education at Illinois: Programs of Study. Web: <http://education.illinois.edu/ci/prospective/findrightprogram>). adresinden 26 Kasım 2013 tarihinde alınmıştır.
- ILU7: (2013). Graduate College Handbook A. Grading Policy. Web: <http://www.grad.illinois.edu/gradhandbook/chapteriii/section0126> Kasım 2013 Tarihinde alınmıştır.
- ILU8, (2013). The Graduate College at University of Illinois at Urbana-Champaign: The Graduate College Handbook of Policy and Requirements for Students, Faculty and Staff – 2013. Web: <http://www.grad.illinois.edu/gradhandbook/chaptervi/section04>. adresinden 10 Şubat 2013 tarihinde alınmıştır.
- ILU9, (2013). The Graduate College at University of Illinois at Urbana-Champaign: The Graduate College Handbook of Policy and Requirements for Students, Faculty and Staff – Part 1 - Graduate Student Policies. Web: <http://www.grad.illinois.edu/gradhandbook/1>. adresinden 15 Şubat 2013 tarihinde alınmıştır.
- ILU10, (2013). The Graduate College at University of Illinois at Urbana-Champaign: The Graduate College Handbook of Policy and Requirements for Students, Faculty and Staff – Doctoral Committees and Examinations. Web: <http://www.grad.illinois.edu/gradhandbook/chaptervi/section04#DissCommittee>. adresinden 15 Şubat 2013 tarihinde alınmıştır.
- ILU11, (2014). The Graduate College at University of Illinois at Urbana-Champaign: Fellowship Opportunities by Category. Web: <https://www.grad.illinois.edu/fellowship/category/17>. adresinden 10 Ocak 2014'de alınmıştır.
- ILU12, (2014). The Graduate College at University of Illinois at Urbana-Champaign: Conference Travel Awards for Graduate Students. Web: <http://www.grad.illinois.edu/general/travelaward>. adresinden 10 Ocak 2014'de alınmıştır.

- ILU13, (2014). The Graduate College at University of Illinois at Urbana-Champaign: Teaching Assistant Tools. Web: <http://www.grad.illinois.edu/teaching-assistant-tools>. adresinden 10 Ocak 2014'de alınmıştır.
- ILU15, (2014). The Graduate College at University of Illinois at Urbana-Champaign: Writing Resources. Web: <http://www.grad.illinois.edu/writing-resources-campus-resources>. adresinden 10 Ocak 2014'de alınmıştır.
- ILU16, (2014). University of Illinois at Urbana-Champaign: About the University Library. Web: <http://www.library.illinois.edu/geninfo/history.html#collections>. adresinden 15 Şubat 2014'de alınmıştır.
- ILU17, (2014). University of Illinois at Urbana-Champaign: Library-Services. Web: <http://www.library.illinois.edu/services/>. adresinden 10 Ocak 2014'de alınmıştır.
- ILU18, (2014). The Graduate College at University of Illinois at Urbana-Champaign: Computing Resources Web: <http://www.grad.illinois.edu/computing-resources>. adresinden 10 Ocak 2014'de alınmıştır.
- ILU19, (2014). Curriculum and Instruction Courses. Web: <https://courses.illinois.edu/cisapp/dispatcher/home> adresinden 10 Ocak 2014 tarihinde alınmıştır.
- INU1, (2013). Indiana University: University Institutional Research and Reporting Web: http://www.iu.edu/~uirr/reports/standard/factbook/?path=/2013-14/University/Fast_Facts/Fast_Facts. adresinden 23 Mart 2013 tarihinde alınmıştır.
- INU2, (2013). University Graduate School. Web: <http://www.indiana.edu/~bulletin/iu/gradschool/2013-2014/gradschool-pdf.pdf>. adresinden 23 Mart 2013 tarihinde alınmıştır.
- INU3, (2013). Indiana University Bloomington: The University Graduate School. Web: <http://graduate.indiana.edu/about/demographics.shtml>. adresinden 23 Mart 2013 tarihinde alınmıştır.
- INU4, (2013). Indiana University: University Institutional Research and Reporting Web: http://www.iu.edu/~uirr/reports/standard/factbook/?path=/2013-14/Bloomington/Fast_Facts/Fast_Facts. adresinden 23 Mart 2013 tarihinde alınmıştır.

- INU5, (2013). Indiana University Bloomington: School of Education. Web:
<http://education.indiana.edu/about/dean-view/StrategicPlan.pdf>. adresinden 23
 Mart 2013 tarihinde alınmıştır.
- INU6, (2013). Indiana University Bloomington-School of Education: How to Apply.
 Web: <http://education.indiana.edu/graduate/apply/criteria.html>. adresinden 23
 Mart 2013 tarihinde alınmıştır.
- INU7, (2013). Indiana University Bloomington-School of Education: Degrees &
 Programs. Web: <http://education.indiana.edu/graduate/programs/index.html>.
 adresinden 23 Mart 2013 tarihinde alınmıştır.
- INU8, (2013): Indiana University Bloomington: Grading System & GPA Calculation.
 Web: <http://registrar.indiana.edu/grades/grade-values/grading-system.shtml>.
 adresinden 23 Mart 2013 tarihinde alınmıştır.
- INU9, (2013). Curriculum Studies Doctoral Program Guide 2013-2014. Web:
http://education.indiana.edu/graduate/programs/curriculum/CSP_Booklet_2013-2014_1n2.pdf. adresinden 23 Mart 2013 tarihinde alınmıştır.
- INU10, (2013), Indiana University Bloomington-School of Education: Graduate. Web:
<http://www.indiana.edu/~educate/currst.html>. adresinden 23 Mart 2013
 tarihinde alınmıştır.
- INU11, (2013). School of Education Graduate Programs. Web:
<http://www.indiana.edu/~bulletin/iu/educ-grad/2010-2012/educ-grad-pdf.pdf>.
 adresinden 23 Mart 2013 tarihinde alınmıştır.
- INU12, (2014). Indiana University: The Indiana Statistical Consulting Center. Web:
<http://www.indiana.edu/~iscc/>. adresinden 25 Şubat 2014 tarihinde alınmıştır.
- INU13, (2014). Indiana University Bloomington-School of Education: Offices-Research
 & Development. Web:
<http://education.indiana.edu/about/offices/research.html>>. adresinden 25 Şubat
 2014 tarihinde alınmıştır.
- INU14, (2014). Indiana University Bloomington: IUB Libraries-Fact Sheet. Web:
<http://www.libraries.iub.edu/index.php?pageId=5430>. adresinden 25 Şubat
 2014 tarihinde alınmıştır.
- INU15, (2014). Indiana University Bloomington: IUB Libraries: All Services. Web:
<http://www.libraries.iub.edu/index.php?pageId=7595>. adresinden 25 Şubat
 2014 tarihinde alınmıştır.

- INU16, (2014). Indiana University Bloomington-School of Education: About-Offices-Office of Education Technology Services. Web: <http://education.indiana.edu/about/offices/ets/index.html>. adresinden 25 Şubat 2014 tarihinde alınmıştır.
- INU17, (2014). Indiana University Bloomington: Faculty and Staff- Technology Resources. Web: <http://www.iub.edu/faculty/technology.shtml>. adresinden 25 Şubat 2014 tarihinde alınmıştır.
- PSU1, (2013). 2012 -2013 Common Data Set: Penn State University Park-General Information. Web:<http://www.budget.psu.edu/CDS/GeneralInfo.asp?Location=UP&AY=20122013>. adresinden 15 Eylül 2013 tarihinde alınmıştır.
- PSU2, (2013). Welcome to Penn State's Fact Book. Web: <http://www.budget.psu.edu/factbook/>. adresinden 17 Eylül 2013 tarihinde alınmıştır.
- PSU3, (2013). Penn State's Fact Book: Facts about Faculty and Staff. Web: <http://www.budget.psu.edu/FactBook/HRDynamic/FacultyStaffTableOfContents.aspx>. adresinden 17 Eylül 2013 tarihinde alınmıştır.
- PSU4, (2013). Penn State University: The Graduate Scholl- Vision & Mission. Web: <http://gradsch.psu.edu/index.cfm/about-us/vision/>. adresinden 17 Eylül 2013 Tarihinde alınmıştır.
- PSU5, (2013). Penn State University: College of Education. Web: <http://www.ed.psu.edu/educ/about-the-college/vision-and-mission>. adresinden 17 Eylül 2013 Tarihinde alınmıştır.
- PSU6, (2013). Penn State University: College of Education- Department of Curriculum and Instruction. Web: <http://www.ed.psu.edu/educ/c-and-i/Home/>. adresinden 17 Eylül 2013 Tarihinde alınmıştır.
- PSU7, (2013). Graduate Programs Admission. Web: <http://www.ed.psu.edu/educ/c-and-i/Home/graduate-studies/application>. adresinden 17 Eylül 2013 tarihinde alınmıştır.
- PSU8, (2013). Penn State University. Web: <http://www.ed.psu.edu/educ/c-and-i/Home/graduate-studies/manuals>. adresinden 17 Eylül 2013 tarihinde alınmıştır.

- PSU9, (2014): Penn State University: Grading System Web:
http://www.registrar.psu.edu/grades/grading_system.cfm. adresinden 27 Şubat 2014 tarihinde alınmıştır.
- PSU10, (2014). Penn State University: Library Learning Services-Research Consultation Service. Web:
http://www.libraries.psu.edu/psul/lis/students/research_consult.html. adresinden 27 Şubat 2014 tarihinde alınmıştır.
- PSU11, (2014). Penn State University: College of Education- Resources for Graduate Students. Web: <http://www.ed.psu.edu/educ/current-students/graduate/resources>>. adresinden 27 Şubat 2014 tarihinde alınmıştır.
- PSU12, (2014). Penn State University: College of Education- Funding Opportunities. Web: <http://www.ed.psu.edu/educ/current-students/graduate/funding-opportunities>. adresinden 27 Şubat 2014 tarihinde alınmıştır.
- PSU13, (2014). Penn State University Libraries: Message from the Dean. Web:
<http://www.libraries.psu.edu/psul/admin.html>. adresinden 27 Şubat 2014 tarihinde alınmıştır.
- PSU14, (2014). Penn State University: Information Technology Services. Web:
<http://its.psu.edu/>. adresinden 27 Şubat 2014 tarihinde alınmıştır.
- PSU15, (2014). Penn State University: ITS Computer Labs. Web:
<http://clc.its.psu.edu/Labs>>. adresinden 27 Şubat 2014 tarihinde alınmıştır.
- PSU16, (2014). University Bulletin. Curriculum and Instruction Courses. Web:
<http://bulletins.psu.edu/graduate/programs/C/GRAD%20C%20I> adresinden 14 Ocak 2014 tarihinde alınmıştır.

EKLER

Ek 1: Görüşme Formu
Sayın Katılımcı

İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde “Türkiye ve ABD’de, yürürlükte olan “Eğitim Programları ve Öğretim” alanındaki yüksek lisans ve doktora programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi: (Bir program tasarısı önerisi)” konulu doktora tez çalışması yapılmaktadır. Bu çalışmanın tamamlanabilmesi için sizin değerli görüş ve önerilerinize ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu araştırma sonuçlarının lisansüstü eğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulanması süreçlerinde yöneticiler ve akademisyenlere önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmadan elde edilecek bilgilerin bilimsel amaç dışında kullanılmayacağından ve kimlik bilgilerinizin kesinlikle saklı tutulacağından emin olabilirsiniz.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Suat ÇAPUK
Doktora Öğrencisi

Doç. Dr. Kemal DURUHAN
Tez Danışmanı

Not: Soru görüşleriniz için; Tel: 05066113613

e-posta:scapuk@adiyaman.edu.tr

A) Kişisel Bilgiler:

Çalışıyorsanız görev yeriniz:.....

Akademik unvanınız:.....

Akademik personel olarak görev süreniz:.....

Lisansüstü Eğitim Bilgileriniz:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Başlama / Bitirme Yılı
Yüksek Lisans			
Doktora			

B) Mezun olduğunuz lisansüstü eğitim (Yüksek lisans/Doktora) programına (kayıt, ders seçimi, kredi, süre) ile ilgili görüş ve önerilerinizi belirtiniz.

1. a) Lisansüstü eğitim programlarına (Yüksek lisans/Doktora) kayıt-kabul işlemleri nasıl yapılmaktaydı? Deneyimlerinizi açıklayınız.

b) Önerileriniz:

2. a) Lisansüstü eğitim programlarının (Yüksek lisans/Doktora) süresinin yeterliliğine ilişkin düşüncelerinizi açıklayınız.

b) Önerileriniz:

3. a) Yüksek lisans ve doktora eğitimi için aldığımız ders (kredi) sayısının yeterliliğine ilişkin düşüncelerinizi açıklayınız.

b) Önerileriniz:

4. a) Ders kayıt (ders seçme, ders silme, zorunlu ders, seçmeli ders) işlemleri nasıl yapılmaktaydı? Deneyimlerinizi açıklayınız.

b) Önerileriniz:

C) Mezun olduğunuz lisansüstü eğitim (Yüksek lisans/Doktora) programının öğrenme-öğretme süreçleri ile ilgili görüş ve önerilerinizi belirtiniz.

1. a) Derslerin çeşitliliği (alan, yan alan) ve derslerin içeriği nasıl düzenlenmişti? Deneyimlerinizi açıklayınız.

b) Önerileriniz.

2. a) Derslerin işlenişi (öğretim yöntem ve teknikleri) genel olarak nasıl yapılmaktaydı? Deneyimlerinizi açıklayınız.

b) Önerileriniz.

3. a) Seminerlerin uygulaması nasıl yapılmaktaydı? Deneyimlerinizi açıklayınız.

b) Önerileriniz:

4. a) Yüksek lisans/doktora süresince aldığınız bilimsel araştırma teknikleri (araştırma yöntemleri, nitel ve nicel araştırma) dersleri ve içerikleri nasıl düzenlenmişti? Deneyimlerinizi açıklayınız.

b) Önerileriniz:

5. a) Derslerde kullanılan ölçme ve değerlendirme (test, ödev, proje, rubrik v.b.) nasıl yapılmaktaydı? Deneyimlerinizi açıklayınız.

b) Önerileriniz:

D) Mezun olduğunuz lisansüstü eğitim (Yüksek lisans/Doktora) programının yeterlilik sınavı ve tez çalışmaları ile ilgili görüş ve önerilerinizi belirtiniz.

1. a) Yüksek lisans/doktora yeterlilik sınavları nasıl yapılmaktaydı? Deneyimlerinizi açıklayınız.

b) Önerileriniz:

2. a) Yüksek lisans/doktora tez danışmanı seçme işlemleri nasıl yapılmaktaydı? Deneyimlerinizi açıklayınız.

b) Önerileriniz:

3. a) Yüksek lisans/doktora tez danışmanınız ile görüşmeler (görüşme sıklığı, görüşme yolları, v.b.) hakkında neler düşünüyorsunuz?

b) Önerileriniz:

4. a) Yüksek lisans/doktora tez yazımı süresince danışman veya diğer öğretim üyeleri ile nasıl işbirliği içinde bulunuyordunuz? Deneyimlerinizi açıklayınız.

b) Önerileriniz:

5. a) Yüksek lisans/doktora tez savunma süreci nasıl düzenlenmişti? Deneyimlerinizi açıklayınız.

b) Önerileriniz:

E) Mezun olduğunuz lisansüstü eğitim (Yüksek lisans/Doktora) süresince üniversite veya enstitü tarafından sunulan destek hizmetleri ile ilgili görüş ve önerilerinizi belirtiniz.

1. Bilimsel araştırma çalışmaları süresince size sağlanan destekler (maddi/manevi) ile ilgili neler düşünüyorsunuz?

2. Kütüphane ve dokümantasyon birimi tarafından sunulan (sürelili ve süresiz yayınlara, eserlere ya da makalelere erişim) ile ilgili neler düşünüyorsunuz?

3. Teknik destek (bilgisayar, internet ve diğer teknolojiler) hizmetleri ile ilgili neler düşünüyorsunuz?

F) Mezun olduğunuz lisansüstü eğitim (Yüksek lisans/Doktora) programından:

1. Üniversite düzeyinde öğrenme-öğretme etkinliklerini planlama ve uygulamaya yönelik almış olduğunuz eğitimi yeterli buluyor musunuz? Varsa eksik yönlerini açıklayınız.

2. Bir bilimsel araştırmayı başlatma, yürütme ve yayınlama konusunda almış olduğunuz eğitimi yeterli buluyor musunuz? Varsa eksik yönlerini açıklayınız.

3. Almış olduğunuz lisansüstü eğitim, beklentilerinizi (amaçlarınızı) hangi ölçüde karşılamaktadır? Açıklayınız.

Ek 2: Türkiye EPÖ Lisansüstü Programları Dersler ve Açıklamalar

Ankara Üniversitesi Eğitim Programları Anabilim Dalı Dersleri (AÜ10, 2013)

Bilimsel Hazırlık Dersleri

Sınıf Yönetimi 4

Program Geliştirme 4

Öğretim İlke ve Yöntemleri 4

Ankara Üniversitesi Yüksek Lisans Dersleri

EPG 5001 Eğitim Programları ve İnternet (3 K): Bu derste İnternet'te yer alan eğitim programları konusunda tanınmış siteler gösterilmekte, bu sitelerde yer alan güncel program geliştirme çalışmaları, araştırma raporları ele alınmaktadır. İncelenen çalışma ve raporlar tartışılmakta ve öğrencilerin program geliştirme konusunda çağdaş yaklaşımları görerek bu konuda ülkemizde yapılabilecekler konusunda gelişmeleri amaçlanmaktadır.

EPG 5003 Öğretmen Davranışlarının İncelenmesi (3 K): Program Geliştirmenin bir boyutunu oluşturan "Öğretmen Davranışları" bu dersin konusunu oluşturmaktadır. Bu derste, öğretmen davranışları konusunda yayınlanmış kaynaklar, yüksek lisans ve doktora düzeyindeki Türkçe ve İngilizce araştırmalar incelenmektedir. Farklı öğretim kademesindeki ve farklı branşlardaki öğretmenlerin sınıf içi ve dışı sözel ve sözel olmayan davranışları sınıflandırılmaktadır. Öğrenci grubunun yapısına göre bu kategorilerden bir kaç seçilerek öğretmen davranışlarının gözlemeye dayalı uygulamalı çalışmalar yapılmaktadır.

Hizmet içi Eğitim Programları (3 K): Hizmetiçi eğitim ile ilgili temel kavramlar, hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi, ihtiyaca uygun hizmetiçi eğitim programlarının hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi. Hizmetiçi eğitim ilkeleri, koşullar, amaçlar, gereklilik, türler, özellikler, yararlar, sınırlılıklar ve uygulamalar. Hizmetiçi eğitim programlarının geliştirilmesi süreci, öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim programlarının planlanması ve değerlendirilmesi.

Program Değerlendirme (3 K): Program geliştirme ve program değerlendirme arasındaki ilişki, program değerlendirmeye duyulan gereksinim, program değerlendirme yaklaşımları, program değerlendirme modelleri, program değerlendirmede rol alanlar, program değerlendirme karşılaşılan güçlükler, dünyada ve Türkiye’de yapılan belli başlı program değerlendirme çalışmalarının incelenmesi.

İnsan Hakları Eğitim Programları (3 K): Dünyada ve Türkiye’de insan hakları eğitiminin tarihçesi, programları. İnsan hakları eğitiminde kullanılan öğretimde kullanılan öğretim yöntemleri, materyal geliştirme ve değerlendirme.

Avrupa Ülkelerinde Zorunlu Eğitim (3 K): Avrupa ülkelerinde zorunlu eğitimin temel amaçları ve ilkeleri. Zorunlu eğitimdeki mesleki, teknik ve genel program türleri ile ders programlarını incelemeye ve belirlemeye dönük çalışmalar. Avrupa ülkelerinde zorunlu eğitim süresi ve öğretime başlangıç yaşı. Zorunlu eğitime öğretmen yetiştirme programlarının analizi. Türkiye zorunlu eğitim sisteminin temel özellikleri ve görünümü. Türkiye zorunlu eğitim sisteminin farklı zorunlu eğitim sistemleri ile karşılaştırılması.

Yükseköğretim Programlarında Yeni Yaklaşımlar (3 K): Avrupa Birliği ve OECD ülkelerinde yükseköğretimde program yapısı, kalite temini ve standartlar, derece yapıları konusunda yapılan çalışmalar ele alınmaktadır. Özellikle Avrupa Birliği ülkelerinde yükseköğretim programlarının entegrasyonu için yapılan yenilikçi çalışmalara ve programlara verilmektedir.

Okulöncesi Eğitimde Program Modelleri (3 K): Çeşitli ülkelerdeki farklı okulöncesi eğitim program modellerinin analizi. Kurum merkezli, aile merkezli, kurum-aile-toplum merkezli program modellerinin genel felsefesi ve yapısı. Maria Montessori, Head Start, High Scope, Anne-Çocuk, Çocuktan-Çocuğa, Uzaktan Okulöncesi Eğitim v.b. program modellerinin incelenmesi. İncelenen modellerin Türkiye’de uygulanabilirliğinin tartışılması.

Öğrenme- Öğretme Stratejileri (3 K): Öğrenme-öğretme süreçleri perspektifinden; kuram, ilke, yasa, yöntem, teknik, strateji, taktik, model ve biçem kavramlarının tartışılması, öğrenme kuramlarına yönelik oluşturulmuş öğrenme stratejileri, açıklayıcı ve kuralcı öğretme kuramlarına ilişkin öğretme stratejileri, öğretme stratejileri ve biçemlerinden öğretim stratejilerine geçişin incelenmesi, ilgili araştırmaların tartışılması.

Eğitim Programları (3 K): eğitimde program geliştirmenin kuramsal temellerini açıklama, program geliştirme sürecini ve modellerini tanıtmaya, program geliştirme bilgi

ve becerisi kazandırma, program geliştirme sürecinde Rehber ve Psikolojik Danışman olarak görev ve sorumluluklar konusunda bilinçlendirme. ÖD: Sınav, proje, dönem ödevi, laboratuvar, final sınavı.

Ankara Üniversitesi Doktora Dersleri

Uluslararası Eğitim Araştırma Projeleri (3 K): OECD, Unesco gibi kuruluşların eğitim alanında uluslararası düzeyde yürüttüğü araştırma projeleri ele alınmakta bu konuda yayınlanmış dokümanlar ve raporlar internetten on-line olarak incelenmektedir. Böylece, öğrencilerin uluslararası eğitim araştırmalarından haberdar olmaları yanında “uluslararası araştırma perspektifi” kazanmalarına çalışılmaktadır.

Çoklu Zekâ Kuramı ve Eğitim Programları (3 K): Beyin fizyolojisi ile ilgili son yıllardaki çalışmalar. Sağ ve sol beynin yapısı ve fonksiyonları. Gardner’ın çoklu zekâ kuramı. Kuramın temel felsefesi. Zekâ türleri. Çoklu zekâ kuramının programlar açısından anlamı ve önemi. Çoklu zekâ kuramını dikkate alan programların hazırlanma, geliştirme ve değerlendirilmesinde dikkate alınacak noktalar ve izlenecek yol. Çoklu zekâ kuramına yöneltilen eleştiriler. Çoklu zekâ kuramı konusunda çalışan diğer kuramcılarının katkıları. Çeşitli dersler için çoklu zekâ kuramını esas alan program örneklerinin hazırlanması ve tartışılması.

Öğretmen Yeterlilikleri (3 K): Öğretmen yeterlilikleri ile ilgili temel kavramlar; öğretmen, yeterlilik, standart, nitelik, akreditasyon. Öğretmen yeterliliklerinin belirlenmesinde kullanılan teknikler. Öğretmen yeterliliklerini etkileyen unsurlar. Ulusal ve uluslararası alanyazında öğretmen yeterlilikleri ile ilgili araştırmaların incelenmesi

Program Değerlendirme (3 K): Bu derste, program değerlendirmenin ne olduğu ve önemi üzerinde durularak program değerlendirme türleri tartışılmaktadır. Yansıtıcı biçimlendirici ve toplam değerlendirme türleri karşılaştırılmakta ve program değerlendirme modelleri incelenmektedir.

İnsan Hakları Eğitim Araştırmaları (3 K): İnsan hakları ile ilgili temel kavramlar; hak ve özgürlükler, kişilik, kişiler arası iletişim, demokrasi, anayasa, sivil toplum örgütleri, vatandaş ve vatandaşlık. Sosyal, siyasal ve ekonomik haklar. Sevgi, saygı ve hoşgörünün insan hakları ile ilişkisi. Kadının toplumdaki yeri ve önemi. Toplumsal cinsiyet. Hukuk ilintili vatandaşlık eğitimi. İnsan hakları eğitiminde e-öğrenme olanaklarının kullanımı.

Avrupa Ülkelerinde Eğitimde Yenilikler (3 K): Avrupa Birliğine Üye ve aday ülkelerin “Avrupa Entegrasyonu” çerçevesinde yürüttüğü yenilik çalışmaları “Eurydice Database”e dayalı olarak incelenmekte, bu kapsamda eğitim sistemimizde yapılması gerekenler ele alınmaktadır.

Program Değerlendirme Araştırması (3 K): Bir önceki dönem "Program Değerlendirme" dersini alan doktora öğrencileri bu dersi alabilmektedir. Program değerlendirme dersinde kuramsal olarak tartışılan bilgilerin bu derste uygulamaya geçirilmesi amaçlanmaktadır. Belirlenen bir ünite, ders, disiplin alanı, bölüm ya da okul programı uygun bir program değerlendirme modeli kullanılarak "program değerlendirme araştırması" yapılmaktadır.

Program Geliştirme Semineri (3 K): Eğitimde program geliştirme alanında araştırma konusu belirleme ve araştırma deseni oluşturup desene göre araştırma yapma, araştırma raporu hazırlama. Program tasarısı hazırlama, uygulama ve değerlendirme konusunda araştırma yapma.

Gazi Üniversitesi EPÖ Lisansüstü Dersler (GÜ10, 2014)

Bilimsel Hazırlık Dersleri

Türkiye’de Modern Eğitimin Gelişimi (Z 3 K): Osmanlı Dönemi eğitim sisteminin genel özelliklerini bilir. Osmanlı Döneminde yenileşme hareketlerinin eğitime etkilerini kavrar. Dünyadaki çağdaş eğitim yaklaşımlarının genel özelliklerini bilir. Tevhid-i Tedrisat Kanunu ve eğitime etkilerini kavrar. Atatürk dönemi yabancı uzman raporlarını ve eğitime etkilerini bilir. Atatürk dönemi Cumhuriyetin öncü eğitimcilerini bilir. Tek partili dönem eğitim sisteminin genel özelliklerini bilir. Planlı dönemde eğitim alanındaki gelişmeleri bilir. Eğitim programlarında değişiklikleri ve eğitime yansımalarını değerlendirir.

Bilimsel Araştırmaya Giriş (Z 3 K): Dersin amaçlarını kavrayabilme. İlgili temel kavram, terim ve tanımları kavrayabilme. Bilim ve araştırmanın temel özelliklerini kavrayabilme. Bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerini kavrayabilme. Bilimsel bir rapor hazırlama ilkelerini kavrayabilme. Bir araştırma projesi taslağı hazırlayabilme

Program Geliştirme Süreçleri (Z 3 K): Bu dersi alan öğrenci program geliştirmenin önemini kavrar ve program geliştirme ekibinde yeterli donanımla fonksiyonel olarak görev yapar.

Türk Toplum Yapısının Sosyal Çözümlemesi (Z 3 K): Bireyler ve gruplar arasında kültürel farklılıkların bulunduğunu kavrama. Eğitim programlarını uygulamada kültürel gecikmeyi ortadan kaldırıcı önlemleri alma.

Türk Eğitim Sisteminin Teorik Temelleri (Z 3 K): İlk Türk toplumlarının eğitim özelliklerini bilir. İlk Türk toplumlarında eğitim anlayış ve uygulamalarını etkileyen faktörleri kavrar. Selçuklu ve Osmanlılarda eğitim sistemi ve özelliklerini bilir. Türk milli eğitim sisteminin temel özelliklerini bilir. Türk Milli eğitim sisteminin doğuşu ve gelişimini sağlayan düşünce ve düşünürleri kavrar. Türk eğitim sistemlerini etkileyen düşünceleri ve düşünürleri değerlendirir. Atatürk'ün eğitim anlayış ve uygulamalarını kavrar. Türk milli eğitim sistemini, yeni eğitim anlayış ve uygulamalarına göre değerlendirir.

Eğitim Öğretim Stratejileri (Z 3 K): Eğitim ve öğretim ile ilgili temel kavramları ayırt eder. Öğrenme kuramlarını (örnek: tam öğrenme) bilir. Çeşitli öğrenme stratejilerini (ör: buluş stratejisi) bilir. Çeşitli öğretim stratejilerini bilir. Öğrenme ve öğretim süreci açısından bu stratejilerin önemini fark eder. Öğrenme-öğretme stratejilerinin kullanımına yönelik ders planlar.

Gazi Üniversitesi Yüksek Lisans Dersleri

Eğitimde Program Geliştirme (Z 3 K): Öğretim ilke ve yöntemleriyle ilgili kavram ve ilkeleri tanımlar ve açıklar. Öğretim ilke ve yöntemleriyle öğrenme-öğretme yaklaşımlarını örneklerle ilişkilendirir. Öğrenme-öğretme sürecinin planlanmasıyla ilgili ilkeleri açıklar. Öğretim ilke ve yöntemlerinin öğrenme-öğretme sürecinde uygulanışını örneklerle açıklar. Yıllık ve günlük ders planlarının tasarımıyla ilgili ilkeleri uygular. Öğretilecek davranışlar ve ortamla tutarlı öğretim ilke ve yöntemlerini belirler.

Araştırma Teknikleri (Z 3 K): Bilimsel araştırma yöntemleri ve özellikleri (betimsel, deneysel, tarihi araştırmalar vd.). Nitel ve nicel araştırma teknikleri (anket, gözlem, görüşme vd.). Nitel ve nicel araştırmalar için ölçme araçlarında geçerlik ve güvenilirlik. Nitel veri analizi. Nicel veri analizi. Bilimsel araştırma projesi hazırlama ve raporlaştırma. Hazırlanan raporların sunumu

Program Değerlendirmenin Kuramsal Temelleri (Z 3 K): Eğitim programı ile program geliştirme arasında ilişki kurar. Program geliştirme ile program değerlendirme arasında ilişki kurar. Program değerlendirme modellerini açıklar. Modeller arasındaki farklılık ve

benzerlikleri belirler. Bu konuda yapılmış bilimsel çalışmaları program değerlendirme modellerini temele alarak değerlendirir.

Türk Toplum Yapısının Sosyal Çözümlemesi (Z 3 K): Bireyler ve gruplar arasında kültürel farklılıkların bulunduğunu kavrama. Eğitim programlarını uygulamada kültürel gecikmeyi ortadan kaldırıcı önlemleri alma

Program Geliştirme Semineri (Z 3 K): Program geliştirme alanında yapılan ve yapılabilecek araştırmaları değerlendirmek. Öğrencileri program gelişme araştırmalarıyla tanıştırmak

Türk Eğitim Sisteminde Program Geliştirme (S 3 K): Program Geliştirmeye ilişkin temel kavramları bilir. Program geliştirmenin boyutlarını bilir. Türkiye'de program geliştirme çalışmalarını inceler. Türkiye'de program geliştirme alanında yapılan lisansüstü çalışmaları analiz eder. Türkiye'de program geliştirme alanında yapılan projeleri araştırır. Türkiye'de program geliştirme alanında yapılan makaleleri inceler. Türkiye'de program geliştirme alanında dikkat çeken çalışmaları programın öğeleri açısından analiz eder.

Türk Milli Eğitim Sisteminde Sorunlar, Eğilimler ve Gelişmeler (S 3 K): Öğrenci Türk toplumunun sosyal yapı ve özelliklerini kavrar. Türk eğitim sisteminin genel durumunu değerlendirir. Türk eğitim sisteminde okul yönetimi ve öğretmenlerden kaynaklanan sosyal problemleri kavrar. Eğitimdeki sosyal değer değişimlerinin farkına varır. Aile yapısının önemini ve eğitime yansımalarını kavrar. Kitle iletişim araçları ve eğitim ilişkisini değerlendirir. Küreselleşme ve eğitim sistemimize etkilerini değerlendirir. Türk eğitiminin sosyal problemlerini bilir.

Eğitim Reformları (S 3 K): Eğitim reformunu kavrayabilme. Tevhid-i Tedrisat Kanunu ve Atatürk dönemi eğitim reformlarını bilme. Cumhuriyet döneminde okul öncesi eğitimde yapılan reformları kavrayabilme. Cumhuriyet döneminde ilköğretimde yapılan reformları kavrayabilme. Cumhuriyet döneminde ortaöğretimde yapılan reformları kavrayabilme. Cumhuriyet döneminde yükseköğretimde yapılan reformları kavrayabilme. Cumhuriyet döneminde mesleki ve teknik eğitimde yapılan reformları kavrayabilme. Cumhuriyet döneminde özel eğitimde yapılan reformları kavrayabilme

Küreselleşme ve Eğitim (S 3 K): Küreselleşmenin olumlu ve olumsuz etkilerini kavrar. Küreselleşmenin etkilerini ulusal eğitimin hedefleri doğrultusunda dönüştürür.

Yüksek Öğretim Programlarında Gelişmeler (S 3 K): Türkiye'deki yükseköğretim sistemini tanıır. Türkiye'de ve Avrupa'da yükseköğretimdeki program geliştirme çalışmalarından haberdar olur. Program geliştirme çalışmalarının hem teorik hem de

uygulama boyutunda eğitim sistemimize kazandırdıklarını bilir. Yükseköğretim programlarında yapılan yeniliklerden farkında olur. Ülkemizde Avrupa Uyum Yasası çerçevesinde Yükseköğretim Programlarındaki yapılan yenilikleri bilir. Yükseköğretim Sistemlerinden Beklentileri açıklar. Dünya ve Türkiye'deki Yükseköğretim Sistemlerine İlişkin Yeni Eğilimleri açıklar,

Program ve Öğretimde Güncel Sorunlar (S 3 K): Bu derse ilişkin öğrenme öğretme süreçleri sonunda öğrenciler program ve öğretime ilişkin güncel sorunları kavrayabilecekler. Ortaöğretimi tanımlar. Ortaöğretimin amaçlarını sıralar. Ortaöğretim sistemini analiz eder. Ortaöğretime öğrenci yönlendirmesi ile ilgili değerlendirme yapar. Ortaöğretime yapılan reformların nedenlerini analiz eder. Ortaöğretimde bugün yaşanan sorunları sıralar. Ortaöğretim programları ve öğrenme öğretme süreçleri hakkında yorum yapar. Cumhuriyet'ten günümüze uygulanan ortaöğretim programları ve temel özelliklerini açıklar. Hali hazırda uygulamada olan programların öğelerini çağdaş program geliştirme yaklaşımları yönünden değerlendirir. Ortaöğretim programlarının başlıca

Hizmet İçi Eğitim Programları (S 3 K): Bu dersi izleyen öğrenci hizmet içi eğitim programı hazırlama yeterliliğine sahip olur.

Web Tabanlı Öğretim (S 3 K): Web destekli eğitim ve diğer eğitim türlerini karşılaştırmak. Web destekli öğretim ortamını açıklamak. Öğrenci ve öğrenme ortamını analiz etmek. Web destekli eğitim uygulamasına katılmak. Web destekli eğitimi çeşitli kriterlere göre değerlendirmek.

Öğrenme-Öğretme Süreçleri (S 3 K): Sunuş yoluyla öğretme stratejisini bilir. Keşfetme (buluş) yoluyla öğretme stratejisini bilir. Araştırma-inceleme yoluyla öğretme stratejisini bilir. Tartışma yoluyla öğretmeyi bilir. Tam öğrenme stratejisini bilir. İşbirliğine dayalı öğretme stratejisini bilir. Aktif öğrenme kavramını açıklar. Proje tabanlı öğrenmeyi bilir. Yapılandırmacılık kavramını açıklar. Öğretim yöntem ve teknikleri (anlatım, soru cevap, problem çözme, tartışma vd.) özellikleri açısından ayırt eder.

Gazi Üniversitesi Doktora Dersleri

Eğitimde Çağdaş Akımlar (Z 3 K): Sanat eğitimi akımının genel özelliklerini kavrar. Çocuktan hareket akımının genel özelliklerini kavrar. Kır eğitim yurdu akımının genel özelliklerini kavrar. İş okulu akımının genel özelliklerini kavrar. Üretim okulu akımının genel özelliklerini kavrar. Kolektif eğitimi akımının genel özelliklerini kavrar.

Cumhuriyetin kuruluşundaki çağdaş akımlara yönelik yaklaşımlar ve uygulamaları bilir. Atatürk dönemi eğitimcilerinin çağdaşlıkla ilgili görüşlerini kavrar. Cumhuriyet döneminde çağdaş yaklaşımlar doğrultusunda eğitim sistemindeki uygulamaları bilir. Günümüzde çağdaş yaklaşımların alan eğitimine ve eğitim programlarına yansımalarını değerlendirir.

Program Geliştirme Modelleri ve Yeni Yaklaşımlar (Z 3 K): Program geliştirme modellerini kavrayabilme. Program geliştirmede yeni yaklaşımları kavrayabilme. Program geliştirme modelleri ile ilgili yeni gelişmeleri izleyebilme. Program geliştirme modelleri ve yeni yaklaşımların yansımalarını kavrayabilme.

Öğretmen Tutum ve Davranışlarının İncelenmesi (Z 3 K): Bu dersi alan öğrenci; demokratik ve otokratik öğretmen davranışlarını bilir. Bu dersi alan öğrenci; tutum, davranış kavramlarını bilir. Bu dersi alan öğrenci; öğretmen tutum ve davranışlarını bilir. Bu dersi alan öğrenci; demokratik öğretmen tutum ve davranışını bilir. Bu dersi alan öğrenci; öğretmen tutum ve davranışı bilir. Bu dersi alan öğrenci; demokratik öğretmen tutumunun nasıl geliştirildiğini bilir.

Program Değerlendirme (Z 3 K): Program değerlendirmeye ait kavramları açıklar. Program değerlendirmede uygulanan modellerin özelliklerini açıklar. Bu modeller arasındaki benzerlik ve farklılıkları ayırt eder. Ülkemizde yapılmış bilimsel çalışmalarını program değerlendirme modellerinin ilkelini temele alarak değerlendirir. Program değerlendirme ile ilgili çalışmalarda yapılan hataları bulur ve tartışır. Bu konuda öneriler geliştirir.

Öğretmen Yetiştirme Sisteminde Gelişmeler (S 3 K): Öğrenci, öğretmen yetiştirme sistemini oluşturan temel unsurları bilir. Öğrenci, Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sisteminin genel yapısını kavrar. Öğrenci, değişik ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemlerini bilir. Öğrenci, öğretmen yetiştirmede ortaya çıkan modelleri kavrar. Öğretmen yetiştirmede izlenen yeni yaklaşımları kavrar. Öğrenci, Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemini değerlendirir.

Mesleki ve Teknik Eğitim Sistemlerinde Gelişmeler (S 3 K): Mesleki ve teknik eğitime ilişkin temel kavramları bilir. Türkiye'deki mesleki ve teknik eğitimin genel yapısını kavrar. Çeşitli ülkelerdeki mesleki ve teknik eğitimin yapısını kavrar. Mesleki ve teknik eğitim alanındaki gelişmeleri bilir. Ülkemizdeki mesleki eğitim ve diğer ülkelerle karşılaştırmalı analizini yapar. Mesleki ve teknik eğitimde temel yaklaşımları kavrar. Mesleki ve teknik eğitimde sınav ve belgelendirme konularını bilir. Mesleki ve teknik eğitimde eğilim ve yönelimleri kavrar.

Yüksek Öğretimde Güncel Gelişmeler ve Sorunlar (S 3 K): Sosyo-ekonomik ve kültürel değişmelerin ışığında yüksek derecede gelişmiş ülkelerin Yüksek Öğretim Sistemlerinin işleyiş biçimlerini yakından tanır. Türkiye ile bu ülkelerin yüksek öğretim sistemlerini kıyaslar. Güncel gelişmelerin ışığında yüksek öğretimin sorularına model önerir.

İleri Araştırma Yöntemleri ve Bilgisayarda Veri Analizi (S 3 K): Bu dersle ilgili ve eğitim ve öğretim etkinlikleri sonucunda her öğrenci;

1. Problem yazabilir
2. Problem cümlesi, alt problem, hipotez yazabilir
3. Önem, sayıtlı ve sınırlılıklar yazabilir
4. Tarama ve deneme modellerini açıklayabilir
5. Evren ve örneklem seçimi esaslarını kavrar ve örneklem hesabı yapabilir
6. Veri toplama araçlarının (anketler, ölçekler vb.) özelliklerini açıklayabilir
7. Ölçme araçlarının geçerlik ve güvenirlik hesaplamalarını (faktör analizi vb.) yapabilir
8. Bilgisayarda; 8. Veri analizi için veri tabanı oluşturabilir
9. Betimsel istatistikleri yapabilir
10. Korelasyon tekniklerini uygulayabilir
11. Parametrik testleri uygulayabilir (Bağımlı ve bağımsız gruplar t testleri, tek yönlü varyans analizi, çoklu varyans analizleri vb)
12. Parametrik olmayan testleri uygulayabilir (Mann –Whitney U testi, Ki kare, Kruskall Wallis H testi, Wilcoxon Eşleştirilmiş İki Örneklem Test
13. Kovaryans analizi yapabilir
14. Regresyon analizi yapabilir

İnönü Üniversitesi EPÖ Lisansüstü Dersleri (İÜ7, 2013)

İnönü Üniversitesi Yüksek Lisans Dersleri

Eğitim Programları ve Geliştirilmesi (3 K): Eğitim Programları hazırlanırken, hedeflerin, eğitim durumlarının ve sınav durumlarının nasıl belirlendiği üzerinde durulmakta; Türkiye’de program geliştirme çalışmalarından örneklere yer verilmektedir.

Eğitim ve Bilişim Teknolojileri (3 K): Bilişim teknolojilerinin eğitim sürecini nasıl etkilediği üzerinde durulmakta; Öğrencinin bilgiye ulaşması ve onu yapılandırmasında bilişim teknolojilerinin önemi ve kullanımına yer verilmektedir.

Toplum Kültür ve Eğitim (3 K): Toplum, kültür ve eğitim arasındaki ilişkileri belirlemek için birey ve toplum, sosyalleşme, toplumlar ve okul kuruluş sistemleri, kültür ve kişilik, çeşitli ülkelerin kişilik ve karakterleri gibi konular analiz edilmektedir.

Öğrenme ve Öğretme Süreçleri-I (3 K): Öğrenme ve öğretme kuram ve modellerinin, öğretim yöntem ve tekniklerinin kalıcı bir öğrenmeyi oluşturmak ve amaçları gerçekleştirmek için, öğrenme ve öğretme süreçlerinde nasıl kullanılacağı üzerinde durulmaktadır.

Hizmet-içi Eğitim (3 K): Hizmet-içi eğitimle ilgili kavramlar, hizmet-içi eğitimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi üzerinde durulmakta; çeşitli kuruluşların hizmet-içi eğitim faaliyetleri ve hizmet-içi eğitimle ilgili araştırmalar incelenmektedir.

Eğitimde Program Değerlendirme (3 K): Eğitimde program verimliliğinin çeşitli program değerlendirme yöntemleri ile nasıl belirlendiği üzerinde durulmaktadır.

Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (3 K): Ölçme ve Değerlendirme ile ilgili temel kavramlar, ölçme aracının nitelikleri, eğitimde kullanılan ölçme araçlarının geliştirilmesi, madde analizi ile test geliştirme, değerlendirme ve not verme işlemleri üzerinde durulmaktadır.

Bilimsel Araştırma Teknikleri (3 K): Bilim ve Araştırma ilişkisi, bilimsel araştırma sürecinin basamakları, problemin belirlenmesinde dikkat edilecek hususlar, hipotez, varsayım, evren, örneklem, veri toplama ve verilerin analizi ile ilgili yöntem ve teknikler, araştırmalarda rapor hazırlama kuralları üzerinde durulmaktadır.

Program Geliştirme Modelleri (3 K): Eğitimde program geliştirme sürecinin işleyişi, program geliştirmede model oluşturmaya duyulan ihtiyaç, program geliştirme ile ilgili belli başlı modellerin (Taba, Tyler, Saylor-Alexander, Süreç Yaklaşımı, Pragmatik vb.) karşılaştırılması gibi konular üzerinde durulmakta; bu modellerin bir eğitim sisteminde uygulanabilirliği ile ilgili tartışmalara yer verilmektedir.

Eğitimde Program Değerlendirme-I (3 K): Hedefe dayalı değerlendirme modelleri, Stufflebeam çevre-girdi-süreç ve ürün modeli, program değerlendirmenin felsefi, sosyolojik, psikolojik ve ekonomik temelleri, program değerlendirme örnekleri ve yapılan araştırmaların incelenmektedir.

Bilgi Teknolojileri (3 K): Bilginin üretilmesi, iletişimin iyileştirilmesi, beden dilinin geliştirilmesi, öğrencilere bilginin daha objektif ve hızlı verilebilmesi için gerekli araç-gereç ve yöntemlerin etkili kullanımı, bilgi teknolojilerinin bir parçası olarak medyanın önemi üzerinde durulmaktadır.

Program Geliştirme Yaklaşımları (3 K): Eğitimde Program geliştirme ile ilgili temel kavramlar, program geliştirme sürecinde alternatif yaklaşımlar, Çoklu zeka kuramı ve Etkin Öğrenmeye dayalı program geliştirme yaklaşımları, Program geliştirme ile ilgili belli başlı modeller (Taba-Tyler, Oliva, Akademik, Deneyim, Teknik, Pragmatik, MEB EARGED gibi), üzerinde durulmakta; bu model ve yaklaşımların uygulanabilirliği ile ilgili tartışmalara yer verilmektedir.

Test Geliştirme Teknikleri (3 K): Test geliştirmenin temel kavramları, soru çeşitleri, test maddelerinin geliştirilmesi, güçlük ve ayırt edicilik derecelerinin hesaplanması, Geleneksel ölçme araçlarının geliştirilmesi, Alternatif ölçme araçlarının geliştirilmesi, Ölçme araçlarının geçerlik ve güvenirlik düzeylerinin hesaplanması. Duyuşsal ve psiko-motor davranışların ölçülmesi, Hedef-test maddesi ilişkisi, belirtke tablolarının hazırlanması gibi konular üzerinde durulmakta; test geliştirme kurallarına göre öğrencilerden örnek test hazırlamaları beklenmektedir.

Yüksek Lisans Semineri: Öğrencilerden, yüksek lisans tezlerine yöntem veya konu bakımından temel oluşturacak teorik ya da uygulamalı bir seminer çalışması yapmaları ve bu çalışmalarını bir jüri önünde sunarak bilimsel disiplin anlayışını geliştirmeleri beklenmektedir.

Tez Yönetimi (Danışmanlık): Derslerin bitiminden sonra, Yüksek lisans tezini hazırlamak için öğrenci ile Enstitü tarafından atanan danışman görüş alışverişinde bulunmaktadırlar.

Uzmanlık Alan Dersi: Yüksek lisans tezinin hazırlanması sırasında öğrencinin gereksinim duyduğu konularda danışmanın vereceği teorik ve pratik bilgileri içermektedir

İnönü Üniversitesi Doktora Dersleri

İlköğretimde Etkili Vatandaşlık Eğitimi (3 K): İlköğretimde vatandaşlık eğitiminin sadece bir dersteki etkinlikle sınırlı kalmayıp, okul-içi ve dışı tüm etkinliklere yayılmasının önemi üzerinde durulmakta; öğrencilerde insan hakları ve vatandaşlık bilincinin geliştirilmesine yönelik programların uygulanması ile ilgili teorik ve pratik bilgilere yer verilmektedir.

Ortaöğretimde Alan Öğretimi ve Sorunları (3 K): Türkiye ve Avrupa Ortaöğretim sisteminin yapısı üzerinde durulmakta; Ortaöğretim kurumlarımızdaki branş derslerinin yürütülmesi ile ilgili sorunlar analiz edilmektedir

Türkiye’de Eğitim ve Toplum Kalkınması (3 K): Eğitim ve toplum kalkınması arasındaki ilişkiler tartışılmakta; toplum kalkınması ve toplumun ihtiyaçlarına yönelik eğitim programlarının düzenlenmesi ile ilgili çalışmalar üzerinde durulmaktadır.

Araştırma Teknikleri Alan Çalışması (3 K): Araştırma metodolojisinin araştırmanın niteliği açısından önemi üzerinde durulmakta; tamamlanmış araştırma raporları eleştirel yaklaşımla incelendikten sonra, Eğitim Programları ve Öğretim alanından seçilen güncel bir konunun/sorunun araştırılması ve rapor oluşturulması istenmektedir.

Program Geliştirme Uygulamaları (3 K): Program öğelerinin ilişkisi ve yapılandırılmasında dikkat edilecek hususlar ile program geliştirme sürecinin işleyişi üzerinde durulmakta; örnek program tasarımları eleştirel bir yaklaşımla incelendikten sonra, öğrenciler tarafından seçilecek bir ders ya da faaliyet ile ilgili program tasarımı hazırlanmaya çalışılmaktadır.

Alan Öğretimi ve Sorunları (3 K): İlköğretim ve Ortaöğretim düzeyinde okutulan genel kültür ve beceri kazandırmaya dönük çeşitli disiplinlerin öğretim programları incelenmekte ve her bir disiplinle ilgili karşılaşılan sorunlar analiz edilmektedir.

Bilgi Toplumu ve Eğitim (3 K): Bilgi toplumunun özellikleri incelenmekte; Tarım, sanayi ve bilgi toplumlarının özellikleri karşılaştırıldıktan sonra, bilgi toplumunda eğitim-öğretim sistemi, öğretmen ve öğrencilerin nitelikleri, yükselen değerler ile üniversitelerin nasıl olması gerektiği üzerinde durulmaktadır.

İlköğretim Programlarının Değerlendirilmesi (3 K): Ülkemizde İlköğretim Programlarının 1960 yılına kadar geçirdiği değişiklikler üzerinde durulmakta; 1968 programının özellikleri incelendikten sonra, 1968 sonrası değişiklikler hem genel olarak ve hem de ilköğretim düzeyinde verilen derslere göre değerlendirilmektedir.

Eğitimde Program Değerlendirme-II (3 K): Yüksek lisans düzeyinde verilen Eğitimde Program Değerlendirme-I dersinde kazanılan bilgi ve becerilere ek olarak, bu derste, uygulamada sıkça görülen belli başlı program değerlendirme yaklaşımları üzerinde durulmakta; program değerlendirmede kullanılan araştırma yöntemleri, veri toplama araçları ve verilerin analizi vb. konular ile son yıllarda yapılmış program değerlendirme araştırmaları incelenmektedir.

Çağdaş Türk Eğitiminin Sorunları (3 K): Türk Eğitim Sisteminin yapısı incelendikten sonra, okulöncesi, ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretime geçiş sorunları ile öğretmen yetiştirme sorunları analiz edilmektedir.

Öğrenme ve Öğretme Süreçleri II (3 K): Yüksek lisans düzeyinde verilen Öğrenme ve Öğretme Süreçleri-I dersinde kazanılan bilgi ve becerilere ek olarak, bu derste,

açıklayıcı ve kuralcı öğretim kuramlarına göre öğrenme-öğretme etkinliklerinin tasarımı üzerinde durulmakta; öğrenme-öğretme ile ilgili çağdaş yaklaşımların eğitim sistemimizde uygulanabilirliği tartışılmaktadır.

İlerlemeci ve Pragmatik Ekolde Amaç, Süreç ve Değerlendirme Bütünlüğü (3 K): Türk Eğitim Sisteminin teoride ilerlemeci ve yararcı, uygulamada ise daimici ve esasici olduğundan hareketle, sistemde pragmatik açıdan amaç-süreç-değerlendirme boyutlarında neler yapılması gerektiği ele alınmaktadır.

Karşılaştırmalı Eğitim (3 K): Eğitimde etkin olan faktörlerin eğitim politikalarını nasıl etkilediği ele alınmakta; eğitim sistemleri hakkında bir bakış açısı geliştirmek üzere Türk Eğitim sistemi ile çeşitli ülkelerin sistemleri karşılaştırılmaktadır.

Bilgisayar Destekli Öğretim (3 K): Bilgisayar destekli öğretimin kuramsal temelleri ve kullanılan yazılımlar ile Milli Eğitim Bakanlığının uyguladığı bilgisayar destekli öğretim projeleri incelendikten sonra, programlı öğretim ilkelerine göre bilgisayar destekli öğretim materyali hazırlanmaktadır.

Bilim Felsefesi (3 K): İnsanın gelişen düşüncesi, çeşitli yaşam evreleri içerisinde incelenmekte ve bilimdeki tarihi gelişim sürecinin medeniyetler, teknoloji ve felsefe ile ilişkileri ele alınmaktadır.

Eğitim ve Bilişim Teknolojileri (3 K): Eğitimde kullanılan çeşitli bilişim teknolojilerinin (akıllı sınıflar, sanal üniversite, homeschool uygulamaları vb.) özellikleri ayrıntılı olarak incelendikten sonra, gelecekteki olası eğitim teknolojileri tartışılmaktadır.

Eğitimde Yeni Yönelimler (3 K): Eğitimde yeni yönelimler olarak bilinen, proje tabanlı öğrenme, probleme dayalı öğrenme, beyin temelli öğrenme, etkin öğrenme, kuantum öğrenme vb. yaklaşımlar incelenip, bir eğitim sürecinde uygulanabilirliği tartışılmaktadır.

Ortaöğretim Programlarının Değerlendirilmesi (3 K): Program değerlendirmenin aşamaları ve çeşitli program değerlendirme modelleri incelendikten sonra, ortaöğretimde fen ve sosyal alanlardan seçilmiş derslerin programları değerlendirilmektedir.

Öğretmen Yetiştirmede Hizmet-içi Eğitim (3 K): Öğretmen yetiştirme çok boyutlu ve karmaşık bir sorun olduğu için, çeşitli öğretim kademelerinde görev alacak öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet-içi yetiştirilmesine ilişkin görüşler ve uygulamalar tartışılmaktadır.

Doktora Semineri I: Öğrencilerde bilimsel disiplin anlayışını geliştirmek için, Doktora tezine yöntem veya teorik çerçeve yönünden katkı sağlayacak ya da Eğitim Programları

ve Öğretim alanının alt dallarından seçilecek bir konu ile ilgili seminer çalışması yapılmakta ve bu çalışma bir jüri önünde sunulmaktadır.

Doktora Semineri-II: İlk seminerin konusundan farklı olmak üzere, Doktora tezine yöntem veya teorik çerçeve yönünden katkı sağlayacak ya da Eğitim Programları ve Öğretim alanının alt dallarından seçilecek bir konu ile ilgili ikinci seminer çalışması yapılmakta ve bu çalışma bir jüri önünde sunulmaktadır.

Tez Yönetimi (Danışmanlık): Doktora tezini hazırlamak için yapılan veya yapılacak işlemler konusunda öğrenci ile Enstitü tarafından atanan danışman görüş alışverişinde bulunmaktadırlar.

Uzmanlık Alan Dersi: Doktora tezinin hazırlanması sırasında öğrencinin gereksinim duyduğu konularda danışmanın vereceği teorik ve pratik bilgileri içermektedir.

Ek 3: ABD EPÖ Lisansüstü Eğitim Programları Dersler ve Açıklamalar

Illinois Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Lisansüstü Dersleri (ILU19, 2014)

Zorunlu Hazırlık Dersleri Listesi:

EPSY 400 Eğitimde Öğrenme Psikolojisi (2-4 K): İnsan öğrenme psikolojisinin öğretime, eğitim konularına, sorunlarına uygulanışı.

EPSY 401 Çocuklarda Dil ve Eğitim (2-4 K): Çocukların dil, iletişim yeterlilikleri ve bu gelişimin eğitimsel çıktıları dikkate alınarak güncel konularla ilgili içerik sunulacaktır.

EPSY 402 Öğrenmeye Sosyo - Kültürel Etkiler (2-4 K): Öğrenme ve öğretmenin dil, kültür, toplum ile ilişkisini genel bilgiler verir. Araştırma ve teorinin kavrama, anlama, ve motivasyon üzerine sosyo kültürel faktörlerin etkileri genel olarak açıklanır.

EPSY 404 Okul Yapısında düzenlemeler (4 K): Öğrencilerin okula uyumları ve uyumlarını etkileyen faktörler üzerine teorileri inceler.

PSYC 465 Sosyal Gelişme ve Kişili (3-4 K): sosyal gelişme ve kişilik üzerine ana teoriler özellikle sosyal öğrenme ve kişilik gelişiminde bireysel farklılıklar ve sosyal gelişme çıktılarının, okul, ev ve diğer yapılara uygulanması.

PSYC Sınıf Yönetiminin Psikolojisi (2-4 K): Öğrencinin sınıf içi davranışlarını analiz eden teorilerin genel incelenmesi. Sınıf içinde görülen problemleri davranışların yapısı, ve sınıf disiplini oluşturma için sınıf içi davranış bozukluklarının engellenmesi ile ilgili strateji ve ana prensipler.

EPSY 407 Yetişkin Öğrenme ve Gelişimi (4 K): Yetişkinlerin öğrenmesi ve gelişim üzerine teori ve araştırmalar.

EPS 400 Amerika Eğitim Tarihi (2-4 K): Amerika eğitiminin politikaya, sosyal yapıya ve kültüre bağlı olarak gelişimi. Özellikle eğitim teori ve pratiği ile ilgili değişen algının üzerine kültürel çevrede meydana gelen hareketin etkisine vurgu yapılacaktır.

EPS 400 Eğitim Görüşleri Tarihi (2-4 K): Eğitim alanında önemli teorisyenler ve entelektüel hareketler ile ilgili çalışmalar, geçmişin önemli eğitim düşünürleri ve eğitim ile ilgili güncel problemler üzerine tarihi yaklaşımlar ve eleştirel okuma Aristo, Plato, Quintilian, St. Agustin, Loyola, Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Herbart, and Dewey,

EPS 410 Eğitim Felsefesi (2-4 K): Seçilen eğitim sorunlarının felsefi açıdan incelenmesi, sorunların karmaşıklığını anlama ve bunların üstesinden gelme ile ilgili felsefe metotları üzerinde durur.

EPS 411 Okul ve Toplum (2-4 K): Okul ve toplumun normatif ve kavramsal ilişkileri yönünden analizi ve okullar ve ana sosyal trendler ve güçler arasındaki karşılıklı etkiler.

EPS 412 Öğretmenler için Eleştirel Düşünme (2-4 K): Eleştirel düşünce ile ilgili tavrın ve bilginin temelleri ile ilgili yaklaşımın, akademik konu alanları ile ilgili düşünme yapısının incelenmesi.

EPS 420 Eğitim Sosyolojisi (2-4 K): farklı kültür ve tarihi dönemlerde özellikle batı ülkelerindeki güncel sistemlerin sosyal süreçlerinin incelenmesi.

EPS 423 Eğitim Politikası (2-4 K): Ekonomik kavramlar ve eğitime uygulanmasına giriş, eğitim ile ilgili tüketim teorileri ve insan kaynağının ekonomik büyümeye etkileri, eğitimde maliyet ve fayda analizi, eğitim ve gelir dağılımı, insan gücü ve eğitim planlaması,

EPS 426 Karşılaştırmalı Eğitim (2-4 K): Kültürler arası ve ülkeler arası eğitim kurumları üzerine çalışmalar ve bunların toplum ile ilişkilerine giriş.

Illinois Üniversitesi Yüksek Lisans ve Doktora Dersler

CI 500 İlkokul Ders Programları (4 K): İlkokul derslerinde uygulanacak eğitsel deneyimlerin seçimi ve düzenlemesine karar veren organizasyon merkezlerini keşfeder. Program yapımında öğretmenin rolüne yoğunlaşır.

CI 501 Program Geliştirmenin Temelleri (4 K): Program geliştirme ile ilgili birçok tanımını inceler, okuma materyalleri, alandaki sorunları ve bağlı güncel araştırma ve teorilere yöneliktir. Öğrenme, belirlenen eğitim amaçları, öğrenenlerin kültürel geçmişi, okulun yapısı, öğretmen yeterlilikleri, öğrenenlerin psikolojik karakterleri ve öğrenci başarısının ölçülmesi ile nasıl etkilenir.

CI 502 Okumaya Giriş (2 K): ABD’de okumaya genel bakış. Konular, okumanın tanımları ve onun önemi, okuma ve okuma eğitiminin teorik modelleri ve felsefeleri, okuma öğretiminin tarihi, okuma becerilerinin geliştirilmesi, güncel araştırma temelli okuma öğretimi, okuma öğretimi etkileyen ulusal düzenlemeler ve okuma öğretimi ile ilgili profesyonel ve eyalet standartları.

CI 503 Okuma Öğretimi Okul Öncesi-5 (4 K): Bu ders öncelikli olarak doğumdan okulöncesi döneme kadar okuma yazmanın gelişimi ve ilkokul düzeyinde okuma öğretimine odaklanır.

CI 504 Okuma Öğretimi 6-12 (4 K): Bu ders ortaokul ve lise (6-12 sınıf) öğrencilerine yönelik okuma öğretimine yöneliktir. Özel olarak bir konu alanında okumayı kavrama (CI 503 Almış olmak).

CI 505 Farklı Orijine Sahip Öğrenciler için Okuma (4 K): Öğrencilerin (K-12) Okuma öğretimini, değerlendirmeyi ve gelişimi etkileyen birçok dilsel, kültürel ve sosyal faktörleri inceler. Kültürü dikkate alan pedagoji ve sosyal adalet sorunlara yönelik alanın sosyal bilişsel ve sosyal yapısalcı teorilerden hareketle bu ders farklı dilsel, kültürel ve sınıfsal geçmişe sahip öğrencilere yönelik öğretimin incelenmesini ve tasarımı ve değerlendirmeyi içerir.

CI 507 Özel Alanda Problemler ve Trendler (4 K): Konu alanı içerisinde problem ve trendlerin derinlemesine incelenmesi. 8 saate kadar tekrarlanabilir.

CI 509 Program Araştırmaları (4 K): Program problemleri üzerine araştırmalarda kullanılan temel metodolojilerin incelenmesi, konu analizi, geniş kapsamlı ankete dayalı araştırmalar, deneysel araştırmalar, durum çalışmaları, klinik çalışmalar ile ilgili kavramsal ve uygulamalı problemlere yoğunlaşır.

CI 512 Çok Kültürlü Eğitim/ Global Perspektifler (4 K): ABD ve dünyada çok kültürlü eğitim alanındaki önemli konuları inceler. Öğrenciler çok kültürlü eğitime genel bakışı eleştiren teori ve literatürü eleştirel bakış açısı ile inceler. Sınıf içi ve diğer eğitim ortamlarında ırk, sınıf, din, uyruk, ile ilgili ayrımcılık konularını analiz eder. Yabancı düşmanlığı ve aynı cins ilişkileri düşmanlığı ile ilgili konuları analiz eder. Ders içeriği sosyal adalet dönüşüm için özgürleştirici eğitim programı ve pedagojilere odaklanır.

CI 518 Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi (4 K): Son yirmi yıllık sürede eğitim programlarının değerlendirilmesi ile ilgili yaklaşımların orijinleri, varsayımlar, uygulamalar ve gelişmeler; eğitim dışı değerlendirme sistemleri ve değerlendirme için verilerin toplama pratiği.

CI 519 Çocuk Çalışma Metotları (4 K): Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalara dayalı olarak öğrenci davranışlarını ve gelişimini değerlendirebileceği araştırmalar; gözlemin, anekdotların, derecelendirme ölçeklerini, görüşme, başarı testleri, anket, sosyometrik ve projektif testlerin kullanımı ve yorumlanmasına yönelik öğretim ve uygulama. P: EPSY 404 veya öğretim üyesi izni.

CI 520 Okul Öncesi Eğitim Programları (4 K): İleri düzeyde olan bu ders özellikle 3-8 yaş arası çocukların öğretmen ve eğitim denetçilerine yöneliktir. Çocuklar için önemli ders programlarını araştırma bulgularını, deneysel uygulamaları, program organizasyonu ile ilgili güncel trendleri, prosedürleri ve materyalleri inceler ve analiz eder.

CI 545 Eğitimde Sanal Dünya (4 K):

CI 550 Eğitim Araştırma Metotları (4 K): Günümüz eğitim araştırmalarında kullanılan araştırma metot ve kavramlarının eleştirel incelenmesi.

CI 552 Nitel Yazı (4K): Eğitim alanında nitel /etnografi araştırma yazma, veri analiz etmeye odaklanır. Konular, nitel araştırma uygulamalarının tarihi, kodlama, konuşma analizi, yazı analizi, yapısal/yapısal ötesi analiz gibi çoklu formattaki verilerin analiz ve yorumlanmasına yönelik yaklaşımları içerir. Farklı stillerdeki nitel araştırma yazımı, çerçeve olarak sosyal teori yayın için yazma. Eğitim ve sosyal bilimler alanında teorik bunun yanında uygulamalı olarak lisansüstü araştırmacılara nitel araştırma yazmayı gösterir. Bir bölümü analiz metotlarına yönelik iken ikinci bölümü 3 tür anlatım stilinden oluşan verilere dayalı yazmaya yönelik atölye çalışmalarını içerir. Haftalık okumalar, 3 kısa yazı ödevi ve daha detaylı yazı projesi içerir.

CI 562 Dil ve Okul Programları (4 K): Okul programlarının dilini diyalekt çeşitlilikleri, dilin sosyal ortamda kullanımı ve yazılı ve sözlü dil formlarındaki çeşitlilikleri analiz eder. Sınıf içi söylevlere ABD ve uluslararası ortamlarda iletişim etnografyasına odaklanır.

CI 580 Dil ve Edebiyat Eğitiminde Nitel araştırmalar (4 K): Yazılı ve sözlü dil temelinde gerçek hayat ve eğitim ortamlarında gözleme dayanan nitel araştırmaların amaçlarına odaklanır. Araştırmaya eleştirel ve yorumlayıcı yaklaşımların uygulanması. Bütün öğrenciler bir okulda küçük bir araştırma uygulaması yapacaklar.

CI 581 Estetik ve Program (4 K):

CI 591 Alanda Uygulama çalışması ve Tez semineri (4-8 K): Doktora adaylarını alan uygulamaları ve tez problemi planlamasına yönelik yardımcı olur. 1. Tasarı dönemi, 2. Tasarının önerilmesi aşaması, 3. tasarının gözden geçirilme aşaması, 4. son tasarı aşaması.

CI 595 Bağımsız Çalışma (2-4 K): Öğrenciye bireysel yönlendirilen ve bağımsız çalışma imkanı sunar, öğrencinin bağımsız çalışma becerisini geliştirir.

CI 599 Tez Araştırması (0-16 K): Bireysel araştırma ve tez yazımı.

Indiana Üniversitesi EPÖ Yüksek Lisans ve Doktora Dersleri (INU11, 2013: 62-66)

EDUC-J 500 Program Alanında Öğretim (3 K): Eğitim programları yüksek lisans programındaki ilk kurstur. Lisans eğitiminde verilen içerik genişletilmiştir. Eğitim programları ve öğretimin kavram ve tanımları ve bunun sosyal yapı, öğrenme teorileri ve okul uygulamaları ilköğretim ve ortaöğretim ortamında ki etkileri öğrenilecek.

EDUC -J 511 Bireyselleştirilmiş Öğretim Metotları (3 K): Öğrenciler öğretimin bireyselleştirilmesine yönelik birçok yaklaşımı eleştirel bakış açısıyla inceler. K12 düzeyinde bireyselleştirilmiş öğrenime yönelik birçok sınıf stratejileri yaratma ve öğrenenlerin karakterlerini anlamaya yönelik stratejilerin geliştirilmesine odaklanır. Ders projesi olarak öğretim materyali geliştirme, hizmet-içi eğitim programı hazırlama veya araştırma önerisi hazırlama.

EDUC-J 538 M.S. Uygulama / Internship (1-6 K): Okul veya benzer kurumlarda uygulama. Program geliştirme, program değerlendirme, aksiyon araştırması, çalışanların eğitimi ve gelişimi veya danışmanlık çalışmaları yapma. Yapılan uygulama çalışması ile ilgili sistematik analiz içeren detaylı bir rapor hazırlamak zorunludur.

EDUC-J 602 Eğitimde Program Çalışmalarına Giriş (1-3 K): Bu seminer dersi öğrenciye eğitim program çalışmaları alanını tanıtır. Öğrenci program alanının tarihini araştırır, süregelen söylemleri destekleyen yapılara ilişkin farkındalık geliştirir ve şu anda alanda uzmanlar tarafından yapılan tartışmaları keşfeder. Not: Geçti/Kaldı.

Ön Koşul: Doktora programına başlamak veya öğretim elemanından izin almak.

EDUC-J 605 Eğitim Programları ve Öğretim Alanında Bağımsız Araştırma Deneyimi (3 K): Doktora öğrencilerine doktora eğitimlerinin başında öğretim elemanları ile birlikte bireysel araştırma projesi yapma şansı verir. Ön Koşul: Y520 veya eşdeğeri ders almış olmak.

EDUC -J 610 Personel Geliştirme Sorunları ve Prensipleri (3K): İlköğretim ve ortaöğretimde personel geliştirme konuları ve uygulamalarını, özellikle eğitim programı ve öğretimin geliştirilmesiyle ilgili konuları inceler. Öğretmenlerin ihtiyaç analizi, personel geliştirme programlarının amaçları, model ve stratejiler, uygulama zorlukları, ve bu programların değerlendirilmesi ile ilgili tartışmaları içerir. Ön Koşul: Y 520 veya eşdeğer ders almış olmak.

EDUC -J 630 Program Teorisi ve Uygulaması (3 K) (Ön Koşul: J500 veya doktora öğrencisi olma yada öğretim elemanından izin alma): Program teorisinin temel boyutlarını örneğin bilginin sosyal olarak yapılandırılması, kültürel zeka yapısı olarak program, politik gerçeklik, akademik çalışma alanı keşfeder. Program çalışmaları ile

ilgili çeşitli ideolojik yaklaşımları inceler. Program tasarımının temel kavramlarını sunar ve program geliştirme için imkân verir.

EDUC –J 636 Eğitimin Geleceği /Program (3 K): “gelecek araştırmaları” kavramını ve geleceğin eğitim açısından önemini sorgular. Konular, gelecek ile ilgili önemli sorunlar, program ile ilgili olası gelişmeler, gelecek için program tasarımı ve modelleri ve buna bağlı inovasyon teknikleri.

EDUC-J 637 Program Geliştirme İşlemleri (3 K): Program yapma, değerlendirme, geliştirme ile ilgili işlemler ve amaçlar analiz ve değerlendirme. Program geliştirme ile ilgili teori, uygulama ve ürünlerin eleştirel olarak dikkate alınması.

EDUC – J 638 Program/Öğretim Uygulamaları (3 K): Program ve öğretim araştırmaları üzerine küçük grup veya bireysel problem odaklı deneyimler. Bir kere daha tekrar alınabilir. Ön Koşul: Program alanı ana dal veya yan dal veya öğretim elemanından izin alınması.

EDUC –J 650 Program Alanında Bağımsız Çalışmalar (1-3 K): Öğretim elemanının rehberliğinde seçilen bir konunun bağımsız olarak çalışılması.

EDUC –J655 Seminer Çok Kültürlülük ve Global Eğitim (1-3 K): Öğrenciye çok kültürlü küresel eğitim ile ilişkili ana kavramları, teorik çerçeveleri ve eğitimsel yansımaları inceleme imkânı sunar. Sosyal ve kültürel farkındalığı artırır. Program geliştirme ve araştırmalarına çok kültürlü ve küresel eğitimin entegre edilmesine yönelik imkanları keşfetme. Uzmanlık alanında çok kültürlü ve küresel eğitim lideri olma. Ön Koşul: Öğretim elemanından izin alınması.

EDUC-J660 Seminer Okul Programlarının Değerlendirilmesi (3 K) (Ön Koşul: Y520, Y535, veya öğretim elemanından izin almak): Eğitim programlarının değerlendirilmesine içeren teorik prensipler ve alan uygulamaları keşfetmek. Dönem süresince öğrenciler program değerlendirmesi yapacaklardır. Ders bir konu üzerine odaklanabilir verildiği döneme göre.

EDUC –J661 Öğretmen Eğitiminde materyal ve Metotlar (3 K): Öğretmen eğitiminde geliştirilen ve kullanılan çeşitli materyal ve metotların incelenmesine ve eleştirilmesine odaklanır. Temel vurgu mikro öğretim, simülasyon ve oyun ve bunların yanında kavram ve beceri edinmeye yönelik orijinal materyallerin geliştirilmesi ve test edilmesine dayanır. Öğretmen eğitimi programlarına yönelik öneriler geliştirilir.

EDUC –J 664 Seminer Çağdaş Program Araştırmaları (3 K): Seçilen çağdaş program ve öğretim çalışmalarının eleştirel analizi. Özellikle son 25 yılda yapılan çalışmalara yönelik teori geliştirmeye dikkat edilecektir. Ön Koşul: Doktora öğrencisi olmak:

EDUC –J 670 ABD’de Okutulan Program Tarihi (3 K): Amerika’nın programlar üzerine düşünsel tartışmaların yapıldığı ve programları yapanların ve onların bu kültürel ve kurumsal yapı ve içindeki çalışmalar incelenecektir. Özellikle ilk elden kaynaklara ve program ile ilgili düşüncelerin ulusal eğitim sisteminde nasıl geliştiğine vurgu yapılacaktır.

EDUC –J 690 Program Çalışmaları Stajı (2-5 K): Program, program deneticisi, direktör, koordinatör, ilgili pozisyonlara yönelik okul yönetimi görevi alacak kişiler için. Alanda doğrudan ve uzman kontrolünde deneyim sağlar.

EDUC – J 700 Öğretmen Eğitiminde Öğretim (1 K) (Ön Koşul: Öğretmen eğitiminde öğretim görevi almış olmak): Öğretmen eğitiminde Bir problem ve yaklaşıma ve bir kişinin öğretimine yoğunlaşır. Bireyin bireysel ve kurumsal seviyede nasıl davranacağı ile ilgili güncel konular tartışılır. Başarılı/Başarısız puanlama 3 kredi ye kadar tekrarlanabilir.

EDUC – 705 Seminer: Program ve Öğretim Araştırması (1 K): Öğrencinin kendi doktora tez çalışmasını yapılandırmasını amaçlar. Eğitim programları ve öğretim alanının bir veya birden çok uzmanlık dalı ile ilgili bir araştırmayı analiz ve sentez etmeye yöneliktir. Ön Koşul: lisansüstü seviyede kredi almış olmak veya ders hocasından izin almak.

EDUC J 710 Öğretmen Eğitiminde Paradigmalar ve Programlar (3 K): Bu ders öğretmen eğitimi paradigmalarının bunların altında yatan ideolojileri ve bunların tarihi ve günümüzdeki manifestolarını gözden geçirir. Bunun yanında öğretim modelleri ve bunların öğretmen eğitimindeki alternatif paradigmalar ile ilişkisini analiz eder.

EDUC-J 720 Hizmet Öncesi Öğretmen Sosyalleşmesinin Araştırılması/Sorgulanması (3 K): Bu ders öğretmen eğitiminde işyeri sosyalleşmeyi etkileyen program yapıları ve sosyal faktörlerini inceler. İşyeri sosyalleşmesi ile ilgili farklı oryantasyonları, öğretmen eğitimi öğrencilerini öğretmen eğitimi program yapılarının nasıl etkilediği ile ilgili araştırmaları ve öğrencilerin sosyalleşmesini etkileyen sosyal faktörleri inceler.

EDUC –J 762 Eğitim Programları ve Öğretim Sorunları ile İlgili Konulu Seminer: Çeşitli Konular (3 K): Eğitim Programları ve öğretimi genel alanında seçilen güncel konuların tartışılması ve çalışılması. Alanlar; Öğretmen eğitimi, Uluslararası

perspektifler, Eğitimde bilgisayar uygulamaları veya program değerlendirme. 6 krediye kadar tekrarlanabilir.

EDUC-J 795 Tez Önerisi Hazırlama (1-3 K): Bu ders eğitim Programları ve Öğretim alanında tez önerisi hazırlamak içindir. Öğrenci Tez direktöründen izin almalıdır. Öğrenci dersleri bitirmiş veya bitirmeye yakın olmalıdır. Ön Koşul: J705, C: J705:

EDUC-J 799 Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Tezi (1-12 K): Kredi birden fazla akademik dönem içinde alınabilir. Tez bilimsel katkı veya bir alanda teori veya uygulamanın analizine yönelik olabilir.

Pennsylvania Eyalet Üniversitesi Lisansüstü Dersler (PSU16, 2014)

C I 400 Araştırma Literatürüne Giriş (3 K): Araştırma alan literatürü ve metodolojiye giriş, yorumlama, kaynak ve araştırma bulgularının rapor yazımı üzerinde durur. Ön Koşul: Öğretim deneyimi.

C I 405 Sınıf Yönetimi Stratejileri (3 K): Öğrenme ve öğretme sürecini destekleyebilmek için öğretim ortamındaki öğrencilerin davranış bozukluklarını yönetme ve üstesinden gelme. Ön Koşul: Öğretim deneyimi.

C I 412 W Ortaöğretim Öğretimi (3 K): Öğretmen sorumlulukları, öğretimin planlaması, öğretimin uygulaması ve değerlendirme aşamalarının çalışılması. Ön Koşul: CI 295

C I 494 H Program ve Öğretimde Araştırma Teknikleri (1-3 K): Eğitim Programları ve öğretim alanında araştırma model ve tekniklerini inceleme, uygulama, değerlendirme ve sunma. Eğitim fakültesi öğrencileri ile sınırlıdır. Ön Koşul: İkinci dönem alınabilir.

C I 495 Alanda Uygulama (Internship) (1-18 K): Gözetim altında alan deneyimi, uygulama, veya öğretim.

CI 495 A Öğretimin Klinik Uygulamaları PK 4 (3 K): Profesyonel eğitim sonucu elde edilen öğretim stratejileri ve yönetim becerilerinin uygulama ortamında gösterilmesi. Geçti/Kaldı Ön Koşul: CI 295

CI 495 B Öğretimin Klinik uygulamaları Ortaöğretim Seviyesi (3 K): Profesyonel eğitim sonucu elde edilen öğretim stratejileri ve yönetim becerilerinin uygulama ortamında gösterilmesi. Geçti/Kaldı Ön Koşul: CI 295

CI 495 C Öğretimin Klinik Uygulamaları Lise Seviyesi (3 K): Profesyonel eğitim sonucu elde edilen öğretim stratejileri ve yönetim becerilerinin uygulama ortamında gösterilmesi. Geçti/Kaldı Ön Koşul: CI 295

CI 495 D Öğretmenlik Uygulaması – Çocukluk ve Ergenlik Dönemi (12 K): Okulöncesi ve ilkokul düzeyinde tam zamanlı sınıf içi öğretim. Öğrenciler uygulama öğretmeni ve üniversite personeli denetimi altında. Ön Koşul: CI 495A CI 495 B

CI 495 E Öğretmenlik Uygulaması Lise Düzeyi (15 K): Ortaöğretim düzeyinde tam zamanlı uygulama. Öğrenciler, uygulama öğretmeni ve üniversite personeli denetimi altında. Ön Koşul: 495C

CI 495 F Profesyonel Gelişim Uygulaması (3 K): Öğretmenlik uygulamasına yönelik öğretim. Öğrenci uygulamada karşılaştığı öğretim problemlerinin çözümüne odaklanır. Ön Koşul: CI 495 D

CI 495 G Öğretmenlik Uygulaması Lise Düzeyi (9 K): Tam zamanlı Uygulama Ortaöğretim. Öğrenciler uygulama öğretmeni ve üniversite personeli denetimi altında. Ön Koşul: Program başkanının kabulü ve en az 15 lisansüstü düzeyde ders almış olmak.

CI496 Bağımsız Çalışmalar (1-18 K): Formal derslerin dışında bireysel rehberlik alınarak yaratıcı projeler, araştırma ve tasarım hazırlama.

CI 497 Özel Konular (1-9 K): Konu veya özel ilgiye yönelik olarak derinlemesine formal olarak ders yapılır.

CI 497 F Sınıf içi Etkileşimin Analizi (3 K): Bu ders öğrencilere uygulamalı data analiz ve temel analitik çalışmalarını gösterir.

CI 500 Program Çalışmalarında Çoklu ve Karma Metotlar (3 K): Program araştırmalarında çoklu ve karma metotlar kullanarak eğitim programları ve öğretimi uygulamalarında karşılaşılan problemlerin araştırılması sorgulanması.

CI 501 Sorgulama olarak Öğretim (3 K): Etkili öğretim ve öğrenme için ders öğretmenlere sistemli sorgulamaların geliştirilmesine yönelik rehberlik yapar.

C&I 502 Program ve Öğretimde Nitel Araştırma I (3 K): Program öğretim ve öğretim alanı ile ilgili nitel araştırma tasarlama önerme ile ilgili Teorik ve Pratik konuları içerir. Ön Koşul: Doktora programına kabul.

CI 503 Program ve Öğretimde Nitel Araştırma II (3 K): Nitel veri formları, veri analizi, veri ilişkilendirme prosedürleri, yorumlama ve verinin sunulması. Ön Koşul: CI502

CI 529 Foucault ve Eğitim (3 K): Michel Foucault'ın önemli eserlerinin okunması ve onun çalışmalarının eğitim alanına uygulanması.

CI 534 Program Alanında Tarihi Araştırma (3 K): Program alanında tarihi araştırma uygulamalarına yöneliktir. Tarihçiler, gazeteciler ve eğitimcilerin tekniklerini kullanır.

CI 550 Günümüz Okul Programlarının İncelenmesi (3 K): Günümüz okul programları ve seçenekler ve bunların çocuklar üzerine etkisi; Yeni içeriklerin programa konulması

ile ilgili problemler. Ön Koşul:12 kredi eğitim ve psikoloji alanında veya öğretim deneyimi.

CI 560 Çocukluk Teorileri (3 K): Çocukluk döneminin kültürel, tarihi, psikolojik, ve felsefi perspektiflerden incelenmesi.

C I 577 Okuma Yazma Eğitiminde Çok Kültürlü Konular (3 K): Amerikan okul yapısı ve popüler medya yapısı içinde araştırma soruları, teorik çerçeveleri ve çok kültürlü konuların analizini keşfeder. Ön Koşul: LL ED 542

C I 580 Okullarda, Medya Okuryazarlığı, Dil ve Edebiyat (3 K): Medya okuryazarlığı teorileri, Dil ve edebiyat alanında yazılı olmayan teknoloji sorunları. Ön Koşul: LL ED 480

C I 590 Akademik Konuşmalar (1-3 K): Öğretim Üyeleri, öğrenciler veya dışardan katılan konuşmacılar tarafından seminer verilmesi.

C I 595 Program, Öğretim Denetim, Alanlarında Profesyonel Uygulama (1-6 K): Okullarda ve diğer eğitim kurumlarında öğrencinin uzmanlık alanında lisansüstü öğretim üyesi ve gözetiminde profesyonel uygulama. P: Bölüm başkanı onayı ve en az 15 kredi lisansüstü seviyede ders almış olmak.

C I 596 Bireysel Çalışmalar (1-9 K): Yaratıcı projeler, araştırmalar, bireysel olarak danışmanlık yapılır.

C I 597 Özel Konu (1-9K): Formal dersler özel ilgi alanında veya belirlenen konularda verilir.

C I 597 Vygotsky ve Eğitim (3 K): Vygotsky teorisinin prensipleri temelinde eğitim uygulamaları öğrenme ve gelişim.

C I 597 A Öğrenme ve Öğretimde Yerlerin Yeri (3 K): Öğrenme alanları yaşam , öğrenme ve öğretimi nasıl şekil veriyor.

C I 597A Kızlar Tarafından Kızlar İçin Oluşturulan Kızların kültürü ve Popüler Kültür (3 K): Bu katılımcı seminer kız olma kültürüne tarihi yaklaşımla kızlar tarafından kızlar için yaratılan farklı popüler kültürlerin eğitimsel çıkarımları keşfeder.

CI 597 B Obje ve Yazı olarak Çocuk Kitapları ve Oyuncakları (3 K): Bu ders teorik bakış açısıyla medya çalışmaları, materyal kültür, kitap tarihini tarihi ve güncel olarak çocuk materyallerini (kitaplar, oyuncaklar, ve oyunlar) inceler.

C I 597 C Ortaokullarda Farklılaştırılmış Program (3 K): Normal okul programları içinde farklı beceri ve ihtiyaçları olan öğrenciler için program teorisi ve tasarımı.

C I 597 D Judith Butler, Cinsiyet ve Eğitim (3 K): Derinlemesine Judith Butler'ın çalışmaları ve onun eğitim analizinin uygulamalarının okunması.

C I 597 D Yeni Okuryazarlık Çalışmalarının Temelleri (3 K): Yeni okur yazarlık çalışmalarının temelleri ile ilgili araştırmaları inceler.

C I 597 E Eğitim Araştırmalarında Anlatıma Dayalı Yaklaşımlar (3 K): Anlatıma dayalı yaklaşımların Eğitim araştırmalarına uygunluğu sınırlaması üzerine disiplinler arası okuma ve öğrenci araştırması.

C I 597 F Kùltür Olarak Medya ve Sosyal Eğitim (3 K): Medya formları ve metinler kùltürü nasıl yansıttığı ve geçmiş ve günümüz, kimlikler, toplumlar, hakkında anlamları nasıl aktardığı çalışılır.

C I 597 F Sınıf içi İletişimin Analizi (3 K): Bu ders öğrencilere eğitimde temel söylevler ve analitik çalışmaları ve yaygın olarak kullanılan analitik teknikleri uygulamalı veri analizi yoluyla sunar.

CI 597 I Akademik İletişim: Okul da ve Dışında Yapmayı Öğrenme (3 K): Okullarda ve yükseköğretimde akademik dil ile ilgili konuların diller arası, sosyokùltürel, ve eleştirel Teorik yönden incelenmesi.

CI 598 Özel Konu (1-9 K): Belirlenen bir konu veya ilgi duyulan bir alanda formal olarak sunulur.

C I 600 Doktora tez Araştırması (1-15 K):

C I 601 Doktora Tez Tam Zamanlı (0 K):

C I 602 Gözetim Altında Üniversite Öğretimi (1-3 K): Lisans derecesinde program ve öğretim, öğretim üyesi gözetiminde. Ön Koşul: Doktora programına kabul ve bölüm başkanı izni.

C I 603 Yabancı Ülkelerde Akademik Deneyim (1-12 K): Araştırma veya çalışma yabancı ülkede derece alma.

Ek 4: Ders Programı 1**INDIANA UNIVERSITY****EDUC J 630: Curriculum Theory and Practice**

Professor: **Term:** Autumn 2013
Office: Wright Education 3234 **Room:** Wright Education
 1006
Office Hours: Thur. 1:30-2:30 and by appt. **Date & Time:** Wednesday, 1-3:45

Texts:

- Eisner, E. (2003). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. (3rd ed.) Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Connelly, F. M. (Ed.) (2008). *The Sage handbook of curriculum and instruction*. Los Angeles: Sage Publications.
- American Psychological Association. (2010). *Publication manual of the American Psychological Association* (6th ed.). Washington, DC: Author.
- Booth, W. C., Colomb, G. G., & Williams, J. M. (2008). *The craft of research* (3rd ed.). Chicago: University of Chicago Press.

Course Description and Overview: This course introduces students to norms, principles, and discourses of the academic field of curriculum studies. Students will learn to critically analyze and evaluate conceptual and ideological principles underlying curriculum design and implementation; the influence of societal forces on curriculum; and ways in which teachers and students experience and influence curriculum.

Ethics: Refer to the IU *Code of Student Rights, Responsibilities, and Conduct* regarding the policy against academic misconduct http://www.dsa.indiana.edu/Code/Part_2all.html. In order to ensure that written assignments reflect original work, students may be required to explain the content of assignments during individual conferences.

Religious Observances: For the campus policy regarding accommodations for religious observances, see www.indiana.edu/~deanfac/holidays.html.

Access to Education: If you need adaptations or accommodations due to a documented disability please let the instructor know as soon as necessary.

Course Requirements, Evaluation, and Grading Policy

Grades will be based on the following requirements:

Preparation and participation	25% of final grade
Curriculum analysis and evaluation (due Sept. 25)	25% of final grade
Curriculum research paper (due Dec. 11)	50% of final grade

Attendance is required. Students are expected to prepare carefully for class, contribute thoughtfully to discussion, and interact professionally with other students and the professor. Assignments will be given letter grades based on quality and complexity of analysis, application of course content, clarity of expression, and adherence to guidelines.

Curriculum analysis and evaluation: Choose an educational setting that you're familiar with. (This could be a class you've taught or participated in; a museum; a feature film or documentary about an educational setting; or a nonfiction book describing one school or classroom.) Describe what you consider the most salient curricular features of the setting (including aspects of the explicit, implicit, and null curricula), explain what curricular ideologies/perspectives those represent, and evaluate the curriculum based on your own criteria for educational goals. (Approximate length 7-9 pages).

Curriculum research paper: This paper will evaluate the state of curriculum research in an area of your choice (e.g., elementary social studies in the U.S., preschool education in India, science education in madrasahs, etc.). You will present an argument about which aspects of curriculum have received the greatest attention by researchers (e.g., the official curriculum, implementation issues, teachers' curricular enactments, etc.) and about the nature of the analysis, explanation, and evaluation in the field. Include your own evaluation by considering issues such as which questions you believe deserve more attention, which arguments are best supported, and which theories or perspectives would help advance the field. (Approximate length 15-20 pages).

Written assignments: Both essays require you to apply course content in a critical analysis of an educational issue of your own choosing, and both permit you a great deal of flexibility in how to go about the assignment. The purpose is not to reproduce course content but to use the concepts and perspectives of the course as a way of critically analyzing and evaluating topics that interest you. In completing these papers (and all papers in your doctoral career), you will need to read beyond the articles required for class, and to cite the additional works you've consulted. For both essays, you need to meet with the professor to discuss your choice of topic and your ideas about how to conceptualize the paper. APA guidelines must be used in both essays, and be sure to review the "common mistakes" section below. Print your paper on regular-quality paper and include a cover page with your name and the name of the assignment. Staple or paper-clip the pages together and put them in a plain manila folder (not an envelope) with your name on the tab. Writing Tutorial Services can provide help with brainstorming, outlining, grammar, content, formatting, and revising. For hours and more information, go to <http://www.indiana.edu/~wts/index.php>

Common mistakes in written assignments:

1. Not including a cover page, and not putting the assignment in a manila folder
2. Not using page numbers in the upper right-hand corner
3. Using an extra line between paragraphs (it shouldn't be there)
4. Using single quotations marks (there are no single quotation marks in American English, except inside other quotations)
5. Placing commas and periods outside quotations marks (they always go inside)
6. Using direct quotations instead of paraphrasing
7. Not using APA style (especially using the full name of an author and the title of an article or book instead of the author-date citation method)

Schedule

- Week 1 (8/28) Introduction to Curriculum Studies**
 Readings: Eisner, ch. 1
 So, K., Kim, J., & Lee, S. (2012). The formation of the South Korean identity through national curriculum in the South Korean historical context: Conflicts and challenges. *International Journal of Education Development*, 32, 797-804.
 Hsueh, Y., & Tobin, J. (2008). Chinese early childhood educators' perspectives: On dealing with a crying child. *Journal of Early Childhood Research*, 1, 73-94.
- Week 2 (9/4) Defining curriculum**
 Readings: Eisner, chapter 2 and pp. 309-329
 Abu El-Haj, T. R. (2010). "The beauty of America": Nationalism, education, and the war on terror. *Harvard Educational Review*, 80, 242-275.
- Week 3 (9/11) Implicit, explicit, and null curricula**
 Readings: Eisner, ch. 4 and pp. 293-308
 Jackson, P. W. (1990). *Life in classrooms*. New York: Teachers College Press. Chapter 1.
- Week 4 (9/18) Sources of curriculum goals**
 Readings: Eisner, ch. 3
 Connelly, ch. 4 (Deng & Luke)
- Week 5 (9/25) Power, ideology, and curriculum**
 Readings: Connelly, ch. 2 (Apple)
 Dickinson, G., Ott, B. L., & Aoki, E. (2005). Memory and myth at the Buffalo Bill Museum. *Western Journal of Communication*, 69, 85-108
 MacPherson, S., & Beckett, G. (2008). The hidden curriculum of assimilation in modern Chinese education: Fueling indigenous Tibetan and Uygur cessation movements. In Z. Beckerman & Kopelowitz, E. (Eds.), *Cultural education/Cultural sustainability: Identity, tolerance, and multicultural issues in minority, diaspora, and indigenous education* (pp. 103-122). Mahwah, NJ & London Lawrence Erlbaum Associates.
- Week 6 (10/2) Power, ideology, and curriculum (cont.)**
 Readings: Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum* (3rd ed.). New York: RoutledgeFalmer. Chapters 1 and 2.

- Ho, L. (2012). Sorting citizens: Differentiated citizenship education in Singapore. *Journal of Curriculum Studies*, 44, 403-428
- Banks, J. A. (2002). Race, knowledge construction, and education in the United States: Lessons from history. *Race, ethnicity, and education*, 5, 7-27.

Week 7 (10/9)* Research on curriculum

- Readings: Eisner, ch. 10 and pp. 273-292
Connelly, ch. 19 (Schubert)

Week 8 (10/16)* Influences on the official curriculum

- Readings: Connelly, ch. 1 (Levin)
Binder, A. J. (2000). Why do some curricular challenges work while others do not? The case of three Afrocentric challenges. *Sociology of Education*, 73, 69-91.
Koh, A. (2004). Singapore education in “new times”: Global/local imperatives. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 25, 335-349.

Week 9 (10/23) Curriculum policy-making

- Readings: Connelly, ch 3 (Westbury)
Eisner, ch. 6
Cornbleth C, & Waugh D (1993). The great speckled bird: Education policy-in-the-making. *Educational Researcher* 22, 31–37.

Week 10 (10/30)* Curriculum and school structure

- Readings: Eisner, ch. 5
Connelly, ch. 5 (Welner & Oakes)
Labaree, D. F. (2012). School syndrome: Understanding the USA’s magical belief that schooling can somehow improve society, promote access, and preserve advantage. *Journal of Curriculum Studies*, 44, 143-163.

Week 11 (11/6) Curriculum implementation

- Readings: Connelly, ch. 6 (Fullan)
Firestone, W.A., Fitz, J., and Broadfoot, P. (2000). Power, learning, and legitimation: Assessment implementation across levels in the US and the UK. *American Educational Research Journal*, 36, 759-793.
Zong, G. (2008). History curriculum reform in the People’s Republic of China: Context, content, and challenges. In D. L. Grossman & J. T. Lo (Eds.), *Social education in Asia: Critical issues and multiple perspectives* (pp. 57-86). Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Week 12 (11/13)* Curriculum and Teaching

- Readings:** Eisner, ch. 7
- Drake, C., & Sherin, M. G. (2006). Practicing change: Curriculum adaptation and teacher narrative in the context of mathematics education reform. *Curriculum Inquiry*, 36, 153-187.
- Sloan, K. (2006). Teacher identity and agency in school worlds: Beyond the all-good/all-bad discourse on accountability. *Curriculum Inquiry*, 36, 119-152.

Week 13 (11/20)* Curriculum and Teaching (cont.)

- Readings:** James, J. H. (2012). Caring for “others”: Examining the interplay of mothering and deficit discourses in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 28, 165-173.
- Robinson, K. H. (2002). Making the invisible visible: Gay and lesbian issues in early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 3, 415-434.
- Hinde, E. R., & Perry, N. (2007). Elementary teachers’ application of Jean Piaget’s theories of cognitive development during social studies curriculum debates in Arizona. *Elementary School Journal*, 108, 63-79.

Week 14 (12/4)* Enacted and received curricula

- Readings:** Beckerman, Z. (2004). Potential and limitations of multicultural education in conflict-ridden areas: Bilingual Palestinian-Jewish schools in Israel. *Teachers College Record*, 100, 574-610.
- Page, R. (1989). The lower-track curriculum at a “heavenly” high school: “Cycles of prejudice.” *Journal of Curriculum Studies*, 3, 197-221.
- Ellis, V., & High, S. (2004). Something more to tell you: Gay, lesbian, or bisexual young people’s experiences of secondary schooling. *British Educational Research Journal*, 30, 213-225.

Week 15 (12/11) Enacted and received curricula (cont.)

- Readings:** Barton, K. C., & McCully, A. W. (2012). Trying to “see things differently”: Northern Ireland students’ struggle to understand alternative historical perspectives. *Theory and Research in Social Education*, 40, 371-408.
- Henry, A. (1998). “Speaking up” and “speaking out”: Examining “voice” in a reading/writing program with adolescent African Caribbean girls. *Journal of Literacy Research*, 30, 233-252.

Ek 5: Ders Programı 2

**Curriculum and Instruction 501
Fundamentals of Curriculum Development
Fall 2013
323 Education
Tuesdays, 4:00-6:50**

Mark Dressman, Ph.D.
316 Education
(W) 244-6815; (H) 351-2039

Email: mdressma@illinois.edu

Office Hours: TBA

Catalog Description.

Examines a variety of definitions of curriculum development; readings reflect current theories and research related to substantive issues in the field: how learning is influenced by stated goals of education, cultural background of the learners, structure of the school setting, competencies of teachers, psychological characteristics of the learners, and means of measuring student achievement.

Course Overview

The central goal of this course is to provide an introduction to past and current theories of curriculum as these are applied to the development of curriculum for specific students, subject areas, and age/grade levels. In the first section of the course, we will review a wide range of approaches to curriculum development, past and present, with an eye to developing a critical view of the implications, advantages, and challenges of each and extrapolating from them some basic principles of curriculum development and design. These approaches will include but are not limited to Critical Pedagogy; Community-Based/Service Learning; Standards-Based designs; Understanding by Design; multiple Constructivist approaches, including workshops; Project-Based Learning; Didaktik; Discipline-Based Arts Education; online and web-based approaches; and any other specific approaches that course participants might suggest.

In the second section of the course, students will apply the critical framework extrapolated from our analysis of general curricular approaches to the analysis of a specific curriculum with which they are familiar, such as the literacy workshop, foreign language education, specific approaches to science or mathematics, or approaches to social education, and write a critical "interrogation" of the implications, advantages, and challenges posed by a particular curriculum.

The third section of the course will become a workshop, in which students will take principles and ideas acquired in the first two sections of the course to rewrite and redesign a curricular approach to a particular area of interest to them professionally. The culminating activity of the course will be a curriculum fair, in which students will present their redesigned curriculum, along with an argument for why and how it improves on existing curricular approaches, to the class.

Optional Reading:

Henson, K. (2009). Curriculum Planning: Integrating Multiculturalism, Constructivism, and Education Reform. Waveland Press (PAPERBACK) ISBN-10L 1577666097; ISBN-13: 978-1577666097

Required Readings:

Tyack, S., & Cuban, L. (1997). *Tinkering toward Utopia: A Century of School Reform*. Cambridge: Harvard University Press. (PAPERBACK) ISBN-10: 0674892836; ISBN-13: 978-0674892835

Three Views Readings:

Apple, M. W. (1993). The politics of official knowledge: Does a national curriculum make sense? *Teachers College Record*, 95, 222-241.

Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum*. Chicago: University of Chicago Press [Reprinted online by Project Gutenberg, 2009].

Tyler, R. W. (1986-87). The five most significant curriculum events in the twentieth century. *Educational Leadership*, 34, 36-38.

Tyler, R. W. (1966). New dimensions in curriculum development. *Phi Delta Kappan*, 48, 25-28.

Eisner, E. (1984). No easy answers: Joseph Schwab's Contributions to Curriculum. *Curriculum Inquiry*, 14, 201-210.

Hopmann, S. (2007). Restrained teaching: The common core of Didaktik. *European Educational Research Journal*, 6, 109-124.

Schwab, J. (1970). *The practical: A language for curriculum*. Washington, D.C.: National Education Association.

Laird, C. (2004). *Through these eyes*. National Film Board of Canada [http://www.nfb.ca/film/through_these_eyes/].

Additional Readings TBA

BRING YOUR LAPTOPS TO CLASS. A WEBSITE FOR THIS COURSE IS UNDER DEVELOPMENT.

Assignments

Curriculum Rorschach (20 points). On the first night of class, you'll engage in a curriculum development activity and then write an analysis the next week. This activity will introduce readings and discussions for the First Section of the course. Details of this assignment will be provided on the first night of class.

Curriculum Analysis (30 Points). In the second section of the course, you'll select a specific curriculum area of interest to you and investigate (multiple) curriculum approaches to curriculum in this area that exist today and in the past. Using a framework for analysis developed in the First Section of the course, you'll write a 5-10 page analysis of these approaches and in a PowerPoint or other multimodal format present that analysis to the class.

Curriculum Redesign (30 Points). In the Third Section of the class, you'll draw on your critique plus recent readings in curriculum development/design to REDESIGN the curriculum area you selected in Section Two of the class. You'll prepare a PowerPoint for your presentation in a Curriculum Fair on the last night of class and a more extended, 15-20 page paper outlining your full curriculum redesign.

Attendance and Participation (20 points). We will complete multiple in-class assignments related to readings during the semester; your participation grade will be dependent on successful completion of these activities. Students are also expected to

be on time for all class meetings and appointments, to dress professionally when in schools or other field sites, to be engaged participants in all course activities, and to conduct themselves in a civil and courteous manner toward classmates and all individuals they meet in the field. Every unexcused absence will result in a three-point reduction in the Attendance and Participation grade. Every time you are substantially late to class 1 or 2 points may be deducted, depending on how late you are. To be excused, an absence will require a letter from the emergency dean or other concrete evidence of the need for your absence.

Academic Integrity

All students registered for course credit at UIUC are required to meet university standards for academic integrity. A copy of the student code of academic conduct is available at <http://admin.illinois.edu/policy/code/>

Disability

Within the demands of a study abroad course, all reasonable efforts will be made to accommodate students with disabilities or chronic medical conditions. In particular, if you have any pre-existing medical condition (e.g., diabetes) that requires ongoing medication and that could compromise your safety or that of your classmates during the trip it is CRITICAL that you fully disclose the condition and its implications to the course instructor and the Study Abroad office *before registering for the course*. For more information on disabilities at UIUC, see <http://www.disability.uiuc.edu/page.php?id=21> .

Policies and Evaluation Practices

A core assumption of this course is that all enrolled participants will bring both an open mind and a critical attitude to their work. Openness in this situation refers to a willingness to consider teaching in settings and grades beyond one's first preferences, as well as to the capacity to find hidden opportunities in assignments, individuals, and settings whose parameters and/or apparent limitations were unexpected. A critical attitude refers to the capacity to see both the strengths and weaknesses of practices and situations *while still withholding judgment on them*; moreover, it also refers to the capacity to evaluate and question one's own assumptions and past experiences. Students whose comments, interactions with others, and written work display evidence of openness and a critical attitude will be favorably evaluated.

Another core assumption of this course is that all participants are responsible adults capable of interacting with each other in a professional and responsible way; and of being prepared. Be aware that if you do not conduct yourself in a responsible, professional manner, or that if you are late for class or field experiences or are absent without notice or excuse, you risk your grade and your standing, not only in this course, but most likely in the program as well.

All students are expected to have their own copies of the required texts, to complete all assigned readings, and to have all assignments completed by the dates assigned. The basic evaluative rubric for assignments is as follows:

- Consistent, timely preparation and attendance, thoughtful and substantial contributions to discussions and presentations, and well-written and solidly *analytical* papers will result in an "A";
- Consistent preparation and attendance, thoughtful contributions to discussions and presentations, and papers that "cover" a topic will result in a "B";
- Inconsistencies in preparation/attendance, occasional contributions to discussions and presentations, and "thin" papers (in length or substance or both) will result in a "C";

- Failure to attend class regularly or contribute to discussions and presentations, coming to class unprepared, and writing in a manner completely unsuitable for someone with junior standing at this university will result in an either a "D" or an "F," depending on circumstances and the extent of deficiencies.

Grading Scale: 99-100 = A+; 93-98 = A; 90-92 = A-; 89 = B+; 83-88 = B; 80-82 = B-; 70-79 = C; 65-69 =D; -65 = F.

Tentative Schedule

Week/Date	Topic/Activities	Assignments
1. Aug. 27	SECTION ONE: Introductions; Curriculum Rorschach	
2. Sept. 3	SECTION ONE: Curriculum Rorschach Presentations and Discussion	DUE: Curriculum Rorschach Presentation READ: Three Views Readings
3. Sept. 10	SECTION ONE: Learner-Focused Approaches: Constructivism, Inquiry, Workshops, Project-Based Learning, Hilda Taba,	DUE: Curriculum Rorschach Response READ: Henson, Ch. 1; Other readings TBA
4. Sept. 17	SECTION ONE: Content-Focused Approaches: DBAE, Common Core, Understanding by Design, Didaktik; Spiral Curriculum	READ: Henson, Ch. 4; Hopmann; Other readings TBA
5. Sept. 24	SECTION ONE: Critical Approaches: Freire, Apple, Giroux, "Hidden" Curriculum	READ: TBA
6. Oct. 1	SECTION ONE: Curriculum Beyond the Boxes: Gaming, Service Learning, Autodidacticism, Youth Groups	READ: Henson, Ch. 11
7. Oct. 8	SECTION TWO: Curriculum Reform: An Historical Perspective; Selecting a Curriculum Area for Analysis	READ: Tyack & Cuban, Ch. 1-3; Henson, Ch. 3
8. Oct. 15	SECTION TWO: Curriculum Reform: An Historical Perspective Curriculum Analysis Workshop	READ: Tyack & Cuban, Ch. 4-Epilogue
9. Oct. 22	SECTION TWO: Curriculum Analysis Presentations	DUE: Analysis PowerPoint for Presenters
10. Oct. 29	SECTION TWO: Curriculum Analysis Presentations; Words of Wisdom	READ: Eisner, Schwab
11. Nov. 5	SECTION THREE: Establishing Goals and Principles of Curriculum Redesign Curriculum Redesign Workshop	DUE: Written Analysis READ: Henson, Ch. 5, 6, 7
12. Nov. 12	SECTION THREE: The Role of New Technologies Curriculum Redesign Workshop	READ: Henson, Ch. 2
13. Nov. 19	SECTION THREE: Curriculum Redesign Workshop	READ: Henson, Ch. 8, 9, 10
Break	Thanksgiving	
14. Dec. 3	SECTION THREE: Curriculum Fair	DUE: Curriculum Redesign PowerPoint
15. Dec. 10	Final Exam Week	DUE: Curriculum Redesign Paper

Ek 6: Ders Programı 3

C & I 509 QRM

Fall, 2010

Wednesdays, 9:00 – 11:50 pm

Room 389 Education

CURRICULUM RESEARCH:

QUALITATIVE METHODS RESEARCH

Instructor: Liora Bresler.

Office Hours: 393 Education Bldg.

Tuesdays, 3-4 PM, Wednesdays 12-1 PM (These and other times by appointment)

Telephone: 244-0734, 244-8286.

E-mail: liora@illinois.edu

Purpose: This course is designed for people who wish to gain a general understanding of qualitative research and who want to conduct studies using qualitative methods. We will examine the nature of qualitative research in various research “genres” and intellectual traditions; will practice the tools and methods of qualitative research, and will discuss quality in qualitative research. Acknowledging the multiplicity of perspectives involved in qualitative research, we will explore ways of engaging in fieldwork and data analysis – procedures and techniques, as well as ways of connecting, and improvising, exploring the continuous process of mutual discovery. We will examine the ways in which our identities and roles as fieldworkers, individuals, and members of our own communities shape the questions we ask and the answers we receive. Fundamental to qualitative research is the interplay between the concrete and the abstract. We will explore the dynamic relationship between theory and method in diversity of settings.

Format will be a mix of lecture, laboratory, and seminar. We will spend time doing intensive observations (of so called “static” as well as “real time” events,) and interviewing, identifying research themes and issues, and using these for group reflections/interpretations creating a space for an interpretive zone.

A. Seeing, Hearing, Sensing, and Conceptualizing – the Foundations of Qualitative Research

8/25 Topic: The Journey, and a Map

Overview of Course: Goals, assignments, and grading.

Overview of Qualitative Methodology: Epistemology, characteristics, and methods.

9/01 Topic: Observations

Assignments:

- Read chapters 1, 3 & 4 from Bogdan and Biklen’s *Qualitative Research for Education*.
- Read chapters 1-3 from Emerson, Fretz and Shaw’s *Writing Ethnographic Field Notes*.

9/01* 11:30 a.m. Concert at Urbana Free Library: Travel with Latawce**

During concert:

- Take notes describing what you see, hear, touch, and smell. Include observations of your experiences (about 5-6 handwritten pages, which should translate to about 2-page typed “processed” field record). Pay attention to time.
- Reflect on the values (explicit and implicit) enacted in this setting.
- **Be prepared to share 2-3 pages of the field notes with class members on 9/8.**

9/08 Topic: Multiplicity of Descriptions and Interpretations

Assignments:

- Read chapters 1 & 3 in Stake, Bresler and Mabry's *Custom and Cherishing*.
 - Read Constance Classen Foundations for an Anthropology of the Senses.
 - Read/skim David Howes Fore-Taste and chapter 1 from *Sensual Relations: Engaging the Senses in Culture and Social Theory*.
 - Read [optional] Susan Rasmussen's "Making better scents in anthropology."
1. **Bring to class** 2-3 pages of your field record (use large [18-20] fonts), and if possible, provide hard copies for all class members.
 2. In addition to the broad question of values, identify any other curiosities that emerged during the data collection and preliminary interpretation.
 3. Identify contextual (including archival) information:
 - a. What else would you like to know to better understand this event?
 - b. Where will you search for this information?
 - c. Generate interview questions to the artists; to a couple of audience members that are not class members; to any other person of your choice.

Paper #1: (6-7 pages. To be submitted by September 15h).

1. Describe in detail what you observed in the library performance, attending to sights, sounds, smell, and (particularly) touch. Note time every 5-10 minutes (e.g., 11:30; 11:35). How do these compare with Krannert's Opening Night? Feel free to weave in observations of opening night whenever it helps you note the community concert more clearly.
2. Identify themes and possible issues. Include (at least 5) themes identified by other class members.
3. What did you observe that you consider objective reality? Constructed/created realities?
4. What are you curious about? Generate a list of questions to:
 - a. One of the artists
 - b. Two other audience members
 - c. The liaison person in the library.
5. Identify contextual (including archival) information:
 - a. What else would you like to know to better understand and relate with the music?
 - b. Where will you search for this information?
6. Reflect on how your observations followed the Bogdan & Biklen and the Emerson's guidelines on observations. If you were to write your own guidelines on observations, will you add anything to their suggestions?

9/10* 7:00. Krannert Opening Night.**

9/15 Topic: Educational Connoisseurship and Criticism: Refining Lenses

Assignments:

- Read chapters 4 & 5 in Elliott Eisner's *The Enlightened Eye*.
- Read chapters 1 & 2 in Tom Barone's *Touching Eternity*.

9/22 Topic: Sustained Observation

Assignments:

- Read Liora Bresler's "Experiential pedagogies in research education."

Prior to September 22nd:

- Choose 2 artworks in the Krannert Art Museum, one that you find appealing, and one that evokes negativity (or leaves you neutral.) Spend at least 30-40 minutes with each artwork. Keep notes of your perceptions and observations.
1. Describe in detail what you see (note how long you stayed with each of the artworks)
 2. Reflect and interpret. Identify themes and issues.
 3. What are you curious about? Generate a list of questions to:

- a. The artist
 - b. The person who first bought it
 - c. The curator
 - d. A person of your choice
4. Identify contextual (including archival) information: What else would you like to know to better understand and relate with the artwork? Where will you search for this information?
5. If you were to cultivate connoisseurship that would help you in the observations, what would it be? Address Eisner's categories, as well as other relevant course readings.

Paper #2: (6-7 pages. To be submitted by October 12h).

9/29 Topic: Multiple Perspectives and Multiple Narratives.

Assignments:

- Read "In the Grove" by Akutagawa.
 - Watch (in class) the movie *Rashomon*.
1. In small groups (of 3-5) discuss the multiple perspectives presented.
 2. Address objective realities and created/constructed realities.
 3. In 1-3 pages, discuss the different versions of the event, and the self and other presentations in each of the stories.
 4. What is Kursawa's film about? (if multiple views of Kursawa's themes, please list all views).
- 10/06 Topic: Multiple Perspectives of the Library Concert Experience.

Assignments:

- Read Liora Bresler's "Embodied narrative inquiry: A methodology of connection."
- Read Steinar Kvale's chapters 1, 4 & 5 from his book, *InterViews*.
- **Conduct a 30 minute interview (in class)** with a class member on either the library concert, or the experience of being a doctoral student. Guide-lines will be provided in class.
- **Submit group notes** from *Rashomon*.

10/13 Topic: Data Analysis and Interpretation.

Assignments:

- Read chapter 3 in Miles and Huberman's *Qualitative Data Analysis*.
- Read chapters 2 & 3 in Kathy Charmaz' *Generating Grounded Theory*.
- **Bring to class** 2-3 pages of your community concert data and a one-page Contact Summary Sheet.

10/20 Topic: From Product to Process.

Assignments:

- Read Rebekah Nathan's book, *My Freshman Year*.
1. Reflect on the data Nathan gathered.
 2. Discuss methodological issues presented in the data.
 3. Compare Nathan and Barone in terms of methodologies and methods, scope and depth, issues discussed, writing, and voice.

10/27 Topic: Small Group Meetings to Discuss Interpretive Zones.

Assignments:

- Read Wasser and Bresler's article, "Working in the Interpretive Zones."
- Read chapter 1 from van Manen's *Researching Lived Experience*.
- Discuss the different types of interpretive zones in this course, including class discussions of the library concert; of the museum visit; and any other events of your choice.
- **Write summary of group discussion (to be submitted on Nov 3rd).**

B. Intrinsic and Instrumental Cases within Diverse Genres

11/03 Topic: A Glimpse of Ethnography: Intrinsic or Instrumental?

Assignments:

- Read chapters 1 & 2 in Myerhoff's *Number Our Days*.
 - Read chapter 1 from Geertz' *The Interpretation of Culture*.
 - **Submit written summary of Interpretive Zones group discussion.**
- 11/10 Topic: The Lives of Academics: The Many Faces of Instrumentality.

Assignments:

- Read chapter 1 & 2 from Seymour Sarason's *Teaching as a Performing Art*.
- Read chapters 1, 2 & 3 in Anna Neumann's *Professing to Learn*.
- **Submit Paper #3 (guidelines at the end of the syllabus).**

C. Quality**11/16*** 7:30 p.m. Krannert Performing Arts Center: "A Time to Speak"**

Topic: Plays Within Plays--The Stuff of Lived Experience

11/17 Topic: Criteria in Qualitative Research: Ethics, Trustworthiness and Usefulness.

Assignments:

- Read Barbara Myerhoff's article, "Barbara Myerhoff; Surviving Stories; Reflections on Number Our Days."
- Read chapter 11 in Lincoln and Guba's *Naturalistic Inquiry*.
- Read chapter 11 in Wolcott's *Transforming Qualitative Data*.
- Read Introduction: Everyday illusions from Chabris and Simons' *The invisible gorilla: And other ways our intuitions deceive us*.

12/1 Topic: Peer Debriefing

Assignments:

- Share with a class member your initial observations and reflections of the Krannert Performance
- Elicit feedback and suggestions on different interpretations, gaps and theoretical support.

12/08 Topic: Closure, and Beginnings.

Assignments:

- Read chapters 1-3 in Deborah Tannen's book, *Talking from 9 to 5* or chapters 1-3 in Paul Prior's *Writing/Disciplinarity: A socio-historic account of literature activity in the academy*.
- Read David Labaree's article, "The dysfunctional Pursuit of relevant in education research."
- Reflect on what relevance means to you in reading research (considering the work by Tannen, Prior, Myerhoff, Barone and others).

• **Submit paper #4 by Monday, December 13th, at 9:00 a.m.**

GRADING PROCEDURES

Participation in all sessions and activities; careful, thorough reading of all course materials required, and timely submission of all 4 papers and the 2 group assignments.
10%

1. Paper 1: Observations and Issues. 6-7 pages. **20%. Due date: 9/15.**
2. Paper 2: Krannert Museum paper. 6-7 pages. **20%. Due date: 10/6.**
3. Paper 3: Interviews. Initial questions, and transcriptions, reflections on process, and "member checking" by your interviewees required. **20%. Due date: 11/10.**
4. Group Notes: **2 sets, 5% each.**
 - A. *Rashomon*. **Due date: 10/06.**
 - B. *Interpretive Zones*. **Due date: 11/03.**

5. Paper 4: A case-study of 4 pages, and a methodology paper of 6 pages. **30%. Due date: 12/13(or 1/18/11).**

REQUIRED TEXTS (*Textbooks are available in the library on reserve for two-hour loans.*)

Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.

1 For those who would like to have an extension on this paper, the final due date is January 18th, 2011.

Emerson, R., R. Fretz, and L. Shaw (1995). *Writing ethnographic fieldnotes*. Chicago: University of Chicago Press.

Nathan, R. (2005). *My freshman year: What a professor learned by becoming a student*. Ithaca: Cornell University Press.

Neumann, A. (2009). *Professing to learn: Creating tenured lives and careers in the American research university*. Baltimore: John Hopkins University Press.

Tannen, D. (1994). *Talking from 9 - 5*. New York: Harper. Or

Prior, P. (1998). *Writing/Disciplinarity: A Sociohistoric Account of Literate Activity in the Academy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

REFERENCES (*Readings are available online.*)

Students can access e-reserve lists through the library online catalog reserve module at: <http://library.uiuc.edu/ereserves/querycourse.asp>

Akutagawa, R. (1964). In the Grove, from *Rashomon* Tokyo. (pp. 19-33)

Barone, T. (2001). *Touching eternity*. New York: Teachers College Press. (Part1: pp. 11-32; Part 2: pp. 34-102)

Bogdan, R. and S. Biklen (2003). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods* (fourth edition preferred but not required). New York: Allyn and Bacon. (Ch. 1: pp. 1-48; Ch. 3: pp. 73-108; Ch. 4: pp. 109-146)

Bresler, L. (2006). Embodied narrative inquiry: Methodology of connection. *Research Studies in Music Education*, 27, 21-43.

Bresler, L. (in press). Experiential pedagogies in research education: Drawing on engagement with artworks.

In C. Stout (Ed.), *Teaching and learning emergent research methodologies in art education*. Reston: NAEA.

Classen, C. (1997). Foundations for an Anthropology of the Senses. *International Social Science Journal* 153, 401-412.

Chabris, C. and Simons D. (2010). *The invisible gorilla: And other ways our intuitions deceive us*. New York. (Introduction: pp. ix-xi)

Eisner, E. (1991). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: Macmillan. (Ch. 4: pp. 63-83; Ch. 5: pp. 85-106)

Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books. (Ch. 1: pp. 3-30)

Howes, D. (2003). *Sensual Relations: Engaging the Senses in Culture and Social Theory*. Ann Arbor: University of Michigan Press. (Foretaste and Ch 1; pp. 3-28).

Kvale, S. (1996). *InterViews*. Thousand Oaks, CA: Sage. (Ch. 1: pp. 3-18; Ch. 2: pp. 19-37; Ch. 5: pp. 83-108)

Labaree, D. (2008). The dysfunctional pursuit of relevance in education research. *Educational Researcher*, 37,(7), 421-423.

Lincoln, Y. and Guba, E. (1995). *Naturalistic Inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage. (Ch. 11: pp. 289-331)

Myerhoff, B. (1978). *Number our days*. New York: Simon & Schuster.

- Myerhoff, B. (1988). Surviving stories; Reflections on *Number Our Days*. In J. Busch (Ed.) *Between two worlds; ethnographic essays on American Jewry*, Chapter 11 (pp. 265-295). Ithaca, N.Y.: Cornell University Press.
- Miles, M.B. & Huberman, A. (1984). *Qualitative data analysis*. Beverly Hills, CA: Sage. (Ch. 3: pp. 49-78)
- Rasmussen, S. (1999). Making better “scents” in anthropology: Aroma in Tuareg sociocultural systems and the shaping of ethnography. *Anthropological Quarterly*, 72(2), 55-73.
- Sarason, S. B. (1999). *Teaching as a performing art*. New York: Teachers College Press. (Ch. 1: pp. 1-8; Ch. 2: pp. 9-16)
- Stake, R., Bresler, L., & Mabry, L. (1991). *Custom and cherishing: Arts education in the United States*. CRME, Urbana: University of Illinois. (Ch. 1: pp. 1-16; Ch. 3: pp. 55-93)
- van Manen, M. (1990). *Researching lived experience*. The State University of New York. (Ch. 1: pp. 1-34)
- Wasser, J., and Bresler, L. (1996). Working in the Interpretive Zone. *Educational Researcher*, 25, (5), 5-15.
- Wolcott, H. (1994). *Transforming qualitative data*. (second edition). Thousand Oaks, CA: Sage. (Ch. 11: pp. 337-373)

CLASS ASSIGNMENTS

Paper #1: Observations of the Community Concert in the Library.

Paper is due by September 15th.

Group Notes #1: Rashomon.

Summary is due by October 6th.

Paper #2: Observations of Two Museum Artworks.

Paper is due on October 12th.

Group Notes #2: Creating and Working in Interpretive Zones

Summary is due by November 3rd.

Paper #3: In-depth Interviews. Based on transcriptions of an interview you conducted with a class member, and with a peer in class identify themes and issues (2-4) that came up in the interview. Share both interview and your preliminary analysis with the interviewee and include their comments and reactions.

Reflect about and discuss the process of conducting the interview, and the analysis/interpretation. Weave in relevant readings (e.g., Kvale, and others) and classroom discussion. Please submit the transcript as part of the paper.

Paper is due on November 10rd.

Paper #4: Final paper: micro-case and methodological reflections.

Part A: Based on the Krannert theater performance, write a micro-case (4-page description) of the performance including a title. Make sure that the title captures your main theme and issue, and that the micro-case reflects your conceptualizations substantiated by rich descriptions and interpretations.

Part B: In the methodological paper, address the issues below. Whenever you can, connect the issues with course readings as well as on classroom discussions (including references to individual classmates contributions). Drawing on course readings, program notes, and the interpretive zones/peer debriefing, respond to the methodological issues below.

Part A and Part B are due on December 13th.

I. Axioms

1. Truth. What are my assumptions on the nature of the realities of this event? Did I attempt to portray multiple realities, if so, how?

2. The Researcher instrument. What do I bring to these observations? Reflect on my “subjectivities”, lenses and values as part of my background? When am I connoisseur and when am I an “outsider”?

II. Titles, Contexts and Criteria

1. Provide a list of titles for your field-notes (I suggest between 3-4 titles) and discuss the ways they reflect the evolution of your thinking.

2. Contexts. Which contexts did I provide for my case? Which contexts would I want to provide in a “best of all best worlds”, with more time for this study?

3. What criteria was I able to apply for my case? Did the Peer Debriefing session (on November 30th) contribute to the quality of the micro-case? What kinds of comments did I receive? Which comments were most helpful? What kinds of comments did I not receive?

4. Which criteria discussed in Lincoln and Guba and in Wolcott did I not apply?

III. Coping with Emergence

1. What themes did I anticipate before going to the Krannert Center?

2. Which themes emerged?

3. What did I learn from doing these observations in terms of contents? In terms of methodology? Did I learn anything that surprised me?

4. What aspects of the research activity were most difficult? Most frustrating? Most rewarding?

5. What else do I need to learn to improve my perceptions and skills as a qualitative researcher?

I suggest a length of 4 pages for the micro-case and 6 pages for the methodology paper. In the methodology paper, criteria for evaluation include the depth of thinking, the ability to relate to course readings, the ability to reflect on your choices and values, and the substantiation of your responses with concrete examples. For the micro-case, criteria for evaluation include thick description (including touch and other senses) and the communication, through title and content, of a theme that you find important.