



**DICLE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**ÖNLİSANS TURİZM EĞİTİM PROGRAMININ CIPP MODELİNE
GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ**

DOKTORA TEZİ

Gülseren ÖZALTAŞ SERÇEK

Diyarbakır – 2014



**DICLE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**ÖNLİSANS TURİZM EĞİTİM PROGRAMININ CIPP MODELİNE
GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ**

**HAZIRLAYAN
Gülseren ÖZALTAŞ SERÇEK**

**Tez Danışmanı
Doç. Dr. Behçet ORAL**

Diyarbakır – 2014

D.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

**Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalında
DOKTORA tezi olarak oybirliği ile kabul edilmiştir. 15 /04 / 2014**

Başkan: Doç. Dr. Mikail SÖYLEMEZ

Üye (Tez Danışmanı): Doç. Dr. Behçet ORAL

Üye: Doç. Dr. Bürhan AKPUNAR

Üye: Doç. Dr. İlhami BULUT

Üye: Yrd. Doç. Dr. Fırat Kıyas BİREL

Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

**Doç. Dr. Rifat EFE
Enstitü Müdürü**

BİLDİRİM

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi DÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

**Gülseren ÖZALTAŞ SERÇEK
15/04 /2014**

ÖNSÖZ

Dünya genelinde turizm sektöründeki gelişmeler Türkiye'yi de önemli ölçüde etkilemektedir. Türkiye de turizmin sağladığı ekonomik, sosyal, kültürel ve çevresel etkilerden dolayı turizme yapılan yatırımlar önem kazanmaktadır. Bunun sonucunda da daha fazla turizm geliri elde etme amaçlanmaktadır. Ancak bu turizmde kaliteli hizmetin verilmesiyle mümkün olmaktadır. Kaliteli hizmet ise ancak turizm eğitimi alan işgörenlerle gerçekleştirilebilmektedir. Turizm eğitiminde de en önemli konulardan biri, sektörde çalışacak insan gücünün sektörün ihtiyaçlarına göre yetiştirilmesidir. Bu doğrultuda verilecek eğitimde uygulanan ders programları da sektörün ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikte hazırlanmalıdır.

İnsan Kaynaklarının Mesleki Eğitim Yoluyla Geliştirilmesi Projesi (İKMEP) ile Sektörün ihtiyaçlarının dikkate alınarak öğretim programı geliştirilerek önlisans düzeyinde uygulanmaktadır. Çalışma önlisans düzeyinde turizm eğitim programları üzerine kurulmuşken amaç, önlisans düzeyinde turizm eğitim programlarının çok boyutlu bir değerlendirme anlayışına sahip olan bağlam, girdi, süreç, ürün (CIPP) modeli ile değerlendirilmesidir.

Çalışmanın başlangıcından bitimine kadar beni yönlendiren ve her zaman destekleyen değerli hocam, tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Behçet ORAL'e sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Tez çalışmam süresince, bilgisinin yanı sıra işine olan saygısı, titizliği ve insani özelliklerinden edindiğim kazanımların benim için çok kıymetli olduğunu özellikle belirtmek istiyorum.

Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim doktora programının ders aşamasında bana emeği geçen başta Sayın Doç.Dr. Bayram Aşılıoğlu, Doç.Dr. Mikail Söylemez, Doç.Dr. İlhami Bulut, Yrd. Doç.Dr. Hasan Şentürk, Yrd. Doç.Dr. Fırat Kıyas Birel, Yrd. Doç.Dr. Taha Yazar ve Yrd. Doç.Dr. Abidin Dağlı, tez savunmasında yer alan Sayın Doç.Dr. Bürhan Akpunar olmak üzere tüm öğretim üyelerine teşekkürlerimi sunarım. İstatistiksel analizler konusunda destek veren Arş. Gör. İsmail Kınay ve Arş. Gör. Zakir Elçiçek hocalarıma katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Çalışmamda görev yaptığım Mardin Artuklu Üniversitesi Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulunda bana destek veren meslekdaşım Arş. Gör. Şehmus Aykol ve diğer arkadaşlarıma, veri toplama aracının uygulama aşamasında katkı sunan meslek yüksekokullarında görev yapan meslektaşlarıma teşekkürlerimi sunarım.

Eğitim hayatım boyunca hep yanımda olan sevgili annem Şefika Özaltaş ve babam Hacı Özaltaş'a; benim için örnek olan abim Hüseyin Özaltaş'a; kardeşim Mehmet ve ablam Gülistan'a; çalışmalarımda yaramazlıklarıyla beni neşelendiren biricik yeğenim Azra'ya; adını saymadığım arkadaşlarıma; özellikle gösterdiği sabır ile her zaman yanımda olan ve beni destekleyen eşim Arş. Gör. Sadık Serçek'e sonsuz teşekkür ederim.

Gülseren ÖZALTAŞ SERÇEK

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	iii
İÇİNDEKİLER	v
ÖZET	vii
ABSTRACT	ix
TABLolar LİSTESİ	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
KISALTMALAR LİSTESİ	xiv
1. GİRİŞ	
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	6
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Sayıtlar	7
1.5. Sınırlılıklar	7
1.6. Tanımlar	7
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	
2.1. Kuramsal Çerçeve	9
2.1.1. Program Geliştirme Yaklaşımları	12
2.1.2. Program Geliştirme Süreci	19
2.1.3. Program Değerlendirme	24
2.1.4. Program Değerlendirme Modelleri	37
2.1.5. <i>Stufflebeam'in Bağlam, Girdi, Süreç ve Çıktı</i> <i>Değerlendirme Modeli</i>	55
2.2. Turizm Öğretim Programı	68
2.2.1. <i>İKMEP Öncesi Geliştirilen Öğretim Programı</i>	73
2.2.2. <i>İKMEP Bünyesinde Geliştirilen Öğretim Programı</i>	83
2.3. İlgili Çalışmalar	92
2.3.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	92
2.3.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	108
3. YÖNTEM	
3.1. Araştırma Modeli	112
3.2. Evren ve Örneklem	112
3.3. Veri Toplama Aracı	114
3.4. Veri Toplama Aracının Uygulanması	117

3.5. Verilerin Analizi ve Yorumlanması	117
4. BULGULAR	
4.1. Kişisel Özelliklere İlişkin Bulgular	119
4.2. Öğrencilerin Turizm Öğretim Programını Değerlendirmelerine İlişkin Bulgular	124
4.3. Programın Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Boyutlarına İlişkin Öğrencilerin ve Öğretim Elemanlarının Genel Görüşler.....	130
4.4. Meslek Yüksekokullarının Ders Dağılımlarının Karşılaştırılması	142
5. TARTIŞMA	
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	
6.1. Sonuçlar	160
6.2. Öneriler	162
6.2.1.Uygulamaya Yönelik Öneriler	162
6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	163
7. KAYNAKLAR	165
8. EKLER	179
9. ÖZGEÇMİŞ	190

ÖZET

Önlisans Turizm Eğitim Programının CIPP Modeline Göre Değerlendirilmesi

Turizm, ülkelere özellikle ekonomik ve sosyal faydalar sağladığından turizm eğitimi almış nitelikli personelin kaliteli hizmet sunması nedeniyle eğitilmiş personel çalıştırma gün geçtikçe önem kazanmaktadır. Turizmde ara eleman yetiştirme amacıyla kurulmuş meslek yüksekokullarının verdikleri eğitim programı, sektörün ve eğitim alanların ihtiyaçlarını karşılayacak bilgi ve beceriyi verebilecek nitelikte olmalıdır. Bundan hareketle belirli dönemlerde farklı öğretim programları geliştirilmektedir. Bu kapsamda araştırmanın amacı, İKMEP (İnsan Kaynaklarının Mesleki Eğitim Yoluyla Geliştirilmesi Projesi, 2008) kapsamında hazırlanıp uygulanan önlisans turizm eğitim programının öğrenci ve öğretim elemanlarının görüşlerine dayanarak CIPP (context, input, process, product yani bağlam, girdi, süreç ve ürün) modeline göre değerlendirmektir.

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini pilot illerdeki meslek yüksekokullarında bulunan 1390 öğrenci ve 37 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Örneklemin evreni temsil edebilmesi için en az 301 öğrenciye ulaşılması yeterli görülmüştür. Değerlendirmeye 552 öğrenci alınmıştır. Evrenin tamamında 37 öğretim elemanı yer almaktadır. Evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmış ancak bazı nedenlerle 27 öğretim elemanına ulaşılmıştır.

Araştırma için gerekli olan veriler araştırmacı tarafından geliştirilen öğretmen ve öğrencilere yönelik iki form ile elde edilmiştir. Veri toplama aracında programın bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarına ilişkin toplam 58 madde yer almıştır. Öğrencilere uygulanan veri toplama aracı pilot uygulamaya tabi tutulmuş, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Aracın Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.974 olarak hesaplanmıştır. Araştırmanın alt problemlerine yanıt bulmak amacıyla veri toplama aracıyla elde edilen öğrenci ve öğretim elemanı görüşleri parametrik veriler için ortalama ve yüzde hesapları yapılarak tablolara dönüştürülmüş ve bağımsız örneklem için t-testi ve tek yönlü varyans (ANOVA) tekniği, parametrik olmayan veriler için ise Mann-Whitney U testi ve Kruskal Wallis testi kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretim programının öğrencilerin bulunduğu sınıf değişkenine göre, süreç ve ürün boyutlarında anlamlı fark çıkmamıştır. Bağlam ve girdi boyutunda ise birinci sınıf öğrencilerin ortalamaları ikinci sınıftakilerden yüksek ve aralarında anlamlı fark olduğu saptanmıştır.

Programın bağlam boyutunda; programda yer alan derslerin teorik bilgiler açısından yeterliği ve programda yer alan dersler için ayrılan süre yeterliği açısından öğrencilerin görüşleri ile öğretim elemanlarının görüşleri arasında fark olduğu belirlenmiştir. Bağlam boyutunda öğretim elemanları daha olumlu görüş bildirmekle birlikte öğrenciler ile aralarında anlamlı fark belirlenmemiştir. Girdi boyutunda; programın uygulanmasında kullanılan materyallerin, sektörde ihtiyaç duyulacak becerileri kazandıracak nitelikte olması ve derslerin kazanımlarının programın temel amaçları ile tutarlılığı açısından öğrencilerin görüşleri ile öğretim elemanlarının görüşleri arasında fark olduğu belirlenmiştir. Girdi boyutunda öğretim elemanları daha olumlu görüş bildirmekle birlikte öğrenciler ile aralarında anlamlı fark görülmemiştir. Süreç boyutunda; programda yer alan derslerde gerektiğinde konu tekrarı yapılması, öğretim elemanlarının derslerde farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanması ve öğretim elemanlarının, derslerde sınıf disiplini sağlamaları konularında öğrencilerin görüşleri ile öğretim elemanlarının görüşleri arasında fark olduğu belirlenmiştir. Süreç boyutunda öğretim elemanları daha olumlu görüş bildirmişler ve öğrenciler ile aralarında anlamlı fark belirlenmiştir. Ürün boyutunda; öğrencilerin derslerde öğrendikleri bilgileri, daha sonra iş hayatında kolaylık sağlayacağı konusunda öğrencilerin görüşleri ile öğretim elemanlarının görüşleri arasında fark olduğu belirlenmiştir. Ürün boyutunda öğretim elemanları daha olumlu görüş bildirmekle birlikte öğrenciler ile aralarında anlamlı fark belirlenmemiştir.

Araştırmada üç üniversitede de aynı zorunlu derslerin yer aldığını; ancak mesleki derslerde farklılıklar olduğu, programda aynı derslerin yer almasına rağmen ders saatleri ve AKTS'lerinde farklılıklar olduğu sonucuna varılmıştır. Seçmeli derslerde de farklılıkların olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Turizm Öğretim Programı, Program Değerlendirme, CIPP (bağlam, girdi, süreç, ürün) Modeli, Program Geliştirme

ABSTRACT

Evaluating Associate Degree Tourism Curriculum According To The CIPP Model

Because of its social and economical benefits for a country, employing well-qualified and academic staffs on tourism is getting more important day by day. By having the purpose of meeting sector's land reeve. Associate degree school curricula should provide staff with educational information in both practical and theoretical ways. That is why, various curricula have been developed during certain time periods. For this purpose, the main objective of this research, is to get benefit from students and academic staffs' views on educational curricula developed by Human Resources And Employing Programme (HREOP) and evaluate the curricula according to CIPP MODEL.

In this research the descriptive model has been used. 1390 students and 37 academic staffs have participated in the research. In order to represent the stage of sample, at least 301 students were sufficient to reach. 552 students have participated in assessment. In this stage 37 academic staffs have taken place. They tried to reach to all the stage, but for some reason they were able to reach 27 academic staffs.

The raw data for the research has been extracted from two forms designed and targeted to students and academic staffs. There were 58 statements in the data providing tool all of which were about context, input process and product. The data providing tool was also tested in terms of validity and reliability. The measuring tool's interior coefficient point is calculated as 0.974. The structural validity of the measurement tool has been tested by using corroborant factor analyze with the help of factor and structural equality models. In order to find answer to the sub-problems of the research, the views of both students and academic staffs having taken role in the research were tabled in terms of average and percentage and also for independent samples t-test and one way variance technique, Mann-Whitney U test and Kruskal Wallis test used for evaluation.

According to the research results, in term of gender variable, there isn't any difference between male and female students point of views about curricula's context, process, input and product dimensions. In terms of class variable, no meaningful difference has been identified in terms of process and product dimensions.

According to the context dimension, the average of first year students is higher than of second year students and there is a meaningful difference between them. According to the class variable, there is a meaningful difference between students points of views on input dimension. According to the curricula's variable of working in the sector or in-service training, the average of difference observed between students points in terms of context, input, process and product isn't important. According to the working branch variable in the sector, there isn't a meaningful difference between students points of views in terms of context, input, process and product dimensions. Although the view level of students at the pilot school is higher than of the students who aren't at the pilot school, there isn't a meaningful difference between them in terms of context, input, process and product dimensions. There is a difference between students and academic staffs' views on context dimension when the two statements; "the lesson subjects of the curricula contain enough theoretical information" and the time left for each lesson is enough in the curricula". The academic staffs have more positive views on the context subject. There is a meaningful difference between students and staffs' view on input dimension statements, "the materials used during application of the curricula are enough for me to get enough experience for the sector. There is a consistency between lessons and curricula goals. For input dimensions the academic staffs have more positive views. There is a difference between students and academic staffs' views for process dimension about statements, "When is needed, revision is done for the lesson subjects of the curricula.", academic staffs use different methods and techniques during their lessons." And academic staffs are successful at achieving disciplinary in the classroom." For process period, academic staffs have more positive views. There is a difference between students and staff points of views on the statements "In the future, students will get benefits from their school experiences in their job.", for process dimension. At product dimension, academic staffs have much more positive views.

In the research, in three universities the same compulsory subjects have taken places, there were differences in vocational subjects, despite the same lessons have taken place in the programme. It was concluded that there were differences between AKTS and lessons hours. It was determined that there were differences in elective lessons.

Key Words: Tourism curricula, programme development, programme evaluation, CIPP (context, input, process, product) model

TABLolar LİSTESİ

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1	Biçimlendirici ve Düzey Belirleyici Değerlendirme Arasındaki Farklılıklar	36
2	Provus'un Değerlendirme Modelinde Yer Alan Aşamalar ve Performans ile İlişkileri Standartları	40
3	Dört Değerlendirme Modelinin Gelişim ve Sorumluluk İle İlişkisi	56
4	Araştırma Sorularının CIPP Bileşenlerine Uygunluğu	57
5	CIPP Modelindeki Değerlendirmelerin Amaç, Yöntem ve Kararları	62
6	Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi	83
7	Öğretim Elemanı ve Öğrenci Sayısı	113
8	Örneklem Büyüklüğünün Hesaplanmasına İlişkin Formüller	113
9	Veri Toplama Aracında Yer Alan Boyutların Güvenirlik Katsayıları	116
10	Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Test Sonuçları	118
11	Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları	119
12	Öğrencilerin Buldukları Sınıf Değişkenine Göre Dağılımları	120
13	Öğrencilerin Çalışma Durumlarına Göre Dağılımları	120
14	Öğrencilerin Çalıştıkları Bölümlere Göre Dağılımları	121
15	Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri İllere Göre Dağılımları	122
16	Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Meslek Yüksekokullarına Göre Dağılımları	123
17	Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Bağlam, Süreç ve Ürün Değerlendirmesine İlişkin Görüşleri	124
18	Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Girdi Boyutuna İlişkin Mann-Whitney U Analiz Sonuçları Yer Almaktadır.	125
19	Öğrencilerin Buldukları Sınıf Değişkenine Göre Bağlam, Süreç ve Ürün Değerlendirmesine İlişkin Görüşleri	125
20	Öğrencilerin Buldukları Sınıfa Göre Girdi Boyutuna İlişkin Mann-Whitney U Analiz Sonuçları	126
21	Öğrencilerin Sektörde Çalışma/Staj Yapma Durumlarına Göre Bağlam,	127

	Süreç ve Ürün Değerlendirmesine İlişkin Görüşleri	
22	Öğrencilerin Staj Yapma/Çalışma Değişkenine Göre Girdi Boyutuna İlişkin Mann-Whitney U Analiz Sonuçları	127
23	Öğrencilerin Saktörde Çalıştıkları/Staj Yaptıkları Bölüm Değişkenine Göre Bağlam, Süreç ve Ürün Değerlendirmesine İlişkin Görüşleri	128
24	Öğrencilerin Staj Yaptıkları Bölüm Değişkenine Göre Girdi Boyutuna İlişkin Kruskall Wallis Analiz Sonuçları	129
25	Öğrencilerin Okudukları MYO'nun Pilot Okul Olma Değişkenine Göre Bağlam, Süreç ve Ürün Değerlendirmesine İlişkin Görüşleri	129
26	Öğrencilerin Okudukları Okulların Pilot Okul Olma Durumuna Göre Girdi Boyutuna İlişkin Mann-Whitney U Analiz Sonuçları	130
27	Öğrenci ve Öğretim Elemanlarının Öğretim Programı Bağlam Boyutuna İlişkin Görüşleri	131
28	Öğrenci ve Öğretim Elemanlarının Bağlam Boyutuna İlişkin Mann-Whitney U Analiz Sonuçları	133
29	Öğrenci ve Öğretim Elemanlarının Öğretim Programı Girdi Boyutuna İlişkin Görüşleri	134
30	Öğrenci ve Öğretim Elemanlarının Girdi Boyutuna İlişkin Mann-Whitney U Analiz Sonuçları	136
31	Öğrenci ve Öğretim Elemanlarının Öğretim Programı Süreç Boyutuna İlişkin Görüşleri	137
32	Öğrenci ve Öğretim Elemanlarının Süreç Boyutuna İlişkin Mann-Whitney U Analiz Sonuçları	139
33	Öğrenci ve Öğretim Elemanlarının Öğretim Programı Ürün Boyutuna İlişkin Görüşleri	140
34	Öğrenci ve Öğretim Elemanlarının Ürün Boyutuna İlişkin Mann-Whitney U Analiz Sonuçları	142
35	Diyarbakır Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Turizm ve Otel İşletmeciliği Programı	142
36	Şanlıurfa Meslek Yüksekokulu Turizm ve Otel İşletmeciliği Programı	145
37	Van Meslek Yüksekokulu Turizm ve Otel İşletmeciliği Programı	148

ŞEKİLLER LİSTESİ

<u>Şekil</u> <u>No</u>	<u>Şekil Adı</u>	<u>Sayfa</u> <u>No</u>
1	Tekerlek Modeli	13
2	Meslek ve Teknik Alanda Program Geliştirme Modeli	14
3	Yeterliliğe Dayalı Program Modeli	16
4	Okula Dayalı Program Modeli	18
5	Eğitim Programının Öğeleri	19
6	Bir Programın Ömrü Boyunca Biçimlendirici ve Düzey Belirleyici Değerlendirme Arasındaki İlişki	36
7	Provus'un Fark Değerlendirme Süreci	41
8	Stake'in Değerlendirme Modelinde Eğitim Programının Değerlendirici Tarafından Veri Toplama Düzeni	47
9	Yanıtlayıcı Değerlendirmede Önemli Eylemler	49
10	Eğitim Sitelerini Değerlendirme	51
11	Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi	52
12	CIPP Modelinde Yer Alan Değerlendirmeler	60
13	CIPP Modelinin Temel Bileşenleri ve Programlar ile İlgili İlişkileri	66
14	Sekiz Referanslı Seviye ve İş Piyasasındaki Ünvanlar	79
15	AYÇ'nin Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi (UYÇ) ile İlişkilendirilmesi	81
16	Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikleri Çerçevesi Yeterlilik Profilleri	82

KISALTMALAR LİSTESİ

MEGEP	: Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi
İKMEP	: İnsan Kaynaklarının Mesleki Eğitim Yoluyla Geliştirilmesi Projesi
AB	: Avrupa Birliği
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurumu
CIPP	: Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün
MYO	: Meslek Yüksek Okulu
ÖSYM	: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
OTML	: Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
METEP	: Mesleki ve Teknik Eğitim Bölgesi
ISCED	: International Standard Classification Of Education, Uluslararası Eğitim Standartları Sınıflaması
AYÇ	: Avrupa Yeterlilik Çerçevesi
UYÇ	: Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi
TYYÇ	: Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi
IPA	: Instrument for Pre-accession Assistance, Katılım Öncesi Mali Yardım Aracı
AKTS	: Avrupa Kredi Transfer Sistemi
MKTS	: Mesleki Eğitimde Avrupa Kredi Transfer Sistemi
HACCP	: Tehlike Analizi ve Kritik Kontrol Noktalarını
ANOVA	: Varyans Analizi (Analysis of Variance)

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı ve önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve tanımları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Eğitim kalkınmanın temel araçlarından biri olarak görülmektedir. Bu nedenle günümüzde ülkeler, özellikle kalkınmaya etkisinden dolayı mesleki ve teknik eğitime önem vermekte, eğitimin kalitesini yükseltmeye çalışmaktadırlar. Bu kapsamda Türkiye’de de mesleki eğitim programları sürekli gözden geçirilerek program geliştirme çalışmalarına önem verilmektedir.

Ülkelerin gelişiminde rol oynayan etmenler arasında ilk sıralarda yer alan eğitimidir; çünkü eğitim doğrudan insana olan bir yatırımdır. Toplum olarak gelişmenin, kalkınmanın temelinde öğrenme, eğitime ve bilinçlenme yatmaktadır. Geçmişten günümüze yaşam koşullarını yükseltmiş uygar toplumlar bu konuma diğerlerinden daha iyi ve kaliteli bir eğitimle ulaşmışlardır (Gündüzalp, 1992: 61).

Son yıllarda mesleki eğitime verilen önem kapsamında program geliştirme çalışmaları yapılmakta, farklı alanlarda öğretim programları geliştirilmekte ve uygulanmaktadır. Turizmin ülkenin ekonomisine katkısından dolayı turizmde kaliteli hizmet verme anlayışı gelişmekte ve kaliteli hizmet sunmak için turizm eğitimine verilen önem de artmaktadır.

Turizm, önemi son yıllarda gittikçe artan, ekonomik ve sosyal açıdan ülkelere değer katan bir sektör haline gelmektedir. Dünya genelinde turizmin ekonomik değerinin artması ile turizm sektörüne verilen önemin de arttığı söylenebilir. Turizme verilen önem arttıkça, özellikle mesleki eğitim geliştirilerek nitelikli insan gücü yetiştirmeye önem verilmeye başlanmıştır. Türkiye’de turizm eğitimi ortaöğretim, önlisans, lisans ve lisansüstü düzeyde verilmektedir. Turizm eğitimi konusunda farklı düzeylerde farklı eğitim programları uygulanmaktadır. Uygulanan eğitim programlarının birbiriyle paralel olması ve sektörün gereksinimlerine cevap vermesi önemlidir. Bu kapsamda araştırmada önlisans düzeyinde turizm eğitimi veren kurumların eğitim programının değerlendirilmesi önemli görülmüştür.

Az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler açısından bakıldığında önemi giderek artan bir sektör olarak turizm, ülkelerin gelirlerinde önemli bir niteliğe sahiptir. Sahip olunan doğal güzellikler ve kültürel zenginlikler doğru ve akılcı politikalarla tanıtılıp pazarlandığında ülkelerin ekonomik dengelerini olumlu yönde etkileyen önemli bir gelir kaynağı olmaktadır (Aktaş, 2005:164).

Dünya Turizm Örgütü projeksiyonlarına göre; önümüzdeki 40 yılda en hızlı ve düzenli büyümesi öngörülen sektör turizm sektörü olarak gösterilmekte (Odabaşı, 2002: 471); dünya genelinde 2020 yılı itibariyle uluslararası turizme katılan kişi sayısının 1,6 milyara ve uluslararası turizm harcamasının ise 2 trilyon dolara ulaşması beklenmektedir. Gerek turist sayısı gerekse turizm gelirleri yönünden gelişme sürdüren turizm sektöründen Türk turizminin aldığı pay da her yıl artma eğilimindedir (Demirkol ve Pelit, 2002: 126).

Turizm sektörü, ülke ekonomisinde önemli bir paya sahiptir. Ülkemiz tarihi, kültürel ve coğrafi dokusundan dolayı dünya üzerinde önemli bir konuma sahiptir. Ülkemiz açısından bir avantaj teşkil eden bu konum, turizm sektörüne yapılan ve yapılacak olan yatırımlara yön vermektedir. Ancak sadece yatırımların mükemmel olması değil, insan faktörünün de önemi oldukça yüksektir (Ege, 2006: 2). Diğer bir deyişle işletmeyi yaratan, canlı tutan ve varlığını sürdürmesini sağlayan en önemli unsur insandır (Yazıcı, 2002: 407). Turizm denince de akla işletmeler ve verilen hizmetler gelmektedir. Hizmeti veren insan unsuru oldukça önem kazanmaktadır.

Turizm sektörü, ulaşım, konaklama, tur operatörlüğüyle de doğrudan ilişkili olan sektörlerle birlikte hizmet veren tüm ekonomik elemanlar bu faaliyetler sonucunda, büyük bir talep yaratmakta, yüksek gelirlerin ortaya çıkmasına neden olmakta ve yüksek düzeyde istihdam sağlamaktadır. Sektörün istihdam etkileri arttıkça, istihdamın kalitesi önem kazanmaktadır. İstihdamda sağlanacak kalite, sektöre yönelik mesleki turizm eğitiminin kalitesi ve bu eğitimi veren kurumların kalitesi ile doğrudan ilgilidir (Demirkol ve Pelit, 2002: 126). Bu nedenle hizmet sektörü olan ve emek yoğun üretime dayalı turizmde kaliteli hizmetin verilebilmesi, kaliteli işgörenlerle gerçekleştirilebileceği koşulsuz kabul görmektedir (Küçükaltan ve Boyacıoğlu, 2002: 289). İşgörenlerin de, mesleki bilgiye sahip, eğitilmiş ve ülke tanıtımını olumlu ya da olumsuz etkileyebileceklerinin bilincinde

olması gerekmektedir (Gürdoğan ve Atabey, 2012: 235). Bu bilinç ancak işgörenlere verilecek eğitimle sağlanabilir.

Mesleki eğitim tüm ekonomik sektörlerin alt yapısını oluşturan temel niteliğindedir. Rekabetin yoğun olarak yaşandığı dünya turizm piyasalarına, standartlara uygun ve kaliteli turistik mal ve hizmetle girebilmek için hem genel olarak toplumun turizmin önemini kavraması, hem de yeterli sayıda nitelikli personel gereklidir. Nitelikli personelin yetiştirilebilmesi ise ancak turizm eğitiminin kalitesi ile mümkündür. Turizm eğitimi, her düzeydeki öğrencilere turizm bilincini, misafirperverliğin temel prensiplerini vermek, turizm endüstrisinde çalışan personelin genel ve mesleki bilgilerini arttırmak ve turizm endüstrisine, araştırmacı, niteliklerinde uzman, uygulayıcı, teknisyen yetiştirmek için yapılan her türlü faaliyetlerdir (Olalı ve Timur, 1986: 39). Mesleki eğitim, uzmanlaşmamış veya yarı uzmanlaşmış iş gücünü uzmanlaştırmak için yapılan düzenli çalışmalar olarak da tanımlanabilmektedir (Olca, 2008: 384).

Türkiye'nin işsizlik sorunu mesleki ve teknik eğitime ağırlık vermekle çözülebilir. Yetişmiş, nitelikli işgücü sadece Türkiye'nin ihtiyaç duyduğu ara elaman sıkıntısını çözmeyecek aynı zamanda Avrupa Birliği'ne tam üye olduktan sonra da Avrupa'nın ihtiyacını karşılayabilecektir. Gelecekte de Avrupa'nın nitelikli, iyi yetişmiş ara elemana ihtiyaç duyması kaçınılmazdır. Genç ve dinamik nüfus yapısıyla, Avrupa'nın işgücü talebine cevap verecek ülke Türkiye olmalıdır (Özsoy, 2007: 134). Ancak sadece genç nüfusa sahip olmak yeterli olmayacak aynı zamanda eğitilmiş ve nitelikli olması önem arz etmektedir. Bu nedenle de mesleki eğitimin önemi giderek daha iyi anlaşılmaktadır.

Bu kapsamda Türkiye Turizm Stratejisi (2023) ve Türkiye Turizm Stratejisi Eylem Planında (2007-2013), turizm eğitiminin meslek odaklı olması ve ölçülebilir sonuçlar içermesi, akademik eğitim ve turizm sektörüne nitelikli eleman yetiştirecek mesleki eğitimin bir arada geliştirilmesi, nitelikli iş gücü yetiştirilmesinde özel sektörün katılımı ve yaygın eğitimin geliştirilmesi hedeflenmektedir (Çiftçi, Çakır ve Çakır, 2012: 476).

Turizm sektöründe karşılaşılan yetişmiş insan gücü sorunu, mesleki düzeyde turizm eğitiminin nicelik ve nitelik açısından yeniden kontrol edilmesi, gerekli düzenlemelerin yapılması ve eğitimin iyileştirilmesi konuları sürekli gündemde yer almaktadır. Turizm eğitiminin iyileştirilmesi amacıyla, eğitimde model belirleme çalışmaları yoğunlaşmıştır

(Timur, 1992: 47). Bir eğitim kurumunun kalitesi değerlendirilirken, kalite ile birlikte verimlilik olgusu da dikkat çekmektedir. Eğitimin kalitesi ölçülürken, girdileri istenilen çıktılara dönüştürmede etkili olan faktörler; öğretim kadrosunun kalitesi, öğretimin yapıldığı mekanın uygunluğu, eğitimde kullanılan araç ve gereçlerin uygunluğu, öğretim ve öğrenim, hedeflenen ve ulaşılan standartlar, yönetim ve kalite kontrol gibi konular dikkate alınmaktadır. Tüm bu unsurların belli standartlara uygun bir düzeye gelip gelmediği uluslararası kurumlarca değerlendirilerek sertifikalandırılmaktadır (Kocaoğlu, 2002: 163).

Sektörün ihtiyacını karşılayabilecek niteliklere sahip ara eleman yetiştirmeye çalışan meslek yüksekokullarında uzmanlaşma önem kazandığından (Davras ve Davras, 2012: 279), meslek yüksekokullarında yeterliliğe dayalı program geliştirme çalışmaları yapılmaktadır.

Türkiye’de mesleki eğitimin geliştirilmesi için mesleki eğitim veren ortaöğretim kurumlarında Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP) ile yeterliliğe dayalı öğretim programı uygulanmaya başlanmış ve modüler öğretim yaklaşımı benimsenmiştir. Turizm eğitiminin verildiği bir üst düzey olan önlisans eğitim kurumlarında da işgücü piyasası ile meslek yüksekokulları ve mesleki teknik ortaöğretim kurumları arasında istihdam amaçlı birlikteliğin sağlanması yoluyla, mesleki eğitimin modernizasyonu ve kalitesinin artırılması çalışılmakta ve bu sayede de insan kaynaklarının gelişimine katkıda bulunma amacıyla (www.yok.gov.tr), İnsan Kaynaklarının Mesleki Eğitim Yoluyla Geliştirilmesi Projesi (İKMEP) uygulanmaya başlanmıştır.

İKMEP’in genel amacı nitelikli işgücünün katılımı ile Doğu ve Güneydoğu bölgelerindeki küçük ve orta ölçekli işletmelerin gelişimini ve rekabet edilebilirliğini teşvik etmektir. İKMEP aynı zamanda hayat boyu öğrenme perspektifinde, işgücü piyasası ile meslek yüksekokulları ve mesleki teknik ortaöğretim kurumları arasında istihdam amaçlı birlikteliğin sağlanması yoluyla, mesleki eğitimin modernizasyonu ve kalitesinin artırılmasına çalışmakta ve bu sayede de insan kaynaklarının gelişimine katkıda bulunmayı hedeflemektedir. Projenin özel amaçları şöyledir (www.yok.gov.tr):

- Eğitim kurumları ve işletmeler arasında yakın ilişkilerin kurulması suretiyle seçilen 8 pilot ilde yerel seviyede iş piyasası ihtiyaç analizi yapmak.

- Pilot 8 sektörde iş hayatının ihtiyaçlarına uygun olarak 5.seviye için modüler eğitim programları oluşturmak ve 4. seviye programları gözden geçirmek/güncellemek.
- Pilot 5 Mesleki Eğitim Merkezinin yeni modüler programlarla desteklenmesi, yönetici eğitimleri ve girişimcilik üzerine eğitim programları düzenlemek.
- Sosyal ortakların seçilen pilot illerde mesleki eğitim ve öğretimin daha cazip hale getirilmesine katkıda bulunmasını sağlamak.
- Yönetici ve Eğitici personelin beceri ve yeterliklerini artırmak.
- Yerinde inceleme (çalışma ziyaretleri) yoluyla Avrupa Birliği (AB) üyesi ülkelerde mesleki eğitim kurumlarının işleyişi ve sektörle işbirliğine dair çalışmalar yürüterek geliştirilen kapasite ve bilgi/beceriye ülkemize aktarmak.
- Öğretmenlerin yeterliklerinin artırılması amacıyla eğitimler düzenlemektir.

İKMEP, Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde bulunan Diyarbakır, Elazığ, Erzurum, Gaziantep, Kahramanmaraş, Malatya, Şanlıurfa ve Van olmak üzere 8 pilot ilde uygulanmıştır. Proje, sektör bazında da pilot çalışma yaklaşımını benimsemiş olup, ekonominin lokomotifi olan Bilişim, Elektrik-Elektronik, Makine (Makina Teknolojisi ile Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme), Metal, Otomotiv, Tekstil (Tekstil Teknolojisi ile Hazır Giyim Teknolojisi), Turizm (Yiyecek Hizmetleri ile Konaklama ve Seyahat Hizmetleri) ve Gıda olmak üzere toplam 8 sektöre yönelik hizmet vermiştir. Projenin faaliyetleri 16 Mesleki Orta Öğretim (örgün eğitim), 5 Mesleki Eğitim Merkezi (yaygın eğitim) ve 8 YÖK'e (Yüksek Öğretim Kurumu) bağlı Meslek Yüksekokulu olmak üzere toplam 29 eğitim kurumunda yürütülmüştür (www.yok.gov.tr). Proje tamamlandıktan sonra da diğer meslek yüksekokullarında da uygulanması tavsiye edilmektedir. Günümüzde de önlisans eğitimi veren eğitim kurumları bu proje kapsamında geliştirilen eğitim programını uygulamaktadırlar. İKMEP kapsamında hazırlanan programın sektörel ihtiyaçları karşılayıp karşılamadığı, programın belirlenen amaçlara uygun olarak uygulanıp uygulanmadığı, programın belli standartları karşılayıp karşılamadığı ile ilgili veriler elde edilmiştir.

Bu bağlamda; Önlisans Düzeyinde Turizm Eğitim Programının CIPP (Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün) Modeli ile Değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Diğer bir ifadeyle uygulanmakta olan programın, öğretim elemanları ve öğrencilerin görüşlerine dayalı olarak; bağlam, girdi, süreç ve çıktı açısından değerlendirilmesi ve ortaya çıkan sonuçlara

göre çözüm önerileri geliştirilmesi önem kazanmaktadır. Bu nedenle böyle bir araştırmaya gerek duyulmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğrenci ve öğretim elemanlarının İKMEP kapsamında hazırlanıp uygulanan önlisans turizm eğitim programına ilişkin görüşlerin, CIPP değerlendirme modeline göre belirlemektir. Bu temel amaca bağlı olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Meslek yüksekokullarında uygulanan öğretim programının bağlam, girdi, süreç, ürün değerlendirme boyutlarına ilişkin; **öğrencilerin** cinsiyetlerine, öğrenim gördükleri sınıfa, staj yapma/çalışma durumuna, staj yaptıkları departmana, devam ettikleri meslek yüksekokulunun pilot okul olma durumuna göre görüşler arasında anlamlı fark var mıdır?
2. **Öğrenciler ile öğretim elemanlarının** Meslek yüksekokullarında uygulanan öğretim programının bağlam, girdi, süreç, ürün değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
3. **Öğrenciler ile öğretim elemanlarının** Meslek yüksekokullarında uygulanan öğretim programının bağlam, girdi, süreç, ürün değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark var mıdır?
4. **Meslek yüksekokullarının ders dağılımları nasıldır?**

1.3. Araştırmanın Önemi

Dünya turizm hareketi ile ilgili veriler incelendiğinde, 2010 yılında uluslararası turist hareketinin bir önceki yıla göre %6.7 oranında artış göstererek 935 milyon kişiye, 2011 yılında Türkiye'yi ziyaret eden yabancı sayısı 2010 yılına göre %9.86'lık bir artışla 31.456.076 kişiye ulaşmıştır (www.tanitma.gov.tr). Bu bilgiler ışığında turizm sektörünün hızla gelişmekte ve büyümekte olduğu söylenebilir. İşletmeler de bu büyüme içinde kendi paylarını arttırma çabasında olmaktadırlar. İşletmeler bu amaçlarına ulaşabilmek için verimli çalışan ve kaliteli hizmet sunan işgörenler çalıştırmak istemektedirler.

Turizm eğitimi almış nitelikli personelin kaliteli hizmet sunma anlayışı içinde olmaları nedeniyle işletmelerde eğitimli personel çalıştırma gerekliliği ortaya çıkmıştır. Sonuç itibarıyla işletmeler eğitimli işgörenlere yönelmiştir. Turizmde ara eleman yetiştirme amacıyla kurulmuş meslek yüksekokullarının verdikleri eğitim programı, sektörün ve eğitim alanların ihtiyaçlarını karşılayacak teorik ve pratik bilgiyi verebilecek, nitelikli eğitim vermeyi gerektirmektedir. Araştırma sonuçları ışığında İKMEP kapsamında geliştirilen ve meslek yüksekokullarında uygulanan programın etkililiği, varsa eksik yönlerinin belirlenmesi ve turizm eğitim programlarının geliştirilmesinde araştırma sonuçlarının kullanılması araştırmanın önemini oluşturmaktadır.

1.4. Sayıtlar

- Araştırmada meslek yüksekokullarında okuyan öğrenciler ve öğretim elemanları İKMEP programını değerlendirme bilgi ve becerilerine sahiptirler.
- Araştırmada meslek yüksekokullarında okuyan öğrenciler ve çalışan öğretim elemanları veri toplama aracında yer alan soruları cevaplarken görüşlerini olduğu gibi yansıtmışlardır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırmada aşağıdaki sınırlılıklar yer almaktadır.

1. Araştırma, İKMEP'in uygulandığı pilot illerdeki turizm eğitimi veren meslek yüksekokullarında 2012–2013 eğitim öğretim yılı Bahar yarıyılında eğitim alan öğrenciler ve bu okullarda görev yapan öğretim elemanlarının görüşleriyle,
2. Araştırma, veri toplama aracında yer alan maddelerle ve araştırmaya katılanların bu maddelere verdikleri cevaplarla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Turizm eğitimi: Turizm sektörünün ihtiyaç duyduğu işgörenlerin çalışırken ihtiyaç duydukları teorik ve pratik bilgileri vermeyi amaçlayan mesleki eğitimidir (Avcıkurt ve Karaman, 2002: 53).

Program Değerlendirme: Yürütölen eğitim programların amaçlara uygunluğunu, etkililiğini belirlemek amacıyla bilgilerin toplanması, toplanan bilgilerin yorumlanması ve bunun sonucunda programın sürdürölmesi, geliştirilmesi ya da sonlandırılması kararına varma sürecidir (Sağlam ve Yüksel, 2007: 176).

Program değerlendirme modelleri: Değerlendirilecek programın niteliğini belirlemek amacıyla yapılacak işlemlerin nasıl yürütöleceğini, değerlendirmenin felsefesini, yöntemini belirlemeye rehberlik eden ve değerlendirme sürecinin adımlarını belirleyen yöntemlerdir.

CIPP modeli: Stufflebeam'in geliştirdiği, adını bağlam (context), girdi (input), süreç (process) ve ürün (product) değerlendirmelerinin baş harflerinden alan bir değerlendirme modelidir.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Çerçeve

Eğitim, bireyin yaşamını uyumlu, dengeli ve içinde yaşadığı toplumun beklentileriyle örtüşen, yapıcı ve üretici bireyler yetiştirme işlevini yerine getirebilecek bir araçtır. Eğitimin işlevselliğinin artması planlı, sistemli ve uygulanabilir eğitim programları düzenlenerek oluşmaktadır. Eğitim programlarının düzenlenmesi sistemli bir süreçtir ve planlı bir eğitimin başarıyla ilişkisi göz önünde bulundurulmalıdır (Gerek, 2006: 55). Başka bir deyişle eğitim, bireyin ve toplumun değişen yaşam koşullarına karşı uyum sağlaması için önceden belirlenen hedeflere göre ortak davranışlar geliştirilmesi ve yönlendirilmesinde önemli bir işleve sahip, planlı ve dinamik bir süreçtir (Özdoğan ve Çavuş, 2009: 222). Şahin'e göre, bir konu alanına ilişkin hedefler, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme çalışmalarının yazılı bir bütün haline getirildiği dokümana eğitim programı denilmektedir (2006: 13).

Eğitim programında, belirli bir amaca ulaşmak için yapılması gereken işlerin neler olduğunun belirlenmesi, sıralanması, her bir işin alacağı zaman, nasıl yapılacağı ve yapılan işlerin istenilenlere uygunluğunun nasıl belirleneceğinin tasarısı belirtilmektedir (Tan, 2009: 12). Demirel, eğitim programını; “öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği” olarak tanımlamaktadır (Demirel, 2002: 8; Demirel ve Kaya, 2003: 12).

Eğitimde istenilen amaçlara ulaşmak için Dünyada ve Türkiye'deki değişmelere bağlı olarak okullarda uygulanan eğitim programlarının toplumun talepleri doğrultusunda sürekli olarak gözden geçirilmesi ve değişiklik yapılması gerekmektedir (Yüksel, 1998: 513).

Program geliştirme, okul içinde ve okul dışında, Milli Eğitim'in ve okulun amaçlarını etkinliklerle geliştirmek ve uygulamak üzere düzenlenen içerik ve faaliyetlerin uygun yöntem, teknik, araç ve gereçlerle geliştirilmesine yönelik olarak yapılan çabaların tümü olarak tanımlanmaktadır (Varış, 1994: 21). Demirel ise (2012: 5) program geliştirmeyi, “eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü” olarak tanımlamaktadır.

Erden de (1998: 4), program geliştirmeyi en genel anlamıyla “eğitim programlarının tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucu elde edilen veriler doğrultusunda yeniden dzenlenmesi sreci” ve “sreklilik isteyen bir çalışma” olarak tanımlamaktadır.

Demirel, Seferoğlu ve Yağcı (2003: 4), program geliştirmeyi; program hazırlayacak kişilerin öncelikle, oğrencide geliştirilecek hedef ve davranışları kararlaştırıp bir sıraya koymaları, bu hedef ve davranışları geliştirip oğrenme yaşantılarını geliştirecek eğitim durumlarını geliştirmeleri, eğitim durumlarının da istedik ve beklendik davranışları geliştirmeleri, son olarak da etkinliklerin sonucunu değerlendirmelerini içeren bir srec olarak tanımlamaktadırlar.

Program geliştirme, mevcut eğitim programlarının araştırmalara dayalı olarak belli yntemlerle değerlendirilmesi ve eğitim programlarının değişen şartlara uyumlu hale getirilmesi için yapılan ve toplumdaki değişme ve gelişmelere paralel olarak sreklı devam eden faaliyetlerdir (Yüksel, 2000: 582). Program geliştirilirken kurumların amaç ve işlevleri, ne oğretileceği ve bunların nasıl, niçin, ne zaman ve hangi koşullarda verileceği, gerekli araçların ve yntemlerin neler olacağı, değerlendirmelerin nasıl yapılması gerektiği gibi birbiriyle ilgili olan unsurlar belirlenerek ihtiyaçlar ile tutarlı bir program yapısı oluşturulmaya çalışılmaktadır (Dağdeviren, 2007: 49).

Eğitim sisteminin sreklı gelişebilmesi programların sreklı şekilde kontrol edilip geliştirilmesi ile sağlanabilmektedir. Eğitim teknolojilerinde ilerlemelerin olması, konu alanlarındaki bilgi birikiminde önemli değişiklikler olması, eğitime temel oluşturan bilimlerde bilgi birikiminin artması, ilk uygulamada çok iyi oğrenme sağlayacak ozellikle program hazırlamanın çok güç olması gibi nedenler program geliştirmenin temel gerekçeleridir. Program geliştirme, bilimsel dayanakları olan ve teknik sreclerden yararlanan bir araştırma çabasıdır (Güven, 2007: 20).

Bilim ve teknolojidaki hızlı değişme ve gelişmeler eğitim alanını da etkilemektedir. Toplumun sosyal, kültürel, politik ve ekonomik yönden kalkınmasında ve bireylerin kendilerini gerçekleştirmelerinde önemli bir role sahip olan eğitim sisteminin,  temel oğgesi oğrenci, oğretmen ve programdır. Eğitim sisteminde yapılan dzenlemeler, eğitim programlarında yer aldığı ode anlam kazanmaktadır. Programlar ulaşılacak amaçları,

bu amaçlara ulaşabilmek için seçilecek ve düzenlenecek içeriği, içeriğin uygulanması amacıyla yöntemleri, araç-gereçleri, amaçlara ulaşma düzeyini gösteren değerlendirme ölçütlerini kapsamaktadır (Gözütok, 2003:1). Eğitim programının öğeleri hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme olarak kabul edilmektedir (Demirel, 2002: 29). Daha önce hedef, günümüzde kazanım olarak ifade edilmektedir.

Eğitim programı, öğrencilerin kazanmaları istenen davranışların (amaç), bu davranışları kazanmalarını sağlayacak derslerin ve konuların (içerik), bu konuların öğrenilme biçim ve yollarının (öğretme-öğrenme süreçleri) ve öğrencilerin öngörülen davranışları kazanma durumlarının belirlenmesinin (değerlendirme) açıklandığı ayrıntılı ve çok boyutlu bir dokümandır. Eğitim programları eğitimin niteliğinin temel belirleyicisi olduğundan toplumun ihtiyacı olan daha nitelikli çıktılar üretebilmesi için, eğitim programlarının düzenli olarak geliştirilmesi gerekmektedir (Yüksel, 2010: 2; Yüksel ve Sağlam, 2012: 4).

Günümüzde her alanda eğitime olan ihtiyaç program geliştirme ve araştırma çalışmalarının sürekliliğini gerekli kılmıştır. Eğitimin öneminin artması ve sadece eğitimin resmi olarak verildiği okullarda değil, özel ve kamu olmak üzere çoğu iş alanlarında eğitime verilen önemin artması, program geliştirmeye yeni bir boyut kazandırmıştır (Karataş, 2007: 4). Gerek örgün eğitime, gerek yaygın eğitime verilen önemin artması ile program geliştirme çalışmalarına olan ihtiyaç da artmaktadır. Akpınar (2013: 56) eğitimde program geliştirmeyi gerekli kılan faktörleri şöyle sıralamaktadır:

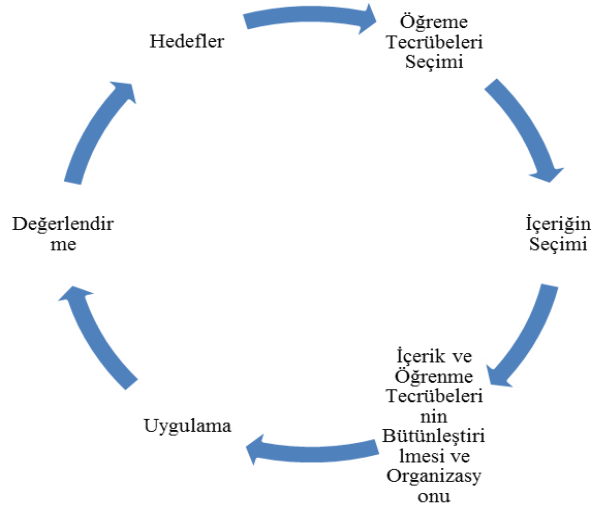
- Bilimsel, teknolojik ve sosyo-ekonomik gelişme ve değişimler,
- Programların denenmeye ihtiyaç duyması,
- Program içeriğini oluşturan konu alanındaki değişme ve gelişmeler,
- Birey ve toplumun ihtiyaçlarının değişmesi,
- Eğitim, psikoloji, felsefe, sosyoloji ve antropoloji gibi disiplinlerdeki öğrenme ve öğretimle ilgili kuram ve uygulamada yaşanan değişimler,
- Eğitimdeki yeni anlayışlara paralel öğretmen ve öğrenci rollerindeki değişimler,
- Mevcut programların uygulanması ile ortaya çıkan aksaklıkların giderme gerekliliği,
- Eğitim ile ilgili küresel yeni yönelimler ve standartlardır.

2.1.1. Program Geliştirme Yaklaşımları

Eğitim programı tasarımı hazırlamak için program geliştirme uzmanlarının önce bir strateji belirlemeleri gerekmektedir. Program geliştirme çalışmalarında ürüne ve sürece dayalı olmak üzere iki temel yaklaşım bulunmaktadır. Ürüne dayalı yaklaşımda, eğitim amaçlarının önceden belirlenebileceği belirtilmektedir. Amaçlar konu alanı, toplum ve öğrenci ihtiyaçları dikkate alınarak, uzman görüşüne ve araştırmalara yer verilmektedir. Amaçlar belirlendikten sonra içerik, yöntem ve öğrenme ortamı belirlenir. Değerlendirme aşamasında ise amaçlara ulaşma durumu belirlenir. İkinci yaklaşım ise sürece dayalı program geliştirme çalışmalarıdır. Bu yaklaşımda, üründen çok öğrenci ve süreç önem taşımaktadır. Bu yaklaşıma göre süreç amaca, amaçlar da öğrencilerin ihtiyaç ve eylemlerine göre şekillenmektedir. Bu görüşte esnek, probleme dayalı ve öğrenci faaliyetlerinin merkeze alındığı programlar önerilmektedir. Uzman görüşünden çok, programın içinde olan öğrenci ve öğretmen görüşleri, onların algıları, düşünceleri ve kişisel tercihleri daha fazla önem kazanmaktadır (Erden, 1998: 4-5). Belli başlı program geliştirme modelleri aşağıda kısaca özetlenmiştir:

Tyler'in Hedefler Modeli

Tüme varım yönteminin benimsendiği Tyler'in modelinde, öğrenci, toplum ve konu alanından elde edilen hedeflerin, felsefe ve psikoloji süzgeçlerinden geçirilerek kesinleşen öğretim hedeflerine ulaşılması, bu hedeflere göre öğrenme yaşantılarının seçimi, örgütlenmesi, yönlendirilmesi ve değerlendirilmesi aşamaları yer almaktadır (Akpınar, 2013: 73). Tyler, program geliştirirken sırasıyla, amaçlar ve hedeflerin belirlenmesini, içeriğin belirlenmesi, faaliyetlerin organize edilmesi gerektiğini ve değerlendirmenin yapılması gerektiğini belirtmektedir. Tyler'in hedefler modelini oluşturan faktörlerin sürekli birbirleriyle etkileşim halinde oldukları ve ayrıca değerlendirmenin farklı amaçlarla model öncesi ve programın bütün aşamalarında ve sonuçta yapıldığı ifade edilmektedir. Bu nedenle de modelin çizgisel olarak değil de çember veya tekerlek modeli olarak ifade edilmesi gerektiği önerilmektedir (Karakaya, 2004: 11-18). Tekerlek modelinin aşamaları Şekil 1'de yer almaktadır.



Şekil 1: Tekerlek Modeli (Karakaya, 2004).

Taba Program Geliştirme Modeli

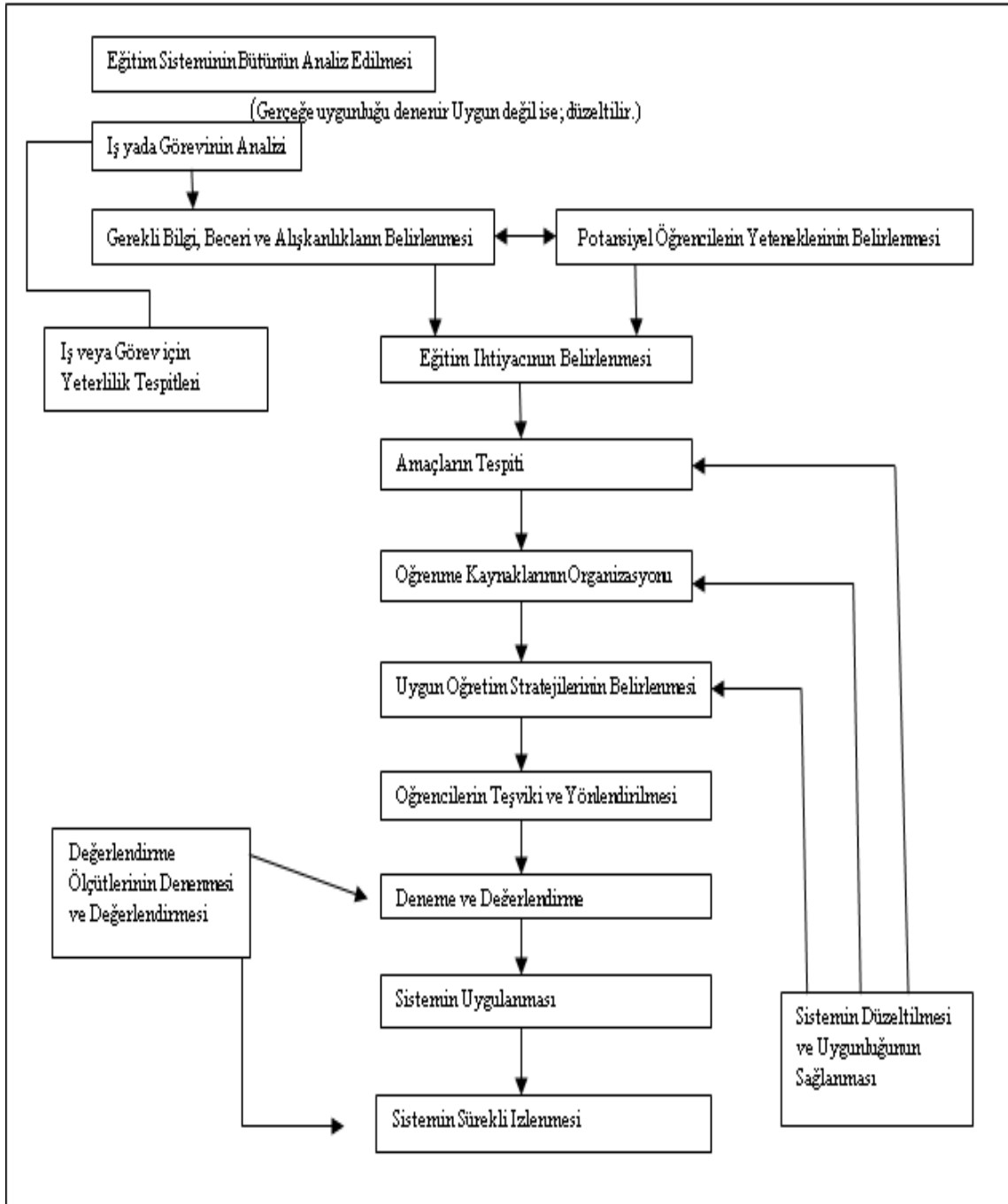
Taba, programla ilgili olan herkesin program geliştirme faaliyetlerine katılması ve özellikle programın, uygulayıcıları tarafından geliştirilmesi gerektiği görüşünü savunmaktadır (Erişen, 1997; 165). Bu görüşe göre program uygulayıcıları öğretmenler olduğundan Taba, program geliştirilirken öğretmenlerin de bu süreçte yer alması gerektiğini belirtmektedir.

Taba modelinde ihtiyaçlar belirlenerek, hedefler belirlenir ve bu hedeflere uygun içerik seçilerek örgütlenmektedir. Ardından eğitim durumları seçilerek örgütlenir ve değerlendirme ölçüt ve araçları belirlenerek, program öğeleri ve ilkeleri kontrol edilmektedir (Uzunboylu ve Hürsen, 2012: 68).

Davis'in Mesleki ve Teknik Alanda Program Geliştirme Modeli

Program geliştirmede sistem yaklaşımını temele alarak ele alan Davis, sistem ilkelerini, sistem özelliklerini ve fonksiyonlarını temel alarak iş ve görev analizine dayalı daha çok mesleki ve teknik alanlarda kullanılabilen program geliştirme modeli önermektedir. Hedeflerin belirlenmesinde öğrencilerin nitelikleri, işi ve görevi oluşturan bilgi, beceri ve tutumları dikkate alınmaktadır. İzlenecek öğretim stratejileri, öğrenim organizasyonu ve diğer unsurlar iş ve görev analizine dayanmaktadır. Amaç, kişiyi iş veya

göreve uygun hale gelmesini sağlamak, iş ile kişi arasındaki farkı ortadan kaldırmaktır. Yani kişinin ilgili mesleği yapabilir duruma gelmesini sağlamaktır (Karakaya, 2004: 22).



Şekil 2: Meslek ve Teknik Alanda Program Geliştirme Modeli (Karakaya, 2004)

Mesleki eğitimin başarısı, eğitim süreci sonunda bireyde geliştirilen davranışların sektördeki işlere uygunluğu ile orantılıdır. Bu başarı ise, bireyin eğitim süreci sonunda işe

uyumunu sağlamak için ayrıntılı bir öğretme-öğrenme planının geliştirilmesi ile sağlanabilmektedir (Sezgin, 2000: 26).

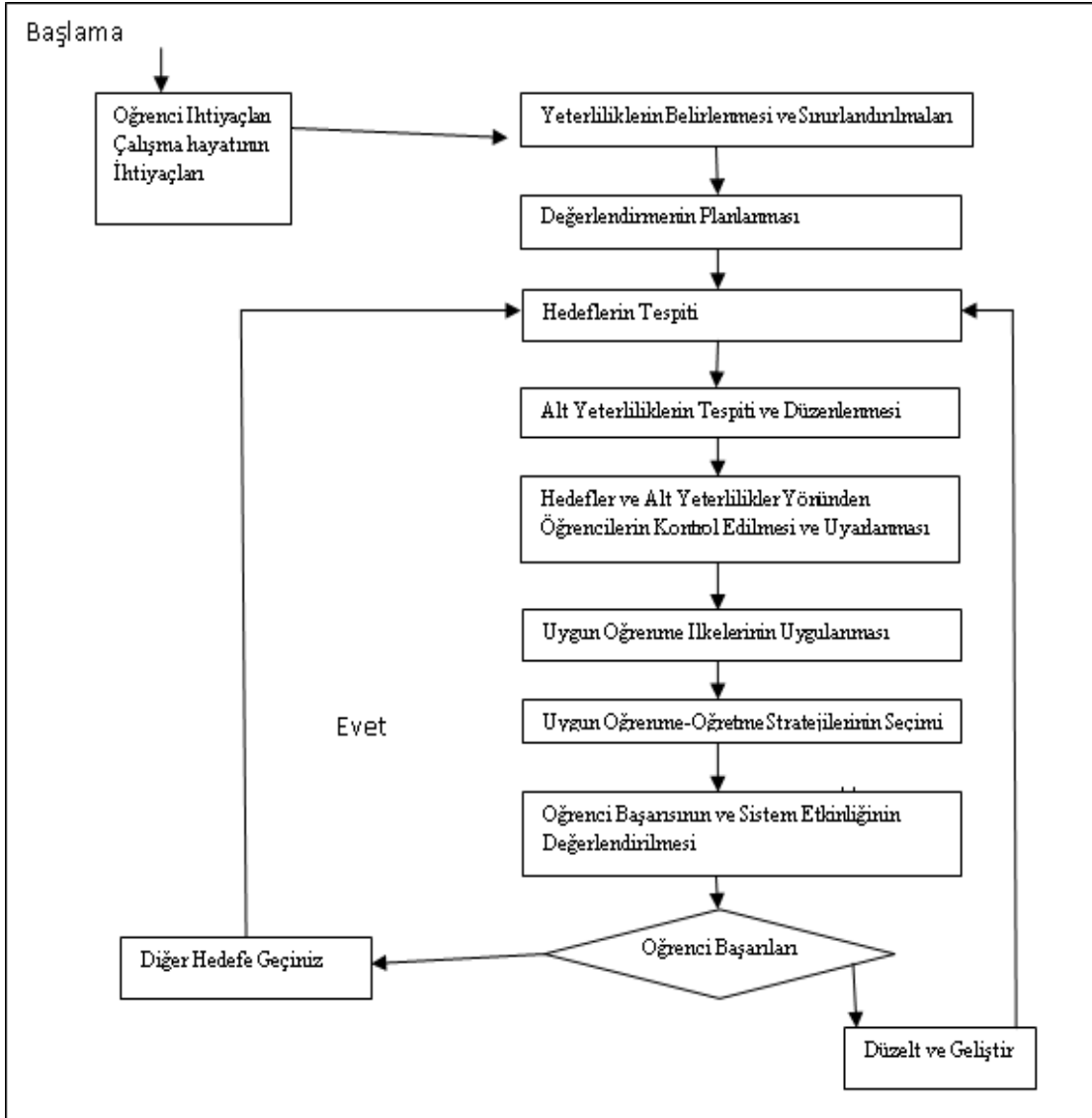
İş ve görevin analiz edilmesi ile gerekli olan bilgi, beceri ve alışkanlıklar belirlenir ve bunlar mevcut öğrencilerin bilgi ve becerileri ile karşılaştırılarak öğrencilerin eğitim ihtiyaçları tespit edilir. Tespit edilen eğitim ihtiyaçları amaçların belirlenmesinde rol almaktadır. Amaçlara uygun olarak tespit edilen içerik düzenlenerek, uygun öğretim stratejileri seçilir. Oluşturulan sistem ön denemeden geçirilerek değerlendirildikten sonra sistemdeki gerekli düzenlemeler yapılır ve uygulamaya geçilir. Bu aşamadan sonra sonuç değerlendirilir ve gerektiğinde yeniden düzenlemeler yapılır (Erişen, 1997: 174).

Sezgin mesleki eğitimde program geliştirme sürecini şöyle sıralamaktadır (2000: 29-39):

- İş tanımının yapılması,
- İş analizinin yapılması,
- İş analizlerinin kontrolü,
- Öğretim envanterinin düzenlenmesi,
- İş hayatının ihtiyaçlarının belirlenmesi,
- Hedef kitlelerin ihtiyaçlarının belirlenmesi,
- Sınırlayıcı faktörlerin belirlenmesi,
- Program geçici amaçlarının belirlenmesi,
- Program geçici amaçlarının kontrolü,
- Değerlendirmenin planlanması,
- Programın kapsamının belirlenmesi,
- Öğretme-öğrenme faaliyetlerinin düzenlenmesi,
- Programın denenmesi,
- Sistemin değerlendirilmesidir.

Yeterliğe Dayalı Program Geliştirme Modeli

Yeterliğe dayalı program da sistem yaklaşımını temele almaktadır. Yeterliliklerin gerçekçi bir biçimde belirlenmesi modelin başarısı için önem taşımaktadır (Karakaya, 2004: 23).



Şekil 3: Yeterliğe Dayalı Program Modeli (Karakaya, 2004)

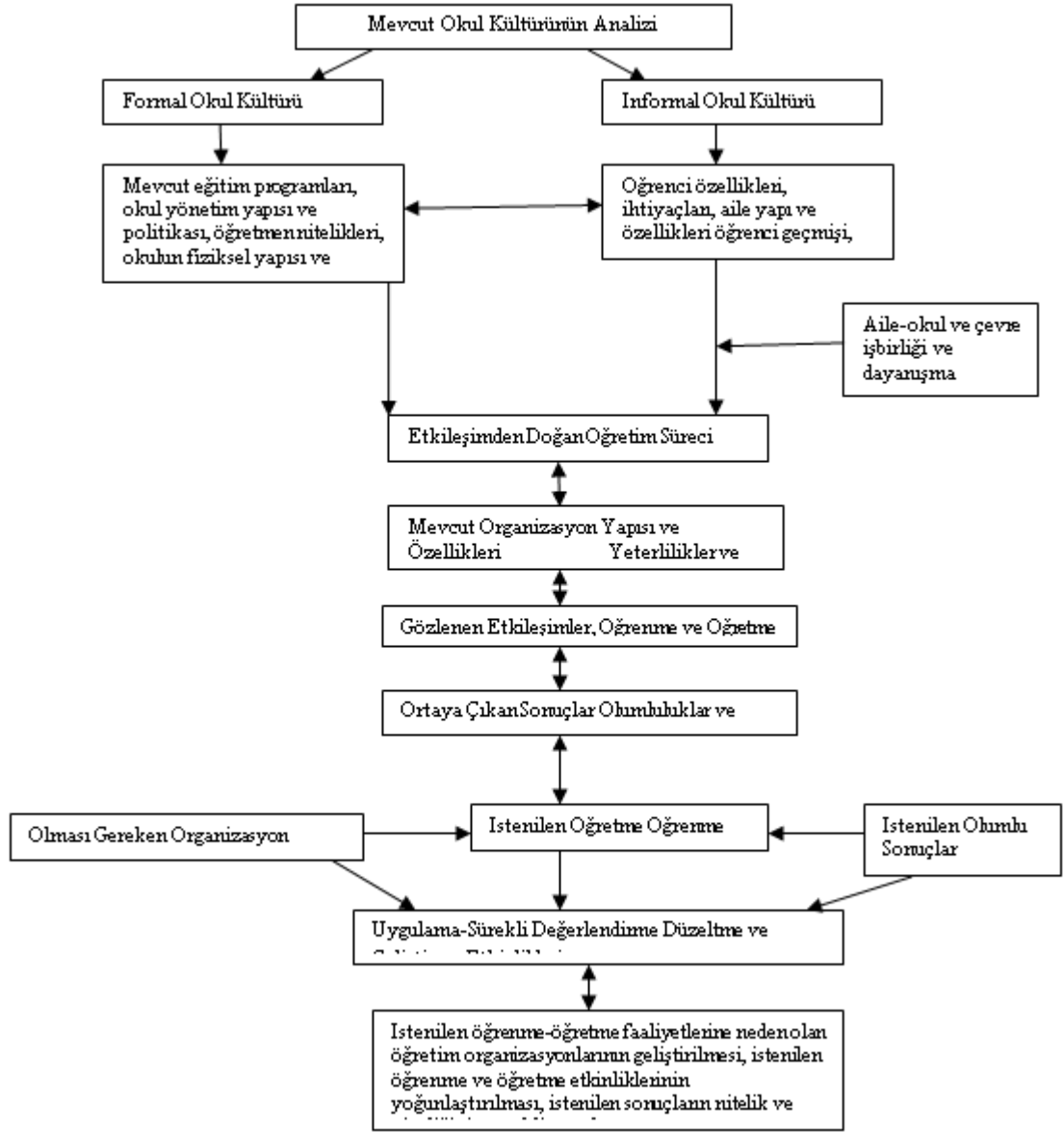
Yeterliğe dayalı öğretimde öğrencinin ilerlemesi, önceden belirlenen amaçlarda değinilen ölçütlere göre yapılmaktadır. Ölçüte göre değerlendirme, yeterliliklerin belirlenmesini, bütün ölçme araçlarının ve değerlendirmenin bu yeterliklere göre yapılmasını zorunlu kılmaktadır (Doğan, 1997: 28). Yeterliğe dayalı olarak geliştirilen program geliştirme sisteminin temel öğelerini girdi, süreç, çıktı ve geribildirim oluşturmaktadır. Geliştirilen model beş aşamadan oluşmaktadır. Bunlar; analiz, tasarım, geliştirme, uygulama ve değerlendirmedir. Modelde her bir aşamanın işlemesi bir önceki aşamanın başarısı ile mümkündür. Model, öğrenci ve sektörün ihtiyaçlarının belirlenmesi ile başlar ve öğrenci başarısının kontrolü ile sona erer. Başlangıç aşamasında ihtiyaçların

gerçekçi biçimde tespit edilmesi ve öğrenci başarısının bu ihtiyaçlara göre kontrol edilmesi gerekmektedir. Geribildirim aşaması ise modelin bütün aşamalarının gözden geçirilmesi ve gerekli düzenlemelerin yapılarak istenilen sonuçlar alınmaya kadar sürdürülmesi bakımından önemli bir unsur oluşturmaktadır (Erişen, 1997: 175).

Yeterliğe dayalı yaklaşımda, tasarlanan yeterliklerin gerçek ihtiyaçlara uygun olması gerekmektedir. Öğretme-öğrenme sisteminin tasarlanan ürünü vermemesi durumunda, amaçlardan başlayarak sistemin tekrardan incelenmesi gerekmektedir. Bu süreç, sistemin tasarlanan ürünü vermesine kadar sürmektedir (Sezgin, 2000: 21).

Okula Dayalı Program Modeli

Okula dayalı program geliştirme; “dış unsurların otoriter etkisi olmadan, ulusal ve bölgesel düzeyde belirlenen esaslar doğrultusunda, okulda uygulanan eğitim programlarının geliştirilmesine yönelik olarak eğitim programlarının planlanması, hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi çalışmaları” olarak ifade edilmektedir (Yüksel, 1998: 516). Yeterliğin ve kültürün kesişim alanlarını esas alan okula dayalı program modeli daha çok okul kültürünün analizini, çevre özelliklerini, öğrenci ihtiyaçlarını ve eğitim politikası niteliklerini temele alan program modelidir. Modelde istenilen öğretme ve öğrenme davranışlarının oluşturulması, geliştirilmesi ve istenilmeyen davranışların kaldırılması amaçlanmaktadır. Ölçme ve değerlendirme, öğrenme ve öğretme etkinlikleri ile beraber yürütülmektedir. Öğretmenin profesyonel bilgi, beceri ve tutumları merkezi rol oynamaktadır. Öğretme ve öğrenme etkinlikleri sürecinde başarı kayıtları, gözlem formları ve kontrol listeleri gibi öğrenci ölçme ve değerlendirme teknikleri kullanılmaktadır (Karakaya, 2004: 26).



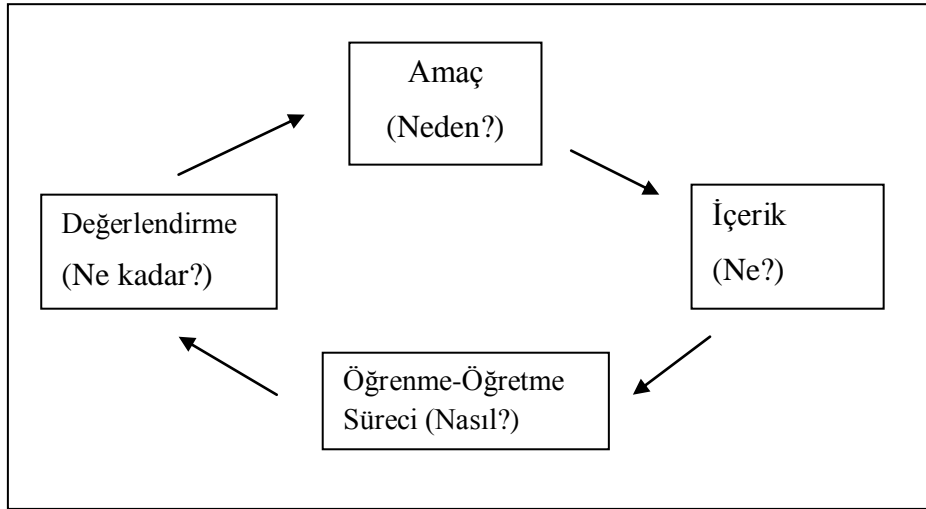
Şekil 4: Okula Dayalı Program Modeli (Karakaya, 2004)

Okula dayalı program geliştirmede temel amaç; okulda uygulanan eğitim programlarının, mümkün olduğu kadar çevrenin ilgi ve beklentilerinin dikkate alınarak yapılmasıdır. Bu süreçte okul müdürü ve okulda görev alan öğretmenler ağırlıkta olmak üzere öğrenci, veli ve toplum temsilcilerinin görev aldığı okul kurulu önemli rol üstlenmektedirler (Yüksel, 1998: 516).

2.1.2. Program Geliştirme Süreci

Özdemir (2009: 126), eğitimde program geliştirme sürecini, “bir programın tasarlanması, geliştirilmesi, denenmesi, uygulanması, değerlendirilmesi ve düzeltilmesini içeren sistematik ve dinamik bir süreç” olarak tanımlamaktadır. Karataş (2007: 6) ise program geliştirmeyi; programın unsurları olan, hedefler, kapsam, eğitim durumları ve değerlendirme boyutları arasındaki dinamik bir ilişkiler bütünü olarak ele almakta ve bu boyutlarından birinde olan bir değişimin, sistemde yer alan tüm boyutları etkileyebileceğini belirtmektedir.

Eğitim programlarının öğeleri, hedef, davranış, içerik, öğretme- öğrenme durumu ve değerlendirmedir. Bireyde geliştirilmesi düşünülen nitelikler hedefi; niteliklerin düzeyi ve sınırı davranışları; niteliklerin hangi bilgilerle kazanılacağı içeriği; niteliklerin nasıl kazanılacağı öğrenme-öğretme durumlarını; istenilen niteliklere ulaşıp ulaşılmama durumu da değerlendirmeyi ifade etmektedir (Kılıç ve Seven, 2007: 3). Hedef ve davranışlar kazanım olarak ifade edilmektedir. Eğitim programının öğeleri de böylece değişerek kazanım, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme olarak kabul edilmektedir. Her ne kadar isimlerde değişiklik söz konusu olsa da özünde çok fazla değişiklik söz konusu olmamaktadır. Sadece daha önce hedef ve davranış ifadeleri günümüzde birlikte kazanım olarak ifade edilmektedir.



Şekil 5: Eğitim Programının Öğeleri (Yüksel ve Sağlam, 2012).

Şekilde görüldüğü gibi, amaç ögesinde “Bireyler neden eğitiliyor?”; içerikte belirlenen amaçlara göre “Ne öğretilecek?”; öğrenme-öğretme sürecinde amaçlar

doğrultusunda “İçerik nasıl öğretilcek?”; son ögesi olan değerlendirmede ise “Amaçlara ne kadar ulaştık?” sorularına cevaplar aranmaktadır. Özellikle programın değerlendirme aşamasında varılan sonuçlar programın gelişmesi için kullanılmaktadır. Hızla değişen koşullara eğitim programlarının da ayak uydurması gerektiğinden sürekli kontrol edilmesi gerekmektedir (Yüksel ve Sağlam, 2012: 7). Eğitim programlarının, toplumun büyük kesimini ilgilendirmesi, program geliştirmenin oldukça kapsamlı ve karmaşık olması nedeniyle program geliştirmede ekip çalışması ile geniş ölçüde katılım gerekmektedir (Yüksel, 2000: 583).

Eğitimde program geliştirme süreci, hazırlık, deneme ve değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır. Hazırlık aşamasında programı oluşturan öğeler ve aralarındaki ilişkiler belirlenmektedir. Deneme aşamasında, hazırlanan taslak programın denenmesi, deneme sürecinde verilerin toplanması ve verilerin sonucu yorumlanması gerçekleştirilmektedir. Değerlendirme aşamasında ise elde edilen veriler ile hedefte belirlenen ölçütler karşılaştırılarak, programın başarısı hakkında sonuca varılmak istenmektedir (Akpınar, 2013: 56). Program geliştirme sadece bir planlamadan oluşmayıp, aynı zamanda hepsi birbiri ile ilişkili ve birbirinin devamı olan farklı basamaklardan oluşan bir süreçtir. Bunun yanında felsefe, psikoloji ve sosyoloji gibi bilimlerle ve ekonomi, politika ve insani değerler ile etkileşim içinde olan bir kavramdır (Karataş, 2007: 4). Bu nedenle program geliştirme sürecinde eğitim felsefesi, eğitim psikolojisi ve eğitim sosyolojisinden de yararlanmak gerekmektedir.

Program geliştirilirken öncelikle çalışma gruplarının belirlenmesi gerekmektedir. Program geliştirirken, programın felsefi ve politik temelini oluşturacak bir karar organının olması ve bu grubun programın genel yapısını etkileyecek stratejileri belirlemesi gerekmektedir. Bu görevi, program karar ve koordinasyon grubu yapar. Diğer bir grup olan çalışma grubu, program geliştirme çalışmalarını yürüten, programın hazırlanmasını, uygulanmasını ve değerlendirilmesini yürüten gruptur. Son grup ise, çalışma grubuna ihtiyaç duyulduğu zaman danışmanlık yapacak gruptur (Demirel, 2012: 63).

Eğitim programları toplumun ve bireylerin değişen ihtiyaçları dikkate alınarak yeniden düzenlenmelidir. Eğitim programlarının; toplumun, bireylerin değişen ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde hazırlanmasında ihtiyaç analizi araştırmasından

yararlanılmaktadır. İhtiyaç analizi, eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesini sağlayan araştırma sürecidir (Bilen, 2006: 4). Program geliştirme aşamasında hedef grubun özelliklerine uygun program geliştirebilmek amacıyla öncelikle ihtiyaç analizi yapılmalıdır.

Eğitim ihtiyacını saptama işlemi program geliştirmenin ilk adımını oluşturmaktadır. Program hedefleri ancak ihtiyaçlara dayalı olursa değer görebilir. Öğrenciye kazandırılacak davranışlar, kazanımlar, toplumun, konuların ve öğrencilerin ihtiyaçlarına dayalı olarak belirlenir ve felsefeden ve psikolojiden yararlanılarak gözden geçirilip kesinleştirilir (Karacaoğlu, 2009: 266).

İhtiyaç analizi, mevcut durum ile ulaşılması istenen durum arasındaki farkı ortaya koymak amacıyla izlenecek bir süreçtir. Bu süreç, önceliklerin belirlenmesi sağlamaktadır. İhtiyaç analizi, program geliştirme çalışmasının önemli ve ilk aşamasını oluşturmaktadır. İhtiyaç analizi; kazanımların belirlenmesi, yapılacak eğitim etkinliklerinin programlanması ve değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesi için gerekli bilgilere ulaşılmasına yardımcı olmaktadır (Karataş, 2007: 7). İhtiyaç analizinde ulaşılan sonuçlar gözden geçirilerek neden sonuç ilişkileri belirlenmelidir. İhtiyaç analizi sonucunda ulaşılan sonuçlar hazırlanacak programın aday hedeflerinin belirlenmesinde önemlidir. Sonuçlar uygulanan programın etkisini analiz etme ve değerlendirme amacıyla da kullanılabilir. İhtiyaç analizi, eğitim ihtiyaçlarına dayalı hazırlanan veya geliştirilen programların ürünü olarak istendik davranışların ortaya çıkmasını kolaylaştırmaktadır (Bilen, 2006: 9). İhtiyaç analizinde, istendik davranışların belirleyicileri, insanın özelliklerinden çıkabilir. Bunlar; toplum, konu alanı, birey ve doğa olarak ele alınabilir. Çünkü insanların doğuştan getirdiği yetenekleri, geliştirilebilecek tutum, kişilik ve ilgileri vardır. Ayrıca, insan bir toplumdan bağımsız yaşamamaktadır, bir kültürle etkileşim içindedir ve bir doğal çevrede yaşamaktadır (Sönmez, 2001: 21). Bu nedenlerle ihtiyaç analizinde toplum, konu alanı ve birey analizi yapılmalıdır.

Toplum analizi: Eğitim sistemi, tüm toplumun gerçeklerinden hareketle, toplumun sorunlarına ve çözüm yollarına dayalı hedefler, içerik, eğitim ve sınav durumlarını saptamalıdır. Eğitim sisteminde toplumun sorunları ve ihtiyaçları dikkate alınmaz ise hem eğitim sistemi hem de toplumsal sistemin bozulup yıkılmasına neden olabilir (Sönmez, 2001: 23). Program geliştirilirken sadece toplumla bağlantılı olarak öğrenci ihtiyaçları

değil, öğrencilerle bağlantılı olarak toplumun ihtiyaçlarının da belirlenmesi gerekmektedir (Küçüktepe, 2012: 101). Varış (1994: 85) eğitim programlarının, bir taraftan içinde buldukları toplumun koşulları ile ilgilenmesi gerektiğini, diğer taraftan da toplumu değiştirme ve geliştirme ile sorumlu olduğunu belirtmektedir.

Eğitim kurumlarında, çocuğun toplumla uyum içinde yaşaması ve toplumun onun için yarattığı fırsatlardan yararlanabilmesi için gerekli temel davranışların kazandırılması amacıyla öncelikle toplumun incelenmesi gerekmektedir (Erden, 1998: 7).

Birey analizi: İnsanların bilişsel, duyuşsal, devinişsel ve sezgisel alanlarla ilgili doğuştan getirdiği özellikler, ayrıca gizil güçleri vardır. Bu gizil güçler, eğitimle geliştirilebilir; çünkü kişilerin yetenekleri eğitim ile en üst seviyeye çıkarılabilir. Bu nedenle de eğitimde hedefler belirlenirken, insanların ihtiyaçlarını, yaşadığı doğa ve toplumda nasıl gidereceği de göz önüne alınmalıdır (Sönmez, 2001: 25). Erden (1998: 7) “öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının, ilgilerinin, tutumlarının, yeteneklerinin, öğrenme yollarının, geçmiş yaşantılarının, onların hangi davranışları nasıl öğrenebilecekleri hakkında” program geliştirmecilere önemli bilgiler sağladığını vurgulamaktadır.

Eğitime dönük bireysel ve toplumsal talepler, değişik birey ve toplumlar açısından farklılıklar göstermekle birlikte, bazen bütün zamanlarda kabul görece benzer özellikleri taşıdığı da söylenebilir. Bireysel eğitim talebi, bireyi özgürleştirecek, özgünlüğünü, yaratıcılığını, üretkenliğini ve bölüşüm anlayışını üst düzeye çıkaracak bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişimi sağlayacak bir içeriğe sahip olmalıdır (Ural ve Pelit, 2002b: 75).

Konu alanı analizi: Eğitim programlarının etkili olabilmesi için program hedefleri ile konu alanları arasında tutarlı ilişkiler kurulmalıdır. Belirlenen hedeflerin gerçekleşebilmesi için konu alanları seçimine özen gösterilerek, hangi konu alanı seçimine ihtiyaç duyulduğu belirlenmelidir. Seçimde, değişen bilgilerin ve çağdaş düşüncelerin programa yansıtılmasına önem verilmekle birlikte birey ve toplumun talepleri de dikakate alınmalıdır (Demirel, 2012: 69). İhtiyaç belirleme aşamasından sonra hedeflerin (kazanımlar) belirlenmesi aşaması yer almaktadır.

Hedef boyutu ile “bir öğrencinin planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar sayesinde kazanılması kararlaştırılan ve davranış değişikliği ya da davranışlar” ifade edilmektedir (Demirel, Seferoğlu ve Yağcı, 2003: 5).

Bir diğer boyut olan içerik (kapsam) belirlenmesinde, toplumsal fayda, bireysel fayda, öğrenme ve öğretim ile bilgi organizasyonunda içeriğin işgal ettiği yer dikkate alınmalıdır. İçerik, olguların ve olayların ezberlenmek üzere bir araya getirilmesi değil, yaşama alanlarının anlam taşıyan bölümlerinin aktif çabayla düzenlenmesi olarak algılanmalıdır (Varış, 1994: 156). İçerik belirlemede, istenen öğrenme çıktılarına işaret eden bilgi, beceri ve tutumu dikkate almak gerekmektedir (Taylor and Beniast, 2003: 109).

İçerik seçimi bazı ölçütlere göre yapılmaktadır. Bu ölçütler kişisel yeterlilik, önemlilik, geçerlilik, ilgi ve kullanışlılıktır. En etkili ölçütlerden biri, bireyin yeterliliğidir. Seçilen içerik, bireyin hedeflerin öngördüğü düzeye ulaşmasını sağlayıcı nitelikte seçilmelidir. İkinci ölçüt içerik, öğrencinin gelişimi için önemli olmalıdır. Üçüncü ölçüt olan geçerlilik ise içeriğin programın hedefine hizmet etme derecesidir. İçerik yeni buluşlara uygun olacak biçimde sürekli gözden geçirilmeli ve yeni koşullara uygunluğu sağlanmalıdır. İçeriğin geçerlilik düzeyi programın hedeflerine uygunluğuyla da sağlanabilir. Diğer bir ölçüt ise ilgidir. Bir eğitim ortamında öğrenmeyi anlamlı kılan ilgi, öğrenci merkezli program geliştirmeciler için kilit noktadır. İlgi duyulmayan bir hedefe ulaşma çabası gösterilmesi beklenemez. Son ölçüt ise içeriğin yararlı ve ihtiyacı karşılayıcı olmasına bağlı olan kullanışlılık ölçütüdür (Bilen, 2006: 23).

Program geliştirmenin üçüncü boyutu ve öğrenmenin gerçekleştiği boyut, eğitim durumudur (öğretme-öğrenme süreci). Bilen (2006: 14), eğitim durumunda hedefin gerektirdiği içerik, araç-gereç ve kaynaklar ile yöntemin bulunduğunu ve bunlara ek olarak, pekiştireç, dönüt, ipucu, etkin kullanımı sağlayan öğelerin, öğretmen, öğrenci, dil yeteneği gibi öğeleri içerdiğini de belirtmektedir.

Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme birbirinden ayrılmaz iki unsurdur. Geliştirme süreci boyunca öğrenciye biçimlendirici sınavlar uygulanır. Alınan sonuçlar, programın geliştirilmesi için kullanılır. Program sonucunda ise, programın ürünü ve programın değerini tayin etmek üzere son bir değerlendirme yapılarak programın başarısı konusunda yargıya varılmaktadır (Varış, 1994: 252).

Eđitim, “bireyin davranışında istendik değişiklik oluşturma süreci”, değerlendirme ise “bu tūr davranış değişmelerinin, daha önce belirlenen ölçütlerin ışığında oluşup oluşmadığını ortaya çıkarma sürecidir” (Bilen, 2006: 29). Eđitimde sadece programı geliştirip uygulama yeterli değildir, aynı zamanda uygulanan programın var olan ihtiyaçları karşılama durumu da değerlendirilmelidir. Çünkü geliştirilen program kağıt üstünde kusursuz olabilir ancak; uygulama sonuçları onun kusursuzluğunu gösterecektir. Uygulamaya geçmeden önce de eksiklikleri belirleyebilmek için programın denenmesi gerekmektedir.

Eğitim etkinliklerinde kullanılacak olan bütün programlar hedef, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme öğelerini içermelidir. Ancak, bir programın bütün öğeleri içermesi onun başarılı bir program olduğu anlamına gelmemektedir. Hazırlanmış ve uygulanmış her programın istenilen amaçlara ulaşıp ulaşmadığını görmek için değerlendirilmesi gerekmektedir. Değerlendirme, eğitim sisteminin daha iyi işlemesine ve programdan elde edilecek olan ürünün niteliğinin yükselmesine hizmet edecektir. Bu nedenle, eğitimde programların hazırlanması kadar değerlendirilmesi de ayrı bir öneme sahiptir (Uyangör, 2008: 70).

2.1.3. Program Değerlendirme

Değerlendirme, eldeki bilgilere bir anlam yükleme, onları belli amaçları sağlama, belli koşulları karşılama, belli anlamlarda olup olmama bakımından yorumlama işlemi olarak ifade edilmektedir (Özçelik, 2010: 231). Açık bir şekilde tasarlanmış değerlendirme, bir programın bir veya daha fazla amaçlara ulaşması, bu hedeflere, elde olmayan nedenlerle ve program etkileriyle, giriş değişkenleri ve program özellikleri arasındaki çeşitli ilişkileri elde etme anlamına gelmektedir (Perloff, Perloff and Sussana, 1976: 570).

Taylor ve Beniest (2003: 166), değerlendirmenin önemli ve sürekli bir süreç oluğunu; genellikle program geliştirmenin son aşamasında olduğu düşünöldüğünü; ancak gerçekte tüm program geliştirme sürecinin ayrılmaz bir parçası olması gerektiğini belirtmektedirler. Taslak halinde hazırlanan bir program, uygulama aşamasında çeşitli problemler yaratabilmektedir. Ortaya çıkabilecek problemlerin belirlenmesi ve çözüm yollarının bulunması için programın değerlendirilmesi gerekmektedir (Bal, 2008: 55). Hamm (2001: 404) eğitim değerlendirmesini, bir eğitim programının yararları ve

eksiklikleri hakkında bir yargıya varma, veri toplama ve analiz etme süreci olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca değerlendirmenin eğitim kalitesini arttırmak için önemli bir araç olduğunu belirtmektedir.

Program değerlendirme, öğretim sürecini ve öğretim kaynaklarını gözden geçirmek, karşılaşılan sorunları belirlemek ve çözüm bulmak, öğrencilerin kazandıkları yeterlilikler ile programın amaçlarının ve iş hayatında bu görevde çalışan bireylerin niteliklerinin karşılaştırılarak programı geliştirmek amacıyla yapılmaktadır. Değerlendirmede, öğrencilere, öğretim yöntemlerine ve öğretim kaynaklarına, programın amaçlarına, mezunların başarısına ve programdan tatmin olmalarına ilişkin veriler toplanarak karar verilmektedir (Doğan, 1997: 29).

Stufflebeam (2003a: 34), değerlendirme modelinde değerlendirmeyi; betimleme, edinme ve sağlama süreci, değerlendirmeyle ilgili betimsel ve yargısal bilgileri uygulama değeri, gelişim kararlarına yol gösterecek çıktılar, sorumluluk raporları sağlamak, kurumsallaşmaları bilgilendirmek/kararları yayımlamak ve karmaşık fenomenlerin anlaşılması aşaması olarak tanımlanmaktadır.

Eğitim programları belli bir zaman diliminde kullanıldıktan sonra toplumun ve bireylerin değişen ihtiyaçlarını karşılayamaz duruma gelebilmektedir. Eğitim programlarının değişen ihtiyaçlara cevap verebilmesi amacıyla eğitim programının değerlendirilmesi gerekmektedir. Program değerlendirme sonucunda bilgi toplandıktan sonra programın devamlılığına, yapılacak değişiklik ve düzeltmelere ya da programın sonlandırılmasına karar verilebilir (Arslan ve Demirel, 2007: 198).

Uygulanmakta olan eğitim programlarının toplumun ihtiyaç ve beklentileri, bireylerin ilgi, ihtiyaç ve özellikleri, bilim ve teknolojiadaki gelişmeler, konu alanındaki değişme ve gelişmeler bakımından değerlendirilmesini de gerektirmektedir. Buna göre, eğitim programlarının nitelikli biçimde geliştirilmesi kadar, değişen koşullara uygunluğunun belirlenmesi amacıyla etkin ve sürekli biçimde değerlendirilmesi de gerekmektedir (Özdemir, 2009: 128). Öğretim programının hazırlanmasıyla süreç bitmemektedir. Bu programın sürekli olarak gözden geçirilerek günün koşullarına uygun olarak yenilenmesi gerekmektedir. Güncelleme yapabilmek için de program değerlendirme modellerinden yararlanılarak, programın aksayan yönleri belirlenerek revize edilmektedir.

Sağlam ve Yüksel (2007: 176), program değerlendirmeyi, “tasarlanan ve uygulanan bir eğitim programının etkililiği hakkındaki bilgilerin toplandığı, bu bilgilerin analiz edilip yorumlandığı ve sonuçta programın sürdürülmesi, geliştirilmesi ya da sonlandırılması kararının alındığı bir süreç” olarak tanımlamaktadır. Hamm (2001: 404) ise eğitimde değerlendirmenin bir programın benimsenmesi, devam edilmesi ve revize edilmesi ile ilgili kararların bulunduğu bir süreç olarak belirtmektedir.

Program değerlendirme, ölçme araçları ile eğitim programlarının etkililiği hakkında veri toplama, elde edilen verileri programın etkililiğini belirten ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve programın etkililiği hakkında karar verme sürecidir (Erden, 1998: 10). Programın hedeflerine ulaşma düzeyinin ve etkililiğinin belirlenmesi, programda aksaklık varsa bu aksaklıkların hangi öğelerden kaynaklandığının belirlenmesi ve gerekli düzeltmelerin yapılması program değerlendirmenin amacını oluşturmaktadır (Güven ve İleri, 2006: 144). Sönmez’in belirttiği gibi, bireyin istedik davranışları kazanıp kazanmadığının değerlendirilmesi gerekir. Kazandıysa; hedeflerin, davranışların, çevre ayarlamasındaki araç gereç, uyarıcılar, strateji, yöntem, tekniklerin vb. elde tutulması, kazanmadıysa eksiklerin tamamlanması, yanlışların düzeltilmesi gibi işlemler eğitimin temelinde yer almaktadır (Sönmez, 2005: 37).

Eğitimde değerlendirme; kalitenin değerlendirilmesi için standartların belirlenmesi ve bu standartların göreceli veya kesin olup olmadığı konusunda karara varılması, konuyla ilgili bilgilerin toplanması ve değer, kalite, kullanılabilirlik, verimlilik ya da önemini belirlemek için söz konusu standartların uygulanmasını içeren araştırma ve yargıya varma metodlarını kullanmaktadır (Worthern, Sanders ve Fitzpatrick, 1997: 5).

Eğitimde değerlendirme eğitim konularını daha net tanımlamaya yardımcı olur, gereksiz eğitim içeriğini ortadan kaldırır, eğitim metodlarının kursiyerlerin ihtiyaçlarını karşıladığından emin olunur, bunları kendi eğitim ihtiyaçlarıyla birleştirir ve eğitim giderlerini düşürür. Değerlendirme, eğitimi kursa dönüştüren değişimin bütün sürecinin bir parçasıdır. Değerlendirme ile müfredatın amaçlarını ve ulaşılan öğrenme hedeflerini, hangi hedeflere ulaşıldığını ve bunlara nasıl ulaşıldığı sorulabilir. Ayrıca bunların öğrencilerde, hayatlarında, iş hayatlarında ve diğerleriyle ilişkilerinde ne gibi değişiklikler yaptığını sorabilir (Taylor and Beniest, 2003: 170). Toplumun gereksinimlerini ve bireylerin

özelliklerini göz önüne alarak belli ölçütlere göre hazırlanan eğitim programları daha etkili ve işlevsel olacaktır. Hazırlanan programların, bu ölçütlere uygun olup olmadığı bilimsel değerlendirme süreçleriyle belirlenmelidir (Hakan, Sağlam, Sever ve Vural, 2011: 20).

Program mevcut durumun yanında birey, toplum ve iş hayatının gelecekteki ihtiyaçlarına duyarlı olmalıdır. Toplum ve iş hayatı değişirken programların aynı kalması ihtiyaçları karşılayamaz duruma gelmesine neden olmaktadır. Bu nedenle işin ve eğitim ihtiyacının değişmesi, eğitim programlarının da değişmesini gerekli kılmaktadır. Programların koşullara uygunluğunu belirleyebilmek amacıyla, program değerlendirme, plânlı ve sistematik bir şekilde, sürekli bir etkinlik olmalıdır. Programın işlevi ve etkililiği düzenli biçimde değerlendirilmelidir. Değerlendirmede; programın uygulama süreci, programın amaçlarına ulaşma düzeyi, öğrencilerin, ailelerin, öğretmenlerin tepkisi dikkate alınmalıdır. Program değerlendirme, program uygulama sürecine dönük olması kadar, program çıktısına da dönük olmalıdır (Fer, 2000: 21).

Program değerlendirmede, her ögenin ayrı ayrı etkisi veya tümünün birlikte etkisi değerlendirilebilmektedir. Programda düzeltme çalışmaları yapılacaksa her ögenin ayrı ayrı etkisi değerlendirilmelidir. Programın denenerek değerlendirilmesi halinde ise, öğrencinin programa girişteki hali, öğretmenin nitelikleri, öğrenim çevresinin koşullarının etkileri de dikkate alınmalıdır. Değerlendirme sonucunda verilecek kararlar, program değerlendirme desenini de belirlemektedir (Bayrak ve Erden, 2007: 139). Yüksel ve Sağlam (2012:5), program değerlendirmenin belli ölçütlere göre yapılması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Öncelikle programı değerlendirecek araştırmacıların, program değerlendirmenin amacının, modelinin, sürecinin, yönteminin ve ilkelerinin belirlemesi gerekmektedir. Bu aşamada değerlendirme sürecini ve sonucunu etkileyebilecek etmenler, değerlendirme sonucundan etkilenecekler ve değerlendirme sonucundan yararlanacakları ve bu sonuca göre program hakkında karar vericilerin de dikkate alınması gerektiği belirtilmektedir.

Kaya (1997: 59), program değerlendirme çalışmalarında sistematik bir sürece uymak gerektiğini belirtmektedir. Sistematik bir sürece uyulması, değerlendirmenin bir taraftan yapılandırılmasını sağlarken, diğer taraftan da daha kapsamlı hale getirilmesine yardımcı olacaktır. Değerlendirmenin tasarlanmasından, tamamlanmasına kadar, birbiriyle dinamik

ilişki içinde olan birçok işlem belirtilmektedir. Program değerlendirmenin temelleri olabilecek bu işlemler şunlardır:

- Anlamın kesinleştirilmesi,
- Amacın belirlenmesi,
- Anahtar tarafların belirlenmesi,
- Olanakların ve engellerin belirlenmesi,
- Yanıt aranacak soruların belirlenmesi,
- Tasarımın kesinleştirilmesi,
- Verilerin toplanması,
- Verilerin çözümlenmesi,
- Sonuçların yorumlanması ve ilgililere bildirilmesidir.

Worthern, Sanders ve Fitzpatrick (1997: 78) değerlendirme yaklaşımlarını altı grupta toplamıştır:

• *Hedef yönelimli değerlendirme yaklaşımları (Objectives-oriented approaches):* Hedefleri tanımlamak ve bu hedeflere ne derece ulaşıldığına karar vermektir.

• *Yönetim yönelimli değerlendirme yaklaşımları (Management-oriented approaches):* Yönetimle ilgili karar vericilerin bilgi ihtiyaçlarını tanımlamayı ve bu ihtiyaçları karşılamayı amaçlar.

• *Müşteri yönelimli değerlendirme yaklaşımları (Consumer-oriented approaches):* Ürünleri ya da hizmetleri seçme durumunda olan müşteriler tarafından kullanılmak üzere, ürünler hakkında değerlendirme bilgisi geliştirmeyi merkeze alır.

• *Uzmanlık yönelimli değerlendirme yaklaşımları (Expertise-oriented approaches):* Değerlendirilecek olan her türlü çabanın kalitesi hakkında yargıda bulunmak için direk olarak profesyonel uzmanlıktan faydalanmayı düşünür.

• *Rakip yönelimli değerlendirme yaklaşımları (Adversary-oriented approaches):* Lehinde ya da aleyhinde olmak üzere farklı değerlendirme uzmanlarının görüşleri değerlendirme işleminin odak noktasıdır.

• *Katılımcı yönelimli değerlendirme yaklaşımları (Participant-oriented approaches):* Değerlendirme işlemi için değerleri, ölçütleri, ihtiyaçları ve verileri belirlemede değerlendirilen programın paydaşlarının katılımını merkeze alır.

Stufflebeam (1999: 3) ise değerlendirme yaklaşımlarını 4 kategoride ve 22 yaklaşım altında toplamıştır. Diğer üç kategori aşağı yukarı tanımla benzer yaklaşımları içerirken birinci kategori tamamlanmamış ve geçersiz sonuçları teşvik eden yaklaşımları içermektedir. Tanımlanan yirmi iki program değerlendirme yaklaşımından; ikisi sözde değerlendirme, on üçü soru ve yöntem merkezli değerlendirmeler, üçü gelişim veya sorumluluk temelli değerlendirmeler ve dördü sosyal hizmetler veya savunma merkezli yaklaşımlar olarak sınıflandırılmıştır.

Bu kriterler doğrultusunda Stufflebeam (2002) 21. yüzyılın değerlendirme modellerinin temelleri konulu çalışmasında değerlendirme modellerini şu şekilde sıralamıştır:

1. Sözde Değerlendirmeler (Pseudoevaluations): Bunlar bir programın hakettiği değerine bakmaksızın, pozitif veya negatif yönlerini teşvik eder. Bu tür çalışmalar genellikle politik hedeflerden kaynaklanır örneğin yetkili veya yetkili olmak isteyen kişiler kendi başarıları ile ilgili yersiz iddialarda bulunabilir veya rakiplerinin hatalı olduğunu iddia edebilirler. Eğer değerlendiriciler ses çıkarmaz ve sözde değerlendirmeleri (Pseudoevaluations) desteklerse, haksızlığa teşvike yardım ve destek verirler, değerlendirme hizmet güvenini düşürürler ve profesyonel değerlendirmeyi gözden düşürürler. Sözde değerlendirme kategorisinde yer alan program değerlendirme yaklaşımları şunlardır:

- Halkla ilişkilerden ilham alan çalışmalar (Public Relations-Inspired Studies)
- Politik kontrollü çalışmalar (Politically Controlled Studies)

2. Soru veya Yöntem Merkezli Değerlendirmeler (Questions/ Methods-Oriented): Bu tür odaklı değerlendirmeler işlevsel yaklaşımlar, standart ölçüm cihazları, maliyet analizi prosedürleri, uzman yargı, bir teori ya da program modeli, örnek olay işlem tarzı, yönetim bilgi sistemleri, denetimli deney tasarımları gibi başlama noktası için yöntemlere başvuran çalışmaları içermekte veya nitel ve nicel karışımı yöntemlere başvurmaktadır. Çoğu teknik kaliteyi vurgulamakta ve bir şeyin değerine ilişkin daha geniş bir değerlendirmeye girişmektense bazı önemli soruların cevaplanmasının daha iyi olacağını varsaymaktadır. Bu yaklaşımlar programın değerini belirlemek yerine sorulan sorulara cevap verme eğiliminde olduğundan ötürü yarı değerlendirme (quasievaluation)

yaklaşımları olarak ifade edilebilir. Bunlar değerlendirmeler olarak adlandırılmış olsa da gerçek değerlendirmelerin gereksinimlerini karşılayabildikleri gibi karşılamayabilir de. Soru merkezli değerlendirme kategorisinde yer alan on üç program değerlendirme yaklaşımı şunlardır:

- Hedef temelli değerlendirmeler (Objectives-Based Studies)
- Hesap verme değerlendirmesi (Accountability, Payment By Results Studies)
- Objektif değerlendirme (Objective Testing Programs)
- Katma değerli ürün değerlendirmesi (Outcomes Evaluation, Value-Added Assessment)
- Performans testleri (Performance Testing)
- Deneysel çalışmalar (Experimental Studies)
- Yönetim bilgi sistemleri (Management Information Systems)
- Fayda-maliyet analiz yaklaşımı (Benefit-Cost Analysis Approach)
- İşitilenleri değerlendirme (Clarification Hearing)
- Durum değerlendirmeleri (Case Study Evaluations)
- Eleştiri ve uzmanlık (Criticism and Connoisseurship)
- Program teori temelli değerlendirme (Program Theory-Based Evaluation)
- Karma metotlu değerlendirmeler (Mixed-Methods Studies).

3. Gelişim veya sorumluluk temelli değerlendirmeler: Bu değerlendirmeler programın değerini değerlendirmek için bir dizi soruları ve kriterleri geniş ve kapsamlı şekilde dikkate alırlar. Genellikle programın liyakat ve değerini tespit etmek için değerlendirilmiş program paydaşlarını kullanırlar. Programın plan ve operasyonlarını yargılamak için uygun teknik ve ekonomik kriterleri incelemeye çalışırlar. Sadece belirli program hedeflerine değil aynı zamanda tüm ilgili çıktılara bakarlar. Bu tür çalışmalar bazen; kesin, belgelenmiş ve kusursuz değer yargıları için geniş tabanlı değerlendirmeler sağlamaya aşırı isteklidirler. Genel olarak, bulgularda çapraz kontrolleri sağlamak için birden fazla nitel ve nicel değerlendirme yöntemleri kullanmaları gerekir. Gelişim temelli değerlendirme kategorisinde yer alan program değerlendirme yaklaşımları şunlardır:

- Karar veya sorumluluk merkezli çalışmalar (Decision/accountability-Oriented Studies)

- Tüketici merkezli değerlendirmeler (Consumer-Oriented Studies)
- Akreditasyon veya sertifika değerlendirmesi (Accreditation/Certification Approach)

4. Sosyal hizmetler veya savunma merkezli değerlendirmeler: Bu gruptaki yaklaşımlar programları karakterize etmek, araştırmak ve yargılamak için uzmanlar ve paydaşların bakış açılarını kullanmaya yöneliktir. Esas olarak, doğru ve en iyi cevapları bulma ihtimali ve postmodernizm felsefesini yansıtmayı reddederler. Tipik olarak, bu değerlendirme yaklaşımları yapılandırmacı bir yönelim ve nitel yöntemler için kullanılmaktadır. Bu değerlendirme yaklaşımları, bulguları elde etmek ve yorumlamak için demokratik cazip paydaşların önemini vurgulamaktadır. Ayrıca temel sosyal imkanlardan yoksun grupların çıkarlarına hizmeti vurgulamaktadır. Bu yaklaşımlar ile ilgili endişeler, sosyal görev hizmetine odaklandıklarından gerçek değerlendirmenin standartlarını karşılamada yanılabilmeleleridir. Örneğin; değerlendirmeci, yoksun gruplara hizmette çok hevesli ise ya da eğitimsel veya sosyal haksızlıkları düzeltmeye istekli ise geçerli bulguları üretmek için tarafsız bir bakış açısına sahip olmayabilir. Sosyal hizmetler merkezli değerlendirme kategorisinde yer alan program değerlendirme yaklaşımları şunlardır:

- Müşteri merkezli veya yanıtlamalı değerlendirmeler (Client-Centered Studies or Responsive Evaluation)

- Yapısalıcı Değerlendirme(Constructivist Evaluation)
- Demokratik değerlendirme (Deliberative Democratic Evaluation)
- Kullanım odaklı değerlendirme (Utilization-Focused Evaluation)

Stufflebeam (2001: 11) değerlendirme yaklaşımları gruplanırken aşağıda belirtilen ölçütlerin dikkate alınması gerektiğini belirtmiştir:

- Değerlendirmenin organizasyonu
- Değerlendirmenin ana hedefi
- Yöneltilen soruların kaynağı
- Değerlendirmede kullanılacak soru çeşidi
- Uygulanacak olan tipik metot
- Kavramların önde gelen savunucuları
- Değerlendirmeyi geliştiren kişiler

- Değerlendirmenin ne zaman kullanılacağına ilişkin anahtar kavramlar
- Yaklaşımların güçlü yanları
- Yaklaşımların zayıf yönleri

Eğitimde değerlendirme türleri amaca göre çeşitlilik göstermektedir. Programa girişte, süreçte ve çıkışta yapılan değerlendirme ölçütlerine göre, tanıma dönük değerlendirme, biçimlendirme dönük değerlendirme ve değer biçmeye dönük değerlendirme olarak isimlendirilebilir (Ünal, 2011: 65).

Değerlendirme, biçimlendirici de düzey belirleyici de olabilir. Düzey belirleyici değerlendirme kısmen erişilen amaç ve hedeflere yoğunlaşır ve genellikle programın bitiminden hemen sonra yapılır çünkü gerekli bilgilerin, delil olanların akıllarından henüz tazeyken alınması gerekir. Etki değerlendirmesi daha sonra yapılır, yeterli zamanın geçmesi ve böylece anlık etkilerden ziyade uzun dönem etkileri ortaya çıkabilir. Özellikle de dahil olanların görüşlerinin daha net değerlendirmeye alınması için sıklıkla biraz zamana ihtiyaç duyulmaktadır (Taylor ve Beniest, 2003: 170).

a) Tanımaya dönük değerlendirme (Diagnostic evaluation)

Öğrencilerin programa başlamadan önce sahip olmaları gereken bilişsel davranışları, duyuşsal özellikleri ve devinişsel becerileri tanımak amacıyla yapılan değerlendirmedir. Bu değerlendirme yapıldıktan sonra öğrencilere kazandırılmak istenen özellikler belirlenip uygulamalara yer verilmelidir (Demirel, 2012: 173). Tanılayıcı değerlendirme; öğrencilerin dersin gereklerini yerine getirmek için getirmek için gerekli ön koşul kazanımlara sahip olup olmadığının belirlenmesi, öğretime başlamadan önce dersin kazanımlarına sahip olma düzeyleri açısından bireyler arası farkların belirlenmesi amacıyla yapılan değerlendirme türüdür (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2006: 4).

Tanımaya dönük değerlendirmede öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor özelliklerinin yanında, ilgi ve tutum gibi psikolojik özelliklerinin de değerlendirilmesi yapılabilmektedir. Değerlendirme yapılırken amaca uygun standart testlerden yararlanılabilmektedir (Yaşar, 2008: 34).

b) Biçimlendirmeye dönük değerlendirme (Formative evaluation)

Programın uygulanması sürecinde yapılan değerlendirmedir. Bu süreç içinde öğrencilerin öğrenme güçlüklerini ortaya çıkarmak ve gerekli düzeltmeleri yapmak için yapılan değerlendirmelerdir (Demirel, 2002: 190).

Biçimlendirici değerlendirme kurs boyunca yapılan değerlendirme ve tekrar değerlendirmenin devam eden ilerlemesi, kursun yapıldığı yön, ulaşılan amaç ve objelerin hızıdır. Buna "gözetim" de denebilir. Biçimlendirici değerlendirme öğretmen ve öğreticiler tarafından öğrencilerin yardımıyla yapılırsa da, provizyon çalışma programında yapılmalıdır. Böylece inceleme ve değerlendirme için daha sistematik imkanlar olacaktır. Düzenli oryantasyonlar kursun nerelere ulaştığının ve daha ne kadar ilerleyebileceğini ölçmek için kurs boyunca gereklidir. Başarılı olan bölgeler belirlenerek ve revizyon gerekenler tespit edilerek kursa iyileştirmeler yapılabilir. Biçimlendirici değerlendirmenin amacı kursun gelişimi için temel oluşturmak, değişiklik ihtiyaçlarına karar vermek ve nihayetinde gelecek planlaması için temel atmaktır. Eylemi yürüten tecrübedeki kritik etkinin devamlı sürecidir (Taylor ve Beniest 2003: 171).

Biçimlendirici değerlendirme, program değerlendirme sürecinde program geliştirme, onun yönü, odak noktası, içerik ve verim gibi unsurlar hakkında faydalı geri bildirim sağlamaktadır (Ling ve diğerleri, 2013: 166). Biçimlendirici değerlendirme program bileşenlerinin her aşaması sonunda sağlanır. Her aşamanın sonunda, bu ara değerlendirme programı her eksik bileşenin yeniden tasarımını sağlar. Bu geçici değişiklik, programın tüm aşamalarında sürekli iyileştirme için izin vermektedir (Hamm, 2001: 406).

Biçimlendirici değerlendirme, program gelişimi ve kalitesini arttırmak için gerekli bilgilerin sağlanması amacıyla kullanılmaktadır. Biçimlendirici değerlendirme temel olarak ileriye yönelik program gelişimi için geribildirim sağlamaktadır. Biçimlendirici değerlendirme, yararlanıcıların ihtiyaçlarına ve doğasına dikkat ederek programın kalitesini arttırıcı ve gelişiminden sorumlu olanlara yol gösterici niteliktedir. Biçimlendirici değerlendirme hedef ve önceliklerin tanımlanmasında destek sağlamakta ve değer biçmektedir, ayrıca alternatif eylem planı ve taslak planını değerlendirmede yönlendirme sağlamaktadır. Biçimlendirici değerlendirmede, değerlendirmeyi yapan kişi program uygulayıcılarıyla etkileşim içerisinde olmalı ve karar verme sürecinde onlara yol gösterici

olmalıdır. Değerlendirme planı, esnek ve ihtiyaca cevap verici olmalıdır (Stufflebeam ve Shinkfield, 2007: 23).

Biçimlendirici değerlendirme, özellikle yeni öğretmenler için etkinliğini artırmak amacıyla gereklidir ve idari değerlendirme öncesinde yapılmalıdır. Biçimlendirici amaçlar için, değerlendirme, öğretimin bazı yönlerine sevk edilmelidir. Öğretmen, öğrencilerine öğretim yardımlarının yararlı olup olmadığını, kullanılan tekniğin faydalı olup olmadığını ve önerilen derslerin işe yarayıp yaramadığını sorabilir. Bir meslektaşına o dersin ana hatlarının tam ve açık olup olmadığını sorabilir. Öğretmen ders veya sunma biçimini analiz etmek için yükseköğretim pedagoji ve psikoloji konularında uzman olan bir danışmandan görüş alabilir. Biçimlendirici değerlendirme, idari değerlendirme öncesinde yapılmaktadır. Alınacak öğretmenin kariyer ile ilgili belirli bir kararından önce yapılması gereken değişiklikleri tespit etmek için kullanılabilir (Melnic, 2011: 169-171).

c) Düzey belirlemeye dönük değerlendirme (Summative evaluation)

Programın sonunda öğrencilerin kazanmış oldukları bilişsel davranış, duyuşsal özellik ve devinişsel becerilerini ölçmeye yarayan ve program çıkışında yapılan değerlendirme türüdür. Değerlendirmenin asıl amaçlarından biri, süreç içinde öğrencilerin öğretim programlarındaki hedeflere ulaşma derecesinin belirlenmesidir (Demirel, 2002: 191).

Düzey belirleyici değerlendirme, program sonunda gerçekleşir. Düzey belirleyici değerlendirme, program başarısıyla ve öğrenci bileşenleri başarılarıyla ilgili bir değerlendirme yaparak tümel değerlendirme işlevini görür. Buna ek olarak, düzey belirleyici değerlendirme programın eksiklerini tanımlar. Genel olarak, düzey belirleyici değerlendirme, programın değiştirilip değiştirilmeyeceğini ya da durdurulup durdurulmayacağını belirlemek amacıyla yapılmaktadır (Hamm, 2001: 406).

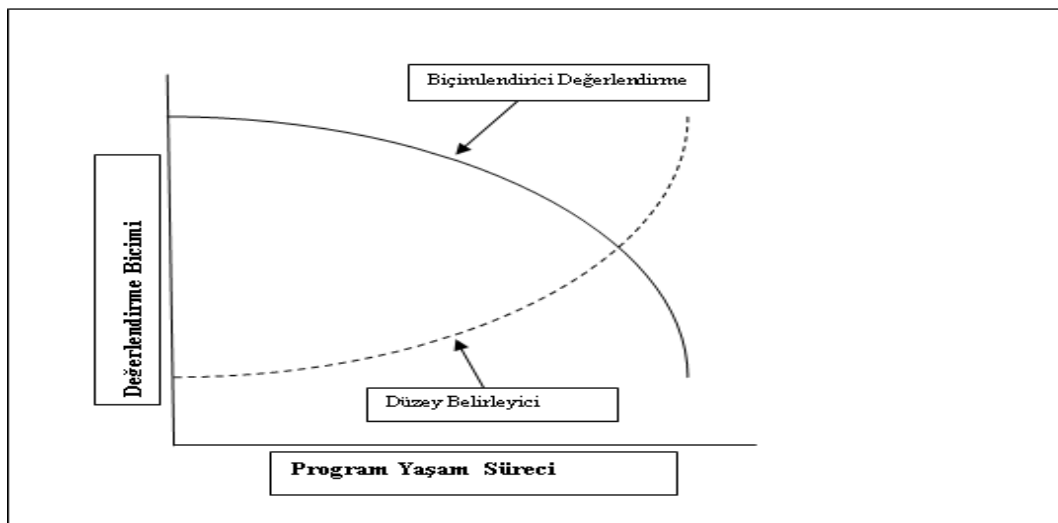
Düzey belirleyici değerlendirme sorumluluk veya sonuçları görmek için kullanılmaktadır. Bunlar, geliştirilmiş programların ve tamamlanmış projelerin geçmişe yönelik değerlendirilmesinde kullanılır. Düzey belirleyici değerlendirme genellikle ürün geliştirme sonrasında, programın tamamlanması ve hizmet döngüsünün sonunda yapılmaktadır. Bu değerlendirmede, önceden toplanan bilgiler bir araya getirilmekte ve değerlendirme konusunun değeri hakkında genel bir yargıya varmayı sağlamaktadır. Düzey

belirleyici değerlendirme; başarı ve başarısızlık ile ilgili sorumluluğu belirlemede, ürün ve hizmetlerin kalite ve güvenliği konusunda yararlanıcıları bilgilendirmede ve ilgili tarafların değerlendirilen fenomenleri anlama düzeylerini arttırmaya yardımcı olmada kullanılmaktadır (Stufflebeam ve Shinkfield, 2007: 23). Düzey belirleyici değerlendirme, programın sonunda programın değeri, yararı ve önemi hakkında geri bildirim sağlar (Ling ve diğerleri, 2013: 166).

Biçimlendirici ve Düzey Belirleyici Değerlendirme Arasındaki İlişki

Düzey belirleyici yaklaşım, programın genel performans değerlendirmesi hakkında bize bilgi verir iken, biçimlendirici değerlendirme, süreç ve geliştirilmekte olan bir program ürünlerinin değerlendirilmesine yöneliktir (Perloff, Perloff ve Sussna, 1976: 574).

Biçimlendirici ve düzey belirleyici değerlendirmelerin ikisine de bir ürün veya hizmet geliştirmede ihtiyaç duyulmaktadır. Düzey belirleyici değerlendirme çoğunlukla programlar ve yararlanıcılar hakkında yargıya varmada kullanılmaktadır. Biçimlendirici değerlendirme genellikle programın ilk aşamalarında daha baskın, programın ilerleyen aşamalarında ise baskınlığı azalmaktadır. Düzey belirleyici değerlendirme ise program kesin olarak tamamlanıp sonuçlanırken kullanılmaktadır. Bununla birlikte, bu değerlendirmeler ile ilgili durumlar biçimlendirici değerlendirmenin düzey belirleyici değerlendirmeye yerini ne zaman ve hangi koşullarda bırakacağına ilişkin anlaşılabilirliğe sahip olmalıdır (Stufflebeam ve Shinkfield, 2007: 24).



Şekil 6: Bir Programın Ömrü Boyunca Biçimlendirici ve Düzey Belirleyici Değerlendirme Arasındaki İlişki (Stufflebeam ve Shinkfield, 2007)

Yukarıdaki şekilde görüldüğü üzere biçimlendirici değerlendirme daha çok programın başında, düzey belirleyici değerlendirme ise programın sonunda daha çok kullanılmaktadır. Ancak burada dikkat edilmesi gereken bir nokta ise iki değerlendirmenin de aynı anda kullanılabilmesidir. Biçimlendirici değerlendirme ile düzey belirleyici değerlendirme arasındaki farklar Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1: Biçimlendirici ve Düzey Belirleyici Değerlendirme Arasındaki Farklılıklar

	Biçimlendirici Değerlendirme	Düzey Belirleyici Değerlendirme
Amaç	Kalite veya değerini belirleme; gelişim	Kalite veya değerini belirleme
Kullanım	Program geliştirmede rehberlik	Programın geleceği veya kabulü için karar verme
Hedef Kitle	Program yöneticileri, çalışanlar; iç hedef kitle ile iletişim	Sponsorlar, müşteriler, karar vericiler, ve diğer paydaşlar; dış hedef kitle
Değerlendirme planı	Esnek, değişebilen, cevap verici, etkileşimlidir	Nispeten sabit, değişmez veya evrimleşmeyen
Değerlendiriciler	İç değerlendiriciler, dış değerlendiricilerden destek alabilirler	Dış değerlendiriciler gerektiğinde iç değerlendiricilerden destek alabilirler
İşlevi	Geri bildirim sağlayarak program geliştirilebilir	Programın kalitesi, kullanılabilirliği, maliyeti gibi değerlendirme konusunun değeri hakkında yararlanıcıları bilgilendirmektedir.
Yönelme	Geleceğe dönük, beklenen	Geçmişe dönük
Tasarım sınırlılıkları	Hangi bilgilere ihtiyaç duyulmakta? Ne zaman?	Temel kararlar için gerekli olan kararlar nelerdir?
Veri toplama amacı	Tanılayıcı	Yargıda bulunucu
Ölçekler	Bazen informal	Geçerli ve güvenilir
Veri toplama sıklığı	Sıklıkla	Sık değil
Örnekleme büyüklüğü	Genellikle küçük	Genellikle büyük

Yöntem	Örnek olay, gözlem, görüşme, kontrolsüz deney	Örnek olayları da içeren kapsamlı yöntemler, kontrollü deneyler, kontrol listeleri
Cevaplanan sorular	Çalışılan ne? Geliştirmek için neye ihtiyaç duyulmaktadır? Nasıl geliştirilir?	Meydana gelen sonuçlar nelerdir? Hangi koşullar altında? Maliyeti nedir?

(Kaynak: Stufflebeam, D. L. ve Shinkfield, 200; Worthen, Sanders ve Fitzpatrick, 1997)

2.1.4. Program Değerlendirme Modelleri

Günümüzdeki program değerlendirme modellerinin önemli bir kısmı geniş kapsamlı program değerlendirme projeleri sırasında ortaya çıkmıştır. Program değerlendirme modelleri program geliştirme yaklaşımlarına göre büyük ölçüde farklılık göstermektedir. Bu farklı görüşler, program değerlendirme hakkındaki felsefelerden kaynaklanmaktadır. Program geliştirmedeki çeşitlilik nedeniyle program değerlendirme için de tek bir model önermek mümkün değildir. Program değerlendirme araştırmalarında araştırmacılar kendi amaç ve koşullarına en uygun modeli seçebilir ya da bu modellerden yararlanarak yeni bir model geliştirebilirler (Erden, 1998: 11).

Dillon ve Starkman (2001), yeni bir yaklaşım modelinde belirledikleri özellikleri ile altı tane hedef açıklamaktadırlar. Bunlar:

- Değerlendirme, program modifikasyonunu içermelidir. Değerlendirilen programlara hiçbir ayarlama yapılmazsa değerlendirme nispeten gereksiz olmaktadır.
- Değerlendirme alan bazlı olmalıdır. Bu okullardan mezun olmuş birinin performansına bakılarak tasarlanan bir programın çalışır olup olmadığını değerlendirmek için yeterli olmamaktadır. Benzer şekilde, bir program hedefine ulaşmış olabilir ama alan gerektiren okullar başka bir şeye ihtiyaç duyabilirler. Bu nedenle ilk önce müdürlerin, denetçilerin ve diğer alan personellerinin iyi öğretim için neyin önemli olduğunu bulmaları gerekmektedir.
- Değerlendirme paralel yönde olmalıdır. Öğrencilerin program üzerinde etkisini değerlendirmek için, öğrencilerden oluşan aynı grubun giriş ve çıkış (başladıkları ve bitirdikleri dönemlerin) dönemlerini, hatta bazı istihdam yıllarındaki gelişmeleri takip edip değerlendirmek gerekmektedir.

- Değerlendirme bir programla ilgili tüm personeli içermelidir. Tipik bir değerlendirme tasarımı sadece mezunları ve belki de yetkili kişileri içermektedir. Alan bazlı ve paralel yönde inceleme stratejisi, uzmanları (öğretmenlik mezunları, onların müdürleri ve denetçiler), alanındaki personeli ve programı (çeşitli aşamalarında öğretim üyelerini ve öğrencileri) değerlendirmeye dahil etmektedir.
- Değerlendirme, güvenilir ve kapsamlı bilgilerle donatılmış olmalıdır. Birçok değerlendirme tasarımları teknik eksiklikleri içerir ve verileri güvenilmez olmaktadır. Bu durumda, öğretim üyeleri ve planlamacılar kolayca ve haklı olarak veri toplama ve analiz etmede hatalı yöntemlere başvurumaktadırlar.
- Değerlendirmede önemin yanı sıra etkililiğin de incelenmesi gerekmektedir. Bir şekilde insanların verdikleri değer onların davranışlarını etkilemektedir.

Program değerlendirmede birbirinden farklı yaklaşımlar ve yöntemler uygulanmaktadır. Bu yöntemlerin bazıları doğrudan bir programın değerlendirilmesi, bazıları tamamlanmış çalışmaların niteliğinin sorgulanması ya da tamamlanmış benzer çalışmaların verilerinin tek bir çalışma altında toplanarak yeniden yorumlanması işlevini taşımaktadır (Sağlam ve Yüksel, 2007: 175).

2.1.4.1. Hedefe dayalı değerlendirme modeli

Tyler'in hedefe dayalı değerlendirme modeli, program geliştirme modeline dayalı bir modeldir (Demirel, 2012: 174; Erden, 1998: 11). Tyler'a göre hedefler, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme birbiri ile etkileşim halindedir ve değerlendirmede hem hedeflerin, hem de öğrenme yaşantılarının etkililiğine bakılmaktadır (Arslan ve Demirel, 2007: 199).

Tyler'a göre programın üç temel ögesi vardır. Bunlar; hedef, öğrenme yaşantıları ve değerlendirmedir. Hedefler, program sonucunda öğrencilerin kazanmaları beklenen istendik davranışları ifade etmektedir. Öğrenme yaşantıları, öğrencilerin istendik davranışları kazanmaları için geçirmeleri gereken yaşantı ve etkinlikleri kapsamaktadır. Değerlendirme ise, hedeflere ulaşma derecesini belirlemek için yapılan etkinlikleri kapsamaktadır. Bu üç ögenin de karşılıklı etkileşim içinde olduğu vurgulanmaktadır (Demirel, 2012: 174; Erden, 1998: 11).

Bu modelde, öğrencilerin programın sonunda başarıya ulaşıp ulaşmadığını tespit etmek için öğrencilerin giriş davranışlarını belirlemek amacıyla, öğretim programının biri başında ve biri de programın sonunda öğrencilerin sahip oldukları davranışları belirlemek amacı üzere en az iki kere öğrenciler ölçüme tabi tutulur (Karataş, 2007: 31). Model genellikle öntest ve sontest uygulamalarına uygun deneysel desenedir. Bu desende öğrencilerin programa giriş başarıları ile programdan çıkış başarıları karşılaştırılarak aradaki farka bakılmaktadır. Bu model öğretme ve öğrenme sürecini ihmal etmektedir (Şeker, 2012: 194).

Hedefe dayalı değerlendirme sürecinde aşağıdaki aşamalar yer almaktadır (Arslan ve Demirel, 2007: 199; Demirel, 2012: 175; Yahaya, 2001: 2):

- Gerçekleştirmek istenen eğitim programının hedeflerini belirleme,
- Hedefleri kazandırılmak istenen özelliğe göre sınıflama
- Hedefleri davranış cinsinden ifade etme
- Hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı gösterecek durumu belirleme
- Ölçme tekniklerini geliştirme ya da seçme
- Öğrencilerin davranış yeterlilikleri ile ilgili veriyi toplama
- Elde edilen verilerle belirlenen hedefleri karşılaştırma.
- Ulaşılan sonuçları kayıt altına alma

2.1.4.2. Metfessel-Michael değerlendirme modeli

Metfessle-Michael, değerlendirmenin sekiz aşaması olduğunu belirtmektedirler. Bu aşamalar aşağıda yer almaktadır (Guskey, 200: 50):

- Okul ile bağlantılı tüm toplulukların değerlendirme sürecine dahi etmek,
- Amaçlar ile spesifik hedeflerin birbiri ile bağlantısını düzenlemek,
- Hedefleri, ifade edilebilir ve okul ortamında öğrenmeyi kolaylaştırıcı hale dönüştürmek,
- Programın etkililiğini ölçmeye yarayan araçların seçilmesi veya oluşturulması
- Davranış ölçekleri ve kapsam geçerliliğini testleri kullanarak düzenli gözlemler yürütmek,
- Verilerin uygun istatistiksel yöntemlerle analiz edilmesi,

- Verilerin, beklenen performans aşamalarının standartlarla yorumlanması
- Programın ileriye dönük uygulamalarına yönelik daha kapsamlı amaç ve özel hedefler oluşturulabilmesine olanak sağlayacak öneriler geliştirmek.

2.1.4.3. Provus'un Farklar Yaklaşımı ile Değerlendirme Modeli

Provus, farklar yaklaşımı ile değerlendirme modelini kullanarak, planlamadan uygulamaya kadar her aşamada değerlendirme işleminin yapılabileceğini belirtmektedir (Karataş, 2007: 35). Bu modelde değerlendirme beş evreye ve dört bileşene ayrılmaktadır. Dört bileşen; program standartlarını belirleme, programın performansını belirleme, performans ile standartları karşılaştırma ve performans ile standartlar arasındaki farklılığı belirlemeden oluşmaktadır. Beş evrede ise tasarım, oluşturma, süreçler, ürün-sonuç ve program çıktılarının benzer programlarla karşılaştırılması evreleri yer almaktadır (Ornstein and Hunkins, 1988: 257; Akt: Demirel, 2012: 176).

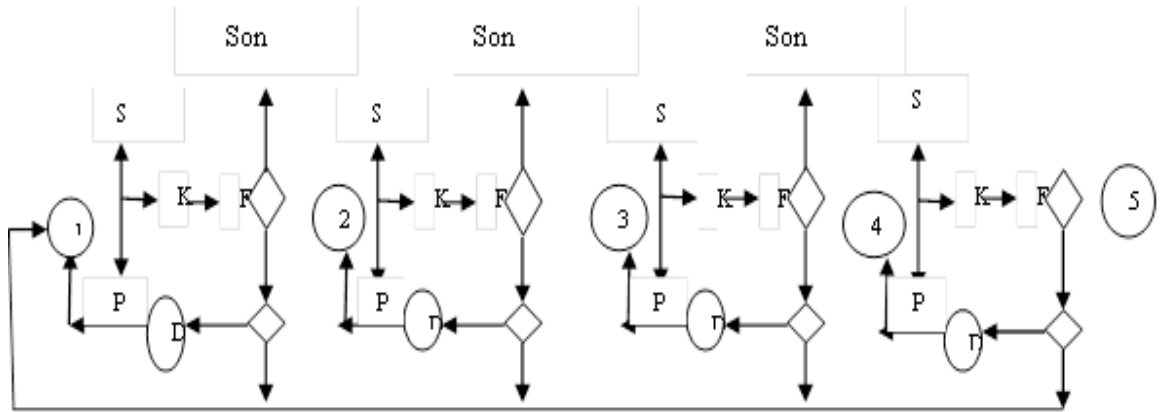
Tablo 2: Provus'un Değerlendirme Modelinde Yer Alan Aşamalar ve Performans ile İlişkileri Standartları

Aşama	Performans	Standart
I. Aşama	Program tasarımı Giriş boyutu Süreç boyutu Çıktı boyutu	Tasarı kriteri
II. Aşama	Program işleyişi	Program tasarımı Giriş boyutu Süreç boyutu
III. Aşama	Programın ara ürünleri	Program tasarımı Süreç boyutu Çıktı boyutu
IV. Aşama	Programın sonuç ürünleri	Program tasarımı Çıktı boyutu
V. Aşama	Program maliyeti	Aynı ürüne sahip diğer programların maliyeti

(Kaynak: Provus, 1969).

Tüm aşamalarda, bir performans ölçütü gibi işlev gören bir standartla karşılaştırılan bazı performans göstergeleri elde edilmektedir.

Birinci aşamada, performans program tasarımı olarak tanımlanmaktadır. Bu performans, bir standart olarak varsayılan Tasarım Kriteri ile karşılaştırılmaktadır. Performans ve Standartlar arasındaki fark, program yönetiminden sorumlu olan kişilere bilgi verir. İkinci aşamada karşılaştırma standardı birinci aşamada ulaşılan program tasarısıdır. Üçüncü aşamada standard, geçici ürün ve program süreci arasındaki ilişkiyi tanımlayan program tasarısının parçasıdır. Çelişki bilgisi hem ara ürünün süreç ile ilişkisi ve sürecin tekrar tanımlanması hem de alanda kullanılan sürecin daha iyi kontrolü için kullanılmaktadır. Karar vericilerin analiz yapmaya uygun benzer çıktıları olan birden fazla projeleri olması halinde, program etkililiğini belirlemek üzere maliyet-fayda analizi yapmak için eleme yapabilmektedirler. Tasarı Kriteri, her biri farklı değişkenleri içerebilen üç temel unsuru içerecek şekilde tanımlanmaktadır. Girdi, Süreç ve Çıktı herhangi bir programın üç temel unsurunu oluşturmaktadır (Provus, 1969; 10). Bu modelde genel olarak beklenen ile gerçekleşen arasındaki çelişkilerin ve farkların belirlenmesi esas alınarak her aşamada performans ve standartlar arasında karşılaştırmalar yapılmaktadır. Bu süreç Şekil 7’de yer almaktadır.



Şekil 7: Provus'un Fark Değerlendirme Süreci (Provus, 1969)

S= Standart

P= Program Performansı

K= Karşılaştırma

F= Farklılıklar

D= Standart veya performanstaki değişimler

Tasarım aşaması, daha önce hazırlanan ölçütler ya da standartlar yönünden program tasarımının karşılaştırılmasını içermektedir. Standartlar ile program tasarımı arasındaki bir

farklılığa göre programın reddedilmesi, değiştirilip yeniden düzenlenmesi ya da kabul edilip edilmemesi konusunda karar verildiği aşamadır (Demirel, 2012: 176). Bu aşamada, deneyimler programların en az tasarıya sahip olması gerektiğini önermektedir. Birincisi kaynak yaratma tasarısı, bir diğeri program yöneticileri tarafından düzenlenen ve diğeri de program yürütücülerinin zihninde olan tasarıdır. Burada hangi program tasarısının değerlendirileceği sorusu ortaya çıkmaktadır. Bu soru, program uygulayıcılarıyla yapılan grup görüşmeler aracılığıyla yeni bir dinamik tasarı oluşturularak ve yetersiz tasarıları red eden bir modele oturtulmaktadır. Bu görüşmeler tasarı toplantılarında meydana gelmektedir (Provus, 1969; 15).

Oluşturma aşamasında, olanaklar, yöntemler, öğrenci davranışları olarak adlandırılan program öğeleri bu aşamada değerlendirilmektedir. Program oluşumu ile ölçütlerin oluşumu arasındaki farklılıklar kayıt edilmektedir (Demirel, 2012: 177).

İkinci aşamada tasarı, program işleyişini değerlendirmeye dayalı standard haline gelmektedir. Program işleyişi ve program tasarısı arasında bir karşılaştırma yaparken, değerlendirici program tasarısı boyunca madde madde ilerlemektedir (Provus, 1969; 24).

Süreçler aşamasında, öğrenci ve personel etkinlikleri, işlevleri, ilişkileri bakımından değerlendirme yapılmaktadır (Demirel, 2012: 177).

Üçüncü aşamada, öncelikle neden ve etki karşılaştırması yapılır. Test edilen, değiştirilebilen değişkenler ile bu değişimi etkilemek için kullanılan süreç arasındaki ilişkidir. Tasarıda tahmin edilmiş olan bu ilişki, standart olarak kabul edilmektedir. Bu aşamadaki değerlendirmenin amacı, program uygulayıcılarına süreç unsurlarının çıktı unsurları üzerine etkisini tahmin etmelerini sağlamaktadır. Bu amacı başarıya ulaştırmak için, süreç unsurları ve çıktı unsurları alınması gereken zorunlu önlemleri oluşturmaktadır (Provus, 1969; 27).

Ürün-Sonuç aşamasında hedefler göz önünde bulundurularak programın genel değerlendirilmesi yapılmaktadır (Demirel, 2012: 177). Son olarak, dördüncü aşamada uygulayıcı; “Program temel amacına ulaştı mı?” sorusunun cevabına ulaşmaktadır. Bu aşamada, üçüncü aşamada keşfedilen etkiler ve işlem koşulları arasındaki ilişkilerin çoğu, deneysel tasarı aşamasında bağımsız değişken olarak ifade edilmektedir. Deneysel tasarı,

örneklem ve araçlarla ilgili problemlerin çözüme kavuşturulması; uygulayıcıların bilgisinin artmasıyla daha muhtemel bir hal almaktadır (Provus, 1969; 27-31).

Son aşama ise *program çıktılarının benzer program çıktılarıyla karşılaştırılması* aşamasıdır. Burada maliyet-fayda açısından değerlendirme de yapılmaktadır. Maliyet sadece para olarak değil, ekonomik, politik ve toplumsal değerler açısından değerlendirilmektedir (Demirel, 2012: 177).

Program geliştirmenin her aşamasında değerlendirmelerin tamamlanmış olmasıyla bütün programın maliyet-fayda analizini yürütmek ve elde edilen analiz sonuçlarını benzer eğitim programlarının maliyet analizi sonuçlarıyla karşılaştırmak mümkündür. Bu tür karşılaştırmaların amacı kaynak ayırmada en etkili yolu belirlemektir. İşlevsel maliyet-fayda analizinin başarısı, girdilerin ve çıktıların maliyet ve kazanç olarak ölçülebilir olmasına bağlıdır. Eğer farklı program tasarım kriterlerinin hedef ve unsurları başlangıçta benzer ölçülebilir sınıflandırmalar olarak verilirse maliyet-fayda analizi karşılaştırması kullanışlı olabilir. Maliyet-fayda analizi normalde faydanın maliyete dair işlevinin eğrisine bağlıdır. Maliyet eğrisindeki artış fayda eğrisinde de artışa neden olmaktadır. Bununla birlikte, maliyet-fayda analizi program geliştirme ve değerlendirme sürecindeki son rasyonel adım olmuş ve Farklılık Modelini ortaya koymuştur (Provus, 1969; 32).

Provus'un farklılıklar modelinin "tanımlama" olan ilk aşamasında hedeflerin, süreçlerin ve etkinliklerin belirlenmesi, kaynakların, etkinlikleri ve hedefleri gerçekleştirecek katılımcıların tanımlanması gerçekleşmektedir. İkinci aşamada program tasarımı ve tanımı program etkinliklerini, uygulamalarıyla karşılaştırılarak değerlendirme yapılmaktadır. Değerlendirmeci istenen ile uygulanan arasında farklılıklar olup olmadığını belirlemeye çalışmaktadır. Üçüncü aşamada değerlendirmeci, öğrencilerdeki değişim hakkında bilgi toplamaya çalışmaktadır. İstenilen davranış değişikliklerinin gelişip gelişmediğini gözlemeye çalışmaktadır. Böylece uygulamada beklenenle farklılıklar olup olmadığı belirlenmektedir. Ürün aşaması olan son aşamada ise hedeflere ulaşıp ulaşılmadığına bakılmaktadır (Şahin, 2008: 184).

2.1.4.4. Hammond'un Değerlendirme Modeli

Hammond'a göre, sadece programın amaçlarına ulaşıp ulaşılmadığı değil, bunların nedenlerinin belirlenmesi de aynı derecede önemlidir. Hammond, bu nedenleri anlamayı sağlayacak, programın amaçlarına ulaşmasını etkileyen farklı faktörleri düzenleyen üç boyutlu bir model önermektedir. Geliştirilen modelin üç boyutu şunlardır (Guskey, 2000: 51);

1. Öğretim: Değerlendirilen aktiviteler ya da programların niteliği

- Organizasyon: Okulun yapısı, yönetsel hiyerarşi, okul iklimi, programlama, zaman ve dahası yer almaktadır.
- İçerik: aktivitelerin konusu
- Yöntem: Biçim, aktiviteler veya etkileşim.
- Olanaklar: Boş alan, araç-gereç ve materyaller.
- Maliyet: Hizmetler, bakım, onarım ve personel için gerekli ödenekler.

2. Kurum: Program veya aktivitelerde yer alan bireyler ve grupların özellikleri:

- Öğrenci: Yaş, derece, cinsiyet, sosyal sınıf, özgeçmiş, statü, başarıları, ilgi alanları,
- Öğretmenler: Cinsiyet, iş deneyimi, özgeçmiş ve diğer ilgili nitelikleri.
- Yöneticiler: Cinsiyet, iş deneyimi, özgeçmiş ve diğer ilgili nitelikleri.
- Eğitim Uzmanları: Cinsiyet, iş deneyimi, özgeçmiş ve diğer ilgili nitelikleri.
- Aileler: değerlendirilen aktiviteye katılım dereceleri, gelir, eğitim düzeyi, aile büyüklüğü, dil ve kültürel özgeçmiş gibi genel özellikler.
- Toplum: coğrafik yerleşim, tarih, demografik ve ekonomik özellikler,

3. Davranış: Değerlendirilen program veya aktivelerin hedeflerinin özellikleri:

- Bilişsel: bilgi ve entelektüel beceriler
- Duygusal: ilgi alanları, tutum, eğilim ve diğer unsurlar.
- Psikomotor: beceriler ve fiziksel uygunluk.

Bu üç boyutlu ve çeşitli faktörlerin kesişimi değerlendirme sonuçlarının açıklanmasında kullanılan 90 hücreden oluşmaktadır. Örneğin; değerlendirmeci

öğretimsel boyut, kurumsal boyut ve davranışsal boyutun kesişmesiyle biçimlenen hücreyi ele alabilir. Hammond modeli, değerlendirme sorularının geliştirilmesinde faydalı bir yapı oluştursa da 90 hücrenin her biri için bir soru oluşturmak değerlendirmeyi oldukça karmaşık hale getirmektedir. Ayrıca, belirli bir hücreye ilişkin bağlantı, programa ve aktivitelere göre farklılık göstermektedir.

2.1.4.5. Eisner'in Eğitsel Eleştiri (Uzman Görüşüne Dayalı) Değerlendirme Modeli

Bu model, uzman kişilerce uygulanmakta, program uygulandıktan sonra programın niteliksel sonuçları ile ilgili bilgilerin elde edilmesi, yorumlanması ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Modelin betimleme, yorumlama ve değerlendirme olmak üzere üç boyutu bulunmaktadır. Betimlemede, eğitimin niteliği ile ilgili özellikler belirlenir. Betimlemede, yeni programın sonucunda değişiklikler belirlenmeye çalışılır ve bu değişikliklerin öğrenci ve öğretmenleri nasıl etkilediği belirlenmeye çalışılmaktadır. Yorumlamada programın uygulanması sonunda ortaya çıkan sonuçlar; değerlendirme boyutunda ise betimleme ve yorumlama sonucunda program hakkında bir yargıya varılmaktadır (Demirel, 2012: 180; Erden,1998: 14).

2.1.4.6. Scriven'in Amaçtan Bağımsız Değerlendirme Modeli

Bir program veya aktivitenin amaçlarına odaklanmak değerlendirme sürecini, daha iyi açıklamaya yardımcı olmaktadır. Program tasarımcılarının başarısının en önemli göstergelerinin ne olduğunu anlamaları konusunda amaçlarını yansıtma zorlamaktadır. Ancak, özellikle iyi tanımlanmış amaçlara katılmak eğitim sürecini sınırlayabilmekte ve diğer önemli çıktılar göz ardı edilmesine neden olabilmektedir. Bu model bu sınırlamalara karşı olarak geliştirilmiştir.

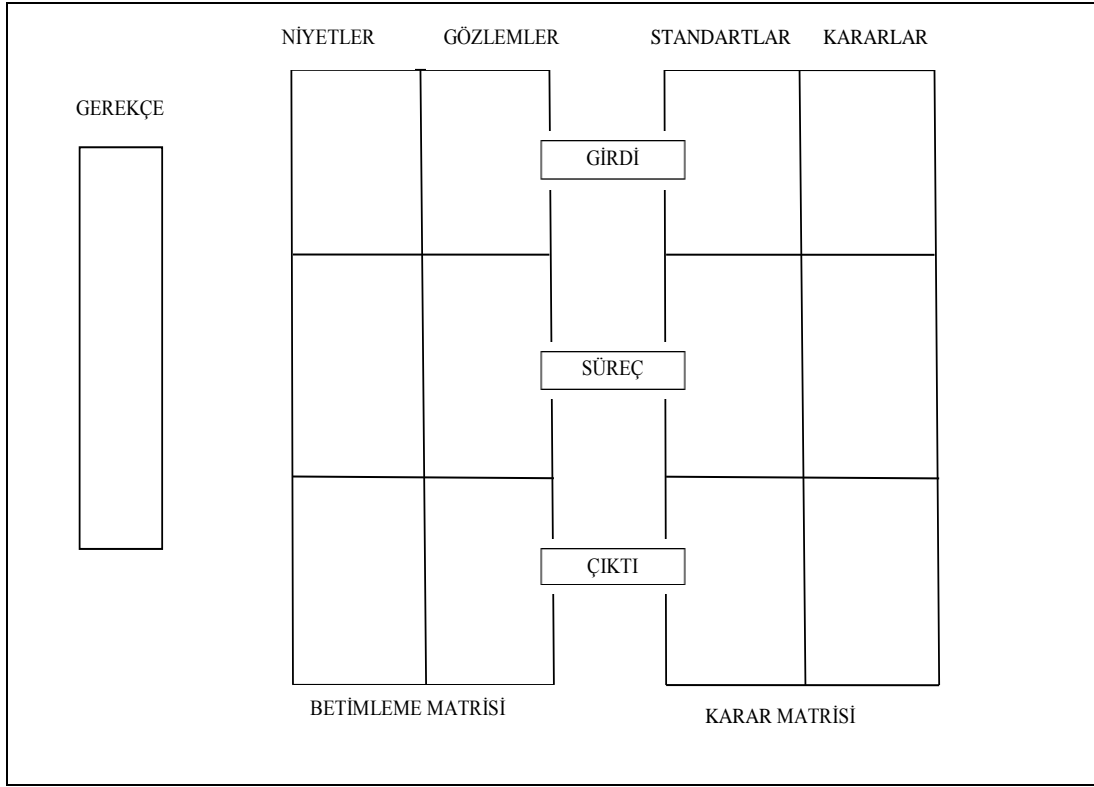
Scriven'e göre herhangi bir aktivite veya programın amaçları olduğu gibi alınmamalı, iyi derecede incelenmeli ve değerlendirilmelidir. Scriven, önceden belirlenmiş amaçların değerlendirmeye odaklanmayı sınırlandırdığı ve olası önyargılara neden olacağı için nesnel bir değerlendirme yapılamayacağını belirtmektedir. Amaçsız değerlendirme, sadece amaçlanmış olandan ziyade asıl olan program çıktılarına odaklanmaktadır (Guskey, 2000: 53).

2.1.4.7. Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeli (Stake's Congruence-Contingency Model)

Stake'in modelinde tasarlanan ve gerçekleşen çıktının uygunluğuna bakılır. Tasarlananla gözlenenin uyumuna ve tasarlananın gerçekleşip gerçekleşmediği sorularına yanıt aranmaktadır. Stake, değerlendirmeye dayalı bilgilerin üç boyutta düzenlenebileceğini vurgulamaktadır. Bu üç boyut; girdi, süreç ve çıktı boyutudur. (Demirel, 2012: 177).

Değerlendirmenin ilk aşaması; betimleme diğer aşaması ise program hakkında karar verme aşamasıdır. Betimleme aşaması, amaçlanan durumların gözlenmesi ve betimlenmesi; karar varma aşaması ise bu durumların tercih edilen standartlarla karşılaştırılıp karara varılması sürecidir. Betimleme aşamasındaki girdi, süreç ve çıktıların amaçlananlarla gözlenenler arasındaki uyuma ve tutarlılığa bakılarak betimlemeler yapılmaktadır. Stake'in modelinde, değerlendirilecek programın betimsel verileri ile hem diğer programların verileri karşılaştırılarak hem de program verileri ile belirlenen en uygun ölçülerle karşılaştırılarak karara varılmaktadır (Şeker, 2012: 197).

Değerlendirici; eğitimcilerin hedeflerini, gözlemcilerin algılarını, patronların ne umduklarının ve şimdiki programın ne olacağını hangi yargıların değerlendirdirildiğinin kayıtlarını hazırlayabilirler. Kayıtlar Şekil 8'de olduğu gibi geçmişten, faaliyetlerden ve sonuçlardan Hedefler, Gözlemler, Standartlar ve Yargılar diye nitelendirilen 4 sınıf içinde ayrı ayrı bahsedebilir. Aşağıdaki 12 verinin çizimidir, 12 hücrenin her birine kayıt edilebilirler, planlanmış öncülden başlanır ve sonuç belirtilene kadar her bir kolon aşağıya inidrilir (Stake, 2013: 6).



Şekil 8: Stake'in Değerlendirme Modelinde Eğitim Programının Değerlendirici Tarafından Veri Toplama Düzeni (Stake, 1975)

Stake'in modeli gözlemde, tanımlamada ve programın muhakemesinde veri kaynaklarının çeşitliliği ve önceki koşulların, işlemlerin belgelerini gerektiren birçok analiz bakımından önemli bir yere sahiptir. Kuşkusuz eğitim programının amacına odaklanırken modelin veri koleksiyonu bu amaçlar arasındaki uyumu tespit etmesi sonucuna ulaşır-süreç; pratikçiler ve paydaşlar arasındaki önceki koşullar ve işlemler ve amaçlanan program sonuçları gibi faktörlerden ayrı şekilde etkilenir (Ling ve diğerleri, 2013: 167).

Bu modelde değerlendirmeci, programla ilgili öncelikle ihtiyaçları belirlemekte, ardından girdiler, uygulama süreci ve çıktılar hakkında planlanan özellikleri listelemektedir. Sonra bunlarla ilgili uygulama ya da performans verilerini elde etmeye uğraşmaktadır. Böylece girdiler, süreçler ve çıktılar boyutuyla niyet edilen yani planlanan programla hayata geçirilen program arasındaki farklılıklar belirlenmiş olmaktadır. Bir diğer aşamada olması gerekenler, standartlar belirlenir ve daha önce elde edilen performans kriterleriyle standartlar karşılaştırılarak programla ilgili değer yargılarına ulaşılmaktadır (Şahin, 2008: 184).

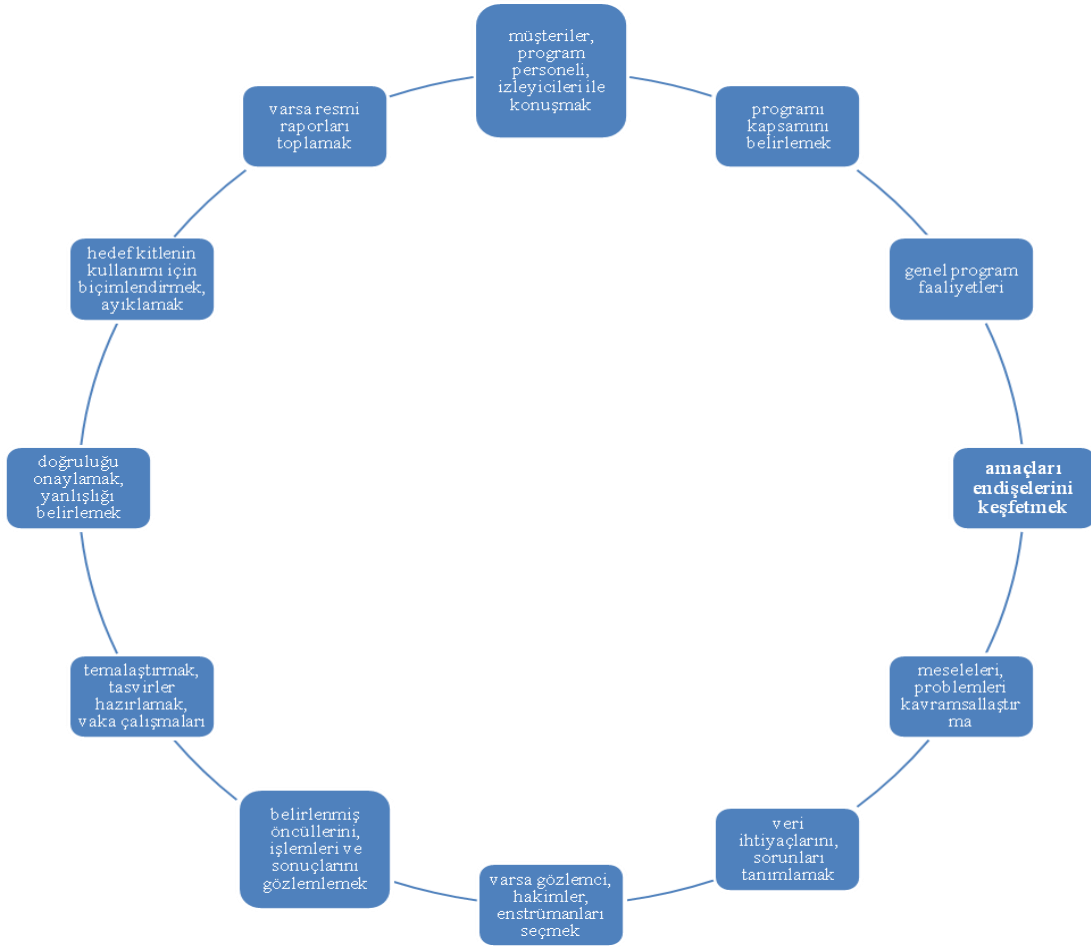
2.1.4.8. Stake'in İhtiyaca Cevap Verici Değerlendirme Modeli (Stake's Responsive Evaluation Model)

Bu modelde Stake sonuçlardan çok program etkinlikleri ve sürecin değerlendirilmesiyle ilgilenmektedir.

Stake'e göre yanıtlayıcı değerlendirme alternatif ve eski bir değerlendirme modelidir. Bireyler değerlendirme sürecinde doğal olarak gözlemlemek ve tepki vermektedirler (1975: 11).

Her belirli program için önemli olan değerlendirme konularına vurgu yapmak ve yararlılık sağlamak adına en iyi yaklaşım cevap verici değerlendirme yaklaşımıdır. Bu yaklaşım ölçümlerde bazı hassasiyetleri gözden çıkarıp bulguların program içerisinde ve program çevresinde kullanılabilirliğini arttırmaktadır. Pek çok değerlendirme planları; amaçların belirlenmesi, hedef testlerinin kullanımı, program personeli tarafından gerçekleştirilen standartlar ve araştırma türü raporlara vurgu yapan önceden düzenlenmiş planlardır. Cevap verici değerlendirme resmi iletişime daha az bağlı olmakla birlikte doğal iletişime daha fazla bağlı olmaktadır. Eğitimsel değerlendirme eğer programın amaçlarından ziyade program aktivitelerine daha çok yönelmişse, bilgi için hedef kitlenin ihtiyaçlarına karşılık verebiliyorsa ve eğer insanların farklı bakış açılarının değerleri programın başarısı ve başarısızlığının rapor edilmesine işaret ediyorsa, cevap verici değerlendirme niteliğindedir (Stake, 1975: 12).

Stake (1975) verilerin neler olduğunun önemi kadar değerlendirmenin nasıl yapıldığının da önemli bir konu olduğunu belirtmektedir. Plan iki evreden oluşmamaktadır, çünkü gözlem ve geribildirim ilk haftadan son haftaya kadar devamlı olarak önem arz eden iki önemli unsurdur. 12 aşamalı modelin bir saati andıran görüntüsü Şekil 9'da yer almaktadır. Saat görünümünde olan bu modelde aşamalar saat yönünde olabildiği gibi saatin tersi yönünde de, hatta karşılıklı olarak herhangi bir aşamanın diğer herhangi bir aşamayı takip edebildiği bir modeldir.



Şekil 9: Yanıtlayıcı Değerlendirmede Önemli Eylemler (Stake, 1975)

2.1.4.9. UCLA Değerlendirme Modeli

Alkin (1969), UCLA (University of California, Los Angeles)'da görev yaparken, CIPP modelinin bazı yönleri ile paralellik gösteren bir değerlendirme modeli geliştirmiştir. Alkin (1969) değerlendirmeyi, seçili alternatifler içerisinde karar vericilere faydalı veri sağlamak için ilgili karar noktalarını tespit etme, uygun bilgiyi seçme, toplama ve bilgiyi analiz etme süreci olarak tanımlamaktadır. Alkin'in modeli beş çeşit değerlendirmeyi kapsamaktadır (1969: 2-4):

- *Sistem değerlendirmesi (Systems assessment)*: Sistemin durumu hakkında bilgi sağlamak. Sistem değerlendirmesi belirli bir durum için uygun olan eğitimsel hedeflerin çeşitlilik ve özgünlüğünü belirleme aracıdır. İhtiyaçlar amaç ile mevcut durum arasındaki ilişki bir aralık olarak sunulmaktadır. Eğitimsel problem daha sonra öğrencilerin ihtiyaçlarını değerlendiren bir araç haline gelmektedir.

- *Program planlama (Program planning)*: Belirlenmiş eğitim ihtiyaçlarını karşılama muhtemelen etkili olabilecek belirli programların seçimine yardımcı olmak. İkinci ihtiyaç alanı olan program planlama; karar vericilere kararları planlamak için olanak sağlayan bilgiyi sağlamakla ilişkilidir. Önceden belirlenmiş olan ihtiyaçların en verimli şekilde karşılanabilmesi için alternatif süreçler içinden hangisinin seçilip sisteme tanıtılması gerektiği konusunda bir hüküme varılması ile de ilişkilidir.

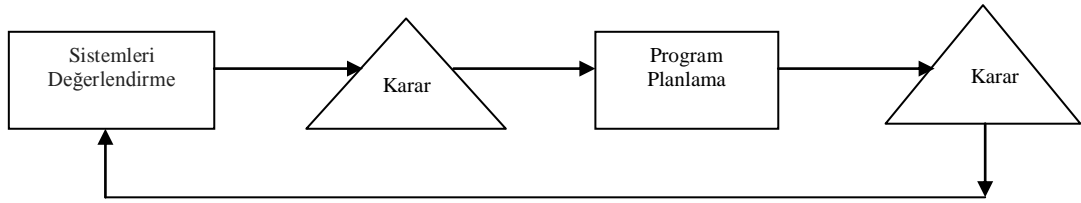
- *Program uygulaması (Program implementation)*: Hedeflendiği gibi uygun öğrenci grubuna programın uygulanıp uygulanmadığı ile ilgili bilgi sağlamak. Karar verici uygulanacak olan programı seçtikten sonra, program uygulamasının değerlendirmesinin belirlenmesi program planlamasında ifade edilen tanımlamayı ne ölçüde karşılayabildiğine bağlıdır.

- *Program geliştirme (Program improvement)*: Programın nasıl işlediği, geçici hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı ve beklenmeyen çıktılarının görünüp görünmediği ile ilgili bilgi sağlamak. Değerlendirici, programın parçalarının başarısıyla ilgili mümkün olduğunca fazla bilgi sağlayarak program geliştirmede önemli bir rol oynamaktadır. Program gelişim değerlendirmesini uygulamak için, değerlendirmecinin müdahaleci rolünün farkında olması gerekmektedir. Değerlendirici problemleri tanımladığı ve gerekli bilgileri toplayıp analiz ettiği gibi, değişikliklerin programın işleyişinin gelişimi devam ederken gerçekleştirilebilmesi amacıyla veriler derhal karar vericilere sunulmalıdır.

- *Program onaylama (Program certification)*: Programın değeri ve başka yerdeki potansiyel kullanımı için bilgi sağlamak. Beşinci değerlendirme ihtiyaç alanında, değerlendirmecinin rolü bir karar vericiye bütün olarak programla ilgili karar vermesini ve diğer durumlarda genelleştirilmesini kolaylaştıran bilgileri sağlamasıdır. Değerlendirmeci ayrıca programın sonlandırılması, değiştirilmesi, sürdürülmesi veya daha geniş kapsamlı ele alınması hususunda karar vericilere bilgi sağlamaktadır.

- Program onaylama değerlendirmelerinde, verilerin geçerli ve güvenilir olması gerekir. Değerlendirmeci ön ve son test tasarımlarını ve verilerin analizi için kapsamlı yöntemleri kullanabilir.

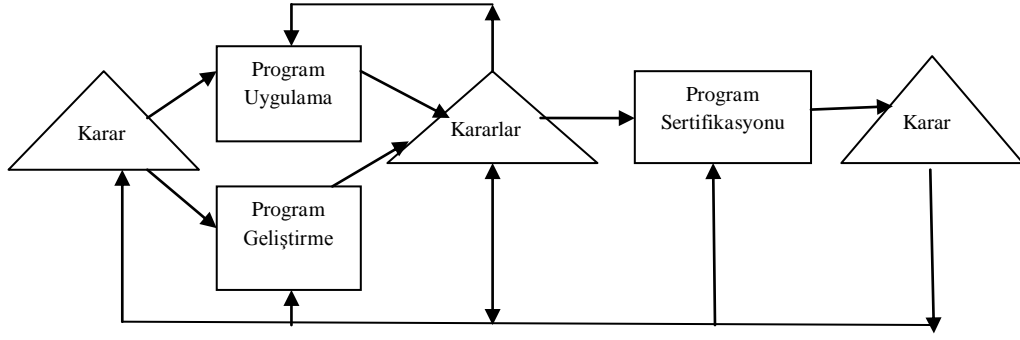
Böylece, eğer eğitim sisteminde geri bildirim ve dönüşümün payını da içeren değerlendirme bütünü döngüsünü tamamlarsa süreç şekil 10'daki gibi tasvir edilebilir. Öğretim programı değerlendirmesi programın bir önceki değerlendirmesini ya da daha büyük bir sistemi, ilgilenecek olan hedeflerle ilgili kararlar ve bu kararları karşılamaya uygun olacağı düşünülen programların seçilmesini üstlenir. Yani, öğretici programın değerlendirme genelde değerlendirme 1 ve 2. bölgeyle ilgili olan kararlar alındığı zaman başlar. Öğretim programı değerlendirmesinde ulaşılan hedefler ve bu hedeflere ulaşmada en başarılı olacak program genelde "belirlenmiş/bilinen/verilen" olarak düşünülür. Böylece, öğretici program değerlendirme öncelikle değerlendirme son 3 gerekli bölge üzerinde yoğunlaşır (Alkin, 1969: 5).



Şekil 10: Eğitim Sistemlerini Değerlendirme (Alkin, 1969)

Değerlendirme işi öğretici programın değerlendirilmesiyle başladığı zaman, seçilen öğretici programla ilgili olan bölgeden bahseden alt sistem değerlendirme için gerekliliği planlarız. Böylece görülüyor ki değerlendirme gerekli bölgelerinin kolayca tanımlanan adımlarıyla ard arda olma zorunluluğu yoktur. Ayrıca bazı örneklerde veri toplama, analiz ve karara uygunluğu rapor etmeyi sağlamak çok kolay olabilir ya da karar vermeye içinden çıkılmayacak bir şekilde bağlı olabilir ki bu durumda karar verici ve elemanları değerlendirmeyi kendileri uygulayabilirler (Alkin, 1969: 5).

Uygunluk adına Şekil 11'de öğretici programların değerlendirilmesiyle ilgili olan bölgeler için değerlendirme gerekli bölgeleri tarif edilmektedir.



Şekil 11: Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi (Alkin, 1969)

2.1.4.10. Kirkpatrick'in Dört Aşama Modeli

Kirkpatrick'in modeli başlarda dört makalede yayımlanmıştır. Bu modeli önermesindeki amaç; eğitim yöneticilerinin eğitim programlarını değerlendirmedeki çabalarını arttırmak için uyarıcı bir etki yaratmaktır. Esasında adım adım atfettiği şey sonraları değerlendirmenin birbirlerinden bağımsız olmayan dört aşamasını oluşturmaktadır. Aşamalar şunlardır (Dick, 2002: 149; Wise, 2008: 17):

Tepkiler: Değerlendirmenin ilk kademesi öğrenenlerin öğrenme deneyimine karşı tepkilerini veya tutumlarını ölçmektir. Anketler öğrenenlerden dürüstçe tepkilerini almak için kullanılan bir araçtır. Böylelikle yönetime öğretmeyle ilgili bilgiler üretilebilmektedir. Alınan bu tepkiler eğitimi değerlendirmek için kullanılmalı; ancak bundan başka bir değerlendirme türü olmadığı düşünülmemelidir. Eğer öğrenenler öğretimi sevmediyseler ondan öğrenecekleri çok fazla bir şey de olmayacaktır.

Bu seviyede, değerlendirme, eğitim programındaki katılımcıların nasıl tepki verdiklerini ölçmektedir. Katılımcıların algıları konusundaki soruları cevaplamaya çalışmaktadır. Katılımcılar bundan hoşlandı mı? Materyal işleriyle alakalı mıydı? Bu tarz değerlendirme çoğunlukla “smilesheet” olarak adlandırılır. Kirkpatrick'e göre eğitim programının gelişmesini sağlamak için her program en az bu seviyede değerlendirilmelidir. Bunun yanı sıra katılımcıların tepkileri, öğrenme için önemli sonuçlara sahiptir. Olumlu tepki öğrenmeyi garanti etmemesine rağmen olumsuz tepki kesinlikle öğrenme olasılığını azaltmaktadır.

Öğrenme: Öğrenme değerlendirmesi öğrenenler tarafından mahsup edilmiş ve anlaşılabilir teknikler, gerçekler ve prensiplerin neler olduğunu içermektedir. Kirkpatrick

amacın öğrenmeyi ölçmekte kullanıldığı anlamına geldiğini önermektedir. Kontrol grubunun öğretilmiş (yönerge almış) diğer grupla karşılaştırması için ölçülmesi anlamına geldiğini önermektedir. Öntest/sontest tasarımı günümüz istatistiksel teknikler aracılığıyla öğrenmenin öğretimin sonucu olarak gerçekleştiğini gösterdiğini önermekteydi. Kirkpatrick yeterli öğrenmenin gerçekleştiği geçerli ölçümü elde etmek için testin öğrenenlere ileri sürdüğü tüm materyalleri kapsamı gerektiğini belirtmektedir (Eğitimin sınıfa dayalı olduğu 1959'da olduğu varsayılmaktadır).

Eğitim programıyla oluşan öğrenmenin miktarını değerlendirmek için, Seviye 2 değerlendirmeleri sıklıkla eğitimden önce (öntest) ve eğitimden sonra (son test) yapılan testleri kullanırlar. Bu seviyede değerlendirme yapılması değerlendirmeyi öğrencinin memnuniyetinin ötesine taşır ve öğrencilerin yetenek, bilgi ya da tutumlarını tespit etmeye çalışır. Bu seviyede ölçüm yapmak seviye 1'den daha zor ve zahmetlidir. Yöntemler, takım değerlendirmesi ve öz değerlendirmeye, resmi olandan olmayan testlere doğru sıralanır. Eğer mümkünse, oluşan öğrenme miktarını belirlemek için katılımcılara test ya da değerlendirme eğitimden önce (öntest) ve sonra (son test) yapılmaktadır.

Davranış (Tutum): Kirkpatrick'in deneylerinden elde ettiği bulgulara göre, sınıf düzeninde birisi öğrenmeyi kanıtlayabilse dahi bu, o kişinin iş düzeninde bu becerileri gösterebileceğini garanti etmez. Bu nedendir ki eğitim direktörü eğitimden sonraki birkaç ay boyunca bu becerilerin iş ortamında da kullanılıp kullanılmadığını saptayabilecek değerlendirme araştırmaları yapmalıdır. Bu becerilerin kullanılıp kullanılmadığını saptamak için sadece kişinin kendisiyle bağlantı kurulması yeterli değildir, ayrıca kişinin amirleri, iş arkadaşları ve altında çalışanlarla da bağlantı kurulması gerekmektedir. Becerilerin kullanımına ilişkin geçerli bir gösterge elde etmek için, Kirkpatrick; kursiyerlerle karşılaştırılacak kontrol grubunun da olduğu bir ön ve son değerlendirme kullanılması gerektiğini önermektedir. Bu düzey bir değerlendirmenin sınıfta yapılan değerlendirmeden çok daha zor olduğunun farkındadır lakin elde edilen bilgi karar vericiler için çok daha önem arz etmektedir.

Bu seviye öğrenme programı nedeniyle öğrencilerin davranışlarında oluşan artarımı ölçmektedir. Bu seviyede değerlendirme yapmak sorulara cevap vermeye çalışmaktır. Yeni kazanılan beceriler, bilgiler ya da tutumlar öğrencinin günlük ortamında kullanılıyor mu?

Birçok eğitimci için bu seviye programın etkililiğinin en doğru değerlendirmesini yansıtır. Yine de bu seviyede ölçüm yapmak zordur; çünkü genelde davranıştaki değişimin ne zaman meydana geleceğini öngörmek neredeyse imkansızdır ve bu yüzden değerlendirme zamanı, değerlendirme sıklığı ve değerlendirme şekli açısından önemli kararlar gerektirir.

Sonuçlar: Kirkpatrick pek çok eğitim programlarının hedeflerinin; düşük maliyet, daha yüksek kalite, üretimde artış ve personel devamsızlığı ve devir hızındaki düşüş gibi arzulanan sonuçlar olarak beyan edilebileceğine değinmektedir. Öğrenenlerin edindiği davranışlar yukarıda belirtilen doğrultulardaki değişimler sonucu meydana gelmektedir. Esas itibarıyla, eğitime ihtiyaç; başarısızlık, fırsat ve performans artırma çabası üzerine kuruludur.

Seviye 4 değerlendirmesi, eğitimi iş sonuçları açısından değerlendirmeye çalışmaktadır. Sonuç olarak her zaman düşünülen, bu seviye müdür ve yöneticilerin anlayabileceği açıdan programın başarısını ölçer, ürün artışı, kalite gelişimi, azalan maliyetler, kaza sıklığının azalması, satışların artışı ve daha da çok faydalar ya da yatırım getirisi. İş ve örgütsel açıdan bu, eğitim programı için kapsamlı bir nedendir ancak yine de seviye 4 sonuçları genel olarak ele alınmaz. Uzun dönem değerlendirme yöntemleri şunları içerir:

- Eğitim öncesi anketleri göndermek
- Süren , ardışık eğitimi sunmak ve belirli bir süre koçluk yapmak
- Sonraki ihtiyaç tespitlerini yürütmek
- Katılımcıların eğitim amaçlarına ulaşmış olup olmadığını ölçmek için ölçümleri (hurda, yeniden çalışma, hatalar vs.) kontrol etmek.
- Kursiyer ve yöneticileriyle ya da müşteri gruplarıyla (hastalar, diğer bölüm elemanlarıyla vs.) mülakat/görüşme yapmak.

Dick (2002: 152), değerlendirmenin öğretim sürecinin her zaman çok önemli bir bileşeni olduğunu belirtmektedir. Kirkpatrick'ın değerlendirme modeli formative değerlendirme uygulamasını performans ve iş sahasına da yaymıştır. Bu model ayrıca örgüt içerisinde insan performansı problemlerinin çözümünde kullanılan performans teknolojileriyle ilgili temel konseptlerle de uygunluk göstermektedir. Yine de veriler göstermektedir ki en iyi eğitim kurumlarının eğitim departmanlarının değerlendirmeyi

kapsamlı ve devamlı olarak yürütmeleri bu değerli bilgiden yararlanma şansını kaybettirmektedir. Bu durumu düzeltmek gelecek tasarımcıların tutumlarına bağlıdır.

2.1.5. Stufflebeam'in Bağlam, Girdi, Süreç ve Çıktı Değerlendirme Modeli (CIPP) Modeli

Model adını “Bağlam (context), Girdi (input), Süreç (process) ve Ürün (product)” kelimelerinin ilk harflerinden almıştır (Robinson, 2002: 1).

CIPP modeli 1960'ların sonlarında ABD okul programları için özellikle de kentteki okullarda öğretme ve öğrenmeyi geliştirmeye yönelik sorumluluk geliştirme ve kazandırma amacıyla geliştirilmiştir. Yıllar içinde model biraz daha geliştirilerek ABD'nin içindeki ve dışındaki eğitim programlarında uygulanmıştır. Bunun yanı sıra bu model adapte edilmiş ve hayırseverlik, sosyal programlar, sağlık mesleği, ticaret, inşaat ve askeriyede kullanılmıştır (Stufflebeam, 2003a: 31).

CIPP modelinde hem süreç (formative) hem de ürün-çıktı (summative) değerlendirme yapılmaktadır (Taylor, 1998: 14). Süreç değerlendirme program geliştirme ile ilgili kararların verilmesine hizmet ederken, ürün değerlendirme hesap verilebilirlik ile ilgilidir (Şeker, 2012: 199). Başka bir deyişle, bu tür değerlendirme programın başlangıç, işleyiş ve çıktısını izlemeye yardımcı olmaktadır (Ling ve diğerleri, 2013: 167).

CIPP modeli hem biçimlendirme hem de düzey belirlemeye yönelik ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla oluşturulmuştur. CIPP değerlendirmeleri gelişim için bilgi toplama ve raporlamayı önleyici bir anahtar olduğu zaman biçimlendiricidir. Tamamlanan projeyi incelediklerinde, birbirleriyle ilgili olan bilgileri bir araya topladıkları ve sorumluluğa odaklandıkları zaman da düzey belirleyicidir (Stufflebeam, 2003a: 35).

Tablo 3: Dört Değerlendirme Modelinin Gelişim ve Sorumluluk İle İlişkisi

	Yetiştirme/Biçimlendirici uyumu	Sorumluluk/Düzy uyumu	Belirleme
Bağlam	Hedeflerin seçimi ve önceliklerin belirlenmesinde rehberlik	Hedeflerin kaydı ve önceliklerin kaydı; ihtiyaçların, fırsatların ve problemlerin kaydı ile hedeflerin seçimi için dayanaklar	
Girdi	Program stratejisinin seçimi için rehberlik; hizmet stratejisi	Seçilen stratejinin ve tasarımın kaydı ve diğer seçenekler içerisinden tercih edilmesi ile ilgili nedenler	
Süreç	Uygulama için rehberlik	Gerçek sürecin kaydı ve maliyeti	
Ürün	Bitirme, devam etme, değiştirme ya da kurulum için rehberlik	Programın başarısının ihtiyaç ve maliyetleri ile karşılaştırılarak kaydedilmesi ve kararların tekrar gözden geçirilmesi	

(Kaynak: Stufflebeam, 2003a).

Yetiştirme/biçimlendirici değerlendirme ve düzey belirlemeye yönelik değerlendirme arasındaki ilişki Tablo 3'te bağlam, girdi, süreç ve ürüne göre gösterilmiştir. Bu tablo değerlendiricinin bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirmelerini hem programların, projelerin, materyallerin gelişimi ve ilerlemelerini sağlamak için "biçimlendirici rol" hem de düzey belirleyici role bilgi sağladıklarını göstermektedir (Stufflebeam, 2003a: 35). Bu program geliştirme sürecine birçok değişik açıdan sistematik olarak bakmayı sağlar. Her ne kadar risk olsa da sadece "uzmanlar" ya da "dışardakiler" tarafından yönetilebilir ve bu sebeple de çok çeşili paydaşların anlamlı bir şekilde oluşturabilecekleri durumlar oluşturmak çok önemlidir (Taylor ve Beniest, 2003: 175).

Birçok öğretim değerlendirme modeli vardır, bu yüzden değerlendirici herşeyden önce çalışmadaki modellerin içeriğe uyumluluğunu düşünmek zorundadır. Stufflebeam'in CIPP modeli çalışmanın araştırma sorularına cevaben daha kapsamlı ve sistematik bir çerçeve sağlamaktadır. Çünkü her bir araştırma sonucu Tablo 4'de gösterilen CIPP modelinin bileşenlerine karşılık gelmektedir (Yücel, 2008: 45).

Tablo 4: Araştırma Sorularının CIPP Bileşenlerine Uygunluğu

Araştırma Soruları	CIPP Modeli Bileşenleri
Öğretim programının hangi boyutlarının geliştirilmeye ihtiyacı vardır?	Bağlam Değerlendirmesi
Öğretim programı öğrencilerin eğitici ihtiyaçlarını karşılamalarına yönelik eleştirel düşünceye göre nasıl düzenlenebilir?	Girdi Değerlendirmesi
Geliştirilen program öğrencilere göre ne kadar iyi uygulanmıştır?	Süreç Değerlendirmesi
Varolan uygulamayla karşılaştırıldığında programın etkisi nedir?	Ürün Değerlendirmesi

CIPP modeli karar alıcılar ve okul liderleri gibi bilgi ihtiyaçlarını karar yapımcılar tarafından değerlendirilmede sınırlandırabilse de sorguyla birlikte bu karar vericilerin endişe ve sorularıyla tavsiye ediliyor. Model, paydaşların endişe ve ihtiyaçlarını dikkate alırken böyle bir değerlendirme potansiyel olarak karar vericilerin ilgileri ve amaçları gibi müşterilerin lehine olan öncelikleri görmezden gelebilir. Bu, aslında CIPP modelinin en yaygın eleştirisidir. Scriven'in yaklaşımından ayrı olarak - ki bu bağımsız değerlendiricilerin değerlendirmesinde önemli bir yer tutar- CIPP modelinin yukardan aşağıya yaklaşımını potansiyel olarak diğer paydaşları ve eğitim programının yararlanıcılarını haklarından mahrum edebilir. Singapur okulları diğer paydaşların ve eğitim programlarının faydalanıcılarının görüşlerini dikkate almak ve gittikçe daha çok içermek ihtiyacındayken, CIPP modeli yerli bağlama hizmet edemeyebilir (Ling ve diğerleri, 2013: 168).

Modelde, bağlam değerlendirme kararları planlamayı sağlar; girdi değerlendirme kararları yapılandırmayı sağlar; süreç değerlendirme kararları uygulamayı sağlar ve ürün değerlendirme kararları yeniden değerlendirmeyi sağlar (Yücel, 2008: 42).

Bu modelde değerlendirme, devam eden bir süreç olarak düşünülmektedir. Bu süreç gerekli bilgiyi açıklama, bilgiyi elde etme ve bilgi sağlama olmak üzere üç basamaktan oluşmaktadır. Herhangi bir değerlendirme çalışması bu üç karar çeşidini kapsamalıdır (Arslan ve Demirel, 2007: 199). Stufflebeam'in modelinde dört farklı aşama değerlendirilmektedir.

Bağlam değerlendirme: Program ile ilgili tüm faktörler ve mevcut durum analiz edilir. Aşamanın amacı, hedeflere temel olacak bilgilerin toplanması ve bu bilgilere göre hedeflerin belirlenmesidir. Bağlam değerlendirilmesinde özellikle karşılanamayan ihtiyaçlar, kaçırılmış fırsatlar ve ihtiyaçların neden karşılanamadığı belirlenmeye çalışılır. Bağlam değerlendirmenin amacı ilgili çevreyi tanımlamak, bu çevreyle ilgili istenen ve gerçek durumun neler olduğunu ortaya koymaktır (Arslan ve Demirel, 2007: 199; Demirel, 2012: 178). Bu nedenle bağlam değerlendirme, politika, çevre veya en azından ihtiyaçların değerlendirmesini içermelidir (Tseng ve diğerleri, 2010: 257).

Bağlam, yeniliğe ihtiyacı ve başarıyı etkileyen faktörleri belirlemek için kullanılmaktadır. Bağlam analizi ihtiyaçlar ölçümü olarak adlandırılır. Stufflebeam modeli ölçücünün projenin başlangıcından itibaren bulunması ve değerlendirmenin sonuçlarının yorumlanmasını ve ihtiyaç değerlendirmesinin yürütülmesine yardımcı olması gerektiğine işaret etmektedir (Dick, 2002: 148).

Bağlam değerlendirmeleri; ihtiyaçları, problemleri ve fırsatları tanımlanan çevrede değerlendirir. Değerlendirme, kullanıcılarının amaçları tanımlaması ve değerlendirmesine yardımcı olur ve daha sonra da hedef faydalanıcılarının okul programını, öğretim kurslarını, danışma hizmetlerini, öğretmen değerlendirme sistemlerini ve diğer girişimleri yargılamalarına referans olur (Stufflebeam, 2003a: 31).

Girdi değerlendirme: CIPP modelinin ikinci basamağını girdi oluşturmaktadır. Yeniliği geliştirmek için kullanılan kaynaklar hakkında sorular çoğalmaktadır. Proje için kimler, ne tür fonlar, mekanlar ve donanımlar uygun olacak; tüm bunlar arzulan sonuçlara ulaşmada yeterli olacak mıdır, gibi sorulara cevap aranmaktadır (Dick, 2002: 148). Program ve öğelerinin mikro düzeyde analiz edildiği aşamadır. Girdi değerlendirmede, amaçların mevcut duruma uygunluğu, hedeflerin okulun amaçları ile tutarlılığı, öğretim stratejilerinin hedeflere uygunluğu, kapsamın genel amaçlar ile özel hedeflerle tutarlılığı incelenmektedir (Arslan ve Demirel, 2007: 199; Demirel, 2012: 178). Bunun yanı sıra girdi değerlendirmenin amacı, kaynakların seçimini desteklemelidir. Bu yüzden, girdi değerlendirmesi çalışma planı, malzeme, fon ve en azından kişisel kaynakları içermelidir. Bu madde öğretim programını gözden geçirmek için kullanılır (Tseng ve diğerleri, 2010: 257). Girdi değerlendirmesi uygulama için seçilen bütçe yöntemlerinin

strateji ve çalışma planlarının değerlendirilmesini de içermektedir (Stufflebeam, 2003a: 31).

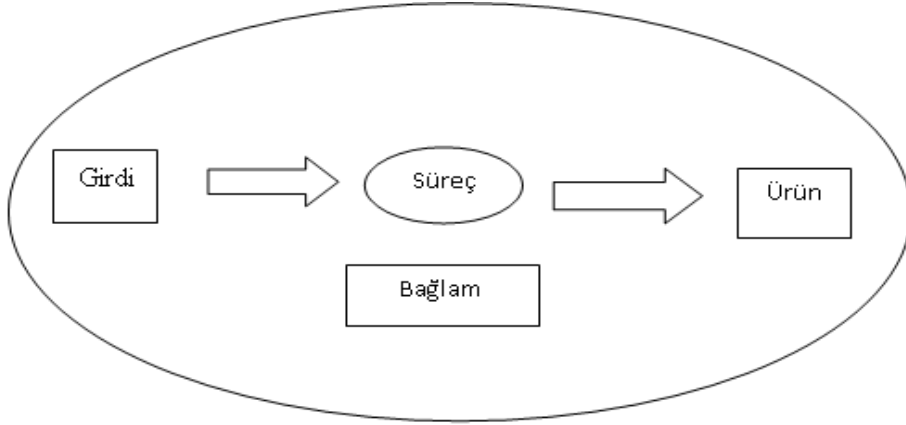
Süreç değerlendirme: Program uygulanırken gerçekleştirilen ve planlanan ile gerçek etkinlikler arasındaki uyuma bakılmaktadır. Planlanan ile gerçek aktiviteler arasındaki uygunluğa bakılır. Üç tür stratejiyi içerir. Bunlardan birincisi; uygulamadaki eksiklikleri tahmin etme ve fark etme, ikincisi; karar için gerekli olan bilgiyi sağlama, üçüncüsü; uygulanan yöntemleri kayıt etmedir (Arslan ve Demirel, 2007: 199; Demirel, 2012: 178). Süreç değerlendirmesinde aktiviteler takip edilir, belgelenir ve değerlendirilir; bunlar değerlendirme kullanıcılarının çabalarını arttırmalarını ve eylem planlarının kayıtlarına devam edebilmelerini gerçekleştirmede yardımcı olmaktadır (Stufflebeam, 2003a: 31).

Ürün değerlendirme: Programın ürünü hakkında veri toplanarak, beklenen ürün ile gerçekleşen ürünün karşılaştırması yapılmaktadır. Ürün değerlendirme sonucu uygulanan programın devam edip etmeyeceği kararlaştırılmaktadır (Arslan ve Demirel, 2007: 199; Demirel, 2012: 178). Ürün değerlendirmesi, müfredatın değişip değişmeyeceğine, ince ayarlanmış olup olmadığına ya da bitirilip bitirilmeyeceğine karar verir ve aynı zamanda müfredat aktivitelerinin sonuçlarını değerlendirebilir. Arka planla, girdiye, sürece ve diğerleriyle ilgili bilgiye istinaden, sonuçlar ve önceden belirlenmiş standartlar ve mutlak standartlar arasındaki farklılıkları karşılaştırmayı ifade eder (Tseng ve diğerleri, 2010: 257).

Ürün değerlendiricileri kısa dönem, uzun dönem, planlı ve plansız çıktıları belirlemekte ve değerlendirmektedirler. Değerlendiricilerin, öğrenci ya da diğer faydalanıcıların ihtiyaçlarını karşılamaya odaklanmalarına yardım etmektedir. Beklenen ve beklenmeyen yan etkilerini tanımlamakta ve girişimi devam ettirme, durdurma ya da geliştirmeye yönelik bilinçli kararlar almaktadırlar (Stufflebeam, 2003a: 32).

CIPP modelinin üçüncü ve dördüncü aşamaları olan süreç ve çıktı aşaması; formative (biçimlendirici) ve summative (değer biçme) değerlendirmeleriyle daha çok uygunluk göstermektedir. Yöntem değerlendirmesi hem yeniliğin nasıl geliştiğini hem de yeniliğin birincil etkisini incelemektedir (Dick, 2002: 148).

CIPP modeline göre değerlendirmeler, yöneticilere, politika kurullarına, askeri görevlilere ve diğer müşterilere; öğretmenlere, doktorlara, avukatlara, klinisyenlere, mühendislere, işçilere ve diğer hizmet sağlayıcılara; öğrencilere, ailelerine, hastalara ve diğer faydalanıcılara; fon organizasyonlarına, düzenleyici kuruluşlara ve büyük ölçüde topluma hizmet etmelidir (Stufflebeam, 2003a: 32).



şekil 12: CIPP Modelinde Yer Alan Değerlendirmeler (Taylor ve Beniest, 2003).

Stufflebeam'e göre değerlendirme sürekli bir işlem olduğundan, program hakkında sürekli bilgi toplanması ve değerlendirilmesi gerekmektedir.

Bağlam değerlendirmede hedefler, öncelikler ve ürünün değerini ortaya koyan yargılar ile ilgili ihtiyaçlar, problemler ve ortam değerlendirilir. Girdi değerlendirmede ihtiyaçları karşılayacak alternatif yaklaşımlar, çalışma planı ve btce değerlendirilir. Süreç değerlendirmede etkinliklere yol gösteren, ürünü açığa çıkaracak olan, planlanan programın uygulanması ve program faaliyetleri değerlendirmeye alınır. rn değerlendirmede hedef kitleye sonuçların kalitesi ve önemi, işlemin sürekliliğini sağlamasına yardımcı olmak amacı ile istenen veya istenmeyen ürünler ile programın etkinliği değerlendirilir (Owston, 2008: 607; Stufflebeam, Gullickson, ve Wingate, 2002: 65; nal, 2011: 79).

Worthern ve diğerlerine (1997) göre, Stufflebeam, uygulanan program ile ilgili idarecilerin doğru kararlar alabilmesine yardımcı olmak için tasarlanan yönetim yönelimli değerlendirmeye odaklanmaktadır. Bu ayrıntılı model, değerlendirmeyi devam eden bir süreç olarak görmekte ve ayrı boyutları değerlendirmeye yönelik bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme boyutlarını birbiri ile bağlantı oluşturduğunu varsaymaktadır.

Ünal (2011: 87), CIPP modelinin kuvvetli yönlerinden birinin, bir değerlendirme işleminde yöneltilecek soruları üretmede değerlendirme uzmanına yardım eden kullanışlı ve basit bir araç olduğunu belirtmektedir. CIPP modelinin dört boyutundan her biri için, değerlendirme uzmanı, birçok soru belirleyebilir. CIPP modeli ve bu modelin ürettiği soruların aynı zamanda değerlendirme işleminin uzman olmayan kişilere açıklanmasını da kolaylaştırdığını belirtmektedir. CIPP modelinin diğer bir kuvvetli yönü hem uygulanan programdan önce hem de program esnasında müdahale edebilme ve değerlendirme imkanı sağlamasıdır.

Bu model; doğasıyla, ölçü ve yararlanıcıların ihtiyaçları ile ilgili çevresel güçlerin de dahil olduğu bağlam değerlendirme; içine proje planlarının ve kaynaklarının duyarlılığını ve dayanıklılığını alan girdi değerlendirme; proje işlemlerinin uygunluğunu ve yeterliliğini kapsayan süreç değerlendirme; kapsam, cazibe ve önem ile beraber istenen ve istenmeyen sonuçları kapsayan ürün değerlendirme olmak üzere kapsamlı bir yaklaşım sunmaktadır. Proje sonuçlarının içine ek anlayışlar kazandırmak için, ürün değerlendirme bileşenleri dört parçaya bölünebilir: (1) etki, amaçlanan hedef kitleye projenin ulaşabilirliği ile ilgili; (2) etkinlik, çıktının kalitesi, cazibesi ve sonuçlarının önemi ile ilgili; (3) sürdürülebilirlik, projenin kurumsallaşması ve uzun süreli canlılığı ile ilgili; (4) taşınabilirlik, diğer düzenlemelerdeki projenin değerli özelliklerinin yararları ile ilgilidir (Stufflebeam ve diğerleri, 2002: 65).

Stufflebeam'in CIPP modelindeki değerlendirme türlerinin amacı, yöntemi ve değerlendirme sürecinde verilmesi gereken kararlar Tablo 5'te kısaca belirtilmektedir (1983; Akt. Tseng ve diğerleri, 2010: 256).

Tablo 5: CIPP Modelindeki Değerlendirmelerin Amaç, Yöntem ve Kararları

	Bağlam	Girdi	Süreç	Ürün
Amaç	Problemleri teşhis etmek ve ihtiyaçları belirlemek (değerlendirmek)	Muhtemel değişiklikleri belirlemek	Önerilen değişikliklerin amaçlandığı gibi yürütüldüğünü sağlamak (temin etmek) için ve uygulamadaki problemleri teşhis etmek için	Öğretici program veya fikrin gerçekten bir fark yaratıp yaratmadığını ortaya çıkarmak
Yöntem	Sınıf içi mülakatlar, tamamlayıcı deney, öğrencilerin yazılı çalışmalarının analizi gibi yöntemler kullanma	Literatür taraması, emsal programlara yapılan ziyaretler, pilot denemeler, sahadaki öğretmenlerin düşünce ve fikirlerine başvurma gibi yöntemler kullanma	Yapılan aktiviteleri, beklenen ve beklenmedik sonuçları gözlemleyerek ve kayıt ederek değişim sürecini izleme	Öğrencilerin çalışmalarına başladıkları zamana kıyasla performanslarındaki değişimi ölçme. Öğrenciler yeni öğrendikleri bilgileri karşılaştıkları yeni problemlerde kullanabildiklerini ölçme. Ölçümler katılımcılarla görüşmelerden, sınıf testleri ve öğrencilerin yazılı çalışmalarının analizlerinden oluşabilir.
Karar verme	İhtiyaç duyulan değişimler konusunda karar vermede bir temel oluşturma.	Değişim için en çok nerede desteğin olduğunu bulmak, hangi çözümlerin daha çok uygulanabilirliğini ortaya çıkarmak	Programda yapılacak ince ayarlamalarda yardımcı olmak. Daha sonra değişimin etkilerini yorumlamada kullanılacak verileri sağlamak.	Değişimin devam ettirilmesi, sonlandırılması ya da düzenlemeler yapılması konusunda karar verilmesi için.

(Kaynak: Tseng, Diez, Lou, Tsai ve Tsai, 2010).

Tablo 5’de görüldüğü üzere, bağlam değerlendirmede, çevresel analiz yapılması, değerlendirme başlamadan var olan kaynakların değerlendirilmesi, ihtiyaçların belirlenmesi söz konusudur. Girdi değerlendirmede, muhtemel değişiklikler, öğretmen görüşleri değerlendirilmektedir. Süreç değerlendirmede uygulamaya dönük etkinlikler değerlendirilmektedir. Ürün değerlendirmede ise, programın başarılı olup olmadığı, fark yaratıp yaratmadığı ve bunların sonucuna göre programın uygulanmasına devam edilip edilmeyeceği ve gerekli değişiklikler belirlenmektedir.

Bu değerlendirmede temel sorular yer almaktadır. Bunlar (Stufflebeam ve diğ., 2002: 66; Wise, 2008: 9):

1. Bağlam: Proje ne ölçüde önemli, toplumu ve faydalanıcıların ihtiyaçlarını ne ölçüde hedefledi?

2. Girdi: Projenin yapısı, usulü ve kaynak planları ne ölçüde kurum değerleriyle, gelişme seviyesiyle ve uygulanabilirliğiyle birbirini tutuyordu ve hedeflenen ihtiyaçları yeterince karşılama gücünde miydi?

3. Süreç: Projenin faaliyetleri ne ölçüde planlarla birbirini tutuyordu ve faydalanıcıların ihtiyaçlarını karşılamada etkin miydiler?

4. Etki: Hangi faydalanıcılara ulaşıldı ve hedeflenen faydalanıcılar ne ölçüdeydi? Doğru faydalanıcılara ulaşıldı mı? Ulaşılamayan olası bir kitle var mıydı? Eğer öyleyse neden?

5. Etkililik: Proje, faydalanıcıların ihtiyaçlarını ne ölçüde karşıladı? İhtiyaçlar karşılandı mı? Müfredatın bir durumunun diğeri üzerine etkisiz önceliklendirmesi var mıydı? Program aynı etkinlikle ama daha düşük maliyetle yapılabildi mi? Etkililik değerlendirmesinin sonuçları değişimin çeşitli bölgelerde yapılması gerektiğini gösteriyor mu?

6. Sürdürülebilirlik: Proje, başarılı olan yürütülebilirliğini sürdürebilmek için ne ölçüde kurumsallaştırılmıştır? Faydalanıcılar için kazanımlar sürdürülebilirdi mi? Programdan bir süre sonra görünmeyen kısa süreli bir gelişme var mıydı? Önceki kurs üyeleriyle uzun süreli program değerlerinin saptamak için yapılan muhtemel görüşme.

7. Taşınabilirlik: Proje ne ölçüde başka bir yere başarılı bir şekilde uyarlandı ve uygulandı? Kazanımları sağlayan süreç başka düzenlemelerde etkin kullanım için taşınabilir ve uyarlanabilirlik ortaya koydu mu? İlk benimseyenlere nasıl ulaşılabilecek? Daha ketum olan ilk ve sonraki benimseyiciler nasıl ikna edilecek

Bu şekilde model CIPPIEST kısaltmasıyla hatırlanabilir. Genel müfredat değerlendirmesinin amaçları için önceki CIPP modeli değerlendiricilerin 4 ürün açısından daha iyi bir kavrayışı düşünebilmelerine rağmen yeterli olmalıdır.

Taylor ve Beniest (2003) ile Finch and Crunkilton (1993; Akt. Tseng ve arkadaşları, 2010) CIPP modeline göre öğretim programını değerlendirme amacıyla bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarında aşağıdaki sorulara cevap aranması gerektiğini belirtmektedirler.

Bağlam boyutunu değerlendirmede yer alacak sorular:

- Öğretim programının içeriği ne olmalıdır?
- Öğretim programının amaçları neler olmalıdır?
- Öğretim programında ne tür hedefler kullanılacaktır?
- Değerlendirilen ders diğer dersler ile ilişkisi nedir?
- Dersin süresi yeterli midir?
- Kritik veya önemli dış faktörler nelerdir?
- Dersler bütünleştirilmiş mi yoksa ayrı mı?
- Ders ile araştırma /yayım faaliyetleri arasında bağlantılar nelerdir?
- Derse ihtiyaç vardır?
- Ders iş ihtiyaçlarına uygun mu?

Girdi boyutunu değerlendirmede yer alacak sorular:

- Belirli eğitim programında en çok hangi öğretim programı faydalı olabilir?
- Öğretmenler ve öğrenciler için en kabul edilebilir materyaller hangileridir?
- Farklı materyallerin öğrencilerin başarısı üzerinde etkileri nelerdir?
- Öğrencilerin giriş yetenekleri nelerdir?
- Öğrencilerin öğrenme becerileri nelerdir?
- Öğrencilerin motivasyonu nedir?
- Öğrencilerin yaşam koşulları nelerdir?
- Öğrencilerin mevcut bilgileri nedir?
- Amaçlar uygun mudur?
- Hedefler amaçlardan mı türetilmiştir?
- Hedefler mantıklı mıdır?
- İçerik açık bir şekilde tanımlanmış mıdır?
- İçerik öğrencilerin yetenekleri örtüşmekte midir?
- İçerik pratik sorunlarla ilişkili midir?
- Teori ve pratik dengesi nedir?
- Hangi kaynaklar veya materyaller mevcuttur?
- Öğretmenlerin sahip oldukları kitaplar nelerdir?
- Öğrencilerin sahip oldukları kitaplar nelerdir?

- Öğretmenlerin öğretme becerileri ne kadar güçlüdür?
- İş yükü ile karşılaştırıldığında hazırlık için ne kadar süre gereklidir?
- Öğretmenler dersle ilgili bilgi, yetenek ve tutumlara sahipler mi?
- Ders ortamı destekleyici midir?
- Kaç tane öğrenci vardır?
- Kaç tane öğretmen vardır?
- Ders nasıl düzenlenmiştir?
- Eğitim-öğretim ile ilgili düzenlemeler nelerdir?

Süreç boyutunu değerlendirmede yer alacak sorular:

- Öğrenenlerin öğrenme performansları hangi düzeydedir?
- Öğretimsel ve destek personelinin kalitesi nedir?
- Müfredatın yürütülmesiyle ilgili maliyetler nedir?
- Öğrenciler ne düzeyde eğitimden memnun kalmaktadırlar?
- Hangi öğretim programı bileşeni yetersiz kalmıştır?
- Öğrencilerin iş yükü nedir?
- Öğrenciler derse aktif katılmakta mıdır?
- Öğretimle ilgili sorun var mıdır?
- Öğrenme ile ilgili sorun var mıdır?
- İki yönlü etkili iletişim var mıdır?
- Öğrencilere bilgi sadece transfer mi ediliyor yoksa öğrenciler bilgiyi kullanıp uyguluyorlar mı?
- Öğrenciler bilgi ve becerilerini kullanma, uygulama ve analiz etmede sorunlarla karşılaşılıyorlar mı?
- Öğretme ve öğrenme süreci sürekli değerlendiriliyor mu?
- Öğretme ve öğrenme kurumsal ve uygulamadan kaynaklanan problemlerden etkileniyor mu?
- Öğrenci ve öğretmenler arasındaki işbirliği/kişilerarası ilişkilerin düzeyi nasıldır?
- Disiplin nasıl sağlanmaktadır?

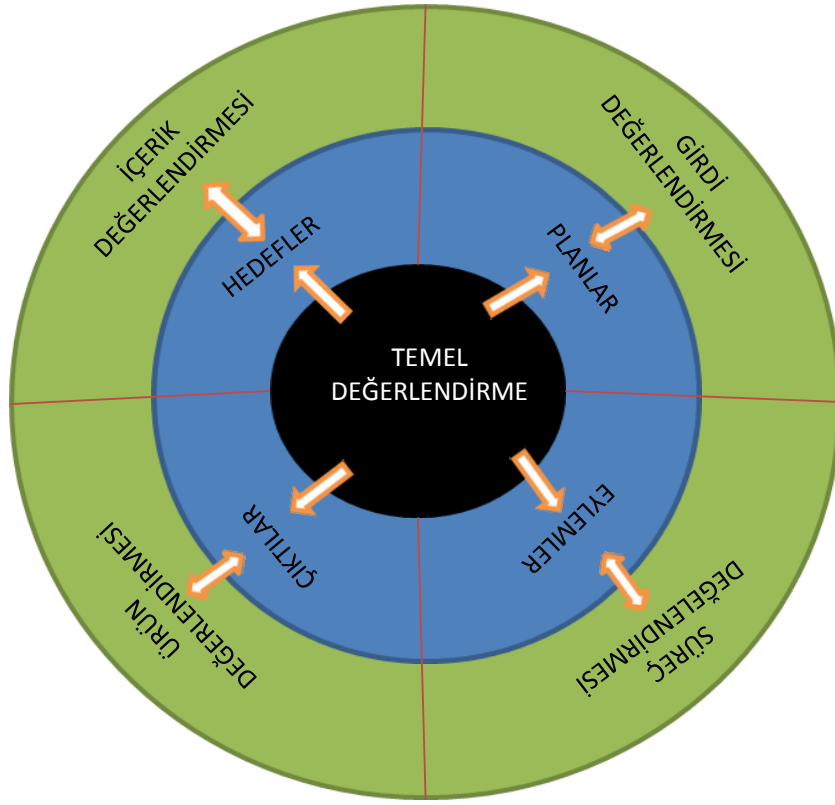
Süreç boyutunu değerlendirmede yer alacak sorular:

- Önceki öğrencilerin hareketliliği nedir?

- Önceki öğrenciler pozisyonlarıyla ilgili ne düzeyde tatmin olmuşlardır?
- İşverenler önceki öğrencilerin performanslarını nasıl görmektedir?
- Eğitim bireyleri iş hayatına hangi yeterlilikte hazırlamaktadır?
- Dönem sonunda sadece bir sınav mı yapılıyor yoksa ders sürecinde birkaç tane sınav mı yapılıyor?
- İnfomal değerlendirmeler var mıdır?
- Değerlendirmenin kalitesi nedir?
- Dersin sonunda öğrencilerin bilgi, yetenek ve tutumlarının seviyesi nedir?
- Değerlendirme tüm katılımcı program geliştirme sürecinde yürütülüyor mu?
- Öğrenciler öğrendiklerini nasıl kullanmaktalar?
- Öğrenciler ve öğretmenlerin genel deneyimleri nasıldır?
- Dersten asıl öğrenilmesi gereken nedir?
- Resmi rapor var mıdır?
- Sonuç olarak öğretmenin itibarı arttı mı yoksa azaldı mı?

Ünal (2001: 89), tasarlanan veya uygulamada olan programların CIPP modeline göre değerlendirilmesinin sistemsel ve döngüsel verilerle program geliştirmeye hizmet ettiğini belirtmektedir. Her modelde olduğu gibi bu modelde de uygulayıcıların tercihlerini dikkatli yapmaları, özellikle ders sürecinin değerlendirmesinde öğretmenlerin anında aldıkları dönütlerle yeniden düzenlemelere gitmesinin dersleri daha verimli hale getireceği de özellikle vurgulanmaktadır.

Şekil 13’de CIPP modelinin temel unsurları üç halkada ve bu halkaların birbirleriyle olan ilişkileri verilmektedir. Stufflebeam, birinci halkada değerlendirmenin temelde değerlerden başladığını, temel değerleri çevreleyen ve programı etkileyen öğelerin ikinci halkada yer aldığını ve son halkada ise her bir öğeye karşılık gelen değerlendirme türünün yer aldığını belirtmektedir.



Şekil 13: CIPP Modelinin Temel Bileşenleri ve Programlar ile İlgili İlişkileri
(Stufflebeam, 2003b)

Stufflebeam, CIPP modelinin temel elementlerini üç adet iç içe geçmiş çemberle göstermektedir. İçerdeki çember kişinin değerlendirmesinin temelini oluşturan temel değerleri göstermektedir. Değerlerin etrafını saran çember; amaçlar, planlar, eylemler ve çıktılar gibi diğer girişimlerle ya da herhangi bir programla ilgili dört değerlendirici odağa bölünmüştür. Dıştaki çember ise bu dört değerlendirici odağın her birine hizmet eden değerlendirme çeşidini belirtmektedir. Bunlar; bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirmesidir. Çift taraflı okun her biri belirli değerlendirici odağı ve değerlendirme çeşidi arasındaki çift yönlü ilişkiyi belirtmektedir. Amaç oluşturmanın görevi bağlam değerlendirmesini gündeme getirmektedir. Bu da zamanla amaçları doğrulamak ve geliştirmek için bilgi sağlamaktadır. Geliştirme çabalarını planlamak girdi değerlendirmesine konu oluşturmaktadır. Bu da buna bağlı olarak planların değerlendirmesini sağlamakta ve planların güçlendirilmesine yön vermektedir. İyileştirme faaliyetleri süreç değerlendirilmesini gündeme getirmektedir ki bu da zamanla eylem değerlendirmesini ve onları güçlendirmek için geri dönüşümü sağlamaktadır. Başarılar,

başarısızlıklar, ürün değerlendirmesinin dikkatini yönetmenin yan etkileri, çıktıları büyük ölçüde değerlendirmekte ve daha iyi sonuçlar almayı sağlamadaki ihtiyaçları belirlemektedir. Bu karşılıklı ilişkiler, şemanın iç çemberinde belirtildiği gibi; değerlendirmeler temel değerlere yerleştirilerek işlev kazandırılmaktadır (2003a: 33).

2.2. Turizm Öğretim Programı

Turizm eğitimi, genel mesleki ve teknik eğitim kapsamında düşünülmekte ve turizm eğitimine ilişkin hedef ve politikaları ayrıca belirlenmemektedir. Eğitim politikalarının belirlenmesinde bilimsellik, açıklık, anlaşılabilirlik, tutarlılık, süreklilik ilkelerine uyulması amaca ulaşmak için önemli koşullardır (Karakütük ve Tural, 1992: 77).

Sektörün işgücü gereksiniminin büyük bölümü “mesleki eğitim” ile karşılanmaktadır. Mesleki eğitimin ilk adımını eğitimi verecek mesleğin standardının belirlenmesi oluşturmaktadır. Daha sonrasında; mesleğin standartları esas alınarak hazırlanacak öğretim programları, öğretim programlarına göre hazırlanan eğitim araç-gereç ve ekipmanları, eğitim ortamlarının hazırlanması, eğitimin uygulanması ve mesleki yeterlilik sınavı izlemektedir. Her meslek için, bu sürecin yaşanması zorunlu olmayabilir. Çalışanlar, mesleki belgelendirme sistemi bünyesinde uygulanacak mesleki yeterlilik sınavına girerek başarılı olduğu takdirde kendisine mesleki yeterlilik belgesi verilebilmelidir (Mısırlı, 2002: 454).

Mesleki ve teknik eğitimin amacı; bireylere, iş piyasasında geçerli olan bir işe girebilmesini ve bu işte ilerleyebilmesini sağlamak için gerekli olan davranışları kazandırmaktır. İş analizi, mesleki eğitimle bireye kazandırılacak davranışları belirlemede en güvenilir yaklaşımlardan biridir. İş analizleri, mesleki eğitim programlarının gelişmesinin başlangıcı ve en önemli aşamalarından sayılmaktadır. Ancak sadece iş analizi yeterli olmayıp; tasarlanan eğitim amaçlarının gerçekleşebilmesi, eğitim ve öğretim sürecini etkileyen tüm unsurların ele alınması ve düzenlenmesini gerektirmektedir (Sezgin, 2000: 1).

Turizm eğitimi, toplumda turizm bilincini yerleştirmek, turizm kaynaklarını koruma bilincini yerleştirmek, turistlere herhangi bir ayırım yapmadan eşit ve dürüst hizmet etme anlayış ve terbiyesini vermek, saygıya ve konukseverliğe dayalı bir davranış düzenini yerleştirmektir (Bayer, 1998: 146; Pelit ve Güçer, 2006: 142; Ünlüönen, 2004: 111).

Turizm programının amacı; öğrencilere turizmin temel kavramlarını, turizmle ilgili gerekli bilgileri ve turizm kurumlarını tanıtmak, turizmin ülke açısından önemini açıklayarak öğrencilere alternatif turizm türlerini, turizm personelinin niteliklerini öğretmektir (Orhaner ve Tunç, 2001).

Mesleki turizm eğitimi, turizm sektörünün ihtiyaç duyduğu, araştırma ve planlama çalışmalarını geliştirecek, işletmelerin verimliliğine katkı sağlayacak, sektörde meydana gelen yenilikleri takip edebilecek bireyleri yetiştirmek amacıyla yapılan mesleki eğitimidir. Türkiye’de turizm sektörünün yıllar itibariyle gösterdiği olumlu gelişmeye paralel olarak sayıları her geçen gün artan turizm işletmelerinde görev alacak personele olan ihtiyacı da beraberinde gündeme taşımaktadır. Ülkemizde turizm eğitimi, turizm sektörünün geleceği için ve ülke ekonomisi bakımından önemli etkisinden dolayı son yıllarda üzerinde ısrarla durulmaktadır (Aymankuy ve Aymankuy, 2002: 30).

Mesleki eğitim bireylere çalışma hayatında gerekli bilgi, beceri ve iş alışkanlıklarını kazandıran ve bireyin yeteneklerini çeşitli yönleri ile geliştirmeyi amaçlayan eğitim sürecinde, bireyin başarılı olması, öncelikle onun temel veya genel eğitimde başarılı olmasına, bazı beceri ve sosyal değerlere sahip olmasına bağlıdır. İş, insan ve eğitim, üçgeninde şekillenen mesleki eğitim ülke kalkınmasında ve istihdamın geliştirilmesinde önemli bir role sahiptir (Ahipaşaoğlu, Karaman ve Sağlık, 2002: 139). Mesleki turizm eğitiminin amacı, turizm sektörünün ihtiyaç duyduğu mesleki bilgileri vermektir. Turizm eğitimi veren okullar işletmelerin ihtiyaç duyduğu alt kademe, orta kademe ve üst kademe insan gücünü sağlamaktır (Avcıkurt ve Karaman, 2002: 53).

Turizm, bir hizmet endüstrisi olduğundan ve turizm eğitiminde temel öge insan olduğundan, diğer mesleki eğitimlerden farklılaşmaktadır. Turizmde hizmetin standartları vardır ve çoğunluğu uluslararası özellikler taşır. Bu nedenle turizmde insan ve işgücü eğitimi önem kazanmaktadır (Sarı, F., 2007: 8). Hizmet endüstrisi olan turizmde işletmelerinin verimliliği ancak iyi bir yönetim politikası ile sağlanabilir. Rasyonel yönetim ise, mesleki eğitim görmüş personel ile mümkündür. Kaliteli hizmet, nitelikli eleman ile gerçekleşmektedir. Nitelikli eleman ise mesleki eğitimle yetiştirilir (Hacıoğlu, 1992: 91).

Turizmin emek-yoğun üretim tarzı nedeniyle bazı dallarda makineleşme mümkün olmadığından, insan faktörünün önemli bir öge olduğu sektörde (Timur, 1992: 47), mesleki eğitimin; kalifiye işgücü, hizmet kalitesi, verimlilik, müşteri memnuniyeti ve iş tatmini üzerindeki olumlu etkileri bulunmaktadır. Bu nedenle de mesleki eğitim, uzun yıllardan beri işletmecilerin, eğitimcilerin ve araştırmacıların üzerinde durdukları konular arasında yer almaktadır (Ural ve Pelit, 2002: 219). Özellikle tüketicilerin, giderek bilinçli olmasından dolayı da hizmet kalitesi ve memnuniyeti rekabet üstünlüğü sağlama da daha önemli hale getirmektedir. Bunu sağlamak da mesleki eğitim almış nitelikli işgörenlerle gerçekleştirilmektedir (Zengin ve Türkseven, 2012: 250).

Turizmde en alt kademedен en üst kademeye kadar eğitim ihtiyaçları dahilinde etkin bir turizm planlamasına ihtiyaç duyulmaktadır. Turizm alanındaki planlama, yönetim-işletme ve hizmetin birbirinden farklı bilgi ve beceri gerektirdiği, turizm eğitiminde göz önünde bulundurulmamaktadır. Turizm eğitiminde, uygulama ile teorik bilgi bir arada yürütülmelidir (Tuyluoğlu, 2003: 95).

Turizm sektöründe her kademedeki elemanları yetiştirebilmek amacıyla öncelikle eğitimin planlanması gerekmektedir. Turizm eğitimi planlamasında (Timur, 1992: 48):

- Ülkenin turistik gelişme tahminleri yapılır.
- Gelişme tahminlerine göre personel ihtiyacı belirlenir.
- Turizm sektöründeki mevcut istihdam durumu nitelik ve nicelik açısından incelenir.
- Personel ihtiyacı belirlenerek, mevcut eğitim kapasitesi ile karşılaştırılarak ek eğitim kapasitesi ihtiyacı belirlenir.
- Ek eğitim ihtiyacının karşılanması amacıyla gerekli bina, donanım ve eğitici planlaması yapılır.

Turizm hizmetlerinin kalitesini sağlamada önemli unsurlarından biri, insan kaynaklarının eğitim ve öğretimidir. Doğabilecek yeni istihdam taleplerinin karşılanabilmesi, uzmanlaşmanın artması için çok çeşitli müfredat programlarına ve çalışanların sektör içinde sürekli eğitimine ihtiyaç duyulmaktadır. Avrupa'daki eğitim sistemleri içinde özellikle mesleki turizm eğitim sisteminin sürekli bir değişim içinde olduğu görülmektedir (Öncüer, 2006: 196). Turizm sektörü, turistik faaliyetlerde hizmeti

talep edenin de sunanın da “insan” olması nedeniyle emek yoğun bir sektördür (Erdinç ve Yılmaz, 2012; 17). Bu durum sebebiyle turizm eğitimi veren kurumlarda, sektörün ihtiyaçlarına uygun personelin yetiştirilmesini ve yetiştirilmiş nitelikli personelin de sektörde istihdam edilmesi sağlanmalıdır (Ünlüöner ve Boylu, 2005: 13).

Program geliştirme çalışmalarının kilit noktasını, hızla gelişen ve değişen dünyada nitelikli insan gücünü yetiştirmesi beklenen eğitim sistemlerinin iyileştirilmesi, yenileştirilmesi ve dünya gerçeklerine uyarlanması oluşturmaktadır. Eğitim alanındaki yaşanan ulusal ve uluslararası değişim ve gelişimlerin mesleki ve teknik eğitim hizmetlerine yansıtılabilmesi ise atılan önemli adımlardan birisidir (METGE, 2004: 46).

Doğal kaynakların ve kültürel birikimin turizm için çok önemli bir kaynak oluşturduğu ülkemizde, turizmin ülke kalkınması için getirisi artmakta ve bunun önemi giderek daha fazla anlaşılmaktadır. Bu farkındalık ile kalkınma planlarında da turizm ile ilgili politikalar yer almıştır. Planlarda turizme, ağırlıklı olarak ekonomik ve çevresel yaklaşım izlenmiştir. Bacasız sanayi olarak adlandırılan turizmin ülke ekonomisi için önemli konumu, turizm eğitimi ile ilgili politikaların da önemini arttırmaktadır (Karakütük, 1992: 74).

Mesleki turizm eğitimi, turizm işletmelerinin ihtiyaç duydukları teorik, pratik bilgi ve becerilere sahip personeli yetiştiren, personele işini daha iyi yapabilmesi için gerekli bilgileri sistemli bir şekilde kazandıran bir süreç olarak kabul görmektedir. Kalite, hizmet kalitesi, müşteri memnuniyeti, verimlilik, karlılık amaçlarının gerçekleştirilmesini kolaylaştırdığından turizm işletmelerinin, turizm eğitimine verdikleri önem giderek artmaktadır (Aymanıkuy ve Aymanıkuy, 2002: 30).

Turizm eğitiminin amaçları; teorik ve pratik ilişki kurmak, turizm sektörünün gelişmesine katkıda bulunmak, turizm sektörüne kalifiye personel sağlamak, turizmin ekonomik kalkınmadaki yerini ve önemini anlatmak, toplumda olumlu bir turizm bilinci yaratmak, turistik işletmelerde çalışanların bilgi ve becerilerini artırmak, insanların turizme ilgisini çekmek, nitelikli turizm eğitmenleri yetiştirmektir (Olçay, 2008: 385; Üzümcü ve Bayraktar, 2004: 80).

Turizm Bakanlığı'nın turizm eğitimi için kabul ettiği amaçlar şunlardır (Taşkın, 2006: 48-49);

- Turizm sektörüne yetişmiş nitelikli eleman sağlamak,
- Turizm endüstrisinin gelişimine katkıda bulunmak,
- Eğitimde teorik ve pratik arasında bağlantıyı sağlamak,
- Ülkeler ve kişiler arasında dostluk ve kardeşlik bağlarının pekişmesine katkıda bulunmak,
- Turizm sektöründe çalışan personelin, bilgi ve becerilerini arttırarak onlara mesleki formasyonu kazandırmak,
- Turizmin kalkınmadaki önemini anlatmak,
- Vatandaşların ilgisini turizme çekmeyi sağlamak,
- İnsanların içgüdüsündeki bencilliği yenmek onları daha hoşgörü sahibi yapmak,
- Ekonomik değerlerle kültürel değerler arasındaki mübadelenin önemini tanıtmak,
- Turizm öncülerini yetiştirmek,
- Turizmin doğal ve kültürel varlıklarını korumak,
- Toplum, turizmin ihtiyaçlarını karşılamak için manevi bakımdan hazırlamak.

Bakanlığın belirlediği bu amaçlara ulaşabilmek için turizm eğitim programlarının amaçlara uygun biçimde düzenlenmesi gerekmektedir.

Turizm eğitim hedeflerinin belirlenmesinde; eğitim alanların, kamu yönetiminin ve sektörde bulunan kurum ve kuruluşların beklentileri dikkate alınmalıdır. Eğitim görenler, gördükleri eğitime uygun işi bulabilmeyi ve alanlarında ilerlemeyi arzulamaktadırlar. Yani verilecek eğitimin hedefi, bir yandan işletmelerin ve sektörün rekabet edebilirlik kapasitesini uluslararası düzeyde arttırabilecek insan gücü yetiştirmek, öte yandan bu insan gücünün sektörde iş bulabilmesini sağlamaktır (İslamoğlu, 1992: 59).

Timur (1992: 53) turizm eğitiminin başarılı olabilmesi için gerekli şartları şu şekilde belirlemiştir:

- Programlar turizm sektörünün ihtiyacını karşılayacak şekilde düzenlenmelidir.
- Programlar hem uygulayıcıların hem de programları takip edenlerin ilgisini çekmelidir.

- Turizm sektörü eğitim programlarını takip ederek yetişen elemanlara istihdam olanakları sağlamalıdır.
- Turizm sektörünün hiyerarşik sistemine paralel olarak turizm eğitim piramidi oluşturmalıdır.
- Eğitim piramidinde her eğitim seviyesinin amacı açık olarak belirlenmelidir.
- Amaç-araç uyumu sağlanmalıdır.

Gelişen teknoloji, turizm sektöründe hızla yayılan iletişim ağı, talepteki değişimler, sosyo-kültürel ve ekonomik gelişmeler turizm alanında istihdam edilecek personelin de daha donanımlı insanlar olmasını gerektirmektedir (Şahin, 2012: 49). Bu nedenle de turizm eğitimi verilirken sektörün ihtiyaç duyacağı nitelikte personel yetiştirmek amacıyla eğitim programlarının sürekli kontrol edilmesi ve günün koşullarına göre revize edilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Program geliştirme süreci; program tasarısı, program uygulama, program değerlendirme ve program düzeltme aşamaları ile bütünü oluşturan parçalardır. Birinin eksikliği durumunda program geliştirme faaliyeti tam anlamıyla gerçekleşmemektedir. Hazırlanan bir program sürekli olarak gözden geçirilmeli, değişen koşullara uygun olarak uygulama, değerlendirme ve düzeltme aşamaları ile daha iyi duruma getirilmeye çalışılmalıdır. Dolayısıyla, program geliştirme faaliyeti dinamik bir süreçtir ve Türk eğitim sisteminin her kademesinde olması gerektiği gibi mesleki turizm eğitiminde de alanında uzman kişiler eliyle yürütülmesi gerekmektedir (Dağdeviren, 2007: 66).

2.2.1. İKMEP Öncesi Geliştirilen Öğretim Programları

Etkin ve gelişmiş bir turizm eğitiminin temelini, iyi hazırlanmış ders programları oluşturmaktadır. Bir okulda verilen eğitimin çatısını oluşturan ders programlarının iyi hazırlanmış olması ise amacına ne kadar uygun olduğu ve amaca ulaşma ile ilgilidir. Bir diğer ifadeyle, okulda uygulanan ders programı ne kadar amacına uygun hazırlanmışsa ve uygulanıyorsa başarıya ulaşma daha kolay olmaktadır (Evren, 2010: 62). Bu kapsamda son yıllarda ülkemizde mesleki eğitim önlisans düzeyinde farklı program geliştirme çalışmaları yapılmıştır. Öncelikle Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)-YÖK Meslek Yüksekokulları Program Geliştirme Projesi sonra da İnsan Kaynaklarının Mesleki Eğitim Yoluyla Geliştirilmesi Projesi (İKMEP) kapsamında eğitim programları geliştirilmiştir.

MEB-YÖK Meslek Yüksekokulları Program Geliştirme Projesinin amacı; 4702 sayılı kanun uyarınca meslekî ve teknik orta öğretim kurumlarından meslek yüksekokullarına sınavsız olarak öğrenci alınacağından bu geçişin program açısından tutarlılığını ve devamlılığını sağlayabilmek, ileride modüler sisteme geçişe imkan verecek ve aynı zamanda iş hayatının gerektirdiği bilgi ve becerileriye sahip insan gücünün yetiştirilmesini sağlayacak şekilde Meslek Yüksek Okulları eğitim programlarını geliştirmektir (İnce, 2002: 202; MEB-YÖK, 2013).

MEB-YÖK Meslek Yüksekokulları Program Geliştirme Projesi ile Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) sınavlarında genellikle başarısız olan ve herhangi bir programa girme şansı olmayan Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi (OTML) mezunlarına Yükseköğretim imkanı sağlanmıştır. Ülke genelinde MYO'lar bünyesindeki turizm ile ilgili programlarda tek bir ders programının uygulanması ile turizm eğitimine belirli bir kalite ve bütünlük getirilmeye çalışılmaktadır. Bu bütünlük ile yatay ve dikey geçişlerde öğrencilere eşit davranılması sağlanmaya çalışılmaktadır. Üniversiteler bünyesindeki MYO'lar ile OTML'ler arasında iletişim, koordinasyon sağlanabilmektedir. Öğrencilerin tamamı OTML'lerden mezun olduklarından dolayı sınıf seviyesinde önemli farklılıklar olmayacağı için ders konuları daha ayrıntılı ve ileri düzeyde işlenmektedir. Öğrencilerin staj çalışmaları açısından bakıldığında; OTML mezunları MYO'larındaki eğitimleri sırasında ve sonrasında sahip oldukları tecrübe ve bilgi düzeylerinden dolayı daha kolay ve daha iyi işletmelere yerleştirilebilmektedir (Şahin ve Okumuş, 2002: 23)

Bu proje ile Meslek Yüksek Okullarında en yaygın olan ve en çok öğrencisi bulunan Bilgisayar Programcılığı, Endüstriyel Elektronik, Elektronik Haberleşme, Elektrik, Kontrol Sistemleri Teknolojisi, Makine, İklimlendirme-Soğutma, İnşaat, Otomotiv, Tekstil, İşletmecilik, Bilgisayarlı Muhasebe ve Vergi Uygulama, Turizm-Otelcilik, Büro Yönetimi ve Sekreterlik, Pazarlama programlarını belirlenen amaç çerçevesinde geliştirmek ve programlarda okutulacak kaynak kitap veya ders notlarını araştırmak ve tavsiye etmek hedeflenmektedir (MEB-YÖK, 2013).

Müfredat geliştirme çalışmasının temel amacı Meslek Liseleri ile Meslek Yüksekokulları arasında program bütünlüğünü ve devamlılığını sağlamaktır. Müfredat geliştirme çalışmaları sonucunda; meslek alanında endüstrinin istediği bilgi ve beceriye

sahip, çalıştığı işyerlerinde insanlarla kolay diyalog kurabilen, bir yabancı dili temel seviyede bilen, bilgisayarı kullanabilen, sosyal, kültürel etkinliklere doğrudan ve dolaylı katkı sağlayabilen ara insan gücünün yetiştirilmesi hedeflenmektedir (MEB-YÖK, 2013).

MEB ile YÖK'ün oluşturduğu "Mesleki ve Teknik Orta ve Yükseköğretim Kurumları Arasında Program Bütünlüğünün ve Devamlılığının Sağlanması Projesi"nin amacı; mesleki eğitimde okullaşma oranını arttırarak gelişmiş ülkeler düzeyine getirmektir. Bu proje sonucunda beklenen diğer yararlar şunlardır (Karaçal ve Demirtaş, 2002: 174);

- Mesleki ve teknik eğitimde, orta öğretim ile yükseköğretim arasında ilişki kurmak ve güçlendirmek.
- Mesleki ve teknik orta öğretim kurumları ile meslek yüksekokulları arasında program bütünlüğünü ve devamlılığını sağlamak.
- Mesleki ve teknik eğitimi teşvik ederek, bu alanda düşük olan okullaşma oranlarını hem orta öğretimde hem de yükseköğretimde arttırmak.
- Mesleki ve teknik orta öğretim okulu mezunlarının kendi alanlarında ileri düzeyde eğitim almalarını sağlamak.
- Yükseköğretimdeki dört yıllık programlar üzerindeki nüfus baskısını azaltmaktır.

Meslek Yüksekokulları bünyesinde turizm alanında 2002 yılından önce 70 Meslek yüksekokulunda, 17 farklı isimde programlar bulunmaktaydı (Sarı, F. 2007: 37). MEB-YÖK Meslek Yüksek Okulları Program Geliştirme Projesi kapsamında yapılan bir çalışmayla birlikte, önlisans düzeyindeki turizm programları; "Turizm ve Otel İşletmeciliği" ve "Turizm ve Seyahat İşletmeciliği" olmak üzere iki ana program olarak yeniden düzenlenmiştir. Aynı çalışmayla Turizm ve Otel İşletmeciliği Programı, "Ön Büro ve Kat Hizmetleri" ve "Yiyecek İçecek ve Mutfak" olmak üzere iki alt dala; Turizm ve Seyahat İşletmeciliği Programı da, "Seyahat Acenteciliği" ve "Ulaştırma Hizmetleri" olmak üzere iki alt dala ayrılmıştır. Her dal ve program için programlar belirlenmiştir. YÖK; hazırlanan bu programları, turizm programı uygulayan tüm MYO'lara göndermiş ve 2002-2003 öğretim yılından itibaren uygulanmasını zorunlu kılmıştır (Şahin ve Okumuş, 2002: 21).

MEB-YÖK Meslek Yüksek Okulları Program Geliştirme Projesi kapsamında geliştirilen eğitim programının hazırlanmasında; gelişen teknolojilere paralel ders içerikleri

öngörölmüş, yeni dersler ilave edilmiş, bölgesel farklılıklara cevap verebilmek için seçmeli ders mantığı ile gerekli esneklik sağlanmıştır. Aynı zamanda uluslararası denklığı sağlayabilecek bir zemin oluşturulmaya da özen gösterilmiştir. Hazırlanan bu program, iki yıl süreli olarak plânlanmıştır. Haftada 28 ders saat/yarıyıl ön görölmüştür. Program her eğitim yılının sonunda altışar (6 Hafta= 45 İş Günü) veya sekizer (8 Hafta = 60 İş günü) haftalık endüstriye dayalı eğitimle desteklenmiştir. Bu müfredat programı kamunun ve özel sektörün ihtiyaç duyduğu ara meslek elemanını ve ayrıca kendi iş yerini açabilecek fertleri yetiştirmek amacıyla hazırlanmıştır (MEB-YÖK, 2002: 7).

Müfredat programının uyumluluğu, gelişen teknoloji ve piyasa uyumluluğu ile Ortaöğretimden Meslek Yüksekokullarına geçiş ve Meslek Yüksekokullarından Lisans eğitime geçiş uyumluluğu şeklinde iki yönlü olarak sağlanmaya çalışılmıştır. Müfredat programı geliştirilirken birinci sınıfta bütün dersler ortak plânlanmış, ikinci sınıfta ise alt dal alanları ile birlikte seçmeli derslerle öğrencinin her türlü eğitim ihtiyacını giderici bir esneklik kazandırılmıştır (Ek 3). Daha da ileri gidilerek yerel ihtiyaçlara göre de seçmeli derslerin konulabileceği ilke kararı olarak alınmıştır. Böylece yüksekokulun imkânları, mahalli ihtiyaçlar ve öğrencinin istekleri doğrultusunda yaklaşık % 30'luk bir esneklik sağlanmıştır (MEB-YÖK, 2002: 15).

MEB-YÖK Meslek Yüksek Okulları Program Geliştirme Projesi kapsamında çıkarılan 4702 sayılı yasa ile her ilde en az bir Mesleki ve Teknik Eğitim Bölgesi (METEB) kurulması kararlaştırılmıştır. METEB, bir ya da daha fazla meslek yüksekokulu ile öğretim programları bütünlüğü ve devamlılığı içinde ilişkilendirilmiş mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarından oluşan eğitim bölgesidir. Meslek yüksekokullarının ortaöğretim kurumlarına bağlı alanlarda eğitim faaliyetlerini gerçekleştirebilmelerini ve kaynakların daha etkin kullanımını sağlamak amaçlanmaktadır. Ancak mekanların farklı okullarca paylaşılması bazı sorunları da (ısınma, temizlik vb.) beraberinde getirmektedir. Aynı yasa çerçevesinde müfredatın uygulanmasında en önemli sorumluluğun öğretim elemanlarında olduğu ve öğretim elemanlarının çok iyi hazırlık yaparak dersleri teorik ve uygulama oranlarına göre vermeleri gerektiği belirtilmektedir. Müfredatta yer alan derslerde de bazı sorunlar yaşanmaktadır; bazı derslerin alt başlığı olan ve çok kısa sürelerde verilebilecek konular programda tüm dönemi kapsayacak şekilde dersler haline getirildiği

belirtilmektedir. Bu da diğer bazı işlevsel derslerin programda yer almamasına neden olabilmektedir (Ergin ve Yağcı, 2002: 192-197).

METEP projesi ile meslek yüksekokullarındaki 15 programın müfredatlarının yeniden yazılması kararlaştırılmıştır. Turizm ve Otelcilik Programı da bu 15 programdan birisi olarak belirlenmiştir. Ancak yapılan çalışmalarda komisyon, 17 farklı isimde faaliyette bulunan turizm ile ilgili programların iki ana program başlığı altında toplanmasına yönelik karar almıştır:

Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik

- Önbüro ve Kat Hizmetleri
- Yiyecek - İçecek ve Mutfak

Turizm ve Seyahat İşletmeciliği

- Seyahat Acentacılığı
- Ulaştırma Hizmetleri (Host ve Hosteslik)

Proje, 2002-2003 eğitim-öğretim yılında uygulanmak üzere komisyonca 31/05/2002 tarihi itibariyle Proje Başkanlığı'na teslim edilmiş, 2002-2003 eğitim-öğretim yılı itibariyle de uygulanmaya başlanmıştır. Bilimsel çalışmalar ve gerçeklere göre hazırlanan bu program, iki yıl süreli olarak planlanmıştır. Haftada 26 veya 28 ders saat/yarıyıl ön görülmüştür. Program her eğitim yılının sonunda altışar haftalık endüstriye dayalı eğitimle desteklenmiştir. Bu müfredat programı kamunun ve özel sektörün ihtiyaç duyduğu ara meslek elemanını ve ayrıca kendi iş yerini açabilecek fertleri yetiştirmek amacıyla hazırlanmıştır (Sarı, F., 2007: 38).

Türkiye uzun süredir iş gücünün niteliğini yükseltmek ve ekonominin tüm sektörlerinde istihdam imkanlarını arttırabilmek için mesleki eğitim sistemini geliştirmeye çalışmaktadır. Türkiye ekonomisinin iş gücü ihtiyacıyla, mesleki ve teknik okulların çıktıları arasındaki boşluğu kapatabilmek amacıyla bazı proje fikirleri geliştirmiştir. Bu kapsamda 4 Temmuz 2000 tarihinde, Türkiye Cumhuriyeti Hükümeti ile Avrupa Birliği arasında Türkiye'deki Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesinin (MEGEP) anlaşması imzalanmıştır. Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi kapsamında program geliştirme faaliyetlerinin yanında, sektörün

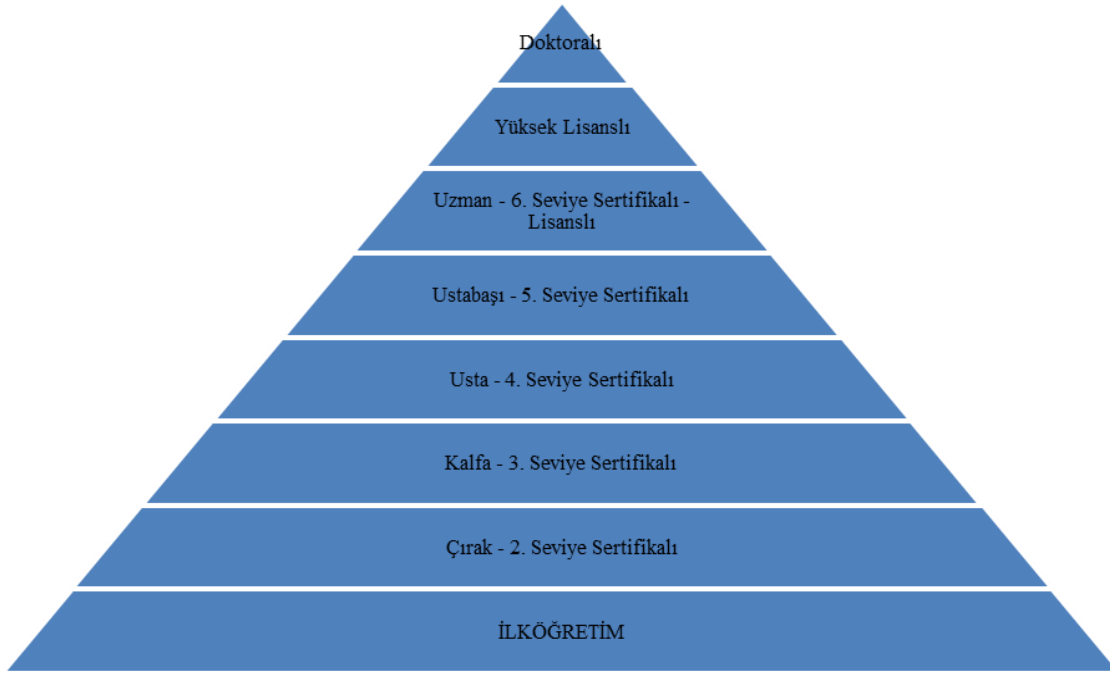
ihtiyaçları doğrultusunda mesleki eğitim sunulabilmesi için çeşitli faaliyetlerde bulunmaktadır (Görkem, 2011: 68).

MEGEP kapsamında yapılan faaliyetler (MEGEP, 2006: 5):

- İş piyasasına yönelik ihtiyaç analizi yapmak
- Meslek standartlarını gözden geçirmek
- Eğitim standartlarını geliştirmek
- Modüler programlar hazırlamak
- Ulusal yeterlilik sistemini kurmak
- Hayat boyu öğrenme politikası oluşturmak
- Kalite güvence sistemini geliştirmek
- Okul yöneticilerini yetiştirmek
- Öğretmenleri eğitmek
- Toplumsal ortaklık geliştirmek
- Bilgilendirme ve tanıtım yapmak
- Uluslararası ortaklıklar kurmak
- Bölgesel kapasite yaratmak
- Tüm mesleki ve teknik eğitim kurumlarında modüler programların uygulanmasını planlamak
- Diploma ve sertifika programlarında geliştirilen aynı modüllerin ortak olarak kullanılmasını sağlamak
- Meslekî ve teknik eğitim çalışmalarında her yaşta ve düzeyde bireye yönelik yaşam boyu öğrenme ilkelerinin esas alınmasını sağlamak
- Meslekî ve teknik eğitimle ilgili diploma, sertifika, mezuniyet belgesi vb. denkliğini sağlamak
- Meslek mensupları arasındaki performans kontrolünü sağlamak

Program geliştirme sürecinde; iş piyasasında meslek analizi yapılmış, meslek elamanlarının yeterlikleri tespit edilmiş, yeterlikler analiz edilerek program içerikleri oluşturulmuş, ISCED'97 eğitim alanlarının sınıflamasından yararlanılarak programın genel çerçevesi belirlenmiş ve program dokümanları hazırlanmıştır.

Türkiye’de de Milli Eğitim Bakanlığı “Eğitim Standardı Sınıflandırması” için ISCED ’97’yi benimsemiş ve mesleki orta öğretimde yeterliğe dayalı modüler yapıda, sektörlerle birlikte hazırlanan program çalışmalarında uygulamıştır. Milli Eğitim Bakanlığı yeterliklerle ilgili seviye sıralamasında AB tarafından benimsenen “8 Seviyeli Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi”ni (Şekil 14) esas almaktadır.



Şekil 14: Sekiz Referanslı Seviye ve İş Piyasasındaki Ünvanlar

(<http://ikmep.yok.gov.tr>)

Eğitim uygulamaları üzerinde önemli etkileri görülen yeterliğe dayalı eğitim yaklaşımı, orta öğretim ile özellikle mesleki eğitim ve öğretmen yetiştirme alanında kullanılmaktadır. Öğrencinin nasıl öğrendiği sorusu “öğrencilere yüksek kalitede, dikkatlice tasarlanmış, öğrenci merkezli aktiviteler ve her görev için tasarlanmış araç ve materyaller sağlanır. Materyaller her bireyin öğrenme hızına uygun olacak şekilde tasarlanır. Öğretimin en önemli parçası öğrencinin gelişimini izlemektir” şeklinde cevaplanmaktadır (Özkan, 2005: 124).

Meslek standartları başta çalışanlar, eğitimciler ve işverenler olmak üzere, ilgili bütün kesimlere, bir mesleğin başarı ile yürütülebilmesi için gerekli olan nitelikler ve o meslekte yeterlilik belgesi alabilmek için yapılacak sınavlara temel teşkil edecek başarımlar ölçütleri hakkında fikir vermektedir. Meslek standardı (<http://www.myk.gov.tr>); iş

analizine dayanmaktadır ve hazırlama sürecine, ilgili sosyal tarafların etkin katılımı, görüş ve katkılarının alınması esastır. Mesleğin yeterlilik seviyesi, kişinin yürütmesi gereken asgari görevleri, sahip olması gereken bilgi, beceri ve davranışları açıkça ifade etmektedir. Mesleki yeterlik seviyelerini yansıtır ve bu seviyeler uluslararası yeterlik seviyelerine uygun olarak belirlenmektedir. Mesleki alanla ilgili idari ve teknik gereklilikler ile mesleki alanla ilgili sağlık, güvenlik ve çevre koruma konularındaki gereklilikleri içermektedir.

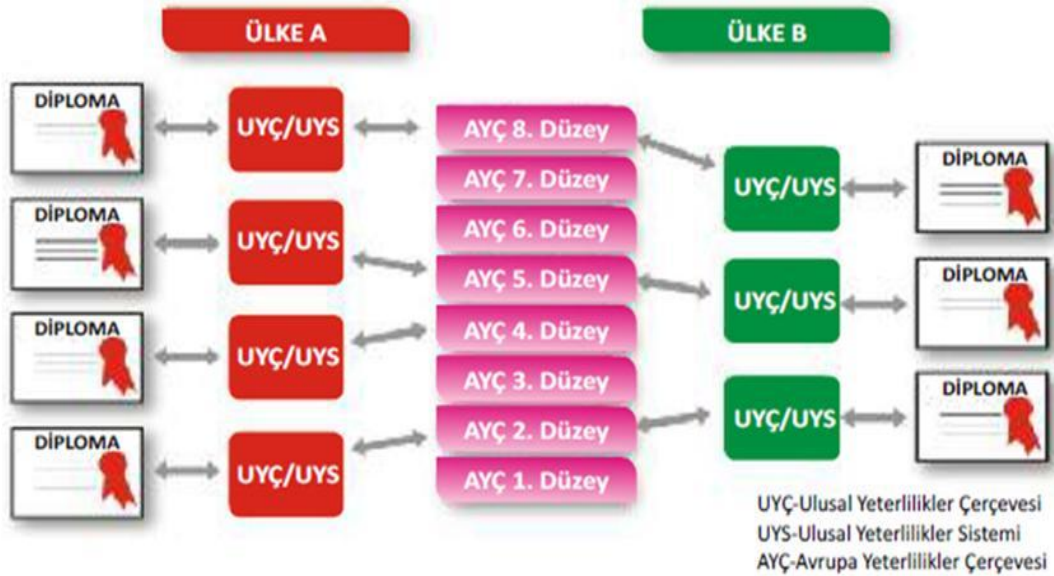
2007 yılında Resmi Gazete’de yayımlanan “Ulusal Meslek Standartlarının Hazırlanması Hakkında Yönetmelik” hükümleri uyarınca meslek standardı:

- İş analizine dayanmaktadır.
- Hazırlama sürecine, ilgili sosyal tarafların etkili olarak katılması, görüş ve katkısının alınması esastır.
- Mesleğin yeterlilik düzeyleri itibariyle kişinin yürütmesi gereken asgari görevleri, sahip olması gereken bilgi, beceri ve davranışları açıkça ifade eder ve mesleki açıdan sahip olunmaması gereken hususları da içermektedir.
- Mesleki yeterlilik seviyelerini yansıtmakta ve bu seviyeler uluslararası yeterlilik seviyelerine uygun olarak belirlenmektedir.
- Mesleki alanla ilgili sağlık, güvenlik ve çevre koruma konularındaki mevzuat ile idari ve teknik gereklilikleri içermektedir.
- İşverenler, çalışanlar, stajyerler ve öğrencilerin kolaylıkla anlayabileceği açıklıkta yazılmaktadır.
- Meslek standardının ne şekilde geliştirileceği ve güncelleneceği konusunda bilgi ve önerileri de kapsamaktadır.
- Bireyin hayat boyu öğrenme ilkesine uygun olarak kendini geliştirmesini ve meslekte ilerlemesini teşvik etmekte ve meslekte ilerleme imkanlarını belirten bilgileri içermektedir.

Ulusal Meslek Standartlarına ilişkin mesleki yeterlilik düzeyleri, Nisan 2008 tarihinde kabul edilen “Hayat Boyu Öğrenmede Avrupa Yeterlilik Çerçevesi (AYÇ)”ne uygun olmak zorundadır. Seviye tanımlarında referans alınan Avrupa Yeterlilik Çerçevesinde sekiz yeterlilik seviyesi bulunmaktadır. Seviyeler yeterliliklerin en temel düzeyinden (1. Seviye, örneğin ilkökul çıkış belgesi) ileri düzeye (8. Seviye, örneğin doktora düzeyi) kadar tüm kademelerini kapsar. AYÇ, hayat boyu öğrenmeyi geliştirmeye

yönelik bir araç olarak, yükseköğretim yanı sıra, genel ve mesleki eğitim ve öğretim sonucu elde edilen tüm seviyelerdeki yeterlilikleri içermektedir. 8 referans seviye öğrenme çıktıları bazında tanımlanmaktadır. AYÇ’de bir öğrenme çıktısı; öğrenen kişinin neleri bildiği, anladığı ve öğrenme sürecinin sonunda neleri yapabildiğinin ifadesi olarak tanımlanmaktadır. Bu nedenle, AYÇ, örneğin çalışma süresi gibi girdilere odaklanmaktansa, öğrenme süreci sonunda oluşacak çıktıları vurgulamaktadır. Öğrenme çıktıları üç kategoride belirlenir: bilgi, beceri ve yetkinlik... Bu durum yeterliliklerin (farklı kombinasyonlarda) teorik bilgiyi, pratik ve teknik becerileri ve sosyal yetkinliği de içine alan geniş kapsamlı öğrenme çıktılarını yakaladığına işaret etmektedir (<http://www.myk.gov.tr>). AYÇ’nin Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi (UYÇ) ile ilişkilendirilmesi Şekil 15’de gösterilmektedir.

Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi veya Sistemlerinin Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi ile İlişkilendirilmesi



Şekil 15: AYÇ’nin Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi (UYÇ) ile İlişkilendirilmesi

(<http://www.myk.gov.tr>)

Ülkemizde de “Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) Yönetmeliği” ile yükseköğretimde de mesleki eğitim yeterlilikleri belirlenmiştir. TYYÇ’nin eğitim ve öğretim düzeyleri, Türk Yükseköğretim Sistemi içerisinde verilen

derecelerin düzeyleri ile uyumlu olarak önlisans, lisans, yüksek lisans ve doktora düzeylerinden oluşmaktadır.

Her bir eğitim ve öğretim düzeyinde farklı öğrenme kazanımları olan eğitim ve öğretim yeterlilik grupları bulunmaktadır. Şekil 16’da görüldüğü üzere, bu farklı yeterlilikler grupları, TYYÇ kapsamında akademik ağırlıklı yeterliliklerin toplandığı “Yükseköğretim Yeterlilikleri” ile mesleki alanda uygulama ağırlıklı yeterliliklerin toplandığı “Yükseköğretim Mesleki Eğitim Yeterlilikleri” olmak üzere iki ana profilde gruplandırılmıştır.



Şekil 16: Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikleri Çerçevesi Yeterlilik Profilleri

(<http://tyyc.yok.gov.tr>)

TYYÇ Düzeylerinin tanımlanmasında Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi ile de uyumlu aşağıdaki genel düzey tanımlayıcıları (genel öğrenme kazanımları) kullanılmıştır:

- Bilgi (Kuramsal ve Uygulamalı)
- Beceri (Kavramsal/ Bilişsel ve Uygulamalı)
- Kişisel ve Mesleki Yetkinlikler:
 - Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği

- Öğrenme Yetkinliği
- İletişim ve Sosyal Yetkinlik
- Alana Özgü ve Mesleki Yetkinlik

Ayrıca, TYYÇ düzeyleri için toplam kredi (akts) ve öğrenci çalışma yükü aralıkları Tablo 6’da yer almaktadır. Belirlenen aralıklar şöyledir:

Tablo 6: Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi

TYYÇ DÜZEYLERİ	SÜRE (Yıl)	TOPLAM AKTS KREDİSİ (Yıl x 60 AKTS)	TOPLAM ÖĞRENCİ ÇALIŞMA YÜKÜ (Saat) (1 AKTS= 25- 30 saat)
8. DÜZEY (DOKTORA)	Minimum 3	Minimum 180	4.500 – 5.400
7. DÜZEY (YÜKSEK LİSANS)	Minimum 1,5	Minimum 90	2.250 – 2.700
6. DÜZEY (LİSANS)	4	240	6.000 – 7.200
5. DÜZEY (ÖN LİSANS)	2	120	3.000 – 3.600

* Bir akademik eğitim-öğretim yılı 60 AKTS ve 1500-1800 saat iş yükü esas alınarak hesaplanmıştır. (Kaynak: <http://tyyc.yok.gov.tr>)

Üniversitelere bağlı meslek yüksekokullarının bünyesinde yer alan programların amacı, turizm sektörünün gereksinim duyduğu yeterliliklere sahip orta kademe yöneticiler yetiştirmektir (Kozak, M., 1992: 192). Şekil 16’da araştırmanın konusunu oluşturan meslek yüksekokullarının eğitim süresinin 2 yıl, alınması gereken toplam AKTS’nin 120 ve iş yükünün ise 3000- 3600 arasında olması gerektiği görülmektedir.

2.2.2. İKMEP Bünyesinde Geliştirilen Öğretim Programı

Avrupa Birliği uyum sürecinde Avrupa Birliği tarafından finanse edilen IPA 2006 programı çerçevesinde (Katılım Öncesi Yardım Aracı) İnsan Kaynaklarının Mesleki Eğitim Yoluyla Geliştirilmesi Projesi (İKMEP) yürütülmeye başlanmıştır. Projenin amacı kaliteyi arttırarak ve mesleki eğitim veren okullar ile işgücü piyasası gereksinimleri arasındaki işbirliğini arttırarak insan sermayesini arttırmaktır (Göktürk ve Alkan, 2011: 156).

Avrupa Birliği finansmanı IPA 2006 (Katılım Öncesi Mali Yardım) programından sağlanan ve Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ile Yükseköğretim Kurulu (YÖK) yararına Haziran 2008 – Mayıs 2010 tarihleri arasında uygulanan İKMEP 2 yıllık bir projedir. MEB Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı ve YÖK ile ortaklaşa yürütölen projeye, GFA Consulting liderliğindeki uluslararası bir konsorsiyum teknik destek vermiştir. İKMEP projesinin bütçesi; 10 milyon Avro donanım ve 5.4 milyon Avro hizmet alımı olmak üzere toplam 15.4 milyon Avrodur (İKMEP, 2010: 5).

İKMEP'in özel maçları şunlardır (İKMEP, 2010: 6);

- Eğitim kurumları ve şirketler arasında yakın ilişkilerin kurulması suretiyle seçilen 8 pilot ilde yerel seviyede iş piyasası ihtiyaç analizi yapılması.
- Pilot 8 sektörde iş hayatının ihtiyaçlarına uygun olarak 5.seviye (ulusal yeterlilik çerçevesi) için modöler eğitim programları oluşturulması ve 4. seviye programların gözden geçirilmesi/ güncellemesi.
- Pilot 5 Mesleki Eğitim Merkezinin yeni modöler programlarla desteklenmesi, yönetici eğitimleri ve girişimcilik üzerine eğitim programları düzenlenmesi.
- Sosyal ortakların seçilen pilot illerde mesleki eğitim ve öğretimin daha cazip hale getirilmesine katkıda bulunmasının sağlanması.
- Yönetici ve eğitici personelin beceri ve yeterliklerinin artırılması.
- Yerinde inceleme (çalışma ziyaretleri) yoluyla AB üyesi ölkelerde mesleki eğitim kurumlarının işleyişi ve sektörle işbirliğine dair çalışmalar yürüterek geliştirilen kapasite ve bilgi/beceriye ölkemize aktarılması.
- Öğretmenlerin yeterliklerinin artırılması amacıyla eğitimler düzenlenmesidir.

İKMEP, Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde bulunan; Diyarbakır, Elazığ, Erzurum, Gaziantep, Kahramanmaraş, Malatya, şanlıurfa ve Van olmak üzere 8 pilot ilde uygulanmaktadır. Proje, sektör bazında da pilot çalışma yaklaşımını benimsemiş olup, ekonominin lokomotifi olarak sayılabilen; Bilişim, Elektrik-Elektronik, Makine (Makina Teknolojisi ile Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme), Metal, Otomotiv, Tekstil (Tekstil Teknolojisi ile Hazır Giyim Teknolojisi), Turizm (Yiyecek Hizmetleri ile Konaklama ve Seyahat Hizmetleri) ve Gıda olmak üzere toplam 8 sektöre yönelik hizmet vermektedir.

Projenin Eğitim Öğretim Bileşenlerinde, yeterliliğe dayalı modüler müfredat geliştirilmesi/gözden geçirilmesi, mesleki eğitim konusunda farkındalık yaratma, mesleki eğitimde ihtiyaç duyulan ekipmanları sağlama, yönetici ve eğitici eğitimleri, mesleki eğitim kredi transfer sistemine (MKTS/ECVET) uyum çalışmaları yapılmıştır (ikmep.yok.gov.tr).

Müfredat geliştirme/gözden geçirme faaliyetlerinde özellikle 2002 yılından bu yana sürdürülen mesleki eğitim reform çalışmalarına paralel olarak; öğrenci merkezli eğitimi esas alan ve yeterliliğe dayalı modüler müfredat geliştirilmesi konusunda çalışmalar yapmaktadır. Bu çalışmalar şunlardır;

- Pilot olarak çalışılan 8 ilde, yine pilot olarak seçilen 8 sektörde yer alan 11 meslek alanı ve bunlara bağlı mesleklerin programlarını iş piyasası ihtiyaç analizlerine dayanarak geliştirmek,
- Belirlenen meslekler için taslak meslek standartları oluşturmak,
- Meslek standartlarını eğitim standartlarına dönüştürmek,
- Meslek standartları geliştirme çalışmalarında ortaya çıkan “işlem analizleri”nden yararlanarak işlemlerin gruplandırılması esasına dayanan modüller (öğrenme birimleri) hazırlamak,
- İKMEP, bu çalışmaları hayat boyu öğrenme yaklaşımına uygun olarak yaygın eğitim programları için de gerçekleştirmektedir.

Avrupa Yeterlilikler Çerçevesinin 2., 3., 4. ve 5. seviyelerine karşılık gelen bu çalışmalar İKMEP’in omurgası niteliğinde olup, yürütülen mesleki eğitim reform çalışmalarının ana eksenini olarak değerlendirilmektedir.

Mesleki eğitim konusunda farkındalık yaratma konusunda İKMEP’in mesleki eğitim konusunda faaliyet gösteriyor olması, projenin tanıtımı ve farkındalık oluşturma çalışmalarını daha bir önemli kılmaktadır. Türkiye’de mesleki eğitimin toplumda algılanışı, akademik eğitimle karşılaştırmalı olarak yargılanması ve öğrencilerin başarı düzeyleri ile seçecekleri eğitim arasında paralellik kurulması gibi iyileştirilmeye ve netleştirilmeye ihtiyaç duyulmaktadır. Dolayısıyla, doğrudan mesleki eğitimi kendisine ilgi alanı olarak seçen İKMEP; tanıtım, bilgilendirme, farkındalık oluşturma ve halkla ilişkiler konularına özel önem vermektedir.

Bu kapsamda, proje pilot illerinde planlanan bilgilendirme seminerleri, mesleki eğitim almış kişilerin iş hayatındaki başarı hikâyelerine yer veren “kariyer günleri”, proje ve seçilen meslek alanlarına dair broşürler, proje bülteni, sürekli güncellenen web sayfası, hayat boyu öğrenme ve girişimcilik konularında düzenlenecek ulusal ve uluslararası seminer ve konferanslar ve kurulacak mesleki eğitim bilgi merkezleri sayesinde, özelde projenin hedef kitlesi ve genelde de mesleki eğitimin tüm aktörlerini ve paydaşları düzenli ve yoğun olarak bilgilendirme amacındadır; mesleki eğitimin önemi ve ekonomi açısından hayatiyeti sürekli olarak vurgulanmaya çalışılmaktadır.

Mesleki eğitim ekipmanı sağlama konusunda, iş piyasasının taleplerini gözeterek, yeterliğe dayalı geliştirilen modüler müfredatların uygulanmasında uygun atölye ve laboratuvar donanımlarını gerekliliği göz ardı edilemez bir konudur. Bu amaçla İKMEP sadece yazılı eğitim öğretim materyallerinin geliştirilmesi ile kalmamakta; genel bütçesinin büyük bir bölümünü donanım satın almaya ayırarak geliştirilen müfredatları mesleki eğitim donanımları ile tamamlamaktadır. Bu anlamda 16’sı mesleki ve teknik orta öğretim kurumu ve 8’i de meslek yüksekokulu olmak üzere 24 pilot kurum toplam değeri 10 milyon Avro olan mesleki eğitim donanımı ile desteklenmektedir.

Hayat boyu öğrenmeye ve girişimciliğe özel önem verme konusunda, kültürümüzde var olan beşikten mezara kadar ilim tahsil etme anlayışı, günümüzde hayat boyu öğrenme yaklaşımı ile kurumsallaştırılmaktadır. İKMEP de tüm kurgusunu, uluslararası düzeyde ve özellikle Avrupa Birliği içinde benimsenmiş hayat boyu öğrenme prensiplerine paralel olarak yapmakta, çalışmalarını buna uygun olarak devam ettirmektedir. Bu doğrultuda geliştirilen müfredatlar içerisinde girişimcilik özel olarak vurgulanmakta ve öne çıkarılmaktadır. Pilot okul öğretmen ve öğretim görevlileri girişimciliğin geliştirilmesi konusunda eğitilmektedir. Genç ve işsiz yetişkinleri hedef alan girişimcilik konulu seminerler düzenlenmektedir. Ulusal ve uluslararası konferanslar ile girişimcilik tüm detayları ile masaya yatırılarak gelişimine katkıda bulunmak üzere alınacak önlemler tartışılmaktadır.

Öğretmen ve okul yöneticilerini eğitme konusunda, sadece müfredat ve mesleki eğitim donanımı konusunda yapılan iyileştirme çalışmalarına yoğunlaşılıp, ‘öğretmen ve yöneticilerin eğitimi’ alanına da önem vermektedir. İKMEP, öğretmenlerin ve okul

yöneticilerinin yapılan diğer çalışmalara paralel bir gelişim izlemesi gerekliliğinin farkındadır. Çünkü öğretmen ve yöneticilerin eğitim eksikliğinde, ne eğitimde yeni yaklaşımlarla geliştirilen müfredatların, ne de satın alınan güncel donanımların eğitime katkıları istenen düzeyde olmayacağı düşünülmektedir. İKMEP kapsamında 29 pilot kurumumuzda toplam 174 öğretmen/yönetici eğitilmektedir. Öğretmenler ulusal ve uluslararası uzmanlar nezaretinde yeni ve gelişmiş öğretim tekniklerinden haberdar olmakta; okul yöneticiler ise yönetim ve yönetişim konularındaki becerilerini geliştirme ve bu konudaki son yaklaşımları öğrenme fırsatına sahip olacaklardır.

Projenin faaliyetleri Doğu ve Güneydoğu Anadolu'da; 16 Mesleki Ortaöğretim (örgün eğitim), 5 Mesleki Eğitim Merkezi (yaygın eğitim) 8 YÖK'e bağlı Meslek Yüksekokulu olmak üzere toplam 29 eğitim kurumunda yürütülmüştür. Proje kapsamında belirlenen pilot meslek yüksekokulları şunlardır:

- Dicle Üniversitesi Diyarbakır Meslek Yüksekokulu
- Fırat Üniversitesi Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu
- Atatürk Üniversitesi Erzurum Meslek Yüksekokulu
- Gaziantep Üniversitesi Gaziantep Meslek Yüksekokulu
- Sütçü İmam Üniversitesi Kahramanmaraş Meslek Yüksekokulu
- İnönü Üniversitesi Malatya Meslek Yüksekokulu
- Harran Üniversitesi Şanlıurfa Meslek Yüksekokulu
- Yüzüncü Yıl Üniversitesi Van Meslek Yüksekokulu

Öğretim programları hazırlanması çalışmalarında sırasıyla pilot meslek alanlar için meslek analizleri, işlem analizleri, yeterlilik tabloları ve modül bilgi formları hazırlanmıştır. Daha sonra bunlar program geliştirme çalışmalarının bir sonraki ayağı olan derslerin belirlenmesi ve çerçeve öğretim programlarının hazırlanmasında kullanılmıştır. 12 meslek alanında yer alan 21 adet 4. seviye meslek ile 22 alanda yer alan 52 adet 5. seviye program için yapılan çalışmalar MEB alan uzmanı öğretmenler, Meslek Yüksekokulu öğretim üyeleri, program koordinatörleri, sektör ve sivil toplum kuruluş temsilcileri ve akademisyenlerin katılımıyla yürütülmüştür.

Mesleki Eğitimde Avrupa Kredi Transfer Sistemi (MKTS), yeterliliklerin transfer edilebilir ve biriktirilebilir öğrenme birimleri (bilgi, beceri ve yetkinlikler) açısından

tanımlanmasına imkân veren bir metottur. Bu birimlere kredi puanları eklenmektedir. MKTS'nin, bir öğrenme ortamından diğerine; bir yeterlilikler sisteminden diğerine geçiş yapan kişilerin edinmiş oldukları öğrenme çıktılarının transfer edilmesini ve biriktirilmesini kolaylaştırması beklenmektedir (ikmep.yok.gov.tr)

Farklı projeler kapsamında geliştirilen eğitim programlarının etkililiğini ölçmek gerekmektedir. Çünkü geliştirilen standart programlar her yerde aynı etkiyi göstermeyebilir.

Türkiye'de bölgeler arası farklılıkların oldukça fazla olması, böyle bir merkezîyetçi yapıyla hazırlanan ve geliştirilen programların okulların farklı kaynaklara sahip olması nedeniyle programların uygulanmasında bazı sorunlara yol açmakta, beklenen sonuçlara yeterince ulaşılmasını engellemektedir (Yüksel, 1998: 514). Bu nedenle de esnek programlar geliştirilerek, her örgütün kendi ihtiyaç ve donanımları çerçevesinde değişiklik yaparak daha etkili sonuçlar alabilmesi gerekmektedir. İslamoğlu'da (1992), eğitim programları oluşturulurken, yapılan yanlışlardan birinin tüm ülke için standart bir eğitim programında ısrar edilmesi olduğunu ve her eğitim kurumunun elindeki imkanları yaratıcı biçimde kullanabileceği programlar geliştirmesi gerektiğini belirtmektedir.

2.2.2.1. Eğitim-Öğretim Programında Yer Alan Dersler

Programda uygulanacak meslek dersleri (Ek 4), modüller ve seçmeli dersler belirlenirken; sektör talepleri, bölgesel ihtiyaçlar, eğitim kurumunun koşulları ve öğrenci yönelimleri ve talepleri dikkate alınır. Derslerin içerik ve süreleri; yeterlik tablosu, ders bilgi formları, modül bilgi formları ve işlem analizlerindeki açıklamalar doğrultusunda planlanır. Programdaki ders bilgi formları ve modül bilgi formları eğitim-öğretim planlamasında rehber niteliğinde olup, sektör talepleri göz önüne alınarak hazırlanmıştır. İş hayatında ve teknolojide yaşanan gelişmelerin programlara sürekli yansıtılması için gerektiğinde yeterlik kazandırmaya yönelik olan ders bilgi formları ve modül bilgi formlarında güncellemeler yapılır (ikmep.yok.gov.tr)

1. Zorunlu Dersler

YÖK veya Yükseköğretim Kurumları tarafından belirlenen ve tüm programlar için zorunlu olan dersler ile bölüm ve/veya program için temel ve ortak yeterlikleri kazandırmayı hedefleyen derslerdir (ikmep.yok.gov.tr).

2. Meslek Dersleri

Mesleğe ilişkin yeterlikleri kazandırmaya yönelik derslerdir. Meslek dersleri, yeterlik tablosuna göre eğitim kurumlarınca ilgili mevzuat çerçevesinde ders planından seçilerek uygulanır (ikmep.yok.gov.tr).

Seçilen meslek derslerinin; süresi, içeriği, ölçme-değerlendirme ve eğitim-öğretim yöntemleri belirlenirken yeterlik tablosu, ders bilgi formları, modül bilgi formları ve işlem analizlerindeki açıklamalar esas alınır (ikmep.yok.gov.tr).

3. Seçmeli Dersler

Öğrencinin bireysel gelişimi ve yaşam kalitesinin artırılması, sektörel ve bölgesel ihtiyaçlar, eğitim kurumunun koşulları ve öğrencinin istihdamına katkıda bulunacak ilave yeterliklerin kazanılması, disiplinler arası çalışmalar vb. durumlar dikkate alınarak, ilgili program ya da diğer programlardaki derslerden seçilir (ikmep.yok.gov.tr).

4. Staj Uygulaması

Öğrencinin ilgili sektörde yapacağı pratik ve uygulamalı eğitimdir. Öğrencilerin; iş yerlerindeki eğitim, uygulama ve stajları, Yükseköğretim Kurulunun belirlediği esas ve usuller çerçevesinde yapılır (ikmep.yok.gov.tr).

5. Ders Planının Oluşturulması

Yükseköğretim Kurumları/Meslek Yüksekokulları, kurumlarında uygulayacakları öğretim programının Ders Planı ve Ders Dağılım Çizelgesini kendileri oluşturacaklardır. Ders Planında verilen derslerin Ders Bilgi Formları ve Modül Bilgi Formlarından yararlanarak Yeterlik Tabloları doğrultusunda Ders Dağılım Çizelgesini oluşturacaklardır.

Ders Planı ve Ders Dağılım Çizelgesi oluşturulurken aşağıdaki hususlar dikkate alınmalıdır:

1. Verilen internet adresindeki “Öğretim Programı” adlı dosya içerisinde yer alan “Ders Planı” tablosu dikkatle incelenmelidir. Bu tabloda dersler “Zorunlu Dersler” ve “Meslek Dersleri” olarak iki gruba ayrılmıştır. Yine her bir program için oluşturulan “Ortak Dersler” ayrı olarak verilmektedir.
2. Ders planında verilen dersler, yarıyıl ve haftalık ders saatleri MYO öğretim elemanı ve laboratuvar/atölye durumu dikkate alınarak uygulanır.
3. Ders Dağılım Çizelgesi; Dersler adlı klasör içerisinde yer alan her bir derse ait dosyalar incelenerek söz konusu dosyalardaki ders bilgi formunun dönemi, ders kategorisi, haftalık ders saati ve AKTS kredisi bölümlerinde yer alan açıklamalara göre düzenlenmelidir. Ders Dağılım Çizelgesine, Ortak Dersler adı altında verilen diğer dersler de seçmeli dersler olarak eklenebilir.
4. MYO’larda yer alan bir programa ilişkin ders programları oluşturulurken;
 - a) DERS PLANI hazırlanırken, ZORUNLU DERSLER adı altında verilen dersler mutlaka listeye alınmalıdır.
 - b) Bologna Sürecine uygun olarak, her bir yarıyılıda yer alacak derslerin haftalık ders saati toplamı 25, AKTS kredi toplamının ise 30 olmasına özen gösterilmelidir. Bu sayılar kesin olmayıp önerilendir. Haftalık ders saati toplamının 25 saati geçmemesi tercih edilmelidir.
 - c) Bir ders programı için belirleyici ölçüt; dört yarıyıl boyunca alacağı derslerin AKTS kredilerinin toplamının 120 olmasıdır.
 - d) Ders Planındaki seçmeli dersler; mesleki derslerden, yörenin veya ilin ihtiyacına binaen konulacak derslerden, ortak derslerden veya diğer programların derslerinin arasından belirlenir. Bu derslerin kredileri toplamı mezuniyet kredisinin (120 AKTS) %25’i olmalıdır.
 - e) Programın özelliğine göre staj uygulaması zorunlu olan programlarda, staj çalışmasının AKTS kredisi tanımlanmalıdır (30 saat staj çalışması = 1 AKTS).

- f) DERS BİLGİ formlarında verilen derslerin saatlerinde gerektiğinde değişiklik yapılabilir. Derslerdeki her bir modül 1 AKTS kredisidir. Dersin altında kaç modül var ise AKTS kredisi de o kadardır.
- g) DERS BİLGİ formlarında her bir dersin önerilen hafta/saat bilgisi bulunmaktadır. Bu dersin kaç saat olarak Ders Dağılım Çizelgesinde yer alacağına, ne kadarının teorik, ne kadarının uygulama ve ne kadarının laboratuvar şeklinde yürütüleceğine, ilgili birim yöneticileri, dersin özelliğine yüksekokulun laboratuvar/atölye koşullarına göre karar verecekler ve Ders Dağılım Çizelgesi buna göre hazırlayacaklardır.
5. MYO'lar gerektiğinde programın özelliğine göre yeni ders hazırlayarak programa seçmeli olarak ekleyebilirler. Eklenen bu dersin içerikleri modüler yapıda düzenlenerek hazırlanmalıdır.
6. Diğer programlardan alınan meslek dersleri veya seçmeli dersler aynı içerik ve sürede kullanıldığı takdirde aynı kod ile uygulanmalıdır.
7. Yatay ve dikey geçişlerde ortaya çıkabilecek sorunları asgariye indirmek için meslek derslerinin ve ortak derslerin, ders bilgi formlarında belirlenen AKTS kredisi korunmalıdır.

2.3. İlgili Araştırmalar

2.3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Çakır, Çakır ve Çiftçi (2012) yaptıkları “Turizm ve Otel İşletmeciliği Ders Programlarının İKMEP Kapsamında İncelenmesi: Trakya Bölgesi Örneği” adlı araştırmada, Kırklareli, Namık Kemal ve Trakya Üniversitelerinin ders programlarını incelemiştir. Araştırmada İKMEP’in tam olarak anlaşılmadığı; bilgilerin farklı yorumlanması sonucunda farklı uygulamaların yapıldığı sonucuna varılmıştır. Bu yanlışlıkların İKMEP’in yeterince açık olmamasından kaynaklandığı belirtilmektedir. Bu sorunu çözmek için YÖK tarafından üniversitelerde, meslek yüksekokullarının öğrenci işlerine ve akademik personeline bilgilendirme toplantıları yapılması gerektiği vurgulanmaktadır. Ayrıca, YÖK tarafından oluşturulacak uzman bir grubun, üniversiteler tarafından İKMEP kapsamında geliştirilen ders programlarının uygunluğunun incelenmesi gerektiği de belirtilmektedir.

Evren (2010) tarafından yapılan, “Lisans Düzeyi Turizm Eğitimi Ders Programının Mezunlarca Değerlendirilmesi: Mersin Üniversitesi Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu Mezunları Üzerinde Bir Araştırma” adlı araştırma sonuçlarına göre, ilgili verilere ait değerlerin ortalamaları alındığında, mezunların hem öğrenciyken hem de mezuniyet sonrasında programda bulunan dersleri önemli görme eğilimi içinde oldukları ve derslerin programda kalması konusunda da olumlu tutum içerisinde oldukları görülmektedir. Mezunların en gerekli gördüğü dersler, Yabancı Dil dersleri, Muhasebe dersleri, Turizm Otomasyon Programları dersleri ve Ekonomi dersleri olmuş, en gereksiz dersler ise, Genel Matematik, İstatistik, Türk Vergi Sistemi ve yine Ekonomi dersleri olmuştur. Mezunların ders programına eklemeyi istedikleri derslerin başında ise, Uygulamalı Mesleki dersler, İletişim dersi ve Alternatif Turizm Çeşitleri dersi gelmektedir.

Dağdeviren (2007) tarafından yapılan “Lisans Düzeyinde Turizm Eğitimi Veren Kurumların Ders Programlarının Fonksiyonel Açından Değerlendirilmesi” adlı tez çalışmasında, ele alınan 8 yüksekokulunun ders programı incelendiğinde ders ağırlıklarının birbirinden önemli ölçüde farklı olduğu ve aynı zamanda öğretim elemanlarının branşlarının girdikleri derslerle genellikle paralellik göstermediği sonucuna varılmıştır. Dolayısıyla, ders programlarının şekillenmesinde öğretim elemanlarının branşlarının

önemli ölçüde rol oynadığı vurgulanmıştır. Tüm bunlar okulların belirlemiş olduğu amaçlar ile karşılaştırıldığında genel düzeyde, okulların amaçlarının benzer olduğu halde uygulanan ders programlarında farklılıklar olduğu vurgulanmıştır.

Elgezdi (2003), tarafından yapılan, “Dört Yıllık Turizm Eğitimi Veren Yüksekokulların Eğitim ve Öğretim Programlarının Sektör Beklentileri Doğrultusunda Değerlendirilmesi ve Yeni Bir Ders Programı Önerisi ” adlı çalışmada 4 yıldızlı otel işletmelerinde, üniversite düzeyinde eğitim görmüş çalışanlarda eksikliği hissedilen bilgi türleri sırasıyla pratik olmama, yabancı dil bilmeme, tecrübesizlik, bilgi eksikliği, işe bağlı olmayış, çabuk yükselme isteği, verilen işi küçümseme, yenilikleri izleyememe, sabır ve özverili olmama eksikliği olmuştur. 5 yıldızlı otel işletmelerinde, bu grup çalışanlarda ayrıca sırasıyla, tecrübesizlik, pratik olmama, sorumluluktan kaçma, iş hayatına uyumsuzluk, çabuk yükselme, iletişim eksikliği bulunduğu ifade edilmiştir.

Maviş ve Kozak, S. (1992) tarafından yapılan “Meslek Yüksekokullarında Turizm Eğitim Programı ve Anadolu Üniversitesi Eskişehir Meslek Yüksekokulu Turizm Otelcilik Ders Programı” adlı çalışmada programın amacının, çağdaş turizm anlayışına uygun, müşteriye çeşitli hizmet veren, turizm işletmelerinde görev alabilen nitelikli personel yetiştirmek olduğu belirtilmiştir. Programda önbüro, servis ve kat hizmetleri bölümleri ağırlıktadır. Bu bölümlerde asgari koşullarda uygulama dersleri vermeye çalışıldığı ancak donanım yetersizliği yaşandığını, bölgenin turizm işletmeleri bakımından gelişmemiş olduğu, uygulama derslerinin yetersizliği ve staj çalışmalarında güçlük yaşandığı belirtilmiştir.

Külahçı (1992) tarafından üç meslek yüksekokulunun Turizm ve Otelcilik Programı'nın öğretim programları karşılaştırılmıştır. Gerek programda yer alan dersler gerekse toplam krediler açısından birbirlerinden oldukça farklı bir program yapısına sahip oldukları belirtilmiştir. Programların teorik-pratik ders saati açısından karşılaştırılmasında iki kurum arasında (Antalya ve Elazığ) benzerlik olduğu, diğer kurumun ise (Sakarya) çok farklı olduğu belirtilmektedir. Programlarda yer alan dersler ve içeriklerinin de birbirlerinden oldukça farklı oldukları da belirtilmektedir.

Kozak, M. (1992) tarafından yapılan “Mesleki Turizm Eğitimi Veren Yükseköğretim Kurumlarında Ders Programlarının Hazırlanması” adlı çalışmada, önlisans ve lisans

eğitimi veren turizm yüksekokullarının benimseyeceği ortak program hazırlamada yararlanılabilecek öneriler sunulmaktadır. Yüksekokulların yönetim açısından benzer özelliklerde olduğu, ancak uygulanan ders programlarının ise farklılık gösterdiği, bazılarında işletme ve iktisat derslerinin ağırlıkla yer aldığı, bazılarında ise meslek derslerinin daha ağırlıkta yer aldığı belirtilmektedir. Yüksekokulların uyguladıkları eğitim-ğretim programlarının hızlı değişim içinde olan turizm sektörünün beklentilerinin gerisinde kaldığı belirtilmektedir. Ayrıca yüksekokullarda en önemli sorunların başında hangi amaçlarla eğitim-ğretim verdiklerinin bilinmemesi ve belirsizliklerin olmasıdır. Yüksekokulların kendilerine ait bina ve uygulama alanlarının olmaması, yetişmiş uzman ğretim elemanlarının yetersizliği, ğrenci kontenjanlarının fazla olması ve malzeme eksikliklerinin de diğer sorunlar arasında yer aldığı belirtilmektedir.

Timur (1992) tarafından yapılan çalışmada turizm eğitiminin temel sorunları belirlenmiştir. Timur, lisans düzeyindeki eğitimlerde ders programlarının çoğunlukla kurumsal olup, uygulamalı derslere çok fazla yer verilmediğini belirtmektedir. Programların belirlenmesinde sektörel özelliklerin dikkate alınarak ağdaş turizm eğitimine imkan sağlayacak düzenlemelerin yapılması gerektiğini, uygulamalı derslerin sayısının arttırılması gerektiğini, bunlar için uygun şartların geliştirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Çalışmada ayrıca teorik uygulamalı derslerin işbaşı eğitimi ile desteklenmesi gerektiğini, sektörün özelliğinden dolayı tam zamanlı ğretim elemanlarının yanı sıra sektörden yarı zamanlı eğitmenlerin de görev alması gerektiği vurgulanmaktadır (Timur, 1992: 51-52).

Kozak, N. (1992), niversite düzeyinde turizm eğitimine yönelik programları inceleyerek sorunları ve bazı çözüm önerilerini sunmaktadır. Turizm eğitim programlarında ğretim elemanlarının yetersizliği, eğitim-ğretim programlarının sektörle ilgisinin olmaması, ders programlarının turizm sektörünün gereksinimlerine göre değil ğretim elemanlarına göre belirlendiği ve her okulun kendi programını belirlediği, standart bir programın izlenmediği turizm ğretim programlarının sorunları olarak belirlenmiştir.

Tuna (2002) turizm eğitimi veren meslek yüksekokulları programlarının uygulanmasında karşılaşılan sorunları inceleyerek; meslek yüksekokullarının çoğunda uygulama otelinin bulunmadığını, birçoğunda laboratuvar imkanlarının olmadığını ve bu

nedenlerden dolayı öğrencilerin uygulamayı bilmeden staja gönderildiğini ve mezun edildiğini belirtmektedir. Araştırma sonucunda, meslek yüksekokullarında branş derslerini ilgili öğretim elemanlarının vermesi gerektiği, eğitim sisteminde teorik ve pratik eğitimin birlikte yürütülmesi gerektiği, okulların uygulama yapacakları uygulama oteli ve alanlara sahip olması gerektiği, son olarak da staj süresinin standart hale getirilip staj denetiminin etkin hale getirilmesi önerilmektedir.

Aras (2007), “Özel Uygulamalı Turizm Eğitim Merkezlerinde Verilen Mesleki Turizm Eğitimi Programının Mezunların Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” adlı araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda, bayan mezunlar eğitim programını çeşitli yönlerden bay mezunlara göre daha yeterli bulmuşlardır. Mezunların yaş durumuna göre, 25 yaşın altındaki mezunlar daha yeterli bulunmuştur. Eğitim programının değerlendirilmesinde mezunların eğitim gördüğü bölümler açısından farklılıklar bulunmuştur. Özellikle mutfak bölümü mezunları eğitim programını daha az yeterli görmüşlerdir. Bunda uygulama yapılacak mutfak atölyelerinin olmaması etkili olmuştur. Bu çalışma kapsamında işletmelerdeki departman yöneticilerinden eğitim merkezi mezunu çalışanlarla diğer çalışanların kıyaslanması istenmiştir. Araştırma sonucunda şunlar çıkmıştır: Bu mezunların diğer çalışanlardan daha fazla gelişmeye açık oldukları ve öğrenmeye isteklerinin fazla oldukları; kişisel bakımlarına ve görünüşlerine daha fazla dikkat ettikleri; astları ve üstleriyle olan ilişkilerinde daha başarılı oldukları; iş arkadaşları ile daha fazla dayanışma içinde çalıştıkları ve yaratıcı oldukları sonucu çıkmıştır. Ancak, mezunların mesleki bilgi ve beceri, müşterilerle olan ilişkilerinde ve iş etiğine önem verme, işletmeye bağlılık konularında diğer çalışanlara göre başarılı bulunmamışlardır.

Demir (2009) tarafından, otelcilik ve turizm meslek liselerinde uygulanmakta olan modüler öğretim yaklaşımının geçmişte uygulanan geleneksel yaklaşım ile karşılaştırarak turizm eğitime getirdikleri ve aksayan yönlerini belirlemek amacıyla yapılan araştırma sonucunda öğretmenlerin modüler öğretime bakış açıları ile geleneksel öğretime bakış açıları arasında anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin ise modüler öğretim yaklaşımını geleneksel öğretim yaklaşımına göre daha iyi buldukları araştırma sonucunda ortaya çıkmıştır. Öğretmenler ve öğrenciler, programların belirlenirken yeteri kadar sektör temsilcileri ile işbirliği yapılmadığı ve öğrenci beklentilerinin dikkate alınmadığı konusunda fikir belirtmişlerdir. Okulların fiziki donanımlarının ders içeriklerini

uygulama konusunda yetersiz kaldığı, araç ve gereçlerin istenilen düzeyde kullanılmadığı konusunda fikirler mevcuttur.

Seçilmiş (2009) tarafından yapılan çalışmada, Mesleki ve Teknik Eğitimi Güçlendirme Projesi kapsamında tüm meslek liselerinde uygulamaya konulan yeterliliğe dayalı modüler öğretim programlarının amaçlarına uygun bir biçimde uygulanabilirliği, otelcilik ve turizm meslek liselerindeki uygulamalar bazında değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları, modüler öğretim programlarında ve programların uygulanmasında bazı problemlerin olduğunu göstermektedir. Öğretmenler; hazırlanan programlardaki tanımlamaların, içeriklerin ve amaçların gerekli yeterlikleri kazandıracak nitelikte olduğunu düşünmektedir. Programın en çok eleştirilen kısmı öğretim materyali olan modül kitapçıklarıdır. Araştırmaya katılan öğretmenler okullarındaki fiziki donanımın modüler öğretimin uygulanması için yeterli olmadığı görüşündedir. Sonuçta, yeni uygulamaya konulan programların eksikliklerini gidermeye yönelik birtakım öneriler sunulmuştur. Modüler öğretim sisteminin daha etkin bir yapıya kavuşabilmesi için araştırma sonuçları kullanılarak programın revize edilmesi gerekliliği vurgulanmıştır.

Görkem (2011) tarafından yapılan çalışmada, ulusal aşçılık meslek standardı aşçı yeterlik kriterleri kapsamında, Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Liselerinde mutfak eğitimi alan öğrencilerin, teorik ve pratik yeterliklerinin belirlenmesi ve mutfak eğitimi yeterliğine etki eden faktörlerin analiz edilmesi amaçlanmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen, öğrenci ve sektör temsilcisi değerlendirmeleri doğrultusunda öğrencilerin; “kişisel bakım, işe hazırlık, makarna çeşitleri pişirme, pilav çeşitleri pişirme, salata çeşitleri hazırlama, sebze garnitürleri hazırlama, sütlü tatlılar hazırlama ve hazır ürünlerden basit tatlılar yapma” konularında, diğer konulara göre daha yeterli oldukları görülmüştür. Diğer yandan, öğrencilerin; “besin gruplarının günlük porsiyon miktarlarının belirlenmesi, besin öğelerinin kaynaklarını seçme, tehlike analizi ve kritik kontrol noktalarını (HACCP) belirleme, uluslararası özel çorba çeşitleri hazırlama, Türk mutfağına özgü sakatat yemekleri pişirme, Türk mutfağına özgü hoşaf lar hazırlama, su ürünleri hazırlama – pişirme ve etleri hazırlama” konularında, diğer konulara göre daha az yeterli oldukları sonucu çıkmıştır. Öğrencilerin mesleki bilgi ve beceri yeterlik düzeylerine ilişkin öğretmen değerlendirmelerinin, öğrenci ve mutfak yöneticisi değerlendirmelerine göre daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

Tuyluoğlu (2003) tarafından yapılan “Türkiye’de Turizm Eğitiminin Niteliği” adlı yüksek lisans tezinde, 2002-2003 yılında hayata geçirilen, Milli Eğitim Bakanlığı-Yükseköğretim Kurumu Meslek Yüksekokulları Program Geliştirme Projesi’yle, konaklama sektöründe karşılaşılan nitelikli ‘ara insan gücü’ yetersizliğini aşabilmek amacıyla; ara insan gücünün ortak bir tanımından yola çıkarak bilgi-beceri ve tutum düzeylerindeki davranışları göz önüne alan bir eğitim-öğretim programının bütünlüğü sayesinde, endüstriye yönelik bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu projenin uygulamasında karşılaşılan sorunlar ile projeye getirilen eleştirilerin değerlendirilmesinin gerekliliği vurgulanmıştır. Ayrıca projenin verimlilik ve etkinlik boyutlarında yapılacak analizlere göre projeye ilgili yeni stratejiler geliştirilmesi konusunda öneriler de sunulmuştur.

Kocaoğlu (2002) tarafından, Türkiye’deki on altı yüksekokulunun turizm eğitimi programının eğitimde kalite anlayışına yaklaşımlarını ve sertifikasyonun gerektirdiği özelliklere sahip olma durumlarını belirlemek amacıyla yapılan araştırmada, bölüm olarak misyon geliştirildiği ve performansların bunlara bağlı olarak değerlendirildiğini; bölüm hedeflerinin belirlendiği ve bunlara ulaşmak için çaba gösterildiğini; okulların sadece yedisinde uygulama oteli olduğunu; okulların teorik ders verme ve öğrenci katılımı yöntemlerinin ağırlıklı olarak kullanıldığını; bölümlerin müfredat programlarının yeni teknolojik gelişmelere ayak uydurma zorunluluğundan programın sık sık gözden geçirildiğini; okulların sektör gereksinimlerinden haberdar olduklarını ve bunun önemli olduğunu vurgulamaktadırlar.

Kılıç ve Bayraktaroğlu’nun yaptıkları (2012) “Lisans Düzeyinde Turizm Eğitimi ve Fakülte Bünyesinde Örgütleniş Biçimine Yönelik Bir Değerlendirme” adlı araştırmalarında, öğrenci görüşlerini alarak bir değerlendirme yapmışlardır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin lisans düzeyinde turizm eğitime yönelik genel olarak olumsuz değerlendirmelere sahip oldukları, özellikle mesleki dersler için gerekli araç ve gereçlerin yetersizliği, okuldaki fiziki olanakların yetersizliği ve yabancı dil eğitiminin mezun olduktan sonra iyi bir düzeyde kullanılamaması konularında eleştirel bir yaklaşım sergiledikleri belirtilmektedir. Bunun yanında öğrenciler, lisanstaki ders programlarının yükünü fazla bulurken, uygulamalı dersleri sektörde çalışmış deneyimli uzman öğretim elemanlarının yürütmesi gerektiğini ve mesleki derslere ilişkin uygulamaların sektör- okul işbirliği içinde yapılması gerektiğini belirtmektedir.

Özdemir ve Göktaş'ın yaptığı İKMEP öğretim programının öğrenci başarısına etkisini inceleyen araştırmada, (2012) öğrencilerin kayıt olma türü analiz sürecine dahil edilmeden yapılan analizde, önceki öğretim programı ve İKMEP öğretim programıyla öğrenim gören öğrencilerin akademik başarı not ortalamaları arasında anlamlı farklılığın bulunmadığı ortaya çıkmıştır. İKMEP öğretim programıyla öğrenim gören öğrencilerin sınavsız geçiş ve sınavla kayıt olma durumlarına göre akademik başarı ortalamaları karşılaştırıldığında farklılık olmasına rağmen, istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir. Önceki öğretim programı ve İKMEP öğretim programına göre incelendiğinde, her iki öğretim programına sınavsız geçiş ile kayıt olan öğrencilerin akademik başarı not ortalamaları karşılaştırıldığında anlamlı bir fark görülmüştür. İKMEP kapsamında hazırlanan yeni öğretim programının, sınavsız geçiş ile kayıt olan öğrencilerin akademik başarılarına olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir.

Mızıkacı (2001) tarafından yapılan "A Study on the Evaluation of Tourism and Hotel Management Program at Başkent University in Terms of Total Quality Management Principle" adlı doktora çalışmasında öğrenciler, uygulama dersleri konusunda olumlu görüş bildirmişler, özellikle uygulamalı derslerin mesleklerine daha faydalı olacağını belirtmişlerdir. Öğretim açısından ise, grup çalışması ve yaşam boyu öğrenmeye teşvik edilme konularında öğrenciler ve öğretim elemanları daha az olumlu görüş bildirmişlerdir. Aynı çalışmada, otel müdürlerinin mezunlardan ve programdan beklentileri daha çok iletişim becerileri, müşterilerle ilişkiler, zaman yönetimi, motivasyon, işe bağlılık, çalışma disiplini ve iş kültürü gibi duyuşsal özelliklerin geliştirilmesine yönelik olduğu sonucuna varılmıştır. Bilişsel özelliklere yönelik beklentilerin ise iş başında geliştirilebileceği vurgulanmıştır.

Avcıkurt ve Karaman (2002) tarafından yapılan çalışmada, turizm eğitimi veren lisans programlarının farklı isimlerle yer aldığını ve ders programları arasında da farklılıkların olduğu vurgulanmaktadır. Turizm işletmeciliği bölümlerinde verilen derslerin isimlerinin farklı olsa bile içerik olarak birbirlerine benzerlik gösterdiği belirtilmiştir. Çalışmada ayrıca teorik derlerse ağırlık verildiği; seçmeli derslerin sayısının fazla olduğu; okulların büyük bir kısmında, ilk dönemlerde işletme ağırlıklı derslerin daha fazla olduğu belirtilmiştir. Çalışmada okullar arasında dönemlerde alınacak derslerde paralellik olması

gerektiği ve ders programlarının günün Şartlarına göre yenilenmeleri gerektiği vurgulanmıştır.

Boylu (2011), turizm eğitimi veren fakülte ve yüksekokullarda uygulanan müfredatların büyük lde benzerlik gösterdiğini ve işletme ağırlıklı uygulamaların olduğunu belirtmektedir. Bu okullardaki müfredatların amaca uygun hale getirilmesi gerektiğini, faklterde işletmecilik, yüksekokullarda ise uygulama ağırlıklı programların izlenmesi gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca program isimlerindeki karmaŐa ve tutarsızlıkların da kaldırılması ve belirli bir satandardın getirilmesi gerektiğini de vurgulamaktadır.

Şahin ve Okumuş (2002) tarafından yapılan “MEB-YK Meslek Yüksekokulları Program Geliştirme Projesi erevesinde Turizm İle İlgili ‘Otel İŞletmeciliği’ ve ‘Seyahat İŞletmeciliği’ Programlarının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar ve çözüm nerileri” adlı çalışma sonucunda, Türkiye genelinde MYO’lar bünyesindeki turizm programlarında tek bir ders programının uygulanmasının turizm eğitimine belirli bir kalite ve bütünlük getirmesi bakımından önemli olduğu vurgulanmaktadır. Fakat, yapılan incelemelerde Turizm İhtisas Komisyonunda turizm eğitimi alanında deneyimli ve tanınmıŐ profesör, doçent ve yardımcı doçent düzeyinde ğretim üyelerinin yer almadıkları tespit edilmiştir. Bu durumun ders programlarında bazı çarpıklıklara neden olduğu vurgulanmaktadır. Ders programları bölgesel farklılıkları ve ihtiyaçları yeterince dikkate almamaktadır. Bu amaçla programa dahil edilen Őemeli dersler ise sadece son iki yarı yılda verilebilmektedir. Program hazırlanırken ğretim elemanlarının bilgi ve tecbe farklılıkları dikkate alınmamaktadır. Programda uygulama derslerine önem verilmektedir ancak; uygulamaların yapılabilmesi için uygun imkanlar bulunmamaktadır. Bu program ile normal liseler ve diğer meslek liselerinden mezun olan veya olacak ğrencilerin MYO’ların turizm programlarına yerleŐtirilme imkanının ortadan kaldırıldığı belirtilmektedir.

ŐeilmiŐ ve nlnen (2010) Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Liselerinde uygulanan modüler ğretimi ğretmen görüşlerini alarak değerlendirmişlerdir. Araştırma sonucunda, araştırmaya katılanların modüler ğretim konusundaki kişisel deneyimleri, sorulara verilen cevaplardaki en önemli deđerŐkenlerden olduğu vurgulanmaktadır. Araştırmaya katılanların tamamına yakınının modüler ğretim sistemi hakkında bilgiye

sahip olduğu; araştırmaya katılanların yaklaşık üçte ikisinin modüler öğretim sistemi hakkında bir eğitim aldıkları; katılımcıların yaklaşık beşte birinin modüler öğretim sisteminden hiç memnun olmadığı; araştırmaya katılan öğretmen ve idarecilerin okullarındaki fiziki donanımın modüler öğretimin uygulanması için yeterli olmadığı sonucuna varılmıştır. Araştırmaya katılanların programın uygulanmasında en çok sıkıntı çektikleri konular sınıf, laboratuvar, atölye ve araç gereç eksikliği olduğu sonucuna da varılmıştır. Araştırma sonucuna göre, modüler öğretim programlarının düzgün bir biçimde uygulandığı okullarda modüler öğretim sisteminin iş piyasasındaki verimliliği artıracığı düşüncesi ağırlıktadır. Katılımcıların çoğu, hazırlanan programların sektördeki iş verimini artıracak yeterlikleri kazandırabileceğini düşünmektedir. Programların esnek ve geçişlere imkan tanıyan bir yapıda hazırlanmış olmasına rağmen mevzuattaki eksikler nedeniyle sıkıntılar yaşandığı belirtilmiştir. Programların öğrencilerin bireysel çalışmasına ve bilgi teknolojilerinin kullanılmasına daha çok imkan sağladığı, ancak bu konuda bazı okullarda altyapı eksiklerinin devam ettiği de belirtilmiştir.

Değirmencioğlu (1998) tarafından yapılan tez çalışmasında, turizm rehberliği eğitimi incelenmiştir. Araştırma sonucunda, turizm rehberliği eğitimi veren okulların çoğunda ikinci yabancı dil eğitimi verildiği vurgulanmıştır. Turist rehberlerinin Türkçe kaliteli mesleki eğitim almaları gerektiğini, ikinci yabancı dilin öğrenilmesinde sıkıntılar yaşandığını bu nedenle de ikinci yabancı dil için ayrılan sürenin de mesleki konulara ayrılabilceğini vurgulamaktadır.

Çakırer (2002) turizm eğitiminde e-öğrenimin uygulanması ile ilgili yaptığı çalışmada, e-öğrenimin turizm eğitim sisteminde uygulanması çağdaş eğitim sisteminin gereği olan nitelikli öğrenime geçişi sağlayacağını belirtmektedir. Bu yöntem ile bilgi öğreten eğitim modelinden, bilgiye erişimi ve kullanmayı öğreten eğitime modeline geçiş sağlanacağı belirtilmektedir. Çalışmada ayrıca turizm eğitiminde çağdaş eğitim teknolojilerinin uygulanmasının, turizm eğitiminin katma değerini arttırarak marjinal verimliliği yükselteceği vurgulanmaktadır. Çakırer, ayrıca öğrenci ile öğretmenin birbirlerinden mekânsal olarak ayrı olmalarına rağmen eş zamanlı veya ayrı zamanlı çoklu ortam teknolojisi yardımıyla iletişim kurdukları, öğrenenin hızına göre öğrenmenin gerçekleştirildiği öğretim süreci olan e-öğrenim ile turizm sektöründe öğrenimin niteliği yükseltilerek turizmde hizmet kalitesinin artmasının sağlanabileceğini de belirtmektedir. E-

öğrenimin; maliyet, etkin öğretim yöntemleri, mekan ve zaman avantajları sağladığını ve bu nedenle önemi her geçen gün artan bilginin öğrenimiyle sektörde bütünlük sağlamanın kolaylaşacağını, bunun sonucunda da sektörün kalite düzeyinde de artış sağlanabileceğini vurgulamaktadır. Ayrıca e-öğrenim ile öğretmen merkezli yöntemden, öğrenci ve öğrenci etkileşimli çağdaş yöntem, öğrenci merkezli öğrenime geçiş sağlanabilecektir.

Gündüzalp (1992) turizmin insancıl, kültürel, siyasi ve ekonomik ve diğer tüm değerleri son derece kapsamlı ve aynı zamanda ulaşım, konaklama, gastronomi gibi birçok bileşeni barındıran bir sektör olduğunu belirtmektedir. Bu sektörde, meslek elemanı yetiştirilirken, bütün bu olguların yanında öncelikle insancıl tutumların olması, insanların arzu ve isteklerinin dikkate alınması, insan mutluluğunun ve onun yaşamsal doyumunun sağlanmasının dikkate alınması gerektiğini belirtmektedir. Bu bakış açısı ile turizm eğitiminde insan olgusunu inceleyen, turizm sosyolojisi, turizm psikolojisi, insan ilişkileri gibi hümanizma ağırlıklı derslerin sayısının artırılması gerektiğini belirtmektedir.

Sevgi (1992), turizm sektöründe karşılaşılan en önemli sorunlardan birinin turizm eğitimi almış personel eksikliği olduğunu ve bu eğitim eksikliğinden dolayı, çalışanların yabancı dil yetersizliği, davranışlarda bozukluk ve teknik bilgilerde eksikliklerden dolayı sektörde olumsuzluklar yaşandığını belirtmektedir.

Arsoy (1992) tarafından yapılan çalışmada okullarda; mevzuat, bina, eğitim araç-gereçleri, öğretim kadrosu, öğrenci seçimi, finansal kaynaklar ve diğer konular ile ilgili sorunlar ve zorluklar araştırılmıştır. Araştırma sonucunda meslek yüksekokullarının; laboratuvar eksikliği, okulların kuruluş yerlerinin yanlış olması, verimsiz staj, öğretim kadrosu eksikliği ve öğrenci seçim sisteminde yanlışlıklar ve eksiklikler olduğu belirtilmektedir.

Güzel (2006), üniversitelerin turizm bölümlerinde sundukları eğitim hizmetlerine ilişkin, öğrencilerin beş kalite boyutuyla ilgili yaptığı değerlendirmeler sonucunda, fiziksel görünüm ile ilgili en yüksek tatmin düzeyi “Öğretim elemanları derslerde, konuyla ilgili materyallerin (ders notu, kitap, dergi) temininde öğrencilere yardımcı olur.” önermesi olmuştur. Güvenilirlik ile ilgili boyutta en yüksek tatmin düzeyi “Öğretim elemanları dersin içeriğini dönem başında öğrencilere açıklar” önermesinde olmuştur. İlgi/ Heveslilik boyutunda en yüksek tatmin düzeyi “Öğretim elemanları öğrencilere dönemin başında ders

saatlerini, sınav günlerini ve ödev teslim tarihlerini açıklar.” önermesinde olmuştur. “Güvence” ile ilgili boyutta en yüksek tatmin düzeyi “Öğretim elemanlarının konusuyla ilgili bilgilerini hem teorik hem de pratik açıdan sürekli yeniler.” önermesinde olmuştur. “Empati” ile ilgili boyutta en yüksek tatmin düzeyi “Danışmanlar, seçmeli ders seçiminde öğrencileri, yetenekleri ve mesleki hedefleri doğrultusunda yönlendirir.” önermesinde olmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, üniversiteler hizmet kalitesi bakımından öğrencilerin beklentilerini karşılayamamaktadırlar.

Balta ve Çulha (2010) sektör beklentileri ve öğrenci niteliklerini kıyasladıkları çalışmada; nitelikleri belirlemek ve kıyaslamak için öncelikle Türkiye’deki beş yıldızlı otellerin önbüro departmanlarının sanal iş ilanları incelenerek otel işletmelerinin beklentileri tespit edilmiş ve bu beklentiler ışığında İzmir’de bulunan Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Liseleri’nin 11. ve 12. sınıfında okuyan öğrencilerin nitelikleri belirlenmiştir. Daha sonra sektör beklentileri ve öğrenci nitelikleri betimsel olarak analiz edilerek kıyaslanmıştır. Kıyaslama sonucunda; yaş, askerlik, eğitim derecesi ve mesleki deneyim kriterlerinin öğrencilerin otel işletmelerine iş başvurusu yapmalarında engel oluşturduğu; öğrencilerin önbüro programlarını kullanmalarındaki yeterliliklerinin otel işletmeleri yöneticilerinin beklentilerini tamamıyla karşılamadığı tespit edilmiştir.

Hazar (2002) yaptığı araştırmada öğretmenlerin yükseköğretimde aldıkları mesleki bilginin, okul ders programlarının uygulanmasında kısmen yeterli olduğu sonucuna varmıştır. Bunun nedeni olarak da yükseköğretim kurumları ile MEB ve turizm sektörü ihtiyaçlarının birlikte dikkate alınmaması ve ilgili kurumlar arasında koordinasyon ve iletişim yetersizliğinin olmasını göstermektedir.

Şahin (2012), Türkiye’de üniversite düzeyinde turizm eğitiminin en önemli sorunlarının; alt yapı eksikliği, öğretim elemanlarının niceliksel ve niteliksel açıdan yetersizliği, öğrenci seçim yöntemindeki sorunlar, standart bir eğitim programının olmaması ve sektör ile üniversiteler arasında işbirliğinin olmaması olarak belirtmektedir. Ayrıca turizm eğitiminin en önemli özelliklerinden birinin değişen şartlara göre geliştirilmesi gerektiği olarak vurgulamaktadır. Bu nedenle de turizm eğitim programlarının hazırlanması, geliştirilmesi, staj ve uygulamalı eğitim konularında sektörün farklı alanlarında uzmanlaşmış kişilerin destek verebileceğini de belirtmektedir.

Sert (2012), lisans düzeyinde turizm eğitimi alan öğrencilerin memnuniyet düzeyleri ile not ortalamaları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma sonucunda, öğrenci memnuniyetleri ile ilgili değerlendirmelerde en yüksek memnuniyetin, ‘teknoloji, güncellik, öğretim elemanları ve fiziki kapasite’ boyutlarında sağlandığını; en düşük memnuniyetin ise ‘alt yapı ve yardımcı hizmetler’ boyutunda olmak üzere eğitim öğretim boyutunda memnuniyetsiz oldukları saptanmıştır. Ayrıca öğrenci memnuniyetini en çok etkileyen faktörler sırasıyla; ‘öğretim elemanları, ölçme ve değerlendirme, danışmanlık ve iletişim, eğitim-öğretim, sosyal aktiviteler, teknoloji ve güncellik, alt yapı ve yardımcı hizmetler’ olarak belirlenmiştir.

Zengin ve Türkseven (2012) tarafından yapılan çalışmada öğrenciler; staja başlamadan önce okul tarafından yeterli bilgi verilmesi gerektiğini, işletmelere dair verilen bilgilerin yetersiz olduğunu, bunu çözmek için de uyum kursu uygulamasının yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrenciler, ayrıca müfredatın tekrar gözden geçirilerek günümüz şartlarına uyumlaştırılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Giritlioğlu, Türkmen, Deveci ve Avcıkurt (2012), turizm bilim dalında yapılan doktora çalışmalarında turizm eğitimi üzerine yapılan çalışmaların az sayıda olduğunu, bu nedenle de özellikle önlisans ve lisans düzeyinde turizm eğitimi konusunda daha fazla çalışma yapılması gerektiğini önermektedirler

Topbaş ve Toy (2007) tarafından, kalabalık sınıflarda öğrenci merkezli öğretim yaklaşımına örnek teşkil edebilecek bir ders tasarımı “Öğretimde Planlama ve Değerlendirme (ÖPD)” dersine yönelik olarak hazırlanıp sunulmuş ve bu çerçeveye uygun işlenen ÖPD dersinin öğrencilerin beklentilerini karşılamada ve hedeflerin kazanımında ne derecede etkili olduğu değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme çalışması; ihtiyaç analizi, biçimlendirici ve düzey belirleyici değerlendirme aşamalarını içermektedir. Bu aşamaları kapsayacak bir değerlendirme modeli olarak da Stufflebeam’in Çevre, Girdi, Süreç, Ürün modeli kullanılmıştır. Bu değerlendirme çalışması dört aşamada gerçekleştirilmiştir. Öncelikli olarak yapılan çevre değerlendirmesi (ihtiyaç analizi) sonuçları, öğrencilerin genellikle öğrenci sunuşlarıyla konuları öğrenmede problem yaşamaları konusundaki ihtiyaçlarını ortaya çıkarmıştır. Öğrencilerin bu ihtiyaçları doğrultusunda, ders öğretim üyesinden sunuşların sonunda özet yapması istenmiştir. Bulgular sonucunda, bu dersin,

öğretim becerileri açısından öğrencilerin gelişimlerinde etkili olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin çoğunlukla dersin hedeflerine ulaştıkları ve beceriler kazandıkları ortaya çıkmıştır.

Aközbek (2008) tarafından yapılan araştırmada, 2005- 2006 öğretim yılında uygulanmaya başlanan Lise 1. sınıf Matematik dersi öğretim programı öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre bağlam, girdi, süreç, ürün (CIPP) modeli ile değerlendirilmektedir. Araştırmada elde edilen bulgular şöyledir; programın süreç ve ürün boyutlarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı farklılık vardır. Bunun yanı sıra programın girdi, süreç, ürün boyutlarına ilişkin öğrenci görüşleri okul türüne göre farklılık göstermiştir. Ayrıca programın süreç boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinde de okul türüne göre anlamlı fark vardır. Buna karşın, programın bağlam ve girdi boyutlarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında fark yoktur. Benzer şekilde, programın bağlam boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerinde okul türüne göre anlamlı bir farklılık yoktur. Programın bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinde de bitirilen okul türüne göre anlamlı bir farklılık yoktur. Son olarak da programın bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinde mesleki deneyimlerine göre de anlamlı bir fark yoktur.

Karataş (2007) tarafından hazırlanan “Yıldız Teknik Üniversitesi Modern Diller Bölümü İngilizce II Dersi Öğretim Programının Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) Modeli İle Değerlendirilmesi” adlı tez çalışması sonucuna göre; programın bağlam değerlendirme boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri ortalamalarının öğrencilerinkine kıyasla daha yüksek çıkmasına rağmen görüşler arasında herhangi bir anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Programın girdi değerlendirme boyutuna ilişkin öğretmenlerin ortalamaları daha yüksek bulunmuş ancak “Kısmen katılıyorum” diye görüş belirten her iki grubun görüşleri arasında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Ancak, programının girdi boyutuna ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında programda kullanılan görsel ve işitsel materyaller ile ilgili maddelerde anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Programın süreç değerlendirme boyutuna ilişkin bütün maddeler için hem öğrenciler hem de öğretmenlerin görüşlerinin aritmetik ortalamaları yüksek çıkmıştır. Program süresince uygulanan sınav sayısının yeterliği ve programdaki ikili çalışma ya da grup çalışmaları yapılabilecek etkinliklerin varlığı konusunda yanıtlar arasında anlamlı

farklılık görülmemiştir. Programın ürün değerlendirme boyutuna ilişkin, programın bölümleriyle ilgili çalışmalarda öğrencilere katkı sağlaması, öğrencileri İngilizce öğrenmeye teşvik etmesi, öğrencilere grupla çalışma alışkanlıkları kazandırması ve öğrencilere öğrendiklerini kullanma fırsatı vermesi konularına her iki grup da kısmen katıldıklarını belirtmiş ve görüşler arasında anlamlı farklılık gözlemlenmemiştir.

Program değerlendirmeyi ve aşamalarını tanıtmış, program değerlendirme modellerine değinmiş, Stufflebeam'ın program değerlendirme modelini ayrıntılı olarak incelemiştir. Karataş (2007), öğretmen ve öğrenci görüşlerini temel alarak yaptığı çalışmada ilgili programın çeşitli iş alanları için gerekli İngilizce bilgisini öğrencilere sağlama konusunda yeterli olmadığını, görsel ve işitsel materyallerin çeşitlendirilmesi ve etkinliklerde verimli bir şekilde kullanılması gerektiğini, programda konuşma, dinleme becerilerine ve grup etkinliklerine ağırlık verilmesi gerektiğini, öğrencilerin bölüm dersleri ve iş hayatı için gerekli olan İngilizce bilgisinin tespit edilerek programın hedeflerinin tekrar gözden geçirilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Karataş ve Fer (2009) tarafından yapılan “Yıldız Teknik Üniversitesi İngilizce Öğretim Programının CIPP Modeli Kullanılarak Değerlendirilmesi” adlı çalışmada, öğretmen ve öğrencilerin bağlam, girdi, süreç ve ürün gibi öğretim programının boyutlarını temsil eden ölçeklere verdikleri cevaplardan, genellikle öğretim programının dört boyutunu da destekleme eğiliminde oldukları sonucu çıkmıştır. Ancak, araştırma sonuçlarına göre, öğretim programının bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarına ilişkin bazı maddelerde öğretmen ve öğrenci görüşlerinin ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu sonuç, öğretim programının boyutlarına ilişkin öğrencilerin algılarının daha yüksek olmasına karşın, öğretmenlerin beklentilerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Tunç (2010), Ankara Üniversitesi Hazırlık Okulu Programı'nın etkililiğini okutmanların ve öğrencilerin bakış açılarından değerlendirmeyi amaçladığı tez çalışmada, Stufflebeam (1971) tarafından geliştirilen CIPP (bağlam, girdi, süreç, ürün) değerlendirme modelini kullanmıştır. Birinci bölümde, programın bağlam bileşeni ile ilgili verileri yazılı belgeler ile üniversite kitapçıkları, broşür ve okulun resmi web sitesinden yararlanarak incelemiştir. Araştırma sonucuna göre bağlam boyutu ile ilgili olarak; okulun bilgisayar laboratuvarları, dil öğrenimini kolaylaştıracak teknolojik cihazlar gibi fiziksel

birçok özelliklere sahip olduğu; ancak, programın bağlam boyut açısından öğretim elemanları ve öğrenciler için bir sorun olarak kalan bazı noktalar olduğu sonucuna varılmıştır. Girdi boyutunda ise, yazılı belgeler ve görüşme sonuçlarına göre, hazırlık okulunun amaçlarının detaylı bir şekilde açıkça ifade edilmediği; öğretmenler ile yapılan mülakat sonuçlarına göre programın hedeflerinin onların beklentilerini karşılamadığı belirtilmiştir. Süreç boyutunda, kullanılan öğretim yöntemi ile test sonuçlarına ilişkin okutmanlar ile öğrenciler benzer görüş bildirmişlerdir. Kullanılan materyallerin, yeterliliği konusunda okutmanlar öğrencilerden daha olumsuz görüş bildirmişlerdir. Programın ürün boyutunda, öğrenciler dinleme ve konuşma becerileri konusunda yetkin olmadıklarını belirtmişlerdir.

Ünal (2011) tarafından Erasmus öğrenci öğrenim hareketliliği programını değerlendirmek amacıyla yapılan araştırmada, araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyete göre öğretim programına ilişkin puanlarının farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin öğretim programına ilişkin puanlarının, devam ettikleri üniversiteye göre değiştiği; Çukurova, Hacettepe ve Dokuz Eylül Üniversitelerinden programa katılan öğrencilerin programın sürecine ilişkin puanlarının yüksek olduğu ancak Sakarya, Yıldız Teknik ve Akdeniz Üniversitelerinden katılanların ise öğretim programı konusunda endişelerinin olduğu, beklentilerinin tam olarak karşılanmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin öğretim programına ilişkin puanlarında, devam ettikleri bölüme göre farklılık yoktur. Öğrencilerin devam ettikleri sınıfa göre öğretim programına ilişkin puanları, istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmamaktadır. Öğrencilerin öğretim programına ilişkin puanları, yurt dışında aldıkları eğitimin dili CIPP puanlarında anlamlı farklılığa neden olmaktadır. Yaygın olarak konuşulan İngilizce, Almanca ve Fransızca dillerinde eğitim alanların AB Erasmus kapsamında uygulanan öğretim programına ilişkin olumlu görüş bildirdikleri ve bu boyuta ilişkin puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Cansu (2010) CIPP modeli ile e-sertifika programlarını değerlendirmiştir. Araştırmada, bağlam boyutunda, bilgisayarı oluşturan temel bileşenleri açıklama, kelime işleme belge oluşturma, internette iletişim kurma, eğitim ve kalkınma ilişkisini anlama, öğrenci merkezli öğretimi tanıma, yapılandırmacılığın ilköğretime etkilerini açıklama, öğrenci başarısını değerlendirmede yeni yaklaşımları tanıma, öğretime uygun öğrenme

yaklaşımını seçme, sınıf yönetimini etkileyen etmenleri açıklama, öğretmenlerin mesleki gelişim modellerini tanıma, öğretim teknolojileri ile ilgili kavramları açıklama, çoklu ortam materyallerini tanıma, öğretim materyallerini değerlendirme amaçlarına uygun olduğu sonucuna varılmıştır. Girdi boyutunda, derslerde verilen bilgilerin güncelliği, derslerde her amacı gerçekleştirecek bilginin bulunması, programdaki derslerin üniteleri arasında bütünlüğün olması, derslerin içeriğinin meslek yaşamında kullanılabilirliği konusunda branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında pozitif ve anlamlı bir fark vardır. Bu maddelere sınıf öğretmenleri branş öğretmenlerine göre daha olumlu cevaplar vermişlerdir. Süreç boyutunda e-öğrenme ortamlarına kolayca ulaşılabilir, e-öğrenme ortamlarının ders kitaplarını öğretim açısından destekler nitelikte, e-alıştırma yazılımlarının öğrenmeyi pekiştirici nitelikte ve e-öğrenme hizmetlerinin sunumunun bireysel öğrenmeye uygun olduğunu düşünmektedir.

Bayhan (2011), Adalet Bakanlığı Personel Eğitim Merkezlerinde “Sözleşmeli İnfaz ve Koruma Memurlarına Uygulanan Hizmet İçi Eğitim Programının CIPP Modeli İle Değerlendirilmesi” adlı çalışmasında kursiyer ve öğretim görevlisi görüşlerini alarak değerlendirme yapmıştır. Kursiyer ve öğretim görevlisi görüşleri arasında girdi boyutunda anlamlı bir farklılık bulunurken, bağlam, süreç ve ürün boyutlarında farklılık bulunamamıştır. Kursiyer görüşlerinde cinsiyet değişkenine göre girdi, süreç ve değerlendirme boyutlarında farklılığa rastlanırken, bağlam boyutunda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Kursiyer görüşlerinde öğrenim durumlarına göre fakülte ile ortaöğrenim mezunları arasında anlamlı bir farklılık bulunurken, ön lisans ve ortaöğrenim mezunları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Analizler sonucunda eğitim programı hakkındaki olumlu kursiyer görüşlerinin öğrenim durumu yükseldikçe düşmektedir. Eğitim programı değerlendirme anketindeki açık uçlu soruların incelenmesi neticesinde, hizmet içi eğitim programının süresinin çok kısa, günlük ders sayısının çok fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çakıroğlu (2007) tarafından MEB-YÖK Meslek Yüksekokulları Program Geliştirme Çalışmaları Kapsamında Hazırlanan Büro Yönetimi ve Sekreterlik Eğitim Programında karşılaşılan sorunları ortaya çıkarmak ve eğitim programının iyileştirilmesi amacıyla yapılan çalışma sonucunda, Ortak Eğitim Programı Geliştirme Projesine bazı eleştiriler yapılmakla beraber genelde projenin temel ilkelerinin meslek yüksekokullarınca

benimsenmiş olduğu görülmüştür. Bu benimsenmeye rağmen, eğitim programının yeni teknolojik gelişmelere ayak uydurması, değişen ve gelişen bilgi ihtiyacına cevap vermesi için belirli aralıklarla incelenmesi, durum tespiti yapılarak güncellenmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

2.3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Horng, Teng ve Baum (2009), “Lisans Düzeyinde Ağırlama, Turizm ve Boş Zaman Programlarının Kalitesinin Değerlendirilmesi” adlı çalışmada, programın kalitesini ölçmek için bir araç geliştirmek ve doğrulamak amaçlanmıştır. Tayvan’daki Ağırlama, Turizm ve Boş zaman Fakülteleri tarafından kalite boyutlarının her birine bağlı görece değerleri incelenmiştir. Araştırmada, kalite değerlendirmesi, “toplam kalite yönetimi” ve “bağlam, girdi, süreç ve çıktı” bağlamında incelenmiştir. Araştırmada altı kalite standardı stratejik planlama, müfredat ve program, kaynaklar, fakülte, öğrenci başarısı ve yönetimidir. Bu standartların altında on iki alt boyut yer almaktadır. Bunlar; vizyon, misyon, amaç ve hedefler, kişisel gelişim, müfredat, öğretim ve öğrenme, kaynaklar ve yönetim, alanlar, öğretmenlerin kalitesi, öğretmenlerin performansı, öğrenci ve mezunların performansı, mezunlardan geribildirimler, yönetsel liderlik ve öğrenci yönetimidir. Araştırma sonuçları, tüm standartların yüksek faktör yüküne sahip olduğunu göstermektedir. Bu altı standart arasında program ve içerik, fakülte ve stratejik planlar en yüksek yüke sahip olanlardır. Katılımcılar, program ve fakülte gibi girdilere, talimatlar gibi süreçlerin Ağırlama, Turizm ve Boş zaman Programlarının kalitesini belirleyen çok önemli faktörler olduğunu düşünmektedirler. Araştırmada, müfredat ve öğretim üyeleri gibi içeriklerin; talimatlar gibi sürecin HTLP kalitesini oluşturmada önemli faktörler oldukları düşünülmektedir. Son olarak kaynaklar büyük bir önem taşımaya rağmen 6 standarta oranla daha az önemli görüldüğü sonucuna varılmıştır.

Tseng ve arkadaşları (2010) mühendislik müfredatını değerlendirmede bağlam, girdi, süreç ve ürün modelini kullanmışlardır. CIPP değerlendirme Matrix ağırlıklı olarak öğretme sürecinin önemini vurgulamak amacıyla oluşturulmuştur. Bu çalışmada öncelikle müfredat değerlendirme ve CIPP modeli tartışılmıştır. Sonra, araştırmacılar CIPP değerlendirme modelini mühendislik eğitiminde nano-teknoloji müfredatında uygulamaya karar vermişlerdir. Mühendislik öğretmenleriyle görüşükten sonra nano- teknoloji müfredatı CIPP değerlendirme modeli Matris gözden geçirilmiş ve uzman panelince incelenmek

üzere gönderilmiştir. Panelin öneri ve geri dönüşleriyle araştırmacılar uzmanların görüşlerini son CIPP değerlendirme Matriks nano-teknoloji müfredatı içine dahil etmişlerdir. Sonraki adım araştırmacıların nano-teknoloji müfredatı için CIPP modeli Matriksi uygulamaktadır. Araştırmacılar Matriksin mühendislik eğitiminin kalitesini geliştirmesi için mühendislik müfredatının oluşturulmasında referans olmasını beklemektedirler.

Hsieh (1999), çalışmasında Taiwan'da 10 üniversitede uygulanan iki yıllık bankacılık ve sigortacılık teknoloji programının değerlendirilmesini amaçlamıştır. Araştırmada müfredat, içerik materyalleri, yönerge, destek hizmetleri, öğrenci başarısı ve iş performansına odaklanılmıştır. Programın; öğrencilerin, öğretmenlerin, yöneticilerin ve işverenlerin ihtiyaçlarını karşılayıp karşılayamadığı değerlendirilmiştir. Araştırmanın örneklemini 160 ikinci sınıf öğrencisi, 40 öğretmen, 10 yönetici, 100 işveren ve 1978-1998 döneminde programı okumuş ve mezun olmuş 200 kişi oluşturmaktadır. Araştırmada Stufflebeam'in CIPP modeli kullanılmıştır. Araştırmada modelin bağlam değerlendirmesinde öğrenci ihtiyaçları, programın hedefleri; girdi değerlendirmesinde program materyalleri, öğretim ihtiyaçları ve bireysel öğretim, öğretim yöntemleri; süreç değerlendirmesinde öğrencilerin performansları, öğretimin kalitesi incelenmiş; ürün değerlendirmesinde ise programın etkililiğinin ölçülmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonunda programın, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını tam karşılayamadığı fakat işverenlerin programı alan öğrencilerin hem akademik bilgilerinden hem de iş performanslarından memnun oldukları sonucu elde edilmiştir. Öğrenciler müfredatın standartlar ve öğrencilerin kişisel ihtiyaçlarını karşılamadaki yetersizliğinden memnun değildirler. İşverenler ise hem öğrencilerin akademik hazırlıklardan hem de kendi iş performanslarından memnundurlar.

Armstrong, Drake ve Cunningham (1996), araştırmalarında Des Moines Devlet okulunda uygulanan matematik programını, programın öğelerine yönelik Stufflebeam'in CIPP modelini kullanarak değerlendirmişlerdir. Bağlam değerlendirmede; toplumsal inanışlar, standartlar, matematik programının geçmişi, geçmişteki ihtiyaçlar, uygulamadaki programın tasviri vb özellikler; girdi değerlendirmede, öğretim materyalleri, bütçe, insan kaynakları giderleri vb. öğeler; süreç değerlendirmede, matematiğin hedefleri, öğretim metotları, yönetim sistemleri, bilgisayar destekli öğretim materyalleri, alternatif

değerlendirme vb. ögeler, ürün değerlendirmede güçlü, zayıf yönler, test sonuçları, öğrenci başarı notları, kar-zarar analizleri, program yönetimi vb. ögeler değerlendirilmiştir.

Chiang (1996), Taiwan Üniversitesi Makine Mühendisliği Teknoloji Öğretim Programının etkililiği konusunda CIPP modelini kullanarak programı değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırma; öğretim programı, materyaller, kaynaklar, öğretme yöntemi, öğrenci başarısı ve iş performanslarını kapsamaktadır. Araştırmada öğrenci, mezun ve işgörenlerden görüş alınmıştır. Araştırmada bağlam değerlendirmede öğrenci ihtiyaçları, programın hedefleri; girdi değerlendirmede program materyalleri, ders ihtiyaçları, bireysel eğitim; süreç değerlendirmede öğrenci performansları, öğretimin kalitesi; ürün değerlendirmede ise programının etkililiği incelenmiştir. Araştırmanın sonunda öğrenci ve öğretmenlerin programdan memnun oldukları sonucuna varılmıştır. İşverenler de mezunların iş performansları ile ilgili olumlu düşünmektedir. Bağlam boyutunda öğrenciler, öğretim programının esnekliği konusunda memnuniyetsizdirler. Mezunların da öğretim tasarımının öğrencilerin ekonomik ve sektörel durumlara uyum sağlaması konusunda yetersiz kaldığını belirtmektedir. Ayrıca öğrenciler ve mezunlar uygulamaların saatleri konusunda da memnun değildir. Girdi değerlendirmede tüm katılımcılar uygulama konusunda olumlu görüş bildirmişlerdir. Süreç değerlendirmede ise katılımcılar olumsuz görüş bildirmişlerdir. Hem öğretim üyeleri hem de öğrenciler yararlı bir öğrenme tecrübelerini oluşturmak için eğitimcilerin daha ilgili olması gerektiği görüşündedirler. Araştırmada Tayvan'daki 5 yıllık makine mühendislik teknoloji programının müfredatı endüstriye girmek için iş gücü hazırlamada şu ana kadar yeterli hizmet ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak giderek gelişen ileri teknoloji toplumunun gelecek ihtiyaçlarını karşılamak için öğretim programlarının uyumlaştırılması gerektiği belirtilmektedir.

Fritz (1996), yaptığı araştırmada, Forestry, Wildlife ve Idaho Üniversitelerinde okuyan öğrencilerin programa yönelik ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla 682 öğrenciye ulaşılarak Stufflebeam'in CIPP değerlendirme modeli kullanılmıştır. Bağlam değerlendirme, üniversite öğrencilerinin öncelikli ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla kullanılmış; girdi değerlendirme, ihtiyaçların belirlenmesi amacıyla belli stratejilerin planlanması için kullanılmıştır. Süreç değerlendirme bu araştırmada öğrencilerin önemli ihtiyaçlarını belirlemek için seçilen stratejilerin başarılarının değerlendirilmesi; ürün değerlendirme ise seçilen stratejilerin devam ettirilmesi ya da bırakılması gibi kararların

alınmasına yardımcı olacak bilgilerin elde edilmesine hizmet etmiştir. Araştırma sonunda öğrencilerin ihtiyaçları belirlenmiş, ayrıca CIPP modelinin ihtiyaçları belirlemede etkili bir model olduğu kanıtlanmıştır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi ile ilgili bilgiler verilmektedir. Yöntem bölümünde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama aracı, verilerin analizi yer almaktadır.

3.1. Araştırma modeli

Bu araştırmada, tarama modelinden yararlanılmıştır. Tarama modelinde, araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içerisinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2009: 77). Araştırma, öğrenci ve öğretim elemanı görüşlerine dayalı olması nedeniyle betimsel niteliktedir.

3.2. Evren ve örneklem

Evren, araştırma sonuçlarının genellenmek istendiği birimler bütünüdür. (Karasar, 2009, 109). Bir araştırmada, evrenin tamamı yerine onu temsil yeterliliğine sahip örneklem üzerinde çalışmak araştırmacılara maliyet, zaman ve enerji açısından kolaylıklar sağlamaktadır (Ural ve Kılıç, 2006: 34).

Araştırmanın evrenini İKMEP'in uygulandığı pilot illerde bulunan 11 meslek yüksekokulunda 2012–2013 eğitim-öğretim yılı Bahar yarısında Turizm ve Otel İşletmeciliği Bölümünde eğitim gören öğrenciler ve görev yapan öğretim elemanları oluşturmaktadır. 8 pilot ilde (Diyarbakır, Elazığ, Erzurum, Gaziantep, Kahramanmaraş, Malatya, Şanlıurfa ve Van) bulunan toplam 11 meslek yüksekokulunda eğitim gören öğrenci ve görevli öğretim elemanı sayısı ile basit seçkisiz örnekleme (simple random sampling) yöntemi ile ulaşılan sayılar Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7: Öğretim Elemanı ve Öğrenci Sayısı

Üniversiteler	Meslek Yüksekokulu	Öğretim Elemanı	Ulaşılan Öğr. Elm.	Öğrenci Sayısı	Ulaşılan Öğrenci
Atatürk	Erzurum MYO	3	3	196	88
	Pasinler MYO	1	-	25	25
Dicle	Diyarbakır MYO	3	2	65	63
Fırat	Sosyal Bilimler MYO	4	-	80	-
	Sivrice MYO	3	1	124	-
Gaziantep	Turizm ve Otelcilik MYO	8	8	320	111
Harran	Şanlıurfa MYO	4	3	200	61
	Birecik MYO	3	2	60	51
İnönü	Kale MYO	3	3	90	41
K. Sütçü İmam	Kahramanmaraş	3	3	160	69
Yüzüncü Yıl	Van	2	2	80	43
	Toplam	37	27	1390	552

Özdamar (2001: 257), içerdiği katılımcı sayısı 10.000'den az olan evrenleri *sınırlı evren*, içerdiği birim sayısı 10.000 den fazla olan evrenleri ise *sınırsız evren* olarak tanımlamakta ve araştırma konusu ile ilgili değişkenlerin türünü de dikkate alarak, örneklem büyüklüğünün hesaplanmasına ilişkin bazı formüller vermektedir. Buna göre güven düzeyi “1- α ” dikkate alınarak hesaplanacak örneklem büyüklüklerine ilişkin formüller Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8: Örneklem Büyüklüğünün Hesaplanmasına İlişkin Formüller

Değişken Türü	Sınırlı Evren (N<10.000)	Sınırsız Evren (N>10.000)
Nitel (Ortalama İçin)	$n = \frac{N \cdot \sigma^2 \cdot Z_{\alpha}^2}{(N - 1) \cdot H^2 + Z_{\alpha}^2 \cdot \sigma^2}$	$n = \frac{\sigma^2 \cdot Z_{\alpha}^2}{H^2}$
Nitel (Oran İçin)	$n = \frac{N \cdot P \cdot Q \cdot Z_{\alpha}^2}{(N - 1) \cdot H^2 + Z_{\alpha}^2 \cdot P \cdot Q}$	$n = \frac{P \cdot Q \cdot Z_{\alpha}^2}{H^2}$

(Kaynak: Özdamar, 2001)

n: Örneklem büyüklüğü (örnekleme dahil edilecek birey sayısı)

N: Evren büyüklüğü

σ : Standart sapma değeri

H: Standart hata değeri –örnekleme hatası-

Z: Belirli bir anlamlılık düzeyine (yanılma olasılık değerine) karşılık gelen teorik değer

P: Evrende bir olayın gözlenme oranı

Q: Evrende bir olayın gözlenmeme oranı (1-P)

Bu bilgilere göre örneklem büyüklüğü;

$N = 1390$, $\alpha = 0,05$ için $Z_{0,05} = 1,96$ ve $\sigma = 1$ $H = \pm 0,1$ değerleri için

$$n = \frac{N \cdot \sigma^2 \cdot Z_{\alpha}^2}{(N - 1) \cdot H^2 + Z_{\alpha}^2 \cdot \sigma^2}$$

Yukarıda verilen formüle göre yapılan hesaplamada araştırma için 301 katılımcıdan oluşan bir örneklem yeterli bulunmaktadır. Araştırmada öğrencilere dağıtılan 1390 anket formundan 552'si geri dönmüştür. 552 öğrenciye ulaşılması nedeniyle de örneklem sayısının yeterli olduğu söylenebilir.

Öğretim elemanlarının toplam sayısının 37 olması nedeniyle tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Ancak bazı öğretim elemanları iş yoğunluklarını gerekçe göstererek araştırmaya katılmamışlardır. Araştırmada öğretim elemanlarına dağıtılan anket formlarından 27'si geri dönmüştür. Dağıtılan öğrenci anket formlarının geri dönüş oranı %41; öğretim elemanları için geri dönüş oranı %72,97'dir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı, araştırmadaki alt problemlere yanıt bulmak amacıyla, araştırmacı tarafından CIPP değerlendirme modeli çerçevesinde bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutları dikkate alınarak geliştirilmiştir. Veri toplama aracı hazırlanırken öncelikle araştırma ile ilgili kaynaklardan yararlanılarak (Aközbeke, 2008; Karataş, 2007; Seçilmiş, 2009; Stufflebeam, 2002; Taylor ve Beniést, 2003; Ünal, 2011) taslak oluşturulmuş ve bu taslakta yer alan maddelerin kapsam geçerliği için Eğitim Bilimleri öğretim üyeleri (Dicle Üniversitesi) ve Turizm alanında uzman kişilerin görüşlerine başvurulmuştur.

Veri toplama aracındaki maddeler beşli Likert tipinde; Kesinlikle Katılmıyorum, Katılmıyorum, Kısmen Katılıyorum, Katılıyorum, Tamamen Katılıyorum biçiminde derecelendirilmiştir. Cevap seçeneklerinden en olumsuz ifadeye 1 puan, en olumlu

ifadeye ise 5 puan verilmiştir. Veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır: Birinci bölümde kişisel bilgiler; ikinci bölümde ise, bağlam, girdi, süreç ve çıktı boyutlarını kapsamak üzere toplamda 58 madde yer almaktadır.

Veri toplama aracı geliştirildikten sonra pilot uygulama yapılarak uygun analiz yöntemleriyle geçerlik ve güvenilirliği incelenmiştir. Veri toplama aracı Dicle Üniversitesi Diyarbakır MYO'daki 63 öğrenci ile Mardin Artuklu Üniversitesi Mardin MYO'da eğitim gören 111 öğrenci olmak üzere toplam 174 kişiye uygulanarak maddelerin anlaşılıp anlaşılmadığı denenmiştir. Pilot uygulama 2012-2013 öğretim yılı Bahar yarıyılı Nisan-Mayıs aylarında yapılmıştır.

3.3.2. Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması

Güvenirlik, aynı şeyin bağımsız ölçümleri arasındaki kararlılığı, aynı süreçlerin izlenmesi ve aynı ölçütlerin kullanılması ile aynı sonuçların alınması yani ölçmenin tesadüfi hatalardan arınık olması (Karasar, 2009: 148); ölçme aracını oluşturan ifadelerin birbirleriyle tutarlı olup olmadığı aralarındaki ilişkinin ölçülmesiyle belirlenir. Güvenirlik katsayısı, 0 ile 1 arasında değer alır ve değer 1'e yaklaştıkça güvenilirliğin arttığını gösterir (Ural ve Kılıç, 2006: 286).

Ölçek maddelerine verilen cevapların üç ya da daha fazla olması durumunda iç tutarlılığı incelemek amacıyla Cronbach tarafından geliştirilmiş olan alpha (α) katsayısı kullanılır. Hesaplanan güvenilirlik katsayısının 0,70 ve daha yüksek olması ölçek puanlarının güvenilirliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2010: 171).

Cronbach Alpha yöntemi, ölçekte yer alan tüm maddelerin homojen bir yapı gösteren bir bütünü ifade edip etmediğini araştırmak için kullanılan bir yöntemdir. Ağırlıklı standart değişim ortalamasıdır ve bir ölçekteki soruların varyansları toplamalarının genel varyansa oranlanması ile elde edilir. 0 ile 1 arasında değer alan bu katsayıya Cronbach Alpha katsayısı denir. Bu katsayıya bağlı olarak ölçeğin güvenilirliği aşağıdaki gibi yorumlanır (Kalaycı, 2012: 405):

- $0,00 \leq \alpha < 0,40$ ise ölçek güvenilir değildir,
- $0,40 \leq \alpha < 0,60$ ise ölçeğin güvenilirliği düşüktür,
- $0,60 \leq \alpha < 0,80$ ise ölçek oldukça güvenilirdir,

- $0,80 \leq \alpha < 1,00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir.

Veri toplama aracı, CIPP modeline uygun olarak, programın bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme olarak birbirinden bağımsız boyutlarından oluşmuştur. Cronbach Alpha yöntemi ile hesaplanan güvenilirlik katsayıları aşağıda yer almaktadır.

Tablo 9: Veri Toplama Aracında Yer Alan Boyutların Güvenirlik Katsayıları

Boyutlar	Madde No	Cronbach Alpha Katsayısı	Madde Toplam Korelasyonu
Bağlam	1-19	0,917	.473- .666
Girdi	20-32	0,915	,524- ,710
Süreç	33-46	0,930	,559- ,768
Çıktı	47-58	0,930	,499- ,799
Toplam		0,974	,466- ,787

Veri toplama aracının dört temel boyutunun Cronbach Alpha katsayısı 0,915 ile 0,930 arasında değişmekte ve bütünüünün Cronbach Alpha katsayısı ise 0,974 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar araştırmada kullanılan veri toplama aracının yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir.

Büyüköztürk (2010: 171) madde toplam korelasyonu 0,30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiğini, 0,20-0,30 olan maddelerinin zorunlu ise düzeltilerek testte yer alması gerektiğini, 0,20'den daha düşük maddelerin ise testten çıkarılması gerektiğini belirtmektedir. Buna göre veri toplama aracında yer alan maddelerin toplam korelasyonlarının yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Başar (2009), demetleme çözümlemesiyle (faktör analizi) içerik geçerliğinin belirlenemeyeceğini, çünkü bu tekniğin, ölçülmek istenen özelliklerle, veri toplama aracındaki özellikleri karşılaştırıp, bu aracın ölçülmek istenen özellikleri ölçtüğünü belirtmediğini, sadece verilenleri grupladığını, onu da deneklerin yanıtlarına bakarak yaptığını, anket sorularına bakarak ve onları araştırma amaçları ile karşılaştırarak yapmadığını belirtmektedir. Faktör analizinin, anket sorularını dikkate almadığını, grupladığının da onlar değil, deneklerin yanıtları olduğunu vurgulamaktadır. Bu tekniğin, ölçülmek istenen özelliklerle, araçtaki özelliklerin aynılığına bakmadığı için, içerik

geçerliği hakkında hiçbir sonuç üretmediğini belirtmektedir. Bu referansla faktör analizi sonucunda maddelerin Stufflebeam'in CIPP modeline uygun olarak boyutlanmadığı bu nedenle kapsam geçerliği için uzman görüşünün yeterli olduğu kabul edilmiştir. Ayrıca Cronbach Alpha iç tutarlılık kat sayılarının yüksek olmasından dolayı geçerlik çalışması yapma gereği duyulmamıştır.

3.4. Veri Toplama Aracının Uygulanması

Veri toplama aracı, program değerlendirmeyi amaçladığından, öğrencilerin en az iki dönem eğitim almaları gerektiği düşünülerek üniversitelerin bahar dönemi sonunda yapılması uygun görülmüştür. Veri toplama aracı, 2013 yılı Mayıs ayının ikinci haftasından sonra ilgili meslek yüksekokullarına gönderilmiştir. Veri toplama aracının dönüşleri Temmuz ayının ilk haftasına kadar devam etmiştir. Veri toplama aracının uygulanmasında, meslek yüksekokullarında turizm bölümü öğretim elemanlarından yardım alınmış, her okuldan bir öğretim elemanı uygulanma konusunda destek sağlamıştır. Uygulanmayı yapan öğretim elemanına araştırmacı tarafından uygulama kriterleri bildirilmiştir. Uygulanma süresi yaklaşık 30 dakika olarak belirlenmiştir.

3.5. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Veri toplama aracı beşli Likert ölçeği olarak düzenlendiğinden, analizin yapılabilmesi amacıyla her cevap için bir sayı değeri belirlenmiştir. Buna göre seçenekler için kullanılacak sayı değeri “tamamen katılıyorum” seçeneği için ‘5’, “katılıyorum” seçeneği için ‘4’, “kısmen katılıyorum” seçeneği için ‘3’, “katılmıyorum” seçeneği için ‘2’ ve “kesinlikle katılmıyorum” seçeneği için ‘1’ olarak belirlenmiştir. Görüşlerin aritmetik ortalamalarının yorumlanmasında ortalamaların aralığını belirlemek amacıyla 5 sütun, 4 aralık mantığından hareket edilmiştir. Bu aralığın değeri $4/5=0,8$ 'dir (Çelik ve Çevik, 2010: 157). Bu aralık kullanılarak; 1,00-1,79 arasındaki ortalama değeri “kesinlikle katılmıyorum”; 1,80-2,59 arasında bulunanların “katılmıyorum”; 2,60-3,39 arasındakilerin “kısmen katılıyorum”; 3,40-4,19 arasındakilerin “katılıyorum” ve 4,20-5,00 arasında yer alanların ise “tamamen katılıyorum” şeklinde kabul edilmektedir.

Verilerin analizine geçmeden önce veri toplama aracında yer alan maddelerin normal dağılım sağlayıp sağlamadığı ile ilgili olarak Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Test yapılmış olup sonuçlar Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10: Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Test Sonuçları

Boyutlar	N	Z	p
Bağlam	552	1,191	,117
Girdi	552	1,376	,045
Süreç	552	1,162	,134
Ürün	552	,928	,356
Toplam	552	,703	,706

Tabloda görüldüğü gibi ölçeğin tamamı ile ilgili verilerde normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Ölçeğin dört farklı boyutuna bakıldığında bağlam, süreç ve ürün boyutunda da normal dağılım ($p>0,05$) söz konusu iken; girdi boyutunda verilerin normal dağılım göstermediği ($p<0,05$) belirlenmiştir.

Yapılan analizler sonunda verilerin bağlam, süreç ve ürün boyutunda normal dağılım sağladığı ve bağımlı değişkenlerin parametrik olduğu, dolayısı ile istatistiksel işlemlerde parametrik testlerin kullanılabilmesi; girdi boyutunda ise normal dağılımın sağlanmadığı ve nonparametrik testlerin kullanılabilmesi sonucuna varılmıştır. Parametrik testlerden t-testi ve tek faktörlü varyans analizi (One- Way ANOVA); nonparametrik testlerden ise Mann-Whitney-U testi ile Kruskal Wallis testleri kullanılmıştır. Ayrıca verilerin frekans ve yüzdeleri de hesaplanmıştır.

Ayrıca normalliği incelemek amacıyla t- testi ve tek faktörlü varyans analizi (One- Way ANOVA) sonucunda varyansların eşitliğine (Levene's test for equality of variances) bakılarak da varyansların homojenliği incelenmiştir.

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, önlisans turizm eğitim programlarının CIPP modeli benimsenerek öğrenci ve öğretim elemanlarının değerlendirmelerine yönelik uygulanan veri toplama aracının sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Kişisel Özelliklere İlişkin Bulgular

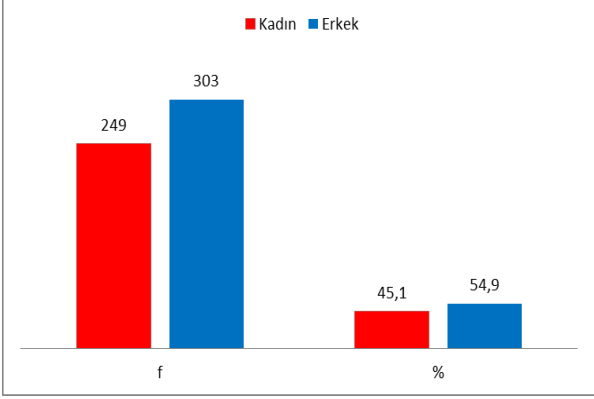
Araştırmanın bu kısmında katılımcıların özelliklerine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

4.1.1. Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımları Tablo 11’ de verilmiştir.

Tablo 11: Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları

Cinsiyet	n	%
Kadın	249	45,1
Erkek	303	54,9
Toplam	552	100



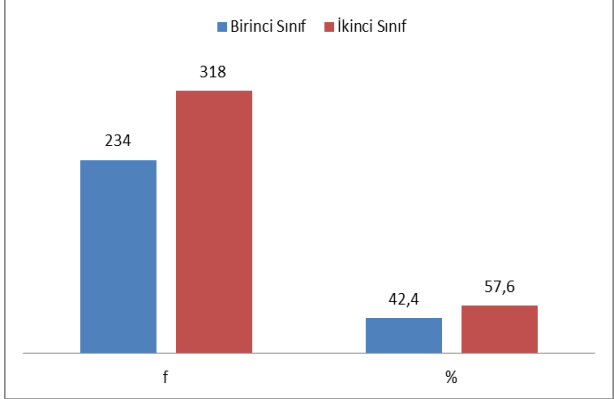
Tablo 11’e göre, araştırmaya dahil edilen 552 öğrencinin 249’u kadın, 303’ü ise erkek öğrencidir. Buna göre, öğrencilerin % 54,9’u erkek, % 45,1’i ise kadındır. Bu sonuçlara göre cinsiyet bakımından homojen bir grup üzerinde çalışıldığı söylenebilir.

4.1.2. Öğrencilerin Buldukları Sınıfa Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıfa göre dağılımları Tablo 12’de yer almaktadır.

Tablo 12: Öğrencilerin Buldukları Sınıf Değişkenine Göre Dağılımları

Sınıf	n	%
Birinci Sınıf	234	42,4
İkinci Sınıf	318	57,6
Toplam	552	100



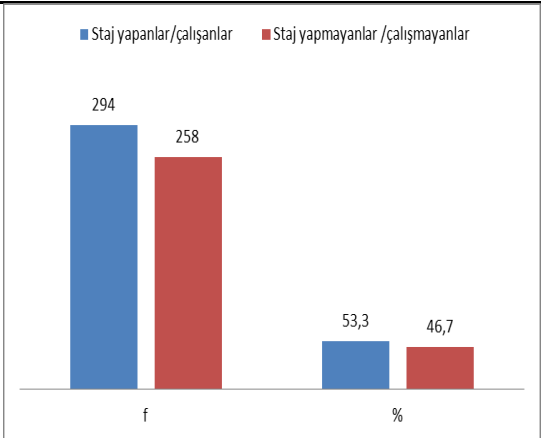
Tablo 12’ye göre, araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunu 2. sınıfta okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmaya dahil edilen 552 öğrencinin 318’i ikinci sınıf, 234’ü ise birinci sınıf öğrencileridir. Buna göre öğrencilerin % 57,6’sını ikinci sınıf, % 42,4’ü ise birinci sınıf öğrencileridir.

4.1.3. Öğrencilerin Staj yapma/ Çalışma Durumlarına Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan öğrencilerin staj yapma veya çalışma durumlarına göre dağılımları Tablo 13’te yer almaktadır.

Tablo 13: Öğrencilerin Çalışma Durumlarına Göre Dağılımları

Çalışım	n	%
Staj yapanlar/ çalışanlar	294	53,3
Staj yapmayanlar / çalışmayanlar	258	46,7
Toplam	552	100



Tablo 13’e göre, araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu staj yapan veya çalışan öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmaya dahil edilen 552 öğrencinin 294’ünü staj

yapanlar/çalışanlar, 258'ini ise staj yapmayanlar/çalışmayanlar oluşturmaktadır. Buna göre öğrencilerin % 57,6'sı ikinci sınıf, % 42,4'ü ise birinci sınıf öğrencileridir.

4.1.4. Öğrencilerin Çalıştıkları Bölümlere Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan öğrencilerin staj yaptıkları veya çalıştıkları bölümlere göre dağılımları Tablo 14'de yer almaktadır.

Tablo 14: Öğrencilerin Çalıştıkları Bölümlere Göre Dağılımları

Bölüm	n	%
Yiyecek-İçecek Bölümü	173	31,3
Önbüro Bölümü	74	13,4
Kat Hizmetleri Bölümü	21	3,8
Diğer Bölümler	26	4,7
Toplam	552	100

Tablo 14'e göre, araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu yiyecek-içecek bölümünde staj yapmış veya çalışmıştır. Araştırmaya dahil edilen 552 öğrencinin 173'ü yiyecek-içecek bölümünde, 74'ü önbüro bölümünde, 21'i kat hizmetleri bölümünde, 26'sı ise diğer çeşitli bölümlerde çalışmışlardır. Buna göre öğrencilerin % 31,3'ü yiyecek-içecek bölümünde, % 13,4'ü önbüro bölümünde, %3,8'i kat hizmetleri bölümünde, % 4,7'si ise diğer bölümlerde çalışan öğrencilerden oluşmaktadır.

4.1.5. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri İllere Göre Dağılımı

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri illere göre dağılımları Tablo 15’de yer almaktadır.

Tablo 15: Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri İllere Göre Dağılımları

İller	n	%
Şanlıurfa	112	20,3
Diyarbakır	63	11,4
Erzurum	113	20,5
Kahramanmaraş	69	12,5
Van	43	7,8
Gaziantep	111	20,1
Malatya	41	7,4
Toplam	552	100

Tablo 15’e göre, araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu Erzurum, Şanlıurfa ve Gaziantep’te okuyan öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmaya dahil edilen 552 öğrencinin 113’ü Erzurum’da, 112’si Şanlıurfa’da, 111’i Gaziantep’te, 69’u Kahramanmaraş’ta, 63’ü Diyarbakır’da, 43’ü Van’da ve 41’i ise Malatya’da okumaktadırlar. Buna göre öğrencilerin % 20,5’i Erzurum’da, % 20,3’ü Şanlıurfa’da, % 20,1’i Gaziantep’te, %12,5’i Kahramanmaraş’ta, % 11,4’ü Diyarbakır’da, % 7,8’i Van’da ve % 7,4’ü ise Malatya’da okuyan öğrencilerden oluşmaktadır.

4.1.6. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Meslek Yüksekokullarına Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri meslek yüksekokullarına göre dağılımları Tablo 16’da yer almaktadır.

Tablo 16: Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Meslek Yüksekokullarına Göre Dağılımları

MYO	n	%
Birecik	51	9,2
Erzurum	88	15,9
Pasinler	25	4,5
Kahramanmaraş	69	12,5
Van	43	7,8
Şanlıurfa	61	11,1
Gaziantep	111	20,1
Kale	41	7,4
Diyarbakır	63	11,4
Toplam	552	100

MYO	n	%
Birecik	51	9,2
Erzurum	88	15,9
Pasinler	25	4,5
Kahramanmaraş	69	12,5
Van	43	7,8
Şanlıurfa	61	11,1
Gaziantep	111	20,1
Kale	41	7,4
Diyarbakır	63	11,4

Tablo 16’ya göre, araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu Gaziantep Turizm ve Otelcilik Meslek Yüksekokulunda okuyan öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmaya dahil edilen 552 öğrencinin 111’i Gaziantep Turizm ve Otelcilik Meslek Yüksekokulunda, 88’i Erzurum Meslek Yüksekokulunda, 69’u Kahramanmaraş Meslek Yüksekokulunda, 63’ü Diyarbakır Meslek Yüksekokulunda, 61’i Şanlıurfa Meslek Yüksekokulunda, 51’i Birecik Meslek Yüksekokulunda, 43’ü Van Meslek Yüksekokulunda, 41’i Kale Meslek Yüksekokulunda ve 25’i Pasinler Meslek Yüksekokulunda okuyan öğrencilerdir. Buna göre öğrencilerin %20,1’i Gaziantep Turizm ve Otelcilik Meslek Yüksekokulunda, % 15,9’u Erzurum Meslek Yüksekokulunda, % 12,5’i Kahramanmaraş Meslek Yüksekokulunda, % 11,4’ü Diyarbakır Meslek Yüksekokulunda, % 11,1’i Şanlıurfa Meslek Yüksekokulunda, % 9,2’si Birecik Meslek Yüksekokulunda, % 7,8’i Van Meslek Yüksekokulunda, % 7,4’ü Kale Meslek Yüksekokulunda ve % 4,5’i ise Pasinler Meslek Yüksekokulunda okuyan öğrencilerden oluşmaktadır.

4.2. Öğrencilerin Turizm Öğretim Programını Değerlendirmelerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu kısmında, veri toplama aracında yer alan maddelere ilişkin öğrencilerin değerlendirmeleri yer almaktadır.

4.2.1. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Boyutuna İlişkin Bulgular

Cinsiyet değişkenine göre bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutuna ilişkin öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusuna yanıt aranmıştır. Birinci alt probleme ilişkin öğrencilerin CIPP değerlendirme anketlerinden bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarına ilişkin almış oldukları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri boyutlara göre aşağıda Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17: Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Bağlam, Süreç ve Ürün Değerlendirmesine İlişkin Görüşleri

Boyutlar	Cinsiyet	n	X	Ss	t	p
Bağlam	Kadın	249	3,0558	0,66	0,864	0,388
	Erkek	303	3,1087	0,75		
Süreç	Kadın	249	2,9682	0,79	1,761	0,079
	Erkek	303	3,0870	0,78		
Ürün	Kadın	249	3,1650	0,83	1,197	0,844
	Erkek	303	3,1793	0,86		
Toplam	Kadın	249	3,0543	0,66		0,306
	Erkek	303	3,1153	0,72		

Tablo 17’de görüleceği gibi öğrencilerin görüşleri arasında bağlam, süreç ve ürün boyutlarına göre farklılık gözlenmemiştir. Bu farklılığın istatistiksel olarak 0,05 düzeyinde anlamlı olup olmadığı t testi ile test edilmiştir. Bağlam, süreç ve ürün boyutlarında erkeklerin ortalamaları kadınlarınkinden biraz yüksek çıkmasına rağmen aralarında anlamlı fark çıkmamıştır. Kadın ve erkek öğrencilerin görüşlerinin “kısmen katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo 18: Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Girdi Boyutuna İlişkin Mann-Whitney U Analiz Sonuçları Yer almaktadır.

Boyut	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Girdi	Kadın	249	266,96	66474,00	35349,0	0,203
	Erkek	303	284,34	86154,00		

Mann-Whitney U testine ilişkin bulgulara bakıldığında cinsiyet değişkenine göre görüşler arasında anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmektedir. Sıra ortalamalarına göre erkek öğrencilerin girdi boyutuna ilişkin görüşlerinin kadın öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.2.2.Öğrencilerin Buldukları Sınıfa Göre Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Boyutuna İlişkin Bulgular

Öğrencilerin buldukları sınıf değişkenine göre bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutuna ilişkin öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusuna yanıt aranmıştır. Bu alt probleme ilişkin öğrencilerin CIPP değerlendirme anketlerinden bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarına ilişkin almış oldukları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri boyutlara göre aşağıda Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19: Öğrencilerin Buldukları Sınıf Değişkenine Göre Bağlam, Süreç ve Ürün Değerlendirmesine İlişkin Görüşleri

Boyutlar	Sınıf	n	\bar{x}	Ss	t	p
Bağlam	1	234	3,1662	,67971	2,298	,022
	2	318	3,0250	,73744		
Süreç	1	234	3,0653	,76540	0,814	,416
	2	318	3,0099	,80876		
Ürün	1	234	3,2461	,83495	1,740	,082
	2	318	3,1190	,85812		
Toplam	1	234	3,1612	,67237		,033
	2	318	3,0337	,70927		

Tablo 19’da görüleceği gibi öğrencilerin görüşleri arasında süreç ve ürün boyutlarına göre farklılık gözlenmemiştir. Süreç ve ürün boyutlarında birinci sınıf öğrencilerinin ortalamalarının ikinci sınıftakilerinden ($\bar{x}=3,02$) biraz yüksek çıkmış olmasına rağmen aralarında anlamlı fark çıkmamıştır. Bağlam boyutunda ise birinci sınıf öğrencilerin ortalamaları ($\bar{x}=3,16$) ikinci sınıftakilerden ($\bar{x}=3,02$) yüksek çıkmakla birlikte aralarında anlamlı fark saptanmıştır. Bu farklılığın istatistiksel olarak 0,05 düzeyinde anlamlı olup olmadığı t testi ile test edilmiştir. Tüm öğrencilerin görüşleri “kısmen katılıyorum” düzeyinde gerçekleşmiştir.

Tablo 20: Öğrencilerin Buldukları Sınıfa Göre Girdi Boyutuna İlişkin Mann-Whitney U Analiz Sonuçları

Boyut	Sınıf	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Girdi	1	234	294,56	68927,50	32979,500	,022
	2	318	263,21	83700,50		

Mann-Whitney U testine ilişkin bulgulara bakıldığında öğrencilerin bulunduğu sınıf değişkenine göre görüşler arasında anlamlı bir farkın bulunduğu saptanmıştır. Sıra ortalamalarına göre birinci sınıf öğrencilerin girdi boyutuna ilişkin görüşleri ikinci sınıf öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.2.3. Öğrencilerin Staj Yapma/Çalışma Durumuna Göre Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Boyutuna İlişkin Bulgular

Öğrencilerin çalışma durumuna göre bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutuna ilişkin öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu alt probleme ilişkin öğrencilerin CIPP değerlendirme anketlerinden bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarına ilişkin almış oldukları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri boyutlara göre aşağıda Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21: Öğrencilerin Sektörde Çalışma/Staj Yapma Durumlarına Göre Bağlam, Süreç ve Ürün Değerlendirmesine İlişkin Görüşleri

Boyutlar	Çalışma Durumu	n	\bar{x}	Ss	t	p
Bağlam	Çalıştım	294	3,0875	,71068	0,094	0,925
	Çalışmadım	258	3,0818	,72408		
Süreç	Çalıştım	294	3,0717	,79788	1,215	0,225
	Çalışmadım	258	2,9898	,78114		
Ürün	Çalıştım	294	3,1740	,83458	0,035	0,972
	Çalışmadım	258	3,1715	,86874		
Toplam	Çalıştım	294	3,0919	,68404		0,882
	Çalışmadım	258	3,0831	,71093		

Tablo 21’de görüleceği gibi öğrencilerin görüşleri arasında bağlam, süreç ve ürün boyutlarına göre farklılık gözlenmemiştir. Sektörde çalışan ve çalışmayan tüm öğrencilerin görüşleri “kısmen katılıyorum” düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu farklılığın istatistiksel olarak 0,05 düzeyinde anlamlı olup olmadığı t testi ile test edilmiştir.

Tablo 22: Öğrencilerin Staj Yapma/Çalışma Değişkenine Göre Girdi Boyutuna İlişkin Mann-Whitney U Analiz Sonuçları

Boyut	Çalışma durumu	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Girdi	Çalıştım	294	270,88	79638,0	36273,0	0,419
	Çalışmadım	257	281,86	72738,0		

Mann-Whitney U testine ilişkin bulgulara bakıldığında öğrencilerin çalışma durumuna göre girdi boyutuna ilişkin görüşler arasında anlamlı bir farkın bulunmadığı saptanmıştır. Sıra ortalamalarına göre çalışmayan öğrencilerin girdi boyutuna ilişkin görüşlerinin çalışan öğrencilerininkine göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.2.5. Öğrencilerin Staj Yaptıkları/Çalıştıkları Departmana Göre Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Boyutuna İlişkin Bulgular

Öğrencilerin çalıştıkları bölüme göre bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutuna ilişkin öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu alt probleme ilişkin öğrencilerin CIPP değerlendirme anketlerinden bağlam, süreç ve ürün boyutlarına ilişkin almış oldukları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değeri, f değeri ve p değeri, boyutlara göre aşağıda Tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 23: Öğrencilerin Sektörde Çalıştıkları/Staj Yaptıkları Bölüm Değişkenine Göre Bağlam, Süreç ve Ürün Değerlendirmesine İlişkin Görüşleri

Boyutlar	Bölüm	n	\bar{x}	Ss	F	p
Bağlam	Yiyecek-İçecek	173	3,1132	,72348	0,365	,778
	Önbüro	74	3,0882	,70090		
	Kat Hizmetleri	21	3,0125	,71022		
	Diğer	26	2,9757	,67668		
Süreç	Yiyecek-İçecek	173	3,1263	,77313	1,611	,187
	Önbüro	74	3,0627	,85199		
	Kat Hizmetleri	21	3,0374	,88486		
	Diğer	26	2,7610	,69310		
Ürün	Yiyecek-İçecek	173	3,2514	,81181	1,687	,170
	Önbüro	74	3,1340	,85773		
	Kat Hizmetleri	21	2,9802	,90979		
	Diğer	26	2,9295	,82384		
Toplam	Yiyecek-İçecek	173	3,1313	,68488		,703
	Önbüro	74	3,0739	,69565		
	Kat Hizmetleri	21	3,0312	,75732		
	Diğer	26	2,9304	,58557		

Tablo 23’te görüleceği gibi öğrencilerden elde edilen görüşler arasında bağlam, süreç ve ürün boyutlarına göre farklılık gözlenmemiştir. Öğrencilerin görüşleri “kısmen katılıyorum” düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu farklılığın istatistiksel olarak 0,05 düzeyinde anlamlı olup olmadığı varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiştir.

Tablo 24 Öğrencilerin Staj Yaptıkları Bölüm Değişkenine Göre Girdi Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis Analiz Sonuçları

Boyut	Bölüm	n	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p
Girdi	Yiyecek-İçecek	173	147,96	3	,039	,998
	Önbüro	74	146,49			
	Kat Hizmetleri	21	149,52			
	Diğer	26	145,71			

Tablo 24 incelendiğinde yiyecek-İçecek, önbüro ve kat hizmetlerinde çalışan öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir [$\chi^2=0,039$; $p=0,998$; $p>0,05$]. Grupların Tablo 25'teki sıra ortalamaları dikkate alındığında kat hizmetleri bölümünde çalışmış öğrencilerin girdi boyutuna ilişkin görüşleri en yüksek düzeydedir.

4.2.6. MYO'ların Pilot Okul Olma Durumuna Göre Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Boyutuna İlişkin Bulgular

Öğrencilerin okudukları okulların pilot okul olma değişkenine göre bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutuna ilişkin öğrenci görüş puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusuna yanıt aranmıştır. Birinci alt probleme ilişkin öğrencilerin CIPP değerlendirme anketlerinden bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarına ilişkin almış oldukları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri boyutlara göre aşağıda Tablo 25'de verilmiştir.

Tablo 25: Öğrencilerin Okudukları MYO'nun Pilot Okul Olma Değişkenine Göre Bağlam, Süreç ve Ürün Değerlendirmesine İlişkin Görüşleri

Boyutlar	Pilot Okul	n	\bar{x}	Ss	t	p
Bağlam	Evet	167	3,1664	,68716	1,765	,078
	Hayır	385	3,0495	,72664		
Süreç	Evet	167	3,0539	,84597	0,401	,688
	Hayır	385	3,0245	,76608		
Ürün	Evet	167	3,2001	,89930	0,496	,620
	Hayır	385	3,1610	,82855		
Toplam	Evet	167	3,1328	,70400		,318
	Hayır	385	3,0682	,69267		

Tablo 25’de görüleceği gibi öğrencilerin görüşleri arasında bağlam, süreç ve ürün boyutlarına göre farklılık gözlenmemiştir. Bu farklılığın istatistiksel olarak 0,05 düzeyinde anlamlı olup olmadığı t testi ile test edilmiştir. Bağlam, süreç ve ürün boyutlarında okulları pilot okul olan öğrencilerin ortalamaları okulları pilot okul olmayan öğrencilerinkinden biraz yüksek çıkmasına rağmen aralarında anlamlı fark çıkmamıştır. Tüm boyutlarda öğrencilerin görüşlerinin “kısmen katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo 26: Öğrencilerin Okudukları Okulların Pilot Okul Olma Durumuna Göre Girdi Boyutuna İlişkin Mann-Whitney U Analiz Sonuçları

Boyut	Pilot okul	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Girdi	Evet	167	282,28	47141,00	31182,000	,575
	Hayır	385	273,99	105487,00		

Mann-Whitney U testine ilişkin bulgulara bakıldığında öğrencilerin okudukları okulların pilot okul olma durumuna göre girdi boyutuna ilişkin görüşler arasında anlamlı bir farkın bulunmadığı saptanmıştır. Sıra ortalamasına göre pilot okullarda eğitim gören öğrencilerin girdi boyutuna ilişkin görüşlerinin diğer öğrencilerinkine göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.3. Programın Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Boyutlarına İlişkin Öğrencilerin ve Öğretim Elemanlarının Genel Görüşleri

Öğrencilerin ve öğretim elemanlarının bağlam, girdi, süreç ve çıktı değerlendirme boyutlarına ait maddelere ilişkin ortalamaları ve p değerleri yer almaktadır.

Tablo 27’de öğrencilerin ve öğretim elemanlarının bağlam boyutunda yer alan maddelere ilişkin değerlendirmeleri yer almaktadır.

Tablo 27: Öğrenci ve Öğretim Elemanlarının Öğretim Programı Bağlam Boyutuna İlişkin Görüşleri

Bağlam Değerlendirme									
Madde No		Kesinlikle	Kesinlikle	Kesinlikle	Kesinlikle	Kesinlikle	Öğrenci	Öğretim Elemanı	p
		Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Katılıyorum			
		1	2	3	4	5	\bar{x}	\bar{x}	
1. Programın amaçları bireysel ihtiyaçlarımı karşılayacak niteliktedir.	f 74 127 200 113 38 % 13,4 23,0 36,2 20,5 6,9						2,84	3,00	0,462
2. Programın amaçları sektörde ihtiyaç duyacağım yeterlilikleri karşılayacak niteliktedir.	f 60 100 202 148 42 % 10,9 18,1 36,6 26,8 7,6						3,02	3,03	0,815
3. Programda yer alan dersler bireysel ihtiyaçlarımı karşılayacak niteliktedir.	f 56 97 209 156 34 % 10,1 17,6 37,9 28,3 6,2						3,02	3,33	0,148
4. Programda yer alan dersler ile derslere ayrılan süreler uyumludur.	f 57 98 130 225 42 % 10,3 17,8 23,6 40,8 7,6						3,17	3,07	0,519
5. Programda yer alan dersler teorik bilgiler açısından yeterlidir.	f 71 105 166 163 47 % 12,9 19,0 30,1 29,5 8,5						3,01	3,55	0,014*
6. Derslerin hedefleri açık ve anlaşılır niteliktedir.	f 55 85 175 180 57 % 10,0 15,4 31,7 32,6 10,3						3,17	3,33	0,568
7. Programda yer alan dersler birbirlerini tamamlar niteliktedir.	f 50 84 174 189 55 % 9,1 15,2 31,5 34,2 10,0						3,20	3,48	0,208
8. Programda yer alan ders içerikleri tekrar etmektedir.	f 44 80 186 191 51 % 8,0 14,5 33,7 34,6 9,2						3,22	3,37	0,546
9. Program esnek bir yapıya sahiptir.	f 51 92 202 168 39 % 9,2 16,7 36,6 30,4 7,1						3,09	3,37	0,230
10. Programda yer alan dersler, turizm bilincimi geliştirecek niteliktedir.	f 56 66 163 182 85 % 10,1 12,0 29,5 33,0 15,4						3,31	3,48	0,611
11. Program hedefleri, turizm ile ilgili ön bilgilerime uygundur.	f 45 95 166 177 69 % 8,2 17,2 30,1 32,1 12,5						3,23	3,37	0,705
12. Program, sektörde çalışırken en çok ihtiyaç duyacağım dersleri içermektedir.	f 56 85 197 152 62 % 10,1 15,4 35,7 27,5 11,2						3,14	2,96	0,240
13. Programda yer alan derslerin amaçları ve tanımları doğru ifade edilmiştir.	f 59 79 184 170 60 % 10,7 14,3 33,3 30,8 10,9						3,16	3,37	0,146
14. Programda yer verilen dersler için üniversitemiz gerekli olan donanımlara (araç, gereç, vb) sahiptir.	f 123 136 143 91 59 % 22,3 24,6 25,9 16,5 10,7						2,68	3,07	0,097
15. Programda yer verilen dersler için öğretim elemanları gerekli niteliklere sahiptir.	f 57 81 140 191 83 % 10,3 14,7 25,4 34,6 15,0						3,29	3,44	0,653
16. Programda yer alan dersler bölümün gerekli yeterliliklerini kazandıracak niteliktedir.	f 47 95 180 159 71 % 8,5 17,2 32,6 28,8 12,9						3,20	3,29	0,709
17. Programda yer alan dersler için ayrılan süre yeterlidir.	f 94 85 151 174 48 % 17,0 15,4 27,4 31,5 8,7						2,99	3,55	0,018*
18. Programda yer alan dersler, iş piyasasının istihdam edeceği bireylerin ihtiyaç duyacakları yeterlilikleri kazandıracak niteliktedir.	f 64 125 182 156 25 % 11,6 22,6 33,0 28,3 4,5						2,91	3,14	0,338
19. Derslerde kullanılan kitaplar, ilgimi çekecek niteliktedir	f 81 120 183 130 38 % 14,7 21,7 33,2 23,6 6,9						2,86	2,77	0,632
Toplam							3,08	4,32	0,171

p≤0,05

Bağlam boyutunda öğrencilerin görüşleri “Kısmen katılıyorum” düzeyinde ($\bar{x} = 3,08$); öğretim elemanlarının ise “Kesinlikle katılıyorum” düzeyinde ($\bar{x} = 4,32$) gerçekleşmiştir. Bağlam boyutu ile ilgili tüm maddelere ilişkin öğrenci görüşlerinin ortalamaları birbirine yakın olmakla birlikte “Kısmen katılıyorum” düzeyinde gerçekleşmiştir. Bağlam boyutunda yer alan “programda yer verilen dersler için üniversitemiz gerekli olan donanımlara (araç, gereç vb) sahiptir” maddesine ilişkin öğrencilerin puanlarının ortalaması ($\bar{x} = 2,68$) diğer maddelere kıyasla daha düşük olmasına rağmen “Kısmen katılıyorum” düzeyindedir. Bu maddeye cevap veren öğrencilerin % 72,8’i kısmen katılıyorum ve daha düşük düzeyde görüş bildirmişlerdir. Bu madde ile turizmin uygulamaya dayalı bir alan olması sebebiyle öğrencilerin donanımlara önem verdikleri ve meslek yüksekokullarının donanım konusunda bazı eksikliklerinin olduğu görülmektedir.

Bağlam boyutunda ayrıca, “programda yer alan dersler, turizm bilincimi geliştirecek niteliktedir” maddesine ilişkin ortalamanın ($\bar{x} = 3,31$) diğer maddelerin ortalamasına oranla daha yüksek çıkmasıyla birlikte “Kısmen katılıyorum” düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu maddeye cevap veren öğrencilerin % 77,9’u kısmen katılıyorum ve daha yüksek düzeyde görüş bildirmişlerdir.

Bağlam boyutu ile ilgili tüm maddelere ilişkin öğretim elemanlarının da görüşlerinin ortalamaları birbirine yakın olmakla birlikte öğrencilerin “kısmen katılıyorum” ve “katılıyorum” düzeyinde gerçekleşmiştir. Bağlam boyutunda yer alan “programda yer alan dersler teorik bilgiler açısından yeterlidir” maddesine ilişkin görüşleri “katılıyorum” ($\bar{x} = 3,55$) düzeyinde gerçekleşmektedir. Ayrıca “katılıyorum” düzeyindeki diğer maddeler “programda yer alan dersler birbirlerini tamamlar niteliktedir” ($\bar{x} = 3,48$), “programda yer alan dersler, turizm bilincimi geliştirecek niteliktedir” ($\bar{x} = 3,48$), “programda yer verilen dersler için öğretim elemanları gerekli niteliklere sahiptir” ($\bar{x} = 3,44$) ve “programda yer alan dersler için ayrılan süre yeterlidir” ($\bar{x} = 3,55$) maddeleridir.

Bağlam boyutunda yer alan “program, öğrencilerin sektörde çalışırken en çok ihtiyaç duyacakları dersleri içermektedir” ($\bar{x} = 2,96$) ile “derslerde kullanılan kitaplar, öğrencilerin ilgisini çekecek niteliktedir” ($\bar{x} = 2,77$) maddeleri öğretim elemanlarının düşük düzeyde katılım sağladıkları maddeler olduğunu göstermektedir.

“Programda yer alan dersler teorik bilgiler açısından yeterlidir” maddesinde; öğrencilerin görüşleri ($\bar{x}=3,01$) ile “kısmen katılıyorum” düzeyinde, öğretim elemanlarının görüşleri ise ($\bar{x}=3,55$) ile “katılıyorum” düzeyinde gerçekleşmektedir. Bu maddede öğrencilerin görüşleri ile öğretim elemanlarının görüşleri arasında ($p<0.05$; 0,014) anlamlı bir fark bulunmaktadır. Öğrencilerin görüşleri derslerin teorik açıdan yeterliliği konusunda öğretim elemanlarından daha düşük düzeyde gerçekleşmektedir.

Bağlam boyutunda yer alan bir diğer madde olan “programda yer alan dersler için ayrılan süre yeterlidir” konusunda öğrencilerin görüşleri ($\bar{x}=2,99$) ile “kısmen katılıyorum” düzeyinde, öğretim elemanlarının görüşleri ise ($\bar{x}=3,55$) ile “katılıyorum” düzeyinde gerçekleşmektedir. Bu maddede öğrencilerin görüşleri ile öğretim elemanlarının görüşleri arasında ($p<0,05$; 0,014) anlamlı bir fark bulunmaktadır. Derslere ayrılan sürelerin yeterliliği konusunda öğretim elemanları öğrencilerden daha olumlu görüş bildirmişlerdir.

Tablo 28: Öğrenci ve Öğretim Elemanlarının Bağlam Boyutuna İlişkin Mann-Whitney U Analiz Sonuçları

Boyut	Grup	f	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Bağlam	Öğrenci	552	287,90	158919,50	6291,50	0,171
	Öğretim Elemanı	27	332,98	8990,50		

Mann-Whitney U testine ilişkin bulgulara bakıldığında öğrenciler ile öğretim elemanlarının bağlam boyutuna ilişkin görüşleri arasında fark saptanmamasına rağmen sıra ortalamalarına göre öğretim elemanlarının görüşlerinin daha olumlu olduğu görülmektedir.

Tablo 29’da öğrencilerin ve öğretim elemanlarının girdi boyutunda yer alan maddelere ilişkin değerlendirmeleri yapılmaktadır.

Tablo 29: Öğrenci ve Öğretim Elemanlarının Öğretim Programı Girdi Boyutuna İlişkin Görüşleri

Girdi Değerlendirme										
Madde No		Kesinlikle Katılmıyorum		Kısmen Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum Öğrenci		Öğretim Elemanı		p
		1	2	3	4	5	\bar{x}	\bar{x}		
20. Programda kullanılacak materyaller ilgimi çekecek niteliktedir.	f	86	115	200	104	47	2,83	2,96	0,558	
	%	15,6	20,8	36,2	18,8	8,5				
21. Programın uygulanmasında kullanılan materyaller, sektörde ihtiyaç duyacağım becerileri kazandıracak niteliktedir.	f	74	123	196	118	41	2,87	3,33	0,040*	
	%	13,4	22,3	35,5	21,4	7,4				
22. Öğretim elemanları, konu ile ilgili ilke ve kavram bilgisine hakimdirler.	f	60	62	183	165	82	3,26	3,62	0,120	
	%	10,9	11,2	33,2	29,9	14,9				
23. Programda yer alan derslerin planları iyi düzenlenmiştir.	f	69	101	174	161	47	3,02	3,07	0,900	
	%	12,5	18,3	31,5	29,2	8,5				
24. Öğretim elemanları, öğretim araç ve gereçleri kullanma bilgi ve becerisine sahiptirler.	f	62	89	152	173	761	3,20	3,51	0,206	
	%	11,2	16,1	27,5	31,3	13,8				
25. Ders içerikleri açık bir şekilde yazılmıştır.	f	57	73	177	167	77	3,24	3,33	0,774	
	%									
26. Öğretim elemanları derslerin kapsamı hakkında öğrencilere bilgi verir.	f	48	82	154	186	82	3,31	3,59	0,232	
	%	8,7	14,9	27,9	33,7	14,9				
27. Ders içerikleri, dersin kazanımları (hedefleri) ile tutarlıdır.	f	57	80	184	176	55	3,16	3,40	0,322	
	%	10,3	14,5	33,3	31,9	10,0				
28. Derslerin kazanımları programın temel amaçları ile tutarlıdır.	f	59	98	190	173	41	3,08	3,51	0,041*	
	%	10,7	16,1	34,4	31,3	7,4				
29. Derslerin teorik ve pratik saatleri dengeli bir şekilde dağıtılmıştır.	f	74	108	188	129	53	2,96	3,07	0,694	
	%	13,4	19,6	34,1	23,4	9,6				
30. Programda kullanılan materyaller öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştıracak niteliktedir.	f	97	109	167	138	41	2,84	3,14	0,274	
	%	17,6	19,7	30,3	25,0	7,4				
31. Programda yer alan derslerin içeriği programın amaçlarına uygundur.	f	64	80	193	158	57	3,11	3,37	0,366	
	%	11,6	14,5	35,0	28,6	10,3				
32. Programda kullanılan materyaller öğrencilerin becerilerini geliştirecek niteliktedir.	f	99	97	176	130	50	2,88	3,11	0,410	
	%	17,9	17,6	31,9	23,6	9,1				
Toplam							3,07	3,31	0,124	
p≤0,05										

Girdi boyutunda öğrencilerin ($\bar{x} = 3,07$) ile öğretim elemanlarının ($\bar{x} = 3,31$) görüşleri “Kısmen katılıyorum” düzeyinde gerçekleşmiştir. Girdi boyutu ile ilgili tüm maddelerin ortalamaları birbirine yakın olmakla birlikte “Kısmen katılıyorum” düzeyinde gerçekleşmiştir. Girdi boyutunda yer alan “Programda kullanılacak materyaller ilgimi çekecek niteliktedir” maddesine ilişkin öğrencilerin puanlarının ortalaması ($\bar{x} = 2,83$) ve “programda kullanılan materyaller öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştıracak niteliktedir” maddesine ilişkin ortalama ($\bar{x} = 2,84$) diğer maddelere kıyasla daha düşük olmasına

rağmen “Kısmen katılıyorum” düzeyindedir. Girdi ile ilgili maddeler incelendiğinde programda kullanılan materyaller ile ilgili madde ortalamalarının daha düşük düzeyde çıktığı görülmektedir.

Girdi boyutunda ayrıca, “öğretim elemanları derslerin kapsamı hakkında öğrencilere bilgi verir” maddesine ilişkin ortalamanın ($\bar{x} = 3,31$) diğer maddelere oranla daha yüksek çıkmasıyla birlikte “Kısmen katılıyorum” düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu maddeye cevap veren öğrencilerin % 76,5’i kısmen katılıyorum ve daha yüksek düzeyde görüş bildirmişlerdir. Bu da programın başında öğretmenlerin ders ile ilgili bilgileri verdiğini göstermektedir.

Girdi boyutu ile ilgili tüm maddelere ilişkin öğretim elemanlarının da görüşlerinin ortalamaları birbirine yakın olmakla birlikte “kısmen katılıyorum” ve “katılıyorum” düzeyinde gerçekleşmiştir. Girdi boyutunda yer alan “öğretim elemanları, konu ile ilgili ilke ve kavram bilgisine hakimdirler” maddesine ilişkin görüşleri “katılıyorum” ($\bar{x} = 3,62$) düzeyinde gerçekleşmektedir. Ayrıca “katılıyorum” düzeyindeki diğer maddeler “Öğretim elemanları, öğretim araç ve gereçleri kullanma bilgi ve becerisine sahiptirler” ($\bar{x} = 3,51$), “öğretim elemanları derslerin kapsamı hakkında öğrencilere bilgi verir” ($\bar{x} = 3,59$), “ders içerikleri, dersin kazanımları (hedefleri) ile tutarlıdır” ($\bar{x} = 3,40$) ve “derslerin kazanımları programın temel amaçları ile tutarlıdır” ($\bar{x} = 3,51$) maddeleridir.

Girdi boyutunda yer alan “programda kullanılacak materyaller öğrencilerin ilgisini çekecek niteliktedir” ($\bar{x} = 2,96$) maddesine ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerinin ortalaması diğer maddelere göre daha düşük düzeydedir.

“Programın uygulanmasında kullanılan materyaller, sektörde ihtiyaç duyacağım becerileri kazandıracak niteliktedir” maddesinde; öğrencilerin görüşleri ($\bar{x} = 2,87$) ve öğretim elemanlarının görüşleri ($\bar{x} = 3,33$) ile “kısmen katılıyorum” düzeyinde, gerçekleşmektedir. Bu maddede öğrencilerin görüşleri ile öğretim elemanlarının görüşleri arasında ($p \leq 0,05$; 0,040) anlamlı bir fark bulunmaktadır. Öğrencilerin görüşlerine göre uygulamada kullanılan materyallerin ihtiyaçları kısmen karşıladığını göstermektedir.

Girdi boyutunda yer alan diğer bir madde olan “derslerin kazanımları programın temel amaçları ile tutarlıdır” konusunda öğrencilerin görüşleri ($\bar{x} = 3,08$) ile “kısmen

katılıyorum” düzeyinde, öğretim elemanlarının görüşleri ise ($\bar{x}=3,51$) ile “katılıyorum” düzeyinde gerçekleşmektedir. Bu maddede öğrencilerin görüşleri ile öğretim elemanlarının görüşleri arasında ($p \leq 0,05$; 0,041) anlamlı bir fark bulunmaktadır. Derslerin kazanımlarının programın temel amaçları ile tutarlılığı konusunda öğretim elemanları daha olumlu görüş sunmuşlardır.

Tablo 30: Öğrenci ve Öğretim Elemanlarının Girdi Boyutuna İlişkin Mann-Whitney U Analiz Sonuçları

Boyut	Grup	f	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Girdi	Öğrenci	552	287,63	158784,00	6146,0	0,124
	Öğretim Elemanı	27	338,37	9136,00		

Mann-Whitney U testi sonucuna göre öğrenciler ile öğretim elemanlarının girdi boyutuna ilişkin görüşleri incelendiğinde sıra ortalamasına göre öğretim elemanlarının görüşlerinin öğrencilere kıyasla daha olumlu olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmada girdi boyutunda iki grup arasında anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 31’de öğretim elemanları ve öğrencilerin süreç boyutunda yer alana maddelere ilişkin değerlendirmeleri yapılmaktadır.

Tablo 31: Öğrenci ve Öğretim Elemanlarının Öğretim Programı Süreç Boyutuna İlişkin Görüşleri

Süreç Değerlendirme											
Madde No		Kesinlikle	Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen	Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle	Öğrenci	Öğretim	p
		1	2	3	4	5	\bar{x}	\bar{x}			
33. Programda kullanılan öğrenme etkinlikleri öğrenci odaklıdır.	f	65	85	203	144	55	3,07	3,40	0,114		
	%	11,8	15,4	36,8	26,1	10,0					
34. Programda yer alan derslerde gerektiğinde konu tekrarı yapılır.	f	59	84	157	180	72	3,22	3,70	0,038*		
	%	10,7	15,2	28,4	32,6	13,0					
35. Programda yer alan derslerde bireysel etkinlikler yer almaktadır.	f	77	98	186	135	56	2,99	3,14	0,589		
	%	13,9	17,8	33,7	24,5	10,1					
36. Programda yer alan derslerde grupta yapılan etkinlikler yer almaktadır.	f	74	82	179	159	58	3,08	3,25	0,494		
	%	13,4	14,9	32,4	28,8	10,5					
37. Programda yer alan derslerde her yeni konu ile ilgili yeterli alıştırmalar yapılmaktadır.	f	87	110	181	127	47	2,88	3,29	0,066		
	%	15,8	19,9	32,8	23,0	8,5					
38. Programda yer alan derslerde konuların pekiştirilmesi açısından projeler verilmektedir.	f	99	102	172	125	54	2,87	2,96	0,693		
	%	17,9	18,5	31,2	22,6	9,8					
39. Proje konularını, dersin içeriğine uygun olarak kendimiz belirlemekteyiz.	f	76	133	175	128	40	2,86	2,62	0,330		
	%	13,8	24,1	31,7	23,2	7,2					
40. Programda yer alan derslerde yeterli pratik yapma imkanı vardır.	f	85	120	171	132	44	2,87	2,85	0,791		
	%	15,4	21,7	31,0	23,9	8,0					
41. Programda yer alan dersler öğrencilerin katılımına imkan vermektedir.	f	61	88	187	153	63	3,12	3,22	0,761		
	%	11,1	15,9	33,9	27,7	11,4					
42. Öğretim elemanları, derslerde farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmaktadır.	f	72	100	201	130	49	2,97	3,62	0,002*		
	%	13,0	18,1	36,4	23,6	8,9					
43. Öğretim elemanlarının kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri derse dikkatimi çekmektedir.	f	78	94	181	148	51	3,00	3,44	0,051		
	%	14,1	17,0	32,8	26,8	9,2					
44. Öğretme ve öğrenme süreci sürekli değerlendirilmektedir.	f	75	94	185	152	46	3,00	3,40	0,082		
	%	13,6	17,0	33,5	27,5	8,3					
45. Öğretim elemanları, derslerde sınıf disiplini sağlamaktadır.	f	60	78	166	166	82	3,23	3,70	0,045*		
	%	10,9	14,1	30,1	30,1	14,9					
46. Derslerde öğretim elemanları ile öğrenciler arasında işbirliği/ iletişim düzeyi yüksektir.	f	57	76	168	163	88	3,26	3,70	0,055		
	%	10,3	13,8	30,4	29,5	15,9					
Toplam							3,03	3,31	0,05		

$p \leq 0,05$

Süreç boyutunda öğrencilerin ($\bar{x} = 3,03$) ile öğretim elemanlarının ($\bar{x} = 3,31$) görüşleri “Kısmen katılıyorum” düzeyinde gerçekleşmiştir. Süreç boyutu ile ilgili tüm maddelerin ortalamaları birbirine yakın olmakla birlikte “Kısmen katılıyorum” düzeyinde

gerçekleşmiştir. Süreç boyutunda yer alan “proje konularını, dersin içeriğine uygun olarak kendimiz belirlemekteyiz” maddesine ilişkin öğrencilerin puanlarının ortalaması ($\bar{x} = 2,86$) diğer maddelere kıyasla daha düşük olmasına rağmen “Kısmen katılıyorum” düzeyindedir. Bu maddeye cevap veren öğrencilerin % 69,6’sı kısmen katılıyorum ve daha düşük düzeyde görüş bildirmişlerdir. Bu sonuca göre öğrencilere verilen proje çalışmalarında öğrencilerin kendi çalışmalarını kendilerinin seçmemesi süreç boyutunu olumsuz etkilediği söylenebilir.

Süreç boyutunda ayrıca, “derslerde öğretim elemanları ile öğrenciler arasında işbirliği/ iletişim düzeyi yüksektir” maddesine ilişkin ortalamannın ($\bar{x} = 3,26$) diğer maddelere oranla daha yüksek çıkmasıyla birlikte “Kısmen katılıyorum” düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu maddeye cevap veren öğrencilerin % 75,8’i kısmen katılıyorum ve daha yüksek düzeyde görüş bildirmişlerdir.

Süreç boyutu ile ilgili tüm maddelere ilişkin öğretim elemanlarının da görüşlerinin ortalamaları birbirine yakın olmakla birlikte “kısmen katılıyorum” ve “katılıyorum” düzeyinde gerçekleşmiştir. Süreç boyutunda yer alan “programda kullanılan öğrenme etkinlikleri öğrenci odaklıdır” maddesine ilişkin görüşleri “katılıyorum” ($\bar{x} = 3,40$) düzeyinde gerçekleşmektedir. Ayrıca “katılıyorum” düzeyindeki diğer maddeler “programda yer alan derslerde gerektiğinde konu tekrarı yapılır” ($\bar{x} = 3,70$), “öğretim elemanları, derslerde farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanmaktadır” ($\bar{x} = 3,62$), “öğretim elemanlarının kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri öğrencilerin derse dikkatini çekmektedir” ($\bar{x} = 3,44$), “öğretme ve öğrenme süreci sürekli değerlendirilmektedir” ($\bar{x} = 3,40$), “öğretim elemanları, derslerde sınıf disiplini sağlamaktadır” ($\bar{x} = 3,70$) ve “derslerde öğretim elemanları ile öğrenciler arasında işbirliği/ iletişim düzeyi yüksektir” ($\bar{x} = 3,70$) maddeleridir.

Süreç boyutunda yer alan “proje konularını, dersin içeriğine uygun olarak kendimiz belirlemekteyiz” ($\bar{x} = 2,62$), “programda yer alan derslerde yeterli pratik yapma imkanı vardır” ($\bar{x} = 2,85$) ve “programda yer alan derslerde konuların pekiştirmesi açısından projeler verilmektedir” ($\bar{x} = 2,96$) maddesine ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerinin ortalaması diğer maddelere göre daha düşük ve “kısmen katılıyorum” düzeyindedir.

“Programda yer alan derslerde gerektiğinde konu tekrarı yapılır” maddesinde; öğrencilerin görüşleri ($\bar{x}=3,22$) ile “kısmen katılıyorum ve öğretim elemanlarının görüşleri ($\bar{x}=3,70$) ile “katılıyorum” düzeyinde, gerçekleşmektedir. Bu maddede öğrencilerin görüşleri ile öğretim elemanlarının görüşleri arasında ($p\leq 0,05$; 0,040) anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Süreç boyutunda yer alan diğer bir madde olan “öğretim elemanları, derslerde farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmaktadır” konusunda öğrencilerin görüşleri ($\bar{x}=2,97$) ile “kısmen katılıyorum” düzeyinde, öğretim elemanlarının görüşleri ise ($\bar{x}=3,62$) ile “katılıyorum” düzeyinde gerçekleşmektedir. Bu maddede öğrencilerin görüşleri ile öğretim elemanlarının görüşleri arasında ($p\leq 0,05$; 0,002) anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Süreç boyutunda yer alan ve öğrenciler ile öğretim elemanlarının görüşleri arasında fark görülen bir diğer madde olan “Öğretim elemanları, derslerde sınıf disiplini sağlamaktadır” konusunda öğrencilerin görüşleri ($\bar{x}=3,23$) ile “kısmen katılıyorum” düzeyinde, öğretim elemanlarının görüşleri ise ($\bar{x}=3,70$) ile “katılıyorum” düzeyinde gerçekleşmektedir. Bu maddede öğrencilerin görüşleri ile öğretim elemanlarının görüşleri arasında ($p\leq 0,05$; 0,045) anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Tablo 32: Öğrenci ve Öğretim Elemanlarının Süreç Boyutuna İlişkin Mann-Whitney U Analiz Sonuçları

Boyut	Grup	f	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Süreç	Öğrenci	552	286,99	158418,50	5790,50	0,050
	Öğretim Elemanı	27	351,54	9491,50		

Mann-Whitney U testi sonucuna göre öğrenciler ile öğretim elemanlarının süreç boyutuna ilişkin görüşlerinde sıra ortalaması göz önüne alındığında öğretim elemanlarının görüşlerinin daha olumlu olduğu görülmektedir. Araştırmada iki grup arasında anlamlı bir fark ($p\leq 0,05$; 0,002) belirlenmiştir. Süreç boyutunda daha çok uygulamaya dönük olarak, öğretim yöntemleri ve öğretim elemanlarının değerlendirilmesi yapıldığından öğretim elemanlarının kendi uygulamaları hakkında daha olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir.

Tablo 33: Öğrenci ve Öğretim Elemanlarının Öğretim Programı Ürün Boyutuna İlişkin Görüşleri

Ürün Değerlendirme									
Madde No		Kesinlikle	Kesinlikle	Kısmen	Kısmen	Kesinlikle	Öğrenci	Öğretim	p
		Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Katılıyorum	Katılıyorum			
		1	2	3	4	5	\bar{x}	\bar{x}	
47. Program, alanımla ilgili ihtiyaç duyduğum becerilerin gelişimini sağlamaktadır.	f %	58 10,5	112 20,3	178 32,2	142 25,7	62 11,2	3,06	3,37	0,225
48. Program, bireysel ilgilerime cevap vermektedir.	f %	59 10,7	110 19,9	188 34,1	141 25,5	54 9,8	3,03	3,22	0,377
49. Program sektörün ihtiyaçlarına cevap vermektedir.	f %	57 10,3	99 17,9	183 33,2	147 26,6	66 12,0	3,11	3,22	0,753
50. Program, gelecekteki ihtiyaçlarıma cevap verebilecek temeli oluşturmaktadır.	f %	64 11,6	98 17,8	177 32,1	154 27,9	59 10,7	3,08	3,22	0,716
51. Program, sektörde çalışırken karşılaştığım sorunların çözümünde yarar sağlayacaktır.	f %	62 11,2	91 16,5	198 35,9	137 24,8	64 11,6	3,09	3,07	0,727
52. Program, gerekli turizm deneyimi kazandırmaktadır.	f %	65 11,8	74 13,4	191 34,6	154 27,9	68 12,3	3,15	3,03	0,336
53. Dönem boyunca uygulanan sınav sayısı yeterlidir.	f %	50 9,1	77 13,9	159 28,8	174 31,5	92 16,7	3,38	3,55	0,318
54. Dönem sonunda bilgi düzeyimde artış oldu.	f %	63 11,4	55 10,0	168 30,4	182 33,0	84 15,2	3,30	3,59	0,272
55. Derslerde öğrendiğim bilgiler, daha sonra iş hayatımda bana kolaylıklar sağlayacaktır.	f %	61 11,1	74 13,4	180 32,6	154 27,9	83 15,0	3,22	3,81	0,011*
56. Derslerde uygulanan değerlendirme teknikleri derslerin kazanımlarına (hedeflerine) uygundur.	f %	62 11,2	95 17,2	179 32,4	153 27,7	63 11,4	3,10	3,40	0,197
57. Dersler sonunda, hedeflenen kazanımlara sahip oldum.	f %	59 10,7	77 13,9	204 37,0	148 26,8	64 11,6	3,14	3,33	0,440
58. Öğretim elemanları, değerlendirme yaparken öğrencilerin sınıf içi performanslarını da dikkate alırlar.	f %	68 12,3	69 12,5	140 25,4	152 27,5	123 22,3	3,34	3,70	0,177
Toplam							3,17	3,37	0,185

Ürün boyutunda öğrencilerin ($\bar{x} = 3,17$) ile öğretim elemanlarının ($\bar{x} = 3,37$) görüşleri “Kısmen katılıyorum” düzeyinde gerçekleşmiştir. Ürün boyutu ile ilgili tüm maddelerin ortalamaları birbirine yakın olmakla birlikte “Kısmen katılıyorum” düzeyinde gerçekleşmiştir. Ürün boyutunda yer alan “Program, bireysel ilgilerime cevap vermektedir” maddesine ilişkin öğrencilerin puanlarının ortalaması ($\bar{x} = 3,03$) diğer maddelere kıyasla daha düşük olmasına rağmen “Kısmen katılıyorum” düzeyindedir. Bu madde ile öğrencilerin programdan bekledikleri bireysel ilgilerine cevap bulamadıkları söylenebilir.

Ürün boyutunda ayrıca, “dönem boyunca uygulanan sınav sayısı yeterlidir” maddesine ilişkin ortalamanın ($\bar{x} = 3,38$) diğer maddelere oranla daha yüksek çıkması ve “Katılıyorum” düzeyine yakın olması ile birlikte “Kısmen katılıyorum” düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu maddeye cevap veren öğrencilerin % 77’si kısmen katılıyorum ve daha yüksek düzeyde görüş bildirmişlerdir. Bu sonuç öğrencilerin yapılan sınav sayılarını yeterli gördüğünü göstermektedir.

Ürün boyutu ile ilgili tüm maddelere ilişkin öğretim elemanlarının da görüşlerinin ortalamaları birbirine yakın olmakla birlikte “kısmen katılıyorum” ve “katılıyorum” düzeyinde gerçekleşmiştir. Ürün boyutunda yer alan “öğrencilerin derslerde öğrendikleri bilgiler, daha sonra iş hayatlarında kendilerine kolaylıklar sağlayacaktır” maddesine ilişkin görüşleri “katılıyorum” ($\bar{x} = 3,81$) düzeyinde gerçekleşmektedir. Ayrıca “katılıyorum” düzeyindeki diğer maddeler “dönem boyunca uygulanan sınav sayısı yeterlidir” ($\bar{x} = 3,55$), “dönem sonunda öğrencilerin bilgi düzeyimde artış oldu” ($\bar{x} = 3,59$), “derslerde uygulanan değerlendirme teknikleri derslerin kazanımlarına (hedeflerine) uygundur” ($\bar{x} = 3,40$), “öğretme ve öğrenme süreci sürekli değerlendirilmektedir” ($\bar{x} = 3,40$) ve “öğretim elemanları, değerlendirme yaparken öğrencilerin sınıf içi performanslarını da dikkate alırlar” ($\bar{x} = 3,70$) maddeleridir.

Ürün boyutunda yer alan “Program, gerekli turizm deneyimi kazandırmaktadır” ($\bar{x} = 3,03$) ve “program, öğrencilerin sektörde çalışırken karşılaşacakları sorunların çözümünde yarar sağlayacaktır” ($\bar{x} = 3,07$) maddesine ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerinin ortalaması diğer maddelere göre daha düşük ve “kısmen katılıyorum” düzeyindedir.

Ürün boyutunda yer alan “öğrencilerin derslerde öğrendikleri bilgileri, daha sonra iş hayatında kendilerine kolaylıklar sağlayacaktır” konusunda öğrencilerin görüşleri ($\bar{x} = 3,22$) ile “kısmen katılıyorum” düzeyinde, öğretim elemanlarının görüşleri ise ($\bar{x} = 3,81$) ile “katılıyorum” düzeyinde gerçekleşmektedir. Bu maddede öğrencilerin görüşleri ile öğretim elemanlarının görüşleri arasında ($p \leq 0,05$; 0,002) anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Tablo 34: Öğrenci ve Öğretim Elemanlarının Ürün Boyutuna İlişkin Mann-Whitney U Analiz Sonuçları

Boyut	Grup	f	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ürün	Öğrenci	552	287,96	158956,50	6328,50	0,185
	Öğretim Elemanı	27	331,61	8953,50		

Mann-Whitney U testine ilişkin bulgulara bakıldığında öğrenciler ile öğretim elemanlarının ürün boyutunda iki grup arasında fark saptanmamasına rağmen sıra ortalamalarına göre öğretim elemanlarının görüşlerinin daha olumlu olduğu görülmektedir.

4.4. Meslek Yüksekokullarının Ders Dağılımlarının Karşılaştırılması

Tablo 35: Diyarbakır Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Turizm ve Otel İşletmeciliği Programı

1. SINIF GÜZ YARIYILI

DERS ADI	T	U	D.Saati	Z/M/S	AKTS
Atatürk İlkleri ve İnk.Tarihi-I	2	0	2	Zorunlu	2
Türk Dili-I	2	0	2	Zorunlu	2
Yabancı Dil-I	2	2	4	Zorunlu	4
Ön büro Hizmetleri	1	1	2	Mesleki	4
Kat Hizmetleri	2	1	3	Mesleki	3
Genel Turizm	2	1	3	Mesleki	3
Konukla İletişim	1	1	2	Mesleki	2
Turizm Ekonomisi	2	0	2	Mesleki	4
Meslek etiği	2	0	2	Seçmeli	2
Bilgi İletişim Teknolojisi	2	1	3	Seçmeli	4
Çevre Koruma	2	0	2	Seçmeli	2
İş Organizasyonu	3	0	3	Seçmeli	4
Genel Muhasebe	3	1	4	Seçmeli	4
25					

1. SINIF BAHAR YARIYILI

DERS ADI	T	U	D.Saati	Z/M/S	AKTS
Atatürk İlkleri ve İnk.Tarihi-II	2	0	2	Zorunlu	2
Türk Dili-II	2	0	2	Zorunlu	2
Yabancı Dil-II	2	2	4	Zorunlu	4
Önbüroda Raporlama İşlemleri	2	0	2	Mesleki	3
Konuk Giriş-Çıkış İşlemleri	1	1	2	Mesleki	2
Kat Hizmetlerinde Temizlik İşlemleri	1	1	2	Mesleki	3
Otel İşletmeciliği	1	1	2	Mesleki	5
Turizm Pazarlaması	2	1	3	Mesleki	3
Genel Alan Kontrolü	2	0	2	Mesleki	2
İnsan Kaynakları Yönetimi	2	0	2	Seçmeli	4
Temel Hukuk	2	0	2	Seçmeli	2
İletişim	2	0	2	Seçmeli	2
Maliyet Muhasebesi	2	0	2	Seçmeli	4
Pazarlama İlkeleri	2	0	2	Seçmeli	6
25					

2. SINIF GÜZ YARIYILI

DERS ADI	T	U	D.Saati	Z/M/S	AKTS
Otelcilik Otomasyon Sistemleri	2	4	6	Mesleki	6
Mesleki Yabancı Dil-I	2	2	4	Mesleki	4
Tur Operatörlüğü ve Seyahat Acentacılığı	2	0	2	Mesleki	3
Kat Kontrolü	1	1	2	Mesleki	4
Turizm Coğrafyası-I	2	0	2	Mesleki	4
Turizm Mevzuatı	2	0	2	Mesleki	2
Envanter İşlemleri	2	0	2	Mesleki	5
İşletme Yönetimi-I	2	1	3	Seçmeli	2
Kalite Yönetim Sistemleri	2	0	2	Seçmeli	3
Ziyafet Servis ve Yönetimi	2	3	5	Seçmeli	7
Yiyecek-İçecek Servisi-I	3	3	6	Seçmeli	7
Ekonomi	3	0	3	Seçmeli	5
Araştırma Yöntem ve Teknikleri	2	0	2	Seçmeli	3
Dosyalama ve Arşivleme	2	0	2	Seçmeli	3
2. Yabancı Dil-I	2	2	4	Seçmeli	2

2. SINIF BAHAR YARIYILI

DERS ADI	T	U	D.Saati	Z/M/S	AKTS
Önbüroda Oda İşlemleri	2	0	2	Mesleki	3
Mesleki Yabancı Dil-II	2	2	4	Mesleki	4
Önbüroda Vardiya İşlemleri	1	1	2	Mesleki	3
Çamaşırhane Kontrolü	1	1	2	Mesleki	4
Turizm Coğrafyası-II	2	0	2	Mesleki	4
İşçi Sağlığı ve İş Güvenliği	2	0	2	Mesleki	2
Dekorasyon Hizmetleri	2	0	2	Mesleki	5
İşletme Yönetimi-II	3	0	3	Seçmeli	5
Yiyecek İçecek Servisi –II	3	3	6	Seçmeli	2
Satış Yönetimi	3	3	6	Seçmeli	12
İlk Yardım	3	3	6	Seçmeli	6
Menü Planlama	3	0	3	Seçmeli	3
Oda Servisi	3	3	6	Seçmeli	6
Barda Servis	3	3	6	Seçmeli	6

Dicle Üniversitesi Resmi Sayfası

Tablo 35’de görüleceği üzere Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler MYO’da Türk Dili I- II, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I- II, Yabancı Dil I- II dersleri zorunlu dersler olarak tanımlanmaktadır. Toplamda 16 saat ve 16 AKTS zorunlu ders verilmektedir.

Önbüro Hizmetleri, Kat Hizmetleri, Genel Turizm, Konukla İletişim, Turizm Ekonomisi, Önbüroda Raporlama İşlemleri, Konuk Giriş-Çıkış İşlemleri, Kat Hizmetlerinde Temizlik İşlemleri, Otel İşletmeciliği, Turizm Pazarlaması, Genel Alan Kontrolü, Otelcilik Otomasyon Sistemleri, Mesleki Yabancı Dil-I, Tur Operatörlüğü ve Seyahat Acentacılığı, Kat Kontrolü, Turizm Coğrafyası-I, Turizm Mevzuatı, Envanter İşlemleri, Önbüroda Oda İşlemleri, Mesleki Yabancı Dil-II, Önbüroda Vardiya İşlemleri, Çamaşırhane Kontrolü, Turizm Coğrafyası-II, İşçi Sağlığı ve İş Güvenliği ve Dekorasyon Hizmetleri dersleri meslek dersleri olarak belirlenmiş olup, toplamda 61 saat ve 75 AKTS mesleki ders yer almaktadır.

Seçmeli Derslerde ise seçenek çok olmakla birlikte her dönemde belirtilen listede ilk 2 seçmeli dersin seçilmesi gerekmektedir. Staj Uygulaması 30 işgünü olmakla birlikte AKTS’si belirlenmemiştir. Birinci yarıyıl 14 saat teorik, 6 saat uygulama olmak üzere toplamda 20 saat ve 16 AKTS; ikinci yarıyıl 15 saat teorik, 6 saat uygulama olmak üzere

toplamda 21 saat ve 16 AKTS; üçüncü yarıyılıda 13 saat teorik, 7 saat uygulama olmak üzere toplamda 20 saat ve 23 AKTS; dördüncü yarıyılıda 12 saat teorik, 4 saat uygulama olmak üzere toplamda 16 saat ve 20 AKTS olduğu görülmektedir. İKMEP öğretim programına göre öğrencilerin her dönemde en az 30 AKTS'lik ders almaları ve bunu seçmeli derslerle tamamlamaları gerektiği belirtilmektedir.

Tablo 36: Şanlıurfa Meslek Yüksekokulu Turizm ve Otel İşletmeciliği Programı

1. SINIF GÜZ YARIYILI

DERS ADI	T	U	D.Saati	Z/M/S	AKTS
Türk Dili I	2	0	2	Z	2
Atatürk İlkeleri ve İnk. Tarihi-1	2	0	2	Z	2
Yabancı Dil I	4	0	4	Z	4
Ön Büro Hizmetleri	2	1	3	M	5
Kat Hizmetleri	2	1	3	M	3
Bilgi Ve İletişim Teknolojisi	4	0	4	M	4
Genel Turizm	3	0	3	M	3
Pazarlama İlkeleri	2	0	2	S	6
Araştırma Yöntem ve Tekn.	2	0	2	S	3
Dosyalama Ve Arşivleme	2	0	2	S	3
Ekonomi	2	0	2	S	5
Önbüroda Oda İşlemleri	2	0	2	S	3
Genel Muhasebe	2	0	2	S	4
Konukla İletişim	2	0	2	S	4
İletişim	2	0	2	S	2
Yiyecek İçecek Servisi-I	2	0	2	S	7
			25		

1. SINIF BAHAR YARIYILI

DERS ADI	T	U	D.Saati	Z/M/S	AKTS
Türk Dili II	2	0	2	Z	2
Atatürk İlkeleri ve İnk. Tarihi II	2	0	2	Z	2
Yabancı Dil II	4	0	4	Z	4
Otel İşletmeciliği	2	1	3	M	5
Konuk Giriş-Çıkış İşlemleri	2	1	3	M	3
Maliyet Muhasebesi	2	0	2	M	4
Turizm Pazarlaması	3	0	3	M	3
Turizm Ekonomisi	2	0	2	M	4
Dekorasyon Hizmetleri	2	0	2	S	2
Meslek Etiği	2	0	2	S	2
Genel Alan Kontrolü	2	0	2	S	2
Önbüroda Vardiya İşlemleri	2	0	2	S	2
Temel Hukuk	2	0	2	S	4
Çamaşırhane Kontrolü	2	0	2	S	3
Yiyecek İçecek Servisi-II	2	0	2	S	5
			25		

2. SINIF GÜZ YARIYILI

DERS ADI	T	U	D.Saati	Z/M/S	AKTS
Mesleki Yabancı Dil-I	4	0	4	M	3
Otelcilik Otomasyon Sistemleri	2	1	3	M	4
Çevre Koruma	2	0	2	M	2
Turizm Mevzuatı	2	0	2	M	2
İnsan Kaynakları Yönetimi	2	0	2	M	3
2. Yabancı Dil-I	2	0	2	M	2
Tur Operatörlüğü ve Seyahat Acen.	2	0	2	M	2
Turizm Coğrafyası-I	2	0	2	M	4
İşletme Yönetimi-I	2	0	2	S	4
Menü Planlama	2	0	2	S	3
Kongre Seminer Organizasyonu	2	0	2	S	2
Kat Kontrolü	2	0	2	S	3
Oda Servisi	2	0	2	S	6
			25		

2. SINIF BAHAR YARIYILI

DERS ADI	T	U	D.Saati	Z/M/S	AKTS
2. Yabancı Dil-II	2	0	2	M	2
Satış Yönetimi	3	2	5	M	12
Mesleki Yabancı Dil –II	4	0	4	M	2
İş Organizasyonu	3	0	3	M	3
Turizm Coğrafyası-II	3	0	3	M	3
İşçi Sağlığı Ve İş Güvenliği	2	0	2	M	2
İşletme Yönetimi-II	3	0	3	S	5
Kalite Yönetim Sistemleri	3	0	3	S	2
Ziyafet Servis Yönetimi	2	0	2	S	7
Önbüroda Raporlama İşl.	2	0	2	S	2
Envanter İşlemleri	2	0	2	S	2
Kat Hizmetlerinde Tem. İşl.	2	0	2	S	3
İlkyardım	4	0	4	S	6
Barda Servis	2	0	2	S	6
			25		

Z = Zorunlu ders, M = Meslek dersi, S = Seçmeli ders

Kaynak: Harran Üniversitesi Resmi Web Sayfası

Tablo 36’da görüleceği üzere Harran Üniversitesi Şanlıurfa MYO’da Türk Dili I- II, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I- II, Yabancı Dil I- II dersleri zorunlu dersler olarak tanımlanmaktadır. Toplamda 16 saat ve 16 AKTS zorunlu ders verilmektedir.

Önbüro Hizmetleri, Kat Hizmetleri, Bilgi ve İletişim Teknolojileri, Genel Turizm, Otel İşletmeciliği, Konuk Giriş-Çıkış İşlemleri, Maliyet Muhasebesi, Turizm Pazarlaması, Turizm Ekonomisi, Mesleki Yabancı Dil-I, Otelcilik Otomasyon Sistemleri, Çevre Koruma, Turizm Mevzuatı, İnsan Kaynakları Yönetimi, 2. Yabancı Dil-I, Tur Operatörlüğü ve Seyahat Acentacılığı ve Turizm Coğrafyası-I dersleri meslek dersleri olarak belirlenmiş olup, toplamda 64 saat ve 80 AKTS mesleki ders yer almaktadır.

Seçmeli Derslerde ise seçenek çok olmakla birlikte her dönemde en az 2 seçmeli ders seçilmesi gerekmektedir. Staj Uygulaması 30 işgünü olmakla birlikte AKTS’si belirlenmemiştir. Birinci yarıyıl 19 saat teorik, 2 saat uygulama olmak üzere toplamda 21 saat ve 23 AKTS; ikinci yarıyıl 19 saat teorik, 2 saat uygulama olmak üzere toplamda 21 saat ve 27 AKTS; üçüncü yarıyıl 18 saat teorik, 1 saat uygulama olmak üzere toplamda 19 saat ve 22 AKTS; dördüncü yarıyıl 17 saat teorik, 2 saat uygulama olmak üzere toplamda 19 saat ve 24 AKTS olduğu görülmektedir. İKMEP öğretim programına göre

öğrencilerin her dönemde en az 30 AKTS'lik ders almaları ve bunu seçmeli derslerle tamamlamaları gerektiği belirtilmektedir.

Tablo 37: Van Meslek Yüksekokulu Turizm ve Otel İşletmeciliği Programı

1. SINIF GÜZ YARIYILI

DERS ADI	T	U	D.Saati	Z/M/S	AKTS
Türk Dili I	2	0	2	Zorunlu	2
Atatürk İlkeleri ve İnk. Tarihi-1	2	0	2	Zorunlu	2
Genel Turizm	3	0	3	Zorunlu	3
Kat Hizmetleri-I	2	2	4	Zorunlu	5
Yabancı Dil-I	4	0	4	Zorunlu	5
Otel İşletmeciliği	2	0	2	Zorunlu	2
Ön Büro Hizmetleri	2	2	4	Zorunlu	5
İkinci Yabancı Dil-I (Rusça)	2	0	2	Seçmeli	3
İkinci Yabancı Dil-I (Almanca)	2	0	2	Seçmeli	3
İşletme Yönetimi	2	0	2	Seçmeli	3
Turizmde Tanıtma ve Halkla İlişkiler	2	0	2	Seçmeli	3
Bilgisayara Giriş	2	0	2	Seçmeli	3
			25		30

1. SINIF BAHAR YARIYILI

DERS ADI	T	U	D.Saati	Z/M/S	AKTS
Türk Dili II	2	0	2	Zorunlu	2
Atatürk İlkeleri ve İnk. Tarihi II	2	0	2	Zorunlu	2
Yabancı Dil-II	4	0	4	Zorunlu	5
Turizm Pazarlaması	3	0	3	Zorunlu	4
Önbüro İşlemleri	2	4	6	Zorunlu	6
Kat Hizmetleri-II	2	2	4	Zorunlu	5
Turizm Kaynakları ve Çevre Koruma	2	0	2	Seçmeli	3
Dekorasyon Hizmetleri	2	0	2	Seçmeli	3
İkinci Yabancı Dil-II (Almanca)	2	0	2	Seçmeli	3
İkinci Yabancı Dil-II (Rusça)	2	0	2	Seçmeli	3
Ofis Programları*	2	0	2	Seçmeli	3
			25		30

2. SINIF GÜZ YARIYILI

DERS ADI	T	U	D.Saati	Z/M/S	AKTS
Türkiye Turizm Coğrafyası- I	2	0	2	Zorunlu	3
Otelcilik Otomasyon Sistemleri	2	2	4	Zorunlu	5
Yiyecek-içecek servisi- I	2	4	6	Zorunlu	6
Mesleki Yabancı Dil-I	5	0	5	Zorunlu	5
Turizm Mevzuatı	2	0	2	Zorunlu	2
Etkili Anlatım Teknikleri ve Diksiyon	2	0	2	Seçmeli	3
İkinci Yabancı Dil-III (Rusça)*	2	0	2	Seçmeli	3
İkinci Yabancı Dil-III (Almanca)*	2	0	2	Seçmeli	3
Kongre ve Seminer Organizasyonu	2	0	2	Seçmeli	3
Tur Operatörlüğü ve Seyahat Acenteciliği	2	0	2	Seçmeli	3
Turizm Politikaları ve Dış Tanıtım	2	0	2	Seçmeli	3
Özel İlgi Turizmi	2	0	2	Seçmeli	3
			25		30

2. SINIF BAHAR YARIYILI

DERS ADI	T	U	D.Saati	Z/M/S	AKTS
Türkiye Turizm Coğrafyası- II	2	0	2	Zorunlu	3
Turizm'de Etik	2	0	2	Zorunlu	2
Turizm Ekonomisi	2	0	2	Zorunlu	3
Mesleki Yabancı Dil-II	5	0	5	Zorunlu	5
Yiyecek-İçecek Servisi - II	2	4	6	Zorunlu	6
İkinci Yabancı Dil- IV (Rusça)*	2	0	2	Seçmeli	3
İkinci Yabancı Dil-IV (Almanca)*	2	0	2	Seçmeli	3
Menü Planlama	2	0	2	Seçmeli	3
Konukla İletişim*	2	0	2	Seçmeli	3
İlk Yardım	2	0	2	Seçmeli	3
Gıda ve Personel Hijyeni	2	0	2	Seçmeli	3
Ziyafet Servis Yönetimi	2	0	2	Seçmeli	3
			25		30

*2013-2014 eğitim-öğretim yılında açılmayan dersler.

**Öğrenciler, zorunlu dersleri öncelikli almak üzere her yarıyıl alacağı dersleri 30 AKTS'ye tamamlar

Kaynak: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Resmi Sayfası

Tablo 37’de görüleceği üzere Yüzüncü Yıl Üniversitesi Van MYO’da Türk Dili I- II, Atatürk İlkeleri ve İnk. Tarihi I- II, Yabancı Dil I- II dersleri zorunlu dersler olarak tanımlanmaktadır. Toplamda 16 saat ve 16 AKTS zorunlu ders verilmektedir.

Önbüro Hizmetleri, Kat Hizmetleri, Genel Turizm, Otel İşletmeciliği, Turizm Pazarlaması, Önbüro İşlemleri, Kat Hizmetleri-II, Türkiye Turizm Coğrafyası- I, Otelcilik Otomasyon Sistemleri, Yiyecek-içecek servisi- I, Mesleki Yabancı Dil-I, Turizm Mevzuatı, Türkiye Turizm Coğrafyası- II, Turizm’de Etik, Turizm Ekonomisi ve Mesleki Yabancı Dil-II meslek dersleri olarak belirlenmiş olup, toplamda 62 saat ve 70 AKTS mesleki ders yer almaktadır.

Seçmeli Derslerde ise seçenek çok olmakla birlikte her dönemde toplam 30 AKTS’nin olabilmesi için seçmeli ders seçilmesi gerekmektedir. Staj Uygulaması 30 işgünü olmakla birlikte AKTS’si belirlenmemiştir. Birinci yarıyıl 17 saat teorik, 4 saat uygulama olmak üzere toplamda 21 saat ve 24 AKTS; ikinci yarıyıl 15 saat teorik, 6 saat uygulama olmak üzere toplamda 21 saat ve 24 AKTS; üçüncü yarıyıl 13 saat teorik, 6 saat uygulama olmak üzere toplamda 19 saat ve 21 AKTS; dördüncü yarıyıl 17 saat teorik, 4 saat uygulama olmak üzere toplamda 21 saat ve 24 AKTS olduğu görülmektedir.

5. TARTIŞMA

Araştırma, önlisans düzeyinde turizm eğitim programının Stufflebeam'in CIPP modeline göre değerlendirmesini içermektedir. Araştırmada İKMEP kapsamında hazırlanan öğretim programının öğrenci ve öğretim elemanı görüşüne bağlı olarak, bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirmesini içermektedir. Araştırmaya dahil edilen 552 öğrencinin çoğunluğu erkek; ikinci sınıf öğrencisi; sektörde çalışmış veya staj yapmış, çalışanların büyük bir kısmı yiyecek içecek bölümünde çalışmış; Erzurum, Şanlıurfa ve Gaziantep'te; Gaziantep Turizm ve Otelcilik Meslek Yüksekokulunda okuyan öğrencilerden oluşmaktadır.

Araştırmada öğretim programının cinsiyet değişkenine göre bağlam, süreç ve ürün boyutlarında kadın ve erkek öğrencilerin görüşlerinin “kısmen katılıyorum” düzeyinde olduğu saptanmıştır. Erkeklerin ortalamaları kadınlarinkinden biraz yüksek çıkmasına rağmen aralarında anlamlı fark olmadığı sonucuna varılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre girdi boyutuna ilişkin görüşler arasında anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmektedir. Buna göre erkek öğrencilerin girdi boyutuna ilişkin görüşlerinin kadın öğrencilere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırmada öğretim programının öğrencilerin bulunduğu sınıf değişkenine göre, süreç ve ürün boyutlarında birinci sınıf öğrencilerinin ortalamaları ikinci sınıftakilerden daha olumlu görüş bildirmelerine rağmen aralarında anlamlı fark çıkmamıştır. Bağlam boyutunda ise birinci sınıf öğrencilerin ortalamaları ikinci sınıftakilerinden yüksek çıkmakla birlikte aralarında anlamlı fark saptanmıştır. Tüm öğrencilerin bağlam, süreç ve ürün boyutları ile ilgili tüm maddelere görüşleri “kısmen katılıyorum” düzeyinde gerçekleşmiştir. Öğrencilerin bulunduğu sınıf değişkenine göre girdi boyutuna ilişkin görüşler arasında anlamlı bir farkın bulunduğu saptanmıştır. Buna göre birinci sınıf öğrencilerin girdi boyutuna ilişkin görüşlerinin ikinci sınıf öğrencilerinkine göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretim programının sektörde çalışma/staj yapma değişkenine göre bağlam, süreç ve ürün boyutlarında öğrencilerden elde edilen görüş puanlarının aritmetik ortalamaları arasında bağlam, süreç ve ürün boyutlarına göre farklılık gözlenmemiştir. Sektörde çalışan

ve çalışmayan tüm öğrencilerin bağlam, süreç ve ürün boyutuna ilişkin görüşleri “kısmen katılıyorum” düzeyinde gerçekleşmiştir. Öğrencilerin çalışma durumuna göre girdi boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farkın bulunmadığı saptanmıştır. Buna göre çalışmayan öğrencilerin girdi boyutuna ilişkin görüşlerinin çalışan öğrencilerininkine göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırmada öğretim proramının öğrencilerin sektörde çalıştıkları bölüm değişkenine göre, süreç ve ürün boyutlarına ilişkin görüşlerinde farklılık gözlenmemiştir. Öğrencilerden önbüro bölümünde çalışanların daha olumlu görüş bildirmelerine rağmen bütün öğrencilerin görüşleri “kısmen katılıyorum” düzeyinde gerçekleşmiştir. Yiyecek-içecek, önbüro ve kat hizmetlerinde çalışan öğrencilerin girdi boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Ancak sıra ortalamaları dikkate alındığında kat hizmetleri bölümünde çalışmış öğrencilerin girdi boyutuna ilişkin görüşleri en yüksek düzeydedir.

Araştırmada bağlam, süreç ve ürün boyutlarında okulları pilot okul olan öğrencilerin görüşlerinin okulları pilot okul olmayan öğrencilerinkinden biraz yüksek çıkmasına rağmen aralarında anlamlı fark çıkmamıştır. Tüm boyutlarda öğrencilerin görüşlerinin “kısmen katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin okudukları okulların pilot okul olma durumuna göre girdi boyutunda görüşler arasında anlamlı bir farkın bulunmadığı saptanmıştır. Buna göre pilot okullarda eğitim gören öğrencilerin girdi boyutuna ilişkin görüşlerinin diğer öğrencilerinkine göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Bağlam boyutu ile ilgili tüm maddelere ilişkin öğrenci görüşlerinin ortalamaları birbirine yakın olmakla birlikte “Kısmen katılıyorum” düzeyinde gerçekleşmiştir. Bağlam boyutu ile ilgili tüm maddelere ilişkin öğretim elemanlarının ise görüşlerinin ortalamaları birbirine yakın olmakla birlikte “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde gerçekleşmiştir. Öğretim elemanlarının görüşleri daha olumlu olmakla birlikte öğrenciler ile öğretim elemanları arasında fark saptanmamıştır. Maddelere ilişkin görüşlerde ise; “Programda yer alan dersler teorik bilgiler açısından yeterlidir.” maddesi ile ilgili öğrencilerin görüşleri “kısmen katılıyorum” düzeyinde, öğretim elemanlarının görüşleri ise “katılıyorum” düzeyinde gerçekleşmektedir. Bu maddede öğrencilerin görüşleri ile öğretim elemanlarının görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Öğrencilerin görüşleri derslerin teorik

açından yeterliliği konusunda öğretim elemanlarınınkindan daha düşük düzeyde gerçekleşmektedir. Bağlam boyutunda yer alan bir diğer madde olan “programda yer alan dersler için ayrılan süre yeterlidir” konusunda öğrencilerin görüşleri “kısmen katılıyorum” düzeyinde, öğretim elemanlarının görüşleri ise “katılıyorum” düzeyinde gerçekleşmektedir. Bu maddede öğrencilerin görüşleri ile öğretim elemanlarının görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Derslere ayrılan sürelerin yeterliliği konusunda öğretim elamanları öğrencilerden daha olumlu görüş bildirmişlerdir.

Araştırmada öğrenciler ile öğretim elemanlarının bağlam boyutuna ilişkin görüşleri arasında fark saptanmamasına rağmen öğretim elemanlarının görüşlerinin daha olumlu olduğu sonucuna varılmıştır. Aközbe (2008) tarafından yapılan çalışmada da bağlam boyutuna ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin “kısmen katılıyorum” düzeyinde olduğu ve bağlam boyutuna ilişkin öğretmen ve öğrenci görüş puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuç araştırmayı destekler niteliktedir. Karataş (2007) ise yaptığı çalışmada öğretim programının bağlam boyutuna ilişkin öğretmenlerin “katılıyorum” öğrencilerin ise “kısmen katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdiği ve iki grup arasında anlamlı farklılıklar bulunduğu sonucuna varmıştır. Araştırma sonuçları ile farklılık göstermektedir. Ünal (2011) tarafından yapılan çalışmada sadece öğrencilerin görüşleri alınmış ve öğrencilerin bağlam boyutu ile ilgili görüşleri “tamamen katılıyorum” düzeyinde gerçekleşmiştir. Araştırmada sonuçları öğrenci görüşleri dikkate alındığına paralellik göstermediği belirlenmiştir.

Demir (2009), yaptığı çalışmada turizm eğitiminde modüler öğretim programını öğretmen görüşüne göre değerlendirmiştir. Çalışmanın bağlam boyutu ile ilgili maddelerinde “Öğrenci ihtiyaçlarını dikkate alınıp alınmadığına” ilişkin öğretmenlerin çoğunluğu “Modüler öğretim yaklaşımının öğrenci ihtiyaçlarını dikkate aldığı” görüşünü savunmuşlardır. Ayrıca geleneksel yaklaşım ile karşılaştırıldığı zaman modüler öğretim yaklaşımının daha iyi olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Evren (2010), yaptığı çalışmada sektörde çalışan insanların en önemli gereksinimlerinin başında yabancı dil bilgisi ve paket program kullanabilme yeteneğinin geldiğini belirtmektedir. Araştırma sonucunda da mezunların en gerek duyduğu bilgileri veren dersleri en gerekli dersler olarak gördükleri sonucuna varmıştır. Bağlam boyutunda da buna benzer maddeler yer aldığından çalışma ile paralellik göstermektedir. Melnic (2011), öğretmen eğitimi programlarını değerlendirme

sürecinin zorlukları ile başa çıkmak için, öğretmenin ispat etmesi gereken mesleki becerilerin geliştirilmesi için fırsat vermesi gerektiğini ama öncelikle bugünün öğrencisinin gerçek ihtiyaçlarını karşılamak gerektiğini vurgulamaktadır. Yapılan araştırmanın bağlam boyutunda yer alan sektörün ve öğrencinin ihtiyaçları dikkate alınması konusuna dikkat çekmektedir. Erişen (2001) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin çoğu birçok davranışta kendilerini yeterli görürken, öğrenci görüşlerine göre öğretmenlerin çoğunun birçok davranışta yetersiz oldukları sonucuna varılmıştır. Yapılan araştırma ile paralellik göstermektedir.

Girdi boyutu ile ilgili tüm maddelere ilişkin öğrenci görüşleri ile öğretim elemanlarının görüşleri de birbirine yakın olmakla birlikte “kısmen katılıyorum” düzeyinde gerçekleşmiştir. Girdi boyutunda; “Programın uygulanmasında kullanılan materyaller, sektörde ihtiyaç duyacağım becerileri kazandıracak niteliktedir” maddesinde; öğrencilerin görüşleri ile öğretim elemanlarının görüşleri “kısmen katılıyorum” düzeyinde gerçekleşmektedir. Bu maddede öğrencilerin görüşleri ile öğretim elemanlarının görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Öğrencilerin görüşleri, uygulamada kullanılan materyallerin ihtiyaçlarını kısmen karşıladığını göstermektedir. Girdi boyutunda yer alan diğer bir madde olan “derslerin kazanımları programın temel amaçları ile tutarlıdır” konusunda öğrencilerin görüşleri “kısmen katılıyorum” düzeyinde, öğretim elemanlarının görüşleri ise “katılıyorum” düzeyinde gerçekleşmektedir. Bu maddede öğrencilerin görüşleri ile öğretim elemanlarının görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Derslerin kazanımlarının programın temel amaçları ile tutarlılığı konusunda öğretim elemanları daha olumlu görüş sunmuşlardır.

Araştırmada öğrenciler ile öğretim elemanlarının girdi boyutuna ilişkin görüşleri incelendiğinde öğretim elemanlarının görüşlerinin daha olumlu olduğu sonucuna varılmaktadır. Araştırmada girdi boyutunda iki grup arasında fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Horng ve diğerleri (2009) tarafından yapılan çalışmada katılımcılar, program ve fakülte gibi girdilerin Ağırlama, Turizm ve Boş zaman Programlarının kalitesini belirleyen çok önemli faktörler olduğunu düşünmektedirler. Aközbek (2008) tarafından yapılan çalışmada da girdi boyutuna ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin “kısmen katılıyorum” düzeyinde olduğu ve girdi boyutuna ilişkin öğretmen ve öğrenci görüş puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır. Karataş (2007) tarafından

yapılan çalışmada da öğretim programının girdi boyutuna ilişkin öğretmenlerin ve öğrencilerin “kısmen katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdiği ve iki grup arasında anlamlı farklılıklar bulunmadığı sonucuna varılmıştır. Daha önce yapılan çalışmalar ile araştırma sonucu paralellik göstermektedir.

Süreç boyutu ile ilgili öğrenciler ile öğretim elemanlarının tüm maddelere ilişkin ortalamaları birbirine yakın olmakla birlikte “Kısmen katılıyorum” düzeyinde gerçekleşmiştir. Süreç boyutunda; “Programda yer alan derslerde gerektiğinde konu tekrarı yapılır” maddesinde; öğrencilerin görüşleri “kısmen katılıyorum”, öğretim elemanlarının görüşleri ise “katılıyorum” düzeyinde gerçekleşmektedir. Bu maddede öğrencilerin görüşleri ile öğretim elemanlarının görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Süreç boyutunda yer alan diğer bir madde olan “öğretim elemanları, derslerde farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanmaktadır” konusunda öğrencilerin görüşleri “kısmen katılıyorum” düzeyinde, öğretim elemanlarının görüşleri ise “katılıyorum” düzeyinde gerçekleşmektedir. Bu maddede öğrencilerin görüşleri ile öğretim elemanlarının görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Süreç boyutunda yer alan ve öğrenciler ile öğretim elemanlarının görüşleri arasında fark görülen bir diğer madde olan “Öğretim elemanları, derslerde sınıf disiplini sağlamaktadır” konusunda öğrencilerin görüşleri “kısmen katılıyorum” düzeyinde, öğretim elemanlarının görüşleri ise “katılıyorum” düzeyinde gerçekleşmektedir. Bu maddede öğrencilerin görüşleri ile öğretim elemanlarının görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Araştırmada öğrenciler ile öğretim elemanlarının süreç boyutuna ilişkin görüşlerinde öğretim elemanlarının daha olumlu olduğu söylenebilir. Araştırmada iki grup arasında anlamlı bir fark belirlenmiştir. Süreç boyutunda daha çok uygulamaya dönük olarak, öğretim yöntemleri ve öğretim elemanlarının değerlendirilmesi yapıldığından öğretim elemanlarının kendi uygulamaları hakkında daha olumlu görüş bildirdikleri söylenebilir.

Programın uygulanması için gerekli fiziki koşulların hazırlanmadığı araç, gereç ve materyal donanımı sağlanmadığı taktirde programın başarı şansı azalacaktır. Zira bir program ne kadar iyi hazırlanırsa hazırlansın, eğer programın uygulanması için gerekli olan ortam ve koşullar sağlanmamışsa programın başarı şansı da o ölçüde azalacaktır (Aykaç, 2007: 48). İKMEP kapsamında geliştirilen öğretim programının uygulandığı pilot

okullara araç-gereç desteği de verilmektedir. Ancak, araştırmanın kapsamındaki pilot okullarda öğrenciler ve öğretim elemanları uygulama yapabilmek amacıyla materyallerin yeterliliği konusunda orta düzeyde memnuniyet belirtmişlerdir. Bunun okullarda yer alan atölyelerin sektörle kıyaslandığında yetersizliğinden kaynaklandığı söylenebilir.

Aközbek (2008) tarafından yapılan çalışmada da süreç boyutuna ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin birbirinden farklı olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin süreç boyutuna ilişkin görüşleri “katılmıyorum” düzeyinde ve öğretmenlerin “kısmen katılıyorum” düzeyinde gerçekleşmiştir. Karataş’ın (2007) araştırmasında da öğretim programının süreç boyutuna ilişkin görüşlerde öğretmenlerin “tamamen katılıyorum” düzeyinde, öğrencilerin ise “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri ve iki grup arasında anlamlı fark olduğu sonucuna varılmıştır. Yapılan çalışmalar araştırma sonucu ile paralellik göstermektedir. Horn ve diğerleri (2009) tarafından yapılan çalışmada katılımcılar, talimatlar gibi süreçlerin Ağırlama, Turizm ve Boş zaman Programlarının kalitesini belirleyen çok önemli faktörler arasında yer aldığını belirtmektedirler. Demir (2009), yaptığı çalışmada öğretmenlerin hem geleneksel hem de modüler öğretim yaklaşımının eğitim öğretim süreçlerini yeterli bulmuşlardır.

Gürdal (2002), bir okulda verilen eğitim ve öğretimin kalitesinin, öncelikle öğretim elemanlarının kalitesine bağlı olduğunu; kendi alanlarında uzman, alanında deneyimli ve güvenilir eğitimcilerin öğrencilere model olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle süreç boyutunun başarısının kısmen öğreticilere bağlı olduğu söylenebilir. Çapar (2002) pedagojik eğitim almamış öğretim elemanlarının akademik kariyeri olan öğretim elemanları kadar öğrencilerin eğitimlerine herhangi bir katkı yapamadıklarını belirtmiştir. Çapar (2002) ayrıca araştırmasında sadece teorik bilgilerle donatılan eğitim sistemlerinin, uygulama imkanı olmayınca kalıcı bir eğitimin gerçekleşmeyeceğini; bu nedenle, her okula ait uygulama yapılabilir laboratuvar ya da uygulama otelinin olması gerektiğini belirtmektedir.

Boyacı da (1992) eğitim kurumlarının çoğunluğunda uygulama merkezi bulunmadığını, uygulama eksikliğinin ancak sektörle işbirliği ile giderilebileceğini belirtmektedir. Gelişmiş ülkelerde uygulamanın okul-sektör işbirliği ile yapıldığını Türkiye’de ise lise düzeyinde okul-sektör işbirliği sağlanmaya çalışıldığını; ancak

yükseköğretim düzeyinde ise bu sisteme geçilmediğini belirtmektedir. Bu nedenle de süreç boyutuna aslında öğretim elemanlarının özellikleri kadar uygulama yapma imkanlarının olma durumunda etkili olduğu söylenebilir. Ünal (2002), turizm ve konaklama eğitimi veren yükseköğretim kurumlarının tamamının uygulamalı eğitim veremediğini; bunun başlıca nedeninin ise, gerekli finansmanın gözardı edilmesi, turizm eğitiminde objektif bir yaklaşımın yakalanamamış olmasına bağlamaktadır. Süreç boyutunda yer alan pratik yapma imkanı ile ilgili madde de öğrenciler kısmen pratik yaptıklarını belirttiğinden araştırmanın sonucu ile paralellik gösterdiği söylenebilir.

Ürün boyutu ile ilgili öğrenciler ile öğretim elemanlarının tüm maddelere ilişkin görüşleri birbirine yakın olmakla birlikte “Kısmen katılıyorum” düzeyinde gerçekleşmiştir. Ürün boyutunda yer alan “öğrencilerin derslerde öğrendikleri bilgileri, daha sonra iş hayatında kolaylıklar kendilerine sağlayacaktır” konusunda öğrencilerin görüşleri “kısmen katılıyorum” düzeyinde, öğretim elemanlarının görüşleri ise “katılıyorum” düzeyinde gerçekleşmektedir. Bu maddede öğrencilerin görüşleri ile öğretim elemanlarının görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Araştırmada öğrenciler ile öğretim elemanlarının ürün boyutunda iki grup arasında fark saptanmamasına rağmen, öğretim elemanlarının görüşlerinin göre daha olumlu olduğu sonucuna varılmıştır. Aközbek (2008) tarafından yapılan çalışmada ürün boyutuna ilişkin öğretmenler “kısmen katılıyorum” düzeyinde, öğrenciler ise “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Ürün boyutuna ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir fark gözlenmiştir. Karataş (2007) öğretim programının girdi boyutuna ilişkin öğretmenlerin ve öğrencilerin “kısmen katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdiğini ancak öğrencilerin bu konuda daha olumlu görüşe sahip olduklarını belirlemiştir. Çalışmada öğrenci ve öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırma sonucu, görüşler açısından araştırma paralellik gösterse de gruplar arasındaki farklılığın olmaması açısından paralellik göstermemektedir.

Araştırmada MYO’ların ders dağılım çizelgeleri incelenmiş olup, Türk Dili I- II, Atatürk İlkeleri ve İnk. Tarihi I- II, Yabancı Dil I- II dersleri toplamda 16 saat ve 16 AKTS zorunlu dersler olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca mesleki derslerin bazıları mesleki ders olarak tanımlanmamış olup zorunlu ders olarak belirtilmektedir. Mesleki derslerin

seçiminde her okul kendi şartlarına göre seçim yapmakta ve bu derslerin teorik, uygulama ve AKTS'lerini kendileri belirlemektedir. İKMEP öğretim programının bu esnekliği sağlaması nedeniyle okulların toplam saat ve AKTS'lerinde farklılıklar belirlenmektedir. Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler MYO'da toplamda 61 saat ve 61 AKTS mesleki dersleri; 23 saat ve AKTS ise seçmeli ders yer almaktadır. Haran Üniversitesi Şanlıurfa MYO'da toplamda 64 saat ve 80 AKTS mesleki dersleri; 24 saat ve 30 AKTS ise seçmeli ders yer almaktadır. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Van MYO'da ise toplamda 62 saat ve 70 AKTS mesleki dersleri; 22 saat ve 34 AKTS seçmeli ders yer almaktadır. Çakır ve diğerlerinin (2012) Kırklareli, Trakya ve Namık Kemal Üniversitelerinin Turizm ve Otel İşletmeciliği bölümlerinin öğretim programlarının karşılaştırdıkları çalışmada, üç üniversitede de aynı zorunlu derslerin yer aldığını; ancak mesleki dersleride farklılıklar olduğu, aynı derslerin yer lamasına rağmen ders saatleri ve AKTS'lerinde farklılıklar olduğu sonucuna varmışlardır. Seçmeli derslerde de farklılıkların olduğu sonucuna varmışlardır.

Araştırma kapsamındaki MYO'larda Staj Uygulaması 30 işgünü olmakla birlikte AKTS'si tanımlanmamıştır. Çakır ve diğerlerinin (2012) yaptığı çalışmada Kırklareli Üniversitesinde staj uygulaması 10 AKTS, Trakya Üniversitesinde ise 11 AKTS olarak belirlenmiştir. Çalışmamızın sonucuna paralel olarak Namık Kemal Üniversitesinde ise staj uygulamasının AKTS'si belirlenmemiştir. Pelit, Keleş, Çakır ve Ayduğan (2012), 4702 sayılı yasa ile Mesleki Teknik Eğitim Bölgeleri içerisinde yer alan meslek yüksekokulları staj sürelerini en az 30 en fazla 60 gün olmak üzere kendi programlarının özelliklerine göre düzenlediklerini belirtmişlerdir.

Ahipaşaoğlu ve diğerleri (2002) eğitim kurumlarında yapılan başarılı uygulamalı dersler, işletmelerde yapılan amaca uygun, nitelikli ve belli bir yasal çerçeveye oturtularak gerçekleştirilen staj ve uygulamanın öğrencileri meslek hayatına hazırlamada önemli bir paya sahip olduğunu belirtmektedirler. Ilgaz ve Çakar'da (2002) stajın mesleki bilgisini artırmak için öğrencilerin eğitim sürecinin bir kısmını bir kurumda geçirdiği, bir veya birçok seviyesinde çalışarak geçirdiği; öğrencilere sektördeki uygulamaları ve çalışma koşullarını görmek, mesleki gelişim için gerekli yeterlilikleri öğrenmelerini sağlamak, mesleki çevre edinmek gibi avantajlar kazandırdığını belirtmektedir. Bu nedenle sektöre

ara eleman yetiştirmeyi amaç edinen MYO'ların öğrencilerin stajlara daha fazla önem vermelerini sağlamak amacıyla staj için AKTS belirlemeleri sağlanabilir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç

Dünya genelinde turizmin ekonomik değerinin artması ile turizm sektörüne verilen önemin de arttığı söylenebilir. Turizme verilen önem arttıkça, özellikle mesleki eğitim geliştirilerek nitelikli insan gücü yetiştirmeye önem verilmeye başlanmıştır. Turizm sektöründe istihdam edilmek üzere çok sayıda nitelikli ara kademe elamanlara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyaçları karşılamak amacıyla da son yıllarda çok sayıda turizm eğitimi veren kurumlar açılmıştır. Ancak ortaöğretim düzeyinde programlarda birlik sağlanmasına rağmen açılan önlisans ve lisans eğitim kurumlarında farklı eğitimlerin verilmesi nedeniyle eğitimde birlik sağlanamamaktadır. Yükseköğretim düzeyinde ortak program uygulanması projeler kapsamında geliştirilen programlarla sağlanmaya çalışılmaktadır. Bu kapsamda Türkiye’de farklı projeler kapsamında öğretim programları geliştirilip uygulanmaktadır. Meslek yüksekokullarına yönelik olarak İKMEP kapsamında hazırlanan programın sektörel ihtiyaçları karşılayıp karşılamadığı, programın belirlenen amaçlara uygun olarak uygulanıp uygulanmadığı, programın başarısı ile ilgili bilgiler elde edilmeye çalışılmıştır.

Araştırma, önlisans düzeyinde turizm eğitim programının Stufflebeam’in CIPP modeline göre değerlendirmesini içermektedir. Araştırma, İKMEP’in uygulandığı pilot illerdeki turizm eğitimi veren MYO’larda 2012–2013 eğitim öğretim Bahar yarıyılında eğitim alan öğrenciler ve bu okullarda görev yapan öğretim elemanlarının görüşleriyle sınırlandırılmıştır. Araştırma, İKMEP kapsamında hazırlanan öğretim programının öğrenci ve öğretim elemanı görüşüne bağlı olarak, bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirmesini içermektedir. Araştırmada 552 öğrenci ve 27 öğretim elemanı örnekleme oluşturmuştur.

Araştırmaya dahil edilen 552 öğrencinin çoğunluğu erkek; ikinci sınıf öğrencisi; sektörde çalışmış veya staj yapmış, çalışanların büyük bir kısmı yiyecek içecek bölümünde çalışmış; Erzurum, Şanlıurfa ve Gaziantep’te; Gaziantep Turizm ve Otelcilik Meslek Yüksekokulunda okuyan öğrencilerden oluşmaktadır.

Araştırmada öğretim programının cinsiyet değişkenine göre bağlam, süreç ve ürün boyutlarında kadın ve erkek öğrencilerin görüşlerinin “kısmen katılıyorum” düzeyinde olduğu saptanmıştır. Programın öğrenci beklentilerini kısmen karşıladığı söylenebilir.

Araştırmada öğretim proramının öğrencilerin bulunduğu sınıf değişkenine göre, süreç ve ürün boyutlarında anlamlı fark çıkmamıştır. Bağlam boyutunda ise birinci sınıf öğrencilerin ortalamaları ikinci sınıftakilerden yüksek çıkmakla birlikte aralarında anlamlı fark saptanmıştır. Öğrencilerin bulunduğu sınıf değişkenine göre girdi boyutuna ilişkin görüşler arasında anlamlı bir farkın bulunduğu saptanmıştır. Buna göre birinci sınıf öğrencilerin girdi boyutuna ilişkin görüşleri ikinci sınıf öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğretim programının sektörde çalışma/staj yapma değişkenine göre bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarında öğrencilerden elde edilen görüşlerde farklılık gözlenmemiştir. Araştırmada öğretim proramının öğrencilerin sektörde çalıştıkları bölüm değişkenine göre bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarına ilişkin görüşlerinde farklılık gözlenmemiştir. Araştırmada bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarında okulları pilot okul olan öğrencilerin görüşleri okulları pilot okul olmayan öğrencilerden biraz yüksek çıkmasına rağmen aralarında anlamlı fark çıkmamıştır.

Bağlam boyutunda yer alan “programda yer alan dersler teorik bilgiler açısından yeterlidir” ve “programda yer alan dersler için ayrılan süre yeterlidir” maddelerinde öğrencilerin görüşleri ile öğretim elemanlarının görüşleri arasında fark olduğu belirlenmiştir. Bağlam boyutunda öğretim elemanları daha olumlu görüş bildirmişlerdir.

Girdi boyutunda yer alan “programın uygulanmasında kullanılan materyaller, sektörde ihtiyaç duyacağım becerileri kazandıracak niteliktedir” ve “derslerin kazanımları programın temel amaçları ile tutarlıdır” maddelerinde öğrencilerin görüşleri ile öğretim elemanlarının görüşleri arasında fark olduğu belirlenmiştir. Girdi boyutunda öğretim elemanları daha olumlu görüş bildirmişlerdir. Derslerin kazanımlarının programın temel amaçları ile tutarlılığı konusunda öğretim elemanları daha olumlu görüş sunmuşlardır.

Süreç boyutunda yer alan “Programda yer alan derslerde gerektiğinde konu tekrarı yapılır”, “öğretim elemanları, derslerde farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmaktadır” ve “öğretim elemanları, derslerde sınıf disiplini sağlamaktadır” maddelerinde öğrencilerin görüşleri ile öğretim elemanlarının görüşleri arasında fark olduğu belirlenmiştir. Süreç boyutunda öğretim elemanları daha olumlu görüş bildirmişlerdir. Araştırmada öğrenciler ile öğretim elemanlarının süreç boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerinin göre daha olumlu olduğu sonucuna varılmıştır.

Programın uygulamaya döndüğü süreç aşamasında gerekli fiziki koşulların olması program başarısını arttıracaktır.

Ürün boyutunda yer alan “öğrencilerin derslerde öğrendikleri bilgileri, daha sonra iş hayatında kolaylıklar kendilerine sağlayacaktır” maddesinde öğrencilerin görüşleri ile öğretim elemanlarının görüşleri arasında fark olduğu belirlenmiştir. Ürün boyutunda öğretim elemanları daha olumlu görüş bildirmişlerdir. Araştırmada öğrenciler ile öğretim elemanlarının ürün boyutuna ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerinin göre daha olumlu olduğu sonucuna varılmıştır.

Tüm değerlendirme boyutları ele alındığında, öğrenci ve öğretim elemanlarının hepsi öğretim programının amaca uygunluğu konusunda çok fazla olumlu görüş bildirmediği, bu nedenle programın başarısının orta düzeyde bir başarı sergilediği söylenebilir. Bu nedenle de programın gözden geçirilmesi gerektiği söylenebilir.

Araştırmada üç üniversitede de aynı zorunlu derslerin yer aldığı; ancak mesleki derslerde farklılıklar olduğu, programda aynı derslerin yer almasına rağmen ders saatleri ve AKTS’lerinde farklılıklar olduğu sonucuna varmışlardır. Seçmeli derslerde de farklılıkların olduğu sonucuna varılmıştır.

6.2. Öneriler

6.2.1. Uygulamacılara Yönelik Öneriler

- Araştırma sonuçlarına göre özellikle öğrenciler İKMEP kapsamında belirlenen öğretim programlarının kendi ihtiyaçlarına ve sektörün ihtiyaçlarına cevap vermediğini belirtmektedirler. Özellikle materyallerin yetersizliği ve öğretim elemanlarının yeterliliği konusunda da kısmen memnun kalmaktadırlar. Bu nedenle İKMEP öğretim programı yetkililer tarafından gözden geçirilerek sektörün, bireylerin ve toplumun ihtiyaçlarına uygun hale getirilmesi gerekmektedir.
- Bulgular öğrencilerin, programı yetersiz bulduklarını göstermektedir. Bu da programların, günümüz sektör şartlarına, öğrencilerin beklentilerine, öğretim elemanlarının program ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadığını göstermektedir. Bu nedenle, programın özellikle sektörel beklentilere uygun amaçların

belirlenmesi, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme süreçlerine ilişkin olarak programda gerekli düzeltmelerin yapılması gerekmektedir.

- Turizm öğretim programlarında özellikle mesleki bilgiyi uygulamalı olarak öğrenmelerini sağlayacak ortamlar düzenlenmelidir.
- İKMEP konusunda okullara gerekli bilgiler verilmeli ve bilgiler ışığında mevcut programlar tekrar geliştirilmelidir.
- Özellikle yeterliğe dayalı olarak geliştirilen öğretim programının günümüz şartlarına uygun olarak yeterliklerinin tekrar düzenlenmesi gerekmektedir.
- Öğretim elemanlarının sektördeki gelişmeleri takip edebilmeleri ve mesleki gelişimleri için turizm işletmelerinde uygulama yapmaları sağlanabilir. Böylece sektöre ayak uyduran eğitmenlerle öğrencilerin de gelişimi sağlanabilir.
- Okulların maliyet açısından sıkıntı yaşamalarından kaynaklı uygulama imkanlarının kısıtlandığı söylenebilir. Bu nedenle okul-sektör işbirliğinin sağlanarak öğrencilerin sektörde çalışmalarını ile mesleki gelişimleri desteklenebilir.

6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırma sadece İKMEP kapsamında belirlenen pilot illerdeki Turizm ve Otelcilik Bölümü öğrencileri ile öğretim elemanları arasında yapılmıştır. Pilot iller dışında kalan diğer MYO'ların öğretim programları için de benzer çalışmaların yapılması programın geliştirilmesine katkı sağlayacaktır. Ayrıca aynı çalışma farklı eğitim düzeylerinde ve farklı alanlarda da yapılabilir.
- Turizm öğretim programları farklı değerlendirme modelleri ile değerlendirilerek sonuçları karşılaştırılabilir.
- Farklı düzeylerdeki (ortaöğretim, lisans, lisansüstü) turizm öğretim programları farklı maddeleri içeren ölçme aracı ile değerlendirilebilir.

- Aynı ölçme aracı farklı alanlardaki öğretim programlarına uyarlanarak değerlendirme yapılabilir.

7. KAYNAKÇA

- Ahipaşaoğlu, S., Karaman, A. & Sağlık, E. (2002). Turizm Sektöründe Endüstriye Dayalı Eğitim, Sorunlar ve Çözüm Önerileri: Palandöken Kış Sporları Merkezinde Bir Uygulama, *Turizm Eğitimi Konferansı/Workshop*, Ankara: Turizm Bakanlığı Turizm Eğitimi Genel Müdürlüğü Yayınları. ss: 137-143.
- Aközbek, A. (2008). *Lise I. Sınıf Matematik Öğretim Programının Cıpp Değerlendirme Modeli İle Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Genel Liseler, Ticaret Meslek Liseleri, Endüstri Meslek Liseleri)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akpınar, B. (2013). *Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara: Data.
- Aktaş, C. (2005). Türkiye'nin Turizm Gelirlerini Etkileyen Değişkenler İçin En Uygun Regresyon Denklemine Belirlenmesi, *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 6 (2) 2005, 163-174.
- Alkin, M.C. (1969). Evaluation Theory Development, *UCLA Evaluation Comment*, Center for the Study of Evaluation, Sayı:2, ss: 2-7.
- Aras, A. (2007). *Konaklama İşletmelerinin Eğitim Merkezlerinde Uygulanan Eğitim Programları Mezunlarının görüşlerine Göre Değerlendirilmesi/ Antalya İli Örneği*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Armstrong, R., Drake, T. & Cunningham, J. (1996). *Mathematics Program Evaluation Grades K-12. Report*. Des Moines Independent Community School District, Des Moines, Iowa.
- Arslan, A. & Demirel, Ö. (2007). İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Yeni Öğretim Programının Değerlendirilmesi, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 175, s: 198-209.
- Arsoy, G. (1992). Örgün/Yaygın Eğitimde Durum Tesbiti ve Turizm Eğitim Sistemimizin Geliştirilmesi İçin Öneriler, *Turizm Eğitimi Konferansı/Workshop*, Ankara: Turizm Bakanlığı Turizm Eğitimi Genel Müdürlüğü Yayınları. ss: 181-190.
- Avcıkurt, C. & Karaman, S. (2002). Lisans Eğitimi Veren Turizm Okullarının Ders Programları Karşılaştırması, *Turizm Eğitimi Konferansı/Workshop*, Ankara: Turizm Bakanlığı Turizm Eğitimi Genel Müdürlüğü Yayınları. ss: 29-41.
- Aykaç, N. (2007). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Eğitim-öğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, www.esosder.org, C.6 S.22, s: 46- 73.
- Aymankuy, Y. & Aymankuy, Ş. (2002). Önlisans ve Lisans Düzeyindeki Turizm Eğitimi Veren Yüksek Öğretim Kurumlarının Buldukları Yerlerin Analizi Ve Turizm

Eğitim İçin Bir Model. *Turizm Eğitimi Konferansı/Workshop 11-13 Aralık*. Ankara: Turizm Bakanlığı Turizm Eğitimi Genel M¼d¼rl¼đ¼ Yayınları. ss: 29-41.

- Bahar, M., Nartg¼n, Z., Durmuş, S. & Bıçak, B. (2006). *Geleneksel-alternatif Olme ve Değerlendirme Oğretmen El Kitabı*, Ankara: Pegem A.
- Bal, A. P. (2008). Yeni İlköğretim Matematik Oğretim Programının Oğretmen Gör¼řleri Açısından Değerlendirilmesi, *Çukurova ¼niversitesi Sosyal Bilimler Enstit¼ř¼ Dergisi*, Cilt 17, Sayı 1, s: 53-68.
- Balta, S. & ulha, O. (2010). Sekt¼r Beklentileri ve Oğrenci Niteliklerinin Kıyaslanması: Önb¼ro Böl¼m¼nde Eğitim Alan Meslek Lisesi Oğrencileri Üzerinde Bir Uygulama, *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi*, Sayı 7 (3), ss: 6-20.
- Bayer, E. (1998). Türkiye’de Meslek Y¼ksekokulları Turizm Eğitimi Kalitesinin Geliştirilmesinde Sanal Y¼ntemlerin Rol¼, *S¼leyman Demirel ¼niversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fak¼ltesi Dergisi*, Sayı: 3, ss: 146-156.
- Başar, H. (2009). Fakt¼r Analizinin Eğitim Anketlerinde Yanlış Kullanımı -İki Deneme-, IV. Ulusal Eğitim Y¼netimi Kongresi, Denizli.
- Bayhan, M.(2011). *Sözleşmeli İnfaz ve Koruma Memurlarına Uygulanan Hizmet İçi Eğitim Programının CIPP Modeli İle Değerlendirilmesi*, (Yayınlanmamış Y¼ksek Lisans Tezi). Atat¼rk ¼niversitesi Eğitim Bilimleri Enstit¼ř¼, Erzurum.
- Bayrak, B. & Erden, A.M. (2007). Fen Bilgisi Oğretim Programının Değerlendirilmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt:15 Sayı: 1, s: 137-154.
- Bilen, M. (2006). *Plandan Uygulamaya Oğretim* (7. Baskı). Ankara: Anı.
- B¼y¼k¼zt¼rk, ř. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi, 12.Baskı.
- Borat, O. (2007). *Mesleki Eğitimde Kredi Transfer Sistemi (MEKTS) ve Hayat Boyu Oğrenme Sunusu*, Ankara. <http://trg.docdat.com/docs/2339/index-49199.html>.
- Boyacı, C. (1992). ¼niversite D¼zeyinde Turizm Eğitimi Veren Y¼kseköđretim Kurumlarında Oğretim Elemanı Yetiştirme Sorunları ve öz¼m Önerileri, *Turizm Eğitimi Konferansı/Workshop*, Ankara: Turizm Bakanlığı Turizm Eğitimi Genel M¼d¼rl¼đ¼ Yayınları. ss: 121-123.
- Boylu, Y. (2011). Lisans D¼zeyindeki Turizm Programlarına Oğrenci Yetiştirme Sorunları, *12. Ulusal Turizm Kongresi Bildiriler Kitabı, 30 Kasım-4Aralık D¼zce*, İzmir: Sidas Medya, ss: 628-634.
- Cansu, T. (2010). *Anadolu ¼niversitesi İlköğretimde Teknoloji Uygulamaları E-Sertifika Programının Oğrenen Gör¼ř¼ne G¼re Bağlam, Girdi, S¼re Ve Ür¼n (CIPP) Modeli İle Değerlendirilmesi*, (Yayınlanmamış Y¼ksek Lisans Tezi), Anadolu ¼niversitesi Sosyal Bilimler Enstit¼ř¼, Eskişehir.

- Chiang, P.L. (1996). *Assesing The Effectiveness of Five-Year Mechanical Engineering Tecnology Programs of junior cooleges in Twain R.O.C.: an Application of The CIPP Evaluation Model*. Florida International University, Miami, Florida.
- Çakır, G., Çakır, A. & Çiftçi, G. (2012). Turizm ve Otel İşletmeciliği Ders Programlarının İKMEP Kapsamında İncelenmesi: Trakya Bölgesi Örneği, *Turizm Eğitimi Konferansı/Tebliğler Kitabı*, Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Araştırma ve Eğitim Genel Müdürlüğü Yayınları. ss: 135-145.
- Çakırer, M. A. (2002).Turizm Eğitiminde E-Öğrenimin (E-Learning) Uygulaması ve Türk Turizm Sektöründe Sağlayacağı Avantajlar, *Turizm Eğitimi Konferansı/Workshop Kitabı*, 11-13 Aralık. Ankara: Turizm Bakanlığı Turizm Eğitimi Genel Müdürlüğü Yayınları. ss: 207-220.
- Çakıroğlu, D. (2007). *Milli Eğitim Bakanlığı- Yükseköğretim Kurulu Meslek Yüksekokulları Program Geliştirme Çalışmaları Kapsamında Hazırlanan Büro Yönetimi ve Sekreterlik Eğitim Programının Öğretim Elemanlarının Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Çapar, B. (2002). Turizm Sektörü-Turizm Eğitimi Kurumları İşbirliği, Staj Sorunları ve Çözüm Önerileri, *Turizm Eğitimi Konferansı/Workshop Kitabı*, Ankara: Turizm Bakanlığı Turizm Eğitimi Genel Müdürlüğü Yayınları, ss. 415-426.
- Çelik, Ç.M. & Çevik, N.M. (2010). İşsiz Gençlerin Bilgisayar Öz-Yeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılması, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, ss: 152-166.
- Çiftçi, G., Çakır, A. & Çakır, G. (2012). Türkiye ve İsviçre'deki turizm Eğitiminin Karşılaştırılmalı Analizi, *Turizm Eğitimi Konferansı/Tebliğler Kitabı*, Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Araştırma ve Eğitim Genel Müdürlüğü Yayınları. ss: 475-486.
- Dağdeviren, A. (2007). *Lisans Düzeyinde Turizm Eğitimi Veren Kurumların Ders Programlarının Fonksiyonel Açısından Değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Davras, Ö. & Davras G.M. (2012). Önlisans Düzeyindeki Turizm Öğrencilerinin Sektörde Staj Eğitimini Değerlendirmeleri: Süleyman Demirel Üniversitesi Örneği, *Turizm Eğitimi Konferansı/Tebliğler Kitabı*, Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Araştırma ve Eğitim Genel Müdürlüğü Yayınları. ss: 279-290.
- Değirmencioğlu, Ö. (1998). *Türkiye'de Turizm Rehberliği Eğitimine Bir Yaklaşım*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Demir, H. (2009). *Otelcilik Ve Turizm Meslek Liselerinde Uygulanan Modüler Öğretim Yaklaşımının Geleneksel Öğretim Yaklaşımı İle Karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Demirel, Ö. (2002). *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı* (4.Baskı). Ankara: PegemA.
- Demirel, Ö. (2012). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme* (18.Baskı). Ankara: PegemA.
- Demirel, Ö. & Kaya, Z. (2003). Eğitim ile İlgili Temel Kavramlar. Özcan Demirel- Zeki Kaya (Ed). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (3. Baskı). s: 1-19. Ankara: PegemA.
- Demirel, Ö., Seferoğlu, S.S. & Yağcı, E. (2003). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: PegemA.
- Demirkol, Ş. & Pelit E. (2002). Türkiye’de Turizm Eğitim Sistemi ve Avrupa Birliği Sürecinde Olası Gelişmeler. *Gazi Üniversitesi, Ticaret ve Turizm Fakültesi Dergisi*, Sayı 2, 125–146.
- Wise, D. (2008). *Curriculum Evaluation Handbook*, University of Exeter,
- Dick, W. (2002). Evaluation in Instructional Design: The Impact of Kirkpatrick’s Four-Level Model, Robert Reiser & John Dempsey (Eds.), *Trends And Issues In Instructional Design And Technology*, pp. 145-153, Prentice Hall.
- Dillon, J.T. & Starkman, S.S. (2001). A “MODEL” Approach to Evaluation of Teacher Education Programs, *Education*, Vol: 101, No: 4, 366-371.
- Doğan, H. (1997). *Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı*, Ankara: Önder.
- Ege, İ. (2006). *Kars Meslek Yüksekokulu Turizm Rehberliği Programında İngilizce Öğrenimi Gören Öğrencilerin Program Geliştirmeye Yönelik İhtiyaç Analizi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Elgezdi, C. (2003). *Dört Yıllık Turizm Eğitimi Veren Yüksekokulların Eğitim ve Öğretim Programlarının Sektör Beklentileri Doğrultusunda Değerlendirilmesi ve Yeni Bir Ders Programı Önerisi*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde Program Değerlendirme* (3. Baskı). Ankara: Anı.
- Erdinç, S.B. & Yılmaz, G. (2012). Günümüzde Turizm Eğitiminin Yükseköğretim İçerisindeki Yeri, *Turizm Eğitimi Konferansı/Tebliğler Kitabı*, Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Araştırma ve Eğitim Genel Müdürlüğü Yayınları. ss: 17-31.
- Ergin, A.& Yağcı, Ö. (2002). 4702 Sayılı Yasa Çerçevesinde Gerçekleştirilen MEB-YÖK Meslek Yüksekokulları Projesi’ne Yönelik Bir Değerlendirme, *Turizm Eğitimi Konferansı/Workshop Kitabı*, Ankara: Turizm Bakanlığı Turizm Eğitimi Genel Müdürlüğü Yayınları. ss: 185-198.
- Erişen, Y. (1997). Program Geliştirme Modelleri Üzerine Bir İnceleme, *Eğitim Yönetimi*, Yıl 3, Sayı 3, Yaz 1997, ss.163-180.

- Erişen, Y. (2001). Mesleki ve Teknik Eğitimin Kalitesinin Geliştirilmesinde Önemli Bir Sorun: Öğretmenlerin Eğitim Öğretim Yetersizlikleri, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, Sayı 272, ss: 1-7.
- Evren, S. (2010). *Lisans Düzeyi Turizm Eğitimi Ders Programının Mezunlarca Değerlendirilmesi: Mersin Üniversitesi Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu Mezunları Üzerinde Bir Araştırma*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Fer, S. (2000). Modüler Program Yaklaşımı ve Bir Öneri. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 147, s: 21-37.
- Fritz, S. (1996). *Assesing Undergraduate Student Needs Utilizing The CIPP Model of Evaluation*. University of Idaho.
- Gerek, Ö. (2006). *Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Programı Hakkındaki Görüş Değerlendirme ve Yeterlilikleri Üzerine Bir Araştırma*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Giritlioğlu, İ., Türkmen, S., Deveci, B. & Avcıkurt, C. (2012). Türkiye’de Turizm Bilim Dalında Tamamlanan Doktora Tezlerinin İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma, *13. Ulusal Turizm Kongresi Bildiri Kitabı, 6-9 Aralık Antalya*, Antalya: Kutlu&Avcı, ss: 385-396.
- Göktürk, İ. E. & Alkan, A.T. (2011). Effectiveness of Accountancy Education – A Vocational School Example From Turkey. *Economic and Environmental Studies*. Cilt11, Sayı: 2 155-166. www.ees.uni.opole.pl
- Görkem, O. (2011). *Ulusal Aşçılık Meslek Standardı Çerçevesinde Mutfak Eğitimi Yeterliliği: Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Liselerinde Bir Uygulama*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gözütok, F. D. (2003). Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmaları. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 160, s:1.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating Professional Development*. California: Corwin.
- Gündoğan, A. & Atabey, S. (2012). Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Staj Sorunları ve Stajdan Beklentileri: Ortaca Örneği, *Turizm Eğitimi Konferansı/Tebliğler Kitabı*, Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Araştırma ve Eğitim Genel Müdürlüğü Yayınları. ss: 234-248.
- Gündüzalp, N. (1992). Kalkınmada Turizm ve Eğitimi, *Turizm Eğitimi Konferansı/Workshop Kitabı*, Ankara: Turizm Bakanlığı Turizm Eğitimi Genel Müdürlüğü Yayınları. ss: 61-62.
- Gürdal, M. (2002). Türkiye’de Mesleki Turizm Eğitiminin Yapısal Analizi, Okullaşma-Eğitimin Kalitesi-Staj-İstihdam Sorunları ve Çözüm Önerileri, *Turizm Eğitimi*

Konferansı/Workshop Kitabı, Ankara: Turizm Bakanlığı Turizm Eğitimi Genel Müdürlüğü Yayınları, , ss. 391-400.

Güven, B. (2007). Öğretim İlke ve Yöntemleriyle İlgili Temel Kavramlar, Şeref Tan (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, ss: 1-29, Ankara: PegemA.

Güven, B. & İleri, S. (2006). Program Değerlendirme Kavramı ve Türkiye’de İlköğretimde Program Değerlendirme Çalışmalarına Kuramsal Bakış, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(1-2), 141-163.

Güzel, N.G. (2006). *Yüksek Öğretimde Turizm Eğitimi ve Hizmet Kalitesi*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Hacıoğlu, N.(1992). Yükseköğretimde Mesleki Turizm Eğitimi Geliştirme Perspektifleri, *Turizm Eğitimi Konferansı/Workshop Kitabı*, Ankara: Turizm Bakanlığı Turizm Eğitimi Genel Müdürlüğü Yayınları, ss. 91-100.

Hakan, A., Sağlam, M., Sever, D. & Vural, L. (2011). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Programlarının Değerlendirilmesi, *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, Cilt: 1, Sayı: 1, s: 19-34.

Hamm, R.W. (2001). Educational Evaluation: Theory and a Working Model, *Education*, Vol: 108, No: 3, 404-408.

Hazar, A. (2002). Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi ile Anadolu Aşçılık Meslek Lisesi Öğretmeni Yetiştiren Eğitim Fakültelerinin Öğretmen İhtiyaçları Açısından Geliştirilmesi, *Turizm Eğitimi Konferansı/Workshop Kitabı*, Ankara: Turizm Bakanlığı Turizm Eğitimi Genel Müdürlüğü Yayınları, ss. 67-74.

Hornig, J.S., Teng, C.C. & Baum, T. (2009). Evaluating the Quality of Undergraduate Hospitality, Tourism and Leisure Programmes. *Journal of Hospitality, Leisure, Sports and Tourism Education* 8, no. 1 (2009), <http://www.questia.com/read/1P3-1737417071>.

Hsieh, W. K. (1999). *Assessing The Effectiveness of Two-Year Banking and Insurance Technology Programs of Junior Colleges in Taiwan, R.O.C. : An Application of The Context Input Process Product (CIPP) Evaluation Model*. Florida International University, Miami, Florida.

Ilgaz, S. & Çakar, M.(2002). Turizm Eğitimi Alan Öğrencilerin Staj Problemleri: Başkent Üniversitesi İİBF Turizm İşletmeciliği Bölümü Öğrencileri Üzerinde Yapılan Bir Araştırma, *Turizm Eğitimi Konferansı/Workshop Kitabı*, Ankara: Turizm Bakanlığı Turizm Eğitimi Genel Müdürlüğü Yayınları, ss. 385-390.

İnce, M.T. (2002). Orta Öğretim Düzeyinde Örgün Turizm Eğitimi ve 4702 Sayılı Yasanın Getirdiği Yenilikler, *Turizm Eğitimi Konferansı/Workshop Kitabı*, Ankara: Turizm Bakanlığı Turizm Eğitimi Genel Müdürlüğü Yayınları, ss. 199-206.

İKMEP (2010). *İnsan Kaynaklarının Mesleki Eğitim Yoluyla Geliştirilmesi Projesi Final Bülteni*.

- İslamoğlu, A.H. (1992). Turizm Eğitiminde Politika Ne Olmalıdır?, *Turizm Eğitimi Konferansı/Workshop Kitabı*, Ankara: Turizm Bakanlığı Turizm Eğitimi Genel Müdürlüğü Yayınları, ss. 59-60.
- Kalaycı, Ş. (2010). Fakör Analizi, *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri* (5.Baskı). Şeref Kalaycı (Ed). Ankara: Asil.
- Karacaoğlu, Ö.C. (2009). *İhtiyaç Analizi ve Delphi Tekniği; Öğretmenlerin Eğitim İhtiyacını Belirleme Örneği*, Eğitim Araştırmaları Birliği Türkiye 1. Eğitim Araştırmaları Kongre Kitabı, s: 264-304. Web: <http://eab.org.tr/index.php?go=00>
- Karaçal, İ. & Demirtaş, N. (2002). 4702 Sayılı Yasa Uygulamalarının Turizm Rehberliği Eğitimine Etkisi, *Turizm Eğitimi Konferansı/Workshop Kitabı*, Ankara: Turizm Bakanlığı Turizm Eğitimi Genel Müdürlüğü Yayınları. ss: 173-184.
- Karakaya, Ş. (2004). Eğitimde Program Geliştirme Çalışmaları Ve Yeni Yönelimler. Ankara: Asil.
- Karakütük, K. & Tural N. (1992). Genel Eğitim Politikaları ve Turizm Eğitiminin Yeri, *Turizm Eğitimi Konferansı/Workshop Kitabı*, 09-11 Aralık. Ankara: Turizm Bakanlığı Turizm Eğitimi Genel Müdürlüğü Yayınları. ss: 67-83.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (20. Baskı). Ankara: Nobel.
- Karataş, H. (2007). *Yıldız Teknik Üniversitesi Modern Diller Bölümü İngilizce II Dersi Öğretim Programının Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (Cıpp) Modeli İle Değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karataş, H. & Fer, S. (2009). Evaluation of English Curriculum at Yıldız Technical University Using CIPP Model. *Eğitim ve Bilim*, Cilt 34, Sayı 153.
- Kaya, Z. (1997). Eğitimde Program Değerlendirme Sürecinin Temel İşlemleri. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Dergisi*, 5(5), 59-72.
- Kılıç., A. & Seven, S. (2007). *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi* (6.Baskı). Ankara: PegemA.
- Kılıç, G. & Bayraktaroğlu, E. (2012). Lisans Düzeyinde Turizm Eğitimi ve Fakülte Bünyesinde Örgütleniş Biçimine Yönelik Bir Değerlendirme, *Turizm Eğitimi Konferansı/Tebliğler Kitabı*, Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Araştırma ve Eğitim Genel Müdürlüğü Yayınları. ss: 189-198.
- Kocaoğlu, B. (2002). Turizm Eğitiminde Kalite Değerlendirmesi: Sertifikasyon, *Turizm Eğitimi Konferansı/Workshop Kitabı*. Ankara: Turizm Bakanlığı Turizm Eğitimi Genel Müdürlüğü Yayınları. ss: 161- 172.
- Kozak, M. (1992). Mesleki Turizm Eğitimi Veren Yükseköğretim Kurumlarında Ders Programlarının Hazırlanması. *Turizm Eğitimi Konferansı/Workshop Kitabı*. Ankara: Turizm Bakanlığı Turizm Eğitimi Genel Müdürlüğü Yayınları. ss: 191- 195.

- Kozak, N. (1992). Türkiye’de Üniversite Düzeyi Mesleki Turizm Eğitimi’ne Yönelik Programların Sorunları ve Bazı Öneriler, *Turizm Eğitimi Konferansı/Workshop Kitabı*. Ankara: Turizm Bakanlığı Turizm Eğitimi Genel Müdürlüğü Yayınları. ss: 209- 211.
- Kuş, E. (2003). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Teknikleri Nitel mi, Nicel mi?* Ankara: Anı.
- Küçükaltan, D. & Boyacıoğlu, E.Z. (2002). Yaygın Turizm Eğitim Politikaları Işığında Yerel Halkın Turizm Bilincinin Geliştirilmesinin Önemi: Edirne İlinde Bir Uygulama, *Turizm Eğitimi Konferansı/Workshop Kitabı*. Ankara: Turizm Bakanlığı Turizm Eğitimi Genel Müdürlüğü Yayınları. ss: 289- 300.
- Küçüktepe, C. (2012). Program Geliştirme Süreci, Program Geliştirmede Çalışma Grupları ve Çalışma Planı Hazırlama- İhtiyaç Belirleme Yaklaşım ve Teknikleri, *Eğitimde Program Geliştirme Kavramsal Yaklaşımlar*, (Edt.Hasan Şeker), Ankara: Anı. s:88-126.
- Kulahçı, M. (1992). Turizm Sektöründe İşgücünün Mesleki Eğitimi, *Turizm Eğitimi Konferansı/Workshop Kitabı*. Ankara: Turizm Bakanlığı Turizm Eğitimi Genel Müdürlüğü Yayınları. ss: 105- 113.
- Ling, C., Seng, H. Y., Chi, L. C., Jaafar, T., Ling, T.Y., Thangaraju, V.M. & Woels, E. (2013). Exploring the Use of Evaluation Models to Inform Curriculum Planning and Development. s: 164-181. <http://hrd.apec.org/images/7/7a/23.9.pdf> (Erişim tarihi: 15.09.2013).
- Maviş, F. & Kozak, S. (1992). Meslek Yüksekokullarında Turizm Eğitim Programı ve Anadolu Üniversitesi Eskişehir Meslek Yüksekokulu Turizm Otelcilik Der Programı, *Turizm Eğitimi Konferansı/Workshop Kitabı*. Ankara: Turizm Bakanlığı Turizm Eğitimi Genel Müdürlüğü Yayınları. ss: 169- 172.
- MEB-YÖK (2002). MEB-YÖK Meslek Yüksekokulları Program Geliştirme Projesi, Turizm ve Otel İşletmeciliği Bilgi Kitabı, Ankara.
- MEB-YÖK (2013). MEB-YÖK Meslek Yüksekokulları Program Geliştirme Projesi, <http://proje.karatekin.edu.tr/proje/index.php?s=13>.
- MEGEP (2006). Öğretim Programları Ve Modüller Öğretim Uygulama Kılavuzu, Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.
- Melnic, A.S. (2011). Evaluation In Education- A Formative Approach In Measuring The Performances Of Academics, *Economy Transdisciplinarity Cognition*, Vol: XIV, 1/2011, 168-175. www.ugb.ro/etc.
- Mısırlı, İ. (2002). Turizm Sektöründe Meslek Standartları ve Mesleki Belgelendirme Sistemi (Sertifikasyon), *Turizm Eğitimi Konferansı/Workshop Kitabı*. Ankara: Turizm Bakanlığı Turizm Eğitimi Genel Müdürlüğü Yayınları. ss: 453-460.
- Mızıkacı, F. (2001). *A Study on the Evaluation of Tourism and Hotel Management Program at Başkent University in Terms of Total Quality Management Principle*.

(Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Odabaşı, Ş. (2002). Turizm Bakanlığı'nın Uluslararası Eğitim Faaliyetleri, *Turizm Eğitimi Konferansı/Workshop Kitabı*, 11-13 Aralık. Ankara: Turizm Bakanlığı Turizm Eğitimi Genel Müdürlüğü Yayınları. ss: 471-476.

Olalı, H. & Timur, A. (1986). *Turizmin Türk Ekonomisindeki Yeri*. İzmir: Ofis Ticaret Matbaacılık.

Olca, A. (2008). Türk Turizmde Eğitimin Önemi, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 7(2): 383-390.

Orhaner, E. & Tunç, A. (2001). *Ticaret ve Turizm Eğitiminde Özel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Gazi.

Owston, R. (2008). Models and Methods for Evaluation, *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (3rd ed.), pp. 605-617, New York, NY: Routledge.

Öncüer, M.E. (2006). *Avrupa Birliği Eğitim Politikasında Mesleki Turizm Eğitimi Yaklaşımı ve Türk Turizm Eğitimine Uygulanabilirliği*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Özçelik, D.A. (2010). *Eğitim Programları ve Öğretim (Genel Öğretim Yöntemi)*, (İkinci Baskı), Ankara: Pegem Akademi.

Özdamar, K. (2001). *Paket Programlar ve İstatistiksel Veri Analizi Çok Değişkenli Analizler*. (4. Baskı). Eskişehir: Kaan Yayınları.

Özdemir, D. & Göktaş, Y. (2012). Meslek Yüksekokullarında İnsan Kaynaklarının Mesleki Eğitim Yoluyla Geliştirilmesi Öğretim Programının Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi: Erzincan Üniversitesi Örneği, *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, Cilt: 2, Sayı: 2, Ağustos, s: 126-131.

Özdemir, S.M. (2009). Eğitimde Program Değerlendirme ve Türkiye'de Eğitim Programlarını Değerlendirme Çalışmalarının İncelenmesi, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. Aralık 2009. Cilt:VI, Sayı:II,126-149 <http://efdergi.yyu.edu.t>.

Özdoğan, O. N. & Çavuş, Ş. (2009). Türkiye'de Turizm Eğitiminin Yapısı ve Gelişimi, *Türk Turizm Tarihi: Yapısal ve Sektörel Gelişim*, (Edt: Şenol Çavuş, Zehre Ege ve Osman Eralp Çolakoğlu), Ankara: Detay, ss: 221-253.

Özkan, H.H. (2005). Öğrenme Öğretme Modelleri Açısından Modüler Öğretim. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 6, Sayı 2, s: 117.128.

Özsoy, C. (2007). *Türkiye'de Mesleki ve Teknik Eğitimin İktisadi Kalkınmadaki Yeri ve Önemi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

- Pelit, E. ve Güçer, E. (2006). Turizm Alanında Öğretmenlik Eğitimi Alan Öğrencilerin Turizm İşletmelerinde Yaptıkları Stajları Değerlendirmeleri Üzerine Bir Araştırma. *Gazi Ticaret Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*. Yıl: 2006, Sayı: 1, ss: 139-164.
- Pelit, E., Keleş, Y., Çakır, M. & Ayduğan, N. (2012). 2023 Turizm Stratejisindeki Mesleki Staj Hedefleri ve Mevcut Durumun Lisans Düzeyinde Turizm Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi, *Turizm Eğitimi Konferansı/Tebliğler Kitabı*, Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Araştırma ve Eğitim Genel Müdürlüğü Yayınları. ss: 17-31.
- Perloff, R., Perloff, E. & Sussna, E. (1976). Program Evaluation, *Annual review of psychology* 27.1, 569-594. DOI: 10.1146/annurev.ps.27.020176.003033.
- Provus, M.M. (1969). The Discrepancy Evaluation Model: An Approach to Local Program Improvement and Development, Pittsburg Public Schools, U.S. Department of Health, Education and Welfare Office of Education, Pennsylvania.
- Robinson, B. (2002). *The CIPP Approach to Evaluation*, Collit Project: A Background Note.
- Sağlam, M. & Yüksel, İ. (2007). Program Değerlendirmede Meta-Analiz ve Meta Değerlendirme Yöntemleri. *Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Dergisi*, Sayı: 18, s:175-188.
- Sarı, F. (2007). *Türkiye'deki Turizm Eğitiminin Turizm Sektöründeki İstihdama Etkisi ve Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Liseleri Üzerine Bir Araştırma*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Seçilmiş, C. (2009). *Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Liselerinde Uygulanan Modüler Öğretimin Değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Seçilmiş, C. & Ünlüöenen, K. (2010). Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Liselerinde Uygulanan Modüler Öğretime İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 11, Sayı 2, s: 247-265.
- Sert, S. (2012). Lisans Düzeyinde Turizm Eğitimi Alan Öğrencilerin Memnuniyet Düzeyleri ile Not Ortalamaları Arasındaki İlişki, *Turizm Eğitimi Konferansı/Tebliğler Kitabı*, Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Araştırma ve Eğitim Genel Müdürlüğü Yayınları. ss: 198-213.
- Sevgi, A. (1992). Turizm Eğitimi, *Turizm Eğitimi Konferansı/Workshop Kitabı*, Ankara: Turizm Bakanlığı Turizm Eğitimi Genel Müdürlüğü Yayınları. ss: 19- 45.
- Sezgin, S.İ. (2000). Mesleki ve Teknik Eğitimde Program Geliştirme (4.Baskı), Ankara: Nobel.
- Stake, R.E. (1975). *Program Evaluation Particularly Responsive Evaluation*, Occasional Paper Series, Paper: 5, Center for Instructional Research and Curriculum Evaluation University of Illinois at Urbana-Champaign.

- Stake, R.E. (2013). The Countenance Of Educational Evaluation, <http://education.illinois.edu/circe/publications/Countenance.pdf> (Erişim: 18.01.2014)
- Stufflebeam, D.L. (1999). *Foundational Models for 21st Century Program Evaluation*, The Evaluation Center Western Michigan University: USA. The Evaluation Center Occasional Papers Series.
- Stufflebeam, D.L. (2001). Evaluation Models, *New Directions For Evaluation*, Jossey-Bass, A Publishing Unit Of John Wiley & Sons, Inc. No. 89, Spring.7- 98
- Stufflebeam, D. L. (2002). *CIPP Evaluation Model Checklist. A Tool For Applying The Fifth Installment Of The CIPP Model To Assess Long-Term Enterprises*. Web: Evaluation Checklists Project www.wmich.edu/evalctr/checklists. Erişim Tarihi: 06.04.2013.
- Stufflebeam, D. L. (2003a). The CIPP model for evaluation. *International Handbook of Educational Evaluation*, (Edt:T.Kellaghan and D.L. Stufflebeam), p: 31-62, Great Britain: Dordrech: Kluwer Academic.
- Stufflebeam, D. L. (2003b). *The CIPP model for evaluation. Annual conference of the Oregon program evaluators network (OPEN)*. Porland, Oregon.
- Stufflebeam, D. L. & Shinkfield, A.J. (2007). *Evaluation Theory, Models, And Applications*, San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Imprint.
- Stufflebeam, D.L., Gullickson, A. & Wingate, L. (2002). *The Spirit Of Consuelo An Evaluation Of Ke Aka Ho'ona*, Submitted By The Evaluation Center Western Michigan University Kalamazoo, Michigan.
- Sönmez, V. (2001). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı* (9. Baskı). Ankara: Anı,
- Sönmez, V. (2005). *Eğitim Felsefesi* (7.Baskı). Ankara: Anı,
- Şahin, A.E. (2006). Eğitimle İlgili Temel Kavramlar. *Eğitim Bilimine Giriş*, Veysel Sönmez (Ed). s: 1-24. Ankara: Anı.
- Şahin, İ. (2008). Yeni İlköğretim Birinci Kademe Fen ve Teknoloji Programının Değerlendirilmesi, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 177, s: 181-207.
- Şahin, G.G. (2012). Turizm Eğitiminde Markalaşma, *Turizm Eğitimi Konferansı/Tebliğler Kitabı*, Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Araştırma ve Eğitim Genel Müdürlüğü Yayınları. ss: 48-60.
- Şahin, Ö. & Okumuş, F. (2002) MEB-YÖK Meslek Yüksek Okulları Program Geliştirme Projesi Çerçevesinde Turizm ile İlgili Otel İşletmeciliği Seyahat İşletmeciliği Programlarının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri, *Turizm Bakanlığı Turizm Eğitimi Genel Müdürlüğü*, Ankara: Turizm Eğitimi Konferans-Workshop Kitabı, s. 21-28.

- Şeker, H. (2012). Program Değerlendirme, *Eğitimde Program Geliştirme Kavramsal Yaklaşımlar* (Edt. Hasan Şeker). Ankara: Anı, s: 181-218.
- Tan, Ş. (2007). *Öğretimde Ölçme ve Değerlendirme*, Ankara : Pegem Akademi.
- Taşkın, M. (2006). Ortaöğretim Turizm Eğitiminde Staj ve İzmir İli Anadolu Otelcilik Turizm Meslek Liselerinde Bir Uygulama. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Taylor, D. W. (1998). *E-6A Aviation Maintenance Training Curriculum Evaluation: A Case Study*, Degree of Doctor of Education, University of Washington: USA.
- Taylor, P. & Beniast, J. (2003). *Training in agroforestry A toolkit for trainers*. World Agroforestry Center: Kenya. http://www.cglrc.cgiar.org/icraf/toolkit/default.htm#The_CIPP_evaluation_model.htm. Erişim tarihi: 06.04.2013.
- Timur, A. (1992). Türkiye’de Turizm Eğitiminin Yapısı, Uygulanan Politikalar ve Sonuçları, *Turizm Eğitimi Konferansı/Workshop Kitabı*, Turizm Bakanlığı Turizm Eğitimi Genel Müdürlüğü Yayınları. ss: 47- 53. Ankara
- Topbaş, E. & Yücel Toy, B. (2007). Kalabalık Sınıflarda Öğrenci Merkezli Öğretim Uygulaması Etkinliklerinin Değerlendirilmesi: Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Ders Örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. c.5. s. 3: 405-433.
- Tseng, K., Diez, R., Lou, S., Tsai, H. & Tsai, T. (2010). Using the Context, Input, Process and Product Model to Assess an Engineering Curriculum. *World Transactions on Engineering and Technology Education*, Vol.8, No.3, s: 256-261.
- Tuna, M. (2002). Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik alanında Eğitim Veren Meslek Yüksekokullarının Sorunlarına İlişkin Bir Araştırma, *Turizm Eğitimi Konferansı/Workshop Kitabı*. Ankara: Turizm Bakanlığı Turizm Eğitimi Genel Müdürlüğü Yayınları. ss: 43-52.
- Tunç, F. (2010). *Evaluation of an English Language Teaching Program at A Public University Using CIPP Model*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tuyluoğlu, T. (2003). *Türkiye’de Turizm Eğitiminin Niteliği*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi, <http://tyyc.yok.gov.tr/?pid=20> (Erişim: 18.01.2014)
- Ural, A. & Kılıç, İ. (2006). *Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS ile Veri Analizi* (2.Baskı). Ankara: Detay.
- Ural, A. & Pelit, E. (2002). Türkiye’de Lisans Düzeyinde Turizm Eğitimi Veren Yüksek Öğretim Örgütlerinin Örgütleniş Biçimleri, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Sayı 5, s: 218-228.

- Ural, A. & Pelit, E. (2002b). Türkiye’de Lisans Düzeyinde Turizm Eğitimi Veren Yüksek Öğretim Örgütlerinin Örgütleniş Biçimleri, *Turizm Eğitimi Konferansı/Workshop Kitabı*. Ankara: Turizm Bakanlığı Turizm Eğitimi Genel Müdürlüğü Yayınları. ss: 75-86.
- Uyangör, N. (2008). İlköğretim 7. Sınıf Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitim Programının Değerlendirilmesi, *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 11 Sayı 20, s:68-95.
- Uzunboylu, H. & Hürsen, Ç. (2012). *Eğitim Programları ve Değerlendirilmesi* (2. Baskı), Ankara: Pegem Akademi.
- Ünal, A. (2002). Türkiye’de Örgün eğitim Yapan Yüksek Öğrenim Kurumlarında, Turizm Eğitiminde Kullanılan Laboratuvarların Önemi: Başkent Üniversitesi Modeli, *Turizm Eğitimi Konferansı/Workshop Kitabı*, Ankara: Turizm Bakanlığı Turizm Eğitimi Genel Müdürlüğü Yayınları, ss. 563-570.
- Ünal, M. (2011). *Avrupa Birliği Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programının CIPP (Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün) Modeline Göre Değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ünlüönen, K. (2004). Turizm işletmeciliği Öğretmenlik Programlarının Öğrenci Beklentileri ve Algılamaları Açısından Karşılaştırılması (1998-1999 ve 2003-2004 Öğretim Yılları). *Gazi Ticaret Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*. Yıl: 2004, Sayı: 1, ss: 108-130.
- Ünlüönen, K. & Boylu, Y. (2005). Türkiye’de Yükseköğretim Düzeyinde Turizm Eğitimindeki Gelişmelerin Değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. Bahar 2005 C.3 S.12 s:11-32.
- Üzümcü, T., P. & Bayraktar S. (2004). Türkiye’de Turizm Otel İşletmeciliği Alanında Eğitim Veren Yükseköğretim Kuruluşlarındaki Eğitimcilerin Turizm Mesleki Eğitiminin Etiksel Açıda İncelenmesine Yönelik Bir Alan Araştırması, *Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, s: 78-89.
- Variş, F. (1988). *Eğitimde Program Geliştirme "Teori ve Teknikleri"* (5. Baskı). Ankara: Alkım Kitapçılık.
- Worthern, B. R., Sanders J. R. & Fitzpatrick J. L. (1997). *Program Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines*. (Second Edition) New York: Longman.
- Yahaya, A.HJ. (2001). The using of model Context, Input, Process and Products (CIPP) In Learning Programs Assessment, International Conference on Challenges and Prospects in Teacher Education, 16-17 July, Malaysia.
- Yaşar, M. (2008). Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Temel Kavramlar. S. Tekindal (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme içinde* (9-42). Ankara: PegemA.

Yazıcı, S. (2002). Turizm Eğitiminin Bilinci ve Uygulama Dersi: Staj, *Turizm Eğitimi Konferansı/Workshop Kitabı*, 11-13 Aralık. Ankara: Turizm Bakanlığı Turizm Eğitimi Genel Müdürlüğü Yayınları, ss. 407-414.

Yücel, B. (2008). *An Evaluation Of Needs, Design, Implementation, And Outcomes Of Development And Learning Course Enriched With Critical Thinking Based Instruction*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yüksel, İ. (2010). *Türkiye İçin Program Değerlendirme Standartları Oluşturma Çalışmaları*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Yüksel, İ. & Sağlam, M. (2012). *Eğitimde Program Değerlendirme*, Ankara: Pegem Akademi.

Yüksel, S. (1998). Okula Dayalı Program Geliştirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, Sayı: 16, Dönem: Güz, s:513-525.

Yüksel, S. (2000). Milli Eğitim Bakanlığındaki Program Geliştirme Çalışmalarının Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, Sayı: 24, Dönem: Güz, s:581-609.

Zengin, B. & Türkseven, E. (2012). Turizm Lisans Eğitiminde Yaşanan Staj sorunları ve Çözüm Önerileri, *Turizm Eğitimi Konferansı/Tebliğler Kitabı*, Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Araştırma ve Eğitim Genel Müdürlüğü Yayınları. ss: 249-269.

<http://ikmep.yok.gov.tr/?page=yazi&i=70&read=c089662fa423539d123902f965d65499>

<http://www.tanitma.gov.tr/TR,22898/dunya-ve-turkiye-turizmi.html>

<http://www.myk.gov.tr/images/articles/editor/AYC.doc>

<http://www.resmigazete.gov.tr> Ulusal Meslek Standartlarının Hazırlanması Hakkında Yönetmelik

TÜRKİYE YÜKSEKÖĞRETİM YETERLİLİKLER ÇERÇEVESİ (TYYÇ) YÖNETMELİĞİ
(TASLAK: 31.10.2011)

8. EKLER

EK 1: ÖĞRENCİ ANKETİ

Sayın Öğrenci,

Bu anket, MYO'larda uygulanan Turizm İşletmeciliği Bölümü eğitim programının değerlendirilmesini amaçlayan doktora tezi için veri toplama aracı olarak hazırlanmıştır. Veri toplama aracında size ait kişisel bilgiler ve aldığımız eğitim ile ilgili görüşlerinizi belirlemeye yönelik ifadeler yer almaktadır. Vereceğiniz cevapların doğruluğu, araştırmanın amacına ulaşması için büyük önem taşımaktadır. Gösterdiğiniz ilgi ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Gülseren ÖZALTAŞ SERÇEK

Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri
Enstitüsü,
g.ozaltas@gmail.com

KİŞİSEL BİLGİLER

1. **Cinsiyetiniz** : () Kadın () Erkek
2. **Sınıfınız:** () 1. Sınıf () 2. Sınıf ()
3. **Mezun olduğunuz okul türü** : () Genel Lise () Kız Meslek Lisesi
() Turizm ve Otelcilik Lisesi Diğer:.....
3. **Staj yapma/çalışma durumu** : () Staj yaptım/Çalıştım () Staj yapmadım/Çalışmadım
4. **Staj yaptığınız/çalıştığınız departman:** () Yiyecek ve İçecek Bölümü
() Önbüro bölümü
() Kat Hizmetleri
() Diğer:.....
5. **Okulunuz uygulama oteli/ uygulama atölyelerine sahip mi?** () Evet () Hayır

	Lütfen aşağıda verilen ifadelere katılma derecenizi sağ tarafta verilen cetvel üzerinde uygun gördüğünüz kutucuğa çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1.	Programın amaçları bireysel ihtiyaçlarımı karşılayacak niteliktedir.					
2.	Programın amaçları sektörde ihtiyaç duyacağım yeterlilikleri karşılayacak niteliktedir.					
3.	Programda yer alan dersler bireysel ihtiyaçlarımı karşılayacak niteliktedir.					
4.	Programda yer alan dersler ile derslere ayrılan süreler uyumludur.					

5.	Programda yer alan dersler teorik bilgiler açısından yeterlidir.					
6.	Derslerin hedefleri açık ve anlaşılır niteliktedir.					
7.	Programda yer alan dersler birbirlerini tamamlar niteliktedir.					
8.	Programda yer alan ders içerikleri tekrar etmektedir.					
9.	Program esnek bir yapıya sahiptir.					
10.	Programda yer alan dersler, turizm bilincimi geliştirecek niteliktedir.					
11.	Program hedefleri, turizm ile ilgili ön bilgilerime uygundur.					
12.	Program, sektörde çalışırken en çok ihtiyaç duyacağım dersleri içermektedir.					
13.	Programda yer alan derslerin amaçları ve tanımları doğru ifade edilmiştir.					
14.	Programda yer verilen dersler için üniversitemiz gerekli olan donanımlara (araç, gereç,vb) sahiptir.					
15.	Programda yer verilen dersler için öğretim elemanları gerekli niteliklere sahiptir.					
16.	Programda yer alan dersler bölümün gerekli yeterliliklerini kazandıracak niteliktedir.					
17.	Programda yer alan dersler için ayrılan süre yeterlidir.					
18.	Programda yer alan dersler, iş piyasasının istihdam edeceği bireylerin ihtiyaç duyacakları yeterlilikleri kazandıracak niteliktedir.					
19.	Derslerde kullanılan kitaplar, ilgimi çekecek niteliktedir.					
20.	Programda kullanılacak materyaller ilgimi çekecek niteliktedir.					
21.	Programın uygulanmasında kullanılan materyaller, sektörde ihtiyaç duyacağım becerileri kazandıracak niteliktedir.					
22.	Öğretim elemanları, konu ile ilgili ilke ve kavram bilgisine hakimdirler.					
23.	Programda yer alan derslerin planları iyi düzenlenmiştir.					
24.	Öğretim elemanları, öğretim araç ve gereçleri kullanma bilgi ve becerisine sahiptirler.					
25.	Ders içerikleri açık bir şekilde yazılmıştır.					
26.	Öğretim elemanları derslerin kapsamı hakkında öğrencilere bilgi verir.					
27.	Ders içerikleri, dersin kazanımları (hedefleri) ile tutarlıdır.					
28.	Derslerin kazanımları programın temel amaçları ile tutarlıdır.					
29.	Derslerin teorik ve pratik saatleri dengeli bir şekilde dağıtılmıştır.					
30.	Programda kullanılan materyaller öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştıracak niteliktedir.					
31.	Programda yer alan derslerin içeriği programın amaçlarına uygundur.					
32.	Programda kullanılan materyaller öğrencilerin becerilerini geliştirecek niteliktedir.					
33.	Programda kullanılan öğrenme etkinlikleri öğrenci odaklıdır.					
34.	Programda yer alan derslerde gerektiğinde konu tekrarı yapılır.					
35.	Programda yer alan derslerde bireysel etkinlikler yer almaktadır.					
36.	Programda yer alan derslerde grupça yapılan etkinlikler yer almaktadır.					
37.	Programda yer alan derslerde her yeni konu ile ilgili yeterli alıştırmalar yapılmaktadır.					
38.	Programda yer alan derslerde konuların pekiştirilmesi açısından projeler verilmektedir.					
39.	Proje konularını, dersin içeriğine uygun olarak kendimiz belirlemekteyiz.					
40.	Programda yer alan derslerde yeterli pratik yapma imkanı vardır.					
41.	Programda yer alan dersler öğrencilerin katılımına imkan					

	vermektedir.					
42.	Öğretim elemanları, derslerde farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmaktadır.					
43.	Öğretim elemanlarının kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri derse dikkatimi çekmektedir.					
44.	Öğretme ve öğrenme süreci sürekli değerlendirilmektedir.					
45.	Öğretim elemanları, derslerde sınıf disiplini sağlamaktadır.					
46.	Derslerde öğretim elemanları ile öğrenciler arasında işbirliği/iletişim düzeyi yüksektir.					
47.	Program, alanımla ilgili ihtiyaç duyduğum becerilerin gelişimini sağlamaktadır.					
48.	Program, bireysel ilgilerime cevap vermektedir.					
49.	Program sektörün ihtiyaçlarına cevap vermektedir.					
50.	Program, gelecekteki ihtiyaçlarıma cevap verebilecek temeli oluşturmaktadır.					
51.	Program, sektörde çalışırken karşılaştığım sorunların çözümünde yarar sağlayacaktır.					
52.	Program, gerekli turizm deneyimi kazandırmaktadır.					
53.	Dönem boyunca uygulanan sınav sayısı yeterlidir.					
54.	Dönem sonunda bilgi düzeyimde artış oldu.					
55.	Derslerde öğrendiğim bilgiler, daha sonra iş hayatımda bana kolaylıklar sağlayacaktır.					
56.	Derslerde uygulanan değerlendirme teknikleri derslerin kazanımlarına (hedeflerine) uygundur.					
57.	Dersler sonunda, hedeflenen kazanımlara sahip oldum.					
58.	Öğretim elemanları, değerlendirme yaparken öğrencilerin sınıf içi performanslarını da dikkate alırlar.					

EK 2: ÖĞRETİM ELEMANI ANKETİ

Sayın Öğretim Elemanı,

Bu anket, İnsan Kaynaklarının Mesleki Eğitim Yoluyla Geliştirilmesi Projesi (İKMEP) kapsamında hazırlanıp Meslek Yüksekokullarında uygulanan Turizm ve Otel İşletmeciliği eğitim programının değerlendirilmesini amaçlayan doktora tezi için veri toplama aracı olarak hazırlanmıştır. Veri toplama aracında size ait kişisel bilgiler ve eğitim programı ile ilgili görüşlerinizi belirlemeye yönelik ifadeler yer almaktadır. Vereceğiniz cevapların doğruluğu, araştırmanın amacına ulaşması için büyük önem taşımaktadır. Gösterdiğiniz ilgi ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Gülseren ÖZALTAŞ SERÇEK

Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri
Enstitüsü,
g.ozaltas@gmail.com

KİŞİSEL BİLGİLER

4. **Cinsiyetiniz** : () Kadın () Erkek
5. **Eğitim Düzeyiniz:** () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora
6. **Bitirilen Okul Türü** : () Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi () Turizm İşletmeciliği
Yüksekokulu
() Diğer (Yazınız).....
7. **Mezun Olduğunuz Bölüm** :
8. **Mesleki deneyim** : () 0-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21 yıl
ve üstü
9. **Ünvanınız:**
10. **İKMEP hakkında bilgi sahibi misiniz?** () Evet () Hayır
11. **İKMEP kapsamında hazırlanan program geliştirme çalışmalarında buldunuz mu?**
() Evet () Hayır

	Lütfen aşağıda verilen ifadelere katılma derecenizi sağ tarafta verilen cetvel üzerinde uygun gördüğünüz kutucuğa çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz	Kesimlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesimlikle Katılıyorum
1.	Programın amaçları öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılayacak niteliktedir.					
2.	Programın amaçları öğrencilerin sektörde ihtiyaç duyacağı yeterlilikleri karşılayacak niteliktedir.					
3.	Programda yer alan dersler öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılayacak niteliktedir.					
4.	Programda yer alan dersler ile derslere ayrılan süreler uyumludur.					

5.	Programda yer alan dersler teorik bilgiler açısından yeterlidir.					
6.	Derslerin hedefleri açık ve anlaşılır niteliktedir.					
7.	Programda yer alan dersler birbirlerini tamamlar niteliktedir.					
8.	Programda yer alan ders içerikleri tekrar etmektedir.					
9.	Program esnek bir yapıya sahiptir.					
10.	Programda yer alan dersler, öğrencilerin turizm bilincini geliştirecek niteliktedir.					
11.	Program hedefleri, öğrencilerin turizm ile ilgili ön bilgilerine uygundur.					
12.	Program, öğrencilerin, sektörde çalışırken en çok ihtiyaç duyacağı dersleri içermektedir.					
13.	Programda yer alan derslerin amaçları ve tanımları doğru ifade edilmiştir.					
14.	Programda yer verilen dersler için üniversitemiz gerekli olan donanımlara (araç, gereç,vb) sahiptir.					
15.	Programda yer verilen dersler için öğretim elemanları gerekli niteliklere sahiptir.					
16.	Programda yer alan dersler bölümün gerekli yeterliliklerini kazandıracak niteliktedir.					
17.	Programda yer alan dersler için ayrılan süre yeterlidir.					
18.	Programda yer alan dersler, iş piyasasının istihdam edeceği bireylerin ihtiyaç duyacakları yeterlilikleri kazandıracak niteliktedir.					
19.	Derslerde kullanılan kitaplar, öğrencilerin ilgisini çekecek niteliktedir.					
20.	Programda kullanılacak materyaller öğrencilerin ilgisini çekecek niteliktedir.					
21.	Programın uygulanmasında kullanılan materyaller, öğrencilerin sektörde ihtiyaç duyacağı becerileri kazandıracak niteliktedir.					
22.	Öğretim elemanları, konu ile ilgili ilke ve kavram bilgisine hakimdirler.					
23.	Programda yer alan derslerin planları iyi düzenlenmiştir.					
24.	Öğretim elemanları, öğretim araç ve gereçleri kullanma bilgi ve becerisine sahiptirler.					
25.	Ders içerikleri açık bir şekilde yazılmıştır.					
26.	Öğretim elemanları derslerin kapsamı hakkında öğrencilere bilgi verir.					
27.	Ders içerikleri, dersin kazanımları (hedefleri) ile tutarlıdır.					
28.	Derslerin kazanımları programın temel amaçları ile tutarlıdır.					
29.	Derslerin teorik ve pratik saatleri dengeli bir şekilde dağıtılmıştır.					
30.	Programda kullanılan materyaller öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştıracak niteliktedir.					
31.	Programda yer alan derslerin içeriği programın amaçlarına uygundur.					
32.	Programda kullanılan materyaller öğrencilerin becerilerini geliştirecek niteliktedir.					
33.	Programda kullanılan öğrenme etkinlikleri öğrenci odaklıdır.					
34.	Programda yer alan derslerde gerektiğinde konu tekrarı yapılır.					
35.	Programda yer alan derslerde bireysel etkinlikler yer almaktadır.					
36.	Programda yer alan derslerde grupça yapılan etkinlikler yer almaktadır.					

37.	Programda yer alan derslerde her yeni konu ile ilgili yeterli alıştırma yapılmaktadır.					
38.	Programda yer alan derslerde konuların pekiştirmesi açısından projeler verilmektedir.					
39.	Proje konularını, dersin içeriğine uygun olarak öğrenciler belirlemektedirler.					
40.	Programda yer alan derslerde öğrencilerin yeterli pratik yapma imkanı vardır.					
41.	Programda yer alan dersler öğrencilerin katılımına imkan vermektedir.					
42.	Öğretim elemanları, derslerde farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmaktadır.					
43.	Öğretim elemanlarının kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri öğrencilerin dikkatini derse çekmektedir.					
44.	Öğretme ve öğrenme süreci sürekli değerlendirilmektedir.					
45.	Öğretim elemanları, derslerde sınıf disiplini sağlamaktadır.					
46.	Derslerde öğretim elemanları ile öğrenciler arasında işbirliği/ iletişim düzeyi yüksektir.					
47.	Program, öğrencilerin alanlarıyla ilgili ihtiyaç duydukları becerilerin gelişimini sağlamaktadır.					
48.	Program, öğrencilerin bireysel ilgilerine cevap vermektedir.					
49.	Program sektörün ihtiyaçlarına cevap vermektedir.					
50.	Program, öğrencilerin gelecekteki ihtiyaçlarına cevap verebilecek temeli oluşturmaktadır.					
51.	Program, öğrencilerin sektörde çalışırken karşılaşacağı sorunların çözümünde yarar sağlayacaktır.					
52.	Program, öğrencilere gerekli turizm deneyimi kazandırmaktadır.					
53.	Dönem boyunca uygulanan sınav sayısı yeterlidir.					
54.	Dönem sonunda öğrencilerin bilgi düzeyinde artış oldu.					
55.	Öğrencilerin derslerde öğrendikleri bilgileri, daha sonra iş hayatında onlara kolaylıklar sağlayacaktır.					
56.	Derslerde uygulanan değerlendirme teknikleri derslerin kazanımlarına (hedeflerine) uygundur.					
57.	Dersler sonunda, öğrenciler hedeflenen kazanımlara sahip olmaktadırlar.					
58.	Öğretim elemanları, değerlendirme yaparken öğrencilerin sınıf içi performanslarını da dikkate alırlar.					

EK 3: MEB-YÖK Meslek Yüksek Okulları Program Geliştirme Projesi Eğitim Programı

I. Yarıyıl

<u>Dersin Kodu ve Adı</u>	Z/S	<i>Haftalık Ders Saati</i>			Toplam Kredi
		Toplam	Teori	Uygulama	
Türk Dili - I	Z	2	2	0	2
Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi - I	Z	2	2	0	2
Yabancı Dil -I	Z	4	4	0	4
Bilgisayar -I	Z	4	2	2	3
Turizm Ekonomisi	Z	2	2	0	2
Beslenme İlkeleri ve Menü Planlama	Z	3	2	1	3
Temizlik Ürünleri Kullanımı ve Denetimi	Z	3	2	1	3
Önbüro İşlemleri	Z	2	2	0	2
İletişim	Z	2	1	1	2
Ticari Matematik	Z	2	1	1	2
Gıda Teknolojisi	Z	2	1	1	2
Beden Eğitimi - I (*)	S	1	0	1	0
Güzel Sanatlar -I (*)	S	1	0	1	0
TOPLAM		28	21	7	27

II. Yarıyıl

<u>Dersin Adı</u>	Z/S	<i>Haftalık Ders Saati</i>			Toplam Kredi
		Toplam	Teori	Uygulama	
Türk Dili -II	Z	2	2	0	2
Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi - II	Z	2	2	0	2
Yabancı Dil - II	Z	4	4	0	4
Bilgisayar -II	Z	4	2	2	3
Genel Muhasebe	Z	2	1	1	2
Otel İşletmeciliği	Z	2	2	0	2
Mutfak Hizmetleri Yönetimi	Z	3	2	1	3
Önbüro Yönetimi	Z	3	2	1	3
Yiyecek –İçecek Hizmetleri Yönetimi	Z	3	2	1	3
Temizlik Hizmetleri İşletmeciliği	Z	3	2	1	3
Beden Eğitimi - I (*)	S	1	0	1	0
Güzel Sanatlar -I (*)	S	1	0	1	0
TOPLAM		28	21	7	27

Staj (Endüstriye Dayalı Öğretim) 6 veya 8 Hafta

Not: 1 Saat uygulama 1 kredi, 2 saat uygulama 1 kredi, 3-4 saat uygulama 2 kredi olarak hesaplanmıştır.

Kısaltmalar: Z: Zorunlu S: Seçmeli

(*).....Bu derslerden sadece biri isteğe bağlı seçilecektir

III. Yarıyıl

Dersin Kodu ve Adı	Z/S	Haftalık Ders Saati			Toplam Kredi
		Toplam	Teori	Uygulama	
Turizm Pazarlaması	Z	3	2	1	3
Kongre ve Fuar Yönetimi	Z	4	2	2	3
Turizm İşletmelerinde Maliyet Analizleri	Z	3	2	1	3
Turizm Mevzuatı	Z	2	2	0	2
Seyahat Acenteciliği	Z	2	2	0	2
Mesleki Yabancı Dil –I	Z	4	2	2	3
Gıda ve Personel Hijyeni	Z	2	2	0	2
TOPLAM		20	14	6	18
Seçmeli Dersler (**)		8			
Yiyecek –İçecek İşletmeciliği- I	S	4	2	2	3
Ziyafet ve İkram Hizmetleri Yönetimi	S	4	2	2	3
Endüstriyel Yiyecek Üretimi- I	S	4	2	2	3
Önbüro – Kat Hizmetleri Otomasyonu -I	S	4	2	2	3
Kat Hizmetleri Yönetimi -I	S	4	2	2	3
Özel İlgi Turizmi	S	2	1	1	2
Diğer Seçmeli Dersler (***)	S	4	2	2	3
GENEL TOPLAM		28			

(**)...Bu derslerden toplam 8 saat zorunlu olarak seçilecektir.

(***)..Yüksekokullar yerel,bölgesel ve yeni teknolojik gelişimlere göre ilave seçmeli dersler koyabilirler.

IV. Yarıyıl

ÖNBÜRO VE KAT HİZMETLERİ DALI (A)	Z/S	Haftalık Ders Saati			Toplam Kredi
		Toplam	Teori	Uygulama	
Dersin Adı					
Odalar Bölümü Yönetimi	Z	3	2	1	3
Kat Hizmetleri Yönetimi -II	Z	4	2	2	3
Önbüro – Kat Hizmetleri Otomasyonu -II	Z	4	2	2	3
Mobilya ve Oda Dizaynı	Z	3	2	1	3
Mesleki Yabancı Dil- II	Z	4	2	2	3
TOPLAM		18	10	8	15
YİYECEK-İÇECEK VE MUTFAK DALI (B)					
Dersin Adı					
Yiyecek-İçecek Maliyet Kontrol	Z	3	2	1	3
Yiyecek –İçecek İşletmeciliği II	Z	4	2	2	3
Endüstriyel Yiyecek Üretimi I	Z	4	2	2	3

Yiyecek –İçecek Hizmetleri Otomasyonu	Z	3	2	1	3
Mesleki Yabancı Dil- II	Z	4	2	2	3
TOPLAM		18	10	8	15
Seçmeli Dersler (**)		8			
Girişimcilik	S	2	1	1	2
Turizm İşletmelerinde Etik	S	2	1	1	2
Yönlendirilmiş Çalışma	S	2	1	1	2
Turizm ve Çevre	S	2	1	1	2
Konaklama İşletmelerinde Finansal Yönetim	S	2	2	0	2
İş ve Sosyal Güvenlik Hukuku	S	2	2	0	2
İnsan Kaynakları Yönetimi	S	2	1	1	2
Konaklama İşletmeleri Muhasebesi	S	2	2	0	2
A-B Dallarından Seçebilir	S	4	2	2	3
Diğer Seçmeli Dersler (***)	S				
TOPLAM		26			

(*).....Bu derslerden sadece biri isteğe bağlı seçilecektir

(**).Bu derslerden toplam 8 saat zorunlu olarak seçilecektir.

(***)..Yüksekokullar yerel,bölgesel ve yeni teknolojik gelişimlere göre ilave seçmeli dersler koyabilirler.

Not: Endüstriyel Eğitim (Staj) süresi 45 veya 60 iş günü olarak önerilmektedir.

EK 4: İKMEP Dersleri

..... ÜNİVERSİTESİ
..... MESLEK YÜKSEKOKULU
OTEL, LOKANTA VE İKRAM HİZMETLERİ BÖLÜMÜ/ALANI
TURİZM VE OTEL İŞLETMECİLİĞİ PROGRAMI

DERS PLANI

Ders Kategorileri	Dersler	1. Dönem	2. Dönem	3. Dönem	4. Dönem
ZORUNLU DERSLER	Atatürk İlkeleri ve İnk. Tarihi				
	Türk Dili				
	Yabancı Dil				
	Toplam Ders Saati				
	Önbüro Hizmetleri				
	Kat Hizmetleri				
	Otelcilik Otomasyon Sistemleri				
	Konukla İletişim				
	Mesleki Yabancı Dil -I				
	Mesleki Yabancı Dil-II				
	2. Yabancı Dil-I				
	2. Yabancı Dil-II				
	Dosyalama Ve Arşivleme				
	Genel Turizm				
	Konuk Giriş-Çıkış İşlemleri				
	Ön Büroda Oda İşlemleri				
	Ön Büroda Vardiya İşlemleri				
	Ön Büroda Raporlama İşlemleri				
	Kat Hizmetlerinde Temizlik İşlemleri				
	Genel Alan Kontrolü				
	Dekorasyon Hizmetleri				
	Turizm Mevzuatı				
	Turizm Ekonomisi				
	Envanter İşlemleri				
	İşçi Sağlığı ve İş Güvenliği				
	İnsan Kaynakları Yönetimi				
	Otel İşletmeciliği				
	Turizm Pazarlaması				
	Turizm Coğrafyası-I				
	Turizm Coğrafyası-II				
Çamaşırhane Kontrolü					

Kat Kontrolü				
Tur Operatörlüğü ve Seyahat Acenteciliği				
Temel Hukuk				
Satış Yönetimi				
Genel Muhasebe				
Maliyet Muhasebesi				
Ekonomi				
Pazarlama İlkeleri				
İşletme Yönetimi-I				
İşletme Yönetimi-II				
İş Organizasyonu				
Menü Planlama				
Yiyecek İçecek Servisi 1				
Yiyecek İçecek Servisi 2				
Ziyafet Servisi Yönetimi				
Oda Servisi				
Barda Servis				
İlk Yardım				
Bilgi ve İletişim Teknolojisi				
Kalite Yönetim Sistemleri				
Çevre Koruma				
Araştırma Yöntem ve Teknikleri				
Meslek Etiği				
İletişim				
İşletme Yönetimi I				
İşletme Yönetimi II				
TOPLAM DERS SAATI				
SEÇMELİ DERSLER (Dört dönem sonunda toplam 20-25 AKTS/ECTS kredisine ulaşılmalıdır.)				
GENEL TOPLAM	25	25	25	25

9. ÖZGEÇMİŞ

30 Ocak 1983 tarihinde Diyarbakır'da doğdum. İlk öğretim ve orta öğretimimi Diyarbakır'da tamamladım. 2002 yılında Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Konaklama İşletmeciliği Öğretmenliği bölümüne kayıt yaparak 2006 yılında mezun oldum. 2006-2007 öğretim yılında Mardin Artuklu Üniversitesinde Okutman olarak göreve başladım ve görevime devam etmekteyim. 2007 yılında Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim alanında yüksek lisans öğrenimine başlayıp 2010 yılında mezun oldum. 2010 yılında aynı üniversite ve aynı bölümde Doktora öğrenimine başladım. İlgili alanlarım öğretim programları, turizm eğitimi, turizm işletmeciliği olup yabancı dilim İngilizce'dir.