



T.C.

YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**AKADEMİSYENLERİN PROGRAM BAĞLILIĞINA (CURRICULUM
FIDELITY) İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**

MERVE BAYKAL

İSTANBUL, 2019



**AKADEMİSYENLERİN PROGRAM BAĞLILIĞINA (CURRICULUM
FIDELITY) İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**

MERVE BAYKAL

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
AĞUSTOS, 2019**



YEDİTEPE UNIVERSITY
INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES DIRECTORATE

THESIS SUBMISSION and APPROVAL FORM

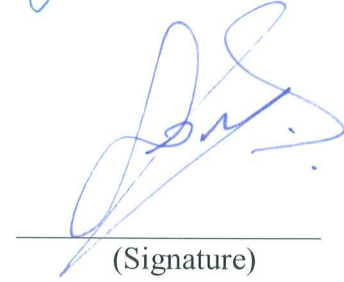
SUBJECT: Akademisyenlerin Program Başlılığına İlişkin
Görüşlerinin İncelenmesi

APPROVAL:

Doc. Dr. Yelkin Diker Coşkun
(Advisor)


(Signature)

Doc. Dr. Gonca Kızılkaya Cumanoglu
(Member)


(Signature)

Dr. B. Çağla Gorpagaoglu
(Member)


(Signature)

SUBMITTED BY : MERVE BAYKAL
DATE OF THESIS DEFENSE : 26.08.2019
DATE OF THESIS APPROVAL : 26.08.2019

TEŞEKKÜR

Akademisyenlerin program bağılılığına ilişkin görüşlerinin incelendiği bu çalışmada tez danışmanlığımı üstlenen, çalışmamın her aşamasında bana sabırla rehberlik eden, her zaman en mükemmeli hedefleyen ve desteğini esirgemeyen çok değerli danışman hocam Doç. Dr. Yelkin Diker Coşkun'a sonsuz teşekkür ederim.

Jürimde bulunarak bana verdikleri değerli görüşleri ve emekleri için Doç. Dr. Gonca Kızılkaya Cumaoğlu'na ve Dr. Burçak Çağla Garipağaoğlu'na tüm kalbimle teşekkür ederim.

Çalışmamın uygulama aşamasında gerekli desteği sağlayan tüm Yeditepe üniversitesi akademisyenlerine teşekkürlerimi sunarım.

Üniversite hayatım boyunca bana tecrübe ve bilgi birikimiyle ışık tutan, yol gösteren çok değerli hocam Prof. Dr. Aykut Arıkan'a teşekkür ederim.

Hayatımın her aşamasında varlığıyla güç veren, maddi ve manevi desteklerini esirgemeyen canım aileme ve kardeşim bildiğim dostlarıma ayrıca teşekkür ederim.

Merve Baykal

ÖZET

Öğretim programına bağlılık, tasarlanan programın eğitimci tarafından aslına uygun biçimde olarak uygulanmasıdır. Bu araştırmanın amacı, Yeditepe Üniversitesi'nde görev yapan akademisyenlerin program bağlılığı hakkındaki görüşlerini incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2017 – 2018 öğretim yılında Yeditepe Üniversitesi'nde görev yapan farklı fakültelerdeki 120 akademisyen oluşturmaktadır. Çalışmada, akademisyenlerin programlara bağlılıklarının ne düzeyde olduğunu betimlemek için betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veriler literatür taraması ve anket uygulaması ile elde edilmiştir. Verilerin çözümlenmesi amacıyla frekans ve yüzde istatistikleri kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen ankette öğretim programları ve ders programlarına bağlılık hakkındaki maddelere yer verilmiştir. Anketin kapsam geçerliliği için uzman görüşleri alınmış, güvenilirliği 0,71 olarak bulunmuştur. Bu çalışma bulguları ile literatür bulgularının paralellik gösterdiği; öğretim üyelerinin öğretim programlarına ve ders planlarına bağlılıklarının hedef ve değerlendirme öğeleri bakımından en yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hedef ve değerlendirme öğelerinin ardından içerik ve eğitim durumu öğelerinin sıralandığı tespit edilmiştir. Genel olarak sonuçlara bakıldığında, tüm öğelerin öğretim programı ve ders planlarına bağlılıklarının orta düzeyde olduğu söylenebilir. Akademisyenlerin program bağlılık kavramı ile ilgili görüşlerinin alındığı bu çalışmada, yükseköğretim programlarının verimliliğini arttırmak amacıyla, akademisyenlerin eğitimcilik yeterliliklerinin geliştirilmesi için üniversitelerde program öğrenme çıktıları ve hedeflerin uyumunun öneminin anlatıldığı eğitimlerin verilmesi önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Yükseköğretimde Program Bağlılığı, Öğretim Programına Bağlılık, Öğretim Programının Uygulanması.

ABSTRACT

Curriculum fidelity is the implementation of the designed program by the educator in accordance with the original. The aim of this study is to examine the opinions of academicians at Yeditepe University regarding program fidelity. The group under investigation consists of 120 academicians from different faculties working at Yeditepe University in the 2017 - 2018 academic year. In this study, descriptive research method was used to describe the level of curriculum fidelity of the academicians to the programs. Data were obtained through literature review and questionnaire application. The data was analyzed through descriptive statistics. Items related to curriculum and lesson plan fidelity were included in the questionnaire developed by the researcher. The questionnaire's validity was investigated through experts' judgment and its reliability coefficient was found to be .71. The findings of this study are in parallel with the findings of the literature; in that it can be concluded that the faculty members' fidelity to the curriculum and lesson plans is at the highest level in terms of objectives and evaluation elements. It was determined that content and educational status items were ranked following the target and evaluation items. In general, it can be said that the items investigating curriculum and lesson plan fidelity is moderate. In this study, where the opinions of the academicians about the concept of program fidelity were examined, it can be suggested that it would be beneficial to provide trainings, explaining the importance of program learning outcomes, and the harmony of the objectives in universities, in order to improve the educational competence of academicians and to increase the efficiency of higher education programs.

Key Words: Higher Education, Curriculum Fidelity, Fidelity of Implementation

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	i
ÖZET	ii
ABSTRACT.....	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar LİSTESİ.....	v
1. GİRİŞ.....	1
1.1. 21. Yüzyılda Yükseköğretim Amaçları.....	2
1.2. Öğretim Kalitesi ve Standartlar	4
1.3. Akreditasyon	10
1.4. Türk Yükseköğretiminde Bir Akreditasyon Süreci: Bologna Çalışmaları....	14
1.5. Yükseköğretimde Program Geliştirme Süreci.....	19
1.5.1. Öğretim Programına Bağlılık.....	23
1.6. İlgili Araştırmalar	27
1.7. Araştırmanın Amacı ve Önemi	30
1.8. Problem Cümlesi ve Alt Problem.....	30
1.8.1. Alt Problem	30
1.8.2. Sayılıtlar	31
1.8.3. Sınırlılıklar	31
1.8.4. Tanımlar	31
2. YÖNTEM	32
2.1. Araştırmanın Yöntemi.....	32
2.2. Çalışma Grubu.....	32
2.3. Veri Toplama Aracı.....	38
2.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	38
2.3.2. Program Bağlılığına İlişkin Görüş Anketi	38
2.4. Verilerin Toplanması.....	39
2.5. Verilerin Analizi.....	39
2.6. Anketin Geçerlik ve Güvenirliği	39
3. BULGULAR VE YORUM	41
4. TARTIŞMA ve SONUÇ	48
5. KAYNAKÇA	52
6. EKLER	58

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1	33
Akademisyenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı	33
Tablo 2	33
Akademisyenlerin Yaşa Göre Dağılımı	33
Tablo 3	33
Akademisyenlerin Unvana Göre Dağılımı	33
Tablo 4	34
Akademisyenlerin Fakülte Türüne Göre Dağılımı	34
Tablo 5	35
Akademisyenlerin İdari Göreve Göre Dağılımı	35
Tablo 6	36
Akademisyenlerin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı	36
Tablo 7	36
Akreditasyon ve Program Bağlılık Kavramına Verdikleri Öneme İlişkin Cevapların Dağılımı	36
Tablo 8	37
Öğretim Programı ve Ders Planlarına Bağlılık Düzeyine İlişkin Cevapların Dağılımı	37
Tablo 9	41
Öğretim Programı ve Ders Planlarına Bağlılığa Verilen Cevapların Hedef Öğesine Göre Dağılımı	41
Tablo 10	42
Öğretim Programı ve Ders Planlarına Bağlılığa Verilen Cevapların İçerik Öğesine Göre Dağılımı	42
Tablo 11	43
Öğretim Programı ve Ders Planlarına Bağlılığa Verilen Cevapların Eğitim Durumu Öğesine Göre Dağılımı	43
Tablo 12	44
Öğretim Programı ve Ders Planlarına Bağlılığa Verilen Cevapların Değerlendirme Öğesine Göre Dağılımı	44
Tablo 13	45
Öğretim Programı ve Ders Planlarına Bağlılık Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	45
Tablo 14	46
Öğretim Programı ve Ders Planlarına İnanca İlişkin Cevapların Betimsel İstatistikleri	46
Tablo 15	47
Öğretim Programı ve Ders Planlarına Bağlılık Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistikler	47

1. GİRİŞ

Toplumların gelişmişlik düzeylerinin belirlenmesinde rol oynayan en önemli konulardan biri bireylerin eğitim süreçlerinin niteliğidir. Bilginin üretildiği ve yayıldığı, bilim ve teknolojinin kullanıldığı, iyi yetişmiş insan gücünün öne çıktığı bir toplumda kaliteli eğitimin önemi ve etkisi büyüktür. Bilimsel araştırma yapmak, bilim üretmek, yaymak, nitelikli insan gücü yetiştirmek, mesleğe hazırlamak, topluma hizmet sağlamak ve ulusal kalkınmaya katkıda bulunmak ise yalnızca yükseköğretim kurumlarında mevcuttur (Akçatepe, 2013). 2018-2019 yılı itibariyle ülkemizde 129’u devlet ve 72’si vakıf olmak üzere 201 adet üniversite, 5 adet meslek yüksek okulu (Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi, 2019) ve 48 adet araştırma enstitüsü (Tarımsal Araştırmalar ve Politikalar Genel Müdürlüğü, 2019) bulunmaktadır. 206 adet üniversitede 4.420.699 lisans öğrencisi 394.174 yüksek lisans öğrencisi ve 96.199 doktora öğrencisi eğitime devam etmektedir (Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi, 2019). Rakamlardan anlaşıldığı üzere Türk yükseköğretimi oldukça geniş çalışma ve etki alanına sahiptir. Yılmaz (2013) tarafından da belirtildiği gibi “günümüzde yükseköğretimde yığınlaşma (*massification*), az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde genelde geleneksel öğrenci tanımına giren 18 – 23 yaş grubunun artan talebinden kaynaklanmakta ve bu ülkelerde yükseköğretime olan talep kaynaklardan ve olanaklardan daha fazla artmaktadır. Bu demografik baskının önümüzdeki yıllarda da devam edeceği öngörülmektedir” (s. 170). Ülkemizde bulunan 201 adet üniversitenin yanı sıra 5 adet meslek yüksek okulu bulunmaktadır. Yaklaşık olarak 10.712 meslek yüksek okul öğrencileriyle de birlikte 2018 – 2019 yılı toplam öğrenci sayısı 7.740.502’e ulaşmıştır (Yükseköğretim Bilgi Yönetim Merkezi, 2019). Ülkemizde yükseköğretim kurumlarının akademik ve bilimsel standartlarının oluşturulması, izlenmesi ve değerlendirilmesi konusunda Yükseköğretim Kurumu (YÖK) birincil

derecede sorumlu kuruluş olarak görev yapmaktadır. Yükseköğretim kuruluna bağlı olarak yükseköğretim kurumlarının, kurum güvence sistemlerinin, eğitim ve öğretimin, araştırmaların, yönetim sistemlerinin takip edildiği bir Yükseköğretim Kalite Kurulu kurulmuştur (Yükseköğretim Kalite Güvencesi ve Yükseköğretim Kalite Kurulu Yönetmeliği, 2015). Bu kurulla, eğitim kurullarında kaliteli ve önceden belirlenmiş standartlara uygun öğretim üyeleri yetiştirebilmesi için girdilerin ve çıktılarının değerlendirilmesi ile eğitim – öğretim süreçlerini birleştirerek kalite güvencesi sağlayan modeller önerilmektedir. Bu bağlamda, toplam kalite yönetimi uygulamasında temel oluşturan kalite güvence kavramını incelemek gerekecektir (Ceylan, 1998). Eğitimin kalitesini elde etmek için eğitimciler sürekli yeni yaklaşımlar ararlar ve bunların uygulanmasını isterler. Ancak hangi yaklaşım uygulanırsa uygulansın sistemi tanımadan başarılı olması mümkün değildir. Kavak (2011) tarafından belirtildiği gibi yükseköğretim alanındaki gelişmeler küresel gelişmelerle bağlantılıdır ve ulusların eğitimle ilgili iç düzenlemeleri uluslararası ya da bölgesel örgütler düzeyinde alınan kararlarla doğrusallık göstermektedir.

1.1. 21. Yüzyılda Yükseköğretimin Amaçları

Avrupa Konseyi Bakanlar Komitesinin yükseköğrenim ve araştırmaya ilişkin kamu sorumluluğu üzerine oluşturulan öneri raporunda (2007) yüksek öğretimin amaçları genel olarak şu şekilde sıralanmıştır:

- Öğrencilerin kendi gelecek kariyerleri için (örneğin; istihdam edilebilirliklerine katkı sağlamak),
- Aktif yurttaşlığa hazırlamak,
- Kendi kişisel gelişimlerini desteklemek,
- Geniş bir ileri bilgi temeli oluşturmak,

- Araştırma ve yeniliğe eğilimini sağlamaktır.

Günümüzde öğrencilerin talepleri mesleklerinin gerektirdiği becerileri yenilemek için “yaşam boyu öğrenme” veya meslek değiştirmek için “yeniden eğitim” yönünde olmakta ve “tam gerektiği zamanda eğitim” olarak adlandırılan yeni bir alan geliştirmektedir. Böylece sertifika programları, kısa süreli kurslar gibi esnek eğitim türleri ön plana çıkmaktadır. Diğer yandan, az gelişmiş ülkelerde de örgün yükseköğretimin kazandırdığı nitelikler teorik düzlemde kalmakla eleştirilmekte, iş piyasasına girmek isteyen mezunlar sertifika programlarına yönelmektedirler (OECD, 2006; YÖK, 2007; akt. Yılmaz, 2013).

Türkiye’de yükseköğretimdeki öğrenci sayısı 7.740.502 iken, 206 adet üniversite vardır. İnsan nüfusunu yapısı, gelişmesi, dağılımı, doğum ve ölüm oranları vb. bakımından ele alan nüfusbilim; eğitim sistemleriyle yakından ilişkilidir. Yükseköğretimin uzun vadeli (40 yıllık) amacı büyümeye gitme yolunda planlar ortaya koymaktır (Kavak, 2011, s. 95). Bunun yanı sıra, stratejik düşünmeyi, eğitim politikalarını üst düzeylerde önermeyi ve verilere dayalı eğitim planlamasını yapmayı da hedeflemektedir (Kavak, 2011). Yükseköğretimin bu amaçlarını etkileyebilecek ulusal ve uluslararası birtakım belgeler vardır. Dünya Eğitim Forumu Herkes İçin Eğitim Dünya Beyannamesi Eylem Planı (UNESCO, 2000) ile Birleşmiş Milletler Dünya Kalkınma Zirvesi (UN, 2003) uluslararası alanda cinsiyet eşitliğini sağlamada çalışmalar yürütmektedir. 2009 yılında Avrupa Birliği Lizbon Stratejisini desteklemek üzere “ET 2010” Eğitim ve Yetiştirme Çalışma Programını kabul eden AB Konseyi, “ET 2020” Çalışma Programının hazırlıklarını yapmaktadır. Amaçları; erken yaşta eğitim ve öğretimi bırakan öğrenci sayılarını azaltmak ve yükseköğretimi tamamlamış 30 – 34 yaş arası bireylerin sayısını arttırmaktır (Kavak, 2011). Uzun Vadeli Strateji ve Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (DPT, 2000), Dokuzuncu Kalkınma Planı (DPT,

2000), Yükseköğretim Stratejik Planı (YÖK, 2007), ve TÜBİTAK'ın (2005) gibi ulusal belgeler ise, beş ve on yıllık planlarda okullaşma oranını arttırmayı öngörmüşlerdir. Öngörülerinde en ayrıntılı çalışma Yükseköğretim Stratejik Planı'dır. YÖK, beşer yıllık dönemler halinde 2010 – 2025 dönemi için okullaşma oranı hedeflerinden planlar arasında en fazla artışı öngören Yükseköğretim Strateji Planı olmuştur (Kavak, 2011). Yükseköğretimin hedeflenenlere ulaşabilmesi için yüksek kalitede bir yükseköğretim sistemine sahip olmalıdır. Bilgi ve inovasyon bu alanda çok önem oluşturmaktadır (Yılmaz, 2013).

1.2. Öğretim Kalitesi ve Standartlar

21.yüzyılda gelişen ve değişen bilgi toplumuna ayak uydurabilmek için yükseköğretim sistemi yeniden yapılandırma sürecine ihtiyaç duymaktadır. Gün geçtikçe yükseköğretime artan talep, bilgi, bilişim ve iletişim teknolojilerindeki değişimler, yükseköğretim kurumlarında daha kaliteli hizmet sunulmasını gerektirmektedir. Avrupa'da eğitimin güçlenmesi, kalite düzeyinin yükselmesi, yükseköğretim sistemlerinde belirlenen ortak standartların ve kalite güvence sistemlerinin oluşturulması için çalışmalar yapılmıştır. Ülkeler kendi yükseköğretim kurumlarının iç değerlendirmelerini incelemek, eğitimlerini karşılaştırmak, kurumların ortak sorunlarına benzer çözümler üretmek ve kalite güvencesini bilincini oluşturmak için 1980'li yıllarda bir Ulusal Kalite Güvence Ajansı kurmuşlardır. 24 Ocak 1998 yılında başlanan yükseköğretimde kalite güvence sistemlerinin ortak bir paydada oluşturma çalışmaları, yine aynı yıllarda Yükseköğretimde Avrupa Kalite Güvencesi Birliği'nin kuruluşu ile devam etmiştir (Bologna Process, 2005). Bu kapsamda, Amerika ve Japonya'nın ekonomilerinin gelişimleriyle rekabet etmek amacıyla (YÖK, 2010) Avrupa'da ortak bir Avrupa Yükseköğretim Alanı (AYA) ve Avrupa Araştırma

Alanı (AAA) oluşumunu desteklemek için Lizbon ve Bologna süreçleri geliştirilmiştir. Avrupa Yükseköğretim Alanı'nda önerilen ilke ve standartlar, 2005 yılında Yükseköğretimde Avrupa Kalite Güvence Birliği (ENQA) tarafından Avrupa Yükseköğretim Alanında Kalite Güvence İlke ve Standartları Raporu'nda yayınlanmıştır (YÖK, 2005). Bu alanda benimsenen ilke ve standartlar, yükseköğretim kurumlarında eğitim ve öğretim alanında, araştırma yetkinlikleri ile idari hizmetlerin iç ve dış kalite güvencesini değerlendirmeyi ve geliştirmeyi, kalite düzeylerinin tanınmasının amaçlamaktadır.

Eğitim ve öğretimin gelişimi, araştırma ve yönetim boyutunun kalitesiyle ilişkilidir (Schwarz&Westerheijden, 2004). Bu amaçla, 2005 yılında Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği yayınlanmıştır. Bu yönetmelik kapsamında, akademik ve idari hizmetlerin değerlendirilmesi, kalitesinin geliştirilmesi ve kalite seviyelerinin kabul görmesi için yapılacak olan çalışmaları desteklemek ve dış değerlendirme kurumlarının görevlendirilmesi için üniversitelerarası kurul tarafından her birisi farklı yükseköğretim kurumlarında görev alan üyelerden Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu (YÖDEK) oluşturulmuştur (YÖDEK, 2007). Yükseköğretim kurumlarının, kalite güvence standartlarını, kendi akademik çalışmalarına yansıtılabilmelerine yön vermesi adına Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Rehberi hazırlanmıştır. Ulusal Kalite Güvence Ajanslarına lisans yetkisi verme YÖDEK'nun görüşüyle Yükseköğretim Kurulu'na (YÖK) aittir. 2005 yılına ait YÖDEK Yönetmeliği, 23 Temmuz 2015 tarihinde Resmi Gazete'de yayımlanan Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliğinin yürürlüğe girmesiyle geçerliğini kaybetmiştir. 2015 yılında revize edilen YÖDEK Yönetmeliği ile birlikte, YÖDEK'nun belirleyeceği esaslar doğrultusunda birlikte işbirliğiyle

çalışacakları, yükseköğretim kurumlarının senato ve üniversite yönetim kurulları tarafından üniversitenin misyon ve vizyonu doğrultusunda akademik değerlendirme ve kalite düzeylerini geliştirme çalışmalarını yürütmek için kendi içlerinde Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Kurulu (ADEK) kurulmuştur. Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Kurulu, kurumunun amaç ve hedefleri doğrultusunda kalite düzeyini geliştirmek için yaptığı her türlü çalışmanın yanı sıra iç ve dış değerlendirmelerin bulunduğu raporu yükseköğretim kurumunun üst kurullarıyla paylaşmaktadır. Yükseköğretim kurumu üst kurulları ise, eğitim ve öğretimin iyileştirilmesi adına hazırlanan raporu Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonuna sunmaktadır (Ayvaz, Kuşakçı, Borat, 2015). Kalite güvencesiyle eğitim ve öğretimin daha nitelikli yapılmasını sağlamada önemli bir rol oynamasının yanı sıra üniversitelerden mezun olacak olan öğrencilerin uluslararası iş imkânlarının önünü açması hedeflenmiştir.

Yaşam boyu eğitime artan gereklilik ve teknolojiye yoğun gelişmeler eğitim kurumlarını etkilemiştir. Bilgi toplumunun yapısına uygun, bilgi üretebilen, ürettiği bilgiyi yaratıcı bir şekilde kullanabilen, nitelikli ve evrensel değerlere sahip insan gücü yetiştirme ihtiyacını meydana gelmiştir. Bu kapsamda önemli olan konunun kalite olduğu ve eğitimin kalitesinin artırılması gerekliliği doğmuştur (Karaca, 2008).

Kalitenin bu zamana kadar birçok tanımı yapılmıştır. Genel olarak kabul görmüş olan başlıca tanımlar vardır. Deming'e göre kalite, düşük maliyetle tüketicinin ihtiyaçlarının yüksek seviyelerde sağlanması demektir. Tüketicinin gereksinimlerinin ve tercihlerinin zaman içerisindeki değişimlerine göre sürekli hizmetin geliştirilmesi ve iyileştirilmesi anlamını taşımaktadır (Oğuz, 2001). "Deming'in düşüncesinin aksine Juran'a göre kalite ise, kullanıma uygunluktur. Juran tüketicinin ihtiyaçlarına odaklanır. Tüketicinin ihtiyaçlarının karşılanmasında mali

planlama ve bütçeleme artmasının kalitenin artmasıyla paralel olduğunu vurgular” (Juran, 1989).

Kalite kontrol etkinliklerinin gelişmesinde önemli rol oynayarak Kalite Kontrol Çemberlerini geliştiren Ishikawa’ya göre kalite, düşük maliyetli, kullanışlı ve tüketiciyi memnun eden ihtiyaçları geliştirmek, tasarımını yapıp üretmek, satmak ve sonrasında takip etmektir. Tüketicinin ihtiyaçları karşılanırken en yüksek seviyede kontrolden geçilmesi uygulamanın hatasız yapılması için en önemli etkenlerdendir. Ishikawa kaliteyi tanımlarken tüketiciye hatasız bir şekilde hizmet sunulması ifadelerini de kullanmıştır. Tüm düşünürlerin yüksek ve düşük kalite kavramlarının aksine uygun ve uygun olmayan kaliteden bahseden Crosby’ye göre kalite, gerekliliklere uygunluktur. Sıfır hata kavramıyla tüm düşünürlere karşı olan Crosby, kalite tanımını da sıfır hata programına göre savunmuştur. Hiç hata yapmamaya çalışmak hedefe daha başarılı ulaşmayı sağlamak olduğunu söylemiştir. Ayrıca, uygunsuzlukları gidermek yani küçükte olsa bir hata varsa düzeltmek adına gerekli bedelin ödenmesi gibi bir seçeneği olduğunu vurgulamıştır. Crosby için kalite sonu gelmeyen ve sürekli kendini yenileyen bir çalışmalar bütünüdür (Aktan, 2000).

Kalite tanımlarına bakıldığı zaman en önemli ortak özellik, kaliteyi tüketici odaklı bir kavram olarak ele almaktır. Yükseköğretim yönünden bakıldığı zaman ise kalite, sürekli gelişme içinde, öğrencilerin günümüzde ve gelecekte topluma bağlılığı arttıracak değerleri kazanması olarak tanımlanmaktadır (Özcan, 1998). Üretken, verimli, yaratıcı, bilgi ve yetkinliğe sahip öğrenciler yetiştirmek ülkenin geleceği için önemlidir. Tüm bu özelliklerin ise sadece eğitimle kazandırılacağı olasıdır. Eğitimin amacı, bireyi kazanabileceği en yüksek yere ulaştıracak bilgiye sahip yetiştirmektir. Eğitimin görevi ise, bireye etrafında olacak sürekli değişimlere karşı donanımlı ve nitelikli davranışlar kazandırmaktır (Yıldız, 2007). Eğitim olmadan kalite, kalite

olmadan da üretim kendini yenileyemez. Kalite, beklentileri en üst düzeyde karşılamak ve sürekli mükemmeli aramaktır. Eğitimi en üst düzeye çıkarmak için en iyiyi bulana kadar yenileme ve iyileştirme yapmak gerekir. En sonunda ulaşılan kalitenin ise korunması ve sürdürülebilmesi önemlidir (ISO 8402).

Toplam kalite yönetimi, kaliteyi amaca uygunluk olarak ve tüketicinin isteklerini karşılamak olarak tanımlar. Toplam kalite yönetiminin alt yapısında mükemmeliyet vardır. Kurumların ihtiyaçlarını, genel yaklaşımlardan çok farklı bir düşünce tarzıyla değerlendiren bir felsefedir (Yenersoy, 1997; akt. Karaca, 2008). Kalite yönetiminin varlığını sürdürebilmek için düzgün bir çalışma sistemi gerekmektedir. Sürekliliği sağlamak için güvence sisteminin oluşması çok önemlidir. Tüm bunlar gerçekleşirse tüketici durumdan tatmin olacaktır. Toplam kalite yönetimi yaklaşımı, özellikle işletmelerde kazancı arttırmak için amaçlanmış olsa da toplam kalite yönetimi tüm alanlarda uygulanması şart bir kavram haline dönüşmüştür. Şişman (1997)'ye göre kalite yönetiminin eğitim alanı açısından uygulanabilirliği önemli bir konudur. Eğitim alanında toplam kalite yönetimini kar elde etmek olarak görülmemelidir (Aktan, 1997; akt. Karaca, 2008). “Eğitimin tüm alanlarında olduğu gibi yükseköğretimde de eğitimden en başta yararlananlar öğrencilerdir. Öğrencilere eğitim kurumlarının kazandırdığı ve kazandıracığı davranışlar, öğrencilerin ve sistemin gereksinimlerine göre yapılanması ve geliştirilmesi gerekmektedir” (Cafoğlu, 1996; akt. Karaca, 2008). Toplam kalite yönetiminin temeli, toplumun ve bireyin mükemmelere ulaşabilmesine dayanmaktadır.

Kalite güvencesi, genellikle kalite standartlarının ne ölçüde karşılandığını tespit etmek amacıyla kurumun, programın ya da bir hizmetin çeşitli yönlerinin sistematik olarak takip edilip değerlendirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Hamalainen, 2003). Yükseköğretimin kalitesi, öğrencilerin, öğretim elemanlarının, üniversite disiplininin,

toplumun ve devletin kalite gerekliliklerine, yani; çıkarlarına göre değişiklik gösterir. Yükseköğretimde kalitenin referansları, amaçlar, hedefler, öğrenme çıktıları, değerlendirme ve buna benzer süreçlerdir. Yükseköğretimde kalitenin gelişmesi ve iyileştirilmesi için yapılan adımlar büyük bir tarihsel dönemi işaret etmektedir (Vlasceanu, Grünberg, Parlea, 2004).

Literatüre bakıldığında akademik kaliteyle ilgili de tanımlara yer verilmiştir. Geleneksel akademik yaklaşıma göre kalite, en iyi standartların sağlanması ile ortaya çıkar. Bir başka tanım olarak akademik kalite, bir akreditasyon ve kalite güvencesi kuruluşunun standartlarına olan uygunluk olarak vurgulanır. Bu tanımın aksine akademik kalite, kurumun kendisi için belirlediği hedef ve amaçları yeterli bir şekilde gerçekleştirip gerçekleştiremeyeceği ile ilgilidir. Son olarak akademik kalite, yükseköğretim kurumlarının kendilerini ne kadar geliştirip, yenileyebilirliği ve iyileştirebilirliği ile tanımlanır (CHEA, 2001; akt. Özer&Gür&Küçükcan, 2011, s.484). “Kalite güvencesi, yükseköğretim kurumlarının öğretim, araştırma, akademik başarı, proje geliştirme gibi etkinliklerinde kullandıkları süreçlerle ilgilenir. Bu kapsamda kalite güvencesi, yükseköğretim kurumlarının amaç ve hedeflerine ulaşmak için ölçmeye dayalı bir iç denetim sistemi kurmaktadır. Kalite güvence sistemi bu tanımdan yola çıkarak yükseköğretim kurumlarının tüm eğitim, öğretim, araştırma, proje, yayın ve diğer etkinliklerin kalitesinin organizasyonunu sağlamakta ve düzenlemektedir” (Özer, Gür, Küçükcan, 2011).

Yükseköğretimde kalite yönetimini sağlamak için bazı standartlara ihtiyaç duymaktadır. Eğitimi etkileyen fiziki altyapı, akademik altyapı, öğretim programı, değerlendirme sistemi, akademik ve idari personelin geliştirme sistemi, araştırma yapma, stratejik planlama, üniversitenin toplumla ilişkileri gibi standartların

sağlanması kaliteli insan gücü yetiştirmede büyük rol oynamaktadır (Elmacı, Poyraz, Çalık, 1999).

Yükseköğretimin kalitesinin belirli standartlara ve düzenlemelere uygun hale getirmek için birtakım değerlendirmelere yani bir başka deyişle akreditasyon çalışmalarına ihtiyaç duyulmaktadır (Süngü, Bayrakçı, 2010). Eğitimde kaliteyi arttırmak için belirli standartlara ihtiyaç duyulduğu gibi meydana gelen standartlar ise akreditasyonun temelini oluşturmaktadır (Kavak, 1999). Standartlar, oluşturulan sistemin ihtiyaçlarını belirler ve yüksek nitelikli programların geliştirilmesi için neler yapılması gerektiğini ortaya koyar. Standartlar, alanında uzmanlaşmış öğretim elemanlarının görüşlerine, araştırmalarına ve deneyimlerine göre belirlenmiştir.

Yükseköğretimde kalite standartlarını sağlamak ve yükseköğretimde akreditasyon çalışmaları yapmak, Sorbon ve Bologna Deklarasyonlarında vurgulandığı gibi Avrupa yükseköğretim alanının oluşması için önemli adımlardan biridir (Süngü ve Bayrakçı, 2010).

1.3. Akreditasyon

Akreditasyon ilk kez 20.yy'ın başlarında Amerika Birleşik Devletleri'nde ortaya çıkan bir kavram olarak görülmektedir. "Akreditasyonun temelini Toplam Kalite Yönetimi ilkeleri çerçevesinde tanımlanmış süreçlerin ve standartların uygulanması ve sağlanan faydanın ispatı oluşturmaktadır" (Tunç, 2008). Yükseköğretimde Akreditasyon, Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı tarafından önceden belirlenmiş bir alanda akademik ve alana özgü standartların yükseköğretim kurum ve programı tarafından karşılanabilirliğini ölçen değerlendirme ve kalite sürecidir (Gencel, 2001). Bir başka deyişle, tüketicinin güvenini sağlamaya yönelik kalite güvence sisteminin

genel adı akreditasyondur. Akreditasyonun Türkçe karşılığı denklik demektir (Kahraman, Ertutar, Girgin, 2009).

Hesapçıoğlu (2006)'ya göre kalite, verimlilik, değer, yeterlilik ve yeterliliğe duyulan güven akreditasyon kavramlarıyla ilişkilidir. Akreditasyon, bir grubun ya da programın standartlar ile uyumunun yetkili kurum ve kuruluşlar tarafından incelenmesi ve onaylanmasını içerir.

Akreditasyon eğitim kurumlar için önemlidir. Eğitim alanında akreditasyon kavramının kullanıldığı yerler Tunç (2008) tarafından şöyle sıralanmıştır:

- Eğitim kalitesinin kayıt altına alınmasında
- Diploma denkliğinde
- Mesleki yeterlilik kapsamında
- Mesleklere verilen yetki veya yetkinlik ifadelerinde

Ülkenin kalkınması için gereken insan gücünü yetiştirmede, bilimsel ve evrensel bilginin üretilmesinde topluma yararlı olacak kurumlar üniversitelerdir. Toplumların kalkınması için gerekli olan iş gücünü arttırabilecek bireylerin yetiştirilmesi, bilgi ve becerinin geliştiği üniversitelerden geçer. Kaliteli bir toplum ancak kaliteli bir eğitim ile gerçekleşmektedir (Kavak, 1999).

Yükseköğretimde akreditasyon eğitim ve öğretimin niteliğinin artırılması, güvence altına alınması ve geliştirilmesi amacıyla uygulanmaktadır. Yükseköğretimde akreditasyonun altı temel unsuru vardır. Bunlar yargıya varmada kullanılan standartlar kümesi, fakülte tarafından hazırlanan öz değerlendirme, belirli eğitimlerden geçmiş uzmanlar tarafından yapılan ziyaretler, akreditasyon standartları hakkında değerlendirme örnekleri içeren rapor, fakülte dekanı tarafından rapor şeklinde

hazırlanmış cevap ve eldeki kanıtlara dayalı olarak yetkili birimin verdiği karardır. Akreditasyon programların iyileştirilmesinin gerekliliğini ve eğitim sisteminin bir bütün olarak gelişmesinin doğru olduğunu savunur. Toplum, eğitim sisteminin kendi kendisini eleştirebilen ve sürekli geliştiren bir yapıya sahip olduğu konusunda güven sahibi olur. Akreditasyon sürecinin iyileştirilmesi için gerekli belli başlı unsurlar Günçer (1999) tarafından şöyle sıralanmıştır:

- Yaygın, anlaşılır ve desteklenen açık bir ulusal standartlar bütünü olması,
- Standartları iyi bilen, ziyaret için belirlenmiş bir protokolü izleyen ve standartlara dayalı adil yargılara varan belirli eğitimlerden geçen uzmanlar yani değerlendiriciler topluluğunun olması,
- Standartlara dayalı olarak kararlar verilmesini sağlayan bir karar oluşturma süreci, bu süreci işleten ve karara bağlayan bir birimin olmasıdır (Günçer, 1999).

Aktan ve Gencel (2007)'ye göre yükseköğretimde akreditasyon, yükseköğretim kurumu ya da kurum tarafından gerçekleştirilmekte olan herhangi bir programın, ulusal ve uluslararası seviyede belirtilen performans ölçütlerine sahip olduğunu göstermeyi amaçlayan ve bu sayede kamuoyunda güven yaratmaya yönelik bir sistemdir. Akreditasyon hem yükseköğretim kurumunun dönemsel olarak kendi kendini değerlendirilmesine, hem de kurum dışı bağımsız akreditasyon ajansları tarafından değerlendirilmesine fırsat tanıyan ve akademik kalitenin iyileştirilmesi, saydamlık ve hesap verme sorumluluğunu sağlayan bir kalite güvence aşamasıdır. Kalite güvencesini sağlamanın dışında yükseköğretim kurumlarına dürüstlüğü ve etik standartları yerleştirmeyi amaçlayan da bir sistemdir.

Akreditasyon uzun dönemli ve düzenli olarak iç ve dış değerlendirmeleri gerektirir. Akreditasyonun en önemli amacı ise, eğitim – öğretimin niteliğini arttırarak, yükseköğretim kurumlarının ve programlarının sürekli kendilerini yenilemesini ve geliştirmesini sağlayarak öğrencilere eğitim – öğretimin belirli standartlara dayalı olduğunun güvencesini vermesidir. Diplomaların ve unvanların karşılaştırılabilirliğini hedeflediği için, tüm yükseköğretim kurumlarının karşılıklı tanıma sürecine aynı zamanda mezunların meslek hayatlarında tanınabilirliklerine imkân sağlar.

Işık ve Beykoz (2018)'e göre akreditasyon kavramı, bir güven sistemidir. Yükseköğretim kurumunu ya da kurumun uygulamaya koyduğu bir programın belirli standartlara göre, yani; kalite, verimlilik ve etkinlik ölçütlerine göre uygunluğunu ortaya koymaya yönelik bir sistemdir. Yükseköğretim kurumları açısından akreditasyonun sağlayacağı yararlar vardır. Saydamlık ve hesap verme sorumluluğu akreditasyonun başlıca sağladığı yararlardır.

Öztuna (2014)'e göre akreditasyon, evrensel değerler üzerine tanımlanmıştır ve sürekli güncellenen standardizasyon ölçütleri ile birlikte hareket etmektedir. Kurum akreditasyonu ve eğitim programlarının akreditasyonu olmak üzere iki tür akreditasyon vardır. Kurum akreditasyonu eğitim kurumunun maddi, idari ve akademik altyapısını değerlendiren bir süreçtir. Eğitim akreditasyonu ise, akademik kalitenin yenilenip iyileştirilmesi, eğitim programlarının kalite güvencesi altına alınması, şeffaflık ve hesap verebilir olması anlamına gelmektedir. Akreditasyon süreci boyunca değerlendirilen önemli başlıklar vardır. Bu başlıklar:

- Öğrencilere yönelik standartlar
- Eğitim ve öğretimin amaçlarına yönelik standartlar
- Eğitim programının hedefleri

- Eğitim programının öğrenme çıktıları
- Eğitim programının durumu
- Eğitim programının değerlendirmesine yönelik standartlar
- Akademik kadronun kalitesine yönelik standartlar
- Kurumun eğitimi ilgilendiren altyapısına yönelik standartlar

Avrupa ülkelerinde Lizbon süreciyle başlayan ve Bologna Süreci ile halen devam eden etkin bir bilgi toplumu ve ekonomisi meydana getirmeyi hedefleyen değişim radikal bir hızda yaşanmaktadır. Türk yükseköğretim sisteminin yeniden yapılandırılabilmesi için Türkiye'nin de içinde olduğu 2001 yılında başlayan Bologna Süreci ile sürecin içinde bulunan ülkelerle karşılaştırılabilir, rekabetçi ve şeffaf bir yükseköğretim alanının yaratılması hedeflenmektedir.

1.4. Türk Yükseköğretiminde Bir Akreditasyon Süreci: Bologna Çalışmaları

Bilgi çağı ile birlikte üniversitelerde önemli değişimler yaşanmaktadır. Dünyadaki değişimleri anlayıp uygulamaya koymak kadar sürdürülebilirliğini sağlayacak sistemler kurmak gereklidir. Ülkeler, yükseköğretim sistemlerini karşılaştırmak adına bölgesel işbirlikleri kurmaya ve benzer sorunlara ortak çözümler bulmaya çalışmışlardır. Bunlardan en kapsamlısı, ekonomisi güçlü olan devletlerle rekabet etmek amacıyla Avrupa bölgesinde Avrupa Yükseköğretim Alanı (AYA) oluşturmak üzere başlatılan Bologna Süreci'dir. Son yıllarda Dünya'da olduğu gibi ülkemizde de yenilikler Bologna Süreci kapsamında yaşam boyu öğrenme, yeterlilikler çerçevesi, kalite güvencesi, program değişimleri konuları üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bunun yanı sıra; kurumsal değerlendirme ve program akreditasyonu üzerine yapılan çalışmalar günden güne önem kazanmaktadır (Elmas, 2012). Bilgi toplumunun gereksinim ve talepleri doğrultusunda kalite yönetimini benimsemek, Avrupa

Birliği'nin yükseköğretim alanındaki gelişmelerini betimlemek amacıyla Bologna sürecinin gelişimi, özellikleri, amaçları ve stratejileri ele alınmıştır (Çelik, 2012).

Eğitim programlarının niteliğini arttırmak amacıyla yapılan çalışmalardan olan Bologna Süreci ile birlikte yükseköğretim programları güncellenmeye başlanmıştır.

Öğretim üyeleri ders içerisinde bilgiyi kullanırken öğretim yöntem ve tekniklerine dikkat ederek öğrenme kazanımlarının gerçekleşmesini, sınav sorularını her dönem güncelleyerek fark yaratabilmeyi, beceri ve yeterliklerin öğrenilmesini sağlayarak nitelikli öğrenci yetiştirmeyi hedeflemektedir. Öğrencilerin bireysel, bilişsel ve sosyal yeterliklerini geliştirmek için yapılan çalışmalarda öğrencilerin düşünen, sorgulayan ve anlayan nitelikte bireyler yetiştirilmesi ülkemizin geleceğine yön vermesi açısından önem arz etmektedir (Güneş, 2012). Terzi, Kıymetli Şen ve Solak (2013)'e göre Bologna Süreci, Avrupa Yükseköğretim Alanı'nı meydana getiren bir reform sürecidir. Bologna Süreci'nin amacı ise, Avrupa'daki üniversitelerde ortak ders programları oluşturmakla birlikte süreç içerisinde verilen derslerin kalitesini belirli bir standarda getirmektir. Avrupa'da yükseköğretim sisteminin uyum içinde hareket etmesi ve üniversitelerde verilen eğitimin uzun vadede ortak bir Avrupa Yükseköğretim Alanı ihtiyacını doğurmuştur. Avrupa Yükseköğretim Alanı, üniversitelerin aralarındaki işbirliğini arttırmış, üniversitelerarası diplomaların tanınabilirliğini meydana getirmiş ve bu sayede öğrenci hareketliliğini arttırmıştır. Aynı zamanda, bilim, teknoloji, kültür alanında da rekabetin gelişimine olanak sağlamıştır. Yükseköğretimde ortak bir alan oluşturmak için ülkelerin karşılıklı olarak birbirini tanıması gerekmektedir. Bu amaçtan yola çıkarak 1997 yılında Avrupa Birliği ile Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) tarafından gerçekleştirilen Lizbon Tanıma Konvansiyonu kabul edilmiştir. Akademik tanınma için gerekli görülen bu süreç, yükseköğretimin ortak bir alan oluşturulmasında önemli bir

değişiklik gösterememiştir (YÖK, 2007). Avrupa Yükseköğretim Alanı için atılan en büyük adım 1998 yılında, Sorbonne'da, Fransa, İtalya, Almanya ve İngiltere Eğitim Bakanları tarafından yayınlanan Sorbonne Ortak Bildirisi'yle atılmıştır. Sorbonne'da başlatılan bu girişimden sonra, 1999 yılında, İtalya'nın Bologna kentinde, 29 Avrupa ülkesinin eğitim bakanlarının katılımıyla yapılan toplantıda ilan edilen ilkelerin bulunduğu Bologna bildirgesi, Bologna Süreci ve Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın başlatılması için önemli bir adım olmuştur (YÖK, 2010). Bologna Sürecinin temel hedefleri şu şekilde belirlenmiştir.

- Kolay anlaşılır, şeffaf, birbirleriyle karşılaştırılabilir ve rekabet edebilir yükseköğretim Diploma Eki uygulamasını gerçekleştirmektir.
- Yükseköğretimde üç aşamalı derece sistemine geçiş yapmaktır. Üç aşamalı derece sistemi; var olan iki aşamalı derece sistemi lisans ve yüksek lisansa ek olarak doktora düzeyinin de eklenmesidir.
- Avrupa Kredi Transfer Sistemi olan AKTS'yi uygulamaktır.
- Öğrencilerin ve akademisyenlerin hareketliliğini sağlamaktır.
- Yükseköğretimde ortak bir Kalite Güvence Sistemi oluşturmak ve uygulamaktır.
- Yükseköğretimde eğitim ve öğretim programları ile ilişkili olarak Avrupa boyutunu geliştirmektir.
- Yaşam boyu öğrenmeyi teşvik etmek,
- Öğrencilerin ve üniversitenin Bologna Sürecine aktif katılımını sağlamak,
- Avrupa Yükseköğretim Alanı'nı tanınır hale getirmek,
- Avrupa Araştırma Alanı ile Avrupa Yükseköğretim Alanı arasında güvenilir bir bağlantı kurmaktır.

1999 yılında ilan edilen Bologna Bildirgesi'nin ardından 2001'de Prag Bildirgesi ilan edilmiştir. Prag Bildirgesini 2003'de Berlin, 2005'te Bergen, 2007'de Londra, 2009'da Leuven ve 2010 yılında Budapeşte/Viyana Bildirgeleri takip etmiştir. Ortaya çıkan her bildirge, Bologna Sürecinin daha da gelişmesine sebep olmuştur (YÖK, 2010). Türkiye, 2001 yılında Prag'da yapılan toplantıda Bologna Sürecine dâhil olmuştur (EHEA, 2001). 2003 yılında Berlin'de yapılan toplantıda yükseköğretimin kalitesinin, bir Avrupa Yükseköğretim Alanının kurulmasına bağlı olduğu vurgulanmıştır. Toplantıya katılan bakanlar, kurumsal, ulusal ve Avrupa düzeyinde bir kalite güvence sisteminin geliştirilmesini desteklemişlerdir. Yükseköğretimde kalite güvencesinin birinci sorumluluğu, ulusal kalite çerçevesi içinde her kurumun kendi içerisinde hesap verebilirliğinin temelini oluşturmaktır (EHEA, 2003). 2005 Bergen, 2007 Londra ve 2009 Leuven Bildirgeleriyle yükseköğretimde geliştirilmesi beklenen faaliyetler belirlenmiştir.

- Öğrencilere sosyal, ekonomik ve kaliteli eğitim bakımından eşit fırsatlar sunmaktır.
- Öğrencilerin, araştırmacıların ve akademisyenlerin hareketliliğinin, yükseköğretim kurumlarında işbirliği ve rekabeti sağlayarak programların kalitesini ve araştırmalarda en iyi sonuca ulaşmayı sağlamaktır.
- Bireylerin yaşamı boyunca bilgisini, becerisini ve yetkinliğini bireysel, sosyal ve mesleki hayatta kullanabilmesini hedeflemektir (YÖK, 2010).

2010'da Budapeşte/Viyana'da gerçekleştirilen toplantıdan sonra planlanan hedeflerden en önemlisi yükseköğretimde bir Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi oluşturmaktır. Türkiye Yükseköğretim Ulusal Yeterlilik Çerçevesi 2009 raporuna göre, geçerliliği kabul edilen bir yükseköğretim programının başarıyla tamamlanması sonucu o program için öngörülen öğrenme çıktılarının kazanıldığını onaylayan ve yetkili bir

otorite tarafından basılı olarak verilen derece, diploma ve sertifika türü belgeye yeterlik (qualification) denmektedir. Yükseköğretim Kurulu 2010'da yayınladığı 66 soruda Bologna Süreci el kitapçığına göre ise yeterlik, bireyin neleri bileceğinin, neleri yapabileceğinin ve nelere yetkin olacağına tanımıdır. Yeterlilikler çerçevesi ise, bunları organize eden ve sınıflandıran yapıdır.

Çalışmalar kapsamında kolay anlaşılır ve karşılaştırılabilir bir eğitim sistemi kurmak, aynı zamanda hareketliliği ve kaliteyi arttırmak için Avrupa'da bir standardın oluşturulması hedeflenmiştir. Bu doğrultuda Avrupa yeterlilikler Çerçevesi oluşturulmuştur (EHEA, 2005). Ulusal Yeterlilik Çerçevesini belirlerken Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi temel alınmıştır. Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (AYÇ) ile paralel olarak, resmi olarak 19 Kasım 2015 tarihinde Bakanlar Kurulu'nun yayınlamasıyla Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) yürürlüğe girmiştir. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimde dâhil olmak üzere, tüm eğitim ve öğretim programları ile diğer öğrenme yöntemleriyle kazanılan bütün yeterlilik esaslarını gösteren ulusal yeterlilikler çerçevesidir (Bakanlar Kurulu, 2015). Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'ne göre programların düzenli olarak gözden geçirilmesi, incelenmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Avrupa ülkelerindeki ortak dersler için belirlenen yeterlilikler ve beceriler ile öğretim programlarımızın yeterlilik ve becerilerinin karşılaştırılması son derece önemlidir. Bu kapsamda öğretim programlarımızda var olan eksiklikler tespit edilerek her bir derse ait yeterlilik ve becerilerin gözden geçirilmesi ve programa eklenmesi gerekmektedir. Yenilenen programların öğrencilerin kazandıkları eğitimi hayat boyu kullanabilmelerini sağlamaktadır. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi dikkate alınarak hazırlanan kazanımlar yaşam boyu öğrenme kapsamında güncellenen öğretim programlarıyla öğrencilere kazandırılması hedeflenen yeterlilikler ve beceriler ile ilişkilidir. (Baykal, 2017)

Öğrencilerin hem ulusal hem de uluslararası düzeyde; kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları becerileri kazanmaları için Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi tarafından belirlenen yetkinlikler vardır. Bunlar Anadilde iletişim, Yabancı dillerde iletişim, Matematiksel yetkinlik, Bilim ve teknolojiye temel yetkinlikler, Dijital yetkinlik, Öğrenmeyi öğrenme, Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, İnisiyatif alma ve girişimcilik, Kültürel farkındalık ve ifadedir (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2017).

1.5. Yükseköğretimde Program Geliştirme Süreci

Eğitim programı kapsamlı ve çok yönlü bir yapıya sahip olduğu için literatürde çeşitli tanımlarıyla karşılaşılmaktadır. Eğitim programının tanımı, programı yazan eğitimcinin eğitim anlayışına, felsefesine ve seçeceği planlı eğitim boyutuna göre değişiklik gösterebilir. En geniş anlamda eğitim programı, izlenen yol anlamına gelmektedir (Oliva, 1988, akt. Demirel, 2012). Oliva (1988) eğitim programını konular listesi olarak tanımlamaktadır. Saylor, Alexander ve Lewis (1981)'e göre eğitim programı, öğrencilerin eğitilmesi için öğrenme fırsatlarını kazandırma planıdır. Tyler gibi davranışçı eğitim anlayışını benimseyen eğitimciler eğitim programlarını, hedeflere ulaşmak için kullanılan bir plan olarak görmektedir (Ornstein and Hunkins, 2017). Tyler gibi Taba (1962)'ye göre de program, öğrenme planıdır ve belli öğelerden oluşur. Bunlar, hedefler, davranışlar, içerik, öğrenme ve öğretme süreci ile birlikte bir de değerlendirilmedir. David Pratt (1980)'da eğitim programını, örgün eğitimin ve öğretim planlarının organize edilme biçimi olduğunu vurgular. Jon Wiles ve Joseph Bondi eğitim programını felsefeyi tanımlayan, öğrencilerin kabiliyetlerinin değerlendirildiği, öğretim yöntemlerinin dikkate alındığı ve belirli stratejiler uygulayan bir gelişim süreci olarak görürler (akt. Demirel, 2007). Marsh ve Willis (2007) eğitim

programını sınıfta planlanan ve uygulanan her şey olarak görürken, Dewey ise, öğrencinin sınıf içinde ve dışında yaptığı etkinliklerin tümünün bireyde bıraktığı izlerle ilgilenir. Bir başka deyişle, eğitim programlarının yalnızca okul içinde yapılanlarla sınırlı kalmaması gerektiğini savunur (Ornstein and Hunkins, 2017). Caswell ve Campbell (1935)'da Dewey'in görüşünden yola çıkarak eğitim programını öğrencilerin, eğitimcilerinin rehberliğinde kazandıkları yaşantılar bütünü olarak görmektedir. Ülkemizde eğitim programlarının öncülerinden biri olarak adlandırılan Varış (1978) eğitim programını Milli Eğitimin ve kurumların amaçlarına yönelik, çocuklar, gençler ve yetişkinler için yaptığı faaliyetler olarak tanımlarken, Demirel (2012) eğitim programı kavramını öğrenciye okul içinde ve dışında planlanmış etkinlikler vasıtasıyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği olarak tanımlamıştır. Yine ülkemizde Ertürk (1978) eğitim programını ilk olarak yetişek olarak tanımlamıştır. Yetişek, eğitim yaşantıları düzeni olarak belirtilir ve eğitim faaliyetlerinin planlanmasına işaret etmektedir. Benzer bir tanımla, öğrencilerin öğrenmeyi gerçekleştirebilmeleri için hazırlanan faaliyetlerin tamamına eğitim programı ifadesi kullanılır (Doğan, 1975). Eğitim programı, ders konularının listesinin ve içeriklerinin içinde yer aldığı, sınıf içi çalışmalarının ve öğretim materyallerinin gösterildiği, hedef davranışlar grubudur. Taba'nın eğitim programları anlayışını benimseyen Demirel (1992)'ye göre programın temel öğeleri hedefler, içerik, eğitim durumu ve değerlendirmedir. Eğitim programları, ülkenin politikasını destekler nitelikte olmalıdır. Eğitim politikası, devletin eğitim hedeflerinin tanımlanmasıyla şekillenir. Eğitim programlarını öğretim programlarından ayıran en ayırt edici özellik öğrenme yaşantıları düzeneğidir. Eğitim programları öğrenciye okul içinde ve okul dışında sağlanan faaliyetlerin nasıl öğreneceğiyle ilgilidir. Öğretim programı ise, okul içinde ve okul dışında öğrencinin bir dersin öğretimiyle ilgili kazanacağı yaşantılar

bütünüdür. Eğitim programı, planlanan tüm eğitim etkinliklerini kapsarken, öğretim programı, öğrencinin tüm eğitim hayatı boyunca yıllara ayrılan sınıf ve derslerde işlenecek konular, kavramlar ve ilkelerin öğretim faaliyetlerini kapsamaktadır. “Öğretim programı, eğitim programı içinde yer alan öğrenme ve öğretme süreçleri ilgili tüm etkinlikleri kapsar. Öğretim programı içinde yer alan ve derslerle ilgili eğitim etkinliklerinin sistematik bir şekilde, istenen hedeflere uygun ve öğrenciye nasıl kazandırılacağına düzenlendiği plan ders programı olarak nitelendirilir” (Demirel, 2012).

Eğitimde program geliştirme süreci, bir programın tasarlanması, geliştirilmesi, denenip uygulanması ve değerlendirilmesinin ardından da düzenlenmesini içeren dinamik ve sistematik bir süreçtir (Özdemir, 2009). Program geliştirilirken ilk amaç, hedeflerin davranışa dönüştürülmesidir. İkinci önemli boyut olan içerik, konular listesidir ve hedefe ulaşmak için kullanılan bir araçtır. Programın eğitim durumu, öğrencilerin sınıf içinde kullandıkları araç – gereçler, sınıf içi tekrarlar, öğrenme ve öğretme süreci ile ilgilidir. Son olarak programın değerlendirilmesi, programın gözden geçirilmesi yeniden tasarlanıp geliştirilmesi için önem taşımaktadır (Demirel, 1992).

Türkiye’de program geliştirme çalışmalarına Cumhuriyetin ilk yıllarında ülkemize davet edilen John Dewey’in hazırlamış olduğu rapor ile başlamıştır. İlköğretim programlarının geliştirilmesiyle başlayan çalışmalar, 1953 ve 1954 yıllarında ortaöğretim programlarının geliştirilmesiyle devam etmiştir. Türkiye’nin eğitim sisteminde uzun yıllar Müfredat Programı olarak adlandırılan dersler ve konular listesi, 1950’li yıllardan sonra Eğitim Programı olarak kullanılmaya başlanmıştır.

Programın uygulanmasında öğretmen yeterlilikleri öğrencileri hedeflere ulaştırmada büyük rol oynamaktadır. Öğretim üyesinin yeterliliklerini, öğretmenlerin

bilgi, beceri, tutum ve davranışlara sahip olmasının yanı sıra öğrencilere öğrenim gördükleri programın derslerinin hedeflerini, başarılı oldukları takdirde sahip olacakları yeterlikleri, hedeflere uygun öğrenme tekniklerini ve değerlendirme yöntemlerini belirtmesi olarak ifade edebiliriz.

Program geliştirme çalışmalarında, program tasarlarken ve hedef ile içeriği planlarken çeşitli felsefelerden yararlanılmaktadır. Felsefe, hayata karşı vazife alış biçimidir. Felsefe de tutarlık ve anlam bütünlüğü önemli yer tutar. Felsefe, programların merkezinde yer alır. Varlık felsefesi (ontoloji), bilgi felsefesi (epistemoloji) ve değerler felsefesi (aksiyoloji) felsefenin alanlarıdır (Ornstein ve Hunkins, 2017). Felsefenin alanlarından yola çıkarak ortaya çıkan ve eğitimi etkileyen dört felsefe vardır. Bunlar idealistlik (idealism), gerçekçilik (realism), faydacılık (pragmatism) ve varoluşçuluktur (existentialism) (Demirel, 2012). Ornstein ve Hunkins (2017)'ye göre idealist görüş, deney ve gözlemden ziyade düşünceye bağlıdır. İdealistler, gerçek diye bir şeyin olmadığını ve gerçeğin düşünce ve akıl yürütme ile ortaya çıktığını savunurlar. Program hazırlarken, fikir ve düşüncelerle kavramları birbirine bağlayarak hareket ederler. İdealistlere göre, felsefe, dini matematik, tarih ve dil kavramsal düşünce için önem arz ederken, sadece bilimsel yöntemlerle gerçeğe erişilemeyeceğini vurgularlar. İdealist görüşe karşıt olarak gerçekçilik, zihnin kendi dünyasını yaratması yerine olgular arasında bir ilişki kurmaktır (Demirel, 2012). Ornstein ve Hunkins (2017)'ye göre gerçekçi görüşü benimseyenlere göre, var olan her şey gerçektir. Eğitim ve öğretim programları hazırlanırken de mantık ve soyut düşünmeyi geliştirmeye yönelik çalışmaların olması gerektiğini savunurlar. Faydacılık ve deneyselcilik, değişimin kaçınılmazlığından bahseden bir felsefi akımdır. Bu görüşü savunanlar, gerçeğin kişiden kişiye değişebileceğini ve görelilik kavramının önemini vurgularlar. Darwin (1859)'a göre, bir canlı sahip olduğu donanımı kullandığı zaman

daha çok gelişir. Dewey'e göre ise faydacılık, çocukların yaparak ve yaşayarak öğrenmelerini ve ilgi alanlarına göre çocukları hazırlamaları gerektiğini söyler (akt. Ornstein ve Hunkins, 2017). Bu görüşlere dayanarak, öğretim programları öğrencilerin bireysel özelliklerine ve yeteneklerine göre esnek olmalıdır. Sürekli deneme ve düzeltmelerle geliştirilmelidir. Varoluşçu görüşe göre eğitimin amacı ise, özgürlüklerin sağlanması ve öğrencilere seçme hakkı olmasıdır. Varoluşçu felsefeye göre öğretim programları, öğrencilerin kendilerini geliştirmek istedikleri alana yönelik derslerin seçildiği, öğretmen ile öğrencilerin arasında fikir alışverişinin sağlanabildiği, öğretmenlerin tecrübelerinden yararlanarak öğrencilerin kendilerini tanımlarına fırsat vermek olarak nitelendirilmektedir.

Bir eğitim programı planlanırken, programın hesap verebilir ve değerlendirilebilir olmasıyla başlamak gerekmektedir. Programın temel elemanları, hedef, içerik (konu alanı), eğitim durumu ve değerlendirmedir. Bu öğelerin planlanmasının uygulamada nasıl ele alındığı önemlidir. Bu noktada program bağlılığı kavramı öne çıkmaktadır.

1.5.1. Öğretim Programına Bağlılık

Temel hedefi bilimsel, yenilikçi, nitelikli insan gücü yetiştirmek olan eğitim sistemlerinin başarılı olabilmesi için gerekli olan en güçlü öge eğitim programlarıdır. Eğitim programlarının öğretmenlere ışık olabilmesi ve beklenen hedeflere ulaşması için günümüzde bir takım çalışmalar mevcuttur. Bir programın başarısı, amaçlarına ulaşılma derecesi ile ilgilidir. Program, program uygulayıcıları tarafından ne derece anlaşılırsa o kadar iyi uygulanır ve başarıya ulaşır. Bu nedenle program geliştirme ve değerlendirme çalışmalarını da programa bağlı kalınma ya da programı içselleştirme de diyebileceğimiz süreçler önemlidir.

Eğitim programı, uygulamaların tutarlı ve sistematik yapısıdır (Berends, Bodilly and Kirby, 2002). Uygulamalara bağlılık bilindiği üzere bir etkinlik çalışması boyunca, orijinal program tasarısına kıyasla müdahale edilen programın ne kadar iyi uygulandığının belirlenmesi olarak tanımlanmaktadır (Mihalic, 2002). Yükseköğretim Kurumunun yayınladığı müfredat ile program tasarımının içeriklerinin ilişkilendirilmesi, ğrenci değerlendirme yöntemlerinin şeffaflığı, öğrencilerin ders içinde ve dışında yürüttükleri çalışmaları destekleyecek öğrenme kaynaklarının arttırılması açısından önem arz etmektedir. Öğretim programlarının öğrenme kazanımlarının açık ve net bir şekilde geliştirilmesi ve yayınlanması, ğrenci ve öğrenme merkezli yürütülen bu çalışmalar, öğrencilerin bilgi, beceri ve yeterliklerini geliştirmeye yöneliktir.

Caswell ve Campbell (1935), programları öğrencilerin öğretmenlerin rehberliği altında geçirdiği yaşantılar olarak nitelendirmiştir. Caswell ve Campbell (1935)'in program tanımı da göz önünde bulundurulduğunda; öğretmenin programa dahil olmayan bir konuyu veya yaşanmışlığı sınıfta anlatması ve kendisinden program dışında bir öğreti dahil etmesi programa bağlı kalmayı zorlaştırır. Literatürde programların uygulanma şekilleri, program bağlılığı (curriculum fidelity) kavramı olarak yer almaktadır. Program bağlılığı kavramı, programların program geliştirme uzmanları tarafından tasarlandığı gibi uygulanma sürecidir. Bu uygulamalar, bazen "bütünlük" olarak da adlandırılabilir (Caroll ve ark., 2007). Berman & McLaughlin (1976)'ya göre program bağlılığı, öğrencilere uygulanan programın etkililiği ile sıklıkla yenilikçiliğe de olanak verme durumu arasında gelecek vadeden bir köprü olarak tanımlanmaktadır. O'Donnell (2008)'e göre ise program bağlılığı, gerçekleştirilen bir etkinlik boyunca orijinal program tasarımına kıyasla orijinal program üzerinde duruma göre yapılan değişikliklerin ne kadar iyi uygulandığının belirlenmesi olarak

tanımlanmaktadır. Furtak ve ark. (2008)'e göre de program bağlılığı, orijinal program tasarımı ile uygulanan programın arasındaki uyumu belirlemenin bir yolu olarak kabul edilmektedir. Program bağlılığı, program çıktılarının etkililiğinin gücüyle istatistiksel olarak yakın ilişki içerisindedir ve programlarla ilgili önleyici çalışmaların geçerliğini sağlamanın merkezinde yer alır. Program bağlılığının olmaması, program çıktılarının değerlendirilmesinden alınabilecek sonuçları belirli bir sınıra kadar etkileyebilir (Dumas, Lynch, Laughlin, Smith & Prinz, 2001). Program bağlılığı, yeniden tasarlama ve amaçlanan sonuçlar arasındaki süreci kapsayan bir tanımdır. Programın yeniden tasarlanması ve amaçlanan sonuçlara ulaşma süreci program bağlılığının başarısına etki eder. Bunların yanı sıra programa ne ölçüde bağlı kalındığının değerlendirilmesi programın uygulanma sürecindeki önemli etkenlerden biridir (Caroll ve ark., 2007). Programın değerlendirilmesi, hem hazırlanan program çıktılarının ne kadar uygulanabildiğini ölçmek hem de program çıktılarının etkililiği hakkında yanlış sonuçların alınmasını önlemek açısından da önemlidir. Program geliştirme uzmanlarının, program öğrenme çıktıları ile sınıf içi çalışmalarının arasındaki ilişkiyi bir araştırma alanı olarak görmesi program bağlılık kavramının önemini ortaya koymaktadır. Yeni bir program geliştirilirken, program planlanır, uygulanır ve değerlendirilir. Program bağlılığı çalışmalarıyla birlikte planlanan programın nasıl ve ne şekilde uygulandığının da üzerinde durulmaya başlanmaktadır (Fullan, 1977). Programa bağlılığı ile ilgili yapılan araştırmalar, program tasarlama süreçlerine örnek teşkil edip; programın uygulanmasına da pozitif yönde etki etmektedir. Program geliştirenler tarafından tasarlanan programın, planlanmadan değiştirilmesi birtakım sorunlar yaratmaktadır (Hagermoser Sanetti ve Kratochwill, 2009). Programı uygulayanlara verilen eğitimin kalitesinin düşük olması, motivasyonlarının eksikliği ve zaman yetersizliği sınıf içinde yapılacak etkinliklerin planlanmasının önünde bir

engeldir (Century, Cassata, Rudnick ve Freeman, 2012; Durlak ve DuPre, 2008; Lane, Bocian, MacMillan ve Gresham, 2004). Program uygulaması yapılırken bazı esneklikler olabilir, ancak esneklik, uygulayıcının tamamen planlanan programın dışında hareket edeceği anlamına gelmez (Hagermoser Sanetti ve Kratochwill, 2009). Bümen ve ark., (2014)'na göre de öğretim programları, uygulayıcılar tarafından tasarlanan programa sadık kalarak uygulanmalıdır. Dane ve Schneider (1998)'e göre, program bağlılığı kavramı beş ana unsurdan oluşmaktadır. Bu unsurlar şu şekilde tanımlanmıştır:

- **Uyum;** önleyici çalışmaların tasarlandığı gibi uygulanıp uygulanmaması,
- **Süreç;** uygulanan bölümlerin sayısı, uzunluğu veya sıklığı,
- **Uygulama kalitesi;** uygulayıcının programda kullanılan teknikleri, süreç ve metotları daha önce tanımlandığı gibi uygulaması,
- **Katılımcı tepkileri;** katılımcıların, programın içeriğine ve aktivitelere etkin katılım göstermesi,
- **Farklılaştırılmış program;** uygulayıcılar tarafından var olan ya da olmayan durumlara göre programı farklılaştıracak kritik özellikler eklenip eklenmediğidir.

Yukarıda belirtilen unsurlar değerlendirme süreciyle de örtüşmektedir. Program bağlılığı kavramı, önceden tasarlanan ve belirtilen programın uygulamasının uyumu olarak nitelendirilir. Programın ne ölçüde uygulandığının takip edilmesi ise çok önemlidir. Programı tasarlayanların öngördüğü hedeflerin öğrencilere ne kadarının yansımaya ilgilidir. Örneğin; yeniden tasarlanan hedeflerin (öğrenme çıktılarının) uygulanamaması veya ihtiyaç duyulanların daha az uygulanması gibi problemlerin önlenmesi için gereklidir. Programın uygulama kalitesi, programı geliştiren uzmanların

ötesinde bir çalışma gerektirmektedir. Programı tasarlayanların kalite geliştirme uzmanlarının belirlediği teknikleri kullanarak uygulama yapmasını kapsamaktadır (O'Donnell, 2008).

Literatürde program bağlılığını etkileyen faktörler, Bümen ve ark., (2014) tarafından;

- Öğretmen özellikleri,
- Program özellikleri,
- Öğrenci özellikleri,
- Kurumsal özellikler,
- Bölgesel, sosyal ve kültürel özellikler olarak gösterilmektedir.

Türkiye’de öğretim programları ve uygulayıcıları ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde yükseköğretim seviyesinde program bağlılığı kavramını pek fazla ele alınmadığı görülmektedir. Bununla birlikte ilköğretim ve ortaöğretim seviyesinde yapılan program yenilikleriyle, öğretmenlerin program bağlılık kavramına ilişkin görüşlerinin incelendiği çalışmalar mevcuttur. 2009 yılından bu yana ülkemizde yükseköğretimde yoğun biçimde gündemde olan akreditasyon çalışmaları çerçevesinde düşünüldüğünde akademisyenlerin program bağlılık kavramına ilişkin görüşlerinin ne olduğu konusunda bir araştırma yapılmasına ihtiyaç vardır.

1.6. İlgili Araştırmalar

Dikbayır ve Bümen tarafından 2016 yılında yayınlanan ve çoklu durum deseninde tasarlanan araştırmada, 2013 – 2014 eğitim – öğretim yılında uygulamaya konulan dokuzuncu sınıf matematik dersi öğretim programı ve öğretim programına bağlılık kavramıyla ilgili katılımcı görüşleri incelenmiştir. “Araştırmanın çalışma

grubunu farklı okul türlerinde (Anadolu Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi ve Sağlık Meslek Lisesi), dokuzuncu sınıfta ders veren üç öğretmen oluşturmaktadır. Veriler görüşme, gözlem ve doküman inceleme yöntemleri ile toplanmış, betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Bulgulara göre, öğretmenlerin programda yer almayan kazanımlara yönelik sorular sorduğu, programdaki konularda öğrencilerin seviyelerine göre değişiklik yaptıkları, günlük hayat ile matematik arasında ilişki kurmada zorlandıkları, değerlendirme ölçme araçlarını ya hiç kullanmadıkları ya da öğrencilerin soru çözmesi şeklindeki ödevleri performans ödevi olarak değerlendirdikleri görülmüştür. Araştırmanın yapıldığı sınıflarda öğretmen merkezli bir öğretim yürütüldüğü, yansıtım ve akıllı tahta gibi materyallerin olmadığı ve öğretmenlerin genellikle kalem ve tahtayı kullanarak ders işledikleri gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin programa bağlılıklarında öğrenci, program, öğretmen ve kuruma dair özellikler ile merkeziyetçi eğitim sisteminin belirleyici olabildiği sonucuna ulaşılmıştır.”

2014 yılında Bümen, Çakar ve Yıldız tarafından yayınlanan ve doküman incelemesine dayanan bu çalışmada, “öğretim programına bağlılık kavramının ve programa bağlılığın önemi tanıtılmış, kavramın tarihçesi, ölçülmesi ve kavramla ilgili Türkiye’de var olan araştırmalar ortaya konmuştur. Türkiye’de öğretim programına bağlılığı etkileyen etkenler keşfedilmeye çalışılmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda, Türkiye’de öğretim programına bağlılığı etkileyen etkenlerin öğretmen özellikleri, program özellikleri, öğretmen eğitimi, kurumsal özellikler, bölgesel – sosyal – ekonomik – kültürel özellikler, merkeziyetçi eğitim sistemi, geleceği belirleyici sınavlar ve öğrenci özellikleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenleri, uzman ve yöneticilerin belirlediği öğretim programını uygulamakta yükümlü tutması sebebiyle, kendi bölge/okul/sınıf şartlarına göre uyarlayabilen uzman bir kadro ortaya çıkamamaktadır. Bu şartlar, öğretmenleri planlama ve uygulamada belirsizliğe

sürüklemekte; bölgesinin, okulunun ve sınıfının koşullarında programa bağlı kalmakta güçlük çeken öğretmenler de kâğıt üstünde ayrı, sınıfta ayrı bir program uygulamaktadırlar. Çalışmada, sürekli yenilenen öğretim programlarının kâğıt üzerinde kalmaması için uygulama ve araştırma önerilerine de yer verilmiştir.”

2017 yılında Bay, Kahramanoğlu, Döş ve Turan Özpolat tarafından yayınlanan çalışmada, program bağlılığını etkileyen faktörlere yer verilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Gaziantep’in merkez ilçesinde görev alan farklı bölümlerdeki 104 ilköğretim öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgubilim yöntemi kullanılmıştır. Program bağlılığını etkileyen okul, öğretmen, eğitim sistemi ve program faktörlerinin yanı sıra öğretmen görüşleri doğrultusunda, çevre faktörünün ön planda olduğu ortaya çıkmıştır. Okul – çevre faktörünü sırasıyla öğretim programı, öğretmen, sistem, öğrenci, kaynak, materyal, konu, yönetim ve uygulama faktörlerinin program bağlılığını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Yaşaroğlu ve Manav tarafından 2015 yılında yayınlanan çalışma, “öğretmenlerin öğretim programına bağlılık derecelerini belirlemek için kullanılabilecek bir ölçek geliştirmek amacıyla yapılmıştır. Çalışmanın evrenini Bingöl merkez ilçede görev yapan tüm öğretmenler oluşturmaktadır. Tesadüfî örnekleme yöntemi kullanılarak 167 öğretmene ulaşılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre geçerli ve güvenilir, likert tipi bir ölçek geliştirilmiştir. 20 maddeden oluşan tek faktörlü ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .892 olarak hesaplanmıştır. Tek faktörlü yapı, toplam varyansın %35.815’ini açıklamaktadır.” Araştırmanın sonucuna göre geliştirilen ölçeğin, program bağlılığı ile ilgili ileride yapılacak olan araştırmalarda kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu saptanmıştır. Geliştirilen ölçme aracı, programın temel yaklaşımı, hedefleri, öğretmen ve öğrencilerin görevleri,

kazanımlar ve ölçme – değerlendirme durumları gibi öğretim programına bağlılık kavramının boyutlarını ölçmek için tasarlanmıştır.

1.7. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı akademisyenlerin yükseköğretim program bağlılığı kavramına ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Bu amaçla akademisyenlerin bölüm ve ders programlarına bağlılık düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir.

Öğretim programlarının hazırlanması ve uygulanmasında ilköğretim ve ortaöğretim seviyesinde çalışmalar yapılmasına rağmen, ülkemizde yükseköğretim seviyesinde hazırlanmış olan programların uygulanmasına yönelik yeterli sayıda çalışma olmaması sebebiyle yapılan araştırma önem kazanmaktadır. Akademisyenlerin yükseköğretim program bağlılığı kavramı ile ilgili görüşlerinin alındığı bu çalışmanın, gelecekte program bağlılığı kavramı ile ilgili araştırmalara kaynak olabileceği düşünülmektedir. Böylece yükseköğretim programlarının geliştirilmesinde ve uygulanmasında bilimsel bir çerçeveye uygun tasarımlar yapılabilir. Bu doğrultuda araştırmanın problem cümlesi ve alt problemleri şu şekilde yapılandırılmıştır.

1.8. Problem Cümlesi ve Alt Problem

Araştırmanın problem cümlesi "Akademisyenlerin Program Bağlılığı'na (Curriculum Fidelity) ilişkin görüşleri nasıldır?" şeklinde yapılandırılmıştır.

1.8.1. Alt Problem

Akademisyenlerin bölüm öğretim programlarına ve ders planlarına bağlılık düzeyleri program öğelerinden

- a) Hedef,

- b) İçerik,
- c) Eğitim Durumları,
- d) Değerlendirme öğelerine göre nasıldır?

1.8.2. Sayıtlılar

Anketleri cevaplayan akademisyenlerin gerçek görüş ve düşüncelerini ifade ettikleri varsayılmıştır.

1.8.3. Sınırlılıklar

Araştırma 2017-2018 akademik yılında Yeditepe Üniversitesinde farklı fakülte ve bölümlerde görev yapmakta olan 120 öğretim görevlisinin görüşleri ile sınırlıdır.

1.8.4. Tanımlar

Program Bağlılığı: Tasarlanan öğretim programı ile uygulamaya konan öğretim programı arasındaki uyumdur.

Akreditasyon: Bir programın, ürün veya hizmetin kabul görmüş standartlara göre değerlendirilmesi, belgelendirilmesi ve devamlılığının sağlanması sürecidir.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, evreni ve örnekleme, veri toplama araçları, çalışma grubu, uygulama ve veri çözümleme teknikleri hakkında bilgi verilecektir.

2.1. Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışmada akademisyenlerin programlara bağlılıklarının ne düzeyde olduğunu betimlemek için betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada betimsel yöntemin kullanılma amacı, araştırmaya katılan akademisyenlerin, geçmişte ya da şimdi içinde buldukları koşullara göre durumlarını, görüş ve düşüncelerini var olduğu gibi ortaya koymaktır. Betimsel verilerin toplanmasında literatür taraması ve anket teknikleri kullanılmıştır. Literatür taraması elektronik kaynaklarda (veri tabanları ve makaleler) ve basılı kaynaklarda (tezler ve kitaplar) yapılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırma grubunu 2017 – 2018 öğretim yılında İstanbul ili Anadolu yakasında bulunan Yeditepe Üniversitesi'nde görev yapan 120 akademisyen oluşturmaktadır. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul Eğitim ve Kültür Vakfı (İSTEK) tarafından 1996 yılında kurulmuştur. Türkiye'de ilk vakıf üniversitesi olan Yeditepe üniversitesi ulusal ve uluslararası akreditasyon kuruluşlarının denetiminden geçmiştir. Yeditepe Üniversitesi'nde 13 fakülte ve 1 Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu akademik faaliyetlerini sürdürmektedir. Lisans düzeyinde 72 programı bulunan üniversitede; 81 yüksek lisans ve 41 doktora düzeyinde program bulunmaktadır. Araştırmaya katılan akademisyenlerin cinsiyet, yaş, unvan, fakülte, idari görev ve kıdem değişkenlerine göre dağılımı aşağıdaki tablolarda verilmiştir. Akademisyenlerin cinsiyete göre dağılımı Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

Akademisyenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	%	% _{gec}	% _{yig}
Kadın	64	53,3	53,3	53,3
Erkek	56	46,7	46,7	100,0
Toplam	120	100,0	100,0	

Araştırmaya katılan akademisyenlerin %53,3'ü kadın, %46,7'si erkektir. Verilerden anlaşıldığı gibi, araştırmaya katılanlar içinde kadınların sayısı (N = 64) daha yüksektir.

Akademisyenlerin yaş değişkenine göre dağılımı Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Akademisyenlerin Yaşa Göre Dağılımı

Yaş	n	%	% _{gec}	% _{yig}
24 – 33	20	16,7	16,7	16,7
34 – 43	43	35,8	35,8	52,5
44 – 53	24	20,0	20,0	72,5
54 – 63	14	11,7	11,7	84,2
64 – 73	12	10,0	10,0	94,2
74 – 83	7	5,8	5,8	100,0
Toplam	120	100,0	100,0	

Araştırmaya katılan akademisyenlerin %16,7'sinin 24 – 33 yaş grubunda yer almaktadır. 34 – 43 yaş grubunda yer alanların oranı %35,8 iken, 44 – 53 yaş grubundakilerin oranı ise %20'dir. Akademisyenlerin %11,7'sinin 54 – 63 yaş, %10'unun 64 – 73 yaş ve %5,8'inin 74 – 83 yaş aralığında olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılanların çoğunluğunu (N = 43) 34 – 43 yaş grubu akademisyenleri oluşturmaktadır.

Akademisyenlerin unvan değişkenine göre dağılımı Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3

Akademisyenlerin Unvana Göre Dağılımı

Akademik Ünvan	n	%	%_{gec}	%_{yig}
Prof. Dr.	21	17,5	17,5	17,5
Doç. Dr.	17	14,2	14,2	31,7
Dr. Öğretim Üyesi	46	38,3	38,3	70,0
Öğretim Görevlisi	29	24,2	24,2	94,2
Araştırma Görevlisi	7	5,8	5,8	100,0
Toplam	120	100,0	100,0	

Tablo 3'teki veriler incelendiğinde, araştırmaya katılan akademisyenlerin %17,5'i profesörlerden oluşurken, %14,2'si doçentlerden meydana gelmiştir. Doktor öğretim üyelerinin %38,3'ü, doktorasını tamamlamamış öğretim görevlilerinin %24,2'si ve araştırma görevlilerinin %5,8'i ankete katılım sağlamıştır. Katılım oranlarına bakıldığında, doktor öğretim üyelerinin sayıca (N = 46) fazla olduğu görülmektedir.

Akademisyenlerin görevli oldukları fakülte türüne göre dağılımı Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Akademisyenlerin Fakülte Türüne Göre Dağılımı

Fakülte	n	%	%_{gec}	%_{yig}
Eğitim	22	18,3	18,3	18,3
Eczacılık	5	4,2	4,2	22,5
Diş Hekimliği	6	5,0	5,0	27,5
Fen Edebiyat	17	14,2	14,2	41,7
Güzel Sanatlar	6	5,0	5,0	46,7
Hukuk	8	6,7	6,7	53,3
İktisadi ve İdari Bilimler	7	5,8	5,8	59,2
İletişim	7	5,8	5,8	65,0
Mimarlık	7	5,8	5,8	70,8
Mühendislik	10	8,3	8,3	79,2
Sağlık Bilimleri	10	8,3	8,3	87,5
Tıp	7	5,8	5,8	93,3
Ticari Bilimler	8	6,7	6,7	100,0
Toplam	120	100,0	100,0	

Akademisyenlerin %18,3'ü Eğitim Fakültesi'nde görevlidir. Çalışma grubu içinde fakültelerdeki akademisyenlerin dağılımına bakıldığında, eğitim fakültesinden katılan akademisyenlerin çoğunlukta (N = 22) olduğu görülmektedir. Fen Edebiyat Fakültesinden katılan akademisyenlerin oranı %14,2 ile eğitim fakültesinden sonra en çok katılım sağlayan fakülte olmuştur. Diğer fakültelerin katılım yüzdelerine bakıldığında; %4,2'si Eczacılık Fakültesi'nden, %5'i Diş Hekimliği ve Güzel Sanatlar Fakültesi'nden, %6,7'si Hukuk ve Ticari Bilimler Fakültesi'nden, %5,8'i İktisadi ve İdari Bilimler, İletişim, Mimarlık ve Tıp Fakültesi'nden, %8,3'ü Mühendislik ve Sağlık Bilimleri Fakültesi'nden katılım sağlamıştır.

Akademisyenlerin idari göreve göre dağılımı Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Akademisyenlerin İdari Göreve Göre Dağılımı

İdari Görev Durumu	n	%	%_{gec}	%_{yig}
Evet	47	39,2	39,2	39,2
Hayır	73	60,8	60,8	100,0
Toplam	120	100,0	100,0	
İdari Görevi	f	%	%_{gec}	%_{yig}
Dekan	4	3,3	3,3	3,3
Dekan Yardımcısı	5	4,2	4,2	7,5
Bölüm Başkanı	12	10,0	10,0	17,5
Bölüm Başkan Yardımcısı	11	9,2	9,2	26,7
Diğer	15	12,5	12,5	39,2
İdari Görevi Olmayan	73	60,8	60,8	100,0
Toplam	120	100,0	100,0	

Akademisyenlerin %39,2'si buldukları fakültelerde idari göreve sahip oldukları da saptanmıştır. %3,3'ünün Dekan, %4,2'nin Dekan Yardımcısı, %10'nunun Bölüm Başkanı, %9,2'sinin Bölüm Başkan Yardımcısı olmasının yanı sıra, %12,5'inin diğer görevlerde (Erasmus Koordinatörlüğü, Bologna Eşgüdüm Komisyonu Üyeliği vb.) olduğu görülürken, %60,8'inin idari görevinin olmadığı belirtilmiştir.

Akademisyenlerin mesleki kıdeme göre dağılımı Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6

Akademisyenlerin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı

Mesleki Kıdem	n	%	% _{gec}	% _{yig}
0 – 7 yıl	36	30,0	30,0	30,0
8 – 15 yıl	20	16,7	16,7	46,7
16 – 23 yıl	21	17,5	17,5	64,2
24 yıl ve üzeri	43	35,8	35,8	100,0
Toplam	120	100,0	100,0	

Anket verilerine bakıldığında, 7 yıla kadar mesleki kıdeme sahip %30 akademisyen bulunurken, 8 – 15 yıl arası %16,7, 16 – 23 yıl arası %17,5 ve %35,8’inin 24 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir. Anket sonuçlarından da anlaşıldığı üzere, 24 yıldan fazla akademik anlamda görevi bulunan akademisyenlerin sayısının (N = 43) fazla olduğu görülmektedir.

Akademisyenlerin akreditasyon ve program bağlılık kavramına verdikleri öneme ilişkin cevapların dağılımı Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7

Akreditasyon ve Program Bağlılık Kavramına Verdikleri Öneme İlişkin Cevapların Dağılımı

MADDELER	Evet		Kararsızım		Fikrim yok		Hayır	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Akreditasyonun akademik kaliteyi arttırdığını düşünüyor musunuz?	53	44,2	36	30,0	13	10,8	18	15,0
Bir öğretim üyesi olarak program bağlılığının önemine inanıyor musunuz?	59	49,2	38	31,7	12	10,0	11	9,2

Araştırmaya katılan akademisyenlerin %44,2’si akreditasyonun akademik kaliteyi arttırdığını düşünürken, %30’u bu konuda kararsız olduğunu belirtmiştir. %10,8’i akreditasyonların eğitimin kalitesini arttırdığıyla ilgili bilgi sahibi olmadığını belirtmiş ve %15’i bu fikre katılmadığını ifade etmiştir. Akademik programlara

bağlılığın önemine inanan %49,2'lik kesimin aksine %9,2'lik programlara bağlı kalınmaması gerektiğini düşünmektedir. Program bağlılık kavramı hakkında bilgi sahibi olmayan akademisyenler %10,0 iken, programlara bağlı kalınıp kalınmaması konusunda kararsız olanlar %31,7'dir.

Akademisyenlerin öğretim programı ve ders planlarına bağlılıklarına ilişkin cevaplarının dağılımı Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8

Öğretim Programı ve Ders Planlarına Bağlılık Düzeyine İlişkin Cevapların Dağılımı

MADDELER	Çok Bağlı		Bağlı		Kimi Zaman Bağlı		Bağlı Değil		Hiç Bağlı Değil	
	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%
Derslerinizi işleme biçiminizi düşünerek, bölümünüzün öğretim programına bağlılık düzeyiniz aşağıdakilerden hangisine uymaktadır?	27	22,5	44	36,7	33	27,5	3	2,5	13	10,8
Derslerinizi işleme biçiminizi düşünerek, ders planınızın/izlencenizin öğrenme çıktılarına (hedeflere) bağlılık düzeyiniz aşağıdakilerden hangisine uymaktadır?	24	20,0	44	36,7	35	29,2	4	3,3	13	10,8

Bölüm öğretim programlarına bağlılığı bulunan akademisyenler %50'den fazla iken, ders işleyişinin bir kısmını programa sadık bir kısmını programa bağlı kalmadan işleyenler %27,5'tur. Bölüm programlarına bağlı kalmadan ders işleyenler %20'den azdır. Benzer olarak, ders planlarını uygularken öğrenme çıktılarına bağlı kalan akademisyenler %50'den fazla iken, %29,2'si kimi zaman bağlı kalıp kimi zaman bağlı kalmadığını belirtmiştir. Öğrenme çıktılarından farklı ders uygulaması yapan ya da öğrenme çıktılarına bağlı kalmayı gerçekleştirmediğini belirten akademisyenler %20'den azdır.

Tablo 8 ve Tablo 9'da görüldüğü gibi akademisyenlerin program bağlılık düzeylerine ilişkin sorulara verdikleri yanıtların frekans ve yüzde değerlerine bakılmış ardından Tablo 10'da görüldüğü gibi akademisyenlerin bölüm öğretim programlarına

ve ders planlarına bağılıklarına ilişkin sorulara verdikleri yanıtların ortalama ve standart sapma betimsel istatistiklerine bakılmıştır.

2.3. Veri Toplama Aracı

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu, araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Araştırmada cinsiyet, yaş, akademik unvan, fakülte, idari görev, mesleki kıdem değişkenleri ile öğretim programlarına bağılıkları arasındaki ilişkiler incelendiği için, kişisel bilgi formunda bu değişkenler ile ilgili maddeler yer almıştır.

2.3.2. Program Bağılılığına İlişkin Görüş Anketi

Araştırmacı tarafından anket geliştirme sürecinde önce 44 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur. Anket maddeleri oluşturulmadan önce ilgili literatür taranmış, anahtar kavramlar, terimler ve süreçler tanımlanmıştır. Daha sonra bir grup öğretim üyesi ile bu kavramlara ilişkin görüşme yapılmıştır. Soruların 4 tanesi seçenekli 28 tanesi açık uçludur. Anketin 5 maddesi programın hedef ögesine ilişkin, 10 madde programın içerik ögesine ilişkin, 8 madde eğitim durumu ögesine ilişkin, 5 madde programın değerlendirme boyutuna ilişkin sorulardan oluşmaktadır. Anket yanıtları 5’li likert tipine göre puanlanmıştır. Puanlama, maddeyi okuyan akademisyenin o maddedeki eylemi gerçekleştirme sıklığını göz önünde bulundurarak cevap vermesine göre tasarlanmıştır. Maddelerin içerdiği eylem sıklıkları “Tamamen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum”, “Tamamen Katılmıyorum” şeklinde düzenlenmiştir.

2.4. Verilerin Toplanması

Araştırma ile ilgili resmi izinler alınarak veriler 2017 – 2018 öğretim yılında toplanmıştır. Araştırma verileri gerekli izinler alındıktan ve uygulama saatleri belirlendikten sonra akademisyenlerin ofis saatlerinde toplanmıştır. Anketlerin uygulaması araştırmacı tarafından her akademisyen için 10’ar dakikada gerçekleştirilmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırma verileri SPSS 20.0 istatistik programı kullanılarak çözümlenmiştir. Anketin iç tutarlılığını test etmek için “Cronbach Alpha Katsayısı” (α) kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesi amacıyla frekans ve yüzde istatistiksel teknikleri kullanılmıştır.

2.6. Anketin Geçerlik ve Güvenirliği

Program Bağlılığına ilişkin görüş anketinin geçerlik ve güvenirlilik çalışmaları yapılmıştır. Araştırma kapsamı dışında tutulan 30 kişilik bir akademisyen grubuna anketin taslak formu uygulanmıştır. Pilot çalışmada elde edilen veriler analiz edilmiştir. Güvenirlilik kat sayısını saptamak amacıyla, Program Bağlılığı görüş anketi test – tekrar test yöntemi kullanılarak 30 akademisyene 3 hafta ara ile tekrar uygulanmıştır.

Güvenirlilik kapsamında iç tutarlılığı test etmek için Chronbach Alpha değerlerine bakılmıştır. Anketin toplam Chronbach Alpha değeri 0.71 olarak belirlenmiştir.

Ankete verilen yanıtların zamana göre değişmediğini değerlendirmek amacıyla yapılan test – tekrar test ortalama değeri 0.843 olarak bulunmuştur. Test – tekrar test sonucunda korelasyonların yüksek olduğu saptanmıştır.



3. BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın alt problemleri olan “akademisyenlerin, bölüm öğretim programlarına ve ders planlarına bağlılık düzeyleri program öğelerinden hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme öğelerine göre nasıldır?” sorularına cevap aranmıştır. Bu alt problemlerin çözümlenmesine ilişkin olarak akademisyenlerin görüşlerinin frekans ve yüzde değerleri Tablo 9, Tablo 10, Tablo 11, Tablo 12’de, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 13, Tablo 14 ve Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 9

Öğretim Programı ve Ders Planlarına Bağlılığa Verilen Cevapların Hedef Öğesine Göre Dağılımı

İfadeler	1		2		3		4		5	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Hedef										
Bölüm programının (curriculum) hangi değerleri kazandırmaya aracılık ettiğinin farkındayım.	50	41,7	38	31,7	7	5,8	12	10,0	13	10,8
Ders planında (syllabus) öğrenme çıktıları (hedefler) yer almaktadır.	57	47,5	31	25,8	8	6,7	12	10,0	12	10,0
Ders planında (syllabus) belirtilen öğrenme çıktıları (hedefleri) tam olarak gerçekleştiriyorum.	16	13,3	22	18,3	15	12,5	49	40,8	18	15,0
Öğrenme çıktılarının (hedeflerin) hangi öğrenme alanı (bilişsel, duyuşsal, psiko-motor) ile ilgili olduğunu ayırt ederim.	34	28,3	32	26,7	27	22,5	14	11,7	13	10,8
Öğrencilere verdiğim veya vereceğim ödevlerin Öğrenme çıktılarına (hedeflere) uygun olmasını önemserim.	48	40,0	39	32,5	6	5,0	10	8,3	17	14,2

Anket sonuçlarına göre; akademisyenlerin %41,7’si bölüm programlarının hangi değerleri kazandırmaya aracılık ettiklerinin farkındadır. Araştırmaya katılan akademisyenlerin %47,5’i ders planlarında öğrenme çıktılarına yer vermektedir ama ders planlarında yer alan öğrenme çıktıları ders içerisinde gerçekleştirilebilen akademisyenler %15’tir. Ders planlarının hedeflerini bilişsel, duyuşsal ve psiko – motor öğrenme alanlarını ortalama %28,3’ü ayırt edebildiklerini belirtirken, %22,5’u bu konuda kararsız olduğunu belirtmiştir. Akademisyenlerin %40’ı öğrenme çıktıları

uygulamaya dönük ödevlerin verilmesi gerektiğini, sınıf içerisinde materyal kullanılmasını ve aynı zamanda bölüm programında yer alan öğrenme çıktılarıyla da paralel şekilde ders işlediklerini belirtmiştir.

Tablo 10

Öğretim Programı ve Ders Planlarına Bağlılığa Verilen Cevapların İçerik Ögesine Göre Dağılımı

İfadeler	1		2		3		4		5	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
İçerik										
Bölüm programında (curriculum) öğrenme çıktıları (hedefler) doğru şekilde ifade edilir.	50	41,7	34	28,3	9	7,5	17	14,2	10	8,3
Bölüm programında (curriculum) yer alan öğrenme çıktıları (hedefler) derste işlediklerimizle paraleldir.	34	28,3	51	42,5	6	5,0	14	11,7	15	12,5
Bölüm programı (curriculum) hayat boyu öğrenme becerilerine (araştırma, problem çözme, eleştirel düşünme vb...) odaklı olarak hazırlanır ve uygulanır.	33	27,5	41	34,2	14	11,7	16	13,3	16	13,3
Ders planlarını (syllabus) bölüm programında (curriculum) yer alan öğrenme çıktılarına (hedefleri) gerçekleştirmeye dönüktür.	40	33,3	41	34,2	13	10,8	11	9,2	15	12,5
Ders planlarını (syllabus) şeffaf, erişimi kolay ve değerlendirilebilir durumdadır.	54	45,0	35	29,2	3	2,5	12	10,0	16	13,3
Aynı dersi veren öğretim üyeleri ortak bir çalışmayla ders planı (syllabus) hazırlar.	20	16,7	28	23,3	37	30,8	21	17,5	14	11,7
Varolan bölüm programının (curriculum) güncelliği ile alandaki yeniliklerin ilişkisi yeterli değildir.	14	11,7	15	12,5	32	26,7	35	29,2	24	20,0
Ders planına (syllabus) bağlı kalmak öğrenciler üzerinde olumlu bir etki yaratır.	28	23,3	38	31,7	20	16,7	19	15,8	15	12,5
Zaman yetersizliği, ders planına (syllabus) bağlı kalmamın önünde büyük bir engeldir.	19	15,8	16	13,3	20	16,7	41	34,2	24	20,0
Ders konularını akademik takvime göre yetiştirmekte zorlanırım.	16	13,3	17	14,2	24	20,0	38	31,7	25	20,8

Akademisyenler tarafından bölüm programında yer alan öğrenme çıktılarının doğru şekilde ifade edildiğine tamamen katılanların sayısı (N = 50) cevapların %41,7'sini oluştururken, %8,3'ü tamamen katılmadıklarını belirtmişleridir. Bölüm programında yer alan öğrenme çıktılarının derste yapılan uygulamalarla paralel şekilde yürütüldüğünü savunan akademisyenler %28,3'ü oluştururken, sınıf içerisinde yapılan uygulamaların öğrencilerin hayat boyu öğrenmelerine olanak sağlayacağını düşünenler ile benzer şekildedir. Öğretim üyelerinin %60'ından fazlası; öğrenme çıktılarının gerçekleştirip gerçekleştirilemediğine yönelik çalışmalar yaparken, akademisyenlerin %40'ı; aynı dersi veren öğretim üyelerinin ders planlarının farklı olduğunu dile getirmiş

ve %30,8'i ise bu konuda kararsız olduklarını belirtmiştir. Akademisyenlerin görüşleri doğrultusunda, ders planlarının şeffaf, erişimi kolay ve değerlendirilebilir durumda olduğunu belirten akademisyenlerin sayısı (N = 89) içerik ögesine göre yapılan dağılımlar arasında en yüksek değere ulaşarak %74,2 oranındadır.

Tablo 11

Öğretim Programı ve Ders Planlarına Bağlılığa Verilen Cevapların Eğitim Durumu Ögesine Göre Dağılımı

İfadeler	1		2		3		4		5	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Eğitim Durumu										
Her dönem, her ders planı (syllabus) öğrenci ve öğretim üyesi görüşleri doğrultusunda güncellenir.	26	21,7	26	21,7	24	20,0	27	22,5	17	14,2
Üniversite misyonu ile uyumlu ders işlerim.	44	36,7	33	27,5	12	10,0	15	12,5	16	13,3
Derslerimi öğrencilerin bilgileri uygulamasına olanak verecek şekilde tasarlarım.	45	37,5	41	34,2	8	6,7	12	10,0	14	11,7
Bölüm programının (curriculum) hazırlanması sürecinde tüm bölüm öğretim üyeleri aktif rol alır.	18	15,0	32	26,7	15	12,5	38	31,7	17	14,2
Öğrencilerin program öğrenme çıktılarına ulaşmaları öğretim üyelerinin dersteki uygulamalarıyla mümkün olur.	31	25,8	42	35,0	17	14,2	13	10,8	17	14,2
Bölüm öğretim üyelerinin program (curriculum) geliştirmeye ilişkin yaptıkları çalışmalar üniversitenin eğitim kalitesini pek fazla etkilememektedir.	19	15,8	17	14,2	17	14,2	46	38,3	21	17,5
Ders etkinliklerini öğrenme çıktılarına (hedeflere) göre planlarım.	30	25,0	48	40,0	14	11,7	14	11,7	14	11,7
Derslerde kullandığım materyaller bölüm programının (curriculum) öğrenme çıktılarına (hedeflerine) gerçekleştirilmesine katkı sağlar.	35	29,2	44	36,7	10	8,3	11	9,2	20	16,7

Her akademik yılın başında hazırlanan o döneme ait derslerin ders planları, öğrenme çıktıları (hedeflerle), ders akışı ve değerlendirmelerle birlikte öğrencilerin ulaşabileceği, her daim faydalanabileceği şekilde hazırlandığını düşünen akademisyenlerin sayısı (N = 52) verilen cevapların %43,4'üdür. Akademisyenlerin %36,7'si üniversitenin misyonuyla uyumlu ders işlediklerini belirtirken, öğrencilerin öğrendikleri bilgileri uygulamalarına olanak veren akademisyenlerin oranı %71,7'dir. Öğrencilerin öğrendiklerini doğru bir biçimde gerçek hayata aktarabilmeleri, öğretim üyelerinin sınıf içerisindeki program uygulamalarının kalitesiyle doğru orantılıdır. Öğrencilerin program öğrenme çıktılarına ulaşmaları için akademisyenlerin %60,8'i

ders uygulamalarıyla mümkün olabileceğini doğrulamıştır. Ders uygulamaları sırasında kullanılan materyallerin programın öğrenme çıktılarının kazandırılmasına katkı sağladığını düşünen akademisyenlerin %65,9'u tamamen katılıyorum ve katılıyorum yanıtlarını verirken, %8,3'ü kararsız olduklarını göstermişlerdir.

Tablo 12

Öğretim Programı ve Ders Planlarına Bağlılığa Verilen Cevapların Değerlendirme Ögesine Göre Dağılımı

İfadeler	1		2		3		4		5	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Değerlendirme										
Dönem sonunda derslerdeki başarıma ilişkin bölümümden/fakülteden geri bildirim alırım.	29	24,2	32	26,7	13	10,8	23	19,2	23	19,2
Dersin planına (syllabus) her durumda sadık kalırım.	19	15,8	48	40,0	24	20,0	13	10,8	16	13,3
Ders planlarımda (syllabus) yer alan değerlendirme yöntemleri gerçekçidir.	33	27,5	49	40,8	14	11,7	5	4,2	19	15,8
Derslerimle ilgili öğrencilerden geri bildirim almak için farklı yöntemler (görüş alma, değerlendirme yazma vb...) kullanırım.	26	21,7	40	33,3	23	19,2	13	10,8	18	15,0
Ölçme aracı hazırlarken, hedeflerin gerçekleşip gerçekleşmediğini ölçmeyi amaçlarım.	40	33,3	42	35,0	12	10,0	11	9,2	15	12,5

Akademisyenlerin %24,2'si dönem sonlarında fakültelerinden başarılarına ilişkin geri bildirim almalarına rağmen, %20'si değerlendirmenin gerçekliğine inanmadığını ifade etmiştir. Bunun yanı sıra, öğretim üyelerinin %13,3'ü ders planlarına katı bir şekilde bağlı kalmadan, sınıf koşullarına göre, esneklik sağlayabileceğini belirtirken, %40'ı ders planlarına her durumda sadık kalacaklarına işaret etmişlerdir. Ders planlarında yer alan değerlendirme yöntemlerinin gerçekçi olduğunu düşünenlerin sayısı (N = 82) ve doğru sonuçları vermesi için farklı yöntemler kullananların sayısı (N = 66) verilen cevapların %55'idir. Değerlendirme ögesine göre yapılan dağılım sonuçlarına göre, öğretim üyeleri derslerde öğrenme çıktılarının (hedeflerinin) ne kadarının başarıya ulaştığını ölçmenin en önemli madde olduğunu %68 katılım oranıyla göstermişlerdir.

Tablo 13

Öğretim Programı ve Ders Planlarına Bağlılık Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Boyut ve İfadeler	n	\bar{X}	SS
Hedef		3,55	1,35
Bölüm programının (curriculum) hangi değerleri kazandırmaya aracılık ettiğinin farkındayım.	120	3,83	1,36
Ders planında (syllabus) öğrenme çıktıları (hedefler) yer almaktadır.	120	3,91	1,36
Ders planımda (syllabus) belirtilen öğrenme çıktıları (hedefleri) tam olarak gerçekleştiremiyorum.	120	2,74	1,29
Öğrenme çıktılarının (hedeflerin) hangi öğrenme alanı (bilişsel, duyuşsal, psiko-motor) ile ilgili olduğunu ayırt ederim.	120	3,50	1,31
Öğrencilere verdiğim veya vereceğim ödevlerin Öğrenme çıktılarına (hedeflere) uygun olmasını önemserim.	120	3,76	1,42
İçerik		3,30	1,33
Bölüm programında (curriculum) öğrenme çıktıları (hedefler) doğru şekilde ifade edilir.	120	3,81	1,34
Bölüm programında (curriculum) yer alan öğrenme çıktıları (hedefler) derste işlediklerimle paraleldir.	120	3,63	1,34
Bölüm programı (curriculum) hayat boyu öğrenme becerilerine (araştırma, problem çözüme, eleştirel düşünme vb...) odaklı olarak hazırlanır ve uygulanır.	120	3,49	1,37
Ders planlarım (syllabus) bölüm programında (curriculum) yer alan öğrenme çıktıları (hedefleri) gerçekleştirmeye dönüktür.	120	3,67	1,36
Ders planlarım (syllabus) şeffaf, erişimi kolay ve değerlendirilebilir durumdadır.	120	3,83	1,44
Aynı dersi veren öğretim üyeleri ortak bir çalışmayla ders planı (syllabus) hazırlar.	120	3,16	1,24
Varolan bölüm programının (curriculum) güncelliği ile alandaki yeniliklerin ilişkisi yeterli değildir.	120	2,67	1,26
Ders planına (syllabus) bağlı kalmak öğrenciler üzerinde olumlu bir etki yaratır.	120	3,38	1,34
Zaman yetersizliği, ders planına (syllabus) bağlı kalmamın önünde büyük bir engeldir.	120	2,71	1,36
Ders konularını akademik takvime göre yetiştirmekte zorlanırım.	120	2,68	1,32
Eğitim Durumu		3,35	1,36
Her dönem, her ders planı (syllabus) öğrenci ve öğretim üyesi görüşleri doğrultusunda güncellenir.	120	3,14	1,37
Üniversite misyonu ile uyumlu ders işlerim.	120	3,62	1,43
Derslerimi öğrencilerin bilgileri uygulamasına olanak verecek şekilde tasarlarım.	120	3,76	1,36
Bölüm programının (curriculum) hazırlanması sürecinde tüm bölüm öğretim üyeleri aktif rol alır.	120	2,97	1,33
Öğrencilerin program öğrenme çıktılarına ulaşmaları öğretim üyelerinin derste uygulamalarıyla mümkün olur.	120	3,48	1,36
Bölüm öğretim üyelerinin program (curriculum) geliştirmeye ilişkin yaptıkları çalışmalar üniversitenin eğitim kalitesini pek fazla etkilememektedir.	120	2,73	1,34
Ders etkinliklerini öğrenme çıktılarına (hedeflere) göre planlarım.	120	3,55	1,30
Derslerde kullandığım materyaller bölüm programının (curriculum) öğrenme çıktıları (hedeflerine) gerçekleştirmesine katkı sağlar.	120	3,53	1,43
Değerlendirme		3,43	1,36
Dönem sonunda derslerdeki başarıma ilişkin bölümümden/fakülteden geri bildirim alırım.	120	3,18	1,48
Dersin planına (syllabus) her durumda sadık kalırım.	120	3,34	1,25
Ders planlarımda (syllabus) yer alan değerlendirme yöntemleri gerçekçidir.	120	3,60	1,36
Derslerimle ilgili öğrencilerden geri bildirim almak için farklı yöntemler (görüş alma, değerlendirme yazma vb...) kullanırım.	120	3,36	1,34
Ölçme aracı hazırlarken, hedeflerin gerçekleşip gerçekleşmediğini ölçmeyi amaçlarım.	120	3,68	1,35

Tablo 13’de görüldüğü gibi, akademisyenlerin bölüm/fakülte öğretim programlarına ve ders planlarına bağlılıklarına ilişkin görüşleri, üniversitede genelinde en yüksek düzeyde belirtilen “ders planımda (syllabus) öğrenme çıktıları (hedefler) yer almaktadır” (3,91±1,36) olduğunu göstermiştir. İkinci sırada ise “bölüm programının (curriculum) hangi değerleri kazandırmaya aracılık ettiğinin farkındayım” (3,83±1,36) gelmektedir. Bu bulguyu sırasıyla “ders planlarım (syllabus) şeffaf, erişimi kolay ve değerlendirilebilir durumdadır” (3,83±1,44) ve “bölüm programında (curriculum) öğrenme çıktıları (hedefler) doğru şekilde ifade edilir” (3,81±1,34) izlemektedir.

Akademisyenlerin öğretim programı ve ders planlarına bağlılıklarının en yüksek düzeyde “hedef” (3,55±1,35) ve değerlendirme (3,43±1,36) bağlamında ve bağlılık düzeyinin “yüksek düzeyde” olduğu; içerik (3,30±1,33) ve eğitim durumu (3,35±1,36) bağlamında bağlılık düzeylerinin “orta düzeyde” olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 14

Öğretim Programı ve Ders Planlarına İnanca İlişkin Cevapların Betimsel İstatistikleri

MADDELER	n	\bar{X}	SS
Akreditasyonun akademik kaliteyi artırdığını düşünüyor musunuz?	120	1,97	1,08
Bir öğretim üyesi olarak program bağlılığının önemine inanıyor musunuz?	120	1,79	0,96

Tablo 11’de görüldüğü gibi, akademisyenlerin “akreditasyonun akademik kaliteyi artırdığı” (1,97±1,08) ve “öğretim program bağlılığının önemli olduğu” (1,79±0,96) inançlarının oldukça düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 15

Öğretim Programı ve Ders Planlarına Bağlılık Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistikler

MADDELER	n	\bar{X}	SS
Derslerinizi işleme biçiminizi düşünerek, bölümünüzün öğretim programına bağlılık düzeyiniz aşağıdakilerden hangisine uymaktadır?	120	2,42	1,19
Derslerinizi işleme biçiminizi düşünerek, ders planınızın/izlencenizin öğrenme çıktılarına (hedeflere) bağlılık düzeyiniz aşağıdakilerden hangisine uymaktadır?	120	2,48	1,17

Tablo 12’de görüldüğü gibi, akademisyenlerin “bölümün öğretim programına bağlılığı ” ($2,42 \pm 1,19$) ve “ders planlarının hedeflere bağlılığı” ($2,48 \pm 1,17$) düzeyinin düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Akademisyenlerin program bağıllığına ilişkin görüşlerinin incelendiği bu çalışmada en yüksek bağıllığın ders planında öğrenme çıktılarının hedef alınması olduğu; ikinci sırada bölüm programlarının hangi değerleri kazandırmaya aracılık ettiğinin farkındalığı yer aldığı; öğretim programı ve ders planlarına yüksek bağıllığın görüldüğü diğer konular ders planlarının şeffaf, erişimi kolay, değerlendirilebilir durumda olduğu bulguları elde edilmiştir. Ders planlarında öğrenme çıktılarına yönelik bağıllığın en önemli konumda olmasının şaşırtıcı bir sonuç olmadığı değerlendirilmektedir. Zira Bologna Süreci kapsamında üniversite genelinde her fakülte ve her bölüm program bilgi paketlerini hazırlarken amaç, hedef (öğrenme çıktısı) ve değerlendirme sistemlerine yer vermiştir. Bölüm programları, öğrenciye eleştirel düşünme, düşüncelerini analiz edebilme, iyi ve kötü kavramları karşılaştırabilme gibi değerleri kazandırıyor olmalıdır. Alınan derslerin öğrenciye günlük yaşama uygulamasında fayda sağlaması, bölüm programının hedeflerini gerçekleştirildiği anlamına gelmektedir. En yüksek bağıllığın ders planında öğrenme çıktıların hedef alınması olduğu bulgusu da dikkate alındığında öğretim programı ve ders planlarına bağıllığın öğrenme ortamındaki koşullara göre farklılık gösterdiği; her ne kadar öğretim programları ve ders planına bağıllık olsa da sınıf ortamındaki koşulların daha fazla önemsendiği ve esnek tutum sergilendiği sonuçları elde edilmiştir. Bu çalışmada elde edilen diğer bulgu da akademisyenlerin akreditasyonun akademik kaliteyi artırdığı ve öğretim programlarına bağıllığın önemli olduğuna ilişkin görüşlerinin düşük düzeyde olmasıdır.

Akademisyenlerin öğretim programı ve ders planlarına bağıllıklarının en yüksek düzeyde hedef ve değerlendirme bağlamında olduğu; ardından içerik ve eğitim durumu bağıllıklarının sıralandığı tespit edilmiştir. Genel anlamda öğretim programı ve

ders planlarına bağılılığın orta düzeyde olduğu söylenebilir. Bölümün öğretim programına bağılılık düzeyi ve hazırlanan ders planlarının hedeflere bağılılıkları ise düşük düzeyde bulunmuştur. Akademisyenlerin öğretim programı ve ders programlarına bağılılıklarının orta düzeyde olmasına karşın bağılılığın önemli olmadığını düşünüyor olmaları dikkate değer bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle akademisyenler önemli olmadığını düşündükleri halde öğretim programı ve ders planlarına bağılılık göstermektedirler. Öğretim programlarının verimli olmasının teori ve uygulama aşamalarının uyumluluğu ile mümkün olduğu ve bu şekilde başarının yakalanabileceği araştırmalarla gösterilmiştir. (McDonald ve Horst, 2007; Squires, 2012; Bümen ve ark., 2014; Özpolat, 2015; Kara ve ark., 2017). Bu açıdan bakıldığında akademisyenlerin programa bağılılığı önemli görmedikleri halde bu uyumu sağlamak adına program ve ders planlarına bağılılık gösterdikleri söylenebilir. Kara ve ark. (2017) çalışmalarında benzer şekilde öğretmenlerin öğretim programı ve ders planlarına bağılılık gösterdikleri ancak öğrencilerin durumlarının göz önünde bulundurulduğu, konu merkezli sürecin işletildiği sonuçlarını elde etmişlerdir. Burul (2018), Dikbayır (2018), Karabacak (2018), Özpolat (2015) çalışmalarında benzer şekilde öğretim programı ve ders planlarına bağılılığın orta düzeyde olduğu; öğrencilerin hazır bulunuşlukları, öğrenme düzeyi, öğrencilerin etkin olmasına dikkat edildiği, öğrencilerin katılım gösterdiği etkinliklere daha fazla yer verildiği ve bu tutumların yüksek düzeyde olduğu sonuçlarını elde etmişlerdir. Çalışmaların diğer bir ortak yönü ayrıca öğretim programı hedeflerinin en yüksek önceliğe sahip olduğu ve ders planındaki kazanımın bu hedeflere göre ikinci planda kaldığı, gerektiğinde ders planının dışına çıkılabileceği olduğu sonuçları elde edilmiştir. Malofeeva ve ark. (2009) çalışmalarında eğitim programı ve ders planlarına bağılılığın düşük ve orta düzeyde olduğu bunun nedeninin öncelikli olarak öğretim programı hedeflerinin gözetilmesi

olarak gösterilmiştir. Ancak öğretim programlarındaki hedefler ile kazanım ve etkinliklerin her zaman uyumlu olmadığı bu nedenle programlara bağlılığın yüksek düzeylere erişemediği; öğrenci ihtiyaçlarının göz önünde bulundurularak hazırlanması gerektiği sonuçlarını elde etmişlerdir. Munter ve ark. (2010) öğretim programlarına bağlılığın düşük veya orta düzeyde olduğu ve bunun önüne geçebilmek için programlara müdahale etmek yerine akademisyen bilgisine başvurulması ve akademisyenlerin mesleki gelişimlerinin sağlanması gerektiği sonuçlarını elde etmişlerdir. Vartuli & Rohs (2009) çalışmalarında eğitim programlarına bağlılığın orta düzeyde olduğu; öğreticinin programa bağlılığı ile sınıf etkileşimi arasında da orta düzeyde ilişki olduğu sonuçlarını elde etmişlerdir.

Türkiye’de öğretim programları ve uygulayıcıları ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde ilköğretim ve ortaöğretim seviyesinde yapılan program yenilikleriyle, öğretmenlerin program bağlılık kavramına ilişkin görüşlerinin incelendiği çalışmalar mevcut olmasına rağmen yükseköğretim seviyesinde program bağlılık kavramı pek fazla ele alınmadığı görülmektedir. 2009 yılından bu yana yükseköğretimde akreditasyon çalışmaları ile başlayan süreçte, akademisyenlerin program bağlılık kavramına ilişkin görüşlerinin ne olduğu konusunda bir araştırma yapılmasına ihtiyaç olduğu düşünülmüştür. Yükseköğretim seviyesinde tasarlanan programlarda yapılan değişikliklerin başarılı olabilmesi için öğretim üyelerinin hazırlanan programları algılamaları ve benimsemeleri gerekmektedir. Bu bağlamda programın uygulayıcıları olan öğretim üyelerinin program hakkındaki görüşleri, programları nasıl uyguladıkları ve programlara ne denli bağlı kaldıklarının belirlenmesi önemlidir.

Bu çalışma bulguları ile literatür bulgularının paralellik gösterdiği; öğretim üyelerinin öğretim programlarına ve ders planlarına bağlılıklarının hedef ve değerlendirme öğeleri bakımından en yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hedef ve değerlendirme öğelerinin ardından içerik ve eğitim durumu öğelerinin sıralandığı tespit edilmiştir. Genel olarak sonuçlara bakıldığında, tüm öğelerin öğretim programı ve ders planlarına bağlılıklarının orta düzeyde olduğu söylenebilir. Akademisyenlerin program bağlılık kavramı ile ilgili görüşlerinin alındığı bu çalışmada, yükseköğretim programlarının verimliliğini arttırmak amacıyla, akademisyenlerin eğiticilik yeterliliklerinin geliştirilmesi için üniversitelerde program öğrenme çıktıları ve hedeflerin uyumunun öneminin anlatıldığı eğitimlerin verilmesi önerilmektedir. Eğiticilerin eğitimlerinin yanı sıra akademisyenlere öğrencilerin öğrenme düzeylerine ve sınıftaki katılımlarına göre programın hedef ve içeriğini uygulamada esneklik sağlanması, programlar tasarlanırken bilgilerine başvurulması ve mesleki gelişimlerinin devam ettirilmesi öğretim programlarına bağlılık kavramının yüksek düzeylere erişmesine olanak sağlayacağı düşünölmektedir.

5. KAYNAKÇA

- Akçatepe, A. G. (2013). *Eğitim fakülteleri eğitim bilimleri bölümü akademisyenlerinin yükseköğretimin amaçlarına ilişkin görüşleri*. Yayınlanmış Tez: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aktan, C. C. & Gencel, U. (2007). Yükseköğretimde akreditasyon. İçinde C. C. Aktan (eds.), *Değişim çağında yüksek öğretim (global trendler - paradigmatik yönelimler)* (ss.1-12). İzmir, Yaşar Üniversitesi Yayınları.
- Aktan, C. C. (2000). *Yönetimde rönesans ve kalite devrimi*, Ankara: Ekonomik, Sosyal, Siyasal Araştırmalar.
- Avrupa Konseyi Bakanlar Komitesi. (2005). *The European higher education area – achieving the goals*. http://ehea.info/media.ehea.info/file/20050412-13_Mondorf/67/6/BFUG5_8_Draft_579676.pdf adresinden erişildi.
- Avrupa Konseyi Bakanlar Komitesi. (2007). *Yükseköğrenim ve araştırmaya ilişkin kamu sorumluluğu önerisi*. http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/News/pub_res_EN.pdf adresinden erişildi.
- Ayvaz, B., Kuşakçı, A. O. & Borat, O. (2015). Kalite güvencesi ve akreditasyon süreçleri. *Yeni Türkiye*, 88, 1-8.
- Berends, M., Bodilly, S. J. & Kirby, S. N. (2002). *Facing the challenges of whole – school reform new american schools after a decade*. Santa Monica: C.A: RAND Corporation.
- Berman, P. & McLaughlin, M. W. (1976). Implementation of educational innovation. *Educational Forum*, 345 – 370.
- Burul, C. (2018). *Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin öğretim programına bağlılıklarıyla olan ilişkisinin incelenmesi*. Yayınlanmış Tez: Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Bümen N. T., Çakar E. & Yıldız D. G. (2014). Türkiye’de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 43, 110-137.
- Bümen, N. T., Çakar, E. & Yıldız, D. G. (2014). Türkiye’de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 203-228.
- Caswell, H. L. & Campbell, D. S. (1935). *Curriculum development*. New York: American Book Company.
- Ceylan, M. (1998). Yükseköğretim kurumlarında toplam kalite yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(16), 485-502.

- Dane, A. V. & Schneider, B. H. (1998). Program integrity in primary and early secondary prevention: Are implementation effects out of control? *Clinic Psychology Review*, 18(1), 23-45.
- Demirel, Ö. (1992). Türkiye’de program geliştirme uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 27 – 43.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde Program Geliştirme: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dikbayır A. & Bümen N. T. (2016). Dokuzuncu sınıf matematik dersi öğretim programına bağlılığın incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6(11), 17-38.
- Dikbayır, A. (2018). *Tasarlanan, uygulanan ve ölçülen lise matematik programlarındaki uyumun incelenmesi*. Yayınlanmış Tez: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Doğan, H. (1975). Program geliştirmede sistem yaklaşımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(7), 361-385.
- Dumas, J., Lynch, A., Laughlin, J., Smith, E. & Prinz, R. (2001). Promoting intervention fidelity: Conceptual issues, methods and preliminary results from the Early Alliance prevention trial. *American Journal of Preventive Medicine*, 20(1), 38 – 47.
- EHEA. (2001). *Towards the European higher education area*. http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2001_Prague/44/2/2001_Prague_Communique_English_553442.pdf adresinden erişildi.
- EHEA. (2003). *Realising the European higher education area*. http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2003_Berlin/28/4/2003_Berlin_Communique_English_577284.pdf adresinden erişildi.
- EHEA. (2005). *A Framework for qualifications of the European higher education Area*. http://www.aic.lv/ace/ace_disk/Bologna/Bergen_conf/Reports/EQFreport.pdf adresinden erişildi.
- Elmacı, O., Poyraz, K. & Çalık, M. (1999). Yükseköğretimde kalite güvence sisteminin oluşturulmasına yönelik bir değerlendirme format önerisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 111 – 137.
- Ertürk, S. (1978). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Gencel, U. (2001). Yükseköğretim hizmetlerinde toplam kalite yönetimi ve akreditasyon. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(3), 164-197.
- Günçer, B. (1999). *Türkiye’de öğretmen eğitiminde standartlar ve akreditasyon*. YÖK Ankara: Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi.

- Güneş, F. (2012). Bologna süreci ile yükseköğretimde öngörülen beceri ve yetkinlikler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(1), 1-9.
- Hamalainen, K. (2003). Common standards for programme evaluations and accreditation. *European Journal of Education*. 38(3), 291-300.
- Hesapçıoğlu, M. (2006). Eğitim kurumlarında kalite olgusu ve kalite güvence sistemleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 23, 143-160.
- Juran, J. M. (1989). *Juran on leadership for quality an executive handbook*, Toronto: The Free Press.
- Kahraman, S., Ertutar, Y. & Girgin, S. C. (2009). Mühendislik eğitimi ve akreditasyon. 1. İnşaat Mühendisliği Eğitimi Sempozyumu, Antalya, 277-284.
- Kara, K., Karakoç, B., Yıldırım, İ. & Bay, E. (2017). Sekizinci sınıf matematik öğretiminde teori ve uygulama bağlamında program uyumluluğunun incelenmesi. *Harran Education Journal*, 2(1), 26-40.
- Karabacak, E. (2018). *İlkokul resmi İngilizce öğretim programı ile uygulamadaki program arasındaki uyumun incelenmesi*. Yayınlanmış Tez: Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karaca, E. (2008). Eğitimde kalite arayışları ve eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 61-80.
- Kavak, Y. (1999). Öğretmen Eğitiminde Yeni Bir Yaklaşım Doğru: Standartlar ve Akreditasyon. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 5(3), 313-324.
- Kavak, Y. (2011). Türkiye’de yükseköğretimde büyüme: Yakın geçmişe bakış ve uzun vadeli (2010 – 2050) büyüme projeksiyonları. *Yükseköğretim Dergisi*, 1(2), 95-102.
- Kılıç, R. (1999). Türkiye’de yükseköğretimin kapsamı ve tarihsel gelişimi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 289-309.
- Malofeeva, L., Daniel-Echols, M. C., Xiang, Z. & Epstein, A. S. (2009). Implementation fidelity: Implications for the numbers plus curriculum. 2009 SREE Conference Abstract Template. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED524747.pdf> adresinden erişildi.
- Marsh, C.J. & Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues*. NJ: Pearson Education.
- McDonald, R. & Horst, H.V.D. (2007) Curriculum alignment, globalization, and quality assurance in South African higher education. *Journal of Curriculum Studies*, 39(1), 1-9.
- Mesleki Yeterlilik Kurumu. (2015). *Türkiye yeterlilikler çerçevesinin uygulamasına ilişkin usul ve esaslar hakkında yönetmelik*.

https://www.myk.gov.tr/images/articles/TYC/TYC_Y%C3%B6netmeliği.pdf adresinden erişildi.

- Mihalic, S. (2002). The Importance of Implementation Fidelity. <http://www.incredibleyears.com/wp-content/uploads/fidelity-importance.pdf> adresinden erişildi.
- Munter, C., Garrison, A., Cobb, P. & Cordray, D. (2010). Evaluating math recovery: Measuring fidelity of implementation. *2010 SREE Conference Abstract Template*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED514496.pdf> adresinden erişildi.
- O'Donnell, C. L. (2008). Defining, conceptualizing and measuring fidelity of implementation and its relationship to outcomes in k-12 curriculum intervention research. *Review of Educational Research*, 78(1), 33-84.
- OECD. (2006). *Education policy analysis, focus on higher education 2005 – 2006*. Paris: OECD Publishing.
- Oğuz, T. (2001). “İstatistiksel kalite kontrolü” yönetim metodolojisine dönüştüren kalite gurusu: W. Edwards Deming. *Kurgu Dergisi*, 18, 279-293.
- Oliva, P. F. (1988). *Developing the curriculum*. Pearson Education.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (2017). *Curriculum: Foundations, principles and issues*. Pearson Education.
- Özcan, C. K. (1998). *Yükseköğretimde Kalite*. Ankara: TSE Tüketici Bülteni.
- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye’de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126-149.
- Özer, M., Gür, B. S. & Küçükcan, T. (2011). Kalite güvencesi: Türkiye yükseköğretimi için stratejik tercihler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(2), 59-65.
- Özpolat, E. (2015). *Öğretmenlerin program uyumluluğu ve program uyumluluğunu etkileyen faktörlerin analizi (Ortaokul 5. sınıf fen bilimleri dersi örneği)*. Yayınlanmış Tez: Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Saylor, J. G., Alexander, W. M. & Lewis, A. J. (1981). *Curriculum planning for better teaching and learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Schwarz, S. & Westerheijden, D. F. (2004). *Accreditation and evaluation in the european higher education area*. Dordrecht: Springer.
- Squires, D. (2012). Curriculum alignment research suggest that alignment can improve student achievement. *The Clearing House*, 85(4), 129-135.
- Süngü, H. & Bayrakçı, M. (2010). Bologna süreci sonrası yükseköğretimde akreditasyon çalışmaları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(4), 895-912.

- T.C. Resmi Gazete (1981). 2547 Sayılı yükseköğretim kanunu. <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2547.pdf> adresinden erişildi.
- T.C. Resmi Gazete (2015). 29423 Sayılı Yükseköğretim kalite güvencesi yönetmeliği. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/07/20150723-3.htm> adresinden erişildi.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development theory and practice*. NY: Harcourt, Brace & World.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2017). *Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmaları*. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf adresinden erişildi.
- Tarımsal Araştırmalar ve Politikalar Genel Müdürlüğü (2019). <https://www.tarimorman.gov.tr/TAGEM/Link/13/Enstituler> adresinden erişildi.
- Terzi, S., Kıymetli Şen, İ & Solak, B. (2013). Bologna sürecinin muhasebe eğitimine etkisi: Üniversitelerin işletme bölümlerinin ders programları üzerine bir inceleme. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 59, 83-100.
- Tunç, M. (2008). *Türkiye orta öğretiminde eğitim akreditasyonu bir model önerisi*. 1 – 22, http://www.mutlutunc.com/files/meb_sunus.pdf adresinden erişildi.
- Varış, F. (1978). *Eğitimde program geliştirme teori ve teknikler*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Vartuli, S. & Rohs, J. (2009). Assurance of outcome evaluation: Curriculum fidelity. *Journal of Research in Childhood Education*, 23(4), 502-512.
- Vlasceanu, L., Grünberg, L. & Parlea, D. (2004). Quality assurance and accreditation. A glossary of basic terms and definitions. *Creative Education*, 6(22), 2410-2421.
- Yaşaroğlu, C. & Manav, F. (2015). Öğretim programına bağlılık ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 247-258.
- Yıldız, S. M. (2007). Beden eğitimi ve spor yüksekokullarında eğitim hizmetleri kalitesini etkileyen faktörler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 451-462.
- Yılmaz, D. V. (2013). Yükseköğretimin değişen bağlamı: 21. yüzyılda dönüşümler ve eğilimler. *Yükseköğretim Dergisi*, 3(2), 169-176.
- YÖK (2005). *Türk yükseköğretiminin bugünkü durumu*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- YÖK (2007). *Türkiye'nin yükseköğretim stratejisi*. Ankara: Meteksan A.Ş.
- YÖK (2010). *Yükseköğretimde yeniden yapılanma: 66 soruda Bologna süreci uygulamaları* (2.basım). Ankara: Görsel Tanıtım.

Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu (2007).
Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme
Rehberi 1.1. [http://www.yodek.org.tr/yodek/files/7aa12f8d2582deb44d4249c7
aa4a2020.pdf](http://www.yodek.org.tr/yodek/files/7aa12f8d2582deb44d4249c7aa4a2020.pdf) adresinden erişildi.

Yükseköğretim Bilgi Sistemi (2019). <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden erişildi.



6. EKLER

Ek:1 Anket Formu

1. Cinsiyetiniz:
Kadın ()
Erkek ()

2. Yaşınız:
24 – 33 ()
34 – 43 ()
44 – 53 ()
54 – 63 ()
64 – 73 ()
74 yıl ve üzeri ()

3. Akademik unvanınız:
Prof. Dr. ()
Doç. Dr. ()
Dr. Öğretim Üyesi ()
Öğretim Görevlisi ()
Araştırma Görevlisi ()

4. Görevli olduğunuz fakülte:
() Eğitim
() Eczacılık
() Diş Hekimliği
() Fen Edebiyat
() Güzel Sanatlar
() Hukuk
() İktisadi Bilimler
() İletişim
() Mimarlık
() Mühendislik
() Sağlık
() Tıp
() Ticari Bilimler

5. İdari göreviniz var mı?
Evet ()
Hayır ()

6. Evet ise lütfen belirtiniz:

- () Rektör
 () Rektör Yardımcısı
 () Dekan
 () Dekan Yardımcısı
 () Bölüm Başkanı
 () Bölüm Başkan Yardımcısı
 () Diğer.....

7. Mesleki Kıdeminiz:

- () 0 – 7 yıl
 () 8 – 15 yıl
 () 16 – 23 yıl
 () 24 yıl ve üzeri

	Aşağıdaki ifadeleri yanıtlarken ders planlarınız/izlence (syllabus) ve bağlı olduğunuz bölüm programınızı (curriculum) düşünerek yanıtlayınız.	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
Hedef						
1.	Bölüm programının (curriculum) hangi değerleri kazandırmaya aracılık ettiğinin farkındayım.					
2.	Ders planımda (syllabus) öğrenme çıktıları (hedefler) yer almaktadır.					
3.	Ders planımda (syllabus) belirtilen öğrenme çıktılarını (hedefleri) tam olarak gerçekleştiriyorum.					
4.	Öğrenme çıktıların (hedeflerin) hangi öğrenme alanı (bilişsel, duyuşsal, psiko-motor) ile ilgili olduğunu ayırt ederim.					
5.	Öğrencilere verdiğim veya vereceğim ödevlerin Öğrenme çıktılarına (hedeflere) uygun olmasını önemserim.					
İçerik						
6.	Bölüm programında (curriculum) öğrenme çıktıları (hedefler) doğru şekilde ifade edilir.					
7.	Bölüm programında (curriculum) yer alan öğrenme çıktıları (hedefler) derste işlediklerimle paraleldir.					
8.	Bölüm programı (curriculum) hayat boyu öğrenme becerilerine (araştırma, problem					

	çözme, eleştirel düşünme vb...) odaklı olarak hazırlanır ve uygulanır.					
9.	Ders planlarım (syllabus) bölüm programında (curriculum) yer alan öğrenme çıktıları (hedefleri) gerçekleştirmeye dönüktür.					
10.	Ders planlarım (syllabus) şeffaf, erişimi kolay ve değerlendirilebilir durumdadır.					
11.	Aynı dersi veren öğretim üyeleri ortak bir çalışmayla ders planı (syllabus) hazırlar.					
12.	Varolan bölüm programının (curriculum) güncelliği ile alandaki yeniliklerin ilişkisi yeterli değildir.					
13.	Ders planına (syllabus) bağlı kalmak öğrenciler üzerinde olumlu bir etki yaratır.					
14.	Zaman yetersizliği, ders planına (syllabus) bağlı kalmamın önünde büyük bir engeldir.					
15.	Ders konularını akademik takvime göre yetiştirmekte zorlanırım.					
Eğitim Durumu						
16.	Her dönem, her ders planı (syllabus) öğrenci ve öğretim üyesi görüşleri doğrultusunda güncellenir.					
17.	Üniversite misyonu ile uyumlu ders işlerim.					
18.	Derslerimi öğrencilerin bilgileri uygulamasına olanak verecek şekilde tasarlarım.					
19.	Bölüm programının (curriculum) hazırlanması sürecinde tüm bölüm öğretim üyeleri aktif rol alır.					
20.	Öğrencilerin program öğrenme çıktılarına ulaşmaları öğretim üyelerinin dersteki uygulamalarıyla mümkün olur.					
21.	Bölüm öğretim üyelerinin program (curriculum) geliştirmeye ilişkin yaptıkları çalışmalar üniversitenin eğitim kalitesini pek fazla etkilememektedir.					
22.	Ders etkinliklerini öğrenme çıktılarına (hedeflere) göre planlarım.					
23.	Derslerde kullandığım materyaller bölüm programının (curriculum) öğrenme çıktıları (hedeflerine) gerçekleştirmesine katkı sağlar.					
Değerlendirme						

24.	Dönem sonunda derslerdeki başarıma ilişkin bölümümden/fakülteden geri bildirim alırım.					
25.	Dersin planına (syllabus) her durumda sadık kalırım.					
26.	Ders planlarımda (syllabus) yer alan değerlendirme yöntemleri gerçekçidir.					
27.	Derslerimle ilgili öğrencilerden geri bildirim almak için farklı yöntemler (görüş alma, değerlendirme yazma vb...) kullanırım.					
28.	Ölçme aracı hazırlarken, hedeflerin gerçekleşip gerçekleşmediğini ölçmeyi amaçlarım.					

Akreditasyonun akademik kaliteyi arttırdığını düşünüyor musunuz?

Evet () Kararsızım () Fikrim Yok () Hayır ()

Bir öğretim üyesi olarak program bağlılığının önemine inanıyor musunuz?

Evet () Kararsızım () Fikrim Yok () Hayır ()

Derslerinizi işleme biçiminizi düşünerek, bölümünüzün öğretim programına bağlılık düzeyiniz aşağıdakilerden hangisine uymaktadır?

() Çok bağlı () Bağlı () Kimi zaman bağlı () Bağlı değil () Hiç bağlı değil

Derslerinizi işleme biçiminizi düşünerek, ders planınızın/izlencenizin öğrenme çıktılarına (hedeflere) bağlılık düzeyiniz aşağıdakilerden hangisine uymaktadır?

() Çok bağlı () Bağlı () Kimi zaman bağlı () Bağlı değil () Hiç bağlı değil

Anketimiz tamamlanmıştır. Katılımınız için tekrar teşekkür ederiz.

Merve Baykal-AKADEMİSYENLERİN PROGRAM BAĞLILIĞINA
(CURRICULUM FIDELITY) İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN
İNCELENMESİ-Savunma Sonrası 02.09.2019 JK

ORIGINALITY REPORT

20%

SIMILARITY INDEX

17%

INTERNET SOURCES

11%

PUBLICATIONS

16%

STUDENT PAPERS

PRIMARY SOURCES

1	www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080 Internet Source	1%
2	www.inesjournal.com Internet Source	1%
3	ejercongress.org Internet Source	1%
4	dergipark.gov.tr Internet Source	1%
5	Submitted to Yeditepe University Student Paper	<1%
6	Submitted to Atilim University Student Paper	<1%
7	higheredu-sci.beun.edu.tr Internet Source	<1%
8	www.ressjournal.com Internet Source	<1%