



T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM (EPÖ) YÜKSEK LİSANS
PROGRAMLARININ KARŞILAŞTIRMALI İNCELENMESİ VE
ÖĞRENCİ BEKLENTİLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Kübra YAŞAR

JVP-4274-2024

0000-0001-8316-4526

BURSA

2024



T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM (EPÖ) YÜKSEK LİSANS
PROGRAMLARININ KARŞILAŞTIRMALI İNCELENMESİ VE
ÖĞRENCİ BEKLENTİLERİ
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

Kübra YAŞAR

**JVP-4274-2024
0000-0001-8316-4526**

**Danışman
Prof. Dr. Rüçhan UZ**

**BURSA
2024**

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.

Kübra YAŞAR

... /... /.....

TEZ YAZIM KILAVUZU'NA UYGUNLUK ONAYI

“Eğitim Programları ve Öğretim (EPÖ) Yüksek Lisans Programlarının Karşılaştırmalı İncelenmesi ve Öğrenci Beklentileri” adlı Yüksek Lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan

Kübra YAŞAR

Danışman

Prof. Dr. Rüçhan UZ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Başkanı

Prof. Dr. Nagihan OĞUZ DURAN



YÜKSEK LİSANS/DOKTORA BENZERLİK YAZILIM RAPORU

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih: ... / ... /

Tez Başlığı / Konusu:

Eğitim Programları ve Öğretim (EPÖ) Yüksek Lisans Programlarının Karşılaştırmalı İncelenmesi ve Öğrenci Beklentileri

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç, Tartışma ve Öneriler kısımlarından oluşan toplam 149 sayfalık kısmına ilişkin, 12/01/2024 tarihinde şahsım tarafından Turnitin adlı benzerlik tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 14'tür.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kaynakça dâhil
- 2- Alıntılar dâhil
- 3- 5 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Özgünlük Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir benzerlik içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Tarih ve İmza

Adı Soyadı: Kübra YAŞAR
Öğrenci No: 802020005
Anabilim Dalı: Eğitim Bilimleri
Programı: Eğitim Programları ve Öğretim
Statüsü: ☐ Y.Lisans ☐ Doktora

Danışman
(Adı, Soyadı, Tarih)
Prof. Dr. Rüçhan UZ

T.C.

**BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE,**

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı'nda 802020005 numara ile kayıtlı Kübra YAŞAR'ın hazırladığı “Eğitim Programları ve Öğretim (EPÖ) Yüksek Lisans Programlarının Karşılaştırmalı İncelenmesi ve Öğrenci Beklentileri” konulu yüksek lisans çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, 22/12/2023 günü 11:00-11:30 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin başarılı olduğuna oybirliği ile karar verilmiştir.

Sınav Komisyonu Başkanı

Doç. Dr. Dilara DEMİRBULAK

Yeditepe Üniversitesi

Web of Science Researcher ID: ESD-9037-2022

Scopus ID: 54892074000

ORCID: 0000-0002-5890-0250

Üye (Tez Danışmanı)

Prof. Dr. Rüçhan UZ

Bursa Uludağ Üniversitesi

Web of Science Researcher ID:
AAJ-9320-2021

Scopus ID: 57205619415

ORCID: 0000-0002-9906-7920

Üye

Dr. Öğr. Üyesi Abdullah AÇAR

Bursa Uludağ Üniversitesi

Web of Science Researcher ID:
AAJ-8360-2021

Scopus ID: 57208662777

ORCID: 0000-0001-5985-7410

ÖN SÖZ

Ulu Önderimiz Gazi Mustafa Kemal ATATÜRK'ün “TÜRK ÖĞÜN, ÇALIŞ, GÜVEN” deyişiyle, kendimi ve gelecek nesillerimizi bir adım daha ileri taşıma gayesiyle başladığım yüksek lisans eğitimim boyunca üzerimde emeği olan bütün hocalarıma teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Yüksek lisans eğitimim boyunca bana her zaman sabır ve anlayışla yaklaşan, kıymetli bilgilerini ve zamanını ayırarak bana en iyisi olabilmem için yol gösteren ve program değerlendirme alanında kendimi daha çok geliştirmek istememi sağlayan, çok değerli danışman hocam Prof. Dr. Rüçhan UZ'a teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Tez çalışmamın hazırlanması sürecinde; her türlü bilgi, belge ve kaynak desteğini benden esirgemeyen Sayın Prof. Dr. Sedat YÜKSEL'e ve Doç. Dr. Umut Birkan ÖZKAN'a teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım. Çalışmamda katılımcı olarak benimle görüşlerini ve zamanını paylaşan Balıkesir Üniversitesi ve Bursa Uludağ Üniversitesi'ndeki bütün hocalarıma teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Çalışmamın her aşamasında benden manevi desteğini, zamanını ve sabrını esirgemeyen canım dostlarım Anıl Efe CAN ve R. Elif ATLIĞİL'e her şey için çok teşekkür ederim. Bilgi ve manevi desteğiyle tez çalışmamı bitirmemde emeği olan Hamide DOĞAN BAŞ ve diğer bütün mesai arkadaşlarıma çok teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim boyunca maddi-manevi benden hiçbir desteğini esirgemeyen çok değerli ailem; zorluklar karşısında asla pes etmememi sağladığınız ve beni hep desteklediğiniz için her birinize ayrı ayrı teşekkür ederim. Akademik olarak hep ileriye gitmem konusunda beni teşvik eden canım annem ve babam, sizleri çok seviyorum.

Kübra YAŞAR

ÖZET

Yazar	Kübra YAŞAR
Üniversite	Bursa Uludağ Üniversitesi
Enstitü	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ana Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Bilim Dalı	Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı
Tezin Niteliği	Yüksek Lisans Tezi
Sayfa Sayısı	XIV + 149
Mezuniyet Tarihi	.../.../.....
Tez	Eğitim Programları ve Öğretim (EPÖ) Yüksek Lisans Programlarının Karşılaştırmalı İncelenmesi ve Öğrenci Beklentileri
Tez Danışmanı	Prof. Dr. Rüçhan UZ

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM (EPÖ) YÜKSEK LİSANS PROGRAMLARININ KARŞILAŞTIRMALI İNCELENMESİ VE ÖĞRENCİ BEKLENTİLERİ

Bu araştırmada, Eğitim Programları ve Öğretim (EPÖ) tezli yüksek lisans programlarının benzer ve farklı yönlerinin doküman analizi ve öğretim elemanları görüşlerine göre karşılaştırmalı olarak incelenmesi ve öğrenci beklentilerinin saptanması amaçlanmıştır. Araştırma, Bursa Uludağ Üniversitesi ve Balıkesir Üniversitesi'nde Eğitim Programı ve Öğretim anabilim dalı tezli yüksek lisans programlarıyla sınırlandırılmıştır. Çalışma grubunu, bu programlarda derse vermekte olan 10 öğretim elemanı ve bu programlardan mezunlar ile programların öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma yöntemi karma araştırma ve araştırma deseni çeşitleme (birleştirme) desenidir. Karma araştırma olması sebebiyle nitel ve nicel veri toplama araçları birlikte kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından, uzman görüşü alınarak nitel veri toplama aracı olarak yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile nicel veri toplama araçları olarak öğrenci anketi ve mezun anketi oluşturulmuştur. Elde edilen nitel verilerin analizinde betimsel (tematik) analiz yöntemi ve nicel verilerin analizinde IBM SPSS 22 paket programı betimsel analiz, Mann Whitney U ve Kruskal Wallis analizleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; programların başvuru koşulları, öğrenci kabul süreçleri, zorunlu/seçmeli dersler ve mezuniyet koşullarında benzerlikler ve farklılıklarının bulunmasının yanı sıra mezun/öğrencilerin programla ilgili çeşitli beklentilerine ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: eğitim programları ve öğretim, karşılaştırmalı analiz, öğrenci beklentileri, program değerlendirme, yüksek lisans

ABSTRACT

Author	Kübra YAŞAR
University	Bursa Uludag University
Institution	Institute of Educational Sciences
Field	Educational Science
Branch	Curriculum and Instruction
Degree Awarded	Master Degree
Page Number	XIV + 149
Degree Date	.../.../.....
Thesis	Comparative Analysis of Curriculum and Instruction Master's Programs and Student Expectations
Supervisor	Prof. Dr. Rüçhan UZ

COMPARATIVE ANALYSIS OF CURRICULUM AND INSTRUCTION MASTER'S PROGRAMS AND STUDENT EXPECTATIONS

This research aimed to analyze the similar and different aspects of Curriculum and Instruction (CIP) master's programs with a thesis, according to the document analysis and the instructors' views, and to determine the expectations of the students. The research is limited to master's programs with the thesis in the Department of Curriculum and Instruction at Bursa Uludağ University and Balıkesir University. The participants consist of 10 lecturers teaching in these programs, graduates from these programs, and students of the programs. The research method is mixed research, and the research design is combined (diversification). Qualitative and quantitative data collection tools were used together since it is a mixed research. The researcher created a semi-structured interview form as a qualitative data collection tool, a student questionnaire, and a graduate (alums) questionnaire as a quantitative data collection tool by taking expert opinions. The descriptive (thematic) analysis method was used to analyze the qualitative data. The IBM SPSS 22 package program descriptive analysis, Mann Whitney U, and Kruskal Wallis analyses were used in the quantitative data analysis. As a result of the research, in addition to the similarities and differences in the application conditions, student admission processes, compulsory/elective courses, and graduation conditions of the programs, various expectations of the graduates/students about the program were reached.

Keywords: comparative analysis, curriculum and instruction program, curriculum evaluation, master degree, student expectation

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAY SAYFASI.....	iv
ÖN SÖZ.....	v
ÖZET	vi
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
GRAFİKLER LİSTESİ	xiii
KISALTMALAR.....	xiv

1. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Varsayımlar	5
1.5. Sınırlıklar.....	5

2. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Yükseköğretim ve Yüksek Lisans	6
2.2. Eğitim Programı	10
2.2.1. Program Değerlendirme	14
2.2.2. Türkiye’de Eğitim Programları ve Öğretim Alanı	15
2.3. Öğrenci Beklentileri	24

3. BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	30
3.2. Çalışma grubu	31
3.3. Veri Toplama Araçları	35

3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi	36
--	----

4. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

4.1. Birinci Alt Problem ile İlgili Bulgular ve Yorum	39
4.1.1. EPÖ Tezli Yüksek Lisans Başvuru Koşulları	39
4.1.2. EPÖ Tezli Yüksek Lisans Öğrenci Kabul Süreci.....	40
4.1.3. EPÖ Tezli Yüksek Lisans Programı Zorunlu/Seçmeli Dersler	43
4.1.3.1. BAÜN EPÖ Tezli YL Programı Zorunlu/Seçmeli Dersler	43
4.1.3.2. BUÜ EPÖ Tezli YL Programı Zorunlu/Seçmeli Dersler.....	46
4.1.3.3. EPÖ Tezli YL Programı Zorunlu/Seçmeli Derslerin Karşılaştırılması.....	50
4.1.4. EPÖ Tezli Yüksek Lisans Programı Mezuniyet İçin Gerekli Koşullar.....	51
4.2. İkinci Alt Problem ile İlgili Bulgular ve Yorum	52
4.3. Üçüncü Alt Problem ile İlgili Bulgular ve Yorum.....	57
4.4. Dördüncü Alt Problem ile İlgili Bulgular ve Yorum	64
4.5. Beşinci Alt Problem ile İlgili Bulgular ve Yorum	91
4.6. Altıncı Alt Problem ile İlgili Bulgular ve Yorum	100
4.7. Yedinci Alt Problem ile İlgili Bulgular ve Yorum.....	104
4.8. Sekizinci Alt Problem ile İlgili Bulgular ve Yorum	106
4.8.1. Öğrenci/Mezunların Öğrenme-Öğretme Süreci Beklentileri	107
4.8.2. Öğrenci/Mezunların Değerlendirme Süreci Beklentileri.....	109
4.9. Dokuzuncu Alt Problem ile İlgili Bulgular ve Yorum.....	111

5. BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma	119
5.2. Öneriler.....	129
KAYNAKÇA	130
EK-1 : GÖRÜŞME FORMU.....	136
EK-2 : ÖĞRENCİ ANKETİ.....	138

EK-3 : MEZUN ANKETİ	141
EK-4 : İZİNLER.....	144
ÖZ GEÇMİŞ.....	149

TABLÖLAR LİSTESİ

<i>Tablo</i>	<i>Sayfa</i>
1 Öğretim Elemanları ile ilgili Temel Bilgiler.....	33
2 Öğretim Elemanlarının Lisans Eğitimi Bilgileri.....	34
3 Öğretim Elemanlarının YL Eğitimi Bilgileri	34
4 Öğretim Elemanlarının Doktora Eğitimi Bilgileri.....	35
5 Araştırmaya Katılan Öğrenci/Mezunların Demografik Bilgileri.....	35
6 Araştırmaya Katılan Öğrenci/Mezunların Değişkenlere Göre Dağılımı.....	36
7 EPÖ Tezli Yüksek Lisans Programı Başvuru Koşulları.....	40
8 EPÖ Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrenci Kabul Süreci	43
9 2020-2021 BAÜN EPÖ Tezli YL Zorunlu/Seçmeli Dersler.....	45
10 2021-2022 BAÜN EPÖ Tezli YL Zorunlu/Seçmeli Dersler.....	46
11 2022-2023 BAÜN EPÖ Tezli YL Zorunlu/Seçmeli Dersler.....	47
12 2020-2021 BUÜ EPÖ Tezli YL Zorunlu/Seçmeli Dersler.....	48
13 2021-2022 BUÜ EPÖ Tezli YL Zorunlu/Seçmeli Dersler.....	49
14 2022-2023 BUÜ EPÖ Tezli YL Zorunlu/Seçmeli Dersler.....	50
15 EPÖ Tezli Yüksek Lisans Programı Zorunlu/Seçmeli Dersler.....	51
16 EPÖ Tezli Yüksek Lisans Programı Mezuniyet İçin Gerekli Koşullar.....	53
17 Öğretim Elemanlarının Başvuru Koşullarına Yönelik Görüşlerinden Oluşturulan Temalar.....	54
18 Öğretim Elemanlarının Öğrenci Kabul Sürecine Yönelik Görüşlerinden Oluşturulan Temalar.....	58
19 Öğretim Elemanlarının Zorunlu/Seçmeli Derslerin Niteliği/Niceliğine Yönelik Görüşlerinden Oluşturulan Temalar.....	66
20 Öğretim Elemanlarının Ders Yükleri ile ilgili Elde Edilen Bulgular.....	75

21	Öğretim Elemanlarının Aldıkları Eğitimin Vermekte Oldukları Derslere Katkı Düzeyleri ile İlgili Görüşleri.....	76
22	Öğretim Elemanlarının Aldıkları Eğitim ve Vermekte Oldukları Dersler Arasındaki İlişkiye Dair Görüşlerden Oluşturulan Temalar.....	77
23	Derslerin Öğrenme-Öğretme Süreci ile İlgili Oluşturulan Tema.....	81
24	Öğretim Elemanlarının Ders Değerlendirme Yöntemleri ile ilgili Görüşleri.....	87
25	Derslerin Değerlendirme Süreci ile İlgili Oluşturulan Temalar.....	88
26	Öğretim Elemanlarının Mezuniyet Koşullarına Yönelik Görüşlerinden Oluşturulan Temalar.....	93
27	Öğrenci/Mezunların Programa Başlama Nedenlerine İlişkin Görüşleri.....	103
28	Öğrenci/Mezunların Programa Başlama Nedenlerine Uygulanan Test Sonuçlarında Yer Alan Anlamlı Farklar	104
29	Öğrenci/Mezunların Derslere İlişkin Görüşleri.....	106
30	Öğrenci/Mezunların Derslere İlişkin Görüşlerine Uygulanan Test Sonuçlarında Yer Alan Anlamlı Farklar.....	107
31	Öğrenci/Mezunların Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Görüşleri.....	108
32	Öğrenci/Mezunların Öğretme-Öğrenme Süreci Görüşlerine Uygulanan Test Sonuçlarında Yer Alan Anlamlı Farklar.....	109
33	Öğrenci/Mezunların Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşleri.....	111
34	Öğrenci/Mezunların Değerlendirme Süreci Görüşlerine Uygulanan Test Sonuçlarında Yer Alan Anlamlı Farklar	112
35	Mezunların Programın Geneline İlişkin Görüşlerinden Oluşturulan Temalar.....	113
36	Öğrencilerin Programın Geneline İlişkin Görüşlerinden Oluşturulan Temalar.....	115

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik

Sayfa

1	BAÜN ve BUÜ EPÖ Tezli YL Öğrenci Kabul Süreci Başarı Notu Hesabı.....	42
---	---	----

KISALTMALAR

ANAÜ: Anadolu Üniversitesi

AÜ: Ankara Üniversitesi

BAÜN: Balıkesir Üniversitesi

BOÜN: Boğaziçi Üniversitesi

BUÜ: Bursa Uludağ Üniversitesi

ÇOMÜ: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

DEÜ: Dokuz Eylül Üniversitesi

ESOGÜ: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

EPÖ: Eğitim Programları ve Öğretim

FÜ: Fırat Üniversitesi

HÜ: Hacettepe Üniversitesi

GÜ: Gazi Üniversitesi

KOÜ: Kocaeli Üniversitesi

NEÜ: Necmettin Erbakan Üniversitesi

ODTÜ: Orta Doğu Teknik Üniversitesi

OHIO Uni. : Ohio Üniversitesi

PAÜ: Pamukkale Üniversitesi

SÜ: Selçuk Üniversitesi

ULAKBİM: Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi

TYYÇ: Türkiye Yükseköğretim Yeterlilik Çerçevesi

YL: Yüksek Lisans

YTÜ: Yıldız Teknik Üniversitesi

1. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın konusu olan problemin durumu, araştırmanın amacı, önemi, varsayımları ve sınırlıklarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Geçmişten günümüze medeniyet, insanoğlunun ihtiyaçları doğrultusundan gelişmekte ve ilerlemektedir. Zamanla bu ilerleme bir ihtiyaç olmaktan öteye geçmiş ve toplumlar için bir zorunluluk haline gelmiştir. Toplumlar zamanla büyük ölçüde değişmekte ve bu toplumlarda insan ihtiyaçları daha karmaşık ve karşılanması güç hale gelmektedir (Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2015; Senemoğlu, 1991). Bahsi geçen karmaşığın çözümünde en büyük rol ise eğitimdedir. Geçtiğimiz yüzyılda gelişen teknoloji ve çağa ayak uydurma savaşında toplumların en önemli silahı, insanın doğduğu andan itibaren almaya başladığı eğitim olmuştur. İnsanoğlu, nefes almaya başladığı andan itibaren eğitim sürecinin içindedir (Akt. Selçuk, Okur Özdemir ve Çakmak, 2016). İnsan, doğumuyla eğitime başlar ve toplum, insanı kendi toplumu için verimli olabilmesi adına kendi ürettiği eğitim sisteminin içine alır. Toplumlar, eğitime farklı amaçlar doğrultusunda ihtiyaç duyulmuştur. Bazı toplumlar çağın gerisinde kalmamak için eğitime ihtiyaç duyarken, bazı toplumlar ise yeni bir çağa ulaşmak için eğitime ihtiyaç duymuştur.

Gelişen toplumlara ayak uydurmaya çalışan ülkemizde, cumhuriyetin ilk kurulduğu dönemler ilkokullara, 1950’li yıllara kadar lise ve 1950’lerden sonra yükseköğretime verilen önem ve talep artmıştır. Bu talebin artmasıyla lisansüstü eğitim alanında da önemli gelişmeler yaşanmıştır. Yükseköğretime artan talep doğrultusunda lisansüstü eğitime de ilgi artmış, 1981 yılında çıkarılan 2547 sayılı yasa ile lisansüstü eğitim yüksek lisans, doktora, tıpta uzmanlık ve sanatta yeterlilik olarak yeniden düzenlenmiştir (Bıkmaz, Aksoy, Tatar ve Altınyüzük, 2013).

Eğitim Bilimleri alanı, 1937’de İstanbul Üniversitesi’nde Pedagoji Enstitüsünün kurulmasıyla ülkemizde önemli bir adım atarken (Gömlüksiz ve Bozpolat, 2013), bu alanda lisansüstü eğitim, ilk olarak 1960’ların sonlarında Ankara Üniversitesi’nde başlamıştır. 1965’te Eğitim Fakültesinde kurulan Eğitim Bilimleri Kürsüsüyle lisans ve sonraları yüksek lisans düzeyinde Eğitim Programları ve Öğretim bilim alanında eğitime başlanmıştır (Bıkmaz, Aksoy, Tatar ve Altınyüzük, 2013). Daha sonraları Hacettepe Üniversitesi’nde lisansüstü eğitim düzeyinde Mezuniyet Sonrası Eğitim Fakültesi (1967), Ortadoğu Teknik Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Fakültesi, Çukurova Üniversitesi Mezuniyet Sonrası Yüksekokulu’nda yüksek lisans ve doktora programları açılmıştır (Akt. Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2015). Önceleri

lisans düzeyinde de eğitim veren ‘Eğitim Programları ve Öğretim’ alanı, Yükseköğretim Kurulu’nun 1997 yılında aldığı karar ile 2000 yılından beri bu alanda lisans düzeyinde mezun vermemektedir (Erişti, 2013). Eğitim Programları ve Öğretim anabilim dalı, Sosyal Bilimler Enstitüsü ve Eğitim Bilimleri Enstitüleri’ne bağlı olarak lisansüstü eğitim vermektedir (Gömleksiz ve Bozpolat, 2013). Yüksek lisans programları tezli ve tezsiz olmak üzere eğitim vermektedir.

Alanyazın incelendiğinde Eğitim programları ve Öğretim (EPÖ) alanında; lisansüstü araştırmaların incelendiği (Selçuk ve diğerleri, 2016; Uyar, 2017), lisansüstü araştırma eğilimlerinin incelendiği (Ozan ve Köse, 2014), lisansüstü tezlerin incelendiği (Gömleksiz ve Bozpolat, 2013; Bıkmaz, Aksoy, Tatar ve Altınyüzük, 2013; Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2015), lisansüstü eğitim analizinin yapıldığı (Demirhan İşcan ve Hazır Bıkmaz, 2012), ve program değerlendirme çalışmalarının incelendiği (Özdemir, 2009) görülmektedir. Eğitim programları ve öğretim alanında “lisansüstü eğitim programlarının değerlendirilmesi, geliştirilmesi, güncellenmesi ve diğer ülkelerle karşılaştırılmasına yönelik çalışmaların” azlığı dikkat çekmiştir (Duruhan ve Çapuk, 2015). Alanyazındaki yüksek lisans programı değerlendirme çalışmalarının az sayıda olması dikkate alınarak bu araştırma ile alana katkı sağlanmaya çalışılmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, Güney Marmara Bölgesi'nde yer alan birbirine yakın iki şehirdeki Eğitim Programları ve Öğretim (EPÖ) tezli yüksek lisans programlarının benzer ve farklı yönlerinin doküman analizi, öğretim elemanları görüşleri ve öğrenci beklentileri açılarından irdelenmesini amaçlanmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda bu araştırmada, şu alt problemlere cevap aranacaktır:

1. Farklı üniversitelerin Eğitim Programları ve Öğretim (EPÖ) tezli yüksek lisans programlarında;
 - a. başvuru koşulları,
 - b. öğrenci kabulü
 - c. zorunlu/seçmeli dersler,
 - d. mezuniyet için gerekli diğer koşullar nelerdir?
2. Öğretim elemanlarının EPÖ tezli yüksek lisans programı başvuru koşullarına yönelik görüşleri nelerdir?
3. Öğretim elemanlarının EPÖ tezli yüksek lisans programı öğrenci kabulüne yönelik görüşleri nelerdir?
4. Öğretim elemanlarının EPÖ tezli yüksek lisans programı zorunlu/seçmeli derslerine yönelik görüşleri nelerdir?
5. Öğretim elemanlarının EPÖ tezli yüksek lisans programı mezuniyet için gerekli diğer koşullara yönelik görüşleri nelerdir?
6. EPÖ tezli yüksek lisans programı mezun ve öğrencilerinin lisansüstü eğitime devam etme nedenleri nelerdir?
7. EPÖ tezli yüksek lisans programı mezun ve öğrencilerinin dersler ile ilgili beklentileri nelerdir?
8. EPÖ tezli yüksek lisans programı mezun ve öğrencilerinin öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme süreci ile ilgili beklentileri nelerdir?
9. EPÖ tezli yüksek lisans programı mezun ve öğrencilerinin programdan genel beklentileri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırmanın Eğitim Programları ve Öğretim (EPÖ) alanında var olan sorun ve eksikliklerinin tespit edilip alana kuram ve uygulamaya yönelik önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Toplumların temelini oluşturan eğitim olup, eğitimin temelini oluşturulmasında Eğitim Programları ve Öğretim alanının yeri büyük bir önem arz etmektedir. Bu kapsamda, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen program geliştirme çalışmalarının planlanması aşamasından başlayarak, en son aşama olan programın değerlendirilmesi ve gerekli düzeltmelerin yapılmasına kadar olan süreçte EPÖ uzmanları önemli görevler almaktadır. 1997 yılında EPÖ anabilim dalı lisans programına öğrenci kabulünün sonlanması ve 2000 yılında son EPÖ lisans mezunlarının verilmesiyle, ilerleyen yıllarda lisansüstü düzeyde Eğitim Programları ve Öğretim eğitiminin verilip bu alanda uzmanların yetiştirilmesine ihtiyaç duyulmuştur. Eğitim Programları ve Öğretim anabilim dalı lisans programının hâlihazırda bulunmaması, lisansüstü düzeyin ilk basamağı olan EPÖ yüksek lisans eğitiminin, alanda uzmanların yetiştirilmesinde temel seviye haline gelmesini sağlamıştır. Anlaşıldığı üzere, EPÖ yüksek lisans eğitimi EPÖ alanının temelini oluşturulduğu lisansüstü eğitim düzeyidir. Alanyazın incelendiğinde Eğitim Programları ve Öğretim anabilim dalında lisansüstü düzeyde eğitim programlarının yenilenmesinin öneminin birçok araştırmada geçtiği ancak özelde EPÖ yüksek lisans eğitim programlarıyla ilgili bilimsel çalışmaların yeterli olmadığı görülmektedir. Eğitim Programları ve Öğretim yüksek lisans programının EPÖ uzmanları yetiştirdiği düşünüldüğünde de yüksek lisans düzeyinde programların incelenmesi, alan için temel bir ihtiyaç haline gelmektedir.

Lisansüstü düzeyde eğitim veren üniversite ve enstitülerin tamamı, Yükseköğretim Kurumu(YÖK) altında faaliyetlerini sürdürmektedir. Genel kapsamda bu kurumlar YÖK'ün belirlediği çerçeve dâhilinde eğitim faaliyetlerine devam etmekte ancak özel kapsamda kendi bünyelerinde YÖK'ün belirlediği çerçeve dışına çıkmadan aldıkları kararlarla da işleyişlerine devam etmektedirler. Hâlihazırda uygulanan EPÖ yüksek lisans programlarının karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesiyle de üniversitelerin EPÖ yüksek lisans eğitimleri arasındaki farkların belirlenmesi alanın geliştirilmesi için önem arz etmektedir. Araştırmanın bu boyutunda mevcut EPÖ yüksek lisans programının karşılaştırmalı olarak incelenirken, araştırmanın diğer boyutunda ise yüksek lisans eğitimi alan/almakta olan öğrencilerin bu programdan beklentilerinin neler olduğunun tespit edilmeye çalışılmıştır.

Üniversiteler yükseköğretim düzeyinde eğitim veren kurum çatısıyken öğrenciler bu kurumdan eğitim alan bireylerdir. Aldıkları eğitimi bir hizmete benzetirsek bir bakıma tüketici, kullanıcılarıdır. Bu durumda öğretim elamanları da hizmeti sunan kişiler olmaktadır. Tüketiciler olarak öğrencilerin; sunulan hizmetten, hizmeti sunandan ve hizmetin sunulduğu kurumdan beklentileri bulunmaktadır. Bu beklentilerin karşılanması durumunda, başarılı bir şekilde

hizmet alınması üzerine olumlu etkileri olacağından eğitimde öğrenci beklentileri de alanın gelişmesine katkı sağlamada önem taşımaktadır.

Bu araştırmanın, EPÖ yüksek lisans düzeyinde karşılaştırmalı olarak mevcut olan durumun incelenmesi, sorun ve eksikliklerin tespit edilmesi ile öğrencilerin bu programdan beklentilerinin saptanması bakımından alana önemli katkılarda bulunacağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

1. Araştırma kapsamındaki yüksek lisans programlarının karşılaştırılmasının, ilgili kurumlar tarafından hazırlanan yazılı dokümanlar, bu programlarda görev yapmakta olan öğretim elemanları, bu programlarda öğrenim gören ve bu programlardan mezun olan öğrencilerin bilgi ve görüşlerine dayalı olarak yapılabileceği varsayılmıştır.
2. Araştırmaya katılan öğretim elemanları, öğrenci ve mezunların soruları içtenlikle cevapladığı varsayılmıştır.
3. Araştırmada doküman ve görüşlerden elde edilen verilerin gerçek durumu yansıttığı varsayılmıştır.
4. Araştırmanın çalışma grubunun, evreni yansıtıcı nitelikte olduğu varsayılmıştır.
5. Araştırma için geliştirilen veri toplama araçlarıyla, araştırmanın amacını gerçekleştirmeyi sağlayacak yeterli ve geçerli verilere ulaşılabileceği varsayılmıştır.

1.5. Sınırlıklar

1. Araştırma, 2020-2023 yılları arasında Güney Marmara Bölgesi'nde bulunan Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü ve Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programı ve Öğretim anabilim dalı tezli yüksek lisans programlarında ders vermekte olan öğretim elemanları, ilgili programlarda öğrenim görmekte olan öğrenci ve ilgili program mezunlarından elde edilen verilerle sınırlıdır.
2. Araştırma kapsamındaki yüksek lisans programlarıyla ilgili veriler, 2020-2023 yılları arasında ilgili üniversitelerin resmi web sayfalarından elde edilen yazılı dokümanlar ile sınırlıdır.

2. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde, yükseköğretim, yüksek lisans, eğitim program, eğitim programları ve öğretim ile öğrenci beklentileri anahtar kelimeleriyle ilgili literatürde geçen tanım, bilgi ve yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Yükseköğretim ve Yüksek Lisans

Araştırma yüksek lisans eğitim programı kapsamında gerçekleştirildiğinden bu bölümde yükseköğretim ve yüksek lisans eğitimi ile ilgili genel bilgilere yer verilmiştir. Bu araştırma, konusu itibarıyla amaçlı olarak gerçekleşen formal eğitim içerisindeki örgün eğitimin kapsamındadır. Örgün eğitim denildiğinde akla temel eğitim (okulöncesi, ilkökul ve ortaokul), ortaöğretim (lise) ve yükseköğretim (lisans ve lisansüstü) gelmektedir.

1981 tarihli 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu 3. maddesine göre yükseköğretim “*milli eğitim sistemi içinde, ortaöğretime dayalı, en az 4 yarı yılı kapsayan her kademede eğitim-öğretimin tümüdür*” (Resmi Gazete, 1981). Yükseköğretim; ortaöğretimin bitimine müteakip en az 4 dönem süren ön lisans, lisans ve lisansüstü düzeylerdeki eğitim-öğretimin tamamı olarak tanımlamaktadır (ÖSYM, 2021). Çelikkaya (1991)’ya göre yükseköğretim belli bir alanda ilerleme ve ilerletme faaliyetlerinden oluşan bir branş eğitimi olması sebebiyle tam anlamıyla yetiştirmeye bir örnektir.

Günümüzde yükseköğretim; üniversiteler, yüksek teknoloji enstitüleri ve üniversite/yüksek teknoloji enstitüsüne bağlı olmayan vakıfların kar amacı gütmeyen kurduğu meslek yüksekokulları bünyesinde gerçekleşmektedir. Türkiye’de yükseköğretim vermeye devam eden 200’ün üzerinde üniversite bulunmakta ve 2008 yılı itibarıyla üniversite olmayan şehir bulunmamaktadır (Kömürlü, 2019).

Türkiye’de yükseköğretim tarihine incelendiğinde sadece üniversite sayılarının artırılıp yükseköğretimde modernleşmeye çalışılmadığı, bölgeselleşme kavramının da özellikle son dönemlerde önem kazandığı görülmektedir. Yükseköğretimde bölgesel bir çekim nokta olma amacıyla gerçekleştirilen bölgeselleşme girişimleri, özellikle Avrupa kıtasında dikkat çekmektedir (Vural Yılmaz, 2014).

Üniversitelerdeki Erasmus programlarının yanında Bologna Süreci de bölgeselleşme süreci kapsamındadır. Türkiye'nin de dâhil olduğu 47 ülke, Bologna Süreci kapsamında yükseköğretimde yenileşme çalışmaları içerisinde yer almaktadır. Bu sürecin hedefleri ise şu şekildedir (Vural Yılmaz, 2014):

1. Kolay anlaşılabilir ve karşılaştırılabilir bir derece sisteminin geçerli olması,
2. Lisans ve yüksek lisans olmak üzere iki aşamaya dayanan bir sistemin olması,
3. Avrupa Kredi Transfer Sistemi (AKTS) ve Diploma Eki (DE) kullanılması,
4. Öğrenci ve öğretim elemanı hareketliliğinin yaygınlaştırılması ve önündeki engellerin kaldırılması,
5. Kalite güvencesi konusunda Avrupa işbirliği,
6. Yükseköğretimde Avrupa boyutunun desteklenmesi,
7. Yaşam boyu öğrenimin teşvik edilmesi,
8. Öğrencilerin ve yükseköğretim kurumlarının sürece aktif katılımının sağlanması,
9. Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın cazip hale getirilmesi,
10. Avrupa Araştırma Alanı (AAA) ile Avrupa Yükseköğretim Alanı (AYA) arasında bir sinerji kurmak ve doktora çalışmaları.

Türkiye bölgeselleşme politikalarına dâhil olmuş ve mevcut yükseköğretim kurumlarında bahsi geçen hedeflere uygun olarak yükseköğretimin yürütülmesi amacıyla Türkiye Yükseköğretim Yeterlilik Çerçevesi (TYYÇ) oluşturulmuştur. Bölgesel düzeyde yükseköğretimde yenilik çalışmaları yükseköğretim kurumlarında oluşturulan bu çerçeve kapsamında hızla devam etmektedir.

Yükseköğretim sistemi, 1981 Yükseköğretim Kanunu'ndan önce “üniversiteler, akademiler, 2 yıllık meslek yüksekokulları ile konservatuarlar 3 yıllık eğitim enstitüleri ve YAYKUR” olmak üzere beş tür kurumdan oluşmaktaydı (YÖK, 2018). Akademiler ve eğitim enstitülerinin hepsi, meslek yüksekokulları ve konservatuarların ise önemli bir kısmı Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlıyken bir kısım meslek yüksekokul ve konservatuar ise diğer bakanlıklara bağlıydı (YÖK, 2018). YAYKUR (Yaygın Öğretim Kurumu) ise 1975 yılında MEB'e bağlı olarak kurulan, açık(uzaktan) ve örgün(yüz yüze) öğretim yapan bir kurumdu (Becerikli, 2021). Yükseköğretim Kanunu'nda sonra YAYKUR'un işleri Anadolu Üniversitesi'ne geçmiş ve böylelikle uzaktan eğitim hızla yaygınlaşmaya başlamıştı (YÖK, 2018).

1981 tarihli 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu göre “yükseköğretim kurumları” “üniversiteler, fakülteler, enstitüler ve yüksekokullar” olarak tanımlanmışken 1983 yılında

bunlara ek olarak konservatuar, meslek yüksekokulu ve uygulama ve araştırma merkezleri de yükseköğretim kurumları olarak tanımlanmıştır. 1991 yılında ise yüksek teknoloji enstitüsü de yükseköğretim kurumları arasına eklenmiştir. 2001 yılında yapılan değişiklik ile üniversitelerin dışında yüksek teknoloji enstitüleri ve vakıfların kurduğu kar amacı gütmeyen meslek yüksekokulları da yükseköğretim kurumları olarak ifade edilmektedir (Resmi Gazete, 2001). 1982 Anayasası 132. maddesinde bu kurumların dışında yükseköğretim veren Türk Silahlı Kuvvetleri ve emniyet teşkilatına bağlı kurumların da bulunduğu ve bu kurumların özel hükümlere tabi olup özel kanunlarının hükümlerine tabi olduğu geçmektedir. Bu kurumlar; bakanlık bağlantılı yükseköğretim kurumları ve emniyet teşkilatına bağlı yükseköğretim kurumları olarak geçmektedir (YÖK, 2018). Bunların dışında YÖK’ün internet sayfasında Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’ndeki üniversiteler ve Özel Statülü Devlet Üniversiteleri de diğer yükseköğretim kurumları olarak bulunmaktadır.

Yükseköğretimin tanımında geçen “...ortaöğretime dayalı, en az 4 yarıyılı kapsayan her kademedeki eğitim-öğretim...” (Resmi Gazete, 1981) ifadesinden de anlaşıldığı üzere yükseköğretim düzeylere (kademe/derece) ayrılmıştır. Bunlar; ön lisans, lisans ve lisansüstü olmak üzere 3 tanedir. Bu araştırma konusu gereği lisansüstü yükseköğretim düzeylerinden olan yüksek lisans eğitimi üzerine yoğunlaşmaktadır.

1981 yılında yayınlanan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanununda, 26 Kasım 2014’te yapılan değişiklikle lisansüstü, “Yüksek lisans ve doktora ile tıpta, diş hekimliğinde, eczacılıkta ve veteriner hekimlikte uzmanlık ve sanatta yeterlik eğitimi kapsar” olarak tanımlanmıştır (Resmi Gazete, 2014). ÖSYM tarafından da “yüksek lisans, doktora, tıpta uzmanlık ve sanatta yeterlik eğitimi kapsar” olarak tanımlanmaktadır (2021). Lisans eğitimi tamamlamış olan mezunlara ilgi duydukları bir bilim dalında yüksek lisans ve doktora yaparak o alanda uzmanlaşma olanağı sunan eğitimidir (Karakütük, 2009). Belirli bir alanı derinlemesine araştırarak lisans eğitimine göre daha üst düzeyde bilgi ve etkinliğin bulunduğu yüksek ihtisas gücünü geliştiren eğitim programı olarak da tanımlanmaktadır (Alhas, 2006). “Diploma sonrası eğitim, mezuniyet sonrası eğitim, ihtisas gücü ve yüksek nitelikli ihtisas gücü” ifadeleri lisansüstü eğitimin yerine kullanılabilmektedir (Karakütük, 2009). Karakütük (2009), lisansüstü öğretimin çağdaş üniversitenin önemli bir işlevi olduğunu belirtmiştir. Alhas da üniversitelerdeki lisansüstü programların nitelikli bilim insanı yetiştirmede önemli bir yere sahip olduğunu vurgulamaktadır (2006).

2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu’na bağlı olarak 1982 yılında “Lisans Üstü Öğretim Yönetmeliği” ile lisansüstü öğretim sistemi düzenlenmiş, 1983 yılında da “Lisansüstü Eğitim Öğretim Teşkilat ve İşleyiş Yönetmeliği” yürürlüğe girmiştir. Böylelikle mevcut enstitülerin

eğitim-öğretim, işletme, teşkilat ve tatbikleri arasında uyumun sağlanması hedeflenmiştir. Programların açılması, öğrenci kabulü, eğitim süresi, ders sayıları, danışmanlık, yeterlilik ve araştırma gibi konularda hazırlanan temel standartların içinde bulunduğu bu yönetmelikte, 2013 yılında çeşitli yenilikler yapmıştır (Çapuk, 2014). YÖK tarafından yapılan yeniliklerin yükseköğretim temelinde, lisansüstü eğitimin belirli standartlarına ulaşması ve Avrupa yükseköğretim alanı kapsamı içerisinde bölgeselleşme hedeflerine uygun olmasına dikkat edilmiştir.

“Bilim uzmanlığı, yüksek mühendislik, yüksek mimarlık ve master” olarak da geçen yüksek lisans, 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu’nda “bir lisans öğretimine dayalı, eğitim-öğretim ve araştırmanın sonuçlarını ortaya koymayı amaçlayan bir yükseköğretim” olarak tanımlanmıştır (Resmi Gazete, 1983). Belirli sayıda dersin alınması ve bir konu üzerine araştırma çalışması yapılması sonucunda elde edilen derece olarak da tanımlanabilir (Çapuk, 2014). Lisans eğitiminde alınamamış olan alana özel bilgi ve becerilerin yüksek lisans eğitiminde alınması hedeflenir (Karaman ve Bakırcı, 2010).

Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği’ne göre yüksek lisans eğitimi tezli ve tezsiz olmak üzere iki şekilde yürütülmekte olup bu programların hangi alanlarda nasıl bir işleyişe sahip olacakları ve programlar arası geçiş izinleri senato kararlarına tabi tutulmaktadır (2016). Yüksek lisans programlarında, örgün eğitim yoluyla lisansüstü eğitim verilebildiği gibi Yükseköğretim Kurulu tarafından alınan kararlarla uzaktan eğitim yoluyla da lisansüstü eğitim verilebilir (Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği, 2016). Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği’ne göre aday öğrencilerin başvurulacak programın ve lisans diplomasının türüne göre, senato tarafından kararlaştırılan ve 55 puanın altında olmamak şartı ile ALES puanına sahip olması gerekmektedir (2016). Tezsiz yüksek lisans programlarına kabulde ALES puan şartı aranmayabilir, istenildiği durumlarda senato taban puanı belirler. ALES puanının yanı sıra lisans not ortalaması, yazılı bilimsel değerlendirme ve/veya sözlü mülakat sonucu da öğrenci kabulünde değerlendirmeye alınabilmektedir (Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği, 2016).

Tezli yüksek lisans programlarında öğrencilerin bilimsel araştırma yöntemlerini kullanarak bilgiye erişme-derleme-yorumlama-değerlendirme yeteneği kazanmaları hedeflenirken tezsiz yüksek lisans programlarında öğrencilere mesleki bilgi sağlanarak mevcut bilginin uygulamadaki nasıl kullanacağını öğretilmesi hedeflenir (Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği, 2016). Tezli yüksek lisans programları toplamda en az 21 kredi, en az 7 ders, bir seminer dersi ve tez çalışmasından oluşurken, tezsiz yüksek lisans programları toplamda en az 30 kredi, en az 10 ders ve dönem projesinden oluşmaktadır. Tezli yüksek lisans

programlarındaki seminer dersi ve tez çalışması ile tezsiz yüksek lisans programlarındaki dönem projesi dersi kredisiz olup başarılı veya başarısız olarak değerlendirilmektedir. Tezli yüksek lisans süresi en çok 6 yarıyıl iken, tezsiz yüksek lisans süresi en çok 3 yarıyıldır. İki yüksek lisans programında da tez çalışması veya dönem projesinin yürütülmesinde danışman atanır. Tez çalışması ve dönem projesi danışman ve/veya jüri tarafından değerlendirilerek yüksek lisans eğitiminin başarılı ya da başarısız olduğuna karar verilir. Programların başarı ile tamamlanması durumunda tezli/tezsiz yüksek lisans diploması verilir. Tezsiz yüksek lisans programına devam eden öğrenciler gerekli şartları sağladıkları takdirde tezli yüksek lisans programlarına geçiş yapabilirler. Yüksek lisans mezuniyetinin, doktora eğitiminin ön koşulu olduğu söylenebilir (Karaman ve Bakırcı, 2010). Tezli ve tezsiz yüksek lisans programları ikinci öğretim olarak alınabilmektedir. Senatolar tarafından verilen kararlar kapsamında, yüksek lisans programlarında eğitimler örgün ve uzaktan (ekstern) eğitim türünden biri veya birden çoğu olarak sürdürülmektedir. Örgün eğitim, bahsi geçen yükseköğretim kurumlarından birinde fiziki (yüz yüze) ve aşamalı bir şekilde gerçekleşir. Örgün eğitimde kademeler ve önkoşullar bulunmaktadır (Sönmez, 2019). YÖK ve üniversitelerin kararları ile örgün eğitim veren yüksek lisans programlarında devam zorunluluğu bulunmaktadır. Uzaktan (dışarıdan) eğitimde ise örgün eğitim alamayan öğrenciler ortak zorunlu dersler ile bazı gerekli dersleri mesai saatleri dışındaki uygun zamanlarda alırlar (Resmi Gazete, 1983). Dışarıdan öğretim canlı ve interaktif derslerle işlenerek öğrenci-öğretim elemanı etkileşimine olanak sağlanmaktadır (İstanbul Üniversitesi, 2018). Bahsi geçen öğretim elemanları; ders içeriklerinin hazırlanıp planlanması, derslerin yürütülmesi ve sınavların uygun zamanlarda yapılmasının yanında öğrencilere danışmanlık hizmeti sağlamak, bölüm ve çevreye uyum sağlamalarına yardımcı olmak görevlerine sahip olan üniversitelerin öğretim üyesi veya öğretim görevlisi kadrolarında görevli eğitimcilerdir (BUÜ, 2021).

2.2. Eğitim Programı

Alanyazı incelendiğinde program ve eğitim programı kavramlarının bilim adamları tarafından birbirlerinin yerine kullanıldıkları ve programın farklı kişiler tarafından farklı yaklaşımlar ve felsefeler benimsenerek çeşitli anlam ve kapsamlarda tanımlandığı görülmektedir. Program teori ve uygulamada net hatlara sahip olmayan ve herkes için farklı anlamlara gelen bir kavramdır (Çapuk, 2014). Program kavramını tanımını yapmak zordur (Şeker, 2019) Program kavramının kökeni milattan önce birinci yüzyıla dayanmaktadır (Demirel, 2020). Latince ‘koşu yolu’ veya koşunun kendisi anlamına gelen program, bir eylem dizisi veya eylemin yapıldığı yer anlamına gelmektedir (Bobbitt, 1918). Dinamik bir alan olan program “zor, bölük pörçük, karmaşık” bir çalışma alanı olarak görülmektedir (Ornstein ve

Hunkins, 2016). Uşun (2016) programı “önceden hazırlanan çizelge” olarak tanımlamaktadır. Hilda Taba, öğrenme için plan olarak tanımlamaktadır (Booyse ve Plessis, 2014). Latince ‘programma’ olarak geçen programın kelime kökenine bakıldığında ‘pro-’ hem Latince hem de eski Yunancada yer ve zaman olarak önde bulunan ve ‘gramma’ ise çizilen bir şey/resim anlamına geldiği görülmektedir (Uşun, 2016). Türkiye’de program alanı öncülerinden Ertürk (1984), eğitim programı için ‘yetişek’ kavramını kullanmaktadır. Türkçe sözlükte program şu şekilde tanımlanmaktadır:

1. İzlen; "Ne yapacaksa yapmadan kurar hatta programını yanındakilere de söylerdi." - Ömer Seyfettin
2. Okullarda, haftanın belli günlerinde, belli saatlerde verilecek dersleri gösteren çizelge,
3. Tören, gösteri, gezi vb.nin öngörülen ayrıntılarını gösteren basılı kâğıt,
4. Siyasi partinin, toplumsal örgütün veya hükûmetin açıkladığı ana ilkelerin tümü,
5. Radyo ve televizyonda sunulan, haber, müzik, eğlence gibi kendi başına bir bütün oluşturan yayınlardan her biri,
6. Bilgisayara bir işlemi yaptırmak için yazılan komutlar dizisi,
7. Yapılacak bir işin bölümlerini, bölümlerin sırasını ve zamanını gösteren tasarı, yetişek (TDK, 2005).

Eğitim sistemlerinin temelini oluşturan eğitim programı en kapsamlı program olup okulda yapılan her şey programa aittir (Çapuk, 2014). Programın hedeflerine ulaşmak için izlenen bir yol haritasıdır (Sert, Gündoğdu ve Akar-Vural, 2018). Eğitim programları, öğrencilerin karşılaştıkları eğitim durumları ve yaşantılarının tümü olarak tanımlanabilir (Fidan, 2012). Temelde öğretmenlerin öğrencilerin yüzleşmelerini sağladıkları durumlardır.

Programa olan yaklaşımların program üzerine önemli bir etkisi bulunmaktadır. Teknik/bilimsel olan ve teknik/bilimsel olmayan yaklaşımlar olmak üzere iki tür yaklaşım bulunmaktadır. Teknik/bilimsel yaklaşımlar davranışçı, yönetsel, sistem ve akademik yaklaşımlarken, teknik/bilimsel olmayan yaklaşımlar insancıl ve yeniden kavramsalci yaklaşımlardır. Teknik/bilimsel yaklaşımlar geleneksel ve resmi yöntemleri kabul ederken teknik/bilimsel olmayan yaklaşımlar bunları reddeder ve yöntemlerin değişken ve acil olduğunu savunur. Örneğin Şikago Üniversitesi ekolüne dayanan, en eski ve hala hâkim olan davranışçı yaklaşım programın, “bir plana dayalı taslak/belge” olduğunu vurgularken insancıl yaklaşım programın sadece bilişsel olmadığını ve çocuğun bir bütün olarak ele alınması gerektiğini vurgular (Ornstein ve Hunkins, 2016). Davranışçı yaklaşım teknik ve bilimsel

yaklaşımlardan iken çocuk odaklı ve ilerlemeci felsefeye dayanan insancıl yaklaşım ise teknik ve bilimsel olmayan yaklaşım olarak literatürde geçmektedir. Davranışçı yaklaşım programı mantık ve kurallara dayandırırken insancıl yaklaşım programı söylemlere dayandırır (Ornstein ve Hunkins, 2016). John Dewey, “Çocuk ve Eğitim Programı (The Child and the Curriculum)” adlı eserini 1902’de ilerlemeci eğitim felsefesi temelinde insancıl yaklaşımla yazmıştır (Çobanoğlu ve Yıldırım, 2021). Davranışçı yaklaşımın öncülerinden olan Franklin Bobbitt’in “Program (The Curriculum)” adlı eseri, programın bir bilim dalı olarak ele alınmasında çok önem arz etmiş olup Bobbitt önsözünde bu kitabın program teorisine giriş niteliğinde bir ders kitabı olarak öğretmen yetiştiren kurumlar ve görev yapan öğretmenler için hazırladığından bahsetmektedir (1918). Bobbitt, programın birincil faktör olduğu, her şeyden önce programın belirlenmesi gerektiği ve bunun için bilimsel bir tekniğe ihtiyaç duyulduğuna vurgu yapmaktadır (1918). Bu eser, program geliştirmeyi bütün aşamalarıyla ele alan ilk kitap olmuştur (Şeker, 2019). Bobbitt, kitabında programların oluşturulması için temel ilkeleri belirlemiş ve bu ilkeler doğrultusunda oluşturulan programların bilimsel methodlar çerçevesinde mantıklı ve kurallara uygun olması gerektiğinden bahsetmiştir. Bobbitt’in “How to Make a Curriculum” adlı eserinde ise verdiği öğrenci ihtiyaçlarına yönelik hedef ve bu hedeflere dönük etkinlikler o dönemde karmaşık bulunmuş ve bağlamı dışında eleştirilmiştir (Ornstein ve Hunkins, 2016). Programla ilgilenen diğer bilim adamları bu alanla ilgili önemli konuları tartışmış olsalar da farklılık yaratacak düşüncelerini uygulamaya dökememişlerdir (Şeker, 2019). Bobbitt’in Şikago Üniversitesi’nde öğrencisi olan Tyler, Bobbitt’in davranışçı hedeflerinin karmaşıklığı fark etmiş, “Program ve Öğretimin Temel Prensipleri (Basic Principles of Curriculum and Instruction)” adlı kitabını 1949 yılında yayınlıyarak program geliştirme sürecindeki temel teknikleri, öğretim ve değerlendirme aşamalarını yalın bir çerçevede birleştirmiştir (Ornstein ve Hunkins, 2016). Tyler, programın hedeflerinin belirlerken öğrenenlerin ihtiyaçları ile okul ve çevresinin de dikkate alınması gerektiğini vurgulayarak davranışçı ekolü John Dewey’den etkilendiği ilerlemeci felsefe ile birleştirmiştir. Teknik/bilimsel olmayan yaklaşımlar da Dewey’in bu felsefesinden etkilenmiş ve temelde birey ve toplumun programlar için çok önemli olduğuna vurgu yapılmıştır.

Anlaşıldığı üzere, programın tanımı yapılırken benimsenen yaklaşımın önemi bir etkisi bulunmaktadır. Davranışçı yaklaşım tarafından hedeflere ulaşmak için tasarı olarak tanımlanan program, insancıl yaklaşımda öğrenen deneyimleri olarak tanımlanmaktadır. Yönetimsel ve sistem yaklaşımını benimseyen programcılar ise programı insanlarla ilgilenen bir sistem olarak tanımlamaktadır. Akademik yaklaşımı benimseyen programcılar, programı kendine has temelleri, prensipleri, bilgi alanları, uzmanları ve araştırmaları olan bilimsel bir çalışma alanı

olarak tanımlar. Son olarak yeniden kavramsalcı yaklaşım ise insancıl yaklaşımın daha genişletilmiş hali olup programla ilgili bir tanımı bulunmamaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2016). Yeniden kavramsalcı yaklaşım daha çok var olanı değiştirme ve reformla ilgilendiğinden yeniden kavramsalcılar program geliştirme modeli ya da tasarı önerisinde bulunmamıştır. Bu durum bazı bilim adamları tarafından yeniden kavramsallaştırmanın bir yaklaşım olarak görülmemesine neden olmuştur (Ornstein ve Hunkins, 2016).

Eğitim programları dinamik ve esnek bir yapıya sahiptir (Fidan, 2012). Sürekli olarak bir hareket ve gelişim içerisinde (Gökmenoğlu ve Eret, 2011). Bu kavram iki kenarında toplumsal hareketlilik ve öğrenci yaşantılarının bulunduğundan kapsamlı bir şekilde ele alınmalıdır (Gömleksiz ve Bozpolat, 2013). Daha etkili ve fonksiyonel olması için eğitim programları toplumun ihtiyaçları, felsefi-kültürel-ideolojik yapısı ve öğrencilerin ihtiyaçları dikkate alınarak belirli ilkelere göre hazırlanmalıdır (Hakan, Sağlam, Sever ve Vural, 2011).

Her alanda gerçekleşen küresel değişimler eğitim alanında da kendisini göstermiştir. Eğitimin öğelerinde olduğu gibi eğitim programlarının da ekonomik, bilimsel, teknolojik, politik, ahlaki açılardan toplumun ihtiyaçlarına göre düzenlenip geliştirilmesi gerekmektedir. Program geliştirme süreci, toplum-okul-öğretmen-öğrenci ihtiyaçları doğrultusundan düzenlenir (Sert, Gündoğdu ve Akar-Vural, 2018).

Eğitim programı geliştirme sürecine bakıldığında bazı sorulara cevaplar aranması gerektiği görülmektedir. Ertürk (1984), eğitim programıyla ilgilenenlerin temelde beş soruya cevap vermeleri gerektiğini vurgular. Bunlar şu şekildedir:

1. Eğitim hedefleri/hedef davranışları neler olmalı,
2. Bu davranışların gelişmesi için hangi eğitim durumları uygulanmalı,
3. Bu durumlar hangi şekilde örgütlenirse hedef davranışların kazandırılmasında en çok verim alınır,
4. Hedef davranışları ve eğitim durumları ne kadar verimli ve
5. Yetişte ne kadar değişiklikler yapılmalı (Ertürk, 1984).

Temelde dört soruyu içeren program geliştirme sürecinde verilen cevaplar programın öğelerini oluşturur. Sürecin ilk sorusu öğrenenlerin neden öğrendiği/öğretildiğidir. Verilen cevapla birlikte programın hedefleri, bir başka ifadeyle verilen programın uygulanması sonunda öğrenenlerin kazanması beklenen davranışları belirlenir. Bir sonraki soru ise nelerin öğrenileceği/öğretileceğidir. Bu sorunun cevabı programın içeriğini oluştururken hedeflere ulaşmada belirlenen bilgi ve materyalleri kapsar. Bir diğer soru ise belirlenen içeriğin nasıl öğretileceği sorusuna yanıt aramaktadır. Eğitim durumları (yaşantılar) olarak bilinen bu öğeyle birlikte bütün öğrenme-öğretme etkinlikleri hedefler ve içerik göz önünde bulundurularak

düzenlenir. Program geliştirme sürecinin son sorusu ise ne kadar öğrenilip öğrenmediğinin nasıl belirleneceğinin belirlenmesini amaçlar. Sınama durumları olarak da geçen değerlendirme ögesiyle birlikte öğrencilere sunulan eğitim durumları (yaşantılar) ve davranışların hedeflere ne kadarına ulaşıldığını belirlemek amacıyla ölçme araçlarının planlanmasını içerir. Programın sınama ögesine bağlı olarak program genel bir değerlendirmeye alınır. Bu değerlendirmelerin sonucuna göre eğitim programlarında değişiklikler ve uyarlamalar yapılabilir.

2.2.1. Program Değerlendirme:

Programın ne olması gerektiği ve nasıl yapılandırılıp değerlendirilmesi gerektiği sürekli bir değişim halinde olmuş ve sosyal değişimin hızı ile eğitimdeki yeniliklerin karmaşıklığı program değerlendirmeye olan talep artmasına sebep olmuştur (Norris, 1998). Değerlendirme, programın devamlılığını sağlamak ve programın çıktılarına bakarak programın verimliliği üzerine bilgi edinmek ve program hakkında karar vermek için yapılan çalışmalar olarak tanımlanabilir (Demirel, Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya, 2020). Bir başka tanımda değerlendirme, “gözlem ve ölçme araçları kullanımıyla programın ne derece etkili olduğunun toplanan veri ve belirlenen etkililik ölçütleriyle karşılaştırılıp yorumlanarak programın etkililiği hakkında bir karara verme süreci” olarak geçmektedir (Erden, 1998). Programın etkililiğini karara bağlama sürecidir (Demirel, 2020). Uşun (2016) ise, program değerlendirmenin programın çeşitli özellikleri hakkında belirleyici bir süreç olarak tanımlamaktadır.

Eğer program hedeflerin beyanı olarak düşünülürse, program değerlendirme hedeflerin uygulamada ne ölçüde gerçekleştiğiyle ilgili olması gerektiği sonucu çıkarabilir (Norris, 1998). Değerlendirme, programların niteliği hakkında karar verme ve hedeflere ulaşma şeklini ölçmek için bir araçtır (Alghamdi ve Alangari, 2022). Ancak program değerlendirmenin temel amacı, yalnızca programın etkililiğini değerlendirmek değil aynı zamanda programın iyileştirilmesi için gereken bilgilerin sağlanmasıdır (Sawin ve Smith, 1966). Değerlendirme, akademik programların güçlü yönlerinin belirlenip güçlendirilerek, zayıf yönlerinin belirlenip bunlardan kaçınılarak diğer alanlarla tutarlı olacak şekilde ele almak ve düzeltmek için uygun çözümler geliştirilmesi geri bildirimidir (Alghamdi ve Alangari, 2022). Varış, program değerlendirmenin program geliştirme için önemine vurgu yapmaktadır (1996). Üniversitelerde ve eğitim kurumlarında geliştirilecek en önemli programların başında gelen lisansüstü programların iyileştirilebilmesi için gerek dış kuruluşlardan akredite gerekse öğretim elemanları veya öğrencilerin sürekli olarak değerlendirme, geliştirme ve takip süreçlerine tabi tutulmaları gerekmektedir (Alghamdi ve Alangari, 2022). Literatürde, program değerlendirme için çok

sayıda farklı değerlendirme yaklaşım ve modellerinin kullanıldığı görülmektedir. Değerlendirme yaklaşımlarına örnek olarak hedefe yönelimli, sisteme dayalı, işbirlikçi, katılımcı yönelimli, uzmanlık yönelimli ve niteliksel değerlendirme yaklaşımları verilebilir. Bu araştırmada, herhangi bir değerlendirme yaklaşımı veya modeli belirlenmeden programların karşılaştırmalı olarak incelenmesi hedeflenmiştir.

2.2.2. Türkiye’de Eğitim Programları ve Öğretim Alanı:

Antik dönemlerden itibaren eğitimle ilgili çeşitli çalışmalar yapılmış olsa da eğitim programlarıyla ilgili ilk çalışmaların tarihinin 19. yüzyılında yapılmaya başlandığı ve özellikle 20. yüzyılda eğitim programı ve program geliştirme kavramlarının bilimsel olarak incelendiği görülmektedir (Şeker, 2019). Öncesinde okutulacak konular listesi (müfredat) olarak görülen eğitim programının, 19. yüzyıldan itibaren deney, gözlem ve uygulama yoluyla bilimsel bir hal alarak araştırıldığı görülmektedir. Türkiye’de ise müfredat belirleme çalışmaları yapılmış olup program geliştirme çalışmalarına 1960’lara kadar rastlanmamıştır. Tanzimat dönemi “1847 Talimatı” dersler, araç ve gereçler, öğretim yöntemi, süresi gibi konuları ayrıntılı bir şekilde içeren bir müfredatın ötesine geçememiş ve bilimsel bir program geliştirme olarak görülmemiştir. Devlet iradesinde olan eğitim programları, II. Meşrutiyetin ilanı ve 1876 Anayasası ile önem kazanmış olup yenilik çalışmalarına yer verilmiştir. 1913 Geçici İlköğretim Kanunu’na göre “İlkokul Ders Müfredatı” oluşturulmuş ancak bu çalışmalar ders ve zaman planından öteye geçemeyerek bilimsel bir nitelik kazanamamıştır. Cumhuriyetin ilanı ile 1924 yılında dönemin eğitim bakanı, John Dewey’i Türkiye’ye davet etmiş ve Dewey, üç ilde (İstanbul, Ankara ve Bursa) çeşitli gözlemler yaparak Türk eğitim sistemiyle ilgili bir rapor hazırlamıştır. Hazırladığı bu raporda Dewey, programa dikkat çekmiş ve okulların hedefinin belirlenmesinin ilk önemli nokta olduğuna değinmiştir. Benimsediği insancıl yaklaşımla Dewey, öğrenci odaklı, yerel koşul ve ihtiyaçlara uygun, yaşayarak öğrenme temelli bir program hazırlanması gerektiğini raporunda sunmuştur. Bu rapor doğrultusunda oluşturulan ilk eğitim programı 1924 Programı, 1926 yılında iki yıllık bir uygulama sonunda öğretmen ve müfettiş raporları doğrultusunda yenilenmiştir. 1926 Programı üç yıl içerisinde tüm Türkiye’de uygulanmış ve “toplu tedris” (konuyla ilgili tarihi, coğrafi, matematiksel ve dilsel bilgilerin verilmesi) yöntemi de kullanılmaya başlanmıştır. 1927’de çıkarılan “Köy Mektepler Müfredat Programı”, 1936 Programı ve 1948 “İlkokul Programı” eğitimde program çalışmalarının örneklerinden olmuştur. Ancak bu çalışmalar müfredat çalışmaları olmaktan öteye geçememiştir (Şeker, 2019).

Hazırlanan programın uygulayıcı ve denetleyicileri olan öğretmenlerin, aldıkları pedagojik eğitimde program geliştirmeye yer verilmeye başlanmıştır. Öğretim yöntemleri derslerinde nasıl öğretilmesi gerektiğine cevaplar aranması ve programın öğelerinin bir bütün oluşturduğunun kabul edilmesi ile birlikte eğitim programı bir bilim alanı olarak kabul görmüştür (Gömleksiz ve Bozpolat, 2013). İlk kez 1965 yılında, Ankara Üniversitesi Eğitim (Bilimleri) Fakültesi'nde lisans bölümü açılarak eğitim programı üniversiteler bünyesinde bir eğitim ve bilim alanı olarak çalışılmaya başlanmıştır. 1969 yılında ise bu alanda lisansüstü programlar açılmış ve EPÖ programı ilk yüksek lisans mezunlarını 1971'de, doktora mezunlarını ise 1974'te vermiştir (Demirhan İşcan ve Hazır Bıkmaz, 2012). Ankara Üniversitesi'nde Eğitim Fakültesi bünyesinde idame ettirilen EPÖ lisansüstü programları, ilerleyen yıllarda farklı üniversitelerde farklı fakülteler bünyesinde kurulmuştur. 1967 yılında, Hacettepe Üniversitesi'nde Mezuniyet Sonrası Eğitim Fakültesi (MESEF) lisansüstü eğitim vermek amacıyla açılmış ve EPÖ alanında lisansüstü eğitimler verilmiştir (HÜ, 2023; İşcan ve Bıkmaz, 2012). Sadece lisansüstü eğitim veren kurumlar, 1983 tarihli 2809 sayılı kanun ile kaldırılmış ve 1997 yılına kadar lisans ve lisansüstü düzeyde EPÖ programı diğer fakülteler bünyesinde eğitim verilmeye devam edilmiştir. 1992 yılında, EPÖ lisansüstü programı mevcut olan üniversite sayısı 11'dir (Demirel, 1992). 1994-1997 yılları arasında, MEB-YÖK ve Dünya Bankası tarafından eğitim fakültelerinin yapılandırılmasını içeren Milli Eğitimi Geliştirme Projesi hazırlanmış ve 1997 yılında EPÖ lisans programı kaldırılmıştır (Çobanoğlu ve Yıldırım, 2021; Atık Kara, Kürüm Yapıcıoğlu ve Sever, 2020; Demirhan İşcan ve Hazır Bıkmaz, 2012). Bu dönemde, EPÖ lisans programının kapatılmasına neden olan eleştirilerden biri ise istihdam olanağının olmadığı görüşüdür (Erişti, 2013). Belirli bir istihdam alanı olmadığı eleştirisine rağmen, EPÖ lisans programından mezunların kamu ve özel sektörde eğitim uzmanı ve uzman yardımcılığı gibi kadrolarda nitelik, ihtiyaç ve değerlendirme gibi çalışmalarını gerçekleştirmeleri amacıyla istihdam edildikleri görülmüştür (Erişti, 2013). EPÖ alanının, diğer eğitim bilimleri alanlarında olduğu gibi lisansüstü düzeyde eğitim vermeye devam etmesi kararlaştırılmıştır. EPÖ anabilim dalı eğitim fakültelerinin lisans bölümlerinde pedagojik eğitimin bir parçası olarak öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin bir kısmını üstlenmekte ve lisansüstü eğitimde ise alana uzman yetiştirmeye devam etmektedir.

Alanyazındaki eğitim programları ve öğretim ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, çoğunlukla temel eğitim (ilköğretim ve ortaöğretim) programlarıyla ilgili çalışmaların yapıldığı, yükseköğretim programları ile ilgili yapılan çalışmaların ise son yıllardaki yükseköğretimde bölgeselleşme kapsamında hız kazandığı görülmektedir.

Literatürde EPÖ alanında lisansüstü düzeyde “ihtiyaç analizi”, “içerik/eğilim incelemesi”, “tez incelemesi” ve “değerlendirme” gibi konularda çalışmaların yapıldığı görülmektedir.

Demirhan İşcan ve Hazır Bıkmaz (2012) tarafından yapılan EPÖ alanındaki lisansüstü eğitim programlarının analizi çalışmasında, Türkiye ve yurt dışındaki EPÖ lisansüstü programlarının belirli ölçütler dâhilinde mevcut durumun analiz edilmesi ve öneriler geliştirilmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemi olan doküman analizi kullanılmış olup basılı kaynaklar ve üniversitelerin resmi siteleri veri kaynağı olarak belirlenmiştir. Türkiye’deki EPÖ yüksek lisans programı olan 27 devlet üniversitesi ve doktora programı olan 13 devlet üniversitesi ile yurt dışındaki EPÖ lisansüstü programları olan 11 üniversite araştırmaya dâhil edilmiştir. Hazırlanan analiz yönergesinde “başvuru koşulları, öğrenci kabulü, zorunlu-seçmeli dersler, programları tamamlama süreleri, mezuniyet için gerekli koşullar ve tez süreci” boyutlarında veriler analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, Türkiye’deki üniversitelerde yüksek lisans ve doktora için en az yabancı dil puanında farklılıklar bulunduğu ancak ALES taban puanının ve değerlendirmeye katılan yüzdesinin her üniversite için net olduğu ifade edilmiştir. Bulgularda, lisansüstü EPÖ programlarında derslerin birbirine benzer olduğundan ve bunun dışında bazı enstitülerde farklı yaklaşımlarla (proje tabanlı, kubaşık vb.) ilgili derslerin yer aldığından bahsedilmektedir. Bunlar dışında kalan diğer boyutlarda ise Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği kapsamında lisansüstü programlarda büyük oranda benzerlik bulunduğu ifade edilmiştir. Yurtdışındaki lisansüstü programlar karşılaştırıldığında; Türkiye ve yurtdışındaki lisansüstü EPÖ programlarında eğitim programı ve araştırma ile ilgili derslerin benzerlik gösterirken, programı tamamlama süresi yerine tamamlama kredisinin bulunduğu, öğrenci kabulünün farklılık gösterdiği, program isimleri ve programda yer alan derslerde farklılıklar bulunduğu tespit edilmiştir. Ayrıca “EPÖ lisansüstü programlarında yer alan derslerde, alınması gereken kredi sayısında, öğrenci alımı ve mezuniyet ile ilgili koşullarda, düzenlemeye gidilmesine ilişkin çalışmalar” ile ilgili öneride bulunulmuştur.

Gömlüksiz ve Bozpolat (2013) tarafından yapılan çalışmada, Türkiye’de EPÖ alanındaki lisansüstü tezlerin değerlendirmesi amaçlanmıştır. Araştırma nicel araştırma yöntemi tarama modelinde olup lisansüstü tezlere doküman incelemesi yoluyla “konu, araştırma modeli, örnekleme-çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri analiz teknikleri” boyutlarında genel bir değerlendirme yapılmıştır. Elde edilen verilere içerik analizi tekniği uygulanmıştır. Bulgularda; en fazla program değerlendirme konu alanının çalışıldığı, tarama modelinin kullanıldığını, örneklem grubunu çoğunlukla öğretmen ve ilköğretim öğrencilerinin oluşturduğunu, veri toplama aracı olarak ölçek ve anket ile veri analiz yöntemi olarak betimsel

analizin sıklıkla tercih edildiği ifade edilmiştir. Ayrıca “deneysel, karma ve nitel araştırma modelinin daha çok kullanılması” ile ilgili öneride bulunulmuştur.

Erişti (2013) tarafından yapılan çalışmada, Türkiye’deki EPÖ anabilim dalında görevli öğretim elemanlarının profillerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla, nicel araştırma yöntemi belirlenmiş olup tarama modeli kullanılmıştır. Örnekleme 28 üniversitedeki 105 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak 59 soruluk bir anket uygulanarak verilere betimsel, ki-kare gibi analizler uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara, kadın-erkek öğretim elemanı oranlarının benzer olduğu, akademik unvan konusunda en yüksek orana yardımcı doçentlerin sahip olduğu ve çoğu öğretim elemanının aldıkları yükseköğretim düzeylerinden en az birinin EPÖ alanı dışındaki farklı bir bilim alanı olduğu ifade edilmiştir. Öğretim elemanlarının lisansüstünün yanında lisans programlarında da ders verme yükümlülükleri sebebiyle yoğun ders yüklerinin olduğu ve EPÖ alanının kabul edilebilir bir tanınırlığının bulunmadığı görüşlerinde olduklarına ulaşılmıştır.

Hazır Bıkmaz ve diğerleri (2013) tarafından yapılan doktora tezleri içerik çözümlemeleri çalışmasında, 1974-2009 yılları arasındaki EPÖ dalında yapılan doktora tezlerinin değişkenlere göre analiz edilerek eğilimlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. 358 doktora tezine içerik analizi yapılmıştır. Araştırmanın bulgularında; erkek araştırmacı sayısının daha fazla olduğu, en fazla tezin Hacettepe Üniversitesi’nde yapıldığı, tezlerin çoğunun sosyal bilimler enstitüsünde sunulduğu, 1999-2009 yılları arasında daha fazla tezin kabul edildiği ve en fazla çalışılan konuların “öğrenme-öğretme yaklaşımı, yöntem ve teknikleri ile farklı program modelleri” olduğu ifade edilmiştir. Bunların yanında program değerlendirme çalışmalarının 1983-1998 yıllarında, 1974-1982 yıllarına oranla daha fazla çalışıldığı da sunulmuştur. Araştırmada aynı zamanda betimsel desenin, nicel araştırma yöntemlerinin, örneklem türü olarak öğretmen adaylarının daha fazla tercih edildiği belirtilmiştir. Ayrıca “nitel yöntem ve örneklem olarak lisansüstü öğrencilerin alınması” ile ilgili önerilerde bulunulmuştur.

Çapuk (2014) tarafından yapılan doktora tezinde, Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri’ndeki EPÖ lisansüstü programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi ve lisansüstü program çerçevesi hazırlanması amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemi ve çoklu durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın örnekleme belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmış olup örneklem için, lisansüstü EPÖ programları mevcut olan Türkiye ve ABD’deki üçer üniversite belirlenmiştir. Her bir üniversitedeki lisansüstü programlarda öğrenim gören veya bu programlardan mezun olan üçer kişi olmak üzere toplam 18 kişi çalışma grubunu oluşturmuştur. Yazılı doküman ve yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde tematik analiz ve doküman analizi kullanılmıştır. Bulgulara; temel

özelliklerde kütüphane koleksiyonlarının, bütçenin ve akademik personel sayısı verilerinin ABD'deki programlarda Türkiye'deki programlardan daha fazla olduğu, lisansüstü eğitimin her iki ülkede farklı (Türkiye'de anabilim/ bilim dalı ve ABD'de eğitim fakültesi bölümü olarak) düzenlendiği, eğitimin amaçları karşılaştırıldığında ise öğretmen, uzman yetiştirme gibi benzer amaçların bulunduğu ifade edilmiştir. Bunların yanında, öğrenci kabulünde ABD'de amaç mektubu, referans mektubu vb. istenilirken Türkiye'de sözlü sınav yapıldığı, ABD'de daha fazla ders ve kredilerin olup yan dal uygulamasının bulunduğu ve öğrenme sürecinin öğrenci merkezli, değerlendirmenin ise sürece dayalı olduğu belirtilmiştir. Araştırmanın sonunda çerçeve program sunulmuş ve ayrıca “lisansüstü eğitim amaçlarının düzenlenmesi” ile ilgili öneride bulunulmuştur.

Kaya (2014) tarafından yapılan değerlendirme çalışmasında, EPÖ anabilim dalı lisansüstü programlarının bu programlardan mezunlar tarafından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak 6 EPÖ yüksek lisans ve 9 EPÖ doktora olmak üzere 15 program mezunu çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Yarı-yapılandırılmış görüşmelerle elde edilen verilere betimsel analiz ve içerik analizi uygulanmıştır. Araştırmanın bulguları; lisansüstü eğitime başlama, eğitim süreci ve mezuniyet sonrası değerlendirilmesi olmak üzere üç boyutta incelenmiştir. Lisansüstü eğitime başlamada mesleki gelişim ihtiyacı ve öğretim üyesi yönlendirmesinin çok etkili olduğu ifade edilirken, lisansüstü eğitim olarak EPÖ alanının tercih edilmesinde alanın kapsayıcı olması, akademisyen olma ve mesleki yeterlilik artırma nedenlerinin etkisine dikkat çekilmiştir. Sürece ilişkin olarak; öğretim elemanlarıyla ilgili olumlu olarak alana hâkim olmaları ve olumsuz olarak kaprisli olmaları, yöntem-tekniklerle ilgili olumsuz olarak sunum tekniğine ağırlık verildiği, değerlendirmede objektif olmadığı, kişisel zaman ayırma sorununun olduğu, aynı anda öğretmen ve öğrenci olma zorluğu ve bürokrasi kapsamında izin almanın zor olduğu ifade edilmiştir. Mezuniyet sonrası değerlendirme ile ilgili olarak ise mezunların programdan memnun olduğu, edinilen bilgilerin mesleki uygulama ve kişisel bilgi becerinin artmasında işlevsel bulunduğu ancak çoğu mezunun istihdam konusunda olumsuz düşündüğü tespit edilmiştir. Araştırmada ayrıca, mezunların uygun yerlerde istihdam edilmesi için gerekli işbirliklerinin yapılması, alanda öğrenci görüşlerine göre çalışmaların yapılması ve eğitime devamda kolaylaştırıcı uygulamalar sağlanması ile ilgili önerilerde bulunulmuştur.

Ozan ve Köse (2014) tarafından yapılan çalışmada, 2007-2011 yılları arasında EPÖ alanındaki makalelerdeki güncel araştırma eğilimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla, nitel araştırma yöntemi tercih edilmiş ve Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi'nde (ULAKBİM) yer alan 24 dergide yer alan 380 makaleye doküman incelemesi yapılmıştır.

Oluşturulan “Makale Sınıflama Formu” kullanılarak elde edilen verilere içerik analizi yapılmıştır. Araştırmanın bulgularında; 2009 yılından itibaren EPÖ alanında yapılan makalelerde artış görüldüğü belirtilmiştir. Makalelerin büyük bir oranının araştırma-inceleme makalesi olduğu, karma araştırma yönteminin en fazla kullanılan nicel yöntemle göre çok daha düşük oranda olduğu ve dolayısıyla veri toplama araçları olan anket/ölçeğin daha fazla kullanıldığı bulgulara ifade edilmiştir. Örneklem grubu boyutunda ise çoğunlukla lisans öğrencileri ve öğretmenlerin tercih edildiği ve bu sebeple alandaki makalelerin öğretmen yetiştirmeye odaklandığı çıkarılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde ise çoğunlukla betimsel analizlerin kullanıldığı ve makalelerin öğretme, öğrenci-öğretmen özellikleri ve öğrenme konu alanları üzerine yapıldığı, program değerlendirme, eğitim tarihi gibi temel EPÖ alanlarının yeterince çalışılmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca “karma yöntemli çalışmaların artırılması, örnekleme öğretim elemanları ve lisansüstü öğrencilerle çalışılması ile EPÖ temelini oluşturan program değerlendirme, eğitim felsefesi gibi konuların çalışılması” ile ilgili önerilerde bulunulmuştur.

Kozikoğlu ve Senemoğlu (2015)’nin EPÖ alanı doktora tezleri içerik analiz çalışmasında, 2009-2014 yılları arasındaki doktora tezlerinin konu, yöntem, desen, örneklem gibi değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılarak YÖKTEZ’de bulunan 121 doktora tezi içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma bulgularında; en çok çalışılan konunun “öğretme-öğrenme yaklaşımları/modelleri/yöntem ve teknikleri” olduğu, program değerlendirme çalışmalarının da azımsanmayacak oranda çalışıldığı ancak bunların çoğunlukla ilkökul-ortaokul programlarının değerlendirilmesi olarak gerçekleştirildiği ifade edilmiştir. Bunların yanında doktora tezlerinde çoğunlukla tarama çalışmalarının yapıldığı, karma yöntem araştırmalarının diğer yöntemlere göre daha fazla olduğu, örneklem olarak çoğunlukla öğretmenlerin tercih edildiği, veri toplama aracı olarak ölçek ve “tek değişkenli analizler – korelasyonel analizler”in daha çok tercih edildiği de bulgulara yer almaktadır. Araştırmanın sonunda “lisansüstü programlarının değerlendirilmesi” ile ilgili öneride bulunulmuştur.

Selçuk ve diğerleri (2016) tarafından çalışmada EPÖ alanında yapılan doktora tez çalışmalarının güncel eğilimlerinin belirlenmesi amacıyla, nitel araştırma yöntemi kullanılarak tarama modelinde doküman analizi yapılmıştır. Araştırmanın evreni olarak YÖK Ulusal Tez Merkezi’nde yer alan 2011-2015 yılları arasındaki 54 doktora tezi belirlenip veri toplamada evrenin tamamına ulaşılmıştır. Araştırma bulgularına göre; çoğunlukla tez konularının öğretim programları, bilgisayar ve teknoloji, öğretmen yetiştirme gibi konuların çalışıldığı, çoğunlukla nicel-nitel araştırmaların birlikte kullanıldığı, örnekleme sıklıkla temel öğretim ile

yükseköğretim öğrencilerinin oluşturduğu ve veri analizinde betimsel tekniklerin kullanıldığı ifade edilmiştir. Ayrıca “tümleşik (nitel + nicel) araştırma metodunun daha sık tercih edilmesi” ile ilgili öneride bulunulmuştur.

Yeşilpınar Uyar (2017) tarafından yapılan içerik analizi çalışmasında, Curriculum Inquiry Dergisi’nde yer alan çalışmaların eğiliminin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma modeli olarak nitel araştırma yöntemi ve içerik analizi yaklaşımı belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu uluslararası yayınlanan Social Science Citation Index (SSCI) indeksli olan bahsi geçen dergideki 2002-2015 yılları arasında yayınlanmış 334 makale oluşturmuştur. Makaleler konu, okuyucu, yöntem, desen vb. gibi boyutlarda incelenip kategori haline getirilerek içerik analizi tamamlanmıştır. Doküman incelemesi ile elde edilen verilerin analizinde “Yayın Sınıflama Formu” kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularında; en sık çalışılan kategorilerin “eğitim programlarının yapısı, öğeleri ve gelişim süreci, farklı disiplinler bağlamında eğitim-öğretim, çok kültürlü toplum yapısı, eğitim programları ve uygulamaları ile eğitim, öğrenme ve öğretme sürecini etkileyen etmenler” olduğu ifade edilmiştir. Araştırmada okuyucu hedef kitlenin farklı eğitim düzeylerinden olduğu, karma yöntemin nitel ve kuramsal araştırma yöntemine oranla daha az tercih edildiği, 2009 yılı itibarıyla karma araştırma yöntemi çalışmalarının artış göstermeye başladığı, katılımcıların çoğunlukla öğrenciler ile öğretmenler olduğu ve bazı makalelerde araştırma desenine yer verilmediği bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca yapılacak olan içerik analizi çalışmalarında “örneklem seçimi ve sayısı boyutunun da eklenmesi” ile ilgili öneride bulunulmuştur.

Sert ve diğerleri (2018) tarafından yapılan çalışmada, EPÖ alanında görev yapan öğretim elemanlarının EPÖ alanının mevcut durumu ve geleceğine ilişkin görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemi ve tekli durum çalışması deseni seçilerek bir kamu üniversitesinde 2017-2018 eğitim-öğretim yılında EPÖ anabilim dalında görev yapan 11 öğretim elemanı çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilen verilere betimsel analiz ve içerik analizi uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularında; EPÖ kavramının çok geniş bir kapsama sahip olduğu, EPÖ alanının hem üniversitede hem de diğer sektörlerde işlevini tam olarak yerine getiremediğini, yurtdışında yapılan EPÖ çalışmalarının Türkiye’dekilerden daha fazla uygulamaya ve araştırmaya dönük olduğunu ve Türkiye’de alan teorisinin eksik olup teori-uygulama bağlantısının zayıf olduğu ifade edilmiştir. EPÖ alanından mezunların istihdamının azaldığı ve bu alanda yapılan çalışmaların yurtdışındakiler kıyaslandığında az kaldığı belirtilmiştir. EPÖ alanının gelecekte umut vaat etmediği sonucuna ulaşılırken lisansüstü program “içeriği, uygulamaya ve sahaya yönelik

derslerin düzenlenmesi ve yapılacak çalışmalarda alt alanın bulunması” ile ilgili önerilerde bulunulmuştur.

Şahin ve diğerleri (2018) tarafından yapılan EPÖ yüksek lisans ihtiyaç analizi çalışmasında, EPÖ yüksek lisans programı hedef kazanımları için temel olacak bir öğretim programının oluşturulması amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi ve durum çalışması deseni kullanılmıştır. Çalışma grubunu EPÖ doktora derecesine sahip 8 akademisyen ile EPÖ yüksek lisans programından mezun olan 8 ile tez aşamasında olan 5 toplamda 13 öğrenci oluşturmuştur. Nitel veri toplama yöntemi olan yarı yapılandırılmış görüşme akademisyenler ile gerçekleştirilirken, odak grup görüşmeleri öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Toplanan nitel verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Bulgular dört kategoride toplanmış olup bunlar “EPÖ program geliştirme boyutu yeterlikleri”, “EPÖ öğretim boyutu yeterlikleri”, “EPÖ bilimsel araştırma boyutu yeterlikleri” ve “EPÖ beceri ve değer boyutu yeterlikleri” olarak sunulmuştur. Araştırma sonunda “her üniversitenin kendi yüksek lisans programını gözden geçirmesi” ile ilgili öneri sunulmuştur.

Atik Kara ve diğerleri (2020) EPÖ lisansüstü eğitim programlarının program çıktıları, dersler, ders içerikler ve derslerin amaçlarının açılardan incelenmesi amacıyla yapılan betimsel çalışmada, nitel araştırma deseni ve doküman incelemesi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen lisansüstü programlarda en az on yıldır öğretime devam eden 9 devlet üniversitesinin EPÖ programı program çıktıları ve ders programlarından elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Elde edilen bulgulara; lisansüstü programlarda program çıktılarının her üniversitede farklılık gösterdiği, “program geliştirme” program çıktılarının en fazla olduğu, program değerlendirmeye daha az yer verildiği, derslerdeki amaç ile ağırlığın araştırma becerileri gibi temel alan konularında olup ders çeşitliliğinin bulunduğu ifade edilmiştir. Bunların yanında, program çıktılarının program öğeleri ile ilişkisinde yeterliliğin bulunmadığı ve programın kurumsal güçlülüğüne rağmen kuram ve uygulamada dengeye ulaşamadığı da ifade edilmiştir. Araştırma sonunda “mezun yeterliklerinde standarda kavuşulması” ile ilgili öneri sunulmuştur.

Doğan Taş ve Duman (2021) program değerlendirme konusunda yapılan lisansüstü tezlerin değişkenlere göre analizi ve eğiliminin amaçlı sistematik derleme çalışmasında, 2007-2019 yılları arasındaki 586 lisansüstü tez çalışma grubunu oluşturmuş ve çeşitli değişkenleri içeren belirtke tablolarıyla tematik olarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarında; en fazla değerlendirme çalışmasının 2019 yılında yapıldığı, program değerlendirme konulu çalışmaların Gazi Üniversitesi’nde daha fazla yapıldığı, çoğunlukla eğitim bilimleri ve sosyal bilimler enstitüleri ile EPÖ lisansüstü programlarında çalışıldığı belirtilmiştir. Bunların yanında, nicel

araştırma yöntemleri ile anketin daha çok tercih edildiği, çoğunlukla dokümanları örneklemin oluşturduğu ve en çok çalışılan konunun ilköğretim programı değerlendirme üzerine olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Araştırma sonunda “karma araştırma yöntemlerinin değerlendirme çalışmalarında kullanılması” ile ilgili öneri sunulmuştur.

Akkaş Baysal ve Kırat (2022) tarafından yapılan bir meta-değerlendirme çalışmasında, EPÖ yüksek lisans programı tezlerindeki eğilimin saptanması amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılarak 2019-2021 yılları arasında EPÖ alanında yapılan 554 yüksek lisans tezi yıl, üniversite, cinsiyet, veri toplama ve uygulama yöntemleri gibi boyutlarda içerik analizi yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Araştırmanın bulgularında; bahsi geçen yıllarda tez sayısında giderek azalma gerçekleştiği, en çok YTÜ’de tez yazıldığı, kadın araştırmacı sayısının erkeklere oranla daha fazla olduğu, araştırma yöntemi olarak nicel ile veri toplama aracı olarak ölçek ve örneklem olarak öğretmenlerin daha çok tercih edildiği belirtilmiştir. Bunların yanında örneklem sayısının kısıtlı olduğu, geçerlilik-güvenirlik analizlerinin çoğunlukla yapıldığı ve en çok çalışılan konunun “öğrenme ve öğretme strateji-stil-öğretimi” olduğu ifade edilmiştir. Araştırma sonunda “EPÖ alanının amacına uygun araştırmaların devam etmesi” ile ilgili öneri sunulmuştur.

Alghamdi ve Alangari (2022) tarafından yapılan çalışmada, eğitim programları ve öğretim yüksek lisans programının “Council for the Accreditation of Educator Preparation (CAEP)” standartlarının derecesinin öğretim üyeleri ve öğrenci adaylarının bakış açısıyla değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Örneklem, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında bir üniversitenin EPÖ yüksek lisans programında uzmanlaşmış olan 18 öğretim üyesi ve 36 öğrenci adayından oluşmuştur. Veri toplama aracı olarak anket kullanılmış olup elde edilen verilerin analizine betimsel istatistik ve t-testi uygulanmıştır. Program standartları sırasıyla; (1) içerik ve pedagojik bilgi, (2) klinik ortaklıklar ve uygulama, (3) öğrenci aday kalitesi, işe alım ve seçicilik, (4) programın etkisi ve (5) sağlayıcı kalite güvence sistemi ve sürekli iyileştirme olmak üzere 5 boyutta incelenmiştir. Araştırmanın bulgularında; içerik ve pedagojik bilgi standartlarına ilişkin olarak programın öğretim planlaması, uygulaması ve değerlendirilmesi gibi mesleki uygulamaları sağladığı, klinik ortaklıklar ve uygulamaya ilişkin olarak sorumluluk becerilerini geliştirip konferans ve seminerlere katılmaya motive ettiği ve öğrenci aday kalitesi, işe alım ve seçicilik açısından ise mesleki etik ve standartları teşvik ederken öğrenci kabulünde İngilizce dil yeterliliği bir kriter olarak görülmediği ifade edilmiştir. Programın etkisine ilişkin olarak öğrencilerin yüksek akademik başarı elde ettiği ve sağlayıcı kalite güvence sistemi ve sürekli iyileştirmeye ilişkin olarak da programın kalitesini artırmak için doğrulanabilir bilimsel ölçümlerin benimsendiği

belirtilmiştir. Ayrıca, “aynı program üzerinde iki yıl sonra araştırmanın yeniden yapılması” ile ilgili öneride bulunulmuştur.

Ökmen ve diğerleri (2022) tarafından EPÖ yüksek lisans programına ilişkin öğretim üyesi ve öğrenci görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmada nitel araştırma yöntemi ve durum çalışması deseni kullanılmıştır. Amacı itibarıyla bu araştırmaya benzeyen bu çalışmada, çalışma grubunu bir devlet üniversitesindeki Eğitim Fakültesi’nde görev yapan 8 öğretim üyesi ve EPÖ yüksek lisans programından mezun olanlar ile tez aşamasında olan 13 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada öğretim üyeleri ile görüşme ve öğrenciler ile odak grup görüşme tekniği kullanılmış ve nitel verilerin analizinde içerik analizi yöntemi tercih edilmiştir. Araştırma sonunda; EPÖ yüksek lisans bölümünde ders sayısında artışa gidilmesi gerektiği, bilimsel ve yabancı dil hazırlık sınıflarına ihtiyaç duyulduğu, üniversitelerde EPÖ lisans bölümünün tekrar açılması gerektiği ve farklı bölümlerden ders almaya izin verilmesi gerektiği bulgularına ulaşılmıştır. Araştırmada “Bologna kapsamında her üniversitenin kendi yüksek lisans programını gözden geçirmesi ve ihtiyaç analizi yapılması” ile ilgili öneriler yer almıştır. Araştırmanın bir sonraki bölümünde, öğrenci beklentileri ile ilgili genel bilgilere ve çalışmalara yer verilmiştir.

2.3. Öğrenci Beklentileri

Programın kuram ve uygulamadaki verimliliğinin ölçülmesinde, öğrencilerin programdan mezun olduklarında programın hedeflerine ne derece ulaştıklarının saptanması büyük bir önem arz etmektedir. Öğrenci beklentilerinin karşılık bulduğu eğitimler, toplumsal kalkınmaya katkı sağlarken bir yandan da bu eğitimlerin gerçekleştirildiği kurumların gelişimine önemli katkılarda bulunur (Güdek, 2018). Literatür incelendiğinde, beklenti kavramının çok geniş bir kapsama sahip olduğu görülmektedir. Türkçe sözlükte, beklenti kavramı “bireyin belli şart ve durumların alacağı biçimler veya kendisinden beklenenler konusundaki öngörüsü” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2005).

Öğrenci beklentileri, içerisinde birçok faktörün katkı sağlayarak yer aldığı karmaşık yapılardır (Tomlinson, Simpson ve Killingback, 2023). Öğrenci beklentilerinin oluşmasında deneyimlerin, arkadaşların ve ailenin yanı sıra medyadan ve kurumlardan gelen tasvir ve bilgi akışının önemli bir etkisi vardır. Öğrenci beklentileri ile program başarısı ve memnuniyet arasında bir ilişki bulunur. Eğitim sürecinde beklentilerin gerçekleşmesiyle oluşan memnuniyet ile öğrenme arasında çok güçlü bir şekilde ilişki bulunmaktadır (Orakcı, 2020). Beklentilerin karşılanamaması durumunda, tatminsizlik ortaya çıkarak öğrenci katılımının azalması, hedeflenen başarıya ulaşılamama ve kalıcı öğrenmenin sağlanamaması gibi olumsuz durumlar ortaya çıkabilir. Bu gibi durumların önüne geçilebilmesi için, programların incelenmesinin

yanında öğrencilerin programdan ne bekledikleri ve mezun olduklarında bu beklentilerinin ne kadarına ulaştıklarının da saptanması gerekmektedir.

Literatürdeki öğrenci beklentileri ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, çoğunlukla temel eğitim (ilköğretim ve ortaöğretim) düzeyinde öğrenci beklentileri ile ilgili çalışmaların yapıldığı, yükseköğretim düzeyinde yapılan öğrenci beklentileri çalışmalarının sınırlı kaldığı, lisansüstü düzeyde ise çalışmaların yok denecek kadar az olduğu görülmektedir. Literatürde öğrenci beklentileri lisansüstü düzeyde “program beklentileri” gibi konularda çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Lisansüstü düzeyde araştırma sayısının kısıtlı olmasından dolayı bu bölümde yükseköğretim düzeyinde yapılan öğrenci beklentileri çalışmalarına da yer verilmiştir.

Demirbolat (2005) tarafından lisansüstü öğrencilerin yüksek lisans programlarına ilişkin görüş ve beklentilerinin tespit edilmesi amacıyla yapılan betimsel araştırmada, 2003-2004 eğitim-öğretim yılında Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü’ndeki farklı anabilim dallarından 95 öğrenciye görüşme formu uygulanmıştır. Görüşme formunun ilk bölümünde bulunan kişisel bilgiler için betimsel istatistik ve görüşme sorularına verilen yanıtların analizinde açık uçlu veri analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularında; araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunun lisans eğitimini Ankara aldığı, çoğunluğunun yüksek lisans öğrencisi olduğu, Eğitim Bilimleri anabilim dalının öğrencilerinin sayısının diğer anabilim dallarına oranla fazla olduğu, lisansüstü eğitim yapma nedenlerinin sırasıyla kişisel gelişim, kariyer ve daha iyi bir statü olduğu ifade edilmiştir. Sırasıyla; seçmeli ders sayısının artırılması, uygulamaya dönük program, lisansüstü eğitim öncesi zorunlu dil eğitimi, programa kayıt öncesi program içeriği ile ilgili bilgilendirme, öğrenci sayısının azaltılması, materyal eksiliğinin giderilerek ders saatlerinin çalışan öğrencilere göre ayarlanması, yeni proje çalışmaları ve zorunlu araştırma teknikleri dersi önem arz eden beklentiler olarak bulgulara sunulmuştur. Ders süreciyle ilgili olarak bazı öğrenciler, rehberlik ve araştırmaya yönlendirilme beklentilerine sahip olduklarını ifade ederken çoğu öğrenci öğretim elemanlarından bazılarının ders sürecinde öğrenci beklentilerini karşıladığını ifade etmişlerdir. Değerlendirme sürecindeki öğrencilerin süreç odaklı değerlendirmeye önem verme ve değerlendirme sürecine öğrenci katılımı gibi beklentilerin ise çoğu öğretim elemanı tarafından karşılandığı belirtilmiştir.

Yıldız ve diğerleri (2005) tarafından yapılan araştırmada, lisans son sınıfta olan öğrencilerin yüksek lisans eğitimi ile ilgili beklentilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemi ve veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak yüksek lisans yapmak isteyen Eğitim Fakültesi’nde farklı lisans programlarında 4. sınıfta okuyan toplam 21 öğrenciyle gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda elde edilen veriler betimsel istatistik ve içerik analiziyle

analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularında; öğrencilerin yüksek lisans sınavı ve değerlendirmesi hakkında farkındalığının bulunduğu, ders içerikleri ile ilgili olarak fen bilgisi öğretmenliği öğrencileri bilgi sahibiyken matematik öğretmenliği öğrencilerinin yüzeysel bilgiye sahip olduğu ancak sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin bilgi sahibi olmadığı ifade edilmiştir. Bunların yanında; fen bilgisi öğretmenliği öğrencileri dışındaki bölümlerdeki öğrencilerin yüksek lisansta ders veren hocalar hakkında yüzeysel bilgilere sahip oldukları, öğrencilerin bilimsel beceri gelişimi beklentisinde oldukları, sosyal olarak statü kazanma beklentisi içinde oldukları ve özgüven beklentisine sahip oldukları sunulmuştur. Araştırmanın sonunda, “yüksek lisans eğitiminin sosyal ve ekonomik olarak daha cazip getirilmesi” ile ilgili öneride bulunulmuştur.

Öztürk (2013)’ün Büro Yönetimi programının öğrenci beklentileri açısından değerlendirdiği yüksek lisans tez çalışmasında, durum tespitine dayalı betimsel bir çalışma olup ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Basit tesadüfî örnekleme yöntemi kullanılarak, 2011-2012 yılında büro yönetimi önlisans programında okuyan 378 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak anket ve verilerin analizinde betimsel istatistik ile ki-kare testi kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularında; kız öğrencilerin daha bilinçli olarak bahsi geçen programı tercih ettiği, öğrencilerin memur olma beklentisi olduğu, kız öğrencilerin çalışma sürelerinin ve program yeterliliklerinin daha fazla olduğu, kayıt öncesi programla ilgili bilgilerinin az olduğu, mezuniyet sonra iş garantisi beklentisinin kız öğrencilerde daha fazla olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca, “ büro yönetimi program ve müfredatlarda düzenlemelere gidilmesi” ile ilgili öneride bulunulmuştur.

Özçakır Sümen ve Kesten (2014) tarafından yapılan çalışmada, eğitim fakültesi lisans ilköğretim bölümü öğrencilerinin üniversiteye başladıklarındaki beklentileri ile üniversiteden mezun olurken bu beklentilerin karşılanma düzeyinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla; nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yapılmıştır. 2011-2012 eğitim-öğretim yılında eğitim fakültesi ilköğretim bölümlerinde birinci ve dördüncü sınıfta okuyan 20 öğrenci aykırı örnekleme yöntemi ile belirlenerek bu öğrencilerle yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen verilere içerik analizi uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularında; üniversiteye başlamadan önce öğrencilerin daha resmi ve soğuk bir öğretim elemanı-öğrenci ilişkisi, alan bilgisi yüksek ve üst düzey genel kültüre sahip öğretim elemanı, öğrenci merkezli yöntemin kullanıldığı öğretim-öğrenme süreci, ders dışı etkinlikler, daha fazla uygulamalı dersler, çok yönlü ölçme ve değerlendirme gibi beklentilerinin olduğu ifade edilmiştir. Ancak; üniversiteye başladıktan sonra daha samimi bir öğretim elemanı-öğrenci ilişkisi olduğu, öğretim elemanlarının üst düzey genel kültür bilgisinin bulunmadığı, geleneksel yöntemlerle derslerin

işlendiği, derslerin yeterli materyallerle desteklenmediği, ders dışı etkinliklerin yer almadığı, uygulamalı derslerin yeterli olmadığı, geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemlerinin kullanıldığı ve geri bildirimlerde bulunulmadığı ifade edilmiştir. Ayrıca, “bu araştırmanın diğer fakültelerde de yapılması” ile ilgili öneride bulunulmuştur.

Hassel ve Ridout (2018) tarafından yapılan çalışmada, üniversiteye başlayan öğrencilerin beklentileri ve öğretim elemanlarının öğrencilerden beklentilerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Nicel araştırma yöntemi kullanılarak veri toplama aracı olarak anket, verilerin analizinde ise t-testi, ANOVA, küme analizi ile keşifsel veri analizi uygulanmıştır. Araştırmanın örneklemini 77 üniversite birinci sınıf öğrencisi ve 20 öğretim elemanı oluşturmuştur. Araştırmanın bulgularında; üniversiteye başlama nedenleri olarak kariyer beklentisi, sosyal beklenti ve aile beklentilerinin olduğu, akademik olarak iş yükü, mali ve duygusal zorluk beklentisi ile hızlı öğrenme beklentisinin olduğu ve öğretmeyle ilgili olarak lisedeki eğitime benzer bir eğitim beklentisi ve öğrenci-merkezli öğretim beklentisinin olduğu ifade edilmiştir. Bunların yanında, öğretim elemanları öğrencilerin derse katılımı ve gelişimi beklentisinde olduğuna yer verilmiştir. Araştırmanın sonunda, “öğrenci başarısı etkileyebilecek faktörler hakkında beklenti çalışmaları” ile ilgili öneride bulunulmuştur.

Güdek (2018) tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışmasında, yükseköğretim düzeyinde gastronomi programından öğrenci beklentilerinin saptanması amaçlanmıştır. Betimsel bir çalışma olup 2016-2017 eğitim-öğretim yılı gastronomi lisans programında eğitim alan 967 öğrenciye bilgisayar ortamında anket uygulanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistik, ki-kare, T-testi ve ANOVA testleri uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularında; öğrencilerin çoğunluğunun programa kaydolmadan önce bilgi sahibi olduğu, çoğunluğun basın ve internet yoluyla bilgi sahibi olduğu, fakülteye kayıt olan öğrencilerin kanaatlerinin yarısından fazlasının kayıt olduktan sonra olumsuz yönde olduğu, öğrencilerin çoğunlukla iş garantisi beklentisiyle programa kayıt olduğu, çoğunun mezuniyet sonrası özel sektörde çalışma beklentisinin olduğu ifade edilmiştir. Bunların yanında; öğrencilerin sınıfları yükseldikçe okudukları programdan memnuniyet oranları düştüğü, memur ve öğretmen olma beklentileri artmakta ve özel sektörde çalışma beklentileri azaldığı ve öğrencilerin okulun sosyal ve kültürel faaliyetleri ile ilgili beklentilerinin olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, “verilen eğitimin iyileştirilmesi ve lisans düzeyinde gastronomi eğitimi veren nitelikli akademik personel ihtiyacının sağlanması” ile ilgili önerilerde bulunulmuştur.

Orakcı (2020) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin öğretim elemanlarından beklentilerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden olan durum çalışması modeli ve veri toplama aracı olarak yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği farklı

üniversitelerin eğitim bilimleri enstitülerinde eğitim alan 33 lisansüstü öğrenciye uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularında; öğrencilerin temelde profesyonel gelişim, öğrenme-öğretme süreci, değerlendirme, öğrenciyi tanıma ve topluluk ilişkileri konularında öğretim elemanlarından beklentileri olduğu ifade edilmiştir. Alana hâkimiyet ve güncellik, program bilgisi, ileri genel kültür, yabancı dil bilgisi, ders planlama, etkili zamanlama, çeşitli materyal hazırlığı, alternatif ve süreç temelli değerlendirme, geri dönüt gibi konularda öğrencilerin öğretim elemanlarından beklentilerinin olduğu belirtilmiştir. Bunların yanında öğrenciler, kendi ilgi ve ihtiyaçlarının dikkate alınmasını, öğretim elemanlarıyla saygılı, içten ve samimi iletişim içerisinde olmayı ve öğretim elemanlarının topluluk ilişkilerinde etkili olmasını beklemektedir. Ayrıca, “öğrenci beklentilerinin daha spesifik ve derinlemesine araştırılması” ile ilgili öneride bulunulmuştur.

Işık ve Bahat (2021) tarafından yapılan yükseköğretim düzeyinde öğrencilerin gelecek beklentileri konulu araştırmada, nicel araştırma yöntemi olan betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılarak 2020-2021 eğitim öğretim yılında Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi’nde eğitim gören 776 öğrenci örnekleme oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak ölçek uygulanmış ve verilerin analinde betimsel analiz, T-testi ile varyans analizi kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularında; öğrenci görüşlerinin cinsiyet, öğrenim düzeyi ve sınıf değişkenlerine göre farklılık gösterdiği, “kişisel ve meslek geleceği” beklentisinin erkek öğrencilerde daha fazla olduğu, eğitim bilimlerindeki öğrencilerin sağlık bilimlerindeki öğrencilere oranla daha fazla “sosyal gelecek” beklentisinde olduğu ifade edilmiştir. Araştırmanın sonunda, yükseköğretim öğrencilerinin geleceğe ilişkin beklentilerinde belirsizlikler olduğu çıkarımı yapılmıştır. Ayrıca, “öğretim niteliğinin sağlanması yönelik iyileştirme çalışmalarının yapılması ve üniversite ortamlarının ihtiyaç ve beklentiler göz önüne alınarak yapılandırılması” ile ilgili önerilerde bulunulmuştur.

Özen ve Altunbay (2021) tarafından yapılan öğrenci beklentileri çalışmasında, bir şehir üniversitesindeki lisansüstü öğrencilerin lisansüstü eğitimden beklentilerinin saptanması amaçlanmıştır. Araştırma betimsel bir çalışma olup nicel araştırma yöntemi, veri toplama aracı olarak anket formu ve verilerin analizince betimsel istatistik, betimsel analiz ile içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Giresun Üniversitesi Fen ve Sosyal Bilimler Enstitüsü’nde lisansüstü öğrenci olan toplam 416 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın bulgularında; araştırmaya katılan öğrencilerin yarısından fazlasının lisans düzeyinde eğitim alırken lisansüstü eğitimle ilgili bilgilendirildikleri, yarıdan fazlasının çalışma alanı ve tez konusunu belirlemiş olduğu, çoğunlukla akademik kariyer yapma beklentisiyle lisansüstü eğitime başlamış oldukları ifade edilmiştir. Akademiden

beklentilerinin sırasıyla gelişme/geliştirilme, kariyer ve eğitim olup danışmanlarının seçilmesinde çoğunlukla fikirlerinin sorulmadığı, ders seçimlerinde çoğunlukla dersler hakkındaki bilgileri elektronik ortamdan edinerek çalışacakları alanlardaki dersleri seçmeye gayret gösterdikleri bulgularına da yer verilmiştir. Araştırmada “öğrencilerin lisansüstü eğitimden beklentileri doğrultusunda programların niteliklerinin arttırılması” ile ilgili öneride bulunulmuştur.

Esfandiari ve diğerleri (2022) tarafından yapılan çalışmada, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen yüksek lisans öğrencilerinin akademik yazma dersi deneyimleri ve beklentilerinin niteliksel olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemi kullanılarak, ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlen 21 yüksek lisans öğrencisinden otobiyografik anlatıları istenmiş ve elde edilen nitel verilere anlatı analizi uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularında; öğrencilerin beklentilerinin öğretim ve yazma becerileri olmak üzere iki kategori olduğu, yazma dersi uygulamaları ve derslerini yeterli bulmayıp memnun olmadıkları, teorinin ötesinde uygulamalı yazma ile akademik yazma temellerinin alandaki model ve örneklerle desteklenmesi, akademik yazma dersinin birkaç dönemde verilmesi gibi beklentileri ifade edilmiştir. Bunların yanında, öğrencilerin farklı konularda uygulamalı yazma, makale okuma ve özetleme teknikleri, başarılı yazıların incelenmesi ve öğretim elemanlarından geri bildirimleri gibi beklentilerinin tespit edildiği belirtilmiştir.

Tomlinson ve diğerleri (2023) tarafından yapılan öğrenci beklentileri çalışmasında, öğrencilerin üniversiteye başlarken öğretme ve öğrenmeye ilişkin beklentilerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu çalışma, sistematik derleme çalışması olup PRISMA yönergesi ve içerik analizi uygulanmıştır. Çalışmanın örneklemi belirlenirken kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Örneklemi, 2000-2021 yılları arasında “Academic Search Premier, Education Research Complete, ERIC ve APA PsychInfo” veri tabanlarındaki hakemli dergilerde İngilizce olarak yayınlanan 9 öğrenci beklentileri çalışması oluşturmuştur. Verilerin analizinde; hedefler, katılımcılar, araştırma yöntemi, deseni, analiz yöntemi gibi boyutların yer aldığı veri analiz formu kullanılmıştır. Elde edilen bulgularda; çalışmalarda veri toplama aracı olarak anket kullanıldığı, ek çalışmalar yapıldığı, öz-yönetimle ilgili verilerin bulunduğu, yedi çalışmada öğretme-öğrenme etkinlikleriyle ilgili beklentilerin yer aldığı, altı çalışmada öğretim elemanı ve kaynak erişimine ilişkin beklentilerin yer aldığı ifade edilmiştir. Ayrıca, “özellikle öğretme-öğrenme süreciyle ilgili öğrenci beklentileri çalışmalarının yapılması” ile ilgili öneride bulunulmuştur.

3. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, araştırmanın deseni, çalışma grubuna, veri toplama araçları, verilerin analizi ve araştırma sürecine ait bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın modeli, nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma araştırma yöntemi olarak belirlenmiştir. Karma araştırma; farklı metot, yöntem bilim ve yaklaşımların birlikte kullanılarak araştırma sorularına yanıt aramaya imkân eren bir yöntemdir (Toraman, 2021). Karma yöntem araştırmanın öncülerinden olan Creswell ise, karma yöntemi şu sözlerle tanımlamıştır:

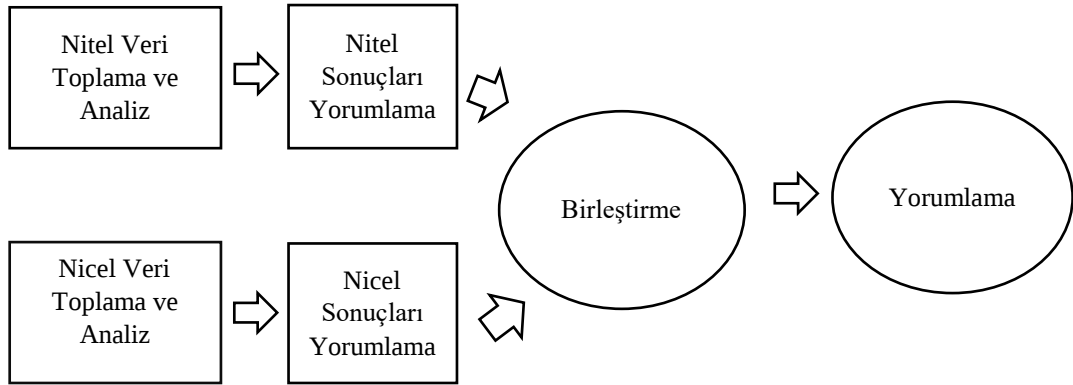
Araştırmacının, araştırma problemlerini anlamak için hem nicel veriler hem de nitel veriler topladığı iki veri setinin birbiriyle bütünleştirdiği ve daha sonra bu iki veri setini bütünleştirmenin avantajlarını kullanarak sonuçlar çıkardığı, sağlık, sosyal ve davranış bilimleri alanında kullanılan araştırma yaklaşımı olarak tanımlıyorum (2021, s. 2).

Karma araştırma yönteminde, nitel verilerin nicel verilerle açıklanarak problemin daha iyi tanımlanması ve gerçeğin farklı yaklaşımlarla ortaya koyulması hedeflenir (Ekiz, 2020). Karma araştırma yöntemi, insanların yaşamlarının ölçülmesine ve keşfedilmesine olanak sağlar (Hall ve Howard, 2008). Karma desen olarak da adlandırılan karma yöntem araştırması, her iki yöntemin güçlü yönlerini kapsar (Creswell, 2021). Karma araştırma yöntemlerinde, nicel ve nitel yöntemler tamamlayıcı olup her biri diğerinin zayıflıklarını telafi eder (Stoecker ve Avila, 2021). İki araştırma geleneğinin bir çalışmada birleştirilmesiyle araştırma sorularının daha ayrıntılı incelenmesinin uygun olacağı yönünde oluşan bir eğilimle karma araştırma yöntemi ortaya çıkmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Bu çalışmada, Eğitim Programları ve Öğretim tezli yüksek lisans programının katılımcı odaklı olarak değerlendirilmesi için nitel araştırma yöntemi ile birlikte öğrencilerin programdan beklentilerinin saptanması için nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın daha güvenilir olması amacıyla nicel verilerle desteklenerek nitel verilerin sübjektifliği ve zayıflığı giderilmeye çalışılmıştır. Elde edilen nitel ve nicel veriler doğrultusunda EPÖ tezli yüksek lisans programlarının eksikliklerinin tespit edilmesi ve programın geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Araştırma deseni olarak çeşitleme (birleştirme) deseni seçilmiştir. Eş zamanlı desen olarak da geçen çeşitleme araştırma deseninde nicel ve nitel verilerden oluşturulan veri

setlerinin analizi ve bunlardan elde edilen analiz sonuçlarının birleştirilmesi amaçlanır (Creswell, 2021). Veri çeşitlemesini metodolojik olarak kullanmak, nitel ve nicel bulguların birleştirmeyi kolaylaştırabilir ve araştırmacıların hem teorik önermelerini hem de sonuçlarının temelini net bir şekilde sunmalarına yardımcı olabilir (Östlund, Kidd, Wengström ve Rowa-Dewar, 2011). Bu tür araştırmalarda nitel veya nicel araştırma yöntemlerinin araştırma üzerindeki ağırlığı aynıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Çeşitleme araştırma deseninde nitel ve nicel boyut eş zamanlı olarak yürütülmekte ve bir boyuttan elde edilen sonuçların diğer boyut üzerine örneklem, veri toplama veya analizi açısından herhangi bir etkisi bulunmamaktadır (Toraman, 2021). Toraman (2021), verilerin toplanması ve analizi anlaşılmasının güç bir süreç olması sebebiyle yöntembilimsel aşamaların diyagram olarak gösterilmesinin önermiştir. Bu araştırmada kullanılan çeşitleme deseninin akış diyagramı şu şekildedir:



Not: (Creswell, 2021) den araştırmaya uyarlanmıştır.

Bu araştırmada, nitel ve nicel veriler birbirlerinden bağımsız olarak eş zamanlı olarak toplanarak “Bulgular ve Yorum” bölümünde analiz edilmiştir. Verilerin birleştirilip yorumlanmasına “Tartışma ve Sonuç” bölümünde yer verilmiştir.

3.2. Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Güney Marmara Bölgesi’nde bulunan devlet üniversitelerinde EPÖ tezli yüksek lisans programında öğrenim görmekte olan öğrenciler, bu programından mezun olanlar ve bu programda ders vermekte olan öğretim elemanları oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken uygun (convenience) örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir örnekleme olarak da geçen uygun örnekleme yöntemi, genellikle yakın olan, ulaşılması kolay ve katılmaya istekli olan katılımcıların belirlendiği amaçlı örnekleme yöntemlerindendir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu yöntem hem nitel hem de nicel çalışmalarda kullanılan en yaygın örneklemedir (Yağar ve Dökme, 2018). Bu çalışma grubunu oluşturan kişiler Eğitim Programları ve Öğretim tezli yüksek lisans programında ders veren öğretim elemanları, bu programın öğrencisi ve bu programdan mezun olan kişilerdir.

Araştırma için alınan izin ve rızalar doğrultusunda, çalışma grubunu Balıkesir Üniversitesi ve Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim anabilim dalında ders vermekte olan öğretim elemanları, öğrenim görmekte olan öğrenciler ile ilgili programdan mezun olanlar oluşturmaktadır.

BAÜN EPÖ anabilim dalında toplamda 8 öğretim elemanı ve 2 araştırma görevlisi bulunmaktadır (BAÜN, 2023). Araştırma görevlileri ve bir öğretim görevlisi tezli yüksek lisans programında ders vermedikleri için çalışma grubunun dışarısında bırakılmıştır. BUÜ EPÖ anabilim dalında toplamda 5 öğretim elemanı bulunmaktadır. Öğretim elemanları ile ilgili temel bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Öğretim Elemanları ile ilgili Temel Bilgiler

Kod isim	Görev Yeri	Görev Süresi (Yıl)
ÖE1	BAÜN	10
ÖE2	BAÜN	26
ÖE3	BAÜN	24
ÖE4	BAÜN	25
ÖE5	BAÜN	20
ÖE6	BUÜ	27
ÖE7	BUÜ	30
ÖE8	BUÜ	10
ÖE9	BUÜ	12
ÖE10	BUÜ	10

BAÜN EPÖ anabilim dalında ders vermekte olan mevcut 8 öğretim elemanından 5 öğretim elemanı ve BUÜ EPÖ anabilim dalında ders vermekte olan öğretim elemanlarının tamamı araştırmaya katılmıştır. Öğretim elemanlarının lisans eğitimi bilgileri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2*Öğretim Elemanlarının Lisans Eğitimi Bilgileri*

Kod isim	Lisans	Fakülte	Bölüm
ÖE1	ÇOMÜ	Eğitim Fak.	EPÖ
ÖE2	ANAÜ	Eğitim Fak.	EPÖ
ÖE3	HÜ	Eğitim Fak.	Eğitim Bilimleri
ÖE4	DEÜ	Eğitim Fak.	Sınıf öğretmenliği
ÖE5	HÜ	Eğitim Fak.	EPÖ
ÖE6	GÜ	Eğitim Fak.	EPÖ
ÖE7	ODTÜ	Fen Edebiyat Fak.	Psikoloji
ÖE8	BOÜN	Eğitim Fak.	Orta Öğretim Fen-Matematik
ÖE9	ESOGÜ	Eğitim Fak.	BÖTE
ÖE10	KOÜ	Eğitim Fak.	İlköğretim Matematik

Tablo 2’den de görüldüğü üzere, öğretim elemanları farklı lisans bölümlerinden mezun olmuştur. Öğretim elemanlarının yüksek lisans eğitimi bilgileri Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3*Öğretim Elemanlarının YL Eğitim Bilgileri*

Kod isim	YL	Enstitü	Bölüm
ÖE1	BAÜN	Sosyal Bilimler Ens.	EPÖ
ÖE2	BAÜN	Sosyal Bilimler Ens.	EPÖ
ÖE3	OHIO Uni.	College of Education	EPÖ
ÖE4	PAÜ	Eğitim Bilimler Ens.	Sınıf öğretmenliği
ÖE5	BAÜN	Sosyal Bilimler Ens.	EPÖ
ÖE6	GÜ	Sosyal Bilimler Ens.	EPÖ
ÖE7	ODTÜ	Eğitim Fakültesi	EPÖ
ÖE8	BUÜ	Eğitim Bilimleri Ens.	EPÖ
ÖE9	BUÜ	Eğitim Bilimleri Ens.	EPÖ
ÖE10	SÜ	Eğitim Bilimleri Ens.	EPÖ

Tablo 3’e göre, bir öğretim elemanı hariç çalışma grubunda yer alan bütün öğretim elemanları EPÖ yüksek lisans programından mezun olmuştur. Öğretim elemanlarının doktora eğitimi bilgileri Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4*Öğretim Elemanlarının Doktora Eğitimi Bilgileri*

Kod isim	Doktora	Fakülte	Bölüm
ÖE1	BAÜN	Sosyal Bilimler Ens.	EPÖ
ÖE2	HÜ	Sosyal Bilimler Ens.	EPÖ
ÖE3	AÜ	Eğitim Bilimleri Ens.	EPÖ
ÖE4	FÜ	Sosyal Bilimler Ens.	EPÖ
ÖE5	BAÜN	Sosyal Bilimler Ens.	EPÖ
ÖE6	GÜ	Eğitim Bilimleri Ens.	EPÖ
ÖE7	ODTÜ	Sosyal Bilimler Ens.	EPÖ
ÖE8	YTÜ	Sosyal Bilimler Ens.	EPÖ
ÖE9	ESOGÜ	Eğitim Bilimleri Ens.	EPÖ
ÖE10	NEÜ	Eğitim Bilimleri Ens.	EPÖ

Tablo 4’te, bir öğretim elemanı hariç çalışma grubunda yer alan bütün öğretim elemanlarının EPÖ doktora programından mezun olduğu görülmektedir.

Araştırmanın nicel boyutunda, öğrenci beklentilerinin saptanması hedeflenmiştir. Örneklem seçilirken basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Balıkesir Üniversitesi ve Bursa Uludağ Üniversitesi EPÖ tezli yüksek lisans programında öğrenim görmekte olan 46 öğrenci ve bu programdan yüksek lisans mezunu olan 18 katılımcı araştırmada yer almıştır. Toplamda 64 katılımcıya ulaşılabilmektedir. Üniversitelerde kontenjanların azaltılması ve son yıllarda çok mezun verememesinin yanı sıra tüm dünyayı etkileyen pandemi ve Türkiye’de yaşanan doğal afetlerin(6 Şubat depremi, Karadeniz bölgesinde gerçekleşen seller vb.) araştırmanın katılımcı sayısına önemli etkisinin olduğu düşünülmektedir. Mevcut katılımcıların demografik bilgileri Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5*Araştırmaya Katılan Öğrenci/Mezunların Demografik Bilgileri*

Cinsiyet	f	Yaş Aralığı	f	Branş	f
Kadın:	43	21-29:	14	Fen:	7
Erkek:	21	30-39:	43	Sosyal:	19
		40-49:	6	Spor:	1
		50-59:	1	Diğer:	37

Nicel verilerin analizinde betimsel analizlerin yanı sıra diğer analiz yöntemleri (Mann Whitney U, Kruskal Wallis vb.) kullanıldığı için demografik bilgi ve değişkenlere Tablo 5 ve

Tablo 6’da yer verilmiştir. Üniversite ve mezuniyet durumları dikkate alınarak; katılımcıların cinsiyet, yaş aralığı, branş ve lisans eğitimini aldıkları coğrafi bölgeye göre frekansları ve yüzdelik dağılımları Tablo 6’da verilmiştir. Üniversitelerin altında yer alan “Öğrenci” sütununda, üniversitede hâlihazırda EPÖ tezli yüksek lisans programında öğrenci olan katılımcıların frekans ve yüzdelik dağılımlarına yer verilirken “Mezun” sütunu ise bahsi geçen EPÖ tezli yüksek lisans programından mezun olan katılımcıların frekans ve yüzdelik dağılımlarına yer verilmektedir. Araştırmanın lisansüstü eğitimde sadece yüksek lisans eğitimiyle sınırlandırılmış olması sebebiyle, mezun katılımcıların yüksek lisans mezuniyeti sonrasındaki lisansüstü eğitime devam etme durumlarıyla ilgili herhangi bir bilgi bu araştırmaya dâhil edilmemiştir.

Tablo 6

Araştırmaya Katılan Öğrenci/Mezunların Değişkenlere Göre Dağılımı

Demografik özellikler	BAÜN		BUÜ		Toplam (n:64)	
	Öğrenci (n:32)	Mezun (n:15)	Öğrenci (n:14)	Mezun (n:3)		
	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	%
Cinsiyet						
Kadın	26	8	9	-	43	67.2
Erkek	6	7	5	3	21	32.8
Yaş Aralığı						
21-29	7	2	5	-	14	21.9
30-39	23	9	8	3	43	67.2
40-49	1	4	1	-	6	9.4
50-59	1	-	-	-	1	1.6
Branş						
Fen	3	2	1	1	7	10.9
Sosyal	6	7	5	1	19	29.7
Spor	1	-	-	-	1	1.6
Diğer	22	6	8	1	37	57.8

3.3. Veri Toplama Araçları

Nicel metodoloji araştırmanın sorularını sayılabilir kılmayı gerektirirken, nitel metodoloji araştırma sorularını tanımlar ve yorumlar. Karma araştırma yöntemleri, nitel ve nicel metodolojinin birlikte uygulamalarıdır (Stoecker ve Avila, 2021). Araştırma yönteminin karma araştırma deseni olması sebebiyle hem nitel veri toplama aracı hem de nicel veri toplama araçları kullanılmıştır. Nitel veri toplama aracı olarak doküman analizi ve öğretim elemanlarına uygulanmak üzere araştırmacı tarafından geliştirilen, kişisel bilgiler ve 9 açık sorudan oluşan yarı-yapılandırılmış görüşme formu (EK-1) kullanılmıştır. Sorular hem hazırlanmadan önce hem de hazırlanırken literatür taraması yapılmış ve EPÖ anabilim dalında yüksek lisans

düzeyinde karşılaşılan problemler ortaya çıkarılmıştır. Görüşme soruları hazırlandıktan sonra üç farklı uzman görüşü alınmış ve bu görüşler dikkate alınarak son hali verilmiştir.

Araştırmanın nicel boyutunda ise veri toplama aracı olarak öğrenci ve mezunlara uygulanmak üzere iki farklı anket kullanılmıştır. Öğrenci ve mezunların programla ilgili beklentilerinin saptanması amacıyla, araştırmacı tarafından 33 madde ve 1 açık uçlu sorudan oluşan öğrenci anketi (EK-2) ile 34 madde ve 1 açık uçlu sorudan oluşan mezun anketi (EK-3) kullanılmıştır. Her iki ankette de kişisel bilgilere yer verilmiş ve anketler 5’li likert-tipi maddelerden oluşturulmuştur. Katılımcılardan elde edilen verilere 1 ile 5 arasında değerler verilmiştir. “Kesinlikle katılıyorum” yanıtı için 5 ve “kesinlikle katılmıyorum” yanıtı için 1 değeri kullanılmıştır. Maddeler hazırlanmadan önce yapılan literatür taraması ve ardından alınan üç uzman görüşüyle anketler son halini almıştır. Açık uçlu soru olarak öğrencilere anket maddeleri dışında program ve öğretim elemanlarından beklentileri sorulmuştur. Mezun anketinde açık uçlu soruda yüksek lisans eğitiminin mezunu hedeflerine ulaştırıp ulaştırmadığı, 3’lü likert-tipi (Evet/Kısmen/Hayır) olarak sorulmuş, ardından verilen cevabın açıklanması beklenmiştir. “Evet” yanıtı için 3, “kısmen” yanıtına 2 ve “hayır” yanıtına 1 değeri verilmiştir.

Görüşme soruları ile öğretim elemanlarının EPÖ tezli yüksek lisans programının başvuru koşulları, öğrenci kabulü, zorunlu/seçmeli dersleri ve mezuniyet koşullarına ilişkin görüşlerinin alınması ve hazırlanan iki anketle de öğrenci ve mezunların programda yer alan dersler, öğrenme-öğretme süreci, değerlendirme ve programdan genel beklentilerin saptanmıştır. Araştırmanın sonunda öğretim elemanları ve öğrenci/mezunların programla ilgili dönütlerinin karşılaştırılmalı olarak sunulmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplama araçlarının kullanılmasına dair üniversitelerden gerekli onaylar alındıktan sonra araştırmanın nitel boyutu için, öncelikli olarak Balıkesir Üniversitesi EPÖ Anabilim dalında tezli yüksek lisans programında ders vermekte olan öğretim elemanları ile yarı-yapılandırılmış görüşmelerin gerçekleştirilmesi için katılımcılarla yer ve zaman planlaması yapılmıştır. Mevcut programda ders vermekte olan 7 öğretim elemanından 4’ü, görüşmeleri yüz yüze gerçekleştirmeyi kabul ederken, 1 öğretim elemanı görüşme formunu teslim alıp sonrasında görüşme sorularına verdiği cevapları çevrimiçi olarak araştırmacıya göndermeyi tercih etmiştir. 2 öğretim görevlisi araştırmada yer almamayı tercih etmişlerdir. Araştırmacı görüşmeyi kabul edene öğretim elemanlarının en uygun olduğu zaman diliminde, öğretim elemanlarının BAÜN Sosyal Bilimler Enstitüsü’nde yer alan odalarında görüşmeleri gerçekleştirmiştir. Bursa Uludağ Üniversitesi EPÖ Anabilim dalında tezli yüksek lisans programında ders vermekte olan öğretim elemanları ile görüşmeler 6 Şubat 2023 tarihinde

yaşanılan depremler sebebi ve zamandan tasarruf sağlama amacıyla video-konferans programları olan Zoom, Google Meets ve MS Teams aracılığıyla gerçekleşmiştir. Öğretim elemanlarının tercih ettiği platformda görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Görüşmelere başlamadan önce katılımcılara araştırma ile ilgili bilgiler verilmiş, kişisel bilgi ve verilerin gizliliğinin korunacağını iletilmiş ve araştırmayla ilgili akıllarına takılan herhangi bir nokta olup olmadığı sorulmuştur. Böylelikle katılımcıların görüşmeler sırasında kendilerini rahat ve sohbet ortamında hissetmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Hem yüz yüze görüşmelerde hem de çevrimiçi video-konferans görüşmelerinde, katılımcıların izni ile görüşmeler ses kaydına alınmış ve ortalama 25-40 dk sürmüştür. Araştırmacı, katılımcı sorulan sorularla ilgili görüşlerini ifade ederken not almış, görüşlere müdahale etmeden aktif dinleyici olarak kendini konumlandırmıştır. Gerekli olduğu yerlerde katılımcının görüşünün detaylı bir şekilde açıklanabilmesi için sonda soruları kullanılmıştır.

Araştırmanın nicel boyutunda veri toplama aracı olarak hazırlanan anketler, ilk olarak araştırmacı tarafından basılı olarak BAÜN Sosyal Bilimleri Enstitüsü'nde EPÖ tezli yüksek lisans öğrencilerine bizzat uygulanmış ancak gerçekleşen yıkıcı deprem yüzünden yükseköğretimin uzaktan eğitime dönmesiyle BUÜ EPÖ tezli yüksek lisans öğrencilerine Google Formlar üzerinden anket uygulanmıştır. Mezun öğrencilere ulaşılabilme adına, araştırmacı öncesinde her iki üniversitede de görüşme yapılan öğretim elemanlarından yardım talep etmiş ve anketlerin Google Formlar üzerinden mezun öğrencilere de uygulanması sağlanmıştır.

Doküman incelemesi, görüşmeler ve uygulanan anketler sonucunda elde edilen verilerin analizinde araştırmanın doğası gereği hem nitel hem de nicel veri analizi teknikleri kullanılmıştır. Doküman incelemesi sonunda elde edilen verilerin analizinde doküman analizi kullanılmıştır. Katılımcılardan elde edilen nitel verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analizde, araştırma sorularının ortaya koyacağı temalar belirlenerek bu temalara göre veriler özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmacı, öncelikle görüşmelerin ses kayıtlarını Microsoft Office Word programında yazıya dökmüştür. Ardından araştırma soruları göz önünde bulundurularak temaları içeren bir çerçeve oluşturulmuştur. İki anabilim dalı için de bu çerçeveler oluşturulduktan sonra elde edilen veriler, uygun temaların altına kodlanarak verilerin betimsel analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuç kısmında BAÜN VE BUÜ EPÖ tezli yüksek lisans programlarının analizleri benzer ve farklı yönleri ortaya konulacak şekilde karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir.

Öğrenci ve mezunlardan elde edilen nicel verilerin analizinde IBM SPSS 22 paket programı kullanılmıştır. Öğrenci anketi ve mezun anketinin açık uçlu soruları için betimsel(tematik) analiz kullanılırken, anket maddelerinin her birinin analizlerinde betimsel analiz (frekans, yüzde analizi vb.) kullanılmıştır. Cinsiyet, öğrenim durumu, yaş ve branş göz önüne alınarak Mann Whitney U ve Kruskal Wallis analizleri yapılmıştır.

4. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde; dokümanlar ve çalışma grubundan elde edilen verilere ait bulgular araştırmanın alt problemleri dikkate alınarak sırasıyla sunulmuştur. Araştırmanın 1-5. alt problemlerinde nitel bulgular, 6-8. alt problemlerinde öğrenci beklentileriyle ilgili nicel bulgular ve 9. alt problemde öğrenci beklentileriyle ilgili nitel bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Problem ile İlgili Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi olan EPÖ tezli yüksek lisans programının başvuru koşulları, öğrenci kabulü, zorunlu/seçmeli dersler ve mezuniyet için gerekli koşulları ile ilgili yapılan doküman incelemesinde elde edilen bulgular her bir üniversite için karşılaştırmalı olarak sunulmuştur.

4.1.1. EPÖ Tezli Yüksek Lisans Başvuru Koşulları:

Araştırmada yer alan Balıkesir Üniversitesi ve Bursa Uludağ Üniversitesi'nin resmi internet sayfalarında EPÖ tezli yüksek lisans programı başvurularıyla ilgili yer alan bilgiler Tablo 7'de karşılaştırmalı olarak sunulmuştur.

Tablo 7

EPÖ Tezli Yüksek Lisans Programı Başvuru Koşulları (BAÜN, 2023; BUÜ, 2023; YÖK, 2018)

Başvuru ön koşulları	BAÜN EPÖ Tezli YL	BUÜ EPÖ Tezli YL
Mezuniyet Şartı (Lisans)	Eğitim Fakültesi veya Eğitim Bilimleri Fakültesi mezunu olmak.	Eğitim Fakültesi mezunu veya Üniversitelerin herhangi bir bölümünü bitirmiş ve Öğretmenlik Pedagojik Formasyon Eğitimi almış olmak.
ALES Puan Türü	Eşit Ağırlık	Eşit Ağırlık
ALES (En az)	60	55
Yabancı Dil Puanı	Herhangi bir yabancı dil şartı bulunmamaktadır.	ÖSYM tarafından yapılan YDS ve dengi sınavlardan en az 50 almış olmak.
Lisans Mezuniyet Not Ortalaması (En az)	2.29/4.00 (4'lük) 60.10 (100'lük)	2.25/4.00 (4'lük) 59.16 (100'lük)

Tabloya göre, EPÖ tezli yüksek lisans başvurularında lisans mezuniyeti, ALES puanı, yabancı dil puanı ve mezuniyet not ortalaması şartlarında farklılıklar bulunmaktadır. BAÜN EPÖ tezli yüksek lisans programına sadece Eğitim/Eğitim Bilimleri Fakültesi mezunları başvuru yapabilirken, BUÜ EPÖ tezli yüksek lisans programında bu zorunluluk

bulunmamaktadır. Üniversitelerin Fen-Edebiyat, Siyasal Bilimler gibi fakültelerinde lisans eğitimini tamamlamış olan ve Öğretmenlik Pedagojik Formasyon Eğitimi almış adaylar, BUÜ EPÖ tezli yüksek lisans programına başvuru yapabilmektedir. BAÜN EPÖ anabilim dalında, öğrencilerin özellikle Eğitim Fakültesi mezunlarından olmasına dikkat edilmektedir. BAÜN’de, Öğretmenlik Pedagojik Formasyon Eğitimi’nin EPÖ alanında yüksek lisans eğitimi alınmasına yeterli görülmediği söylenebilir. BUÜ’de, Eğitim Fakültesi mezunu olmayan ancak formasyon eğitimi alan adayların EPÖ alanında akademik olarak ilerlemesine olanak verilmektedir. Buna karşın, BUÜ EPÖ tezli yüksek lisans programına başvuran adaylarda yabancı dil bilgisi büyük bir önem arz etmektedir. ÖSYM tarafından son beş yıl içerisinde YDS denkliği kabul edilen yabancı dil sınav sonucu olmayan adaylar, BUÜ EPÖ tezli yüksek lisans programına başvuruda bulunamamaktadır. BAÜN’de ise yabancı dil bilgisi şartı bulunmamaktadır. BUÜ EPÖ anabilim dalında, alanda yabancı dil yetkinliğine önem verildiği söylenebilir. ALES puanı ve lisans mezuniyet not ortalamalarına bakıldığında da BAÜN, başvuruda kabul edilen minimum puanların BUÜ’ye göre çok az bir farkla daha yüksek olduğu görülmektedir. İki üniversitenin, EPÖ tezli yüksek lisans başvurusunda akademik başarıya neredeyse aynı önemi verdiği söylenebilir.

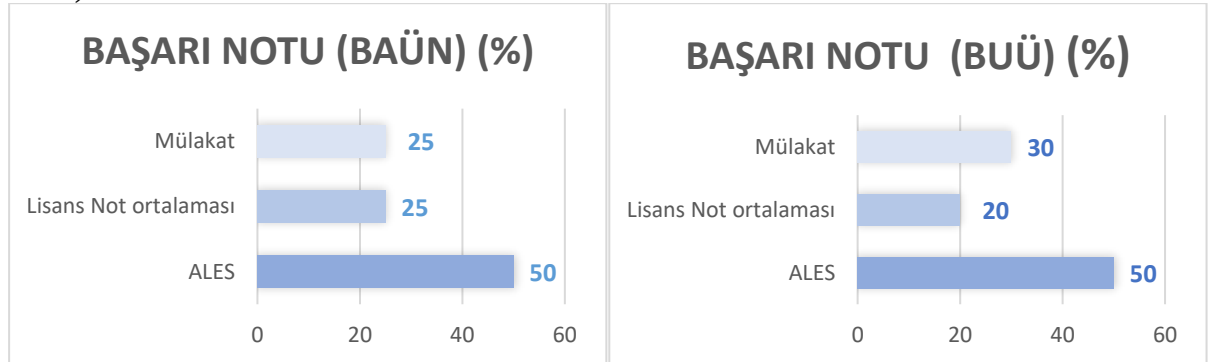
4.1.2. EPÖ Tezli Yüksek Lisans Öğrenci Kabul Süreci:

Başvuru şartlarına uygun adayların üniversitelerin resmi internet sayfaları üzerinden EPÖ tezli yüksek lisans programlarına başvurmasına müteakip, her iki üniversite de mülakat öncesi ön değerlendirme yaparak mülakata girmeye hak kazanan öğrencilerin listesini resmi internet sayfaları aracılığıyla yayınlamaktadır. BAÜN Sosyal Bilimler Enstitüsü’nün her dönem yayınladığı başvuru ilanında yer alan genel şartlarda, mülakat öncesi ön değerlendirmenin işleyişine dair herhangi bir bilgiye rastlanmamıştır. Başvuruların elektronik ortamda alınmasına müteakip enstitünün resmi internet sayfasında mülakata girmeye hak kazanan adayların listesi, mülakat tarih ve saati yayınlanmaktadır. Belirlenen tarih ve saatte anabilim dalında görev yapmakta olan öğretim elemanları tarafından mülakatlar gerçekleştirilmekte ve mülakattan 50 puanın altında alan adayların başvuruları sonlandırılmaktadır (BAÜN, 2023). Mülakat sonucu 50 ve üzeri olan adayların kesin kayıta hak kazanmaları için başarı notları hesaplanmaktadır. Kesin kayıta hak kazanabilmek için, adayların başarı notlarının en az 65 olması gerekmektedir. Başarı notları 65 ve üstü olan adayların kontenjan dâhilinde olmaları durumunda tezli yüksek lisans programına kesin kayıtları enstitü tarafından istenilen belgelerin teslim edilmesine müteakip gerçekleştirilir.

BUÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, her dönem “Lisansüstü Kontenjanları ve Başvuru Koşulları (BUÜ, 2023)” ilanında ön değerlendirme, değerlendirme ve kabulde yer alan şartların yüzdeliklerini yayınlamaktadır. Öğrenci kabul süreci; mülakat öncesi ön değerlendirme, değerlendirme ve kabul aşamaları olarak işleyiş göstermektedir (BUÜ, 2023). Mülakat öncesinde, ALES puanının %50’si ve lisans mezuniyet not ortalamasının %50’si alınarak mülakat öncesi ön değerlendirme yapılmaktadır (BUÜ, 2023). Yapılan ön değerlendirmede belirlenen kontenjanın dışında kalan adaylar mülakata alınmamaktadır. Mülakatlar için belirlenen kontenjan, programa alınacak öğrenci kontenjanının 15 ve altı olarak belirlendiği durumlarda 30 iken, 15’in üstünde olduğu durumlarda öğrenci kontenjan sayısının iki katıdır (BUÜ, 2023). Yapılan ön değerlendirmede mülakat kontenjanı dâhilinde kalan adaylar için mülakat gerçekleştirilir. Bu ön değerlendirme sonuçlarına göre kontenjanın içerisinde kalan adaylar için mülakatlar, enstitünün belirlediği gün ve saatte, anabilim dalında yer alan öğretim görevlileri tarafından gerçekleştirilmektedir. Başvuru ilanında, adayların mülakattan en az almaları gereken puan ile ilgili bilgi bulunmamaktadır. Mülakatların yapılmasının akabinde, “genel başarı notuna” göre adaylar değerlendirilmektedir. Genel başarı notu, 65’in altında kalan adaylar başarısız sayılır ve adaylıkları sonlanır. Genel başarı notu (en az 65) dolayısıyla programın öğrenci kontenjanı dâhilinde kalan adaylar öğrenci kayıt sürecine başlar. Başarılı olan adayların kesin kayıtları enstitü tarafından istenilen belgelerin tamamlanmasına müteakip gerçekleştirilir. Grafik 1’de BAÜN’de ve BUÜ’de başarı notu hesaplanırken kullanılan yüzdelikler verilmiştir.

Grafik 1

BAÜN ve BUÜ EPÖ Tezli YL Öğrenci Kabul Süreci Başarı Notu Hesabı (BAÜN, 2023; BUÜ, 2023)



BAÜN’de adayların başarı notu ALES puanının %50’si, lisans mezuniyet notunun %25’i ve mülakat sonucunun %25’inden oluşmaktadır (BAÜN, 2023). BUÜ’de ise genel başarı notu; ALES puanının %50’si, lisans mezuniyet not ortalamasının %20’si ve yapılan mülakatın

%30'undan oluşmaktadır (BUÜ, 2023). İki üniversitenin başarı notu hesabı karşılaştırıldığında, BAÜN'ün mülakat ve lisans not ortalamasına eşit oranda yer verildiği ancak BUÜ'de mülakata yüzde beş oranında daha fazla yer verildiği görülmektedir.

BUÜ EPÖ tezli yüksek lisans programına kabulde; YDS puanı başvuru aşamasında ön koşul olarak sunulmasına rağmen, öğrenci kabul sürecinde YDS puanının genel başarı notu üzerine herhangi bir yüzdelik etkisi bulunmadığı görülmektedir. Buradan, adayların yabancı dil puanının başvuru aşaması haricinde öğrenci kabul sürecine herhangi bir etkisinin olmadığı çıkarılabilir. Bir başka deyişle, YDS puanının adayın mülakatlar sonrasında kontenjan dâhilinde veya dışında kalması üzerine hiçbir etkisinin bulunmadığı ve adayın 50 puan üzeri almasının sadece ön değerlendirme aşamasına katılabilmesi için bir gereklilik olduğu söylenebilir. Her iki üniversitenin EPÖ tezli yüksek lisans programı öğrenci kabul süreci Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

EPÖ Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrenci Kabul Süreci

Öğrenci kabul süreci aşamaları	Mülakat Öncesi Ön Değerlendirme		Mülakat Sonrası Değerlendirme ve Kabul			
	ALES Puanı	Lisans Not Ortalaması	ALES Puanı	Lisans Not Ortalaması	Mülakat Puanı	Minimum Başarı Notu
BAÜN	-	-	%50	%25	%25	65
BUÜ	%50	%50	%50	%20	%30	65

Her iki üniversite de, öğrenci kabul sürecinde adaylarına bir ön değerlendirme yapmakta ve bu ön değerlendirmeye göre adayları mülakata çağırmaktadır. Tablo 8'den de görüldüğü üzere, BUÜ EPÖ tezli yüksek lisans öğrenci kabulünde yapılan ön değerlendirme aşamasında değerlendirmeye alınan koşulların yüzdelikleri konusunda adaylar bilgilendirilirken, BAÜN EPÖ tezli yüksek lisans öğrenci kabul sürecinde değerlendirmeye alınan koşulların yüzdeliklerine yer verilmemiştir.

İki üniversitede de mülakata girmeye hak kazanan adayların listesi açıklamakta ve sonrasında mülakat süreci benzer şekilde gerçekleştirilmektedir. BAÜN, kabul sürecinde geçerli mülakat puanını en az 50 kabul etmekteyken, BUÜ mülakat puanıyla ilgili herhangi bir sınırlama getirmemektedir. Buna karşın, iki üniversitede de öğrenci değerlendirme ve kabulünde başarı puanı şartı en az 65 olarak sunulmuştur. Her iki üniversite de mülakat sonrasında oluşturulan bu başarı puanına ALES'in yüzde ellisini eklerken, mezuniyet not ortalaması ve mülakat puanı yüzdeliklerinde farklılıklar görülmektedir. BAÜN, iki ölçüt için

de eşit yüzdelik (%25) verirken, BUÜ'nün mülakata daha fazla yüzdelik (%30) vermektedir. BUÜ'nün öğrenci seçiminde, lisans mezuniyet not ortalamasına kıyasla mülakata daha çok önem verdiği söylenebilir. Her iki üniversitede de başarılı olan adaylardan sürecin tamamlanmasına yönelik istenilen kesin kayıt belgelerinin tamamlanmasına müteakip öğrenci kabul süreci tamamlanır.

4.1.3. EPÖ Tezli Yüksek Lisans Programı Zorunlu/Seçmeli Dersler:

Her üniversite, eğitim-öğretim faaliyetlerini içeren akademik takvimini eğitim-öğretim yılı başlangıcında yayınlar. Öğrenci kabul süreci sonunda programa kesin kayıtlarını tamamlayan öğrenciler, akademik takvimde belirtilen tarihler arasında ders kayıtlarını yaparak eğitim-öğretim dönemine başlarlar. Ders kayıtları öncesi, alınması zorunlu olan dersler ve seçmeli dersler anabilim dalı tarafından belirlenir. Türkiye Yükseköğretim Yeterlilik Çerçevesi 7. düzey olan yüksek lisans eğitimi süresi 1,5- 2 yıl ve toplam alınması gereken AKTS Kredisi “Yıl x 60 AKTS” olmak üzere 90-120 AKTS’dir (2010).

BAÜN ve BUÜ'nün resmi internet sayfalarında yer alan EPÖ tezli yüksek lisans programı bilgi paketleri incelendiğinde, zorunlu ve seçmeli derslerin arşiv belgelerine ulaşılmıştır. Bu araştırma için; 2020-2021, 2021-2022 ve 2022-2023 eğitim-öğretim yıllarında mevcut programda yer alan zorunlu ve seçmeli dersler önce BAÜN, sonra BUÜ ve en son karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

4.1.3.1. BAÜN EPÖ Tezli YL Programı Zorunlu/Seçmeli Dersler:

Bu bölümde, BAÜN EPÖ anabilim dalı tezli yüksek lisans programı zorunlu/seçmeli dersler ve bunların AKTS’leri yıllara göre incelenmiştir.

BAÜN EPÖ Tezli Yüksek Lisans Bilgi Paketi’nde yüksek lisans eğitim süresi 2 yıl (4 dönem) olarak görülmektedir (2023). Ancak aynı bilgi paketinde, Tablo 15’de yer alan 2020-2021 eğitim öğretim ders planına bakıldığında 3 yarıyıl için ders planı bulunmakta ve 4’üncü yarıyılın planı bulunmamaktadır. TYYÇ kapsamında mezuniyet şartı olan “Yıl x 60 AKTS” formülünden yola çıkarak, BAÜN EPÖ tezli yüksek lisans programı mezuniyeti için öğrencilerin 120 AKTS tamamlamaları gerekmektedir. Mevcut plan (Tablo 15) incelendiğinde, zorunlu ve seçmeli bütün derslerin alınması durumunda dahi AKTS toplamının, yüksek lisans mezuniyet şartı olan 120 AKTS’ye ulaşmadığı görülmekte ve bu sebeple 4’ncü yarıyıl ders planına teknik bir aksaklık nedeniyle ulaşılamadığı değerlendirilmektedir. Aynı durum, 2021-2022 ve 2022-2023 eğitim öğretim yılı ders planlarında da görülmektedir.

Yapılan incelemelerde, BAÜN EPÖ tezli yüksek lisans programının her bir eğitim öğretim yılında; 7 zorunlu ve 8 seçmeli olmak üzere toplamda 15 dersin yer aldığı tespit

edilmiştir. Zorunlu dersler toplam 60 AKTS iken, seçmeli dersler toplam 47 AKTS'dir. Öğrencilerin planda yer alan bütün dersleri almaları durumunda toplam AKTS'leri 107 olmaktadır. Tablo 9'da 2020-2021, Tablo 10'da 2021-2022 ve Tablo 11'de 2022-2023 eğitim öğretim yılı BAÜN EPÖ tezli yüksek lisans programı ders planlarında yer alan zorunlu ve seçmeli dersler ile bunların AKTS'leri verilmiştir.

Tablo 9

2020-2021 BAÜN EPÖ Tezli YL Zorunlu/Seçmeli Dersler

Yıl	Dönem	Durum	Ders Adı	AKTS
2020-2021	1	Zorunlu	Bilimsel Araştırma Yöntemleri	6
			Programın Felsefi Temelleri	6
			Uzmanlık Alan Dersi	6
	1	Seçmeli	Çağdaş Eğitim Teknolojileri	6
			Öğrenme Kuram ve Yaklaşımları	6
			Eğitimin Tarihi ve Sosyo-Kültürel Temelleri	5
			Öğretimde Yeni Yaklaşımlar	6
	2	Zorunlu	Eğitim İstatistiği	6
			Program Tasarısı	6
			Seminer	6
		Seçmeli	Karşılaştırmalı Eğitim	6
			Reform Pedagojisi ve Türkiye'ye Yansımaları	6
			Eğitim Programlarında Toplumsal Cinsiyet	6
	3	Zorunlu	Nitel Araştırma Yöntemlerinin Temelleri	6
			Tez	24

2020-2021 eğitim öğretim yılında; 1. yarıyılta seçmeli ders olan “Eğitimin Tarihi ve Sosyo-Kültürel Temelleri” dersi 5 AKTS iken, 3. yarıyılta zorunlu ders olarak yer alan “Tez” dersi 24 AKTS'dir. Bu iki ders dışında kalan zorunlu ve seçmeli her bir dersin 6 AKTS olduğu görülmektedir.

Tablo 10*2021-2022 BAÜN EPÖ Tezli YL Zorunlu/Seçmeli Dersler*

Yıl	Dönem	Durum	Ders Adı	AKTS
2021-2022	1	Zorunlu	Bilimsel Araştırma Yöntemleri ve Yayın Etiği	6
			Programın Felsefi Temelleri	6
			Uzmanlık Alan Dersi	6
	Seçmeli	Seçmeli	Çağdaş Eğitim Teknolojileri	6
			Öğrenme Kuram ve Yaklaşımları	6
			Eğitim Programlarında Teorik, Sosyal ve Tarihsel Çalışmalar	5
			Öğretimde Yeni Yaklaşımlar	6
	2	Zorunlu	Eğitim İstatistiği	6
			Program Tasarısı	6
			Seminer	6
		Seçmeli	Karşılaştırmalı Eğitim	6
			Reform Pedagojisi ve Türkiye'ye Yansımaları	6
			Eğitim Programlarında Toplumsal Cinsiyet	6
			Nitel Araştırma Yöntemlerinin Temelleri	6
	3	Zorunlu	Tez	24

Tablo 11 incelendiğinde, 2020-2021 eğitim öğretim yılında 1. yarıyılta zorunlu ders olan “Bilimsel Araştırma Yöntemleri” dersinin yerine 2021-2022 yılında yine zorunlu ders olarak “Bilimsel Araştırma Yöntemleri ve Yayın Etiği” dersi açılmıştır. Benzer şekilde, 2020-2021 eğitim öğretim yılında 1. yarıyılta seçmeli olan “Eğitimin Tarihi ve Sosyo-Kültürel Temelleri” dersi, 2021-2022 yılında ders kodu ve içeriği aynı olmak kaydıyla “Eğitim Programlarında Teorik, Sosyal ve Tarihsel Çalışmalar” olarak değiştirilmiştir. Diğer zorunlu ve seçmeli derslerde herhangi bir değişikliğe rastlanmamıştır.

Tablo 11*2022-2023 BAÜN EPÖ Tezli YL Zorunlu/Seçmeli Dersler*

Yıl	Dönem	Durum	Ders Adı	AKTS
2022-2023	1	Zorunlu	Bilimsel Araştırma Yöntemleri ve Yayın Etiği	6
			Programın Felsefi Temelleri	6
			Uzmanlık Alan Dersi	6
		Seçmeli	Çağdaş Eğitim Teknolojileri	6
			Öğrenme Kuram ve Yaklaşımları	6
			Eğitim Programlarında Teorik, Sosyal ve Tarihsel Çalışmalar	5
			Öğretimde Yeni Yaklaşımlar	6
		2	Eğitim İstatistiği	6
			Program Tasarısı	6
			Seminer	6
	2	Zorunlu	Tez	24
		Seçmeli	Karşılaştırmalı Eğitim	6
			Reform Pedagojisi ve Türkiye'ye Yansımaları	6
			Eğitim Programlarında Toplumsal Cinsiyet	6
			Nitel Araştırma Yöntemlerinin Temelleri	6
		3		

Tablo 10 ve 11’de yer alan 2021-2022 ve 2022-2023 eğitim öğretim yılları ders planları karşılaştırıldığında, zorunlu ve seçmeli derslerde herhangi bir değişikliğe gidilmediği tespit edilmiştir.

Bahsi geçen eğitim öğretim yılları ders planlarında yapılan incelemeler sonucunda, BAÜN EPÖ tezli yüksek lisans ders planlarında incelenen eğitim öğretim dönemlerinde güncellemenin gerçekleşmediği ve zorunlu/seçmeli derslerde isim değişiklikleri dışında başka bir değişikliğe gidilmediği söylenebilir.

4.1.3.2. BUÜ EPÖ Tezli YL Programı Zorunlu/Seçmeli Dersler:

BUÜ EPÖ Tezli Yüksek Lisans Bilgi Paketi ve Ders Kataloğu’nda 4 yarıyıl için ders planları bulunmaktadır. Bu bölümde, BUÜ EPÖ anabilim dalı tezli yüksek lisans programı zorunlu/seçmeli dersler ve bunların AKTS’leri yıllara göre incelenmiştir. Tablo 12’de 2020-2021 (BUÜ, 2020), Tablo 13’te 2021-2022 (BUÜ, 2021) ve Tablo 14’te 2022-2023 (BUÜ, 2022) eğitim öğretim yılı BUÜ EPÖ tezli yüksek lisans programı ders planlarında yer alan zorunlu ve seçmeli dersler ile bunların AKTS’leri verilmiştir.

Tablo 12*2020-2021 BUÜ EPÖ Tezli YL Zorunlu/Seçmeli Dersler*

Yıl	Dönem	Durum	Ders Adı	AKTS	
2020-2021	1	Zorunlu	Bilimsel Araştırma Teknikleri ve Araştırma Etiği	8	
			Program Geliştirme	7	
			Tez Danışmanlığı I	1	
		Seçmeli	Dünyada ve Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Programları	3	
			Öğrenme Öğretme Kuramları	3	
			Öğretim Tasarımı	3	
			Yüksek Lisans Uzmanlık Alan Dersi I	5	
			Zorunlu	Program Geliştirmede Nitel Araştırmalar	6
				Çağdaş Program Kuramları	6
	Seminer	3			
	2	Seçmeli	Tez Danışmanlığı II	1	
			Eleştirel Teori ve Program Geliştirme	4	
			Program Değerlendirme	4	
		Zorunlu	Eğitimde Güncel Konular	4	
			Yüksek Lisans Uzmanlık Alan Dersi II	2	
			Yüksek Lisans Uzmanlık Alan Dersi III	5	
			Tez Danışmanlığı III	25	
			Zorunlu	Yüksek Lisans Uzmanlık Alan Dersi IV	5
				Tez Danışmanlığı IV	25

Tablo 12’de yapılan incelemelerde; BUÜ EPÖ tezli yüksek lisans programının 2020-2021 eğitim öğretim yılında 11 zorunlu ve 8 seçmeli olmak üzere toplamda 19 dersin yer aldığı görülmektedir. Zorunlu dersler toplam 92 AKTS iken, seçmeli dersler toplam 28 AKTS’dir. Planda yer alan bütün dersler toplam 120 AKTS olmaktadır. TYYÇ kapsamında mezuniyet şartı olan “Yıl x 60 AKTS” göz önünde bulundurulduğunda, 2020-2021 eğitim öğretim yılında öğrencilerin, 1. ve 2. yarıyılta zorunlu/seçmeli ders ayrımı yapılmaksızın planda yer alan derslerin tamamını alması gerektiği anlaşılmaktadır. Her yarıyıl döneminde zorunlu ders olarak “Tez danışmanlığı” dersi bulunmaktadır. 1. ve 2. yarıyıl ders planlarında “Yüksek Lisans Uzmanlık Alan Dersi I ve II” seçmeli dersler iken, 3. ve 4. yarıyılta “Yüksek Lisans Uzmanlık Alan Dersi III ve IV” zorunlu dersler kapsamında bulunmaktadır.

Tablo 13*2021-2022 BUÜ EPÖ Tezli YL Zorunlu/Seçmeli Dersler*

Yıl	Dönem	Durum	Ders Adı	AKTS	
2021-2022	1	Zorunlu	Bilimsel Araştırma Teknikleri ve Araştırma Etiği	8	
			Program Geliştirme	7	
			Yüksek Lisans Uzmanlık Alan Dersi I	5	
			Tez Danışmanlığı I	1	
		Seçmeli	Dünyada ve Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Programları	3	
			Öğrenme Öğretme Kuramları	3	
			Öğretim Tasarımı	3	
			Eğitimde Yeni Yaklaşım Prensip ve Paradigmaları I	3	
			Okul, Program ve Toplum İlişkileri	3	
			2	Zorunlu	Program Geliştirmede Nitel Araştırmalar
		Çağdaş Program Kuramları			6
		Seminer			3
		Yüksek Lisans Uzmanlık Alan Dersi II			2
		Seçmeli		Tez Danışmanlığı II	1
	Eleştirel Teori ve Program Geliştirme			4	
	Program Değerlendirme		4		
	Eğitimde Güncel Konular		4		
	3	Zorunlu	Eğitimde Yeni Yaklaşım Prensip ve Paradigmaları II	4	
			Yüksek Lisans Uzmanlık Alan Dersi III	5	
		4	Zorunlu	Tez Danışmanlığı III	25
				Yüksek Lisans Uzmanlık Alan Dersi IV	5
				Tez Danışmanlığı IV	25

2021-2022 eğitim öğretim yılı BUÜ EPÖ tezli yüksek lisans programında, 13 zorunlu ve 9 seçmeli olmak üzere 22 ders yer almaktadır. Zorunlu dersler toplam 99 AKTS iken, seçmeli dersler toplam 31 AKTS'dir. Planda yer alan bütün dersler toplam 130 AKTS'dir. Mezuniyet şartı olan 120 AKTS göz önünde bulundurulduğunda, ders seçiminde bir önceki eğitim öğretim yılı ders planına göre daha geniş bir seçmeli ders yelpazesine sahip olunduğu söylenebilir.

Tablo 12 ve Tablo 13 karşılaştırıldığında, 2021-2022 yılında “Eğitimde Yeni Yaklaşım Prensip ve Paradigmaları I”, “Eğitimde Yeni Yaklaşım Prensip ve Paradigmaları II” ve “Okul, Program ve Toplum İlişkileri” derslerinin seçmeli ders olarak plana eklendiği görülmektedir. “Eğitimde Yeni Yaklaşım Prensip ve Paradigmaları I” ve “Okul, Program ve Toplum İlişkileri” seçmeli dersler 3 AKTS iken, “Eğitimde Yeni Yaklaşım Prensip ve Paradigmaları II” seçmeli dersi 4 AKTS'dir. Bununla birlikte, 2020-2021 eğitim öğretim yılı planında seçmeli olan

“Yüksek Lisans Uzmanlık Alan Dersi I ve II” derslerinin zorunlu ders olarak değiştirildiği ancak AKTS’lerinde herhangi bir değişiklik olmadığı görülmektedir.

Tablo 14

2022-2023 BUÜ EPÖ Tezli YL Zorunlu/Seçmeli Dersler

Yıl	Dönem	Durum	Ders Adı	AKTS
2022-2023	1	Zorunlu	Bilimsel Araştırma Teknikleri ve Araştırma Etiği	8
			Program Geliştirme	7
			Yüksek Lisans Uzmanlık Alan Dersi I	5
			Tez Danışmanlığı I	1
		Seçmeli	Dünyada ve Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Programları	3
			Öğrenme Öğretme Kuramları	3
			Öğretim Tasarımı	3
			Eğitimde Yeni Yaklaşım Prensipları ve Paradigmaları I	3
			Okul, Program ve Toplum İlişkileri	3
			Eğitim İstatistiği ve Uygulamaları I	3
		2	Zorunlu Program Geliştirmede Nitel Araştırmalar	6
			Çağdaş Program Kuramları	6
			Seminer	3
			Yüksek Lisans Uzmanlık Alan Dersi II	2
			Tez Danışmanlığı II	1
		Seçmeli	Eleştirel Teori ve Program Geliştirme	4
			Program Değerlendirme	4
			Eğitimde Güncel Konular	4
			Eğitimde Yeni Yaklaşım Prensipları ve Paradigmaları II	4
			Eğitim İstatistiği ve Uygulamaları II	4
			Eğitim Programları ve Uluslararası Sınavlar	4
	3	Zorunlu	Yüksek Lisans Uzmanlık Alan Dersi III	5
			Tez Danışmanlığı III	25
	4	Zorunlu	Yüksek Lisans Uzmanlık Alan Dersi IV	5
			Tez Danışmanlığı IV	25

Tablo 15 incelendiğinde, 2022-2023 eğitim öğretim yılı BUÜ EPÖ tezli yüksek lisans programı ders planında 13 zorunlu ve 12 seçmeli olmak üzere toplamda 25 dersin bulunduğu görülmektedir. Zorunlu dersler toplam 99 AKTS iken, seçmeli dersler toplam 42 AKTS’dir. Planda yer alan bütün dersler toplam 141 AKTS’dir.

Bir önceki eğitim öğretim yılı ders planından farklı olarak 2022-2023 eğitim öğretim yılı ders planına 3 seçmeli ders daha eklenmiştir. Bunlar; “Eğitim İstatistiği ve Uygulamaları I”, “Eğitim İstatistiği ve Uygulamaları II” ve “Eğitim Programları ve Uluslararası Sınavlar” dersleridir. “Eğitim İstatistiği ve Uygulamaları I” seçmeli dersi 3 AKTS iken, eklenen diğer iki ders 4 AKTS’dir. Bahsi geçen eğitim öğretim yılları ders planlarında yapılan incelemeler

sonucunda, BUÜ EPÖ tezli yüksek lisans ders planlarının her eğitim öğretim döneminde güncellendiği, zorunlu/seçmeli derslerde değişiklik ve eklemelerin yapıldığı söylenebilir.

4.1.3.3. EPÖ Tezli YL Programı Zorunlu/Seçmeli Derslerin Karşılaştırılması:

Bu bölümde; 2022-2023 eğitim öğretim yılı BAÜN ve BUÜ EPÖ tezli yüksek lisans programları zorunlu/seçmeli dersleri Tablo 16’da karşılıklı olarak verilmiştir. En yeni ve güncel olmaları sebebiyle 2022-2023 eğitim öğretim yılı planları kullanılmıştır. Zorunlu dersler için ‘Z’ kısaltması kullanılırken; seçmeli dersler için ‘S’ kısaltması kullanılmıştır.

Tablo 15 incelenirken; BAÜN EPÖ tezli yüksek lisans programında 3 yarıyılık ders planı ve BUÜ EPÖ tezli yüksek lisans programında 4 yarıyılık ders planı bulunduğu unutulmamalıdır.

Tablo 15

EPÖ Tezli Yüksek Lisans Programı Zorunlu/Seçmeli Dersler

BAÜN EPÖ Tezli YL 2022-2023 Eğitim-Öğretim Yılı Dersleri	Ders Türü	BUÜ EPÖ Tezli YL 2022-2023 Eğitim-Öğretim Yılı Dersleri	Ders Türü
7 ders	Z	13 ders	Z
8 ders	S	12 ders	S
Bilimsel Araştırma Yöntemleri ve Yayın Etiği	Z	Bilimsel Araştırma Teknikleri ve Araştırma Etiği	Z
Uzmanlık Alan Dersi	Z	Yüksek Lisans Uzmanlık Alan Dersi I/ II/ III/ IV	Z
Eğitim İstatistiği	Z	Eğitim İstatistiği ve Uygulamaları I/ II	S
Program Tasarısı	Z	Program Geliştirme	Z
Seminer	Z	Seminer	Z
Tez	Z	Tez Danışmanlığı I/ II/ III/ IV	Z
Nitel Araştırma Yöntemlerinin Temelleri	S	Program Geliştirmede Nitel Araştırmalar	Z
Karşılaştırmalı Eğitim	S	Program Değerlendirme	S
Öğrenme Kuram ve Yaklaşımları	S	Öğrenme Öğretme Kuramları	S
Öğretimde Yeni Yaklaşımlar	S	Çağdaş Program Kuramları	Z
Eğitim Programlarında Teorik, Sosyal ve Tarihsel Çalışmalar	S	Eğitim Programları ve Uluslararası Sınavlar	S
Reform Pedagojisi ve Türkiye'ye Yansımaları	S	Dünyada ve Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Programları	S
Çağdaş Eğitim Teknolojileri	S	Öğretim Tasarımı	S
Eğitim Programlarında Toplumsal Cinsiyet	S	Eğitimde Güncel Konular	S
Programın Felsefi Temelleri	Z	Okul, Program ve Toplum İlişkileri	S
		Eleştirel Teori ve Program Geliştirme	S
		Eğitimde Yeni Yaklaşım Prensipleri ve Paradigmaları I/ II	S

BAÜN EPÖ tezli yüksek lisans programında 7 zorunlu ders bulunurken, BUÜ EPÖ tezli yüksek lisans programında 13 zorunlu ders bulunmaktadır. BAÜN’de 8 seçmeli ders ve BUÜ’de 12 seçmeli ders bulunmaktadır. Bazı derslerde bilgi paketleri incelendiğinde sadece isim farklılıkları olduğu ve ders içeriklerinin benzer olduğu tespit edilmiştir (BAÜN, 2023; BUÜ, 2022). “Bilimsel Araştırma Yöntemleri ve Yayın Etiği” ile “Bilimsel Araştırma Teknikleri ve Araştırma Etiği” , “Program Tasarısı” ile “Program Geliştirme” ve “Nitel Araştırma Yöntemlerinin Temelleri” ile “Program Geliştirmede Nitel Araştırmalar” derslerinin içeriklerinin aynı olduğu görülmektedir. Bahsi geçen derslerden “Nitel Araştırma Yöntemlerinin Temelleri” dersi hariç, diğer dersler zorunlu ders olarak programlarda yer almaktadır. Ancak “Nitel Araştırma Yöntemlerinin Temelleri” dersi BAÜN’de seçmeli ders olarak görülmektedir. “Seminer” dersinde her iki üniversitede de herhangi bir farklılığa rastlanmamıştır. BAÜN’de bir yarıyıl zorunlu ders olarak yer alan “Uzmanlık Alan Dersi”nin, BUÜ’de 4 aşamada “Yüksek Lisans Uzmanlık Alan Dersi I/ II/ III/ IV” zorunlu dersleri olarak yer aldığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde BAÜN eğitim öğretim ders planında yer alan “Tez” dersinin, BUÜ’de 4 aşamada “Tez Danışmanlığı I/ II/ III/ IV” zorunlu dersleri olarak planlanmıştır. “Eğitim İstatistiği” zorunlu dersinin ise BUÜ’de iki aşamada “Eğitim İstatistiği ve Uygulamaları I/ II” seçmeli dersleri olarak yer aldığı tespit edilmiştir. Her iki üniversitenin yüksek lisans programında da benzer nitelik ve içeriklerde zorunlu derslerin bulunduğu ancak nicelik olarak karşılaştırıldığında BUÜ’de “Yüksek Lisans Uzmanlık Alan Dersi” ve “Tez Danışmanlığı” derslerinin dört dönemde farklı ders kodlarıyla yer almasından kaynaklı olarak daha fazla zorunlu dersin planda yer aldığı söylenebilir. Seçmeli dersler ile ilgili olarak ise, her iki üniversitenin yüksek lisans programında da farklı nitelik ve içeriklerde seçmeli derslerin bulunduğu ancak nicelik olarak karşılaştırıldığında BUÜ’de daha fazla seçmeli dersin planda yer aldığı söylenebilir.

4.1.4. EPÖ Tezli Yüksek Lisans Programı Mezuniyet İçin Gerekli Koşullar:

EPÖ tezli yüksek lisans programı mezuniyet için gerekli koşullar ile ilgili yer alan bilgiler Tablo 16’da karşılaştırmalı olarak sunulmuştur (BAÜN, 2023; BUÜ, 2022; Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği, 2016; TYYÇ, 2010).

Tablo 16*EPÖ Tezli Yüksek Lisans Programı Mezuniyet İçin Gerekli Koşullar*

Mezuniyet Koşulları	BAÜN EPÖ Tezli YL	BUÜ EPÖ Tezli YL
Toplam Kredi	En az 21 kredi	
Alınması Gereken Ders Sayısı	En az 7 ders	En az 13 ders
Alınması Gereken AKTS Yüğü	120	
Dersler	Başarısız notunun bulunmaması gerekmektedir.	
Seminer	Başarılı olarak değerlendirilmiş olması gerekmektedir.	
Tez	Başarı ile jüri önünde savunması ve kabul onayının alınmış olması gerekmektedir.	
Genel Akademik Not Ortalaması	En az 2.00/4.00	

Yüksek lisans eğitiminin ders aşamasında; öğrencilerin en az 7 ders almaları, aldıkları derslerin toplam 120 AKTS ve en az 21 kredi olması gerekmektedir (Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliğı, 2016).Tablo 22’den de anlaşıldığı üzere, iki programda da neredeyse aynı mezuniyet koşulları geçerlidir. BAÜN ve BUÜ’nün bilgi paketleri de göz önüne alındığında; öğrencilerin 120 AKTS’yi tamamlamak için BAÜN’de 7 zorunlu ders ve seçmeli derslerinin tamamını, BUÜ’de ise 13 zorunlu ders ve seçmeli derslerden bazılarını almaları gerekmektedir. Öğrenciler, bu derslerin tamamından başarılı olmak durumundadır. Aldıkları derslerin not ortalaması 4.00 üzerinden 2.00 altında kalan öğrenciler, programdan mezun olamamaktadır. 2.00 ve üzerinde not ortalamasına sahip olan öğrencilerin yüksek lisans tezi hazırlayıp, bu tezi jüri önünde savunarak kabul onayı almaları ve seminer hazırlayarak başarılı olarak değerlendirilmiş olmaları gerekmektedir. Bu koşulların tamamının sağlanması durumunda EPÖ tezli yüksek lisans programı öğrencileri, programdan mezun olur.

4.2. İkinci Alt Problem ile İlgili Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt probleminde, öğretim elemanlarının EPÖ tezli yüksek lisans programı başvuru koşullarına yönelik görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Nitel veri toplama aracı olarak hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formu birinci sorusunda öğretim görevlilerinin başvuru koşulları hakkındaki görüşlerine ulaşılması hedeflenmiştir. Görüşler analiz edilirken öğretim elemanlarına ÖE1, ÖE2 gibi kod isimler verilmiştir. Katılımcılarla gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmeler sonucunda başvuru koşulları ile ilgili elde edilen bulgular, her bir üniversite için karşılaştırmalı olarak Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17

Öğretim Elemanlarının Başvuru Koşullarına Yönelik Görüşlerinden Oluşturulan Temalar

Temalar	BAÜN EPÖ Tezli YL		BUÜ EPÖ Tezli YL	
	Görüşlerden Oluşturulan Kodlar	Öğretim Elemanları	Görüşlerden Oluşturulan Kodlar	Öğretim Elemanları
“Eklenmesi/Değiştirilmesi Gerekir” Teması	• Yabancı dil koşulu ekleme	ÖE1, ÖE2, ÖE3, ÖE4	• Yabancı dil puanında artış	ÖE7, ÖE9
	• 3.00 ve üzeri Mezuniyet not ortalaması	ÖE2	• Yabancı dilde esneklik	ÖE8, ÖE10
	• Öğretmenlik deneyimi koşulu ekleme	ÖE4	• Ülke genelinde standartlaşma (Öğretmenlik deneyimi vb.)	ÖE9
	• Öğretmenlik Pedagojik Formasyon Eğitimi alan adayların da başvurabilmesi	ÖE5		
“Eklenmesi/Değiştirilmesi Gerekmez” Teması	BAÜN’de bu görüşte olan öğretim elemanı bulunmamaktadır		• Mevcut koşullar yeterli	ÖE6

EPÖ tezli yüksek lisans programına başvuru koşullarına dair, öğretim elemanlarına görüşlerinden iki farklı tema ve 8 farklı kod oluşturulmuştur. Oluşturulan tema ve kodlar Tablo 17’de verilmiştir. BAÜN’de görev yapmakta olan öğretim elemanlarının tümünün (n:5) başvuru koşullarında ekleme/değişiklikler yapılması görüşünde oldukları görülmektedir. BUÜ’de ise öğretim elemanlarının neredeyse tamamı (n:4) başvuru koşullarında ekleme/değişiklik yapılmasını istemektedir. Yalnızca bir öğretim elemanı (ÖE6) mevcut koşulları yeterli bulmaktadır ve şu şekilde ifade etmektedir:

Bir koşul yok, dil puanımız var zaten. Yeterli (ÖE6).

BAÜN’de, “Eklenmesi/Değiştirilmesi Gerekir” temasında en yüksek orana sahip olan kod yabancı dil koşulunun eklenmesidir. Öğretim elemanlarının neredeyse tamamı (n:4), EPÖ tezli yüksek lisans başvuru koşullarına yabancı dil koşulunun eklenmesi görüşünü şu ifadeleri kullanarak belirtmektedir:

İngilizceden de belli bir limit getirmek isterim açıkçası (ÖE1).

Biz de dil olayı yok. Dil olayı eklenebilir diye düşünüyorum (ÖE2).

Evet, dil koşulunu getirmek isterim. Şu anda dil koşulumuz yok bizim (ÖE3).

... Bazen dil barajını getirmek istiyoruz (ÖE4).

Ancak bu öğretim elemanlarından üçü, yabancı dil koşulunun gelmesi durumunda İngilizce öğretmenliği dışındaki lisans bölümlerinden mezun adayların, fırsat eşitliği sorunuyla karşılaşarak programa başvuru yapamama ihtimallerinin oluşabileceğinden endişe etmektedir. Aynı öğretim elemanları (n:3), öğrenci niteliğinin yükseltilmesi maksadıyla yabancı dil koşulunun başvuru şartı olarak bulunmasının önemini vurgularken, değerlendirilecek olan yabancı dil puanı barajının çok yüksek tutulmaması gerektiğini şu şekilde ifade etmektedirler:

... ama İngilizce puanını çok yüksek tutmak da çözüm değil çünkü öyle yapınca da sadece İngilizceci geliyor o da bir sanki fırsat eşitliğini aykırı bir şey gibi oluyor(ÖE1).

Bunun artısı da var eksisi de var eklemenin. Dili ekleyince sadece yabancı dil lisansı olan arkadaşlara kapı açmış, diğerlerine kapıyı otomatik olarak kapatmış oluyoruz. Dili eklemediğimizde de, dil bir kriter bir koşul olmayınca bir anlamda çok nitelik problemi yaşıyoruz bu defa da Dil olayının artıları eksileri var. ... Sadece dilcilere avantaj sağlamak da hoş değil. Ama bir kriter de olması gerekiyor. Belki hani 40 bile bir kriterdir. Not ortalamayla beraber YÖKDİL'den 40 bile bir baraj puanı olabilir (ÖE2).

Bizde dil baraj değil, şu anda mevcut olanı söylüyorum. Bazen dil barajını getirmek istiyoruz. Fakat bu seferde sadece Türkiye'de dil eğitimi sınırlı ve sıkıntı olduğu için İngilizce bölümündeki öğrenciler gelip yüksek lisansa başlıyor. Mesela bir matematik ve bir sınıf öğretmeni eğitimcisi başvuramıyor. Bu durumda da kaldırırıyorsun. Bu seferde önüne gelen yüksek lisansa başvuruyor... Çünkü 100-150 civarında aday geliyor ve bunların içerisinde nitelikli bir seçim yapmak, her adaya yeterince vakit ayırmak da problem oluyor (ÖE4).

Bir öğretim elemanı (ÖE3) ise, yabancı dil sınavlarından 60 puan ve üzeri almış adayların başvurularının kabul edilmesi gerektiğini şu şekilde ifade etmektedir:

... 60 ve üstü olanlar alınmalı yüksek lisansa... Çünkü dil olmadan olmuyor. Öğrenci profilini mutlaka değiştirecek. Bir ara yaptık, sadece İngilizce öğretmenleri girdi. Ama bu insan yüksek lisans doktora yapmak istiyorsa ne öğretmeni olursa olsun dilini halletmeli (ÖE3).

“Eklenmesi/Değiştirilmesi Gerekir” teması kapsamında, BUÜ’de görev yapmakta olan öğretim elemanlarının neredeyse tamamı (n:4), başvuru koşulları arasında mevcut olan yabancı dil koşulu (ÖSYM tarafından yapılan YDS ve dengi sınavlardan en az 50 almış olmak) ile ilgili değişiklikler yapılmasında görüşündedir. Bu öğretim elemanlarının yarısı (n:2), asgari yabancı dil puanının yükseltilmesi gerektiğini şu şekilde ifade etmektedir:

Ben yabancı dil seviyesinin en az 80 civarına yükseltilmesini istiyorum yani mesela yüksek lisansta 70 olabilir tabi ama hani ne kadar yüksek olursa o kadar iyi olacağını düşünüyorum. ... Yabancı literatürü çok net biçimde takip edebilmeli. ... Yüksek lisans programına İngilizce bölümünden gelenler daha kolay tez aşamasında daha kolay iş yapıyorlar. ... Sınıf öğretmenliği gibi ya da Fen bilimleri, Sosyal bilimler öğretmenliği gibi alanlardan gelen öğrenciler de çaba gösteriyor ama yabancı dilleri tez aşamasında özellikle literatür taramayı, yapılanları takip etmeyip sağlayacak derecede olmadığı için onlar tez aşamasında çok problem çekiyorlar. ... Çeviriye para vermek durumunda kalıyorlar. Bu da onları çok zor durumda bırakıyor (ÖE7).

Genel standart dâhilinde asgari dil puanının daha yüksek olması faydalı olabilir (ÖE9).

Bunun yanında, öğretim elemanlarının bir kısmı (n:2), yabancı dil koşuluna esneklik getirilmesi gerektiği görüşündedir. Öğretim elemanları, adayların yabancı dil bilgisinin herhangi bir sınavla sınırlandırılmasının yerine dil becerilerinin sürece yayılarak değerlendirmeye tabii tutulması gerektiğini şu sözlerle ifade etmektedir:

... dil puanının şöyle bir etkisi oluyor. Başvuran kişi sayısını değiştirme, azaltma gibi. Ama yine de çalışma yapabilmek adına olması gerektiğini düşünüyorum. Bunun değişmesi ile ilgili, farklı üniversitelerde olmaması gibi durumlar var. ... Ha esnek belki dil yeterliliğini kanıtlama becerileri sunulabilir. Hani illaki şu sınav falan değil ama dil yeterliliğinin olması gerektiğini düşünüyorum bir taraftan (ÖE8).

... Burada tabi bizim programımızda daha çok İngilizce bilmek biraz ağırlık getiriyor. Dolayısıyla bu şartın biraz daha esnetilmesi gerektiğini düşünüyorum. Farklı lisans mezunu öğretmenlerin de aynı şekilde başvurabilmesi için, bence dil koşulunun biraz daha sürece yayılması lazım. Yani girdikten sonra bazı şartları sağlama gibi (ÖE10).

“Eklenmesi/Değiştirilmesi Gerekir” teması kapsamında, BAÜN’de görev yapmakta olan öğretim elemanlarından biri (ÖE2) EPÖ tezli yüksek lisans programı başvuru koşulları arasında yer alan “en az 2.29/4.00 lisans mezuniyet not ortalaması” koşulunun yükseltilmesi gerektiğini şu şekilde ifade etmektedir:

... bir koşul olarak not ortalaması eklenebilir. ... 4 üzerinden 3 ve üzeri not ortalamaya sahip olanlar başvurabilir diye bir ekleme yapılabilir (ÖE2).

Aynı temada, başvuru koşullarında lisans mezuniyet şartında değişikliği amaçlayan “Öğretmenlik Pedagojik Formasyon Eğitimi alan adayların da başvurabilmesi” kodudur. BAÜN’de görev yapmakta olan bir öğretim elemanının (ÖE5) şu ifadesi doğrultusunda oluşturulmuştur:

Başvuru koşullarımız eğitim fakültesi mezunu olanlar bazen buna formasyon alanlar eklenebilir mi acaba diye düşünüyorum(ÖE5).

Bu temada yer alan diğer bir kod ise “öğretmenlik deneyimi koşulunun eklenmesi” olarak BAÜN’de görev yapan bir öğretim elemanının (ÖE4) şu ifadesi doğrultusunda oluşturulmuştur:

Şimdi biz tabii ki sadece öğretmen yani eğitim fakültesi mezunlarını alıyoruz... en azından bir iki yıl öğretmenlik yapmış, öğretmenlik deneyimi olanlar bu programa başvurursa belki çok daha iyi olabilir. Uygulamadan geldikleri için daha farklı bir ders süreci işleme süreci olabiliyor. ... Bu seferde şöyle bir sıkıntıyla karşılaşıyorsunuz. Fırsat eşitliği açısından bir problem oluyor. Aday öğretmen değil, biz eğitim programları öğretimde doğrudan akademisyen yetiştirmiş oluyoruz ve bunlar öğretmen yetiştirecek. Deneyim içerisinde olmamış bir insan sonra bakıyorsunuz doktora yapıyor, sonra öğretim üyesi oluyor. Ama bir sınıf görmemiş, sadece teori ile işi yürütmeye çalışıyor. Uygulama içerisinden gelenlerle sadece teoriden gelenler arasında niteliksel farklılıklar da olabiliyor(ÖE4).

Benzer şekilde, BUÜ’deki bir öğretim elemanı (ÖE9) da “Öğretmenlik deneyimi” koduna değinmiş ancak ülke genelinde bir standartlaşmanın olması gerektiğine şu şekilde vurgu yapmıştır:

Başvuru koşulları tüm üniversitelerde benzer olarak uygulanmalı diye düşünüyorum. Bazı üniversiteler programa giriş koşullarına öğretmenlik deneyimini eklediler. Ancak benim görüşümce başvuru koşullarının bir standartta ülke genelinde aynı şekilde uygulanması doğru olacaktır (ÖE9).

Öğretim elemanlarının başvuru koşulları ile ilgili görüşleri incelendiğinde, iki programda da yabancı dil konusunun büyük bir önem arz ettiği görülmektedir. BAÜN’de çoğu öğretim elemanı (n:4) programa başvuru koşulu olarak yabancı dil koşulunun getirilmesi gerektiği düşünürken, BUÜ’de öğretim elemanları mevcut olan yabancı dil koşulunda dil puanının yükseltilmesi (n:2) ve dil puanında esneklik yapılması (n:2) olarak ikiye bölünmektedir. Her iki programda da öğretim elemanlarının, öğrencilerin yabancı dil bilgisinin akademik çalışmalarına önemli katkıları olacağı görüşünde oldukları söylenebilir. Ancak asgari dil puanı konusunda, öğretim elemanları hemfikir olamamaktadır. Bu, asgari dil puanının yabancı dil lisans bölümlerinden mezun adaylar ile diğer bölümlerden mezun adaylar arasında fırsat eşitsizliğine neden olabileceği endişesinden kaynaklanmış olabilir.

Yabancı dil koşulu dışında, iki programda da başvuru koşullarına dair görüşler arasında öğretmenlik deneyimine değinildiği görülmektedir. BAÜN’de görev yapan bir öğretim elemanı

(ÖE4) başvuru koşulları arasına öğretmenlik deneyiminin eklenmesi gerektiğini belirtmektedir. Bunun yanında, BUÜ’de görev yapan bir öğretim elemanı (ÖE9) ise ülke genelindeki programların başvuru koşullarında bir standartlaşmaya gidilmesi gerektiğini ve öğretmenlik deneyiminin başvuru koşullarına eklenecek olması durumunda ülke genelindeki programlarda başvuru koşulu olarak yer alması gerektiğini ifade etmektedir.

4.3. Üçüncü Alt Problem ile İlgili Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu alt probleminde; öğretim elemanlarının EPÖ tezli yüksek lisans programı öğrenci kabul sürecine yönelik görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formunda yer alan iki, üç ve dördüncün sorularda, öğrenci kabul sürecine ilişkin görüşlerin tespit edilmesi hedeflenmiştir. Katılımcılarla gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmeler sonucunda öğrenci kabul süreci ile ilgili elde edilen bulgular, her bir üniversite için karşılaştırmalı olarak Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18

Öğretim Elemanlarının Öğrenci Kabul Sürecine Yönelik Görüşlerinden Oluşturulan Temalar

Temalar	BAÜN EPÖ Tezli YL		BUÜ EPÖ Tezli YL	
	Görüşlerden Oluşturulan Kodlar	Öğretim Elemanları	Görüşlerden Oluşturulan Kodlar	Öğretim Elemanları
“Süreç Öncesi” Teması	• Yabancı dil barajının eklenmesi	ÖE3	• Yabancı dil puanında esnetme	ÖE10
	• ALES’ten 70 ve üstü alanların değerlendirmeye çağırılması	ÖE4	• Sıralama uygun • Süreç öncesi ön tanıtım	ÖE9 ÖE9, ÖE10
“Süreç” Teması	• Yazılı sınav eklenmesi	ÖE1, ÖE2, ÖE4, ÖE5	• Yazılı sınav eklenmesi	ÖE8, ÖE10
	• Lisans dönemi çalışmalarının değerlendirilmesi	ÖE4	• Fazla kontenjan açılması sorunu • Mülakat yeterli, yazılı gereksiz	ÖE6, ÖE8, ÖE9 ÖE6, ÖE7
	• Çoğunlukla memnun	ÖE2	• Mülakat yüzdesinde artış	ÖE7, ÖE8
“Süreç Sonrası” Teması	BAÜN’de öğretim elemanlarının görüşlerinden süreç sonrası ile ilgili olarak herhangi bir kod oluşturulamamıştır.		• Güz dönemi ders kayıtlarının atlanmaması	ÖE7, ÖE8

Öğretim elemanlarının öğrenci kabul süreciyle ilgili görüşlerinden; “Süreci Öncesi, Süreç ve Süreç Sonrası” olmak üzere üç tema oluşturulmuştur. Enstitülerin başvuruları ilan

etmelerinden mülakatlara kadar olan dilim için “Süreç Öncesi”, adayların değerlendirilmesini içeren dilim için “Süreç” ve öğrencilerin ders dönemlerine kadar olan dilim “Süreç Sonrası” olarak belirlenmiştir.

BAÜN’de görev yapmakta olan öğretim elemanlarının “Süreç Öncesi” teması ile ilgili görüşleri incelendiğinde, öğretim elemanlarından biri (ÖE3) başvuru koşulları arasına da eklenmesi gerektiğini belirttiği yabancı dil şartı konusuna değindiği görülmektedir. Öğretim elemanı yabancı dilin ne kadar önem arz ettiğini şu şekilde ifade etmektedir:

... dil olmadığı için öğrenci çok istekli gözükebiliyor ama sonradan kitaplara araştırmaya yönlendirdiğimizde dil olmadığı zaman olmuyor. Türkçe kaynaklarla sınırlı kalıyorlar. Bizim alanda dil önemli. ... Yurtdışındaki çalışmaları da takip edebilmesi açısından. Alanın temel kitapları da İngilizce, Amerika kökenli (ÖE3).

Bir diğer öğretim elemanı (ÖE4) ise BAÜN EPÖ tezli yüksek lisans programı mülakat öncesi ön değerlendirmede yer alan ALES puanı şartıyla ilgili olarak, 70 ve üstü ALES puanına sahip adayların mülakata çağrılması gerektiğini şu şekilde ifade etmektedir:

... Önce bir ön eleme yani işte not ortalaması 70, ALES’ten 70 ve üstü olanlar. Kabulde diyor mesela 50. ... Zaten önüne gelen 50 alabiliyor. Dolayısıyla aşamalı aşamalı olmasıyla süreci daha da iyi olacak diye düşünüyorum(ÖE4).

BUÜ’de görev yapan bir öğretim elemanı (ÖE10) “Süreç Öncesi” teması ile ilgili olarak, başvuru koşulu olan yabancı dil şartının esnetilmesi gerektiğine ve böylelikle mülakat öncesi ön değerlendirmede lisans mezunu adaylar arasında çeşitlilik sağlanabileceğine dikkat çekmektedir. Bu görüşünü belirtirken şu ifadeleri kullanmaktadır:

Evet, öğrenci kabul süreci yani önce bir puanlamaya göre sıralama yapıyoruz. ... Dil puanı bu sıralamanın oluşumunda ciddi bir etkiye sahip. Dil puanı yüksek olan öğrenciler olunca daha çok İngilizce Öğretmenliği bölümünden öğrenciler gelmiş oluyor programa. Onlar da İngilizce eğitimi üzerinde çalışmaya başlıyorlar. Dolayısıyla dil puanını biraz daha esnetebilirsek mevcut ilk sıralamanın oluşmasına daha çok çeşitlilik sağlayabiliriz, lisans mezuniyeti anlamında. Yani sınıf öğretmenliği olur, fen bilgisi, diğer yabancı diller vb. daha karma olabilir (ÖE10).

Buna karşın, bir öğretim elemanı (ÖE9), mülakat öncesi ön değerlendirmede yapılan sıralamayı uygun bulduğunu şu şekilde ifade etmektedir:

Standart puanlara göre sıralama yapma... Uygun (ÖE9).

“Süreç Öncesi” teması ile ilgili olarak, BUÜ’deki öğretim elemanlarından bazıları (n:2) “süreç öncesi ön tanıtımın” öğrencilerin programla ilgili bilgilendirilmesi ve öğrenci kabul sürecinin daha verimli ilerlemesi açısından önemini şu şekilde ifade etmektedir:

... Tamamen eğitim bilimleri bir bölüm olmamız dolayısıyla her alandan öğrenci kabul ediyoruz. ... Bir de eğitim bilimleri derslerini genellikle hatırlamıyorlar. Bu temeli yeniden oluşturmak oldukça zaman alıyor. Bunun da sorumluluğu genelde öğrencinin üzerine düşüyor. ... Bazı durumlarda öğrenci kendi alanında yüksek lisans yapmak isterken kendini EPÖ de buluyor. Bu alanda yüksek lisans yapmaya daha fazla motive olmuş adaylara ihtiyacımız var. Öğrencilerin başvuru öncesinde bu bölümle ilgili daha fazla bilgi sahibi olması gerek. ... Daha ayrıntılı bilgilerin sunulması, öğrencilerin karar vermesini kolaylaştırabilir(ÖE9).

Bizim program, içeriği başvuranlar tarafından, tam olarak biliniyor mu? Çünkü başvurduktan sonra; yani bu programı anlat, neden bu programa ilgi duydun dediğimiz zaman farklı şeyler anlatıyorlar. ... Programın önceden tanıtılması lazım, ilanla beraber. Yani eğitim programları diye bir yüksek lisans yapmak, şu yönden sizi geliştirecek, size katkıda bulunacak vesaire. ... Dolayısıyla eğitim öğretime daha iyi bir şekilde ilerleyebilir, daha nitelikli devam edebilir (ÖE10).

BAÜN’de öğretim elemanları görüşlerinden oluşturulan “Süreç” temasıyla ilgili kodlar incelendiğinde, en yüksek orana sahip olan kodun öğrenci kabul sürecine yazılı sınav değerlendirmesinin eklenmesi olduğu görülmektedir. Öğretim elemanlarının neredeyse tamamı (n:4), programa sadece mülakatla öğrenci alınmasının adayları tanıma aşamasında yeterli olmadığı görüşündedir. Buna sebep olarak, programa çok fazla müracaat olurken enstitülerin mülakat ve değerlendirme aşaması için verdiği sürenin adayların değerlendirilmesi için yetersiz kaldığı öğretim elemanları tarafından şu sözlerle sunulmaktadır:

Okulumuzda sınav sadece sözlü ile yapıldığı için çok fazla müracaat oluyor. Örnek verelim, en son yüzün üzerinde başvuru vardı. 70'e yakın kişi sınava geldi ve öğrenciler sadece sözlüyle alındığı için sınav süresi çok uzuyor. Saat sabah onda başlıyorsunuz akşam saat 6:00'ya, yediye kadar devam ediyor ve bazen sürenin yetersiz olmasından öğrenciyi tam tanıyamamanız sıkıntıya neden olabiliyor. Çok büyük umutlarla aldığınız öğrenciler çok zayıf çıkabiliyor ve başarı sağlayamıyor. O yüzden mülakatın yazılı sınavla mutlaka desteklenmesi gerektiğini düşünüyorum. ... Bu ikisinin ortalaması alınırsa daha iyi olacağını düşünüyorum (ÖE1).

Burada uyguladığımız sistem bir mülakat sınavı yapıyoruz. Yazılı sınav boyutunu bazı yıllar yapıyoruz. Duruma göre değişiyor. Bize çok fazla müracaat oluyor çünkü program ana bilim dalı itibarıyla. Onların bir kısmını yazılıda elemek adına bazen

yapıyoruz. ... sürece yazılı eklenebilir. Hatta yazılıdan belli bir puan alma koşulu getirilebilir. Mesela 70 puan alamayanlar sözlüye hiç giremeyebilir (ÖE2).

Her üniversite kendi kabul süreçlerini yürütüyor. Bazı üniversiteler sadece not ortalamasına göre, ALES'e göre alıyor. Bazı üniversiteler sözlü, bazı üniversiteler sözlü ve yazılıyı birlikte yapıyor. ... Hem yazılı hem de sözlü olması iyi bir şey ama bir ön elemeden sonra olması gerekiyor bunun. ... Belli bir puanın üstünde olanlar sözlüye çağrılrsa ondan sonra yazılı ya da önce yazılı sonra sözlü şeklinde olması lazım. ... Belli bir sayıda öğrenci elenmiş olarak gelirse daha nitelikli olanları seçme fırsatımız olabilir. ... ALES yükseltmek şartıyla olabilir. ... Şu anda mevcutta sözlü yapılıyor sadece. Yazılı yok. ... Bir gün içerisinde ilan etmemiz isteniyor. Bunun sürece yayılması lazım. Sabah saat 10 gibi başlıyorsunuz, akşam 5'te bitiriyorsunuz. Çünkü enstitü bunları istiyor. ... Adaya bir tane soruyla bilgisini ne kadar ölçebilirsiniz? ... Aday sayısı çoğaldığında 2 3 güne yayılması gerekir ki yapılsın (ÖE4).

Mülakat ile öğrenci kabul ediyoruz. Bunun bazen yetersiz olduğunu düşünüyorum. Ancak başvuru çok olduğu için başka çare kalmıyor. ... Yazılı sınav ve mülakat olabilir. Ancak başvuru sayısı çok olunca bazen bu durum sıkıntı olabiliyor. (ÖE5).

“Süreç” temasında yer alan bir diğer kod ise “lisans dönemi çalışmalarının değerlendirilmesi” olarak oluşturulmuştur. Bir öğretim elemanı (ÖE4), yazılı sınav ve mülakatın yanında, adayların lisans döneminde katıldığı kongre, konferans, proje, araştırma vb. akademik çalışmaların oluşturduğu portfolyoların da değerlendirmeye katılması gerektiği ve böylelikle değerlendirmenin sonuç odaklı olan sözlü/yazılı sınav formatından çıkarak süreç odaklı değerlendirme halini alması gerektiği görüşündedir. Bu görüşünü şu sözlerle ifade etmektedir:

Öğrencinin lisans döneminde yaptığı hiçbir çalışma bu sürece dâhil olmuyor. Yani bu öğrenci makale, araştırma, proje yapıyor, projeye dâhil oluyor. Yani sosyal hayata, topluma, bilime katkı sağlayacak bir takım çalışmalar yapıyor. ... Bunların toplamının da sürece dâhil edilmesi gerekiyor. Ama bu yok maalesef. Süreç odaklı değil sadece bir sözlü, sonuç odaklı. ... Mesela aday öğrenci, lisans döneminde çok güzel bilimsel çalışmalara, kongrelere katılmış, yurtdışı eğitiminde bulunmuş vb. Bunların hiçbirisinin bir değeri yok. Bir portfolyosu yok. Ve sadece bir tane sınav yapıyorsun sözlü. Orada aday iki tane üç tane soru yokluyorsun. O da aday sayısına bağlı. Tatmin edici bir cevap veriyor, ikinci bir soru soruyorsunuz bu tesadüfî mi değil mi acaba diye anlamak istiyorsunuz. ... Ama çok fazla derinleşme şansınız olmuyor. Bunların bir kısmı sonra

bırakıyor. ... Bu süreçle neyi anlıyorsunuz, gönüllü mü? Gerçekten akademik çalışmalar yapmaya istekli bir insan mı? ... O yüzden de lisans döneminde adayların yaptığı çalışmaların da aslında bir şekilde katılmasında fayda var(ÖE4).

Bir öğretim elemanı (ÖE2), aday değerlendirme sürecinde yer alan mülakatın işleyiş sürecinden memnun olduğu şu şekilde ifade etmektedir:

Aslına bakarsan orada (mülakatta) çok da büyük bir arıza görmüyorum. ... Bizim program alanında bir bütünlük de söz konusu. ... Bizde bütün hocalar katılır ve hep birlikte fikirlerini de söylerler. Ona göre bir alım listesi oluşur. O yüzden bir sorun yaşamadığımı ifade edeyim. Memnunum (ÖE2).

BUÜ’de görev yapmakta olan öğretim elemanlarının görüşlerinden oluşturulan “Süreç” temasında en yüksek orana sahip olan kod fazla kontenjan açılması sorunudur. Öğretim elemanlarının çoğu (n:3), üniversitede güz ve bahar döneminde açılan fazla kontenjanların öğrenci kabul sürecini ve programa nitelikli öğrenci alımını olumsuz bir şekilde etkilediği görüşündedir. Öğretim elemanları bu görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

Rektörlüğün zorlaması var, sürekli lisansüstü öğrenci sayısını artırmak. talebimiz dışında sürekli olarak kontenjan veriliyor, sınav açılıyor. Bu da tabii ki kaliteyi düşürüyor yani nitelikli ve az sayıda öğrenci almak yerine niteliksiz ve çok sayıda öğrenci almak gibi bir durum oluyor. ... Bölümler ne karar verdiyse onun uygulanması gerekir. Yani eğer bölüm örneğin iki öğrenci almak istiyorsa, iki öğrenci. ... Çünkü dinamikleri en iyi bölüm kendisi bilir (ÖE6).

... Kontenjan meselesiyle ilgili bir şey söylemem lazım burada. O da bir kontenjan açılıyor ve eğilim genelde onu doldurmak üzerine. Yani işte 5 kişilik kontenjan varsa, altı başvurduğunda beşinin alınması gibi bir yol izleniyor genellikle. Bunun niteliği düşürdüğünü düşünüyorum. ... Hani daha az kişi alınabilir kontenjana göre. Orada daha niteliğe dayalı bir değerlendirme yapılması gerektiğini düşünüyorum. ... Bizim üniversitemizde iki kademeli uygulanıyor. İşte bir önce yaz öncesinde ve sonrasında uygulanıyor. ... Bir şekilde geç kalan öğrencilerden tercih etmek isteyenleri almak gibi ama genelde orada niteliği biraz daha düşürdüğümüzü gözlemliyorum. ... Biz sıfır kontenjan istememize rağmen kontenjan gelebiliyor (ÖE8).

Daha az öğrenci kabul etmek bu süreci kolaylaştırabilir. ... Kontenjanlar oldukça fazla, her dönem katlanarak artıyor. Hocaların iş yükü arttıkça öğrenciye ayırabileceği zaman ve enerji azalıyor. Bu nedenle kontenjanları mutlaka doldurma zorunluluğumuz olmamalı diye düşünüyorum (ÖE9).

BUÜ’de “Süreç” temasında yer alan bir diğer kod, yazılı sınavların eklenmesidir. Öğretim elemanlarının bir kısmı (n:2), aday değerlendirme sürecinde mülakatla beraber yazılı sınavın da uygulanması gerektiği görüşündedir. Adaylar arasındaki farkların belirlenmesi ve sıralamanın etkili bir şekilde oluşturulması maksadıyla yazılı sınavın değerlendirmede yer alması gerektiği görüşü şu şekilde ifade edilmiştir:

Bence yazılı sınav eklenmesi gerekir. Biraz daha yani eski sistem gibi, biraz daha ALES puanın belki hani evet gelecek kişilerin sıralamasında bir faktör olması ama toplam puana etkisinin biraz daha azaltılıp yazılı sınava yer açılmasının iyi olacağını düşünüyorum kesinlikle (ÖE8).

Bir sıralama oluştuktan sonra bir mülakat yapıyoruz. Mülakatta yine öğrencilerimizin ön bilgileri ciddi anlamda yetersiz olduğu için mülakattan da tam olarak istediğimiz performansı alamıyoruz. Yani mülakatta hemen hemen tüm öğrencilerin performansı birbirine yakın oluyor. ... Bundan sonra zaten öğrencilere puan veriyoruz tekrar bir sıralama oluşuyor. Ona göre kaç kişi alınacaksa sıralamadan alınmış oluyor. Yazılı sınav olmalı bence. ... Öğrencilerin hazırlıklı gelmesi için de bir ön bilgilendirme yapılabilir ilanla beraber. ... Yani şuan ki sistemde ciddi bir baraj koyduğunuz zaman, kimse barajı geçemez. ... Belki bir 50 puan olabilir (ÖE10).

Buna aksine, bazı öğretim elemanları (n:2) ise mülakatın adayların değerlendirilmesi için yeterli olduğunu ve yazılı sınav yapmanın gereksiz olduğunu savunmaktadır. Öğretim elemanları yazılı sınavda ölçülmek istenilen program bilgisi düzeyinin mülakatla da ölçülebildiği şu şekilde ifade etmektedir:

Ya mülakat normalde yeterlidir. Bilgi sonuçta mülakatın niteliği de önemli ama biz sınavlarda bilgi soruyoruz. ... Ha belki yazılı sınav yapılırsa daha mı iyi olurdu? Sözlü yeterli bana kalırsa. Değerlendireceğiniz tek nokta vardır. O da bilgi düzeyi, alt yapısı sağlam mı? Çünkü onun üzerine bir şeyler yapacak (ÖE6).

Yazılı sınava gerek yok. Ne soracağım ben ona. ... Yani öğretmenlik mezunu oldukları için meslek bilgisi derslerini sorarım. Zaten çoğu öğretmen olarak geldikleri için üç aşağı beş yukarı bir açıklamaları mutlaka olacaktır. ... Araştırmaya hevesli mi? Kendini geliştirmek istiyor mu? Ve buraya gelme nedeni ne? Aslında ona bakılması gerekiyor. Bu da ancak mülakatla anlaşılır (ÖE7).

Buna ek olarak, bazı öğretim elemanları (n:2) değerlendirme ve kabulde mülakatın yüzdesinin arttırılması gerektiği görüşündedir. Öğrenci kabul sürecinde; adayların araştırma becerileri,

motivasyon ve bilgi düzeylerinin ölçülmesi açısından öğretim elemanlarına mülakatlarda daha fazla güvenilmesi gerektiği görüşü öğretim elemanları tarafından şu şekilde ifade edilmektedir:

Biz genellikle sınav yapmıyoruz. Daha çok mülakatta belirleyici bir rol oluyor. Kabul sürecinde mülakat puanının biraz daha artırılmasını öngörüyorum, %10 daha arttırılması mesela. Ortalama, ALES puanı, yabancı dil puanı önemli. Ama hani bunların hepsini yüksek olduğu fakat araştırma becerilerine yatkın olmadığını gözlemlediğiniz öğrenciler oluyor. Mülakatın kabul sürecindeki yüzdesi biraz daha artarsa bu tür öğrencileri daha kolay listenin alt sıralarına kaydırmak mümkün (ÖE7).

Mülakat belki biraz daha ağırlıklı olabilir. Her ne kadar mülakat daha sübjektif bir şey olarak görünse de sonuçta yüksek lisans eğitiminde daha istisnai bir eğitim süreci. ALES daha nesnel olmak bakımından ağırlığı fazla. Ama burada akademiye biraz daha güven olması gerektiğini, niteliğin belirlenebileceğini savunuyorum (ÖE8).

“Süreç Sonrası” teması ile ilgili olarak; BAÜN’de görev yapmakta olan öğretim elemanları görüşlerinden herhangi bir kod oluşturulamazken, BUÜ’de programa öğrenci kayıtlarının gerçekleştirilmesi sonrasında güz döneminde ders kayıtlarının atlanmaması kodu oluşturulmuştur. BUÜ’deki öğretim elemanlarından bazıları (n:2), öğrencilerin güz dönemi (kayıt dondurma vb. sebeplerle) dersleri alınmadan bahar dönemi derslerine başlamanın ya da bahar döneminde yeni öğrenci alımının dersleri takip edebilme açısından sıkıntı olacağı görüşündedir. Bu görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

Bazen öğrenciler güz sömestrinde geliyorlar. Ama dersleri kayıt yapmayıp işte çoğu çalıştığı, hamilelik durumu, askerlik durumu, ailevi nedenlerden dondurma durumları olabiliyor. ... Bir dahaki sömestr başladığında oradaki dersleri alıyorlar. Ama ilk sömestr dersleri almadıkları için ikinci dönem yer alan dersleri takip etmekte çok problem yaşıyorlar. ... Mesela eğitimde program geliştirme, bu dersi almayan ve bu dersteki bilgileri ve becerileri sahip olmayan birinin program değerlendirme dersini bundan bağımsızmış gibi ikinci sömestr alması hiç doğru bir şey olmuyor. Belki seçmeli dersler olabilir ama zorunlu dersler özellikle ilk sömestrdekiler verilip bitirilip ikinci sömestrdekilerin o şekilde kabul edilmesi gerekiyor. ... Birinci sömestrde bu dondurma, kayıt dondurma işleminin olmaması gerekir ya da oluyorsa en azından iki sömestrlik falan verilmesi gerekir. (ÖE7).

... Ara dönemde öğrenci almanın sorun olduğunu düşünüyorum. Hani genellikle bunu yapmıyoruz ama biz sıfır kontenjan istememize rağmen kontenjan gelebiliyor. Bunu da kendim deneyimlediğim için söylüyorum. Ben de yüksek lisansa bahar yarıyılında

başladım. Derslerimiz buna izin verecek esneklikte değil. Yani baharda başlayan bir öğrenci hani doğrudan sanki diğer dersleri almış gibi başlıyor. Bunun sorun olduğunu düşünüyorum (ÖE8).

İki program karşılaştırıldığında, “süreç öncesi” temasında yabancı dil konusunda farklılık bulunduğu göze çarpmaktadır. BAÜN’de öğretim elemanlarından biri (ÖE3) yabancı dil barajının eklenmesi gerektiğini savunurken, BUÜ’deki bir öğretim elemanı (ÖE10) yabancı dil puanında esnetmelerin olması gerektiği savunmaktadır. ÖE3, yabancı literatürün takibi için dil barajının önemini vurgularken, ÖE10 İngilizce öğretmenliği mezunları dışındaki (ıf öğretmeniği vb.) mezunlara fırsat eşitliğinin sağlanabilmesi için dil puanının esnetilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Her iki programda da, öğrenci kabul sürecinde mülakat haricinde yazılı sınav değerlendirilmesine yer verilmesi konusunda benzer görüşlerin bulunduğu görülmektedir. BAÜN’de öğretim elemanlarının neredeyse tamamı (n:4) yazılı sınavın sürece eklenmesi gerektiğini ifade ederken; BUÜ’de bazı öğretim elemanları (n:2) eklenmesi gerektiğini, bazıları ise (n:2) yazılı sınavın gereksiz olduğunu ifade etmektedir.

“Süreç sonrası” temasıyla ilgili olarak, BAÜN’de herhangi bir görüşe ulaşılmazken, BUÜ’de öğretim elemanlarından bazıları (n:2) güz dönemi derslerinin bahar döneminde yer alan derslere ön koşul olması gerektiğinden bahsetmektedir. Bahar döneminde yer alan bazı derslerin güz dönemi derslerinin devamı olması dolayısıyla, güz döneminde kayıt dondurmanın yapılmaması veya bahar döneminde öğrenci alımı için kontenjan açılmamasına vurgu yapıldığı görülmektedir.

4.4. Dördüncü Alt Problem ile İlgili Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu alt probleminde; öğretim elemanlarının EPÖ tezli yüksek lisans programı zorunlu/seçmeli derslerine yönelik görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formunda yer alan beş, altı ve yedinci sorularda, zorunlu/seçmeli derslere ilişkin görüşlerin tespit edilmesi hedeflenmiştir. Beşinci sorudan elde edilen bulgulardan, öğretim elemanlarının derslerin niteliği ve niceliği hakkındaki görüşlerine ulaşılmıştır. Altıncı sorudan, öğretim elemanlarının lisans ve lisansüstü eğitim sırasında almış oldukları eğitim ile şu an vermekte oldukları dersler arasındaki ilişkiye dair bulgulara ulaşılmıştır. Yedinci soruda ise, öğretim elemanlarının vermekte oldukları derslerin öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme yöntemleri ile ilgili genel bilgilere ulaşılmıştır. Katılımcılarla gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmeler sonucunda zorunlu/seçmeli dersler ile ilgili elde edilen bulgular, her bir üniversite için karşılaştırmalı olarak tablolar halinde sunulmuştur.

Öğretim elemanlarının zorunlu/seçmeli derslerin niteliği ve niceliğine ilişkin “Zorunlu dersler”, “Seçmeli dersler” ve “Genel” kategorilerinde yer alan görüşlerinden oluşturan kodlar Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19

Öğretim Elemanlarının Zorunlu/Seçmeli Derslerin Niteliği/Niceliğine Yönelik Görüşlerinden Oluşturulan Kodlar

Dersler	BAÜN EPÖ Tezli YL		BUÜ EPÖ Tezli YL	
	Görüşlerden Oluşturulan Kodlar	Öğretim Elemanları	Görüşlerden Oluşturulan Kodlar	Öğretim Elemanları
Zorunlu Dersler	• Program alanı temelli dersler	ÖE1, ÖE2, ÖE4	• Program alanı temelli dersler	ÖE8
	• Akademik yazın dersi	ÖE1	• Bilimsel Araştırma Teknikleri için uygulamalı ders	ÖE7
			• EPÖ lisans bölümü mezunu olmama	ÖE6, ÖE8
			• Uzmanlık alan dersleri ve seminer uygulaması	ÖE8
			• Derslerin görünüş niteliği	ÖE8, ÖE9, ÖE10
Seçmeli Dersler	• Seçmeli ders çeşitliliği	ÖE1, ÖE2, ÖE4	• Seçmeli ders alternatifi oluşturulurken ders niceliğini aşırı artırma	ÖE6
	• Seçmeli ders havuzu arttırılabilir	ÖE1, ÖE2	• Seçmeli ders havuzu arttırma	ÖE6, ÖE7, ÖE9, ÖE10
	• Anabilim dalı dışı dersler	ÖE1, ÖE4	• Anabilim dalı dışı dersler	ÖE6, ÖE9
	• Zorunlu-Seçmeli ders konusu	ÖE1, ÖE4	• Zorunlu-Seçmeli ders konusu	ÖE8
	• Öğretim elemanı sayısı sınırlı	ÖE1, ÖE5	• Öğretim elemanı sayısı sınırlı	ÖE6, ÖE8
Genel	• Dersler yeterli	ÖE1, ÖE2, ÖE3, ÖE4, ÖE5	• Öğretim elemanlarının uzmanlıkları olduğu dersler	ÖE6, ÖE8
	• Derslerde güncelleme	ÖE2, ÖE4		
	• Öğretim elemanları kaliteli	ÖE3, ÖE4		
	• Öğrencilerin derslerle ilgili beklentisinin olmaması	ÖE2, ÖE3		

“Zorunlu dersler” ile ilgili olarak, BAÜN’de öğretim elemanları görüşlerinden “program alanı temelli dersler” kodu oluşturulmuş ve çoğu öğretim elemanı (n:3) zorunlu derslerin program alanı temelli olduğundan bahsetmiştir. Öğretim elemanları, EPÖ yüksek lisans mezunlarının mevcut olan program derslerini almalarının elzem olduğu ve bundan dolayı zorunlu ders olmasının mantıklı olduğu görüşündedir. Bu görüşlerini öğretim elemanları şu şekilde ifade etmektedir:

Bilimsel araştırma dersi zorunlu zaten etik YÖK’ün zorunlu ders olarak tuttuğu bir ders. Program geliştirme var zorunlu, eğitim felsefesi var. ... Zorunlu dersler bence iyi yani eğitim programlarından ihtisas yapacak birinin felsefi bir kültürün ve müktesebatının olması bence önemli. Elbette bir program dersi almalı. ... Makul ve mantıklı olduğunu düşünüyorum (ÖE1).

Yüksek lisans açıkçası biz daha çok program üzerinden gidiyoruz. Program odaklı ana bilim dalının merkezinden sapmadan yüksek lisansın zorunlu ve seçmelilerini belirliyoruz. ... Bizimkilerin de ona uygun olduğunu düşünüyorum şahsen (ÖE2).

Bilimsel araştırma yöntemleri ve Etik dersi var. Bu zorunlu bir ders zaten. Bir de programla ilgili dersimiz var, program tasarımı dersi. Bu da zorunludur. Çünkü bir programcı yetiştiriyoruz ve herkes bunu almak zorundadır (ÖE4).

Benzer şekilde BUÜ’deki öğretim elemanlarından biri (ÖE8) de zorunlu olan derslerin alanın standart dersleri olduğunu şu sözlerle ifade etmektedir:

Derslerin bir kısmı standart olarak verilen dersler, işte bilimsel araştırma gibi vb. alanın genel dersleri (ÖE8).

BAÜN’de bir öğretim elemanı (ÖE1), zorunlu derslerle ilgili olarak, bilimsel araştırma dersini yeterli bulmadığını ve öğrencilerin akademik yazı yazmayı öğrenebilmeleri için akademik yazın dersinin olması gerektiğinden şu sözlerle bahsetmektedir:

Tabi şey olsa daha güzel olur mu diye düşünüyorum acaba bir makale yazma diye bir şey gelse belki bir ders akademik yazın diye. ...Yani bir makalede işte giriş, cümleler, arasında uyum, ahenk, anlatımın güçlendirilmesi noktasında bir akademik yazın dersine ben ihtiyaç olduğunu şiddetle düşünüyorum. Yazamıyor çünkü öğrenci. Bilimsel araştırma dersi yeterli değil yani (ÖE1).

“Zorunlu dersler” kapsamında; BUÜ’de görev yapmakta olan bir öğretim elemanı (ÖE7), programda yer alan ve tez çalışmasında büyük bir öneme sahip olan Bilimsel Araştırma Teknikleri dersinin teoride kaldığını ve öğrencilerin tez sürecinde bu dersin uygulamasının olmaması sebebiyle zorlandıklarından şu sözlerle bahsetmektedir:

... fakat tez. Belki oraya bilimsel araştırma teknikleri dersi 2 saatse, 2 saatte uygulaması. Bizim o kısım, zayıf biraz. Teoride kalıyor ve öğrenci tez aşamasına geldiğinde onu unutmuş oluyor. Bizim mutlaka ders niteliği olarak sayılarımız yeterli ama bilimsel araştırma teknikleri uygulama kredisi artabilir. Ya da sadece bir tane bilimsel araştırma teorileri dersi ve bilimsel araştırma teknikleri dersi sırf uygulama saatli koyabiliriz (ÖE7).

“Zorunlu dersler” dahilinde, BUÜ’de bazı öğretim elemanlarının (n:2), öğrencilerin EPÖ lisans bölümünden mezunları olmamaları nedeniyle alan bilgisinde oluşan eksikliklerinin zorunlu derslerle tamamlanması gerektiği görüşünde oldukları görülmektedir. Öğretim elemanları bu görüşleri şu şekilde ifade etmektedir:

Eksik her zaman var. Ben Eğitim Programları ve Öğretim mezunuyum lisanstan. Yani belli bir seviyede ydik. Ama sizler, ya hiçbir şey bilmeden geliyorsunuz. Bütün her şeyi o derste, bir yıl boyunca vermek oldukça zor. Kaldı ki biz öğrenciliğimizde en az üç yıl oluyordu yüksek lisans. Şimdi yüksek lisansta iki yarıyıla bitiriyorlar. Dolayısıyla her konudan ders veremiyoruz (ÖE6).

Bizim öğrencilerimiz, ben de aynı şekilde, ilgili alandan mezun değil, eğitim programlarının bir lisans alanı yok. Öyle olduğu zaman program da dâhil olmak üzere ilk kez karşılaşabiliyor öğrenciler. Normalde lisansüstünde çok fazla zorunlu ders savunmayacak olmama rağmen, belirli sayıda temellerin olduğu zorunlu derslerin olması gerektiğini savunuyorum (ÖE8).

BUÜ’de görev yapmakta olan bir öğretim elemanı (ÖE8), “Zorunlu dersler” dâhilinde yer alan uzmanlık alan dersleri ve seminerin niteliğin arttırılması amacıyla hazırlanan planlarda olduğu şekliyle uygulamaya geçirilmesinin önemine değinmektedir. Planlanan ama uygulamaya geçirilmeyen bu derslerin niteliğin artmasına olan etkisine şu sözlerle vurgu yapmaktadır:

Alanlaşmada veya daha nitelikli olmasını sağlamada uzmanlık alan dersleri, burada biraz yok gibi uygulanıyor. Onunla ilgili sorunlar var. ... Bence biraz daha etkin hale gelebilir. Bu uzmanlık alanı dersinin adı, başka yerlerde bazen ‘Advanced Reading’ olarak falan geçiyor. Hani biraz daha o ders kapsamında işte okumalar yapılması vb. amacına uygun olursa, derslerde daha alanla ilgili temel işlerin tamamlanıp uzmanlık alan derslerinde biraz daha uzmanlaşma mümkün olabilir. Bir de tabi seminer dersleri daha gerçekçi uygulanırsa. ... Seminerin yapılıp yapılmaması bir yana, yapıldığında da herhangi bir şey değil de bir lisansüstü öğrencisi seminer verecekse, bu kendi tez yapacağı veya ilgi alanıyla ilgili bir seminer olmalı. Bizim ikinci yarıyıl da seminer

dersimiz var. Bu demek ki o zaman ikinci yarıyıldan itibaren artık ders alırken bir taraftan da öğrencinin yavaş yavaş çalışacağı konuyu belirlemesi, onunla ilgili bir hazırlık yapmasını gerektiriyor, seminerde de onunla ilgili bir sunum yapması. Bu daha erken işin içine girme isteği sağlayacak. Var olan programı da gerektiği gibi biraz daha uygularsak aslında niteliği arttırmaya katkı sağlayacak (ÖE8).

“Zorunlu dersler” kapsamında yer alan bir diğer kod derslerin görünüş niteliğidir. BUÜ’deki öğretim elemanlarından çoğunun (n:3) zorunlu derslere girmedikleri için bu derslerin niteliğiyle ilgili görüş bildirmek konusunda çekincelerinin olduğu görülmektedir. Bu öğretim elemanları, zorunlu derslerin görünüş niteliği ilgili olarak ise şu ifadeleri kullanmaktadır:

Zorunlu derslerin, doğrudan herhangi bir dersin içeriği-niteliği yine çok belirleyemeyeceğim, biraz daha öğretim elemanı ve işlenen süreçle ilgili(ÖE8).

Zorunlu derslerin yeterli olduğunu düşünüyorum. Niteliği hakkında görüş bildirmek doğru olmaz, şahsen deneyimlediğim bir durum değil(ÖE9).

Zorunlu derslerin niteliği tabi bu dersleri ben vermediğim için sadece dersin kazanımları, hedefleri hakkında bir dış görünüş anlamında değerlendirebiliriz. Derslerin kazanımları, işte her hafta yapılacak konu başlıkları, paylaşılan içerik yeterli. Ama tabi burada dersin niteliğini etkileyen sadece konular değil öğrencilerin motivasyonu, bu dersi araştırıp gelmeleri, derse katılımları, konuya ilgi duymaları da önemli. ... Bu konuda çok fazla bilgim yok ama bir görünüş geçerliliği anlamında bu zorunlu derslerin niteliği iyi düzeyde olduğunu söyleyebilirim (ÖE10).

“Seçmeli dersler” içerisindeki kodlar incelendiğinde, BAÜN’de en yüksek orana sahip kodun (n:3) seçmeli ders çeşitliğinin olduğu görülmektedir. Öğretim elemanları, programda yer alan seçmeli ders içeriklerinde çeşitlilik olduğunu ve bu içeriklerin program alanıyla ilişkilendirildiği şu sözlerle ifade etmektedir:

Seçmeli derslerimizde yeteri kadar var. Toplumsal cinsiyetle ilgili bir dersimiz var. ...Teknolojiyle ilgili, öğrenme ile ilgili dersimiz var. Havuzumuz çok kötü değil bence(ÖE1).

Cinsiyet, okula eleştirel bakış gibi içerikleri olan dersler var seçmeli boyutta. Öğrenciye alternatif sunduğumuzu da düşünüyorum. Mesela teknoloji ağırlıklı seçmeli derslerimiz var. ... Farklı çağdaş öğretim teknolojileri, çağdaş öğretim teknikleri gibi derslerimiz var. Onlar da programın merkezinde olmakla beraber yanında olan boyutları itibarıyla seçmeli alternatifini gerektiği kadar sunduğumuzu düşünüyorum(ÖE2).

Çeşitli dersler açabiliyoruz. ... Ve bir hoca birden fazla istiyorsa ders de önerebiliyor. Böyle bir avantaj da var (ÖE4).

Buna karşın BUÜ'de, neredeyse bütün öğretim elemanları (n:4) seçmeli ders havuzunun arttırılabileceği görüşündedir. Öğretim elemanları mevcut havuzun öğrencilerin çalışabileceği alanlar doğrultusunda genişletilmesi gerektiğini şu sözlerle ifade etmektedir:

... Seçmeli dersler hani biraz daha artırılabilir. ... Yani daha fazla seçmeli ders olsa öğrenci hangi alanda tez yapmak istiyorsa o dersi seçebilir diye düşünüyorum (ÖE6).

... Belki Eğitim Programları ve Öğretim alanı ile ilgili olarak, bulunduğumuz yerin İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri ile bu konuda yapılanları konuştuğumuz ya da gösterdiğimiz bir ders olabilir. Ne yapılıyor Türkiye'de? Belki onu gösterdiğimiz bir ders olabilir. Oradan birilerini çağırarak, katkı veren kişi olarak ya da oraya ziyarete gidilerek işlenebilecek bir ders olabilir. Sahadaki insanlarla bağlantımız kopuk, onu sağlayacak bir ders konabilir (ÖE7).

...Seçmeli derslerin daha geniş bir havuz olması gerektiğine inanıyorum. ... Son yıllarda bölüm içinde seçmeli ders sayımız artmıştı, bu şekilde daha spesifik konularda çalışma imkanı buluyoruz. Burada da öğrencilerin seçimleri de önemli, ilgilendikleri alanları/dersleri seçmeleri uygun olur(ÖE9).

Seçmeli derslerin sayısı da artırılabilir. Özellikle güncel araştırmalar ışığında işte programın değerlendirilmesi, programın hem ulusal hem de uluslararası düzeydeki karşılaştırmalarına yönelik... Bu seçmeli derslerin tabi önü açık yani. Ne kadar çeşitli olursa, o kadar iyi. Şu anki hali çok da yeterli değil açıkçası. ... Seçmeli derslerin sayısı arttırılırsa hatta birkaç tanesi zorunluya kaydırılırsa öğrencilerimiz daha nitelikli daha donanımlı bir şekilde mezun olabilir (ÖE10).

BAÜN'de görev yapmakta olan bazı öğretim elemanları (n:2), mevcut seçmeli ders havuzunun geniş olduğunu ancak daha ayrıntılı ve dar kapsamlı konular üzerine odaklı derslerin açılarak seçmeli ders havuzunun daha da genişletilmesine açık olduklarını şu sözlerle ifade etmektedir:

Tabi ders çeşitliliği arttırılabilir, alternatif güzel olur. Daha spesifik dersler açılabilir araştırma metodolojisiyle ilgili (ÖE1).

Seçmeli olarak eklenebilir mi? Eklenebilir. Mesela bir mikro ders falan mikro öğretim diye bir ders eklenebilir mi? ... Lisansa eklendi. Çok da doğru oldu o ders (ÖE2).

Buna karşın, BUÜ'de görev yapmakta olan bir öğretim elemanı (ÖE6) ise konuların kapsamalarının daraltılarak seçmeli ders olarak planlanmasına karşı olduğunu, konuların

kapsamını daraltmanın derslerin niceliğini arttırdığını ancak bunu makul bulmadığını şu sözlerle ifade etmektedir:

Toplumsal cinsiyet, teknoloji hocası varsa eklenebilir ama toplumsal cinsiyet vb. bunlar çok dar kapsamlı konular. Mesela eleştirel teori içerisine alınabilir. Böyle bir tez adıyla ders olmaz benim düşüncem. ... Genel kapsamıyla size konular verilir, merak eden ne yapar? Derinleşir. Toplumsal cinsiyetle ilgili bir ünite anlatırız o derste. Ama apayrı yeni bir ders gereksiz yere programı, ders sayısını aşırı arttırmak olur (ÖE6).

“Seçmeli dersler” dahilinde yer alan bir diğer kod ise, anabilim dalı dışı dersler olup her iki üniversitede de bu kodla ilgili görüş bildiren öğretim elemanlarının olduğu görülmektedir. BAÜN’de bir öğretim elemanı (ÖE4), anabilim dalı dışından ders alınabildiğini ancak öğrencilerin bunu tercih etmediklerini şu sözlerle ifade etmektedir:

... Hatta farklı bilim dallarından da ders alabiliyor bizde. ... Bizde çok yakın yok. Çünkü biz programcıyız ve program öğrenmesi gerekiyor. O yüzden de öğrenciler çok tercih etmiyorlar. Çoğunlukla program dersi alma eğiliminde oluyorlar ama serbestler. İsteyen alabiliyor (ÖE4).

Bu kodla ilgili olarak bir öğretim elemanı (ÖE1) ise anabilim dalı dışına çıkılmadığını, başka anabilim dallarından ders almayla ilgili herhangi bir şey duymadığını şu şekilde ifade etmektedir:

Zorunlu dersleri almak zorundasınız kesinlikle. Bu iki ders kesin alacaksınız, iki dersi seçmeli alacaksınız, her iki dönemde sekiz ders +1 semineri bitirmek zorundasınız. Onun dışına çıkamazsınız yani gidip de bölümün dışından ders, ben hiç duymadım (ÖE1).

BUÜ’deyse öğretim elemanlarının bazıları (n:2), öğrencilerin anabilim dalı dışından seçmeli ders alabileceklerini ancak bu konuda bilinçli olmaları ve belirli bir kota dâhilinde olması gerektiğini şu sözlerle ifade etmektedir:

... Diğer fakülte ve enstitülerden alınabilir ama tabi öğrencinin bilinçli olması lazım örneğin demokrasi eğitimi ile ilgili bir tez yapacaksa öğrenci, yönetim bilimlerinden yani iktisadi idari bilimlerden öyle bir ders alabilir ama ben çok zannetmiyorum. Belki bu doktorada olabilir yani yüksek lisansta öğrenci daha hiçbir şeyin farkında değil. ... Daha bilinçli olacağı için seçeceği konu belki başka yan alanla ilgilidir. Psikoloji, yönetim olabilir. Oradan ders seçebilir. ... Şu anda yönetmelik izin veriyor. Başka anabilim dalından ders alabilirsiniz ama benim gördüğüm sadece çakışma varsa veya işten izin alamıyorsa o saatte, başka bir anabilim dalının dersini alıyor (ÖE6).

Öğrencilerimiz belli bir kota dâhilinde, eğitim bilimleri enstitüsü genelinde seçmeli dersler alabilmeli (dönemde bir ders gibi) (ÖE9).

“Seçmeli dersler” dahilinde yer alan bir diğer kod ise, zorunlu-seçmeli ders konusudur. Ders kayıtları döneminde; seçmeli olarak görünse de, öğrencilere başka seçmeli ders açılmaması durumunda zorunlu olarak alınması gerek seçmeli derslerle ilgili olarak her iki üniversitede de, öğretim elemanları görüş bildirmiştir. BAÜN’de bir öğretim elemanı (ÖE1) bu zorunlu-seçmeli ders durumunun önüne geçmek için seçmeli ders sayısının artırılması gerektiğinden bahsederken, bir öğretim elemanı (ÖE4) da böyle bir durumun kendi üniversitelerinde olmadığından bahsetmektedir. Öğretim elemanları görüşlerini şu sözlerle ifade etmektedir:

... Tabi ders seçimi, seçmeli dersler sınırlı sayıda olunca hani öğrenciye sanki zorunlu seçmeli gibi geliyor. Ama tabi daha da artırılrsa iyi olur(ÖE1).

Bazen şöyle bir şey vardır. Bir tane verir seçmeli, herkes onu seçer. Öyle bir şey yok bizde. Her öğrenci isterse, 6 tane ders açılır bir dönemde. 2 tanesi zorunludur bunların. 4 tanesi seçmelidir(ÖE4).

BUÜ’de görev yapmakta olan bir öğretim elemanı (ÖE8), bu zorunlu-seçmeli ders konusuyla ilgili planlanan derslerin kayıtların yapılacağı dönemde öğrencilere seçmeleri için açılmadığını, seçmeli dersler planlanmış olsa da uygulamada planlandığı şekliyle, gerçek bir ders seçiminin gerçekleşmediği görüşündedir. Bu görüşünü şu sözlerle ifade etmektedir:

Ders dağılımı bakımından farklı alanlardan seçmeliler olmasına rağmen uygulamada gerçek bir seçmeli süreci işletmiyoruz. ... Yani sonuçta lisansüstü eğitimde, evet, zorunlu dersler yine olmalı, bilimsel araştırma veya istatistik vb., alanla ilgili. Bunun dışında biraz daha ilgi alanına yönelik dersler olabilir. ... Şu anki uygulanan, 2 zorunlu 3 seçmeli ama hepsi zorunlu oluyor. Zorunlu dersler olması gerektiğini savunuyorum. Belki daha fazla da olabilir, şu ankine göre. Ama seçmeli olarak sunulan derslerin gerçekten seçmeli olması gerektiğini; yani hatta biraz daha uzmanlaşmaya izin verecek ölçüde, işte öğretime yönelmek istiyorsa o yönde, eğitim felsefesine yönelmek istiyorsa o yönde. Bu tür bir alanlaşmaya izin verecek ölçüde olması daha iyi olacaktır. ... En azından planımızda olan bütün derslerin sunulup tercih edilenlerin açılması gibi bir yol izlenebilir. ... Niceliği planda tamam ama açılma konusunda sorunlu, eksik yani. Üç seçmeli ders alması gerekiyor öğrencinin, üç tane açıyoruz. ...Yeterli görmüyorum (ÖE8).

Öğretim elemanı sayısında sınırlılık, “Seçmeli dersler” kapsamında yer alan bir başka koddur. BAÜN’de görev yapmakta olan bazı öğretim elemanları (n:2) öğretim elemanı sayısının sınırlı olmasının seçmeli derslerin sayısını etkilediğini şu sözlerle ifade etmektedir:

... E tabi şimdi hoca sayısı da sınırlı. ... Üç tane profesör, iki doçent, 2 tane yardımcı doçent doktor öğretim üyesi arkadaş var, yedi kişi. Yani yeterli mi?(ÖE1)

Hoca sayımız daha fazla olsaydı daha çok seçmeli ders açabilirdik (ÖE5).

Benzer şekilde, BUÜ’deki öğretim elemanlarından bazıları (n:2), seçmeli ders sayısını üzerinde öğretim elemanı sayısının sınırlı olmasının etkisi olduğuna şu sözlerle dikkat çekmektedir:

Seçmeli dersler hani biraz daha artırılabilir. O da biraz da bizim akademik personel sayısı ile ilgili (ÖE6).

(Seçmeli ders)... Orada bir şey faktörü etkili oluyor, yani kaç öğretim üyesi var?...Hani biz sayıyı artırmaya çalışırsak ne yapmamız gerekir? Birer tane daha ders açarak belki yapmamız gerekir. ... Bu bir mazeret değil. Ama tabi daha da güzeli, belki daha zengin kadroyla, bir öğretim üyesine baharda bir ders güzde bir ders (ÖE8).

Zorunlu/seçmeli derslerle ilgili görüşlerden oluşturulan “Genel olarak dersler” incelendiğinde, öğretim elemanları görüşlerinden BAÜN’de (n:4) BUÜ’ye oranla (n:1) daha fazla kod oluşturulduğu görülmektedir.

BAÜN’deki “Genel olarak dersler” kapsamında en yüksek orana sahip olan kod derslerin yeterli olmasıdır. Öğretim elemanlarının hepsi (n:5), derslerin nitelik ve nicelik olarak program için yeterliliği konusunda hemfikir olup görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

Ben mevcut haliyle yeterli olduğunu düşünüyorum. Yüksek lisansta bilim uzmanı oluyorsunuz yani tutup da çok kapsamlı, ayrıntılı olmasına gerek yok (ÖE1).

Çok sıkıntılı bir periyod görmüyorum açıkçası ders boyutunda zorunlu ve seçmelide. Bence yeterli diye düşünüyorum (ÖE2).

Belirlediğimiz dersler ve içerikleri de yeterli. ... Niceliği yeterli. Seçmeli dersler hepsi planlandı. Uygun şekilde koyduk (ÖE3).

Şimdi bizde bir tane zorunlu ders var ve bir tane alan dersi var zorunlu. Yani bir dönemde 2 tane zorunlu, diğerleri seçmelidir. ... Bizim üniversitenin uygulaması iyi bu konuda(ÖE4).

Zorunlu ve seçmeli derslerin öğretim elemanı sayısına göre oldukça yeterli olduğunu düşünüyorum (ÖE5).

BAÜN’de “Genel olarak dersler” dâhilinde yer alan bir diğer kod ise, derslerde güncellemelerin yapılmasıdır. Bazı öğretim elemanları (n:2), derslerin güncellemelerin gerçekleştirildiğini şu sözlerle ifade etmektedir:

Bizim buradaki zorunlular ve seçmeliler zaten ana bilim dalındaki arkadaşlarımızla birlikte karar verdiğimiz dersler. Sadece seçmeliler eklendi, birkaç tane son dönemde öğretim üyesi olan arkadaşlarımızın girebileceği. Onların daha çok yetkin oldukları dersler olarak eklemeler yaptık. ... Hocalar olarak ekibimiz bazen ne olabiliyor kendi aramızda sorguluyoruz (ÖE2).

Hocalar her dönem bizde güncelleme yaparlar derslerde. Bu konuda bir sıkıntımız yok (ÖE4).

“Genel olarak dersler” kapsamında yer alan bir diğer kod, öğretim elemanı kalitesi olup; BAÜN’de görev yapmakta olan bazı öğretim elemanları (n:2), ders vermekte olan öğretim elemanlarının kalitesine şu ifadelerle dikkat çekmektedir:

Zaten buradaki hocalar Hacettepe, Ankara, Gazi, Ege Üniversitesi, Dokuz Eylül kökenli. Yani hoca kalitemiz iyi (ÖE3).

Bizim hoca kalitemiz de iyi. Alttan gelen hocalarımız da var. ... 7 kişiyiz. 7 tane hocamız olduğu için çeşitli dersler açabiliyoruz (ÖE4).

Benzer şekilde, BUÜ’de görev yapmakta olan bazı öğretim elemanları (n:2), öğretim elemanlarının uzmanlıklarının olduğu dersleri vermekte olduklarına değinmektedir. Öğretim elemanları bu kod ile ilgili şu ifadeleri kullanmaktadır:

Derslerin kendi içerisinde niteliği dersin zaten dersleri belirlerken öğretim üyesinin çalışmalarına ve isteğine göre belirliyoruz. Ben nitelikli olacağını düşünüyorum. Herkes kendi alanındaki konuları işliyor(ÖE6).

Ders biraz da... O öğretim üyesinin uzmanlığı olan bir alanla ilgili verdiği ders demektir aslında (ÖE8).

“Genel olarak dersler” kapsamında yer alan son kod ise, BAÜN’de görev yapmakta olan öğretim elemanlarının görüşlerinden oluşturulan öğrencilerin derslerle ilgili beklentisinin olmaması kodudur. Öğretim elemanlarından bazıları (n:2), öğrencilerin zorunlu ve seçmeli derslerden herhangi beklentisinin olmadığına şu sözlerle dikkat çekmektedir:

Öğrencilerin bu noktada beklentileri yok bence. Şu da olsaydı, bu da olsaydı diye bir ifade şimdiye kadar hiç işitmediğimiz için zaten bir beklenti söz konusu değil. Buraya geldiklerinde buradaki programa uygun olarak süreci yaşıyorlar (ÖE2).

Öğrenciler araştırma yapmayı bilmiyorlar. Açık konuşayım hava için gelmişler ama çoğu derslerde kendisini belli ediyor. Nitelikleri çok düşük. Çalışma azmi, beklenti yok ... Motivasyonları var da, çalışma becerileri yok. ... Bilimsel olarak eksikler. ... Bölümü tam tanımdan geliyorlar, biraz sıkıştırdınca bahaneler başlıyor. ... Her an bırakabilecekleri bir kurs gibi düşünüyorlar (ÖE3).

Katılımcılarla gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmeler sonucunda EPÖ tezli yüksek lisans programında öğretim elemanlarının ders yükleri ile ilgili elde edilen bulgular, her bir üniversite için karşılaştırmalı olarak Tablo 20’de sunulmuştur. Tablo incelenirken, BAÜN’de ders vermekte olan öğretim elemanlarından bazılarının araştırmada katılımcı olarak yer almadığı unutulmamalıdır.

Tablo 20

Öğretim Elemanlarının Ders Yükleri ile ilgili Elde Edilen Bulgular

Öğretim elemanları	BAÜN EPÖ Tezli YL			Öğretim elemanları	BUÜ EPÖ Tezli YL		
	Zorunlu	Seçmeli	Toplam		Zorunlu	Seçmeli	Toplam
ÖE1		2	2	ÖE6	2	1	3
ÖE2	1	1	2	ÖE7	2	2	4
ÖE3	1	1	2	ÖE8		2	2
ÖE4	2	1	3	ÖE9		2	2
ÖE5		1	1	ÖE10		2	2

BAÜN EPÖ tezli yüksek lisans programındaki öğretim elemanlarının toplam ders yüklerinin BUÜ EPÖ tezli yüksek lisans programındaki öğretim elemanlarına oranla daha normal bir dağılım gösterdiği söylenebilir. Tablodan da anlaşıldığı üzere, BAÜN’de sadece seçmeli ders veren iki tane öğretim elemanı bulunurken, BUÜ’de sadece seçmeli ders veren üç öğretim elemanı bulunmaktadır. BAÜN’deki zorunlu dersleri üç öğretim elemanını verirken, BUÜ’deki zorunlu dersleri iki öğretim elemanını vermektedir. Her iki üniversitede de, zorunlu ders veren öğretim elemanlarının, birer tane de seçmeli ders verdikleri tablodan anlaşılmaktadır.

Yarı-yapılandırılmış görüşme formu altıncı sorudan elde edilen, öğretim elemanlarının lisans ve lisansüstü eğitim sırasında almış oldukları eğitimin şu an vermekte oldukları derslere katkı düzeylerine dair bulgular Tablo 21’de sunulmuştur. Dersler kısmında yazan “zorunlu 1”, “seçmeli 1” gibi ifadeler öğretim elemanının ders yüklerini ifade etmektedir. Katkı düzeyleri sütununda yer alan “Yok” ifadesi öğretim elemanlarının almış oldukları işaretli düzeydeki eğitimin vermekte oldukları derslere herhangi bir katkısının olmadığı görüşünde olduklarını ifade etmektedir. Bazı derslerde, öğretim elemanlarının almış oldukları işaretli düzeydeki

eğitimin vermekte oldukları derslere katkı düzeyi ile ilgili herhangi bir bulguya rastlanmamış ve “Bulgu yok” ifadesi kullanılmıştır.

Tablo 21

Öğretim Elemanlarının Aldıkları Eğitimin Vermekte Oldukları Derslere Katkı Düzeyleri ile İlgili Görüşleri

Öğretim elemanları	Dersler	Katkı düzeyi	Lisans	YL	Doktora
ÖE1	Seçmeli 1	Dolaylı	X	X	
		Yok			X
	Seçmeli 2	Dolaylı	X	X	
		Yok		X	X
ÖE2	Zorunlu 1	Doğrudan	X	X	X
	Seçmeli 1	Doğrudan	X	X	X
ÖE3	Zorunlu 1	Doğrudan	X	X	X
	Seçmeli 1	Doğrudan	X	X	X
ÖE4	Zorunlu 1	Doğrudan	X	X	X
	Zorunlu 2	Doğrudan	X	X	X
	Seçmeli 1	Doğrudan		X	X
		Bulgu yok	X		
ÖE5	Seçmeli 1	Doğrudan	X	X	X
ÖE6	Zorunlu 1	Doğrudan	X	X	X
	Zorunlu 2	Yok	X	X	X
	Seçmeli 1	Doğrudan			X
		Yok	X	X	
ÖE7	Zorunlu 1	Doğrudan		X	X
		Bulgu yok	X		
	Zorunlu 2	Dolaylı	X		
		Bulgu yok		X	X
	Seçmeli 1	Dolaylı		X	X
		Bulgu yok	X		
	Seçmeli 2	Dolaylı	X		
		Doğrudan		X	X
ÖE8	Seçmeli 1	Dolaylı	X		
		Yok		X	X
	Seçmeli 2	Dolaylı	X		
		Yok		X	X
ÖE9	Seçmeli 1	Doğrudan	X		X
		Bulgu yok		X	
	Seçmeli 2	Doğrudan	X		X
		Bulgu yok		X	
ÖE10	Seçmeli 1	Doğrudan	X	X	X
	Seçmeli 2	Doğrudan	X	X	X

Öğretim elemanlarının aldıkları lisans, yüksek ve doktora eğitimlerinin vermekte oldukları dersler üzerine katkı düzeyleri ile ilgili görüşleri, “ilişki var”, “ilişki yok” ve “bulgu

yok” olmak üzere üç temaya ayrılmıştır. Bu temalar ve onları oluşturan kodlar Tablo 21’te sunulmuştur.

Tablo 22

Öğretim Elemanlarının Aldıkları Eğitim ve Vermekte Oldukları Dersler Arasındaki İlişkiye Dair Görüşlerden Oluşturulan Temalar

Temalar	Görüşlerden Oluşturulan Kodlar	BAÜN EPÖ Tezli YL	BUÜ EPÖ Tezli YL
		Öğretim Elemanları	Öğretim Elemanları
“İlişki var”	Doğrudan katkı var.	ÖE2, ÖE3, ÖE4, ÖE5	ÖE6, ÖE7, ÖE9, ÖE10
	Dolaylı katkı var.	ÖE1	ÖE7, ÖE8
“İlişki yok”	Katkısı yok.	ÖE1	ÖE6, ÖE8
“Bulgu yok”	Bulgu yok.	ÖE4	ÖE7, ÖE9

“İlişki var” teması incelendiğinde, BAÜN’de görev yapmakta olan öğretim elemanlarının neredeyse tamamının (n:4) aldıkları eğitimin vermekte oldukları dersler üzerine doğrudan katkısı olduğu görüşünde oldukları görülmektedir. Öğretim elemanları bu görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

Doğrudan etkisi var. Çünkü hem yeni yaklaşımlar hem de program tasarısı lisans-yüksek lisans-doktora alanımın kendisi. Zaten alt yapıya uygun dersler, onun yanında sürekli bir yenilenme, tazelenme gibi avantajları da oluyor bu ders kapsamında süreci yürütürken. ... Bu dersleri alarak yüksek lisans doktorayı yaptım. Alana ilgimden dolayı (ÖE2).

Ben kökten programcı olduğum için lisanstan, benim şuan lisans seviyesindeki bilgim bile şuanadaki yüksek lisans öğrencilerinden çok daha fazla. Yüksek lisans öğrencileri şuan benim mezun olduğum lisans seviyesine getirmekte çok zorlanıyoruz. Kim ne olursa olsun bu yüksek lisans ve doktora dersleri şu andaki dersleri için temel. ... Bunlar bizim alanın dersleri (ÖE3).

Program benim doçentlik, profesörlük, doktora alanım ama ben üniversiteye girdiğimden beri metodoloji öğretimim. ... Doktora, yüksek lisansta çalışmam yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesiyle ilgiliydi. ... Ve deneysel araştırma yaptım her ikisinde de. ... Lisans, yüksek lisans ve doktora da çok yoğun istatistik ve metodoloji aldım. ... Metodolojiyi ben yüksek lisansta öğrendim. Yani nasıl kullanıldığını, istatistiksel analizlerin uygulamasını en iyi yüksek lisansta öğrenmiş oldum. Ama lisansta da aldığım dersler vardı. İstatistiğe giriş, eğitim istatistiği, bilim felsefesi, bilim

tarihi, araştırma metodolojisi, eğitimde araştırmalar diye dersler aldım. Yani benim yetiştiğim program bilim insanı yetiştirme programıydı. Sınıf öğretmenliği idi ama akademik olarak yetiştirme çok güzeldi (ÖE4).

Benim dersim, seçmeli bir ders. Bugüne kadar aldığım derslerin ve hocalarımdan açtığım derse katkısı olduğunu düşünüyorum (ÖE5).

Bahsi geçen öğretim elemanlarından birinin (ÖE4), almış olduğu lisans eğitiminin vermekte olduğu seçmeli derse katkı düzeyine dair herhangi bir görüşüne rastlanmadığından “Bulgu yok” teması kapsamına dâhil edilmiştir.

“İlişki var” temasında yer alan bir diğer kod ise alınan eğitimlerin verilen derslere dolaylı katkısıdır. Bir öğretim elemanı (ÖE1), vermekte olduğu her iki seçmeli derse de aldığı hem lisans hem de yüksek lisans eğitiminin dolaylı katkısının olduğundan bahsetmektedir. Öğretim elemanı bu görüşünü şu şekilde ifade etmektedir:

Lisansta aldığım iki ders “Cumhuriyet Dönemi Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Programları Tarihsel Perspektif” ve “Sosyal Bilgiler Programı ve Öğretimi” diye aldım. Ama bu derslerin katkısından daha ziyade bu dersleri veren hocam. Onunla yaptığımız birebir diyaloglar, hocaların verdiği okuma listeleri, bende bu dersler için bir zemin tesis etti. Yüksek lisansta bu verdiğim derslerle ilgili doğrudan etkisi yok ama dolaylı yoldan eğitim felsefesi ile ilgili bir ders aldık, o biraz katkı sağlamıştır (ÖE1).

Aynı öğretim elemanı (ÖE1) “ilişki yok” teması dâhilinde, aldığı doktora eğitiminin vermekte olduğu derslere hiçbir şekilde katkısının olmadığını ve vermekte olduğu derslerin almış olduğu lisans/ lisansüstü eğitiminden ziyade kendi ilgi alanı dâhilinde olduğunu şu sözlerle ifade etmektedir:

Bunlar benim genelde kendi ilgi alanlarım. Zaten benim doçentliğim eğitim felsefesi ve eğitim tarihi. ... Kendi gayretimle yaptım, yani aldığım eğitim yüksek lisans ve doktora eğitimimde bu konularla ilgili eğitim görmedim. Daha ziyade metodoloji ile ilgili dersler, öğrenmeyle ilgili, program geliştirme gördük. Mesela bir eğitim tarihi, bir eğitim sosyolojisi dersleri görmedik yüksek lisans ve doktorada. Bunlar şu anda var ama ben burada okurken yoktu. Sonra biz programlarda bir yenilik yaptık. Yani kendi ilgim alakam. ... Hoşuma gider, üniversitede de eğitim tarihi dersi aldık. ... O alanda kendimi geliştirmeye çalıştım (ÖE1).

Tablo 22’de yer alan öğretim elemanları görüşleri incelendiğinde; “Bulgu yok” teması dâhilinde, BUÜ’de görev yapmakta olan bazı öğretim elemanlarının (n:2) vermekte oldukları bazı dersler ile aldıkları bazı lisans, yüksek lisans veya doktora eğitimleri arasındaki ilişkiye

dair herhangi bir bulguya rastlanmamıştır. Bir öğretim elemanının (ÖE7) vermekte olduğu zorunlu 1 ve seçmeli 1 dersine aldığı lisans eğitiminin ve zorunlu 2 dersine aldığı lisansüstü eğitimin herhangi bir katkısının olup olmadığına dair bir bulguya ulaşılmamıştır. Benzer şekilde; bir başka öğretim elemanının (ÖE9) seçmeli olarak vermekte olduğu iki derse, aldığı yüksek lisans eğitiminin katkısının olup olmadığına dair bir bulguya rastlanılmamıştır.

Tablo 22’de yer alan “İlişki var” teması incelendiğinde, BUÜ’de görev yapmakta olan öğretim elemanlarının neredeyse tamamının (n:4) aldıkları eğitimin vermekte oldukları dersler üzerine doğrudan katkısı olduğu görüşünde oldukları görülmektedir. Öğretim elemanları aldıkları eğitimin yanında kendi azim ve çabalarıyla bugün mevcut dersleri verdiklerini belirtmektedir. Öğretim elemanları bu görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

Tek başına eğitim yetmiyor. Yani mesela bilimsel araştırma dersin tek başına almış olduğun eğitim yetmiyor. ... İstatistik kimse uzun uzadıya anlatmıyor. Biz oturup uğraşıyoruz. Öğretmen yetiştirme dersiniz aynı şekilde. ... Eğitim sadece size temel kazandırır ama o konuda derinleşmek istiyorsanız, kendiniz merak edip araştıracaksınız. Aynı durum tez öğrencileri için de geçerli. Yani dersleri verdiğimizde bu şu anlama gelmiyor, artık sen tek başına tez yapabilirsin. O nedir, o konuda araştırıp bir şeyler bulmana bağlı. ... Tabi öğretmen yetiştirme doktorada aldım. Bilimsel araştırma zaten vardı hepsinde (ÖE6).

Kesinlikle. ... Öğretme kuramları mesela öğrenmenin üzerine kurulu olduğu için yüksek lisansta ve doktorada ODTÜ’de bu dersleri alırken diğer branşlara göre çok rahat ettim. Aynı şekilde bu dersi işlerken de psikoloji kökenli olmam nedeniyle daha rahat işliyorum. Program Geliştirme dersi de çok temel bir ders. Bunu vermekte de hiç zorlanmıyorum. Çünkü şöyle söyleyeyim, doktora eğitimi yaparken ben aynı zamanda Talim Terbiye’de part-time çalıştım. Dolayısıyla program geliştirme sürecini ve Türkiye’de nasıl yapıldığını çok iyi gözledim (ÖE7).

Lisansım BÖTE olduğu için teknoloji odaklı çalışıyorum, aynı dersleri lisansta ve doktorada aldım. O nedenle iki derste de, yenilikçi bir bakış açıyla faydalı olmaya çalışıyorum (ÖE9).

Kesinlikle düşünüyorum. Özellikle doktora düzeyinde almış olduğum ileri düzey istatistiksel dersleri hem doktora tezimde uygulamama yardımcı oldu hem de bu alanda uzmanlaşmamı sağladı. Burada öğrenmiş olduğum bilgi ve becerileri de derste uygulamalı bir şekilde öğrencilerle paylaşıyorum. Tabii ki insan çalıştığı yani öz yeterlik duygusuna sahip olduğu alanlarda kendini uzman hissedebilir, o şekilde ders

anlatabilir. Tabii ki hocalarımızın vermiş olduğu derslerin yüksek lisans doktorada almış olduğu derslerde doğrudan etkilendiğini düşünüyorum. Aynı durum benim içinde geçerli. ... Yüksek lisansta da istatistik dersimiz vardı. ... Lisansta istatistik bir ve iki diye yine dersimiz vardı (ÖE10).

“İlişki var” teması dâhilinde, BUÜ’da görev yapmakta olan bazı öğretim elemanları (n:2) aldıkları bazı eğitimlerin vermekte oldukları derslere dolaylı katkılarının olduğunu şu sözlerle ifade etmektedir:

Ben psikoloji mezunu olduğum için, lisanstaki öğrenme psikolojisi, algı derslerinin bu Öğrenme Öğretme Kuramları dersine çok faydası oldu. ... Çağdaş Program Teorileri dersi çok teorik ve temelinde biraz felsefe de bilmeyi gerektiren bir ders. Onun için sürekli çıkan, bu program teorileri ile ilgili yayınları, fikirleri, yenileşme hareketlerini takip etmek gerekiyor ve bu da yurtdışı kaynaklar ve ziyaretleri ile ancak mümkün. Dolayısıyla o ders biraz daha öğrenci seviyesine indirmekte zorlandığım bir ders. ... Ama öğretmenlik öğrencileri olduğu için, kendilerinin bağlantıları kurmaları için okumaları gereken materyalleri de veriyorum. Program değerlendirme, çok model olan bir ders. ... Ama orda da öğrencileri biraz dersin uygulama saatleri olmasa da uygulamaya yönelterek süreci kendilerinin yaşamalarını sağladığım bir ders. Orda da yüksek lisans ve doktorada çok sayıda araştırma teknikleri dersi almış olmanın getirdiği bir avantajı kullanıyorum (ÖE7).

... Lisansı düşünelim mesela. Bu derslerle ilgili olarak düşünebilecek lisansta Eğitim Felsefesi, Eğitim Sosyolojisi gibi dersler bulunuyor (ÖE8).

Öğretim elemanlarının aldıkları eğitim ve vermekte oldukları dersler arasındaki ilişkiye dair görüşlerden oluşturulan “İlişki yok” temasına bakıldığında, bazı öğretim elemanlarının (n:2) aldıkları bazı eğitimlerin verdikleri bazı derslere herhangi bir katkısının olmadığı görüşünde oldukları görülmektedir. Öğretim elemanları bu görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

İkinci dönem ben nitel araştırma dersini veriyorum. ... Yoktu tabi bizim o yıllarda nitel araştırma, Türkiye’de bilinmiyordu (ÖE6).

Tam olarak sağladığını söyleyemem. Biraz daha kişisel araştırmalarım ile ilgili dersler. Çünkü her şeyden önce yüksek lisansta, doktorada benim aldığım dersleri düşünürsek benim bu şekilde olan iki tane dersim yoktur muhtemelen. ... Daha çok neyle ilgili? Kendi araştırma alanım veya ilgi alanlarımla ilgili bir şey olduğunu söyleyebilirim bunların. ... Benim lisansüstü eğitim aldığım süreç sonrasında Eğitimin Felsefi

Sosyolojik Toplum Temelleri alanın ortaya çıkması. ... Bu ana bilim dalı 2015’lerde falan girdi. ... Benim derslerimin ikisi için de şunu söyleyebilirim, farklı bir bakış açısı gerek eğitim anlamında gerek programa. Tabi ki eleştirel bir bakış açısı (ÖE8).

Katılımcılarla gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmeler sonucunda derslerin öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme yöntemleri ile ilgili elde edilen bulgular, her bir üniversite için karşılaştırmalı olarak tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 23’te, katılımcılarla gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmeler sonucunda EPÖ tezli yüksek lisans programında derslerin öğrenme-öğretme süreci temasıyla ilgili elde edilen bulgular, her bir üniversite için karşılaştırmalı olarak sunulmuştur.

Tablo 23

Derslerin Öğrenme-Öğretme Süreci ile İlgili Oluşturulan Tema

Tema	BAÜN EPÖ Tezli YL		BUÜ EPÖ Tezli YL	
	Görüşlerden Oluşturulan Kodlar	Öğretim Elemanları	Görüşlerden Oluşturulan Kodlar	Öğretim Elemanları
“Öğrenme-Öğretme Süreci” Teması	• İzlenceler	ÖE1	• İzlenceler	ÖE8
	• Haftalık okumalar	ÖE1	• Haftalık okumalar	ÖE8, ÖE9
	• İlk birkaç hafta teorik anlatım	ÖE3, ÖE4	• İlk birkaç hafta teorik anlatım	ÖE6, ÖE7, ÖE9, ÖE10
	• Tartışma yöntemi	ÖE1, ÖE2, ÖE4, ÖE5	• Tartışma yöntemi	ÖE8
	• Öğrenci sunumları	ÖE2, ÖE3, ÖE4	• Öğrenci sunumları	ÖE6, ÖE7
	• Ödev/Ürün hazırlama	ÖE3	• Ödev/Ürün hazırlama	ÖE6, ÖE8, ÖE9, ÖE10
	• Ödev/Ürün/ Sunum taslağı geri dönüt	ÖE4	• Ödev/Ürün/ Sunum taslağı geri dönüt	ÖE10
	• Laboratuvar uygulamaları	ÖE4	• Laboratuvar uygulamaları	ÖE10
	• Öğretim elemanı tarafından konuya dair ekleme/düzeltilme	ÖE1, ÖE4	• Öğretim elemanı tarafından konuya dair ekleme/düzeltilme	ÖE8
			• Tamamı teorik anlatım	ÖE6

Öğrenme-öğretme süreci temasında, en yüksek orana sahip olan kodların “tartışma yöntemi”, “ilk birkaç hafta teorik anlatım” ve “ödev/ürün hazırlama” olduğu Tablo 29’da görülmektedir. Daha anlaşılır olabilmesi amacıyla öğrenme-öğretme süreci, aşamalı olarak bu bölümde anlatılmıştır.

BAÜN’de görev yapmakta olan öğretim elemanlarından biri (ÖE1), sürecin ders izlencelerinin haftalık olarak bölünmesiyle başladığı söylemektedir. Öğretim elemanı şu şekilde ifade etmektedir:

Yüksek lisansta verdiğim iki dersimde temel süreçleri şöyle işliyor: derslerin izlenceleri var. Bu izlenceleri de haftalık olarak bölüyorum (ÖE1).

Benzer şekilde, BUÜ’deki bir öğretim elemanı (ÖE8) da öğrencilere izlencelerin sunulmasıyla sürecin başladığını şu şekilde ifade etmektedir:

Yılda, yıl başında belirlenen haftalık izlencemiz var. İşte hangi hafta, neyin yapılacağı ile ilgili bir ders izlence sunuyorum haliyle (ÖE8).

BAÜN’de görev yapmakta olan öğretim elemanı (ÖE1), bahsettiği izlencede her hafta için okumaların (makale/kitap bölümü vb.) olduğunu ve öğrencilerin bunları okuyup derse hazırlıklı gelmelerini istediğini şu sözleriyle ifade etmektedir:

Her haftanın okuması gereken malzemeleri var. O makaleler ya da kitap bölümlerini veriyorum öğrencilere. Öğrenciler okuyorlar (ÖE1).

Aynı şekilde, BUÜ’deki öğretim elemanı (ÖE8) da öğrencilerin gerekli okumaları yaparak derse gelmelerini beklediğini şu şekilde belirtmektedir:

Derslerimi okumalar ve birlikte tartışma şeklinde işliyorum. Sunum ve benzeri bir şey kullanmıyorum, kullanmamayı özellikle tercih ediyorum. ... Ve o hafta lisansüstü öğrencilerin okumayı yapmış olarak gelmesi ve bunun öncesinde düşünmesi gerek. ... Doğrudan okumalarla başlıyoruz ama başlangıçtakiler daha giriş niteliğindeki okumalar. Sonrakiler, biraz daha birinci ağızdan. İlk haftalarda dolaylı anlatan okumalar oluyor (ÖE8).

Anlaşıldığı üzere, ÖE1 (BAÜN) ve ÖE8 (BUÜ) derslerini izlenceler doğrultusunda dönem boyunca haftalık okumalar üzerinden yürütmektedir. BUÜ’deki bir diğer öğretim elemanı (ÖE9) da haftalık okumaların öğrenme-öğretme sürecinde yer aldığını belirtmiştir. Ancak bahsi geçen öğretim elemanı diğer öğretim elemanlarının aksine dönem boyunca her hafta olacak şekilde okumalar yapmak yerine ilk birkaç haftadan sonra okumaları kullanmaya başlamaktadır. Şu şekilde ifade etmektedir:

... Sonrasında dönem boyu üzerinde çalışacağımız konuları belirliyoruz. Genelde her bir öğrencinin bir konu belirlemesi ve makale okumaları yapması şeklinde ilerliyoruz (ÖE9).

ÖE9’un bu ifadesinden haftalık okumalar öncesinde başka bir aşamanın daha gerçekleştiği çıkartılabilir. BUÜ’de en yüksek orana sahip olan kodlardan biri olan ilk birkaç

hafta teorik anlatımı, ÖE9 dâhil olmak üzere BUÜ’de görev yapmakta olan öğretim elemanlarının neredeyse tamamı (n:4) kullandıklarını şu sözlerle ifade etmektedir:

Öğretmen yetiştirmede bir bölümünü ben kendimi anlatıyorum (ÖE6).

Yüksek lisans programında genellikle şöyle bir yaklaşım izliyorum. Minimum 3-4 hafta dersin giriş kısmını, temel kavramlarını ve dersin diğer alanlarla ilişkisini kurmak için kendim işliyorum. Kendim anlatıyorum. Anlatımlarımı yüz yüze de olsa online da olsa mutlaka PowerPoint slaytlarıyla destekliyorum. Bu 3-4 hafta süresince dersle ilgili kaynakların neler olabileceğini, bu konuyla ilgili kaynakları nerelerden ulaşabileceklerini de açıklıyorum (ÖE7).

Derslerin genelde ilk 2-3 haftası teorik anlatıyorum (ÖE9).

Her ne kadar ders teorik olarak geçse de, bu daha çok uygulama yapılarak kazanılabilen becerileri içeren bir ders aslında. Dolayısıyla öncelikle ilk üç dört hafta bu analizlerin neden gerekli olduğunu, bize nasıl fayda sağlayacağını, işte hangi hipotezleri test etmek için hangi analizleri kullanabileceğini, bu analizin özelliklerini, başlıklar altında teorik olarak anlatıyoruz, açıklıyoruz (ÖE10).

BUÜ’de öğretim elemanlarının neredeyse tamamı ilk birkaç hafta teorik anlatımın gerçekleştirildiğini söylerken, BAÜN’de ise bazı öğretim elemanları (n:2) teorik anlatıma yer verildiğini şu şekilde ifade etmektedir:

İlk 3-4 hafta temelini veriyorum. Ben anlatıyorum (ÖE3).

Önce birkaç hafta ben konuları işlerim, anlatırım. Temel kavramları veririm (ÖE4).

BUÜ’deki öğretim elemanlarından yalnızca biri (ÖE6), bazı derslerinin tamamında teorik anlatımın gerçekleştirildiğini şu şekilde ifade etmektedir:

Bilimsel araştırma, zaten mecbur ben anlatıyorum. Yani öyle seminer tarzında olmuyor. Herkese konular bölüp anlatımı olmuyor. Hem nitel hem bilimsel araştırma bu şekilde (ÖE6).

“Öğrenme-Öğretme Süreci” teması dâhilinde, BAÜN’de en yüksek orana sahip olan kod tartışma yöntemidir. Öğretim elemanlarının neredeyse tamamı (n:4), bu yöntemi kullanarak derslerini gerçekleştirmekte ve bunu şu şekilde ifade etmektedir:

Tartışma ortamı yaratmaya çalışıyoruz ama bunda çok başarılı olduğumuz söylenemez. ... Öğrenciler pek tartışmıyorlar. Ama şey yani tartışamamalarının temel nedeni de bu konularla ilgili öğrenciler eğitim fakültesinde hemen hemen hiçbir şey görmemişler. Yani ders olsa bile öğrenci, hatırlamıyorum diyor. Şimdi öyle olunca tabi bir bilgi

birikimi yaratmaya çalışıyorsunuz öğrencide. ... Katkısı çok sınırlı oluyor. İşte okuduğu makaleden anladıklarını anlatıyor. Ben eklemeler yapıyorum. Karşılıklı diyalogla geliştirmeye çalışıyoruz. ... Takviye etmeye çalışıyorum (ÖE1).

Tartışmalar şeklinde işliyoruz. Yani burada tek taraflı bilgi aktarımından öte grubun tamamının görüşleri, önerileriyle katılımı olabildiğince sağlamaya çalışıyoruz. Tabi öğrenci arkadaşlarımız sunu ve moderatörlük sürecini yönetiyorlar. Ben de sürecin genel koordinatörlüğünü yapıyorum, konumlandırma yapmak gerekirse (ÖE2).

Ben, konu ağı proje merkezi öğretim yaklaşımı uyguluyorum, içerik düzenleme merkezi yaklaşımlarından. Bu öğrenciyi merkeze alan John Dewey tarafından geliştirilmiş bir öğretim yaklaşımıdır. ... Etkileşimli ve tartışmaya dönük bir çalışma yürütüyoruz (ÖE4).

Tartışma yöntemi tercih ediyorum (ÖE5).

BUÜ’de bir öğretim elemanı (ÖE8) derslerinde tartışma yöntemi kullandığını şu sözlerle ifade etmektedir:

...Daha sonrasında da ortaya çıkan fikirlerin, okumadaki temel kavramların konuşulması şekilde. Yani şu olmuyor, okumadaki konuları, benim sunmam, onların sunması gibi bir süreç işlemiyoruz. Daha çok onlarla ilgili konuşmak şeklinde, o kavramlarla ilgili yorumlar şeklinde (ÖE8).

“Öğrenme-Öğretme Süreci” temasında yer alan bir kod ise öğrenci sunumlarıdır. BAÜN’de öğretim elemanlarının çoğu (n:3), derslerinde öğrenci sunumlarına yer vermektedir. Öğrenciler kendilerine verilen konularla ilgili araştırma yaptıktan sonra, öğretim elemanı ve öğrencilere bu konuyla ilgili bir sunum yapmaktadır. Öğretim elemanları (n:3), öğrenci sunumları ile ilgili şu sözleri kullanmaktadır:

Daha çok öğrenci katılımıyla ve öğrenci arkadaşlarımızın sunumlarıyla ve sunumlarının üzerine tartışmalar şeklinde işliyoruz (ÖE2).

... Daha sonralardaki haftalarda da öğrencilere konular veriyorum. Araştırıp gelip sunmaları için (ÖE3).

Ondan sonra öğrencilerime bu konuları paylaşıyorum. ... Sunumlar yapılır ve sınıfta tartışırız (ÖE4).

BUÜ’de ise bazı öğretim elemanları (n:2), derslerinde öğrenci sunumlarına yer verdiklerini şu sözlerle ifade etmektedir:

... Sunum yapmalarını istiyorum öğrencilerden (ÖE6).

Sonra öğrenciler için seçtiğim kişiler, teoriler ya da çok temel kavramlar olabiliyor. Onları, her birinin çalışmasını istiyorum. Yaklaşık her hafta, bir ya da iki öğrenci, konunun kısa ve uzunluğuna bağlı olarak, sunmalarını istiyorum (ÖE7).

Bu temada yer alan bir diğer kod ise ödev/ ürün hazırlamadır. BAÜN'deki bir öğretim elemanı (ÖE3) sunumların ödev olarak hazırlandığını ve sonrasında sunumun gerçekleştirildiğinden şu sözlerle bahsetmektedir:

... Daha sonra bunlardan ödev hazırlıyorlar ve sunuyorlar (ÖE3).

BUÜ'de ise ödev/ ürün hazırlama en yüksek orana sahip olan kodlardan biridir. Öğretim elemanlarının neredeyse tamamı (n:4), öğrencilerin ödev/ürün hazırlamalarını istediklerini şu şekilde ifade etmektedir:

... Ondan sonra seminer şeklinde araştırma ödevi veriyorum öğrencilere. Daha çokta işte Amerika'daki olan son gelişmelerle ilgili bazı yayınlar, raporlar yani onların incelenmesini istiyorum (ÖE6).

... Ve o hafta lisansüstü öğrencilerin okumayı yapmış olarak gelmesi ve bunun öncesinde düşünmesi. O düşünmeyi sağlamak amacıyla da o okumayla ilgili dersten önce hazırlanmış bir yansıtma yazısı, ödev olarak teslim alıyorum (ÖE8).

Dönem sonuna bir makale çalışması oluşturmalarını bekliyorum. Bu makale öğretim tasarımı uygulaması üzerine ya da güncel bir konu üzerine oluyor (ÖE9).

Süreçte bazı ödevler veriyoruz öğrencilere. Örneğin; faktör analizi anlattık, bazı uygulamalar gösterdik. Örnek uygulamaları ya da farklı bir veri setini kendisiyle paylaşıp aynı uygulamaları tek başına yapmasını istiyoruz. Bunu bir süreçte ödev teslimi gibi düşünebilirsiniz yani özel bir sunum yapmıyor ama ödev teslimi gibi oluyor (ÖE10).

Ödev/ürün/sunum taslağına geri dönüt verme koduyla ilgili olarak; BAÜN'de bir öğretim elemanı (ÖE4), öğrenciler sunum yapmadan önce hazırladıkları taslakları teslim alıp incelediğini ve sunum taslağıyla ilgili geri dönüşte bulunduğunu belirtmiştir. Bu konuyla ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

Onlar önce taslak hazırlar ve bana getirirler. Ben onu incelerim. ... Ondan sonra ertesi hafta açıyoruz. ... Rastgele bir öğrencinin açıyoruz mesela Teams'den. Okuyoruz ve ona da dönüt vermiş oluyorum. Yani o arkadaşın yazdığından bütün sınıfa veriyorum aslında. Böylece kendileri de yaptıkları çalışmada neye dikkat etmeleri lazım? ... Doğru referans göstermiş mi? Paragraflar arasında bütünlük var mı? Konuya odaklanma ne

düzeyde, nereden bakmış? Teorik bir temele oturtmuş mu?... Bunları değerlendirmiş oluyoruz (ÖE4).

Benzer şekilde, BUÜ'deki bir öğretim elemanı (ÖE10) da öğrencilere ödevlerle ilgili geri dönüşte bulunduğundan şu şekilde bahsetmektedir:

...(Ödevlerle ilgili) öğrencilere geri dönüşte bulunuyorum. Mesela bazı teorik bilgileri kendileri araştırıp yazıyorlar öğrendikleri kadarıyla. Bunları okuyup dönüş veriyoruz. Eksikleri varsa, bunları düzeltiyoruz. Ya da tamamlayıcı dönüş veriyoruz. Yani biz şu kısımları da anlatmıştık, bundan bahsetmemişsin, bu yönleri de var bu analizin gibi (ÖE10).

“Öğrenme-Öğretme Süreci” temasında yer alan bir diğer kod ise ders sürecinde yer alan laboratuvar uygulamalarıdır. Her iki üniversitede de öğretim elemanları bu koda değinmektedir. BAÜN'de öğretim elemanlarından biri (ÖE4), bir dersini laboratuvar uygulamaları şeklinde işlediğini şu şekilde ifade etmektedir:

İstatistik ise tamamen farklı. Biz bunu sadece laboratuvarda yapıyoruz. ... Uygulamalı yapıyoruz bütünüyle. Bilgisayar laboratuvarı var. Orada çeşitli programlar var, SPSS gibi. Programlarda o hafta hangi analizi yapacaksak, o analizle ilgili uygulama yaparak yapıyoruz. Önce bir teoriyi anlatıyorum, istatistik temelinı veriyorum. Arkasından öğrencilerime verileri veriyorum. Ondan sonra onun uygulamasını gösteriyoruz birlikte yaparak. Sonra bunun yorumlamasını yapıyoruz. Bu şekilde bir ders işliyoruz (ÖE4).

Benzer şekilde, BUÜ'deki bir öğretim elemanı (ÖE10) da dersinde laboratuvar uygulamalarının yapıldığından şu şekilde bahsetmektedir:

Evet, hem teorik hem uygulamalı işliyoruz. ... Daha sonra örnek uygulamalar üzerinden, bir senaryo geliştirilerek, örnek hipotezler yazılarak, alt problemler ya da sorular hazırlanarak, bunların çözümü için daha önce anlatmış olduğumuz analizleri adım adım göstererek, planlayarak anlatıyoruz. Ve analiz çıktılarını da nasıl rapor alacağını yine uygulamalı bir şekilde gösteriyoruz. Öğrencinin konumu, ilk haftalarda daha çok dinleyici pozisyonunda. Biraz da kendileri araştırıp derse katılmaya çalışıyorlar bu süreçte. Sonraki haftalarda hem dinleyici hem de uygulayıcı pozisyonuna geçiyorlar. Son haftalara doğru da tamamen uygulama yapıyorlar (ÖE10).

“Öğrenme-öğretme süreci” temasında yer alan son kod ise öğretim elemanı tarafından konuya dair ekleme/düzeltilmelerin yapılmasıdır. BAÜN'de bazı öğretim elemanları (n:2), tartışma ve sunumlar sırasında bazı önemli noktalarda kendilerinin müdahalelerinin olduğundan şu ifadelerle bahsetmektedir:

İşte geldiklerinde önce makale hakkında konuşturuyorum, ne yaptınız ne ettiniz diye. Kendim anlatıyorum bazı önemli noktaları (ÖE1).

...sunumlar yapılır ve sınıfta tartışırız. Ve ben açıklama yapıyorum. Sonrada toparlamış oluyoruz. Bu bilimsel metodoloji ve düşünme becerileri ile ilgili (ÖE4).

BUÜ’de de bir öğretim elemanı (ÖE8), yapılan okumalar sonrası gerçekleştirilen tartışmalarda gerekli olan durumlarda müdahalede bulunduğundan şu sözlerle bahsetmektedir:

... Tabi o okumada atlanmaması gereken kavramlar var. Öğrenciler bunları açarsa, daha iyi. Açmazsa onların altını çiziyorum tabii ki. Ama daha çok modere etmeye çalışıyorum dersi. Moderasyonu zaman zaman paylaşıyorum. Orada da sunum yapma, sunum hazırlama, böyle bir şey talep etmiyorum (ÖE8).

Katılımcılarla gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmeler sonucunda EPÖ tezli yüksek lisans programında derslerin değerlendirme yöntemleri ile ilgili elde edilen bulgular, her bir üniversite için karşılaştırmalı olarak Tablo 24’te sunulmuştur.

Tablo 24

Öğretim Elemanlarının Ders Değerlendirme Yöntemleri ile ilgili Görüşleri

Öğretim elemanları	BAÜN EPÖ Tezli YL		Öğretim elemanları	BUÜ EPÖ Tezli YL	
	Süreç	Sonuç		Süreç	Sonuç
ÖE1	X	X	ÖE6	X	X
ÖE2	X		ÖE7	X	X
ÖE3	X		ÖE8	X	X
ÖE4	X	X	ÖE9	X	
ÖE5	X		ÖE10	X	X

Tablo 24’ten de görüldüğü üzere; süreç odaklı değerlendirme yöntemlerini derslerin değerlendirme aşamasında hem BAÜN hem de BUÜ’deki öğretim elemanlarının tamamı kullanırken, sonuç odaklı değerlendirme yöntemlerini BAÜN’de çoğu öğretim elemanı (n:2) ve BUÜ’de neredeyse bütün öğretim elemanları (n:4) kullanmaktadır. Bir diğer ifadeyle, BAÜN’deki bazı öğretim elemanları (n:2) hem süreç hem sonuç değerlendirme yöntemlerini kullanırken, BUÜ’deki öğretim elemanlarının neredeyse tamamı (n:4) hem süreç hem sonuç değerlendirme yöntemlerini kullanmaktadır. Katılımcıların geneli düşünüldüğünde de, öğretim elemanlarının çoğunun (n:6), derslerin değerlendirilmesinde hem süreç hem de sonuç değerlendirme yöntemlerini kullandıkları söylenebilir. Öğretim elemanları bu görüşlerini şu sözlerle ifade etmektedir:

Süreç-sonuç beraber gidiyor, aslında sürecin biraz daha ağırlığı var (ÖE1).

Ben her ikisini de yapıyorum, hem süreç odaklı hem de sonuç odaklı (ÖE4).

Sistem tabi sonuç odaklıyı gerektiriyor. Bir şekilde süreç işin içinde tabi (ÖE6).

(Süreç ve sonuç birlikte) Öyle kullanıyorum. Sınav kâğıdı, 75-80 arasında gözükiyor ve ödevi de öyle ama derse katılımı ve sunum sırasında sergilediği örnekler vesaireler on numaraysa ben kanaatimi kullanıp o kâğıda 90 verebilirim (ÖE7).

Aslında sonuç odaklı değerlendirmemizin ağırlığı daha fazla. Çünkü yılsonu sınavına yönelik bir ağırlık durumu da söz konusu. Süreç odaklı, oranı daha düşük olan (ÖE8).

...hem süreç hem de sonuç odaklı bir değerlendirme var(ÖE10).

Öğretim elemanlarının ders değerlendirme süreci ile ilgili görüşlerinden oluşturulan temalar ve bu temaları oluşturan kodlar, her bir üniversite için karşılaştırmalı olarak Tablo 25’te sunulmuştur.

Tablo 25

Derslerin Değerlendirme Süreci ile İlgili Oluşturulan Temalar

Temalar	BAÜN EPÖ Tezli YL		BUÜ EPÖ Tezli YL	
	Görüşlerden Oluşturulan Kodlar	Öğretim Elemanları	Görüşlerden Oluşturulan Kodlar	Öğretim Elemanları
“Süreç” teması	• Devam-devamsızlık	ÖE1, ÖE3	• Devam-devamsızlık	ÖE9, ÖE10
	• Derse katılım	ÖE1, ÖE2, ÖE3, ÖE4	• Derse katılım	ÖE7, ÖE8, ÖE9
	• Öğrenci sunumları	ÖE2, ÖE3, ÖE4	• Öğrenci sunumları	ÖE7
	• Ödev/Ürün	ÖE3, ÖE4	• Ödev/Ürün	ÖE7, ÖE8, ÖE9, ÖE10
	• Bulgu yok	ÖE5		
“Sonuç” teması	• Yarıyıl sonu sınavı	ÖE1, ÖE4	• Ara sınav	ÖE10
	• Duruma bağlı yarıyıl sonu sınavı	ÖE2	• Yarıyıl sonu sınavı	ÖE6, ÖE7, ÖE8, ÖE10
			• Uygulamalı sınav	ÖE10

Öğretim elemanlarının değerlendirme süreci ilgili görüşlerinden “Süreç” ve “Sonuç” olmak üzere iki tema oluşturulmuştur.

Tablo 25’te yer alan “Süreç” temasıyla ilgili kodlar incelendiğinde; BAÜN’de görev yapmakta olan bir öğretim elemanının (ÖE5) görüşlerinden, temaya dâhil edilebilecek herhangi bir bulguya rastlanmadığı görülmektedir. Öğretim elemanı (ÖE5), sadece süreç odaklı değerlendirme yöntemi kullandığı belirtmiş, bu yöntemi kullanırken değerlendirme içerisine neleri dâhil ettiğinden bahsetmemiştir. Öğretim elemanı (ÖE5) şu şekilde ifade kullanmaktadır:

Süreç odaklı değerlendirme yapmaya gayret ediyorum (ÖE5).

“Süreç” temasında yer alan; BAÜN’de en yüksek orana sahip kod, derse katılımıdır. BAÜN’de görev yapmakta olan öğretim elemanlarının neredeyse tamamı (n:4) değerlendirme

sürecinde öğrencilerin derse katılımlarını dikkate aldığını belirtmektedir. Öğrencilerin derse hazırlıklı gelmelerine, derslerde sordukları sorulara, konularla ilgili yaptıkları yorumlara kadar öğrencinin derste aktif olarak yer aldığı her şeyin değerlendirmede göz önünde bulundurulduğunu şu sözlerle ifade edilmektedir:

Burada baktığım temel kriterler var. ... derse katılım, yapılan yorumların zenginliği. Öğrenci acaba ekstradan bir şeyler katabiliyor mu (ÖE1)?

Derse katılımlar, derste ki aktiviteler anlamındaki hazırlıkların hepsini genel anlamda değerlendirmeye tabi tutuyorum (ÖE2).

Burada süreçte gösterdiği performans ve gayret daha ağırlıklı. Ürünü çok istediğim gibi olmayabilir. Gececek nitelikte olabilir ama gayretlidir, isteklidir, eksikliğini kapatmaya çalışıyordur. Ona her zaman fazla puan veririm. Göz önüne alırım. ... Süreç derken katılımı, devamı, gayreti, sınıf içinde konuşması, hepsi var (ÖE3).

Süreç odaklı değerlendirmede konular, yaptıkları çalışmalar, derse katılım, bütün bunlar (ÖE4).

Aynı kodla ilgili olarak, BUÜ’ de çoğu öğretim elemanının (n:3) görüş bildirdiği görülmektedir. Bahsi geçen öğretim elemanları derse katılımın süreç dâhilinde değerlendirmeye alındığı şu sözlerle ifade etmektedir:

Öğrencinin derse katılması ve öğrencinin ders sırasında sorduğu soruların niteliği, çok önemli benim için. Bazen konuşmuyor, konuşmuyor ama dinlediğini sergileyen öyle kritik bir soruyor ki öğrenci bir kanaat oluşturun (ÖE7).

... Bunun dışında, bir ders moderasyonu var. ... Puanın şu kadar katılımı ilgili olacak, bu var ders izlencemde, %5-10 civarında. ... Az sayıda, hani 7-8 kişilik bir grup olduğu için değerlendirebildiğimi düşünüyorum. Ama biraz daha sübjektif bir değerlendirme oluyor orada. Katılımı puanlıyorum (ÖE8).

Süreç odaklı bir yaklaşımla değerlendirme yapıyorum. Derse katılımı dikkate alıyorum (ÖE9).

BUÜ’de “Süreç” teması dâhilinde; ödev/ürün, en yüksek orana sahip koddur. BUÜ’de görev yapmakta olan öğretim elemanlarının neredeyse tamamı (n:4), süreç odaklı değerlendirme dâhilinde öğrencilerin ödev veya ürünlerinin değerlendirme aşamasında dikkate alındığından bahsetmektedir. Öğretim elemanları şu şekilde ifade etmektedir:

...program değerlendirmede, program değerlendirme konusunda yapılmış bir araştırma ödevi isteyerek final sınavını yapmış oluyorum. Öğrenme öğretme

kuramlarında final kısmında daha çok bütün kuramları gözden geçirebilecekleri, bir akşam onlarda kalmak kaydıyla tamamlayacakları, çok sayıda kaynağı, çok sayıda kişiyi ve kuramı gözden geçirmelerini sağlayacak bir ev ödevi şeklinde sınav veriyorum. Dört ya da beş tane soru oluyor. ... Ertesi gün teslim ediyorlar (ÖE7).

Sürece yönelik olarak yansıtma yazılarını kullanıyorum, bunların değerlendirilmesi. Burada da hani yansıtma yazısıyla ilgili kriterimi yine belirttim. ... Orada da hani bir yapılan okumayı özetlemekten ziyade, ortaya çıkan öne çıkan noktalarla ilgili yorumlamak gibi. O kritere göre değerlendirmem söz konusu haftalık olarak (ÖE8).

Çalışmaları dikkate alıyorum (ÖE9).

... Bunu süreçte ödev teslimi gibi düşünebilirsiniz. Özel bir sunum yapmıyor ama ödev teslimi gibi oluyor. Yani dolayısıyla süreç değerlendirme var (ÖE10).

BAÜN’de görev yapan öğretim elemanlarından ise bazıları (n:2), ödev veya ürünün süreç odaklı değerlendirmede yer aldığından şu sözlerle bahsetmektedir:

Final yerine ödev veririm, take-home veririm (ÖE3).

Projelerini değerlendiriyoruz, ondan sonra yazma becerileri yaptırıyorum. Örnek vereyim. Bilimsel araştırma metodolojisinde bir problem durumunu işledik, değil mi? Bir problem, konu veriyorum. Herkes problem durumunu yazıyor. Bunu Teams’e yüklüyor. ... Onları da değerlendirmeye alıyorum. Mesela istatistik dersinde de veri veriyorum. Bu yaptığımız uygulamayı buna göre haftaya çözümleyip getirin veya yükleyin diyorum. ... Hazırladıkları projeler, günlük verilen ödevler. Bunların hepsini işin içerisine katmış oluyorum(ÖE4).

BAÜN’de, ödev/ürünlerin yanı sıra bazı öğretim elemanları (n:3), öğrencilere yaptıkları sunumları “Süreç” teması dâhilinde değerlendirmeye almaktadır. Öğretim elemanları şu şekilde ifade etmektedir:

Süreç odaklı kesinlikle. Zaten grup sayıları fazla olmuyor yüksek lisansta. Neticede hem sunumlar... Hepsini genel anlamda değerlendirmeye tabi tutuyorum (ÖE2).

...finali de o yaptıkları ödev ve sunumlardan değerlendiriyorum (ÖE3).

...sunumları, hepsini işin içerisine katmış oluyorum (ÖE4).

Benzer şekilde, BUÜ’de bir öğretim elemanı (ÖE7) da derslerde yapılan öğrenci sunumlarının da “süreç” teması dâhilinde değerlendirmeye alındığından şu sözlerle bahsetmektedir:

Sunum yaptırıyorum hemen hemen her derste. Öğrencinin sunum yaparken, ona verdiğim konuyla ilgili ne kadar hazırlıklı olduğuna bakıyorum. ... Slaytdan okuyor mu?

Yoksa kendisi gerçekten slaytta özeti yazıp onun üzerinde konuşabilir, örneklendirme becerisine öğrenci sahip mi? Bunlar, sunum yapışı benim için çok önemli (ÖE7).

“Süreç” temasında yer alan son kod ise öğrencilerin devam-devamsızlık durumudur. BAÜN’de bazı öğretim elemanları (n:2), süreç odaklı değerlendirme içerisinde öğrencilerin derse devam durumlarını da değerlendirmeye aldıklarını belirtmektedir. Öğretim elemanları görüşleri şu şekilde ifade etmektedir:

...mesela devam-devamsızlık. Bu konuda hassasiyet göstermeye çalışıyorum (ÖE1).

Süreç derken devamı. ... Hepsi var (ÖE3).

Bu kodla ilgili olarak BUÜ’de de öğretim elemanlarından bazıları (n:2), devam durumuna değinmektedir. Ancak bir öğretim elemanı (ÖE9) devam durumunun süreç odaklı değerlendirmede bir yere sahip olduğundan bahsederken, bir öğretim elemanı (ÖE10) ise devam durumunu değerlendirmeye dâhil etmediğinden bahsetmektedir. Öğretim elemanları bu görüşlerini şu sözlerle ifade etmektedir:

Derse devamı da dikkate alıyorum (ÖE9).

Devam zorunlulukları var. Derse gelmeden zaten başarı yakalamaları çok mümkün değil. Devamsızlıkları varsa zaten kalıyorlar (ÖE10).

Derslerin değerlendirme süreci ile ilgili oluşturulan “Sonuç” temasında, BAÜN’deki bazı öğretim elemanları (n:2) yarıyıl sonu sınavı yapıldığı ve bunun da değerlendirmeye katıldığından bahsetmektedir. Bu öğretim elemanlarının ikisi de ara sınav yapmadığına değinmektedir. Bir öğretim elemanı (ÖE1), ayrıca ödev vermediğini çünkü öğrencilerin çalışma yapma konusunda yetersiz oldukları görüşünde olduğundan da bahsetmektedir. Öğretim elemanları bu görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

Tabii ki sınav da yapıyorum sene sonunda. Bir açık uçlu sınav yapıyorum, ödev vermiyorum. Çünkü öğrenciler yapamıyor. ... Öğrencide müktesebat yok, altyapı yok. ... Açık uçlu bir ya da iki soruluk bir sınav yapıyorum. Vize yapmıyorum (ÖE1).

Vize yapmıyorum. Final yapıyorum, sonuç odaklı değerlendirme olarak sadece (ÖE4).

“Sonuç” temasında yer alan, duruma bağlı yarıyıl sonu sınavı koduyla ilgili olarak BAÜN’de görev yapan bir öğretim elemanı (ÖE2), normalde yarıyıl sonu sınavı yapmazken mevcut dönemde bu sınavı yapma kararı aldığını şu sözlerle ifade etmektedir:

Yani çoğunlukla bir sınav yapma eğilimim de yok benim. ... Sürecin geneline bakarak bir değerlendirme yaptığımı söyleyebilirim. Final bu dönem yapmaya karar verdim ama önceki dönemlerde hiç yapmadım. Ekstrem bir durum oldu. ... Vize zaten yapmam. Öğrencilerin ciddiyetsizlik anlamında, derse ait motivasyonlarının çok düşük olduğunu

gördüm. ... Başka türlü sürece odaklayamıyoruz arkadaşları. Yaptıkları sunumların raporlarını veriyorlar (ÖE2).

BUÜ’de “Sonuç” temasında en yüksek orana sahip olan kod, yarıyıl sonu sınavıdır. Öğretim elemanlarının neredeyse tamamı (n:4), dönem sonunda yarıyıl sonu sınavı yaptıklarını ve bunu da değerlendirmeye aldıklarını şu sözlerle ifade etmektedir:

Süreç değerlendirme çok da etkili olmuyor çünkü hepsi aynısını yaptığı için ben daha çok sonuca bakıyorum. Sınav muhakkak yaparım her derste, yani seminer şeklinde bile olsa sınav yaparım. Bu şundan dolayı herkes konuyu sunduktan sonra diğerlerini dinlememezlik etmesin. Hem o sebep hem de o yeterliklere sahip olup olmadığını görmek isterim. ... İdeali tabi süreç odaklıdır ama bu pek mümkün değil (ÖE6).

Final sınavlarını da dersin niteliğine göre yapıyorum. Mesela program geliştirmede ve kuramlarda klasik sınav. ... Sınavda da çok uzun ya da çok kısa yazması değil. ... Ezberlemiş mi ya da konular arasında bağlantı kurabiliyor mu? Bunu görmek istiyorum (ÖE7).

Bir de yarıyıl sonu sınavımız olacak (ÖE8).

... Sonra da bir sınavda yapıyoruz, onunla alakalı (ÖE10).

“Sonuç” temasıyla ilgili olarak bir öğretim elemanı (ÖE10), hem ara sınav hem de uygulamalı sınav yapıldığından bahsetmektedir. Öğretim elemanı (ÖE10) ara sınav değerlendirmesinin kendi derslerinde gerçekleştirilip bunlarla ilgili olarak öğrencilere geri dönütte bulunduğu, yönetmelikte sadece teorik sınavların olduğunu ancak kendi derslerinde uygulama sınavının da gerçekleştirildiğinden şu sözlerle bahsetmektedir:

Hem teorik hem uygulamalı sınavlar yapıyoruz. Tabi yönetmelikte daha çok teorik sınav diye geçiyor fakat uygulamalı da yapıyoruz sınavları. Çünkü uygulama olmadan olmuyor. ... Vize sınavından sonra da yapmış olduğunuz sınavda sormuş olduğunuz sorulara birlikte bakıyoruz öğrencilerle (ÖE10).

Değerlendirme süreciyle ilgili görüşlerin geneline bakıldığında, her iki üniversitede de süreç odaklı değerlendirme yöntemlerinin ağırlıklı olarak kullanıldığı görülmektedir. BAÜN’deki öğretim elemanlarının çoğunun sonuç odaklı değerlendirmeyi çok tercih etmedikleri ancak BUÜ’deki öğretim elemanlarının neredeyse tamamının sonuç odaklı değerlendirme yöntemi de kullanmayı tercih ettikleri çıkarılabilir.

4.5. Beşinci Alt Problem ile İlgili Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu alt probleminde; öğretim elemanlarının EPÖ tezli yüksek lisans programı mezuniyet koşullarına yönelik görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Hazırlanan

yarı-yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sekiz ve dokuzuncu sorularda, mezuniyet koşullarına ilişkin görüşlerin tespit edilmesi hedeflenmiştir. Katılımcılarla gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmeler sonucunda mezuniyet koşulları ile ilgili elde edilen bulgular, her bir üniversite için karşılaştırmalı olarak Tablo 26’da sunulmuştur.

Tablo 26

Öğretim Elemanlarının Mezuniyet Koşullarına Yönelik Görüşlerinden Oluşturulan Temalar

Temalar	BAÜN EPÖ Tezli YL		BUÜ EPÖ Tezli YL	
	Görüşlerden Oluşturulan Kodlar	Öğretim Elemanları	Görüşlerden Oluşturulan Kodlar	Öğretim Elemanları
“Eklenmesi/Değiştirilmesi Gerekir” Teması	• Bilimsel hazırlık için dönem	ÖE3	• Bilimsel hazırlık için dönem	ÖE8
			• Bilimsel hazırlık için döneme gerek yok	ÖE7
	• Ders ve kredilerde esneklik	ÖE1, ÖE4	• Ders ve kredilerde esneklik	ÖE6, ÖE8
			• Seminerin gerçekçi uygulanması	ÖE8, ÖE9
	• Tez süresini arttırma	ÖE3, ÖE4	• Tez süresini arttırma	ÖE8
			• Tez izin süreci hızlanmalı	ÖE7
	• Tez süresinde azaltma	ÖE2	• Tez savunması herkese açık olma	ÖE7
“Eklenmesi/Değiştirilmesi Gerekmez” Teması			• Tez danışmanı ataması	ÖE6
			• Yayın şartı ekleme	ÖE7, ÖE9, ÖE10
	• Yayın şartı mantıklı değil	ÖE2, ÖE3, ÖE4	• Yayın şartı mantıklı değil	ÖE6, ÖE8
	• Mevcut koşullar yeterli	ÖE1, ÖE2, ÖE5	• Ders kredileri yeterli	ÖE7, ÖE10
			• Süre yeterli	ÖE10

Öğretim elemanlarının mezuniyet koşulları ile ilgili görüşlerinden “Eklenmesi/Değiştirilmesi Gerekir” ve “Eklenmesi/Değiştirilmesi Gerekmez” olmak üzere iki tema oluşturulmuştur. Tablo incelendiğinde, BAÜN’de görev yapmakta olan bazı öğretim elemanlarının (n:2) sekizinci soruda mezuniyet koşullarını yeterli bulduğunu ifade ettikleri ancak sonrasında dokuzuncu soruda bazı noktalarda değişikliklerin yapılması ile ilgili görüş bildirdikleri görülmektedir.

“Eklenmesi/Değiştirilmesi Gerekmez” teması kapsamında, BAÜN’de görev yapmakta olan çoğu öğretim elemanı (n:3) mevcut koşulların mezuniyet için yeterli olduğu şu şekilde ifade etmektedir:

Mezuniyet koşulu olarak enstitümüz diyor ki seminer çalışmasını başarılı olarak verecek, derslerden geçecek ve tezini savunacak. Genelde Türkiye’de zaten böyle. Hemen hemen her bölümde aynı, ben duymadım farklı. ... Bence yeterli (ÖE1).

Bence yeterli. Çünkü daha ötesi olmaz. ... Belli özellikleri taşıyan bir tez çalışması, tabii ki derslerden başarılı olmak şartıyla. Bir de seminer var. ... Yani buna artık getirmek gereksiz ve saçma bir yük olur (ÖE2).

Bizim programda 24 kredi ve seminer dersini vermiş olması gerekiyor. Bence mezuniyet koşulları açısından yeterli (ÖE5).

Bu temada, BUÜ’de ise bazı öğretim elemanları (n:2) mezuniyet için mevcut alınması gereken ders kredilerinin yeterli olduğundan şu şekilde söz etmektedir:

Derslerin kredileri ve sayıları vesairesi yeterli (ÖE7).

Öğrencilerimiz belli bir krediyi tamamlamaları gerekiyor, zorunlu derslerin yanında seçmeli derslerle beraber. Şimdi zorunlu olarak verilen dersler, gerçekten önemli, program geliştirmenin temelini oluşturan dersler. Kesinlikle başarılı olması gerekiyor bu derslerde. Yani bu koşulları kabul ediyorum. Seçmeli derslerde, kredi anlamında yeterli (ÖE10).

“Eklenmesi/Değiştirilmesi Gerekmez” teması dâhilinde, BUÜ’de görev yapan bir öğretim elemanı (ÖE10), ders ve tez dönemi için verilen sürenin yeterli olduğunu şu sözlerle ifade etmektedir:

Süresi hakkında şu an maksimum üç yıl değil mi? Ders süresi ve tez için ayrılan süre yeterli. Yani bir sene ders, iki dönem tez gayet yeterli (ÖE10).

“Eklenmesi/ Değiştirilmesi Gerekir” temasında, BAÜN’de en yüksek orana sahip kodun mevcut mezuniyet koşulları arasında yer almayan yayın şartı konusuyla ilgili olduğu görülmektedir. Öğretim elemanları (n:3), yayın hazırlamanın bazı üniversitelerin doktora programlarında mezuniyet şartı olduğunu, bunun mantıklı ancak yüksek lisans programında bu şartı mantıklı bulmadıklarını şu şekilde ifade etmektedir:

Doktora düzeyinde yapılıyor, tezden bir bildiri veya bir makale yayını istiyor bazı üniversiteler. Ama yüksek lisans düzeyinde bunun çok gerekli olduğunu düşünmüyorum işin aslı. ... Makale yayınlanmasın yüksek lisans düzeyinde şart değil (ÖE2).

Doktorada şart ama bence yüksek lisans için bildiri ya da makale gerekli değil bence. Çünkü bunlar daha öğreniyor. Öğrenmeden üretmelerini bekleyemeyiz. Bu bir zorunluluk olmamalı. Yapanlar var. Çalışma olabilecek nitelikte olanlar var ama bu hepsinden beklenmemeli (ÖE3).

Yüksek lisansta makale ya da bildiri olmaz. Ben ona karşıyım. Bu adam hiçbir şey bilmiyor ki, neyini yapacak? ... Doktorada bu olabilir de yüksek lisansta bu doğru değil. Yüksek lisans bir öğrenme aşamasıdır. ... Şöyle olabilir. Tezini bildiri ya da makaleye dönüştürme. ... Savunmayı bitirsin. Belge verecek ya yüksek lisans belgesini, enstitü ile ilişkisini kesecek. O ilişik kesme süreci içerisinde bir bildiri ya da makale yapsın. Ama mezun olmak için şart olmamalı. Bence belge düzenlemeyle ilgili olmalı (ÖE4).

Benzer şekilde, BUÜ’de de bazı öğretim elemanları (n:2) mezuniyet şartları arasında mevcut olmayan yayın şartını mantıklı bulmadıklarından şu sözlerle bahsetmektedir:

Mezuniyet şartı olarak bilimsel yayın konusunda tabi ideali yayın yapmak ama bir de ülke gerçekleri var. ... Doktorada tamam o şart konulsun ama yüksek lisansta düşünmem. Yüksek lisansın anlamı zaten araştırma yapmasını öğrenmektir öğrencinin, yüksek lisans tezi ile araştırma yapmayı öğrenecek. Dolayısıyla öğrenme süreci aşamasında bir de yayınlı uğraştırmak öğrenciye zarar verir. Bir de Türkiye’de yayınların süresi de uzun. Bir dergiye başvuruyorsunuz, en kısıtı bir yılda sonuçlanıyor. ... Bu da öğrenci için zaman kaybı. ... Yüksek lisansta ben yayın şartına gerekli görmüyorum (ÖE6).

Yayın şartlarında bir dönem burada çok ağır kriterler vardı. Bunun anlamlı olmadığını düşünüyorum. Çünkü yüksek lisans düzeyinde eğitim veriyoruz. ... İlk kez bu alanla ilgili dersler alıyor lisansüstü öğrencilerimiz. ... Çünkü bu alana özgü olarak, lisansta bununla ilgili ders almadığı için öğrenciler, lisansüstünün biraz daha yetiştirme alanı olması gerektiğini düşünüyorum. Hemen işte Bilimsel araştırma dersiyle birlikte yayınlara başlayalım mantığının bizim alanımızda uygun olmadığını düşünüyorum. Dolayısıyla yayın şartının olmaması gerektiğini düşünüyorum. ... Bir taraftan bildiri ve yayın çöplüğüne dönen bir akademi de söz konusu olabiliyor burada. ... EPÖ için yetkinliği henüz oluşmadan buna geçmenin çok doğru olmadığını düşünüyorum (ÖE8).

Bu öğretim elemanlarının aksine; BUÜ’de görev yapan diğer öğretim elemanları (n:3) ise yayın şartının makul çerçeveler içinde yüksek lisans programı mezuniyet şartları arasına eklenebileceği görüşünü, “Eklenmesi/Değiştirilmesi Gerekir” teması kapsamında savunmaktadır. Bu öğretim elemanları (n:3), öğrencilerden çok yüksek nitelikli dergi yayını ya

da uluslararası yayınlar yerine ulusal yayınların yapılabileceğinden ve bu yayınların öğrencinin yanında öğretim elemanı ve üniversiteye de katkıda bulunacağından şu sözlerle bahsetmektedir:

Mezuniyet koşulları ile ilgili eskiden bir yayın yapması vs. gibi şeyler getiriliyordu. Şimdi onların hepsi kalktı. ... Ulusal bir makalede olabilir. Derginin niteliği, biraz daha aşağılara çekilip olabilir bu. Öğretim elemanına da katkı getirir. Ama Social Sciences Citation Index (SSCI) gibi bir şey istemek abukluk. Çünkü bu, çok zaman alan, emek alan, belki doktora düzeyinde, doktora bittikten sonra yapılabilecek bir şey. ... Yüksek lisanstan böyle bir şey çıkmaz ki. ... İndeks içinde bile olmayan ama periyodik yayınlanan herhangi bir eğitim dergisi istenebilir. İyi de olur. Ama indeksli bir şey istemenin hiç anlamı yok çünkü zaten öğrenci değil hocayı kıştıran bir şey aslında. Öğrenci bunu kendi başına yapamaz. ... Ulusal bir yayın içerisine konabilir (ÖE7).

Hatırladığım kadarıyla bir makale yayınlama şartı vardı. Dergilerle ilgili büyük bir sınırlama ya da yüksek standartlar (indeksler) olmadığı sürece faydalı olduğunu düşünüyorum. Ancak yüksek lisans aşamasında yüksek etki faktörlü dergilerde yayın şartı olmasına da gerek yok (ÖE9).

Bizim enstitümüzde bu şart ertelenmiş sanırım. ... En az ulusal düzeyde bir makale yayınlama şartı getirilebilir. Çünkü bu şart geldiği zaman, öğrenci daha fazla motive oluyor. Daha erken teze başlıyor çünkü önce yayın şartlarını sağlaması gerekiyor. Dolayısıyla önce makale için çalışmaya başlıyor. Ciddi bir ilerleme kaydetmesini sağlıyor. Hemen tezi savunmadan önce böyle bir yayın şartının gelmesi oldukça önemli olduğunu düşünüyorum. ... Çünkü burada yapılan yüksek lisans tezi, makaleye, bilimsel bir çalışmaya dönüştürülüp ulusal ya da uluslararası düzeydeki akademi camiasıyla paylaşılmadığı sürece sanki tezi kendimiz için yazmış oluyoruz. ... Ama ne zaman ki dergilerde paylaşılsa, o zaman hem hocalarımız hem belki yüksek lisans, doktora öğrencileri daha fazla ulaşıp okuyor. ... Bu üniversiteye de ciddi anlamda dolaylı olarak katkıda bulunmuş oluyor, üniversitenin üretkenliğinin de artmasının bir göstergesi (ÖE10).

“Eklenmesi/Değiştirilmesi Gerekir” temasında her iki üniversitede de yer alan kodlardan biri, bilimsel hazırlık için ayrı bir dönemin eklenmesidir. BAÜN’de bir öğretim elemanı (ÖE3), normal ders döneminden önce öğrencilerin bilimsel hazırlık eğitim almalarının önemine şu sözlerle vurgu yapmaktadır:

En başa bütün yüksek lisans öğrencileri için bir dönem bilimsel hazırlık konulabilir. Önce bilimsel hazırlığı alacak, sonra yüksek lisans normal mevcut derslerini alacak (ÖE3).

Benzer şekilde, BUÜ'deki bir öğretim elemanı (ÖE8) da EPÖ lisans alanının olmaması, alan dışılık veya lisans mezuniyetinden süre geçmesi kaynaklı oluşabilen alan bilgisi eksikliklerini, ders dönemi öncesinde öğrencilerin bilimsel hazırlık eğitimi almasıyla kapanabileceğinden şu şekilde bahsetmektedir:

Bilimsel hazırlığı daha standart hale getirebiliriz. ... Lisansüstünde işte ekstradan üç beş ders koymak, sorunlu. Bu bakımdan böyle iki dönem ya da bir dönem yine lisansüstü düzeyde ama daha alana hazırlığa yönelik dersler söz konusu olabilir. ... Lisansüstü öğrencilerimiz öğretmenlerden oluyor. Ve burada da işte lisansı bitirmesinin üzerinden bir zaman geçmiş olabiliyor. Tamam, hani deneyim kesinlikle katkı sağlıyor ama teorik konularla ilgili unutmama, geride kalma söz konusu olduğu için onun üzerine bir yapı oluşturacağız. Ve bir de zaten alan dışılık söz konusu lisansı olmadığından, bir zamana ihtiyaç oluyor bence. O zamanı yaratmak adına da bir standart bilimsel hazırlık süreci uygulanabilir (ÖE8).

Buna karşın, BUÜ'deki bir öğretim elemanı (ÖE7) da, öğrencilerin zaten öğretmenlik mezunu veya pedagojik formasyon eğitimi almış kişiler olmasından dolayı bilimsel hazırlığa gerek duyulmadığını şu sözlerle ifade etmektedir:

Eğer biz öğretmenlik meslek bilgisi derslerini almamış, pedagojik formasyonu olmayan birini kabul edecek olursak, böyle bir bilimsel hazırlık vermek durumundayız. Ama bizim zaten kriterlerimiz, eğitim fakültesi mezunlarını, pedagojik formasyonu olanları almak. ... O yüzden bilimsel hazırlık gerekmiyor. Bana temel eğitimle ilgili dersleri almış olması ve öğretmenlik yapıyor pozisyonundaki ya da atanmak üzere olanlar geliyor. ... Lisans eğitimi sırasında pedagojik formasyonu almış bir edebiyat mezunu olabilir. Temel eğitim kavramlarını, Türkiye'deki eğitim sistemini ve işte 'Bir sınıfta öğretmen neler yapar?' sorusunu cevaplayabilecek bir kişi gelse, o yeterli (ÖE7).

“Eklenmesi/Değiştirilmesi Gerekir” temasında her iki üniversitede de yer alan bir diğer kod, ders ve kredilerde esneklikleri olması gerektiğidir. BAÜN'de bazı öğretim elemanları (n:2), ders döneminde süre sınırlamasının öğretim elemanı inisiyatifine bırakılması, kredileri sınırlarında öğrencilere esneklikler getirilmesi gerektiği görüşünü şu şekilde ifade etmektedir:

Yani üç yıllık bir süre var; bir yıl ders, iki yıl tez. ...Gelen öğrencileri düşündüğümüzde öğretmenler geliyor genelde, çalışıyorlar. Fazla ders alma zorunluluğu getirsek yani 5+5 (10 ders) alacaksınız desek nasıl devam edecekler bu derslere? Programın

işlevselliği, uygulanabilirliği sorgulanacak. ... Bence mevcut yeterli. Bir yıllık ders sürecinde 4+4 (8 ders), bir de seminer veriyorsunuz. ... Belki öğrenciye şu da verilebilir; imkânı olan 4+4 olmasında 5+5 alsın. Yani bunun önü açılabilir, her öğrenci 6 kredi ya da 12 krediye kadar ekstra ders de seçebilir (ÖE1).

Öğrenciye 24 kredi aldırıyoruz ve bitiyor olay. Yeterli değil. ... Öğrenci istiyorsa 24 kredi değil de 32 kredi alsın. Öğrenci bu sefer yeterince ders alamıyor. Eksikse bunu tamamlayamıyor. ... Bilim dalındaki kurulun bu sınır 24 ama bunun miktarına kurul karar verir demesi gerekiyor. ... Öğrenci, semineri verip tezime başlamak istiyorum diyor. Ama hocalar bunu değerlendirsın çünkü süreçte onlar görüyor. ... Ve şunu demesi lazım, bu öğrenciler bu dönem birkaç tane daha ders alsınlar örneğin programla, nitel araştırma metodolojisiyle ilgili. ... Buna her şeyden önce yönetmeliklerin izin vermesi gerekiyor. Bir de bu (öğrencilik) süre sınırının biraz genişletilmesi ama ucunun da açık bırakılmaması gerekiyor. ... Şimdi hocanın üstündeki gitmeden yeni birisini alamıyor. Bu sefer başkalarına fırsat veremiyorsun ama aldığın adamı da düzgün yetiştirmedikten sonra neye yarar? ... Üniversiteler niceliksel olarak bakılacak, iş ve işçi bulma kurumları değildir. Niteliksel bir bakış olmak zorunda. ... Sen bana 14 hafta veriyorsun. ... Ben konuları işlemeden bu adamı nasıl dersten mezun edeceğim? ... Ders tamamlama süreci hocaların olması lazım. ... Ben bunu 15-16 haftaya çıkarabilmeliyim (ÖE4).

Benzer şekilde, BUÜ'deki bazı öğretim elemanları (n:2) da derslerde esnekliklerin olması gerektiğini, iki dönem olan ders döneminin öğrencilerin alanı öğrenmesi için yeterli gelemediğini ve dönem süresinde esnekliğe gidilmesi gerektiğinden şu şekilde bahsetmektedir:

Süre çok yetersiz. Dersler en azından üç yarıyıl olmalı. Tez tamam bir yıl, bir buçuk yıl olabilir ama ders çok az. ... Dersleri yaymakta fayda var diye düşünüyorum. Hatta ders programları da çakılı program şeklinde hep aynı olmalı. İşte benim dersim örneğin, pazartesi birinci ikinci üçüncü saat şekilde olmalı. Öğrenci de sınava girerken bilmeli yani, hangi gün hangi dersi var? Ona göre izin almalı. ... Yani tabi ideal şeyler var ama bunu yapamıyoruz veya üst yönetim işte YÖK karar veriyor. Bir yıldan fazla kimseye bir şey yani bunu düzeltemiyoruz. Bir buçuk yıl yapalım desek olmuyor (ÖE6).

Süre yeterli değil bence. ... İki açıdan değil. Bir tanesi, ders süresinin biraz daha fazla olabilmeli. ... Lisansüstü öğrenci kendini geliştirmek istiyorsa biraz daha zamana sahip olmalı. ... Biraz daha esnek olması gerektiğini düşünüyorum. Ve derslerin haftalık bazda bir döneme sıkışması, mutlaka beş dersin tamamlanması gibi konuların biraz

kısıtladığını düşünüyorum. ... Bir öğrenci ikinci yılda mezun olabilir ama üçüncü yıldan daha fazla bir zamanı olabilir lisansüstü süreçte. ... Bu öğrencilerin lisansüstü eğitimde birikmesi sonucu alınmış, uygulanmış bir karar. ... Ama en idealini konuşuyorsak, özellikle lisans alanı olmayan bir program için, ders dönemi öğrencinin tercihinine göre biraz daha uzun olabilmeli. ... Lisansüstü alanın biraz daha alandaki insanlara bırakılması gerektiğini düşünüyorum. Yine bu ders, kredi gibi konular da dâhil olmak üzere (ÖE8).

“Eklenmesi/Değiştirilmesi Gerekir” temasında her iki üniversitede de ortak olarak yer alan bir diğer kod ise, tez süresinin arttırılmasıdır. BAÜN’de bazı öğretim elemanları (n:2) tez için verilen sürenin başarılı bir çalışmanın gerçekleştirilmesi için arttırılması gerektiği şu şekilde ifade etmektedir:

Sonuçta tez yapıyorlar. ... Teze verilen süre bir dönem arttırılabilir. 1 yıl artı bir dönem olabilir, uzatmasız normali. Yani 5 dönem artı hazırlık. Toplam altı dönem (ÖE3).

Şimdi bir boylamsal çalışma yapmak istediğini düşün bir öğrencinin. Yapamaz. Sınır koyarsanız, 3 yıl. Zaten bu adamın 1 yılı derslerle gidiyor. Kalıyor 2 yılı. Adam veri toplayacak vesaire. Nasıl yapacak? Bu doğru değil. Biraz makul süreye çekmek gerekiyor ki her şeyden önce nitelikli bir çalışma yapabilsin (ÖE4).

BUÜ’de yalnızca bir öğretim elemanı (ÖE8) tez süresinin arttırılması gerektiğini şu şekilde ifade etmektedir:

... Tez de buna bağlı olarak biraz daha uzun olabilmeli diye düşünüyorum (ÖE8).

“Eklenmesi/Değiştirilmesi Gerekir” teması içerisinde tez süresiyle ilgili olarak, BAÜN’deki bir öğretim elemanı (ÖE2) diğer öğretim elemanlarının aksine (n:2) sürenin kısaltılması gerektiği görüşünü savunmaktadır. Yüksek lisans tezi için verilen sürenin uzun olduğu ve bunun kısaltılması gerektiğini şu şekilde ifade etmektedir:

Yüksek lisansın mezuniyetine sadece süre anlamında bir daraltma getirilebilir. Yani bir ara süre yoktu. Orada ciddi bir yığılma oldu. ... Şimdi yine süre var. Sanıyorum 3 yıllık bir süre veriliyor. 1 sene ders, 2 sene tez için. Bence bu bir tık geriye çekilebilir. Bir yarım dönem daha kısaltılabilir süreç. Çünkü hocaların üzerine çok yük birikiyor. ... Böyle yeni gelen arkadaşların daha fazla değerlendirilme şansı olabilir. Hocaların danışmanlık sayıları anlamında bir rahatlama olur. ... Bir de yüksek lisans tezi gerçekten iki seneye yayılmaya gerek yok, öyle çok büyük çaplı bir çalışma olmadığı için(ÖE2).

Tez süresiyle ilgili olarak, BUÜ'deki bir öğretim elemanı (ÖE7) tez süresinin yeterli olduğu ancak tez çalışması için gereken izinlerin alınması sürecinin çok yavaş ilerlediğinden ve bunun hızlandırılması gerektiğinden şu şekilde bahsetmiştir:

Tez süresi yeterli. Ama şöyle bir durum var. Enstitüye tez süresi içerisinde etik kurul kararı çıkarmak için, tezdeki uygulamaları yapabilmek için, okullardan izin alabilmek için verdiğimiz yazıların geri dönüş süreleri çok uzun. Bu öğrencinin tez süresini etkin biçimde kullanmasını engelliyor. Bunların çabuklaştırılması gerekiyor (ÖE7).

“Eklenmesi/Değiştirilmesi Gerekir” teması içerisinde yer alan bir diğer kod, tez danışmanı atamasıdır. BUÜ'deki bir öğretim elemanı (ÖE6); tez danışmanı atamasının ders dönemi bitimine müteakip, öğrencilerin bilinçli olarak tez üzerine danışmak isteyeceği öğretim elemanını seçmeleri şeklinde gerçekleşmesi gerektiğini görüşünü şu sözlerle ifade etmektedir:

Tez danışmanın hemen, çok erkenden atanması, bir sıkıntı. Yani öğrenci en azından dönem dersleri bittikten sonra danışman talep etmeli, hangi konuda çalışacaksa ona göre. Ama bizim sistem öyle değil, daha kazanır kazanmaz hemen enstitü danışman istiyor. Öğrencilere danışman talep formu veriyor ama öğrenci tanımıyor ki rastgele listeden bakıyor. Kimler profesör? İşte onları yazıyor örneğin(ÖE6).

Tablo 26'daki “Eklenmesi/Değiştirilmesi Gerekir” teması incelendiğinde, BUÜ'deki bir öğretim elemanının (ÖE7), tez savunması jürisiyle ilgili de bir görüş sunduğu görülmektedir. Öğretim elemanı (ÖE7), tez jüri sayısının artırılması gerektiğini ve hatta savunmanın bütün öğrenci ve öğretim elemanlarına açık yapılabileceğini şu sözlerle ifade etmektedir:

Tez aşamasındaki jürilerin fakültede yüksek lisans, doktora yapan tüm herkese açık şekilde yapılmasını istiyorum. Jüri sayısı artırılsın. Yüksek lisansta üçtür, jüri sayısı beş olsun. ... Artı, diğer yüksek lisans öğrencilerine, farklı bölümlerdeki yüksek lisans öğrencilerine açılabilir. Çünkü yüksek lisansa, 'Nasıl araştırma yapılır?' in öğrenildiği bir süreç olarak bakıyorum (ÖE7).

“Eklenmesi/Değiştirilmesi Gerekir” temasında yer alan son kod ise seminerin gerçekçi uygulanmasıdır. Bazı öğretim elemanları (n:2), programda mezuniyet koşulu olarak yer alan seminerin gerçekçi olarak uygulanmadığını, öğrencilerin çalışmayı düşündükleri konular ile ilgili daha gerçekçi bir seminer vermeleri gerektiğini şu sözlerle savunmaktadır:

Seminer belki biraz önce söylediğim olabilir, var olan programın daha nitelikli bir şekilde uygulanmasıyla ilgili. ... İşte buradaki semineri belki mezuniyet şartını sağlamak adına biraz daha görünür kılabilir, belki biraz onun üzerine gidilebilir. ... Bildiri yerine seminerin daha gerçekçi yapılmasını daha anlamlı buluyorum (ÖE8).

Seminer dersine yeterince önem vermediğimizi düşünüyorum. Bu derste bir seminer hazırlamak mezuniyet koşullarından biri ama çok üzerine düşülmüyor. Bu dersi öğrenciler açısından daha işlevsel hale getirmek gerekiyor (ÖE9).

Öğretim elemanlarının mezuniyet koşulları ile ilgili görüşleri incelendiğinde, BAÜN'deki öğretim elemanlarının çoğunun (n:3) koşulları yeterli bulduğu, bazılarının (n:2) tez süresinin arttırılması gerektiği ve bazılarının da ders ve kredilerde esneklik sağlanması gerektiği görüşünde olduğu görülmektedir. BAÜN'de mevcut koşullar arasında olmayan yayın şartının yüksek lisans programında mantık olmadığını çoğu öğretim elemanı (n:3) savunmaktadır. BUÜ'de ise bu konuyla ilgili görüşler ikiye bölünmüştür. Öğretim elemanlarının çoğu (n:3) ulusal düzeyde yayın şartının mezuniyet şartlarına eklenebileceğini ifade ederken, bazı öğretim elemanları (n:2) yüksek lisansta öğrencilerin henüz öğrenme aşamasında olduklarını savunarak yayın şartını mantıksız bulduklarını ifade etmiştir. Öğretim elemanlarının bu konuda bir fikir birliğinde olmadıkları söylenebilir. BAÜN'dekine benzer şekilde, BUÜ'deki bazı öğretim elemanları (n:2) da ders ve kredilerde esneklik konusunu dile getirmiştir. BUÜ'deki bazı öğretim elemanları (n:2) ise kredilerin yeterli olduğunu görüşünü desteklemiştir. Kredilerle ilgili olarak öğretim elemanlarının farklı görüşlerde oldukları çıkarılabilir. BAÜN'de olmayan ancak BUÜ'de dile getirilen bir diğer görüş ise, seminerin teoride olduğu haliyle uygulamadaki hali arasında farklılıklar olduğudur. Bazı öğretim elemanları (n:2) da bu konuya değinmiştir. Her iki üniversitede de bilimsel hazırlık konusuna birer öğretim elemanı (ÖE3 ve ÖE8) dikkat çekmiş ve ders dönemi öncesinde öğrencilere bilimsel hazırlık verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Buna karşın, BUÜ'de bir öğretim elemanı (ÖE7) ise öğrencilerin öğretmenlik mezunu veya pedagojik formasyon eğitimi almış olmaları sebebiyle bilimsel hazırlığa gerek duyulmadığını ifade etmiştir. BAÜN'de bir öğretim elemanı (ÖE2) tez süresinin azaltılması gerektiğini, BUÜ'de ise bir öğretim elemanı (ÖE8) sürenin arttırılması gerektiğini ifade etmiştir. BUÜ'deki öğretim elemanları tezle ilgili olarak izin süreci, savunma ve tez danışmanı ataması konularına değinerek öğrencilerin takip etmesi gereken resmi işlemlerle ilgili de yorum ve önerilerde bulunmuştur.

4.6. Altıncı Alt Problem ile İlgili Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, araştırmanın altıncı alt problemi olan EPÖ tezli yüksek lisans programının mezun ve öğrencilerinin lisansüstü eğitime devam etme nedenleri ile ilgili yapılan öğrenci ve mezun anketlerinden elde edilen nicel bulgulara yer verilmiştir. EK-2'de yer alan öğrenci anketi ve EK-3'de yer alan mezun anketinde, ilk 11 maddede öğrenci ve mezunların lisansüstü eğitime devam etme nedenlerinin saptanması amaçlanmıştır.

Araştırmanın nicel veri setinde yer alan öğrenci ve mezunların sayısı 30'dan büyük (n:64) olması sebebiyle, normal bir dağılım gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla IBM SPSS 22 paket programında yer alan Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. Anlamlılık (p) değeri, 0.05'ten küçük çıktığından dağılımın normallik göstermediğine karar verilmiştir ($p < 0.01$). Çalışma grubunda yer alan öğrenci ve mezunların sayısı normal bir dağılım göstermediğinden programlar arasında herhangi bir karşılaşmaya gidilmemiştir.

Öğrenci ve mezunların programa başlama nedenlerine ilişkin görüşlerine dair betimsel istatistikler (frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma) Tablo 27'de sunulmuştur. Anketin ilk 11 maddesi ve bu maddelere ilişkin frekans ve yüzdelik istatistikleri tablonun satırlarında ve 5'li likert-tipi yanıtlar ile yanıtların aritmetik ortalama ve standart sapmalarına sütunlarında yer verilmiştir.

Tablo 27*Öğrenci/Mezunların Programa Başlama Nedenlerine İlişkin Görüşleri*

Maddeler		Kesinlikle katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Kararsızım (3)	Katılıyorum (4)	Kesinlikle katılıyorum (5)	$\bar{x} \pm S$
1. Yüksek lisans eğitime akademik olarak ilerlemek istediğim için başladım.	<i>f</i> 2 % 3.1	5 7.8	3 4.7	2 32.8	33 51.6		4.219 ± 1.061
2. Yüksek lisans eğitime daha fazla para kazanmak için başladım.	<i>f</i> 28 % 43.8	24 37.5	4 6.3	5 7.8	3 4.7		1.922 ± 1.117
3. Yüksek lisans eğitimini almaya mecbur bırakıldım.	<i>f</i> 47 % 73.4	9 14.1	3 4.7	5 7.8	- -		1.469 ± .908
4. EPÖ yüksek lisans eğitime bu alanda uzman olmak istediğim için başladım.	<i>f</i> - % -	4 6.3	4 6.3	28 43.8	28 43.8		4.250 ± .836
5. EPÖ yüksek lisans eğitime bu alana özel ilgi duyduğum için başladım.	<i>f</i> - % -	6 9.4	8 12.5	23 35.9	27 42.2		4.109 ± .961
6. EPÖ yüksek lisans eğitime başlamış olmamın herhangi bir nedeni yok.	<i>f</i> 32 % 50	26 40.6	3 4.7	2 3.1	1 1.6		1.656 ± .840
7. EPÖ yüksek lisans eğitime daha iyi bir öğretmen olabilmek için başladım.	<i>f</i> 1 % 1.6	5 7.8	2 3.1	24 37.5	32 50		4.266 ± .963
8. EPÖ yüksek lisans eğitiminin mesleki gelişimime katkısı olacağını düşünüyorum.	<i>f</i> - % -	1 1.6	- -	16 25	47 73.4		4.703 ± .554
9. EPÖ yüksek lisans eğitiminin kişisel gelişimime katkısı olacağını düşünüyorum.	<i>f</i> - % -	1 1.6	- -	15 23.4	48 75		4.719 ± .548
10. EPÖ yüksek lisans eğitiminin maddi katkı sağlayacağını düşünüyorum.	<i>f</i> 12 % 18.8	14 21.9	14 21.9	16 25	8 12.5		2.906 ± 1.317
11. EPÖ yüksek lisans eğitiminin akademik gelişimime katkısı olacağını düşünüyorum.	<i>f</i> - % -	- -	1 1.6	20 31.3	43 67.2		4.656 ± .511

Tablo 27'deki lisansüstü eğitime devam etme nedenlerine ilişkin görüşler incelendiğinde; öğrenci/mezunların %98.5'i, yüksek lisans eğitiminin akademik gelişimlerine katkısı olacağını görüşünde olduklarını belirtmiştir. %84,4'ü ise akademik olarak ilerleme beklentisindedir. Öğrenci ve mezunların tamamına yakınının yüksek lisansa başlarken akademik gelişim beklentisinde oldukları ancak bir kısmının akademik ilerleme beklentisinde olmadıkları söylenebilir. Öğrenci/mezunların %98.4'ü yüksek lisansın mesleki ve kişisel gelişimlerine katkıda bulunacağı görüşündedir. Öğrenci/mezunların %90.6'sı yüksek lisansa

başlama nedeninin bulunmadığı görüşünü reddederken, %87.5'i yüksek lisans eğitimi almaya mecbur bırakılmadıklarını belirtmiştir. Öğrenci/mezunların %81.3'ü yüksek lisansa başlama nedenleri arasında para kazanmanın bulunmadığını belirtirken. 10. maddede yer alan maddi katkı konusunda görüş ayrılığında oldukları ve sadece %37.5'inin yüksek lisans eğitiminden maddi katkı beklentisi olduğu görülmektedir. Öğrenci/mezunların yüksek lisans eğitimine başlarken alanda uzman olma beklentisi %87.6, daha iyi bir öğretmen olma beklentisi ise %87.5'tir. Öğrenci/mezunların %78.1'i bu alana özel ilgi duydukları için başladıkları görüşündedir.

Öğrenci/mezunların yüksek lisans programına başlama nedenlerine ilişkin görüşlerinin bazı değişkenlere (cinsiyet, yaş, branş ve öğrenim durumu) göre farklılık gösterip göstermediğinin değerlendirilebilmesi için Mann Whitney U ve Kruskal-Wallis testleri yapılmıştır. Yapılan testler sonucunda anlamlı (p değeri 0.05'ten küçük) farklılığın olduğu maddeler ve değişkenler Tablo 28'de sunulmuştur. Bu üç madde ve değişkenlerin dışındaki durumlarda p değerinin 0.05'ten büyük olduğu ve anlamlı bir farklılığa sahip olmadığı tespit edildiğinden tabloda yer verilmemiştir.

Tablo 28

Öğrenci/Mezunların Programa Başlama Nedenlerine Uygulanan Test Sonuçlarında Yer Alan Anlamlı Farklar

Madde	Değişken		n	Mean Rank	Uygulanan Test	p
3. Yüksek lisans eğitimini almaya mecbur bırakıldım.	Cinsiyet	Kadın	43	29.58	Mann-Whitney U (U: 326.000 Z: -2.315)	.021
		Erkek	21	38.48		
		Total	64			
7. EPÖ yüksek lisans eğitimine daha iyi bir öğretmen olabilmek için başladım.	Cinsiyet	Kadın	43	36.55	Mann-Whitney U (U: 277.500 Z: -2.744)	.006
		Erkek	21	24.21		
		Total	64			
	Öğrenim Durumu	Öğrenci	46	35.26	Mann-Whitney U (U: 287.000 Z: -2.092)	.036
		Mezun	18	25.44		
		Total	64			
10. EPÖ yüksek lisans eğitiminin maddi katkı sağlayacağını düşünüyorum.	Öğrenim Durumu	Öğrenci	46	36.20	Mann-Whitney U (U: 287.000 Z: -2.092)	.009
		Mezun	18	23.06		
		Total	64			

Tabloda cinsiyet değişkeninde, yüksek lisans eğitimi almaya mecbur bırakılma maddesinin z değeri -2.315 ve anlamlılık (p) değeri 0.021'dir. Anlamlılık değerinin 0.05'ten küçük olması yüksek lisans eğitimi almaya mecbur bırakılma maddesinde kadın ve erkek

öğrenci/mezunlar arasında anlamlı farklılık bulunduğunu göstermektedir. Yüksek lisans eğitimi almaya mecbur bırakılma maddesinin sıra ortalaması (Mean Rank) değerleri incelendiğinde erkek öğrenci/mezunların bu görüşe katılma oranının kadın öğrenci/mezunların göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Daha iyi bir öğretmen olma beklentisi cinsiyet değişkenine göre yapılan Mann-Whitney U testine bakıldığında, z değeri -2.744 ve anlamlılık (p) değeri 0.006'tür. Anlamlılık değerinin 0.05'ten küçük olması, daha iyi bir öğretmen olma beklentisinde kadın ve erkek öğrenci/mezunlar arasında anlamlı farklılık bulunduğunu göstermektedir. Sıra ortalaması (Mean Rank) değerleri incelendiğinde, kadın öğrenci/mezunların bu görüşe katılma oranının erkek öğrenci/mezunlara göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Daha iyi bir öğretmen olma beklentisi öğrenim durumu değişkenine göre yapılan Mann-Whitney U testine bakıldığında, z değeri -2.092 ve anlamlılık (p) değeri 0.036'tür. Anlamlılık değerinin 0.05'ten küçük olması, öğrenci ve mezunlar arasında anlamlı farklılık bulunduğunu göstermektedir. Öğrenim durumu değişkeninde sıra ortalaması (Mean Rank) değerleri incelendiğindeyse, öğrencilerin bu görüşe katılma oranının mezunlara göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 28'de yer alan maddi katkı beklentisinin öğrenim durumu değişkenine göre yapılan Mann-Whitney U testine bakıldığında, z değeri -2.092 ve anlamlılık (p) değeri 0.009'dur. Anlamlılık değerinin 0.05'ten küçük olması öğrenci ve mezunlar arasında anlamlı farklılık bulunduğunu göstermektedir. Maddi katkı beklentisinin sıra ortalaması (Mean Rank) değerleri incelendiğinde, öğrencilerin bu görüşe katılma oranının mezunlara göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

4.7. Yedinci Alt Problem ile İlgili Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, yapılan öğrenci ve mezun anketlerinden araştırmanın yedinci alt problemi olan EPÖ tezli yüksek lisans programının mezun ve öğrencilerinin dersler ile ilgili beklentilerine ilişkin elde edilen nicel bulgulara yer verilmiştir. EK-2'de yer alan öğrenci anketi ve EK-3'de yer alan mezun anketinde, dersler ile ilgili beklentiler ayrı bir bölüm olarak 6 maddede sunulmuş; öğrenci ve mezunların ders programından beklentilerinin saptanması amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrenci ve mezunların sayısı normal bir dağılım göstermediğinden programlar arasında herhangi bir karşılaşmaya gidilmemiştir.

Öğrenci ve mezunların programın derslerine ilişkin görüşlerine dair betimsel istatistikler (frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma) Tablo 29'da sunulmuştur.

Tablo 29*Öğrenci/Mezunların Derslere İlişkin Görüşleri*

Maddeler		Kesinlikle katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Kararsızım (3)	Katılıyorum (4)	Kesinlikle katılıyorum (5)	$\bar{x} \pm S$
1. Bu programda yer alan dersler sayıca yeterlidir.	<i>f</i>	-	5	14	30	15	3.859 ± .87
	%	-	7.8	21.9	46.9	23.4	
2. Bu programda yer alan derslerin akademik alandaki güncel gelişmeleri kapsamaktadır.	<i>f</i>	-	3	7	39	15	4.031 ± .734
	%	-	4.7	10.9	60.9	23.4	
3. Bu programdaki dersler alanda uzman olmama sağlayabilecek niteliktedir.	<i>f</i>	-	3	14	34	13	3.891 ± .779
	%	-	4.7	21.9	53.1	20.3	
4. Bu programda yer alan seçmeli dersler sayıca yeterlidir.	<i>f</i>	1	11	20	19	13	3.5 ± 1.054
	%	1.6	17.2	31.3	29.7	20.3	
5. Bu programda yer alan derslerin içerikleri hiç ilgimi çekmemektedir.	<i>f</i>	26	35	2	1	-	1.656 ± .622
	%	40.6	54.7	3.1	1.6	-	
6. Bu programda yer alan derslerin içeriği hazırlanırken öğretim elemanları görüşlerimizi almaktadır.	<i>f</i>	15	15	16	14	4	2.640 ± 1.239
	%	23.4	23.4	25	21.9	6.3	

Tablo 29’da yer alan öğrencilerin derslere ilişkin görüşleri incelendiğinde; öğrenci/mezunların %95.3’ünün, programda yer alan derslerin içeriklerini hiç ilgi çekici bulmadıkları görüşünü reddettikleri görülmektedir. Öğrenci/mezunların tamamına yakınının ders içeriklerini ilgi çekici buldukları söylenebilir. Öğrenci/mezunların %70.3’ü ders sayılarını yeterli bulurken, %50’si seçmeli dersleri yeterli bulmaktadır. Öğrenci/mezunların %31.3’ü seçmeli ders sayıları konusunda kararsız kalmıştır. Öğrenci ve mezunların seçmeli derslerin niceliği konusunda farklı görüşlerde oldukları söylenebilir. Öğrenci/mezunların %46.8’i, ders içerikleri hazırlanırken kendi görüşlerinin öğretim elemanları tarafından alınmadığını ifade etmiş, %25’i de bu konuda kararsız görüş bildirmiştir. Öğrenci ve mezunların ders içeriklerinin hazırlanmasında onların görüşlerinin de dikkate alınmasını bekledikleri çıkarılabilir. Öğrenci/mezunların %84.3’ü derslerin akademik güncellemeleri kapsadığı görüşündeyken, %73.4’ü derslerin alanda uzmanlık sağlayabilecek nitelikte olduğu görüşündedir. Öğrenci/mezunların %21.9’u derslerin alanda uzmanlık sağlayacağı konusunda kararsız kalmıştır.

Yüksek lisans programı derslerine ilişkin görüşlerin bazı değişkenlere (cinsiyet, yaş, branş ve öğrenim durumu) göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin değerlendirme

yapılması için Mann Whitney U ve Kruskal-Wallis testleri yapılmıştır. Yapılan testler sonucunda anlamlı (p değeri 0.05'ten küçük) farklılığın olduğu madde ve iki değişken türü Tablo 30'da sunulmuştur. Bu madde ve iki değişken türünün dışındaki durumlarda p değerinin 0.05'ten büyük olduğu ve anlamlı bir farklılığa sahip olmadığı tespit edildiğinden tabloda yer verilmemiştir.

Tablo 30

Öğrenci/Mezunların Derslere İlişkin Görüşlerine Uygulanan Test Sonuçlarında Yer Alan Anlamlı Farklar

Madde	Değişken		n	Mean Rank	Uygulanan Test	p
5.Bu programda yer alan derslerin içerikleri hiç ilgimi çekmemektedir.	Cinsiyet	Kadın	43	29.53	Mann-Whitney U (U: 324.000 Z: -2.078)	.038
		Erkek	21	38.57		
		Total	64			
	Yaş	21-29	14	24.39	Kruskal-Wallis (Chi-Square: 8.908)	.031
		30-39	43	32.80		
		40-49	6	47.33		
		50-59	1	44.00		
		Total	64			

Tablo 30'da cinsiyet değişkenine göre yapılan Mann-Whitney U testine bakıldığında, ders içeriklerinin ilgi çekici bulunmaması maddesinin z değeri -2.078 ve anlamlılık (p) değeri 0.038'dir. Anlamlılık değerinin 0.05'ten küçük olması ders içeriklerinin ilgi çekici bulunmaması maddesinde kadın ve erkek öğrenci/mezunlar arasında anlamlı farklılık bulunduğunu göstermektedir. Ders içeriklerinin ilgi çekici bulunmaması maddesinde cinsiyet değişkeninde sıra ortalaması (Mean Rank) değerleri incelendiğinde, erkek öğrenci/mezunların bu görüşe katılma oranının kadın öğrenci/mezunlara göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Yaş değişkenine göre yapılan Kruskal-Wallis testine bakıldığında, anlamlılık (p) değeri 0.031'dir. Anlamlılık değerinin 0.05'ten küçük olması farklı yaşlarda olan öğrenci/mezunlar arasında anlamlı farklılık bulunduğunu göstermektedir. Ders içeriklerinin ilgi çekici bulunmaması maddesinin yaş değişkeninde sıra ortalaması (Mean Rank) değerleri incelendiğinde, 40-49 yaş aralığında olan öğrenci/mezunların bu görüşe katılma oranının 21-29 yaş aralığında olan öğrenci/mezunlara göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

4.8. Sekizinci Alt Problem ile İlgili Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmanın sekizin alt problemi olan EPÖ tezli yüksek lisans programı mezun ve öğrencilerinin öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme süreci ile ilgili beklentilerine ilişkin elde edilen nicel bulgulara iki alt bölümde yer verilmiştir.

4.8.1. Öğrenci/Mezunların Öğrenme-Öğretme Süreci Beklentileri:

Bu bölümde, öğrenme-öğretme süreci ile ilgili beklentilerine ilişkin elde edilen nicel bulgulara yer verilmiştir. Öğrenci anketi ve mezun anketinde, öğrenme-öğretme süreci ile ilgili beklentiler ayrı bir bölüm olarak 10 maddede sunulmuş, öğrenci ve mezunların, öğrenme-öğretme sürecinden beklentilerinin saptanması amaçlanmıştır. Öğrenci ve mezunların programın öğrenme-öğretme sürecine ilişkin görüşlerine dair betimsel istatistikler (frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma) Tablo 31’de sunulmuştur.

Tablo 31

Öğrenci/Mezunların Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Görüşleri

Maddeler		Kesinlikle katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Kararsızım (3)	Katılıyorum (4)	Kesinlikle katılıyorum (5)	$\bar{x} \pm S$
1. Programda yer alan derslerde süre etkili bir şekilde kullanılmaktadır.	<i>f</i> %	1 1.6	1 1.6	7 10.9	38 59.4	17 26.6	4.078 ± .762
2. Derslerin dönemlik ve haftalık süresi konuların etkili biçimde işlenmesi yönünden yetersizdir.	<i>f</i> %	12 18.8	28 43.8	15 23.4	8 12.5	1 1.6	2.344 ± .979
3. Programda yer alan derslerde dersleri yürüten öğretim elemanları hibrit eğitimi kullanmakta donanımlıdır.	<i>f</i> %	1 1.6	5 7.8	7 10.9	33 51.6	18 28.1	3.969 ± .925
4. Programda yer alan derslerde kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri dersin amaçlarına ulaşılmasını sağlayacak niteliktedir.	<i>f</i> %	1 1.6	4 6.3	11 17.2	30 46.9	18 28.1	3.937 ± .924
5. Programda yer alan derslerin işlenişinde öğrenci katılımı sağlanamamaktadır.	<i>f</i> %	28 43.8	28 43.8	4 6.3	2 3.1	2 3.1	1.781 ± .933
6. Programda yer alan derslere öğrencilerin devam edilmesine önem verilmemektedir.	<i>f</i> %	31 48.4	22 34.4	5 7.8	5 7.8	1 1.6	1.797 ± .995
7. Programda yer alan derslerde dersin amaçlarına uygun uygulamalı çalışmalar yapılmaktadır.	<i>f</i> %	5 7.8	11 17.2	8 12.5	28 43.8	12 18.8	3.484 ± 1.208
8. Programda yer alan derslerde öğretmen-öğrenci arasındaki etkileşime önem verilmektedir.	<i>f</i> %	8 12.5	10 15.6	3 4.7	26 40.6	17 26.6	3.531 ± 1.368
9. Programda yer alan derslerde öğrencilerin birbirleriyle etkileşimine önem verilmektedir.	<i>f</i> %	1 1.6	5 7.8	12 18.8	29 45.3	17 26.6	3.875 ± .951
10. Programda yer alan dersler öğrenci merkezli işlenmektedir.	<i>f</i> %	2 3.1	3 4.7	13 20.3	32 50	14 21.9	3.828 ± .935

Öğrenci/mezunların %87.6'sı ders işlenişinde öğrencilerin katılımının sağlanmadığı görüşüne ve %82.8'i ise öğrencilerin derslere devamına önem verilmediği görüşüne karşı çıkmıştır. Öğrenci ve mezunların derslere devam ve derslerde aktif olarak yer alma beklentisinde oldukları çıkarılabilir. Öğrenci/mezunların %86'sı derslerde sürenin etkin kullanıldığını ve %62,6'sı derslerin dönemlik ve haftalık olarak konuların etkili ilerlemesi için yeterli olduğu görüşünü savunmaktadır. Derslerde hibrit eğitimin kullanılmasıyla ilgili olarak, öğrenci/mezunların %59.7'si öğretim elemanlarını donanımlı bulmaktadır. Diğer öğrenci ve mezunların öğretim elemanlarının hibrit eğitim konusunda kendilerini geliştirmelerini bekledikleri söylenebilir. Öğrenci/mezunların %62.6'sı, derslerde uygulamalı çalışmaların yapıldığı belirtmiştir. Öğrenci ve mezunların neredeyse çeyreğinin uygulamalı çalışmaların gerçekleşmesiyle ilgili beklentileri olduğu söylenebilir. Öğrenci/mezunların %75'i kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerin derslerin amaçlarına yönelik olduğu görüşündeyken, yalnızca %28,1'i ise öğretmen-öğrenci etkileşimine önem verilmediği görüşündedir. Öğrenci/mezunların %71,9, öğrencilerin birbirleriyle etkileşimine önem verildiği ve derslerin öğrenci merkezli işlendiği görüşündedir.

Öğrenci/mezunların yüksek lisans programı öğrenme-öğretme sürecine ilişkin görüşlerinin bazı değişkenlere (cinsiyet, yaş, branş ve öğrenim durumu) göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin değerlendirme yapılması için Mann Whitney U ve Kruskal-Wallis testleri yapılmıştır. Yapılan testler sonucunda anlamlı (p değeri 0.05'ten küçük) farklılığın olduğu iki madde ve değişken Tablo 32'de sunulmuştur. Bu iki madde ve öğrenim durumu değişkeni dışındaki durumlarda p değerinin 0.05'ten büyük olduğu ve anlamlı bir farklılığa sahip olmadığı tespit edildiğinden tabloda yer verilmemiştir.

Tablo 32

Öğrenci/Mezunların Öğretme-Öğrenme Süreci Görüşlerine Uygulanan Test Sonuçlarında Yer

Alan Anlamlı Farklar

Madde	Değişken	n	Mean Rank	Uygulanan Test	p
7. Programda yer alan derslerde dersin amaçlarına uygun uygulamalı çalışmalar yapılmaktadır.	Öğrenim Durumu	Öğrenci 46 Mezun 18 Total 64	39.74 14.00	Mann-Whitney U (U: 81.000 Z: -5.234)	.000
8. Programda yer alan derslerde öğretmen-öğrenci arasındaki etkileşime önem verilmektedir.	Öğrenim Durumu	Öğrenci 46 Mezun 18 Total 64	40.58 11.86	Mann-Whitney U (U: 42.500 Z: -5.280)	.000

Öğrenim durumu değişkenine göre yapılan Mann-Whitney U testinde, derslerin amaçlarına uygun uygulamalı çalışmaları maddesi z değeri -5.234 ve anlamlılık (p) değeri 0.000'tür. Anlamlılık değerinin 0.05'ten küçük olması öğrenci ve mezunlar arasında anlamlı farklılık bulunduğunu göstermektedir. Öğrenim durumu değişkeninde sıra ortalaması (Mean Rank) değerleri incelendiğindeyse, öğrencilerin bu görüşe katılma oranının mezunlara göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Buradan mevcut eğitim öğretim yılı derslerinde, mezunların öğrenci oldukları döneme oranla uygulamalı çalışmalara daha fazla yer verildiği çıkarılabilir.

Öğretmen-öğrenci etkileşimi maddesinde öğrenim durumu değişkenine göre yapılan Mann-Whitney U testinde z değeri -5.280 ve anlamlılık (p) değeri 0.000'tür. Anlamlılık değerinin 0.05'ten küçük olması bu maddede öğrenci ve mezunlar arasında anlamlı farklılık bulunduğunu göstermektedir. Sıra ortalaması (Mean Rank) değerleri incelendiğindeyse, öğrencilerin bu görüşe katılma oranının mezunlara göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

4.8.2. Öğrenci/Mezunların Değerlendirme Süreci Beklentileri:

Bu bölümde, değerlendirme süreci ile ilgili beklentilerine ilişkin elde edilen nicel bulgulara yer verilmiştir. EK-2'de yer alan öğrenci anketi ve EK-3'de yer alan mezun anketinde, değerlendirme süreci ile ilgili beklentiler ayrı bir bölüm olarak 6 maddede sunulmuş, öğrenci ve mezunların, değerlendirme sürecinden beklentilerinin saptanması amaçlanmıştır. Öğrenci ve mezunların programın değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerine dair betimsel istatistikler (frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma) Tablo 33'te sunulmuştur.

Tablo 33*Öğrenci/Mezunların Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşleri*

Maddeler		Kesinlikle katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Kararsızım (3)	Katılıyorum (4)	Kesinlikle katılıyorum (5)	$\bar{x} \pm S$
1. Programda yer alan derslerde sonuç odaklı (sadece sınav sonuçlarıyla) değerlendirme yöntemi kullanılmaktadır.	<i>f</i> %	19 29.7	36 56.3	6 9.4	2 3.1	1 1.6	1.906 ± .811
2. Programda yer alan derslerde süreç odaklı (ders katılım, ödev, proje vb.) değerlendirme yöntemi kullanılmaktadır.	<i>f</i> %	1 1.6	1 1.6	2 3.1	38 59.4	22 34.4	4.234 ± .729
3. Başarımın değerlendirilmesinde dönem içi çalışmalarımın tümüne önem verilmektedir.	<i>f</i> %	- -	- -	2 3.1	40 62.5	22 34.4	4.312 ± .53
4. Yılsonunda derslerin değerlendirilmesine öğrencilerin de katılımı sağlanmaktadır.	<i>f</i> %	1 1.6	12 18.8	17 26.6	23 35.9	11 17.2	3.484 ± 1.038
5. Öğretim elemanları hazırlanan ödev ve projelerle ilgili mutlaka geri bildirimde bulunmaktadır.	<i>f</i> %	- -	6 9.4	8 12.5	32 50	18 28.1	3.969 ± .89
6. Değerlendirme sürecinde sadece öğretim elemanlarının görüşleri yer almaktadır.	<i>f</i> %	8 12.5	15 23.4	15 23.4	20 31.3	6 9.4	3.015 ± 1.201

Tablo 33'te yer alan değerlendirme sürecine ilişkin öğrenci/mezun görüşleri incelendiğinde, öğrenci/mezunların %96.9'u dönem içi çalışmalarının değerlendirilmeye alındığını ve %93.8'i süreç odaklı değerlendirmenin kullanıldığını ifade etmiştir. Yılsonu ders değerlendirmelerinde, öğrenci/mezunların %53.1'i öğrenci katılımının da söz konusunu olduğundan bahsetmiştir. Öğrenci/mezunların %86'sı sadece sonuç odaklı değerlendirme yönteminin kullanıldığı görüşüne karşı çıkmıştır. Değerlendirmede sadece öğretim elemanlarının görüşlerine yer verilmesi konusunda öğrenci/mezunların farklı görüşlerde oldukları görülmektedir. Öğrenci/mezunların %40.7'si sadece öğretim elemanların görüşlerinin dikkate alındığı görüşünü belirtmiştir. Öğrenci ve mezunların değerlendirmede kendi görüşlerinin de yer almasını beklediği söylenebilir. Hazırlana ödev ve projelerle ilgili olarak öğrenci/mezunların %78.1'i öğretim elemanlarının geri bildirimde bulunduğu görüşündedir.

Değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerin bazı değişkenlere (cinsiyet, yaş, branş ve öğrenim durumu) göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin değerlendirme yapılması için Mann Whitney U ve Kruskal-Wallis testleri yapılmıştır. Yapılan testler sonucunda anlamlı (p

değeri 0.05'ten küçük) farklılığın olduğu Değerlendirme4 maddesi ve cinsiyet değişkeni Tablo 34'te sunulmuştur. Bu madde ve değişken dışındaki durumlarda p değerinin 0.05'ten büyük olduğu ve anlamlı bir farklılığa sahip olmadığı tespit edildiğinden tabloda yer verilmemiştir.

Tablo 34

Öğrenci/Mezunların Değerlendirme Süreci Görüşlerine Uygulanan Test Sonuçlarında Yer Alan Anlamlı Farklar

Madde	Değişken	n	Mean Rank	Uygulanan Test	p
4. Yılsonunda derslerin değerlendirilmesine öğrencilerin de katılımı sağlanmaktadır.	Cinsiyet	Kadın Erkek Total	43 21 64	29.37 38.90	Mann-Whitney U (U: 317.000 Z: -2.001)

Değerlendirmede öğrenci katılımı maddesinde cinsiyet değişkenine göre yapılan Mann-Whitney U testine bakıldığında, z değeri -2.001 ve anlamlılık (p) değeri 0.045'tir. Anlamlılık değerinin 0.05'ten küçük olması bu maddede kadın ve erkek öğrenci/mezunlar arasında anlamlı farklılık bulunduğunu göstermektedir. Cinsiyet değişkeninde sıra ortalaması (Mean Rank) değerleri incelendiğinde, erkek öğrenci/mezunların bu görüşe katılma oranının kadın öğrenci/mezunlara göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

4.9. Dokuzuncu Alt Problem ile İlgili Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, araştırmanın dokuzuncu alt problemi olan EPÖ tezli yüksek lisans programı mezun ve öğrencilerinin programdan beklentilerine ilişkin elde edilen nitel bulgulara yer verilmiştir. Öğrenci anketinde yer alan açık uçlu sorudan öğrencilerin anket maddeleri dışındaki beklentileri ve mezun anketinde yer alan açık uçlu sorudan yüksek lisans eğitiminin beklentileri ne derecede karşıladığının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Öğrenci ve mezunlardan elde edilen nitel bulguların analizinde betimsel(tematik) analiz kullanılmıştır. Öğrenciler için Ö1, Ö2 gibi kod isimler ve mezunlar için M1, M2 gibi kod isimler kullanılmıştır. Görüşlerden oluşturulan temalar ve bu temaları oluşturan kodlar öğrenci ve mezunlar için tablolar halinde sunulmuştur.

Mezun anketinde yer alan açık uçlu soruda öncelikle mezunlara 3'lü likert (Evet/Kısmen/Hayır) olarak yüksek lisansın onları hedeflerine ulaştırıp ulaştırmadığı sorulmuştur. Mezunlardan sadece bir tanesi (M2) bu soruya "kısmen" yanıtını vermiştir. Mezunların neredeyse tamamının (n:17) yüksek lisans eğitiminin onları hedeflerine ulaştırdığı söylenebilir. Sorunun devamında verilen cevabın açıklaması mezunlardan beklenmiş ve elde edilen bulgulardan, "Ulaşılan beklentiler" teması ve "Ulaşılabilecek beklentiler" teması olmak

üzere iki tema oluşturulmuştur. Mezun anketindeki açık uçlu sorudan elde edilen bulgular, Tablo 35’te sunulmuştur.

Tablo 35

Mezunların Programın Geneline İlişkin Görüşlerinden Oluşturulan Temalar

Temalar	BAÜN ve BUÜ Tezli YL	
	Görüşlerden Oluşturulan Kodlar	Mezunlar
“Ulaşılan beklentiler” teması	• Kişisel	M1, M10, M14, M16, M17
	• Akademik	M1, M3, M4, M5, M8, M9, M10, M11, M12, M15, M18
	• Mesleki	M4, M6, M11, M12
	• Evet	M7, M13
“Ulaşılabilecek beklentiler” teması	• Doktora sonrası hedeflere ulaşma	M2

“Ulaşılan beklentiler” temasını oluşturan kodlar incelendiğinde, bazı mezunların (n:2) bu sorunun açıklamasında herhangi bir görüş bildirmediğini ve sadece ‘Evet’ olarak yanıtladığı görülmektedir. Ulaşılan beklentilerle ilgili olarak mezunların açıklama yapmayı tercih etmediği değerlendirilmektedir.

“Ulaşılan beklentiler” temasında en yüksek orana sahip olan kod akademik beklentilerdir. Mezunların çoğu (n:11), aldıkları yüksek lisans eğitiminin onları alanda akademik olarak beklentilerine ulaşmalarını sağladığından şu şekilde bahsetmektedir:

... doktora eğitimime başlamamı sağladı (M1).

Akademik kadroya atandım (M3).

Eğitim bilimleri alanındaki yetkinliğimi arttırdı. Alandaki güncel literatüre daha hâkimim (M4).

Akademik bilgi birikim ve donanımı açısından çok faydasını gördüm (M5).

Şuanda bir üniversitede öğretim üyesiyim (M8).

Yüksek lisans eğitimim benim doktora eğitimime devam etmek için bir yol olduğunu ve motivasyon sağladığını söyleyebilirim (M9).

Evet, eğitim programları alanında doktora yapmayı hedefliyordum bu anlamda bilimsel araştırma aşamalarını yürütebilme becerisi kazandırdı (M10).

Evet, ... hem de eğitimin devamı için önemli (M11).

Eğitim sürecinin ... akademik anlamda kişisel gelişimime çok katkısı oldu. Bir sonraki hedefim için yükselme basamağım oldu (M12).

Bilimsel araştırma süreçleri ile ilgili farkındalığım arttı (M15).

Akademik olarak kendimi geliştirmemi sağladı (M18).

“Ulaşılan beklentiler” temasında yer alan bir diğer kod ise kişisel beklentilerdir. Mezunların bir kısmı (n:5), aldıkları yüksek lisans eğitiminin onların kişisel beklentilerine ulaşmalarını sağladığından şu şekilde bahsetmektedir:

Kendimi geliştirmemi ... sağladı (M1).

İlgi duyduğum alanlarda yapılan araştırmaları takip etme, hangi kaynaklardan ve nasıl yararlanılacağı konusunda yön gösterme noktasında da faydalı olduğunu düşünüyorum (M10).

Yüksek lisans yapmak istiyordum kişisel gelişim için, bu amacımı gerçekleştirmemi sağladı (M14).

Kısmen. İstediğim alanda kontrollü bir şekilde daha fazla şey öğrenmek için yüksek lisans yaptım. Somut bir beklenti olmadan tamamen bilgi anlamında kendimi doyurmak için yaptım diyebilirim (M16).

Çok büyük beklentilerim olmamıştı fakat tüm süreçte özellikle öğretmenlerimizin samimi tavırları, sorulan sorulara cevap vermeleri ve konular hakkında sahip olduğu bilgilerden faydalanma açısından çok memnun kaldım. Kişisel olarak geliştiğimi düşünüyorum. İyi ki bu bölümü okumuşum (M17).

“Ulaşılan beklentiler” temasında yer alan son kod ise mesleki beklentilerdir. Bazı mezunlar (n:4), aldıkları yüksek lisans eğitiminin onların mesleki beklentilerine ulaşmalarını sağladığından şu şekilde bahsetmektedir:

... öğretmenlik mesleğimde bana avantaj sağlıyor (M4).

Evet, öncelikle bir öğretmen olarak alanımda uzmanlaşmama yardımcı oldu, Öğrencilerime daha faydalı olduğumu hissediyorum yüksek lisans sonrasında TÜBİTAK projelerine öğrenci hazırlamaya başladım (M6).

Evet, hem yaptığım işte geliştim (M11).

Eğitim sürecinin mesleki katkısı oldu (M12).

“Ulaşılan beklentiler” temasını oluşturan kod, doktora sonrası hedeflere ulaşma olup bir mezun (M2) hedeflerine doktora eğitimi sonrasında tamamen ulaşacağından, yüksek lisans eğitiminin bunun için bir adım olduğundan şu sözlerle bahsetmektedir:

Doktora programını tamamladıktan sonra hedeflerime yaklaşacağımı umuyorum (M2).

Mezunların EPÖ tezli yüksek lisans programı ile ilgili genel beklentilerine bakıldığında, yüksek lisanstan akademik olarak gelişme ve ilerleme beklentilerinin olduğu ve çoğunun bu beklentilerine ulaştığı çıkarılabilir. Kişisel beklentiler ve mesleki beklentilerin de olduğunu ancak bunların akademik beklentilerin biraz gerisinde kaldığı söylenebilir.

Dokuzuncu alt problemin devamı olan öğrenci beklentileriyle ilgili olarak; öğrenci anketindeki açık uçlu sorudan elde edilen bulgular, “Genel beklenti” ve “Farklı beklenti yok” olmak üzere iki temaya ayrılmıştır. Bu iki tema ve onları oluşturan kodlar Tablo 36’da sunulmuştur.

Tablo 36

Öğrencilerin Programın Geneline İlişkin Görüşlerinden Oluşturulan Temalar

Temalar	BAÜN ve BUÜ Tezli YL	
	Görüşlerden Oluşturulan Kodlar	Öğrenciler
“Genel beklenti” teması	• Uygulamalı çalışmalar	Ö6, Ö7, Ö20, Ö26, Ö35, Ö39
	• Öğretim elemanı yaklaşımı	Ö11, Ö25, Ö27, Ö38, Ö44
	• Akademik yönlendirme	Ö13, Ö40, Ö43, Ö45
	• Öğrenci merkezli eğitim	Ö21, Ö37, Ö39
	• Geri bildirim	Ö6, Ö33, Ö39
	• Dil odaklı eğitim	Ö3
	• Güncel, eleştirel ve çözüm odaklı eğitim	Ö12
	• Farklı öğretim yöntem teknikleri	Ö19
	• Güz dersi almadan bahar dersi alma sorunu	Ö23
	• Öğretim elemanı bilgi aktarımı	Ö31
	• Fazla kontenjan meselesi	Ö41
“Farklı beklenti yok” teması	• Beklenti yok	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö8, Ö10, Ö14, Ö17, Ö28, Ö29, Ö32, Ö34, Ö36, Ö46
	• Yeterli	Ö9, Ö15, Ö16, Ö18, Ö22, Ö24, Ö30, Ö42

“Farklı beklenti yok” temasını “Beklenti yok” ve “yeterli” kodları oluşturmaktadır. Öğrencilerin bir kısmının (n:14) bu açık uçlu soruya “Yok” şekilde cevap vermiş olmaları sebebiyle “Beklenti yok” kodu oluşturulmuştur. Öğrencilerin anket maddeleri dışında beklentisinin olmadığı veya beklentilerinin hiç olmadığı söylenebilir. “Yeterli” kodu ise, bazı öğrencilerin (n:8) yanıt olarak “Teşekkür ederim.” ve “Yeterli” demeleri sebebiyle oluşturulmuştur. Verilen yanıtlarda öğrencilerin anket maddelerinde beklentilerini yeterince ifade edebildikleri ve açık uçlu soruda eklemek istedikleri herhangi bir beklentilerinin olmadığı çıkarılabilir.

“Genel beklenti” temasını 11 kod oluşturmakta ve en yüksek orana sahip olan kod uygulamalı çalışmalardır. Bazı öğrenciler (n:6) ders döneminde uygulamalı çalışmalarda yer almak istediklerini şu sözlerle ifade etmektedir.

Uygulamalı çalışmalara daha çok yer verilmeli (Ö6).

Daha çok uygulamaya dönük dersler (Ö7).

Uygulamaya yönelik etkinliklere ağırlık verilebilir (Ö20).

Araştırma Odaklı Uygulamalı Çalışmalar (Ö26).

İstatistik dersinin süresi, uygulama artırılabilir (Ö35).

Daha fazla uygulamaya yer verilmeli (Ö39).

“Genel beklenti” temasında yer alan yüksek oranlı bir diğer kod öğretim elemanı yaklaşımıdır. Bazı öğrenciler (n:5), öğretim elemanlarının süreç dâhilinde öğrencilere yaklaşımlarıyla ilgili beklentilerini şu şekilde ifade etmektedir:

Öğretim elemanlarından genel manada memnunum, ilgileri ve alakaları yüksek düzeyde fakat daha planlı ve programlı olarak öğrenim süreçlerini yapılandırabilirler, öğrencileri bu noktada daha net yönlendirebilirler (Ö11).

Daha ılımlı ve empati ile yaklaşımları (Ö25)

Bazı derslerin içeriği çok yoğun olduğu için konuların etkili bir şekilde öğrenilmesini zorlaştırıyor, bazı derslerde de tam tersi sürekli aynı konular üzerinde konuşuluyor. Derslerin içeriğine göre ders saati düzenlemesi yapılabilir. Mesleğine gönül vermiş, işini severek yapan kişilerin, bu alanda donanımlı öğrenciler yetiştireceğine inanıyorum. Mesleğini severek yapan öğretim elemanlarıyla çalışmak bizleri bir adım daha öne taşıyacaktır (Ö27).

Özellikle tez danışmanlarını hocaların daha ilgili olması (Ö38).

Genel anlamda hoşgörülü olmalarına karşın, öğrencilerin çoğunun meslek sahibi olmalarından dolayı derslere yoğunlaşacak fazla zamanlarının olmadığını bilerek yaklaşılması gerekiyor. Bilgi sadece derste öğrenilen bir şey değildir. Bu yüzden öğrencilere serbest çalışma ve araştırma yapmaları için konular verilmeli, basmakalıp belirli noktalar değinilmesine yönelik dikteler yapılmamalıdır. Ayrıca yansı eğitiminin sınırlayıcı özelliklerinden sıyrılmalı ve diyalog eğitime geçilmelidir. Öğrencilere, özellikle yüksek lisans öğrencilere verilecek en doğru ödev kitap, makale, tez okuma ödevleridir. Ve bu ödevler verilirken sadece konu kapsamı, ya da literatürde geçen adı verilmeli, öğrencilerin bu konuda bulacağı makale, tez ya da kitap sınırlandırılmamalıdır (Ö44).

Öğrenci görüşlerinden oluşturulan “Genel beklenti” teması dâhilindeki bir diğer kod ise akademik yönlendirmedir. Öğrencilerden bazıları (n:4), öğretim elemanlarının kendilerini akademik anlamda yönlendirmelerini istediklerini şu sözlerle anlatmaktadır:

Program ve öğretim elemanlarından genel olarak memnunum. Akademik gelişimlerimiz açısından destekleyici yönlendirmeler yapılırsa, akademik kariyerim açısından daha iyi olabilir (Ö13).

Genel olacak programın faydalı ve verimli geçtiğini ifade edebilirim. Ek olarak, seminer, konferans vb. gibi dış çalışmalara yönlendirme, yapılan çalışmalara

öğrencilerin daha aktif katılımını sağlama veya öğrencilerin ortak bir çalışma ile MEB ile işbirliği yaparak öğretmenlere yönelik atölye, seminer yapmaları faydalı olabilir. Ders dönemi bittikten sonra yüksek lisans öğrencilerinin birlikte en az bir akademik çalışma yürütmeleri sağlanırsa(zorunlu) tez dönemi biraz daha verimli geçebilir. Böylelikle hem işbirliği ile bilgiler tazeyken çalışma ortaya konabilir hem de tez yazmak için motivasyon devamı sağlanabilir. Bölümün öğretim üyelerinin her daim destekçi olduğunu belirtmek isterim ve bunun için ayrıca teşekkür ediyorum (Ö40).

Öğretim üyeleri ile daha fazla iletişimde olmak isterim. Öğrenciler ile daha aktif olabileceğimiz ortamlar sunulmasını isterim. Alandaki önemli eğitim bilimciler ile tanışabileceğimiz ortamlar sunulmalı. Makale yazımı ve proje geliştirme çalışmalar teşvik edilmeli (Ö43).

Alanda daha derinlemesine ilerlemeyi bekliyorum. Hocalarımızın yönlendirmeleri önemli (Ö44).

“Genel beklenti” temasında yer alan bir diğer kod, öğrenci merkezli eğitimidir. Bazı öğrenciler (n:3) eğitim içerikleri ve süreci planlanırken öğrencilerin ilgi, istek ve mevcut durumlarının göz önünde bulundurulması gerektiğini şu sözlerle ifade etmektedir:

Öğrencilerin ilgi, istek ve becerilerine yönelik içerik hazırlanması iyi olur (Ö21).

Öğrenci hazır bulunuşluklarının dikkate alındığı süreç (Ö37).

Öğrenci merkezi olmalı... (Ö39).

Geri bildirim de “Genel beklenti” temasında yer alan kodlardan biridir. Öğrencilerden bazıları (n:3) öğretim elemanlarının çalışmalar konusunda kendilerine geri bildirimde bulunmalarını beklediklerini şu şekilde ifade etmektedir:

Daha çok geri bildirimde bulunulmalı (Ö6).

Çalışmalar konusunda geri dönüş yapılarak eksiklikler, doğru yönler hakkında bilgi verilmeli (Ö33).

... ve daha fazla feedback sağlanmalı (Ö39).

“Genel beklenti” temasında, öğrencilerden biri (Ö3) dil eğitimin yüksek lisans eğitiminde yer alması gerektiğinden şu sözlerle bahsetmektedir:

Dil olarak daha geliştirici dersler olabilir. İngilizce özellikle doktora kısmında daha da gerekli olacağı için (Ö3).

Öğrencilerden biri (Ö12) de “Genel beklenti” teması kapsamında eğitimin güncel, eleştirel ve çözüm odaklı olması gerektiği görüşünü şu şekilde ifade etmektedir:

Günümüz eğitim programlarına ve okullardaki problemlere genel bir eleştirel bakış üzerine kurulu ve çözüm yolları geliştirme odaklı bir eğitim almak isterim (Ö12).

“Genel beklenti” temasında, öğrencilerden biri (Ö19) farklı öğretim yöntem tekniklerinin kullanılması görüşünü şu sözlerle ifade etmektedir:

Daha farklı öğretim yöntem teknikleri kullanılabilir (Ö19).

Öğrencilerden biri (Ö23) “Genel beklenti” temasında, ders kaydını bahar döneminde yapmasından kaynaklı olarak güze derslerini almadığını ve bu durumun bahar döneminde derslerin takibinden zorlanmasına neden olduğunu belirtmiştir. Derslerin dönem bazında değil de başlama zamanı bazında planlanması gerektiği savunmuştur. Bu görüşünü Ö23, şu sözlerle ifade etmektedir:

Yüksek lisansa şubat ayında başlamamızdan dolayı ilk önce almamız gereken (özellikle dönem projesini hazırlama konusundaki) dersi ikinci yarı dönemde aldığımız için dönem sonu projesini yazmakta bir hayli zorlandım. Dersler döneme göre değil yeni başlayanlara uygun şekilde düzenlenmeli ya da şubat ayı döneminde başvuru kabul edilmemeli bence. Genel anlamda yüksek lisans yapmanın yeniden üniversite öğrencisi gibi hissettirmesi, bilimsel anlamda yeni bilgiler öğrenip daha üretken olduğunu hissettirmesi ve mesleki anlamda öğrendiğimiz yeni teknik ve bilgileri sınıflarımızda uygulayabiliyor olmak konusunda kesinlikle çok etkili. Mezun olmamızdan bu yana gelişen ve değişen birçok alan yazın araştırmasını, bilimsel olaylar akışını bu sayede olayın içinde yaşayarak öğrenme fırsatı yakalamış oldum (Ö23).

“Genel beklenti” teması dâhilinde, bir öğrenci (Ö31) öğrenme-öğretme sürecinin sadece öğrenci sunumlarıyla değil aynı zamanda öğretim elemanı bilgi aktarımıyla da gerçekleşmesini belirtmiştir. Ö31, bu beklentisini şu şekilde açıklamaktadır:

Öğrenci katılımı ve öğrenci merkezli eğitim güzeldir ancak dozunda bırakılmalı. Bir öğrenci olarak akademisyenleri dinlemek istiyoruz. Sadece öğrencilerin sunu yaptığı dersler verimli olmuyor. Öğrenci sunumunun yanında akademisyen sık sık katkı sağladığında dersler harika geçiyor. Akademisyenlerden bilgilerini bizlerle daha çok paylaşmasını isterdim (Ö31).

Öğrenci görüşlerinden oluşturulan “Genel beklenti” temasında yer alan son kod ise fazla kontenjan meselesidir. Öğrencilerden biri (Ö41), öğretim elemanlarıyla daha fazla iletişimde bulunabilmesi için öğretim elemanlarının daha az öğrenciye sahip olması gerektiğini ve bunun için kontenjanların düşürülmesi beklentisini şu sözlerle ifade etmektedir:

Programın her sene 15 tane öğrenci almak yerine 5 tane 10 tane öğrenci alması ve öğretim görevlerine daha az öğrenci düşmesi ve daha faydalı çalışmalar yapılması (Ö41).

Dokuzuncu alt problemi olan EPÖ tezli yüksek lisans programı mezun ve öğrencilerinin programdan beklentilerine ilişkin bulgular incelendiğinde; mezunların çoğunlukla akademik hedefleriyle ilgili beklentilerinin ve öğrencilerin farklı beklentilerinin olmaması dikkat çekmektedir. Mezunlarla ilgili olarak, çoğunlukla akademik olarak kendilerini geliştirme ve yüksek lisansın akademik ilerlemede bir basamak olması beklentilerine sahip oldukları söylenebilir. Öğrencilerdeyse bu durumun öğrencileri iki gruba ayırdığı söylenebilir. Bir grup öğrenci farklı beklentilerinin olmadığını ifade ederken, diğer grup eğitim sürecinde var olan durumlarda (uygulama, geri bildirim, kontenjan vb.) değişiklik veya iyileştirmelerin yapılmasını beklediklerini ifade etmektedir. Öğrenci beklentilerinin çok çeşitlilik gösterdiği söylenebilir.

5. BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, Eğitim Programları ve Öğretim tezli yüksek lisans programları karşılaştırmalı incelenmesi ve öğrenci beklentilerinin saptanması amaçlanmıştır. Bu bölümde; veri toplama araçlarıyla katılımcılardan elde edilen öne çıkan bulgular, araştırmanın alt problemleri göz önünde bulundurularak tartışılmış ve ulaşılan sonuçlar doğrultusunda ileriki çalışmalar için öneriler sunulmuştur.

Araştırmanın nitel boyutunda elde edilen bulgular; başvuru koşulları, öğrenci kabul süreci, zorunlu/seçmeli dersler ve mezuniyet koşulları olmak üzere dört gruba ayrılmıştır. Birinci alt problemde üniversitelerin resmi internet sayfalarından doküman analizi yoluyla her bir grup için elde edilen bulgular; üniversiteler bünyesinde araştırmanın iki, üç, dört ve beşinci alt problemlerinden elde edilen bulgularla karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda ise elde edilen bulgular ise başlama nedenleri, dersler, öğrenme-öğretme süreci, değerlendirme süreci ve genel beklentiler olmak üzere beş grupta toplanmıştır. Altıncı alt problemde öğrenci/mezunların yüksek lisans eğitimine başlama nedenleri, yedinci alt problemde dersler ile ilgili beklentileri, sekizinci alt problemde hem öğrenme-öğretme süreci hem de değerlendirme süreciyle ilgili beklentileri ve dokuzuncu alt problemde de genel beklentilere yer verilmiştir.

Üniversitelerin resmi internet sayfalarından yapılan inceleme sonucunda, başvuru koşullarında, her iki programda benzerlikler ve farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Başvuru koşullarına bakıldığında; her iki programda da benzer olarak lisans mezuniyet şartı, ALES puanı ve lisans mezuniyet not ortalamasının bulunduğu görülmektedir. Demirhan İşcan ve Bıkmaz (2012) ve Çapuk (2014) tarafından yapılan çalışmalarda da başvuru koşullarında benzer şartların olduğu ifade edilmiştir. Her iki program da ALES Eşit Ağırlık puanıyla başvuruları kabul etmektedir. Demirhan İşcan ve Hazır Bıkmaz (2012) da çalışmasında, ALES taban puanının ve değerlendirmeye katılan yüzdesinin her üniversite için net olduğunu ifade etmiştir. Ancak bu araştırmada, alınması gereken ALES taban puanında BAÜN ve BUÜ'de farklılık bulunduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde, ortak koşul olan lisans not ortalamasında BAÜN ile BUÜ arasında dört üzerinden sadece 0.04'lük bir puan farkı bulunmaktadır. Az bir puan farkıyla da olsa, BAÜN'de ALES puanı ve lisans not ortalamasına daha fazla önem verildiği söylenebilir. Farklı olarak, BAÜN'de lisans mezuniyet şartında sadece Eğitim Fakültesi mezunları aday olarak kabul edilirken, BUÜ'de Öğretmenlik Formasyon Eğitimi

almış adayların başvuruları da kabul edilmektedir. Bu bulgulardan yola çıkarak, BAÜN'ün alana daha fazla hâkim ve akademik olarak kendini daha fazla geliştirmiş hazırbulunuşluğu daha yüksek adaylar arasından öğrenci seçerek eğitim sürecini daha verimli geçirmeyi hedeflediği söylenebilir.

BUÜ'deki programda başvuru koşulu olan ancak BAÜN'deki programda olmayan tek koşul, yabancı dil notudur. BAÜN'deki mevcut bu duruma benzer olarak, Alghamdi ve Alangari (2022) de çalışmasında öğrenci kabulünde İngilizce dil yeterliliğinin bir kriter olarak görülmediği ifade edilmiştir. BAÜN'deki öğretim elemanları, dil koşulunu başvuru koşulları arasına eklemek istediklerini ancak böyle bir durumda sadece İngilizce öğretmenliği mezunu adayların başvurularının geleceğinden endişe ettiklerini ifade etmiştir. Koşulun eklenmesi ancak istenilen dil puan barajının çok yüksek tutulmaması ile fırsat eşitliğinin sağlanması gerektiğine vurgu yapılmıştır. Gözütok, Alkın ve Ulubey (2010) de yüksek yabancı dil puan şartının öğrenci seçiminde adaletin önüne geçeceği sonucuna yer vermiştir. BUÜ'de ise mevcut olan yabancı dil koşulunda bir fikir birliğine ulaşılamamıştır. Öğretim elemanlarının neredeyse yarısı, dil puanında esnekliğe gidilmesi ve dil becerilerinin farklı yöntemlerle ölçülmesi konularının önemine değinirken; diğer yarısı mevcut dil puanının daha da yükseltilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Dil puanında esnekliğe gidilmesi görüşü de, BAÜN'deki fırsat eşitliği endişesiyle aynı sebepten kaynaklanmakta ve öğretim elemanlarının bunun önüne geçme çabasını göstermektedir. Görüldüğü üzere, her iki programda da yüksek lisans eğitiminde dilin önemi vurgulanmıştır. Buna sebep olarak; program alanını tamamiyle anlamak ve bu alanda ilerlemek için alanın kökenine inebilmenin gerekliliği söylenebilir. Program alanının doğuşunun 1900'lü yılların başında Amerika'da gerçekleşip bilim dalı olarak gelişimini yurtdışı kaynaklı olarak sürdürdüğü ve ülkemizde 1960'lardan sonra çalışılmaya başlandığı gerçeği unutulmamalıdır. Kökeni ve ülkemizde çalışılmaya başlanması arasındaki mevcut yıllar göz önünde bulundurulduğunda; alanı daha iyi anlamak, alanda uzman olmak ve bu alana katkıda bulunmak için alandaki yabancı literatürün incelenmesi, takip edilmesi ve literatürde yer alınması büyük bir önem arz etmektedir. Öğretim elemanlarının da bu önem doğrultusunda, yabancı dil koşuluna dikkat çektiği söylenebilir. Benzer şekilde Ökmen ve diğerleri (2022) de çalışmalarında, alanda yabancı dile ihtiyaç duyulduğundan bahsetmiştir.

Öğrenci kabul süreci incelendiğinde; her iki üniversitede de benzer olarak mülakat öncesi, mülakat ve mülakat sonrası değerlendirmenin yapıldığı ancak sürecin ilerleyişinde, bazı farklılıkların bulunduğu tespit edilmiştir. Her iki programda da mülakat öncesi değerlendirme yapılmaktadır ancak BAÜN'de bu değerlendirme ile ilgili herhangi bir bilgiye ulaşılamamıştır. BUÜ'nün resmi internet sayfasına göre ise bu değerlendirmede; ALES puanı ve lisans not

ortalaması dışında yabancı dil puanının yüzdelik karşılığına dair herhangi bir bulguya ulaşılamamış olsa da öğretim elemanları, sıralamada dil puanının da dikkate alındığından bahsetmiştir. Adayların aldıkları dil puanlarının, değerlendirmede sıralama haricinde yüzdelik bir karşılığı olmamasından dolayı öğrenci seçim aşamasında dilin çok fazla dikkate alınmadığı söylenebilir. Fazla başvuru olması durumunda, mülakat öncesinde BAÜN’de bazı yıllarda yazılı sınav yapılarak mülakata gelecek aday sayısını azaltıldığı görüşüne ulaşılmış ancak bununla ilgili resmi kaynaklarda herhangi bir bulguya rastlanamamıştır. Bazı yıllarda yazılı sınav yapılması görüşünün mülakat süresinin yeterli olmamasından kaynaklanan zaruri bir durum olduğu çıkarılabilir. Ancak BAÜN’de yazılı sınavın da sürece dâhil edilmesi gerektiği görüşü de yer almıştır. Böylelikle, süre yeterliliği dışında aynı zamanda mülakat yeterliliği de sorgulanabilir. BAÜN’deki öğretim elemanlarının mülakatın yazılı sınavla desteklenmesi gerektiği görüşünden öğrenci seçim aşamasının tekrar gözden geçirilmesi gerekliliğini çıkarılabilir. BUÜ’de ise yazılı sınavın eklenmesi ile ilgili olarak bazı öğretim elemanları gerekliliği vurgularken, bazı öğretim elemanları ise buna gerek olmadığını ve mülakatın adayların değerlendirmesi için yeterli olduğunu ifade etmiştir. BUÜ’deki yazılı sınavın eklenmesi konusunda fikir birliğine ulaşılamadığı söylenebilir. Her iki programda da gerçekleşen mülakatlar sonrasında adayların başarı puanları oluşturulmakta, en az 65 başarı puan barajını geçen ve kontenjan dâhilinde kalan adaylar kesin kayıta hak kazanmaktadır. Başarı puanları hesaplanırken dikkate alınan ALES puanı her iki programda aynı iken (%50), lisans not ortalaması ve mülakat ölçütlerinin yüzdeliklerinde farklılıklar bulunmaktadır. Lisans not ortalamasının, BAÜN’de yüzde yirmi beşi başarı notuna eklenirken; BUÜ’de yüzde yirmisi eklenmektedir. Mülakatın ise BAÜN’de yine yüzde yirmi beşi dâhil edilirken, BUÜ’de yüzde otuzu dâhil edilmektedir. Bulgular arasında yer alan mülakat yüzdesinin arttırılması görüşünden de, BUÜ’de mülakata lisans not ortalamasına oranla daha fazla önem verildiği ve öğrencilerin seçilmesi aşamasında öğretim elemanlarının yaptığı mülakatlara güvenildiği söylenebilir. BUÜ’deki öğrenci seçiminde mülakata olan bu güvenden yola çıkarak yapılan mülakatların tarafsız ve objektif bir şekilde gerçekleştirildiği söylenebilir. BAÜN’de ise mülakata oranla lisans not ortalamasının daha güvenilir bulunduğu söylenebilir. Hem lisans not ortalaması yüzdesi hem de yazılı sınavın eklenmesi görüşleri öğrenci seçiminde mülakatın objektiflik açısından yeterli bulunmadığı çıkarımını destekler niteliktedir.

Programlarda yer alan zorunlu/seçmeli dersler incelendiğinde; her iki programda da TYYÇ kapsamında, 120 AKTS’lik ders alınması zorunluluğunun bulunduğu görülmüştür. BAÜN’ün resmi internet sayfasında yer alan arşiv ders planları bakıldığında, bütün derslerin 120 AKTS’yi tamamlamadığı ve her yıl derslerde güncellenmenin gerçekleştirilmediği tespit

edilmiştir. Ancak bu durum, bazı öğretim elemanlarının derslerde her yıl güncellemelerin gerçekleştirildiği ifadesiyle çelişmektedir. Bu çelişkinin, teknik bir aksaklıktan kaynaklandığı varsayılmaktadır. Öğrencilerin mezuniyet için gerekli ders ve kredilerin tamamlanması sürecinde problem yaşamamaları adına resmi internet sayfalarının düzenli olarak güncellenmesi gerektiği söylenebilir. BUÜ’de böyle bir duruma rastlanmamıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda karşılaştırmalı incelenme yapılmasının daha uygun olacağı düşünülmüştür.

BAÜN’de yedi ve BUÜ’de on üç zorunlu dersin bulunduğu görülmüştür. BAÜN’de birer ders olarak verilen “Tez” ve “Uzmanlık Alan Dersi” derslerinin, BUÜ’de dört dönemde dörder ders olarak yer almasının böyle bir farkın oluşmasında yadsınamaz bir etkisi olduğu söylenebilir. BAÜN’de üç dönemlik planda üçüncü dönemde mevcut olan “Tez” dersinin TYYÇ kapsamında var olan dördüncü dönemde planlı olarak gözükmemesi, öğrencilerin dördüncü döneme ders kaydı yapma sürecinde problem yaşamalarına neden olabileceği öngörülebilir.

Ders içeriklerine bakıldığında, birkaçı hariç zorunlu derslerin benzer veya aynı içeriklere sahip oldukları tespit edilmiştir. Ders adlarında bazı farklılıklar olsa da içerikleri incelendiğinde, derslerin aynı konuları içerdiği görülmüştür. Farklı olarak, bazı derslerin BAÜN’de zorunlu olduğu ancak BUÜ’de seçmeli ders olduğu tespit edilmiştir. Örneğin; “Eğitim İstatistiği” dersi BAÜN’de zorunlu ders iken, BUÜ’de seçmeli ders olarak yer almaktadır. Benzer şekilde, “Nitel Araştırmalar” içerikli bir dersin BUÜ’de zorunlu olduğu ancak BAÜN’de seçmeli ders olduğu görülmektedir. Derslerin anabilim dalının kararları doğrultusunda planlandığı unutulmamalıdır. Bu derslere bakılarak, BAÜN’ün nicel çalışmalara BUÜ’nün ise nitel çalışmalara öncelik verdiği söylenebilir. Nitel çalışmaların nicel çalışmalara oranla daha az yer aldığı düşünüldüğünde BUÜ’nün alanda yenilik ve nitelik amacı güttüğü, BAÜN’ün ise daha fazla çalışma yapılması amacıyla olduğu söylenebilir. Mezun sayıları incelendiğinde BUÜ’nün mezun sayısının daha az olmasının da nitel ve karma çalışmaların daha fazla yapılmasından kaynaklanmış olabileceği söylenebilir.

Üniversitelerin resmi internet sayfalarında yer alan ders planlarındaki seçmeli dersler incelendiğinde BAÜN’de sekiz ve BUÜ’de on iki dersin yer aldığı görülmüştür. Sadece bu sayılara bakılarak BUÜ’nün seçmeli ders havuzunun daha çeşitli olduğu söylenebilse de öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmeler sonrasında bu durumun farklı olduğu görülmüştür. BAÜN’deki öğretim elemanları mevcut derslerin yeterli olduğunu, alternatif olarak seçmeli ders havuzunun çeşitlendirilebileceğinden bahsetmiştir. BAÜN’ün resmi internet sayfasındaki ders planlarının güncellenmediği çıkarımını destekler niteliktedir. BUÜ’de ise seçmeli derslerin arttırılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ökmen ve diğerleri (2022) de çalışmalarında EPÖ

yüksek lisans bölümünde ders sayısında artışa gidilmesi gerektiğine değinmiştir. Bu durumla ilgili olarak; seçmeli derslerin planda yer almasına rağmen, ders kayıt sürecinde öğrencilere seçmeleri için bu derslerin sadece bir kısmının açıldığı ve seçmeli derslerin aslında zorunlu-seçmeli ders olarak yürütüldüğü bulgusuna ulaşılmıştır. Bunun nedenleri arasında, öğretim elemanı sayısının sınırlı olması görülebilir. BUÜ'deki öğretim elemanlarının ders yüklerinin BAÜN'e oranla daha fazla olması da bunu destekler niteliktedir. BAÜN'de de öğretim elemanı sayısının sınırlılığı konusu yer almış ancak zorunlu-seçmeli dersler konusunun BAÜN'de söz konusu olmadığı vurgulanmıştır. BAÜN'deki öğretim elemanlarının ders yüklerine de bakıldığında BUÜ'ye oranla daha eşit bir dağılımın olduğu ve öğretim elemanı sayısının BUÜ'ye oranla yeterli olduğu söylenebilir. Ayrıca BAÜN'de halen görev yapmakta olan iki öğretim elemanının çalışmada yer almamalarından dolayı ders yüklerine ilişkin herhangi bir bulgunun olmadığı unutulmamalıdır. Bu durumda; BUÜ'deki seçmeli derslerin hepsinin açılmamasının sebebi olarak öğretim elemanı azlığı kabul edilebilir. Çapuk (2014) da öğretim elemanı sayısında olacak artış ile özellikle seçmeli ders olmak üzere ders sayılarının artırılması gerektiğine vurgu yapmıştır. Ökmen ve diğerleri (2022) ise çalışmalarında, seçmeli ders olarak farklı bölümlerden ders almaya izin verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu çalışmada, her iki programda da öğrencilerin alan dışı ders alabildikleri ancak bunu çalışan öğrencilerin izin alamadıkları zaman dışında çoğunlukla tercih etmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Zorunlu haller dışında alan dışı ders alınmamasının öğrencilerin alan dışında çalışmaya olan düşük motivasyonlarından kaynaklandığı söylenebilir.

Derslerin niteliğine ilişkin olarak; öğretim elemanlarının lisansta eğitim kökenli olmalarının yanında yüksek lisans ve doktora EPÖ alanında eğitim almış olmaları dolayısıyla, aldıkları lisansüstü eğitimin derslerin niteliğine doğrudan katkısının bulunduğu söylenebilir. Alınan eğitimin bazı seçmeli dersler üzerine bir katkısının olmadığı ancak bu derslerin öğretim elemanlarının ilgi duyduğu alanlar üzerine olması sebebiyle ders niteliklerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Derslerin öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme süreciyle ilgili resmi internet sayfalarında herhangi bir bulguya rastlanmazken, iki programda da öğrenme-öğretme sürecinde çeşitli yöntem ve tekniklerin kullanıldığı ve süreç odaklı değerlendirme yöntemlerinin ağırlıklı olarak kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenme-öğretme sürecinde; BUÜ'de anlatım ve ödev/ürün hazırlama yöntemlerinin, BAÜN'de ise tartışma ve öğrenci sunumları yöntemlerinin daha çok tercih edildiği tespit edilmiştir. BAÜN'deki programda öğrenme sürecinin öğrencilerin birbirleri ile etkileşim yoluyla gerçekleşmesinin ve öğrencilere daha fazla derse katılım imkânı verilmesinin hedeflendiği, BUÜ'de ise öğrencinin çoğunlukla dinleyici

konumunda olup bireysel çalışmaya daha fazla yer verildiği söylenebilir. İzlenice, geri bildirim ve laboratuvar uygulamaları konularının iki programda da yeterince yer almadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin süreçle ilgili bilgilendirmesi ve sürecin içerisine aktif olarak yer alması hususlarında iki programda da eksikliklerin olduğu çıkarılabilir.

Değerlendirme sürecindeyse; her iki programda da süreç odaklı değerlendirme yöntemlerine yer verildiği bulgularına ulaşılmıştır. Süreçte sırasıyla; BAÜN’de ders katılım ve öğrenci sunumları, BUÜ’de ise ödev/ürün ve derse katılım öne çıkmaktadır. BUÜ’de, süreçteki katılıma nispeten öğrenme çıktılarına daha fazla önem verildiği ve bunun yanında değerlendirmede yarıyıl sonu sınavlarının da büyük ölçüde yer almasından sonuç odaklı değerlendirme yöntemlerine daha fazla ağırlık verildiği söylenebilir. Bu değerlendirmenin, öğretim elemanı merkezli olup öğrenciye ne öğretildiğinin, nasıl öğretildiğinden daha önemli kabul edildiği ve öğrenen merkezli yapılandırmacı kuramdan uzak olduğu unutulmamalıdır. BUÜ’de de sınav içeriğinin bilgi ölçen geleneksel soruları içerdiği düşünüldüğünde, daha geleneksel ve ürün odaklı bir değerlendirme bakış açısına sahip olunduğu çıkarılabilir. Sonuç odaklı değerlendirme yöntemlerine bu kadar ağırlık verilmesinin nedeni ise daha nesnel ve somut bir değerlendirmeyle ölçme-değerlendirme güvenilirliğinin artırılması olabilir. BAÜN’de ise böyle bir durum söz konusu değildir. Bilgiyi ne derece öğrenildiğinden ziyade bilginin öğrenilmesi sürecindeki öğrenci yaşantılarının değerlendirilmeye alındığı, daha modern, öğrenci merkezli ve öğrenme süreci odaklı bir değerlendirmenin benimsendiği görülmektedir. Öğrencinin öğrenme sürecindeki farklılıkları, deneyimleri ve gelişimleri göz önünde bulundurularak yapılan süreç odaklı değerlendirmeyle öğrenme-öğretme sürecinin geliştirilmesine de katkıda bulunulacağı unutulmamalıdır. Bu sebeplerle, süreç odaklı değerlendirme yöntemlerinin kullanılması programın verimliliği için önem arz etmektedir. Çapuk (2014) da çalışmasında süreç odaklı değerlendirme yöntemlerinin benimsenmesi önerisinde bulunmuştur.

Mezuniyet koşullarına bakıldığında; kredi, AKTS yükü, derslerde başarılı olunması, genel akademik not ortalaması, seminer ve tez çalışması koşullarının iki programda da aynı olduğu görülmüştür. Tek farklılığın alınması gereken ders sayısı olduğu tespit edilmiştir. Bunun sebebinin ise zorunlu ders sayısındaki farklılık olduğu daha öncesinde açıklanmıştır. Her iki programda da ders ve kredilerde esnekliğe gidilmesi ve bilimsel hazırlık için ayrı bir dönem oluşturulması gerektiği bulgularına rastlanmıştır. Ders ve kredilerde esnekliğe gidilerek isterlerse öğrencilerin daha fazla ders alabilmeleri ve alt yapılarının bilimsel hazırlık döneminde yapıldıktan sonra ders dönemine başlamaları görüşlerinden yola çıkarak mevcut ders ve kredilerin alanda uzmanlaşmak için yeterli olmadığı söylenebilir. Öğrencilerin lisansta eğitim

bilimleri kökenli olmalarına veya öğretmenlik formasyon eğitimi almış olmalarına rağmen, EPÖ alanının lisans programının olmamasından kaynaklanan alan bilgisi eksikliğinin mevcut ders dönemlerindeki derslerle tamamlanamaması endişesi muhtemeldir. Benzer şekilde, Ökmen ve diğerleri (2022) de EPÖ yüksek lisans programında bilimsel hazırlığa ihtiyaç duyulduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Tez çalışmasıyla ilgili olarak ise, her iki programda da öğretim elemanlarının tez süresinin yeterliliği konusunda fikir ayrılığı yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sürenin yeterliliği konusunda ortak bir görüş olmamasının sebepleri arasında tez çalışmasının içeriği, kapsamı, çalışma için alınan izin süreci ve danışmanın öğrenciden tez çalışmasındaki beklentilerinin farklı olması görülebilir. BUÜ'deki danışman atamasının öğrencilerin öğretim elemanlarını tanıdıktan sonra yapılması gerektiği bulgusu da danışmanın beklentileri çıkarımıyla uyum sağlarken öğrenci ile tez danışmanı olan öğretim elemanı arasındaki etkileşimin de tezin kalitesi ve süresini üzerinde önemli bir etkisi olduğu söylenebilir. Yüksek lisans eğitiminin bir öğrenme süreci olduğu ve tezin bu süreçte önemli bir yere sahip olduğu düşünüldüğünde öğrenci ile danışman arasındaki iletişimin ne kadar önem arz ettiği yadsınamaz bir gerçektir. Çapuk (2014) da araştırmasında benzer şekilde, öğretim elemanı ve öğrencinin danışmanlık konusuna birlikte karar vermeleri gerektiğini belirtmiştir.

Mezuniyet koşulları arasında yer almasa da iki programda da yayın şartı konusu söz konusu olmuş, BAÜN'de mantıklı bulunmazken, BUÜ'de görüşler ikiye ayrılmıştır. Ulusal düzeyde de olsa yayın şartının mezuniyet koşulları arasına eklenebileceği görüşü ve yüksek lisansta yayın beklemenin mantıklı olmadığı görüşüne ulaşılmıştır. Öğrencilerin akademik yazın ve araştırma tekniklerini uygulamalı olarak gerçekleştirmeleri amacıyla ulusal düzeyde yayın şartının getirilmesi konusu öğretim elemanlarının öğrencilerden akademik beklentilerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Hâlihazırda bu beklentide olan öğretim elemanı sayısının az olduğu görülmektedir. Çoğunluğun yüksek lisans eğitimini, alanı ve akademik çalışmayı öğrenme aşaması olarak görmesinden dolayı hem ders hem de tez sürecinde halen öğrenme aşamasında olan öğrencilerin yayın şartını başarı ile tamamlayamayacaklarını öngördükleri söylenebilir.

Araştırmanın nicel bulgularını oluşturan anketler sonucunda, mezun ve öğrencilerin programa başlama nedenleri, derslerle ilgili beklentileri, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme süreci ile ilgili beklentileri ve genele beklentilerine ulaşılmıştır. Mezun/öğrencilerin programa başlama nedenleri ile ilgili elde edilen bulgular arasında en fazla olumlu görüşe akademik gelişime katkı maddesi olup mezun ve öğrencilerin yüksek lisansa temelde akademik olarak ilerlemek istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Kaya (2014) da

çalışmasında benzer bir bulgu olarak, öğrencilerin EPÖ lisansüstü eğitime başlama nedeni olarak akademisyen olma beklentisine değinmiştir. Lisansüstü eğitim akademik personel olabilmek için zorunlu bir koşul olup yüksek lisans eğitimi de bunun ilk adımıdır. Öğrencilerin temelde akademik olarak ilerlemek beklentisinde olduğu söylenebilir. Akademik gelişim beklentisini, mesleki ve kişisel gelişim beklentisi izlemektedir. Işık ve Bahat (2021) da çalışmalarında, öğrencilerin “kişisel ve meslek geleceği” beklentisinde olduklarına değinmiştir. Yüksek lisans eğitiminin öğrencilerin öğretmenlik mesleki gelişimlerinin yanında kişisel gelişimlerine de katkıda bulunacağını beklenmektedir. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin yaş aralıklarından öğrencilerin çoğunun öğretmenlik deneyimlerinin olduğu varsayılabilir. Öğretmenlik yapmış öğrencilerin alanın kuram bilgisiyle uygulama arasında daha gerçekçi bir bağ kurabilmelerinin mesleki gelişimlerinin gerçekleşmesi üzerine etkisi kuvvetle muhtemeldir. Kadınların erkeklere ve öğrencilerin mezunlara oranla mesleki gelişimde daha iyi bir öğretmen olma arzusunun olduğu söylenebilir. Çok az mezun ve öğrencilerin yüksek lisansa herhangi bir sebebin olmadan başlamasından öğrencilerin almak istedikleri eğitim ile ilgili bilinçli oldukları söylenebilir. Yüksek lisans eğitiminden maddi kazanç beklentisinin çok fazla bulunmadığı ancak öğrencilerin mezunlara oranla bu konuda daha fazla beklenti içerisinde olduğu söylenebilir.

Mezun/öğrencilerin dersler ile ilgili beklentileri incelendiğinde; ders içeriklerinin ilgi çekici bulunduğu, beklentilerin çoğunlukla karşılandığı ve kadın mezun/öğrencilerin dersleri erkeklerden daha ilgi çekici bulduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Kadın mezun/öğrencilerin mesleki gelişim beklentilerinin erkeklerden daha fazla olmasından dolayı dersleri daha çok ilgi çekici buldukları söylenebilir. Dersler çoğunlukla sayıca yeterli bulurken seçmeli dersler için aynı söylemek mümkün değildir. Bu durumda, mevcut seçmeli derslerin artırılması konusunda beklentinin bulunduğu söylenebilir. Bu bazı öğretim elemanlarının da hem fikir olduğu bir konu olup ne mezun/öğrenciler ne de öğretim elemanları seçmeli derslerin tam olarak yeterli olduğunu düşünmektedir.

Öğrenme-öğretme süreci ile ilgili olarak süreçte çoğunlukla öğrenci katılım, derse devam, ders süresinin etkin kullanılması beklentilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bahsi geçen beklentilerin çoğunlukla karşılandığı, süreçte öğretim elemanlarının öğrencilerin ders katılmalarına olanak sağlayıp ders süresini verimli kullandıkları söylenebilir. Benzer şekilde, Demirbolat (2005) çalışmasında, öğrencilerin sürenin etkili kullanılması beklentisinde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Gömleksiz ve Yıldırım (2013) ile Çapuk (2014) da derslerin düzenli ve etkili olması gerekliliğine vurgu yapmıştır. Bunların yanında bu çalışmada, uygulamalı çalışmaların gerçekleştirilmesi konusunda öğrencilerin mezunlara kıyasla daha istekli olduğu

sonucuna ulaşılmıştır. Mezunların eğitim aldıkları dönemlerde çok fazla uygulamalı çalışmaya yer verilmemiş olmasından kaynaklanarak derslerde uygulamalı çalışmaların yapılması konusunda bir beklentilerinin oluşmamış olabileceği söylenebilir. Bilginin geleneksel metotlarla öğrencilere öğretilmesinin yerine yapılandırmacı bakış açısıyla modern şekilde uygulamalar yapılarak bilginin öğrenilmesi ve pekiştirilmesinin eğitimin verimliliği üzerine etkisine unutulmamalıdır. Eğitimin merkezinde olması gereken öğrencinin dinleyici olmak yerine uygulayıcı konumunda olması hem programın hem de verilen eğitimin kalitesini arttıracaktır. Çapuk (2014) da ve Özçakır Sümen ve Kesten (2014) de çalışmalarında, uygulamaya yönelik derslerin olması gerektiğine değinmiştir. Ulaşılan bir diğer önemli beklenti öğretmen-öğrenci etkileşimi olup, öğrenme-öğretme sürecinde bu etkileşime önem verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Demirbolat (2005) da, öğrencilerin öğretim elemanlarıyla etkili iletişim kurma beklentisinde olduklarına çalışmasında yer vermiştir. Mezunların öğretim elemanlarıyla etkileşim konusunda öğrencilere kıyasla daha az beklenti içerisinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Mezunların aldıkları yüksek lisans eğitimi sırasında öğretim elemanlarıyla fazla etkileşim kuramamış olmalarından dolayı bu sonuca ulaşılmış olabileceği söylenebilir. Öğrencilerin öğretim elemanlarıyla iletişim kurmasının sürecin daha etkili ve verimli ilerlemesi üzerine önemli bir etkisinin olacağı yadsınamaz bir gerçek olup süreçte yaşanan veya yaşanabilecek olan problem ve eksikliklerin giderilmesinde önemli bir adımdır.

Değerlendirme süreci ile ilgili olarak dönem içi çalışmaların tümüne önem verildiği, süreç odaklı değerlendirme yöntemlerinin kullanıldığı, değerlendirmede öğretim elemanı görüşlerinin yanı sıra öğrenci katılımı beklentisi sonuçlarına ulaşılmıştır. Orakcı (2020) da çalışmasında, süreç temelli değerlendirme beklentisine değinmiş ve önemini vurgulamıştır. Mezun/öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinin yanında, öğretim elemanları tarafından ödev ve projelere geri bildirim verilmesi yoluyla değerlendirme sürecine dâhil edilme beklentilerinin olduğu görülmüştür. Öğrencilerin akademik, mesleki ve kişisel gelişim beklentilerinin olduğu düşünüldüğünde hazırladıkları ödev ve projelerdeki güçlü ve zayıf yönleri öğrenmeyi istemeleri anlaşılabilir bir durumdur. Güçlü yönlerin farkına varılması ve zayıf yönlerin belirlenip geliştirilmesi için geri bildirim büyük bir önem arz etmekte ve mezuniyet sonrası çalışmalar için de bir temel teşkil etmektedir.

Mezunların programın geneline ilişkin beklentilerine bakıldığında; akademik, kişisel ve mesleki gelişim beklentilerine yüksek lisans eğitimiyle ulaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin programın geneline ilişkin beklentileri incelendiğinde; bazı öğrencilerin anket maddeleri dışında beklentisinin olmadığı, bazı öğrencilerin ise akademik yönlendirme, öğretim elemanı ile etkileşim, geri bildirim ve öğrenci merkezli eğitim konularında beklentilerinin

olduğunu sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğrencilerin öğretim elemanlarıyla daha fazla iletişim kurmak istedikleri, öğretim elemanlarının kendilerine hedefleri konusunda yardımcı olmaları ve eğitim sürecinin merkezinde olarak modern bir eğitim almak istedikleri söylenebilir.

Araştırmanın sonucunda; programın geneline bakıldığında, her iki üniversitedeki öğretim elemanlarının programın başvuru koşulları, öğrenci kabulü, zorunlu/seçmeli dersleri ve mezuniyet için gerekli diğer koşullarla ilgili çeşitli görüşlere sahip olduğu ve öğrenci/mezunların programdan çeşitli beklentilerinin olduğu görülmüştür. Öğretim elemanları görüşlerine göre; programa başvuruda yabancı dil koşulu olması, seçmeli ders sayılarının arttırılması, öğrenci merkezli öğrenme-öğretme ile süreç temelli değerlendirmeye ağırlık verilmesi, mezuniyet koşullarında yer alan ders ve kredilerde esneklik sağlanması ve EPÖ lisans programı bulunmaması kaynaklı bilimsel hazırlık konulması konularının dikkate alınması gerekmektedir. Öğrenci/mezun beklentilerine göre ise; seçmeli ders sayılarının arttırılması, ders içeriklerinin öğrenci görüşü alınarak hazırlanması, ders sürelerinin etkili kullanılması, değerlendirme sürecine öğrencilerin de katılımı, uygulamalı çalışmaların arttırılması ve öğretim elemanı-öğrenci etkileşimi konularının dikkate alınması gerekmektedir. Hem öğretim elemanları hem de öğrencilerin seçmeli derslerin arttırılması görüşünde oldukları söylenebilir. Araştırmanın bir sonraki bölümünde, gelecek araştırmalar için önerilerde bulunulmuştur.

5.2. Öneriler

Yapılan araştırmada, BAÜN ve BUÜ Eğitim Programları ve Öğretim tezli yüksek lisans programları karşılaştırmalı olarak dört grupta incelenmiş ve öğrencilerin beklentileri tespit edilmiştir. Bulgularda yer alan öğretim elemanı görüşleri ve öğrencilerin beklentileri incelendiğinde programdan memnuniyetin artırılması amacıyla şu önerilerde bulunulabilir:

1. Üniversitelerin resmi internet sayfalarındaki programlarla ilgili bilgilerin düzenli olarak güncellenmesi,
2. Üniversitelerin programa öğrenci kontenjanını belirlerken niteliği ve öğretim elemanı sayısını göz önünde bulundurması,
3. Programa başvuru koşulları arasına çok yüksek olmayacak ve fırsat eşitliğini engellemeyecek bir şekilde yabancı dil koşulunun eklenmesi,
4. Öğrenci kabul sürecinde mülakatın gerçekleştirilmesi ve sonuçların açıklanması için verilen sürenin başvuran aday sayısına göre düzenlenerek gerekli durumlarda yazılı sınavlarla desteklenmesi ve sürecin objektif bir şekilde gerçekleştirilmesi,
5. Sınırlı olan öğretim elemanı sayılarında iyileştirme yapılarak seçmeli ders sayısının artırılması ve ders çeşitliliğine gidilmesi,
6. Programda yer alan derslerin öğrenme-öğretme sürecinde öğrenci merkezli ve uygulamalı çalışmalara daha fazla yer verilmesi,
7. Derslerin değerlendirme sürecinde süreç odaklı değerlendirmeye daha fazla yer verilmesi,
8. Mezuniyet koşulları arasında yer alan alınması gereken ders ve kredilerde esneklik sağlanması,
9. Tez çalışması için verilen süre içerisinde yer alan etik kurul, kurum izni vb. izin süreçlerinin hızlandırılması.
10. Öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminin artırılması ve bu etkileşimin sağlanması için gerekli süre tanındıktan sonra öğrencilere danışman atamasının gerçekleştirilmesi.

Ayrıca başka devlet ve vakıf üniversiteleri de dâhil edilerek, karşılaştırmalı incelemenin kapsamı genişletilebilir. Bunun yanında, gözlem yöntemi de kullanılarak katılımcı beyanlarının yanına araştırmacı notları da eklenebilir. Öğrenci beklentilerinin yanında, öğretim elemanlarının EPÖ tezli yüksek lisans öğrencilerinden beklentileri de araştırılarak öğrenci beklentileri ile öğretim elemanlarının beklentileri karşılaştırılabilir. Araştırmaya farklı üniversitelerin eklenmesiyle daha fazla mezun/öğrenciye de ulaşılarak öğrenci beklentileri daha detaylı tespit edilebilir.

KAYNAKÇA

- Akkaş Baysal, E., & Kırat, K. (2022). Eğitim Programları ve Öğretim Alanında Yapılan Yüksek Lisans Tezlerine İlişkin Bir Meta-Değerlendirme Çalışması (2019-2021). *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 5(2), 113-132. doi:10.47477/ubed.1059232
- Alghamdi, Y., & Alangari, T. (2022). The Evaluation of a Master's Program of Curriculum and Instruction in light of CAEP Standards. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 12(4), 328-339.
- Alhas, A. (2006). *Lisansüstü Eğitim Yapmakta Olan Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmenlerinin Lisansüstü Eğitime Bakış Açıkları (Ankara İli Örneği)*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eylül 20, 2022 tarihinde https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=-L8ilcwn9ZRRc_YMKxXW1v15q0a1rEv11EXC1iRhlu-cl5lUhkuya6-QbdrYonR_ adresinden alındı
- Anayasa Mahkemesi, Esas sayısı: 1973/37, Karar Sayısı: 1975/22 (Şubat 11,12,13,14 ve 25, 1975). Ağustos 10, 2022 tarihinde <https://normkararlarbilgibankasi.anayasa.gov.tr/Ara?EsasNo=1973%2F37&KararNo=1975%2F22> adresinden alındı
- Atik Kara, D., Kürüm Yapıcıoğlu, D., & Sever, D. (2020). Eğitim Programları ve Öğretim Lisansüstü Eğitim Programlarının İncelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 4(2), 163-190.
- BAÜN. (2023, Temmuz 5). *2023/2024 Eğitim-Öğretim Yılı Güz Yarıyılı Lisansüstü Programlara Başvuru İlanı*. Temmuz 15, 2023 tarihinde Balıkesir Üniversitesi: <https://www.balikesir.edu.tr/site/duyuru/13372> adresinden alındı
- BAÜN. (2023). *Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Akademik Kadro*. Temmuz 20, 2023 tarihinde Balıkesir Üniversitesi: <https://www.balikesir.edu.tr/site/akademik-kadro-anabilimdali/104318> adresinden alındı
- BAÜN. (2023). *Sosyal Bilimler Enstitüsü EPÖ Tezli Yüksek Lisans Ders Kataloğu*. Temmuz 15, 2023 tarihinde Balıkesir Üniversitesi: <https://obs.balikesir.edu.tr/oibs/bologna/index.aspx?lang=tr&curOp=showPac&curUnit=25&curSunit=5074#> adresinden alındı
- Becerikli, S. (2021). Türk Eğitim Tarihinde Bir Uzaktan Öğretim Deneyimi-(YAYKUR)-. *MSGSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(23), 461-475.
- Bıkmaz, F., Aksoy, E., Tatar, Ö., & Altınyüzük, C. (2013). Eğitim Programları ve Öğretim Alanında Yapılan Doktora Tezlerine Ait İçerik Çözümlemesi (1974-2009). *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 288-304.
- Bobbitt, F. (1918). *The Curriculum*. Boston, New York, Chicago: Houghton Mifflin Company.
- Booyse, C., & Plessis, E. (2014). *Curriculum Studies Development, Interpretation, Plan and Practice* (2 b.). Van Schaik Publishers.
- BUÜ. (2020). *Eğitim Programları ve Öğretim Bilgi Paketi & Ders Kataloğu*. Temmuz 24, 2023 tarihinde Bursa Uludağ Üniversitesi: <http://bilgipaketi.uludag.edu.tr/Programlar/Detay/1140?AyID=28> adresinden alındı
- BUÜ. (2021). *Eğitim Programları ve Öğretim Bilgi Paketi & Ders Kataloğu*. Temmuz 25, 2023 tarihinde Bursa Uludağ Üniversitesi: <http://bilgipaketi.uludag.edu.tr/Programlar/Detay/1140?AyID=29> adresinden alındı

- BUÜ. (2021). *Öğretim Elemanları Görev Tanımı*. Ağustos 20, 2022 tarihinde Bursa Uludağ Üniversitesi: <https://uludag.edu.tr/sbmyo/konu/view?id=7689&title=ogretim-elemanlari-gorev-tanimi> adresinden alındı
- BUÜ. (2022). *Eğitim Programları ve Öğretim Bilgi Paketi & Ders Kataloğu*. Temmuz 25, 2023 tarihinde Bursa Uludağ Üniversitesi: <http://bilgipaketi.uludag.edu.tr/Programlar/Detay/1140?AyID=30> adresinden alındı
- BUÜ. (2023). *2023-2024 Eğitim-Öğretim Yılı Güz Yarıyılı Lisansüstü Kontenjanlar ve Başvuru Koşulları*. Temmuz 15, 2023 tarihinde Bursa Uludağ Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı: <https://www.uludag.edu.tr/oidb/duyuru/view?id=26266&alias=2023-2024-egitim-ogretim-yili-guz-yariyili-lisansustu-kontenjanlar-ve-basvuru-kosullari> adresinden alındı
- Creswell, J. (2021). *Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş* (3. Baskı b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Çalık, T., & Bumin Süzen, Z. (2013). Avrupa Üniversiteler Birliği Kurumsal Değerlendirme Raporlarında Yer Alan Tespitler ve Öğretim Üyelerinin İyileştirme Önerilerine Katılım Düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 19(3), 355-390.
- Çapuk, S. (2014). *Türkiye ve ABD'de Yürürlükte Olan "Eğitim Programları ve Öğretim" Alanındaki Yüksek Lisans ve Doktora Programlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çelikkaya, H. (1991). Eğitimin Anlamları ve Farklı Açılardan Görünüşü. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 73-85.
- Çobanoğlu, R., & Yıldırım, A. (2021). Türkiye'de Program Geliştirme Çalışmaları: Cumhuriyet'in İlanından Günümüze Tarihsel Bir Analiz. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 810-830.
- Demirbolat, A. (2005). Yüksek Lisans Öğrencilerinin Program ve Öğretim Elemanlarından Beklentileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 47-64.
- Demirel, Ö. (1992). Türkiye'de Program Geliştirme Uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(7), 27-43.
- Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya* (27. Baskı b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirhan İşcan, C., & Hazır Bıkmaz, F. (2012). Eğitim Programları ve Öğretim Alanında Lisansüstü Eğitim Programlarının Analizi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(1), 107-138.
- Demirhan İşcan, C., & Hazır Bıkmaz, F. (2012). Eğitim Programları ve Öğretim Alanında Lisansüstü Eğitim Programlarının Analizi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(1), 107-138.
- Doğan Taş, İ., & Duman, S. (2021). A Systematic Review of Postgraduate Theses on Curriculum Evaluation. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 11(1), 43-64.
- Duruhan, K., & Çapuk, S. (2015). Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Alanında Lisansüstü Eğitim Çerçeve Program Önerisi. *TYB Akademi Dil Edebiyat ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(13), 145-175.
- Ekiz, D. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı b.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erişti, B. (2013). Türk Üniversitelerinde Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Profilleri. *Eğitim ve Bilim*, 38(167), 312-327.

- Ertürk, S. (1984). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Esfandiari, R., Meihami, H., & Jahani, F. (2022). Exploring Iranian Postgraduate EFL Students' Academic Writing Experiences and Expectations: A Dynamic Narrative Approach. 25(4).
- Fidan, N. (2012). *Okulda Öğrenme ve Öğretme* (3. Baskı b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Gökmenoğlu, T., & Eret, E. (2011). Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Araştırma Görevlilerinin Bakış Açısıyla Türkiye'de Program Geliştirme. *İlköğretim Online Dergisi*, 10(2), 667-681.
- Gömlüksiz, M., & Bozpolat, E. (2013). Eğitim Programları ve Öğretim Alanındaki Lisansüstü Tezlerin Değerlendirilmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(7), 457-472. doi:10.9761/JASSS1769
- Güdek, M. (2018). *Türkiye'de Yükseköğretim Düzeyinde Yütürütülen Gastronomi Programları ve Program Amacına Yönelik Öğrenci Beklentileri*. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hakan, A., Sağlam, M., Sever, D., & Vural, L. (2011). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Programlarının Değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 19-34.
- Hall, B., & Howard, K. (2008). A Synergistic Approach Conducting Mixed Methods Research With Typological and Systemic Design Considerations. *Journal of Mixed Methods Research*, 2(3), 248-269. doi:10.1177/1558689808314622
- Hassel, S., & Ridout, N. (2018). An Investigation of First-Year Students' and Lecturers' Expectations of University Education. *Frontiers in Psychology*, 8(2218), 1-13.
- Hazır Bıkmaz, F., Aksoy, E., Tatar, Ö., & Atak Altınyüzük, C. (2013). Eğitim Programları ve Öğretim Alanında Yapılan Doktora Tezlerine Ait İçerik Çözümlemesi (1974-2009). *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 38(168), 288-303.
- HÜ. (2023). *HÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü*. Tarihçe: <https://sosyalbilimler.hacettepe.edu.tr/tr/menu/tarihce-5> adresinden alındı
- Işık, M., & Bahat, İ. (2021). Yükseköğretim Öğrencilerinin Gelecek Beklentileri: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Örneği. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(2), 17-35.
- Karakütük, K. (2009). *Lisansüstü Öğretim Sistemleri* (2. Basım b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Karaman, S., & Bakırcı, F. (2010). Türkiye'de Lisansüstü Eğitim: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 94-114.
- Kaya, S. (2014). Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı Lisansüstü Eğitimin Değerlendirilmesi. *International Journal of Human Sciences*, 11(2), 802-826. doi:10.14687/ijhs.v11i2.2939
- Kozikoğlu, İ., & Senemoğlu, N. (2015). Eğitim Programları ve Öğretim Alanında Yapılan Doktora Tezlerinin İçerik Analizi (2009-2014). *Eğitim ve Bilim*, 40(182), 29-41. doi:10.15390/EB.2015.4784
- Kömürlü, E. (2019). 1960'lara kadar Türkiye'de İlk Üniversitelerin Kuruluşları. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 35-42.
- Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği. (2016). Kanun No: 2547. Eylül 21, 2022 tarihinde <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=21510&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5> adresinden alındı
- Norris, N. (1998). Curriculum Evaluation Revisited. *Cambridge Journal of Education*, 28(2), 207-219. doi:10.1080/0305764980280206
- Orakcı, Ş. (2020). Postgraduate Students' Expectations of Their Lecturers. *The Qualitative Report*, 25(1), 199-215.

- Ornstein, A., & Hunkins, F. (2016). *Eğitim Programı Temelleri, İlkeler ve Sorunlar* (2. b.). (A. Arı, Çev.) Konya: Eğitim Yayınevi.
- Ortega-Dela Cruz, R. (2019). Perceptions of Higher Agricultural Education Toward Sustainable Agricultural Development. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 10(1), 187-202.
- Ozan, C., & Köse, E. (2014, Nisan). Eğitim Programları ve Öğretim Alanındaki Araştırma Eğilimleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 116-136.
- Ökmen, B., Şahin, Ş., Boyacı, Ş., Kılıç, A., & Adıgüzel, A. (2022). Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programına İlişkin Öğretim Üyesi ve Öğrenci Görüşleri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 559-579.
- Östlund, U., Kidd, L., Wengström, Y., & Rowa-Dewar, N. (2011). Combining Qualitative and Quantitative Research Within Mixed Method Research Designs: A Methodological Review. *International Journal of Nursing Studies*, 48, 369-383.
- ÖSYM. (2021). Temmuz 30, 2022 tarihinde ÖSYM Yükseköğretim ile İlgili Genel Bilgiler: <https://www.osym.gov.tr/TR,1371/tanimlar.html> adresinden alındı
- Özçakır Sümen, Ö., & Kesten, A. (2014). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretim Elemanlarından Beklentileri ve Beklentilerinin Karşılama Düzeyine İlişkin Görüşleri. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 13(1), 183-199.
- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde Program Değerlendirme ve Türkiye’de Eğitim Programlarını Değerlendirme Çalışmalarının İncelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126-149.
- Özen, F., & Altunbay, M. (2021). Öğrencilerin Lisansüstü Eğitimden Beklentileri ile Ders ve Danışman Seçme Süreçlerini Etkileyen Etmenler: Bir Şehir Üniversitesi Örneği. *Yükseköğretim Dergisi*, 11(1), 97-110. doi:10.2399/yod.20.722456
- Öztürk, C. (2013). *Yükseköğretim Düzeyindeki Büro Yönetimi Programlarının Öğrenci Beklentileri Açısından Değerlendirilmesi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Resmi Gazete. (1981). *Yükseköğretim Kanunu (YK)*. Kanun No: 2547. Ağustos 8, 2022 tarihinde <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/17506.pdf> adresinden alındı
- Resmi Gazete. (1982). *Açık Yükseköğretim Yönetmeliği*. Kanun No: 2547. Ekim 16, 2022 tarihinde <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/17860.pdf> adresinden alındı
- Resmi Gazete. (1983). *Yükseköğretim Kanunu (YK)*. Kanun No: 2880/1. Md. Ağustos 9, 2022 tarihinde <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/18140.pdf> adresinden alındı
- Resmi Gazete. (1991). *Yükseköğretim Kanunu (YK)*. Kanun No: 3708/1. Md. Ağustos 9, 2022 tarihinde <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/20840.pdf> adresinden alındı
- Resmi Gazete. (2001). *Yükseköğretim Kanunu (YK)*. Kanun No: 4702/1. Md. Ağustos 9, 2022 tarihinde <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2001/07/20010710.htm> adresinden alındı
- Resmi Gazete. (2014). *Kanunlar*. Kanun No: 6567. doi:<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/11/20141126.htm>
- Resmi Gazete. (2020). *Bursa Uludağ Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği*. Ağustos 25, 2022 tarihinde alındı
- Sawin, E., & Smith, J. (1966). Curriculum Evaluation. *Improving College and University Teaching*, 14(2), 81-86. doi:10.1080/00193089.1966.10532506
- Selçuk, G., Okur Özdemir, A., & Çakmak, A. (2016). Türkiye’deki Eğitim Programları ve Öğretim Araştırmalarında Güncel Eğilimler. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 41-56.

- Senemoğlu, N. (1991). *A study of initial primary teacher training in England with implications for the system in Turkey*. Leicester: The University of Leicester: Yayımlanmamış araştırma raporu.
- Sert, M., Gündoğdu, K., & Akar-Vural, R. (2018). Türkiye'de eğitim programları ve öğretim alanının bugünü, yarını. 27. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi* (s. 2405-2418). Antalya: Pegem Akademi.
- Sönmez, V. (2019). *Eğitim Bilimine Giriş* (15. Baskı b.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stoecker, R., & Avila, E. (2021). From Mixed Methods to Strategic Research Design. *International Journal of Social Research Methodology*, 24(6), 627-640. doi:10.1080/13645579.2020.1799639
- Şahin, Ş., Ökmen, B., Boyacı, Z., Kılıç, A., & Adıgüzel, A. (2018). Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programı İhtiyaç Analizi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 8(3), 502-511. doi:10.5961/jhes.2018.291
- Şeker, H. (2019). *Eğitimde Program Geliştirme Kavramlar Yaklaşımlar* (5. Baskı b.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- TDK. (2005). *Türkçe Sözlük* (10. Baskı b.). Ankara.
- Tomlinson, A., Simpson, A., & Killingback, C. (2023). Student Expectations of Teaching and Learning When Starting University: A Systematic Review. *Journal of Further and Higher Education*, 47(8), 1054-1073. doi:10.1080/0309877X.2023.2212242
- Toraman, S. (2021). Karma Yöntemler Araştırması: Kısa Tarihi, Tanımı, Bakış Açıları ve Temel Kavramlar. *Nitel Sosyal Bilimler*, 3(1), 1-29.
- TYYÇ. (2010). *TYYÇ Düzeyleri için Toplam Kredi (AKTS) ve Öğrenci Çalışma Yüklü Aralıkları*. Temmuz 20, 2023 tarihinde Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi: <http://tyyc.yok.gov.tr/?pid=36> adresinden alındı
- TYYÇ. (2010). *TYYÇ Düzeyleri Yeterlilik Profilleri*. (Y. K. (YÖK), Düzenleyen) Ağustos 11, 2022 tarihinde <http://tyyc.yok.gov.tr/?pid=31> adresinden alındı
- Uşun, S. (2016). *Eğitimde Program Değerlendirme Süreçler-Yaklaşımlar ve Modeller* (2. b.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Varış, F. (1976). Yeni Üniversitelerin ve Fakültelerin Kurulmasında Uygulanabilecek Ölçütler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 9(1), 73-93. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/auedfd/issue/48652/618631> adresinden alındı
- Varış, F. (1996). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Alkım Kitabevi.
- Vural Yılmaz, D. (2014). Yükseköğretimde Uluslararasılaşma: Türkiye’de Ulusal Siyasalar, Kurumsal Stratejiler ve Uygulamalar. Isparta.
- Yağar, F., & Dökme, S. (2018). Niteliksel Araştırmaların Planlanması: Araştırma Soruları, Örneklem Seçimi, Geçerlik ve Güvenirlik. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(3), 1-9.
- Yeşilpınar Uyar, M. (2017). Eğitim Programları ve Öğretim Alanına Yönelik Bir Dergideki Araştırmalara İlişkin İçerik Analizi: 2002-2015. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(3), 1009-1024.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (11. Baskı b.). Ankara: Seçkin Akademik ve Mesleki Yayınlar.
- Yıldız, E., Akpınar, E., Aşkar, H., & Ergin, Ö. (2005). Yüksek Lisans Eğitimine Yönelik Öğrenci Görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*(17).
- YÖK. (2018). *Diğer Yükseköğretim Kurumları*. Ağustos 10, 2022 tarihinde Yükseköğretim Kurulu: <https://www.yok.gov.tr/universiteler/diger-yuksekogretim-kurumlari> adresinden alındı

- YÖK. (2018). *4'lük Sistemdeki Notların 100'lük Sistemdeki Karşılıkları*. Temmuz 15, 2023 tarihinde Yükseköğretim Kurulu: <https://oyy.yok.gov.tr/Documents/Anasayfa/4lukSistem.pdf> adresinden alındı
- YÖK. (2018). *Tarihçe*. Ağustos 9, 2022 tarihinde Yükseköğretim Kurulu: <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/tarihce> adresinden alındı

EKLER

EK-1 : GÖRÜŞME FORMU

Sayın katılımcı,

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde “Eğitim Programları ve Öğretimi (EPÖ) Yüksek Lisans Programlarının Karşılaştırmalı Değerlendirilmesi ve Öğrenci Beklentileri” konulu yüksek lisans tez çalışması yapılmaktadır. Bu çalışmanın tamamlanabilmesi için sizin değerli görüş ve önerilerinize ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araştırma sonuçlarının yüksek lisans eğitim programlarının değerlendirilmesi, geliştirilmesi ve uygulaması süreçlerinde yöneticiler, uzmanlar ve akademisyenlere önemli katkılar sağlayacağı değerlendirilmektedir. Bu anket çalışmasından elde edilecek bilgilerin bilimsel amaç dışında kullanılmayacağından ve kişisel bilgilerinizin kesinlikle saklı tutulacağından emin olabilirsiniz. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Kübra YAŞAR

Yüksek Lisans Öğrencisi

GÖRÜŞME FORMU

I) KİŞİSEL BİLGİLER:

1. Görev yeriniz:
2. Akademik unvanınız:
3. Akademik personel olarak görev süreniz:
4. Akademik geçmişiniz:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Enstitü/Fakülte	Başlama Yılı	Bitirme Yılı
Lisans					
Yüksek Lisans					
Doktora					

II) Halen görev yapmakta olduğunuz Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans programına (başvuru koşulları, öğrenci kabulü, zorunlu/seçmeli dersler ve mezuniyet koşullarına) ilişkin görüş ve önerilerinizi belirtiniz.

1. EPÖ yüksek lisans programına başvuru koşulları içerisine eklemeyi/değiştirmeyi istediğiniz herhangi bir koşul var mı? Kısaca açıklayınız.
2. EPÖ yüksek lisans programına gelen öğrenci niteliğinden memnun musunuz? Memnun olduğunuz ve memnun olmadığınız noktalar neler? Kısaca açıklayınız.

3. EPÖ yüksek lisans programında mevcut olarak uygulanan öğrenci kabul süreci hakkında ne düşünüyorsunuz?
4. Programa öğrenci kabulü sürecine eklenmesi/değiştirilmesi gerektiğini düşündüğünüz noktalar varsa neler? Kısaca açıklayınız.
5. EPÖ yüksek lisans programındaki zorunlu/seçmeli derslerinin niteliği ve niceliğine ilişkin düşünceleriniz nelerdir?
6. EPÖ yüksek lisans programında siz hangi ders/dersleri vermektесiniz? Almış olduğunuz eğitim (lisans, yüksek lisans veya doktora eğitimi) bugün vermekte olduğunuz bu derslerle ilgili bilgi ve beceri yeterlilik düzeyine ulaşmanıza katkı sağladı mı? Eğer sağladıysa, ne düzeyde katkısı oldu?
7. EPÖ yüksek lisans programında derslerinizi nasıl işliyorsunuz? Ders değerlendirmelerinde süreç ya da sonuç odaklı değerlendirme yöntemlerinden hangilerini nasıl kullanıyorsunuz?
8. EPÖ yüksek lisans programında mevcut olarak uygulanan mezuniyet koşulları hakkında ne düşünüyorsunuz?
9. Sizce mezuniyet şartlarına eklenmesi ya da değiştirilmesi gereken noktalar var mı? Varsa neler?

EK-2 : ÖĞRENCİ ANKETİ

Sayın katılımcı,

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde “Eğitim Programları ve Öğretimi (EPÖ) Yüksek Lisans Programlarının Karşılaştırmalı Değerlendirilmesi ve Öğrenci Beklentileri” konulu yüksek lisans tez çalışması yapılmaktadır. Bu çalışmanın tamamlanabilmesi için sizin değerli görüş ve önerilerinize ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araştırma sonuçlarının yüksek lisans eğitim programlarının değerlendirilmesi, geliştirilmesi ve uygulaması süreçlerinde yöneticiler, uzmanlar ve akademisyenlere önemli katkılar sağlayacağı değerlendirilmektedir. Bu anket çalışmasından elde edilecek bilgilerin bilimsel amaç dışında kullanılmayacağından ve kişisel bilgilerinizin kesinlikle saklı tutulacağından emin olabilirsiniz. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Kübra YAŞAR

Yüksek Lisans Öğrencisi

I. KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz nedir?

☐ Kadın ☐ Erkek

2. Hangi yaş aralığındasınız?

☐ 18-20

☐ 30-39

☐ 50-59

☐ 21-29

☐ 40-49

☐ 60 veya daha büyük

3. Branşınız nedir?

☐ Fen Bilimleri

☐ Sosyal Bilimler

☐ Diğer:

☐ Sanat

☐ Spor

4. Lisans eğitimi aldığınız coğrafi bölge neresidir?

☐ Marmara

☐ Ege

☐ Akdeniz

☐ Karadeniz

☐ İç Anadolu

☐ Doğu Anadolu

☐ Güneydoğu Anadolu

☐ Diğer:

II. ÖĞRENCİ BEKLENTİLERİ

		Kesinlikle katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Kararsızım (3)	Katılıyorum (4)	Kesinlikle katılıyorum (5)
1	Yüksek lisans eğitime akademik olarak ilerlemek istediğim için başladım.					
2	Yüksek lisans eğitime daha fazla para kazanmak için başladım.					
3	Yüksek lisans eğitimini almaya mecbur bırakıldım.					
4	EPÖ yüksek lisans eğitime bu alanda uzman olmak istediğim için başladım.					
5	EPÖ yüksek lisans eğitime bu alana özel ilgi duyduğum için başladım.					
6	EPÖ yüksek lisans eğitime başlamış olmamın herhangi bir nedeni yok.					
7	EPÖ yüksek lisans eğitime daha iyi bir öğretmen olabilmek için başladım.					
8	EPÖ yüksek lisans eğitiminin mesleki gelişimime katkısı olacağını düşünüyorum.					
9	EPÖ yüksek lisans eğitiminin kişisel gelişimime katkısı olacağını düşünüyorum.					
10	EPÖ yüksek lisans eğitiminin maddi katkı sağlayacağını düşünüyorum.					
11	EPÖ yüksek lisans eğitiminin akademik gelişimime katkısı olacağını düşünüyorum.					
Dersler ile ilgili beklentiler						
1	Bu programda yer alan dersler sayıca yeterlidir.					
2	Bu programda yer alan derslerin akademik alandaki güncel gelişmeleri kapsamaktadır.					
3	Bu programdaki dersler alanda uzman olmamı sağlayabilecek niteliktedir.					
4	Bu programda yer alan seçmeli dersler sayıca yeterlidir.					
5	Bu programda yer alan derslerin içerikleri hiç ilgimi çekmemektedir.					
6	Bu programda yer alan derslerin içeriği hazırlanırken öğretim elamanları görüşlerimizi almaktadır.					
Öğrenme-Öğretme Süreci ile ilgili Beklentiler						
1	Programda yer alan derslerde süre etkili bir şekilde kullanılmaktadır.					
2	Derslerin dönemlik ve haftalık süresi konuların etkili biçimde işlenmesi yönünden yetersizdir.					

		Kesinlikle katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Kararsızım (3)	Katılıyorum (4)	Kesinlikle katılıyorum (5)
3	Programda yer alan derslerde dersleri yürüten öğretim elemanları hibrit eğitimi kullanmakta donanımlıdır.					
4	Programda yer alan derslerde kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri dersin amaçlarına ulaşılmasını sağlayacak niteliktedir.					
5	Programda yer alan derslerin işlenişinde öğrenci katılımı sağlanamamaktadır.					
6	Programda yer alan derslere öğrencilerin devam edilmesine önem verilmemektedir.					
7	Programda yer alan derslerde dersin amaçlarına uygun uygulamalı çalışmalar yapılmaktadır.					
8	Programda yer alan derslerde öğretmen-öğrenci arasındaki etkileşime önem verilmektedir.					
9	Programda yer alan derslerde öğrencilerin birbirleriyle etkileşimine önem verilmektedir.					
10	Programda yer alan dersler öğrenci merkezli işlenmektedir.					
Değerlendirme süreci ile ilgili beklentiler						
1	Programda yer alan derslerde sonuç odaklı (sadece sınav sonuçlarıyla) değerlendirme yöntemi kullanılmaktadır.					
2	Programda yer alan derslerde süreç odaklı (ders katılım, ödev, proje vb.) değerlendirme yöntemi kullanılmaktadır.					
3	Başarımın değerlendirilmesinde dönem içi çalışmalarımın tümüne önem verilmektedir.					
4	Yılsonunda derslerin değerlendirilmesine öğrencilerin de katılımı sağlanmaktadır.					
5	Öğretim elemanları hazırlanan ödev ve projelerle ilgili mutlaka geri bildirimde bulunmaktadır.					
6	Değerlendirme sürecinde sadece öğretim elemanlarının görüşleri yer almaktadır.					

Yukarıdaki maddelerin dışında program ve öğretim elemanlarından beklentileriniz nelerdir?

.....

.....

.....

.....

EK-3 : MEZUN ANKETİ

Sayın katılımcı,

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde “Eğitim Programları ve Öğretimi (EPÖ) Yüksek Lisans Programlarının Karşılaştırmalı Değerlendirilmesi ve Öğrenci Beklentileri” konulu yüksek lisans tez çalışması yapılmaktadır. Bu çalışmanın tamamlanabilmesi için sizin değerli görüş ve önerilerinize ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araştırma sonuçlarının yüksek lisans eğitim programlarının değerlendirilmesi, geliştirilmesi ve uygulaması süreçlerinde yöneticiler, uzmanlar ve akademisyenlere önemli katkılar sağlayacağı değerlendirilmektedir. Bu anket çalışmasından elde edilecek bilgilerin bilimsel amaç dışında kullanılmayacağından ve kişisel bilgilerinizin kesinlikle saklı tutulacağından emin olabilirsiniz. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Kübra YAŞAR

Yüksek Lisans Öğrencisi

I. KİŞİSEL BİLGİLER

5. Cinsiyetiniz nedir?

☐ Kadın ☐ Erkek

6. Hangi yaş aralığındasınız?

☐ 18-20

☐ 30-39

☐ 50-59

☐ 21-29

☐ 40-49

☐ 60 veya daha büyük

7. Branşınız nedir?

☐ Fen Bilimleri

☐ Sosyal Bilimler

☐ Diğer:

☐ Sanat

☐ Spor

8. Lisans eğitimi aldığınız coğrafi bölge neresidir?

☐ Marmara

☐ Ege

☐ Akdeniz

☐ Karadeniz

☐ İç Anadolu

☐ Doğu Anadolu

☐ Güneydoğu Anadolu

☐ Diğer:

9. Yüksek lisans eğitimi aldığınız coğrafi bölge neresidir?

☐ Marmara

☐ Ege

☐ Akdeniz

☐ Karadeniz

☐ İç Anadolu

☐ Doğu Anadolu

☐ Güneydoğu Anadolu

☐ Diğer:

II. ÖĞRENCİ BEKLENTİLERİ

1. Aldığınız yüksek lisans eğitimi sizi hedeflerinize ulaştırdı mı?

☐ Evet ☐ Kısmen ☐ Hayır

Kısaca açıklayınız:

.....

.....

.....

.....

.....

		Kesinlikle katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Kararsızım (3)	Katılıyorum (4)	Kesinlikle katılıyorum (5)
1	Yüksek lisans eğitimine akademik olarak ilerlemek istediğim için başlamıştım.					
2	Yüksek lisans eğitimine daha fazla para kazanmak için başlamıştım.					
3	Yüksek lisans eğitimini almaya mecbur bırakılmıştım.					
4	EPÖ yüksek lisans eğitimine bu alanda uzman olmak istediğim için başlamıştım.					
5	EPÖ yüksek lisans eğitimine bu alana özel ilgi duyduğum için başlamıştım.					
6	EPÖ yüksek lisans eğitimine başlamış olmamın herhangi bir nedeni yoktu.					
7	EPÖ yüksek lisans eğitimine daha iyi bir öğretmen olabilmek için başlamıştım.					
8	EPÖ yüksek lisans eğitiminin mesleki gelişimime katkısı olduğunu düşünüyorum.					
9	EPÖ yüksek lisans eğitiminin kişisel gelişimime katkısı olduğunu düşünüyorum.					
10	EPÖ yüksek lisans eğitiminin maddi katkı sağladığını düşünüyorum.					
11	EPÖ yüksek lisans eğitiminin akademik gelişimime katkı sağladığını düşünüyorum.					
Dersler ile ilgili beklentiler						
1	Bu programda yer alan dersler sayıca yeterlidir.					
2	Bu programda yer alan derslerin akademik alandaki güncel gelişmeleri kapsamaktadır.					
3	Bu programdaki dersler alanda uzman olmamı sağlamıştır.					
4	Bu programda yer alan seçmeli derslerin sayısı yeterlidir.					
5	Bu programda yer alan derslerin içerikleri hiç ilgimi çekmemiştir.					

		Kesinlikle katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Kararsızım (3)	Katılıyorum (4)	Kesinlikle katılıyorum (5)
6	Bu programda yer alan derslerin içeriği hazırlanırken öğretim elamanları görüşlerimizi almıştır.					
Öğrenme-Öğretme Süreci ile ilgili Beklentiler						
1	Programda yer alan derslerde süre etkili bir şekilde kullanılmıştır.					
2	Derslerin dönemlik ve haftalık süresi konuların etkili biçimde işlenmesi yönünden yetersiz kalmıştır.					
3	Programda yer alan derslerde dersleri yürüten öğretim elemanları hibrit eğitimi kullanmakta donanımlıdır.					
4	Programda yer alan derslerde kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri dersin amaçlarına ulaşılmasını sağlayacak niteliktedir.					
5	Programda yer alan derslerin işlenişinde öğrenci katılımı sağlanamamıştır.					
6	Programda yer alan derslere öğrencilerin devam edilmesine önem verilmemiştir.					
7	Programda yer alan derslerde dersin amaçlarına uygun uygulamalı çalışmalar yapılmamıştır.					
8	Programda yer alan derslerde öğretmen-öğrenci arasındaki etkileşime önem verilmemiştir.					
9	Programda yer alan derslerde öğrencilerin birbirleriyle etkileşimine önem verilmiştir.					
10	Programda yer alan dersler öğrenci merkezli işlenmiştir.					
Değerlendirme süreci ile ilgili beklentiler						
1	Programda yer alan derslerde sonuç odaklı (sadece sınav sonuçlarıyla) değerlendirme yöntemi kullanılmıştır.					
2	Programda yer alan derslerde süreç odaklı (ders katılım, ödev, proje vb.) değerlendirme yöntemi kullanılmıştır.					
3	Başarımın değerlendirilmesinde dönem içi çalışmalarımın tümüne önem verilmiştir.					
4	Yılsonunda derslerin değerlendirilmesine öğrencilerin de katılımı sağlanmıştır.					
5	Öğretim elemanları hazırlanan ödev ve projelerle ilgili mutlaka geri bildirimde bulunmuştur.					
6	Değerlendirme sürecinde sadece öğretim elemanlarının görüşleri yer almıştır.					

EK-4 : İZİNLER



T.C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Hukuk Müşavirliği
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu Başkanlığı

Sayı: E-92662996-044-85717

05.12.2022

Konu: Kübra YAŞAR'ın Etik Kurul izni

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 17.11.2022 tarihli ve E-20585590-302.08.01-8688 sayılı yazınız.

Enstitünüz, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Kübra YAŞAR'ın "Eğitim Programları ve Öğretimi (EPÖ) Yüksek Lisans Programlarının Karşılaştırmalı Değerlendirilmesi ve Öğrenci Beklentileri" konulu tez çalışması, BUÜ Araştırma ve Yayın Etiği Kurulları Başkanlığı (Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu)'nın 25 Kasım 2022 tarih ve 2022-10 sayılı oturumunda görüşülmüş olup, alınan karar ekte gönderilmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Ferudun YILMAZ
 Rektör a.
 Rektör Yardımcısı

Ek:
 Karar Örneği (1 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULLARI
 (Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu)
TOPLANTI TUTANAĞI

OTURUM TARİHİ
25 KASIM 2022

OTURUM SAYISI
2022-10

KARAR NO 41: Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nden alınan Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı öğretim üyesi Prof. Dr. Rüçhan UZ'un danışmanlığında Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Kübra YAŞAR'ın "Eğitim Programları ve Öğretimi (EPÖ) Yüksek Lisans Programlarının Karşılaştırmalı Değerlendirilmesi ve Öğrenci Beklentileri" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak anket ölçek ve görüşme sorularının değerlendirilmesine geçildi.

Yapılan görüşmeler sonunda; Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı öğretim üyesi Prof. Dr. Rüçhan UZ'un danışmanlığında Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Kübra YAŞAR'ın "Eğitim Programları ve Öğretimi (EPÖ) Yüksek Lisans Programlarının Karşılaştırmalı Değerlendirilmesi ve Öğrenci Beklentileri" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak anket ölçek ve görüşme sorularının fikri, hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğu başvurucuya ait olmak üzere uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.



T.C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı: E-94390400-302.08.01-89013
Konu: Kübra YAŞAR'ın Araştırma İzni

22.12.2022

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Enstitü Sekreterliğine)

İlgi : 12.12.2022 tarihli ve E-20585590-302.08.01-9080 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programı öğrencisi Kübra YAŞAR'ın "Eğitim Programları ve Öğretimi (EPÖ) Yüksek Lisans Programlarının Karşılaştırmalı Değerlendirilmesi ve Öğrenci Beklentileri" adlı tez çalışmasına ilişkin Balıkesir Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığından alınan 22.12.2022 tarih ve 210049 sayılı yazının bir örneği ve eki ilişikte gönderilmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Nurten ALAKOÇ
Daire Başkan V.

Ek:
Yazı Örneği ve Eki

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : E-28711322-044-210049
Konu : Anket Çalışması (Kübra YAŞAR)

22.12.2022

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
Görükle Kampüsü PK:16059 Nilüfer/BURSA

İlgi : 15.12.2022 tarihli ve 28312341/300-E-94390400-302.08.01-87637 sayılı yazınız.

Üniversitemiz Necatibey Eğitim Fakültesi Dekanlığının Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programı öğrencisi Kübra YAŞAR'ın çalışması ile ilgili 21.12.2022 tarihli ve E-70465693-300-209865 sayılı cevabi yazısı ekte gönderilmiştir.
Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. İbrahim TÜRKMEN
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek:Yazı (1 Sayfa)

Evrak Tarih ve Sayısı: 21.12.2022-E.209865



T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
Necatibey Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı : E-70465693-300-209865
Konu : Anket İzni

21.12.2022

REKTÖRLÜK MAKAMINA
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 21.12.2022 tarihli ve 28711322/044/208817 sayılı yazı.

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programı öğrencisi Kübra YAŞAR'ın "Eğitim Programları ve Öğretimi (EPÖ) Yüksek Lisans Programlarının Karşılaştırmalı Değerlendirilmesi ve Öğrenci Beklentileri" adlı tez çalışmasını Fakültemiz Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında uygulama isteği Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Mehmet BAŞTÜRK
Dekan

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

ÖZ GEÇMİŞ

Adı-Soyadı	Kübra YAŞAR		
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce, Almanca, Korece		
Eğitim Durumu	Başlama - Bitirme		Kurum Adı
Lise	2009	2013	Balıkesir Edremit Anadolu Lisesi
Lisans	2013	2017	İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği
Yüksek Lisans	2020	2023	Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı
Çalıştığı Kurumlar	Başlama - Ayrılma		Kurum Adı
1.	18.09.2017	31.10.2018	Manisa Celal Bayar Üniversitesi Yabancı Diller Meslek Yüksek Okulu (Ücretli Okutman)
2.	03.11.2018	04.02.2019	Milli Savunma Üniversitesi Kara Harp Okulu Maltepe Yerleşkesi (Kursiyer)
3.	04.02.2019	Devam	Milli Savunma Üniversitesi Kara Astsubay Meslek Yüksekokulu (Öğretim Görevlisi)
Tarih İmza Adı-Soyadı			