



Üniversite Lisans Ders Programlarının Süreç ve Sonuç Odaklı Program Geliştirme Yaklaşımlarına Göre Öğrenci Görüşleri Açısından İncelenmesi

Analysis of Process and Product Oriented Program Approaches in Undergraduate Courses as Perceived by Students

Fatma MIZIKACI*, Öykü GÖKTUNALI**, Ayşegül Kübra AKTAŞ***,
Durmuş Ziya GÖRÜR****, Figen KIZIL*****, Saadet ÇINAR*****

• **Geliş Tarihi:** 21.03.2018 • **Kabul Tarihi:** 30.11.2018 • **Yayın Tarihi:** 07.12.2018

Kaynakça Bilgisi: Mızıkacı, F., Göktunalı, Ö., Aktaş, A. K., Görür, D. Z., Kızıl, F., & Çınar, S. (2018). Üniversite lisans ders programlarının süreç ve sonuç odaklı program geliştirme yaklaşımlarına göre öğrenci görüşleri açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Advance online publication. doi: 10.16986/HUJE.2018046022

Citation Information: Mızıkacı, F., Göktunalı, Ö., Aktaş, A. K., Görür, D. Z., Kızıl, F., & Çınar, S. (2018). Analysis of process and product oriented program approaches in undergraduate courses as perceived by students. *Hacettepe University Journal of Education*, Advance online publication. doi: 10.16986/HUJE.2018046022

ÖZ: Bu araştırmanın amacı üniversite programlarında yer alan lisans derslerinin hedef, içerik, öğrenme- öğretme ve değerlendirme boyutlarının süreç odaklı ve sonuç odaklı program geliştirme yaklaşımları açısından incelemektir. Araştırmanın verileri üç ilde bulunan beş üniversitede dokuz farklı lisans programında öğrenim gören 18 öğrenciyle yapılan görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Görüşmeler, lisans derslerinin hedef, içerik, öğrenme- öğretme ve değerlendirme boyutlarının belirlenmesinde öğrencilerin bu sürece katılmalarına ilişkin sekiz sorudan oluşan yapılandırılmış bir görüşme formu ile yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analize tâbi tutulmuştur. Öğrenciler hedef, içerik, öğrenme öğretme ve değerlendirme boyutlarının belirlenmesi ve yürütülmesi aşamalarında katılım sağlamadıklarını ancak katılmak istediklerini belirtmişlerdir. Özellikle öğrenme-öğretme boyutu ile ilgili kararlara aktif olarak katılmak istediklerini vurgulamışlardır. Bulgular, üniversite lisans derslerine ilişkin program kararlarında sonuç odaklı yaklaşımların benimsendiğini, öğrenci katılımına yer verilmediğini göstermiştir. Üniversite lisans programlarının geliştirilmesinde süreç odaklı yaklaşımların da benimsenmesi için çalışmalar yapılması önerilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Süreç ve sonuç odaklı program yaklaşımları, lisans programları, programın boyutları, öğrenci görüşleri

ABSTRACT: The aim of this study was to examine the course objectives, course content, teaching-learning and evaluation components of the undergraduate courses in terms of the process and product-oriented program approach. Data were obtained through the interviews with 18 students from nine different undergraduate programs of five universities in three cities. The interviews were conducted with a structured interview form consisting of eight questions about the involvement of students in the decision making processes on the course objectives, course content, teaching-learning, and evaluation components. Descriptive analysis technique was used to analyze the data.

* Doç. Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim A.B.D., Ankara-TÜRKİYE. e-posta: fatmamizikaci@gmail.com (ORCID: 0000-0003-2780-2495)

** Program Geliştirme Uzmanı, Zafer Koleji, Ankara-TÜRKİYE. e-posta: oyk-gktnl@hotmail.com (ORCID: 0000-0002-0695-7706)

*** Program Geliştirme Uzmanı, Zafer Koleji, Ankara-TÜRKİYE. e-posta: aktasaysegulkubra@gmail.com (ORCID: 0000-0002-1308-8203)

**** Öğretmen, Reyhanlı İmam Hatip Ortaokulu, Hatay-TÜRKİYE. e-posta: gorurdurmus@gmail.com (ORCID: 0000-0002-3674-7355)

***** Öğr. Gör., Mardin Artuklu Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Hazırlık Birimi, Mardin-TÜRKİYE. e-posta: figenkizil@artuklu.edu.tr (ORCID: 0000-0003-2028-7996)

***** Öğretmen, Süleyman Demirel Anadolu Lisesi, Ankara-TÜRKİYE. e-posta: saadettcinar@gmail.com (ORCID: 0000-0003-0066-6702)

Findings showed that students did not actively participate in the decision making processes on the course objectives, course content, teaching-learning, and evaluation components, however, they emphasized that they would like to participate actively especially in the decisions on the teaching-learning component. It was found that product-oriented program approaches were adopted in the decisions of undergraduate program components and students did not actively participate in these processes. It was recommended that further studies should be done to adopt the process-oriented approaches in developing undergraduate course programs.

Keywords: Process and product-oriented program approach, undergraduate programs, program components, student opinions

1. GİRİŞ

Üniversitelerin sahip olduğu gücü ortaya çıkarmalarını sağlayan en önemli öğelerden birisi öğretim programlarıdır. Küresel değişimler ve eğitim ve araştırma alanlarındaki çağdaş yaklaşımlar, üniversitenin bilgi üretimi, eğitim ve topluma hizmet işlevleriyle yakından ilgili hale gelmiştir. Değişimleri ve bu yöndeki ihtiyaç ve beklentileri aynı hızla programlarına yansıtılabilen üniversiteler ekonomik ve toplumsal değişimdeki rollerini ve toplumsal olayları harekete geçirmedeki güçlerini de belirlemiş olurlar. Bu nedenle üniversite öğretim programları uygun geliştirme ve değerlendirme çalışmaları yapılarak içinde bulunduğu çağa, topluma ve üniversitenin rollerine uygun hale getirilmelidir.

Ekonominin, sanayinin, siyasetin ve eğitimin birbirinden ayrı düşünülmeceği günümüz dünyasında ekonomik rekabet ve bilim ve teknolojiye hızlı gelişmeler iş dünyasındaki yaklaşımlarda köklü değişikliklere yol açmıştır. Bu durum, şirketlerin ve ülkelerin rekabet gücünü kapsamlı şekilde dönüştürmeye başlamış ve bugünkü rekabet anlayışının altyapısını oluşturmuştur. Kişilerin, şirketlerin ve ülkelerin geleceğini bu değişimleri ne derece anlayıp, ne kadar hazırlıklı oldukları belirlemektedir. Ülkelerin bu yarışta yer almalarını sağlayacak en önemli unsurlardan birisi yükseköğretimdir. Değişime ve değişimin hızına ayak uyduramamak günümüz üniversitelerinin en büyük sorunlarından birisidir. Üniversitenin mezunlarına iyi bir gelecek sağlaması ile toplumun ilerlemesi arasındaki bağ üniversitenin değişime cevap verebilirliği ile yakından ilgilidir. Yirmi birinci yüzyılın ilk çeyreğinden itibaren üniversitelerin toplumu dönüştürmede öncü rol üstlenmesi, içinde buldukları toplumu hem daha ileri bir noktaya getirebilmeleri hem de toplumu değişen dünya şartlarına hazırlamaları açısından önem arz etmektedir (Altbach, 2015; Johnson, Adams Becker, Cummins, Estrada, Freeman ve Hall, 2016; Killick, 2014).

UNESCO (2015) raporuna göre sosyal gelişmede, ekonomik büyümede, rekabet edebilir mal ve hizmetlerin üretiminin desteklenmesinde, kültürel kimliğin şekillenmesi ve korunmasında, sosyal bağın sürdürülmesinde ve nihayet yoksulluğa karşı mücadelede ve barış kültürünün desteklenmesinde yükseköğretim, yeri doldurulamaz bir unsurdur. Bu durum beklentileri yükselterek üniversitelerin toplumların ve yönetimlerin ilgi odağı haline gelmesine yol açmaktadır. Üniversitenin eğitim, araştırma ve topluma hizmet görevlerinin yeniden düşünülmesi, gözden geçirilmesi ve hızlı değişimden doğan beklentileri gerçekleştirecek duruma gelmesi için büyük çaba harcanmaktadır.

Üniversitenin eğitim, araştırma ve topluma hizmet görevlerinin tümünü içeren ve etkide bulunan öğretim programlarının incelenmesi küresel değişimlerin üniversitedeki yansımalarını görebilmek açısından önem taşımaktadır. Bu durum, üniversite öğretim programlarının, toplumun ve iş dünyasının beklenti ve ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde gözden geçirilmesini gerekli kılmaktadır. Programların çeşitli boyutlarıyla ele alınması mümkündür. Örneğin, disiplin odaklılık, beceri odaklılık, süreç ya da sonuç odaklılık gibi program geliştirme yaklaşımlarının tartışılması günümüzdeki değişimlere ve eğitim anlayışlarına uygun şekilde ele alınabilir. Belli bir disiplin üzerinde uzmanlaşmaya dayalı eğitim ve araştırma anlayışı, önemini hala korumakla birlikte giderek artan bir eğilimle yerini disiplinlerarası ve çok disiplinli eğitim ve araştırma anlayışına bırakmaktadır (Aktan, 2009; Vural, 2016). Boynton ve Fisher (2011) çağın ihtiyaçlarına uygun birey özelliklerini değerlendirirken bir disiplinde derinlemesine uzmanlaşan

“T” tipi insan özelliklerinden, farklı alanları da uzmanlığına katarak çok yönlü “T” ve birden çok uzmanlık alanı ile yaratıcılığı ortaya çıkaran “M” tipi insan tiplerinin günümüzün ve geleceğin istenen toplumunu oluşturduğunu ileri sürmektedir. Bu tür değerlendirmeler üniversite lisans programları için önemli çıkarımlar içermektedir. Çağdaş toplumların beklentileri doğrultusunda bireylerin sahip olmaları gereken özellikler kısmen de olsa üniversite lisans programları aracılığı ile kazandırılabilir.

Program geliştirme yaklaşımları incelendiğinde iki temel yaklaşımın üniversite lisans derslerinin programlarında kullanılabileceği düşünülmektedir. Bu iki yaklaşımı Ornstein ve Hunkins (2014) teknik-bilimsel ve teknik-bilimsel olmayan olarak incelerken O’Neill (2010; 2015) sonuç odaklı ve süreç odaklı olarak ele alır. Sonuç odaklı ve süreç odaklı yaklaşımlar ile teknik-bilimsel ve teknik-bilimsel olmayan yaklaşımlar büyük oranda benzerlikler göstermektedir. O’Neill bu sınıflamayı yükseköğretimde program geliştirme yaklaşımlarını incelerken kullanmaktadır. Teknik-bilimsel yaklaşım Bobbitt’in program geliştirme çalışmaları ile başlamış ve Charters, Taba, Tyler ve Lewis gibi program geliştirmecilerin katkılarıyla gelişim göstermiştir (Özdemir, 2009). Teknik-bilimsel yaklaşımlar, Charters ve Bobbit Modelleri, Tyler Modeli, Taba Modeli, Hunkins’in Karar Verme Modeli, Geriye Doğru Tasarım Modeli ve İş Analizi Modelini içerirken teknik-bilimsel olmayan yaklaşımlar, Müzakereci Model, Glatthorn’un Naturalistik Modeli ve Weinstein ve Fantini Modelini içerir (Barnett ve Coate, 2005; O’Neill, 2015; Ornstein ve Hunkins, 2014; Toohey, 2000).

Teknik-bilimsel yaklaşıma göre program geliştirme rasyoneldir; amaçlı ve evrensel olmalıdır. Bu yaklaşımda bilgi semboliktir; öğrenme ve oluşturma sürecinden etkilenmez. Bu doğrultuda eğitimin de amaçları belirlenebilir ve doğrusal bir biçimde açıklanabilir. Teknik-bilimsel yaklaşımlar akılcı, objektif ve kesindir (Ornstein ve Hunkins, 2014: 287-302). Öte yandan, Pinar (2012) post-pozitivist dönemde oluşan yaklaşımlara uygun şekilde eğitim programlarının teknik-bilimsel değil hümanist ve varoluşçu bir felsefe ile ele alınması gerektiğini savunur. Bu yaklaşım, Ornstein ve Hunkins’in gruplamasında teknik-bilimsel olmayan yaklaşıma yakındır. Bu yaklaşımı destekleyen post modernistler dünyayı bir makine olarak değil de yaşayan bir organizma olarak görürler. Teknik-bilimsel olmayan program geliştirme anlayışını benimseyen çeşitli görüşlere göre program geliştirmenin öznel, bireysel ve estetik özelliklere sahip bir süreç olduğu söylenebilir (Doll, 2015; Moore ve Young, 2001; Slatery, 1995). Bu anlayış öncelikle öğrencinin bireysel özelliklerine ve bir birey olarak karar verme gücüne ağırlık verir. Bu süreçte öğrenciler, bilginin pasif alıcıları değil öğrenme sürecinin aktif katılımcılarıdır. Böylece program öğretmen öğrenci etkileşiminden ortaya çıkar. Benzer şekilde Reid’in (2013) Müzakereci program anlayışına ve Schwab’ın (1969) toplum yararına program görüşüne göre program yapma bir problem çözme işidir. Programın sorunları toplum ile çözümlenmeli ve program gruplarının iletişimi ve uzlaşması ile yapılan bir protokol olmalıdır. Müzakere grupların akıl yürütme becerisine ve ortak akla dayanmalıdır. Bu protokol dersler bazında çoğu zaman öğretmenle öğrenciler arasında yapılır.

Bu bölümde anlatılan teknik- bilimsel ve teknik-bilimsel olmayan program yaklaşımlarından biri diğerinden daha üstün ya da birbirinin tamamlayıcısı olmamakla birlikte ikisinin program geliştirmede odaklandığı noktalar farklıdır. Yaklaşımlardaki bu farklılıklar program geliştirme modellerinde çeşitliliğe yol açmıştır.

Program geliştirme süreçleri açısından modeller, felsefe ve yaklaşımları yansıtırken eğitimin uygulama boyutuna da öngöründe bulunur. Bu özelliğinden dolayı benimsenen model nasıl bir birey yetiştirmek istendiğine, nasıl bir toplum öngörüldüğüne ilişkin yaklaşımları da ortaya koyabilecek nitelikte olabilir. Model bu yönüyle amaçları içinde barındırırken sonuçları açısından da yetiştirdiği bireylerin topluma ve çağa uyum sağlama niteliğine ilişkin ipuçları verebilir. Üniversite lisans programlarının hangi yaklaşıma göre tasarlandığı bu programların doğası gereği özel bir öneme sahiptir. Öncelikle, üniversitelerin içinde bulunduğu bağlam ve

buna bağlı olarak amaçlar incelenmelidir. Bağlam uluslararası, ulusal, kurumsal ve program/disiplin olmak üzere dört düzeyde ele alınır. Amaçlar eğitim felsefesi, vizyon ve değerlerle örülüdür. Bu açıdan ele alındığında yükseköğretim programlarının O'Neill'in (2015) sınıflamasına göre süreç ve sonuç odaklı program geliştirme modelleri çerçevesinde incelenebileceği vurgulanmaktadır.

Süreç odaklı yaklaşımlar, öğretim süreçlerinin hemen hemen her aşamasında öğrencilerin aktif bir şekilde karar verme süreçlerinde yer almalarını öngören ilkeler içerir. Bu yaklaşımlar öğrencilerin bireysel ve sosyal olarak gelişimlerini önceleyen hümanist ve demokratik eğitim anlayışına dayanmaktadır. Öğrencilerin öğrenme sürecinin planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesinde aktif olarak katılımını öngörür. Bu görüş öğrencinin öğrenmesinden kendisinin sorumluluğunda olduğunu ve öğrenme sürecinin planlanmasında karar vericilerden birisi olması gerektiğini savunur. Süreç odaklı modeller öğrenme sürecinin öğrenciler ve öğretmenler arasında müzakere ve diyalog yoluyla planlanmasını öngörür. Özellikle üniversite lisans programlarının tasarlanmasında süreç odaklılığın üniversitenin doğasına ve öğrencilerin düzeylerine uygun olduğu görüşü hâkimdir (Shor, 2012). Proje-tabanlı öğrenme yaklaşımı, probleme-dayalı öğretim modelleri gibi uygulamaların Avrupa ve Amerika'daki teknik üniversiteler başta olmak üzere yaygın şekilde benimsenmesi sanayi devrimine kadar uzanmaktadır. Dewey'in (2014) öğrenmede deneyim vurgusu ve Kilpatrick'in (Pecore, 2015) öğrenenin kendi amaçları doğrultusunda öğrenme özgürlüğüne sahip olmasını öngördüğü proje-tabanlı öğrenme görüşleri süreç odaklı program anlayışı ile örtüşmektedir. Dewey'in "erişkinlere ait ürünlerle gençlerin deneyim ve becerileri arasındaki uçurum o kadar geniştir ki; bu durum öğretilen şeyin geliştirilmesi sürecine öğrencilerin de etkin bir şekilde katılımını imkansızlaştırmaktadır" (2014, 21) görüşü süreç odaklı program anlayışının öğrenme boyutunu uygun şekilde açıklamaktadır. Üniversite lisans programlarında süreç odaklı modellere örnek olarak Deneyim ve Kişisel Uygunluk yaklaşımları ve Toplumsal Eleştirel yaklaşımlar verilebilir (Toohey, 2000).

Sonuç odaklı modeller hedeflerin ve öğrenme-öğretme süreçlerinin önceden öğretmenler tarafından tanımlandığı, amaç odaklı ve doğrusal planlama anlayışına dayanan yaklaşımları içerir (O'Neill, 2015). Bu modellerde hedeflere vurgu yapılırken öğrencilerin ihtiyaçları, ilgileri ve yaşantıları göz ardı edilmekte ya da yetişkinler ve uzmanlar tarafından belirlenmektedir. Öğrencilerin öğrenmeleri ile ilişkili kararlar da öğretmen tarafından verilmektedir. Sonuç odaklı modeller program geliştirme sürecini teknik bir iş olarak görüp, şeffaf, ölçülebilir, gözlemlenebilir ve kıyaslanabilir öğrenme çıktılarına yer verirler (Meyers ve Nulty, 2009). Üniversite lisans programlarında kullanılan sonuç odaklı modeller Performans Yaklaşımı, Sistem Yaklaşımı, Geleneksel Yaklaşım ve Disiplin-Odaklı Yaklaşımlara dayanır. Ayrıca Bilişsel Yaklaşım, Toplumsal Yapılandırmacı Yaklaşım ve Eşik Yaklaşımı da çoğu özelliğinden dolayı sonuç odaklı modellere temel oluşturur (Land, Cousin, Meyer ve Davies 2005; O'Neill, 2015; Toohey, 2000).

Program geliştirme yaklaşım ve modelleri üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde Türkiye'de bulunan üniversitelerin lisans programlarında sonuç odaklı modellerin özelliklerinin yaygın olduğu söylenebilir (Aksu, Çivitçi ve Duy 2008; Güneş, 2012; Tortop, 2013). Güneş'in (2012) yaptığı çalışmanın sonucuna göre üniversitelerin web sitelerinde "Bologna Süreci" sayfalarında yayınlanan hedeflerin (öğrenme çıktısı) bilgi ağırlıklı olduğu, beceri ve yetkinlikleri yeterince içermediği görülmektedir. Bazı hedefler ile yöntem ve tekniklerin uyuşmadığı, değerlendirmenin hedefler ile ilişkilendirilmediği anlaşılmaktadır. Uygulamada öğretim üyelerinin sınıflarda bilgi öğretimine devam ettiği, bilgiyi aktarmaya yönelik öğretim yöntem ve tekniklerini daha fazla kullandığı, değerlendirme yaklaşımının öğretim elemanı tarafından belirlendiği ve bilgiyi değerlendirmeye yönelik olduğu saptanmıştır. Tortop'un (2013) benzer bir çalışmada da öğretmen adaylarının öğretim elemanları hakkındaki metaforları ile ilgili olarak en fazla metafor üretilen kategoriler sırasıyla; bilgi kaynağı ve

aktarıcısı (42 metafor), yol buldurucu-yönlendirici (38 metafor) şeklinde belirtilmiştir. Öğretim elemanları merkezde ve karar verici olarak görülmektedirler. Bu sonuçlar da program yaklaşımının sonuç odaklı olduğuna dair bir çıkarım olarak görülebilir. Son olarak Aksu ve diğerlerinin (2008) yaptığı çalışmanın sonucuna göre öğrenciler; öğretim elemanlarının derslerde genellikle alanında donanımlı olma, dersine önem verme, derse zamanında girme, derste cep telefonu kullanmama, uygulamalı derslerde uygulama yaptırma, dersi kürsüde oturmadan anlatma gibi kendilerinden beklenen klasik öğretmen rolünü yerine getirdiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin belirttiğine göre, öğretim elemanları ilgi çekici etkinliklere yer vermeme, not tutturma, öğrencileri derse hazırlıklı gelmeye özendirilmeme gibi öğrenme-öğretme sürecinde etkili olmayan uygulamalara da yönelmektedirler. Öğrencilerin öğretim elemanlarına ait bu tanımlamaları, öğrencilerin hiyerarşik yapı algısını ve öğretim elemanının program kararlarında belirleyici konumunu desteklemektedir. Sonuç olarak, üniversite lisans program anlayışının sonuç odaklı modellere daha yakın olduğu söylenebilir.

Buna karşın 21. Yüzyılın gerektirdiği insan özellikleri öğrencilerin yükseköğrenimleri boyunca öğrenmelerinde daha aktif rol almalarını gerektirmektedir. Becerilerin geliştirilmesi ancak aktif katılım ile ve yaparak yaşayarak öğrenmeyle mümkün olacağından süreç odaklı program modellerinin üniversitelerde yaygın şekilde benimsenmesi büyük öneme sahiptir. Hämäläinen, Kiili ve Smith (2017) öğrencilerin dersler boyunca öğrenme-öğretme süreçlerinin düzenlenmesinde öğretim elemanı ile birlikte çalıştığı ve kararları ortak verdiği durumlarda etkili öğrenmelerin olduğu ortaya konulmuştur. Buna göre dört temel ilke derslerin düzenlenmesini belirleyecek niteliktedir: üniversite toplulukları arasında yoğun etkileşim, öğretim elemanının orkestra şefi rolü, teknoloji kullanımı ve işbirliğine dayalı öğrenme. Burada öğretim elemanının orkestra şefi gibi bir rol üstlenmesi derse yönelik hemen hemen tüm kararların öğrencilerle birlikte, demokratik yöntemlerle alınmasını da içermektedir.

1.1. Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı, üniversite lisans programlarında yer alan dersleri programın dört boyutuna göre öğrenci görüşleri açısından incelemektir. Bu genel amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Öğrenci görüşleri açısından lisans derslerinde hedefler nasıl ve kim tarafından belirlenmektedir?

Öğrenci görüşleri açısından lisans derslerinde içerik nasıl ve kim tarafından belirlenmektedir?

Öğrenci görüşleri açısından lisans derslerinde öğrenme-öğretme boyutu nasıl ve kim tarafından belirlenmektedir?

Öğrenci görüşleri açısından lisans derslerinde değerlendirme boyutu nasıl ve kim tarafından belirlenmektedir?

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama yöntemi, veri toplama aracı ve verilerin analizi açıklanmıştır.

2.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırma nitel araştırma yaklaşımlarından olgubilim araştırmasına göre desenlenmiştir. Olgubilim araştırma deseninde amaç bireylerin bir olguya ilişkin yaşantılarını, algılarını ve bunlara yüklediği anlamları ortaya çıkarmaktır. Olgubilim araştırmalarında veri toplama sınırlı sayıda kişiyle görüşmelerle ve gözlemler yoluyla yapılır. Veriler kavramlar ve temalar ortaya çıkarılarak analiz edilir ve betimleme ve açıklamalarla sunulur. Raporlaştırma

araştırılan olgunun elde edilen kavramlar ve temalar çerçevesinde tanımlanması ile yapılır (Punch, 2005,142; Yıldırım ve Şimşek, 2016, 69-76). Olgubilim desenine göre yapılan bu araştırmada araştırmancının amacına ulaşmak için önce bireysel görüşmeler yapılarak öğrencilerin derslerle ilgili deneyimleri ortaya çıkarılmıştır. Daha sonra veriler deşifre edilmiş, betimsel analize tabi tutulmuş ve önceden belirlenen ana temalar çerçevesinde oluşan yeni tema ve kavramlar belirlenmiştir. Program yaklaşımlarının tanımlanması elde edilen kavramlar ve temalar çerçevesinde yorum ve doğrudan alıntılar kullanılarak sunulmuştur.

2.2. Çalışma Grubu

Ankara, Mardin ve Hatay’da bulunan beş devlet üniversitesinde öğrenim gören 18 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Olgubilim araştırmalarında deneyimler ve yüklenen anlamlar derinlemesine analiz edildiğinden katılımcı sayısı sınırlı tutulur. Yıldırım ve Şimşek olgubilim araştırmalarında katılımcı sayısının 10 kişi ile sınırlı olmasını bir avantaj olarak görmektedirler (2016, 71). Dört yıllık eğitimleri boyunca derslerle ilgili yeterli deneyim ve görüşe sahip oldukları düşünüldüğünden 4. sınıf öğrencileri araştırma sorularına uygun şekilde amaçlı olarak seçilmişlerdir. Bu nedenle amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır (Holloway ve Wheeler, 1996). Ankara’da bulunan üç üniversitede 10 öğrenciyle görüşme yapıldıktan sonra analiz için daha fazla veriye ulaşma ihtiyacı doğduğundan (Guest, Bunce ve Johnson, 2006) veri doygunluğuna ulaşabilmek için araştırmacıların yaşadıkları Mardin ve Hatay illerinde bulunan üniversitelerden de öğrencilere ulaşılmıştır. Böylece araştırmacıların öğrencilere ulaşılabilirliği çalışma grubunun oluşturulmasında önemli olmuştur. Çalışma grubu, Hukuk Bölümü, Mimarlık Bölümü, İnşaat Mühendisliği Bölümü, Bilgisayar Mühendisliği Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Programı, Kimya Öğretmenliği Programı, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği Programı, İngilizce Öğretmenliği Programı ve Fen Bilgisi Öğretmenliği Programı öğrencilerinden oluşmaktadır (Tablo 1). Çalışma grubu, ilgili bölümlerden herhangi bir ölçüte dayalı olmadan gönüllü öğrencilerin alınmasıyla oluşturulmuştur.

Tablo 1. Öğrencilerin bölümlere ve programlara göre dağılımı

Bölüm	Öğrenci sayısı
Hukuk Bölümü	1
Mimarlık Bölümü	3
İnşaat Mühendisliği Bölümü	1
Bilgisayar Mühendisliği Bölümü	1
Sınıf Öğretmenliği Programı	5
Kimya Öğretmenliği Programı	3
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği Programı	2
İngilizce Öğretmenliği Programı	1
Fen Bilgisi Öğretmenliği Programı	1
Toplam	18

2.3. Veri Toplama Yöntemi

Çalışmanın verileri görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Görüşmenin amacı, bireyin iç dünyasına girmek ve onun perspektifini anlamaktır. Görüşme yoluyla düşünceler, deneyimler, yorumlar, zihinsel algılar ve tepkiler gibi gözlenemeyen durumlar anlaşılmaya çalışılır. Görüşme yöntemi; yanıt oranının fazla olması, ortam üzerinde kontrolün bulunması, soruların tümüne yanıt alınması, soruların sıralamasının standardı sağlaması ve derinlemesine bilgi sağlaması gibi avantajlara sahiptir. Yapılandırılmış görüşmede amaç katılımcıların görüşleri arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları ortaya koyarak karşılaştırma yapmaktır. Sorular önceden hazırlanır ve açık uçlu sorulara nadiren yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016; 130-134). Bu gerekçelerden dolayı yapılandırılmış görüşme bu araştırmanın amacına ve araştırma sorularına uygun olduğu için seçilmiştir.

2.4. Veri Toplama Aracı

Yapılandırılmış görüşme formu araştırma soruları doğrultusunda hazırlanmıştır. Buna göre, sorular; ders hedeflerinin, içeriğin, öğrenme-öğretme ve değerlendirme durumlarının nasıl belirlendiğini, kimlerin karar verdiğini ve öğrencilerin kararlara katılma durumlarını saptamaya yönelik olarak hazırlanmıştır. Bu boyutlarla ilgili her tema birbiriyle bağlantılı alt soru dizisinden oluşturulmuştur. Örneğin, “Dersin hedefleri kim/kimler tarafından hazırlanıyor? Buna ilişkin bir bilginiz var mı? Öğrencilerin bu süreçte yer almalarıyla ilgili görüşünüz nedir? Siz bu süreçte yer almak ister miydiniz? Düşüncenizin sorulmasını ister miydiniz?” soruları dersin hedefler boyutuyla ilgili bir soru dizisini oluşturmuştur. Sorular hazırlanırken, soruların öğrenciler tarafından anlaşılır nitelikte olmasına özen gösterilmiştir. Görüşme formu ikisi Eğitim Programları ve Öğretim, birisi de Ölçme ve Değerlendirme alanından olmak üzere üç uzmanın görüşüne sunulduktan sonra öneriler doğrultusunda yeniden düzenlenerek dört üniversite öğrencisiyle pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamalardan sonra bazı sorular çıkarılmış bazılarının yapısı değiştirilerek son hali verilmiştir. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için bazı stratejiler uygulanmıştır. Araştırmanın iç geçerliği şu şekilde sağlanmıştır: görüşme formu dört öğrenciye uygulanarak denenmiştir. Çalışma grubundan teyit alınmış, araştırmanın önemi ve amacı açıklanarak onlardan beklenenler açıkça belirtilmiştir. Veriler beş araştırmacı tarafından eş zamanlı olarak farklı üniversitelerde toplanmış ve analiz edilmiştir. Böylece veri toplama ve analiz yönteminin anlamlılık ve tutarlılığı sağlanmış ve ortaya çıkan kavramlar anlamlı bir bütün oluşturmuştur. Bulgular kavramsal ve kuramsal çerçeve (sonuç ve süreç odaklı program yaklaşımları) ile uyumludur. Verilerin yorumlanmasında görüşmelerden alıntılara başvurulmuştur. Dış geçerliği sağlamak için araştırmanın süreçleri ayrıntılı şekilde tanımlanmış; amaçlı örneklem seçilmiş ve örneklemin çeşitliliği (5 üniversite, 9 bölüm) sağlanmıştır. Bu durumda araştırmanın sonuçlarının sadece benzer durumlara genellenebileceği söylenebilir. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için araştırmanın yöntemi ve aşamalarına açık ve ayrıntılı şekilde yer verilmiş ve çalışma grubu ayrıntılı şekilde tanımlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016; 269-277).

2.5. Verilerin Toplanması

Veri toplama süreci 2017 yılının Eylül ayında başlamıştır. Görüşme formunun oluşturulması, uzman görüşlerinin alınması, pilot uygulamanın yapılması, bu doğrultuda formun gözden geçirilmesi ve uygulanması aşamaları üç aylık sürede tamamlanmıştır. Görüşmenin başarılı geçmesi için öğrencilerin yeterince güdülenmesine, rahat bir görüşme ortamı sağlanmasına dikkat edilmiştir. Görüşmeye başlarken öğrencilerden beklenenler anlatılmış, toplanacak verilerin önemi açıklanmıştır. Görüşmelerin ses kayıt cihazlarıyla kaydedilmesi öğrenciler tarafından kabul edilmiş ve insan araştırmaları için aydınlatılmış onam formları ile izinleri belgelendirilmiştir. Görüşmelerin her biri yaklaşık 40-45 dakika sürmüştür.

2.6. Verilerin Analizi

Bu araştırmada görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analize tabi tutulmuştur. Betimsel analiz yaklaşımına göre elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Görüşmelerden ses kaydı ile toplanan veriler deşifre edilerek yazılı hale getirilip, çeşitli anlam öğelerinin sayımı yapılmıştır. Kodlama daha önceden belirlenmiş olan dört ders boyutunu tanımlayan ana temalara göre yapılmıştır. Daha sonra sırasıyla bu kodlamalara ait yeni temalar oluşturulmuş, düzenlenmiş ve bulgular yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Veri düzenleme sürecinde araştırmanın amacına göre hangi verilerin dışarıda bırakılacağına, hangi verilerin kullanılacağına ve verilerin nasıl sınıflandırılacağına karar verilmiştir. Buna göre dersin hedefleri, içeriği, öğrenme-öğretme ve değerlendirme boyutlarına ilişkin temalar analiz kategorilerini oluşturmuştur. Ortaya çıkan temalar, alt temalar ve kavramlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Kodlar ve temalar

Dersin boyutları	Kim belirliyor?	Nasıl belirleniyor?	Öğrenci yer alıyor mu?	Öğrenci yer almak istiyor mu?
Hedef	Üst kurul, otorite, uzman, öğretim elemanı	Bilgi ve uzmanlık gerektirir, uzmanların fikirleri	Hayır	Kısmen, sadece eğitimden geçen ve önceden deneyimi olan öğrenciler
İçerik	Öğretim elemanı, program uzmanı, komisyon, otorite	Ortak karar, araştırmalara bakarak, bölüme göre değişir	Hayır	Kısmen, öğrenci bilmez
Öğrenme-öğretme	Öğretim elemanı	Bilgiye dayalı, öğrenci özelliklerine göre	Hayır	Evet, bireysel ve zekâ farklılıklarına göre, anket yoluyla, çoğunluğun görüşüne göre, aktif rol almalı
Değerlendirme	Bilirkişi, asistan, dışarıdan öğretim elemanları	Sunum, sınav, quiz, proje	Hayır	Evet, aktif öğrenci, eleştiri geliştirici, öz değerlendirme

Gruplarda oluşan temalar bulgular kısmında detaylı olarak incelenmiştir. Bulgular bölümünde her öğrenciye bir kod (K1, K2, ...) verilerek alıntılar sunulmuştur.

3. BULGULAR

3.1. Öğrencilerin Hedef Boyutuna Yönelik Görüşleri

Öğrencilerin önemli bir bölümü ders hedeflerinin öğretim elemanı, üst kurul, otorite ve/veya uzmanın belirlediğini belirtmiştir. Ders hedefi belirlemenin uzmanlık gerektirdiği, bu konudaki otoritelerin hedefleri belirlemeleri gerektiğini ve öğrencilerin bu süreçte katılmamaları gerektiğini, eğer katılmaları gerekiyorsa önce eğitim almaları gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerden bir kısmı ise konu ile ilgili bilgilerinin olmadığını ifade etmişlerdir.

“Öğrencilerin bu aşamada yer almasını istemem. Bunu şöyle açıklayabilirim; bizden daha yüksek olan bir kurul tarafından hazırlanmaktadır eminim ki. Ancak öğrencilerin bir takım eğitimden geçmeden bu süreçlere katılmalarını doğru bulmuyorum.” (K18)

Öğrencilerin büyük bir bölümü, bazı durumlarda hedeflerin onların hedefleri ile örtüşmediğini ve hedef belirleme aşamasında kendilerinin görüşlerinin alınmasını istediklerini belirtmişlerdir.

“İsterdim, bazen öyle derslerimiz oluyor ki hiç alakası dahi olmayan belki daha sonra bana katkısı olmayacak şeyler hedefler arasında yer alabiliyor. Bu yüzden fikrim sorulsun isterdim.” (K9)

Öğrenciler hedeflerin belirlenmesi aşamasında bilgiye ve otoriteye güven duymaktadırlar. Hedefleri kimin hazırladığı ile ilgili fikirlerinin ya da bilgilerinin olmaması bu konuda uzmanlığa duyulan güven olarak yorumlanabileceği gibi sonuç odaklı, öğretmen odaklı yaklaşımların hâkimiyeti şeklinde de yorumlanabilir. Onlara göre öğrencilerin bu aşamada yer almaları bazı koşullara bağlı olarak mümkündür: eğitim almış olmak ya da önceden bu dersi almış olmak. Öğrenciler kendilerini ilgilendiren, kendi öğrenmeleri ile ilgili alanlarda aktif söz sahibi olmak isterken aynı zamanda öğretim görevlilerinin kararına ve uzmanlığına da bağlı kalmak istemektedirler.

3.2. Öğrencilerin İçerik Boyutuna Yönelik Görüşleri

Öğrencilerin yarısından fazlası derslerde işlenecek konulara öğretim elemanlarının karar verdiğini düşünmektedir. Bu görüşe ilave olarak iki öğrenci düşüncelerini aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir:

“Bu konuda yapılan araştırmalara bakıyorlardır. Uzmanlar, eğitim programcılarını dediğimiz kişiler ortak karar veriyordur.” (K9)

Öğrencilere bu aşamada kendilerinin katılımlarıyla ilgili düşünceleri sorulduğunda, çoğunluğu katılmamaları gerektiği yönünde fikir belirtmişlerdir. Öğrencilerin bu konu hakkında öğretim elemanları kadar bilgiye sahip olamayacağı için katılmamaları gerektiği de gerekçe olarak gösterilmiştir.

“Açıkçası bizim bölümümüz buna pek müsait bir alan değil. Başka bölümlerde daha farklı olabilir fakat hukuk fakültesine göre yorum yapacak olursak, böyle bir gereklilik olduğunu düşünmüyorum.” (K12)

Öğrencilere konuların seçiminde düşüncelerini belirtmek isteyip istemedikleri sorulduğunda büyük bir çoğunluğu düşüncelerini belirtmek istediklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerden biri bu konu ile ilgili görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

“Hangi alanlarda daha çok bilgi almak istediğimi bana sormalarını isterdim.” (K14)

İçeriğin belirlenmesi aşamasında da öğrenciler kararın öğretim elemanı, otorite, eğitim programcısı tarafından ve yapılan araştırmalara dayalı olarak verildiğini düşünmektedirler. Ancak içeriğin belirlenmesinde kendi fikirlerinin sorulmasını isteyen öğrenciler de oldukça fazladır. Bu durum, öğrencilerin hangi bilgi ve becerileri öğrenmek isteyecekleri konusunda uzmanların (öğretim elemanı) yönlendirmesiyle belirleyici bir rol almak istemeleri ile açıklanabilir.

3.3. Öğrencilerin Öğrenme-Öğretme Boyutuna Yönelik Görüşleri

Öğrencilerin hemen hemen hepsi derslerin öğrenme-öğretme boyutuna öğretim elemanlarının karar verdiğini ifade etmiştir. Bir öğrenci konu ile ilgili görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

“Öğrencilerin yansımalarına göre hocalar karar veriyordur. Yani öğrencisinin nasıl bir öğrenen olduğunu hoca önce bir gözlemliyor ve buna göre karar veriyordur.” (K7)

Öğrencilerin çoğunluğu bu aşamada yer almaları gerektiğini çeşitli sebeplerle belirtmişlerdir. Bir öğrenci her öğrencinin algılama seviyesinin birbirinden farklı olabileceğini söylemiştir. Buna bağlı olarak sınıfta bir anket yapıp, büyük çoğunluğa göre karar verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Öğrencilerin çoğu dersin yürütülmesinde aktif rol almak istemişlerdir.

“Bu aşamada yer alabilirler. Çünkü hepimizin öğrenme zekâsı birbirinden farklı. Ben hocayı dinleyerek öğreniyorum ama bazı arkadaşlarım görsel zekâsıyla öğreniyor. Bu konuda bence sınıfta bir anket yapıp büyük çoğunluğa göre karar verilebilir.” (K13)

Öğrencilere derslerde öğretime mi yoksa öğrenme sürecine mi daha çok önem verildiği sorulduğunda ise uygulamaya yönelik bölümlerde daha çok öğrenme sürecine daha teorik derslerde ise öğretime ağırlık verildiğini ifade etmişlerdir. Bu aşamada öğrencilerden elde edilen farklı yorumlar aşağıda verilmiştir:

“Öğrenme sürecini ele alan hocalar çoğu zaman başarısız oluyor, konular yetiştiriyor ama öğretime yönelik olduğu için başarılı olan öğretmenlerimiz var.” (K15)

“Bence süreç odaklı olmalı çünkü gelişim açısından bir şeyleri süreç içerisinde öğrenmemiz daha anlamlı oluyor.” (K8)

Derslerde kullanılan materyal ve kaynaklar belirlenirken öğrencilerin görüşünün alınması noktasında çoğunluk görüşlerinin alınmadığını ifade etmiştir. Buna örnek olarak aşağıdaki öğrenci görüşü verilebilir:

“Hayır, sorulmuyor. Hatta bazı derslerde yıllarca işlenen kitapları kimseye sormadan ve bir açıklama yapmadan bir anda değiştirebiliyorlar.” (K11)

Ancak bir öğrencinin görüşü ise yukarıdaki ifadeden farklılık göstermektedir:

“Kaynak kitap çeşitlerinden seçim hakkı verilerek istediğinizi alabilirsiniz deniliyor.” (K2)

On öğrenci materyal ve kaynak belirleme aşamasında kendilerinin de görüşlerinin alınmasını istemişlerdir. Bu bakış açısı aşağıdaki öğrenci ifadesi ile desteklenebilir:

“Bence danışılmalı, örneğin organik dersimizde kullanılacak bir modelleme getirildi. Ürünün özellikleri anlatıldıktan sonra derste bu model kullanılsın mı diye bizim fikrimiz soruldu.” (K10)

Bu düşüncenin aksini savunan bir diğer öğrenci görüşü ise şu şekildedir:

“Bence öğrenciler yer almamalı çünkü hocalar aldığımız dersler hakkında bizden daha fazla bilgiye sahiptir ve materyalleri denemiş, test etmişlerdir. Öğrenciler hocalar kadar iyi bilgiye sahip olamayacağından bu aşamada yer almamalıdır.” (K11)

Öğrencilerin çoğunluğu materyal ve kaynaklar belirlenirken katılım sağlamak istediklerini belirtmişlerdir.

“Materyalleri bizim belirlememiz daha iyi olur çünkü bunun bir tek eğitim noktası yok, bunun ekonomik boyutu da var.” (K17)

Öğrenciler öğrenme-öğretme boyutunun sadece öğretim elemanı tarafından belirlenmesinin problemlere yol açtığını ifade etmişlerdir. Bir öğrenci bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

“Aslında şöyle demek isterim: Bazı öğretmenler kendilerine göre işlediği için öğrencinin verim alıp almadığına bakmıyor ya da dersi nasıl anlatacağına dair program yapmadığı için doğrudan gelip anlatıp gittikten sonra öğrencilere hiçbir şey kalmıyor, dersten hiçbir şey anlamıyorlar. Eğitimde bir şey öğretmek değil de hemen anlatıp bitirmek peşindeler.” (K15)

Öğrenciler öğrenme-öğretme boyutunu diğer boyutlardan daha çok ön plana çıkarma eğiliminde olmuşlardır. Bu boyutla ilgili soruları üniversite eğitimi ile ilişkilendirerek cevaplamışlardır.

“Yükseköğretim bence insanların kendi hayatlarına şekil verip artık bir konuda uzmanlaştıkları alandır. Fakat bunları yaparken hep geleneksel yöntemler kullanılıyor geleneksel yöntemler eskiden doğruyken artık güncelliğini kaybetmiş oluyor ve ben bu konuda öğrencilerin daha çok sürece katılması gerektiğini düşünüyorum. Jenerasyonlar arası iletişim olmalı. Ben bu sene mezun olacağım ve bana fikirlerim sorulsa mezun olmadan belki de bir sonraki seneler için bana yapılan yanlışlar bir sonraki süreçlerde yapılmayacak.” (K8)

Kendilerinin katıldıkları küçük çaplı kararlar olmakla birlikte öğretimin yürütülmesi aşamasında da öğrenciler kendilerinden görüş alınmadığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin en çok düşüncelerinin sorulmasını istedikleri ve aktif olarak katılmak istedikleri ders boyutu öğrenme-öğretme boyutu olmuştur. Bu boyut öğrencilerin söz söyleyebilecekleri, kendi öğrenmeleri ile ilgili yön belirleyebilecekleri tek boyuttur. Bu aşamadaki kararlara katılmaları, öğrenmeleri üzerinde söz sahibi olmaları ve öğrenme süreçlerini yönetmek istemeleri oldukça önemlidir. Bulgular öğrencilerin bu önemin farkında olduğunu göstermektedir. Öğrenciler üniversitenin uzmanlaşma eğitimi olduğunun bilincinde olarak öğrenme sürecinde aktif bir şekilde kararlara katılmak isteklerini belirtmişlerdir. Ayrıca görüşlerinin alınmasının ileriki yaşamlarında da geliştirici bir rol oynayacağını belirtmişlerdir.

3.4. Öğrencilerin Değerlendirme Boyutuna Yönelik Görüşleri

On sekiz öğrenciden 16'sı derslerde ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin öğretim elemanları tarafından yürütüldüğünü belirtmişlerdir. İki öğrenci değerlendirme aşamasında öğretim elemanları, asistanlarının ve meslekteki bilirkişilerin de sürece dâhil olduklarını ifade etmişlerdir.

“Mesela bizim bölümümüz inşaat mühendisliği gibi başka bölümlerle de ilişkili olduğundan konstrüksiyon dersimize bazen dışarıdan hocalar ve inşaat mühendisleri yaptığımız projeleri değerlendirmeye geliyorlar.” (K5)

Değerlendirme sürecinde öz değerlendirme ve akran değerlendirmesine yer verilip verilmediği sorulduğunda verilen cevaplar aynı doğrultudadır. Sekiz öğrenci derslerde öz değerlendirmeye ve akran değerlendirmesine yer verilmediğini, 10 öğrenci ise bu durumun dersten derse farklılık gösterdiğini ifade etmiştir. Bir öğrenci durumu şu şekilde ifade etmiştir:

“Öz değerlendirmeye bazı derslerde yer veriliyor. Örneğin bir eğitim dersimizde bir poster hazırlama süreci vardı. Orada posteri hazırlarken ‘Neye dikkat ettiniz? Çalışmanızdan memnun kaldınız mı? Bu size ne kattı?’ gibi sorulara cevap verilmiştir.” (K10)

“Bazı derslerde sunum ve quizleri değerlendirip yorumlarımızı söylüyoruz.” (K1)

Öğrencilerin hemen hemen hepsi değerlendirme süreçlerinde aktif olarak yer almak istediklerini söylemişlerdir. Bununla ilgili bir öğrenci görüşü şu şekildedir:

“Öğrenciler değerlendirme aşamasında daha aktif yer almalılar. Çünkü eleştiri önemlidir, gerçekten öyle, beni eleştirdikleri zaman hoşuma gidebiliyor ya da gitmeyebiliyor ama kendimi o eleştiriye göre düzenleyebiliyorum. Bu önemli.” (K18)

Bulgular değerlendirme boyutunun öğrenciler açısından önemli olduğunu göstermektedir. Öğrenciler ne tam öğretim elemanı ya da uzman odaklı ne de tam öğrenci odaklı bir yaklaşımı benimsemişlerdir. Kendilerine düşüncelerinin sorulması istenmekle birlikte değerlendirmenin uzmanlara bırakılması gerektiğini de vurgulamışlardır. Değerlendirmenin bilirkişiler, asistanlar tarafından yapıldığını belirten öğrenciler de bulunmaktadır. Değerlendirme ile eleştiriye özdeşleşen bir öğrenci yaklaşımı da bulgular arasında yer almaktadır. Genel olarak öğrencilerin değerlendirmenin öğrenme sürecinin bir parçası olduğunu anladıkları ve aktif şekilde yer almak istedikleri sonucu çıkartılabilir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada öğrenci görüşleri alınarak üniversite lisans derslerinin öğretim programları, programın dört boyutuna göre süreç ve sonuç odaklı program yaklaşımları açısından değerlendirilmiştir. Öğrencilerin derslerinde hedef, içerik, öğrenme-öğretme ve değerlendirme boyutları ile ilgili görüşlerinden elde edilen bulguların yorumuna bu bölümde yer verilmiştir.

Genel olarak öğrenciler dersin hedefler, içerik, öğrenme- öğretme ve değerlendirme boyutlarının belirlenmesinde kendilerinin aktif olarak katılım sağlamadıklarını ve düşüncelerinin sorulmadığını ifade etmişlerdir. Bu boyutları kimin belirlediği sorusuna ise öğretim görevlisi, komisyon, üst yönetim, uzmanlar, bu konuda bilgili kişiler olabilir gibi yanıtlar vermişlerdir. Ders içeriklerinin belirlenmesi ve düzenlenmesi, öğrenme-öğretme durumlarının, ders materyallerinin ve değerlendirme durumlarının belirlenmesi aşamalarında da kendilerinin görüşlerinin alınmadığını, uygulamalar sırasında aktif bir katılım sağlamadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenme-öğretme süreçlerinde karar verici ve yetkili olarak öğretim elemanları ya da uzmanları görmüşlerdir. Bu sonuçlar yukarıdan aşağıya karar verme anlayışı ve sonuç odaklı program anlayışı ile uyumludur. Öğrenciler bu tür kararların işin uzmanları tarafından alınmasını gerekli görmekteyler. Boyutların hepsinde kararların öğretim elemanı tarafından ve uzman kişiler tarafından alınması gerektiğini belirtmiş olmaları Aksu ve diğerlerinin (2008) ve Tortop'un (2013) çalışmalarının sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Kendilerine bu süreçlere katılıp isteyip istemedikleri sorulduğunda bazı alanlarda aktif rol almak istediklerini, görüşlerinin sorulabileceğini çeşitli gerekçelerle ifade etmişlerdir. En çok fikirlerinin alınmasını istedikleri boyut öğrenme-öğretme boyutudur. Bu boyutun kendilerini ifade edebilecekleri ilk elden deneyimledikleri bir boyut olduğunu düşünmektedirler. Değerlendirmenin de öğrencilerin birbirlerinin çalışmalarını değerlendirebilecekleri bir alan olduğu düşünülmektedir. Buna karşın, hedeflerin belirlenmesi ve içeriğin seçilmesi konularında öğrenciler kararlarda yer almak istememişlerdir. Bu boyutların tamamen uzmanlık gerektirdiğini vurgulamışlardır. Bu durum öğrencilerin program anlayışının konu-odaklı, uzmanlığa dayalı, bilginin ön planda tutulmasına yönelik olduğunu göstermektedir. Konu alanı öylesine önemlidir ki sadece üst otoriteler tarafından belirlenebilir. Bu sonuç Taba Modelindeki “öğretmen amaçları belirler, öğrencinin konuya ilgisini çekmek için yöntemleri seçer ve öğrencileri analiz ederek konuları düzenler” (Ornstein ve Hunkins, 2014) tanımlamasıyla uyumludur. Dewey'in (2014) yetişkinlerin gençler adına karar vermesinin öğrencileri kendileriyle ilgili eğitimin konularından uzaklaştırdığı tezine de uygun bir bulgudur. Bu durum ayrıca, uzmanlığı vurgulayan, doğrusal ve sonuç odaklı program yaklaşımlarına daha yakın bir program anlayışını göstermektedir (O'Neill, 2015).

Öğrenciler bir yandan otoritenin karar verme sürecine saygı ve güven duyarken diğer yandan da bu sürece katılmayı istemekteyler. Otoriteye (öğretim elemanı, uzman, komisyon) duyulan güven ve saygının geleneksel eğitim anlayışından kaynaklandığı, daha önceki eğitim deneyimlerinde, ilkokuldan liseye kadar olan dönemlerdeki uygulamalardan kaynaklandığı söylenebilir. Diğer yandan, öğrenciler kendilerinin sürecin aktif bir parçası olduklarından derslerle ilgili kararlarda aktif bir şekilde yer almak istediklerini de belirtmişlerdir. Öğrenciler ders boyutlarının belirlenmesinde kendilerinin katılımı ile ilgili görüşleri sorulduğunda özellikle öğrenme-öğretme boyutunda anketler ve görüş sorma yoluyla fikirlerinin alınmasını istemişlerdir. Diğer boyutlarda da sürece katılmaları gerektiğini ancak bunun nasıl düzenleneceği ile ilgili bir görüşleri olmadığını belirtmişlerdir. Bu, öğrencilerin dersin boyutlarının belirlenmesinde yer almaya hazır oluşları ve potansiyelleri ile ilgili önemli bir bulgudur. Öğrencilerin bu görüşü süreç odaklı yaklaşımlardan müzakereci program modeli ile ilişkilendirilebilir. Bu modelde, hedeflerin belirlenmesinden değerlendirmeye kadar olan tüm aşamalar birer problem durumu olarak ele alınarak iletişim, diyalog ve müzakere yöntemleri ile uzlaşmaya varılarak belirlenmektedir (Reid, 2013). Buna paralel olarak, bu durum, geleneğin güçlü olduğu bir eğitim ortamının koşullarında demokratik ve katılımlı bir eğitim anlayışına ihtiyaç duyulduğu şeklinde yorumlanabilir. Programların geleneksel bilgi birikimini koruyarak, deneyimin değerini temel alarak çağın gereklerine uygun şekilde ve öğrencilerin ihtiyaçlarına, onların katılımıyla cevap verecek şekilde yapılması gerekliliği tartışılmalıdır. Özellikle üniversite lisans programlarındaki derslerin üniversitenin araştırma rolü ile ilişkili olarak proje-tabanlı öğrenme (Pecore, 2015) probleme dayalı öğrenme (Dewey, 2014) ve müzakereci program (Reid, 2013; Schwab, 1969) yaklaşımları benimsenerek demokratik yaklaşımlarla

düzenlenmesi önemlidir. Böyle bir program gözden geçirme gereksinimi olduğu açıktır ve süreç odaklı modellerin mevcut geleneksel program anlayışıyla uyumlu şekilde yukarıdan aşağıya karar verme mekanizmasının içine entegre edilmesi gereklidir. Müzakereci program anlayışı dersler bazında derslerin bazı boyutlarında, özellikle öğrencilerin en çok aktif olmak istedikleri öğrenme-öğretme boyutunda benimsenerek, ders yönergelerinin bir protokol anlayışı ile yapılması gerekmektedir.

Süreç ve sonuç odaklı program yaklaşımlarının kullanılmasında dersin türüne, bölüme, konu alanı hatta bir dersin değişik bölümlerine göre farklılıklar olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Teorik ve uygulama dersleri, bilgi ve beceri kazanımı, performans dayalı alanlar bu yaklaşımlardan her ikisinin de uygun şekilde sürece entegre edilmesini gerektirebilir. Ancak her durumda program kararlarının üniversitenin bağlamına ve amaçlarına uygun şekilde incelenerek verilmesi gereklidir. Üniversite bağlamının uluslararası, ulusal, kurumsal ve program/disiplin boyutlarının her biri dikkatle incelenerek program fikirleri bu incelemelere uygun şekilde geliştirilmelidir.

Sonuç olarak üniversite öğrencileri derslerde daha fazla role sahip olmalıdırlar. Bilginin pasif alıcıları olmaktan çıkarılmalıdırlar. Demokratik öğrenci katılımı, müzakere yöntemleri ve süreç odaklı yaklaşımların benimsenmesi nesilleri 21.yüzyılın değişen toplumlarına hazırlamayı görev edinen üniversiteler açısından önemli bir hedef oluşturmaktadır. Bu çalışmanın sonuçlarına dayanarak, bundan sonraki çalışmalar için, üniversitelerde “21.yüzyıl ders” anlayışının benimsenmesi ve eğitim programı araştırmacılarının buna yönelik modellerin oluşturulması konusunda çalışmalar yapılması önerilmektedir.

5. KAYNAKLAR

- Aksu, M. B., Çivitçi, A., & Duy, A. (2008). Yükseköğretim öğrencilerinin öğretim elemanlarının ders uygulamaları ve sınıf içi davranışlarına ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (16), 17-42.
- Aktan, C. (2009). Yüksek öğretimde değişim: global trendler ve yeni paradigmlar. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 39-48.
- Altbach, P. (2015). Higher education and the WTO: Globalization run amok. *International Higher Education*, (23).
- Barnett, R., & Coate, K. (2005). *Engaging the Curriculum in Higher Education*. Maidenhead: Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Boynton, A., & Fischer, B. (2011). *The idea hunter: How to find the best ideas and make them happen*. John Wiley & Sons.
- Dewey, J. (2014). *Deneyim ve Eğitim*. (Çev. Sinan Akıllı). Ankara: ODTÜ Geliştirme Vakfı ve Yayıncılık.
- Doll Jr, W. E. (2015). *A post-modern perspective on curriculum*. Teachers College Press.
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? an experiment with data saturation and variability. *Field Methods*, 18(1), 59-82.
- Güneş, F. (2012). Bologna süreci ile yükseköğretimde öngörülen beceri ve yetkinlikler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(1), 1-9.
- Hämäläinen, R., Kiili, C., & Smith, B. E. (2017). Orchestrating 21st century learning in higher education: A perspective on student voice. *British Journal of Educational Technology*, 48(5), 1106-1118.
- Holloway, I., & Wheeler, S. (1996). *Qualitative research for nurses*. Great Britain: Blackwell Science Ltd.
- Johnson, L., Adams Becker, S., Cummins, M., Estrada, V., Freeman, A. & Hall, C. (2016). *NMC Horizon Report: 2016 Higher Education Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium. <https://www.learnlib.org/p/171478/>. Erişim tarihi 12.09.2018.
- Killick, D. (2014). *Developing the global student: Higher education in an era of globalization*. Routledge.
- Land, R., Cousin, G., Meyer, J. H., & Davies, P. (2005). Threshold concepts and troublesome knowledge (3): implications for course design and evaluation. *Improving student learning diversity and inclusivity*, 4, 53-64.

- Meyers, N. M., & Nulty, D. D. (2009). How to use (five) curriculum design principles to align authentic learning environments, assessment, students' approaches to thinking and learning outcomes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(5), 565-577.
- Moore, R., & Young, M. (2001). Knowledge and the curriculum in the sociology of education: Towards a reconceptualisation. *British Journal of Sociology of Education*, 22(4), 445-461.
- O'Neil, G. (2010). *Programme design: overview of curriculum models*. Dublin: UCD Teaching & Learning.
- O'Neill, G. (2015). *Curriculum design in higher education: theory to practice*. Dublin: UCD Teaching & Learning. ISBN 9781905254989 [Çevirim içi: <http://www.ucd.ie/t4cms/UCDTLP0068.pdf>] Erişim tarihi: 28.02.2018.
- Ornstein, A.C. & Hunkins, F.P. (2014). *Eğitim programı temeller, ilkeler ve sorunlar* (Çev.A. Arı). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye'de eğitim. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (2), 126-149.
- Pecore, J. L. (2015). From Kilpatrick's project method to project-based learning. *International Handbook of Progressive Education*, 155-171.
- Pinar, W. F. (2012). *What is curriculum theory?* Routledge.
- Punch, K. F. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş: Nicel ve nitel yaklaşımlar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Reid, W. A. (2013). *Thinking About The Curriculum (Routledge Revivals): The nature and treatment of curriculum problems*. Routledge.
- Schwab, J. J. (1969). The practical: A language for curriculum. *The school review*, 78(1), 1-23.
- Shor, I. (2012). *Empowering education: Critical teaching for social change*. University of Chicago Press.
- Slattery, P. (1995). *Curriculum Development in the Postmodern Era. Garland Reference Library of Social Science, Volume 929. Critical Education Practice, Volume 1*. Garland Publishing, 1000A Sherman Avenue, Hamden, CT 06415.
- Toohy, S. (2000). *Designing courses for higher education*. Buckingham: SRHE & Open University Press.
- Tortop, H. S. (2013). Öğretmen adaylarının üniversite hocası hakkındaki metaforları ve bir değerlendirme aracı olarak metafor. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(2), 153-160.
- UNESCO Science Report: Towards 2030 by United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), Paris: UNESCO Publishing, 2015, 820.
- Vural, D. (2016). Yükseköğretimde Paradigma Dönüşümü: Gelenekten Geleceğe Üniversite. *the Journal of Academic Social Sciences*. 38. 144-144.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

The social development, economic improvement and human welfare quality of countries are directly and indirectly related with the power of higher education. Substantiality of work resources that establish social welfare, the contribution of individuals and institutions to national and international development are all connected with how powerful its higher education is and how it leads to this change and development. Universities are driving forces of societies. Higher education programs can be taken into consideration for several aspects. The type of approach with which the higher education programs are designed has particular importance. First, the universities' context and the objectives related to it must be examined. The context examination takes part at four levels such as international, national, institutional and study program (discipline). Objectives indicate what education philosophy, vision and values are adopted. Considering these aspects, it is emphasized that higher education programs can be analysed in the scope of process and product oriented approaches. Process oriented teaching is an approach that emphasizes self-expressiveness and stimulation of students in order to participate in decisions about learning processes actively and learn how to learn independently in that way. Product oriented approach is a guideline where learning outcomes and teaching processes were described beforehand, which is objective oriented and planned linear. In this approach while the objectives are being emphasized, student needs, interests and experiences are ignored or designated by adults or specialists. In this case, teachers

lead students to be in the tendency of being passive in the classroom. Within this context, the product-oriented approaches include clear, measurable, observable and comparable learning outcomes by defining program development process as a technical work.

The aim of this study is to analyse the process and product oriented approaches in objectives, content, teaching- learning and evaluation components of undergraduate programs as perceived by the students. Data were collected through interviews from 18 university students in different study programs at five different universities in three different cities. A structured interview form consisted of eight questions was prepared. Then small corrections were made after experts' views and a pilot trial was done with four students. After the pilot trials some questions were taken out and some were redesigned. At the beginning of the interviews, participants were informed about the expectations of interview and the importance of the data to be collected. Participants agreed to be recorded during the interviews and their permission was documented in a consent form for human studies.

Each interview lasted about 40-45 minutes. The data collected from the interviews was decoded and read by the researchers several times. Descriptive data analysis technique was used to determine the sub-themes. During the process of reading the decoded data in detail, a coding scheme was produced in accordance with course components. Later these data were interpreted. During data arrangement process which data to be excluded, used and how to be categorized were decided concerning the aim of the study. According to this, objectives and content of courses, together with learning teaching and evaluation components made the categories of analysis.

To a large extend, students stated that they do not take an active part and their opinions are not asked in the processes of determining course objectives, content, learning-teaching and evaluation processes. For the question "by whom the decisions about the courses are taken, participants mostly answer: "They may be the instructor, commission, administrator, specialists or experts on this topic". They stated that their opinions are not asked in the processes of determining and designing course contents, determining learning-teaching, lesson materials and evaluation and they do not take part actively during the implementation processes. However, they think that their opinions should be asked especially in the learning-teaching process. They shared that they are only included in the situations like selecting and implementing lesson activities and materials. When asked whether they want to be part of this process or not, they stated they want to take part actively in the decisions related to the courses. In addition, their opinions can be taken due to various reasons. However, most of the students also agree that in the process of determining course contents, decisions should be made by the specialists.

As a result, students stated that they want to state their opinions in the processes of determining learning outcomes, content, learning-teaching and evaluation processes. This is a crucial finding about the potentials and readiness of the students in the decision making process of the undergraduate programs. These results are consistent with the process-oriented curriculum approach which defines learning as a process where the knowledge is constructed by learners. The most important result of this research is that it reveals the difference between the current situations of the courses and the ultimate situation. While course designs are made in accordance with product- curriculum approach, the desired situation by students indicates process-oriented and deliberative curriculum approach. This also reveals an important need with regard to the difference between the current and ultimate situations.

University students should take part more actively in course decisions so that they construct their own knowledge. The acceptance of democratic student participation, deliberative and negotiation methods and process-oriented approach become a significant aim of the universities that take the task of training generations for the changing societies in the 21st century. Depending on the results, it is suggested that further studies should be conducted on the 21st century learning and creation of design models to meet new learning needs.