

T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ



TÜRKİYE'DEKİ ÇOCUK GELİŞİMİ LİSANS PROGRAMLARININ İNCELENMESİ

Ahmet Mert DEMİR

TEZ DANIŞMAN
Doç. Dr. Gökhan ILGAZ

EDİRNE 2024

Tezin Adı: Türkiye’deki Çocuk Gelişimi Lisans Programlarının İncelenmesi

Hazırlayan: Ahmet Mert DEMİR

ÖZET

Bu araştırmada, Türkiye’deki uygulanan çocuk gelişimi lisans programlarının programın öğeleri bakımından incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaca ulaşmak için çocuk gelişimi lisans programı bulunan üniversitelerin Bologna ders bilgi paketlerine erişilerek nitel araştırma yöntemlerinden “doküman analizi” yönteminden yararlanılarak incelenmiştir. Konuyla ilgili her üniversitenin çocuk gelişimi lisans programı için Bologna ders bilgi paketlerinde bulunan program yeterlilikleri, dersler ve derslerin öğrenme çıktıları, derslerin içerikleri, önerilen strateji yöntem ya da teknikler ile ölçme ve değerlendirme yaklaşımları bir araya getirilerek analiz edilmiştir. Program yeterlilikleri ve öğrenme çıktılarının analizinde Bloom ve arkadaşları tarafından oluşturulan Bloom Taksonomisi dikkate alınmıştır. Dersler ve derslerin içerik boyutunu analiz ederken Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesinin (TYYÇ) eğitim öğretim temel alanları ve Çocuk Gelişimi Lisans Eğitimi Ulusal Çekirdek Programı (ÇUÇEP) baz alınmıştır. Önerilen strateji, yöntem ya da teknik ile ölçme değerlendirme yaklaşımlarında sıklıklarına bakılmıştır ve tüm bulgular alanyazında tartışılarak sonuca varılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; analiz edilen çocuk gelişimi lisans programlarında program yeterliliklerin üst düzey eğilimlere yönelik olduğu ancak derslerdeki öğrenme çıktılarının alt düzey eğilimlere yönelik olduğu tespit edilerek program yeterlilikleri ile öğrenme çıktıları arasında uyumun istenilen düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Derslerde zorunlu derslerin ÇUÇEP’e göre biraz fazla çıkarsa da istenilen düzeyde olduğu kabul edilebilir. Zorunlu derslerin dağılımı ÇUÇEP’in önerdiği zorunlu derslere uygun iken seçmeli dersler farklılık göstermiştir. Ancak ÇUÇEP’te her üniversitenin kendi ihtiyaçları doğrultusunda karar verebileceğini belirtmiştir. Ders içeriklerinin TYYÇ eğitim öğretim temel alanlarından sağlık, eğitim bilimleri ve sosyal hizmet alanında dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Önerilen strateji, öğretim yöntem ya da tekniklerden öğretmen merkezli yöntem tekniklerin ağırlıkta olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçme

ve değerlendirme yaklaşımları açısından da yoğunluğun geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarında olduğu görölmüştür.

Anahtar Kelimeler: Çocuk gelişimi lisans programı, ders bilgi paketi, program yeterlilikleri, öğrenme çıktıları, öğretim strateji, yöntem ya da teknik, ölçme ve değerlendirme, doküman analizi



Name of Thesis: Examination Of Child Development Undergraduate Programs In Türkiye

Prepared by: Ahmet Mert DEMİR

ABSTRACT

This research aims to examine the undergraduate programs in child development applied in Turkey in terms of program elements. To achieve this goal, the Bologna course information packages of universities offering child development undergraduate programs were accessed and analyzed using the "document analysis" method, one of the qualitative research methods. The program qualifications, courses, and learning outcomes of the courses, course contents, recommended strategies, methods, or techniques, and assessment and evaluation approaches in the Bologna course information packages for the child development undergraduate programs of each university related to the subject were compiled and analyzed. In the analysis of program qualifications and learning outcomes, Bloom's Taxonomy, created by Bloom and colleagues, was taken into account. While analyzing the content dimension of courses and their contents, the educational teaching main areas of the Turkish Qualifications Framework for Higher Education (TQFHE) and the National Core Curriculum for Child Development Undergraduate Education (NCCCDUE) were used as bases. The frequencies of recommended strategies, methods, or techniques and assessment and evaluation approaches were examined, and all findings were discussed in the literature and conclusions were drawn. According to the research results, it was determined that in the analyzed child development undergraduate programs, the program qualifications tended towards higher-level trends, but the learning outcomes of the courses tended towards lower-level trends, leading to the conclusion that the alignment between program qualifications and learning outcomes was not at the desired level. Although the number of compulsory courses in the courses exceeded NCCCDUE slightly, it was considered to be at an acceptable level. While the distribution of compulsory courses was in line with the compulsory courses recommended by NCCCDUE, elective courses varied. However, NCCCDUE

indicated that each university could decide based on its needs. It was found that the course contents showed a distribution in the fields of health, educational sciences, and social services from the TQFHE educational teaching main areas. It was concluded that teacher-centered method techniques were predominant among the recommended strategy, teaching methods, or techniques. In terms of assessment and evaluation approaches, it was seen that traditional assessment and evaluation approaches were predominant.

Keywords: Child development undergraduate program, course information package, program qualifications, learning outcomes, teaching strategies, methods or techniques, assessment and evaluation, document analysis

ÖNSÖZ

Çocuk gelişimi eğitimi hem gelişimi süreci normal seyrinde devam eden hem de özel gereksinimi olan bireylerin bilişsel, dil, sosyal, duygusal ve devinişsel açıdan her türlü gelişimini takip eden ve bu gelişim sürecini yönlendiren ve yöneten bireylerin yetişmesini sağlayan bir alandır. Türkiye’de çocuk gelişimi eğitimine her geçen daha fazla birey dahil olmaktadır. Fakat yetiştirilen bireylerin çağın gerektirdiği bir biçimde yetişmesi gerekir ki yetişen bireyler ülkelerin geleceği olan çocukları da çağımıza uygun geliştirebilsinler. Bu çalışmada var olan programlar incelenerek nasıl bir çocuk gelişimcisi yetiştirildiğini ortaya koymaya çalıştığımız ve her aşamasında gece gündüz fark etmeksizin desteğini esirgemeyen, kendimi umutsuz ya da yorgun hissettiğimde daima bana destek olan, öğrencisi olmaktan bir ömür boyu onur duyacağım pek kıymetli tez danışmanım, hocam Doç. Dr. Gökhan ILGAZ’a sonsuz teşekkürü bir borç bilirim.

Yüksek lisans öğrenim sürecimde bilgisinden, desteğinden, yol göstericiliğinden ve yardımlarından hiçbir zaman mahrum bırakmayan sayın hocalarım Prof. Dr. Tuncer BÜLBÜL’e, Prof. Dr. Meltem ACAR GÜVENDİR’e, Doç. Dr. Levent VURAL’a, Doç. Dr. Menekşe ESKİCİ’ye, Doç. Dr. Zeynep AKKUŞ ÇATUK’a ve emekli Dr. Öğr. Üyesi Banu YAMAN ORTAŞ’a en içten teşekkür eder aileme, dostlarıma hayatıma kattıkları anlam için en derin sevgi ve teşekkürü bir borç bilirim.

Ahmet Mert DEMİR

İÇİNDEKİLER

ÖZET	I
ABSTRACT	III
ÖNSÖZ	V
TABLolar LİSTESİ	IX
KISALTMALAR LİSTESİ	XI
EKLER LİSTESİ	XII
BÖLÜM I	1
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.1.2. Alt Problemler.....	4
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	7
1.5. Araştırmanın Varsayımları	8
1.6. Tanımlar	8
BÖLÜM II	10
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	10
2.1. Eğitim Programı, Öğretim Programı ve Program Geliştirme.....	10
2.2. Program Değerlendirme	12
2.3. Çocuk Gelişimi.....	14
2.4. Çocuk ve Çocuk Gelişimci.....	15
2.5. Çocuk Gelişiminin Lisans Düzeyindeki Tarihçesi	16
2.6. Türkiye’deki Üniversitelerin Lisans Düzeyindeki Çocuk Gelişimi Bölümleri	19
2.7. Bologna Süreci	20
2.7.1. Bologna Sürecinde Yapılan Konferanslar ve Yayımlanan Deklarasyonlar	21
2.8. Türkiye Yüksek Öğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ).....	32
2.8.1. TYYÇ’nin Oluşturma Süreci ve Takvimin Belirlenmesi	32

2.8.2. TYYÇ'nin Yükseköğretim için Değeri	33
2.8.3. TYYÇ'nin Öğrenciler İçin Değeri	34
2.8.4. TYYÇ'nin İşverenler İçin Değeri.....	34
2.9. Çocuk Gelişimi Lisans Eğitimi Ulusal Çekirdek Programı (ÇUÇEP).....	35
2.10. Bologna Ders Bilgi Paketi	36
2.10.1. Program Yeterlilikleri	36
2.10.2. Öğrenme Çıktıları	36
2.10.3. Konular	44
2.10.4. Öğretim Yöntem ve Teknikleri.....	44
2.10.5. Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları	44
BÖLÜM III.....	46
3. YÖNTEM.....	46
3.1. Araştırmanın Modeli	46
3.2. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması.....	47
3.2.1. Dokümanlara Ulaşılması.....	48
3.2.2. Dokümanların Orijinliliğinin Kontrol Edilmesi.....	48
3.2.3. Dokümanların anlaşılması	48
3.2.4. Verileri analiz etme.....	48
3.2.5. Veriyi Kullanma	48
3.3. Verilerin Analiz	49
3.4. Araştırmanın Güvenirlik ve İnanırlılığı	50
BÖLÜM IV	51
4. BULGULAR ve YORUM.....	51
4.1. Program Yeterliliklerine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	51
4.2. Öğrenme Çıktılarına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	53
4.3. Program Yeterlilikleri ile Öğrenme Çıktıları Arasındaki Uyum Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	55
4.4. Dersler ve İçeriklerinin ÇUÇEP ile TYYÇ Eğitim Öğretim Temel Alanlarına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	56
4.5. Programda Önerilen Öğretim Strateji, Yöntem ya da Tekniklere ilişkin Bulgular ve Yorum.....	61
4.6. Programda Bulunan Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarına ilişkin Bulgular ve Yorum	63

BÖLÜM V.....	66
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	66
5.1. Araştırmanın Sonuçları ve Tartışma.....	66
5.2. Öneriler.....	83
5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	83
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	84
KAYNAKÇA	85



TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. <i>Çocuk Gelişimi Lisans Eğitiminin Tarihçesi</i>	13
Tablo 2.2. <i>Türkiye'deki Çocuk Gelişimi Lisans Bölümlerinin Bulunduğu Kurumlar</i> 14	
Tablo 2.3. <i>TYYÇ Oluşturulma Aşamaları</i>	28
Tablo 2.4. <i>Öğrenme Çıktılarının Taksonomik Olarak Sınıflaması</i>	33
Tablo 4.5. <i>Program Yeterliliklerinin Bloom Taksonomisine Göre Alan Bazında Dağılımı</i>	46
Tablo 4.6. <i>Program Yeterliliklerinin Bloom Taksonomisine Göre Düzey Bazında Dağılımı</i>	47
Tablo 4.7. <i>Doğru Yazılmış Öğrenme Çıktılarının Bloom Taksonomisine Göre Alan Bazında Dağılımı</i>	49
Tablo 4.8. <i>Doğru Yazılmış Öğrenme Çıktılarının Bloom Taksonomisine Göre Düzey Bazında Dağılımı</i>	49
Tablo 4.9. <i>Program Yeterlilikleri ile Öğrenme Çıktıları Arasındaki Uyuşum</i>	51
Tablo 4.10. <i>İncelenen Derslerin Zorunlu – Seçmeli Olma Durumu</i>	52
Tablo 4.11. <i>Zorunlu Derslerden Frekansı Yüksek Olanların Dağılımı</i>	52
Tablo 4.12. <i>Seçmeli Derslerden Frekansı Yüksek Olanların Dağılımları</i>	53
Tablo 4.13. <i>Derslerin TY YÇ Eğitim Öğretim Temel Alanlarına Göre Dağılımı</i>	53
Tablo 4.14. <i>Ders Durumlarının Dağılımı</i>	55
Tablo 4.15. <i>Ders İçeriklerinin Teoriye ya da Uygulamaya Dönük Olma Durumu</i> ... 54	
Tablo 4.16. <i>Ders İçeriklerinin TY YÇ Eğitim Öğretim Temel Alanlarına Göre Dağılımları</i>	55

Tablo 4.17. <i>Teori ve Uygulamaya Dönük Ders İçeriklerinin TYYÇ Eğitim Öğretim Temel Alanları ile Birlikte Dağılımı</i>	56
Tablo 4.18. <i>Önerilen Öğretim Strateji, Yöntem ya da Tekniklerin Dağılımı</i>	57
Tablo 4.19. <i>Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarının Dağılımı</i>	59



KISALTMALAR LİSTESİ

YÖK: Yüksek Öğretim Kurumu

ÇUÇEP: Çocuk Gelişimi Lisans Eğitimi Ulusal Çekirdek Eğitim Programı

TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu

TDK: Türk Dil Kurumu

UNICEF: United Nations Children's Fund (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu)

MEGEP: Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi

ILO: International Labour Organization (Uluslararası Çalışma Örgütü)

STK: Sivil Toplum Kuruluşu

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

AYA: Avrupa Yükseköğretim Alanı

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
(Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu)

TYYÇ: Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi

UYÇ: Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi

EKLER LİSTESİ

Ek 1. Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Kararı.....	96
--	----



BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, sınırlılıkları ve varsayımları bulunmaktadır. Ayrıca, çalışma ile ilgili bazı terimlerin tanımları dahil edilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Eğitimde niteliğin artırılması, eğitim kurumlarının en önemli görevlerinden biri olduğu söylenebilir. İlk, orta ve yükseköğretim kurumlarında eğitim ile ilgili tüm etkinlikler gelişigüzel değil önceden planlanıp ortaya konan bir program dahilinde uygulanır. Eğilecek bireylere hangi amaçların sağlanacağı, hangi konuların ele alınacağı, bu konuların nasıl öğrenciye öğretileceği, yapılan eğitimin nasıl değerlendirileceği yürütülen programa dayalıdır. Yürütülen programların eksik kalan yönlerinin ortadan kaldırılarak, bilimsel, teknolojik ve çağdaş gelişmeler ışığında tekrar düzenlenmesiyle yani programların geliştirilmesi ile eğitimin niteliğinin artması öngörülmüştür.

Eğitimde programlar rastgele hazırlanmadığı ifade edilebilir. Eğitim programlarının daha niteliksel duruma gelmesine yardımcı olacak kararların belirlenmesi, bu alınan kararların temellerinin bilimsel araştırmalara dayandırılarak sunulan uygulamaların incelenmesinin son derece önemli olduğu söylenebilir. Programın geliştirilmesinde eğitimcilere düşen önemli sorumluluklar vardır. Ertürk (2013) yetişek geliştirmede eğitimcinin rolüne işaret etmiştir.

Demirel (2021) ise, programın hazırlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi sırasında daimî görevli olarak kurulan bir komisyonun program çalışma grubu olarak isimlendirildiğini ve bu çalışma grubu içerisinde program geliştirme uzmanlarının, eğitimde ölçme ve değerlendirme uzmanlarının, üniversitelerden konu alanı uzmanlarının ve uygulayıcıların dahil edilmesi gerektiğini

ifade eder. Program geliştirilmenin programlar için öneminden dolayı bu araştırmada uygulanan lisans düzeyindeki çocuk gelişimi programlarının nasıl olduğu belirlenmeye çalışılmıştır.

21. yüzyıl yükseköğretim sisteminin dünya çapındaki bilginin bilimsel çalışmalar ile değerini ortaya koyabilmek, ekonomik teorilerin ışığında sanayi sektörü ile işbirliği içinde, girişimci bakış açısına ihtiyacı vardır. Bu ihtiyacı karşılamak için Bologna Süreci adı verilen süreç Avrupa Birliği Bölgesi'nde başlatılmıştır. Bologna Süreci, sürekli değişim gösteren eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için yükseköğretim sisteminin tekrardan yapılanması amacıyla başlatılan ve programları birbiri ile karşılaştırılabilen, rekabet halinde olan ve Şeffaf bir Şekilde ortaya konan Avrupa Yükseköğretim Alanı (European Higher Education Area – EHEA)'nın oluşturmayı hedefleyen bir süreçtir.

2024 yılı itibari ile 49 üye ülke ile devam ettirilen Bologna Süreci 1999 senesinde kamuoyuna durulmuştur. Türkiye Cumhuriyeti Devleti 2001 Prag Deklarasyonu ile Bologna Süreci içerisine dâhil olmuştur. Uzun yıllar boyunca yürütölen çalışmalar neticesinde Bologna süreci temel olarak uluslararası hareketliliğe, ortak derece sistemlerinin oluşturulmasına (lisans-lisansüstü), hayat boyu öğrenmeye, Avrupa Kredi Transfer Sistemine (AKTS), kalite güvencesinin sağlanmasına, eğitimin sosyal boyutuna ve istihdamı sağlamaya odaklanmaktadır. Bu boyutlar ekseninde Bologna sürecine katılan ölkeler kendi ölkelerindeki yükseköğretim sisteminde revizyonlar yapmaktadır. Bu revizyonlar genellikle eğitim alan öğrencileri ve bu öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarına odaklanan yeterliliklere bağlı çıktılar temele alan bir bakış açısına sahiptir (Durman, Elmas, Kurt ve Kenar, 2011). Bununla beraber Bologna Süreci öğrenen bireyi odak noktası haline getiren, kazanımları temele alarak uygulanması ile de kalite güvence sistemini sürekli geliştirmektedir (Elmas, 2012).

Bologna Sürecine katılan Üye Devletlerin AYA'ya uyum sağlamak için atması gereken ilk adım, ulusal eğitim programlarını uluslararası ölçekteki programlarla uyumunu sağlamaktır (Özkan, 2015). Özellikle derece sisteminin dönüşümü

konusunda Türkiye Cumhuriyeti, bazı üye ülkelerden farklı olarak yükseköğretimde derece sistemi uyguladığı için derece sistemine geçiş sürecine kolaylıkla uyum sağlamıştır. Yapılan çalışmalar ortaya koymaktadır ki, Bologna sürecinden sonra üniversitelerde ders saatlerinin ve derslere ait kredilerin önemli ölçüde azaldığı tam tersine uygulama, sunum, proje gibi öğrenci merkezli etkinlik ve araştırmaların ön plana çıkmaktadır (Uçkun, Demir, Uçkun ve Konak, 2013).

Bologna Süreci'nin üniversitelerde uygulanması sırasında meydana gelen problemler üzerine yapılan bir araştırmada öğretim üyelerinin Bologna Süreci ile alakalı yeteri kadar bilgiye sahip olmadıklarını göstermektedir. Üniversiteler için program geliştiricilerin eğitim alanında ortaya çıkan yeni ortaya çıkan durumları sürekli bir biçimde izlemesi ve bu çerçevede programlarda revizyon yapması gerekmektedir. Bu bağlamda öğretim üyelerinin Bologna Süreci'nin oluşturduğu uluslararası hareketlilik, AKTS, yeterlilik çerçevesi, istihdam koşulları ve kalite güvence sistemleri gibi sürecin getirdiği hususlar ile ilgili bilgilendirilmesi gerekmektedir (Altınkaynak, Uysal, Akman ve Durmuşoğlu, 2016).

21. yüzyılı pek çok değişikliğin çok hızla ortaya çıktığı bir yüzyıl olarak düşünebiliriz. Kişilerin bu değişikliklere adapte olabilmesi için bu yüzyıla özgün beceri ve değerlerle donanımlı olabilmelerinden geçer. Bu beceri ve değerlere sahip olmak da her yüzyılda olduğu gibi bu yüzyılda da eğitimin öncü rolü ile sağlanabileceği düşünülmektedir. Eleştireci ve yenilikçi düşünen, bilgiyi araştırıp bulan, oluşturan ve bu bilgidен istifade eden, araştırmacı kişiliklerin ortaya çıkabilmesi ile yine bu nitelikleri gün yüzüne çıkaran eğitim programları ve programlara uygun eğitim ortamlarının oluşturulmasıyla mümkün kılınabilir. Yüksek Öğretim Kurulu tarafından çağımızdaki değişim ve gelişmelere uyum sağlayacak bireylerin yetiştirilmesine olanak sağlamak amacıyla 2016 yılında Çocuk Gelişimi Lisans Eğitimi Ulusal Çekirdek Eğitim Programı düzenlenmiştir ve bu çekirdek programa dayanarak her Çocuk Gelişimi bölümü kendi programlarını uygulamaya başlanmıştır. Kuşkusuz bir programının etkili olabilmesi için öncelikle nitelikli hazırlanması gerekir. Programlarının uygulayıcıları tarafından hazırlanmış bir lisans düzeyindeki çocuk gelişimi programının Bologna Süreci kapsamında detaylı bir

şekilde ilan edilmesi gerekir. Bu nedenle araştırmanın problemini lisans düzeyindeki çocuk gelişimi bölümlerinin Bologna sayfalarındaki programlarının incelenmesi oluşturmaktadır.

1.1.1. Problem Cümlesi

Literatür incelendiğinde, Türkiye’deki üniversitelerde bulunan lisans çocuk gelişimi bölümlerinin programları inceleyen ve program ile ilgili dokümanların analiz edildiği çalışmalara rastlanmamıştır. Bu nedenle, bu çalışmada Türkiye’deki üniversitelerde bulunan lisans çocuk gelişimi bölümlerinin programlarının analiz edilmesidir. Bu araştırmanın problem cümlesi “Türkiye’deki üniversitelerde bulunan lisans çocuk gelişimi bölümlerinin programları nasıldır?” olarak tasarlanmıştır.

1.1.2. Alt Problemler

Bu araştırmanın temel amacı, Türkiye’deki üniversitelerde bulunan lisans çocuk gelişimi bölümlerinin programları analiz edilerek incelemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

Türkiye’deki üniversitelerde bulunan lisans çocuk gelişimi bölümlerinin programlarının;

- 1) Program yeterliliklerinin Bloom Taksonomisi’ne göre dağılımları nasıldır?
- 2) Programlarda yer alan dersler nelerdir ve derslerin öğrenme çıktılarının Bloom Taksonomisi’ne göre dağılımları nasıldır?
- 3) Program yeterlilikleri ile derslerin öğrenme çıktıları arasındaki uyum düzeyi nasıldır?
- 4) Ders içerikleri Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi’ne göre hangi eğitim öğretim temel alanlarını kapsamaktadır?

5) Programda yer alan derslerde önerilen öğretim strateji yöntem ve teknikleri nelerdir?

6) Programda yer alan derslerin ölçme- değerlendirmeye yönelik yaklaşımlar nelerdir)

1.2. Araştırmanın Amacı

Tüm ülkelerde olduğu gibi Türkiye’de de bireylerin bilişsel, fiziksel, sosyal, dil ve devinişsel gelişimlerini yetiştirmede çocuk gelişimi eğitimi önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Böylesine önemli işlevleri yerine getiren bir disiplin olarak çocuk gelişimi eğitimi farklı eğitim yapılarında (örgün ve yaygın) farklı programlar (sertifika, lise, ön lisans ve lisans programları) ile aktarılmaktadır. Bu programlardan biri de lisans düzeyindeki çocuk gelişimi programlarıdır. Program geliştirmenin durmaksızın devam eden bir süreç olduğunu ve alınan geri dönütler neticesinde eksik yönlerin giderilip güncelleme çalışmalarının yapıldığını düşünürsek, program geliştirme çalışmalarında var olan programların incelenmesi oldukça önemli bir yer tuttuğunu söylemek mümkündür. Araştırmada Türkiye’deki üniversitelerde bulunan lisans çocuk gelişimi bölümlerinin programlarını doküman analizi ile incelenecektir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Program geliştirme süreci, hazırlanan bir programın araştırmacı bakış açısı ile uygulanarak geliştirilmesi ve bu sürecin sürekli, kapsamlı ve sistematik bir şekilde sürdürülmesi sürecidir. (Ertürk, 2013). Programlar geliştirilirken ne kadar detaylı hazırlık yapılırsa o kadar iyi kararlar verilebilir, böylelikle eğitim için hedeflenen bireylerin ihtiyaçlarına ve özelliklerine uyumlu ve mümkün olan en az hatayla programlar geliştirilebilir (Fer, 2021). Bu hususlar çerçevesinde çocuk gelişimi lisans eğitim programının temel unsur ve ilkelerini ulusal ölçekte belirleyerek Çocuk Gelişimi lisans eğitimini veren tüm kurumlarda belirli standartları sağlamak için 2016 yılında Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) “Çocuk Gelişimi Lisans Eğitimi Ulusal

Çekirdek Eğitim Programını (ÇUCEP)” yayımlamıştır. Aynı zamanda değişen ve gelişen dünyamızda çocuk gelişiminin önemi giderek artmaktadır. Bu nedenle bireylerin en iyi çocuk gelişimi eğitimini ve bilincini alması çocuk gelişimcilerle düşen önemli bir görevdir. Bu görev ile çocuk gelişimci, çocukların zihinsel, fiziksel ve psikososyal alanlarda daha nitelikli geliştireceği düşünülmüştür.

Alanyazında lisans düzeyindeki çocuk gelişimi bölümü kapsamında var programların incelenmesine yönelik çalışmaların yetersiz kaldığı gözlemlenmiştir. Bunun başlıca nedeni 2016 yılında yürürlüğe giren “Çocuk Gelişimi Lisans Eğitimi Ulusal Çekirdek Eğitim Programı” temel alınarak geliştirilen programların her fakültede farklılık göstermesidir. Bu durumdan dolayı Türkiye’deki tüm üniversitelerin lisans düzeyindeki çocuk gelişimi bölümlerinin programlarının incelenmesi bu araştırma önem arz etmektedir.

Alanyazına bakıldığında daha önceki çocuk gelişimi programları ile ilgili tek bir üniversitenin Bologna çalışmaları rastlanmaktadır. (Aytekin ve Bülbün- Aktı, 2015) Bazı öğretmenlik alanları ile ilgili program inceleme çalışmaları vardır. (Kızılkaya-Namlı, 2018; Tekin, 2011; Başgönül, 2014). Daha yakın bir alan olarak okul öncesi öğretmenliği programının incelenmesi mevcuttur (Biçer, 2021). Ayrıca ön lisans çocuk gelişimi programları ile ilgili olarak Bologna süreçlerinin incelendiği çalışmalar da mevcuttur (Kızılkaya, 2019). Ancak lisans düzeyindeki çocuk gelişimi bölümlerinin programları ile tüm üniversiteleri kapsayan programların incelenmesini kapsayan çalışmaların yetersiz kaldığı görülmektedir. Bu nedene bu çalışmanın uygulanmakta olan programlar için ve gelecek programların hazırlanması için yol göstermesi umulmuştur.

Bu araştırma ile uygulanan lisans düzeyindeki çocuk gelişimi bölümlerinin programlarının yeterlilikleri, çerçeve programa uyumları, öğrenme çıktıları, içerikleri, öğrenme-öğretme süreçleri derinlemesine anlaşılmasına çalışılmıştır. Farklı alanlarda bu tür çalışmalara bakıldığında genellikle karma araştırma yöntemleri kullanılarak çalışmalar yapılmıştır (Başgönül, 2014; Kızılkaya-Namlı, 2018; Tekin, 2011). Bu çalışmada ise lisans düzeyindeki çocuk gelişimi bölümlerinin programlarının daha

derinlemesine anlamaya ve araştırmaya yönelik nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmada detaylı bir şekilde ortaya konulacak doküman analizi ile alanyazına katkı sunulacağı düşünölmüştür.

Bu araştırmada; 2016 yılında yürürlüğe giren “Çocuk Gelişimi Lisans Eğitimi Ulusal Çekirdek Eğitim Programı” temel alınarak geliştirilen programların detaylı incelenerek analiz edilmeye çalışılacaktır. Üniversitelerin Bologna sayfalarında yayımlamış oldukları programların dokümanlarına başvurulmuştur. Literatürde konu ile ilgili çalışmaların sınırlı olması sebebiyle bu çalışmanın literatüre, ayrıca; çocuk gelişimi bölümlerine ve Yüksek Öğretim Kurulu program geliştirme birimlerine, Lisans düzeyindeki çocuk gelişimi bölümlerinin programlarının güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesi açasından program geliştirmeye katkısının olması beklenmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

1) Bu araştırma Türkiye’de bulunan üniversitelerdeki lisans derecesindeki çocuk gelişimi programları ile sınırlıdır.

2) Lisans derecesindeki çocuk gelişimi bölümlerinin Bologna sayfalarında paylaştıkları programları ile ilgili mevcut kayıtlardan elde edilen veriler ve mevzuatlarla sınırlıdır.

3) 2024 yılı itibari ile son dört yıl içerisinde mezun veren programı belli olan lisans düzeydeki çocuk gelişimi bölümleri ile sınırlıdır.

4) İnceleme esnasında öğretmenlik formasyon dersleri ve üniversite seçmeli dersleri sürece dahil edilmeyip programdaki zorunlu ve alan seçmeli dersler ile sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

1. Yapılacak doküman incelemesinde kullanılan dokümanların üniversitelerin resmi internet sitelerindeki Bologna sayfalarındaki programların güncel olduğu varsayılmaktadır.

2. Bir program veya öğrenme çıktısında iki farklı düzeye ait fiilimsi kullanıldıysa en üst düzeydeki fiilimsi kabul edilmiştir.

3. Program çıktıları ile eşleştirilmeyen öğrenme çıktıları olduğu zaman ortalama uyuşum yüzdesi var olanlar üzerinden hesaplanarak kabul edilmiştir.

4. Ölçme – değerlendirme yaklaşımları incelenirken quiz diye belirtilen ölçme – değerlendirme türü kısa sınav olarak kabul edilmiştir.

1.6. Tanımlar

Program Geliştirme: Programı öğelerinden olan amaç, içerik, eğitim durumları ile ölçme ve değerlendirme arasında dinamik bir ilişki içinde bulunan süreçtir (Demirel, 2021).

Eğitim Programı: Bireylerin yaşamını eğitim aldıkları kurumda ve bu kurum dışında planlanmış faaliyetler ile sağlanan öğrenme yaşantısı olarak tanımlanabilir (Gökalp, 2020).

Çocuk Gelişimi Bölümü: 0-18 yaşlar arasındaki gelişim süreci normal devam eden ya da özel gereksinimli olan, çalışan, korunmaya ihtiyacı olan, mülteci, suça sürüklenmiş, ihmâl edilmiş çocuklar ile hastanede yatmakta olan çocukların zihinsel, dil, motor, sosyal, duygusal gelişimlerini ve öz bakım becerilerini değerlendirebilen tüm gelişim ve beceri alanlarını destekleme konusunda çocuğun kendisine, ailesine, çocuğa eğitim verecek eğitimciye ve toplumun tamamına hizmet sunan bölümdür. (Hacettepe Üniversitesi, 2017)

Bologna Süreci: Bologna Süreci, 2010 senesine kadar bir AYA ortaya çıkarmayı amaçlayan bir yeniden yapılanma sürecidir. Bir ülke veya yükseköğretim sisteminden diğerine kolay geçiş sağlamayı, öğrenci ve öğretim elemanlarının hareketliliğini ve istihdamı artırmayı amaçlamaktadır (YÖK).

Çocuk Gelişimi Lisans Eğitimi Ulusal Çekirdek Eğitim Programı: Çocuk gelişimi alanında lisans derecesinde eğitim sunan kurumların kendi eğitim programlarını belirlerken temel dayanakları olacak olan ulusal çerçeve programdır (ÇUÇEP, 2016).



BÖLÜM II

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Eğitim Programı, Öğretim Programı ve Program Geliştirme

Alanyazın incelendiğinde eğitim programının tanımının, yazarlara göre farklılık gösterdiğini görmek mümkündür (Erden, 1998).

Ertürk (2017); eğitim programını, “*yetişek*” olarak isimlendirmiş ve bu ifade de bireyin eğitim sırasında edinmiş olduğu olduğu belli başlı yaşantılar olarak ifade ederek yetişegi, öğrenen birey açısından bir öğrenme deneyimleme süreci, eğitici açısından ise bir eğitim durumları düzeni olduğunu belirtmiştir.

Demirel (2021) 'e göre eğitim programı; öğrenen kişiye hem okul hayatı içinde hem de okul hayatı dışında planlanmış faaliyetler yoluyla edindirilen öğrenim deneyimleri şeklinde tanımlayarak burada yer alan öğreneni, yaşam sürecince daima öğrenme konusunda istek duyan olan birey olduğunu ifade etmiştir. Okul hayatı içinde ifadesi ile okulda ortaya konulan tüm etkinlikler ile sınıf içinde edinilen tüm bilgileri kapsayan öğretim sürecini, okul hayatı dışında derken de okulun bulunduğu çevrede ve programın dışında kalan faaliyetleri kapsayacak biçimde dile getirilen örtük program faaliyetlerini içerdiği ifade edilebilir.

Öğretim programı ise; bireye öğretilmesi amaçlanan bir dersin okul içinde ya okul dışında öğretilmesine ilişkin tüm faaliyetleri içeren yaşantıya dayanan bir sistemdir (Demirel, 2021). Gökalp (2020) öğretim programını, eğitim programının amaçlarına bağlı olarak, belirli bir eğitim düzeyinde ders veya derslerde belirlenen hedeflere ulaşmak için okul içinde veya okul dışında bireylere sunulması amaçlanan deneyimsel bir yapıdır şeklinde tanımlamaktadır.

Bu tanımlardan yola çıkarak eğitim programlarının hem okulun içinde hem de okulun dışında tüm etkinlikler içine alan ve bu yönüyle öğretim programlarını da uhdesinde barındıran bir yapısının olduğunu söylenebilir. Eğitim programlarının öğretim programlarına göre daha kapsamlı olduğunu ve programın uygulanması neticesinde ortaya çıkan çıktılarının değerlendirilmesi daha fazla çaba harcanması gerektiği ifade edilebilir.

Eğitim programı ve öğretim programı kavramları sıklıkla birbiri yerine kullanılması literatürde bir kavram karışıklığına sebebiyet vermektedir (Demirel, 2021). Her ne kadar bu eğitim programı ve öğretim programı kavramları birbirlerinin yerine kullanılsa da sunulan bu tanımlamalardan sonra anlaşılmaktadır ki eğitim programlarının, öğretim programlarını içinde barındıran kapsamı daha geniş bir kavram olduğu söylenebilir.

Eğitim ve öğretim programlarının ortaya çıkarılması için bilimsel yöntemler ile ortaya konulmuş bir program geliştirmeye ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Alanyazında program geliştirmenin pek çok tanımına rastlamak mümkündür. Gökalp (2020) program geliştirmeyi; eğitimde olumlu gelişmelerin ortaya çıkması için plana dayalı, amaçları olan, reformist ve sistemli bir süreç olarak ifade eder. Ayrıca program geliştirme sürecini bir insanın programlanmasına benzeterek ve sosyal mühendislik olarak tanımlar. Demirel (2021)' ise program geliştirmeyi programın öğelerinden olan hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme arasında dinamik ilişkiler şeklinde tanımlamaktadır. Bu tanımda görüldüğü gibi programın dört ögesi vurgulanmaktadır. Bu öğeler; hedef, içerik, öğrenme - öğretme süreci ve ölçme - değerlendirmedir.

Alanyazın incelendiğinde program geliştirmenin daha kapsamlı bir tanımının Ertürk (2017), tarafından yapıldığını görmek mümkündür. Ertürk'e göre program geliştirme *“amaçların belirlenmesi ve öğrenen bireye kazandırılacak istenilen davranışların ortaya konması, öğrenme yaşantıları ve eğitim durumlarının planlanması, planlanan yaşantı ve durumların örgütlenmesi, tasarlanıp örgütlenen yaşantı ve durumların ve uygulamanın hedef davranışı öğrenciye kazandırıp*

kazandırmadığının ya da öğrenci davranışında istendik değişimleri oluşturup oluşturmadığının yoklanması ve değerlendirme” basamaklarından oluşan bir araştırma sürecidir. Tüm bu bilgiler ışığında program geliştirme; programının öğelerinin sahip olduğu tüm boyutlarla, içinde yaşanan çağın, toplumun, bireyin, konu alanının ve doğanın ihtiyaçlarına göre düzenlenme süreci olduğu şeklinde ifade edilebilir.

21. yüzyıl yaşamında bilgiye ulaşma konusunda yaşanan hızlı değişimler, teknoloji alanında ortaya çıkan yenilikler ve gelişmelere hızlı bir şekilde uyum sağlayacak kişiler yetiştirmeyi gerekli kıldığı ifade edilebilir. Özellikle yaşanan bu değişimlere uyum sağlama konusunda eğitimin önemi daha fazla anlaşılmıştır. Buna bağlı olarak eğitimde sürekli olarak yenilik ve değişiklikler ortaya koyma zorunluluğu kendini daha fazla hissettirdiği söylenebilir. Eğitim- öğretim faaliyetlerinin nitelikli bir şekilde gerçekleşmesi amacıyla program geliştirme çalışmaları durmaksızın devam etmesi gerektiği ifade edilebilir.

2.2. Program Değerlendirme

Geliştirilen programların toplumun ihtiyaçlarına, öğrenen bireylerin ilgileri, ihtiyaçlar ve özellikleri dikkate alınarak, çağın getirdiği her türlü gelişime, konu alanında gerçekleşen değişim ve gelişmelere uygunluğunun değerlendirilmesi gerektiği ifade edilebilir. Programı değerlendirme süreci ilk olarak program geliştirme sürecine yarar getirecek nitelikte bilgiyi ve veri elde etmeyi önemli kılmaktadır (Stufflebeam ve Shinkfield, 1985). Eğitim programlarının değerlendirmesi yapıldıktan sonra programın yeterli olduğu saptanmış ve istenilen nitelikte bireyin yetiştirilebileceği ortaya konmuş ise burada programın daha verimli olması maksadını güderek olumlu yönde daha da geliştirilmesi sağlanabilir. Diğer yandan programın yeterli olmadığı tespit edilmiş ise bu sonucun ortadan kaldırılması ya da eksik kalan yönlerin giderilmesi maksadıyla programlarda revizyonlar yapılması gerekebilir (Gökmenoğlu, 2014). Değerlendirme neticesinde elde edilen verilerden program geliştirme sürecinde istifade edilmektedir. Bu nedenle verilecek kararlar son derece önem arz etmektedir (Wholey, Hatry ve Newcomer, 2010).

Program değerlendirme çalışmaları ile araştırma yapma süreci birbirine benzemektedir (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004). Her ikisinde de doğru veri ile bilgiye erişmek için analiz yapmak gereklidir. Fakat araştırma yapmada orijinal bir bilgiye ulaşma söz konusu olabilirken program değerlendirme çalışmalarında var bir programın incelenmesi onun hakkında veri toplanması ve sonunda bir yargıya varılması söz konusudur. Program değerlendirmenin en temel noktalarından biri yargıya varma sürecidir (Oliva, 1997). Program değerlendirme yaparken üzerinde titizlik ile durulması gereken en önemli noktanın yapılan çalışmanın sistematik bir biçimde yapılıp geçerlilik ve güvenilirlik hususuna dikkat edilmesidir. Program değerlendirme çalışmalarının sistematik yürütülebilmesi amacıyla farklı farklı birçok program değerlendirme modeli geliştirilmiştir (Uzunboylu ve Hürsen, 2012). Program değerlendirme modellerin farklılık göstermektedir. Ertürk (2017) program değerlendirme yaklaşımlarını altı başlık altında ifade ederek bunları yetişek tasarısına, ortama, başarıya, erişime, öğrenmeye ve ürüne bakarak değerlendirme olarak ifade etmiştir. Ancak farklı program değerlendirme yaklaşımlarının sıklıkla kullanıldığı söylenebilir. Bunlardan bazıları; Bradley'in Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli, Cronbach'ın Program Değerlendirme Modeli, Dart'ın Program Değerlendirme Modeli, Davis'in Program Değerlendirme Modeli, Demirel'in Analitik-Yararlanıcı Program Değerlendirme Modeli, Doğan'ın Program Değerlendirme Modeli, Eisner'in Eğitsel Eleştiri Modeli, Fitzpatrick, Sanders ve Worthen'in Program Değerlendirme Modeli, Guba ve Lincoln Değerlendirme Modeli, Guyadeen ve Seasons'ın Program Değerlendirme Modeli, House'un Program Değerlendirme Modeli, Kaufman Roger'in Program Değerlendirme Modeli, Kirkpatrick Dört Değerlendirme Seviyesi Modeli, Provus'un Farklar Yaklaşımı Modeli, Metfessel ve Michael Modeli, Nevo'nun Program Değerlendirme Modeli, Patton'un Yaralanma Odaklı Değerlendirme Modeli, Posner'in Program Değerlendirme Modeli, Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeli, Stake'in İhtiyaca Cevap Vermeye Dayalı Değerlendirme Modeli, Saylor, Alexander ve Lewis Modeli, Scriven'in Program Değerlendirme Yaklaşımı, Scriven'in Hedeften Bağımsız Değerlendirme Modeli, Shadish Teorisi Biz Kimiz Değerlendirme Modeli, Stufflebeam'in Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün (CIPP) Modeli, Stufflebeam Toplam Değerlendirme Modeli, Tyler'in Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli, Walker

Modeli, Varış'ın Program Değerlendirme Modeli, UCLA Değerlendirme Modeli, Bloom'un Programın Öğelerine Dayalı Değerlendirme Modeli. (Gökalp, 2020)

Bu çalışmada Bloom'un Programın Öğelerine Dayalı Değerlendirme Modeli dikkate alınarak programın değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Öğrenme çıktılarının doğru belirlenerek öğrenen bireyle kazandırılmayı amaçlaması, konuların öğrenme çıktıları göre belirlenmesi, öğretim strateji, yöntem ya da tekniklerin öğrenme çıktılarına erişecek biçimde düzenlenmesi ve değerlendirmenin öğrenme çıktılarına uygunluğunun incelenmesi program geliştirme çalışmaları açısından önem arz etmektedir (Bümen, 2006). Bu nedenle programın dört temel ögesi baz alınarak ortaya konacak bir değerlendirmenin programların durumu açısından gerekli ve önemli görüldüğü düşüncesiyle çalışma Bloom'un Programın Öğelerine Dayalı Değerlendirme Modeli baz alınarak yürütülmüştür.

Program geliştirme ve değerlendirme çalışmalarının her eğitim kademesinde planlı bir şekilde yapıldığı açıklamalardan sonra ortaya çıkabilir. Bu çalışmaların bir bölümü de yüksek öğretim alanında yapılanlardır. Yüksek öğretimin de her kademesinde programlar program geliştirme sürecinden geçerek yapılagelmektedir. Çocuk Gelişimi lisans programları da hazırlanırken program geliştirmenin tüm boyutları ele alınarak sürekli olarak programların geliştirildiği ifade edilebilir. İşte bu program geliştirmenin süreklilik süreci ve dinamik yapısı neticesinde çocuk gelişimi lisans programlarının program geliştirme öğelerine göre durumunu ortaya koymak için var olan programların incelenmesi büyük önem arz etmektedir.

2.3. Çocuk Gelişimi

Çocuklar, insan neslinin geleceğini oluşturmakla birlikte çocukluk dönemi, insan gelişimi için önemli ve kritik bir süreçtir (Doğan-Keskin, Bayhan, 2020). Çocuk gelişimi; bir çocuğun gelişmesi anne rahmine düştüğü andan itibaren olgun çağına gelinceye değin fiziksel, duygusal, zihinsel alanlarda gelişim sağlaması demektir (MEGEP, 2009). Türkiye'nin nüfusu güncel bilgiler ışığında 85.372.377'dir (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2023). Türkiye nüfusunun 22.206.034'ünün yani nüfusun %26'sı çocuklardan oluşturmaktadır (TÜİK, 2023). Dünya nüfusunun 2050 senesine

gelindiğinde 9 milyarı düşünülmektedir. Yapılan nüfus projeksiyonlarında Türkiye'nin ise 2050 senesinde toplam nüfusunun 100 milyona yakınlaşacağı ve 2050 senesinden sonra ise nüfusunun düşüşe geçerek azalmaya başlayacağı tahmin edilmektedir. Türkiye'de TÜİK verileri incelendiğinde nüfusun artış hızı seneler içinde düşmekte olup Türkiye'nin ortanca yaşının 2023'te 34 iken, 2050'de 42,9'a ve 2075'te 47,4'e ulaşacağı düşünülmektedir (TÜİK, 2013, 2023). Bu durum nüfusun ortalama yaşının yükseldiğini yani toplumun yaşlandığını göz önüne sermektedir. Bu veriler perspektifinde bakılacak olursa dünyaya gelecek her çocuğun gelişim süreci, eğitimi ile sağlığı daha fazla önem arz ettiğini göstermektedir. Çocuk bir toplumun yarınları olup bundan dolayı çocuk için ortaya konan her türlü hizmet toplumların kendi geleceğine yapmış olduğu bir yatırımdır (Doğan-Keskin; Bayhan, 2020).

2.4. Çocuk ve Çocuk Gelişimci

Çocuk kelimesi, Türkiye Türkçesi Ağızları Sözlüğüne göre bebek, çocuk anlamına tekabül eden “çoçka” kelimesi kökeninden gelmektedir (Türk Dil Kurumu [TDK], 2024). TDK eğitim terimleri sözlüğüne göre “Bebeklik ile ergenlik arasındaki gelişim döneminde olan insan” olarak tanımlanmaktadır. Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (United Nations Children's Fund-UNICEF)'na göre 18 yaşını doldurana kadar tüm bireyler çocuk olarak nitelendirilmektedir (UNICEF, 1989).

Çocuk, çeşitli kaynaklarda çeşitli bilimsel alanlarda çeşitli kelimeler ile tanımlansa da ortak olan kısım şudur ki; çocuğun sürekli bir değişim ve gelişim süreci içinde bulunduğudır (Senemoğlu, 2020). Bu gelişim ve değişim süreci salt çocuğu değil başta ailesi olmak üzere içinde yaşamakta olduğu toplumu yakından ilgilendirmektedir. Türkiye'de var olan koşullarda çocuk ve çocuğun gelişim süreci ile ilgili çalışmalar yürüten bir disiplin de çocuk gelişimidir. Çocuk gelişimci hem normal gelişim gösteren hem de yetersizliği/riskli grupta olan tüm çocuklara, toplum hayatında işlevsel olabilmeleri amacıyla beceri edindirmeyi amaçlayan ve bu alanda yeterliliği bulunan kişidir (Kılıç, 2022).

Çocuk gelişimci kişiler, Aile ve Sosyal Hizmetler ile Adalet Bakanlığı çatısı altında bulunan kuruluşlarda; Sağlık Bakanlığı çatısı altında bulunan hastaneler, toplum sağlığı merkezleri, çocuk izlem merkezleri, hastane okulları gibi resmi ve özel kurumlarda; Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Temel Eğitim, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri, Hayat Boyu Öğrenme, Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüklerinde, Talim Terbiye Genel Kurulunda; iletişim araçlarındaki çocuk ve gençlik ile ilgili programların ve eğitim programlarının hazır hale getirilmesi ile uygulanmasında, çocuk tiyatro ve filmlerinde, çocuklara özgü yazılı materyal gibi yayınların hazırlık aşamasında, eğitim ile ilgili oyuncak yapımında, UNICEF, Uluslararası Çalışma Örgütü (International Labour Organization-ILO) ve gönüllü organizasyonlarda, Sivil Toplum Kuruluşlarında (STK) çeşitli kademelerde görevli olarak yer almaktadır (Ankara Üniversitesi, 2023). Türkiye’de çocuk gelişimi alanına yönelik eğitim, örgün eğitim yapısı içerisinde Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)’na bağlı meslek edindirmeyi amaçlayan ortaöğretim kurumlarında, Yükseköğretim Kurumu (YÖK)’na bağlı önlisans düzeyinde meslek yüksek okullarında; lisans düzeyinde sağlık bilimleri fakültelerinde yüksek okullarında ve açıköğretim fakültelerinde; lisansüstü düzeyde ise bağlı buldukları enstitülerde verilmektedir. Bununla beraber MEB’in sorumluluğundaki yaygın eğitim kurumlarında sertifika programı şeklinde eğitimler verilmektedir. Bu çalışmada ise sadece lisans düzeyindeki Çocuk Gelişimi programları incelenmiştir.

2.5. Çocuk Gelişiminin Lisans Düzeyindeki Tarihçesi

Türkiye’de çocuk gelişiminin tarihi, üniversite bünyesinde aile ve çocukla alakalı kürsülerin kurulmasına uzanmaktadır. 1955 senesinde, Ankara Üniversitesi Ziraat Fakültesi dahilinde Ev Ekonomisi kürsüsü kurulmuş ve bu kürsü Aile İlişkileri ile Çocuk Psikolojisi gibi bilim dallarına ayrılmıştır (Ankara Üniversitesi, 2023). 1968 senesinde Hacettepe Üniversitesi’ne bağlı Sağlık Bilimleri Fakültesi içinde Ev Ekonomisi Yüksekokulunda “Çocuk Gelişimi ve Eğitimi” ismi ile ilk kez lisans derecesinde bölüm açılmış ve bu bölüm 1972 senesinde rektörlüğe bağlanmıştır. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi bölümü kurulduğu günden beri çocuğun gelişim süreci, sağlık durumları ve eğitim nitelikleri ile ilgili çalışmalar yapmıştır. Bölüm kapsamında

Türkiye’de ilk kez “Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı” oluşturulmuştur. Bölüm, 1978 senesinde özel eğitim araştırmalarına başlamış ve 1982 yılında bölüm içerisinde “Özel Eğitim Anabilim Dalı” da oluşturulmuştur. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi bölümü YÖK kararıyla yıllar içinde çeşitli isimler almıştır. Bunlar; 1987 senesinde “Çocuk Sağlığı ve Eğitimi”, 1996 senesinde “Çocuk Gelişimi ve Eğitimi”, 2007 senesinde “Çocuk Gelişimi” adlarını almıştır (Hacettepe Üniversitesi, 2023). 2024 senesine kadar da hem devlet hem de vakıf üniversitelerinde yeni bölümler açılarak gelişim süreci devam etmektedir. Lisans derecesindeki çocuk gelişimi bölümünün tarihçesi ve zaman içerisindeki gelişimi Tablo 2.1. ile ortaya konmuştur.

Tablo 2.1.

Çocuk Gelişimi Lisans Eğitiminin Tarihçesi

1955	Ankara Üniversitesi kapsamında Ev Ekonomisi kürsüsünde Aile İlişkileri ve Çocuk Psikolojisi gibi bilim dalları kurulmuştur.
1968	Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi çatısı altında kurulan üç yüksekokul (Ev Ekonomisi Yüksekokulu, Fizyoterapi-Rehabilitasyon Yüksekokulu, Hemşirelik Yüksekokulu) eğitim öğretim hayatına başlamıştır. Aynı sene içinde Ev Ekonomisi Yüksekokulu kapsamında; Beslenme ve Diyetetik, Ev İdaresi ve Aile Ekonomisi ve Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümleri kurulmuştur.
1968	Türkiye’de ilk kez Hacettepe Üniversitesi’nde “Çocuk Gelişimi ve Eğitimi” isimli bölüm oluşturulmuştur.
1971-1972	Hacettepe Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksekokulu içinde bulunan Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü ilk mezunlarını vermiştir.
1972-1973	Hacettepe Üniversitesi’ne bağlı Sağlık Bilimleri Enstitüsü içinde Çocuk Gelişimi ve Eğitimi yüksek lisansüstü programları eğitime başlamıştır.
1978	Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü özel eğitim alanında araştırmalara başlamıştır.
1982	Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi bölümü uhdesinde Özel Eğitim Anabilim Dalı oluşturulmuş olup, Çocuk Gelişimi ve

	Eğitimi Bölümü; “Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı” ve “Özel Eğitim Anabilim Dalı” olarak iki alanda çalışmalarına devam etmiştir.
1987	YÖK’ün almış olduğu bir karar ile programın ismi “Çocuk Sağlığı ve Eğitimi” olmuştur.
1996	YÖK’ün almış olduğu bir karar ile programın ismi “Çocuk Gelişimi ve Eğitimi” olmuştur.
2007	YÖK’ün almış olduğu bir karar ile “Çocuk Gelişimi ve Eğitimi” bölümü “Çocuk Gelişimi” olarak Sağlık Bilimleri Fakültesine bağlanmıştır.
2011	Vakıf üniversiteleri içinde ilk kez “Çocuk Gelişimi” bölümü kurulmuştur.
2016	Çocuk Gelişimi Lisans Eğitimi Ulusal Çekirdek Eğitim Programı hazırlanmıştır.
2024	Lisans düzeyinde öğrenci alımı yapan çocuk gelişimi bölümü sayısı 46’ya ulaşmıştır

Kaynaklar: Ankara Üniversitesi, 2023; Hacettepe Üniversitesi, 2023; Atatürk Üniversitesi, 2023; Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi [ÖSYM], 2024; YÖK, 2024)

Tablo 2.1.’de ortaya konduğu gibi çocuk gelişimi lisans programları ile alakalı çalışmalar 1950’lerde başlamış olup yıllar içinde adında, yapısında değişiklikler olarak 2024 yılına değin gelmiştir. Türkiye’de cumhuriyetin kuruluşundan günümüze değin artan nüfusu göz önüne alınırsa, çocuk ve çocuk gelişimine önemi her geçen gün arttığı hem devlet hem de vakıf üniversitelerinde her geçen yıl artan çocuk gelişimi lisans programlarının sayısı 46’ya ulaştığı ortaya konmaktadır.

2.6. Türkiye’deki Üniversitelerin Lisans Düzeyindeki Çocuk Gelişimi Bölümleri

Türkiye’deki hem devlet hem de vakıf üniversiteleri incelendiğinde Çocuk Gelişimi lisans bölümlerinin bulunduğu fakülteler; sağlık bilimleri fakülteleri ile açık ve uzaktan eğitim fakültelerine bağlı oldukları görülmektedir.

Tablo 2.2

Türkiye’deki Çocuk Gelişimi Lisans Bölümlerinin Bulunduğu Kurumlar

	Fakülte	Yüksek Okul	Açık Öğretim	Toplam
Devlet	23	2	2	27
Vakıf	16	3	0	19
Toplam	39	5	2	46

Tablo 2.2.’ye baktığımızda Türkiye’de bulunan üniversiteler incelendiğinde lisans derecesinde 46 çocuk gelişimi bölümü vardır. 2024 senesinde Türkiye’de 208 üniversite bulunmakla birlikte ve bulunan bu kurumların 129’u devlete ait, 79’u vakıflara ait üniversitesidir. 129 devlet üniversitesinin 27’sinde, 79 vakıf üniversite içinden ise 16’sında çocuk gelişimi lisans bölümleri vardır. 1 üniversitede (Sağlık Bilimleri Üniversitesi) ise iki ayrı sağlık bilimleri fakültesi bulunmakta olup her iki sağlık bilimleri fakültesinde de ayrı ayrı çocuk gelişimi lisans bölümü bulunmaktadır. Hem fakülte hem yüksek okul hem de açık öğretim fakülteleri altında da yer almaktadır.

Türkiye’de bulunan üniversiteler programların amaçlarını, derslerin amaçlarını, derslerdeki konuları, öğretim ilke ve yöntemlerini ve ölçme – değerlendirme sistemlerini Bologna süreci kapsamında derece veren (önlisans, lisans ve lisanstüstü) eğitimleri için karşılaştırılabilirlik ve şeffaflık ilkelerini göz önünde bulundurarak Bologna paketleri hazırlamışlardır. Çocuk Gelişimi lisans programları da hazırlanırken Bologna Süreci göz önüne alınarak ders bilgi paketleri hazırlanmıştır.

Bu çalışmada da Bologna Süreci neticesinde oluşan Bologna bilgi paketleri incelenmiştir.

2.7. Bologna Süreci

Bologna Süreci, 2010 senesine değin bir AYA oluşturmayı hedefleyen bir yeniden yapılanma sürecidir. Bu, 49 üye ülke tarafından bir dizi uluslararası kuruluşla işbirliği içinde inşa edilen ve yürütülen bir aşamadır. Bu sürece katılım üye ülkeler arasında herhangi bir anlaşma metnine bağlı değildir. Bologna Süreci boyunca yayımlanan deklarasyonların ülkeler adına hukuki açıdan bir bağlayıcılığı yoktur. Bu süreç her ülkenin katıldığı gönüllü bir oluşumdur ve her ülkenin Bologna Süreci'nde ortaya konulan hedefleri kabul etme veya reddetme hakkı vardır (YÖK).

Bologna Süreci'nin oluşturmayı hedeflediği AYA'daki ülkelerin vatandaşları, öğrenim görmek veya iş imkânları için Avrupa'da kolaylıkla erişebileceklerdir. Bu süreç ile Avrupa, dünyanın diğer bölgelerinden gelen insanlar tarafından hem yüksek öğrenim hem de istihdam olanakları açısından tercih edilecek bir duruma getirilecektir. AYA'da olabilecek en az arzu edilen şey, üye devletlerin eğitim sistemlerinin aynı ya da birbirine çok benzer yükseköğretim sistemine dönüştürülmesidir. AYA'nın temel amacı sistemler arasında çeşitliliği oluşturup bu çeşitlilik çerçevesinde birliği dengelemektir. Yükseköğretim sistemlerinin kendine has farklı dokuları koruyarak birbirleriyle karşılaştırılabilen ve uyum içinde olan bir sistem haline dönüştürülmesi hedeflenmektedir. Böylece bir ülke veya yükseköğretim yapısından başka bir yükseköğretim yapısına geçişi kolaylaştırmayı, böylece öğrenci ve öğretim elemanlarının hareketliliğini ve istihdamını artırmayı amaçlamaktadır (Kızılırmak, 2019).

Bologna Süreci'nin temeli, 25 Mayıs 1998 yılında Sorbonne'de Almanya, Fransa, İngiltere, Almanya ve İtalya'nın Eğitim Bakanlarınca gerçekleştirilen toplantı neticesinde ortaya çıkan Sorbonne Deklarasyonu ile oluşturulmuştur (Elmas, 2012). Sorbonne Deklarasyonu'ndan bir yıl sonra 1999 senesinde 29 Avrupa devletinin eğitim bakanlarının katılımıyla Bologna Süreci resmen başlatılırken 2010 yılında AYA'nın oluşturulmasını amaçlayan bir reform sürecidir. (YÖK, 2024). Başka bir deyişle

Bologna Süreci, 2010 yılına kadar yükseköğretimden sorumlu bakanlar ile AYA'nın kurulmasından sorumlu bakanlar arasında yapılan bir dizi politika oluşturma toplantısıdır (Crosier ve Ruffio, 2009). Bu toplantılar iki ya da üç sene arayla yapılmaktadır. Süreç, Avrupa Birliği sınırları içerisinde ve sınırlarının dışarısındaki ülkeleri etkisi altına alan geniş kapsamlı bir alana yayılmıştır (EHEA, 2020).

2.7.1. Bologna Sürecinde Yapılan Konferanslar ve Yayınlanan Deklarasyonlar

Bologna Sürecinin başlatılması ve gelişmelerinin değerlendirilerek gelecek için yeni hedeflerin belirlenmesi için belirli aralıklarla üye ülkelerin yükseköğretimden sorumlu bakanlarının bir araya geldiği konferanslar düzenlenmekte olup bu toplantıların sonuçları deklarasyon olarak yayınlanmaktadır. Aşağıda da bu süreç kapsamında yıllar içinde meydana gelmiş toplantılar neticesinde yayınlanan deklarasyonlar özetlenmiştir.

2.7.1.1. Bologna Deklarasyonu

Sorbonne Deklarasyonunun yayınlanmasından bir sene sonra 1999 yılında, “Avrupa Yükseköğretim Alanı Avrupa Eğitim Bakanları Ortak Bildirgesi” olarak da 29 Avrupa ülkesinin yükseköğretimden sorumlu bakanlarının katılımı ve deklarasyonu imzalamasıyla İtalya'nın Bologna kentinde Bologna Süreci resmi bir sıfat kazanmıştır. Bu sürecin ana hedefinin, eğitim ve istihdam da dahil olmak üzere hareketliliği kolaylaştırmak, AYA'yı bir çekim merkezi haline getirmek ve gelişmiş bir yükseköğretim sektörü ve yüksek kalitede bilgiye dayalı bir ortam sağlamak olduğu kabul edilmektedir. Deklarasyonda alınan kararlar bağlayıcı değildir ve gönüllü bir uyumlaştırma süreci olarak değerlendirilmektedir (EHEA, 2018). Deklarasyonun hedeflerine ulaşmayı kabul eden üye ülkeler, izleme grupları kurarak taahhütlerini yerine getirmeye karar verdi (Bologna Deklarasyonu, 1999).

Deklarasyona imza atan ülkeler; Almanya, Avusturya, Belçika, Birleşik Krallık, Bulgaristan, Çek Cumhuriyeti, Danimarka, Estonya, Fransa, Finlandiya, Hollanda, İrlanda, İsveç, İspanya, İsviçre Konfederasyonu, İtalya, İzlanda, Macaristan, Polonya, Portekiz, Norveç, Romanya, Litvanya, Slovak Cumhuriyeti, Slovenya, Malta, Letonya, Lüksemburg ve Yunanistan'dır. Eğitim bakanları, iki yıl sonra 2001 yılında Çekya'da süreci değerlendirmek ve kararlar almak amacıyla toplanılmasına karar vermiştir (Bologna Deklarasyonu).

2.7.1.2. Prag Deklarasyonu

Bologna Deklarasyonu imza altına alındıktan iki yıl sonra 2001 senesinde sorumlu bakanların, gelişmeleri incelemek, gelecek yıllardaki sürecin gelişimini ve önceliklerini belirlemek için Çekya'nın Prag kentinde toplanılarak Prag Deklarasyonu imzalanmıştır. Bologna Deklarsaoyonunda belirlenen hedeflerin büyük çoğunluğunun benimsendiği Bologna İzleme Grubu (BİG) raporunda yer almış olup üye olan ülke sayısı 32'e yükselmiştir (Prag Deklarasyonu, 2001).

Bakanlar ulusal yeterlilik çerçevelerinin geliştirilmesi ve kalite güvencesi konularında da taahhütte bulunmuş olup sosyal boyut ile ilgili kavram da bu toplantıda ilk defa ele alınmıştır (EHEA, 2018). Sürecin daimî olarak, gelişimini izlemek üzere üye ülkelerin temsilcilerinden meydana gelen Bologna İzleme Grubu (BFUG-BİG) görevlendirilmiştir (Zgaga, 2005). Türkiye, Hırvatistan ve Güney Kıbrıs Rum Yönetimi sürece üye olan ülkelerdir. Bakanlar, 2003 yılında Almanya'da yapılmak üzere toplantı kararı almıştır.

2.7.1.3. Berlin Deklarasyonu

2003 yılında, 32 Avrupa ülkesinin yüksek öğrenimden sorumlu bakanları Almanya'nın Berlin kentinde bir araya gelerek, AYA'nın kuruluşunun hızlandırılması amacıyla kaydedilen gelişmeyi gözlemlemek ve ileriki yıllardaki yeni amaçları ortaya koymak için Berlin Deklarasyonunu imzaladılar (Berlin Deklarasyonu, 2003). Sürece

Andora, Arnavutluk, Bosna-Hersek, Makedonya, Rusya, Sırbistan-Karadağ ve Vatikan'ın üye olmasıyla üye devlet sayısı 40'a çıkmıştır. Deklarasyonda ayrıca, Bologna İzleme Grubu, Yönetim Kurulu ve Bologna Sekreterliği'nin kurulmasıyla iki bakanlık konseyi arasındaki süreci destekleyecek bir izleme sisteminin kurulması da ele alınarak üye devletler ulusal gözetim sistemi kurmayı kabul etti (EHEA, 2018). Bir sonraki toplantının Norveç'te yapılmasına karar verildi (Berlin Deklarasyonu).

2.7.1.4. Bergen Deklarasyonu

Bologna Süreci'nin başından itibaren değerlendirmek ve 2010 senesine doğru hedef ve öncelikler belirlemek amacıyla 2005 yılında Norveç'in Bergen kentinde yükseköğretimden sorumlu bakanlar bir araya gelerek Bergen Deklarasyonu'nu kabul etmişlerdir. Yükseköğretim kurumlarının, personelinin ve öğrencilerinin Bologna sürecindeki önemli rolüne ve bunun uygulanmasındaki rollerinin önemine değinen bakanlar, yenilikçi eğitim ve öğretim süreçlerini uygulamak ve etkisini görmek için zamana ihtiyaçları olduğunun bilincinde olduklarını ifade ederek aynı zamanda iş dünyasından ve sosyal hayattan paydaşları da temsil eden katılımcı kuruluşların desteğinden ve bu sürece katılan uluslararası kurum ve kuruluşların katkılarından duydukları memnuniyeti dile getirmişlerdir (Bergen Deklarasyonu, 2005).

Bakanlar, AYA'nın temel ilkelerinin çekicilik, rekabetçilik, kalite iyileştirme ve koruma olduğunu açıklayarak bu süreçte doktora öğrencilerinin sadece öğrenci olarak değil araştırmacı olarak da değerlendirilmesi gerektiğine, doktora öğrencisi sayısının artmasının iş piyasasına da fayda sağlayacağına dikkat çekildi (Durdu, 2011). Deklarasyonda sürece Azerbaycan, Ermenistan, Gürcistan, Moldova ve Ukrayna'nın katılımıyla katılımcı üye ülke sayısı 45'e yükselmiştir (Bergen Deklarasyonu, 2005). Bakanlar 2007 yılında İngiltere'de toplantı kararı almışlardır.

2.7.1.5. Londra Deklarasyonu

İngiltere'nin Londra kentinde Bologna Süreci'ne dahil olan devletlerin eğitim bakanlarının 2007 yılında Londra Deklarasyonunu imzalamışlardır. Gelişim süreci sürekli devam eden dünya içinde AYA'nın gücünü geliştirmek ve globalleşmenin ortaya çıkardığı güçlükler ile başa çıkmak maksadıyla, yükseköğretim yapılarının daimi değişimlere uyum sağlaması gerekliliğinin bilincinde olduklarını belirtmişlerdir (Londra Deklarasyonu, 2007). Bir sonraki toplantı için ağırlıklı olarak hareketlilik, veri derlemesi, sosyal boyut, iş olanaklarına ulaşım, evrensel çerçevede AYA olarak öncelikler belirlenip ileriye dönük görüşlerin ve niteliklerin tekrardan değerlendirilmesi için bir fırsat olacak şekilde değerlendirilerek 2010 ve devam eden yıllar için daha fazla iş birliğinin gerekli olduğunu belirtilmiştir (EHEA, 2018).

Uygulanan eğitim programları, iş dünyasını ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olup, akademik çalışmalarda da artış göstereceği ve bu amacı gerçekleştirmesinde bunun için de öğrenci çıktı ve öğrenci iş yüküne dayanan AKTS'nin uygulamasına dikkat çekilmiştir (Durdu, 2011). Ayrıca toplantıda Bologna süreci ile ilgili oluşturulan ilk yasal kuruluş olarak Avrupa Kalite Güvencesi Kayıt Ajansı oluşturulmuştur (Crosier ve Ruffio, 2009). Yükseköğretim kurumlarının demokrasinin özdeşleştiği bir toplumsal yapının etkin bireyleri olarak ilerideki kariyer gelişimleri için yüksek düzeyde bir bilgi temeli yaratmak, kişisel gelişimlerini sağlamak, araştırma ve yenilikçiliğe teşvik etmekte öğrenciler için önemli rollere sahip olduğunu belirtilerek bu nedenle, güçlü yükseköğretim kurumlarının; farklılıkları korunan korunan, yeterli ekonomik gelir kaynağına sahip, özerk ve hesap verebilir olmasının önemini vurgulamışlardır (Ünal, 2011).

Sürece, Karadağ'ın katılımıyla üye ülke sayısı 46'ya yükselmiştir. 2009 yılında Belçika'da bir sonraki gerçekleşmesini kararlaştırmıştır (Londra Deklarasyonu, 2007).

2.7.1.6. Leuven Deklarasyonu

2009 yılında Leuven Deklarasyonunda, yükseköğretimin 2020 senesine değin yenilikçi ve yaratıcı, bilgiye dayalı bir Avrupa'nın oluşmasına önemli katkı sağlayacağına, Avrupa'nın vatandaşlarının becerilerini güçlendireceğine, yaşam boyu öğrenmeyi uygulayacağına ve eğitime katılımı genişleteceğine dikkat çekilmiştir. Öğrenciyi odak noktası durumuna getiren eğitim ve öğrencilerin hareket olanaklarının, dönüşüm geçiren iş dünyasında yeni bilgiler ve beceriler oluşturmalarına ve proaktif ve sorumlu bireyler olmalarına yardımcı olduğunu açıklanmıştır. Yükseköğretim kurumlarının toplumların kültürel ve sosyal gelişimini desteklemede ve karşılaştıkları sorunlarla başarılı bir şekilde başa çıkmada önemli bir rol oynaması nedeniyle yükseköğretime kamu yatırımının büyük önem taşıdığı kaydedilmiştir. Yükseköğretim kurumlarının, öğrencilerin aktif olarak katılmalarına, gelecekteki kariyerlerini şekillendirmelerine ve kişisel gelişimlerini tamamlamalarına olanak tanıyan, yüksek düzeyde bilgiye dayalı araştırma ve öğrenme kurumları olması gerektiğini belirtilmiştir. Yükseköğretimde devam eden reformların kurumsal özerklik, akademik özgürlük, toplumsal eşitlik ve öğretim elemanları ile öğrencilerin tam katılımını gerektirdiği vurgulanmaktadır (Leuven Deklarasyonu, 2009).

Deklarasyonda, yetkililer ve yükseköğretim kurumlarının kariyer gelişimini araştırmacılar için daha çekici hale getirmesi, doktora programları, yüksek kalitede mesleki araştırmalar ve tamamlayıcı disiplinler arası ve sektörler arası programlar sunması gerektiğini vurgulanmaktadır. Bologna yıl dönümünde 11-12 Mart 2010'da Avusturya ve Macaristan'da toplantı yapılacağı, diğer yapılacak olan Bakanlar Konferansı 2012'de Romanya'da, ileriki yıllarda yapılacak olan konferanslar ise 2015, 2018 ve 2020 yıllarında yapılmasına karar verilmiştir. Avrupa'da bulunan yükseköğretim verilen kurumlara etkinliklerini daha da enternasyonal olması ve kalkınmanın sürdürülebilirliğinin devamı için global iş birliğine yönelik çağrıda bulunmuş, eğitim ve kalite güvencesi Avrupa standardizasyonuna uyumlu ve Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization -UNESCO) / Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma

Örgütü'nün (Organisation for Economic Cooperation and Development – OECD) “Yükseköğretimde Sınır Ötesi Eğitimde Kalite Rehberi” ile uyumlu olması gerektiği bildirilmiştir. Deklarasyonda ayrıca ülkelere hareketliliği artırma, yüksek kaliteyi koruma, şekil ve alanları çeşitlendirme çağrısında bulunularak, 2020 yılına kadar AYA'ya üye ülkelerden mezun olanların asgari %20'sinin yurtdışında öğrenim veya mesleki uygulama yapmasını hedeflemektedir (Leuven Deklarasyonu, 2009).

2.7.1.7. Budapeşte-Viyana Deklarasyonu

Avrupa Yükseköğretimden sorumlu eğitim bakanları 2010 senesinde Budapeşte – Viyana'da bir araya gelmiştir. Bologna sürecinin başından beri AYA, Avrupa'da karşılaştırma yapılabilen, kolay anlaşılır ve uyumlu bir yükseköğretim yapısı oluşturmayı hedeflemektedir (Eurostat, Eurodice, 2012). Bu toplantıda AYA'nın resmi olarak başlatılmış olup 2020 senesine değin daha çok geliştirilmesi amacıyla bir yol haritası oluşturulmuştur (Crosier ve Praveva, 2013). Bologna Süreci'nin hedeflerine ulaşmak için Bakanlar, Bologna Süreci'ne saygıyı, güveni ve işbirliğini geliştirmek amacıyla yetkililerle, yükseköğretim kurumlarıyla, öğrencilerle ve öğretim görevlileriyle, işverenlerle, kalite güvence kuruluşlarıyla, uluslararası organizasyonlar ve Avrupa kurumlarıyla birlikte çalışarak AYA için bir çok yenilik yapıldığını ifade etmişlerdir (Budapeşte-Viyana Deklarasyonu, 2010). Deklarasyonda Bologna Süreci'nin öğrenci ve öğretim görevlileri tarafından içselleştirmelerinde yönünde olumlu bir gelişme olduğu belirtilmiştir (Durdu, 2011).

AYA'nın gerçekleşmesinde kurumsal otoriteler, öğretim görevlileri, araştırmacılar, yönetim kadrosunda bulunanlar ve öğrencilerden oluşan akademik kadronun önemli rolünü kabul ederek, karar verme süreçlerine öğrenci ve öğretim görevlilerinin katılımını destekleyeceklerini belirtmişlerdir. Bakanlar, öğrenciyi odak noktası haline getiren öğrenmeyi desteklemenin ve bir eğitim ve iş ortamı yaratmanın öğrencileri güçlendirmenin önemli bir yolu olduğunu ve öğretim görevlileri ile araştırmacılar arasındaki iş birliğinin çok önemli olduğunu belirtmişlerdir (Budapeşte-Viyana Deklarasyonu, 2010). Sürece Kazakistan'ın dahil

olmasıyla birlikte üye sayısı 47'ye çıkmıştır (YÖK, 2010). Bir sonraki Bakanlar Konferansı'nın 2012 senesinde Romanya'da yapılmasına karar verilmiştir (Budapeşte-Viyana Deklarasyonu, 2010).

2.7.1.8. Bükreş Deklarasyonu

Yükseköğretimden sorumlu bakanlar 2012 senesinde Romanya'nın Bükreş kentinde toplanmışlardır. Avrupa'nın içerisinde bulunduğu ekonomik buhrana dikkat çeken bakanlar, buhranın yol açtığı sorunların bertaraf edilmesinde yükseköğretimin önemini ifade etmişlerdir. Bu amaçla yükseköğretime en fazla kaynağın ayrılarak geleceğe yatırım yapılacağını taahhüt etmişlerdir. Bologna Süreci çalışmasının Avrupa genelinde yükseköğretim sistemlerinin uyumluluğunu ve karşılaştırılabilirliğini artırdığını ve aynı zamanda sürekli değişimin sağlanması için daha fazla çaba gösterilmesi gerektiğini belirtmişlerdir (Bükreş Deklarasyonu, 2012).

Eğitim Bakanları, yüksek öğrenime erişimi genişletmek için ulusal politikaların uygulanmasına ilişkin kararlar alacak ve AYA ülkelerinde yüksek öğrenimi teşvik etmek ve mezuniyet oranlarını iyileştirmek için çalışacaklarını ifade etmişlerdir. Yükseköğretimin sosyal yönünü iyileştirmek, eşitsizlikleri azaltmak, tavsiye ve rehberlik sağlamak, önceki öğrenmelerin tanınmasını da içeren esnek öğrenme ve öğrencileri alternatif konularda desteklemek için az temsil edilen grupları hedef alacakları, aynı zamanda öğrenciyi teşvik edeceklerini, kalite güvencesi için eğitim ve kamunun hesap verebilirliği merkezli, farklı paydaşların katılımının olacağını belirtmişlerdir. Gönüllü akran öğrenme sistemini geliştirilmesi, Avrupa yükseköğretimin karşılaştığı sorunlara cevaplayacak dinamik bir yol olarak uygulamalarına teşvik edeceklerini ifade etmişlerdir. Avrupa yüksek öğreniminin karşı karşıya olduğu zorlukların üstesinden gelmenin dinamik bir yolu olarak gönüllü akranlar arası öğrenme sistemlerinin geliştirilmesini teşvik edeceklerini söylediler. Dünyanın diğer bölgeleriyle işbirliği ve uluslararası açıklık, AYA'nın gelişimi için temel teşkil etmektedir ve bu stratejinin uygulanmasının, uluslararasılaşma ile ilgili kalkınma ilkelerinin belirlenmesi amacıyla 2015 yılında değerlendirileceğini

belirtmişlerdir. Bir sonraki Bakanlar Toplantısı'nın Ermenistan'da yapılacağı karar verilmiştir (Bükreş Deklarasyonu, 2012).

2.7.1.9. Erivan Deklarasyonu

Yükseköğretimden sorumlu bakanlar 2015 yılında Ermenistan'ın Erivan kentinde bir araya gelerek 47 üye devletin açık diyalog, ortak hedefler ve sorumluluklar temelinde AYA'ya büyük önem verildiğini bilmenin gururunu dile getirmişlerdir. Yükseköğretim sistemlerinin gönüllülük çerçevesinde entegrasyonu ve birlikte yeniden yapılandırılması süreçleriyle ilgilendiklerini ve yükseköğretimin kamu sorumluluğu, akademik özgürlük, kamu özerkliği ve bütünlüğe bağlılığa dayandığını belirtmişlerdir. Bologna sürecinin reformları sayesinde öğrencilerin ve mezunların çalışma saatleri ve nitelikleri tanımlanarak AYA içerisinde hareket etme yetenekleri artırılıp, çalışma programı, mezunlara iş için gereken bilgi, beceri ve yetenekleri kazandırılmasına ve onlara Avrupa üniversitelerine girme fırsatı sağladığı ifade edilmiştir. Yükseköğretim sisteminin gelişiminin sürekliliğine ve akademik katılımın artmasına vurgu yaparak, özgün bakış açılarının yenilenmesine ve AYA'nın yapısının devamlı güçlendirilmesi gerekliliğini belirtmişlerdir (Erivan Deklarasyonu).

Bakanlar önceliklerini belirlerken, 2020 yılı itibariyle yükseköğretim sistemlerinde güven inşa etmek, kapsayıcı toplumlar oluşturmak, demokratik değerler ve insan haklarına dayalı, Avrupa vatandaşlığı, yenilik ve iş olanakları için gerekli bilgi, beceri ve yetkinlikleri eğitim aracılığıyla sağlayan bir AYA oluşturma kararlılıklarını vurguladılar. Belarus'un katılımı ile üye sayısı 48'e çıkmıştır. Bir sonraki toplantının Fransa'nın Paris kentinde yapılmasını karara bağladılar (Erivan Deklarasyonunu).

2.7.1.10. Paris Deklarasyonu

Bologna sürecinin daha da geliştirilmesi için 2018 senesinde Fransa'nın Paris kentinde yükseköğretimden sorumlu bakanlar tarafından toplantı yapıldı. Yükseköğretim kurumlarının, ortaklarının ve hükümetlerinin yükseköğretim ortamını şekillendirmek için birlikte çalıştıklarını, AYA aracılığıyla öğrenci hareketliliğinin büyük ölçüde karşılaştırılabilir olduğunu, bu hareketliliğin karşılaştırılması şeffaflığın, kalitenin ve çekiciliğin artırılmasının yanı sıra ülkeler arasında iş birliğinin güçlendirilmesine dayandığını ifade ettiler. AYA'nın temelini akademik özgürlük ve özgünlük, kurumların özerkliği, öğrenciler ve idari personeller, yükseköğretim yönetimi ve yükseköğretim için kamu otoritesi oluşturmaktadır. Ayrıca yükseköğretim kurumları öğrencilere hayat boyu kişisel olanaklar sunarak kalkınma, iş imkanlarında artış ve demokratik toplumlarda etkin yurttaş olmalarını sağlamada da önemli bir role sahip olduklarını belirten bakanlar bu nedenle, yükseköğretime destekleyen politikalar geliştirmeyi taahhüt etmektedir (Paris Deklarasyonu, 2018).

Bakanlar, AYA'nın tüm potansiyelini hayata geçirmek ve Bologna'nın uygulanmasını sağlamak için yapılandırılmış ve iş birliğine dayalı akran desteğinin getirildiğini açıklayarak AYA'nın içindeki kalite ve dayanışmanın güçlendirilmesi ve desteklenmesinin kritik önem taşıdığını ve 2018'den 2020'ye kadar akran gruplarına odaklanılacağını ifade ettiler. Bakanlar, Bologna İzleme Grubundan, 2020 senesi için planlanan Bakanlar Konferansına akran desteğine ilişkin ileriye yönelik yol haritası ve tavsiyeler hakkında rapor vermesini istedi. Ayrıca hareketlilik için Erasmus+ programları ile iş birliğine artırmayı hedeflediklerini belirtmişlerdir (Paris Deklarasyonu, 2018).

Bakanlar, eğitimin daha da genişletilip uygulanmasını sağlamak, hayat boyu öğrenmeyi sağlayacak programların çeşitli öğrenme yöntem ve teknikler, öğrenci hareketliliği ve devamlı meslekî gelişim, öğrencilerin yükseköğretime erişebilmesi ve tamamlaması imkânı sağlamanın gerekliliğini belirtmişlerdir. Yükseköğretim kurumları, öğrenme stratejilerinin geliştirilmesini ve iyileştirilmesini desteklemeyi,

disiplinler arası programlar sağlamayı, akademik ve mesleki öğrenmeyi birleştirmeyi, eleştirel düşünmeyi geliştirmeyi, sorunlara çözüm bulmayı ve eğitim, araştırma ve yenilik arasında sinerjiyi geliştirmeyi taahhüt ettiklerini beyan etmişlerdir. Akademik kariyer için kaliteli eğitimin şart olduğunu ve bunun ilerleme, başarılı araştırma ve kaliteli öğretim etrafında yapılandırılması gerektiğini ifade ederek pedagoji eğitiminde kurumsal, ulusal ve Avrupa girişimlerini teşvik edeceklerini ve destekleyeceklerini belirttiler (Paris Deklarasyonu, 2018).

Bakanlar, daha ideal bir AYA'nın 2020'den sonra yükseköğretim ile işbirliğinde önemli bir role sahip olduğunu ve daha fazla gelişme için interdisipliner ve uluslararası işbirliğini, eğitime yönelik kapsamlı bir yaklaşımı geliştirmesi gerektiğini belirttiler. Sosyal boyutun güçlendirmesi için daha fazla gayret gösterilmesi gerektiğinin farkında olduklarını yeterince temsil imkânı bulamayan ve dezavantajlı gruplar tarafından yükseköğretime erişimi ve tamamlamayı iyileştireceklerini ifade etmişlerdir. Bir sonraki konferansın İtalya'da yapılması kararlaştırılmıştır (Paris Deklarasyonu, 2018).

2.7.1.11. Roma Deklarasyonu

Çin'in Wuhan kentine ilk defa görülen ve tüm dünyada pandemi yaratan COVID-19 pandemisi sebebiyle 2020 yılında yapılan bakanlar konferansı online olarak yapılabildiği. Bakanlar, Bologna Deklarasyonu'nun imza altına alınmasının ardından geçen 21 yılın başarılı geçmesi daha kapsayıcı, yenilikçi ve hareketlilik kabiliyetine sahip bir AYA'nın geliştirilmesi konusunda taahhütlerini yenilemişlerdir. Sosyal eşitsizliklerin AYA'nın başarılı bir şekilde uygulanması konusunda bazı engellere sebebiyet vermesinin devam ettiğini ve bu sorunu aşmak için kararlı olduklarını belirterek, COVID-19 pandemisi esnasında dijitalleş araçların kullanımına izin verildiği fakat dijital araçların yoğun kullanımından kaynaklı belli sorunlar ortaya çıktığını belirtmişlerdir (Roma Deklarasyonu, 2020).

Bakanlar, AYA'nın vizyonunun; yükseköğretimin, demokrasinin ve hukukun üstünlüğünün temel değerlerine tam olarak saygı duyması ve yaratıcılığı, eleştirel düşünmeyi, akademisyenler için hareket özgürlüğünü, araştırmaya dayalı öğrenmeyi ve araştırmayı desteklemesi olduğunu ifade ettiler. Oluşturulan vizyona ulaşmak için, AYA'nın 2030 yılına kadar kapsayıcı, yenilikçi ve birbirine bağlı oluşum olmasını taahhüt etmişlerdir. Yükseköğretim kurumlarının, öğrencilere hayatları boyunca sosyal rollerini yerine getirmelerini destekleyen, onları daha aktif, eleştirel ve sorumlu vatandaşlar olmaya hazırlayan ve sosyal sorumluluk üstlenen öğrenme fırsatları sunarak sosyal sürdürülebilirliğe, çevrenin korunmasına ve diğer önemli konulara katkıda bulunmayı amaçlarken Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerine ulaşmada kilit bir rol alacaklarını açıkladılar (Roma Deklarasyonu, 2020).

Bakanlar ayrıca; işbirliği ve hareketlilik sistemlerini birbirine bağlayarak kültürlerarasılığın ve dilbilimin gelişimini teşvik ettiklerini ve AYA mezunlarının en az %20'sinin Covid-19 salgınına rağmen yurtdışında çalıştığını veya eğitim gördüğünü belirtmişlerdir. Covid-19 pandemisinin yaygınlaştırmış olduğu dijitalleşme ile birlikte dijital çözümlerin güvenli, verimli ve şeffaf veri alışverişini mümkün kıldığını, bunun iyileştirilmesinin ortak bir dijital yaklaşım, kalite güvencesi ve mobilite gerektirdiğini ifade ettiler. Dijital sistemlerin ortak ve kapsamlı bir şekilde geliştirilmesi için Avrupa Öğrenci Kartı Girişimi'nin ve diğer girişimlerin dikkate alınması gerektiğini ifade ederek Erasmus programına ve diğer hareketlilik ve iş birliği programlarına destek verdiler. San Marino'nun katılımı ile üye sayısı 49'a çıkmıştır. 2024 yılında yapılacak olan Bakanlar Konferansı'nın Arnavutluk'ta yapılacağına karar verdiler (Roma Deklarasyonu, 2020).

Türkiye'nin de dahil olduğu Bologna süreci ile öncelikle Türkiye Yüksek Öğretim Yeterlilikler Çerçevesi oluşturulmuştur. Ardından Ulusal Çekirdek Programları oluşturularak Avrupa standartlarında bir yükseköğretim hedeflenmektedir. Daha sonra bu programlar baz alınarak her üniversite kendi bölümleri için Bologna ders bilgi paketleri hazırlayarak bölümler için yeterliliklerini dersler için de programlarını geliştirmiştir.

2.8. Türkiye Yüksek Öğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ)

Türkiye'deki yükseköğretim sisteminde ulusal yeterlilik çerçevesinin geliştirilmesine ait girişimler, 2005 senesinde Bergen'de yapılan Bakanlar Zirvesi'nde ulusal yeterlilik çerçevesinin oluşturulmasına karar verilmesinin ardından YÖK tarafından gerçekleştirilmiştir.

28.04.2006 tarihli ve 2006/8 sayılı YÖK Başkanlık Kararı ile oluşturulan Yükseköğretim Yeterlilikler Komisyonu (YYK) üyeleri YÖK ve Yükseköğretim Kurumlarının temsilcilerinin bir araya gelmesi ile oluşturulmuş ve bu bağlamdaki işlemlerini 04.02.2008 tarihine kadar devam ettirmiştir. YYK Komisyonu yükseköğretimin kapsadığı önlisans, lisans, yüksek lisans ile doktora düzeylerinin her birinin programlarının bitirenlerinin edinmesi gereken minimum yetkinlikleri tanımlamış olup bu kapsamda çerçeve niteliğindeki yeterlilikleri ile belirtilen “Türkiye Yükseköğretim Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi” nin ilk faaliyetlerini ilgili grupların görüş ve önerilerine takdim etmişlerdir (Oktik, 2007).

Ulusal Yeterlilik Çalışmalarını sürdürmek üzere 10.07.2008 tarihinde YÖK Başkanlığı aracılığı ile Komisyon üyeleri revize edilmiş ve komisyon çalışmalarını desteklemek adına “Yükseköğretim Yeterlilikler Çalışma Grubu” tesis edilerek, çalışmalar yeniden hayata geçirilmiştir (TYYÇ Ara Raporu, 2009).

2.8.1. TYYÇ'nin Oluşturma Süreci ve Takvimin Belirlenmesi

Bologna Süreci'ne üye devletler için ulusal yeterlilik çerçevelerinin oluşturulmasına yönelik süreçler ve bu süreçlerin oluşturulmasında yürütülen çalışmalar 11 düzeyde tanımlanmıştır. Ülkelerin Ulusal Yeterlilikler Çerçevesini (UYÇ) bir takvim dahilinde bu aşamalara göre çalışmaya devam etmesi ve 2010 (en geç 2012) senesine kadar tamamlanması gerektiği bildirilmiştir. YYK ve Çalışma Grubu bu çerçevede çalışmalarını sürdürerek ulusal yeterlilik oluşturma süreci çerçevesinde yürütülecek çalışmalara ilişkin takvim belirlemiştir. Ulusal yeterlilik

oluşturma sürecinin 11 aşamada olacak biçimde aşağıdaki gibi belirlenmiştir (TYYÇ Ara Raporu, 2009).

Tablo 2.3.

TYYÇ Oluşturulma Aşamaları

TYYÇ Oluşturulma Aşamaları		Tamamlama Tarihi
1	Süreci başlatmak için karar alınması	Nisan 2006
2	Çalışma takviminin oluşturulması	2006
3	Sürecin organizasyonu	2006 - 2008
4	Çerçevenin tasarımı	Kasım 2008
5	Paydaşlardan görüş alınması	Ocak 2009
6	Çerçevenin onaylanması	Kısmen
		Tamamen
7	İdari organizasyon	Şubat 2010
8	Çerçevenin yükseköğretim programları düzeyinde uygulanması	Pilot düzeyde uygulama
		Tüm kurumlarda uygulama
9	Yeterliliklerin TYYÇ'ye dahil edilmesi	Aralık 2010
10	Çerçevenin Avrupa Yeterlilik Çerçeveleri ile uyumluluğunun belgelendirilmesi	2010- 2015
11	TYYÇ Web sitesinin oluşturulması ve yayınlanması	2010- 2012
		2010

2.8.2. TYYÇ'nin Yükseköğretim için Değeri

TYYÇ; Önlisan, lisans ve lisansüstü derecelerindeki eğitimler arasında öğrenme çıktılarını baz alarak açık nitelermeler sunması, programın sonunda edinilmese gereken yeterliliklerin hedef ve kazanımlarını açık hale getirmesi ve bu yeterliliklerin kurulan yapıda birbiriyle bağlantılandırılmalarını sağlayarak dereceler

arasında geçişi ile ilerlemeyi sağlamasıdır. Üniversite eğitimine rehberlik ederek hem ulusal hem de çağdaş bir çerçeve imkânı sunması, yeterliliklerin dayalı olarak içerik oluşabilmesini ve toplumsal ihtiyaçlar ışığında yeterliliklerin revize edilmesini ya da yenilenmesi olanağını oluşturmaktadır. Oluşturulan yeterliliklerin hem vatandaşlar ve işverenler hem de toplumun tüm üyeleri için rol ve yararlarını göstererek yurt içi ve yurt dışı yurttaşların ve istihdam sağlayıcıların bilincini yükseltmesi ile ülke dışında da yükseköğretim sisteminin bilinmesini ve uluslararası öğrenciler için çekiciliğini artırmasıdır (TYYÇ).

2.8.3. TYYÇ'nin Öğrenciler İçin Değeri

TYYÇ; yükseköğretim gören bireylerin eğitim programları ile bu programa bağlı dersleri bilinçli bir şekilde seçmelerine yardımcı olması ve bu programları bitirdiklerinde hangi yeterliliklere donanacaklarını programa başlamadan ortaya koymasındır. Öğrenciler için programlar haricindeki etkinliklerinde neler öğreneceğinin anlaşılabilir olmasına katkıda bulunarak öğrenciler için hareketliliği ve hayat boyu eğitimi teşvik etmesidir. Tüm yükseköğretim yeterliliklerinin detaylı bir şekilde sağlayarak, öğrencilere bütün eğitim fırsatlarını ortaya koymasındır (TYYÇ)

2.8.4. TYYÇ'nin İşverenler İçin Değeri

TYYÇ; iş olanaklarını sunacakların, öğrencilerin programları bitirdikten sonra neleri öğreneceğini, bunları hangi düzeyde uygulamaya aktarabileceklerini anlamalarına, eğitim düzeyleri arasındaki yeterliliklere dayalı farkı ve bunların ihtiyaçlara göre istihdamına yönelik daha bilinçli seçimler yapmalarına yardımcı olmasıdır. Ayrıca iş imkanları sağladıkları alanlarda eğitim-öğretim programlarının geliştirilmesine bir paydaş görevi görerek katılım sağlamalarını ve iş ile ilgili beklentilerini diğer paydaşlara aktarmasını kolaylaştırmasıdır (TYYÇ)

2.9. Çocuk Gelişimi Lisans Eğitimi Ulusal Çekirdek Programı (ÇUÇEP)

ÇUÇEP, alanyazının tanımladığı anlamda bir eğitim programı değildir. ÇUÇEP, 2016 yılında lisans düzeyindeki Çocuk Gelişimi programları için her kurumun kendi eğitim programını hazırlarken esas alacakları bir çerçeve programdır. Ulusal Yeterlilikler çerçevesi dikkate alınarak hazırlanmıştır. Yeterlilikler baz alındığı için ÇUÇEP’te strateji, yöntem ve teknikler ile ölçme değerlendirme yaklaşımlarına yer verilmemiştir (ÇUÇEP, 2016).

ÇUÇEP’in ana bileşenleri;

- a. Çocuk Gelişimi Lisans Eğitiminin Amacı ve Çocuk Gelişimi Lisans Programı Ulusal Yeterlilikleri
- b. Çocuk Gelişimi Temel Kavram, Kuram ve Yaklaşımları
- c. Çocuk Gelişimi Meslek Etiği
- d. Çocuk Gelişimi Uygulamaları ve ilgili Beceriler Listesi

Çocuk Gelişimi lisans eğitimi, niteliği yüksek Çocuk Gelişimci yetiştirmeyi amaçlar. Bunun için Çocuk Gelişimi lisans eğitiminde mesleki yeterlilikleri belirlemek en önemli aşamadır. Türkiye’de Çocuk Gelişimi lisans eğitimi veren üniversitelerin sağlık, eğitim, sosyal hizmet ve diğer alanlarda çalışacak olan donanımlı Çocuk Gelişimciler yetiştirmek için eğitim programlarını yukarıda yer alan ana bileşenler doğrultusunda tasarlamaları faydalı olacaktır. Bu doğrultuda Çocuk Gelişimi lisans eğitimin verildiği üniversitelerin hazırlayacakları eğitim programları bu çerçeve programa dayanarak oluşturmaları uygun bir yaklaşım olacaktır (ÇUÇEP,2016).

2.10. Bologna Ders Bilgi Paketi

Bologna ders bilgi paketi, TYYÇ ve Ulusal Çerçeve Programları ile Bologna sürecini uygulamalarını bir araya getiren üniversitelerin kendi iç mekanizmalarınca her ders için hazırlanan eğitim planlarıdır. Ders bilgi paketleri incelendiğinde bir programın öğeleri olan hedefler; program ve öğrenme çıktısı, içerik; derslerin konuları, eğitim durumları; öğretim yöntem ve teknikleri, sınav durumları; değerlendirme ölçütleri şeklinde yer almaktadır.

2.10.1. Program Yeterlilikleri

Program çıktısı, eğitim-öğretimin önemli bir parçası olup sürdürülebilir kalkınmanın odağına bulunan hedeflerden biridir (UNESCO, 2022). Bir yükseköğretim programında program çıktılarının yazılmasının amacı programın sonunda mezun olarak yetkinlik kazanacakların ‘hangi nitelikler ile donatılmış bir birey olması gerekmektedir?’ sorusu üzerine yanıt aramaya çalışmaktır. (Arsal, 2021).

2.10.2. Öğrenme Çıktıları

Öğrenme çıktısı bir dersin sonunda bireyin sahip gereken eğitim yoluyla kazandırılmayı amaçlayan; bilgiler, yetenekler, tutumlar, ilgiler, beceriler gibi istendik özelliklere denir (Varış, 1996). “Niçin öğretiyoruz?” sorusuna yanıt bulmaya çalışılmaktadır. Bilim insanları program ve öğrenme çıktılarını kapsayan amaçların sınıflamalarını; amaçların aşamalı olarak zorluk derecelerinin artmasını belirtecek, öğrenme sürecinde hem dersin hem de konu alanına göre sistematik sınıflama yapacak şekilde geliştirmişlerdir (Demeuse ve Strauven, 2016). İşte program ve öğrenme çıktıları için amaç oluşturmada aşamalılık gerektiren sınıflamalardan uygulayıcılara kolaylık sağlamak amacıyla Bloom ve arkadaşları bir taksonomi geliştirmişlerdir (Varış, 1996).

2.10.2.1. Bloom Taksonomisi

Taksonomi, TDK'ye sınıflandırma ve bu sınıflandırmada kullanılan kurallar bütünü olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2024). Taksonomiler, öğeleri gruplandırmak, sınıflandırmak ve bağlamak için bir çerçeve sağlar. Eğitimde öğretim hedeflerini sınıflandırmak için kullanılan sınıflandırma, öğrencilerin bilişsel yeteneklerini, öğrenme (performans) hedeflerini ve öğrenme süreçlerini düzenlemek ve değerlendirmek için kullanılan çeşitli sınıflandırma modellerini ifade eder (Magdalena, Islami, Rasid ve Diasty, 2020).

Öğrenme çıktılarının aşamalı bir şekilde sınıflandırılmasında sıklıkla tercih edilen Bloom ve arkadaşlarının çalışmaları ile şekillenen ve "Bloom Taksonomisi" olarak isimlendirilen sınıflaması olup bu sınıflamada belirli bir alana hitap eden öğrenme çıktıları kolaydan zora, basitten karmaşığa doğru aşamalı bir biçimde sıralanmış ve en basit düzeydeki öğrenme çıktıları sıralamanın en alt basamağını oluştururken, en karmaşık düzeydeki öğrenme çıktıları sıralamanın en üst basamağında bulunmaktadır (Demirel, 2021).

Öğrenme çıktıları bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alan olarak üç farklı alanda kategorize edilir. Bulunan bu üç farklı alanın her biri merdivenin basamakları gibi kendi içinde aşamalar oluşturup bireyin bilgiye sahip olması bilişsel alan, bireyin sahip olduğu bilgiyi beyin ve duygusal süzgeçler ile değerlendirerek ilgi ve istek göstermesi, tutum geliştirmesi duyuşsal alan, bireyin öğrendiği ve hissettiği durumları motor davranışları ile göstermesi devinişsel alan içerisinde oluşur (Fer, 2020).

Tablo 2.4.

Öğrenme Çıktılarının Taksonomik Olarak Sınıflaması

a. Bilişsel Alan	b. Duyuşsal Alan	c. Devinişsel Alan
1. Bilgi	1. Alma	1. Algılama
2. Kavrama	2. Tepkide Bulunma	2. Kurulma
3. Uygulama	3. Değer Verme	3. Kılavuzla Yapma

4. Analiz	4. Tepkide Bulunma	4. Mekanikleşme
5. Sentez	5. Örgütleme	5. Beceri Hâline Getirme
6. Değerlendirme	6. Kişilik Hâline Getirme	6. Uyum (Duruma Uydurma)
		7. Yaratma

Kaynak: Demirel, 2021

2.10.2.1.1. Bilişsel Alan

Bu alan, öğrencilerin bilgilerinin, entelektüel yeteneklerinin ve becerilerinin geliştirilmesiyle ilgilidir ve altı ana basamaktan oluşur: Bunlar; bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme olarak isimlendirilmiştir (Bloom, 1956). Bilgi, kavrama ve uygulama basamakları temel düzey eğilimlere becerilerine yönelikken; analiz, sentez ve değerlendirme aşamaları üst düzey eğilimlere yöneliktir. Bloom'un Taksonomisine göre öğrenciler bir noktada öğrenme etkinliğini tamamlamadan başka bir aşamaya geçerlerse tam öğrenme gerçekleşemez. Dolayısıyla basamaklar arasında aşamalı bir ilişki vardır (Oçak, 2024).

2.10.2.1.1.1 Bilgi Basamağı

Bilişsel öğrenmelerin oluştuğu basamaktır. Bireyin öğreneceği konu alanının kavramlarına ilişkin bilgi edinmesi ve bilgi düzeyinde edindiği kavramları anlamasının beklendiği aşamadır (Demirel, 2021). En basit düzeydeki öğrenmelerin gerçekleştiği ve taksonominin en altında yer alan basamaktır ve burada birey öğrendiklerini tanımlar, hatırlar ve aynen tekrar eder (Varış, 1996). Bireyin edindiği bilgiye hiçbir ekleme ya da edindiği bilgiden hiçbir çıkarım yapmadığı öğrenmelerdir ve üst basamaklardaki öğrenmelere, duyuşsal ve devinişsel alanlara temel oluşturan basamaktır (Gökcalp, 2020).

2.10.2.1.1.2 Kavrama Basamağı

Bireyin konu alanı ile ilgili edindiği bilgiyi yorumlamasının beklendiği basamaktır (Tabak, 2021). Birey, bilgi basamağında aynen tekrar ettiği bilginin yerini

bu basamakta anlamlı öğrenme alır (Gökalp, 2020). Bu basamakta birey önceden edindiği bilgiyi kendi sözcükleri ile ifade eder, yorumlar, ilişkilendirir, benzer ya da farklı özelliklerini belirler (Fer, 2020).

2.10.2.1.1.3. Uygulama Basamağı

Bu basamak daha önce öğrenilen ilke, kavram ve teorilerin yeni durumlara uygulanmasını içermektedir (İşman ve Eskicumalı, 2001). Bilişsel alanın uygulama boyutu bireyin önceden edinin yorumladığı bilgiyi bir problem üzerinde ya da gerçek hayatta işe koşmasını barındırır (Tabak, 2021). Birey bu aşamada sahip olduğu bilgileri yeni durumlarda kullanır yani transfer eder (Fer, 2020).

2.10.2.1.1.4. Analiz Basamağı

Bu basamak birden fazla ögeyi içeren bir bütünü parçalara ayırmayı, ögeler arası ilişkileri belirlemeyi ifade eder. Sebep-sonuç ilişkisi ile açıklama, benzerlik ve farklılıkları belirleme gibi işlemlerdir (Gökalp, 2020). Bu basamak bir materyali oluşturan parçaları ayırmayı ve parçaların hem birbiri ile hem de yapının tamamı ile ilişkisini keşfetmeyi içerir (Fer, 2020). Bütün ya da sistemle ilgili özellikler, kuramlar ve ilkeler bu basamakta çözümlenir (İşman ve Eskicumalı, 2001).

2.10.2.1.1.5. Sentez Basamağı

Bu basamak bireyin konu alanı ile edindiği bilgiler ışığında yeni, özgün ve işlevsel bir ürün oluşturması ile ilgilidir (Tabak, 2021). Birey ayırdığı parçaları bir araya getirerek yeni bir şeyler yaratmaya çalışır ve özgün fikirler elde eder (Gökalp, 2020) Yaratıcılığa en çok olanak sağlayan bu basamakta öğrenen birey tüketici konumdan üretici konuma geçerek özgün fikirler üretme ve fikirleri örgütleme becerisine sahip olur, bu aşamada beklenen özgünlük bireyin kapasitesini çok zorlayacak kadar yeni olması değil bireyin kendisi için yeni olması gerekliliğidir (Fer, 2020).

2.10.2.1.1.6. Değerlendirme Basamağı

Bu aşama bilişsel alanın en üst basamağıdır. Bir ürünü belirli ölçütlere göre eleştirme, değerlendirme ve yargılamayı gerektirir (Gökalp, 2020). Bu basamakta belirli kıstaslara dayalı olarak bir olay, durum veya bir ürün hakkında belirli değer yargılarına varılır (İşman ve Eskicumalı, 2001). Ayrıca öğrenen bireyin iç ve dış ölçütleri dikkate alarak karar vermesini ve yargıda bulunmasını amaçlar (Tabak, 2021). Öğrenen bireyin bir çalışmanın ya da ürünün tutarlılığı, mantıksal doğruluğu, iç akıcılığı, işe yararlılığı, ekonomikliği, etkililiği işleyişi vb. ölçütlere ya da standartlara dayalı olarak bir kaniya varması, karar vermesi, savunması ve doğrulaması amaçlanmaktadır (Fer, 2020).

2.10.2.1.2 Duyuşsal Alan

Duyuşsal alan ilgileri, tutumları, değer yargılarını, alışkanlıkları, duyguları ve yönelimleri içinde barındırır (İşman ve Eskicumalı, 2001). Duyuşsal öğrenme çıktıları bilişsel ve devinişsel öğrenme çıktılarına yönelik öğrenmeyi yavaşlatabilir ya da hızlandırabilir, sadece sınıf ortamında var olan yaşantılar olmayıp çevre ile desteklenmesi gerekir (Fer, 2021). Duyuşsal alan; insanda var olması istenilen duygu, ilgi, istek, güdü, değer, yönelim ve ahlâk kuralları gibi duygusal eğilimlerin hâkim olduğu bir alandır (Gökalp, 2020). Duyuşsal alanın sınıflamasında, duygu dozu artacak şekilde aşamalı olarak bir sınıflama yapılmıştır (Ornstein ve Hunkins, 2016) ve beş kategoriden oluşur: alma, tepkide bulunma, değer verme, örgütlenme ve kişilik haline getirme (Krathwohl, Bloom ve Masia, 1964).

2.10.2.1.2.1. Alma Basamağı

Bu basamakta birey, olayları, olguları, nesnelere ya durumları fark etmeye başlar (Fer, 2021). Dikkat etme, ilgi gösterme ve algıda seçicilik bu basamakta yer alırken birey bir uyarıcıyı fark eder ve ona açık olur (Gökalp, 2020).

2.10.2.1.2.2. Tepkide Bulunma Basamağı

Bir uyarıcı ile ilgilenme ve onlara tepki verme bu basamağın içerdiği kazanımlardır (İşman ve Eskicumalı, 2001). Alma basamağında uyarıcıya karşı yalnızca farkındalığı olan birey bu aşamada uyarıcıya ilişkin bilerek karşılıklıta bulunur (Gökalp, 2020). Bu basamak alma basamağına karşılık verme, yaşantıya katma ve çaba harcamayı içerirken birey etkin olarak olaya ya da duruma katılır ve bu katılım bir yaşantı sonucunda ve bireyin isteği ile olduğu için bu durum bireye zevk verir (Fer, 2021).

2.10.2.1.2.3. Değer Verme Basamağı

Bireyin tutarlı davranışlar sergilendiği, inanılan bir değer diğerlerine tercih ettiği ve bir değere kendini adadığı basamaktır (İşman ve Eskicumalı, 2001). Bu basamak bir değeri kabul etme ve ona inanma ile başlar, o değeri tercih etme ve tercih etme ile tamamlanmış olur (Fer, 2021).

2.10.2.1.2.4. Örgütlenme Basamağı

Bu aşamada bireyler belirli bilgilere, nesnelere, olaylara, olgulara veya durumlara, toplumun talep ettiği kabul ile tutarlı bir biçimde değer verir (Gökalp, 2020). Birey bu basamakta farklı değerleri tutarlı bir değerler sistem olacak şekilde örgütler (İşman ve Eskicumalı, 2001). Bu aşamada birey bu örgütlediği değerleri kendi değerler sistemi içine dahil ettikçe birden fazla değer var olduğunu görerek bunları yeni bir sistem içinde düzenler, yeni değerler eski değerler ile birleşir ve süreklilik kazanarak değişmez (Fer, 2021).

2.10.2.1.2.5. Kişilik Hâline Getirme Basamağı

Özümsenen değerler ile tutarlı bir hayat felsefesi ya da dünya görüşü geliştirilen basamaktır (İşman ve Eskicumalı, 2001). Birey yaşamı boyunca oluşturduğu, kendine has bir değer yapısı oluşturur, birey duyuşsal alan ile ilgili

boyutlarda birbiri ile tutarlı davranışlar sergileyerek kişilik özelliği hâline getirir (Fer, 2021).

2.10.2.1.3. Devinişsel Alan

Beyin-kas koordinasyonunu barındıran becerilerin ağırlıkta bulunduğu alandır. Devinişsel alanda beceriler ön plandadır (Demirel, 2021). Devinişsel öğrenmeler belirli fiziksel aktiviteleri belirli bir sıra içinde, süratli ve kurallara uyarak yapılmasını biçimindeki öğrenmeleri kapsar (İşman ve Eskicumalı, 2001). Devinişsel öğrenme çıktıları becerinin öğrenilmesini temel alarak bedensel etkinlikleri içerir aynı zamanda bireyin kullanılan araç-gereç ve donanımla etkileşimli olmasını gerektirir (Fer, 2021).

Devinişsel alanın sınıflandırılmasında pek çok sınıflama bulunmakla birlikte Grobman (1970) tarafından geliştirilen sınıflama kullanılmaktadır (Akt. Demirel, 2021). Devinişsel alan sınıflamasında eylemlerin basitten karmaşığa doğru bir aşamalılık ilkesi göz önünde bulundurulmuştur (Gözütok, 2020). Devinişsel alan basamakları algılama, kurulma, kılavuzla yapma, mekanikleşme, uyum (duruma uydurma) ve yaratmadır.

2.10.2.1.3.1 Algılama Basamağı

Bu basamakta birey bir becerinin gerçekleştiği esnadaki aşamalarına dikkat ederek becerinin nasıl sergilendiğini hafızasına yerleştirme sürecidir ve bir şeyi ilk defa fark ettiğimiz evredir (Gökalp, 2020). Fiziksel özelliklerin ve simgelerin anlamını algılama ile ilgili aşamadır (Fer, 2021).

2.10.2.1.3.2. Kurulma Basamağı

Bir motor hareket için bilişsel, duyuşsal ve devinişsel açıdan hazır olma aşamasıdır (İşman ve Eskicumalı, 2001). Bu basamak belli bir türde bir fiziksel etkinlik ya da yaşantı için hazır bulunuşluluktur (Ertürk, 2017). Kurulma basamağı

bedenin ya da kullanılacak araç-gerecin kullanıma hazır hale getirilmesi böylece belirli bir eylemi yapmaya hazırlanma aşamasıdır (Fer, 2021).

2.10.2.1.3.3. Kılavuzla Yapma Basamağı

Bireyin bir rehber öğretmen ya da bir model veya belirli kıstasları dikkate alarak kendini değerlendirme çabası içindeki işe vuruk fiziksel etkinlikleridir (Ertürk, 2017). Bir beceriyi taklit ederek kendi kendine yapmaya çalışma evredir (Gökalp, 2020). Bireyin öğrenme aşamasında işlem basamaklarını gözlemleyerek uyguladığı basamaktır (Fer, 2021).

2.10.2.1.3.4. Mekanikleşme Basamağı

Bireyin edindiği bir beceriyi kimsenin yardımı olamadan istenilen düzeyde yapma aşamasıdır (İşman ve Eskicumalı, 2001). Bu düzeyde birey, fiziksel etkinliği yapmada belli bir yeterlilik derecesine erişmiş ve güven vermiştir (Ertürk, 2017). Öğrenilmiş beceri alışkanlığa dönüşmeye başlar (Fer, 2021).

2.10.2.1.3.5. Beceri Hâline Getirme Basamağı

Bir becerinin istenilen nitelikte, ustaca, hatasız olarak yapıldığı basamaktır ve artık burada birey kimsenin yardımına ihtiyaç duymadan beceriyi yerine getirir (Gökalp, 2020). Bu düzeyde birey beceriyi en an zaman ve enerjiyi harcayarak yerine getirir (Ertürk, 2017).

2.10.2.1.3.6. Uyum (Duruma Uydurma) Basamağı

Önceden kazanılan becerinin yeni durumlarda kullanıldığı aşamadır (İşman ve Eskicumalı, 2001). Fiziksel bir etkinlik gerektiren yeni sorunsal durumların gereklerini karşılamak için fiziksel etkinliğin değiştirildiği evredir (Ertürk, 2017). Burada birey önceki deneyimleri ile yeni devinişsel becerilerini kullanabilir (Gökalp, 2020).

2.10.2.1.3.7. Yaratma Basamağı

Yaratıcı olan birey tüketici konumdan üretici konuma geçerek yeni ya da oldukça üst düzeydeki becerileri ortaya koyar (Fer, 2021). Orijinal bir beceri örüntüsünü gerektiren bireyin beceriye sıra dışı bir şekil verdiği aşamadır (Gökalp, 2020). Bireyin devinişsel alanda yeni ve özgün bir ürün ortaya koyması beklenir (İşman ve Eskicumalı, 2001).

2.10.3. Konular

Derslerdeki konular (içerik) belirlenirken belirlenen öğrenme çıktılarına erişmek amacıyla “Ne öğretelim?” e yanıt aranmaktadır (Demirel, 2021). Konular örgütlenirken; konunun bireysel ve toplumsal yararı, öğrenme ve öğretme ile bilgi yapısında içerdiği birikimi göz önünde bulundurulmalıdır (Varış, 1996). İçeriğin örgütlenmesinde; doğrusal (lineer), modüler, sarmal, piramitsel, konu ağı – proje, sorgulama merkezli, çekirdek, disiplinler arası, didaktik, problem merkezli, aktiviteye dayalı, dallara ayrılan, meslek analizi programlama yaklaşımları kullanılır (Demirel, 2021; Karacaoğlu, 2020; Yaralı, 2021).

2.10.4. Öğretim Yöntem ve Teknikleri

Konuları edinip öğrenme çıktılarına ulaşırken “Nasıl öğretelim?” sorusuna yanıt aranan öğedir (İşman ve Eskicumalı, 2001). Alanyazında pek çok sınıflama olmasına rağmen genelde öğretmen ve öğrenci merkezli öğretim yöntem teknikleri olarak ikiye ayrılabilir (Genç, 2021). Anlatım, soru-cevap, doğrudan öğretim yöntemleri gibi yöntemler öğretmen merkezli olarak kabul edilirken işbirlikli öğrenme, beyin fırtınası, tartışma, proje, problem temelli gibi yöntemler öğrenci merkezli olarak sınıflandırılabilir (Westwood, 2008).

2.10.5. Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları

Eğitim yapısının en önemli bölümlerinden birisi de ölçme ve değerlendirmedir (Orçan, 2018). Eğitim bir yapboz gibi parçaların bir araya gelmesi ile anlam kazandığı

düşünüldüğünde yapbozun bir parçası da ölçme ve değerlendirmedir (Havnes, 2010). Belirlenen öğrenme çıktılarına “Ne kadar ulaşıldığı?” ile ilgili cevap aranan öğedir (Gökalp, 2020). Alan yazın incelendiğinde ölçme değerlendirme yaklaşımları ile ilgili pek çok sınıflama olmasına rağmen genelde ürün ve süreç odaklı ölçme değerlendirme şeklinde ikiye ayrılmaktadır; yazılı-sözlü, kısa cevaplı sınavlar, çok seçenekli testler, boşluk doldurma, doğru-yanlış, eşleştirme tipi soruların bulunduğu sınavlar ürün odaklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını örneklerken; portfolyo, performans, özdeğerlendirme, grup ve akran değerlendirme, gözlem formları, görüşme, sergiler, ödev ve projeler, kavram haritaları gibi değerlendirme yöntemleri süreç odaklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını örneklendirmektedir (Çalışkan, 2021).

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu kısmında araştırmanın yöntemine dair bölüm bulunmaktadır. Araştırmanın modeli, verilerin toplanıp analiz edilmesi ve yorumlanmasına dair teknikler ile araştırmada kullanılan geçerlik ve güvenilirlik yöntemine değinilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmanın amacı Türkiye’de bulunan lisans çocuk gelişimi eğitim programlarını incelemektir. Bu amaçla yapılan çalışma nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasına göre dizayn edilmiştir. Nitel araştırma gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama araçları ile toplanan verilerin kullanıldığı, algı ve olayların bulunduğu çevrede büyüncül bir şekilde incelendiği nitel bir sürecin sürdürüldüğü bir araştırma türü olarak tanımlanmaktadır (Demirbaş, 2014). Durum çalışması; araştırmacıların sınırlı bir bağlamda bir veya daha fazla durumu kapsamlı ve derinlemesine incelemek için birden fazla veri toplama aracını kullandığı nitel bir araştırmadır (Creswell, 2007).

Araştırmanın verileri doküman analizi yöntemiyle toplanmıştır. Doküman analizi, yazılı olarak hazırlanan materyallerin belirli bir sistematiklik içerisinde incelenmesi ve bu inceleme neticesinde yorumlanması sürecini içeren bu yöntem, araştırmacıların mevcut dokümanları kullanarak verileri toplamasına ve analiz etmesine olanak tanır (Bowen, 2009). Bu çalışmada çocuk gelişimi lisans programlarına ait ders bilgi paketlerine göre sınıflandırılmış ve uzman görüşü alınarak sınıflandırmaya son şekli verilmiştir.

3.2. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Bu çalışma kapsamındaki veriler için bulunan üniversitelerin ilgili internet sitelerinde bulunan Bologna Ders Bilgi paketlerinde ulaşılmıştır. Bu bilgi paketlerinden öncelikle program yeterlilikleri sonra sırası ile dersler ve derslerin öğrenme çıktıları, konuları, önerilen strateji, yöntem ya da teknikleri ile ölçme ve değerlendirme yaklaşımları birer boyut olarak bir araya getirilmiştir. Ayrıca bu çalışma Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 20.10.2021 tarihli ve 08 sayılı oturumunda alınan 01 nolu kararına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir.

Tüm bu yapılanlar durum çalışması deseninin veri toplama araçlarından biri olan doküman analizine göre yapılmıştır. Dokümanlar, erişiminin kolay olması, bilgilerin farklı şekillerde bulunması, geçmişe yönelik toplanabilmesi vs. taraflarıyla sosyal bilimlerde önemli veri kaynaklarından olup genellikle amaçlı olarak yapılan bir faaliyet neticesinde hazırlanmış belgelerdir ve araştırmacı bu belgeleri inceleyerek yapılan faaliyetleri anlamlandırmaya çalışır (Sözer ve Aydın, 2020). Doküman analizi, araştırılması amaçlanan olay ve olgulara ilişkin bilgiye sahip olan yazılı belgelerin çözümlenmesini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Var olan belge ve kayıtlardan veri toplama yöntemidir (Karasar, 2020). Mevcut durumdaki kayıt ile belgelerin verilerin hazırlanmasında kaynak olarak kullanılıp bu kaynakların sistematik bir biçimde incelenmesi olarak tanımlanmaktadır (Best, 1970).

Nitel araştırmada dokümanlar, etkili kullanılması gereken belgelerdir, araştırmacı gözlem ve görüşme yapmayıp zaman ve para tasarrufu sağlayarak ihtiyacı olan veriyi elde edebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırmalarda, veri toplama sürecinin yorum yapabilmek için olduğu düşünülürse doküman analizi ile de orijinal bilimsel araştırmaların yapılabileceği kabul edilmelidir (Karasar, 2020). Analiz edilecek dokümanların hangisinin bir veri kaynağı olarak önem arz ettiği araştırmanın problem durumu ile alakalıdır. Örneğin; eğitim alanındaki bir çalışmada, derslere ait kitaplar, hazırlanan programları, öğrenci ve öğretmenler ile ilgili resmî belgeler kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu yöntemin en önemli özelliği; araştırma

yapan kişi ile dokümanın arasında bir iletişimin olmasıdır. (Karasar, 2020). Bu araştırmada da üniversitelerin Bologna Ders Bilgi paketlerindeki eğitim materyalleri analiz edilmiştir.

Bir çalışmada doküman incelemesi beş aşama halinde yapılabilir (Forster 1995; akt. Yıldırım ve Şimşek 2013):

1. Dokümanlara Ulaşma
2. Orijinalliği Kontrol Etme
3. Dokümanları Anlamlandırma
4. Verileri Analiz Etme
5. Verileri Kullanma

3.2.1.Dokümanlara Ulaşılması

Bu çalışmada üniversitelerin Bologna ders bilgi paketlerini barındıran internet sitelerinden, ÇUÇEP'e YÖK'ün internet sitesinden, TYYÇ ile ilgi bilgilere kendi internet sitesinden ulaşılıp bu çalışmada kullanılmıştır.

3.2.2. Dokümanların Orijinalliğinin Kontrol Edilmesi

Çalışmada incelenen dokümanlara resmi kurum ve kuruluşların internet sitelerinden ulaşılmıştır.

3.2.3. Dokümanların anlaşılması

İncelenen dokümanlar program geliştirme alanında uzman kişiler tarafından incelenerek kullanılmıştır.

3.2.4. Verileri analiz etme

Bu çalışma için elde edilen dokümanlar betimsel analizle çözümlenmiştir. Analizin detayları 3.3 Veri Analizi bölümünde detaylı sunulmuştur.

3.2.5. Veriyi Kullanma

Bu araştırmada kodlama şemasına göre incelenen program yeterlilikleri, derslerin öğrenme çıktıları, önerilen öğretim strateji yöntem ya da teknikler ve değerlendirme yaklaşımları için edilen veriler, doküman incelemesi ile yüzde, frekans gibi betimsel yöntemlerle analiz edilmiştir.

Araştırma sırasında doğru bilgiye ulaşabilmek için çalışma sürecinin ayrıntılı olarak açıklanması ve araştırma sonunda diğer araştırmacıların değerlendirmesine yönelik bir rapor hazırlanması için gerekli planlar geliştirilmiştir.

3.3. Verilerin Analiz

Bu araştırmada dokümanlar betimsel analizle çözümlenmiştir. Betimsel analizde, elde edilen veriler öncelikle belirli bir sistem içinde ve açık bir ifade ile betimlenir. Ardından bu betimlemeler açıklanıp, yorumlanır, neden sonuç ilişkileri ortaya konur ve bazı sonuçlara ulaşılmış olunur (Çepni, 2021). Bu kapsamda veriler aşağıdaki şekilde analiz edilmiştir.

- Başlangıç olarak Bologna Ders Bilgi paketlerinin bulunduğu alandan program yeterlilikleri, dersler ve derslerin öğrenme çıktıları, konular, öğretim yöntem teknikleri ve ölçme değerlendirme yaklaşımları seçilip bir tablo halinde analize hazır bir hâle getirilmiştir.
- Program yeterlilikleri, Bloom Taksonomisi baz alınarak bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanda ve bu alanlarda hangi düzeylere ait olduğu analiz edilmiştir.
- Öğrenme çıktıları, Bloom Taksonomisi baz alınarak bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanda ve bu alanlarda hangi düzeylere ait olduğu analiz edilmiştir.
- Dersler, ÇUÇEP baz alınarak çerçeve programa uygunluğu analiz edilmiştir.
- Konular, TYYÇ’de bulunan hangi temel eğitim alanlarına karşılık geldiği analiz edilmiştir.
- Öğretim yöntem ve tekniklerinde en fazla hangilerinin kullanıldığı bu kullanılan yöntem tekniklerin hangi anlayışa sahip olduğu analiz edilmiştir.
- Ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarından en fazla hangilerinin kullanıldığı ve kullanılan ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının hangi anlayışa sahip olduğu analiz edilmiştir.

3.4. Araştırmanın Güvenirlik ve İnanırlılığı

Araştırma boyutunda yararlanılan ders bilgi paketi sınıflandırma formunun kodlayan kişiler arası güvenirliliğini belirlemek maksadıyla rastgele belirlenen altı ders bilgi paketi üç program geliştirme uzmanının veri toplama aracına uygun olarak oluşturduğu şablona göre daha önce oluşturulan kodlara göre ayrı ayrı ve birbirinden bağımsız olarak kodlanmış ve kodlayıcılar arasında farklılığın olup olmadığını belirlemek amacı ile Miles ve Huberman (1994)'ın tavsiye ettiği güvenirlilik metodu ile hesaplanmıştır.

$$\text{Güvenirlilik} = \frac{\text{Örtüşenlerin sayısı}}{(\text{Örtüşenler sayısı} + \text{Örtüşmeyenler sayısı})}$$

$$\text{Güvenirlilik} = 0,95 \text{ olarak bulunmuştur.}$$

Miles ve Huberman'ın formülünden elde edilen sonucun %70 ve daha üzerindeki değerler güvenirlilik için yeterli olarak kabul edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Edinilen bu sonuç ile kodlayıcılar arasındaki tutarlılık anlamında güvenirliliğinin elde edildiği belirlenmiştir.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR ve YORUM

Araştırmanın bu kısmında, çalışma kapsamında belirlenen üniversitelerin ders paketlerinde bulunan program yeterlilikleri, dersler ve derslerin öğrenme çıktıları, önerilen strateji, yöntem ya da teknikler ile kullanılan ölçme değerlendirme yaklaşımları ayrı ayrı kategorize edilerek incelenmiş ve bulgular sunulmuştur.

4.1. Program Yeterliliklerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında üniversitelerin Bologna Ders Bilgi Paketi internet sayfalarından elde edilen program yeterlilikleri ile ilgili veriler Bloom Taksonomisi dikkate alınarak alan ve düzey bazında incelenmiş olup tablolar halinde aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.5.

Program Yeterliliklerinin Bloom Taksonomisine Göre Alan Bazında Dağılımı

Alan	(f)	(%)
Bilişsel	386	74,81
Duyuşsal	126	24,42
Devinişsel	1	0,19
Hatalı	3	0,58
Toplam	516	100

Tablo 4.5.'te belirtildiği üzere Türkiye'de var olan devlet ve vakıf olmak üzere toplam 46 üniversitede Çocuk Gelişimi Lisans Programından 10 program henüz mezun vermedikleri 1 programın da ders bilgi paketine ulaşamadığı için incelenememiştir. Geriye kalan toplam mezun veren 35 çocuk gelişimi lisans

programında toplam 516 program yeterliliği belirlenmiş olup bunların büyük çoğunluğunun (% 74,81) bilişsel alanda olduğu belirlenmiştir. Özellikle çocuk gelişimi bölümünde daha fazla yer alması beklenen duyuşsal (% 24,42) ve devinişsel (%0,19) alanlarda program yeterlilikleri beklenen oranda değildir. Hatta program yeterliliği yazma ilkeleri açısından hatalı (% 0,58) yazılan program yeterliliği tespit edilmiştir.

Tablo 4.6.

Program Yeterliliklerinin Bloom Taksonomisine Göre Düzey Bazında Dağılımı

Alan	Düzey	(f)	(%)
Bilişsel	Bilgi	50	12,95
	Kavrama	15	3,89
	Uygulama	201	52,08
	Analiz	8	2,07
	Sentez	52	13,47
	Değerlendirme	59	15,28
	Hatalı	1	0,26
Toplam		386	100
Duyuşsal	Alma	1	0,79
	Tepkide Bulunma	20	15,88
	Değer Verme	10	7,95
	Örgütlenme	7	5,55
	Kişilik Haline Getirme	86	68,25
	Hatalı	2	1,58
Toplam		126	100
Devinişsel	Algılama		
	Kurulma		
	Kılavuzla Yapma		
	Mekanikleşme		
	Beceri Haline Getirme	1	100
	Duruma Uydurma		

Yaratma

Toplam	1	100
--------	---	-----

Tablo 4.6.'da ortaya çıkan bulguya göre program yeterlilikleri düzey bazında incelendiğinde bilişsel alanda en yüksek oranı uygulama (%52,08) düzeyinin onu takiben değerlendirme (%15,28) ve sentez (%13,47) düzeyinin olduğu tespit edilmiştir. Bilişsel alan için üst düzey program yeterliliklerinin bulunması olumlu bir durum olarak değerlendirilmektedir. Ancak analiz basamağı oranı en düşük olan düzeydir. Duyuşsal alanda en yüksek oranı kişilik haline getirme (%68,25) düzeyinin onu takiben tepkide bulunma (%15,88) ve değer verme (%7,95) olduğu tespit edilmiştir. Duyuşsal alan için en üst düzey olan kişilik haline getirme basamağı en yüksek olması olumlu bir durum olarak değerlendirilmiştir. Devinişsel alanda ise beceri haline getirme düzeyinde 1 adet program yeterliliği olduğu tespit edilmiştir. Devinişsel alan açısından program yeterliliklerin sayısının yetersiz olduğu söylenebilir.

4.2. Öğrenme Çıktılarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında üniversitelerin Bologna Ders Bilgi Paketi internet sayfalarından elde edilen öğrenme çıktıları ile ilgili veriler Bloom Taksonomisi dikkate alınarak alan ve düzey bazında incelenmiş olup tablolar halinde aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.7.

Doğru Yazılmış Öğrenme Çıktılarının Bloom Taksonomisine Göre Alan Bazında Dağılımı

Alan	(f)	(%)
Bilişsel	11852	96,10
Duyuşsal	452	3,66
Devinişsel	29	0,24
Toplam	12333	100

İncelenen toplam 2544 dersten 333 dersin (%13,09) öğrenme çıktısının olmadığı tespit edilmiştir. 2211 derse ait toplam 12585 öğrenme çıktısı belirlenmiştir. Öğrenme çıktıları incelendiğinde 252 tanesinin (%2) hatalı olduğu tespit edilmiştir. Geriye kalan 12333 öğrenme çıktısının 11852 tanesinin (96,10) bilişsel alanda olduğu belirlenmiştir. Duyuşsal alanda 452 tane (%3,66) ve devinişsel alanda 29 tane (%0,24) öğrenme çıktıları tespit edilmiştir.

Tablo 4.8.

Doğru Yazılmış Öğrenme Çıktılarının Bloom Taksonomisine Göre Düzey Bazında Dağılımı

Alan	Düzey	f	%
Bilişsel	Bilgi	3772	31,85
	Kavrama	3630	30,65
	Uygulama	2499	21,10
	Analiz	1123	9,48
	Sentez	287	2,43
	Değerlendirme	531	4,49
Toplam		11842	100
Duyuşsal	Alma	119	26,56
	Tepkide Bulunma	129	28,79
	Değer Verme	64	14,29
	Örgütlenme	16	3,57
	Kişilik Haline Getirme	120	26,79
Toplam		448	100
Devinişsel	Algılama	4	13,79
	Mekanikleşme	1	3,45
	Beceri Haline Getirme	24	82,76
Toplam		29	100

Taksonomik açıdan inceleme yapılırken bir alandaki bazı öğrenme çıktılarının birden fazla düzey ile ilişkili olabileceği belirlenmiştir. Bu durumda 14 öğrenme çıktısının düzeyi ile ilgili karmaşıklıktan dolayı hatalı olan öğrenme çıktısı sayısı toplam 266 olarak değerlendirilmiştir. Geriye kalan öğrenme çıktıları kendi alanlarında düzeylerinin dağılımına göre incelenmiştir. Sonuçlar tablo 4.7.'de sunulmuştur.

Öğrenme çıktıları alan-düzyel bazında incelendiğinde bilişsel alanda en yüksek oranı bilgi (%31,85) düzeyinin onu takiben kavrama (%30,65) ve uygulama (%21,10) düzeyinin olduğu tespit edilmiştir. Bilişsel alan için üst düzey öğrenme çıktıının düşük olduğu ifade edilebilir. Duyuşsal alanda en yüksek oranı tepkide bulunma (%28,79) düzeyinin onu takiben alma (%26,56) ve değer verme (%14,29) düzeyinin olduğu tespit edilmiştir. Duyuşsal alan için üst düzey öğrenme çıktıının düşük olduğu ifade edilebilir. Devinişsel alanda ise beceri haline getirme (%82,76) düzeyinde onu takiben algılama (%13,79) ve mekanikleşme (%3,45) düzeyinin olduğu tespit edilmiştir. Devinişsel alan için üst düzey öğrenme çıktıının düşük olduğu ifade edilebilir.

4.3. Program Yeterlilikleri ile Öğrenme Çıktıları Arasındaki Uyum Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında ders bilgi paketlerinde matris olarak verilen öğrenme çıktıının program yeterliliklerine uyumuna ilişkin tablolardan toplanan veriler incelenerek tablo halinde gösterilmiştir.

Tablo 4.9.

Program Yeterlilikleri ile Öğrenme Çıktıları Arasındaki Uyuşum

	Öğrenme Çıktısı Sayısı	Uyuşum Yüzdesi
Ortalamanın Altı	2415	34,14

Ortalama	2737	38,69
Ortalamanın Üstü	2255	31,88
Yok	5511	
Toplam	12585	

Tablo 4.9.'a incelendiğinde 333 dersin öğrenme çıktısı olmadığı için geriye kalan 12585 öğrenme çıktısı üzerinde yapılan inceleme sonucunda 5511 (%43,79) öğrenme çıktısı ile program çıktısı arasında bir uyumun verilmediği tespit edilmiştir. Bu oran program yeterlilikleri ile öğrenme çıktıları arasındaki ilişkiye dair matrislerin özenli hazırlanması gerektiğini ortaya koyabilir. Geri kalan 7074 öğrenme çıktısının ders-program uyumunun ortalaması (%53,57) olduğu tespit edilmiştir. Ders-program uyumunun ortalamasına göre çoğunlukla ortalama (%38,69) olmakla birlikte; ortalamanın üstü olanların da (%31,88) olduğu tespit edilmiştir. Yani ağırlıklı olarak ortalamanın altında ya da ortalamaya eşit ifade edilebilir.

4.4. Dersler ve İçeriklerinin ÇUCEP ile TYYÇ Eğitim Öğretim Temel Alanlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında incelenen derslerin zorunlu – seçmeli olma durumlarına ve derslerin ÇUCEP ile karşılaştırılmasına bakılmıştır. Ayrıca ders içeriklerinin TYYÇ eğitim öğretim temel alanlarından hangileri ile ilişkilendirildiği incelenmiştir.

Tablo 4.10.

İncelenen Derslerin Zorunlu – Seçmeli Olma Durumu

	Zorunlu Dersler (f)	Seçmeli Dersler (f)
Devlet	958	708
Vakıf	530	343
Toplam	1488	1051

Tablo 4.10. incelendiğinde toplam ders adedi 2539 olarak belirlenmiştir. Bu derslerin 1488 tanesi (%58,60) zorunlu olup, 1051 tanesi (%41,40) seçmeli olarak tespit edilmiştir. Zorunlu derslerin 958 tanesi (%64,38) devlet üniversitelerinde, 530 tanesi (%35,62) vakıf üniversitelerdedir. Seçmeli derslerin 708 tanesi (%67,36) devlet üniversitelerinde, 343 tanesi (%32,64) vakıf üniversitelerindedir. Devlet üniversitelerinde Açık öğretim fakültelerindeki çocuk gelişimi programlarında seçmeli ders tespit edilmemiştir. Zorunlu derslerin seçmeli derslerden fazla olduğu söylenebilir. ÇUÇEP'in çizdiği çerçevede de zorunlu derslerin varlığı fazladır.

Tablo 4.11.

Zorunlu Derslerden Frekansı Yüksek Olanların Dağılımları

Zorunlu Dersler	(f)
Anatomi	24
Fizyoloji	24
Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları	23
Biyoistatistik	21
Çocuk Gelişimine Giriş	21
Gelişimsel Psikopatoloji	17

Tablo 4.11.'e bakıldığında zorunlu derslerin en çok Anatomi, Fizyoloji ve Çocuk Sağlığı Hastalıkları olarak sıralandığı görülmekte olup ÇUÇEP'te de önerilen zorunlu dersler ile uyumlu olduğu söylenebilir.

Tablo 4.12.

Seçmeli Derslerden Frekansı Yüksek Olanların Dağılımları

Seçmeli Dersler	(f)
Çocuk ve Müzik	15
Çocuk Edebiyatı	14
Çocuk ve Medya	14
Üstün Yetenekli Çocuklar	11
Yaratıcı Drama	11
Akran İlişkileri ve Zorbalık	10

Tablo 4.12. incelendiğinde seçmeli derslerin en çok Çocuk ve Müzik, Çocuk Edebiyatı ile Çocuk ve Medya olarak sıralandığı görülmekte olup ÇUÇEP’te de önerilen seçmeli dersler ile uyum göstermese de ÇUÇEP’te her üniversitenin kendine özgü programla uyumlu seçmeli ders belirleyebileceği belirtildiği için seçmeli ders isimlerinin farklılaşabileceği ifade edilebilir.

Tablo 4.13.

Derslerin TYYÇ Eğitim Öğretim Temel Alanlarına Göre Dağılımı,

	Eğitim Bilimleri (f)	Sosyal Hizmet (f)	Sağlık (f)
Seçmeli	520	279	252
Zorunlu	515	224	749
Toplam	1035	503	1001

İncelenen 2539 dersin 1035 tanesi (%40,77) eğitim bilimleri, 1001 tanesi (%39,42) sağlık ile 503 tanesi (%19,81) sosyal hizmet alanı ile ilişkilendirilmiştir. 1488 zorunlu dersin 749 tanesi (%50,34) sağlık alanı, 515 tanesi (%34,61) eğitim alanı ile 224 tanesi (%15,05) sosyal hizmet alanı ile ilişkilendirilmiştir. 1051 seçmeli dersin (%49,48) eğitim alanı, 279 tanesi (%26,55) sosyal hizmet alanı ile 252 tanesi (%23,97) sağlık alanı Tablo 4.13.’de gösterildiği gibi ile ilişkilendirilmiştir. Çocuk Gelişimi lisans bölümlerinin genellikle sağlık ile ilgili fakülte veya yüksek okullarda açıldığı düşünüldüğünde sağlık alanı ile ilgili derslerin zorunlu derslerde yoğunluk kazandığı söylenebilir. Ancak eğitim ile de yakından ilgili olan bu bölümde eğitim faaliyetlerini içeren derslerin seçmeli dersler ile verildiği ifade edilebilir.

Tablo 4.14.

Ders Durumlarının Dağılımları

Ders durumu	(f)	(%)
Teori	2141	84,66
Teori- laboratuvar	2	0,08
Teori- uygulama	264	10,44

Uygulama	122	4,82
Toplam	2534	100,0

İncelenen 2539 dersi 5 tanesinde (0,39) teori, uygulama ya da laboratuvar durumu belirtilmemiştir. Geriye kalan 2534 dersin 2141 tanesi (%84,66) teorik, 264 tanesi (%10,44) hem teorik hem uygulama, 122 tanesi (%4,82) uygulama, 2 tanesi (%0,08) hem teorik hem de laboratuvar dersi olarak belirlenmiştir. Bu durum Tablo 4.14.'de gösterilmiştir. Çocuk gelişimi gibi uygulaması fazla olan alan bir alanda teori derslerinin yüksekliği bu bölümünden yetişen çocuk gelişimcileri olumsuz etkileyebileceği ifade edilebilir.

Tablo 4.15.

Ders İçeriklerinin Teoriye ya da Uygulamaya Dönük Olma Durumu

	(f)	(%)
Teoriye dönük	22390	92,44
Uygulamaya dönük	1836	7,56
Toplam	24226	100,0

İncelenen 2539 dersten 307 tanesinde konuların yazılmadığı, 18 derste ise hatalı yazım (derse ait içerik yerine başka derse ait içeriğin yazılması) vardır. Geriye kalan 2214 derste toplam 24551 tane konu başlığı tespit edilmiştir. 24551 konu başlığından olmayanları ve hatalı yazımları çıkardığımızda toplam 24226 adet konu başlığı tespit edilmiştir. Tespit edilen konuların 22390 tanesi (%92,42) teoriye dönük, 1836 tanesi (%7,56) konunun uygulamaya dönük olduğu tespit edilmiş olup Tablo 4.15.'te gösterilmiştir. Bu bulgular ders içeriklerinin büyük bir çoğunluğunun teoriye dönük olduğunu ortaya koymaktadır. Uygulamaya dönük ders içeriklerinin çocuk gelişimi lisans programı göz önüne alınarak geliştirilmesi gerektiği ifade edilebilir.

Tablo 4.16.*Ders İçeriklerinin TYYÇ Eğitim Öğretim Temel Alanlarına Göre Dağılımı*

	(f)	(%)
Eğitim Bilimleri	9833	40,59
Sağlık	8538	35,24
Sosyal Hizmet	5855	24,17
Toplam	24226	100,0

Tablo 4.16. incelendiğinde Çocuk gelişimi alanı sağlık, eğitim bilimleri ve sosyal hizmet eğitim öğretim temel alanlarının konularının kesiştiği bir alan olarak düşünülerek konu dağılımları sağlık, eğitim bilimleri ve sosyal hizmet alanları şeklinde analiz edildiğinde 24226 tane konu başlığından 9833 tanesi (%40,59) eğitim alanı, 8538 tanesi (%35,24) sağlık alanı ve 5855 tanesi (%24,17) sosyal hizmet alanı ile ilişkilendirilmiştir. Üniversite programlarında seçmeli ders adetlerinin seçilebilecek derslerden fazla olması nedeniyle bu çalışmada seçilebilecek dersler için tüm seçmeli dersler incelendiği için ve seçmeli derslerde eğitim bilimleri dersleri daha fazla olduğundan ders içeriklerinde de eğitim bilimleri alanının fazla olduğu ifade edilebilir.

Tablo 4.17.*Teori ve Uygulamaya Dönük Ders İçeriklerinin TYYÇ Eğitim Öğretim Temel Alanları ile Birlikte Dağılımı*

	Eğitim Bilimleri (f)	Sağlık (f)	Sosyal Hizmet (f)
Teoriye Yönelik	8507	8267	5616
Uygulamaya Yönelik	1326	271	239
Toplam	9833	8538	5855

Tablo 4.17.'ye göre konular teori ve uygulamaya dönük olanlar ile eğitim bilimleri, sağlık ve sosyal hizmet alanları birlikte analiz edildiğinde teoriye yönelik

24226 konunun 8507 tanesi (%37,99) eğitim bilimleri, 8267 tanesi (%36,93) sağlık ve 5616 tanesi (%25,08) sosyal hizmet alanında olduğu tespit edilmiştir. Uygulamaya yönelik 1836 konunun 1326 tanesi (%72,22) eğitim, 239 tanesi (%13,02) sosyal hizmet, 271 tanesi (%14,76) sağlık alanında olduğu tespit edilmiştir. Teoriye yönelik konularda sağlık ve eğitim bilimleri alanlarında dengeli bir dağılım görünürken uygulamaya yönelik konularda ağırlıklı olarak eğitim bilimleri alanında olduğu tespit edilmiştir.

4.5. Programda Önerilen Öğretim Strateji, Yöntem ya da Tekniklere ilişkin Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında ders bilgi paketlerinde derslere ilişkin önerilen öğretim strateji, yöntem ya da teknikleri incelenmiş olup bulgular tablo halinde sunularak yorumlanmıştır.

Tablo 4.18.

Önerilen Öğretim Strateji, Yöntem ya da Tekniklerin Dağılımı

	(f)	(%)
Anlatım	631	23,53
Tartışma	471	17,56
Soru Cevap	358	13,35
Örnek Olay	202	7,53
Beyin Fırtınası	172	6,41
Bireysel Çalışma	107	3,99
Grup Çalışması	102	3,80
Proje Tabanlı Öğrenme	71	2,65
Problem Çözme	68	2,54
Gözlem	64	2,39
Okuma	47	1,75
Vaka Çalışması	47	1,75
Uygulama	45	1,68

Ödev	41	1,53
Rol Oynama	36	1,34
Gösteri	29	1,08
Gösterip Yaptırma	27	1,01
Drama	22	0,82
Altı Şapkalı Düşünme	19	0,71
Yaratıcı Düşünme	19	0,71
Alan çalışması	15	0,56
Rapor Yazma	8	0,30
Gezi	7	0,26
Staj	7	0,26
Seminer	5	0,19
Web Tabanlı Öğrenme	5	0,19
Deney	4	0,15
Küçük Grup Tartışması	4	0,15
Laboratuvar	4	0,15
Sınıf Dışı Çalışma	4	0,15
Ayrılıp Birleşme	3	0,11
Beyin Temelli Öğrenme	3	0,11
Büyük Grup Tartışması	3	0,11
Görüş Geliştirme	3	0,11
Oyun Temelli Öğrenme	3	0,11
Video Temelli Öğrenme	3	0,11
Yansıtıcı Düşünme	3	0,11
Benzetim	2	0,07
Çalıştay	2	0,07
Görüşme	2	0,07
Münazara	2	0,07
Sinektik	2	0,07
Süpervizyon	2	0,07
Zıt Panel	2	0,07

Aktif öğrenme	1	0,04
Araştırma	1	0,04
Düşünme Atölyesi	1	0,04
Panel	1	0,04
Scamper	1	0,04
Senaryo Temelli Öğrenme	1	0,04
Toplam	2682	100,00

Tablo 4.18. incelendiğinde 2539 dersin 1775 (%69,90) dersin strateji, yöntem ya da tekniği konusunda herhangi bir bilgi yer almamaktadır. Geriye kalan 764 dersin (%30,10) 25 tanesinin strateji, yöntem ya da tekniğinde hatalı yazımlar olmuştur. Doğru olarak belirtilen 739 derste 2682 adet strateji, yöntem ya da teknik tespit edilmiştir. Sırasıyla bu strateji, yöntem ya da teknikler içerisinde en çok yer verilenler anlatım 631 adet (%23,53), tartışma 471 adet (%17,56), soru-cevap 358 adet (13,35) olarak tespit edilmiştir.

Hiçbir strateji, yöntem ya da teknik konusunda bilgi olmayan ders sayısının bir hayli fazla olduğu düşünüldüğünde ders bilgi paketleri hazırlandıktan sonra inceleyen kurullar açısından dikkat edilmesi gerektiği düşünülebilir. Ayrıca geriye kalan dersler analiz edildiğinde de genellikle bilinen geleneksel olarak tabir edilen öğretim, strateji yöntem ya da teknikler önerilmiştir. Bu durum etkin bir şekilde eğitim verilerek yetiştirilmesi gereken çocuk gelişimi lisans programı öğrencilerinin öğrenme süreçlerini olumsuz etkileyebileceği ifade edilebilir.

4.6. Programda Bulunan Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu başlıkta ders bilgi paketlerinde bulunan derslere ait ölçme ve değerlendirme yaklaşımları incelenerek edinilen bulgular tablo halinde gösterilmiştir.

Tablo 4.19.*Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarının Dağılımları*

Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları	(f)	(%)
Ödev	535	45,08
Kısa Sınav	134	11,30
Proje	133	11,20
Uygulama	129	10,86
Derse Devam	85	7,16
Sunum	78	6,57
Rapor	41	3,45
Alan Çalışması	13	1,10
Seminer	7	0,60
Sözlü	7	0,60
Gözlem	6	0,52
Performans	4	0,34
Grup Çalışması	3	0,26
Akran Değerlendirmesi	2	0,16
Staj	2	0,16
Tartışma	2	0,16
Alan Gezisi	1	0,08
Bilgisayar Destekli Sunum	1	0,08
Laboratuvar	1	0,08
Makale Tetkik Etme	1	0,08
Rol Oynama	1	0,08
Uzman Değerlendirmesi	1	0,08
Toplam	1187	100,00

2539 dersin 552 (%21,74) dersin ölçme ve değerlendirme konusunda herhangi bir bilgi yer almamaktadır. Geriye kalan 1987 dersin (%78,26), 15 tanesinin ölçme-değerlendirme konusunda hatalı yazımlar olmuştur. 1802 derste belirlenen ara sınav

ibaresi de ölçme değerlendirme tekniği olmadığı için analize dahil edilmemiştir. Geriye doğru olarak belirtilen derslerde 1193 tane ölçme-değerlendirme tespit edilmiştir. Sırasıyla bu ölçme değerlendirme teknikleri içerisinde en çok yer verilenler ödev 535 adet (%45,08), kısa sınav 134 adet (%11,30) olarak tespit edilmiştir. Tüm derslerde final yasal zorunluluk olmakla birlikte hemen hemen her derste ara sınav olduğu için ve ölçme değerlendirme tekniği olarak kabul edilemeyeceğinden analize eklenmemiştir bu durum tablo 4.19.'da gösterilmiştir.

Ölçme ve değerlendirme yaklaşımları da incelendiğinde yoğun olarak geleneksel olarak ifade edilen yaklaşımların benimsendiği görülmektedir. Bir çocuğun değerlendirilmesi konusu önem arz eden bir durum olarak ifade edildiğinde bu alanda yetişen çocuk gelişimcilerin daha farklı yollar ile değerlendirmeleri mesleki gelişimleri açısından daha iyi gelişmelerine sebep olacağı söylenebilir.

BÖLÜM V

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu başlık altında çalışmada edinilen sonuçlar ile bu sonuçların tartışılması ve geleceğe dönük olarak uygulayıcı ve araştırma yapacak kişilere öneriler sunulmaktadır.

5.1. Araştırmanın Sonuçları ve Tartışma

Bu çalışmada, Türkiye’de bulunan Çocuk Gelişimi ile ilgili lisans programlarının durumu, program çıktılarının Bloom Taksonomisine göre dağılımlarının hangi alan ve düzeyde bulunduğu, programlarda yer alan derslerin neler olduğu ve bu derslerin öğrenme çıktılarının Bloom taksonomisine göre dağılımlarının hangi alan ve düzeyde olduğu, program yeterlilikleri ile derslerin öğrenme çıktıları arasındaki uyum düzeyleri, programdaki derslerin teori ve uygulama ile zorunlu ve seçmeli derslerin dağılımları, ders içeriklerinin Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi ’ne göre hangi eğitim öğretim temel alanını kapsadığı, programda yer alan derslerde önerilen öğretim strateji, yöntem ve tekniklerin neler olduğunu, ölçme ve değerlendirilmeye yönelik yaklaşımları belirlemeyi amaçlanmıştır. Bu kapsamda üniversitelerin Bologna ders bilgi paketi sayfalarında Çocuk Gelişimi Lisans Programlarının; program yeterlilikleri ve derslerin öğrenme çıktıları, ders içerikleri, öğretim strateji ve yöntemleri ve değerlendirme yaklaşımları incelenmiştir. İncelemede tablolar ayrıntılı bir şekilde yerleştirilerek daha net bir şekilde gösterilmiştir. Sonuçlar aşağıda sıralanmıştır. Bu bölümde; incelenen ve tablolardan edinilen bulgular, araştırmanın alt problemleri ve literatür dikkate alınarak tartışılmış ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda diğer çalışmalar için öneriler sunulmuştur.

Araştırmanın nitel boyutunda elde edilen bulgular; program yeterlilikler, derslerin öğrenme çıktıları, ders türleri (zorunlu/seçmeli), adedi ve eğitim öğretim temel alanları, strateji, yöntem-teknik, ölçme değerlendirme yaklaşımları olmak üzere beş gruba ayrılmıştır. Alt problemlerde üniversitelerin resmi internet sitelerinden

doküman analizi yoluyla her bir grup için elde edilen bulgular karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

Araştırmalara göre, her üniversitenin program yeterlilikleri, dersleri, ders içerikleri, öğrenme çıktıları, yöntem-teknikleri ve ölçme değerlendirme farklıdır. Her üniversite kendi kullandığı yöntem-tekniki uygulamıştır. Bu durumda anlayabiliriz ki her ne kadar da her üniversite de Çocuk Gelişim bölümü olsa da program yeterlilikleri, dersler, ders içerikleri, öğrenme çıktıları, strateji ve yöntem-teknikleri ile ölçme değerlendirme yaklaşımları farklılık göstermektedir.

Araştırmanın bulgularına bakıldığında program yeterliliklerinin büyük çoğunluğu bilişsel alanda olduğu görülmüştür. Bilişsel alanın basamakları açısından incelendiğinde en çok sırasıyla uygulama, değerlendirme ve sentez basamağı olduğu tespit edilmiştir. Bilişsel alan açısından çocuk gelişim lisans programlarında üst düzey bilişsel eylemler ağırlıklı bir eğitim tasarlanmış denebilir. Duyuşsal alanın basamakları açısından incelendiğinde program çıktısı sayısı bilişsel alana göre daha az olduğu ancak olanlar arasında en çok sırasıyla kişilik haline getirme, tepkide bulunma ve değer verme basamağı olduğu tespit edilmiştir. Duyuşsal alan açısından da her ne kadar daha az program yeterliliği amaçlanmış olsa da çocuk gelişimi lisans programlarında duyuşsal alanın üst düzey eğilimlerine dönük eğitim tasarlanmış denilebilir. Devinişsel alan basamakları açısından incelendiğinde bir adet program çıktısı olması yetersiz olarak değerlendirilmiştir. Çünkü çocuk gelişimi bilim dalına bilişsel, dil, motor, sosyal ve duygusal gelişim kurallarının temel kavramları rehberlik eder (ÇUÇEP, 2016). Bundan dolayıdır ki program yeterliliklerinde ağırlıklı olarak sadece bilişsel, dil, sosyal ve duygusal alana değil devinişsel alana ait program yeterliliklerine daha da çok yer verilmelidir. Bu çalışma kapsamında belirlenen devinişsel alan yeterliliğinin de üst düzey olan beceri haline getirme basamağında olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak bir çocuğun gelişimi açısından önemli olan duyuşsal ve devinişsel alanda program yeterlilikleri yetersiz olduğu söylenebilir. Ancak bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alan açısından bir arada yorumlandığında program çıktılarının genel olarak üst düzey program çıktıları olduğu görülmektedir. Tekin (1996)' e göre bilgi basamağından değerlendirme basamağına doğru gidildikçe

davranışlar kompleks hale gelir ve bu davranışların kazanılması güçleşir. Ağırlıklı olarak daha üst düzey eğilimlere yönelik amaçların olduğu lisans programlarında öğrencilerin eleştirme ve sorgulamaya ilişkin yönelimin olma olasılığı yüksektir. Buna benzer sonuçlar da farklı lisans programlarında tespit edilmiştir. Örneğin; Esen ve Yaman (2021) İşletme Lisans Programlarındaki Bloom Taksonomisinin üst düzey öğrenme alanları ile ilgili olan yaratıcı düşünme ve inovasyon kavramlarını inceledikleri çalışmalarında bu kavramlar ile ilgili program çıktılarında yer verildiğini ifade etmişlerdir. Araştırmanın duyuşsal boyutlarla ilgili sonucuna ilişkin olarak da Biçer (2021)'in okul öncesi öğretmenliği lisans programlarının incelediği araştırmasının sonuçlarına göre de programların duyuşsal becerileri kazandıracak şekilde geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymuştur.

Araştırma bulgularına göre Çocuk Gelişimi Lisans Programı'nda yer alan öğrenme çıktılarının ağırlıklı olarak bilişsel alanda olduğu tespit edilmiştir. Bilişsel alanın basamakları açısından incelendiğinde sırasıyla bilgi, kavrama ve uygulama basamağındadır. Duyuşsal alanın basamakları açısından incelendiğinde en çok sırasıyla tepkide bulunma, alma ve değer verme basamağı olduğu tespit edilmiştir. Devinişsel alanın basamakları açısından incelendiğinde en çok sırasıyla beceri haline getirme, algılama ve mekanikleşme basamağında olduğu tespit edilmiştir. Hem bilişsel hem duyuşsal hem de devinişsel alanda üst düzey basamaklardaki kazanımlara ihtiyaç olduğu söylenebilir. Ayrıca özellikle program yeterliliklerinin üst düzey becerileri hedeflemesine rağmen programlarda yer alan derslerin kazanımlarının alt düzey basamaklarda kalması program yeterlilikleri ve öğrenme çıktıları arasında uyumsuzluk olduğu ortadadır. Buna göre derslere ilişkin kazanımların alt düzey eğilimlere yönelik bilişsel süreç basamaklarında bulunduğu ifade edilebilir. Aytaç, Özbilen ve Genç, (2021)'in Çocuk Gelişimi Lisans Eğitimi Ulusal Çekirdek Eğitim Programı içeriğinde bulunan derslerin kazanımlarını inceledikleri çalışmada ders kazanımlarının ağırlıklı olarak düşük düzeydeki öğrenme hedeflerine dönük olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca Karagöl (2020)'ün Sınıf Öğretmenliği Programının duyuşsal nitelikler kazandırması açısından incelediği çalışmada programda duyuşsal alana yönelik kazanımların yetersiz olduğunu ortaya koymaktadır. Bu çalışmada da duyuşsal alana yönelik kazanımlar bilişsel alana göre daha az sayıda olduğu ortaya çıkmıştır. Bu

araştırmanın dikkat çeken sonucu program yeterlilikleri daha üst düzey eğilimleri hedeflerken derslerin öğrenme çıktıları daha düşük öğrenme hedefleri ağırlığındadır. Bunun temel sebebinin programlarda yer alan derslerin düşük düzeydeki kazanımlara göre hazırlanan ÇUÇEP (2016)'ya göre hazırlanması düşünülmektedir.

Alan yazın incelendiğinde bu durum temel eğitimden yüksek öğretime kadar da benzerlik göstermektedir. Örneğin; Üstekdağ (2021)'ın 1989-1994-2002-2006-2013 Okul Öncesi Eğitim Programları Kazanımlarını revize edilmiş Bloom Taksonomisini baz alarak incelediği çalışmada kazanımların bilişsel alanın basamaklarından alt düzeylerde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yolcu (2019)'un İlkokul 3 ve 4. Sınıf Fen Bilimleri dersi kazanımlarını yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre analiz ettikleri çalışmada bilişsel süreç boyutunun alt kategorilerinde olduğunu ifade etmiştir. Bekdemir ve Selim (2008)'in 2005 İlköğretim Matematik dersi öğretim programında cebir öğrenme alanına ait kazanımları yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre analiz edildiğinde bilgi boyutunun alt kategorilerinde bulunduğunu belirtmiştir. Uğraş ve Aral (2018)'in 2017 yılı yenilenen ve ortaokul kademesi için hazırlanan beden eğitimi öğretim programındaki kazanımları revize edilmiş Bloom Taksonomisini dikkate alarak inceledikleri çalışmada kazanımların bilişsel alanda ve alt düzeyde yoğunlaştığı sonucuna ulaşmışlardır. Cangüven, Öz, Binzet ve Avcı (2017)'nın 2017 senesinde ortaokul kademesi için tasarlanan Fen Bilimleri dersi Taslak programını inceledikleri çalışmada programın genel olarak bilişsel alanın alt basamaklarında toplandığı sonucuna ulaşmışlardır. Sağlamöz (2020)'ün 2000 senesinden sonra ilköğretim kademesindeki Fen Bilimleri dersi için hazırlanan öğretim programlarının kazanımların revize edilen Bloom Taksonomisini baz alarak inceledikleri çalışmada, bilişsel alan basamaklarından çoğunlukla alt basamaklarında yoğunlaştığını ifade etmiştir. Mindivanlı-Akdoğan ve Ceylan (2021)'in 2018 Sosyal Bilgiler 7. sınıf kazanımlarını Krathwohl Taksonomisi'ne göre incelediği çalışmada bilişsel süreç boyutunun alt basamaklarına ait olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Erol ve Kavruk (2021)'un 2018 senesinde ortaokul kademesi için hazırlanan Türkçe dersine ait öğretim programını güncellenmiş Bloom Taksonomisini dikkate alarak inceledikleri çalışmada kazanımların bilişsel alanın alt basamaklarında yoğunluk kazandığını bulmuştur. Kayacan (2022)'in 2005, 2013 ve 2018 yıllarında hazırlanan Fen Bilimleri

dersine ilişkin öğretim programlarının kazanımlarını analiz ettiği çalışmada kazanımların genelde bilgi boyutunun alt basamaklarında bulunduğunu ifade etmiştir. Açıkgöz (2023)'ün 2018 senesinde 8. Sınıf için hazırlanan İngilizce dersi öğretim programı kazanımlarının ve güncellenen Bloom Taksonomisini baz alarak yaptıkları araştırmada bilgi boyutunda kavramsal bilginin en fazla vurgulanan kategori olduğunu ortaya koymuştur. Avcı, Aslangiray ve Özyalçın (2021) 2018 senesinde Fen Bilimleri dersi için hazırlanan öğretim programının kazanımlarını yenilenmiş Bloom taksonomisine göre inceledikleri çalışmasında da kazanımların ağırlıklı olarak bilişsel alanın alt basamaklarında olduğunu ifade etmişlerdir. Ayyıldız, Aydın ve Nakiboğlu (2019) un 2018 yılında Kimya dersi için yapılan öğretim programının kazanımlarını hem klasik hem de revize edilen Bloom Taksonomisine göre yapmış oldukları araştırmada bilişsel alanın alt basamaklarda yoğunlaştığı sonucuna ulaşmışlardır. Güldüren ve Cangüven (2020)'in 2018 yılı öğretim programlarındaki Fizik, Kimya ve Biyoloji derslerine ait kazanımlarının güncellenen Bloom Taksonomisini baz alarak inceledikleri araştırmada kazanımların alt düzey düşünme becerilerinde kaldığını ortaya koymuşlardır. Güde-Yurdakul (2021) Ortaöğretim 2018 Hazırlık Sınıfı İngilizce Dersi Öğretim Programını Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelediği araştırmada kazanımların bilişsel sürecin alt düzey düşünme becerilerinde yoğunlaştığını ifade etmiştir. Uğurlu (2023)'un Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programı Kazanımlarının Bloom Taksonomisine incelediği araştırmada kazanımların bilişsel alanın alt düzey basamaklarında bulundu sonucuna ulaşmıştır.

Bu alan yazındaki çalışmalar ışığında eğitim sistemi bir bütün olarak düşünüldüğünde programların kazanımlarında ağırlıklı olarak bilişsel alan ve bilişsel alanın alt basamaklarına dönük bir eğitim anlayışımız olduğu ifade edilebilir. Bununla birlikte çocuk gelişimi lisans programının çalışması sahası olan okul öncesi alanındaki programların da bilişsel alan ve bilişsel alanın alt basamaklarına dönük tasarlanmış olması benzer paralelliği ifade etmektedir. Aynı zamanda okul öncesi programlarının hazırlanmasında görev alan akademisyenlerin çocuk gelişimi alanından veya geçmişlerinin çocuk gelişimi alanından olduğu düşünüldüğünde çocuk gelişimdeki programlarındaki bilişsel alan ve bilişsel alanın alt basamaklarına dönük eğitim anlayışının okul öncesi programlarına da yansımış olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın sonuçları incelendiğinde, ders-program çıktılarının uyumunun ortalamasına göre çıktılarının çoğunlukla ortalamada olmakla birlikte ağırlıklı olarak ortalamanın altında ya da ortalamaya eşit ifade edilebilir. Bu durum bu araştırma sonuçları ile uyumludur. Program yeterlilikleri analiz edildiğinde bilişsel ve duyuşsal alanda üst düzey basamaklarda program çıktılarına yer verilmesine rağmen derslerdeki öğrenme çıktıları bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanda alt düzey öğrenme çıktılarından olduğunun kanıtıdır. Bu durum çocuk gelişimcisi yetiştirme konusunda program yeterliliklerinin üst düzey basamaklarda olduğunu ancak derslerin öğrenme çıktılarından program açısından yetersiz kaldığını ifade edebilir. Bu konu ile ilgili çalışmaların yer almadığı belirlenmiştir.

Araştırmanın bulguları incelendiğinde zorunlu derslerin daha fazla seçmeli derslerin daha az olduğu görülmektedir. Zorunlu derslerin oranı ÇUÇEP’te %70-75 oranında olması gerektiği belirtilmiş iken bu çalışmada tüm incelediğimiz Çocuk Gelişimi Lisans programlarının tüm üniversitelerdeki zorunlu derslerin oranı %77,78 olarak belirlenerek hazırlanan çekirdek programına göre belirlenen sınırın biraz üzerinde olduğu sonucunda ulaşılmıştır. Seçmeli derslerin oranı ÇUÇEP’te % 25-30 olması gerektiği belirtilmiş iken bu çalışmada bu oran % 22,22 olarak belirlenmiş olup bu durumun da hazırlanan çekirdek programındaki oranından biraz farklı da olsa yakın olduğu ifade edilebilir. Tüm üniversitelerde zorunlu derslerden çoğunluğunun sırasıyla Anatomi, Fizyoloji ve Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları dersi olduğu görülmektedir. Bu derslerde Anatomi ve Fizyoloji ÇUÇEP’e göre temel dersler niteliğinde olup Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları meslek dersleri kapsamındadır. Seçmeli derslerde ise çoğunluğunun sırasıyla Çocuk ve Müzik, Çocuk Edebiyatı, Çocuk ve Medya dersleri olduğu tespit edilmiştir. Bu derslerin ÇUÇEP’te yer alan seçmeli ders önerileri içinde bulunmasa da yine aynı çekirdek programın üniversiteye özgü bölümün hedefleri, bireysel gelişim amaçları ve var olan öğrencilerin ilgi, istekleri doğrultusunda seçmeli ders oluşturabileceği vurgusu kapsamında bu derslerin oluşturulduğu ifade edilebilir (ÇUÇEP, 2016). Zorunlu ve seçmeli dersler bir arada düşünüldüğünde derslerin çoğunluğunun sırasıyla TYYÇ eğitim öğretim temel

alanlarından Eğitim Bilimleri, Sağlık ve Sosyal Hizmetler alanı ile ilişkilendirildiği sonucuna varılmıştır. Ancak zorunlu derslerin çoğunluğunun Sağlık alanında olduğu görülmektedir. Bu da Sağlık Bilimleri Fakültesi ya da sağlık yüksekokulunda açılan Çocuk Gelişimi Lisans Programı'nın zorunlu derslerinin ilgili fakülte ya da yüksekokul ile uyumlu olduğu kanısına varıldığını gösterir.

Araştırmanın sonuçlarına göre derslerin çoğunluğunun teori dersi olduğu uygulama ve laboratuvar derslerinin sayısının yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Literatür incelendiğinde bu araştırmanın sonuçları ile paralellik bulunan, teorinin fazla olduğu uygulamaya dönük derslerin az olduğu ve uygulamaya dönük derslerde artış yapılması gerektiğini belirten çalışmalar vardır. Aksu (2020)'nin Eğitim Yönetimi alanında teori ve uygulama arasındaki boşluğu incelediği çalışmada programa ait derslerin içeriklerinin teoriye dönük olduğunu uygulamaya dönük olmadığını ortaya koymuştur. Yeşil (2023)'ün öğretmen yetiştirilmesi için program hazırlıklarının üniversite bünyesine devredildikten sonra Fen Bilgisi öğretmenliği programlarının geliştirilme sürecine ilişkin yaptığı çalışmada uygulama derslerinin yetersiz kaldığını belirtmiştir. Kındaç (2024)'ün Fen Bilimleri Öğretmenliği Lisans Programındaki alan eğitimi derslerinin içerik ve uygulamaya yönelik yapmış olduğu çalışmada uygulama ders saatlerinin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Tüm bu çalışmalarda da uygulamaya yönelik derslerin artması gerektiği ifade edilmiştir.

Araştırmamamın sonuçlarında derslerin içerikleri Türkiye Yüksek Öğretim Yeterlilikler Çerçevesi eğitim öğretim temel alanları kapsamında incelendiğinde sırasıyla eğitim bilimleri, sağlık ve sosyal hizmetler alanlarında dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Bu sonuç örgün olarak sağlık bilimleri fakültesi ve sağlık yüksekokullarında açılan Çocuk Gelişimi Lisans programının eğitim alanına da kaynaklık ettiği görülmektedir. Eğitim bilimleri alanı ilgili derslerin genellikle seçmeli derslerde yoğunlaştığı belirlenmiştir. Seçmeli ders adetlerinin fazla olması nedeni ile ders içerikleri de eğitim bilimleri alanında fazla çıkmıştır. Ayrıca ders içeriklerinin büyük çoğunluğu teoriye dönük olduğu görülmektedir. Bu da derslerin çoğunluğunun teorik ders olmasından kaynaklanmaktadır. Ayrıca uygulamaya dönük ders içeriklerinin çoğunun eğitim bilimleri alanında olduğu görülmüştür.

Araştırmamanın bulguları incelendiğinde çocuk gelişimi lisans programındaki dersler için büyük bir çoğunluğunda öğretim strateji yöntem ve teknik önerilmediği ortaya çıkmıştır. Önerilen öğretim strateji, yöntem ve tekniklerin çoğunluğunun sırasıyla anlatım, tartışma ve soru-cevap yöntem tekniklerinde dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Alan yazın incelendiğinde de geleneksel ya da öğretmen merkezli strateji öğretim yöntem ya da tekniklerin daha sık kullanıldığına ulaşılmaktadır. Eren ve Veyis (2023)'ün Türk Dili Edebiyatı dersi için öğretmen ve öğrencilerin görüşlerini olarak yaptıkları araştırmada derslerde ağırlıklı olarak anlatım ve soru cevap yöntemlerinin kullanıldıklarını ortaya koymuşlardır. Aliusta, Özer ve Kan (2015)'in Kuzey Kıbrıs'ta ortaöğretimde öğretmenler ile yaptıkları bir araştırmada düz anlatım ve soru-yanıt gibi geleneksel yöntemlerin sıklıkla kullanıldığını tespit etmişlerdir.

Üniversite eğitiminin üst düzey becerilerin geliştirilmesi gereken bir eğitim kurumu olduğu düşünüldüğünde geleneksel ya da öğretmen merkezli olarak nitelendirilen öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin bu becerileri geliştirmede yeteriz kalacağı düşünülmektedir. Alan yazın da incelendiğinde yüksek öğretimden temel eğitime kadar öğrenciyi merkeze alan öğretim strateji, yöntem ve tekniklerin geleneksel ya da öğretmeni merkeze alan öğretim yöntem ve tekniklere göre daha etkili olduğu ortaya konmaktadır. Ünver (2002)'in Çocuk Gelişimi ve Okul Öncesi Öğretmenliğinde öğrenim gören öğrenciler ile yapmış olduğu bir araştırmada öğretmen adaylarının aldığı eğitimler esnasında öğrenciyi merkeze alan öğretim ilkeleri konusunda bu ilkelere yararlanarak eğitim hayatlarını tamamlamaları gerektiğini ortaya koymuştur. Uçkun, Şahin, Cerrah, Saka ve Şahin, (2004)'in sınıf öğretmenliği ve biyoloji lisans eğitimi alan öğrencileri ile yapmış oldukları bir araştırmada öğrencilerin yaratıcılıklarını ortaya çıkardığı ve aktif olarak katıldıkları derslerde düz anlatım yöntemi kullanılan derse göre daha etkili olduğunu ortaya koymuşlardır. İnce, Yücel ve Efe (2007) biyoloji bölümü öğrencileri ile yaptığı bir çalışma sonucunda derslerin öğrenci merkezli yöntemlerden olan işbirlikli yöntem ile öğrenmenin daha etkili olabileceği ve bilgilerin zihinde kalıcılığının arttığını ortaya koymuştur. Demir, Uçkun ve Konak (2013)'in meslek yüksek okullarındaki eğitim ile

ilgili yapmış olduğu bir araştırma sonucunda öğrenci merkezli uygulamaların eğitim açısından yararlı olacağını öğretim elemanları görüş olarak ortaya koymuşlardır. Dikmen, Gündoğdu, Tanrikulu, Ziyai ve Altınkaynak (2019)'ın sağlık bilimleri fakültesi öğretim elemanlarının eğitim fakültesi öğretim elemanlarınca oluşturulan öğrenci merkezli aktif öğrenme yöntemlerinin kullanımına dair hazırlanan bir hizmet içi eğitim modülü ile sağlık bilimleri fakültesi öğretim elemanlarının derslerinde öğrenci merkezli aktif öğrenme yöntemlerini kullanım sıklıklarının arttığı ve hem öğrencilerin meslekteki uzmanlıkları kazanmasına hem de akreditasyon ve kalite çalışmalarının güçlendiğine katkı sağladığını ortaya koymuştur. Karakaş-Özür (2019)'ün yüksek öğretimde coğrafya eğitimi ile ilgili yaptığı çalışmada öğrenci merkezli yöntem ve teknikler ile öğrencilerin öğrenmelerinin daha kalıcı olduğunu, derse katılım, okuma ve yazma becerileri, düşüncelerini paylaşmanın geliştiği sonucuna ulaşmıştır. Özşen (2021)'in Fen Bilimleri öğretmen adayları ile ilgili yaptığı bir çalışmada çalışmada kullanılan öğrenci merkezli eğitimin fen eğitimi öğretiminde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Özpolat (2013)'in yapmış olduğu bir çalışmada öğretmenlerin öğrenci merkezli yaklaşımları ile öğretim yöntem ve tekniklerine derslerinde yer vermelerinin gerekliliğini ortaya koymuştur. Taşlı (1997)'nin lise öğrencileri üzerine yaptığı bir çalışmada coğrafya dersinde öğrenci merkezli yöntemlerin geleneksel yöntemlere nazaran daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Pakfiliz, (2004)'in askerî lise öğrencileri ile biyoloji dersi için yaptığı bir çalışmada öğrenci merkezli strateji, yöntem ya da tekniklerin öğretmen merkezi strateji, yöntem ya da tekniklere göre daha etkili olduğu sonucunu bulmuştur. Şahan (2008)'in lise düzeyi bilgisayar bölümü öğrencileri ile yaptığı bir çalışmada özellikle hem bilişsel hem de devinişsel alan kazanımların ediniminde öğrenci merkezli yöntemlerin öğretmen merkezli yöntemlere göre daha etkili olduğunu ortaya koymuştur. Emanet (2019)'in matematik dersinde yararlanılan öğrenciyi merkeze alan öğretim yöntem ve tekniklerin öğrenci üzerindeki başarı, kaygı ve tutuma olan etkisini araştırdıkları bir meta-analiz çalışmada öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerin öğretmeni merkeze alan yöntem ve tekniklere nazaran ders başarısı, derse ilişkin olumlu tutum ve kaygının azalması üzerinde daha etkili olduğunu tespit etmiştir. Teker (1990)'in ortaokul öğrenci ve öğretmenleri ile yaptığı bir çalışmada öğrenci katılımlı yöntemin geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğunu tespit etmiştir. Deniz (2005)'in ortaokul

öğrencilerinin fen bilgisi dersi üzerinde öğrenci merkezli yöntem tekniklerin etkisini incelediği bir araştırmada öğrenciyi odak noktası olarak gören yöntemlerin bilinen yöntemlere kıyasla daha randımanlı olduğunu tespit etmiştir. Korkut (2006)'un ortaokul öğrencileri ile fen bilimleri dersi için öğrenci merkezli yöntemlere öğretmen merkezli yöntemleri karşılaştırdığı deneysel bir araştırmada öğrenciyi odak noktası olarak gören yöntemlerin öğretmeni odak noktası gören yöntemlere göre daha verimli olduğunu tespit etmiştir. Kılıç (2009)'ın yaptığı ortaokul öğrencileri ile fen bilimleri dersi için yaptığı bir araştırmada öğrenci merkezli analojinin öğretmen merkezli analojiye göre kavramsal anlama düzeyleri ve tutumları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Çatal, Çengelci-Köse, Göz ve Gürdoğan-Bayır (2015)'in sosyal bilgiler dersi için yapmış oldukları bir meta-analiz çalışmasında öğrenci merkezli strateji, yöntem, teknik ve materyallerin öğrencinin başarısına olumlu yansıdığı sonucuna ulaşmışlardır. Doğanay ve Uyar (2018)'in yapmış olduğu meta-analiz çalışmada sonuç olarak öğrenciyi merkeze alan strateji, yöntem ve tekniklerin farklı derslerde öğrencilerin eğitim başarısını arttırmada öğretmenleri merkeze alan yöntemlere göre etkisinin daha fazla olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Kansızoğlu ve Sunak (2019)'in dilbilgisi öğretim uygulamalarında öğrenci merkezli yöntem tekniklerin incelendiği bir meta-analiz çalışmada öğrenciyi merkeze alarak uygulanan dil bilgisi konularının öğrencilerin başarılarını olumlu olarak geliştirdiğini meydana çıkarmıştır. Özaslan ve Şimşek (2021)'in İngilizce öğretimi sürecinde öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin kullanılmasıyla alakalı yapmış olduğu bir meta-analiz çalışmada İngilizce öğretiminde öğrencilerin akademik başarıları üzerinde kullanılan öğrenci merkezli strateji, yöntem ve tekniklerin olumlu ve üst düzeyde bir etki yarattıklarını tespit etmiştir. Ulum (2021)'in ilkokul öğrencilerinin matematik başarısı üzerine yaptığı bir meta-analizde öğrencinin merkeze alındığı strateji yöntem veya tekniklerin öğretmen merkezli öğretim yöntemlerinden etkili olduğunu ortaya koymuştur. Ekici (2023)'nin fen bilgisi eğitiminde öğrenci merkezli yöntem ve teknikler üzerine yapmış olduğu bir meta-analiz çalışmasının sonuçlarına göre; öğrenciyi odağa alan yöntem ve teknikler ders başarısı, tutum ve kalıcılığın üzerinde etkisinin olumlu yönde olduğunu belirlemiştir.

Ayrıca bazı araştırmalar öğrenciyi merkeze alan strateji yöntem ve tekniklerin öğrenci olumlu duyuşsal özellikleri ortaya çıkardığı ifade edilmiştir. Özkan-Özer ve Acar-Güvendir (2013) yaptıkları araştırmada üniversitede ölçme ve değerlendirme dersinin işlenişinde öğrencilerin etkin katıldığı, öğrencinin merkeze alındığı öğretim yöntem ve tekniklerinin öğrenciler tarafından daha fazla tercih edildiğini ve öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarını arttıracaklarını ortaya koymuşlardır. Şahin ve Kılıç (2022)'ın okul öncesi öğretmenliği programı öğrencileri ile yaptığı bir araştırmada problem tabanlı ölçme ve değerlendirme dersinde daha aktif katıldıklarını ve derse karşı olumlu tutum geliştirdiklerini ortaya koymuştur. Topan (2013)'ın matematik eğitiminde öğrenciyi merkeze alan öğretim yöntem ve tekniklerin tercih edilmesi ile öğretmen merkezli öğretim yöntem tekniklerinin tercih edilmesinin karşılaştırıldığı meta-analiz araştırmada göre öğrenci merkezli öğretim strateji, yöntem ya da tekniklerin öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde etkilediğini ortaya çıkarmıştır. Çetin (2020)'in öğretmenler ile yaptığı bir araştırmada öğretmenlerin öğrenci merkezli öğretim yöntem tekniklerini kullanmaları mesleki açıdan tutumlarını olumlu yönde etkilediğini tespit etmiştir. Yağan (2022)'ın öğrenci merkezli strateji yöntem ve tekniklerin öğrencilerin tutumları üzerine yapmış oldukları bir meta-analiz çalışmada öğrenciyi merkezleyen yöntem, teknik ve stratejilerin öğrenci tutumlarını pozitif olarak geliştirmede etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Uyandıran (2022)'ın matematik öğretimi ile ilgili yapmış olduğu bir meta-analizde, öğrenciyi odak noktasına koyan strateji yöntem veya tekniklerin tercih edilmesinin öğrencilerinin üst düzey düşünme yeteneklerini geliştirdiğini saptamıştır.

Farklı araştırmalar sonucunda elde edilen bulgular öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin öğrencilerin akademik başarısını ve duyuşsal özellikleri olumlu etkilediği düşünüldüğünde yüksek öğretimde ve çocuk gelişimi lisans programlarında öğrenci merkezli strateji yöntem ve tekniklerin daha ön plana çıkartılması önerilmektedir.

Araştırmamanın sonuçlarında dersler için ölçme-değerlendirmeye yönelik yaklaşımlarının çoğunluğunun sırasıyla ödev ve kısa cevap gibi ürüne dayalı değerlendirme yöntemleri şeklinde dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Alan yazın tarandığında yüksek öğretimden temel eğitime kadar yapılan araştırmalarda derslerde

geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarına göre daha fazla tercih edildiği sonuçlarının ortaya çıktığı görülmüştür. Baştürk ve Dönmez (2011)'in matematik öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının hazırladıkları plan kapsamında yapmış oldukları mikro-öğretim neticesinde öğretmen adaylarının daha çok yazılı ve sözlü sınavlar gibi geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerini tercih ettiklerini belirtmiştir. Şad ve Göktaş'ın (2013) yaptığı bir çalışmada eğitim fakültesi öğretim elemanları ile diğer fakültedeki öğretim elemanları arasında yapılan karşılaştırmada eğitim fakültesi haricindeki fakültelerde görev alan ve ölçme değerlendirme konusu ile alakalı bir eğitim yaşantısı olmayan öğretim elemanlarının, geleneksel ölçme değerlendirme yaklaşımlarını daha fazla benimsediklerini ortaya koymuştur. Bozbolat ve Koç-Deniz (2016)'in sınıf öğretmenliği adaylarının matematik öğretimi ile ilgili çalışmada öğretmen adaylarının daha çok geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullandıklarını ortaya koymuşlardır. Kutlu, Öztürk, Yılmaz ve Gerekan (2017)'in muhasebe dersi gören önlisans öğrencileri ile yaptıkları çalışmada öğretim elemanlarının sadece ara sınav ve final gibi sonuç odaklı ölçme değerlendirme yaklaşımları benimsediklerini ortaya koymuşlardır. Kısa, Uysal ve Kavak (2020)'in eğitim fakültesindeki öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin Bologna sayfalarında bulunan ders bilgi paketlerinin ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin incelendiği çalışmada daha çok ara sınav ve genel sınav gibi ürün odaklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının kullanıldığını ortaya çıkarmıştır. Doğan ve Özkan (2023)'ün uluslararası öğrenciler için hazırlanan Akademik Türkçe Setinde kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile ilgili yaptıkları çalışmada ölçme değerlendirme faaliyetlerinin geleneksel ölçme-değerlendirme araçlarıyla oluşturulduğu, tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarına yer verilmediğini belirtmişlerdir. Öztürk (2003)'ün ortaöğretim fizik öğretmenleri ile yaptığı çalışmada öğretmenlerin öğrenci başarılarını belirlemek adına çoğunlukla yazılı yoklamaları kullandıklarını tespit etmiştir. Çakan (2004)'ün yaptığı çalışmada ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin genellikle yazılı ve çoktan seçmeli şekilde ölçme değerlendirme yaptıklarını belirlemiştir. Karakuş (2010)'ün ortaöğretim matematik öğretmenleri ile yaptığı bir çalışmada öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri için pozitif görüşleri olmasına rağmen bu yöntemler tercih etmedikleri, bunun yerine yazılı yoklama ve

çoktan seçmeli testler gibi geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını tercih ettiklerini belirlemiştir. Karakuş ve Demirbaş (2011)'in coğrafya öğretmenleri ile ilgili yaptığı bir araştırmada öğretmenlerin daha fazla geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerini tercih ettiklerini ortaya koymuşlardır. Kaya, Güven, Akkuş ve Günal (2013)'ün tarih öğretmenleri ile yaptıkları araştırmada öğretmenlerin geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarını daha fazla kullandıkları ortaya çıkarmışlardır. Gelbal ve Kelecioğlu (2007)'nin sınıf ve branş öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada öğrencinin akademik başarısının ölçülmesinde, kendilerini daha yeterli olduğunu ifade ettikleri, geleneksel ölçme yöntemlerine yöneldiklerini belirtmiştir. Karadüz (2009)'un Türkçe öğretmenleri ile yaptıkları bir araştırmada ölçme ve değerlendirme uygulamalarında sürecin değerlendirilmesinden çok sonucun ya da ortaya çıkarılan ürünün değerlendirmenin yoğunlukta olduğunu belirtmişlerdir. Adanalı ve Doğanay (2010)'ün yaptığı 5. Sınıf sosyal bilgiler dersi ile ilgili yaptıkları bir çalışmada derslerde alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin de kısmen tercih edilmesi ile genellikle geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanıldığını ortaya koymuşlardır. Çepni ve Çoruhlu (2010)'nin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri ile ilgili hazırlanmış olan hizmet içi eğitim programı sonuçları ile ilgili yapmış oldukları çalışmada fen ve teknoloji öğretmenlerinin geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden soru-cevap tekniğini çok fazla kullandıklarını ortaya koymaktadır. Yalçınkaya (2010)'nın sosyal bilgiler öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarıyla alakalı yapmış olduğu bir araştırmada araştırmada öğretmenlerin, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerine nazaran daha az tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Karalök (2014)'ün yaptığı araştırmada ortaokul matematik öğretmenlerinin geleneksel ölçme değerlendirme tekniklerinin tamamlayıcı ölçme değerlendirme tekniklerine göre daha fazla tercih ettiği sonucuna ulaşmıştır. Canbulat, Bıçak ve Uyumaz (2017)'in Türkçe öğretmenleri ile yaptığı bir çalışmada öğretmenlerin sınavlarında genel olarak geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden klasik/açık uçlu ve çoktan seçmeli soru tiplerini tercih ettiklerini göstermişlerdir. Yıldırım (2018)'in yaptığı araştırmada Türkçe öğretmenlerinin daha çok sonuç odaklı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullandıklarını tespit etmiştir. Ekem (2019)'un sosyal bilgiler öğretmenleri ile yaptığı araştırmada öğretmenlerin klasik ölçme ve değerlendirme araçlarını daha sık kullandıklarını ortaya çıkarmıştır.

Yıldız ve Yıldız (2019)'ın beden eğitimi öğretmenleri ile yaptığı araştırmada öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini tercih etmedikleri, derslerini geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanarak devam ettirdiklerini belirlemiştir. Kahtalı-Doğan ve Çelik (2020)'in Türkçe öğretmenleri ile yaptıkları araştırmada ölçme ve değerlendirmede geleneksel araçları daha fazla tercihe ettiklerini ortaya koymuştur. Develioğlu (2021)'in sosyal bilgiler öğretmenleri ile yaptığı çalışmada sosyal bilgiler öğretmenleri tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarını karşı olumlu görüş bildirmeleri ile ağırlıklı olarak klasik ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma eğiliminde olduklarını ortaya koymuştur. Zeren, Köksal, Kozan, Şahinoğlu, Kalkancı ve Ataman (2023)'in ortaokul branş öğretmenleri ile yaptıkları araştırmada branş öğretmenleri ağırlıklı olarak geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullandıklarını ortaya çıkarmıştır. Yıldırım (2006)'ın İlkokul 4. Sınıf Türkçe dersi için inceledikleri ölçme değerlendirme uygulamaları araştırmasında öğretmenlerin daha çok sonuç değerlendirme yöntemlerini kullandığını ortaya koymuştur. Ersoy (2008)'un yaptığı ilköğretim I. kademedeki fen ve teknoloji dersinde öğretmenlerin en fazla çoktan seçmeli testleri tercih ettiğini belirtmiştir. Aşık (2009)'un ilköğretim matematik öğretmenleri ile yaptığı çalışmada öğrenci başarısının ölçülmesinde hala geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının ağırlıkta olduğunu ortaya koymaktadır. Sağlam (2011)'in sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını inceledikleri çalışmada ürün odaklı değerlendirme yöntem ve teknikleri süreç odaklı değerlendirme yöntem ve tekniklerine oranla daha sık kullandıklarını ortaya koymuşlardır. Yaman (2011)'in sınıf öğretmenleri ile yaptığı bir araştırmada fen ve teknoloji dersinde geleneksel ölçme ve değerlendirmeye ait araçları, alternatif ölçme ve değerlendirmeye ait araçlarına kıyasla daha fazla kullandıklarını ortaya koymuşlardır. Özbaş ve Uluçınar-Sağır (2014)'in sınıf öğretmenleri ile yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin en çok geleneksel ve alışılmış ölçme-değerlendirme yöntemleri arasında olan çoktan seçmeli, kısa cevaplı açık uçlu ve boşluk doldurmalı soruları tercih ettiklerini ortaya koymuştur. Tuncer ve Geçim (2019)'in sınıf öğretmenleri ile yaptığı araştırmada sınıf öğretmenlerinin daha çok açık uçlu ve çoktan seçmeli gibi geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullandıklarını ortaya çıkarmışlardır. Yıldırım ve Girmen (2019)'in sınıf öğretmenleri ile yaptığı çalışmada ilkokul 4. Sınıf Türkçe dersinde daha

çok sonuç odaklı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini süreç odaklı ölçme ve değerlendirme yöntemlerine nazaran daha çok kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Uzuner ve Yazıcı (2021)'nin sınıf öğretmenleri ile yapmış oldukları bir çalışmada sınıf öğretmenlerinin çoğu zaman geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini tercih ettiklerini ortaya koymuşlardır. Karaaslan, Yoldaş, Beklen, Öztarhan ve Karakut (2023)'ün sınıf öğretmenleri ile yaptığı araştırmada öğretmenlerin tercih ettikleri ölçme ve değerlendirme tekniklerine bakıldığında alternatif ölçme ve değerlendirmeyi kullanma yönünde eğilimleri olmalarına karşın öğretmenlerin hala buna uyum sağlayamadığı daha yoğun bir şekilde geleneksel ölçme değerlendirme araçlarını kullandıklarını belirtmiştir.

Üniversite eğitiminde derslerin değerlendirilmesinde üst düzey becerilerin geliştirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu durumdan dolayı ürün odaklı ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının kullanılmasının yanında süreç odaklı ölçme değerlendirme yaklaşımlarının da benimsenmesi daha üst düzey becerilere sahip bireyler yetiştireceğini göstergesidir.

Alan yazın incelendiğinde yüksek öğretimden temel eğitime kadar yapılan çalışmaların da sadece ürün odaklı ölçme-değerlendirme yapılmaması gerektiği süreç odaklı değerlendirmenin, üst düzey becerileri ölçen ve tamamlayıcı ya da alternatif ölçme değerlendirme metotlarının da uygulanmasının öğrenmede daha kalıcı olduğunu ve başarının arttığını ortaya koymaktadır. Bahadırtaş (2022)'in sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin etkisini araştırdıkları çalışmada genel anlamda alternatif ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinin akademik başarıya olumlu yönde etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Palaz (2022)'nin sınıf öğretmenliği programı son sınıf öğrencileriyle yaptığı bir çalışmada öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeyi eğitimin parçası olarak gerekli gördüğü, alternatif ölçme ve değerlendirmenin süreç değerlendirmede daha etkili olduğunu belirttiklerini saptamıştır. Çokçalışkan'ın (2014) sınıf öğretmenliği öğrencileri ile yaptığı çalışmaya göre alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin uygulanması öğrenciler üzerinde derse yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirdiklerini ortaya koymaktadır. Turan-Oluk ve

Ekmekci (2017)'nin ortaöğretim öğrencileri üzerinde yaptığı alternatif değerlendirme yöntemler ile geleneksel değerlendirme yöntemlerinin eğitim başarısını ölçme açısından karşılaştırdıkları bir araştırmada alternatif değerlendirme yöntemlerinin geleneksel değerlendirme teknikleri arasında farkın anlamlı olduğunu öğrenme başarısı üzerinde alternatif değerlendirme tekniklerinin daha etkili olduğunu ortaya koymuştur. Karahan (2007) ortaöğretim öğrencileri ile Biyoloji dersi için yaptığı araştırmada öğrencilerin alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımların geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerine göre daha etkili olduklarını ortaya koymuştur. Kolomuç (2016)'nın ortaöğretim öğrencileri ile kimya dersi için yaptığı araştırmada öğrencilerin akademik başarılarının, geleneksel ölçme değerlendirme yöntemlerine göre alternatif ölçme değerlendirme ile daha başarılı olduğunu ortaya koymuştur. Yaşar (2021)'in coğrafya öğretmenleri ile yaptığı bir araştırmada öğretmenleri alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini geleneksel ölçme değerlendirme araçlarına göre daha etkili bulduklarını ortaya çıkarmıştır. Kumaş (2023)'ün ortaöğretim öğrencileri yapmış olduğu bir araştırmada, alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin öğrencilerin etkileşimleri geliştirerek, bireysel ve grup sorumluluklarının üst seviyelere çıktığını ve öğrenmeyi olumlu etkilediğini ortaya çıkarmıştır. Göçer (2020)'in Türkçe öğretmenliği programında yapmış olduğu bir çalışmada öğretmen yetiştirmede ölçme değerlendirme aktivitelerinde sadece sonuç odaklı yöntemlerin değil süreç odaklı alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini de kullanmaları gerektiğini ortaya çıkarmıştır. Orhan (2012)'in fen bilgisi öğretmenliği programında yaptığı bir araştırmada alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin uygulandığı öğretmen adaylarının ile geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin uygulandığı öğretmen adaylarına nazaran daha başarılı olduğunu saptamıştır. Orhan (2012)'in ortaokul öğrencileri fen ve teknoloji dersi için yaptığı çalışmada alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının tercih edilmesi araştırmaya dahil olan öğrencilerin akademik başarılarını ve bilginin daha kalıcı hale gelmesinde etkili olduğunu saptamıştır. Kırmızıgül, Yanar ve Kaya (2018)'nin ortaokul öğrencileri ile fen bilimleri dersi için yaptığı araştırmada alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemi olan portfolyonun geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerine göre daha başarı üzerinde daha etkili olduğunu saptamıştır. Yunus (2018)'in fen bilimleri dersinde ortaokul öğrencileri ile yapmış oldukları çalışmada

alternatif değerlendirme etkinliklerinin ders kapsamında yöntem olarak kullanılması akademik başarıyı arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Kantar (2019)'un ortaokul öğrencileri ile fen bilimleri dersi için yaptığı çalışmada alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin kullanımının ders başarısını ve fen bilimlerine karşı olumlu tutum geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Tunç ve Tokca (2021)'in yaptığı bir araştırmada ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullandıklarında başarılarının ve kalıcılığın arttığını tespit etmiştir. Kutlu (2021)'in ortaokul öğrencileri ile yaptığı bir araştırmada alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin fen bilimleri dersinde tutum, motivasyon ve başarı düzeylerinin, geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Mutluer (2022)'in yaptığı bir meta-analiz çalışmada tamamlayıcı ve alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri akademik başarı üzerinde geniş bir etkiye sahip olduğunu bulmuştur. Kirman'ın (2008) yaptığı Ortaokul Fen Bilgisi dersi için geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirme sistemlerini karşılaştırdıkları bir araştırmada ise geleneksel ölçme değerlendirme araçlarının alternatif ölçme değerlendirme araçlarına göre daha etkili olduğu ortaya konmuştur. Ancak bunun nedeninin alternatif ölçme değerlendirme araçlarının öğrenciler ve öğretmenler tarafından algılanamadığını vurgulamaktadır.

Farklı araştırmalar sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde süreç odaklı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarısını ve duyuşsal özellikleri olumlu etkilediği görülmektedir. Ayrıca yüksek öğretimde ve çocuk gelişimi lisans programlarında süreç temelli ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının daha ön plana çıkartılması önerilmektedir. Süreç temelli ölçme ve değerlendirme yaklaşımları ile daha bilgili daha olumlu duyuşsal özelliklere sahip çocuk gelişimcilerin yetişebileceği düşünülebilir.

Sonuç olarak; Türkiye'de çocuk gelişimi lisans programlarında bilişsel ve duyuşsal alanda üst düzeyde yeterliliğe sahip çocuk gelişimcisi yetiştirilmek istendiği düşünülmektedir. Fakat devinişsel alanda program yeterlilikleri yetersiz olduğu görülmektedir. Programlarda uygulanan derslerin öğrenme çıktıları bu yeterlilikleri karşılamakta yetersiz kaldığı ifade edilebilir. Çünkü derslerin öğrenme çıktıları daha

alt düzey eğilimlere yönelik yazılmış olduğu belirtilebilir. Bunların dışında derslerde kullanılan strateji, yöntem ya da teknikler yetişen çocuk gelişimcileri merkeze almadığı ve ölçme değerlendirme yaklaşımları sonuç odaklı yaklaşımların öğretim elemanları tarafından daha sıklıkla tercih edildiği söylenebilir. Bu durumda çocuk gelişimci adayların yetişmesinde çağa uygun yenilikçi stratejiler belirlenmesi gerektiği düşünülmektedir. Böylece çocuk gelişimciler daha donanımlı yetişebilir. Ayrıca bu çalışma 2024 yılı itibari ile mezun vermiş olan çocuk gelişimi lisans programları ile sınırlıdır.

5.2. Öneriler

Yürütülen bu araştırmadan edinilen sonuçların yol göstericiliğinde uygulayıcılara ve araştırmacılara dönük birtakım öneriler sunulmuştur.

5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Üniversiteler tarafından hazırlanan çocuk gelişimi lisans programı ders bilgi paketleri öğrenmeyi desteklemeye ilişkin yeterlilikler duyuşsal ve devinişsel alanlar açısından geliştirilmelidir.
- Çocuk gelişimi lisans programı adaylarına derslerin öğrenme çıktıları üst düzey bilişsel, duyuşsal ve devinişsel becerileri kazandıracak biçimde geliştirilmelidir.
- Derslerin içerikleri konu başlıkları şeklinde sıralanmayıp program geliştirme ilkelerine uygun olarak bir içerik örgütlemesi yaklaşımı benimsenerek hazırlanmalıdır.
- Program dahilinde bulunan üst düzey eğilimlerin geliştirilmesine yönelik uygulamanın ağırlıkta olduğu ders sayısı ve uygulamalı ders saatleri artırılmalı, adayların teorik olarak elde ettiği bilgileri uygulama fırsatı sağlanmalıdır.

- Çocuk gelişimi lisans programlarının ders bilgi paketleri hazırlanırken öğrenciyi aktif kılan hem bilişsel hem duyuşsal hem de devinişsel özelliklerini geliştiren strateji, yöntem ya da teknikler seçilerek hazırlanmalıdır.
- Ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarında sadece sonuç odaklı yaklaşımlar değil öğrencilerin daha üst düzey eğilimlerini ölçen, öğrenme sürecini de değerlendiren ölçme ve değerlendirme yaklaşımları benimsenmelidir.
- Bologna ders bilgi paketlerinin hazırlanmasında uygulayıcılara öğrenme çıktısı, içerik oluşturma stratejileri, öğrenci merkezli strateji, yöntem ya da teknikler ile alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımları hakkında program geliştirme uzmanlarınca hizmet içi eğitimler hazırlanmalıdır.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Çocuk gelişimi lisans programları farklı program değerlendirme yöntemlerine göre daha fazla inceleme yapılabilir.
- Çocuk gelişimi lisans programları için yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre inceleme yapılabilir.
- Dünya'daki Çocuk Gelişimi lisans programları hakkında inceme yapılabilir.
- Diğer lisans programlarında program incelemesi yapılabilir.
- Ön lisans çocuk gelişimi programlarında inceleme yapılabilir.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, Z. (2023). *Ortaöğretim 8. sınıf İngilizce öğretim programı kazanımlarının ve liselere geçiş sistemi (lgs) İngilizce sınav sorularının yenilenmiş bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Adanalı, K. ve Doğanay, A. (2010). Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Etkinlikleri Açısından Değerlendirilmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 271-292.

Aksu, M. (2020). *Eğitim yönetimi alanında teori-uygulama boşluğu*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

Aliusta O. G., Özer, B. ve Kan, A. (2015). Öğrenci-Merkezli Öğretim Stratejilerinin Kuzey Kıbrıs'taki Okullarda Uygulanması. *Eğitim ve Bilim*, 40(181) 77-91. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.2822>

Altınkaynak, Ş. Ö., Uysal, H., Akman, B., ve Durmuşoğlu, M. C. (2016). Öğretmen Adayları ve Öğretim Elemanlarının Türk Eğitim Sistemindeki Bologna Sistemindeki Bologna Süreci'ne ilişkin görüşlerinin incelenmesi: Hacettepe Üniversitesi Örneği. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 43(43), 1-20. <https://doi.org/10.15285/ebd.98325>

Ankara Üniversitesi (2023). Ev ekonomisi yüksekokulu tanıtım. 15 Mart 2023 tarihinde <http://www.health.ankara.edu.tr/tarihce/> adresinden erişilmiştir.

Arsal, Z. (2021). *Program Çıktılarının Kaynakları/ Türkiye Yüksek Öğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) Program Çıktısı Yazımı* [Power Point Slayat]. <http://bologna.ibu.edu.tr/img/tycc.pdf> adresinden 12.06.2022 tarihinde erişildi.

Aşık, İ. (2009). *Matematik öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araçlarını kullanabilme düzeyleri ve yaklaşımları* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.

Atatürk Üniversitesi (2023). Çocuk gelişimi bölümü hakkında. 23 Mart 2023 tarihinde <https://ataaof.edu.tr//programlar/cocuk-gelisimi-lisans> adresinden erişilmiştir.

Avcı, F., Aslangiray, H. ve Özyalçın, B. (2021). 2018 fen bilimleri öğretim programı kazanımlarının konu alanları ve sınıf düzeyi açısından yenilenmiş bloom taksonomisine göre analizi ve değerlendirilmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(2), 643-660. <https://doi.org/10.24315/tred.689366>

Aytaç, A., Özbilen, F. M. ve Genç, S. Z. (2021). Çocuk gelişimi lisans eğitimi ulusal çekirdek eğitim programında yer alan kazanımların yenilenmiş bloom taksonomisine göre incelenmesi, A. Dönger (Ed.), *Eğitim bilimleri teori, güncel araştırmalar ve yeni eğilimler 4* (s. 1-12), IVMP

Aytekin Ç. ve Aktı - Bülbün A.B. (2015). H.ü. çocuk gelişimi lisans programı güncelleme çalışmaları, *H.Ü. Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2 (3), 19-27. <https://doi.org/10.21020/husbfd.288502>

Ayyıldız, Y., Aydın, A. ve Nakiboğlu, C. (2019). 2018 yılı ortaöğretim kimya dersi öğretim programı kazanımlarının orijinal ve yenilenmiş bloom taksonomisine göre incelenmesi, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (52), 340-376. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.540854>

Bahadırtaş, Ş. (2022). *Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında alternatif ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinin kullanım durumu*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Erciyes Üniversitesi.

Bailey, K.D. (1994). *Methods of social research*. The Free Press.

Başgönül A., T. (2014) *Türkiye'deki üniversitelerde tarih bölümü ve tarih eğitimi programlarının değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi] Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

Baştürk, S. ve Dönmez, G. (2011). Matematik öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgilerinin ölçme ve değerlendirme bilgisi bileşeni bağlamında incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 17-37.

Bekdemir, M. ve Selim Y. (2008). Revize edilmiş bloom taksonomisi ve cebir öğrenme alanı örneğinde uygulaması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 185-196.

Bergen Deklarasyonu, (2005). 11.02.2023 tarihinde <https://uluslararasi.yok.gov.tr/uluslararasilasma/bologna/> adresinden erişilmiştir.

Berlin Deklarasyonu, (2003). 11.02.2023 tarihinde <https://uluslararasi.yok.gov.tr/uluslararasilasma/bologna/temelbildirgeler-vegeli%C5%9Fmeler/berlin-bildirgesi> adresinden erişilmiştir.

Best, J.W., Kahn W.C., & Jha, K.A. (2016). *Resarch in education*. Pearson.

Biçer D. (2021). *Okulöncesi öğretmenliği lisans programı yeterliliklerinin belirlenmesi ve yeterliliklere dayalı bir program değerlendirmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi.

Bloom, B. J. (1956). *Taxonomy of educational objectives*. David McKay Company.

Bologna Deklarasyonu, (1999). 10.02.2023 tarihinde <http://bologna.yok.gov.tr/?page=yazi&c=2&i=6> adresinden erişilmiştir.

Bozbolat, E. ve Koç-Deniz, H. (2016). Matematik öğretiminin öğretim yöntemleri ve ölçme-değerlendirme boyutunda değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 11(14), 101-122. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9863>

Budapeşte-Viyana Deklarasyonu, (2010). 13.03.2023 tarihinde [https://uluslararasi.yok.gov.tr/uluslararasilasma/bologna/temelbildirgelervegeli%C5%9Fmeler/budapeste-viyana bildirgesi](https://uluslararasi.yok.gov.tr/uluslararasilasma/bologna/temelbildirgelervegeli%C5%9Fmeler/budapeste-viyana_bildirgesi) adresinden erişilmiştir.

Bükreş Deklarasyonu, (2012). 13.03.2023 tarihinde <https://uluslararasi.yok.gov.tr/uluslararasilasma/bologna/temelbildirgelervegeli%C9Fmeler/bukres-bildirgesi> adresinden erişilmiştir.

Bümen, N. T. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: yenilenmiş Bloom taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 3-14.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.

Canbulat, M., Bıçak, B. ve Uyumaz, G. (2017). Türkçe öğretmenlerinin kullandıkları ölçme ve değerlendirme yaklaşımları. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(1), 462-477. <https://doi.org/10.18298/ijlet.1720>

Cangüven, D. H. (2019). *2013 ve 2018 Fen bilimleri öğretim programlarının yenilenmiş bloom taksonomisine göre karşılaştırılması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Mersin Üniversitesi.

Cangüven, H. D., Öz, O., Binzet, G. ve Avcı, G. (2017). Millî eğitim bakanlığı 2017 fen bilimleri taslak programının yenilenmiş bloom taksonomisine göre incelenmesi, *International Journal of Eurasian Education and Culture*, (2), 62-80.

Ceylan Y. ve Mindivanlı-Akdoğan, E. (2021). 7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programı ve ders kitabının Krathwohl taksonomisine göre incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, (50) 229, 493-521.

Crosier, D. & Ruffio, P. (2009). *Higher education in Europe 2009: Developments in the bologna process. education*, Available From Eu Bookshop.

Crosier, D. ve Praveva, T. (2013). *The bologna process: its impact on higher education development an europe and beyond fundamentals of educational planning*. UNESCO.

Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: ilk ve ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 99-114.

Çalışkan, İ. (2021). Öğretimi değerlendirme. Sucuoğlu, H. ve Baltaoğlu-Gökdağ, M. (Ed.), *Eğitimde Program Geliştirme* (1. baskı s. 203-225). Lisans Yayıncılık.

Çepni, S. (2021). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Ekin Yayınevi

Çepni, S. ve Çoruhlu-Şenel, T. (2010). Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik hazırlanan hizmet içi eğitim kursundan öğretime yansımalar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 117-128.

Çetin, A. (2020). Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilikleri ile Öğrenci Merkezli Öğretim Yöntem ve Tekniklerini Kullanmaya Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17 (1), 1-20. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.648747>

Çokçalışkan, H. (2014). *Tematik portfolyo uygulamasının eğitimde ölçme ve değerlendirme dersindeki başarı, kalıcılık ve derse yönelik tutum üzerine etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.

ÇUÇEP (2016). Çocuk Gelişimi Lisans Eğitimi Ulusal Çekirdek Eğitim Programı. 25.01.2024 tarihinde [https://www.yok.gov.tr/Documents/ Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Ulusal-cekirdek-egitimi-programlari/cocuk_gelisimi_cekirdek_egitim_programi.pdf](https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Ulusal-cekirdek-egitimi-programlari/cocuk_gelisimi_cekirdek_egitim_programi.pdf) adresinden erişildi.

Demeuse, M. ve Strauve, C. (2016). *Eğitimde program geliştirme: politik kararlardan uygulamaya*. (Çev. Budak, Y.). Pegem Akademi.

Demirbaş, M. (2014). Bilimsel araştırma ve özellikleri. M. Metin (Ed.), *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (1. baskı s. 3-19) . Pegem Akademi

Demirel Ö. (2021). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*, Pegem Akademi.

Deniz, İ. (2005). *Öğrenci merkezli fen bilgisi eğitiminin öğrenci başarılarına etkisi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Pamukkale Üniversitesi.

Deveci, İ. ve Altıntaş, A. (2022). 2019 yılı fen bilimleri ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme yaklaşımları açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 31-45. <https://doi.org/10.17556/erziefd.889171>

Develioğlu, B. (2021). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçları hakkında görüşleri ve uygulama örnekleri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Dikmen, Y., Gündoğdu, H., Tanrıkulu, F., Ziyai, N. Y. ve Altınkaynak, S. (2019). Eğitim programlarının uygulanmasında öğrenci merkezli aktif öğrenme yöntemlerinin kullanılması. *1. SABAK Kongresi*, 163-167.

Doğan, A. ve Baykoç, N. (2015). Türkiye’de bulunan üniversitelerin lisans programlarının çocuk gelişimi açısından incelenmesi. *Hacattepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1(2), 425-432.

Doğan, S. ve Özkan, Ö. (2023). Uluslararası öğrenciler için hazırlanan akademik türkçe setindeki ölçme-değerlendirme etkinliklerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 11(14), 113-135.

Doğan-Keskin, A. ve Bayhan, N. P. (2020). Çocuk gelişiminin dünü, bugünü ve yarını. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(3), 881-900. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202043242>

Durdu, E. (2011). *Bologna süreci ve Türk yükseköğretiminin bologna sürecine uyumu*, [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Durman, M., Elmas, M., Kurt, A. O., ve Kenar, N. (2011). Bologna Süreci Kapsamında Sakarya Üniversitesi Örneği Eğitim Öğretim Programlarını Güncelleme Rehberi. D. Günay ve E. Öztemel (Ed.), *Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011) Bildiri Kitabı* (s. 478-482).

EHEA. (2018). European Higher Education Area and Bologna Process. 18.03.2023 tarihinde <http://eha.info/page-qualification-frameworks> adresinden erişilmiştir.

EHEA. (2020). Rome Ministerial Communiqué. 19.03.2023 tarihinde https://eha.info/Uload/Rome_Ministerial_Communique.pdf adresinden erişilmiştir.

Ekem, B., K. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Ekici, A., A. (2023). *Fen bilgisi eğitiminde öğrenci merkezli bazı yöntem ve teknikler üzerine yapılan deneysel çalışmaların incelenmesi: bir meta-analiz çalışması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Fırat Üniversitesi.

Elmas M. (2012). Bologna süreci: uygulama veya uygulamama. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(3), 137-141.

Emanet-Ay, E. (2019). *Matematik derslerinde kullanılan öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinin matematik başarısına, tutumuna ve kaygısına etkisi: bir meta-analiz çalışması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kocaeli Üniversitesi.

Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Anı Yayıncılık

Eren, B. (2023). *Türk dili ve edebiyatı derslerinde öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin kullanımının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Eren, B. ve Veyis, F. (2023). Öğretmen ve öğrencilerin gözünden türk dili ve edebiyatı derslerinde öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin kullanımı. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(29), 650-671. <https://doi.org/10.38155/ksbd.1376433>

Erivan Deklarasyonu, (2015). 14.03.2023 tarihinde https://uluslararasi.yok.gov.tr/Documents/Uluslararasilasma/erivan_bildirgesi_2015.pdf adresinden erişilmiştir.

Erkmen-Kara, Z. (2022). *Türkiye ve Singapur fen bilimleri dersi kazanımlarının bloom taksonomisi bilişsel süreç boyutlarına göre karşılaştırılması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Giresun Üniversitesi.

Erol, T. ve Kavruk, H. (2021). Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının yenilenmiş bloom taksonomisine göre sınıflandırılması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1421-1442. <https://doi.org/10.16916/aded.937926>

Ersoy, E. (2008). *İlköğretim I. kademe fen ve teknoloji dersindeki ölçme ve değerlendirme uygulamasının değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

Ertürk S. (2013). *Eğitimde program geliştirme*. Edge Akademi.

Eurostat, & Eurodice. (2012). *2012 yılı Avrupa yükseköğretim alanı: Bologna süreci uygulama raporu* [basın açıklaması].
https://eurydice.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_11/21230026_avrupa_yuksekogretim_alani_2012_highlights.pdf

Fer, S. (2021). *Eğitimde program geliştirme kuramsal temellere bakış*, Pegem Akademi.

Fer, S. (2020). *Öğretim tasarımı*. Anı Yayıncılık.

Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., & Worthen, B. R. (2004). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. Pearson Education.

Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (33), 135-145.

Göçer, A. (2020). Alan eğitiminde ölçme ve değerlendirme: Türkçe eğitimi örneği. *International Journal of Language Academy*, 8(3), 285-295.
<http://dx.doi.org/10.29228/ijla.43324>

Gökcalp, M. (2020). *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme*. Nobel Akademi Yayıncılık.

Gökmenoğlu, T. (2014). Geniş açı: modeller ve yaklaşımlar açısından türkiye’de program değerlendirme çalışmaları. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 4(7), 56-70.

Gözütok, F. D. (2020). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Pegem Akademi.

Güldüren M. ve Cangüven H. D. (2020). Ortaöğretim fizik, kimya ve biyoloji ders kazanımlarının yenilenmiş bloom taksonomisi bilişsel alan basamaklarına göre karşılaştırılması. *Scientific Educational Studies*, 4(1), 1-21. <https://doi.org/10.31798/ses.737078>

Hacettepe Üniversitesi (2017). Çocuk gelişimi tanıtımı. 12.02.204 tarihinde https://fs.hacettepe.edu.tr/cge/sunu_kisa.pdf adresinden erişildi.

Hacettepe Üniversitesi (2023). Çocuk gelişimi bölümü tarihçesi. 17 Mart 2023 tarihinde <http://www.cge.hacettepe.edu.tr/tr/menu/tarihce-17> adresinden erişildi.

Halawi, L.A., McCarthy, R.V., Pires, S. (2010). An evaluation of e-learning on the basis of bloom's taxonomy: An exploratory study. *Journal Education for Business*, 84 (6), 374–380. <http://dx.doi.org/10.3200/JOEB.84.6.374-380>

Havnes, A. (2010). Examination and learning: an activity-theoretical analysis of the relationship between assessment and educational and practice. *Assesment & Evaluation in Higer Education*, 29(2), 159-176. <https://doi.org/10.1080/0260293042000188456>

İnce, H. H., Yücel, S. ve Efe, R. (2007). Omurgasız ve omurgalı hayvanlar sistematigi derslerinin öğrenci merkezli ve işbirlikli yöntem ile öğretilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (9), 64-68.

İşman, A. ve Eskicumalı A. (2001). *Eğitimde planlama ve değerlendirme*. Değişim Yayınları.

Kahtalı-Doğan, B. ve Çelik, Ş. (2020). 2019 Türkçe öğretim programında ölçme ve değerlendirme ile Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma düzeyleri. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi* 6(2), 237-244. <https://doi.org/10.38089/ekvad.2020.17>

Kansızoğlu, H. B. ve Sulak, S. E. (2019). Öğrenci merkezli dil bilgisi öğretim uygulamalarının öğrenci başarısına etkisi: bir meta analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(4), 958-980. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2018038525>

Kantar, N. (2019). *Alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin 6. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki başarısına ve tutumuna etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Karaaslan, O., Yoldaş, Z., Beklen, Z., Öztarhan H. ve Karakut, R. (2023). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini uygulamadaki yeterlilikleri. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 9(13), 26-99. <https://doi.org/10.51947/yonbil.1136176>

Karacaoğlu, Ö.C. (2020). *Eğitimde program geliştirme*. Nobel Yayıncılık.

Karadeniz, M. (2019). *2013 ve 2018 fen bilimleri öğretim programları ölçme ve değerlendirme anlayışlarının 6-8. sınıf ders kitaplarına yansımaları* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Karadüz, A. (2009). Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarının “yapılandırmacı öğrenme” kavramı bağlamında eleştirisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 189-210.

Karagöl, İ. (2020). *Sınıf öğretmenliği lisans programının duyuşsal özellikler kazandırması bakımından hammond değerlendirme küpü modeli ile değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Karahan, U. (2007). *Alternatif ölçme ve değerlendirme metotlarından grid, tanılayıcı dallanmış ağaç ve kavram haritalarının biyoloji öğretiminde uygulanması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Karakaş-Özgür, N. (2019). Yüksek öğretim coğrafya eğitiminde öğrenci merkezli ders uygulaması. *Karatekin Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 7(1), 1-24.

Karakuş, F. (2010). Ortaöğretim matematik dersi öğretim programında yer alan alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik öğretmen görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 457-488.

Karakuş, U., Öztürk-Demirbaş Ç. (2011). Coğrafya öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanım düzeyleri (Kırşehir örneği). *Milli Eğitim*, 40(189), 71- 86.

Karalök, S. (2014). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin matematik dersi tamamlayıcı ölçme değerlendirme tekniklerine ilişkin profilleri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Pamukkale Üniversitesi.

Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi kavramlar ilkeler teknikler*. Nobel Yayıncılık.

Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., ve Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals, hand book u: affective domain*. David Mckay Company

Kaya, R., Güven, A., Akkuş, Z. ve Günal, H. (2013). Tarih öğretmenlerinin yeni tarih öğretim programlarındaki ölçme-değerlendirme etkinliklerinin uygulama süreci hakkındaki görüşleri (Erzurum örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 117-137.

Kayacan, K. (2022). *2005 fen ve teknoloji dersi öğretim programı ile 2013 ve 2018 fen bilimleri dersi öğretim programlarının kazanımlar açısından yenilenmiş bloom ve solo taksonomilerine göre incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Manisa Celal Bayar Üniversitesi.

Kılıç Z. F. (2022). *Çocuk gelişimi bölümü öğrencilerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu, tutum ve kaygı düzeyleri: (Üsküdar üniversitesi örneği)* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Üsküdar Üniversitesi.

Kılıç, Ö. (2009). *Öğretmen ve öğrenci merkezli analogi kullanımının dolaşım sistemi konusundaki başarıya etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi.

Kındaç, S. (2024). *2018, 2006 yılları fen bilimleri öğretmenliği lisans programındaki alan eğitimi derslerinin içerik ve uygulamasına yönelik akademisyenler ile öğretmen adaylarının görüşlerinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.

Kırmızıgül-Saylan, A., Yanar, S. ve Kaya H. (2019). Fen bilimleri dersinde tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarından portfolyo kullanımının akademik başarı ve kalıcılığa etkisinin araştırılması. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 21–30. <https://doi.org/10.18506/anemon.428865>

Kısa, N., Uysal, F., ve Kavak, Y. (2020). Bologna sürecinin öğrenci merkezli öğrenme boyutu: eğitim fakültesi öğretim programlarına yansımalar. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(1), 85–95. <https://doi.org/10.2399/yod.19.014>

Kızılırmak, E. (2019). *Önlisans çocuk gelişimi programlarında bologna süreci üzerine akademisyen görüşlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Kirman, A. (2008). *İlköğretim 6., 7. ve 8. sınıf fen bilgisi dersinde, geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirme sistemlerinin, başarı testleri yapılarak karşılaştırılması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi] Kafkas Üniversitesi.

Kolomuç, A. (2016). 11.sınıf öğrencilerinin kimya dersi başarılarının geleneksel ve alternatif ölçme değerlendirme açısından karşılaştırılması. *Turkish Journal of Educational Studies*, 3(1), 23-42.

Korkut, B. (2006). *Fen eğitiminde öğrenci merkezli öğretimin 8. sınıf “yaşamımızı etkileyen manyetizma” ünitesinde geleneksel yöntemle karşılaştırılması üzerine bir deneysel araştırma* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Kumaş, A. (2023). Hibrit öğrenme ortamlarında probleme dayalı etkinliklerin ölçme-değerlendirme uygulamaları. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 12(4), 849-867. <https://doi.org/10.30703/cije.1242812>

Kumru, E. ve Yaşar O. (2021). Coğrafya öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini tanıma ve kullanma durumlarına ilişkin nitel bir araştırma. *XIV. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi*, Çanakkale.

Kutlu, A.H., Öztürk, S., Yılmaz, T. ve Gerekan, B. (2017). Muhasebe eğitiminde ölçme ve değerlendirme: öğrencilerin bakışı üzerine bir araştırma. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 74, 15-36. <https://doi.org/10.25095/mufad.396856>

Kutlu, İ. (2021). *Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik tutum, motivasyon ve başarılarına etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Leuven Deklarasyonu, (2009). 15.03.2023 tarihinde <https://uluslararasi.yok.gov.tr/uluslararasilasma/bologna/> adresinden erişildi.

Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP), (2009). Çocuk gelişimi bölümü. Çocuk gelişimine giriş modülü.

Magdalena, I., Islami, N. F., Rasid, E. A., ve Diasty, N. T. (2020). Tiga ranah taksonomi bloom dalam pendidikan. *EDISI*, 2(1), 132-139.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an etpanded source book*. Sage.

Murray, S., Nuttall, J., & Mitchell, J. (2008). Research into initial teacher education in australia: a survey of the literature 1995–2004, *Teaching and Teacher Education*, 24, 225–239. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.013>

Mutluer, C. (2022). Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerinin akademik başarıya etkisi: bir meta-analiz çalışması. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 15 – 27. <https://doi.org/10.33537/sobild.2022.13.1.2>

Namlı-Kızılkaya, A. (2018). *Beden eğitimi ve spor öğretmenliği lisans programının değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. İnönü Üniversitesi.

Oçak, İ. S. (2024). *Yenilenmiş bloom taksonomisine göre biyoloji ders kitaplarındaki soruların ve biyoloji öğretim programı kazanımlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Oluk-Turan, N. ve Ekmekci G. (2017). Alternatif değerlendirme teknikleri ile geleneksel değerlendirme tekniklerinin öğrenci başarısını ölçme açısından karşılaştırılması. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi/JRES*, 4(2), 172-199.

Orçan, F. (2018). Ölçme ve değerlendirmenin eğitimde yeri ve önemi. Gübeş-Öztürk, N. ve Özberk, H.Ö. (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (1. baskı s. 9-30). Lisans Yayıncılık.

Orhan, A. (2012). *Alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin 6. sınıf fen ve teknoloji dersi yaşamımızdaki elektrik ünitesindeki öğrenci başarısına etkisi*, [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ahi Evran Üniversitesi.

Orhan, T. A. (2007). *Fen eğitiminde alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin ilköğretim öğretmen aday, öğretmen ve öğrenci boyutu dikkate alınarak incelenmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (2016). *Eğitim programı: temeller, ilkeler ve sorunlar*. (Çev. Ed. Arı, A.). Eğitim Yayınevi.

Oliva, P. F. (1997). *Developing the curriculum*. Longman.

Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) (2023). *Yükseköğretim programları ve kontenjanları kılavuzu*. 23 Mart 2024 tarihinde <https://www.osym.gov.tr/> adresinden erişildi.

Özbaş, N. ve Sağır-Uluçınar, Ş. (2014). Sınıf öğretmenlerinin düşünme stilleri ve kullandıkları ölçme-değerlendirme yöntemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 305-321. <https://doi.org/10.7822/egt198>

Özkan, A. (2015). *Bologna süreci kapsamında yükseköğretimde akademik etkinliğin ölçülmesi: Türkiye üniversitelerinde bir uygulama* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Özkan-Özer, Y. ve Güvendir-Acar, M. (2013). Öğrencilerin ölçme ve değerlendirme dersinin sunulmasında tercih ettikleri öğretim yöntemleri. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 4(1), 1-14.

Özpolat, V. (2013). Öğretmenlerin mesleki önceliklerinde öğrenci merkezli eğitim yaklaşımının yeri. *Milli Eğitim Dergisi*. 43(200), 5-27.

Özşen, Ş. (2021). *Öğrenci merkezli eğitim modeli kullanılarak sanal ortamda temel astronomi konularının öğretimi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.

Öztürk, S. (2003). *Ortaöğretim fizik öğretiminde ölçme ve değerlendirme hizmetlerinin etkinliği ve etkililiği* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Pakfiliz, Y., (2004). *Askeri lisede öğrenci merkezli öğretim ve kavramsal öğrenmenin biyoloji dersinde öğrenci başarısına etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.

Palaz, Ş. (2022). *Fen öğretiminde kullanılan ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik sınıf öğretmeni adaylarının değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.

Palut, B. (2005). Dinamik ölçme ve değerlendirme. *Eğitim ve Bilim*, 30(138), 28-37.

Paris Deklarasyonu, (2018). 14.03.2023 tarihinde https://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2018_Paris/77/1/EHEAParis2018_Communique_final_952771.pdf adresinden erişilmiştir.

Prag Deklarasyonu, (2001). 13.03.2023 tarihinde <https://uluslararasi.yok.gov.tr/uluslararasilasma/bologna/> adresinden erişilmiştir.

Roma Deklarasyonu, (2020). 14.03.2023 tarihinde <https://ehea2020rome.it> adresinden erişilmiştir.

Sağlam, F. (2011). *Türkçe dersinde kullanılan ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerine yönelik öğretmen görüşleri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Sağlamöz, F. (2020). *2000 sonrası ilköğretim düzeyindeki fen bilimleri dersi öğretim programları kazanımlarının yenilenmiş bloom taksonomisine göre incelenmesi (2005-2013-2017-2018)* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.

Senemoğlu N. (2020). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulama*, Anı Yayıncılık.

Sözer Y. ve Aydın M. (2020). Nitel veri toplama teknikleri ve nitel veri analizi süreci, B. Oral ve A. Çoban (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (1. baskı s. 249-281). Pegem Akademi.

Şad, S. N. ve Göktaş, Ö. (2013). Öğretim elemanlarının geleneksel ve çağdaş ölçme değerlendirme yaklaşımlarının incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi* 14(2), 79–105.

Şahan, F. (2006). *Bilgisayar dersinde erişime ulaşma açısından öğretmen merkezli öğrenme yöntemleri ile öğrenci merkezli öğrenme yöntemlerinin karşılaştırılması (uygulamalı bir araştırma)* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İnönü Üniversitesi.

Şahin, E. (2020). *2006 ve 2018 sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programlarının analizi ve akademisyen görüşleri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Amasya Üniversitesi.

Şahin, N. F., Cerrah, L., Saka, A. ve Şahin, B. (2004). Yüksek öğretimde öğrenci merkezli çevre eğitimi dersine yönelik bir uygulama. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (3), 113-128.

Şahin, Ş. ve Kılıç, A. (2022). Problem tabanlı ölçme ve değerlendirme dersine yönelik öğrenci görüşleri. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 333-353. <https://doi.org/10.21666/muefd.969273>

Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (1985). *Systematic evaluation*. Kluwer-Nijhoff.

Şimşek, H. ve Özaslan, D. (2021). İngilizce öğretiminde kullanılan öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin akademik başarıya etkisi: bir meta analiz çalışması. *Ankara*

Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi 54(2) 599-626.
<https://doi.org/10.30964/auebfd.740077>

Tabak, S. (2021). Program Geliştirmede Amaçlar. H. Sucuoğlu ve M. Baltaoğlu-Gökdağ (Ed.), *Eğitimde Program Geliştirme* (1. baskı 121-146). Lisans Yayıncılık.

Taşlı, İ. (1997). *Öğrenci merkezli yöntemlerle coğrafya öğretimi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Teker, D. (1990). *Öğrenci merkezli öğretim (saynergoji) yöntemiyle geleneksel öğretim yönteminin öğrenci başarısına etkisi (uygulamalı bir araştırma)*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Tekin, H. (1996). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Yargı Yayınları

Topan, B. (2013). *Matematik öğretiminde öğrenci merkezli yöntemlerin akademik başarı ve derse yönelik tutum üzerindeki etkililiği: bir meta-analiz çalışması*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kocaeli Üniversitesi.

Tuncer, M. ve Geçim, E. (2019). Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme becerileri yeterlik algılarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12, 16-38. <https://doi.org/10.46778/goputeb.410788>

Tunç-Oğuz, H. ve Tokcan, H. (2020). Alternatif ölçme değerlendirme etkinliklerinin sosyal bilgiler dersinde başarı ve kalıcılığa etkisi. *Turkish Journal of Primary Education (TUJPED)*, 5 (2), 171-182.

Turan, M. (2022). *2020-2021 eğitim öğretim yılı fen bilimleri ders kitaplarının alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Giresun Üniversitesi.

TYYÇ (2009). Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi Ara Raporu. <http://tyyc.yok.gov.tr/?pid=20>

TYYÇ (2010). Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi <http://www.tyyc.yok.gov.tr/>.

Uçkun, G., Demir, B., Uçkun, S. ve Konak, O. (2013). Bologna sürecindeki myolarda öğrenci merkezli eğitim (öme)“öğretim elemanı görüşleri”. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, Özel Sayı, 51-58. https://doi.org/10.1501/OTAM_0000000415

Uğraş, S. ve Aral, H. (2018). Ortaokul beden eğitimi ders programındaki kazanımların yenilenmiş bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Journal of Global Sport and Education Research*, I (1), 33-46.

Uğurlu, S. (2023). *Ortaöğretim ingilizce öğretim programı kazanımlarının bloom taksonomisi bilgi türleri ve bilişsel süreç basamakları açısından değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kocaeli Üniversitesi.

Ulum, H. (2021). *Öğrenci merkezli strateji, yöntem ve tekniklerin ilkökul öğrencilerinin matematik başarısına etkisi: sistematik derleme ve meta-analiz*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Çukurova Üniversitesi.

UNESCO, (2023). United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu) <http://uis.unesco.org/en/topic/learning-outcome>.

Uyandıran, A. (2022). *Matematik öğretiminde kullanılan öğrenci merkezli öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin problem çözme becerilerine etkisi: bir meta-analiz çalışması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi.

Uzuner, G. F. ve Yazıcı, S. M. (2022). Sınıf öğretmenlerinin tipik gelişim gösteren öğrenciler ile özel gereksinimli öğrencileri için kullandıkları ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinin belirlenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (35), 870-897. <https://doi.org/10.35675/befdergi.845465>

Ünal, M. (2011). *Avrupa birliği erasmus öğrenci öğrenim hareketliliği programını cıpp (bağlam, girdi, süreç, ürün) modeline göre değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Ünver, G. (2002). *Öğretmen adaylarının öğrenci merkezli öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme becerilerini geliştirme* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Üstekidağ, S. (2021) *Okul öncesi eğitim programları kazanımlarının yenilenmiş bloom taksonomisi 'ne göre incelenmesi (1989-1994-2002-2006-2013)* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.

Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme teoriler teknikler*. Alkım Yayıncılık.

Westwood, P. S. (2008). *What teachers need to know about teaching methods reading and writing diffucults*. ACER Press.

Yağan, S. A. (2021). Öğrenci merkezli yöntem, teknik ve stratejilerin öğrenci tutumuna etkisi: bir meta analiz çalışması, *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(33), 294-323. <https://doi.org/10.35675/befdergi.730782>

Yalçinkaya, E. (2010). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma düzeyleri. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(4), 1558-1571.

Yaman, H. ve Esen, M. (2021). Yükseköğretimde yaratıcı düşünme ve inovasyon eğitimi: işletme lisans programları bağlamında bir inceleme. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 262-278. <https://doi.org/10.32329/uad.930995>

Yaman, S. (2011). Öğretmenlerin fen ve teknoloji dersinde ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik algıları. *İlköğretim Online*, 10(1), 244-256.

Yaralı, D. (2021). Program Geliştirmede İçerik. H. Sucuoğlu ve m. Baltaoğlu-Gökdağ (Ed.), *Eğitimde Program Geliştirme* (1. baskı s. 149-171). Lisans Yayıncılık.

Yaşar, Ş., Köse-Çengelci, T., Göz, N. L. ve Gürdoğan-Bayır, Ö. (2015). Sosyal bilgiler dersinde öğrenci merkezli öğretme-öğrenme süreçlerinin etkililiği: bir meta analiz çalışması. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 5(1), 38-56. <https://doi.org/10.18039/ajesi.87691>

Yazıcı, F. ve Sözbilir M. (2014). İlköğretim 6-8. sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme yöntemlerine ilişkin kullanım sıklıkları ve yeterlik düzeyleri: Erzurum örneklemini. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)* 8(2), 164-196. <https://doi.org/10.17522/nefmed.65358>

Yeşil, E. (2023). *Öğretmen eğitimi programlarının üniversitelere devredilmesi sonrası fen bilgisi lisans programlarının geliştirilmesine ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.

Yeşilpınar, U. ve Doğanay, M. (2018). Öğrenci merkezli strateji, yöntem ve tekniklerin akademik başarıya etkisi: bir meta-analiz çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 186-205. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.334542>

Yıldırım A. ve Şimşek H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A. (2006). *İlköğretim okulları ikinci kademedeki ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşler (Diyarbakır ve Elâzığ ili örneği)* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Fırat Üniversitesi.

Yıldırım, D. (2018). *İlkokul 4. sınıf Türkçe dersi kapsamında ölçme ve değerlendirme süreci uygulamaları* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

Yıldırım, D. ve Girmen, P. (2019). İlkokul 4. sınıf Türkçe dersi kapsamında ölçme ve değerlendirme süreci uygulamaları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (AUJEF), 3(4), 227-238. <https://doi.org/10.34056/aujef.585360>

Yıldız, M. ve Yıldız, Ö. (2019) Beden eğitimi öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma düzeyleri. *Türk Spor Bilimleri Dergisi*, 2(1), 60-73.

Yılmaz, İ. (2014). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin deyim öğretiminde kullanılmasına yönelik bir inceleme* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Yolcu, H. H. (2019). İlkokul öğretim programı 3 ve 4. sınıf fen bilimleri dersi kazanımlarının revize edilmiş bloom taksonomisi açısından analizi ve değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 18(1), 253-262. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.527214>

Yunus, Ö. (2019). *Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin 6. sınıf "bitki ve hayvanlarda üreme, büyüme ve gelişme" ünitesinde kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Mustafa Kemal Üniversitesi.

Yurdakul-Güde C. (2020). *Ortaöğretim hazırlık sınıfı ingilizce öğretim programının yenilenmiş bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ufuk Üniversitesi.

Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) 20 Mart 2023 tarihinde https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans_bolum.php?b=10701 adresinden erişildi.

Wholey, J. S., Hatry, H. P., & Newcomer, K. E. (2010). *Handbook of practical program evaluation*. Jossey-Bass.

Zeren, A., Köksal, A., Kozan, H., Şahinoğlu, E., Kalkancı, M. ve Ataman, A. (2023). Ortaokullarda öğretmenlerin ölçme-değerlendirme süreçlerinde kullandıkları tekniklerin incelenmesi. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies*, 9(34), 153-163. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10022353>

Zgaga, P. (2005). Higher Education for A Democratic Culture- The Public Responsibility. W.Waber & Sjur Bergan (Eds.), *The Public Responsibility for Higher Education and Research* (pp. 107–115), Council of Europe Publishing.



Ek 1. Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Karar

Evrak Tarih Sayısı: 26.10.2021-146781



T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı

Sayı : E-29563864-050.04.04-146781
Konu : Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları
Etik Kurulu Kararı hk.

26.10.2021

TRAKYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE (Genel Sekreterlik)

Üniversitemiz Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 20.10.2021 tarihli ve 08 sayılı oturumunda alınan 01 nolu kararda; Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurul başvurusunda bulunacak araştırmacılar için; TIMSS, PISA, TALIS gibi uluslararası çalışmalar ile Dünya Bankası, ÖSYM ve Milli Eğitim Bakanlığı gibi kurumların araştırmacılara sundukları verilerle araştırma yapılması halinde araştırmacıların söz konusu araştırma için '**etik kurul raporu onayı almalarına gerek yoktur**' kararı alınmış olup, söz konusu karar sureti yazımız ekinde sunulmuştur.

Belirtilen bu kararın Üniversitemiz web sayfasında duyurusunun yapılması ile tüm birimlere ebys üzerinden akademik personellere duyurulmak üzere dağıtımının yapılması hususunda gereğini bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Ayhan GENÇLER
Başkan

Ek: Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Karar Sureti (2 sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSLLVMLRZ7 Pin Kodu :69003
Adres : Trakya Üniversitesi Rektörlüğü Balkan Yerleşkesi 22030 Edirne
Telefon : 2842234004 Faks : 2842234203
e-Posta:ozelkalem@trakya.edu.tr Web:http://www.trakya.edu.tr/
Kep Adresi : trakyauni@hs01.kep.tr

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/trakya-universitesi-ebys>

Bilgi için : Ceyda DURSUN
Unvan : Sekreter
Tel No : Sekreter

