

# Yükseköğretimde Çekirdek Program

## Core Curriculum in Higher Education

Nurdan KALAYCI, Elif İLHAN

### ÖZ

Günümüzde toplumun her alanında gözlenen hızlı ve sürekli değişimlerin eğitim sistemlerine yansımaları kaçınılmazdır. Yaşanan değişimlerle artan ve çeşitlenen sorumluluklara sahip olan yükseköğretim sistemlerinin, nitelikli eğitim sunma yöntemlerini bulması gerekmektedir. Nitelikli eğitimin en önemli değişkenlerinden biri, nitelikli eğitim programlarıdır. Yükseköğretim sistemlerinin amaçlarına uygun olan eğitim programı tasarımlarından biri çekirdek programdır. Çekirdek programın temel boyutlarıyla açıklanmasının ve yükseköğretim kademesindeki uygulamalarının incelenmesinin amaçlandığı bu çalışma, anlatıma dayalı derleme çalışmasıdır. Bu çalışma üç başlık altında yapılandırılmıştır: yükseköğretimde çekirdek program ve temel özellikleri, yükseköğretimde çekirdek program ve genel eğitim ilişkisi, yükseköğretimde çekirdek program uygulamaları.

**Anahtar Sözcükler:** Yükseköğretim, Yükseköğretimde eğitim programı tasarımları, Çekirdek program, Çekirdek program türleri

### ABSTRACT

It is inevitable that educational systems will be impacted by the rapid and ongoing changes observed in every part of the society. Considering all the increased and changing responsibilities due to these changes, higher education systems need to find new methods for qualified education. One of the most important aspects of qualified education is qualified curriculum design. The core curriculum is one of the most appropriate curriculum designs when the objectives of higher education systems are considered. This study which mainly aimed to explain the core curriculum and analyze its application in the higher education context is a narrative review article. The study is structured under three titles: core curriculum in higher education and its basic features, the relation between core curriculum in higher education and general education, and core curriculum applications in higher education.

**Keywords:** Higher education, Curriculum design at higher education, Core curriculum, Types of core curriculum

### GİRİŞ

Uzun ve köklü bir geçmişe sahip olan yükseköğretim sistemleri önemli bir geçiş dönemi yaşamaktadır. 21. yüzyıldaki bazı üniversiteler, bu geçiş döneminde Durkheim'ın yirminci yüzyılın başında üniversiteler için yaptığı "... tüm Ortaçağ kurumlarının arasında eski haline en çok benzeyen kurumlar" (Timur, 2000: 17) nitelendirmesinde olduğu gibi aynı kalmaya devam etmektedir. Bazı üniversiteler ise gerekli reformları yaparak ve sürdürerek "dünya çapında üniversite" olma özelliği taşımaktadır (Salmi, 2010).

Yükseköğretim sistemleri "Dünya çapında üniversitelere" sahip olabilmek için her geçen gün değişen ve daha karmaşık hale gelen bir yapı içerisinde kendisinden beklenen görevleri yerine getirmeye çalışmaktadır (Salmi, 2010). Yükseköğretim sistemlerinin 'bilgi üretme', 'eğitim yoluyla yeni nesillere bilgi aktarma' ve 'toplumun ihtiyaçlarını karşılama' olmak üzere üç temel amacı bulunmaktadır (Altbach & Salmi, 2011; Altınok, 2008; Arimoto, 2001; Doğramacı, 2007; Erdem, 2005, 2006; Gürüz et al., 1994; Simsek & Heydinger, 1993; Toylan et al., 2010; Yükseköğretim Kurulu, 2007). Bu amaçlar doğrultusunda üniversitelerden beklenen görevler zaman içerisinde çeşitlenerek artmıştır. Bu yeni görevler şu şekilde sıralanabilir:

**Nurdan KALAYCI**

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara, Türkiye  
Gazi University, Gazi Education Faculty, Department of Educational Sciences, Ankara, Turkey

**Elif İLHAN** (✉)

Ahi Evran Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Kırşehir, Türkiye  
Ahi Evran University, School of Foreign Languages, Kırşehir, Turkey  
elif\_igrek@hotmail.com

**Geliş Tarihi/Received :** 13.07.2016

**Kabul Tarihi/Accepted :** 02.09.2016

**Tablo 1:** Yükseköğretim Kurumlarının Geçirdiği Evreler\*

	Birinci Evre	İkinci Evre	Üçüncü Evre			Dördüncü Evre
Readings (1996)	Aydınlanmacı Bakış Açısına Uygun Üniversiteler	Ulus-Devlet Üniversiteleri	Uluslar-aşırı (Trans national) Üniversiteler			-
Timur (2000)	Orta Çağ Üniversiteleri	1945 ve Sonrasındaki Üniversiteler	Küreselleşme Çağındaki Üniversiteler			-
Tekeli (2003)	Ortaçağın Kilise Merkezli Üniversiteleri	Ulus Devletler Dünyasının Üniversiteleri	Bilgi Toplumu Üniversiteleri			-
Charle ve Verger (2005)	Ortaçağ ve Eski Rejim Üniversiteleri	Modern Çağda Üniversiteler (16-18. Yüzyıl)	İlk Yenilik	İkinci Dönüşüm	Yeni Üniversite	-
Trow (2005)	Elit Üniversite	Kitleleşen Üniversite	Evrensel Üniversite			-
Etzkowich (2008)	Ortaçağ Üniversitesi	Humbolt Üniversitesi	Girişimci Üniversite			-
Wissema (2009)	Birinci Kuşak/Nesil Üniversiteler (Ortaçağ Üniversitesi)	İkinci Kuşak /Nesil Üniversiteler (Humbolt Üniversitesi)	Üçüncü Kuşak/Nesil Üniversiteler			-
Şimşek ve Adıgüzel (2012)	Öğretim Odaklı Üniversite	Araştırma Odaklı Üniversite	Hizmet Odaklı Üniversite			Disiplinlerarası Yönelim Odaklı Üniversite

\* Tablo 1 Kalaycı ve İlhan tarafından hazırlanmıştır.

- Bilgiye dayalı inovasyon (Avrupa Üniversiteler Birliği [EUA], 2004; Etzkowitz, 2001; McGregor & Volckmann, 2010),
- Ekonomiye katkı sağlama (Dayar, 2010; Etzkowitz, 2001; Özdem & Sarı, 2008; Stauffer, 1990; Taylor & Miroiu, 2002),
- Sanayi ve devlet ile işbirliği yapma (Etzkowitz, 2001; Özdem & Sarı, 2008),
- Teknolojiyi transfer etme (Etzkowitz, 2001; Martin & Verdager, 1995; McGregor & Volckmann, 2010),
- Teknokentler gibi yeni araştırma ve iş merkezleri kurma (Etzkowitz, 2001; Martin & Verdager, 1995),
- Disipliner sınırların ötesine geçerek, bölüm ve fakülte duvarlarını aşarak entelektüel bireyler yetiştirme (McGregor & Volckmann, 2010).

Bu yeni görevler de dikkate alındığında, modern üniversite anlayışının zaman içerisinde pek çok değişikliğe uğradığı ve kavramsal değişikliklerin öznesi olduğu görülmektedir (Barnett, 2011). Çünkü yükseköğretim kurumlarının varlığını sürdürmeye çalıştığı çevre, hızlı bir şekilde değişip çok daha karmaşık ve öngörülemez bir hal almaktadır (Biloslavo, 2011). Bu süreçte, bazı yükseköğretim kurumları kendilerini sosyo-ekonomik, bilimsel ve kültürel değişimlere uyumlu hale getirebilmekte, böylece tarihte kaybolma tehlikesinin üstesinden gelerek güçlü ve etkili kurumlar olmaya devam edebilmektedir (Scott,1993). Ayrıca yükseköğretim kurumları bu süreçte bazı temel paradigmatik evrelerden de geçmektedir.

Tablo 1’de yer alan yükseköğretim kurumlarının geçirdiği evre-

ler incelendiğinde, bazı evrelerin ‘zaman’ (Timur, 2000; Verger & Charles, 2005); bazılarının ‘hedef kitle’ (Readings, 1996; Tekeli, 2003; Trow, 2005); bazılarının ise odaklandıkları ‘görev’ değişkenine (Etzkowich, 2008; Şimşek & Adıgüzel, 2012; Wissema, 2009) göre adlandırıldığı ve yapılandırıldığı görülmektedir.

Üçüncü evredeki uluslar - aşırı, evrensel, girişimci, üçüncü kuşak/nesil... vb. olarak adlandırılan geleceğin üniversiteleriyle ilgili ulusal ve uluslararası düzeyde çalışmalar yapılmaktadır (Altbach & Salmi, 2011; Bates, 1997; Biloslavo, 2011; Clark, 1996; Ergüder et al., 2009; Futhey et al., 2010; Goldstein, 2006; Kavak, 2011; Keller, 1983; Middlehurst & Woodfield, 2006; OECD, 2009; Şimşek, 1999; TEDMEM, 2015; Tural, 2002).

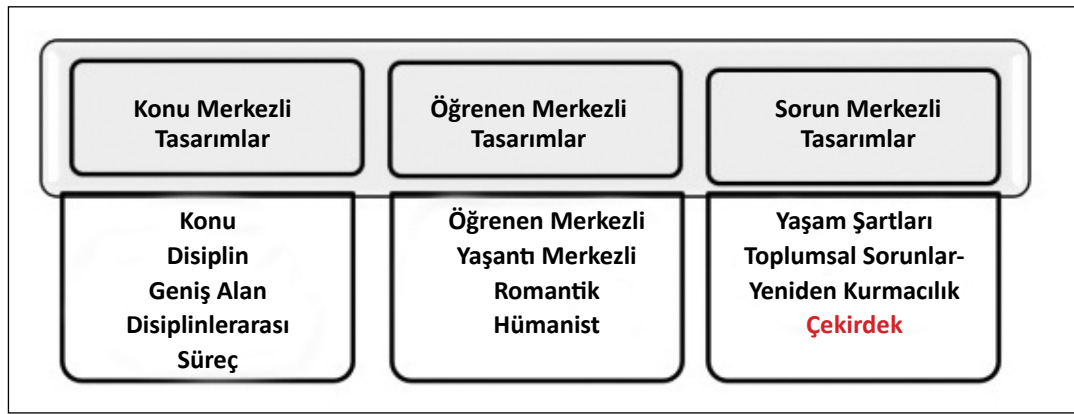
Geleceğin üniversiteleriyle ilgili çalışmalarda belirtildiği gibi yükseköğretim kurumları pek çok ‘toplumsal’ (Gür, 2003; Günay, 2011; Kavak, 2011; Şenses, 2007; OECD, 2007; OECD, 2009; Timur, 2000; TÜSİAD-EUA, 2008; YÖK, 2014), ‘ekonomik-yönetimsel’ (Aypay, 2003; Burgaz & Şentürk, 2008; Erdil et al., 2013; Ergüder et al., 2009; Etzkowitz et al., 2000; Johnstone, 1998; Johnstone & Marcucci, 2007; Uvalić-Trumbić, 2010) ve ‘eğitsel’ (Avrupa Birliği [EU], 2014; Barnett & Coate, 2005; Boyer Komisyonu, 2010; Erdem, 2002; “Higher Education Academy [HEA]”, 2013; “New Media Consortium [NMC]”, 2014; NMC, 2015) etmenlerin etkisi altındadır.

Tablo 2’de belirtilen etmenler, üniversitelerin geleceğe ilişkin planlarında iç ve dış paydaşlar için önemli ipuçlarını ortaya çıkarmaktadır. Paydaşlara düşen görevlerden biri, bu etmenleri dikkatle incelemek ve gerekli değişiklikleri kısa, orta ve uzun vadeli planlamalarına yansıtma.

**Tablo 2:** Yükseköğretim Sistemlerini Etkileyen Etmenler\*

Toplumsal Etmenler	Ekonomik- Yönetmel Etmenler	Eğitsel Etmenler
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Demografik Değişiklikler</li> <li>• Dijital Devrim</li> <li>• Fırsat Eşitliği</li> <li>• Öğrenci Profiline Çeşitlenmesi</li> <li>• Sanayi Toplumundan Bilgi Toplumuna Geçiş</li> <li>• Toplumlardaki Siyasi Gelişmeler</li> <li>• Uluslararasılaşma</li> <li>• Yükseköğretime Artan Talep</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Azalan Kamu Kaynakları</li> <li>• Devletlerin İşlevsel Bilgi Talebi</li> <li>• Devlet-Üniversite İşbirliğinin Artması</li> <li>• Küreselleşme</li> <li>• Maliyet-Fayda Analizi İhtiyacı</li> <li>• Özel Sektörün Üniversitelere Sağladığı Araştırma Desteği</li> <li>• Yönetişim ve Otorite Alanındaki Değişiklikler</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Açık İçerik ve Öğretim Materyalleri</li> <li>• Çok Disiplinli Araştırma</li> <li>• Disiplinler Arası Eğitim</li> <li>• Eğitimin Değişen Yapısı</li> <li>• Kişiselleştirilmiş Öğretim</li> <li>• Nicel Büyüme Sonucu Eğitim Niteliğinin Azalması</li> <li>• Öğrenci Hareketliliği</li> <li>• Öğretimden Öğrenmeye Doğru Paradigma Değişimi</li> <li>• Uzaktan Öğretim</li> </ul>

\*Tablo 2 Kalaycı ve İlhan tarafından hazırlanmıştır.



**Şekil 1:** Eğitim programı tasarımları.

Toplumsal, ekonomik-yönetmel ve eğitsel tüm etmenler, üniversitelerin "...akademik mükemmeliyeti ve nitelikli öğretim yapma yollarını" bulmalarını zorunlu hale getirmektedir (Ernst & Young, 2012). Bu amaca ulaşmada "...değişim için bir lens gibi görev yapan" ve "eğitim sistemini yönlendiren, biçimlendiren en önemli öğelerden biri" eğitim programlarıdır (Bastedo, 2011; Kalaycı, 2008).

Ancak üniversitelerin amaçlarına ulaşmasında en önemli araç olan eğitim programlarına yapılan vurgunun ve verilen değer, bu konudaki pek çok ulusal çalışmada (Eğitim Reformu Girişimi, 2013; TÜSİAD-EUA, 2008; YÖK, 2014) sınırlı olduğu görülmektedir. Barnett ve Coate (2005), "kayıp bir terim" olarak nitelendirdikleri eğitim programlarına dair bu sınırlılığın, İngiltere'de hazırlanan Deering, Beyaz Belgeler ve Robbins raporlarında da ("Deering Report, UK White Paper, Robbins Report") yer aldığını belirtmektedir. Avustralya'daki Hayat için Öğrenme-Final Raporu ("Learning for Life – Final Report") (West, 1998) ve Yükseköğretimde Öğretimi Öğrenme ("Learning to Teach in Higher Education") (Ramsden, 2003) raporunda da aynı sınırlılığın olduğu Hicks (2007) tarafından açıklanmaktadır. Akademik çalışmalarda göz ardı edilen eğitim programları, üniversitenin işleyişi içinde de hak ettiği ilgiyi görmemektedir. Sınırlandırılmış öğretim kaynakları, bir öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısındaki yüksek oran, değişip gelişen eğitim teknolojileri ve başarı üzerine yapılan artan vurgu eğitim programında sürekli değerlendirme ve geliştirme konusunda daha planlı olunmasını

gerektirirken (Wolf et al., 2007), bu konu Yüksel'in (2002) de vurguladığı gibi büyük ölçüde öğretim elemanlarının inisiyatifine bırakılmıştır.

Oysa ki, yükseköğretim sistemlerinin yukarıda açıklandığı gibi çeşitlenen ve değişen görevlerini yerine getirerek "dünya çapında üniversitelere" (Salmi, 2010) sahip olabilmesinin koşullarından biri, eğitim programlarının nitelikli bir biçimde tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesidir. Eğitim programlarının tasarlanmasında birçok yaklaşım, strateji ve yöntem bulunmaktadır. Eğitim programı tasarımları üç ana grupta incelenebilir: konu, öğrenen ve sorun merkezli tasarımlar. Bu üç tasarım ise toplam 12 alt tasarımdan oluşmaktadır.

Konu merkezli tasarımlar, eğitim programları geliştirme sürecinde en yaygın kullanılan tasarımlardır. Derslerin birbirinden tamamen bağımsız olarak düzenlendiği (Varış, 1977) bu tasarımlarda, konu alanı neyin-nasıl öğretileceğinin belirleyicisidir. Her bir konu alanına özgü temel kavramların, olguların ve konuların vurgulandığı konu merkezli tasarımlar, konu alanı uzmanları tarafından tasarlanır ve konu alanına özgü yöntemler ve araç-gereçler kullanılarak öğretim faaliyetleri düzenlenir (Burton, 2010).

Öğrenen merkezli tasarımlar, 20. yüzyılın ilk yıllarında eğitimcilerin, öğrenenleri eğitim programı geliştirme çalışmalarının merkezine koymalarıyla yaygınlaşmaya başlamıştır (Ornstein & Hunkins, 2004). Varış (1977) tarafından aktivite ilkesine dayalı

nan program olarak adlandırılan bu program tasarımında öğrenen daima aktiftir. Eğitimci, ders için ön bir plan yapar, bu planı öğrenenlerle paylaşır ve bu plan öğrenenlerin ilgi, gereksinim ve beklentilerine göre şekillendirilerek sınıfta uygulanır.

Sorun merkezli tasarımlar, öğrenenleri kendi yaşamları ve öğrenmeleri için önemli olan karmaşık sorunları araştırmaya yönlendirmek için tasarlanmıştır (Pushor & Murphy, 2010). Toplumsal sorunların yanı sıra öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları da göz önünde bulundurularak bu tasarımlar geliştirilir. Öğrenenlerin ders konularını öğrenmeleri, problem çözebilmeleri, sosyal dinamikleri izleyebilmeleri gereklidir; fakat bunlar yeterli değildir. Bu yetersizliklerin giderilmesi için öğrenenlerin düşüncelerini geleceğe yönltebilmeleri, olayların sosyal sonuç ve ilişkilerini anlayabilmeleri, toplumun kalkınması yönünde yapıcı ve işbirliği içinde çalışabilmeleri gerekir (Varış, 1977).

Ortaçağ üniversitelerinde konu merkezli tasarımlar kullanılmaktaydı. Zaman içerisinde her ne kadar önem verilen konular değişse de, konu merkezli tasarımların baskın olma durumu devam etmiştir (Burton, 2010). Çünkü disiplinlere göre yapılandırılmış olan üniversitelerde, konu merkezli tasarımların kullanılması daha uygun görülmüştür (Ornstein & Hunkins, 2004: 253). Ancak üniversiteler arasında küresel düzeyde yaşanan rekabet ve disiplinler arasındaki sınırların yavaş yavaş ortadan kalkması, üniversiteleri eğitim ve araştırma yapılarını yenilemeye zorlamıştır (Altbach & Salmi, 2011). Farklı ülkelerde yükseköğretim kademesinde eğitim programlarıyla ilgili yapılan reform çalışmaları incelendiğinde, uygulamaya yeni konan eğitim programlarının ‘disiplinler arası’, ‘aktarılabılır’, ‘bütüncül olma’ gibi özellikleri taşıdığı görülmektedir (Ensor, 2002). Ayrıca yükseköğretimden beklenen sadece bilgi aktarımı değil, farklı disiplinlerde yaparak yaşayarak öğrenmeyi mümkün kılmaktır (NMC, 2014). Yükseköğretimin değişen demografik, eğitsel, yönetsel, ekonomik yapısı göz önünde bulundurulduğunda, kültürel aktarımı destekleme, toplumsal-sosyal ihtiyaçlara ve aynı zamanda bireylerin sorunlarına cevap verme (Ornstein & Hunkins, 2004: 261) gibi işlevlere sahip olan sorun merkezli tasarımlar, bu yeni yükseköğretim yapısına en uygun tasarımlar arasındadır.

Ornstein ve Hunkins’in (2004) belirttiği gibi eğitim programı tasarlamak, eğitim kurumunun vizyonu ile ilgili bir karardır. Yukarıdaki üç temel ve 12 alt tasarımdan hangi tasarımın/tasarımların benimseneceği üniversitenin vizyonu ve hedefleriyle ilişkilidir. Eğitim programı geliştirme diğer bir deyişle reform çalışmaları yürütülürken, üniversitenin ve her bir fakültenin vizyonu eğitim programı tasarımlarıyla ilişkilendirilmek zorunludur.

Vidovich et al. (2012) üç alternatif eğitim programı reform türünü şöyle açıklamaktadır:

1. Lisansüstü eğitimde ve mesleki alanda kabul gören, uluslararasılaşmış, bütünlendirilmiş, disiplinlerarası bir eğitim programı,
2. Lisans düzeyinde uzmanlaşma ve mesleki kazanımların elde edildiği genel eğitim “ortak çekirdek” eğitim programı,

3. Üniversitelerin dışarıdan genel/liberal sanatlar programı veya kendi eğitim programlarını sunduğu ‘topla-dağıt’ (“hub-and-spoke”) türü eğitim programı.

Sorun temelli eğitim programı tasarımlarından çekirdek program, yukarıda açıklanan bu üç alternatif eğitim programı reformlarının ikincisinde doğrudan ifade edilmekte, birincisinde ve üçüncüsünde ise bu programın temel özellikleri vurgulanmaktadır (disiplinlerarası bir eğitim programı, genel/liberal sanatlar programı sunma gibi). Çekirdek programın, günümüz yükseköğretim sistemlerini yenileyerek geleceğe başarı ile taşımada etkili bir eğitim programı tasarımı ve yükseköğretim kurumları için ayırt edici bir özellik olduğu düşünülmektedir (Bok, 2005, 2013; Delbanco, 2012; DeMillo, 2011; Keeling & Hersh, 2012; Keller, 2008; Menand, 2010; Roth, 2014). Ayrıca Harvard (6. sırada), Chicago (10. sırada), California (13. sırada), Columbia (15. sırada), Hong Kong 40. sırada, Boston (60. sırada), Koç (251. sırada), Sabancı (351. sırada) ... gibi üniversiteler, üniversite başarı sıralamalarında her zaman önde gelmektedir (THE, 2016). Bu üniversitelerin ortak özelliklerinden biri ise çekirdek program uygulamalarıdır. Bu çalışmada, yükseköğretimde çekirdek program tasarımı, temel sorular çerçevesinde ayrıntılı şekilde tartışılacaktır. Bu temel sorulara cevap verebilmek için izlenen yöntem aşağıda ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır:

Belirli bir konu ile ilgili bilgilerin özetini ve/veya bir sentezini sunan bu makale, derleme makalesi niteliği taşımaktadır. Bu tür makalelerde bilgiler sınıflandırılır, analiz edilir ve karşılaştırılır (Batovski, 2015; Mayer, 2009). Bu makalede de çekirdek program ve çekirdek programın yükseköğretim düzeyinde uygulamalarıyla ilgili bilgiler sınıflandırılmış, analiz edilmiş ve karşılaştırmalara yer verilmiştir. Temel sorular etrafında yürütülen makale için kapsamlı bir literatür taraması (Batovski, 2015) yapılmıştır. Bu tarama ve bilgilerin özetlenmesi ve/veya sentezlenmesi sürecinde Pautasso ve Bourne (2013) tarafından önerilen işlem basamakları izlenmiştir:

1. Konunun belirlenmesi: Bu çalışmada, Amerika ve diğer pek çok yükseköğretim sistemlerinde yaygınlıkla uygulanan, Türkiye’de ise son yıllarda uygulanmaya başlanan ve uygulama alanının genişleyeceği düşünülen “çekirdek program” derleme çalışmasının konusu olarak belirlenmiştir.
2. Literatürün taranması ve tekrar taranması: Araştırma konusu öncelikle yerli literatürde taranmış; ancak Kalaycı, Atay ve İlhan (2015) tarafından hazırlanan ‘Yükseköğretimde Çekirdek Program Tasarımı ve Uygulamaların Karşılaştırılması’ adlı bildirinin ve Sabancı Üniversitesi’ndeki çekirdek program geliştirme ve uygulama sürecini konu alan ‘Bir Çekirdek Program Hikâyesi-Temel Geliştirme Programı’ adlı makalenin (Üçer-Saylan, et al., 2016) haricinde herhangi bir akademik çalışmaya ulaşılamamıştır. Yabancı literatürde ise “core curriculum”, “common core”, “core requirements” ve bazı kaynaklarda çekirdek programla aynı anlamda kullanılan “general education” anahtar sözcükleri kullanılarak yapılan taramalarda oldukça çok sayıda akademik çalışmaya ulaşılmıştır. Ayrıca eğitim programları ve öğretim alanındaki önemli kitapların konu dizinlerinde de aynı anahtar sözcükler kullanılarak tarama yapılmıştır.

3. Okuma sırasında not alınması: Yapılan tarama sonucunda ulaşılan kaynaklar analiz edilmiş ve ilgili notlar alınmıştır.
4. Derleme türüne karar verilmesi: Derleme çalışmaları, anlatıma dayalı ("narrative") ve sistematik ("systematic") derleme olarak ikiye ayrılmaktadır. Anlatıma dayalı derlemede, nitel çalışmalar kullanılır; sistematik derleme çalışmaları ise nicel sonuçları nicel bir şekilde derleyen meta-analiz çalışmalarıdır (Rosenfeld, 1996; Cook, 2012; akt., Pautasso ve Bourne, 2013). Çekirdek program ile ilgili nitel kaynaklar kullanıldığından bu çalışma, anlatıma dayalı bir derleme çalışmasıdır.
5. Derlemenin ilgi çeken belirli bir noktaya odaklanması: Her ne kadar yerli literatürde çekirdek program hakkında akademik çalışmalar sınırlı olsa da, yabancı literatürdeki yoğunluktan dolayı çekirdek program kavramına, çekirdek program-genel eğitim ilişkisine ve çekirdek programın yükseköğretim uygulamalarına odaklanılmaya karar verilmiştir.
6. Eleştirel ve tutarlı olunması: Literatür taranması sırasında ulaşılan kaynakların niteliği ve odaklanılan konuyla bağlantılı olması için eleştirel ve tutarlı bir tavır sergilenmiştir.
7. Mantıklı bir yapının oluşturulması: Kaynak tarama ve analizler sonucunda elde edilen veriler, üç araştırma sorusu çerçevesinde yapılandırılarak açıklanmıştır.
8. Dönütlerin dikkate alınması: Çalışmada tutarsızlıkların, karmaşıkların var olup olmadığını belirlemek ve varsa gerekli düzeltmeleri yapmak için çalışma ile ilgili uzman görüşü alınmıştır.
9. Konuyla ilgili kendi çalışmalarının tarafsız bir şekilde dâhil edilmesi: Yazarların yükseköğretimde çekirdek programla ilgili çalışmalarına ilgili yerlerde sınırlı bir şekilde yer verilmiştir.
10. Eski çalışmaları da göz ardı etmeden güncel çalışmalara odaklanması: Bu derleme çalışmasının konusu ile ilgili, özellikle son yıllarda yayınlanan çalışmalara odaklanılmış; ancak bu alandaki öncü çalışmalar da göz ardı edilmemiştir.

Bu çalışmada sunulan tabloların hazırlanmasında ve çalışmanın mantıklı sıralanmasında uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşünün alınması, araştırmanın iç geçerliğine katkı sağlamıştır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Ek olarak, araştırmanın iç geçerliği için fazla sayıda nitelikli kaynak kullanılmıştır (Miles & Huberman, 1994). Ayrıca tutarlılığı sağlama ve nesnel olmaya bir diğer ifadeyle araştırmanın iç ve dış güvenilirliğini (Yıldırım & Şimşek, 2013) artırmaya yönelik ise şunlar yapılmıştır; araştırma kapsamından incelenen çok sayıda kaynaktan yer alan bilgilerin birbirleriyle tutarlılığı incelenerek, tutarlı olan bilgiler çalışmaya dâhil edilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Le Compte ve Goetz (1982) tarafından belirtildiği gibi dış güvenirliliğin sağlanması için veri toplama sürecinin ayrıntılı şekilde açıklanması önemlidir. Bu çalışmada da kaynakların elde edilme ve analiz sürecinde izlenen işlem basamakları ayrıntılı şekilde açıklanmıştır.

Yukarıda açıklanan yöntem doğrultusunda, yükseköğretimde çekirdek program tasarımı, aşağıda belirtilen sorular çerçevesinde ayrıntılı şekilde tartışılacaktır:

- Yükseköğretimde çekirdek program nedir ve temel özellikleri nelerdir?
- Yükseköğretimde çekirdek program ve genel eğitim arasında nasıl bir ilişki vardır?
- Yükseköğretim kurumlarında uygulanan çekirdek program tasarımları nasıldır?

### Yükseköğretimde Çekirdek Program ve Temel Özellikleri

Çekirdek program, eğitimcilerin, araştırmacıların ve politikacıların etkili program arayışında oldukları bir dönemde (Caskey & Anfara, 2006), "ihtiyaca cevap verecek nitelikte, zorlayıcı, bütünlük ve keşfedici bir eğitim programı" ("National Middle School Association", 2003) tasarlama gereksiniminden ortaya çıkmıştır.

20. yüzyılın ilk yarısında Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'nde ortaöğretim kademesinde ilk kez uygulanan (Wrage, 1996) çekirdek program daha sonra yükseköğretim kademesinde Columbia (1920), Chicago (1930) ve Harvard (1945) üniversitelerinde uygulanmaya başlanmış (Kridel, 2010) ancak yaygınlaşmamıştır. Günümüzde ise çekirdek program, yükseköğretim kademesinde hem bir eğitim programı hem de bir eğitim felsefesi olarak (Harvard Üniversitesi, 2008) daha yaygın biçimde uygulanmaktadır.

Eğitimde konu alanı yerine öğrenci ilgilerine ve sosyal sorunlara odaklanma (Vars, 2000; akt. Oliva, 2009) eğiliminin artması sebebiyle, çekirdek program tasarımı uygulayan yükseköğretim kurumlarının sayısının yurt içinde ve dışında daha fazla artış göstermesi beklenmektedir.

Çekirdek program, eğitim yaşantılarının öğrenciler için önemli olan sorunlara/konulara göre düzenlendiği disiplinler arası bir eğitim programıdır ve bir problemi belirli bir disiplinin sınırları içerisinde kalmadan, farklı disiplinlerle ilişkilendirerek çözmeyi hedefler (Lounsbury & Vars 1978; Vars, 2001). Bu durum, çekirdek programın, belirli bir disiplinin (örn., fen bilimleri, sosyal bilimler) sınırlarının ötesinde yer alan genel disiplin alanlarına (örn., bilim) odaklanmasını sağlamaktadır (Boyer Komisyonu, 1998). Boyer Komisyonunu destekler nitelikte Alberty (1938) de çekirdek programı belirli bir konu alanının sınırları dışında daha geniş sorunlara/konulara odaklanan ve tüm (neredeyse tüm) öğrenciler için zorunlu olan dersler olarak açıklamaktadır. Karjalainen (2003) ise daha farklı bir bakış açısı sunmaktadır. Karjalainen'e (2003) göre çekirdek program bir eğitim programı içerisinde yer alan bilinmesi zorunlu olan, bilinmesi gereken ve bilinmesi arzu edilen bilgi ve becerilerin bulunduğu lojik ve ardışık bir yapıdır (akt. Levander & Mikkola, 2009).

Tanımlarda görülen bu çeşitlilik, çekirdek programa ilişkin dört farklı bakış açısından kaynaklanmış olabilir: (1) Bir konu ya da disiplinde yer alması gerekenler olarak çekirdek program, (2) uygulama için gerekli beceriler olarak çekirdek program, (3) yalnızca ana disiplinlerin altında bir tür çalışma olarak çekirdek program ve (4) pek çok farklı disiplinin ortak çalışma alanı olarak çekirdek program (Harden & Davis, 1995).

Çekirdek program, belirli bir lisans/önlisans programındaki öğrencilere özgü değil, çok çeşitli programlardaki öğrenciler

için ortak bir eğitim programıdır (Bandaranyake, 2000). Bu özellik, Posner'in (1995) belirttiği gibi "eğitimde eşitliğin sağlanması için değerli bir fırsattır".

Çekirdek program tasarımına uygun olarak geliştirilen bir eğitim programının temel dört yapısal boyutu şu özellikleri taşımaktadır:

Çekirdek programda 'amaç', toplum için önemli problemlerin çözümünde yetenekli, fikir sahibi bireylerin yetişmesi ve sonuçta sağlıklı bir toplum yaratılmasıdır (Varış, 1977). Ayrıca bireylerin entelektüel ve araştırma becerilerini geliştirmek, vatandaşlık bilgilerini artırmak, hem kendi uzmanlık alanlarında hem de diğer alanlarda bağımsız öğrenenler olmalarını sağlamak çekirdek programın amaçları arasındadır (Glynn et al, 2005). Bazı üniversitelerde çekirdek program uygulamalarının amaçları şu şekilde ifade edilmektedir: Öğrencilerin dünyaya, ülkesine, topluma, kendisine bilinçli bakış açısı kazanmasını sağlama, öğrencilere bilgi vermenin yanı sıra özgür, bağımsız ve eleştirel düşünme yeteneği kazandırma, öğrencilerin bilgi ve becerilerini gerçek yaşam problemlerinde uygulayabilmeleri için gerekli yeteneğe sahip olmalarına, entelektüel ve pratik anlamda da güçlü olmalarına destek olma, öğrencilerin topluma katılımlarını sağlama, tüm öğrencilere bilim, sanat, edebiyat, felsefe, tarih gibi alanlardaki gelişme/düşüncelere dair geniş bir bakış açısını sunma (Kalaycı et al., 2015).

Çekirdek programda 'içerik', bu amaçlara ulaşmak için hem öğrencilerin ilgilerine hem de temel sosyal sorunlara göre belirlenen "sanat ve bilim alanlarında, temel düzeyde, geniş bilgi yelpazesinden" oluşmaktadır (Latzer, 2004). Ayrıca demokratik bir toplumda tüm vatandaşların sahip olması gereken beceriler ve ortak öğrenmeler içerik kapsamında yer almaktadır (Vars, 2001). İçeriğin, ana-alt temalar etrafında yapılandırılması ile öğrencilere daha fazla ve daha farklı bilgi, beceri kazandırılması hedeflenmektedir. Çekirdek program uygulamalarında sıklıkla tercih edilen temalar şunlardır; sosyal, kültürel ve tarihi çalışmalar, edebiyat, bilim, beşeri ve sosyal bilimler, medeniyet çalışmaları, sanat, doğa ve matematik bilimleri... (Kalaycı et al., 2015).

Çekirdek programda 'eğitim durumu', öğrencilerin işbirliği içinde çalışmasını, sınıf içi ve dışı çalışmalarda demokratik bir tutum sergilemesini, bilgiyi aktif olarak işlemesini ve toplumu bir öğrenme laboratuvarı olarak görmesini sağlayan etkinlikleri kapsamaktadır (Alberty, 1938; Büyükkaragöz, 1997; Caskey & Anfa, 2006; Oliva, 2009; Ornstein & Hunkins, 2004; Varış, 1977). Çekirdek programdaki eğitim durumları genellikle birden fazla ders saatini kapsayacak şekilde düzenlenmektedir, çünkü mesleki ve sosyal statüsü ne olursa olsun her bireyin sahip olması gereken temel nitelikleri kazandıracak etkinlikler, tek bir ders saatinde ya da kısa bir süre içerisinde gerçekleştirilemez (Oliva, 2009). Çekirdek programın amacına en uygun yöntemlerden olan problem çözme ve proje tabanlı öğrenme birden fazla ders saatini gerektirmektedir. Çekirdek programın değerlendirildiği kapsamlı bir raporda, çekirdek programın etkili şekilde uygulanabilmesi için tüm öğrencilerin bir proje hazırlaması önerilmektedir (Denholm et al., 2015). Ayrıca çekirdek programın etkililiği için akran öğretimi, öğrenci seminerleri

ve lisans araştırmaları gibi etkinlikler de eğitim durumuna dâhil edilebilir (Kuh, 2008).

Çekirdek programda 'değerlendirme' ise geleneksel kâğıt-kalem testleriyle sınırlandırılmaz. Alternatif değerlendirme yaklaşımlarından görüşmeler, anketler, öğrencilerin tasarladığı materyaller (Capehart et al., 1953), laboratuvar çalışmaları, araştırma ödevleri, konuşma veya sunum videoları, denemeler, köşe yazıları (White, 1994), bir dakikalık sınavlar (Light, 1992) ve rubrikler (Rutgers University, 2016; AAC&U, 2015) kullanılabilir.

Çekirdek programın planlanma ve uygulanması, yükseköğretim kurumunun amaçlarına, yetiştirmek istediği insan tipine, öğrencilere sunabildiği olanaklara göre bazı farklılıklar göstermektedir. Bu farklılıklar, çekirdek programın çeşitli türlerinin ortaya çıkmasına neden olmuştur:

- Çekirdek programın en önemli temsilcilerinden olan Alberty ve Alberty (1962) içerik bilgisi ile temel kavramların, becerilerin, inançların... vb. bütünleştirilme derecesine göre çekirdek programı beş gruba ayırmıştır: 1. Tür: Birbirinden bağımsız dersler ("separate"), 2. Tür: İlişkili alanlar ("correlated"), 3. Tür: Birleşim ("fusion"), 4. Tür: Sorun merkezli – önceden planlanan ("problem centered"), 5. Tür: Sorun merkezli – süreçte planlanan ("cooperatively planned problem centered").
- Wright (1958), çekirdek programı dört grupta incelemiştir: A Türü (Geleneksel), B Türü ("Fusion"), C Türü (Disiplinler arası-önceden planlanmış) ve D Türü (Disiplinler arası-önceden planlanmamış) (akt. Oliva, 2009).
- Vars (1991), uygulanma şekillerine odaklanarak çekirdek programı üç grupta incelemiştir: Eğitim kurumu geneline yayılmış olan temalar, disiplinler arası takımlar ve blok zaman.
- Woodbury (1998) ise Alberty ve Alberty'nin (1962) beş çekirdek program türünü üç gruba indirgemmiştir: Ayrık ('disipliner') konular (1. tür), 'disiplinler arası' (2. ve 3. tür) ve 'problem temelli bütünleştirme' (4. ve 5. Tür).

Bu çalışmada, çekirdek program sınıflandırmaları arasından Alberty ve Alberty'nin (1962) yaptığı sınıflandırma açıklanacaktır (Şekil 2):

Yükseköğretim kurumlarında hangi tür çekirdek program tasarımının uygulanacağına karar vermek; çekirdek program ile ilgili yapılacak geliştirme, uygulama ve değerlendirme çalışmalarının başarıya ulaşmasında etkili olacaktır.

### Yükseköğretimde Çekirdek Program ("Core Curriculum") ve Genel Eğitim ("General Education") İlişkisi

Literatür incelendiğinde, çekirdek program için farklı adlandırmalar yapıldığı görülmektedir. Bunlar; temel dersler, birleştirilmiş çalışmalar, bütünleştirilmiş dersler, sosyal-yaşam dersleri (Alberty, 1938); temel eğitim (Oliva, 2009); ortak öğrenmeler, geniş alan dersleri, kültürel yansıma programı (Kridel, 2010) ve genel eğitimidir (Caskey & Anfa, 2006; Kridel, 2010; Oliva, 2009). Genel eğitim, bu adlandırmalar arasından en yaygın olanıdır.

1. Tür: Birbirinden Bağımsız Dersler	2. Tür: İlihtili Alanlar	3. Tür: Bileşim	4. Tür: Sorun Merkezli-Önceden Planlanan	5. Tür: Sorun Merkezli-Süreçte Planlanan
<ul style="list-style-type: none"> <li>Tüm öğrenciler için zorunlu bir dizi konu vardır. Bu konular arasında bağ/ilişki kurmak için ya çok az çaba sarf edilir ya da hiç çaba sarf edilmeden konular ayrı ayrı öğretilir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>İki ya da daha fazla konu arasında ilişki kurulur. Konuların birleştirilmemesine ve ayrı ayrı öğretilmesine rağmen, konular arasında bağlantı kurmak için çaba sarf edilir. Örneğin, Tarih ve İngilizce öğretmenleri bu iki derste işlenen konular arasındaki bağlantıları öğrencilere göstermek için işbirliği yaparlar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>İçerik, sosyal sorunlar veya tarihi-kültürel öğeler etrafında şekillendirilir. İki ya da daha fazla konu birleştirilir. Örneğin, İngilizce ve sosyal bilgiler derslerindeki konular birleştirilir ve/veya bütünlüştürülür. Bu dersler iki ya da üç bloktan oluşacak şekilde planlanır. Ancak, geleneksel konu alanı düzenlemesinden tam bir uzaklaşma söz konusu değildir. Eğitim kurumlarındaki çekirdek programların çoğu bu türdedir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Okul yaşamı, aile hayatı, ekonomik sorunlar, iletişim, çok kültürlülük, sağlık, uluslararası sorunlar gibi sosyal ve/veya gençleri ilgilendiren sorunlar üzerinde çalışmak için belirli bir zaman aralığı oluşturulur. Bu tür, geleneksel konu alanı düzenlemesinden tam olarak uzaklaşmasını, yeni bir eğitim programının organize edilmesini gerektirir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Eğitim durumları, ders sorumlusu ve öğrenciler tarafından işbirliğine dayalı şekilde geliştirilir. Öğrenciler, ilgi duydukları her konuyu veya sorunu programa dahil etmekte özgürdürler. Bu tür, yaşantı merkezli eğitim programlarına benzemektedir.</li> </ul>

Şekil 2: Çekirdek program türleri (Alberty & Alberty, 1962).

Genel eğitim, bir yükseköğretim kurumundaki tüm öğrencilerin devam ettikleri bölümlerden bağımsız olarak sahip olmaları beklenen ortak bilgi, beceri ve kişilik özelliklerini kazandırmayı hedefler (Lowenstein, 2015). Gaff (1991), genel eğitimi tüm eğitimli bireylerin sahip olması gereken ortak bilgiler olarak açıklamaktadır. Lowenstein (2015), bireylerin sahip olunması gereken ortak bilgi ve becerileri belirli bir yükseköğretim kurumundaki öğrenciler ile sınırlarken, Gaff (1991) ise bu özelliklerin tüm eğitimli bireylerde olması gerektiğini savunmaktadır.

Genel eğitim tanımlarında ortak bilgi, beceri, kişilik özellikleri (Gaff, 1991; Lowenstein, 2015; Kridel, 2010); çekirdek programla ilgili tanımlarda da 'ortak' bir eğitim programı, dersler, yaşantılar, kültür, kimlik (Alberty, 1938; Alberty, 1947; Bandaranyake, 2000; Caskey & Anfara, 2006; Ornstein & Hunkins, 2004; Pinar, 2003) vurgulanmaktadır. Aslında tüm öğrenciler için 'ortak' bir eğitim programı olması genel eğitimin ve çekirdek programının en temel özelliğidir. Aynı programların, hem genel eğitim hem de çekirdek program olarak adlandırılması bu temel özellikten kaynaklanmış olabilir.

Literatür, çekirdek program ve genel eğitim adlandırmaları açısından kronolojik olarak incelendiğinde genel eğitim adlandırmasının 19. yüzyılın ilk yarısından; çekirdek program adlandırmasının ise 20. yüzyılın ilk yarısından itibaren kullanılmaya başladığı görülmektedir (O'Banion, 2016). Yükseköğretim kurumlarında ise zaman zaman çekirdek program, zaman zaman genel eğitim adlandırmalarının birbirlerinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Örneğin; Columbia Üniversitesi, 1919'da

genel eğitim dersleri hazırlayarak genel eğitim alanında ilk rolü üstlenmiştir. 1930'lı yıllarda Chicago Üniversitesi'nde ise "The New Plan" olarak bilinen çekirdek program uygulanmaya başlanmıştır (Bell, 1966). Zaman içerisinde ise bu uygulamaların, yapılan küçük değişikliklerle Columbia Üniversitesi'nde hem genel eğitim hem çekirdek program (<http://www.columbiasc.edu/academics/general-education>); Chicago Üniversitesi'nde ise genel eğitim adını aldığı görülmektedir (<http://collegecatalog.uchicago.edu/thecollege/thecurriculum/>).

Bu ve benzeri durumlara farklı örnekler verilebilir: Harvard Üniversitesi, Berkeley Üniversitesi, Massachusetts Teknoloji Enstitüsü (MIT), Stanford Üniversitesi, Michigan Üniversitesi, Londra Ekonomi Okulu, Wisconsin Üniversitesi gibi diğer pek çok başarılı üniversitede de çekirdek program ve genel eğitim adlandırmalarının her ikisinin de aynı anda kullanıldığı görülmektedir (Buckler, 2004; Duncan, 2014; Newton, 2000; Rudolph, 1977; Williams et al., 2013).

Bazı kaynaklarda, genel eğitim kavramı çekirdek programını da kapsayacak şekilde daha geniş bir çerçeve kavram olarak kullanılmaktadır. Örneğin, Latzer (2004) çekirdek programı, genel eğitimin amaçlarının gerçekleştirilmesi için tasarlanmış ve tüm öğrenciler için zorunlu tutulan bir dizi ders olarak tanımlamakta ve çekirdek programın genel eğitim seçeneklerini sınırlandırdığını ifade etmektedir. Amerikan Kolej ve Üniversiteler Birliği ("AAC&U") (2015), tarafından ABD'deki genel eğitim uygulamaları için hazırlanan kapsamlı bir raporda, genel eğitim bir eğitim programı, çekirdek program ise çekirdek dersler ola-

rak ifade edilmektedir. Woodbury (1998) ise çekirdek program tasarımlarının, genel eğitimde kullanılmak üzere geliştirildiğini belirtmektedir. Ayrıca Alberty ve Alberty (1962) de genel eğitimin etkili vatandaşlık için gerekli değerler, bilgiler ve becerileri kazandıran dersleri kapsadığını açıklamaktadır. Alberty (1938) tarafından yapılan çekirdek program tanımı incelendiğinde ise genel eğitim kapsamındaki bu derslerin, çekirdek program olarak adlandırıldığı ve dolayısıyla genel eğitimin çekirdek programı kapsayacak şekilde tanımlandığı görülmektedir.

Genel eğitimin, çekirdek programı da bünyesinde taşıyan daha kapsamlı bir eğitim anlayışı olduğu düşüncesi, genel eğitim modelleri üzerine yapılan çalışmalarla da desteklenmektedir (AAC&U, 2009; Brint et al., 2009; Waltzer, 2000).

Şekil 3'de de görüldüğü gibi genel eğitim modelleri arasında çok çeşitli uygulamalar yer almaktadır. Bu uygulamalar arasında ise çekirdek program yapılan dört farklı sınıflandırmanın tamamında yer alan tek ortak uygulamadır.

Eğitim bilimleri literatürü incelendiğinde ise genel eğitim kavramı yerine çekirdek program kavramının daha yaygın olarak kullanıldığı görülmektedir (Büyükkaragöz, 1997; Oliva, 2009; Ornstein & Hunkins, 2004; Varış, 1977). Bu sebeplerle, bu çalışmada çekirdek program kavramının kullanılması uygun bulunmuştur.

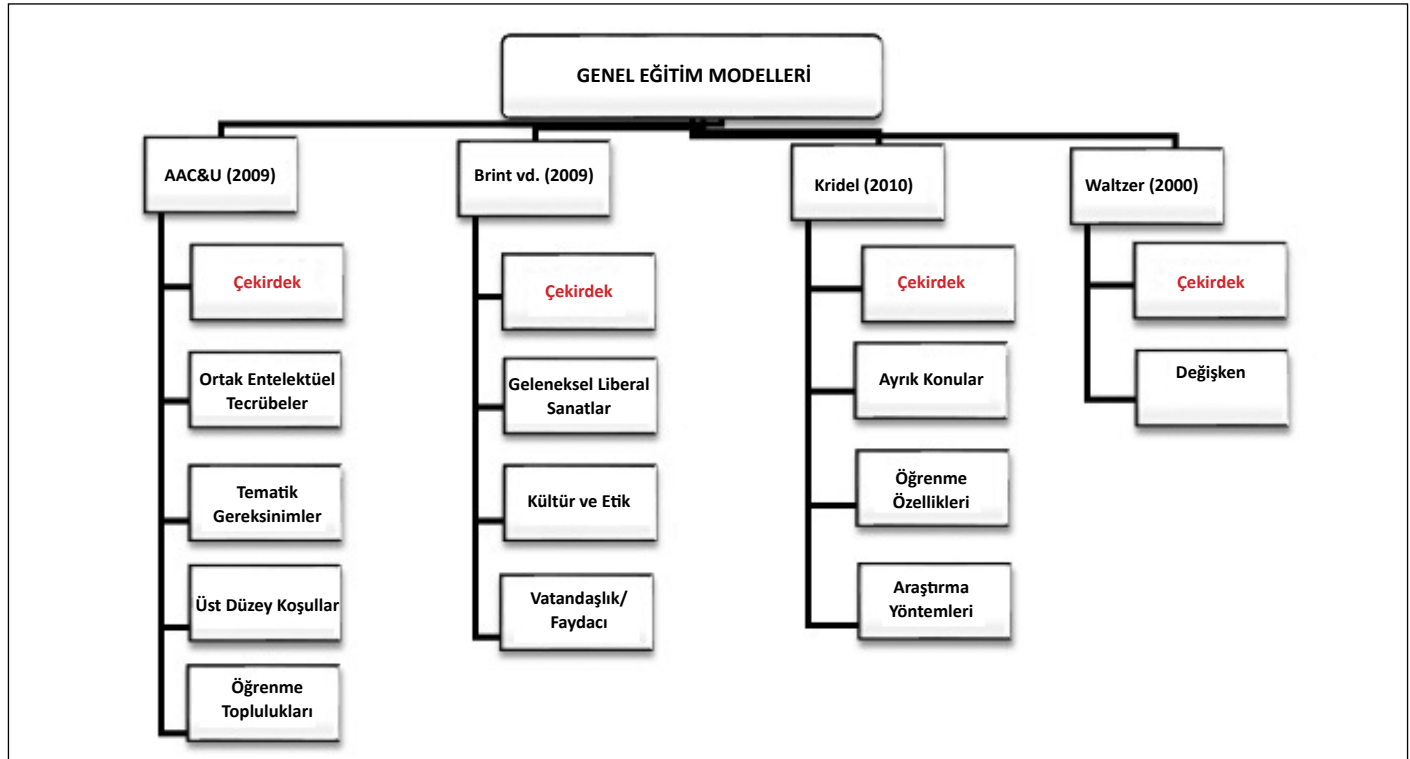
### Yükseköğretimde Çekirdek Program Uygulamaları

Pek çok yükseköğretim kurumunda çekirdek program, kurum genelinde uygulanan ortak bir programdır (Jones, 1992). Yükseköğretimde lisans eğitim programlarının bilgi kategorileri

genel olarak bölüm içi zorunlu, bölüm içi seçmeli ve bölüm dışı seçmeli derslerden oluşmaktadır (Kalaycı et al., 2015). Çekirdek program uygulamalarında ise bu bilgi kategorileri çekirdek program, bölüm içi zorunlu ve bölüm içi/dışı seçmeli dersleri kapsamaktadır (Rudolph, 1977; MacDonald, 2003). Çekirdek program bir lisans eğitim programının yaklaşık %30'unu oluşturmaktadır (Brint et al., 2009).

Günümüzde çekirdek program, dünya genelinde pek çok yükseköğretim kurumunda uygulanmaktadır. AAC&U (2015) tarafından yapılan bir araştırmaya göre ABD'de 1098 yükseköğretim kurumunda çekirdek program uygulanmaktadır. Asya'da özellikle Çin, Hong Kong ve Tayvan'daki (Xing et al., 2013); Avrupa'da pek çok ülkedeki yükseköğretim kurumlarında çekirdek program uygulanmaktadır (Wende, 2011). Türkiye'de ise Koç, Sabancı, Türk Eğitim Derneği Üniversitesi (TEDU), İstanbul Şehir Üniversitesi gibi vakıf üniversitelerinde ve devlet üniversiteleri arasında yalnızca Abdullah Gül Üniversitesi'nde çekirdek program uygulanmaktadır.

ABD'de Sarmaşık Birliği'ndeki ("Ivy League") sekiz üniversiteden biri olan Princeton Üniversitesi, çekirdek programı belirli bir alanda uzmanlaşmanın sınırlarını aşarak, tüm öğrencilere ortak bir kültür ve beceri kazandıran bir eğitim olarak açıklamaktadır. Dünyanın en iyi üniversiteleri arasında gösterilen Hong Kong Üniversitesi'ne göre çekirdek program, tüm lisans öğrencileri için aktif ve disiplinler arası bir öğrenme fırsatıdır. Türkiye'nin sayılı üniversitelerinden olan Koç Üniversitesi çekirdek programı, farklı altyapılara sahip öğrencilere sunduğu çeşitliliği, insanlık birikiminden beslenen akademik çalışmalar ile



Şekil 3: Genel eğitim modelleri.



geliştirerek ve bölümler arası etkileşimi en üst düzeye taşıyarak öğrencilerin hayata en iyi biçimde hazırlanmalarını hedefleyen bir eğitim anlayışı olarak kabul etmektedir. TED Üniversitesi'ne göre ise çekirdek program öğrencilerin karmaşıklık, çeşitlilik ve değişim ile başa çıkmalarını sağlayan ve onları öğrenmeye hazırlayan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım öğrenen bireye, geniş bir bilimsel, kültürel ve toplumsal bilginin yanısıra, belirli bir alanda derinlemesine çalışma olanağı verir.

Harvard, Columbia, Chicago, Sabancı, Koç gibi üniversitelerde olduğu gibi tüm öğrenciler fakülte ayrımı yapılmadan aynı çekirdek dersleri almaktadır. Bazı üniversitelerde ise hem üniversite hem de fakülte genelinde alınan farklı çekirdek dersler vardır (Kalaycı et al., 2015). Ancak farklı fakültelelere devam eden öğrencilerin karşılaşabileceği sorunlar göz önünde bulundurulurken, bu program kapsamında öğrencilere sunulan derslerde bazı küçük farklılıkların olduğu da görülmektedir (TED, Chicago ve Boston üniversiteleri gibi). Örneğin, TEDU'da çekirdek derslerden biri olan matematik dersi için yapılan düzenleme sonucunda yalnızca eğitim fakültesindeki öğrencilerin aldığı 'eğitim fakültesi için matematik' adlı bir çekirdek ders öğrencilere sunulmaktadır (TEDU, 2016). Boston Üniversitesi'nde ise fen bilimleri alanında (fizik, kimya gibi) uzmanlaşacak olan öğrenciler, çekirdek dersler arasında yer alan 'doğa bilimleri' dersini almamakta; bunun yerine seçmeli çekirdek dersler

havuzundan istedikleri başka bir dersi alabilmektedir (Boston Üniversitesi, 2015).

Yükseköğretimde bir eğitim programı üç temel amaç grubuna hizmet etmelidir: Öğrenciler ne bilmeli?, hangi becerileri kazanmalı? ve hangi değerlere sahip olmalıdır? (Barnett & Coate, 2005). Tablo 3'de görüldüğü gibi çekirdek program, bu amaçlara hizmet etmektedir (Alberty, 1938; Johnson, 1952; Latzer, 2004):

Çekirdek program ile bir yükseköğretim kurumunda tüm öğrencilere kazandırılmak istenen bilgi alanları, beceriler ve değerler incelendiğinde, öğrencilerin;

- Bilimsel, teknoloji... vb. alanlarda sürekli yenilenen bilgiye ulaşarak yaşam boyu öğrenen,
- İş, sosyal ve kişisel yaşamlarında ihtiyaç duyacakları temel becerileri kazanarak başarılı bir yaşam sürebilen,
- Farklı bakış açılarına, kültürlere ve yaşamlara saygı duyarak kendi yaşam tarzlarını oluşturabilen bireyler olarak yetişmeleri amaçlanmaktadır.

Bu amaçlara ulaşabilmek için çekirdek programlar, belirli temalar altında şekillenen disiplinlerarası derslerden oluşmaktadır. Temalar, konu alanının bütünleştirilmesi, birleştirilmesi ve tek bir çatı altında toplanması açısından gereklidir (Oliva, 2009).

**Tablo 3:** Çekirdek Programın Amaçları\*

Ne Bilmelidir?	Hangi Becerileri Kazanmalıdır?	Hangi Değerlere Sahip Olmalıdır?
Dünyayı Anlamalarını Sağlama	Yapılanmamış Problemleri Çözme	Aktif Vatandaşlık Sorumluluklarını Kavrama
Bilimsel Bilgiler Kazanma	Yaratıcı Düşünme	Çevreye Karşı Duyarlı Olma
Farklı Bakış Açılı Kazanma	Çalışma Alışkanlıkları Kazanma	Düşüncelere ve Farklılıklara Saygılı Olma
Kültürel Birikime Sahip Olma	Sosyal Hassasiyet Kazanma	Etik Değerlerin Farkında Olma
Çok Çeşitli Alanlarda Bilgi Sahibi Olma	Etkili İletişim Kurma	Kendine, Yakın Çevresine ve Topluma Karşı Sorumluluk Duyguları Taşıma
Sanat, Düşünce ve Değerlerin Farkında Olma	Temel Matematik ve Mekanik	Diğer Kişilere ve Kendilerine Karşı Sorumluluk Duyuma
Entelektüel Birikime Sahip Olma	Çeşitlilik ve Karmaşıklıkla Mücadele Etme	Yaşamlarına Yön Verecek Ahlaki ve Manevi Değerleri Kazanma
Bilgi Ve Becerilerini Uygulayabilme	Yeni Durumlara Uyum Sağlama	
	Analiz Etme	
	Araştırma Yapma	
	Etkili Soru Sorma	
	Analitik Düşünme	
	Etkili Yazma	
	Gözlem Yapma	
	Tartışma	
	Karşılaştırma	

\*Tablo 3 KOÇ, Sabancı, TED, İstanbul Şehir, Boston, Chicago, Harvard, Columbia üniversitelerinin resmi web sitelerinden ve ilgili literatürden faydalanılarak Kalaycı ve İlhan tarafından hazırlanmıştır.

Temalar, bilimsel bilgilerin yanı sıra farklı bakış açılarını da dikkate almayı gerektiren bir dizi ilişki ve uygulamaları kapsamaktadır (Alberty,1938). 2015 yılında AAC&U tarafından yaptırılan bir araştırmaya göre Amerikan yükseköğretim kurumlarındaki çekirdek programlarda yer alan temalar ve yaygınlık oranı şöyledir (AAC&U, 2015) (bakınız, Şekil 4):

Bazı yükseköğretim kurumlarında uygulanan çekirdek programların ise önce ana temalar, sonra alt temalar, daha sonra ise bu temalara uygun dersler şeklinde tasarlandığı görülmektedir (örneğin, Chicago ve Koç Üniversitesi).

Çekirdek program uygulamalarında, öğrencilere bu ana ve alt temaların altında çok sayıda ders sunulmaktadır. Örneğin, Harvard Üniversitesi'nde 'estetik ve yorumlayıcı anlayış' temasının altında öğrencilere 35 farklı ders sunulmaktadır (www.registrar.fas.harvard.edu/courses-exams/courses-instruction/aestheticandinterpretive-understanding). Öğrenciler, bu tema altındaki derslerden birini almakla yükümlüdür. TEDU'da ise öğrenciler 'sanat ve estetik' teması altında kendilerine sunulan üç dersten birini almak zorundadır (www.tedu.edu.tr/sites/default/files/content\_files/docs/tedu-common-core2014.pdf). Çekirdek programın amaçlarına ulaşabilmesi için öğrencilerin her bir temanın altında yer alan dersler arasından kendi ilgi ve gereksinimlerine uygun olan dersleri tercih etmeleri gerekmektedir. Bu temalar altında öğrencilere fazla sayıda ve çeşitte ders sunulması, öğrencilerin seçme özgürlüklerini artırarak, onların çekirdek programa karşı daha olumlu bir tutum sergilemelerini ve çekirdek program ile amaçlanan başarıya ulaşmalarını sağlamaktadır (Jones & Ratcliff, 1991).

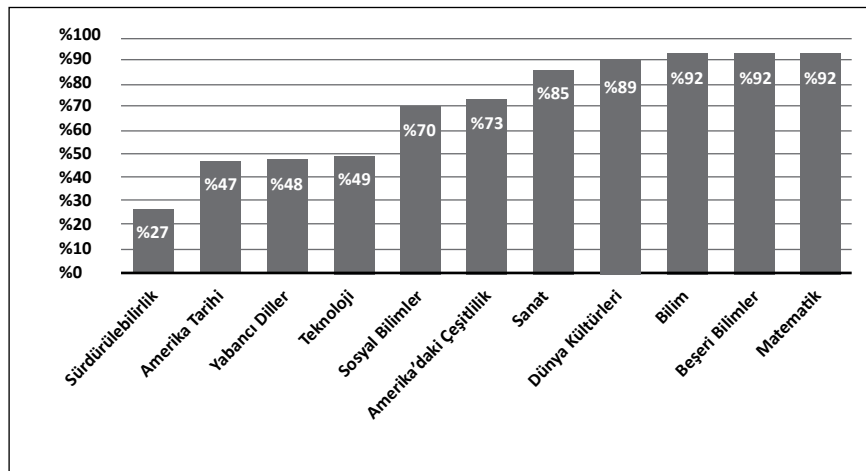
## SONUÇ

Tüm ulusal ve uluslararası kuruluşların öncelikli ve önemli gündem maddelerinden biri üniversitelerin toplumunun önceliklerine, gereksinimleri ve taleplerine göre yeniden yapılandırılmalarıdır. Bu yapılanma, makro düzeyde toplumsal, ekonomik, yönetsel ve eğitim alanlarında gözlenen değişim gereksinimine cevap vermeyi, mikro düzeyde ise içerik ve öğrenme-öğretme süreçleri ile ilgili derinleşmekte olan sorunlara acil çözüm üretmeyi gerektirmektedir. İçerikteki ve öğrenme-öğretme süreçlerindeki bu değişiklikleri gerçekleştirmede "yükseköğretimin

güçlü, başarılı ve etkili olmasının temel şartı" olan nitelikli eğitim programlarına gereksinim duyulmaktadır (Barnett & Coate, 2005). İçinde yaşadığımız dünya daha da karmaşık hale gelirken, yükseköğretimde eğitim programlarının rolü vurgulanmalı ve eğitim programlarının geleceği konusu dikkate alınmalıdır (Barnett & Coate, 2005).

Eğitim programı tasarımlarından biri olan çekirdek program, yükseköğretimin geleceği konusunda yapılan kapsamlı çalışmalarda (EU, 2014; NMC, 2015; OECD, 2007) vurgulanan bazı temel özelliklerin yükseköğretim sistemlerine kazandırılmasında etkilidir. Çekirdek program bir eğitim kurumunda ortak bir felsefenin, kültürün oluşmasını ve farklı altyapılara sahip öğrencilerin beraberinde getirdiği çeşitliliği akademik çalışmalar ile geliştirmeyi amaçlamaktadır (Oliva, 2009). Bu nitelik, bazı uluslararası çalışmalarda (OECD, 2009) vurgulanan yükseköğretim sistemlerinin sınır ötesi hareketliliğinin sağlanmasında ve beraberinde getirdiği sorunların ortadan kaldırılmasında etkili olabilir.

Bugün sayısı 180'i aşan yükseköğretim kurumu, 5.5 milyona yakın öğrencisi, 140 bini aşkın öğretim elemanı ile her geçen gün daha da büyüyen Türkiye yükseköğretim alanının, uluslararasılaşması son derece önemli bir konudur. Öğrencilerin kendi üniversitelerinde farklılıkların ortaklığı felsefesine dayalı olan çekirdek programla yetişmeleri üniversitelerimizin uluslararasılaşabilmesine katkı sağlayacaktır. Ayrıca birçok ulusal ve uluslararası araştırma, rapor ve bildiriye vurgulanan 21. yüzyıl becerilerinin yükseköğretim kademesinde öğrencilere kazandırılmasının en etkili yollarından biri çekirdek programdır. Bazı çalışmalarda 21. yüzyıl becerileri arasında yer alan eleştirel düşünme, problem çözme (Banta, 2007; Fliegel & Holland, 2013; "National Leadership Council for Liberal Education and America's Promise", 2007), bilimsel araştırma ve sorgulama (Banta, 2007; Banta & Mzumara, 2007; Waldo, 2014), yaratıcı düşünme ve inovasyon ("National Leadership Council for Liberal Education and America's Promise", 2007) gibi becerilerin çekirdek program ile geliştirilebileceği ifade edilmektedir. Çekirdek program uygulayan üniversiteler de çekirdek program ile öğrencilerine 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasının amaçlandığını belirtmektedir (Boston Üniversitesi, 2016;



Şekil 4: ABD'de çekirdek programlarda yer alan temalar ve yaygınlık oranı.

Chicago Üniversitesi, 2016, Koç Üniversitesi, 2016; Sabancı Üniversitesi, 2016). Çünkü çekirdek program, üniversitelerin ve üniversite mezunlarının 21. yüzyıla etkili bir şekilde hazırlanmalarını sağlayacak farklı temel bilgiler sunmaktadır (Wells, 2016). Ayrıca günümüzde iş hayatında başarılı olabilmek için bireylerin çok yönlü ilgi alanlarına, genel kültüre, pek çok bilgi alanından temel anlayışa sahip olabilmeleri ve konular arasında bağlantılar kurabilmeleri gerekmektedir (Arnold, 2016). Çekirdek program bireylere bu nitelikleri kazandırmada etkili bir program olabilir.

Çekirdek program derinlemesine disipline yönelmiş, disiplinler temelinde parçalanmış ve ayrıştırılmış bir eğitim programı yerine disiplinlerin sınırlarının esnetildiği bir eğitim programı sunarak, merkeze aldığı sorununun çözümü için farklı disiplinlerdeki kavram, ilke ve bakış açısının bir araya getirilmesini sağlar (Oliva, 2009). Bu gerekçelerle Amerika, Avrupa ve Asya'da pek çok başarılı yükseköğretim kurumunda uygulanmakta olan çekirdek programın, ülkemizdeki yükseköğretim kurumlarında da yaygınlaşarak uygulanması kaçınılmazdır.

Ancak çekirdek programın kuramsal temellerine hâkim olmadan yapılacak bir uygulama, programın beklenen amaçlarına ulaşılmasını engelleyecektir. Türk üniversitelerinde bu programı uygulayacak olanların, yurt içi ve yurt dışında çekirdek program uygulayan üniversitelerin deneyimlerinden faydalanması gerekmektedir.

Bu konuda yurt içindeki akademik çalışmalar son derece kısıtlıdır. Bu gerekçelerle hem kuramsal hem de Türkiye'deki çekirdek program uygulamalarını temele alan araştırmaların yapılması, alandaki bu boşluğu dolduracaktır. Daft'ın (2010) belirttiği gibi, yükseköğretimde "değişim" temel bir ilke haline gelmiştir. Bu değişimi gerçekleştirecek değişkenlerin biri eğitim programları ve çekirdek programdır.

### KAYNAKLAR

- Alberty, H. (1938). *The development of the core curricula in the schools of the eight-year study*. In Rugg, H. (Ed.), *Democracy and the curriculum*. New York, NY: D. Appleton-Century.
- Alberty, H. (1947). *Reorganizing the high-school curriculum*. New York: The Macmillan.
- Alberty, H. B., & Alberty, E. J. (1962). *Reorganizing the high-school curriculum* (3rd ed.). New York: The Macmillan.
- Altbach, P., G., & Salmi, J. (2011). The past, present, and future of the research university. In Altbach P. G. & Salmi J. (Eds.), *The road to academic excellence the making of world-class research universities* (pp.1-9). Washington: World Bank.
- Altnok, V. (2008). Yükseköğretimde ilke ve yönelimler neler olmalı? *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 41-52.
- Arimoto, A. (2001). Case study: Trends in higher education and academic reforms from 1994 onwards in Japan. Retrieved from <http://chet.org.za/papers/case-study-trends-higher-education-and-academic-reforms-1994-onwards-japan>.
- Arnold, F. (2016). *İşi ustasından öğrenin, başarının püf noktaları* (İtr Arda, Çev.) İstanbul: NTV.
- Association of American Colleges and Universities (AACU). (2009). Trends and emerging practices in general education. Retrieved from [http://www.aacu.org/membership/documents/2009MemberSurvey\\_Part2.pdf](http://www.aacu.org/membership/documents/2009MemberSurvey_Part2.pdf)
- Association of American Colleges and Universities (AACU). (2015). Recent trends in general education design, learning outcomes, and teaching approaches. Retrieved from [https://www.aacu.org/sites/default/files/files/LEAP/2015\\_Survey\\_Report2\\_GETrends.pdf](https://www.aacu.org/sites/default/files/files/LEAP/2015_Survey_Report2_GETrends.pdf)
- Aypay, A. (2003). Yükseköğretimin yeniden yapılandırılması: Sosyo-ekonomik ve politik çevrelerin üniversitelerde kurumsal adaptasyona etkileri. *Kuramdan Uygulamaya Eğitim Yönetimi*, 34, 194-213.
- Bandaranyake, R. (2000). The concept and practicability of a core curriculum in basic medical education. *Medical Teacher*, 22(6), 560-563.
- Banta, T. W. (2007). *Assessing student achievement in general education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Banta, T. W., & Mzumara, H. R. (2007). Assessing information literacy and technological competence. In T. W. Banta (Ed.), *Assessing student achievement in general education* (pp. 30-34). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Barnett, R., & Coate, K. (2005). Engaging the curriculum in higher education. *The Society for Research in Higher Education*. Maidenhead: Open University.
- Barnett, R. (2011). The idea of the university in the twenty-first century: Where's the imagination? *Yükseköğretim Dergisi*, 1(2), 88-94.
- Bastedo, M., N. (2011). Curriculum in higher education: The historical roots of contemporary issues. In Altbach, P., Berdahl, R., & Gumport, P. (Eds.), *American higher education in the twenty-first century: Social, political and economic challenges*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University.
- Bates, T. (1997). *Restructuring the university for technological change*. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, What Kind of University, London.
- Batovski, D., A. (2015). *How to write a review article?* Retrieved from [www.atsu.edu/.../how\\_to\\_write\\_a\\_review\\_article.pdf](http://www.atsu.edu/.../how_to_write_a_review_article.pdf)
- Bell, D. (1966). *The reforming of general education: The Columbia College experience in its national setting*. New York, NY: Columbia University Press.
- Biloslavo, R. (2011, March). Leading university by managing paradoxes. *Proceedings of International Higher Education Congress*, 1, 353-360. [http://www.uyk2011.org/kitap/pages/uyk2011\\_s\\_0353\\_0360.pdf](http://www.uyk2011.org/kitap/pages/uyk2011_s_0353_0360.pdf)
- Bok, D. (2005). *Our underachieving colleges: A candid look at how much students learn and why they should be learning more*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Bok, D. (2013). *Higher education in America*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Boston University (2016). *The core*. Retrieved from <https://www.bu.edu/core/>.
- Boyer Commission. (2010). *Reinventing undergraduate education: A blueprint for America's research universities*. Stony Brook, NY: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. Retrieved from <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED424840.pdf>.
- Brint, S., Proctor, K., Murphy, S.P., Turk-Bicakci, L., & Hanneman, R. A. (2009). General education models: continuity and change in the U.S. undergraduate curriculum, 1975-2000. *The Journal of Higher Education*, 80(6), 605-642.

- Buckler, J. A. (2004). Towards a new model of general education at Harvard College. Retrieved from <http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic733185.files/Buckler.pdf>.
- Burgaz, B., & Şentürk, İ. (2008). Küreselleşmenin eğitim fakültelerinin yönetim boyutundaki etkileri. *Kırgızistan Türkiye Manasa Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 270-278.
- Burton, L. (2010). *Subject centered curriculum*. In Kridel C. (Ed.), *Encyclopedia of curriculum studies* (pp. 824-825). Los Angeles, USA: Sage.
- Büyükkaragöz, S. (1997). *Program geliştirme*. Konya: Kuzucular Ofset.
- Capehart, B. E., Hodges, A., & RothSource, R. (1953). Evaluating the core curriculum: A further look. *The School Review*, 61(7), 406-412. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/1082256>.
- Caskey, M., & Anfar, V. (2006). The evidence for the core curriculum-past and present. *Middle School Journal*, 3(37), 48-54.
- Charle, C., & Verger, J. (2005). *Üniversitelerin tarihi*. Ankara: Dost.
- Chicago University (2016). *The core*. Retrieved from <https://collegeadmissions.uchicago.edu/academics/core>
- Clark, B. R. (1996). Case studies of innovative universities. A progress report. *Tertiary and Management*, 2(1), 52-61.
- Daft, R. L. (2010). *Understanding the theory and design of organizations* (10th ed.). Mason, Ohio: Thomson South Western.
- Dayar, E. (2010). Üniversiteler dünyaya sahip oluyoruz derken ruhlarını kaybedebilirler mi? Retrieved from [acikarsiv.atilim.edu.tr/browse/49/](http://acikarsiv.atilim.edu.tr/browse/49/)
- Delbanco, A. (2012). *College: What it was, is, and should be*. Princeton, NJ: Princeton University.
- DeMillo, R. A. (2011). *Abelard to Apple: The fate of American colleges and universities*. Cambridge, MA: MIT.
- Denholm, J., Giovannetti, M., Kummen, K., McLeod, K., & Snaydon, J. (2015). *Report of the general education committee*. Retrieved from <https://www.capilanou.ca/WorkArea/DownloadAsset.aspx?id=48008>.
- Doğramacı, İ. (2007). *Türkiye’de ve dünyada yükseköğretim yönetimi*. Ankara: Meteksan.
- Duncan, A. G. (2014). *General education in the 21st century: Aspirational goals and institutional practice* (Master’s Thesis). Available from ProQuest dissertations and theses database. (UMI No. 3644433).
- Eğitim Reformu Girişimi. (2013). *Eğitim izleme raporu*. Retrieved from <http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/>
- Ensor, P. (2002). *Curriculum*. In Cloete, N, Fehnel, D, Gibbon, T, Maassen, P, Moja, T & Perold, H. (eds). *Higher education policy, institutions and globalisation: New dynamics in South Africa after 1994*. Cape Town: Juta.
- Erdem, A. R. (2002). *Pamukkale Üniversitesi’nin bugünü ve geleceğine ilişkin önemli iç ve dış paydaşlarının (ilgi gruplarının) algıları*. (Doktora tezi). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Erdem, A. R. (2005). Üniversitenin var oluş nedeni. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 104-116.
- Erdem, A. R. (2006). Dünyadaki yükseköğretim değişimi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 299-314.
- Erdil, E., Pamukçu, M.T., Akçomak, İ., S., & Erden, Y. (2013). Değişen üniversite-sanayi işbirliğinde üniversite örgütlenmesi. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 68(2), 95-127.
- Ergüder, Ü., Şahin, M., Terzioğlu, T. & Vardar, Ö. (2009). *Neden bir yükseköğretim vizyonu*. İstanbul: İstanbul Politikalar Merkezi.
- Etzkowitz, H. (2001). *The bi-evolution of the university in the triple helix era*. Science Policy Institute. Retrieved from <http://cite-seerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.621.6900&rep=rep1&type>
- Etzkowitz, H. (2008). *The triple helix: Industry-university-government innovation in action*. New York: Routledge.
- Etzkowitz, H., Gulbrandsen, M., & Levitt, J. (2000). *Public venture capital: Government funding sources for technology entrepreneurs*. New York: Harcourt.
- European Union. (2014). *High level group on the modernisation of higher education: New modes of learning and teaching in higher education*. Luxembourg: EU.
- European Universities Association. (2004). *Annual report 2003*. Retrieved from [http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/EUA\\_annual\\_report\\_2003.1099928273680.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/EUA_annual_report_2003.1099928273680.pdf).
- Fliegel, R., & Holland, J. (2013). Quantifying learning in critical thinking. *Journal of General Education: A Curricular Commons of the Humanities and Sciences*, 62(2-3), 160-203.
- Futhey, T., Luce, R., & Smith, J.M. (2010). Drivers of change in higher education. *Educause Review*, 45(1), 12-13.
- Gaff, J., G. (1991). *New life for the college curriculum: Assessing achievements and furthering progress in the reform of general education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Glynn, S. M., Aultman, L. P., & Owens, A. M. (2005). Motivation to learn in general education programs. *The Journal of General Education*, 54, 150-170.
- Goldstein, P.J. (2006). *The future of higher education: A view from CHEMA*. Retrieved from <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ECP0602.pdf>.
- Günay, D. (2011). Türk yükseköğretimini yeniden yapılandırılması bağlamında sorunlar, eğilimler, ilkeler ve öneriler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(3), 113-121.
- Gür, T., M. (2003). *Araştırma ve eğitimde disiplinlerarasılık*. In Babüroğlu O.N. (Ed.), (Çev. Dicleli Z.), *Eğitimin geleceği: Üniversitelerin ve eğitimin değişen paradigması*. (pp. 185-195). İstanbul: Sabancı Üniversitesi.
- Gürüz, K., Şuhubi, A. M., Şengör, C., Türker, K., & Yurtsever, E. (1994). *Türkiye’de ve dünyada yükseköğretim, bilim ve teknoloji*. İstanbul: Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği (TÜSİAD).
- Harden, R.M., & Davis, M.H. (1995). AMEE medical education guide no. 5. The core curriculum with options or special study modules. *Medical Teacher*, 17(2), 125-148.
- Hicks, O. (2007). *Curriculum in higher education in Australia – Hello? Enhancing higher education, theory and scholarship*. Proceedings of the 30th HERDSA Annual Conference. Retrieved from <https://herdsa.org.au/system/files/p53.pdf>.
- Higher Education Academy. (2013). *We think that’s the future: curriculum reform initiatives in higher education*. Retrieved from [https://www.heacademy.ac.uk/resources/detail/Research/curriculum\\_reform\\_initiatives](https://www.heacademy.ac.uk/resources/detail/Research/curriculum_reform_initiatives).
- Johnson, B. L. (1952). *General education in action*. Washington, DC: American Council on Education.
- Johnstone, D. B. (1998). *The financing and management of higher education: A status report on worldwide reforms*. Retrieved from <http://www.worldbank.org/html/extdr/educ/postbasc.htm>.
- Johnstone, D.B., & Marcucci, P.N. (2007). *Worldwide trends in higher education finance: cost-sharing, student loans, and the support of academic research*. UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge. Paris: UNESCO.

- Jones, E., A., & Ratcliff, J. L. (1991). Which general education curriculum is better: Core curriculum or the distributional requirement? *The Journal of General Education*, 40, 69-101.
- Jones, E. (1992). *Is a core curriculum best for everybody?* In Ratcliff J. L. (Ed.), *Assessment and curriculum reform* (pp. 37-46). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kalaycı, N. (2008). Yükseköğretim toplam kalite yönetimi uygulamalarında ihmal edilen unsurlardan "TKY Merkezi" ve "Eğitim Programları". *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 163-188.
- Kalaycı, N., Atay, T., & İlhan, E. (2015, Ekim). *Yükseköğretimde çekirdek program tasarımı ve uygulamaların karşılaştırılması*. III. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Kavak, Y. (2011, Mayıs). *Türkiye'de yükseköğretimde büyüme: Yakın geçmişe bakış ve uzun vadeli (2010-2050) büyüme projeksiyonları*. Uluslararası Yükseköğretim Kongresi. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Keeling, R. P., & Hersh, R. H. (2012). *We're losing our minds: rethinking American higher education*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Keller, G. (1983). *Academic strategy: the management revolution in American higher education*. Baltimore: Johns Hopkins University.
- Keller, G. (2008). *Higher education and the new society*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University.
- Koç Üniversitesi (2016). *Çekirdek program*. Retrieved from <https://adaylar.ku.edu.tr/node/32>
- Kridel, C. (2010). *Encyclopedia of curriculum studies*. London: SAGE.
- Kuh, G. D. (2008). High impact educational practices: what they are, who has access to them, and why they matter. Washington: American Association of Colleges and Universities.
- Latzler, B. (2004). *The hollow core: failure of the general education curriculum*. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?id=ED535786>.
- Le Compte, M. D., & Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, 52, 31-60.
- Levander, L. M., & Mikkola, M. (2009). Core curriculum analysis: a tool for educational design. *The Journal of Agricultural Education and Extension*, 15(3), 275-286.
- Light, R. J. (1992). *The Harvard assessment seminars: second report*. Cambridge: Harvard University Graduate School of Education and Kennedy School of Government.
- Lounsbury, J. H., & Vars, G. F. (1978). *A curriculum for the middle schools*. New York: Harper & Row.
- Lowenstein, M. (2015). General education, advising, and integrative learning. *The Journal of General Education*, 64(2), 117-130.
- MacDonald, W. B. (2003). *Trends in general education and core curriculum: a survey*. Retrieved from <http://www.erin.utoronto.ca/~w3asc/trends.htm>.
- Martin, J., C., & Verdager, A. (1995). Development and diversification of the social and economic functions of French universities. *Higher Education in Europe*, 20(3), 25-36.
- Mayer, P. (2009). *Guidelines for writing a review article*. Retrieved from [http://www.plantscience.ethz.ch/education/Masters/courses/Scientific\\_Writing](http://www.plantscience.ethz.ch/education/Masters/courses/Scientific_Writing)
- McGregor, S., & Volckmann, R. (2010). Transdisciplinarity in higher education: The path of Arizona State University. *Integral Leadership Review*, 10(3), 1-25.
- Menand, L. (2010). *The marketplace of ideas: reform and resistance in the American university*. New York, NY: W.W. Norton.
- Middlehurst, R., & Woodfield, S. (2006). Quality review in distance learning: policy and practice in five countries. *Tertiary Education and Management*, 12(1), 37-58.
- Miles, M. B., & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book* (2<sup>nd</sup> Ed.). CA: Thousand Oaks, Sage.
- National Middle School Association. (2003). *This we believe: successful schools for young adolescents*. Westerville, OH: Author.
- National Leadership Council for Liberal Education and America's Promise. (2007). *College learning for the new global century*. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.
- New Media Consortium. (2014). *New horizon report 2014*. Retrieved from <https://www.nmc.org/pdf/2014-nmc-horizon-report-he-EN.pdf>.
- New Media Consortium. (2015). *New horizon report 2015*. Retrieved from <http://cdn.nmc.org/media/2015-nmc-horizon-report-HE-EN.pdf>.
- Newton, R., R. (2000). Tensions and models in general education planning. *The Journal of General Education*, 49(3), 165-181.
- O'Banion, T. (2016). A brief history of general education. *Community College Journal of Research and Practice*. 40(4), 327-334.
- OECD. (2007). *Four future scenarios for higher education*. Paris: OECD.
- OECD. (2009). *Higher education to 2030: Globalisation*. Paris: OECD.
- Oliva, P. (2009). *Developing the curriculum* (7th ed.). USA: Pearson.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2004). *Curriculum foundations, principles and issues* (3rd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Özdem, G., & Sarı, E. (2008). Yükseköğretimde yeni bakış açılarıyla birlikte yeni kurulan üniversitelerden beklenen işlevler (Giresun Üniversitesi örneği). *Üniversite ve Toplum, Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 8(1), 1-10.
- Pautasso, M., & Bourne, P. (2013). *Ten simple rules for writing a literature review*. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3715443/>
- Pinar, W. (2003). *What is curriculum theory?* New York: Routledge.
- Posner, G. (1995). *Analyzing the curriculum*. USA: Library of Congress.
- Pushor, D., & Murphy, S. (2010). *Problem centered curriculum*. In Kridel C. (Ed.), *Encyclopedia of curriculum studies* (pp. 685-686). Los Angeles: Sage.
- Readings, B. (1996). *The university in ruins*. Cambridge: Harvard University Press
- Roth, M. (2014). *Beyond the university: Why liberal education matters*. New Haven, CT: Yale University.
- Rudolph, F. (1977). *Curriculum: A history of the American undergraduate course of study since 1636*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rutgers University (2016). *Core curriculum rubrics*. Retrieved from <http://sas.rutgers.edu/documents/core-requirements/636-crc-rubrics-for-core-goals/file>.

- Sabancı Üniversitesi (2016). *Üniversite dersleri*. Retrieved from <http://fdd.sabanciuniv.edu/tr>
- Salmi, J. (2010). *Dünya çapında üniversiteler kurmanın zorluğu* (Çev. Yamaç K.) Ankara: Eflatun.
- Scott, J., C. (1993). The mission of the university: medieval to postmodern transformations. *The Journal of Higher Education*, 77(1), 1-39.
- Stauffer, T. M. (1990). *A university model for the 1990s. New directions for higher education*. Retrieved from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/he.36919907004/epdf>.
- Şenses, F. (2007). Uluslararası gelişmeler ışığında Türkiye yükseköğretim sistemi: Temel eğilimler, sorunlar, çelişkiler ve öneriler. *ERC (Economic Research Centre) Working Papers in Economics*. Retrieved from [www.erc.metu.edu.tr/menu/series07/0705.pdf](http://www.erc.metu.edu.tr/menu/series07/0705.pdf)
- Şimşek, H. (1999). The Turkish higher education system in the 1990s. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 4(2), 133-153.
- Şimşek, H., & Adıgüzel, T. (2012). Yükseköğretimde yeni bir üniversite paradigmasına doğru. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 250-261.
- Simsek, H., & Heydinger, R.,B. (1993). An analysis of the paradigmatic evolution of U.S. higher education and implications for the year 2000. *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, 9(1), 1-49.
- Taylor, J., & Miroiu, A. (2002). Policy-making, strategic planning, and management of higher education. Paris: UNESCO-CEPES.
- TEDMEM. (2015). *Ulusal eğitim programı 2015-2022*. Ankara: TEDMEM.
- TEDU. (2016). *Academic catalog*. Ankara: TED University.
- Tekeli, İ. (2003). Dünyada ve Türkiye'de üniversite üzerinde konuşmanın değişik yolları. *Toplum ve Bilim Dergisi*, 97, 123-143.
- Times Higher Education. (2016). *World university rankings 2015-2016*. Retrieved from <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2016/world-ranking>
- Timur, T. (2000). *Toplumsal değişme ve üniversiteler*. Ankara: İmge.
- Trow, M. A. (2005). *Reflections on the transition from elite to mass to universal access: forms and phases of higher education in modern societies since WWII*. *Institute of Governmental Studies*. Retrieved from <http://escholarship.org/uc/item/96p3s213#page-1>.
- Toylan, N., Vatanserver, E., & Göktepe, A. (2010). Öğrenen organizasyon olarak üniversiteler: Türkiye'deki bir devlet üniversitesinde durum analizi. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 2(1), 61-68.
- Tural, N. K. (2002). Küreselleşmenin üniversite üzerine etkisi. *Eğitim Araştırmaları*, 6, 99-120.
- TÜSİAD-EUA. (2008). *Türkiye'de yükseköğretim: Eğilimler, sorunlar ve fırsatlar*. Retrieved from [http://eua.ieu.edu.tr/old/doc/tusiad\\_eua\\_raporu.pdf](http://eua.ieu.edu.tr/old/doc/tusiad_eua_raporu.pdf)
- Uvalić-Trumbić, S. (2010). *New dynamics for higher education and research in the 21st century: What implications for small states?* Paper prepared for the OECS Conference on Higher Education; St. Lucia: OECS Secretariat.
- Üçer-Saylan, D., Sayers, Z., & Alpar, M. A. (2016). Bir çekirdek program hikâyesi-temel geliştirme programı. *Yükseköğretim ve Bilim*, 6 (3), 304-316.
- Variş, F. (1977). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Vars, G. F. (1991). Integrated curriculum in historical perspective. *Educational Leadership*, 49(2), 14-15.
- Vars, G. F. (2001). Can curriculum integration survive in an era of high-stakes testing? *Middle School Journal*, 33(3), 7-17.
- Vidovich, L., O'Donoghue, T., & Tight, M. (2012). Transforming university curriculum policies in a global knowledge era: mapping a "global case study" research agenda. *Educational Studies*, 38(3), 283-295.
- Waldo, J. T. (2014). Application of the test of scientific literacy skills in the assessment of a general education natural science program. *Journal of General Education: A Curricular Commons of the Humanities and Sciences*, 63(1), 1-14.
- Waltzer, K. (2000). *General education models: Pros & cons of general education strategies*. Retrieved from [https://www.york.cuny.edu/academic/academic-affairs/general-education-reform/Waltzer document.pdf](https://www.york.cuny.edu/academic/academic-affairs/general-education-reform/Waltzer%20document.pdf).
- Wells, C. (2016). Special issue: Realizing general education: Reconsidering conceptions and renewing practice. *ASHE Higher Education Report*, 42 (2), 1-85. Retrieved from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/aehe.2016.42.issue-2/issuetoc>.
- White, C., R. (1994). A model for comprehensive reform in general education: Portland State University. *The Journal of General Education*, 43(3), 168-237.
- Williams, J. L., McCarley, N., & Kraft, J. (2013). History and systems of psychology: a course to unite a core curriculum. *College Quarterly*, 16(2), 1-13.
- Wissemma, J.G. (2009). *Towards the third generation university. Managing the university in transition*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Wolf, P., Cristensen, J.H., Svinicki, M.D., & Rice, R.E. (2007). *Yüksek öğretimde eğitim programı geliştirme: Öğretim üyeleri tarafından yürütülen süreçler ve uygulamalar*. (Çev. Kalaycı, N. & İlhan, E.; Çev. Ed. Atay, M.T.). Ankara: Elhan.
- Woodbury, S. (1998). Rhetoric, reality, and possibilities: Interdisciplinary teaching and secondary mathematics. *School Science and Mathematics*, 98(6), 303-311.
- Wraga, W. G. (1996). *A century of interdisciplinary curricula in American schools*. Jefferson City, MO: Scholastic.
- Wende, M. C. (2011). The emergence of liberal arts and sciences education in Europe: A comparative perspective. *Higher Education Policy*, 24(2), 233-253.
- Xing, J., Ng, P.S., & Cheng, C.Y. (2013). *General education and the development of global citizenship in Hong Kong, Taiwan and Mainland China*. New York: Routledge.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2007). *Türkiye'nin yükseköğretim stratejisi*. Retrieved from [http://www.yok.gov.tr/documents/10279/30217/yok\\_strateji\\_kitabi/27077070-cb13-4870-aba1-6742db37696b](http://www.yok.gov.tr/documents/10279/30217/yok_strateji_kitabi/27077070-cb13-4870-aba1-6742db37696b)
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2014). *Büyüme, kalite, uluslararasılaşma: Türkiye yükseköğretimi için bir yol haritası*. Retrieved from <https://yolharitasi.yok.gov.tr/docs/YolHaritasi.pdf>
- Yüksel, İ. (2002). Yükseköğretimde eğitim-öğretim faaliyetleri ve örtük program. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 361-370.