

YÜKSEK LİSANS ÖĞRENCİLERİNİN PROGRAM VE ÖĞRETİM ELEMENLARINDAN BEKLENTİLERİ

Ayşe Ottekin DEMİRBOLAT*

Özet

Etkili öğretim süreçleri farklı öğretim teknikleri içerir ve eğitim yöntemlerinde yaratıcılığı destekler. Ancak üniversite bağlamında öğretim her zaman etkili değildir. Kendi alanlarında bilgili olsalar da öğretim üyelerinin öğrenme kuramları ve öğretim stratejileri konusunda bilgileri kısıtlıdır. Öğretim üyeleri, geleneksel yöntem ve teknikleri tercih etmekte ve bu yöntemlerin üst düzey öğrenme yaratmaya uygunluğunu düşünmemektedir. Yüksek öğretimin sürekliliğinde önemli bir yere sahip olan lisans üstü eğitim öğrencilerinin acaba program, ders işleme ve değerlendirme süreci ile ilgili görüş ve beklentileri nelerdir? Bu araştırma bu sorulara cevap aramak amacıyla G.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsüne devam etmekte olan 95 yüksek lisans öğrencisiyle yapılan görüşmelere dayalı olarak biçimlenmiştir. Araştırma bulgularına göre öğrenci beklentileri, literatürde yer alan yenilikçi uygulamalar ile örtüşmektedir. Öğrenci beklentileri; uygulama temelli, akran değerlemesine dayanan, proje ve grup çalışmalarını destekleyen, eleştirel öğrenme ve analize dayalı yöntemleri destekler nitelikte olup ayrıca seçmeli derslerin sayılarının artırılması, klâsik yöntemlerden kaçınılması, saygıya ve katılıma dayalı ortamların yaratılması gibi konulara dikkat ve özen istemektedir.

Anahtar Sözcükler: Öğrenci beklentileri, öğrenci değerlemesi, süreç odaklı değerlendirme, grup çalışması, eleştirel öğrenme ve eleştirel analiz, uygulama temelli yüksek lisans öğrenimi.

Abstract

Effective learning processes include various teaching methods and support creativity in the education methods. However, in the university context education is not always effective.

Generally speaking, lecturers prefer traditional methods and techniques and do not think about the suitability of these methods for the creation of high level learning. What are the views and expectations of the post-graduate students, who constitute an essential part of the continuity of the higher education, about the programme, lecturing and assessment process? This study is designed according to the meetings with the 95 post graduate students at the Educational Sciences Institute of Gazi University in order to find answers to these questions. According to the findings, the expectations of the students match with the innovative practices in the literature. The expectations of the students incorporate practice based, peer-assessment oriented methods based on critical learning and analysis. The students also request care for and attention to the issues like increasing the number of elective courses, refraining from the classical methods and creating atmospheres based on respect and involvement.

Key words: Student Expectation, peer assessment, process-focused assessment, group studies, critical learning and critical analysis, practice-based post graduate study.

Yüksek öğretimde öğrenciler sektörün başlıca tüketicisidir ve tüketicilik hakları konusunda giderek bilinçli hâle gelmektedir. Üniversite öğretim elemanları ise hizmet sunan kişiler olarak tüketicilerin beklentilerine duyarlı olma gereğini hisseden kişilerdir. Eğitim alanında öğrenci beklentilerinin önemli olduğunu gösteren bulgular vardır. Bu bulgulara göre beklentilerin ele alınması öğrenci başarı sonuçlarında önemli gelişmeler yaratmaktadır (Sander, Stevenson ve diğerleri, 2000: 310). Öğrencilerin yüksek öğretimle ilgili beklentileri hakkında yapılan araştırmalara göre bu beklentiler bir dizi faktöre dayanmaktadır.

Yüksek öğretimde kaliteli eğitim, öğrencilere etkili öğrenme fırsatları sunulması ile özdeşleştirilmektedir (Broader ve Dorfman 1994). Öğretimin amacı öğrenme yaratmaktır. (Ramsden 1992). Bu genel amaca ulaşmanın pek çok yolu vardır. Etkili öğretme süreçleri farklı öğretme teknikleri içerir ve eğitim yöntemlerinde yaratıcılığı destekler. Çünkü bunların optimal öğrenmeye önemli katkıları olduğu düşünülmektedir (Aktaran:Ballantyne, Bain, Packer, 1999:238).

Ancak üniversite bağlamında öğretim her zaman etkili değildir. Kendi alanlarında bilgili olsalar da öğretim üyelerinin öğrenme kuramları ve öğretim stratejileri konusunda bilgileri kısıtlıdır (Hannan, English ve Silver 1999: 283). Bu öğretimle ilgili bilinç eksikliğinin sonucunda öğretim üyeleri kendilerine öğretilen şekilde ders vermekte, geleneksel yöntem ve teknikleri tercih etmekte ve bu yöntemlerin üst düzey öğrenme yaratmaya uygunluğunu düşünmemektedir (Wentzel, 1987) (Aktaran: Ballantyne, Bain, Packer, 1999:238).

1996 yılında Avustralya’da üniversite öğretimi ile ilgili akademisyenlerin görüşlerine dayalı olarak yapılan bir araştırmanın sonuçlarına göre, etkili öğretim yapan öğretim elemanlarının sağlık bilimlerinde meslekî uygulama becerilerinin, sosyal ve beşerî bilimlerde eleştirel değerlendirmenin ve iletişim becerilerinin, eğitim bilimlerinde düşünmeye dayalı uygulamaların, hukuk ve işletmede hayat boyu öğrenme becerilerinin, fen bilimlerinde ise problem çözme becerilerinin geliştirilmesi konusunda özel bir özen gösterdikleri saptanmıştır. Yine aynı araştırma sonuçlarına göre öğretim yöntemlerinin bilim dallarına göre tercih dağılımları farklıdır. Matematik, mühendislik ve fen bilimleri dallarında bilgisayar teknolojisi daha çok kullanılırken, işletmede olay incelemesi çalışmaları, gerçek dünya problemlerinin çözümü; sağlık bilimlerinde problem temelli öğrenme ve olay incelemesi; eğitim bilimleri ve hukukta rol oynama yöntemleri; sağlık bilimlerinde kendi kendine yönlendirilen öğrenme teknikleri ve problem temelli öğrenme teknikleri olarak çeşitlenmektedir (Ballantyne, Bain, Packer, 1999:243).

Aynı araştırmayla saptanan etkili öğretimle ilişkili akademisyen görüşleri, özellikle öğretim üyelerinin coşkusu üzerinde durmaktadır. Konunun sevilmesi ve iyi öğretimin özelliği öncelikle öğretim elemanının duyduğu coşkuyla yakından ilgili bulunmaktadır. Coşku, öğretmenin, öğrencilerle bilgiyi paylaşma isteğini artırırken, öğrencilerin konuya ilgi duymasını sağlamakta ve bu ilgiyi kalıcı kılmaktadır. Yine katılımcıların görüşlerine göre konuların öğrencilerin gündelik deneyimleri ile ilişkilendirilmesi etkili öğretim için önemli bir başka nokta olarak önemsenmektedir. Bir diğer önemli konu, öğretimin öğrenmeye uygun hâle getirilmesidir. Bu amaçla faaliyet dizaynına dikkat edilmeli, tartışma ve dönüt amaçlı fırsatlar yaratmaya özen gösterilmelidir. Anlamlı öğrenme yoğunlukla öğrencilerin eski anlama yollarını bırakması ve yeni kavrama yollarını denemesi olarak görülmektedir. Akademisyenlerin yoğunluğu öğrencilerin kavram ve inançlar konusundaki anlayışlarını yeniden düşünmesini sağlayan ortamlar yaratmaktadır. Anlamanın oluşması için tartışma fırsatlarının verilmesi ve bağımsız öğrenmenin sağlanması gerektiği üzerinde önemle durulmaktadır (Ballantyne, Bain, Packer, 1999: 247-249).

Yenilikçi öğrenme ve öğretme yöntemlerinin tartışılma nedenleri, öğrencileri güdülemek, onlara daha iyi öğretim sunmak, öğrencileri geleceğe daha iyi hazırlamak, öğrencilere öğrenme sorumluluğu kazandırmak, öğrenme ve öğretme etkinliklerinin sonuç ağırlıklı ele alınması kadar süreç ağırlıklı olarak ele alınmasının önemine de dikkat çekmektir. Ayrıca bu nedenler dışında yüksek öğretimdeki değişime bir dizi etmen (işveren talepleri, politikacılar, üniversite öğretmenlerinin değişen öğrenci ihtiyaçlarına cevap verme çabaları gibi) hız vermektedir. Yenilikçi uygulamaların yaygınlaşmasında malî özendiricilerin rol oynamadığı ve meslekî yükselme kaygılarının gözlemlenmediği de saptanmıştır (Hannan, English, Silver, 1999:287). Bu sonuç bir anlamda öğretimde yenilikçi uygulamaların gerçek bir ihtiyaçtan, öğrenci beklentilerine dayalı doğal bir süreçle oluştuğu şeklinde yorumlanabilir.

Yüksek Öğretimde Yenilikçi Uygulamalar

Yüksek öğretimde yenilikçi uygulamalara duyulan ihtiyaç giderek artmaktadır. Günümüzde bilgiye erişimin çok kolay olması, yüksek öğretimde öğretim ortamlarının daha cazip ve etkin kılınmasını zorunlu hâle getirmektedir. Bu bağlamda öğrenci beklentilerini tanımaya ve anlamaya çalışmak da konuya yaklaşımı kolaylaştırması açısından oldukça önemlidir.

Akran Değerlemesi

Son yıllarda öğretimde sınıf mevcudundaki hızlı artış ve akademik personelin bu yükü taşımada karşılaştığı güçlük “akran değerlendirme” kavramını tartışılır kılmıştır. Bu değerlendirme biçiminde öğrencilerin çalışmaları, arkadaşları tarafından ölçümlenir. Bu süreçte öğrenci aktif rol aldığı için öğrenme becerilerini hayat boyu geliştirme konusunda yeni deneyimler kazanır. Öğrenci, arkadaşlarının çalışmalarını inceleyip düzeltirken bilgi ve becerilerini uygulamalı olarak kullanmak zorunda kalır ve bu durum öğrencinin bilgi anlayışının pekişip, derinleşmesini de sağlar. Böylece akran değerlendirme öğrencilerin eleştirel ve bağımsız öğrenciler olmalarına ve konuyla ilişkili açık kavram geliştirmelerine katkı sağlar (Falchikov, 1995; Searby ve Ewers, 1997). (Aktaran: Ballantyne, Hughes, Mylonas 2002: 427-428).

Literatüre göre (Aktaran: Ballantyne, Hughes, Mylonas, 2002: 427-428), akran değerlendirme aşağıda belirtilen yollarla öğrenmeyi geliştirmektedir:

- Değerlendirmeyi yapan öğrenci, değerlendirmenin ve dersin amaçları üzerinde daha yoğun düşünür (Boud, 1995; Topping ve diğerleri, 2000).
- Değerlendirme sürecine katılım, öğrencinin iyi ve kötü çalışmasının ne olduğu konusunda düşünür, daha nesnel ölçütlerin ayırımına varır (Searby ve Ewers, 1997).
- Değerlendirmede notların neden ve nasıl verildiğini öğrenir (Brindley ve Scoffield 1998).
- Değerlendirme yapan öğrenci bir standarda ulaşmak için neyin gerekli olduğunu daha iyi anlar (Falchikov, 1995; Hanrahan ve Isaacs, 2001; Race, 1998).
- Öğrenciler çalışmaların açık ve mantıklı bir şekilde sunulmasının önemini anlar (Brindley, Scoffield 1998; Race, 1998).
- Öğrenciler, arkadaşlarının çalışmalarına bakarak hatalar ve doğruları inceleyerek yazı yazma teknikleri, bilgi ve düşünceleri ifade etme becerileri hakkında bilgi edinir, bunları eleştirebilecek hâle gelir (Race, 1998).

- Öğrencilerin kendilerine güvenleri ve ileride yapacakları çalışmaların kalitesi artar (Dochy ve diğerleri, 1999; Mowl ve Pain, 1995; Topping ve diğerleri, 2000).

Literatür, akran değerlendirmesinin kullanımını savunmakla beraber bu süreçle ilgili bazı sorunlar ve kısıtlamalar yaşandığını da belirtmektedir. Bunlar, yüksek öğretimde biçimsel bir değerlendirme aracı olarak akran değerlendirmesinin yeni bir teknik olmasındandır (Orsmond ve Merry, 1996). Örneğin, öğrenciler akran değerlendirmesinde zorlanmakta ve değerlendirmeyi en az sevilen etkinlikler olarak gördüklerini ifade etmektedirler (Topping ve diğerleri, 2000). Ayrıca öğrenciler değerlendirme sürecinin kendileri açısından çok zaman alıcı olduğunu belirtmektedirler. Her çalışmayı işlemek, karşılaştırmak ve değerlendirmek uzun bir süreci kapsamaktadır (Davies, 2000; Topping ve diğerleri, 2000). Ayrıca öğrenciler değerlendirmede nesnel olma konusunda da zorlanmaktadır (Ching ve Warren 1997) (Aktaran: Ballantyne, Hughes, Mylonas, 2002: 427-428).

Akran değerlendirmesi ders öğretim elemanı açısından da zaman alıcı olabilir. Çünkü bu süreci desteklemek amacıyla öğretim elemanı; değerlendirme dokümanları, kriterler, puanlama ölçütleri hazırlamak, öğrencilere rehberlik etmek, not vermede kullanılacak kriterler ve yöntemlerin ayrıntılı olarak tartışılmasını sağlamak durumundadır. Ancak bu sürecin, değerlendirenlere sağlayacağı katkı düşünüldüğünde, getireceği iş yükünü hafifletici ve mazur gösterici nedenlerin bulunması kolaylaşacaktır. Ayrıca bu sürecin ortaklaşa, katılımcı ve karşılıklı olması insan ilişkileri ve etkileşimi boyutunda da öğrenciyi geliştirecektir. Bu konuda yapılan çalışmaların öğrenci görüşlerine dayalı bulgularına göre grup yoluyla yapılan çalışmanın en olumlu yönü başka alanlara aktarılması olası, insan ilişkileri ve etkileşimi konusunda kazandırdığı beceri olarak belirtilmiştir (Lejk ve Wyvill, 2002:570).

Akranların performanslarının eleştirel bir biçimde değerlendirilmesi öğretmen eğitimi bağlamında özellikle önemlidir. Literatür taramasında güvenilir değerlendirme yapmada önemli beceriler olarak şu üç aşama önemslenmektedir: 1- Değerlendirme kriterlerinin tanımlanması, 2- Kişinin performansının değerlendirilmesi , 3- Gelecekteki öğrenme için yapıcı dönüt verilmesi. Akran değerlendirmesi konulu bir eğitim programı bu beceriler üzerinde durmalıdır. Her şeyden önce ders içeriği akran değerlendirmesinin hedefini belirler. Öğretmen, öğrencileri bu konuda yönlendirmeden evvel ders hedeflerini ve değerlendirme kriterlerini net olarak kabul etmeli ve öğrencilere bildirmelidir. Akran değerlendirme çalışmaları değerlendirme becerilerinin uygulandığı öğrenme alıştırmaları olarak görülebilir (Sluijmans, Gruwel ve Merrienboer, 2002:445).

Eleştirel Öğrenme ve Eleştirel Analiz

Özellikle sosyal bilimlerdeki öğretmenler, öğrencilerinin eleştirel analiz ve eleştirel düşünme kapasitesi geliştirmesine önem vermektedir. Eleştirel düşünme yeteneğinin geliştirilmesi üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesi için önemli bir temel oluşturmaktadır. Habermas'ın (1972) çalışmasına dayalı olarak Van Manen (1977) üç düşünme türü olduğunu savunur. Bunlar teknik, pratik ve eleştireldir. Teknik düşünme belli sonuçlara ulaşma araçlarının etkisiyle ilgilidir. Pratik düşünme, hedef ve görüşlerin incelenmesini sağlar. Eleştirel düşünme ise eşitlik, adalet gibi ahlâkî ve etik kriterler içerir ve kişisel eylemin incelenmesini tarihsel, politik ve sosyal bağlamlarda ele alır. Eleştirel kuramcıların çalışmaları, özgürleştirici eğitim odağı olarak eleştirel düşünmeyi gündeme getirir (Fisher, 2003: 314). Eleştirel düşünme yoluyla insanlar varlıklarının gerçek yapısını görür, buna göre durumlarını değiştirmek için çaba gösterir (Fay, 1987) (Aktaran: Fisher, 2003: 314). Barnett'e (1997) göre yüksek öğretimde eleştirel varlık merkezdedir. Barnett eleştiriciliğin üç alanı olduğunu savunur: bilgi, benlik ve

dünya. Bu üç alana uygun üç beceri vardır. Eleştirel düşünme, kişinin kendisini eleştirel olarak düşünmesi ve eleştirel eylemde bulunmasıdır. Eleştirel düşünmenin öğrenilmesi için öğretim yöntemlerinde ve öğretim-öğrenme ilişkilerinde radikal değişiklikler olmalıdır. Özellikle öğretmen ve öğrenciler; öğrenciler ve öğrenciler arasında düşünmeye dayalı diyalog süreci yoluyla desteklenmelidir. Dolayısıyla yetişkin eğitimi bağlamında eleştirel düşünme, görüşlerin ve inançların incelenmesini içerir. Bu inceleme, özgürleştirici eylemin temel koşuludur (Fisher, 2003:315).

Uygulama Temelli Öğretim

Yüksek öğretimde öğretim üyeleri ve öğrencilerin karşılaştığı önemli bir sorun, uygulama temelli lisan süstü eğitimin nasıl gerçekleştirileceğidir (Winter, Griffiths, Gren, 2000:26). Yüksek öğretim bir değişim süreci içindedir. Bu değişimin nedeni bir yandan yüksek öğrenimin diğer çalışma alanlarıyla yakın iş birliği içinde olmaya ihtiyaç duyması, diğeri ise iş alanlarının da yüksek öğretimle yakın ilişki içinde olmaya istekli olmasıdır. Ancak yüksek öğretimde program içeriği, araştırma yöntemleri, bilginin değeri ve temelleri hakkında belirsizlik vardır. Bu belirsizliğe yüksek öğretimin “ epistemolojik krizi” (Scott 1995) veya “ sunum krizi” (Hammersley, 1997) denmektedir (Aktaran: Winter, Griffiths, Gren 2000:26). Bu durum, uygulama temelli lisans üstü eğitime duyulan ihtiyacın nedenlerini göstermek açısından olduğu kadar uygulama temelli eğitimin güçlüklerini göstermek açısından da önemlidir.

Yüksek öğretimin diğer iş alanlarıyla yakınlaşması farklı şekillerde görülmektedir: a) Değişik mesleklere sahip insanlar için yüksek öğretim açık hâle gelmektedir. b) Hükümet politikaları yüksek öğretimin iş temelli öğrenmeye değer vermesini istemektedir. c) İşyerleri yüksek öğretim kurumları ile yakın ortaklıklar kurmayı plânlamaktadır. d) Yüksek öğretim kurumları ile iş birliği uygulamaları başlatılmaktadır. e) Yüksek öğretime verilen devlet finansı ekonomik koşullara bağımlı kılınmaktadır. Uygulama temelli yüksek lisans eğitimi ile iş yerleri arasında açık bir bağlantı olduğu tartışılmaz. Uygulama temelli eğitim, iş yerleri ile eğitim kurumları arasında ortaklık kurma anlamına gelir. Uygulama temelli eğitim programı, ekonomik faaliyetler ile akademik öğrenme arasında köprü görevi üstlenerek üniversite ve iş alanının ihtiyaç ve standartlarına yanıt vermeye çalışmaktadır.

Sosyal ve beşerî bilimlerde bilgi yapısı hakkında ayrı görüşler vardır. Tüm araştırmalar bilgi edinmeyle ilgilidir. Bilgiler güvenilir ve ön yargısız olmalı ve iyi bir amaç için kullanılmalıdır. Bilgileri üreten kişi sadece bireysel bir özne değildir, bakış açısının politikalarıyla kısıtlanır; ırk, cinsiyet, sosyal sınıf vb. özelliklerle ilgili olarak konumlanır (Winter, Griffiths, Gren, 2000:28). Bu konumlanmayı nötralize etmek ve bilgiyi nesnelleştirmek için bilginin işlevselleştirilmesi, bilginin uygulamaya geçirilmesi gerekir. Bir başka deyişle uygulama temelli eğitim, bilginin nesnelleşmesi ve işlevselleşmesi açısından da etkin bir rol oynayacaktır.

Grup Çalışması

Hartlay'e (1998) göre öğrenciler ders yerine grup faaliyetleri yoluyla öğrenmeyi tercih etmektedirler. Sunumlardan sıkıldıklarını ifade etmektedirler (Aktaran: Sander, Stevenson ve diğerleri 2000:321). Günümüzde kaynaklardan daha etkili yararlanılması gereği, bütüncül ve birbiriyle dayanışma içinde olan üyelerin oluşturduğu bir sınıf ihtiyacı, grup çalışması yaptırmanın önemini giderek arttırmaktadır. Geleneksel yöntemlerle sorun çözmeye, yeni durumlara uyma gibi problemler karşısında gereken hıza ulaşamadığında özellikle grup çalışmasına ihtiyaç duyulabilir. Etkili bir grup çalışması üst düzey iletişim becerilerinin (dinleme, anlama ve

dönüt verme) geliştirilmesi konusunda da öğrencilere önemli katkılar sağlar. Zaman zaman bu gruplardan takımlar yaratılması da öğretim etkinliklerinin amacını üst düzeye çekme, yeni bir dinamizm katmak açısından gruba olumlu katkılar sağlayabilir. Çünkü takımlar aktif problem çözücü ve yüksek performans odaklanmış yapılardır. Bağımlılık ve bütünleşme takım çalışmasının tanımlayıcı özellikleridir (Levi ve Slem 1994:30). Takım yaklaşımı, üyelerin yaratıcı güçlerinin serbest bırakılmasını, bunlardan yararlanılmasını sağlarken, üyelerin doyuma ulaşmasına da yardımcı olur. Esnekliği, buluşçuluğu, yaratıcılığı engelleyen geleneksel yöntemler yerine, değişime uyarlanmayı sağlayacak, yaratıcılığı desteklemeye dayalı takım çalışmaları ve iş birliğine dayalı yöntemler tercih edilmelidir (Likert, 1991; McGregor, 1985; Argrys, 1971) (Aktaran Keçecioğlu, 2002:28). Grup çalışmasından takım çalışmasını yönelme sürecinde takıma odaklı derslerin programlarda yer alması da önerilebilir. Bu derslerle takım davranışları ile ilgili temel bilgi, kavram ve teorilere aşinalık kazandırmayı, karmaşık bir işi başkalarıyla birlikte yürütebilme becerisi geliştirmeyi, kişilerin bireysel perspektiflerini ve davranışsal eğilimlerini, kişisel özelliklerini değerlendirmeyi ve bunların takım dinamiklerini ve sonuçlarını nasıl etkilediğini saptamayı amaçlamalıdır (McKandall, 2000:277).

Literatürde yer alan ve özellikle dikkatimizi çeken bu yenilikçi uygulamaların yüksek lisans eğitimimizde bir beklenti boyutuna dönüşüp dönüşmediği bu çalışma ile saptanmak istenmiştir. Bu araştırma, lisan üstü öğrencilerinin programlar ve öğretim elemanları ile ilgili beklentilerini saptamak amacıyla yapılmıştır. Araştırmada özellikle lisans üstü öğrencilerin tercih edilmesinin nedeni, ileri eğitim düzeyleri nedeniyle değerlendirmelerinin daha sağlıklı olacağı konusundaki çeşitli görüşlere (Lindsay, Bren, Jenkins, 2002:312) katılımın sağlanmasıdır.

Problem Durumu

Son yıllarda yüksek öğretimde yenilikçi uygulamalar konusunda önemli çalışmalar vardır. Yenilik; görsel-ışitsel araçlar, eğitim teknolojisi, iletişim ve bilgi teknolojileriyle ilgili görülmekle beraber daha çok grup çalışmaları, ekip projeleri, akran değerlemesi, eleştirel öğrenme ve eleştirel analiz gibi yenilikçi öğrenme ve öğretme yöntemleri içermektedir. Acaba bu yenilikçi yöntemler bizim yüksek öğretimimizde bir beklenti ve ihtiyaç boyutuna dönüşmüş müdür?

Problem Cümlesi

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencilerinin devam etmekte oldukları eğitim programlarına, ders işleme ve değerlendirme sürecine yönelik beklentileri nelerdir?

Alt Problemler

- 1- Yüksek lisans öğrencilerinin ders programları ile ilgili ilk üç sıraya yerleşen beklentileri nelerdir?
- 2- Yüksek lisans öğrencilerinin öğretim elemanlarından, derslerin işlenmesi süreci ile ilgili ilk üç sıraya yerleşen beklentileri nelerdir?
- 3- Öğrencilerin öğretim elemanlarının ders işleme sürecindeki öğrenci beklentilerini karşılama düzeyleri ile ilgili görüşleri nedir?
- 4- Yüksek lisans öğrencilerin öğretim elemanlarından, başarı değerlendirme süreci ile ilgili ilk üç sıraya yerleşen beklentileri nelerdir?

5- Öğrencilerin, öğretim elemanlarının değerlendirme sürecindeki öğrenci beklentilerini karşılama düzeyleri ile ilgili görüşleri nedir?

6- Yüksek lisans öğrencilerinin görüşlerine göre etkili ve hoşlanılarak geçirilen bir dersin taşıdığı ilk üç sıralamaya yerleşen genel özellikler nelerdir?

7- Yüksek lisans öğrencilerinin lisans üstü eğitime devam etme nedenleri nelerdir?

8- Yüksek lisans öğrencilerinin beklentileri ile cinsiyet, branş, yüksek lisans türü ve lisans eğitiminin alındığı kente göre değişen anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, 2003-2004 eğitim ve öğretim yılında Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencilerinin (tezli ve tezsiz yüksek lisans-doktora) eğitimleriyle ilgili beklenti ve önerilerini belirlemeyi amaçlayan betimsel bir çalışmadır. Bu kitle toplam 2770 öğrenciden oluşmaktadır. Cevaplama isteklilik esas alınmıştır.

Örneklem büyüklüğünün hesaplanmasında herhangi bir yöntem göz önünde bulundurulmamış, ayrıca öğrencilerin hangi ana bilim dalında oldukları önemsenmemiş, sadece eğitim bilimleri enstitüsünde herhangi bir ana bilim dalında yüksek lisans ya da doktora öğrencisi olmaları yeterli görülmüştür. Araştırma yöntemi olarak görüşme yöntemi seçildiğinden, 95 öğrenci ile sınırlı, rastgele olarak görüşme formu uygulaması yeterli bulunmuştur.

Verilerin Toplanması

Bu çalışma için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile, lisans üstü öğrencilerinin programla ilgili önerileri, öğretim elemanlarının ders işleme ve değerlendirme süreci ile ilgili beklentileri belirlenmek istenmiştir.

Görüşme formunun birinci bölümünde öğrencilerden kişisel bilgiler (cinsiyet, branş, lisans eğitimini aldığı kent), ikinci bölümünde devam etmekte oldukları lisans üstü eğitim programlarıyla (yüksek lisans-doktora) ilgili olarak önemli buldukları üç beklenti sıralamaları ve üçüncü bölümde de ders işleme ve değerlendirme süreci ile ilgili olarak öğretim elemanlarından beklentileri ve bu beklentilerin karşılanma düzeyleri ile ilgili görüşlerini belirtmeleri istenmiştir.

Araştırmaya katılanların cinsiyeti, lisans üstü eğitim düzeyi ve lisans eğitimini aldığı yer etken özellikler olarak değerlendirilmiştir. Öğrencilerin yüksek lisans program ve uygulamalarıyla ilgili beklentileri yüksek lisans yapmaktaki amaçları, öğretim elemanlarının yeterlilikleriyle ilgili düşünceleri, beklentilerinin rastlantısal da olsa literatürde geçen yenilikçi uygulamalarla örtüşüp örtüşmediği ve etken özelliklerle cevaplar arasında ilişki olup olmadığı saptanmak istenmiş ve bu amaçla 7 soruya yer verilmiştir. Bu soruların değerlendirilmesinde açık uçlu veri çözümlemesi kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından oluşturulan ölçme aracı yüksek lisans öğrencileri ve alan uzmanlarınca değerlendirilmiş ve onların görüşleri alınmış, ölçme aracı gerekli düzeltme ve geliştirmeler yapılarak ölçme aracına son şekli verilmiştir. Ölçme aracının güvenilirliğini test etmek için güvenilirlik analizi uygulanmıştır. Test sonucuna göre genel güvenilirlik değeri 0.1345 olarak hesaplanmıştır. Bu nedenle ölçme aracı tüm maddeleriyle güvenilir olarak kabul edilmemiştir. Nicel araştırma için geçerli olan güvenilirlikle ilgili bazı etkenler nitel araştırma için söz konusu değildir. Örneğin, nitel araştırmanın temel özelliklerinden biri olan algıların önemi ve doğal ortama duyarlılık, güvenilirlik konusunda

bazı sorunlar çıkarmaktadır. Nitel araştırmaya temel teşkil eden ilkelerden biri, gerçeklerin bireylere ve içinde bulunan ortama göre sürekli değişim içinde olduğudur. Bu nedenle güvenilirlik nitel araştırma için farklı bir anlam kazanmaktadır (Yıldırım, Şimşek 1999:81-83).

Bu araştırmanın istatistikleri SPSS paket programı ile yapılmıştır. Etkenlerin ve değişkenlerin yüzdeleri ve frekansları bulunmuştur. Kayıp sistem o soruya cevap vermeyen kişi sayısını göstermektedir. Tüm soruların değişkenlerle arasındaki ilişki incelenmiş, fakat ilişkinin önemli olmadığı görülmüştür.

Bulgular

Sıklıklar ve Yüzdeler

Tablo 1, Tablo 2, Tablo 3, Tablo 4 ve Tablo 5'te araştırmaya katılan lisans üstü ğrencilerinin kişisel özellikleriyle ilgili bilgiler yer almaktadır.

Tablo 1. Araştırma Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı

	f	%
Kadın	47	49,5
Erkek	48	50,5
Toplam	95	100

Tablo 1 incelendiğinde, örneklem grubunun %49,5'inin kız, %49,5'inin de erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 2 . Araştırma Grubunun Lisans Eğitimi Yapılan Kente Göre Dağılımı

	f	%
Ankara	69	72,6
Diğer	26	27,4
Toplam	95	100

Tablo 2, araştırmaya katılan katılımcıların lisans eğitimi yaptıkları kenti göstermektedir. Örneklem grubunun büyük bir bölümü (%72,6) lisans eğitimini Ankara'da; %27,4'lk bir kısmı ise diğer kentlerde yapmıştır.

Tablo 3. Araştırma Grubunun Devam Etmekte Olduğu Lisans st Eğitim Programına Göre Dağılımı

	f	%
Yüksek lisans	83	87,4
Doktora	12	12,6
Toplam	95	100

Tablo 3, araştırmaya katılan katılımcıların lisans üstü eğitim düzeyini göstermektedir. Örneklem grubunun % 87,4' yüksek lisans; %12,6'sı doktora öğrencisidir.

Tablo 4. Araştırma Grubunun Ana Bilim Dallarına Göre Dağılımı

Ana Bilim Dalı	f	%
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı	32	33,7
Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı	7	7,4
İlköğretim Ana Bilim Dalı	19	20,0
Orta Öğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi Ana Bilim Dalı	1	1,1
Orta Öğretim Sosyal Alanlar Ana Bilim Dalı	1	4,2
Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı	4	3,2
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı	3	1,1
Özel Eğitim Ana Bilim Dalı	1	8,4
Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Ana Bilim Dalı	8	6,3
İşletme Eğitimi Ana Bilim Dalı	6	2,1
Büro Yönetimi Ana Bilim Dalı	2	2,1
Turizm İşletmeciliği Ana Bilim Dalı	2	1,1
Uygulamalı Sanatlar Ana Bilim Dalı	1	1,1
El Sanatları Eğitimi Ana Bilim Dalı	3	3,2
Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı	5	5,3
Toplam	95	100,0

Tablo 4, araştırmaya katılan öğrencilerin ana bilim dallarına göre dağılımını göstermektedir. Öğrencilerin,

- %33,7'si Eğitim Bilimleri,
- %7,4'ü Güzel Sanatlar Eğitimi,
- %20'si İlköğretim,
- %1,1'i Matematik Alanları Eğitimi, Uygulamalı Sanatlar, Özel Eğitim ve Orta Öğretim Sosyal Alanlar,
- %4,2'si Yabancı Diller , %3,2'sini Türkçe Eğitimi ve El Sanatları Eğitim,
- %8,4'ü Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi,
- %6,3'ü İşletme Eğitimi,
- %2,1'i Büro Yönetimi ve Turizm İşletmeciliği,
- %5,3'ü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği ana bilim dallarındadır.

Tablo 5. Araştırma Grubunun Lisans Üstü Eğitim İstemekteki Nedenlerine Göre Dağılımı

İfadeler	f	%
Kariyer yapmak	33	34,7
Kendini geliştirme ve yeterli kılmak	37	38,9
Meslekî bir zorunluluk	5	5,3
Daha iyi bir statüye sahip olmak	17	17,9
İlgi duymak	2	2,1
Cevap yok	1	1,1
Toplam	95	100,0

Tablo 5'te öğrencilerin lisans üstü eğitim istemekteki nedenlerine göre dağılımları verilmiştir. Öğrencilerin,

- % 38,9'u kendini geliştirme ve yeterli kılmak,

- %34,7'si kariyer yapmak,
- %17,9'u daha iyi bir statüye sahip olmak,
- % 5,3'ü meslekî bir zorunluluk duymak,
- % 2,1'i özel ilgi duymak, şeklinde cevaplamıştır.

Tablo 6. Devam Edilen Lisans Üstü Eğitim Programıyla İlgili 1. Derecede Önemli Bulunan Öğrenci Önerileri

İfadeler	f	%
Lisans üstü eğitimden önce bir yıl dil eğitimi zorunlu olmalı.	12	12,6
İstatistik dersinin ağırlıklı olması.	7	7,4
Seçmeli derslerin sayısının artırılması.	24	25,3
Programların uygulamaya dönük olması.	19	20,0
Bilimsel hazırlık programının gerekliliğinin tartışılması.	5	5,3
Mevzuat, soruşturma teknikleri gibi konulara yer verilmesi.	9	9,5
Cevap yok.	19	20,0
Toplam	95	100,0

Tablo 6'da araştırmanın 1. alt probleminde bulunan , “devam edilen lisans üstü eğitim programıyla ilgili 1. derecede önemli bulunan öğrenci beklentileri” yer almaktadır.

Öğrencilerin,

- %25,3'ü seçmeli derslerin sayısının artırılması,
- %20'si programların uygulamaya dönük olması,
- %12,6'sı lisans üstü eğitimden önce zorunlu 1 yıl dil eğitiminin olması,
- %9,5'i mevzuat, soruşturma teknikleri gibi konulara yer verilmesi (eğitim bilimlerinin görüşü),
- %7,4'ü istatistik dersinin ağırlıklı olması,
- %5,3'ü bilimsel hazırlık programının gerekliliğinin tartışılması şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Tablo 7. Devam Edilen Lisans Üstü Eğitim Programıyla İlgili 2. Derecede Önemli Bulunan Öğrenci Önerileri

İfadeler	f	%
Seçmeli ders sayılarının artırılması	7	7,4
Yurt dışı eğitimin desteklenmesi	3	3,2
Programların uygulamaya dönük olması	15	15,8
Bilimsel hazırlık programının gerekliliğinin tartışılması	3	3,2
Tez danışmanın, eğitimin birinci yılında belli olması	8	8,4
Kayıt öncesi program içeriğinin öğrenciye tanıtılması	20	21,1
Mevcut öğrenci sayısının azaltılması	12	12,6
Cevap yok	27	28,4
Toplam	95	100,0

Tablo 7’de araştırmanın 1. alt probleminde yer alan ve “devam edilen lisans üstü eğitim programıyla ilgili 2. derecede önemli bulunan öğrenci önerileri” verilmiştir.

Öğrencilerin,

- %21,1’i kayıt öncesi program içeriğinin öğrenciye anlatılması,
- % 15,8’i programların uygulamaya dönük olması,
- %12,6’sı mevcut öğrenci sayısının azaltılması,
- % 8,4’ü tez danışmanının eğitimin birinci yılında belli olması,
- % 3,2’si bilimsel hazırlık programının gerekliliğinin tartışılması ve yurt dışı eğitiminin desteklenmesi şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Tablo 8. Devam Edilen Lisans Üstü Eğitim Programıyla İlgili 3. Derecede Önemli Bulunan Öğrenci Önerileri

İfadeler	f	%
Araç gereç eksikliği	10	10,5
Ders saatleri çalışanlara göre ayarlanmalı	21	22,1
Tez danışmanlarının eğitimin birinci yılında belli olması	7	7,4
Program içeriğinin kayıt öncesi öğrenciye tanıtılması	2	2,1
Araştırma teknikleri dersinin zorunlu olması	10	10,5
Lisanstaki eğitim konularının tekrarından kaçınılması	8	8,4
Yeni proje çalışmalarına yer verilmesi	14	14,7
Cevap yok	23	24,2
Toplam	95	100,0

Tablo 8’de araştırmanın 1. alt probleminde yer alan ve “devam edilen lisan üstü eğitim programıyla ilgili 3. derecede önemli bulunan öğrenci önerilerine” yer verilmiştir.

Öğrencilerin

- % 22,1’i araç gereç eksikliğinin giderilmesi ve ders saatlerinin çalışanlara göre ayarlanması,
- % 14,7’si yeni proje çalışmalarına yer verilmesi,
- %10,5’i araştırma teknikleri dersinin zorunlu olması,
- % 8,4’ü lisans eğitim konularının tekrarından kaçınılması,
- % 7,4’ü tez danışmanlarının eğitimin 1. yılında belli olması,
- %2,1’i kayıt öncesi program içeriğinin öğrenciye tanıtılması şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Tablo 9. Öğrencilerin Öğretim Elemanlarından Ders İşleme Süreci İle İlgili Beklentileri

İfadeler	f	%
Öğrenciye rehberlik yapmak,onu araştırmaya teşvik etmek	20	21,1
Klâsik öğretim yöntemlerinden uzaklaşmak	12	12,6
Daha az sayıda ve daha nitelikli ödevler istenmeli	4	4,2
Ödev konularının seçimine öğrencilerin katılımını sağlamak	10	10,5
Sınıf ortamının saygı ve olumluluk sunmasına özen gösterme	10	10,5
Derslerde tartışma ortamı oluşturmak, düşüncelerin özgürce ifade edilmesi	6	6,3
Ders konularının öğretim üyelerince anlatılması	9	9,5
Öğrencinin daha yakından tanınmasına özen göstermek	3	3,2
Bireysel çalışmaların desteklenmesi	5	5,3
Ders amaçlarının ve içeriğinin başlangıçta öğrenciyle paylaşılması	4	4,2
Devam zorunluluğunun esnetilmesi, araştırma için zaman verilmesi	9	9,5
Cevap yok	3	3,2
Toplam	95	100,0

Tablo 9’da 2. alt problemde yer alan, ”öğrencilerin öğretim elemanlarından ders işleme süreci ile ilgili beklentilerine” yer verilmiştir.

Öğrencilerin,

- %21,1’i öğrenciye rehberlik yapılması ve araştırmaya yönlendirmede yardımcı olunması,
- %12,6’sı klâsik öğretim yöntemlerinden kaçınılması,
- %10,5’i ödev konularının seçimine öğrencilerin katılımının sağlanması ve saygılı bir sınıf ortamı yaratılması,
- % 9,5’i ders konularının öğretim elemanları tarafından anlatılması ve devam zorunluluğunun esnetilmesi,
- % 6,3’ü derslerde tartışma ortamının oluşturulması ve düşüncelerin özgürce ifade edilmesi,
- % 5,3’ü bireysel çalışmaların desteklenmesi,
- % 4,2’si ders amaçlarının ve içeriğinin başlangıçta öğrenciyle paylaşılması, daha az sayıda ve daha nitelikli ödevlerin verilmesi,
- % 3,2’si öğrencinin daha yakından tanınmasına özen gösterilmesi şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Tablo 10. Öğretim Elemanlarının Ders İşleme Sürecindeki Öğrenci Beklentilerini Karşılama Düzeyleriyle İlgili Öğrenci Görüşleri

İfadeler	f	%
Hepsi	16	16,8
Çoğunluğu	43	45,3
Bazıları	27	28,4
Çok azı	8	8,4
Cevap yok	1	1,1
Toplam	95	100,0

Tablo 10’da 3. alt problemde yer alan “ders işleme sürecinde öğretim elemanlarının öğrenci beklentilerine cevap verme düzeyleri” ile ilgili öğrenci görüşlerine yer verilmiştir.

Öğrencilerin,

- % 44,2’si öğretim elemanlarının bazılarının,
- % 26,3’ü çoğunluğunun,
- % 25,3’ü çok azının,
- % 4,2’si hepsinin bu beklentilere cevap verdiğini ifade etmişlerdir.

Tablo 11. Öğrencilerin Öğretim Elemanlarından Değerlendirme Süreci İle İlgili Beklentileri

İfadeler	f	%
Ödevlerle ilgili ölçütlerin belirtilmesi	9	9,5
Ödevlerde nicelikten çok niteliğe önem verilmesi	4	4,2
Süreç odaklı değerlendirme	30	31,6
Sınavsız bir değerlendirme sistemi olmalı	11	11,6
Değerlendirme sürecine öğrencinin de katılımını sağlamak	20	21,1
Proje çalışmalarının geliştirilmesi	12	12,6
Cevap yok	9	9,5
Toplam	95	100,0

Tablo 11’de 4. alt problemde yer alan ”değerlendirme sürecinde, öğrencilerin öğretim elemanlarından beklentilerine” yer verilmiştir.

Öğrencilerin,

- % 31,6’sı süreç odaklı değerlendirmeye önem verilmesi,
- % 21,1’i değerlendirme sürecine öğrencinin de katılımının sağlanması,
- %12,6’sı proje çalışmalarının geliştirilmesi,
- %9,5’i ödevlerle ilgili ölçütlerin belirtilmesi,
- % 4,2’si ödevlerde nicelikten çok niteliğe önem verilmesi şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Tablo 12. Öğretim Elemanlarının Değerlendirme Sürecindeki Öğrenci Beklentilerini Karşılama Düzeyleri ile İlgili Öğrenci Görüşleri

İfadeler	f	%
Hepsi	4	4,2
Çoğunluğu	25	26,3
Bazıları	42	44,2
Çok azı	24	25,3
Toplam	95	100,0

Tablo 12’de 5. alt problemde yer alan “öğretim elemanlarının değerlendirme sürecindeki öğrenci beklentilerine cevap verme düzeyleri” ile ilgili öğrenci görüşlerine yer verilmiştir.

Öğrencilerin,

- %45,3’ü öğretim elemanlarının çoğunluğunun,
- %28,4’ü bazılarının,

- %16,8'i hepsinin,
- %8,4'ü çok azının bu beklentileri karşıladığını ifade etmiştir.

Tablo 13. Öğrencilere Göre Etkili ve Hoşlanılarak Geçirilen Bir Dersin 1. Önem Sırasındaki Genel Özellikleri

İfadeler	f	%
Konunun ilgi çekici, güncel ve anlaşılır olması	40	42,1
Öğrenci görüş ve düşüncelerinin dikkate alınması	35	36,8
Klâsik ders işleme yöntemlerinden uzak olunması	9	9,5
Cevap yok	11	11,6
Toplam	95	100,0

Tablo 13'te, 6. alt problemde yer alan "öğrencilere göre etkili ve hoşlanılarak geçirilen bir dersin 1. önem derecesine göre genel özellikleri" ile ilgili görüşlerin dağılımına yer verilmiştir.

Öğrencilerin,

- % 42,1'i konunun ilgi çekici güncel ve anlaşılır olması,
- % 36,8'i öğrenci görüş ve düşüncelerinin dikkate alınması,
- %9,5'i klâsik ders işleme yöntemlerinden uzak olunması şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Tablo 14. Öğrencilere Göre Etkili ve Hoşlanılarak Geçirilen Bir Dersin 2. Önem Sırasındaki Genel Özellikleri

İfadeler	f	%
Öğrenci görüş ve düşüncelerinin dikkate alınması	18	18,9
Klâsik ders işleme yöntemlerinden uzak olunması	16	16,8
Ödev konusunun seçiminin öğrenciye bırakılması	15	15,8
Derse devam zorunluluğunun ve not endişesinin olmaması	16	16,8
Cevap yok	30	31,6
Toplam	95	100,0

Tablo 14'te 6. alt problemde yer alan "öğrencilere göre etkili ve hoşlanılarak geçirilen bir dersin 2. önem derecesine göre genel özellikleri" ile ilgili görüşlerin dağılımına yer verilmiştir.

Öğrencilerin;

- % 18,9'u öğrenci görüş ve düşüncelerinin dikkate alınması,
- %16,8'i klâsik ders işleme yöntemlerinden uzak olunması ve derse devam zorunluluğunun, not endişesinin olmaması,
- %15,8'i ödev konusunun seçiminin öğrenciye bırakılması şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Tablo 15. Öğrencilere Göre Etkili ve Hoşlanılarak Geçirilen Bir Dersin 3. Önem Sırasındaki Genel Özellikleri

İfadeler	f	%
Derse devam zorunluluğunun ve not endişesinin olmaması	6	6,3
Rutin tekrarların yapılmaması	22	23,2
Sunu tekniklerinin zenginleştirilmesi	14	14,7
Tartışmaya açık olması	32	33,7
Cevap yok	21	22,1
Toplam	95	100,0

Tablo 15’te 6. alt problemde yer alan “öğrencilere göre etkili ve hoşlanılarak geçirilen bir dersin 3. önem derecesine göre genel özellikleri” ile ilgili görüşlerin dağılımına yer verilmiştir.

Öğrencilerin;

- %33,7’si ders ortamının tartışmaya açık olması,
- % 23,2’si rutin tekrarların yapılmaması,
- % 14,7’si sunu tekniklerinin zenginleştirilmesi,
- %6,3’ü derse devam zorunluluğunun ve not endişesinin olmaması şeklinde görüş belirtmişlerdir.

SONUÇLAR VE DEĞERLENDİRME

1- Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet dağılımları birbirine eşit çıkmıştır. Grubun büyük çoğunluğu (%73) lisans eğitimini Ankara’da yapmıştır.

Araştırmaya katılanların sadece %12,6’sı doktora öğrencisidir. Ana bilim dalları arasında en büyük oran %34 ile Eğitim Bilimlerine aittir.

Öğrencilerin yüksek lisans yapma nedenleri arasında en büyük paya %39 ile “kendini geliştirme ve yeterli kılma” nedeni sahipken, ikinci sırada % 35 ile kariyer yapma nedeni yer almaktadır.

2- Lisans üstü öğrencilerin devam etmekte oldukları programlarla ilgili beklentileri, önem derecesine göre seçmeli derslerin sayısının artırılması, programların uygulamaya dönük olması, kayıt öncesi program içerikleri hakkında öğrenciye bilgi verilmesi, mevcut öğrenci sayısının azaltılması, öğretim araç gereçlerinin zenginleştirilmesi ve ders saatlerin çalışanlara göre düzenlenmesi şeklinde sıralanmıştır.

3- Lisans üstü öğrencilerinin ders işleme süreci ile ilgili öğretim elemanlarından beklentileri önem derecesine göre, öğrenciye rehberlik etmeleri, araştırmaya yönlendirmeleri, klâsik öğretim yöntemlerinden uzaklaşmaları, ödev konularının seçiminde öğrenci katılımını esas almaları ve sınıf ortamının saygı içermesine, demokratik olmasına özen göstermeleri şeklinde sıralanmıştır.

4- Ders işleme sürecinde, öğretim elemanlarının çoğunluğunu ve hepsini yeterli bulduğunu ifade eden öğrenci oranı toplam %59 iken, bazıları, çok azı şeklinde görüş belirten öğrenci oranı %35’tir.

5- Lisans üstü öğrencilerinin değerlendirme süreci ile ilgili beklentileri, süreç odaklı değerlendirmeye önem verilmesi, değerlendirme sürecine grup üyelerinin de katılımının sağlanması ve proje çalışmalarına ağırlık verilmesi şeklinde sıralanmıştır.

6- Lisans üstü öğrencilerinin % 45,3’ü değerlendirme boyutunda öğretim elemanlarının çoğunluğunun, %28,4’ü bazılarının; %16,8’i ise hepsinin yeterli olduğunu düşünmektedir.

7- Etkili ve hoşlanılarak geçirilen bir dersin taşıdığı genel özelliklerle ilgili olarak öğrenci görüşleri, konunun ilgi çekici, güncel ve anlaşılır olması; öğrenci görüş ve düşüncelerinin dikkate alınması, klâsik ders işleme yöntemlerinden kaçınılması; ders ortamının tartışmaya ve eleştirel yorumlara açık olması, rutin tekrarlardan kaçınılması, derse devam zorunluluğunun ve not endişesinin olmaması ve ödev konusunun seçiminin öğrenciye bırakılması şeklinde sıralanmıştır.

Kaynaklar

- Ballantyne, R.; Hughes K. ve Mylonas, A. (2002). Developing Procedures for Implementing Peer Assessment in Large Classes Using an Action Research Process. *Assessment ve Evaluation in Higher Education*, Volume:27, Number: 5
- Fisher, K. (2003). Demystifying Critical Reflection: Defining criteria for assessment. *Higher Education Research ve Development*, Volum: 22, Number: 3
- Toohy, S. (2002). Assessment of Students' personal Devolepment as Part of Preparation for Professional Work- is it desirable ant is it feasible? *Assessment ve Evaluation in Higher Education*, Volum:27, Number: 6
- Ballantyne, R.; Bain D.J.ve Packer J. (1999) Researching University Teaching in Australia: Themes and issues in academics' reflections. *Studies in Higher Education*. Volume: 24.Number: 2.
- Sander, P.; Stevenson, K. , King; M.ve Coates D. (2000). University Students' Expectations of Teaching, *Studies in Higher Education*. Volume:25, Number:3.
- Hannan, A.; English, S.ve Silver H.(1999). *Studies in Higher Education* Volume:24, Number: 3
- Winter, R.; Griffiths, M.ve Ğreen, K. (2000). *Studies in Higher Education*, Volume: 25, Number:1.
- Keçecioglu, T.(2002). *Takım Kimyası ve Mimarisi*. İstanbul: Literatür Yayıncılık.
- Lejk, M. ve Wyvill, M. (2002). *Peer Assessment of Contributions to a Group Project: Student attitudez to holistic and category-based approaches*. Volume:27, Number:6.
- Levi, D. ve Slem, C. (1995). Team Work in Research and Development Organizations: The Characteristics of Succesful Teams. *International Journal of Indistrial Ergonomics*, Volume: 16, Number:3.
- McKandall, M. (2000). Teaching Groups to Became Teams. *Journal of Education for Businesse*. Volume:75.Number: 5(277-82).
- Sluijmans M.A.D.; Gruwel B.S. ve Van Merrienboer J.G.J. (2002). Peer Assessment Training in Teacher

Education: Effects on performance end perceptions. *Assessment ve Evaluation in Higher Education*,
Volum:27, Number:5

Yıldırım, A.ve Şimşek,H. (1999). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Summary

EXPECTATIONS OF GRADUATE STUDENTS FROM LECTURERS AND THE CURRICULUM

Ayşe Demirbolat*

It is students that are consumers in higher education sector and they are getting more and more conscious of consumer rights. On the other hand, lecturers as service providers are the people who feel that they need to be sensitive to consumer expectations.

There are findings in education showing that student expectations are important. Student success is improved to a great extent when their expectations are considered according to these findings.

Providing effective learning opportunities has come to mean quality education in higher education. The chief purpose of instruction is to bring about learning. There are many ways to reach this general aim. Effective instruction processes involve different teaching techniques and support creativity in education methods.

However, instruction is not always effective in the university context. Even if lecturers are knowledgeable in their fields, they may have limited knowledge about methods of instruction and learning strategies.

This study aims to identify student expectations regarding the provision of effective learning opportunities in higher education and to come to a general conclusion as to whether their expectations are met or not.

Since graduate students are thought to be mature enough to evaluate the quality of education due to their level of education, they were chosen as participants in this study.

A semi-structured interview form was used to get students' suggestions for the curriculum, their expectations about how the lecturers taught and evaluated, and their opinions about the level their expectations were met by the lecturers.

The findings suggested that the innovative practice mentioned in the related literature were reported as needs by the students.

The students' expectations regarding the programs they were enrolled in were as follows:

1. The number of elective courses should be increased
2. Courses should include application and practice.
3. Students should be informed about the content of the courses before they are enrolled.

Address for correspondence: *Yard. Doç. Dr. Ayşe Demirbolat, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri, ademir@gazi.edu.tr.

4. The present number of students should be decreased.
5. Course materials should be enriched.
6. Class hours should be designed according to those who work.

As for their expectations from their lecturers about the process of instruction, the findings were

1. Lecturers should guide.
2. They should direct students for research.
3. They should abandon the classical methods of instruction.
4. They should consider student involvement first when assignments are given.
5. They should create a democratic class atmosphere based on respect.