

TÜRKİYE CUMHURİYETİ  
AVRUPA BİRLİĞİ BAKANLIĞI



REPUBLIC OF TURKEY  
MINISTRY FOR EU AFFAIRS

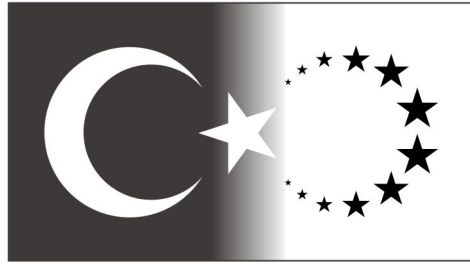
**AVRUPA BİRLİĞİ ERASMUS  
ÖĞRENCİ ÖĞRENİM  
HAREKETLİLİĞİ  
PROGRAMININ CIPP (BAĞLAM,  
GİRDİ, SÜREÇ, ÜRÜN) MODELİNE  
GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ**

**Menderes ÜNAL**

Doktora Tezi

"Avrupa Birliği Bakanlığı Akademik Araştırmalar Serisi-2"

TÜRKİYE CUMHURİYETİ  
AVRUPA BİRLİĞİ BAKANLIĞI



REPUBLIC OF TURKEY  
MINISTRY FOR EU AFFAIRS

**AVRUPA BİRLİĞİ ERASMUS  
ÖĞRENCİ ÖĞRENİM  
HAREKETLİLİĞİ  
PROGRAMININ CIPP (BAĞLAM,  
GİRDİ, SÜREÇ, ÜRÜN) MODELİNE  
GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ**

**Menderes ÜNAL**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI**

**AVRUPA BİRLİĞİ ERASMUS  
ÖĞRENCİ ÖĞRENİM HAREKETLİLİĞİ  
PROGRAMININ CIPP  
(BAĞLAM, GİRDİ, SÜREÇ, ÜRÜN)  
MODELİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ**

**DOKTORA TEZİ  
Menderes ÜNAL**

ISBN: 978-605-5197-15-5

2013  
(500 Adet Basılmıştır)

Baskı  
Milimetrik Grup, ANKARA

GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

AVRUPA BİRLİĞİ ERASMUS ÖĞRENCİ ÖĞRENİM HAREKETLİLİĞİ  
PROGRAMININ CIPP (BAĞLAM, GİRDİ, SÜREÇ, ÜRÜN) MODELİNE GÖRE  
DEĞERLENDİRİLMESİ

DOKTORA TEZİ

**Menderes ÜNAL**

**Danışman: Prof. Dr. Mehmet Çağatay ÖZDEMİR**

**Ankara  
Mayıs, 2011**



## SUNUŞ

Avrupa Birliği (AB), 60 yılı geride bırakan tarihi, sürekli gelişen ve kendini yenileyen dinamik yapısıyla dünya tarihinde eşi benzeri olmayan bir medeniyet ve barış projesidir. Kurulduğu ilk günden itibaren bir oluşum ve dönüşüm sürecinde olan Birlik, hem bürokratik hem de akademik açıdan ciddi bilgi birikiminin ve buna paralel olarak araştırma alanlarının ortaya çıkmasına neden olmuştur.

Türkiye, kuruluş tarihi üzerinden fazla zaman geçmeden, AB'ye üyelik başvurusunda bulunarak hemen yanı başında ortaya çıkan bu yapının dışında kalmamak yönünde bir irade sergilemiştir. Nitekim Cumhuriyetin ilanından sonraki en önemli çağdaşlaşma projesi olarak değerlendirdiğimiz bu süreç vasıtasıyla Türkiye siyasi, ekonomik ve sosyal alanda önemli ve kapsamlı bir dönüşümden geçmektedir. Bu dönüşüme katkıda bulunan en önemli kurumların başında ise hiç şüphesiz Avrupa Birliği Bakanlığı gelmektedir.

Bakanlığımız, AB mevzuatına uyum sağlanması ve bu amaca yönelik kamu kurum ve kuruluşları arasında işbirliği ve koordinasyonun artırılması doğrultusunda yürüttüğu çalışmaların yanı sıra toplumda AB konusundaki farkındalığın artırılması ve sivil toplumla diyalogun geliştirilmesi için de önemli çalışmalara imza atmaktadır. Ayrıca, uluslararası ilişkiler çalışmalarında yeni bir araştırma alanı haline gelmiş olan AB konusunda ülkemizdeki bilgi birikiminin artırılması ve bu alanın en güncel şekliyle takip edilebilmesi amacıyla yapılan akademik çalışmalara büyük önem vermektedir. Bu anlayış doğrultusunda, üniversitelerimizde AB ile ilgili konularda yazılan başarılı doktora tezlerinin, Bakanlığımız tarafından yayımlanmasına karar verilmiştir.

Türkiye-AB ilişkilerinin akıbeti ne olursa olsun, derin tarihi ve kültürel bağlarla bağlı olduğumuz, milyonlarca vatandaşımızın yaşadığı ve en önemli ticari ortağımız olan AB'den bihaber olmamız kabul edilemez. Türkiye; artan küresel etkinliği, uluslararası ilişkilerde sahip olduğu yeni vizyon ve misyonu ve 2023 hedefleri göz önüne alındığında, bölgesinde ve dünyada meydana gelen olayları daha iyi muhakeme etmek, daha etkin ve yapıcı bir dış politika belirleyebilmek zorundadır. Bu zorunluluktan hareketle, Bakanlığımız tarafından yayımlanan akademik çalışmaların önemi daha iyi anlaşılacaktır.

Bilginin güç anlamına geldiği günümüzde, akademik çalışmaların desteklenmesi her zamankinden daha fazla önem taşımaktadır. Bu vesileyle, doktora düzeyinde yürütölen akademik çalışmaların son derece sabır ve titizlik gerektirdiği gerçeğinden yola çıkarak, söz konusu doktora tezlerinin hazırlanmasında emeği geçen tüm öğrenci ve akademisyenlere teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca, bu tezlerin yayına hazırlanmasına katkıda bulunan Bakanlığımız personeline de teşekkür ediyorum.

Türkiye'nin Avrupa Birliği sürecine katkı sağlayacağını düşündüğüm bu kitap serisinin hayırlı olmasını diliyorum, bu kitapların okuyucusuyla buluşmasını sağlamış olmaktan kıvanç ve mutluluk duyuyorum.

**Egemen BAĞIŞ**  
**Avrupa Birliği Bakanı ve Başmüzakereci**



## ÖNSÖZ

Eğitim sadece bireyleri değil aynı zamanda toplumları da yakından ilgilendiren bir değişim sürecidir. Farklı nedenlerle etkileşim içinde olan toplumlar her geçen gün yeni olgularla karşılaşmakta ve bu olgular ulusal değerlerle yoğrulduktan sonra bireylere eğitim yoluyla sunulmaktadır. Eğitim faaliyeti okul içi ve okul dışı öğrenmeleri kapsamaktadır. Öğrenme sadece okulda yapılan derslerle ve işlenen konularla sınırlı değildir. Öğrenme doğumdan itibaren başlar ve bu süreç hayat boyu devam eder. Öğrenmeyi anlamlı kılan, bireyin içinde yaşadığı toplum ve ilişki içinde olduğu diğer insanlardır. Teknolojinin baş döndürücü hızla geliştiği günümüzde, dünyanın neresinde olursa olsun insanlar birbirinden az veya çok etkilenmektedir. Bu etkileşim, toplumun neredeyse bütün kurumlarını içine almaktadır. Özellikle eğitim sistemi, değişen bilgi teknolojileri sayesinde değişim ve yenileşmenin en sık yaşandığı alanların başında gelmektedir. İçine kapanık, evrensel gelişmelerden yoksun bir eğitim sistemi, bireysel ve toplumsal gelişim açısından çoğu beklentileri karşılamaktan uzak bir süreç olmaktan kendini kurtaramaz. Ancak, bilginin yerellikten uluslararası arenaya taşındığı, paylaşılan birikimlerin rekabetle kaliteye dönüştüğü, bilimsel sınırların hızla ortadan kalktığı, farklılığın zenginlik olarak algılandığı günümüzde, eğitim yeniden tanımlanmakta ve ona daha kapsamlı anlamlar yüklenmektedir.

Tecrübelerini sonraki nesillere bilgi adı altında aktarma gayreti içinde olan toplumlar ortak payda altında bilgi paylaşımına yönelmekte ve bazı birlikler oluşturmaktadırlar. Avrupa Birliği (AB), bu oluşumun en bilinen ve en kapsamlı örneklerinden biridir. Türkiye, her geçen gün AB'ye üye ülkelerle daha yakın temaslarda bulunmakta, siyasi, politik, kültürel, sosyal ve eğitim alanındaki gelişmeleri yakından takip etmektedir. Bu takip süreci aynı zamanda ulusal programlara da yansımaktadır. AB tarafından alınan kararlara bağlı olarak ulusal programlar yeniden düzenlenmekte ve program, personel, öğrenci hareketliliği gibi uygulamalar hayata geçirilmektedir. Bir veya iki yarıyılı AB'ye üye ülkede, denkliği sağlanmış fakülte de okuyarak eğitim hayatına devam eden öğrencilerin sayısı her geçen gün artmaktadır. Öğrenci hareketliliği Avrupa'ya açılan pencere olarak görülmekte ve bu uygulama bireysel olduğu kadar üniversitelere ve ulusal eğitim anlayışına yeni bir bakış açısı getirmektedir. Ulusal programları geliştirme ve değerlendirme çalışmalarının yanı sıra üniversitelerin her geçen gün daha fazla ilgi ve katılım sağladığı AB programları da araştırma konusu olmaktadır. Bu çalışmada, AB Erasmus öğrenci öğrenim hareketliliği



adıyla anılan programın etkinliği araştırılmış ve öğrencilerin kazanımları ortaya konmuştur.

Çok boyutlu bir değerlendirme anlayışına sahip olan bağlam, girdi, süreç, rn (CIPP) modeli ile AB Erasmus ğrenci ğrenim Hareketliliği Programı'nın değerlendirilmesini hedeflemekte olan bu çalışmanın en başından sonuna kadar değerli zamanımı bana ayıran, her zaman desteğini ve yardımını esirgemeyen, fikirleri ve savunduğu değerlerin hayatım boyunca bana rehberlik edeceğine inandığım saygıdeğer hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. M. Çağatay zdemir'e en derin teşekkürlerimi sunuyorum.

Akademik hayatım boyunca değerli bilgileri ile yeni ufuklar aan, Prof. Dr. lker Akkutay'a, Prof. Dr. Halil İbrahim Yalın'a, Prof. Dr. Mehmet Taşpınar'a, Prof. Dr. Tayyip Duman'a, Prof. Dr. Ahmet Mahiroğlu'na, Prof. Dr. Galıp Yüksel'e ve doktora ders sürecinde emeği geçen bütün hocalarıma şukranlarımı iletiyorum.

Çalışmanın her aşamasında desteğini hissettiğim, Doç. Dr. Mehmet Taşdemir'e, Yrd. Doç. Dr. Nuri Baloğlu'na, Yrd. Doç. Dr. Adem Taşdemir'e, Yrd. Doç. Dr. zkan Görgülü'ye, Yrd. Doç. Dr. Ahmet Kılıç'a, Yrd. Doç. Dr. Bayram Tay'a, Dr. Kasım Yıldırım'a, Arş. Gör. Nilay ağlayan Dilber'e, Arş. Gör. Kadir Can Dilber'e, Okt. Abdülkerim Karadeniz'e ve Doç. Dr. Murat Demirbaş'a katkılarından dolayı teşekkürlerimi sunuyorum.

Değerli görüşleri ile geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına katkıda bulunan saygıdeğer uzmanlara ne kadar teşekkür etsem azdır. Aynı zamanda veri toplama sürecinde desteğini esirgemeyen Ulusal Ajans Kurum Başkanı başta olmak üzere Halkla İlişkiler Koordinatörlüğüne, M. Akın Erdoğan, Rüştü olakoğlu ve diğer çalışanlara müteşekkirim. Öğrencilere ulaşmada sarf ettikleri çaba ve kişisel katılımları dolayısı ile çalışmada yer alan niversitelerin Erasmus kurum koordinatörlerine, dış ilişkiler ofis yetkilileri ve çalışanlarına, özellikle Ahi Evran niversitesi'nden Eralp Bahçivan'a, Kırıkkale niversitesi'nden Rüstem Orhan'a, ayrıca samimi görüşleri ile çalışmaya katkı sağlayan katılımcı Erasmus ğrencilerine minnettarlığımı ifade ediyorum.

Teşekkürlerin en büyüğünü, her zaman ve her yerde anlayış, destek ve fedakrlığımı esirgemeyen aileme, eşim Banu, oğlum Meriç ve kızım Nehir'e gönderiyorum.

Menderes ÜNAL

## ÖZET

### AVRUPA BİRLİĞİ ERASMUS ÖĞRENCİ ÖĞRENİM HAREKETLİLİĞİ PROGRAMININ CIPP ( BAĞLAM, GİRDİ, SÜREÇ, ÜRÜN) MODELİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

ÜNAL, Menderes

Doktora Tezi, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Mehmet Çağatay ÖZDEMİR

Mayıs– 2011, 301 sayfa

Bu çalışmada, AB Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programı ve bu kapsamda uygulanan öğretim programı bağlam, girdi, süreç, ürün (CIPP) modeline göre değerlendirilmiş olup hem nicel hem de nitel araştırma desenlerinin birlikte uygulandığı karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, Erasmus Programı'na katılan üniversite öğrencileri ve üniversitelerin Erasmus koordinatörleri oluşturmaktadır. Evrenden rastgele seçilen 730 öğrenci ve 11 koordinatör çalışma gruplarını teşkil etmektedir. Nicel boyutta betimsel, nitel boyutta ise durum çalışması yöntemleri işe koşulmuş ve veriler araştırmacı tarafından geliştirilen araçlar yardımıyla elde edilmiştir. Öğrencilere uygulanan nicel veri toplama aracı pilot uygulamaya tabi tutulmuş, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Aracın Cronbach Alpha değeri 0.968 olarak bulunmuştur. Frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama ( $\bar{x}$ ), standart sapma (SD), Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Scheffe Çoklu Karşılaştırma Testi kullanılarak nicel veriler analiz edilmiştir. Erasmus koordinatörlerinden elde edilen nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış ve kategorik içerik analizine tabi tutulmuştur. Analizler sonunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Daha önce Erasmus Programı kapsamında yurt dışına gidip gelmiş olan öğrencilerin katılımı ile gerçekleştirilen toplantılar yapılmakta ve üniversitelerin web sayfası aracılığı ile izlenecek prosedür, pasaport, vize ve ulaşım konularında öğrenciler bilgilendirilmekte ve oryantasyon eğitimi verilmektedir. Programın prestijli yönleri vurgulanarak, sertifika törenleri düzenlenerek ve bazı üniversiteler tarafından malî destek sağlanarak özendirme yapılmaktadır. Ancak yapılan bilgilendirme, yönlendirme ve özendirme çalışmaları, oryantasyon eğitimi ve öğrencilere sağlanan finansal destek yetersiz kalmaktadır.

Ulusal Ajans'ın ölçütlerinde yabancı dil bilgisi kriteri olmasına rağmen herhangi bir yabancı dil sınavına girmeden bazı öğrencilerin programa dâhil oldukları belirlenmiştir. Bununla birlikte yaklaşık olarak öğrencilerin dörtte biri seçim sınavına İngilizceden katılmış ancak yurt dışında İngilizce dışında başka bir dilde eğitim almıştır.

AB Erasmus Programı'na öğrencilerin her yıl artan katılımlarının olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bunun yanında öğrencilerin ilgili, istekli ve meraklı olmalarına rağmen yabancı dil ve bürokratik işlemler konusunda bazı endişeleri ve talepleri vardır. Erasmus birim koordinatörlerinin, öğrencilerin sorularını yanıtlayabilecek ve danışmanlık yapabilecek düzeyde bilgili olmaları, öğrencilerin talepleri arasındadır.

AB Erasmus Programı'na katılmış olan öğrencilerin olumlu izlenimler edindikleri, yurt dışında kolay arkadaşlık kurdukları, programın bireysel gelişimlerine katkı sağladığı, yabancı dil bilgilerinin arttığı, öz güvenlerinin geliştiği, programa katılımın istihdam sürecinde bir avantaj olacağı bulgusuna ulaşılmıştır. Sosyo-kültürel etkileşim ve sunulan imkânlarla bağlı olarak öğrencilerin memnuniyet düzeyleri yüksektir. Diğer taraftan, öğrenciler dersleri takipte yabancı dil açısından zorluk çekmektedir.

Türkiye'de Avrupa Kredi Transfer Sistemi'ne (AKTS) uygun müfredatları güncelleme, yabancı dile daha çok ağırlık verilmeye başlanması ve seçmeli derslerin artırılması gibi program geliştirme etkinlikleri artmaktadır. Buna karşılık olarak, öğrenciler son yıllarda yurt dışına eğitim amacı ile değil daha çok sosyal etkinlik veya gezi maksatlı programa katılmaktadır.

Yurt dışında AKTS'ye yurt içindeki kadar titizlikle uyulmamasından, derslerin farklı isimler altında farklı kredilerle okutulmasından ve derslerde takip edilen dilin farklı olmasından kaynaklanan zorluklar yaşanmaktadır. Öğrencilerin yaklaşık olarak dörtte birinin yurt dışı ve yurt içi derslerinin tanınmasında zorluk yaşadığı ortaya çıkmıştır.

Bazı üniversitelerin Türkiye'deki üniversitelerle işbirliği konusunda isteksiz davranmasına rağmen AB Erasmus Programı ve Bologna Süreci paralelinde tecrübelerin paylaşılmasının, sürekli değişime öncülük edeceği ve akademik anlamda üniversitelere mutlak katkı sağlayacağı ifade edilmektedir. Yaşanan bazı olumsuzluklara rağmen, araştırmaya katılan öğrencilerin neredeyse tamamı programdan memnun kaldığından bu süreci diğer öğrencilere önermektedirler.

Daha çok öğrencinin programa katılabilmesi için kontenjanların, sağlanan finansal desteğin ve öğrencileri programa özendirici etkinliklerin artırılması gerekmektedir. Erasmus Programı gereği ulusal programlarda AKTS'ye uyulması, seçmeli derslerin ve yabancı dil niteliğinin artırılması konularında düzenlemelerle olası sorunlar çözülebilir. Bununla birlikte öğrencilerin yurt dışında kalış sürelerinin uzatılması, yabancı dil ve alan öğretime katkı sağlayacaktır. Diğer taraftan öğrencilerin gittikleri ülkeyi iyi tanımaları ve ülkeleri seçerken o ülkedeki eğitim imkânlarını araştırmaları da önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Avrupa Birliği, Erasmus Programı, öğrenci öğrenim hareketliliği, değerlendirme, CIPP modeli, yabancı dil, kültür

## ABSTRACT

### THE EVALUATION OF EUROPEAN UNION ERASMUS STUDENT MOBILITY PROGRAMME IN THE FRAMEWORK OF CIPP (CONTEXT, INPUT, PROCESS, PRODUCT) EVALUATION MODEL

ÜNAL, Menderes

Doctorate Thesis, Educational Programmes and Instruction Department

Supervisor: Prof. Dr. Mehmet Çağatay ÖZDEMİR

May- 2011, 301 page

In this study, Erasmus Student Mobility Programme in the framework of European Union was evaluated by context, input, process, product (CIPP) evaluation model.

Mix method (quantitative and qualitative method) was employed to get the data of the study. The quantitative data were gathered from the outgoing Erasmus students after the program by a questionnaire and qualitative data from the Erasmus coordinators by semi-structured interview forms. The universe is Erasmus outgoing students and Erasmus coordinators in the universities. Randomly selected 730 students and 11 coordinators were taken as study group.

The questionnaire was developed by the researcher and done the validity and reliability test and trial implementation before employed. Alpha reliability coefficient was calculated as 0,968. While analysing quantitative data, frequency (f), percentage (%), mean ( $\bar{x}$ ), standard deviation (SD), One Way ANOVA and Scheffé Multiple Comparison Test were used. Qualitative data were interpreted after categorical content analysis. According to the finding following results were concluded.

The students were informed and guided by the help of announcements on the web pages and seminars in which former Erasmus students took part explaining the experiences about the procedures of passport, visa and transportation.

Candidate students were encouraged by the emphasis on the aspects of the prestigious side of Erasmus Programme and the ceremonies awarding certification to former participants and providing more financial support from home universities. It was

driven that the activities to inform, guide and encourage the students, financial support and orientation courses were found inadequate.

Some students stated out that they didn't take any foreign language examinations even though National Agency put criteria in foreign language to be Erasmus student. Although approximately one quarter of students had a selection examination in English, they were trained by another language apart from English in host country.

There was a continuous increase in the number of Erasmus students. It was a fact that, the students were anxious and apprehensive about their proficiency in English and bureaucracy even though they were interested, curious and eager to Erasmus Programmes. Relating to this context, Erasmus coordinators in the departments were found having not adequate knowledge to help the students about those issues.

Erasmus students thought that they had positive impressions, constructed easy friendship, contributed their self improvement, foreign language skills, and self confidence. They also believed that it would be an advantage in the employment and work process. The students' satisfaction levels were high in general but they emphasized some language problems they had during the courses.

Erasmus Programmes led to some changes in universities such as implementation of European Credit Transfer System (ECTS) properly, foreign language teaching methods and contribute to increase the number of selective courses. Despite the studies in curriculum development, most of the students perceived Erasmus Programmes as social/cultural activity or a sightseeing.

The students explained that they faced some difficulties in the process of recognition of credits since the differences and diversity of course names and language. Statistically, almost one fourth of students had some problems related with the recognition of credits both in Turkey and host country.

Although some European universities were reluctant to cooperate, students stated that sharing experiences through Erasmus Programme and Bologna Process would contribute to the both development of universities and individuals. Almost all of the Erasmus students advised student mobility programme to the others in spite of some obstacles.

It is advised that quota, financial support and incentive events should be increased to attract more students who want to participate in Erasmus Programmes.

Existing problems can be eliminated by keeping to ECTS properly, providing more elective courses and implementing effective foreign language teaching methods. Moreover, the extension of study duration abroad may contribute to foreign language acquisition and academic competencies. Furthermore, the students are advised to do a short investigation to be aware of the opportunities and get some information about the country and university where they will go for Erasmus Programme.

Key Words: European Union, Erasmus Programme, student mobility, evaluation, CIPP model, foreign language, culture.

## İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	i
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER .....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xviii
KISALTMALAR LİSTESİ .....	xix
I. BÖLÜM.....	1
GİRİŞ .....	1
1.1. Problem.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı .....	10
1.3. Araştırmanın Önemi.....	13
1.4. Varsayımlar .....	17
1.5. Sınırlılıklar.....	17
1.6. Tanımlar .....	18
II. BÖLÜM .....	19
KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....	19
2.1. Kavramsal Çerçeve .....	19
2.1.1. Küreselleşme ve Eğitim .....	19
2.1.2. Avrupa Birliği.....	22
2.1.3. AB Sürecinde Yapılan Toplantılar.....	25
2.1.3.1. Sorbon Deklarasyonu (1998).....	25
2.1.3.2. Bologna Deklarasyonu (1999) .....	28
2.1.3.3. Lizbon Deklarasyonu (2000).....	31
2.1.3.4. Prag Deklarasyonu (2001) .....	32
2.1.3.5. Graz Deklarasyonu (2003).....	34
2.1.3.6. Berlin Deklarasyonu (2003) .....	36
2.1.3.7. Bergen Deklarasyonu (2005).....	38
2.1.3.8. Londra Bildirgesi (2007).....	40
2.1.3.9. Leuven Bildirgesi (2009) .....	42



2.1.3.10. Budapeşte-Viyana Deklarasyonu (2010) .....	45
2.1.4. AB Programları .....	46
2.1.4.1. Hayat Boyu Öğrenme Programı .....	48
2.1.4.2. AB Gençlik Programı .....	50
2.1.4.3. Comenius Programı .....	52
2.1.4.4. Leonardo da Vinci Programı .....	53
2.1.4.5. Grundtvig Programı .....	54
2.1.4.6. Erasmus Programı .....	55
2.1.4.7. Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programı .....	57
2.1.5. Program Geliştirme ve Değerlendirme .....	62
2.1.6. Program Değerlendirme Modelleri .....	67
2.1.7. CIPP Modeli ile Değerlendirme Modeli .....	78
<b>2.2. İlgili Araştırmalar .....</b>	<b>90</b>
<b>III. BÖLÜM .....</b>	<b>105</b>
<b>YÖNTEM .....</b>	<b>105</b>
<b>3.1. Araştırmanın Modeli .....</b>	<b>105</b>
<b>3.2. Araştırma Evreni .....</b>	<b>108</b>
<b>3.3. Örneklem .....</b>	<b>108</b>
<b>3.4. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi .....</b>	<b>111</b>
3.4.1. AB Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programı'nı Değerlendirme Formu'nun Geliştirilmesi .....	112
3.4.1.1. Faktör analizi .....	114
3.4.1.2. İç Tutarlık Katsayısı .....	124
3.4.2. Erasmus Koordinatör Görüşleri Toplama Formunun Geliştirilmesi .....	124
<b>3.5. Veri Toplama Araçları .....</b>	<b>129</b>
3.5.1. AB Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programı'nı Değerlendirmeye Yönelik Öğrenci Görüşleri Toplama Formu .....	129
3.5.2. Erasmus Koordinatör Görüşleri Toplama Formu .....	132
<b>3.6. Verilerin Toplanma Süreci .....</b>	<b>133</b>
<b>3.7. Verilerin Analizi .....</b>	<b>135</b>
3.7.1. Nicel verilerin analizi .....	135
3.7.2. Nitel verilerin analizi .....	135
<b>IV. BÖLÜM .....</b>	<b>137</b>
<b>BULGULAR VE YORUMLAR .....</b>	<b>137</b>
<b>4.1. Nicel Bulgular ve Yorumlar .....</b>	<b>137</b>
4.1.1. Nicel Verilerin Normallik Testi .....	138
4.1.2. Öğrencilerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular .....	139
4.1.3. AB Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programı'nın Değerlendirilmesi .....	151
4.1.3.1. Öğrencilerin AB Erasmus Programı'na ilişkin görüşleri nedir? .....	152
4.1.3.2. Öğrencilerin gittikleri okulun niteliğine ilişkin görüşleri nedir? .....	157
4.1.3.3. Öğrencilerin AB Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği kapsamında uygulanan öğretim programına ilişkin görüşleri nelerdir? .....	160
4.1.3.3.1. Öğrencilerin öğretim programı bağlam boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir? .....	161
4.1.3.3.2. Öğrencilerin öğretim programı girdi boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir? .....	162
4.1.3.3.3. Öğretim programı süreç boyutuna ilişkin öğrenci görüşleri nedir? .....	163
4.1.3.1.4. Öğretim programı ürün boyutuna ilişkin öğrenci görüşleri nedir? .....	164

4.1.3.1.5. Öğrencilerin AB Erasmus kapsamında uygulanan öğretim programının geneline (CIPP) ilişkin görüşleri nelerdir? .....	165
4.1.3.4. Öğrencilerin AB Erasmus Programı yabancı dil boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir? ....	200
4.1.3.5. Öğrencilerin AB Erasmus Programı'nın sosyo-kültürel boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir? .....	204
<b>4.2. Nitel Bulgular ve Yorumlar .....</b>	<b>208</b>
4.2.1. Öğrencileri Erasmus Programı konusunda bilgilendirmeye ilişkin bulgular .....	208
4.2.2. Öğrencileri Erasmus Programı konusunda yönlendirmeye ilişkin bulgular .....	209
4.2.3. Öğrencileri Erasmus Programı'na özendirilmeye ilişkin bulgular .....	211
4.2.4. Programa katılacak olan öğrencilerin seçimine ilişkin bulgular .....	213
4.2.5. Program sonrası öğrenci takibine ilişkin bulgular .....	215
4.2.6. AB Erasmus koordinatörlüğü çalışma ortamına ilişkin bulgular .....	217
4.2.7. Öğrencilerin Erasmus Programı'na yönelik ilgilerine ilişkin bulgular .....	219
4.2.8. Erasmus öğrencilerine yönelik düzenlenen oryantasyona ilişkin bulgular .....	221
4.2.9. Öğrencilerin yurt dışı yaşantılarından yansıyan konulara ilişkin bulgular .....	223
4.2.10. Program sonrası öğrencilerde gözlenen değişimlere ilişkin bulgular .....	225
4.2.11. Erasmus Programı'nın öğretim programlarına etkisine ilişkin bulgular .....	227
4.2.12. Öğrencilerin yurt dışında aldıkları derslerin tanınmasına ilişkin bulgular .....	229
4.2.13. Yabancı üniversitelerle yapılan işbirliğine ilişkin bulgular .....	231
4.2.14. AB programları ile ilgili güncel gelişmeleri takibe ilişkin bulgular .....	233
<b>V. BÖLÜM.....</b>	<b>238</b>
<b>SONUÇ ve ÖNERİLER .....</b>	<b>238</b>
<b>5.1. Nicel Bulgulara Ait Sonuçlar .....</b>	<b>238</b>
5.1.1. Bağımsız Değişkenlere Ait Sonuçlar .....	238
5.1.2. AB Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programı'na İlişkin Sonuçlar .....	240
5.1.2.1. Öğrencilerin AB Erasmus Programı'na ilişkin görüşlerine göre sonuçlar .....	240
5.1.2.2. Öğrencilerin gittikleri okulun niteliğine ilişkin görüşlerine göre sonuçlar .....	241
5.1.2.3. Öğrencilerin AB Erasmus Programı kapsamında yer alan öğretim programına ilişkin görüşlerine göre sonuçlar .....	242
5.1.2.3.1. Öğretim programı bağlam Boyutuna İlişkin sonuçlar .....	242
5.1.2.3.2. Öğretim programı girdi boyutuna ilişkin sonuçlar.....	242
5.1.2.3.3. Öğretim programı süreç boyutuna ilişkin sonuçlar.....	243
5.1.2.3.4. Öğretim programı ürün boyutuna ilişkin sonuçlar.....	243
5.1.2.3.5. CIPP (Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün) boyutuna ilişkin sonuçlar .....	244
5.1.2.4. AB Erasmus Programı yabancı dil boyutuna ilişkin sonuçlar .....	247
5.1.2.5. AB Erasmus Programı sosyo-kültürel boyuta ilişkin sonuçlar .....	247
<b>5.2. Nitel Sonuçlar .....</b>	<b>248</b>
5.2.1. Öğrencileri bilgilendirmeye ilişkin sonuçlar .....	248
5.2.2. Öğrencileri yönlendirmeye ilişkin sonuçlar .....	248
5.2.3. Öğrencileri Erasmus Programı'na özendirilmeye ilişkin sonuçlar .....	249
5.2.4. Programa katılacak olan öğrencilerin seçimine ilişkin sonuçlar.....	249
5.2.5. Yurt içinde-yurt dışında faaliyet sonrası öğrenci takibine ilişkin sonuçlar.....	249
5.2.6. AB Erasmus koordinatörlüğü çalışma ortamına ilişkin sonuçlar.....	249
5.2.7. Öğrencilerin Erasmus Programı'na yönelik ilgilerine ilişkin sonuçlar.....	250
5.2.8. Yurt dışına gidecek öğrencilere yönelik oryantasyona ilişkin sonuçlar .....	250
5.2.9. Öğrencilerin yurt dışı yaşantısından yansımalarına ilişkin sonuçlar .....	250
5.2.10. Öğrencilerde gözlenen değişimlere ilişkin sonuçlar.....	250
5.2.11. AB Erasmus Programı'nın öğretim programlarına etkisine ilişkin sonuçlar.....	251
5.2.12. Öğrencilerin yurt dışında aldıkları derslerin tanınmasına ilişkin sonuçlar .....	251
5.2.13. Yabancı üniversitelerle yapılan işbirliğine ilişkin sonuçlar.....	251
5.2.14. AB Programları ile ilgili güncel gelişmeleri takibe ilişkin sonuçlar .....	252
<b>5.3. Öğrenci ve Koordinatör Görüşlerinin Karşılaştırmalı Sonuçları .....</b>	<b>252</b>
5.3.1. Öğrencileri bilgilendirme, yönlendirme ve özendirme konularında karşılaştırmalı sonuçlar .....	252

5.3.2. Erasmus Programı'na katılacak öğrencilerin seçimi konusunda karşılaştırmalı sonuçlar.....	253
5.3.3. Öğrencilerin Erasmus Programına yönelik ilgileri konusunda karşılaştırmalı sonuçlar.....	253
5.3.4. Yurt dışına gidecek öğrencilere yönelik oryantasyon konusunda karşılaştırmalı sonuçlar.....	254
5.3.5. Öğrencilerin yurt dışı yaşantısı ile ilgili yansımalar konusunda karşılaştırmalı sonuçlar .....	254
5.3.6. Öğrencilerde gözlenen değişimler konusunda karşılaştırmalı sonuçlar.....	255
5.3.7. AB Erasmus Programlarının öğretim programlarına etkileri konusunda karşılaştırmalı sonuçlar.....	255
5.3.8. Öğrencilerin yurt dışında aldıkları derslerin tanınması konusunda karşılaştırmalı sonuçlar ..	255
5.3.9. Yabancı üniversitelerle yapılan işbirliği konusunda karşılaştırmalı sonuçlar .....	256
<b>5.4. Öneriler.....</b>	<b>257</b>
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>259</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>269</b>
<b>EK 1: Araştırmada Kullanılan Öğrenci Görüşleri Toplama Ölçeği.....</b>	<b>270</b>
<b>EK 2: AB Erasmus Koordinatörler Görüşleri Toplama Formu .....</b>	<b>276</b>
<b>EK 3: AB Tarihçesi.....</b>	<b>277</b>

## TABLULAR LİSTESİ

Tablo 2.1 Hayat Boyu Öğrenme Programı .....	49
Tablo 2.2 CIPP Modeli İle Süreç ve Ürün Değerlendirmesi .....	79
Tablo 2.3 CIPP Modelinin Temel Hedefleri.....	80
Tablo 3.1 Araştırma Veri Kaynakları ve Veri Toplama Yöntemleri .....	105
Tablo 3.2 Öğrenim Hareketliliği Kapsamında Yurt Dışına Giden Öğrenci Sayıları.....	109
Tablo 3.3 Araştırma Evren ve Örneklem Sayıları .....	110
Tablo 3.4 Örneklemeye Dâhil Edilen Üniversiteler ve Öğrenci Sayıları .....	111
Tablo 3.5 Veri Toplama Türü, Kaynağı ve Araçları.....	112
Tablo 3.6 Kaiser-Mayer-Olkin Örneklem Ölçüm ve Barlett's Test Sonuçları (1) .....	115
Tablo 3.7 Maddelerin Ortak Faktör Varyans Değerleri ( 1).....	116
Tablo 3.8 Özdeğer İstatistiğine Bağlı Faktör Sayısı ve Açıklanan Varyans (1) .....	117
Tablo 3.9 Kaiser-Mayer-Olkin Örneklem Ölçüm ve Barlett's Test Sonuçları (2) .....	118
Tablo 3.10 Maddelerin Ortak Faktör Varyans Değerleri ( 2) .....	118
Tablo 3.11 Özdeğer İstatistiğine Bağlı Faktör Sayısı ve Açıklanan Varyans (2) .....	119
Tablo 3.12 Faktör Yükleri .....	120
Tablo 3.13 Döndürülmüş Faktör Yükleri .....	122
Tablo 3.14 Ölçekte Yer Alan Maddeler ve Faktör Yükleri.....	123
Tablo 3.15 Nitel Verilerden Elde Edilen Kategoriler ve Kavram Sayıları.....	128
Tablo 3.16 Ölçekte Yer Alan Alt Bölümler ve Soru Sayıları .....	129
Tablo 3.17 Çalışma Grubuna Alınan Üniversiteler ve Erasmus Koordinatörleri .....	133
Tablo 3.18 Değerlendirme Ölçeği Grup Aralığı .....	135
Tablo 4.1 Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Test Sonuçları.....	138
Tablo 4.2 Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı .....	139
Tablo 4.3 Öğrencilerin Devam Ettikleri Üniversitelere Göre Dağılımı .....	140
Tablo 4.4 Öğrencilerin Devam Ettikleri Bölüme Göre Dağılımı .....	140
Tablo 4.5 Öğrencilerin Okudukları Sınıfa Göre Dağılımı.....	141
Tablo 4.6 Öğrencilerin Programa Katıldıkları Yıllara Göre Dağılımı .....	141
Tablo 4.7 Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımı.....	142
Tablo 4.8 Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımı.....	143
Tablo 4.9 Öğrencilerin Aylık Aile Gelirine Göre Dağılımı .....	143
Tablo 4.10 Öğrencilerin Gittiği Ülkeye Göre Dağılımı .....	144
Tablo 4.11 Öğrencilerin Gittiği Dönem Süresine Göre Dağılımı .....	144
Tablo 4.12 Öğrencilerin Yurt Dışında Aldıkları Derslerin Tanınma durumuna Göre Dağılımı.....	145
Tablo 4.13 Öğrencilerin Yurt İçindeki Derslerden Muaf Olma Durumuna Göre Dağılımı .....	145
Tablo 4.14 Öğrencilerin Yabancı Dil Hazırlık Okuma Durumuna Göre Dağılımı .....	146
Tablo 4.15 Öğrencilerin Bildiği Yabancı Dillere Göre Dağılımı.....	146

Tablo 4.16 Öğrencilerin Girdikleri Yabancı Dil Sınavına Göre Dağılımı .....	147
Tablo 4.17 Öğrencilerin Türkiye’de Oryantasyon Eğitimi Alma Durumuna Göre Dağılımı....	147
Tablo 4.18 Öğrencilerin Yurt Dışında Oryantasyon Eğitimi Alma Durumları .....	148
Tablo 4.19 Öğrencilerin Gittikleri Ülkede Aldıkları Eğitim Diline Göre Dağılımı .....	149
Tablo 4.20 Öğrencilerin Dersleri Dil Açısından Takip Etme Durumuna Göre Dağılımı .....	149
Tablo 4.21 Öğrencilerin Programa Katılımlarını Etkileyen Faktörlerin Dağılımı .....	150
Tablo 4.22 Öğrencilerin Aldıkları Hibenin Zamanında Ödenme Durumuna Göre Dağılımı ....	151
Tablo 4.23 Öğrencilerin Erasmus Programı’nı Algılama Durumuna Göre Dağılımı.....	151
Tablo 4.24 Öğrencilerin AB Erasmus Programı’na İlişkin Görüşleri .....	152
Tablo 4.25 Öğrencilerin Gittikleri Okulun Niteliğine İlişkin Görüşleri .....	157
Tablo 4.26 Öğrencilerin Öğretim Programı Bağlam Boyutuna İlişkin Görüşleri.....	161
Tablo 4.27 Öğrencilerin Öğretim Programı Girdi Boyutuna İlişkin Görüşleri.....	162
Tablo 4.28 Öğrencilerin Öğretim Programı Süreç Boyutuna İlişkin Görüşleri .....	163
Tablo 4.29 Öğrencilerin Öğretim Programı Ürün Boyutuna İlişkin Görüşleri.....	164
Tablo 4.30 Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Öğretim Programına İlişkin Puanları Farkı .....	166
Tablo 4.31 Öğrencilerin Devam Ettikleri Üniversiteye Göre Öğretim Programına İlişkin Puanları .....	167
Tablo 4.32 Öğrencilerin Devam Ettikleri Üniversiteye Göre Öğretim Programına İlişkin Puanları Farkı.....	167
Tablo 4.33 Öğrencilerin Devam Ettikleri Üniversiteye Göre Öğretim Programına İlişkin Görüşlerine İlişkin Scheffe Test Sonuçları.....	168
Tablo 4.34 Öğrencilerin Devam Ettikleri Bölüme Göre Öğretim Programına İlişkin Puanları .....	169
Tablo 4.35 Öğrencilerin Devam Ettikleri Bölüme Göre Öğretim Programına İlişkin Puanları Farkı.....	170
Tablo 4.36 Öğrencilerin Devam Ettikleri Sınıfa Göre Öğretim Programına İlişkin Puanları ...	171
Tablo 4.37 Öğrencilerin Devam Ettikleri Sınıfa Göre Öğretim Programına İlişkin Puanları Farkı.....	171
Tablo 4.38 Öğrencilerin Programa Katıldıkları Yıla Göre Öğretim Programına İlişkin Puanları .....	172
Tablo 4.39 Öğrencilerin Programa Katıldıkları Yıllara Göre Öğretim Programına İlişkin Puanları Farkı.....	173
Tablo 4.40a Öğrencilerin Programa Katıldıkları Yıllara Göre Öğretim Programına İlişkin Scheffe Test Sonuçları .....	173
Tablo 4.40b AB Erasmus Programı Kapsamında Yurt Dışına Giden Öğrenci Sayıları .....	174
Tablo 4.41 Anne Eğitim Durumuna Göre Öğretim Programına İlişkin Öğrenci Puanları.....	174
Tablo 4.42 Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Öğretim Programına İlişkin Puanları Farkı.....	175
Tablo 4.43 Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Öğretim Programına İlişkin Scheffe Test Sonuçları .....	175
Tablo 4.44 Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Öğretim Programına İlişkin Puanları .	176

Tablo 4.45 Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Öğretim Programına İlişkin Puanları Farkı.....	176
Tablo 4.46 Öğrencilerin Aile Gelirine Göre Öğretim Programına İlişkin Puanları .....	177
Tablo 4.47 Öğrencilerin Aile Gelirine Göre Öğretim Programına İlişkin Puanları Farkı.....	177
Tablo 4.48 Öğrencilerin Gittiği Ülkeye Göre Öğretim Programına İlişkin Puanları .....	178
Tablo 4.49 Gidilen Ülkeye Göre Öğretim Programına İlişkin Puanları Farkı.....	179
Tablo 4.50 Gidilen Ülkeye Göre Öğretim Programına İlişkin Scheffe Test Sonuçları .....	179
Tablo 4.51 Öğrencilerin Gittiği Dönem Süresine Göre Öğretim Programına İlişkin Puanları Farkı.....	181
Tablo 4.52 Öğrencilerin Yurt Dışında Okuduğu Derslerin Tanınmasına Göre Öğretim Programına İlişkin Puanları .....	182
Tablo 4.53 Öğrencilerin Yurt Dışında Okuduğu Derslerin Tanınmasına Göre Öğretim Programına İlişkin Puanları Farkı .....	183
Tablo 4.54 Öğrencilerin Yurt Dışındaki Derslerin Tanınmasına Göre Öğretim Programına İlişkin Scheffe Test Sonuçları.....	183
Tablo 4.55 Öğrencilerin Yurt İçindeki Derslerden Muaf Olma Durumuna Göre Öğretim Programına İlişkin Puanları .....	184
Tablo 4.56 Öğrencilerin Yurt İçindeki Derslerden Muaf Olma Durumuna Göre Öğretim Programına İlişkin Puanları Farkı .....	185
Tablo 4.57 Öğrencilerin Yurt İçindeki Derslerden Muaf Olma Durumuna Göre Öğretim Programına İlişkin Scheffe Test Tablosu .....	185
Tablo 4.58 Öğrencilerin Yabancı Dil Hazırlık Okuma Durumuna Göre Öğretim Programına İlişkin Puanları .....	186
Tablo 4.59 Öğrencilerin Yabancı Dil Hazırlık Okuma Durumuna Göre Öğretim Programına İlişkin Puanları Farkı .....	186
Tablo 4.60 Öğrencilerin Bildiği Yabancı Dillere Göre Öğretim Programına İlişkin Puanları ..	187
Tablo 4.61 Öğrencilerin Bildiği Yabancı Dillere Göre Öğretim Programına İlişkin Puanları Farkı.....	188
Tablo 4.62 Öğrencilerin Bildiği Yabancı Dillere Göre Öğretim Programına İlişkin Scheffe Test Sonuçları .....	188
Tablo 4.63 Öğrencilerin Sınava Girdiği Yabancı Dile Göre Öğretim Programına İlişkin Puanı .....	189
Tablo 4.64 Öğrencilerin Sınava Girdiği Yabancı Dile Göre Öğretim Programına İlişkin Puanları Farkı.....	189
Tablo 4.65 Öğrencilerin Yurt İçinde Oryantasyon Eğitimi Alma Durumuna Göre Öğretim Programına İlişkin Puanları .....	190
Tablo 4.66 Öğrencilerin Yurt İçinde Oryantasyon Eğitimi Alma Durumuna Göre Öğretim Programına İlişkin Puanları Farkı .....	191
Tablo 4.67 Öğrencilerin Yurt Dışında Oryantasyon Eğitimi Alma Durumuna Göre Öğretim Programına İlişkin Puanları .....	192
Tablo 4.68 Öğrencilerin Yurt Dışında Oryantasyon Eğitimi Alma Durumuna Göre Öğretim Programına İlişkin Puanları Farkı .....	192

Tablo 4.69 Öğrencilerin Yurt Dışında Oryantasyon Eğitimi Alma Durumuna Göre Öğretim Programına İlişkin Scheffe Test Sonuçları.....	193
Tablo 4.70 Öğrencilerin Yurt Dışı Aldıkları Eğitimin Diline Göre Öğretim Programına İlişkin Puanları .....	193
Tablo 4.71 Öğrencilerin Yurt Dışı Aldıkları Eğitimin Diline Göre Öğretim Programına İlişkin Puanları Farkı .....	194
Tablo 4.72 Öğrencilerin Yurt Dışı Aldıkları Eğitimin Diline Göre Öğretim Programına İlişkin Scheffe Test Sonuçları.....	194
Tablo 4.73 Öğrencilerin Dersleri Dil Açısından Takip Durumuna Göre Öğretim Programına İlişkin Puanları .....	195
Tablo 4.74 Öğrencilerin Dersleri Takipte Zorlanma Durumlarına Göre Öğretim Programına İlişkin Puanları Farkı .....	196
Tablo 4.75 Öğrencilerin Dersleri Dil Açısından Takip Durumlarına Göre Öğretim Programına İlişkin Scheffe Test Sonuçları.....	196
Tablo 4.76 Öğrencilerin Kararlarını Etkileyen Faktörlere Göre Öğretim Programına İlişkin Puanları .....	197
Tablo 4.77 Öğrencilerin Programlara Katılımlarını Etkileyen Faktörlere Göre Öğretim Programına İlişkin Puanları Farkı .....	197
Tablo 4.78 Öğrencilerin Hibelere Zamanında Alma Durumlarına Göre Dağılımları .....	198
Tablo 4.79 Öğrencilerin Hibelere Zamanında Alma Durumlarına Göre Öğretim Programına İlişkin Puanları Farkı .....	198
Tablo 4.80 Öğrencilerin Erasmus Programı'nı Algılama Durumlarına Göre Öğretim Programına İlişkin Puanları .....	199
Tablo 4.81 Öğrencilerin Erasmus Programı'nı Algılama Durumlarına Göre Öğretim Programına İlişkin Puanları Farkı .....	200
Tablo 4.82 Öğrencilerin Erasmus Programı'nı Algılama Durumlarına Göre Öğretim Programına İlişkin Scheffe Test Sonuçları.....	200
Tablo 4.83 Öğrencilerin Yabancı Dil Boyutuna İlişkin Puanlarının Dağılımı .....	201
Tablo 4.84 Öğrencilerin Sosyo- Kültürel Boyuta İlişkin Puanlarının Dağılımı .....	204
Tablo 4.85 Koordinatörlerin Öğrencileri Bilgilendirme Konusunda Görüşleri.....	208
Tablo 4.86 Koordinatörlerin Öğrencileri Yönlendirme Konusunda Görüşleri.....	210
Tablo 4.87 Koordinatörlerin Öğrencileri Özendirme Konusunda Görüşleri.....	211
Tablo 4.88 Koordinatörlerin Öğrencilerin Seçimi Konusundaki Görüşleri .....	213
Tablo 4.89 Koordinatörlerin Öğrencilerin Takibi Konusundaki Görüşleri.....	215
Tablo 4.90 Koordinatörlerin Fiziksel Çalışma Ortamına İlişkin Görüşleri.....	218
Tablo 4.91 Öğrencilerin Erasmus Programı'na Yönelik İlgilerine İlişkin Koordinatör Görüşleri.....	220
Tablo 4.92 Öğrencilere Yönelik Düzenlenen Oryantasyon Hakkındaki Koordinatör Görüşler.....	222
Tablo 4.93 Öğrencilerin Yurt Dışı Yaşantısından Yansımalarına İlişkin Koordinatör Görüşleri.....	224
Tablo 4.94 Öğrencilerde Gözlenen Değişimlere İlişkin Koordinatör Görüşleri.....	226

Tablo 4.95 Erasmus Programı'nın Yerel Öğretim Programına Etkisine İlişkin Koordinatör Görüşleri.....	228
Tablo 4.96 Öğrencilerin Yurt Dışında Aldıkları Derslerin Tanınmasına İlişkin Koordinatör Görüşleri.....	230
Tablo 4.97 Yabancı Üniversitelerle Yapılan İşbirliğine İlişkin Koordinatör Görüşleri .....	232
Tablo 4.98 Güncel Gelişmeler ile İlgili Yeni Bilgileri Takibe İlişkin Koordinatörler Görüşleri.....	234



## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1 : Biçimlendirmeye–Yetiştirmeye Dönük Değerlendirme Modeli .....	66
Şekil 2.2 : Değerler ve CIPP Modeli İlişkisi.....	83
Şekil 2.3 : CIPP Modeli Ve Program Geliştirme İlişkisi.....	84
Şekil 2.4 : CIPP Modelinin Dört Değerlendirme Boyutu ve Birbirleri Arasındaki İlişki.....	85
Şekil 3.1: Faktör Analizi Çizgi Grafiği (Scree plot).....	120
Şekil 4.1: Maddelerin Histogram Grafiği.....	139
Şekil 4.2: Öğrencileri Bilgilendirme, Yönlendirme, Özendirme, Seçim ve Takip Boyutları Arasındaki İlişki.....	217
Şekil 4.3: Temalar ve Alt Kategoriler Arasındaki İlişki.....	236

## KISALTMALAR LİSTESİ

- AB: Avrupa Birliği
- ABEGPMB: Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi
- ABGS: Avrupa Birliği Genel Sekreterliği
- AET: Avrupa Ekonomik Topluluğu
- AKÇT: Avrupa Kömür ve elik Topluluğu
- AKTS: Avrupa Kredi Transfer Sistemi
- ANOVA: Varyans Analizi (Analysis of Variance)
- AYA: Avrupa Yükseköğretim Alanı
- CIPP: Bağlam, Girdi, Süreç, rn
- DPT: Devlet Planlama Teğkilatı
- EFTA lkeleri: Norveç, İzlanda, Lihtenştayn, İsviçre
- ENIC: Avrupa Bilgi Merkezi (European Network of Information Centres)
- ENQA: Avrupa Kalite Güvencesi Birliği (European Association for Quality Assurance)
- EQAR: Avrupa Kayıt Ajansı (European Quality Assurance Register)
- ERASMUS: Üniversite ğrencilerinin Hareketliliği için Avrupa Topluluğu Eylem Planı  
(European Community Action Scheme for Mobility of University Students)
- ESIB: Avrupa ğrenci Birliği (The National Unions of Students in Europe)
- EUA: Avrupa niversiteler Birliği (The European University Association)
- EUB: Erasmus niversite Beyannamesi
- EURASHE: Avrupa Yksekğretim Kurumları Birliği (European Association of  
Institutions in Higher Education)
- EURATOM: Avrupa Atom Enerjisi Topluluğu (European Atomic Energy Community)
- ICT: Bilgi İletifim Teknolojileri (Information Communication Technologies)
- GATT: Gümrük Tarifeleri ve Ticaret Genel Anlaşması (General Agreement on Tariffs  
and Trade)
- LLP: Hayat Boyu ğrenme Programı (Lifelong Learning Programme)
- NARIC: Ulusal Akademik Denklik Bilgi Merkezleri (National Academic Recognition  
Information Centres)
- OECD: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma rgt (Organisation for Economic Co-  
operation and Development)
- UNESCO: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu
- URL: zgn Kaynak Adresi (Uniform Resource Locator)



# I. BÖLÜM

## GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, problem cümlesi, araştırmanın önemi ve amacı, alt problemler, varsayımlar ve sınırlılıklar açıklanmıştır.

### 1.1. Problem

Eğitim, toplumun ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücü yetiştirme faaliyeti olarak ele alınacak olursa her geçen gün değişen ihtiyaca bağlı olarak eğitimin önemi de artmaktadır. Kendi içine kapanık, evrensel gelişmelerden yoksun bir eğitim sistemi, bireysel ve toplumsal gelişim açısından çoğu beklentileri karşılayamaz. Ancak, bilginin yerellikten uluslararası arenaya taşındığı, paylaşılan birikimlerin rekabetle kaliteye dönüştüğü, bilimsel sınırların hızla ortadan kalktığı ve farklılığın zenginlik olarak algılandığı günümüzde, eğitim yeniden tanımlanmakta ve daha kapsamlı anlamlar yüklenmektedir.

Eğitim, bireyin yaşamını verimli bir şekilde sürdürebilmesini, içinde yaşadığı topluma yapıcı ve yaratıcı bir üye olarak katkıda bulunabilmesini sağlayacak bir araçtır. Eğitimin genel işlevi bireyin topluma uyumunu sağlamaktır. Bunun için eğitim, bireyde var olan yeteneklerin son sınıra kadar geliştirilmesine yardım etmekte ve bu yolla onun olumlu yönde davranış değiştirmesine katkı getirmektedir (Varış, 1996).

Öğrencilerde hedeflenen davranış değişikliğinin meydana getirilmesi planlı, programlı etkinlikleri gerektirmektedir. Özdemir ve Ünal (2008) eğitim ve öğretim etkinliklerini anlamlı kılan ve etkinliğini artıran unsurun planlama olduğunu vurgulamakta ve eğitim programları tasarlanırken hem planlamanın hem de programın öğeleri arasındaki dinamik ilişkinin önemine dikkat çekmektedir.

Demirel (2004) eğitim programını, “okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği” olarak tanımlamaktadır.

Okul içindeki etkinliklerin toplamı olarak nitelendirilen öğretim faaliyeti, planlı, programlı işleyişe sahiptir ve değerlendirmeye açıktır.

Taşpınar (2007) öğretimi, önceden hazırlanmış bir program dâhilinde, ilerleyen, uygulanan, değerlendirilen, amacı bireyin öğrenmesini sağlamak olan ve genelde ders benzeri uygulamalarla sınırlı etkinlikler olarak tarif etmektedir. Sınırlı ancak planlı yürütülen öğretim programları; bireyleri ve toplumları şekillendiren, gelişmesine ve güçlenmesine katkı sağlayan, her kademedeki okulların en önemli unsurlarındandır.

Rekabet içinde olan toplumların gelişmesi ve güçlendirilmesinde eğitimin rolü oranında, eğitimde işbirliğinin önemi de artmaktadır. Tecrübelerini sonraki nesillere bilgi adı altında aktarma gayreti içinde olan toplumlar, ortak payda altında bilgi paylaşımına yönelmekte ve bazı birlikler oluşturmaktadırlar. AB bu oluşumun en bilinen ve en kapsamlı örneklerinden biridir. Birlik bugünkü konumuna gelmeden önce sancılı süreçlerden geçmiş ancak ivmesini kaybetmemek için çok çaba sarf etmiştir.

Avrupa yüzyıllarca, sık sık yaşanan kanlı savaflara sahne olmuş ve bu savaflarda birçok insan yaşamını kaybetmiştir. Bunun üzerine bazı Avrupa ülkelerinin liderleri, barışın sürdürülebilmesinin tek yolunun, ülkelerinin ekonomik ve siyasi yönlerden birleşmesi olduğu fikrine varmıştır. Avrupa'da bütünleşme sürecine ivme kazandıran, biri federasyon yanlısı diğeri işlevselci iki akımın başlıca savunucuları İtalyan federalist Altiero Spinelli ile 1951'de Avrupa Kömür ve Çelik Topluluğu'nun (AKÇT) kurulmasına yol açan Schuman Planı'nın ilham kaynağı Jean Monnet'dir. Bu yaklaşımlar, yerel, bölgesel, ulusal ve Avrupa ölçeğindeki güç odakları arasında diyalogu ve tamamlayıcı bir ilişki kurulmasını aynı zamanda, egemenliğin ulusal düzeyden topluluk düzeyine tedricen aktarılmasını savunmaktadır. Bu düşünce ile 1951 yılında, AKÇT; Belçika, Batı Almanya, Lüksemburg, Fransa, İtalya ve Hollanda'dan oluşan 6 üye ile kurulmuştur. Bu ülkelerdeki kömür ve çelik sanayi ile ilgili alınan kararlar, bağımsız ve devletler üstü bir kuruma (Yüksek Otorite) devredilmiştir. AKÇT'yi kuran Paris Antlaşması (1951), Avrupa Ekonomik Topluluğu'nu (AET) ve Avrupa Atom Enerjisi Topluluğu'nu (Euratom) kuran Roma Antlaşmaları (1957), Avrupa Tek Senedi (1986) ve Maastricht AB Antlaşması (1992), üye devletleri, egemen devletler arası geleneksel anlaşmalardan daha sıkı bir biçimde birbirine bağlayan AB'nin hukuki temellerini meydana getirmiştir (Avrupa Birliği Genel Sekreterliği [ABGS], 2011).

Türkiye, 1959 yılından itibaren AB ile yakın işbirliği içinde olmak isteyen ilk ülkelerden biridir. Bu bağlamda, Ankara Anlaşması olarak bilinen ortaklık anlaşması, 12 Eylül 1963'te gerçekleşmiştir. Ankara Anlaşması'nın temel amacı; Türkiye ve Avrupa ülkelerindeki yaşam standartları ve ekonomik farklılıkların giderilmesi ve bu sayede sosyal ve ekonomik iyileşmenin temin edilmesi olarak ifade edilmektedir. Bunun yanında, 1 Ocak 1973 tarihinde uygulamaya konan Katma Protokol ve 1 Ocak 1996 tarihinde yürürlüğe giren Gümrük Birliği ile Türkiye'nin adaylık süreci hız kazanmıştır. Ankara Anlaşmasınının 28'inci maddesinde ifade edilen AB'nin genişleme sürecine girmesi ve 10 Aralık 1999 tarihinde gerçekleştirilen Helsinki Zirvesi'nde, Türkiye'nin oy birliği ile diğer ülkelerle eşit koşullarda aday ülke olarak kabul edilmesi bir dönüm noktası olarak değerlendirilebilir.

AB yolunda ilerleyen her ülke gibi Türkiye de siyasi, ekonomik ve eğitim politikalarını belirlerken AB kriterleri ve politikalarını dikkate almakta ve komisyon kararlarını takip etmektedir. Bu bakış açısıyla eğitim kurumları sadece ulusal politikaları değil aynı zamanda diğer ülkelerdeki gelişmeleri ve Avrupa Komisyonu kararlarını da göz önünde bulundurmaktadır. En küçük gelişmeleri dahi yakından takip ettiğimiz AB'nin eğitim politikaları bazı temel amaçlar üzerine kurulmuştur. AB eğitim uygulamalarını konu edinmiş olan Maasricht Sözleşmesi'nin sekizinci bölümünde amaçlar şu şekilde açıklanmaktadır (Tulasiewicz ve Brock, 2002).

- 1- Tek bir Avrupa için eğitim,
- 2- Öğrenen toplum,
- 3- Yüksek kalitede eğitim,
- 4- Sürekli eğitim,
- 5- Eğitimde fırsat eşitliği,
- 6- Eğitimde ve mesleki yönelemede işbirliği,
- 7- Karşılıklı deneyim paylaşımı,
- 8- Örgün eğitimde açıklık ve işbirlikli öğrenmenin desteklenmesi,
- 9- İnteraktif öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi,
- 10- Okullarda öz değerlendirilmeye dayalı yönetimin özendirilmesi,
- 11- Sürekli eğitim.

Sözü edilen amaçların gerçekleştirilme sürecinde bazı problemlerin olmasına rağmen, AB'nin istenen düzeye gelmesi konusunda çok mesafe alınmıştır. Gerek eğitim alanında, gerekse diğer alanlarda sık sık toplantılar düzenlenmekte, stratejiler ve yol haritaları belirlenmektedir. Alınan kararların hayata geçirilmesi ve AB bütünleşmesinin en önemli aracı olan eğitim ve öğretime her zamankinden daha fazla önem verilmiştir. AB'ye üye ülkelerin eğitim bakanlarının katılımı ile gerçekleştirilen toplantılarda, dünya çapında rekabetçi bilgi ekonomisini oluşturmanın ve bu sayede gerçekleştirilecek büyümenin sürekliliği için eğitime ve işbirliğine vurgu yapılmıştır.

AB Eğitim ve Kültür Programları, Avrupa coğrafyasındaki ülkelerin hem birbirleri ile uyumlu bir biçimde hem de rakiplerinden üstün olacak bir yükseköğretim sistemi oluşturulması hedefi ile 9 Haziran 1999'da Bologna Bildirisi'ni yayımlamış ve Bologna Süreci'ni başlatmıştır. İlk başta 29 ülke tarafından imzalanan bu bildiri, 2001 yılında Türkiye tarafından da kabul edilmiş ve imzalanmıştır.

Ortak bir Avrupa bilincinin oluşturulması amacıyla oluşturulan Lizbon Stratejisi, Avrupa genelinde hareketliliğin desteklenmesini öncelikli amaçlar arasında göstermektedir. Bologna Bildirisi'nde de Avrupa genelinde öğrenci ve öğretim üyesi hareketliliğinin artırılması hedeflenmiştir. Aynı şekilde Berlin Konferansı'nda da hareketliliğin Avrupa Yüksek Öğrenim Alanı'nın temel özelliklerinden biri olduğu ve tek Avrupa'nın oluşumunda akademik, kültürel, politik, sosyal ve ekonomik açılardan önemi vurgulanmıştır.

Avrupa çapında yükseköğretimde hareketlilik uygulamaları pilot projeler ile 1987 yılında başlamıştır. Sokrates programları, Avrupa bilinci oluşturmak ve donanımlı Avrupa vatandaşı yetiştirmek amacıyla kurulmuştur. Bu programın genel hedefleri şunlardır: AB içinde her seviyede eğitimi güçlendirmek, özellikle az konuşulan Avrupa dillerinin yaygınlaşmasını sağlamak, eğitim sırasında işbirliği ve karşılıklı ziyaretleri desteklemek, kültür alışverişini sağlamak, eğitimde yenilikleri desteklemek ve eğitim sektöründe fırsat eşitliği sağlamak olarak sıralanabilir. Bu programa Avrupa'dan toplam 31 ülke katılmıştır. Türkiye ise 2004 yılında programlarda yer almıştır. Sokrates, aslında Avrupa ülkeleri arasında değişimi ve ortak hareket etme bilincini amaçlayan bir şemsiye program niteliğinde idi (Teichler ve diğerleri, 2000). Bu program, 2007 yılından itibaren Hayat Boyu Öğrenme Programı'na (LLP) dönüştürülmüştür.

AB Eğitim ve Gençlik Programları, 1 Ocak 2007 tarihi itibariyle yeni bir döneme girmiştir. 2013 yılı sonuna kadar sürecek yedi yıllık bir dönemi kapsayan LLP ve Gençlik Programları, AB üyesi ülkeler, EFTA ülkeleri olarak bilinen Norveç, İzlanda, İsviçre ve Lihtenştayn'ın yanı sıra Türkiye'nin katılımıyla gerçekleştirilmektedir.

Genel ve mesleki eğitimin yanı sıra genel eğitimle ilgili tüm alt program ve faaliyetleri bütüncül bir yaklaşımla tek bir programda toplayan LLP, yeni kuralları, basitleştirmeleri ve ülke merkezli faaliyetlerdeki artış nedeniyle özel bir önem taşımaktadır. Avrupa Parlamentosu ve Konseyi'nin LLP'yi yasalaştıran 15 Kasım 2006 ve 1720/2006/EC sayılı kararı, LLP'nin genel amacını şöyle ifade etmektedir:

“Hayat boyu öğrenme yoluyla Avrupa Topluluğu’nu ileri bir bilgi toplumu haline getirmek, daha çok ve daha iyi iş imkânı yaratmak, sosyal bütünlüğü geliştirmek, çevrenin gelecek kuşaklar için daha iyi korunmasını sağlamak, özellikle de dünyada bir kalite referansına dönüşmelerini temin etmek amacıyla Topluluk içindeki eğitim ve öğretim sistemleri arasında karşılıklı değişim, işbirliği ve hareketliliği güçlendirmek.”

Hayat Boyu Öğrenme Programı'nın içinde farklı programlar yer almaktadır. Bu ana programın alt programları şunlardır:

1. Comenius Programı (Okul Eğitimi)
2. Erasmus Programı (Yüksek Öğretim)
3. Leonardo Da Vinci Programı (Mesleki Eğitim)
4. Grundtvig Programı (Yetişkin Eğitimi)
5. Ortak Konulu (Transversal) Program:
  - 5.1. Politika Geliştirme
  - 5.2. Dil Öğrenme
  - 5.3. Bilgisayar ve İletişim Teknolojileri
  - 5.4. Örnek Uygulamaların Yaygınlaştırılması
6. Jean Monnet Programı
  - 6.1. Jean Monnet Eylemi
  - 6.2. Avrupa Kurumları



### 6.3. Avrupa Kuruluşları

#### 7. Erasmus Mundus: AB dışındaki ülkelerle yükseköğretimi geliştirme

Yükseköğretim üzerine odaklanan Erasmus Programı yaşam boyu öğrenme programlarından biridir. Programın amacı Avrupa'da yükseköğretimin kalitesini artırmak ve Avrupa boyutunu güçlendirmektir. Erasmus Programı, üniversiteler arasında işbirliğini teşvik ederek, öğrencilerin ve eğitimcilerin Avrupa'da karşılıklı değişimini sağlayarak programa katılan ülkelerdeki çalışmaların ve alınan derecelerin akademik olarak tanınmasına çalışmaktadır. Programın düzenlemesi ve yönetimi Avrupa Komisyonunun kontrolindedir. Avrupa Komisyonu değişimden yararlanan bireylerin yurt dışında olmalarından kaynaklanacak ek masraflara katkı sağlamak amacıyla karşılıksız hibe vererek değişime mali katkı sağlamaktadır.

Hareketlilik, AYA'nın kalbi veya özü olarak nitelendirilebilir. Bunun yanında AB ülkelerinin karşı karşıya olduğu en karmaşık süreçlerden biridir. Çünkü her seviyede bireyi, kurumları ve toplumları etkilemektedir. Değişim için itici bir güç olup, gelişmeyi sağlayacak, olumsuzlukları ve engelleri ortadan kaldıracak yollardan birisidir. AB için anahtar konumda olan çeşitliliğe açılan kapı hareketlilikten geçmektedir. Öğrenciye akademik, kültürel ve sosyal açıdan çeşitlilik kattığı gibi öğrenciyi Avrupa vatandaşı nitelikleri ile donatmakta ve uluslararası istihdam sahasında iş imkânı sağlamaktadır. Hareketliliğe katılmış olan bireyler, işbirliği ve network ağlarını geliştirerek üniversitelerin uluslararasılaşmasına katkı sağlamaktadır. Bu durum da yükseköğretim kurumlarının araştırma ve eğitim kalitesi için kaçınılmaz fırsattır. Çünkü çeşitlilik zenginliğin kaynağı, yenileşmenin gübresi ve kalite arayışıdır (ESIB, 2007).

Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketlilik Programı, öğrencilere bir üniversite veya yükseköğretim kurumunda 3-12 aylık süreler içinde eğitim olanağı tanımaktadır. Aynı zamanda öğrencinin diğer ülkede geçirdiği zaman ve yaptığı akademik çalışmalar kendi ülkesinde kayıtlı olduğu üniversite tarafından tanınmaktadır. Bu amaçla öğrencilerin çeşitli yükseköğretim kurumlarından almış oldukları eğitimlerin, Avrupa'daki diğer yükseköğretim kurumları tarafından da tanınması ile ilgili sorunlara çözüm getirmek ve öğrenci hareketliliğini desteklemek için Avrupa Kredi Transfer Sistemi (AKTS) geliştirilmiştir. Özellikle son yıllarda öğrenci hareketliliği ile Türkiye'de bulunan üniversitelerin uluslararası nitelik kazanmaları, Avrupa ülkeleri ile işbirliği kurmaları ulusal yükseköğretim politikasının bir hedefi olarak ağırlık kazanmaktadır (DPT, 2000).

Erasmus Programı'ndan yararlanan öğrencilerin beklenti ve memnuniyet düzeylerinin nesnel araç ve çalışmalarla saptanması ve izlenmesi, bu konuda elde edilen verilere göre Erasmus Programı'nın hedeflerine ulaşıp ulaşılmadığının değerlendirilmesi son derece önemlidir. Bu konudaki araştırma sonuçlarının akademik program, bölüm, fakülte, üniversite ve ülke düzeylerinde öğrencilerin beklenti ve memnuniyet düzeylerini ortaya koyması ve karşılaştırmalara olanak veren bir nitelikte olması, programın sürekli izlenmesi ve gözden geçirilmesi program geliştirme stratejileri arasında yer almaktadır.

Program geliştirme en genel anlamıyla eğitim programlarının tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucu elde edilen veriler doğrultusunda yeniden düzenleme sürecidir. Tanımdan da anlaşılacağı gibi, program geliştirme süreklilik isteyen bir çalışmadır (Erden, 1995).

Küçükahmet'e (2002) göre program geliştirme, gerek okul içinde gerek okul dışında, milli eğitimin ve okulun amaçlarını etkin bir şekilde gerçekleştirmek üzere düzenlenen içerik ve etkinliklerin uygun yöntem ve tekniklerle geliştirilmesine yönelik koordine çabaların tümüdür. Program geliştirme, hangi temanın, biçimin ve işlevin programa konu olacağına dayalı bir süreçtir. Program geliştirme sürecine kimlerin dâhil olacağı, hangi kararların alınması gerektiği, kararların nasıl uygulanacağı, hangi güçlerin program geliştirme sürecini başlatacağı ya da engelleyeceği ve sonuçlarını nasıl etkileyeceğine ilişkin soruların cevabı program geliştirmenin tanımını oluşturur.

Program geliştirme tanımlarında da anlaşılmaktadır ki bireyin ve toplumların ihtiyaçları sürekli değişmekte ve bu değişim eğitim programlarına yansımaktadır. Bu bağlamda eğitim programlarının amacı, ihtiyaç duyulan niteliklerin karşılanması, okul içinde ve okul dışındaki bütün faaliyetlerle topluma yararlı, verimli bireylerin yetişmesini temin etmeye çalışmaktır. Program geliştirme çalışmaları ise mevcut programların işleyişine ve amaca hizmet etme verimliliğine bağlı olarak sürekli olarak bilimsel çalışmalarla programları kontrol etmek ve değerlendirmelerle programları geliştirmeyi hedeflemektedir (Varış, 1996).

Taşdemir (2003) yapılan eğitim programları tanımlarının ortak özelliklerini dikkate alarak bir eğitim programının şu özellikleri taşıması gerektiğini ifade etmektedir:

- Yetiştirilecek kişilerde bulunması uygun görülen özellikleri yani hedefleri,

- Hedeflere ulaştırıcı öğretme-öğrenme süreci unsurlarını yani eğitim durumlarını,
- Öğretim hedeflerine ulaşılma düzeyini anlama imkânı verecek olan değerlendirme etkinliklerini gösteren değişmeye açık ana plan özelliğinde olabilmelidir.

Program geliştirmenin vazgeçilmez unsurlarından birisi olan değerlendirmenin odak noktasını uygun ölçme aracı ve ölçme işlemi oluşturmaktadır. Değerlendirme, bir yorumlama işidir. Bunun için de yorumlanacak verilere ve bunların yorumlanmasını sağlayacak ölçütlere gerek vardır. Değerlendirme, geniş bir perspektifte bir eğitim programı hakkında kararlar almak için bilgi toplama ve kullanma olarak tanımlanabilir (Stufflebeam, 1971).

Ertürk (1998) program unsurlarının uygulandığıca getirecekleri sonuçlar ışığında değerlendirilmesi gereğini ve sürekli bir kalite kontrol zorunluluğunu vurgular. Eğitimde değerlendirme bir ölçütün tanımlanması, açıklanması, uygulanması ve bu ölçüte dayanarak değerlendirmenin nesnel değerine, kalitesine, faydasına, verimliliğine ve önemine karar vermektir.

Aynı zamanda programda planlanan unsurların programın hedefleri ile uyuşup uyuşmadığı, ilgili hedeflere ulaşılp ulaşılamadığı, eğer ulaşıldıysa ne oranda olduğu ve öğrencilerin ne kadarının ulaştığı da değerlendirmenin tartışma konularıdır. Eğitimciler değerlendirme sonucunda beklenen hedeflere ulaşmanın yanı sıra programın nasıl çalıştığı, öğrencilerin başarısını arttırmak ve kendi öğrenmelerine dâhil etmek ve programı daha iyi bir hâle getirmek için seçeneklerin ve yolların olup olmadığı konusunda da yakından ilgilenmektedirler (Worthern ve diğerleri, 1997).

Değerlendirme, programın uygulanmadan önceki kuvvetli ve zayıf yönlerini ve uygulamadan sonraki sonucun verimliliğini teşhis etmeye hizmet eder. Programın kuvvetli ve zayıf yönleri ile ilgili veri toplamının amacı programcıların ya programın gözden geçirilmesine, mukayese edilmesine, sürdürülmesine ya da bitirilmesine karar vermesine imkân tanımaktadır (Ornstein ve Hunkins, 1988).

Bu tanımlardan yola çıkarak program geliştirme ile değerlendirmenin iç içe olduğu görülmektedir. Buna ilave olarak program geliştirme çalışmalarının en önemli unsurlarından birisinin de değerlendirme olduğu ifade edilmektedir. Bilim adamlarının yorumlamalarına ve odaklandığı konulara göre geliştirilen birçok değerlendirme modeli vardır. Değerlendirmenin, bir nesnenin özellikleri ve değerini belirleyerek ilgililere

konu hakkında bilgi veren, tasarlanıp uygulanan bir çalışma olduğunu ifade eden Stufflebeam'e (2002) göre, 22 program değerlendirme yaklaşımı 4 kategoriye ayrılmıştır.

- 1) Geçerliği olmayan, sahte veya sözde (pseudoevaluations) değerlendirmeler
- 2) Sorular veya metot merkezli (Questions/ Methods-Oriented) değerlendirmeler
- 3) Gelişim veya hesap verme (Improvement/ Accountability) değerlendirmeleri
- 4) Sosyal sorumluluk merkezli (Social Agenda/Advocacy) değerlendirmeler

Genel değerlendirme yaklaşımlarından gelişim ve hesap verme odaklı değerlendirmeler içinde yer alan CIPP modeli diğer özel hedefleri olan değerlendirme modellerinden farklıdır. Uşun'un (2009) yapmış olduğu program değerlendirme sınıflamasına göre, sisteme dayalı değerlendirme modellerinden birisi olan CIPP modeli, program geliştirme ve eğitim sistemlerinin "bağlam" başta olmak üzere "girdi", "süreç" ve "ürün" boyutunu değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

CIPP modeli ile değerlendirmede amaç sadece değerlendirme yapıp bir sistemin veya nesnenin değerini ortaya çıkarmak değil aynı zamanda sistemi geliştirmektir (Stufflebeam, 2002). Uygulanan programın mevcut kaynaklarının, belirlenen hedeflerin, karşılanacak ihtiyaçların, programın uygulanacağı ortamın, hedeflere ulaşmak için yararlanılacak kaynakların, stratejilerin, uygulama araçlarının, uygulama aşamasında yapılan işlemlerin, problemlerin, programın sonunda hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı değerlendirilmektedir.

Çok yönlü bir değerlendirme işlemi olmasından dolayı bu araştırmada kullanılmak üzere değerlendirme modeli olarak Stufflebeam'in CIPP değerlendirme modeli tercih edilmiştir. Sisteme dayalı değerlendirmeye önem veren bu modelin amacı değerlendirmenin bütün stratejisine ve onun bileşenlerine bakarak bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarında değerlendirmeler yapmaktır.

**Bağlam Değerlendirmesi (Context Evaluation):** CIPP modelinin ilk aşamasıdır. Hedefleri, karşılanacak ihtiyaçları ve çözülecek problemi gözden geçiren bağlam değerlendirme aşamasında programın gerçekleştiği ortam incelenmektedir.

**Girdi Değerlendirmesi (Input Evaluation):** Bu modelin ikinci aşaması olan girdi değerlendirmesi, programın hedeflerine ulaşmak için yararlanılan kaynaklara nasıl

ulaşılacağını belirlemede bilgi sağlamak için tasarlanır. Girdi değerlendirmede program, planlar, taktikler, kaynaklar ve işlemleri uygulama araçları gözden geçirilir.

**Süreç Değerlendirmesi (Process Evaluation):** Süreç değerlendirmede işlemlere, zaman çizelgelerine ve konulara göre uygulamaya konulan programın işleyişi değerlendirilir. Plan ne kadar iyi uygulanıyor, hangi problemler başarıyı tehdit ediyor, hangi düzenlemelere ihtiyaç duyulmaktadır gibi sorular cevaplanmaya çalışılır. Süreç değerlendirme planlanmış ve gerçekleşen etkinlikler arasındaki uyuma karar vermek için kullanılır.

**Ürün Değerlendirmesi (Product Evaluation):** Ürün değerlendirmede ise programın amaçlarına ulaşip ulaşmadığı ve ortaya çıkan ürünün programı değiştirip düzenlemeye ilişkin kararlar almaya neden olup olmadığı değerlendirilir.

CIPP modelinin yanı sıra amaca yönelik olarak araştırmacılar var olan eğitim faaliyetini değerlendirmekte ve değerlendirme sonuçlarına göre süreçle ilgili kararlar almaktadırlar. Türkiye her geçen gün AB'ye üye ülkelerle daha yakın temaslarda bulunmakta, siyasi, politik, kültürel, sosyal ve eğitim alanındaki gelişmeleri bire bir takip etmektedir. Bu takip süreci aynı zamanda ulusal programlara da yansımaktadır.

AB'ye üye ülkelerle işbirliği paralelinde bir veya iki yarıyılı denkliği sağlanmış fakültede okuyarak eğitim hayatına devam eden öğrencinin bu katılımdan elde ettiklerinin ortaya konması, bireysel değerlendirmenin yanı sıra eğitim kurumuna, ulusal eğitim anlayışına ve AB politikalarına geri bildirimde bulunacaktır. Genel olarak bütüncül ve çok boyutlu bir değerlendirme anlayışına sahip olan CIPP modeli ile AB Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketlilik Programı'nın değerlendirilmesi amacı ile yapılan bu çalışmada AB kapsamında gerçekleştirilen öğretim programının "bağlam", "girdi", "süreç" ve "ürün" boyutu değerlendirilmektedir.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırma, AB Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programı'nın CIPP modeline göre değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, AB Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği kapsamında uygulanan öğretim programları ile ilgili olarak; AB bağlamında, programa katılan öğrencilerin programla ilgili görüşleri toplanmış, öğrenci görüşlerine ilave olarak üniversitelerde görevli AB Erasmus koordinatörlerinin de görüşleri toplanıp değerlendirmeye alınmıştır.

Bu araştırmanın temel problemi şudur: AB Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği programına yönelik programa katılmış olan öğrencilerin ve Erasmus koordinatörlerinin görüşleri nelerdir?

Bu temel problem doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. AB Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programlarına katılan öğrencilerin aşağıda yer alan bağımsız değişkenlere göre dağılımları nedir?

1.1. Öğrencilerin **cinsiyete** göre dağılımları nedir?

1.2. Öğrencilerin devam ettikleri **üniversiteye** göre dağılımları nedir?

1.3. Öğrencilerin okudukları **bölüme** göre dağılımları nedir?

1.4. Öğrencilerin devam ettikleri **sınıfa** göre dağılımları nedir?

1.5. Öğrencilerin programa katıldıkları **öğretim yılına** göre dağılımları nedir?

1.6. Öğrencilerin **anne eğitim durumuna** göre dağılımları nedir?

1.7. Öğrencilerin **baba eğitim durumuna** göre dağılımları nedir?

1.8. Öğrencilerin **aile gelirine** göre dağılımları nedir?

1.9. Öğrencilerin **gittikleri ülkeye** göre dağılımları nedir?

1.10. Öğrencilerin programa katıldıkları **süreye** göre dağılımları nedir?

1.11. Öğrencilerin **yurt dışında** okudukları **derslerin tanınma** durumuna göre dağılımları nedir?

1.12. Öğrencilerin **yurt içinde** devam edemediği dönemde yer alan **derslerden muaf olma** durumuna göre dağılımları nedir?

1.13. Öğrencilerin **yabancı dil hazırlık okuma** durumuna göre dağılımları nedir?

1.14. Öğrencilerin **bildiği yabancı dillere** göre dağılımları nedir?

1.15. Öğrencilerin program öncesi **girdiği yabancı dil sınavına** göre dağılımları nedir?

1.16. Öğrencilerin **yurt içinde oryantasyon** eğitimi alma durumuna göre dağılımları nedir?

1.17. Öğrencilerin **yurt dışında oryantasyon** eğitimi alma durumlarına göre dağılımları nedir?

1.18. Öğrencilerin **yurt dışında okudukları derslerdeki öğretim diline** göre dağılımları nedir?

1.19. Öğrencilerin **yurt dışındaki dersleri dil açısından takip etme durumlarına** göre dağılımları nedir?

1.20. Öğrencilerin **Erasmus Programı'na katılımı etkileyen faktörlere** göre dağılımları nedir?

1.21. Öğrencilerin aldıkları **hibenin zamanında ödenme** durumuna göre dağılımları nedir?

1.22. Öğrencilerin Erasmus Programı'nın **ne tür program** olduğunu algılama durumlarına göre dağılımları nedir?

2. Öğrencilerin **AB Erasmus Programı'na** ilişkin puanlarının dağılımı nedir?

3. Öğrencilerin gittikleri **okulun niteliğine** ilişkin puanlarının dağılımı nedir?

4. Öğrencilerin AB Erasmus Programı kapsamında uygulanan **öğretim programına** ilişkin puanlarının dağılımı nedir?

4.1 Öğretim programının **bağlam** boyutuna ilişkin öğrencilerin puanlarının dağılımı nedir?

4.2 Öğretim programının **girdi** boyutuna ilişkin öğrencilerin puanlarının dağılımı nedir?

4.3 Öğretim programının **süreç** boyutuna ilişkin öğrencilerin puanlarının dağılımı nedir?

4.4 Öğretim programının **ürün** boyutuna ilişkin öğrencilerin puanlarının dağılımı nedir?

4.5 **Öğretim programının** geneli olarak ele alınan **CIPP** (bağlam, girdi, süreç, ürün) boyutuna ilişkin öğrencilerin puanları bağımsız değişkenlere göre anlamlı fark oluşturmakta mıdır?

5. Öğrencilerin **yabancı dil** boyutuna ilişkin puanlarının dağılımı nedir?

6. Öğrencilerin yabancı **sosyo-kültürel** boyuta ilişkin puanlarının dağılımı nedir?

7. Üniversitelerin görev yapan **Erasmus koordinatörlerinin** AB Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programı hakkındaki görüşleri nedir?

### **1.3. Araştırmanın Önemi**

Toplumsal işbirliği ve bilgi paylaşımının her zamankinden daha hızlı ve gerekli olduğu herkesin hem fikir olduğu konulardan biridir. Farklı birikimlerin aynı potada eritilmesi ve bu birikimlerin verimliliğe dönüştürülmesi çalışmaları son zamanlarda daha da hız kazanmıştır. Öğrencilere ve daha geniş olarak düşünüldüğünde topluma, en iyi oldukları alanda gelişimlerini tamamlayacak fırsatların sunulduğu bir yükseköğretim sistemini tesis etmek gerekmektedir. Yerel üniversitelerde öğrencilere sunulan fırsatların sınırlılıkları öğrencileri ve toplumları arayışa sürüklemektedir. Ekonomik ve siyasi nedenlerden dolayı birlikte hareket etme kararı alan bazı Avrupa ülkeleri neredeyse her alanda bütünleşme yolunda ilerlemektedir. Bu süreçte eğitim alanındaki işbirliği ile Avrupalılık bilinci yerleştirilmeye çalışılmaktadır. Yükseköğretimde, farklılıkların saygı gördüğü açık bir Avrupa fikri birçok olumlu düşüncüyü de beraberinde getirirken, öğrenim ve öğretimde hareketliliği ve işbirliğini arttıracak bir çerçeve geliştirilmesi ve bu konudaki engellerin ortadan kaldırılmasına çalışılmaktadır. Sorbon Bildirgesi'nde (1998) AB programları, öğrencilerin, vatandaşların ve genel olarak Avrupa'nın çıkarları doğrultusunda, ulusal kimliklerin ve ortak çıkarların etkileşim halinde olduğu ve birbirini güçlendirdiği bir AYA yaratma gayretleri olarak tanımlanmaktadır. AB'ye üye ülkeleri ve diğer Avrupa ülkelerini bu amaç için katılım yapmaya, Avrupa üniversitelerini sürekli gelişen ve güncellenen eğitim yoluyla Avrupa'nın dünyadaki yerini güçlendirmeye çağrı yapılmaktadır.

AB ülkelerinde lisans öğrencilerine bir diğer AB ülkesinde çok disiplinli çalışmalar yürütme, yabancı dil yeteneğini geliştirme ve yeni bilgi teknolojilerini kullanma ile ilgili fırsatlar içeren çok yönlü programlara girme fırsatı sunulmaktadır.

Öğrenciler, hem lisans hem lisans sonrası dönemde en azından bir dönemlerini kendi ülkeleri dışındaki bir okulda geçirmeleri konusunda teşvik edilmektedir. Aynı zamanda daha fazla öğretim ve araştırma görevlileri kendi ülkelerinden başka bir Avrupa ülkesinde çalışma yapmaya özendirilmektedir. Hatta Avrupa dışındakiler de



dâhil olmak üzere pek çok ülkenin böyle bir değişim içinde olması teşvik edilmektedir (URL-2).

Türkiye’de de bugün pek çok üniversitede uygulanmakta olan ve Bologna Süreci’nin en önemli düşüncesi olan hareketlilik 83 üniversite tarafından imzalanan “Erasmus Üniversite Beyannamesi” sayesinde hızlanmıştır. Eğitim ve araştırmanın önemi vurgulanırken özellikle müfredat geliştirme, kurumlar arası işbirliği ve bu bağlamda öğrenci ve öğretim üyeleri hareketlilik projelerinin desteklenmesi ve bu hedeflere ulaşırken farklı kültürlerle, dillere ve rasyonel eğitim sistemlerine saygı duyulması gerektiğinin altı önemle çizilmiştir. Diploma Eki uygulamasıyla, Avrupa vatandaşlarının istihdamını ve Avrupa yüksek öğrenim sisteminin uluslararası rekabet gücünü arttırmak amacıyla kolay anlaşılabilir ve karşılaştırılabilir bir derece sisteminin kabul edilmesi, öğrenci hareketliliğini teşvik etmenin en uygun yolu olarak, AKTS’de olduğu gibi bir krediler sisteminin kurulması ve üniversite tarafından tanınması, serbest dolaşım önündeki engellerin ortadan kaldırılarak hareketliliğin teşvik edilmesi konularında fikir birliğine varılmıştır (Bologna Deklarasyonu, 1999).

Yükseköğretimde hareketlilik uygulamaları Avrupa çapında pilot projeler ile 1987’de başlamıştır. 1995 yılından itibaren öğrenci ve öğretim üyesi değişim programları şeklindeki hareketlilik Sokrates-Erasmus Programı ile yapısal bir çerçevede ve giderek artan bir boyutta devam etmiştir. Sokrates Programı kapsamında en yüksek bütçe Erasmus Programı’na; Erasmus içinde de en büyük pay öğrenci ve öğretim üyesi hareketliliğine ayrılmıştır (Lembert, 2008).

Erasmus Programı’ndan yararlanan öğrencilerin beklenti ve memnuniyet düzeylerinin nesnel araç ve çalışmalarla saptanması ve izlenmesi, bu konuda elde edilen verilere göre Erasmus Programı’nın hedeflerine ulaşıp ulaşılmadığının değerlendirilmesi son derece önemlidir. Bu çalışma, AB Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programı ile ilgili olarak bölüm, fakülte, üniversite ve ülke düzeylerinde öğrencilerin beklenti ve memnuniyet düzeylerini ortaya koyması bakımından önemlidir. Ayrıca ulusal program hedeflerinin karşılaştırmalarla sürekli izlenmesi, gözden geçirilmesi ve değerlendirilip olası eksikliklerinin tespit edilmesine yardımcı olacak, program geliştirme çalışmalarına ışık tutacaktır.

Bilgi çağının vazgeçilmez unsuru olan işbirliği ve paylaşımın temel alındığı AB ve bünyesinde yer alan programlara her geçen gün daha fazla öğrenci katılımı olmakta,

diğer eğitim paydaşları tarafından mercek altına alınmakta ve güncel gelişmeler yakından takip edilmektedir. Bu haklı arayışın yanında söz konusu programların geri bildirim niteliğinde akademik değerlendirmeye tabi tutulması ve sonuçlarının ilgililere ulaştırılması oldukça önemlidir.

Avrupa Komisyonunun hazırlamış olduğu “Erasmus since 1987” isimli rapor 1987’den 2008 yılına kadar istatistiksel verilerle Erasmus Programı’nın ilgili ülkeler için nasıl bir yer tuttuğunu ve önemini ortaya koymaktadır. Bu raporda 31 ülkeden 2007/2008 döneminde Erasmus Programı’na katılan öğrenci ve personelin verileri yer almaktadır. 163.000 öğrenci öğrenim hareketliliği ve 20.000 öğrenci staj hareketliliği olmak üzere toplam 183.000 Erasmus öğrencisi hareketlilik programına katılmıştır. 27.000 öğretmen değişimi ve 5.000 personel eğitimi olmak üzere toplam 32.000 kişi Erasmus personel hareketliliğine katılmıştır. Aynı zamanda 2.500 Yükseköğretim kurumunun Erasmus hareketlilik programına dâhil olduğu ifade edilmektedir. Öğrenci Hareketliliği alanında, toplam Erasmus öğrenci sayısı, 2006-2007 dönemine göre yüzde 14,7 artış göstererek 182.697’ye ulaşmıştır. Almanya dışarıya öğrenci gönderme bakımından birinci sırayı alırken, Fransa ve İspanya onu takip etmiştir. Malta ve Norveç hariç bütün ülkelerde öğrenci gönderme oranında artış gözlenmiştir. Yıllık en yüksek artış Lüksemburg’tan sonra Türkiye’de olmuştur. 31 ülkeden Erasmus Programı’na katılan öğrencilerin öğrenci nüfusuna göre oranı yaklaşık olarak yüzde 1’dir. Fakültelerin eğitim süresinin 4 veya 5 yıl olduğu hesaba katılacak olursa bu ülkelerdeki toplam üniversite öğrencilerinin yüzde 4’ünün Erasmus Programı’na katılmış öğrenciler olduğu söylenebilir. Hedef öğrenci nüfusuna göre yurt dışına en çok öğrenci gönderen ülkeler sırayla, Lüksemburg, Lihtenştayn, Avusturya, Çek Cumhuriyeti ve İspanya’dır. 31 ülkeden 20’si ortalamanın üstünde öğrenci gönderirken, Türkiye, Romanya, Yunanistan, İngiltere, Bulgaristan, Norveç, Polonya, İsveç, Kıbrıs ve Slovak Cumhuriyeti’nde ortalamanın altında öğrenci Erasmus Programı’na katılmaktadır. Erasmus Programı’nın düzenlenmeye başlandığı 1987 yılından itibaren 21 yıllık süreçte 1.866.000’in üzerinde öğrenci katılımı olmuştur. Almanya’dan yüzde 15,52 oranla 289.687 öğrenci, Fransa’dan yüzde 15,47 oranla 288.713 katılımcı ve İspanya’dan yüzde 13,97 oranla 260.834 öğrenci programdan faydalanmıştır. Türkiye’den ise 1987–2008 yılları arasında yüzde 0,83 oranla 15.551 öğrenci Erasmus Programı’ndan yararlanmıştır (URL-7).

1987'den itibaren Erasmus Programı ve özellikle hareketlilik konusundan gelinen noktada Türkiye'nin yoğun katılım sağladığı, bütçe ayırdığı ve ulusal programlarda hareketliliğe önem verdiği görülmektedir. Harcanan kaynakların ve ayrılan zamanın öğrencilerin akademik ve bireysel gelişimlerine katkı sağlayıp sağlamadığının değerlendirilmesine imkân verecek olan bu çalışma, yükseköğretim başta olmak üzere diğer ilgili kurumlara değerlendirme raporu niteliğindedir.

Öğrenci değişimi programları uygulanmaya başlandığı yıllardan itibaren hızlı bir ivme kazanarak devam etmektedir. Diğer Avrupa ülkelerinde olduğu gibi ülkemizde de öğrenci hareketliliği önemli bir yer tutmaktadır ve her geçen gün katılım daha da artmaktadır. AB havuzuna üye ülkeler nüfusa göre para aktarmaktadır. Bu katılım payının sunulan projelere harcanmakta, yeterince proje sunulmadığı takdirde bütçenin kullanılması mümkün olamamaktadır. AB programlarına katılımın niceliği bu noktada öne çıkmaktadır. Aynı zamanda özellikle değişim programları gibi ulusal programları da ilgilendiren AB programlarının niteliği de önemlidir. Bu bağlamda Türkiye'deki orta ölçekli bir üniversitenin yaklaşık olarak öğrenci sayısına denk gelen hareketliliğe katılan öğrencilerin yurt dışında devam ettikleri bir veya iki dönemin verimlilik açısından değerlendirilmesinde fayda vardır.

Kirkpatrick (2006) değerlendirmenin niçin yapıldığına ilişkin olarak şu üç nedene vurgu yapmaktadır:

- 1- Mevcut durumu, eğitim bütçesinin uygunluğunu ve ön görülen hedeflere ulaşmayı sağlayıp sağlamayacağını teyit etmek,
- 2- Programa devam etme veya durdurma konusunda karar vermek,
- 3- Gelecekte yapılacak olan eğitim programının nasıl geliştirileceğine ilişkin bilgiler toplamak amaçlanmaktadır.

Yapılan bu değerlendirme çalışması sonunda elde edilen veriler, AB Erasmus Programı'nın hedeflerinin gerçekleşme düzeyine ve sonraki yıllarda düzenlenecek olan programların kapsam ve geliştirilmesine yönelik önemli dönütler sağlayacaktır. Erasmus Programı'nın sadece bireysel değil aynı zamanda strateji, yapılanma, akademik aktiviteler, personel nitelikleri, materyal kaynaklara odaklanmış yükseköğretim kurumlarının sistematik gelişimini değerlendirme fırsatı verecektir. Eğer eğitimde uluslararasılaşma diğer unsurlarla ilişkili ve uyumlu olmaz ise uygulama alanı bulamayacağı belirtilmektedir. Bu bağlamda, eğitim programları ve program geliştirme,

uluslararası program adaptasyonu, uluslararası iş gücü açısından derecelerin ve yeterliklerin sağlanması, yükseköğretimde açıklık, karşılaştırılabilirlik ve kalitenin ön plana çıkarılması önerilmektedir (Juknyte-Petreikiene ve Pukelis, 2007).

Ulusal eğitim politikalarının eğitim kurumları tarafından ne ölçüde hayata geçirildiği, program değerlendirme ve geliştirme çalışmalarının temelini oluşturmaktadır. Akademik alanda yapılan tez çalışmaları ve yazılan makaleler ulusal beklentilerin gerçekleşme düzeyini ve olası eksiklikleri ortaya çıkarmaya çalışmaktadır. Her fırsatta ifade edilen uluslararası rekabetin gelişime lokomotiflik edeceği vurgusu ile AB bağlamında uygulamaya konulan programların bilimsel değerlendirme yoluyla etkinliğinin ortaya konulacak olması bu çalışmayı daha da önemli hâle getirmektedir. Çünkü uluslararası ölçekte yaşanan öğrenci hareketliliği ulusal eğitim politikalarının bir yansımasıdır. 2009 yılı itibarı ile Erasmus Beyannamesi'ne imza atan 83 üniversitenin ilgili bölümlerinden yurt dışına gönderilen öğrencilerin okudukları bir veya iki yarıyıl içindeki dersler akredite edilmekte yani ulusal bölüm dersleri yerine geçmektedir. Bu dönem veya dönemler sürecindeki programların niteliğinin ve öğrencilerin tutumlarının araştırılması en az ulusal program değerlendirme çalışmaları kadar önemlidir.

#### **1.4. Varsayımlar**

1. Öğrenciler ölçme araçlarını içten ve yansız olarak yanıtlamışlardır.
2. Araştırmada kontrol altına alınamayan değişkenler, öğrencileri aynı ölçüde etkilemiştir.

#### **1.5. Sınırlılıklar**

1. Araştırma 2004-2005 ile 2009-2010 dönemlerinde Erasmus Programı kapsamında yurt dışına giden öğrencilerle sınırlıdır.
2. Sınırlandırılmış evren içinde yer alan öğrenci ve koordinatörlere e-mail yoluyla gönderilen formlara cevap veren öğrenci ve koordinatörlerle sınırlıdır.
3. Araştırma, AB Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programları ile yurt dışına giden öğrencilerden seçilen çalışma grubundan elde edilen verilerle sınırlıdır.
4. Türkiye'deki üniversitelerin Erasmus koordinatörlerinden çalışma grubuna alınan koordinatörlerin görüşleri ile sınırlıdır.

5. Araştırmada CIPP boyutları, AB programı kapsamında uygulanan öğretim programı ile sınırlıdır.

6. Araştırma bulguları, öğrencilere uygulanacak ölçme araçlarından elde edilen verilerle sınırlıdır

### 1.6. Tanımlar

Avrupa Birliği: Avrupa ülkelerinin oluşturmuş olduğu ortak ekonomik, siyasi ve kültürel birliğe verilen isimdir.

Öğrenci Öğrenim Hareketliliği: AB Hayat Boyu Öğrenme Programlarından Erasmus Programı içinde yer alan öğrenci öğrenim hareketliliği adı ile anılan alt programdır.

Değerlendirme: Ölçme ya da gözlem verilerini, uygun ölçütlerle karşılaştırmak suretiyle, bazı değer hükümlerine ulaşma işlemidir.

CIPP modeli: Stufflebeam'ın geliştirdiği ismini İngilizce ilk harflerinden (Context, Input, Process, Product) alan, programı bağlam, girdi, işlem ve çıktı boyutları ile değerlendiren bir değerlendirme modelidir.

Bağlam Değerlendirmesi (Context Evaluation): CIPP modelinin ilk aşamasıdır. Hedefleri, karşılanacak ihtiyaçları ve çözülecek problemi gözden geçiren değerlendirme boyutudur.

Girdi Değerlendirmesi (Input Evaluation): CIPP modelinin ikinci aşaması olan girdi değerlendirmesi; programın hedeflerine ulaşmak için yararlanılan kaynaklara nasıl ulaşılacağını belirlemede bilgi sağlamak için tasarlanır.

Süreç Değerlendirmesi (Process Evaluation): CIPP modelinin üçüncü boyutudur. Süreç değerlendirme; işlemlere, planlara ve ilave edilen konulara göre uygulamaya konulan programı kontrol ederek yöneten program uygulama aşaması için alınan kararları değerlendirir.

Ürün Değerlendirmesi (Product Evaluation): CIPP modelinin dördüncü aşaması olan bu değerlendirme; programın amaçlarına ulaşıp ulaşmadığı ve ortaya çıkan ürünün programı değiştirip düzenlemeye ilişkin kararlar almaya neden olup olmadığı konusunda karar verilen değerlendirme dir.

## II. BÖLÜM

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde küreselleşme ve eğitim, Avrupa Birliği, AB sürecinde gerçekleştirilen toplantılar ve alınan kararlar, AB programları, program geliştirme ve değerlendirme, program değerlendirme modelleri ve Stufflebeam'in CIPP modeli ele alınmıştır. Ayrıca yurt içi ve yurt dışı literatür taranarak, AB Erasmus öğrenci öğrenim hareketliliği ve değerlendirme konuları ile ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

#### 2.1. Kavramsal Çerçeve

##### 2.1.1. Küreselleşme ve Eğitim

Eğitimin asıl işlevi, bireylerin yasadıkları topluma ve çağa uyum sağlamalarını kolaylaştıracak davranışları, gerçek hayatta kullanacakları bilgi ve becerileri kazandırmaktır (Ertürk, 1998; Fidan, 1996). Bu anlamda sürekli gelişen dünyamızda, okullar çağa uyum sağlamalı, güncelliklerini korumalı ve okullardan mezun olan öğrenciler okullarda kazandıkları bilgi ve davranışları günlük yaşamda kullanabilmelidir. Bireyleri toplumsal yaşama hazırlama hedefinde olan eğitim sisteminin, güncel gelişmeler paralelinde kendini yenilemesi veya bu gelişmelere ayak uydurması gerekmektedir. Tarih boyunca dünyanın başka yerlerinde olup biten ekonomik, bilimsel, teknolojik gelişmeler, dünyanın geri kalan kısmını etkilemiştir. Küreselleşme ile bu etkileşim artmış ve bilgi paylaşımı rekabetle ulusal sınırların dışına taşmaya başlamış, karşılıklı kültürler, ülkeler ve bölgeler arası etkileşim ve hareketliliği içeren bir süreç konumuna gelmiştir (Hyttén, 2008).

Küreselleşme; gruplar, ülkeler, bölgeler arasında ekonomik, teknolojik, siyasal ve kültürel ilişkilerin artması, karşılıklı olarak daha fazla etkileşim, sınır tanımaz gelişmelerle millî sınırların zayıflatılması ve bunlara bağlı olarak küresel toplum ve

vatandaşlık bilinci geliştiren süreçler, kabuller ve yaptırımlara dair geniş içerikli bir kavramdır (Karabağ, 2006).

Küreselleşme, dünya ölçeğinde ekonomik, siyasal ve kültürel bütünleşme, fikirlerin, görüşlerin, uygulamaların, teknolojilerin küresel düzeyde kullanılması, sermaye dolaşımının evrenselleşmesi, ulus devlet sınırlarını aşan yeni ilişki ve etkileşim biçimlerinin ortaya çıkması, mekanların yakınlaşması, dünyanın küçülmesi, sınırsız rekabet, serbest dolaşım, pazarın dünya ölçeğinde büyümesi ve ulusal sınırların dışına çıkması, kısaca dünyanın tek pazar haline gelmesidir (Kaçmazoğlu, 2002).

Sosyal etkileşim bağlamında küreselleşmenin çağıma getirdiği değişiklikler, sürekli hareketlilik, karmaşa, değişim, yerel kimlik ve alışkanlıkların kaybedilmesi yönlerinde olmaktadır. Bu değişiklikler özellikle eğitim alanında kendini çok daha fazla hissettirmektedir. Küreselleşmenin getirilerinin olumluya çevrilmesi ve olumsuz etkilerinin en aza indirilmesi konusunda, okula ve öğretmene daha fazla sorumluluk yüklenmiştir. Bu durum var olan insan yetiştirme anlayışına yeni bir bakış açısı ile bakılmasını zorunlu kılmış, insan yetiştiren kurumların rollerini eskisine oranla daha fazla değiştirme gereksinimi ortaya çıkarmıştır (Güven, 1999). Sonuç olarak eğitimin değeri ve önemi daha net olarak anlaşılmaya başlanmıştır.

Eğitimi bir toplum için değerli kılan, o toplumdaki siyasi ve ekonomik yapılanmanın ayakta durabilmesi ve hatta gelişebilmesi için gerek duyulan bilgi ve teknik beceriye sahip bireyler yetiştirilmesidir. Bu nedenle eğitim alanındaki ihtiyaçların küresel hareketlerden oldukça etkilendiğini göz ardı etmemek gerekir (Birikim, 2006).

Küreselleşme ile birlikte eğitim tüm dünyada ileri yaş gruplarına doğru uzamakta, yaşam boyu sürmektedir. Bireylerin hızla değişen bilgi toplumuna katılımı, yeni bilgi, beceri, yaşam boyu öğrenme ve eskisine göre daha nitelikli olmayla gerçekleştirilebilir (Yurdabakan, 2002).

Bilgi çağının beraberinde getirdiği değişimi, üniversite eğitimini küreselleşme ön plana çıkarmaktadır. Eğitim düzeyini arttırmak isteyen bireylerin sayısının hızla artması ve yaş gruplarının sadece gençleri değil tüm kesimleri kapsayacak şekilde değişmesi, üniversitelerin küresel gereklerle donatılmasını ve yapısını bu niteliklere göre değiştirmesini gerekli kılmaktadır. Öğrenmeyi bilmek, öğrenmeyi öğrenmek, bireysel olarak öğrenmek, takım halinde ve örgüt olarak öğrenmek eğitimin baskın

öğeleri olarak kabul edilmektedir. UNESCO Eğitim Komisyonu bunlara “birlikte öğrenmek” ilkesini de eklemiştir. Eğitimde küreselleşmede dört ilkeden bahsedilmektedir. Bu ilkeler; öğrenmeyi bilmek, öğrenmeyi öğrenmek, bireysel öğrenmek ve birlikte yaşamayı öğrenmektir (Doğan, 2002).

Küresel eğitimde takım çalışmaları ön plana çıkmaktadır. Takım çalışmaları, bireylerin tartışmayı, uzlaşmayı, ikna etmeyi, grupta iletişim becerisini geliştiren ve bunlara bağlı olarak yönetim becerilerini geliştirmelerini destekleyen, cesaretlendiren yöntemdir. Bir diğer küresel eğitim yaklaşımı da bilgi teknolojilerini kullanarak daha verimli bireysel öğrenme yöntemlerini geliştirmektir. Böylelikle bireysel iletişim için bireyleri yöreklendirir ve onların küresel iletişim ve iş fırsatlarını kullanma olanaklarını geliştirir. Küresel rekabeti karşılayacak, ona hazır ve gerekli bireysel donanımlara sahip bireyler yetiştirme küresel eğitimin yöntemidir. Küreselleşme büyük bir değişimdir. Bu büyük değişim beraberinde eğitimde de değişimleri zorlamaktadır (Akçay, 2003).

Küreselleşme ile mücadele edebilen sorun çözme becerisine sahip, güçlü birey tipi bireysel eğitim uygulamalarına ağırlık vermeyi gerektirirken, tüm dünyadaki gerek ülkeler arasında gerekse ülkeler içinde yaygın bir sorun haline alan eğitimde eşitsizlik sorunları da kitlesel eğitim seferberliklerini gerektirmektedir. Eğitimsel eksiklerden kaynaklanan eşitsizliklerin giderilmesi, hayat boyu eğitim ve sürekli öğrenme yollarının uygulanması ile mümkündür. Sürekli öğrenme, ülke kurum ve kuruluşlar için rekabette avantajın temel anahtarı olacaktır (Tomul, 2002).

Bilgi çağının gerekleri bireyleri güçlü ve donanımlı olmaya itmektedir. Acımasız küresel rekabet koşulları bunu gerektirmektedir. Böyle büyük ve derin bir rekabeti tamamlamayı ve başarmayı sağlayacak olan da küresel eğitimidir. Küresel eğitim, rekabetçi özellikli bir yapıya sahip olmak durumundadır. Rekabetçi bir eğitimin en başta sahip olması gereken yapısal özellik ise esnekliktir. Bu esneklik sayesinde değişimlere hızla uyum sağlamak ve rekabette üstün olmak mümkündür. Eğitim sistemleri bir taraftan bireylerin tek karakter olarak kendi kendine gelişmesine izin verir ve yönlendirirken, diğer taraftan da dünya kültürünü düzenli olarak oluşturmayı hedefleyen bir yapıya kavuşabilmek için ulusal sınırların dışına taşmaktadır (Akçay, 2003).



### 2.1.2. Avrupa Birliği

Birlik veya bütünüleme kavramları; belirli bir coğrafyada, birbirleri ile sınır komşusu olan, benzer ve rakip sosyo-ekonomik yapıdaki devletlerin, aralarındaki tarihsel ve ekonomik bağımlılıklardan, ortak değer ve beklentilerden yararlanarak kendilerine ortak bir gelecek belirlemek için yürüttükleri birleşme sürecidir. AB 27 üye ülkeden oluşan ve toprakları büyük ölçüde Avrupa kıtasında bulunan siyasi ve ekonomik bir örgütlenmedir. 1992 yılında, “AB Antlaşması” olarak da bilinen Maastricht Antlaşması’nın yürürlüğe girmesi sonucu, var olan AET’ye yeni görev ve sorumluluk alanları yüklenmesiyle kurulmuştur. Yaklaşık 500 milyonluk nüfusuyla AB, dünyanın gayrisafi yurt içi hasılasının 16.8 trilyon ABD Doları’yla %30’luk bölümünü oluşturan güç birliğine dönüşmüştür (Dedeoğlu, 2003; URL-3).

AB, tüm üye ülkeleri bağlayan standart yasalar aracılığıyla, insan, eşya, hizmet, sermaye dolaşımı ve özgürlüklerini kapsayan bir ortak pazar geliştirmiştir. Birlik içinde tarım, balıkçılık ve bölgesel kalkınma politikalarından oluşan ortak bir ticaret politikası izlenmektedir. Birliğe üye ülkelerin 15’i, ortak para birimi olan Avro (Euro)’yu kullanmaktadır. AB, üye ülkeleri Dünya Ticaret Örgütü’nde, uluslararası zirvelerde ve Birleşmiş Milletlerde temsil ederek dış politikalarında da rol oynamaktadır. Birliğin 27 üyesinden 21’i NATO’nun da üyesidir. “Schengen Antlaşması” uyarınca birlik üyesi ülkeler arasında pasaport kontrolünün kaldırılmasının da arasında bulunduğu pek çok adli konu ve iç işleri düzenlemelerinde AB’nin payı bulunmaktadır (Gülcan, 2005).

Avrupa ülküsü, gerçek bir siyasi projeye dönüşüp AB üyesi ülkelerin hükümet politikalarında uzun vadeli bir hedef haline gelmeden önce, sadece filozoflarla öneşzili kimselerin düşüncelerinde yaşamaktaydı. Avrupa Birleşik Devletleri hümanist ve barışçı bir hayalin parçasıydı. Çünkü Avrupa yüzyıllarca, sık sık yaşanan kanlı savaşlara sahne olmuştur. 1870-1945 yılları arasında Fransa ve Almanya üç kez savaşmış ve birçok insan yaşamını kaybetmiştir. Bu felaketler üzerine bazı Avrupa ülkelerinin liderleri, barışın sürdürülebilmesinin tek yolunun, ülkelerinin ekonomik ve siyasi yönlerden birleşmesi olduğu fikrine varmıştır. Avrupa’da ulusal uzlaşmazlıkları aşabilecek bir örgütlenmenin kuruluşu İkinci Dünya Savaşı sırasında totaliter yönetimlere karşı savaşan direniş hareketlerinden kaynaklanmıştır (ABGS, 2011).

1951 yılında Avrupa Kömür Çelik Topluluğu (AKÇT); Belçika, Batı Almanya, Lüksemburg, Fransa, İtalya ve Hollanda’dan oluşan 6 üye ile kurulmuştur. Bu

ülkelerdeki kömür ve çelik sanayi ile ilgili alınan kararlar, bağımsız ve devletler üstü bir kuruma devredilmiş, söz konusu kurumun ilk başkanı ise Jean Monnet olmuştur. Savaş ertesindeki o günlerde savaşın galip ve mağluplarını, eşit şartlarda işbirliğinde bulunabilecekleri bir kurumsal yapı içinde bir araya getiren Topluluk, temelde barışı güvence altına almanın bir aracı olarak algılanmakta idi. AKÇT'yi kuran 6 ülke 1957'de, iş gücü ile mal ve hizmetlerin serbest dolaşımına dayanan bir ekonomik topluluk kurmaya karar vermişlerdir. Üretim ürünlerinde gümrük vergileri planlandığı gibi 1 Temmuz 1968'de kaldırılmış, özellikle tarım ve ticaret politikaları olmak üzere ortak politikalar 1960'ların sonunda yerli yerine oturmuştur. Bu ülkelerin başarısı Birleşik Krallık, Danimarka ve İrlanda'yı Topluluk üyeliğine başvurmaya yöneltmiştir. General de Gaulle yönetimindeki Fransa'nın 1961'de ve 1967'de iki kez veto yetkisini kullandığı çetin bir pazarlık dönemini takiben, bu üç ülke 1972 yılında üyeliğe kabul edilmiştir. Üye devlet sayısını altıdan dokuzaya yükselten ilk genişleme ile birlikte, Topluluk sosyal, bölgesel ve çevresel konularda üstlendiği sorumluluklarla yeni bir derinlik kazanmıştır (URL-4).

Avrupa Topluluğu'na üye ülkeler arasında 1970 başlarında ekonomik yakınlaşma ve parasal birlik gereksinimi açıkça kendini göstermiştir. Üye devletlerin kararlı ekonomik politikalar izleyerek açık bir ekonomik alanın dayattığı disiplinden yararlanmalarını ve birbirlerine karşılıklı destek vermelerini sağlamıştır. Topluluk 1981'de Yunanistan'ın, 1986'da da İspanya ve Portekiz'in katılmalarıyla güneye doğru genişlemiştir. Bu genişlemeler, Topluluğa üye 12 ülkenin, ekonomik gelişmeleri arasındaki farklılıkları azaltmaya yönelik yapısal program uygulamalarını kaçınılmaz kılmıştır. Bu dönemde Topluluk Güney Akdeniz ile Afrika, Karayipler ve Pasifik ülkeleri ile yeni anlaşmalar imzalayarak uluslararası düzeyde daha önemli bir rol oynamaya başlamış, bu ülkeler birbirini izleyen dört Lomé Sözleşmesi (1975, 1979, 1984 ve 1989) ile toplulukla bağ kurmuştur. Gümrük Tarifeleri ve Ticaret Genel Anlaşmasına (GATT) üye ülkeler arasında 15 Nisan 1994'te Marakeş'te imzalanan bir anlaşma ile dünya ticaretinin gelişiminde yeni bir aşamaya girilmiştir. Pazarlıkları bir blok olarak sürdüren AB görüşmelere damgasını vurmuş ve çıkarlarının gözetilmesini sağlama konusunda çaba harcamaya devam etmiştir (ABGS, 2011).

AB, dünyanın en büyük ticaret gücü olmasına karşın, diplomatik etkinliğini arttıracak yapıları geliştirmekte ağır davranmıştır. Avrupa siyasi işbirliğinin amacı dış işleri ve güvenlik politikası alanlarında hükümetler arasında daha derinlemesine bir eş

güdümün sağlanmasıdır. Dünyadaki durgunluk ve mali yükün paylaşımı konusundaki iç çekişmeler 1980 başlarında bir “Avrupa karamsarlığı” havasının doğmasına neden olmuştur ancak 1984’ten sonra Topluluğun canlandırılması konusunda daha umutlu beklentiler yer almıştır. Jacques Delors başkanlığındaki komisyonun 1984’te hazırladığı Beyaz Kitap’a dayanarak Topluluk 1 Ocak 1993’e kadar tek pazar oluşturmayı kendisine hedef edinmiştir. Avrupa Tek Senedi 17 ve 28 Şubat 1986’da imzalanmış ve bu iddialı hedefle ilgili mevzuatın kabulü konusunda yeni usuller geliştirilmiş ve 1 Temmuz 1987 tarihinde yürürlüğe girmiştir. Berlin Duvarı’nın yıkılmasının ardından 3 Kasım 1990’da iki Almanya’nın birleşmesi, Merkezi ve Doğu Avrupa ülkelerinin Sovyet denetiminden kurtulmaları ve demokratikleşmeleri, Aralık 1991’de de Sovyetler Birliği’nin çözülmesi Avrupa’nın siyasi yapısını baştan aşağı değiştirmiştir. Üye Devletler bağlarını güçlendirme kararlarıyla, temel özellikleri 9–10 Aralık 1991’de Maastricht’te toplanan Avrupa Doruğu’nda kararlaştırılan yeni bir antlaşmanın müzakerelerine başlamıştır. 1 Kasım 1993’te yürürlüğe giren “AB Antlaşması” üye devletlerin önüne iddialı bir program koymuştur: 1999’a kadar parasal birlik, yeni ortak politikalar, Avrupa yurttaşlığı, diplomatik işbirliği, ortak savunma ve iç güvenlik konuları gündeme gelmiştir. Dünya ölçeğindeki rekabeti göğüsleyebilmek ve işsizliği azaltmak için Avrupa Zirvesi, komisyon tarafından sunulan “Büyüme, rekabet, istihdam” adlı Beyaz Kitap’a dayanarak Temmuz 1994’te kıta ölçeğinde altyapı ve iletişim projelerini yürürlüğe koymaya karar vermiştir (Topsakal, 2003). Bu süreçte yapılan toplantılar, alınan kararlar ve kurulların oluşturulması önemli yer tutmaktadır. AB’nin genişleme sürecinde alınan önemli kararlar ve yaşanan gelişmeler kronolojik olarak ekte sunulmuştur (EK 1).

AB, bir yandan üye devletlerin kimliklerini korurken diğer yandan da karar verebilme ve uygulama yeteneği bulunan hem etkili hem de demokratik bir örgüt olma yolunda daha ileri gitmeye başlamıştır. Yapısını güçlendirip karar mekanizmalarını rasyonalize etmektedir. Atlas Okyanusu’ndan Urallar’a uzanan AB istikrarlı bir çekirdek etrafında yapılanarak örgütlü bir güç olarak gelişmeyi sürdürmektedir. AB’nin hedefi, yeni görevleri üslenebilecek şekilde, kurucularının büyük siyasi projelerinin kaynakları göz ardı edilmeden, kapsamı kısıtlanmadan tüm kıtaya istikrar sağlamak ve yeni üyelerin katılımını teşvik etmektir. Yaklaşık yarım yüzyıldır Avrupa bütünleşmesi, kıtanın gelişmesi ve halkının zihniyeti üzerinde önemli etkilerde bulunmuş, aynı zamanda güçler dengesini de değiştirmiştir. Siyasi renklerinden bağımsız olarak tüm

hükümetler, mutlak ulusal egemenlik çağının artık geçtiğini savunmaktadırlar. Ancak güçlerin birleştirilmesi ve AKÇT Antlaşması'nın ifadesiyle "gelecekteki kader birliği" için harcanacak çabalar sayesinde, Avrupa'nın eski uluslarının ekonomik ve sosyal gelişmelerini sürdürebilmesi ve dünya ölçeğindeki etkinliklerini koruması ve arttırması hedeflenmektedir. Ulusal ve ortak çıkarların sürekli dengelenmesine, ulusal geleneklerin farklılığına saygı gösterilmesine ve farklı kimliklerin güçlendirilmesine dayalı Topluluk yaklaşımı her zaman olduğu gibi bugün de geçerlidir. Devletler arası ilişkilere damgasını vuran köklü düşmanlıkları, üstünlük saplantılarını ve savaşçı eğilimleri aşacak biçimde tasarlanan bu yaklaşım soğuk savaş yılları boyunca Avrupa'nın demokratik ülkelerinin özgürlüğe olan bağlılıkları çevresinde birleşmelerini sağlamıştır. Bu birleşme sürecindeki devletlerin; tarihsel, dilsel, dinsel, kültürel benzerlikleri bulunması, sosyo-ekonomik evreler geçirmiş olmaları ile rejimlerinin, siyasal sistem ve yapılarının aynı kategorilerde düzenlenmiş olması, bütünleşme süreci açısından bir itici güç olmuştur (Dedeoğlu, 2003).

AB, devletler arası ve çok uluslu bir oluşum haline gelince Birlik içinde kimi konularda devletler arası anlaşma ve fikir birliği gerektirmiştir. Ancak belirli durumlarda uluslar üstü yönetim organları, üyelerin anlaşması olmaksızın da karara varabilmektedir. AB'nin bu tip haklara sahip önemli yönetim birimleri Avrupa Komisyonu, Avrupa Parlamentosu, AB Konseyi, Liderler Zirvesi, Avrupa Adalet Divanı ve Avrupa Merkez Bankası'dır. Parlamentosu, AB vatandaşları beş yılda bir oylama yöntemiyle seçmektedir (URL- 4).

AB'nin kurulduğu günden bu güne kadar cazibesini koruması ve önemini devam ettirmesinin tek kaynağı, kararlar çerçevesinde hareket edilmesi ve katılımcı yaklaşımla, düzenli aralıklarla yapılan toplantılarla paydaş ülkelerin görüşlerinin alınmasıdır. Sık sık yapılan toplantılar ve alınan kararlar AB'nin adeta yol haritasını oluşturmaktadır.

### **2.1.3. AB Sürecinde Yapılan Toplantılar**

#### **2.1.3.1. Sorbon Deklarasyonu (1998)**

Avrupa Yükseköğretim Sistemi'nin uyumlu hâle getirilmesi için 25 Mayıs 1998 tarihinde Paris, Sorbonne'de Fransa, Almanya, İtalya ve Birleşik Krallık adına dört bakan tarafından deklare edilmiştir.

Avrupa'nın yalnızca Avro, banka ve ekonomi Avrupası olmakla kalmayıp bilgiyi merkeze alan bir Birlik olması gerektiği vurgulanmıştır. Kıtanın entelektüel, kültürel, sosyal ve teknik boyutlarının güçlendirilmesi ve AB'nin bu boyutlar üzerine inşa edilmesi üzerinde durulmuştur. Bu boyutların üniversiteler tarafından şekillendirilmesinin kaçınılmaz olduğu açıklanmıştır.

Eğitim ve çalışma koşullarında önemli bir değişiklik dönemine girilmiş yaşam boyu eğitim ve öğretimin belirgin bir yükümlülük haline gelmesiyle, mesleki kariyer ile ilgili derslerde çeşitliliğin oluşturulmasına başlanmıştır. Öğrencilere ve daha geniş olarak düşünüldüğünde, bireylere en iyi oldukları alanı bulmalarını sağlamak için en iyi fırsatların sunulduğu bir yükseköğretim sistemi sağlamak gerekmektedir.

Yükseköğretimde, farklılıkların saygı gördüğü açık bir Avrupa fikri birçok olumlu düşünceyi de beraberinde getirirken, eğitimde hareketliliği ve işbirliğini arttıracak bir çerçeve geliştirilmesi ve bu konudaki engellerin ortadan kaldırılması istenmektedir. Yükseköğretim sistemlerinin tanınırlığı ve öğrenci çekme potansiyeli, içeride ve dışarıda kolay anlaşılabilir olmasıyla doğrudan alakalıdır. Uluslararası karşılaştırılabilirlik ve denklik için, lisans ve yüksek lisans olmak üzere iki temel aşamaya dayanan bir sistemin kabul edilmesi gerektiği kanısı giderek yaygınlaşmaktadır.

Eğitim sistemindeki özgünlük ve esneklik, kredi ve yarıyıl sistemlerinin kullanılması yoluyla sağlanacaktır. Böylelikle, eğitimlerine değişik Avrupa üniversitelerinde başlamayı veya devam etmeyi tercih eden ve hayatlarının herhangi bir döneminde derece kazanmak isteyen kişilerin, aldıkları kredilerin onaylanmasına imkân sağlanacaktır. Öğrenciler, farklı altyapılara sahip olsalar bile mesleki yaşamlarının herhangi bir döneminde akademik dünyaya adım atabilmelidirler.

Lisans öğrencileri, çok disiplinli çalışmalar yürütme, yabancı dil yeteneğini geliştirme ve yeni bilgi teknolojilerini kullanma ile ilgili fırsatlar içeren çok yönlü programlara girme şansına sahip olmalıdır. Birinci aşama sonunda elde edilen derecenin (lisans) uygun bir kazanım düzeyi olarak uluslararası tanınması, yükseköğrenim ile ilgili tasarımların herkes tarafından anlaşılır olması yolunda sarf edilen çabaların başarıya ulaşması açısından önem taşımaktadır.

Lisans sonrası dönemde ise, daha kısa olan yüksek lisans ile daha uzun olan doktora dereceleri arasında bir tercih yapılabilmesi ve iki program arasında geçiş

mümkün olmalıdır. Her iki lisans sonrası derece için de, araştırma yapmanın ve bağımsız çalışmanın önemi vurgulanmalıdır.

Öğrenciler, hem lisans hem lisans sonrası dönemde en azından bir sınımlarını kendi ülkeleri dışındaki bir okulda geçirmeleri konusunda teşvik edilmelidirler. Aynı zamanda daha fazla öğretim ve araştırma elemanı kendi ülkelerinden başka bir Avrupa ülkesinde çalışma yapmalıdır. Öğrencilerin ve öğretim elemanlarının hareketliliği konusunda AB'nin desteğinin artarak devam etmesi gereği ifade edilmektedir. Avrupa dışındakiler de dâhil olmak üzere pek çok ülke böyle bir değişimi teşvik etme gerekliliğinin bilincine varmıştır. Avrupa rektörler konferansları, rektörler ve ilgili ülkelerdeki uzmanlar ve akademisyenler bu doğrultularda düşünmeye başlamışlardır.

Avrupa akademik alanında yükseköğretim kazanımlarının tanınmasına ilişkin anlaşma 1997 yılında Lizbon'da kabul edilmiştir. Bazı temel gereksinimler belirlenmiş ve ülkelerin bireysel olarak daha yapıcı planlar ortaya koyabileceği vurgulanmıştır. Ülkeler bu sonuçlar ışığında kendi planlarını oluşturabilir ve ilerleme kaydedebilirler. Profesyonel amaçlar ışığında yükseköğretim derecelerinin karşılıklı tanınması için AB'nin ilgili direktifleri ile ortak bir zemin oluşturulmuştur.

Edinilen bilgilerin geçerli kılınması ve dereceler karşılıklı olarak tanınması için gerekli uygulamaları teşvik ederek bu amaçların gerçekleşmesinde önemli rol oynamaya devam edilmektedir. Bunun üniversitelerarası anlaşmaları daha da arttırması umulmaktadır. Derece ve kademe çerçevelerinin bütünüyle uyumlu hâle getirilmesi için, mevcut tecrübelerin güçlendirilmesi, ortak diplomalar, pilot girişimler ve tüm ilgili taraflarla diyalog kurulması gerekmektedir.

İstihdam edilebilirliğin yanı sıra dış tanınmayı geliştirmeyi ve öğrenci hareketliliğini kolaylaştırmayı amaçlayan ortak referans çerçeve teşvik edilmektedir. Avrupa'nın, öğrencilerin ve genel olarak vatandaşların çıkarları doğrultusunda, ulusal kimliklerin ve ortak çıkarların etkileşim halinde olduğu ve birbirini güçlendirdiği bir AYA oluşturma gayretlerine katılmak için fırsatları değerlendirmek gerekir. Birliğin üye ülkelerini ve diğer Avrupa ülkelerini bu amaç için katılmaya, Avrupa üniversitelerini vatandaşları için sürekli gelişen ve güncellenen bir eğitim için Avrupa'nın dünyadaki yerini güçlendirmeye çağrı yapılmaktadır (URL-8).

### 2.1.3.2. Bologna Deklarasyonu (1999)

Bologna Süreci, 2010 yılına kadar AYA oluşturmayı hedefleyen bir reform sürecidir. Pek çok uluslararası kuruluşun işbirliği ile 47 üye ülke tarafından oluşturulan ve sürdürülen, alışılmışın dışında bir süreçtir. Sürece üyelik, devletler arası herhangi bir anlaşmaya dayanmamaktadır. Bologna Süreci kapsamında yayımlanan bildirilerin yasal bir bağlayıcılığı bulunmamaktadır. Süreç tamamen ülkelerin özgür iradeleri ile katıldıkları bir oluşumdur ve ülkeler Bologna Süreci'nin öngördüğü hedefleri kabul edip etmeme hakkına sahiptirler.

Bologna Sürecinin oluşturmayı hedeflediği AYA içerisinde yer alan ülke vatandaşları, yükseköğrenim görmek ya da çalışmak amacı ile Avrupa'da kolayca dolaşabileceklerdir. Avrupa'nın, gerek yükseköğretim ve gerekse iş imkânları açısından dünyanın diğer bölgelerinden kişiler tarafından tercih edilir hâle getirilmesi istenmektedir.

AYA'ya üye ülkelerin eğitim sistemlerinin tek tip yükseköğretim sistemi haline getirilmesi arzu edilmemektedir. AYA'da asıl hedeflenen, çeşitlilik ile birlik arasında bir denge kurulmasıdır. Amaç, yükseköğretim sistemlerinin kendilerine özgü farklılıkları korunarak birbirleriyle karşılaştırılabilir olması ve uyumlu hâle getirilmesinden ibarettir. Bu şekilde, bir ülkeden ya da yükseköğretim sisteminden bir diğerine geçişin kolaylaşması ve böylece öğrenciler ve öğretim görevlilerin hareketliliği ve istihdamının artırılması planlanmaktadır.

Bologna Süreci'nin temelleri 1998 yılında Fransa, İtalya, Almanya ve İngiltere Eğitim Bakanları'nın Sorbonne'da gerçekleştirdikleri toplantı sonunda yayımlanan Sorbonne Bildirisi ile atılmıştır. Avrupa'da ortak bir yükseköğretim alanı yaratma fikri ilk kez bu bildiri ile ortaya çıkmıştır. Ancak, Bologna Süreci resmi olarak 1999 yılında Bologna Bildirisi'nin 29 Avrupa ülkesinin yükseköğretimden sorumlu Bakanları tarafından imzalanması ve yayımlanması ile başlamıştır. Süreç içerisinde yeni katılımlarla 2010 yılında, Bologna Sürecini kabul eden ülke sayısı 47 olmuştur. Aşağıda Bologna Sürecine üye olan ülkelerin ve kurumların isimleri yer almaktadır.

- 19 Haziran 1999 Bologna Konferansı'nda Bolonya Sürecine katılan 29 ülke Avusturya, Belçika, Bulgaristan, Çek Cumhuriyeti, Danimarka, Estonya, Finlandiya, Fransa, Almanya, Yunanistan, Macaristan, İzlanda, İtalya, Letonya, Litvanya, Lüksemburg, Malta, Hollanda, Norveç, Polonya, Portekiz, Romanya, Slovakya, Slovenya, İspanya, İsveç, İsviçre, İngiltere ve İrlanda'dır.

• 19 Mayıs 2001 Prag Bakanlar Konferansında Bolonya Sürecine katılan Hırvatistan, Kıbrıs, Lihtenştayn ve Türkiye ile ülke sayısı 33 olmuştur.

• 19 Eylül 2003 Berlin Bakanlar Konferansında Arnavutluk, Andora, Bosna-Hersek, Vatikan Cumhuriyeti, Rusya Federasyonu, Sırbistan-Karadağ ve Makedonya'nın katılımı ile üye sayısı 40'a yükselmiştir.

• 18-19 Mayıs 2005 Bergen Bakanlar Konferansında Ermenistan, Azerbaycan, Gürcistan, Moldova ve Ukrayna'nın sürece dâhil olması ile ülke sayısı 45'e ulaşmıştır.

• Karadağ'ın 2006'da bağımsızlığını ilan etmesinin ardından 2007 yılında gerçekleştirilen Londra Bakanlar Konferansında alınan karar ile Karadağ'ın sürece alınmasıyla üye ülke sayısı 46'ya yükselmiştir.

• 11-12 Mart 2010 tarihinde gerçekleştirilen Budapeşte-Viyana Bakanlar Toplantısı'nda Kazakistan'ın da sürece dâhil olmasıyla Bologna Süreci, 47 ülkenin üye olduğu geniş bir alana yayılmıştır.

Bolonya Sürecine Üye olan Uluslararası Kuruluşlar:

- European Commission (Avrupa Komisyonu),
- Council of Europe (Avrupa Konseyi),
- EUA – European University Association (Avrupa Üniversiteler Birliği),
- EURASHE – European Association Institutions in Higher Education (Avrupa Yükseköğretim Kurumları Birliği),
- ESIB – The National Unions of Students in Europe (Avrupa Ulusal Öğrenci Birlikleri),
- UNESCO-CEPES – Center for Higher Education, (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Organizasyonu – Yükseköğretim Merkezi),
- EI – Education International Pan-European Structure (Uluslararası Eğitim Avrupa Yapısı),
- ENQA – European Association for Quality Assurance in Higher Education (Avrupa Yükseköğretim Kalite Güvencesi Birliği),
- ETUCE – Union of Industrial and Employers' Confederations of Europe (Avrupa Sanayi ve İşverenler Konfederasyonları Birliği).



Bilgi Avrupası'nın, vatandaşlara yeni bin yılın getirdiği zorluklarla başa çıkabilecek yeterlik ile aynı sosyal ve kültürel alana mensup olma ve ortak değerler bilinci verebilen bir faktör olduğu belirtilmiştir. Aynı zamanda, Avrupa vatandaşlığı kavrayışını zenginleştirmek ve güçlendirmek için gerekli olan bilgi, toplum ve insan gelişimini sağlayacak tek unsur olarak kabul edilmiştir.

Demokratik, barışçı ve istikrarlı toplumların gelişmesi ve güçlendirilmesinde, özellikle de Güneydoğu Avrupa ülkelerinin durumu düşünüldüğünde, eğitim ve eğitimde işbirliğinin, uluslararası düzeyde bir öneme sahip olduğu kabul edilmektedir.

Yükseköğretim sistemlerinin karşılaştırılabilirliğinin ve birbirine uygunluğunun artırılması hedefine tam olarak ulaşmak için birtakım somut önlemler alınması, Avrupa yükseköğrenim sisteminin uluslararası rekabet gücünün artırılması istenmektedir. Bir medeniyetin canlılığı ve etkinliğinin, o medeniyetin kültürünün diğer ülkeler üzerinde yarattığı etki ile ölçüldüğü ifade edilmiş, Avrupa Yükseköğretim Sistemi'nin, dünyada gerekli ilgi görmesi için çalışmaların artırılması amaçlanmıştır.

Sorbon Deklarasyonu'nda belirtilen genel ilkelere olan destek tekrarlanmış aynı zamanda kısa vadede ve her koşulda üçüncü bin yılın ilk on yılı içerisinde ulaşılması planlanan hedefler için politikaların koordinasyonunu sağlamak hedeflenmiştir. Bologna Süreci'nin temel hedeflerinden altısı bu bildiri ile ilan edilmiştir. Bu hedefler aşağıdaki gibidir:

1. Kolay anlaşılır ve birbirleriyle karşılaştırılabilir yükseköğretim diploma ve/veya dereceleri oluşturmak. Diploma Eki uygulamasıyla, Avrupa vatandaşlarının istihdamını sağlamaktır. Aynı zamanda Avrupa Yükseköğretim Sistemi'nin uluslararası rekabet gücünü arttırmak için kolay anlaşılabilir ve karşılaştırılabilir bir derece sisteminin kabul edilmesi istenmektedir.

2. Yükseköğretimde lisans ve yüksek lisans olmak üzere iki temel aşamaya dayanan bir sistemin kabul edilmesi ve ikinci aşamaya geçiş için, en az üç yıl süren birinci aşamanın başarıyla tamamlanması gerekmektedir. Birinci aşamanın sonunda elde edilen derecenin aynı zamanda Avrupa iş gücü piyasasında aranan nitelikleri karşılayacak seviyede olması, ikinci aşamanın ise, pek çok Avrupa ülkesinde olduğu gibi bir yüksek lisans veya doktora derecesi ile sonuçlanması hedeflenmektedir.

3. AKTS'nin titizlikle uygulanması istenmektedir.

4. Öğrencilerin ve öğretim görevlilerinin hareketliliğini sağlamak ve yaygınlaştırmak hedeflenmektedir.

5. Yükseköğretimde kalite güvence sistemleri ağını oluşturmak ve yaygınlaştırmak arzu edilmektedir.

6. Yükseköğretimde Avrupa boyutunu geliştirmek amaçlanmaktadır.

Kültür, dil, ulusal eğitim sistemleri ve üniversite özerkliklerindeki farklılıkları göz önünde bulundurarak, AYA'yı oluşturmak için yukarıda belirtilen hedeflere ulaşma yolunda çalışma kabul edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda, hükümetler arası işbirliğinin yanı sıra yükseköğretim alanında yetki sahibi gönüllü kuruluşlarla da işbirliği yolu izlenmektedir. Üniversitelerden de bu çabaya etkin bir şekilde katkıda bulunmaları beklenmektedir (URL-5).

### **2.1.3.3. Lizbon Deklarasyonu (2000)**

AB Konseyi'nin Eğitim Bakanları, Portekiz Dönem Başkanlığı'nda 17 -18 Mart 2000 tarihinde Lizbon'da toplanmış; Yaşam Boyu Öğretim, Leonardo Da Vinci II, Socrates II ve gençlikle ilgili diğer topluluk programlarının başlatılması için girişimler üzerine eğilmişlerdir. Toplantı aşağıdaki konularda yoğunlaşmıştır:

- Hayat boyu öğretim için Avrupa stratejisi
- Eğitim, öğretim ve gençlik faaliyetlerinin organizasyonunda yenilik ve etkinlik
- Sosyal uyum ve vatandaşlığın etkin olarak kullanılması
- Hareketlilik, uyum sağlama ve iş istihdamı

Yukarıda sözü edilen ana hedef alanlarına ulaşabilmek için daha somut adımların atılması istenmiş ve bu kapsamda aşağıdaki alt hedeflerin yerine getirilmesi konusunda fikir birliğine varılmıştır.

- Öğretmenler ve eğiticiler için eğitim ve öğretimi geliştirmek,
- Bilgi toplumu için beceriler geliştirmek,
- Herkesin bilgi ve iletişim teknolojilerine ulaşımını sağlamak,
- Bilimsel ve teknik çalışmalara yönelim oranını arttırmak,
- Kaynakların en verimli şekilde kullanılmasını sağlamak,
- Öğrenme ortamını oluşturmak,

- Öğrenmeyi daha cazip hâle getirme ve vatandaşların katılımını sağlamak,
- Eşit fırsatlar yaratma ve sosyal uyumu desteklemek,
- İş hayatı, araştırmacılar ve toplum arasındaki bağları güçlendirmek,
- Girişimcilik ruhunu geliştirmek,
- Yabancı dil öğretimini geliştirmek,
- Hareketliliği ve bilgi alışverişini artırmak,
- Avrupa'da işbirliğini güçlendirmek (URL-10).

#### **2.1.3.4. Prag Deklarasyonu (2001)**

Bologna Deklarasyonu'nun imzalanmasından iki yıl sonra, 32 Avrupa devletinin yükseköğretimden sorumlu Bakanları, kaydedilen ilerlemeleri gözden geçirmek ve sürecin ileriki yıllardaki yönünü ve önceliklerini belirlemek amacıyla Prag'da bir araya gelmişlerdir. Öncelikle 2010 yılı itibariyle AYA'nın oluşturulması amacına yönelik olarak yapılan çalışmalara destek verildiği ifade edilmiştir. AYA'nın demokratik değerleri, kültürleri, dilleri ve yükseköğretim sistemlerindeki farklılığının neden olduğu zenginlikten öğrencilerin, öğretim elemanlarının, araştırmacıların ve idari personelin faydalanabilmesi için hareketliliğin teşvik edilmesine yönelik çabaların devam etmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Avrupa Öğrenciler Konvansiyonu tavsiyeleri değerlendirilmiş, Avrupa Üniversiteler Birliği (EUA) ile Avrupa Öğrencileri Ulusal Birlikleri'nin (ESIB) Bologna Süreci'ne aktif katılımı konusundaki memnuniyetler dile getirilmiştir. Ayrıca süreci ileriye götüren diğer pek çok girişim de takdirle karşılanmış ve Avrupa Komisyonu'nun yapıcı desteği de ayrıca vurgulanmıştır.

Derece yapısıyla ilgili olarak Deklarasyon'da tavsiye edilen faaliyetlerin, ülkelerin çoğunluğunda yoğun bir biçimde ele alındığı gözlemlenmiştir. Özellikle kalite güvencesi ile ilgili çalışmaların ilerleme kaydetmesi takdirle karşılanmıştır. Uluslararası eğitimin getirdiği zorlukların belirlenmesinde, işbirliğine ve eğitimde yaşam boyu öğrenmeye dayalı bir perspektife duyulan ihtiyaç vurgulanmıştır.

Bologna Deklarasyonu'nda da belirtildiği gibi, Avrupa'daki yükseköğretim kurumlarını daha cazip hâle getirmek ve bu kurumların rekabet etme gücünü arttırmak için bir AYA oluşturulmasının şart olduğu ifade edilmiştir. Yükseköğretimin bir kamu

yararı olarak ele alınması gerektiğinin ve öğrencilerin yükseköğretimin ayrılmaz bir parçası olduğunun altı çizilmiştir.

Üniversitelerin ve diğer yükseköğretim kurumlarının mevcut ulusal yasal düzenlemeleri ile ders birimlerinin, derecelerinin ve diğer kazanımlarının akademik ve mesleki açıdan tanınmasının kolaylaştırılması teşvik edilmiştir.

Yükseköğretimde lisans ve yüksek lisans olmak üzere iki temel aşama üzerine yapılandırıldığı belirtilmiştir. Birçok ülkede lisans ve yüksek lisans derecelerinin veya kıyaslanabilir iki aşamalı derecelerin hem üniversiteler hem de diğer yükseköğretim kurumlarınca verilebildiği tespit edilmiştir. Bireysel, akademik ve iş piyasası ihtiyaçlarının çeşitliliğine göre herhangi bir dereceyle sonuçlanan programların farklı yönelimleri ve çeşitli profillerinin olabileceği ve hatta olması gerektiği vurgulanmıştır.

Daha esnek öğrenim ve kazanım süreçleri için; kredi transferine ve biriktirmeye imkân veren AKTS tarafından desteklenen ortak nitelikler çerçevesinin kabul edilmesi gerekliliği ifade edilmiştir. Karşılıklı olarak tanınan kalite güvence sistemleriyle birlikte bu tür düzenlemeler; öğrencilerin Avrupa iş gücü piyasasına girişini kolaylaştıracak ve Avrupa yükseköğretiminin uyumunu ve rekabet gücünü artırarak yükseköğretimi daha cazip hâle getirecektir.

Öğrencilerin, öğretim elemanlarının, araştırmacıların ve idari personelin hareketliliğinin geliştirilmesinin son derece önemli olduğu tekrar edilmiştir. Bu nedenle; öğrencilerin, öğretim elemanlarının, araştırmacıların ve idari personelin serbest dolaşımını engelleyecek tüm unsurların ortadan kaldırılması yolunda kesin karara varılmış ve hareketliliğin sosyal boyutuna dikkat çekilmiştir. Avrupa Topluluğu programları tarafından önerilen hareketlilik imkânlarını ve bu alanda Nice'te 2000 yılında AB Konseyi tarafından onaylanan Hareketlilik Eylem Planı'nın başlatılması istenmiştir.

Avrupa'nın her tarafında, kalite standardının güvence altına alınması ve niteliklerin karşılaştırılabilirliğinin kolaylaştırılması, kalite güvence sisteminin önemi belirtilmiştir. En iyi uygulama örneklerini yaymak, değerlendirme ve akreditasyon mekanizmalarının karşılıklı kabulü için çeşitli olasılıklar tasarlamak konusunda üniversiteler teşvik edilmiştir.

Yükseköğretimde Avrupa boyutlarını güçlendirmek ve mezun istihdamını artırmak amacıyla, her seviye için Avrupa içerikli, yönelimli ve düzenlemeli modül,

ders ve müfredatın gelişimi için yükseköğretim sektörüne çağrıda bulunulmuştur. Ayrıca yaşam boyu öğrenim, yükseköğretim kurumları ve öğrenciler, AYA'nın çekiciliğini artırma hususları vurgulanmıştır (URL-8).

### **2.1.3.5. Graz Deklarasyonu (2003)**

19 Mayıs 2001 tarihinde yayınlanan Prag Bildirisi'nin ardından 4 Temmuz 2003 yılında yayınlanan Graz Deklarasyonu üniversiteler için uzun dönemli geniş görüşlülük sağlamayı ve Bologna sürecinin sonraki dönemleri için önceliklerini hedeflemektedir.

Graz Deklarasyonu, Avrupa üniversitelerinin gelecekteki rollerini nasıl gördüklerini ortaya koymakta, hareket için öncelikleri tanımlamakta, hükümetlerden ne gibi eylemler beklendiğini belirtmekte ve üniversitelerin Avrupa toplumunun gelişmesinin merkezi olarak kalabilmesi için üniversitelerin hedeflerini şu şekilde sıralamaktadır:

- Üniversitelerin kamu sorumluluğu olarak kalmasının sağlanması,
- Araştırma yapmanın yükseköğretimin ayrılmaz bir parçası olarak görülmesi,
- Sağlam kurumlar oluşturularak akademik kalitenin yükseltilmesi,
- Hareketliliğin sosyal boyutunun geliştirilmesi,
- Tek Avrupa için kalite güvencesi çerçevesinde bir politika geliştirilmesi,
- Bologna Sürecinin ileri götürülmesi amaçlanmıştır.

Üniversitelerin fonksiyonları ve görev tanımları üzerine alınan kararlar incelendiğinde küreselleşmenin yükseköğretime yansımaları ve AB ölçeğinde yükseköğretimin geliştirilmesi ve toplumsal gelişime önderlik etmesi konuları ön plana çıkmıştır. Üniversitelerin fonksiyonları ile ilgili olarak aşağıdaki tespitlere yer verilmiştir:

1) Üniversiteler Avrupalı toplumların gelişiminin merkezindedir. Aynı zamanda bu kurumlar yöresel, bölgesel ve küresel olarak toplumların sosyal ve ekonomik refahı için yaşamsal bilgiyi yaratır, korur ve yayarlar. Bu sayede Avrupa vatandaşı olma değerlerini ve kültürünü üniversiteler oluşturur ve geliştirirler.

2) Üniversiteler tüm kıtada güçlü araştırma kapasitesine sahip bir bilgi Avrupası için araştırma tabanlı eğitimi savunur.

3) Avrupalı üniversitelerin gelişimi bir grup değerler üzerine şekillenmiştir: eşitlik ve ulaşılabilirlik; araştırma ve bursların tüm alanlarda yükseköğretimin ayrılmaz bir parçası olarak görülmesi; yüksek akademik kalite; kültürel ve dilsel çeşitlilik esastır.

4) Öğrenciler akademik topluluğun kilit ortaklarıdır. Bologna Reformları; tüm öğrenciler için bireyselleştirilmiş ve esnek öğrenim yollarının sunulmasını kolaylaştıracak, mezunların istihdam edilebilme olasılığını yükseltecek ve yükseköğretim kurumlarını Avrupa'dan ve diğer kıtalardan gelen öğrenciler için daha çekici hâle getirecektir.

5) Avrupa üniversiteleri küresel ölçekte aktiflerdir, sürdürülebilir ekonomik kalkınmaya ve yeni buluşlara katkıda bulunurlar. Rekabet ve mükemmellekle, ulaşılabilirlik ve sosyal birleşme arasındaki denge sağlanmalıdır. Bologna Reformları gereğince üniversiteler, küresel rekabetin zorlamasını ve Avrupa'nın tümünde daha güçlü bir sivil toplum geliştirmenin önemini sahiplenirlerse başarılı olabilirler.

6) Üniversiteler en yüksek düzeyde kaliteyi, yönetişimi ve liderliği benimsemeye devam etmek zorundadırlar.

7) Üç seviyeli sistem uygulaması (üçüncü seviye doktora seviyesi) değişiklik gerektirmektedir. Üniversiteler için uygulama öncelikleri aşağıda belirtilmektedir:

- Hayat Boyu Öğrenim dâhil, öğrenci merkezli ve esnek öğrenim yolları oluşturmak amacıyla, müfredatı yeniden yapılandırma ve geliştirme aracı olarak AKTS uygulamak,

- Bir yandan müfredatlarda kurumsal özerklikleri ve farklılıkların faydalarını korurken diğer yandan nitelik çerçevelerinin ve öğrenme çıktılarının ortak tanımlarını geliştirmek ve tartışmak, lisans ve lisansüstü derecelerinin hakkıyla verilebilmesi için akademisyenleri, öğrencileri, profesyonel kurumları ve işverenleri müfredatın yeniden düzenlenmesi sürecine dâhil etmek,

- Müfredat içinde istihdam edilebilirliğe yönelik becerilerin kapsamlı bir şekilde tanımlanması, teşvik edilmesi ve birinci aşama programlarının iş piyasasına girme şansı sunmasını sağlamak,

- İstihdam edilebilirliği arttırmak amacıyla Diploma Eki'ni daha geniş çapta tanıtmak, en çok kullanılan dillerde hazırlamak ve işverenler ve profesyonel kurumlar arasında bilinmesini sağlamak;

8) Öğrenci hareketliliği kendi içinde akademik kaliteyi artırır. Hareketlilik karşılaştırılabilir ve ayırıcı öğrenme yaklaşımları yoluyla öğretim ve araştırma kalitesini artırarak çeşitliliğin bir değer olarak ortaya çıkmasını sağlar. Hareketlilik kişilerin istihdam edilebilirliğini artırır. Üniversite çalışanlarının hareketliliği de benzer yararlar sağlar.

9) Avrupa Yükseköğrenim Alanı'nı gerçekleştirecek hükümetler, hareketliliğin önündeki engelleri kaldırmak, öğrencilerin desteklenmesi için yeni yasalar çıkarmak (öğrenim kredileri ve burslarının taşınabilir olmasını sağlamak gibi), sağlık, sosyal servisler ve iş izni gibi konularda kuralları geliştirmek zorundadırlar.

10) Hükümetler ve kurumlar öğrenci desteğini (sosyal destek, konaklama ve yarı-zamanlı iş imkânları dâhil), akademik ve profesyonel danışmanlığı, dil öğrenimini ve niteliklerin tanınmasını geliştirerek, hareketliliği teşvik etmelidir. Kurumlar, hareketliliği arttıran araçların (ECTS ve Diploma Eki) tam kullanımını sağlamalıdır. Kısa dönem hareketlilik ve yarı-zamanlı, uzak ve ergin öğrencilerin hareketliliği için de olanaklar arttırılmalıdır (URL-8).

### **2.1.3.6. Berlin Deklarasyonu (2003)**

19 Eylül 2003'te, 33 Avrupa ülkesinin yükseköğretimden sorumlu Bakanları, AYA'nın kurulmasını hızlandırmak amacıyla gelecek yıllar için öncelikleri ve yeni hedefleri belirlemek ve kaydedilen ilerlemeyi gözden geçirmek için Berlin'de bir araya gelmişler ve Bologna Süreci'nin sosyal boyutunun önemini tekrarlamışlardır. Rekabet gücünü artırma ihtiyacı ile AYA'nın sosyal özelliklerini geliştirme ve cinsiyet eşitsizliklerini azaltmaya yönelik bir denge kurulması istenmiştir.

Yükseköğretimin bir kamu sorumluluğu ve kamu yararı olduğunu tekrarlanmış, kurulmakta olan AYA, Avrupa Araştırma Alanı'nın birlikte hareket etmesi ve işbirliğinden faydalanarak Bilgi Avrupa'sının temelini güçlendirmesi amaçlanmıştır. Avrupa'nın farklı geleneklerinden kaynaklanan kültürel zenginliğini ve dil çeşitliliğini korumak ve Avrupa Yükseköğretim Kurumları arasında işbirliğini artırarak sosyal ve ekonomik gelişim ile yenilik potansiyelini teşvik etmek gerektiği vurgulanmıştır.

AYA'nın gelişmesinde yükseköğretim kurumları ve öğrenci organizasyonlarının temel bir rolü olduğunu kabul edilmiştir. Yükseköğretim kurumları, Avrupa Üniversite Birliği'nin Graz Konferansı'nda verdiği mesajın, Avrupa Yükseköğretim Kurumları

Birliği'nin katkılarının ve Avrupa Ulusal Öğrenci Birlikleri ile olan görüşmelerinin altı çizilmiştir.

AYA kurulmasının temelinde yükseköğretimin kalitesinin yattığı, kurumsal, ulusal düzeylerde ve Avrupa düzeyinde kalite güvencesinin daha da geliştirilmesi konusunda kararlılıkla ortak kriterler ve metodolojiler geliştirme ihtiyacı vurgulanmıştır. Ayrıca, kurumsal özerklik ilkesine uygun olarak, yükseköğretimde kalite güvencesi için temel sorumluluğun kendi kurumlarına dayandığını ve bunun da ulusal kalite çerçevesinde akademik sistemin gerçek anlamda hesap verebilir olması gerektiği ifade edilmiştir. Bu nedenle, 2005'e kadar ulusal kalite güvence sistemlerinin aşağıdaki konuları içermesi hususunda görüş birliğine varılmıştır:

- İlgili kurum ve kuruluşların sorumluluklarının tanımı,
- Kurumların veya programların, iç değerlendirme, dış inceleme, öğrencilerin katılımı ve sonuçların yayımını da içerecek şekilde değerlendirilmesi,
- Sertifikasyon, karşılaştırılabilir prosedürler veya akreditasyon sistemi,
- Uluslararası katılım, işbirliği ve ağ oluşturma hedeflenmiştir.

Yükseköğretim sistemleri için, çalışma yükü, seviye, öğrenim sonuçları, yeterlik ve profil olarak tanımlamaya yönelik karşılaştırılabilir ve uyumlu bir nitelikler çerçevesi geliştirmeleri yolunda üye devletler teşvik edilmiştir.

AYA oluşturulmasının altında yatan temel neden, öğrencilerin, akademik ve idari personelin hareketliliğini sağlamak olduğu vurgulanmıştır. Hareketliliğin siyasal, sosyal ve ekonomik olduğu kadar, akademik ve kültürel açıdan önemini de vurgulanmıştır. AB programlarının da desteği sayesinde hareketliliğin artmasından dolayı memnuniyetler ifade edilmiş ve öğrenci dolaşımı ile ilgili istatistiksel verilerin kapsam ve kalitesini artırmak için gerekli tüm adımların atılması konusunda görüş birliğine varılmıştır.

AYA içinde hareketliliğin önündeki tüm engelleri kaldırmak için gerekli çabayı gösterme taahhüdü tekrar edilmiştir. Öğrenci hareketliliğini artırmak amacıyla ulusal kredi ve bağışların aktarılabilirliği için gerekli adımları atma konusunda fikir birliği sağlanmıştır.

Öğrenci hareketliliği ve uluslararası müfredat geliştirmede AKTS'nin rolü vurgulanmıştır. AKTS'nin ulusal kredi sistemleri için giderek genelleştirilmiş bir temel



haline geldiğini belirtilmiş ve yalnızca bir transfer sistemi değil, kurulmakta olan AYA içinde tutarlı bir şekilde uygulanacak bir birleştirme sistemi haline gelmesi yolundaki çalışmalar teşvik edilmiştir.

2005 yılı itibariyle mezun olacak her öğrencinin otomatik olarak ek ücret ödemedi, Diploma Eki alması hedefi belirlenmiş ve yaygın olarak konuşulan Avrupa dillerinden birinde yayınlanması karara bağlanmıştır. Bunun yanı sıra, yurt dışında ortak derece programları kapsamında tatmin edici bir süre öğrenim görmesinin olduğu kadar, yeterli düzeyde dil öğrenme gerekliliğinin de altı çizilmiştir (URL-8).

### **2.1.3.7. Bergen Deklarasyonu (2005)**

Yükseköğretimden Sorumlu Eğitim Bakanları 19–20 Mayıs 2005 tarihinde Bergen’de toplanmışlar ve AYA konusunda çalışmalar yapmışlardır. Öncelikle ortaklık kavramı üzerinde durmuşlar ve yükseköğretim kurumlarının, personelinin ve öğrencilerinin Bologna Süreci’nin ortakları olarak kayda değer bir rolü olduğuna dikkat çekmişlerdir.

İki aşamalı derece sisteminin yaygın olarak uygulanmakta olduğu ve öğrencilerin yarısından fazlasının da bu sisteme katıldığı görülmüştür. Ancak hâlen aşamalar arası geçişlerle ilgili bazı engellerin bulunduğu belirtilmiştir. AYA’nın genel nitelikler çerçevesi ile AB kapsamında gelişmekte olan ve yaşam boyu öğrenim ile ilgili nitelikleri de içeren genel eğitimin yanı sıra, mesleki eğitim ve öğretim arasında da bir bütünlük sağlanmasına önem verilmiştir.

AYA’da kalite güvencesi için Avrupa Kalite Güvencesi Birliği (ENQA) tarafından önerilen standartlar ve ilkeler esas alınmıştır. Akreditasyon veya kalite güvencesi konusundaki kararların karşılıklı olarak tanınmasını geliştirmek amacıyla, ulusal düzeyde tanınmış kuruluşlar ile işbirliği halinde olmanın önemi vurgulanmıştır.

Ulusal ve Avrupa düzeyinde nitelikler çerçevesinin geliştirilmesi, yaşam boyu öğrenimin yükseköğretime daha fazla dâhil edilmesi için bir fırsat olduğu belirtilmiştir. Deneyimlerle kazanılmış öğrenimlerin yani yaygın öğretimin de yükseköğretimin bir ögesi olacak şekilde tanınmasını sağlamak amacı ile yükseköğretim kurumları ve diğer kurumlarla birlikte çalışma gereği vurgulanmıştır.

Araştırmanın geliştirilmesi için yükseköğrenimin önemine dikkat çekilmiş, ekonomik ve kültürel gelişiminin temeline yükseköğretimin yerleştirilmesi istenmiştir.

AYA, Avrupa Araştırma Alanı, ilgili ülkelerdeki yükseköğretim kurumları ve diğer araştırma sektörleri arasındaki sinerjiyi geliştirme hedeflenmiştir.

Doktora eğitiminin temel ögesinin özgün araştırmalar yoluyla bilginin geliştirilmesi olduğu belirtilmiştir. Üniversitelerin doktora programlarının disiplinler arası eğitimi ve transfer edilebilir becerileri desteklemesi dolayısıyla da daha geniş bir iş yükü piyasasının ihtiyaçlarını karşılaması gerektiği ifade edilmiştir. AYA içinde araştırma konusunda kariyer yapan doktora adaylarının toplam sayısının artırılması istenmiştir.

Bologna Sürecinin sosyal boyutu, AYA'nın ayrılmaz bir parçası ve AYA'nın çekiciliğinin ve rekabet edebilirliğinin artırılmasının altı çizilmiştir.

Öğrenci ve öğretim elemanlarının hareketliliğinin Bologna Süreci'nin temel hedeflerinden biri olduğu tüm üye ülkeler tarafından kabul edilmiştir. AYA içerisinde hareketliliği gerçekleştirme düşüncesiyle, üstesinden gelinmesi gereken birçok sorun olduğunun bilincinde olarak, uygun olan yerlerde ortak eylemler yoluyla kredi ve bursların nakledilebilirliğini kolaylaştırma taahhüdü tekrarlanmıştır.

Hareketliliğin önündeki engelleri kaldırmak yönündeki çabaların, vize ve çalışma izni verilmesinin kolaylaştırılması ve hareketlilik programlarına katılımın teşvik edilmesi şeklinde yoğunlaştırılacağı planlanmıştır. Bu programlar çerçevesinde yurt dışında yapılan çalışmaların tanınmasını savunarak, kurumların ve öğrencilerin hareketlilik programlarından tam olarak yararlanmalarına yönelik çalışmalar teşvik edilmiştir.

AYA'nın dünyanın diğer bölgelerine de açık olması ve onlar için de cazip hâle getirilmesi istenmiştir. Uluslararası akademik işbirliğinde, akademik değerlerin egemen olması gerektiği bir kez daha yinelenmiştir. AYA, dünyanın diğer bölgelerindeki yükseköğretim kurumlarının öğrenci ve personel değişimini dengeli bir şekilde sağlayan ve yükseköğretim kurumları arasındaki işbirliğini harekete geçiren bir ortak olarak görülmüştür.

Bologna Süreci'ndeki başarılarla dayanarak, kalite ve şeffaflık ilkeleri üzerine kurulu bir AYA oluşturulmak istenmiştir. Bilgi temelli bir topluma katkıda bulunurken zengin bir miras ve kültürel çeşitlilik vurgulanmıştır. AYA üç aşamalı olarak yapılandırılmıştır. Ön lisans, lisans ve yüksek lisans aşamalarının her biri öğrenciyi, iş

gücü piyasasına, daha fazla yeterlik kazanmaya ve aktif vatandaşlığa hazırlaması planlanmıştır (URL-8).

### **2.1.3.8. Londra Bildirgesi (2007)**

AYA'ya doğru, küresel dünyanın getirdiği zorluklarla mücadelenin konu edildiği konferansta AYA'nın hayata geçirilmesi hedefine bir adım daha yaklaşıldığına dikkat çekilmiştir. Avrupa'nın zengin ve kozmopolit kültürel mirası temelinde, hareketliliği kolaylaştırmak, istihdamı geliştirmek ve Avrupa'nın çekiciliği ile rekabet gücünü artırmak üzere, kurumsal özerklik, akademik özgürlük, fırsat eşitliği ve demokratik ilkelere dayalı bir AYA oluşturmak amaçlanmıştır. Sürekli değişen dünyada, AYA'nın rekabet gücünü korumak ve küreselleşmenin getirdiği zorluklarla mücadele edebilmesini sağlamak amacıyla, yükseköğretim sistemlerinin sürekli olarak bu değişimlere adapte edilmesi hedeflenmiştir.

Yükseköğretim kurumlarının toplumları geliştirmede önemli etkilere sahip oldukları ayrıca öğrenme, araştırma, yaratıcılık ve bilgi transfer merkezleri olarak toplumları oluşturan değerlerin belirlenmesinde ve gelecek nesillere taşınmasında anahtar rol oynadıkları belirtilmiştir. Üniversitelerin demokratik bir toplumun aktif vatandaşları olarak öğrencilerin gelecekteki kariyerleri için kişisel gelişimlerini sağlama, geniş tabanlı ve ileri düzeyde bir bilgi temeli yaratma, araştırma ve yenilikçiliği teşvik etmede etkili role sahip oldukları ifade edilmiştir. Bu nedenle, çeşitlilikleri korunan, yeterli mali kaynağa sahip, özerk ve hesap verebilir güçlü yükseköğretim kurumlarının önemi vurgulanmıştır. AYA içinde ayırım gözetmeme ve yükseköğretime erişimde eşitlik ilkelerine dikkat edilmesi istenmiştir.

Kişisel gelişim için fırsatlar yaratma, bireyler ve kurumlar arasında işbirliğini geliştirme, yükseköğretim ve araştırma kalitesini artırma ve Avrupa boyutuna gerçeklik kazandırma konularında önemli rol oynayan öğrenci ve öğretim görevlilerinin hareketliliğinin Bologna Süreci'nin temel unsurlarından bir tanesi olduğu vurgulanmıştır. 1999 yılından bu yana bir takım gelişmeler kaydedilmiş olsa da, hâlen bazı sorunlar mevcuttur. Hareketliliğin önündeki engeller arasında dört önemli husus vardır. Bu hususlar şu şekilde sıralanabilir:

- Göçmenlik,
- Niteliklerin Tanınması,

- Yetersiz mali kaynaklar,
- Gelir dengesizliği.

Vize işlemleri, oturma ve çalışma izinleri gibi konularda kolaylık sağlama konusunda hükümetlere sorumluluk düştüğü hatırlatılmıştır. Ulusal boyutta, kabul edilmiş tanıma araçları ve prosedürlerinin tam olarak uygulanması, öğretim elemanları ile öğrenci hareketliliğini teşvik edici yolların bulunması önerilmiştir. Ortak programların sayısının artırılması, esnek müfredatların oluşturulması ve yükseköğretim kurumlarının AYA'da yer alan ülkeler arasında daha dengeli bir öğrenci ve öğretim elemanı hareketliliği konusunda sorumluluk almaya yönlendirilmesi teşvik edilmiştir.

Üç kademeli derece sistemine dayalı bir AYA kurma hedefi doğrultusunda hem ulusal hem kurumsal seviyede önemli gelişim kaydedildiği belirtilmiştir. Hem iş dünyasının hem de daha ileri akademik çalışmaların ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik yeterliklerin kazanılmasına olanak sağlayan müfredat reformunun önemi vurgulanmıştır. Gelecekteki çalışmalar, kademeler arasında geçiş ve bir üst kademeye geçişin önündeki engellerin kaldırılması ve öğrenim çıktıları ile öğrencilerin iş yüküne dayanan AKTS'nin doğru bir şekilde uygulanması konuları üzerinde yoğunlaşması istenmiştir.

Kolay anlaşılabilir ve karşılaştırılabilir yükseköğretim dereceleri oluşturulması, eğitim sistemleri ve yeterlikler çerçeveleri ile ilgili bilgilere kolay erişim sağlanması, vatandaşların hareketliliği ile AYA'nın cazibesinin ve rekabet edebilirliğinin sürdürülmesini güvence altına almanın ön koşulu olduğu ifade edilmiştir.

Lizbon Tanıma Sözleşmesi, AKTS ve Diploma Eki'nin uygulanması ile ilgili ilerleme kaydedilmiş olduğuna, tanıma konusunda ulusal ve kurumsal yaklaşımların daha uyumlu olması gerektiğine işaret edilmiştir. Tanıma konusundaki uygulamaları geliştirmek için, Bologna İzleme Grubu'ndan ulusal eylem planlarının analiz edilmesi ve iyi uygulama örneklerinin dağıtılması konusunda ENIC/NARIC ağları ile birlikte çalışması istenmiştir. Yeterlikler çerçevesinin, AYA içinde karşılaştırılabilirlik ve şeffaflığın sağlanmasında; öğrencilerin yükseköğretim sistemleri içinde ve arasında hareketliliğinin kolaylaştırılmasında önemli araçları olduğunun altı çizilmiştir.

Kalite ile ilgili temel sorumluluk yükseköğretim kurumlarında olduğundan, kalite güvencesi sistemlerini geliştirmeye devam etmek mecburiyeti vurgulanmıştır.

Kalite güvencesi ve akreditasyon kararlarının karşılıklı tanınması konusunda uluslararası işbirliğinin sürdürülmesi hedeflenmiştir.

Yükseköğretimin, toplumda sosyal bütünleşmeyi geliştirmede, eşitsizliklerin azaltılmasında, bilgi, beceri ve yeterlik düzeyinin artırılmasında güçlü bir rol oynaması gerektiği belirtilmiştir. Öğrencilere yeterli hizmet sunulması, yükseköğretime erişimde ve yükseköğretimde daha esnek öğrenim yollarının oluşturulması ve her düzeyde eşit fırsata dayalı katılımın artırılması yönündeki çabalara devam edilmesi planlanmıştır.

Bologna reformlarının dünyanın birçok bölgesinde, Avrupalı ve uluslararası ortakların ilgisini çekmesi ve bir tartışma platformu oluşturmaya teşvik etmesinin memnuniyet verici olduğu belirtilmiştir.

“Küresel Boyutta AYA” stratejisi benimsenmiş ve bu alanın çekiciliği, rekabet edebilirliğinin desteklenmesi, ortaklığa dayalı işbirliğinin güçlendirilmesi, diyaloglarının yoğunlaştırılması ve niteliklerin tanınmasının geliştirilmesi gibi temel politika alanlarında çalışmaların artırılması amaçlanmıştır (URL-8).

#### **2.1.3.9. Leuven Bildirgesi (2009)**

46 Bologna Sürecine üye 46 ülkenin yükseköğretimden sorumlu Bakanları, Bologna Sürecinden günümüze kadarki gelişmeleri değerlendirmek ve gelecek on yıl için AYA için öncelikleri belirlemek üzere 28–29 Nisan 2009 tarihlerinde Leuven’de bir araya gelmiştir.

2020’ye kadarki on yılda Avrupa yükseköğretiminin, yaratıcı ve yenilikçi, bilgiye dayalı Avrupa hedefinin gerçekleştirilmesinde büyük katkılar sağlayacağı ifade edilmiştir. Yaşlanan Avrupa nüfusunun bu amaca, vatandaşlarının beceri ve kabiliyetlerini en üst seviyeye çıkararak, hayat boyu öğrenimi uygulayarak ve yükseköğretime girişi genişleterek ulaşabileceği vurgulanmıştır.

Avrupa yükseköğretiminin küreselleşme, yüksek hızda gerçekleşen teknolojik gelişmeler, yeni öğrenci ve öğrenme yollarının ortaya çıkmasıyla karşı karşıya olduğu ifade edilmiştir. Öğrenci merkezli eğitim ve hareketliliğin öğrencilerin değişen iş piyasasında bilgi ve becerilerini geliştirmelerine, aktif ve sorumluluk sahibi vatandaşlar olmalarına katkı sağlayacağı belirtilmiştir.

Sürdürülebilir ekonomik iyileşme ve gelişmeyi sağlamak için dinamik ve her düzeyde eğitim ve araştırma arasındaki bütünleşme temelinde yenilikler getirmek için çalışacağı ifade edilmiştir. Toplumların kültürel ve sosyal gelişmelerini desteklemek ve yüz yüze kalınan sorunları başarı ile atlatmak için yükseköğretimin kilit bir rol oynadığının, yükseköğretimde kamu yatırımının çok önemli olduğunun altı çizilmiştir.

Yükseköğretimin bir kamu sorumluluğu olduğu ve tüm yükseköğretim kurumlarının misyonları ve çeşitlilikleriyle toplumun ihtiyaçlarına cevap vermeye hazır olduğu AYA amaçları yönündeki sorumluluklar açıklanmıştır. Yükseköğretim alanındaki halihazırda devam eden reformların, yüksek Avrupa değerleri olan kurumsal özerklik, akademik özgürlük, sosyal eşitlik gözetilerek devam etmesi ve öğrenci-öğretim elemanlarının tam katılımı istenmiştir.

Yükseköğretimin her alanında mükemmeliyet için mücadelede yeni dönem sorunlarının giderilmesi, kalite konusuna sürekli odaklanma, tüm öğrenciler ve yükseköğretim kurumları personelinin, hızla değişen toplumun ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde bilgi donanımına sahip olması önerilmiştir.

Yükseköğretimin sosyal niteliğinin önemi vurgulanmış ve kaliteli eğitime erişimde fırsat eşitliğinin sağlanması hedeflenmiştir. Her katılımcı ülkenin, yükseköğretime katılımın genişletilmesi ve temsil edilmeyen gruplara ait öğrencilerin yükseköğretime katılımlarının artırılması için gelecek on yılın sonunda gerçekleşecek ölçülebilir hedefler belirlemesi istenmiştir. Katılımın genişletilmesinin eğitim sistemlerinin tamamlayıcı bir parçası olan yaşam boyu öğrenme yolu ile mümkün olduğu, yaşam boyu öğrenmenin kamu sorumluluğunun bir parçası olduğu ve uygun örgütsel yapılar ve finansal kaynakla desteklenmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Hayat boyu öğrenmenin uygulanması doğrultusunda, ulusal yeterlikler çerçevesinin geliştirilmesinin önemli bir adım olduğu, ulusal çerçevelerin, AYA için yeterlikler çerçevesi ile uyumluluğunun belgelendirilmesi (self-certification) sürecinin 2012 yılına kadar tamamlanması amaçlanmıştır.

İş piyasasının giderek yüksek beceri düzeyi ve yeterliklere sahip elemanlara ihtiyaç duyduğu, bu sebeple yükseköğretim öğrencilerinin, mesleki hayatları boyunca kullanacakları ileri düzeyde bilgi, beceri ve yetkinliklerle donatılması gerektiği ifade edilmiştir. Yükseköğretim kurumları, hükümetler, hükümet ajansları ve işverenlerle

birlikte, öğrencilerin ve mezunların kariyerleri ile ilgili rehberlik hizmetlerinin sağlanması hedeflenmiştir.

Yükseköğretim kurumlarının öğretimle ilgili misyonlarının ve öğrenim çıktılarının gelişimine yönelik olarak düzenlenen müfredatların değişimi, öğrenci merkezli öğrenme, bireysel öğrenmenin güçlendirilmesi, öğrenme ve öğretme ile ilgili yeni yaklaşımla, etkili destek ve rehberlik yapılarıyla her üç düzeyde öğrenene daha net odaklanan bir müfredat amaçlanmıştır.

Avrupa yükseköğretim kurumlarına, faaliyetlerini daha fazla uluslararası hâle getirme ve sürdürülebilir kalkınma için küresel işbirliğine dâhil olmalarına yönelik çağrıda bulunulmuştur. Uluslararası eğitim, kalite güvencesi için Avrupa ilke ve standartlarına uygun olarak yürütmek ve UNESCO/OECD'nin "Yükseköğretimde Sınır Ötesi Eğitimde Kalite Rehberi" ile de uyumlu hâle getirmesi öncelikler arasında sıralanmıştır.

Öğrencilerin, başlangıç aşamasındaki araştırmacıların ve personelin hareketliliğinin, programların kalitesini ve araştırmada mükemmelliği arttıracığı, böylelikle AYA akademik ve kültürel anlamda daha uluslararası bir düzeye ulaşacağını altı çizilmiştir. Hareketliliğin, kişisel gelişim ve istihdam edilebilirlik için önemli olduğu, çeşitliliğe saygıyı duyma ve diğer kültürlerle iletişim kurma kapasitesinin gelişmesine yardım edeceği belirtilmiştir. Aynı zamanda, dilsel çoğulculuğu teşvik ettiği, böylece AYA'nın çok dilli geleneğini desteklediği, yükseköğretim kurumları arasında işbirliği ve rekabeti arttırdığı ifade edilmiştir. Her ülkeye hareketliliği arttırma, hareketliliğin yüksek kalitesini koruma, şekil ve alanlarını çeşitlendirme çağrısı yapılmıştır. 2020'de, AYA'ya dâhil olan ülkelerdeki mezunların en az %20'sinin yurt dışında bir süre eğitim veya staj amaçlı bulunması hedeflenmiştir.

Her üç derece içinde yer alan (lisans, yüksek lisans, doktora) hareketlilik fırsatlarının derece programlarının yapısında yer alması istenmiş, ortak dereceler ve programların yanında hareketliliğin daha fazla uygulanması istenmiştir. Ayrıca, hareketliliğin finansmanı, tanınma, mevcut altyapı, vize ve çalışma izinleri gibi bir dizi uygulamaya yönelik eylemlerle uyumlu olması, bunun için gerekli olan şeyler; esnek çalışma yolları, aktif bilgi politikaları, öğrenim kazanımlarının tam olarak tanınması ve öğrenim desteği ve kazanılan burs ve kredilerin taşınabilirliği olduğu deklare edilmiştir.

Yükseköğretim kurumlarına yüksek kaliteli öğretmen ve araştırmacıları daha fazla çekebilmek için çekici çalışma koşulları, kariyer yolları ve bunlara ek olarak açık uluslararası işe alımların gerekliliği vurgulanmıştır. Öğretmenlerin kilit rol oynadıkları göz önüne alındığında, öğretmenlerin, ilk aşama araştırmacılarının ve diğer personelin hareketliliğini kolaylaştıracak kariyer yapılarının düzenlenmesi arzu edilmiştir (URL-8).

### **2.1.3.10. Budapeşte-Viyana Deklarasyonu (2010)**

Bologna Sürecine katılan ülkelerdeki yükseköğretimden sorumlu bakanlar, 1999 Bologna Bildirgesi'nde ön görülen AYA'nın oluşturulması amacıyla, Budapeşte'de ve Viyana'da, 11 ve 12 Mart 2010 tarihlerinde bir araya gelmiştir.

1999 Bologna Bildirgesi, kendi yeterliklerinin adil ve sorunsuz bir şekilde tanındığı bir hareketlilikten yararlanan öğrencilerin, kendilerine en uygun eğitim kanallarını bulabildikleri; yükseköğretim kurumlarının eğitime önem veren öğretim elemanlarıyla, uluslararası düzeyde rekabet edebilir ve cazip bir AYA vizyonu ile yola çıkmıştır.

Bologna Süreci ve bunun sonucunda oluşan AYA, yükseköğretimde emsalsiz bir bölgesel ve sınır ötesi işbirliği örneği olarak, küresel anlamda Avrupa Yükseköğretimi'ni daha görünür kılmış ve dünyanın diğer bölgelerinde oldukça ciddi bir ilgi uyandırmıştır. Bu paralelde dünya çapındaki ortaklarla işbirliği ve diyalog politikasını yoğunlaştırma arzulanmıştır.

Bologna Reformları'nın uygulanmasında önemli başarılar kaydedilmiş olmakla birlikte, raporlar göstermiştir ki, derece ve müfredat reformu, kalite güvencesi, tanıma, hareketlilik ve sosyal boyut gibi AYA faaliyet alanlarındaki uygulamalar farklılaşmaktadır. Bazı ülkelerde aslında Bologna Süreci'nde kısmen sorunlar yaşandığı bunun nedeni olarak hedeflerin ve reformların uygun bir şekilde anlatılmadığı ve uygulanmadığı ifade edilmiştir.

Yükseköğretim kurumları, öğretim elemanları, öğrencileri ve diğer paydaşlarıyla yakın bir işbirliği halinde, herkes için kaliteli bir yükseköğretim sağlamak, yükseköğretim mezunu istihdamını geliştirmek, yükseköğretim kurumlarında öğrenme ve öğretmeyi geliştirmek, öğrenci ve öğretim üyelerinin daha mobil olması yönündeki çalışmaların daha da yoğunlaştırılması hedeflenmiştir.



Sosyal kaynaşma ve uyumu güçlendirmek, barışçıl demokratik toplumların teşvikinde yükseköğretim kurumlarının oynadığı rolün altını çizmek ve AYA'nın prensipleri olarak yükseköğretim kurumlarının hesap verebilirlikleri ve özerklikleri gibi akademik özgürlüklerin de teminat altına alınması amaçlanmıştır.

Öğrenenlere kişisel gelişimleri kadar, demokratik vatandaşlar olarak yaşamları ve kariyerlerini de ilerleten, yeterlik, yetenek ve bilgi elde etme fırsatı sağlayan AYA'yı gerçeğe dönüştürmede kurumsal liderler, öğretmenler, araştırmacılar, idari görevliler ve öğrencilerden oluşan akademik topluluğun kritik rolü vurgulanmıştır. Eğitimin her türünde, öğreneni güçlendirmenin bir yolu olarak öğrenci merkezli öğrenmeyi teşvik etmek ve ilham verici bir öğrenme ve çalışma ortamını oluşturmak için, süreçteki tüm aktörlere çağrıda bulunulmuştur.

Yükseköğretimin kamusal bir sorumluluk olduğu, yükseköğretim kurumları kamu otoritelerince kurulan ve denetlenen bir çerçeve dâhilinde gerekli kaynaklara ulaşmasının garantörü olduğu belirtilmiştir. Bilginin gittikçe daha da itici güç olduğu bir dünyada sosyal ve ekonomik kalkınmanın ve yenileşmenin asıl lokomotif olduğu, bu nedenle kaliteli bir eğitim için eşit şartları sağlamak amacıyla, sosyal boyut kapsamındaki çalışmaların artarak devam etmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Bologna İzleme Grubu'ndan, tüm AYA'nın eylem hatlarında ve üzerinde anlaşılmış olunan Bologna Prensiplerinin tam ve uygun bir şekilde uygulanmasının, özellikle ulusal ve kurumsal düzeyde kolaylaştırılması için alınacak tedbirleri, mevcut yöntemlerin yanı sıra çalışma ziyaretleri, birlikte öğrenme ve diğer bilgi paylaşımı aktiviteleri gibi ek çalışma yöntemlerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir (URL-8).

#### **2.1.4. AB Programları**

Yükseköğretim başta olmak üzere toplumun her kesimini içine alacak, Avrupa vatandaşı olma bilincini kazandıracak, olası uyum problemlerini ortadan kaldıracak, küresel gelişmeyi sağlayacak araçların başında AB programları gelmektedir. AB eğitim ve gençlik programları; programların uygulandığı ülkelerde, kültürler arası diyaloga ve birlikte çalışmaya dayanan ortaklıklar ve faaliyetler yolu ile şu hedeflere ulaşmak istenmektedir:

- Eğitim seviyesinin artırılması,
- Sosyal dışlanma, yabancı düşmanlığı, ırkçılık ve ön yargılarla mücadele,

- Avrupa halkları arasında anlayış,
- Birlikte çalışma ortamının geliştirilmesi,
- Avrupa boyutunun güçlendirilmesi.

AB sürecinde yayımlanan bildireler ve alınan kararlar doğrultusunda Avrupa Komisyonu birçok program düzenlemekte ve değişen koşullarda bu programları güncellemektedir. AB kurulduğu 1950'li yıllarda ekonomik işbirliğini artırmayı hedeflemiştir. Gün geçtikçe mesleki teknik eğitim çalışmaları ile birlikte iş dünyası ve eğitim arasındaki bağ güçlenmektedir. 1970 yılından itibaren yükseköğretim ile ilgili olarak AB'nin ajandasında öğrencilerin ve kurumların programlara katılımları ve hareketlilik ön plana alınmaktadır.

AB eğitim politikasının temel amacı üye ülkeler arasında işbirliğini, dayanışmayı sağlarken üye ülke vatandaşları arasındaki karşılıklı anlayışı özendirerek, Avrupalılık bilincini aşılacak, bu süreçte öğrenci ve öğretmenleri eğitmek ve tüm ar-ge alanlarına etkin katılımı sağlamak şeklinde özetlenebilir. AB, tüm toplumsal alanlarda olduğu gibi, eğitim alanında da üye ülkelere belirli bir model uygulama zorunluluğu getirmektedir.

Her üye ülke, kendi sosyo-ekonomik yapısına uygun sistemi uygulamakta serbesttir. Ancak ulusal sistemler içinde yer alması gereken kimi toplumsal ölçüler vardır. Eğitim alanında AB'nin temel yaklaşımı, üye ülkelerin eğitim sistemlerinin belirlenen genel ilkeler ve ölçülerle çelişmeyecek biçimde düzenlenmesidir. Yöntem, içerik ve yapı bakımından tek tip bir eğitim yerine, üye ülkelerin kendi ulusal özelliklerine göre biçimlenen eğitim politikalarının karşılıklı görüş alışverişiyle uyumlaştırılmasına çalışılmaktadır.

AB bünyesinde dönem dönem farklı isimlerle anılan programlarla sözü edilen hedeflere ulaşmaya gayret edilmektedir. 2007 yılına kadar Sokrates adı ile anılan şemsiye programın içinde Erasmus, Comenius, Grundtvig ve Leonardo da Vinci alt programları ile gençlik programları yer almıştır. 2007 yılından itibaren yeniden yapılanma ile LLP çatı program halini almış ve içinde Comenius, Erasmus, Grundtvig ve Leonardo da Vinci alt sektörel programlar bulunmaktadır (URL-9).

#### **2.1.4.1. Hayat Boyu Öğrenme Programı**

Hayat Boyu Öğrenme Programı (LLP) birkaç alt programı içinde barındıran çatı programı niteliğindedir. LLP, yaşamın tüm evrelerinden ve hayatın her kesiminden, farklı kişilere hitap etmektedir. Bu özelliği ile toplumun hiçbir ferdi dışarıda bırakmayan bir şemsiye programdır. Avrupa Komisyonu Eğitim ve Kültür Genel Müdürlüğü tarafından yönetilen LLP, programa üye olan ülkelerde ise Ulusal Ajanslar vasıtasıyla yürütülmektedir. Türkiye’de 2003 yılından bu yana programları yürütmeye yetkili kurum olan ve Türk Ulusal Ajansı olarak faaliyet gösteren kurum AB Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı (ABEGPMB)’dir. Avrupa’nın 1987 yılında Erasmus ile tanıştığı programlar, farklı isimler ve fakat aynı amaçlara hizmet ederek ve gelişerek faaliyete devam etmektedir.

LLP amaçlara ulaşabilmek için kurumsal ve bireysel alanda çeşitli araçlar sunmaktadır. Başvuru sahibini esas alan bu sınıflandırmaya göre kurumsal faaliyetler için bir tüzel kişiliğin başvurusu, bireysel faaliyetler için ise doğrudan bireylerin başvurusu temel alınmaktadır. Bir başka sınıflandırmaya göre bu araçlar Avrupa Komisyonu merkezli ve ülke merkezli olarak iki gruptur. Bu sınıflandırmada temel başvurunun yapıldığı makamın Avrupa Komisyonu Yürütme Ajansı (merkezi faaliyetler için) veya program ülkesindeki Ulusal Ajans (ülke merkezli faaliyetler için) oluşudur. Sunulan araçlar, başvuru sahibi veya başvuru yapılan makam fark etmeksizin, AB’nin amaçlarının somutlaştırılmasına ve fikirlerin eyleme dönüştürülmesine hizmet etmektedir. LLP çatısı altında farklı hedef kitlelere hitap eden sektörel programlar (Comenius, Erasmus, Grundtvig, Leonardo da Vinci) ile sektörel programlara konu olan ortak alanlarda çalışmaların yapılabildiği Ortak Konulu Program (Transversal Programme) ve AB alanındaki konularda merkezi faaliyetleri içine alan Jean Monnet Programı yer almaktadır (Tablo 2.1). Okul öncesinden eğitim fakültelerine kadar olan kurumlar ve bireylerin faydalandığı Comenius, yükseköğretimi konu alan Erasmus, yetişkin eğitime hitap eden Grundtvig ve mesleki eğitimi konu alan Leonardo da Vinci Programı; LLP içinde yer alan alt programlardır (ABEGPMB, 2008a).

Tablo 2.1

*Hayat Boyu Öğrenme Programı*

COMENIUS PROGRAMI (Okul Eğitimi)	ERASMUS PROGRAMI (Yüksek Öğretim)	LEONARDO DA VINCI PROGRAMI (Mesleki Eğitim)	GRUNDTVIG PROGRAMI (Yetişkin Eğitimi)
Ortak Konulu (Transversal) Program			
Politika Geliştirme			
Dil Öğrenme			
Bilgisayar ve İletişim Teknolojileri (BİT)			
Örnek Uygulamaların Yaygınlaştırılması			
Jean Monnet Programı			
Jean Monnet Eylemi			
Avrupa Kurumları			
Avrupa Kuruluşları			

AB Eğitim ve Gençlik Programları, 1 Ocak 2007 tarihi itibarıyla yeni bir döneme girmiştir. 2013 yılı sonuna kadar sürecek yedi yıllık bir dönemi kapsayan Hayat Boyu Öğrenme ve gençlik programları, AB üyesi ülkeler, EFTA ülkeleri (Norveç, İzlanda, İsviçre ve Lihtenştayn) ve aday ülkelerin (Türkiye) katılımıyla gerçekleştirilmektedir.

Hayat boyu Öğrenme Programı'nın özel hedefleri şunlardır:

- (a) Kaliteli hayat boyu öğrenmenin gelişimine katkıda bulunmak ve alandaki yüksek performans ve yeniliklerle Avrupa Boyutu'nu desteklemek,
- (b) Hayat boyu öğrenme için Avrupa Alanı'nın gerçekleşmesini desteklemek,
- (c) Üye devletlerdeki Hayat Boyu Öğrenme fırsatlarının kalitesinin, çekiciliğinin ve erişilebilirliğinin iyileştirilmesine yardımcı olmak,
- (d) Hayat boyu öğrenmenin sosyal uyum, aktif vatandaşlık, kültürler arası diyalog, cinsiyet eşitliği ve kişisel katılımı teşvik etmek,

(e) Yaratıcılığın, rekabetçiliğın, istihdam edilebilirliğin ve girişimci ruhun büyümesinin desteklenmesine yardımcı olmak,

(f) Sosyo-ekonomik durumları ne olursa olsun, özel ihtiyaçları olanlar ve dezavantajlı gruplar dâhil, her yaştan insanın LLP'ye katılımın artmasına katkıda bulunmak,

(g) Dil öğrenimini ve dilsel çeşitliliği desteklemek,

(h) Hayat boyu öğrenme için yenilikçi, bilgi-işlem tabanlı içerik, hizmetler, pedagojiler ve uygulamanın gelişimini teşvik etmek,

(i) İnsan haklarının ve demokrasinin anlaşılması, saygı gösterilmesini teşvik etmek, diğer kültürlere karşı hoşgörü ve saygının teşvik edilmesine dayalı olarak, hayat boyu öğrenmenin bir Avrupa vatandaşlığı hissi yaratma rolünü desteklemek,

(j) Avrupa'da tüm eğitim ve öğretim sektörlerinde kalite güvence ve işbirliğini artırmak,

(k) Sonuçların, yenilikçi ürünlerin ve süreçlerin en iyi şekilde kullanımını teşvik etmek ve eğitim kalitesini iyileştirmek için LLP kapsamındaki alanlardaki iyi uygulamaları karşılıklı değişim yoluyla güncellemek.

#### **2.1.4.2. AB Gençlik Programı**

15 Kasım 2006 tarihinde 1719/2006/EC sayıyla alınan kararla Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Birliği Konseyi gençlerin yaygın eğitim faaliyetlerini yasal çerçevede desteklemek amacıyla 2007 yılından başlayıp 2013 yılına kadar sürecek olan Gençlik Programı'nı (Youth in Action) yürürlüğe koymuştur.

Gençlik Programı, Avrupa Komisyonu tarafından gençler için uygulamaya konmuş bir programdır. Bu program Avrupalı gençlerin aktif vatandaşlık, dayanışma ve hoşgörü duygularının gelişmesini ve onların AB'nin geleceğinin şekillenmesinde rol almalarını sağlamayı amaçlamaktadır. Gençlik Programı AB sınırları içinde ve arasında hareketliliği, yaygın eğitimi, kültürler arası fikir alışverişini desteklemekte ve sosyal, eğitimsel, kültürel geçmişlerine bakmaksızın bütün gençlerin istihdam şartlarının artırılmasını teşvik etmektedir.

Gençlik Programı, ergenlik ve yetişkinlik arasındaki gençlerin ihtiyaçlarına Avrupa düzeyinde cevap vermeyi amaçlamaktadır. Program, toplumda gençlerin aktif

katılımını teşvik etmenin yanı sıra yeterliklerin kazanılmasına önemli katkı sağlamaktadır. Gençlik Programı yalnızca eğitim ve iş gücü piyasasında tüm gençler için daha çok ve eşit fırsatlar yaratmak değil aynı zamanda aktif katılım, sosyal dâhil etme ve dayanışmayı teşvik etmek maksatlarını taşımaktadır. Ayrıca bilgi, yenilik, yüksek düzeyde eğitim ve beceriler, adapte olabilirlik, yaratıcılık, iş gücü piyasasına ve toplumda aktif katılıma dayalı bir ekonomi yaratmak için gençleri AB gündeminin merkezine koyan AB 2020 Stratejisinin bir öncül girişimi olan “Gençlik Hamlesi”nin desteklenmesine katkıda bulunmak hedeflenmektedir (Alesina ve Giavazzi, 2006).

Gençlik Programının yasal dayanağında belirtilen genel hedefler şunlardır:

- Gençlerin genel olarak aktif vatandaşlıklarını ve özel olarak Avrupa vatandaşlıklarını ön plana çıkarmak,
- Özellikle AB’de sosyal uyumu güçlendirmek amacıyla gençler arasında dayanışmayı geliştirmek ve hoşgörüyü teşvik etmek,
- Farklı ülkelerdeki gençler arasında karşılıklı anlayışı güçlendirmek,
- Gençlik faaliyetlerine yönelik destek sistemlerinin kalitesinin ve gençlik alanındaki sivil toplum kuruluşlarının kapasitelerinin geliştirilmesine katkıda bulunmak,
- Gençlik alanında Avrupa işbirliğini teşvik etmek.

Gençlerin, Avrupa vatandaşları oldukları bilincine kavuşturulması, Gençlik Programı’nın bir önceliğidir. Amaç, gençlerin Avrupa vatandaşlığı dâhil Avrupa ile ilgili konularda düşüncelerini teşvik etmek ve AB’nin oluşumu ve geleceği konusundaki tartışmalarda yer almalarını sağlamaktır. Buna dayalı olarak projelerin, güçlü bir Avrupa boyutuna sahip olması, gelişen Avrupa toplumu ve değerleri hakkında düşünmeyi teşvik etmesi istenmektedir.

Avrupa boyutu kapsamlı bir konudur. Bir Gençlik Programı projesi farklı ülkelerden bir araya gelen gençlere farklı kültürleri taşımakla birlikte, ortak değerleri tanımlama imkânı vermektedir. Projeler aynı zamanda gençleri, Avrupa toplumunun temel özelliklerini yansıtmaya teşvik etmekte, hatta bunun da ötesinde, onları kendi toplumları içinde aktif rol oynamaya cesaretlendirmektedir. Kendini Avrupalı hissetmeleri, gençlerin mevcut ve gelecekteki Avrupa’nın oluşumunda aktif rol oynadıkları gerçeğinin farkına varmaları hedeflenmektedir (Johansson, 2007).

Gençlik Programları'nın alt programları şunlardır:

- Avrupa için gençlik: Gençlerin hareketliliğini kapsamaktadır.
- Avrupa gönüllü hizmeti: Dayanışma ruhunu geliştirmek için yapılan bir değişim programıdır.
- Dünya için gençlik: AB'ye yeni katılan ülkeler ile yapılacak olan projeleri içermektedir.
- Genç çalışanlar ve destek sistemleri: Avrupa çapında faaliyet gösteren kuruluşların projeleri için yapılan bir programdır.
- Gençlik alanında politika geliştirmeye destek: Politika üreten kuruluşların çalışmalarını kapsamaktadır.

### **2.1.4.3. Comenius Programı**

Okul eğitimi ile yakından ilgili olan Comenius Programı, Lizbon hedeflerine ulaşabilmek için öğrenciler ve eğitim paydaşları arasında Avrupa kültür ve dil çeşitliliği ile değerleri hakkında bilgi ve anlayış oluşturmaya hedeflemektedir. Aynı zamanda söz konusu gruplar arasında işbirliğini güçlendirmeyi, aktif bir Avrupa vatandaşı olma yolunda öğrencilerin kişisel gelişimleri için gerekli olan temel becerileri ve yeterlikleri edinmelerini amaçlamaktadır. Comenius Programı, eğitimde kaliteyi artırmak ve Avrupa boyutunu güçlendirmek amacıyla şu faaliyetleri gerçekleştirmektedir:

- Okullar ve öğretmen yetiştiren kurumlar arasında uluslararası işbirliği ve değişimi desteklemek,
- Pedagojik metotlar ve materyaller geliştirmeye yardımcı olmak,
- Okulların idaresine yönelik çalışmaların ve yeniliklerin uluslararası boyutta yaygınlaştırılmasına katkıda bulunmak,
- Eğitimde dışlanma ve okulda başarısızlıkla mücadelede, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin entegrasyonu ve eğitimin bütün sektörlerinde fırsat eşitliğini teşvik eden yöntemler geliştirmek ve bunları yaygınlaştırmak,
- Okul eğitiminde Bilgi ve İletişim Teknolojileri'nin (BIT) kullanımını teşvik etmek,
- Yabancı dil olarak Avrupa dillerinin öğretiminde kaliteyi artırmak,

- Dil öğretmenlerinin pedagojik yeteneklerini geliştirmek,
- Az kullanılan ve öğretilen dillerin öğretmenlerinin dil yeteneklerini geliştirmek,
- Öğretmen ve öğrencilerin konuşabildikleri yabancı dil sayısını artırmak ve konuşma düzeylerini yükseltmek,
- Değişik kültürlerle yönelik farkındalığın geliştirilmesini desteklemek,
- Okul eğitimi sektöründe kültürler arası eğitim girişimlerini geliştirmek,
- Kültürler arası eğitim alanında öğretmenlerin yeteneklerini geliştirmeye yardımcı olmak,
- Irkçılık ve yabancı düşmanlığıyla mücadeleyi desteklemek (URL-9).

#### **2.1.4.4. Leonardo da Vinci Programı**

Leonardo da Vinci programı, AB'ye üye ve aday ülkelerin mesleki eğitime yönelik politikalarını desteklemek ve geliştirmek için yürütülen bir programdır. Bu program; ülkeler arası işbirliği aracılığı ile mesleki eğitim uygulamalarında kalitenin geliştirilmesini, yeniliklerin teşvik edilmesini ve Avrupa boyutunun yükseltilmesini amaç edinmiştir. Üye devletlerin mesleki eğitim kapsamı ve organizasyonu konusundaki sorumluluğuna, kültürel çeşitliliğe ve dil çeşitliliği dikkate alınarak gerçekleştirdikleri eyleme destek olmaya çalışılmaktadır.

Programın üç temel hedefi vardır:

- 1- Kişilerin, özellikle gençlerin, temel mesleki eğitim içinde tüm düzeylerde beceri ve yeterliklerinin artırılmasını desteklemek,
- 2- Özellikle teknolojik ve örgütsel değişimi güçlendirmek üzere uyum sağlayabilmeyi artırıp geliştirmeye yönelik sürekli mesleki eğitimde ve hayat boyu beceri ve yeterlikler kazanmada kalitenin yükseltilmesine yardımcı olmak,
- 3- Rekabet edebilmeyi ve girişimciliği, yeni istihdam fırsatları açısından da, geliştirmek üzere mesleki eğitimin yenileşme sürecinde işletmelerle eğitim kurumları arasında işbirliğinin artırılmasını desteklemek (URL-9).



#### 2.1.4.5. Grundtvig Programı

Grundtvig Programı, bilginin sürekli yenilenmesi neticesinde oluşan gereksinimleri karşılamayı, yetişkin kişilere yaşamları boyunca, bilgi ve niteliklerini geliştirmek için imkânlar sunarak istihdam olanaklarını artırmayı ve toplumda meydana gelen değişikliklere uyum sağlamalarını desteklemektedir.

Grundtvig, mesleki eğitim dışında her çeşit yetişkin ve yaygın eğitim üzerine odaklanmaktadır. AB'nin ekonomik büyüme, rekabet ve toplumsal katılım (Lizbon Stratejisi) gibi temel hedeflerin yer aldığı Grundtvig Programı'nın çerçevesini eğitimlerini yarıda bırakan yetişkinler ya da hiç eğitim imkânı bulamamış göçmenlerle, yaşlanan Avrupa nüfusunun eğitim problemine çözüm aramak oluşturmaktadır. Yetişkin eğitimi, bu gruplara mensup bireylerin bilgi ve yeterliklerini geliştirmelerine imkân sağlamaktadır (Ackers ve Gill, 2008). Grundtvig Programı'nın özel amaçları ise şunlardır:

- Avrupa'nın yaşlanan nüfusunun eğitim problemine çözüm bulmak,
- Yetişkinlere bilgi ve niteliklerini artırmaları için imkânlar sağlanmasına yardımcı olmak,
- Tüm Avrupa'da yetişkin eğitiminde yer alan kişilerin hareketlilik kalitesi ve erişilebilirliğinin iyileştirilmesi ve sayısını arttırmak.
- Avrupa'daki yetişkin eğitiminde yer alan kuruluşlar arasında işbirliğinin kalitesini ve sayısını arttırmak,
- Yetişkin eğitime katılmaları için kendilerine alternatif fırsatlar vermek amacıyla başta yaşlılar ve temel nitelikleri kazanamadan eğitimlerini yarıda bırakanlar olmak üzere kırılgan sosyal gruplardan ve marjinal sosyal çevrelerden gelen kişilere yardımcı olmak,
- Yetişkin eğitiminde yenilikçi uygulamaların geliştirilmesini ve bunların ülkelerarası transferini desteklemek,
- Hayat boyu öğrenme için yenilikçi BİT (Bilgi ve İletişim Teknolojileri) tabanlı içeriğin, hizmetlerin, pedagojilerin ve uygulamaların geliştirilmesini desteklemek (URL-9).

#### 2.1.4.6. Erasmus Programı

1987 yılında uygulamaya konulan ERASMUS Programı'nın adı ile ilgili olarak iki farklı kaynak vardır. Birincisi, 1465-1536 yılları arasında yaşamış olan, Kuzey Avrupa Rönesans'ının önemli ustası ve klasik edebiyat araştırmacısı, hümanist bilgin ve ilahiyatçı Desiderius Erasmus'tan esinlenilmiştir. İkincisi, Avrupa Topluluğu Üniversite Öğrencileri Hareketliliği Eylem Planı (European Community Action Scheme for the Mobility of University Students) olarak bilinen programın İngilizce ilk harflerinin kısaltılmış biçimidir (Teichler,1996).

Erasmus Programı, yükseköğretim kurumlarının birbirleri ile işbirliği yapmalarını teşvik etmeye yönelik AB programlarından birisidir. Yükseköğretim kurumlarının birbirleri ile ortak projeler üretip hayata geçirmeleri, kısa süreli öğrenci ve personel değişimi yapabilmeleri için karşılıksız mali destek sağlanmaktadır. Bunun yanı sıra yükseköğretim sistemini iş dünyasının gereksinimlerine uygun olarak geliştirmek ve üniversite mezunlarının iş dünyasında istihdam edilebilirliğini arttırmak amacıyla yükseköğretim kurumları ile çalışma çevreleri arasındaki ilişkilerin ve işbirliğinin artırılması da teşvik edilmektedir. Temel amaç Avrupa'da yükseköğretimin kalitesini artırmak ve Avrupa boyutunu güçlendirmektir. Avrupa'nın değişik ülkelerindeki iyi uygulamaları Avrupa'nın bütününe istifadesine sunmak ve bu sayede gelişime destek olmak Erasmus Programı'nın öncelikleri arasındadır. Erasmus Programı, üniversiteler arasında ülkelerarası işbirliğini teşvik ederek, öğrencilerin ve eğitimcilerin Avrupa'da karşılıklı değişimini sağlayarak ve programa katılan ülkelerdeki çalışmaların ve alınan derecelerin akademik olarak tanınması ve şeffaflığın gelişmesine katkıda bulunarak gerçekleştirmeye çalışmaktadır. Erasmus Programı'nın faaliyet alanları içerisinde en önemli yeri öğrenci öğrenim hareketliliği tutmaktadır (Serbest, 2005). Erasmus hareketlilik faaliyet alanları şunlardır (URL-9):

##### 1- Öğrenci Hareketliliği

- Öğrenim hareketliliği
- Staj hareketliliği

##### 2- Personel Hareketliliği

- Ders verme hareketliliği
- Personel eğitimi hareketliliği

### 3- Erasmus Yoğun Dil Kursları

- Yoğun Programlar
- Hazırlık Ziyaretleri

Erasmus Programı'nın hedefleri arasında üye ülkelerin dillerinin öğretilmesi ve yaygınlaştırılması yolu ile eğitimin geliştirilmesi, zenginleştirilmesi ve yabancı dil öğretiminin ön plana çıkarılması yer almaktadır. Dünya üzerinde birçok dil bulunmasına karşın, gittikçe artan uluslararası ilişkiler, diploması ve ticaret, ulusların kendi ana dilleri ile iletişim sağlamalarını yetersiz kılmakta ve bu nedenle diğer ülkelerin dillerini öğrenme gereksinimi ortaya çıkmaktadır. Ancak ikinci dil olarak öğrenilen dillerin sayısı oldukça azdır. Bir dilin başka uluslar tarafından öğrenilmesini önemli kılan ölçütlerin başında o dili konuşan ülkelerin politik ve ekonomik durumu gelmektedir. Bunu askeri sözleşmeler, tarihsel kültürel ve ticari ilişkiler izlemektedir (Demirel, 2004).

Türkiye AB ile bütünleşmeyi hedef almış ve bu doğrultuda uyum çalışmalarına yıllar önce başlamıştır. Eğitim sisteminde yapılacak tüm yenilikçi çalışmaların Avrupa ile uyumlu olmasına özen gösterilmesinde yarar görülmektedir. Bu bağlamda yabancı dil öğretim programlarının, Avrupa Konseyi, Yaşayan Diller Bölümünün geliştirdiği standartlara göre düzenlenmesi önemli görülmektedir. Avrupa Dil Gelişim Dosyası, 2002 yılında tüm Avrupa ülkelerinde uygulanmaya başlamış ve 2004-2005 yılından itibaren de Avrupa genelinde yaygınlaşmıştır. Söz konusu dosyanın uygulanmaya başlaması ile beraber; Avrupa vatandaşlarının bir "Dil Pasaportu"na sahip olması ve bu pasaport ile Avrupa'nın her yerinde yaşayabilme, iş ve çalışma izni alabilmesi sağlanmıştır. Ayrıca, her bireyin dil öğrenim geçmişi (biyografisi) ve dil dosyasında dil öğrenme süreciyle ilgili bilgiler yer almaktadır. Bu pasaportu taşımadaki temel amaç, Avrupa vatandaşlarının çok dilli yetişmelerini sağlamak ve birden fazla dil öğrenmeye teşvik etmektir. Başka bir deyişle; çok dillilik ve çok kültürlülük bağlamı içinde her Avrupa vatandaşının, ilköğretimde birinci yabancı dili, ortaöğretimde ikinci yabancı dili ve üniversitede de üçüncü yabancı dili öğrenmesi gerektiğini vurgulamak ve dil öğrenmeye teşvik etmektir. Dil Gelişim Dosyası, bir öğrencinin yabancı dil öğrenirken elde ettiği başarılar ve kazanımları kayıt altına alan ve dil gelişimi ile yeterliklerini ortaya koyan bir dokümandır. Bu dokümanın içinde dil pasaportu, dil öğrenim geçmişi ve dil dosyası yer almaktadır (URL-6).

Avrupa Birliği'nin dil öğrenimi üzerinde önemle durmasının nedenleri arasında kültürel çeşitlilik ve etkileşime dikkat çekmek bulunmaktadır. Eğitim ile dil arasında da karşılıklı bir ilişki söz konusudur. Kelime haznesi zenginleşmiş bir dil ile yapılan eğitim; kelime haznesi fakir bir dil ile yapılan eğitime kıyasla çok daha verimlidir. Eğitim, dil ve kültür arasında karşılıklı ilişkiler ve bağlantı mevcuttur. Kültür, eğitim süreci ile kazanılan bir olgu, dil ise bu olgu ile birlikte iletişim süreçlerini gerçekleştirmeye yardımcı olan bir araçtır (Güngör, 1991). Bu nedenle yabancı dil öğretimi ve öğrenimi her zaman gündemde kalmaktadır.

AB, Erasmus Programı'nın yabancı dil öğretimi konusunda nitelik artırıcı çalışmalarının yanında öğrencilerin akademik çalışmalarına da destek olmaktadır. Özellikle Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programı öğrencilerin hem bireysel gelişimlerine, kültürel birikimlerine hem de akademik alan bilgilerine katkıda bulunmayı hedeflemektedir.

#### **2.1.4.7. Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programı**

Socrates II döneminde "Öğrenci Değişimi" olarak isimlendirilen bu faaliyet, 2007–2013 yıllarını kapsayan LLP'nin içinde yer alan sektörel programlardan "Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programı" olarak faaliyetine devam etmektedir.

Çok genel bir kavram olan hareketliliği farklı sınıflama ve yönleri ile açıklamak mümkündür. Süreye bağlı olarak hareketlilik iki gruba ayrılabilir (Teichler ve Maiworm, 1997):

- 1- Yatay hareketlilik; derece amaçlı olmayan özellikle kısa süreli hareketliliktir. Öğrencilerin sadece bir konu veya bir dersi tamamlamaları hedeflenir, mezun olana kadar öğrenime devam söz konusu değildir ve sonuçta derece elde etmek amaçlanmaz.
- 2- Dikey hareketlilik; derece amaçlı hareketliliktir. Öğrencilerin mezun olup derece alana kadar başka ülkede öğrenim görmesi hedeflenmektedir.

Hareketlilik aynı zamanda gerçekleştirilen organizasyonun şekline bağlı olarak gruplara ayrılabilir:

- a) Programlı hareketlilik; öğrencilerin belirli bir hareketlilik programı kapsamında katılım sağlamaları ön plandadır. Öğrenci hareketliliği amacı ile oluşturulmuş organizasyonlar söz konusudur.
- b) Serbest hareketlilik; herhangi bir kuruluşa veya organizasyona bağlı olmayan, sözleşme veya anlaşma dahilinde olmayan hareketlilik türüdür.

Eski üniversitelerde değişim yapan öğrenci sayısı oldukça az idi ve gerekli durumlarda öğrenci hareketliliği yaşanmaktaydı. Öğrenci hareketliliğinin son yıllarda nedenleri değişmiştir. Günümüzde hareketlilik akademik anlamda ele alınmakta, öğrenim veya araştırma için geniş bir alan sunulmaktadır. Günümüzde öğrenciler alanında söz sahibi ülkelerde öğrenim görme ve kendilerini geliştirme imkânı bulmaktadırlar.

Yurt dışında öğrenim gören öğrenciler iş hayatının gereklerine hazırlanabilirler veya uluslararası pazarda iş bulabilirler. Ancak bireylerin kazanmış oldukları niteliklerin diğer çalışma alanlarında tanınması ve bir değerinin olması gerekir. Stronkhorst (2002) "Learning outcomes of student mobility: Dutch case studies in progress" isimli çalışmasında uluslararasılaşmanın beraberinde getirdiği uluslararası aktivitelerin değerlendirilmesi ve hareketliliğin programlara yansımalarının oldukça zor olduğu ifade edilmektedir. Programa katılan öğrencilerin hareketlilik hakkındaki değerlendirmeleri ve hareketliliğin etkileri şu şekilde belirtilmektedir.

1-Bireysel etkileri: Yurt dışında değişim programına katılan öğrencilerin iş imkânlarının arttığı ve iş bulmalarında tercih sebebi olduğu ifade edilmektedir (Teichler ve Maiworm, 1997). Ancak Bremer'in (1998) değerlendirmesine göre uzun dönemde istihdam konusunda bazı belirsizlikler olduğu, işverenlerin uluslararası tecrübesi olanlara olumlu baktığı ancak seçimlerde etkili olmadığı belirtilmektedir.

2- Akademik etkileri: Yurt dışında öğrenim gören öğrencilerin bilişsel alanda farklı gelişimler elde ettikleri ancak öğrencilerin geldikleri ülke ve akademik alana bağlı olarak kazanımlarda büyük farklılık yaşandığı belirtilmektedir (Opper ve diğerleri, 1990).

3- Sosyal etkileri: Öğrenci değişim programına katılan öğrenciler diğer kültürlerle karşı olumlu tutum geliştirmekte, kendine güvenleri ve öz saygısı artmakta, daha maceraperest, girişken, bağımsız ve cesaretli olmaktadır (Cushner ve Mahon, 2002).

4- Dil becerisine etkisi: Yurt dışına değişim amaçlı giden öğrencilerin hem yakın hem de uzun dönemde yabancı dil becerilerinde gelişmeler görülmektedir (Teichler ve Maiworm, 1997).

5- Kültürel etkisi: Değişim programına katılan öğrencilerin kültürel bilgilerinde artış gözlenmediği ancak kültürel değerlerde herhangi bir değişim olmadığı (Maiworm ve diğerleri, 1991) ifade edilmektedir. Ancak Cushner ve Mahon (2002) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin kültürel farkındalıklarının arttığı bulgusu elde edilmiştir.

Hareketlilik öğrencilerin farklı çevreleri ve ortamları tanımalarına, değişik kültürlerle tanışmalarına aracılık etmektedir. Bu sayede bireyin kültürel, sosyal ve akademik alanların yanı sıra bireysel gelişimine katkı sağlanmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin hoşgörülerini artmakta ve ayrımcılık ile ilgili olumsuz düşünceleri azalmaktadır. Hareketliliğin temelinde demokratik, çok kültürlü ve yaşanabilir ortamlar oluşturmak yatmaktadır.

Hareketlilik, AYA'nın en önemli unsurlarından birisi olarak görülmektedir. Bunun yanında AB ülkelerinin karşı karşıya olduğu en karmaşık süreçlerden birisidir. Çünkü hareketlilik her seviyede bireyi, kurumları ve toplumları etkilemektedir. Hareketlilik, değişim için itici bir güç olup, gelişmeyi sağlayacak, olumsuzlukları ve engelleri ortadan kaldıracak yollardan birisi olarak görülmektedir. AB için stratejik konumda olan çeşitliliğe açılan kapı hareketlilikten geçmektedir. Öğrenciye akademik, kültürel ve sosyal açıdan çeşitlilik katmaktadır. Aynı zamanda öğrenciyi Avrupa vatandaşı nitelikleri ile donatmakta ve uluslararası sahada istihdam imkânı sağlamaktadır. Hareketliliğe katılmış olan bireyler, karşılıklı etkileşim, bağlar ve işbirliğini geliştirerek üniversitelerin uluslararasılaşmasına katkı sağlamaktadır. Bu durum da yükseköğretim kurumlarının araştırma ve eğitim kalitesi için kaçınılmaz fırsattır. Çünkü çeşitlilik zenginliğin kaynağı, yenileşmenin gübresi ve kalite arayışı olarak algılanmaktadır. 2007 yılı verilerine göre öğrenci, öğretmen ve diğer personel hareketliliği istenen noktada değildir. Hareketlilik kapsamında alınan derslerin ve çalışmaların tanınma durumu en önemli sorunlardan birisi olarak görülmektedir. Hareketlilik programına katılmak isteyen ve bu konuda destek bekleyen oldukça fazla öğrenci vardır. Bu öğrenciler için kontenjan sınırlaması ve yabancı dil sorunu çözüm bekleyen konulardan bazılarıdır (ESIB, 2007).

Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği ile Türkiye’de örgün eğitim veren Erasmus Üniversite Beyannamesi (EÜB) sahibi bir yükseköğretim kurumunda kayıtlı öğrenciler 1 akademik yıl içinde 3–12 ay süre ile diğer bir Avrupa ülkesi EÜB sahibi yükseköğretim kurumunda değişim öğrencisi olma ve program dâhilinde yurt dışında kaldıkları süre için mali destek alma şansına sahip olmaktadır. Verilen mali destek geri istenmemekte, öğrencilerin bütün masraflarını karşılamak amaçlanmamakta, yalnızca hareketlilikten kaynaklanan ek masraflar karşılanmaktadır.

Avrupa Komisyonu tarafından hazırlanan “Higher Education in Europe 2009: Developments in the Bologna Process” isimli çalışmada AB Erasmus Programı’nın yaygınlığına rağmen, bu konudaki bilimsel çalışmaların yetersiz olduğu ifade edilmektedir. Öğrencilerin ve kurumların hareketliliğini etkileyen faktörler konusunda bilgi eksikliğine vurgu yapılmaktadır. Bologna süreci ile hareketliliğin ve uluslararasılaşmanın hız kazandığı ve hareketliliğin önündeki engellerin kaldırılmaya çalışıldığı ifade edilmektedir. Öğrencilerin katılımlarını ve cesaretlerini artıracak olan tedbirlerin başında bütçe imkânlarının artırılması, öğrencilere ve kurumlara finansal destek sağlanması gelmektedir. Bosna, Moldova, Polonya, Türkiye ve Ukrayna’nın hareketliliğe ayırdığı bütçenin yetersiz olduğu belirtilmektedir. Bunun yanında ülkelerin sosyo ekonomik durumları, seyahat ve konaklama şartları ve derslerin tanınma süreci hareketliliğin önünde duran olası engeller olarak sıralanmaktadır.

Erasmus Öğrenim Hareketliliği kurumlar arası anlaşmalar kapsamında yapılabilmektedir. Kurumlar, anlaşmalar çerçevesinde gidecek Erasmus öğrencilerini belirlemek üzere öğrencilerin başvuru şartları ve takvimi bir ilanla duyurulmaktadır. Hareketlilik faaliyeti yalnızca anlaşması olan bölümler arasında yapılabilmektedir. ABEGPMB, hareketlilik dönemi başlamadan önce seçilecek Erasmus öğrencileri için yıllık ulusal öncelikleri ve seçilebilmeleri için gerekli olan kriterleri belirlemektedir. Yükseköğretim kurumları ABEGPMB tarafından belirlenen seçim kriterlerine göre öğrencilerini seçmektedir.

Bir öğrenci Erasmus öğrenim hareketliliği faaliyetinden bütün yükseköğrenim hayatı boyunca yalnız bir defa faydalanabilir; staj hareketliliği faaliyetinden faydalanılmış olunması öğrenim hareketliliği faaliyetinden faydalanılmasına engel değildir. Her yıl Ulusal Ajans tarafından belirlenen kriterler açıklanmaktadır. Ancak Öğrenci Öğrenim Hareketliliği faaliyeti için genel kriterler şunlardır (URL-9):

- Lisans öğrencileri için asgari 2.00 / 4.00 (70/100) not ortalaması,
- Yüksek lisans ve doktora öğrencileri için asgari 2.50 / 4.00 (75/100) not ortalaması istenmektedir.

Başvuran öğrencilerin başarı notu hesaplanırken akademik ortalamalarının %50'si, yabancı dil bilgilerinin %50'si alınıp ve en yüksek puanlı öğrenciler seçilerek tercihlerine göre yerleştirilmesi yapılmaktadır. Yabancı dil düzeyini belirlemede kullanılacak yöntem, kurumun aynı kontenjan için başvuruda bulunan bütün öğrencileri için aynı kriteri kullanması kaydıyla, yükseköğretim kurumlarının kendilerine bırakılmıştır.

Öğrencinin Türkiye'deki yükseköğretim kurumunda alması gereken derslere karşılık, gideceği kurumda eş değer gelen dersler belirlenir ve alınan derslerin tanınırlığı öğrenci, öğrencinin kendi kurumu ve gideceği kurum arasında değişim dönemi öncesinde imzalanan Öğrenim Anlaşması (Learning Agreement) ile kayıt ve güvence altına alınır. Ders isimlerinin ve içeriklerinin bire bir aynı olması beklenmez. Çünkü ders içeriklerinin yüksek düzeyde benzeşmesi yeterlidir. Kurumların yetkilileri ve gidecek öğrenci tarafından atılması gereken imzaların tamamlanmış olduğu Öğrenim Anlaşması'nda yer alan derslerin tanınacağı Erasmus Üniversite Beyannamesi'nde taahhüt edilmiştir. Aksi takdirde, Avrupa Komisyonu tarafından beyannamenin iptal edilmesi söz konusu olmaktadır.

Ders seçimi yapılırken bir dönem için 30, bir yıl için 60 AKTS kredisi hedeflenmektedir. Öğrencinin, aldığı derslerin kredisinin 2/3'ü oranında kredi toplaması başarı hedefi olarak gözetmekte, başarılı sayılan öğrenciler Türkiye'ye döndüklerinde eğitimlerinin yurt dışında geçirdikleri dönemlerini Türkiye'de geçirmiş gibi sayılmaktadır. Başarısız sayılan öğrenciler, eğitimlerine Erasmus öğrencisi olmadan evvel kaldıkları yerden devam etmekte ancak başarılı oldukları derslerin kredi toplam karşılığı kadar derslerden muaf olmaktadır.

Erasmus öğrencileri Türkiye'de öğrencisi oldukları üniversiteye kayıtlarını yaptırmakta, yurt dışında geçirecekleri süre için öğrencilerin kayıt dondurması söz konusu olmamaktadır. Kayıt ve harç ücretleri öğrencilerin kayıtlı oldukları kendi kurumlarına yatırılmakta, gidilecek kuruma herhangi bir kayıt veya harç ücreti ödenmemektedir. Ancak gidilecek kurum, kendi öğrencilerinden talep ettiği kayıt ve



harç ücreti harici küçük meblağlı ödemeleri Erasmus öğrencilerinden talep edebilmektedir. Öğrenci Değişimi için gerekli belgeler şunlardır (URL-9):

- İkili anlaşma
- Öğrenim anlaşması
- Öğrenci bilgi formu
- Öğrenci ile imzalanacak sözleşme
- Hibenin ödendiğine dair belge
- Erasmus Öğrenci Beyannamesi
- Not dökümü
- Katılım sertifikası

AB sürecinde, ister dil boyutu olsun ister kültürel ve sosyal alanlar olsun uluslararası etkileşimin en yoğun yaşandığı alanlar eğitimle yakından ilgili alanlardır. Bu alanlarla ilgili olarak, AB'nin ve Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programı'nın hedeflerinin gerçekleşme düzeyinin belirlenmesi ve değerlendirilmesi hem yerel eğitim politikası hem de Avrupa Komisyonu'nun belirlediği eğitim politikalarına yardımcı olmaktadır. Çünkü program geliştirmenin en önemli ögesi değerlendirmedir. Herhangi bir programın uygulama öncesi hedeflerinin belirlenmesi ve uygulama sürecinde veya sonunda hedeflere ulaşıp ulaşılmadığının değerlendirilmesi gerekmektedir. AB bünyesinde yer alan programların ve uygulamanın parçası olan yerel programların alınan geribildirimlerle gözden geçirilmesi ve geliştirilmesi program geliştirmenin konusudur. Bu bağlamda program geliştirme ve değerlendirme ilişkisini ortaya koymakta fayda vardır.

### **2.1.5. Program Geliştirme ve Değerlendirme**

Program geliştirme en genel anlamıyla eğitim programlarını tasarlama, uygulama, değerlendirme ve değerlendirme sonucu elde edilen veriler doğrultusunda programı yeniden düzenleme sürecidir (Erden, 1998). Tanımdan da anlaşılacağı gibi, program geliştirme süreklilik isteyen ve birbirini tamamlayan çalışmalar bütünüdür.

Demirel (2004) program geliştirmeyi, “eğitim programının hedef, içerik, öğrenme öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü” olarak tanımlamaktadır.

Varış (1996)’a göre program geliştirme, gerek okul içinde gerek okul dışında, milli eğitimin ve okulun amaçlarını etkin bir şekilde gerçekleştirmek üzere düzenlenen içerik ve etkinliklerin uygun yöntem ve tekniklerle geliştirilmesine yönelik koordine çabaların tümüdür.

Program geliştirme; hedefler, kapsam, işleyiş ve değerlendirme ile ilgili alınması gereken çeşitli kararları içeren karmaşık bir girişimdir. Program geliştirme hangi temanın, biçimin ve işlevin programa konu olacağına dayalı bir süreçtir. Program geliştirme sürecine kimlerin dâhil olacağı, hangi kararların alınması gerektiği, kararların nasıl uygulanacağı, hangi glerin program geliştirme sürecini başlatacağı ya da engelleyeceği ve sonuçlarını etkileyeceği sorularının cevabı program geliştirmenin temelini oluşturmaktadır (Kkhmet, 2002).

Program geliştirme yaklaşımları arasında günümüzde hala geçerliliği olan modellerden birisi Tyler modelidir. Tyler bu modelde ortaya koyduğu dört probleme cevap arayarak programın öğelerini belirler. Okulun hangi eğitim amaçlarına ulaşması gerektiği, öğrencilere hangi yaşantıların sunulması gerektiği, bu yaşantıların nasıl düzenlenmesi gerektiği ve bu amaçlara ulaşıldığının nasıl anlaşılacağı Tyler modelinin temelini oluşturur. Tyler’ın modelinde program öğeleri; hedefler, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme dir (Ornstein ve Hunkins, 1988).

Diğer bir yaklaşımda ise program uygulayıcılarının program geliştirme sürecine dâhil olması gerektiğini savunan Taba (1962), program geliştirme sürecine ihtiyaç analizini de ekleyerek program geliştirme sürecine yeni bir boyut kazandırmıştır. Taba’nın modelinde yedi önemli adım vardır: (1) ihtiyaçların teşhisi, (2) hedeflerin oluşturulması, (3) kapsamın seçimi, (4) kapsamın düzenlenmesi, (5) ğrenme yaşantılarının seçimi, (6) ğrenme faaliyetlerinin seçimi, (7) değerlendirme ve değerlendirme araçlarıdır.

Değerlendirme, geniş bir perspektifte bir eğitim programı hakkında kararlar almak için bilgi toplama ve kullanma olarak tanımlanabilir (Stufflebeam, 1971)

Eğitimde değerlendirme bir ölçütün tanımlanması, açıklanması ve uygulanması ve bu ölçüte dayanarak değerlendirmenin nesnel değerine, kalitesine, faydasına, verimliliğine ve önemine karar vermektir (Worthern ve diğerleri 1997).

Ölçme ya da gözlem verilerini, uygun ölçütlerle karşılaştırmak suretiyle, bazı değer hükümlerine ulaşmaktır. Değerlendirme bir yorumlama işidir. Bunun için de yorumlanacak verilere ve bunların yorumlanmasını sağlayacak ölçütlere (dayanaklar) gerek vardır. Aynı zamanda programda planlanan unsurların programın hedeflerini işaret edip etmediği, bu hedeflere ulaşıp ulaşamadığı, eğer ulaşıldıysa ne oranda olduğu ve öğrencilerin ne kadarının ulaştığı da değerlendirmenin tartışma konularıdır. Eğitimciler değerlendirmenin sonucunda beklenen hedeflere ulaşmanın yanında programın nasıl çalıştığı, öğrencilerin başarısını arttırmak ve kendi öğrenmelerine dâhil etmek ve programı daha iyi bir hâle getirmek için seçeneklerin ve yolların olup olmadığı konusunda da yakından ilgilenmektedirler (Ornstein ve Hunkins, 1988).

Değerlendirme, programın uygulanmadan önceki kuvvetli ve zayıf yönlerini ve uygulamadan sonraki sonucun verimliliğini teşhis etmeye hizmet eder. Programın kuvvetli ve zayıf yönleri ile ilgili veri toplamının amacı programcıların ya programın gözden geçirilmesine, mukayese edilmesine, sürdürülmesine ya da bitirilmesi konusunda karar vermeye yardımcı olmaktadır (Stufflebeam, 2002).

Ertürk (1998) ise, değerlendirmenin sürekliliğine vurgu yaparak, program unsurlarının uygulandıkça getirecekleri sonuçlar ışığında değerlendirilmesi gereğini ve sürekli bir kalite kontrol zorunluluğu olduğunu belirtmektedir.

Kirkpatrick'e (2006) göre değerlendirmenin genel nedenleri, programın etkinliğinin belirlenmesi ve geliştirme yollarının açığa çıkarılması olarak ifade edilmektedir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

- Konu katılımcıların ihtiyaçlarını ne derecede karşılamaktadır?
- Öğretici en iyi donanıma sahip midir?
- İlgileri ve öğrenmeleri canlı tutacak, istenen tutum, bilgi ve yetenekleri kazandıracak etkili metotlar kullanılmakta mıdır?
- Sunulan imkânlar tatmin edici midir?
- Program, katılımcılara uygun hazırlanmış mıdır?
- Kullanılan araçlar ilgileri çekecek ve iletişimi geliştirecek nitelikte midir?

- Programın koordinasyonu, tatmin edici düzeyde midir?
- Programı geliştirmek için ne yapılabilir?

Bilim adamlarının yapmış olduğu bu tanımlar, program geliştirmenin program değerlendirme ile iç içe olduğunu göstermektedir. Program geliştirmenin dört öğesinden bahsetmek mümkündür (Demirel, 2000):

1. Hedef kazanımlar: Niçin sorusuna cevap aranır.
2. İçerik: Ne sorusuna cevap bulunmaya çalışılır.
3. Süreç: Nasıl sorusu cevaplanır.
4. Değerlendirme: Ne kadar sorusuna cevap aranır.

Değerlendirme, eğitim sisteminin en önemli öğelerinden biridir ve sistemin devamlılığı için önemli veriler sağlar. Eğitimde değerlendirme türleri ve zamanda yapılan değerlendirmelerin amaçlarını da ortaya koymayı amaçlayan Baykul'a (2001) göre değerlendirmenin nedenleri şunlardır:

- a) Öğretim programının değerlendirilmesi,
- b) Öğretimin etkinliğinin değerlendirilmesi,
- c) Öğrenme eksikliklerinin saptanması,
- d) Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin saptanması,
- e) Öğrenci başarısının değerlendirilmesi.

Yapılan değerlendirmeler bilgi verici olmasının yanı sıra yapılan doğru ölçmeler ve değerlendirmeler sistemin beslenmesini ve devamlılığını sağlamaktadırlar. Bu devamlılık aynı zamanda başarılı bir eğitim ürününe ulaşma hedefini gerçekte yolda yol gösterici rol oynamaktadır.

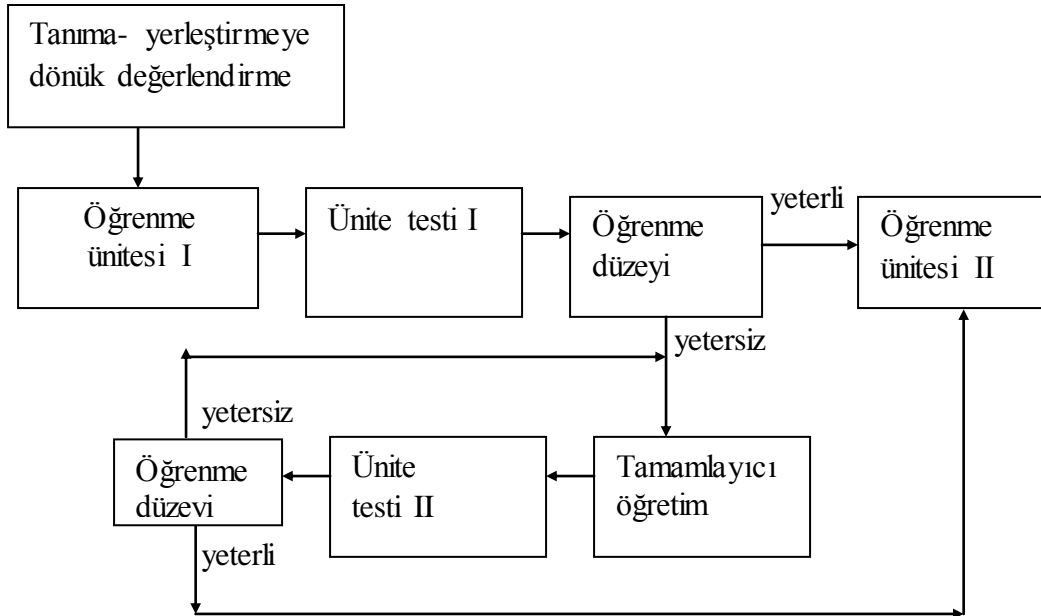
Eğitimde değerlendirme türleri çok çeşitli olup değerlendirme sınıflamaları amaca göre çeşitlilik göstermektedir. Programa girişte, süreçte ve çıkışta yapılan değerlendirme ölçütlerine göre, tanıma-yerleştirmeye dönük değerlendirme, biçimlendirme-yetiştirmeye dönük değerlendirme ve değer biçmeye dönük değerlendirme olarak isimlendirilebilir. Bu değerlendirme çeşitleri kısaca şöyle açıklanabilir:

### a) Tanıma-yerleştirmeye dönük değerlendirme

Öğretim sürecinde öğrencileri öğrenme düzeylerine göre gruplama durumu ile ilgili olan tanıma-yerleştirmeye dönük değerlendirme, öğrenciler arasındaki farklılığın göz önünde bulundurularak öğretim yapılmasına imkan verir. Bu değerlendirme, oluşturulan grupların düzeylerine uygun hedef, strateji, yöntem ve teknik seçiminde öğretmene yardımcı olur. Programa başlamadan önce, ön koşul niteliğindeki bilişsel davranış, duyuşsal özellik ve devinışsel becerilerini tanılamak için yapılan bu değerlendirme süreci, hem ön öğrenmeleri yoklamakta hem de öğretimin planlanmasına katkıda bulunmaktadır (Taşdemir, 2005).

### b) Biçimlendirme-yetiştirmeye dönük değerlendirme

Program sürecinde yapılan değerlendirmedir. Bu süreç içinde öğrencilerin öğrenme güçlüklerini ortaya çıkarmak ve gerekli düzeltmeleri yapmak için yapılan değerlendirmelerdir (Demirel, 2000). Amacı, sürüp giden öğretim faaliyetlerinin o zamana kadar ki öğrenme eksik ve yetersizliklerini belirleyecek, gerekli yetiştirici faaliyetlere yer vermek ve varsa eksikleri gidererek öğrencilerin tam öğrenmelerini sağlamaya çalışmaktır. Biçimlendirme – yetiştirme maksadı ile yapılacak değerlendirme süreci Şekil 2.1’de verilmiştir.



Şekil 2.1: Biçimlendirmeye – Yetiştirmeye Dönük Değerlendirme Modeli (Tekin, 1987; Taşdemir, 2005).

### **c) Değer Biçmeye Dönük Değerlendirme**

Program çıkışında yapılan değerlendirmedir. Programın sonunda öğrencilerin kazanılmış bilişsel davranış, duyuşsal özellik ve devinişsel becerilerini ölçmeye yarayan değerlendirme türüdür. Öğretim sürecinin ortalarında ve sonlarında yapılan ölçmelerle öğrenci hakkında kararlar alınır. Öğrenci kapasitesini ve yeterliliğini belirlemeyi hedefleyen bu tür değerlendirmelere dayanak teşkil edecek olan ölçmeler belirli niteliklere sahip olmalıdır. Bu nitelikler; geçerlilik, güvenilirlik, kullanılabilirlik, objektiflik, kapsamlılık ve ayırt edicilik özellikleridir. Bu değerlendirme sonunda başarı ya da başarısızlık salt öğrenciye ait değil aynı zamanda öğretmen, kurum ve öğretim programının başarısı ya da başarısızlığını da ortaya koyar (Demirel, 2000).

Program geliştirme çalışmalarının vazgeçilmez unsurlarından birisinin de değerlendirme olduğu ifade edilmektedir. Bu nedenle değerlendirme modellerinin neler olduğunun, bu modellerin odak noktalarının belirlenmesinde fayda vardır.

#### **2.1.6. Program Değerlendirme Modelleri**

Değerlendirme 21. yüzyılda sıkça kullanılan bir kavram olmasına karşın düzenli değerlendirmenin aslında uzun bir tarihi vardır (Ornstein ve Hunkins, 1988). Zaman içerisinde program geliştirme uzmanları farklı değerlendirme modelleri kullanmış olup, program değerlendirme modelleri büyük ölçüde program geliştirme yaklaşımlarına göre farklılık göstermektedir. Farklı görüşler, program değerlendirme hakkındaki felsefe ve inançlardan kaynaklanmaktadır. Program geliştirmedeki çeşitlilik nedeniyle program değerlendirme modelleri içinden tek bir model önermek mümkün değildir. Program değerlendirme araştırmalarında araştırmacılar kendi amaç ve koşullarına en uygun modeli seçebilir ya da bu modellerden yararlanarak yeni bir model geliştirebilirler (Erden, 1995).

Benimsenen değerlendirme modeli ile kabul edilen program veya projenin amaçlarının örtüşmesi ve tamamlayıcı nitelikte olması gerekmektedir. Aksi takdirde bu iki model arasında uyumsuzluk ve çarpıklık meydana gelebilir (Stufflebeam, 2002).

Worthern, Sanders ve Fitzpatrick (1997) değerlendirme yaklaşımlarını altı grupta toplamıştır:

• Hedef yönelimli değerlendirme yaklaşımları (Objectives-oriented approaches): Odak noktası, hedefleri tanımlamak ve bu hedeflere ne derece ulaşıldığına karar vermektir.

• Yönetim yönelimli değerlendirme yaklaşımları (Management-oriented approaches): Yönetimle ilgili karar vericilerin bilgi ihtiyaçlarını tanımlamayı ve bu ihtiyaçları karşılamayı amaçlar.

• Müşteri yönelimli değerlendirme yaklaşımları (Consumer-oriented approaches): Ürünleri ya da hizmetleri seçme durumunda olan müşteriler tarafından kullanılmak üzere, ürünler hakkında değerlendirme bilgisi geliştirmeyi merkeze alır.

• Uzmanlık yönelimli değerlendirme yaklaşımları (Expertise-oriented approaches): Değerlendirilecek olan her türlü çabanın kalitesi hakkında yargıda bulunmak için direk olarak profesyonel uzmanlıktan faydalanmayı düşünür.

• Rakip yönelimli değerlendirme yaklaşımları (Adversary-oriented approaches): Lehinde ya da aleyhinde olmak üzere farklı değerlendirme uzmanlarının görüşleri değerlendirme işleminin odak noktasıdır.

• Katılımcı yönelimli değerlendirme yaklaşımları (Participant-oriented approaches): Değerlendirme işlemi için değerleri, ölçütleri, ihtiyaçları ve verileri belirlemede değerlendirilen programın paydaşlarının katılımını merkeze alır.

Stufflebeam (2002) ise değerlendirme yaklaşımlarını 4 kategoride ve 22 yaklaşım altında toplamıştır. Program modeli, araştırmacı ve hedefe göre değerlendirme modelinin değişebileceğini, sabit bir modelden bahsetmenin mümkün olmadığını belirten Stufflebeam değerlendirme yaklaşımları gruplara ayrılırken şu ölçütleri göz önünde bulundurmuştur:

- 1- Değerlendirmenin organizasyonu
- 2- Değerlendirmenin ana hedefi
- 3- Yöneltilen soruların kaynağı
- 4- Değerlendirmede kullanılacak soru çeşidi
- 5- Uygulanacak olan tipik metot
- 6- Kavramların önde gelen savunucuları
- 7- Değerlendirmeyi geliştiren kişiler

8- Değerlendirmenin ne zaman kullanılacağına ilişkin anahtar kavramlar

9- Yaklaşımların güçlü yanları

10- Yaklaşımların zayıf yönleri

Yukarıda sözü edilen kriterler doğrultusunda Stufflebeam (2002) 21. yüzyılın değerlendirme modellerinin temelleri konulu çalışmasında değerlendirme modellerini şu şekilde sıralamıştır:

**1. Sözde Değerlendirmeler (Pseudoevaluations)**

- Halkla ilişkilerden ilham alan çalışmalar (Public Relations-Inspired Studies)
- Politik kontrollü çalışmalar (Politically Controlled Studies)

**2. Soru veya Metot merkezli Değerlendirmeler (Questions/ Methods-Oriented)**

- Hedef temelli değerlendirmeler (Objectives-Based Studies)
- Hesap verme değerlendirmesi (Accountability, Payment By Results Studies)
- Objektif değerlendirme (Objective Testing Programs)
- Katma değerli ürün değerlendirmesi (Outcomes Evaluation, Value-Added Assessment)
- Performans testleri (Performance Testing)
- Deneysel çalışmalar (Experimental Studies)
- Yönetim bilgi sistemleri (Management Information Systems)
- Fayda-maliyet analiz yaklaşımı (Benefit-Cost Analysis Approach)
- İşitilenleri değerlendirme (Clarification Hearing)
- Durum değerlendirmeleri (Case Study Evaluations)
- Eleştiri ve uzmanlık (Criticism and Connoisseurship)
- Program teori temelli değerlendirme (Program Theory-Based Evaluation)
- Karma metotlu değerlendirmeler (Mixed-Methods Studies)



### 3. Gelişim veya sorumluluk temelli değerlendirmeler

- Karar veya sorumluluk merkezli çalışmalar (Decision/accountability-Oriented Studies)
- Tüketici merkezli değerlendirmeler (Consumer-Oriented Studies)
- Akreditasyon veya sertifika değerlendirmesi (Accreditation/Certification Approach)

### 4. Sosyal hizmetler veya savunma merkezli değerlendirmeler

- Müşteri merkezli veya yanıtlamalı değerlendirmeler (Client-Centered Studies or Responsive Evaluation)
- Yapısalcı Değerlendirme (Constructivist Evaluation)
- Demokratik değerlendirme (Deliberative Democratic Evaluation)
- Kullanım odaklı değerlendirme (Utilization-Focused Evaluation)

Ayrı bir çalışma alanı olan değerlendirme modelleri konusunda Uşun'un (2009) yapmış olduğu literatür taramasında 35 değerlendirme modeli incelenmiş ve detaylı bir sınıflama yapılmıştır. Aşağıda değerlendirme modelleri hakkında genel bilgiler sunulmuş ancak Stufflebeam'in geliştirmiş olduğu ve bu çalışmanın değerlendirme modeli olarak alınan CIPP modeli konusunda ayrıntılı inceleme yapılmıştır. Uşun (2009) tarafından yapılan sınıflamaya göre belli başlı değerlendirme modelleri şunlardır:

**1. Geleneksel Değerlendirme Modeli:** Bilimsel yöntemlerin program değerlendirmelerine uygulanması sonucu geleneksel değerlendirme modeli ortaya çıkmıştır. Geleneksel değerlendirme; değerlendirmeciden objektif ve tarafsız olmasını ve sonuca odaklanmasını istemektedir.

**2. Tyler'in Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli:** Bu modelde değerlendirmenin amacı, bir eğitim programına verilen bilgilerin değerlendirilmesinden çok, programın hedefleri arasında bir karşılaştırma yapmaktır. Tyler'in programın hedeflerini ön planda tutma yaklaşımı, birbirini etkileyen öğrenme sistemlerinin tasarımları da dâhil olmak üzere eğitimin birçok yönlerini etkilemiştir. Hedeflerin tanımlanması, hemen hemen tüm öğretim tasarımı modellerinde temel bir etkidir.

**3. Sistemlere Dayalı Değerlendirme Modelleri:** Bu modeller, özellikle hangi değerlendirme sorularının, kime, ne zaman ve nasıl sorulacağını belirlemek açısından fayda sağlamaktadırlar.

**3.1. Stufflebeam (CIPP) Modeli:** Program değerlendirmede oldukça yaygın bir biçimde kullanım alanı bulan yönetim modellerinden birisi de Stufflebeam'in orijinal sistemlere dayalı CIPP modelidir. Bu modelin dört temel aşaması şunlardır: 1)Koşullar ve çevrenin değerlendirilmesi; 2) Girdinin değerlendirilmesi; 3)Sürecin değerlendirilmesi; 4) Ürünün değerlendirilmesi.

**3.2. Dick ve Carey Modeli:** Bu modelin her aşamasında değerlendirme ölçütlerini, öğretimin tasarım ve uygulama aşamalarında kullanılan öğrenme teorileri ve prensipleri oluşturmaktadır. Bu ölçütler kullanılarak, mevcut eğitimi değerlendirmek ve sorgulamak için programı dışarıdan değerlendirenler (external evaluators) tarafından birtakım yeni kurallar ortaya konulabilir.

**4. Katılımcı Değerlendirme Modelleri:** İlgili literatürde yer alan katılımcı değerlendirme modelleri şunlardır:

- 4.1. Paydaşlara dayalı değerlendirme (Stakeholder-based evaluation)
- 4.2. Yetkilendirme değerlendirmesi (Empowerment Evaluation)
- 4.3. Kendi kendine değerlendirme (Self-Evaluation)

**5. Pragmatik Değerlendirme Modelleri:** Son zamanlarda ilgili literatürde sıklıkla adından söz ettiren program değerlendirme modellerinden bir tanesi de pragmatik değerlendirme modelidir. Pragmatik program değerlendirme modeli, ikili tartışmalara girilmemesi, hatta bu tartışmalarda ortaya çıkan zıt yaklaşımların birbirleri ile uzlaştırılması gerektiği düşüncesini savunan bir program değerlendirme modelidir.

**6. Gerçekçi Değerlendirme Modeli:** Bu modelin önde gelen savunucuları olan Mark, Henry ve Julnes realizmin (gerçekçiliğin) doğuşu adını verdikleri bu pragmatik modelin kuramsal temelini ortaya koyarak, söz konusu modelin geçerliliğinin artmasında önemli rol oynamışlardır.

**7. Deneysel Değerlendirme Modelleri:** Program değerlendirme modelleri arasında yaygın bir biçimde kullanım alanı olan deneysel değerlendirme modelinden, eğitim ve öğretim etkinliklerinde de değerlendirme ve araştırmaya yönelik olarak oldukça yararlanılmaktadır. Campbell, Stanley, Rossi, Freeman, Tate, House, Fitz-

Gibbon, Morris, Gage ve Scarag deneysel değerlendirme modelinin tanınmış temsilcileri arasında yer almaktadırlar.

**8. Patton'un Niteleyici Değerlendirme Modeli:** Patton, programı uygulamaya koyma sürecinde yer alan değişkenlikleri incelemek için niteleyici yöntemlerin oldukça faydalı olduklarını, ayrıca, biçimlendirici değerlendirme yapmak amaçlanıyorsa; örneğin bir program ya da ürün geliştirmeye odaklanılmışsa niteleyici yöntemlerin, özellikle de gözlemlerin önemini vurgulamıştır.

**9. Yararlanmaya Odaklı Değerlendirme Modeli:** Bu model programın paydaşlarının tüm aşamalarında olmasa da değerlendirmenin birçok aşamasında sürece oldukça önemli katkılar sağladıklarını savunur. Karar vericilerinin gereksinimleri ve değerlendirmenin yararını arttırmada bu gereksinimlerinin nasıl karşılanacağını açıklayıcı bir nitelik taşıyan bir modeldir.

**10. Stake'in Yanıtlamalı Program Değerlendirme Modeli:** Stake, yanıtlamalı değerlendirmeye yönelik yöntemlerin değerlendirmede paydaşlarca düzenlendiğini ileri sürmüştür. Dolayısıyla da bu yöntemlerin bazen doğacı ya da olağanüstü nitelikte olmaları da gayet doğaldır. Bu modelin anahtar özelliği paydaşların sorunlarını, dillerini, çevresel koşullarını ve standartlarını vurgulamaktır. Paydaşlar bir programdan etkilenen farklı insanlar olarak tanımlanırlar. Bu kişiler; yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler, ebeveynler, toplum üyeleri, program geliştiriciler ve kaynak sağlayan temsilcilerdir.

**11. Çoklu Yöntemlerle Değerlendirme Modeli:** Mark ve Shotland tarafından geliştirilen bu birleştirme üzerine kurgulanmıştır. Bu model seçici bir yaklaşım olup öğretimsel girdi, işlem ve çıktıları değerlendirmek için sadece kural ve prensipler dizisinden oluşan bir değerlendirme modeli yeterli değildir. Öğelerin bütünleştirilmesi ön plana çıkmaktadır.

**12. Post-modern Değerlendirme Modeli:** Post-modern görüş açısının eğitim teknolojisindeki başarısız olarak nitelendirdikleri bazı yeniliklerin (sinema filmleri, televizyon, programlı öğretim, eğitim-öğretim sistemleri tasarımı, bilgisayara dayalı eğitim ve bireysel öğretim vb.) her birisinde gizli politik gündemleri açığa çıkarması gerektiğini ileri sürmüşlerdir. Etkileşimli öğrenme sistemleri tasarımcıları Cuban ve Postman gibi eğitim teknolojisinin eleştirisini yapmalı, motivasyon kaynaklarını ve bu

yöntemleri tekrar tekrar incelemeli, tasarlamış oldukları programlar ve ürünlere yönelik alternatif bakış açıları geliştirmelidirler.

**13. Katılımcı Yönlendirmeli Değerlendirme Modelleri:** Bu modeller üç grupta ele alınabilir:

- Parlett ve Hamilton'un Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli
- Wolf'un Muhalif (Adversial) Değerlendirme Modeli
- Quba ve Lincoln'un Dördüncü Nesil Yapılandırıcı Değerlendirme Modeli

**13.1. Parlett ve Hamilton'un Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli:** Aydınlatıcı değerlendirme yeni bir programın nasıl işlediğini, farklı okullarda etkilenme şekillerini ve her bir okuldaki uygulama farklılıklarını, olumlu ve olumsuzluklarını, öğrencilerin akademik, teknik ve mesleki ve diğer gelişimlerini nasıl etkilediğini inceler ve ortaya çıkarmayı amaçlar. Programa yönetim, öğrenci ve öğretmen katılımları, doküman, araç-gereç ve diğer kaynakların ne kadar destek verdikleri tespit edilmeye çalışılır.

**13.2. Wolf'un Karşıt (Adversial) Değerlendirme Modeli:** Yasal paradigmayı program değerlendirmeye uyarlamış olan bu modellerde, programın sonuçlarının iki görüşünü temsil eden iki tane değerlendirici ekip tarafından toplanan veriye bağlı olarak durum analizi yapılmaktadır. Bundan sonraki aşamada ise, hangi tarafın daha iyi bir örnek olay sergilediğine ve daha iyi bir yönetim gösterdiğine bilirkişiler tarafından karar verilmektedir.

**13.3. Quba ve Lincoln'un Dördüncü Nesil Yapılandırıcı Değerlendirme Modeli:** Guba ve Lincoln'un Dördüncü Nesil Değerlendirmesi adını verdikleri bu model nitel yapılandırıcı görüşü en iyi karakterize eden modellerin başında gelmektedir. Guba ve Lincoln, sosyal sorunların kesin çözümlerini gerçekten etkileyebilecek değerlendirme olanaklarına karşı şüpheci bir tutum içerisinde olmuşlar ve genelleştirilmiş açıklamalar yerine yerel anlayışın geçmesini önermişlerdir.

**14. Mac Donald'ın Bütüncül Değerlendirme Modeli:** Bu modelde öğretimin yapıldığı okul ve sınıflarda olayın (fenomen) oluşumu deneysel olarak araştırılır. Mac Donald, Stufflebeam'in karar vermeye dayalı modelinden bağımsız, fakat onunla karşılaştırmalı olarak rasyonel bir normatif karar verme modeli üzerinde çalışmıştır. Ona göre değerlendirme; tayin edilmiş çerçevede algılanan, elde edilen ve iletişimi

yapılan bilginin sürecidir ve eğitim kararlarını vermeye rehberlik eder. Değerlendirmede programın içeriğinde bulunan bütün unsurların ve etkili olan bütün dış faktörlerin hesap edilmesi gerekir.

**15. Toplam Kalite Değerlendirme Modeli:** Bu modelde öğretim süreçleri, program unsurları, öğretmen, öğrenci, yöntem-teknikler, program süreçlerini etkileyen toplumsal faktörler, çevresel faktörler, etkinliklerin temelleri, teorileri, ürünleri ve diğer ilgili etkenler değerlendirmeye alınır. Burada bir sistem yaklaşımı kullanılarak bütün unsurların etkileşim şekilleri, ilişkileri, ilkeleri ve nitelikleri ortaya çıkarılır. Değerlendirme bir araştırma süreci olarak düşünülür. Bu anlamda öğrenme öğretme faaliyetleri ile ölçme ve değerlendirme el ele gitmek zorundadır.

**16. Niteliksel/Antropolojik Değerlendirme Modelleri:** Bu modeller üzere üç gruba ayrılabilir: Stake'in Uygunluk Modeli, Scriven'in Hedefsiz Değerlendirme Modeli, Eisner'in Eğitsel Eleştiri Değerlendirme Modeli

**16.1. Stake'in Uygunluk (Countenance) Modeli:** Robert Stake tarafından 1967 yılında geliştirilmiştir. Değerlendirmenin iki yüzü vardır: Tasvir etme ve karar verme. Değerlendirmede iki tür veri toplanır: Değerlendirmecinin tasviri gözlemleri ve değerlendirilecek faaliyetlerle ilgili uygun ölçütlerin listesi. Sonunda iki veri mukayese edilerek, hedeflenen amaçlara ulaştırmaya uygunluk açısından farklar yorumlanır. Değerlendirme tartışmasında Robert Stake, düzenli ve düzensiz değerlendirmeyi birbirinden ayırır. Stake, değerlendirmeye dayalı bilgilerin girdi, süreç ve çıktı olarak üç boyutta düzenlenebileceğini belirtmiştir.

**16.2. Scriven'in Hedefsiz Değerlendirme Modeli:** Michael Scriven tarafından 1972'de geliştirilmiştir. Tümevarım yoluyla değerlendirme olarak nitelendirilebilir. Bu model programın çıktılarını inceler ve bunların istenen hedeflere uygun olup olmadığını anlamaya çalışır. Bu model, bir programın istenilen sonuçlarından çok, gerçek sonuçları üzerinde odaklanmaktadır. Hedefsiz değerlendirme modelinde, değerlendiricinin program ekibi ve yöneticileriyle çok az bir bağlantısı vardır ve ayrıca değerlendirici programın amaç ve hedeflerinden de habersizdir.

**16.3. Eisner'in Eğitsel Eleştiri Değerlendirme Modeli:** Bu model, 1975 yılında Eisner tarafından geliştirilmiştir. Eğitsel eleştirici modeli diğerlerinden farklı olarak niteliksel incelemeye ağırlık vermektedir. Bu modelde yeni bir program uygulandıktan sonra, programın niteliksel sonuçları hakkında bilgi toplanması söz

konusudur. Eisner program değerlendirmeyi güzel sanatlardaki değerlendirmeye benzetmektedir. Eleştirme yeteneğine sahip kişiler tarafından benzer şekilde değerlendirilebilir. Modelin betimleme, yorumlama ve değerlendirme olmak üzere üç temel boyutu vardır.

**17. Metfessel-Michael Değerlendirme Modeli:** 1960'ların sonlarında Metfessel ve Michael değerlendirme sürecini sekiz adımda açıklamışlardır: değerlendirme uzmanları, eğitim dünyasındaki öğretmenler, yöneticiler, öğrenciler ve sıradan vatandaşların dolaylı ya da doğrudan değerlendirmede yer almasını sağlamalı; genelden özele doğru aşamalı olarak sıralanan hedeflerin yoğun paradigmasını geliştirmeli; ikinci maddede oluşturulan özel hedefleri programda uygulanabilir bir biçime dönüştürmeli; belirlenen hedeflerin dışında programın etkililiğini bireyler üzerinden ölçebilecek ölçme araçları geliştirmeli; programın uygulandığı sürece, test ve diğer uygun araçlar kullanarak düzenli gözlemler yapmalı; toplanan bilgileri analiz etmeli; programı felsefi anlamda değerlendirebilmede kullanılacak standartlar ve değerleri açıklamalıdır. Toplanan bilgilere dayanarak programın ileriye yönelik uygulanabilirliği konusunda öneriler geliştirmek söz konusu olur. Programın temellerinden olan genel hedefler, özel hedefler, yaşantılar ve araç-gereçlerin genel değerlendirmesi yapılmalıdır.

**18. Provous'un Farklar Yaklaşımı İle Değerlendirme Modeli:** Malcolm Provous tarafından geliştirilen bu model sistem yönetimi kuramına dayalı değerlendirmeyi beş evreye ve dört bileşene ayırır. Bu dört bileşen; Program standartlarını belirleme, Program uygulamasını belirleme, uygulama ile standartları karşılaştırma ve uygulama ile standartlar arasında bir farklılığın olup olmadığını belirlemedir. Farklılıklar mevcut olduğunda karar vericiler karar vermede anahtar konumundadır.

**19. Bennet'in Program Değerlendirme Modeli:** Bennett program değerlendirme modelinde, neyin değerlendirileceği sorusunun yanıtı genel olarak program sonuçları ve programda kullanılan bilgi dağıtım yöntemlerinin etkinlik dereceleri olmaktadır. Program sonuçlarının değerlendirilmesinde Bennett modelinde yer alan her bir aşamayla ilgili sonuçlar başlangıçta aynı aşamalar için belirlenen hedeflerle karşılaştırılır. Program değerlendirme işlemi için kullanılacak veriler değişik yollarla sağlanabilmektedir. Bunların belli başlıları yüz yüze anket, mülakat, posta yoluyla anket ve telefon yoluyla veri toplamadır.

**20. Tüketici-Odaklı Model:** Tüketicinin rekabet halindeki program veya ürünlerden birisini seçmesinde yardımcı olmayı amaçlayan bir program değerlendirme modelidir. “Tüketici Raporları” bu program değerlendirme modeli için iyi bir örnek oluşturmaktadır.

**21. Uzman/Akreditasyon Modeli:** Uzman/Akreditasyon modeli programın niteliği hakkında yargıda bulunmak için bir uzmanın görüşüne başvurulması gerektiğini savunan bir program değerlendirme modelidir. Bu modelin temel amacı, programın niteliğini profesyonel bir bakış açısıyla inceleyip, değerlendirmektir.

**22. Teori-merkezli Program Değerlendirme Modeli:** Metodolojik konulardan çok teorik konulara önem veren bir program değerlendirme modelidir. Modelin temel amacı, program mantığı veya teorisini, program gelişimi ve etkisini anlamaya yönelik bir değerlendirmenin temeli olarak kullanmaktır. Teori-merkezli Program Değerlendirme Modelinde şu temel sorulara cevap aranır: a) Program nasıl çalışmalıdır? b) Programın geliştirilmesi ve uygulanmasının temelinde yer alan varsayımlar nelerdir?

**23. Örgütsel Öğrenme Modeli:** Değerlendirme, bazı değerlendirmeciler tarafından iş yerinde öğrenmeyi hızlandırıcı bir etkinlik olarak kabul edilmektedir. Örgütsel Öğrenme Modeli’ne göre program değerlendirme, kuruluş üyelerinin katıldığı ve değerlendirme konularının çevresinde gelişen sosyal bir etkinlik olarak tanımlanmaktadır. İş yerinde öğrenme açısından geniş bir uygulama alanı bulunan bu modelde kişilerin, çalışma ekiplerinin ve örgütlerin genel bilgi ve öğrenme ihtiyaçlarının neler olduğu belirlenmeye çalışılır.

**24. Karakutu (Black Box) Program Değerlendirme Modeli:** Program girdisini dikkate almadan program çıktısını inceleyen, ürüne dayalı bir program değerlendirme modelidir. Amaç programın etkilerini belirlemektir. Programın amaçlarına ulaşp ulaşmadığını ortaya koyar. Bir şeyin etkili veya etkisiz olma nedenlerini dikkate almaz.

**25. Grup Değerlendirme Modeli:** Grubun başarı veya başarısızlığının bileşimi olan bir görüş bildirmek için, genel değerlendirme çalışmalarında genel konu ve temalı bir dizi projeyi işe koşan, sürece dayalı bir değerlendirme modelidir. Amaç grubun dersleri ve ders örneklerini tanıyarak programları geliştirmektir.

**26. Çevre ve Koşulları Değerlendirme Modeli:** Var olanla, var olması istenen arasındaki zıtlıkları açıklayan, gereksime dayalı bir program değerlendirme modelidir.

Gerçekleştirilememiş gereksinimler ve kullanılmamış fırsatların analizi yoluyla bir programlama mantığı geliştirmeyi amaçlar. Kuramsal temelinin gereksinimlere dayalı olarak oluşturulmuş olması, programın etkisini de artırmaktadır. Ancak gereksinimleri kabul etmede veya açıkça ifade etmede programın hedef kitlesi başarısız olabilir.

**27. Girdi Değerlendirme Modeli:** Hedeflere ulaşmak için stratejilerin güçlü ve zayıf yönlerini açıklayan, sürece dayalı bir program değerlendirme modelidir. Programın yeteneklerini tanıma ve belirlemeyi amaçlar. Program stratejisi ve tasarımına rehberlik etmede yararlı olan bilgiyi sağlar. Eğer öncelikler ortaya konulmamışsa ve bilinmiyorsa bu modelin uygulanması zor olabilir.

**28. Ürün Değerlendirme Modeli:** Mevcut program çıktıları ile istenilen program çıktılarının karşılaştırılmasını esas alan ürüne dayalı bir program değerlendirme modelidir. Program hedeflerine ulaşıp ulaşılmadığını belirlemeyi amaçlar. Anlaşılması, geliştirilmesi ve uygulanması genellikle kolaydır. Programın mevcut yapısı ve gözlenen çıktıların ortaya çıkmasına neden olan şeylere ilişkin bilgi eksikliği bu program değerlendirme modelinin sınırlılığıdır.

**29. Performans Değerlendirme Modeli:** Önceden belirlenmiş performans göstergelerine dayalı olarak program sonuçlarını belirlemeyi esas alan ürüne dayalı bir program değerlendirme modelidir. Programın bir sonucu olarak davranış değişikliklerini tanımlamayı amaçlar. Programın hedef kitlesi için performans ölçütlerini belirler.

**30. Süreç Değerlendirme Modeli:** Programın güçlü ve zayıf yönlerini anlamak için, iç dinamiklere ve gerçek işlemlere odaklanan sürece dayalı bir program değerlendirme modelidir. Çıktının bizzat kendisinden çok, nasıl ortaya çıktığını incelemeyi amaçlar. Program geliştirmenin gelişim aşamasında geri bildirim sağlar. Ancak bir programın başarılı veya etkili olup olmadığını açıklamaz.

**31. Teoriye Dayalı Değerlendirme Modeli:** Bir programın çalışma biçimine yönelik olarak bir model, teori veya felsefeye dayalı değerlendirmeyi esas alan sürece ve ürüne dayalı program değerlendirme modelidir. Programı etkileyen ve işleten nedensel ilişkileri belirlemeyi amaçlar. Bilimsel bilginin sürekli gelişen yapısına katkıda bulunabilecek değişkenleri ve sonuçları seçmenin mantığını açıklar. Sonuçlar teorinin doğru veya kabul edilir olup olmadığına bağlıdır.

**32. Maliyet/Yarar Analizi Değerlendirme Modeli:** Program çıktılarını değerlerle karşılaştıran, etkililiğe dayalı bir program değerlendirme modelidir. Bu



modele göre, birçok çıktının parasal karşılığını belirlemek, genel olarak fiyatlarını ve yararlarını açıklamak zordur.

**33. Değerlendirme Araştırması Modeli:** Bireysel programların değeri konusunda hüküm vermekten çok, programın etkililiği hakkında genel bir bilgi veren, çıktıya dayalı bir program değerlendirme modelidir. Kavramsal yarar açısından bilgi vermeyi amaçlar. Objektiflik ve bilimsel kararlılığı açıklar. Ancak istatistiksel açıdan anlamlı olmayan bulgular mutlaka grup ortalamalarının eşit veya programın etkisiz olduğunu göstermez.

**34. Etki Değerlendirme Modeli:** Programın hedef kitlesi üzerindeki etkisini inceleme konusu yapan, ürüne (çıkıya) dayalı bir program değerlendirme modelidir. Doğrudan veya dolaylı bir biçimde programın etkilerini açıklamayı amaçlar. Belirli bir soruna çözüm bulmak için bir programın kullanılmasını test eder. Ancak sosyal bilimlerde nedensellik kurmak zordur.

**35. Uygulama Değerlendirmesi Modeli:** Programın sanıldığı kadar işlevsel ve etkili olup olmadığını inceleme konusu yapan, sürece dayalı bir program değerlendirme modelidir. Program tasarımı ve uygulanması arasındaki farklılıkları belirlemeyi amaçlar. Uygulama stratejilerinin tam olarak belirgin olmadığı durumlarda program süreçlerini değerlendirme istenmektedir ancak programın etkili olup olmadığına ilişkin herhangi bir bilgi vermez.

Farklı yaklaşımlar göz önünde bulundurularak sınıflama yapılan değerlendirme modellerinden, Stufflebeam tarafından geliştirilen CIPP modeli bu çalışmada kullanılan değerlendirme modelidir. Bu model kurumların iç değerlendirme ve dış değerlendirme amaçlı kişilerin kendini değerlendirmede kullanılabilen sistem temelli bir değerlendirme modelidir. Farklı 4 bileşenden oluşan bu model değerlendirmeyi sadece yargıya varmak amacı ile değil aynı zamanda program geliştirme çalışmalarına da yardımcı olmaktadır.

### **2.1.7. CIPP Modeli ile Değerlendirme**

CIPP modeli bağlam (Context), girdi (Input), süreç (Process) ve ürün (Product) kavramlarının İngilizce isimlerinin ilk harfleri kullanılarak elde edilen, Stufflebeam tarafından geliştirilen bir program değerlendirme modelinin kısa adıdır. CIPP modelini oluşturan bileşenler ayrı ayrı değerlendirme boyutu olarak ele alınabileceği gibi bileşenlerin birbiri ile ilişkisi ve bağı paralelinde toplam değerlendirme de yapılabilir (Stufflebeam, 2003).

Bağlam değerlendirmede hedefler, öncelikler ve ürünün değerini ortaya koyan yargılar ile ilgili ihtiyaçlar, problemler ve ortam değerlendirilir. Girdi değerlendirmede ihtiyaçları karşılayacak alternatif yaklaşımlar, programın planı ve kaynaklar değerlendirilir. Süreç değerlendirmede etkinliklere yol gösteren, ürünü açığa çıkaracak olan planlanan programın uygulanması değerlendirmeye alınır. Ürün değerlendirmede işlemin sürekliliğini sağlamasına yardımcı olmak amacı ile istenen veya istenmeyen ürünler ile programın etkinliği değerlendirilir.

Birbiri ile ilişkili olan CIPP değerlendirmesi politikacılar, program veya proje yöneticileri ve bireysel hizmet sağlayıcılar tarafından programın çalışması, geliştirilmesi, taslak program ve projelerin denenmesi, mevcut programın veya hizmetin güçlendirilmesi, ilgililere, sponsorlara, kurumlara hesap verme amacı ile işe koşulabilir. CIPP modeli aynı zamanda sistemin işlemeyen yönlerini açığa çıkarmak ve bilgi temin etmek amacını güden bir değerlendirme metodudur. Aynı zamanda dış değerlendirme yöntemi olarak CIPP modeli programın değerini belirlemek amacı ile kullanılabilir. Tarafsız bir değerlendirme aracı olan bu model katılımcıların ve ilgililerin değerlendirmelerini çok yönlü olarak ele alır ve kontrol listeleri ile kayıt altına alır. CIPP modeli ile değerlendirme geniş bir alana yayılmıştır. Bu modelde, materyaller, kişiler, programlar ve projeler kurallar dâhilinde değerlendirilir (Stufflebeam ve diğerleri, 2002).

Stufflebeam'e (2003) göre, CIPP modeli sadece var olan durumu betimleme yerine hem geçmişe ait değerlendirmeleri (retrospective) hem de geleceğe dair bilgilendirme (prospective) amacına da hizmet etmektedir. Bu model, süreç değerlendirme ve ürün değerlendirme yaklaşımlarını merkeze alarak her bir boyutu değerlendirme imkânı tanımaktadır (Tablo 2.2).

Tablo 2.2

*CIPP Modeli İle Süreç ve Ürün Değerlendirmesi*

	SÜREÇ (FORMATIVE)	ÜRÜN (SUMMATIVE)
BAĞLAM	Karşılancak ihtiyaçlar nelerdir?	Önemli ihtiyaçlar karşılandı mı?
GİRDİ	Nasıl yapılacak?	Doğru tasarı işe koşuldu mu?
SÜREÇ	İhtiyaçlar karşılanıyor mu?	Tasarı iyi uygulandı mı?
ÜRÜN	Başarı sağlanıyor mu?	Çaba başarılı oldu mu?

Süreç değerlendirmeye odaklanıldığında, programın stratejisine bileşenleri ile birlikte bakmak ve şu noktalara cevap aranmaktadır: Nelere ihtiyaç duyulduğu, uygulamanın nasıl yapılacağı, mevcut programın ihtiyaçları karşılıyor olup olmadığı ve başarıya ulaşıyor olup olunmadığı araştırılmaktadır. Ürün değerlendirme merkeze alındığı zaman ise; ihtiyaçların karşılanıp karşılanmadığı, seçilen programın doğru program olup olmadığı, programın iyi uygulanıp uygulanmadığı ve başarıya ulaşıp ulaşılmadığı incelenmektedir. Stufflebeam'e (2002) göre bağlam, girdi, süreç ve ürün aşamalarından oluşan bu dört tip değerlendirmenin temel hedefi Tablo 2.3'de sunulmuştur.

Tablo 2.3

*CIPP Modelinin Temel Hedefleri*

<b>Değerlendirmeler</b>	<b>Değerlendirmelerin Hedefleri</b>
Bağlam Değerlendirme	Kuramsal bağlamı tanımlamak, çevreyi açıklamak, hedef topluluğu tanımlamak ve ihtiyaçlarını değerlendirmek, fırsatları tanımlamak, ihtiyaçların temelini teşkil eden problemleri teşhis etmek ve önerilen hedeflerin yeterince ihtiyaca cevap verip vermediğini incelemek.
Girdi Değerlendirme	Stratejileri, kaynakları, bütçeleri ve programı uygulamak için sistem yeteneklerini, planları, alternatif program seçeneklerini ve usule ait tasarımları tanımlamak ve değerlendirmek.
Süreç Değerlendirme	Usule ait tasarım ve uygulanmasında işlem aksaklıkları tanımlamak, tahmin etmek, kararların uygulanma öncesi bilgisini sağlamak, usule ait etkinlikleri ve olayları kaydetmek ve yargılamak.
Ürün Değerlendirme	Çıktıların tariflerini ve kararlarını toplamak ve onları hedefler ve bağlam, girdi, süreç bilgisi ile ilişkilendirmek, değerini ve faydasını belirlemek.

Tablo 2.3 incelendiğinde CIPP modelinin boyutları olarak adlandırılan ve her bir boyutun kendi içinde değerlendirmeye hizmet ettiği amaçlar görülmektedir. Aşağıda her bir boyuta ilişkin açıklamalara yer verilmiştir (Stufflebeam, 2002).

**Bağlam Değerlendirmesi (Context Evaluation):** CIPP modelinin ilk aşamasıdır. Hedefleri, karşılanacak ihtiyaçları ve çözülecek problemi gözden geçiren değerlendirme boyutudur. Bağlam değerlendirme, programın gerçekleştiği ortamı incelemeyi de kapsar. Stufflebeam bağlam değerlendirmenin en temel değerlendirme olduğunu iddia eder. Hedeflerin belirlenmesi için bir temel oluşturmak esastır. İlgili ortam tanımlanır, bu ortamla ilgisi olan, arzu edilen şartlar ve gerçek şartlar betimlenir. Karşılanamayan ihtiyaçlara ve kaçırılmış fırsatlara odaklanılır ve karşılanamayan

ihtiyaçların sebebi teşhis edilir. Bağlam değerlendirme gerçek bir durum analizi değildir. Teşhis etme aşaması hedefleri geliştirmede temel niteliğindedir. Bağlam değerlendirme bir kerelik değil tekrarlanabilen bir aktivitedir. Bağlam değerlendirme, alınacak kararları planlamaya hizmet eder. Bir eğitim programında hangi ihtiyaçların karşılanacağını belirlemeye ve bu programın hedeflerini tanımlamaya yardımcı olur.

**Girdi Değerlendirmesi (Input Evaluation):** Bu modelin ikinci aşaması olan girdi değerlendirme, programın hedeflerine ulaşmak için yararlanılan kaynaklara nasıl ulaşılacağını belirlemede bilgi sağlamak için tasarlanır. Girdi değerlendirmede program, planlar, taktikler, kaynaklar ve işlemleri uygulama araçları gözden geçirilir. Girdi değerlendirme aynı zamanda alınacak kararların yapılandırılmasına hizmet eder. Girdi değerlendirme uzmanları değerlendirme görevini gerçekleştirmek için okulun kapasitesini ve mevcut kaynakları belirler. Programın hedeflerine ulaşmak için önerilen strateji seçeneklerini dikkate alır, seçilen stratejinin hangi araçla uygulanacağına ve programda yer alan işlemlerinin tasarımını kolaylaştıracak ihtiyaçların karşılanmasında hangi planın en iyi fayda sağlayacağına karar verilir.

Girdi değerlendirme sistematik ve makro analizden daha çok mikro düzeyde bir analizdir. Girdi değerlendirmesinde program planının belirli yönleri ya da program planının belirli bileşenleri değerlendirilir. Girdi değerlendirmesinde birçok soru sorulur: Hedefler uygun bir şekilde belirlenmiş midir? Hedefler okulun hedefleri ile uyumlu mudur? Programın kapsamı programın genel hedefleri ile uyumlu mudur? Öğretim stratejileri hedeflere uygun mudur? Mevcut olan diğer stratejiler programın hedeflerine ulaşmasına yardımcı mıdır? Değerlendirmenin bu aşaması basitten karmaşığa doğru sıralanır.

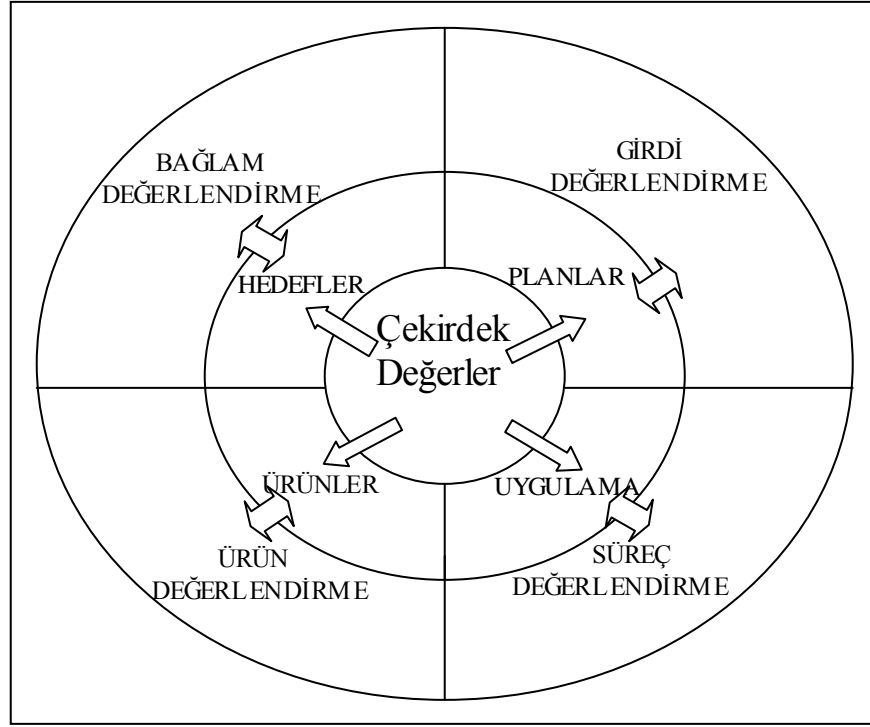
**Süreç Değerlendirmesi (Process Evaluation):** Süreç değerlendirmede işlemlere, planlara ve ilave edilen konulara göre uygulamaya konulan programla ilgilenilir. Süreç değerlendirme uygulamaya konulan plan ya da programı kontrol ederek yöneten program uygulama aşaması için alınan kararları değerlendirir. Plan ne kadar iyi uygulanıyor, hangi problemler başarıyı tehdit ediyor, hangi düzenlemelere ihtiyaç duyulmaktadır gibi sorular cevaplandığında yapılan işlemler denetlenebilir, kontrol edilebilir ve düzeltilebilir. Süreç değerlendirme, planlanmış ve gerçekleşen etkinlikler arasındaki uyuma karar vermek için kullanılır.

Stufflebeam (2002) süreç değerlendirmesi için üç ana aşama sunmuştur: Birinci aşamada, tasarım işleminde ve onun uygulanması esnasında meydana gelebilecek hataları ortaya çıkarmak ya da tahmin etmek, ikinci aşamada programlanmış kararlar için bilgi sağlamak ve üçüncü aşamada ise gerçekleşen işlemlerin tam bir kaydını tutmaktır. İlk stratejiye göre, programda hatalara neden olabilecek kaynakları sürekli bir şekilde tespit etmek ve denetlemek eğitimciler için çok önemlidir. İkinci stratejiye göre, program gerçekten uygulanmadan önce program ile ilgili hizmet içi eğitimler planlanıp gerçekleştirilebilir. Üçüncü strateji seçilen kapsam, planlanan öğretim stratejileri ve etkinlikler için belirlenen zaman gibi programın temel işlevlerine vurgu yapar. Böyle bir değerlendirme sayesinde, program ile ilgili tahminde bulunmak, işlemler ile ilgili zorlukların üstesinden gelmek ve önceden programlanmış kararları vermek için proje karar vericileri ihtiyacı olan bilgileri elde ederler.

**Ürün Değerlendirmesi (Product Evaluation):** Ürün değerlendirmede ise programın amaçlarına ulaşp ulaşmadığı ve ortaya çıkan ürünün programı değiştirip düzenlemeye ilişkin kararlar almaya neden olup olmadığı konusunda karar verilir. Ürün değerlendirme uzmanları uygulanan program sonunda elde edilen ürünün daha önce umdukları başarıya ulaşp ulaşmadığına karar vermek için bilgi toplarlar. Ne dereceye kadar programın hedeflerine ulaşılıp ulaşılmadığı, hangi sonuçların elde edildiğı ve ihtiyaçların hangi oranda karşılandığı, değerlendirme uzmanları için cevaplandırılması gereken sorulardır. Ürün değerlendirme program ile ilgili alınan kararların tekrar işlenip gözden geçirilmesini sağlar. Ürün değerlendirmesi sonucunda değerlendirme uzmanları programa devam etme ve değiştirip yeniden düzenleme konusunda karar vermelerini sağlayan bilgiyi temin eder. Bu değerlendirme türü, modelin bu aşamasındaki etkinliklerin bütün değişim sürecinin diğer aşamaları ile bağlanması ve değerlendirmenin karar verme süreci ile ilişkisini kurar. Hedeflerin, yöntemlerin ve değişim sürecindeki karar verme işleminin her tip değerlendirme türü ile ilişkisinin ana hatlarını belirler. İyi bir öğretim programı düzgün bir şekilde planlanmalı ve değerlendirme için özel bir süreç içermelidir.

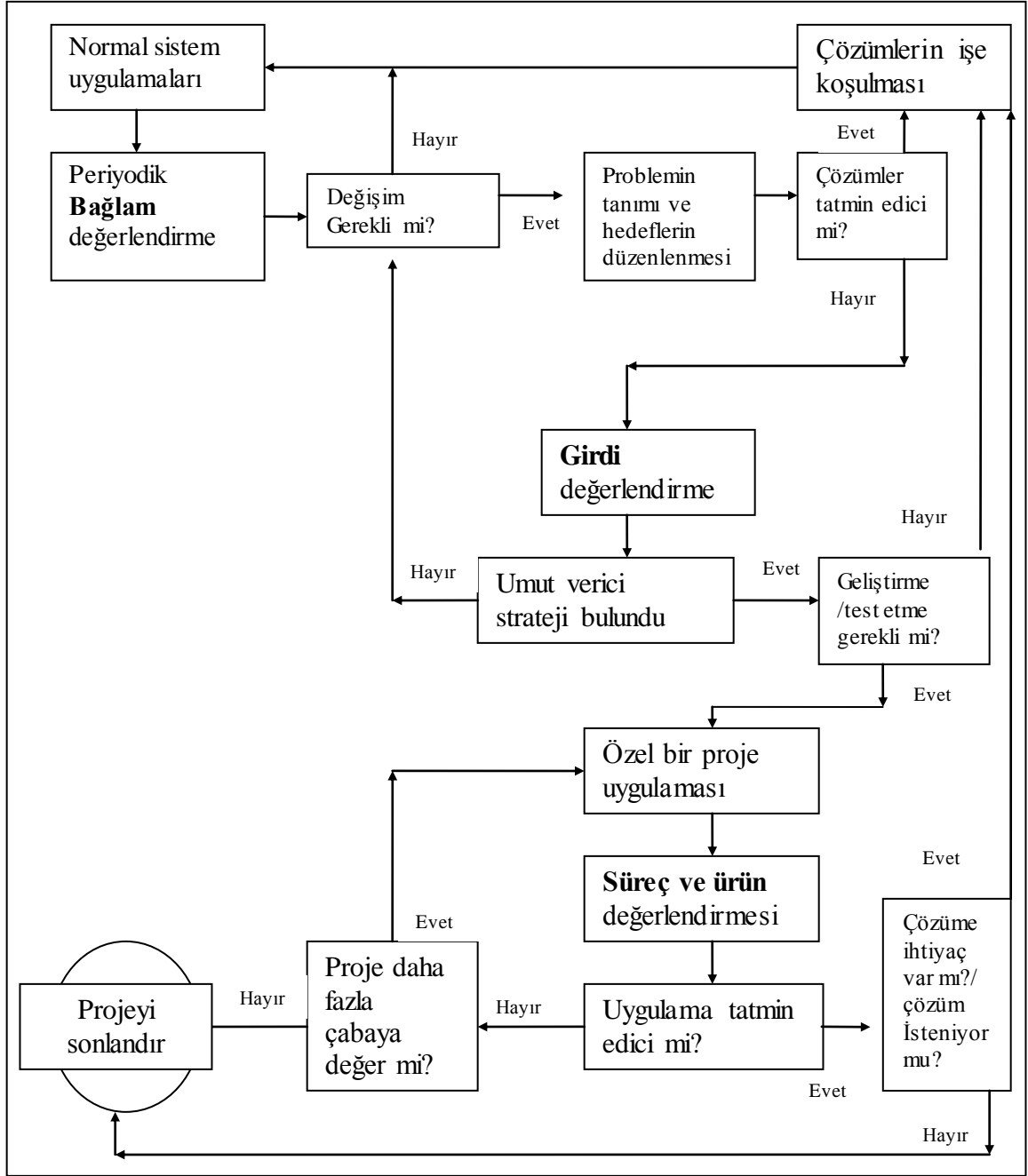
CIPP modelini geliştiren Stufflebeam (2003), ortak değere sahip olan bir programın, projenin veya sistemin, CIPP değerlendirmesi ile hedeflerin, planların, eylemlerin ve ürünlerin işe koşulduğunu ve birbiri ile iki yönlü ilişki içerisinde olduğunu ifade etmektedir. İki yönlü ilişkinin varlığı hedeflerin geliştirilmesi için bağlam değerlendirmenin dönüt sağladığı, plan geliştirme için girdi değerlendirmeden

yararlanıldığı, uygulama faaliyetlerinin düzenlenmesi ve iyileştirilmesi için süreç değerlendirme verilerinin kullanıldığı ve ürünlerin geliştirilmesinin ürün değerlendirmeye bağlı olduğu anlaşılmaktadır. Şekil 2.2’de değerler ve değerlendirmeler arasındaki ilişki görülmektedir.



Şekil 2.2: Değerler ve CIPP Modeli İlişkisi (Stufflebeam, 2003)

Eğitim ve hizmet sistemlerin gelişim stratejisi olarak CIPP modeli bireysel çalışmalara rehberlik eder ve devam eden eğitim sistemlerinin geri bildirimlerini ilgili kurum ve kişilere ulaştırma işlevine sahiptir. Genel olarak bu model gelişim temeli üzerine dizayn edilmiştir. Bu nedenle program paydaşlarının değerlendirmeye katılması önemli bir yer tutmaktadır. Aynı zamanda sistemin başarılı olup olmadığı, devam edip etmeyeceği konularında kesin bir yargıya varan CIPP modeli, programın veya projenin iptal edilmesi veya sonlandırılmasını önerir. Stufflebeam (2002) CIPP modeli ile değerlendirmenin aynı zamanda program geliştirme çalışmalarına yardımcı olduğunu “değerlendirme sadece ispat amaçlı değil aynı zamanda gelişmeyi hedeflemektedir” sözü ile vurgulamaktadır. Bu sayede zaman, para ve diğer yatırımların boşa gitmesi önlenmiş olacak ve sonraki çalışmalara bilgi birikimi ile gidilmiş olacaktır (Şekil 2.3).

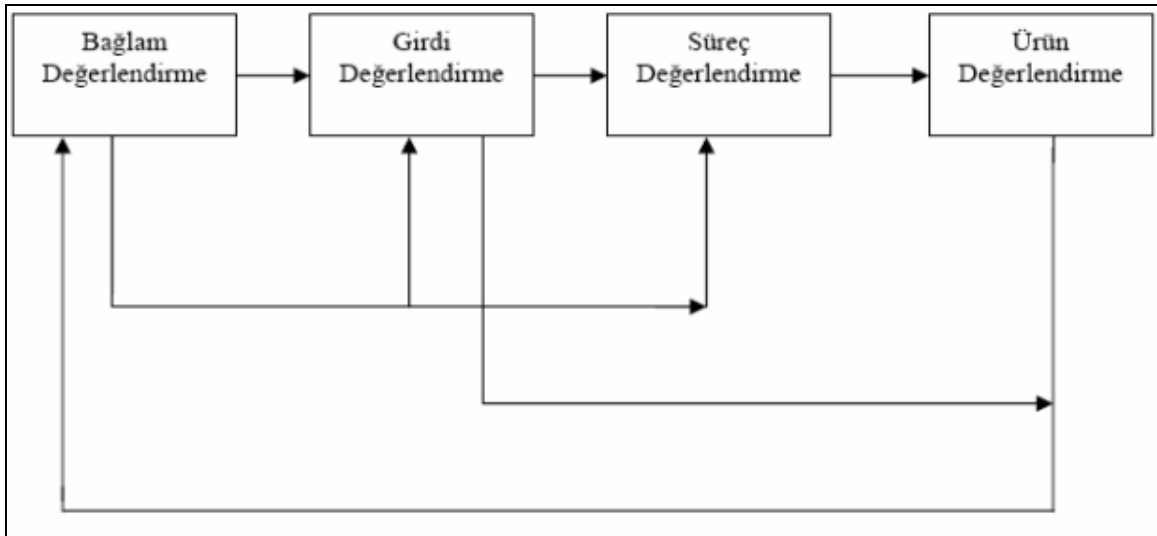


Şekil 2.3: CIPP Modeli ve Program Geliştirme İlişkisi(Stufflebeam,2002)

Şekil 2.3 incelendiğinde, mevcut durumda çalışan sistemin normal uygulamada değerlendirmesinin bağlam değerlendirme ile gerçekleştirildiği ancak, değişim ihtiyacı hissedildiğinde öncelikle problemin ve yapılacakların belirlendiği anlaşılmaktadır. Sorunlara getirilen çözüm önerilerinin tatmin edici olması durumunda, çözümler uygulamaya konmakta ve sistem faaliyetlerine devam etmektedir. Eğer bulunan çözüm yeterli görülmez ise girdi değerlendirme ile yeni stratejiler aranır ve yeterli görüldüğü takdirde test etme ihtiyacı hissedilmiyorsa doğrudan uygulamaya konur ve sistem çalışmasına devam eder. Yeni stratejinin yetersiz olduğuna karar verilirse döngüsel

olarak tekrar değişiklik istenip istenmediği sorgulanır. Yeni keşfedilen strateji yeterli bulunur ve geliştirilmesi veya test edilmesi istenirse, proje uygulaması sonunda süreç ve ürün değerlendirmesine tabi tutulur. Uygulamannın tatmin edici bulunması durumunda getirilen çözüm önerisi uygulamaya konulur. Eğer süreç ve ürün değerlendirmesi sonunda tatmin edici sonuç elde edilmez ise projenin önemine bağlı olarak devam etme veya projeyi durdurma kararı verilir. Sonuç olarak herhangi bir programın, projenin veya sistemin geliştirilmesi CIPP modeli ile değerlendirme çalışması sayesinde mümkün olabilmektedir.

Worthern ve diğerlerine (1997) göre, Stufflebeam, uygulanan program ile ilgili idarecilerin doğru kararlar alabilmesine yardımcı olmak için tasarlanan yönetim yönelimli değerlendirmeye odaklanmaktadır. Bu ayrıntılı model, değerlendirmeyi devam eden bir süreç olarak görür ve ayrı boyutları değerlendirmeye yönelik bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme boyutları birbiri ile bağlantı oluşturmaktadır (Şekil 2.4).



Şekil 2.4: CIPP Modelinin Dört Değerlendirme Boyutu Arasındaki İlişki (Worthern ve diğerleri, 1997)

Şekil 2.4 incelendiğinde; bağlam, girdi ve süreç değerlendirme birbirini takip eden ve tamamlayan boyutlardır. Ürün değerlendirme ile tanımlanan bağlam çerçevesinde ve planlama dâhilinde uygulamaya konulan programın çıktısı değerlendirilmektedir. Bu durumda CIPP modeli ile değerlendirmenin bir çeşit toplam değerlendirme olduğu söylenebilir. Diğer taraftan girdi ile ürün arasındaki bağlantıya bakarak sistem yaklaşımının işe koşulduğu görülmektedir. Aynı zamanda bağlam değerlendirme ile ürün arasındaki bağlantıya bakarak sürekli değerlendirme yapıldığı,



olası eksikliklerin süreç içinde değerlendirme ile giderilerek programın geliştirilmesine imkân sağlandığı anlaşılmaktadır.

Stufflebeam (2003) değerlendirme uzmanlarına her bir değerlendirme çeşidini tasarlamada kullanmak üzere mantıklı bir yapı olarak aşağıdaki adımları izlemelerini önermiştir:

a. Değerlendirmeye Odaklanma

- Yerel, bölgesel ya da ulusal olarak uygulanacak programlara hizmet edecek programlar hakkında karar vermek.
- Program ile ilgili her karar verme dönemi için, hizmet verilecek karar durumlarını planlamak ve yer, odak noktası, kritiklik seviyesi, zamanlama ve seçeneklerin düzenlenmesi açısından her bir durumu tanımlamak.
- Ölçüm değişkenlerini ve seçeneklerin değerlendirmesinde kullanmak için standartları belirleyerek her bir karar verme durumu için ölçüt seçmek.
- Değerlendirme uzmanının içinde çalışacağı kuralları belirlemek.

b. Bilginin Toplanması

- Toplanacak bilgilerin kaynağını belirlemek.
- Gerekli bilgiyi toplamak için araçları ve yöntemleri belirlemek.
- Kullanılacak örnek işlemi belirlemek.
- Bilgi toplamak için şartları ve programı belirlemek.

c. Bilginin Örgütlenmesi

- Toplanacak bilgi için biçim belirlemek.
- Kodlama, örgütleme, depolama ve düzeltme yani analiz için araç tasarlamak.

d. Bilginin Analizi

- Kullanılacak analitik işlemleri belirlemek.
- Analizi gerçekleştirecek bir araç geliştirmek.

e. Bilgiyi Raporlama

- Değerlendirme raporu için paydaşları belirlemek.

- Paydaşlara bilgi sağlama araçlarını belirlemek.
- Değerlendirme raporları ve raporlama oturumları için biçim belirlemek.
- Bilginin rapor edilmesini programlamak.

#### f. Değerlendirme Yönetimi

- Değerlendirme programını özetlemek.
- Kadroyu, kaynak ihtiyaçlarını ve bu ihtiyaçları karşılamak için planlar belirlemek.
- Değerlendirme yönetimi için yönetim ihtiyaçlarını giderme araçlarını belirlemek.
- Geçerli, güvenilir, inanılır, yerinde ve yaygın bilgi elde etmek için değerlendirme tasarımının potansiyelini değerlendirmek.
- Değerlendirme tasarımının güncelleştirme araçlarını belirlemek ve programlamak.
- Toplam değerlendirme programı için bütçe oluşturmak.

CIPP modelinin kuvvetli yönlerinden biri, özellikle, bir değerlendirme işleminde yöneltilecek potansiyel önem taşıyan soruları üretmede değerlendirme uzmanına yardım eden kullanışlı ve basit bir araç olmasıdır. CIPP modelinin dört boyutundan her biri için, değerlendirme uzmanı birçok soru belirleyebilir. CIPP modeli ve bu modelin ürettiği sorular aynı zamanda değerlendirme işleminin işin ehli olmayan kişilere açıklanmasını da kolaylaştırır. CIPP modelinin diğer bir kuvvetli yönü hem uygulanan programdan önce hem de program esnasında müdahale edebilme ve değerlendirme imkânı sağlar.

CIPP modelinin öğretim programını değerlendirme amacıyla bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarında yer alması düşünülen maddelerin neler olabileceğine dair soruların yer aldığı listeden söz etmek mümkündür (Taylor ve Beniest, 2003; Rodgers, 1979). Bu soruların cevaplarından yola çıkarak bu modelin kapsamı konusunda açıklayıcı fikirler elde edilebilir.

Bağlam boyutunu değerlendirmeye yönelik cevaplanması istenen sorular şunlardır:

- Söz konusu dersin diğer derslerle ilişkisi nedir?
- Süre yeterli midir?

- Önemli veya kritik dış etkenler nelerdir? (Bilgisayar ağı veya yönetim durumu gibi...)
- Dersler bütünleştirilmiş mi yoksa ayrı ayrı mı?
- Araştırma faaliyetleri ile dersin arasındaki bağlar nelerdir?
- Derse ihtiyaç var mıdır?
- Ders iş ihtiyaçları ile ilgili mi?

Girdi boyutunu değerlendirmeye yönelik cevaplanması istenen sorular aşağıdadır:

- Öğrencilerin giriş özellikleri nelerdir?
- Öğrencilerin öğrenme kabiliyetleri nelerdir?
- Öğrencilerin motivasyonu nedir?
- Öğrencilerin yaşam koşulları nedir?
- Öğrencilerin mevcut bilgileri nedir?
- Amaçlar uygun mudur?
- Hedefler amaçlardan çıkarılmış mıdır?
- Hedefler açık, net, mantıklı mıdır?
- İçerik açık bir şekilde tanımlanmış mıdır?
- İçerik öğrencilerin bilgi, yetenek ve tutumları ile örtüşmekte midir?
- İçerik uygulamadan karşılaşılan problemlerle ilişkili midir?
- Teori ve pratik ağırlığı (dengesi) nedir?
- Hangi kaynaklar veya materyaller elde edilebilir?
- Öğretmenlerin sahip oldukları kitaplar nelerdir?
- Öğrencilerin sahip oldukları kitaplar nelerdir?
- Öğretmenlerin öğretim yetenekleri ne kadar güçlüdür?
- İş yükü açısından hazırlık için ne kadar süre gereklidir?
- Öğretmenlerin dersle ilgili sahip oldukları bilgi, yetenek ve tutumları nedir?
- Ders ortamı ne kadar uygundur?
- Kaç tane öğrenci vardır?
- Ders nasıl düzenlenmiştir?
- Ders ile ilgili kurallar nelerdir?

Süreç boyutunu değerlendirmeye yönelik cevaplanması istenen sorular şunlardır:

- Öğrencilerin iş yükü nedir?
- Öğrenciler derse ne derecede aktif katılmaktadırlar?

- Öğretimle ilgili problem var mıdır?
- Öğrenme ile ilgili problem var mıdır?
- İki yönlü aktif iletişim var mıdır?
- Öğrencilere bilgi sadece transfer mi ediliyor yoksa öğrenciler bilgiyi uygulayıp kullanıyorlar mı?
- Öğrenciler bilgi ve yeteneklerini kullanma, uygulama ve analiz sürecinde problem yaşıyor mu?
- Öğretim ve öğrenme devamlı olarak değerlendirilmekte mi?
- Öğretim ve öğrenme kurumsal ve uygulamadan kaynaklanan problemlerden etkilenmekte midir?
- Öğrenci ve öğretmenler arasındaki bireysel ve işbirliğine dayalı ilişki seviyesi nedir?
- Disiplin nasıl sağlanmaktadır?

Ürün boyutunu değerlendirmeye yönelik olarak şu sorular cevap aranmaktadır:

- Dönem sonunda sadece bir sınav mı var yoksa ders sürecinde birkaç tane sınav mı yapılıyor?
- Resmi olmayan sınav var mıdır?
- Değerlendirmenin kalitesi nedir?
- Dersin sonunda öğrencilerin bilgi, yetenek ve tutumları hangi seviyededir?
- Değerlendirme katılımcı bir şekilde mi yapılmaktadır?
- Öğrenciler öğrendiklerini nasıl kullanmaktalar?
- Öğrencilerin ve öğretmenlerin toplam birikimleri ne durumdadır?
- Dersten asıl öğrenilmesi gereken nedir?
- Resmi rapor var mıdır?
- Öğretmenin itibarı artmakta mıdır yoksa azalmakta mıdır?

Tasarlanan veya uygulamada olan programların CIPP modeline göre değerlendirilmesinin sistem bütünlüğü içinde ve döngüsel verilerle program geliştirmeye hizmet ettiği anlaşılmaktadır. Her modelde olduğu gibi bu modelde de uygulayıcıların tercihlerini dikkatli yapmaları, özellikle ders sürecinin değerlendirmesinde öğretmenlerin anında aldıkları dönütlerle yeniden düzenlemelere gitmesinin dersleri daha verimli hâle getireceği vurgulanmaktadır. Literatür incelemesinin ve alanda yapılmış olan çalışmaların paylaşılmasının değerlendirme yaklaşımına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## 2.2. İlgili Araştırmalar

Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programı gereği artan hareketlilik, iyi olanı paylaşma, tecrübeyi üretime dönüştürme, birlikte kalkınmanın yanı sıra gelecekte aynı kaderi paylaşacak bireylere eşit fırsat sunma çabasını da gütmektedir. Bu konuyu mercek altına alan ulusal ve uluslararası çalışmalar, AB genelinde uygulanan programların önemini vurgular niteliktedir. AB Erasmus programları, yükseköğretimde yaşanan değişimler ve program değerlendirme konularında ve yapılmış olan çalışmalardan bazıları ve varılan sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Teichler'm (2003) yapmış olduğu "Mutual Recognition and Credit Transfer System: Experiences and Problems" isimli çalışmada AB Erasmus Programı kapsamında yurt dışında öğrenim görmüş olan öğrencilerin aldıkları derecelerin veya derslerin tanınmasını bir sistematığe bağlayan kredi transfer sisteminin uygulamada kaynaklanan problemlerine yer verilmiştir. Bu çalışmada hareketliliğin iki yönünden bahsedilmektedir. Birincisi, öğrencinin bulunduğu ülkeden başka bir ülkeye eğitim amaçlı gitmesi ve program dâhilinde öğrenim görmesini ifade eden hareketliliğin dikey yönü (vertical direction); diğer yönü ise farklı bölgeler, kültürler, eğitim çalışmaları ve uygulamalarını kapsayan yatay (horizontal direction) yönüdür. Hareketliliği sadece öğrenci hareketliliği olarak sınırlandırmanın doğru olmadığı, bölgeler, ülkeler ve kültürler arası etkileşimle kurumların hareketliliğinden bahsetmek gerektiği vurgulanmaktadır. Geçmişten bu yana hareketliliğin önünde ulus devletinin varlığı yanında bazı sorunların olduğu iddia edilmektedir. Bunların başında da kredi sistemlerinin ve derslerin tanınma zorluğu olduğu belirtilmektedir.

Keogh ve Roberts'm (2009) yapmış oldukları "Exchange Programmes and Student Mobility: Meeting Student's Expectations or an Expensive Holiday?" isimli çalışmada AB ülkelerinde gerçekleştirilen öğrenci hareketliliği konusu detaylı olarak incelenmiştir. Erasmus Programı çerçevesinde öğrencilerin katıldıkları değişim programı hem nitel hem de nicel yolla araştırılmıştır. Öğrenci görüşlerine göre programın yansımaları ve sağladığı fayda mercek altına alınmıştır. Finlandiya ve Almanya arasında gerçekleştirilen değişim programına katılmış yedi öğrenciden görüşme yoluyla elde edilen nitel veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Sonuç olarak değişim sürecinin hem öğrencilerin bireysel gelişimlerine hem de ülkeler arası bilgi

transferine olumlu katkı sağladığı, bazı öğrencilerin ise yabancı dil konusunda zorluk yaşadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Demir (2009) “Erasmus Programının Kültürler Arası Diyalog ve Etkileşim Açısından Değerlendirilmesi (Öğretmen Adaylarıyla Nitel Bir Çalışma)” isimli bir araştırma yapmıştır. Bu çalışmada, Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programı’na katılmış olan eğitim fakültesi öğrencilerinin yurt dışında iken içinde buldukları sosyal ve kültürel atmosfere ilişkin deneyimleri tespit edilmiştir. Ayrıca programın, evrensel kültürün oluşturulması ve geliştirilmesi açısından kendilerine ve topluma katkısı değerlendirilmiştir. Nitel yolla elde edilen araştırma verilerinin toplanması için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Erasmus Programı kapsamında AB ülkelerine gitmiş olan öğretmen adaylarıyla, dil, yemek kültürü, barınma, ulaşım, boş zaman aktiviteleri, sınıf arkadaşları ve öğretim elemanları ile etkileşimleri konularında görüşmeler yapılmıştır. Çalışmanın sonunda, Erasmus Programı’nın, programa katılan öğretmen adaylarının kişisel gelişimleri açısından faydaları; özgüven ve sorunların üstesinden gelme yeteneğinde gelişim, sorumluluk üstlenme kapasitesinde artış, pozitif düşünme eğilimi, ön yargıların körelmesi, kendi kültürüyle ilgili farkındalık, kültürler ve dinler arası diyaloga yönelim olarak belirlenmiştir. Mesleki gelişim açısından ise programın katılımcılara faydası, mesleki özgüven gelişimi, diğer eğitim sistemlerini tanıma, yabancı dil seviyelerinde gelişme olarak tespit edilmiştir.

Lembert (2008) tarafından yapılmış olan “Avrupa Birliği Eğitim ve Değişim Programlarının Yabancı Dil Öğreniminde Kültürel Etkileşime Olan Katkısı” isimli çalışmada programa katılmış olan öğrenciler üzerinde program sonunda özellikle yabancı dil konusunda programın etkinliği araştırılmış ve bazı değişkenler açısından değerlendirmelerde bulunulmuştur. Çalışma bulgularına göre, dil eğitiminde kültürel etkileşimin en önemli kazanımlarından birisi de farklı kültürleri birbirleriyle karşılaştırabilme becerisi ve bireyin kişiliğinde oluşan olumlu kişilik özellikleridir ki, söz konusu çalışmada deneklerde gözle görülür bir oranda özgüvenleri ile ilgili olumlu bir değişim bulgulanmıştır. Yurt dışına gidecek öğrencilere yönelik oryantasyon eğitiminin yetersiz olmasına ve bazı öğrencilerin kültür şoku yaşamalarına rağmen, olumlu yönde değişimlerin gerçekleştiği ifade edilmektedir. Sonuç olarak yabancı dil bilgi düzeyleri yüksek olan öğrencilerin gittikleri ülkelerde iletişimde zorluk

çekmedikleri ve öğrencilerin genel olarak AB Erasmus Programı'ndan olumlu etkilendikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Teichler ve Janson (2007), "The Professional Values of Temporary Study in Another European Country: Employment and Work of Former Erasmus Students" isimli bir çalışma yapmıştır. Yaklaşık olarak yıllık 150.000 öğrencinin AB Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programı kapsamında AB üye ülkelerinde bulunduğu ve öğrencilerin eğitim, kültür ve dil açısından kazanımlarının olduğu belirtilmektedir. Buna ilaveten çalışmada, iş dünyasına ve istihdama ilişkin hareketliliğin katkısının araştırılması önerilmiştir.

Yağcı ve diğerleri (2007) tarafından "Yurt Dışına Giden Hacettepe Üniversitesi Erasmus Öğrencilerinin Memnuniyet Düzeyleri"ni araştıran bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmanın amacı Hacettepe Üniversitesi'nden Erasmus Programı ile yurt dışına giden öğrencilerin günlük yaşam, akademik yaşam ve öğrenci destek hizmetlerine ilişkin memnuniyet düzeylerini belirlemektir. Çalışmanın verileri 2005-2006 öğretim yılında Erasmus öğrencisi olarak yurt dışına giden 75 öğrenciden alınmıştır. Verilerin toplanmasında, araştırmacılar tarafından geliştirilen "Hacettepe Erasmus Öğrenci Anketi" kullanılmıştır. Öğrencinin her bir maddeye ilişkin olarak memnuniyet düzeyini belirleyebilmek için memnuniyet düzeyi ve beklenti düzeyi arasındaki fark belirlenmiş ve aradaki fark memnuniyet düzeyi olarak değerlendirilmiştir. Araştırma, öğrencilerin büyük çoğunluğunun günlük yaşam, akademik yaşam ve öğrenci destek hizmetleri konusunda beklentilerinin karşılandığını ortaya koymaktadır.

Yiğit ve diğerleri (2009) tarafından yapılan "Erasmus Experiences of Exchange Students" isimli nitel çalışmada 2007-2008 bahar döneminde Erasmus Programı'na eğitim fakültesinde eğitim alan 2'si erkek toplam 10 öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin yeni kültürleri tanıma, yabancı dillerini geliştirme, eğitim sistemlerini karşılaştırma, farklı insanları tanıma ve farklı yerleri görme amacı ile programa katıldıkları bulgulanmıştır. Öğrenciler zorunlu olarak belli ülkelere gittiklerini ancak gitmek istedikleri ülkeyi seçemediklerini ifade etmiştir. Katılımcılar gidecekleri ülke hakkında program öncesi yeterli bilgiye sahip olmadıklarını, sınırlı bilgileri ise internetten, kataloglardan ve daha önce gidip dönmüş olan arkadaşlarından elde ettiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin finansal destek ve adaptasyon konularının yanında yabancı dile bağlı olarak Erasmus ofisleri ile iletişim konularında sorunlar yaşadıkları sonucu elde edilmiştir. Öğrencilerin daha önce hiç yurt dışına çıkmadıkları,

Erasmus Programı sayesinde kendilerine güvenlerinin arttığı ve yabancı dillerinin geliştiği bulgusuna da ulaşılmıştır. Öğrencilerin imkân olursa tekrar gitmek istedikleri ve genel olarak Erasmus Programı'ndan memnun oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Colet ve Durand'ın (2004) İsveç'te Bologna sürecinde gerçekleştirilen reformları konu edinen çalışmasında, AB Yükseköğretim Alanı oluşturma çabaları paralelinde yükseköğretim reformlarının gerçekleştirilme süreci araştırılmıştır. Özellikle fakültelerde program geliştirme çalışmalarının bu merkezde yapıldığı, Bologna sürecinde alınan kararların uygulanması ile yeni kararların alındığı, ders tanımlarının ve çıktıların gözden geçirildiği belirtilmektedir. Bu sayede federal eğitim sistemine sahip olan İsveç yükseköğretim sisteminin ulusallaşmasına vurgu yapılmaktadır. Federal birimlerdeki yetkililerin bir araya gelerek ortak hareket etme kararları sonunda AKTS uygulamasına geçildiği, derslerin farklı üniversitelerde tanınmasına kolaylık getirildiği ve derecelerin standartlaştırılmasının sağlandığı ifade edilmektedir.

Kajberg (2004) tarafından yapılan "A Survey of Internationalisation Activities in European Library and Information Science Schools" isimli çalışma Avrupa'da bulunan 20 yükseköğretimi kurumunda uluslararası işbirliği konusu araştırılmıştır. Bazı okullar uluslararası gelişmeleri eğitim programlarına yansıtılmışlar ve programlarını yeniden düzenlemişlerdir. Yurt dışına öğrenci gönderme veya değişim konusunun her geçen gün daha da yaygın hâle geldiği ifade edilmektedir. Uluslararası öğrenci derecelerinin tanınması konusunda bazı sıkıntılar yaşandığı, az sayıda okulda uluslararası alanda yetişmiş uzman ve akademisyen olduğu belirtilmektedir. "ülke içinde uluslararasılaşma" kavramının çok yeni bir kavram olduğu ve yavaş da olsa uluslararası aktivitelerden etkilenildiğinden bahsedilmektedir. Tam anlamı ile uluslararası entegrasyon konusunda bazı eksikler olduğu ancak bilgi teknolojileri ve transferi söz konusu olunca uluslararası işbirliğinin kaçınılmaz olduğu vurgusu yapılmaktadır.

Altbach ve Teichler'ın (2001) yapmış olduğu "Internationalization and Exchanges in a Globalized University" isimli çalışmada küreselleşen üniversitelerin rolleri ve öğrenci değişimleri konu edilmiştir. 21. yüzyılda birlikte anılmaya başlanan küreselleşme ve bilgi temelli ekonominin kaçınılmaz sonuçlarından birisinin de üniversitelerin küreselleşmesi olduğu belirtilmektedir. Farklılaşma, genişleme, özelleşme vb. etkenlerin akademik hayatı etkilediği ifade edilmektedir. Küreselleşmenin ve diğer eğilimlerin kesişme noktası, üniversitelerin program ve stratejileri ile birlikte uluslararası arenaya taşınması olmuştur. Öğrenci veya çalışan değişimleri, üniversite



bağları, hareketlilik yapıları, bölgesel ve uluslararası düzenlemelerin her geçen gün değiştiği ifade edilmektedir.

Kitsantas ve Meyers (2001) yapmış oldukları “Studying Abroad: Does It Enhance College Students Cross-Cultural Awareness?” isimli çalışmada 24 öğrencinin yurt dışına öğrenime gitmeden önce ve yurt dışından döndükten sonra “Cross Cultural Adaptability Inventory Test” ile kültürler arası farkındalık düzeyleri ölçülmüştür. Sonuçta deney grubu olarak alınan 24 öğrencinin, kontrol grubu olarak alınan yurt dışına gitmeyen öğrencilere kıyasla daha fazla duygusal esnekliğe sahip oldukları, yeni kültürlerle açık oldukları, algılarında keskinlik oluştuğu ve kişisel özgürlüklerinin arttığı bulgusuna ulaşılmıştır.

West ve diğerleri (2001) tarafından yürütülen Avrupa ülkelerinde öğrenci hareketliliğini konu edinmiş olan “Higher Education Admissions and Student Mobility Within the EU” isimli proje çalışmasında akademik tanınmanın AB entegrasyonu ve iş gücü açısından önemli öncelikler arasında olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. İlgili çalışma Fransa, Almanya, Yunanistan, İsveç ve İngiltere’de yürütülmüştür. Bu ülkelerdeki yükseköğretim politikaları ve uygulamaları ile öğrenci hareketliliği konusu ulusal ve üniversite bazında araştırılmıştır. Çalışma sonunda şu bulgulara ulaşılmıştır:

Öğrenci hareketliliği, ulusal hareketliliğin yanı sıra uluslararası hareketliliğe odaklanmaktadır. Fransa ve İngiltere’de iç hareketlilik, özellikle AB üyesi olmayan ülkelerin öğrencilerinin hareketliliği yaşanmaktadır. Aynı durum Almanya’da da vardır ancak dış hareketlilikte artış görülmektedir. İsveç’te ise yükseköğretim politikası uluslararasılaşma üzerine yoğunlaşmaktadır. Yunanistan dış hareketlilik konusunda uzun yıllardır tecrübe yaşamaktadır. Almanya, İsveç ve İngiltere’de yükseköğretim politika ve uygulamalarını etkileyebilecek olan öğrencilerin serbest dolaşmaları konusunda iyileştirme ve düzenlemelere ihtiyaç vardır. Program çerçevesinde uygulanan aktivitelerin iki uzantısından bahsetmek mümkündür. Birincisi yenileşmelere bağlı öğrenci hareketliliği sözleşmeleri, ikincisi ise Avrupa veya uluslararası araştırma programlarıdır. Bu uzantılar içinde birtakım yenileşmeler yer almaktadır. Bunlar aşağıdaki gibidir:

- Zorunlu yabancı dil uygulamasının başlatılması,
- Yeni derece sisteminin getirdiği uluslararası etkileşim sonunda konulan dersler,

- Derslerde AB'nin yeni boyutunun öğretimi,
- Anadilde eğitimin artırılması,
- Diğer dillerde eğitim verilmesi,
- Ülkede yeni uygulanan derslerin öğrencilere anlatılması,
- Mevcut sosyal ve kültürel programlar.

Bir ülkede uygulanan farklı ulusal programlar hareketliliği etkilemektedir. Örneğin İsveç'te diğer ülkelerden daha fazla, sosyo-ekonomik alt gruplardan Erasmus Programı'na katılmak isteyen öğrencilere finansal destek sağlanmaktadır.

Erasmus Programı ile ilgili olarak ülkeler tarafından belirtilen engeller şunlardır.

- a- Yabancı dil
- b- Parasal durum
- c- Niteliklerin tanınması süreci

Bu engellere ilave olarak bir ülkedeki kalite ve standartlar ile kurumsal seviyede ilginin diğer ülkedeki kurum ile aynı olmaması ve bazı kurumlarda hareketliliğin daha prestijli olduğu düşünülürken diğer ülkelerde farklı tutum sergilenmesi, Erasmus Programı açısından engeller olarak sıralanabilir. Sözü edilen engellere ilişkin birtakım öneriler getirilmiştir.

Dil eğitimi geliştirme ve güçlendirme konusunda birçok öneri getirilmiştir. AB boyutunda yabancı dil öğretimi ile ilgili olarak daha kapsamlı çalışmalar yapılmamıştır. Diğer taraftan ulusal düzeyde, ortaöğretim düzeyinde yaygın olarak kullanılan dillerin öğretimine daha çok önem verilmelidir. Üniversite düzeyinde AB programlarının içinde yer alan alt programlar kapsamında yer alan öğrenim hareketliliğinin, başlı başına yabancı dil öğretimi amacı ile anadilin konuşulduğu ülkeye öğrencilerin gönderilmesi şeklinde program çerçevesinin genişletilmesi söz konusu olabilir. Aynı zamanda az konuşulan dillerin yerine yaygın olarak konuşulan dillerde derslerin işlenmesi öğrencilerin ilgisini daha çok çekeceği belirtilmiştir.

Hem özel hem de gönüllü kuruluşların öğrenci ve personel hareketliliğine ayırmış oldukları payları artırmaları konusunda birçok öneri getirilmiştir. Farklı önlemlerle gelir düzeyi düşük olan öğrencilerin ve az prestijli kurumların cesaretlendirilmesi için gerekli olan finansal destek sağlanmalıdır.

Tanınma sürecine ilişkin çok çeşitli öneriler getirilmiştir:

- Erasmus Programı'na katılan öğrencilerin kredi transferini içeren AKTS'nin daha anlaşılır olması ve detaylı açıklanması gerekir.
- AB ülkeleri arasında üniversitelerin açılış, kapanış tarihlerinin yer aldığı akademik takvimlerinin uyumlu bir biçimde tekrar düzenlenmesinde fayda vardır.
- Her üniversitede derslerin tanınması konusunda karar verecek danışma merkezi oluşturulmalıdır.
- AB sınırları içinde yer alan bütün üniversitelere kendi kontenjanları oranında öğrenci alabilme hakkının tanınması gereklidir.
- Değişim programı ile yurt dışında öğrenim gören öğrencilerin işlemleri ve derslerin tanınmasında kolaylaştırıcı tedbirler artırılmalıdır.
- Derslerin belirlenme, tanınma ve değerlendirme sürecinde akademisyenlere görev verilmelidir.
- AB ülkeleri arasında öğrenci hareketliliği için ortak alanların geliştirilmesi ve teşvik edilmesi gerekmektedir.

Giorgio ve Page (2008) tarafından yapılmış olan "Who Studies Abroad? Evidence from France and Italy" başlıklı çalışmada 2007 yılında Avrupa Komisyonu tarafından yapılmış olan rapora atıfta bulunularak 10 yıl içinde 1,4 milyon öğrencinin programa katıldığı vurgulanmaktadır. Fransa ve İtalya'nın ise en çok katılım yapan ülkelerin başında geldiği ifade edilmektedir. AB üye ülkeleri arasındaki öğrenci değişimlerinin sadece AB ülkeleri ile sınırlı kalmadığı diğer kıtalardaki ülkeleri de (Kanada, Japonya, Amerika vb.) etkilediği iddia edilmektedir. Ayrıca bu çalışmada yurt dışına giden öğrencilerin, ülke dışında öğrenim görmek isteme sebeplerine dair tespitlere yer verilmiştir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun kültürel açıdan tecrübe kazanma amacı ile yurt dışını tercih ettikleri, dil öğrenme isteklerinin katılımları artırdığı ve daha kaliteli eğitim ortamlarında öğrenim görme isteklerinin öğrencileri teşvik ettiği belirtilmektedir. Ayrıca Teichler'in (2004) yaptığı çalışmanın bulgusuna dayanarak öğrencilerin kariyerlerini geliştirmek ve gittikleri ülkeyi tanımak amacı ile yurt dışına eğitime yöneldikleri ifade edilmektedir. Öğrencilerin hareketlilik programına katılım sonunda iş imkânlarının artacağı düşüncesine sahip oldukları bulgusuna da yer

verilmiştir. Bu bağlamda öğrenci değişim programlarının iş gücü hareketliliğine öncülük ettiği ifade edilmektedir. Ancak önceki hareketlilik programına katılan ve istihdamda avantaj elde eden öğrencilerin tersine son zamanlarda, 2005 yılı verilerine göre Erasmus Programı'na katılım tecrübesi olanların, önceki yıllara göre iş bulma oranlarının %71 iken % 54'e düştüğü belirtilmektedir.

Şahin'in (2007) yapmış olduğu "Avrupa Birliği'nin Erasmus Programına Katılan Türk Öğrencilerin Programla İlgili Algıları" isimli vaka çalışması, Erasmus Programı'na katılan Türk öğrencilerin program dâhilindeki yaşantılarını ve programla ilgili algılarını incelemektedir. Bu inceleme, temel olarak, Erasmus Programı'nın öğrencilerin beklentilerini ne derecede karşıladığını, bireysel boyutta amaçlarına ulaşip ulaşmadığını ve Avrupa deneyimleri neticesinde programa katılan öğrencilerin Avrupa ile ilgili tavır ve düşüncelerinin ne derece değiştiğini içermektedir. Çalışma dâhilinde, veri toplamak amacıyla, Erasmus Programı'na katılan 10 öğrenciyle görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre;

- Bütün katılımcıların Erasmus Programı dâhilinde ev sahibi ülkedeki yaşantılarından son derece memnun oldukları sonucuna ulaşılmıştır.
- Erasmus Programı sağladığı uluslararası ortam ve burs olanakları açısından önemli bir fırsat olarak görülmektedir.
- Erasmus Programı temelinde, Avrupa içerisinde öğrencilerin hareketliliğini ve akademik çalışmaların tanınmasını öngören bir öğrenci değişim programı olmasına rağmen, çalışmaya katılan Türk Erasmus öğrencilerinin program dâhilindeki deneyimlerine akademik bir önem atfetmedikleri görülmüştür.
- Öğrenciler için programın sosyo-kültürel boyutları daha öne çıkmaktadır.
- Programa katılan öğrenciler, program dâhilindeki deneyimlerinin kendine güvenlerini arttırması, kültürlerarası bir perspektif kazandırması ve ufuklarını geliştirmesi açısından faydalı olduğunu vurgulamışlardır.
- Öğrencilerin yurt dışında geçirdikleri zaman dilimi, katılımcıların ev sahibi ülkeyle ilgili bilgi düzeylerini ve bu ülkeye karşı tavırlarını büyük ölçüde değiştirmiştir. Öyle ki katılımcıların bazıları bu ülkeye karşı bir yakınlık ve bağlılık hissi geliştirdiklerini belirtmişlerdir.

- Değişim programına katılımları neticesinde öğrenciler, Avrupa ile ilgili daha önceki görüşlerinin daha da güçlendiğini belirtmişlerdir. Buna göre, öğrencilerin Avrupa ile ilgili izlenimlerinden iki ana başlık öne çıkmaktadır: Birincisi hayatın her alanına yansıyan hakim bir düzenin varlığı; diğeri ise zayıf insan ilişkileri neticesinde birlik anlayışının düşük oluşudur.
- Bütün katılımcılar, Türk kimliğine karşı öne çıkan bir ön yargının varlığından söz etmişlerdir. Ancak, bu ön yargının ayrımcı bir tavra yol açmadığını belirtmişlerdir. Öğrenciler, Erasmus Programı'nı bu ön yargının giderilmesi, Türkiye'nin uluslararası arenada imajının iyileştirilmesi ve dolayısıyla AB'ye üyeliğinin kolaylaşmasını sağlayacak bir araç olarak görmektedirler.
- Katılımcıların çoğunluğu Türkiye'nin AB üyeliğini desteklemektedir ve bu programa katılımlarının bu konudaki fikirlerinde değişikliğe yol açmadığını belirtmişlerdir.

İşeri'nin (2005) yapmış olduğu çalışmada Erasmus Programı uygulamasının, ülkemiz yükseköğretim programları, akademisyen ve öğrenci değişimine yönelik etkileri nitel araştırma yöntemiyle incelenmiştir. Araştırma kapsamında, "AB'ye giriş sürecinde Erasmus Programı uygulaması hakkında eğitim programı uzmanlarının görüşleri nedir?" sorusuna cevap aranmıştır. Araştırma sorusuna ilişkin, bireylerin kimlik oluşumu, eylem planlarının yükseköğretim programlarına yansması, program geliştirme proje çalışmaları, öğretim süreci ve ölçme-değerlendirme uygulamaları, materyal ve bilgi teknolojileri kullanımı alanında meydana gelecek değişikliklere ilişkin eğitim programı uzmanlarının görüşleri araştırılmıştır. Eğitim programı uzmanlarının görüşleri, değişim uygulamalarına katılan akademisyenlerin ve öğrencilerin gözlem ve deneyimleri ile karşılaştırılmıştır. Araştırmaya dört farklı yükseköğretim kurumundan beş eğitim programı uzmanı, akademisyen ve öğrenci değişimi uygulamalarına katılan üç akademisyen ve beş öğrenci katılmıştır. Eğitim programı uzmanları, akademisyen ve öğrencilere ilişkin üç ayrı görüşme formu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. 2004-2005 öğretim yılının bahar döneminde incelenmiş araştırma bulgularına göre, katılımcılar bireylerin kimlik oluşumunda, farklı kültürel zenginliklerle yaşama, bu zenginliklere uyum sağlamanın sosyal ve düşünsel becerilerin gelişimi, farklı bakış açıları edinme, özgüven ve değer gelişimi üzerinde etkili olacağını belirtmektedirler. Örneklem grubuna alınan katılımcılar şunları belirtmektedirler:

- a. Akademik uzmanlık ağırları eylem planının, yükseköğretimde, kurumsal yapıda dönüşüm, öğretimde süreç çalışmaları ve öğretim programlarında, Avrupa'daki program yapılarına yönelik değişiklikler yaratacağını ifade etmektedirler.
- b. Kredi transfer sistemi eylem planının, öğretim ve programlarda birliktelik sağlayacağı, öğretim programlarının Avrupa'daki öğretim standardına göre yapılandırılmasını zorunlu kılacağı ve öğretime şeffaflık kazandıracağını belirtmektedirler.
- c. Diploma Eki eylem planının, ortak program anlayışını öngördüğü, derslerin öğretim ve içerik süreçlerine yönelik denklikler getireceği, öğretimdeki mesleki yeterliklere Avrupa mesleki yeterliklerine göre eşdeğerlilik kazandıracağı, mesleki sertifika ve diplomalarda akreditasyonun söz konusu olacağını belirtmektedirler.
- d. Program geliştirme projeleri eylem planının, yükseköğretim kurumları arası akademik birikim, paylaşım ve programlarda bütünlüğü sağlayacağı, standartlara göre program geliştirmeyi ön gördüğü ve programların uygulanmasında etkileşim yaratacağını ifade etmektedirler.

İşeri'nin (2005) yaptığı araştırmaya katılanlar program geliştirme çalışmalarının, AB politikalarının sosyal farklılıklara öncelik verdiğinden farklı sosyo-kültürel değerlerin program geliştirmede içerik alanında değişiklik yaratacağı ve program geliştirmede toplumsal gerçeğin esas alınması gerektiğini belirtmektedirler. Öğretim uygulamalarında eylem planları ve akademisyen değişiminin, öğrenci merkezli öğretim ve öğretimde proje, yaratıcı ve eleştirel düşünme gibi aktivitelerin uygulanmasında etkili olacağını ifade etmektedirler. Başarı değerlendirme alanında eylem planları ve öğrenci değişiminin, öğretimde performans ve süreç değerlendirmeye yönelik bütünsel değerlendirme uygulamalarını getireceğini belirtmektedirler. Materyal ve bilgi teknolojileri kullanımında eylem planları ve akademisyen değişiminin, sınıf içindeki her türlü uygulamayı etkileyeceği, kurumlar arası uzaktan eğitim ve web öğretim uygulamalarını gündeme getireceğini belirtmektedirler.

Topsakal (2003) tarafından yapılan "Avrupa Birliği Eğitim Politikaları ve Bu Politikalara Türk Eğitim Sisteminin Uyumu" başlıklı çalışmada AB'nin gelişimi ve Türkiye'nin AB süreci incelenmiştir. AB eğitim politikaları, eğitim ve öğretim sistemlerinin amaçları, öğrenci ve personelin üye ülkeler arası dolaşımı, diplomaların

tanınması ve yabancı dil öğrenimi gibi birçok konu ele alınmıştır. Aynı zamanda AB programları, öğretmen yetiştirme, öğretim teknolojileri, eğitimde işbirliği konuları AB vatandaşlığı çerçevesinde incelenmiştir. Kapsamlı bir doküman çalışması neticesinde Türk eğitim sisteminin AB eğitim sistemlerine uyum çalışmalarının titizlikle takip edilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Duman'ın (2001) yapmış olduğu “Avrupa Birliği Eğitim Programları: Sokrates Programı” isimli çalışmada AB eğitim programlarının tanıtımına yer verilmiştir. Tarama modelinde gerçekleştirilen bu çalışmada Avrupa entegrasyonu sürecindeki ülkelere sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel katkıda bulunmak amacıyla AB Programları adı altında, değişik alanlarda geliştirilmiş programların bulunduğu ve ilgili programların yedi ana grupta toplanabileceği ifade edilmektedir. Bu programlar şunlardır:

- Eğitim Programları,
- Kültür Programları,
- Bilim, Araştırma ve Teknolojik Gelişme Programları,
- Enerji Programları,
- Yardım Programları,
- Çevre Programları,
- İnsan Hakları Konusundaki Programlar.

AB programlarının her biri kendi içinde alt programlardan ve çok sayıda eylemlerden oluştuğu belirtilmiştir. Çalışmanın konusunu oluşturan Eğitim Programı da kendi içinde; Sokrates Programı, Leonarda da Vinci Programı ve Avrupa İçin Gençlik Programı olmak üzere üç ayrı programdan oluştuğu açıklanmış, makalede özellikle Sokrates Programının kapsamı ve amacı tanıtılmış, diğer programlar hakkında tanıtıcı bilgilere yer verilmiştir. Ayrıca bilgi ve deneyimlerin paylaşımını sağlayan merkezlerin başında yer alan eğitim alanında Avrupa Bilgi Ağı Merkezi (EURYDICE), Eğitim Karar Organları Ziyaret Programı Merkezi (ARION) ve Ulusal Akademik Tanınma Bilgi Merkezleri Ağı Merkezleri (NARIC) tanıtılmıştır. Çalışmanın değerlendirme bölümünde Türk eğitim sisteminin daha dinamik, çağdaş ve işlevsel bir yapıya kavuşturulması için, genelde AB Eğitim Programları, özelde ise Sokrates Programları'nın iyi değerlendirilmesinin gereği vurgulanmıştır.

Papatsiba'nın (2005) Erasmus Programı'ndan yararlanan 80 öğrencinin deneyimleri üzerine yaptığı çalışmasında, Erasmus öğrenci hareketliliğinin, öğrencilerin değişik çevrelerde karşılaştıkları güçlüklerin üstesinden gelmelerini kolaylaştırdığını, kendi benlik algılarını geliştirdiğini, kendilerine olan güvenlerini artırdığını, yaşamları hakkında kontrolü üstlendiklerini, risk aldıklarını, belirsizliği kolayca telafi edebildiklerini ifade etmektedir. Aynı zamanda Erasmus Programı kapsamında öğrencilerin kültürel ve sosyal farkındalık düzeyleri artmış, farklı kültürlerde yaşayabilme becerileri gelişmiş, geniş anlamda bir Avrupalılık bilincinin yaratılmasına ve ait olma duygusunun oluşmasına katkı sağlamıştır. Bu öğrencilerin birer "kültür elçisi" olarak hareket edip kültürel duyarlılığı destekledikleri, hoşgörü ve toplumsal bilincin oluşmasına yardım ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Juknyte-Petreikiene (2007) "Quality Assessment of Internationalised Studies: Experience of Socrates/Erasmus Programme Participants" başlıklı çalışması kapsamında, 13 farklı ülkeye giden öğrencilerle görüşmeler yapmış ve öğrencilerin Erasmus Programı'na karşı motivasyonlarının yüksek olduğu, öğrencilerin hem kişisel hem de akademik alanda katma değer elde ettikleri ve kurumla birlikte bireylerin uluslararası ölçekte donanımlı olması gerektiğinin ifade edildiği bulgusuna ulaşmıştır. Çalışmada, Bohm ve diğerlerine (2002) göre öğrenci hareketliliğinin 2025 yılında 7,5 milyona hatta Knight'a (2006) göre bu sayının 15 milyona ulaşacağı ifade edilmektedir.

Tuncer ve Taşpınar (2004) tarafından yapılan "Avrupa Birliği'nde Eğitim ve Mesleki Eğitim Yönelimleri" isimli betimsel çalışmada Avrupa'daki eğitim yönelimlerine dikkat çekilmiş ve son yıllarda ülkelerarası işbirliğinin arttığı ifade edilmiştir. Aynı zamanda eğitimdeki ortak hedeflere ulaşım amacıyla yapılan çalışmaların genelde sistemli ve kurumsal yapılar altında toplandığı belirtilmiştir. AB programlarının, gelecek yüzyılın eğitim planlamaları doğrultusunda örgün ve yaygın eğitim gereksinimlerini dikkate alarak üye ülkelerin bilgi potansiyellerini artırmak, karşılaşılan güçlükleri aşma noktasında yardımcı olmak ve gelecek nesillerin karşılaşacağı problemleri önceden belirleyerek çözüm üretmeyi öncelikli hedefler arasına aldığı altı çizilmiştir. Eğitim yapılanmalarının Socrates (Erasmus, Comenius, Grundtvig v.b.), Leonardo da Vinci, Youth For Europe ve ilgili konularda bilgi ihtiyacını karşılayacak EURYDICE, ENIC, NARIC, ARION isimleri altında organize edilen yapılar aracılığı ile gerçekleştirildiği belirtilmiştir. Sonuç olarak, AB programları kapsamında yer alan akademik hareketlilik, diplomaların denkliği, yükseköğretimde



düzenlemeler ve akreditasyon konularının ulusal programlara yansımalarının dikkate alınması gerektiği vurgulanmıştır.

Teichler'm (1996) yapmış olduğu "Student Mobility in the Framework of ERASMUS: Finding of an Evaluation Study" isimli çalışmada, Erasmus öğrenci hareketlilik programının Avrupa'da uygulanmaya başlandığı 1987 yılından 1995 yılına kadar olan 7 yıllık öğrenci değişim süreci değerlendirmeye alınmıştır. Avrupa Komisyonunun verilerine dayalı olarak Kassel Üniversitesi (Almanya), değerlendirme bölümünde bir proje olarak yürütölen bu çalışmada, öncelikle öğrenci değişimi ve Erasmus Programı'nın tarihçesi verilmiştir. Daha sonra Erasmus Programı'nın AB programları içindeki yeri ve önemi incelenmiştir. Öğrencilerin kişisel bilgileri analiz edildikten sonra diğer veriler paralelinde şu sonuçlar elde edilmiştir. Erasmus değişim programına katılan öğrenci sayısının her yıl artarak, 7 yılda 128.000'e ulaşılmıştır. En çok katılım Almanya, Fransa ve İngiltere'den olmuş, öğrenciler yaygın dillerin (İngilizce, Almanca, Fransızca) konuşulduğu ülkeleri tercih etmiştir. Araştırmaya katılan bütün ülkelerden yurt dışına giden öğrenci sayısının gelen öğrenci sayısından fazla olup en çok ekonomi-işletme bölümü öğrenciler değişimden faydalanmışlar ve her yıl bayan öğrenciler erkek öğrencilerden daha çok katılım sağlamıştır.

Kehm ve Teichler'in (2007) yapmış olduğu "Research on Internationalisation in Higher Education" isimli çalışmada yükseköğretimin uluslararası etkileşim sonunda geldiği nokta ve yapılan çalışmaların odak noktası belirlenmeye çalışılmıştır. Yükseköğretim kurumlarının geleneksel fonksiyonlarının yanında küreselleşme ile köklü değişimlerin merkezi haline geldiği vurgulanmaktadır. Uluslararasılaşma kavramının yerine küreselleşmenin ön plana çıktığı aynı zamanda var olan bilgi yerine kullanılan bilgi ve bilginin transferinin gündeme geldiği ifade edilmektedir. Bunun yanı sıra bilginin, programların hareketliliğinin önem kazandığı ve bu konularda yapılan bilimsel çalışmalarda kalite ve geçerliğin birinci plana alındığı vurgulanmaktadır.

Yüksel ve Sezgin (2008) tarafından yapılan yükseköğretimde öğrenim gören öğrencilerin akademik başarı düzeylerini etkileyen faktörler ve bu faktörler arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Bu amaçla, öğrencilerin kişisel özelliklerine, motivasyon kaynaklarına, öğretimin niteliğine, öğretim elemanı, öğrenci, yönetici ilişkilerine ve öğretim ortamlarının fiziki özelliklerine ilişkin sorularla öğrencilerin görüşleri toplanmıştır. 420 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilen çalışmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin algıladıkları akademik başarı düzeyleri, aylık olarak ele geçen paranın

ihtiyacı karşılama durumu, ailede üniversite öğrenimi gören birey sayısı, istenilen programda okuma durumu, devam edilen program, arkadaşlık ve aile ilişkileri, kullanılan öğretim yöntemleri, öğretim elemanlarıyla olan ilişkiler ve karşı cinsle olan arkadaşlık ilişkilerden memnun olup olmama durumları arasında anlamlı fark olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ancak, öğrencilerin cinsiyet, sosyal etkinliklere katılma ve öğrenim görülen fiziki ortamların yeterliliği gibi değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır.

Karataş (2007) yapmış olduğu “Yıldız Teknik Üniversitesi Modern Diller Bölümü İngilizce II Dersi Öğretim Programının Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) Modeli İle Değerlendirilmesi” isimli çalışmada CIPP modelini kullanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, öğrencilerden ve öğretmenlerden uygulanan programa ilişkin alınan cevapların analizi doğrultusunda girdi bölümü ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı fark bulunmamış; bağlam, süreç ve çıktı boyutları ile ilgili olarak öğretmenlerle öğrencilerin görüşleri anlamlı fark göstermiştir. Bu boyutlara ilişkin öğrenci görüşlerinin ortalamalarının genel olarak öğretmenlere nazaran daha yüksek çıkmasından meydana geldiği ve bu sonucun öğrencilerin bu boyutlarla ilgili algılarının öğretmenlerin ise beklentilerinin daha yüksek olduğunun bir göstergesi olarak kabul edilebileceği yargısına ulaşılmıştır.

Aközbek (2008) tarafından “Lise I. Sınıf Matematik Öğretim Programının CIPP Değerlendirme Modeli ile Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Genel Liseler, Ticaret Meslek Liseleri, Endüstri Meslek Liseleri)” isimli çalışma yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini evrenden küme örnekleme yöntemi ile seçilen 120 Matematik öğretmeni ile lise 1. sınıfta okuyan 240 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen öğretmen ve öğrencilere yönelik iki form ile elde edilmiştir. Öğrenci formunda programın bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarına ilişkin toplam 28 soru, öğretmen formunda ise programın bağlam, girdi, süreç, ürün boyutlarına ilişkin toplam 27 soru yer almıştır. CIPP modeli ile yapılan kapsamlı bir değerlendirme sonunda elde edilen bulgulara göre programın süreç ve ürün boyutlarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bunun yanı sıra programın girdi, süreç, ürün boyutlarına ilişkin öğrenci görüşleri okul türüne göre farklılık göstermiştir. Ayrıca programın süreç boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinde de okul türüne göre anlamlı fark oluşmuştur. Buna karşın, programın bağlam ve girdi boyutlarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında ve programın

bağlam boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerinde okul türüne göre anlamlı fark bulunmamıştır. Programın bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinde de bitirilen okul türüne ve programın bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinde mesleki deneyimlerine göre anlamlı farklılık oluşmadığı sonucu elde edilmiştir.

Yapılan ilgili çalışmalar incelendiğinde, AB'nin ve yükseköğretimde yaşanan hareketliliğin literatürde önemli bir yer tuttuğu anlaşılmaktadır. Buna ilave olarak öğrenci hareketliliği çoğu araştırmacıların ilgisini çekmiş ve eğitim programlarına yansımalar araştırma konusu edilmiştir.

### III. BÖLÜM

#### YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın yürütülmesinde izlenen yöntem, araştırmanın evren ve örnekleme, kullanılan veri toplama araçları, verilerin analizinde kullanılan istatistik yöntem ve teknikler açıklanmıştır.

##### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, AB Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programı'nı değerlendirmeye yönelik betimsel bir araştırmadır. Bu kapsamda araştırma verileri iki farklı kaynaktan iki farklı veri toplama yönteminin birlikte uygulanması (karma yöntem) ile elde edilmiştir:

a) Öğrencilerin görüşleri, nicel araştırma yöntemlerinden “ilişkisel tarama yöntemi” ile toplanmıştır.

b) Koordinatörlerin görüşleri, nitel araştırma yöntemlerinden “durum çalışması” yöntemi ile elde edilmiştir (Tablo 3.1).

Tablo 3.1

*Araştırma Veri Kaynakları ve Veri Toplama Yöntemleri*

Veri Kaynağı	Veri Toplama Yöntemi
Öğrenci Görüşleri	Nicel (İlişkisel Tarama)
Koordinatör Görüşleri	Nitel (Durum Çalışması)

AB Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programı'nı değerlendirmeye yönelik öğrencilerin görüşleri, nicel veri toplama yöntemlerinden “ilişkisel tarama yöntemi” ile toplanmıştır. Geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan modeller, tarama modeli olarak adlandırılmaktadır. Bu

modelde, araştırmaya konu olan olay kendi koşulları içerisinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılmaktadır (Karasar, 2003).

Kaptan'a (1998) göre ise, olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların "ne" olduğunu betimlemeyi açıklayan çalışmalar betimsel çalışmalardır. Betimleme araştırmaları, mevcut olayların daha önceki olay ve koşullarla ilişkilerini de dikkate alarak, durumlar arasındaki etkileşimi açıklamayı amaçlamaktadır. Araştırma, durumlar arasındaki etkileşim konusunda görüşlerin neler olduğu ve bunlar arasında bir ilişkinin olup olmadığı temeline dayanmaktadır.

Tarama modelleri iki temel yaklaşım göz önünde bulundurulurak sınıflandırılabilir (Karasar, 2003). Bunlar aşağıdaki gibidir:

1- Genel tarama modelleri: Çok sayıda elemandan oluşan evrende, genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü veya örnekleme üzerinde yapılan betimsel düzenlemelerdir. Genel tarama modelleri kendi içerisinde iki gruba ayrılabilir:

- a) Tekil Tarama Modeli: Değişkenlerin, tek tek, tür ya da miktar olarak oluşumlarının belirlenmesi amacı ile yapılan araştırma modelidir.
- b) İlişkisel Tarama Modeli: Değişkenler arasındaki birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeye yönelik yapılan araştırma modelidir. İlişkisel tarama modeli, bir değişkendeki durumun bilinmesi halinde ötekinin kestirilmesine yardımcı olur.

2- rnek olay taramaları: Evrende belli bir ünitenin derinliğine ve genişliğine kendisi ve çevresi ile olan ilişkilerini belirleyerek, o ünite hakkında yargıya varmayı amaçlayan tarama düzenlemeleridir. Çoğunlukla toplanan bilgiler veya inceleme konusu yalnızca ünite için geçerli olup genelleme yapılmaz. Ancak olayların olası nedenleri ve sebepleri örnek olaylarla daha kolay görülebilir (Karasar, 2003).

Üniversitelerde görevli Erasmus koordinatörlerinin görüşleri, geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formunun kullanıldığı, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi ile toplanmıştır.

Yıldırım ve Şimşek'e (2006) göre nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması; "nasıl" ve "niçin" sorularını merkeze alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinliğine incelenmesine imkân veren araştırma yöntemidir. Yin (1984) ise durum çalışmasını, olayın sınırlarının net olarak belli olmadığı, gerçek yaşam

çerçevesinde yeterli sayıda veri kaynağının olduğu durumlarda kullanılan göreceli bir araştırma yöntemi olarak tanımlanmaktadır.

Bu çalışmada, Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programı'nı değerlendirmeye yönelik öğrencilerden nicel ve Erasmus koordinatörlerinden ise nitel olarak elde edilen veriler birbirini desteklemek için kullanılmıştır.

Nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntemler, araştırmacının araştırma sürecinde kendisinden veya araştırmanın doğasından kaynaklanabilecek yanlılıkları en aza indirmesine büyük katkılar sağlamakta ve yapılan araştırmanın niteliğini artırmaktadır. Yapılan bir çalışmada veri kaynaklarını çeşitlendirme, elde edilecek sonuçların daha geçerli olmasına olanak sağlamaktadır (Creswell ve Clark, 2007).

Eş zamanlı karma yöntem; araştırmacının nicel ve nitel olmak üzere her iki yöntemle aynı anda veri toplamasına ve elde ettiği bilgiyi genel sonuçların yorumlanmasına dayanmaktadır (Creswell, 2003). Bilimsel araştırmalarda bazen farklı bir metot ile elde edilmiş veri setini içeren ana bir metod üzerine temellendirmek için eş zamanlı karma yöntem kullanılabilir (Bergman, 2008). Araştırmacılar bir metodtan elde ettiği veriyi, asıl araştırmasını temellendirdiği metodtan elde ettiği verileri desteklemek için kullanmak istediğinde eş zamanlı karma yöntemi işe koyabilir (Creswell ve Clark, 2007). Özel bir konuya odaklı oluşturulan bir araştırma sorusu, araştırmanın temel yöntemiyle elde edilen verilerle tatminkar bir şekilde cevaplanmıyorsa, ikinci bir veri seti sürece dâhil edilebilir. Eğer araştırma nicel yöntem üzerine kuruluysa nitel veri seti sürece dâhil edilebilmekte ya da bunun tam tersi olarak çalışma nitel bir yöntem üzerine kuruluysa oluşturulan araştırma sorusunu desteklemek için nicel bir veri seti sürece dâhil edilebilir (Creswell, 2003).

Nitel ve nicel veriler aynı zaman periyodunda fakat birbirinden bağımsız bir şekilde toplanmıştır. Elde edilen veriler birlikte analiz edilmiş ve araştırma sorularının cevaplandırılmasında birlikte kullanılmıştır. Bu tarz bir veri toplama süreci daha tutarlı veriler elde etmede, çapraz geçerlilik sağlamada ve verilerin birbirini desteklemesinde araştırmaya büyük avantajlar sağlamaktadır (Cooney, 2008). Bu çalışmada verilerin yorumlanması aşamasında nitel ve nicel veriler birleştirilerek araştırmanın geçerliği ve güvenilirliğinin artırılması ve bulguların desteklenmesi amaçlanmıştır.

### 3.2. Araştırma Evreni

Araştırmanın evrenini; AB Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programı'na katılan lisans öğrencileri ve üniversitelerin Erasmus koordinatörleri oluşturmaktadır.

Lisans düzeyinde AB Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği kapsamında bir veya iki dönem yurt dışında öğrenim gören öğrenciler ve üniversitelerin Erasmus kurum koordinatörleri, araştırma evreni diğer bir ifade ile ulaşılabilir evren olarak alınmıştır.

Evren, soyut bir kavram olup tanımlaması kolay ancak ulaşılması zordur. Çalışma evreni ise ulaşılabilir evrendir. Çalışma evreni somuttur. Araştırmacının ya doğrudan gözleyerek ya da bir örnek küme üzerinde yapılan gözlemlerden yararlanarak evren hakkında görüş bildirebilecek olan evren, çalışma evrenidir (Karasar, 2003).

### 3.3. Örneklem

Bu çalışmada iki farklı örneklem üzerinde çalışma yapılmıştır:

1) Nicel araştırma deseninin uygulandığı lisans öğrencilerin seçiminde amaçlı örneklem türlerinden “oransız küme örneklem (kota örneklem)” yöntemi kullanılmıştır. Türkiye’den yurt dışına öğrenci gönderme sayısı bakımından ilk 20 sırayı alan üniversitelerin öğrencileri çalışma grubuna alınmak istenmiş ancak üniversitelerin yönetim anlayışlarına bağlı olarak 5 üniversite çalışmaya katılmak istememiş ve 15 üniversitenin öğrencilerinin katılımı ile çalışma yürütülmüştür. Üniversitelerin ve öğrencilerin seçiminde öğrenci göndermede ilk 20’de olma kuralı belirlenmiş ve bu sayede tecrübeli üniversiteleri seçme amacı güdülmüştür.

2) Nitel verilerin toplandığı üniversitelerin Erasmus koordinatörlerinin seçiminde seçkisiz (tesadüfi) örneklem tercih edilmiştir. Türkiye’deki Erasmus Beyannamesine sahip 83 üniversitenin Erasmus koordinatörlerine yarı yapılandırılmış görüşme formları online olarak iletilmiş ve çalışmaya katılan koordinatörlerin görüşleri kayıt altına alınmış ve değerlendirmeye katılmıştır.

Araştırma yöntemleri konusunda birçok çalışma yapmış olan Büyüköztürk ve diğerleri (2008) amaçlı örneklem yöntemini, ilgilenilen belli alt grupların özelliklerini göstermek, betimlemek ve bunlar arasında karşılaştırmalar yapabilmek amacı ile tercih edilen bir örnekleme olduğunu ifade etmektedir. Belli kurala göre grup seçiminin yapıldığı bu örneklem için birim seçmede seçkisizliğin (yansızlığın) dikkate alınmaması nedeni ile “kota örnekleme” de denilmektedir. Diğer taraftan Kaptan’a (1998) göre;

elemanların ya da ünitelerin dağınık, birbirinden uzak gruplar şeklinde olduğu durumlarda örneklemin küme yöntemi ile seçilmesi tercih edilir. Bu yöntemde bireylerin örnekleme değil grupların örnekleme yapılmaktadır.

Karasar'a (2003) göre, örneklem almanın belli ve bilinen kuralları vardır. Örneklemin temel kuralı yansızlıktır. Yansızlık (seçkisizlik) belli bir örneklem büyüklüğüne ulaşmada, evrendeki her ünitenin örnekleme girebilme olasılığının belli, bağımsız ve birbirine eşit olma durumudur. Araştırmalar çoğunlukla maliyet, kontrol ve etik zorunluluklardan dolayı örneklem kümeler üzerinde yapılır ve alınan sonuçlar, ilgili evrene genellenir. Örneklem belli bir evrenden, belli kurallara göre seçilmiş ve seçildiği evreni temsil yeterliği kabul edilen küçük kümedir.

Türkiye'deki bütün üniversitelerden AB Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği kapsamında yurt dışına gönderilen öğrencilerin tamamına ulaşma zorluğundan dolayı evren içerisinde evreni temsil edebilecek olan örneklem üzerinde çalışma yapılmıştır. Ulusal Ajans tarafından yayınlanan etki analizleri ve çalışma raporları incelenerek, yurt dışına öğrenci gönderme sayısı bakımından 15 üniversite ve bu üniversitelerin Erasmus katılımcıları çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma grubu içerisinde yer alan üniversiteler ve bu üniversitelerin dönemlere göre yurt dışına gönderilen öğrenim hareketliliği kapsamındaki öğrenci sayısı Tablo 3.2'de verilmiştir (ABEGPMB, 2008b).

Tablo 3.2

*Öğrenim Hareketliliği Kapsamında Yurt Dışına Giden Öğrenci Sayıları*

Üniversite	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	Toplam
Gazi	30	63	60	42	195
Hacettepe	129	199	330	329	987
ODTÜ	97	193	325	234	849
Ankara	73	120	155	189	537
Ege	193	283	329	350	1155
Marmara	121	181	127	206	635
İTÜ	205	254	315	387	1161
Yıldız Teknik	110	188	237	242	777
Akdeniz	79	90	112	147	428
Anadolu	185	328	306	345	1164
Çukurova	131	178	146	214	669
İstanbul	131	144	82	209	566
Uludağ	88	159	288	295	830
Dokuz Eylül	70	75	92	81	318
Sakarya	30	166	300	274	770
Toplam	1672	2621	3204	3544	11.041



Ulaşılabilen evren içerisinde yer alan 11.041 katılımcı öğrenciden 730'u ankete katılmıştır. Bu öğrenci sayısının evreni temsil edip etmediği, örneklem büyüklüğünün yeterliliği için hesaplamalar yapılmış ve bu sayının örnekleme temsil ettiği bulgusuna ulaşılmıştır. Aşağıda bu formül ve hesaplama yer almaktadır (Krejcie ve Morgan, 1970; Xu,1999).

$$S = \frac{\chi^2 \cdot N \cdot P(1-P)}{d^2 \cdot (N-1) + \chi^2 \cdot P(1-P)}$$

$S$  - Örneklem Sayısı

$\chi^2$  : Serbestlik derecesinde seçilen güven düzeyine göre kay kare değeri (örnek 3,841)

$N$  - örneklem alınacak evrendeki eleman sayısı

$P$  - Evren ortalaması (Maksimum örneklem büyüklüğü 0,50 olarak kabul edilir)

$d$  - Kabul edilen güven düzeyi (Örnek 0,05)

$$S = \frac{3,841 \cdot 11041 \cdot 0,50(1-0,50)}{0,05^2 \cdot (11041-1) + 3,841 \cdot 0,50(1-0,50)} = \frac{10602}{28,56} = 371$$

Krejcie ve Morgan (1970) yapmış olduğu çalışmada araştırma evreni ve bu evren içerisinde alınacak minimum örneklem sayısı konusunda detaylı hesaplama yapmış ve bulgusunu bir tablo haline dönüştürerek araştırmacıların kullanımına sunmuştur (Tablo 3.3).

Tablo 3.3

*Araştırma Evren ve Örneklem Sayıları*

$N(\text{Evren})$	$S(\text{Örneklem})$	$N(\text{Evren})$	$S(\text{Örneklem})$	$N(\text{Evren})$	$S(\text{Örneklem})$
10	10	220	140	1,200	291
15	14	230	144	1300	297
20	19	240	148	1400	302
25	24	250	152	1500	306
30	28	260	155	1600	310
35	32	270	159	1700	313
40	36	280	162	1800	317
45	40	290	165	1900	320
50	44	300	169	2000	322
55	48	320	175	2200	327
60	52	340	181	2400	331
65	56	360	186	2600	335
70	59	380	191	2800	338
75	63	400	196	3000	346
80	66	420	201	3500	346
85	70	440	205	4000	351
90	73	460	210	4500	354
95	76	480	214	5000	357
100	80	500	217	6000	361
110	86	550	226	7000	364
120	92	600	234	8000	367

Tablo 3.3. Araştırma Evren ve Örneklem Sayıları (tablonun devamı)

N(Evren)	S(Örneklem)	N(Evren)	S(Örneklem)	N(Evren)	S(Örneklem)
130	97	650	242	9000	368
140	103	700	248	<b>10.000</b>	<b>370</b>
150	108	750	254	15.000	375
160	113	800	260	20.000	377
170	118	850	265	30.000	379
180	123	900	269	40.000	380
190	127	950	274	50.000	381
200	132	1000	278	75.000	382
210	136	1100	285	100.000	384

Kaynak: Krejcie and Morgan (1970).

Hesaplamalar neticesinde gerekli örneklem sayısının en az 371 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada örneklem grup sayısı olan 730, öğrenci evreni temsil etmektedir ve bu öğrenciler üzerinde çalışma yapılabilir yargısına ulaşılmıştır. Üniversitelerden örneklem grubunu oluşturan öğrenciler Tablo 3.4'te verilmiştir.

Tablo 3.4

*Örnekleme Dâhil Edilen Üniversiteler ve Öğrenci Sayıları*

Üniversiteler	Katılımcı Sayısı
Gazi	69
Hacettepe	50
ODTÜ	35
Ankara	29
Ege	68
Marmara	56
İTÜ	31
Yıldız Teknik	106
Akdeniz	22
Anadolu	21
Çukurova	73
İstanbul	28
Uludağ	25
Dokuz Eylül	15
Sakarya	67
Diğer	35
<b>Toplam</b>	<b>730</b>

### 3.4. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

Araştırma verileri iki farklı kaynaktan iki farklı yolla toplanmıştır. Tablo 3.5'te veri türü, kaynağı ve araçlar sunulmuştur.

Tablo 3.5

*Veri Toplama Türü, Kaynağı ve Araçları.*

VERİ TÜRÜ	VERİ KAYNAĞI	VERİ TOPLAMA ARACI
NİCEL	AB ERASMUS PROGRAMI'NA KATILMIŞ OLAN ÖĞRENCİLER	“AB Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programı'nı Değerlendirme Formu”
NİTEL	ERASMUS KURUM KOORDİNATÖRLERİ	“AB Erasmus Koordinatör Görüşleri Toplama Formu”

AB Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programı'na katılan öğrencilerin görüşlerini belirlemek amacı ile araştırmacı tarafından “*AB Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programı'nı Değerlendirme Formu*” geliştirilmiştir. Bu ölçme aracından elde edilen veriler sayısal olarak ifade edilerek, çeşitli değişkenlere (cinsiyet, üniversite, bölüm, aile geliri, anne-baba eğitim durumu, yabancı dil, AB programları vb.) göre anlamlı farkın ya da ilişkinin olup olmadığı araştırılmıştır.

Üniversitelerin dış ilişkiler biriminde görevli Erasmus kurum koordinatörlerinin görüşleri nitel olarak, yarı yapılandırılmış “*AB Erasmus Koordinatör Görüşleri Toplama Formu*” ile elde edilmiştir. Bu formdan elde edilen görüşler içerik analizine tabi tutulmuş ve yorumlama yapılmıştır.

#### **3.4.1. AB Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programı'nı Değerlendirme Formu'nun Geliştirilmesi**

Taslak formun maddelerinin oluşturulmasında, öncelikle konu ile ilgili alan taraması yapılmıştır. Ardından, önceki yıllarda Ahi Evran Üniversitesi ve Kırıkkale Üniversitesinden Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programı kapsamında yurt dışına gitmiş ve dönmüş öğrencilerin programa ilişkin görüşleri alınmıştır. Her iki yolla elde edilen veriler analiz edilerek taslak forma ilk şekli verilmiştir. Bu haliyle taslak form, birinci bölümünde 27 maddelik kişisel bilgiler ve tanılama soruları, ikinci bölümde ise 56 maddelik AB Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programı kapsamında uygulanan öğretim programının değerlendirilmesine yönelik sorular olmak üzere iki bölüme ayrılarak tasarlanmıştır.

Avrupa Komisyonu tarafından belirlenen AB ve Erasmus Programı'nın amaçları incelenmiştir. Genel amaç boyutu olarak ifade edilen

- Kültürel amaçlar
- Yabancı dil hedefleri
- Eğitim-öğretim etkinliklerini değerlendirmeye yönelik madde havuzu oluşturulmuştur.

AB Erasmus Programı'nın kültürel boyutu ile ilgili olarak madde oluşturma sürecinde, Ulusal Ajans tarafından programa katılan öğrencilere uygulanan nihai raporlar ile etki ve memnuniyet anketleri incelenmiştir. Ulusal Ajans'tan bir uzman, Kırıkkale Dış İlişkiler Başkanı, Ahi Evran Üniversitesi Dış İlişkiler Koordinatörü ve Erasmus koordinatörü ile yüz yüze görüşme yapılmış ve sonuç olarak öğrencilerin AB Programlarına ve Kültürel Boyuta İlişkin görüşlerini toplamaya yönelik ölçek maddeleri düzenlenmiştir.

AB Erasmus Programı'nın yabancı dil üzerindeki etkisini ölçmek amacı ile araştırmacı tarafından dilin 4 boyutu ile ilgili olarak maddeler yazılmış ve bu maddelere Ahi Evran Üniversitesi'nde görevli 2 yabancı dil okutmanı ile yüz yüze görüşme yapılarak alınan uzman görüşü neticesinde son şekli verilmiştir.

Ölçekte yer alan öğretim programını değerlendirmeye yönelik soru maddelerinin oluşturulması sürecinde CIPP modeli gereği maddeler 4 alt başlıkta, bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarında yazılmaya çalışılmış ve bu doğrultuda;

- Karataş (2007) tarafından geliştirilmiş olan CIPP modeline göre yabancı dil programının değerlendirilmesine yönelik geliştirilmiş olan ölçekten faydalanılmıştır
- Taylor ve Beniest (2003) tarafından sadeleştirilmiş ve eğitim programlarına uyarlanmış olan CIPP modelinin bir dersi değerlendirme sürecinde madde oluşturma çalışmasından faydalanılmıştır.
- D.L.Stufflebeam (2003) tarafından geliştirilen ölçeğin orijinal formuna ulaşılmış ve bu form incelenmiştir.
- D.L.Stufflebeam (2007) tarafından oluşturulan değerlendirme kontrol listesi (Evaluation Checklist) incelenmiştir.

Hazırlanan taslak ölçeğin kapsam ve görünüş geçerlilikleri için uzman görüşlerine başvurulmuştur. Taslak ölçek maddeleri oluşturulduktan sonra Gazi Üniversitesi'nden 4 öğretim üyesine; Kırıkkale Üniversitesi'nden 1 öğretim üyesi, 1 Erasmus uzmanına; Ahi Evran üniversitesinden 4 öğretim üyesi, 2 Erasmus uzmanına, 1 Türkçe okutmanına ve 2 Ulusal Ajans uzmanına online olarak gönderilmiştir. Uzmanlar tarafından yapılan öneriler ve düzeltmeler dikkate alınarak ölçek yeniden düzenlenmiştir.

Bununla birlikte ölçme aracının yapı geçerliğinin sağlanabilmesi için dördüncü bölümünde yer alan AB Erasmus Öğrenci ve Öğrenim Hareketliliği kapsamında uygulanan öğretim programını değerlendirme bölümünün yapı geçerliğini araştırmak amacı ile faktör analizi yapılmıştır.

#### **3.4.1.1. Faktör analizi**

Pallant (2001), faktör analizini bir dizi küçük faktör ya da bileşen kullanarak verileri azaltma ya da özetleme yöntemi olarak tanımlamaktadır. Büyüköztürk (2003) ise faktör analizini, ölçme aracının yapısını, aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri (test maddelerini) bir araya toplayarak ölçmeyi az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan bir istatistiksel teknik olarak açıklamaktadır.

Bu araştırmada, yapı geçerliği çalışması, faktör (temel bileşenler) analizi yöntemi ve döndürme tekniklerinden Varimax uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Büyüköztürk (2003) faktör analizinde aynı yapıyı ölçmeyen maddelerin ayıklanmasına ve faktör sayısına karar verirken dikkate alınması gereken ölçütleri şöyle sıralamıştır:

- Özdeğeri 1 ve daha yüksek olan maddeler önemli faktörler olarak değerlendirilir.
- Varyans oranının yüksek olması, ilgili yapıyı iyi ölçtüğünün işaretidir.
- Faktörün tanımladığı maddeyi ölçmesi için o faktörle olan ilişkisini gösteren faktör yük değerinin 0.45 ve daha yüksek olması tercih edilir. Ancak az sayıdaki madde için yük değeri 0.30'a kadar indirilebilir.
- Ayrıca yüksek iki faktör yükü arasındaki fark ise en az 0.10 olmalıdır.
- Çok faktörlü bir yapıda birden fazla yüksek yük değeri veren madde binişik maddedir ve ölçekten çıkartılması gerekmektedir.

Bu araştırmada, faktör analizi hesaplamaları yapmak üzere AB Erasmus öğrenci değişim programına önceden katılmış ve çalışma grubunda yer almayan 168 öğrenci görüşleri dikkate alınmıştır. Preacher ve Mac Callum (2002), faktör analizi için 100'ün üzerindeki örneklem büyüklüğünü uygun bulmaktadır. Yani, faktör analizi için düşünölen 168 öğrenci sayısının yeterli olduğu anlaşılmaktadır.

Veri setinin faktör analizi için uygun olup olmadığını değerlendirmek amacıyla üç yöntem kullanılır. Bunlar korelasyon matrisinin oluşturulması, Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Barlett testleridir. Bu anlamda bir ölçeğin yapı geçerliğinin araştırılmasında yapılacak faktör analizinin anlamlı olması bu testlerden elde edilen katsayıların anlamlı olmasına bağlıdır (Kalaycı, 2008). Bu yüzden faktör analizine geçilmeden önce belirtilen testlerden elde edilen değerler incelenmiştir.

Kaiser-Mayer-Olkin (KMO), örneklem ve ölçek maddeleri arasındaki korelasyonun uygunluğu ile ilgili bir büyüklüktür. KMO değerlerinin 0.60'ın üzerinde olması kabul edilebilir bir değeri içermektedir. KMO değerlerinin yüksek çıkması, Barlett değerlerinin de yüksek çıkmasına neden olacaktır. Her ikisinin yüksek değere sahip olması faktör analizinin uygulanabilirliğini ve maddeler arasındaki korelasyon değerlerinin büyük olduğunu göstermektedir.

Verilerin temel bileşenler analizine uygunluğunu belirlemek için yapılan KMO değeri 0.939 çıktığından ilgili örnekleme faktör analizinin yapılmasına karar verilmiştir. Faktör analizi için örneklem yeterli olmasının yanında örneklem normal dağılım göstermesi de gerekmektedir. Dağılımın normalliği için Barlett's testi yapılmış ve dağılımın normal olduğu görölmüştür (Tablo 3.6).

Tablo 3.6

*Kaiser-Mayer-Olkin Örnekleme Ölçüm ve Barlett's Test Sonuçları (1)*

Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) Örnekleme Ölçüm Değer Yeterliği	.939	
Barlett Testi Yaklaşık Ki-Kare Değeri= 5447,242	sd = 780	p = .000

Tablo 3.6 incelendiğinde Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) testi, .939 ve Barlett Testinin anlamlı sonuç verdiği görölmektedir. Bu da değişkenler arasında yüksek korelasyonların olduğunu, başka bir ifade ile ölçek faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

Yapılan istatistiksel işlemlerin sonuçlarının anlamlı çıktığı görölmüş ve ölçeğin faktör yapılarını belirlemek için faktör analizi yapılmasına karar verilmiştir. Faktör

analizi sonucunda maddelerin faktör yük değerleri büyük öneme sahip olmaktadır. Büyüköztürk (2003), maddelerin faktör yük değerlerinin 0.45 ya da daha yüksek olmasının iyi bir sonucun göstergesi olacağını; az sayıda madde için bu sınır değer 0.30'a indirilebileceğini belirtmektedir. Ölçekte yer alan maddelerin ortak faktör varyans değerleri Tablo 3.7'da verilmiştir.

Tablo 3.7

*Maddelerin Ortak Faktör Varyans Değerleri ( 1)*

Maddeler	Başlangıç değeri	Ekstraksiyon
D1ects	1,000	,792
D2ectssure	1,000	,854
D3derssure	1,000	,683
D4birbtamamlar	1,000	,699
D5acikanlasılır	1,000	,680
D6digerders	1,000	,664
D7oelderszam	1,000	,738
D8oelkonuhak	1,000	,628
D9oeldersplan	1,000	,770
D10oeldersarac	1,000	,812
D11oelrehber	1,000	,661
D12oeldeger	1,000	,688
D13hazirbulun	1,000	,545
D14dersiceriknet	1,000	,642
D15kuramsalbil	1,000	,663
D16dersicerkilginc	1,000	,683
D17dersmateryal	1,000	,689
D18derskitap	1,000	,581
D19konukazaným	1,000	,753
D20ogretimyntem	1,000	,650
D21birysletknk	1,000	,635
D22enkinilkigickc	1,000	,761
D23isbirligi	1,000	,728
D24aktifogrnm	1,000	,813
D25uygulaetkinlik	1,000	,753
D26ogrodaklietkn	1,000	,725
D27kunuarastrma	1,000	,606
D28ilgilioldmarast	1,000	,722
D29surecdeger	1,000	,649
D30elestireldusn	1,000	,679
D31problemcöz	1,000	,753
D32bilgiyikullan	1,000	,813
D33konutekrar	1,000	,619
D34degeteknik	1,000	,710
D35vizefinal	1,000	,695
D36dersicidisideger	1,000	,694
D37ozdegerlen	1,000	,701
D38ogrgelisimdosya	1,000	,792
D39kuramsalogramme	1,000	,676
D40hedefkazanim	1,000	,757

Tablo 3.7 incelendiğinde, ölçekte yer alan maddelerin ortak faktör varyanslarının 0.545-0.854 arasında değiştiği görülmektedir. Bu sonuçlara göre, maddelerin ortak faktör varyanslarının yüksek değerde olduğu söylenebilir. Ölçeğin açıklanan toplam varyans değerleri ve faktör sayıları Tablo 3.8’de görülmektedir.

Tablo 3.8.

*Özdeğer İstatistiğine Bağlı Faktör Sayısı ve Açıklanan Varyans Yüzdesi (1)*

Soru Mad.	Başlangıç öz değerler			Kareler Toplamı Ekstraksiyon yükleri			Kareler Toplamı Rotasyon yükleri		
	Toplam	Varyans (%)	Genel toplam (%)	Toplam	Varyans (%)	Genel toplam (%)	Toplam	Varyans (%)	Genel toplam (%)
1	18,643	46,607	46,607	18,643	46,607	46,607	7,647	19,116	19,116
2	2,861	7,152	53,758	2,861	7,152	53,758	6,964	17,410	36,527
3	1,578	3,946	57,704	1,578	3,946	57,704	3,853	9,633	46,159
4	1,484	3,709	61,413	1,484	3,709	61,413	3,408	8,519	54,679
5	1,402	3,505	64,918	1,402	3,505	64,918	2,523	6,308	60,987
6	1,153	2,882	67,801	1,153	2,882	67,801	2,294	5,734	66,721
7	1,034	2,585	70,386	1,034	2,585	70,386	1,466	3,665	70,386
8	,861	2,153	72,539						

Faktör analizi öncesi, AB Erasmus öğrenci öğrenim hareketliliği değerlendirme ölçeğinin özgün formunda 56 madde yer almakta idi. Yapılan literatür taraması ve uzman görüşü neticesinde madde sayısı faktör analizi öncesi 40 olarak belirlenmiştir. Döndürme öncesi yapılan faktör analizi ilk hesaplamalar sonunda, ölçeğin toplam varyansın yüzde 70.386’sını açıklayan ve özdeğeri 1’den büyük 7 faktörde toplandığı görülmüş, ancak döndürme sonrasında bu faktörlere anlamlı isimler verilememiştir. Bu yedi faktörlü ölçeğin CIPP modelinin öngördüğü alt faktör sayısından oldukça farklıdır.

AB Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği programını değerlendirme ölçeği soru maddeleri hazırlanırken, maddeler 4 boyutta, başka bir deyişle 4 faktörde düşünülmüştür. Bu boyutlar, bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme boyutlarından oluşmaktadır. Bundan dolayı, hazırlanan ölçekte 4 faktöre indirgeme çalışması yapılmıştır. Bu amaçla ölçek içerisinde korelasyon değerleri birbirine yakın, negatif değerde olan beşinci, altıncı ve yedinci faktörlerde yer alan toplam 7 madde ( D1, D11, D16, D33, D35, D37, D38) ölçekten çıkarılmış ve 33 madde ile faktör analizi tekrar yapılmıştır.

İkinci Faktör analizi için örneklemin yeterli olmasının yanında örneklemin normal dağılım göstermesi de gerekmektedir. Dağılımın normalliği için Barlett’s testi yapılmış ve dağılımın normal olduğu görülmüştür (Tablo 3.9).



Tablo 3.9

*Kaiser-Mayer-Olkin Örnekleme Ölçüm ve Barlett's Test Sonuçları (2)*

Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) Örnekleme Ölçüm Değer Yeterliği	.946
Barlett Testi Yaklaşık Ki-Kare Değeri= 4617,265	sd = 528
	p = .000

Tablo 3.9 incelendiğinde Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) testi, .946 ve Barlett Testinin anlamlı sonuç verdiği görülmektedir. Bu da değişkenler arasında yüksek korelasyonların olduğunu, başka bir ifade ile ölçek faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

II. Faktör analizi sürecinde, ölçekte yer alan maddelerin ortak faktör varyans değerleri Tablo 3.10'da verilmiştir.

Tablo 3.10

*Maddelerin Ortak Faktör Varyans Değerleri ( 2)*

Maddeler	Başlangıç değeri	Ekstraksiyon
D2ectssure	1,000	,502
D3derssure	1,000	,665
D4birbtamamlar	1,000	,719
D5acikanlasılır	1,000	,694
D6digerders	1,000	,641
D7oelderszam	1,000	,695
D8oelkonuhak	1,000	,572
D9oeldersplan	1,000	,772
D10oeldersarac	1,000	,820
D12oeldeger	1,000	,610
D13hazirbulun	1,000	,520
D14dersiceriknet	1,000	,647
D15kuramsalbil	1,000	,627
D17dersmateryal	1,000	,685
D18derskitap	1,000	,533
D19konukazanım	1,000	,724
D20ogretimyntem	1,000	,620
D21birysletknk	1,000	,622
D22enkinlgickc	1,000	,762
D23isbirliği	1,000	,725
D24aktifogrme	1,000	,800
D25uygulaetkinlik	1,000	,730
D26ogrodaklietkn	1,000	,685
D27kunuarastrma	1,000	,582
D28ilgilioldmarast	1,000	,688
D29surecdeger	1,000	,620
D30elestireldusn	1,000	,669
D31problemcoz	1,000	,733
D32bilgiyikullan	1,000	,787
D34degerteknik	1,000	,672
D36dersicidisideger	1,000	,460
D39kuramsalogranme	1,000	,569
D40hedefkazanim	1,000	,680

Tablo 3.10 incelendiğinde, ölçekte yer alan maddelerin ortak faktör varyanslarının 0.460-0.800 arasında değiştiği görülmektedir. Bu sonuçlara göre, maddelerin ortak faktör varyanslarının yüksek değerde olduğu söylenebilir. Analize alınan 33 maddenin (değişkenin), öz değeri 1'den büyük olan kaç faktör altında toplandığı ve açıkladığı varyansı bulabilmek amacı ile yapılan analiz sonunda ölçekte yer alan maddeler dört faktör altında toplanmıştır.

- Birinci faktör, toplam varyansın %19,834'ünü,
- İkinci faktör %19,288'ini,
- Üçüncü faktör %17,759'unu ve
- Dördüncü faktör %9,274'ünü açıklamaktadır.

4 faktör tarafından açıklanan toplam varyans %66,155'dir. Başka bir deyişle anket ölçülmek istenen özelliklerin % 66,155'ini açıklayabilmektedir (Tablo 3.11).

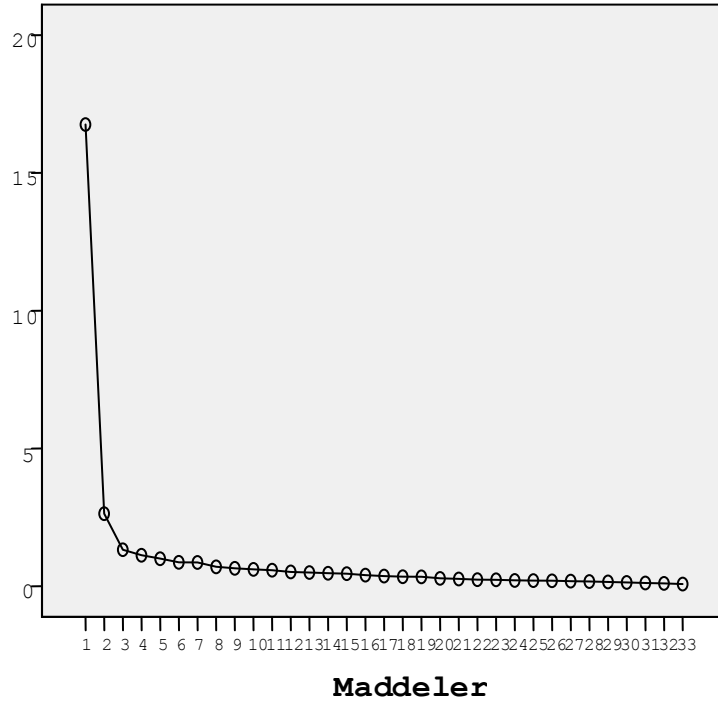
Tablo 3.11

*Özdeğer İstatistiğine Bağlı Faktör Sayısı ve Açıklanan Varyans Yüzdesi (2)*

Soru mad.	Başlangıç öz değerler			Kareler Toplamı Ekstraksiyon yükleri			Kareler Toplamı Rotasyon yükleri		
	Toplam	Varyans (%)	Genel	Toplam	Varyans (%)	Genel	Toplam	Varyans (%)	Genel
			toplam (%)			toplam (%)			toplam (%)
1	16,756	50,776	50,776	16,756	50,776	50,776	6,545	19,834	19,834
2	2,631	7,974	58,750	2,631	7,974	58,750	6,365	19,288	39,121
3	1,322	4,005	62,755	1,322	4,005	62,755	5,861	17,759	56,881
4	1,122	3,400	66,155	1,122	3,400	66,155	3,060	9,274	66,155
5	,999	3,026	69,181						

Kalaycı'ya (2008) göre rotasyona tabi tutulacak faktör sayısını belirlerken, yukarıda sözü edilen özdeğer istatistiğinden başka kullanılabilir yöntemler de vardır. Faktör analizi çizgi grafiğinde (scree plot) eğimin kaybolmaya başladığı noktanın işaret ettiği özdeğere bakarak da faktör sayısı belirlenebilir. Şekil 3.1'de rotasyona tabi tutulacak faktör sayısını işaret eden faktör analizi çizgi grafiği verilmiştir.

Şekil 3.1 Faktör Analizi Çizgi Grafiği



Şekil 3.1 incelendiğinde dördüncü faktörden itibaren çizgi grafiği, eğimini önemli ölçüde kaybetmekte, yatay bir çizgi görünümü sergilemektedir. Bu grafiğe göre faktör sayısı 4 olarak belirlenebilir.

Döndürme tekniklerinden Varimax uygulanmadan önce temel bileşenler analizine göre madde faktör yüklerinin tek faktör üstünde toplandığı tespit edilmiştir (Tablo 3.12). Bu bulgu, 33 maddeli bu ölçeğin bütün maddelerinin ölçmek istenen duruma yönelik olduğuna işaret etmektedir.

Tablo 3.12.

*Faktör Yükleri*

SORU MADDELERİ	FAKTÖR YÜKLERİ
D32bilgiyikullan	,830
D34degerteknik	,812
D31problemcoz	,804
D19konukazanım	,801
D24aktifogrnrme	,795
D29surecdeger	,783
D40hedefkazanım	,779
D22enkinilgickc	,772
D30lestireldusn	,772
D14dersiceriknet	,765
D5acikanlasılır	,765

Tablo 3.12. Faktör Yükleri (tablonun devamı)

SORU MADDELERİ	FAKTÖR YÜKLERİ
D17dersmateryal	,759
D20ogretimyntem	,745
D10oeldersarac	,732
D25uygulaetkinlik	,732
D39kuramsalogranme	,720
D15kuramsalbil	,714
D6digerders	,713
D9oeldersplan	,705
D26ogrodaklietkn	,704
D23isbirligi	,702
D28ilgilioldmarast	,684
D18derskitap	,678
D7oelderszam	,673
D3derssure	,664
D13hazirbulun	,656
D21birysletknk	,649
D36dersicidisideger	,643
D27kunuarastrma	,617
D8oelkonuhak	,583
D4birbtamamlar	,572
D12oeldeger	,551
D2ectssure	,491

Tablo 3.12 incelendiğinden ölçekte yer alan maddelerin tek faktörde yer aldığı ve yüklerinin ise .491 ile .830 arasında değiştiği görülmektedir. Ancak ölçekte yer alan maddelerin özdeğer analizinde hesap edilen 4 faktör altında gruplamak mümkün değildir. Bu nedenle maddelerin döndürülmesi gerekmektedir. Rotasyonun amacı, yorumlanabilir anlamlı faktörler elde etmektir (Kalaycı, 2008).

Bu amaçla faktör analizi sürecinde Varimax döndürme tekniği ile faktör yükleri döndürülmüştür ve ölçekte yer alan 33 maddenin dört alt faktörde toplandığı görülmüş ve her bir maddenin toplandığı faktörler altındaki ağırlıkları yani faktör yükleri verilmiştir (Tablo 3.13).

Tablo 3.13

*Döndürülmüş Faktör Yükleri*

SORU MADDELERİ	FAKTÖRLER*			
	1	2	3	4
D23isbirliği	,778			
D24aktifogrme	,772			
D25uygulaetkinlik	,768			
D22enkinilgickc	,745			
D26ogrodaklietkn	,723			
D21birysletknk	,714			
D20ogretimyntem	,592			
D29surecdeger	,483			
D10oeldersarac		,791		
D9oeldersplan		,790		
D7oelderszam		,748		
D8oelkonuhak		,688		
D12oeldeger		,659		
D15kuramsalbil		,632		
D19konukazanyım		,630		
D17dersmateryal		,620		
D14dersiceriknet		,577		
D18derskitap		,489		
D28ilgilioldmarast			,736	
D27kunuarastrma			,675	
D32bilgiyikullan			,648	
D40hedefkazanim			,645	
D31problemcoz			,622	
D39kuramsalogramme			,569	
D30elestireldusn			,559	
D13hazirbulun			,557	
D36dersicidisideger			,521	
D34degerteknik			,491	
D4birbtamamlar				,768
D3derssure				,587
D6digerders				,577
D5acikanlasılır				,562
D2ectssure				,528

\*.450'nin üstündeki faktör yükleri verilmiştir.

Birinci faktör altında yer alan D23, D25, D24, D22, D26, D21, D20, D29 numaralı maddeler öğretim programının süreci ile ilgili olduğundan “süreç” adı verilmiştir. İkinci faktör altında yer alan D10, D9, D7, D8, D12, D15, D19, D17, D14, D18 numaralı maddeler öğretim programının girdisi ile ilgili olduğu için “girdi” adı verilmiştir.

Üçüncü faktörde yer alan D28, D27, D32, D40, D31, D39, D30, D13, D36, D34 numaralı maddeler öğretim programının değerlendirme boyutu ile ilgili olduğu için

“değerlendirme” adı verilmiştir. Dördüncü faktör sütununda bulunan D4, D3, D6, D5, D2 numaralı maddeler programın bağlam boyutu ile ilgili olduğu için “bağlam” adı verilmiştir.

AB Erasmus Programı kapsamında uygulanan öğretim programlarının CIPP modeline göre değerlendirilmesi alt başlıklı ölçeğin faktör analizi sonunda oluşan son şekli Tablo 3.14’te verilmiştir.

Tablo 3.14

*Ölçekte Yer Alan Maddeler ve Faktör Yükleri*

ÖLÇEK MADDELERİ	FAKTÖR YÜKLERİ
<b>Faktör 1 (Bağlam)</b>	
D1. Dersler Avrupa Kredi Transfer Sistemi (AKTS) tanımında belirtilen süreye uygun idi.	,528
D2. Ders konularına ayrılan süre yeterli idi.	,587
D3. Programda yer alan dersler birbirini tamamlar nitelikte idi.	,768
D4. Ders hedefleri açık ve anlaşılır nitelikte idi.	,562
D5. Programda yer alan dersler diğer derslerin daha kolay anlaşılmasını sağlar nitelikteydi	,577
<b>Faktör 2 (Girdi)</b>	
D6. Öğretim elemanları, dersler için belirtilen süreye uyumlu idi.	,748
D7. Öğretim elemanlarının konu ile ilgili ilke ve kavramlara hakimiyeti yeterli idi.	,688
D8. Programda yer alan derslerin planları iyi düzenlenmiş idi.	,790
D9. Öğretim elemanları, öğretim araç ve gereçleri kullanmada becerikli idi.	,791
D10. Öğretim elemanları değerlendirmede objektif idi.	,659
D11. Ders içeriği net bir şekilde tanımlanmış idi.	,577
D12. Derslerde yer alan kuramsal bilgiler, yeterli idi.	,632
D13. Dersler için ileri öğretim materyalleri hazırlanmış idi.	,620
D14. Derslerde kullanılan kitaplar, ilgimi çekecek nitelikte idi.	,489
D15. Ders konuları, dersin kazanımları ile tutarlı idi.	,630
<b>Faktör 3 (Süreç)</b>	
D16. Derslerde yeni öğretim yöntemleri kullanıldı.	,592
D17. Derslerde bireysel yapılan etkinliklere yer verildi	,714
D18. Derslerde uygulanan etkinlikler ilgi çekici idi.	,745
D19. Derslerde işbirlikli etkinliklere yer verildi.	,778
D20. Derslerde aktif öğrenme etkinlikleri uygulandı.	,772
D21. Derslerde uygulamalı etkinliklere yer verildi.	,768
D22. Ders etkinlikleri öğrenci odaklı idi.	,723
D23. Ders süreci devamlı olarak değerlendirildi.	,483
<b>Faktör 4 (Ürün)</b>	
D24. Dersler, bilişsel hazırbulunuşluk (ön bilgi) düzeyime uygun idi.	,557
D25. Araştırma çalışmaları işlenen konularla ilgili idi.	,675
D26. Ödevler öğrencilerin ilgi duyduğu konulardan oluşmuş idi.	,736
D27. Dersler eleştirel düşünme becerimi geliştirdi.	,559
D28. Dersler, problem çözme becerimi geliştirdi.	,622
D29. Dersler, bilgiyi kullanma becerimi geliştirdi.	,648
D30. Derslerde uygulanan değerlendirme teknikleri dersin kazanımlarına uygun idi.	,491
D31. Başarıyı ölçmede sınavların yanı sıra ders içi ve ders dışı çalışmalar dikkate alındı.	,521
D32. Derslerde yer alan kuramsal konuları tam olarak öğrendim.	,569
D33. Dersler sonunda, hedeflenen kazanımlara sahip oldum.	,645

### 3.4.1.2. İç Tutarlık Katsayısı

Araştırma verilerini toplama amaçlı ölçme işleminin iç tutarlık katsayısı (Cronbach Alpha) hesap edilmiş olup 0.968 olarak bulunmuştur. Bu değer ölçme işleminin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir. Kalaycı (2008), alfa katsayısının ağırlıklı standart değişim ortalaması olduğunu ve bir ölçekteki soruların varyansları toplamının, genel varyansa oranlanması ile elde edildiğini ifade etmektedir. 0 ile 1 arasında bir değer alabilen alfa katsayısına bakarak güvenilirlik yorumu için aynı zamanda şu aralıklara işaret etmiştir.

- $0.00 \leq \alpha < 0.40$  ise ölçüm güvenilir değildir.
- $0.40 \leq \alpha < 0.60$  ise ölçüm güvenilirliği düşük,
- $0.60 \leq \alpha < 0.80$  ise ölçüm oldukça güvenilir,
- $0.80 \leq \alpha < 1.00$  ise ölçüm yüksek derecede güvenilir olarak kabul edilir.

Oluşturulan taslak ölçeğin kapsam ve görünüş geçerliği için alınan uzman görüşleri, yapı geçerliği için yapılan faktör analizi ve hesaplanan iç tutarlık katsayısı sonunda “AB Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programı’nın CIPP Modeline göre Değerlendirilmesi”ne ilişkin geliştirilen ölçme araç kullanıma hazır hâle getirilmiş ve EK.1’de ölçeğin tamamı sunulmuştur.

### 3.4.2. Erasmus Koordinatör Görüşleri Toplama Formunun Geliştirilmesi

AB Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programı’nı değerlendirmeye ilişkin üniversitelerin Erasmus kurum koordinatörlerinin görüşleri araştırmacı tarafından geliştirilen “*Erasmus Koordinatör Görüşleri Toplama Formu*” ile toplanmıştır.

Görüşme nitel araştırmalarda en sık kullanılan veri toplama araçlarından birisidir. Stewart ve Cash’e (1985) göre görüşme, önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı iletişim sürecidir. Patton (2002) ise görüşmenin amacını, bireyin iç dünyasına girmek ve onun bakış açısını anlamak olarak açıklamaktadır. Görüşme yolu ile deneyimler, tutumlar, düşünceler, niyetler, yorumlar ve tepkiler gibi gözlenme güçlüğü çekilen durumlar anlaşılmaya çalışılır. Görüşme yönteminin açık seçik bazı güçlü yönleri vardır. Bunlar, esneklik, yanıt oranı, sözel olmayan davranış, ortam kontrolü, soru sırası, anlık tepki, veri

kaynağının teyit edilmesi, tamlık ve derinlemesine bilgi olarak sıralanabilir (Bailey, 1982). Görüşme tekniği üç farklı şekilde uygulanabilir.

a) Sohbet tarzı görüşme: Bu tarz görüşmelerde çoğunlukla araştırmacı doğrudan ortama katılır, sorular etkileşimin doğal akışı içinde sorulur. Önceden belirlenmiş sorular yoktur, sorular konuşmanın seyrine göre çeşitlilik ve derinlik kazanabilir.

b) Görüşme formu yaklaşımı: Görüşme sırasında irdelenecek sorular veya konular listesini kapsar. Görüşme formu yöntemi, benzer konulara yönelmek yoluyla, değişik insanlardan aynı tür bilgilerin alınması amacı ile hazırlanır (Patton, 2002). Görüşmeci önceden hazırladığı konu veya alanlara bağlı kalarak, hem önceden hazırlanmış soruları sorma, hem de daha ayrıntılı bilgi edinme amacı ile ek soru sorma özgürlüğüne sahiptir.

c) Standartlaştırılmış açık uçlu görüşme: Dikkatlice yazılmış ve belirli bir sıraya konmuş, bir dizi sorudan oluşur ve her görüşme yapılan bireye aynı tarzda ve sırada sorulur. Sohbet tarzı görüşme ve görüşme formu yaklaşımına göre daha sınırlandırılmış ve esnekliği azaltmış niteliktedir. Ancak bu yaklaşım bir araştırmada birden fazla görüşmecinin katılımı gerekli olan durumlarda etkili bir biçimde kullanılabilir.

Nicel araştırmalarda geçerlik, ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı olguyu doğru ölçmesi ile yakından ilgili iken nitel araştırmalarda geçerlik araştırmacının araştırdığı olguyu, olduğu biçimiyle ve olabildiğince yansız gözlemesi anlamına gelmektedir (Kirk ve Miller, 1986). Nitel araştırmaların geçerliği konusunda belli stratejilerden söz etmek mümkündür. Bu stratejiler iki grupta toplanabilir.

İç geçerlik: Gözlenen olaylara ilişkin yorumların gerçeği yansıtma durumu ile ilgilidir. Yani; verilerin kendi ortamı içerisinde anlamlı, tutarlı olması, farklı veri kaynakları ile destekleniyor olması, kavramsal çerçeve veya kuramlara uygunluğu, açık olmayan olguların belirlenmiş olması, bulguların gerçekçi oluşu ile yapılan tahminlerle bulguların tutarlığı nitel araştırmaların iç tutarlığı açısından göz önünde bulundurulması gereken noktalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Dış geçerlik: Araştırma sonuçlarının genellenebilirliğine ilişkin yapılan yorumlardır. Ancak nitel araştırma bulgularının, benzer grup ya da ortamlara doğrudan genelleme yapılamaması zayıf yönlerden birisidir. Ancak genellemeler ilkeler ve kurallar biçiminde değil deneyimler ve örnekler biçiminde olabilir.



Nitel araştırmaların güvenirliği nicel araştırmalarinkinden oldukça farklıdır. Nitel araştırmanın temel özelliklerinden biri olan algıların önemi ve doğal ortama duyarlıktır. Ancak nitel çalışmalarda, i güvenirlik ve dış güvenirlik konusunda araştırma stratejileri açısından bazı önlemler alınabilir. Zamana bağlı güvenirlik ve gözleme bağlı güvenirlik çalışması ile şartlar sağlandığında aynı veya benzer bulgulara ulaşılabilineceği varsayımı göz önünde bulundurularak nicel araştırmalarda test-tekrar test tekniği gibi güvenirlik düzeyi artırılabilir. Aynı şekilde araştırmacıyı kendi konumunu açık olarak tanımlaması, araştırmadaki veri kaynağının net bir şekilde tanımlanması, sosyal ortam ve sürecin belirginleştirilmesi, kavramsal çerçevenin anlaşılır bir biçimde ortaya konması, veri toplama ve analiz yöntemlerinin tanımlanması güvenirliği artıran önlemler olarak sıralanabilir (Le Compte ve Goetz, 1982).

Araştırmada kullanılan Erasmus Koordinatör Görüşleri Toplama Formu'nun geliştirilme sürecinde aşağıdaki basamaklar gerçekleştirilmiştir.

1. Aşama: Problemi tanımlama, amaç ve soruları belirleme.

Literatür taraması ve alan uzmanları ile görüşmeler yapılarak formun amaı ve içeriği tanımlanmaya çalışılmıştır. Bu süreçte, "formun uygulanma amaı nedir?" ve "bu form neyi saptamayı amaçlıyor?" soruları bağlamında genel ve özel amaçlı sorular oluşturulmaya çalışılmıştır.

2.Aşama: Madde yazma ve taslak form oluşturma

Belirlenen ana temalar doğrultusunda araştırmacı tarafından taslak görüşme formu oluşturulmuştur. Oluşturulan bu form ile Erasmus koordinatörlerinin AB Erasmus ğrenci ğrenim Hareketliliği Programı'nın uygulanma sürecindeki görüşlerinin belirlenebilmesi amaçıyla sorular açık ve kapalı uçlu olarak yapılandırılmıştır.

3.Aşama: Uzman görüşü alma ve n uygulama formu oluşturma

Taslak görüşme formunun "kapsam geerliğiyle" ilgili olarak uzman görüşüne başvurulmuştur. Araştırmacı tarafından oluşturulan taslak, 5 kişilik uzman grubuna (Ahi Evran niversitesi'nden 1 ğretim yesi, 2 uzman; 1 uzman AB Ulusal Ajans program uzmanı; Kırıkkale niversitesi'nden Dış İlişkiler Başkanı) sunulmuştur. Maddelerin kapsam geçerliğinin yanı sıra problem, alt problemler, bağımlı ve bağımsız değişkenler, maddelerin konu ile ilişkililiği, madde kökleri, ifade edilişi, sıralaması ve benzeri boyutlardan uzmanların görüşleri alınmıştır. Bu bağlamda uzmanlara formun her bir

boyutuna ilişkin olarak “uygun”, “uygun değil” ve “geliştirilmesi gerekir” seçeneklerini göz önünde bulundurarak değerlendirmeleri istenmiştir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008; Wiersma ve Jurs, 2005). Ayrıca formun tümü ve her bir alt boyutuna ilişkin olarak nasıl olması gerektiğine dönük yazılı görüş bildirmeleri istenmiştir.

#### 4. Aşama: Ön uygulama, analizler ve forma son şeklini verme

Hazırlanan ön uygulama formunun işlerliğinin belirleyen pilot uygulaması iki Erasmus Koordinatörü üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu uzmanlar üzerinde uygulanan görüşme formundaki maddeler, araştırmacı tarafından tek tek incelenmiştir. Anlaşılmayan, işlemeyen maddeler, uygulama yönergesi, uygulamaya ilişkin uygulayıcı notları ve sözlü ifadeleri ön uygulama sonucunda gözden geçirilerek formun son şekli verilmiştir.

#### 5. Aşama: Geçerlik çalışması

Uygulanan görüşme formunun iç geçerliğini sağlamak amacı ile yapılan çalışmada, katılımcılardan elde edilen verilerin araştırmacı tarafından taranan literatür ile çelişme göstermediği, verilerin kendi içerisinde tutarlılığı ve anlamlılığı farklı kaynaklardan elde edilen verilerin birbirini teyit eder nitelikte olduğu kanısı ile görüşme formunun iç geçerliğinin sağlandığı görülmüştür. Dış geçerlik bakımından ise veriler her ne kadar genellenemese de deneyime dayalı görüşlerin açığa çıktığı tespit edilmiştir.

#### 6. Aşama: Araştırmacının Rolü

Araştırmacı, araştırma sürecinde geçerli ve güvenilir veriler elde etmek için yansız görüşme, verilere kendi görüşlerini katmama, gözlenen ve görüşülen katılımcıyı yönlendirmeme, yargılamama, gözlem sürecinde rahat ve uygun bir ortam oluşturma, gözlem sonuçlarını araştırma konusu dışında kullanmayacaklarını koordinatörlere açıklama olarak rolleri tanımlanmıştır.

#### 7. Aşama: Verilerin toplanması

Erasmus Koordinatör Görüşleri Toplama Formu açık ve kapalı uçlu olmak üzere 2 boyutlu toplam 13 sorudan oluşmaktadır. Form, üniversitelerin Erasmus kurum koordinatörlerine online olarak gönderilmiş ve koordinatörlerin geri bildirimde bulunmaları istenmiştir. Uygulama sonunda geri bildirimde bulunan 11 Erasmus koordinatörünün görüşleri nitel veri analizi kapsamında veri kayıt formuna işlenmiş ve analize tabi tutulmuştur.

Katılımcılara uygulanan görüşme formundan elde edilen veriler, katılımcıların orijinal ifadeleri, noktalama ve yazım hataları dâhil olduğu gibi alıntılanmış ve katılımcılar kodlanarak yorumlamalara gidilmiştir. Katılımcının, araştırmacının ve verilerin tanımlanması açıkça yapılmış olup bu sayede verilerin güvenilirliği sağlanmıştır. Ayrıca verilerin alt kategorilere ayrılması ve öne çıkan kavramların güvenilirliği ile ilgili olarak Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü'nden 1 öğretim üyesinden nitel verileri alt kategorilere ayırması ve öne çıkan kavramları belirlemesi istenmiştir. Sonuçta iki içerik analizi arasındaki tutarlılık değeri güvenilirlik katsayısı olarak alınmıştır. Miles ve Huberman'a (1994) göre yapılan hesaplama aşağıda sunulmuştur (Tablo 3.15).

Tablo 3.15

*Nitel Verilerden Elde Edilen Kategoriler ve Kavram Sayıları*

<b>Kategoriler</b>	<b>Kavram sayıları</b>
Öğrencileri bilgilendirme	40
Öğrencileri yönlendirme	30
Öğrencileri Erasmus Programı'na özendirme	40
Programa katılacak olan öğrencilerin seçimi	56
Yurt içinde-yurt dışında faaliyet sonrası öğrenci takibi	27
AB Erasmus koordinatörlüğüne sağlanan çalışma ortamı	41
Öğrencilerin Erasmus Programı'na yönelik ilgileri	30
Yurt dışına gidecek öğrencilere yönelik oryantasyon	61
Öğrencilerin yurt dışı yaşantısı ile ilgili yansımalar	42
Öğrencilerde gözlenen değişimler	45
AB Erasmus Programı'nın öğretim programlarına etkileri	37
Öğrencilerin yurt dışında aldıkları derslerin tanınması	42
Yabancı üniversitelerle yapılan işbirliği ve değişim	60
AB programları ile ilgili güncel gelişmeleri takip	41
<b>Toplam</b>	<b>592</b>

Tablo 3.15'e göre yarı yapılandırılmış görüşme formunun kategorileri içinde 592 kavramın ön plana çıktığı görülmektedir. Miles ve Heberman (1994), içerik analizi sürecinde yapılan kodlamanın üçte birinin bir uzman görüşüne sunulmasının güvenilirliği artırdığını ifade etmektedir. Bu amaçla 14 kategorinin ilk 5'i esas alınarak araştırmacının ve bir uzmanın kavramları kodlama konusunda *görüş birliği* ve *görüş*

*ayrılığı* sayıları tespit edilmiş ve kodlama güvenilirliği aşağıdaki formül ile hesaplanmıştır:

$$\text{Güvenirlilik} = X / Y$$

X= Görüş birliğine varılan kavramlar

Y= Görüş birliğine varılan kavramlar + görüş ayrılığı olan kavramlar

$$\text{Güvenirlilik} = 176 / 193 = 0,91$$

Nitel verilerin analizinin güvenilirliği ile ilgili yapılan hesaplama sonunda alt kategorilere ayırma ve kavramların belirlenmesi işleminin güvenilir (0,91) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nitel çalışmalarda, uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun %90 ve üzeri olduğu durumlarda arzu edilen düzeyde bir güvenilirlik sağlanmış olmaktadır (Saban, 2009). Bu çalışmada gerçekleştirilen güvenilirlik çalışmasında %91 oranında bir uzlaşma (güvenirlilik) sağlanmıştır.

### 3.5. Veri Toplama Araçları

#### 3.5.1. AB Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programı'nı Değerlendirmeye Yönelik Öğrenci Görüşleri Toplama Formu

Nitel öğrenci görüşleri toplama formu 6 bölümden oluşmaktadır (EK 1). Tablo 3.16'da bölümlerde yer alan ölçek maddelerinin adları ve madde sayıları verilmiştir.

Tablo 3.16

*Ölçekte Yer Alan Bölümler ve Soru Sayıları*

BÖLÜMLER	SORULAR	SORU SAYISI
1.Bölüm	Öğrencilere ait kişisel bilgilere ilişkin sorular	22
2.Bölüm	AB ve Erasmus Programı'na ilişkin sorular	7
3.Bölüm	Gidilen okulun niteliğine ilişkin sorular	7
	AB Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği kapsamında uygulanan <b>öğretim programını</b> değerlendirme ölçeği	
	a) Öğretim programı <b>Bağlam</b> boyutu	5
4.Bölüm	b) Öğretim programı <b>Girdi</b> boyutu	10
	c) Öğretim programı <b>Süreç</b> boyutu	8
	d) Öğretim programı <b>Ürün</b> boyutu	10
5.Bölüm	Yabancı dile ilişkin sorular	4
6. Bölüm	Sosyo-kültürel boyuta ilişkin sorular	5
	TOPLAM	78

### **3.5.1.1 Birinci Bölüm: Öğrencilere ait kişisel bilgilere ilişkin sorular**

Öğrencilere ait kişisel bilgileri toplamaya ilişkin sorular; cinsiyet, devam ettiği üniversite ve bölüm, hangi dönem ve yılda programa katıldığı, anne ve babasının eğitim durumu, aylık aile geliri, program kapsamında hangi ülke ve üniversiteye gittiği, yabancı dil hazırlık okuyup okumadığı, bildiği yabancı diller ve düzeyi, programa katılmak için hangi yabancı dilden sınava girdiği, yurt içinde ve yurt dışında herhangi bir oryantasyon eğitimi alıp almadığı, yurt dışında hangi dilde eğitim aldığı, katıldığı öğretim programı sonunda derslerin tanınma durumlarıdır.

### **3.5.1.2. İkinci Bölüm: AB ve Erasmus Programı'na ilişkin sorular**

AB ve Erasmus Programı'na ilişkin sorular; öğrencilerin programa katılma kararında neyin etkili olduğu, AB programlarının tanıtımı, sağlanan hibenin yeterliliği ve zamanında ödenme durumu, program sonunda özgüven artışı olup olmadığı, derslerin tanınması sürecinde zorluk yaşanıp yaşanmadığı, programın istihdama katkı sağlama durumu, programın üniversiteler ve ülkeler arası etkinliği, Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programı'nın niteliği ile diğer öğrencilere önerme durumudur.

### **3.5.1.3. Üçüncü Bölüm: Gidilen okulun niteliğine ilişkin sorular**

Bu bölümde gidilen okulun niteliğine ilişkin olarak derslerdeki öğrenci sayısının uygunluğu, okulun fiziki niteliği, teknik donanım yeterliliği, barınma, ulaşım, sağlık ve güvenlik hizmetleri hakkındaki öğrenci görüşleri yer almaktadır.

### **3.5.1.4. Dördüncü Bölüm: AB Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği kapsamında uygulanan öğretim programını değerlendirme ölçeği**

Bu bölümde yer alan “AB Erasmus Öğrenci ve Öğrenim Hareketliliği Kapsamında Uygulanan Öğretim Programını Değerlendirme Ölçeği”, CIPP değerlendirme modelinin bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutları olmak üzere dört bölümünü kapsayacak biçimde hazırlanmıştır. Bu bölümdeki soruların hazırlanması ve boyutlara ayrılması sürecinde Karataş (2007) tarafından geliştirilen “Yıldız Teknik Üniversitesi Modern Diller Bölümü İngilizce II dersi öğretim programının bağlam,

girdi, süreç ve ürün boyutları bakımından değerlendirilmesi” amacını güden çalışmadan, yazardan izin alınarak yararlanılmıştır.

Stufflebeam tarafından geliştirilen Context, Input, Process, Product modeli ilk harfleri İngilizceden kısaltılarak CIPP modeli olarak anılan değerlendirme modelinin kuramsal temelleri ve kontrol listeleri orijinal şekli ile incelenmiş ve maddelerin oluşturulmasında orijinal modele bağlı kalmıştır.

AB Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programı kapsamında gerçekleştirilen öğretim programlarını değerlendirmeye yönelik, öğretim programı bağlam boyutuna ilişkin 5, girdi boyutuna ilişkin 10, süreç boyutuna ilişkin 8, ürün boyutuna ilişkin 10 olmak üzere toplam 33 soru bulunmaktadır.

### **Bağlam değerlendirme boyutu**

Bağlam değerlendirme boyutu ile yurt dışında öğrencinin katılmış olduğu öğretim programında yer alan derslerin birbirini tamamlama durumu, ders süresi, ders hedeflerinin açık ve anlaşılabilirliği, diğer derslerle ilişki durumu ile derslerin AKTS’ye uygunluğunun belirlenmesi amaçlanmıştır.

### **Girdi değerlendirme boyutu**

Girdi değerlendirme boyutu ile öğretim programında ders veren öğretim elemanlarının planlı derse girme, öğretim araç ve gereçlerini etkili kullanma, zaman yönetimi, konu alanı kavram hâkimiyeti, değerlendirmede objektif olma durumları araştırılmıştır. Aynı zamanda ders konularının kazanımlarla tutarlılığı, kuramsal bilgilerin yeterliliği, ileri öğretim materyallerinin kullanımı, ders kitaplarının niteliği ve ders içeriğinin tanımlanma durumuna ilişkin öğrenci görüşleri belirlenmiştir.

### **Süreç değerlendirme boyutu**

Süreç değerlendirme boyutu ile programın uygulanma aşamasında derslerde işbirlikli öğrenme, aktif öğrenme, uygulamalı öğrenme, eleştirel düşünme, yeni öğretim yöntemlerine ve bireysel öğrenme etkinliklerine ne ölçüde yer verildiği, derslerin öğrenci odaklı olma durumu ile sürecin devamlı olarak değerlendirilmesi konusunda yer alan sorulara cevap aranmıştır.

### **Ürün değerlendirme boyutu**

Ürün değerlendirme boyutu ile programı tamamlayan öğrencilerin dersleri ve araştırma konularına ilgileri, problem çözme ve bilgiyi kullanma becerilerindeki

gelişim, ders konusu ile araştırma konusunun uyumu, konuların tekrarı, konuların hazırbulunuşluk düzeyine uygunluğu, öğrenci gelişim dosyası oluşturulması, değerlendirme tekniklerinin uygunluğu ile hedeflenen kazanımlara ulaşılp ulaşılmadığı araştırılmıştır.

#### **3.5.1.5. Beşinci Bölüm: Yabancı dile ilişkin sorular**

Bu bölümde ise öğrencilerin yabancı dile ilişkin görüşleri; program sonunda yabancı dilde konuşma, dinleme, yazma ve okuma becerilerinde ne yönde değişim olduğunu belirlemeye yönelik sorularla toplanmaya çalışılmıştır.

#### **3.5.1.6. Altıncı Bölüm: Sosyo-kültürel boyuta ilişkin sorular**

Bu bölümde sosyo-kültürel boyutta; yurt dışındaki basılı yayımların, görsel-ışitsel medyanın, aile yaşantısının etkisine, arkadaşlık kurma ve sosyal- kültürel etkinliklere katılma durumuna ilişkin öğrenci görüşleri toplanmış ve değerlendirilmiştir.

#### **3.5.2. Erasmus Koordinatör Görüşleri Toplama Formu**

Erasmus Programı'nı değerlendirme sürecinde öğrenci görüşleri yanı sıra kurum koordinatörlerinin görüşlerine de yer verilmiştir. Türkiye'de bulunan üniversitelerin Erasmus kurum koordinatörleri ile irtibata geçilmiş, Tablo 3.17'de yer alan koordinatörlerin görüşleri, nitel veri toplama yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme formu yardımı ile toplanmıştır (EK 2).

Yıldırım ve Şimşek (2006) nitel araştırmayı, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlamaktadırlar. Nitel araştırmada çevresel veriler, süreçle ilgili veriler ve algılarla ilgili veriler olmak üzere üç tür veri toplanır. Çevresel veriler, araştırmanın yer aldığı sosyal, psikolojik, kültürel ve demografik ve fiziksel özelliklere ilişkindir. Bu tür veriler, sürece ve algılara ilişkin verilere temel teşkil eder ve diğer ortamlarla karşılaştırma olanağı yaratır. Süreçle ilgili veriler, araştırma sürecinde neler olup bittiği ve bu olanların araştırma grubunu nasıl etkilediğine ilişkindir. Algılara ilişkin veriler ise araştırma grubunun süreç hakkındaki düşüncelerine ilişkindir (LeCompete ve Goetz, 1984). Bu bağlamda çalışma grubunda yer alan katılımcıların

Erasmus Programı çerçevesinde ortama, sürece ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri toplanarak analiz ve değerlendirme yapılmıştır.

Tablo 3.17

*Çalışma Grubuna Alınan Üniversiteler ve Erasmus Koordinatörleri*

SIRA	ÜNİVERSİTE	KOORDİNATÖRÜN GÖREVİ	KISALTMASI
1	Bozok Üniversitesi	Erasmus Kurum Koordinatörü	[K1]
2	Ahi Evran Üniversitesi	Erasmus Üniversite Koordinatörü	[K2]
3	Artvin Çoruh Üniversitesi	Erasmus Koordinatörlüğü	[K3]
4	Kırıkkale Üniversitesi	Dış İlişkiler Birim Başkanı	[K4]
5	Kafkas Üniversitesi	Erasmus Kurum Koordinatörü	[K5]
6	İstanbul Üniversitesi	Erasmus Kurum Koordinatörü	[K6]
7	Anadolu Üniversitesi	Uluslararası İlişkiler Birimi	[K7]
8	Akdeniz Üniversitesi	Erasmus Kurum Koordinatörü	[K8]
9	Hacettepe Üniversitesi	Erasmus Kurum Koordinatörü	[K9]
10	Ankara Üniversitesi	AB Eğitim Prog. Koordinatörlüğü	[K10]
11	Gazi Üniversitesi	Dış İlişkiler Ofis Koordinatörü	[K11]

### 3.6. Verilerin Toplanma Süreci

AB Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği kapsamında uygulanan öğretim programını değerlendirme amacı ile geliştirilen ölçeğin son şekli oluşturulduktan sonra AB Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programı'na katılan öğrencilere ulaştırılması için Ulusal Ajans yetkilileri ile görüşme yapılmış ve ajans yardımı ile gönderilmesi konusunda destek istenmiştir. Kurum yönetimi akademik çalışmaya destek amacı ile araştırmacının talebini olumlu karşılamış ve 2005 ve 2006 yıllarında AB Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programı'na katılan öğrencilere formlar Ulusal Ajans aracılığı ile online olarak gönderilmiştir. 2007-2008, 2008-2009 ve 2009-2010 dönemlerinde programa katılan öğrencilere formlar çalışma grubu içerisinde yer alan üniversitelerin dış ilişkiler birimi ve Erasmus Koordinatörlüğü yardımı ile araştırmacı tarafından gönderilmiştir.



Google Docs alt hizmeti kapsamında yer alan program yardımı ile online olarak araştırmacı tarafından hazırlanan veri toplama formu aynı şekilde öğrencilere online gönderilmiş ve öğrenciler görüşlerini bu forma işaretlemişlerdir. Daha sonra öğrenciler doldurdukları formu araştırmacıya tekrar online olarak internet ortamında göndermişlerdir. Teknolojinin baş döndürücü hızla gelişmesi ve yaygınlaşması, bilişim teknolojilerinin en başında yer alan bilgisayar ve internet kullanımını da aynı hızla yaygınlaştırmıştır. Bilgi iletişim teknolojileri (ICT) ve internet tabanlı iletişim (WEB-CT) hem bireylerin hem de birçok eğitim kurumunun olmazsa olmaz parçası haline gelmektedir. Bu sayede çok uzak mesafeler saniyelerle ölçülen kısıtlığa indirgenmekte ve daha çok kitlelere ulaşma imkânı ortaya çıkmaktadır. Aynı zamanda birçok bilimsel araştırmada veri toplama kolaylığı, çeşitliliği ve ekonomikliği açısından internet ağları tercih edilmektedir (Raghupathy, 2009).

Bilgisayar destekli birebir görüşme formlarının (computer-assisted self-interviews (CASI), geleneksel veri toplama metodu olarak nitelendirilen kağıt-kalem formatına göre bir çok avantajı vardır (O'Reilly ve diğerleri, 1994; Turner ve diğerleri, 1998).

Bilgisayar destekli anketlerde paket programlar sayesinde yanlış formatta cevap verme veya soruları boş bırakma olumsuzluğu en aza indirilebilir. Hatta arzu edilmeyen formattaki cevaplar reddedilebilir (Lessler ve diğerleri, 2000; Turner ve diğerleri, 1996).

Aynı zamanda bilgisayar destekli anketlere verilen cevapların çoğunlukla kodlanması ve veri deseni oluşturulması otomatik olarak kayda geçmektedir (Hallfors ve diğerleri, 2000).

Bunun yanı sıra kağıt-kalem anketlerinin uygulanması, veri toplanması ve desenlenmesi bazen aylar almakta ancak bilgisayar aracılığı ile anketleri uygulamak ve veri dönüşü sağlamak çok daha kısa sürede gerçekleşmektedir.

Bilgisayar destekli anketlerin bir diğer yararı ise gerekli görülmeyen, atlanması gereken soruların otomatik olarak geçilmesidir. Bu durum katılımcıların hem sıkılmalarını önlemekte hem de zaman tasarrufu sağlamaktadır.

Buna ilave olarak bazı anketlerin özel durumu gereği, alkol, ilaç bağımlılığı, istismar vesaire konularda katılımcıların kimliğini gizleme gereğini hissetmeleri, sorulara daha rahat cevap verebilme imkânının olması, internet aracılığı ile yapılan anket çalışmalarını daha cazip hâle getirmektedir (Supple ve diğerleri,1999).

### 3.7. Verilerin Analizi

#### 3.7.1. Nicel verilerin analizi

Araştırmaya katılan 730 öğrenciden elde edilen veriler, öncelikle istatistiksel işlemlerin yapılması amacı ile SPSS.15 paket programı veri kayıt desenine aktarılmıştır. Daha sonra verilerin sayısal kodlaması yapılmıştır. Parametrik olmayan değişkenlerin analizi ve yorumunda frekans (f) ve yüzde (%) değerleri kullanılmıştır. Parametrik değişkenlerin analizi sürecinde; frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama ( $\bar{x}$ ), standart sapma (SD), bağımsız t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve farkın kaynağının belirlenmesinde Scheffe Test kullanılmıştır. Verilerin yorumlanmasında 0.05 anlamlılık düzeyi alınmıştır.

Anketlerdeki sorular beşli likert tipinde (1) Hiç katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kısmen Katılıyorum, (4) Katılıyorum, (5) Tamamen katılıyorum biçimindedir. Cevap seçeneklerinden en olumsuz ifadeye 1 puan, en olumlu ifadeye ise 5 puan verilmiştir. “C bölümünde” yer alan 6. soru ve “F bölümünde” yer alan 4. soru olumsuzluk ifade ettiği için değerlendirilmede ters çevrilmiştir.

Ölçekte yer alan maddelerin sürekli değişken olup olmadıkları ile ilgili analiz çalışması yapılmış ve kuramsal çerçeve dâhilinde bölümlerin içinde yer alan parametrik olmayan değişkenler ve seçilmiş bağımsız değişkenler parametrik değişkenlerden ayıklanarak bölümlerde analize tabi tutulacak maddelere karar verilmiştir.

Maddelerinin yorumlanmasında beşli değerlendirme ölçeği kullanılmıştır. Değerlendirme ölçeği grup değer aralığının tespitinde;

“ $a = \text{Ranj} / \text{Yapılacak Grup Sayısı}$ ” formülü kullanılmıştır (Taşdemir, 2003). Buna göre değerlendirme ölçeği grup aralıkları Tablo 3.18’de sunulmuştur.

Tablo 3.18

#### *Değerlendirme Ölçeği Grup Aralığı*

Tamamen katılıyorum	5.00-4.20
<b>Katılıyorum</b>	4.19-3.40
Karasızım	3.39-2.60
<b>Katılmıyorum</b>	2.59-1.80
Hiç Katılmıyorum	1.79-1.00

#### 3.7.2. Nitel verilerin analizi

Nitel verilerin analizinde, kategorik içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu aşamada yapılan işlemler aşağıda sıralanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2006):

• Doküman analizi ve görüşmelerden elde edilen veriler, öncelikle Office programı kullanılarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Metinler, ayrıntılı bir incelemeye tabii tutularak, kategori ve kavramlar tespit edilmiştir.

• Araştırmacı tarafından elde edilen veriler (görüşme ve doküman kayıtları) incelenmiş, anlamlı bölümlere ayrılmış ve her bölümün kavramsal olarak ne anlam ifade ettiği bulunmaya çalışılmıştır. Kendi içinde anlamlı bir bütün oluşturan bölümler kodlanmıştır. Bu anlamda daha önceden belirlenmiş olan kavramlara göre yapılan kodlama işlemi, görüşme verilerinden çıkarılan kavramlara göre yeniden düzenlenmiştir. Kodlar, kelime gruplarını sınıflandırmak ya da gruplandırmak için kullanılan semboller; araştırma soruları ile ilgili olan kavramlardır. Bu bağlamda kodlar, bağımsız parçalardan tam ve anlamlı gruplar oluşturma işlevini üstlenir (Miles ve Huberman, 1994). Patton'a (1987) göre, içerik analizinde fikir, konu ve kavramları belirlemek üzere alıntılara yer verilmektedir.

• Ardından kodlar bir araya getirilerek ortak yönleri bulunmuş, böylece araştırma bulgularının ana hatlarını oluşturacak temalar (kategoriler) ortaya çıkarılmıştır. Belirlenen temalar altındaki kodlar birbirleriyle ilişkili biçimde açıklanarak yorumlanmış ve araştırmanın amacı doğrultusunda sonuçlar ortaya konmuştur. Görüşme ve doküman analizinde elde edilen sonuçlar Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği, kategorilere göre veri gösterimi yaklaşımı izlenerek sunulmuştur.

• Toplanan verilerin tanımıyla tutarlı olacak biçimde; toplanan verilere anlam kazandıracak ve bulgular arasındaki ilişkileri açıklayacak, neden-sonuç ilişkileri kuracak, bulgulardan birtakım sonuçlar çıkaracak ve elde edilen sonuçların önemini açıklayacak şekilde bulgular yorumlanmıştır.

• Araştırmacı tarafından yapılan yorumları desteklemek ve bulguların geçerliğini artırmak için görüşme ve doküman metinlerinden orjinal alıntılara yer verilmiştir. Böylece verilerin analizinde de bulgular, görüşme kayıtlarından aynen ifadelerle desteklenerek olası araştırmacı yanlılığı en aza indirmeye çalışılmıştır.

• Verilerin her biri Koordinatörü temsilen “K” harfi ve sıra numarası “1, 2, 3,...” ilave edilerek kodlama yapılmıştır. Örneğin, Bozok Üniversitesinde görevli koordinatörün kısaltması, [K1] olarak belirlenmiş ve analizde [K1] olarak kullanılmıştır. Araştırmaya katılan Erasmus koordinatörlerinin kısaltmaları Tablo 3.17’de sunulmuştur.

## IV. BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde öğrencilerin “AB Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programı’nın CIPP Modeline Göre Değerlendirilmesi”ne ilişkin görüşlerinden elde edilen nicel verilerin ve üniversitelerde görevli Erasmus kurum koordinatörlerinin görüşlerinden elde edilen nitel verilere ait bulgular ve yorumlar bulunmaktadır. Araştırma verilerinin hem nicel hem de nitel yöntemlerle elde edilmiş olmasından dolayı bu bölümde önce nicel verilere sonra da nitel verilere ait bulgu ve yorumlar ayrı ayrı verilmiştir.

#### 4.1. Nicel Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, araştırmaya katılan öğrencilerden nicel yolla elde edilen verilerin aşağıda sıralanan boyutlara göre istatistiksel analizine ve bu analiz sonunda ulaşılan bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

- a) Kişisel bilgilere ilişkin bulgular
- b) AB Erasmus Programı’na ilişkin bulgular
- c) Gidilen okulun niteliğine ilişkin bulgular
- d) AB Erasmus kapsamında uygulanan öğretim programına ilişkin bulgular
  - d1. Öğretim programı **bağlam** boyutuna ilişkin bulgular
  - d2. Öğretim programı **girdi** boyutuna ilişkin bulgular
  - d3. Öğretim programı **süreç** boyutuna ilişkin bulgular
  - d4. Öğretim programı **ürün** boyutuna ilişkin bulgular
  - d5. Öğretim programının genel boyutuna ilişkin bulgular
- e) Erasmus Programı’nın yabancı dil boyutuna ilişkin bulgular
- f) Erasmus Programı’nın sosyo-kültürel boyutuna ilişkin bulgular

Analiz sürecinde, Erasmus Programı, gidilen okulun niteliği, yabancı dil ve sosyo-kültürel boyuta ilişkin öğrenci görüşleri yorumları frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama ( $\bar{X}$ ) değerleri göz önünde bulundurularak yapılmıştır. Ancak Çalışmanın odak noktasını oluşturan öğretim programı olarak adlandırılan bölüm kendi içinde bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutuna ayrılmıştır. Dört boyuta ilişkin tanımlayıcı istatistiksel bulguların ardından bu alt boyutlardan elde edilen toplam puanın (CIPP puanı) bağımsız değişkenlere göre anlamlı fark oluşturup oluşturmadığı tablolar ve yorumlarla açıklanmaya çalışılmıştır.

#### 4.1.1. Nicel Verilerin Normallik Testi

Verilerin analizine geçmeden önce ölçekte yer alan maddelerin normal dağılım sağlayıp sağlamadığı ile ilgili olarak Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Test yapılmış olup sonuçlar Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1

*Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Test Sonuçları*

Ölçek boyutları	n	Z	p
Bağlam	730	,726	,662
Girdi	730	1,311	,054
Süreç	730	1,359	,051
Ürün	730	,921	,364
Ölçeğin Tamamı	730	1,024	,246

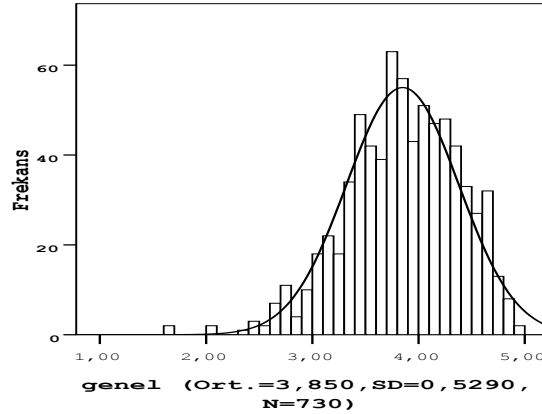
\*  $p < .05$

Tablo 4.1’e göre; ölçek içerisinde yer alan bağlam ( $Z_{(730)} = ,726$ ;  $p > ,05$ ), girdi ( $Z_{(730)} = 1,311$ ;  $p > ,05$ ), süreç ( $Z_{(730)} = 1,359$ ;  $p > ,05$ ) ürün ( $Z_{(730)} = ,921$ ;  $p > ,05$ ) boyutlarına ilişkin ve ölçeğin tamamına ( $Z_{(730)} = 1,024$ ;  $p > ,05$ ) ilişkin Z (Kolmogorov-Smirnov) değerlerinin anlamlı farklılık oluşturmadığı, diğer bir ifade ile ölçeğin alt boyutları ve geneli içerisinde yer alan maddeler normal dağılmaktadır (Kalaycı, 2008).

Bunun yanında ölçekte yer alan maddelerin normalliğine ilişkin çarpıklık (-,513) ve basıklık (,451) hesapları yapılmış olup, histogram grafiği üzerinde maddelerin dağılımı incelenmiş ve ölçeğin kısmen sağa çarpık olduğu görülmüştür (Şekil 4.1).

Şekil 4.1

Maddelerin Histogram Grafiği



Yapılan istatistiksel işlemler sonunda verilerin normal dağılım sağladığı ve bağımlı değişkenlerin parametrik olduğu, dolayısı ile istatistiksel işlemlerde parametrik testlerin kullanılabilceği sonucuna ulaşılmıştır.

#### 4.1.2. Öğrencilerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular

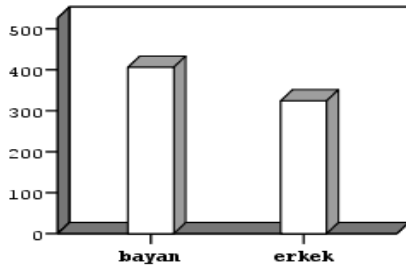
Araştırmaya katılan öğrencilerin kişisel bilgileri içeren değişkenlere göre frekans (f), yüzde (%) değerleri hesaplanmış, elde edilen bulgular tablolar halinde aşağıda verilmiştir.

##### 4.1.2.1. Öğrencilerin cinsiyete göre dağılımları nedir?

Programa katılan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımları Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2

Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı



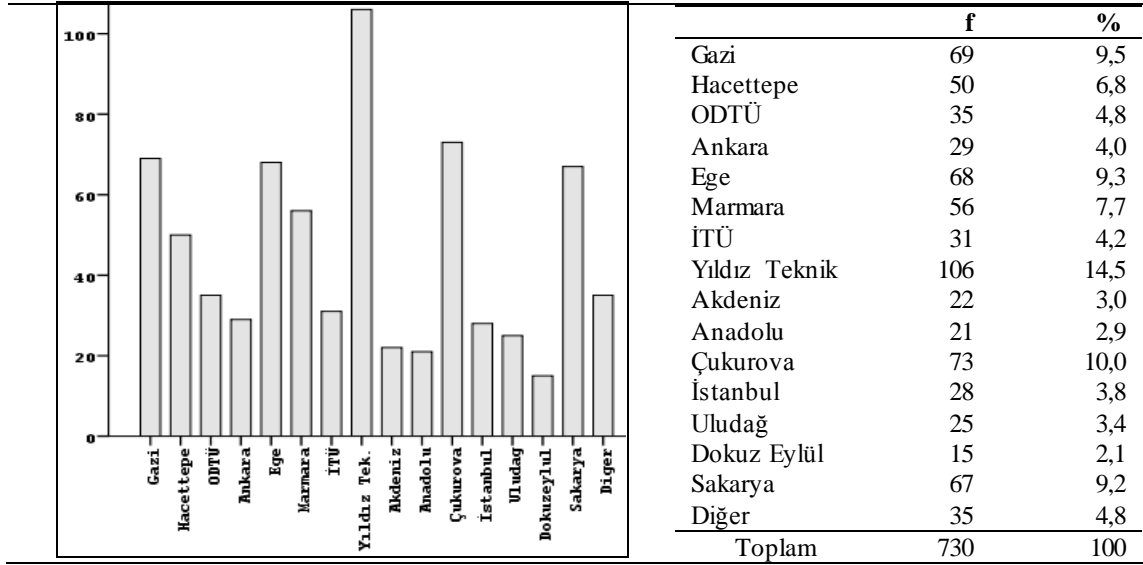
	f	%
Bayan	406	56
Erkek	324	44
Toplam	730	100

Tablo 4.2’ye göre, araştırmaya dâhil edilen 730 öğrencinin 406’sı bayan, 324’ü ise erkek öğrencidir. Buna göre, öğrencilerin %56’sı bayan, %44’ü ise erkektir. Bu sonuçlara göre cinsiyet bakımından homojen bir grup üzerinde çalışıldığı söylenebilir.

##### 4.1.2.2. Öğrencilerin devam ettikleri üniversiteye göre dağılımları nedir?

Erasmus Programı’na katılan öğrencilerin devam ettikleri üniversiteye göre dağılımları Tablo 4.3’te verilmiştir.

Tablo 4.3

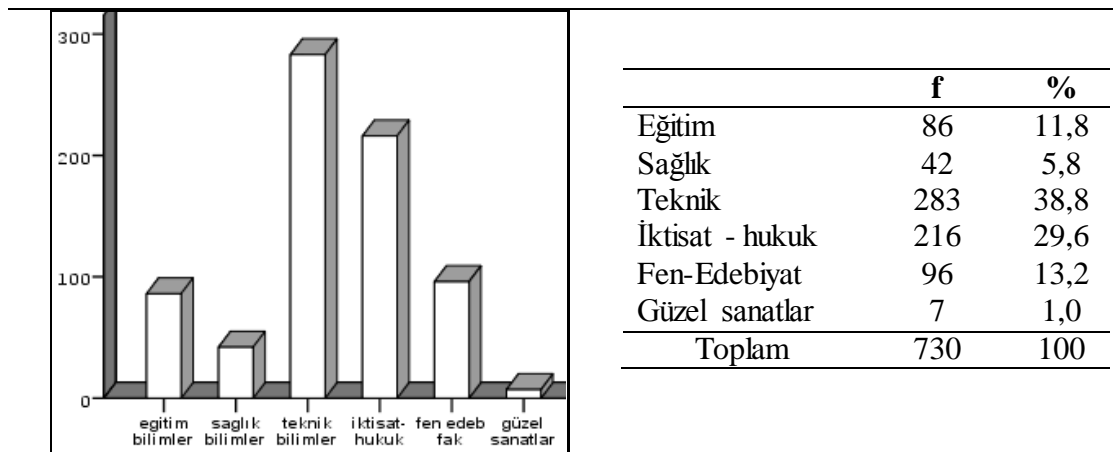
*Öğrencilerin Devam Ettikleri Üniversitelere Göre Dağılımı*

Tablo 4.3'e göre, örneklem grubuna alınan 15 üniversiteden en çok katılım sağlayan, 106 öğrencinin (%14,5) yer aldığı Yıldız Teknik Üniversitesi'nin öğrencileridir. Diğer taraftan 15 öğrencinin araştırmaya katıldığı anlaşılan Dokuz Eylül Üniversitesi'nin ise %2,1 oranı ile en düşük katılımı sağladığı görülmektedir.

**4.1.2.3. Öğrencilerin devam ettikleri bölüme göre dağılımları nedir?**

Program kapsamında yurt dışına giden öğrencilerin devam ettikleri bölüme göre dağılımları Tablo 4.4'te görülmektedir.

Tablo 4.4

*Öğrencilerin Devam Ettikleri Bölüme Göre Dağılımı*

Tablo 4.4'e göre, araştırmaya katılan 730 öğrencinin; % 38,8'i olan 283'ü teknik programa kayıtlı, % 29,6'sı olan 216'sının ise iktisadi idari bilimler ve hukuk fakültesi

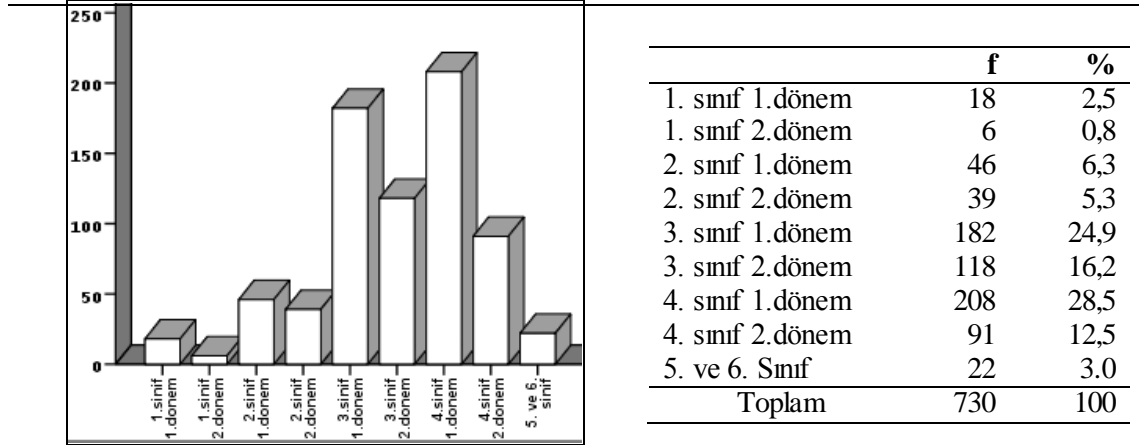
öğrencisi olduğu anlaşılmaktadır. Diğer taraftan araştırmaya katılan en az orana sahip 7 öğrencinin (%1) güzel sanatlarla ilgili bölüm öğrencisi oldukları görülmektedir.

#### 4.1.2.4. Öğrencilerin okudukları sınıfa göre dağılımları nedir?

Yurt dışına giden öğrencilerin sınıfa göre dağılımları Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5

#### Öğrencilerin Okudukları Sınıfa Göre Dağılımı



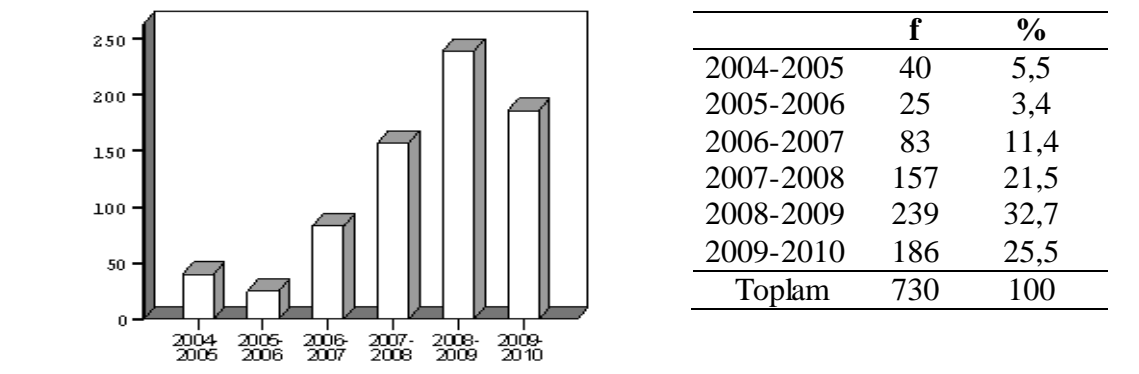
Tablo 4.5'e göre, araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunu 3. ve 4. sınıfta okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan 730 öğrencinin % 41,1'i olan 300 öğrenci 3.sınıfa devam edenler ve % 41'ine karşılık gelen 399 öğrencinin 4.sınıf öğrencisi olduğu anlaşılmaktadır. Diğer taraftan en az katılım tıp fakültesi gibi 6 yıllık fakültelerin 5. veya 6. sınıflarda okuyan öğrencilerle (%3), birinci sınıfta okuyan öğrenciler (%2,5) olduğu görülmektedir.

#### 4.1.2.5. Öğrencilerin programa katıldıkları yıllara göre dağılımı nedir?

Program kapsamında yurt dışına giden öğrencilerin programa katıldıkları yıllara göre dağılımları Tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4.6

#### Öğrencilerin Programa Katıldıkları Yıllara Göre Dağılımı





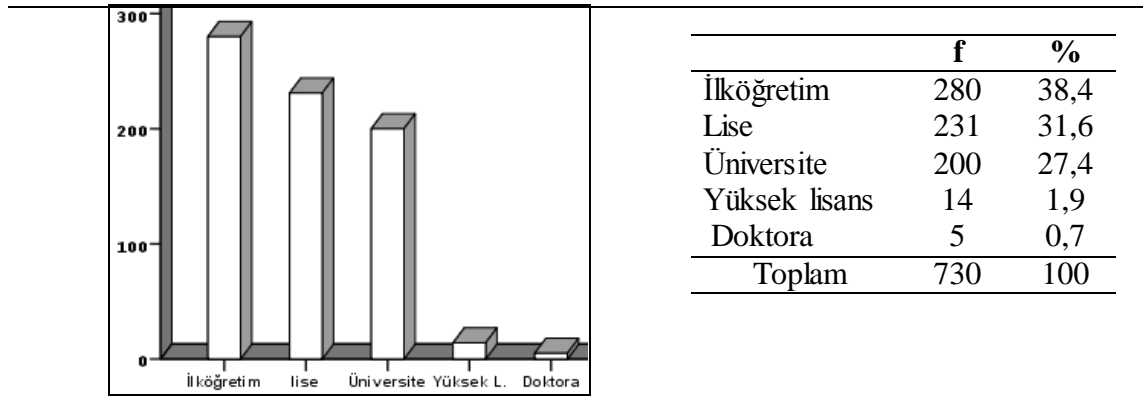
Tablo 4.6'ya göre, araştırmaya katılan öğrenci sayıları son yıllarda önceki yıllara göre artış göstermiştir. 2004-2005 eğitim öğretim döneminde 40 öğrenci (% 5,5), 2005-2006'da ise sadece 25 öğrencinin (%3,4) programa katıldığı görülmektedir. Ancak, 2008-2009 döneminde 239 (%32,7) ve 2009-2010'da 189 öğrencinin (%25,5) Erasmus Programı kapsamında yurt dışına gittiği anlaşılmaktadır.

#### 4.1.2.6. Öğrencilerin anne eğitim durumuna göre dağılımı nedir?

Program kapsamında yurt dışına giden öğrencilerin anne eğitim durumuna göre dağılımları Tablo 4.7'de verilmiştir.

Tablo 4.7

#### Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

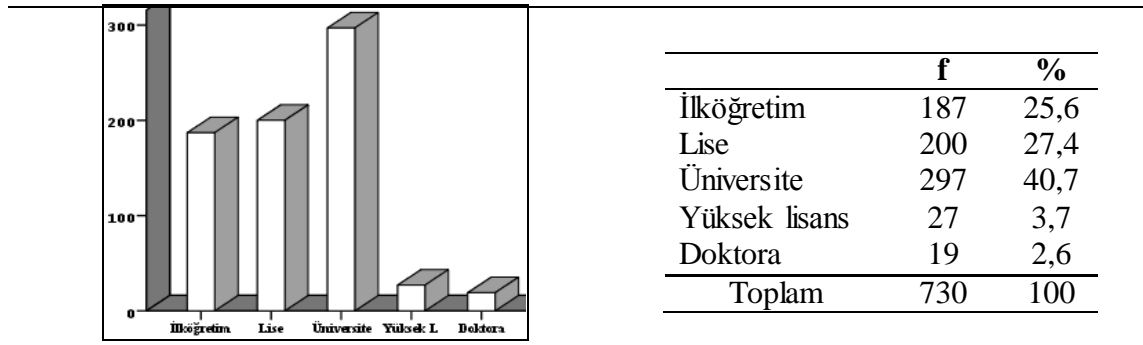


Tablo 4.7'ye göre, araştırmaya katılan öğrencilerin anne eğitim durumları incelenecek olursa, 280 öğrencinin annesi ilköğretim mezunu (% 38,4) ve 231 öğrencinin annesi lise (% 31,6) mezunudur. Annesi üniversite mezunu 200 öğrenci (% 27,4) iken annesi yüksek lisans yapmış olan 14 öğrenci (% 1,9) ve sadece 5 öğrencinin (% 0,7) annesinin doktora yapmış olduğu görülmektedir.

#### 4.1.2.7. Öğrencilerin baba eğitim durumuna göre dağılımı nedir?

Program kapsamında yurt dışına giden öğrencilerin baba eğitim durumuna göre dağılımları Tablo 4.8'de verilmiştir.

Tablo 4.8

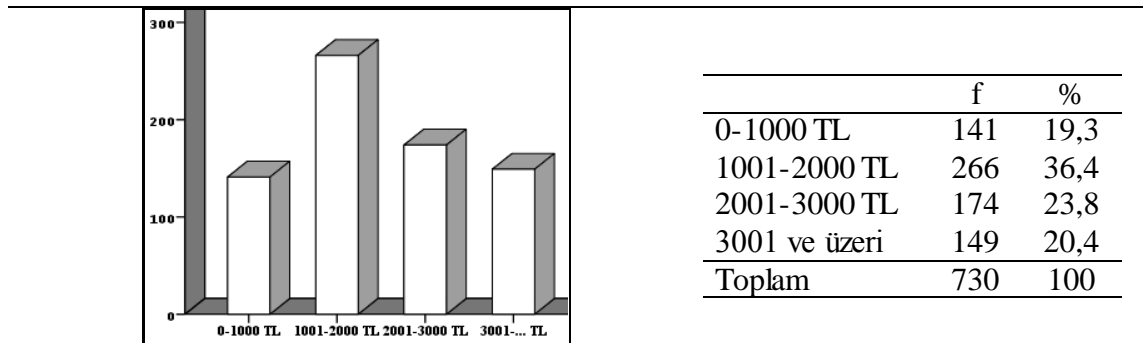
*Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımı*

Tablo 4.8'e göre, araştırmaya katılan öğrencilerin baba eğitim durumları incelendiğinde, 297 öğrencinin (%40,7) babasının üniversite mezunu, 200 öğrencinin (%27,4) babasının lise ve 187 öğrencinin (% 25,6) babasının ilköğretim mezunu olduğu görülmektedir. Diğer taraftan babası yüksek lisans yapmış olan 27 öğrenci (% 3,7) ve sadece 19 öğrencinin (% 2,67) babasının doktora yapmış olduğu anlaşılmaktadır.

**4.1.2.8. Öğrencilerin aile gelirine göre dağılımı nedir?**

Program kapsamında yurt dışına giden öğrencilerin aylık aile gelirine göre dağılımları Tablo 4.9'da verilmiştir.

Tablo 4.9

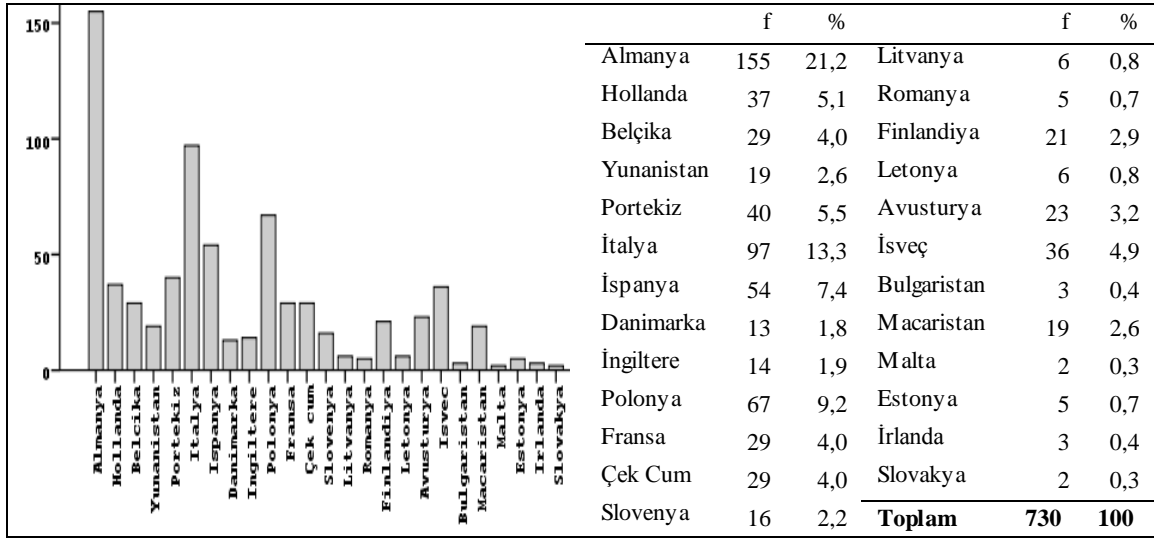
*Öğrencilerin Aylık Aile Gelirine Göre Dağılımı*

Tablo 4.9'da sunulan veriler incelenecek olursa, araştırmaya katılan 141 öğrencinin (%19,3) aylık aile geliri 1.000 TL'ye kadar, 266 öğrencinin (%36,47) 1.000 TL ile 2.000 TL arası, 174 öğrencinin (%23,8) aile gelirinin 2.000 TL ile 3.000 TL arasında olduğu diğer taraftan 149 öğrencinin (% 20,4), 3.000 TL aile gelirin sahip olduğu anlaşılmaktadır.

**4.1.2.9. Öğrencilerin gittiği ülkeye göre dağılımı nedir?**

Program kapsamında yurt dışına giden öğrencilerin gittiği ülkeye göre dağılımları Tablo 4.10'da verilmiştir.

Tablo 4.10

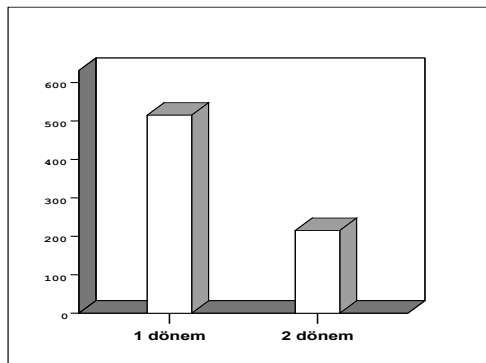
*Öğrencilerin Gittiği Ülkeye Göre Dağılımı*

Tablo 4.10 incelenecek olursa, araştırmaya katılan 730 öğrenciden 155'i (%21,2) Almanya'ya Erasmus öğrencisi olarak gitmiştir. Örneklem alınan öğrencilerden 97'si İtalya'ya (% 13,3) ve 67 öğrenci ise Polonya'ya (%9,2) gitmiştir. Katılım açısından en az öğrencinin gittiği Slovakya ve Malta'ya 2 öğrencinin (%0,3) gittiği anlaşılmaktadır.

**4.1.2.10. Öğrencilerin gittiği dönem süresine göre dağılımı nedir?**

Program kapsamında yurt dışına giden öğrencilerin gittiği dönem süresine göre dağılımları Tablo 4.11'de verilmiştir.

Tablo 4.11

*Öğrencilerin Gittiği Dönem Süresine Göre Dağılımı*

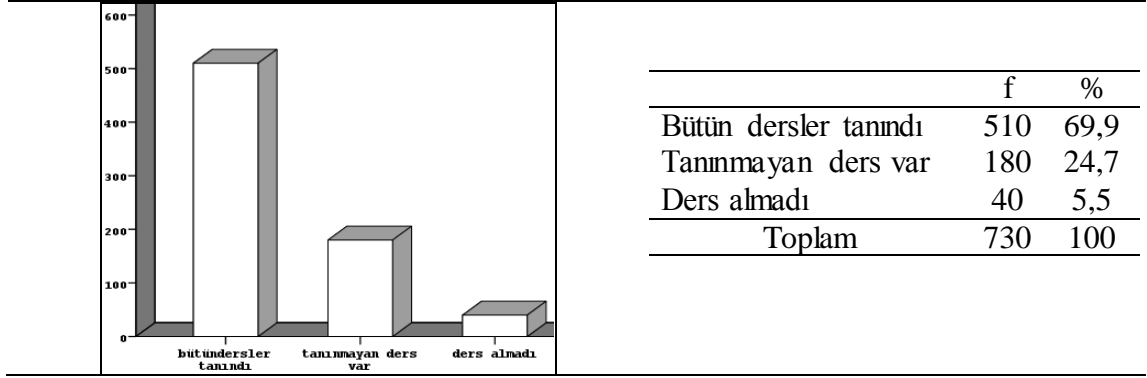
Tablo 4.11 incelendiğinde, araştırmaya katılan 730 öğrencinin 515'inin (% 70,5) yurt dışına öğrenim görmek üzere bir dönemliğine gittiği ve 215 öğrencinin ise (%29,5) iki dönem için Erasmus Programı'na katıldığı görülmektedir.

#### 4.1.2.11. Öğrencilerin yurt dışında okuduğu derslerin tanınma durumuna göre dağılımı nedir?

Araştırma kapsamında yurt dışına giden öğrencilerin Erasmus Programı kapsamında okudukları derslerin tanınma durumuna göre dağılımları Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12

*Öğrencilerin Yurt Dışında Aldıkları Derslerin Tanınma Durumuna Göre Dağılımı*



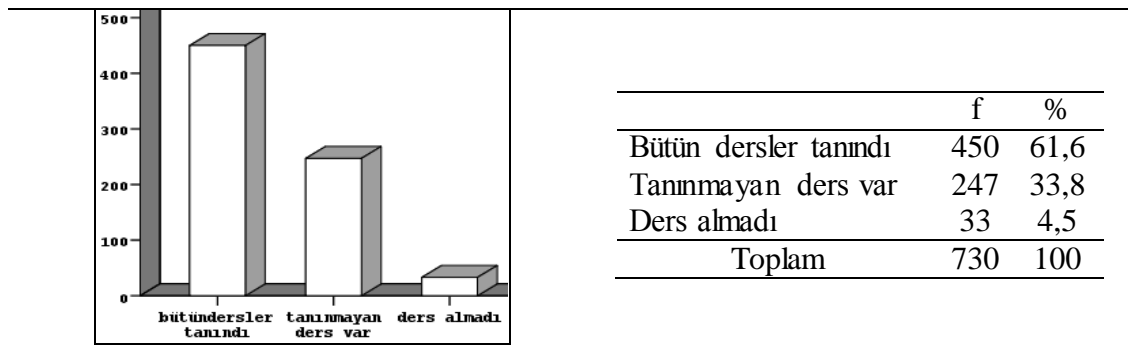
Tablo 4.12 incelendiğinde, araştırmaya katılan 730 öğrenciden 510’unun (%69,9) yurt dışında okuduğu derslerin Türkiye’de tanınması sürecinde sorun yaşamadığı ancak 180 öğrencinin (%24,7) yurt dışında okuduğu derslerden en az birinin Türkiye’de tanınmadığı anlaşılmaktadır. Aynı zamanda proje veya tez gibi çalışmalardan dolayı öğretim programına devam etmeyen 40 öğrenci (% 5,5) vardır.

#### 4.1.2.12. Öğrencilerin yurt içinde devam edemediği dönemki derslerden muaf olma durumuna göre dağılımı nedir?

Program kapsamında yurt dışına giden öğrencilerin yurt içinde devam edemediği dönemki derslerden muaf olma durumuna göre dağılımları Tablo 4.13’te verilmiştir.

Tablo 4.13

*Öğrencilerin Yurt İçindeki Derslerden Muaf Olma Durumuna Göre Dağılımı*



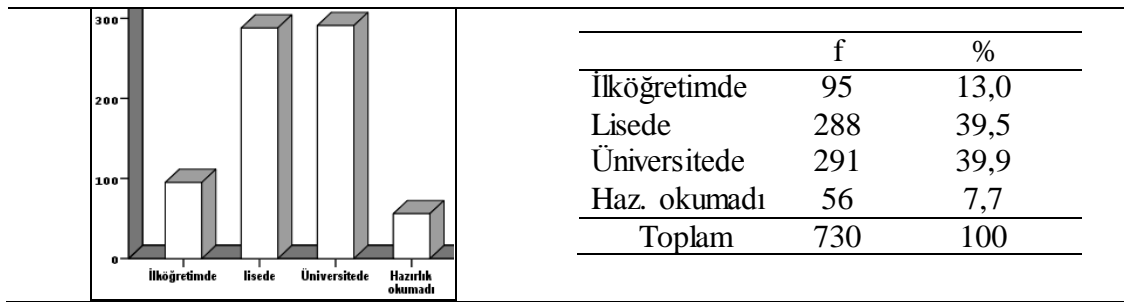
Tablo 4.13 incelendiğinde, araştırmaya katılan 730 öğrenciden 450'sinin (% 61,6) yurt dışında Erasmus Programı'na katılımından dolayı yurt içinde devam etmediği dönemki derslerin muafiyeti sürecinde sorun yaşamadığı ancak 247 öğrencinin (%33,8) ilgili dönemde yer alan derslerin tamamından muaf olamadığı anlaşılmaktadır.

#### 4.1.2.13. Öğrencilerin yabancı dil hazırlık okuma durumuna göre dağılımı nedir?

Program kapsamında yurt dışına giden öğrencilerin yabancı dil hazırlık okuma durumuna göre dağılımları Tablo 4.14'te verilmiştir.

Tablo 4.14

*Öğrencilerin Yabancı Dil Hazırlık Okuma Durumuna Göre Dağılımı*



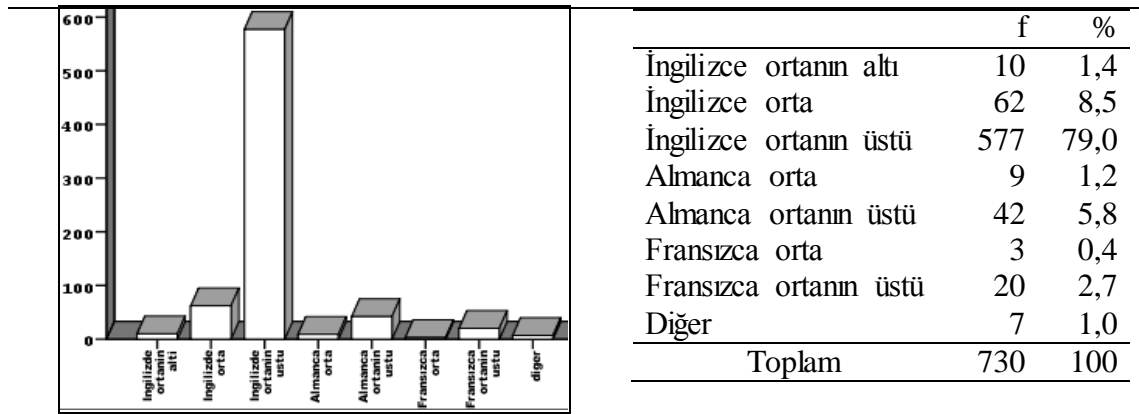
Tablo 4.14'te verilen öğrencilerin yabancı dil hazırlık okuma durumlarına göre dağılımları incelendiğinde, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun (674) yabancı dil hazırlık okuduğu (%93,3) ancak sadece 56 öğrencinin yabancı dil hazırlık okumadığı (%7,7) anlaşılmaktadır. Çalışma grubuna alınan 95 öğrencinin (%13) ilköğretimde, 288 öğrencinin (%39,5) lisede ve 291 öğrencinin (%39,9) ise üniversitede yabancı dil hazırlık eğitimi aldığı görülmektedir.

#### 4.1.2.14. Öğrencilerin bildiği yabancı dillere göre dağılımı nedir?

Öğrencilerin bildiği yabancı dillere göre dağılımları Tablo 4.15'te verilmiştir

Tablo 4.15

*Öğrencilerin Bildiği Yabancı Dillere Göre Dağılımı*



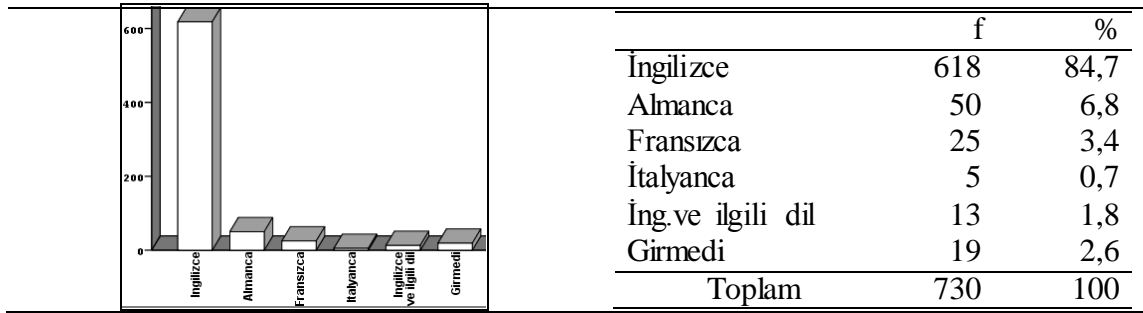
Tablo 4.15'teki öğrencilerin bildiği yabancı dillere göre dağılımları incelendiğinde, öğrencilerin %88,9'unun yabancı dil olarak İngilizce bildiği (649), Almanca bilen 51 öğrencinin oranının %8 olduğu ve sadece 23 öğrencinin (%3,1) Fransızca bildiği anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir kısmının (639) yabancı dil seviyesinin ortanın üstünde olduğu (%87,5) görülmektedir.

#### 4.1.2.15. Öğrencilerin girdikleri yabancı dil sınavına göre dağılımı nedir?

Öğrencilerin yabancı dil sınavına göre dağılımı Tablo 4.16'te verilmiştir.

Tablo 4.16

*Öğrencilerin Girdikleri Yabancı Dil Sınavına Göre Dağılımı*



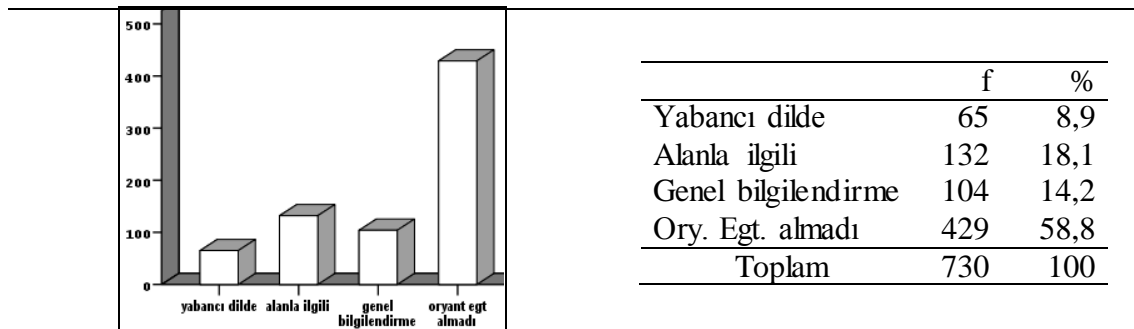
Tablo 4.16'ya göre, Erasmus Programı'na katılmadan önce yapılan sınavta yabancı dil olarak İngilizceden giren 618 öğrencinin (%84,7) yanı sıra, Almandan 50, Fransızcadan ise 25 öğrenci sınavta girmiştir. Öğrencilerin Erasmus Programı'na seçimi sürecinde 13 öğrencinin yabancı dil olarak İngilizcenin yanında başka bir dilden daha sınavta girdiği ancak 19 öğrencinin herhangi bir yabancı dil sınavına girmediği anlaşılmaktadır.

#### 4.1.2.16. Öğrencilerin Türkiye'de oryantasyon eğitimi alma durumu nedir?

Program kapsamında yurt dışına giden öğrencilerin Türkiye'de oryantasyon eğitimi alma durumuna göre dağılımları Tablo 4.17'de verilmiştir.

Tablo 4.17

*Öğrencilerin Türkiye'de Oryantasyon Eğitimi Alma Durumuna Göre Dağılımı*



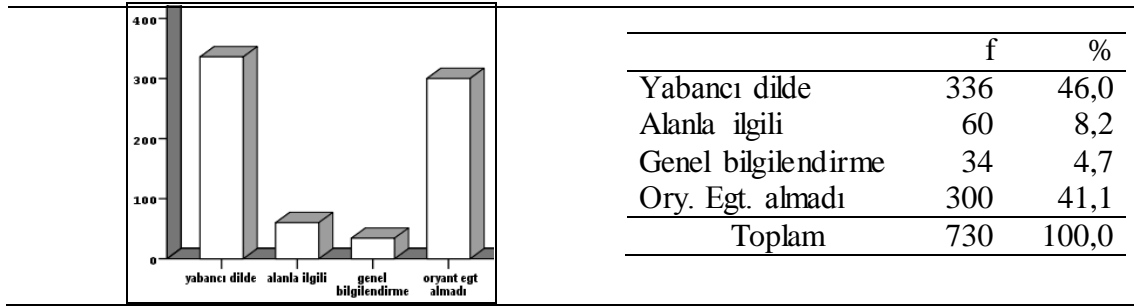
Tablo 4.17’de öğrencilerin Erasmus Programı’na katılmadan önce Türkiye’de oryantasyon eğitimi alma durumuna göre dağılımları verilmiştir. Araştırmaya katılan 730 öğrenciden 65’inin (%8,9) yabancı dilde uyum eğitimi aldığı, 132 öğrencinin (%18,1) alanı ile ilgili hazırlayıcı eğitime katıldığı, 104 öğrenciye (%14,2) genel bilgilendirme eğitimi verildiği anlaşılmaktadır. Ancak çoğunluğu oluşturan 429 öğrencinin (%58,8) herhangi bir oryantasyon eğitimi almadığı görülmektedir.

#### 4.1.2.17. Öğrencilerin yurtdışında oryantasyon eğitimi alma durumu nedir?

Erasmus Programı kapsamında yurt dışına giden öğrencilerin gittikleri ülkede oryantasyon eğitimi alma durumuna göre dağılımları Tablo 4.18’de verilmiştir.

Tablo 4.18

#### Öğrencilerin Yurt Dışında Oryantasyon Eğitimi Alma Durumları

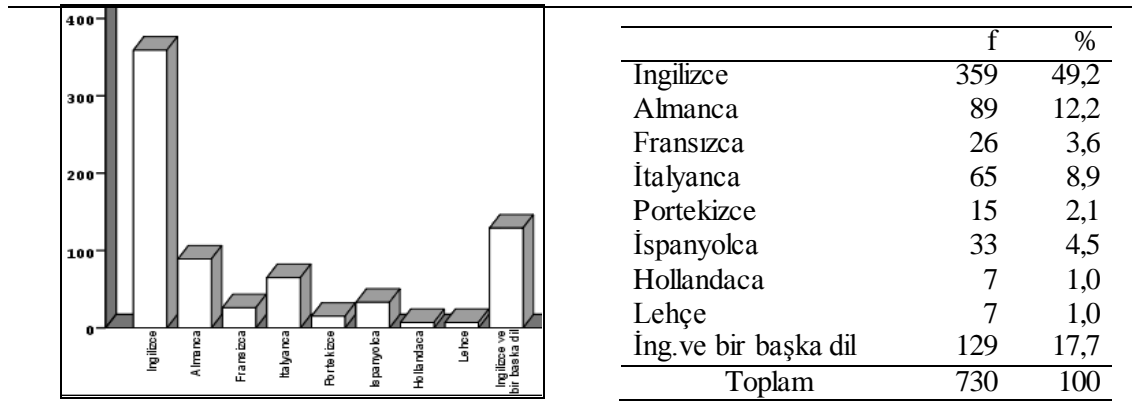


Tablo 4.18’de öğrencilerin Erasmus Programı’na katıldıktan sonra yurt dışında oryantasyon eğitimi alma durumuna göre dağılımları verilmiştir. Araştırmaya katılan 730 öğrenciden 336’sının (%46) yabancı dilde uyum eğitimi aldığı, 60 öğrencinin (%8,2) alanı ile ilgili hazırlayıcı eğitime katıldığı, 34 öğrenciye (%4,7) ise genel bilgilendirme eğitimi verildiği anlaşılmaktadır. Diğer taraftan, 300 öğrencinin (%41,1) Erasmus Programı’na katıldığı ülkede herhangi bir oryantasyon eğitimi almadığı görülmektedir.

#### 4.1.2.18. Öğrencilerin gittikleri ülkede aldıkları eğitim diline göre dağılımı nedir?

Yurt dışına giden öğrencilerin gittikleri üniversitede aldıkları eğitim diline göre dağılımları Tablo 4.19’da verilmiştir.

Tablo 4.19

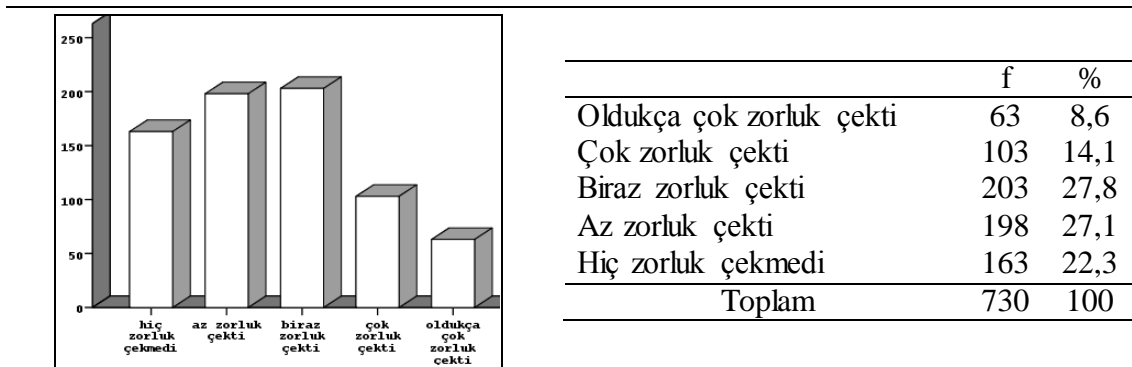
*Öğrencilerin Gittikleri Ülkede Aldıkları Eğitim Diline Göre Dağılımı*

Tablo 4.19'daki Erasmus Programı'na katılan öğrencilerin gittikleri ülkede aldıkları eğitim diline göre dağılımı incelendiğinde, İngilizce eğitim alan 359 öğrenci (%49,2) örnekleme alınan öğrencilerin yarısına karşılık gelmektedir. Öğrencilerin 89'unun (%12,2) Almanca eğitim aldıkları ve 65 öğrencinin (%8,9) İtalyanca eğitim gördükleri anlaşılmaktadır. İngilizcenin yanında ülkenin dilinde de eğitim alan 129 öğrenci (%17,7) olduğu görülmektedir. İngilizce ile İngilizce yanında başka bir dilde eğitim alan öğrencilerin toplamının ise 488 olduğu (%66,9) anlaşılmaktadır.

#### 4.1.2.19. Öğrencilerin yurt dışındaki dersleri dil açısından takip etme durumuna göre dağılımı nedir?

Programına katılan öğrencilerin, yurt dışındaki dersleri dil açısından takip etme durumuna göre dağılımları Tablo 4.20'de verilmiştir.

Tablo 4.20

*Öğrencilerin Dersleri Dil Açısından Takip Etme Durumuna Göre Dağılımı*

Tablo 4.20'ye göre, Erasmus Programı'na katılan öğrencilerin gittikleri ülkede aldıkları dersleri takipte yabancı dil açısından zorluk çekme durumlarına göre dağılımı incelendiğinde; oldukça çok zorluk çeken 63 öğrenci (%8,6), çok zorluk çeken 103 öğrenci (%14,1) ile birlikte biraz zorluk çeken 203 öğrenci (%27,8) olduğu



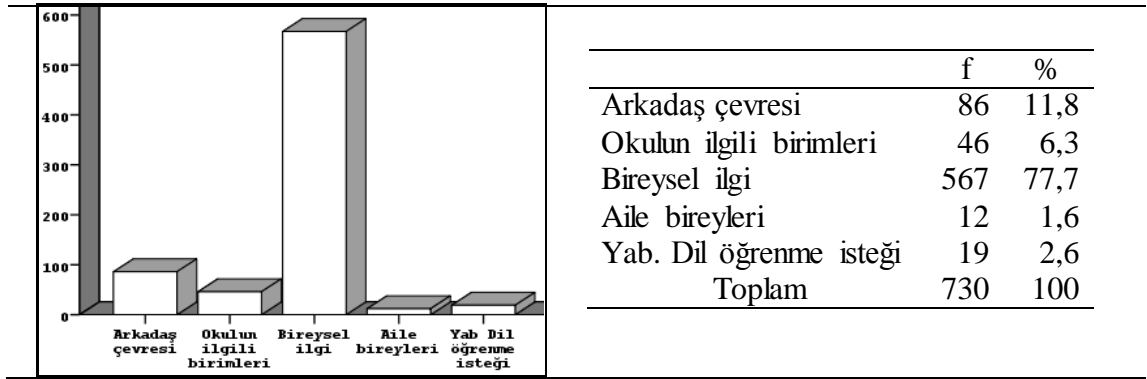
anlaşılmaktadır. Bu bağlamda yaklaşık olarak öğrencilerin yarısının dersleri takipte zorluk çektiği söylenebilir. Örnekleme alınan öğrencilerden 198'inin az zorlandığı, 163'ünün ise dersleri kolaylıkla takip ettiği anlaşılmaktadır.

#### 4.1.2.20. Öğrencilerin Erasmus Programı'na katılmalarını etkileyen faktörlerin dağılımı nedir?

Program kapsamında yurt dışına giden öğrencilerin Erasmus Programı'na katılmalarını etkileyen faktörlere göre dağılımları Tablo 4.21'de verilmiştir.

Tablo 4.21

#### Öğrencilerin Programa Katılmalarını Etkileyen Faktörlerin Dağılımı

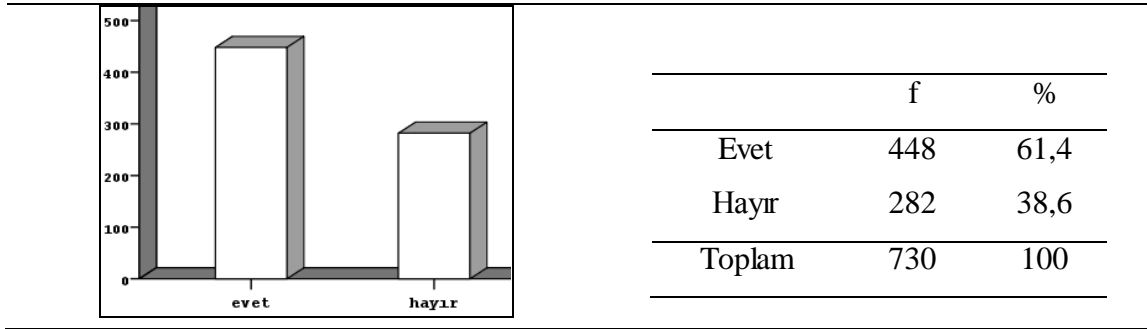


Tablo 4.21'e göre, örnekleme alınan öğrencilerin Erasmus Programı'na katılmalarını etkileyen faktörlerin başında bireysel ilgi gelmektedir. Çalışma grubundaki öğrencilerden 567 öğrencinin (%77,7) programa bireysel ilgi nedeni ile katıldığı, 86 öğrencinin (%11,8) arkadaş çevresinden etkilendiği, 46 öğrencinin (%6,3) okulun ilgili birimlerinin tanıtım ve bilgilendirme çalışmaları neticesinde ve sadece 12 öğrencinin (%1,6) ailesinin teşviki ile yurt dışına Erasmus öğrencisi olarak gittiği anlaşılmaktadır. Yabancı dil öğrenme isteği ile programa katılma kararı aldığını söyleyen 19 öğrenci (%2,6) olduğu görülmektedir.

#### 4.1.2.21. Öğrencilerin almış oldukları hibenin zamanında ödenme durumu nedir?

Program kapsamında yurt dışına giden öğrencilerin almış oldukları hibenin zamanında ödenme durumuna göre dağılımları Tablo 4.22'de verilmiştir.

Tablo 4.22

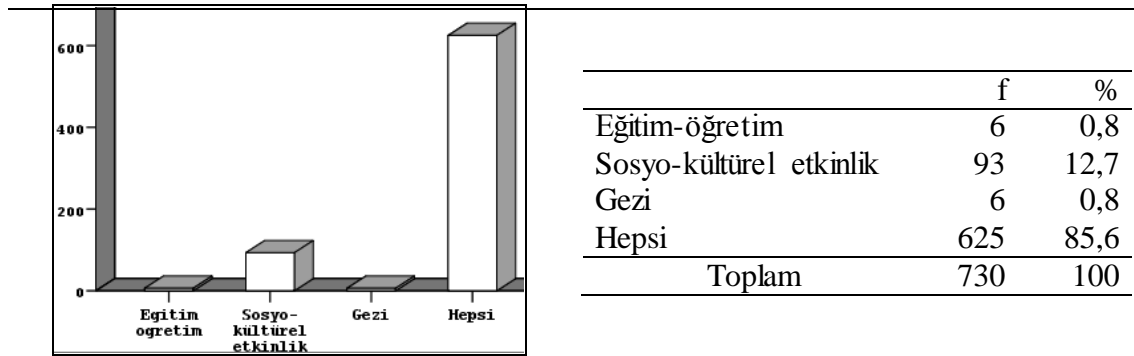
*Öğrencilerin Aldıkları Hibenin Zamanında Ödenme Durumuna Göre Dağılımı*

Tablo 4.22'ye göre, örnekleme alınan 730 öğrencinin 448'ine Ulusal Ajans tarafından sağlanan hibenin zamanında ödendiği ancak geriye kalan 282 öğrencinin ise sağlanan finansal desteği zamanında alamadığı anlaşılmaktadır.

**4.1.2.22. Öğrencilerin Erasmus Programı'nı algılama durumları nedir?**

Program kapsamında yurt dışına giden öğrencilerin Erasmus Programı'nı algılama durumlarına göre dağılımları Tablo 4.23'te verilmiştir.

Tablo 4.23

*Öğrencilerin Erasmus Programı'nı Algılama Durumuna Göre Dağılımı*

Tablo 4.23 incelendiğinde, 625 öğrenci (%85,6') Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programı'nı eğitim-öğretim, sosyo-kültürel ve gezi faaliyetinin birlikte yer aldığı kapsamlı bir program olarak görmektedir. 93 öğrenci (%12,7) ise programı sosyo-kültürel etkinlik olarak değerlendirmektedir. 6 öğrenci, Erasmus Programı'nın sadece gezi olduğunu, diğer 6 öğrenci ise eğitim-öğretim faaliyeti olduğunu belirtmiştir.

**4.1.3. AB Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programı'nın Değerlendirilmesi**

Bu bölümde Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programı'nın değerlendirilmesine yönelik geliştirilen ölçekten elde edilen verilerin istatistiksel analizi

sonucu ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. AB Erasmus Programı'na, gidilen okulun niteliğine, uygulanan öğretim programına, yabancı dile ve sosyo-kültürel boyuta ilişkin sorulardan oluşan boyutlar bu bölümü oluşturmaktadır. Bu boyutlara öğrencilerin verdikleri cevaplar göz önünde bulundurularak yapılan analizler sonunda elde edilen bulgular tablolar halinde aşağıda sunulmuştur.

#### 4.1.3.1. Öğrencilerin AB Erasmus Programı'na ilişkin görüşleri nedir?

Bu bölümde, AB Erasmus Programı hakkındaki görüşlerini belirlemek üzere öğrencilerin AB Erasmus Programı'na yönelik sorulara verdikleri cevaplar analiz edilmiş ve elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.24

#### Öğrencilerin AB Erasmus Programı'na İlişkin Görüşleri

AB Erasmus Programına İlişkin Maddeler		Hiç	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen	$\bar{X}$
		Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	
C2. Üniversite birimleri Erasmus Programı ile ilgili yeterli bilgilendirme yaptı.	f	57	143	230	200	100	3,19
	%	7,8	19,6	31,5	27,4	13,7	
C3. Sağlanan hibe miktarı yeterli idi?	f	98	222	250	139	21	2,67
	%	13,4	30,4	34,2	19,0	2,9	
C5. Programa katıldıktan sonra sizde özgüvenim arttı	f	6	18	98	263	345	4,26
	%	0,8	2,5	13,4	36,0	47,3	
C6. Yurt dışında başarılı olduğunuz derslerden Türkiye'de muaf olma sürecinde zorluk çektiniz mi?	f	291	139	133	89	78	2,34
	%	39,9	19,0	18,2	12,2	10,7	
C7. Programa katılmanın mezuniyet sonrası iş imkânlarınızı kolaylaştracağına inanıyor musunuz?	f	53	73	187	231	186	3,58
	%	7,3	10,0	25,6	31,6	25,5	
C8. Erasmus Programının ülkeler ve üniversiteler arası bilgi paylaşımını sağladığını düşünüyor musunuz?	f	15	38	118	237	322	4,11
	%	2,1	5,2	16,2	32,5	44,1	
C10. Erasmus öğrenci öğrenim hareketliliği(değişim) programını diğer öğrencilere önerir misiniz?	f	-	2	23	99	606	4,79
	%	-	0,3	3,2	13,6	83,0	
<b>Ortalama</b>							<b>3,45</b>

Tablo 4.24'e göre:

a- Araştırma kapsamına alınan öğrencilerden devam ettikleri üniversite birimlerinin Erasmus Programı ile ilgili yeterli bilgilendirme yapıp yapmadığına ilişkin olarak 200 (%27,4) öğrenci bilgilendirme yapılmadığı, 230 (%31,5) öğrenci kararsız olduğu ve 300 (%47,1) öğrenci bilgilendirme yapıldığı konusunda görüş bildirmiştir. Öğrencilerin bu maddeye ilişkin ortalama puanı ( $\bar{x} = 3,19$ ) incelendiğinde öğrencilerin "Kararsızım" düzeyinde görüş bildirdikleri anlaşılmaktadır. Buna göre, üniversite birimlerinin öğrencilere Erasmus Programı hakkında yeterli bilgilendirme yapmadıkları veya yapılan bilgilendirme ve tanıtım faaliyetlerinin yeterli olmadığı yorumu yapılabilir. Öğrencilerin bireysel gayretlerinin yanında kurumsal destek sağlanması hem programın yaygınlaşmasına hem de niteliğin artmasına katkı sağlayacaktır.

Teichler'e (1996) göre Erasmus Programı'nın uygulamaya başlandığı 1987 yılından itibaren özellikle misafir olarak gelen öğrencilere yönelik danışma ve yönlendirme çalışmaları devam etmiştir. 1991 yılında öğrencilerin %39'una zorunlu, %19'una ise isteğe bağlı uyum eğitimi verilmiştir. Buna karşılık olarak yurt dışına giden öğrencilerin %18'ine yönelik olarak ders kayıt ve danışmanlık hizmeti verilmemiş, %31'i ise herhangi bir konuda uyum eğitimi almamıştır. Bu durumda öğrencileri bilgilendirme, yönlendirme ve danışmanlık hizmetlerinin geliştirilmesi gerekmektedir.

b- Çalışma grubundaki öğrencilerin; 320'sinin (%43,8) sağlanan hibe desteğinin yeterli olmadığını düşündüğü, 250'sinin (%34,2) kararsız olduğu, sadece 160'ının (%21,9) sağlanan hibeden memnun olduğu anlaşılmaktadır. Bu maddeye ilişkin ortalama puan ( $\bar{x} = 2,67$ ) incelendiğinde ise öğrencilerin hibe programları ile ilgili görüşlerinin yeterli olmadığı söylenebilir.

ABEGPMB(2008a)'ya göre, AB tarafından hazırlanan uzun dönemli bütçe planlarında, Erasmus programlarının da içinde olduğu LLP'ye Avrupa Komisyonu genel bütçesinden pay ayrılmaktadır. Programın uygulandığı ilk dönemde (1995-2000) tahsis edilen toplam bütçe yaklaşık olarak 1,7 milyar Avro'dur. İkinci dönemde (2001-2006) bu bütçe 3,6 milyar Avro'ya, üçüncü dönemde (2007-2013) ise bu rakam ikiye katlanmış ve 7 milyar Avro seviyelerine çıkmıştır. Topluluk programlarının genelinde olduğu gibi LLP'ye Türkiye ve diğer ülkeler katılım payı ödemeyi taahhüt etmektedir.

Türkiye katılım bedelinin %36'sını ulusal kaynaklardan ve diğer kısmını katılım öncesi fonlardan karşılamaktadır. Sonuç olarak üçüncü dönemde, LLP kaynaklarının yaklaşık %7'sine karşılık gelen 490 milyon Avro Türkiye'nin kullanımına sunulmuştur. AB programlarından yararlanmak isteyen kurumlar ve bireyler projeler hazırlayıp Ulusal Ajans'tan bütçe talep etmektedir.

AB Erasmus Programı kapsamında yurt dışına gönderilen öğrencilere Ulusal Ajans tarafından finansal destek sağlanmaktadır. Tahmini bütçenin %80'e yakın tutarı hibe olarak öğrencilere verilmektedir. ABEGPMB(2008b)'de öğrencilere sağlanan hibe desteğinin yeterliliğine ilişkin olarak öğrencilerin %37'si hibe miktarını yetersiz bulmuş, %27'si kararsız olduğunu belirtmiş ancak sadece öğrencilerin %33'ü hibe miktarını yeterli bulmuştur.

Sonuç olarak, öğrencilere verilen hibe desteğinin artırılması, sadece %80'i yerine öğrencilerin toplam giderlerinin karşılanması fırsat eşitliği anlamında öğrencileri memnun edecektir. Diğer taraftan maddi yetersizlikten dolayı programa katılmayan öğrenciler için önemli kaynak sağlanmış olacaktır. Bu sayede öğrenci katılım alanı genişleyecek ve program her öğrenciye açık hâle gelecektir.

c- AB Erasmus Programı sonunda öğrencilerin özgüvenlerinde artış olup olmadığına ilişkin sorulan bu maddeye ilişkin öğrencilerin ortalama puanlarının ( $\bar{x} = 4,26$ ) "Tamamen Katılıyorum" düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır. Çalışma grubundaki öğrencilerin 608'inde (%83,3) AB Erasmus Programı'na katıldıktan sonra özgüven artışı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre, AB Erasmus Programı'nın amaçlarından birisi olan kültürel ve sosyal etkileşim sonunda öğrencilerde kişisel gelişim sağlandığı yorumu yapılabilir.

ABEGPMB(2008b)'de 2007 yılı, Hayat Boyu Öğrenme Programı'nın etki analizi yapılmış ve sonuçlarından biri de Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programı'na katılan öğrencilerin %33'ünün özgüvenlerinde artış olduğu, kararsız olanların %25 ve bireysel gelişimlerine etki etmediğini düşünenler ise %42 olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, 2007 yılından sonra öğrencilerin daha bilinçli olarak programa katıldıkları, daha fazla tecrübe kazanıp, farkındalıklarını artırdıkları söylenebilir. Sonuç olarak, AB Erasmus Programı'nın amaçlarından birisi olan kültürel ve sosyal etkileşim sonunda öğrencilerde kişisel gelişim sağlandığı yorumu yapılabilir.

d- Öğrencilerden 430'unun (%58,9) yurt dışında okuduğu derslerin Türkiye'de tanınma sürecinde zorluk yaşamadığı, 133 öğrencinin (%18,2) kararsız olduğu ve sadece 167 öğrencinin (%22,9) derslerin tanınma sürecinde zorluk yaşadığı anlaşılmaktadır. Öğrenciler derslerin tanınma sürecinde zorluk yaşandığına "Katılmıyorum" düzeyinde ( $\bar{x}=2,34$ ) görüş bildirmişlerdir.

Bologna sözleşmesinde, derslerin tanınması konusunda fikir birliğine varan AB ülkeleri, daha sonra bu sürecin üniversiteler arası anlaşma ile güvence altına alınmasına karar vermişlerdir. Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programı kapsamında yurt dışında bir veya iki dönem ders alan öğrencilerin aldıkları derslerin AKTS'ye uygun olması istenmektedir. Bu uygunluğun yanında alınan derslerin tanınması konusunda üniversiteler karşılıklı olarak anlaşma yapmaktadırlar. Taraf olarak öğrencilerden de sözleşme istenmektedir (Schwarz ve Westerheijden, 2007).

Karşılıklı yazılı beyan ve sözleşmeye rağmen 167 öğrencinin derslerinin tanınma sürecinde zorluk yaşamamasının nedeni olarak bazı üniversitelerin sözleşmeye uymadığı, yurt dışında aldığı derslerin Türkiye'deki üniversitede akredite edilemediği, kur tanımlarının uyummadığı, eğitim niteliği açısından derslerin titizlikle seçilmediği, her ne pahasına olursa olsun öğrencilerin yurt dışı tecrübe yaşama isteklerinin ön plana çıktığı yorumu yapılabilir.

e- Araştırmaya katılan öğrencilerden 417'si (%57,1) program sonrası istihdam sürecinde AB Erasmus Programı'na katılmanın bir avantaj olacağını düşünmektedir. Ancak 126 öğrencinin (%17,3) ise bu programın istihdam açısından herhangi bir katkısının olmayacağını ifade ettiği anlaşılmaktadır. Öğrencilerin AB programlarının kendilerine istihdamda artı değer katma durumuna ilişkin ortalama puanlarının "Katılıyorum" düzeyinde ( $\bar{x}=3,58$ ) olduğu görülmektedir.

Gürüz'e (2008) göre küreselleşme ile kurumların ve bireylerin kalite arayışları hız kazanmış ve daha iyi bir gelecek elde etmek için farklı ülkelere gidilmeye başlanmıştır. Bu hareketlilik kurumları ve bireyleri hem doğrudan hem de dolaylı olarak ekonomik açıdan ilgilendirmektedir. Bilgi ekonomisi, verimlilik kavramları ile birlikte anılmaya başlanmıştır. Bu bakımdan öğrencilerin programa katılmadan beklentisinin olumlu olması, saygınlık ve ayrıcalıklı olma isteği artmaktadır. Bu bağlamda, AB Programı her geçen gün daha da yaygın hâle gelmekte, programa

katılmak için sınırlı kontenjanlardan oldukça fazla öğrenci müracaat etmekte ve kendilerine iyi bir gelecek temin etme çabası içine girmektedirler.

f- Örnekleme alınan 730 öğrenciden, sadece 53'ü (%7,3) AB programlarının ülkeler ve üniversiteler arası işbirliğine katkı sağlamayacağını, 118 öğrencinin (%16,2) kararsız olduğunu ancak öğrencilerden 559'unun (%76,6) AB Erasmus Programı'nın ülkeler ve üniversiteler arası işbirliğini artırdığını ifade ettiği görülmektedir. Öğrencilerin AB Programı'nın ülkeler ve üniversiteler arası işbirliğine katkısına ilişkin ortalama puanlarının "Katılıyorum" düzeyinde ( $\bar{x}=4,11$ ) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yaklaşık olarak dörtte üçüne göre, küresel gelişmeler neticesinde ülkelerin birbiri ile iletişim içerisinde olduğu vurgulanmaktadır.

Shubber'e (2007) göre, sadece ülkeler değil kurumlar da hem yerel hem de uluslararası işbirliğine ihtiyaç duymaktadır. Kurumlar arası işbirliğinin, teori ve uygulama, akademik danışma ve iyi olanı paylaşma gibi üç açıdan faydalı olduğuna vurgu yapılmaktadır. Bologna sürecinde AYA oluşturma çabaları ve AB Erasmus Programı gibi sosyal ve kültürel işbirliğine dayalı programların sürece olumlu ve önemli katkı sağlayacağı, işbirliği ile olası problemlerin çözülebileceği, bilgi paylaşımı ile kalite elde edileceği düşüncesi üniversiteler arası işbirliğini artırmaktadır.

Papatsiba (2009), yetişkinliğe aday olan gençlere yeni fırsatlar ve avantajlar sunarak onları iş hayatına hazırlayacak olan kurumların üniversiteler olduğunu vurgulamaktadır. Yurt dışındaki yabancı üniversitelerde verilen öğretim programı kapsamındaki derslerin aynı zamanda hayat dersi olduğunu ifade etmektedir. Üniversiteler öğrencilerin yaratıcılık, farkındalık, inisiyatif kullanabilme, yabancı dili iyi kullanabilme ve kendini geliştirebilme becerilerine yardımcı olmaktadır.

Peter'e (2001) göre ise, uluslararası ve üniversitelerarası işbirliği çerçevesinde öğrencilerin veya programların değişimi avantajların yanında geleneksel bağlardan kopma ve risk alma noktasında bazı tereddütleri de beraberinde getirmektedir. Peter bu açıdan 21. yüzyılı belirsizlik ve risk alma çağı olarak nitelendirmektedir.

g- Araştırmaya katılan öğrencilerin neredeyse tamamının, 730 öğrenciden 705'inin (%96,6) yaşadığı bazı zorluk veya olumsuzluklara rağmen olumlu düşünceler ve değerli tecrübe ile programdan memnun olarak ayrıldığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerin AB programlarını diğer öğrencilere önerme durumuna göre ortalama puanları "Tamamen Katılıyorum" düzeyindedir ( $\bar{x}=4,79$ ).

Şahin'in (2007) yapmış olduğu nitel çalışmada öğrenci öğrenim hareketliliğine katılan 10 öğrencinin tamamı edindikleri tecrübeye bağlı olarak programa katılacak olanlara Erasmus Programı'nı önermektedir. İlgili çalışmada Hollanda'ya giden öğrenci görüşünü “*O kadar çok ülkeden o kadar çok farklı kişiyle tanışma imkânım oldu ki; her öğrencinin mutlaka tatması gerekli bu deneyimi*” şeklinde ifade etmektedir.

Daha önce programa katılmış olan öğrencilerin AB Erasmus Programı'na katılma düşüncesinde olan öğrencilere ısrarla önermelerine bağlı olarak, katılımcıların programdan oldukça memnun oldukları, beklentilerinin karşılandığı ve öğrencilerin bireysel gelişimine, yabancı dil öğrenme, eğitim ve kültürel açılarından katkı sağlandığı yorumu yapılabilir.

#### 4.1.3.2. Öğrencilerin gittikleri okulun niteliğine ilişkin görüşleri nedir?

Bu bölümde, AB Erasmus Programı kapsamında gidilen okulun niteliğine ilişkin öğrencilerin verdikleri cevaplar analiz edilmiş ve elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.25

#### *Öğrencilerin Gittikleri Okulun Niteliğine İlişkin Görüşleri*

Gidilen Okulun Niteliğine İlişkin Maddeler		Hiç	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen	$\bar{X}$
		Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	
E1. Yurt dışında öğrenim gördüğümüz sınıftaki öğrenci sayısı eğitim-öğretim için uygun mu idi?	f	9	20	59	207	435	4,42
	%	1,2	2,7	8,1	28,4	59,6	
E2. Gittiğiniz okulun fiziki niteliği eğitim-öğretim için uygun mu idi?	f	8	16	48	225	433	4,45
	%	1,1	2,2	6,6	30,8	59,3	
E3. Gittiğiniz okulun teknik donanımı yeterli mi idi?	f	9	21	69	200	431	4,40
	%	1,2	2,9	9,5	27,4	59,0	
E4. Öğrenci barınma koşulları uygun mu idi?	f	51	60	88	165	366	4,00
	%	7,0	8,2	12,1	22,6	50,1	
E5. Gittiğiniz okulun güvenliği yeterli mi idi?	f	16	28	71	163	452	4,37
	%	2,2	3,8	9,7	22,3	61,9	
E6. Sağlık hizmetleri yeterli mi idi?	f	48	50	197	180	255	3,74
	%	6,6	6,8	27,0	24,7	34,9	
E7. Kaldığımız yerden okula ulaşım imkânı yeterli mi idi?	f	12	29	41	153	495	4,49
	%	1,6	4,0	5,6	21,0	67,8	
<b>Ortalama</b>						<b>4,27</b>	



Tablo 4.25'e göre:

a- Araştırmaya katılan 730 öğrenciden 642'sinin (%88) yurt dışında öğrenim gördüğü sınıftaki öğrenci sayısının eğitim-öğretim için uygun olduğunu belirttiği, katılımcılardan sadece %4'ünün karşıt görüş bildirdiği, 59 öğrencinin (%8) ise kararsız olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflardaki öğrenci sayısına ilişkin görüşlerinin "Tamamen Katılıyorum" düzeyinde ( $\bar{x} = 4,42$ ) olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, yurt dışındaki sınıfların kalabalık olmadığı, eğitim öğretim açısından öğrenci sayısının problem olmadığı anlaşılmaktadır. Sınıflardaki öğrenci sayısının az olmasının nedeni AB ülkelerinde genç nüfusun az olması olabilir.

b- Örnekleme alınan öğrencilerin çoğunluğu (%90) gittikleri üniversitenin fiziki koşullarının eğitim öğretim için uygun olduğunu ifade ederken sadece 24 öğrenci (%3,3) olumsuz görüş bildirmiştir. AB Erasmus öğrenci öğrenim hareketliliği kapsamında 25 farklı üniversiteye öğrenim görme amacı ile giden öğrenciler okulların yapı, aydınlatma ve binaların kullanılabilirliği konusunda memnuniyetlerini ifade etmiştir ( $\bar{x} = 4,45$ ). Bu ülkelerde eğitime ayrılan bütçe payının fazla olmasının okulların fiziki yapılarının nitelikli olmasında etkili olduğu yorumu yapılabilir.

c- Öğrenciler gittikleri okulun teknik donanımı konusunda ( $\bar{x} = 4,40$ ) "Tamamen katılıyorum" düzeyinde görüş bildirmişlerdir. 730 katılımcıdan 69'u (%9,5) kararsız olduğunu, sadece 20 öğrenci (%4,1) ise okulun teknik donanımının yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Buna göre, yöneticilerin gelişen teknolojinin eğitim alanında kullanılması için gerekli yatırımları yaptıkları ve gelişmeler paralelinde ileri teknolojileri sınıfa taşıdıkları, gidilen okulların teknik donanımlarının öğrencilerin beklentilerini karşılayacak düzeyde olduğu söylenebilir.

d- Örnekleme alınan öğrencilerden 531'i (%72,7) öğrenim için gittikleri ülkenin barınma koşullarının uygunluğunu ifade ederken 88 öğrenci (%12,1) kararsız olduğunu açıklamıştır. Buna karşılık olarak 111 öğrenci (%15,2) olumsuz görüş bildirmiştir. Öğrencilerin barınma koşullarına ilişkin ortalama puanlarının ( $\bar{x} = 4,00$ ) "Katılıyorum" düzeyinde olması, öğrencilerin çoğunun barınma koşullarının uygunluğunda görüş birliğinde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

e- Öğrencilerin gittikleri ülkede devam ettikleri okulun güvenliğine ilişkin yer alan maddeye ilişkin olarak hesaplanan ortalama puanın ( $\bar{x} = 4,37$ ) "Tamamen katılıyorum" düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır. 730 öğrencinin yer aldığı çalışma

grubundan 615 öğrenci (%84,2) okulun güvenliğinin yeterli düzeyde olduğunu, 71 öğrenci (%9,7) ise kararsız olduğunu ve sadece 44 öğrenci (%6) güvenliğin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Okullarda sağlanan güvenlik hizmetinin yeterli düzeyde olduğu ancak yaklaşık %15 öğrencinin bazı endişeleri olduğu bulgusuna bağlı olarak güvenlik tedbirlerinin artırılması ile her öğrencinin huzurlu eğitim olanaklarından yararlanması sağlanmış olacaktır.

f- Öğrenci öğrenim hareketliliği kapsamında yurt dışına giden öğrencilere sağlanan sağlık hizmetinin niteliğine ilişkin olarak 435 öğrenci (%59,6) sağlanan hizmetin yeterli olduğuna dair görüş bildirirken 98 öğrenci (%13,4) sağlık hizmetinin yeterli olmadığını ifade etmiştir. Öğrencilerin ortalama puanları ( $\bar{x}=3,74$ ) “Katılıyorum” düzeyinde olmasına rağmen girdi boyutunda yer alan diğer maddelerin puan ortalamalarına göre, sağlık hizmetinin yeterliği konusundaki öğrenci puanlarının en düşük seviyede olduğu görülmektedir. Türkiye ile gidilen Avrupa ülkeleri arasında sağlık ve sigorta sistemi açısından farklılıkların olmasının bazı öğrencilerin zorluk yaşamasına neden olduğu söylenebilir.

g- Araştırmaya katılan öğrencilerin kaldıkları yerden üniversiteye ulaşım imkânını değerlendirmeye ilişkin görüşleri incelendiğinde, 648 öğrenci (%88,8) ulaşımında hiçbir zorluk yaşamadığını ve sağlanan ulaşım imkânının tatmin edici düzeyde olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerden 41’i (%5,6) ise kararsız olduğunu aynı şekilde geriye kalan 41 öğrenci (%5,6) ulaşımında sorun yaşadığını, sağlanan imkânların yeterli olmadığını ifade etmiştir. Girdi boyutu içerisinde yer alan maddelerden en yüksek ortalama puana ( $\bar{x}= 4,49$ ) sahip olan okula ulaşım imkânının yeterliği hakkındaki maddeye öğrencilerin “Tamamen katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri anlaşılmaktadır.

Yağcı ve diğerlerinin (2007) yapmış olduğu Erasmus Programı öğrenci memnuniyeti konulu çalışmada öğrencilerin % 74,7’sinin ulaşımındaki beklentilerinin karşılandığı, %18,7’sinin beklentisinin üstünde olduğu ve sadece %6,7’sinin ulaşım konusunda zorluk çektiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna ilave olarak okulun fiziki donanımının yeterli olduğu (%94,6) ve güvenlik konusunda öğrencilerin memnuniyetlerinin yüksek olduğu (%96) görülmüştür.

ABEGPMB (2008b)’ye göre yurt dışına giden öğrencilerin sadece %21’i barınma imkânı bulmakta zorluk çektiğini, büyük bir çoğunluğu (%69) barınma

konusunda hiç sorun yaşamadığını ifade etmiştir. Aynı zamanda sunulan barınma imkânının niteliğine ilişkin olarak öğrencilerin %54'ü memnuniyetini, %16'sı kararsız olduğunu ve sadece %19'u beklentilerine karşılık bulamadığını belirtmektedir. Aynı araştırmada öğrencilerin gittikleri ülkede güvenlikle ilgili problem yaşayıp yaşamadıklarına yönelik soruya karşılık 477 öğrenciden 422'si (%88) sorun yaşamadığını ifade etmiştir.

Sonuç olarak Erasmus Programı kapsamında gidilen okulun fiziki yapısı, donanımı, güvenliği yeterli bulunmuş ve barınma, sağlık ve ulaşım hizmetlerinden öğrenciler memnun kalmışlardır.

#### **4.1.3.3. Öğrencilerin AB Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği kapsamında uygulanan öğretim programına ilişkin görüşleri nelerdir?**

Bu bölümde AB Erasmus Öğrenci öğrenim hareketliliği kapsamında öğrencilerin katılmış oldukları öğretim programı değerlendirilmiştir. Değerlendirme ölçeği içerisinde yer alan sorulara öğrencilerin vermiş olduğu cevaplar farklı değişkenlerle analize tabi tutularak bulgular yorumlanmıştır. Ölçekte dört alt boyut ve bu alt boyutların ortalaması olarak alınan öğretim programı boyutları bulunmaktadır. Bu boyutlar;

- 1-Bağlam (context),
- 2-Girdi (input),
- 3-Süreç (process),
- 4-Ürün(product),
- 5-Öğretim programı (CIPP).

Dört alt boyuttan oluşan öğretim programını değerlendirme sürecinde önce bu alt boyutların tanımlayıcı istatistikleri verilmiş, frekans (f) ve yüzde (%) değerleri üzerinden elde edilen bulgulara yorum getirilmiştir. Daha sonra öğretim programı değerlendirme ölçeği içerisinde yer alan maddelerin genel ortalama puanı üzerinden istatistiksel hesaplamalar yapılmış olup bağımsız değişkenlere göre veriler analiz edilmiştir.

#### 4.1.3.3.1. Öğrencilerin öğretim programı bağlam boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir?

Bu bölümde, öğretim programı bağlam boyutunda yer alan maddelere öğrencilerin verdikleri cevaplar analiz edilmiştir.

Tablo 4.26

*Öğrencilerin Öğretim Programı Bağlam Boyutuna İlişkin Görüşleri*

Öğretim programı Bağlam Boyutuna İlişkin Maddeler		Hiç	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen	$\bar{X}$
		Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	
D2. Dersler Avrupa Kredi Transfer Sistemi (AKTS) tanımında belirtilen süreye uygun idi.	f	15	22	92	202	399	4,29
	%	2,1	3,0	12,6	27,7	54,7	
D3. Ders konularına ayrılan süre yeterli idi.	f	12	30	130	255	303	4,10
	%	1,6	4,1	17,8	34,9	41,5	
D4. Programda yer alan dersler birbirini tamamlar nitelikte idi.	f	27	73	203	227	200	3,68
	%	3,7	10,0	27,8	31,1	27,4	
D5. Ders hedefleri açık ve anlaşılır nitelikte idi.	f	11	40	155	279	245	3,96
	%	1,5	5,5	21,2	38,2	33,6	
D6. Programda yer alan dersler diğer derslerin daha kolay anlaşılmasını sağlar nitelikte idi.	f	35	102	233	215	145	3,45
	%	4,8	14,0	31,9	29,5	19,9	
<b>Ortalama</b>							<b>3,90</b>

Tablo 4.26'ya göre bağlam boyutunda yer alan maddeler incelendiğinde, derslerin AKTS'ye uygun işlendiği konusunda öğrencilerin ortalama puanlarının "Tamamen katılıyorum" düzeyinde, diğer maddelere ilişkin puanların ise "Katılıyorum" düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır. D6'da ifade edilen, "programda yer alan dersler diğer derslerin daha kolay anlaşılmasını sağlar nitelikte idi" maddesine ilişkin öğrencilerin puanlarının "Kararsızım" eşiğinde olması göz önünde bulundurulacak olursa, program kapsamındaki derslerin birbirini tamamlayıcı ve kolaylaştırıcı özelliğe sahip, disiplinler arası nitelik taşımadığı bunun yerine her dersin konularının derinlemesine anlatıldığı söylenebilir.

#### 4.1.3.3.2. Öğrencilerin öğretim programı girdi boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir?

Bu bölümde, öğretim programı girdi boyutunda yer alan maddelere öğrencilerin verdikleri cevaplar analiz edilmiştir.

Tablo 4.27

*Öğrencilerin Öğretim Programı Girdi Boyutuna İlişkin Görüşleri*

Öğretim Programı Girdi Boyutuna İlişkin Maddeler		Hiç	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen	$\bar{X}$
		Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	
D7. Öğretim elemanları, dersler için belirtilen süreye uyumlu idi.	f	13	24	118	277	298	4,12
	%	1,8	3,3	16,2	37,9	40,8	
D8. Öğretim elemanlarının konu ile ilgili ilke ve kavramlara hakimiyeti yeterli idi.	f	5	21	92	295	317	4,23
	%	0,7	2,9	12,6	40,4	43,4	
D9. Programda yer alan derslerin planları iyi düzenlenmiş idi.	f	13	35	107	250	325	4,14
	%	1,8	4,8	14,7	34,2	44,5	
D10. Öğretim elemanları, öğretim araç ve gereçleri kullanmada becerikli idi.	f	8	27	123	230	342	4,19
	%	1,1	3,7	16,8	31,5	46,8	
D12. Öğretim elemanları değerlendirmede objektif idi.	f	27	23	112	236	332	4,12
	%	3,7	3,2	15,3	32,3	45,5	
D14. Ders içeriği net bir şekilde tanımlanmış idi.	f	11	36	115	270	298	4,10
	%	1,5	4,9	15,8	37	40,8	
D15. Derslerde yer alan kuramsal bilgiler, yeterli idi.	f	10	30	153	309	228	3,97
	%	1,4	4,1	21	42,3	31,2	
D17. Dersler için ileri öğretim materyalleri hazırlanmış idi.	f	26	65	168	213	258	3,83
	%	3,6	8,9	23	29,2	35,3	
D18. Derslerde kullanılan kitaplar, ilgimi çekecek nitelikte idi.	f	33	87	205	247	158	3,56
	%	4,5	11,9	28,1	33,8	21,6	
D19. Ders konuları, dersin kazanımları ile tutarlı idi.	f	7	38	148	311	226	3,97
	%	1	5,2	20,3	42,6	31	
<b>Ortalama</b>						<b>4,02</b>	

Tablo 4.27'ye göre, girdi boyutunda yer alan maddeler incelendiğinde, öğretim elemanlarının konu ile ilgili ilke ve kavramlara hakimiyeti konusunda öğrencilerin ortalama puanlarının “Tamamen katılıyorum” düzeyinde, diğer maddelere ilişkin puanların ise “Katılıyorum” düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır. D18’de ifade edilen, “Derslerde kullanılan kitaplar, ilgimi çekecek nitelikte idi.” maddesine ilişkin öğrencilerin puanlarının diğer maddelere göre kısmen düşük olduğu göz önünde bulundurulacak olursa, program kapsamındaki derslerde sadece ders kitabının birincil

kaynak olarak sunulma gayreti olmadığı, öğrencinin ilgisini çekecek farklı türden araç ve gereçlere ağırlık verildiği söylenebilir.

#### 4.1.3.3.3. Öğretim programı süreç boyutuna ilişkin öğrenci görüşleri nedir?

Bu bölümde, öğretim programı süreç boyutunda yer alan maddelere öğrencilerin verdikleri cevaplar analiz edilmiştir.

Tablo 4.28

*Öğrencilerin Öğretim Programı Süreç Boyutuna İlişkin Görüşleri*

Öğretim Programı Süreç Boyutuna İlişkin Maddeler		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	$\bar{X}$
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	
D20. Derslerde yeni öğretim yöntemleri kullanıldı.	f	53	114	207	176	180	3,43
	%	7,3	15,6	28,4	24,1	24,7	
D21. Derslerde, bireysel yapılan etkinliklere yer verildi	f	42	64	143	215	266	3,82
	%	5,8	8,8	19,6	29,5	36,4	
D22. Derslerde uygulanan etkinlikler ilgi çekici idi.	f	33	76	186	223	212	3,69
	%	4,5	10,4	25,5	30,5	29,0	
D23. Derslerde işbirlikli etkinliklere yer verildi.	f	43	67	141	204	275	3,82
	%	5,9	9,2	19,3	27,9	37,7	
D24. Derslerde aktif öğrenme etkinlikleri uygulandı.	f	36	71	153	214	256	3,79
	%	4,9	9,7	21,0	29,3	35,1	
D25. Derslerde uygulamalı etkinliklere yer verildi.	f	34	49	147	49	147	3,91
	%	4,7	6,7	20,1	29,3	39,2	
D26. Ders etkinlikleri öğrenci odaklı idi.	f	23	42	144	247	274	3,96
	%	3,2	5,8	19,7	33,8	37,5	
D29. Ders süreci devamlı olarak değerlendirildi.	f	43	89	210	212	176	3,53
	%	5,9	12,2	28,8	29,0	24,1	
<b>Ortalama</b>						<b>3,74</b>	

Tablo 4.28'e göre, süreç boyutunda yer alan maddeler incelendiğinde, derslerin işlenişi konusunu inceleyen bu maddelere ilişkin öğrencilerin ortalama puanlarının "Katılıyorum" düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır. D20'de ifade edilen, "Derslerde yeni öğretim yöntemleri kullanıldı." maddesine ilişkin öğrencilerin puanlarının "Kararsızım" eşiğinde olması göz önünde bulundurulacak olursa, program sürecinde uygulanan yöntemlerin çok yeni yöntemler olmadığı, öğrencilerin kendi üniversitelerinde karşılaştıkları öğretim yöntemlerinden çok fazla farklılık göstermediği yorumu

yapılabilir. Diğer taraftan D26’da belirtilen “Ders etkinlikleri öğrenci odaklı idi.” maddesine ilişkin öğrencilerin puanlarının yüksek olmasına bağlı olarak öğretim sürecinde derslerde öğrencilerin ön planda oldukları, öğretmen merkezli öğretim yerine, bireyselleştirilmiş öğretime önem verilmeye başlandığı yorumu yapılabilir.

#### 4.1.3.1.4. Öğretim programı ürün boyutuna ilişkin öğrenci görüşleri nedir?

Bu bölümde, öğretim programı ürün boyutunda yer alan maddelere öğrencilerin verdikleri cevaplar analiz edilmiştir.

Tablo 4.29

*Öğrencilerin Öğretim Programı Ürün Boyutuna İlişkin Görüşleri*

Öğretim Programı Ürün Boyutuna İlişkin Maddeler		Hiç	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen	$\bar{X}$
		Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	
D27. Araştırma çalışmaları işlenen konularla ilgili idi.	f	35	42	121	219	313	4,00
	%	4,8	5,8	16,6	30,0	42,9	
D28. Ödevler öğrencilerin ilgi duyduğu konulardan oluşmuş idi.	f	44	75	185	238	188	3,61
	%	6,0	10,3	25,3	32,6	25,8	
D30. Dersler eleştirel düşünme becerimi geliştirdi.	f	47	73	166	253	191	3,64
	%	6,4	10,0	22,7	34,7	26,2	
D31. Dersler, problem çözme becerimi geliştirdi.	f	44	84	193	231	178	3,56
	%	6,0	11,5	26,4	31,6	24,4	
D32. Dersler, bilgiyi kullanma becerimi geliştirdi.	f	34	55	158	279	204	3,77
	%	4,7	7,5	21,6	38,2	27,9	
D34. Derslerde uygulanan değerlendirme teknikleri dersin kazanımlarına uygun idi.	f	21	73	196	281	159	3,66
	%	2,9	10,0	26,8	38,5	21,8	
D36. Başarıyı ölçmede sınavların yanı sıra ders içi ve ders dışı çalışmalar dikkate alındı.	f	83	70	107	204	266	3,68
	%	11,4	9,6	14,7	27,9	36,4	
D13. Dersler, bilişsel hazırbulunuşluk (ön bilgi) düzeyime uygun idi.	f	16	70	158	274	212	3,81
	%	2,2	9,6	21,6	37,5	29,0	
D39. Derslerde yer alan kuramsal konuları tam olarak öğrendim.	f	41	108	244	255	82	3,31
	%	5,6	14,8	33,4	34,9	11,2	
D40. Dersler sonunda, hedeflenen kazanımlara sahip oldum.	f	17	76	234	268	135	3,58
	%	2,3	10,4	32,1	36,7	18,5	
<b>Ortalama</b>						<b>3,66</b>	

Tablo 4.29'a göre, AB Erasmus Programı kapsamında yer alan öğretim programının ürün boyutuna ilişkin öğrencilerin ortalama puanları incelendiğinde, D39'da ifade edilen "Derslerde yer alan kuramsal konuları tam olarak öğrendim" maddesine öğrencilerin düşük puan verdikleri ve "Karasızım" düzeyinde olduğu ancak diğer maddelere ilişkin puanların ise "Katılıyorum" düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır. Diğer taraftan, ürün boyutu içerisinde, en yüksek puana sahip olan D27'de belirtilen "Araştırma çalışmaları işlenen konularla ilgili idi." maddesine göre öğrencilere işlenen konularla ilgili araştırmalar verildiği, öğrencilerin öğrenmelerinin araştırma temeline dayalı olduğu söylenebilir. Öğretim programının ürün boyutunda yer alan puanların ortalamaları ile karşılaştırıldığında ise en düşük puana sahip olan boyutun ürün boyutu olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin eğitim öğretim ortamından ve sunulan fırsatlardan memnun oldukları ancak uygulanan öğretim sürecinden ve bilhassa değerlendirme boyutunda sonuca yönelik olarak tereddütlerinin olduğu, beklentilerinin tam olarak karşılanmadığı söylenebilir.

#### **4.1.3.1.5. Öğrencilerin AB Erasmus kapsamında uygulanan öğretim programının geneline (CIPP) ilişkin görüşleri nelerdir?**

Bu bölümde, öğrencilerin AB Erasmus öğrenci öğrenim hareketliliği kapsamında yurt dışında devam ettikleri öğretim programına ilişkin görüşleri ve bağımsız değişkenlere ait istatistiksel analizlere ait verilerden elde edilen bulgular ve yorumlar yer almaktadır. AB programının CIPP boyutu olarak ele alınan öğretim programına ilişkin 730 öğrencinin ortalama puanı 3,83'dür. Bu ortalama puana göre öğrencilerin öğretim programında yer alan maddelere "Katılıyorum" düzeyinde görüş bildirdikleri söylenebilir.

#### **4.1.3.1.5.1. Öğrencilerin AB Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği kapsamında uygulanan öğretim programına ilişkin puanları ile cinsiyet arasında anlamlı fark var mıdır?**

Öğrencilerin öğretim programına ilişkin puanlarının cinsiyete göre dağılımı, anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığı ve farkın kaynağı aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.



Tablo 4.30

*Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Öğretim Programına İlişkin Puanları Farkı*

<b>Cinsiyet</b>	<b>n</b>	$\bar{x}$	<b>SD</b>	<b>df</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Bayan	406	3,85	,71978	728	,629	,529
Erkek	324	3,82	,69543			

Tablo 4.30’da yer alan öğrencilerin cinsiyete göre öğretim programına ilişkin puanları incelendiğinde, bayan öğrencilerin ortalamalarının ( $\bar{x}=3,85$ ) erkek öğrencilerin ortalamalarından ( $\bar{x}=3,82$ ) yüksek olmasına rağmen, ortalamalar arası farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ( $t_{(728)}=,629$ ;  $p>.05$ ). Bu sonuç, aynı ortamda öğrenim gören bayan ve erkek öğrencilerin, AB Erasmus öğrenci öğrenim hareketliliği kapsamında uygulanan öğretim programı hakkında benzer görüşleri paylaştıklarını göstermektedir.

Messer ve Wolter’e (2005) göre; 837 öğrencinin katılımı ile İsviçre’de Erasmus Değişim Programı’na katılan öğrenciler üzerinde yapılan çalışmada öğrencilerin cinsiyetlerine göre programdan memnuniyetleri ve kazanımları arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Avrupa Komisyonu tarafından hazırlanan “Statistical Overview of the Implementation of the Decentralised Actions in the Erasmus Programme in 2007/2008” isimli raporda 2008 yılında Erasmus öğrencilerinin yaklaşık olarak %62’sinin bayan öğrenci olduğu belirtilmektedir. Bu oranın 2007 yılında ise %55,2 olduğu ifade edilmektedir. Bu bulgulara göre bayan öğrenciler erkek öğrencilere göre daha fazla Erasmus Programı’na katılım sağlamaktadırlar. Bayan öğrencilerin yeni kültürleri tanıma ve meraklarının yanı sıra öğrenmeye açık olmaları ve kendilerini geliştirme isteklerinin daha yoğun olması sayısal açıdan erkeklerden fazla olmasının nedeni olabilir.

#### **4.1.1.5.2. Öğrencilerin AB Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği kapsamında uygulanan öğretim programına ilişkin puanları ile üniversiteleri arasında anlamlı fark var mıdır?**

Öğrencilerin Erasmus Programı kapsamında yurt dışında devam ettikleri öğretim programına ilişkin puanlarının üniversitelere göre dağılımı, anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığı ve farkın kaynağı aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 4.31

*Öğrencilerin Devam Ettikleri Üniversiteye Göre Öğretim Programına İlişkin Puanları*

Üniversiteler	n	$\bar{X}$	SD
Gazi	69	3,88	,63895
Hacettepe	50	4,01	,67343
ODTÜ	35	3,75	,55604
Ankara	29	3,86	,79042
Ege	68	3,89	,74256
Marmara	56	3,84	,75633
İTÜ	31	3,82	,55328
Yıldız Teknik	106	3,68	,77576
Akdeniz	22	3,71	,61697
Anadolu	21	3,74	,57949
Çukurova	73	4,10	,56872
İstanbul	28	3,85	,71873
Uludağ	25	3,93	,64755
Dokuz Eylül	15	4,00	,76914
Sakarya	67	3,64	,76053
Diğer	35	3,66	,84254
Toplam	730	3,83	,70878

Tablo 4.31'e göre, araştırma kapsamına alınan 15 farklı üniversiteye devam eden öğrencilerden öğretim programına ilişkin puanı en yüksek olanlar Çukurova Üniversitesi ( $\bar{x}=4,10$ ) öğrencileri iken, en düşük puana sahip olanların Sakarya Üniversitesi ( $\bar{x}=3,64$ ) öğrencileri olduğu görülmektedir. Çalışma grubu içerisinde yer alan her bir üniversitenin öğrencilerinin puanlarının "Katılıyorum" düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin öğretim programına ilişkin puanları ile devam ettikleri üniversite arasında anlamlı fark olup olmadığının belirlenebilmesi için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve elde edilen veriler Tablo 4.32'da verilmiştir

Tablo 4.32

*Öğrencilerin Devam Ettikleri Üniversiteye Göre Öğretim Programına İlişkin Puanları Farkı*

Varyansın Kaynağı	SS	df	MS	F	p
Gruplar arası	14,862	15	,991	2,013	,012
Gruplar içi	351,368	714	,492		
Toplam	366,230	729			

\* p<.05

Tablo 4.33'e göre öğrencilerin öğretim programına ilişkin puanları, devam ettikleri üniversiteye göre incelendiğinde ortalama puanlar istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık oluşturmaktadır ( $F_{(714)}=2,013$ ; p<.05).

Gruplar arasında beliren anlamlı farkın kaynağının hangi üniversite öğrencilerine ait olduğunu belirlemek amacıyla, post-hoc test istatistiklerinden Scheffe Test yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.33'te verilmiştir

Tablo 4.33

*Öğrencilerin Devam Ettikleri Üniversiteye Göre Öğretim Programına İlişkin Görüşlerine İlişkin Scheffe Test Sonuçları*

Üniversiteler	n	p = ,05*
Sakarya	67	3,64
Diğer**	35	3,66
Yıldız teknik	106	3,68
Akdeniz	22	3,71
Anadolu	21	3,74
ODTÜ	35	3,75
İTÜ	31	3,82
Marmara	56	3,84
İstanbul	28	3,85
Ankara	29	3,86
Gazi	69	3,88
Ege	68	3,89
Uludağ	25	3,93
Dokuz Eylül	15	4,00
Hacettepe	50	4,01
Çukurova	73	4,10

\*Aynı sütun içerisinde yer alan ortalamalar arasında anlamlı fark ( $p > .05$ ) yoktur.

\*\* "Diğer" grubuna az sayıda öğrencinin katıldığı, farklı üniversiteler toplanmıştır. Bu bölümde, "Diğer" adı altındaki üniversiteler yorumlamaya dâhil edilmemiştir.

Tablo 4. 33 incelendiğinde, yapılan Scheffe Test oluşan farkın kaynağının hangi üniversiteler arasında olduğuna işaret etmemektedir. Ancak Sakarya Üniversitesi, Yıldız Teknik Üniversitesi ve Akdeniz Üniversitesi'nde okuyan öğrencilerin ortalama puanları Çukurova Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesi öğrencilerinin puanlarından daha düşüktür. Bu sonuca göre Çukurova, Hacettepe ve Dokuz Eylül Üniversiteleri'nden programa katılan öğrencilerin öğretim programına ilişkin puanlarının yüksek olduğu ancak Sakarya, Yıldız Teknik ve Akdeniz Üniversiteleri'nden katılanların ise öğretim programı konusunda endişelerinin olduğu, beklentilerinin tam olarak karşılanmadığı söylenebilir.

Araştırmacı tarafından Erasmus Programı'na en çok katılım sağlayan 15 üniversitenin dış ilişkiler ofisi aracılığı ile öğrencilere anket formları gönderilmiştir. Her üniversiteden giden öğrenci sayısı aynı olmamasına rağmen ilk 15. sırada yer alan üniversiteden katılım yapan öğrenci sayıları birbirine yakındır. Hatta Yıldız Teknik Üniversitesi'nden Erasmus Programı'na katılan öğrencilerin sayısı Anadolu, Hacettepe,

İTÜ ve Ege Üniversitesi gibi birçok üniversitenin yurt dışına giden öğrencilerinden daha azdır (Tablo 3.2). Öğrencilerin dış ilişkiler ofisi ile iletişim amacı ile kullandıkları e-mail adreslerini Erasmus Programı sonrası kullanmadıkları, anket formlarının kendilerine ulaşmadığı veya bazı öğrencilerin araştırma sürecine katılmak istemedikleri belirlenmiş ve sonuçta üniversitelerden farklı sayıda katılımın olması grup sayılarındaki dengesizliğe neden olmuştur. Sonuç olarak, aynı amaç etrafında bir araya gelen farklı üniversite öğrencilerinin, üniversitelerinde aldıkları eğitim niteliği ve kazanmış oldukları bakış açısı neticesinde Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programı kapsamında devam ettikleri öğretim programı hakkında farklı görüşe sahip oldukları söylenebilir.

#### 4.1.1.5.3. Öğrencilerin AB Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği kapsamında uygulanan öğretim programına ilişkin puanları ile bölümleri arasında anlamlı fark var mıdır?

Öğrencilerin Erasmus Programı kapsamında yurt dışında devam ettikleri öğretim programına ilişkin puanlarının bölümlere göre dağılımı, anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığı ve farkın kaynağı aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 4.34

#### *Öğrencilerin Devam Ettikleri Bölüme Göre Öğretim Programına İlişkin Puanları*

<b>Bölüm</b>	<b>n</b>	$\bar{X}$	<b>SD</b>
Eğitim	86	4,04	,63354
Sağlık	42	3,74	,83283
Teknik	283	3,78	,66141
İktisat - hukuk	216	3,84	,72378
Fen-Edebiyat	96	3,79	,78581
Güzel sanatlar	7	3,96	,82297
<b>Toplam</b>	<b>730</b>	<b>3,83</b>	<b>,70878</b>

Tablo 4.34'teki araştırmaya katılan öğrencilerin kayıtlı oldukları bölüme göre puanları incelenecek olursa, en yüksek puana sahip olanlar eğitim fakültelerinde okuyan öğrenciler ( $\bar{x}=4,04$ ) iken en düşük ortalamaya sahip olanların ise sağlık bilimlerinde okuyan öğrenciler ( $\bar{x}=3,74$ ) olduğu anlaşılmaktadır. AB Erasmus öğrenci öğrenim hareketliliği kapsamında gerçekleştirilen öğretim programına ilişkin ortalama puanlarının "Katılıyorum" düzeyinde olduğu görülmektedir.

ABEGPMB (2008c)'nin yapmış olduğu 2006-2007 yılına ait Erasmus Programı değişim istatistiklerinde, yurt dışına giden öğrencilerin alanlarına göre dağılımında ilk sırayı toplam 4438 öğrenciden 887 öğrenci ile mühendislik (teknik program) öğrencileri

almaktadır. Bu bağlamda teknik programlara kayıtlı olan öğrencilerin diğer ülkelerde uygulanan teknolojileri yakından tanıma istekleri programlara katılımlarını olumlu yönde etkilemektedir.

Öğrencilerin bölümleri göz önünde bulundurularak hesaplanan öğretim programı puanlarının, anlamlı fark oluşturup oluşturmadığının belirlenebilmesi için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve elde edilen veriler Tablo 4.35'te verilmiştir

Tablo 4.35

*Öğrencilerin Devam Ettikleri Bölüme Göre Öğretim Programına İlişkin Puanları Farkı*

Varyansın Kaynağı	SS	df	MS	F	p
Gruplar arası	4,954	5	,991	1,986	,079
Gruplar içi	361,276	724	,499		
Toplam	366,230	729			

Tablo 4.35'e göre öğrencilerin öğretim programına ilişkin puanları ve devam ettikleri bölüme göre incelendiğinde; farklı bölüme devam eden öğrencilerin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur ( $F_{(724)}= 1,986$ ;  $p>.05$ ).

Öğrencilerin bölümlerinin farklı olmasına rağmen, AB Erasmus Programı'nın amaçlarından birisinin eğitim-öğretim faaliyeti olduğu bilinmektedir. Öğretim programını değerlendirmeye yönelik hazırlanan süreç modeli, öğrenci yaşantısını bütünlük içerisinde değerlendirmeyi hedeflemektedir. Özellikle, eğitim derslerinin ağırlıklı olduğu bölümlerin puanlarının yüksek, sağlık ve teknik program öğrencilerinin puanlarının düşük olduğu dikkati çekmektedir. Bunun nedeni olarak sağlık ve teknik program öğrencilerinin AB Erasmus Programı'nı eğitim etkinliği olarak değerlendirme yerine teknik gezi veya sosyo-kültürel aktivite olarak algıladıkları söylenebilir.

#### **4.1.1.5.4. Öğrencilerin AB Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği kapsamında uygulanan öğretim programına ilişkin puanları ile sınıf düzeyi arasında anlamlı fark var mıdır?**

Öğrencilerin Erasmus Programı kapsamında yurt dışında devam ettikleri öğretim programına ilişkin puanlarının sınıf düzeyine göre dağılımı, anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığı ve farkın kaynağı aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 4.36

*Öğrencilerin Devam Ettikleri Sınıfa Göre Öğretim Programına İlişkin Puanları*

Sınıf	n	$\bar{x}$	SD
1. sınıf 1.dönem	18	3,74	,69445
1. sınıf 2.dönem	6	3,71	,56287
2. sınıf 1.dönem	46	4,06	,51778
2. sınıf 2.dönem	39	3,87	,64077
3. sınıf 1.dönem	182	3,88	,71448
3. sınıf 2.dönem	118	3,85	,70762
4. sınıf 1.dönem	208	3,81	,73186
4. sınıf 2.dönem	91	3,70	,71728
5. ve 6. sınıf	22	3,73	,86313
Toplam	730	3,83	,70878

Tablo 4.36'ya göre, araştırmaya katılan öğrencilerin kayıtlı oldukları sınıfa göre öğretim programına ilişkin puanları incelenecek olursa, en yüksek puana sahip olanların 2. sınıf 1.dönemde programa katılan öğrenciler ( $\bar{x}=4,06$ ) iken en düşük ortalamaya sahip olanların ise 4.sınıf 2.dönemde yurt dışına giden öğrenciler ( $\bar{x}=3,70$ ) olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin öğretim programına ilişkin ortalama puanlarının "Katılıyorum" düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin öğretim programına ilişkin puanlarının yurt dışına gittikleri yıla göre anlamlı fark oluşturup oluşturmadığının belirlenebilmesi için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve elde edilen veriler Tablo 4.37'de verilmiştir

Tablo 4.37

*Öğrencilerin Devam Ettikleri Sınıfa Göre Öğretim Programına İlişkin Puanları Farkı*

Varyansın Kaynağı	SS	df	MS	F	p
Gruplar arası	4,976	8	,622	1,241	,272
Gruplar içi	361,254	721	,501		
Toplam	366,230	729			

Tablo 4.37'ye göre öğrencilerin devam ettikleri sınıfa göre öğretim programına ilişkin puanları, istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmamaktadır ( $F_{(721)}= 1,241$ ;  $p>.05$ ).

Erasmus Programı'na öğrenci seçimleri akademik başarı ve yabancı dil başarısına göre yapılmaktadır. Öğrenciler çoğunlukla ikinci sınıf ve üçüncü sınıfta başvuru yapmakta ve bir sonraki yıl programa katılabilmektedir. Bu durumda üçüncü ve dördüncü sınıfta yurt dışına giden öğrencilerin sayısı diğerlerine göre daha fazla olmaktadır. Birinci sınıfta programa katılan öğrencilerin puanlarının düşük olduğu, sonraki sınıflarda puanlarının arttığı göz önünde bulundurulacak olursa, ileriki sınıflarda

programa katılanların memnuniyet düzeylerinin arttığı ancak son sınıftaki öğrencilerin memnuniyet kaygısından dolayı puanlarında düşüş yaşandığı söylenebilir.

#### 4.1.1.5.5. Öğrencilerin AB Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği kapsamında uygulanan öğretim programına ilişkin puanları yıllara göre anlamlı fark oluşturmakta mıdır?

Öğrencilerin Erasmus Programı kapsamında yurt dışında devam ettikleri öğretim programına ilişkin puanlarının katıldıkları yıla göre dağılımı, anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığı ve farkın kaynağı aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 4.38

#### *Öğrencilerin Programa Katıldıkları Yıla Göre Öğretim Programına İlişkin Puanları*

Yıllar	n	$\bar{X}$	SD
2004-2005	40	3,74	,73830
2005-2006	25	4,29	,63305
2006-2007	83	4,06	,65113
2007-2008	157	3,86	,67163
2008-2009	239	3,79	,74226
2009-2010	186	3,72	,68143
Toplam	730	3,83	,70878

Tablo 4.38 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğrencilerin programa katıldıkları yıllara göre öğretim programına ilişkin en yüksek puana sahip olanların 2005–2006 eğitim öğretim dönemindeki öğrenciler ( $\bar{x}=4,29$ ) iken en düşük ortalamaya sahip olanların ise 2009–2010 eğitim öğretim döneminde ( $\bar{x}=3,72$ ) program kapsamında yurt dışına giden öğrenciler olduğu anlaşılmaktadır. 2006–2007 eğitim-öğretim dönemindeki öğrencilerin ortalama puanlarının “Tamamen katılıyorum” düzeyinde olduğu, diğer dönemlerdeki öğrencilerin puanlarının ise “Katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Farklı yıllarda Erasmus Programı'na katılmış olan öğrencilerin, öğretim programına ilişkin puanlarının anlamlı fark oluşturup oluşturmadığının belirlenebilmesi için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve elde edilen veriler Tablo 4.39'da verilmiştir

Tablo 4.39

*Öğrencilerin Programa Katıldıkları Yıllara Göre Öğretim Programına İlişkin Puanları Farkı*

Varyansın Kaynağı	SS	df	MS	F	p
Gruplar arası	13,185	5	2,637	5,408	,000
Gruplar içi	353,046	724	,488		
Toplam	366,230	729			

\*  $p < .01$

Tablo 4.39 incelendiğinde; öğrencilerin programa katıldıkları yıllara göre öğretim programına ilişkin puanları, istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmaktadır ( $F_{(724)} = 5,408$ ;  $p < .01$ ). Bu farkın hangi eğitim öğretim yılında olduğunu tespit etmek için yapılan Scheffé Test'ine (Tablo 4.40a) göre, 2005–2006 eğitim-öğretim yılında yurt dışına giden öğrencilerin puanları ( $\bar{X} = 4,29$ ), daha sonraki yıllarda programa katılan öğrencilerin puanlarından anlamlı derecede farklılaşmaktadır.

Tablo 4.40a

*Öğrencilerin Programa Katıldıkları Yıllara Göre Öğretim Programına İlişkin Scheffe Test Sonuçları*

Gidilen Yıllar	n	p= .01*	
		1	2
2009-2010	186	3,72	
2004-2005	40	3,74	
2008-2009	239	3,79	
2007-2008	157	3,86	
2006-2007	83	4,06	4,06
2005-2006	25		4,29

\* Aynı sütun içerisinde yer alan ortalamalar arasında anlamlı fark ( $p > .01$ ) yoktur.

Tablo 4.40a'ya göre AB Erasmus Programı kapsamında Türkiye'den yurt dışına öğrenci gönderilmeye başlandığı 2004 yılı göz önüne alınacak olursa, ilk yıllardan itibaren; özellikle 2005-2006 eğitim öğretim yılından başlayarak öğrencilerin beklentilerinin karşılandığı, programdan daha çok memnun oldukları anlaşılmaktadır. Ancak zaman geçtikçe Erasmus Programı'nın eğitsel hedeflerinin yerine öğrencilerin farklı amaçlarla yurt dışına gitmeye başladıkları yorumu yapılabilir.

Araştırma verilerinin toplandığı 2009–2010 eğitim öğretim döneminde öğrencilerin büyük çoğunluğu programa katılmadığından dolayı bu dönem öğrenci sayısı düşüktür. Ancak Erasmus Programı kapsamında yurt dışına öğrenci göndermeye başlandığı 2004 yılından itibaren öğrenci katılımı her geçen yıl artış göstermektedir.



AB ABEGPMBtarafından yayımlanan “2007 Yılı LLP Etki Analizi”ne göre yurt dışına gönderilen öğrenci sayılarındaki yıllara göre artış görülmektedir (Tablo 40b).

Tablo 40b

*AB Erasmus Programı Kapsamında Yurt Dışına Giden Öğrenci Sayıları*

Yıllar	Toplam Giden Öğrenci Sayısı
2004-2005	1142
2005-2006	2852
2006-2007	4438
2007-2008	7119
2008-2009	9.392

Elde edilen verilere göre öğrencilerin Erasmus Programı’na karşı ilgileri her yıl artış göstermekte, aynı okul veya sınıftan gidip gelen arkadaşlarını gördükçe programa katılmak için daha fazla çaba sarf etmektedirler. Buna ilave olarak ekonomik şartların ve sunulan teknolojik imkânların öğrencilerin daha çok küresel gelişmeleri takip etmesine ve sonuç olarak son yıllarda AB programlarına daha fazla katılım sağlamasına neden olduğu yorumu yapılabilir.

**4.1.1.5.6. Öğrencilerin AB Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği kapsamında uygulanan öğretim programına ilişkin puanları ile anne eğitim durumları arasında anlamlı fark var mıdır?**

Öğrencilerin Erasmus Programı kapsamında yurt dışında devam ettikleri öğretim programına ilişkin puanlarının anne eğitim durumuna göre dağılımı, anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığı ve farkın kaynağı aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 4.41

*Anne Eğitim Durumuna Göre Öğretim Programına İlişkin Öğrenci Puanları*

Anne Eğitim Durumu	n	$\bar{x}$	SD
İlköğretim	280	3,75	,71366
Lise	231	3,86	,69773
Üniversite	200	3,91	,69563
Yüksek Lisans	14	3,74	,84927
Doktora	5	4,37	,60605
Toplam	730	3,83	,70878

Tablo 4.41’de sunulan öğrencilerin anne eğitim durumlarına göre öğretim programına ilişkin puanları incelenecek olursa, en yüksek puana sahip olanların annesi doktora eğitimi almış öğrenciler ( $\bar{x}=4,37$ ) iken en düşük ortalamaya sahip olanların ise annesi yüksek lisans yapmış olan öğrenciler ( $\bar{x}=3,74$ ) olduğu anlaşılmaktadır. Annesi doktora eğitimini tamamlamış olan öğrencilerin öğretim programına ilişkin ortalama

puanlarının “Tamamen katılıyorum” düzeyinde olduğu, annesi diğer eğitim kademelerinden mezun olanların puanlarının ise “Katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin öğretim programına ilişkin puanlarının anne eğitim durumuna göre anlamlı fark oluşturup oluşturmadığının belirlenebilmesi için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve elde edilen veriler Tablo 4.42’de verilmiştir

Tablo 4.42

*Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Öğretim Programına İlişkin Puanları Farkı*

Varyansın Kaynağı	SS	df	MS	F	p
Gruplar arası	5,019	4	1,255	2,519	,040
Gruplar içi	361,211	725	,498		
Toplam	366,230	729			

\* p<.05

Tablo 4.42 incelendiğinde; öğrencilerin anne eğitim durumlarına göre öğretim programına ilişkin puanları, istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmaktadır ( $F_{(725)}=2,519$ ;  $p<.05$ ). Bu farkın hangi eğitim öğretim yılında olduğunu tespit etmek için yapılan Scheffé Test’i Tablo 4.43’te sunulmuştur.

Tablo 4.43

*Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Öğretim Programına İlişkin Scheffe Test Sonuçları*

Anne Eğitim Durumu	n	p= .05*
Yüksek lisans	14	3,74
İlköğretim	280	3,75
Lise	231	3,86
Üniversite	200	3,91
Doktora	5	4,37

\*Aynı sütun içerisinde yer alan ortalamalar arasında anlamlı fark ( $p > .05$ ) yoktur.

Tablo 4.43 incelendiğinde, yapılan Scheffé Test’i, öğrencilerin anne eğitim düzeylerinin oluşturmuş olduğu farkın kaynağını belirlemede sınırlı kalmıştır. Ancak annesi doktora yapmış olan öğrenciler ile annesi ilköğretim, lise ve yüksek lisans yapmış olanlar karşılaştırıldığında annesi doktora yapmış olan öğrencilerin ortalama puanları ( $\bar{x}=4,37$ ) daha yüksektir. Az sayıdaki annesi yüksek lisans yapmış olan öğrenciler istisna olarak alınacak olursa, öğrencilerin anne eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin AB Erasmus Programı’na katılımları sonunda daha olumlu etkilendikleri, dolayısı ile öğretim programı değerlendirmeye ilişkin puanlarında da artış olduğu

görülmektedir. Bu bulguya bağlı olarak anne eğitim düzeyinin öğrencilerin öğretim programına ilişkin puanlarını etkilediği yorumu yapılabilir.

#### 4.1.1.5.7. Öğrencilerin AB Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği kapsamında uygulanan öğretim programına ilişkin puanları ile baba eğitim durumu arasında anlamlı fark var mıdır?

Öğrencilerin Erasmus Programı kapsamında yurt dışında devam ettikleri öğretim programına ilişkin puanlarının baba eğitim durumuna göre dağılımı, anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığı ve farkın kaynağı aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 4.44

*Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Öğretim Programına İlişkin Puanları*

Baba Eğitim Durumu	n	$\bar{x}$	SD
İlköğretim	187	3,72	,75627
Lise	200	3,89	,66585
Üniversite	297	3,86	,69780
Yüksek Lisans	27	3,88	,82198
Doktora	19	3,83	,60259
Toplam	730	3,83	,70878

Tablo 4.44'teki öğrencilerin baba eğitim durumlarına göre öğretim programına ilişkin puanları incelenecek olursa, en yüksek puana sahip olanların babası lise mezunu olan öğrenciler ( $\bar{x}=3,89$ ) iken en düşük puana sahip olanların ise babası ilköğretimden mezun olan öğrenciler ( $\bar{x}=3,72$ ) olduğu anlaşılmaktadır. Baba eğitim durumuna göre öğrencilerin öğretim programına ilişkin ortalama puanlarının “Katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin öğretim programına ilişkin puanlarının baba eğitim durumuna göre anlamlı fark oluşturup oluşturmadığının belirlenebilmesi için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve elde edilen veriler Tablo 4.45'te verilmiştir.

Tablo 4.45

*Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Öğretim Programına İlişkin Puanları Farkı*

Varyansın Kaynağı	SS	df	MS	F	p
Gruplar arası	3,388	4	,847	1,693	,150
Gruplar içi	362,842	725	,500		
Toplam	366,230	729			

Tablo 4.45'e göre öğrencilerin öğretim programına ilişkin puanları, baba eğitim durumuna göre incelendiğinde; öğrencilerin puanları istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmamaktadır ( $F_{(725)}= 1,693$ ;  $p>.05$ ). Babaların annelere göre üniversite, yüksek

lisans ve doktora eğitimi alma durumları karşılaştırıldığında annelere göre sayısal olarak üstünlükleri göze çarpmaktadır.

#### 4.1.1.5.8. Öğrencilerin AB Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği kapsamında uygulanan öğretim programına ilişkin puanları ile aile geliri arasında anlamlı fark var mıdır?

Öğrencilerin Erasmus Programı kapsamında yurt dışında devam ettikleri öğretim programına ilişkin puanlarının aile gelirin'e göre dağılımı, anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığı ve farkın kaynağı aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 4.46

#### *Öğrencilerin Aile Gelirine Göre Öğretim Programına İlişkin Puanları*

<b>Aile Geliri (Aylık)</b>	<b>n</b>	<b><math>\bar{x}</math></b>	<b>SD</b>
0-1000 TL	141	3,84	,73839
1001-2000 TL	266	3,81	,69230
2001-3000 TL	174	3,87	,67955
3001 ve üzeri TL	149	3,82	,74739
Toplam	730	3,83	,70878

Tablo 4.46 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğrencilerin aile gelirin'e göre öğretim programına ilişkin en yüksek puana sahip olanların aile geliri 2001-3000TL arası olan öğrenciler ( $\bar{x}=3,87$ ) iken en düşük ortalamaya sahip olanların ise aile geliri 1001-2000TL arası olan öğrenciler ( $\bar{x}=3,81$ ) olduğu anlaşılmaktadır. Aylık aile gelirin'e göre öğrencilerin öğretim programına ilişkin ortalama puanlarının "Katılıyorum" düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin öğretim programına ilişkin puanlarının aile gelirin'e göre anlamlı fark oluşturup oluşturmadığının belirlenebilmesi için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve elde edilen veriler Tablo 4.47'de verilmiştir.

Tablo 4.47

#### *Öğrencilerin Aile Gelirine Göre Öğretim Programına İlişkin Puanları Farkı*

<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>SS</b>	<b>df</b>	<b>MS</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Gruplar arası	,329	3	,110	,217	,884
Gruplar içi	365,901	726	,504		
Toplam	366,230	729			

Tablo 4.47'ye göre öğrencilerin öğretim programına ilişkin puanları, aylık aile gelirin'e göre incelendiğinde; farklı düzeylerde aile gelirin'e sahip olan öğrencilerin puanları istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmamaktadır ( $F_{(726)} = ,217$ ;  $p > .05$ ). Ulusal Ajans tarafından sağlanan maddi desteğin öğrencilerin yurt dışında eğitim

gördükleri dönem zarfında maddi sorunlarını çözme konusunda ciddi destek vermesinin öğrencilerin gelir düzeyleri arasındaki farkı ortadan kaldırdığı söylenebilir.

#### 4.1.1.5.9. Öğrencilerin AB Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği kapsamında uygulanan öğretim programına ilişkin puanları ile gittikleri ülke arasında anlamlı fark var mıdır?

Öğrencilerin Erasmus Programı kapsamında yurt dışında devam ettikleri öğretim programına ilişkin puanlarının gittikleri ülkeye göre dağılımı, anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığı ve farkın kaynağı aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 4.48

#### *Öğrencilerin Gittiği Ülkeye Göre Öğretim Programına İlişkin Puanları*

Gidilen Ülke	n	$\bar{x}$	SD
Almanya	155	3,89	,61740
Hollanda	37	3,90	,70195
Belçika	29	4,22	,46264
Yunanistan	19	3,71	,52145
Portekiz	40	3,79	,83287
İtalya	97	3,53	,79245
İspanya	54	3,64	,79888
Danimarka	13	4,29	,48768
İngiltere	14	3,98	,75257
Polonya	67	3,84	,74015
Fransa	29	3,64	,57896
Çek Cum	29	3,76	,85284
Slovenya	16	3,54	,65261
Litvanya	6	4,12	,85304
Romanya	5	3,00	,55844
Finlandiya	21	4,23	,62212
Letonya	6	3,47	,75188
Avusturya	23	4,08	,46097
İsveç	36	4,15	,42855
Bulgaristan	3	3,82	,76817
Macaristan	19	3,85	,64706
Malta	2	3,28	,46846
Estonya	5	4,40	,57206
İrlanda	3	4,11	,41931
Slovakya	2	3,88	,63198
Toplam	730	3,83	,70878

Tablo 4.48’de verilen araştırmaya katılan öğrencilerin gittikleri ülkeye göre öğretim programına ilişkin puanları incelenecek olursa, en yüksek puana sahip olanların Estonya’ya giden öğrenciler ( $\bar{x}=4,40$ ) iken en düşük ortalamaya sahip olanların ise Romanya’ya giden öğrenciler ( $\bar{x}=3,00$ ) olduğu anlaşılmaktadır. Estonya, Danimarka, Finlandiya ve Belçika’ya giden öğrencilerin ortalama puanlarının “Tamamen

katılıyorum” düzeyinde olduğu, Romanya ve Malta’ya gidenlerin “Kararsızım” düzeyinde görüş belirttikleri, araştırmaya katılan öğrencilerin diğer ülkelere göre puan ortalamaları ise “Katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin öğretim programına ilişkin puanlarının gittikleri ülkeye göre anlamlı fark oluşturup oluşturmadığının belirlenebilmesi için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve elde edilen veriler Tablo 4.49’da verilmiştir.

Tablo 4.49

*Gidilen Ülkeye Göre Öğretim Programına İlişkin Puanları Farkı*

Varyansın Kaynağı	SS	df	MS	F	p
Gruplar arası	37,674	24	1,570	3,368	,000
Gruplar içi	328,556	705	,466		
Toplam	366,230	729			

\* p<.01

Tablo 4.49 incelendiğinde; öğrencilerin gittikleri ülkeye göre öğretim programına ilişkin puanları, istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmaktadır ( $F_{(705)}=3,368$ ;  $p<.01$ ). Bu farkın kaynağının gidilen hangi ülkeye ait olduğunu tespit etmek için Scheffè Test’i yapılmıştır.

Tablo 4.50

*Gidilen Ülkeye Göre Öğretim Programına İlişkin Scheffe Test Sonuçları*

Gidilen Ülke	n	p = .01*
Romanya	5	3,00
Malta	2	3,28
Letonya	6	3,47
İtalya	97	3,53
Slovenya	16	3,54
Fransa	29	3,64
İspanya	54	3,64
Yunanistan	19	3,71
Çek Cum	29	3,76
Portekiz	40	3,79
Bulgaristan	3	3,82
Polonya	67	3,84
Macaristan	19	3,85
Slovakya	2	3,88
Almanya	155	3,89
Hollanda	37	3,90
İngiltere	14	3,98
Avusturya	23	4,08
İrlanda	3	4,11

Tablo 4.50: *Gidilen Ülkeye Göre Öğretim Programına İlişkin Scheffe Test Sonuçları (tablonun devamı)*

Gidilen Ülke	n	p = .05*
Litvanya	6	4,12
İsveç	36	4,15
Belçika	29	4,22
Finlandiya	21	4,23
Danimarka	13	4,29
Estonya	5	4,40

\*Aynı sütun içerisinde yer alan ortalamalar arasında anlamlı fark ( $p > .01$ ) yoktur.

Tablo 4.50'ye göre; yapılan Scheffe Test oluşan farkın kaynağının hangi üniversiteler arasında olduğuna işaret etmemektedir. Ancak Romanya, Malta ve Letonya'ya giden öğrencilerin AB Erasmus Programı öğretim programına ilişkin puanları ortalama olarak düşük iken Estonya, İrlanda, Litvanya, İsveç, Belçika, Finlandiya, Danimarka, Estonya'ya giden öğrencilerin puan ortalamaları yüksektir. Buna bağlı olarak Estonya, Danimarka, Finlandiya, Belçika, İsveç, Litvanya, İrlanda'da bulunan üniversitelerde Erasmus öğrencisi olarak öğrenim gören öğrencilerin öğretim programına ilişkin puanlarının yüksek olmasının nedeni, bu ülkelerde sunulan eğitim imkânların ve ders ortamının daha iyi olması olabilir. Bu durumda, Erasmus Programı kapsamında Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programı'na katılacak öğrencilerin gidecekleri ülkeyi seçerken daha titiz olmaları gerektiği söylenebilir.

#### **4.1.1.5.10. Öğrencilerin AB Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği kapsamında uygulanan öğretim programına ilişkin puanları ile program süresi arasında anlamlı fark var mıdır?**

Öğrencilerin Erasmus Programı kapsamında yurt dışında devam ettikleri öğretim programına ilişkin puanlarının gittikleri süreye göre dağılımı, anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığı aşağıda sunulmuştur.

AB Erasmus öğrenci öğrenim hareketliliğine katılan öğrenciler yurt dışında bir veya iki dönem eğitim almaktadırlar. Anlaşma dâhilinde gidilen ilgili üniversitede geçirilen bir veya iki dönem öğrenciler üzerinde alan eğitimi, yabancı dil ve sosyo-kültürel açıdan etki oluşturmaktadır. Bu etki düzeyinin belirlenmesi ve yurt dışında geçirilen sürenin öğretim programına ilişkin puanlarda farklılık oluşturup oluşturmadığı t-testi ile analiz edilmiş ve bulgular Tablo 4.51'de sunulmuştur.

Tablo 4.51

*Öğrencilerin Gittiği Dönem Süresine Göre Öğretim Programına İlişkin Puanları Farkı*

Süre	n	$\bar{x}$	SD	df	t	p
1 dönem	515	3,78	,68921	728	-2,772	,006
2 dönem	215	3,94	,74334			

p&lt;.05

Tablo 4.51'e göre; bir dönem yurt dışına giden öğrencilerin öğretim programına ilişkin puan ortalamaları ( $\bar{x}$  =3,78), iki dönem yurt dışına giden öğrencilerin puan ortalamalarından ( $\bar{x}$  =3,94) düşüktür. Öğrencilerin öğretim programına ilişkin öğrenci puanları gittikleri dönem süresine göre incelendiğinde; bir dönemliğine yurt dışına giden öğrencilerle, iki dönemliğine yurt dışına gidenler arasında iki dönem yurt dışına giden öğrenciler lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir ( $t_{(728)} = -2,772$ ;  $p < .05$ ). Ancak bir dönem (6 ay) yurt dışına giden öğrenci sayısı, iki dönem (12 ay) boyunca yurt dışında eğitim gören öğrencilerin yaklaşık olarak 2,4 katıdır. Çalışma grubundaki öğrencilerden çoğunluğunun bir dönemliğine yurt dışına gitmesinin nedeni olarak, Ulusal Ajans'ın daha çok öğrenciye programdan yararlanma fırsatı sunma politikasının yattığı söylenebilir. Sonuç olarak, daha uzun süre yurt dışında kalan öğrenciler, daha az süre gidenlere göre eğitim açısından daha verimli zaman geçirmektedirler. Bu durumda, AB Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programı kapsamında yurt dışına daha uzun süreli öğrenci göndermenin öğrencilere olumlu katkı sağladığı yorumu yapılabilir.

Camiciottoli'nin (2010) yapmış olduğu "Meeting the Challenges of European Student Mobility: Preparing Italian Erasmus Students for Business Lectures in English" isimli çalışmada, hareketliliğe bağlı yaşanan veya yaşanabilecek olumsuzluklar ve tehditlerin başında yabancı dilde derslerin takip edilmesinin olduğu ifade edilmektedir. Bazı ülkelerde bu sorunu aşmak için yoğunlaştırılmış kurslar düzenlendiği ancak çoğunlukla bir dönemliğine yurt dışına giden öğrencilerin programa başladıktan sonra zaten tereddütlerinin ve uyum dönemi için kısa zamanda dersleri takip edecek düzeyde öğrencinin yabancı dil öğrenmesinin mümkün olduğu belirtilmektedir. Buna bağlı olarak hem yabancı dil hem de akademik anlamda etkinliğin artırılması için yurt dışı eğitim döneminin artırılması ve yurt içi yabancı dil hazırlama faaliyetlerinin yeterli düzeye çıkarılması önerilmektedir.



**4.1.1.5.11. Öğrencilerin AB Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği kapsamında uygulanan öğretim programına ilişkin puanları ile yurt dışındaki derslerin tanınma durumu arasında anlamlı fark var mıdır?**

Öğrencilerin Erasmus Programı kapsamında yurt dışında devam ettikleri öğretim programına ilişkin puanlarının yurt dışındaki derslerinin tanınma durumuna göre dağılımı, anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığı ve farkın kaynağı aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 4.52

*Öğrencilerin Yurt Dışında Okuduğu Derslerin Tanınmasına Göre Öğretim Programına İlişkin Puanları*

<b>Yurt Dışı Derslerin Tanınma Durumu</b>	<b>n</b>	<b><math>\bar{x}</math></b>	<b>SD</b>
Bütün dersler tanındı	510	3,87	,69798
Tanınmayan ders var	155	3,71	,72509
Ders almadı	40	3,88	,72820
Toplam	730	3,83	,70878

Tablo 4.52’de araştırmaya katılan öğrencilerin yurt dışında almış oldukları derslerin tanınma durumuna göre öğretim programına ilişkin puanları verilmiştir. Ders sürecini tamamlamış olarak yurt dışına tez veya proje kapsamında giden öğrencilerin puan ortalaması ( $\bar{x}=3,88$ ) ve bütün dersleri Türkiye’de tanınan öğrencilerin puan ortalaması ( $\bar{x}=3,87$ ) birbirine oldukça yakındır. En düşük ortalamaya sahip olanların yurda döndüğünde, devam ettiği üniversitede tanınmayan dersleri olan öğrencilerin puanlarının ( $\bar{x}=3,71$ ) olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin yaklaşık olarak dörtte birinin, derslerinin tanınmasında zorluk yaşadığı anlaşılmaktadır. Program öncesinde yapılan üniversiteler arası ve öğrenci ile bireysel olarak yapılan anlaşmalara rağmen program sonunda öğrencinin derslerinin tanınması sürecinde sorun yaşanması dikkat çekicidir. Yurt dışındaki derslerin tanınmasına göre öğrencilerin ortalama puanlarının “Katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin öğretim programına ilişkin puanlarının yurt dışında okuduğu derslerin tanınmasına göre anlamlı fark oluşturup oluşturmadığının belirlenebilmesi için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve elde edilen veriler Tablo 4.53’te verilmiştir.

Tablo 4.53

*Öğrencilerin Yurt Dışında Okuduğu Derslerin Tanınmasına Göre Öğretim Programına İlişkin Puanları Farkı*

Varyansın Kaynağı	SS	df	MS	F	p
Gruplar arası	3,466	2	1,733	3,473	,032
Gruplar içi	362,764	727	,499		
Toplam	366,230	729			

\*  $p < .05$

Tablo 4.53 incelendiğinde; öğrencilerin yurt dışında okuduğu derslerin tanınmasına göre öğretim programına ilişkin puanları, istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmaktadır ( $F_{(727)} = 3,473$ ;  $p < .05$ ). Bu farkın kaynağını tespit etmek için Scheffé Test'i yapılmış ve Tablo 4.54'te sunulmuştur.

Tablo 4.54

*Öğrencilerin Yurt Dışındaki Derslerin Tanınmasına Göre Öğretim Programına İlişkin Scheffe Test Sonuçları*

Yurt dışındaki derslerin tanınma durumu	p = .05*		
	n	1	2
Tanınmayan ders var	180	3,71	
Bütün dersler tanındı	510		3,87
Ders almadı	40		3,88

\* Aynı sütun içerisinde yer alan ortalamalar arasında anlamlı fark ( $p > .05$ ) yoktur.

Tablo 4.54'e göre, bütün dersleri tanınan öğrenciler ve ders almayan öğrenciler ile tanınmayan dersleri olanlar arasında, bütün dersleri tanınan ve ders almayan öğrenciler lehine anlamlı fark vardır. Buna göre; bütün dersleri tanınan, derslerin tanınması konusunda sorun yaşamayan öğrenciler programdan memnun kalmaktadır. Buna karşılık olarak, üniversiteler arası anlaşma ve öğrenci ile üniversite arasında yapılan sözleşmeye rağmen çok sayıda öğrencinin derslerinin tanınmadığı, bu sorunun öğrencilerin eğitim hayatını da olumsuz yönde etkilediği söylenebilir.

Hareketlilik kapsamında alınan derslerin ve çalışmaların tanınma durumu devam eden bir sorun olarak gözükmektedir. Hareketlilik programına katılmak isteyen ancak derslerin tanınması vb. sorunlar ve endişeler yüzünden programa katılmayan ve bu konuda destek bekleyen öğrencilerin sayısının oldukça fazla olduğu iddia edilmektedir. Aynı zamanda yabancı dil öğretiminin ulusal programlarda yetersiz olması, sadece AB'ye üye ülkeleri değil aynı zamanda, program dâhilinde katılım sağlamayan, AB'ye üye olmayan ülkelerin öğrencilerini olumsuz etkilemektedir. Ancak Erasmus Mundus gibi bazı programlarla AB üyesi olmayan ülkelerin öğrencileri de hareketlilik

programına katılabilmekte ancak sorunlardan dolayı cesaretleri kırılmaktadır (ESIB, 2007).

Messer ve Wolter'in (2005) İsviçre örneğinde yapmış oldukları çalışmada derslerin tanınma sürecinde sadece Türkiye'de değil aynı zamanda diğer ülkelerde de sorunlar yaşandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırma kapsamına alınan 837 öğrencinin 651'inin (%78) derslerinin tanınmasında sorun yaşanmadığı diğer taraftan 186 öğrencinin derslerinin tanınmasında problemler yaşandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Buna göre derslerin tanınmasının Erasmus öğrenci öğrenim hareketliliği önündeki engellerden birisi olduğu ve AB yetkililerinin bu sorunu çözmek için üye ülkelerle işbirliğini artırmaları gereği ortaya çıkmıştır.

#### **4.1.1.5.12. Öğrencilerin AB Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği kapsamında uygulanan öğretim programına ilişkin puanları ile yurt içindeki derslerin tanınma durumu arasında anlamlı fark var mıdır?**

Öğrencilerin Erasmus Programı kapsamında yurt dışında devam ettikleri öğretim programına ilişkin puanlarının yurt içindeki derslerin tanınma durumuna göre dağılımı, anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığı ve farkın kaynağı aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 4.55

*Öğrencilerin Yurt İçindeki Derslerden Muaf Olma Durumuna Göre Öğretim Programına İlişkin Puanları*

<b>Yurt içindeki derslerden muafiyet</b>	<b>n</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>SD</b>
Bütün derslerden muaf	450	3,92	,70808
Muaf olunmayan ders var	247	3,65	,68963
Ders almadı	33	3,90	,61608
Toplam	730	3,83	,70878

Tablo 4.55'e göre, Erasmus Programı'na katıldığı için üniversitesinde devam edemediği dönemde yer alan bütün derslerden muaf olan öğrenciler ( $\bar{x}=3,92$ ) en yüksek puan ortalamasına sahip iken en düşük ortalamaya sahip olanların Türkiye'de devam edemediği derslerden en az birinden muaf olamayan öğrenciler ( $\bar{x}=3,65$ ) olduğu anlaşılmaktadır. AB Erasmus Programı'na katılım nedeni ile devam edemediği döneme ait derslerden muaf olma durumuna göre öğrencilerin öğretim programına ilişkin ortalama puanlarının "Katılıyorum" düzeyinde olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin öğretim programına ilişkin puanlarının yurt içindeki derslerden muaf olma durumuna göre anlamlı fark oluşturup oluşturmadığının belirlenebilmesi için

tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve elde edilen veriler Tablo 4.56'da verilmiştir.

Tablo 4.56

*Öğrencilerin Yurt İçindeki Derslerden Muaf Olma Durumuna Göre Öğretim Programına İlişkin Puanları Farkı*

Varyansın Kaynağı	SS	df	MS	F	p
Gruplar arası	11,973	2	5,986	12,285	,000
Gruplar içi	354,257	727	,487		
Toplam	366,230	729			

\* p<.01

Tablo 4.56 incelendiğinde; öğrencilerin AB Erasmus Programı'na katılım nedeni ile devam edemediği döneme ait derslerden muaf olma durumuna göre öğretim programına ilişkin puanları, istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmaktadır ( $F_{(727)}=12,285$ ;  $p<.01$ ). Bu farkın kaynağını tespit etmek için Scheffe Test'i yapılmış ve Tablo 4.57'de sunulmuştur.

Tablo 4.57

*Öğrencilerin Yurt İçindeki Derslerden Muaf Olma Durumuna Göre Öğretim Programına İlişkin Scheffe Test Tablosu*

Yurt içindeki derslerden muafiyet	n	p = .01*	
		1	2
Muaf olunmayan ders var	247	3,65	
Ders almadı	33	3,90	3,90
Bütün derslerden muaf	450		3,92

\*Aynı sütun içerisinde yer alan ortalamalar arasında anlamlı fark ( $p > .01$ ) yoktur.

Tablo 4.57'ye göre; Türkiye'deki üniversitede devam edemediği dönemdeki bütün derslerden muaf olan öğrenciler ile muaf olamayan öğrenciler arasında muaf olunmayan dersleri olan öğrenciler aleyhine anlamlı fark vardır. Buna göre; bütün derslerden muaf olan öğrenciler Erasmus Programı kapsamında uygulanan eğitim programının öğretim programına ilişkin olumlu görüş belirtmektedirler. Buna karşılık olarak, bütün derslerden muaf sayılmayan öğrenciler programdan sonra muafiyet konusunda bazı sorunlar yaşamakta ve bu sorunlar nedeni ile bu boyuta ilişkin puanlarında düşüş görülmektedir.

**4.1.1.5.13. Öğrencilerin AB Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği kapsamında uygulanan öğretim programına ilişkin puanları ile yabancı dil hazırlık okuma durumu arasında anlamlı fark var mıdır?**

Öğrencilerin Erasmus Programı kapsamında yurt dışında devam ettikleri öğretim programına ilişkin puanlarının yabancı dil hazırlık okuma durumuna göre dağılımı, anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığı ve farkın kaynağı aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 4.58

*Öğrencilerin Yabancı Dil Hazırlık Okuma Durumuna Göre Öğretim Programına İlişkin Puanları*

Yabancı dil Hazırlık Okuma Durumu	n	$\bar{X}$	SD
İlköğretimde	95	3,84	,76419
Lisede	288	3,80	,73014
Üniversitede	291	3,87	,66136
YDL hazırlık okumadı	56	3,79	,74728
Toplam	730	3,83	,70878

Tablo 4.58 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğrencilerden yabancı dil hazırlık okuma durumlarına göre öğretim programına ilişkin en yüksek puana sahip olanların üniversitede yabancı dil hazırlık eğitimi almış olan öğrenciler ( $\bar{x}=3,87$ ) iken, en düşük ortalamaya sahip olanların ise yabancı dil hazırlık eğitimi almamış olan öğrenciler ( $\bar{x}=3,79$ ) olduğu anlaşılmaktadır. İlköğretim, lise ve üniversite kademesinde yabancı dil hazırlık okumuş olanlar ile yabancı dil hazırlık eğitimi almamış olan öğrencilerin ortalama puanlarının “Katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Araştırma kapsamında yer alan öğrencilerin öğretim programına ilişkin puanlarının yabancı dil hazırlık okuma durumlarına göre anlamlı fark oluşturup oluşturmadığının belirlenebilmesi için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.59’da verilmiştir.

Tablo 4.59

*Öğrencilerin Yabancı Dil Hazırlık Okuma Durumuna Göre Öğretim Programına İlişkin Puanları Farkı*

Varyansın Kaynağı	SS	df	MS	F	p
Gruplar arası	,775	3	,258	,513	,673
Gruplar içi	365,455	726	,503		
Toplam	366,230	729			

Tablo 4.59’a göre; ilköğretim, lise ve üniversite kademesinde yabancı dil hazırlık okumuş olanlar ile yabancı dil hazırlık eğitimi almamış olan öğrencilerin

öğretim programına ilişkin puanları istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmamaktadır ( $F_{(726)} = ,513$ ;  $p > .05$ ). Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun farklı eğitim kademelerinde yabancı dil hazırlık eğitimi aldıkları ancak araştırmaya katılan öğrencilerin sadece %7,7'sinin yabancı dil hazırlık eğitimi almadıkları göz önünde bulundurulacak olursa öğrenciler ya aldıkları eğitim sayesinde ya da bireysel çalışma neticesinde kendilerini yurt dışında eğitim almaya yeterli görmekteyler. Bu nedenle yurt dışında katılmış oldukları öğrenim süreci puanları yabancı dil hazırlık okuma durumuna göre farklılık göstermemektedir.

#### 4.1.1.5.14. Öğrencilerin AB Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği kapsamında uygulanan öğretim programına ilişkin puanları ile bildiği yabancı diller arasında anlamlı fark var mıdır?

Öğrencilerin Erasmus Programı kapsamında yurt dışında devam ettikleri öğretim programına ilişkin puanlarının bildiği yabancı dillere göre dağılımı, anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığı ve farkın kaynağı aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 4.60

*Öğrencilerin Bildiği Yabancı Dillere Göre Öğretim Programına İlişkin Puanları*

<b>Bildiği Yabancı Diller</b>	<b>n</b>	<b><math>\bar{x}</math></b>	<b>SD</b>
İngilizce ortanın altı	10	3,33	1,14102
İngilizce orta	62	3,47	,83078
İngilizce ortanın üstü	577	3,86	,67848
Almanca orta	9	4,24	,78184
Almanca ortanın üstü	42	4,02	,55935
Fransızca orta	3	3,68	,48911
Fransızca ortanın üstü	20	3,83	,68350
Diğer	7	3,58	,97390
<b>Toplam</b>	<b>730</b>	<b>3,83</b>	<b>,70878</b>

Tablo 4.60'ta verilen araştırmaya katılan öğrencilerin bildikleri yabancı dillere göre öğretim programına ilişkin puanları incelendiğinde; en yüksek puana sahip olanların yabancı dili "Almanca orta" düzeyde olan öğrenciler ( $\bar{x}=4,24$ ) iken en düşük ortalamaya sahip olanların yabancı dilinin ise "İngilizce ortanın altı" düzeyde olan öğrenciler ( $\bar{x}=3,33$ ) olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerden yabancı dili "Almanca orta" olan öğrencilerin öğretim programına ilişkin ortalama puanlarının "Tamamen katılıyorum" düzeyinde, "İngilizce ortanın altı" olanların "Kararsızım" düzeyinde ancak diğer öğrencilerin puanlarının ise "Katılıyorum" düzeyinde olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin öğretim programına ilişkin puanlarının bildikleri yabancı dillere göre anlamlı fark oluşturup oluşturmadığının belirlenebilmesi için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.61’de verilmiştir.

Tablo 4.61

*Öğrencilerin Bildiği Yabancı Dillere Göre Öğretim Programına İlişkin Puanları Farkı*

Varyansın Kaynağı	SS	df	MS	F	p
Gruplar arası	14,493	7	2,070	4,250	,000
Gruplar içi	351,737	722	,487		
Toplam	366,230	729			

\* p<.01

Tablo 4.61’e göre; öğrencilerin öğretim programına ilişkin puanları, bildikleri yabancı dillere göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmaktadır ( $F_{(722)}= 4,250$ ;  $p<.01$ ). Bu farkın kaynağını tespit etmek için Scheffe Test’i yapılmış ve Tablo 4.62’de sunulmuştur.

Tablo 4.62

*Öğrencilerin Bildiği Yabancı Dillere Göre Öğretim Programına İlişkin Scheffe Test Sonuçları*

Bildiği Yabancı Diller	n	p = .01*	
		1	2
İngilizce ortanın altı	10	3,33	
İngilizce orta	62	3,47	
Diğer	7	3,58	3,58
Fransızca orta	3	3,68	3,68
Fransızca ortanın üstü	20	3,83	3,83
İngilizce ortanın üstü	577		3,86
Almanca ortanın üstü	42		4,02
Almanca orta	9		4,24

\*Aynı sütun içerisinde yer alan ortalamalar arasında anlamlı fark ( $p > .01$ ) yoktur.

Tablo 4.62’ye göre: yabancı dili “İngilizce orta” ve “İngilizce ortanın altı” olan öğrencilerle yabancı dili “Almanca orta”, “Almanca ortanın üstü” ve “İngilizce ortanın üstü” olan öğrenciler arasında, yabancı dili “İngilizce orta” ve “İngilizce ortanın altı” olanlar aleyhine anlamlı fark vardır. Bu bulguya göre, öğrencilerin yabancı dil seviyesi yükseldikçe öğrencilerin Erasmus Programı kapsamında uygulanan öğretim programına ilişkin puanları da artmaktadır. Yabancı dil düzeyi yüksek olan öğrencilerin öğretim programlarını daha rahat takip ettiği ve bu durumun öğrencilerin öğrenim süreçlerine olumlu etki yaptığı söylenebilir.

**4.1.1.5.15. Öğrencilerin AB Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği kapsamında uygulanan öğretim programına ilişkin puanları ile sınava girdiği yabancı dil arasında anlamlı fark var mıdır?**

Öğrencilerin Erasmus Programı kapsamında yurt dışında devam ettikleri öğretim programına ilişkin puanlarının sınava girdiği yabancı dile göre dağılımı, anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığı ve farkın kaynağı aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 4.63

*Öğrencilerin Sınava Girdiği Yabancı Dile Göre Öğretim Programına İlişkin Puanları*

<b>Sınava Girdiği Yabancı Dil</b>	<b>n</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>SD</b>
İngilizce	618	3,82	,71914
Almanca	50	4,10	,58237
Fransızca	25	3,70	,68080
İtalyanca	5	3,56	,91405
İngilizce ve ilgili dil	13	3,72	,60516
Girmedi	19	3,99	,60133
Toplam	730	3,83	,70878

Tablo 4.63'e göre; araştırmaya katılan öğrencilerin programa seçim sürecinde girdiği yabancı dil sınavına göre öğretim programına ilişkin puanları incelenecek olursa, en yüksek puana sahip olanların Almancadan sınava giren öğrenciler ( $\bar{x}=4,10$ ) iken en düşük ortalamaya sahip olanların ise İtalyancadan sınava giren öğrenciler ( $\bar{x}=3,56$ ) olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin Erasmus Programı'na katılmadan önce girdikleri yabancı dil sınavına göre ortalama puanlarının "Katılıyorum" düzeyinde olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin öğretim programına ilişkin puanlarının programa seçim sürecinde sınava girdikleri yabancı dile göre anlamlı fark oluşturup oluşturmadığının belirlenebilmesi için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.64'te verilmiştir.

Tablo 4.64

*Öğrencilerin Sınava Girdiği Yabancı Dile Göre Öğretim Programına İlişkin Puanları Farkı*

<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>SS</b>	<b>df</b>	<b>MS</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Gruplar arası	5,149	5	1,030	2,065	,068
Gruplar içi	361,081	724	,499		
Toplam	366,230	729			



Tablo 4.64'e göre; öğrencilerin AB Erasmus Programı'na katılmadan önce seçim sürecinde sınava girdikleri yabancı dile göre öğretim programına ilişkin puanları istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmamaktadır ( $F_{(724)}= 2,065$ ;  $p>.05$ ). Seçim sırasında girilen sınav türü öğrencilerin Erasmus kapsamında katıldıkları öğretim programına ilişkin görüşlerini etkilememektedir. Diğer taraftan, İngilizce dışındaki dillerden sınava giren öğrencilerin az sayıda olduğu anlaşılmaktadır. AB üyesi farklı ülkelere Erasmus kapsamında eğitim görmek için gidecek öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun, gidilecek ülke dili yerine İngilizceden sınava girmiş olması dikkat çekmektedir.

#### 4.1.1.5.16. Öğrencilerin AB Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği kapsamında uygulanan öğretim programına ilişkin puanları ile öğrencilerin yurt içinde oryantasyon eğitimi alma durumu arasında anlamlı fark var mıdır?

Öğrencilerin Erasmus Programı kapsamında yurt dışında devam ettikleri öğretim programına ilişkin puanlarının yurt içinde oryantasyon eğitimi alma durumuna göre dağılımı, anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığı ve farkın kaynağı aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 4.65

*Öğrencilerin Yurt İçinde Oryantasyon Eğitimi Alma Durumuna Göre Öğretim Programına İlişkin Puanları*

Yurt içinde oryantasyon eğitimi	n	$\bar{X}$	SD
Yabancı dilde	65	3,94	,65393
Alanla ilgili	132	3,90	,71823
Genel bilgilendirme	104	3,86	,59094
Hayır Oryant. Egt. almadı	429	3,79	,73822
Toplam	730	3,83	,70878

Tablo 4.65'e göre; araştırmaya katılan öğrencilerin yurt içinde oryantasyon eğitimi alma durumlarına göre öğretim programına ilişkin puanları incelenecek olursa, en yüksek puana sahip olanların yabancı dilde uyum eğitimi alan öğrenciler ( $\bar{x}=3,94$ ) iken en düşük ortalamaya sahip olanların ise oryantasyon eğitimi almayan öğrenciler ( $\bar{x}=3,79$ ) olduğu anlaşılmaktadır. Yurt içinde oryantasyon eğitimi alma durumuna göre öğrencilerin öğretim programına ilişkin ortalama puanları “Katılıyorum” düzeyindedir.

Öğrencilerin öğretim programına ilişkin puanlarının yurt içinde oryantasyon eğitimi alma durumuna göre anlamlı fark oluşturup oluşturmadığının belirlenebilmesi için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.66'da verilmiştir.

Tablo 4.66

*Öğrencilerin Yurt İçinde Oryantasyon Eğitimi Alma Durumuna Göre Öğretim Programına İlişkin Puanları Farkı*

Varyansın Kaynağı	SS	df	MS	F	p
Gruplar arası	2,067	3	,689	1,374	,250
Gruplar içi	364,163	726	,502		
Toplam	366,230	729			

Tablo 4.66'ya göre; öğrencilerin öğretim programına ilişkin puanları, yurt içinde oryantasyon eğitimi alma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmamaktadır ( $F_{(726)} = 1,374$ ;  $p > .05$ ).

Öğrencilerin yurt dışına çıkmadan önce gideceği ülke hakkında kişisel gayretleri ile bilgi toplaması ve yabancı dil sınavında başarılı olanların seçilmesi sebebi ile yurt içinde oryantasyon eğitimi alma durumuna göre öğrencilerin öğretim programına ilişkin puanları arasında anlamlı fark oluşmadığı söylenebilir. Diğer taraftan, araştırmaya katılan 730 öğrenciden 429'unun hiçbir oryantasyon eğitimi almamış olması dikkate değer bir durumdur.

Meyer'in (2001) yapmış olduğu "A Conceptual Framework For Comprehensive International Student Orientation Programs" isimli çalışmada oryantasyon programlarının çerçevesi çizilmiş ve kısa, orta ve uzun dönemleri kapsayacak uluslararası hareketlilik programına katılacak öğrencilere yönelik uyum programlarının düzenlenmesi gerektiği, kurumsal öncelikler dâhilinde öğrencilere yurt dışına gidiş öncesi, vardıktan sonra, süreç devam ederken ve program sonunda oryantasyon eğitiminin gerekliliği vurgulanmıştır.

**4.1.1.5.17. Öğrencilerin AB Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği kapsamında uygulanan öğretim programına ilişkin puanları ile yurt dışında oryantasyon eğitimi alma durumu arasında anlamlı fark var mıdır?**

Öğrencilerin Erasmus Programı kapsamında yurt dışında devam ettikleri öğretim programına ilişkin puanlarının yurt dışında oryantasyon eğitimi alma durumuna göre dağılımı, anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığı ve farkın kaynağı aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 4.67

*Öğrencilerin Yurt Dışında Oryantasyon Eğitimi Alma Durumuna Göre Öğretim Programına İlişkin Puanları*

<b>Yurt dışında oryantasyon eğitimi</b>	<b>n</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>SD</b>
Yabancı dilde	336	3,99	,62805
Alanla ilgili	60	4,02	,58952
Genel bilgilendirme	34	3,85	,63136
Hayır Oryant. Eğt. almadı	300	3,61	,76654
Toplam	730	3,83	,70878

Tablo 4.67'ye göre; araştırmaya katılan öğrencilerin yurt dışında oryantasyon eğitimi alma durumlarına göre öğretim programına ilişkin puanları incelenecek olursa, en yüksek puana sahip olanların “akademik alanla ilgili uyum eğitimi alan” öğrenciler ( $\bar{x}=4,02$ ) iken en düşük ortalamaya sahip olanların ise “oryantasyon eğitimi almayan” öğrenciler ( $\bar{x}=3,61$ ) olduğu anlaşılmaktadır. Yurt dışında oryantasyon eğitimi alma durumuna göre öğrencilerin öğretim programına ilişkin ortalama puanlarının “Katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin öğretim programına ilişkin puanlarının yurt dışında oryantasyon eğitimi alma durumuna göre anlamlı fark oluşturup oluşturmadığının belirlenebilmesi için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.68'de verilmiştir.

Tablo 4.68

*Öğrencilerin Yurt Dışında Oryantasyon Eğitimi Alma Durumuna Göre Öğretim Programına İlişkin Puanları Farkı*

<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>SS</b>	<b>df</b>	<b>MS</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Gruplar arası	24,746	3	8,249	17,537	,000
Gruplar içi	341,484	726	,470		
Toplam	366,230	729			

\*  $p < .01$

Tablo 4.68'e göre; öğrencilerin öğretim programına ilişkin puanları, yurt dışında oryantasyon eğitimi alma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmaktadır ( $F_{(726)} = 17,537$ ;  $p < .01$ ). Bu farkın kaynağını tespit etmek için Scheffe Test'i yapılmış ve Tablo 4.69'da sunulmuştur.

Tablo 4.69

*Öğrencilerin Yurt Dışında Oryantasyon Eğitimi Alma Durumuna Göre Öğretim Programına İlişkin Scheffe Test Sonuçları*

Yurt dışında oryantasyon eğitimi	n	p = .01*	
		1	2
Hayır, oryant eğt almadı	300	3,61	
Genel bilgilendirme	34	3,85	3,85
Yabancı dilde	336		3,99
Alanla ilgili	60		4,02

\*Aynı sütun içerisinde yer alan ortalamalar arasında anlamlı fark ( $p > .01$ ) yoktur.

Tablo 4.69'a göre; Erasmus Programı'na katılmak için yurt dışına giden öğrencilerden, yurt dışında yabancı dil ve akademik alan konularında oryantasyon eğitimi verilen öğrenciler ile oryantasyon eğitim almayanlar arasında, oryantasyon eğitimi alanlar lehine anlamlı fark vardır. Araştırma kapsamında yer alan 730 öğrenciden 300'ü yurt dışında hiçbir oryantasyon eğitimi almamış, kendi gayreti ile gittiği ülkeye uyum sağlamak zorunda kalmıştır. Buna göre; Erasmus Programı'na katılan öğrencilere yurt dışında iken yabancı dil ve akademik alana ilişkin oryantasyon eğitimi verilmesi, programa katılan öğrencilerin puanlarında artışa neden olmaktadır.

#### 4.1.1.5.18. Öğrencilerin AB Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği kapsamında uygulanan öğretim programına ilişkin puanları ile aldıkları eğitim dili arasında anlamlı fark var mıdır?

Öğrencilerin Erasmus Programı kapsamında yurt dışında devam ettikleri öğretim programına ilişkin puanlarının yurt dışında aldıkları eğitim diline göre dağılımı, anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığı ve farkın kaynağı aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 4.70

*Öğrencilerin Yurt Dışı Aldıkları Eğitimin Diline Göre Öğretim Programına İlişkin Puanları*

Eğitim Dili	n	$\bar{x}$	SD
İngilizce	359	3,93	,67789
Almanca	89	3,87	,65023
Fransızca	26	3,73	,64000
İtalyanca	65	3,48	,77693
Portekizce	15	3,66	,84679
İspanyolca	33	3,56	,76448
Hollandaca	7	3,84	1,03945
Lehçe	7	3,28	1,34029
İng. ve başka bir dil	129	3,85	,64029
Toplam	730	3,83	,70878

Tablo 4.70’te verilen, araştırmaya katılan öğrencilerin yurt dışında almış oldukları eğitimin diline göre süreç puanları incelenecek olursa, en yüksek puana sahip olanların İngilizce eğitim alan öğrenciler ( $\bar{x}=3,93$ ) iken en düşük ortalamaya sahip olanların ise Lehçede eğitim alan öğrenciler ( $\bar{x}=3,28$ ) olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin yurt dışında almış aldıkları eğitimin diline göre öğretim programına ilişkin ortalama puanlarının Lehçe öğrenim görenler için “Kararsızım” düzeyinde, diğer dillerde eğitim alanların ise “Katılıyorum” düzeyinde olduğu görölmektedir.

Öğrencilerin öğretim programına ilişkin puanlarının yurt dışında sunulan eğitimin dillerine göre anlamlı fark oluşturup oluşturmadığının belirlenebilmesi için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.71’de verilmiştir.

Tablo 4.71

*Öğrencilerin Yurt Dışı Aldıkları Eğitimin Diline Göre Öğretim Programına İlişkin Puanları Farkı*

Varyansın Kaynağı	SS	df	MS	F	p
Gruplar arası	17,159	8	2,145	4,430	,000
Gruplar içi	349,071	721	,484		
Toplam	366,230	729			

\*  $p < .01$

Tablo 4.71’e göre; öğrencilerin öğretim programına ilişkin puanları, yurt dışında aldıkları eğitimin diline göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmaktadır ( $F_{(721)}=4,430$ ;  $p < .01$ ). Bu farkın kaynağını tespit etmek için Scheffe Test’i yapılmış ve Tablo 4.72’de sunulmuştur.

Tablo 4.72

*Öğrencilerin Yurt Dışı Aldıkları Eğitimin Diline Göre Öğretim Programına İlişkin Scheffe Test Sonuçları*

Yurt dışı Eğitim Dili	n	p = .01*	
		1	2
Lehçe	7	3,28	
İtalyanca	65	3,48	
İspanyolca	33	3,56	3,56
Portekizce	15	3,66	3,66
Fransızca	26	3,73	3,73
Hollandaca	7	3,84	3,84
İngilizce ve bir başka dil	129	3,85	3,85
Almanca	89	3,87	3,87
İngilizce	359		3,93

\*Aynı sütun içerisinde yer alan ortalamalar arasında anlamlı fark ( $p > .01$ ) yoktur.

Tablo 4.72'ye göre: Erasmus Programı'na katılmak için yurt dışına giden öğrencilerden Lehçe ve İtalyanca eğitim alanlar ile İngilizce eğitim alanlar arasında İngilizce eğitim alanlar lehine anlamlı fark vardır. Buna ilave olarak, yaygın olarak konuşulan İngilizce, Almanca, Hollandaca ve Fransızca dillerinde eğitim alanların AB Erasmus kapsamında uygulanan öğretim programına ilişkin olumlu görüş bildirdikleri ve memnuniyet düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Türkiye'de yabancı dil olarak bu üç dilin yaygın olması, okullarda yabancı dil olarak okutulması sonucu olarak öğrencilerin yurt dışında iken bu dilleri kullandıkları ve bu durumun öğretim sürecine olumlu yansıdığı yorumu yapılabilir. Diğer taraftan, programa seçim sürecinde 618 öğrencinin yabancı dil olarak İngilizceden sınava girmiş olmalarına rağmen İngilizce eğitim alanların sayısının ise 488 olması dikkate değer bir durumdur.

#### 4.1.1.5.19. Öğrencilerin AB Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği kapsamında uygulanan öğretim programına ilişkin puanları ile yurt dışındaki dersleri dil açısından takip etme durumları arasında anlamlı fark var mıdır?

Öğrencilerin Erasmus Programı kapsamında yurt dışında devam ettikleri öğretim programına ilişkin puanlarının yurt dışındaki dersleri dil açısından takip etme durumlarına göre dağılımı, anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığı ve farkın kaynağı aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 4.73

*Öğrencilerin Dersleri Dil Açısından Takip Durumuna Göre Öğretim Programına İlişkin Puanları*

<b>Dersleri Takipte Zorluk Derecesi</b>	<b>n</b>	<b><math>\bar{x}</math></b>	<b>SD</b>
Oldukça çok zorluk çekti	63	3,34	,82869
Çok zorluk çekti	103	3,58	,70990
Biraz zorluk çekti	203	3,83	,69646
Az zorluk çekti	198	3,92	,64448
Hiç zorluk çekmedi	163	4,08	,60456
Toplam	730	3,83	,70878

Tablo 4.73'e göre; öğrencilerin yurt dışında almış oldukları dersleri dil açısından takip durumlarına göre öğretim programına ilişkin en yüksek puana sahip olanların "hiç zorluk çekmeyen" öğrenciler ( $\bar{x}=4,08$ ) iken en düşük ortalamaya sahip olanların ise "oldukça çok zorluk çeken" öğrenciler ( $\bar{x}=3,46$ ) olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin yurt dışında almış aldıkları dersleri takipte yabancı dil açısından zorluk çekme durumuna göre "oldukça çok zorluk çektim" diyenlerin ortalama

puanlarının “Kararsızım” düzeyinde, diğer öğrencilerin puanlarının ise “Katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin öğretim programına ilişkin puanlarının yurt dışında almış oldukları dersleri dil açısından takip durumlarına göre anlamlı fark oluşturup oluşturmadığının belirlenebilmesi için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.74’te verilmiştir.

Tablo 4.74

*Öğrencilerin Dersleri Takipte Zorlanma Durumlarına Göre Öğretim Programına İlişkin Puanları Farkı*

Varyansın Kaynağı	SS	df	MS	F	p
Gruplar arası	33,234	4	8,308	18,089	,000
Gruplar içi	332,996	725	,459		
Toplam	366,230	729			

\* p<.01

Tablo 4.74’e göre, öğrencilerin öğretim programına ilişkin puanları, yurt dışındaki dersleri dil açısından takip etme durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmaktadır ( $F_{(725)} = 18,089$ ;  $p < .01$ ). Bu farkın kaynağını tespit etmek için Scheffé Test’i yapılmış ve Tablo 4.75’te sunulmuştur.

Tablo 4.75

*Öğrencilerin Dersleri Dil Açısından Takip Durumlarına Göre Öğretim Programına İlişkin Scheffe Test Sonuçları*

Dersleri Takipte Zorluk Derecesi	n	p = .01*		
		1	2	3
Oldukça çok zorluk çekti	63	3,34		
Çok zorluk çekti	103	3,58	3,58	
Biraz zorluk çekti	203		3,83	3,83
Az zorluk çekti	198			3,92
Hiç zorluk çekmedi	163			4,08

\*Aynı sütun içerisinde yer alan ortalamalar arasında anlamlı fark ( $p > .01$ ) yoktur.

Tablo 4.75’e göre, öğrencilerin yurt dışında almış oldukları dersleri takipte dil açısından “oldukça çok” ve “çok” zorluk çekenler ile “biraz”, “az” zorluk çekenler ve “hiç” zorluk çekmeyenler arasında ikinciler lehine anlamlı fark vardır. Dersleri takipte zorluk çekme düzeyi ile öğrencilerin öğretim programına ilişkin puanları arasında ters orantı olduğu görülmektedir. Yani öğrencilerin dersleri takip etmede zorluk düzeyi arttıkça öğretim programına ilişkin puanları düşmektedir. Bu bağlamda dersleri takip etmede yabancı dilin önemi göz önünde bulundurulacak olursa Erasmus Programı’na katılacak öğrencilerin yurt dışında alacakları dersleri zorlanmadan takip edebilecekleri

yabancı dil bilgisi ile donanmış olmaları hayati önem arz etmektedir. Aksi takdirde öğrencilerin başarılarının düşebileceği ve uyum problemi çekebilecekleri söylenebilir.

#### 4.1.1.5.20. Öğrencilerin AB Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği kapsamında uygulanan öğretim programına ilişkin puanları ile programa katılma kararlarını etkileyen faktörler arasında anlamlı fark var mıdır?

Öğrencilerin Erasmus Programı kapsamında yurt dışında devam ettikleri öğretim programına ilişkin puanlarının programa katılımlarını etkileyen faktörlere göre dağılımı, anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığı ve farkın kaynağı aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.76

*Öğrencilerin Kararlarını Etkileyen Faktörlere Göre Öğretim Programına İlişkin Puanları*

<b>Öğrenci Kararlarını Etkileyen Faktörler</b>	<b>n</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>SD</b>
Arkadaş çevresi	86	3,83	,67382
Okulun ilgili birimleri	46	4,02	,51514
Bireysel ilgi	567	3,81	,72455
Aile bireyleri	12	3,75	,84074
Yab Dil öğrenme isteği	19	3,94	,78692
Toplam	730	3,83	,70878

Tablo 4.76’da verilen araştırmaya katılan öğrencilerin AB Erasmus Programı’na katılmak için verdiği karara etki eden faktöre göre süreç puanları incelendiğinde, en yüksek puana sahip olanların okulun ilgili birimlerinin yönlendirdiği öğrenciler ( $\bar{x}=4,02$ ) iken en düşük ortalamaya sahip olanların aile bireylerinin yönlendirdiği öğrenciler ( $\bar{x}=3,75$ ) olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin katılım için verdikleri kararı etkileyen faktöre göre öğretim programına ilişkin ortalama puanlarının “Katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin öğretim programına ilişkin puanlarının programa katılma kararı etkileyen faktöre göre anlamlı fark oluşturup oluşturmadığının belirlenebilmesi için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve bulgular Tablo 4.77’de verilmiştir.

Tablo 4.77

*Öğrencilerin Programlara Katılımlarını Etkileyen Faktörlere Göre Öğretim Programına İlişkin Puanları Farkı*

<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>SS</b>	<b>df</b>	<b>MS</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Gruplar arası	3,551	4	,888	1,775	,132
Gruplar içi	362,679	725	,500		
Toplam	366,230	729			



Tablo 4.77'ye göre, öğrencilerin AB Erasmus Programı'na katılma kararını etkileyen faktöre göre öğretim programına ilişkin puanları istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmamaktadır ( $F_{(725)} = 1,775$ ;  $p > ,05$ ). Okulun ilgili birimleri lehine anlamlı fark çıkmamış olması dikkatleri çekmektedir. Öğrencilerin büyük bir kısmının bireysel ilgileri nedeni ile Erasmus Programı'na katılmış olmaları göz önünde bulundurulacak olursa öğrencileri yönlendirme ve bilgilendirme görevinde bulunan birimlerin daha çok gayret göstermesi gerektiği söylenebilir.

#### 4.1.1.5.21. Öğrencilerin AB Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği kapsamında uygulanan öğretim programına ilişkin puanları ile aldıkları hibenin zamanında ödenme durumu arasında anlamlı fark var mıdır?

Öğrencilerin Erasmus Programı kapsamında yurt dışında devam ettikleri öğretim programına ilişkin puanlarının aldıkları hibenin zamanında ödenme durumuna göre dağılımı, anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığı ve farkın kaynağı aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 4.78

#### *Öğrencilerin Hibeleri Zamanında Alma Durumlarına Göre Dağılımları*

	f	%
Evet	448	61,4
Hayır	282	38,6
Toplam	730	100,0

Tablo 4.78'e göre; örnekleme alınan 730 öğrenciden 448'ine Ulusal Ajans tarafından sağlanan hibenin zamanında ödendiği ancak geriye kalan 282 öğrencinin ise sağlanan finansal desteği zamanında alamadığı anlaşılmaktadır. AB Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programı'na katılan öğrencilerin, kendilerine sağlanan hibeyi zamanında alıp almama durumlarına göre öğretim programına ilişkin puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacı ile t-test yapılmış olup bulgular Tablo 4.79'da verilmiştir.

Tablo 4.79

#### *Öğrencilerin Hibeleri Zamanında Alma Durumlarına Göre Öğretim Programına İlişkin Puanları Farkı*

Hibeyi zamanında aldı mı?	n	$\bar{x}$	SD	df	t	p
Evet	448	3,84	,69204	728	,473	,636
Hayır	282	3,82	,73557			

Tablo 4.79'a göre, öğrencilerin Ulusal Ajans'tan almış oldukları hibenin zamanında ödenme durumuna göre öğretim programına ilişkin puanları istatistiksel

olarak anlamlı farklılık oluşturmamaktadır ( $t_{(728)}=,473$ ;  $p>.05$ ). Öğretim programının niteliğine ilişkin değerlendirme maddelerinin yer aldığı süreç boyutunda hibenin zamanında ödenme durumu etkili olmamıştır. Zamanında hibe desteği almayan öğrencilerin aile desteği veya bireysel çabaları ile olası finansal problemleri çözme yoluna gittikleri yorumu yapılabilir.

#### 4.1.1.5.22. Öğrencilerin öğretim programına ilişkin puanları ile Erasmus Programı'nı algılama durumları arasında anlamlı fark var mıdır?

Öğrencilerin Erasmus Programı kapsamında yurt dışında devam ettikleri öğretim programına ilişkin puanlarının Erasmus Programı'nı algılama durumlarına göre dağılımı, anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığı ve farkın kaynağı aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 4.80

*Öğrencilerin Erasmus Programı'nı Algılama Durumlarına Göre Öğretim Programına İlişkin Puanları*

<b>Erasmus Programı algılama durumu</b>	<b>n</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>SD</b>
Eğitim- öğretim	6	4,18	,71307
Sosyo-kültürel etkinlik	93	3,58	,69745
Gezi	6	3,75	,40074
Hepsi	625	3,87	,70561
Toplam	730	3,83	,70878

Tablo 4.80 incelendiğinde; öğrencilerin AB Erasmus Programı'nı algılama durumlarına göre öğretim programına ilişkin en yüksek puana sahip olanların, Erasmus Programı'nı eğitim-öğretim faaliyeti olarak gören öğrenciler ( $\bar{x}=4,18$ ) iken en düşük ortalamaya sahip olanların ise Erasmus Programı'nın sosyo-kültürel etkinlik olduğunu düşünen öğrenciler ( $\bar{x}=3,58$ ) olduğu anlaşılmaktadır. AB Erasmus Programı'nı eğitim-öğretim, sosyo-kültürel etkinlik, gezi veya hepsi olarak algılayan öğrencilerin puanlarının "Katılıyorum" düzeyinde olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin öğretim programına ilişkin puanlarının AB Erasmus Programı'nı algılama durumlarına göre anlamlı fark oluşturup oluşturmadığının belirlenebilmesi için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.81'de verilmiştir.

Tablo 4.81

*Öğrencilerin Erasmus Programı'nı Algılama Durumlarına Göre Öğretim Programına İlişkin Puanları Farkı*

Varyansın Kaynağı	SS	df	MS	F	p
Gruplar arası	7,451	3	2,484	5,026	,002
Gruplar içi	358,779	726	,494		
Toplam	366,230	729			

\*  $p < .05$

Tablo 4.81'e göre; öğrencilerin öğretim programına ilişkin puanları, AB Erasmus Programı'nı algılama durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmaktadır ( $F_{(726)} = 5,026$ ;  $p < .05$ ). Bu farkın kaynağını tespit etmek için Scheffe Test'i yapılmış ve Tablo 4.82'de sunulmuştur.

Tablo 4.82

*Öğrencilerin Erasmus Programı'nı Algılama Durumlarına Göre Öğretim Programına İlişkin Scheffe Test Sonuçları*

Erasmus Programı'nı algılama durumları	n	P=.05*	
		1	2
Sosyo-kültürel etkinlik	93	3,58	
Gezi	6	3,75	3,75
Hepsi	625		3,87
Eğitim-öğretim	6		4,18

\* Aynı sütun içerisinde yer alan ortalamalar arasında anlamlı fark ( $p > .05$ ) yoktur.

Tablo 4.82'ye göre; AB Erasmus Programı'nı eğitim-öğretim faaliyeti, sosyo-kültürel etkinlik ve gezi programı olarak hepsini içine alan kapsamlı bir program olarak görenler ile sadece sosyo-kültürel etkinlik olarak düşünenler arasında "Eğitim-öğretim faaliyeti" ve "Hepsi" diyenler lehine anlamlı fark vardır.

Avrupa Komisyonu'nun Erasmus Programı içinde yer alan öğrenci hareketliliğinin amaçları olarak şunlar sıralanmaktadır: Öğrencilerin diğer ülkelerdeki tecrübeleri sayesinde eğitim, yabancı dil ve kültürel açıdan gelişimleri hedeflenmektedir (URL-1). Bu bağlamda Erasmus Programı'na ilişkin eğitim faaliyetini de içine alan "Hepsi" ifadesini kullanan öğrencilerin anlamlı farklılık oluşturduğuna bakılarak AB hedeflerinin yerine ulaştığı söylenebilir.

#### 4.1.3.4. Öğrencilerin AB Erasmus Programı yabancı dil boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir?

Bu bölümde, AB Erasmus Programı'nın yabancı dil boyutunu değerlendirmek üzere öğrencilerin yabancı dil kazanımlarına ilişkin verdikleri cevaplar analiz edilmiş ve elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.83

*Öğrencilerin Yabancı Dil Boyutuna İlişkin Puanlarının Dağılımı*

YABANCI DİL Boyutuna İlişkin Maddeler		Hiç	Az	Biraz	Çok	Oldukça çok	$\bar{X}$
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	
B8. Programa katıldıktan sonra yabancı dil konuşma becerinizde ne düzeyde değişme oldu?	f	8	20	104	267	331	4,22
	%	1,1	2,7	14,2	36,6	45,3	
B9. Programa katıldıktan sonra yabancı dilde dinlediğini anlama becerinizde değişme oldu mu?	f	8	22	84	242	374	4,30
	%	1,1	3,0	11,5	33,2	51,2	
B10. Programa katıldıktan sonra yabancı dilde yazma becerinizde değişim düzeyi nedir?	f	20	65	168	250	227	3,82
	%	2,7	8,9	23,0	34,2	31,1	
B11. Programa katıldıktan sonra yabancı dilde okuma anlama becerinizde değişme oldu mu?	f	12	36	131	266	285	4,06
	%	1,6	4,9	17,9	36,4	39,0	
<b>Ortalama</b>						<b>4,10</b>	

Tablo 4.83'e göre;

a- Araştırma kapsamına alınan 730 öğrenciden 598'inin (%81,9) programa katıldıktan sonra yabancı dil konuşma düzeyinde olumlu yönde gelişme olduğu, 104 öğrencinin (%14,2) kararsız olduğu, diğer taraftan 28 öğrencinin (%3,8) ise yabancı dil konuşma düzeyinde değişme olmadığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerin bu maddeye ilişkin ortalama puanı ( $\bar{x} = 4,22$ ) incelendiğinde öğrencilerin yabancı dilde değişim konusunda "Oldukça çok" düzeyinde görüş bildirdikleri anlaşılmaktadır. Buna göre, AB Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programı'na katılmış olan öğrencilerin yabancı dil konuşma düzeylerinin program sonrasında olumlu yönde değişim gösterdiği söylenebilir. Öğrencilerin yabancı dil konularını okulda teorik olarak öğrenmenin yanı sıra bildiklerini uygulamaya koymas, bilmediklerini yaşantı yoluyla öğrenmesi kalıcılık açısından önemlidir. Buna ilave olarak kendini ifade etme fırsatı bulan Erasmus katılımcısı öğrencilerin iletişim becerilerinin arttığı anlaşılmaktadır.

b- Örnekleme alınan öğrencilerden büyük bir çoğunluğunun yani 616 öğrencinin (%84,4) yabancı dilde dinlediğini anlama becerisinde yükselme olduğu, 84 öğrencinin kararsız (%11,5) olduğu, sadece 30 öğrencinin (%4,1) ise yabancı dilde dinlediğini anlama becerisinde değişme olmadığını ifade ettiği anlaşılmaktadır. Öğrencilerin bu maddeye ilişkin ortalama puanı ( $\bar{x} = 4,30$ ) incelendiğinde, yabancı dil bölümünde yer

alan diğer maddelere ilişkin puanlarla karşılaştırıldığında en yüksek ortalama puan olduğu ve öğrencilerin yabancı dilde dinlediğini anlama becerisinin değişimine ilişkin olarak “Oldukça çok” düzeyinde görüş bildirdikleri anlaşılmaktadır. Dil bilimcilerin hemfikir olduğu dilin dört becerisinden biri olan dinleme becerisi diğer becerilerden farklı olarak yabancı dil konuşulan ortama ihtiyaç duymaktadır. Ana dilin konuşulduğu ülkelerde yaşamak, hem öğrenim açısından hem de dilin gerçek hayatta kullanımı açısından önemlidir. Ana dil konuşan insanlarla birlikte yaşamak, konuşma becerisinin yanı sıra dinleme ve anlama becerisini geliştirmek için de önemli bir fırsattır. Bu bağlamda, öğrencilerin Erasmus Programı ile kendilerine sunulan yabancı dil geliştirme fırsatını olumlu yönde değerlendirdikleri, dinleme ve anlama becerilerinin geliştiği söylenebilir.

c- Öğrencilerin yabancı dil becerilerinde AB Erasmus Programı sonrası değişim düzeyine ilişkin vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde örnekleme alınan öğrencilerden 447’sinin (%65,3) yabancı dilde yazma becerisinde olumlu yönde değişim olduğu, 168 öğrencinin kararsız (%23) olduğu, diğer taraftan 85 öğrencinin (%11,6) ise yabancı dilde yazma becerisinde değişim olmadığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerin bu maddeye ilişkin ortalama puanı ( $\bar{x} = 3,82$ ) incelendiğinde yabancı dil bölümünde yer alan diğer maddelere ilişkin puanlarla karşılaştırıldığında en düşük ortalama puan olduğu ve öğrencilerin değişim puanlarının “Çok” düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır.

Dilin dört becerisinden birisi olan yazma becerisi, özellikle yabancı dil öğrenim sürecinde öğrencilerin zorlandığı bir boyuttur. Çünkü yabancı dil birikiminin kelimelere dönüştüğü, bilginin uygulandığı alanlardan birisi de yazmadır. Bu nedenle öğrencilerin yabancı dilde yazma becerilerinde değişime ilişkin puanları diğer becerilere göre daha düşük olabilir. Bunun yanında yabancı dillerin büyük bir kısmı yazıldığı gibi okunmamaktadır. Bu durum öğrencileri sözlü iletişim becerilerine zorlamaktadır. İşittiği bir kelimenin nasıl yazıldığını bilemeyen öğrenciler, sözlü iletişime ağırlık vermektedirler. Yazılı anlatım, yabancı dil öğretiminde akademik alanda sınırlı kalmaktadır. Bu durumda, her ne kadar yurt dışında öğrenciler dersleri hedef dilde veya İngilizce olarak takip etseler de yabancı dilde yazma becerisinde çok fazla değişim gerçekleşmeyebilir.

d- Çalışma grubunda yer alan 551 öğrencinin (%75,4) yabancı dilde okuduğunu anlama becerisinde yükselme olduğu, 131 öğrencinin kararsız (%17,9) olduğu, sadece

48 öğrencinin (%6,5) ise yabancı dilde okuduğunu anlama becerisinde değişme olmadığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerin bu maddeye ilişkin ortalama puanı ( $\bar{x} = 4,06$ ) incelendiğinde öğrencilerin yabancı dilde okuduğunu anlama becerisinin değişimine ilişkin olarak “Çok” düzeyinde görüş bildirdikleri anlaşılmaktadır.

Öğrenciler, bağımsız değişkenler arasında yer alan dersleri takipte yabancı dile ilişkin olarak yurt dışındaki dersleri takip emekte yabancı dil açısından çok zorlanmadıklarını ifade etmişlerdir. Erasmus Programı öncesi yabancı dilden sınava alınan öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun Türkiye’de yabancı dil hazırlık okudukları göz önünde bulundurulacak olursa, yurt dışındaki dersleri kendi alanlarının literatür desteği ve teknik terimlerin yabancı dilde olmasından dolayı okuma ve anlama becerilerinde değişim puanlarının düzeyinin normal olduğu söylenebilir.

Avrupa Konseyi, Yaşayan Diller Bölümü aracılığı ile Konsey’in dil politikalarını oluşturmakta ve Avrupa genelinde bu politikaları uygulamaya koymaktadır. Konsey’in, dil öğretimi konusunda üzerinde durduğu bu politika doğrultusunda, Avrupa’da konuşulan çeşitli dillerin, ekonomik, sosyal ve kültürel yaşam için ne kadar değerli olduğu ve bu dillerden en az iki ya da üçünü kullanmada yeterli olmanın ne denli önemli olduğu sürekli vurgulanmaktadır. Avrupa’nın dil öğretimindeki bu yeni politik görüşü üye ülkeler arasında yaygın olarak kabul görmüştür. Ortak Avrupa Üniversite Alanı oluşturmayı amaçlayan ve bu konuda AB Eğitim ve Gençlik Değişim Programları’nı düzenleyen Avrupa Konseyi’nin resmi dilleri İngilizce ve Fransızcadır. Ancak Konsey’e üye 47 ülkede çok farklı diller konuşulmakta ve çok farklı kültürler yer almaktadır. Avrupa’daki dillerin ve kültürlerin çeşitliliği, hiç şüphesiz Avrupa’nın önemli ve değerli özelliklerinden biri olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle Konsey, 2001 yılını “Avrupa Diller Yılı” olarak kutlamıştır. Avrupa Diller Yılı kutlamadaki temel amaç, Avrupa Konseyi’ne üye ülkelerin dil ve kültür miraslarına sahip çıkmak ve bunu diğer Avrupa ülkeleriyle birlikte paylaşmaktır. Bunun yanı sıra çok kültürlü ve çok dilli Avrupalı olma bilincini yayarak birden çok dili öğrenmeye teşvik etmektir (URL-7).

Erasmus Programı sayesinde dil öğrenmenin, farklı dil ve kültürel geçmişleri olan insanlar arasında hoşgörüyü arttıracığı ve bireylerin birbirlerini daha iyi anlamalarını sağlayacağı beklenmiştir. Bu amaç ile yaşam boyu dil öğrenme ve en az üç dil bilme, her Avrupa vatandaşı için bir eğitim hedefi olarak ortaya çıkmıştır (Demirel, 2005; De Decker, 2003).

Messer ve Volte'nin (2005) yapmış oldukları "Are Student Exchange Programs Worth It?" isimli çalışmada, İsveç'li öğrencilerin Erasmus hareketlilik programına katılımlarının nedenleri arasında yabancı dil bilgilerini geliştirme (%79,8) birinci sırayı ve kişisel bilgilerini geliştirme (%69,8) ikinci sırayı almaktadır.

Van Hoof ve Verbeeten (2005) tarafından yapılan deneysel çalışmada akademik hareketliliğin, öğrencilerin yeteneklerinin gelişmesine katkı sağladığı bulgusu elde edilmiştir. Programa katılan öğrencilerin özellikle iletişim becerilerinde, dil bilgilerinde, gerekli bilgiyi elde etme becerilerinde ve problem çözme, takımla çalışma, aktif katılım, sorumluluk alma gibi konularda gelişim sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

#### 4.1.3.5. Öğrencilerin AB Erasmus Programı'nın sosyo-kültürel boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir?

Bu bölümde, AB Erasmus Programı'nın sosyo-kültürel boyutunu değerlendirmek üzere öğrencilerin sosyo-kültürel değişime ilişkin verdikleri cevaplar analiz edilmiş ve elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.84

#### Öğrencilerin Sosyo-Kültürel Boyuta İlişkin Puanlarının Dağılımı

SOSYO KÜLTÜREL ETKİ Boyutuna İlişkin Maddeler		Hiç	Az	Biraz	Çok	Oldukça çok	$\bar{X}$
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	
F1. Gittiğiniz ülkenin kültürünü yansıtan basılı yayınların (kitap, dergi, gazete vb.) kültürel katkısı ne düzeydedir?	f	49	81	183	226	191	3,58
	%	6,7	11,1	25,1	31,0	26,2	
F2. Gittiğiniz ülkenin kültürünü yansıtan medya programlarının (radyo, televizyon vb.) sosyo-kültürel katkısının düzeyi nedir?	f	80	97	218	185	150	3,31
	%	11,0	13,3	29,9	25,3	20,5	
F3. Gittiğiniz ülkedeki insanların aile yaşantısı sosyo-kültürel açıdan ne düzeyde katkı sağladı?	f	69	118	186	197	160	3,35
	%	9,5	16,2	25,5	27,0	21,9	
F4. Gittiğiniz ülkede yaşayan vatandaşlar ile arkadaşlık kurmakta yaşadığımız zorluk düzeyi nedir?	f	308	214	121	63	24	2,01
	%	42,2	29,3	16,6	8,6	3,3	
F5. Okulda gerçekleştirilen ülkeye özgü etkinlikler sosyo-kültürel bakımdan ne düzeyde katkı sağladı?	f	27	62	131	222	288	3,93
	%	3,7	8,5	17,9	30,4	39,5	
<b>Ortalama</b>						<b>3,63</b>	

Tablo 4.84'e göre;

a- Çalışma grubunda bulunan 730 öğrenciden 417'sinin (%57,2) AB Erasmus Programı kapsamında gittiği ülkenin kültürünü yansıtan basılı yayınların (kitap, dergi, gazete vb.) kültürel açıdan olumlu etkisinin olduğunu, 183 öğrencinin (%25,1) kararsız olduğunu, diğer taraftan 130 öğrencinin (%17,8) ise bu yayınların kültürel etkisinin olmadığını ifade ettiği anlaşılmaktadır. Öğrencilerin bu maddeye ilişkin ortalama puanı ( $\bar{x} = 3,58$ ) incelendiğinde öğrencilerin basılı yayınların kültürel düzeylerine etkisi konusunda "Çok" düzeyinde görüş bildirdikleri anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerden basılı kitap, dergi vb. yayınlardan olumlu etkilenen öğrencilerin çoğunlukta olması, öğrencilerin yeni değerlere açık olduğunu ve bireysel gelişim açısından yabancı kültürleri tanımanın etkili olduğunu göstermektedir. Derslerin yanında zaman buldukça ulaşılması kolay olan dergi ve gazetelerin öğrencilerin üzerinde olumlu etki yapması kültürel gelişimlerini desteklemektedir.

b- Örneklem Alman öğrencilerden 335'inin (%45,8) AB Erasmus Programı kapsamında gittiği ülkenin kültürünü yansıtan medya programlarının (radyo, televizyon vb.) olumlu sosyo-kültürel katkısının olduğunu, 186 öğrencinin (%25,5) kararsız olduğunu ancak 177 öğrencinin (%24,3) ise bu medya programlarının kültürel etkisinin olmadığını ifade ettiği anlaşılmaktadır. Öğrencilerin bu maddeye ilişkin ortalama puanı ( $\bar{x} = 3,31$ ) incelendiğinde öğrencilerin gittikleri ülke kültürünü yansıtan medya programlarının kültürel etkisi konusunda "Kararsızım" düzeyinde görüş bildirdikleri anlaşılmaktadır. Bu bulguya göre, eğitim amacı ile yurt dışına giden öğrenciler zamanlarının ve imkânların sınırlı olması nedeni ile gittikleri ülkede televizyon, radyo gibi kitle iletişim araçlarını kullanımda yetersizlikler yaşamış olabilir. Aynı zamanda öğrencilerin yabancı dil kullanım düzeyleri radyo ve TV programlarını takip etmelerini zorlaştırmış olabilir.

c- Araştırma örnekleminde yer alan 730 öğrenciden 357'sinin (%48,9) AB Erasmus Programı kapsamında gittiği ülkenin aile yaşantısının olumlu sosyo-kültürel katkısının olduğunu, 218 öğrencinin (%29,9) kararsız olduğunu, diğer taraftan 187 öğrencinin (%25,7) ise gittikleri ülkedeki aile yaşantısının sosyo-kültürel etkisinin olmadığını ifade ettiği anlaşılmaktadır. Öğrencilerin bu maddeye ilişkin ortalama puanı ( $\bar{x} = 3,35$ ) incelendiğinde yabancı aile yaşantısının etkisi konusunda "Kararsızım" düzeyinde görüş bildirdikleri anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, öğrencilerin



yurt dışında çoğunlukla üniversitelerin öğrenci yurtlarında kalmalarından ve zamanlarının çoğunu okul içerisinde geçirmiş olmalarından dolayı ailelerle ve aile yaşantıları ile etkileşim konusunda sınırlılıklar olabilir. Bu nedenle öğrencilerin bu maddeye ilişkin ortalama puanlarının “kararsız” düzeyinde gerçekleştiği söylenebilir.

d- Çalışma grubunda bulunan öğrencilerden 522’sinin (%71,5) AB Erasmus Programı kapsamında gittiği ülkede, vatandaşlar ile arkadaşlık kurma konusunda zorluk yaşamadığı, 121 öğrencinin (%16,6) kararsız olduğu, diğer taraftan 87 öğrencinin (%11,9) ise arkadaşlık kurmada zorluk yaşadığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerin bu maddeye ilişkin ortalama puanı ( $\bar{x} = 2,01$ ) incelendiğinde gittikleri ülkede arkadaşlık kurma konusunda çektikleri zorluğun “Az” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Bu soru maddesinin olumsuz olmasından dolayı bu maddeye ilişkin puanlar ters yorumlandığında öğrencilerin arkadaşlık kurmada zorlanmadıkları sonucu ortaya çıkmaktadır. Erasmus programlarında eğitim ve dil öğretiminin yanı sıra öğrencilerin çok kültürlü ortamlarda, kendi kültürlerini tanıtmaları ve başka kültürleri arkadaşları ile yaşayarak öğrenmesi hedeflenmektedir. Türkiye’den giden öğrencilerin geleneksel misafirperverlik ve insani ilişkilerindeki sıcaklıktan dolayı arkadaş edinmede zorluk yaşamadıkları söylenebilir.

e- Araştırmaya katılan 730 öğrenciden 510 öğrencinin (%69,9) AB Erasmus Programı kapsamında gittiği okulda gerçekleştirilen sosyal faaliyetlerden etkilendiğini, 131 öğrencinin (%17,9) kararsız olduğunu, diğer taraftan 89 öğrencinin (%12,2) ise gittikleri okulda gerçekleştirilen etkinliklerin sosyo-kültürel katkısının olmadığını ifade ettiği anlaşılmaktadır. Öğrencilerin bu maddeye ilişkin ortalama puanı ( $\bar{x} = 3,93$ ) incelendiğinde sosyal etkinliklerin kültürel katkısının “Çok” düzeyinde görüş bildirildiği anlaşılmaktadır.

Erasmus Programı kapsamında öğrenciler en az 1 dönem (6 ay) süre ile yurt dışında eğitim almaktadırlar. Bu eğitim yaşantısı aynı zamanda öğrencilerin okulda veya kaldıkları yerlerde gerçekleştirilen sosyal etkinliklere katılmalarını da beraberinde getirmektedir. Öğrenciler Erasmus Programı’nı salt eğitim değil, aynı zamanda sosyo-kültürel etkinlik olarak da algılamaktadırlar. Meraklı, maceraperest öğrencilerin

çoğunlukta olduğu Erasmus Programı, öğrencilerin kendine güvenlerini artırmakta ve sosyalleşmelerine olumlu yönde katkı sağlamaktadır.

Turhan'a (1997) göre; bir toplumun bağımsız bir millet halinde ortaya çıkabilmesi iki yolla mümkün olabilmektedir. Ya belli bir sosyal grup önce kendine özgü bir kültür meydana getirip buna dayanarak bağımsız bir devlet kurmakta, ya da önce milli bir devlet kurarak bunun çerçevesi içinde milli kültürü yaratmaya çalışmaktadır. Her iki yolda da milletin benliğini ve bağımsızlığını koruyabilmesi, varlığını devam ettirebilmesi için milli bir kültüre sahip olması gerektiği ve kültürün önemi vurgulanmıştır.

Güvenç (2005) yapmış olduğu çalışmada kültürleme ve kültürleşme kavramları üzerinde durmuştur. Kültürleşmenin, kavram olarak kültürlemenin tersi bir süreç olduğu ifade edilmiştir. Kültürleme, insanoğlunun kendi kültüründen öğrendiklerinin tümü olduğu halde; kültürleşme, insanın başka toplumlardan öğrendikleri veya bir toplumun değerlerinden aldığı, edindiği öğeler ve farklı bireylerin veya toplumların karşılıklı olarak birbirlerinden etkilenmesi olarak tanımlanmıştır. Ayrıca kültürleşme kavramında gruplardan biri baskın olsa bile, her iki sistemin de bu kültür ilişkisinden etkilendiği ve değişikliğe uğradığı belirtilmiştir. Ayrıca kültürleşmenin, başka bir kültür ile ilişki veya alışveriş sonucu ortaya çıkan bir kültür değişmesi olduğu ve kararlı, sürekli ve bilinçli kültürleşmenin, bir çağdaşlık, bir çağdaşlaşma simgesi olduğu ifade edilmiştir.

Clyne and Rizvi'nin (1998) yapmış olduğu çalışmada Avustralya'da değişim programına katılan öğrencileri motive eden faktörler araştırılmıştır. Öğrencilerin gezi, yeni insanlarla tanışma, diğer kültürleri tanıma amacı güttükleri, sosyal kapasitelerinde gelişme sağlayacak yabancı dil bilgisi, kültürler arası yetkinlik ve uluslararası farkındalık düzeylerini artırmayı amaçladıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bunun yanında öğrencilerin iş hayatında, serbest piyasa şartlarında programa katılmanın avantaj sağlayacağını düşündükleri sonucuna varılmıştır. Aynı şekilde Wiers-Jenssen'in (2002) Norveç örneğinde yapmış olduğu çalışmada, Erasmus Programı'na katılan öğrencilerin %87'si değişim programına katılmanın gelecekteki iş imkânlarına katkı sağlayacağını belirtmişlerdir.

## 4.2. Nitel Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde üniversitelerin ilgili birimlerinde görev yapan AB Erasmus koordinatörleri ile yapılmış olan görüşme neticesinde elde edilen veriler kategorik içerik analizi ile incelenmiş ve her koordinatörün konuya ilişkin görüşleri, kategoriler ve öne çıkan kavramlar aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

### 4.2.1. Öğrencileri Erasmus Programı konusunda bilgilendirmeye ilişkin bulgular

AB Erasmus koordinatörlerinin öğrencileri bilgilendirme konusuna ilişkin görüşleri kategorik içerik analizi ile incelenmiş ve elde edilen bulgular aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 4.85

#### *Koordinatörlerin Öğrencileri Bilgilendirme Konusunda Görüşleri*

Metinler	Kategoriler			$\Sigma$
	Paydaş	Uygulama	Araç	
K1		1	1	2
K2				
K3	1	5	2	8
K4	3	2	2	7
K5		1	1	2
K6	1		2	3
K7		1		1
K8	2	3	1	6
K9		4		4
K10	2			2
K11		3	2	5
$\Sigma$	9	20	11	40
Kategoriler Altında Oluşan Kavramlar				
Paydaş	Gönüllü öğrenciler (4), Dış İlişkiler Birimi (2), farklı üniversitelerden gelen öğretim elemanları (1), Ulusal Ajans yetkilileri (2)			
Uygulama	Bilgilendirme toplantıları (9), konferanslar (4), ofiste bire bir görüşmelerle (3), oryantasyon programı (3), Yaşam Kültürü dersi (1)			
Araç	Web sayfası/internet ortamı (4)Afiş/ broşür (3), duyurular (2), kulaktan kulağa (1), merkez kütüphanesi(1), tanıtıcı materyaller (1),			

Tablo 4.85'te öğrencileri bilgilendirilme boyutunda; 3 kategori altında toplam 40 kavram yer almaktadır. Kategoriler incelendiğinde ise en fazla uygulama kategorisi (20) altında kavramların oluştuğu görülmektedir. Genel olarak kategorilerde yer alan kavramlarda, paydaş kategorisinde gönüllü öğrenciler (4), uygulama kategorisinde bilgilendirme toplantıları (9) ve araç kategorisinde ise web sayfası/internet (4) kavramları ön plana çıkmıştır.

Erasmus Programı hakkında bilgilendirme çalışmaları; daha önce program kapsamında yurt dışına gitmiş gelmiş olan öğrencilerin katılımı ile gerçekleştirilen toplantılar ve üniversitelerin web sayfası aracılığı ile yapılmaktadır. Bununla birlikte öğrencilerle bire bir görüşmeler, hazırlanan afişler ve duyurularla da daha çok öğrenciye ulaşma çalışmalarının yapıldığı anlaşılmaktadır.

Erasmus koordinatörleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen örnek alıntılara aşağıda yer verilmiştir:

*Gönderilen öğrenci sayısı az olduğu için öğrencilerle birebir ilgilenme ve süreci birlikte takip etme şansım oluyor.... Öğretim elemanlarımız ve fakülte ve bölüm koordinatörlerimiz için bilgilendirme toplantıları ve konferanslar düzenledik. Bu toplantı ve konferanslarda farklı üniversitelerden gelen öğretim elemanları da bize yardımcı oldu...[K3].*

*Erasmus Programı'nın bütün akademik birimler tarafından tanınmasına yönelik bilgilendirme toplantıları düzenlenmektedir. Bilgilendirme toplantıları hem kendi Dış İlişkiler Birimimiz hem de Ulusal Ajans yetkilileri tarafından gerçekleştirilmektedir. Bilgilendirme toplantıları dışında tanıtıcı materyallerle de öğrenciler bilgilendirilmektedir...[K4].*

*Web sayfası ile ve Fakülte, Enstitü ve Yüksek Okul Koordinatörlerinin bilgilendirme toplantıları, afiş... [K6].*

*Öğrencilere Üniversitemizde çeşitli yollardan (oryantasyon, Yaşam Kültürü dersi, web sayfası, Gençlik Topluluğu, Avrupa Gönüllü Gençleri vb aracılığı ile) bilgilendirme yapılmaktadır, ancak en etkili bilgilendirme kulaktan kulağa aktarımdır [K8].*

*Bilgilendirme konferansları, broşür, konferanslar, internet üzerinden ve ofiste birebir görüşmelerle bilgilendirmeler yapılmaktadır [K11].*

#### **4.2.2. Öğrencileri Erasmus Programı konusunda yönlendirmeye ilişkin bulgular**

AB Erasmus koordinatörlerinin öğrencileri yönlendirme konusundaki görüşleri kategorik içerik analizi ile incelenmiş ve elde edilen bulgular aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 4.86

*Koordinatörlerin Öğrencileri Yönlendirme Konusunda Görüşleri*

Metinler	Kategoriler				Σ
	Araç	Paydaş	Konu	Edinim/sonuç	
K1				2	2
K2			5		5
K3	1	2			3
K4	1	2		1	4
K5		2			2
K6	-	-	-	-	-
K7	1				1
K8	1	2			3
K9	1	2			3
K10	1	1			2
K11	5				5
Σ	11	11	5	3	30
<b>Kategoriler Altında Oluşan Kavramlar</b>					
Araç	Bilgilendirme toplantıları (3), ofiste birebir görüşmeler (2), Dokümanlar/ broşür (2), e posta/internet (2), deneyimli insanlarla görüşme (1), yol haritaları (1)				
Paydaş	Erasmus koordinatörleri (6), Erasmus Ofisi (3), Erasmus Asistanı (1), kısmi zamanlı öğrenciler (1)				
Konu	Başvuru (1), vize-pasaport başvurusu (1), uçak bileti (1), Ulaşım (1), İletişim (1)				
Edinim/sonuç	İş hayatı (1), kariyer (1), teşvik etme (1)				

Tablo 4.86’da öğrencileri yönlendirme boyutunda; 4 kategori altında toplam 30 kavram yer almaktadır. Kategoriler incelendiğinde ise en fazla araç (11) ve paydaş (11) kategorileri altında kavramların oluştuğu görülmektedir. Genel olarak kategorilerde yer alan kavramlarda, araç kategorisinde bilgilendirme (3), paydaş kategorisinde Erasmus koordinatörleri (6) kavramları ön plana çıkmıştır.

Öğrencilerin Erasmus Programı’na katılım sürecinde programın sağlayacağı katkının yanında izlenecek prosedür, pasaport, vize ve ulaşım konularında bilgilendirme toplantıları aracılığı ile Erasmus koordinatörleri tarafından yönlendirildiği anlaşılmaktadır. Aynı zamanda tam zamanlı asistanların ve yarı zamanlı öğrencilerin yönlendirme çalışmalarına katıldıkları görülmektedir.

Erasmus koordinatörleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen örnek alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

*Uluslararasılaşma açısından önemi ve iş hayatları ile kariyerlerindeki katkıları vurgulanarak yönlendirmeler yapılmaktadır [K1].*

*Öğrencilere gerekli yönlendirmeyi yapmaktadır. Başvuru, vize-pasaport başvurusu, uçak bileti konusunda, ulaşım, iletişim, vb. her yönde gerekli yönlendirmeleri yapmaktadır [K2].*

Öğrenciler gerek bilgilendirme toplantılarında gerekse ofisteki yüz yüze görüşmelerde Erasmus Programı'ndan faydalanmaları yönünde teşvik edilmekte ve yönlendirilmektedir. İkili anlaşması olmayan birimlerde öğrenim gören öğrencilerin bölüm Erasmus koordinatörleri ile görüşmeleri ve onları harekete geçirmeleri belirtilmektedir[K4].

Tam zamanlı Erasmus Asistanı görüşme saatleri belirlemiştir ve bu sürede destek vermektedir. Aynı zamanda öğrenciler e-posta aracılığı ile de sorularını sorabilmektedirler. Bununla birlikte kısmi zamanlı öğrenciler destek vermektedir[K8].

Programa katılacak adayların doğru yönlendirilmesi için yol haritaları hazırlanmıştır. İlgili birim koordinatörlerin de yardımıyla adayların bu yol haritalarında yer alan basamakları takip ederek hareketlilik faaliyetini gerçekleştirmelerine çalışılmaktadır[K10].

#### 4.2.3. Öğrencileri Erasmus Programı'na özendirmeye ilişkin bulgular

AB Erasmus koordinatörlerinin öğrencileri AB programlarına özendirme konusundaki görüşleri kategorik içerik analizi ile incelenmiş ve elde edilen bulgular aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 4.87

Koordinatörlerin Öğrencileri Özendirme Konusunda Görüşleri

Metinler	Kategoriler				Σ
	Paydaş	Araç	Kazanım	Olumsuzluk	
K1			1		1
K2	1	1			2
K3	1	1		1	3
K4	4	1	5	1	11
K5		1			1
K6	1	3			4
K7	1	1			2
K8	1	5			6
K9	2	2			4
K10	1	1		2	4
K11	1	1			2
Σ	<b>13</b>	<b>17</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>40</b>
Kategoriler Altında Oluşan Kavramlar					
Paydaş	Gidip dönen öğrenciler (8), okul Koordinatörleri (4), yurt dışına gitmiş öğretim elemanları (1)				
Araç	Bilgilendirme toplantıları (4), hibe (3), Öğrenci sunumları (2), yüz yüze görüşmeler (2), Web sayfası(1), Afiş / basılı materyaller (1), Uluslararası Öğrenci Topluluğu (1), Öğrenci İletişim ağı (1), konuşma kulüpleri (1), Sertifika / Sertifika töreni (1), maddi destek(1)				
Kazanım	Prestijli yönler(1), fırsat (1), iş bulma (1), diploma ekleri (1), yabancıdilleri (1), yabancı kültürler (1)				
Olumsuzluk	Endişe ve korku (4)				

Tablo 4.87’de öğrencileri özendirme boyutunda; 4 kategori altında toplam 40 kavram yer almaktadır. Kategoriler incelendiğinde ise en fazla Araç kategorisi (17) altında kavramların olduğu görülmektedir. Genel olarak kategorilerde yer alan kavramlarda, paydaş kategorisinde gidip dönen öğrenciler (8), Araç kategorisinde bilgilendirme toplantıları (4) ve olumsuzluk kategorisinde ise endişe ve korku (4) kavramları ön plana çıkmıştır.

Erasmus öğrenci öğrenim hareketliliğine katılacak olan öğrencileri programa özendirme sürecinde, daha önce program kapsamında yurt dışına gidip dönen öğrencilerin katılmış oldukları bilgilendirme toplantılarında programın prestijli yönlerinin vurgulandığı ve olası endişe ve korkuların aşılmasına çalışıldığı anlaşılmaktadır. Öğrencileri özendirme yollarından alışılmışın dışında, üniversitenin karşılıksız finansal destek sağlaması, konuşma kulüplerinin oluşturulması ve sertifika törenlerinin düzenlenmesi dikkati çekmektedir.

Erasmus koordinatörleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen örnek alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

*Prestijli yönleri açığa çıkartılarak özendirme yoluna gidilmektedir[K1].*

*Öğrencileri programa özendirmek için daha önce Erasmus kapsamında yurt dışına gitmiş öğretim elemanlarımızdan yardım aldık. Yaşanılanların anlatılması öğrencilerin bu programla ilgili tereddütlerinin azalmasını sağladı[K3].*

*Bilgilendirme toplantılarında ve yüz yüze görüşmelerde öğrencilerin endişeleri ve korkuları da konuşulmakta ve giderilmeye çalışılmaktadır. Program ile yurt dışına gidip gelen öğrenciler oryantasyon toplantılarında yer almakta ve sunumları ile tecrübelerini gidecek öğrencilere aktarmaktadırlar...[K4].*

*Tanıtım faaliyetlerinin yanı sıra basılı materyaller ve gidip dönen öğrencilerin faaliyetlerde rol almasıyla diğer öğrencilerin programa özendirilmesi sağlanmaya çalışılmaktadır[K7].*

*... Son olarak Erasmus Öğrenci İletişim ağı (Erasmus Student Network) üyeliklerinde destek verilmiştir. Gelen öğrencilerimizle konuşma kulüpleri kurulmakta ve öğrencilerimiz ile aralarında iletişim kurulması desteklenmektedir. Giden öğrenciler örnek gösterilmektedir. Sertifika töreni düzenleyerek öğrencilere sertifika verilmektedir[K8].*

*... Erasmus Programı'nı özendirici tedbirler alınmaktadır. Özellikle maddi olanaksızlıklar nedeniyle programa katılma yönünde çekinceleri olan öğrencilerimizin programdan yararlanmalarını özendirmek adına ve Türkiye'de tek örnek olmak üzere, Ankara*

Üniversitesi'nce öğrenim hareketliliğine katılacak tüm öğrencilere karşılıksız maddi destek sağlanmaktadır[K10].

#### 4.2.4. Programa katılacak olan öğrencilerin seçimine ilişkin bulgular

AB Erasmus koordinatörlerinin yurt dışına Erasmus kapsamında gidecek olan öğrencilerin seçimi konusundaki görüşleri kategorik içerik analizi ile incelenmiş ve elde edilen bulgular aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 4.88

*Koordinatörlerin Öğrencilerin Seçimi Konusundaki Görüşleri*

Metinler	Kategoriler			Σ
	Kriter	Araç	Yaklaşım	
K1	2	1		3
K2	1			1
K3	3	1		4
K4	6	6		12
K5	2			2
K6	2	1		3
K7	5		2	7
K8	2	2		4
K9	2			2
K10	3	1	3	7
K11	6	5		11
Σ	<b>34</b>	<b>17</b>	<b>5</b>	<b>56</b>
Kategoriler Altında Oluşan Kavramlar				
Kriter	Başarı seviyesi (6), Kurumsal kriterler (5), Ulusal Ajansın kriterler (5), seçim komisyonları (3), ilan edilen takvim (3), anlaşma (3), akademik birimler (3), kontenjanlar (2), gerekçeler (1), rektörlük oluru (1), uygunluk kontrolü (1), tercihler (1)			
Araç	Yabancı dil sınavı (5), Başvurular (5), web sitesi (3), ilan (2), birimlerin panoları (1), Erasmus Uygulama El Kitabı (1)			
Yaklaşım	Objektif (3), ciddi (1), şeffaf (1),			

Tablo 4.88'de öğrencilerin seçimi boyutunda; 3 kategori altında toplam 56 kavram yer almaktadır. Kategoriler incelendiğinde ise en fazla kriter kategorisi (34) altında kavramların oluştuğu görülmektedir. Genel olarak kategorilerde yer alan kavramlarda, kriter kategorisinde başarı seviyesi (6), araç kategorisinde yabancı dil sınavı (5) ve başvuru (5); ancak yaklaşım kategorisinde objektif (2) kavramları ön plana çıkmıştır.

Öğrenciler Erasmus Programı'na seçilirken öğrencilerde belli kriterler arandığı, özellikle öğrencinin başarı seviyesinin göz önünde bulundurulduğu, bunun yanında kurum kriterleri veya Ulusal Ajans kriterlerinin arandığı anlaşılmaktadır. Aynı zamanda yabancı dil sınavının ön plana çıktığı ve yapılan seçimin tarafsız ve şeffaf olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Erasmus uygulama el kitabının hazırlanmış olması yapılan



öğrenci seçimlerinin şeffaflığına işaret etmektedir. Buna ilave olarak seçim komisyonlarının oluşturulması, seçim sürecini daha güvenilir hâle getirmektedir.

Erasmus koordinatörleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen örnek alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

*Programa katılacak öğrencileri seçerken belirlediğimiz kriterleri kullandık. %50 Akademik not ortalaması %50 yabancı dil puanı olarak belirlediğimiz kriterler sonucunda seçilen öğrenciler başarılı sayıldılar. Fakat bu konuda öğrencileri sosyal boyutta ve kişilik boyutunda da değerlendirme şansımız olsaydı daha iyi olurdu diye düşünüyorum[K3].*

*... Başvuruda bulunmak isteyen bütün öğrencilerin başvuruları alınmakta, uygunluk kontrolü yapılmakta ve yabancı dil sınavına katılmaya hak kazanan ve kazanmayanlar gerekçeleri ile ilan edilmektedir. Öğrenci seçim komisyonu rektörlük oluru ile Dış İlişkiler Birimimizde görevli akademik personel tarafından gerçekleştirilmektedir[K4].*

*... Öğrenciler Kurum tarafından bu kadar ciddi bir elemeye maruz kalmayı eleştirse de Erasmus Programı'ndan faydalanmayı hedefleyen öğrencilerin başarı seviyelerini yüksek tutmalarını sağlaması ve yoğun talep arasından en iyilerin gidebilmesi açısından kesinlikle faydalı bir seçim prosedürü uygulanmaktadır[K7].*

*Seçim işlemi, önceden ilan edilen takvim ve ilkeler çerçevesinde ve Erasmus Uygulama El Kitabı hükümlerine göre gerçekleştirilmektedir. Seçimler, akademik birimlerimizde oluşturulan seçim komisyonları eliyle, tarafsız, şeffaf ve adil bir şekilde yürütülmektedir[K10].*

*Web üzerinden ilan edilen seçim takvimi ile kriterler belirtilmekte, daha sonra uygunluk kriterlerine göre öğrenciler belirlenmekte ve yabancı dil sınavına alınmaktadırlar...[K11].*

#### 4.2.5. Program sonrası öğrenci takibine ilişkin bulgular

Öğrencilerin takibi konusundaki koordinatör görüşleri kategorik içerik analizi ile incelenmiş ve elde edilen bulgular aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 4.89

*Koordinatörlerin Öğrencilerin Takibi Konusundaki Görüşleri*

Metinler	Kategoriler			Σ
	Araç	Öneri	Olumsuzluk	
K1				
K2	1			1
K3	1	1		2
K4	6			6
K5	2			2
K6	4			4
K7	4		1	5
K8	1			1
K9	1	1	1	3
K10	2			2
K11	1			1
Σ	23	2	2	27
<b>Kategoriler Altında Oluşan Kavramlar</b>				
Araç	e-posta (6), yazılı raporlar / belgeler (4), Toplantı/duyurular (2), anket (2), aileler (2), uzmanlarla iletişim (1), telefon (1), arkadaşlar (1), oryantasyon programı (1), Erasmus Kulübü (1), Erasmus aktiviteleri (1), yabancı Erasmus koordinatörleri (1)			
Öneri	Öğrencilerle ilgilenilme (1), etki ölçümü yapma (1)			
Olumsuzluk	Şikayet ve önerileri kanalı (1), isteksizlik (1)			

Tablo 4.89’da öğrencileri takip boyutunda; 3 kategori altında toplam 27 kavram yer almaktadır. Kategoriler incelendiğinde ise en fazla araç kategorisi (23) altında kavramların oluştuğu görülmektedir. Genel olarak kategorilerde yer alan kavramlarda, araç kategorisinde e-posta (6), ve yazılı belgeler (4) kavramları ön plana çıkmıştır.

Öğrencilerden geri bildirimlerin internet üzerinden e-posta aracılığı ve yazılı belgeler ile alındığı; ancak şikayetlerin veya önerilerin iletebileceği herhangi bir kanalın olmadığı, öğrencilerin geri bildirim konusunda isteksiz olmalarının olumsuz yansımalarının olduğu belirtilmektedir. Etkin geribildirim alabilmek için öğrencilerin Erasmus sürecinin başından sonuna kadar ilgi ile takip edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Erasmus koordinatörleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen örnek alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

*Yurt içinde ve Erasmus Programı kapsamında gittikleri yerde öğrencileri takip etmenin önemli olduğunu düşünüyorum. Gönderdiğimiz öğrenciler bize e-posta yoluyla ulaşabiliyor ve*

*biz de onlara ulaşabiliyoruz. Böyle bir hizmeti onlara sağlamamız öğrencilerin yurt dışında daha rahat olmalarını sağlıyor. Erasmus Programı'nın bir süreç olduğunu ve bu süreci tamamlayana kadar öğrencilerle ilgilenilmesi gerektiğini düşünüyorum[K3].*

*Başvuruda öğrencilerin iletişim bilgileri de alınmaktadır. Seçim sürecinde, toplantı duyurularında, yurt dışına çıktıklarında mail ortamında iletişim kurulmaktadır. Öğrenciler de birimizin mail adresini bilmekte ve paylaşmak istedikleri her konuda birimizle irtibat kurmaktadırlar. Öğrencilerle yurt dışında buldukları süre içerisinde irtibat sağlanmaktadır. Gerektiğinde aileleri de birimiz tarafından bilgilendirilmektedir[K4].*

*Değişim Programından yararlanan her öğrenciden rapor ve gerekli diğer belgeler (notlar vs) alınıp dosyalanmaktadır[K5].*

*E-posta ve telefon yolu ile gerektiğinde veliye veya arkadaşına haber bırakılarak iletişim sağlanıyor[K6].*

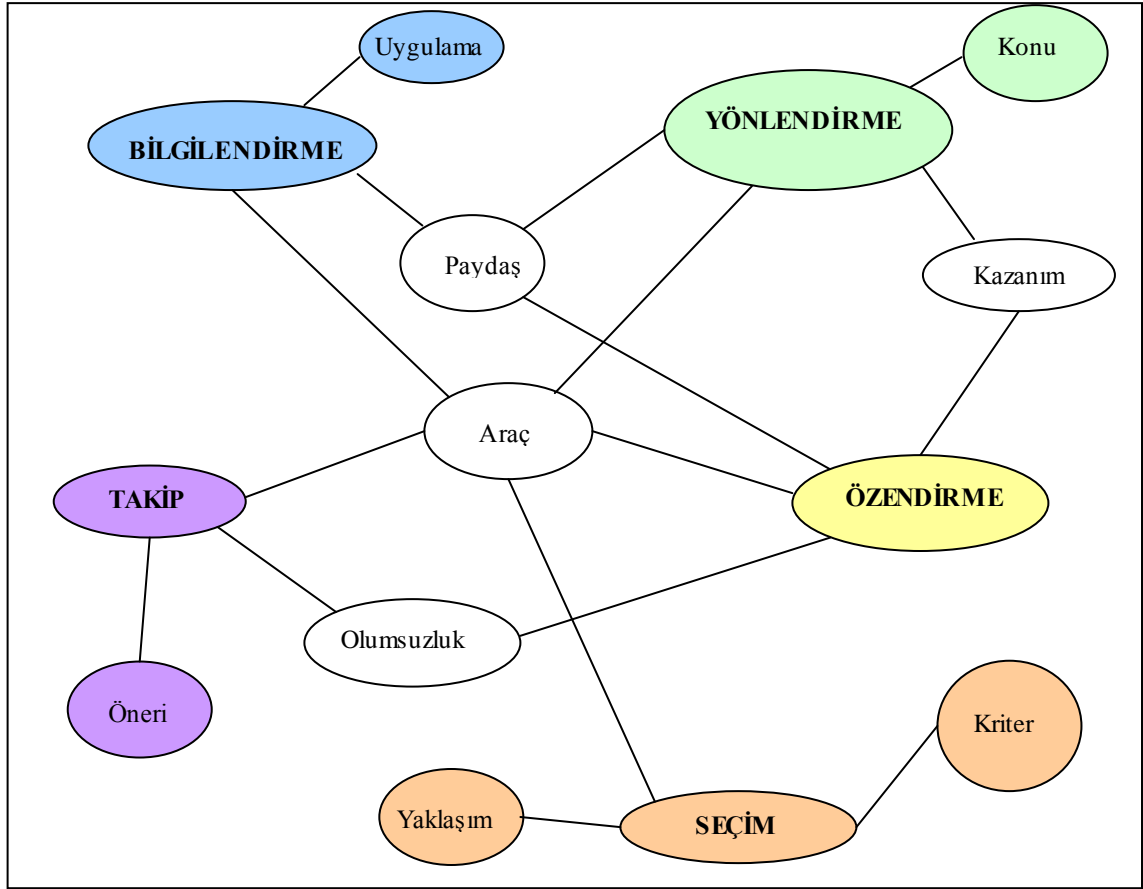
*Faaliyet sonrasında öğrencilerle kısa görüşmeler yapılmakta, görüşleri ve yazılı raporları alınmaktadır. Ayrıca dönen Erasmus öğrencileri yeni gidecek öğrencilere yardımcı olmak üzere oryantasyon programına katılmakta ya da Üniversitemiz Erasmus Kulübünde Erasmus aktivitelerine devam etmektedirler. Yine de ulusal anlamda dönen öğrencilerin şikayet ve önerilerini değerlendirecek bir yapılanma olmaması dikkat çekicidir[K7].*

*Öğrencilerden geri dönüşlerinde anket ile geribildirim alınması sürecin değerlendirilmesiyle ilgili olarak olumlu oluyor. Daha sonraki yıllarda da etki ölçümü yapılması uygun olur ancak öğrencilerin geri döndükten sonra hele bir süre geçtikten sonra geri bildirim konusunda istekleri olmuyor[K9].*

*Öğrencileri bilgilendirme, yönlendirme, özendirme, seçim ve takip temalarında oluşan alt kategoriler arasındaki ilişki Şekil 4.2'de ilişkisel olarak gösterilebilir*

Şekil 4.2

*Öğrencileri Bilgilendirme, Yönlendirme, Özendirme, Seçim ve Takip İlişkisi*



Şekil 4.2'ye göre paydaş olarak nitelendirilen alt kategorinin öğrencileri bilgilendirme, yönlendirme ve özendirme konularında ortak olduğu görülmektedir. Aynı şekilde araç alt kategorisinin; bilgilendirme, yönlendirme, özendirme, seçim ve takip konularının ortak kategorisi olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencileri takip ve özendirme konularında olumsuzluk alt kategorisinin ortak olduğu, yönlendirme ve özendirme konularının ortak alt kategorisinin ise kazanım olduğu görülmektedir.

#### **4.2.6. AB Erasmus koordinatörlüğü çalışma ortamına ilişkin bulgular**

AB Erasmus koordinatörlerinin çalışma ortamları konusundaki görüşleri kategorik içerik analizi ile incelenmiş ve elde edilen bulgular aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 4.90

*Koordinatörlerin Fiziksel Çalışma Ortamına İlişkin Görüşleri*

Metinler	Kategoriler			Σ
	Olumsuzluk	Donanım	Öneri	
K1		1		1
K2	5		1	6
K3	4		1	5
K4		5		5
K5		1		1
K6		1		1
K7	7	2	1	10
K8		2	1	3
K9	4			4
K10		3		3
K11		2		2
Σ	<b>20</b>	<b>17</b>	<b>4</b>	<b>41</b>
Kategoriler Altında Oluşan Kavramlar				
Olumsuzluk	Ofis yok (4), sorunlar (2), Eleman eksiği (2), yeterli destek alamama(2), kötüleşme(2), çalışma ortamını stresli (2), büro malzemesi kısıtlı (3), web sayfası bulunmaması (1), sadece değişim değil(1), kişisel çabalar(1)			
Donanım	Çalışma ortamı(7), ofis(5), mevcut şartlar(3)büro malzemeleri(2)			
Öneri	Destek verilmeli (2), her sene büyüme(1), şikayet/ öneri birimi(1)			

Tablo 4.90'da üniversiteye sağlanan fiziksel çalışma ortamı ve sunulan teknik destek hizmetler boyutunda; 3 kategori altında toplam 41 kavram yer almaktadır. Kategoriler incelendiğinde ise en fazla olumsuzluk kategorisi (20) altında kavramların olduğu görülmektedir. Genel olarak kategorilerde yer alan kavramlarda, olumsuzluk kategorisinde çalışma ofisi yok (4), donanım kategorisinde çalışma ortamı (7) ve öneri kategorisinde ise destek gerekli (2) kavramları ön plana çıkmıştır.

AB Erasmus koordinatörlerinin çalışma ortamları ve sunulan destek konusundaki görüşlerine göre, olumsuzluk ve sorunların ön plana çıktığı anlaşılmaktadır. Az sayıda katılımcının verilen destekten memnun olduğu, donanım olarak bazı eksikliklerin olduğu, eleman sayısının yetersiz olduğu, çalışmaların kişisel çabalarla yürütüldüğü hesaba katılacak olursa koordinatörlerin destek beklentilerinin kaçınılmaz olduğu anlaşılmaktadır.

Erasmus koordinatörleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen örnek alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

*Üniversitemiz Dış İlişkiler ofisimizdeki uzman arkadaşlarımıza sunulan fiziksel çalışma ortamı gün geçtikçe (üniversitemizdeki mevcut şartların kısıtlı olmasından dolayı) daha da kötüleşmektedir. İlk verilen çalışma ofisinde dört kişi görev yapabiliyorken, ofis gün geçtikçe küçülmüştür ve son haliyle sadece üç uzman arkadaşımız ofiste görev yapabilmektedir. Ayrıca*

*Erasmus kurum koordinatörü ve Dış ilişkiler koordinatörü için çalışma ofisimiz mevcut değildir...[K2].*

*Çalıştığım kurum yeni kurulan bir üniversite olduğu için birimde teknik konularda bazı sorunlar yaşadık (yazıcı olmaması, Erasmus için web-sitesi hazırlayacak eleman bulunmaması gibi). Eleman eksikliği olduğu için bütün işler tek bir kişi tarafından yapılıyor fakat bunlar ilerleyen zamanlarda çözülebilecek sorunlar[K3].*

*... Birimde 4 akademik ve bir idari personel görev yapmaktadır. Birimizin 4 odası, yeterli teknik ve büro malzemesi bulunmaktadır. Birimizin Kütüphane içerisinde olması öğrencilerin rahatça erişimi bakımından avantajlıdır. Teknik malzeme ve büro tefrişat yönünden oldukça iyi durumda sayılırız[K4].*

*... geniş bir çalışma alanına rağmen ofisin kübik olarak döşenmiş olması çalışma ortamını stresli ve daha az verimli hâle getirmektedir. Donanım anlamındaki yeterliliğe rağmen halihazırda ofisimiz web sayfası ile ilgilenen bir web admin bulunmaması giderilmesi beklenen bir sıkıntıdır[K7].*

*... Üniversitelerin organizasyon şemasında yer almayan bu ofisler ve çalışanları yeterli destek alamamaktadır. Ofislerin çalışma ortamı ve teknik destek tamamen kişisel çabalarla yürümektedir. Asıl yapılması gereken sadece sözde değil eylemde de uluslararasılaşmayı yapmaktır[K9].*

*Çalışma ortamımız ve sunulan teknik destek işlemler için yeterlidir. Zaten Erasmus Programı'nın bu amaçla Hareketliliğin Organizasyonu başlığı altında mevcut bir bütçesi vardır[K11].*

#### **4.2.7. Öğrencilerin Erasmus Programı'na yönelik ilgilerine ilişkin bulgular**

AB Erasmus koordinatörlerinin öğrencilerin Erasmus programına yönelik ilgilerine ilişkin görüşleri kategorik içerik analizi ile incelenmiş ve elde edilen bulgular aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 4.91

*Öğrencilerin Erasmus Programı'na Yönelik İlgilerine İlişkin Koordinatör Görüşleri*

Metinler	Kategoriler				Σ
	Zorluk	Olumlu	İstek/talep	Tutum	
K1	1			2	3
K2	2		1	1	4
K3			2	2	4
K4		2			2
K5		1		1	2
K6			1	1	2
K7	1	1			2
K8			2		2
K9				2	2
K10		2		1	3
K11	1		3		4
Σ	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>30</b>
<b>Kategoriler Altında Oluşan Kavramlar</b>					
Zorluk	Dil konusu (2), bürokrasi(2), bazı korkuları(1)				
Olumlu	Her yıl artan(3), memnum (1), süreyi uzatma talebi(1), başarılı öğrenciler(1)				
İstek/talep	Bölüm koordinatörleri daha bilgili olmalı(2), bilgilendirme toplantıları (1), danışmanlık hizmetleri (1), üniversitelerle anlaşmalar (1), geri bildirim(1), yaratıcı çalışmalar(1), daha pratik(1), hızlı olmalı(1)				
Tutum	Öğrencilerin ilgisi (5), İstekli (2), meraklı soru (1), bilinçli (1), tereddütleri az (1)				

Tablo 4.91'de öğrencilerin Erasmus Programı'na yönelik ilgileri ve istekleri boyutunda; 4 kategori altında toplam 30 kavram yer almaktadır. Kategoriler incelendiğinde ise en fazla tutum kategorisi (10) altında kavramların oluştuğu görülmektedir. Genel olarak kategorilerde yer alan kavramlarda, zorluk kategorisinde yabancı dil (2), olumlu kategorisinde her yıl artan (3), talep kategorisinde bölüm koordinatörleri daha bilgili olmalı (2) ve tutum kategorisinde öğrencilerin ilgisi (5) kavramları ön plana çıkmıştır.

AB Erasmus Programı'na karşı öğrencilerin her yıl artan katılımlarının yanında ilgili, istekli ve meraklı olmalarına rağmen, yabancı dil ve bürokratik işlemler konusunda bazı endişelerinin olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda ilgili Erasmus birim koordinatörlerinin öğrencilerin sorularını yanıtlayabilecek, danışmanlık yapabilecek düzeyde bilgili olmalarının, yapılacak toplantı veya yaratıcı çalışmalarla pratik öneriler getirilmesinin, öğrencilerin talepleri arasında olduğu ifade edilmektedir.

Erasmus koordinatörleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen örnek alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

*Meraklı sorular oluyor. İlgileri tatmin edici fakat yabancı dil donanımlarının yeterli olmamasından dolayı kısıtlarımız var[K1].*

*Öğrencilerin dil konusunda sıkıntıları söz konusu. Biraz da yurt dışında okuma konusunda bazı korkuları mevcut. Ancak genel anlamda Erasmus Programı'na yönelik pozitif yönde ilgileri mevcut. Öğrencilerle öğretim elemanlarını kıyaslayacak olursak öğretim elemanları bu konuda daha çekimser davranmaktadırlar[K2].*

*...öğrencilere bilgilendirme toplantıları yapıldı, danışmanlık hizmetleri verildi, ilk Erasmus öğrencileri gönderildi. İkinci dönem başvuruları açtığımızda öğrenciler daha da bilinçlenmiş ve tereddütleri azalmıştı. Programa daha fazla ilgi gösterildi[K3].*

*Öğrencilerimiz bürokrasiden oldukça şikayetçi olsalar da programdan oldukça memnun oldukları gözlenmektedir[K7].*

*Öğrencilerin geri bildirimleri bizlerin önünü açmakta ve yaratıcı çalışmalar yapmamıza olanak sağlamaktadır[K8].*

*Öğrencilerimizin programa ilgisi son derece yüksektir ve daha da yükselme eğilimindedir. Bu nedenle her geçen sene artan oranda başvuru alınmaktadır. Ayrıca programa katılan öğrencilerimiz, yurt dışında geçirecekleri süreyi uzatma talebi içerisindedir[K10].*

*Üniversitemizdeki bürokratik işlemlerin daha pratik ve hızlı olması, bölüm koordinatörlerinin daha bilgili ve ilgili olması yönünde istekleri mevcuttur[K11].*

#### **4.2.8. Erasmus öğrencilerine yönelik düzenlenen oryantasyona ilişkin bulgular**

AB Erasmus koordinatörlerinin programa katılacak öğrencilere verilen oryantasyon eğitimine ilişkin görüşleri kategorik içerik analizi ile incelenmiş ve elde edilen bulgular aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.



Tablo 4.92

*Öğrencilere Yönelik Düzenlenen Oryantasyon Hakkındaki Koordinatör Görüşler*

Metinler	Kategoriler			$\Sigma$
	Araç	Nitelik	Konular	
K1	1	2	2	5
K2	2	1	6	9
K3	1	2	3	6
K4	3	3	7	13
K5	5		1	6
K6	2			2
K7	2	1	4	7
K8	1	1		2
K9		2		2
K10	4			4
K11		2	3	5
$\Sigma$	<b>21</b>	<b>14</b>	<b>26</b>	<b>61</b>
Kategoriler Altında Oluşan Kavramlar				
Araç	Bilgilendirme(7), öğrencilerin sunumu(4), seminer/toplantı(4), birebir görüşme(3), birimler(1), yaygın öğretim metotları (1), internet(1)			
Nitelik	Sürekli eğitim(3), bireysel (3), planlı değil (2), belgeler(2), belli bir program(2), açık(1) interaktif (1)			
Konular	Yabancı dil(5), dikkat etmeleri gereken şeyler(4), yapmaları gereken hazırlıklar(2), gidiş(1), vize - pasaport (1), yurt dışında okuma(1), para birimi (1), ders seçimi(1), danışmanlık hizmeti(1), zorluklarla ilgili(1), sağlık(1), beslenme(1), bavul hazırlama(1), elçilikle irtibat(1), stresle başa çıkma(1), öfke kontrolü(1), iletişim becerilerini geliştirme(1), AB-Türkiye ilişkileri (1)			

Tablo 4.92’de öğrencilere yönelik oryantasyon etkinlikleri boyutunda; 3 kategori altında toplam 61 kavram yer almaktadır. Kategoriler incelendiğinde ise en fazla konular kategorisi (26) altında kavramların oluştuğu görülmektedir. Genel olarak kategorilerde yer alan kavramlarda, araç kategorisinde bilgilendirme (7), Nitelik kategorisinde eğitim (3) ve bireysel (3) kavramları, diğer taraftan konular kategorisinde ise yabancı dil (5) kavramları ön plana çıkmıştır.

AB Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programı kapsamında yurt dışına gidecek olan öğrencilere yönelik, daha önce programa katılmış olan öğrencilerin yer aldığı bilgilendirme toplantılarının yanında bire bir görüşme veya internet aracılığı ile eğitim verildiği anlaşılmaktadır. Oryantasyon konularının oldukça fazla çeşitlilik gösterdiği ifade edilmektedir. Yabancı dil ve genel dikkat edilmesi gereken konuların yanında pasaport, vize, bavul hazırlama, para birimi vs. detaylı konular üzerinde de öğrencilere eğitim verildiği görülmektedir.

Erasmus koordinatörleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen örnek alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

*Ofisimiz bu konuda öğrencilerimize bireysel bilgilendirmeler yapmaktadır. Yurt dışına gidiş, vize - pasaport işlemleri, yurt dışında okuma, para birimi ders seçimi vs. konularında bilgilendirme yapılmaktadır [K2].*

*Yurt dışına gidecek öğrencileri özellikle dil konusunda hazırlamak için Erasmus Ofisi'nde şahsen birebir danışmanlık hizmeti verdim. Fakat bu konuda daha da gelişmemiz gerektiğini ve bu çalışmaların düzenli bir şekilde verilmesi gerektiğini düşünüyorum[K3].*

*Genel bilgilendirme, stresle başa çıkma, öfke kontrolü, iletişim becerilerini geliştirme, AB-Türkiye ilişkileri gibi konularda seminerleri içeren bir program düzenlenmektedir[K7].*

*Oryantasyonun önemini 2004 yılında fark ederek ilk hayata geçiren Üniversite olma başarısını göstermiş bulunuyoruz. Bu bağlamda da Ulusal Ajans tarafından en başarılı uygulama örneği gösterilmiş olmanın gururunu yaşıyoruz. Yaygın öğretim metotları ile kurgulanmış bir eğitim verilmektedir[K8].*

*Öğrencilerimize yurt dışına gitmeden önce gerek kendi birimlerinin Erasmus koordinatörlerince gerekse koordinatörlüğümüzce oryantasyon toplantıları düzenlenmektedir. Ayrıca internet olanakları kullanılarak öğrencilerimize bilgi aktarımında bulunmaktadır[K10].*

#### **4.2.9. Öğrencilerin yurt dışı yaşantılarından yansıyan konulara ilişkin bulgular**

AB Erasmus koordinatörlerinin programa katılmış olan öğrencilerin yurt dışı yaşantısından yansıyan konulara ilişkin görüşleri kategorik içerik analizi ile incelenmiş ve elde edilen bulgular aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 4.93

*Öğrencilerin Yurt Dışı Yaşantısından Yansımalarına İlişkin Koordinatör Görüşleri*

Metinler	Kategoriler				Σ
	Bireysel	Akademik	Sosyo kültür	Fiziki şartlar	
K1	1				1
K2	3	2	1	3	9
K3	2		1		3
K4	1	1	3	1	6
K5	1				1
K6	1	1		1	3
K7	3				3
K8	2		1		3
K9		1			1
K10	3	2	1		6
K11	3		3		6
Σ	<b>20</b>	<b>7</b>	<b>10</b>	<b>5</b>	<b>42</b>
<b>Kategoriler Altında Oluşan Kavramlar</b>					
Bireysel	Olumlu izlenimler(7), uyum sağlama (4), tekrar yurt dışına çıkmak isteme (3), memnun (2), arkadaşlık kurma (1), oldukça mutlu (1), yaşama adapte olmama (1), aşırı rahatlık (1)				
Akademik	Akademik yaşam(2), öğretim elemanlarının ilgisi (1), geri bildirimler (1), ders seçimi ile ilgili sorunlar (1), akademik oryantasyonda zorluk (1) , öğrenci sayısındaki artış (1),				
Sosyo kültür	Farklı kültürleri tanıma (2), yabancı kültüre olumsuz bakış (2), kültür şoku / korkma /çekimsiz(2), AB ülkelerini algılama (1), farklı yemekleri tatma(1), AB ülkelerini gezebilme (1), sosyal yaşam(1)				
Fiziki şartlar	Fiziksel imkânlar (3), yurt imkânları açısından(1), yurt ile ilgili sorunlar(1)				

Tablo 4.93'te öğrencilerin yurt dışı yaşantısından yansımalar boyutunda; 4 kategori altında toplam 42 kavram yer almaktadır. Kategoriler incelendiğinde ise en fazla bireysel kategorisi (20) altında kavramların oluştuğu görülmektedir. Genel olarak kategorilerde yer alan kavramlarda, bireysel kategorisinde olumlu izlenimler (7), akademik kategorisinde akademik yaşam (2), sosyo-kültür kategorisinde farklı kültürleri tanıma ve fiziki şartlar kategorisinde ise fiziki imkânlar (3) kavramları ön plana çıkmıştır.

AB Erasmus Programı'na katılmış olan öğrencilerin olumlu izlenimler edindikleri ve programın bireysel gelişimlerine katkı sağladığı anlaşılmaktadır. Sosyo-kültürel etkileşim ve sunulan imkânların niteliğine bağlı olarak öğrencilerin memnuniyet düzeyleri yüksektir. Bunun yanında öğrencilerin özellikle programın başında bazı çekincelerinin olmasına rağmen, akademik yaşamlarına katkı sağladığı ve farklı kültürleri tanıma fırsatı buldukları görülmektedir.

Erasmus koordinatörleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen örnek alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

*Öğrenciler başlangıçta kültür şoku yaşıyorlar fakat alışma sürecinden sonra hayatlarından gayet memnun görünüyorlar. Uzaktan da olsa bu konuda öğrencilerimizi hep takip etmeye çalıştık ve onların uyum sağlamış olduğunu görmek bizi mutlu etti[K3].*

*Öğrencilerimiz yurt dışında çok iyi arkadaşlık kurmakta, farklı kültürleri tanımakta, farklı yemekleri tatmakta ve diğer AB ülkelerini gezebilmektedirler. Yani durağan değil bilakis tüm imkânları sonuna kadar değerlendirebilmektedirler[K4].*

*Genelde olumlu, ancak özellikle yurt ve ders seçimi ile ilgili sorunlar zaman zaman olabiliyor[K6].*

*Öğrenciler oldukça mutlu oldukları yurt dışı yaşantısından sonra Türkiye'deki yaşama adapte olmakta güçlük çekmektedirler. Çoğu farklı bir değişim programıyla tekrar yurt dışına çıkmak istemektedir[K7].*

*En fazla akademik oryantasyonda zorluk çekmektedirler[K9].*

*Yurt dışına çıkan öğrencilerimizin büyük bölümü gittikleri ülkelerdeki sosyal ve akademik yaşama başarıyla uyum sağlamaktadır. Bunu destekleyen en somut gösterge, öğrencilerimizin yurt dışında kalış sürelerini uzatma yönündeki istekleridir. Karşı üniversitelerin Erasmus birimlerinden aldığımız geri bildirimler de bu izlenimi destekler niteliktedir[K10].*

*Türklerin AB ülkelerindeki algıları hakkında öncelikle yorumlar gelmektedir. Çoğunlukla olumlu izlenimlerle geri dönmektedirler ancak birkaç tane katılımcı öğrencimiz yurt dışındaki kültürel uyum ve Türklere bakış açısı konusunda olumsuz düşüncede olduklarını ifade etmişlerdir. Örneğin İtalya'ya giden bir öğrencimiz, oradaki insanların aşırı rahat davranışlarının ve bu durumun kendisini rahatsız ettiğini ifade etmiştir[K11].*

#### **4.2.10. Program sonrası öğrencilerde gözlenen değişimlere ilişkin bulgular**

AB Erasmus koordinatörlerinin programa katılmış olan öğrencilerde gözlenen değişimlere ilişkin görüşleri kategorik içerik analizi ile incelenmiş ve elde edilen bulgular aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 4.94

*Öğrencilerde Gözlenen Değişimlere İlişkin Koordinatör Görüşleri.*

Metinler	Kategoriler				$\Sigma$
	Bireysel tutum	Akademik	Sosyal	Beklenti	
K1	2				2
K2					
K3	1	1	2	1	5
K4	3	3		1	7
K5	1	1			2
K6	2	4	1		7
K7	3	1		2	6
K8	2				2
K9	2	1	1		4
K10	2	1	2	2	7
K11	2	1	2		5
$\Sigma$	20	13	8	6	45
Kategoriler Altında Oluşan Kavramlar					
Bireysel tutum	Özgüven artışı(8), kendi ayakları üzerinde duran(3), medeni cesaretleri(2), farkındalık(1), olgunlaşma(1), ön yargıların yıkılması(1), kişilik gelişmesi(1), motivasyonları(1), algılar(1), ilgi alanları (1)				
Akademik	Değişik bakış açıları(5), çok büyük kazanımlar(3), ülkelere bakış açıları(2), yabancı dil(2), tecrübe(1)				
Sosyal	Daha sosyal(4), önemli bir deneyim(3),aktif (1)				
Beklenti	Tekrar yurt dışına çıkma (3), gelecekteki akademik(2), cesur plan(1)				

Tablo 4.94'te öğrencilerde gözlenen değişimler boyutunda; 4 kategori altında toplam 45 kavram yer almaktadır. Kategoriler incelendiğinde ise en fazla bireysel tutum kategorisi (20) altında kavramların oluştuğu görülmektedir. Genel olarak kategorilerde yer alan kavramlarda, bireysel tutum kategorisinde özgüven artışı (8), akademik kategorisinde farklı bakış açıları (5), sosyal kategorisinde daha sosyal (4) ve öneri kategorisinde ise tekrar yurt dışına çıkma (3) kavramları ön plana çıkmıştır.

AB Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programı'na katılmış olan öğrencilerin bireysel tutumlarının, akademik ve sosyal açıdan olumlu yönde etkilendiği anlaşılmaktadır. Öğrencilerin özgüvenlerinde artışa, kendi ayakları üzerinde duran, farkındalıkları artmış bireyler olmasına, programın katkı sağladığı görülmektedir. Akademik olarak hem yabancı dil alanında hem de kendi alanları ile ilgili olarak farklı açılardan bakabilen, tecrübeli, önemli kazanımlar elde etmiş öğrenciler olarak yurda döndükleri ve fırsat verildiği takdirde programa tekrar katılmaya istekli oldukları ifade edilmektedir.

Erasmus koordinatörleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen örnek alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

*Medeni cesaretleri ve özgüvenleri gayet yüksek olduklarını görebiliyoruz[K1].*

*Öğrencilerin daha sosyal ve aktif olduklarını gözlemliyorum. Ayrıca kendilerine daha çok güvendiklerini ve gelecekları için bu deneyimin yararlı olacağını düşündüklerini biliyorum[K3].*

*Kendine güvenen, daha sosyal, olaylara farklı yönlerden bakan ve değerlendiren, yabancı dil bilgisi gelişmiş ve dili korkmadan kullanabilen öğrenciler[K6].*

*Öğrenciler olgunlaşmakta ve kendilerine daha çok güvenmeye başlamaktadırlar. Çoğu kendi ayakları üzerinde durmak konusunda tecrübe edindiğinden geleceğe dair daha cesur planlar yapabilmektedirler[K7].*

*...sosyal ve akademik açıdan olumlu etkiler gözlenmektedir, kişilik gelişmesi de gözlenmekte, kendi ayakları üzerinde duran kişiler olmaktadır[K9].*

*...öğrencilerimizin tekrar yurt dışına gitme yönündeki motivasyonları artmaktadır. Bu durum, öğrencilerimizin gelecekteki akademik ve profesyonel yaşamlarına ilişkin planlarını etkilemektedir. Öğrencilerimiz için önemli bir deneyim olan Erasmus hareketliliği, öğrencilerimizin özgüvenlerine de katkı sağlamaktadır[K10].*

*Öncelikle sosyalleşme anlamında çok büyük kazanımlar elde ederek dönmektedirler, algılarının ve ilgi alanlarının çok genişlediği görülmekte ve bir daha yurt dışına gitme isteğiyle dönmektedirler[K11].*

#### **4.2.11. Erasmus Programı'nın öğretim programlarına etkisine ilişkin bulgular**

AB Erasmus koordinatörlerinin Erasmus Programı'nın öğretim programlarına etkisine ilişkin görüşleri kategorik içerik analizi ile incelenmiş ve elde edilen bulgular aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 4.95

*Erasmus Programı'nın Yerel Öğretim Programına Etkisine İlişkin Koordinatör Görüşleri*

Metinler	Kategoriler					Σ
	Program	Etkenler	Öğretim elemanı	Olumsuzluk	Nitelik	
K1	1				1	2
K2				1		1
K3	3	1	1			5
K4	6	3	1		3	13
K5	2	1				3
K6					2	2
K7	2	1				3
K8	1	1				2
K9	1					1
K10						
K11	3				2	5
Σ	<b>19</b>	<b>7</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>8</b>	<b>37</b>
<b>Kategoriler Altında Oluşan Kavramlar</b>						
Program uygulama	AKTS tanımı (7), müfredatın güncellenme (4), İngilizce verilen dersler(3), öğretim tekniklerini karşılaştırma(1),önceden görebilme(1), seçmeli ders sayısı artırılmakta(1), öğrenci merkezli bir sistem(1), entegrasyon1(1)					
Etkenler	AB programları(3), Bologna Süreci(3),edinilen tecrübeleri kullanarak (1)					
Öğretim elemanı	Öğretim elemanlarının kendilerini geliştirmesi(1), öğretmen merkezli eğitim-öğretim(1)					
Olumsuzluk	Hiçbir değişim yok (1)					
Nitelik	Hızlı(3), uluslararasılaştırma(1), farkındalık(1), yavaş(1), şeffaflık(1), esneklik(1)					

Tablo 4.95'te Erasmus programlarının öğretim programına yansımaları boyutunda; 5 kategori altında toplam 37 kavram yer almaktadır. Kategoriler incelendiğinde ise en fazla program uygulama kategorisi (19) altında kavramların oluştuğu görülmektedir. Genel olarak kategorilerde yer alan kavramlarda, program uygulama kategorisinde AKTS (7), etkenler kategorisinde AB programları (3), nitelik kategorisinde ise hızlı (3) kavramları ön plana çıkmıştır.

AB Erasmus programları, AKTS'nin titizlikle uygulanması, müfredatın güncellenmesi, yabancı dile daha çok ağırlık verilmesinin yanında, seçmeli derslerin artırılması gibi program geliştirme etkinliklerinin artmasına neden olmaktadır. Bologna süreci ile hızlı bir ivme kazanan değişim çalışmalarının öğrenciyi, öğretmeni ve kurumları harekete geçirdiği söylenebilir. Ancak katılımcılardan [K2]'nin AB programlarının kurumsal hiçbir değişime neden olmadığını ifade etmesi dikkati çekmektedir. Sonuç olarak, AB programlarının esnek, şeffaf ve hızlı bir şekilde kurumların programlarını etkilediği anlaşılmaktadır.

Erasmus koordinatörleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen örnek alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

*Farkındalık ve gözden geçirme süreçleri hızlanmaktadır[K1].*

*Bence hiçbir değişim sağlamamıştır[K2].*

*Erasmus kapsamında üniversitemize gelme ihtimali olan yabancı öğrenciler için İngilizce anlatılan dersler koymaya çalışıyoruz. Öğretim elemanlarımız da İngilizce konusunda kendilerini geliştirmeye çalışıyorlar. Ayrıca AKTS bilgi paketi uygulamasını da başlattık[K3].*

*... Bologna Süreci ile öğretmen merkezli eğitim-öğretim sisteminde çıkıp öğrenci merkezli bir sisteme geçilmektedir. Öğrenim süreci daha şeffaf hâle getirilmektedir. Böylece öğrenciler önceden hangi hafta hangi dersleri alacaklarını, dersin amacını, hedefini, programları ile ilişkisini ve öğrenim çıktısını önceden görebilmektedir. Program ile derslerin kredileri ders saatine göre değil derse ayrılan ve harcanan emeğe ve zamana göre belirlenmektedir (AKTS) [K4].*

*İlgili programlar edinilen tecrübeleri kullanarak müfredatlarını gözden geçirmeye, öğretim tekniklerini karşılaştırmaya çalışıyorlar[K5].*

*AB programları sayesinde Kurumumuz kredi transfer sistemi olarak ECTS sistemini kullanmaya başlamıştır. İngilizce verilen ders sayısı artmıştır[K7].*

*Programlarda seçmeli ders sayısı artırılmaktadır[K9].*

*Özellikle gelen öğrencilerin üniversiteye entegre edilmesi sürecinde gerek öğretim programlarında dil gerekse esneklik açısından değişimler gözlenmektedir. Gün geçtikçe öğretim programları yazılı olmasa da yenileşmeler olmaktadır. Yurt dışına giden öğrencilerin yanı sıra yurt dışından gelen öğrenciler de programlarda yenileşmelere neden olmaktadır[K11].*

#### **4.2.12. Öğrencilerin yurt dışında aldıkları derslerin tanınmasına ilişkin bulgular**

AB Erasmus koordinatörlerinin öğrencilerin yurt dışında aldıkları derslerin tanınmasına ilişkin görüşleri kategorik içerik analizi ile incelenmiş ve elde edilen bulgular aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.



Tablo 4.96

*Öğrencilerin Yurt Dışında Aldıkları Derslerin Tanınmasına İlişkin Koordinatör Görüşleri*

Metinler	Kategoriler				Σ
	Olumsuzluk	Araç/ Belge	Paydaş	Öneri	
K1	3				3
K2		2			2
K3			1	2	3
K4		4	1	1	6
K5		3			3
K6		2			2
K7		2			2
K8	5	1		2	8
K9		1			1
K10		5	1		6
K11	2	4			6
Σ	<b>10</b>	<b>24</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>42</b>
<b>Kategoriler Altında Oluşan Kavramlar</b>					
Olumsuzluk	Zorluklar(6), Avrupa'da aynı dili konuşmama(1), aynı ülkede farklı üniversitelerde(1), farklı sayıda ders alma(1), ECTS kriteri yok(1)				
Araç / Belge	Ders denkliği(9), akreditasyon(5), sorun yok(4), öğrenim anlaşmaları(2), transkript(2), diploma Eklerine(1), dersler ve krediler(1)				
Paydaş	Yönetim kurulu / komisyon(3)				
Öneri	Esneklik(2), eşitlikçi bir yaklaşım değil(1), başarılı olmaları (1), başarısız olan öğrencilerin(1)				

Tablo 4.96'da öğrencilerin yurt dışında aldıkları derslerin tanınması ve muafiyet boyutunda; 4 kategori altında toplam 41 kavram yer almaktadır. Kategoriler incelendiğinde ise en fazla belge kategorisi (24) altında kavramların oluştuğu görülmektedir. Genel olarak kategorilerde yer alan kavramlarda, olumsuzluk kategorisinde zorluklar (6), belge kategorisinde derslerin denkliği (9), paydaş kategorisinde yönetim kurulu (3), öneri kategorisinde ise esneklik (2) kavramları ön plana çıkmıştır.

Derslerin tanınması konusunda AB Erasmus Programı kapsamında yurt dışına giden öğrencilerin, AKTS kriterinin uygulanmamasından, yurt içi ve yurt dışındaki üniversitelerde derslerin farklı isimler altında ve farklı kredilerle okutulmasından ve derslerde takip edilen dilin farklı olmasından kaynaklanan zorluklar yaşadığı görülmektedir. Ancak öğrenim anlaşması, derslerin akreditasyonu ve denkliği konusu belgeye dayalı olarak, komisyonlar ve yönetim kurulları aracılığı ile gerçekleştirilen üniversitelerde sorun yaşanmadığı anlaşılmaktadır. Programların ve derslerin daha esnek olması, yaşanan sorunların çözümüne katkı sağlayacak öneri olarak ifade edilmiştir.

Erasmus koordinatörleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen örnek alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

*Zorluklar oluyor. Kredilerin eşdeğerliğini ve derslerin uygunluğunu sağlamada ciddi sıkıntılar ortaya çıkıyor[K1].*

*Bu konuda ilgili fakültenin komisyonu karar verecektir fakat muafiyet konusunda esnek olmanın ve birebir karşılık aramamanın faydalı olacağını düşünüyorum[K3].*

*Bu konuda herhangi bir sıkıntı yaşamamaktayız. Dersler karşılıkları yazılarak öğrencilerin transkript ve Diploma Eklerine yansıtılmaktadır[K5].*

*Bu süreç kurumumuzda sorunsuz olarak ilerlemektedir. Öğrencilerin yurt dışında aldıkları tüm derslere akademik tanınırlık sağlanmaktadır[K7].*

*Akreditasyon en büyük sorundur. Avrupa'da çıkmış bir program olmasına rağmen ne yazık ki Avrupa kendi içinde bile aynı dili konuşmamaktadır. Bir bölümden giden aynı sınıf iki öğrenci aynı ülkede farklı üniversitelerde farklı sayıda ders almakta ve zorlanmaktadır. Gelen öğrencilere sorulduğunda ECTS kriteri hakkında bir yükümlülükleri olmadığını belirtmektedirler. Bu eşitlikçi bir yaklaşımdır[K8].*

*... Dersler ve krediler, öğrenim döneminin ardından üniversitemize transfer edilmektedir. Öğrencinin karşı üniversiteden aldığı not dökümü paralelinde derslerin tanınması, ilgili akademik birimin yönetim kurulu kararı ile gerçekleştirilmekte ve öğrencinin üniversitemizdeki not dökümüne işlenmektedir. Bu şekilde yurt dışında alınmış olan krediler için tam tanınma sağlanmaktadır[K10].*

#### **4.2.13. Yabancı üniversitelerle yapılan işbirliğine ilişkin bulgular**

AB Erasmus koordinatörlerinin üniversitelerle yapılan işbirliğine ilişkin görüşleri kategorik içerik analizi ile incelenmiş ve elde edilen bulgular aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 4.97

*Yabancı Üniversitelerle Yapılan İşbirliğine İlişkin Koordinatör Görüşleri*

Metinler	Kategoriler					Σ
	Zorluk	Araç	Beklenti	Paydaş	Yansıma	
K1	2					2
K2	1		2		3	6
K3	1	1	1	1		4
K4	1	4	2	3	2	12
K5	2	1	1	1		5
K6		2	2			4
K7		2		1	2	5
K8		1			1	2
K9		1			1	2
K10		2	3	2	5	12
K11	2	2	2			6
Σ	9	16	13	8	14	60
<b>Kategoriler Altında Oluşan Kavramlar</b>						
Zorluk	İsteksizlik(6), prosedürler farklı(1), iş yoğunluğuna(1), dil sıkıntısı(1)					
Araç	İkili anlaşmalar(8), uluslararasılaşma / işbirliği(7), mailler(1)					
Beklenti	Mutlaka katkıda(6), kalite ön plana(2), ilk yıllarda kalite ikinci plana(1), program sayısında(1), bir hedef(1), stratejik planında(1), farkındalık(1)					
Paydaş	İşbirlikçi üniversiteler(4), akademik birimlerimiz(2), Erasmus Programı'nın(1), Bologna(1)					
Yansıma	Sürekli artış(5), iyi ilişkileri / paylaşım(4), değişim(2), bakış açısı(2), objektif değerlendirme(1)					

Tablo 4.97'de yabancı üniversitelerle yapılan işbirliği boyutunda; 5 kategori altında toplam 60 kavram yer almaktadır. Kategoriler incelendiğinde ise en fazla araç/belge kategorisi (16) altında kavramların oluştuğu görülmektedir. Genel olarak kategorilerde yer alan kavramlarda, zorluk kategorisinde isteksizlik (6), araç/belge kategorisinde ikili anlaşmalar (8), beklenti/görüş kategorisinde mutlaka katkı (6), paydaş kategorisinde işbirlikçi üniversiteler ve yansıma kategorisinde ise sürekli artış (5) kavramları ön plana çıkmıştır.

Üniversiteler AB ülkelerindeki üniversitelerle yapılan anlaşma çerçevesinde öğrenci veya personel değişimi yapmaktadır. Bazı üniversitelerin işbirliği konusunda isteksiz davrandığı anlaşılmaktadır. Buna karşılık küreselleşme ve aynı birlik çatısı altında yer alma, ortak menfaatler etrafında buluşmayı beraberinde getirmektedir. Bu sayede Bologna süreci paralelinde tecrübelerin paylaşılmasının sürekli değişime öncülük edeceği ve akademik anlamda üniversitelere ve bireylere mutlak katkı sağlayacağı ifade edilmektedir.

Erasmus koordinatörleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen örnek alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

*Bazı üniversitelerin isteksizliği ile karşılaşılıyor. Üzülüyoruz[K1].*

*Olumlu düşünüyorum. Özellikle bu tür programlar öğrenci ve öğretim elemanlarına vizyon geliştirme, kendi ülkesine ve dünyaya bakış açısından mutlaka katkıda bulunacaktır[K2].*

*İkili anlaşma konusunda yeni başlayan bir üniversite olarak gerçekten de zorluk yaşadık. Anlaşma yapabilecek üniversite bulmak konusunda çok çalıştık. Bu konuda AB Eğitim ve Gençlik Programları Başkanlığı özellikle yeni başlayan üniversitelere yardımcı olsa daha faydalı olur[K3].*

*Dil sıkıntısından dolayı programa katılan program sayısında istenilen düzeyde değiliz. Anlaşmaların yapılmasında birimlerdeki akademisyenlerin katkısı önemli ancak bu konuda da gerekli ilgiyi tüm birimlerden aynı oranda göremiyoruz[K5].*

*Yurt dışında çok sayıda üniversite ile anlaşmalar mevcut, aralarında önemli ve kaliteli anlaşmalar çok sayıda var, salt sayıya bakmak yeterli değil, kaliteye de önem vermek gerekiyor[K6].*

*...Bologna Sürecinin bir gereği olarak, üniversitelerin öğrencilerinin değişim programlarından artan oranda yararlanmaları gerekmektedir. Üniversitemiz, uluslararasılaşmayı bir hedef olarak benimsediğini stratejik planında açıkça ortaya koymuştur. Buna bağlı olarak yurt dışındaki paydaşlarımızın sayısı giderek artmakta, gerçekleştirilen değişim sayısı da paralel olarak yükselmektedir[K10].*

#### **4.2.14. AB programları ile ilgili güncel gelişmeleri takibe ilişkin bulgular**

AB Erasmus koordinatörlerinin güncel gelişmeleri takip durumlarına ilişkin görüşleri kategorik içerik analizi ile incelenmiş ve elde edilen bulgular aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 4.98

*Güncel Gelişmeler ile İlgili Yeni Bilgileri Takibe İlişkin Koordinatörler Görüşleri*

Metinler	Kategoriler				Σ
	Kaynak	Teknoloji	Araç	Paydaşlar	
K1		1		1	2
K2	1	1	1	1	4
K3		1			1
K4	3	2	3	2	10
K5		1		1	2
K6	1	1		2	4
K7		2		1	3
K8				2	2
K9		1		1	2
K10	1	1	2	3	7
K11		1	1	2	4
Σ	<b>6</b>	<b>12</b>	<b>7</b>	<b>16</b>	<b>41</b>
Kategoriler Altında Oluşan Kavramlar					
Kaynak	Basılı materyaller(2), 7 çerçeve programı(1), güncel teklif çağrıları(1), güncel konular(1), Bologna süreci(1)				
Teknoloji	Web sayfası(6), e-mail (4), Erasmusnet ağı(2)				
Araç	Toplantılar(6), uluslararası eğitim etkinlikleri(1)				
Paydaşlar	Ulusal Ajans(10), yurt dışındaki ortak üniversiteler(2), Avrupa Komisyonu(2), TÜBİTAK(1), Erasmus koordinatörlüğü(1)				

Tablo 4.98’de güncel gelişmeler ile ilgili yeni bilgileri takip boyutunda; 4 kategori altında toplam 41 kavram yer almaktadır. Kategoriler incelendiğinde ise en fazla paydaşlar kategorisi (16) altında kavramların oluştuğu görülmektedir. Genel olarak kategorilerde yer alan kavramlarda, kaynaklar kategorisinde basılı materyaller (2), teknoloji kategorisinde web sayfası (6), araç kategorisinde toplantılar (6) ve paydaşlar kategorisinde Ulusal Ajans (10) kavramları ön plana çıkmıştır.

Erasmus kurum koordinatörlerinin güncel gelişmeleri ve yenilikleri Ulusal Ajans’ın web sayfasından veya düzenlenen ulusal ve uluslararası toplantılarla takip etmeye çalıştıkları anlaşılmaktadır. Buna ilave olarak basılı materyaller, teklif çağrıları veya Bologna sürecinin güncel gelişmeleri takip etmede etkili olduğu görülmektedir. Yurt dışındaki ortak üniversitelerle yapılan işbirliği de koordinatörlerin bilgi edinim yollarından birisi olarak ifade edilmektedir.

Erasmus koordinatörleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen örnek alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

*Ulusal ajans vasıtasıyla e-mail yoluyla, yılda iki kez düzenlenen toplantılar yoluyla[K2].*

*Güncel gelişmeleri internet, mail ve toplantılarla takip etmekteyiz. Ulusal Ajans yılda iki kez bahar ve güz toplantıları olmak üzere ülkemizin farklı üniversitelerinde toplantılar, TÜBİTAK da 7. çerçeve programı ile ilgili toplantılar düzenlemektedir. Ayrıca mail ortamında güncel teklif çağruları ve konular üniversitelere bildirilmektedir[K4].*

*Ulusal Ajans sayfası, Bologna süreci, AB sayfası ve yurt dışındaki partner üniversitelerimizden[K6].*

*Erasmusnet ağı, -Ulusal Ajans web sayfası, -Executive Agency web sayfası[K7].*

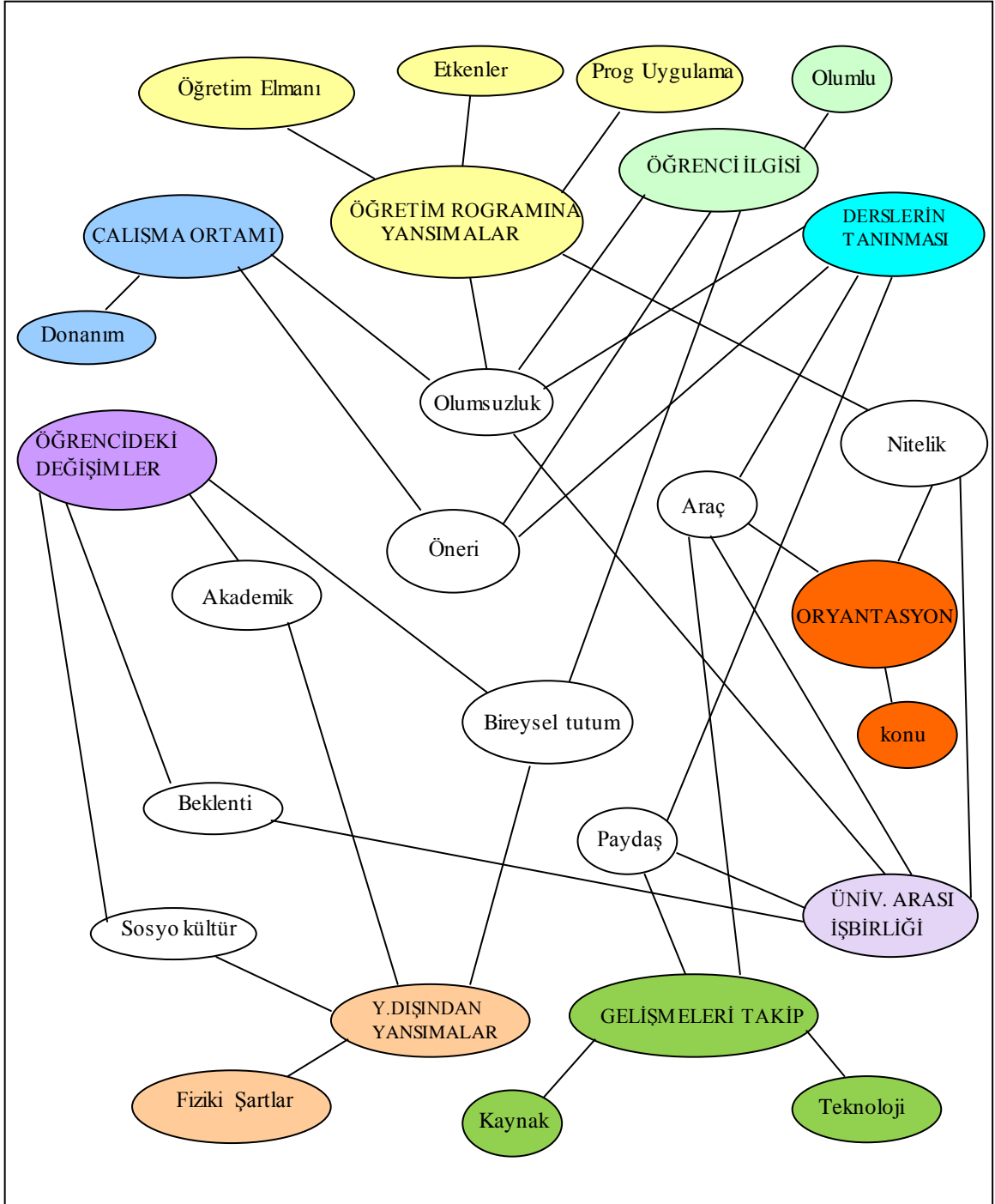
*... yurt içindeki ve dışındaki üniversitelerin Erasmus koordinatörlükleriyle iletişim içerisinde bulunmaktadır. Bunlara ek olarak, yılda birkaç kez uluslararası eğitim etkinliklerinde yer alınmaktadır[K10].*

*Ulusal Ajans ve diğer üniversitelerle Erasmusnet adlı bir web grubumuz bulunmaktadır. Bunun dışında Ulusal ajansın yapmış olduğu toplantıları takip etmekteyiz[K11].*

Koordinatörlerin çalışma ortamı, öğrencilere sunulan oryantasyon eğitimi, öğrencilerin yurt dışındaki yaşantılarından yansımalar, öğrencilerde gözlenen değişimler, Erasmus Programı'nın eğitim programına yansımaları, derslerin tanınması, üniversiteler arası işbirliği, koordinatörlerin güncel konuları takip ve Erasmus Programı hakkındaki genel önerilerine ilişkin temalarda oluşan alt kategoriler arasındaki ilişki aşağıdaki şekilde ilişkişel olarak gösterilebilir (Şekil 4.3).

Şekil 4.3

Temalar ve Alt Kategoriler Arasındaki İlişki



Şekil 4.3'e göre çalışma ortamı, öğretim programına yansımalar, öğrencilerin ilgisi, derslerin tanınması ve üniversiteler arası işbirliği konularında olumsuzluklar ile ilgili ifadelerin yer aldığı görülmektedir. Öğrencilerdeki değişimler ve yurt dışı öğrenci yaşantısından yansımaların sosyo-kültürel boyutta olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerdeki değişimler ve yurt dışındaki yaşantısından yansımaların akademik konularda olduğu görülmektedir. Bireysel tutum alt kategorisi ile ilgili olan konuların,

öğrencilerin ilgisi, yurt dışından yansımalar ve öğrencilerde gözlenen değişimler alanlarında olduğu anlaşılmaktadır. Çalışma ortamı, öğrencilerin ilgisi ve derslerin tanınması konuları hakkında öneriler getirildiği görülmektedir. Koordinatörler, derslerin tanınması ve üniversiteler arası işbirliği ve gelişmeleri takip konularında paydaşların önemli olduğunu ifade etmiştir. Öğretim programlarına yansımaların, oryantasyon programlarının ve üniversiteler arası işbirliğinin niteliği konusunda vurgular yer almaktadır. Derslerin tanınması, oryantasyon, üniversiteler arası işbirliği ve gelişmeleri takip konularında ilgili araçların işe koşulduğu anlaşılmaktadır. Aynı zamanda, yurt dışındaki fiziki şartlara ait kavramların yer aldığı, koordinatörlerin gelişmeleri teknolojik kaynaklardan ağırlıklı olarak takip ettikleri görülmektedir.



## V. BÖLÜM

### SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde “AB Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programı’nın CIPP (Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün) Modeline göre Değerlendirilmesi”ne ilişkin olarak, 730 öğrenciye uygulanan anketten elde edilen verilerin istatistiksel analizinden ve 11 Erasmus Koordinatörünün görüşlerinin içerik analizinden elde edilen sonuçlara ve getirilen önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1. Nicel Bulgulara Ait Sonuçlar

Bu bölümde nicel yolla öğrencilerin görüşlerinin analizinden elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

##### 5.1.1. Bağımsız Değişkenlere Ait Sonuçlar

1- Araştırma bulgularına göre, AB Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programı’na bayan öğrenciler, erkek öğrencilere göre daha fazla katılım sağlamıştır.

2- Örneklem grubuna alınan 15 üniversiteden en çok katılım sağlayan Yıldız Teknik Üniversitesi öğrencileri olmuştur.

3- Teknik programlara kayıtlı öğrencilerin, sosyal ve eğitim alanında öğrenim görmekte olan öğrencilerden daha çok sayıda Erasmus Programı’na katılım yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır.

4- Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunu 3. ve 4. sınıfta okuyan öğrenciler oluşturmaktadır.

5- AB Erasmus Programı’na katılan öğrenci sayıları son yıllarda önceki yıllara göre artış göstermiştir.

- 6-** Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunun annesi ilköğretim mezunudur.
- 7-**Örnekleme grubunda yer alan öğrencilerin çoğunluğunun babası üniversite mezunudur.
- 8-** Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunun aile geliri 1.000 TL ile 2.000 TL arasındadır.
- 9-** Çalışma grubunda bulunan öğrencilerin çoğunluğu AB Erasmus öğrenci öğrenim hareketliliği kapsamında Almanya'ya gitmiştir.
- 10-** Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun yurt dışına öğrenim görmek üzere bir dönemliğine (6 aya kadar) gittiği sonucuna ulaşılmıştır.
- 11-** Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunun yurt dışında okuduğu derslerin Türkiye'de tanınması sürecinde sorun yaşamadığı; ancak 180 öğrencinin ise yurt dışında okuduğu derslerden en az birinin Türkiye'de tanınmadığı bulgusu elde edilmiştir.
- 12-** Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir kısmı, yurt dışında Erasmus Programı'na katılımından dolayı yurt içinde devam etmediği dönemki derslerin muafiyeti sürecinde sorun yaşamamış ancak 247 öğrenci devam etmediği dönemde yer alan derslerin tamamından muaf olamamıştır.
- 13-** Programa katılan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu yabancı dil hazırlık okumuştur.
- 14-** Öğrencilerin bildiği yabancı dillere göre dağılımları incelendiğinde öğrencilerin çoğunluğunun yabancı dil olarak İngilizce bildiği bulgusuna ulaşılmıştır.
- 15-** Erasmus Programı'na katılmadan önce yapılan yabancı dil sınavına öğrencilerin büyük bir çoğunluğu İngilizce'den girmiştir. Ancak 19 öğrenci herhangi bir yabancı dil sınavına girmemiştir.
- 16-** Araştırma kapsamındaki öğrencilerin çoğunluğu, Erasmus Programı'na katılmadan önce Türkiye'de herhangi bir oryantasyon eğitimi almamıştır.
- 17-** Araştırma kapsamındaki öğrencilerden 300'ü, yurt dışında herhangi bir oryantasyon eğitimi almamıştır.
- 18-** Erasmus Programı'na katılan öğrenciler gittikleri ülkede çoğunlukla İngilizce eğitim almıştır. Programa seçim sürecinde 618 öğrencinin yabancı dil olarak

İngilizce'den sınava girmiş olmasına rağmen İngilizce eğitim alanların sayısı ise 488'dir.

**19-** Öğrencilerin yaklaşık olarak yarısı AB Erasmus Programı kapsamında gittikleri ülkede dersleri takipte zorluk çekmiştir.

**20-** Örneklemeye alınan öğrencilerin Erasmus Programı'na katılmalarını etkileyen faktörlerin başında bireysel ilgileri gelmektedir.

**21-** Öğrencilerin çoğunluğuna Ulusal Ajans tarafından sağlanan hibenin zamanında ödendiği bulgusuna ulaşılmıştır.

**22-** Örneklemeye alınan 625 öğrenci, Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programı'nı eğitim-öğretim, sosyo-kültürel ve gezi faaliyetinin birlikte yer aldığı kapsamlı bir program olarak görmektedir.

### **5.1.2. AB Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programı'na İlişkin Sonuçlar**

#### **5.1.2.1. Öğrencilerin AB Erasmus Programı'na ilişkin görüşlerine göre sonuçlar**

AB Erasmus Programı'nı değerlendirmeye yönelik hazırlanan ölçeğin ilk boyutunda 7 madde yer almaktadır. Öğrencilerin, bu boyutta yer alan maddelere ilişkin vermiş olduğu cevaplar tek tek analiz edilmiş ve şu sonuçlara ulaşılmıştır.

a- Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin çoğunluğu devam ettikleri üniversite birimleri tarafından Erasmus Programı ile ilgili yeterli bilgilendirme yapılmadığını ifade etmiştir.

b- AB Erasmus Programı kapsamında yurt dışına gönderilen öğrencilere Ulusal Ajans tarafından sağlanan finansal desteğin yeterli olmadığı sonucu elde edilmiştir.

c- Çalışma grubundaki öğrencilerden büyük bir çoğunluğunda AB Erasmus Programı'na katıldıktan sonra özgüven artışı olduğu bulgulanmıştır.

d- Öğrencilerin çoğunluğunun Türkiye'de tanınma sürecinde zorluk yaşamadığı ancak bazı öğrencilerin derslerin tanınma sürecinde sorun yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır.

e- Araştırmaya katılan öğrencilerden büyük bir çoğunluğu program sonrası istihdam sürecinde AB Erasmus Programı'na katılmann bir avantaj olacağını düşünmektedir.

f- Öğrencilerin çoğunluğu AB Erasmus programlarının ülkeler ve üniversiteler arası işbirliğini artırdığını düşünmektedir.

g- Araştırmaya katılan öğrencilerin neredeyse tamamının programdan memnun kaldıkları ve programı diğer öğrencilere önerdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

#### **5.1.2.2. Öğrencilerin gittikleri okulun niteliğine ilişkin görüşlerine göre sonuçlar**

AB Erasmus Programı'nı değerlendirmeye yönelik hazırlanan ölçeğin ikinci boyutunda 7 madde yer almaktadır. Öğrencilerin, bu boyutta yer alan maddelere ilişkin vermiş olduğu cevaplar tek tek analiz edilmiş ve şu sonuçlara ulaşılmıştır.

a- Öğrencilerin yurt dışında öğrenim gördüğü sınıftaki öğrenci sayısının eğitim-öğretim için uygun olduğu görülmüştür.

b- Örnekleme alınan öğrencilerin yüzde 90'ı gittikleri üniversitenin fiziki koşullarını eğitim öğretim için uygun bulmaktadır.

c- Öğrencilerin çoğunluğu için gidilen okulun teknik donanımı yeterlidir.

d- Örnekleme alınan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu öğrenim için gittikleri ülkenin barınma koşullarının uygun olduğunu belirtmiştir. Ancak 111 öğrenci barınma koşulları konusunda olumsuz görüş bildirmiştir.

e- Öğrencilerin çoğunluğu gittikleri ülkede devam ettikleri okulun güvenliğini yeterli bulmuştur.

f- Öğrenci öğrenim hareketliliği kapsamında yurt dışına giden öğrencilere sağlanan sağlık hizmetinin niteliğine ilişkin olarak öğrencilerin büyük bir çoğunluğu sağlanan hizmetin yeterli olduğuna dair görüş bildirmiştir.

g- Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun kaldıkları yerden üniversiteye ulaşımında zorluk yaşamadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

### **5.1.2.3. Öğrencilerin AB Erasmus Programı kapsamında yer alan öğretim programına ilişkin görüşlerine göre sonuçlar**

AB Erasmus Programı'nı değerlendirmeye yönelik hazırlanan ölçeğin üçüncü boyutunda yer alan öğretim programında 33 madde ve 4 alt bölüm yer almaktadır. Bu bölümde yer alan 4 alt boyut CIPP modelinin alt boyutları olan Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün alt boyutlarıdır. Bu alt boyutların toplamı olan öğretim programı (CIPP) boyutu ayrıca ele alınmış ve bağımsız değişkenlerle analize tabi tutulmuştur.

Öğretim programının alt boyutları ve toplamına ilişkin istatistiksel hesaplamalar ve analizler sonunda ulaşılan sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

#### **5.1.2.3.1. Öğretim programı bağlam boyutuna ilişkin sonuçlar**

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin, AB Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programı kapsamında uygulanan öğretim programının bağlam boyutuna ilişkin görüşlerine göre;

- a- Derslerin kesinlikle AKTS tanımına uygun işlendiği,
- b- Derslere ayrılan sürenin yeterli olduğu,
- c- Programda yer alan derslerin birbirini tamamlar nitelikte olduğu,
- d- Ders hedeflerinin açık ve anlaşılır olduğu,
- e- Programda yer alan derslerin diğer derslerin kolay anlaşılmasını sağladığı bulgusuna ulaşılmıştır.

#### **5.1.2.3.2. Öğretim programı girdi boyutuna ilişkin sonuçlar**

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin, AB Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programı kapsamında uygulanan öğretim programının girdi boyutuna ilişkin görüşlerine göre;

- a- Yurt dışındaki üniversitede görev yapan öğretim elemanları, dersler için belirtilen süreye uygun olarak derslere girmiştir.
- b- Yurt dışındaki üniversitede görev yapan öğretim elemanlarının konu ile ilgili ilke ve kavramlara hakimiyeti oldukça tatmin edici düzeydedir.
- c- Programda yer alan derslerin planları iyi düzenlenmiştir.

- d- Yurt dışındaki üniversitede görev yapan öğretim elemanları, öğretim araç ve gereçlerini yeterli düzeyde kullanma becerisine sahiptir.
- e- Yurt dışındaki üniversitede görev yapan öğretim elemanları, öğrencileri değerlendirmede tarafsız davranmışlardır.
- f- Programda yer alan derslerin içeriği net bir şekilde tanımlanmıştır.
- g- Programda yer alan derslerde yeterli düzeyde kuramsal bilgiler mevcuttur.
- h- Programda yer alan dersler için ileri öğretim materyalleri hazırlanmıştır.
- i- Derslerde kullanılan kitaplar, öğrencilerin ilgisini çekecek niteliktedir.
- j- Ders konuları ile dersin kazanımları tutarlıdır.

#### **5.1.2.3.3. Öğretim programı süreç boyutuna ilişkin sonuçlar**

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin, AB Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programı kapsamında uygulanan öğretim programının süreç boyutuna ilişkin görüşlerine göre;

- a- Derslerde yeni öğretim yöntemleri kullanılmıştır.
- b- Derslerde, bireysel yapılan etkinliklere yer verilmiştir.
- c- Derslerde uygulanan etkinlikler ilgi çekicidir.
- d- Derslerde işbirlikli etkinliklere yer verilmiştir.
- e- Derslerde aktif öğrenme etkinlikleri uygulanmıştır.
- f- Derslerde uygulamalı etkinliklere yer verilmiştir.
- g- Ders etkinlikleri öğrenci odaklıdır.
- h- Ders süreci devamlı olarak değerlendirilmiştir.

#### **5.1.2.3.4. Öğretim programı ürün boyutuna ilişkin sonuçlar**

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin, AB Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programı kapsamında uygulanan öğretim programının ürün boyutuna ilişkin görüşlerine göre;

- a- Araştırma çalışmalarını işlenen konularla ilgilidir.

- b- Ödevler öğrencilerin ilgi duyduğu konulardan oluşmuştur.
- c- Dersler öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini geliştirmiştir.
- d- Dersler, öğrencilerin problem çözme becerisini geliştirmiştir.
- e- Dersler, öğrencilerin bilgiyi kullanma becerisini geliştirmiştir.
- f- Derslerde uygulanan değerlendirme teknikleri dersin kazanımlarına uygundur.
- g- Başarıyı ölçmede sınavların yanı sıra ders içi ve ders dışı çalışmalar dikkate alınmıştır.
- h- Dersler, öğrencilerin bilişsel hazırbulunuşluk (ön bilgi) düzeyine uygundur.
- i- Öğrencilerin derslerde yer alan kuramsal konuları tam olarak öğrenmede eksikleri vardır.
- j- Öğrenciler dersler sonunda, hedeflenen kazanımlara sahip olmuştur.

#### **5.1.2.3.5. CIPP (Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün) boyutuna ilişkin sonuçlar**

Bu bölümde 4 alt boyutta CIPP olarak adlandırılan, Bağlam (Context), Girdi (Input), Süreç (Process) ve Ürün (Product) boyutlarının ortalaması AB Erasmus Programı'na ilişkin öğrenci puanları bağımsız değişkenlerle istatistiksel analize tabi tutulmuştur. AB Erasmus öğretim programı olarak ele alınan CIPP boyutunda yer alan 730 öğrencinin ortalama puanı 3,8366'dır. Bu ortalama puana göre öğrenciler öğretim programında yer alan maddelere "Katılıyorum" düzeyinde görüş bildirmiştir. Elde edilen bulgulara göre ulaşılan sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin öğretim programına ilişkin puanları cinsiyete göre farklılık göstermemektedir.

2. Öğrencilerin öğretim programına ilişkin puanları, devam ettikleri üniversiteye göre değişmektedir. Çukurova, Hacettepe ve Dokuz Eylül Üniversitelerinden programa katılan öğrencilerin programın sürecine ilişkin puanlarının yüksek olduğu ancak Sakarya, Yıldız Teknik ve Akdeniz Üniversitelerinden katılanların ise öğretim programı konusunda endişelerinin olduğu, beklentilerinin tam olarak karşılanmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

3. Öğrencilerin öğretim programına ilişkin puanlarında, devam ettikleri bölüme göre farklılık yoktur.

4. Öğrencilerin devam ettikleri sınıfa göre öğretim programına ilişkin puanları, istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmamaktadır.

5. 2005-2006 ve 2006-2007 dönemlerinde yurt dışına giden öğrencilerin puanları, daha sonraki yıllarda programa katılan öğrencilerin puanlarından anlamlı derecede yüksektir. İlk yıllardan itibaren; özellikle 2005-2006 eğitim-öğretim yılından başlayarak öğrencilerin beklentilerinin karşılandığı, programdan daha çok memnun oldukları anlaşılmaktadır.

6. Öğrencilerin annelerinin eğitim seviyesi yükseldikçe öğretim programına ilişkin puanları da artmaktadır. Bu durumda öğrencilerin annelerin eğitim seviyesi ile Erasmus Programı kapsamında uygulanan öğretim programı puanları doğru orantılıdır.

7. Öğrencilerin babalarının eğitim durumları, öğretim puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmamaktadır.

8. Öğrencilerin aile gelirleri öğretim programına ilişkin puanlarını etkilememektedir.

9. Öğrencilerin gittikleri ülkeye göre öğretim puanları farklılaşmaktadır. Romanya, Malta, Slovenya ve Letonya'ya giden öğrenciler diğer ülkelere gidenlere göre öğretim programını olumsuz bulmuşlardır. AB ülkelerinde sunulan eğitim imkânları öğrencilerin öğretim programına ilişkin puanlarında önemli etki yapmaktadır.

10. Daha uzun süre yurt dışında kalan öğrenciler, daha az süre gidenlere göre eğitim açısından daha verimli zaman geçirmektedirler. AB Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programı kapsamında yurt dışında daha uzun süreli öğrenim görmek öğrencilere olumlu katkı sağlamaktadır.

11. AB Erasmus öğrenci hareketliliği kapsamında uygulanan öğretim programı sürecinde aldıkları bütün dersleri tanınanlar programa daha olumlu bakmaktadır. Bazı öğrencilerin derslerinin tanınmadığı ve bunun bir sorun olarak algılandığı anlaşılmıştır.

12. Yurt içinde devam edemediği dönemde yer alan derslerden muaf olamayan öğrenciler sorun yaşamışlardır ve bu durum öğretim programına ilişkin görüşlerini olumsuz etkilemiştir.



**13.** Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu yabancı dil hazırlık okumuştur. Öğretim programına ilişkin hazırlık okuyan öğrencilerle okumayanların değerlendirmeleri farklılık göstermemektedir.

**14.** Öğrencilerin yabancı dil seviyesi yükseldikçe öğrencilerin Erasmus Programı kapsamında uygulanan öğretim programına ilişkin puanları da artmaktadır.

**15.** Öğrencilerin AB Erasmus Programı'na katılmadan önce seçim sürecinde sınava girdikleri yabancı dile göre öğretim programına ilişkin puanları istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmamaktadır.

**16.** Yurt içinde verilen oryantasyon eğitimi öğrencilerin programın öğretim programına ilişkin puanlarını anlamlı derecede etkilememektedir. Araştırmaya katılan 730 öğrenciden 429'u Erasmus Programı öncesi hiçbir oryantasyon eğitimi almamıştır.

**17.** Erasmus Programı'na katılmak için yurt dışına giden öğrencilerden, yurt dışında yabancı dil ve akademik alan konularında oryantasyon eğitimi verilen öğrenciler ile oryantasyon eğitimi almayanlar arasında, oryantasyon eğitimi alanlar lehine anlamlı fark vardır. Araştırma kapsamında yer alan 730 öğrenciden 300'ü yurt dışında hiçbir oryantasyon eğitimi almamış, kendi gayreti ile gittiği ülkeye uyum sağlamak zorunda kalmıştır.

**18.** Öğrencilerin öğretim programına ilişkin puanları, yurt dışında aldıkları eğitimin dili CIPP puanlarında anlamlı farklılığa neden olmaktadır. Yaygın olarak konuşulan İngilizce, Almanca ve Fransızca dillerinde eğitim alanların AB Erasmus kapsamında uygulanan öğretim programına ilişkin olumlu görüş bildirdikleri ve bu boyuta ilişkin puanlarının daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

**19.** Yurt dışındaki dersleri dil açısından takip etme durumlarına göre zorluk çekmeyen öğrencilerin öğretim programına ilişkin puanları, zorluk çeken öğrencilerin puanlarına göre anlamlı derecede yüksektir. Bu bağlamda Erasmus Programı'na katılacak öğrencilerin yurt dışında alacakları dersleri zorlanmadan takip edebilecekleri yabancı dil bilgisi ile donanmış olmalarının, yurt dışındaki öğrenimleri için son derece önemli olduğu sonucu elde edilmiştir.

**20.** Üniversitelerin AB programları bölüm koordinatörlükleri ve ilgili birimleri, öğrencilerin öğretim puanlarını etkileyen anlamlı bir faktör değildir.

21. Öğrencilerin Ulusal Ajans'tan almış oldukları hibenin zamanında ödenme durumuna göre, AB programı öğretim programına ilişkin puanları istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmamaktadır.

22. Öğrencilerin öğretim programına ilişkin puanları, AB Erasmus Programı'nı algılama durumlarına göre, istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmaktadır. AB Erasmus Programı'nı eğitim-öğretim faaliyeti, sosyo-kültürel etkinlik ve gezi programı olarak hepsini içine alan kapsamlı bir program olarak görenlerin öğretim puanları anlamlı derecede daha yüksektir.

#### **5.1.2.4. AB Erasmus Programı yabancı dil boyutuna ilişkin sonuçlar**

Yabancı dil boyutuna ilişkin öğrencilerin vermiş olduğu cevaplardan elde edilen puanların ortalamasının ( $\bar{x}=4,1027$ ) "Katılıyorum" düzeyinde olduğu görülmüştür. Buna ilave olarak öğrencilerin bu boyutta yer alan maddelere ilişkin vermiş olduğu cevaplar tek tek analiz edilmiş ve şu sonuçlara ulaşılmıştır.

a- Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun programa katıldıktan sonra yabancı dil konuşma düzeyinde olumlu yönde gelişme olmuştur.

b- Örneklemeye alınan öğrencilerden büyük bir çoğunluğunun, yabancı dilde dinlediğini anlama becerisinde yükselme olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

c- Örneklemeye alınan öğrencilerde yabancı dilde yazma becerisinde olumlu yönde değişim olmuştur.

d- Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin yabancı dilde okuduğunu anlama becerisinde yükselme olduğu bulgulanmıştır.

Öğrencilerin yabancı dil açısından gelişim kaydettikleri boyutun sırayla en çok dinlediğini anlama, konuşma, okuduğunu anlama ve yazma becerilerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

#### **5.1.2.5. AB Erasmus Programı sosyo-kültürel boyuta ilişkin sonuçlar**

Sosyo-kültürel boyuta ilişkin öğrencilerin vermiş olduğu cevaplardan elde edilen puanların ortalamasının ( $\bar{x}=3,6353$ ) "Katılıyorum" düzeyinde olduğu görülmüştür. Buna ilave olarak öğrencilerin bu boyutta yer alan maddelere ilişkin vermiş olduğu cevaplar tek tek analiz edilmiş ve şu sonuçlara ulaşılmıştır.

a- Çalışma grubunda bulunan öğrencilerin üzerinde, AB Erasmus Programı kapsamında gittiği ülkenin kültürünü yansıtan basılı yayınların (kitap, dergi, gazete vb.) kültürel açıdan olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

b- Örnekleme alınan öğrenciler, AB Erasmus Programı kapsamında gittiği ülkenin kültürünü yansıtan medya programlarının (radyo, televizyon vb.) olumlu kültürel katkısı konusunda kararsız olduklarını belirtmişlerdir.

c- Araştırma örnekleminde yer alan öğrencilerin çoğunluğu AB Erasmus Programı kapsamında gittiği ülkenin aile yaşantısının, olumlu sosyo-kültürel katkısı konusunda kararsız olduklarını ifade etmiştir.

d- Çalışma grubunda bulunan öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun AB Erasmus Programı kapsamında gittiği ülkede, vatandaşlar ile arkadaşlık kurma konusunda zorluk yaşamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

e- Araştırmaya katılan öğrencilerin AB Erasmus Programı kapsamında gittiği okulda gerçekleştirilen sosyal faaliyetlerden sosyal açıdan olumlu yönde etkilendiği bulgulanmıştır.

## **5.2. Nitel Sonuçlar**

### **5.2.1. Öğrencileri bilgilendirmeye ilişkin sonuçlar**

Erasmus Programı hakkında bilgilendirme çalışmaları; daha önce program kapsamında yurt dışına gitmiş gelmiş olan öğrencilerin katılımı ile gerçekleştirilen toplantılar ve üniversitelerin web sayfası aracılığı ile yapılmaktadır. Bunun birlikte öğrencilerle bire bir görüşmeler, hazırlanan afişler ve duyurularla da daha çok öğrenciye ulaşma çalışmalarının yapıldığı anlaşılmaktadır.

### **5.2.2. Öğrencileri yönlendirmeye ilişkin sonuçlar**

Öğrencilere Erasmus Programı'na katılım sürecinde programın sağlayacağı katkının yanında izlenecek prosedür, pasaport, vize ve ulaşım konularında Erasmus koordinatörlerinin bilgilendirme toplantıları aracılığı ile yönlendirme yapıldığı anlaşılmaktadır. Aynı zamanda tam zamanlı asistanların ve yarı zamanlı öğrencilerin yönlendirme çalışmalarına katıldıkları anlaşılmaktadır.

### **5.2.3. Öğrencileri Erasmus Programı'na özendirmeye ilişkin sonuçlar**

Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programı'na katılacak olan öğrencilere, daha önce program kapsamında yurt dışına gidip dönen öğrencilerin katılmış oldukları bilgilendirme toplantılarında programın prestijli yönleri vurgulanarak olası endişe ve korkuların aşılması yönünde özendirme yapıldığı anlaşılmaktadır. Öğrencileri özendirme yollarından alışılmışın dışında, üniversitenin karşılıksız finansal destek sağlaması, konuşma kulüplerinin oluşturulması ve sertifika törenlerinin düzenlenmesi bulgusuna ulaşılmıştır.

### **5.2.4. Programa katılacak olan öğrencilerin seçimine ilişkin sonuçlar**

Öğrenciler Erasmus Programı'na seçilirken belli kriterler arandığı, özellikle öğrencinin başarı seviyesinin göz önünde bulundurulduğu, bunun yanında kurum kriterleri veya Ulusal Ajans kriterlerinin arandığı anlaşılmaktadır. Aynı zamanda yabancı dil sınavının ön plana çıktığı ve yapılan seçimin tarafsız ve şeffaf olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Erasmus uygulama el kitabının hazırlanmış olması yapılan öğrenci seçimlerinin şeffaflığına işaret etmektedir. Buna ilave olarak seçim komisyonlarının oluşturulması, seçim sürecini daha güvenilir hâle getirmektedir.

### **5.2.5. Yurt içinde-yurt dışında faaliyet sonrası öğrenci takibine ilişkin sonuçlar**

Öğrencilerden geri bildirimlerin internet üzerinden e-posta aracılığı ve yazılı belgeler ile yapıldığı ancak şikayetlerin veya önerilerin iletilebileceği herhangi bir kanalın olmadığı, öğrencilerin geri bildirim konusunda isteksiz olmalarının olumsuz yansımalarının olduğu belirtilmektedir. Etkin geribildirim alabilmek için öğrencilerin Erasmus sürecinin başından sonuna kadar ilgi ile takip edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

### **5.2.6. AB Erasmus koordinatörlüğü çalışma ortamına ilişkin sonuçlar**

AB Erasmus koordinatörlerinin çalışma ortamları ve sunulan destek konusunda olumsuzluk ve sorunların ön plana çıktığı anlaşılmaktadır. Az sayıda katılımcının verilen destekten memnun olduğu, donanım olarak bazı eksikliklerin olduğu, eleman

sayısının yetersiz olduğu, çalışmaların kişisel çabalarla yürütüldüğü hesaba katılacak olursa koordinatörlerin destek beklentilerinin kaçınılmaz olduğu anlaşılmaktadır.

### **5.2.7. Öğrencilerin Erasmus Programı'na yönelik ilgilerine ilişkin sonuçlar**

AB Erasmus Programı'na karşı öğrencilerin her yıl artan katılımlarının yanında ilgili, istekli ve meraklı olmalarına rağmen, yabancı dil ve bürokratik işlemler konusunda bazı endişelerinin olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda ilgili Erasmus birim koordinatörlerinin öğrencilerin sorularını yanıtlayabilecek, danışmanlık yapabilecek düzeyde bilgili olmalarının, yapılacak toplantı veya yaratıcı çalışmalarla pratik öneriler getirilmesinin öğrencilerin talepleri arasında olduğu ifade edilmektedir.

### **5.2.8. Yurt dışına gidecek öğrencilere yönelik oryantasyona ilişkin sonuçlar**

AB Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programı kapsamında yurt dışına gidecek olan öğrencilere yönelik, daha önce programa katılmış olan öğrencilerin yer aldığı bilgilendirme toplantılarının yanında bire bir görüşme veya internet aracılığı ile eğitim verildiği anlaşılmaktadır. Oryantasyon konusunun oldukça fazla çeşitlilik gösterdiği ifade edilmektedir. Yabancı dil ve genel dikkat edilmesi gereken konuların yanında pasaport, vize, bavul hazırlama, para birimi vs. detaylı konular üzerinde de öğrencilere eğitim verildiği görülmektedir.

### **5.2.9. Öğrencilerin yurt dışı yaşantısından yansımalarına ilişkin sonuçlar**

AB Erasmus Programı'na katılmış olan öğrencilerin olumlu izlenimler edindikleri ve programın bireysel gelişimlerine katkı sağladığı anlaşılmaktadır. Sosyo-kültürel etkileşim ve sunulan imkânların niteliğine bağlı olarak öğrencilerin memnuniyet düzeyleri yüksektir. Bunun yanında öğrencilerin, özellikle programın başında bazı çekincelerinin olmasına rağmen akademik yaşamlarına katkı sağladığı ve farklı kültürleri tanıma fırsatı buldukları görülmektedir.

### **5.2.10. Öğrencilerde gözlenen değişimlere ilişkin sonuçlar**

AB Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programı'na katılmış olan öğrencilerin bireysel gelişimlerinin kişilik, akademik ve sosyal açıdan olumlu yönde etkilendiği anlaşılmaktadır. Öğrencilerin özgüvenlerinde artışa, kendi ayakları üzerinde

duran, farkındalıkları artmış bireyler olmasına programın katkı sağladığı görülmektedir. Akademik olarak hem yabancı dil alanında hem de kendi alanları ile ilgili olarak farklı açılardan bakabilen, tecrübeli, önemli kazanımlar elde etmiş öğrenciler olarak yurda döndükleri ve fırsat verildiği takdirde programa tekrar katılmaya istekli oldukları ifade edilmektedir.

#### **5.2.11. AB Erasmus Programı'nın öğretim programlarına etkisine ilişkin sonuçlar**

AB Erasmus Programı AKTS'nin titizlikle uygulanması, müfredatın güncellenmesi, yabancı dile daha çok ağırlık verilmesinin yanında seçmeli derslerin artırılması gibi program geliştirme etkinliklerinin artmasına neden olmaktadır. Bologna süreci ile hızlı bir ivme kazanan değişim çalışmalarının öğrenciyi, öğretmeni ve kurumları harekete geçirdiği söylenebilir. Ancak katılımcılardan [K2]'nin AB programlarının kurumsal hiçbir değişime neden olmadığını ifade etmesi dikkati çekmektedir. Sonuç olarak, AB programlarının esnek, şeffaf ve hızlı bir şekilde kurumların programlarını etkilediği anlaşılmaktadır.

#### **5.2.12. Öğrencilerin yurt dışında aldıkları derslerin tanınmasına ilişkin sonuçlar**

Derslerin tanınması konusunda AB Erasmus Programı kapsamında yurt dışına giden öğrencilerin AKTS kriterinin uygulanmamasından, yurt içi ve yurt dışındaki üniversitelerde derslerin farklı isimler altında ve farklı kredilerle okutulmasından ve derslerde takip edilen dilin farklı olmasından kaynaklanan zorluklar yaşandığı görülmektedir. Ancak öğrenim anlaşması, derslerin akreditasyonu ve denkliği konusu belgeye dayalı olarak, komisyonlar ve yönetim kurulları aracılığı ile gerçekleştirilen üniversitelerde sorun yaşanmadığı anlaşılmaktadır. Programların ve derslerin daha esnek olmasının yaşanan sorunların çözümüne katkı sağlayacak öneri olduğu ifade edilmiştir.

#### **5.2.13. Yabancı üniversitelerle yapılan işbirliğine ilişkin sonuçlar**

Üniversiteler AB ülkelerindeki üniversitelerle yapılan anlaşma çerçevesinde öğrenci veya personel değişimi yapmaktadır. Bazı üniversitelerin işbirliği konusunda isteksiz davrandığı anlaşılmaktadır. Buna karşılık olarak küreselleşme ve aynı birlik

çatısı altında yer alma, ortak menfaatler etrafında buluşmayı beraberinde getirmektedir. Bu sayede Bologna süreci paralelinde tecrübelerin paylaşılmasının sürekli değişime öncülük edeceği ve akademik anlamda üniversitelere ve bireylere mutlak katkı sağlayacağı ifade edilmektedir. Yaşanan bazı olumsuzluklara rağmen, araştırmaya katılan öğrencilerin neredeyse tamamının programdan memnun kaldıkları ve diğer öğrencilere kesinlikle önerdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

#### **5.2.14. AB Programları ile ilgili güncel gelişmeleri takibe ilişkin sonuçlar**

Erasmus kurum koordinatörlerinin güncel gelişmeleri ve yenilikleri Ulusal Ajans'ın web sayfasından veya düzenlenen ulusal ve uluslararası toplantılarla takip etmeye çalıştıkları anlaşılmaktadır. Buna ilave olarak basılı materyaller, teklif çağrıları veya Bologna sürecinin güncel gelişmeleri takip etmede etkili olduğu görülmektedir. Yurt dışındaki ortak üniversitelerle yapılan işbirliği de koordinatörlerin bilgi edinim yollarından birisi olarak ifade edilmektedir.

### **5.3. Öğrenci ve Koordinatör Görüşlerinin Karşılaştırmalı Sonuçları**

#### **5.3.1. Öğrencileri bilgilendirme, yönlendirme ve özendirme konularında karşılaştırmalı sonuçlar**

Koordinatörlerin görüşlerine göre, Erasmus Programı hakkında öğrencileri bilgilendirme, yönlendirme ve özendirme çalışmaları; daha önce program kapsamında yurt dışına gitmiş gelmiş olan öğrencilerin katılımı ile gerçekleştirilen toplantılar ve üniversitelerin web sayfası aracılığı ile yapılmaktadır. Öğrencilere Erasmus Programı'na katılım sürecinde programın sağlayacağı katkının yanında izlenecek prosedür, pasaport, vize ve ulaşım konularında yönlendirme yapıldığı, programın prestijli yönleri vurgulanarak sertifika törenlerinin düzenlendiği ve öğrencilere bazı üniversiteler tarafından finansal destek sağlanarak özendirme yapıldığı anlaşılmaktadır.

Ancak araştırma kapsamına alınan öğrencilerin çoğunluğu devam ettikleri üniversite birimleri tarafından Erasmus Programı ile ilgili yeterli bilgilendirme yapılmadığını ifade etmiştir. Buna ilave olarak öğrenciler, Erasmus Programı'na katılmalarını etkileyen faktörlerin başında bireysel ilgi ve çabalarının geldiğini belirtmiştir. Bu durumda üniversite birimlerinin bilgilendirme, yönlendirme ve özendirme çalışmalarının yetersiz olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan

öğrencilerin çoğunluğunun aile gelirinin 1.000 TL ile 2.000 TL arasında olduğu, Erasmus Programı kapsamında yurt dışına gönderilen öğrencilere Ulusal Ajans tarafından sağlanan finansal desteğin yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

### **5.3.2. Erasmus Programı'na katılacak olan öğrencilerin seçimi konusunda karşılaştırmalı sonuçlar**

Koordinatörlerin görüşlerine göre, öğrenciler Erasmus Programı'na seçilirken belli kriterler arandığı özellikle öğrencinin başarı seviyesinin göz önünde bulundurulduğu, bunun yanında kurum kriterleri veya Ulusal Ajans kriterlerinin arandığı anlaşılmaktadır. Aynı zamanda yabancı dil sınavının ön plana çıktığı ve yapılan seçimlerin komisyonlar aracılığı ile gerçekleştirildiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Erasmus Programı'na katılmadan önce yapılan yabancı dil sınavına öğrencilerin büyük bir çoğunluğu İngilizce'den girmiş ve yabancı dil hazırlık okumuştur. Ancak 19 öğrenci, Ulusal Ajans'ın ölçütlerinde yabancı dil bilgisi olmasına rağmen herhangi bir yabancı dil sınavına girmemiştir. Buna ilave olarak Erasmus Programı'na katılan öğrenciler gittikleri ülkede çoğunlukla İngilizce eğitim almıştır. Programa seçim sürecinde 618 öğrencinin yabancı dil olarak İngilizceden sınava girmiş olmasına rağmen İngilizce eğitim alanların sayısı ise 488'dir. Yaklaşık olarak öğrencilerin dörtte biri seçim sınavına İngilizceden katılmış ancak, yurt dışında İngilizce dışında başka bir dilde eğitim almıştır.

### **5.3.3. Öğrencilerin Erasmus Programına yönelik ilgileri konusunda karşılaştırmalı sonuçlar**

Öğrencilerden elde edilen verilere ve koordinatörlerin görüşlerine göre, AB Erasmus Programı'na öğrencilerin her yıl artan katılımlarının olduğu bulgulanmıştır. Bunun yanında öğrencilerin ilgili, istekli ve meraklı olmalarına rağmen yabancı dil ve bürokratik işlemler konusunda bazı endişelerinin olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda ilgili Erasmus birim koordinatörlerinin öğrencilerin sorularını yanıtlayabilecek ve danışmanlık yapabilecek düzeyde bilgili olmalarının, öğrencilerin talepleri arasında olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.



#### **5.3.4. Yurt dışına gidecek öğrencilere yönelik oryantasyon konusunda karşılaştırmalı sonuçlar**

Koordinatörlerin görüşlerine göre, AB Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programı kapsamında yurt dışına gidecek olan öğrencilere yönelik, daha önce programa katılmış olan öğrencilerin yer aldığı bilgilendirme toplantılarının yanında bire bir görüşme veya internet aracılığı ile eğitim verildiği anlaşılmaktadır. Yabancı dil ve genel dikkat edilmesi gereken konularının yanında pasaport, vize, bavul hazırlama, para birimi gibi detaylı konular üzerinde de öğrencilere eğitim verildiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin CIPP boyutuna ilişkin puanları, yurt içinde oryantasyon eğitimi alma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmamaktadır. Araştırma kapsamındaki 730 öğrenciden 429'u Erasmus Programı'na katılmadan önce Türkiye'de herhangi bir oryantasyon eğitimi almamıştır. Yurt içinde az sayıda ve sınırlı oryantasyon eğitimi öğrencilerin öğretim puanlarını etkilememiştir. Ancak yurt dışında yabancı dil çoğunlukta olmak üzere, akademik alan ve genel bilgilendirme konularında yurt içine göre daha fazla oryantasyon eğitimi verilmiştir. Öğrencilerin CIPP boyutuna ilişkin puanları, yurt dışında oryantasyon eğitimi alma durumuna göre istatistiksel olarak yabancı dil oryantasyon eğitimi alanlar lehine anlamlı farklılık oluşturmaktadır.

#### **5.3.5. Öğrencilerin yurt dışı yaşantısı ile ilgili yansımalar konusunda karşılaştırmalı sonuçlar**

Koordinatörlerin görüşlerine göre, AB Erasmus Programı'na katılmış olan öğrencilerin olumlu izlenimler edindikleri ve programın bireysel gelişimlerine katkı sağladığı anlaşılmaktadır. Sosyo-kültürel etkileşim ve sunulan imkânların niteliğine bağlı olarak öğrencilerin memnuniyet düzeyleri yüksektir. Buna ilave olarak öğrencilerden elde edilen verilere göre, öğrencilerin büyük bir çoğunluğu öğrenim gördüğü okulun fiziki şartlarını, donanımını ve sınıftaki öğrenci sayısını eğitim-öğretim için uygun bulmuştur. Aynı zamanda barınma koşullarını, okulun güvenliğini, ulaşım imkânlarının ve sağlık hizmetinin niteliğini yeterli bulmuştur. Diğer taraftan öğrencilerin öğretim programına ilişkin puanları, yurt dışında aldıkları eğitimin diline göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmaktadır. Yaygın olarak konuşulan dillerin dışında öğrenim görenler ve yetersiz düzeyde yabancı dil bilgisi olan öğrencilerin yurt dışında almış oldukları dersleri takipte yabancı dil açısından zorluk çektikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

### **5.3.6. Öğrencilerde gözlenen değişimler konusunda karşılaştırmalı sonuçlar**

Öğrencilerden elde edilen veriler ve koordinatörlerin görüşlerine göre, AB Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programı'na katılmış olan öğrencilerin bireysel tutumlarının, akademik ve sosyal açıdan olumlu yönde etkilendiği, öğrencilerin özgüvenlerinde artışa, kendi ayakları üzerinde duran, farkındalıkları artmış bireyler olmasına programın katkı sağladığı görülmektedir. Televizyon programlarının ve aile yaşantılarının etkisinin sınırlı olmasına rağmen basılı yayınların olumlu etki yaptığı ve öğrencilerin yabancılarla kolay arkadaşlık kurdukları anlaşılmaktadır. Aynı zamanda çoğu öğrencinin, Erasmus Programı'na katılmanın program sonrası istihdam sürecinde bir avantaj olacağını düşündüğü bulgusuna ulaşılmıştır.

### **5.3.7. AB Erasmus Programlarının öğretim programlarına etkileri konusunda karşılaştırmalı sonuçlar**

Koordinatörlerin görüşlerine göre, Türkiye'de AKTS'ye uygun müfredatları güncelleme, yabancı dile daha çok ağırlık verilmesinin yanında seçmeli derslerin artırılması gibi program geliştirme etkinlikleri artmaktadır. Bologna süreci ile hızlı bir ivme kazanan değişim çalışmalarının öğrenciyi, öğretmeni ve kurumları harekete geçirdiği söylenebilir.

Araştırma kapsamındaki öğrenciler AB Erasmus Programı'nı eğitim, yabancı dil ve kültürel faaliyetlerinin hepsini içine alan kapsamlı bir program olarak değerlendirmektedir. Bu bağlamda Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programı'nın öğrencilerin yabancı dil öğrenimlerine katkı sağladığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ancak 2005-2006 ve 2006-2007 dönemlerinde yurt dışına giden öğrencilerin öğretim boyutuna ilişkin puanları daha sonraki yıllarda programa katılan öğrencilerin puanlarından anlamlı derecede yüksektir. Bu durumda öğrenciler son yıllarda yurt dışına eğitim amacı ile değil daha çok sosyal etkinlik veya gezi maksadı ile programa katılmaktadır.

### **5.3.8. Öğrencilerin yurt dışında aldıkları derslerin tanınması konusunda karşılaştırmalı sonuçlar**

Erasmus koordinatörlerinin görüşlerine göre, bazı üniversitelerin AKTS'yi titizlikle uygulamamasından, derslerin farklı isimler altında ve farklı kredilerle

okutulmasından ve derslerde takip edilen dilin farklı olmasından kaynaklanan zorluklar yaşanmaktadır. Ancak öğrenim anlaşması, derslerin akreditasyonu ve denkliği konusunun belgeye dayalı olması durumunda sorun yaşanmamaktadır. Erasmus öğrenci hareketliliği kapsamında uygulanan öğretim programı sürecinde aldıkları bütün dersleri tanınan ve yurt içindeki dönem derslerinden muaf olan öğrenciler ile tanınmayan dersleri olanlar arasında bütün dersleri tanınanlar lehine anlamlı fark vardır. Öğrencilerin yaklaşık olarak dörtte birinin yurt dışı ve yurt içi derslerinin tanınmasında zorluk yaşadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

### **5.3.9. Yabancı üniversitelerle yapılan işbirliği konusunda karşılaştırmalı sonuçlar**

Koordinatörlerin görüşlerine göre, bazı üniversitelerin işbirliği konusunda isteksiz davrandığı anlaşılmaktadır. Buna karşılık AB Erasmus Programı ve Bologna süreci paralelinde tecrübelerin paylaşılmasının sürekli değişime öncülük edeceği ve akademik anlamda üniversitelere ve bireylere mutlak katkı sağlayacağı ifade edilmektedir. Diğer taraftan öğrencilerin çoğunluğu da AB Erasmus programlarının ülkeler ve üniversiteler arası işbirliğini artırdığını düşünmektedir. Yaşanan bazı olumsuzluklara rağmen, araştırmaya katılan öğrencilerin neredeyse tamamı programdan memnun kaldıkları ve programı diğer öğrencilere kesinlikle önerdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

#### 5.4. Öneriler

Erasmus Programı öğrencilere eğitim, yabancı dil ve sosyo-kültür açısından önemli katkı sağlamaktadır. Ancak bazı sorunların yaşandığı bulgulanmıştır. Bu sorunların çözümüne ve mevcut çalışmaların geliştirilmesine yönelik getirilen öneriler aşağıda yer almaktadır.

Daha çok öğrencinin programa katılabilmesi için kontenjanların ve sağlanan finansal desteğin artırılması önerilmektedir. Kontenjanların, hibe miktarının artırılması ve öğrencileri programa özendirici etkinliklerin artırılması gerekmektedir.

Öğrencilere gitmeden önce nitelikli oryantasyon eğitimi verilmeli, öğrenciler hem akademik olarak hem de psikolojik olarak yurt dışına çıkmaya hazırlanmalıdır. Öğrencilerin gittikleri ülkeyi iyi tanımaları ve ülkeleri seçerken o ülkedeki eğitim imkânlarını araştırmaları önerilmektedir.

Öğrencilerin gidecekleri ülkede okuyacakları bölüm ve eğitim dili hakkında bilgilendirme ve yönlendirme çalışmaları artırılmalıdır. Yapılan seçim sınavlarında İngilizceden sınava giren ve yurt dışında farklı dillerde eğitim alan öğrencilerin dersleri takipte çektikleri sıkıntılar örnek olay olarak öğrencilere aktarılmalıdır. Buna karşılık olarak üniversiteler dil zenginliğini sağlayacak alt yapı ile yurt dışında İngilizce dışındaki dillerde eğitim alacaklara dil kursları düzenlemelidir.

Anlaşma yapılan üniversiteler ile işbirliği içinde yurt dışına gidecek öğrencilerin dersleri seçilirken AKTS'nin uygulanması takip edilmeli ve öğrencilerin derslerinin tanınması konusunda yaşanan sorunlar ortadan kaldırılmalıdır.

Erasmus Programı gereği ulusal programlarda yapılması gereken düzenlemelerle olası yabancı dil ve akademik alanla ilgili sorunlar çözülebilir. Öğrencilerin yurt dışında kalış sürelerinin uzatılması yabancı dil ve alan öğretimine katkı sağlayacaktır.

AB Erasmus Programı'nın sadece bir gezi değil aynı zamanda öğrencilerin eğitimlerinin bir parçası olduğu vurgulanmalı ve yurt dışı deneyimlerinin akademik geleceklerine katkı sağlayacak süreç olduğunun altı çizilmelidir.

Öğrencilerin kendi arasında grup ya da topluluk oluşturmaları teşvik edilerek daha önceki dönemlerde programa katılmış olanların tecrübelerinin paylaşımı, yurt dışındaki üniversitelerle yeni ortaklıkların oluşturulması ve programa katılacak

öğrencilere rehberlik gibi konularda bilgi paylaşımının sağlanacağı bağlantılar ve öğrenci işbirliği önerilmektedir.

Üniversitelerin Erasmus koordinatörlerinin AB ve programlar hakkındaki bilgilerinin güncelleştirilmesine yönelik hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenmelidir. Aynı zamanda Erasmus bölüm koordinatörlerinin öğrencilere danışmanlık saatlerinin planlanması ve bu danışmanlık saatlerinin ders programında yer alması veya mesai ödenmesi motivasyonu artıracaktır.

Üniversitelerin ilgili birimleri yabancı üniversitelerle işbirliğini artıracak tedbirleri almalıdır. Bazı yabancı üniversitelerin isteksiz tavırlarına Türkiye'yi, eğitim sistemini ve öğrencileri tanıtm girişimleri, yabancı üniversitelerin öğrencilerinin Türkiye'ye davet edilmesi ve ortak projelerle işbirliği artırılmalıdır.

## KAYNAKÇA

- ABEGPMB. (2005). *Bolonya Süreci'nin Türkiye'de uygulama projesi. 2004-2005 çalışma raporu*. Ankara: AB Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi.
- ABEGPMB (2008a). *2008 Uygulama raporu, Hayat Boyu Öğrenme Programı(LLP)*. Ankara: AB Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi.
- ABEGPMB.(2008b). *2007 Yılı Hayat Boyu Öğrenme Programı (LLP) etki analizi, sonuç raporu*. Ankara: AB Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi.
- ABEGPMB (2008c). *Erasmus Programı değişim istatistikleri (2005-2006/ 2006-2007)*. Ankara: AB Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi.
- Avrupa Birliği Genel Sekreterliği. (2011). *Bir bakışta AB, Türkiye ve Avrupa Birliği ilişkileri*. Web: <http://www.abgs.gov.tr> adresinden 20 Ocak 2011 tarihinde indirilmiştir.
- Ackers, L. and Gill, B. (2008). *Moving people and knowledge*. Cheltenham, UK and Northampton, USA: Edward Elvar Printing Inc.
- Aközbek, A. (2008). *Lise I. sınıf Matematik öğretim programının CIPP değerlendirme modeli ile öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi (genel liseler, ticaret meslek liseleri, endüstri meslek liseleri)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akçay, R.Ç. (2003). Küreselleşme, eğitimsel yoksunluk ve yetişkin eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*, Yaz sayısı, no. 159.
- Alesina, A. and Giavazzi, F. (2006). *The future of Europe: Reform or decline*. London: The MIT Press.
- Altbach P. G. and Teichler, U. (2001). Internationalization and exchanges in a globalized university. *Journal of Studies in International Education*, 5(5).
- Bailey, K. D. (1982). *Methods of social research*. (2<sup>nd</sup> Edition). New York: The Free Pres.
- Baykul, Y. (2001). *Eğitimde ve psikolojide ölçme*. Ankara: ÖSYM Yay.
- Bergman, M. M. (2008). *Advances in mixed methods research*. London: Sage Pub.
- Birikim, Ö. (2006). Küreselleşme ve eğitim reformları. *Kıbrıs Yazıları*, Bahar, no. 2.
- Bohm, A., Davis D., Meares D. and Pearce D. (2002). *The global student mobility to 2025 report: Forecast of the global demand for international education*. Web: [http://www.idp.com/research/researchpublications/disp\\_researchform](http://www.idp.com/research/researchpublications/disp_researchform) adresinden 20 Temmuz 2010 tarihinde indirilmiştir.

- Bremer, L. (1998). The value of international study experience on the labour market: The case of Hungary. *Journal of Studies in International Education*, 2(1), 39–58.
- Büyüköztürk, Ş. (2003). *Veri analizi el kitabı*. (3.Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Camiciottoli, B. C. (2010). Meeting the challenges of European student mobility: Preparing Italian Erasmus students for business lectures in English. *English for Specific Purposes*, 29, 268–280.
- Clyne, F. and Rizvi, F. (1998). Outcomes of student exchange. (Eds. Davis, D. and Olsn, A.). *Outcomes of International Education*. Sydney: IDP Education Australia, 35–49.
- Colet, N. R. and Durand, N. (2004). Working on the Bologna Declaration: Promoting integrated curriculum development and fostering conceptual change. *International Journal for Academic Development*, 9(2), 167–179.
- Cooney, F. E. (2008). *Adolescent self-regulation skills, working portfolios, and explicit instruction: A Mixed methods study*. Unpublished doctoral dissertation, Walden University, Chicago.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. London: Sage Publications Inc.
- Creswell, J. W. and Clark, V. L. P. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. California: Sage Publications Inc.
- Cushner, K. and Mahon, J. (2002). Overseas student teaching: Affecting personal, professional, and global competencies in an age of globalization. *Journal of Studies in International Education*, 6(1), 44- 58.
- De Decker F. (2003). An evaluation of the impact of internationalisation on the higher education curricula (in Flanders), *15th Annual Conference of EAIE*, Vienna, Austria.
- Dedeoğlu B. (2003). *Düünden bugüne Avrupa Birliği*. İstanbul: Boyut Yayıncılık.
- Demir, A. ve Demir, S. (2009). Erasmus programının kültürler arası diyalog ve etkileşim açısından değerlendirilmesi (Öğretmen adaylarıyla nitel bir çalışma). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(9).
- Demirel, Ö. (2000). *Planlamadan uygulamaya öğretim sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Demirel, Ö. (2004). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Demirel, Ö. (2005). Avrupa Konseyi Dil Projesi ve Türkiye uygulaması, *Milli Eğitim Dergisi*. 33, Sayı 167, Ankara.
- Doğan, E. (2002). Eğitimde küreselleşme. *Eğitim Araştırmaları*. Ocak sayısı, no. 6.
- DPT. (2000). *8. Beş Yıllık Kalkınma Planı 2001 – 2005*, Ankara: DPT.
- Duman, T. (2001). Avrupa Birliği eğitim programları: Sokrates Programı. *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı 149, Ankara.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. (3.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ertürk, S. (1998). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- ESIB-*The National Unions of students in Europe-* (2007). *Promoting mobility: A Study on the obstacles to student mobility*. (Ed. Brus, S. ve Scholz, C.), Berlin: ESIB publications,
- European Commission. (2010). *Lifelong learning: Policies and programme, Lifelong Learning Programme, Statistical overview of the implementation of the decentralised actions in the Erasmus Programme in 2007/2008*, Report: "Erasmus since 1987"
- Giorgio D. G. and Page, L. (2008). Who studies abroad? Evidence from France and Italy. *European Journal of Education*, 43(3).
- Gülcan, M. G. (2005). *AB ve eğitim süreci*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güngör, N. (1991). *Kültür, eğitim ve dil üzerine görüşleri ile Ziyaeddin Fahri Fındıkoğlu*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları, 1290.
- Gürüz, K. (2008). *Higher education and international student mobility in the global knowledge economy*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Güven, İ. (1999 ). Küreselleşme ve eğitim dizgesine yansımaları. *Ankara üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 32(1).
- Güvenç, B. ( 2005). *İnsan ve kültür*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Hallfors, D., Khatapoush, S., Kadushin, C., Watson, K. and Saxe, L. (2000). A comparison of paper vs. computer-assisted self interview for school alcohol, tobacco, and other drug surveys. *Evaluation and Program Planning*, 23, 149-155.
- Hyttén, K. (2008). Globalization and education. *Encyclopedia of the social and cultural foundations of education*. Web: [http://www.sagereference.com/foundations/Article\\_n177.html](http://www.sagereference.com/foundations/Article_n177.html) adresinden 20 Mayıs 2010 tarihinde indirilmiştir.



- İşeri, A. (2005). *Avrupa Birliği giriş sürecinde Erasmus Programı uygulamasına ilişkin uzman görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Johansson, J. (2007). *Learning to be(come) a good European*. Linköping Studies in Arts and Science. Department of Management and Engineering. No.417.
- Juknyte-Petreikiene, I. and Pukelis, K. (2007). Quality assessment of internationalised studies: experience of Socrates/Erasmus Programme participants. *The Quality of Higher Education*, 4.
- Kaçmazoğlu, H. B. (2002). Doğu-Batı çatışması açısından globalleşme. *Eğitim Araştırmaları*, 6, 44-55.
- Kajberg, L. (2004). A survey of internationalisation activities in European library and information science schools. *Journal of Studies in International Education*. 8, 352.
- Kalaycı, Ş. (2008). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Karabağ, S. (2006). *Mekânın siyasallaşması*. (2. baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Tekışık Ofset.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları
- Karataş, H. (2007). *Yıldız Teknik Üniversitesi modern diller bölümü İngilizce II dersi öğretim programının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modeli ile değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kehm, M. B. and Teichler, U. (2007). Research on internationalisation in higher education. *Journal of Studies in International Education*, 11, 260.
- Keogh, J. and Roberts E. R. (2009). Exchange programmes and student mobility: Meeting student's expectations or an expensive holiday? *Nurse Education Today*, 29, 108-116.
- Kirk, J. and Miller, M. L. (1986). *Reliability and validity in qualitative research*. CA ,Beverly Hills: Sage Publications.
- Kirkpatrick, D. L. and Kirkpatrick, J. D. (2006). *Evaluating training programs: The four levels*. (3<sup>rd</sup> Edition). San Francisco, California: Berrett-Koehler Publishers.
- Kitsantas, A. and Meyers, J. (2001). Studying abroad: Does it enhance collage students cross-cultural awareness? Annual meeting of the San Diego State University and the U.S. Department of Education. *Centers for International business Education and Research (CIBER 2001)*, March 28-31 San Diego, CA.

- Knight, J. (2006). *International association of universities (IAU) 2005: Internationalization survey for preliminary findings report*. Web: [http://www.unesco.org/iau/internationalization/i\\_survey2.html](http://www.unesco.org/iau/internationalization/i_survey2.html) adresinden 23 Aralık 2010 tarihinde indirilmiştir.
- Küçükahmet, L. (2002). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. (13. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Krejcie, R. V. and Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607–10.
- Le Compte, M. D. and Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, 52, 31-60.
- Le Compte, M. D. and Goetz, J. P. (1984). Ethnographic data collection in evaluation research. (Ed. M.D. Fetterman). *Ethnography in Educational Evaluation*. CA, Beverly Hills: Sage Publications.
- Lessler, J., Caspar, R., Penne, M., and Barker, P. (2000). Developing computer-assisted interviewing (CAI) for the National Household Survey on drug abuse. *Journal of Drug Issues*, 30(1), 9-34.
- Lembert, Z. (2008). *Avrupa Birliği eğitim ve değişim programlarının yabancı dil öğreniminde kültürel etkileşime olan katkısı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Maiworm, F., Steube, W. and Teichler, U. (1991). *Learning in Europe: The Erasmus experience*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Messer, D. and Volte, S. C. (2005). *Are Student exchange programs worth it?* Discussion Paper No. 1656, The Institute for the Study of Labor (IZA) Germany, Bonn.
- Miles, M. B. and Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book*. (2<sup>nd</sup>. Edition). CA: International Education and Professional Publisher, Thousand Oaks, Sage Publications.
- Miller, R. G. (1969). *Simultaneous statistical inference*. New York: McGraw-Hill.
- Opper, S., Teichler, J. and Carlson, J. (1990). *Impacts of study abroad programmes on students and graduates*. London: Jessica Kingston Publishers.
- Ornstein, A. C. and Hunkins F. P. (1988). *Curriculum: Foundations, principles, and issues*. New Jersey: Prentice Hall.
- O'Reilly, J. M., Hubbard, M. L., Lessler, J., Biemer, P. and Turner, C. F. (1994). Audio and video computer-assisted self interviewing: preliminary tests of new technologies for data collection. *Journal of Official Statistics*, 10(2), 197-214.

- Özdemir, M. Ç. ve Ünal, M. (2008). Sosyal bilgilerde öğretim etkinliklerini planlama bölümü (Ed. Tay, B. ve Öcal, A.) *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi*. (s.123-143). Ankara: Pegem Akademi.
- Pallant, J. (2001). *SPSS survival manual - A step by step guide data analysis using SPSS for windows*. New York: Open University Press.
- Papatsiba, V. (2005). Student mobility in Europe: An academic, cultural and mental journey? Some conceptual reflections and empirical findings. *International Perspectives on Higher Education Research*, 3, 29-65.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. (3<sup>rd</sup>. Edition). International Education and Professional Publisher. CA: Thousand Oaks, Sage Publications.
- Peters, M. (2001). Education, enterprise culture and the entrepreneurial self: A foucauldian perspective. *Journal of Educational Enquiry*, 2(2), 58-71.
- Preacher, K. J. and MacCallum, R. C. (2002). Exploratory factor analysis in behaviorgenetics research: Factor recovery with small sample size. *Behavior Genetics*, 32(2), 153-161
- Raghupathy, S. (2009). Using online surveys for evaluating school-based drug prevention programs. *Journal of MultiDisciplinary Evaluatio*, 6(12).
- Rodgers, R. (1979). *Student affairs: Application of the cipp evaluation model*. Web. <http://www.hettler.com/Direct/Assess/USING%20THE%20CONTEXT.htm> adresinden 15 Ağustos 2010 tarihinde indirilmiştir.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Schwarz, S. and Westerijden, D. F. (2007). *Accreditation and evaluation in the European Higher Education Area*. The Netherlands: Springer Publication.
- Serbest, F. (2005). Avrupa Birliği yükseköğretim programı Erasmus ve Türkiye'nin katılımı. *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*, 4(2), 105-123.
- Scheffé, H. (1953). A method of judging all contrasts in the analysis of variance. *Biometrika*, 40, 87-104.
- Scheffé, H. (1959). *The analysis of variance*. New York: John Wiley Press.
- Shubber, K. J. A. (2007). Ingredients of successful partnership among higher education institutions. (The Case of the University of Westminster). *Higher Education in the Twenty-First Century, Issues and Challenges*. (Eds. Al-Hawaj, Elali and Twizell). London: Taylor and Francis Group, CRC Press.
- Steward, C. and Cash, W. B. (1985). *Interviewing: Principles and practices*. (4<sup>th</sup>.edition). Dubuque, IO: Brown Publication.

- Stronkhorst, R. .J. (2002). *Learning outcomes of student mobility: Dutch case studies in progress*. The Hague: Nuffic.
- Stufflebeam, D. L. (1971). The Relevance of the CIPP evaluation model for educational Accountability. *Journal of Research and Development in Education*, 5, 19- 25.
- Stufflebeam D. L., Madaus, G. F. and Kelleghan, T. (2002). *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation*. (2<sup>nd</sup> Edition). New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow: Kluwer Academic Publishers.
- Stufflebeam D. L. (2003). *The CIPP model for evaluation. Annual conference of the Oregon program evaluators network (OPEN)*. Porland, Oregon.
- Stufflebeam, D. L. (2007). *CIPP Evaluation model checklist. A Tool for applying the fifth installment of the CIPP model to assess long-term enterprises*. Web: [http://www.wmich.edu/evalctr/archive\\_checklists/cippchecklist\\_mar07.pdf](http://www.wmich.edu/evalctr/archive_checklists/cippchecklist_mar07.pdf) adresinden 26 Ağustos 2010 tarihinde indirilmiştir.
- Supple, A., Aquilino, W. and Wright, D. (1999). Collecting sensitive self-report data with laptop computers: Impact on the response tendencies of adolescents in a home interview. *Journal of Research on Adolescence*, 9, 467-488.
- Şahin, İ. (2007). *Perceptions of Turkish exchange students of the European Union's Erasmus Program*. Boğaziçi University, Institute for Graduate Studies in the Social Sciences, Master of Arts in Educational Sciences, İstanbul.
- Taylor, P. and Beniast, J. (2003). *The CIPP evaluation model*. World Agroforestry Center. Web: [http://www.cglrc.cgiar.org/icraf/toolkit/default.htm#The\\_CIPP\\_evaluation\\_model.htm](http://www.cglrc.cgiar.org/icraf/toolkit/default.htm#The_CIPP_evaluation_model.htm) adresinden 03 Ağustos 2010 tarihinde indirilmiştir.
- Taşdemir, M. (2003). *Eğitimde planlama ve değerlendirme* (2. Basım). Ankara: Ocak Yayınları.
- Taşdemir, M. (2005). *Birleştirilmiş sınıflarla öğretim* (5.Basım). Ankara: Ocak Yayınları.
- Taşpınar, M. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (1. Basım). Ankara: Üniversite Kitabevi.
- Teichler, U. (1996). Student mobility in the framework of Erasmus: Findings of an evaluation study. *European Journal of Education*, 31(2), 159-179.
- Teichler, U. and Maiworm, F. (1997). *The Erasmus experience: major findings of the Erasmus evaluation research project*. Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities.

- Teichler, U., Gordon, J. and Maiworm, F. (2000). Socrates 2000 evaluation study. executive summary. *Study for the European Commission*. Germany: Kassel University.
- Teichler, U. (2003). Mutual recognition and credit transfer system: Experiences and problems. *Higher Education Forum*, 1.
- Teichler, U. and Janson, K. (2007). The Professional values of temporary study in another European country: Employment and work of former Erasmus students. *Journal of Studies in International Education*, 11(3), 486-495.
- Tekin, H. (1987). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Meso Yayınları.
- Tomul, E. (2002). Küreselleşme ve eğitim eşitsizlikleri. *Eğitim Araştırmaları*. Ocak sayısı, No.6.
- Topsakal, C. (2003). *Avrupa Birliği eğitim politikaları ve bu politikalara Türk eğitim sisteminin uyumu*. Yayınlanmamış Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tulasiewicz, W. and Brock, C. (2002). *The Place of education in a United Europe. Education in a single Europe. (Ed.s: Brock, C. and Tulasiewicz, W.)*. London and NY: Routledge: Taylor&Francis Group.
- Tuncer, M ve Taşpınar, M. (2004). Avrupa Birliği'nde eğitim ve mesleki eğitim yönelimleri. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Turhan, M. (1997). *Kültür değişimleri; sosyal psikoloji bakımından bir tetkik* (3.Basım). İstanbul: Marmara Üniv. İlahiyat Fak. Yay. No, 16.
- Turner, C., Ku, L., Rogers, S., Lindberg, L., Pleck, H. and Sonenstein, F. (1998). Adolescent sexual behavior, drug use, and violence: increased reporting with computer survey technology. *Science*, 280, 867-873.
- Turner, C., Rogers, S. M., Hendershot, T. P., Miller, H. G. and Thornberry, J. P. (1996). Multilingual audio-CASI: Using English speaking field interviewers to survey elderly Korean Households. *Public Health Reports*, 111(3), 276-279.
- Tuzcu G, (2006). AB geçiş sürecinde türk eğitimi'nin planlanması. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156.
- Uşun, S. (2009). Eğitimde program değerlendirmede yeni yaklaşımlar ve modeller. *The First International Congress of Educational Reseach*. 1-3 Mayıs. Çanakkale Üniversitesi.
- Van Hoof H. B. and Verbeeten M. j. (2005). Students opinions about international Exchange programs. *Journal of Studies in International Education*, 9(1), 42-61.
- Variş, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme - teoriler/teknikler*. Ankara: Alkım Yay.

- West, A., Dimitropoulos, A., Noden, P., Stokes, E., Hind, A. and Wilkes, J. (2001). *Higher education admissions and student mobility within the EU*. Centre for Educational Research, London School of Economics and Political Science, London: Houghton.
- Wiers-Jenssen J. (2002). Norwegian students abroad: Experiences of students from Europe's northern boundary. *16th Australian International Education Conference – New times, New Approaches*. Hobart, Tasmania.
- Wiersma, W. and Jurs, S. (2005). *Research methods in education*. New York: Pearson Education Inc.
- Worthern, B. R., Sanders J. R. and Fitzpatrick J. L. (1997). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. New York: Longman, Inc.
- Xu, G. (1999). Estimating sample size for a descriptive study in quantitative research. *Quirk's Marketing Research Review*. Web: <http://www.quirks.com/articles/a1999/19990603.aspx> adresinden 16 Ekim 2010 tarihinde indirilmiştir.
- Yağcı, E., Ekinci C. E., Burgaz, B., Kelecioğlu, H. ve Ergene T. (2007). Yurt dışına giden Hacettepe Üniversitesi Erasmus öğrencilerinin memnuniyet düzeyleri. *Hacettepe Üniversite Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 229-239.
- Yıldırım, A. ve Şimsek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (5.Basm). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yiğit, E., Ö., Kösterelioğlu, M., A., Sezer, T. ve Kösterelioğlu, İ. (2009). Erasmus experiences of exchange students. *The First International Congress of Educational Reseach*. 1-3 Mayıs, Çanakkale Üniversitesi.
- Yin, R. K. (1984). *Case study research: Design and methods*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Yurdabakan, İ. (2002). Küreselleşme konusundaki yaklaşımlar ve eğitim. *Eğitim Araştırmaları*. Ocak sayısı, no. 6.
- Yüksel, G. ve Sezgin, F. (2008). Üniversite öğrencilerinin başarılarını etkileyen zihinsel olmayan faktörler: Gazi Üniversitesi örneği. *Millî Eğitim*, 179.

#### ELEKRONİK KAYNAKLAR

- URL-1. [http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc892\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc892_en.htm)
- URL-2. [http://eacea.ec.europa.eu/erasmus\\_mundus/](http://eacea.ec.europa.eu/erasmus_mundus/)
- URL-3. [http://tr.wikipedia.org/wiki/Avrupa\\_Birli%C4%9Fi](http://tr.wikipedia.org/wiki/Avrupa_Birli%C4%9Fi)
- URL-4. [www.avrupa.info.tr/Files/AB%20nedir.pdf](http://www.avrupa.info.tr/Files/AB%20nedir.pdf)

- URL-5. <http://bologna.yok.gov.tr/?page=yazi&c=1&i=3>
- URL-6. <http://adp.meb.gov.tr/nedir.php>
- URL-7. [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc28\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc28_en.htm)
- URL-8. [www.yok.gov.tr](http://www.yok.gov.tr)
- URL-9. [www.ua.gov.tr](http://www.ua.gov.tr)
- URL-10. [www.europa.eu/lisbon\\_treaty/glance](http://www.europa.eu/lisbon_treaty/glance)

## **EKLER**



## **EK 1: Araştırmada Kullanılan Öğrenci Görüşleri Toplama Ölçeği**

### **Avrupa Birliği Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programı'nın CIPP (Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün) Modeline Göre Değerlendirilmesi**

#### **AÇIKLAMA**

Bu çalışma "Avrupa Birliği Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programı'nı CIPP (Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün) Modeline Göre Değerlendirme"yi amaçlamaktadır.

Söz konusu çalışmada, Erasmus Programı ile yurt dışına gitmiş, bir veya iki yarıyılı herhangi bir AB ülkesinde tamamlamış ve yurda dönmüş öğrencilerin görüşleri toplanacak ve bu görüşlerden elde edilen veriler, analiz edilip yorumlama yapılacaktır.

Çalışma sonunda elde edilecek bulgular, yapılacak yorumlar ve ulaşılabilecek sonuçlar, sorulara vereceğiniz cevapların samimi ve yansız olmasına bağlıdır.

Bu formdaki bilgiler ilgili doktora çalışması dışında başka amaçla kullanılmayacaktır.

Çalışmaya yapacağınız katkılardan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Okt. Menderes Ünal, [menderes@gazi.edu.tr](mailto:menderes@gazi.edu.tr), [menderesunal@gmail.com](mailto:menderesunal@gmail.com)

Gazi Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretimi (Doktora Tez).

#### **A) Kişisel Bilgilere İlişkin Sorular**

A1. Cinsiyetiniz nedir? \* Bay ( ) Bayan( )

**A2. Türkiye' de devam ettiğiniz üniversitenin adı nedir?**

A3. Hangi bölüm ve sınıfta okumaktasınız? (Mezun iseniz Erasmus Prog. Katıldığınız okuldaki bölümünüz ve sınıfı yazınız)

**A4. Kaçınıcı sınıf ve hangi yarıyıl programa katıldınız?**

A5. Program kapsamında yurt dışına hangi Eğitim-Öğretim yılında gittiniz?

**A6. Annenizin eğitim durumu nedir?**

( ) İlköğretim(ilkokul / ortaokul) ( ) Lise ( ) Üniversite ( ) Yüksek lisans ( ) Doktora

A7. Babanızın eğitim durumu nedir?

( ) İlköğretim(ilkokul / ortaokul) ( ) Lise ( ) Üniversite ( ) Yüksek lisans ( ) Doktora

**A8. Ailenizin aylık geliri(TL) nedir? ( )0-1000 ( )1001-2000 ( )2001-3000 ( )3001 ve Üzeri**

A9. Erasmus Programı kapsamında hangi ülkeye gittiniz?

A10. Gittiğiniz üniversitede ne kadar süre kaldınız? ( ) 1 yarıyıl (1-6 ay) ( ) 2 yarıyıl ( 1-12 ay)

**A11. Yurt dışında okuduğunuz bütün derslerden Türkiye'de muaf oldunuz mu? \* Cevabınız Hayır ise lütfen "Diğer" seçeneğini işaretleyip, Ders sayısını ve nedenini açıklayınız**

- ( ) Evet, bütün derslerden muaf oldum ( ) Diğer :

A12. Bir veya iki Dönemi yurt dışında okuduğunuz halde Türkiye'de ilgili dönemde yer alan bütün derlerlerden başarılı sayıldınız mı? \* Cevabınız Hayır ise lütfen "Diğer" seçeneğini işaretleyip, Ders sayısını ve nedenini açıklayınız

- ( ) Evet, bütün derslerden muaf oldum ( ) Diğer :

**A13. Yabancı dil hazırlık okudunuz mu?** (Birden fazla ise en son okuduğunuzu işaretleyiniz)

( ) İlköğretimde okudum ( ) Lisede okudum ( ) Üniversitede okudum ( ) Hazırlık okumadım

**A14. Bildiğiniz yabancı diller : ..... ve düzeyi: ( ) ileri ( ) orta ( ) düşük**

A15. Erasmus Programı'na katılmak için hangi yabancı dilden sınava girdiniz?

**A16. Yurt dışına gitmeden önce okulunuzda oryantasyon (programa hazırlayıcı) eğitim aldınız mı? \* Lütfen, "Diğer" seçeneğini işaretlediyseniz, açıklayınız/belirtiniz.**

( ) Evet, yabancı dilde ( ) Evet, alanımla ilgili ( ) Hayır ( ) Diğer:

A17. Yurt dışında herhangi bir oryantasyon(uyum) eğitimi aldınız mı? \* Lütfen, "Diğer" seçeneğini işaretlediyseniz, açıklayınız/belirtiniz.

( ) Evet, yabancı dilde ( ) Evet, alanımla ilgili ( ) Hayır ( ) Diğer:

**A18. Yurt dışında hangi dilde eğitim aldınız?**

A19. Yurt dışındaki dersleri takip ederken dil açısından zorluk çektiniz mi?

Hiç(1)	( )	( )	( )	( )	( )	Odukça çok (5)
--------	-----	-----	-----	-----	-----	----------------

**A20. Erasmus Programı'na katılma kararınızda ne etkili oldu? Lütfen, "Diğer" seçeneğini işaretlediyseniz, açıklayınız/belirtiniz.**

- ( ) Arkadaş Çevresi ( ) Okulun İlgili Birimlerinin Tanıtımı
- ( ) Bireysel İlgisi ( ) Diğer :

A21. Aldığınız hibe zamanında ödendi mi? ( ) Evet ( ) Hayır

**A22. Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği (değişim) Programı sizce ne tür bir programdır? Lütfen, SADECE 1 seçeneği işaretleyiniz, "Diğer" seçeneğini işaretlediyseniz, açıklayınız/belirtiniz.**

- ( ) Sosyo-Kültürel Program ( ) Gezi Programı ( ) Eğitim-Öğretim Programı
- ( ) Hepsi (Sosyo-kültürel, Gezi, Eğitim) ( ) Diğer :

## **B) AB Erasmus Programına İlişkin Sorular**

*Lütfen, B, C, D, E ve F bölümündeki Likert tipi (derecelendirmeli) sorulara (x) işareti koyarak tercihinizi belirtiniz.*

*1=Hiç 2=Az 3=Biraz 4=Çok 5=Odukça çok*

B1. Üniversiteniz birimlerinden Erasmus Programı ile ilgili yeterli bilgilendirme aldınız mı?

Hiç(1)	( )	( )	( )	( )	( )	Odukça çok (5)
--------	-----	-----	-----	-----	-----	----------------

B2. Aldığınız hibe miktarı yeterli mi idi?

Hiç(1)	( )	( )	( )	( )	( )	Odukça çok (5)
--------	-----	-----	-----	-----	-----	----------------

B3. Programa katıldıktan sonra sizde özgüven artışı oldu mu?

Hiç(1)	( )	( )	( )	( )	( )	Odukça çok (5)
--------	-----	-----	-----	-----	-----	----------------

B4. Yurt dışında başarılı olduğunuz derslerden Türkiye'de muaf olma sürecinde zorluk çektiniz mi?

Hiç(1)	( )	( )	( )	( )	( )	Odukça çok (5)
--------	-----	-----	-----	-----	-----	----------------

B5. Programa katılmanın mezuniyet sonrası iş imkânlarınızı kolaylaştıracağına / kolaylaştırdığına inanıyor musunuz?

Hiç(1)	( )	( )	( )	( )	( )	Odukça çok (5)
--------	-----	-----	-----	-----	-----	----------------

B6. Erasmus Programının ülkeler ve üniversiteler arası bilgi paylaşımını sağladığını düşünüyor musunuz?

Hiç(1)	( )	( )	( )	( )	( )	Odukça çok (5)
--------	-----	-----	-----	-----	-----	----------------

B7. Erasmus öğrenci öğrenim hareketliliği(değişim) programını diğer öğrencilere önerir misiniz?

Hiç(1)	( )	( )	( )	( )	( )	Odukça çok (5)
--------	-----	-----	-----	-----	-----	----------------

### C) Gidilen Okulun Niteliğine İlişkin Sorular

C1. Yurt dışında öğrenim gördüğünüz sınıftaki öğrenci sayısı eğitim-öğretim için uygun mu idi?

Hiç(1)	( )	( )	( )	( )	( )	Odukça çok (5)
--------	-----	-----	-----	-----	-----	----------------

C2. Gittiğiniz okulun fiziki niteliği eğitim-öğretim için uygun mu idi?

Hiç(1)	( )	( )	( )	( )	( )	Odukça çok (5)
--------	-----	-----	-----	-----	-----	----------------

C3. Gittiğiniz okulun teknik donanımı yeterli mi idi?

Hiç(1)	( )	( )	( )	( )	( )	Odukça çok (5)
--------	-----	-----	-----	-----	-----	----------------

C4. Öğrenci barınma koşulları uygun mu idi?

Hiç(1)	( )	( )	( )	( )	( )	Odukça çok (5)
--------	-----	-----	-----	-----	-----	----------------

C5. Gittiğiniz okulun güvenliği yeterli mi idi?

Hiç(1)	( )	( )	( )	( )	( )	Odukça çok (5)
--------	-----	-----	-----	-----	-----	----------------

C6. Sağlık hizmetleri yeterli mi idi?

Hiç(1)	( )	( )	( )	( )	( )	Odukça çok (5)
--------	-----	-----	-----	-----	-----	----------------

C7. Kaldığınız yerden okula ulaşım imkânı yeterli mi idi?

Hiç(1)	( )	( )	( )	( )	( )	Odukça çok (5)
--------	-----	-----	-----	-----	-----	----------------

### D) AB Erasmus Öğrenci ve Öğrenim Hareketliliği Kapsamında Uygulanan Öğretim Programını Değerlendirme Ölçeği

\* Lütfen, aşağıda yer alan ölçek maddelerini, AB Erasmus Programı kapsamında katılmış olduğunuz ÖĞRETİM PROGRAMINI VE DERSLERİ göz önünde bulundurarak cevaplandırınız.

\*\* 1=Hiç Katılmıyorum 2= Katılmıyorum 3=Kararsızım 4= Katılıyorum 5= Tamamen katılıyorum

D1. Dersler Avrupa Kredi Transfer Sistemi (AKTS)'nde belirtilen süreye uygun idi.

Hiç Katılmıyorum (1)	( )	( )	( )	( )	( )	Tamamen Katılıyorum (5)
----------------------	-----	-----	-----	-----	-----	-------------------------

D2. Ders konularına ayrılan süre yeterli idi.

Hiç Katılmıyorum (1)	( )	( )	( )	( )	( )	Tamamen Katılıyorum (5)
----------------------	-----	-----	-----	-----	-----	-------------------------

D3. Programda yer alan dersler birbirini tamamlar nitelikte idi.

Hiç Katılmıyorum (1)	( )	( )	( )	( )	( )	Tamamen Katılıyorum (5)
----------------------	-----	-----	-----	-----	-----	-------------------------

D4. Ders hedefleri açık ve anlaşılır nitelikte idi.

Hiç Katılmıyorum (1)	( )	( )	( )	( )	( )	Tamamen Katılıyorum (5)
----------------------	-----	-----	-----	-----	-----	-------------------------

D5. Programda yer alan dersler diğer derslerin daha kolay anlaşılmasını sağlar nitelikte idi.

Hiç Katılmıyorum (1)	( )	( )	( )	( )	( )	Tamamen Katılıyorum (5)
----------------------	-----	-----	-----	-----	-----	-------------------------

D6. Öğretim elemanları, dersler için belirtilen süreye uyumlu idi.

Hiç Katılmıyorum (1)	( )	( )	( )	( )	( )	Tamamen Katılıyorum (5)
----------------------	-----	-----	-----	-----	-----	-------------------------

D7. Öğretim elemanlarının konu ile ilgili ilke ve kavramlara hakimiyeti yeterli idi.

Hiç Katılmıyorum (1)	( )	( )	( )	( )	( )	Tamamen Katılıyorum (5)
----------------------	-----	-----	-----	-----	-----	-------------------------

D8. Programda yer alan derslerin planları iyi düzenlenmiş idi.

Hiç Katılmıyorum (1)	( )	( )	( )	( )	( )	Tamamen Katılıyorum (5)
----------------------	-----	-----	-----	-----	-----	-------------------------

D9. Öğretim elemanları, öğretim araç ve gereçleri kullanmada becerikli idi.

Hiç Katılmıyorum (1)	( )	( )	( )	( )	( )	Tamamen Katılıyorum (5)
----------------------	-----	-----	-----	-----	-----	-------------------------

D10. Öğretim elemanları değerlendirmede objektif idi.

Hiç Katılmıyorum (1)	( )	( )	( )	( )	( )	Tamamen Katılıyorum (5)
----------------------	-----	-----	-----	-----	-----	-------------------------

D11. Ders içeriği net bir şekilde tanımlanmış idi.

Hiç Katılmıyorum (1)	( )	( )	( )	( )	( )	Tamamen Katılıyorum (5)
----------------------	-----	-----	-----	-----	-----	-------------------------

D12. Derslerde yer alan kuramsal bilgiler, yeterli idi.

Hiç Katılmıyorum (1)	( )	( )	( )	( )	( )	Tamamen Katılıyorum (5)
----------------------	-----	-----	-----	-----	-----	-------------------------

D13. Dersler için ileri öğretim materyalleri hazırlanmış idi.

Hiç Katılmıyorum (1)	( )	( )	( )	( )	( )	Tamamen Katılıyorum (5)
----------------------	-----	-----	-----	-----	-----	-------------------------

D14. Derslerde kullanılan kitaplar, ilgimi çekecek nitelikte idi.

Hiç Katılmıyorum (1)	( )	( )	( )	( )	( )	Tamamen Katılıyorum (5)
----------------------	-----	-----	-----	-----	-----	-------------------------

D15. Ders konuları, dersin kazanımları ile tutarlı idi.

Hiç Katılmıyorum (1)	( )	( )	( )	( )	( )	Tamamen Katılıyorum (5)
----------------------	-----	-----	-----	-----	-----	-------------------------

D16. Derslerde yeni öğretim yöntemleri kullanıldı.

Hiç Katılmıyorum (1)	( )	( )	( )	( )	( )	Tamamen Katılıyorum (5)
----------------------	-----	-----	-----	-----	-----	-------------------------

D17. Derslerde, bireysel yapılan etkinliklere yer verildi.

Hiç Katılmıyorum (1)	( )	( )	( )	( )	( )	Tamamen Katılıyorum (5)
----------------------	-----	-----	-----	-----	-----	-------------------------

D18. Derslerde uygulanan etkinlikler ilgi çekici idi.

Hiç Katılmıyorum (1)	( )	( )	( )	( )	( )	Tamamen Katılıyorum (5)
----------------------	-----	-----	-----	-----	-----	-------------------------

D19. Derslerde işbirlikli etkinliklere yer verildi.

Hiç Katılmıyorum (1)	( )	( )	( )	( )	( )	Tamamen Katılıyorum (5)
----------------------	-----	-----	-----	-----	-----	-------------------------

D20. Derslerde aktif öğrenme etkinlikleri uygulandı.

Hiç Katılmıyorum (1)	( )	( )	( )	( )	( )	Tamamen Katılıyorum (5)
----------------------	-----	-----	-----	-----	-----	-------------------------

D21. Derslerde uygulamalı etkinliklere yer verildi.

Hiç Katılmıyorum (1)	( )	( )	( )	( )	( )	Tamamen Katılıyorum (5)
----------------------	-----	-----	-----	-----	-----	-------------------------

D22. Ders etkinlikleri öğrenci odaklı idi.

Hiç Katılmıyorum (1)	( )	( )	( )	( )	( )	Tamamen Katılıyorum (5)
----------------------	-----	-----	-----	-----	-----	-------------------------

D23. Ders süreci devamlı olarak değerlendirildi

Hiç Katılmıyorum (1)	( )	( )	( )	( )	( )	Tamamen Katılıyorum (5)
----------------------	-----	-----	-----	-----	-----	-------------------------

D24. Dersler, bilişsel hazırbulunuşluk(ön bilgi) düzeyime uygun idi.

Hiç Katılmıyorum (1)	( )	( )	( )	( )	( )	Tamamen Katılıyorum (5)
----------------------	-----	-----	-----	-----	-----	-------------------------

D25. Araştırma çalışmaları işlenen konularla ilgili idi.

Hiç Katılmıyorum (1)	( )	( )	( )	( )	( )	Tamamen Katılıyorum (5)
----------------------	-----	-----	-----	-----	-----	-------------------------

D26. Ödevler öğrencilerin ilgi duyduğu konulardan oluşmuş idi.

Hiç Katılmıyorum (1)	( )	( )	( )	( )	( )	Tamamen Katılıyorum (5)
----------------------	-----	-----	-----	-----	-----	-------------------------

D27. Dersler eleştirel düşünme becerimi geliştirdi.

Hiç Katılmıyorum (1)	( )	( )	( )	( )	( )	Tamamen Katılıyorum (5)
----------------------	-----	-----	-----	-----	-----	-------------------------

D28. Dersler, problem çözme becerimi geliştirdi.

Hiç Katılmıyorum (1)	( )	( )	( )	( )	( )	Tamamen Katılıyorum (5)
----------------------	-----	-----	-----	-----	-----	-------------------------

D29. Dersler, bilgiyi kullanma becerimi geliştirdi.

Hiç Katılmıyorum (1)	( )	( )	( )	( )	( )	Tamamen Katılıyorum (5)
----------------------	-----	-----	-----	-----	-----	-------------------------

D30. Derslerde uygulanan değerlendirme teknikleri dersin kazanımlarına uygun idi.

Hiç Katılmıyorum (1)	( )	( )	( )	( )	( )	Tamamen Katılıyorum (5)
----------------------	-----	-----	-----	-----	-----	-------------------------

D31. Başarıyı ölçmede sınavların yanı sıra ders içi ve ders dışı çalışmalar dikkate alındı.

Hiç Katılmıyorum (1)	( )	( )	( )	( )	( )	Tamamen Katılıyorum (5)
----------------------	-----	-----	-----	-----	-----	-------------------------

D32. Derslerde yer alan kuramsal konuları tam olarak öğrendim.

Hiç Katılmıyorum (1)	( )	( )	( )	( )	( )	Tamamen Katılıyorum (5)
----------------------	-----	-----	-----	-----	-----	-------------------------

D33. Dersler sonunda, hedeflenen kazanımlara sahip oldum.

Hiç Katılmıyorum (1)	( )	( )	( )	( )	( )	Tamamen Katılıyorum (5)
----------------------	-----	-----	-----	-----	-----	-------------------------

## E) Yabancı Dile İlişkin Sorular

E1. Programa katıldıktan sonra yabancı dil konuşma becerinizde değişme oldu mu?

Hiç(1)	( )	( )	( )	( )	( )	Odukça çok (5)
--------	-----	-----	-----	-----	-----	----------------

E2. Programa katıldıktan sonra yabancı dilde dinlediğini anlama becerinizde değişme oldu mu?

Hiç(1)	( )	( )	( )	( )	( )	Odukça çok (5)
--------	-----	-----	-----	-----	-----	----------------

E3. Programa katıldıktan sonra yabancı dilde yazma becerinizde değişme oldu mu?

Hiç(1)	( )	( )	( )	( )	( )	Odukça çok (5)
--------	-----	-----	-----	-----	-----	----------------

E4. Programa katıldıktan sonra yabancı dilde okuma anlama becerinizde değişme oldu mu?

Hiç(1)	( )	( )	( )	( )	( )	Odukça çok (5)
--------	-----	-----	-----	-----	-----	----------------

## F) Sosyo-Kültürel Boyuta İlişkin Sorular

F1. Gittiğiniz ülkenin kültürünü yansıtan basılı yayınlar (kitap, dergi, gazete vb.) sizin üzerinizde ne düzeyde etki yaptı?

Hiç(1)	( )	( )	( )	( )	( )	Odukça çok (5)
--------	-----	-----	-----	-----	-----	----------------

F2. Gittiğiniz ülkenin kültürünü yansıtan medya programları (radyo, televizyon vb.) sizin üzerinizde ne düzeyde etki yaptı?

Hiç(1)	( )	( )	( )	( )	( )	Odukça çok (5)
--------	-----	-----	-----	-----	-----	----------------

F3. Gittiğiniz ülkenin vatandaşlarının aile yaşantısından ne düzeyde etkilendiniz?

Hiç(1)	( )	( )	( )	( )	( )	Odukça çok (5)
--------	-----	-----	-----	-----	-----	----------------

F4. Gittiğiniz ülkede yaşayan vatandaşlar ile arkadaşlık kurmakta zorluk çektiniz mi?

Hiç(1)	( )	( )	( )	( )	( )	Odukça çok (5)
--------	-----	-----	-----	-----	-----	----------------

F5. Okulda gerçekleştirilen ülkeye özgü sosyal etkinliklere ne sıklıkta katıldınız?

Hiç(1)	( )	( )	( )	( )	( )	Odukça çok (5)
--------	-----	-----	-----	-----	-----	----------------

**SABRINIZ VE KATILIMINIZDAN DOLA YI İÇTEN TEŞEKKÜR EDER İYİ ÇALIŞMALAR DİLERİM.  
MENDERES ÜNAL**

## **EK 2: AB Erasmus Koordinatörler Görüşleri Toplama Formu**

### **Avrupa Birliği Erasmus Öğrenci ve Öğrenim Hareketliliği Programının CIPP (Bağlam, Girdi, İşlem, Ürün) Modeline Göre Değerlendirilmesi**

#### **AÇIKLAMA**

Bu çalışma "Avrupa Birliği Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programı'nı CIPP (Bağlam, Girdi, İşlem, Ürün) Modeline Göre Değerlendirme" yi amaçlamaktadır. Bu amaçla hem öğrencilerin hem de Erasmus koordinatörlerinin görüşleri anket yoluyla toplanacaktır.

Bu bölümde, "AB Erasmus Koordinatörler Görüşleri Toplama Formu" yer almaktadır. Yarı yapılandırılmış görüş formu, Üniversitelerin dış ilişkiler biriminde ve ilgili bölümlerde görevli Erasmus Koordinatörlerinin görüşlerini toplamaya yöneliktir. Aşağıda yer alan maddelere vereceğiniz kapsamlı, içten ve samimi cevaplarınız, çalışmanın verileri, bulguları ve sonuç açısından oldukça önemlidir.

Bu formlardaki veriler ilgili doktora tez çalışması dışında başka amaçla kullanılmayacaktır.

Çalışmaya yapacağınız katkılardan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Okt. Menderes ÜNAL, menderes@gazi.edu.tr- menderesunal@gmail.com  
Gazi Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretimi Doktora Öğrencisi

---

### **AB Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketlilik Programına İlişkin Koordinatör Görüşleri**

1- Çalıştığınız üniversitenin ve bölümün/birimin adı nedir?

2- Üniversitedeki göreviniz nedir? (Akademik, İdari ve AB Programları kapsamında)

**3- LÜTFEN, AB Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programı kapsamında, ÖĞRENCİLERE yönelik aşağıdaki süreçlere ilişkin görüşlerinizi açıklayınız**

**3a.** Genel olarak bütün öğrencileri ve özelde gidecek olanları BİLGİLENDİRME

**3b.** Genel olarak bütün öğrencileri ve özelde gidecek olanları YÖNLENDİRME

**3c.** Genel olarak bütün öğrencileri Erasmus Programına ÖZENDİRME

**3d.** Programa katılacak olan ÖĞRENCİLERİN SEÇİMİ

**3e.** Yurt içinde-yurt dışında faaliyet sonrası ÖĞRENCİ TAKİBİ / GERİ BİLDİRİM

4- AB Programı ofis çalışmaları için üniversiteye sağlanan fiziksel ÇALIŞMA ORTAMINI nasıl değerlendiriyorsunuz?

5- ÖĞRENCİLERİN Erasmus Programı'na yönelik size yansıyan İLGİLERİ nelerdir?

6- Yurt dışına gidecek öğrencilere yönelik üniversitenizde hangi ORYANTASYON etkinliklerine yer verilmektedir?

7- Erasmus Programı kapsamında öğrencilerin yurt dışı YAŞANTISI ile ilgili size yansımalar nelerdir?

8- Erasmus Programı'na katılan ÖĞRENCİLERDE hangi yönde DEĞİŞMELER gözlenmektedir?

9- AB Erasmus programları kurumunuzda ÖĞRETİM PROGRAMI açısından ne tür değişimler sağlamaktadır?

10- Öğrencilerin yurt dışında aldıkları DERSLERİN TANINMA SÜRECİNE ilişkin değerlendirmeniz nedir?

11- YABANCI üniversitelerle yapılan İŞBİRLİĞİ anlaşmasına ilişkin görüşleriniz nelerdir?

12- AB programları ile ilgili GÜNCEL GELİŞMELER ile ilgili yeni bilgileri nasıl elde ediyorsunuz?

13- AB Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programı hakkında DİĞER TESPİT ve ÖNERİLERİNİZ nelerdir?

### **EK 3: AB Tarihçesi**

<b>5 Haziran 1947</b>	Avrupa'nın ekonomik açıdan kalkınmasını hedefleyen Marshall Planı açıklandı
<b>16 Nisan 1948</b>	Marshall Planının koordine edilmesi amacıyla, Avrupa Ekonomik İşbirliği Örgütü (OEEC) kuruldu.
<b>7-11 Mayıs 1948</b>	Avrupa Kongresi, Birleşik Avrupa Hareketlerinin Koordinasyonuna ilişkin Uluslararası Komitenin himayesinde, Lahey'de (Hollanda), Winston Churchill'in başkanlığında toplandı.
<b>4 Nisan 1949</b>	Kuzey Atlantik Antlaşması, Washington'da (ABD) imzalandı.
<b>3 Ağustos 1949</b>	Avrupa Konseyi Statüsü yürürlüğe girdi.
<b>9 Mayıs 1950</b>	Fransa Dışişleri Bakanı Robert Schuman, Fransa ve Almanya'nın ve onlara katılmak isteyen diğer Avrupa devletlerinin kömür ve çelik kaynaklarının, tek bir havuzda toplanması teklifinde bulundu ("Schuman Deklarasyonu").
<b>26-28 Ağustos 1950</b>	Avrupa Konseyi Meclisi, Schuman Planını onayladı.
<b>18 Nisan 1951</b>	Altılar (Belçika, Fransa, Almanya, İtalya, Lüksemburg ve Hollanda), Avrupa Kömür ve Çelik Topluluğunu (AKÇT) kuran Paris Antlaşmasını imzaladı.
<b>27 Mayıs 1952</b>	Altılar (Belçika, Fransa, Almanya, İtalya, Lüksemburg ve Hollanda), Paris'te (Fransa), Avrupa Savunma Topluluğu Antlaşmasını imzaladı.
<b>1 Ocak 1953</b>	İlk Avrupa vergisi olan AKÇT vergisi yürürlüğe girdi.
<b>7 Mart 1953</b>	Avrupa Adalet Divanı İç Tüzüğü, AKÇT Resmi Gazetesinde yayımlandı. Bu tarihten itibaren, Paris Antlaşması kapsamına giren uyuşmazlıklar Divana götürülebilir hâle geldi.
<b>1-2 Haziran 1955</b>	Altıların Dışişleri Bakanları, Messina'da (İtalya) toplandı ve ekonomik bütünleşmeyi hedefleme konusunda anlaşmalar.
<b>8 Aralık 1955</b>	Avrupa Konseyi Bakanlar Konseyi, üstünde on iki altın yıldız bulunan mavi bayrağı amblemi olarak kabul etti.
<b>25 Mart 1957</b>	Avrupa Ekonomik Topluluğu (AET) ve Avrupa Atom Enerjisi Topluluğunu (Euratom) kuran Antlaşmalar, Altılar (Belçika, Fransa, Almanya, İtalya, Lüksemburg, Hollanda) tarafından Roma'da (İtalya) imzalandı ve bu tarihten itibaren "Roma Antlaşmaları" olarak anılmaya başlandı.
<b>1 Ocak 1958</b>	Roma Antlaşmaları yürürlüğe girdi. AET ve Euratom, Brüksel'de (Belçika) faaliyete geçti. Parlamenteler Asamblesi ve Adalet Divanı, her üç Topluluğun da ortak kurumları oldu.
<b>19 Mart 1958</b>	Avrupa Parlamenteler Asamblesinin açılış oturumu Strazburg'da (Fransa) yapıldı. Robert Schuman, AKÇT Asamblesinin yerine geçen bu Asamblesinin başkanlığına seçildi.
<b>7 Ekim 1958</b>	AKÇT Adalet Divanının yerini alan Avrupa Toplulukları Adalet Divanı, Lüksemburg'da yerleşik olarak görevine başladı.
<b>29 Aralık 1958</b>	Avrupa Para Anlaşması yürürlüğe girdi.
<b>8 Haziran 1959</b>	Yunanistan, AET'ye katılmak için başvuruda bulundu.
<b>31 Temmuz 1959</b>	Türkiye, AET'ye katılmak için başvuruda bulundu.
<b>4 Ocak 1960</b>	Avrupa Serbest Ticaret Ortaklığı (EFTA) Sözleşmesi, Avusturya, Danimarka, Norveç, Portekiz, İsveç, İsviçre ve Birleşik Krallık tarafından, Stokholm'de (İsveç) imzalandı.
<b>3 Mayıs 1960</b>	Avrupa Serbest Ticaret Ortaklığını (EFTA) kuran Stokholm Sözleşmesi yürürlüğe girdi.
<b>14 Aralık 1960</b>	Avrupa Ekonomik İşbirliği Örgütü (OEEC), Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) adını aldı.
<b>31 Temmuz 1961</b>	İrlanda, Avrupa Topluluklarına üye olmak için resmen başvuruda bulundu.
<b>9 Ağustos 1961</b>	Birleşik Krallık, Avrupa Topluluklarına üye olmak için resmen başvuruda bulundu.
<b>10 Ağustos 1961</b>	Danimarka, Avrupa Topluluklarına üye olmak için resmen başvuruda bulundu.
<b>1 Eylül 1961</b>	İşçilerin serbest dolaşımına ilişkin ilk tüzük yürürlüğe girdi.
<b>27-30 Mart 1962</b>	Parlamenteler Asamblesi, adını "Avrupa Parlamentosu" olarak değiştirmeye karar verdi.
<b>4 Nisan 1962</b>	Ortak Tarım Politikası ile ilgili tüzükler ve temel kararlar kabul edildi.
<b>30 Nisan 1962</b>	Norveç, Avrupa Topluluklarına üye olmak için resmen başvuruda bulundu.
<b>1 Kasım 1962</b>	Yunanistan ile Topluluk arasındaki ortaklık anlaşması yürürlüğe girdi.
<b>20 Temmuz 1963</b>	Topluluk ile 17 Afrika ülkesi ve Madagaskar arasında, Yaunde'de (Kamerun),



	beş yıl süreli bir Ortaklık Anlaşması (Yaunde Sözleşmesi) imzalandı.
<b>1 Aralık 1964</b>	AET ve Türkiye arasında imzalanan Ortaklık Anlaşması yürürlüğe girdi.
<b>1 Temmuz 1967</b>	Avrupa Topluluklarının (AKÇT, AET, Euratom) Konsey ve Komisyonlarını birleştiren Füzyon Antlaşması yürürlüğe girdi. Böylece, Avrupa Toplulukları tek bir Komisyon ve tek bir Konseye sahip oldu. Bununla birlikte, söz konusu iki kurum, her bir Topluluk için geçerli kurallar çerçevesinde karar almaya devam etti.
<b>1 Temmuz 1968</b>	Gümrük birliği yürürlüğe girdi. Topluluk içi ticarete hâlen alınmakta olan gümrük vergileri, Roma Antlaşmasında ön görülen takvimden 18 ay önce kaldırıldı ve üçüncü ülkelerle ticarete, ulusal gümrük vergilerinin yerine Ortak Gümrük Tarifesi uygulanmaya başlandı.
<b>27 Ekim 1970</b>	Üye devletler, siyasi işbirliği konusundaki Davignon Raporunu onayladı. Raporda öngörülen amaç, önemli tüm uluslararası meselelerde, Avrupa'nın ortak bir tutum benimsemesine imkân sağlamaktı.
<b>1 Ocak 1973</b>	Danimarka, İrlanda ve Birleşik Krallık, Avrupa Topluluklarına katıldı.
<b>3-7 Temmuz 1973</b>	Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Konferansının açılış oturumu Helsinki'de (Finlandiya) yapıldı.
<b>14-15 Aralık 1973</b>	Kopenhag'da (Danimarka), bir Zirve toplantısı yapıldı. Zirve toplantısında, üye devletler, enerji krizi nedeniyle, ortak bir enerji politikası oluşturma konusunda anlaşmaya vardılar.
<b>1 Ağustos 1975</b>	Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Konferansı Nihai Senedi, Helsinki'de (Finlandiya) 35 ülke tarafından imzalandı.
<b>6-7 Temmuz 1978</b>	AB Zirvesi, Bremen'de (Almanya) toplandı. Zirvede, ekonomik büyümenin artırılması ve işsizliğin azaltılması amacıyla ortak bir strateji kabul edildi. Ayrıca, bir Avrupa Para Sisteminin oluşturulması ön görüldü.
<b>4-5 Aralık 1978</b>	AB Zirvesi, Brüksel'de (Belçika) toplandı. Zirvede, bir Avrupa Para Birimine (ECU) dayanan Avrupa Para Sisteminin kurulmasına ve genişleme perspektifinde, kurumsal mekanizmalara getirilecek değişiklikler konusunda görüş oluşturmak üzere bir komitenin toplanmasına karar verildi.
<b>13 Mart 1979</b>	Avrupa Para Sistemi yürürlüğe girdi.
<b>7-10 Haziran 1979</b>	Avrupa Parlamentosunun doğrudan genel oyla ilk seçimleri yapıldı.
<b>1 Ocak 1981</b>	Yunanistan, Avrupa Topluluğunun 10'uncu üyesi oldu.
<b>3 Haziran 1983</b>	İstihdam ve Sosyal İşler Bakanları ile Eğitim Bakanlarının ilk ortak toplantıları yapıldı.
<b>14 Eylül 1983</b>	Avrupa Parlamentosu üyesi Altiero Spinelli, Avrupa Parlamentosuna, Avrupa Birliği'nin kurulmasına ilişkin bir antlaşma taslağı sundu.
<b>14 Şubat 1984</b>	Avrupa Birliği'nin kurulmasına ilişkin Antlaşma Taslağı (Spinelli Projesi) Avrupa Parlamentosu tarafından büyük bir çoğunlukla kabul edildi.
<b>14 Haziran 1985</b>	Sınır kontrollerinin kaldırılmasına ilişkin Schengen Anlaşması, Belçika, Almanya, Fransa, Lüksemburg ve Hollanda tarafından Schengen'de (Lüksemburg) imzalandı.
<b>17/28 şubat 1986</b>	Roma Antlaşmasına değişiklik getiren Avrupa Tek Senedi, Lüksemburg ve Lahey'de imzalandı.
<b>29 Mayıs 1986</b>	Topluluk kurumları tarafından kabul edilen Avrupa bayrağı, Berlaymont binası önünde, Avrupa marşı eşliğinde ilk kez göndere çekildi.
<b>14 Nisan 1987</b>	Türk hükümeti, Avrupa Topluluklarına üyelik için resmen başvuruda bulundu.
<b>1 Temmuz 1987</b>	Avrupa Tek Senedi yürürlüğe girdi.
<b>19 Haziran 1991</b>	Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Konferansı (AGİK) Konseyinin ilk oturumu, Berlin'de (Almanya) başladı.
<b>21 Ekim 1991</b>	Konsey, Avrupa Ekonomik Alanının (AEA) oluşturulması konusunda anlaşmaya vardı.
<b>9-10 Aralık 1991</b>	AB Zirvesi, Maastricht'de (Hollanda) toplandı. Zirvede, taslak Avrupa Birliği Antlaşması hakkında mutabakata varıldı.
<b>7 Şubat 1992</b>	Avrupa Birliği Antlaşması, üye devletlerin Dışişleri ve Maliye Bakanları tarafından Maastricht'de (Hollanda) imzalandı.
<b>1 Ocak 1993</b>	Avrupa Tek Pazarı yürürlüğe girdi.
<b>21-22 Haziran 1993</b>	AB Zirvesi, Kopenhag'da (Danimarka) toplandı. Zirvede, Komisyona, büyüme, rekabet gücü ve istihdamın desteklenmesi için uzun vadeli bir strateji öngören bir Beyaz Kitap hazırlaması görevi verildi. Ayrıca, Avusturya, Finlandiya,

	Norveç ve İsveç'in üyeliklerinin en geç 1995 yılında gerçekleşmesi gerektiği vurgulandı ve ortaklık ilişkisi bulunan Merkez ve Doğu Avrupa Ülkelerinin, gerekli ekonomik ve siyasi kriterleri yerine getirir getirmez üye olacakları teyit edildi.
<b>1 Kasım 1993</b>	<b>Avrupa Birliği Antlaşması yürürlüğe girdi.</b>
<b>1 Ocak 1994</b>	Avrupa Ekonomik Alanını (AEA) kuran Antlaşma yürürlüğe girdi.
<b>28 Kasım 1994</b>	Norveç halkı, yapılan referandumda, Norveç'in Avrupa Birliği'ne üye olmasını reddetti.
<b>25-26 Şubat 1995</b>	Avrupa Birliği web sitesi "Europa" hizmete sunuldu.
<b>14 Mart 1995</b>	Avrupa Parlamentosu ve Konsey, Sokrates programını kabul etti.
<b>15-16 Aralık 1995</b>	AB Zirvesi, Madrid'de (İspanya) toplandı. Zirvede, hükümetlerarası konferansın başlangıç tarihi 29 Mart 1996 olarak belirlendi ve 1 Ocak 1999 tarihi itibarıyla tek para birimine (euro) geçilmesi teyit edildi.
<b>1 Ocak 1996</b>	Avrupa Topluluğu ile Türkiye arasında gümrük birliği yürürlüğe girdi.
<b>1 Haziran 1998</b>	Avrupa Merkez Bankası kuruldu.
<b>1 Ocak 1999</b>	Euro'ya resmen geçildi. Avusturya, Belçika, Finlandiya, Fransa, Almanya, İrlanda, İtalya, Lüksemburg, Hollanda, Portekiz ve İspanya, Euro'yu resmi para birimi olarak kabul ettiler.
<b>10-11 Aralık 1999</b>	AB Zirvesi, Helsinki'de (Finlandiya) toplandı. Zirvede, Romanya, Slovakya, Letonya, Litvanya, Bulgaristan ve Malta ile üyelik müzakerelerinin başlatılması ve Türkiye'nin aday ülke olarak kabul edilmesi kararlaştırıldı. Zirvede, ayrıca, Antlaşmaların revize edilmesi amacıyla, Şubat 2000'de hükümetler arası bir konferansın toplanması konusunda mutabakata varıldı.
<b>23-24 Mart 2000</b>	Lizbon'da (Portekiz), bilgiye dayalı bir ekonomide, istihdamı, ekonomik reformu ve sosyal kaynaşmayı güçlendirmeye yönelik yeni bir Birlik stratejisi oluşturmak amacıyla, özel bir AB Zirvesi toplandı.
<b>16-17 Aralık 2004</b>	AB Zirvesi, Helsinki'de (Finlandiya) toplandı. Toplantıda, Türkiye'nin siyasi kriterleri yeterli ölçüde yerine getirdiği belirtildi ve katılım müzakerelerine 3 Ekim 2005 tarihinde başlanması kararlaştırıldı.
<b>26 Mayıs 2005</b>	Fransa'da, Anayasal Antlaşma konusunda referandum yapıldı. Halkın çoğunluğu aleyhte oy kullandı.
<b>1 Haziran 2005</b>	Hollanda'da, Anayasal Antlaşma konusunda referandum yapıldı. Halkın çoğunluğu aleyhte oy kullandı.
<b>3 Ekim 2005</b>	AB ile Türkiye ve Hırvatistan arasında katılım müzakereleri ayrı ayrı başladı.
<b>1 Ocak 2007</b>	Romanya ve Bulgaristan'ın AB'ye katılımıyla, 2004 yılı Mayıs ayında başlayan ve AB'ye Üye Devlet sayısını 27'ye çıkartan, AB'nin beşinci büyümesi tamamlandı.
<b>13 Aralık 2007</b>	Lizbon Antlaşması, Avrupa liderleri tarafından imzalandı.
<b>30 Mart 2008</b>	Avrupa ve Amerika hava yolu şirketlerinin, AB'deki ya da ABD'deki herhangi bir noktadan, herhangi bir noktaya sınırlama olmaksızın uçmalarını sağlayan AB-ABD Hava Taşımacılığı "Açık Semalar" Antlaşması yürürlüğe girdi.
<b>27 Mayıs 2008</b>	46'ncı AB-Türkiye Ortaklık Konseyi Toplantısı yapıldı.
<b>17 Eylül 2008</b>	Avrupa Parlamentosu, hedef kitlesi siyasi aktörler, lobciler ve öğrenciler olan ve 20'den fazla dilde yayın yapması ön görülen web-TV hizmeti "Europarl TV'nin yayınına başlattı.
<b>24-25 Eylül 2009</b>	G20 Zirvesi'nde, Pittsburgh, Pensilvanya (ABD), Dünyanın en büyük ekonomilerinin liderleri, iklim değişikliğini ve sürdürülebilir ekonomik kalkınmayı ele aldılar.
<b>1 Aralık 2009</b>	Lizbon Antlaşması yürürlüğe girdi.
<b>26 Mart 2010</b>	AB Zirvesi toplantısında (Brüksel), AB liderleri, Avrupa 2020 hedeflerini kabul etti.







Bu yayın Avrupa Birliği Bakanlığı'nın  
görüşlerini yansıtmaz.  
Sorumluluğu yazarına aittir.  
Yayın ve referans olarak  
kullanılması Avrupa Birliği Bakanlığı'nın  
iznini gerektirmez.

**Türkiye Cumhuriyeti Avrupa Birliği Bakanlığı**  
Mustafa Kemal Mahallesi 2082. Cadde No:4 06800 Bilkent / ANKARA  
Tel: 0312 218 1300 • Faks: 0312 218 1464  
E-posta: bilgi@ab.gov.tr  
www.ab.gov.tr

ISBN: 978-605-5197-15-5