

**T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**AVRUPA BİRLİĞİ GİRİŞ SÜRECİNDE
ERASMUS PROGRAMI UYGULAMASINA İLİŞKİN
UZMAN GÖRÜŞLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Hazırlayan
ALAETTİN İŞERİ**

**BOLU
TEMMUZ – 2005**

**T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ BÖLÜMÜ
E. P. Ö. BİLİM DALI**

**AVRUPA BİRLİĞİ GİRİŞ SÜRECİNDE
ERASMUS PROGRAMI UYGULAMASINA İLİŞKİN
UZMAN GÖRÜŞLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Hazırlayan
ALAETTİN İŞERİ**

**Tez Danışmanı
Prof. Dr. ALİ GÜLER**

**BOLU
TEMMUZ – 2005**

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Alaettin İŞERİ'ye ait “Avrupa Birliği Giriş Sürecinde Erasmus Programı Uygulamasına İlişkin Uzman Görüşleri” adlı çalışması, jürimiz tarafından Eğitim Programları ve Öğretimi Ana Bilim Dalı'nda YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri	İmza
1. Üye (Tez Danışmanı) : Prof. Dr. Ali GÜLER	
2. Üye : Yard. Doç. Dr. Bayram BIÇAK	
3. Üye : Yard. Doç. Dr. Meriç K. TUNCEL	
4. Üye (Yedek Üye) : Yard. Doç. Dr. Raşit ÖZEN	

Prof. Dr. Yaşar AKBIYIK
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

ÖZET
AVRUPA BİRLİĞİ GİRİŞ SÜRECİNDE
ERASMUS PROGRAMI UYGULAMASINA İLİŞKİN
UZMAN GÖRÜŞLERİ

İŞERİ, Alaettin
Yüksek Lisans Tezi
Eğitim Programları ve Öğretimi Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: **Prof. Dr. Ali GÜLER**
Temmuz-2005, 204

Bu çalışmada Erasmus Programı uygulamasının, ülkemiz yüksek öğretim programları, akademisyen ve öğrenci değişimine yönelik etkileri nitel araştırma yöntemiyle incelenmiştir. Bu kapsamda: “Avrupa Birliğine giriş sürecinde Erasmus Programı uygulaması hakkında eğitim programı uzmanlarının görüşleri nedir?” araştırma sorusuna ilişkin; bireylerin kimlik oluşumu, eylem planlarının yükseköğretim programlarına yansımaları, 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 akademisyen ve öğrencilerin gözlem ve deneyimleri ve alan literatürü ile karşılaştırılmıştır.

Araştırmaya dört farklı yüksek öğretim 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. Görüşme formlarının, araştırma sorularına ilişkin kapsam geçerliliği ve güvenilirliğine ilişkin uzman kanısına başvurulmuştur. Araştırma verileri 2004-2005 öğretim yılının bahar döneminde incelenmiş, araştırmada uzman görüşlerinden şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- 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.
- Eylem planları uygulamasının yüksek öğretim programlarında:

a. Akademik uzmanlık ağırları eylem planının; yüksek öğretimde, kurumsal yapıda dönüşüm, öğretimde süreç çalışmaları ve öğretim programlarında ise, 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 yapılan-dırılmasını zorunlu kılacağı ve öğretime şeffaflık kazandıracağını belirtmektedirler.

c. Diploma eki eylem planının; ortak program anlayışını ön gördüğü, derslerin öğretim ve içerik süreçlerine yönelik denklikler getireceği, öğretimdeki mesleki yeterliliklere Avrupa mesleki yeterliliklerine göre eşdeğerlilik kazandıracağı, mesleki sertifika ve diplomalarda akreditasyonun söz konusu olacağını belirtmektedirler.

d. Program geliştirme projeleri eylem planının; yüksek öğretim kurumları arası akademik birikim, paylaşım ve programlarda bütünlüğü sağlayacağı, standartlara göre program geliştirmeyi ön gördüğü ve programların uygulanmasında etkileşim yaratacağını ifade etmektedirler.

- Program geliştirme çalışmalarının; Avrupa Birliği 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 yaratacağını belirtmektedirler

Anahtar Sözcükler: Kimlik Oluşumu, Yüksek Öğretim, Erasmus Programı, Program Geliştirme, Öğretim, Ölçme-Değerlendirme, Materyal ve Bilgi Teknolojileri

ABSTRACT

**THE EXPERT OPINIONS
ABOUT APPLICATION OF ERASMUS PROGRAMME
IN THE ENTRANCE PROCESS OF EUROPEAN UNION**

İŞERİ, Alaettin

M.A. Thesis

Science of Curriculum Development and Instruction

Thesis Supervisor: **Prof. Dr. Ali GÜLER**

July-2005, 204

In this study, the effects of Erasmus practice on Turkey's higher education programs and on academician and student exchange is examined using qualitative research method. In this context; for the research question 'what are the opinions of curriculum experts on Erasmus program on the way to the European union?', curriculum experts' views on formation of individual's identity, reflections of action plans on higher education programs, studies on curriculum development, teaching process and measurement and evaluation practices, possible changes which may occur in the use of materials and information technologies are sought. Curriculum experts' viewpoints are compared with observations and experiences of both academicians and students who took part in exchange programs and also with field literature.

Five curriculum experts from four different universities, three academicians and five students who took part in exchange programs participated in the study. Three different questionnaires were prepared by the researcher for curriculum experts, academicians and students. An experts approval on the validity and reliability of questionnaires was obtained. Gathered research data were examined during the spring term of 2004-2005 academic year and following conclusions were drawn from expert's views:

- Experts state that living in different cultural richness, getting adapted to these richness will have an effect on the development of social and intellectual abilities, on the development of self-confidence and value, and on having different viewpoints.
- Experts state that action plan will create a change in higher education:

a. Transformation of institutional structure, process efforts of training and training program based on the structure of European training program.

b. Perts point out that action plan of credit transfer system will provide unity with training and programs, besides training programs will be constituted according to European training standards and this will provide transparency with training.

c. Experts tell that diploma action plan will stipulate common program understanding, and will provide accreditation with training and content process, and will bring equivalence to professional competence based on European professional competence, and will provide certificate and diploma accreditation.

d. Experts state that curriculum development projects will provide academic sharing and wholeness in programs with higher education, and will create interactions in practicing programs according to the standards.

- Experts point out that curriculum development studies should take into consideration society's reality while developing curriculum content.

- Experts tell that action plans in training practice and academics exchange will be effective in practicing such activities as student centered training, project in training, creative and critical thinking.

- Experts state that action plans on achievement evaluation and student exchange will bring whole evaluation practices based on training performance and process evaluation.

- Experts point out that employing material and knowledge technology action plan and academics exchange will affect various classroom practices, and will create distance learning education with web training practices.

Key Words: Identity Formations, Higher Education, Erasmus Programme, Development Curriculum, Teaching, Evaluations, Material and Information Technologies.

Bilim ve insanlığın özgürlüğüne yaşamlarını adayan

tüm yüce insanlara...

ve aileme...

TEŞEKKÜR

Araştırma süresince rehberlik, anlayış ve her türlü değerli katkılarından dolayı danışmanım sayın Prof. Dr. Ali GÜLER'e en içten teşekkürlerimi saygıyla arz ederim.

Araştırma süresince gerek metodolojik katkıları gerekse ilgi ve desteklerinden dolayı sayın Yard. Doç. Dr. Serap AYHAN'a, sayın Yard. Doç. Dr. Meriç KANBUR'a, sayın Yard. Doç. Dr. Raşit ÖZEN'e, sayın Yard. Doç. Dr. Zeki ARSAL'a, sayın Yard. Doç. Dr. Zekeriya NARTGÜN'e ve sayın Yard. Doç. Dr. Mehtap ÇAKAN'a teşekkürlerim arz edilmesi gereken bir ödevdir.

Araştırmada gerek tez araştırması süresince iletişim içinde bulunarak yaptıkları katkı getirici eleştiriler gerek lisans öğrenimimde değerli katkılarından dolayı teşekkür borçlu olduğum Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünden sayın Yard. Doç. Dr. Nurdan KALAYCI'ya ve sayın Yard. Doç. Dr. A. Füsun ÖKSÜZOĞLU'na teşekkürlerimi saygıyla arz ederim.

Değerli zamanlarını görüşmeye ayırarak, araştırmaya katkı sağladıkları için, görüşme yaptığım sayın program geliştirme uzmanlarına, değişim uygulamasına katılan akademisyen ve öğrencilere teşekkürlerim sunulması gereken bir ödevdir.

Araştırma süresince, eleştirel yaklaşımları, moral desteği ve yardımlarını esirgemeyen, T. Burcu TAHYAN, Selma KAYA, Sedat KARAÇAM, Abdullah ARSLAN ve Serpil DEMİREL arkadaşlarıma teşekkürlerim sevgiyle sunulur.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	iii
ABSTRACT.....	v
TEŞEKKÜR	viii
İÇİNDEKİLER DİZİNİ.....	x
TABLolar DİZİNİ.....	xiii

BÖLÜM I

GİRİŞ

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Eğitim ve Öğretim

1.1.1. Eğitim	1
1.1.2. Öğretim	3
1.1.3. Eğitim Programı.....	3
1.1.4. Öğretim Programı..	4

1.2. Eğitimde Program Geliştirme

1.2.1. Program Geliştirme.....	5
1.2.2. Program Geliştirmenin Öğeleri.....	7
1.2.3. Program Geliştirmenin Temelleri.....	11
1.2.4. Program Geliştirmeyi Etkileyen Faktörler	13

1.3. Gelişim ve Öğrenme

1.3.1. Gelişim..	17
1.3.2. Gelişim Alan ve İlkeleri	18
1.3.3. Gelişim ve Kimlik Oluşumu	18
1.3.4. Öğrenme.....	20

1.4. Yükseköğretim ve Üniversite

1.4.1. Yüksek Öğretim ve Üniversite Kavramı	22
1.4.2. Türkiye’de Cumhuriyet Dönemi ve Sonrası Yüksek Öğretim	27
1.4.3. Türkiye’de Yüksek Öğretimin Avrupa Birliğine Akreditasyonu	33

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Avrupa Birliği Düşüncesinin Tarihsel Gelişimi	38
2.2. Avrupa Birliği Düşüncesinin Kurumsal Temelleri	39
2.2.1. Avrupa Ekonomik Topluluğu	42
2.3. Avrupa Birliği Bütünleşmesinin Temel Dayanakları.....	43

2.4. Avrupa Birliği Bütünleşmesinin Eğitim ve Kültürel Hedefleri	44
2.5. Avrupa Birliği Eğitim ve Kültürel Hedeflerin Yasal Dayanakları	45
2.6. Avrupa Birliği Kültürel Genişleme Programları	48
2.6.1. Socrates Programı	48
2.6.1.1. Erasmus Programı	50
2.6.1.2. Erasmus Programı Faaliyet Alanları	50
2.6.1.2.a. Öğrenci Değişimi	50
2.6.1.2.b. Akademisyen Değişimi	52
2.6.1.2.c. Karşılıklı Değişimin Organizasyonu	52
2.6.1.2.d. Ortak Program Gelişme Projeleri	53
2.6.1.2.e. Akademik Uzmanlık Ağları	53
2.6.1.2.f. Avrupa Kredi Transfer Sistemi	54
2.6.1.2.g. Diploma Eki Uygulaması.....	57
2.6.1.2.h. Yoğun Dil Kursları	59
2.6.1.3. Diğer Socrates Programları	59
2.6.2. Leonardo da Vinci ve Gençlik Programları	61
2.7. İlgili Araştırmalar.....	61
2.8. Araştırmanın Problemi ve Soruları	63
2.9. Araştırmanın Önemi	64
2.10. Araştırmanın Sayıtlıları	65
2.11. Araştırmanın Sınırlılıkları	65
2.12. Tanımlar	65

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli	67
3.2. Araştırma Evren ve Örneklemi	68
3.3. Veri Toplama Aracı	71
3.4. Verilerin Toplanması	73
3.5. Verilerin Analizi	74
3.6. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği	80
3.6.1. Araştırmada Geçerlilik.....	80
3.6.2. Araştırmada Güvenirlik	82

3.7. Araştırma Verilerinin Analizinde Esas Alınan Nitel Araştırma İlkeleri	84
---	----

3.8. Araştırmacının Rolü	84
--------------------------------	----

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Eğitim Programı Uzmanları Görüşlerinin Sunumu	87
4.1.1. Bireylerin Gençlik Dönemi Kimlik Oluşumu	87
4.1.2. Eylem Planlarının Mevcut Yüksek Öğretim Programlarında Yaratacağı Değişiklikler.....	91
4.1.3. Program Geliştirme Proje Çalışmalarının Getireceği Değişiklikler...	98
4.1.4. Öğretim Süreçlerinde Meydana Gelecek Değişiklikler.....	103
4.1.5. Ölçme-Değerlendirme Alanında Meydana Gelecek Değişiklikler....	106
4.1.6. Materyal ve Bilgi Teknolojilerinde Meydana Gelecek Değişiklikler..	110
4.2. Değişim Uygulamasına Katılan Akademisyen Görüşlerinin Sunumu	
4.2.1. Öğretim Süreci Uygulamalarına İlişkin Görüşleri	113
4.2.2. Ölçme-Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Görüşleri	117
4.2.3. Materyal ve Bilgi Teknolojileri Uygulamalarına İlişkin Görüşleri....	118
4.3. Değişim Uygulamasına Katılan Öğrenci Görüşlerinin Sunumu	
4.3.1. Değişimin Kimlik Oluşumuna Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri....	120
4.3.2. Öğretim Süreci Uygulamalarına İlişkin Görüşleri	125
4.3.3. Ölçme-Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Görüşleri	127
4.3.4. Materyal ve Bilgi Teknolojileri Uygulamalarına İlişkin Görüşleri....	128

BÖLÜM V

TARTIŞMA

5.1. Bireylerin Gençlik Dönemi Kimlik Oluşumu.....	130
5.2. Eylem Planlarının Mevcut Yüksek Öğretim Programlarında Meydana Getireceği Değişiklikler	138
5.3. Program Geliştirme Proje Çalışmalarının Yaratacağı Değişiklikler.....	145
5.4. Öğretim Süreçlerinde Meydana Gelecek Değişiklikler.....	149
5.5. Ölçme-Değerlendirme Alanında Meydana Gelecek Değişiklikler.....	154
5.6. Materyal ve Bilgi Teknolojileri Alanında Meydana Gelecek Değişiklikler.....	159

BÖLÜM VI

SONUÇ ve ÖNERİLER

6.1. SONUÇLAR

6.1.1. Bireylerin Gençlik Dönemi Kimlik Oluşumuna İlişkin Sonuçlar 164

6.1.2. Eylem Planlarının Mevcut Yüksek Öğretim Programlarında

Meydana Getireceği Değişikliklere İlişkin Sonuçlar..... 165

6.1.3. Program Geliştirme Proje Çalışmalarının Yaratacağı Değişikliklere

İlişkin Sonuçlar.....166

6.1.4. Öğretim Süreçlerinde Meydana Gelecek Değişikliklere

İlişkin Sonuçlar 167

6.1.5. Ölçme-Değerlendirme Alanında Meydana Gelecek Değişikliklere

İlişkin Sonuçlar 168

6.1.6. Materyal ve Bilgi Teknolojileri Alanında Meydana Gelecek

Değişikliklere İlişkin Sonuçlar.....168

6.2. ÖNERİLER

6.2.1. DPT Ulusal Ajans'a Yönelik Öneriler.....168

6.2.2. Yüksek öğretim Kurumlarına Yönelik Öneriler 169

6.2.3. Öğrencilere Yönelik Öneriler.....170

6.2.4. Araştırmacılara Yönelik Öneriler 170

KAYNAKÇA 173

EKLER 181

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo. 1: AKTS/ECTS Notlandırma Sistemi İle İlgili Bilgiler	56
Tablo. 2: Eğitim Programı Uzmanlarına İlişkin Veriler.	69
Tablo. 3: Akademisyen Değişimi Uygulamasına Katılan Akademisyenlere İlişkin Veriler.....	70
Tablo. 4: Öğrenci Değişimi uygulamasına Katılan Öğrencilere İlişkin Veriler.....	70
Tablo. 5: Eğitim Programı Uzmanları Görüşlerinin Kavramsal Kod Listesi	76
Tablo. 6: Akademisyen Görüşlerinin Kavramsal Kod Listesi	77
Tablo. 7: Öğrenci Görüşleri Kavramsal Kod Listesi	78

BÖLÜM I

GİRİŞ

1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma probleminin temelini oluşturan temel kavramların içeriksel kapsamı analitik olarak dört ana başlık altında betimlenmiştir. Bu temel başlıklar; eğitim ve öğretim, eğitimde program geliştirme, gelişim ve öğrenme ile yüksek öğretim ve üniversite kavramları olarak belirlenmiştir.

1.1. EĞİTİM VE ÖĞRETİM

Eğitim ve öğretim kavramlarının içerik açılımında, eğitim, öğretim, eğitim programı ve öğretim programı kavramlarının alan yazındaki genel içerik açılımları üzerinde durulmuştur.

1.1.1. Eğitim: Sosyal bilimler kapsamında inter disiplin olarak yer alan eğitim, kavramsal açımda en genel anlamıyla, bireylerde bir davranış değiştirme süreci olarak betimlenebilir. Birey bir yandan toplumsal yapı ve sosyal yaşama uyum sağlama çabasında olurken bir yandan da içinde bulunduğu gelişim sürecinin dinamikliğiyle yaşadığı fizyolojik, bilişsel ve ruhsal değişimler davranış gelişim sürecinin önemli unsurlarıdır. Bireyin içinde bulunduğu gelişim sürecinin sistematik yapısı, eğitimin kavramsal içeriğinde; kendini yönlendirme, geliştirme, sorunlarına çözüm bulma, karar verme bilinç ve sorumluluğu, kendisinin farkında olma gibi birey merkezli beceriler davranış gelişiminin temeli olarak esas alınmış, bireyin sahip olması gereken bu evrensel nitelikler eğitim kavramının içeriksel dönüşümünde yer alan çağdaş nitelikler olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitimin bu evrensel ve çağdaş niteliklerin kapsamı için ise literatürdeki akademik irdelenmeleri inceleme gereksinimi söz konusudur.

Tarihsel süreçteki olgusal değişiminin kavramsal içeriğe yansmasıyla, eğitimin kapsam olarak amaç, rol ve işlevlerindeki değişikliği, Güneş (1996), 1900’lü yıllarda, bilgiyi öğrenme ve bunu kullanma ile eğitimde bilgiye ağırlık verildiğini, 1930’lu yıllarda eğitimin, insan yetiştirme süreci olarak görüldüğünü, daha sonraki yıllarda ise, sosyal, ekonomik, politik ve kültürel gelişmişliğin temelinde, eğitilmiş ve gelişmiş birey koşulunun ön görüldüğünü belirtir. Uygulamalı

bilim olarak eğitimin kavramsal içeriğinin şekillenen kapsamını ise bireyde davranış değiştirme ve geliştirme yoluyla, bireyin kişisel, sosyal, ekonomik ve kültürel yönden gelişmesine yardım etme süreci olarak ifade eder.

Eğitimin kavramsal içeriğinin, referans alınan çeşitli felsefî ve psikolojik yaklaşımlara göre görecelilik kazandığını belirten Sönmez (1997), beyin üzerine yapılmış bilimsel araştırma verilerine göre ise eğitimin, fiziksel uyarımlar sonucu, beyinde oluşan istendik biyo-kimyasal değişiklikler oluşturma süreci olarak tanımlandığını belirtir. Bu tanımda, istendik ve süreç kavramlarının önemini vurgulayarak, istendik kavramının içeriksel kapsamının oluşturulmasında; “hangi değişikliklerin istendik, hangilerinin istenmedik olduğunun nasıl belirleneceği? İstendiğin ölçütleri nelerdir? Bu ölçütler her toplum ve dönem için aynı mıdır? İstendiğin ölçütleri varsa bunlar nelerdir ve nasıl belirlenecek? sorularını yanıtlamanın gerekli olduğunu ifade eder. Süreç kavramında ise, sürecin birikik, ucu açık, tutarlıya doğru gelişen dirik örüntü olarak tanımlanabileceğini, bu özelliğinden dolayı eğitimin açık sistem bir sistem olduğunu vurgulamaktadır (Sönmez,1997).

Gutek (1988; çev. Kale,1997) eğitimin, insanı kültürel hayata hazırlayan tüm sosyal süreçleri kapsadığını belirtir. Bu sosyal süreçlerde ise; insan türünün, biyolojik olarak diğer canlı organizmalar gibi ürediği, oysa kültürün biyolojik üreme (ortaya çıkma) gibi üreyemediği, yaşayan ve bir kültürü paylaşan henüz tam olarak sosyalleşmemiş bir insanın derece derece bir kültürün üyesi ve alıcısı haline geldiği, kişiler ve sosyal kurumların gencin kültürleşme süreci için gerekli olduğunu belirtir. Eğitimin süreç boyutundaki kapsamına dikkat çeken Demirel (1999, b) bu sürecin, çok boyutlu, sürekli, yaşam boyu devam eden, yaşantı ile kazanılan, zaman ve yer açısından sınırsız olduğunu ve her şeyden önemli olarak da kültürü oluşturduğunu ifade eder. Ertürk (1972) eğitimin bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci olduğunu ifade eder. Eğitimi toplumsal yapıya uyum süreci olarak betimleyen Varış (1996), bireyin içinde yaşadığı toplumda davranış biçimleri edindiği süreçlerin toplamının eğitim olduğunu ifade eder. Küresel boyutta sosyal alandaki uygulamalara yönelik faaliyet gösteren Birleşmiş Milletler, Eğitim Bilim ve Kültür Örgütü olan UNESCO uzmanlarınca evrensel olarak kabul edilen eğitimin kavramsal tanımı; birey ve toplumların, ulusal ve uluslar arası topluluklar içinde kendi yetenek, tutum, istidat ve bilgilerini bilinçli

olarak geliştirmeyi öğrendikleri bütün toplumsal hayat sürecini kapsadığını, bu sürecin ise hiçbir özgül etkinlikle sınırlı olmayacağı şeklinde tanımlandığı belirtilir (Altunya, 2003).

1.1.2. Öğretim: Eğitim kavramı kapsamının bir sonucu olarak Demirel (1999,b) öğretimin, davranış değişikliğinin okulda planlı ve programlı bir şekilde yapılma süreci olduğunu; eğitimin her yerde, ancak öğretimin daha çok okulda gerçekleştiğini ifade eder. Öğretme sürecinin kapsamı Demirel (1999,b) tarafından öğrenme etkinliklerini yönlendirme ya da kılavuzlama işi olarak betimlenir. Öğretim kavramının kapsamını ise Varış (1996); insan yaşamının belli kesimlerinde kazandırılan, planlı, programlı, destekli, genellikle bir belgeyle sonuçlanan, davranışların gelişmesini hedefleyen etkinlikler olarak ifade eder. Ayrıca öğretim etkinliklerinde zaman ve yer kadar öğrenci düzeyi, öğrenci ve toplum beklentilerinin de önem taşıdığını belirtir.

1.1.3. Eğitim Programı: İçerik, birey, okul, öğretim ve sosyal çevre boyutlarında eğitim programının tanım ve uygulanmasına ilişkin kapsamını, Caswell ve Campell (akt. Demirel, 1999,a) eğitim programının konular listesi olarak değil, daha çok öğrencilerin, öğretmenlerin rehberliği altında kazandıkları yaşantıların tümü olarak ele alırlar. Saylor, Alexander ve Lewis (akt. Demirel, 1999,a) eğitilecek bireylere, öğrenme yaşantıları kazandırma planı olduğu belirtirler. Taba-Taylor (akt. Demirel, 1999,a) eğitim programını, istendik hedef ve davranışların kazanılması için stratejilerin belirlendiği yazılı doküman ve eylem planı olarak ifade etmektedirler. Doll (akt. Demirel, 1999,a) ise eğitim programının uygulama sürecine ilişkin kapsamını, okulun sorumluluğunda öğrencilerin değerlerini, tutumlarını tavırlarını değiştiren, becerilerini geliştiren, bilgi ve anlayış kazanmalarını sağlayan hem süreç hem de içerik olarak tanımlanmış ve okulun kontrolünde öğrencilerin tüm yaşantılarının düzeni olarak ele alır. Gagne (akt. Demirel 1999,a) bir eğitim kurumu veya sosyal çevrenin, bireylerin yaşantılarını düzenlemek ve zenginleştirmek için yürüttüğü tüm etkinliklerin eğitim programı kapsamında yer aldığını belirtir. Varış (1996) eğitim programının bir taraftan eğitim politikası ve teorisiyle diğer taraftan ise uygulama alanıyla ilişkili olduğunu, uygulama alanı ile milli eğitim politikasını

birleştiren köprünün eğitim programı olduğunu ifade eder. Ertürk (1972) ise eğitim programının beş soruya yönelik hazırlanan bir süreç olduğunu vurgular. Bu süreci; hedefler ve öğrenci yaşantıları ne olmalı, öğrenci yaşantıları nasıl örgütlenmeli, öğrenci yaşantılarının etkinlik derecesinin ne olduğu, sorularına bağlı olarak programda nelerin değişmesi gerektiği sorularına cevap verme olarak ifade eder.

Erden (1998) eğitim programının, bir eğitim kurumunun amaçları doğrultusunda düzenlenmiş “planlı” eğitim faaliyetlerinin tümü olarak ele alındığını ifade eder. Demirel (1999) öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğinin eğitim programı olarak tanımlanabildiğini ifade eder. Sezgin (2000) eğitim programını; tasarlanan eğitim amaçlarını gerçekleştirmek için gerekli öğrenme-öğretme durumlarını, izlenecek stratejileri, kullanılacak öğretim araç ve gereçlerini ve ölçme araçlarını kapsayan ayrıntılı bir öğrenme-öğretme sistemi olarak tanımlamaktadır. Doğan (1982) eğitim programını, öğrencilerden beklenen öğrenmeyi meydana getirebilmek için planlanmış faaliyetlerin tümü olarak ifade eder. Büyükkaragöz (1997) eğitim programının, eğitim sürecinin önceden tasarlanan planı ve bu planın uygulamadaki görünümü kapsamında iki temel boyutunun olduğunu ifade eder. Bu iki boyuta ilişkin süreci; planlama aşamasında, eğitim sürecine giren bireyin davranışlarında oluşturulacak değişmelerin “neler” olduğu, değişmelerin “ne ile” “nasıl” gerçekleştirileceği, değişmelerin gerçekleştirilip, gerçekleştirilmediğinin nasıl belirleneceği, belirlenen sonuçların “nasıl” değerlendirileceğine ilişkin ortaya çıkan ürünün tasarlanmış program olduğunu; planın uygulamadaki görünümü aşamasında, tasarlanan program uygulamasının ise gerçekleşen program olduğunu belirtir. Tasarlanan ve gerçekleşen programın da eğitim programını oluşturduğunu ifade eder.

1.1.4. Öğretim Programı: Öğretim programının tasarım, içerik ve uygulamadaki konum ve önemi açısından incelendiğinde; öğretim programını kuramsal tasarım sürecine yönelik tanımlayan Varış (1996), eğitim programını içinde ağırlık taşıyan, genellikle belli bilgi kategorilerinden oluşan ve bir kısım okullarda beceriye ve uygulamaya ağırlık tanıyan, bilgi ve becerinin eğitim programı amaçları doğrultusunda planlı bir biçimde kazandırılmasına dönük bir program olduğunu vurgular. Öğretim kademeleri ve uygulama koşulların yönelik öğretim programını

Büyükkaragöz (1997), belli bir öğretim basamağındaki çeşitli sınıf ve derslerde okutulacak konuları, bunların amaçlarını, her dersin sınıflara göre haftada kaç saat okutulacağını ve öğretim metotlarını ve tekniklerini gösteren kılavuz olduğunu ifade eder. Bir disiplin alanındaki öğretime yönelik Özçelik (1989) öğretim programını, bir ders ile ilişkili öğrenme-öğretme sürecinde nelerin, niçin ve nasıl yer alacağını gösteren bir kılavuz olarak tanımlamaktadır. Saylor, Alexander ve Lewis (akt. Demirel 1999,a) öğretim programının bir plan, öğretimin ise bu planı uygulama aşaması olduğunu, öğretim programı ve öğretimin farklı olarak tanımlanmasına karşın birbirine bağımlı kavramlar olduğunu belirtirler. Senemoğlu (1998) öğretim programının bir derste öğrencilerin ulaşacağı hedefleri, hedeflerin kapsadığı davranışları, davranışları kazandırmak üzere düzenlenecek eğitim durumlarını ve davranışların ne derecede kazandırıldığını ortaya koyabilecek sınav durumlarını kapsayan, gelişmeye açık ve çok yönlü etkileşim içinde olan öğeler bütünü olduğunu belirtir. Bunun yanında öğretim programının; hedefler, eğitim durumları ve değerlendirme olmak üzere üç temel öğeden meydana geldiğini betimler.

1.2. EĞİTİMDE PROGRAM GELİŞTİRME

Eğitimde program geliştirme başlığı altında ele alınan kavramlar ve kapsamaları; program geliştirme, program geliştirmenin öğeleri, temelleri ve program geliştirmeyi etkileyen faktörler olarak dört alt başlık altında ele alınmıştır.

1.2.1. Program Geliştirme: Program geliştirmenin, kavramsal kapsamı, aşamaları ve tasarım sürecine ilişkin alan yazındaki içerik incelendiğinde; Varış (1996) program geliştirmenin uygulamalı bir süreç olduğunu, bu süreçte, program amaçlarının sağlıklı ve etkili bir biçimde belirlenip, gerçekleştirilmesi için faydalanılan esasların, ilkelerin ve faaliyetlerin işe dönük olarak ele alınması gerekliliğini vurgular. Gerek okul içinde gerek okul dışında milli eğitimin ve okulun amaçlarını etkinlikle gerçekleştirmek üzere düzenlenen içerik ve faaliyetlerin uygun metot, teknik, araç ve gereçlerle geliştirilmesine yönelmiş çabaların tümünün program geliştirmeyi kapsadığını ifade eder. Senemoğlu (1998) program geliştirmeyi, öğretim programının tüm öğelerini daha etkili ve yeterli hale getirme ve program öğeleri arasında gelişmeye dönük, karşılıklı çembersel etkileşim süreci

olarak tanımlar. Demirel (1999,a) eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü olduğunu, programın herhangi bir öğesindeki değişimin diğer tüm öğelerde değişimi gerekli kılacağını ifade eder. Program geliştirme kapsamında geliştirilecek unsurları Varış (1996) şöyle sıralamaktadır:

1. Okulun öğrenme koşullarının geliştirilmesi,
2. Öğrencilerin yaşantılarının geliştirilmesi,
3. Öğretim olanaklarının “zaman, mekân, araç-gereçler” yönünden geliştirilmesi,
4. Öğretmenlerin ve diğer ilgililerin, bilgi yapısı, öğrenme, öğretim, değerlendirme konularında sürekli bilgilendirilmesi,
5. Eğitim amaçlarının en üst düzeyde gerçekleşebilmesi için ilgililerin istekli hale getirilmesi.

Ertürk (1972) ise program geliştirmeyi bir süreç olarak vurgular, bir programın geliştirilmesi sürecinde şu sorulara cevap verilmesi gerekliliğini ön görür:

1. Eğitim hedefleri neler olmalı, öğrencilere hangi davranışlar kazandırılmalıdır?
2. Bu davranışların öğrencide gelişmesi için, öğrenciler hangi yaşantıları geçirmelidir?
3. Öğrenme yaşantıları nasıl örgütlenirse istendik öğrenci davranışlarını geliştirme bakımından en verimli olur?
4. İstendik davranışları geliştirme yönünden etkinlik derecesi nedir?
5. Dördüncü soruya bağlı olarak mevcut programda (yetişek) ne gibi değişiklikler gereklidir?

Fidan (1986) program geliştirmenin, uygulama süreci ve uygulama sonunda sürekli değerlendirme ve araştırma etkinlikleri ile daha etkili duruma getirilmesi işi olduğu ifade eder. Turgut (1987) ve Büyükkaragöz (1997) ise program geliştirmenin bir dizi araştırma süreci aşamalarından oluştuğunu belirtirler. Program geliştirmenin, programın tasarım ve denenip düzeltildikten sonra geniş çapta yayılmasına kadar bir süreklilik gösterdiğini, bu sürekliliğin, program taslağı ve yardımcı materyallerin hazırlanması, programın gerçek durumlarda denenmesi, denenme verilerinin değerlendirilmesi ve taslağın değerlendirme sonuçlarına göre düzeltilmesi ve yayılması aşamaları olarak sıralandığını ifade ederler. Erden (1998) program geliştirmenin en geniş anlamıyla, eğitim programlarının tasarlanması, uygulanması,

değerlendirilmesi ve değerlendirme sonuçlarından elde edilen veriler doğrultusunda programın yeniden düzenlenmesi süreçlerinden oluştuğunu, program geliştirmenin aynı zamanda da süreklilik gerektiren bir çalışma olduğunu belirtir. Sosyal ve çevresel koşullarla birlikte, bireysel gereksinimler doğrultusunda program geliştirmenin kapsamını Ültanır (2003), program geliştirmenin, okul, okul çevresindeki yaşamı ve öğrenme koşullarını geliştirmeyi amaç edindiğini, bunun için sosyal şartlar ve problemlerle birlikte, bireyin gelişim ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmaya gerekli kıldığını belirtir. Program geliştirmenin, öğretim sürecinin tüm ayrıntıları, epistemoloji, öğrenme kuramları, metodoloji, öğretmenin sınıf içi davranışları, ölçme ve değerlendirme tekniklerini kapsadığını ifade eder. Sezgin'e (2000) göre program geliştirme, dinamik bir süreçtir. Bu sürecin aynı zamanda bir sistem özelliğine olduğu, sistemdeki bütün unsurların, değişimlere paralel olarak sürekli yenileştirilmesi gerektiğini ifade eder.

1.2.2. Program Geliştirmenin Öğeleri: Program tasarım ve uygulama sürecinin temelini oluşturan program geliştirme öğelerinin, kavramsal içerikleri, uygulamadaki etkinlik ve önemine ilişkin kapsamaları incelendiğinde, Demirel (1999,b), Ertürk, (1972), Sönmez (1997) ve Bilen (2002) eğitim programı temel öğelerinin; hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme olduğunu, eğitim programlarının hazırlanmasında bu öğelerin temel alınması gerekliliğini belirtirler. Program geliştirmenin dört temel öğesinin alan yazındaki açılımı aşağıda verilmiştir.

1. Hedefler: Demirel (1999,a) program öğelerinden hedef boyutunun, “bireyleri niçin eğitiyoruz?” sorusuna yanıt aramakla başlanıldığını ifade eder. Eğitimde hedeflerin, öğretimi yönlendirme, öğrenme-öğretme işlemini yürütme ve ölçmelere kılavuzluk etmesi açısından gerekli olduğu, öğrenciye istedik ve eğitim yoluyla kazandırılabilir özellikler olduğunu, bu özelliklerin ise; bilgi, beceri, yetenek, ilgi, tutum ve alışkanlıkları kapsadığını ifade eder. Hedeflerin kaynağı olarak toplum ve kültür alanlarında Ertürk, (1972) kültürün yararlanılmaya hazır bulunan biçim ve derecesinin, yetiştirilecek bireylerin genel olarak ihtiyaçlarını belirleme sürecinde aday hedefleri oluşturduğu, aday hedeflerin eğitim felsefesi, eğitim psikolojisi ve eğitim ekonomisi süzgeçlerinden geçirilmesiyle hedeflerin oluştuğunu belirtir. Bilen (2002), hedefin bireyde bulunmasını istediğimiz ve kazandırılabilir nitelikteki

istendik özellikler olduğunu, bir toplumun istendik özelliklerle donanık bireylere sahip olduğu oranda istendik toplum olma niteliğini kazanacağını ifade eder.

Hedeflerin hiyerarşik sınıflandırılmasına ilişkin, Demirel (1999,a), Bilen (2002) hedeflerin üç düzeyde belirtildiğini, bunların; ülkenin politik felsefesini yansıtan ve oldukça genel olan uzak hedefler, uzak hedefin yorumu ve aynı zamanda kurum ve okulun hedefleri olan genel hedefler, bir disiplin ya da bir çalışma alanı için olan özel hedeflerden oluştuğunu ifade ederler.

Hedeflerin yatay olarak sınıflandırılmasının, Demirel (1999), Bilen (2002), Varış (1996), Sezgin (2000) ve Ültanır (2003) kendi bünyesinde aşamalı sınıflandırılmasının; bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alan olarak üç alanda yapıldığını, belirtirler.

2. İçerik: Program geliştirme sürecinin ikinci aşamasında yer alan içerik öğesinin, kavramsal kapsamı, tasarım süreci, programın diğer öğeleriyle ilişkisi incelendiğinde, Demirel (1999,a) belirlenen amaçlara ulaşmak için “ne öğretilim?” sorusuna yanıtın arandığını, dolayısıyla içerik boyutunda öğretilecek konuların düzenlenmesinin söz konusu olduğunu vurgular. İçeriğin program yaklaşımları ve diğer öğelerle etkileşimine ilişkin kapsamını, Bilen (2002) program geliştirmenin farklı bir yapı, farklı felsefi yaklaşımlara göre düzenlendiğinden program içeriği ve dayandığı ilkelerin de birbirinden farklı olduğunu belirtir. İçeriğin niteliksel kapsamına ilişkin olarak Varış (1996) içeriğin nitelik yönünden betimsel ve normatif olarak ikiye ayrıldığını; betimsel içeriğin, gözlemi yapılabilen ya da sayılabilen olayların dile getirilmesi olarak olgu ve ilkelerden oluştuğunu, kitapların bu içerikten ibaret olduğunu belirtir. Normatif içeriğin ise değer yargılarından, normlardan ve standartlardan oluştuğunu, insanların nasıl hareket etmesi, ne gibi tercihler yapması gerektiğini normatif içeriğin açıkladığını, edebiyat, felsefe ve sanat alanlarındaki içeriğin normatif içerik olduğunu betimlemektedir.

Eğitim programında içeriğin seçimine ilişkin ölçütleri Varış (1996) şu başlıklar altında vurgulamaktadır.

1. Toplumsal fayda.
2. Bireysel fayda.
3. Öğrenme ve öğretim.
4. Bilgi yapısında içeriğin işgal ettiği yer.

Program geliştirme kapsamında içeriğin düzenlenmesine ilişkin Bilen (2002) program geliştirme yaklaşımlarının temelindeki ilkeler, kurallar açık, anlaşılır ve net bir biçimde düzenlenmişse programın diğer öğeleri gibi içeriği belirlemenin de kolaylaşacağını vurgular. Eğer bir program geliştirme yaklaşımının temelinde esasiyeci eğitim felsefesi olarak idealist felsefe varsa, o programda içeriğin merkezi bir öneme sahip olduğunu; programın temelinde pragmatizmin eğitim felsefesi olarak ilerlemeci felsefe varsa, o program merkezinde hedeflerin esas olacağını, içeriğin ise hedeflerin gerçekleşmesi için araç konumunda olduğunu; programın geliştirme yaklaşımının temelinde ilişkiler, etkinlikler, toplumsal ihtiyaç ve sorunlar yer almışsa içeriğin sorunların çözümünü, etkinliklerin gerçekleşmesini ve ilişkilerin kurulmasını sağlayıcı nitelikte örgütlenildiğini ifade eder.

3. Eğitim durumu: Program geliştirme sürecinin üçüncü aşaması olan eğitim durumu, aynı zamanda program geliştirme öğelerinin öğretimdeki uygulama koşullarını belirleyen bir öğe olarak kavramsal yapı, tasarım ve uygulama sürecine ilişkin alandaki kapsamı üzerinde durmak gerekir. Eğitim durumunu Sönmez (1997), hedef davranışları bireylere kazandırmak için gerekli uyarıcıların düzenlenip işe koşulmasının eğitim durumu olarak tanımlandığını belirtir. Belirlenen bir hedefi öğrenciye kazandırmak için eğitim ortamında yapılacak olan etkinliklerin sürecini; içeriğin hedefe göre düzenlenmesi, öğrenciye sağlanacak ipucu, düzeltme, pekiştireç ve dönütlerin belirlenmesi, öğrenci katılımının sağlanması, uygun öğrenme-öğretme strateji, yöntem ve tekniklerinin belirlenmesi, araç-gereçlerin öğrenci ve öğretmen tarafından işe koşulması, yeterli zamanın verilmesi, sınıfın uygun bir şekilde düzenlenmesi, öğrencinin cesaretlendirilmesi, uygun akıl yürütme süreçlerinin kullanılması, biçimlendirme ve yetiştirmeye dönük değerlendirmelerin yapılmasını eğitim durumu olarak ifade eder.

Eğitim durumu kapsamında öğrenme yaşantılarına ilişkin Demirel (1999,a) öğrenme yaşantısında, eğitim durumlarının öğrenci açısından düzenlenmesi, kazandırılması planlanan öğrenme yaşantılarının; hazırlık, gelişme ve sonuç etkinlikleri kapsamında bir düzeneğe göre sıralanması gerektiğini, öğrenme etkinliklerinin birey açısından planlanıp, sıraya koyarken bireyin temel gereksinimlerinden yola çıkılması gerektiğini belirtir. Öğrenmede bireyin merkez olduğu, ancak bireyin kendisinin öğrendiği, eğiticilerin ise öğrenmeyi yönlendirdiği,

öğrenme sürecinde öğrenen ile öğretene rollerinin farklılığını; öğrenen için öğrenme yaşantıları, öğretene için ise öğretme durumlarının söz konusu olduğunu ifade eder. Demirel (1999,a) öğrenme yaşantılarının, öğrencinin düşünme becerilerini geliştirmesi, ilgilerini çekmesi, öğrenciyi eleştirel ve yaratıcı düşünmeye sevk etmesi, araştırmacılığa yönlendirmesi gerekliliğini belirtir. Öğrenme yaşantılarının, öğrenen açısından, öğrenme stilleri, stratejileri ve modellerini, öğretene açısından ise, öğretme strateji, yöntem ve teknikleri, eğitim durumu değişkenleri ve sınav durumlarını kapsadığını belirtmektedir.

4. Değerlendirme: Eğitim programı geliştirme sürecinin dördüncü ögesi olarak sınav durumları yani değerlendirme, hem program tasarılarının geliştirilmesi hem de programların uygulamadaki etkililiğine ilişkin dönütlerin alındığı bir ögedir. Demirel (1999,a) ve Sönmez (1994), öğrencide gözlemeye karar verilen istenilen davranışların, kazanılıp kazanılmadığını, kazanılmadıysa neden kazanılmadığı, kazanılabilmesi için eğitim durumunda neler yapılması gerektiğini belirlenmesinin sınav durumunu ifade ettiğini belirtirler. Erden (1998) bir eğitim sürecinde değerlendirmenin iki amaca yönelik yapıldığını; bunların öğrencilerin başarısının değerlendirilerek yetersizlikleri ortaya çıkarma, eğitim programlarının etkililiği hakkında yargıda bulunma ve programdaki aksaklıkları belirleyerek gerekli düzenlemeleri yapmak olarak ifade etmektedir. Bilen (2002) değerlendirmenin yapılaş amaçlarını ise şöyle sıralamaktadır:

- Öğretimin başlangıç noktasını saptamak ve öğretimi öğrenci düzeyine göre ayarlamaya yarayacak bilgiler sağlamak için tanıma ve yerleştirmeye yönelik değerlendirme,
- Öğretim sürecinde, her bir üniteye öğrenme eksiklikleri ve güçlüklerinin belirlenmesi, bu eksiklik ve yetersizliklerin giderilmesi bakımından gerekli önlemlerin alınmasında işe yarayacak verileri elde etmek için biçimlendirme ve yerleştirmeye yönelik değerlendirme,
- Programın öngördüğü hedeflere ulaşıp ulaşılmadığına bakarak öğrenci, öğretmen ve uygulanan programa ilişkin yargıda bulunmaya hizmet edecek verileri toplamak için değer biçmeye yönelik değerlendirme olarak vurgular.

Öğretim uygulamaları kapsamında Sönmez (1994), değerlendirmeyi yapılma biçimi ve amacına göre; görelî ve ölçüt dayanaklı değerlendirme olarak iki başlık altında sınıflandırır.

Görelî değerlendirme: Bir grup içindeki bireyleri birbiri ile karşılaştırmak, sıralamak ve bir okul sistemine ya da kuruma öğrenci seçmek için işe koşulan değerlendirme türü olduğunu, bu değerlendirmenin aşamalılık ilişkilerinin olmadığı derslerde öğrenci başarısını belirlemede uygulanabildiği ancak, sistem ve yetişek değerlendirmede yeterli olmadığını vurgular (Sönmez, 1994).

Ölçüt dayanaklı değerlendirme: Bir sistem ya da program hedeflerini gerçekleştirme derecesine bakılarak yapılan değerlendirme olduğunu, programa girişte öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve devinîşsel hazır bulunuşluluk düzeyi ile programdan çıkıştaki yetişmişlik düzeyi arasında hedeflerle ilgili farka yani “erişîye” bakıldığını, burada ölçüt olarak hedefler olduğundan, bu değerlendirmeye hedef dayanaklı değerlendirme de denildiğini ifade eder. Yazar ölçüt dayanaklı değerlendirmenin üçe ayrıldığını ifade eder. Bunları ise, tanıma–yerleştirmeye, durum muhasebesine ve biçimlendirme–yerleştirmeye dönük değerlendirme olarak:

- Tanıma-yerleştirmeye dönük değerlendirme: Bu tür değerlendirmenin bireyin, bir kurs, ders ya da okula girişteki durumu, hazır bulunuşluluk düzeyini belirlemek, onun hangi yetişîğe yerleştireleceğine karar vermek amacıyla yapıldığını,
- Durum muhasebesine dönük değerlendirme: öğrencinin bir ders ya da kursla ilgili dönem ya da okul başarısını, erişîsini belirlemek amacıyla yapıldığını,
- Biçimlendirme ve yerleştirmeye dönük yerleştirme: öğrencinin öğrenme sürecindeki güçlük çektiği davranışları, daha sonra ona gerekli yardımı yapmak, eksiklikleri tanımlamak ve güçlükleri gidermek için yapıldığını ifade eder.

1.2.3. Program Geliştirmenin Temelleri: Uygulamalı ve inter bir disiplin olan eğitim, kavram olarak düşünsel boyutları ve öğretime yönelik uygulamalarının sosyal yapı, kültür, birey ve gelişim süreçlerindeki farklılıklardan dolayı program geliştirmede genel geçerliliği söz konusu olan belirli olguların temel olarak kabul edilmesini gerekli kılmıştır. Alan yazında program geliştirmenin temellerine ilişkin Varış (1996) program geliştirmenin sosyo-kültürel ve bireysel temeller olmak üzere iki temel unsuru ön görür.

1. Program geliştirme ve bireysel olgular: Program geliştirmenin temelinde birey özellikleri ve gelişim gereksinimlerinin yer aldığını Varış (1996) kişisel olguların, program geliştirmede göz önünde bulundurulması, çocukların bizzat incelenmesinden elde edilen verilerin yine çocukların eğitiminden faydalanmak anlamına geldiğini, çocuk gelişimine ilişkin araştırmalarda eğitim için uygulama değeri olan bir çok bulgunun ortaya çıktığını belirtir. Eğitim sürecinde çocuğun zihni, fiziksel ve duygusal gelişiminin çok yönlü olduğundan, eğitimcinin çocuğun gelişimini etkileyen faktörleri, çeşitli psikoloji ve eğitim felsefesi ekollerinin kapsamında anlamaya çalışması gerektiğini ifade eder. Büyüme ve gelişimin fizyolojik nitelikleri, sosyo-kültürel normlar ve program geliştirme arasındaki etkileşimi Varış (1996) eğitim amaçlarının toplumsal olduğu kadar bireysel bir yaklaşıma da gereksinimi olduğunu, eğitimin bireyin gelişmesi ile bağlantılı bir şekilde yürütülmesi gerekliliğini betimler. Gelişim normlarının kesin olmadığından gelişime kültürel fenomenlerin etki yaptığını, çocuğun sahip olmadığı yeteneklerin kültür tarafından talep edilmediğinden gelişmeyebildiğini belirtir. Eğitim amaçlarının ise gelişim olgusu ile aynı paralelde düşünülmesi ve eğitimin gelişim gereksinimlerine cevap vermesi gerektiğini vurgular. Bireysel olguların gerçekliğine bağlı olarak geliştirilecek programların, programların herhangi bir gelişim evresindeki çocuğun gelişim ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde hazırlanması gerektiğini, öğrenme ve gelişmenin davranışlar üzerinde etkili olduğunu, büyüme ve gelişmenin ise geleceğe yönelik bir süreç olduğundan programın da geleceğe yönelik öğeler içermesi gerektiğini vurgular.

2. Program geliştirme ve sosyo-kültürel olgular: Programın sosyo-kültürel temellerine ilişkin Varış (1996) eğitimin geniş anlamda, kişinin toplum değer yargıları, ahlak ve estetik ölçülerine, inanış ve yaşama biçimine sağlıklı uyumuna yönelik bir süreç olduğundan, kişinin uyum sağlaması gereken bu değerlerin iki aşamada düşünülmesi gerektiğini; kazanılması istenen değerler ve gerçek değerler olarak betimlendiğini belirtir. Bir toplumun genel olarak davranış ve değer normlarının o toplumun gerçek tercihlerini gösterdiğini, eğitimin bir taraftan bireyin toplum değerlerine uyum sağlamasına hizmet ederken, diğer taraftan da bireylerin arzu ve ideallerini toplumun dinamizmini olumlu bir gelişmeye yönltecek anlamda

olumlu davranışlar halinde formüle ettiğini, bu davranışların ise taksonomik alanda en genel amaçları oluşturduğunu belirtir.

Program geliştirme ve toplumsal dinamizm arasındaki ilişkiyi Varış (1996) program geliştirmenin sosyal temellerinde, öğretimin toplum dinamizmini yöneltmedeki rolünde, okulun çeşitli ders içerikleri aracılığıyla toplum kültürünü tanıttığı, günümüz dünyasında eğitimin kültürü tanıtmaya amacı yanında kültürü geliştirme amacını da öngördüğünü, bu amaç kapsamında ise öğretim sürecinde büyük değişikliklerin yaşandığını belirtir. Eğitimde dün bugün ve yarının bağdaştırılmasına önem verildiği, bugünün problemlerinin anlaşılması için dün olan birikmiş kültür içeriğine başvurulduğunu ve yarın için plan proje yapmak, çocuğa yarını düşündürme yoluna gidildiğini, bununla geçmişini değerlendirerek bugünü anlama ve yorumlama, bunlara dayanarak yarına yönelmesinin toplum dinamizmi için önemli olduğunu ifade eder. Okulların ancak bireyleri geliştirerek kültürün devam ve gelişmesini sağlayabildiğini, bireyin gelişmesinin ise etkin bir eğitim programı ile mümkün olduğunu, eğitim programlarının bir taraftan içinde bulundukları toplumun koşulları ile ilgilenirken diğer taraftan da toplumu değiştirme ve geliştirme ile sorumlu olduğunu ifade eder.

1.2.4. Program Geliştirmeyi Etkileyen Faktörler: Program geliştirmenin temellerine paralel olarak sosyal alan olarak toplum, sosyal yapı ve kültüre ilişkin bilgi birikimi, yeni uygulama alanları; psikolojik alan olarak birey, öğrenme ve gelişim alanlarındaki bilgi yapıları, uygulama ve yeni gelişmeler inter disiplin alanı olarak program geliştirmeyi etkileyen faktörlerdir. Program geliştirmeyi etkileyen faktörleri Karakaya (2004), sosyal faktörler, psikolojik ve sosyal psikolojik faktörler olarak üç ana başlık altında ele alır.

1. Sosyal faktörler: Bilginin sübjektif içeriğine bağlı olarak öğretim içeriklerinin ülke ve kültürlere göre farklılığını Karakaya (2004) bilginin toplumsal ve felsefi bir sorun olmasından kaynaklandığını, bilginin kendi içinde analizi yapılırken, öğretiminde toplumsal ve psikolojik boyutlarının olduğunu, bu nedenden ötürü programın bünyesindeki sosyolojinin, bilgi sosyolojisinin bir bölümü olduğunu belirtir. Kimin, kime, neyi, hangi araçlarla, niçin öğreteceği ve hangi sonuçlarla ilgileneceği boyutunda sosyolojik unsur olarak, öğretmen, öğrenciler, program

içeriği, organizasyon, metot ve teknikler ve değerlendirme faktörlerinin etkili olduğunu ifade eder. Program geliştirmede etkili olan sosyal faktörler kapsamında sosyal gerçekliklerin evrensel değerlere göre yapılaştırılması sorunu yanında sosyal ve bilişsel unsurların etkileyici unsur olarak etkisini Karakaya (2004) şu başlıklar altında sıralamaktadır:

- İlk ve orta öğretimde bireylerin “eşitlik ilkesi” tabi olmasına rağmen, bireylerin bilgi şekilleri, algı sistemleri, düşünme yollarına ilişkin farklılıkların iddia edilenlerin ötesinde artış göstermektedir.
- Geleneksel program içeriklerinde akademik konular ve bilgi şekillerinin üzerinde yoğunlaşmanın çok fazladır.
- Günümüz endüstri toplumunda eğitimin iki çatışma alanı olarak, elit kültürü ile ilişkili liberal eğitim yaklaşımının kaynaklık ettiği genel ve akademik bilgi eğitimi ile aşırı şekilleriyle mesleki eğitim arasındaki çatışmadır.
- Geleneksel programlarda herhangi bir pedagojik kriteri olmayan bazı derslere gereğinden fazla önem verilmesi, bu derslerin ise pratikte düşünüldüğü kadar öneme sahip olmadığını, pratikte insan ve toplum hayatına birinci derecede katkılar sağlayan derslerin ise programlarda aynı değere sahip olmadıklarını ifade eder.

2. Psikolojik faktörler: Program geliştirmede etkili olan faktörler kapsamında Karakaya (2004) psikolojik faktörlerin içeriğine ilişkin, eğitim psikolojisine yapılan eleştirilerin en önemlisinin, nasıl öğretileceği ve nasıl öğrenileceği hakkında çok az bilgiye sahip olunduğunu, insan davranışlarına ilişkin bilgilerin hayvanlar üzerinde yapılan çalışmalarla sınırlı olduğunu, insan öğrenmesinin en önemli aracı olan dil kullanımı, yazı dili, konuşma ve dinleme gibi bilişsel becerilere yönelik çok az bilgiye sahip olmanın bir eksiklik olduğunu betimler. Öğrenme sürecinde etkili olan ve program geliştirmeyi etkileyen, psikoloji alanında üzerinde uzlaşılan on dört öğrenme ilkesine ilişkin Varış (1978/16-18)’a yapılan göndermede bu ilkeleri:

- Öğrenme sürecinde öğrencinin yaş, kabiliyet ve kapasitesinin göz önünde bulundurulması önemli bir etmendir.
- Motivasyonun öğrenmede önemlidir.

- Aşırı motivasyonun tedirginlik veya korkuya neden olup öğrenmeyi güçleştirebilir.
- Ödüllerin motive edici faktörler olarak öğrenmede cezadan daha üstündürler.
- Motivasyonun öğrencinin kendi içinden gelen faktörlerden kaynaklanmasının dış faktörlerin etkisinden daha değerlidir.
- Başarısızlığa tolerans ve hoşgörü göstermenin başarının devamını sağlamanın en etkili yoludur.
- Öğrencilerin gerçek amaçlara ulaşmada pratik yapma ihtiyacına sahiptirler.
- Öğrenme sürecinde her bir öğrencinin özgeçmişi göz önünde bulundurulmalıdır.
- Öğrencinin aktif katılımı, dinleme veya seyirci gibi pasif durum veya algısından daha iyidir.
- Anlamalı öğrenmenin, öğretme ve materyal öğrenmeyi kolaylaştırır.
- Öğrenilenle ilişkisi olmayan beceriler tekrar etmenin unsurların hatırlanmasına gerçek destek değildir.
- Yapılan yanlışlar öğrenme için büyük fırsatlardır.
- Öğrenciler, yeni durumlarda bildiklerini transfer etmede ilişki/ilkeleri kendileri tespit edip, ilkeleri uygulama deneyimini kazandıklarında daha iyi öğreneceklerdir.
- Yeniden hatırlama ve tekrarların yapılmasının bilgi konularını uzun süre muhafaza etmede avantajdır.
- Bilgilerin anlamlı ve öğretim ilkelerine uygun yapılandırılması öğrenmeyi kolaylaştırır ve hızlandırır.
- Öğrencilerin amaçlardan haberdar olmaları ve öğretim sürecinde nerede bulunduklarının zaman zaman bildirilmesinin olumlu katkılar sağlar.
- Öğrenilen ile öğrenilecek olanların ilişkilendirilmesinin önemli olduğunu, ön öğrenmeler öğrenmeyi kolaylaştırır.
- İletişimin niteliğinin öğrenmede anahtar rol oynar.
- Bütünün parçaları tek tek öğrenmek ve her bir parçanın bütün ile ilişkisinin kavratılması öğrenmeyi kolaylaştırır.
- Uzun ve yorucu öğretim etkinliklerinden ziyade kısa süreli, planlı yapılan öğretim etkinliklerinin daha çok verimli sonuçlar verir, şeklinde ifade eder.

Gelişim teorilerinde program geliştirmeyi etkileyen psikolojik faktörler kapsamında Karakaya (2004) insanın gelişimi ile ilgili teorilerde daha çok zihinsel, duygusal ve bedensel gelişim üzerinde durulduğu, genel olarak psikologların gelişimi, dönemlere ayırarak inceleyenler ve gelişimi bir süreç olarak inceleyenler olmak üzere iki farklı açıdan ele aldıklarını ifade eder. Gelişim psikologlarının üzerinde durduğu dört gelişim ilkesine göre:

- Gelişen davranışla yapılaştırılan beceriler daha kolay öğrenilir.
- Organizma daha olgun bir yeterliliğe gelmeden daha az bir eğitim ihtiyacı olur.
- Gerekli olgunluğa erişilmeden verilen eğitim gelişmeyi sağlamayabileceği veya geçici bir iyileşme sağladığı görülür.
- Olgunluk öncesi eğitimin hayal kırıklıklarına neden olabildiği ve çok daha zararlı yönelimlere öğrenciyi kanalladığı görülür (Karakaya, 2004).

Öğretim teorilerinde program geliştirmeyi etkileyen psikolojik faktörlere yönelik Karakaya (2004) öğrenme-öğretme teorilerinin gelişim teorileriyle ilişkili olduğunu belirtir. Öğrenme-öğretme ve gelişim teorilerinin zihinsel gelişimle ilişkisini Bruner (akt. Karakaya, 2004), insanın akılcı bir varlık olduğunu ve öğretmeyi öğrenmeye bir yardım ya da büyümeyi şekillendirme çabası olarak gördüğünü, öğretimle zihin gelişiminin sıkı bir ilişkisi olduğunu, zihin gelişiminde:

- Gelişme uyarıcılara yapılarından farklı bağımsız cevap vermeyi artırmakla ilgilidir.
- Çevreyle ilişkili tecrübe birikimine dayalı olarak olay ve olguların içselleştirilmesiyle gelişme bağlantılıdır.
- Zihinsel gelişimin öğrenci ve öğretici arasındaki sistematik etkileşime dayanır.
- Zihinsel gelişme, sahip olunan kavramlar ve sembollerin zenginliği ve bunların kullanılarak kendisine ve başkalarına ifade edebilme kapasitesiyle ilişkilidir.
- Öğretme sadece öğretme araçlarıyla kazandırılmasına bağlı değildir. Daha çok öğrencilerin öğrenmelerinde kullandıkları anlamların dilini bilmeleri öğrenmeyi kolaylaştırır.
- Zihinsel gelişime aynı zamanda birkaç alternatif yolda uğraşma ve birden fazla sonuç ortaya çıkarma şeklinde gerçekleşir. Bunun çok yönlü isteklere cevap veren hareket içinde kapasite artışına işaret eder.

3. Sosyal-psikolojik faktörler: Program geliştirmeyi etkileyen üçüncü faktör olarak, sosyal ve psikolojik faktörler kapsamında Karakaya (2004) sosyal psikolojinin ne sadece sosyolojik ne de sadece psikolojik bakış açısıyla, insanı sosyal alan içinde ele almadığını her ikisinin etkileşiminde insanı ele aldığını, eğitim sürecinde ise insanı kendi dışındaki ve kendisinde bulunan güçlerle etkileşimde bulunduğu ortamın sosyal psikolojide, eğitim ve program düzenlemelerinin temelini oluşturduğunu ifade eder. Sosyal ve psikolojik açıdan programın geliştirilmesi ve okul organizasyonunun temelinde öğrenci, öğretmen, aile ve yönetim niteliklerinin etkileşimi sonucu ortaya çıkan kültürün bulunduğunu, öğrenmede amacın kişide davranış değışmesini sağlamak olarak kabul edildiğinde, bunu kültürel olmasının önemli olduğunu, okul ve program geliştirmenin bu değışimin gerçekteştiricisi olduğunu belirtir. İnsanın içinde bulunduğu toplumsal süreçlerden de bağımsız olarak programın geliştirilemeyeceğinin sosyal-psikolojik alanda vurgulandığını ifade eder (Karakaya, 2004, 101-113).

1. 3. GELİşİM ve ÖĞRENME

Gelişim ve Öğrenmeye yönelik kavramların içerik açılımlarında; gelişim kavramı, gelişim ilke ve alanları, gelişim ve kimlik oluşumu ve öğrenme kavramı üzerinde durulmuştur.

1.3.1.Gelişim: Her birey yaşam boyu sadece fizyolojik alanda organizmanın büyümeye bağı bir gelişim süreci içinde olmayıp, farklı gelişim alanlarıyla bütünsel bir gelişim süreci içinde bulunmaktadır. Gelişim kavramının kapsam ve çok boyutluluğunu Senemoğlu'na göre (1998) gelişim bir süreçtir. Gelişim, organizmanın döllenmeden başlayarak bedensel, zihinsel, dil, duygusal, sosyal yönden belli koşulları olan en son aşamasına ulaşıncaya kadar sürekli ilerleme kaydeden değışim olarak tanımlamaktadır.

a. Gelişimin Temel Kavramları: Senemoğlu (1998) gelişime ilişkin temel kavramları, büyüme, gelişme, olgunlaşma, öğrenme ve hazır bulunuluşluk olarak ifade eder. *Büyüme*, vücudun sadece boy, kilo ve hacim olarak gelişmesi; *Gelişme*, organizmanın, büyüme, olgunlaşma ve öğrenmenin etkileşimiyle sürekli ilerleme kaydeden değışmesi; *Olgunlaşma*, vücut organlarının kendilerinden beklenen

fonksiyonu yerine getirebilecek düzeye gelmesi için, öğrenme yaşantılardan bağımsız olarak kalıtımın etkisiyle geçirdiği biyolojik bir değişme, *Öğrenme*, gelişmenin meydana gelmesi için gerekli olduğunu; *Hazır bulunuşluluk*, bireyin sadece olgunlaşma düzeyini değil, aynı zamanda, bireyin önceki öğrenmelerini, ilgilerini, tutumlarını, güdülenmişlik düzeyini, yeteneklerini ve genel sağlık durumunu kapsadığını belirtmektedir.

1.3.2. Gelişim İlke ve Alanları: Senemoğlu (1998), her bireyin gelişim sürecinde etkili olan ilkeleri:

1. Gelişim, kalıtım ve çevre etkileşiminin bir ürünü olması,
2. Gelişimin sürekli ve belli aşamalarda gerçekleşmesi,
3. Gelişimin nöbetleşe devam etmesi,
4. Gelişimin baştan ayağa, içten dışa doğru olması,
5. Gelişimin, genelden özele doğru olması,
6. Gelişimde kritik dönemlerin olması,
7. Gelişimin bir bütün olması,
8. Gelişimde bireysel farklılıkların görülmesi şeklinde ifade eder.

Gelişim alanlarını Senemoğlu (1998) ise dört başlık altında ifade eder. fiziksel gelişim (beden ve fiziksel görünüşteki değişim kadar psiko-motor becerilerdeki gelişimi kapsar), bilişsel gelişim (bebeklikten yetişkinliğe kadar, bireyin çevreyi, dünyayı anlama yollarının daha kompleks ve etkili hale gelmesi sürecidir), ahlak gelişimi (bireyin ahlak gelişimi belli aşamalar izler, bu aşamalar bireyin bilişsel gelişimine paralel gelişir), kişilik gelişimi (diğer gelişim alanları gibi bireysel bir hızla ilerler, gelişimin tüm yönleriyle etkileşim içindedir). Yazar, gelişim alanları kapsamında gelişim dönemlerini; doğum öncesi, bebeklik dönemi (0-2), çocukluk dönemi (2-6), okul dönemi (6-12), ergenlik dönemi (12-18) ve yetişkinlik ve sonrası olarak sınıflandırıldığını ifade eder.

1.3.3. Gelişim ve Kimlik Oluşumu: Gelişim olgusuna etki eden kültürel fenomenler, içinde yaşanılan sosyal yapı, sosyal yapıyı belirleyen normlar ve bireyin sahip olduğu ilgi ve yetenekler kimlik gelişim ve oluşum sürecinde önemli bir rol oynamaktadır. Kimliğin kavramsal tanımı, gelişimi ve sosyal referanslarını; Güvenç

(1993) kimlik hem tümüyle toplumsal hem de benzersiz biçimde kişiseldir, değişen derecelerde kişinin kendisini algılaması veya başkaları tarafından atfedilen göndermelerden oluştuğunu belirtir. Güler (2004) bireyin diğerleri tarafından tanımlanmasını sağlayan özellikler bütünlüğünün kimliği kapsadığını, “ait olma” ve “birey olma” gereksinimlerinin ise kimliği belirleyen iki temel öge olduğu ifade etmektedir. Kimliğin sorunsal ve sosyal yapısını Aydın (1999) ”ben kimim?” sorusunun dayanağı olan “ben”in tanınması ve tanımlanmasının, kimliğin sosyal psikolojik temeline işaret ettiğini, kimlik sorununun ortaya çıktığı ortamın, insanın kendisini ne olarak / neye dayanarak tanımladığı ya da kendisini diğerlerinden ayırt eden özelliklerin neler olduğu sorularına dayandığını ifade etmektedir. Kimlik oluşum sürecinin önemiyle beraber süreçteki kritik unsurların sonraki olumsuzluklarına yönelik Erikson (1968, akt. Uzman) kimlik krizinin ergenliğin başında başlamasına rağmen sağlam kimliğin oluşmasında ergenliğin son döneminin (18-22 yaş) önemli olduğunu çünkü, çocukluk özdeşimleri ve yetişkinler dünyasıyla deneyim eksikliği yüzünden ergenliğin ortalarında kimliğin netleşmediğini, ergenliğin son dönemlerinin son yıllarını içine alan üniversite yıllarının önem kazandığını, bu dönemde ergenin geleceği hakkında düşündüğünü, pek çok fikri araştırmaya girerek kendisi için amaçlar oluşturmalarının bir kimlik tasarımı uğraşısı olarak betimlemektedir.

Ergenlik döneminde bireyin arayışlarını aynı zamanda karar verme süreci olarak betimleyen Marcia (2002, akt. Uzman) ergenliğin, erinlik ve ilk yetişkinlik dönemleri arasında bireyin karar vermeye yönelik yaşam alternatiflerini araştırmayı kapsayan yaşam süreci olduğu, bu dönemde ergenin, toplum tarafından meslek sahibi olma, anne-baba ve vatandaş olma gibi yetişkin rollerini kısa zamanda üstleneceği beklentileriyle karşılaştığını ifade eder. Ergenin sosyal gelişimine bağlı etkileşimlerini Voltan-Acar (1986) üniversite yıllarında ergenin kimlik arayışından başka, üniversite yaşamıyla beraber, barınma, beslenme, arkadaş seçme, aile, sağlık, cinsellik gibi birçok sorunla karşı karşıya geldiği vurgular. Ergenin kimlik oluşumunda sosyal çevrenin destekleyici kapsamını Uzman (2004) kimlik gelişiminin çevre tarafından etkilenmesinin kaçınılmaz olduğu, çevrenin bu etkisinin, ergene farklı bakış açılarını deneme ve değerlendirmeye farklı kişilik araştırmaya olanak sağlayan ortamların kimlik gelişimini olumlu etkileyeceğini, ergenin

çevresinde, kendisine değer verildiği ve ilgilenildiğini hissettiren güvendiği insanların varlığı ya da onlardan yararlanma imkanlarının olması yetişkinliğe geçişine yardımcı olduğu betimlemektedir.

Kimlik gelişiminin bir boyutu olarak kültürel değer yargılarının, bireysel yaşantı ve bakış açısını tanımlayan ahlaki değerlerle kimlik ilişkisini ele alan Güngör (2000) ahlak gelişimini iki kaynaktan gelen etkilerin sonucunda oluştuğunu belirten Piaget'nin, bu kaynakları; zihinsel gelişim ve sosyal deneyim olduğunu, zihinsel gelişimin hızlanması ve sosyal tecrübenin artmasıyla ahlak gelişiminin de hızlanacağını belirtildiğini vurgular. Piaget'nin bu tezine ilişkin, gelişim dönemleriyle IQ arasındaki korelasyonu belirlemeye yönelik araştırmalarda pozitif korelasyon sonuçlarının alındığını, diğer taraftan yaşam deneyiminin ahlak gelişiminde önemli rol oynadığına göre çocukların yetiştirme tarzının da ahlak gelişiminde hızlandırıcı ve yavaşlatıcı rolü olabileceğini, fakat çocuk yetiştirme metotlarıyla ahlaki gelişme arasındaki ilişkiyi bulmaya yönelik yapılan araştırmaların metodolojik sorunlar taşıdığı için kesin bir sonucun söz konusu olmadığını, ancak sosyo-ekonomik farklar üzerinde yapılan araştırmalarda, bu farkların ahlak gelişimine yansıdığını ifade eder.

1.3.4. Öğrenme: Öğrenme ve eğitim kavramları ilişkisi kapsamında Senemoğlu (1998) eğitimin, istendik davranışların bireyin kendi yaşantısı yoluyla meydana getirilmesi gerektiğini, bireyin kendi yaşantısı yoluyla davranışlarında meydana gelen değişimin ise öğrenme olduğunu; eğitimin ise geçerli öğrenme yaşantılarının oluşturulmasıyla gerçekleştirildiğini ifade eder. Öğrenme kavramına ilişkin farklı tanımlamalar incelendiğinde, Brubaker (akt. Senemoğlu, 1998) öğrenmenin, bireyin kendisi, başkaları ve çevresiyle etkileşimleri sonucundaki yaşantıların bireyde oluşturduğu şeyler olarak ifade eder. Gagne (akt. Senemoğlu 1998) öğrenmenin, sadece büyüme sürecine atfedilmeyen, insanın eğilimlerinde ve yeterliliklerinde belli bir zaman diliminde oluşan değişme olduğunu vurgular. Öğrenmenin pekiştirmenin, sonucu olarak davranış ya da potansiyel davranışta oldukça sürekli bir değişimin meydana geldiğini Senemoğlu (1998) öğrenme kavramını, büyüme ve vücutta değişik etkilerle oluşan geçici değişmelere atfedilmeyecek, yaşantı ürünü olarak meydana gelen davranışta ya da potansiyel

davranıştaki nispeten kalıcı ve izli davranış değişmesi olarak tanımlamaktadır. Öğrenme kavramının kapsamına ilişkin Evans (1973, çev. Çiftçioğlu) öğrenmenin, farklı şekillerde düşünülmesi gerektiğini; öğrenmenin gelişim ve embriyologların ortaya koyduğu yetkinlik düzeyine, öğrenmenin sadece kişinin öğrendiklerinin hepsi olmadığını, öğrenmeyi güçlendirici etmenlerin sadece dış-güçlendiriciler değil öz düzenleme aracılığıyla gerçekleşen iç-güçlendiricilerinin de düşünülmesi gerekliliğini vurguladığını, öğrenmeyi, davranış sonucunda deneyimde meydana gelen değişiklik olarak tanımladığını ifade eder. Demirel (1999,b) ve Ültanır (1997) öğrenmeyi, yaşantı ürünü, az çok kalıcı ve izli davranış değişikliği olarak tanımlandığını ifade etmektedirler. Senemoğlu (1998) öğrenme ürünü olan davranışların iki yoldan kazanıldığını ifade eder. Bu yolların; planlı eğitim yoluyla, yani kasıtlı kültürleme ürünü olan davranışlar ve gelişigüzel kültürleme ürünü olan davranışlar olarak sınıflamaktadır. Öğrenmenin özelliklerini Senemoğlu (1998) aşağıdaki şekilde sıralamaktadır:

1. Davranışta gözlenebilir değişme olması,
2. Davranıştaki değişimin nispeten sürekli olması,
3. Davranıştaki değişimin yaşantı kazanma sonucunda olması,
4. Davranıştaki değişimin, yorgunluk, hastalık, ilaç alma vb. etkinliklerle geçici bir biçimde meydana gelmemesi,
5. Davranıştaki değişimin sadece büyüme sonucunda oluşmadığı, şeklinde vurgulamaktadır.

Sonuç olarak eğitimde program geliştirme, inter disiplin metodolojisine dayalı, uygulamalı ve dinamik bir bilim dalıdır. Program geliştirmeye yönelik ön görülen kuramsal tasarım metodolojisinden hareketle teori ve uygulama arasındaki etkileşimde şu temalar vurgulanabilir. Program geliştirmenin öğeleri olan, hedefler, içerik, eğitim durumu, değerlendirme, dönüt ve düzeltme geliştirilen programın hem değerlendirilmesi hem de öğretim uygulamalarında esas olan boyutlarıdır. Bir programın uygulanabilirliği; sosyo-kültürel alanda, sosyal gerçeklik ve kültürel yapıya yönelik özgün bir yapısının olması yanında sosyo-kültürel gerçekliğin değişim ve gelişimi boyutunda sosyo-kültürel ve ekonomik dönüşümü sağlayan niteliklere sahip olması gerekir. Bunun yanında birey ve gelişimi alanında, bireyin

özgün, yaratıcı ve eleştirel ve evrensel değer yargılarına yönelik düşünebilme beceriler edinmesini, bireyin içinde bulunduğu gelişim dönemindeki gereksinimlerine uygun ve gereksinimleri onaylayan, gelişim görevlerinin yerine getirilmesine yardımcı olan niteliklerine sahip olması gerekir. Geliştirilen bir programın, program geliştirmenin temellerini oluşturan bilim alanları olarak sosyoloji, felsefe, ekonomi, psikoloji ve kültür bilimlerindeki bilimsel verilere göre yapılandırılması, tasarım metodolojisi olarak bilimselliğini de vurgulamaktadır. Program tasarım süreci uygulamaları ve geliştirilen programların sahip olduğu bilimsellik ve metodolojik yapı uygulanabilirliğin ön koşulu olarak kabul edilebilir.

1.4. YÜKSEK ÖĞRETİM KAVRAMI

Yüksek öğretim kavramı kapsamında; yüksek öğretim ve üniversite, Türkiye’de cumhuriyet dönemi ve sonrası yüksek öğretim, Türkiye’de yüksek öğretimin Avrupa Birliği’ne akreditasyonu alt kavramları araştırma problemine yönelik analitik bir incelemeyle incelenmiştir.

1.4.1. Yükseköğretim ve Üniversite Kavramı: Üniversite kavramı ve kurumsal temellerinin kaynağını Güler (1994) Latince “Üniversitas” sözcüğünden türetildiğini, sözcüğün ortaçağda kullanılmaya başlandığı, “birlik” anlamını ifade eden sözcüğün aynı zamanda ortaçağın ikinci yarısında ortaya çıkıp günümüze kalan öğretim kurumunun üniversiteler olduğunu belirtir. Yüksek öğretim ve üniversite kavramına ilişkin Bilgen (2004) üniversitenin bu evrende olayların sebep sonuç ilişkilerinin bilimsel kavramlarla tanımlayarak kurallara ve kuramlara ulaşacak, kuşku kapısını sürekli aralık tutarak süreci ve bilinmeyeni arama, sonucu ile üretilmeyi ürete çabasını sürdürdüğünü, üniversitenin geleneksel üç amacının olduğunu, bunları bilim üretme, eğitim verme ve çevresine hizmet sunma olarak betimlemektedir. Yüksek öğretim kavram ve kurumsal yapısının tarihsel süreçteki içeriğine ilişkin rolünü Rehber (2002) yüksek öğretimin kabul gören kavramsal kapsamını, üniversite ve diğer benzeri kuruluşların ortaöğretim sonrası ve gerçekleştirdikleri her çeşit çalışma, öğretim veya araştırma eğitimi kapsadığını belirtir. Üniversiteyi Kısakürek (akt. Güler,1994) gerçeği araştırmakla görevli bilim adamları ve araştırmacılardan oluşan bir topluluk olarak tanımlanan eğitim ve

araştırma kurumları şeklinde tanımlamaktadır. Üniversitenin kurumsal işlevselliği ve özerklik ilkelerine ilişkin Humboldt (akt. Gümrükçü,2005) üniversitenin üç temel ilke çerçevesinde eğitim ve araştırma çalışmalarını:

- Eğitim ve araştırmanın birlikte ve ayrılmaz bir bütünlük içinde olması.
- Araştırmaların yeni bilgiler edinmek için üniversitelerin bünyelerinde yapılması ve sonuçlarının öğrencilere aktarılması.
- Üniversitelerin öğrenme ve öğretme özgürlüğünü içeren akademik özgürlüklerin sağlanması ve bu alanda gerek dinsel gerekse siyasal gerçeklerle ilinti kurularak üniversitelerin yönlendirilmelerin önünün kesilmesini yürütmesi olarak vurgular.

Yüksek öğretimin amaç ve fonksiyonlarının tarihsel devinim sürecindeki evrimini Rehber (2002) ortaçağda Avrupa’da olmak üzere dünyanın farklı bölgelerinde yüksek öğretimin din merkezli olarak geliştiğini, zaman içinde ise bu din merkezlilikten ayrılarak bağımsız üniversitelerin ortaya çıktığını ifade eder. Ortaçağdaki üniversite sistemi ve kurumsal yapılanmasına ilişkin Aytaç (1972) ortaçağda üniversite sisteminin; üniversitenin temelini teşkil eden ve yedi serbest sanatın öğretiminin yapıldığı, sanat fakültesi; ortaçağın düşünce zihniyetine göre din öğretiminin yapıldığı teoloji fakültesi; papalarının emirlerine göre kanunların öğretildiği, hukuk fakültesi ve tıp fakültelerinden oluşan bir yapısının olduğu ifade edilir.

Modern dönem ve sonrasında üniversite kavramı ve kurumsal içeriğine ilişkin diyalaktığı Timur (2000) modern üniversite anlayışının 1809-1810 yıllarında Berlin üniversitesinin yapılanması ve William von Humboldt’un ortaya koyduğu görüşlerden önemli ölçüde etkilendiğini belirtir. Fransa’da ortaya çıkan devlet güdümlü üniversite anlayışı ve İngiltere’de yaşama geçen liberal yaklaşım kapsamındaki gelişmelerin 19. yüzyılda üniversitenin kurumsal varlığı, içeriği ve yapılanması açısından önemli gelişmeler olarak vurgular. II. Dünya Savaşından sonra dünyada Amerikan modeli üniversite anlayışı olarak toplum merkezli üniversite modelinin dünya yüksek öğretiminin kurumsal yapılaşmasında önemli etkilerinin söz konusu olduğunu ifade eder. Modern dönemle başlayan üniversite kurumunun rasyonel temellere ilişkin yapılanması ilkelerini Aytaç (1972) bilim olarak felsefe yoluyla öğretim, pratik hayattan uzak kalma, araştırma ile öğretimin birliği, devlet ve

kiliseye karşı bağımsız olma, olarak sıralamaktadır. Yüksek öğretimin geçen yüzyıldaki kurumsal yapılanmasında farklılıkları, Rehber (2002) yüksek öğretimin 20. yüzyılda yaşanan sosyo-ekonomik ve politik gelişmelerin yüksek öğretim kurumlarını etkilediğini ve beklenmeyen önemli değişimler olarak; yüksek öğretim kurumlarının birçok yönden açık duruma geldiğini, entelektüel sermayenin oluşumu ve transferinin yanında bulundukları ülke ve bölgede sosyal ve ekonomik gelişmeyi desteklemek gibi önemli bir misyonunun geliştiğini, uluslar arası öğrenci değişimi, uzak öğretim uygulamaları, bilgi ve haberleşme teknolojilerinin gelişimi, yetişkin eğitimi gibi önemli işlevsel değişimlerin yaşandığını vurgular. Yüksek öğretim kurumlarında geleneksel araştırma anlayışının, uygulanabilirlik, endüstri ve ekonomi üzerindeki sosyal etki ve ilişkilerin önemli konular haline geldiğini, UNESCO verilerine yapılan göndermede geçtiğimiz yüzyılda yüksek eğitime olan talepte bir patlamanın yaşandığını, 1960'ta 13 milyon olan öğrenci sayısının 1995 te 82 milyon kişiye ulaştığını ifade eder (Rehber, 2002).

Yüksek öğretimin global anlamda günümüz dünyasında, kurumsal yapılanma ve işlevsel var oluş temellerine ilişkin Rehber (2002) bilgi ve fikirlerin sınır tanımadığı, yüksek öğretimde özellikle 21. yüzyılda bilginin küreselleşmesinin kaçınılmaz olduğunu, bilginin kapalı bir sistem içinde kişisel ilişkilere dayanan ve bir grup akademisyenle sınırlı kalmayacağını, tüm dünyada yüksek öğretimin kalite niteliklerinin karşılıklı tanınmasında, bölgesel ve dünya çapında bir sisteme yönelimin oluştuğunu belirtir. 1998 yılında UNESCO'nun yüksek öğrenimdeki sorunlara çözüm bulmak, yüksek eğitimi geleceğe hazırlamak için yapılması gereken reform ve değişimleri tartışmak amacıyla dünya genelinde (World Conference on Higher Education In the Twenty First Century: Vision and Action) konferans düzenlediğini vurgular. Konferansta yapılacak yüksek öğretim reformunun kapsamına ilişkin alınan kararların kapsamı, dört ana başlık ve on altı başlık altında aşağıda sıralanmıştır.

A. Yüksek öğretimin misyon ve fonksiyonu

1. Öğretim, eğitim, araştırma misyonu:

- Toplum ihtiyaçlarına yönelik yüksek nitelikli mezunlar
- Hayat boyu yüksek öğretim olanağı yaratmak

- Araştırma yoluyla bilgiyi geliştirmek, yaratmak ve yaymak
- Milli, bölgesel ve uluslar arası tarihi kültürü anlamak, yorumlamak, korumak ve geliştirmek ve yaymak
- Toplumsal değerleri korumak ve geliştirmek
- Öğretim üyelerinin yetiştirilmesi ve öğretiminin iyileştirilmesi ve geliştirilmesine katkıda bulunmak

2. Etik rol, otonomi, sorumluluk ve geleceği görme fonksiyonu

Yüksek öğretim kurumları, personel ve öğrencileri:

- Yapılacak etkinliklerde etik, bilimsel ve entelektüel yeteneklerini kullanmaları,
- Kültürel ve sosyal problemlere ilişkin serbest görüş bildirebilmeli,
- Mevcut sosyal, kültürel, politik ve ekonomik sorunları sürekli analiz ederek bu konularda analizler yapma, öneriler sunmadaki rollerini korumalı ve geliştirmeli,
- Barış, adalet, özgürlük, eşitlik, dayanışma gibi küresel değerlerin korunması, geliştirilmesi ve yayılması konusundaki kapasitelerini ve moral üstünlüklerini kullanmalı,
- Topluma karşı tam bir sorumluluk ve güven duygusu ile hak ve sorumluluklarının bilincinde olmak, tam bir akademik özgürlük ve otonomi içinde olmalı,
- Genel olarak dünya insanları, milletler ve toplulukların refah içinde olmalarında etkili olabilecek konuları saptamalı ve açıklamalıdır (Rehber, 2002, 10-11).

B. Yüksek öğretimin yeni vizyonunun şekillenmesi

3. Yüksek öğretimden yararlanmada eşitlik:

- Yüksek öğretime girişte ırk, cinsiyet, din ayrımı, ekonomik, kültürel, sosyal, fiziksel engellilik ayrımı yapılmamalı,
- Yüksek öğretime girişte eşitliğin sağlanmasına, eğitimin ilk aşamalarından başlanmalı,
- Yüksek öğretime girişte, doğal engelle karşılaşabilecek(azınlıklar, engelliler vb.) gruplara özel kolaylıklar sağlanmalıdır.

4. Kadının rolünün ve katılımının geliştirilmesi

5. Bilim sanat ve sosyal bilimlerde araştırmalar ve sonuçlarının yayımı

yoluyla bilgiyi geliştirmek:

- Araştırma yaparak bilgi üretme ve geliştirmek yüksek öğretim kurumlarının temel bir fonksiyonudur,
- Lisans üstü çalışmalarını geliştirme,
- Araştırma görevini yüklenen akademisyenlere uygun eğitim olanakları, kaynak ve destek sağlama,
- Her bilim alanında araştırma olanaklarını geliştirmek, yüksek kurumlarının araştırma kapasitesinin artırılmasına özel önem verilmelidir.

C. Uzun dönemli bakış Açısı

- Yüksek öğrenimin toplumun gereksinimlerine uygunluğu sağlanmalıdır.
- Çevre korumaya ve kültürlere saygılı olarak, toplumun uzun dönemli gereksinim ve amaçlarına uygunluk içinde olunmalıdır.
- Yoksulluğun giderilmesi, şiddet, eğitimsizlik, açlık, çevre kirlenmesi gibi temel sorunların ortadan kaldırılması gibi topluma hizmet rolünü güçlendirmelidir.
- Yüksek öğretim, öğretmen yetiştirme, ders programları geliştirme, eğitim alanlarını da içeren bir şekilde eğitim sistemini bir bütün olarak kapsamalıdır.
- Yüksek öğretim aklın ve toplum sevgisinin hâkim olduğu yüksek nitelikli bireylerden oluşan yeni bir toplum yaratmayı amaçlamalıdır (Rehber, 2002, 12).

D. Vizyondan uygulamaya geçiş

7. Kalite değerlendirilmesi:

- Kalitenin artırılması için, bağımsız ulusal organlar ve uluslararası düzeyde kalite standartları oluşturulmalı, Standart oluşturmada, ülke ve bölgesel özellikler dikkate alınarak, çeşitliliğin korunması ve bir örnekliliğin önlenmesi gerekir.
- Kalite konusunda, yüksek öğretimin ulusal değer ve konulara bağlılık yanında, bilgi alışverişi karşılıklı iletişim, öğretim üye ve öğrencilerin değişimi, ortak araştırma projeleri içeren uluslararası boyutunun olduğu da unutulmamalıdır.
- Kalite boyutunda, öğretim elemanlarının seçimi, eğitim-öğretim yöntemleri de dahil yetiştirilmeleri özel önem gösterdiğini, bilgi teknolojileri bilgi ve becerileri elde etmede kalite çalışmalarında önemli birer araç olarak dikkate alınmalıdır.

8. Teknoloji potansiyeli

- Teknoloji transferi ve bilgi ağından yararlanma,
- Uzaktan öğretim gibi yeni öğretim olanakları yaratma,

- Bilgi ve haberleşme tekniklerinden (ICT) yararlanmada ülkeler arasındaki uçurumun ortadan kaldırılmasını göz önünde bulundurma,,
- ICT'leri lokal, bölgesel ve ülke ihtiyaçları için adapte etme,
- Bu alanda uluslar arası işbirliğini geliştirmek.

9. Uluslar ve kıtalar arası sınırları kaldırarak bilgi ve becerilerin

paylaşılması, beyin göçünün durdurulması:

10. Ortaklık ve birleşmeler:

- Ulusal ve uluslararası düzeyde politikacılar, öğretim elemanları ve idari personel, araştırmacı ve öğrenciler arasında her türlü işbirliği ve örgütlü dayanışma değişimi güçlendirecektir. Bu alanda özellikle sivil toplum örgütlerinin varlığı önemlidir. Bu nedenle yüksek öğretimin yenilenmesi için ortak çıkar, karşılıklı saygı ve güvene dayalı bir ortaklık anlayışı yaşamsal öneme sahip olduğuna ilişkin uluslar üstü yüksek öğretim alanına ilişkin kararların alındığını belirtir (Rehber, 2002, 12-14).

1.4.2. Türkiye’de Cumhuriyet Dönemi ve Sonrası Yüksek Öğretim;

Cumhuriyet döneminde ülkemizdeki yüksek öğretim kurumunun modern üniversite yapılanmasına ilişkin üniversite reformunu Güler (1994), Cumhuriyet döneminde özerklik tanınan Darülfünun’ün, özerkliğinin cumhuriyetin temel referanslarına ayıkırı bir niteliğe dönüşmesinde dolayı Atatürk’ün Üniversite Reformu kapsamında İstanbul Üniversitesinin 1933 yılında yeniden kurmak için yenileşme hareketlerindeki temel ilkenin Türkiye’de Batı Avrupa üniversiteleri düzeyinde, gerçeği araştırıp derinleştiren, bilgiyi toplayan, düzenleyen ve yayan bilim yuvası niteliğinde bir bilim kurumunun, kurumsal yapılanmasının amaçlandığını ifade eder. Kurulan yeni üniversitenin kurumsal yapısında yer alan akademik alanları Güler (1994) yeni üniversitenin; tıp, hukuk, fen ve edebiyat fakülteleri ile, Türk inkılabı, milli iktisat ve içtimaiyat, İslam tetkikleri, Türkiyat, coğrafya, morfoloji, kimya ve elektro-mekanik enstitülerinin de kurulduğunu, fakülte ve enstitülerin varlığının temel koşulunu yazar, bu enstitülerin bilimsel araştırma merkezleri olduğunu, yeni üniversitenin milli bir karakter taşıdığını, millilik, inkılapçılığın, edebiyat ve hukuk fakültelerinin temel görevi olarak alındığını ifade eder. Kurulan yeni üniversitenin görevlerini 11 Ekim 1934 tarihli talimatnameye ilişkin Güler (1994) 1.madde

kapsamına ilişkin, bilgi sahalarında araştırmalar yapmak, milli kültürü ve yüksek bilgiyi genişletmeye ve yaymaya çalışmak, devlet ve memlekete hizmet için ergin ve olgun unsurların yetişmesine yardım etme gibi sosyal sorumluluklara yönelik kurulduğunu ifade eder. Malche raporuna gönderme yapan Timur (2000) yeni üniversite reformunun Darülfünun geleneğinden iki noktada temelli ayrıldığını, bunlardan birincisinin yeni kuruluşun özerklik ilkesini reddeden devletçi ve devrimci bir temel üzerine kurulması, ikincisinin ise üniversite kadrolarının, devrimci yöntemin başka bir uygulaması olan köklü bir tasfiye sonucu oluşturulması olduğu vurgulanır. 1933 Üniversite reformunun temel özelliklerini Akyüz (1989) şu başlıklar altında vurgulamaktadır;

- Özerklik kaldırılmış, üniversite Eğitim Bakanlığının emri altında kurulmuş, idari yönden herhangi bir okuldan ayrıcalığı kalmadığı,
 - Darülfünun hocaları geniş ölçüde elendiğini, 151 kişiden yalnız 59 kişinin alındığını ve öğretim üyesinin iki kaynaktan sağlandığı,
 - Batıdan okuyup gelenler doktora şartı aranmaksızın doçent olarak atandığı,
 - Nazi baskısından kaçan Alman ve Orta Avrupalı profesörlere kapıların açıldığı,
- bunlardan Türk hocaları yetiştirmeleri ve Türkiye’de bilim araştırma geleneğini yerleştirmelerinin beklenildiği şeklinde ifade etmektedir.

1946 sonrası ülkemiz yükseköğretimindeki kurumsallaşmayı öngören yasal düzenleme ve gelişmeleri Güler (1994) 13 Haziran 1946 tarih ve 4936 sayılı Üniversiteler Kanunu’nun yayımlanmasıyla Ankara Üniversitesi’nin kurulduğunu, Üniversiteler Kanunu’nun 1. maddesinde üniversitenin, fakülteler, enstitü, okul ve bilimsel kurumlardan oluşmuş, özerkliği ve tüzel kişiliği olan yüksek bilim, araştırma ve öğretim birlikleri olarak ifade edildiğini belirtir. Yazar ilgili yasanın 3. maddesinde öngörülen yüksek öğretim kurumunun yasal sorumluluğu; öğrencilerini bilim anlayışı kuvvetli, sağlam düşünceli aydınlar ve yüksek öğrenime dayanan mesleklerle türlü bilim ve uzmanlık kolları için iyi hazırlanmış bilgi ve deney sahibi elemanlar, Türk devriminin ülkülerine bağlı, mili karakter sahibi vatandaşlar olarak yetiştirmenin öngörüldüğünü belirtir. Yüksek öğretimin görev ve fonksiyonlarına ilişkin Güler (1994), 4936 sayılı Yüksek Öğretim Kanunu’nun 3. maddesinde ön uygulamaları aşağıdaki şekilde sıralamaktadır;

- Memleketi ilgilendirenler başta gelmek üzere bütün bilim ve teknik meseleleri çözmek için bilimleri genişletip derinleştirecek inceleme ve araştırmalar yapmak, bu çalışmalarda milli bilim ve araştırma kurumları ile yabancı veya uluslar arası benzer kurumlarla işbirliği yapma,
- Memleketin türlü yönden ilerleme ve gelişmesini ilerleme ve gelişmesini ilgilendiren bütün meseleleri hükümet ve kurumlarla da elbirliği etmek suretiyle öğretim ve inceleme konusu yaparak sonuçlarını umumun faydalanmasına sunmak ve hükümetçe Milli Eğitim Bakanı vasıtasıyla istenecek incelmeleri yaparak düşüncelerini bildirme,
- Araştırma ve incelemelerinin sonuçlarını gösteren, bilim ve tekniğin ilerlemesini sağlayan her yayımları yapmak,
- Türk toplumunun genel seviyesini yükseltici bilim verilerini sözle yazı ile halka yaymak, olarak ifade edildiğini belirtmektedir.

1950–1960 döneminde ülkemizdeki yükseköğretimin yapılanmasına ilişkin yasal düzenlemeleri Güler (1994) bu dönemdeki gelişmelerin özelliğinin yeni üniversitelerin kurulmasıyla açıklanabildiğini, yeni kurulan üniversitelerin ise geleneksel üniversitelerden farklı bir anlayışı yansıttığını, özellikle Doğu Üniversitesi ve Orta Doğu Teknik Üniversitesinin bu farklı anlayışın ürünü olduklarını, bunun yanında ise Ege ve Karadeniz Teknik Üniversite’lerinin bu dönemde kurulduklarını ifade eder.

1970 ve sonrasında yüksek öğretim alanında yasal çerçevede öngörülen kurumsal yapılanmalara ilişkin Güler (1994) bu dönemde siyasal ve sosyal alandaki gelişme ve çatışmalar, Türk Silahlı Kuvvetlerinin muhtıralarından dolayı Anayasanın yükseköğretimle ilgili 120. maddesinin değiştirilerek, buna bağlı olarak 20.06.1973 tarih ve 1750 sayılı “Üniversiteler Kanunu”nun çıkartıldığını belirtir. Yazar yasanın kapsamına ilişkin ise, bu yasayla Yüksek Öğretim Kurulu’nun, yüksek öğretimin bütünlüğü anlayışı içinde çağdaş eğitim, bilim ve teknolojinin gereklerine ve Devlet Kalkınma ve Planlarının temel ilke ve politikalarına uygun olarak araştırma ve değerlendirmeleri yapmak, yüksek öğretim kurumları arasında koordinasyonu sağlamak, uygulamaları izleyerek yetkili makam ve mercilere önerilerde bulunmakla görevli bir kurul olarak Yüksek Öğretim Kurulu’nun kurulduğunu belirtir. 1750

sayılı yasanın diğerk üniversite kanunlarından farklı olarak öngördüğü yenilikleri Güler (1994) şu şekilde sıralamaktadır:

- Yüksek öğretimin bir bütün olarak kabul edilmiş,
- Yüksek öğretime yön vermek amacı ile Yüksek Öğretim Kurulu'nu getirmiş,
- Fakültelerin öğretim ve programlarına ilişkin kararlarının alınmasında fakülte Kurulları'nı görevlendirilmiş,
- Öğretim üyelerinin istihdamında sözleşmelilik esası getirilmiş,
- Asistanlığa girişte doktora şartı konmuş,
- Asistan ve öğrencilerin yönetime katılmaları sağlanmış,
- Tam gün çalışma esası getirilmiş,
- Üniversiteye girişte insan gücü planlaması, üniversitelerin kapasiteleri öğrenci yetenekleri, Yüksek Öğretim Kurulu önerilerinin dikkate alınması ve üniversite öğrenciliğinin tanımlanmış,
- Üniversitelerin, temel bilimler, lisans, yüksek lisans, uzmanlık ve doktora olmak üzere beş düzeye ayrılmış,
- Öğrenim süresinin, her fakültenin normal öğretim süresinin yarısı kadar bir süre daha hak tanınması şartıyla sınırlandırılmış,
- Ders kitapları ve teksirlerinin basım ve dağıtım görevlerinin üniversiteler ve fakültelere verilmiş,
- Orta Doğu ve Hacettepe Üniversitelerinin kuruluş kanunlarında bazı hükümlerinin saklı kalmak üzere tüm üniversitelerin bu kanun kapsamına alınmış olduğunu ifade etmektedir.

1980 sonrası yüksek öğretimin kurumsallaşması kapsamında yapılan yasal düzenlemelere ilişkin Güler (1994) 04.11.1981 tarih ve 2547 sayılı yasayla çıkarılan Yüksek Öğretim Kanunu'nun amacının yasanın birinci maddesinde belirtilen, yüksek öğretimle ilgili amaç ve ilkeleri belirlemek, bütün yüksek öğretim kurumlarının ve üst kuruluşlarının teşkilatlanma, işleyiş, görev, yetki ve sorumlulukları ile eğitim-öğretim araştırma, yayım, öğretim elemanları, öğrenciler ve diğerk personel ile ilgili esasları bir bütünlük içinde düzenlemeyi öngördüğünü ifade etmektedir. 2547 sayılı yüksek öğretim kanununda yükseköğretim, milli eğitim sistemi içinde, orta öğretime dayalı, en az dört yılı kapsayan her kademedeki eğitim ve öğretimin tümü olarak

tanımlanırken, üniversite kavramı ise, bilimsel özerkliğe ve kamu tüzel kişiliğine sahip, yüksek düzeyde eğitim-öğretim, bilimsel araştırma, yayım yapan, fakülte, enstitü, yüksek okul ve benzeri kuruluş ve birimlerden oluşan bir yüksek öğretim kurumu olarak tanımlanmaktadır (Güler, 1994, 181-182).

2547 sayılı yasanın yüksek öğretimde meydana getirdiği değişiklikleri Güler (1994) aşağıdaki başlıklar altında özetlemektedir:

- Yüksek öğretim kurumlarında eğitim-öğretim kapsamı, Atatürk ilkeleri ve İnkılap Tarihi, Türk Dili, yabancı dil derslerinin zorunlu dersler olup, beden eğitim ve güzel sanat dallarından biri de zorunlu ders olarak programlanır ve icra edilir.
- Kanunun yüksek öğretimi bir bütün olarak ele alıp düzenlenmekte, üniversiteler, fakülteler, enstitüler, yüksek okullar yüksek öğretim kurumu olarak belirlenmekte, Türk Silahlı Kuvvetleri ve Emniyet Teşkilatına bağlı yüksek öğretim kurumları kapsam dışı bırakılmaktadır.
- Kanun kısmen seçim, kısmen atama ile belirlenen önemli üst kuruluşlar olarak; Yüksek Öğretim Kurulu, Yüksek Öğretim Denetleme Kurulu, Üniversitelerarası Kurul, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi'ni kurmuştur.
- Rektör, dekan atama ile bölüm başkanı bölüm kurulunca seçilmektedir.
- Fakülte kurulu küçültülüp yetkileri çok azaltılmıştır.
- Fakültelerin tüzel kişiliğinden söz edilmediğinden, tüzel kişiliği kaldırılmıştır.
- Üniversitelerin, bilimsel özerkliğe ve kamu tüzel kişiliğine sahip olduğu belirlenmiş, idari özerkliği kaldırılmıştır.
- Fakülte kürsüleri kaldırılmış, bölümleri de geniş ölçüde azaltılmıştır.
- 2547 sayılı kanunda belirtilen yüksek öğretimin amaç ve ana ilkelerinin öngördüğü düzene aykırı harekette bulunmak suç sayılmıştır.
- Öğretim üyelerinin haftalık ders yükünün asgari altı saatten on saate çıkarılmıştır.
- Profesörlükte ikinci yabancı dil ve doçentlikte tez hazırlama şartı kaldırılmıştır.
- Sözü edilen suçu işleyenlerin, kanundaki görevlerini yerine getirmede yetersiz görülen öğretim elemanlarının rektörün önerisi üzerine ya da doğrudan yüksek öğretim kurumları ile ilişkisinin kesilebilecektir.
- Asistanlık kurumu kaldırılıp, araştırma görevliliği ve yardımcı doçentliğin getirilmiştir.

- Yüksek öğretim öğrencilerinden harç alınmaya başlanmıştır. 2547 sayılı yasanın öngördüğü değişiklikler olarak ifade etmektedir.

1980 ve 1990 yılları arasında yüksek öğretimin yasal düzenlemeler kapsamında V. Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda yüksek öğretime yönelik öngörülen politikalar incelendiğinde; üniversitelerin, gerçeklerin devamlı araştırmacısı, toplum değerlerinin koruyucusu, milli birliğin teminatı, gençliğin yönlendiricisi ve toplumun gerektirdiği liderliğin sağlayıcısı olma niteliklerini korumaya yönelik işlevleri yerine getirmeye ilişkin sorumlulukları öngörülmektedir. Üniversitelerin eğitim-öğretim alanında sosyal sorumluluğu; üniversitelerin iş hayatı ile yakın ilişkiler içerisinde bilgi üretme ve ilmi bulguları toplumun sosyal ve ekonomik geleceğinin meydana getirilmesinde başarıyla kullanacak toplum liderlerini yetiştirme fonksiyonlarına eşit şekilde ağırlık verileceği vurgulanmıştır. Yükseköğretimde okullaşma oranını Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı sonunda % 12 olarak hedeflenmiştir. Yüksek öğretim programlarının kapsamına ilişkin ise, yüksek öğretim ve orta öğretim programları arasında bir tutarlılık için program ve geçiş uygunluğunun sağlanacağı, yüksek öğretime geçişte fırsat eşitliği ilkesi esas alınarak orta öğretimde edinilen mesleki yeterliliğin yüksek öğretime geçiş için teşvik sistemi uygulaması öngörülmüştür (DPT,1985).

1990–1994 yılları arasında devletin yüksek öğretim politikasına ilişkin VI. Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda yüksek öğretim alanında öngörülen hedefler incelendiğinde; yüksek öğretimde kapasite artırımında, insan gücü ihtiyaçları yanında sosyal talebin de dikkate alınacağı, yeni yüksek öğretim kurumlarının açılmasının mastır planı çerçevesinde değerlendirileceği, öğretim üyesi yetiştirilmesinin özel bir proje olarak ele alınacağı ve gelişmiş üniversitelerin özel ihtisas merkezleri haline getirileceği belirtilmiştir. Yüksek Öğretim Kurulu ve üniversitelerin teşkilat yapısı, planlama ve koordinasyon faaliyetlerinin etkin yürütülmeye uygun hale getirileceği, yüksek öğretimin finansman yapısının geliştirilerek bütçe dışı kaynaklardan da destek sağlanacağı, üniversite-sanayi işbirliğini teşvik edecek hukuki, ekonomik ve yapısal düzenlemelerin geliştirileceği ve üniversiteler bünyesinde müteşebbislik becerisini artırmak için uygulamalı eğitim programlarının düzenleneceği politikaları öngörülmektedir (DPT, 1990).

1995–1999 yılları arasında devletin yüksek öğretim politikasına yönelik VII. Beş Yıllık Kalkınma Planı incelendiğinde, yüksek öğretime ilişkin öngörülen; yükseköğretimin bürokratik ve merkeziyetçi yapıdan kurtarılacağı, sistemde rekabeti geliştirici düzenlemelerin yapılarak, üniversitelere bilimsel özerklik kazandırılacağı, eğitim öğretim sistem ve programlarının uluslar arası eğitim sistemi ve standartlarına uygun hale getirileceği, bilimsel içerikli yayınların üniversitelerin kütüphanelerine kazandırılmasına önem verileceği politikalar olarak belirlenmiştir (DPT, 1995).

2000-2005 yıllarına ilişkin VIII. Beş Yıllık Kalkınma Planı'nın AB ile ilgili ön gördüğü amaç ve politikaları incelendiğinde; AB ile bütünleşme sürecinde, Türkiye'nin ihtiyaç duyacağı nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi ve mevcut kamu personelinin hizmet içi eğitiminin sağlanması amacıyla, başta yüksek öğretim programlarında olmak üzere AB ile ilgili konulara ağırlık verileceği belirtilir.

VIII. Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda yüksek öğretime giriş sisteminin yapılandırılmasına ilişkin yüksek öğretim sistemi, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun yerleştirilmesini sağlayacak ve fırsat eşitliğini bozmayacak şekilde yeniden düzenlenecektir.

VIII. Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda yüksek öğretimin, merkeziyetçi ve bürokratik yapıdan kurtarılarak uzun dönemli planlama ve koordinasyonda sorumlu bir yapıya kavuşturulması; yüksek öğretim sisteminde rekabetin geliştirilmesi, idari, mali ve bilimsel özerkliğin güçlendirilmesi için gerekli düzenlemelerin yapılacağı ifade edilmektedir (www.dpt.gov.tr/plan8str).

1.4.3. Türkiye’de Yüksek Öğretimin Avrupa Birliğine Akreditasyonu

1990 sonrası dünyada uluslar üstü güç olarak gelişen küreselleşme olgusu yüksek öğretim alanında çağdaş bilimsel gelişmişlik kriterlerine göre yüksek öğretimin yapılanmasını gerekli kılmıştır. Ülkemizin AB yüksek öğretim alanına Socrates Programıyla katılımını Uçkan Dağdemir (2001) Türkiye'nin Socrates Programına katılım macerasının 30 Ekim 1995 tarihli Türkiye-Avrupa Birliği Ortaklık Konseyi toplantısında ortak üyelik statüsüne istinaden yaptığı başvuru ile başladığını, ancak Avrupa Parlamentosu'nun 3 Şubat 1997 tarihinde Türkiye ve Kuzey Kıbrıs'taki sözde insan hakları ihlallerini öne sürerek Türkiye'nin programa katılımıyla ilgili ortak karar alma sürecini bloke ettiğini vurgular. Yazar Türkiye'nin

programa katılımı için sivil toplum örgütleri ve Avrupa Öğrencileri Genel Forumu olan AEGEE'nin başta olmak üzere yoğun çabalar sonucu, Türkiye'nin Socrates programına katılımıyla ilgili önerinin 25 Şubat 1999 da kabul edilip 3 Şubat 2000 tarihli Avrupa Toplulukları Resmi Gazetesi'nde yayımlanmasıyla Türkiye'nin programa dahil olduğunu belirtilir.

Türkiye'nin Socrates programına fiilen katılımının sağlanması için Uçkan Dağdemir (2001) öncelikle eylemlerin koordinasyonu ve yürütülmesinden sorumlu kurum olarak Ulusal Ajans'ın kurulması ve payına düşen finansal katkıyı yatırması gerektiğini, Ulusal Ajans'ın oluşturulması görevinin ise DPT Avrupa Birliği ile İlişkiler Genel Müdürlüğü'ne verildiğini ifade eder. Türkiye'nin Socrates Programına katılımı ve koşullarını Yayan (2003) Socrates Programının I. Aşaması olan 1995-1999 yıllarını kapsadığı ve bu aşamadan Türkiye'nin yararlanmadığını, programın II. Aşaması olan 10 Ocak 2000 - 31 Aralık 2006 yıllarını kapsadığını, 2004 yılına kadar olan sürecin Türkiye için katılım öncesi hazırlık aşaması olduğunu, katılımın 2004 yılından itibaren söz konusu olacağını ifade eder. Yayan (2003) Türkiye'nin Avrupa Birliği Eğitim Programları'ndan Avrupa Birliği'ne aday ülke olarak yararlanabilmesi için öncelikle bağımsız ulusal ajansın kurulması ve işletiminin gerekliliğin söz konu olduğunu, bu koşulu sağlamak içinse, Bakanlar Kurulu'nun 15 Ocak 2000 tarih ve 2002 / 3547 sayılı kararı ile geçici olarak Ulusal Ajansın görevlerini yerine getirecek DPT Müsteşarlığı'na bağlı Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Daire Başkanlığını 29 Ocak 2002 tarih ve 24655 sayılı resmi gazetede yayımlayarak yürürlüğe koyduğunu belirtir. Kurulan Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Daire Başkanlığı'nın ise programlara katılım ve hazırlık tedbirlerinin hayata geçirilmesini sağlayacak planlar kapsamında 2002 Haziran ayında AB ile ilk resmi temasların yapıldığını, iş planları ile bütçe üzerinde müzakareye başlandığını, kuruluş aşamasında Türkiye Ulusal Ajans'ın bütçesinin % 20 sinin Türkiye, % 80 inin ise AB Komisyonu tarafından karşılandığını ifade eder.

Türkiye Cumhuriyeti'nin yasal olarak uluslararası düzeyde Avrupa Birliği eğitim programları, Leonardo da Vinci II, Socrates II ve Gençlik Programları'na katılımı, 15 Nisan 2004 tarihinde Brüksel'de imzalanan mutabakat zaptının, Dışişler Bakanlığı'nın 20.04.2004 tarihli ABEY/161112 sayılı yazısı üzerine, 31.5.1963 tarihli ve 244 sayılı kanunun 3 ve 5. maddelerine göre Bakanlar Kurulu'na

28.4.2004 tarihinde kararlaştırılıp, 8 Mayıs 2004 tarihinde 25456 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanmasıyla başlamıştır (İnci, 2005).

Socrates Programı kapsamında 1987’den beri Avrupa’da uygulanan Erasmus Programı uygulamasına ilişkin ülkemiz yüksek öğretimindeki uygulamalar Ulusal Ajans’a göre, Erasmus Programı pilot uygulamasına öğrenci seçimi kapsamında 15 üniversitenin Ulusal Ajans tarafından oluşturulan komisyonca 18 Nisan 2003 te yapılan seçimle belirlendiğini, üniversitelerin seçiminde ise, bölge nüfusu, üniversite yoğunluğu, üniversitelerin öğrenci sayısı dikkate alınarak 15 üniversite kontenjanının dengeli dağıtıldığını belirtir. Bölgelere göre üniversitelerin ise Marmara’dan İstanbul, İstanbul Teknik, Marmara, Galatasaray, Sabancı; İç Anadolu’dan ODTÜ, Bilkent, Ankara, Ege’den; Dokuz Eylül ve Ege; Akdeniz’den Çukurova ve Akdeniz; Karadeniz’den KTÜ, G. Doğu Anadolu’dan Gaziantep; Doğu Anadolu’dan ise Atatürk Üniversite(si)lerinin pilot uygulamada sınırlı sayıda karşılıklı değişim yapmak üzere seçildiğini belirtmektedir. Belirlenen 15 üniversiteden 135 civarında öğrencinin uygulama kapsamında AB ülkelerindeki eşleştirildikleri üniversitelere gitmeleri, buna karşılık ise aynı üniversitelerden 45 civarında öğrencinin de ülkemiz üniversitelerine gelmesinin öngörüldüğünü, ilk öğrencilerimizin Ege, Galatasaray ve İTÜ’den Portekiz, Fransa ve Almanya’ya gittiğini, Galatasaray Üniversitesi’ne Soborne Üniversitesi’nden (Fransa), Marmara Üniversitesi’ne Johannes Kepler Üniversitesi’nden (Avusturya), İTÜ’ye de Münih Teknik Üniversitesi’nden (Almanya) bu program çerçevesinde ilk yabancı öğrenci grubunun geldiğini ve 2003–2004 akademik yılın ilk dönemi itibarıyla sınırlı sayıda olsa da değişimin fiilen gerçekleştiğini vurgulamaktadır. Pilot uygulama kapsamında bahar dönemindeki değişimlerle birlikte 15 üniversiteden toplam giden öğrenci sayısının 125 ve gelen öğrenci sayısının ise 17 olduğunu açıklamaktadır (www. ua.gov.tr, 2004).

Erasmus Programı uygulaması kapsamında yüksek öğretim kurumlarında yürütülen çalışmalara ilişkin Ulusal Ajans’ın tanıttığı faaliyetler; Haziran- Ekim 2003 tarihleri arasında yurt çapında yedi bölgesel konferans ve 85 adet Socrates bilgilendirme toplantısı dışında Erasmus faaliyetlerini tanıtmaya dönük çalışmaların yapıldığını, yüksek öğretim alanı uygulamalarına yönelik yapılan çalışmaları:

- ECTS/DS Danışmanları ve Seçimi ve Tanıtım Faaliyetleri,

- ECTS/DS Çalıştay, Mustafa Kemal Üniversitesi (Hatay / 3-5 Temmuz 2003),
- Uluslar arası Eğitim Konferansı – Viyana (10-12 Eylül 2003),
- Socrates-Erasmus ve Türkiye Semineri (İstanbul Kültür Üniv. 10 Ekim 2003)
- Erasmus Toplantısı (Hacettepe Üniversitesi, 16 Ekim 2003),
- Hollanda Üniversitelerine Türk Üniversitelerinin Tanıtımı (4 Kasım 2003)
- Socrates/Erasmus Sunusu (Ankara Üniv. Hukuk Fakültesi, 17 Aralık 2003),
- Erasmus Sunumu (Hacettepe Üniversitesi Beytepe Kampusu, 7 Ocak 2004),
- Üniversitelerle Toplantı Serisi (22/24/27 Ocak 2004),

Sonuç olarak yüksek öğretimin gerek kavram olarak düşünsel temelleri gerek kurumsal yapılanma olarak tarihsel gelişim sürecinde ön gördüğü diyalektiksel yapı, özgür düşünce ve bilimsel metodolojiyle ulaşılan kurumsal yapılanma sınırları, kavramsal düşüncenin sınırlarıyla paralel bir hızda ilerleyecek aşamaya gelmiştir. Bilgi üretimi ve bilişim teknolojisinin insan doğası ve evrenin tüm ayrıntılarını anlamlandırma çabası, yüksek öğretimin ön gördüğü özgür ve evrensel düşünce eğitiminin bir ürünü olarak düşünülebilir.

Günümüz dünyasında yüksek öğretim bilgi birikiminin yaratımı (ürünü) olarak küreselleşme olgusu, sosyo-ekonomik ve kültürel dönüşümde tüm dünyada bir geçiş sürecini yaşattığı söylenebilir. Bu geçiş süreciyle dünyanın her yanında yüksek öğretimin çağın gelişmiş bilgi birikimine göre yapılandırılması ve bu yapılandırmanın ise küresel düzeydeki akademik uygulamalarla yüksek öğretimin yeniden kendini üretmesini sağlama amacını gütmektedir.

Yüksek öğretimdeki kurumsal dönüşüm süreci ve yapılanma metodolojisi aynı zamanda dünya ölçeğinde var olan kavram, olgu ve düşünsel yapıların yeniden tanımlanmasını öngördüğünden söz edilebilir. Yüksek öğretim alanında ön görülen program ve proje uygulamaları; kültürlerin etkileşimiyle yeni bir kültür olgusu, sosyal değerlerin etkileşimiyle evrensel değerler, bilimsel düşünce ve akademik birikimlerle yeni bilimsel düşünce ve akademik birikim, eğitim ve öğretim sistemlerinin etkileşimiyle yeni eğitim ve öğretim sistemlerinin oluşum evrimini hızlandırması söz konusu olacaktır.

Ülkemizde yüksek öğretimin ulusal düzeyde gelişim süreci ve birikimiyle beraber uluslararası yüksek öğretim kriterleri ve Avrupa Birliği'nin ön gördüğü

kurumsal yapı, kalite standart ve uygulamalarına yönelik akreditasyonu, yüksek ğretim alanında yaşanan çağdaş ve bilimsel dönüşüm evriminin bir göstergesidir. Yüksek öğretimdeki bu dönüşüm, gelecekte uluslar arası etkileşimler sonucu alanda daha nitelikli ve verimli bir ğretim, akademik araştırma ve bilgi birikiminin göstergesi olduğundan söz edilebilir.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde; Avrupa Birliği düşüncesinin tarihsel gelişimi, kurumsal temelleri, AB bütünleşmesinin dayandığı temel değerler, AB bütünleşmesinin eğitim ve kültürel hedefleri, AB eğitim ve kültürel hedeflerin yasal dayanakları, AB eğitim ve kültürel genişleme programları, araştırma problemi, araştırmanın önemi, sayıtlıları, sınırlılıkları ve kavramsal tanımlamalar üzerinde durulmuştur.

2.1. AVRUPA BİRLİĞİ DÜŞÜNCESİNİN TARİHSEL GELİŞİMİ

Avrupa Birliği kavramının kapsamını inceleyebilmek için kavramın tarihsel arka planı ve gelişimini incelemek gereklidir. Bozkurt (1997) Avrupa Birliği düşüncesinin oldukça geniş bir içeriğe sahip olduğunu, Avrupa’da muhtelif ülkeler ya da sektörlerin bir araya getirilmesi için bugüne kadar; ekonomik, askeri, siyasi, federal, konfederal ve uluslar üstü çok sayıda birlik kavramının ortaya atıldığını ifade eder.

Avrupa Birliği kavramının tarihsel dayanaklarını Ortaçağ dönemindeki siyasi ve dinsel güç dengelerine yönelik düşünsel dayanaklarını Bozkurt (1997), Ortaçağda doğuda İslam, batıda ise Hristiyanlığın genişleme politikalarıyla beraber bu dönemde ünlü sosyolog İbn-i Haldun’un Avrupa’nın sosyo-politik etkinlik olarak gücünü; Akdeniz’de tahta parçasını yüzdüremez hale geldiği ifadesi ile vurgulayan yazar, bu dönemde giderek daha çok güçlenen ve baskı kuran Türkler karşısında dağınıklık içinde bulunan birçok Avrupalı devlet yöneticilerinin eski Roma imparatorluğundaki birliğe kavuşma isteğinin Avrupa Birliği kavramına esin kaynağı olarak vurgulandığını ifade eder.

Ortaçağ sonrası dönemde Avrupa’da birlik oluşturma kapsamında Perry (akt. Bozkurt,1997) bu dönmede öne sürülen en önemli teklifin din adamı E. Cruce tarafından, 17.yy ortalarında çoğunluk yöntemine göre kararların alındığı bir devletler birliğinin kurulmasını, bu birliğe karşı çıkan devletlere yönelik de askeri gücün kullanılması yetkisinin verilmesini ön gören bir tasarının geliştirildiğini vurgular. Gönlübol (1975) Avrupa düzeyinde birlik düşüncesinin oluşturulmasına yönelik 18.yy’da ise çağın önemli düşünürlerinden Rousseau’nun Avrupa’nın

birleşmesi için federal bir çözüm sunduğunu, düşünürün bu teklifine göre kurulan birliğin, üye ülkelerin iç işlerine müdahale hakkına sahip olacağını, sürekli barışın sağlanabilmesi için bu federasyonun gerekli olduğunu, devletlerarasındaki her türlü uyuşmazlığın çözümünün bu uluslar üstü birlik tarafından yapılmasını öngördüğünü, federasyonda ise her üye ülkenin bir oy hakkına sahip olup, başkanlığın sıra ile olacağını, birlik masraflarının ise üye ülkeler tarafından karşılanacağını, kararların dörtte üç çoğunlukla alınarak tüm üye ülkeleri bağlamayı öngören bir düşünce olduğunu belirtir.

Bozkurt (1997) çağdaş felsefenin ünlü filozoflarından Kant'ın ise hem kendi dönemindeki siyasal çatışmaları, hem de kendisinden önceki düşünürlerden etkilenecek bir ülkeler arası federasyonun kurulmasını ayrıca uluslararası uyuşmazlıkların hukuki yollardan çözüme bağlanmasının da gerekli organlara sahip uluslararası bir birliğin kurulmasını savunduğunu ifade eder. Toplumbilim düşüncesinin ilk ismi olan Saint Simon 19. yy'da yayımlanan kitabında Avrupa'da birlik düşüncesini öngören projesini betimleyen Perry (akt. Bozkurt, 1997), sosyologun Avrupa ülkelerinin tek bir parlamento ile tek bir krala sahip olduğu ve bunların sadece dış politikada değil, ekonomik ve sosyal konularda da söz sahibi olduğu bir federal çözümü teklif ettiğini ifade eder.

Canbolat (1994) 19.yy'a kadar Avrupa Birliğine ilişkin öne sürülen görüşlerin çoğunun sadece düşünce ve tasarı olarak kaldığını, düşünüldüğü ve önerildiği gibi gerçekleşme şansı elde edemediğini, ancak bunların daha sonraki birleşmelere fikir düzeyinde öncülük etmiş olması yönünden bir öneme sahip olduklarını belirtir. Avrupa Birliği düşüncesinin tarihsel bu arka planında yer alan düşünsel tasarımların sosyo-politik uygulamalardaki görünümüne bakıldığında ise bu uygulamaların ekonomi kaynaklı kurumsal temeller üzerine kurulduğu ve zaman içinde sosyo-kültürel politikalara dönüştüğünden söz eder.

2.2 AVRUPA BİRLİĞİ DÜŞÜNCESİNİN KURUMSAL TEMELLERİ

Canbolat (1994) 19. yy'da gerçekleşen iki ayrı birleşmenin, Avrupa'nın birleşmesi süreci içinde ayrıcalıklı bir yere sahip olduğunu, bunların ise; Alman Gümrük Birliği (Zollverein) ve İtalyan Birliği olduğunu, her ikisinin de Avrupa'da ekonomik ve siyasal bütünleşme için örnek ve öncü niteliğinde olduğu vurgular.

19.yy da Avrupa Birlięi dūřuncesine yōnelik yapılan ilk uygulamanın Ŗzgūven (1982) Almanya Gūmrūk Birlięi olan Zolleverein olduęunu vurgulanır. Zolleverein'i ortaya atan iktisatçının Friedrich List'in gūmrūk birlięi sınırlarını būtūn Avrupa'yı kapsayacak řekilde dūřūnūldūęūnū, bu birlięe Almanya, Fransa, Belçika, Hollanda, İsviçre ve Danimarka'nın katılmasını savunduęunu, ancak uygulamada Zolloverein'in sınırlarının būtūn Avrupa'yı kapsayacak řekilde genişletilemedięi, çok sayıda Alman devlet ve prenslikleri arasında kurulan milliyetçi karakterli bir ekonomik birlik hareketi olarak kaldıęını, ekonomik entegrasyonu safha safha gerçekteřtirilmesini amaçladıęını aynı zamanda ilk defa bir devletler ūstū otorite kurulduęunu ifade eder.

Bozkurt (1997) 1900 yılında Paris siyasal bilgiler komitesinde sosyolog Beaulieliu'nun Avrupa Birlięi dūřuncesini gerçekteřtirmeyi dūřūnenlerin artık yalnız hayalperestler, filozoflar veya insanūstū gibi gōrūnen, barıř ve adalet idealine baęlanmış insanlar olmadıęını, her řeyden Ŗnce maddi çıkarlarını ya da politik avantajlarını dūřūnen ve ihtiya Avrupa'ya gelecek zararlardan kaygılanan mūsbet kafalar olduęunu vurgular. Bozkurt (1997) Avrupa Birlięi dūřuncesinin sadece siyasal elitlerin dıřında 1926'da ekonomik alandaki elitlerin de bazı iktisatçı ve iřadamlarının Avrupa Gūmrūk ve İktisat Birlięi Derneęini kurduklarını daha sonra da Avrupa da federasyon kurulması konusunda iřbirlięi derneęi diye bir bařka dernek kurma gibi Ŗnemli teřebbūslerde bulunduklarını ifade eder. İkinci Dūnya Savařı'ndan sonra Avrupa da kurulan ilk birlięin BENELUX olduęunu, bu birlięin Belçika, Hollanda ve Lūxemburg'un bir araya gelerek oluřturduklarını, birlięin 1930'lu yıllardaki yine bu ūlkeler arasında tedrici olarak gūmrūklerin indirilmesini Ŗngōren BLEU uygulamasına kadar gittięini ifade eder. Jansen (akt. Bozkurt, 1997) Birleřik Avrupa dūřuncesini savunanların birlik anlayıřlarının da farklı olduęunu, milli devletlerin elinden birtakım yetkilerin alınmasını ve bunların uluslar ūstū otoriteye devredilmesini savunan federalistlerle; milli devletin elindeki yetkilerine karřı çıkan fonksiyonalistler arasındaki çatıřmanın hep var olduęunu, bu iki farklı yaklařımın çok sayıda Ŗrgūtūn de kurulmasına da yol atıęını ve bu Ŗrgūtlenin ise;

- Birleşik Avrupa Hareketi'nin İngiltere'de Churchill liderliğinde kurulduğunu,
- Birleşik Avrupa için Fransız Konseyi'nin, Fransa'da kurulduğunu,

- Avrupa Federalistler Birliği'nin, Hertensteinerler tarafından örgütlendiğini,
- Sosyalist Avrupa Birleşik Devletleri Hareketi'nin federalist bir örgüt olduğu ve sosyalist bir temel üzerine birliğin gerçekleştirilmesi amacıyla kurulduğunu belirtir.

Bozkurt (1997) Birleşik Avrupa Birliği düşüncesini savunan örgütlerin etkin faaliyette bulunmak amacıyla 1947'de; Avrupa Birliği Hareketi Uluslararası Komitesi adı altında birleştiklerini belirtir. Avrupa'daki birleşme hareketleri yanında, II. Dünya Savaşı sonrası Avrupa'nın ekonomik ve politik sıkıntılarının beraberinde çöküntüleri getirmesi, komünist grupların yükselişi ve seçimlerdeki galibiyetlerinin Amerika'nın çıkarlarını tehdit etmesinden dolayı Amerika'nın Avrupa'ya ekonomik yardım yapmayı teklif ettiğini, bu yardımın ise daha sonra Amerika tarafından Marshall yardımı olarak formüle edildiğini, Amerika'nı bu yardımı ise şu koşullarla sağladığı;

- Avrupa ülkeleri ne kadar yardım talep ettiklerini ve her biri için ne miktarda olacağı konusunda kararın verilmesi,
- Avrupa ülkelerinin ekonomik iyileşmesi için bir programın hazırlanması,
- Ticaret engellerinin ortadan kaldırılması,
- Programı uygulamak için Avrupa devletleri bir koordine ajanı olarak uluslararası örgütün kurulması gereğinin belirtilmesiyle, Avrupa ülkelerinde bu yardımın dağıtılması amacıyla kurulan Avrupa Ekonomik İşbirliği Örgütü'nün Avrupa'da işbirliğini sağlayan ilk teşebbüslerden biri olduğunu, Amerika'nın ise bu yardımla Avrupa Birliği'nin öncüsü olduğu şeklinde ifade eder.

Janz (akt. Canbolat, 1994) George Marshall'ın çağırısı üzerine, 1948'de 18 Avrupa ülkesinin katılımıyla, ulusal devletler arasında işbirliği esasına dayanan Avrupa Ekonomik İşbirliği örgütünün (OEEC) İngiltere tarafından temsil edilip, Avrupa Birliği'nin ileriye dönük gelişimi, bakımından tarihsel bir öneme sahip olduğunu belirtir. Bozkurt (1997) Avrupa Birliği'nin kurumsal temellerinin oluşumunda; 1951 Paris antlaşması ile kurulan Avrupa Kömür Çelik Topluluğu, 1957 Roma Antlaşması ile kurulan Avrupa Ekonomik Topluluğu ve Avrupa Atom Enerjisi Topluluğu olmak üzere üç topluluğun yer aldığını belirtir. 1967'de ise Topluluk Kurumlarını Birleştirme Antlaşması ile 1990'ların başında da tek pazarı kuran AB

lkelerinin 1992 yılında Maastricht Antlaşması ile yeni bir yapılanmaya gidildiğini ifade eder.

2.2.1. Avrupa Topluluğu (AT): Canbolat (1994) Avrupa Topluluğu’nun, II. Dünya Savaşı’ndan sonra Almanya ve Fransa’nın öncülüğünde altı batı Avrupa lkesi tarafından; ulusçuluk engellerinin azaltılarak bütünleşmiş Avrupa düşüncesine canlılık verilmesi girişiminin bir ürünü olduğunu belirtir. Avrupa Topluluğu’nun oluşum aşamasında biçimsel olarak; Avrupa Kömür elik Topluluğu, Avrupa Ekonomik Topluluğu ve Avrupa Atom Enerjisi Topluluğu olmak üzere üç ayrı topluluktan oluştuğunu, bu toplulukların farklı antlaşmalarla kurulmuş olsalar bile üyelerinin aynı ve ortak kurumları bünyesinde barındırdığını ifade eder. Lindberg–Scheingold (akt. Canbolat,1994) Avrupa Topluluğu’nun oluşumunda hedef ve strateji konusunda, ulusal devletlerin transformasyonu yoluyla sağlanacak bir bütünleşme olduğunu vurgular.

Canbolat (1994) Alman-Fransız Kömür ve elik üretiminin 1950’li yılların başında ortak bir yüksek otoriteye bırakılmasını ngren Schuman Planı’nın hemen ardından Avrupa Kömür elik Topluluğu’nun doğması ile başlayan bütünleşme sürecinin 1958 yılında Avrupa Ekonomik Topluluğu’nun fiilen kurulmasıyla gelişme gösterdiğini ve 1967’de Avrupa Toplulukları ortak konsey ve ortak komisyona bağlanarak kendi aralarında kısmen birleştirildiklerini belirtir. Mayne (akt. Canbolat,1994), Avrupa Topluluğu’yla ekonomik alandaki supranasyonal bütünleşmenin, siyasal birliği temellendirdiğini, çünkü siyasal entegrasyonun ancak sosyal ve ekonomik entegrasyonu içerdiği ölçüde gerçekleşme şansına sahip olacağını, Avrupa Ekonomik Topluluğu’nun ise burada en çok ilgi gören çekirdek alanı oluşturduğunu ve hiçbir ekonomik sektörün Avrupa Topluluğu otoritesinden bağımsız olmadığını ifade eder.

Glottz (akt. Canbolat, 1994) 1970 yılında girişim olarak başlatılan Avrupa Siyasal İşbirliği’nin, 1981’den itibaren, Almanya ve İtalya’nın “Genscher / Colombo İnsiyatifi” olarak bir girişimle uygulanmaya geçildiğini, Avrupa Birliği’ne yönelik bir Avrupa Senedi’nin gündeme getirilmesiyle, Avrupa siyasal işbirliği aracılığıyla Avrupa bütünleşmesinin temellendirildiği, bu girişimin olumlu sonuç vermesi ve AT yesi devletler Avrupa Birliği’ne yönelik 1983 Stuttgart Deklarasyonu ile dış politika, iktisat ve para politikası, kültür, hukukun denkleştirilmesi ve güvenlik

alanlarında daha sıkı işbirliğinin yapılacağını ilan edildiğini ifade etmektedir. 1984'te Avrupa Parlamento'sunun, Avrupa Birliği'nin kurulmasına yönelik bir antlaşma taslağını onayladığını belirten Canbolat (1994) "Spinelli İnsiyatifi" olarak adlandırılan bu taslağın, Avrupa Anayasası'nın temeli olarak görüldüğünü ifade eder. 1986'da imzalanıp 1987'de yürürlüğe giren "Avrupa Tek Senedi'nin; Avrupa topluluklarının kuruluşuna yönelik antlaşmalarla başlatılan eseri sürdürmek ve devletlerarasındaki ilişkilerin tümünün 1983 tarihli Stuttgart Deklarasyonu gereğince, bir Avrupa Birliği'ne dönüştürmek iradesiyle bir araya gelen 12 AT üyesi devletin temsilcileri tarafından hazırlandığını belirtmektedir.

2.3. AVRUPA BİRLİĞİ BÜTÜNLEŞMESİNİN TEMEL DAYANAKLARI

Avrupa Birliği bütünleşmesinin temel değerlerinin Türkkan (2003) Avrupa Birliği oluşum sürecinde kabul edilen tüm antlaşma, sözleşme ve belgelere dayandığını, bugünkü Avrupa Birliği düşüncesinin dayandığı temel değerlerin ise; 1948 İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi, 1950 İnsan Hakları ve Temel Özgürlüklerin Korunması Konusunda Avrupa Konvansiyonu, 1957 Roma Antlaşması, 1961 Avrupa Sosyal Şartı, 1986 Avrupa Tek Senedi, 1989 New York Çocuk Hakları Konvansiyonu, 1989 Çalışanların Temel Sosyal Hakları Konusunda Topluluk Şartı, 1992 Avrupa Birliği (Maastricht Antlaşması), 1993 Kopenhag Kriterleri, 1997 Amsterdam Antlaşması, 1998 Uluslararası Suçlar Mahkemesinin Kuruluş Statüsü, 2001 Nice Antlaşması, 2002 Avrupa Hakları Temel Şartı, Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi Kararları, Avrupa Adalet Divanı Kararları, Avrupa Parlamentosu ve Konsey Direktifleri, Katılım Ortaklığı Belgeleri ve Avrupa Anayasası olduğunu vurgulamaktadır. Türkkan (2003) bugünkü Avrupa Birliği'nin ortak değerlerinin üç ana grupta toplamak mümkün olduğunu, bunların; ilkinin Everensel değerler kapsamında yer alan Avrupa dışındaki ülkelerce kabul edilen ve tüm insanlığı mal edilen üstün değerler olduğunu, ikincisinin Roma antlaşması ve Avrupa anayasası taslağında vurgulanan değerler olduğunu, üçüncüsünün ise zirvelerde ve katılım ortaklığı belgelerinde vurgulanan hususlar olduğunu belirtmektedir.

2.4. AVRUPA BİRLİĞİ BÜTÜNLEŞMESİNİN EĞİTİM ve KÜLTÜREL HEDEFLERİ

Mehter Aykın ve Uysal Oğuz (2003) Avrupa Birliği bünyesindeki üye devlerin her birinde kendine özgü tek tip bir eğitim yapı ve politikasının olmadığını, AB’de eğitim alanında uyumlaştırma çalışmalarının da istenilen bir durum olmadığını esas olanın çeşitlilik içinde ortak hedefler ve bu hedeflere yönelik ortak eylemler geliştirmenin öngörüldüğü ifade etmektedirler. Mehter Aykın ve Uysal Oğuz (2003) AB’nin eğitim alanına yönelik Lizbon Zirvesi’nde geliştirilen açık koordinasyon yönteminin benimsendiğini, bu yöntemin AB’nin eğitim-öğretim alanındaki rolünün fikir alışverişinin sağlandığı ve tecrübelerin paylaşıldığı bir forum oluşturmakla sınırlı olduğunu, AB’nin eğitim-öğretim sistemlerinin kapsamı ve yapılandırılmasında üye devletlerin özgün yapılarının korumasını öngörürken diğer yandan üye devletlerarasında çeşitli programlar aracılığıyla işbirliği mekanizmasının yaratıldığı, çok uluslu ortaklıkların kurulmasının öngörüldüğünü ifade ederler. Avrupa Komisyonu’nun eğitim, mesleki eğitim, gençlik ve spor alanındaki çalışma programının üç ana stratejik hedef ve 13 alt hedefe ulaşılmanın öngörüldüğünü, bu ana stratejik hedef ve alt hedeflerin kapsamı ise şu şekilde açıklamaktadırlar.

I. Stratejik Hedef: AB’de eğitim ve öğretim sisteminin kalitesini ve etkinliğini geliştirmek,

Alt Hedefler;

1. Eğitimcilerin eğitimlerini iyileştirmek,
2. Bilgi toplumu için gerekli becerileri geliştirmek,
3. Herkesin IC Teknolojilerine ulaşımını teminat altına almak,
4. Bilimsel ve teknik çalışmalar için daha fazla alan açmak,
5. Kaynakların etkin kullanımını sağlamak.

II. Stratejik Hedef: Tüm bireylerin eğitim-öğretim sistemine dahil olmasını kolaylaştırmak,

Alt Hedefler;

1. Açık eğitim alanı yaratmak,
2. Öğrenmeyi daha cazip hale getirmek,
3. Aktif vatandaşlığı, eşit fırsatları ve sosyal uyumu desteklemek.

III. Stratejik Hedef: Eğitim ve öğretimi geniş bir dünyaya açmak,

Alt Hedefler;

1. İş, Ar-Ge ve toplum arasındaki bağları güçlendirmek,
2. Girişimci ruhu geliştirmek,
3. Yabancı dil öğrenimini geliştirmek,
4. Hareketlilik ve değişime yönelik çabaları artırmak,
5. Avrupa'da işbirliğini güçlendirmek,

2.5. AVRUPA BİRLİĞİ EĞİTİM ve KÜLTÜREL HEDEFLERİN YASAL DAYANAKLARI

Avrupa Birliği'nin kültürel ve eğitim politikalarının yasal dayanaklarını Uçkan Dağdemir (2001) ekonomik bütünleşme sürecine siyasi boyut da katan Maastricht Antlaşması ile Avrupa Birliği'nin eğitim politikasını ortak politikalar kapsamına dâhil ettiğini, ortak eğitim politikasının yalnızca mesleki eğitimi ön görmediğini, eğitim sisteminin her kademesini kapsadığını vurgular. Uçkan Dağdemir (2001) Maastricht Antlaşması'nın 126. maddesinin, topluluğunu üye ülkelerinin kültürel ve dili farklılıkları ile öğrenimlerinin kapsamı ve eğitimlerinin organizasyonuna saygı göstermek suretiyle, gerekirse uygulamalarını destekleyerek üye ülkeler arasında işbirliğini teşvik etmek yoluyla eğitimin kalitesinin artırılmasına yardımcı olunacağını hükme bağlandığını ifade eder. Amsterdam Antlaşması'nın ise 149 ve 150. maddelerinde ön görülen kapsam, yürütülen eğitim politikalarının yasal dayanaklarını oluşturduğunu, Amsterdam Antlaşması; III. Bölüm XI. Başlık: Sosyal Politika, Eğitim, Mesleki Eğitim ve Gençlik. Madde-149 (Masstrict Antlaşması md. 126) kapsamında:

1. Topluluk, bir yandan eğitim materyallerinin içeriği ve eğitim sisteminin örgütlenmesi, kültürel ve dilsel çeşitlilik alanında üye devletlerin sorumluluğuna tamamen saygı duyarken, diğer yandan da, onların eylemlerini desteklemek ve tamamlamak yoluyla, üye devletler işbirliğini ve teşvik etmek suretiyle eğitim kalitesinin geliştirilmesine katkıda bulunur.
2. Topluluk eylemleri şu amaçlara yönelmelidir;
 - Özellikle üye devletlerin dillerinin öğretilmesi ve yaygınlaştırılması yoluyla eğitimde Avrupa boyutu oluşturmak.
 - Eğitim kurumları arasında işbirliğini desteklemek.

- Diplomaların ve eğitim sürelerinin akademik denkliğini tanımak suretiyle öğretmen ve öğrenci hareketliliğini teşvik etmek.
 - Üye devletlerin eğitim sistemlerinde ortak olan konulara dair bilgi ve tecrübe paylaşımını geliştirmek.
 - Gençlerin ve eğitimcilerin mübadelesinin geliştirilmesini desteklemek.
 - Uzaktan eğitimin geliştirilmesini desteklemek.
3. Topluluk ve üye devletler üçüncü ülkelerle ve başta Avrupa Konseyi olmak üzere eğitim alanındaki uluslararası uzman kuruluşlarla iş birliğini geliştirecektir.
4. Bu madde ile belirlenen amaçlara ulaşılmasına katkıda bulunmak üzere Konsey;
- 251. madde ile tanımlanan ortak karar usulü çerçevesinde, Ekonomik ve Sosyal Komite ile Bölgeler Komitesinin görüşünü aldıktan sonra, üye devletlerin kanun ve yönetmeliklerinin uyumlaştırılması hariç olmak üzere, teşvik önlemleri alır.
 - Komisyondan gelen teklif üzerine, nitelikli çoğunlukla karar almak suretiyle, tavsiye kararı alınır.

Avrupa yüksek öğretim alanı oluşturulmasına ilişkin yasal düzenlemeleri kapsamında Gümrükçü (2005) Sobornne Deklarasyonu’nu Avrupa Birliği üye ülkelerinden, Fransa, İtalya, İngiltere ve Almanya arasında 25 Mayıs 1998 yılında Sobornne Üniversitesi’nin 800’üncü yıl dönümü dolayısıyla bir araya gelen dört üye ülkenin Milli Eğitim Bakanları’nca imzalanıp, Avrupa Yükseköğretim Sistemi’ni Uyumlaştırma Projesi altında yayınlandığını, diğer AB üye ülkelerinin ise kendi görüşlerinin alınmaması, “uyumlaştırma” teriminin kabul edilmediğinden dolayı üye ülkelerce onaylanmadığını ifade eder. Avrupa yüksek öğretimi geliştirme projeleri kapsamında Gümrükçü (2005) Sobornne Deklarasyonu’nun üye ülkelerce onaylanmadığından, Avrupa Birliği 29 üye ülkenin yüksek öğretimden sorumlu bakanlarının 1999 yılında İtalya’nın Bologna kentinde Bologna Deklarasyonu’nu imzaladıklarını, Avrupa Yükseköğretim Alanı’nın 2010 yılına kadar birbirini takip eden reformların belli zaman dilimlerine yayılarak gerçekleştirilmeyi amaçlayan Bologna sürecinde, ele alınan konuların kapsamını, yazar şu şekilde sunmaktadır:

- Yüksek okul sistemlerinin mümkün olduğunca birbirine uyumlu olmaları ve mukayese olanaklarının sonuna kadar aranması,

- Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın rekabet gücünün artırılması ve yaşam boyu öğrenme sürecinin tüm üye ülkelere yayılması,
- Üniversiteler arası ortak genel bir yapının oluşması ve Diploma Eki uygulamasının yürürlüğe konulması,
- 3 yıldan az olmamak koşuluyla, lisans ve yüksek lisans derecelerinin tüm Avrupa ülkelerince tanınması, Bologna Deklarasyonu'nda amaçlanan hedeflere ulaşmak,
- Kredi Transfer Sistemi'nin (ETCS) Avrupa genline yayılması,
- İki dereceli eğitim sisteminin gerçekleşmesi (lisans/Lisans üstü),
- Yüksek Öğretim Alanı'ndaki kalite güvencesinin Bologna Süreci'ne katılan tüm üye ülkeler için oluşturulması ve yaygınlaştırılması,
- Akademik hareketliliğin sağlanması ve mevcut engellerin kaldırılması olarak ifade etmektedir (Gümrükçü, 2005).

Avrupa düzeyinde Yükseköğretim Alanı'nı oluşturmanın üçüncü aşamasında Gümrükçü (2005) Berlin Zirvesi'nin 18/19 Eylül 2003 tarihlerinde 33 ülkenin katılımıyla gerçekleştiğini, Türkiye'nin de katılımcı ülke olduğunu, Berlin Zirvesi'nde, Avrupa'nın fikri, kültürel ve entelektüel enerjisini mobilize etmek ve bu gücü hedefe yönelik stratejik bir şekilde kullanmayı hedeflediğini, belirlenen hedeflere ulaşmak içinse aşağıdaki çözüm önerilerin sunulduğunu:

- Ulusal ve kurumsal düzeyde 2005 yılına kadar yüksek okullarda kaliteyi garanti etme ve geliştirme sistemini kurma (yüksek kalite, çekici eğitim koşulları ve çekici öğretim ve araştırma olanaklarının sunulması),
- Yüksek okulların bu konuda kurulmuş ve kurulacak Akreditasyon Agenturlarınca akreditasyonları, Avrupa düzeyinde "European Network of Quality Assurance" ulusal düzeyde kurulan Agenturların üst kuruluşunun oluşturulduğunu,
- 40 üye ülkede yapılan eğitim ve sınav sonuçlarının karşılıklı olarak tanınması, Avrupa Kredi Sistemi olan ECTS'in her ülke üniversitelerini kapsayacak şekilde yaygınlaştırılması ve bu yolla akademik hareketliliğin önünün açılması,
- Eğitim sürecinde kazanılan kalifikasyonu ve tek tek ders sonuçlarını belgeleyen Diploma Eki'nin yabancı dilde tüm ülkelere verilen diplomalara eklenmesi, bu yolla daha şeffaflık ve karşılaştırma olanaklarının sağlanması,

- Ömür boyu öğrenim koşullarının yaratılması ve bunun için yükseköğrenime giriş koşulları ve eğitim yollarının esnekleştirilmesi,
- Doktora çalışmasının lisans ve lisansüstü eğitimin üçüncü merdiveni olarak kabul edilmesi ve bu sistemin yükseköğretimin bir bölümü olarak planlanması, şeklinde geliştirildiğini ifade eder (Gümrükçü, 2005, 198-201).

Kurucu antlaşmanın öngördüğü prensipler çerçevesinde, AB'nin üye devletler arasında eğitim alanında işbirliğini sağlamak için eylem programları olarak geliştirdiği, Socrates, Leonardo da Vinci, Gençlik Programı gibi eylem programların yanında tavsiye kararları, araştırma raporları ve pilot projeler bulunmaktadır.

2.6. AVRUPA BİRLİĞİ EĞİTİM ve KÜLTÜREL GENİŞLEME PROGRAMLARI

Avrupa Birliği'nin üye ülkelerin eğitim politikalarına müdahalenin yasal dayanağını Uçkan Dağdemir (2001), Gümrükçü (2005), Duman (2001) Maastricht Antlaşması'nın 126 ve 127. maddelerine dayanarak 14 Mart 1995 tarihinde Bakanlar Konseyi ve Avrupa Parlamentosu'nun Ortak Kararı ile eğitim ve gençlik eylem programlarının başlatıldığını belirtir. Bu eylem programlarının ise; yüksek öğretimi de içine alan genel eğitimi desteklemeye yönelik Socrates Programı, mesleki eğitim alanında ise Leonardo da Vinci Programı ve gençlerin yaygın eğitimi ve duyarlılaştırılmasına yönelik Gençlik (Youth) Programı'nın AB üye ve aday ülkelerin yanı sıra "Avrupa Ekonomik Alanı" üye ülkelerinin de yararlanabildiği, en son Türkiye'nin katılımıyla 31 ülkenin destek verdiğini ifade eder.

2.6.1. Socrates Programı: Socrates Programı'nın kapsamı ve uygulama alanını Duman (2001), İnci (2005) Socrates Programı'nın her yaş ve düzeydeki eğitim alanını kapsayan, eğitime Avrupa boyutunu getirmeyi, yaşam boyu öğrenme kavramına geniş bir açılım sağlayan, katılımcı ülkeler arasında işbirliğini güçlendirerek eğitim kalitesini artırmaya yönelik yapılandırılmış işlevsel bir program olduğunu vurgular. Duman (2001) hareketlilik ve değişim programlarının Socrates Programı'nın temel özellikleri olduğunu, karşılıklı eğitim işbirliği ve okul ortaklığı projeleri, öğretim, üniversite kadrosu ve öğrencilerin değişimi, uzaktan eğitim uygulamaları ve eğitim yöneticileri arasındaki bilgi ağlarının programın temel uygulama alanları olduğunu vurgular.

İnci (2005), Yayan (2003) Socrates Programının iki aşamada uygulandığını, ilk aşamanın 1995-1999 yıllarını kapsadığını, ikinci aşamanın ise 2000-2006 yıllarını kapsadığını, Türkiye'nin ilk aşama uygulaması olan 1995-1999 döneminden yararlanmadığını, ikinci aşama olarak 2000-2006 döneminin ise Türkiye için katılım öncesi hazırlık aşaması olduğunu ve 2004 yılı sonrası katılımının söz konusu olduğu belirtirler. Ulusal Ajans (2003; a,b) Socarates Programı yasal dayanaklarının Avrupa Komisyonu Antlaşması'nın 149 ve 150. maddeleri, Avrupa Parlamentosu ve Konseyi'nin 24 Ocak 2000 tarih ve 253/2000/EC nolu kararın temel aldığı, 149. maddenin Topluluğun, üye devletlerle işbirliği içerisinde yürütülecek bir dizi etkinlik yoluyla, eğitimde kalitenin geliştirilmesine katkıda bulunmayı öngördüğü, antlaşmanın Avrupa Birliği tüm vatandaşları için yaşam boyu öğrenme ilkesini desteklenmesi taahhüdünü taşıdığı vurgulanır. Socrates Programı'nın hedeflerine ilişkin Ulusal Ajans (2003,a), İnci (2005) ve Duman (2001) Socartes programını başlatan Karar'da belirtilen Socrates Programı hedeflerini:

- Eğitimin her kademesinde Avrupa boyutunu, üye ülkelerin kültürel özelliklerini koruyarak bütün düzeylerde geliştirmek, Avrupa'da ülkelerarası eğitim kaynaklarına erişimi kolaylaştırarak,
- Üye ülkelerde eğitimin her düzeyinde kurumlar arası işbirliği, entelektüel öğretim potansiyellerini geliştirmek,
- Avrupa Birliği dillerinde, az kullanılan ve öğretilen dillere ilişkin bilginin kalite ve nicelik yönünden gelişimini ve eğitimin kültürler arası boyutunu desteklemek,
- Eğitimin kurumları arası değişimini teşvik etmek,
- Açık ve uzaktan öğrenmeyi desteklemek,
- Diploma ve öğrenim sürelerinin tanınması ve iyileştirmeleri teşvik etmek,
- Bilgi değişimini geliştirmek, bu yönde engellerin kaldırılmasına yardımcı olmak,
- Eğitim uygulamaları ve malzemelerinin geliştirilmesi konusundaki yenileştirmeleri desteklemek, şeklinde belirtirler.

İnci (2005) Socartes Programı'nın kapsamı, eylem ve uygulama programlarının, anaokulundan doktora sonuna kadar olan eğitimin her düzeyini içerdiğini, programın bu yönüyle ilkokuldan yüksek öğrenime, yeni teknolojilerden erişkin eğitimi alanlarında sekiz eylem programından oluştuğunu ifade eder. Socrates

Programı kapsamındaki programları, Ulusal Ajans (2003), İnci (2005) ve Duman (2003) sekiz faaliyet alanından oluştuğunu, bu faaliyetlerin ilk üçünün; Comenius (okul eğitimi), Erasmus (yüksek öğretim), Grundtvig (yetişkin eğitimi) Socrates programının temelini oluşturduğunu ve yaşam boyu öğrenmeyi öngördüğünü, diğer beş faaliyet programının ise yatay faaliyetleri öngördüğü belirtmektedirler. Bu yatay faaliyetleri ön gören programlar ise; Lingua, Minevra, Gözlem ve Yenilikler, Ortak Faaliyetler ve Destek Faaliyetleri olduğu vurgulanır. Araştırma konusu kapsamında yer aldığı için bu bölümde Socrates Programı kapsamında Erasmus Programı'nın ayrıntılı olarak kapsamına yer verilirken diğer programların genel içeriği ele alınmıştır.

2.6.1.1. Erasmus (Yüksek Öğretim): Erasmus Programı İnci (2005), Yayan (2003), Ulusal Ajans (2003) adının, Rotterdam'lı Desiderius Erasmus (1465-1536)'tan aldığını, Erasmus'un, dogmatik düşünce, insan hakları ve özgürlüğü alanında Avrupa'nın çeşitli ülkelerinde çalıştığını ve yaşamını, evrensel bilgelik kavramını geliştirmeye adanmışlığı ifade edilir. Erasmus Programı'nın amacını Ulusal Ajans (2003,a), İnci (2005) ve Duman (2001) yüksek öğretimin her düzeyinde; yüksek öğretim kalitesini artırma, üniversiteler arasında ortaklıkların kurularak öğrenci ve öğretim üyesi değişikliğinin yapılması, üniversiteler arası işbirliğini özendirme, birlik içerisinde akademik çalışma ve derecelerin tanınmasını sağlamayı amaçladığını ve Bologna ilerleme raporunda ise 2010 yılına kadar Avrupa Yüksek Öğretim Alanı'nın oluşturulması Erasmus Programıyla hedeflendiğini belirtirler.

2.6.1.2. Erasmus Programı Faaliyet Alanları: Erasmus Programı'nın her hedef alanına ilişkin eylem planları, Öğrenci Değişimi, Akademisyen Değişimi, Karşılıklı Değişimin Organizasyonu, Ortak Program (Müfredat) Geliştirme Projeleri, Yoğun Programlar, Akademik Uzmanlık Ağları, Avrupa Kredi Transfer Sistemi ve Erasmus Dil Kursları'ndan oluşmaktadır. Bu uygulama alanlarının kapsamı ise aşağıdaki temel özellikleri ile açıklanmıştır.

1. Öğrenci değişimi (student mobility): Öğrenci değişiminde Ulusal Ajans (2003) üniversite öğrenimine yeni başlamış olanlar hariç, lisans, yüksek lisans ve doktora öğrencileri dahil tüm üniversite öğrencilerinin, diğer bir ülkedeki yüksek öğretim kurumunda 3 ve 12 ay arasındaki bir dönem için öğrenim görme fırsatı olduğunu, bu programdan yararlanan öğrencilerin değişim programına tabi olduğu

süre içerisinde üniversitesinden aylık Erasmus ödeneği almaya hak kazanacağı, gittiği üniversitede ise öğrenim harcını ödemeyeceği, dil becerilerini yoğun dil programlarına katılarak geliştirebildiği belirtmektedir. Erasmus programı öğrenci değişimiyle yüksek öğretimde Avrupa vatandaşlığı bilincinin gelişmesine katkı sağladığı vurgulamaktadır. Erasmus programı öğrenci değişimi kapsamında, değişime katılan öğrencilerin, gittikleri yüksek öğretim kurumlarında aldıkları derslerin Avrupa Kredi Transfer Sistemi (AKTS /ECTS) ile öğrencinin kendi üniversitelerince kabul edildiğini ifade eder.

Öğrenci seçiminde esas alınan koşullar: Öğrenci seçiminde esas alınacak koşulları Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi (ABEGPM) (2004) tarafından şu başlıklar altında sıralamaktadır:

- Öğrenci'nin kümülatif akademik not ortalamasının en az 2,5/4 ya da 75/100 olması gerekir.
- Üniversiteler Erasmus değişimine başvuran bütün öğrencilere eşit uygulanabilir bir dil düzeyi belirleme kriteri oluşturmalıdır.
- Bütün Erasmus ikili anlaşmaları üniversitenin web sayfasında, bölüm/fakülte/enstitü ikili anlaşmaları da bağlı olunan fakülte ilan panolarında ilan edilmeli ve öğrenciler Erasmus öğrenci değişimi ve başvuru prosedürü hakkında bilgilendirilmelidir.
- Merkez, üniversitelere Erasmus değişimi için bir değerlendirme ve seçme komitesi oluşturmasını bildirir. Komite en az beş üyeden oluşmalı ve üyelerden hiç birinin başvuru sahibiyle kişisel bağlantısı olmamalıdır. Komite üyeleri arasında Üniversite'nin Erasmus koordinatörü, fakülte, enstitü veya meslek yüksek okulu koordinatörü ve bölüm temsilcileri yer almalıdır.
- Merkez, gerekli gördüğü takdirde, başvurularda gözlemci olarak yer alabilir.
- Üniversiteler, başvuruları değerlendirirken ağırlıklı puanlama sistemine göre aşağıdaki değerlendirme ölçütlerini uygular:

Akademik başarı düzeyi	: %50
Dil seviyesi	: %35
Mülakat	: %15

- Seçim sonuçları, Erasmus değişimine başvuran bütün öğrencilerin aldıkları puanları içerecek şekilde bölümlerin ilan panolarında ve üniversitenin web sayfasında yayınlanır.

2. Akademisyen değişimi (teaching mobility): Erasmus programı'nın üniversite öğretim görevlilerini, kısa süreli kurslar şeklinde diğer katılımcı bir Avrupa ülkesinde, gidilen üniversitenin resmi programının bir parçası olarak ders verme yönünde desteklenen ve bir tür deneyim kazanma faaliyeti olduğu, faaliyetin akademisyenlerin belli sürelerde (1 haftadan 8 haftaya kadar) yurt dışında ders vermesini kapsamakla beraber, gidilen üniversitedeki yapılacak işbirliği çerçevesinde akademik çalışmaları geliştirmenin yapılabildiği, yoğun programlar ve akademik uzmanlık ağlarını kurma gibi koşulların yaratılması olanaklarının olduğunu vurgular (Ulusal Ajans, 2003). Bu faaliyet programı kapsamında akademisyenlerin, ders verme yanında dil öğrenme ve geliştirme, farklı “öğretim” uygulamalarını öğrenme ve kendi üniversitesine dolaylı olarak Avrupa bakış açısını kazandıracağını belirtir (Ulusal Ajans, 2003). Öğretim elemanları arasından öncelik tanınacak olanları Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi (ABEGPM) (2004) aşağıdaki koşulları taşımaları durumunda öncelik tanınacağını vurgular:

- Giden öğretim elemanının yapacağı katkının misafir olunan üniversitenin lisans/yüksek lisans programının önemli bir parçası olması,
- Yeni öğretim araçlarının üretimini sağlaması,
- Daha önce bu faaliyetlerden yer almayan öğretim elemanları,
- Bölüm ve fakülteler arasında ilişkilerin artırılması, gelecekte yapılabilecek işbirliği ve projelere zemin hazırlamasına öncelik tanınacağı, şeklinde belirtir.

3. Karşılıklı değişimin organizasyonu: Erasmus Program uygulamalarına ilişkin yüksek öğretim kurumları arasında karşılıklı olarak uygun koşulların oluşturulması için; öğrencilerin diğer katılımcı ülkelerde misafir olarak kaldıkları süre ve yaptıkları çalışmaların karşılıklı tanınması, akademisyenlerin programlardaki dersleri kısa süreli misafir öğretim üyesi olarak sorunsuz verebilmesi, Avrupa Kredi Transfer Sistemi (ECTS) ve Diploma Eki (DE) uygulamalarının karşılıklı olarak tanınmasına ilişkin gerekli çalışmaların yürütüldüğü alan olarak belirtmektedir (Ulusal Ajans,2003), (<http://www.ua.gov.tr/main.asp?PG=154>).

4.Ortak program (müfredat) geliştirme: Program geliştirme desteklerinin amacı, en az üç katılımcı ülkedeki üniversitelerin özel uzmanlık alanlarını ve birikimlerini bir araya getirerek, yüksek öğrenim kalitesi ve yüksek öğretimde Avrupa boyutunu artırmak için ön görülen çalışma alanlarını:

- Özel dil modülleri, “ortak Avrupa modülleri” geliştirme projeleri,
- Bir derece programının tümünü kapsayan ortak programların oluşturulması veya iyileştirilmesine ilişkin ortak çalışma programları,
- Programların oluşturulmasından 1-2 yıl sonra ortak kurumlarca benimsenmesi,
- Öğretim üyesi/öğrenci değişimi, öğrenci kabulü, öğrenme edinimleri, ölçme-değerlendirme, kalite güvencesi, tanınırlık (AKTS/DE) alanlarında ortak uygulamalara gidilmesi,
- Ortak programlar lisans (first cycle), yüksek lisans (second cycle), doktora (third cycle) için program geliştirme çalışmaları,
- Katılımcı ülkelerin Bologna formatı olarak 3+2 yüksek öğretim süresi, eğitsel ve toplumsal ihtiyaçları gözetmede kararlı olma, şeklinde ifade eder (http://www1.gantep.edu.tr/~erasmus/inf_pack/sunum3.ppt#285,33, Slayt 33).

Program geliştirme projelerinde AB Komisyonu’nun, ortaklığın kabul edilebilir bir coğrafi dağılımına dikkat ettiğini, şirketler ve mezun olanların iş imkanlarını artırmayı ilgilendiren program (müfredat) geliştirme faaliyetlerine özel önem verildiğini, bu tür projelerde Avrupa Birliği yatırımının çok yönlü etkisini artırmak için doğrudan proje ile ilgili olan kurumların dışında bölgesel, ulusal ve Avrupa seviyesinde profesyonel bir dünya içinde işbirliğine özel vurgu yapıldığını belirtir. Program geliştirme projelerinde, katılımcı kurumlardan biri tarafından uluslararası akademik koordinasyonun sağlayacağını ifade eder (Ulusal Ajans,2003), (<http://www.erasmus.metu.edu.tr/ErasmusProgramindaTurkiye.doc>).

5. Akademik uzmanlık ağları: Akademik uzmanlık ağları uygulamasının temel hedeflerinin, belirli bir akademik disiplin, çalışma alanı ya da disiplinler arasında / çok disiplinli bir yapısı olan herhangi bir konuda veya ortak bir ilgi alanını oluşturan konularda (üniversite yönetimi, kalite, güvence vs.) Avrupa boyutunu tanımlama, geliştirme, gerek ulusal gerekse Avrupa düzeyinde yüksek öğretimin kalitesini artırmayı hedeflediğini vurgular. Ayrıca programlara ilişkin yeniliklerin

özel bir alanda karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi ve Avrupa’da daha geniş bir şekilde yaygınlaştırılmasının amaçlandığı, bununla akademik uzmanlık ağlarının ilgili oldukları akademik veya yönetim alanlarındaki gelişimi, öğretme yöntem ve materyallerinde yapılacak yenilikleri, bu alanda gerçekleştirilen başarılı örnek uygulamaların yaygınlaştırılması ve yüksek öğretimin programlarında Avrupa düzeyinde gerçekleştirilen uzman araştırma sonuçlarının uygulanmasını destekleme, Avrupa düzeyinde elde edilen deneyimleri kapsadığı ifade eder.

Akademik uzmanlık ağları projesi’nin ileriye dönük, yüksek öğretimin temel alanlarında; eğitim, bilimsel ve kurumsal konularının stratejik yansımaları ile ilgilenmek üzere ortaya çıkarıldığını, yüksek öğretimin kendi bölümleri ve diğer ortak katılımcılar arasında özellikle bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanılarak işbirliğinin sağlanmasını öngördüğü vurgulanır (Ulusal Ajans, 2003), (<http://www.erasmus.metu.edu.tr/ErasmusProgramindaTurkiye.doc>).

6. Avrupa kredi transfer sistemi (ECTS/AKTS): Avrupa Kredi Transfer Sistemi’nin akademik kredi belirleme ve transfer sistemi olduğu, sistemin, akademik tanınmayı, verimli ve uygulanabilir bir sistem ile sağlamayı hedeflediği, programların akademik tanınmasının, öğretimde şeffaflığı ve öğrenci başarılarına bağlı olarak en iyi uygulama koşullarını organize ettiği, ancak AKTS’nin kendi başına akademik programların içerik, yapı ve eşitliğini düzenlemediğini, eğitim kalitesi ile ilgili olduğundan, üniversitelerin kendi programlarını belirlerken kurumsal insiyatiflerinin söz konusu olduğunu vurgular (Ulusal Ajans, 2003).

Avrupa kredi transfer sisteminin dayandığı ortak ilkeler; Avrupa kredi transfer sisteminin dayandığı ilkeleri Ulusal Ajans (2003) şu şekilde sıralamaktadır:

- Normal akademik yılın 60 krediye eşit olduğu ilkesine göre verilen kredi miktarının tespit edildiği,
- Öğrencilerin alabileceği tüm değişik derslere ilişkin kredi değerinin gösterildiği bir bilgi paketinin üniversitelerce hazırlanacağı,
- “Üç taraflı bir resmi öğrenme anlaşması”nın olacağı, bu anlaşmanın öğrencinin yurt dışındaki akademik çalışma programını tanımlayan ve öğrencinin daha önceki akademik başarılarının listelendiği “transkript kaydı”nın iliştilererek

öğrencinin misafir olarak gideceği üniversiteye gitmeden önce, öğrencinin kendi üniversitesi, kendisi ve misafir gideceği üniversite tarafından imzalanacağı,

- Yurt dışında tamamlanan tüm dersler için öğrenci, derslerin adını ve her dersin karşılığında kredilerini gösteren resmi bir transkript kaydını misafir üniversitede alacağı,
- Bir akademik çalışma süresinde öğrencinin kendi üniversitesinde alacağı derslere karşılık gelecek kredileri alması durumunda öğrenciyi gönderen üniversite, öğrencinin misafir olarak bulunduğu kurumdan aldığı kredileri tanınacağını belirtmektedir (<http://www.ua.gov.tr/portal/page>).

AB Komisyonu'nun, Avrupa Kredi Transfer Sistemi'nin kullanımını sağlamak için karşılıklı tanınma uygulamasıyla, öğrencilerin Avrupa içinde değişimini düzenlemeye çalıştığını, Erasmus Programı çerçevesinde destek için müracaat eden üniversitelerin ECTS/AKTS'yi uygulamak için kurumsal olarak planlarını belirlediği, ECTS /AKTS'nin uygulandığı kurumlarda ise bütün fakülte ve bölümlere yaygınlaştırma çalışmalarının sürdüğü ifade edilmektedir (Ulusal Ajans, 2003).

AKTS/ECTS'nin öğrencilere sağlamış olduğu yararlar:

- Yurtdışında yapılan eğitim sonucunda alınan kredilerin ve/veya derecelerin akademik olarak tanınmasını,
- ECTS'yi diğer öğrenci hareketliliği programlarından ayıran en önemli özellik, yurtdışında eğitim yapacak olan öğrencilerin, ilgili üniversitenin kendi öğrencileriyle birlikte derslere devam etmeleri, öğrencilerin, ev sahibi üniversitenin akademik hayatına aktif olarak katılımına olanak tanınması,
- Öğrencilerin yurtdışında kısa bir süre için değil, istedikleri takdirde, gitmiş oldukları yükseköğretim kurumunda programlarını tamamlayana kadar kalabilmeleri ayrıca, isteyen öğrencilerin üçüncü bir yükseköğretim kurumuna da yatay geçiş yapabilme haklarının olduğunu ancak, derece alma veya yatay geçiş koşulları yükseköğretim kurumlarının yetkisinde olduğunu belirtir (YÖK, 2001).

AKTS / ECTS'nin yükseköğretim kurumlarına sağladığı yararları:

- Ders programları ve ders içerikleri hakkında detaylı bilgi verdiği,
- Akademik tanınma konusunda akademisyenlere yardımcı olduğu,

- Ders programlarının yapısı, öğrencilerin ders yükü ve öğrenim sonundaki kazanımlarının yeniden gözden geçirilmesine yardımcı olduğu,
- Yükseköğretim kurumları, yabancı öğrencilerin akademik başarıları ile ilgili tüm konularda karar verme yetkisine sahip olduğu, mevcut ders yapıları ve değerlendirme sistemlerinde herhangi bir değişikliğe gidilmeksizin, kendi öğrencileri uygulanan ders ve sınavların yabancı öğrenciler için de uygulanacağını vurgulamaktadır (YÖK, 2001).

ECTS kredisi, öğrencinin bir dersi başarıyla tamamlayabilmesi için yapması gereken çalışmaların tümünü (teorik ders, uygulama, seminer, bireysel çalışma, sınavlar, ödevler, v.b) ifade eden bir birim olduğu, ECTS’de bir akademik yıllık (iki dönem) eğitime 60 kredi, bir dönemlik eğitime ise 30 kredi verildiğini belirtir. Bazı yükseköğretim kurumlarında 1 akademik yılda 3 dönem uygulaması bulunduğu, böyle durumlarda ise, her bir dönem için 20 ECTS kredisi verilir. Sınav ve değerlendirmeye ilişkin Avrupa’da çok çeşitli notlandırma sistemleri bulunduğundan, öğrencilerinin yurtdışındaki yükseköğretim kurumlarından almış oldukları notların, kendi ülkelerindeki kurumlar tarafından kolaylıkla onaylanması ve yükseköğretim kurumlarına ek bilgi sağlamak amacıyla ECTS notlandırma sistemi geliştirildiğini, ECTS’nin ilgili eğitim kurumunun mevcut not sistemi yerine kullanılamayacağı ve yükseköğretim kurumlarının, söz konusu bu not sistemini kendi sistemleri içerisinde ne şekilde uygulayacaklarına kendileri karar vereceklerini açıklamaktadır (YÖK, 2001).

Tablo:1. ECTS Notlandırma Sistemi İle İlgili Bilgiler (YÖK,2001)

ECTS Notu	Bu Notu Alarak Başarılı Olan Öğrencilerin Tahmini Yüzdesi	Tanım
A	10	Mükemmel
B	25	Çok İyi
C	30	İyi
D	25	Orta
E	10	Geçer
FX	—	Başarısız
F	—	Başarısız

AKTS/ECTS’nin akademik tanınması için, ECTS’i uygulamak isteyen yükseköğretim kurumları, kurumlarında verilen dersler hakkında detaylı bilgiler içeren ve her yıl güncelleştirilen bir kılavuz hazırlarlar. Kılavuzda ayrıca, kayıt-kabul

işlemleri, yemek ve barınma olanakları, akademik takvim gibi, ilgili eğitim kurumunu tanıtıcı genel bilgiler de bulunur. Kılavuz, ders içerikleri, derse kabul şartları, haftalık ders saatleri, derslerin türü, öğrenme ve öğretme metotları, sınavlar ve değerlendirme yöntemleri, ilgili kurumun notlandırma sistemi, dereceye yönelik derslerin yapısı ve dersler için tayin edilen Avrupa Kredi Transfer Sistemi kredilerinin tamamı ile ilgili tanımların yanı sıra dersin verildiği bölümün tanıtımına yönelik genel bilgileri de içerir. Bu kılavuz, ilgili yükseköğretim kurumunun kendi dilinde ve Avrupa Topluluğu'nun kullandığı diğer dillerde hazırlayacaklarını belirtmektedir (YÖK, 2001). (Bknz: *Ek-2 Yüksek Öğretim Kurumlarınca Hazırlanacak ECTS Kılavuzunun Kapsamı*)

7. Diploma eki uygulaması: Üniversiteler, mezunlarına uluslar arası diploma işlevi görebilecek olan ve alınan eğitimin içeriğini de ifade eden ek bir belgeyi düzenlemeye teşvik edileceği, Avrupa sathında akademik şeffaflığı sağlamak suretiyle diploma ekinin istihdamı kolaylaştırabileceği belirtilir. Diploma ekinin, Avrupa'nın herhangi bir ülkesinde diplomanın kullanılması sırasında ilgili tarafa mezun olunan programın hangi kapsamda bir eğitim sağladığını göstermesi bakımından önemli olduğu ve standart bazı bilgilerle birlikte öğrencinin diplomasının yanında ders dökümünü (transcript) ve ECTS kredilerini de içermektedir. Öncelikle, öğrencinin istemesi durumunda hazırlanması öngörülen diploma ekinin zamanla zorunlu hale gelmesi durumunun söz konusu olacağı, birçok Avrupa ülkesinde diploma ekinin zorunlu hale gelmiş olduğu belirtilmektedir (<http://www.erasmus.metu.edu.tr/ErasmusProgramindaTurkiye.doc>).

Diploma eki uygulamasına ilişkin uluslar arası düzeydeki çalışmalara bakıldığında 1993'te UNESCO Genel Konferansı'nda, yükseköğretim alanında uluslararası bir anlaşma yapılması veya tavsiye kararları alınması yolunda somut adımlar atılmasını kararlaştırmıştır. Konferans, Recommendation on the Recognition of Studies and Qualifications in Higher Education başlıklı tavsiye kararlarının uluslararası düzeyde uygulanmasını benimsemiştir. Bununla, dünyadaki eğitim kaynaklarına daha geniş bir kesimin ulaşımını sağlayarak öğrencilerin, öğretmenlerin, araştırmacıların ve meslek sahiplerinin hareketliliği sonucunda yükseköğretimin kalitesinin yükseltilmesidir. Ayrıca, başka ülkelerde eğitim görmüş olan kişilerin diploma ve derecelerinin kendi ülkelerinde tanınmasını sağlayarak

beyin göçünün önlemesi de amaçlanan hedefler arasında olduğunu belirtmektedir. (<http://europa.eu.int/comm/education/progr.html>).

Avrupa Konseyi, Avrupa Bölgesindeki yükseköğretim ile ilgili diploma ve derecelerin tanınması için 11 Nisan 1997 tarihinde UNESCO ile birlikte Lizbon Anlaşmasını gerçekleştirmiştir. Yükseköğretim Kurumlarına Giriş, Lizbon anlaşmasına göre, Avrupa'daki bir yükseköğretim kurumuna başlamak için ortaöğretim kurumlarından mezun olmak şartı aranması istenmektedir. Ancak, bu konuyla ilgili olarak karşılaşılan başlıca zorluklar şunlardır:

- İlk ve ortaöğretim sürelerinde görülen değişiklikler (genellikle 10 ile 13 yıl)
- Ortaöğretim müfredatında görülen değişiklikler (teorik olmayan konularda)
- Ülkelerin genellikle kendi sistemlerini en iyi olarak nitelendirip başka ülkelerin sistemlerine şüpheci yaklaşımları olarak belirtilmektedir.

Avrupa'daki yüksek öğretim sistemleri arasındaki farklılıkları başlıca aşağıdaki şekilde özetlemek mümkündür:

- Yükseköğretim sistemlerinin iki aşamalı veya üç aşamalı olması (Örneğin, Almanya'daki iki aşamalı sistemde, diploma veya magister derecesinden sonra doktora derecesi vardır. Anglosakson sistemindeki lisans, yüksek lisans ve doktora dereceleri ise üç aşamalı sisteme bir örnektir.),
- Kullanılan terminolojideki farklılıklar (Master, Doktora gibi terimlerin anlamı ülkeden ülkeye farklılıklar göstermektedir. Örneğin, ülkemizdeki lisans derecesine eşdeğer olan İtalya'daki Diploma di Laurea derecesine sahip olanların doktor anlamına gelen dottore unvanını kullanmaya hakları vardır.),
- Bazı yükseköğretim sistemlerinin formasyon vermeye yönelik olmasına karşın bazılarının ilk yıllardan itibaren özel konulara yönelmeleri,
- Ulusal yükseköğretim sistemindeki çeşitlilikler (Bazı ülkelerde üniversitenin yanında üniversite olmayan kurumların olması, Örneğin, Almanya'daki Fachhochschule.) şeklinde belirtilir.

Avrupa'da, diploma ve derecelerin tanınması doğrultusunda bilgi alışverişi yapan ve konuyla ilgili döküman hazırlayan iki çalışma grubu bulunmaktadır:

- Avrupa Konseyi ve UNESCO tarafından desteklenen ENIC Network (European Network of National Information Centers on academic recognition and mobility)

- Avrupa Birliği tarafından desteklenen NARIC Network (Network of National Academic Recognition Information Centers)

Türkiye’de Yüksek Öğretim Kurulu, ENIC Merkezi olarak görev yapmaktadır. Avrupa Komisyonu, Avrupa Konseyi ve UNESCO/CEPES tarafından, ülke dışından alınan diploma ve derecelerin tanınmasında ilgili kurum ve kuruluşlara yardımcı olacağı düşüncesiyle Diploma Eki (Diploma Supplement) modeli geliştirilmiştir (<http://europa.eu.int/comm/education/progr.html>), (*Bknz:Ek-3 Diploma Eki örneği*).

8. Erasmus yoğun dil kursları: Erasmus programı değişim programına katılan öğrencilere yönelik akademik öğrenim süresi öncesi misafir olunan ülkedeki üniversite tarafından düzenlenen bir takviye yabancı dil kursu olduğu, bu kursların her yıl farklı ülkelere yönelik planlandığını, EYDK’nın dil bilgisi konusunda iki seviyede sunulduğu, (I. Seviye, yeni başlayanlar için; II. Seviye, orta seviyeye yönelik) 2003-2004 akademik yılında bir tam yıl veya bir dönem öğretim görmek üzere Socrates Erasmus programına kabul edilen 3000 öğrenciye imkan verildiği belirtir (Ulusal Ajans, 2003).

2.6.1.3. Diğer Socrates Programları

1. Comenius (Okul eğitimi): Comenius Programı amaç ve kapsamını, Ulusal Ajans (2003), Yayan (2003), İnci (2005) okul eğitiminde kaliteyi artırmak, yenilikleri teşvik ederek, eğitimde Avrupa boyutunun güçlendirilerek kültürler arası diyalogun geliştirilmesini ve dil öğrenimini teşvik etmeyi öngördüğünü belirtirler. Avrupa vatandaşlığının temelini oluşturan çok kültürlülük bağlamında öğrenme, engelli grupların eğitiminin desteklenmesi, okuldaki başarısızlıklar ve toplumdan dışlanma ile mücadele ve eğitimde fırsat eşitliği gibi konuların bu faaliyet kapsamında olduğunu ifade ederler. Comenius programının, anaokulundan başlayıp teknik ve mesleki eğitim programları da dâhil ilk ve orta öğretim alanları, öğrenciler, öğretmenler, eğitim alanındaki kamu ve özel kurum ve kuruluşların, yerel idari ve sivil toplum kuruluşlarını kapsadığını belirtir (Ulusal Ajans, 2003).

2. Grundtvig (Yetişkin eğitimi): yetişkin eğitimi programı, eğitimi yaş ve mekana olmayan insanın tüm yaşamı boyunca devam eden bir süreç olarak ele aldığından, Socrates programı kapsamında Comenius ve Erasmus Program

faaliyetlerini tamamlayıcı niteliği ile tek bir eğitim zincirinin üçüncü bağlantısını oluşturmaktadır. Programın temel amaçlarını:

- Yetişkin eğitimi alanındaki eğitimcilerin eğitimlerini ve bilgilerini geliştirme,
- Yenilikçi araçların ve kaynakların geliştirilmesini özendirme,
- Yaşam boyu öğrenim alanında, Avrupa düzeyinde işbirliğini teşvik etme,
- Yaşam boyu öğrenim alanında karşılıklı görüş alış verişini teşvik etme, başarılı uygulama ve paylaşımları sağlama, şeklinde sıralamaktadır (Ulusal Ajans, 2003).

3. Lingua (Dil öğretimi ve öğrenimi): Dil öğrenim ve öğretiminin geliştirilmesi Socrates programlarının hepsinde ortak bir amaç olmakla birlikte, Lingua şu amaçlara yönelik çalışmaları desteklemektedir:

- AB içerisinde dil çeşitliliğini teşvik etmek ve desteklemek,
- Dil eğitim ve öğretiminde kalitenin artırılmasına katkıda bulunmak, tek tek bireylerin ihtiyacına uygun biçimde yaşam boyu dil öğrenimi fırsatını kolaylaştırmak olarak belirtmektedir (Ulusal Ajans, 2003).

4. Minevra (Açık ve uzaktan öğrenim / BİT): Minevra programı, açık ve uzaktan eğitimin geliştirilmesi, çoklu ortam ürünlerinin artırılması ve çeşitlendirilmesi, eğitim bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanılması alanlarına yönelik bir program olup, Programın üç temel amacı vardır:

- Açık ve uzaktan öğrenimle bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitimin her alanında gerekli olduğu düşüncesinin, toplumun her katmanınca anlaşılmasını sağlamak,
- Eğitimde çoklu ortam desteğinin sağlanması, açık ve uzaktan eğitim ile bilgi iletişim teknolojilerinin geliştirilmesi için yeterli pedagojik desteğin sağlanması,
- Eğitim alanında geliştirilmiş metotlara ve örnek uygulamalara erişimin sağlanması olarak ifade etmektedir (Ulusal Ajans, 2003).

5.Gözlem ve yenilikler: Programın amacı, Avrupa'daki çeşitli zenginlikleri ve farklı uygulamaları, somut olarak uygulamaya koyarak ülkeler arası etkileşim ve yardımlaşmayı sağlamak olarak belirtir. Program kapsamında Avrupa Komisyonu'nun desteklediği girişim ve çalışmaları şunlardır:

- Ulusal eğitim sistemleri ve politikaları hakkındaki bilgilerin Avrupa Eğitim Bilgi Ağı (EURİDİYCE) aracılığıyla temin edilmesi,

- Eğitim politikalarını oluşturmak ve uygulamakla yükümlü personel tecrübelerinin artırılması ve uygulamaları yerinde gözlemlmeleri için ARİON programları kapsamında çalışma ziyaretlerinde bulunulması,
- Diğer ülkelerden alınan diplomaların denkliklerinin incelenmesi ve tanınması için bütün ülkelerde NARIC (Ulusal Akademik Kabul Bilgi Merkezleri)'in kullanıma açılması,
- Eğitim kalitesinin değerlendirilmesi için pilot projelerin yapımı ve uygulanması,
- Eğitimde değişik kalite göstergeleri, istihdam, gelecekteki eğitim sistemleri gibi konularda ülkeler arası yenileştirici ve geliştirici projelerin yapılması ve değerlendirilmesi, olarak açıklamaktadır (Ulusal Ajans, 2003).

6. Ortak faaliyetler: Bu program Socrates, Leonardo da Vinci, Gençlik ve diğer Avrupa programlarıyla yakın işbirliği içinde çalışıp, eğitim, öğretim ve gençlik programlarını kapsayıcı bir yaklaşım sağlamak amacıyla düzenlendiği, ortak programlar farklı bilim dalları arasında güçlü işbirliği sağlamayı öngörmektedir.

2.6.2. Leonardo da Vinci ve Gençlik Programları:

1. Leonardo da Vinci Programı: Programın kapsamını Yayan (2003) Avrupa Birliği mesleki eğitim politikasının işlevselliğinin desteklenmesi ve üye ülkeler tarafından alınan ortak kararın uygulanabilirliğine ilişkin bir hareket programı olduğu, eğitim kalitesini artırma, mesleki bütünleşmelere imkân sunma yeniliği teşvik etme ve mesleki eğitim sistemleri uygulamalarının Avrupa boyutunu desteklemek için uluslar arası işbirliğini teşvik etmeyi amaçladığını vurgular.

2. Youth (Gençlik) Programları: Programın, gençlikle ilgili konularda işbirliğini teşvik etmek üzerine yoğunlaştığı, programın Avrupa gönüllü hizmet ve aktiviteleriyle birliğe üye olan ve olmayan ülkeler aracılığıyla genç insanların eğitimine katkıda bulunmayı amaçladığı, sorunlu gençlerin programın etkinliklerine ulaşmasını sağlarken yerel olarak da gençlerin yararı için çalışmayı amaçladığı öngördüğü vurgulamaktadır (Yayan, 2003).

2.7. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Socrates ve Erasmus Programı ile ilgili gerek YÖK'ün Tez Merkezi'nde internet üzerinde yapılan araştırmada gerek ulusal ve uluslar arası alana yönelik

internet üzerinde arama motorlarıyla yapılan araştırmada alanla ilgili herhangi bir araştırmanın olmadığı, Avrupa Birliğine yönelik olan araştırmaların ise yasal, politik düzenlemeler ve ekonomi alanlarında olduğunu sonucuna varılmıştır.

Sonuç olarak belirlenen içerik kapsamında Avrupa Birliği'nin gerek düşünsel alanda kuramsal çerçevesi gerek uygulama boyutunda yasal düzenleme ve kurumsal yapılanmalarda Avrupa Birliği politikaları; evrensel kültür normlarına bağlı olarak uluslar üstü bir kültürel dönüşümü amaçlayan ve hümanist değer merkezli birey ve toplum refenslarından söz edilebilir. Bu sosyal refensların toplumlarda yaşama geçirilmesi için proje uygulamaları eğitim sürecinde yer alan çağ nüfusunu ve aktif yetişkin bireyleri hedef kitle olarak ön görmektedir. Böylece gelecekteki toplumsal değişimin öncüsü ve öznelere uygulamanın merkezinde rol alması olanakları sağlanmaktadır. Bu olanaklar, eğitim sürecindeki çağ nüfusunun uygulamalara katılımı için Socrates Programı kapsamında her yaş dilimi için farklı programlar belirlenmiş olup; ilk ve orta öğretim için Comenius, yüksek öğretim için Erasmus, yetişkinler için Grundtvig ve bunların organizasyonuna ilişkin yardımcı programlar öngörülmüştür.

Ülkemizin AB'ne aday ülke olarak Socrates Programı kapsamında Erasmus Programına katılımı 2004 yılından itibaren başlanmış bulunmaktadır. Avrupa Birliği yüksek öğretim alanının oluşturulmasına ilişkin uygulamalar kapsamında yer alan Erasmus Programı ve kapsamındaki faaliyet alanlarının öngördüğü uygulamalar, uluslararası standartlara göre ülkemiz yüksek öğretim kurumlarında akreditasyon çalışmalarına başlanmış, her bölgedeki yüksek öğretim kurumları Erasmus Programına yönelik ikili antlaşmaları onaylanarak karşılıklı akademisyen ve öğrenci değişimi uygulamalarına başlamıştır.

Yüksek öğretim alanında gerek karşılıklı değişim uygulamaları gerek kredi transfer sistemi, diploma eki, akademik uzmanlık ağları, program geliştirme proje çalışmaları, dil öğretimi uygulamaları gerek yasal dayanaklar ve ön görülen kurumsal yapılanma ülkemizde uluslar üstü yüksek öğretim olgusunu temelini oluşturmaktadır. Erasmus Programıyla ülkemizde yüksek öğretimin uluslararası niteliklere göre yapılanması, yükseköğretimdeki akademik çalışma, araştırma ve uygulamalar ülke sınırları ötesinde çok uluslu veya ülkeler arası çalışmalarla daha farklı bir içerik

kazanacaktır. Bu uygulamalar öğretim programları ve kapsamının da uluslar arası öngörüler ve yeni gereksinimler doğrultusunda, öğretim uygulamaları, teknolojik alt yapı koşulları ve programların yeniden yapılandırılmasına gereksinimi doğuracaktır. Yüksek öğretimin kurumsal kimliği kapsamında yapılan bu değişiklikler aynı zamanda öğretimin temel öğelerini oluşturan öğrenci ve buna bağlı olarak akademisyen niteliklerinin de değişimini zorunlu kılacaktır.

Erasmus Programı kapsamında yüksek öğretim alanında öngörülen değişiklikler ve yapılan çalışmaların kapsamı akademik anlamda araştırılacak bir problem alanını oluşturmaktadır. Bu noktadan hareketle Araştırma problemin kapsamı ve boyutları Erasmus Programı'nın faaliyet alanları ve yüksek öğretime yansımalarından hareketle belirlenmiştir.

2.8. ARAŞTIRMA PROBLEMİ

Araştırmanın problemi, “Avrupa Birliğine giriş sürecinde Erasmus Programı uygulaması hakkında eğitim programı uzmanlarının görüşleri nedir?” şeklinde belirlenmiş olup, problemin açılımına ilişkin araştırma soruları da aşağıdaki gibi boyutlandırılmıştır.

2.8.1. Araştırma Soruları

I. Erasmus Programı uygulamasına ilişkin eğitim programı uzmanlarının:

- a. Sosyo-kültürel değişme boyutunda öğrenci değişiminin:
 1. Bireylerin gençlik dönemi kimlik oluşumuna etkisi hakkında görüşleri nedir?
- b. Öğretim programları boyutunda:
 1. Mevcut yükseköğretim programlarında eylem planları,
 2. Program geliştirme proje çalışmalarının meydana getireceği değişiklikler hakkında görüşleri nelerdir?
- c. Öğretim sürecine yansımalar boyutunda:
 1. Öğretim süreci uygulamaları,
 2. Ölçme ve değerlendirme sistemleri,
 3. Öğretim materyal ve bilgi teknolojileri kullanımında meydana gelecek değişiklikler hakkında görüşleri nelerdir?

II. Erasmus Programı uygulamasına katılan akademisyenlerin:

- a. Öğretim sürecine yansımaları boyutunda:
 1. Öğretim süreci uygulamaları,
 2. Ölçme ve değerlendirme sistemleri,
 3. Öğretim materyal ve bilgi teknolojileri kullanımında gözlemledikleri değişiklikler hakkında görüşleri nelerdir?

III. Erasmus Programı uygulamasına katılan öğrencilerin:

- a. Sosyo-kültürel değişme boyutunda:
 1. Gençlik dönemindeki kimlik oluşumlarına etkisi hakkındaki görüşleri nedir?
- b. Öğretim süreci boyutunda:
 1. Öğretim süreci uygulamaları,
 2. Ölçme ve değerlendirme sistemleri,
 3. Öğretim materyal ve bilgi teknolojileri kullanımında gözlemledikleri değişiklikler hakkında görüşleri nelerdir?

2.9. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Toplumsal dönüşümün öncü kurumları olarak yüksek öğretim kurumlarının gerek sosyo-kültürel dönüşüm gerek bilimsel düşüncenin birikimsel temellerinin sonucu olarak günümüz dünyasının modernizm sonrası uygarlığı ve küreselleşme olgusuna yönelik yaratımları, yüksek öğretimin yeniden üretilmesi ve dönüşümünü de geniş bir coğrafyaya yayılarak yapılmasını gerekli kılmaktadır.

Geniş bir coğrafyada uygulanan Erasmus Programı, yüksek öğretimin yeniden yapılanmasıyla, yüksek öğretim programlarının gereksinimleri, program tasarımı, geliştirilmesi, uygulanması ve karşılıklı değişim uygulamalarının yaratacağı değişiklikler ve sonuçları konusunda, alan uzmanlığı ve bilimsel yeterliliği söz konusu olan eğitim programı uzmanlarının Erasmus Programı uygulaması ve sonuçlarına ilişkin düşüncelerinin ne olduğu, uygulama sürecinde nelerin yapılmasının öngörüldüğü ve programların yeniden yapılandırılmasına ilişkin öngörü, öneri ve görüşleri alanda temel teşkil etmektedir.

2.10. ARAŞTIRMANIN SAYILTI LARI

Araştırmada görüşmeye katılan eğitim programı uzmanı, değişim programlarına katılan akademisyen, öğrenci ve araştırmacıya yönelik aşağıdaki sayıtlılar esas alınmıştır. Bu kapsamda:

1. Uzmanların, Erasmus programı uygulaması hakkında;
 - yeterli bilgiye sahip oldukları,
 - samimi görüş ve düşüncelerini ifade ettikleri,
 - görüşmeye gönüllü olarak katıldıkları,
2. Değişim uygulamasına katılan akademisyen ve öğrencilerin uygulamaya ilişkin;
 - samimi görüş ve gözlemlerini ifade ettikleri,
 - görüşmeye gönüllü olarak katıldıkları öngörülmüştür.
3. Araştırmada uzman görüşleri ve verilerin geçerlilik ve güvenilirliği için;
 - değişim uygulamalarına katılan akademisyen ve öğrenci görüşleriyle karşılaştırılması öngörülmüştür.

2.11. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIK LARI

Araştırma kapsamında, araştırma verileri ve sürecine ilişkin kontrol edilemeyen değişkenlerin getirdiği sınırlılıklar şöyle sıralanabilir. Bu araştırma;

1. Ülkemizdeki dört devlet üniversitesinin;
 - eğitim bilimleri bölümündeki beş program geliştirme uzmanı,
 - akademisyen değişimi uygulamasına katılan üç akademisyenler,
 - öğrenci değişimi uygulamasına katılan beş öğrenci,
2. Araştırma deseni bakımından betimsel,
3. Veri toplama tekniği boyutunda görüşme yöntemi,
4. Görüşmeye katılan uzman, akademisyen ve öğrencilerin kimliklerinin gizliliği,
5. Edilen veriler, eğitim bilim uzmanlarının konuya ilişkin bilgileri,
6. Değişim uygulamalarına katılan öğrenci ve akademisyenlerin deneyim, gözlem ve görüşleri ile sınırlıdır.

2.12. TANIMLAR

Yüksek Öğretim: Milli eğitim sistemi içinde, orta öğretime dayalı, en az dört yılı kapsayan her kademedeki eğitim ve öğretimin tümüdür (Güler,1994).

Program Geliştirme: Öğretim programının tüm öğelerini daha etkili ve yeterli hale getirme süreci olarak, programın tüm öğeleri arasında gelişmeye dönük, karşılıklı ve çembersel etkileşim sürecidir (Senemoğlu, 1998).

Üniversite: Bilimsel özerklik ve kamu tüzel kişiliğine sahip, yüksek düzeyde eğitim-öğretim, bilimsel araştırma, yayım yapan, fakülte, enstitü, yüksek okul ve benzeri kuruluş ve birimlerden oluşan bir yüksek öğretim kurumudur (Güler, 1994).

Ulusal Ajans: Her ülkede kurulan Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi'dir.

Socrates: Avrupa Birliği Genel Eğitim Programıdır.

Erasmus Programı: Avrupa düzeyinde, yüksek öğretim kalitesini artırılması, üniversiteler arasında ortaklıkların kurularak öğrenci ve öğretim üyesi değişikliğinin yapılması, üniversiteler arası işbirliğini özendirilmesi, işbirliği içerisinde akademik çalışma ve derecelerin tanınmasını sağlamayı amaçlayan ve Bologna ilerleme raporunda 2010 yılına kadar Avrupa Yüksek Öğretim Alanı'nın oluşturulması hedeflendiği uygulama olarak tanımlanmaktadır (Duman, 2001).

İkili Anlaşma: Socrates-Erasmus öğrenci, öğretim elemanı değişiminde üniversite ile öğrenci /öğretim elemanı değişimi anlaşmasıdır.

Kimlik: Bireyin diğerleri tarafından tanımlanmasını sağlayan özellikler bütünlüğü, "ait olma" ve "birey olma" gereksinimleri olarak tanımlanmaktadır. (Güler, 2004).

Öğretim: İnsan yaşamının belli kesimlerinde kazandırılan, planlı, programlı, destekli, genellikle bir belgeyle sonuçlanan, davranışların gelişmesini hedefleyen etkinliklerdir (Varış,1996).

Ölçme-Değerlendirme: Bir niteliğin gözlenip, gözlem sonuçlarının sayılar ya da başka sembollerle gösterilmesinin ölçme, ölçme sonuçlarını bir ölçüte vurarak değer yargısına varma işidir (Demirel, 1999,b).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma modeli, çalışma evren ve örnekleme, veri toplama aracının oluşturulması, verilerin toplanması, veri analizinde verileri çözümleme süreci, araştırma verilerinin geçerlilik ve güvenilirliği, araştırma verilerinin analizinde esas alınan nitel araştırma ilkeleri ve araştırma sürecinde araştırmacının rolü üzerinde durulmuştur.

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Araştırma probleminin içeriksel kapsamı, sosyo-kültürel yaşam ve bilimsel düşüncenin ürünleriyle sosyal dönüşümde önemli bir rol oynayan yüksek öğretim kurumlarıdır. Avrupa Birliği giriş sürecinde Erasmus Programı uygulaması ile yüksek öğretim kurumlarında meydana gelecek değişmelere ilişkin, program geliştirme uzmanlarının görüş, düşünce, gözlem ve algılarının bütünsel olarak doğal bir ortamda ortaya konması için araştırma, betimsel araştırma modeli ve nitel araştırma yöntemiyle yapılmıştır.

Şimşek ve Yıldırım'a (2003) göre nitel araştırma, görüşme, gözlem ve doküman analizi gibi niteliksel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda, gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konulmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma modeli olarak betimlenir. Denzin ve Lincoln'a (aktaran Kuş 2003) göre; nitel araştırma, eğitim, sosyal çalışma ve iletişimi de içeren bir biçimde, sosyal bilim disiplinlerinde kullanılan araştırma modeli olarak ifade edilir. Kuş'a (2003) göre ise; nitel araştırmaların çoğunun, araştırdıkları sosyal çevrenin ayrıntılı bir betimlemesini yapmayı amaçladıklarını ifade eder. Bu kavramsal çerçeveden hareketle, araştırmanın, nitel bir araştırma yöntemi ile yapılmasında etkili olan unsurlar;

1. Araştırma probleminin özelliği,
2. Araştırmanın sahip olduğu kaynaklar,
3. Alana araştırma amacıyla girmenin mümkün olması,
4. Alandaki bireylerle, güvene dayalı ve etkili bir iletişim kurabilmesi,

5. Edinilen verilere nitelik ve geçerlilik olarak güven duyulması, olarak gerekçelendirilebilir (Şimşek ve Yıldırım 2003).

3.2. ARAŞTIRMA EVREN – ÖRNEKLEMİ

Nitel araştırma kapsamında, araştırma evreni; sınırlı bir eğitim programı uzmanı grubu, değişim programlarına katılan akademisyen ve öğrencilerden oluşturulan çalışma evreni üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma evreninin oluşturulmasında, genel evrenin bir anlamda düşünsel olarak evren olup, soyut ve ölçülemez niteliğe sahip olması gerekçesinden hareket edilmiştir (Balci, 2001). Ayrıca araştırmada çalışma evreninin, tanımlanması kolay fakat ulaşılması güç ve çoğu zaman olanaksız olan bir bütünü simgelemesinden dolayı genel evrenin yerine, çalışma evreni oluşturulmuştur (Babadoğan, 1996). Araştırmada çalışma evreninin uygulamaya ilişkin sınırları; ulaşılabilen bir evren olup, genel evrene oranla daha somut, araştırmacının doğrudan seçilmiş bir örnek grup ile yapılan görüşmelerden yararlanarak, hakkında görüş bildireceği bir evren olarak betimlenebilir. Uygulamada ise araştırmaların çoğu bu yöntemle gerçekleştirilmektedir (Babadoğan,1996).

Araştırmanın nitel araştırma olması, çalışma evreni verilerinin, araştırmaya katılan bireylerin, akademik araştırma, kişisel algı, değer yargıları, kavramsal düşünme becerileri, gözlem ve deneyimleri ile sınırlı olmakla beraber derinlemesine bilgi elde etme amacından hareketle, edinilen verilerin sınırlı bir alana ve kendi içinde genellenebilirliğinden dolayı araştırmada çalışma evreni seçilmiştir. Araştırmanın çalışma evrenini temsil eden örneklem seçilmesinde, örneklem türü, örneklem türünün işlevselliği ve pratikliğinden hareketle, amaçlı örnekleme yöntemlerinden, kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi ile araştırma örnekleme seçilmiştir (Şimşek ve Yıldırım, 2003).

Araştırmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden, kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemine başvurulmasında, amaçlı örnekleme yönteminin, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermesi, araştırmaya hız ve pratiklik kazandırması, yakın ve erişilmesi kolay olan bir durumun seçilmesi, tanıdık bir örnekleme üzerinde çalışılabilmesi ve maliyetin ekonomikliği gibi unsurlar, bu araştırmada kolay ulaşılabilir durum örnekleme yönteminin seçiminde etkili olmuştur (Şimşek ve Yıldırım, 2003).

Araştırmada kullanılan amaçlı örnekleme yöntemine bağlı olarak araştırmacı, örnekleme kimlerin seçileceği konusunda, örneklem kapsamına giren uzmanlar ve üç üniversitenin Erasmus koordinatörlükleri ile ön görüşmeler yapılarak, araştırmacının amacına en uygun olan görüşmeciler örnekleme alınıp, bu yaklaşımla da evrendeki her tabaka için de bir kota konulmadan örneklem oluşturulmuştur (İşcil, akt. Balcı; 2001,102). Bu kavramsal çerçeveden hareketle, araştırma evrenini temsil eden kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile örneklemin oluşturulmasında ise aşağıdaki aşamalar izlenmiştir.

A. Eğitim Programı Uzmanları İçin:

- I. Yakın illerdeki dört üniversitenin eğitim bilimleri bölümleri belirlenmiştir.
- II. Bölümlerde görevli eğitim programı ve öğretimi uzmanları belirlenmiştir.
- III. Program geliştirme uzmanlarının akademik unvanları belirlenmiştir.
- IV. Araştırma problemi ile ilgili uzmanların bilgi ve akademik çalışmalarının olup olmadığına ilişkin 16 uzman ile görüşülmüştür.
- V. Araştırma problemi hakkında bilgisi ve akademik araştırması olup görüşmeyi kabul eden, üç üniversiteden 5 uzman ile ön görüşmeler yapılmıştır.
- VI. Bu ölçütler çerçevesinde üç devlet üniversitesi, eğitim bilimleri bölümü, eğitim programları ve öğretimi bilim dalında görüşmeyi onaylayan beş uzman ile araştırmacının uzman örnekleme grubu oluşturulmuştur

Araştırmaya katılan eğitim programları ve öğretimi anabilim dalında görevli uzmanların, kurum, uzman kodları ve unvanlarına ilişkin veriler aşağıda Tablo-2 de verilmiştir.

Tablo: 2. Eğitim Programı Uzmanlarına İlişkin Veriler

Eğitim Programı Uzmanlarının						
Kurum Kodu	Uzman Kodu	Cinsiyeti	Unvanı			
			Profesör	Doçent	Yrd. Doç.	Toplam
A	U1	E	X	-	-	1
A	U5	K		-	X	1
B	U4	E	X	-	-	1
C	U2	E	X	-	-	1
C	U3	E	X	-	-	1
Toplam			4	-	1	5

B. Değişim Uygulamasına Katılan Akademisyen ve Öğrenci İçin:

- I. Üç üniversitenin Erasmus programı koordinatörlüklerinden değişim uygulamalarına katılan akademisyen ve öğrencilere ilişkin görüşmeler yapılmış, katılımcıların fakülte ve isimleri alınmıştır.
- II. İki üniversiteden değişim uygulamasına katılan 3 akademisyen ve 16 öğrenci listesi, iletişim adresleri alınmıştır.
- III. Fakülte sekreterliklerinde öğrencilerle görüşme yapmak için görüşülmüştür.
- IV. Üç akademisyen ve altı öğrenciye ulaşılarak, ön görüşmeler yapılmıştır.
- V. Görüşmeyi onaylayan üç akademisyen ve beş öğrenci ile araştırmanın akademisyen ve öğrenci örneklem grubu oluşturulmuştur.

Araştırmada değişim uygulamasına katılan akademisyenlerin kurum, unvan ve gittikleri ülkelerdeki yükseköğretim kurumları Tablo-3'te gösterilmiştir.

Tablo: 3. Değişim Programına Katılan Akademisyenlere İlişkin Veriler

Değişim Programına Katılan Akademisyenlerin							
Kurum Kodu	Akademisyen Kodu	Unvanı	Cinsiyet	Fakülte	Gittiği Y.Ö Kurumu	Ülke	Topl.
A	A1	Yrd. Dç	E	Eğitim Fak.	West Bohemia	Çek Cumh.	1
A	A2	Yrd. Dç	E	Eğitim Fak.	West Bohemia	Çek Cumh.	1
D	A3	Profesör	E	Fen Bil.	Headmark Ün.	Norveç	1
Toplam							3

Araştırmada değişim uygulamasına katılan öğrencilerin okuduğu yüksek öğretim kurumu ve gittikleri ülkelerdeki yüksek öğretim kurumlarına ilişkin veriler Tablo-4'te gösterilmiştir.

Tablo:4. Değişim Programına Katılan Öğrencilere İlişkin Veriler

Değişim Programına Katılan Öğrencilerin						
Kurum Kodu	Öğrenci Kodu	Cinsiyeti	Fakülte	Gittiği Y.Ö Kurumu	Ülke	Topl.
A	Ö1	K	Eğitim Fak.	West Bohemia	Çek Cumh.	1
A	Ö2	K	Eğitim Fak.	West Bohemia	Çek Cumh.	1
A	Ö3	K	İ.İ.B.Fak.	Liverpool	İngiltere	1
A	Ö4	E	İ.İ.B.Fak.	Liverpool	İngiltere	1
A	Ö5	E	Hukuk Fak.	Liverpool	İngiltere	1
Toplam						5

3.3. VERİ TOPLAMA ARACI

Araştırmada, araştırmacı tarafından nitel araştırma veri toplama araçlarından görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşme yöntemine bağlı olarak veri toplama aracının geliştirilmesi sürecinde, öncelikle literatürde araştırma sorularına yönelik görüşme sorusu veya formunun olup olmadığı araştırmacı tarafından araştırılmış, araştırma sonucunun olumsuz çıkması üzerine, Erasmus Programı ve öngörülen uygulamalara ilişkin görüşme formunun kapsamı belirlenerek, araştırmanın amaçları doğrultusunda veri toplama aracı, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Görüşme yöntemi kapsamında, araştırma sorularının içeriksel niteliğine bağlı olarak veri toplama aracının, eğitim programı uzmanı ve değişim uygulamasına katılan akademisyen ve öğrencilerin görüşlerine ilişkin verileri öngördüğü ve bu verilerin de ancak, birebir görüşmelerle ölçülebileceği görüşü araştırmacı tarafından benimsenmiştir. Veri toplama aracının ortaya çıkan bu nedenlerden dolayı, araştırmacı tarafından üç görüşme formu iki aşamada geliştirilmiştir.

3.3.1. Görüşme Formu: Erasmus Programı uygulamasına ilişkin uzman görüşlerini öngören üç görüşme formu, araştırma sorularına bağlı olarak her örneklem grubuna göre ayrı ayrı oluşturulmuştur. Eğitim programı uzmanlarına yönelik hazırlanan görüşme formu, üç bölüm ve toplam on beş sorudan; akademisyen değişimi uygulamasına katılan akademisyenlere ilişkin hazırlanan görüşme formu, bir bölüm ve beş sorudan; değişim uygulamasına katılan öğrencilere ilişkin görüşme formu ise, iki bölüm ve altı sorudan oluşmaktadır.

Eğitim programı uzmanlarına yönelik hazırlanan görüşme formu üç bölümden oluşturulmuştur. Görüşme formu bölümlerinin kapsamı: I. bölümdeki görüşme soruları, araştırma sorularının I. Bölümündeki ilk soruya bağlı olarak Erasmus programı uygulamasının sosyo-kültürel değişim boyutunda, bireylerin kimlik oluşumunda, bilişsel, entelektüel, duyuşsal ve sosyal kimlik niteliklerinde meydana gelecek değişikliklere ilişkin, uzman görüş ve düşünceleri öngören yarı yapılandırılmış üç sorudan oluşturulmuştur. II. bölümdeki görüşme soruları, araştırmanın I. Bölümün ikinci sorusuna bağlı düzenlenmiş olup, Erasmus programı uygulamasının mevcut yüksek öğretim programlarında ve program geliştirme çalışmalarında meydana gelecek değişikliklere ilişkin, uzman görüş ve düşüncelerini öngören yarı yapılandırılmış yedi sorudan oluşturulmuştur. III. bölümdeki görüşme

soruları ise araştırmanın I. Bölümün üçüncü sorusuna bağlı olarak düzenlenmiş olup, Erasmus programı uygulamasının öğretim sürecine yansımalar boyutunda meydana getireceği değişikliklere ilişkin, uzman görüş ve düşüncelerini öngören yarı yapılandırılmış beş sorudan oluşturulmuştur. (*Bkz, Ek-3 Görüşme Formu I*)

Erasmus programı akademisyen değişimi uygulamasına katılan akademisyenlere yönelik oluşturulan görüşme formu, araştırmanın II. bölümündeki bir araştırma sorusuna bağlı olarak düzenlenmiş olup, Erasmus programı uygulaması öğretim sürecine yansımaları boyutunda akademisyen gözlem ve deneyim ve görüşlerini ön gören beş sorudan oluşmaktadır. (*Bkz, Ek-4 Görüşme Formu II*)

Erasmus programı öğrenci değişimi uygulamasına katılan öğrencilere yönelik oluşturulan görüşme formu, araştırmanın III. bölümündeki iki araştırma sorusuna bağlı olarak düzenlenmiş olup öğrenci değişimi uygulamasının, bireylerin gençlik dönemi sosyo-kültürel değişim kapsamında, sosyal farklılıklara uyum, entelektüel, duyuşsal boyutlarda kimlik oluşumu ve Erasmus programı uygulamasının öğretim sürecine yansımaları boyutunda öğrenci gözlem ve deneyim ve görüşlerini öngören beş sorudan oluşmaktadır. (*Bkz, Ek-5 Görüşme Formu III*)

Görüşme formları ilk aşamada, amaca uygun olarak verileri toplamaya, toplanan verilerin ise planlandığı biçimde işleme ve çözümlemeye, hizmet edip etmediği gibi soruların geçerliliğini belirleyebilmek için, tez danışmanının görüş ve önerilerine başvurulmuştur. Ardından iki farklı üniversitedeki eğitim bilimleri bölümünde program geliştirme anabilim dalında öğretim üyeliği görevini sürdüren altı eğitim programı uzmanı ve ölçme-değerlendirme anabilim dalında öğretim üyeliği görevini sürdüren iki ölçme-değerlendirme uzmanına sunulmuştur. Görüşme formları ikinci aşamada ise; uzman kanılarına dayalı olarak, soruların ifade biçimi, soru sayısı, araştırma problemi kapsamındaki sorularla örtüşmesi ve kapsam geçerliliği boyutları kritik edilerek, ortaya çıkan görüş ve öneriler doğrultusunda tekrar düzenlenmiştir. Üç görüşmeci grubu için ayrı olarak düzenlenen formlardan; eğitim programı uzmanlarına yönelik hazırlanan görüşme formu 15 sorudan, akademisyen değişimi uygulamasına katılan akademisyenlere yönelik hazırlanan görüşme formu 5 sorudan, öğrenci değişimi uygulamasına katılan öğrencilere yönelik görüşme formu ise 6 sorudan oluşturularak tamamlanmıştır.

3.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırma verilerinin toplanmasında, nitel araştırmada en yaygın kullanılan veri toplama yöntemi olarak görüşme yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek 2003). Araştırmada uygulanan görüşme yöntemi, önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim süreci olarak tanımlanır (Stewart Cash, akt. Yıldırım ve Şimşek, 2003). Kaptan (1998) ise bir araştırmada görüşme yönteminin kullanılmasının;

1. Konuya ilişkin derin bilgi toplaması,
2. Görüşmeyi yüz yüze ve karşılıklı bir ilişki olarak değerlendirmesi,
3. Görüşmenin sözlü oluşu ve soruların tekrar edilebilmesi,
4. Soruları cevapsız bırakacak kimselerin olmaması,
5. Görüşmenin daha esnek bir yapıya sahip olması, şeklinde sıralanan nedenlerden dolayı araştırmada, araştırmacı tarafından görüşme yönteminin seçilmesinde etkili olmuştur.

Araştırmada görüşme yönteminin seçimiyle, bireylerin gözlenemeyen görüş, deneyim, düşünce, tepki, duygu, tutum, yorum ve algılarını anlama ve ortaya çıkarma amacından hareket edilmiştir. Görüşme sürecinde de sorulan sorulara görüşmecilerin rahat, doğru ve dürüst bir şekilde tepkide bulunulmasını sağlamak için görüşmeci tarafından bilimsel araştırmacı tutum ve davranışları yanında, etkili iletişim becerilerini de görüşme sürecinde uygulanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2003).

Verilerin toplanması sürecinde görüşme yöntemine bağlı olarak araştırmada, standartlaştırılmış açık uçlu görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmada standartlaştırılmış açık uçlu görüşme tekniğinin uygulanması kapsamında, görüşme formlarındaki sorular, belirli bir sıraya konularak her görüşmeciye araştırmacı tarafından bu soruların aynı tarz ve sırada sorulması şeklinde uygulanmıştır. Araştırma tekniğine bağlı olarak verilerin geçerliliği ile ilgili olarak araştırmacı tarafından görüşmelerde standartlaştırılmış açık uçlu görüşme tekniğiyle, bazı görüşmecilerden yoğun ve çok, bazı görüşmecilerden ise daha az sistematik, yüzeysel bilgi edinilmesine yol açabilecek olan görüşmeci yanlılık ve öznelliği azaltılması amacıyla uygulanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Standartlaştırılmış açık uçlu görüşme tekniğinde, kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme soruları, araştırma sorularına bağlı olarak üç ayrı form şeklinde kodlanarak sıralanmıştır.

Araştırma verileri 2004-2005 öğretim yılı bahar döneminde toplanmıştır. Görüşmeler; eğitim programı uzmanları için konuya ilişkin araştırma ve bilgisi bulunan uzmanlarla, üç üniversitenin Erasmus koordinatörlüğünden değişime katılan akademisyen ve öğrencilerin adları alınarak ön görüşmeler yapılmış, görüşme hakkında bilgi verilmiş, yapılacak görüşmenin tarih ve yaklaşık olarak süresi kararlaştırılmıştır. Görüşmeler sırasında araştırmacı tarafından ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Görüşme yapılan uzmanlara, sorular araştırmacı tarafından aynı sıra ile yöneltilmiş, görüşme sırasında uzman ve değişim uygulamalarına katılan akademisyen ve öğrencilerin, sorulara istediği genişlikte yanıtlama izni verilmiştir. Bununla birlikte görüşmecilerin, konu ile ilgili olarak önemli gördükleri boyutlarda görüş ifade etmelerine olanak sağlanmıştır. Görüşmelere ilişkin veriler, araştırmacı tarafından düz metin şeklinde deşifre edilerek veri analizine hazır hale getirilmiştir.

Araştırmada yapılan görüşmelerden önce, araştırmacı kendini tanıtmaya kapsamında, çalıştığı meslek ve kurumu açıklamış, araştırmanın amacı, konusu ve boyutları tanıtılmıştır. Bunun için Avrupa Birliği Giriş Sürecinde Erasmus Programı Uygulaması ile ilgili kendilerinin görüş, düşünce, gözlem ve deneyimlerine başvurulduğu, yapılan görüşmede kaydedilen tüm görüşme içeriği, isimleri ve görev yaptıkları kurum adlarının araştırmacı dışında hiç kimse tarafından bilinmeyeceği ifade edilmiştir. Görüşmeci olarak kendilerine ait bilgilerin verilecek kod isimlerle metinde yer alacağı bildirilmiştir. Bu kapsamda, görüşmeciden izin istenerek görüşmeye geçilmiştir. (*Bkz, Ek-6 Görüşmeci Ön Görüşme Formu*)

3.5. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırma verileri, Yıldırım ve Şimşek (2003)'in içerik analizi için öngördüğü nitel araştırma veri analizi yaklaşımlarından, içerik analizi yaklaşımı ile araştırmacı tarafından çözümlenmiştir. İçerik analizinde, toplanan veriler, kavramsal kodlar ve üst temalarla aralarındaki ilişkileri betimleme, verileri tanımlama, ayrıca birbirine benzeyen verileri belirli kavram ve temalar çerçevesinde bir araya getirme ve okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlama kapsamında verilerin analiz edilmesi yoluna gidilmiştir. İçerik analizinde esas alınan temel kavramlar; tümevarımcı analiz, kodlama, kavram ve kategori olarak belirlenmiştir. Araştırma verilerinin organizasyonunda önemli olan bu kavramların kapsamı ise;

Tümevarımcı analiz, kodlama yoluyla verilerin altında yatan kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılması,

Kodlama, veriler arasında yer alan anlamlı bölümlere (kelime, cümle, gibi) isim verilmesi,

Kavram, veriler arasında yer alan anlamlı bölümlere(bir kelime, cümle, paragraf gibi) ve olaylara anlam verilmesi,

Kategori (tema), içerik analizinde elde edilen kavramların birbirleriyle belirli temalar altında sınıflandırılması, olarak betimlemektedirler (Yıldırım ve Şimşek, 2003).

Araştırmada verilerin içerik analizi ve çözümleme süreci; verilerin kodlanması, temaların bulunması, verilerin kodlar ve temalara göre organize edilmesi, tanımlanması ve bulguların yorumlanması olarak dört aşamada yapılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2003).

3.5.1.Verilerin Kodlanması: Bu aşamada veriler incelenip, anlamlı bölümlere (kelime, cümle ya da paragraf) ayrılmıştır. Oluşturulan her bölümün uygun düştüğü üst kavramsal içerik bulunmuştur. Kendi içinde anlamlı bütün gösteren bölümler kodlanmıştır. Tüm veriler kodlandıktan sonra, önceden hazırlanan kod listesi ile kodlama sürecinde oluşan kod listesi birleştirilerek, verilerin organizasyonuna gidilmiştir. Verilerin kodlanmasında ise veri analizinde kullanılan genel bir çerçeve içinde yapılan kodlama tekniği kullanılmıştır.

3.5.2. Genel Bir Çerçeve İçinde Yapılan Kodlama Tekniği: Araştırmada görüşme gruplarına bağlı olarak verilerin kodlanmasında, önceden oluşturulan kavramsal yapıya göre veriler kodlanmış, ancak verilerin incelenmesi sürecinde ortaya çıkan yeni kodlar listeye eklenmiştir. Verilerin bu kodlama işleminde ise, genel bir çerçeve içinde yapılan kodlama tekniği kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2003) de genel bir çerçeve içinde yapılan kodlama tekniğini, önceden belirlenen kod listesi içerik analizini yönlendirirken, tümevarımcı bir anlayışla verilerin incelenmesi sonucu ortaya çıkan veriler de daha önceden oluşturulan kod listesine eklenir ya da yeni kodlara göre eski kodların değiştirilebileceğini ifade etmektedirler.

Araştırmada eğitim programı uzmanlarının görüşlerinin kodlanmasında, araştırma soruları ve buna bağlı görüşme sorularından hareketle geliştirilen kavramsal kod listesi Tablo-5'te sunulmuştur.

Tablo:5. Eğitim Programı Uzmanları Görüşlerinin Kavramsal Kod Listesi

I. EĞİTİM PROGRAMI UZMANLARI KAVRAMSAL KOD LİSTESİ
<u>I. A. SOSYO-KÜLTÜREL DEĞİŞME</u> 1. Gençlik Dönemi Kimlik Oluşumu a. Sosyal Gerçekleri Onaylama b. Sosyal ve Evrensel Sorunlara Bakış c. Öz güven ve Değer Gelişimi <u>I. B. ÖĞRETİM PROGRAMLARI</u> 1. Yüksek Öğretim Programları ve Eylem Planları a. Akademik Uzmanlık Ağları b. Kredi Transfer Sistemi c. Diploma Eki d. Program Geliştirme Projeleri 2. Program Geliştirme Çalışmaları a. Farklı Sosyo-Kültürel Değerler b. Uluslararası Sosyo-Politik Sorunlar c. Doğa ve Coğrafi Koşullar <u>I. C. ÖĞRETİM SÜRECİNE YANSIMALAR</u> 1. Öğretim Süreci a. Öğretim Süreci Uygulamaları 2. Ölçme-Değerlendirme a. Tanılayıcı Değerlendirme b. Biçimlendirici Değerlendirme 3. Materyal ve Bilgi Teknolojileri a. Materyal b. Bilgi Teknolojileri

Araştırmada uzman görüşleri kapsamında Erasmus Programı akademisyen değişimi uygulamasına katılan akademisyen görüşlerinin kodlanmasında, araştırma

soruları ve buna bağlı görüşme sorularından hareketle geliştirilen kavramsal kod listesi Tablo-6 da sunulmuştur.

Tablo:6. Akademisyen Görüşlerinin Kavramsal Kod Listesi

II. AKADEMİSYEN GÖRÜŞLERİ KAVRAMSAL KOD LİSTESİ
II. A. AKADEMİSYEN DEĞİŞİMİNİN ÖĞRETİM SÜRECİNE YANSIMALARI 1. Öğretim Süreci a. Öğretim Ortamı b. Öğretim Sistemi c. Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi d. Karşılıklı Etkileşim Uygulamaları 2. Ölçme-Değerlendirme a. Başarı Değerlendirme 3. Materyal ve Bilgi Teknolojileri a. Materyal Kullanımı b. Bilgi Teknolojileri Kullanımı

Araştırmada uzman görüşleri kapsamında Erasmus Programı öğrenci değişimi uygulamasına katılan öğrenci görüşlerinin kodlanmasında, araştırma soruları ve buna bağlı görüşme sorularından hareketle geliştirilen kavramsal kod listesi Tablo-7 de sunulmuştur.

Tablo:7. Öğrenci Görüşlerinin Kavramsal Kod Listesi

III. ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ KAVRAMSAL KOD LİSTESİ
<u>III. A. SOSYO-KÜLTÜREL DEĞİŞME</u> 1. Gençlik Dönemi Kimlik Oluşumu a. Sosyal Gerçekleri Onaylama b. Sosyal ve Evrensel Sorunlara Bakış c. Özgüven ve Değer Gelişimi <u>III. B. ÖĞRENCİ DEĞİŞİMİNİN ÖĞRETİM SÜRECİNE YANSIMALARI</u> 1. Öğretim Süreci a. Öğretim Ortamı Etkinlikleri 2. Ölçme-Değerlendirme a. Başarı Değerlendirme 3. Materyal Ve Bilgi Teknolojileri a. Materyal ve Bilgi Teknolojileri Kullanımı

3.5.3. Temaların Bulunması: Temaların bulunması aşamasında, kodlanan veriler bir araya getirilerek incelenmiş, kodlar arasındaki benzerlik ve farklılıklardan hareketle, bu kodları genel düzeyde açıklayabilen çeşitli alt ve üst tematik kategoriler geliştirilerek temalar oluşturulmuştur. Temaların oluşturulması aşamasında, iç ve dış tutarlılık boyutunda, temaların verileri yansıtıp yansıtmadığı sorusuna ilişkin olarak (Yıldırım ve Şimşek, 2003);

- İç tutarlılıkta, farklı kaynaklardan toplanan verilerden ortaya çıkan temalar; anlam, içerik ve kavramsal kategori boyutlarında bütünsel-tümel bir ilişki oluşturularak, araştırmanın iç tutarlılığı sağlanmaya çalışılmıştır.
- Dış tutarlılıkta ise, kodlama verilerine bağlı olarak ortaya çıkarılan temaların genel olarak araştırmadan elde edilen verileri açıklayıp açıklamadığı sorusu kapsamında; veriler, temalar ve araştırmadan elde edilen veriler arasında anlamlı bir bütün oluşturularak, araştırmanın dış tutarlılığı oluşturulmaya çalışılmıştır.

3.5.4. Verilerin Kod ve Temalara Göre Organize Edilmesi: Bu aşamada aynı kod ve tema altındaki veriler tanımlanıp, ortaya çıkan kavram, temaya göre birbiriyle ilişkili bir biçimde veriler, anlaşılır bir dille, belirli olgulara göre betimlenmiştir.

Araştırmada kavramsal kodlar kapsamında organize edilen görüşme verilerinin, kodlanmasında sunulan görüşün hangi görüşmeciye ait olduğunu belirlemek için, araştırmacı tarafından dipnot kullanılmıştır. Görüşme verileri turnak içerisine alınmış, daha sonra parantez içinde görüşmecinin ait olduğu kurum, görüşmeci olarak uzman / akademisyen / öğrenci kodu, görüşmenin konusu ve görüşlerin yer aldığı dokümanda sayfa no ve yer aldığı satır aralığı verilmiştir. Araştırmacı tarafından literatürden uyarlanarak her görüşmeci grubu ayrı olarak oluşturulan birer örnek kodlama sistemi aşağıda sunulmuştur.

Eğitim Programı Uzmanları Görüşlerinin Kodlanması

Örnek: (G:B/U1/K(A.1.) /1(7-8))

G : Görüşme

B : Uzmanın bulunduğu yüksek öğretim kurum kodu

U1 : Görüşme yapılan eğitim programı uzmanı kodu

K(A.1.): Görüşmenin konusu

1 : Görüşme verilerinin yer aldığı sayfa numarası

(7-8) : Görüşme verilerinin yer aldığı satır numarası

Akademisyen Değişimi Uygulamasına Katılan Akademisyen Görüşlerinin Kodlanması

Örnek: (G:A/A1/K(A.1.) /3(7-8))

G : Görüşme

A : Akademisyenin bulunduğu yüksek öğretim kurum kodu

A1 : Görüşme yapılan akademisyen kodu

K(A.1.): Görüşmenin konusu

3 : Görüşme verilerinin yer aldığı sayfa numarası

(7-8) : Görüşme verilerinin yer aldığı satır aralığı

Öğrenci Değişimi Uygulamasına Katılan Öğrenci Görüşlerinin Kodlanması

Örnek: (G:A/Ö2/K(A.1.) /3(3-7))

G : Görüşme

A : Öğrencinin bulunduğu yüksek öğretim kurum kodu

Ö2 : Görüşme yapılan öğrenci kodu

K(A.1.): Görüşmenin konusu

3 : Görüşme verilerinin yer aldığı sayfa numarası

(3-7) : Görüşme verilerinin yer aldığı satır aralığı

3.5.5. Bulguların Yorumlanması: Bu aşamada ise, verilerle oluşturulan tema, kavram ve olgulara anlam kazandırmak için, bulgular arası ilişkiler açıklandı, neden-sonuç ilişkileri kurulmuş, bulgulardan çıkarımlara gidilmiş ve elde edilen verilerin önemine ilişkin açıklamalarda bulunulmuştur.

3.6. ARAŞTIRMANIN GEÇERLİK ve GÜVENİRLİĞİ

3.6.1. Araştırmada Geçerlilik: Nitel araştırma kapsamında, araştırmacıya sunulan esneklikler olarak araştırma sürecinde; gerekli görüldüğü durumda yeni stratejilere başvurulmuş, görüşmeye yeni sorular eklenmiş, yanlış algılananlar düzeltilmiş veya çıkarılmıştır. Elde edilen bilgileri teyit etmek için farklı görüşme grupları oluşturulmuş, yüz yüze görüşme ve gözlemlerle ayrıntılı, derinlemesine bilgi toplanılmış, ek bilgi toplama v.b. olanaklar ve bunun yanında araştırma süreci uygulamalarındaki eksiklik ve hataların giderilmesiyle, araştırma verileri

geçerliliğinin oluşturulması koşulları sağlanmaya çalışılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Araştırma verilerinin iç ve dış geçerliliği kapsamında yapılan çalışmalara ise aşağıda yer verilmiştir.

• **Araştırmanın İç Geçerliliği:** Araştırmada iç geçerliliğin sağlanmasında; ölçek boyutunda ölçülmek istenilen veriyi ölçme aracı ve yönteminin ölçüp ölçmediğine ilişkin örnek görüşme uygulaması yapılmıştır. Elde edilen veriler ve organizasyonunda ise iç geçerlilik; elde edilen bulgu ve sonuçların araştırmanın, veri toplama süreci, analiz ve yorumlanması aşamalarında sürekli tutarlı olunmasına dikkat edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Araştırmacı, aşağıdaki koşulları sağlayarak araştırmada iç geçerliliği oluşturmayı amaçlamıştır.

1. Bulguların kendi içinde tutarlılık ve anlamlılığı sorgulanmış, ortaya çıkan kavramlarla anlamlı bir bütün oluşturulması sağlanmıştır.
2. Araştırmada elde edilen bulgular, veri toplama sürecinde ses kayıt cihazına kaydedilirken diğer taraftan notlar tutulmuş, görüşmecinin olumlu-olumsuz tutumlarının gözlenmesi, farklı görüşmeciler ve veri toplama yöntemleri kullanılarak teyit edilmiştir.
3. Elde edilen bulguların, daha önce oluşturulan kavramsal çerçeve ve kuramla uyumluluğu kontrol edilmiş ve bu çerçevenin veri toplamada rehber olmasına dikkat edilmiştir.
4. Bulguları teyit etmede, ses kayıt kasetleri rastgele seçilerek görüşme notları ile karşılaştırılma yapılmıştır.
5. Açık olmayan olgu, olay ve görüşler belirlenip kişisel yorum olarak değerlendirilmiştir.
6. Bulguları açıklamada, üst temaları oluşturma ve aynı temalar altındaki görüşleri ara cümlelerle bağlama alternatif yaklaşımları kullanılmıştır.
7. Araştırma bulgularından yola çıkarak yapılan tahmin ve genellemeler elde edilen verilerle tutarlı bulunmuştur.

• **Araştırmanın Dış Geçerliliği:** Nitel araştırma olarak bu araştırma sonuçlarının, benzer durum ve ortamlara genellenememe sınırlılığı söz konusudur. Nitel araştırmada dış geçerlilik olarak sosyal olayların içinde bulunulan ortama göre değişmesi varsayımından hareketle, araştırma sonuçlarının başka durumlara genellenememesi, araştırmada dolaylı olarak genellemelerin ilke ve kurallar boyutunda değil, deneyim ve örneklerle bu araştırmanın dış geçerliliği sağlanmıştır

(Yıldırım ve Şimşek, 2003). Araştırmacı, aşağıdaki koşulları sağlayarak araştırmada dış geçerliliği oluşturmayı amaçlamıştır.

1. Araştırmada eğitim programı uzmanı örneklemi, akademisyen ve öğrenci değişimi uygulamasına katılan örneklem gruplarıyla karşılaştırılarak ayrıntılı olarak tanımlanmıştır.
2. Araştırmada, genellemeye engel olarak; örneklem ve kavramsal çerçeve sınırlayıcılığının tartışılmasına özen gösterilmiştir.
3. Örneklem genellemeye izin verecek şekilde çeşitlendirilmiştir.
4. Araştırma, potansiyel genellemelere olanak verecek şekilde kapsamlı tanımlamalara yer verilmiştir.
5. Okuyucunun araştırma sonuçlarını kendi deneyimleriyle ilişkilendirebilmesi için literatürdeki örneklere göre düzenleme yapılmıştır.
6. Araştırma, bulgularının başka araştırmalarda test edilebilmesi için gerekli açıklamaları yapmıştır.
7. Araştırma bulguları benzer ortamlarda kolaylıkla test edilebilir olmasına önem verilmiştir.

3.6.2. Araştırmada Güvenirlik: Nitel araştırmanın temel özelliği olarak algıların önemi ve doğal ortama duyarlılığın güvenirlilik konusunda ortaya çıkardığı hassasiyetlere ilişkin, nitel araştırmaya temel teşkil eden ilkelerden biri olarak gerçeklerin bireylere ve içinde bulunulan ortama göre sürekli değişiklik göstermesi, araştırmanın benzer gruplarda tekrarlanmasının aynı sonuçlara ulaşmayı mümkün kılmadığını en başta kabullenilmesini gerekli kıldığından, dış güvenirlilik konusu nitel araştırma için farklı bir anlam kazanmaktadır. Aynı verileri iki farklı araştırmacının farklı algılama ve yorumlamasının kaçınılmazlığı ise, iç güvenirlilikte de nitel araştırmanın bilimselliği açısından farklı bir şekilde ele alınması gereken bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Bu kapsamda araştırmada gerek iç gerek dış güvenirlilik kapsamında alınması gereken bazı önlemler ve bu önlemlerin kapsamı ise daha çok araştırmacının, araştırmanın çeşitli aşamalarında kullandığı stratejileri belirgin hale getirerek, diğer araştırmacıların bu stratejileri kullanmasına olanak sağlamıştır.

• **Araştırmanın Dış Güvenirliği:** Araştırmanın dış güvenirliliğinin sağlanmasında LeCompte ve Goetz'un (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2003) belirlediği

koşullar yerine getirilmeye çalışılmıştır. Bunlar: Araştırmacının, araştırma sürecinde kendi konumunu açık hale getirerek benzer araştırmalar yapan başka araştırmacıların benzer roller üstlenmesi ve karşılaştırılabilir sonuçlara ulaşmasına olanak verilmiştir. Veri kaynağı olan bireyler açık bir şekilde tanımlanmıştır. Verilerin elde edildiği ortam ve süreçler açık bir şekilde ifade edilmiştir. Verileri toplama, analiz, elde edilen sonuçlar ve sunumuna ilişkin kullanılan kavramsal çerçeve ve yöntemler ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır. Miles ve Habermen (1994)'ın dış güvenirliğin sağlanması konusunda öne sürdükleri stratejilere ilişkin araştırmanın dış güvenirliği için alınan önlemler aşağıda sunulmuştur.

1. Araştırmacı, araştırmanın yöntem ve aşamalarını açık ve ayrıntılı bir biçimde tanımlamıştır.
2. Veri toplama, analiz etme, yorumlama ve sonuçlara ulaşma sürecinde neler yapıldığını açık bir anlaşılabilir bir üslupla ifade etmeye özen göstermiştir.
3. Sonuçlar ortaya konan verilerle açık bir biçimde ilişkilendirilmiştir.
4. Araştırmacının izlediği yöntemler ve süreçler konusunda, kayıtların(örneklem seçimi, görüşme ve gözlem notları gibi) kapsamı açık bir biçimde tanımlanmıştır.
5. Araştırmacı, bireysel varsayım, önyargı ve yönelimlerini sürekli olarak dikkate almış, bu varsayım ve ön yargıların araştırmaya yansımaması için süreçler hakkında açık bir biçimde bilgi vermeye çalışmıştır.
6. Araştırmada farklı görüşler ve alternatif açıklamalar ayrıntılarıyla dikkate alınmıştır.
7. Araştırmanın ham verileri başkaları tarafından incelenebilecek şekilde saklanmıştır.

• **Araştırmada İç Güvenirlik:** Araştırmada iç güvenirlik konusunda alınan önlemler: Toplanan veriler betimsel bir yaklaşımla doğrudan sunulmuş; verilerin toplanması, analizlerin yapılması, sonuçlara ulaşma aşamalarında izlenen yöntem ve süreçler tez danışmanı ve başka akademisyenlerin görüşleri alınarak uzlaşma noktaları belirlenmiş; araştırma örneklemin farklı görüşme gruplarından oluştuğundan görüşme gruplarıyla görüşlerin karşılıklı test edilmesi yapılmış; araştırma soruları ve görüşme sorularının içeriksel kapsamına göre önceden oluşturulup ayrıntılı olarak tanımlanan kavramsal çerçeve, veri analiz ve sunumunda

esas alınmıştır. Araştırmada Miles ve Habermen (1994)'ın iç güvenirlik konusunda öne sürdükleri stratejilere ilişkin yapılan uygulamalar aşağıda sunulmuştur.

1. Araştırma soruları açık bir biçimde ifade edilmiştir.
2. Araştırmacının araştırma sürecindeki kendi konumu açık bir biçimde tanımlanmıştır.
3. Araştırmanın sonuçları verilerle uyum içindedir.
4. Veriler araştırma sonuçlarının gerektirdiği biçimde ayrıntılı ve amaca uygun olarak toplanmıştır.
5. Araştırmacının perspektifi ve araştırmaya yaklaşımı açık bir şekilde betimlenmiştir.
6. Görüşme kasetlerinin deşifresi ve verileri kodlama çalışmalarında nitel araştırma yapan uzmanlardan yararlanılarak, ulaşılan sonuçlar teyit ettirilmiştir.
7. Verilerin analizinde; ön yargılar, yanlış anlaşılmalara, gerçek dışı veriler gözden geçirilmiş, geçerli olmayan veriler çıkarılmıştır.

3.7. ARAŞTIRMA VERİLERİNİN ANALİZİNDE ESAS ALINAN NİTEL ARAŞTIRMA İLKELERİ

Araştırma verilerinin analizinde, nitel araştırma ilkelerine ilişkin yapılan uygulamalar aşağıda sunulmuştur.

1. Araştırma verilerinin analiz, açıklama ve yorumlanması aşamalarında; araştırmacı bakış açısının etkinliğini ortadan kaldırmak için her analiz, açıklama ve yorumlamanın nedenleri ve bu nedenler bulgularıyla sunulmuştur.
2. Araştırma verilerinin sonuçlarının genellenebilirliği ve geçerliliği yerine, elde edilen verinin, sadece araştırmaya katılan bireylerin kişisel algıları, kavramsal düşünme ve değer yargılarının referansları ile sınırlı olduğu esas alınmıştır.
3. Elde edilen verilerin geçerliliği için veri çeşitlemesine gidilmiştir.
4. Araştırmada görüşme sürecinde, araştırmacının görüşmeciyi yönlendirici beden dili hareketleri ve sözlerden kaçınılmıştır.

3.8. ARAŞTIRMACININ ROLÜ

Araştırmacının, sahip olması gereken rol ve sorumlulukları, Rossmann ve Ralis (1998); Tuty, Rothery ve Grinnel (1996) (akt.Yıldırım ve Şimşek, 2003)'in belirlediği nitel araştırmacının sahip olması gereken rol ve sorumluluklarıyla

özdeşleştirilerek, araştırmanın her aşamasında araştırmacı tarafından benimsenmiştir. Bu rol ve sorumlulukların benimsenmesinin kapsamına ilişkin uygulamalar aşağıda sunulmuştur.

1. Araştırmada görüşmecilerin, olay ve olgulara ilişkin görüşleri paylaşılmış, olay ve olguların bireysel önyargı ve yönelimlerden bağımsız bir biçimde araştırmacı kimliği ile algılanması tutumu benimsenmiştir.
2. Verilerin analiz ve sunumunda bütüncül ve çok yönlü bir yaklaşım izlenmiştir.
3. Veri toplama sürecinde görüşmecilerle samimi, güvenilir bir iletişim ortamı yaratılmış, yanlış algılamaları önleyecek etkili iletişim teknikleri kullanılmaya çalışılmıştır.
4. Veri toplama sürecinde, bu süreçten etkilenen birey ve kurumlara saygı gösterilmiş, zarar verecek davranış ve tutumlardan kaçınılmıştır.
5. Veri toplama sürecinde “empati” becerileri kullanılmış, araştırmacının kendi önyargı ve varsayımlarını toplanan verilerin yansızlığına gölge düşürmesine hassasiyetle özen gösterilmiştir.
6. Araştırma sürecinde araştırmacı, örnekleme zarar verecek uygulamalar olarak, bireylere yeterli açıklama yapmış, toplanan verileri abartma, önyargılara göre seçme ve yorumlamaktan kaçınmıştır. Bu davranışlar aynı zamanda araştırmacı tarafından etiksel bir sorumluluk olarak benimsenmiştir.

Araştırma farklı illerde bulunan dört devlet üniversitesinde üç örneklem grubu üzerinde yapılmıştır. Araştırmada veriler görüşme yoluyla toplanmış, görüşmelerde ses kayıt cihazı ile sesli kayıt yapılmış, kayıtların deşifresinde verilerin güvenilir aktarımı için tekrar tekrar araştırmacı tarafından kontrol edilmiştir. Verilerin, araştırma soruları kapsamında üst ve ortak temalarla sunumu yapılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde bulgular; Erasmus programı uygulamasına ilişkin, eğitim programı uzmanı, karşılıklı değişim uygulaması projelerine katılan akademisyen ve öğrenci görüşleri olarak üç ana boyutta ele alınmıştır.

Birinci boyutta, Erasmus programı uygulamalarına ilişkin eğitim programı uzmanlarının; sosyo-kültürel değişme, öğretim programları, program geliştirme ve öğretim sürecine yansımalar boyutunda görüşleri, araştırma soruları kapsamında önceden belirlenen kavramsal kodlarla birlikte sunulmuştur.

İkinci boyutta, Erasmus programı uygulaması kapsamında karşılıklı akademisyen değişimine katılan akademisyenlerin, uygulamaların öğretim sürecine yansımaları boyutundaki görüşleri, araştırma soruları kapsamında önceden belirlenen kavramsal kodlarla birlikte sunulmuştur.

Üçüncü boyutta, Erasmus programı uygulaması kapsamında karşılıklı öğrenci değişimine katılan öğrencilerin, uygulamanın, sosyo-kültürel değişme boyutunda kendilerinin kimlik oluşumuna etkileri ile öğretim süreç ve uygulamalarına ilişkin görüşleri, araştırma soruları kapsamında önceden belirlenen kavramsal kodlarla birlikte sunulmuştur.

4. I. ERASMUS PROGRAMI UYGULAMASINA İLİŞKİN EĞİTİM PROGRAMI UZMANI GÖRÜŞLERİ

4.I.A.1. Öğrenci Değişiminin, Gençlik Dönemi Kimlik Oluşumuna

Etkisi Hakkında Görüşleri Nedir?

Erasmus Programı kapsamında öğrenci değişimi uygulamasının öğrencilerin kimlik oluşumuna ilişkin A, B ve C kodlu yüksek öğretim kurumlarından beş eğitim programı uzmanı görüşüne başvurulmuştur. Öğrenci değişimi uygulamasıyla bireylerin, sosyal geçekleri onaylama, entelektüel düşünme becerileri ve bireysel değerlere yönelik kimlik oluşumunda etkili olan boyutlar kavramsal kod olarak alınmış, uzman görüşleri bu kapsamda sunulmuştur. Araştırma sorusu kapsamında uzman görüşlerinin sunumunda, her görüş ve düşüncenin ifade ettiği üst temalar araştırmacı tarafından betimlenip daha sonra uzman görüşü aktarılmıştır.

a. Sosyal Gerçekleri Onaylama: Bireylerin gelişim sürecinin bir aşaması olarak gençlik dönemi kimlik oluşumu sürecinde, farklı sosyo-kültürel değer yargılarının yer aldığı ortamlarda bulunma, bunlarla yaşama, çatışma veya buradaki birtakım farklılıkları benimseme gibi etkileşimlerin yaşandığı öğrenci değişimi uygulamasının bireyin sosyal kimliği kapsamında meydana getireceği değişikliklere ilişkin beş eğitim programı uzmanı görüşleri üst temalarıyla aşağıda sunulmuştur.

Kültürel çeşitlilik ortamlarında bireylerin, sosyal yaşantı ve etkileşimlerinin düşünsel süreçlerine yansımalarını uzmanlar; “Öğrenci değişiminde öğrenciler tabi ki farklı kültürel ortamlarda yaşayacağı, ilişki içinde bulunduğu arkadaş çevresi, arkadaşlarının geldiği kültür biçimleri yönünde öğrencilerin var olan farklı sosyal gerçekleri karşılaştırarak algılamasında etkili olacaktır.”(G:B/U4/K(A.1.)/1(3-6)); kendi kültürel değerlerinin farkında olan bireylerin bu süreçteki kazanımlarını, “...böyle bir projede gençlerin bu ülkelere gittiklerinde eğer gerçekten kendi kültürel değerleriyle yetişmiş bilinçli bireylerse bu kendi değerlerini, kültürlerini koruyarak, yabancı kültürel değerleri de daha çok iyi anlayacak ve kendi kültürünü bu çerçevede daha çok yorumlayacaktır. Tabii ki bu yorumlamanın ötesinde kültürün iyi taraflarını olduğu gibi görmek, eksik taraflarını yönlerini de tabii ki görmek olacaktır. Aynı şekilde karşı kültürlerin de bir değerlendirmesini yapacaktır.”(G:A/U1/K(A.1.)/1(19-24)); farklı yaşam biçimlerinin öğrencilere kazandıracaklarına ilişkin, “öğrenciler bir

kere farklı toplum içinde yaşamayı öğrenirler, farklı yaşam biçimleri, kültürel değerlerle karşı karşıya kalırlar. Farklı bir toplum içinde yaşama, öğrencilere farklı kültürel zenginliklerin farkına varma ve farklılıklara saygı gösterme tutumlarını kazandıracaktır.”(G:A/U5/K(A.1.)/1(3-6)) şeklinde değerlendirmişlerdir.

Kültürler arası var olan sosyal farklılıkların, öğrencilerin yaşantılarına psikolojik yansımaları konusunda; “Şimdi Türk kültürüyle yetişmiş bir bireyin veya İngiliz kültürüyle yetişmiş bir bireyin, Fransız kültürüyle yetişmiş bir bireyin, Alman kültürüyle yetişmiş bir bireyin birbirlerini anlamaları sanıldığı kadar kolay değildir. Kültürel bir şok yaşanabilir. Bizim öğrencilerimiz açısından algılamalarında sıkıntı daha fazla olabilir. Çünkü Fransız’ın, İngiliz’in, Alman’ın ortak bir temeli vardır. Bir ortak kültürel yapısı vardır. Ortak olan bir yaşama bakış açıları vardır.” (G:C/U3/K(A.1.)/1(3-8)). “Belki gelişmiş az gelişmişlikten dolayı yani ülkemizin az gelişmişliği yönünden; çok gelişmiş ülkelerle karşılaştığında bir aşağılık kompleksi ya da duygusu diyebileceğimiz bir durum söz konusu olabilir. Benim endişem bu.”(G:A/U1/K(A.1.)/ 2(2-4)); bir çok kültürel farklılığın bir araya gelmesinin sosyo-kültürel sonuçlarını, kültürler arası kaynaşma ve hoşgörü ortamı olarak; “Farklılıkların bir arada olması kültürler arası kaynaşmayı da beraberinde getirmektedir.”(G:B/U4/K(A.1.)/1(7-8)), “En azından bu değişimin bizim gençlerimizin, doğal olarak da bize gelen gençlerin önce kültürleri tanıma, bu tanıma sonucunda daha büyük bir hoşgörü ortamı yakalamaları yönünde ben şahsen yararlı olacağını düşünüyorum.”(G:A/U1/K(A.1.)/2(9-12)) şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

b. Sosyal ve Evrensel Sorunlara Bakış: Bireylerin gençlik dönemi bilişsel gelişim sürecinde soyut düşünmeye bağlı olarak gelişen sosyo-kültürel değer yargılarının; bakış açısı, zihinsel çatışma, sentezleme ve bilişsel strateji oluşturmada etkisinden söz edilebilir. Öğrenci değişiminin bireylerin, sosyal ve evrensel sorunlara bakış açlarına yönelik birey kimliğinin bir boyutunu oluşturan entelektüel düşünme becerileri kapsamında meydana getireceği değişikliklere ilişkin beş eğitim programı uzmanının görüşleri üst temalarıyla aşağıda sunulmuştur.

Öğrenci değişimi uygulamasında farklı kültürel değerlerle etkileşimde bulunan öğrencilerin, bakış açısı ve düşünme süreçlerindeki değişikliklere ilişkin, “...bakış açılarında bir değişiklik olacaktır. Çünkü farklı kültürler, gelenek,

görenekler ve yaşam biçimlerinin çeşitliliği öğrenciye karşılaştırma imkânı sunar. Öğrenciler karşılaştırmalar aracılığıyla var olan sorunlara daha olumlu ve geniş bir perspektiften bakma becerilerinde bir olumlu değişme yaratacaktır.”(G:B/ U4 /K(A.1.)/1(9-13)); farklı kültürle etkileşimin bakış açılarına etkisinde “bir kültürü tanımak, o kültürün içinde bulunmak bu anlamda katkılar sağlayabilir. Öğrencilerin bulundukları ortam, oradaki sosyal etkileşimler ve sosyal paylaşımlar öğrencilerin bakış açılarında etkili olabilir.”(G:A/U5/K(A.1.)/1(10-12)); gidilen ülkedeki insanların kültürel değer ve tutumlarıyla öğrencilerimize olan tepkilerinin, öğrencilerimizin bakış açılarının gelişimi üzerinde etkiliğini; “belki öğrencilerimiz daha tutucu olabilir. Oradaki kültürü, değerleri gördüğü zaman, bize karşı olan özellikleri gördükleri zaman diğer uluslara karşı olan özellikleri gördükleri zaman belki daha tutucu olacaklar... Belki farklı bir gerçeği yaşayacaklar, o gerçeğe göre kendilerini yeniden oluşturacaklar veya aşağılık duygusu içine girecekler yani bu özellikler de olabilir.”(G:C/U3/K(A.1.)/1(15-27)); kimlik gelişimi yönünde ise, “farklı kültürler, diller ve bunların içinde ve bir arada yaşama önemli bir gelişim sağlayacaktır.”(G:B/U4/K(A.1.b)/1(15-21)) olası sonuçlar uzmanlarca ön görülmüştür.

c. Öz Güven ve Değer Gelişimi: Öğrenci değişimi uygulamasının, bireylerin kişilik gelişimi sürecinin bir aşaması olarak gençlik dönemi kimlik oluşumunda, bireylerin gerek sosyal farklılıklarla birlikte var olması gerek çeşitli zihinsel çatışma ve sentezlere ilişkin entelektüel becerilerin bireyin öz güven gelişimi ve değer sistemlerinin oluşumuna etkisi konusunda beş eğitim programı uzmanının görüşleri üst temalarıyla aşağıda sunulmuştur.

Öz güven ve değer sistemlerine ilişkin kültürler arası farklılığın kaynağı olarak aile içi iletişimin birey öz güven ve değer sistemleri üzerinde etkisi olduğu bunun ise öğrenci değişimiyle ilgili sonuçlarına vurgu yapan bir uzman; “Gönderdiğimiz öğrencilerimizin büyük bir oranda her işi başkasından bekleme eğilimi var. Ya anne yapacak, ya baba yapacak ya öğretmen ya da başkası yapacak, ...bu insan yetiştiği bu kültürden başka bir kültüre gönderiliyor. Gittiği kültürde ise değerler çok farklı ve orada deniliyor ki, hayır her işini kendin yapacaksın. Önce öğrencilerimiz bir sıkıntı ve bunalıma girecekler. Nitekim bu sıkıntı ve bunalıma da düşüyorlar.”(G:C/U3/K(A.1.)/ 1/2(32–34,1–4)) olarak değerlendirmektedir.

Öğrenci değişimiyle öğrencilerin bu sürece katılması ve gerekli sorumlulukları yerine getirmelerinin özgüven üzerindeki etkisine ilişkin uzman görüşleri incelendiğinde, başvurudan gittiği ülkede öğrenim görme ve barınmaya kadar tüm çalışmaların getirilerine vurgu yapan bir uzman; “öğrencilerin özgüven ve değer sistemleri yönünde etkisi tabi ki etkisi çoktur. Öğrencinin bu süreçte yapacağı çalışmalar, vize, pasaport, farklı bir üniversitede öğrenim görme, ders çalışma, barınma, kredilerini verme, farklı ülkelerde çalışma imkânı, öğrencilerin özgüven ve gelişiminde etkili olacaktır.”(G:B/U4/K(A.1.)/1(16–20)); farklı kültürel ortamlarda yaşamının öz güvene etkisini, “bireylerin farklı kültürel ortamlarda bulunmaları ve bu kültürle yaşamaları, burada üstlendikleri sorumlulukları yerine getirmeleri gibi deneyimler öğrencilerin özgüvenlerinin gelişiminde değer sistemlerinin oluşumunda etkili olabilir.”(G:A/U5/K(A.1.)/1(13-16)); özgüven gelişimine olumlu yansımaların ancak bir senteze dönüştürülmesi için öğrencilerin herhangi bir eksiklik duygusu ve kaygıya kapılmamaları gerektiğini vurgulayan bir uzman; “...mutlaka çocuğun özgüven ve sosyal gelişimine yansıması olacaktır. Ama önemli olan bu yansımanın olumlu yönde olmasıdır. Ya da gencin kendi benlik, kişilik ve kimliğinde olumlu bir öze dönüştürerek özümsemesidir. Önemli olan gencin herhangi bir eksiklik duygusuna kapılmadan böyle bir sonucu yaratması tabi ki çok faydalı sonuçları olacaktır.”(G:A/U1/K(A.1.)/3(6-11)) şeklinde öğrenci değişiminin özgüven üzerindeki sonuçlarını belirtmişlerdir.

Öğrenci değişimiyle bireylerin özgüven ve değer sistemlerinde olası değişikliklerin bireylerin kimlik ve yaşantılarına yönelik sonuçlarını; “Belki öğrencilerimiz orada yaşayıp öğrenecekler. Yani gitmeden de öğrenmek mümkün değil, bu da bir yaşantı. Öğrencilerimiz bununla ayakları üstünde durmayı öğrenecekler.”(G:C/U3/K(A.1.)/2(5–7)) olarak vurgularken; öğrencilerin kendi değer sistemlerini oluşturma yetilerine sahip olduğuna ilişkin; “...gençlerimize güvenip, onların orada daha olumlu şeyler alarak, kendi olumlu yönleriyle birleştirerek sonuçta her bakımdan da yararlı olacağını düşünüyorum.”(G:A/U1/K(A.1.)/1(16–18)); öğrencilerin sahip olduğu sosyal değer sistemlerinde meydana gelecek değişmelere konusunda; “Sosyal değer sistemlerinin, gelişim ve değişimde hemen bir değişimin yaşanması söz konusu olamaz. Çünkü sosyal değerlerin kısa sürede

değişim ve gelişimi mümkün olamaz.”(G:B/U4/K(A.1.)/1(22–23)) olarak özgüven üzerindeki etkisini ifade etmişlerdir.

4.I.B.1. Eylem Planlarının Mevcut Yüksek Öğretim Programlarında

Meydana Getireceği Değişiklikler Hakkında Görüşleri Nedir?

Erasmus Programı uygulaması eylem planlarının mevcut yüksek öğretim programlarında meydana getireceği değişiklikler hakkında beş eğitim programı uzmanı görüşüne başvurulmuştur. Araştırma sorusu kapsamında, mevcut yüksek öğretim programlarında, öğretim ve programlar boyutunda değişiklik yaratabilecek dört eylem planı olan; akademik uzmanlık ağları, kredi transfer sistemi, diploma eki ve program geliştirme projeleri kavramsal kod olarak alınıp, veriler bu kavramsal kodlar kapsamında sunulmuştur. Araştırma sorusu kapsamına yönelik uzman görüşlerinin sunumunda, her görüş ve düşüncenin ifade ettiği üst temalar araştırmacı tarafından betimlenip daha sonra uzman görüşü aktarılmıştır.

a. Akademik Uzmanlık Ağları: Akademik uzmanlık ağları projesinin yüksek öğretim programlarında meydana getireceği değişikliklere ilişkin beş eğitim programı uzmanının görüşleri; Avrupa Birliği boyutunda, yüksek öğretim kurumları arası etkileşimler, öğretim süreci ve öğretim programlarına ilişkin üst temalarıyla aşağıda sunulmuştur.

Akademik uzmanlık ağları projesinin, ülkemiz yüksek öğretiminde Avrupa yüksek öğretim alanına yönelik meydana getireceği kurumsal değişiklikleri uzmanlar; “Ama Avrupa Birliği bu süreçte Erasmus programıyla daha sistemli ve kurumsallaşmış bir boyuta dönüşecektir. Dolayısıyla böyle bir durum gerçekleştiğinde tabi ki bu Türkiye’de üniversiteler arasındaki paylaşımlar, teknoloji kullanımı gibi aynı şekilde Avrupa ülkeleriyle de çok kısa bir süre içerisinde bu paylaşımlar olacaktır.”(G:A/U1/K(B.1.)/3(21–25)); “Avrupa Birliğinin ortaya koyduğu standartlar var ve bu standartlara tüm Avrupa Birliğindeki ülkelerin uymaları isteniyor. Bu standartları, kültürel eğitim sisteminiz içerisinde gerçekleştirmek zorunda olamayabilirsiniz, ama Avrupa Birliğinde serbest dolaşımı sağlayabilmek için almış olduğunuz diplomanın ya da sertifikanın geçerliliğini sağlayabilmeniz için bu standartlara uygun sınavlara girmeniz istenir.” (G:C/U2/K(B.1.)/2(8–13)); uzmanlık ağlarının kurumlar arası sonuçları boyutunda,

“Şimdi yüksek öğretim kurumları arası akademik uzmanlık ağları projesi öncelikle üniversiteler arası bilgi, teknoloji paylaşımı, karşılıklı çalışma projeleri geliştirme gibi uygulamalarla yüksek öğretim programlarında bir Avrupa’daki eğitim kalitesine ulaşma yönünde katkıları olacaktır.”(G:A/U5/K(B.1.)/1(17-20)) şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Akademik uzmanlık ağları eylem planının, öğretim sürecine yansımaları ve uygulamalarda yaratacağı değişikliklere ilişkin uzman görüşleri incelendiğinde, akademisyen değişiminin öğretime yansımalarını; “... bu üniversitelerimizde öğretim üyelerinin çalışmalarına dolayısıyla öğrencilerine aktarmalarına ve sonuçta üniversitelerimizi olumlu yönde etkileyecektir ve bu üniversiteler arası bilgi paylaşımı işini böyle bir tematik ağların oluşturulmasıyla daha da kolaylaşacaktır.”(G:A/U1/K(B.1.)/4(25–9)); proje uygulamasının öğretim uygulamaları açısından katkılarını; “Fakat bu üniversiteler arası bilgi ağı asıl olarak uygulamada katkı getirir. Uygulama alanında onlar neler yapıyorlar, ne gibi teknolojileri kullanıyorlar, sınıf ortamları nedir? Efendim, yüksek lisans ve doktora derslerinde ne gibi uygulamalar yapılıyor. Ne gibi araştırmalar yapılıyor. Çocuklar ne gibi etkinlikler içine giriyorlar. Bütün bu uygulamalar açısından uzmanlık ağları bize bir katkı getirecektir.”(G:C/U3/K(B.1.)/1-2(30-32,1-2)); öğretim sürecinde uygulamaya ilişkin sorunlara getirilen çözümlere ilişkin katkılarını; “...Söz gelişi İngiltere’de akademisyen ilköğretim okuma-yazma eğitimini nasıl veriyor. Öğretmen adayına bu nasıl öğretiliyor? Öğretim üyesi bunu nasıl öğretiyor ve karşılaşılan güçlüklerle nasıl çözüm getiriyor?”(G:C/U3/K(B.1.)/3(4-7)) boyutlarıyla değerlendirmişlerdir.

Akademik uzmanlık ağları eylem planının öğretim programlarında yaratacağı değişikliklere ilişkin uzman görüşleri incelendiğinde, öğretim programlarının sürelerine yönelik olası değişiklikleri; “Şimdi bu akademik uzmanlık ağları projesi programların ilk olarak sürelerinde bir değişiklik yaratabilir. Çünkü AB üyesi ülkelerin birçoğunda yüksek öğretim programlarının yapısı farklıdır. Birçok ülkede beş yıllık lisans eğitimini bitiren direk doktora başvurmaktadır. Bir kısım ülkelerde ise lisans eğitimi üç yıl ile sınırlıdır. Erasmus programının öngördüğü yapı ise üçlü bir sistem (three style) olan, lisans, yüksek lisans, doktora olarak düzenlemektir. Bu düzenlemelerin süresi ise kredilere göre değişiklik kazanacaktır”

(G:B/U4/K(B.1.)/1(24-30)); Öğretim programlarında eğitim durumları uygulamalarına ilişkin katkıları; “Yani sorunların çözüm süreci nasıl işliyor. Yetiştirilen öğretim üyesi nasıl çözüm üretiyor, bunları görmüş olacağız. Bu açıdan öğretim programlarına önemli bir katkı getirir. Korkunç bir katkı getirir bize.” (G:C/U3/K(B.1.)/3(8-11)) alanlarındaki katkıları ön görmektedirler.

b. Kredi Transfer Sistemi: Kurumlar arası kredi transfer sisteminin yüksek öğretim programlarında meydana getireceği değişikliklere ilişkin beş eğitim programı uzmanının görüşleri; uluslararası düzeyde yüksek öğretim kurumları arası etkileşimler, öğretim programları, ölçme değerlendirme üst temalarıyla aşağıda sunulmuştur.

Kurumlar arası kredi transfer sisteminin uluslararası düzeyde yüksek öğretim programlarına etkilerine yönelik uzmanlar; “Doğrusu bu Erasmus programının ülkemiz yüksek öğretimine getireceği en güzel yönlerden birisi bu kredi transfer sistemi olacaktır.”(G:A/U1/K(B.1.)/3(30-31)); yüksek öğretimde sağlayacağı birliktelik boyutunda; “Kredi transferi uluslararası düzeyde programlarda ve yüksek öğretimde birliktelik sağlar. Aynı zamanda kolaylık sağlar.”(G:C/U3/K(B.1.)/3(13-14)), yükseköğretimde nitelik olarak AB standartlarını yakalama açısından; “Avrupa Birliğindeki üniversitelerin programlarıyla karşılaştırma, dolayısıyla bir Avrupa standardını yakalama yönünde bizim için itici ya da zorunlu bir eylem olacaktır. Bu yönden bunu çok önemli görüyorum ve yararlı da olacağını düşünüyorum.” (G:A/U1/K(B.1.)/4(7-10)); Avrupa düzeyinde yükseköğretim standartlarına ulaşmaya ilişkin; “Kredi transfer sistemi standartları getirecektir. Burada alınan bir ders diyelim ki eğitim bilimleri veya bir fizik dersi kur tanımları açısından, ölçme-değerlendirme vb. her açıdan AB standartlarına uygun hale getirilmesi gerekli.” (G:C/U2/K(B.1.)/2(25-27)) görüşleriyle uluslararası düzeyde meydana gelecek değişiklikleri belirtmişlerdir.

Kurumlar arası kredi transfer sisteminin, öğretim süreci uygulamaları ve derslerin transfer edilebilmesine ilişkin; “Örneğin, diyeceğiz ki bizde bu dersin, kredisi, amacı, hedef ve içeriği budur. İngiltere de diyecek ki bu dersin bizdeki kredisi, amacı, içeriği bu, bunlar yapılan işlemler yönünde de bu oraya uygun ve oraya kredi transferi yapılır, kolaylaşır. Öğretimde böylece bir birliktelik sağlanır.”(G:C/U3/K(B.1.)/3(15-18)); derslerin transfer edilebilirliğinde yapılması

gerekli olan çalışmalara ilişkin; “Mesela, sizin ortaya koymuş olduğunuz kur tanımları, ekli sınav örneklerinizde merkezden tanındığı zaman transfer edilebilirlik özelliği olacaktır. Eğer transfer edilemiyorsa, sizin o standartlara ulaşamamış olduğunuz ortaya çıkacaktır. Onun için her üniversitemizin bu standartlara uyum sağlaması gerekiyor.”(G:C/U2/K(B.1.)/2(28-32)) olarak uzmanlar getirilerini ifade etmişlerdir.

Kurumlar arası kredi transfer sisteminin öğretim programları boyutunda getirileri ve yaptırımlarına ilişkin uzman görüşleri incelendiğinde, yükseköğretim kurumlarında kredi transfer sisteminin öğretim programlarında yaratacağı değişiklikleri; “Öğrencinin aldığı bir ders kredisinin teori ve uygulama boyutları söz konusu. Tabi her dersin kredilerindeki bu teori ve uygulamalar AB ülkelerine göre farklılık göstermektedir... Kredi transferinde Erasmus’un bu uygulaması programlarda bir değişiklik belki öngörmez. Ancak programlara ilişkin belli standartları öngörür. Ders ve programlardaki teori ve uygulama oranları ve bunların sınırlarına yönelik standartlar söz konusu olacaktır. Bu standartlar öğretime bir şeffaflık da kazandıracaktır.”(G:B/U4/K(B.1.)/1-2(32-34/1-9)); kredi transferinin programlarda derslerin kredilendirilmesinde yaratacağı değişiklikleri, “Kredi transfer sistemi üniversiteler arası, programlarda derslerin kredilendirilmesinde değişiklik yaratabilir. Bu derslerin teori ve uygulama boyutlarında, öğretiminde, değerlendirilmesinde değişiklik yaratabilir.”(G:A/U5/K(B.1.)/1(21-23)); yüksek öğretim programlarının irdelenmesi ve yeniden oluşturulması boyutunda; “Şimdi kredi transfer sisteminin olabilmesi için bizim kendi üniversitelerimizdeki eğitim programlarımızın yeniden gözden geçirilerek, Avrupa’daki benzer programlara göre yeniden yapılandırılması ve bunun sonucunda kredilendirilmesini zorunlu kılacaktır. Dolayısıyla biz böyle bir kredi çalışmasına Avrupa Birliği ile beraber girebilmemiz için, transferin gerçekleşebilmesi için, her şeyden önce oturup programlarımızı Avrupa Birliği üyelerindeki, kendi alanımızdaki her üniversite ve fakültenin programları incelenmelidir.”(G:A/U1/K(B.1.)/4(1-6)) olarak vurgulamışlardır.

c. Diploma Eki: Diploma eki uygulamasının yüksek öğretim programlarında meydana getireceği değişikliklere ilişkin beş eğitim programı uzmanının görüşleri; yükseköğretim kurumları arası etkileşimler, öğretim süreci ve öğretim programlarına ilişkin üst temalarıyla aşağıda sunulmuştur

Diploma eki uygulamasının yükseköğretim programlarında meydana getireceği değişikliklere ilişkin eğitim programı uzmanları; “Diploma eki öğretim programlarında ise, öğretimi daha bilimsel ve belli kriterlere göre yürütülmesine işlerlik kazandırır.”(G:B/U4/K(B.1.)/2(13-14)); öğretim programlarının irdelenmesi ve bunun sonuçlarına ilişkin; “Tabi diploma eki uygulaması biraz da kredi transfer sistemi ile bağlantılı, kredi transferi söz konusu olunca oturulup programlar incelenecektir. Sadece bunu saati, kredisi olarak bu yapılmayacak, yani bu bizi Avrupa’daki benzer programlara, buradaki programları inceleme ve karşılaştırma zorunluluğunu da beraberinde getirecektir. Dolayısıyla da bir ortak program anlayışı ve sonuçta ise ortak ve benzer programlar ortaya çıkacaktır.”(G:A/U1/K(B.1.)/4(11-16)); programdaki derslerin kapsamlarına ilişkin; “...Bu da programlardaki derslerin eş değer, paralele içerikte olmasını sağlar. Yani öğrenci A,B ve C derslerini almış bunlar da bu diplomanın eş değeridir gibi.”(G:C/U3/K(B.1.)/3(22-24)) alanlarında değişikliklerin olacağını ön görmektedirler.

Diploma eki uygulamasının öğretim süreci uygulamalarına yansımalarını; “...Diploma eki, uygulama ve teori, ders içerikleri, öğretim ve değerlendirme süreçlerinde bu kriterlerin önemli bir etkisi olacaktır.”(G:B/U4/K(B.1.)/2(14-15)); diploma denklikleri konusunda; “Diploma denklikleri öğretimde derslere yönelik olarak denklikler getirir.”(G:C/U3/K(B.1.)/3(21-22)); diploma eki uygulamasının öğretimde Avrupa boyutunda yaratacağı değişiklikleri, “Diploma eki uygulaması, öğretimin Avrupa boyutunda belli standartlara göre yürütülmesinde ve öğretim uygulamalarında değişiklikler getirebilir. Diploma eki uygulaması ile üniversitelerimizdeki öğretim uluslar arası niteliklere göre yürütülmesi sonucunu da getirecektir.”(G:A/U5/K(B.1.)/1(24-27)) boyutlarıyla ifade etmişlerdir.

Diploma eki uygulamasının uluslararası düzeyde iş gücü gereksinimi ve mesleki yeterlilikler boyutunda; “...AB beraberinde iş gücü hareketliliğini de getirecektir. Bu iş gücü en alt, orta ve en üst düzeyde gerçekleşecek bir işgücü hareketliliği ortaya çıkacaktır. Böyle bir iş gücü hareketliliği olacağına göre o zaman bizim öğrencilerimize verdiğimiz diplomalar ve bu diplomalarla kazanıldığı düşünülen yeterliliklerle Avrupa üniversitelerindeki diplomalarla kazandırıldığını gösteren, düşünülen yeterliliklerin aşağı yukarı benzer ya da aynısı olması gerekir.”(G:A/U1/K(B.1.)/4(16-22)); iş bulma olanaklarına ilişkin; “...diploma eki

öğrencilere iş bulma konusunda da eş değerlilik özelliği kolaylık sağlar.” (G:C/U3/K(B.1.)/3(24-25)); mesleki tanım ve yeterliliklerin eşdeğerliliği tanımlamaların gerekliliğini; “...İş gücü zorunluluğunun olması için mutlaka mesleki tanımların, mesleki yeterliliklerin ve bu yeterlilikleri belgeleyen sertifikaların diplomaların eşleştirilebilmesi gerekir, eşleştirilebilmesi için de böyle bir çalışmanın yapılması gerekli hatta gerekliliğin ötesinde zorunlu görülmekte.” (G:A/U1/K(B.1.)/4(25-29)) öğretime yansması ve sonuçlarını ifade etmişlerdir.

Diploma eki uygulamasının uluslararası düzeyde öğretime yansımalarına ilişkin uzmanlar; “Diploma eki uluslararası düzeyde diploma denkliklerine eş değerlik kazandırır. Yani bizim üniversitemizin diploması AB üniversitelerinin diplomalarıyla eş değer olacaktır.”(G:C/U3/K(B.1.)/3(19-21)), yüksek öğretimde yaratacağı standartları açısından; “Dolayısıyla yüksek öğretimimiz, Avrupa Birliği ülkelerindeki yüksek öğretim standartlarına ulaşmış olacaktır. Belki bizim yüksek öğretimimiz, bazı konularda bugünkü Avrupa Birliği’ndeki ülkelerin yüksek öğretiminden daha üstün olabilir.”(G:C/U2/K(B.1.)/3(8-11)) olarak görüşlerini ifade etmişlerdir.

d. Program Geliştirme: Program geliştirme projeleri uygulamasının yüksek öğretim programlarında meydana getireceği değişikliklere ilişkin beş eğitim programı uzmanının görüşleri; Avrupa Birliği boyutunda, yükseköğretime yansımaları, yüksek öğretim kurumları arası etkileşimler ve öğretim programları üst temalarıyla aşağıda sunulmuştur

Program geliştirme proje çalışmalarının Avrupa düzeyinde yükseköğretime yansımalarını uzmanlar; “Tabi Avrupa Birliği programlarının temel amacı, üniversiteler arası işbirliğidir. Bu işbirliği sayesinde Türk üniversiteleriyle Avrupa Birliğindeki değişik üniversiteler belli bir konuda ortak çalışacak ve işbirliğine gideceklerdir.”(G:A/U1/K(B.1.)/4(30-32)); uygulamanın yükseköğretim kurumları arasındaki etkileşimine ilişkin; “Bu program geliştirme çalışmalarında yapılacak işbirliği Avrupa’da yükseköğretim kurumları arası işbirliği ve karşılıklı bilgi alışverişini ortaya çıkaracaktır.”(G:B/U4/K(B.1.)/2(16-18)); program geliştirme çalışmalarının Avrupa düzeyinde katkılarını, “Program geliştirme çalışmalarında Avrupa boyutunda üniversiteler bir araya gelecek ve belli bir alanda program geliştirme çalışmalarının yapılması, Avrupa düzeyindeki akademik birikim ve

deneyimlerin belli alanda üretime yönelmesi özellikle program geliştirme çalışmaları alanında önemli katkıları olacaktır. Geliştirilen programların Avrupa düzeyinde uygulanma ve sonuçlarının Avrupa düzeyinde geçerliliği söz konusu olacaktır.” (G:A/U5/K(B.1.)/1(28-31)); proje çalışmalarının program geliştirme süreci ve uygulamalara yansımalarını; “Programın hazırlanması, uygulanması, uygulama sonuçlarına göre değerlendirilmesi, tekrar hazırlanıp tekrar aynı sürece sokulması, demektir. Bu sürece göre program geliştirme çalışmalarının uygulanması ise Avrupa düzeyinde hem çağdaşlığı, hem eksiklikleri gidermeyi sağlar.” (G:C/U3/K(B.1.)/4(28-31)); uygulamanın Avrupa düzeyindeki standartlarına ilişkin; “Bu proje bazında, yani bizim söylediğimiz uluslararası standartlara yöneliktir. Şimdi üniversite olarak bir projeyi alabilmek için, bir partner-ortak bulmak gerekir. Bulunan partnerin ise AB üyesi olması gereklidir. O koşulu yerine getirmek içindir. Standartlar ortaya koyduğunuz zaman AB’de şu anda 25 ülke vardır. Bu ülkelerin tümünü ilgilendiren standartlarla, uluslar arası standartlar ortaya çıkacaktır.” (G:C/U2/K(B.1.)/3(19– 23)) olarak ifade etmişlerdir.

Program geliştirme proje uygulamalarının yükseköğretimin kurumsal yapısı ve karşılıklı etkileşim boyutunda uzmanların görüşleri incelendiğinde; yükseköğretim kurumları arasında yapılacak işbirliğinin kapsamını “Peki bu işbirliği ne yapacaktır? Bu işbirliği bir kere birlikte çalışma, paylaşma kültürünü ortaya çıkaracaktır, yani karşılıklı bilgi ve teknolojilerin alınmasından önce en önemlisi paylaşma, birlikte çalışma kültürünün oluşması sağlanacak...” (G:A/U1/K(B.1.)/5(1-4)) “Hem de yükseköğretim sisteminin entropiye kaymasını önleyecektir, bu aynı zamanda dönüttür, eğer bu yapılmazsa sistem entropiye kayacaktır.” (G:C/U3/K(B.1.)/3(31-32)), işbirliğinin doğuracağı paylaşım alanlarını; “Üçüncü olarak asıl amaç ise karşılıklı bilgi ve teknoloji paylaşımı, kullanımı söz konusu olacaktır. Dolayısıyla, böyle bir şey hem sosyal yönden, hem de bilginin, teknolojinin paylaşımı yönünden ortak bir iş yapma, başarma sonucunda bunun mutluluğunu birlikte yaşama yönünde olumlu sonuçlar doğuracağını düşünüyorum.” (G:A/U1/K(B.1.)/5(13-17)) şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Program geliştirme proje çalışmalarının öğretim programlarına getirileri konusunda uzman görüşleri incelendiğinde; üniversiteler arası proje çalışmalarına ilişkin; “Üç farklı üniversitenin bir araya gelerek bu projeleri yürütmesi, üç farklı

üniversite, üç farklı deneyimdir. O deneyimler ortaklaşa paylaşılır. Bu paylaşım da programlara önemli bir katkı sağlar.”(G:C/U3/K(B.1.)/3-4(31-32/1-3)); program geliştirme çalışmalarının niteliğine ilişkin; “Program geliştirme çalışmalarında ise Avrupa düzeyinde programların belli standartlara göre geliştirilmesi ve uygulanması, sonuçlarının bu alanda değerlendirilmesi alanda önemli sonuçları da beraberinde getirilebilir. Bu program geliştirme çalışmalarının Avrupa düzeyinde önemli katkıları olabilir.”(G:C/U4/K(B.1.)/2(18-21)); program çalışmaların projeden çok uygulamaya aktarılmasının önemini; “Bu projeler AB eğitim komisyonuna aktarıldıysa ve eğitim komisyonu da bunu benimser veya onaylarsa, bütün Avrupa Birliği ülkelerine, eski ifade biçimiyle şamil kılsa o zaman bir standart sağlanabilecektir. Yoksa bu bir proje bazında kalacaktır.... Erasmus kapsamındaki bu program geliştirme projeleri de uygulamaya aktarılsa değer kazanacaktır”(G:C/U2/K(B.1.)/4(25-29)); program geliştirme çalışmalarının farklı alanlardaki sorunlara çözüm için uygulamanın; “Bu projelerin üçüncü bir katkısı ise, her üniversite yeni oluşturulan bu programları uyguladıkları zaman orada karşılaştıkları güçlükleri veya programın sağladığı yararları, paylaşırlar, bilgi alış veriş ve insan kaynağı alışverişi olur. Programın diğer kaynaklarının alışverişi olur. Söz gelişi, ölçme-değerlendirme araç-gereçleri, ders işleme araç-gereçleri ve yöntemler açısından bir bütünlük sağlar” (G:C/U3/K(B.1.)/4(3-8)) alanlarındaki uygulamaları ifade etmişlerdir.

4.I.B.2. Program Geliştirme Proje Çalışmalarının Meydana Getireceği Değişiklikler Hakkında Görüşleri Nedir?

Erasmus Programı uygulamasıyla, yüksek öğretimde program geliştirme çalışmalarında meydana gelecek değişikliklere ilişkin beş eğitim programı uzmanı görüşüne başvurulmuştur. Araştırma sorusu kapsamında program geliştirme sürecinde değişiklik yaratabilecek üç değişken olarak; farklı sosyo-kültürel değerler, uluslararası sosyo-politik sorunlar ve doğa ve iklim koşulları kavramsal kod olarak alınıp uzman görüşlerine ilişkin verilerin sunumu bu kavramsal kodlar kapsamında sunulmuştur. Araştırma sorusu kapsamında uzman görüşlerinin sunumunda, her görüş ve düşüncenin ifade ettiği üst temalar araştırmacı tarafından betimlenip daha sonra uzman görüşü aktarılmıştır.

a. Farklı Sosyo-kültürel Değerler: Program geliştirme çalışmalarının yüksek öğretim programlarında meydana getireceği değişikliklere ilişkin beş eğitim programı uzmanının görüşleri; Avrupa boyutunda, yüksek öğretim kurumları ve öğretim programlarına ilişkin üst temalarıyla aşağıda sunulmuştur

Program geliştirme çalışmalarında Avrupa düzeyindeki sosyo-kültürel farklılıklara ilişkin uzman görüşleri incelendiğinde, Avrupa Birliğinin temelini oluşturan yasal dayanakların farklılıkları ön gördüğüne ilişkin; “..zaten gerek Kopenhag sürecinde gerekse Bologna sürecinde Avrupa Birliğinin eğitim programlarıyla ilgili alınan ortak kararları gözden geçirirsek, mesela orada toplantılarda söylenen önemli bir ilke vardır. O ilke deniliyor ki, toplumlar kendi farklılıklarını, farklı uygulamalarını muhafaza ederek bir işbirliğine gitme, bir geliştirme çalışmalarına gitme söz konusudur. Avrupa Birliğinde alınan kararlar bunu öngörüyor. Ülkeler birbirlerini, farklı uygulamalarını bir kere paylaşacak...” (G:A/U1/K(B.2.)/5(27-32)); Avrupa Birliğinin sosyal farklılıklara ilişkin yasal referanslarına ilişkin; “Avrupa Birliğinin eğitim politikalarında sosyal farklılık ve değerlere öncelik verilmiştir. Proje veya uygulamalarda farklılıklarla işbirliği çalışmalarına gidilmesi esastır.”(G:B/U4/K(B.2.)/2(22-24)); ulusal ve kültürel anlamda var olan sosyal farklılıklara ilişkin; “Evet uluslararası farklılıklar söz konusu, ülkelerin sosyal temelleri farklı, Avrupa’nın gerçeği farklı, bizim sahip olduğumuz toplumsal değerler ve kültürel değerler farklı.”(G:C/U2/K(B.2.)/4(1-4)); yine var olan sosyo-kültürel farklılıklara ilişkin; “Yalnız toplumsal gerçeğin irdelenmesinde, uluslararası düzeyde bir farklılık söz konusu, bizim toplumsal gerçeğimiz farklı, aynı zamanda bizim toplumsal gerçeğimiz bölgelere de farklıdır. Avrupa’da da toplumsal gerçek farklıdır.”(G:C/U3/K(B.2.)/4(13-16)) şeklinde Avrupa düzeyinde sosyo-kültürel farklılıklara ilişkin görüşlerini ifade etmişlerdir.

Avrupa düzeyinde var olan sosyo-kültürel zenginliklerin korunmasına ilişkin bir uzman tarafından öne sürülen metodolojik içerik; “Avrupa standardına ulaşma, yani ortak bir standart oluşturalım derken, kendimizin gerçek ve değerlerimizi, kendi toplumumuzla ilgili olması gereken özellikleri yok etmeliyiz, ya da göz ardı etmeliyiz gibi bir düşünce kesinlikle doğru bir düşünce değildir. Yine söylediğim gibi süreçte alınan kararlarda, çeşitliliği muhafaza ederek, farklılıkları

koruyarak zenginliğe gitme yönünde uzmanlar bizi uyarıyor ve bizi yönlendiriyorlar.”(G:A/U1/K(B.2.)/6(11-16)) şeklinde ifade edilmiştir.

Avrupa düzeyinde var olan sosyo-kültürel farklılıkların program geliştirme çalışmalarına yansımalarına ilişkin uzman görüşleri incelendiğinde, program geliştirme çalışmalarına yansımaları boyutunda; “Farklı sosyo-kültürel değerler program geliştirme çalışmalarında, programın içeriklerinde değişiklikler yaratacaktır. Ama program tasarım süreçlerinde herhangi değişiklik yaratması söz konusu olmayacaktır.”(G:C/U3/K(B.2.)/4(11-12)) olarak program temel öğelerinden olan içeriği vurgularken diğer bir uzman ise bilim alanlarına etkisine ilişkin “Şimdi bu kapsamda bakıldığında program geliştirme çalışmalarında uluslararası farklı sosyo-kültürel değerlere yönelik çalışmalarda özellikle sosyal bilimlere yönelik alanlarda ulusal değerlere yönelik farklılıkların program geliştirme çalışmalarında değişiklik yaratması söz konusu olabilir.”(G:B/U4/K(B.2.)/2(24-27)); program geliştirme çalışmalarında sosyo-kültürel farklılıklara ilişkin, “Avrupa’nın temel politikaları sosyal farklılıkların yaşatılması ve korunması olduğundan program geliştirme çalışmalarında bu sosyal farklılıkların önemsenmesi söz konusu olacaktır. Bu programlara yansıyor ama ne kadar etkili olacağı kesin değildir.” (G:A/U5/K(B.2.)/2(3-6)); program geliştirme çalışmalarında; “...Sosyo-kültürel alanlarla ilgili program geliştirme çalışmalarında daha kendi yapımıza uygun, kendi özelliklerimizi koruyarak, Avrupa’daki iyi örneklerden ve uygulamalardan davranış biçimlerinden de yararlanarak bu çalışmaları yaparsak, herhangi bir olumsuz etkisinin olmayacağını düşünüyorum.”(G:A/U1/K(B.2.)/6(18-22)) olarak ifade ederken program geliştirme çalışmalarında sorun olabilecek kaynakları; “Şimdi programlar ilk olarak toplumsal gerçeğin özelliklerine dayandırılmalıdır... Ancak bu programların insan ve toplumlarına niteliklerine dayandırılması gerekiyor. Burada insan niteliklerinden, bilişsel hazır bulunuşluk, duyuşsal hazır bulunuşluk çok önemlidir. İşte program geliştirme projelerinde bu boyutta bir sorun oluşabilir. Çünkü toplumsal gerçek dediniz mi, onların gerçeği ile bizim gerçeğimiz arasında farklar oluşacaktır. Bu programlara yansımak zorundadır.”(G:C/U3/K(B.2.)/4(16-24)) alanlarına yönelik görüşlerini belirtmişlerdir.

Avrupa düzeyinde program geliştirme çalışmalarının yüksek öğretim alanında yeni öğretim alanı olan İnter kültür eğitime olan gereksinimi yaratacağına

ilişkin bir uzman; “Bu bir anlamda inter kültürel anlayışın Türkiye’ye gelmiş olmasıdır. Yani kültürler arası eğitim ayrı bir disiplin alanı haline geldi. Bizim program geliştirme alanıyla bağlantılı olabilir. Ama inter kültür eğitim alanında çalışmaları yapmak, bu alandaki çalışmaları takip etmek, bu konuda mastır ve doktora çalışmalarına başlamak, belki bir kürsü açılması, eğitim bilimleri bölümü altında mümkün olabilir.”(G:C/U2/K(B.2.)/4(3-8)) şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

b. Uluslararası Sosyo-Politik Sorunlar: Yüksek öğretim programlarına ilişkin, program geliştirme çalışmalarında evrensel ve uluslararası sosyo-politik sorunların meydana getireceği değişikliklere ilişkin beş eğitim programı uzmanının görüşleri; Avrupa boyutunda ve program geliştirme çalışmaları üst temalarıyla aşağıda sunulmuştur.

Avrupa düzeyinde uluslar arası sosyo-politik sorunların program geliştirme çalışmalarına etkisi konusunda uzmanlar; Avrupa Birliği düşüncesinin temel sosyo-politik referansları ve farklılığına gönderme yapan bir uzman; “AB, diyor ki, herkes farklı kültüre sahiptir. Farklılıklar içerisinde birlikte olacağız. Bunun karşısında Amerika diyor ki, ben tekim, bir üniter toplum oluşturmaya çalışıyorum, bunları eritiyorum ve Amerikalılık ruhu geliştireceğim. Avrupa’da çok farklılık zenginliktir ve birlikte olmak yani birlik içerisinde farklılık o farklılıklarımız bizim zenginliğimizdir. İşte dilde farklılık, kültürde farklılık esastır. Zaten eğitim felsefeleri de çok dilli ve çok kültürlü bir Avrupa vatandaşı yetiştirmektir.” (G:C/U2/K(B.2.)/4(18-24)); kendi kültürümüzdeki sosyal gerçekliğimizin özünü oluşturan evrensel değerlere ilişkin; “Kaldı ki bizim ülkemizde gerçekten çoğu eskiye dayanan, kendi kültürümüzden gelen Mevlana’dan Yunus Emre’den gelen geniş bir hoş görü kültürü vardır. Böyle bir hoşgörüden gelen bir ulus bir toplumumuz var.”(G:A/U1/K(B.2.)/7(8-11)) olarak görüşlerini ifade etmişlerdir.

Ülkemizin sahip olduğu sosyal gerçeklikler ve bunun sosyo-politik anlamda hassaslığına ilişkin uzman görüşleri incelendiğinde; AB giriş sürecinde alınan kararların ulusal bütünlük açısından; “Bizim değerlerle Avrupa Birliği’ndeki değerler çok farklı, işte AB’nin ikide bir, bu maddeler değişecek dediği zaman, bu maddeler bize uygun maddeler mi?... Hâlbuki ülkenin bütünlüğü korunarak AB’ye girilmesi gereklidir. Bu büyük bir sıkıntıdır. Türkiye bu konuda büyük bir sıkıntıyla karşı karşıyadır. AB’nin koyduğu normlar AB için geçerlidir. Çünkü AB için herhangi bir

sıkıntı ve tehlike doğurmaz. Onlara getireceği sıkıntı ve tehlikeler bizdeki kadar tehlikeli değildir.”(G:C/U3/K(B.2.)/5(7-12)); ülkemizin sosyal gerçekliğine bağlı olarak sahip olunan hassasiyetlerin ön yargılardan arınmasını; “Türkiye’de şöyle bir şey var, bütün çalışmalar özellikle sosyo-politik çalışmalar acaba Türkiye’yi bölme, parçalamak mı istiyor, bunların amacı ne? Doğrusu bunu dikkate almak gerekir. Ama böyle düşünüp de bu çalışmalara kapalı kalmak da doğru değil. Daha doğrusu peşin hükme sahip olmadan, ama gerçekten iddia edildiği gibi de bir takım art niyetlerle kendi kültürel yapımızda bizi bölmeye parçalamaya götürecek birtakım çalışmalar varsa da buna karşı çok dikkatli olmak ve duyarlı olmak zorundayız” (G:A/U1/K(B.2.)/7(1-6)) şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Program geliştirme çalışmalarında uluslararası sosyo-politik sorunlara ilişkin uzman görüşleri incelendiğinde, Avrupa Birliği’nin evrensel değerlere yönelik politikasını; “Avrupa’da çok kültür var, tüm kültür ve dillere saygı vardır. Avrupa’nın bu felsefe, politika ve uygulamalarına bağlı olarak program çalışmalarında bu evrensel temaların yer alması söz konusu olabilir”(G:C/U4/K(B.2.)/4(26-28)); içerik boyutunda söz konusu değerlerin programlara yansımaya yönelik; “Söylediğiniz sosyo-politik sorunların programlara yansımaları bir etkisi olmayacaktır. Ancak dünyada küresel anlamda var olan sorunlar ve bunların eko sistem ve insanlık için söz konusu sonuçlara ilişkin içeriklerin programlarda yer verilmesi söz konusu olabilir.”(G:A/U5/K(B.2.)/2(7-10)); program geliştirme çalışmalarında ulusal değerlerin her şeyin üstünde tutulmasıyla; “Biz kendimize bir öz güven duyarak ve kendi ulusal bütünlük ve birliğimizi her şeyin üstünde tutarak olaylara bakarsak, bu program geliştirme çalışmalarına böyle yaklaşırsak o zaman bu çalışmaların getirebileceği bazı olumsuz sonuçları ortadan kaldırmış olacaktır. Ya da buna fırsat verilmemiş olacaktır.”(G:A/U1/K(B.2.)/6(29-32)) şeklinde değerlendirmişlerdir.

c. Doğa ve Coğrafi Koşullar: Yüksek öğretim programları, program geliştirme çalışmalarında doğa ve coğrafi koşulların meydana getireceği değişikliklere ilişkin beş eğitim programı uzmanının görüşleri; Avrupa boyutunda, ve program geliştirme çalışmaları üst temalarıyla aşağıda sunulmuştur

Doğa ve coğrafi koşulların Avrupa düzeyinde geliştirilecek program geliştirme çalışmalarına etkisine ilişkin uzmanlar; “Eğer bu program geliştirme çalışmasında doğa, çevre, coğrafya etkili oluyorsa o program o bölgenin, o

coğrafyanın özellikleri içerisinde değerlendirilip geliştirilir. Bir başka coğrafya özellikleriyle bağlantılı bir program geliştirme çalışmasıysa o zaman oradaki programlar kendi coğrafi özellikleri içerisinde ele alınarak yeniden değerlendirilir. Bütün program geliştirmelere yansıyacak bir özellik de değildir, diye düşünüyorum” (G:A/U1/K(B.2.)/7(21-25)) diğer bir uzman doğa ve coğrafi koşulların program çalışmalarındaki etkisine ilişkin; “Program geliştirme esnekliklerdir. Standartlar ortaya konulduktan sonra, uygulamalarda değişiklikler yapılabilir. Zaten bizim mevcut programlarımızda da doğa ve iklim koşullarına göre programların geliştirilmesi söz konusu. Herkes kendi benliğinden ödün vermeden bu programları gerçekleştirebilir. Önemli olan ortak ölçütleri, standartlara ulaşabilmektir.”(G:C/U2/K(B.2.)/5(1-5)); geniş bir coğrafyaya yönelik program geliştirme çalışmalarının kapsamını; “Geliştirilecek programların Avrupa boyutunda bir uygulanması söz konusu olacak, Avrupa dediğimiz geniş coğrafyada da doğa koşullarının hem öğretim uygulamaları hem de içeriklerde söz konusu olacaktır.”(G:A/U5/K(B.2.)/2(11-13)); doğal yapı ve coğrafyanın öğretim zamanı ve yapısına ilişkin ise; “Doğal yapının etkisi olacaktır. Siz ülkemizi düşündüğünüz zaman, bu doğal yapı da onu etkiliyor. Şu bakımlardan etkiliyor. Bir defa iklim koşulları, okulların açılış ve kapanışlarını etkiliyor. Bu üniversite için de ilköğretim için de geçerlidir. İkincisi öğretimde vereceğiniz konular o bölgenin özellikleriyle, problemleriyle ilgili olacaktır.”(G:C/U3/K(B.2.)/5(24-28)) yine aynı uzman coğrafi koşulların yükseköğretim kurumlarının bölgesel olarak amaçları üzerindeki etkisine ilişkin; “Diyelim ki siz Van’da iseniz; Van bölgesinin problemleri ve üniversitenin oradaki işlevi ön plana gelecektir. Çünkü üniversitenin bir amacı da içinde bulunduğu bölgenin ve toplumun sorunlarına çözüm getirmektedir. Bu açıdan ülkeler arası iklim ve doğal yapı programların süresi ve içeriğinde etkili olabilir”(G:C/U3/K(B.2.)/5(29-32)) alanlarında meydana gelecek değişiklikler olarak görüşlerini ifade etmişlerdir.

4.I.C.1. Öğretim Uygulamalarında Meydana Gelecek Değişiklikler Hakkında Görüşleri Nedir?

Erasmus Programı uygulaması eylem planları ve akademisyen değişiminin, öğretim süreci uygulamalarında meydana getireceği değişiklikler hakkında beş eğitim programı uzmanı görüşüne başvurulmuştur. Araştırma sorusu kapsamında

uzman görüşlerinin sunumunda, her görüş ve düşüncenin ifade ettiği üst temalar araştırmacı tarafından betimlenip daha sonra uzman görüşü aktarılmıştır.

a. Öğretim Uygulamaları: Erasmus programı eylem planları ve akademisyen değişimi uygulamasının öğretim süreci uygulamalarında meydana getireceği değişikliklere ilişkin beş eğitim programı uzmanının görüşleri; yöntem ve stratejiler, öğrenci akademisyen etkileşimi ve akademisyenlerin öğretim sürecine yönelik değişimleri üst temalarıyla aşağıda sunulmuştur

Eylem planları ve akademisyen değişiminin öğretim sürecindeki yöntem ve stratejiler boyutunda yaratacağı değişikliklere ilişkin uzmanlar; “Yöntem ve stratejiler konusunda şöyle bir değişiklik olabilir, oradaki uygulama veya öğrenci ağırlıklı öğretimin ülkemiz üniversitelerinde de uygulanmasına yönelik sonuçlara yararır.”(G:C/U3/K(C.1.)/6(15-17)); diğer bir uzman ise öğretim süreci ve yöntem ve tekniklere ilişkin; “Dolayısıyla belki de bunlardan yararlanacağımız bazı noktaları görme ve yakalama imkânları bulacağız. Dolayısıyla ben öğretim üyelerinin değişiminin özellikle eğitim-öğretim süreciyle ilgili olarak uygulanan yöntem ve teknikler ve bu sürecin çeşitli boyutları ile ilgili olarak, oradaki örnekleri değerlendirip kendi ülkelerine döndüklerinde, kendi öğrenme-öğretme süreçlerini daha da zenginleştireceğini düşünüyorum. Belki en önemli katkı bu olacaktır.” (G:A/U1/K(C.1.)/8(3-8)); öğretim süreci uygulamaları ve sonuçlarına ilişkin “Akademisyen değişimi, öğretim sürecinde olumlu ve önemli değişikliklere neden olabilir. Araştırmacılar karşılıklı çalışmalar çerçevesinde bulundukları eğitim ortamlarında yeni ya da farklı öğretim modellerini, öğretim yöntemlerini, stratejilerini inceleme ve bunların kendi eğitim sistemlerindekiyle ne tür benzer ve farklı yönlerinin olduğunu görebileceklerdir. Böylelikle uygulamaları kendi öğretim süreçlerine yansıtımalarında kolaylık yaşayacaklardır.”(G:A/U5/K(C.1.)/2(23-28)); akademisyen değişimiyle yöntem ve stratejilerde meydana gelebilecek değişikliklere ilişkin; “Akademisyen değişimi yöntem ve stratejilerde ise öğrencilerin doğrudan üretebileceği proje çalışmaları, yaratıcı ve eleştirel düşünmeye yönelik öğrenci etkinliğinin esas olduğu yöntem ve stratejilerin uygulanması sonuçlarını doğurabilir. Yani öğrenme-öğretme sürecinin işleyişi, akademisyen öğrenci iletişimi, sınıf içi uygulamalar boyutunda akademisyenlere olumlu katkıları olacaktır.” (G:B/U4/K(C.1.)/3(22-27)); akademisyen değişiminin sonuçlarını; “Bu uygulama

giderek yaygınlaşacak. bu uygulamalarla öğretimdeki yöntemler, teknikler ve stratejiler giderek daha etkili ve verimli uygulamalarla zenginleşmesine yol açacaktır.”(G:C/U2/K(C.1.)/3(17-20)); “Program uygulamaları ve akademisyen değişimiyle, öğretim elemanlarının ilişkide bulundukları üniversitede araştırma yapma, ders verme gibi değişik amaçları gerçekleştirilebilir. Akademisyenin kültürel, fiziki koşullar bağlamında farklı bir ortamda ders vermesi birçok açıdan yarar sağlayabilir.”(G:A/U5/K(C.1.)/2(14-17)) şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Akademisyen değişimi uygulaması ile öğretim sürecinde öğrenci-akademisyen etkileşimine yönelik meydana gelebilecek değişikliklere ilişkin uzman görüşleri incelendiğinde, bir uzman; “Yani öğrenme-öğretme sürecinin işleyişi, öğretim üyesinin öğrencilerle ilişkileri, sınıf içi ve dışındaki hareketleri, öğretimin değerlendirilmesi vb. bunların bizzat farklı uygulamalarını göreceğimiz için ben öğretim üyelerimiz açısından bu tecrübenin çok yararlı olacağını ve sonuçta ülkemize de bunun sonuçlarının yansıtacağını düşünüyorum.” (G:A/U1/K(C.1.)/8(12-16)) diye görüş belirtirken, akademisyen değişimiyle meydana gelebilecek değişikliklere ilişkin; “Akademisyen değişimi özellikle Avrupa’daki öğretim süreci uygulamalarındaki standartlarının ülkemizde gelişmesi için, bu sürece akademisyen ve öğrencilerin nasıl katıldığı, derslerin nasıl işlendiği, nelerin etkili olduğunu yaşama imkânı olduğundan, akademisyenlerin kendi uygulamalarıyla karşılaştırma ve bunları öğretim süreçlerine aktarma sonuçları yaratabilir.”(G:B/U4/K(C.1.)/3(18-22)) yönünde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Akademisyen değişimi uygulamasıyla akademisyen kimliğinde meydana gelebilecek değişikliklere ilişkin uzman görüşleri incelendiğinde, değişimlerin olacağı ve kapsamına ilişkin; “Değişiklik yaratır. Neden yaratır? Çünkü öğretim üyesinin alıştığı yaklaşım tarzı, ders işleyiş tarzı, derse bakış açısı, yöntemleri, teknikleri değişik olabilir. Ama etkileşim sonucunda bir homojenliğe gidiş olabilir. Ancak öğretim niteliği ve öğretim üyesinin daha geniş bir bakış açısı kazanması için de bu gereklidir.”(G:C/U3/K(C.1.)/6(11-14)); öğretim ve araştırma uygulamalarına ilişkin akademisyen değişiminin sonuçlarını, “Akademisyenler bulunduğu ülkede araştırmalar yapabilir, karşılaştırmalı araştırmalar için bir ortam bulur. Araştırma sürecinde, araştırma konusu ile ilgili durumları yerinde ve zamanında müdahaleleri de olanaklı kılacaktır. Akademisyenlerin meslektaşlarını tanıma, çalışmalarını

yerinde inceleme, karşılaştırmalı çalışmaları yürütmeleri bu uygulamanın sonuçları kapsamındadır.”(G:A/U5/K(C.1.)/6(18-21)); akademisyen değişiminin gerekliliği ve sonuçlarını; “Kesinlikle belki bu projenin en önemli yararlarından bir başka boyutu da budur. Şimdi bizler her ne kadar internet aracılığıyla alanımızdaki ilgili yayınları takip ediyorsak da üniversite akademisyenleri olarak uygulamaları göremiyoruz. İşte bu görmeyi ancak bu ülkelere gittiğimizde kendi meslektaşlarımızın bu sürece nasıl katıldığı, nasıl işlediği, ne yaptığına bizzat orada tanık olacağız.”(G:A/U1/K(C.1.)/7-8(29-31/1-2)) olarak ifade ederken akademisyen değişiminin dil alanındaki sonuçlarına ilişkin bir uzman ise; “Bu uygulama özellikle bizim Türk eğitim bilimci ve akademisyenlerimiz açısından dile hâkimiyet için çok önemli, yani bir dili ders verebilecek derecede bilmeniz gerekiyor. Uluslararası dil olarak, İngilizce, Fransızca’dan birine veya birkaçını bilmek, bir de gideceğiniz o ülkenin dilinde çok iyi iletişim kurabilecek kadar konuşma diline sahip olmanız gerekir. Yani çok dillilik akademisyenlere de gelmektedir. Avrupa Birliğinin felsefesi budur.” (G:C/U2/K(C.1.)/5(6-11)) alanlarına yönelik akademisyen kimliğinde değişiklikler ön görülmüştür.

4.I.C.2. Ölçme Değerlendirme Sistemlerinde Meydana Gelecek Değişiklikler Hakkında Görüşleri Nedir?

Erasmus Programı eylem planları ve akademisyen değişiminin öğretim sürecinin bir parçası olan ölçme ve değerlendirme sistem ve uygulamalarında meydana getireceği değişiklikler hakkında beş eğitim programı uzmanı görüşüne başvurulmuştur. Araştırma sorusu kapsamında ölçme ve değerlendirme uygulamaları boyutunda değişikliğe uğrayabilecek; tanılayıcı ve biçimlendirici değerlendirme değişkenleri kavramsal kod olarak alınıp, veriler bu kapsamda sunulmuştur. Araştırma sorusu kapsamında uzman görüşlerinin sunumunda, her görüş ve düşüncenin ifade ettiği üst temalar araştırmacı tarafından betimlenip daha sonra uzman görüşü aktarılmıştır.

a. Biçimlendirici Değerlendirme: Erasmus programı ve akademisyen değişimi uygulamalarının öğretim sürecinde biçimlendirici ölçme ve değerlendirme uygulamaları olarak süreç değerlendirmelerde meydana getireceği değişikliklere

ilişkin beş eğitim programı uzmanının görüşleri; Avrupa boyutunda, yükseköğretim ve öğretim uygulamalarına etkileri üst temalarıyla aşağıda sunulmuştur.

Akademisyen değişimi uygulaması ile Avrupa düzeyinde ölçme-değerlendirme alanında meydana gelecek değişikliklere ilişkin uzman görüşleri incelendiğinde; ölçme-değerlendirme sistemleri etkileşiminin standartları öngördüğüne ilişkin; “Erasmus programıyla Avrupa’daki ölçme-değerlendirme sistemleri de bizdeki ölçme-değerlendirme sistemlerini etkileyecektir. Bizdeki ölçme-değerlendirme sistemleri de onlardaki ölçme değerlendirme sistemlerini değiştirecektir. Bundan şimdi kaçmamız mümkün değil. Ama ölçme değerlendirme sistemlerinde standartlara gitme mecburiyeti doğacaktır.”(G:C/U3/K(C.2.)/7(1-5)); Erasmus programının olması gerekenleri öngördüğünden dolayı olarak sonuçlarını; “Erasmus un bu biçimlendirici değerlendirmeye ilişkin öngördüğü bir durum söz konusu değil. Ancak olması gerekenleri öngörmesi ve öngörülen kriterlerin uygulanması dolaylı olarak bu süreç değerlendirmelerinde de bir değişim olacaktır.” (G:B/U4/K(C.2.)/5(18-21)); ülkemizdeki ulusal düzeyde program geliştirme ve değerlendirmeye ilişkin deneyiminin Avrupa’da etkileşime yol açacağına yönelik; “Özellikle merkezi sistem uygulamamız yıllardır ulusal düzeyde program geliştirme ve değerlendirme çalışmaları yapılmaktadır. İsviçre’de böyle bir deneyim yok, belki bir Lüksemburg’unda böyle bir deneyimi yoktur. Onlar gelip 80 yıldır uyguladığımız birçok şeyleri öğrenme şansları da olabilir.”(G:C/U2/K(C.2.)/5(20-27)); programların öngördüğü ölçme-değerlendirme uygulamalarının Avrupa düzeyinde teknolojiye dayalı değişimin; “...her ülkedeki öğretim programlarında bir ders için aynı ölçme araçlarından birini veya birkaçını veyahut tümünü bir arada kullanma gibi bir karara varılacak, bilgisayarlara ölçme-değerlendirme sistemlerinde bir birliktelik sağlanacak.”(G:C/U3/K(C.2.)/7(7-10)); Avrupa’daki biçimlendirici değerlendirme alanında yaşanan değişimlere ilişkin ise; “...süreç değerlendirmeler, ön değerlendirmelerden daha önemli hale gelmektedir. Avrupa da bunu daha yeni keşfediyor. Çünkü Avrupa’da hep ürün değerlendirme var. Avrupa’da abaküs sınavları vardır. Bakalorya sistemleri vardır, sürece pek fazla önem verilmiyordu.” (G:C/U2/K(C.2.)/5(30-32)) yönünde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Akademisyen değişimiyle ölçme-değerlendirme uygulamalarının, ülkemizdeki öğretim uygulamalarına yansımaları ve öngördüğü değişikliklere ilişkin

uzman görüşleri incelendiğinde, değişime katılan akademisyenlerin farklı uygulamalarla karşılaşacaklarını ve bunun ülkemize yansımaları ise; “...biçimlendirici değerlendirme konusunda belki yeni değişik uygulamalarla karşılaşılacaktır. Oraya giden meslektaşlarımız döndüklerinde bunu uygulayabilecek ortamı ne derece bulabilecekler.”(G:A/U1/K(C.2.)/8(17-21)); akademisyen değişiminin ölçme-değerlendirme uygulamalarında çok boyutlu uygulamalara öngördüğüne yönelik; “Sınav tek bir biçimde yapılmaması gerekir. Çok boyutlu sınavların kullanılması gerekir. Çok boyutlu sınavların, ölçme-değerlendirme sistemlerinin ders geçme sistemlerinin birbirine etkisi olacaktır.”(G:C/U3/K(C.2.)/6(25-29)); öğretim sürecindeki alışlagelen ölçme-değerlendirme uygulamalarının değişen kapsamının içeriğine ilişkin; “öğretim sürecine yönelik değerlendirmelerde klasik ölçme değerlendirme biçimleri artık önemini yitirmesi söz konusudur. Çünkü öğrencilerin bütünsel değerlendirilmeleri ve performanslarına ilişkin çalışmalar önem kazanmaktadır.”(G:B/U4/K(C.2.)/5(11-14)); ölçme-değerlendirmede akademisyen değişimiyle uygulamalarda karşılıklı değişikliklerin yaşanacağına ilişkin; “ölçme-değerlendirme tabii ki değişecektir. Zaten alternatif eğitim sistemleri vardır. Yani bu değişimler sadece bizde olmayacaktır. Diğer ülkeler de bizden çok şey öğrenecektir.”(G:C/U2/K(C.2.)/5(22-24)); ölçme-değerlendirme sistemlerinin incelenmesine ilişkin, “Gözlemlenen ölçme değerlendirme sistemleri bizim sistemimizle büyük oranda benzerlikler de taşıyabilir, dolayısıyla uygulamalarda dikkat çeken farklılıklar her zaman olmayabilir. Aynı biçimde farklılıklar da çıkabilir, farklı ölçme değerlendirme teknik ve stratejilerini görmek ve incelemek, kendi öğretim sürecimizde kullanılabilirliği üzerinde düşünmek de önemli bir fayda olarak düşünülebilir.”(G:A/U5/K(C.2.)/3(6-12)); ölçme-değerlendirme uygulamalarının teknolojiye dayalı değişikliğe uğrayacağına ilişkin; “Belki uzun bir zaman alır, fakat bilgisayarlar bunu sağlayabilecektir. Bilgisayarlarda her dersin, bütün ölçme-değerlendirme araç-gereçleri kullanılacak...”(G:C/U3/K(C.2.)/7(5-7)); biçimlendirici değerlendirme alanında yaşanan değişimler, bu değişimlerin içeriğinin ve yüksek öğretime yansımalarına ilişkin; “Ama sanayideki süreç değerlendirme şimdi eğitime de kaymaya başladı. Dolayısıyla üründen çok sürece önem verme gereği ortaya çıktı. Bunun uygulamaları yüksek öğretimdeki değerlendirmelere de yansiyacaktır. Zaten mecburi olarak uygulaması

yapılacak.”(G:C/U2/K(C.2.)/6(2-5)); “...yeni öğretim yaklaşımlarında, çoklu zeka, proje çalışmalarının getirdikleriyle öğrenci tek bir ölçme aracıyla değerlendirilmemesi söz konusudur.”(G:B/U4/K(C.2.)/5(16-17)) alanlarında değişikliklerin olacağı yönünde görüşlerini ifade etmişlerdir.

b. Tanılayıcı Değerlendirme: Erasmus programı uygulaması ve akademisyen değişiminin öğretim programlarına öğrenci seçimine yönelik tanılayıcı ölçme-değerlendirme sisteminde meydana getireceği değişikliklere ilişkin beş eğitim programı uzmanının görüşleri; Avrupa boyutunda, yüksek öğretim ve öğretim uygulamalarına etkisi üst temalarıyla aşağıda sunulmuştur.

Avrupa düzeyinde tanılayıcı değerlendirme kapsamında programlara öğrenci seçimi çalışmalarına ilişkin uzman görüşleri incelendiğinde, Avrupa ülkelerindeki programlara öğrenci seçiminin farklılığını; “Programlara öğrenci seçimi, tüm Avrupa ülkelerinde farklılık göstermektedir. Ülkemizde ise sınavın olmasının nedeni ise, genç nüfusun fazlalığı yanında yüksek öğretime fazla talep olduğundan, her öğrencinin eşit fırsatlar olarak aynı testlerle yarışmacı bir katılımı seçimi söz konusudur.”(G:B/U4/K(C.2.)/3(28-32)); öğrenci seçiminin her ülkede sınav esasına dayalı olduğunu; “Programlara öğrenci seçimi hemen hemen her ülkede sınav esastır. Belli ölçütler vardır. Sınavlar olmasa da bu ölçütlerin de sınavlardan bir farkı yoktur.”(G:C/U3/K(C.2.)/6(20-24)); bazı Avrupa ülkelerinde programlara yeterliliklere göre öğrenci alındığını; “Bazı Avrupa ülkelerinde ise farklı alanlarla ilgili sertifikalar veya sertifikaların öngördüğü yeterlilikler esas alınmaktadır. Örneğin bir lisans programına başvuracaksınız. Sizden o lisans programına hazırlığı öngören kısa süreli kurslardan bir sertifika istenecektir.”(G:B/U4/K(C.2.)/3(1-5)); ülkemizdeki öğrenci seçimiyle Avrupa’daki öğrenci seçiminin karşılaştırılmasında; “...Türkiye’nin ölçme-değerlendirme sistemi Avrupa ülkelerindeki sistemlerden biraz farklı, daha doğrusu belki öğrencilerin fakültelere alınması, bunların eğitilmesi vs. bizdeki gibi ÖSS ile olmadığı için bu konuda üniversiteler bu sürece daha çok katılıyor.”(G:A/U1/K(C.2.)/8(22-31)) yönünde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Programlara öğrenci seçiminde mevcut durumun nedenleri, sistemin yapısı ve olası değişikliklerin kapsamına yönelik uzmanların görüşleri incelendiğinde, ülkemizde sınavla öğrenci seçiminin nedeni olarak; “Şunu demek istiyorum, bizim

eğitim sistemimiz böyle devam ettiği sürece ve bu sistem değiştirilmediği sürece üniversite seçme sınavı devam edecektir.”(G:C/U3/K(C.2.)/6(20-24)); ülkemizde sınavın olmasının nedeni olarak; “...ülkemizde sınavlar talep yoğunluğu olduğu için vardır.”(G:B/U4/K(C.2.)/3(1-5)); ülkemizde programlara öğrenci seçiminin tek sınavla değil bir çok sınav sonucuna göre yönlendirilmesini; “Belki sınav bir defa yapılmayacak, ama ilköğretim 5. nci sınıftan sınavlar başlayacaktır. Bütün o sınavlar sonucunda denilecek ki, bu buraya girebilir. Belki bu daha sağlıklı sonuçlar verecektir.”(G:C/U3/K(C.2.)/6(20-24)); bu uygulamaların yükseköğretime katkıları konusunda; “Yani bu değişimin bize de artıları olabilir. Bize gelenler de çok şey katacaklardır.”(G:C/U2/K(C.2.)/5(27-29)) şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Ölçme-değerlendirme sistemleri alanındaki değişiklikleri kapsamında ifade edilen diğer görüşlerin kapsamı incelendiğinde ise; ülkemizde uygulamalar sonrası yapılması öngörülen yenilik girişimlerine ilişkin engelleri; “...Türkiye’ye döndüğümüzde bazen bizlerin dışındaki bazı nedenlerle, bazen de bizim öğrenci fazlalığı gibi nedenlerle acaba bu konudaki yenilikleri Türkiye’de benimsememize rağmen ne ölçüde uygulayabiliriz. Doğrusu düşünülmesi gereken bir soru.” (G:A/U1/K(C.2.)/8(22-31)); “Ülkemiz gibi merkezi sistem tarafından yönetilen yüksek öğretimin değerlendirmeye ilişkin yasal dayanakları olduğundan her üniversite bu yasaları da gözetme gerekliliği söz konusu.”(G:B/U4/K(C.2.)/5(22-31)) alanlarında görüş bildirmişlerdir.

4.I.C.3. Öğretim Materyal ve Bilgi Teknolojileri Kullanımında

Meydana Gelecek Değişiklikler Hakkında Görüşleri Nedir?

Erasmus Programı eylem planları uygulaması ve akademisyen değişiminin, materyal ve bilgi teknolojilerinin kullanımında meydana getireceği değişikliklere ilişkin beş eğitim programı uzmanının görüşleri araştırma sorusu kapsamında, öğretim materyalleri ve bilgi teknolojileri kavramsal kodları kapsamında sunulmuştur. Araştırma sorusuna yönelik uzman görüşlerinin sunumunda, her görüş ve düşüncenin ifade ettiği üst temalar araştırmacı tarafından betimlenip daha sonra uzman görüşü aktarılmıştır.

a.Öğretim Materyalleri: Öğretim materyalleri alanında meydana gelebilecek değişikliklere ilişkin beş eğitim programı uzmanının görüşleri; öğretim uygulamaları üst temasıyla aşağıda sunulmuştur.

Öğretim materyallerinin yüksek öğretim kurum ve fakültelerde uygulanmasına ilişkin uzman görüşleri incelendiğinde, öğretim materyallerinin kurum yönetimi tasarrufunda olması ve buna bağlı olarak etkilerini; “...Materyal kullanımı öğretim üyeleri dışında, fakülte ve müesseselerin öğretim üyelerine sunduğu bir imkân, şu anda Türkiye’de durum bu, ...Belki akademisyenlerin böyle bir talebi de olacaktır. Ama böyle bir talep olduğunda fakülteler ya da ilgili idari bilimler veya üniversitelerce ne ölçüde karşılanır, bunu bilemiyoruz. ...alana yansması doğrudan olacak diye bir şey olmadığı gibi gözüküyor.” (G:A/U1/K(C.3.)/5(3-8)); materyal ve bilgi teknolojilerine ilişkin uygulamaların paylaşımı ve sonuçlarını; “materyal ve bilgi teknolojileri kullanımında ise karşılıklı bilgi paylaşımı, giden akademisyenleri, buradaki çalışmalarını bulundukları eğitim ortamında paylaşmaları ve aynı şekilde oradaki çalışmaları buradaki uygulamalara yansıtmaları açısından yarar sağlayabilir. Hemen her boyutta karşılıklı olarak bu uygulamaları oldukça önemli paylaşımları doğuracaktır.”(G:A/U5/K(C.3.)/3(16-21)) şeklinde ifade etmişlerdir.

b. Bilgi Teknolojileri: Bilgi teknolojileri alanı ve kullanımında meydana gelebilecek değişikliklere ilişkin beş eğitim programı uzmanının görüşleri; ülkeler arası, yüksek öğretim ve öğretim uygulamaları üst temalarıyla aşağıda sunulmuştur.

Bilgi teknolojileri kullanımının Avrupa boyutunda yüksek öğretim alanında meydana getireceği değişikliklere ilişkin uzman görüşleri incelendiğinde, bilgi teknolojileri kullanımının çağdaş öğretim uygulamaları açısından; “Tabi çağdaş bilimsel bilginin ve teknolojinin bize de ulaşmasını sağlar.”(G:C/U3/K(C.3.)/7(15-16)); Erasmus programı başvurunun ön koşulunun bilgi teknolojileri alt yapısı gerekliliğine yönelik vurgulamada “...Erasmus programına başvurmak için öncelikle ikili antlaşmalarda bilgi teknolojileri alt yapılarının gerekliliği söz konusu. Yani burada uygulama süreci ve sonrasına yönelik değil, uygulama katılım için bilgi teknolojileri ön koşulu söz konusudur.”(G:B/U4/K(C.3.)/5(22-25)); bilgi teknolojileri alt yapılarının oluşturulmasında özellikle AB’de kurumsal olarak üzerinde durulduğuna ilişkin “özellikle ICT (İnformation Communication Tecnology)

teknolojileri, zaten Avrupa Komisyonunun en çok üzerinde fazla durduğu bir konu bu. Bu teknoloji hızla arttırılacak.”(G:C/U2/K(C.3.)/6(6-8)) alanlarına yönelik değişiklikleri öngörmektedirler.

Bilgi teknolojileri alanında değişimin öğretim sürecine yansımalarına yönelik uzman görüşleri incelendiğinde, eğitimin teknolojik olarak uygulamadaki dönüşümüne ilişkin uzaktan eğitim ve web uygulamaları yönünden; “Uzaktan eğitim uygulamaları başlayacaktır. ...Uzaktan eğitim sistemi dedikleri, eğitim bu sisteme doğru kaymaktadır. Web sayfaları hazırlanacak... Eğer bir de kullanılmaya açılırsa elektronik tahtalar ve elektronik bilgisayar sistemleriyle ve bir de görüntülü telefonlarla eğitim daha etkili ve etkin hale gelecek, ...Yani büyük bir yarardır.”(G:C/U3/K(C.3.)/7(6-8)); öğretim uygulamalarının bilgi teknolojileriyle içeriksel olarak değişime uğrayacağını; “ özellikle internetle bu çok etkili, sınıf içi ortamlarda her tür uygulamayı bu teknoloji etkileyecektir. Artık alıştığımız o klasik anlamlı yöntemler tarihe karışacaktır. Aksi taktirde Avrupa aranılan kişi veya kurum olamazsın.”(G:C/U2/K(C.3.)/6(8-10)); bilgi teknolojilerine dayalı öğretimin sonuçları ve katkılarına ilişkin; “Peki ne olacak o zaman değil Avrupa ülkeleriyle Amerika’yla direk bağlantı kurarak öğretim sürecine büyük bir katkı sağlar, eğitim teknolojileri.”(G:C/U3/K(C.3.)/7(30-31)); akademisyen değişimiyle bilgi teknolojileri kullanımının öğretim sürecine yansımaları boyutunda, “Dolayısıyla ekipman, teknoloji kullanımı yönündeki uygulamalar buraya dönüşlerde mutlaka bir olumlu etki beklenecektir.”(G:A/U1/K(C.3.)/9(17-18)); bilgi teknolojilerinin yükseköğretim kurumları arası bilimsel bilgi üretimi ve paylaşımına yönelik sonuçları bakımından, “Bilgi teknolojilerinin kullanımıyla çağdaş ve bilimsel bilginin yükseköğretim kurumları arasında eş zamanlı olarak paylaşımı ve öğretim uygulamalarının daha etkili olması durumu söz konusu olmaktadır.” (G:B/U4/K(C.3.)/5(16-18)) olarak meydana gelecek değişikliklere ilişkin görüş bildirmişlerdir.

4.II. AKADEMİSYEN DEĞİŞİMİ UYGULAMASINA KATILAN AKADEMİSYEN GÖRÜŞLERİ

4.II.A.1. Öğretim Süreci Uygulamalarında Gözlemledikleri

Değişiklikler Hakkında Görüşleri Nedir?

Erasmus Programı uygulamasıyla yüksek öğretim kurumları arası akademisyen değişiminin meydana getireceği değişiklikler hakkında A ve D kodlu yüksek öğretim kurumlarından değişim uygulamasına katılan üç akademisyenin görüşüne başvurulmuştur. Araştırma sorusu kapsamında öğretim süreci uygulamalarında; öğretim ortamları, öğretim sistemi, yöntem ve teknikler, akademisyen ve öğrenci etkileşimi ve karşılıklı etkileşim uygulamalarına yönelik değişkenler kavramsal kod olarak alınıp, bu kavramsal kodlar kapsamında veriler sunulmuştur. Kavramsal kodlar kapsamında akademisyen görüşlerinin ifade ettiği üst temalar araştırmacı tarafından önceden verilerek akademisyen görüşleri aktarılmıştır.

a. Öğretim Ortamları: Karşılıklı akademisyen değişimi ile öğretim sürecinin bir parçası olarak öğretim ortamlarına ilişkin, akademisyenlerin gittikleri üniversitelerde gözlemledikleri uygulamalar ve buna ilişkin ülkemiz üniversitelerinde meydana gelebilecek değişikliklere ilişkin görüşleri üst temalarıyla aşağıda sunulmuştur.

Öğretim ortamlarına ilişkin akademisyen görüşleri incelendiğinde, sınıf ortamlarının teknolojik alt yapısına ilişkin olarak, “Teknolojinin kullanıldığını gördük, sınıflarda standart olarak tepegöz ve diğer görsel- işitsel aletler her sınıfa yerleştirilmiş.”(G:A/A2/K(A.1.)/1(12-13)); öğretim ortamlarının kullanımı ve planlamasına ilişkin; “Derslerde örneğin giriş-çıkışlar, yiyecek-içecek serbest... Sabah dersler 06:00 da başlar. Kendim 07:30 da derslere girdim.” (G:A/A1/K(A.1.)/1(13-16)); “Çok rahat bir takvimleme yapmışlar, ders saatleri, giriş ve çıkışları öğrenciye uygun...”(G:A/A2/K(A.1.)/1(10-11)) şeklinde gözlem ve görüşlerini ifade etmişlerdir.

b. Öğretim Sistemi: Karşılıklı akademisyen değişimi ile öğretim sürecinin belirleyicisi olarak öğretim sistemlerine ilişkin akademisyenlerin gittikleri üniversitelerde gözlemledikleri yapısal uygulamalar ve buna ilişkin meydana gelebilecek değişikliklere ilişkin görüşleri üst temalarıyla aşağıda sunulmuştur.

Öğretim sistemlerinin yapısı ve uygulamalara ilişkin akademisyen görüşleri incelendiğinde, yükseköğretim kurumları arasındaki farklılığa ilişkin; “Bizim fakültemiz çok kalabalık olduğu için büyük olduğu için ve YÖK gibi bir sistemle fakülte ve programlarımız yönetildiği için belirgin bir fark gördük. Çünkü oradaki oranın üniversite yapısıyla bizim üniversite yapımız farklıydı. Daha serbest bir akademik ortam gördük.”(G:A/A2/K(A.1.)/1(4-8)); öğretim sistemlerinin teori ve pratik ağırlıklarına ilişkin farklılığı, “bizim buradaki uygulamalar ile orada uygulanan öğretim modellerini karşılaştırıldığında gördüğüm kadarıyla, bizde hem teorik hem pratik ve uygulamalı şeyler daha yoğun kullanılıyor. Orada teoriye bizdeki kadar önem verilmediğini gördüm.”(G:A/A1/K(A.1.)/1(2-5)); görevli olduğu fakültesinin öğretim, alan uygulamaları yönündeki dinamik yapı ve uygulamaya aktarımına ilişkin karşılaştırmada, “...kurumsal alt yapı ve hazırlık yönünden kendimizi daha güçlü bulduk, ...bölümümüzün 30-40 yıla yakın bir sürekliliği vardı. Kökünde de George Town Üniversitesi olmasından kaynaklı alanımızla ilgili son değişiklik ve kuramları onlardan daha hızlı takip ettiğimizi ve uygulamaya soktuğumuzu gördük.”(G:A/A2/K(A.1.)/1(15-19)); öğretim sisteminin bir parçası olarak öğrenci devamına ilişkin; “...devamsızlık ve devam zorunluluğu yok, yasal olarak yasak, ama gördüğüm kadarıyla bu serbestliklere rağmen sınıflarda eksiksiz katılım vardı.”(G:A/A1/K(A.1.)/1(13-15)) boyutunda gözlem ve görüşlerini ifade etmişlerdir.

c. Öğretim Yöntemleri: Karşılıklı akademisyen değişimi ile öğretim uygulamalarının bir parçası olarak öğretim yöntemlerine ilişkin, akademisyenlerin gittikleri üniversitelerde gözlemledikleri uygulamalar ve buna ilişkin ülkemiz üniversitelerinde meydana gelebilecek değişikliklere ilişkin akademisyen gözlem ve görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Akademisyenler sınıf ortamında uygulanan öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin gözlem ve yaşantılarını; kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerde etkili olan değişkenlere ilişkin hassaslığın kaynaklarını; “Sınıf içi öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanmasında tabi başka bir ülke, kültür ve öğrenci kitlesi ile karşı karşıya olduğumuzdan, malzeme, materyal hazırlarken daha dikkatli davrandığımızdan bu artı değerdir. ...sizin için bu zorlama yeni bir aşamadır.”(G:A/A2/K(A.1.)/1(20-23)); öğretim sürecinde öğrencilerin konumuna

ilişkin gözlemlemede; “Öğretimin daha çok öğrenci merkezli olduğunu gördüm. Öğrencilere proje verilmesi yaygın bir şekilde uygulanıyordu.” (G:A/A2/K(A.1.)/1(8-9)); “Ders tamamen öğrenciler tarafından yürütülüyor.” (G:A/A1/K(A.1.)/1(28)); öğretim ortamı uygulama ve etkinliklerinde öğrencinin etkinliğine yönelik; “...Akademisyenlerin ders verdiği sınıflara girip izledim, önceden sunum ödevleri verilmiş, öğrenciler derste, televizyonda şiddet konusunu, açık oturum yöntemiyle üç-dört öğrenci devamlı sınıfa soru soruyor, öğrencileri birbirileri ile konuşturuyorlar. Hoca birkaç kelime ve dil kalıbı düzeltmeleri dışında derse katılmıyor.”(G:A/A1/K(A.1.)/1(24-27)); akademisyenin öğretim ortamındaki uygulamalarının kapsamına ilişkin yaşantıda; “...Ders işleyiş tarzlarına, yöntemlerine baktığınız zaman, karşılaştırma yaptığınızda. ...benim dersimde ders anlatma yöntemlerimi çok beğendiler ve bundan sonra derslerin benim uyguladığım yöntemlerle işlenmesini istiyorlardı.”(G:D/A3/K(A.1.)/1(23-25)); öğretim uygulamalarında teori ve pratiğin baskınlığına ilişkin yapılan gözlemde; “Ayrıca kuramsal ve teorik bilgiden daha fazla uygulama vardı. Bence bu olumsuz bir durum ” (G:A/A2/K(A.1.)/1(9-10)) alanlarına ilişkin olarak ifade etmişlerdir.

d. Akademisyen-Öğrenci Etkileşimi: Karşılıklı akademisyen değişimi ile öğretim uygulamalarının temel öğelerinden olan öğretmen ve öğrencinin karşılıklı etkileşimi bakımından akademisyenlerin gittikleri üniversitelerde gözlemledikleri yaşantı ve deneyimlere ilişkin görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Akademisyen ve öğrenci arasındaki etkileşime ilişkin akademisyen yaşantı ve gözlemleri incelendiğinde, öğrenci ile iletişimin kapsamını; “...Öğrencilerle kurduğum kontak ve temasımı çok beğendiler.”(G:D/A3/K(A.1.)/2(1)); “Öğrenci ile iletişimde bir rahatlık vardı.”(G:A/A2/K(A.1.)/1(11-12)); öğrenci sayısına bağlı olarak öğretim sürecindeki iletişime yönelik; “...öğretim elemanı ve öğrenci sayısına baktığımızda, örneğin ben gittiğimde bana dediler ki en kalabalık sınıfa gideceksiniz. Sınıfa girdiğimde ise sınıfta sekiz kişi vardı. ...şimdi burada daha az öğrenciyle çok geniş ders yapma şansınız var. Neredeyse iki-üç öğrenciye bir akademisyen düşmektedir. ...öğretimde bu farklar söz konusu.”(G:D/A3/K(A.1.)/1(25-29)) boyutlarıyla ifade etmişlerdir.

e. Karşılıklı Etkileşim Uygulamaları: Karşılıklı akademisyen değişimi uygulamasıyla öğretim uygulamalarında etkileşim sonucu meydana gelecek

değişikliklere ilişkin akademisyenlerin gittikleri üniversitelerde gözlemledikleri yaşantı ve deneyimlere ilişkin görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Kuram ve pratik oranının öğretimdeki baskınlığına ilişkin meydana gelecek değişikliklere ilişkin akademisyen görüşleri incelendiğinde, öğretimde kuramsal uygulamaların kapsamını ilişkin; “Örneğin gittiğim üniversitede çoklu zekâ kuramını anlattım, örnek ders planını gösterdim. Çok ilgi çekti, önceden böyle bir şeyle ilgilenmediklerini anladım.”(G:A/A1/K(A.1.)/1(6-8)); öğretimde teori ve pratik alanında karşılıklı etkileşim sonucu olarak, “Onlardan bizim göreceğimiz uygulama ve patrikler olacaktır. Onlarda bizden teori alanında yararlanacaklar. Bizim teoriye daha fazla ağırlık verdiğimiz söylediler. Karşılıklı değişimle birbirimizi daha iyi anlamamız gerektiğini kararlaştırdık.”(G:A/A1/K(A.1.)/1(16-19)) şeklinde var olan farklılıklara yönelik gözlem ve görüşlerini ifade etmişlerdir.

Öğretimsel uygulamalar alanındaki uygulamalarda meydana gelecek değişikliklere ilişkin akademisyen görüşleri incelendiğinde, gözlemlenen ortamdaki uygulamalar ve ülkemiz üniversitelerinde buna ilişkin uygulamalarla karşılaştırmada; “Öğrenciler orda hep sunum yapıyor. Bizim burada da buna yönelik uygulamalar başladı.”(G:A/A1/K(A.1.)/1(28-29)); öğretim ortamındaki farklılıkların etkileşimiyle kişisel ve mesleki bakış açılarına etkisi; “Karşınızda da farklı bakış açıları da olunca biraz da çatınız yükseliyor.”(G:A/A2/K(A.1.)/1(23-24)); öğretim uygulamalarının karşılaştırılması sonucu ifade edilen görüşleri; “Orada bir öğretmen hizmet içi eğitimde öğretmenlere değişen cognitivizmden constructivizme yönelimi, çoklu zeka dan bahsettim. Orada sınıflarımızdaki öğretim uygulamalarını gösterdim. Videodan bizim sınıf içi çalışmalarımızı izlediler. Çok ileri ve gelişmiş buldular.”(G:A/A1/K(A.1.)/1(23-24)); öğretim ortamında akademisyenin kendi uygulamalarına ilişkin dönütleri ifadelendirmesinde; “Onlar; iyi ki siz buraya geldiniz, öğretim ve öğrenciler konusunda sizden bir şeyler ve bazı ipuçları öğrendik. Bu değişim böyle karşılıklı bir kazanımları olan bir programdır. Oradan gelen hocaların da bize bunun gibi katkıları olacaktır ve bazı özelliklerimiz de değişecektir.”(G:D/A3/K(A.1.)/2(8-11)); diğer ülkemiz yükseköğretimimizden öğreneceklerine ilişkin; “Ama sonuçta kazanım yönünden onların da bizden kazandığı bir şeyler vardır.”(G:D/A3/K(A.1.)/1(29-30)) olarak gözlem ve görüşlerini ifade etmişlerdir.

Akademisyen değişimi uygulaması kapsamında, belirlenen kavramsal kodlar kapsamı dışında ifade edilen konu ile ilgili görüşleri aşağıda sunulmuştur. Uygulamanın kültürlerarası ve bilgi kalitesi açısından; “...Değişim programlarının kendine göre hedefleri vardır. ...en önemlisi kültürel kaynaşmadır. Yani bilginin değişimi, daha iyi olan bilginin aktarılması ama sonuçta önemli olan ise kültürel kaynaşmadır. ...farklı ülkelerin kültürlerinin, eğitim sistemlerini tanımak, varsa görülen yeni değişiklikleri, farklılıkları kendi ülkesine aktarmaktır.” (G:D/A3/K(A.1.)/1(18-22)) olarak görüşlerini ifade etmiştir.

4.II.A.2. Ölçme Değerlendirme Uygulamalarında Gözlemledikleri

Değişiklikler Hakkında Görüşleri Nedir?

Avrupa’da yüksek öğretim kurumları arası akademisyen değişiminin ölçme-değerlendirme sistemlerinde meydana getireceği değişiklikler hakkında karşılıklı değişim programına katılan üç akademisyen görüşüne başvurulmuştur. Araştırma sorusu kapsamında ölçme-değerlendirme sistemlerine yönelik, tanılayıcı ve biçimlendirici ölçme-değerlendirme alanları kavramsal kod olarak alınıp, veriler bu kapsamda sunulmuştur. Kavramsal kod kapsamında akademisyen görüşlerinin ifade ettiği üst temalar araştırmacı tarafından önceden verilerek görüşler aktarılmıştır.

a. Başarı Değerlendirme: Karşılıklı akademisyen değişimi uygulamasıyla derslerin başarı değerlendirmelerine ilişkin meydana gelecek değişikliklere ilişkin akademisyenlerin gittikleri üniversitelerde gözlemledikleri yaşantı ve deneyimlere ilişkin görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Akademisyenlerin gittikleri yükseköğretim kurumlarında gözlem ve deneyimleriyle ilgili olarak öğretim uygulamalarında derslerin başarı değerlendirilmesine ilişkin görüşleri incelendiğinde, uygulamaya yönelik derslerin, süreç ağırlıklı değerlendirildiğine ilişkin yapılan karşılaştırmada; “...Bizim burada hocalarımız vize ve finalleri yapıyorlar ama hep öğrenci aktiviteleri, sunuşlar, malzeme geliştirme, önceden planlanmış davranış değiştirici aktivitelerle notlandırdığımız için bir farklılık göremedim. Orada da zaten uygulamalı derslerde tamamen proje merkezli olduğunu gördük.”(G:A/A2/K(A.2.)/1(27-31)); gözlem yapılan üniversitede başarı değerlendirmesinin uygulama ağırlıklı olarak kapsamını; “Ölçme değerlendirme sistemleri farklı orada bir sınav dört seminer var.

Seminerlerden birisine katılma zorunluluğu var. Ödevlerle değerlendirme daha ağırlıklı. Bu uygulamanın bize katkıları olabilir.”(G:A/A1/K(A.2.)/2(1-3)); gözlemin yapıldığı üniversitedeki uygulamaların süreç ağırlıklı başarı değerlendirmenin kapsamını; “Ama orada ben gittiğim okulda değerlendirmelerde; haftalık ödevler var, öğrenciler bu ödevlerden not alıyor, iki-üç tane ara sınav var, final sınavı var. Dönem sonu ödevleri var. Devam mecburiyeti var. Laboratuar uygulamaları var. ...Bütün bunlar değerlendirilerek dönem sonunda öğrenciye harf not sistemine göre not verilmekte. Tabi ki oradaki notlar bizdeki notlardan daha sağlıklı, çünkü öğrenci sayısı azdır.”(G:D/A3/K(A.2.)/2(15-21)) alanlarında gözlem ve görüşlerini belirtmişlerdir.

Avrupa düzeyinde yükseköğretim programlarına öğrenci seçimine yönelik ölçme-değerlendirme alanındaki değişikliklere ilişkin bir akademisyen, Erasmus programının bu alana ilişkin öngörüsünü; “Erasmus programının herhangi bir programa öğrenci seçimine ilişkin bir öngörüsü yoktur. Çünkü Erasmus öğrencilerin üniversitelere yerleştirme, şekil ve yöntemine yönelik bir müdahalesi yoktur.” (G:D/A3/K(A.2.)/2(21-23)) olarak ifade etmiştir.

4.II.A.3. Materyal ve Bilgi Teknolojileri Kullanımında Gözlemledikleri Değişiklikler Hakkında Görüşleri Nedir?

Avrupa’da yükseköğretim kurumları arası akademisyen değişiminin materyal ve bilgi teknolojileri kullanımı alanında meydana getireceği değişikliklere ilişkin değişim programına katılan üç akademisyen görüşüne başvurulmuştur. Araştırma sorusu kapsamında, materyal ve bilgi teknolojileri değişkenleri kavramsal kod olarak alınıp, akademisyen görüşlerinin ifade ettiği üst temalar araştırmacı tarafından betimlendikten sonra akademisyen görüşleri aktarılmıştır.

a.Materyal Kullanımı: Akademisyenlerin bulundukları yükseköğretim kurumlarında materyal kullanımına ilişkin gözlemleri ve bu alanda meydana gelecek değişikliklere ilişkin üç akademisyenin görüşleri aşağıda üst temalarıyla sunulmuştur.

Öğretim ortamlarında materyal kullanımı kapsamında akademisyenlerin gittikleri yüksek öğretim kurumlarına ilişkin gözlemleri incelendiğinde, materyal kullanımı ve bunun öğretim alanındaki sonuçlarına ilişkin; “Tabi ki materyal olarak teknolojiyi orada daha fazla kullanıyorsunuz, bu sizde bir çıta yükseltme sağlıyor.”

(G:A/A2/K(A.3.)/2(3-4)); yükseköğretim kurumları arası materyal kullanımına yönelik nitelik ve farklılık bakımından; “Materyal kullanımında, burada karşılıklı etkileşim olabilir. Yalnız bizim üniversiteler, gerek öğretim süreci uygulamaları, ...materyal ve bilgi teknolojileri kullanımında daha ileri düzeydedir. ...Ama ufak öğretim malzemeleri bolca var, onları da etkin olarak kullanıyorlar.” (G:A/A1/K(A.3.)/2(4-8)); materyallerin öğretimde kullanım alını olarak işlevselliğine ilişkin; “...zamanı etkin kullanma, farklı zeka türlerine ve değişik kanallardan bilgi aktarma açısından faydalı olduğunu düşünüyoruz.”(G:A/A2/K(A.3.)/2(6-7)); materyal kullanımının sınıf içi öğretim etkinlikleri ve öğretimin verimliliği açısından; “Bizim orada öğreneceklerimiz daha çok bu tür sınıf içi öğretim stratejileri, davranış değiştirmeye göre verirken, öğretmen-öğrenci iletişimi dışında görsel- sesli- işitsel malzemeler, değişik dinamikleri kullanma açısından faydalı olacağını düşünüyorum.”(G:D/A3/K(A.3.)/2(23-24)) alanlarında gözlem ve görüşlerini ifade etmişlerdir.

b.Bilgi Teknolojileri Kullanımı: Akademisyenlerin bulundukları yüksek öğretim kurumlarında bilgi teknolojilerinin kullanımına ilişkin üç akademisyenin gözlem ve görüşleri aşağıda üst temalarıyla sunulmuştur.

Akademisyenlerin gittikleri kurumlarda bilgi teknolojilerinin öğretimsel çalışmalarda kullanımı, ülkemizde meydana getireceği değişikliklere ilişkin görüşleri incelendiğinde, bilgi teknolojileri alanındaki projeler, bu projelerin hedefleri ve kapsamına ilişkin ise; “...Bilgi teknolojileri kullanımında ise özellikle ICT ‘nin eğitim alanında kullanılmasına ilişkin web tabanlı ve uzaktan öğretim vb. alanlara yönelik teşvik projeleri vardır. Bu uygulamanın genel hedefi ise, bilginin kalitesi ve ilerleme hızını artırmak. Bilgi düzeyine erişmiş bilgi toplumu yaratmak için bu eğitim teknolojileriyle uzaktan eğitim uygulamaları artırılabilecek.” (G:D/A3/K(A.3.)/2(26-29)); öğretimde bilgi teknolojileri alanında internetin öğretimde kullanımına ilişkin; “Ödev verme- ödev toplama konusunda tamamen e-maile yönlendirmişler, bütün işlemler e-mail aracılığı ile yapılıyor.” (G:A/A2/K(A.3.)/2(12-13)); “Orada yaygın olarak internet ağı hocalara sunulmuş.” (G:A/A1/K(A.3.)/2(7)); öğretim ortamı olarak sınıflarda bilgi teknolojilerinin kullanımına ilişkin; “Sınıflarda da televizyon, tepegöz, videolar her sınıfta var bizlerden bu farkı var. Öğrencilere internet sunumu var...”(G:A/A1/K(A.3.)/2(9-

10)); bilgi teknolojilerinin üniversitelerimizdeki alt yapı ve kullanımına ilişkin vurgulamada; “Bizim fakültemizde her sınıfa indirmek mümkün olmadığı için de şu an için çok lüks bir hedeftir. Ancak kurumsal hazırlık ve alt yapı açısından kendimizi kurumlarımız daha önde.”(G:A/A1/K(A.3.)/2(4-5)) şeklinde gözlem ve görüşlerini ifade etmişlerdir.

4. III. ÖĞRENCİ DEĞİŞİMİ UYGULAMASINA KATILAN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

4.III.A.1. Gençlik Dönemi Kimlik Oluşumlarına Etkisi Hakkında Görüşleri Nedir?

Erasmus Programı uygulaması kapsamında yüksek öğretim kurumları arası öğrenci değişimine katılan A kodlu yüksek öğretim kurumundan farklı fakülte ve anabilim dallarından altı öğrenciyle görüşme yapılmıştır. Araştırma sorusu kapsamında, bireylerin gençlik dönemi kimlik oluşumuna etkileri olan, sosyal gerçekleri onaylama, sosyal ve evrensel sorunlara bakış açıları, özgüven ve değer sistemleri değişkenleri verilerin sunumunda kavramsal kod olarak alınıp, bireylerin kendilerinde gözlemledikleri değişikliklere ilişkin gözlem ve görüşleri bu kavramsal kodlar kapsamında sunulmuştur. Kavramsal kod kapsamında öğrenci görüşlerinin ifade ettiği üst temalar araştırmacı tarafından önceden verilerek görüşleri aktarılmıştır.

a. Sosyal Gerçekleri Onaylama: Öğrenci değişiminin, bireylerin sosyal gerçeklikleri onaylama ve bu gerçekliklere uyum sağlama konusunda yaşadıkları ve kendilerinde gözlemledikleri değişikliklere ilişkin beş öğrenciyle görüşme yapılmış olup, bireylerin sosyal farklılıkları algılama ve onaylamalarına ilişkin veriler üst temalarıyla aşağıda sunulmuştur

Öğrenci değişimi uygulamasına katılan öğrencilerin, değişim sürecinde sosyal gerçeklik boyutunda yaşadıklarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, herhangi bir sorun yaşamadığını ifade eden öğrenciler bunun nedenlerini; “Sosyal farklılıklar açısından bir sorun yaşamadım. Zaten biz oraya gittiğimiz zaman şu beklentiyle gitmedik, yani o insanların Türk olmadığını kültürlerinin de farklı olduğunu, dillerinin ve her şeylerinin farklı olduğunu bilerek gittim. Dolayısıyla herhangi bir

adaptasyon sorunu olmadı.”(G:A/Ö1/K(A.1.)/1(1-4)); kültürler arası farklılıklara ilişkin herhangi bir sorun yaşamadığını betimleyen öğrenci; “Kültürlerimizdeki farklılıklara bağlı olarak güçlük anlamında bir şey yaşamadım, yadırgamadım.” (G:A/Ö2/K(A.1.)/1(1-2)); programa katılımda kültürel anlamda geçirilen şoku betimlemede; “Bu programa katılmamla açıkçası bir kültürel şok yaşadım. Gittiğim İlk zamanlar bu daha çok yoğundu. Daha sonra hafifledi.”(G:A/Ö1/K(A.1.)/1(2-3)); yaşam biçimleri arasındaki farklılıklara uyum sağlamada yaşananlara ilişkin; “Oradaki yaşam biçimi ile bizim kendi sosyal yaşamımız çok farklı, tabii bundan dolayı önce bu farklılıkları kabullenme ve uyum sağlamakta zorlandım.” (G:A/Ö5/K(A.1.)/1(2-3)) olarak yaşantı, gözlem ve görüşlerini ifade etmişlerdir.

Sosyal, kültürel farklılıklara uyumun tutum ve davranış boyutunda benimsenmesine ilişkin öğrencilerin görüşleri incelendiğinde, farklılıkları onaylama ve bu farklılıklarla etkileşime geçme boyutunda; “Onları yadırgamadan, aslında onların, dinlerine, fikirlerine, kültürlerine saygı duymayı öğrendik. Onlardan bir şey beklemedik, yani bize uymalarını ya da bize benzemelerini umarak gitmediğimiz için, zaten bizden farklılar, sadece bir olayı görmek için gittik oraya. Bu da tabi bizim için de güzel oldu.”(G:A/Ö1/K(A.1.)/1(5-9)); yaşam biçimlerinin farklılığı ve sınırlarının kapsamı ve bunlara uyum boyutunda; “...Bir defa kültür deyince bir defa benim aklıma yemek kültürü bile geliyor. Yani yemek kültürü bile çok farklı, her şey mesela hafta içi dışarı çıkmaları, yaşayış tarzları, bildiğimiz klasik bir Avrupa kültürü vardır. Onun etkisinde olan bir kültür olduğunu gördüm. Ama yadırgama ve zorluk anlamında bir şey olmadı.”(G:A/Ö2/K(A.1.)/1(5-8)); “Orada insanların konuştuğu dil, dinleri farklı, yaşayış ve giyiniş tarzları farklı. Her şeyleri farklıdır, aslında. Tabi ki doğal olarak kendimi yalnız hissettim. ...Yemek konusunda bize ılımlı davrandılar. Bizim kültürümüze uygun yemekler vermeye başladılar. Bunun dışında kültürel farklılık çok büyük ama alıştım.”(G:A/Ö3/K(A.1.)/1(4-8)); kültürler arası farklılıkların geleneksel toplum yapısından kaynaklanan yaşam biçimlerinin kaynağına ilişkin; “...sosyal farklılık olarak da şimdi bir İngiliz kültürü ile bir Türk kültürü, bir Osmanlı kültürü bizim aileden gelen bir terbiye alıyor. Orada ise yaşam tarzları daha farklı, daha dışa açık bir yapıları var, bunun yanında.” (G:A/Ö4/K(A.1.)/1(12-15)); sosyal farklılıklara uyum ve bunun kimlik olarak kazanımları konusunda; “Ama daha sonra gerek farklı kültür, gerek inanç, gerek

geleneklere sahip oluşumuz ve bir arada yaşamamızın çok önemli olduğunu ve bana çok şey de kazandırdığını da anladım.”(G:A/Ö5/K(A.1.)/1(4-5)) şeklinde görüş ve gözlemlerini belirtmişlerdir..

b. Sosyal ve Evrensel Değerlere Bakış: Öğrenci değişimi uygulamasına katılan bireylerin sosyal ve evrensel değerlere bakış açıları konusunda kendilerinde gözlemledikleri değişikliklere yönelik beş öğrenciyle görüşme yapılmış olup, bireylerin bakış açılarındaki değişimlere ilişkin veriler üst temalarıyla aşağıda sunulmuştur

Bireysel değer yargıları bağlamında sahip olunan sosyal değerler ve sorunlara bakış açılarındaki değişikliklere ilişkin bireylerin yaşadıkları ve gözlemlediklerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, sahip olunan değer sistemlerini farklı değerlerle karşılaştırma, sorgulama ve kendi değerlerine yeni bakış açısıyla bakmaya ilişkin; “Kendi değerlerimizi yargılama fırsatımız oldu. Ben önceden hiç düşünemediğim, üzerinde durmadığım, fikirlerimi, düşüncelerimi ya da tavırlarımın üzerinde “Aa! Bir de böyle bir şey varmış” diyebildim. Ondan sonra düşünmeye başladım. Biz orada çok şey gördük dolayısıyla geliştik diyebilirim.” (G:A/Ö1/K(A.1.)/1(10-13)); bireysel bakış açısındaki ulusal değer merkezli bakış açısına yönelik değişikliği; “Bakış açımda tabi değişiklikler oldu. Ben önceden bizim merkezimiz Türkiye’dir. Türkiye’deki olaylardır. Ama Türkiye dediğiniz bir şeyi dünyaya uyarlıyorsunuz. Hani bir parça-bütün ilişkisi kurma vardır. O bütün artık dünya haline geliyor ve dünyayı bir bütün Türkiye yi de onun parçası olarak görmeye başlıyorsunuz.”(G:A/Ö2/K(A.1.)/1(10-14)); bireysel bakış açılarındaki değişimin olmamasını, kültürel birikim ve oradaki kalma süresinin kısalığını vurgulamada; “Kendi görüşlerimde çok uçurum anlamda bir değişiklik olmadı. Çünkü kendi kültürümde 25 yaşına kadar gelmişim, kendi kültürümde yoğrulmuşum, onun için 3-4 ayda o kültürün beni değiştirecek ölçüde uzun kalmadığımdan dolayı fazla bir etkisi olmadı. Ancak oradaki farklılıkları görecektir bir bakış açısı bende geliştirebilirim.”(G:A/Ö4/K(A.1.)/1(16-20)); öğrencinin gittiği ülkedeki sosyal farklılığın bakış açısı üzerindeki etkisine ilişkin “İnsanların bu farklılıkları benim kendi bakış açımda etkisi oldu, olaylara ve ilişkilere ve kendi değerlerime biraz daha eleştirel yaklaşmamı bazı şeyleri sorgulamamı sağladığını söyleyebilirim.” (G:A/Ö5/K(A.1.)/1(8-10)); kültürel değerlerin bakış açıları üzerindeki sosyal, politik

etkisi ve bu etkinin farklı kültürel ortamdaki değişimini; “Bir de Türkiye de olduğumuz zaman dünyanın merkezi gibi hareket ediyorsunuz. Sanki Türkiye şehirleri ve Türk insanları, ama oraya gittiğiniz zaman birbirinize bakış açınızı değiştiriyor, bu her anlamda oluyor politik anlamda fikirleriniz değişebiliyor.” (G:A/Ö1/K(A.1.)/1(20-23)) boyutunda gözlem ve yaşantılarını aktarmışlardır.

Kültürel anlamda, farklı kültürlere ilişkin sosyal algı farklılıklarının karşılıklı etkileşim sonucu bakış açılarında meydana gelen değişikliklere ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde, ülkemiz hakkında sahip olunan bilgilerin yanlış ve ön yargılardan oluştuğuna ilişkin; “Mesela farklı konular ve ülkemiz hakkında farklı ve yanlış kanıları varmış. Onları duyunca çok şaşırdık, onlar da öyle olmadığını, kanılarının yanlış olduğunun farkına vardılar, bizleri tanıyınca.” (G:A/Ö1/K(A.1.)/1(15-17)); ülkemiz kültür yapısına ilişkin var olan algının belli inançlarla özdeşleştirildiğini ve bunun ön yargıdan kaynaklandığını ifade eden betimlemede; “Belki İngiltere’deki arkadaşlarımın bakış açılarını değiştirmiş olabilirim. Çünkü hep derlerdi, işte Türkiye biraz daha farklı tanınıyor. Bunu gidince yüz yüze yaşadım. İşte birçok insan sen Türkiye’de de böyle kot pantolon giyyordun, tabi anlatmaya çalıştım. Orada daha çok Müslüman bir ülkeden geldiğimizden ötürü karşı cinsle ilişkilerimizde biraz daha uzak durduğumuzu düşünüyorlardı. Tabi bizleri bu şekilde tanıdıklarında onların bakış açılarında bir değişiklik oldu.” (G:A/Ö3/K(A.1.)/1(10-15)); kültürel farklılığın bakış açıları üzerindeki etkisini; “Tabi kültürler farklı olunca orada insanların dünyaya bakışı, birbirileri ile olan ilişkileri bizden çok farklıdır.” (G:A/Ö4/K(A.1.)/1(7-8)); ülkemizin Avrupa Birliği’ne girişi konusuna ilişkin, Avrupa’daki sosyal algının kapsamını; “Biz tanıdığımız birkaç kişiye, “Türkiye’nin AB girişi konusunda ne düşünüyorsunuz?” diye sorduk. Onlar da evet Türkiye’nin batı bölgesi olan İzmir, İstanbul, Ankara evet AB kültürüne uygun, ama doğuya gittiğiniz zaman farklı, yani Türkiye doğudan batıya doğru farklılaşmaktadır.” (G:A/Ö4/K(A.1.)/1(17-20)) olarak bakış açılarındaki sorunlara ilişkin yaşantı ve görüşlerini ifade etmişlerdir.

c. Öz Güven Gelişimi: Öğrenci değişimi uygulamasına katılan bireylerin kendi özgüven ve değer sistemlerindeki değişiklikler boyutunda, yaşadıkları ve kendilerinde gözlemlediklerine ilişkin beş öğrenciyle görüşme yapılmış olup,

bireylerin öz güven gelişimindeki değişimlere ilişkin veriler üst temalarıyla aşağıda sunulmuştur.

Öz güven kapsamında bireylerin tutum, yaşantı ve becerilerinde meydana gelen değişikliklere ilişkin görüşleri incelendiğinde; “Zaten bizim oraya gitmemiz kendimize olan güvenimizden kaynaklanıyordu. Yani nereye gideceğimizi bilmiyoruz. ...Ama biz bunu göze aldık, iyi ki de göze almışız. Çok memnunum çünkü bana çok şey öğretti.”(G:A/Ö1/K(A.1.)/1(24-27)); yabancı bir ortamda günlük yaşamı planlama ve gereksinimleri karşılamanın özgüvene etkisine ilişkin; “Ama özgüvenim açısından tabii ki çok değişiklik oldu. Çünkü oraya gidiyorsunuz, kendi başınıza yaşıyorsunuz. Bütçenizi ayarlamanızdan tutun da, gece yattığınız saat ve ertesi gün ne yapacağınıza kadar her şeyin planını yapmak zorunda kalıyorsunuz. Bunun da tabii ki özgüven getirisi oluyor.”(G:A/Ö2/K(A.1.)/1(17-20)); sosyal yaşam becerileri bağlamında özgüvendeki değişime ilişkin; “Kendi öz güvenimde çok büyük değişiklikler yarattı. İşte İngiltere de bir üniversiteye gidince ne yapacağım, insanlar bana nasıl bakacaklar diye bir korkum vardı. ...Kendi özgüvenimde tabi çok büyük artış yaşadım. Benim için çok güzel bir tecrübeydi.”(G:A/Ö3/K(A.1.)/1(16-20)); yine sosyal yaşam becerileri bağlamında yaşanan değişikliğe ilişkin olarak; “Kendime olan öz güvenimde gerçekten bir ilerleme sağladım. Örnekle açıklasam, buradayken sınıftaki derse katılımım ile İngiltere’den döndükten sonra sınıftaki derse katılım oranım daha çok arttığını gördüm. Yorum yapma yeteneğimin daha kuvvetli olduğunu gördüm. Orada öğretmen, öğrenci birebir iletişim kurduğundan dolayı öz güveni artıyor.”(G:A/Ö4/K(A.1.)/1(21-25)); sosyal yaşam becerileri ve kendini ifade etme kapsamında yaşanan öz güvendeki değişikliği; “Orada ise öğrenci sayısı az ve öğrenciler ders sunumlarına katılıyor, eleştiriyor bu kendine güven için çok önemli. Orada mesela her sorunumu kendim çözdüm her işimi kendim yaptım daha sonra kendime olan güvenim açısından bana çok şey kazandırdığını gördüm.”(G:A/Ö5/K(A.1.)/1(12-15)); farklı ülke ve kültürdeki bireylerle etkileşimin getirdiği özgüvene ilişkin ise; “Dolayısıyla biz farklı ülkelerin insanlarıyla, İtalya, İspanya, Fransa, Almanya, İngiltere, Yunanistan’dan arkadaşlarımız oldu. Dolayısıyla hepsini görebilme imkânımız oldu. Ben açıkçası tavırlarımla her yönüyle kendime olan güvenim arttı diyebilirim.”(G:A/Ö1/K(A.1.)/1(27-30)) olarak yaşantılarına ilişkin gözlem ve görüşlerini ifade etmişlerdir.

4.III.B.1. Öğretim Süreci Uygulamalarında Gözlemledikleri

Değişiklikler Hakkında Görüşleri Nedir?

Yüksek öğretim kurumları arası öğrenci değişimi uygulamasıyla, A kodlu yükseköğretim kurumundan farklı fakülte ve anabilim dallarından değişim programına katılan beş öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Öğretim sürecinde, öğrencilerin etkileşim içinde bulundukları ve gözlem yaptıkları alan olarak; öğretim etkinlikleri, verilerin sunumunda kavramsal kod olarak alınıp, bireylerin gözlem, yaşantı ve deneyimlerine ilişkin görüşleri bu kavramsal kod kapsamında sunulmuştur. Kavramsal kod kapsamında öğrenci görüşlerinin ifade ettiği üst temalar araştırmacı tarafından belirlenip öğrenci görüşleri bu kapsamda aktarılmıştır.

a. Öğretim Etkinlikleri: Bireylerin öğretim etkinlikleri sürecinde gözlem, yaşantı ve deneyimlerine ilişkin beş öğrenci ile görüşme yapılmış olup, görüşme verileri üst temalarıyla aşağıda sunulmuştur

Sınıftaki öğretim çalışmalarına ilişkin öğrencilerin görüşleri incelendiğinde, sınıf içi uygulamalara ilişkin gözlemlerini ülkemizdeki sınıf içi uygulamalarla karşılaştıran öğrenci; “Sınıf içi etkinliklerde bizim üniversitemizdeki çalışmalardan pek farkı yoktu. Genellikle aynı çalışmalar ve öğretim vardı. Orada sınıfta öğrenciler sunum yapmaktaydı ve yaptık. Teknolojik araç-gereçler kullanılmaktaydı, burada da kullanılmakta. Bu açıdan üniversitemizle oradaki üniversite arasında bu öğretim çalışmaları yönünde bir farklılık görmedim.”(G:A/Ö1/K(B.1.)/2(6-10)); sınıf içinde derslerin işlenme biçimine ilişkin “Sınıf içinde ise benzer özellikler var; öğretmen tahtada ders anlatıyor, ama öğrenciler orada daha çok katılımcı, burada sürekli dersi öğretmen anlatırken orada karşılıklı olarak dersler işleniyor.”(G:A/Ö3/K(B.1.)/1(28-30)); sınıftaki öğretim uygulamalarının teknolojiye dayalı olan farklılığına ilişkin; “Sınıfta kullanılan metotlar farklı, tamamen teknolojiye dayalı bir sistem var. Her şeyiniz, ders notlarınız mail adresinize gönderiliyor. Mail sistemiyle siz derste not tutmuyorsunuz, derse katılıyorsunuz, döndükten sonra ders notları mail adresinize geliyor.”(G:A/Ö2/K(B.1.)/1(23-26)); sınıf içi öğretim uygulamalarında kullanılan teknik araç-gereçleri; “Sınıf içinde dersler genelde tepegöz, data show, video ile işleniyor.”(G:A/Ö4/K(B.1.)/2(9-10)); sınıfta derslerin sunumuna ilişkin ise; “Dersler hocalar tarafından anlatılır, ancak öğrenciler katılıyor, tartışıyor, eleştiriyor.”(G:A/Ö5/K(B.1.)/1(18-19)); öğretim etkinliklerinde kullanılan öğretim yöntemleri ve

farklılıklarına ilişkin; “...benim iş hukuku ile ilgili bir dersim vardı, orada ekonomi adı altında aldım. Orada kanun ve yasalar öğretildikten sonra, bununla ilgili uygulamalar yapılırken fabrikalarda veya işyerlerinde meydana gelmiş iş hukuku ile ilgili olaylar sunuluyor ve daha sonra bunlar hakkında ne gibi işlemler yapılabilecek bu konular üzerinde bizi düşündürüyorlardı. Bu konu hakkında nasıl ve hangi yollara başvuracağız diye bir üretim yapmamız isteniyordu. ...Bizim üniversitemizde ise üç yıl boyunca ben böyle bir şey görmedim.”(G:A/Ö4/K(B.1.)/2(10-17)) olarak gözlem ve görüşlerini ifade etmişlerdir.

Öğretim sürecinde öğrencilerin konumu, sorumluluk ve öğretmenlerle etkileşimine ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin devam durumuna ilişkin sorumlulukta; “Oradaki üniversitelerde biraz daha sorumluluk öğrenciye bırakılmış, mesela orada devam zorunluluğu yok, yoklama alınmıyor. Orada derslere katıldığımı kanıtlayan hiçbir yazılı belge yok.”(G:A/Ö1/K(B.1.)/1(31-32)); “Devam mecburiyeti yoktu. Ama bazı hocalar yoklama alıyordu.”(G:A/Ö3/K(B.1.)/2(1-2)); öğretim çalışmalarında öğrencinin etkinliği ve üretime yönelik çalışmalarının kapsamını; “History Special Studies adı altında bir ders aldım. Bu ders son sınıf dersi olduğundan dolayı hocanın ders işlemesi diye bir şey yok. Orda sadece hoca görüşüp bir konu seçiyorsunuz, hocanın verdiği konular arasından, bu konu ile ilgili bir makale yazıyorsunuz. Bu makaleyi oluştururken de kitaplardan ziyade tarihsel dokümanlara örneğin benim konum Tanzimat dönemi ile ilgiliydi. İşte İstanbul’dan Londra’ya çekilen telgraflar, gönderilen mektuplar, bunları hep beraber toparlayıp, hoca ile istişare ediyorsunuz ve bir üretim yapıyorsunuz. Bir makale bir tez üretiyorsunuz.”(G:A/Ö4/K(B.1.)/1-2(31-32/1-5)); öğretmen öğrenci etkileşimi ve bunun öğretime yansımalarına ilişkin; “Öğrenciler çok güzel bir şekilde hocalarla karşılıklı iletişim ile ödevlerini hazırlıyorlar. Hocalar öğrencilerine daha fazla vakit ayırıyorlar. Çünkü buradaki gibi değil, orada görüşme saatleri var, mutlaka her öğrenci katılmak zorunda ve katılıyorduk, hocanın rehberliğinde ödev hazırlıyoruz, onlar bize yardım ediyorlar.”(G:A/Ö3/K(B.1.)/1(23-26)); “Orada öğrenci sayısı az olduğundan sınıf ortamında öğrenciler daha aktif ve rahat hocalarla birebir konuşabiliyorsun. Hoca öğrenci iletişimi bizim buradan daha iyi olduğunu söyleyebilirim.”(G:A/Ö5/K(B.1.)/1(16-18)); sınıflardaki öğrenci sayısına ilişkin

“Orada dersler yapılırken sınıflar genellikle 20-25 kişilik oluyor.” (G:A/Ö4/K(B.1.)/1(28)) yönünde gözlem ve görüşlerini ifade etmişlerdir.

Öğretimin içeriğine ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde; alan öğretimi yanında yan alan öğretimiyle çift diploma uygulaması ve programın esnekliğine yönelik; “...Üniversitelerde çift diploma alınıyor ve zorunludur. O yüzden program daha esnekti açıkçası. Benim açımdan, yani ben burada haftada beş günü okula geliyorum, program çok yoğun, mesela akşam beş buçuğa kadar dersim oluyor. Ama orada daha azdı, çünkü onlar çift alan eğitimi aldıkları için yoğunluk azdır.” (G:A/Ö1/K(B.1.)/2(2-5)) olarak görüşlerini ifade etmiştir.

4.III.B.2. Ölçme Değerlendirme Sistemlerinde Gözlemledikleri Değişiklikler Hakkında Görüşleri Nedir?

Öğrenci değişimi uygulamasıyla öğrencilerin, bulundukları yükseköğretim kurumlarında ölçme-değerlendirme alanındaki farklılık ve değişiklikler kapsamında yaşadıkları ve gözlemlediklerine ilişkin beş öğrenciyle görüşme yapılmış, öğrencilerin görüşlerine ilişkin veriler üst temalarıyla aşağıda sunulmuştur.

Ölçme-değerlendirme alanında var olan farklılıklara ilişkin öğrenci gözlem ve yaşantılarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, ölçme değerlendirme alanındaki var olan farklılığı, “Ölçme değerlendirmede şöyle bir farklılık vardı. Mesela burada her dersin sınavları var. Onlarda öyle değil. Orada bazı derslerin sınav, bazı dersler ise kredidir.” (G:A/Ö1/K(B.1.)/2(11-12)); “Ölçme değerlendirme sistemlerinde sınav yok. Örneğin iki dönemlik derste ikinci dönemin sonunda toplu bir sınav yapılıyor. Ben orada altı ders aldım, sadece iki sınava katıldım.” (G:A/Ö2/K(B.1.)/1(27-29)); “Orada öğretim biraz daha farklı, orada sınav olmadığından burada ise vize, finaller yerine ödevler var.” (G:A/Ö3/K(B.1.)/2(3-4)); “Orada derslerin değerlendirmeleri daha çok ödev ve projelerle yapılıyor. Bizim buradaki sınavlar çok yok.” (G:A/Ö5/K(B.1.)/1(20-21)) boyutunda görüşlerini ifade etmişlerdir.

Ölçme-değerlendirme uygulamalarının kapsamına ilişkin öğrenci gözlem ve yaşantıları incelendiğinde, ölçme-değerlendirmede kredi uygulamasına ilişkin; “...bizde ise öğretmenlerimizde olan not defteri orada öğrencilerin hepsinde var. O defterde krediler yazıyor. Kredi dersinde yapılması gereken şey ise; %70 sunumsa, %20 yazılı ve %10 sözlü ise ona göre size bir kredi verilecek, ...örneğin, 1 en yüksek

5 ise en düşük puandır. Öğretmen kredileri veriyor. ...Krediyi alamama gibi bir durumunuz da vardır. Krediyi alamadığınızda dersi geçemiyorsunuz.” (G:A/Ö1/K(B.1.)/2(14-19)); ölçme-değerlendirmede süreç değerlendirme boyutunda; “...derse katılımım, ödevlerimi teslim etmem, onlardan not aldım. Bu yönüyle ölçme-değerlendirme farklıdır.”(G:A/Ö2/K(B.1.)/1(29-30)); ölçme-değerlendirmede öğretmen öğrenci etkileşiminin etkililiğini; “Değerlendirmede hocaların orada çok büyük baskıları yok. Çok rahat davranıyorlar. Öğrencilerin de not kaygısı yok, ...çok rahat bir şekilde ödevlerini yapıyorlar. Öğretmenlerin de sınıfta bırakacağım diye bir tehditleri yok, ...Ama başta, burada bir takım şeyleri almanın gerekliliğine ilişkin başta bize bir açıklama da yapıldı.”(G:A/Ö3/K(B.1.)/2(5-8)); sürece yönelik başarı değerlendirmeyi; “Bizim burada vize ve finaller var. Orada ise dönem içinde sınıftaki derse katılım oranı, hocaların yaptığı aktivitelere katılım, ...Hoca dönem sonunda not verirken bunlara katılımları göz önüne alıyor. Vize yerine ise orada hocaların verdiği konulardan bir konu seçip bu konu hakkında makale yazıyorsun” (G:A/Ö4/K(B.1.)/2(18-24)); “Belli konularda ödevler hazırlıyorsunuz, o ödevlerden not alarak dersleri geçiyorsunuz.”(G:A/Ö5/K(B.1.)/1(21-22)) olarak görüşlerini ifade etmişlerdir.

4.III.B.3. Materyal ve Bilgi Teknolojileri Kullanımında Gözlemledikleri Değişiklikler Hakkında Görüşleri Nedir?

Öğrenci değişimi uygulamasıyla öğrencilerin, bulundukları yüksek öğretim kurumlarında, materyal ve bilgi teknolojileri kullanımına yönelik beş öğrenciyle görüşme yapılmış olup, öğrencilerin alandaki farklılık ve değişikliklere ilişkin gözlem ve görüşleri üst temalarıyla aşağıda sunulmuştur.

Öğrencilerin bulundukları yüksek öğretim kurumlarındaki materyal ve bilgi teknolojilerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, kullanılan teknolojik araç-gereçlerin kullanımını, ülkemizdeki kullanımıyla karşılaştırmada; “Kullanılan teknolojik araç-gereçlerin bizim burada kullanılan araç-gereçlerden bir farklılığı yoktu, tepegöz, projektör, power-point sunuları, videolar bizim kullandıklarımızın aynısıdır. Ders materyalleri de bizim burada kullanılan materyallerin aynısıdır.” (G:A/Ö1/K(B.1.)/2(20-23)); materyallerin ülkemizdeki kullanımıyla karşılaştırmada; “Materyal olarak bizim üniversitemizde kullanılan materyallerden ekstra ve farklı bir

materyalleri yoktu.”(G:A/Ö2/K(B.1.)/1(31-32)); teknolojik araç olarak bilgisayarların kullanımını; “Orada bilgisayarların kullanımı çok fazladır. Her öğrenciye düşen bilgisayar sayısı fazla, ben ilk başta laboratuvarını görünce çok şaşırmıştım, bu şekilde ve bu kadar teknolojinin bir arada olması...” (G:A/Ö3/K(B.1.)/2(8-10)); sınıflardaki teknolojik malzemelerin kapsamını; “Sınıflarda materyal ve kullanılan teknolojiler, videolar, projektörler kullanılıyor. Okullarda bilgisayar kullanımları ve internet sınırsız bir şekilde kullanılıyor.” (G:A/Ö4/K(B.1.)/2(25-26)); materyal teknolojilerin ülkemizdeki kullanımı ile karşılaştırmada; “Materyal ve teknoloji konusunda çok büyük farklılıklar var. Çünkü bütün okulda gerek internet kullanımı, gerek bilgisayar kullanımı, yazı kullanımı ve diğer materyallerin hepsinin kullanımı ücretsiz ve çok geniş.”(G:A/Ö5/K(B.1.)/1(23-25)) olarak görüşlerini belirtmişlerdir.

Öğretim aracı olarak materyal ve teknolojilerin kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde, öğretimde teknolojinin ağırlığına ilişkin; “Yalnız orada biraz daha teknoloji ağırlıklı öğretim var diyebilirim.”(G:A/Ö2/K(B.1.)/1(32-33)); teknolojiye olan talep ve öğretimdeki kullanımı; “Öğrencilerin laboratuvarlara talebi yok çünkü herkesin laptop bilgisayarları var. Öğrencileri sınıfta açıyor, ...not alanlar oluyor. Orada aynı zamanda öğretimde daha çok bilgisayar teknolojisi ağırlıklı...” (G:A/Ö3/K(B.1.)/2(10-13)); öğretimi destekleyen alanlar ve teknolojinin sunumuna yönelik; “Kütüphaneler 24 saat açık. Burada bizim fakültemizde bir saatlik internet kullanım süresi var, bir saat sonra internet kesiliyor. Orada ise öyle bir sorun yok. Kütüphaneleri kullanımda ise fotokopi makineleri var, öğrenci kartların kontör yüklenip fotokopiyi sen çekiyorsun. Bizim buradaki gibi küçük bir oda ve fotokopi sırasına geçme gibi bir şey yok. Orada ise bilgisayardan çıktı almak için kütüphanelerde bütün bilgisayarlar yazıcıya bağlı öğrenci kartından kontörle çıktıyı rahatlıkla alabiliyorsun.”(G:A/Ö4/K(B.1.)/2(27-32)); teknoloji ve materyallerin öğrencilere sunumu ve maliyeti boyutunda; “Benim fakültemde birçok bilgisayar salonu vardı. Bilgisayarlar da son teknolojiydi. Her şeyden ücretsiz olarak yararlanabiliyorsunuz. Printer çıktıları ücretsiz kütüphaneye gittiğiniz zaman gerek kitap olsun gerek diğer materyaller olsun hemen veriliyor. Hocalar da derse getiriyorlar zaten.”(G:A/Ö5/K(B.1.)/1(25-29)) olarak görüşlerini ifade etmişlerdir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma sorularına yönelik oluşturulan kavramsal kodlar kapsamında; gençlik dönemi ve kimlik oluşumu, mevcut öğretim programları ve Erasmus Programı eylem planları, program geliştirme çalışmaları, öğretim süreci uygulamaları, ölçme-değerlendirme uygulamaları ve materyal ve bilgi teknolojileri kullanımına yönelik, örneklem gruplarına ilişkin ortaya çıkan bulgular karşılaştırmalı olarak sunulmuş ve buradan hareketle sonuçlara gidilmiştir.

5.1. GENÇLİK DÖNEMİ KİMLİK OLUŞUMU

Erasmus Programı uygulaması kapsamında öğrenci değişimi uygulamasının kimlik oluşumuna etkisi kapsamında A, B ve C kodlu yüksek öğretim kurumlarından beş eğitim programı uzmanı ve A kodlu yüksek öğretim kurumundan öğrenci değişimi uygulamasına katılan beş öğrencinin gözlem ve görüşlerine ilişkin bulgular karşılaştırılarak yorumlanmıştır.

a. Sosyal Gerçekleri Onaylama: Öğrenci değişimi uygulamasıyla bireylerin sosyal kimlik gelişimi kapsamında sosyal gerçekler ve farklılıkları onaylama, uyum sağlayabilme, birlikte yaşayabilme tutumlarına yönelik uzman görüşleri ve öğrenci gözlem, görüş ve yaşantılarına ilişkin bulgular karşılaştırmalı olarak yorumlarıyla aşağıda sunulmuştur.

Eğitim Programı Uzmanı Görüşlerine İlişkin Bulgular

Bireylerin bulundukları kültürel çeşitlilik ortamlarındaki yaşantı ve etkileşimlerin bireyleri; farklı kültürel zenginlikleri algılama, sosyal farklılıklara uyum sağlama, düşünsel süreçlere yönelik olarak kültürler arası karşılaştırma ve öz eleştiri yapmaya yöneltceği sonuçlarını uzmanlar vurgulamaktadır

Avrupa düzeyindeki kültürel farklılık ve yaşam biçimlerinin öğrencilerin yaşantılarına psikolojik yansımalarını; Avrupa'daki ortak kültür temeline karşı

Öğrenci Değişim Uygulamasına Katılan Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğrenci değişimi uygulamasına katılan öğrenciler sosyal gerçeklik boyutunda, kültür, yaşam biçimi ve dile bağlı farklılıklara ilişkin herhangi bir sorun yaşamadıklarını, yaşam biçimleri arasındaki farklılıklara uyum sağladıklarını gözlemlemişlerdir.

Kültür ve yaşam biçimleri arasındaki farklılığa ilişkin bir öğrenci şok yaşadığını ve süreç içerisinde ise bunu aşarak farklılıklara uyum sağladığını ifade etmektedir.

öğrencilerimizin kültürel şok ve sosyo-ekonomik düzeylere bağlı olarak gelişmiş ve az gelişmişlikten kaynaklanan aşağılık kompleks ya da duygusu yaşayabileceklerini uzmanlar öne sürmektedir

Avrupa düzeyinde kültürlerarası kaynaşmaya yönelik, karşılıklı olarak kültürlerin tanınacağını, birçok kültürel farklılığın bir araya gelmesinin, bireylerin sosyal becerilerinde hoşgörü tutumlarının gelişiminde etkili olacağını uzmanlar belirtmektedirler.

Sosyo-kültürel alanda yaşam biçimlerine ilişkin öğrenciler, dil, din ve yaşantılarda farklılıklar olmasına rağmen uyum sağladıklarını, farklılıkları karşılıklı olarak benimseyip onayladıklarını, farklılığa saygı duymayı öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Bu farklılıklarla bir arada yaşamının kendilerine çok şey kazandırdığını ifade etmişlerdir.

Öğrenci değişiminin, kimlik oluşumu kapsamında öğrencilerin sosyal gerçeklikleri onaylamaya yönelik uzman görüşleri dört boyutta incelenebilir: Sosyal beceri boyutunda, bireylerin farklı kültürel zenginlikleri algılama, sosyal farklılıklara uyum sağlama becerileri ve hoşgörü tutumlarının gelişiminde etkili olacağını öne sürmektedirler. Bilişsel gelişim boyutunda etkilerini, düşünsel süreçlere yönelik olarak kültürler arası karşılaştırma ve öz eleştiri yapma dolaylı sonuçlarının olacağını belirtmektedirler. Psikolojik etkileri boyutunda, Avrupa'daki ortak kültür temeline karşı öğrencilerimizin kültürel şok yaşayabileceklerini, sosyo-ekonomik düzeylere bağlı olarak ise gelişmiş ve az gelişmişlikten kaynaklanan aşağılık kompleks ya da duygusuna kapılabileceklerini vurgulamaktadırlar. Sosyo-kültürel etkileşim boyutunda ise, karşılıklı olarak kültürlerin tanınacağını belirtmektedirler.

Öğrenci değişiminin, kimlik oluşumu kapsamında öğrencilerin sosyal gerçeklikleri onaylamaya ilişkin öğrenci görüşleri ise üç boyutta incelenebilir: Sosyal beceri boyutunda, yaşam biçimleri arasındaki farklılıklara uyum sağladıklarını, farklılıkları karşılıklı olarak benimsediklerini, sosyal farklılığa saygı duymayı öğrendiklerini ifade etmektedirler. Psikolojik etkileri boyutunda, Kültür ve yaşam biçimleri arasındaki farklılığa ilişkin bir öğrenci şok yaşadığını ve süreç içerisinde ise bunu aştığını ifade etmektedir. Sosyal etkileşim boyutunda, kültür, yaşam biçimi, dil ve dine bağlı farklılıklara ilişkin herhangi bir sorun yaşamadıklarını, yaşam biçimleri arasındaki farklılıklara uyum sağladıklarını ve bu farklılıklarla bir arada yaşamının kendilerine çok şey kazandırdığını ifade etmektedirler.

Öğrenci değişimi uygulamasının kimlik oluşumu kapsamında bireylerin sosyal gerçeklikleri onaylama ilişkin eğitim programı uzmanlarının görüşleri ile

öğrenci değişimi uygulamasına katılan öğrencilerin görüşleri üç boyutta karşılaştırılabilir. Sosyal beceri boyutunda, bireylerin farklı kültürel zenginlikleri algılama, sosyal farklılıklara uyum sağlama becerileri ve hoşgörü tutumlarının gelişimine ilişkin öngörüler öğrencilerin yaşantılarında bulunmaktadır. Psikolojik etkileri boyutunda, Avrupa'daki ortak kültür temeline karşı öğrencilerimizin kültürel şok yaşayabilecekleri ön görüşü bir öğrenci tarafından yaşanmıştır. Sosyo-kültürel etkileşim boyutunda ise, karşılıklı olarak kültürlerin tanınacağı öngörüsüne ilişkin öğrencilerin farklılıkların tüm alanlarıyla etkileşimde bulunduklarını belirtmektedirler. Bu kapsamda uzman görüşleri ile öğrenci görüşlerinin örtüştüğünden söz edilebilir. Ancak uzmanların bilişsel gelişim boyutunda ön gördükleri değişikliklerin öğrenci görüşlerinde yer almadığı görülmektedir.

Eğitim programı uzmanlarının, bireylerin sosyal gerçeklikleri onaylamaya ilişkin görüşleri AB yasal dayanakları ve alan literatürü ile karşılaştırıldığında, Lizbon Zirvesi (akt. M., Aykın ve Uysal O., 2003)'nde Avrupa Komisyonu'nun belirlediği üç ana stratejiden II. Stratejinin 3. maddesi olan; “aktif vatandaşlığı, eşit fırsatlar ve sosyal uyumu desteklemek” ile öğrenci değişiminin sonuçları alanında uzman görüşlerinin örtüştüğünden söz edilebilir. Türkkkan (2003)'ın Avrupa Birliği'nin getirdiği değer değişimde, bireysel ve sosyo-kültürel değerler boyutunda, hoşgörülülük, tüm ırk, sınıf, dil, din ve cinsiyetlerin sosyal eşitliği, başkalarının özel yaşamına saygı gösterme ile uzman görüşlerinin örtüştüğünden söz edilebilir. Socrates II programının amaçlarından, eğitimin kültürler arası boyutunda Avrupa Birliği halkları arasında ortak anlayışın ve dayanışmanın sağlanması (Duman, 2001) amacı ile uzman görüşlerinin örtüştüğünden söz edilebilir. Uzmanların, bireylerin sosyal gerçeklikleri onaylamaya ilişkin görüşleri ile literatür arasında da örtüşmenin olması, uzman görüşlerinin alanda geçerliliğinden söz edilebilir.

b. Sosyal ve Evrensel Sorunlara Bakış: Öğrenci değişimi uygulamasıyla bireylerin kimlik gelişimi sosyal ve evrensel sorunlara bakış alanı olarak entelektüel becerilerinin gelişimine yönelik araştırmada beş eğitim programı uzmanı görüşleri ve öğrenci değişimi uygulamasına katılan beş öğrencinin görüş, gözlem ve yaşantılarına ilişkin bulgular karşılaştırmalı olarak yorumlarıyla aşağıda sunulmuştur.

Eğitim Programı Uzmanı Görüşlerine İlişkin Bulgular

Bireylerin etkileşimde bulundukları farklı kültürel değerler ve yaşam biçimlerinin, düşünsel boyutta karşılaştırma yapma, çıkarımda bulunma yönünde bakış açılarında değişiklik yaratacağını uzmanlar belirtmektedirler.

Kültürler arası farklılıkların karşılaştırılmasıyla bireylerin var olan sorunlara daha olumlu ve geniş bir perspektiften bakma gibi düşünsel becerilerinde değişiklik yaratacağını uzmanlar vurgulamaktadırlar.

Bireylerin bulundukları ülke vatandaşlarının yabancılara karşı kültürel değer, tutum ve tepkilerinin, bireylerin sosyal farklılıklara ilişkin bakış açılarının gelişimi üzerinde olumlu ve olumsuz etki yaratacağı sonuçları üzerinde durmaktadırlar.

Farklı kültür, dil, yaşam biçimleriyle birlikte ve bir arada yaşamanın bireyin kimlik gelişimi üzerinde önemli bir katkı sağlayacağı vurgulanmaktadır.

Öğrenci Değişim Uygulamasına Katılan Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular

Değer yargıları bağlamında bireyler, sahip oldukları değer sistemlerini farklı değerlerle karşılaştırma, fikir ve düşüncelerini sorgulama ve kendi değerlerine yeni bakış açısıyla bakma deneyimi kazandıklarını vurgulamaktadırlar.

Kültürel değer merkezli bakış açılarına yönelik öğrenciler, önceden her şeye bakışta ülke/kültürün temel aldıklarını, değişimle beraber olaylara bir bütün içerisinde bakma deneyimini kazandıklarını belirtmişlerdir.

Kültürel değerlerinin etkisi ve orada kalma süresinin kısalığında dolayı bakış açısında değişiklik olmadığını, ancak oradaki sosyal farklılık ve buna uyum sağlamaya yönelik bakış açısının geliştiğini bir öğrenci ifade etmektedir.

Kültürel farklılıkların, bakış açılarında etkili olduğunu, olaylar, ilişkilerin ve kendi değerlerine biraz daha eleştirel yaklaşmayı, bazı şeyleri sorgulamayı sağladığını ifade etmektedirler.

Farklı kültürlerle ilişkin sosyal algıların, karşılıklı etkileşim sonucu; bakış açılarında değişikliklerin meydana geldiği, ülkemiz hakkında sahip olunan bilgilerin, ön yargı ve yanlış kanılardan oluştuğunu, ancak etkileşim sonucu bu yanlış bilgi ve kanıların önyargıdan kaynaklandığını karşı tarafında da farkına vardığını ifade etmektedirler.

Kimlik oluşumu kapsamında öğrencilerin sosyal ve evrensel sorunlara bakış açılarındaki değişikliklere ilişkin uzman görüşleri dört boyutta incelenebilir: Düşünsel beceriler boyutunda, farklı kültürel değerler ve yaşam biçimlerinin, bireylerin karşılaştırma yapma, çıkarımda bulunma becerilerinin gelişiminde etkili olacağını belirtmektedirler. Bakış açısı kazanma boyutunda, kültürler arası

farklılıkların karşılaştırılmasıyla bireylerin var olan sorunlara daha olumlu ve geniş bir perspektiften bakma becerilerinde değişiklik yaratacağını uzmanlar vurgulamaktadırlar. Sosyal etkileşim boyutunda, Bireylerin gittikleri ülke vatandaşlarının, tutum ve tepkilerinin, bireylerin sosyal farklılıklara ilişkin bakış açılarının gelişiminde etkili olacağını ifade etmektedirler. Kimlik gelişimi boyutunda, farklı kültür, dil, yaşam bir arada yaşamanın bireyin kimlik gelişimine olumlu katkı sağlayacağı üzerinde durmaktadırlar.

Kimlik oluşumu kapsamında öğrencilerin sosyal ve evrensel sorunlara bakış açılarındaki değişikliklere ilişkin öğrenci görüşleri ise üç boyutta incelenebilir: Düşünsel beceriler boyutunda, bireylerin, fikir ve düşüncelerini sorguladıklarını, sahip oldukları değer sistemlerini farklı değerlerle karşılaştırdıklarını ve daha eleştirel yaklaştıklarını ifade etmektedirler. Bakış edinme boyutunda öğrenciler, kendi değerlerine yeni bakış açısıyla bakma deneyimi kazandıklarını, Kültürel farklılıkların, bakış açılarında etkili olduğunu, önceden her şeye bakışta ülke/kültürlerini temel aldıklarını, değişimle beraber olaylara bir bütün içerisinde bakma deneyimini kazandıklarını belirtmektedirler. Sosyal etkileşim boyutunda, ülkemiz hakkında sahip olunan bilgilerin, ön yargı ve yanlış kanılardan oluştuğunu, ancak etkileşim sonucu bu yanlış bilgi ve kanıların önyargıdan kaynaklandığını karşı tarafında da farkına vardığını ifade etmektedirler.

Kimlik oluşumu kapsamında öğrencilerin sosyal ve evrensel sorunlara bakış açılarındaki değişikliklere ilişkin eğitim programı uzmanı görüşleri ile öğrenci değişimi uygulamasına katılan öğrencilerin görüşleri üç boyutta karşılaştırılabilir. Düşünsel beceriler boyutunda uzmanların öngördüğü, farklı kültürel değerler ve yaşam biçimleri arasında karşılaştırma yapma, çıkarımda bulunma becerileri, öğrencilerin yaşantılarında yer almaktadır. Bakış açısı kazanma boyutunda, kültürler arası farklılıkların karşılaştırılmasıyla bireylerin var olan sorunlara daha olumlu ve geniş bir perspektiften bakma becerilerinde değişiklik yaratacağı durumu öğrencilerce yaşanmıştır. Sosyal etkileşim boyutunda, öğrencilerin gittikleri ülke vatandaşlarının, ülkemiz hakkındaki tutum ve tepkilerinin, bireylerin sosyal farklılıklara ilişkin bakış açılarını değiştirmede etkili olmuştur. Bu kapsamda eğitim programı uzmanlarının görüşleri ve öğrenci yaşantılarının örtüştüğünden söz edilebilir.

Eğitim programı uzmanlarının, öğrencilerin sosyal ve evrensel sorunlara bakış açılarındaki değişikliklere ilişkin görüşleri, AB yasal dayanakları ve alan literatürü ile karşılaştırıldığında, Lizbon Zirvesi (akt. Mehter Aykın ve Uysal Oğuz, 2003)'inde Avrupa Komisyonu'nun belirlediği üç ana stratejiden II. Stratejinin 3. maddesi olan; “aktif vatandaşlığı, eşit fırsatlar ve sosyal uyumu desteklemek” ile öğrenci değişimi uygulamasının sonuçları boyutunda uzman görüşlerinin örtüştüğünden söz edilebilir. Türkkan (2003)'ın Avrupa Birliği'nin getirdiği değer değişimde, bireysel ve sosyo-kültürel değerler boyutunda, hoşgörülülük, tüm ırk, sınıf, dil, din ve cinsiyetlerin sosyal eşitliği, başkalarının özel yaşamına saygı gösterme alanıyla uzman görüşlerinin örtüştüğünden söz edilebilir. Öğrencilerin ortak payda olarak paylaşım, etkileşimi ve kazanımlarını Ulusal Ajans (2003) Erasmus Programının Avrupa vatandaşlığı bilincinin gelişimine katkı sağlama ve ortak Avrupa kimliği oluşturulması rolü oynamaktadır. Öğrencilerin sosyal ve evrensel sorunlara bakış açılarındaki değişikliklere ilişkin uzman görüşleriyle alan literatürü arasında doğrudan ve dolaylı ilişkilerin söz konusu olduğu söylenebilir.

c. Öz güven ve Değer Gelişimi: Öğrenci değişimi uygulamasıyla, bireylerin kimlik gelişimi kapsamında öz güven ve değer gelişimlerine yönelik araştırmada beş eğitim programı uzmanı görüşleri ve öğrenci değişimi uygulamasına katılan beş öğrencinin gözlem, görüş ve yaşantılarına ilişkin bulgular karşılaştırmalı olarak yorumlarıyla aşağıda sunulmuştur.

Eğitim Programı Uzmanı Görüşlerine İlişkin Bulgular

Kültürlerarası bireyin yetiştirilme koşulları ve bireyle iletişim yöntemlerinin farklı olmasından dolayı, bireyin sosyal yaşama aktif olarak katılmasında öz güven eksikliğinin etkili olabileceğini vurgulanmaktadır.

Öğrenci değişiminde, bireylerin bu sürece katılımı, tüm gereksinimlerini karşılama ve sorumlulukları üstlenmenin özgüven gelişiminde olumlu bir etki yaratacağını uzmanlar vurgulanmaktadır.

Öğrenci Değişim Uygulamasına Katılan Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğrenciler, bulundukları ülkelerde tüm gereksinimlerini karşılama ve orada bulunmanın gerektirdiği sorumlulukları yerine getirmenin öz güvenlerinde önemli değişiklik yarattığını belirtmektedirler.

Yabancı kültür ve yaşam biçimine sahip insanlarla iletişim kurma ve etkileşime geçmenin öz güvende değişiklik yarattığını öğrenciler vurgulamaktadır.

Sınıf ortamında öğrenci sayısının az olmasının, derse katılım oranlarını

Sosyo-ekonomik farklılıklara ilişkin bireysel kaygılar, özgüven gelişimine olumsuz yansımaması durumunda, bireylerin kendi kimliklerinde sosyal farklılıklarla önemli bir sentez yaratacağını bir uzman ifade etmektedir.

Bireylerin sahip olduğu değerlerin, toplumun değer sistemleriyle örüldüğü için, sosyal değer sistemlerinin, gelişim ve değişimi gibi bireysel değerlerin de kısa süreli etkileşimlerle hemen değişime uğramayacağını bir uzman belirtmektedir.

artırdığını ve derse fazla katılımıda bulunmanın öz güvenlerinde değişiklik yarattığına ilişkin öğrenciler yaşantılarını ifade etmişlerdir.

Kimlik oluşumu kapsamında öğrencilerin öz güven ve değer gelişimine ilişkin uzman görüşleri dört boyutta incelenebilir: Kültürel boyutta, bireyin yetiştirilme koşullarının kültürlere göre değiştiğinden, bireyle iletişim yöntemlerinin farklılaştığını ve bunun öz güven eksikliğinde etkili olabileceğini vurgulamaktadırlar. Sorumlulukları üstlenme ve özgüven ilişkisi boyutunda, öğrenci değişiminde, bireylerin, gereksinimlerini karşılama ve sorumlulukları üstlenmenin özgüven gelişiminde olumlu bir etki yaratacağını ifade etmektedirler. Bireysel kaygılar ve sosyal etkileşim boyutunda, sosyo-ekonomik düzeylere yönelik bireysel kaygıların yaşanmaması durumunda, bireylerin kimliklerinde özgüven gelişimine yönelik önemli bir sentez oluşacağını ifade etmektedir. Değer sistemleri boyutunda, Bireylerin sahip olduğu değerlerin, sosyal değer sistemlerinin, gelişim ve değişimi gibi kısa süreli etkileşimlerle hemen değişime uğramayacağını bir uzman belirtmektedir.

Kimlik oluşumu kapsamında öğrencilerin öz güven ve değer gelişimine ilişkin öğrenci görüşleri üç boyutta incelenebilir: sorumlulukları üstlenme ve özgüven ilişkisi boyutunda, öğrenciler gereksinimlerini kendilerinin karşılaması ve oradaki sorumlulukları üstlenmenin özgüvenlerinde önemli değişiklik yarattığını belirtmektedirler. Sosyal etkileşim ve öz güven ilişkisi boyutunda, farklı kültür ve yaşam biçimine sahip insanlarla iletişim kurma ve etkileşime geçmenin öz güvenlerinde değişiklik yarattığını ifade etmektedirler. Öğretim aktiviteleri ve özgüven ilişkisi boyutunda, sınıf ortamında öğrenci sayısının az olması ve derse fazla

katılımda bulunmanın öz güvenlerinde değişiklik yarattığını öğrenciler ifade etmektedirler.

Kimlik oluşumu kapsamında öğrencilerin özgüven ve değer gelişimine ilişkin eğitim programı uzmanı görüşleri ile öğrenci değişimi uygulamasına katılan öğrencilerin görüşleri iki boyutta karşılaştırılabilir. Sorumlulukları üstlenme ve özgüven ilişkisi boyutunda uzmanların, bireylerin gereksinimlerini karşılama ve sorumlulukları üstlenmenin özgüven gelişiminde olumlu sonuçları olacağına ilişkin öngörüsü, öğrencilerce önemli bir kazanım olarak gerçekleşmiştir. Sosyal etkileşim ve özgüven ilişkisi boyutunda, uzmanların, bireysel kaygıların yaşanmaması durumunda, bireylerin kimliklerinde özgüven gelişimine yönelik önemli bir sentez oluşacağına ilişkin öngörüsü, öğrencilerce önemli kazanım olarak yaşanmıştır. Uzmanların özgüven kapsamında, kültürel değerler baskınlığının özgüvendeki etkisi ve değer sistemlerinin değişimine ilişkin ön görüşleri öğrencilerce yaşanmamıştır. Öğrencilerin yaşantıları arasında olup özgüven üzerinde etkili olan, öğretim aktiviteleri de uzmanların ön görüşleri arasında bulunmamaktadır. Uzmanların, öğrencilerin özgüven ve değer gelişimine ilişkin öngörülerıyla öğrenci yaşantıları arasında örtüşme söz konusudur.

Eğitim programı uzmanlarının, öğrencilerin öz güven gelişimine ilişkin görüşleri, AB yasal dayanakları ve alan literatürü ile karşılaştırıldığında, Lizbon Zirvesi (akt. Mehter Aykın ve Uysal Oğuz, 2003)'inde Avrupa Komisyonu'nun belirlediği üç ana stratejiden II. Stratejinin 3. maddesi olan; “aktif vatandaşlığı, eşit fırsatlar ve sosyal uyumu desteklemek” ile öğrenci değişimi uygulamasının sonuçları boyutunda uzman görüşlerinin örtüştüğünden söz edilebilir. Türkkkan (2003)'ın Avrupa Birliği'nin getirdiği değer değişimde, bireysel ve sosyo-kültürel değerler boyutunda, hoşgörülülük, tüm ırk, sınıf, dil, din ve cinsiyetlerin sosyal eşitliği, başkalarının özel yaşamına saygı gösterme alanıyla uzman görüşlerinin örtüştüğünden söz edilebilir. Öğrencilerin ortak payda olarak paylaşımları, etkileşimleri ve kazanımları boyutunda Ulusal Ajans (2003) Erasmus Programının Avrupa vatandaşlığı bilincinin gelişimine katkı sağlama ve ortak Avrupa kimliği oluşturulması rolü oynamaktadır. Uzmanların özgüven gelişimine ilişkin görüşleriyle alan literatürü arasında bir örtüşme söz konusu olduğu söylenebilir.

5.2. MEVCUT YÜKSEK ÖĞRETİM PROGRAMLARI ve EYLEM PLANLARI

Araştırmada Erasmus Programı uygulaması kapsamında mevcut yükseköğretim programlarında eylem planlarının yaratacağı değişikliklere; A, B ve C kodlu yükseköğretim kurumlarından beş eğitim programı uzmanının görüşlerine ilişkin araştırma bulguları aşağıda belirlenen kavramsal kodlar kapsamında verilmiştir.

a. Akademik Uzmanlık Ağları: Akademik uzmanlık ağları eylem planının yüksek öğretim programlarında meydana getireceği değişiklikler konusunda uzman görüşlerine ilişkin bulgular yorumlarıyla aşağıda sunulmuştur.

Eğitim Programı Uzmanı Görüşlerine İlişkin Bulgular

Akademik uzmanlık ağları eylem planının, Avrupa düzeyinde yüksek-öğretimin, daha sistemli ve kurumsallaşmış bir yapıya dönüşümünü sağlayacaktır. Yüksek öğretimde belli standartların kriter alınacağı, kurumlar arası teknoloji kullanımı ve paylaşımının gelişeceğini vurgulamaktadırlar.

Öğretim sürecine yansımalar boyutunda akademik uzmanlık ağları eylem planının, akademik çalışmaları olumlu etkileyeceği, öğretimsel uygulama alanındaki süreç çalışmaları ve öğrenciye aktarım konusunda değişikliklerin olacağını, öğretim sorunlarının algılanışı ve çözümüne ilişkin önemli katkılarının söz konusu olacağını belirtmektedirler.

Öğretim programlarına yönelik akademik uzmanlık ağları eylem planının, AB üyesi ülkelerin birçoğunda yüksek öğretim programlarının yapısal farklılığından dolayı, öğretim programlarının sürelerinde veya kredilere göre bir değişiklik yaratabileceğini, akademisyenin öğretime ilişkin sorunlara çözüm arayış ve yaklaşımı açısından öğretim programlarına önemli getirilerinin olacağını ifade etmektedirler.

Mevcut yüksek öğretim programlarında akademik uzmanlık ağırları eylem planının meydana getireceği değişikliklere ilişkin uzman görüşleri üç boyutta incelenebilir: Avrupa boyutunda, yüksek öğretimin sistematik ve kurumsallaşmış bir yapıya yönelik dönüşüme uğrayacağı, yüksek öğretimde standartların esas olacağını, kurumlar arası karşılıklı etkileşime yönelik teknoloji kullanımının gelişeceğini belirtmektedirler. Öğretim sürecine yansımaları boyutunda, süreç çalışmaları ve öğrenciye aktarım konusunda değişikliklerin olacağını, öğretim sürecindeki sorunlarının algılanışı ve çözümünde önemli katkılarının söz konusu olacağını ifade etmektedirler. Öğretim programları boyutunda, Avrupa düzeyinde yüksek öğretim programlarının yapısal farklılığından dolayı, öğretim programlarının sürelerinde ve kredilere göre değişiklikler yaratabileceğini, akademisyenin öğretim sorunlarına çözüm ve yaklaşımı açısından programlara önemli getirilerinin olacağını ifade etmektedirler.

Mevcut yüksek öğretim programlarında akademik uzmanlık ağırları eylem planının meydana getireceği değişiklikler konusunda uzman görüşleri, AB yasal dayanakları ve alan yazını ile karşılaştırıldığında; Bologna Süreci (akt. MEB, 2003)'inde kalite güvence kapsamında öngörülen, akreditasyon, sertifika ve karşılaştırılabilir kurallar, uluslar arası katılım, işbirliği ve ağ oluşturma uygulamaları ile uzmanların Avrupa düzeyindeki yüksek öğretime ilişkin görüşleri örtüşmektedir. Maastricht Antlaşması (akt. Uçkan Dağdemir,2001)'nın 126. maddesinde öngörülen, üye ülkeler arasında işbirliğini teşvik etmek yoluyla eğitimin kalitesinin artırılmasına yardımcı olunacağı hükmünün genel olarak eğitim programı uzmanlarının görüşlerini kapsadığından söz edilebilir. Esen (2005) ve Ulusal Ajans (2004)'ın akademik uzmanlık ağırlarına ilişkin, program yeniliklerini özel bir alanda karşılaştırmalı bir perspektiften değerlendirmek ve Avrupa'da yayılmasını temin etme, ilgili akademik ve yönetim alanında gelişmek, öğretme metot ve materyallerinde yenilikleri desteklemek, uygulamaları kapsam olarak uzman görüşleri ile örtüşmektedir.

b. Kredi Transfer Sistemi: Kurumlar arası kredi transfer sistemi eylem planının yükseköğretim programlarında meydana getireceği değişiklikler kapsamında uzman görüşlerine ilişkin bulgular yorumlarıyla aşağıda sunulmuştur.

Eğitim Programı Uzmanı Görüşlerine İlişkin Bulgular

Uluslararası düzeyde kredi transfer sisteminin yüksek öğretim programlarına yansımalarının, öğretim programlarında birliktelik sağlanacağı, Avrupa üniversitelerinin programlarıyla karşılaştırmaların yapılıp standartların belirleneceği ve Avrupa yüksek öğretim standardını yakalamanın zorunlu bir eylem olacağını öne sürmektedirler.

Öğretim süreci uygulamalarında kurumlar arası kredi transfer sisteminin, öğretimde birliktelik sağlayacağı, derslerin transfer edilebilirliği için; kur tanımları ve ekli sınav örneklerinin merkezden tanınacağı, her yükseköğretim kurumunun bu standartlara uyum sağlaması gerektiğini vurgulamaktadırlar.

Öğretim programlarına yönelik kurumlar arası kredi transfer sisteminin, ders kredilendirmelerindeki teori ve uygulamaların, AB'deki yüksek öğretim programlarındaki teori, uygulama oranı ve sınırlarına göre farklılık gösterdiğinden değişiklik yaratacağını ve değişikliğin de standartları öngördüğünü belirtmektedirler. Bu standartların da aynı zamanda öğretime bir şeffaflık kazandıracağını ifade etmektedirler.

Yüksek öğretim programlarındaki akredite çalışmalarına ilişkin, kredi transfer sisteminin uygulanması için yükseköğretim kurumlarında öğretim programlarının gözden geçirilerek, Avrupa'daki programlara göre yapılandırılması ve bunun sonucunda kredilendirmenin zorunlu olacağını vurgulamaktadırlar.

Mevcut yüksek öğretim programlarında kredi transfer sistemi eylem planının meydana getireceği değişikliklere ilişkin uzman görüşleri üç boyutta incelenebilir: Öğretim programları boyutunda, programlarda birliktelik sağlanacağı, programlarda karşılaştırmaların yapılıp standartların belirleneceği ve Avrupa yüksek öğretim standardını yakalamanın zorunlu bir eylem olacağını öne sürmektedirler.

Öğretim süreci uygulamaları boyutunda, kredi transfer sisteminin, öğretimde birliktelik sağlayacağı, derslerin transfer edilebilirliği için; kur tanımları ve ekli sınav örneklerinin merkezden tanınacağı, ders kredilendirmelerinin öğretime şeffaflık kazandıracağını ifade etmektedirler. Programların akreditasyonu boyutunda, öğretim programlarının, Avrupa'daki programlara göre yapılandırılması ve kredilendirmenin zorunlu olacağını vurgulamaktadırlar. Ders kredilendirmelerindeki teori ve uygulamalara yönelik değişikliklerin olacağını ve değişikliklerin de standartları öngördüğünü, belirtmektedirler.

Mevcut yüksek öğretim programlarında kredi transfer sistemi eylem planının meydana getireceği değişiklikler konusunda uzman görüşlerinin AB yasal dayanakları ve alan yazını ile karşılaştırıldığında, Bologna Süreci (akt. MEB, 2003)'inde kredi sisteminin kurulması kapsamında, program geliştirmede Avrupa kredi transfer sisteminin önemli rol oynadığını, kredi transfer sisteminin ulusal kredi sistemleri için temel olduğunu ve Avrupa yüksek öğretim alanı içinde sürekli gelişen bir olması hedeflendiği belirtilmektedir. Bologna Süreci'nin bu öngörüsü ile eğitim programı uzmanlarının kredi transfer sisteminin uygulanması sürecine ilişkin görüşleri arasında paralellik söz konusudur. Esen (2005) kredi transfer sisteminin, katılımcı ülkelerde alınan derslerin akademik tanınmayı kolaylaştırmayı amaçladığını, aynı zamanda derslerle ilgili şeffaflığı sağladığı ve öğrenci başarısını ölçmede standartlar oluşturmayı öngördüğüne ilişkin kapsam ile eğitim programı uzmanlarının kredi transfer sistemi uygulamasına yönelik görüşleri örtüşmektedir.

c. Diploma Eki: Diploma eki uygulaması eylem planının yüksek öğretim programlarında meydana getireceği değişiklikler kapsamında uzman görüşlerine ilişkin bulgular yorumlarıyla aşağıda sunulmuştur.

Eğitim Programı Uzmanı Görüşlerine İlişkin Bulgular

Diploma eki uygulamasının, öğretimin bilimsel ve belli kriterlere göre yürütülmesine işlerlik kazandıracağını, programların irdelenme ve karşılaştırılmasıyla ortak program anlayışının oluşacağını ifade etmektedirler. Ortak ve benzer programların ise ders

kapsamlarının paralel içerikte olmasını sağlayacağını belirtilmektedirler.

Öğretim süreci uygulamalarında, derslerin uygulama, teori, içerik ve değerlendirme süreçlerine yönelik, öğretimde denklikleri getireceğini belirtilmektedirler.

Uluslararası düzeyde iş gücü ve mesleki yeterliliklere yönelik diploma eki uygulamasının, öğretimdeki yeterliliklere Avrupa'da diplomalarla kazandırılan yeterliliklerle eşdeğerlilik kazandırılacağı, AB'nin öngördüğü iş gücü hareketliliğiyle diploma ekinin öğrencilere iş bulma konusunda da eş değerlilik sağlayacağını vurgulamaktadırlar.

Mesleki yeterliliklere ilişkin akredite çalışmalarında diploma ekinin, mesleki tanım, yeterlilik ve bu yeterlilikleri belgeleyen sertifika ve diplomaların eşleştirilmesi çalışmalarının gerekliliğinin söz konusu olduğu vurgulamaktadırlar.

Mevcut yüksek öğretim programlarında diploma eki uygulaması eylem planının meydana getireceği değişikliklere ilişkin uzman görüşleri üç boyutta incelenebilir: Öğretim programları boyutunda, programların irdelenme ve karşılaştırılmasının ortak program anlayışını doğuracağını, ortak ve benzer program uygulamalarının ders kapsamlarının paralel içerikte olmasını sağlayacağını belirtilmektedirler. Öğretim uygulamaları boyutunda, derslerin uygulama, teori, içerik ve değerlendirme süreçlerine yönelik öğretimde denklikleri getireceğini belirtilmektedirler. Mesleki yeterlilikler boyutunda, öğretimdeki mesleki yeterliliklere, Avrupa'da mesleki yeterliliklerle eşdeğerlilik kazandırılacağı, AB'nin öngördüğü iş gücü hareketliliğiyle diploma ekinin öğrencilere iş bulma konusunda da eş değerlilik sağlayacağını vurgulamaktadırlar. Mesleki yeterlilikleri belgeleyen sertifika ve diplomaların eşleştirilmesi çalışmalarının gerekliliğinin söz konusu olduğu vurgulamaktadırlar.

Mevcut yüksek öğretim programlarında diploma eki uygulaması eylem planının meydana getireceği değişiklikler konusunda uzman görüşlerinin AB yasal

dayanakları ve alan literatürü ile karşılaştırıldığında, Bologna Süreci (akt. MEB, 2003)'inde kalite güvence kapsamında öngörülen akreditasyon, sertifika ve karşılaştırılabilir kurallar, uluslar arası katılım, işbirliği ve ağ oluşturma uygulamaları; derecelerin tanınması kapsamında öngörülen akademik tanınmayı kolaylaştırmak, açıklı ve yüksek öğretim sistemlerinin esnekliğinden yararlanabilmek kapsamında uzmanların diploma eki uygulamasına ilişkin görüşleri arasında paralellik olduğu söylenebilir. Ulusal Ajans (2004)'a göre üniversiteler, mezunlarına uluslar arası diploma işlevini gören ve alınan eğitimin içeriğini ifade eden diploma ekini düzenlemeye teşvik edilir. Bu belge Avrupa düzeyinde akademik şeffaflığı sağlamak suretiyle istihdamı kolaylaştıracaktır. Ulusal Ajans'ın ön gördüğü içerik ile uzman görüşlerinin kapsamı örtüştüğünden söz edilebilir. Gümrükçü (2005) diploma ekinin yabancı dilde verilen tüm diplomalara eklenmesi, daha çok şeffaflık ve karşılaştırma olanaklarının sağlanması, diplomanın içinde yazılı olan ile diploma sahibinin aynı donanımına sahip olmasının garantilenmesi yolunun açılması olarak belirtilen içerik ile uzman görüşleri örtüşmektedir. Ültanır (1998) hangi mesleklerin endüstrileşmiş toplumların oluşturduğu alanda yer aldığının saptanması ve bu alanlarda akredite edilmiş eğitimin verilmesi gerektiğine ilişkin öngörüsüyle uzmanların mesleki akredite çalışmalarına ilişkin görüşleri örtüşmektedir.

d. Program Geliştirme Projeleri: Program geliştirme projeleri eylem planının yüksek öğretim programlarında meydana getireceği değişiklikler kapsamında uzman görüşlerine ilişkin bulgular karşılaştırmalı olarak yorumlarıyla aşağıda sunulmuştur.

Eğitim Programı Uzmanı Görüşlerine İlişkin Bulgular

Avrupa düzeyinde program geliştirme çalışmalarının, yükseköğretim kurumları arası karşılıklı işbirliği, akademik birikim ve bilgi alışverişini sağlayacağını, program geliştirme çalışmalarının uygulama alanında ise, öğretimde çağdaşlaşmayı sağlayacağı ve eksiklikleri gidereceğini öngörmektedirler.

Program geliştirme proje çalışmalarıyla, yüksek öğretim kurumları arası akademik birikim ve deneyimlerin paylaşılacağı, paylaşımların programlara önemli katkılar sağlayacağını belirtmektedirler.

Avrupa düzeyinde belli standartlara göre programların geliştirilmesinin nitelik olarak katkı getirici olduğu, geliştirilen programların uygulanması, uygulamadaki sorun ve çözümlere ilişkin ise paylaşımların söz konusu olacağını vurgulamaktadırlar.

Program geliştirme çalışmalarıyla programın diğer kaynakları olan, ölçme-değerlendirme, öğretim araç-gereç ve materyalleri, öğretim yöntem ve uygulamaları açısından bir bütünlük sağlayacağını ifade etmektedirler.

Mevcut yüksek öğretim programlarında program geliştirme proje uygulaması eylem planının meydana getireceği değişikliklere ilişkin uzman görüşleri iki boyutta incelenebilir: Yüksek öğretim kurumları boyutunda, kurumlar arası karşılıklı işbirliği, akademik birikim, deneyim ve bilgi alışverişi paylaşımını sağlayacağını, akademik birikim ve paylaşımların ise programlara önemli katkılar sağlayacağını belirtmektedirler. Program geliştirme çalışmaları boyutunda, Avrupa düzeyinde belli standartlara göre programların geliştirilmesinin nitelik olarak katkı getirici olduğu, geliştirilen programların uygulamadaki sorun ve çözümlere ilişkin ise paylaşımların söz konusu olacağını vurgulamaktadırlar. Program geliştirme çalışmalarının, öğretimde çağdaşlaşmayı sağlayacağı ve eksiklikleri gidereceğini, programın diğer kaynakları olan, ölçme-değerlendirme, öğretim araç-gereç ve materyalleri, öğretim yöntem ve uygulamaları açısından ise bütünlüğün sağlanacağını ifade etmektedirler.

Mevcut yüksek öğretim programlarında program geliştirme proje uygulaması eylem planının meydana getireceği değişiklikler konusunda uzman görüşlerinin AB yasal dayanakları ve alan literatürü ile karşılaştırıldığında, Bologna Süreci (akt. Gümrükçü, 2005)'inde ön görülen uygulama alanları kapsamında, yüksek öğretim kurumları arasında işbirliği yoluyla serbest dolaşım projeleri, eğitim

ve araştırma programları geliştirerek küresel düzeyde Avrupa yüksek öğretim alanının çekiciliğinin artırılması ve yüksek öğretimde Avrupa boyutunun ön plana çıkartılması ve Esen (2005)'in belirttiği, ortak program geliştirme çalışmalarıyla, en iyi uygulamaların yaygınlaştırılarak yüksek öğrenimin kalitesinin yükseltilmesi ve Avrupa boyutunun artırılmasının hedeflendiğine ilişkin kapsamı ile uzman görüşlerinin paralelliklerinden söz edilebilir. Ültanır (1998) Avrupa Birliği giriş sürecinde karşılaştırmalı eğitim bilim prensiplerine göre Türk eğitim sistemi programı boyutlarıyla birlikte ele alınmalı ve daha ileride yaşanabilecek sosyo-kültürel şoklara karşı önlemler alınmalıdır, öngörüsüyle program geliştirme uzmanlarının görüşleri arasında paralellik söz konusudur.

5.3. PROGRAM GELİŞTİRME ÇALIŞMALARI

Araştırmada Erasmus Programı uygulaması kapsamında program geliştirme çalışmalarının yaratacağı değişikliklere; A, B ve C kodlu yüksek öğretim kurumlarından beş eğitim programı uzmanının görüşlerine ilişkin araştırma bulguları belirlenen kavramsal kodlar kapsamında aşağıda verilmiştir.

a. Farklı Sosyo-Kültürel Değerler: Farklı sosyo-kültürel değerlerin program geliştirme çalışmalarında meydana getireceği değişiklikler kapsamında beş eğitim programı uzmanı görüşlerine ilişkin bulgular yorumlarıyla aşağıda sunulmuştur.

Eğitim Programı Uzmanı Görüşlerine İlişkin Bulgular

Avrupa düzeyindeki sosyo-kültürel farklılıkların, Avrupa Birliği yasalarının temelini oluşturduğunu belirtmektedirler. Avrupa düzeyinde ise kültürel anlamda uluslararası farklılıkların söz konusu olduğunu belirtmektedirler.

AB eğitim politikalarında ise sosyal farklılık ve değerlere öncelik verildiğini, proje ve program uygulamalarında da farklılıklarla işbirliği çalışmalarına gidileceğini belirtmektedirler.

Ulusal kültürümüze ilişkin sosyo-kültürel zenginliklerimizin, Avrupa'daki çağdaş uygulama ve sosyal değerlerden yararlanan program geliştirme çalışmalarına katkı getireceğini vurgulamaktadırlar.

Farklı sosyo-kültürel değerlerin program geliştirme çalışmalarında, içerik boyutunda değişiklikler yaratacağı, program tasarım süreçlerinde herhangi değişikliğin söz konusu olamayacağını belirtmektedirler. Program geliştirme çalışmalarında ise, programların, insan, toplum nitelikleri ve toplumsal gerçeğin özelliklerine dayandırılması gerektiğini belirtmektedirler.

Avrupa düzeyinde program geliştirme çalışmalarıyla, İnter kültürel eğitime gereksiniminin söz konusu olacağı, inter kültürel eğitim alanında çalışmalara başlama gerekliliği vurgulanmaktadır.

Program geliştirme çalışmalarında, farklı sosyo-kültürel değerlerin meydana getireceği değişikliklere ilişkin uzman görüşleri iki boyutta incelenebilir: Avrupa düzeyindeki sosyo-kültürel farklılıklar boyutunda, Avrupa düzeyinde ise kültürel anlamda uluslararası farklılıkların söz konusu olduğunu, Avrupa düzeyindeki sosyo-kültürel farklılıkların ise, Avrupa Birliği yasalarının temelini oluşturduğunu belirtmektedirler. AB eğitim politikalarında ise sosyal farklılık ve değerlere öncelik verildiğini ifade etmektedirler. Program geliştirme çalışmaları boyutunda, Farklı sosyo-kültürel değerlerin program geliştirme çalışmalarında, içerik alanında değişiklik yaratacağı, tasarım süreçlerinde herhangi değişikliğin söz konusu olamayacağını belirtmektedirler. Program geliştirme çalışmalarında, programların, toplumsal gerçeğin özelliklerine dayandırılması gerektiğini belirtmektedirler. Kültürel zenginliklerimizin ise, program geliştirme çalışmalarına katkı getireceğini vurgulamaktadırlar.

Program geliştirme çalışmalarında, farklı sosyo-kültürel değerlerin meydana getireceği değişikliklere ilişkin uzman görüşlerinin eğitim bilim literatürü ve AB yasal dayanaklarıyla karşılaştırıldığında, Socrates II programının amaçlarından (Duman, 2001), eğitimin kültürler arası boyutunun geliştirilmesi amacı ile

uzman görüşlerinin örtüştüğünden söz edilebilir. DPT (1995) VII. Beş Yıllık Kalkınma Planı ve VIII. Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda ön görülen, eğitim-öğretim sistem ve programları uluslar arası eğitim sistem ve standartlarına uygun hale getirileceğine ilişkin planlama içeriği ile uzman görüşlerinin kapsamı örtüşmektedir. Avrupa Birliği bütünleşme sürecinin temel ögesi olarak çok kültürlülüğü Morin (1995) Avrupa, bir benzeri olmayan kültürel çeşitliliğine daha duyarlı olduğunu, Avrupa, kültürünün çok kültürlü bir kültür olduğunu her geçen gün daha iyi anlamaktadır, olarak ifade edilen içerikle uzman görüşleri örtüşmektedir.

b.Uluslararası Sosyo-Politik Sorunlar: Uluslararası sosyo-politik sorunların program geliştirme çalışmalarında meydana getireceği değişiklikler kapsamında beş eğitim programı uzmanı görüşlerine ilişkin bulgular yorumlarıyla aşağıda sunulmuştur.

Eğitim Programı Uzmanı Görüşlerine İlişkin Bulgular

AB sosyal politikalarının özünde tüm kültür ve dillere saygı duyulduğu, Avrupa'nın bu felsefe ve politik uygulamalarına bağlı olarak program çalışmalarında bu temaların yer alacağını, belirtmektedirler. Eğitim politikasında ise çok dilli ve çok kültürlü bir Avrupa vatandaşı yetiştirilmesinin öngörüldüğü vurgulanır.

Kültürel anlamda sosyal gerçekliğimizin özünü oluşturan ve evrensel değerlerimizden biri olan, hoşgörü kültürünün eğitim uygulamalarına yansıtılması gerekliliğini vurgulamaktadırlar.

Ülkemizin sahip olduğu sosyal gerçekliğin, AB giriş sürecinde alınan kararlarla ulusal bütünlük açısından hassaslığının önemli olduğunu, program geliştirme çalışmalarında ulusal bütünlük ve hassaslığının önemslenmesi gerekliliğini vurgulamaktadırlar.

Program geliştirme çalışmalarında, uluslar arası sosyo-politik değerlerin meydana getireceği değişikliklere ilişkin uzman görüşleri iki boyutta incelenebilir: Avrupa düzeyindeki sosyo-politik uygulamalar boyutunda, AB sosyal politikalarının özünde tüm kültür ve dillere saygının söz konusu olduğunu, eğitim politikasında ise çok dilli ve çok kültürlü bir Avrupa vatandaşı yetiştirilmesinin öngörüldüğünü vurgulamaktadırlar. Program geliştirme çalışmaları boyutunda, Avrupa'nın çok dilli ve çok kültürlü felsefesi ve politik uygulamalarının program çalışmalarında yer alacağını belirtmektedirler. Ülkemizin sahip olduğu sosyal gerçekliğin, AB giriş sürecinde alınan kararlarla ulusal bütünlük açısından hassaslığının önemli olduğunu, program geliştirme çalışmalarında ulusal bütünlük ve hassaslığının önemsenmesi gerekliliğini uzmanlar ifade etmektedirler.

Program geliştirme çalışmalarında, uluslar arası sosyo-politik değerlerin meydana getireceği değişikliklere ilişkin uzman görüşlerinin eğitim bilim literatürü ve AB yasal dayanaklarıyla karşılaştırıldığında, Avrupa Birliği Antlaşması'nın 151. maddesinde, üye ülkelerin kendi ulusal ve bölgesel çoğulculuğuna saygı duyarak ve ortak kültürel mirasın korunması temelinde kültürel mirasın korunması temelinde kültürlerin geliştirilmesine katkıda bulunma hükmü ile uzman görüşlerinin örtüşünden söz edilebilir. Ültanır (1998) Ankara Antlaşması'nın sosyo-politik yapılanmada eğitime getireceği yükümlülükler nelerdir? sorusu kapsamında COMETT (Yeni Teknolojilere Yönelik Mesleki Eğitim Alanında Üniversite-İşletme İşbirliği Programı) ve FEAN (Federation Europeene d'Associations Nationales d'Ingenieurs) isimli kuruluşların amaçlarına uygun yaklaşımlarla akreditasyon sürecine yönelik; öğretim kurumunun, girdi (öğrenci giriş davranışları, öğretim elemanı, programı düzenleme), süreç (öğretim ve ders programı, öğretim elemanının eğitimi) çıktı (değerlendirme, akademik başarı ve mezunlar) ve iş yaşamı (yazar, hizmet içi eğitim) kapsamındaki öğelerinin akreditasyonunu öngörmektedir. Bu kapsamda ön görülen akreditasyon çalışmaları ile uzman görüşlerinin paralellikinden söz konusudur.

c.Doğa ve Coğrafi Koşullar: Doğa ve coğrafi koşulların, program geliştirme çalışmalarında meydana getireceği değişiklikler kapsamında uzman görüşlerine ilişkin bulgular yorumlarıyla aşağıda sunulmuştur.

Eğitim Programı Uzmanı Görüşlerine İlişkin Bulgular

Doğa ve coğrafi koşullar açısından Avrupa düzeyinde program geliştirme çalışmalarında, bulunulan bölgenin coğrafi özelliklerine göre programların geliştirileceğini belirtmektedirler. Mevcut programlarımızda da doğa ve iklim koşullarına göre programların geliştirilmesinin söz konusu olduğu betimlemektedirler.

Öğretimde ders içeriklerinin bölgenin özellik ve problemleriyle ilgili olacağından içinde bulunulan bölgenin veya toplumun sorunlarına çözüm getirme işlevinin söz konusu olduğunu vurgulamaktadırlar.

Ülkeler arası iklim ve doğal yapının programların süresi ve içeriğinde etkili olabileceğini belirtmektedirler.

Program geliştirme çalışmalarında, doğa ve coğrafi koşulların meydana getireceği değişikliklere ilişkin uzman görüşleri öğretim programları boyutunda incelenebilir: Program geliştirme çalışmalarında, bulunulan bölgenin coğrafi özelliklerine göre programların geliştirileceğini, ders içeriklerinin bölgenin özellik ve problemleriyle ilgili olacağını, içeriğin bölge veya toplum sorunlarına çözüm getirme işlevinin söz konusu olduğunu belirtmektedirler. Ülkeler arası iklim ve doğal yapının programların süresi ve içeriğinde etkili olabileceğini ifade etmektedirler.

Program geliştirme çalışmalarında, doğa ve coğrafi koşulların meydana getireceği değişikliklere ilişkin uzman görüşlerinin eğitim bilim literatürü ve AB yasal dayanaklarıyla doğrudan karşılaştırılabilecek bir içerik bulunmamaktadır.

5.4. ÖĞRETİM SÜRECİ UYGULAMALARINA YANSIMALAR

Erasmus Programı kapsamındaki eylem planlarının uygulaması ve yüksek kurumlarında akademisyen değişiminin, öğretim süreci uygulamalarında meydana getireceği değişiklikler, A, B ve C kodlu yükseköğretim kurumlarından beş eğitim programı uzmanı görüşleri, değişim uygulamalarına katılan üç akademisyen ve beş öğrencinin gözlem ve görüşlerine ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

a. Öğretim Uygulamaları: Erasmus programı eylem planları uygulaması ve akademisyen değişiminin öğretim süreci uygulamalarında meydana getireceği değişiklikler kapsamında eğitim programı uzmanı görüşleri, değişim uygulamalarına katılan akademisyen ve öğrencilerin gözlem, deneyim ve görüşlerine ilişkin bulgular karşılaştırmalı olarak yorumlarıyla aşağıda sunulmuştur.

Eğitim Programı Uzmanı Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretim süreci uygulamalarında, öğrenci merkezli öğretim uygulamalarının yaygınlaşacağı, öğrenme-öğretme süreçlerinin daha da zenginleşeceğini belirtmektedirler.

Öğretim sürecinde, öğretim yöntem, teknik ve strateji uygulamalarının zenginleşeceği, öğrencilerin doğrudan üretebileceği proje, yaratıcı ve eleştirel düşünmeye yönelik yöntem ve stratejilerin uygulamada etkinlik kazanacağını, öngörmektedirler.

Akademisyen değişimiyle öğretimde, akademisyen ve öğrencilerin öğretim süreçlerine katılımı, öğretim süreçlerindeki etkileşiminde olumlu sonuçların meydana geleceğini vurgulamaktadırlar.

Akademisyen değişiminin, özellikle eğitim bilimci akademisyenler açısından dile hâkimiyet için çok önemli olduğu, bir dili ders verebilecek derecede bilme ve uluslar arası dilleri öğrenmenin gerekliliğini ifade etmektedirler.

Akademisyenin kimliğinde, öğretimde alışılan yaklaşım ve ders işleyiş tarzında, derse bakış açısında böylece öğretim süreçlerindeki farklılıklarla öğretim üyelerinin daha geniş bir bakış açısı kazanmasına yönelik değişimlerin olacağını ifade etmektedirler.

Akademisyen Değişimi Uygulamasına Katılan Akademisyen Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretim ortamlarının teknolojik alt yapısında tepegöz ve diğer görsel-işitsel aletlerin her sınıfa standart olarak yerleştirildiğini gözlemlemişlerdir.

Öğretim sistemlerinin yapısal boyutta, ders programlarının teori ve pratik oranında, pratiğin ağırlık oranının daha fazla olduğunu gözlemlemişlerdir.

Öğrenci sayısı açısından farklı olduğu, öğretimde, serbest bir akademik ortamın olduğu, ders saatleri, giriş-çıkışları ve yiyecek-içeceklerin serbest olduğunu gözlemlemişlerdir.

Öğretimde öğrencinin devam etme zorunluluğunun olmadığı ve yoklama almanın yasal olarak yasak olduğu, ama bu serbestliklere rağmen sınıflarda eksiksiz bir öğrenci katılımının olduğunu vurgulamaktadırlar.

Gidilen ülkedeki kültür ve öğrenci kitlesinin uygulanan öğretim yöntem ve tekniklerinde etkili olduğu ve farklı bakış açıları ve kültürün yöntem seçiminde hassas olmayı gerektirdiği, öğretimin öğrenci merkezli etkinlik ve uygulamalarla yürütüldüğünü gözlemlemişlerdir.

Akademisyenlerin sınıf ortamında uyguladıkları öğretim yöntemlerinin ise öğrenci ve kurum yetkililerince beğenildiğini ifade etmişlerdir.

Akademisyen ve öğrenci iletişiminde bir rahatlığın olduğu gözlenmiştir.

Öğretimdeki deneyim ve birikim alanında, ülkemizde çoklu zekâ kuramı ve öğretimdeki uygulamalarının, gidilen ülkedeki uygulamalardan daha birikimli olduğu, bu alanda etkileşim ve değişimlerin yaşanacağını gözlemlemiştir.

Öğrenci Değişimi Uygulamasına Katılan Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretim çalışmalarında, üniversiteler arası çalışmalarda farklılık olmadığını, sınıflarda öğrencilerce sunumların yapıldığı ve teknolojik araç-gereçlerin kullanıldığı, kendi üniversiteleriyle oradaki üniversiteler arasında bu yönde bir farklılık olmadığını öğrenciler gözlemlemiştir.

Sınıf içinde öğrencilerin daha katılımcı olduğu, ülkemizdeki öğretmen merkezliliğe karşılık orada karşılıklı olarak derslerin işlendiğini belirtmişlerdir. Sınıfta kullanılan metotların farklı olduğu, derslerin örnek olaylar üzerinde işlenerek olası sonuçlarına yönelik öğrencilerin düşündürüldüğü, teknolojiye dayalı bir öğretim sisteminin olduğunu gözlemlemiştir.

Öğretim sürecinde öğrencilerin konumu, sorumluluk boyutunda ise üniversitelerde sorumluluğun öğrenciye bırakıldığı, devam zorunluluğunun olmadığını belirtmişlerdir. Öğretim çalışmalarında öğrencinin etkin olduğu ve üretime yönlendirildiği, üretimde ise öğrencilere özgün çalışmaların yaptırıldığını gözlemlemiştir.

Öğretimde öğretmen öğrenci etkileşiminde, öğrencilerin hocalarla karşılıklı ve rahat bir iletişim süreciyle çalışmalarını yaptıkları, öğrenci sayısının az olduğundan hocaların öğrencilerine daha fazla vakit ayırdıklarını

belirtmişlerdir. Sınıf ortamında öğrencilerin daha aktif ve rahat olduğu, hocalarla birebir iletişim içinde olduklarını gözlemlenmiştir.

Erasmus programı eylem planları uygulaması ve akademisyen değişiminin öğretim süreci uygulamalarında meydana getireceği değişiklikler kapsamında eğitim programı uzmanı görüşleri üç boyutta incelenebilir: Öğretim uygulamaları boyutunda, öğrenci merkezli öğretim uygulamalarının yaygınlaşacağı, öğretim yöntem, teknik ve strateji uygulamadaki içeriklerinin zenginleşeceği, öğrencilerin doğrudan üretebileceği proje, yaratıcı ve eleştirel düşünmeye yönelik yöntem ve stratejilerin uygulamada etkinlik kazanacağını öngörmektedirler. Akademisyen öğrenci etkileşimi boyutunda, akademisyen değişiminin, akademisyen ve öğrencilerin, öğretim süreçlerindeki etkileşiminin olumlu sonuçlar doğuracağını vurgulamaktadırlar. Akademisyen kimliği boyutunda, akademisyen değişiminin, özellikle eğitim bilimci akademisyenler açısından dile hâkimiyet için çok önemli olduğunu, öğretimde alışılan yaklaşım, ders işleyiş tarzı ve derse bakış açısında öğretim üyelerinin daha geniş bir bakış açısı kazanmasına yönelik değişimlerin olacağını ifade etmektedirler.

Erasmus programı eylem planları uygulaması ve akademisyen değişiminin öğretim süreci uygulamalarında meydana getireceği değişikliklere ilişkin akademisyen görüşleri beş boyutta incelenebilir: Sınıflardaki öğretim teknolojileri boyutunda, teknolojik alt yapı olarak tepegöz ve diğer görsel-işitsel aletlerin her sınıfa standart olarak yerleştirildiğini gözlemlemişlerdir. Öğretim sistemlerinin yapısı boyutunda, programlardaki teori ve pratik oranındaki ağırlığın, pratiğin alanında yoğunlaştığını gözlemlemişlerdir. Öğretim uygulamaları boyutunda, öğretimde serbest bir akademik ortamın olduğu, ders saatleri giriş-çıkışları ve yiyecek-içeceklerin serbest olduğu, öğrencinin devam etme zorunluluğunun olmadığını ama bu serbestliklere rağmen sınıflarda eksiksiz bir öğrenci katılımının olduğunu belirtmektedirler. Öğretimin öğrenci merkezli etkinlik ve uygulamalarla yürütüldüğü, öğretim sürecinde kültür ve öğrenci kitlesinin uygulanan öğretim yöntem ve tekniklerinde etkili olduğunu gözlemlemişlerdir. Karşılıklı etkileşim alanları boyutunda, akademisyenlerin sınıf ortamında uyguladıkları öğretim yöntemlerinin ise öğrenci ve kurum yetkililerince beğenildiği, akademisyen-öğrenci iletişimde bir

rahatlığın olduğunu gözlemlemişlerdir. Akademik deneyim ve birikim boyutunda, ülkemizde çoklu zekâ kuramı ve öğretimdeki uygulamalarının, gidilen ülkedeki uygulamalardan daha birikimli olduğu, bu alanda etkileşim ve değişimlerin yaşanacağını gözlemlemişlerdir.

Erasmus programı öğrenci değişimi uygulamasına katılan öğrencilerin öğretim uygulamalarına ilişkin gözlem ve deneyimleri dört boyutta incelenebilir: Sınıflardaki öğretim teknolojileri boyutunda, sınıflarda teknolojik araç-gereçlerin kullanıldığı ve teknolojiye dayalı bir öğretim sisteminin olduğunu gözlemlemişlerdir. Öğretim uygulamaları boyutunda, ülkemizdeki öğretmen merkezliliğe karşılık orada karşılıklı olarak derslerin işlendiği, derslerin örnek olaylar üzerinde işlenerek olası sonuçlarına yönelik öğrencilerin düşündürüldüğünü gözlemlemişlerdir. Öğrenci katılımı boyutunda, devam zorunluluğunun olmadığı, sınıf içinde öğrencilerin daha katılımcı ve aktif olduğu, öğretim çalışmalarında öğrencinin etkin olduğu ve üretime yönlendirildiği, üretimde sürecinde ise öğrencilere özgün çalışmaların yaptırıldığını gözlemlemişlerdir. Akademisyen-öğrenci etkileşimi boyutunda, öğrencilerin hocalarla karşılıklı ve rahat bir iletişim süreciyle çalışmalarını yaptıkları, öğrenci sayısının az olduğundan hocaların öğrencilerine daha fazla vakit ayırdıklarını belirtmişlerdir. Sınıf ortamında öğrencilerin hocalarla birebir iletişim içinde olduklarını gözlemlenmiştir.

Erasmus programı eylem planları uygulaması ve akademisyen değişiminin öğretim süreci uygulamalarında meydana getireceği değişikliklere ilişkin eğitim programı uzmanı görüşleri ve değişim uygulamalarına katılan akademisyen ve öğrenci görüşleri iki boyutta karşılaştırılabilir: Öğretim uygulamaları boyutunda uzmanların, öğrenci merkezli öğretim uygulamaları, öğretim yöntem, teknik ve strateji uygulamadaki içeriklerinin zenginleşmesi, öğrencilerin doğrudan üretebileceği proje, yaratıcı ve eleştirel düşünmeye yönelik yöntem ve stratejilerin uygulamada etkinlik kazanması öngörülerinin kapsamı ile akademisyen ve öğrenci gözlemlerine ilişkin kapsam örtüşmektedir. Akademisyen öğrenci etkileşimi boyutunda uzmanlar, akademisyen ve öğrencilerin, öğretim süreçlerindeki etkileşiminin olumlu sonuçlar doğuracağına ilişkin öngörüsü ile akademisyen ve öğrencilerin gözlem sonuçları arasında birliktelik söz konusudur.

Akademisyen ve öğrenci gözlemleri arasında yer alan ortak boyut olan,

sınıflardaki öğretim teknolojileri uzmanlarca vurgulanmamıştır. Ayrıca akademisyenlerin, öğretim sistemleri ve akademik birikim, deneyim boyutlarına gözlemlerin kapsamına ilişkin bir içerik de uzmanların görüşlerinde yer almamıştır. Uzmanların, öğretim süreci uygulamalarına ilişkin görüşleri belirtilmeyen alanlar hariç Avrupa'daki öğretim süreci uygulamalarıyla örtüştüğünden söz edilebilir.

Erasmus programı eylem planları uygulaması ve akademisyen değişiminin öğretim süreci uygulamalarında meydana getireceği değişikliklere ilişkin uzman görüşlerinin AB yasal dayanakları ve alan literatürü ile karşılaştırıldığında, Ulusal Ajans (2004)'ın öğretim alanına ilişkin getiriler konusunda; öğrenci ve öğretim görevlilerin çok uluslu gruplarla birlikte çalışmasını ve kurumlarda mevcut olmayan özel öğrenme ve öğretme koşullarından yararlanma, öğretim elemanlarının içerik ve yeni program üzerinde fikir alış verişinde bulunmaları, öğretim elemanlarının öğretme yöntemlerini uluslar arası bir sınıf ortamında denemelerini sağladığını belirtmektedir. Uzmanların öğretim uygulamaları, akademisyen-öğrenci etkileşimi ve akademisyen kimliğine ilişkin görüşleri ile Ulusal Ajans'ın vurguladığı program getirileri örtüşmektedir. Yayan (2003)'ın, üniversite, okullar ve diğer eğitim kurumları arasında değişim ve bilgi akışını sağlayarak Avrupa düzeyinde pratik ve sinerji oluşturma, kullanılan öğretim metot ve tekniklerinde eğitim düzeyi, kalitesini artırma olarak belirttiği içerik ile uzmanların, öğretim uygulamaları ve akademisyen kimliğine ilişkin görüşleri arasında bir örtüşme söz konusudur. Gümrükçü (2005)'nin Bologna Süreci'nde, ulusal ve kurumsal düzeyde 2005 yılı sonuna kadar yüksek öğretimde, yüksek kalite, çekici eğitim koşulları ve çekici öğretim ve araştırma olanaklarının sunulmasına ilişkin içerik ile uzmanların öğretim uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında paralellik vardır. Buradan hareketle eğitim programı uzmanlarının öğretim süreci uygulamalarına ilişkin görüşleri ile literatürü arasında ilişki olduğundan söz edilebilir.

5.5. ÖLÇME-DEĞERLENDİRME UYGULAMALARI

Erasmus Programı uygulaması kapsamındaki eylem planları uygulaması ve akademisyen değişiminin ölçme- değerlendirme uygulamalarında meydana getireceği değişiklikler, A, B, C ve D kodlu yüksek öğretim kurumlarından beş eğitim programı uzmanının görüşleri ve değişim uygulamalarına katılan üç

akademisyen ve beş öğrencinin, gözlemlerine ilişkin bulgular karşılaştırmalı olarak yorumlarıyla belirlenen kavramsal kodlar kapsamında aşağıda verilmiştir.

a. Biçimlendirici Değerlendirme: Erasmus programı eylem planları uygulaması ve akademisyen değişiminin biçimlendirici ölçme ve değerlendirme uygulamaları olarak süreç değerlendirmeler alanında meydana getireceği değişiklikler kapsamında beş eğitim programı uzmanı görüşleri ve değişim uygulamasına katılan üç akademisyen, beş öğrencinin görüşlerine ilişkin bulgular karşılaştırmalı olarak yorumlarıyla aşağıda sunulmuştur.

Eğitim Programı Uzmanı Görüşlerine İlişkin Bulgular

Avrupa düzeyinde, ölçme-değerlendirme sistemlerinin etkileşimiyle alanda değişimlerin yaşanacağı, ölçme değerlendirme sistemlerinde standartlara gitme mecburiyeti doğacağını öngörmektedirler.

Avrupa düzeyinde teknolojiye dayalı değişimle ölçme-değerlendirme sistemlerinde birliktelik sağlanacağı, süreç değerlendirmelerin, ön değerlendirmelerden daha önemli hale geleceği ve Avrupa’da bunun yeni keşfedildiğini belirtmektedirler.

Öğretim süreci ölçme-değerlendirme uygulamalarında, akademisyenlerin farklı uygulamalarla karşılaşacaklarını, çok boyutlu ölçme-değerlendirme uygulamalarının yapılacağını belirtmektedirler.

Öğretimde alışlagelen değerlendirme uygulamaları kapsamının değişeceği, öğrencilerin bütünsel değerlendirilmesi ve performanslarına ilişkin çalışmaların önem kazanacağını vurgulamaktadırlar.

Sanayideki süreç değerlendirmenin eğitimde de başlayacağı, yeni öğretim yaklaşımlarıyla çoklu ölçme araçlarının kullanımının öngörüleceğini ifade etmektedirler.

Akademisyen Değişimi Uygulamasına Katılan Akademisyen Görüşlerine İlişkin Bulgular

Akademisyenlerin gittikleri yüksek-öğretim kurumlarında, derslerin başarı değerlendirmelerinin süreç ağırlıklı olduğu, sınavla değerlendirme ağırlığının olmadığını gözlemlemişlerdir. Dönemlik çalışmaların değerlendirmede baskın olduğu, bu uygulamaların ölçme-değerlendirme sistemimizdeki değişikliklere katkı getirici olduğuna ilişkin gözlemlerini ifade etmişlerdir.

Öğrenci Değişimi Uygulamasına Katılan Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular

Ölçme-değerlendirme alanında var olan farklılıkları öğrenciler; kendi üniversitelerinde her dersin sınavı olduğu, gittikleri üniversitelerde ise ölçme değerlendirme sistemlerinde sınavların olmadığını, ya da çok sınırlı olduğunu, bazı derslerin ise kredili olduğunu ve ödevlere göre değerlendirmelerin yapıldığını gözlemişlerdir.

Ölçme-değerlendirme uygulamalarında, kredi sisteminin olduğu, öğrencilerin not kaygılarının olmadığını, dönem içindeki çalışmalara göre süreç ve başarı değerlendirilmesinin yapıldığını gözlemlemişlerdir.

Erasmus programı eylem planları uygulaması ve akademisyen değişiminin, biçimlendirici ölçme ve değerlendirme uygulamaları alanında meydana getireceği değişikliklere ilişkin uzman görüşleri iki boyutta incelenebilir: Avrupa düzeyinde ölçme-değerlendirme uygulamaları boyutunda, ölçme-değerlendirme sistemlerinin etkileşimiyle alanda değişimlerin yaşanacağı, ölçme-değerlendirme sistemlerinde standartlara gitme mecburiyeti doğacağını belirtmektedirler. Avrupa düzeyinde teknolojiye dayalı değişimle ölçme-değerlendirme sistemlerinde birliktelik sağlanacağı, süreç değerlendirmelerin, ön değerlendirmelerden daha önemli hale geleceği ve Avrupa’da bunun yeni keşfedildiğini belirtmektedirler. Öğretim süreci ölçme-değerlendirme uygulamaları boyutunda, öğretimde alışlagelen değerlendirme uygulamaları kapsamının değişeceği, öğrencilerin bütünsel değerlendirilmesi ve performans çalışmalarının önem kazanacağını vurgulamaktadırlar. Eğitimde süreç değerlendirmenin başlayacağı, yeni öğretim yaklaşımlarıyla çok boyutlu ölçme araçlarının kullanımının öngörüleceğini ifade etmektedirler.

Erasmus programı eylem planları uygulaması ve akademisyen değişiminin, biçimlendirici ölçme ve değerlendirme uygulamaları alanında meydana getireceği değişikliklere ilişkin akademisyen görüşleri, öğretim süreci ölçme-değerlendirme uygulamaları boyutunda incelenebilir: Yüksek-öğretim kurumlarında, derslerdeki başarı değerlendirmesinin süreç ağırlıklı olduğu, sınavla değerlendirmenin fazla uygulanmadığı, dönemlik çalışmaların değerlendirmede baskın olduğunu ve bu uygulamaların ölçme-değerlendirme sistemimizdeki değişikliklere katkı getireceğine ilişkin gözlemlerini ifade etmişlerdir.

Erasmus programı eylem planları uygulaması ve akademisyen değişiminin, biçimlendirici ölçme ve değerlendirme uygulamaları alanında meydana getireceği değişikliklere ilişkin öğrenci görüşleri, öğretim süreci ölçme-değerlendirme uygulamaları boyutunda incelenebilir: Öğrenciler, kendi üniversitelerinde her dersin sınavı olduğu, gittikleri üniversitelerde ise sınavların olmadığı, ya da çok sınırlı olduğu ve ödevlere göre değerlendirmelerin yapıldığını dönem içindeki çalışmalara göre süreç ve başarı değerlendirilmesinin yapıldığını belirtmişlerdir. Ölçme-değerlendirme uygulamalarında, kredi sisteminin olduğu, bazı derslerin kredili olduğunu ifade etmişlerdir.

Erasmus programı eylem planları uygulaması ve akademisyen değişiminin biçimlendirici ölçme ve değerlendirme uygulamaları alanında meydana getireceği değişikliklere ilişkin eğitim programı uzmanı görüşleri ve değişim uygulamalarına katılan akademisyen ve öğrenci görüşleri, öğretim süreci ölçme-değerlendirme uygulamaları boyutunda karşılaştırılabilir: Uzmanların, öğretimde alışlagelen değerlendirme uygulamaları kapsamının değişmesi, öğrencilerin bütünsel değerlendirilmesi, performans çalışmalarının önem kazanması, süreç değerlendirme ve çok boyutlu ölçme araçlarının kullanımı alanlarında değişikliklerin yaşanacağına ilişkin ön görüşleri akademisyen ve öğrencilerce, sınavların olmaması, sürece göre değerlendirmelerin olması, ders kredilerinin olması gibi farklı uygulamalar kapsamında gözlemlenen alanlardır. Uzmanların bu alandaki görüşleriyle Avrupa'daki ölçme-değerlendirme uygulamaları örtüştüğünden, uzman görüşlerinin biçimlendirici ölçme-değerlendirme alanındaki görüşlerinin geçerliliğinden söz edilebilir.

Erasmus programı eylem planları uygulaması ve akademisyen değişiminin biçimlendirici ölçme ve değerlendirme uygulamaları alanında meydana getireceği değişikliklere ilişkin eğitim programı uzmanı görüşleri AB yasal dayanakları ve alan literatürü ile karşılaştırıldığında, Ulusal Ajans (2004)'ın öğretim alanına ilişkin getiriler konusunda; öğrenci ve öğretim görevlilerin çok uluslu gruplarla birlikte çalışmasını ve kurumlarda mevcut olmayan özel öğrenme ve öğretme koşullarından yararlanma, öğretim elemanlarının öğretme yöntemlerini uluslar arası bir sınıf ortamında denemelerini sağladığını belirtmektedir. Yayan (2003)'ın, üniversite, okullar ve diğer eğitim kurumları arasında değişim ve bilgi akışını sağlayarak Avrupa düzeyinde pratik ve sinerji oluşturma olarak ifade etmektedir. Gümrükçü (2005)'nın Bologna Süreci'nde, ulusal ve kurumsal düzeyde 2005 yılı sonuna kadar yüksek öğretimde, yüksek kalite, çekici eğitim koşulları ve çekici öğretim ve araştırma olanaklarının sunulması olarak belirtmektedir. Bu kapsamda eğitim programı uzmanlarının biçimlendirici ölçme değerlendirme alanındaki görüşleri, Avrupa düzeyinde eğitim-öğretim alanındaki uygulamaların kalite ve nitelik boyutundaki sonuçları ile örtüştüğünden söz edilebilir.

b.Tanılayıcı Değerlendirme: Erasmus programı eylem planları uygulaması ve öğrenci değişiminin öğretim programlarına öğrenci seçimine yönelik (tanılayıcı ölçme-değerlendirme sisteminde) meydana getireceği değişikliklere ilişkin eğitim programı uzmanı ve akademisyen değişimi uygulamasına katılan akademisyen görüşlerine ilişkin bulgular karşılaştırmalı olarak yorumlarıyla aşağıda sunulmuştur.

Eğitim Programı Uzmanı Görüşlerine İlişkin Bulgular

Ülkemizde programlara öğrenci seçiminde sınav sisteminin olma nedeninin, genç nüfusun fazlalığı ve yükseköğretime olan talepten kaynaklandığını ifade etmektedirler.

Programlara öğrenci seçiminin, Avrupa düzeyinde farklılık gösterdiği, hemen her ülkede sınavın esas olduğunu belirtmektedirler. Sınavlardan ayrı olarak da belli ölçütlerin olduğu, bu ölçütlerin farklı alanlarla ilgili sertifikaların öngördüğü yeterlilikleri esas aldığını vurgulamaktadırlar.

Ülkemizdeki ölçme-değerlendirme sisteminin Avrupa ülkelerindeki sistemlerden farklılığından dolayı, Avrupa'daki üniversitelerin bu sürece daha çok katıldığını ifade etmektedir.

Programlara öğrenci seçiminde mevcut duruma ilişkin çözüm olarak sınav sayısının çoğaltılması ve sınavların öğretim kademelerine yayılarak birçok sınav sonucuna göre yönlendirilmesinin sağlıklı sonuçlar getireceği önerilmektedir.

Ölçme-değerlendirme sistemleri alanındaki değişimlere engel görülen değişkenlerin, öğrenci sayısının fazlalığı, fakülte ve kurum yönetimi, merkezi sistem ve sınavlara ilişkin yasal dayanaklar olduğunu belirtmektedirler.

Akademisyen Uygulamasına Katılan Akademisyen Görüşlerine İlişkin Bulgular

Akademisyen değişimi uygulamasına katılan akademisyenlerin, Erasmus programının programlara öğrenci seçimine ilişkin bir herhangi bir kriter ve öngörüsünün olmadığı vurgulanmaktadır.

Erasmus programı eylem planları uygulaması ve öğrenci değişiminin, tanılayıcı ölçme ve değerlendirme uygulamaları alanında meydana getireceği

değişikliklere ilişkin uzman görüşleri iki boyutta incelenebilir: ülkemizde programlara öğrenci seçimi boyutunda, programlara öğrencilerin sınavla seçiminin nüfus fazlalığı ve yüksek öğretime olan talep kaynaklandığını belirtmektedirler. Avrupa düzeyinde programlara öğrenci seçimi boyutunda, Avrupa'nın hemen her ülkesinde programlara öğrenci seçiminde sınavların esas olduğu, sınavlardan ayrı olarak farklı alanların öngördüğü sertifikalar ve buna bağlı yeterliliklerin söz konusu olduğunu belirtmektedirler. Programlara öğrenci seçimi alanında meydana gelecek değişiklikler boyutunda, programlara öğrenci seçiminde mevcut sınav sayısının çoğaltılması ve sınavların öğretim kademelerine yayılarak birçok sınav sonucuna göre öğrencilerin yönlendirilmesinin sağlıklı sonuçlar getireceği öngörülmektedir. Öğrenci sayısının fazlalığı, fakülte ve kurum yönetimi, merkezi sistem ve sınavlara ilişkin yasal dayanakların ölçme-değerlendirme sistemleri alanında değişime engel olan unsurlar olduğunu belirtmektedirler.

Erasmus programı eylem planları uygulaması ve öğrenci değişiminin, tanılayıcı ölçme ve değerlendirme uygulamaları alanında meydana getireceği değişikliklere ilişkin akademisyen görüşleri boyutunda, akademisyenler, Erasmus programı eylem planları ve öğrenci değişiminin programlara öğrenci seçimine ilişkin herhangi bir öngörüsünün olmadığını ifade etmektedirler. Erasmus programı eylem planları uygulaması ve öğrenci değişiminin, tanılayıcı ölçme ve değerlendirme uygulamaları alanında meydana getireceği değişikliklere ilişkin uzman görüşlerinin doğrudan ve dolaylı olarak karşılaştırılabileceği bir boyut söz konusu değildir.

5.6. MATERYAL ve BİLGİ TEKNOLOJİLERİ KULLANIMI

Erasmus Programı eylem planları ve akademisyen değişimi uygulamasıyla, öğretim sürecinde materyal ve bilgi teknolojileri kullanımında meydana gelecek değişiklikler kapsamında A, B, C ve D kodlu yüksek öğretim kurumlarından beş eğitim programı uzmanının görüşleri ve değişim uygulamalarına katılan akademisyen ve öğrencilerin görüş, gözlem ve deneyimlerine ilişkin bulgular karşılaştırmalı olarak yorumlarıyla aşağıda sunulmuştur.

Eğitim Programı Uzmanı Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretim materyallerinin yüksek öğretim kurumlarında, fakülte ve idari birimlerin tasarrufunda olduğundan, alt yapı için yönetim tarafından arzının sağlanması gerekliliğini vurgulamaktadırlar.

Avrupa boyutunda bilgi teknolojileri kullanımının yüksek öğretim kurumlarımızda öğretim uygulamalarının, çağdaş bilimsel bilgi ve teknolojiye ilişkin yansımaların olacağını ön görmektedirler.

Erasmus programı uygulamasının bilgi teknolojilerinin yüksek öğretimde etkin kullanımını, gerekli gördüğü, bu koşulun ikili antlaşmalarda bilgi teknolojileri alt yapılarına yönelik gerekliliğinin söz konusu olacağını vurgulamaktadırlar.

Avrupa Birliği Komisyonu'nun bilgi teknolojileri alanında ICT (Information Comunication Tecnology) alt yapısının oluşturulması, kullanımına önem verdiğini ve Avrupa Komisyonunun en çok üzerinde durduğu bir konu olduğundan bu teknolojinin hızla arttırılacağını ifade etmektedirler.

Eğitim ve öğretim uygulamalarında, bilgi teknolojilerinin, teknolojik koşullara bağlı olarak uzaktan eğitim sistemi ve uygulamalarının başlatacağı, eğitimde bu alana doğru değişikliklerin yaşanacağı, web sayfaları, elektronik tahtalar ve görüntülü telefonlarla eğitim alanında etkili, yansımalarının olacağı belirtilmektedirler.

Akademisyen Değişimi Uygulamasına Katılan Akademisyen Görüşlerine İlişkin Bulgular

ICT, bilgi teknolojilerinin öğretimde web tabanlı ve uzaktan öğretim alanlarında kullanımına yönelik teşvik projelerinin olduğu, bilginin kalitesi ve bilgi toplumunun yaratılması için bilgi teknolojileri ve uzaktan eğitim uygulamalarının artırılacağını belirtmektedirler.

Bilgi teknolojileri kullanımının, öğretim içeriğinde, sınıf içindeki her tür uygulamayı etkileyeceği, bilgi teknolojilerinin kullanımıyla yüksek öğretim kurumları arası bilimsel bilginin eş zamanlı olarak paylaşım ve uygulanmasının daha etkili olacağını öngörmektedirler.

Öğretim ortamlarında materyal ve teknolojinin daha fazla kullanıldığı öğretimin verimliliğine yönelik, görsel sesli işitsel malzemelerin sınıflarda bulundurulduğunu gözlemlemişlerdir.

Öğretim uygulamalarında, ödev verme ve toplama gibi öğretimde bilgi teknolojilerinin sınıflarda çok sık kullanıldığını gözlemlemişlerdir.

Öğrenci Değişimi Uygulamasına Katılan Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin bulundukları yüksek öğretim kurumlarındaki materyal ve bilgi teknolojileri kullanımının, ülkemizdeki yüksek öğretim kurumlarında kullanılan teknolojik araç-gereçler ve ders materyalleriyle kullanım olarak bir farklılığının olmadığı belirtilmektedirler.

Avrupa yüksek öğretim kurumlarında, ve öğrencilere düşen bilgisayar oranının fazla olduğu, sınıflarda teknolojik malzeme olarak, video, projektör, bilgisayar kullanımları ve internetin

sınırsız bir şekilde sunulduğunu gözlemlemişlerdir.

Öğretimde materyal ve teknoloji kullanımında, teknoloji ağırlıklı öğretimin olduğu, kütüphanelerin 24 saat açık ve sınırsız internet kullanımının olduğu, fotokopi ve çıktı gibi işlemlerin öğrencilerin kendisi tarafından kontur karşılığında / ücretsiz yapıldığını gözlemlemişlerdir.

Erasmus programı eylem planları uygulaması, akademisyen ve öğrenci değişiminin, materyal ve bilgi teknolojileri kullanımı alanında meydana getireceği değişikliklere ilişkin uzman görüşleri üç boyutta incelenebilir: Materyal ve bilgi teknolojilerinin sunumu boyutunda, yüksek öğretim kurumlarında öğretim materyal ve bilgi teknolojileri alt yapısının idari birimler tasarrufunda olduğu ve idari birimlerin gerekli koşulları yaratması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Materyal ve bilgi teknolojilerinin Avrupa düzeyinde kullanımı boyutunda, Avrupa Komisyonu'nun bilgi teknolojileri alanında alt yapı oluşturma ve kullanımına önem verdiği, yüksek öğretim kurumları arası ikili antlaşmalarda bilgi teknolojilerine yönelik alt yapı koşulları gerekliliğinin söz konusu olacağı ve bu teknolojinin hızla arttırılacağını ifade etmektedirler. Yüksek öğretim kurumlarımızda çağdaş bilimsel bilgi ve teknolojiye ilişkin yansımaların olacağını ön görmektedirler. Materyal ve bilgi teknolojilerinin öğretimde kullanımı boyutunda, uzaktan eğitim sistemi ve uygulamaları, web sayfaları, elektronik tahtalar ve görüntülü telefonlara yönelik eğitim alanında değişikliklerin yaşanacağını belirtmektedirler. Bilgi teknolojilerinin sınıf içindeki her tür uygulamayı etkileyeceği, yüksek öğretim kurumları arası bilimsel bilginin eş zamanlı olarak paylaşım ve uygulanmasının daha etkili olmasını sağlayacağını öngörmektedirler.

Erasmus programı eylem planları uygulaması, akademisyen ve öğrenci değişiminin, materyal ve bilgi teknolojileri kullanımı alanında meydana getireceği değişikliklere ilişkin akademisyen görüşleri iki boyutta incelenebilir: materyal ve bilgi teknolojilerinin sunumu boyutunda, öğretimin verimliliğine yönelik, görsel sesli işitsel malzemelerin sınıflarda bulundurulduğunu gözlemlemişlerdir. web tabanlı ve

uzaktan öğretim alanlarına yönelik bilgi teknolojileri teşvik projelerinin olduğu, bilginin kalitesi ve bilgi toplumunun yaratılması için bilgi teknolojileri ve uzaktan eğitim uygulamalarının artırılacağını belirtmektedirler. Öğretim uygulamaları boyutunda, öğretim ortamlarında materyal ve teknolojinin daha fazla kullanıldığı, ödev verme ve toplama gibi öğretimde bilgi teknolojilerinin sınıflarda çok sık kullanıldığını gözlemlemişlerdir.

Erasmus programı eylem planları uygulaması, akademisyen ve öğrenci değişiminin, materyal ve bilgi teknolojileri kullanımı alanında meydana getireceği değişikliklere ilişkin öğrenci görüşleri iki boyutta incelenebilir: Materyal ve bilgi teknolojileri sunumu boyutunda, Avrupa’da öğrencilere düşen bilgisayar oranının fazla olduğu, sınıflarda teknolojik malzeme olarak, video, projektör, bilgisayar kullanımları ve internetin sınırsız bir şekilde sunulduğu, kütüphanelerin 24 saat açık olduğu, fotokopi ve çıktı gibi işlemlerin öğrencilerce kontur karşılığında / ücretsiz yapıldığını gözlemlemişlerdir. Öğretim uygulamaları boyutunda, öğretimde materyal ve teknoloji kullanımında, teknoloji ağırlıklı öğretimin olduğunu gözlemlemişlerdir. Öğrencilerin bulundukları yüksek öğretim kurumlarındaki materyal ve bilgi teknolojileri kullanımının, üniversitelerinde kullanılan teknolojik araç-gereç ve ders materyalleriyle kullanım olarak bir farklılığının olmadığı belirtmektedirler.

Erasmus programı eylem planları uygulaması, akademisyen ve öğrenci değişiminin, materyal ve bilgi teknolojileri kullanımı alanında meydana getireceği değişikliklere ilişkin uzman, akademisyen ve öğrenci görüşleri iki boyutta karşılaştırılabilir. Materyal ve bilgi teknolojilerinin sunumu boyutunda uzmanlar, yüksek öğretim kurumlarında öğretim materyal ve bilgi teknolojileri alt yapısının idari birimler tasarrufunda olması, idari birimlerin gerekli koşulları yaratmasına ilişkin görüşleri, değişim uygulamasına katılan akademisyen ve öğrenciler, gittikleri yüksek öğretim kurumlarında bilgi teknolojilerinin sınıflarda standart olarak sunulduğu ve sınırsız kullanım koşullarının olduğuna ilişkin gözlemleri bu koşulların idari birimlerce sağlanacağına ilişkin uzman görüşleriyle örtüşmektedir. Öğretim uygulamaları boyutunda, uzaktan eğitim sistemi, web öğretim uygulamaları, bilgi teknolojilerinin sınıf içindeki her tür uygulamayı etkilemesi, yüksek öğretim kurumları arası bilimsel bilginin paylaşımına ilişkin uzman görüşleri, değişim uygulamalarına katılan akademisyen ve öğrenci görüşleriyle karşılaştırıldığında;

öğretim ortamlarında materyal ve bilgi teknolojileri ağırlıklı öğretim uygulamaları ve ödev verme, toplama alanlarında bilgi teknolojilerinin çok sık kullanımına ilişkin gözlemler arasında paralellik söz konusudur. Buradan hareketle eğitim programı uzmanlarının materyal ve bilgi teknolojilerin yüksek öğretim kurumlarında kullanımına ilişkin görüşlerinin geçerliliğinden söz edilebilir.

Erasmus programı eylem planları uygulaması ve akademisyen değişiminin biçimlendirici ölçme ve değerlendirme uygulamaları alanında meydana getireceği değişikliklere ilişkin eğitim programı uzmanı görüşleri AB yasal dayanakları ve alan literatürü ile karşılaştırıldığında, Duman (2001) Socrates Programı amaçları kapsamında, Avrupa koşullarında açık ve uzaktan eğitimi teşvik etmek olarak ifade belirttiği içerik; Yayan (2003)'ın iletişim alanında telefonun pahalı olabileceği düşünülürse, mektup faks, e-mail, ve bilgisayar konferansla daha az ve mutlu bir ortamda iletişim sağlama imkanı, açık ve uzaktan eğitim metot ve tekniklerinde öğretmen ve yöneticilerin becerilerini artırma ve UNICEF'in (akt. Rehber, 2002) öngördüğü; teknoloji transferi ve bilgi ağından yararlanma, uzaktan öğretim gibi yeni öğretim olanakları yaratma, bilgi ve haberleşme tekniklerinden (ICT) yararlanmada ülkeler arasındaki uçurumun ortadan kaldırılması, ICT'leri lokal, bölgesel ve ülke ihtiyaçları için adapte etme olarak alan literatürü ile eğitim programı uzmanlarının materyal ve bilgi teknolojilerinin Avrupa düzeyinde, öğretim uygulamaları boyutunda kullanımına ilişkin görüşleri ile örtüşmesi söz konusu olduğundan uzmanların bu alandaki görüşlerinin geçerliliğinde söz edilebilir.

BÖLÜM VI

SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, sonuç ve öneriler üzerinde durulmuştur. Tartışma bölümünde uzman görüşlerine ilişkin yapılan analiz ve karşılaştırmalarda geçerliliği olan görüşler sonuç olarak aktarılmıştır. Araştırma sonuçlarından hareketle verilerin uygulama alanları olarak; Ulusal Ajans, yükseköğretim kurumları, öğrenciler ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

6.1. SONUÇLAR

Araştırma sonuçları kapsamında uzman görüşleri, değişim uygulamalarına katılan akademisyen ve öğrenci gözlemleri ve alan literatürü ile yapılan karşılaştırma ve analizlerden hareketle geçerliliği olan eğitim programı uzmanı görüşleri sonuç olarak aktarılmıştır. Bu sonuçlar; kimlik oluşumu, eylem planlarının yüksek öğretim programlarına etkileri, program geliştirme çalışmaları, öğretim uygulamaları, ölçme-değerlendirme uygulamaları ve materyal ve bilgi teknolojileri kavramsal kodları kapsamında sunulmuştur.

6.1.1. Kimlik Oluşumuna İlişkin Sonuçlar: Eğitim Programı uzmanlarının kimlik oluşumuna ilişkin uzman görüşlerinden ortaya çıkan sonuçlar; sosyal gerçekleri onaylama, sosyal ve evrensel sorunlara bakış açısı ve öz güven ve değer gelişimi olarak üç başlık altında verilmiştir.

- Bireylerin sosyal gerçeklikleri onaylamaya yönelik kimlik oluşumuna ilişkin sonuçlar üç boyutta vurgulanabilir: Sosyal beceri boyutunda, bireylerin farklı kültürel zenginlikleri algılama, sosyal farklılıklara uyum sağlama becerileri ve hoşgörü tutumlarının gelişeceği; Psikolojik etkileri boyutunda, Avrupa'daki ortak kültür temeline karşı öğrencilerimizin kültürel şok yaşayabilecekleri; Sosyo-kültürel etkileşim boyutunda ise, karşılıklı olarak kültürlerin tanınacağı, öğrencilerin farklılıkların tüm alanlarıyla etkileşimde bulunacaklarını belirtmişlerdir.

- Bireylerin kimlik oluşumu kapsamında, sosyal ve evrensel sorunlara bakış açlarındaki değişikliklere ilişkin sonuçlar üç boyutta ele alınabilir: Düşünsel beceriler boyutunda, bireylerin farklı kültürel değerler ve yaşam biçimleri arasında

karşılaştırma yapma, çıkarımda bulunma becerilerinin gelişeceği; Bakış açısı kazanma boyutunda, kültürler arası farklılıkların karşılaştırılmasıyla bireylerin var olan sorunlara daha olumlu ve geniş bir perspektiften bakma becerilerinde değişiklik yaratacağı; Sosyal etkileşim boyutunda, öğrencilerin gittikleri ülke vatandaşlarının, ülkemiz hakkındaki tutum ve tepkilerinin, bireylerin sosyal farklılıklara ilişkin bakış açılarını değiştirmede etkili olacağını ifade etmişlerdir.

- Kimlik oluşumu kapsamında öğrencilerin özgüven ve değer gelişimine ilişkin sonuçlar iki boyutta ele alınabilir: Sorumlulukları üstlenme ve özgüven ilişkisi boyutunda, bireylerin gereksinimlerini karşılama ve sorumlulukları üstlenmenin özgüven gelişiminde olumlu sonuçları olacağını; Sosyal etkileşim ve özgüven ilişkisi boyutunda, bireysel kaygıların yaşanmaması durumunda, bireylerin kimliklerinde özgüven gelişimine yönelik önemli bir sentez yaratacaklarını belirtmektedirler.

6.1.2. Eylem Planlarının Yüksek Öğretim Programlarındaki Sonuçları:

Eylem planlarının yüksek öğretim programlarında yaratacağı değişikliklere ilişkin uzman görüşlerinden ortaya çıkan sonuçlar; akademik uzmanlık ağları, kredi transfer sistemi, diploma eki, program geliştirme çalışmaları olarak dört başlık altında verilmiştir.

- Akademik uzmanlık ağları eylem planının yaratacağı değişikliklere ilişkin sonuçlar üç boyutta incelenebilir: Avrupa boyutunda, yüksek öğretimin, sistematik ve kurumsallaşmış bir yapıya yönelik dönüşüme uğrayacağı, yüksek öğretimde standartların esas olacağı, kurumlar arası etkileşim ve teknoloji kullanımının gelişeceğini; Öğretim sürecine yansımaları boyutunda, süreç çalışmaları ve öğrenciye aktarım konusunda değişikliklerin olacağı, öğretim sürecindeki sorunların algılanışı ve çözümünde önemli katkılar getireceğini; Öğretim programları boyutunda, Avrupa düzeyinde yüksek öğretim programlarının süreleri ve kredilendirme alanlarında değişiklikler yaratabileceğini ifade etmektedirler.

- Kredi transfer sistemi eylem planının yüksek öğretimde meydana getireceği değişikliklere ilişkin sonuçlar üç boyutta incelenebilir: Öğretim programları boyutunda, programlarda birliktelik sağlanacağı, programların karşılaştırılmasıyla standartların belirleneceği ve Avrupa yüksek öğretim standardını yakalamanın zorunlu bir eylem olacağını; Öğretim süreci uygulamaları boyutunda, kredi transfer

sisteminin, öğretimde birliktelik sağlayacağı, derslerin transfer edilmesinde; kur tanımları ve ekli sınav örneklerinin merkezden tanınacağı, ders kredilendirmelerinin öğretime şeffaflık kazandıracağını; Programların akreditasyonu boyutunda, öğretim programlarının, Avrupa'daki programlara göre yapılandırılması ve kredilendirmenin zorunlu olacağını belirtmektedirler.

- Diploma eki uygulaması eylem planının yüksek öğretimde meydana getireceği değişikliklere ilişkin sonuçlar üç boyutta incelenebilir: Öğretim programları boyutunda, programların irdelenme ve karşılaştırılmasının ortak program anlayışını doğuracağı, ortak program uygulamalarının ders kapsamalarının paralel içerikte olmasını sağlayacağını; Öğretim uygulamaları boyutunda, derslerin öğretim, içerik ve değerlendirme süreçlerine yönelik denklikleri getireceğini; Mesleki yeterlilikler boyutunda, öğretimdeki mesleki yeterliliklere Avrupa mesleki yeterlilikleriyle eşdeğerlilik kazandırılacağı, AB'nin öngördüğü iş gücü hareketliliğiyle diploma ekinin öğrencilere iş bulma konusunda da eş değerlilik sağlayacağını, mesleki yeterlilikleri belgeleyen sertifika ve diplomaların eşleştirilmesi çalışmalarının gerekliliğinin söz konusu olacağını vurgulamaktadırlar.

- Program geliştirme proje uygulaması eylem planının yüksek öğretimde meydana getireceği değişikliklere ilişkin sonuçlar iki boyutta incelenebilir: Yüksek öğretim kurumları boyutunda, kurumlar arası işbirliği, akademik birikim, deneyim ve bilgi paylaşımını sağlayacağı, akademik birikim ve paylaşımların programlara önemli katkılarının olacağını; Program geliştirme çalışmaları boyutunda, Avrupa düzeyinde belli standartlara göre programların geliştirilmesinin nitelik olarak katkı getirici olduğu, programların uygulamasındaki sorun ve çözümlere ilişkin paylaşımların söz konusu olacağını, program geliştirme çalışmalarının, öğretimde çağdaşlaşmayı sağlayacağı, ölçme-değerlendirme, öğretim araç-gereç ve materyalleri, öğretim yöntem ve uygulamaları açısından programlarda bütünlüğün sağlanacağını ifade etmektedirler.

6.1.3. Program Geliştirme Çalışmalarına İlişkin Sonuçlar: Program geliştirme çalışmalarının yüksek öğretim programlarında yaratacağı değişikliklere ilişkin uzman görüşlerinden ortaya çıkan sonuçlar; farklı sosyo-kültürel değerler, uluslar arası sosyo-politik sorunlar olarak iki başlıkta verilmiştir.

- Farklı sosyo-kültürel değerlerin program geliştirme alanında meydana getireceği değişikliklere ilişkin sonuçların iki boyutu söz konusudur: Sosyo-kültürel farklılıklar boyutunda, Avrupa düzeyinde uluslararası kültürel farklılıkların söz konusu olduğu, sosyo-kültürel farklılıkların ise, Avrupa Birliği yasalarının temelini oluşturduğu, AB eğitim politikalarında ise sosyal farklılık ve değerlere öncelik verildiğini; Program geliştirme çalışmaları boyutunda, farklı sosyo-kültürel değerlerin program geliştirme çalışmalarında, içerik alanında değişiklik yaratacağı, tasarım süreçlerinde değişikliğin söz konusu olamayacağını, program geliştirme çalışmalarında, programların toplumsal gerçeğin özelliklerine dayandırılması gerektiğini, kültürel zenginliklerimizin program geliştirme çalışmalarına katkı getireceğini vurgulamaktadırlar.

- Uluslararası sosyo-politik değerlerin program geliştirme alanında meydana getireceği değişikliklere ilişkin sonuçlar iki boyutta incelenebilir: Avrupa düzeyindeki sosyo-politik uygulamalar boyutunda, AB sosyal politikalarının özünde tüm kültür ve dillere saygının olduğu, eğitim politikasında çok dilli ve çok kültürlü bir Avrupa vatandaşı yetiştirilmesinin öngörüldüğünü; Program geliştirme çalışmaları boyutunda, Avrupa'nın çok dilli ve çok kültürlü felsefesi ve politik uygulamalarının program çalışmalarında yer alacağı, ülkemizin sahip olduğu sosyal gerçekliğin, AB giriş sürecinde alınan kararlarla ulusal bütünlük açısından hassaslığının önemli olduğu, program geliştirme çalışmalarında ulusal bütünlük ve hassaslığının önemsenmesi gerekliliğini uzmanlar belirtmektedirler.

6.1.4. Öğretim Süreci Uygulamaların İlişkin Sonuçlar. Erasmus programı eylem planları uygulaması ve akademisyen değişiminin öğretim süreci uygulamalarında meydana getireceği değişikliklere ilişkin uzman görüşlerinden ortaya çıkan sonuçlar, öğretim uygulamaları ve akademisyen ve öğrenci etkileşimi boyutlarında verilmiştir.

- Öğretim uygulamaları boyutunda, öğrenci merkezli öğretim uygulamalarının olacağını, öğretim strateji, yöntem ve teknik uygulamaları içeriklerinin zenginleşeceği, öğrencilerin doğrudan üretebileceği proje, yaratıcı ve eleştirel düşünmeye yönelik yöntem ve stratejilerin uygulamada etkinlik kazanacağını vurgulamaktadırlar.

6.1.5. Ölçme-Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Sonuçlar: Erasmus programı eylem planları uygulaması ve değişim uygulamalarının ölçme-değerlendirme alanında yaratacağı değişikliklere ilişkin uzman görüşlerinden ortaya sonuçlar, başarı değerlendirme boyutunda verilmiştir.

- Başarı değerlendirme boyutunda, öğretimde alışlagelen değerlendirme uygulamaları kapsamının değişeceği, öğrencilerin bütünsel değerlendirileceği, performans çalışmalarının önem kazanacağı, süreç değerlendirme ve çok boyutlu ölçme araçlarının kullanımı alanlarında değişikliklerin yaşanacağını belirtmektedirler.

6.1.6. Materyal ve Bilgi Teknolojileri Kullanımına İlişkin Sonuçlar: Erasmus programı eylem planları uygulaması ve değişim uygulamalarının materyal ve bilgi teknolojileri kullanımında meydana getireceği değişikliklere ilişkin uzman görüşlerinden ortaya çıkan sonuçlar, materyal ve bilgi teknolojileri kullanımı boyutunda verilmiştir.

- Materyal ve bilgi teknolojilerinin kullanımına ilişkin sonuçlar iki boyutta incelenebilir: Materyal ve bilgi teknolojilerinin sunumu boyutunda uzmanlar, yüksek öğretim kurumlarında öğretim materyal ve bilgi teknolojileri alt yapısının idari birimler tasarrufunda olduğu, idari birimlerin gerekli koşulları yaratması gerektiğini; Öğretim uygulamaları boyutunda, uzaktan eğitim sistemi, web öğretim uygulamaları, bilgi teknolojilerinin sınıf içindeki her tür uygulamayı etkileyeceği, yüksek öğretim kurumları arası bilimsel bilginin paylaşımının söz konusu olacağını belirtmektedirler.

6.2. ÖNERİLER

Araştırmanın önerileri, sonuçlarından hareketle araştırma verilerinin uygulama alanları olarak; Ulusal Ajans, yükseköğretim kurumları, öğrenciler ve araştırmacılara yönelik olarak dört alanda sunulmuştur.

6.2.1. DPT Ulusal Ajans'a Yönelik Öneriler:

- Araştırma kapsamındaki Eğitim Programı uzmanlarının, Erasmus Programı uygulamasına ilişkin öngörülerinin, değişim uygulamasına katılan akademisyen ve öğrencilerce yaşanması ve onaylanmasıyla, uzman görüşlerinin geçerliliği söz

konusudur. Bunun için Ulusal Ajans bünyesinde Erasmus programı ilgili uygulama alanları olarak:

- Öğrenci Değişimi,
- Akademisyen Değişimi,
- Akademik Uzmanlık Ağları,
- Kredi Transfer Sistemi,
- Diploma Eki,
- Program Geliştirme Proje Çalışmaları,
- Öğretim Uygulamaları,
- Ölçme-Değerlendirme Sistemleri Uyum Çalışmaları,
- Materyal ve Bilgi Teknolojileri'ne ilişkin ulusal ve uluslararası uyum çalışmalarına ilişkin uygulamalarda eğitim programı uzmanı görüşlerine başvurulabilir.

6.2.2. Yüksek Öğretim Kurumlarına Yönelik Öneriler.

- Öğretim ortamı olarak sınıfların, görsel-işitsel öğretim materyal ve araç gereçleri ve bilgi teknolojilerle donatılabilir.

- Öğrencilerin bilgi teknolojileri (internet, bilgisayar, yazıcı vb.) donanımı ve diğer bilgi kaynakların (kütüphane vb.) kullanımından daha fazla yararlanabilmesi için azami kullanım koşulları sunulabilir.

- Öğrenci değişiminin, bireylerin kimlik gelişimi üzerindeki olumlu etkileri söz konusu olduğundan kurumda öğrenci değişimine azami derecede öğrenci katılımının sağlanması için çalışmalar yapılabilir.

- Akademisyen değişimi ile, akademisyenlerin, öğretim, akademik, dil ve sosyal becerilerinde önemli sonuçlarının olmasından dolayı, kurumda imkânlar ölçüsünde her bilim dalında azami katılımın sağlanması için çalışmalar yapılabilir.

- Araştırma kapsamındaki Eğitim Programı uzmanlarının, Erasmus Programı uygulamasına ilişkin öngörülerinin, değişim uygulamasına katılan akademisyen ve öğrencilerce yaşanması ve onaylanmasıyla, uzman görüşlerinin geçerliliğinden söz edilebilir. Bunun için yüksek öğretim kurumunda Erasmus Programı ilgili uygulama alanları olarak:

- Öğrenci Değişimi,

- Akademisyen Değişimi,
- Akademik Uzmanlık Ağları,
- Kredi Transfer Sistemi,
- Diploma Eki,
- Program Geliştirme Proje Çalışmaları,
- Öğretim Uygulamaları,
- Ölçme-Değerlendirme Sistemleri Uyum Çalışmaları,
- Materyal ve Bilgi Teknolojileri'ne ilişkin yüksek öğretim kurumu bünyesinde ve kurumlar arası uyum çalışmalarına ilişkin uygulamalarda eğitim programı uzmanı görüşlerine başvurulabilir.

6.2.3. Öğrencilere Yönelik Öneriler:

- Öğrenci değişim programı ile öğrencilerin; sosyal farklılıkları tanıma ve bu farklılıklarla birlikte yaşama, yeni bakış açıları edinme, kendi değerlerini sorgulama ve özgüvende olumlu sonuçlarından dolayı her öğrencinin bu olanaklardan yararlanması sağlanabilir.
- Farklı eğitim ve öğretim sistemlerinde, belli niteliklere sahip eğitim imkânlarından bu program uygulamasıyla yararlanılabilir.
- Gelişmiş ülkelerin kültür ve yüksek öğretim sistemlerinden yararlanılarak yüksek öğrenim tamamlanabilir.

6.2.4. Araştırmacılara Yönelik Öneriler:

- Socrates programı kapsamındaki diğer program uygulamalarına yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Erasmus programına ilişkin farklı veri toplama tekniklerinin kullanılarak değişime uygulamalarına katılan, akademisyen ve öğrencilerin değişim sürecindeki durumları incelenebilir.
- Araştırma kapsamındaki konulardan bir kısmı veya bütününe yönelik daha geniş bir evren üzerinde çalışılabilir.
- Üniversitelerin Erasmus koordinatörlükleri ve farklı uzmanlık alanlarında uygulamaya ilişkin durum araştırmaları yapılabilir.

- Araştırma kapsamındaki konulardan birinin üzerinde yoğunlaşarak derinlemesine yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Değişim uygulamasına katılan ve katılmayan öğrencilerin, akademik ve sosyal yeterliliklerine ilişkin incelemeler yapılabilir.
- Değişim uygulamasına katılan ve katılmayan akademisyenlerin; akademik, öğretim ve yeterlilik veya performanslarına yönelik durumlar incelenebilir.
- Yüksek öğretim kurumlarında Avrupa düzeyinde öğretim programlarındaki akredite çalışmaları incelenebilir.

Araştırmanın bu sonuçları doğrultusunda yüksek öğretimde, yapılabilecek çalışmalar; fiziki alt yapı, akademik çalışmalar ve öğretim programları olarak üç alanda sınıflandırılabilir. Fiziki alt yapı çalışmaları alanında etkin ve verimli çalışma koşulları için bilişim teknolojisi temelli; öğretim ortamları, çalışma alanları ve kültür ve sanatsal aktivite alanların yararlanılabilecek maksimum niteliklerle donatılması gerekliliği söz konusudur. Bu donatım kapsamında, tüm sınıflarda bilgisayar, data show, elektronik tahta, internet ağlarının kurulması, çalışma alanları olarak kütüphanelerden yararlanma sınırlarının, zaman ve kaynak olarak maksimum sınırlara çekilmesi, kütüphane ve diğer sosyal hizmet alanlarında elektronik ortamların işlevselleştirilmesi gerekliliği söz konusudur. Kültür sanat aktiviteleri ve sosyal yaşam kapsamında yüksek öğretim kurumlarının, bulunan kentte; kültür, sanat, ulaşım, barınma ve temel gereksinimler kapsamında yerel yönetim ve sivil toplum örgütleri ile işbirliği çerçevesinde öğrencilere yönelik maksimum indirim veya yararlanma koşullarının yaratılarak belli standartlara göre hizmet sunulması gerekliliği söz konusudur. Akademik çalışmalar alanında, yüksek lisans, doktora ve doktora sonrası araştırmaların belli oranlarda ekonomik olarak desteklenerek kurumsal anlamda nitelikli çalışmaların yaratılmasına destek olmak. Bilimselliği ve uygulanabilirliği olan akademik çalışmaların yayınlanabildiği gibi, kurumsal veya sosyal hayata yönelik projelere dönüştürülerek yaşama geçirilmesi hem yüksek öğretim kurumunun temel sorumluluğu olarak bilginin üretimi ve yaşama geçirilmesi, hem de yüksek öğretimin sosyal dönüşümde önemli bir rol oynaması açısından gerekliliği söz konusudur. Öğretim programları boyutunda, uluslar üstü

kriterlere göre bir yapılanma sürecinde olan yüksek öğretim programlarının, belirlenen uluslar arası niteliklere göre ürün /çıktı sunabilmesi için programların akreditasyonunda (özellikle sosyal bilimlerde) tüm fakülte ve yüksek okullarda öğretim uygulamalarının alan uzmanlığı ve akademik birikime dayalı, disiplin ağırlıklı yürütülmesinden çok öğrenmenin öğretimi, proje merkezli programların hazırlanmasına yönelik eğitim bilimcilerin (eğitim programları ve öğretimi uzmanı) danışmanlık desteği sunulabilir. Bununla her bilim alanına ilişkin programların, kuram ağırlıklı içerik olarak öğrenciye dayatılmasından çok öğrencinin içinde kendini bulacağı ve farklı ilkeleri ve teorileri keşfedeceği bilimsel araştırma süreçlerine dayalı, eleştirel düşünme gücünü ön gören aktivite ve proje merkezli öğretim programları uygulamasına gidilebilir. Programların uygulama koşulları olarak öğretim ortamlarında, ulusal ve uluslar arası uygulamaların aktarılabilceği ve karşılıklı etkileşime geçilebilecek bilişim teknolojileri sunulabilir. Programların değerlendirilmesinde, kuramsal bilgiye dayalı sınavlarla değil, uygulanabilirliği ve yaratıcı düşünme süreçlerini ön gören süreç ağırlıklı değerlendirme uygulamalarına gidilerek, öğrencilerin hem üretime dayalı çalışması hem de bu alandaki becerilerinin gelişimi ve geçerliliği için gerekli koşullar sunulmuş olunacaktır. Bu nitelikler doğrultusunda yapılandırılan programların uygulanmasıyla; yaratıcı, eleştirel ve bilimsel düşünce becerilerine sahip üretken bireylerin yetiştirilmesi sağlanmış olacaktır.

KAYNAKÇA

ABEGPM, **Socrates-Erasmus Değişim El Kitabı Akademik Yıl 2004/2005**, Ankara: Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi, 2004.

Altunya, Niyazi, **Anayasa Hukuku Açısından Türkiye’de Eğitim ve Öğrenim Hakkı**, İstanbul: MEB, Yayınları, Araştırma İnceleme Dizisi, 2003.

Akyüz, Yahya, **Türk Eğitim Tarihi “Başlangıçtan 1982’ye”** Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 1989.

Aydın, Suavi, **Kimlik Sorunu, Ulusallık ve “Türk Kimliği”**, Ankara: Özgür Üniversite Kitaplığı, Öteki Yayınevi, 2.Basım, 1999.

Aytaç, Kemal, **Avrupa Eğitim Tarihi**, Ankara: 1972.

Babadoğan, Cem, **Modern Öğretim Stratejilerinin Öğretim-Öğrenim Süreçlerine Yansımaları**, Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 1996.

Balcı, Ali, **Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve Yöntemler**, Ankara: Pegem Yayıncılık, 3. Baskı, 2001.

Bilen, Mürüvvet, **Plandan Uygulamaya Öğretim**, Ankara: Anı Yayıncılık, 2002.

Bilgen, Nihat, Üniversite, **Çağdaş Eğitim Dergisi**, Sayı: 306 Şubat 2004.

Bozkurt, Veysel, **Avrupa Birliği ve Türkiye**, İstanbul: Alfa Yayınları, 1997.

Büyükkaragöz, Savaş, **Program Geliştirme**, Konya: Kuzucular Ofset, Genişletilmiş 2. Baskı, 1997.

Canbolat, İ. S, **Uluslar Üstü Siyasal Sistem**, Bursa: Ezgi Kitabevi, 1994.

Day, Robert A., **Bilimsel Makale Nasıl Yazılır, Nasıl Yayınlanır**,(çev. Gülay Aşkar Altay) Ankara: TÜBİTAK Yayınları, Bilgi Dizisi, 2004.

Demirel, Özcan, **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**, Ankara: Pegem Yayıncılık, 1999 (a).

Demirel, Özcan, **Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı**, Ankara: Pegem Yayıncılık.1999(b).

Doğan, Hıfzı, **Analiz ve Program Hazırlama**, Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Yayınları, 1982.

Dökmen, Üstün, **Sanatta ve Günlük Yaşamda İletişim Çatışmaları ve Empati**, İstanbul: Sistem Yayıncılık, 6.Baskı, 1997.

DPT, **V. Beş Yıllık Kalkınma Planı (1985-1989)**, Ankara: T.C. Başbakanlık DPT Yayınları, 1985.

DPT, **VI. Beş Yıllık Kalkınma Planı (1990-1994)**, Ankara: T.C. Başbakanlık DPT Yayınları, 1990.

DPT, **VII. Beş Yıllık Kalkınma Planı (1995-1999)**, Ankara: T.C. Başbakanlık DPT Yayınları, 1995.

Duman, Tayip, Avrupa Birliği Eğitim Programları “Socrates Programı”, Ankara: **Milli Eğitim Dergisi**, S. 149, Ocak, Şubat, Mart 2001.

Dülger, İlhan, **Avrupa Topluluğunda Sosyal Politika Geçiş Dönemi ve Özellikleri ve 21. Yüzyılda Hedef Alınan Toplum**, Ankara: DPT Yayınları, 1991.

Eğriboyun, Dursun, **Ortaöğretim Kurumlarındaki Yöneticilerin Öğrenen Örgüt Uygulamaları**, Bolu: A.İ.B.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi A.B.D., Yayınlanmamış Yük. Lisans Tezi, 2004.

Erden, Münire, **Eğitimde Program Değerlendirme**, Ankara: Anı Yayıncılık, 1998.

Ertürk, Selahattin, **Eğitimde Program Geliştirme**, Öğretmeni İşbaşında Yetiştirme Yayınları, 1972.

Esen, Erol, **Türkiye Üniversiteleri'nin Avrupa Yüksek Öğretim Alanına Katılımı Sürecinde Socrates - Erasmus Uygulamalarının Kurumsallaştırılması Sorunu**, Küreselleşme, Türkiye ve Avrupa Yüksek Öğretim Alanı (Yayıma Hazırlayan, Harun Gümrükçü), Ankara: Avrupa Türkiye Araştırmaları Enstitüsü, 2005.

Fidan, Nurettin, **Okulda Öğrenme ve Öğretme**, Ankara: 1986.

Gönlübol, M, **Milletler Arası Siyasi Teşkilatlanma**, Ankara: Ankara Üniversitesi, Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları, 1975.

Guttek, Gerald, L, **Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar**, (Çev. Nesrin Kale) Ankara: Pegem Yayıncılık, 1997.

Güler, Ali, Dünya İle Bütünleşmede Evrensel Kimlik Sorunu, **AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi**, S.3, Haziran 2003.

Güler, Ali, **Türkiye'de Üniversite Reformları**, Ankara: Adım Yayıncılık, 1994.

Gümrükçü, H., **Bologna-Prag-Berlin Süreçleri Işığında Türkiye'de Yüksek Öğretim Politikası ve Yüksek Öğretimde Değişim**, Küreselleşme, Türkiye ve Avrupa Yükseköğretim Alanı (Yayıma Hazırlayan. Harun. Gümrükçü), Ankara: Türkiye-Avrupa Araştırmaları Enstitüsü, 2005.

Gündoğdu, Yeşim, Avrupa Birliği Yurttaşlığı Avrupa Kimliği Sorununa Çözüm Oluşturabilir mi?, **Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi**, cilt.3, Bahar 2004.

Güneş, Firdevs, **Yetişkin Eğitimi**, Ankara: Ocak Yayınları,1996.

Güngör, Erol, **Değerler Psikolojisi Üzerinde Araştırmalar**, İstanbul: Ötüken Yayınları, 2000.

Güvenç, Bozkurt, **Türk Kimliği, Kültür Tarihinin Kaynakları**, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları, 1993.

<http://www.dpt.gov.tr/plan8str>. erişim tarihi, 05.04.2005.

<http://www.eucenter.itu.edu.tr>. erişim tarihi, 05.04.2005.

<http://www.europa.eu.int/abc/treaties en.htm>, erişim tarihi, 16.11.2004.

<http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/erasmus/curriculum>.

<http://www.gazi.edu.tr>. /Erasmus İkili Anlaşması, erişim tarihi, Kasım-2004. Gazi Üniversitesi©2004.

http://www.gantep.edu.tr/~erasmus/inf_pack/sunum3.ppt#285,33,Slayt 33

<http://www.ua.gov.tr/main.asp?PG=154>). erişim tarihi, 05.04.2005.

<http://www.erasmus.metu.edu.tr/ErasmusProgramindaTurkiye.doc>).

<http://culture.coe.fr/her/index.html>

<http://europa.eu.int/comm/education/progr.html>

<http://www.yok.gov.tr/avrupabir/DiplomaEki.doc>, erişim tarihi: 23.11.2004.

İnan, Nurkut, Üniversite ve Yüksek Öğretim Kavramı Açısından Türkiye'deki Değişmeler, **Yüksek Öğretimde Değişmeler**, Ankara: TED Yayınları, 1988.

İnci, Ramazan, Avrupa Birliği, Socrates ve Türkiye, **Cumhuriyet Bilim Teknik Dergisi**, Sayı, 939, 19 Mart 2005.

Kaptan, Saim, **Bilimsel Araştırma Teknikleri**, Ankara: Rehber Yay.1998.

Karakaya, Şerafettin, **Eğitimde Program Geliştirme Çalışmaları ve Yeni Yönelimler**, Ankara: Asil Yayın Dağıtım, 2004.

Marshall, Gordon, **Sosyoloji Sözlüğü**, (Çev. O., Akınhay, D., Kömürcü), Ankara: Bilim Sanat Yayınları, 2003.

MEB, **Bologna Süreci Berlin 2003**, www.meb.gov.tr/duyurular. Milli Eğitim Bakanlığı©2003.

Mehter Aykın, S. ve Uysal Oğuz, C., Socrates, Leonardo da Vinci Gençlik Eylem Programları, **Türkiye ve Avrupa Birliği**, (Editörler: M., Ş., Erdem ve S., Mehter Aykın) Akdeniz Üniversitesi Ulusal Araştırmalar Merkezi: Ezgi Kitapevi, 2003.

Morin, Edgar, **Avrupa'yı Düşünmek**, (çev. Şirin Tekeli), İstanbul: Afa Yayınları, 2. Baskı, 1995.

Odabaşı, Ferhan, Girişimci Üniversitelere Doğru, **Cumhuriyet Bilim Teknik Dergisi**, S.913, 18 Eylül 2004.

Özçelik, D. Ali, **Test Hazırlama Kılavuzu**, Ankara: ÖSYM Eğitim Yayınları, 1989.

- Özgüven, A. **Ortak Pazar Tarım Politikası ve Türkiye**, Bursa: Uludağ Üniversitesi Yayınları, 1982.
- Rehber, Erkan, **Yükseköğretimde Kalite Sorunu**, Bursa: Uludağ Üniversitesi, 2002.
- Senemoğlu, Nuray, **Gelişim Öğrenme ve Öğretme**, Ankara: Özsen Matbaası, 1998.
- Sezgin, İlhan, **Avrupa Birliği Eğitim, Öğretim ve Gençlik Politikası**, Ankara: Türkiye Avrupa Birliği İlişkileri Sempozyumu, 16-17 Mart 2001.
- Sezgin, İlhan, **Mesleki ve Teknik Eğitimde Program Geliştirme**, Ankara: Nobel Yayınları, Genişletilmiş 4. Baskı, 2000.
- Sönmez, Veysel, **Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı**, Ankara: Anı Yayıncılık, 1997.
- Şahin, Abdullah, Avrupa ve Dünya Eğitim Felsefesinde Erasmus ve Comenius'un Eğitim Yaklaşımları ve Uluslararası Eğitime Katkıları, **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi**, Ankara: Sayı-59, Ocak 2005.
- Şimşek, Hasan –Yıldırım, Ali, **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Ankara: Seçkin Yayıncılık, 3.Baskı, 2003.
- Timur, Taner, **Toplumsal Değişime ve Üniversiteler**, Ankara: İmge Yayınları, 2000.
- Turgut, Fuat, **Ölçme ve Değerlendirme Metotları**, Ankara, 1987.
- Türkkan, Erdal, Avrupa Birliği'nin Dayandığı Temel Değerler, Editör: Ş., Erdem, -S., Aykın, Mehter, **Avrupa Birliği ve Türkiye**, Akdeniz Üniversitesi Ulusal Araştırmalar Merkezi: Ezgi Kitapevi, 2003.

TTKB, **Avrupa Birliği Ülkeleri Eğitim Politikaları**, Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Avrupa Birliği Masası, 1996.

Uçkan Dağdemir, Elif, **Türkiye'nin Avrupa Birliği Eğitim Programlarına Katılımı**, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Avrupa Birliği Araştırma Uygulama, Türkiye Avrupa Vakfı Dokümantasyon Merkezi, Sempozyumu 3-4 Mayıs 2001.

Ulusal Ajans, **AB Genel Eğitim Programı Socrates, II. Aşama:2000-2006**, Ankara: Başbakanlık, DPT, Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi, 2003(a).

Ulusal Ajans, Erasmus (Yüksek Öğretim) Programında Türkiye, **www. ua. gov.tr**, 2004.

Ulusal Ajans, **Socrates Alanında Topluluk Faaliyet Programı (2000-2006)**, Ankara: Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi, 2003(b).

Uzman, Ersin, Sosyal Destek Düzeyleri Farklı Üniversite Öğrencilerinin Kimlik Statüleri, **Eğitim Araştırmaları Dergisi**, Ankara: S.15, Bahar, 2004.

Ültanır, Gürcan, **Eğitimde Planlama ve Değerlendirme'de Kuram ve Teknikler**, Ankara: Nobel Yayınları, 2003.

Ültanır, Gürcan, **Öğrenme Kuramları**, Ankara: Hatipoğlu Yayınları, Genişletilmiş 2. Baskı, 1997.

Ültanır, Gürcan, **Avrupa Birliğine Girme Sürecinde Yapılması Gerekli Olabilecek Eğitim Reformlarında Karşılaştırmalı Eğitimden Yararlanma**, Konya: Selçuk Üniversitesi, VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 9-11 Eylül 1998.

Varış, Fatma, **Eğitimde Program Geliştirme**, Ankara: Alkım Yayınları, 1996.

Voltan-Acar, N., Üniversite Öğrencilerinin Problemlerinin Akademik Başarıya Etkisi, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Ankara, Sayı-1. 1986.

Yayan, Melik, AB Eğitim Programları ve Türkiye'nin Yararlanma Kabiliyeti, Ankara: **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı 158, Bahar 2003.

YÖK, **Avrupa Kredi Transfer Sistemi** (European Credit Transfer System–ECTS) <http://www.yok.gov>©2001, erişim tarihi, 23.11.2004.

EKLER

EK – 1: Yüksek Öğretim Kurumlarınca Hazırlanacak ECTS Kılavuzunun Kapsamında Yer Alması Gereken Bilgiler

EK – 2: Diploma Eki İçeriği Genel Kapsamı

EK – 3:Eğitim Programı Uzmanı Görüşme Formu Soruları

EK - 4: Değişim Programı Uygulamasına Katılan Akademisyen Görüşme Formu Soruları

EK – 5: Değişim Programına Katılan Öğrenci Görüşme Formu Soruları

EK – 6: Görüşmeci Ön Görüşme Formu

EK – 1

YÜKSEK ÖĞRETİM KURUMLARINCA HAZIRLANACAK ECTS KILAVUZUNUN KAPSAMINDA YER ALMASI GEREKEN BİLGİLER

Bu formdaki bilgiler Yüksek Öğretim Kurulu tarafından hazırlanan Avrupa Kredi Transfer Sistemi kitapçığından alınmıştır, (YÖK, 2001).

I – Kurumla İlgili Bilgiler

- A. Adı ve adresi (Telefon ve faks numaraları, e-mail adresi, web sitesi adresi, bulunduğu şehrin ve kampüsün haritaları)
- B. Akademik takvim
- C. Kurum koordinatörü (Adı-soyadı, adresi, telefon ve faks numaraları, e-mail adresi, kendisiyle günün hangi saatlerinde temasa geçilebileceği)
- D. Kurumun genel tanımı (Kurumun tarihçesi, öğrenci ve öğretim üyesi sayıları, kuvvetli yönleri, statüsü, v.b)
- E. Kayıt-kabul işlemleri

II – Genel Pratik Bilgiler

- A. Ev sahibi ülkede öğrenci olarak öğrenim görebilmek için yerine getirilmesi gerekli resmi formaliteler (Vize, ikametgah belgesi, v.b)
- B. Ev sahibi kurumla ilgili tüm bağlantı adresleri; ülkeye varışta kiminle, ne zaman ve nerede bağlantıya geçileceği
- C. Geçim masrafı
- D. Konaklama imkanları (Konuyla ilgili olarak kiminle temas edileceği, yurtlara başvuru koşulları, özürlü veya çocuklu öğrenciler için barınma imkanları)
- E. Sağlık hizmetleri ve sigorta kapsamı
 - 1. Sağlık hizmetleri (Öğrencilerin medikososyal ve hastane hizmetlerinden nasıl yararlanabileceği)
 - 2. Özürlü öğrenciler (Bu öğrencilerin temasa geçebilecekleri kişiyle ilgili bilgiler)
 - 3. Sağlık sigortası kapsamı (Sosyal güvenlik çerçevesinde sigorta imkanlarından yararlanılıp yararlanılamayacağı, sosyal güvenlik dışında sağlık sigortası yaptırma imkanları)
- F. Ev sahibi üniversitenin eğitim olanakları
 - 1. Kütüphane imkanları
 - 2. Laboratuvarlar, bilgisayar hizmetleri, v.b.
- G. Diğer pratik bilgiler
- H. Sosyal aktiviteler ve boş zaman etkinlikleri (Öğrenci birliği, öğrenci dernekleri, v.b)

III – Bölümle İlgili Bilgiler

- A. Bölümün genel tanımı
 - 1. Bölüm koordinatörünün adı-soyadı, adresi, telefon ve faks numaraları, e-mail adresi
 - 2. Bölümdeki öğrenci ve öğretim üyesi sayıları; başlıca araştırma alanları

3. Bölümün eğitim olanakları (Kütüphane, laboratuvar, v.b)
4. Yürütülen programlar ve süreleri
5. Öğrencileri değerlendirme yöntemleri (Yazılı ve/veya sözlü sınavlar, laboratuvar ödevleri, dönem ödevleri, v.b)
6. Notlandırma sistemi
- B. Yürütülen program(lar) hakkında bilgi
 1. Yürütülen program(lar)dan mezun olabilme koşulları
 2. Yürütülen program(lar) için dönem bazında alınması gereken dersler
- C. Her dersle ilgili olarak verilmesi gereken bilgiler
 1. Adı ve kodu
 2. İçeriği
 3. Dersi izleyebilmek için daha önce alınması zorunlu ders(ler), dersin amaç ve hedefleri, takip edilecek kitap(lar) ve diğer materyal
 4. Dersin zorunlu ya da seçmeli olduğu
 5. Dersi verecek öğretim üyesinin adı-soyadı ve unvanı
 6. Dersin verildiği dönem, haftalık ders saati
 7. Öğretim ve öğrenme yöntemleri
 8. Değerlendirme (Sınav sayısı, ağırlıkları, v.b.)
 9. Eğitim dili
 10. ECTS kredisi

IV – Terminoloji (Herhangi bir yanlışlığı önlemek için, kılavuzda geçen terimlerin açık tanımlanmasında yarar vardır.)

EK - 2

DİPLOMA EKİ İÇERİĞİ GENEL KAPSAMI

Yüksek Öğretim Kurulu tarafından Avrupa Komisyonu Diploma Eki'ne göre uyarlanan Diploma Eki'nin içeriği aşağıdaki tabloda açıklamalarla birlikte sunulmaktadır. Bu konuda Avrupa Komisyonunun orijinal dokümanı aşağıdaki web adresinden bulunabilir:

1	Diplomaya Sahip Olan Kişi İle İlgili Bilgiler
1.1	Soyadı:
1.2	Adı:
1.3	Doğum tarihi (gün/ay/yıl):
1.4	Öğrenci numarası:
2	Alman Derece İle İlgili Bilgiler
2.1	Derecenin adı varsa ve varsa verilen unvan (<u>Türkçe</u>)
2.2	Alınan derecenin ana alanı:
2.3	Dereceyi veren kurumun adı ve statüsü: (<u>Türkçe</u>)
2.4	Eğer 2.3'ten farklı ise programı yürüten kurumun adı ve statüsü
2.5	Öğretim dili:
3	Alınan Derecenin Düzeyi İle İlgili Bilgiler
3.1	Derecenin düzeyi:
3.2	Programın normal süresi:
3.3	Programa kabul edilme koşulları:
4	Programın İçeriği İle İlgili Bilgiler
4.1	Programın türü:
4.2	Program hakkında detaylı bilgi:
4.3	Alınan dersler/notlar/krediler:
4.4	Notlandırma sistemi hakkında bilgi:
4.5	Alınan derecenin sınıflandırılması (<u>Türkçe</u>):
5	Elde Edilen Derecenin Kullanım Alanları
5.1	Bir üst dereceye başlama imkanı:
5.2	Meslek icra etme hakkı (eğer varsa):
6	Ek Bilgiler
6.1	Ek bilgi
6.2	Bilgi elde edilebilecek başka kaynaklar:
7	Diploma Eki'nin Onaylanması
7.1	Tarih:
7.2	İmza:
7.3	İmzalayanın unvanı
7.4	Soğuk Damga/Resmi mühür:
8.	Ulusal Yükseköğretim Sistemi Hakkında Bilgi

EK - 2 DİPLOMA EKİ KAPSAMI GENEL AÇIKLAMASI

1 Diplomaya Sahip Olan Kişi İle İlgili Bilgiler

- 1.1 Soyadını tam olarak yazınız.
- 1.2 Adını ve varsa diğer adlarını tam olarak yazınız.
- 1.3 Doğum tarihinin gününü, ayını ve yılını yazınız.
- 1.4 Öğrenci numarasını yazınız.

2 Alınan Derece İle İlgili Bilgiler

- 2.1 Alınan derecenin tam adını diplomada yazıldığı gibi Türkçe yazınız. Eğer alınan derece çift ana dalı kapsıyorsa bu durum belirtilmelidir. Alınan derece sahibine ulusal düzeyde kabul edilen bir unvan veriyorsa unvanı belirtiniz (örneğin, doktor veya mühendis).
Koyulacak bilgi için YÖK Eğitim Öğretim Daire Başkanlığı tarafından sunulan ve EK 4 de yeralan listeye bakınız.
- 2.2 Derecenin alınması için takip edilen ana program(lar)ı belirtiniz (örneğin, İnşaat Mühendisliği, İşletme, Moleküler Biyoloji, Ekonomi, v.b. Koyulacak bilgi için YÖK Eğitim Öğretim Daire Başkanlığı tarafından sunulan ve EK 4 de yeralan listeye bakınız.
- 2.3 Dereceyi veren kurumun adını yazınız. Ayrıca, kurumun statüsünü belirtiniz (örneğin, devlet veya vakıf üniversitesi). Son olarak, dereceyi veren kurumun ulusal eğitim sistemi içindeki sınıflandırılmasını yazınız (örneğin, Üniversite, Meslek Yüksek Okulu)
- 2.4 Bu durum Türkiye'deki yükseköğretim kurumları için geçerli değildir. "Same as 2.3" yazılması yeterlidir
- 2.5 Programın hangi dilde yürütüldüğünü ve sınavların hangi dilde yapıldığını belirtiniz.

3 Alınan Derecenin Düzeyi İle İlgili Bilgiler

- 3.1 Alınan derecenin Bölüm 8'de anlatılan yükseköğretim sistemi içindeki düzeyini belirtiniz. (ör: Lisans veya Yüksek Lisans). Burada dil birliğini sağlamak için;

Ön lisans için;	Associate degree
Lisans için;	Bachelor's degree
Master için;	Master's degree
Doktora için;	Doctorate degree, kullanılmalıdır.
- 3.2 Takip edilen programın normal süresini hafta veya yıl olarak ve gerçek iş yükünü (staj süresi dahil) belirtiniz. İş yükünü, öğrencinin harcamış olduğu toplam süre (ders, laboratuvar, çalışma, sınav, v.b) olarak yazınız. Bu süre, x hafta boyunca haftada y saat gibi ifade edilebileceği gibi bir yıl tam zamanlı çalışma şeklinde de belirtilebilir.
- 3.3 Diploma Eki'nde belirtilen dereceye kabul edilebilmek için gerekli bir alt derecenin adını, tipini ve ne kadarlık bir eğitim sonunda alındığını belirtiniz.

4 Programın İçeriği İle İlgili Bilgiler

- 4.1 Takip edilen programın türünü açıklayınız (örneğin, tam zamanlı=fulltime, yarı zamanlı=parttime, açıköğretim=distance learning)
- 4.2 Eğer varsa, sözü edilen derecenin alınabilmesi için gerekli minimum standartları belirtiniz (örneğin, not ortalaması, zorunlu staj, tez, v.b).
“Objectives” kısmında bilgi verilmesi kuvvetle öneriliyor. Bkz: EK 6.Örnek DE.
- 4.3 Alınan derslerin adlarını, haftalık ders saatlerini veya kredilerini, derslerden alınan notları açıklayınız. Tez yapılması gerekli ise belirtiniz ve tez savunmasının yapıp yapılmadığını açıklayınız. Bu bilgilerin tümü genellikle transkriptlerde bulunabilir. Eğer ECTS kullanılıyorsa, alınan derslerin ECTS kredileri de koyulmalıdır.
- 4.4 Notlandırma sistemi ve derslerden başarılı sayılabilmek için gerekli en düşük notu belirtiniz. Notlandırma sistemi dışında bilgi koymayınız.
- 4.5 Eğer varsa, alınan derecenin sınıflandırılması hakkında bilgi veriniz (örneğin, Şeref Öğrencisi=Honors degree, Yüksek Şeref Öğrencisi=high honors degree, v.b).

5 Elde Edilen Derecenin Kullanım Alanları

- 5.1 Alınan derecenin bir üst düzeydeki dereceye devam hakkı verip vermediğini belirtiniz. Eğer veriyorsa, hangi şartların yerine getirilmesi gerektiğini açıklayınız. Alınan derecenin nihai bir derece olup olmadığını belirtiniz. Bu bölümde ortak ifade kullanılması gerekmektedir. BKZ EK 4.
- 5.2 Alınan derecenin sahibine mesleğini icra edebilme hakkını verip vermediğini, vermiyorsa bunu hangi kuruluşun verdiğini açıklayınız.
Ör: “This degree enables the graduates to exercise the profession”

6 Ek Bilgiler

- 6.1 Alınan derece ile ilgili olarak yukarıda belirtilmemiş olan ancak, derecenin kullanılması ile ilgili vermek istediğiniz ek bilgileri veriniz: (Burada Fakülte/bölüm web adresi verilmelidir)
- 6.2 Alınan derece ile ilgili bilgi alınabilecek ek kaynakları belirtiniz.
(Bu bölümde üniversitenin web adresi, on-line kataloğu, YÖK’ün web adresi, Türk ENIC/NARIC web adresi koyulacak). Bkz eK7: Örnek DE .

7 Diploma Eki’nin Onaylanması

- 7.1 Diploma Eki’nin verildiği tarihi yazınız. Bu tarihin diploma tarihi ile aynı gün olması zorunlu değildir.
- 7.2 Diploma Eki’ni vermeye yetkili kişinin adı ve imzası
- 7.3 Yetkili kişinin unvanı. (ÖİDB; Daire Başkanı)
- 7.4 Diploma ekini veren kurumun soğuk damga ve/veya mührü.

EK - 3
EĞİTİM PROGRAMI UZMANI GÖRÜŞME FORMU SORULARI

I. Erasmus Programı uygulamasına ilişkin eğitim programı uzmanlarının:

a. Sosyo-kültürel değişme boyutunda:

1. Bireylerin içinde bulundukları kültürel çeşitlilik ortamları, kimlik oluşumunda

- a. Sosyal gerçekleri algılama/onaylama becerileri,
- b. Sosyal ve evrensel sorunlara bakış açıları,
- c. Öz güven (değer) sistemlerinin gelişimini sizce nasıl etkileyecektir?

b. Öğretim programları boyutunda:

1. Mevcut yüksek öğretim programlarında;

- a. akademik uzmanlık ağırları projesi,
 - b. kurumlar arası kredi transfer sistemi,
 - c. uluslararası diploma işlevini gören diploma eki uygulaması,
 - d. program geliştirme projeleri
- uygulaması sizce ne gibi değişiklikler meydana getirecektir?

2. Program geliştirme proje çalışmalarında;

- a. farklı sosyo-kültürel değerler,
 - b. uluslararası sosyo-politik değerler,
 - c. doğal / coğrafi koşulların
- sizce ne gibi değişiklikleri gerekli kılacaktır?

c. Öğretim sürecine yansımalar boyutunda:

1. Öğretim süreci uygulamalarında;

- a. öğretim uygulamaları,
 - b. öğretim yöntem ve stratejilerine
- yönelik sizce ne gibi değişiklikleri meydana getirecektir?

2. Ölçme-değerlendirme sistemlerinde;

- a. tanılayıcı (programa öğrenci seçiminde),
 - b. biçimlendirici (öğretim sürecinde)
- değerlendirmeye yönelik sizce ne gibi değişiklikler meydana gelecektir?

3. Öğretim sürecinde, materyal ve bilgi teknolojileri, kullanımında sizce ne gibi değişiklikler meydana gelecektir?

EK - 4**DEĞİŞİM PROGRAMI UYGULAMASINA KATILAN AKADEMİSYEN
GÖRÜŞME FORMU SORULARI****II. Erasmus Programı uygulamasına katılan akademisyenlerin:****a. öğretim sürecine yansımaları boyutunda:**

1. Öğretim süreci uygulamalarında;
 - a. öğretim uygulamaları,
 - b. öğretim yöntem ve stratejilerineyönelik ne gibi farklılık / değişiklikler gözlemlediniz?
2. Ölçme-değerlendirme sistemlerinde;
 - a. tanılayıcı (programa öğrenci seçiminde),
 - b. biçimlendirici (öğretim sürecinde)değerlendirmeye yönelik ne gibi farklılık / değişiklikler gözlemlediniz?
3. Öğretim sürecinde, materyal ve bilgi teknolojileri kullanımında ne gibi farklılık / değişiklikler gözlemlediniz?

EK – 5**DEĞİŞİM PROGRAMINA KATILAN ÖĞRENCİ GÖRÜŞME
FORMU SORULARI****III. Erasmus Programı uygulamasına katılan öğrencilerin:****a. Sosyo-kültürel değişme boyutunda:**

1. Gençlik dönemi kimlik oluşumunda, içinde bulunduğunuz kültürel çeşitlilik ortamları;
 - a. sosyal gerçekleri algılama/onaylama yeterlilikleri,
 - b. sosyal ve evrensel sorunlara bakış açıları,
 - e. öz güven ve değerlerinizin gelişiminde ne gibi farklılık / değişiklikler gözlemlediniz?

b. Öğretim sürecine yansımalar boyutunda:

2. Öğretim süreci uygulamalarında;
 - a. öğretim uygulamaları,
 - b. ölçme-değerlendirme,
 - c. materyal ve bilgi teknolojileri kullanımında ne gibi farklılık / değişiklikler gözlemlediniz?

EK - 6 GÖRÜŞMECİ ÖN GÖRÜŞME FORMU

Kurum (Kodu):..... Tarih: / / 2005 Saat: : ... - :
Görüşmeci (Kodu):

Giriş

Ben Alaettin İŞERİ, Abant İzzet Baysal Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretimi anabilim dalında yüksek lisans öğrencisiyim.

Yüksek lisans tez konum; Avrupa Birliği giriş sürecinde eğitim programı uzmanlarının Erasmus Programı uygulamasına ilişkin görüşlerini araştırmak.

Bunun için bir eğitim programı uzmanı olarak sizinle görüşmenin amacı; araştırma amaçları doğrultusunda geçerli ve güvenilir verileri elde etmektir.

Araştırma sorularının kapsamı Avrupa Birliği giriş sürecinde Erasmus Programı uygulaması kapsamında, öğrencilerin kimlik oluşumu ve yüksek öğretim programlarında meydana gelecek değişmelere ilişkin, görüş ve düşüncelerinizi almak, konu alanına yönelik literatürle ilişkilendirerek bilimsel bir araştırma kapsamında ortaya çıkarmaktır.

Bu çerçevede araştırmanın, Erasmus Programı uygulamalarının, olumlu ve olumsuz boyutlarını, öğrencilerin kimlik oluşumu ve öğretim programlarındaki değişikliklerin bundan sonraki aşamalarda bu araştırma sonuçlarının uygulamaların daha nitelikli-verimli uygulamalara yol açacağını ümit ediyorum.

Bu görüşme sürecinde ifadelerinizin tümü gizli tutulacak ve bu bilgileri araştırmacı olarak benim dışında kimsenin görmesi / dinlemesi mümkün olmayacaktır. Ayrıca araştırma sonuçlarının rapora yansıtılmasında görüşülen uzmanların isimleri kesinlikle rapora yansıtılmayacak ve raporun yazılması aşamasında yukarıda sizin önerdiğiniz kod isim kullanılacaktır.

Ayrıca bu çalışma için vakit ayırmanız ve araştırmama sağladığınız katkı için size teşekkür ederim.

Görüşmeyi, izin verirsiniz kaydetmek istiyorum. Sizin için bir sakıncası var mı?

Bu görüşmemiz yaklaşık olarak 1saat süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirsiniz sorulara geçmek istiyorum.