



T.C.
Yeditepe Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı

**ERASMUS ÖĞRENCİ DEĞİŞİM PROGRAMINA KATILAN TÜRK
ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK YAŞANTILARININ NİTEL OLARAK
İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Sevgi Saime CERTEL

İstanbul, 2010



T.C.
Yeditepe Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı

**ERASMUS ÖĞRENCİ DEĞİŞİM PROGRAMINA KATILAN TÜRK
ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK YAŞANTILARININ NİTEL OLARAK
İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Sevgi Saime CERTEL

Danışman: Prof. Dr. Ayşen BAKİOĞLU

İstanbul, 2010



YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

YÜKSEK LİSANS
TEZ SAVUNMA TUTANAĞI

4.5.2010

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden
Sevgi Saima Certel, 4 / 5 / 2010 tarihinde yapılan
"Erasmus Öğrenci Değişim Programına Katılan
Türk Öğrencilerin Akademik Yaşantılarının
Nitel Olarak İncelenmesi"

başlıklı Yüksek Lisans Tez Savunması sonucunda jürimiz tarafından oyçokluğu / oybirliği ile

Başarılı bulunmuştur.

Başarısız bulunmuştur.

Düzeltmeler için adaya ek süre tanınmıştır.

Jüri Üyeleri

Tez Danışmanı :

Unvanı, Adı, Soyadı: Prof. Dr. Aysen BAKIOĞLU

İmzası :

Jüri Üyesi

Unvanı, Adı, Soyadı: Y. Doç. Dr. Ahmet SİRİN

İmzası :

Jüri Üyesi

Unvanı, Adı, Soyadı: Dr. Mustafa OTRAR

İmzası :

ÖNSÖZ

Sürekli bir şekilde artan öğrenci hareketliliği modern dünyadaki genel küreselleşme eğilimlerinin geniş ölçüde tanınan bir ögesi haline gelmiştir. Günümüzde yükseköğretim kurumları öğrenci hareketliliğini etkin bir şekilde kullanarak aralarındaki çok yönlü işbirliğini artırmayı, iyi uygulamaların karşılıklı değişimini yaygınlaştırmayı ve böylece kaliteyi yükseltmeyi hedeflemektedirler. AB'nin yükseköğretim düzeyindeki eğitim programı olan Erasmus Programı'nın en belirgin unsurlarından biri öğrenci hareketliliğidir. Türk yükseköğretim kurumları 2004 yılı itibariyle programa katılmışlardır ve her yıl programa olan ilgi ve katılan öğrenci sayısı artmaktadır. Erasmus Programı'nın ülkemizde yeni bir program olmasının etkisi ile bu konuda şu ana kadar yapılan araştırmaların az sayıda olduğu görülmekte ve programın önemi ve katkıları göz önüne alındığında, daha fazla araştırma yapılmasının gerekliliği ön plana çıkmaktadır. Erasmus Programı'na katılan Türk öğrencilerin özellikle akademik yaşantıları üzerine yapılmış bir araştırmaya ise rastlanmamıştır. Bu araştırma Türk Erasmus öğrencilerinin ev sahibi kurumlardaki akademik yaşantılarının ve programın kendilerine getirdiği katkıların çok yönlü bir şekilde incelenmesini sağlamaktadır.

Öncelikle, bana kendisi ile çalışma fırsatını veren, bana güvenen, araştırmam boyunca akademik tecrübesini benimle paylaşan ve desteğini benden esirgemeyen değerli danışmanım Prof. Dr. Ayşen BAKİOĞLU'na, bana karşı gösterdikleri sabır ve verdikleri cesareten dolayı aileme ve arkadaşlarıma ve araştırmamda zamanlarını bana ayırarak veri kaynağı olan öğrencilere teşekkürlerimi sunmayı bir borç bilirim.

Nisan, 2010

Sevgi Saime CERTEL

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, Türk Erasmus değişim öğrencilerinin akademik yaşantılarının ve programın kendilerine olan katkıları hakkındaki görüşlerinin niteliksel olarak incelenmesidir.

Araştırmanın kaynak verileri, yüz yüze görüşme yöntemiyle ve yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Görüşme formunun geliştirilmesinde uzman görüşleri alınmış; pilot uygulamalar yapılmış; tekrar alınan profesyonel görüşlerle, forma son hali verilmiştir.

12 farklı disiplinden (Eğitim Bilimleri, Edebiyat, Felsefe, Antropoloji, Çeviribilim, Hukuk, Uluslar arası İlişkiler, İşletme, Ekonomi, Mühendislik, Su Ürünleri, Moleküler Biyoloji ve Genetik) 15'i devlet, 15'i özel kurumlardan olmak üzere İstanbul'dan toplam 30 katılımcı yarı yapılandırılmış bir görüşmeye katılmaya davet edilmişlerdir. Katılımcı öğrenciler 21-25 yaşlarındaki 17 erkek ve 13 bayandan oluşmaktadır. Her görüşmenin süresi farklıdır fakat en uzun görüşme yaklaşık 4 saat sürmüştür. Görüşmeler sonucunda elde edilen veriler, dersler, akademik kadro, eğitim ortamları, dil, ölçme ve değerlendirme, kütüphaneler, akademik ayrıcalıklar, çok kültürlü ortamda eğitim, yaşanan problemler, öğrencilerin ev sahibi kurumların ve kendi kurumlarının avantajlar ve dezavantajlarına ilişkin görüşleri, öğrencilerin Erasmus Programı'na katılma amaçları ve Erasmus deneyiminin katkılarına ilişkin görüşleri şeklindeki 11 ana başlık altında incelenmiş ve içerik analizi yapılmıştır.

Araştırmanın sonuçları bir başka ülkede akademik deneyim kazanma dileğinin öğrencilerin yurtdışında eğitim görme kararları üzerinde en güçlü etkiye sahip olmamasına rağmen kendilerinin yurtdışında eğitim görmeyi akademik açıdan önemli ve avantajlı bulduklarını ve profesyonel olanlara ek olarak, elde ettikleri sosyal, kişisel, dilsel ve kültürel faydalara çok fazla önem verdiklerini ortaya koymuştur. Öğrencilerin tamamına yakınının ev sahibi kurumlarda şahit oldukları eğitim ortamlarından ve öğrenci odaklı öğretim tarzından etkilendikleri anlaşılmaktadır. Bu bulgulara göre, Türk yükseköğretim kurumlarında öğrencileri derslere katılmaya teşvik eden eğitim ortamları ve öğretim yöntemlerinin yaratılmasının ve daha fazla sorgulamaya, araştırmaya ve uygulamaya dayalı bir eğitim sisteminin varlığının değeri ve gerekliliği önem kazanmaktadır. Bu araştırma ayrıca öğrencilerin ilk başta yurtdışını görme şansı elde etme, değişik kültürleri tanıma ya da kişisel faydalar elde etme gibi amaçlarının daha sonra akademik ve profesyonel amaçları içine alarak

yön değiştirdiğini göstermiştir. Sonuç olarak, elde edilen bulgular doğrultusunda kurumlara, gelecekte programa katılmayı düşünen öğrencilere ve araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yükseköğretim, Yurtdışı Eğitim, Akademik Yaşantı, Erasmus Programı

ABSTRACT

The purpose of this research was to examine the Turkish Erasmus exchange students' academic lives and their views on the contributions of the program using qualitative method.

The data of this research were collected with the use of a semi-structured questionnaire that was administered by direct interviews. During the development of the questionnaire, expert advice and opinion were obtained, pilot study were administered, and the final form of the questionnaire was given following advisory consultations.

A total of 30 participants, 15 from state and 15 from private universities in İstanbul, and from 12 different disciplines, (Educational Sciences, Literature, Philosophy, Anthropology, Translation Studies, Law, International Relations, Management, Aquaculture, Engineering and Molecular Biology and Genetics) were invited to participate in a semi-structured interview. The student participants comprised a combination of 17 males and 13 females and aged 21-25 years. The duration of the interviews varied but the longest one lasted approximately 4 hours. The data obtained from these interviews were evaluated under 11 main headings such as; courses, academic staff, learning environments, language, assessment and evaluation, libraries, academic privileges, learning in a multicultural environment, problems experienced, students' views on the advantages and disadvantages of host and home institutions, students' reasons for participating in Erasmus and their views on the contributions of the programme and content analyses were made.

Results of the research revealed that although the wish to gain academic experience in another country does not have the strongest influence on their decision to study abroad, students find studying abroad academically important and advantageous, and they put much emphasis on the social, personal, linguistic and cultural benefits they gain in addition to professional ones. It is understood that almost all students were affected by the learning environments and the student-centered teaching method they witnessed. According to these findings, the value and necessity of creating learning environments and teaching methods promoting student participation and an education system based on questioning, researching and practice gain importance. The results of this research also showed that students' initial aims such as getting the chance to see abroad, meeting new cultures or gaining personal benefits later changed

direction by embracing academic and professional aims. Finally, in the light of these findings, suggestions for institutions, future exchange students and researchers were presented.

Keywords: Higher Education, Study Abroad, Academic Life, Erasmus Programme

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
KISALTMALAR	xvi
ÇİZELGELER LİSTESİ	xvii
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ	1
1.1. PROBLEM DURUMU	1
1.2. PROBLEM CÜMLESİ	2
1.3. AMAÇ	2
1.4. ÖNEM	3
1.5. SAYILTILAR.....	4
1.6. SINIRLILIKLAR	4
BÖLÜM 2	5
KURAMSAL ÇERÇEVE	5
2.1. ULUSLARARASILAŞMA	5
2.2. AVRUPA BİRLİĞİ’NİN EĞİTİM POLİTİKASI.....	6
2.3. HAYAT BOYU ÖĞRENME PROGRAMI	11
2.4. AVRUPA BİRLİĞİ’NDE YÜKSEKÖĞRETİM	11
2.4.1. Bologna Süreci	13
2.4.1.1. Yükseköğretimde Kalite	17
2.4.1.1.1. Kıyaslama (Benchmarking)	17
2.4.1.1.2. Kalite Temini (Quality Assurance).....	18
2.4.1.1.3. Ortak Dereceler (Joint Degrees)	19
2.5. ERASMUS PROGRAMI VE HEDEFLERİ.....	20
2.6. ERASMUS PROGRAMI’NDAKİ FAALİYET ALANLARI.....	24
2.6.1. Erasmus 1: Müfredat Geliştirme Projeleri ve Yoğun Programlar.....	24
2.6.1.1. Müfredat Geliştirme Projeleri	25
2.6.1.2. Finansal Destek	27

2.6.2. Erasmus 2: Öğrenci-Öğretim Elemanı Değişimleri	27
2.6.2.1. Öğrencilerin Karşılıklı Değişimi (Öğrenci Hareketliliği)	27
2.6.2.2. Öğretim Elemanlarının Karşılıklı Değişimi (Öğretim Elemanı Hareketliliği)	32
2.6.3. Erasmus 3: Tematik Ağlar	33
2.7. AKADEMİK YAŞANTI	34
2.7.1. Yapılandırmacı ve Öğrenci Odaklı Bir Öğrenim ve Ortamı	34
2.7.1.1. Projeye Dayalı Öğrenme ve Grup Çalışmasının Önemi	37
2.7.1.2. Probleme Dayalı Öğrenme	39
2.7.2. Öğretmen'in Rolü ve İdeal Öğretmen Özellikleri	40
2.7.3. Eğitim Ortamlarının Öğretimdeki Yeri	44
2.7.3.1. Sınıf Mevcudunun Önemi	44
2.7.3.2. Teknolojik İmkanların Öğretime Etkisi	46
2.8. ERASMUS PROGRAMI'NDA AKADEMİK YAŞANTI	47
2.8.1. Erasmus Programı'nda Akademik Tanınma	49
2.8.2. Erasmus Programı'nda Akademik Unsurlar	52
2.8.2.1. Avrupa Kredi Transfer Sistemi	53
2.8.2.1.1. AKTS Transkripti	54
2.8.2.1.2. AKTS Kredisi	55
2.8.2.1.3. AKTS Notlandırma Sistemi	55
2.8.2.1.4. AKTS Etiketleri	57
2.8.2.1.5. Eğitim Kılavuzu/Ders Kataloğu(AKTS Bilgi Paketi)	58
2.8.2.2. Başvuru Formu	58
2.8.2.3. Diploma Eki	58
2.8.2.4. Öğrenim Antlaşması	60
2.8.2.5. Europass	60
2.8.2.6. Erasmus Yoğun Dil Kursları	61
2.8.2.7. Değişim Organizasyonları	62
2.8.2.8. Hazırlık Ziyaretleri	62
2.8.3. Erasmus Programı'ndaki Akademik Yaşantının İş Yaşantısına ve Akademik Yaşantıya Etkisi	63
2.9. ERASMUS PROGRAMI'NA KATILAN ÜLKELER	65
2.10. TÜRKİYE'NİN AB EĞİTİM PROGRAMLARINA KATILIMI	65
2.10.1. Ulusal Ajans'ın Görevleri	67

2.11. ERASMUS PROGRAMI VE TÜRKİYE.....	68
2.11.1. Hazırlık Çalışmaları ve Pilot Uygulamalar	68
2.11.2. Programa Tam Katılım.....	69
2.11.3. Türkiye'nin Erasmus İstatistikleri	69
2.11.4. Erasmus Programı'na Başvuru ve Projeler.....	73
2.12. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	74
2.12.1. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	74
2.12.2. Türkiye'de Yapılan Araştırmalar.....	76
BÖLÜM 3	79
YÖNTEM	79
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ	79
3.2. ÇALIŞMA GRUBU	78
3.3. VERİLER VE TOPLANMASI.....	82
3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ VE DEĞERLENDİRİLMESİ.....	82
BÖLÜM 4	84
BULGULAR VE YORUMLAR.....	84
4.1. DERSLER	84
4.1.1. Ders Seçim Süreci	84
4.1.1.1. Ders İçeriklerinin Netliği ve Uyumu	85
4.1.1.2. Ders Seçerken Dikkat Edilen Noktalar.....	89
4.1.1.3. Ders Seçiminde Harcanan Emek.....	94
4.1.1.4. Ders Seçim Sürecinde Öğrencinin Kendi Kurumunun ve Ev Sahibi Kurumun Verdiği Destek	96
4.1.1.5. Sunulan Derslerin Çeşitliliği.....	99
4.1.1.6. Seçilen Derslerin Zorunlu ve Seçmeli Olma Nedenleri	103
4.1.1.7. Seçilen Ders Sayısı ve Ders Sayısını Etkileyen Faktörler	107
4.1.1.8. Ders Programı Oluşturulurken Dikkat Edilen Noktalar	108
4.1.2. Ders Amaçlarının ve Müfredatlarının Netliği	110
4.1.3. Ders Hazırlığına Harcanan Emek ve Süre.....	113
4.1.4. Derslere İlişkin Okunan Materyal Miktarı	118

4.1.5. Derslerin Zorluk Derecesi ve Zorluk Derecesini Etkileyen Faktörler	121
4.1.6. Derse Devam Zorunluluğu	124
4.1.7. Ders Bırakma ve Nedenleri	129
4.2. AKADEMİK KADRO	131
4.2.1. Öğretim Elemanlarının Akademik Nitelikleri	131
4.2.1.1. Öğretim Tarzı	131
4.2.1.1.1. Öğrenci Odaklı Öğretim Tarzını Sergileme	131
4.2.1.1.2. Teori-Uygulama Dengesini Sağlama	134
4.2.1.1.3. Vakaya Dayalı Öğretimi ve Tümevarımsal Yöntemi Kullanma	139
4.2.1.2. Dersin Konu Alanına Hakim ve Derse Hazırlıklı Olma	141
4.2.1.3. İş Yaşantısı ile Bağlantılı Olma	144
4.2.1.4. Sınıftaki Rol ve Öğrencilerle Etkileşim	146
4.2.1.5. Yeterli Öğretim Materyali ve Teknolojik Araç-Gereç Kullanma	153
4.2.1.6. Öğrenciler ile Bilgi Paylaşımı Yöntemleri	156
4.2.1.7. Ders Sonrasında ve Ofis Saatlerinde Rahatça Ulaşılabilir Olma	158
4.2.1.8. Değerlendirmede Adil ve Tarafsız Olma	164
4.2.2. Öğretim Elemanlarının Karizmatik Özellikleri	167
4.2.3. Öğretim Elemanları ve Öğrencilerin Sınıf Dışı İlişkilerinin Öğrencinin Akademik Performansına Etkileri	168
4.3. EĞİTİM ORTAMLARI	170
4.3.1. Kampüs Yaşamı	170
4.3.2. Sınıfların Atmosferi	173
4.3.3. Sınıf Mevcudu	176
4.3.4. Sınıf Oturma Düzeni	181
4.3.5. Ev Sahibi Kurumun Fiziksel ve Teknolojik İmkanları	183
4.4. DİL	186
4.4.1. Yoğun Dil Kursları ve İşlevleri	187
4.4.2. Dil Dersleri ve Dil Öğretim Teknikleri	189
4.4.3. Dersin Diline Sadık Kalınması	192
4.4.4. Ev Sahibi Kurumun Dil Konusunda Verdiği Destek	193

4.5. ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME	195
4.5.1. Sınıf İçi Etkinlikler ve Ödevler	195
4.5.1.1. Sunumlar	195
4.5.1.1.1. Sunumların Sunulma Yöntemleri	196
4.5.1.1.2. Sunumlarda Önem Verilen Kriterler	198
4.5.1.1.3. Sunumlara İlişkin Geribildirim ve Değerlendirme	199
4.5.1.1.3.1. Öğretim Elemanlarının Öğrencileri	
Değerlendirmesi.	199
4.5.1.1.3.2. Değerlendirme Sürecine Öğrencilerin	
Katılması	201
4.5.1.1.4. Sunumların Öğrenciye Katkısı	205
4.5.1.2. Projeler	208
4.5.1.2.1. Görev Dağılımı ve Proje Ortakları	208
4.5.1.2.2. Proje Süreci ve Yönetimi	209
4.5.1.2.3. Projelerin Öğrenciye Katkısı	212
4.5.1.3. Makaleler	215
4.5.1.3.1. Makale Yazımında Önem Verilen Kriterler	215
4.5.1.3.2. Makalelerin Öğrenciye Katkısı	217
4.5.2. Sınavlar	218
4.5.2.1. Sınav Çeşitleri	218
4.5.2.1.1. Vize ve Final Sınavları	218
4.5.2.1.2. Yazılı Sınavlar	219
4.5.2.1.3. Sözlü Sınavlar	220
4.5.2.2. Sınavların Niteliği	223
4.5.2.3. Sınav Ortamı	225
4.5.2.4. Sınavların Zorluk Derecesine İlişkin Görüşler	227
4.5.2.5. Sınavların Becerileri Ölçme Derecesine İlişkin Görüşler	231
4.5.2.6. Sınavlara İlişkin Geribildirim	233
4.5.3. Not Sistemi	234
4.5.3.1. Ev Sahibi Kurumun Not Sistemi	234
4.5.3.2. Notu Etkileyen Faktörler	238
4.5.3.2.1. Ödev ve Projelerin Nota Etkisi	238
4.5.3.2.2. Sınavların Nota Etkisi	239
4.5.3.2.3. Çan Eğrisine İlişkin Görüşler	240

4.6. KÜTÜPHANELER	242
4.6.1. Kütüphanelerin Fiziksel Yapısı	243
4.6.2. Kütüphane Destek Hizmetlerinin Yeterliliği.....	245
4.6.3. Kütüphane Kaynaklarının Yeterliliği ve Güncelliği	246
4.7. AKADEMİK AYRICALIKLAR	250
4.7.1. Erasmus Öğrencilerine Tanınan Akademik Ayrıcalıklar.....	250
4.7.1.1. Sınavlarda Tanınan Ayrıcalıklar.....	251
4.7.1.2. Notlandırmada Tanınan Ayrıcalıklar	252
4.7.1.3. Ödevlerde Tanınan Ayrıcalıklar	254
4.7.1.4. Dil Probleminde Tanınan Ayrıcalıklar.....	255
4.7.1.5. Sınıf içi Etkinliklerde Tanınan Ayrıcalıklar	255
4.7.1.6. Derslere Geç Kalmada Tanınan Ayrıcalıklar	256
4.7.1.7. Devamsızlık Hakkında Tanınan Ayrıcalıklar.....	256
4.7.1.8. Ders Materyallerinde Tanınan Ayrıcalıklar.....	257
4.8. ÇOK KÜLTÜRLÜ ORTAMDA EĞİTİM	258
4.8.1. Çok Kültürlü Ortamda Eğitimin Etkileri.....	258
4.8.1.1. Çok Kültürlü Ortamda Eğitimin Akademik Yaşantıya Etkileri ..	258
4.8.1.2. Çok Kültürlü Ortamda Eğitimin Kültürel Yaşantıya Etkileri.....	261
4.8.1.3. Çok Kültürlü Ortamda Eğitimin Sosyal Yaşantıya Etkileri	262
4.8.1.4. Çok Kültürlü Ortamda Eğitimin Kişilik Üzerindeki Etkileri	262
4.8.2. Ev Sahibi Kurum Öğrencilerinin Akademik Tarzlarının Öğrenciler	
Üzerindeki Etkileri	263
4.9. YAŞANAN PROBLEMLER	266
4.9.1. Öğretim Diline İlişkin Problemler	267
4.9.2. Öğretim ve Öğrenim Tarzındaki Farklılıklara İlişkin Problemler.....	271
4.9.3. Öğretim Elemanları ile Problemler.....	273
4.9.4. Diğer Öğrenciler ile Problemler	278
4.9.5. Sosyal ve Kültürel Uyum Problemleri	283
4.9.6. Derslerin Tanınmasına İlişkin Problemler.....	287
4.9.6.1.Tanınma Problemi ile İlgili Önlemler ve Baş Etme Yolları	290
4.10.ÖĞRENCİLERİN EV SAHİBİ KURUM VE KENDİ KURUMLARININ	
AVANTAJ VE DEZAVANTAJLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ.....	294
4.10.1. Ev Sahibi Kurumun Avantajlarına İlişkin Görüşler	294
4.10.2. Kendi Kurumlarının Avantajlarına İlişkin Görüşler.....	298

4.10.3. Ev Sahibi Kurumun Dezavantajlarına İlişkin Görüşler.....	299
4.10.4. Kendi Kurumlarının Dezavantajlarına İlişkin Görüşler	300
4.11. ÖĞRENCİLERİN ERASMUS PROGRAMI'NA KATILMA AMAÇLARI VE ERASMUS DENEYİMİNİN KATKILARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ	301
4.11.1. Öğrencilerin Erasmus Programı'na Katılma Amaçları	302
4.11.2. Öğrencilerin Erasmus Deneyiminin Katkılarına İlişkin Görüşleri.....	306
4.11.2.1. Erasmus Deneyiminin Dile Olan Katkılarına İlişkin Görüşler..	306
4.11.2.2. Erasmus Deneyiminin Akademik Yaşantıya Olan Katkılarına İlişkin Görüşler.....	307
4.11.2.3. Erasmus Deneyiminin İş Yaşantısına Olan Katkılarına İlişkin Görüşler	313
4.11.2.4. Erasmus Deneyiminin Sosyal ve Kültürel Katkılarına İlişkin Görüşler.....	320
4.11.2.5. Erasmus Deneyiminin Kişisel Katkılarına İlişkin Görüşler	322
BÖLÜM 5	324
SONUÇ VE ÖNERİLER	324
5.1. SONUÇ	324
5.1.1. Ders Seçimi ve Derslere İlişkin Sonuçlar	324
5.1.2. Öğretim Elemanlarının Özellikleri ve Öğretim Tarzlarına İlişkin Sonuçlar	331
5.1.3. Eğitim Ortamlarına İlişkin Sonuçlar.....	336
5.1.4. Dil Konusunda Verilen Desteğe İlişkin Sonuçlar	338
5.1.5. Sınıf İçi Etkinliklere ve Ödevlere İlişkin Sonuçlar	339
5.1.6. Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Sonuçlar	342
5.1.7. Kütüphanelere ve Kütüphane Destek Hizmetlerine İlişkin Sonuçlar	346
5.1.8. Akademik Ayrıcalıklara İlişkin Sonuçlar	349
5.1.9. Çok Kültürlü Ortamda Eğitime İlişkin Sonuçlar.....	350
5.1.10. Yaşanan Problemlere İlişkin Sonuçlar	353
5.1.11. Kurumların Avantaj ve Dezavantajlarına İlişkin Sonuçlar	358
5.1.12. Erasmus Deneyimine Katılma Amaçları ve Programın Katkılarına İlişkin Sonuçlar	361

5.2. ÖNERİLER	366
5.2.1. Uygulamacılara Yönelik Öneriler	366
5.2.2. Erasmus Programı'na Katılmayı Düşünen Öğrencilere Öneriler	372
5.2.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	372
KAYNAKLAR	374
EKLER	393
ÖZGEÇMİŞ	394

KISALTMALAR

AB	Avrupa Birliği
AET	Avrupa Ekonomik Topluluğu
AKTS	Avrupa Kredi Sistemi (European Credit Transfer System - ECTS)
BFUG	Bologna İzleme Grubu (Bologna Follow-up Group)
DE	Diploma Eki
DPT	Devlet Planlama Teşkilatı
EHEA	Avrupa Yůksekůđretim Alanı (European Higher Education Area)
ENQA	Avrupa Kalite Gůvence Birliđi (European Association for Quality Assurance in Higher Education)
EůB	Erasmus Őniversite Beyannamesi (Erasmus University Charter - EUC)
EYDK	Erasmus Yoğun Dil Kursları
ICT	Bilişim ve İletişim Teknolojileri (Information and Communication Technologies)
NARIC	Ulusal Akademik Tanınma Bilgi Merkezleri (Network of National Academic Recognition Information Centres)
UNESCO/	Avrupa Yůksekůđretim Merkezi (European Centre for Higher Education)
CEPES	
YůK	Yůksek Őđretim Kurulu

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 2.1. AKTS Notlandırma Sistemi	56
Çizelge 2.2. Avrupa Ülkelerinin Ulusal Notlandırma Sistemi	56
Çizelge 2.3. Değişim Sayılarına İlişkin Genel Veriler (2006-2007)	70
Çizelge 2.4. Yıllara Göre Giden ve Gelen Öğrenci Sayısındaki Artış	70
Çizelge 2.5. Giden Öğrencilerin Gittikleri Ülkelere Göre Dağılımı (2006-2007)	71
Çizelge 2.6. Konu Alanlarına Göre Giden Öğrenci Sayıları Dağılımı (2006-2007)	71
Çizelge 2.7. Öğrenim Sürelerine Göre Giden Öğrenci Sayıları Dağılımı (2006-2007) ...	72
Çizelge 2.8. Gidilen Ülkelere Göre Öğrencilerin Öğrenim Süreleri Dağılımı (2006-2007).....	72
Çizelge 3.1. Görüşme Yapılan Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgi Formu	81

BÖLÜM 1

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Eğitimde Avrupalılık Boyutu'nu vurgulayan Avrupa eğitim programları ortak bir felsefeye sahiptir. Bu felsefenin temelinde, Avrupa Birliği'nin de kuruluş felsefesinde yer alan barış, demokrasi, özgürlük, fırsat eşitliği ve sosyal adalet yatmaktadır. Amacı, mesleki becerisi olan bilinçli yurttaşlar yetiştirmek olan Avrupa Birliği eğitim programlarının sloganı ise 'Eğitim' ve 'İstihdam'dır.

Avrupa Birliği eğitim programlarının yüksek öğretim ile ilgili programı olan ve 2007'de 20. yılını tamamlamış olan Erasmus Programı, diğer Avrupa Birliği eğitim programları arasında çok önemli bir yere sahiptir. Diğer eğitim programları gibi Erasmus programı ile de, bu felsefenin etrafında, daha uzun vadede, Avrupalılık bilincinin yaratılması, yaygınlaştırılması ve bu olgunun güçlendirilmesi hedeflenmektedir ve 20 seneyi aşkın süredir de bu serüven devam etmektedir.

Türkiye'nin de 2004 yılı itibariyle dahil olduğu Erasmus Programı kapsamında her sene artan bir şekilde, programa katılan çeşitli eğitim kurumları arasında öğrenci ve öğretim elemanı değişimi sağlanmaktadır. Bu değişim sayesinde, Erasmus Programı'nın uluslar arası ortaklık ve işbirliğini, eğitimde fırsat eşitliğini yaygınlaştırma, eğitimin niteliğini yükseltme; bunları gerçekleştirirken çok kültürlülüğe önem verme; ırkçılığa ve yabancı düşmanlığına karşı mücadele etme aracı olarak eğitimin rolünü güçlendirmeyi, farklı kültürler ve yaşam biçimlerine karşı toleranslı yaklaşabilme becerisini geliştirme, ortak demokratik değerleri geliştirme, çeşitli değişim ve yoğun programlar ile karşılıklı bilgi aktarımını sağlama, Avrupa'nın değişik ülkelerindeki iyi uygulamaları Avrupa'nın tümünün istifadesine sunma, Avrupa'nın gelecekteki yöneticileri olacak gençlerin Avrupa boyutuyla yetiştirilmelerini sağlama ve böylece Avrupa'nın ihtiyacı olan insan gücünün yaratma, Avrupalılık bilincini, tüm Avrupa vatandaşlarına, gençlerden başlayarak aşılama gibi akademik, sosyal ve kültürel amaçlarını gerçekleştirdiği açıkça görülmektedir. Türk öğrenciler de Erasmus Programı'ndan akademik, dilsel, sosyal, kültürel, işsel ve kişisel

açından istifade etmektedirler. Buna rağmen, Türk öğrencilerin Erasmus deneyimleri ile ilgili yeterince araştırma yapılmadığı görülmektedir. Erasmus Programı'na katılan Türk öğrencilerin özellikle akademik yaşantıları ile ilgili bir araştırmaya ise rastlanmamıştır.

Bu araştırmada, Erasmus Programı'na katılan Türk öğrencilerin akademik yaşantılarının incelenmesi ve öğrencilerin bu deneyimin kendilerine olan katkıları hakkındaki görüşlerinin saptanması amaçlanmaktadır. Elde edilen bulgularla Erasmus Programı kapsamında yurtdışına öğrenci gönderen yükseköğretim kurumları ile birlikte öğretim elemanlarına ve programa katılacak olan öğrencilere yurtdışındaki akademik yaşantı hakkında bilgi vermek, kurumlar arası kıyaslama yapma imkanı yaratmak, yeni bakış açıları kazandırmak ve rehberlik etmek araştırmanın diğer amaçlarını oluşturmaktadır.

1.2. Problem Cümlesi

Erasmus Programı'na katılan Türk öğrencilerin akademik yaşantıları nasıl gerçekleşmiştir ve öğrencilerin Erasmus deneyiminin kendilerine olan katkıları hakkındaki görüşleri nelerdir?

1.3. Amaç

Bu araştırmanın amacı, Erasmus Programı'na katılan Türk öğrencilerin ev sahibi kurumdaki akademik yaşantılarının incelenmesi ve öğrencilerin programın kendilerine olan katkıları hakkındaki görüşlerinin saptanmasıdır. Yukarıdaki amaç doğrultusunda şu alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin ders seçim süreci ve bu süreçte kendi kurumları ve ev sahibi kurumdan aldıkları destek hakkındaki görüşleri nelerdir?
2. Öğrenciler ev sahibi kurumda sunulan derslerin çeşitliliği, içerikleri, zorluk dereceleri hakkında ne düşünmektedirler? Zorunlu ya da seçmeli ders almalarının özel bir nedeni var mıdır?
3. Ev sahibi kurumlardaki öğretim elemanları, özellikleri ve öğretim tarzları öğrencilerin kendi kurumlarındakilerden farklılaşmakta mıdır ve öğrencileri ne yönde etkilemiştir?

4. Ev sahibi kurumlardaki eğitim ortamları ve teknolojik imkanlar nasıldır ve öğrencileri ne yönde etkilemiştir?
5. Ev sahibi kurumların öğrencilere dil konusunda destekleri ne derecededir?
6. Öğrenciler ev sahibi kurumdaki sınıf içi etkinliklerin ve ödevlerin kendilerine olan/olacak katkıları hakkında ne düşünmektedirler?
7. Ev sahibi kurumlarda ölçme ve değerlendirme süreci ne şekilde gerçekleşmektedir? Sınavların sayısı, türü ve zorluk derecesi öğrencilerin kendi kurumlarındaki sınavlardan farklılaşmakta mıdır? Sunum, proje ve sınavların öğrenci notuna etkisi ne derecededir?
8. Öğrencilerin ev sahibi kurumda kütüphanelere, öğrenim malzemelerine, bilgisayarlara erişimleri ne derecededir? Sunulan imkanlardan yeterli derecede faydalanmışlar mıdır?
9. Öğrenciler kendilerine, Erasmus öğrencileri olarak akademik açıdan bir ayrıcalık tanındığını hissetmişler midir?
10. Öğrencilerin çok kültürlü ortamda eğitim almanın etkileri hakkındaki görüşleri nelerdir?
11. Öğrenciler Erasmus deneyimleri esnasında problem yaşamışlar mıdır? Yaşanan problemlerin akademik yaşantıları üzerindeki etkileri nelerdir?
12. Erasmus Programı'ndaki deneyimleri sonucunda öğrenciler kendi kurumları ve ev sahibi kurumlarının avantaj ve dezavantajları konusunda nasıl sonuçlara varmışlardır?
13. Öğrencilerin Erasmus Programı deneyiminin kendilerine olan katkıları hakkındaki görüşleri nelerdir?

1.4. Önem

Araştırma, Türkiye'de 2004 yılı itibariyle uygulanmaya başlanan bir AB eğitim programı olan Erasmus Programı'na katılan Türk öğrencilerin akademik yaşantılarının ortaya konması, eğitim sistemlerinin bir çok yönüyle kıyaslanmasına fırsat vermesi ve literatür incelendiğinde böyle bir araştırmanın alanda ilklerden biri olması açısından önemlidir.

Araştırma ile elde edilen sonuçların, öğretim elemanlarına ve yükseköğretim kurumlarında yönetim pozisyonunda yer alan kişilere yurtdışındaki yükseköğretim kurumlarında sunulan

çeşitli imkanlar, öğrenci profili, uygulanan öğretim ve değerlendirme yöntemleri açısından kendi kurumları ile kıyaslama imkanı yaratacağı, kendilerine yeni bakış açıları kazandıracacağı, yapılan önerilerle beraber Erasmus Programı ile ilgili problemlere çözüm getireceği ve Erasmus Programı'na katılacak olan öğrencilere de rehberlik edeceği düşünülmektedir.

1.5. Sayıtlar

1. Öğrencilerin görüşme sorularını ciddiyet ve samimiyetle cevapladığı,
2. Araştırmacı tarafından uzman görüşlerinden yararlanılarak hazırlanan Erasmus Programı'na katılan Türk öğrencilerin akademik yaşantılarına ilişkin görüşme sorularının araştırma problemini aydınlatacak nitelikte olduğu varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

1. Yapılan araştırmanın çalışma grubu 2004-2009 yılları arasında İstanbul'daki devlet üniversiteleri ve özel üniversitelerden Erasmus Programı'na katılmış ve görüşme yapmış öğrencilerle sınırlıdır.
2. Araştırma sonucunda elde edilen veriler; hazırlanmış olan görüşme soruları verileri ve araştırma kapsamında kullanılan tekniklerle sınırlıdır.
3. Öğrencilerin akademik yaşantıları hakkındaki yorumları öğrenim gördükleri disiplinlerin özelliklerinden etkilenmiştir.

BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Uluslararasılaşma

Yükseköğretimde uluslararasılaşma yeni bir kavram değildir. On yıllar boyunca, yükseköğretim kurumları değişik yollar ile uluslararasılaşmıştır. Araştırmayı içerdiği ve araştırma kavramı da ilgili veriyi bulma ve keşfetmeyi içerdiği için bu yükseköğretimin doğası ile ilgili bir meseledir. Bu durum, bilgi ve araştırmaları paylaşmak için üniversiteleri birbirleri ile ilgili hale getirir. Böylece, üniversiteler ve araştırmacılar bu yolla uluslararasılaşmış olurlar.

Yükseköğretimde uluslararasılaşma 21. yüzyılın küreselleşmiş ve bilgiye dayalı ekonomisinin kaçınılmaz bir sonucudur. Üniversiteleri etkileyen çeşitlilik, genişleme, özelleştirme gibi diğer eğilimler de akademik kuruluşların uluslar arası rolleri için gereklidir (Altbach & Teichler, 2001: 5).

Uluslararasılaşma, küresel akademik ortam ile baş edebilmek için akademik sistemler ve kuruluşlar- hatta bireyler- tarafından üstlenilen prensip ve uygulamaları içermektedir. Ticari fayda, bilgi ve dil edinimi, uluslar arası içerik ile müfredatı güçlendirmek ve diğer birçok neden uluslararasılaşmayı harekete geçiren nedenler arasındadır. Şube kampüsleri, sınır ötesi işbirlikçi düzenlemeler, uluslar arası öğrenciler için programlar, öğretim dili İngilizce olan programlar ve dereceler oluşturmak gibi belirli girişimler uluslararasılaşmanın bir parçası olarak yürürlüğe sokulmaktadır. Uluslar arası girişimlerin denetlenmesi ve kalitenin güvence altına alınması çabaları uluslar arası yükseköğretim ortamının ayrılmaz parçalarıdır. Üniversitelerin uluslar arası faaliyetleri son 20 yılda, sayı, faaliyet alanı ve zorluk açısından önemli ölçüde genişlemiştir. Bu faaliyetler öğrencilerin diğer kültürleri öğrenmelerine imkan veren geleneksel yurtdışı eğitim programlarından ve yerel kurumların beklentileri karşılayamadığı ülkelerde yükseköğretime erişimi sağlamaya kadar değişmektedir. Diğer faaliyetler uluslar arası bakış açılarını bir üst seviyeye geçirmenin ve öğrencilerin yeteneklerini, yabancı dil programlarını iyileştirmenin ve kültürlerarası anlayışı sağlamanın üzerinde durmaktadırlar (Altbach & Knight, 2007: 290).

Yükseköğretimde uluslararasılaşma hem öğrenciler hem de öğretim elemanları için heyecan ve ilham verici bir deneyimdir. Uluslararası eğitimin düzenleyicileri '*çeşitlilik karmaşası*' ile yüz yüzedirler: dil ve kültür farklılıklarına ilişkin problemleri çözmek ve aynı zamanda da çeşitlilikten fayda sağlamak zorundadırlar. Açık fikre sahip olma, kendi öğrenme ve öğretim yöntemlerini yansıtmadaki isteklilik, problem ve faydalardan haberdar olma ve ortaklar arasındaki hiyerarşik olmayan ilişki başarının koşullarıdır (Fortuijn, 2002: 272).

AB yetkilileri 20 yılı aşkın bir süredir etkin bir şekilde akademik uluslararasılaşmanın peşindedirler. İlk olarak AB yüksek sayıda AB üniversite öğrencilerine kendi ülkeleri dışında akademik deneyim sağlayan ERASMUS gibi programları teşvik etmiş ve finanse etmiştir. Avrupa bölgesel entegrasyonunun faaliyet alanı genişlemiştir ve şimdi Bologna süreci, AB genelinde uyumlu derece yapılarını, transfer edilebilir kredileri ve eşit akademik özellikleri güvence altına almak için tüm akademik sistemleri uyumlu hale getirmektedir. Avrupa uluslararasılaşması ağırlıklı olarak AB ülkelerine yoğunlaşmaktadır. Öğrenciler AB içinde yurtdışı eğitimi almaya teşvik edilmektedir fakat AB üyesi olmayan ülkeler de Bologna sürecine dahil olmuşlardır (Altbach & Knight, 2007: 293).

2.2. Avrupa Birliği'nin Eğitim Politikası

Kökleri II. Dünya Savaşı'na kadar inen ve şu anda 27 ülke ve 490 milyon insanı kucaklayan Avrupa Birliği, günlük hayatımız için doğrudan önemli olan birçok mesele ile ilgilenmektedir. Barış, demokrasi, özgürlük, fırsat eşitliği, sosyal adalet gibi değerleri savunmaktadır. Avrupa Birliği, birbirleriyle iç içe geçmiş olan bu değerlere sahip çıkmak ve ortak Avrupa fikrini güçlendirmek için eğitimin gücünü kullanmaktadır.

Kirkwood-Tucker'a (2004: 52) göre, Avrupa Birliği'nin 1992'de yaratılışından sonra, sınırsız serbest ticaret bölgesi, ürünlerin standartlaştırılması, kurum ortaklıkları, parasal işlemlerin yeniden yapılandırılması ve tek para birimi gibi meselelerde kayda değer bir ilerleme sağlanmıştır. Aslında, Avrupa bütünleşme süreci, diğer Avrupalı uluslarla bütünleşme umuduyla, vatandaşları için gittikçe somutlaşan bir gerçek haline gelmiştir. Bununla beraber, eğitim cephesinde başarılacak çok şey vardır. AB için eğitim çok

önemlidir. Çünkü eğitim; gençlerin Avrupa Birliği'nde büyük payları olduğunu hissedebilecekleri ayrıcalıklı bir alandır (Brine, 1995: 152).

Çok dilli ve kültürlü bir Avrupa yaratılmasında eğitim konusu, Avrupa ülkelerinin tamamında temel bir öncelik olmakla birlikte, eğitim sistemlerinin yapıları hem ülkeler arasında hem de bazı ülkelerin kendi içlerinde farklılık göstermektedir. Hızlı ve sürekli bir değişim içinde olan eğitim sektöründe, Avrupa Birliği farklı görüş ve iyi uygulamaların paylaşıldığı bir 'forum' özelliği taşımaktadır. Bu alanda Avrupa Birliği ortak bir eğitim politikasına sahip değildir. Her üye ülke kendi eğitim sisteminin mevzuatından, içerik ve yapısından sorumludur. Avrupa Birliği, eğitimde her ülkenin kendi ulusal modellerini uygulamasını beklemekle, ortak bir eğitim modeli kullanmamakla ve teşvik etmemekle birlikte, olmazsa olmaz birkaç şartı eğitim politikalarında dile getirmektedir. Bunlar;

- Ortak bir mesleki eğitim politikası ve meslek eğitiminin yaygınlaştırılması,
- Dikey eğitim modellerinden yatay eğitim modellerine geçilmesi,
- Zorunlu eğitim sürelerinin artırılması,

Zorunlu eğitim tamamlanmadan en az iki yabancı dil öğretilmesi gibi politikalar ve sloganı ise; 'Eğitim' ve 'İstihdam'dır. Eğitimin amacı da 'Mesleki becerisi olan bilinçli yurttaşların yetiştirilmesidir.

Ayrıca AB ülkelerinde uygulanan eğitim sistemlerinin en önemli özelliklerinden birisi de, eğitimin ilk aşamalarında kullanılan kara tahtanın, artık klavyeye bir geçiş süreci olarak düşünülmesi ve yaşam boyu eğitim kavramı gerçeğe dönüştükçe, farklı yeteneklere ve bilgiye erişimin 'bireysel' bir zorunluluk almasıdır.

Avrupa Birliği, eğitimde ortaklığı ve eğitim standardını sağlamak üzere;

- Çok uluslu eğitim, öğretim ve gençlik faaliyet ve ortaklık imkanları sunmakta,
- Yurtdışı eğitim ve değişim imkanları sağlamakta,
- Yenilikçi eğitim ve öğretim proje imkanları yaratmakta,
- Akademik ve mesleki uzmanlık ağları oluşturmakta,

- Karar alma, uzlaşma platformu işlevi görmektedir.

Eğitimde, Avrupa boyutunda üye ülkeler arasında yakın bir işbirliğinin varlığı büyük bir önem taşımaktadır. Avrupa Birliği, entegrasyonu güçlendirmek ve Avrupa Boyutunun oluşturulmasını sağlamak amacıyla pek çok alanda eğitim programlarını uygulamaya koymaktadır. Bu programlardan yararlanma fırsatı; okullardaki sınıflardan öğretmenlere, öğrenci ve ailelerden müdürlere, üniversite üyelerinden mesleki örgütlere ve uzmanlara ulaşacak şekilde herkese ve her yaştaki insana açıktır. Yukarıda açıklanmaya çalışılanların çerçevesinde AB’de halen tüm üye ülkelerin eğitim uygulamalarındaki durumu da şöyle özetlenebilir:

AB’nin Eğitimde Ortak İlke ve Anlayışları üye ülkeler arasında;

- Dil öğretimi, kültürlerin tanıtılması, çevrenin korunması vb. alanlarda işbirliği,
- Mesleki yeterlilik belgelerinin ve diplomalarının tanınmasına yönelik çalışmaların teşvik edilmesi,
- Eğitim işbirliği,
- Avrupa bilincinin aşılması,
- Ar-Ge çalışmalarına katılımın sağlanması olarak ortaya çıkmaktadır.

Tüm üye ülkelerde eğitimde;

- Niteliğin yükseltilmesi,
- Kaynaklara kolay erişim,
- Fırsat ve olanak eşitliği,
- Yaşam boyu öğrenme,
- İnsan hakları eğitimi,
- Ortalama 10-12 yıllık zorunlu eğitim,
- Yeteneklere göre yönlendirme öncelikli hedefler olarak belirlenmiştir.

Ayrıca AB'nin eğitim anlayışı içinde;

- Ulusal eğitim sistemlerinin birleştirilmesi uygun görülmemekte,
- Ulusal eğitim sistemlerinin uyumlaştırılması teşvik edilmekte (belirlenen genel ilkeler dahilinde),
- Ayrımcılığın hiçbir türüne yer verilmemekte,
- Mesleki eğitim ve iş yaşamında fırsat eşitliği tanınması önemsenmemekte.

Yükseköğretimde niteliğin yükseltilmesi için de;

- Niteliğin kontrolü ve korunmasından sorumlu özerk bir kurum olması,
- Kurum içi ve dışı değerlendirme yapılması,
- İlgili tüm tarafların nitelik kontrol sürecine katılması,
- Değerlendirme raporlarının yayınlanması beklenmektedir.

Geliştirilen ve uygulanması istenen modellerde öğrencilerin;

- Bedensel, mesleki ve etik yandan gelişmelerine,
- Kendi kültürlerine ve diğer kültürlere saygı duymalarına,
- Ulusal kimliklerini korumalarına,
- Demokrasinin gelişimi ve demokratik yaşama katılmalarına odaklanılmasına önem verilmesi istenmektedir.

Diğer yandan; çağın gerektirdiği ortak becerilerin kazandırılması da eğitimden beklenen en önemli işlev olarak görülmektedir. Bunlar;

- Temel bilgiler (Fen, matematik, teknoloji, kültürler tarihi, vb.),
- Zihinsel Beceriler (öğrenmeyi öğrenme, araştırma, çok boyutlu düşünme, sentezleme, sorun çözme, vb.),
- Teknik Beceriler (Bilişim teknolojilerinin kullanımı),
- İletişim becerileri (Türkçeyi doğru ve güzel kullanabilme, iki yabancı dil, yazılı ve sözlü ifade, vb.),

- Kişisel Beceriler (Duyuşsal zekayı geliştirme, yeteneklerin ve özelliklerin farkında olma, bağımsız karar verebilme, vb.),
- Sosyal ve Kültürel Beceriler (Farklılıkları kabul etme, barış içinde bir arada yaşayabilme, örgütlenme, önderlik, vb.),
- Ekonomik Beceriler (ekonomik çevreyi anlama, girişimcilik, bilgi ve becerileri, iş etiği, vb.),

AB Ülkelerinin Ortak Eğitim Hedefleri;

- Eğitim-öğretim niteliğinin ve etkinliğinin artırılması,
- Eğitim-öğretim sistemlerine herkesin erişiminin ve yararlanmasının sağlanması,
- Eğitim-öğretim sistemlerinin dünyaya açılması,
- Öğretmen ve eğitimcilerin yetiştirilmelerini çağın koşullarına uygun hale getirilmesi,
- Bilgi toplumu için temel becerilerin geliştirilmesi,
- Bilişim teknolojilerine herkesin ulaşılabilirliğinin sağlanması,
- Matematik, fen bilimleri ve teknoloji alanlarının geliştirilmesi ve bu alanlara ilginin artırılması,
- Finans ve insan kaynaklarının en iyi şekilde kullanımının sağlanması,
- Eğitim-öğretim sistemi ile çalışma yapısının, bilimsel araştırmalar ve toplum arasındaki ilişkilerin genişletilmesi ve güçlendirilmesi,
- Girişimcilik ruhunun geliştirilmesi,
- Yabancı dil öğreniminin geliştirilmesi,
- Yaşam boyu eğitimin sağlanması,
- Ülkeler arası hareketliliğin ve değişimlerin artırılması,
- Avrupa işbirliğinin güçlendirilmesi olarak sıralanmış ve bunların bir kısmı 2010 Lizbon hedeflerinde yer almıştır.

Avrupa Birliği ile müzakerelerde 'Bilim ve Araştırma' faslından sonra ikinci müzakere başlığı olan 'Eğitim' de mevzuat açısından uyum sağlanması gereken fazla bir yükümlülük bulunmamaktadır. Yukarıda özetlenmeye çalışılan eğitim içerikleri AB ülkelerinin

tamamında uygulanmaya başlanan öncelikler olarak ülkemizin de eğitim gündeminde yerini almış ve hızlıca uygulanmaya geçmeyi beklemektedir (Atabay, 2006: 26-27).

2.3. Hayat Boyu Öğrenme Programı

Komisyon tarafından Temmuz 2004'te, 2007-2013 dönemi için öne sürülen yeni Hayat Boyu Öğrenme Programı şu programları içermektedir: Socrates (eğitim için, Erasmus dahil), Leonardo da Vinci (mesleki eğitim için) ve e-eğitim. Amaç, eğitim ve yetiştirme faaliyetleri arasında uyumu sağlamak ve hayat boyu öğrenmenin hayata geçirilmesine daha etkili bir biçimde destek olmaktır. 80'li yılların ikinci yarısında başlayan bu programların sürekli gelişimine paralel olarak, üye ülkelerin arasında politik düzeyde işbirliği de, Mart 2000'deki Lizbon Stratejisi ile başlayarak, yıllar geçtikçe önem kazanmıştır. Avrupa Birliği'nin 2010 yılı için öngördüğü, ekonomik ve sosyal hedeflerini hayata geçirmesinde eğitim, ilk defa, kilit bir faktör olarak değerlendirilmiştir (Pepin, 2007: 121).

Hayat Boyu Öğrenme Programı, eğitime ve öğrenci hareketliliğine çok fazla önem vermektedir. Hayat Boyu Öğrenme Programı'na göre, Avrupa Birliği'nde öğrenci hareketliliğini geliştirmenin hedefleri şunlardır (Konevas & Duoba, 2007: 586):

- Öğrencilerin, başka Avrupa ülkelerindeki öğrenim deneyimlerinden, eğitimsel, dilsel ve kültürel açıdan faydalanmasını sağlamak;
- Kurumlar arasında işbirliğini teşvik etmek ve ev sahibi kurumların eğitimsel ortamlarını geliştirmek;
- Geleceğin profesyonelleri olan, iyi donanımlı, açık görüşlü ve uluslar arası olarak deneyimli genç insanlar havuzunun gelişimine katkıda bulunmak;
- AKTS'ye uygun kredi sistemi kullanarak, kredi transferini ve yurtdışındaki eğitim süresinin tanınmasını kolaylaştırmak.

2.4. Avrupa Birliği'nde Yükseköğretim

'Yükseköğretim' ve 'yükseköğretim sistemi' 20.yüzyılın ikinci yarısında popüler olan kavramlardır. Bu kavramın yayılmasının üç ciddi etkisi olmuştur: İlk olarak, bu kavramların kullanılması yükseköğretimde makro bir yapının olduğunu göstermektedir.

Bir ülkedeki yükseköğretim faaliyetleri ve kurumlarının ortak yönleri vardır ve birbirleriyle ilişkilidir. Bireysel kurumları ya da alt birimleri kendi kendilerine ayakta duran varlıklar değil sosyal beklentiler, düzenleyici ve işbirlikçi ya da rekabetçi bağlantılar ortak çerçevesi içinde yer alan varlıklar olarak kabul edilmektedir. İkinci olarak, kavramlar, üniversitelerin karakteristik özelliklerinin yükseköğretim sisteminin tümünün belirleyicisi olmadığını göstermektedir. O kurumlar iki işleve sahip üniversitelerdir: öğretim ve araştırma- ikincisi, sistematik bilginin yaratılması ve korunmasıdır. Öğretim ve araştırma yoluyla analitik, akılcı, sistematik, kuşkucu, yenilikçi düşüncüyü geliştiren kurumlar olan bugünün üniversitelerinin, Ortaçağ'ın Avrupa üniversitelerinden gelen kurumlar olduğu yaygın olarak varsayılmaktadır. 20.yüzyılın ikinci yarısından itibaren, artık, yükseköğretim öğreniminin sadece bu kurumsal türün alanı olmadığı, üniversitelerdeki eğitime denk gelmeyen belirli bilim dalları ve iş kollarının bu konularda uzmanlaşmış başka kurumlar tarafından desteklendiği yönünde görüş yaygınlaşmıştır. 'Yükseköğretim kurumları' bir yandan, araştırma ve öğretim işlevleri arasında ve sadece öğretim işlevinde, bir yandan da ulaşmaya çalıştıkları bilişsel düzeyde ve akademik ve uygulamalı alanlarda farklılıklar göstermektedir. Üçüncü olarak, 'yüksek' kavramı, belirli bir kaliteyi, örneğin, belirli bir bilişsel titizlik derecesi, öğrencilerin, var olan kuralları sorgulamaları ve teorileri, 'akademik' bilginin yöntemlerini ve ciddiyetini anlamalarının beklenmesini göstermektedir (Teichler, 2006: 448-449)

Yükseköğretim, sosyal, kültürel ve ekonomik gelişim, etkin vatandaşlık ve etik değerlerin gelişimini güçlendirdiği için, insanoğlunun ve modern toplumların gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Avrupa düzeyinde, genelde eğitim ve özellikle de yükseköğretim 'ortak Avrupa politikası' meselesi değildir. Derslerin içerikleri ve organizasyonu ulusal düzeyde kalmaktadır. Oysa, Nice Antlaşması'nın 149. maddesine göre, Topluluk, 'üye ülkeler arasında işbirliğini yüreklendirerek, vatandaşların hareketliliğini teşvik etmek, ortak çalışma programları tasarlamak, ağlar kurmak, bilgi alışverişi yapmak ya da Avrupa Birliği dillerini öğretmek gibi geniş kapsamlı faaliyetler' ile eğitimin kalitesinin gelişimine katkıda bulunacaktır. Antlaşma ayrıca, Birliğin tüm vatandaşları için hayat boyu öğrenmeyi teşvik etmeyi üstlenmiştir. Bundan dolayı, topluluğun oynayacak tamamlayıcı bir rolü vardır: eğitime bir Avrupa boyutu katmak, kaliteli eğitimin gelişimine yardımcı

olmak ve hayat boyu öğrenmeyi teşvik etmek (European Commission, Higher Education in Europe, 2008).

Avrupa Birliği Eğitim Bakanları tarafından teşvik edilen yükseköğretim politikasının temeli, Avrupa Yükseköğretim Alanı fikrine dayanmaktadır. Amaç, ulusal sınırların ötesine geçen ama içinde ulusal çıkarları ve özellikleri de barındıran ve yerel pazarın ihtiyaçlarını karşılayacak kadar farklılığa izin veren bir alan yaratmaktır. Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın anahtar unsurları, iki dereceli yapıyı ve derecelerin uyumluluğu ve ortak bir kalite güvence sistemi ile ilgili standartları içermektedir. Amaç, en fazla sayıda öğrenci ve fakülte hareketliliğini ve hayat boyu öğrenmeyi teşvik etmek ve de Avrupa eğitiminin küresel eğitim pazarındaki kalitesini ve çekiciliğini garanti altına almaktır. Tüm bunların ilham kaynağı, 'Avrupa Boyutu' idealini takip eden, yeni bir tür ulusallık ötesi birlikteliktir (Kivinen & Nurmi, 2003: 84).

20. yüzyılın sonlarında Avrupa, 21. yüzyılın bilgi çağı olacağı tespitinden hareketle Bilgi Avrupası'nı oluşturmak amacıyla eğitim alanında uygulanacak bir dizi kararlar aldı. Gücünü bilgiden ve bilimden alacak olan Bilgi Avrupa'sında, Avrupa coğrafyasındaki ülkeleri hem birbirleri ile uyumlu birbirlerini tamamlayıcı, hem de rakiplerinden üstün kılacak bir yüksek öğretim sistemi oluşturulması hedeflendi.

2.4.1. Bologna Süreci

Ortaçağ'dan beri ülkelerin ilgi alanı olan yükseköğretimde uluslararasılaştırma gibi kavramlar ülkelerin gündeminde yer almazken ve birçok ülkedeki birçok üniversite, yaşamlarını sürdürmeleri ve gelişmelerini garantiye alan kendi ulusal rollerinden memnun durumdaydılar. Bu durum, 1998 ve 1999'daki Sorbonne ve Bologna Deklarasyonlarıyla değişmiştir. Bologna süreciyle 35 ülkeye yayılan Sorbonne Deklarasyonu'nun ana unsuru, Avrupa yükseköğretim politikalarının olmazsa olmazı olan çeşitlilikten yola çıkarak sağlanan uyum olmuştur. Yapıların uyumunun sağlanması, iki aşamanın birleşimiyle (buna bazen yüksek lisans-doktora yapısı denilmektedir), tek bir Avrupa yükseköğretim alanı oluşturulmasının tek yolu olmuştur. Kalitenin hedefi, ulusal yükseköğretim sisteminden Avrupa düzeyine kaymıştır (Westerheijden, 2005: 67).

Avrupa yüksek öğretim alanını standartlaştırma eğilimi, üniversitelerin uluslar arası uyumunu yansıtmaktadır. Haziran 1999'daki Sorbonne Bildirisi ile birlikte, Avrupa'da bir Avrupa Yükseköğretim Alanı (EHEA) kurulması ile ilgili bir tartışma da ortaya çıkmıştır. Bundan bir yıl sonra, sayısı şu ana kadar 45'e yükselmiş olan, 29 ülkeden oluşan bir grup aşağıdaki önerileri içeren Bologna Bildirisi'ni imzalamışlardır:

- Kolay okunabilir ve karşılaştırılabilir dereceler,
- İki kademeye dayanan bir sistemi uygulamak,
- Avrupa Kredi Sistemi (ECTS) gibi kredi sistemlerinin oluşturulması,
- Öğrencilerin ve öğretmenlerin serbest dolaşımının geliştirilmesi (Smieja *et al.* 2006).

9 Haziran 1999'da Bologna Bildirisi'nin 29 ülke tarafından imzalanması ile Bologna Süreci resmi olarak başlamış ve süreci takip etmek üzere bir Bologna İzleme Grubu (Bologna Follow-up Group - BFUG) oluşturularak iki yılda bir eğitim bakanlarının toplanması kararlaştırılmıştır. 1999'dan beri sürece dahil ülkelerin eğitim bakanları her iki yılda bir toplanmakta ve Avrupa yüksek öğretiminin geleceği planlanmaktadır. Türkiye bu sürece 2001 yılında Prag toplantısında dahil olmuştur. 1999 Bologna Bildirisi ile deklare edilen yüksek öğretimde ulaşılması istenilen 6 hedefe 2001 yılı Prag Bildirisi ile 3 hedef alanı daha eklenmiştir ve sürecin temel öncelikleri olarak şöyle sıralanmaktadır:

- Derecelelerin kolay anlaşılabilirliği ve karşılaştırılabilirliği bir sistem oluşturulması,
- Lisans ve Lisansüstü olarak kademelendirilmiş bir sistem oluşturulması,
- AKTS'de olduğu gibi kredili bir sistem kurulması,
- Öğrenci, öğretim elemanları, araştırmacı ve idari personelin serbest dolaşımını kısıtlayan unsurları ortadan kaldırarak hareketliliğin artırılması,
- Kalite temini (Quality Assurance) alanında Avrupa'da işbirliğinin artırılması,
- Yüksek öğretimde bulunması gereken Avrupalılık bilincinin artırılması,
- Yaşamboyu öğrenim,
- Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın oluşturulması (Yükseköğretim Genel Müdürlüğü, ERASMUS PROGRAMI, 2008).

Papatsiba'ya göre (2006: 95), 'Bologna Süreci' ifadesi, deklarasyona imza atmış olan ülkelerin yükseköğretim sistemleri arasındaki 'uyumluluk ve karşılaştırılabilirlik' kavramlarıyla nitelendirilmiş, kapsamı ve ilerleyişi ülkeler arasında farklılıklar gösteren, sınırların ötesine geçen bir Avrupa Yükseköğretim Alanı'nı hayata geçirme amacını güden çok kültürlü reform ve değişikliklere hitap etmektedir. Bologna Deklarasyonu, bir seri gönüllü taahhütü içermektedir:

- Avrupa işbirliğini güçlendirmek,
- Avrupa yükseköğretim sistemlerinin çekiciliğini artırarak, küreselmeye tepkiyi sağlamak.

Pechar'a (2007) göre, Bologna süreci, Avrupa düzeyinde yükseköğretim politikasında son yıllarda meydana gelen en önemli gelişmedir. Bologna Süreci, yükseköğretimde ortak bir yükümlülüğün elde edilmesi yolunda AB için dev bir adım (Teelken&Wihlborg, 2010) olarak nitelendirilirken, şüpheli yaklaşımlar da söz konusudur. Geraldo et al. (2010) süreçteki girişimlerin sürecin amaçları ile uyummadığını ve üniversitede araştırmanın dışlandığını belirterek sürecin ikiyüzlü olup olmadığını sormuştur.

Avrupa, yaklaşık 19 milyon öğrenci ve 1.5 milyon personel ile yaklaşık 4,000 yükseköğretim kurumuna sahiptir. Bazı Avrupa üniversiteleri dünyadakilerin en iyileridir fakat potansiyelleri tam anlamıyla kullanılmamaktadır. Müfredat her zaman güncel değildir ve yeteri kadar genç insan liseden sonra üniversiteye gitmemekte ve yeteri kadar yetişkin üniversite eğitimi almamaktadır. Avrupa üniversiteleri hedeflerine ulaşmak için sıklıkla yönetim araçları ve fona ihtiyaç duymaktadırlar. Hükümetler ve yükseköğretim kurumları üniversiteler için daha iyi koşullar yaratma yollarını aramaktadırlar. Avrupa Komisyonu, üye ülkeler ve diğer önemli paydaşlar tarafından takdir gören bir modernleşme gündemi yayımlamıştır. Bu modernleşme gündemi Lizbon Stratejisi'nin Büyüme ve İş ile ilgili parçasıdır. Reformun ana alanları şunlardır:

- Müfredat ile ilgili reform: Üçlü Sistem (lisans-yüksek lisans-doktora), öğrenci odaklı öğrenme, esnek öğrenme yolları, tanınma ve hareketlilik.

- Yönetim Reformu: Teşebbüsler, kalite teminini içine alan üniversite özerkliği, stratejik ortaklıklar.
- Finansman Reformu: Kredi imkanları ile birlikte öğrenim ücretini içine alan performansa, eşitlik, erişim ve verimliliği teşviğe bağlı çeşitli üniversite gelir kaynakları (European Commission, Students and Higher Education Reform, Survey among students in higher education institutions, in the EU Member States, Croatia, Iceland, Norway and Turkey, Special Target Survey Analytical Report, 2009).

Avrupa Konseyi, Mayıs 2007’de, Lizbon hedeflerine ilerleyişi denetleyen ve izleyen 16 ana göstergiyi belirlemiştir. Lizbon hedeflerine ilerleyişi denetleyen ve izleyen bu on altı gösterge şunlardır (European Commission, Progress Towards The Lisbon Objectives in Education and Training, Indicators and Benchmarks, 2008):

- Okul öncesi eğitime katılım
- Özel eğitime ihtiyacı olanlara yönelik eğitim
- Okuldan erken ayrılanlar
- Okumada, Matematikte ve bilimde bilgili olma
- Dil becerileri
- Bilişim Sistemleri Teknolojisi becerileri
- Vatandaşlık ile ilgili beceriler
- Öğrenmeyi öğrenme becerileri
- Gençlerin üst orta eğitimi tamamlama oranları
- Öğretmenlerin ve eğitimcilerin profesyonel gelişimleri
- Yükseköğretim mezunları
- Yükseköğretimde öğrencilerin uluslar arası hareketliliği
- Yetişkinlerin hayat boyu öğrenmeye katılımları
- Yetişkin becerileri
- Nüfusun eğitimsel başarıları
- Eğitime ve öğretime yatırım.

2.4.1.1. Yükseköğretimde Kalite

Bologna Deklarasyonu'ndaki kalite temini kavramı, daha önce başka bağlamlarda yer alan bu kavramın yükseköğretimin gündemine girmesini sağlamıştır. Ayrıca, Avrupa Yükseköğretim Alanı oluşturulması hedefini gerçekleştirmek için kalite, temel unsur olarak görülmektedir. 2003 yılında Graz Deklarasyonu ve 2005 yılında da Bergen Bildirisi ile üniversitelerin değişimi ve gelişimi yakalamaları ve kalite çalışmaları yapmaları teşvik edilmiştir. 80'li yıllarda Avrupa ülkelerinin hiçbirinde kalite ile ilgili faaliyetlere rastlanmazken ve hiçbir ülke kalite güvence sistemine sahip değilken, 2003 yılında ülkelerin tümünün bu sistemi geliştirdiği görülmüştür. Türkiye'de ise, 20 Eylül 2005 tarihinde 'Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği' yürürlüğe girmiştir. BOLOGNA SÜRECİ ve yüksek derecede beceriye/bilgiye sahip işgücünü elde etme ihtiyacı, Avrupa'daki yükseköğretim kurumlarının Yükseköğretimdeki öğretimin aktarımını ve kalitesini yeniden değerlendirmelerini ve daha iyi hale getirmelerini gerektirmektedir (Huet *et al.*, 2008).

2.4.1.1.1. Kıyaslama (Benchmarking)

Genel olarak, yükseköğretim kurumları için kalite süreçlerini yönetmek, kritik şekilde önemli hale gelmiştir. Kurumsal bağlamlarına başka yapılar uygulamak isteyen yöneticiler, bu yapıların arasından nasıl seçim yapacakları ya da bunların kullanımını nasıl birleştirecekleri konusunda yüz yüze gelmektedirler. İkilemlerinin bir bölümü, kalite geliştirme, kalite temini ve kıyaslanmanın ilgili işlevleri arasında ayırım yapmaya dayanmaktadır. Kıyaslama, kalite arenasında şu anda geniş çapta kullanılan bir kavramdır. Kıyaslama, ürün ve hizmetlerin, ilgili endüstri sektöründe bulunabilecek en iyilerle karşılaştırılması anlamına gelmektedir (Inglis, 2005: 2).

Kıyaslama kavramı, yükseköğretimde değerlendirme konusu ile özdeşleşmiş durumdadır. Yükseköğretimin yönetimi ve kalitenin gelişiminde kayda değer bir araç haline gelmiştir. Küreselleşmiş yükseköğretim pazarında kıyaslanmanın uygulanmasının nedenleri olarak, iyi kalitede eğitim, yüksek akademik standartlar ve dünya çapında araştırma çıktısını sağlamak sıralanabilir. Tabii ki, öğrenci hareketliliği sayesinde ortaya çıkan eğitimsel yönetim farklılıkları, akademik standartlara olan ilgiyi artırmıştır. Kıyaslama, sürece

katılanların, kendi kendilerini geliştirme ve yönetmelerinin temelini oluşturmak için, kendi güçlü ve güçsüz yanlarını belirlemek amacıyla, kendi hizmet, faaliyet, süreç ve ürünlerini karşılaştırdıkları bir öğrenme sürecidir. Yükseköğretim kurumlarındaki kıyaslamaların gündeminde, personel gelişimi, kullanıcı deneyimi, eğitim ve geribildirim, yeni fikirler oluşturma, öğrenme ortamı gibi konular yer almaktadır (Jackson, 2001: 220).

2.4.1.1.2. Kalite Temini (Quality Assurance)

Ingilis'e (2005) göre, kalite temini, bir ürün ya da hizmetin kalitesinin, önceden belirlenmiş standartları karşılamasını garantilemeye yönelik bir süreçtir. Kalite temini, birbiriyle rekabet eden ürün ya da hizmetlerin kalitesiyle ilgili varsayımlarda bulunmaz. Kalite temini standartlarının, ilgili endüstrinin normlarını yansıtmaları beklenmektedir. Kalite temininin amacı, bir ürün ya da hizmetin pazara uygun olduğundan emin olmaktır. Avrupa Kalite Güvence Birliği'nin (European Association for Quality Assurance in Higher Education), 2003 yılında Berlin'de yaptığı toplantıda, 'Avrupa Üniversiteler Birliği (European University Association), Avrupa Yükseköğretim Kurumları Birliği (European Association of Institutions of Higher Education) ve Avrupa Öğrenci Ulusal Birlikleri (The National Unions of Students in Europe) işbirliği içinde, üyeleri yoluyla, kalite üzerine, üzerinde anlaşılmış bir seri standart, usul ve yönerge geliştirecektir' denilmiştir.

Kaliteyi güvence altına almak amacıyla, Avrupa'nın hedefi olan işbirliğini teşvik etmek için, Avrupa çapında kabul gören bir düzenli sistem değerlendirmeye alınmıştır. Bu sistem, kalite acentaları arasında, yeteri kadar güvenilirliğe sahip bir karşılıklı tanınmayı içermektedir. Avrupa Komisyonu ve Parlamentosu'nun (2004), tavsiyesinden sonra, Avrupa Kalite Temini ve Akreditasyon Acentaları'nın yaratılması teklif edilmiştir. Bunlar, üniversite kalite değerlendirmesi sonucunda elde edilen sonuçlar yoluyla karşılıklı tanınma hedefini karşılamak için birçok koşula dayandırılmıştır. Bu koşullar şunlardır (Michavila & Zamorano, 2007):

- Kurumların içsel kalite mekanizmalarını geliştirmelerini gerekli görmek,
- Bir seri standart, usul ve yönerge uygulamak,
- Yukarıda adı geçen Avrupa Kayıt Bürosunu kurmak

- Üniversitelerin kendi acentalarını seçmelerini ve üye ülkelerin değerlendirmeleri kabul etme ve sonuç çıkarma yeterliklerini fark etmelerini sağlamaktır.

2.4.1.1.3. Ortak Dereceler (Joint Degrees)

Avrupa Kredi Transfer Sistemi ve Diploma Eki'nde olduğu gibi, ortak dereceler de, Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın gelişiminde kilit bir rol üstlenmektedir. Bologna süreciyle, yükseköğretimde Avrupa boyutunu teşvik etmek ve istihdam edilebilirliği sağlamak amacıyla, tanınan ortak derecelerin kurulması gündeme gelmiştir. Ortak derece programları, öğrencilere, yurtdışında akademik ve kültürel deneyim elde etme ve yükseköğretim kurumlarına da birbirleriyle işbirliği yapma şansını vermektedir. Ortak derece, katılan yükseköğretim kurumlarının ortak olarak geliştirdiği ve hayata geçirdiği bir eğitim programı için, iki ya da daha fazla kurum tarafından beraber verilen bir dereceyi ifade etmektedir.

Bologna süreci, yenilikçi, işbirliğine dayanan ve sınırların ötesine geçen eğitim programlarının yolunu açmıştır ve Avrupa çapında gittikçe artan sayıda ortak derece programları geliştirilmektedir. Aşağıdaki anahtar şartlar, genellikle ortak dereceler olarak nitelendirilen özelliklerle ilgilidir (European Commission, The European Higher Education Area, 2008):

- Programlar ortak olarak birçok kurum tarafından geliştirilir ve onaylanır;
- Öğrenciler ortak kurumlarda belirli eğitim süreleri geçirir;
- Ortak kurumlardaki eğitim süreleri ve başarılan sınavlar, katılan tüm kurumlar tarafından tamamıyla ve otomatik olarak tanınır;
- Her katılan kurumun öğretim kadrosu, müfredatı beraber tasarlar, ortak giriş ve sınav yapıları oluştururlar ve öğretim amaçlı hareketlilikte yer alırlar, ve programı tamamlayan öğrenciler, bütün ülkelerde tamamıyla tanınacak ve katılan bütün kurumlar tarafından ortak olarak verilecek dereceyi almalıdır.

Ortak müfredat ve dereceler, doğaları gereği Bologna sürecinin tüm hedeflerine bağlıdır ve gerçek bir Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın önemli bir unsuru olma potansiyeline sahiptir.

Bununla beraber ve Prag Deklarasyonu'daki talebe rağmen, ortak müfredat ve dereceler, birçok bakanlık ve rektörlüğün bu konuya sadece orta, hatta düşük derecede önem vermesinden de anlaşılacağı gibi, yeterli ilgiyi çekmemektedir. Bakanlıkların dörtte biri, ortak müfredat ve dereceler için bir tür finansal teşvik vereceklerini iddia etmektedirler fakat bu desteğin büyüklüğü bilinmemektedir. Ortak müfredat ve dereceler için destek, yükseköğretim kurumları ve öğrenciler arasında yüksek olmasına rağmen, bunlar henüz, kurumsal gelişim için temel araçlar olarak kabul edilmemektedir. Bunların yaratılması ve eşgüdümü, tamamıyla öğretim görevlilerinin inisiyatifine bırakılmıştır. Yükseköğretim kurumları ve sistemleri, dikkatlerini, ortak müfredat ve derecelere, finansal dahil, sistematik desteğe odaklamadıkları takdirde, kendilerine uluslararası arenada yer bulma fırsatını kaybedeceklerdir. Tabii ki, bu tür bir destek, birçok ülkede olduğu gibi, Bologna süreci ülkelerinin yarısından çoğunun mevcut yükseköğretim yasasında değişikliklerin yanında ayrıca, ulusal ve Avrupa düzeyinde ortak müfredat ve dereceler için üzerinde anlaşılmış yönerge ve tanımlamaların genişletilmesini gerektirecek ve kurumların kendi aralarındaki gelişmiş ağa dayanacaktır (Reichert & Tauch, 2004: 43-44).

2.5. Erasmus Programı ve Hedefleri

Öğrenci hareketliliği birçok alt boyuta ayrılmaktadır ve bu alt boyutlardan en önemlisi ve en gözdesi Erasmus Programı'dır. Literatürde, Erasmus Programı'na, hedefleri ve katkılarına ilişkin olumlu görüşler mevcuttur.

Fontaine (2006) Erasmus'un, yükseköğretim kurumlarının faaliyetlerini ve öğretim elemanı ve öğrenci hareketliliğini desteklemek amacıyla tasarlandığını ifade etmektedir. Erasmus programı, Avrupalı yüksek öğretim kurumlarının birbirleri ile işbirliği yapmalarını teşvik etmeye yönelik bir Avrupa Birliği programıdır. Yüksek öğretim kurumlarının birbirleri ile ortak projeler üretip hayata geçirmeleri, kısa süreli öğrenci ve akademik personel değişimi yapabilmeleri için hibe niteliğinde karşılıksız mali destek sağlamaktadır. Pek çok katılımcı için Erasmus, yeni deneyimler sunan, ufukları genişleten ve hayatlarında onları daha donanımlı hale getiren bir dönüm noktasını temsil etmektedir. Program, Avrupa vatandaşlığı hissine ve kimliğine çok fazla katkılarda bulunmaktadır.

Erasmus Programı, öğrenci hareketliliğinin Avrupa düzeyindeki en popüler projesidir. Üstelik, AB tarafından idare edilen diğer eğitim programlarının da lokomotifi durumundadır (Teichler, 2001: 202).

Erasmus Programı'ndaki hareketlilikte bir öğrenci şu özellikleri taşımaktadır (Teichler, 2003: 330):

- Kendi üniversitesinde en az bir yıl okumuş olan (%90'ı kendi vatandaşı olduğu ülkenin bir üniversitesinde);
- Erasmus'un desteğiyle, bir başka Avrupa ülkesindeki bir üniversitede, 3-12 ay eğitim süresi geçiren;
- Derecesini almak için yine kendi ülkesine dönen öğrenci.

Yeni Hayat Boyu Öğrenme Programı'nın şemsiyesi altında, Avrupa Komisyonu, 2012 yılı itibariyle, toplam 3 milyon öğrencinin öğrenci hareketliliğine katılmış olmasını hedeflemektedir. Şu ana kadar programa 200.000'den fazla öğretim görevlisi katılmıştır. Erasmus programını oluşturan iki kilit özellik şunlardır (Success Stories, 2007: 4):

1) Araştırmaların sonuçlarına göre, Erasmus'a katılım, iş bulma konusunda fayda sağlamaktadır. Yurtdışında geçirilen öğrencilik süreci, iletişimi, işbirliği yeteneklerini ve diğer kültürleri anlamayı ilerlettiği için, gittikçe globalleşen dünyamızda, günümüz işverenleri tarafından değerli bir deneyim olarak görülmektedir.

2) Erasmus, Avrupa Yükseköğretimi'nin değişiminde bir lokomotif olmuştur ve olmaya devam etmektedir. Avrupa'nın değişik yükseköğretim sistemlerini daha anlaşılır hale getiren ana girişim olan şu anda 45 ülkeyi kapsayan Bologna Süreci'yle, Avrupa'daki yükseköğretimin çehresini yeniden şekillendirmiştir.

Erasmus'un temel özellikleri şunlardır (Teichler, 1996: 155-156):

- Avrupa ülkeleri arasında bölgesel hareketliliği destekler,
- yurtdışında geçici eğitimi teşvik eder; örneğin, sonunda derece alınacak bir eğitim süresinin sadece bir dönemi.

- bağımsız hareket eden öğrencilerin çok azı hibe alabildiği için, toplu hareketliliği teşvik eder,
- yurtdışına öğrenci gönderen ya da kabul eden bölümler arasında hareketliliği ve işbirliğini teşvik eder (1987'den 1997'ye kadar),
- programa katılan öğrencilere, tatmin edici düzeyde olan örgütlenmiş bir yurtdışı eğitimi sağlamaları konusunda kurumlara ve bölümlere tavsiyelerde bulunur,
- kendi kurumunun müfredatının gerekli bir bölümü olarak yurtdışında eğitim görmekten, eşgüdümlü müfredat çalışmalarına kadar, müfredatların bütünleşmesini özendirir,
- hibe desteğinin kilit kriteri olan yurtdışındaki akademik başarıların tanınması ile, yurtdışında geçici eğitime, her şey dahil yaklaşımına sahiptir,
- kısmi ve teşvik edici finansman planına sahiptir. Öğrencilere yurtdışındaki eğitimlerinin ek masraflarını karşılayacak bir hibe verilir. Kurumlar ise masrafları için makul bir yardım alırlar.

Erasmus'un iki belirgin hedefi şunlardır (European Commission, Lifelong Learning Programme 2007-13, 2008):

- Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın başarısını desteklemek;
- Yükseköğretim ve ileri mesleki eğitimin yenilik sürecine olan katkısını güçlendirmektir.

Bu amaçla, program, gelişmek ve güçlenmek için eylemsel hedeflerin peşinden koşmaktadır:

- hareketlilik (kalite dahil) 2012 yılına kadar 3 milyon bireye ulaşmalı;
- yükseköğretim kurumları ve yükseköğretim kurumlarıyla işletmeler arasındaki işbirliğinin hacmi (kalite dahil);
- elde edilen niteliklerin şeffaflığı ve uyumluluğu;
- yenilikçi uygulamalar ve onların ülkeler arasında aktarımı;
- bilgi ve iletişim teknolojileri'ne (ICT) dayalı yenilikçi içeriğin, hizmetlerin, eğitim bilimlerinin ve uygulamaların gelişimi.

Aşağıdaki eylemler Erasmus Programı tarafından desteklenebilir:

- öğrencilerin (dersler, öğretim, yerleştirme), öğretim görevlilerinin, yükseköğretim kurumlarındaki diğer personelin ve eğitim ve öğretim amaçlı işletmelerin personelinin hareketliliği. Erasmus yoğun programları, çok yönlü temele dayalı olarak düzenlenir ve hareketliliğin organizasyonun kalitesini garanti altına almak için öğrencinin kendi kurumu ve evsahibi kurumu destekler. Hareketlilik faaliyetleri, programın bütçesinin %80'ini kapsamaktadır;
- yeniliğe, deneye ve iyi uygulamaların karşılıklı değişimine odaklanan çok yönlü projeler;
- yükseköğretim kurumlarının uzlaşımı ile sürdürülen, 'Erasmus Tematik Ağlar' gibi çok yönlü ağlar;
- bunlara eşlik eden kanunlar.

Birçok ülkedeki üniversitelerin kendi yükseköğretimini pazarlama konusundaki anlamlı uğraşısı, bu üniversiteleri, bu ortamda sınırlı da olsa zaman geçirme olasılığını arayan diğer ülkelerin öğrencileri tarafından takdir edilen modern eğitim ve araştırma merkezlerine dönüştürmüştür. Ayrıca, AB düzeyinde öğrenci hareketliliği, geçmişi 20 sene öncesine, 1987 senesine dayanan, Erasmus hareketlilik programıyla desteklenmiştir. 20 sene içinde, Erasmus Programı içerisinde öğrenci hareketliliği çoğalmış ve şu anda ortalama olarak senede 150 000 öğrenci bu destekten faydalanmaktadır. Programdaki katılımcı Avrupa ülkelerinin sayısı zaman içinde artmıştır ve şu anda 31'dir. Bu ülkelerde her 10 yükseköğretim kurumunun 9'u, programa katılmaktadır. Avrupa'da öğrenci hareketliliğinin artması, ulusal hükümetler için, hem yükseköğretim kurumlarının hem de öğrencilerin hareketliliğe hazırlık yapmaları konusundaki yüksek beklentileri yüzünden birçok sayıda zorluklar ve yeni görevler yaratmıştır. Öğrenci hareketliliğini değerlendirmek için sadece öğrencilerin sayısına değil, ayrıca sunulan hareketlilik programının kalitesine bakılmaktadır. Gittikçe fazla sayıda öğrenci, daha programa katılmadan önce, eğitim programı ve barınma koşulları hakkında araştırma yapmaya çalışmaktadır (Rivža, 2007).

Erasmus, Topluluk içi işbirliğinde deneyimli olan bir mezunlar havuzu oluşturmak için öğrenci hareketliliğini artırmak, üye ülkelerin vatandaşları arasındaki etkileşimi

güçlendirmek ve ‘İnsanların Avrupası’ kavramını pekiştirmek niyetindedir. Üstelik, tüm üye ülkelerin yükseköğretim kurumları arasındaki işbirliğini güçlendirmesi beklenmektedir. Öğrenci ve personel değişimindeki ve diğer çeşitli konulardaki işbirliği, sadece öğrenci hareketliliğini desteklememekte, ayrıca, Topluluk’taki yükseköğretim kurumlarının kalitesini artırmakta ve Avrupa boyutunu geliştirmektedir (Maiworm, 2001: 459-460).

2008 yılı itibariyle 1987 yılından beri yaklaşık 1.7 milyon öğrenci Erasmus hareketliliğinde yer almıştır. Erasmus’a katılım şu anda yılda %3.2 artışla devam etmektedir (European Commission, Progress Towards The Lisbon Objectives in Education and Training, Indicators and Benchmarks, 2008).

2.6. Erasmus Programı’ndaki Faaliyet Alanları

Erasmus Programı’nın faaliyet alanları 3’e ayrılmaktadır: Erasmus 1: Müfredat Geliştirme Projeleri ve Yoğun Programlar, Erasmus 2: Öğrenci – Öğretim Elemanı Değişimleri Erasmus 3: Tematik Ağlar.

2.6.1. Erasmus 1: Müfredat Geliştirme Projeleri ve Yoğun Programlar

Yoğun Programlar’ın amaçları;

- Çok uluslu kapsamda ve etkili bir şekilde başka türlü yapılamayacak ya da sadece az sayıda üniversitede yerine getirilebilecek uzmanlık konularının öğrenimini ve yayılımını teşvik etmek,
- Öğrenci ve öğretim üyelerinin birlikte çok uluslu gruplarda çalışarak tek bir kurumda erişemeyecekleri öğrenim koşullarından yararlanmalarını ve incelenen konu üzerinde yeni perspektifler kazanmalarını sağlamak,
- Öğretim görevlilerinin programların içeriği ve yeni yaklaşımları ile ilgili görüş alışverişinde bulunmasıyla çok uluslu bir kapsamda yeni pedagojik yöntemleri sınamak olarak özetlenebilir.

Üniversiteler, üniversite dışından ilgili alanlarda uzman kişileri davet etme konusunda teşvik edilseler de Topluluk yardımıyla sadece öğrenci, öğretim görevlileri ve üniversitelerin kendileri yararlanabilirler. Üniversiteler, kendi nezdinde düzenlenen yoğun programların ilgili fakültelerden tam destek almalarını ve ev sahibi üniversitenin öğretim görevlisi ve öğrencilerin eşit şekilde katılımını gözetir.

Yoğun programlarda katılan kuruluşlardan biri tarafından uluslararası eşgüdümün sağlanması gereklidir. Sadece koordinatör kurum, kurumsal sözleşmeye yönelik genel adaylığı kapsamında proje önerisini Komisyona sunar ve bu projenin koordinasyonuna ait tüm işleri takip eder. Yoğun programlar 10 işgünü ile 3 ay arasında değişebilmekte ve koordinatör kurum dahil en az üç katılımcı ülkeye ait üniversitelerin öğrenci ve öğretim görevlilerini bir araya getirmektedir. Yoğun program, sadece araştırma faaliyetleri ya da konferanslardan ibaret olamaz. Yoğun programlara en az üç farklı ülkenin katılımı ve bu üyelere bir tanesinin AB üyesi olması gerekmektedir fakat projenin kabulü için üçten fazla ortağın projede yer alması öngörülmektedir. Öğrenci/öğretim görevlisi oranı, dinleyicilerin aktif katılımını sağlayabilmeli ve yoğun programlarının geliştirilmesini teşvik etmelidir. Örneğin, 5 öğrenciye en az 1 öğretim görevlisi, adaylar için yararlı olabilir. Yoğun program, ilgili öğrencilerin eğitim programına entegre edilmelidir. Öğrencilerin akademik olarak bütünüyle saydırabildikleri yoğun programlar, özellikle teşvik edilir. Yoğun program projelerinde katılımcı öğrencilere ve öğretim görevlilerine dağıtılan anket formları ile kendilerini değerlendirmesi şiddetle arzu edilmektedir. Koordinatör üniversite tarafından bu proje kapsamında bu işlev yerine getirilir. Yabancı ülkede uzun süre kalmayı pek gerektirmeyen öğrenim alanlarındaki yoğun programlara özel önem verilmesi Komisyon tarafından kararlaştırılmıştır (Dokuz Eylül Üniversitesi, Socrates Programı, 2007).

2.6.1.1. Müfredat Geliştirme Projeleri

Erasmus Programı, herhangi bir alanda verilecek yükseköğretime ilişkin ders programlarının geliştirilmesini ve uygulanıp yaygınlaştırılmasını da desteklemektedir. Bu bağlamda Müfredat Geliştirme Etkinliklerinin temel amaçları şunlardır:

- Yüksek öğretimin Avrupa boyutunu ve kalitesini artırmak,

- Bölgesel, ulusal ve Avrupa düzeyinde profesyonel çevrelerle kurulacak işbirliği projelerine özellikle önem vermek,
- Avrupa Birliği'nin projelere yaptığı yatırımların etkisini katlayacak, sonuçları diğer üniversitelerde de yaygınlaştırılabilecek potansiyele sahip olmalıdır.

Erasmus'tan bu alanda mali destek alabilmek için en az üç farklı ülkeden katılımcının varlığı şarttır. Bu çerçevede;

- Ortak projelerle hem lisans, hem de lisansüstü düzeylerde eğitim programlarının oluşturulması,
- Avrupa Bütünleşmesinin çeşitli yönlerini temel alacak şekilde Avrupa Modüllerinin oluşturulması,
- Daha önce geliştirilmiş müfredatların uygulanması ve yaygınlaştırılması,
- Mezunlarının istihdam edilebilirliğini artırmaya yönelik müfredat geliştirme projeleri,
- Bölgesel otoriteler, yerel girişimler ve mesleki eğitim enstitüleri gibi diğer yükseköğretim kurumları ile işbirliğini içeren özellikle Avrupa modüllerine yönelik projeler,
- Yeni öğretim metotları (sanal üniversiteler, açık ve uzaktan eğitim verenler) ile eğitim veren üniversitelerle geleneksel üniversiteler arasında yapılacak işbirliği projeleri yani bilgi ve tecrübe aktarımını sağlayan projeler,
- Yeni araçların (CD-Rom'a dayalı öğretim materyalleri, internete dayalı interaktif eğitim ve öğrenim) verimli kullanımına yönelik projelerin desteklenmesi ön görülmektedir.

Müfredat projelerin teklifi, katılımcı üniversitelerden birinin koordinatörlüğünü gerektirir. Müfredat geliştirme projesinin çıktıları arasında öğrenciler ile ilgili uygulamaların geliştirilmesi, öğrencilere bilgi sağlayacak web sitelerinin kurulması, rehberlik, ortak ağını genişletmek, organizasyonlar, seminerler ve konferanslar yolu ile yayılımın sağlanması bulunmalıdır (Dokuz Eylül Üniversitesi, Erasmus-3, Erasmus Genel Bilgiler, 2007).

Delmartino & Yves'a (1998) göre de bu faaliyet yükseköğretim kurumlarına ortaklaşa ders müfredatı geliştirme imkanını sağlamaktadır. Öncelik, akademik tanınmaya katkıda bulunacak ya da multimedya yöntemlerini ya da uzaktan öğretimi yenilikçi bir şekilde kullanan, ders içeriklerine bir Avrupa boyutu kazandırmayı amaçlayan ya da kurumlar arasında uzmanlığın aktarılması için kayda değer potansiyele sahip olan detaylı projelere verilmektedir.

2.6.1.2. Finansal Destek

Komisyon en çok 3 yıl boyunca müfredat gelişim projelerine destek sağlar. Eğitim programlarının geliştirilmesine yönelik projeler genellikle modüllerin geliştirilmesine yönelik programlardan daha fazla zaman gerektirir (Dokuz Eylül Üniversitesi, Erasmus-4, Erasmus Genel Bilgiler, 2007);

- Eğitim programları için; 2-3 yıl
- Modül programları için; 1-2 yıl
- Proje 1 yıldan fazla sürecekse bu süre için destek talebi ve ayrıntılı bir çalışma ve bütçe programı başvuru formunda belirtilmelidir.

2.6.2. Erasmus 2: Öğrenci – Öğretim Elemanı Değişimleri

Erasmus 2, öğrenci ve öğretim elemanlarının karşılıklı değişimini kapsamaktadır ve programın önemli bir faaliyet alanıdır.

2.6.2.1. Öğrencilerin Karşılıklı Değişimi (Öğrenci Hareketliliği)

Öğrenci hareketliliği, Erasmus Programı'nın en önemli unsurlarından biridir. Erasmus Programı'nın ve Avrupa Birliği'nin hedeflerini gerçekleştirmesinde kilit bir rol oynamaktadır. Yükseköğretim kurumları tarafından imzalanacak ikili anlaşmalar (Bilateral Agreements) çerçevesinde öğrenciler eğitimlerinin bir kısmını 3 ila 12 ay arasında değişebilecek bu süre zarfında yurtdışında geçirebilirler. Erasmus Eyleminin uygulayıcısı hiçbir ülkede 1.sınıf öğrencileri Erasmus değişiminden faydalanamamaktadır. Lisans, yüksek lisans ve doktora öğrencileri yüksek öğrenim süreleri boyunca yalnız bir kez Erasmus değişim öğrencisi olabilmekte fakat Avrupa çapında daha çok lisans öğrencileri

değişim programında faydalanmayı tercih etmektedirler. Bu değişimlerin amacı öğrenci açısından farklı yaşamlar, kültürler, toplumlar ve eğitim sistemi hakkında fikir sahibi olmak, farklı yaşam biçimlerine ve kültürlerle toleranslı yaklaşabilme becerisini geliştirmek ve daha iyi iş imkanlarına mezun olduktan sonra sahip olabilmektir.

Öğrenci hareketliliği kavramı ilk olarak, Amerika’da, II. Dünya Savaşı’ndan sonra, öğrencilerin, devletten önemli miktarda idari ve akademik destek alarak yurtdışında, çoğunlukla da Avrupa’da eğitim almaları ile popülerlik kazanmıştır. AET, 1950’lerde, ekonomik işbirliğini teşvik etmek amacı ile kurulmuştur. İlk olarak eğitime, sadece mesleki eğitim ve eğitimden istihdama geçiş alanlarından yaklaşmıştır. Yükseköğretim AET’nin gündemine 70’li yıllarda girdiği zaman, öğrenci hareketliliğinin teşvik edilmesi ilk faaliyetlerden biri olmuştur. Öğrenci hareketliliği ve ona eşlik eden akademik tanınma, Avrupa Entegrasyonu ve iş pazarındaki hareketliliğe yardımcı olacak açık ve dinamik Avrupa Eğitim Alanı için önceden gerekli olan şeyler olarak kabul edilmektedir. Avrupa Komisyonu’nun gündeminde uzun senelerdir yer almakta olan öğrenci hareketliliği, sosyal ve kültürel amaçların yanı sıra, genelde politik amaçlar gütmekte; Avrupa Birliği’nin güçlenmesi, Avrupa vatandaşlarında Avrupalılık bilincinin yerleşmesini sağlayacak kilit kavram olarak kabul edilmektedir. Avrupa Birliği, öğrenci hareketliliğine ayrı bir önem vermekte ve amaçlarına eğitim, dolayısıyla öğrenci hareketliliği ile ulaşmayı hedeflemektedir. Öğrenci hareketliliği hedeflerine, yükseköğretim düzeyinde daha kolay ulaşmaktadır ve Bologna sürecinin hedefi olan Avrupa Yükseköğretim Alanı yaratılmasında çok önemli bir role sahiptir. Öğrencilerin belli bir yaşa gelmiş olmaları ve bilinçli bireyler olarak böyle bir deneyimi yaşamaları, bu kavramın katma değer düzeyini de artırmaktadır. Sosyal, dilsel, kültürler arası ve diğer yeteneklerin gelişimi açısından öğrenci hareketliliği çok büyük bir öneme sahiptir. Öğrenci hareketliliği, birçok uzmanın da ilgisini çekmekte, öğrenci hareketliliğinin geçmişi, aslında ne olduğu, gelişimi ve hedefleri üzerine türlü görüşler ortaya atılmaktadır (Teichler, 1996: 153).

Öğrenciler, bir başka kültür ve toplumu derinlemesine öğrenir, yabancı dil yeteneklerini geliştirir, bir başka akademik iklimi tanır ve kendi ülkelerinden çok yurtdışında verilmesi olası olan bilgiyi edinirler ve yurtdışında profesyonel kariyer açısından daha nitelikli durumdadırlar (Teichler, 2004a: 397).

Öğrenci hareketliliğinin altındaki mantık dört kategoride toplanır (Papatsiba, 2005: 174):

- Avrupa iş piyasasını destekleme yolu. Bireyleri, mesleki kariyerleri sırasında sınırları daha kolay geçme konusunda önceden hazırlayacaktır;
- yerel teknolojik performansın gelişmesine katkıda bulunmak için, yetenekleri ve teknolojiyi bir ülkeden diğer bir ülkeye aktarma yolu;
- uluslar arası anlayışa ulaşma ve Avrupa bilincini yaratma yolu;
- kişinin dil ve kültürlerarası yeterliliğini yanında özerklik, girişimcilik, esneklik gibi kişisel yeterlilikleri de edinmesi sağlayacak eğitimsel yol.

Papatsiba (2006), günümüzdeki öğrenci hareketliliğinin teşvikini, Avrupa düzeyinde yükseköğretim kurumları sistemi kurmayı hedefleyen bir girişim olarak görmektedir. Öğrenci hareketliliği, Avrupa Yükseköğretim Alanı oluşturmak için yaygın olarak kabul edilmiş bir faaliyettir.

Öğrenci değişimi, yeni düşünce biçimlerini teşvik etmekte, dil yeteneğini geliştirme ve yeni eğitim metotlarına alışmayı da içine alan birçok kültürel fırsat yaratmaktadır. Öğrenci ve öğretim görevlileri ile çok kültürlü bir ortamda eğitim görülürken, Avrupalı kültürü deneyimi güçlenir ve Avrupa'daki sosyal ve teknolojik süreçler daha da hızlanır. Uluslar arası akademik ilişkilerin gelişiminin, öğrencilerin daha iyi iş imkanı elde etmelerinin artışına katkısı vardır (Juknyte-Petreikiene, Pukelis, 2006: 75-76)

Ulusal Yükseköğretim sistemlerinin uyumu, 1999 Bologna Deklarasyonu'nda, öncelikli olarak iki amaç için savunulmaktadır: (a) Avrupa ülkelerindeki yükseköğretimin çekiciliğini dünyanın diğer taraflarından gelen öğrencileri için, program ve derece merdiven sistemini sunarak artırmak, (b) Avrupa'da öğrenci hareketliliğini kolaylaştırmak. Avrupa'daki hareketlilik, öğretme ve öğrenme kalitesinin Avrupa çapında, benzer seviyedeki eğitimde benzer durumda olacağı konusunda güven sağlandığı takdirde, birleşik yapılar yoluyla kolaylaştırılabilir. Bu, yurtdışında akademik tanınma fırsatlarının artık ulusal akım ve politikaların birleşimiyle saptanmayacağını göstermektedir. Daha doğrusu, ulusal politikalar, belirli bir sınıra kadar, öğrenci hareketliliğini teşvik etmek için yurtdışında akademik tanınmanın kolaylaştırılmasıyla çeşitli ülkelerin ortak politikaları tarafından şekillendirilmektedir (Teichler, 2006: 457).

Küreselleşme, yükseköğretimde çok belirgin hale gelen bir eğilim haline gelmiştir. Gittikçe artan sayıda öğrenci, uluslar arası ortamda kendilerine gerekli olacak bilgi ve yetenekleri elde etmek amacıyla, eğitimlerinin bir bölümünü başka bir yükseköğretim kurumunda geçirmeyi istemektedirler. Öğrenci hareketliliği, yıllar önce sadece maddi durumu iyi öğrenciler için mevcut olan bir lüks olmaktan çıkarak, eğitim sürecinin bir parçası ve her bir öğrenci için, eğitimleri süresince, bir daha kısa ya da daha uzun dönem hareketliliği gerçekleştirmek için düzenli bir ihtiyaç haline gelmiştir. Öğrenci hareketliliği, kişilerin serbest dolaşımının önemli bir parçasını oluşturmaktadır ve yükseköğretimde uluslar arası işbirliğinin faydalarını açıkça ortaya koymaktadır (Rivža, 2007).

Yükseköğretim gittikçe artan bir şekilde uluslar arası hale gelmekte ve daha çok öğrenci yurtdışında eğitimi ya da kendi ülkeleri içinde yabancı yükseköğretim kurumları tarafından sağlanan eğitimi tercih etmektedir (Juknyte-Petreikiene, Pukelis, 2006: 75). 2000 yılına göre %50'lik bir artışla 600 000'den fazla AB öğrencisi şu anda yurtdışında eğitim görmektedir. Bu eğitimin $\frac{3}{4}$ 'ü başka bir AB ülkesindedir (European Commission, Progress Towards The Lisbon Objectives in Education and Training, Indicators and Benchmarks, 2008).

Teichler'e (2007) göre, hareketliliğin, kendi kurumundan daha yüksek eğitim şartlarına ve kendi kurumunda yer almayan uzmanlık alanlarına geçişi sağlayan en uygun yol olarak görüldüğü durumlarda, '*dikey hareketlilik*' kavramını kullanmak uygun olur. Üstelik, hemen hemen aynı akademik kaliteye sahip ülkeler ve kurumlar arasındaki hareketlilik, yani '*yatay hareketlilik*', birbirine zıt akademik ortamların tanınması yoluyla kişiye, ufkunu genişletme ve kültürlerarası anlayışını güçlendirme fırsatı sunmaktadır. İlginçtir ki Avrupa'da, 2010 yılına kadar bir Avrupa Yükseköğretim Alanı yaratmayı, birbirine yakın ders programları ve dereceler yoluyla amaçlayan azimli reformlar en başta yer almıştır çünkü bunların öğrenci hareketliliğini genişletmesi ve güçlendirmesi beklenmiştir. 1999 yılındaki Bologna Deklarasyonu, Avrupa ülkelerindeki yükseköğretimin, Avrupa dışından öğrenciler için çekiciliğini artırmak ve Avrupa içi öğrenci hareketliliğini de kolaylaştırmak için reformlar öne sürmüştür. Öğrenci hareketliliğinin, birçok değişik beklentiyi karşılaması beklenmektedir ki bu da hareketliliğin işlevlerinin gerçekçi olmayan abartılması olabilir. İkinci olarak, öğrenci hareketliliği son zamanlarda sık sık, karşıt bir

görüş olarak, ‘beyin göçü’, ‘uluslar ötesi yükseköğretimin ticarileştirilmesi’, ‘yabancı öğrencilerin istilası’, ‘yükseköğretimin kalitesinin riske atılması’ olarak değerlendirilmekte ve bu bağlamda diğer kuşkucu yargılar da ortaya konmaktadır. Hem yüksek beklentiler hem de öğrenci hareketliliğine dair artan kuşkular, öğrenci hareketliliğinin gerçek gidişatına, sonuçlarına ve bu alanda tartışılan karşıt meselelere yakından bakılmasını gerektirmektedir.

Öğrenci hareketliliği ile ilgili bazı olumsuz yargılara rağmen, Avrupa Birliği, hareketliliğinin öneminin altını çizmeye devam etmektedir. AB Komisyonu’nun eğitim ve kültürden sorumlu üyesi Jan Figel’e göre, Avrupa Birliği, küreselleşen dünya ekonomisinin içinde, bilgiye dayalı bir toplum olarak ilerlemektedir. Çalışanların ve vatandaşların hareketliliği desteklenmelidir. Bu sadece ekonomi için değil, toplum için de iyidir. Avrupa’nın gelecekteki ekonomik zenginliği için, hareketli ve esnek bir işgücüne ihtiyacı vardır fakat hareketlilik ayrıca, Avrupalılar arasındaki engelleri kaldırmakta ve böylece birbirine daha bağlı bir Avrupa toplumu yaratmaya yardımcı olmaktadır. Bu konuda en çok, 2007’de 20.yılımı doldurmuş bir üniversite değişim programı olan Erasmus Programı başarı elde etmiştir ve program gelecekte genellikle gençlerin katılımıyla, mesleki eğitime yönelik olan Leonardo da Vinci, okullara yönelik olan Comenius ve yetişkinlere yönelik olan Gruntvig gibi programların desteğiyle daha da genişletilecektir (Europa, High level experts discuss future of mobility in EU, 2008).

Murphy-Lejeune’e (2008) göre, öğrenci hareketliliği eski bir olgudur çünkü üniversite, herkese, kendileri ve başkalarına faydalı olabilmeleri şartıyla açık olan bir öğretim ve öğrenme mekanıdır ve geçmişi yüzyıllar öncesine dayanmaktadır. Üniversitelerin, küreselleşmenin ekonomik yanına karşı, uluslararasılaşma ile ilgilenmesi gerektiğine ilişkin yaygın bir kanı vardır. Bu, Avrupa Birliği ülkelerinden özellikle, öğrenci hareketliliğinin, tüm Avrupalıları, gerek istihdam gerek eğitimde olsun hareketli olmaya teşvik eden bir politikanın parçası olduğu ilgili ülkelerde, örneğin Norveç’te görülmektedir. Bu daha esnek bir işgücü ve Avrupa kimliğine sahip vatandaşlardan oluşan bir Avrupa toplumu yaratmaktadır.

Öğrencilerin, akademik ve yönetici personelin hareketliliği Avrupa Yüksek öğretim Alanı'nı kuran temeldir. Bakanlar, bunun politik, sosyal ve ekonomik olduğu kadar akademik ve kültürel önemini de vurgulamışlardır. Son toplantılarından beri hareketliliğin artmasından dolayı memnuniyetlerini ve Avrupa Birliği programlarının önemli desteği için teşekkürlerini bildirmişler öğrenci dolaşımı üzerine istatistiksel verilerin kapsamı ve kalitesini artırmak için gerekli tüm adımların atılması konusunda görüş birliğine varmışlardır. Avrupa Yüksek öğretim Alanı içinde hareketliliğin önündeki tüm engelleri kaldırmak için bütün çabayı göstereceklerini yinelemişlerdir. Bakanlar, öğrenci dolaşımını geliştirmek amacıyla ulusal kredi ve bağışların aktarılabilirliğini sağlamak için gerekli adımları atacaktırlar (Bologna Süreci, “Avrupa Yüksek Öğretim Alanını Gerçekleştirmek” Yüksek Öğretimden Sorumlu Bakanlar Konferansı Bildirisi, 2003).

Öğrenci hareketliliği sadece kişisel gelişime ve potansiyelini kullanmaktan doğan memnuniyete katkıda bulunmaz ayrıca dil ve kültürlerarası anlayış gibi alanlarda yeterliliği artırmanın yanında gittikçe uluslar arası hale gelen iş piyasasında istihdam edilebilirliğe de katkıda bulunur. Kültürel ve dilsel çeşitlilik anlayışını güçlendirerek, Avrupa Eğitim ve Öğretim Alanı'nın yaratılmasını teşvik eder (European Commission, Progress Towards The Lisbon Objectives in Education and Training, Indicators and Benchmarks, 2008).

2.6.2.2. Öğretim Elemanlarının Karşılıklı Değişimi (Öğretim Elemanı Hareketliliği)

Erasmus kapsamında öğretim görevlileri de kısa süreli olarak partner bir kuruluştaki bulunabilmekte ve ders verebilmektedir. Bu süre 1 ile 8 hafta arasında değişebilmektedir. Akademisyenlerin değişim süresi ile ilgili pratik uygulama bir veya iki hafta arasında değişmektedir. Bir hafta beş iş günü, iki hafta on iş günü ile sınırlandırılmış, fakat akademisyenlerin yoğun iş yükü nedeniyle daha çok bir haftalık akademisyen değişimi tercih ettikleri gözlemlenmiştir. Öğretim görevlileri değişimlerinde akademisyenler Avrupa'nın çeşitli üniversitelerinde ders vererek farklı eğitim ve öğretim sistemlerinden haberdar olmakta böylece yüksek öğrenim kurumları arasında bilgi transferi gerçekleştirerek uzun vadede Yüksek Öğrenim kurumları arasında eğitim kalitesinin artırılmasına katkıda bulunmaktadırlar. 2007 yılı itibariyle idari personel de değişim programından faydalanmaya başlamıştır. Seminer, kurs, konferans, ofiste çalışma, tecrübe

paylaşımı gibi faaliyetler için programa katılabilirler. (Dokuz Eylül Üniversitesi, Erasmus-1, Erasmus Genel Bilgiler, 2007).

Katılımcı akademisyenler ev sahibi kurumdaki bölüm ya da fakülteye tamamıyla entegre olmak zorundadırlar. Kendilerinden ders saatleri kapsamında ev sahibi kurumun ders programına büyük katkıda bulunmaları beklenmektedir. Belirli bir süre başka bir kurumda ders vermek pedagojik yaklaşımlar hakkındaki fikir alışverişini teşvik etmektedir (Bracht *et al.*, 2006: 11).

2.6.3. Erasmus 3: Tematik Ağlar

Resmi olarak Mayıs 1996'dan beri yürürlükte olan Tematik ağlar, belirli bir disiplinde ya da akademik konuda ortak çalışmalar yürütmek üzere akademik birlikler, meslek kuruluşları, özel sektör ve kamu sektöründen gelen katılımcılar, hatta öğrenci organizasyonlarının bir araya gelmesi sonucu oluşur. Burada da temel amaç, üzerinde çalışılan konunun Avrupa boyutunu vurgulamak, eğer bir sorun alanı söz konusuysa ortak çözümler üretmektir. Bu ağlarda ele alınacak konular belirli bir disipline has olabileceği gibi disiplinler arası ya da çok disiplinli bir konu da olabilir. (Dokuz Eylül Üniversitesi, Socrates Programı, 2007).

Tematik Ağ projeleri, akademik bir disiplin içindeki bir Avrupa boyutunu ya da ortak ilgiye sahip başka meseleleri üniversite fakülteleri ya da bölümleri, akademik ve profesyonel birlikler ve diğer ortaklar arasındaki işbirliği yoluyla tanımlamayı ve geliştirmeyi hedeflemektedirler. Başarılı bir Tematik Ağ projesi, ilgilenilen disiplinin daha iyi anlaşılması için daha uygun bir ortam sağlamaya yardım edebilir. Üstelik Tematik Ağ Projeleri, işbirliğinin kalitesinin ve müfredat yeniliklerinin değerlendirilmesi doğrultusunda çalışmalı; aktif bir tartışma ortamı içerisinde öğretme metotlarındaki gelişmeler ile ilgili tartışmaları teşvik etmeli; ortak Avrupa programlarının gelişimini sağlamalı ve akademik ve sosyo-ekonomik ortaklarla diyalogu geliştirmelidir (Borri, Gubert & Maffioli, 2005: 410).

Tematik Ağ çalışmalarına katılan kurumlardan biri koordinatör konumunda olup bu konuma Avrupa Birliği Komisyonu ile yaptığı Kurumsal Anlaşma (Institutional Contract)

çerçevesinde sahip olur. Komisyondan projeye gelecek mali destek de katılımcılara bu kurum aracılığıyla ulaştırılır. Ayrıca Tematik Ağ projesi sona erse de koordinatör kurum, proje sonuçlarının uygulanmasını ve yaygınlaştırılmasını devam ettirerek Erasmus programından özel destek alabilir. Konuları bakımından bazı tematik ağlar son derece geniş bir alanı kapsamaktayken bazıları daha spesifik alanlara yönelik olarak geliştirilmektedir. Tematik ağlar başlıca 3 tür faaliyet alanını kapsamaktadır (Dokuz Eylül Üniversitesi, Socrates Programı, 2007):

- Tıp, Hukuk ya da İşletme Bilimleri gibi geleneksel disiplinler.
- Çevre çalışmaları ya da insani yardım gibi disiplinler arası çalışma alanları,
- Sürekli eğitim ya da öğretmen eğitimi gibi eğitimin ve öğretimin tüm alt disiplinlerini kapsayan “yatay” çalışma alanları.

2.7. Akademik Yaşantı

Bu bölümde akademik yaşantı, yapılandırmacı ve öğrenci odaklı bir öğrenim ve öğretim ortamı, öğretmenin rolü ve ideal öğretmen özellikleri, eğitim ortamlarının öğretimdeki yeri şeklinde üç boyutta incelenmiştir.

2.7.1. Yapılandırmacı ve Öğrenci Odaklı Bir Öğrenim ve Öğretim Ortamı

Okuldaki eğitimin etkili olabilmesi için, ortamın öğrenmeye yardımcı olması, öğrenme ve öğretme sürecinde öğrencilerin etkileşimde bulunacakları mekan ve zamanı sağlaması gereklidir. Öğrenciyi harekete geçiren öğrenme ortamları etkili sınıf düzeni, interaktif ve sağlıklı okullar ve yenilikçi bir iklim ile elde edilebilir.

Tipik bir üniversite sınıfı, saatlerce konuşan bir öğretim elemanı ve söylenenleri telaşlı bir şekilde yazan öğrenciler halinde resmedilir. Bu tür bir sınıf geleneksel olarak yüzeysel bir öğrenme sağlar ve öğrenmenin kalıcı olması için çok az teşvikte bulunur. Üstelik, birçok öğretim elemanı, alanları ne olursa olsun, daha etkili öğretim yöntemleri kullanmak yerine kendilerine nasıl öğretiliyse o şekilde öğretmektedirler. Dolayısıyla, bu dar boyutun ötesindeki öğretimi kısıtlayan bu döngü devam eder gider (Singleton & Newman, 2009: 247). Bu tür öğretim ortamları öğretmen odaklı öğretimin gerçekleştiği ortamlardır.

Öğretmenlik farklı yollardan anlaşılmaya çalışılmıştır. Åkerlind'e (2007:22) göre öğretmenin, öğretme stratejilerinin ve öğrencilere bilgi aktarımının üstünde durulması öğretilerde 'öğretmen-odaklı' bir yaklaşımı işaret ederken öğrencilerin, öğrenmelerinin, gelişimlerinin ve kavramsal anlayışlarının üstünde durulması da 'öğrenci odaklı' bir yaklaşımı işaret etmektedir. Araştırmalarda, öğrenci odaklı öğretilere göre daha az gelişmiş bir öğretim anlayışı olarak ortaya çıkan öğretmen-odaklı öğretimin öğrenciler arasında yüksek kalitede öğrenme çıktıları oluşturması olası görülmemektedir.

Öğretim elemanın öğretimin merkezinde olduğu öğrenme ortamlarının aksine, öğrenci odaklı öğretim yöntemi öğrenme sürecini hareketlendiren ve zenginleştiren bir ortam sağlar. Eğitim sistemine interaktif ortamlar sunmak daha gerçekçi sosyal bağlamlar yaratır ve sistemin etkililiğini artırır. Bu tür bir ortam öğrencilerin ilgilerini canlı tutar ve daha doğal bir öğrenme ortamı sağlar.

Jungert & Rosander'e (2009:139) göre eğer öğrenciler pasif alıcılar değil, etkin katılımcılar haline gelirse ve kurumsal atmosferin gelişimine de katılırlarsa, öğrenmeleri de gelişebilir.

Almanya'da 2005 akademik yılında mezun olan 5369 mezun üzerinde yapılan bir araştırmada (Schaeper, 2009), öğretim yaklaşımlarının göstergelerinin ve öğretim kalitesinin değerlendirilmesinin yüksek derecede ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır. Yükseköğretimde yeterliliklerinin edinimini artıran faktörlerin analizi, öğretimin önemli olduğu görüşünü doğrulamış ve öğrenci odaklı yaklaşımların etkililiğine bir kez daha dikkat çekmiştir.

Öğrenci odaklı öğrenmenin temelinde yapılandırmacılık yatmaktadır. Yapılandırmacılık, öğretmenin aktif rolünü ya da bilgisini bir kenara itmez. Yapılandırmacılık bu rolü değiştirir yani öğretmen bir dizi gerçeği tekrarlamak yerine öğrenciye bilgiyi yapılandırmasında yardımcı olur. Yapılandırmacı öğretmen, işbirlikçi bir öğrenme ortamında öğrencilerin kendi fikirlerini açık ve kesin ifade ve test edebilecekleri, çıkarımlarda bulunabilecekleri, bilgilerini aktarabilecekleri problem çözme ve sorgulamaya dayalı öğrenme faaliyetleri gibi araçları sağlar. Yapılandırmacılık öğrenciyi bilginin pasif

bir alıcısından öğrenme sürecindeki aktif bir katılımcıya dönüştürmektedir. Her zaman öğretmenin rehberliğinde olan öğrenciler sadece öğretmenden ya da ders kitabından edindikleri bilgileri mekanik bir şekilde içlerine çekmek yerine bilgilerini aktif bir şekilde yapılandırır.

Yapılandırmacı öğrenim ortamlarının önemli bir görevi öğrencilere derin ve anlamlı öğrenme ortamı sağlamaktır (Rikers, Van Gog & Paas, 2008: 464). Yapılandırmacılığa taraftar olanlar, dersin öğrencilerin tanıdık oldukları içerik ve deneyimler ile başlamasını önerirler ve böylece öğrenciler mevcut bilgi yapıları ile bağlantılar kurabilirler. Yeni bir malzemenin soyut bir şekilde ve bağlam dışında öğretilmesinden çok gerçek hayattaki istenilen uygulamalarının bağlamı içinde sunulmalıdır. Materyal öğrencilerin bilişsel modellerini ani ve sert bir biçimde değiştirmelerini gerektirecek şekilde sunulmamalıdır. Vygotsky'nin terminolojisinde, öğrenciler “Yakın Gelişim Zonu” nun, ebeveyn rehberliğinde yapabilme ya da daha yetenekli akranları ile işbirliği içinde yapabilme potansiyelleri arasındaki farkın dışına çıkmaya zorlanmamalıdır (Prince & Felder, 2007: 15).

Yapılandırmacılar, bilişsel ve davranışsal pedagojik modellerin öğrencileri yalnız bıraktığını ileri sürmektedirler. Yapılandırmacılar için öğrenciler öğretmen tarafından sağlanan bilginin pasif alıcısı değildirler. Bunun yerine, öğrenciler anlamları yapılandırır. Bunlar kendi beklentileri ve değerlerinin süzgecinden geçmektedir. Sonuç olarak öğrenme en iyi şekilde öğrencilerin kavramları edinip test edebilecekleri ‘gerçek hayat’ bağlamlarında gerçekleşmektedir. Yapılandırmacılar, öğretmenlerin anlamlı sorular sorarak ve öğrencileri ilgili meseleleri keşfetmeleri konusunda destekleyerek en iyi şekilde öğretebildiklerini belirtmektedirler. Birçok ifade şekline vurgu yapılması öğrenci odaklılığı temasını ön plana çıkarmaktadır. Yapılandırmacılar, öğrenme konularının öğrencinin bilişsel gelişimi ile bağlantılı olması gerektiğini belirtmektedirler. Bağımsız bir şekilde kararlaştırılan ve konuya bağımlı giden program ya da gündemden çok öğrencinin gereksinimleri ve ilerlemesi öğrenmenin atmosferini, hızını ve içeriğini belirlemektedir. Bu açıdan yaklaşıldığında, öğrenme, öğrencinin dersin içeriğinin kendi deneyimleri ve değerleri ile olan ilgisini nasıl algıladıklarına bağlıdır. Yapılandırmacı öğretimsel yapı hem ders hem de müfredat düzeyinde öğrencilerin edinmeleri gereken olası konu ve becerileri

sağlamaktadır. Her bir öğrenci öğretmenin neyi nasıl öğreteceğine karar vermesine yardımcı olur. Öğretmeni sınıf gündeminden ve değerlendirmeden uzaklaştırmak birçok amaca hizmet etmektedir. İlk olarak, öğrenci ve öğretmen arasındaki güç çatışmasını engellemeye çalışır. İkinci olarak, öğrencileri kendi eğitimleri ve gelişimlerinden kısmen sorumlu tutmayı amaçlar. Üçüncü olarak, öğrencinin bu süreçten kendini sorumlu varsayması kendi kendini değerlendirmeyi teşvik eder. Dolayısıyla, bu yaklaşım, öğrencilerin demokratik ve işbirlikçi öğrenme fırsatlarını tecrübe etmelerinden dolayı, konuları içselleştirmelerini ve onlar üzerinde profesyonelleşmelerini daha olası hale getirir (Schweitzer & Stephenson, 2008: 585).

Webb'e (2009: 6) göre de eğitimciler, dünyaca kabul edilen şekilde öğretmenlere öğrencileri birbirleri ile işbirliği yapmaları için hazırlamaları konusunda öneride bulunmaktadırlar. Bu hazırlık, grup çalışmaları esnasında beklenen davranışları tanımlamaktan sosyal becerilerde kapsamlı eğitim ve uygulamaya kadar değişmektedir.

Öğrenci ve öğretmen ve öğrenciler arasında etkileşimin var olduğu bir eğitim ortamının öğrenmeye yardımcı olduğu düşünülmektedir. Ayrıca müfredatın da öğrenci odaklı olmasının gerekliliği üzerinde durulmuştur.

Öğrenci odaklı müfredat öğrencinin tamamıyla ilerlemesi ve gelişmesi için uygun ortamı yaratır. Belirlenmiş içerik ve beceri gelişimi için bu bağlamda azami öğrenmeye imkan yaratacak öğrenci gereksinimleri karşılanır (Cleveland-Innes & Emes, 2005: 105). Vermeulen & Schmidt'e (2008: 446) göre, iyi bir öğretmen-öğrenci ve öğrenci- öğrenci etkileşimini ve öğrencilerin motivasyonlarını artıran, öğrenme çıktılarını artırmaları için kendilerini teşvik eden iyi bir şekilde oluşturulmuş ve düzenlenmiş bir müfredat, üniversite eğitimine etki eden unsurlardandır.

2.7.1.1. Projeye Dayalı Öğrenme ve Grup Çalışmasının Önemi

Projeye dayalı öğrenme öğrencilerin ilgisini çeken ya da öğrencileri motive eden gerçek öğrenme faaliyetlerinin üzerine kurulu olan bir eğitimsel yaklaşımdır. Bu faaliyetler bir soruya cevap vermek ya da bir problemi çözmek için tasarlanmışlardır ve genellikle insanların sınıf dışında günlük hayatlarında yaptıkları öğrenme ve işleri yansıtır.

Öğrenci odaklı pedagojik bir yaklaşım olan projeye dayalı öğrenme, yükseköğretimde geniş çapta ilgi görmektedir. Proje dayalı öğrenmenin temelinde çözülmesi gereken bir tema ya da bir problem ortaya konur ve öğrenciler problemi değişik açılardan kademe kademe keşfederler, hedefleri ve stratejilerini proje sürecinde elde ettikleri yeni anlayışlara göre ayarlarlar (Poell, Van der Krogt, & Wildemeersch, 1998).

Brooks-Young'a (2005) göre projeye dayalı öğretim yaklaşımı son 25 senedir eğitimcilerin dikkatini çekmektedir. Teknolojideki yeni gelişmeler, sınıfta teknolojiye erişim ve web tabanlı kaynaklar ile, projeye dayalı öğretim günümüzdeki sınıflarda geleneksel öğretime gerçekçi bir alternatif haline gelmiştir. Projeye dayalı öğrenmede öğretmenler ve öğrenciler (a) bir gerçek hayat problemi saptarlar, (b) problem ile ilgili temel bir soru geliştirirler, (c) sorunları keşfederler, (d) bir çözüm tasarlarlar, (e) çözüm ile ilgili bir ürün yaratırlar, (f) ürünü diğerlerine sunarlar, (g) projenin tamamlanma sürecinde öğrencinin çalışmasının değerlendirirler ve (h) başarılarını yansıtırlar.

Projeler öğrenci odaklı öğretimin en önemli unsurlarından biridir. Öğrencilere çeşitli beceriler kazandırır. Bu beceriler, iletişim ve sunum becerileri, organizasyon ve zaman becerileri, araştırma ve sorgulama becerileri, kendi kendini değerlendirme ve gruba katılma ve liderlik becerilerini içermektedir.

Projeye dayalı öğrenme öğrencinin sadece eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmekle kalmaz ayrıca bu becerileri gerçek hayat durumlarına uygulama tecrübesi de kazandırır (Nation, 2008: 109). Öğrencinin gerçek hayat problemlerine maruz kalması öğrenme deneyimini güçlendirir (Danford, 2006: 12).

Helic *et al.*'a (2005) göre etkili projeler (a) öğrencinin öğrenmenin merkezinde olduğu; (b) proje çalışmasının müfredata göre önemli olduğu; (c) öğrencilerin özerk bir şekilde konuları keşfetmeleri için motive edici olan; (d) bilgisayarlar ve diğer yönetim araçları gibi uygun araçlar ile proje yönetiminin sağlandığı; ve (e) proje çıktılarının problem çözme, konuların derinlemesine araştırılması, araştırma, sorgulama ve bunun gibi öğrenme tekniklerini içerdiği projelerdir.

2.7.1.2. Probleme Dayalı Öğrenme

Öğrencilerin tüm materyali öğrenmesi mümkün değildir fakat materyali nasıl öğreneceklerini öğrenebilirler. Probleme dayalı öğrenmede bir problemi çözmeye güdülenmiş öğrenciler kendi kendilerini yönlendirirler; bağımsız ve birbirlerine bağlı durumdadırlar. Probleme dayalı öğrenmede bir grup öğrenci bir öğretim elemanı ile birlikte bir takım problemleri tartışmak için toplanır. İlk önce öğrenciler önceki bilgilerini ve deneyimlerini kullanarak problemi keşfederler. Daha sonra problemi analiz ederler ve problemi açıklayacak hipotezleri açık ve kesin bir biçimde ifade ederler. Elde ettikleri bilgiyi problemi anlamak ve çözmek için kullanırlar.

Jabr'a (2009: 725) göre geleneksel olarak problem çözmeye, mekanik, sistematik ve çoğu zaman da bilmece ya da matematiksel denklemleri çözmeye kullanılan bir takım soyut beceri olarak değerlendirilmiştir. Bilişsel teorilerin etkisiyle, problem çözmeye şimdi çeşitli bilişsel ve etkisel stratejileri içine alan karmaşık bir zihinsel faaliyet olarak değerlendirilmektedir.

Probleme dayalı öğrenmenin önemli özellikleri yapılandırmacılığa dayanması; öğrenci odaklı ve tümevarımsal olması ve eleştirel düşünme becerisine dayalı olmasıdır. Hussain *et al.* (2007) da probleme dayalı öğrenme üniversite eğitiminin, sorgulama yoluyla öğrenme, öğrencinin özerkliğine önem verme ve eleştirel düşüncenin gelişimi için gerçek öğrenme bağlamları kullanma gibi düşünceleri içeren özgürlükçü geleneklerine dayanmakta olduğunu ifade etmiştir.

Harland'a (2003: 264) göre probleme dayalı öğrenmenin amacı öğrencilerin iyi öğrenciler ve problem çözümler olmalarını sağlayacak şekilde konuyla ilgili içerik bilgilerini ve üstbilişsel becerilerini geliştirmelerine imkan vermektir. Probleme dayalı öğrenme gruplarında öğrenmeyi kolaylaştırmak, öğretmenin geleneksel rolüne de karşı çıkmakta ve öğretmek daha çok araştırma denetimi ya da akıl hocalığı haline gelmektedir.

Probleme dayalı öğrenmede, genellikle takımlar halinde çalışan öğrenciler çözecekleri açık uçlu bir gerçek hayat problemi ile karşı karşıyadırlar ve problemi doğru bir şekilde tanımlama, ne bildiklerini bulma, karar vermek için neye ihtiyaçları olduğu ve karar vermek için nasıl bir yol izleyecekleri konusunda başı çekmektedirler. Alternatif çözümleri açık ve kesin bir biçimde ifade eder ve değerlendirirler, en iyisini seçerler ve savunulacak

yanlarını bulurlar ve bunlardan çıkarılan dersleri değerlendirirler (Prince & Felder, 2007: 15).

2.7.2. Öğretmen'in Rolü ve İdeal Öğretmen Özellikleri

Öğretmenler önemlidirler ve fark yaratırlar. Öğretimin kalitesi etkili öğrenme ortamının yaratılmasında önemli bir etkidir. Etkili öğretim, akademik açıdan yeterli ve öğrencilerin iyi olmalarını önemseyen bireyler tarafından gerçekleştirilir.

Eğitimciler öğretim elemanının öğrencileri memnun etmedeki rolünü kritik bulmaktadır çünkü öğretmen öğrencinin eğitimine en yakın olan bağlantı olarak görülmektedir (Morse & Santiago, 2000).

Umbach & Porter'a (2002) göre öğretim elemanlarının yükseköğretimde öğrenciler ile etkileşimleri yoluyla öğrencilerin memnuniyeti üzerinde büyük etkileri vardır. Öğretmenin, öğrencilere uygun bir şekilde karmaşık sorunlar sunarak, bu sorunları etkin ve anlamlı yöntemler kullanarak ele almalarına izin vererek ve böylece öğretmen odaklı öğrenimden öğrenci odaklı öğrenime geçiş yaparak akademik gelişim için destek ve imkan sağlamada kritik bir rolü vardır (Hertzog, 2005; McGrath, 2004).

Öğretmenlerin öğrenmeye uygun ortamları yaratması da önemli bulunmaktadır. Vintere & Majinovska'ya göre (2009: 134) öğretmenin, öğretimde hayati öneme sahip olan, çeşitliliğine saygı gösteren ve öğrencilerin kendilerine saygı duymalarını garanti edecek bir sınıf ortamı yaratma gibi ana ve kritik bir rolü vardır.

Kendi konu alanında son derece bilgili ve güncel bilgilere sahip olmak, her şeyi bildiğini iddia etmemek ve öğrenciler ile birlikte öğrenmeye istekli olmak öğrenciler açısından tercih edilen öğretmen davranışlarıdır. Ayrıca, öğrenciye net görevler, amaçlar sağlamak ve yaptıkları ilerleme hakkında onları bilgilendirmek önemlidir. Öğretmenlikte anahtar yeteneklerden biri öğretilecek olanın açık bir şekilde açıklanması ve tanımlanmasıdır.

Rosemarin'e (2009: 195) göre de öğretmenin temel rollerinden biri, öğrencinin duyuşsal ve bilişsel yeteneklerini tanımlama, dersin amaç ve öğrencilerin ihtiyaçları ile uyumlu

hedeflerini açıklığa kavuşturma ve öğrencinin öğrenme problemlerini çözme ihtiyacını içine alan tanılayıcı rolüdür.

Öğretmenlik, bilgiyi aktarma ve öğrenmeyi kolaylaştırma olarak iki anlayış etrafında toplanmaktadır. Yani öğretmenliğin bilgiyi aktarmak mı yoksa öğrenmeyi kolaylaştırmak mı olduğu üzerine teoriler mevcuttur. Biggs (2001: 224), bu teorileri üç seviyede sınıflandırmıştır:

1. Seviye. Odak Noktası: Öğrencinin ne olduğu. Seviye 1 teorisi kullanan öğretmenler, göreve başlayan ilk öğretmenlere olduğu üzere öğrencilerin seviyesinden etkilenirler. Öğrencileri kolay öğretilbilir ya da öğretilemez olarak görürler. Öğretmenliğin öğretmen-odaklı ve aktarım modelini üzerilerine alırlar. Sorumluluğu içeriği iyi bilmek ve net bir şekilde açıklamak olan öğretmen, bilginin koruyucusu durumundadır. Derslere katılmak, dikkatli dinlemek, not almak, önerilen okumaları yapmak öğrenciye kalmıştır. Öğrenme çıktılarında farklılıklar oluşur çünkü öğrenciler yetenekleri, motivasyonları, temelleri açısından farklılıklar göstermektedirler. Dolayısıyla öğretim etkili olmadığı zaman bu öğrencinin suçu olur.

2. Seviye. Odak Noktası: Öğretmenin ne yaptığı. 2. Seviye yine aktarıma dayalıdır fakat öğrencilere sunmakta beceri isteyen karmaşık bilgi yapılarından dolayı öğrenme çıktıları öğretmenin ne kadar becerikli olduğuna bağlı görünmektedir. Seviye 2 öğretmenin ne yaptığına, ileriye dönük planlamaya, iyi yönetim becerilerine, öğretme yeterlilikleri ile donanmış olmaya, Bilişim Teknolojilerini kullanma yeteneğine vurgu yapmaktadır.

3. Seviye. Odak Noktası: Öğrencinin ne yaptığı. 3. Seviye öğretmenlere değil öğrenmeye imkan veren öğretime odaklanmaktadır. Bu anlamda uzman öğretmenlik, öğretim yöntemlerinde ustalığı içine almaktadır fakat eğer uygun öğrenme meydana gelmezse boş bir gösteridir. Öğrenmeyi sağlayanlar öğrencilerdir. Öğretmenin görevi, öğrencilerin elde etmelerini istediğimiz beceri ve anlayış türlerini elde etmeleri için uygun öğretim yöntemleri, değerlendirme görevleri ve sınıf iklimini bir araya getirerek öğrencileri desteklemektir.

Öğretmen, öğrencilerin düşünmelerini, bağlantılar kurmalarını, pratik yapmalarını ve diğer öğrencilerden öğrenmelerini teşvik etmeli, öğrenci katılımını, problem çözme, sorgulama ve sınıf içi tartışma ortamlarını yaratmak yoluyla sağlamalıdır.

Sınıf içi tartışma ortamlarını yaratmanın yanında öğretmenlerin grup çalışmaları ile işbirlikçi öğrenme ortamını yaratması da önemlidir. Öğretmenlerin grup çalışmalarında da üstlenmeleri gereken roller mevcuttur.

Webb'e (2009: 21) göre öğretmenler sınıfta küçük grup çalışması kullandıklarında birçok rol üstlenmektedirler. Bu roller; öğrencileri işbirlikçi öğrenmeye hazırlama, grup çalışması konusu ve grupların oluşturulması hakkında kararlar verme, grup çalışmasının yapısı ve gereksinimleri konusunda kararlar verme, grupların işleyişinin denetlenmesi, gerekli görülen yerlerde müdahalede bulunma ve gruplara ilerleyişlerini yansıtma ve değerlendirme rollerinde yardımcı olma olarak kendini göstermektedir.

Öğretmen ve öğretmenliğinin, öğrencinin tercihlerini etkilediği de açıkça görülmektedir. Öğrenci değerlendirmelerinden öğretmenliğin etkililiğini etkileyen faktörler belirlenmiştir. Thomas and Galambos (2004) sınıftaki öğretim elemanı ve öğrenci etkileşimlerinin öğrenciler arasındaki yüksek derecede memnuniyet düzeyine anlamlı bir şekilde bağlı olduğunu bulmuşlardır. Tang (1997) en önemli öğretmen davranışlarını: materyali açık bir şekilde sunma, öğrencilerin sorularını cevaplama, öğrencilere nazik ve/veya profesyonel bir tavırla yaklaşma ve her bir ders için iyi bir şekilde hazırlıklı olma olarak bulmuştur.

Öğretmen öğrencilere karşı belirli derecede empati göstermeli ve adil olmalıdır. Belcheir (1998) şu öğretim uygulamalarının öğrencilerin en güçlü tercihleri olduğunu bulmuştur: yazma ödevleri için belirgin geribildirim ile net yönlendirmelerde ve test sonuçlarının neden doğru neden yanlış olduğu konusunda geribildirimde bulunma, yazma ödevlerinin makul bir zaman içerisinde geri verilmesi ve yazma ödevlerini nasıl değerlendirdiğine ilişkin açıklamalarda bulunma. Bu uygulamalar öğretmenin değerlendirme politikasının içinde yer alır ya da bir parçasıdır.

İdeal öğretmen, gerçekten öğrencilerin öğrenmelerini, anlamalarını ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerinin yanında konuda uzmanlaşmalarını ve beceriler edinmelerini ister. Öğretmenin ayrıca öğrencilere ilgi göstermesi ve ulaşılabilir olması gerekir. Das, ElSahban & Bener (1996) bir sınıf ortamında öğrenciler ve öğretim elemanları tarafından önemli olarak kabul edilen ideal öğretmen özelliklerini belirlemişlerdir. *‘Öğrencilere yardım etme istekliliği’* her iki grup tarafından ‘en önemli’ özellik olarak değerlendirilmiştir. Öğrenciler ve öğretim elemanları tarafından önemli kabul edilen diğer özellikler *‘konu alanında bilgili olma’*, *bilgiyi mantıklı bir sıra ile sunma becerisi’*, *‘asıl gerekli olan bilgiye önem verme’*, *‘sade bir dilde iletişim sağlama becerisi’* ve *‘öğrencinin fikrine saygı gösterme’* özellikleridir. İlginç bir şekilde, öğrencilerin öğretmenlerin öğrencileri aktif öğrenenler olmaya teşvik etme gayretleri ile ilgili algıları öğretim elemanlarının bu konudaki algılarından belirgin bir şekilde farklılaşmaktadır. Bunlar, *‘kendi kendine öğrenme becerilerini oluşturma’*, *‘öğrencilerin bağımsız öğrenme konusundaki ilgilerini teşvik etme’* ve *‘tartışma ortamı yaratma’*dır.

Rosemarin’e (2009: 195) göre, geleneksel okuldan etkili öğrenme topluluğuna geçişte bir paradigma değişikliğine girişmek ve bu değişikliği uygulamak amacıyla öğretmenler aşağıdaki özelliklere sahip olan liderler konumunda olmalıdırlar: yaratıcılık (ki öğretmenlik cesaret isteyen bir meslektir), verimlilik, esneklik, yaşam boyu öğrenen olma, mizah anlayışına sahip olma, sorumluluk gerektiren riskleri almaya istekli olma, ve iyi içsel duyuya ve çevresiyle uyum becerisine sahip olma. İçsel duyuya sahip olan bireyler şu özelliklere sahiptir: sorumluluk, yüksek derecede özsaygı, doğruluk, dürüstlük, özyönetim ve tetikte olma. İçsel duyuya sahip olan bireyler kendi kişisel ihtiyaçlarını bir kenara iterek, başarılı olmaları için onları beslemek ve teşvik etmek yoluyla başkalarına hizmet eder ve diğerleri başarı gösterdikleri zaman bundan tatmin olur. Çevresiyle uyum becerisine sahip olma, meslektaş ilişkilerini, anlama, iletişim kurma ve diğerleri ile etkileşimde bulunma kapasitesine etkili bir şekilde sahip olmayı desteklemektedir.

Gilis *et al.* (2008) yakın zamanda öğrenci odaklı öğretimi kullanmaları ile tanınan Belçika yükseköğretim kurumlarında yaptıkları bir araştırmada, 20 öğretmen ile derinlemesine görüşmeler gerçekleştirmişler ve öğretmenlerin öğrenci odaklı öğretimde hayati olarak nitelendirdikleri 15 yeterlilikten oluşan bir yeterlilik profili tanımlamışlardır. Bu profil

öğrenci odaklı öğretmenlerin rolü hakkında daha iyi fikir vermektedir ve bu roldeki öğrencilerin eğitimsel gelişimlerine bir temel oluşturabilir. Bu yeterlilikler; *“kendi eğitimlerini kalıcı bir şekilde geliştirmek için hazır ve azimli olmak”*, *“eğitimsel yenilik ile ilgili eleştirel bir açık sözlülüğe sahip olmak”*, *“öğretim sürecinde yaratıcı bir şekilde esnek olmak”*, *“öğrencilerin hayat deneyimleri ve hayata bakışları ile ilgili olmak ve onları anlamak”*, *“öğrenim süreçlerinden öğrencilerin kendilerinin sorumlu olduğuna inancı olmak”*, *“eğitimsel süreçte öğrenciyi bir ortak gibi görerek saygı göstermek”*, *“meslektaşları ile işbirliği yapmaya hazır olmak”*, *“öğrencileri harekete geçiren bir öğrenme ortamı oluşturmak”*, *“öğrencilerin olası farklı öğrenme süreçlerini önceden tahmin edip ona göre davranmak”*, *“eğitimsel süreçte dengeli bir öğrenme ortamı oluşturmak”*, *“öğrencilerin öğrenme sürecini kavramalarını ve sonunda kontrolü elde etmelerini sağlamak için onların öğrenme faaliyetlerini desteklemek”*, *“öğrencilerin gelişiminin değerlendirilmesini öğrenciye verilen destek ile bütünleştirmek”*, *“kendi öğretim yöntemlerini yansıtmak”*, *“öğretim yöntemlerinde uyum sağlamak için meslektaşları ile işbirliği yapmak”*, *“ konu alanına hakim olmak”* olarak tespit edilmişlerdir.

2.7.3. Eğitim Ortamlarının Öğretimdeki Yeri

Bu bölümde eğitim ortamları, sınıf mevcudunun önemi ve teknolojik imkanların öğretime etkisi şeklinde iki boyutta incelenmiştir.

2.7.3.1. Sınıf Mevcudunun Önemi

Sınıf mevcudunun dersteki başarıyı artırıp artırmadığı tartışılmaktadır. Bedard & Kuhn’a (2008: 253) göre sınıf mevcudu ile ilgili olarak küçük sınıflara dönülmesi üzerine yapılan tartışmalar genellikle ilköğretim düzeyinde kalmaktadır yani yükseköğretim düzeyindeki araştırmalar çok daha fazla kısıtlıdır.

Westerlund’a (2008: 26) göre özellikle Amerikan verilerine dayanan eski araştırmalar, sınıf mevcudunun öğrenmenin kalitesini etkilemediğini göstermektedir.

Hanushek (2001), Akt. Borland, Howsen & Trawick (2005: 73), sınıf mevcudu ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi ampirik şekilde belirlemeye çalışan 227 araştırmanın sonuçlarını özetlemiştir. Araştırmaların %14'ünün aradaki ilişkinin anlamlı ve olumlu olduğunu, %14'ünün aradaki ilişkinin anlamlı fakat olumsuz olduğunu ve geriye kalan %74'ünün ise aradaki ilişkinin anlamlı olmadığını gösterdiğini bildirmiştir.

Amerika'da yakın zamanda yapılan bir araştırmada (Kokkelenberg *et al.*, 2008) sınıf mevcudunun öğrenci başarısı üzerinde etkisi olmadığı varsayımı reddedilmiştir. İlgili araştırmada konuya alınan notlar açısından yaklaşılmış, öğretim elemanlarının küçük sınıflarda öğrencilere daha düşük notlar verme eğiliminde, öğrencilerin isimlerini bilme olasılıklarının az olduğu büyük sınıflarda ise daha yüksek notlar verme eğiliminde oldukları sonucuna varılmıştır.

Sınıf mevcudu ve öğrenci başarısı ya da öğrenci değerlendirmeleri arasındaki ilişki üzerine Amerika'da yapılan araştırmaların büyük bir çoğunluğu arada anlamlı bir ilişki bulunmadığını gösterirken, diğer ülkelerde yapılan araştırmalar bu durumun tam tersini göstermekte ve anlamlı bir ilişkinin varlığına işaret etmektedir.

Kwan (1999) üniversite öğretmenlerinin öğrenciler tarafından ne kadar adil değerlendirildiği üzerine yaptığı bir araştırmada, sınıf mevcudu farklı olan sınıflar arasında anlamlı farklılıklar olduğunu saptamıştır: daha az mevcuda sahip sınıflar daha kalabalık sınıflara göre daha iyi olarak değerlendirilmiştir. Sınıf mevcudu farklılıkları öğrenci değerlendirmelerindeki farklılıkların %15'ine denk gelmiştir. Farklı mevcutlara sahip sınıflar arasındaki anlamlı farklılıklar en önemlileri, *Etkileşim*, *Bireysel Yardım*, *Geribildirim* ve *Öğrenme Çıktısı* olan öğretimin altı boyutunda bulunmuştur.

Westerlund'un (2008) yakın zamanda İsveç'te Lund Üniversitesi'nde yaptığı bir araştırmanın sonuçlarına göre sınıf mevcudunun dersin kalitesi üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi vardır. Bu etkinin, dersteki mevcudun yükselmesinin dersin kalitesini düşürmesinden dolayı negatif bir etki olduğu tahmin edilmektedir.

2.7.3.2. Teknolojik İmkanların Öğretime Etkisi

Teknolojinin yaygın bir şekilde kullanımı, çalışma, öğrenme ve iletişim kurma hatta günlük faaliyetlerimizi yerine getirme şeklimizi değiştirmeye devam etmektedir. Yüksek öğretimde teknolojinin öğretime ve öğrenime büyük bir etkisi vardır.

Birçok araştırma eğitimsel deneyimi güçlendirmek için teknolojinin sınıfta kullanılmasını önemli bulmuştur (Agarwal & Day, 1998; Stone, 1999).

Lau (2003) öğretim elemanlarının akademik başarıyı elde etmeyi sağlayacak öğrenme ortamlarını teşvik etmekle sorumlu olduklarını tespit etmiştir. Lau (2003) öğretim elemanlarının bilgisayar teknolojisinin kullanımı hakkında deneyimli olmaları ve teknolojiyi sınıfa dahil etmeleri gerektiğini bildirmektedir.

Speaker (2004) sınıfta teknolojinin internet aracılığı ile kullanılmasının, öğrencilerin üniversitede tecrübe edecekleri interaktif multimedya deneyimleri hakkındaki algılarını artırdığını ifade etmektedir.

Rikers, Van Gog & Paas'a göre (2008: 464) bilgisayar ve internet modern eğitimde gittikçe önemli hale gelmektedir ve hiç şüphesiz gelecekte daha da önemli hale gelecektir.

Vintere & Majinowska'ya göre de (2009: 127) bilişim ve iletişim teknolojileri (ICT), iş yerleri, okullar ve evler ile bütünleşmiş bir unsur haline gelmiş, her bir bireyin yaşam tarzını, çalışma tarzını, boş zamanını değerlendirmesini, iletişimini ve öğrenmesini değiştirmektedir. Bilişim ve iletişim teknolojilerinin gelişimi ve yayılması çarpıcı bir şekilde toplumu şimdi bazen bilişim toplumu olarak adlandırılan bir toplum haline getirmiştir. Bilişim ve iletişim teknolojileri bilgiyi edinmeyi ve iletmeyi daha hızlı ve daha ucuz hale getirmiştir.

Jefferies & Hyde'ın (2009: 125) yaptığı bir araştırma öğrencilerin akademik ve sosyal yaşantılarını desteklemek için hem üniversitenin sağladığı teknolojiyi hem de kendi bireysel teknolojilerini kullanacaklarının sinyallerini vermektedir. Öğrenmeye ve 'sosyal

faaliyet' lere ayrılan zaman arasında çok az bir fark olduğu görülmektedir. Öğrenciler her iki faaliyetin haftanın büyük bir çoğunluğunda paralel bir şekilde gerçekleştiğini bildirmektedirler. Teknoloji, kayıtlı oldukları program ne olursa olsun öğrencilerin çoğunluğunun hayatlarının ayrılmaz ve her yerde karşlarına çıkan bir parçası haline gelmiştir.

2.7. Erasmus Programı'nda Akademik Yaşantı

Yükseköğretim kurumlarına kayıt olmak isteyen gençlerin iki tane seçim yapmaları gerekmektedir: hangi eğitim alanını seçecekleri ve hangi eğitim kurumunda eğitimlerine başlayacakları. Bu seçimler kısmen kendileri tarafından yapılır; kısmen de eğitim görülecek yerlerin elverişliliği ve eğitim kurumlarının seçim usulleri kararlara etki eder. Eğer öğrenciler, kendi ülkeleri dışında bir kurumdan mezun olmak isterlerse, genellikle kurumlarını eğitimlerine başlamadan seçmektedirler. Fakat yurtdışında eğitim görmek, yurtdışında geçici bir süre eğitim görmeye göre daha az tercih edilen bir seçenek olarak gözükmektedir. Avrupalı öğrenciler, eğitimlerinin ilk yılında, başka bir Avrupa ülkesinde ERASMUS yoluyla ya da dünyanın başka yerlerinde, muhtemelen bireysel girişim ya da işbirliği ve destek projeleri yoluyla eğitim görebileceklerini öğrenirler. Yurtdışında belli bir süre eğitim görmek, hem kendi kurumunda ve hem de yurtdışındaki bir kurumda eğitim görmenin avantajlarını bir araya getirmektedir (Teichler, 2004a: 396,397)

Erasmus Programı, Avrupalı öğrencilere, 3 ve 12 ay arasında bir süre, kendi ülkeleri dışında bir ülkede eğitim görme şansı vermektedir. Her yıl, ortalama 140 000 öğrenci, Avrupa'da çeşitli kurumlarda eğitim görmek için hibe almaktadır. Programın, öğrencileri destekleyecek yıllık 190 milyon € (294.5 milyon \$) bütçesi vardır (Junor & Usher, 2008: 6).

Başka bir ülkede eğitim görmek, öğrencilerin eğitim süreçleri ve özellikle:

- kendi ülkesinde öğretilmeyen ya da düşük seviyede olan uzmanlık alanları içinde yer alan akademik bilginin edinimi (teoriler, yöntemler ve temel disiplinlere ait bilgi),
- eğitim görülen ülkenin ekonomi, toplum ve kültür alan bilgisini elde etmek ve tecrübe etmek,

- gerçekten sınırların ötesine geçen alanlarda başarılı çalışmalar yapmak (örn. Uluslar arası Hukuk),
- ufku genişletmek ve farklı ülkelerin, akademik kültürlerin, vb. birbirine zıt deneyimleri üzerinde fikir yürütmeyi geliştirmek, uluslar arası ve kültürler arası iletişim tekniklerinin; örn. yabancı diller, kültürler arası iletişim tarzları; edinimi gibi çeşitli alanlarda yeterliliklerinin büyümesi açısından faydalı görülmektedir. (Bracht *et al.*, 2006).

Yurtdışında eğitim görmelerinin en güçlü nedenleri sorulduğunda, 1998-99 ERASMUS öğrencileri aşağıdaki yedi nedeni belirtmişlerdir:

- Yabancı bir dil öğrenmek,
- kendini geliştirme fırsatı (her biri %87),
- başka bir ülkede akademik öğrenim deneyimi kazanma isteği (%82),
- ev sahibi ülkeyi kavrama isteği (%73),
- kariyer beklentilerini geliştirmek,
- seyahat etme isteği(%71),ve
- olağan ortamdaki uzaklaşma isteği %66 (Maiworm & Teichler, 2002: 88. Akt. Teichler, 2004a: 397).

Erasmus öğrencilerinin sayısını göz önüne alırsak, desteklenen toplam öğrenci sayısı, 5 yıl içinde ikiye katlanarak, 1990-1995 yılında 230 000'den, 1995-2000 yılında, ortalama olarak 460 000'e yükselmiştir. Finansal ve idari olarak, öğrenci hibeleri %20 düşmüştür (1993-94 yılında,1200 Avro'dan, 1997-98 yılında, 950 Avro'ya). Yurtdışındaki eğitim süresince ek harcamaların ERASMUS hibesi ile karşılanma oranı, %89'dan, %58'e düşmüştür. ERASMUS tarafından karşılanmayan ek harcamalar, 1990-91 yılında 200 Avro'dan, 1998-99 yılında, 1000 Avro'nun üstüne yükselmiştir. Öğrencilerin başvuru süresi ile ilk ödeme tarihi arasındaki zaman aralığı aynı kalmıştır (yaklaşık 8 ay). Öğrencinin kendi kurumu ve ev sahibi kurum tarafından sağlanan akademik ve idari destekten memnuniyet düzeyi, programın başlangıcından itibaren hafif derecede artmıştır. Yurtdışında edinilen başarıların tanınması konusunda ise, tüm ERASMUS öğrencileri için ortalama tanınma oranı, 1990-91'de %75'ten, 1998-99'da %80'e yükselmiştir (AKTS ile

%85). ERASMUS öğrencilerinin yarısı, yurtdışında, kendi kurumlarından daha fazla akademik ilerleme kaydettiklerini belirtmişlerdir. Ev sahibi ülkenin dil bilgisinde ve yeterliliğinde artış olmuştur. Öğrencilerin %90'ından fazlası, yurtdışındaki ERASMUS döneminden memnun kalmışlardır (Teichler, Gordon & Maiworm, 2001: 5-6)

1998-99 ERASMUS öğrencileri ile yapılan araştırma, bir başka ülkede eğitim görme gerçeğinin görüldüğünden daha farklı olabileceğinin ipuçlarını bize şu şekilde verebilmektedir;

- Öğrenciler, yurtdışında daha az ders almaktadırlar, yaklaşık sadece %85.
- Öğrenciler, yabancı eğitim kurumunda gördükleri derslerin yarısının kendi ülkelerindeki programla aynı akademik seviyede olmadığını bildirmişlerdir: %30 daha fazla çaba gerektiren, %20 daha az çaba gerektiren.
- Konular ve yöntemler açısından öğrenciler, kendi ülkelerindeki derslerden farklı birçok ders almaktadırlar. Ufuklarını geliştirmek, uzmanlık alanlarını değiştirmek ya da yeni uzmanlık alanları ile tanışmak için dersler seçmektedirler. Bazıları, döndüklerinde ülkeleri tarafından tanınamayacak yabancı dil dersleri almaktadırlar.
- Çeşitli nedenlerden dolayı, birçok öğrenci, önceden seçtikleri dersleri almamaktadırlar. Öğrencilere, önceden bilgilendirerek seçtirilmiş olan bazı dersler sunulmamakta ve dilsel anlamda daha kolay baş edebilecekleri, daha az çaba gerektiren dersleri almaları tavsiye edilmektedir. Bazıları, yurtdışında iken haberdar oldukları derslerle ilgilenmeye başlamakta, bazı öğrenciler ise, iş yükü fazla olduğu için bazı dersleri atlamaktadır (Teichler, 2004a: 402).

2.8.1. Erasmus Programı'nda Akademik Tanınma

Erasmus Programı genellikle bir 'başarı hikayesi' olarak görülmektedir. Programın bürokratik işlemleri aşırı olduğu için eleştirilse ve öğrencilere sağlanan burs kural olarak ek masrafların bir bölümünü kapsasa da, Erasmus oldukça popüler hale gelmiştir. Program, başka bir Avrupa ülkesinde kısa süreli eğitim almak, akademik ilerleme, kültürel zenginleşme ve dil yeterliliğinin gelişimi ve yükseköğretimin 'Avrupa boyutu'nun beslenmesi amacıyla teşvik edilmektedir. Bireysel olarak işbirliği yapan yükseköğretim

kurumları ve bölümler, değişim programına katılan öğrencilerin yaşam ve öğrenimlerini geliştirdikleri ve yurtdışındaki öğrenimlerinin tanınmasını garantiye aldıkları sürece, belirli hedefler koyma konusunda serbesttirler. Çeşitli değerlendirme çalışmaları, programa katılan öğrencilerin başka bir Avrupa ülkesindeki ERASMUS deneyiminden oldukça tatmin olduklarını göstermektedir. Birçok öğrenci, yurtdışındaki akademik ilerlemenin kendi ülkelerinde geçirilecek dönemden daha yüksek olduğuna inandıklarını ve ev sahibi ülkenin dilinde yeterliliklerinin arttığını bildirmişlerdir. Yurtdışında elde edilen başarılarının yaklaşık %70-80'i, dönüşlerinde tanınmıştır. Öğrencilerin yaklaşık %20'si, finansal, idari ve barınma problemleri yaşarken, akademik problemler daha az sıklıkta belirtilmektedir. Erasmus'a 2., 4. ve 12. dönemde giden öğrencilere benzer anketler gönderildiğinden dolayı, değerlendirme çalışmaları zaman içindeki değişimi inceleyebilmiştir. Aslında, çeşitli araştırmaların sonuçları dikkat çekecek şekilde benzerdir. Tanınmanın kapsamı, AKTS'nin yaygınlaşması ile orta derecede artmıştır (Teichler, 2007).

Erasmus Programı'nda akademik yaşantı denildiğinde, yurtdışında geçirilen eğitim süresinin, öğrencinin kendi kurumu tarafından tanınması ön plana çıkmaktadır. Avrupa Komisyonu'na göre, öğrenci hareketliliğinin başarısının en önemli kriteri, yurtdışındaki eğitim süresince elde edilen başarıların öğrencinin kendi kurumu tarafından tanınmasıdır (Teichler, 2004a).

Bakanlıkların üçte ikisi, yükseköğretim kurumlarının yarısından çoğu ve öğrenci birliklerinin %50'si, Bologna sürecinin, akademik tanınma işlemlerine yüksek derecede katkısı olacağını beklemektedirler. Kurumlar, yurt dışındaki öğrenim döneminin tanınma işlemleri ile ilgili olarak oldukça iyimserdir; fakat birçok ülkede tanınma için kurum çapındaki işlemlerin pek gelişmemiş olduğu görülmektedir ve yurtdışındaki öğrenim süresinin tanınmasında bir standart yoktur. Resmi işlemlerin var olduğu yerlerde bile, olayla birinci düzeyde ilgili olan grup olarak öğrenciler, bunun farkında olmadıklarını belirtmişlerdir. Öğrenci birliklerinin %90'ına yakını, üyelerinin yurtdışından döndükten sonra tanınma problemleri ile sıklıkla karşılaştıklarını bildirmişlerdir. Öğrenci birliklerinin %40'ının, üyelerinin kurumlarında tanınma problemleri ile ilgili başvuru işlemlerinin olduğunu belirtmesi de olumlu bir işarettir. Ama, açıkça, daha fazla yükseköğretim

kurumu, daha fazla ve daha iyi kurumsal tanınma işlemleri geliştirmeye ve özellikle, bu meselelerde öğrencilerle iletişimi artırmaya teşvik edilmelidir (Reichert & Tauch, 2004: 44-45).

Öğrenci hareketliliği üzerine Hollanda'da yapılan ilk çalışmalardan biri, yurtdışındaki öğrenimin tanınması ile ilgilidir. Yeterli sayıda öğrenci hareketliliği seviyesine ulaştıktan sonra, önemli Hollanda üniversitelerinden biri (Amsterdam Üniversitesi), yurtdışındaki eğitimin, üniversitenin kendi personeli tarafından hangi düzeyde tanındığını ve buna nasıl karar verildiğinin yanında, tanınma üzerinde belirgin etkiye sahip olan etkenleri bilmek istemiştir. Çalışma (Van Der Wende, 1996), 1992-93 döneminde ERASMUS Programı kapsamında öğrenciler tarafından görülen öğrenimin %78'inin tümüyle tanındığını göstermiştir. Tanınma öğrenciler tarafından, yurtdışında elde edilen kredilerin, kendi kurumlarının kredilerine dönüştürülmesi olarak tanımlanmıştır. Araştırma, aşağıdaki etkenlerin, tanınmaya olumlu katkıları olduğuna işaret etmiştir:

- öğrenci ayrılmadan önce net bir çalışma planı hazırlar;
- bu plana dayalı olarak, ev sahibi kurumun bir personeli tarafından tanınma ile ilgili bir antlaşma taslağı hazırlanır;
- öğrencinin kendi kurumu ve ev sahibi kurumun personeli arasında iyi bir iletişim vardır;
- iki kurum arasında, tanınma ve kredi transfer ile ilgili kurallar ve düzenlemeleri içeren resmi işbirliği antlaşması vardır;
- ev sahibi kurumdaki bir personel, öğrencinin rehberliğinden sorumludur;
- ev sahibi kurumu kredi sistemine sahiptir.

Tanınmanın önündeki ana engeller şunlardır:

- fakültelerin bölümleri öğrencilerine, yabancı kurumdaki mevcut yurtdışı öğrenim unsurları hakkında yetersiz bilgi vermektedir;
- net antlaşmalar ve kurallar ihtiyacında olunması;
- öğrencinin kendi kurumu ve ev sahibi kurumun programlarının içerik, seviye ve yapılar açısından farklılık göstermesi;

- öğrenciler tarafından yetersiz planlama;
- öğrencinin kendi kurumu ile ev sahibi kurum arasında iletişimin az olması.

Bu çalışmanın çıktılarına dayanarak, üniversitenin Uluslar arası Ofisi, üniversite kuruluna ve dekanlıklara, gelişmiş tanınma ve kredi transfer sistemi için önerilerde bulunmuştur. Hükümetin, öğrencilerin devletten hibe alacağı öğrenim yılı sayısını önce altıdan beşe, sonra da öğrenim süresinin minimum uzunluğuna eşit olan dörde indirmesinden dolayı, birkaç öğrencinin öğrenimini gecikmeli olarak tamamlanması, problem olarak değerlendirilmiştir. Bu tartışmaların sonucunda, tüm fakültelerdeki tüm uluslar arası programlarda, Avrupa Kredi Transfer Sistemi'nin uygulanması kararına varılmıştır. Kredi Transfer Sistemi'nin önemi Hollanda yükseköğretimi tarafından fark edilmiştir (Van Der Wende, 1996).

1998-99 ERASMUS öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada, akademik tanınma oranı %81'e yükselmiştir ve öğrencilerin %40'ı kendilerine, Avrupa Kredi Transfer Sistemi'nin uygulandığını belirtmişlerdir. Genel konuşmak gerekirse, öğrenciler, yurtdışındaki öğrenim süresini değerli bir deneyim olarak değerlendirmişlerdir. Geçmişte yapılan araştırmalar ile günümüzdeki araştırmalarda, kültürel, kişisel, dilsel deneyimi geliştirme fırsatı olarak görülen Erasmus Programı'nda, kariyer fırsatlarını geliştirmek yani, akademik meseleler de olumlu olarak değerlendirilmektedir (Maiworm, 2001: 466).

2.8.2. Erasmus Programı'nda Akademik Unsurlar

Erasmus Programı'nda, programa dahil olan ülkelerin çeşitliliği de koruyarak eğitimde belli bir standartı yakalaması ve koruması hedeflenmektedir. Bu AB'nin 'Çeşitlilikte Birlik' sloganı ile desteklenmektedir. Programın sosyal, kültürel, dilsel katkılarının yanında eğitimsel katkısı da yadsınamaz. Eğitimsel alışveriş sayesinde yükseköğretimi şu anda bulunduğu noktadan daha ileriye taşımayı amaçlayan Erasmus Programı'nda standartı yakalama amacına hizmet eden unsurlar bulunmaktadır.

Günümüzde, akademik ve mesleki amaçlar için, hızlı, basit bir tanınma sistemine sahip olmamak, araştırma ve hareketliliğin ve bunun sonucu olarak Avrupa üniversiteleri arasında fikirlerin ve araştırmanın karşılıklı değişiminin ve bunların geniş çapta etkisinin önünde önemli bir engel teşkil etmektedir. Avrupa Kredi Transfer Sistemi, Diploma Eki,

NARIC (Ulusal Akademik Tanınma Bilgi Merkezileri) gibi belirli araçlar geliştirilmiş ve hemen hemen tüm üye ve aday ülkeler, ENQA (Avrupa Kalite Güvence Birliği) içerisinde yer alan kalite güvence sistemlerine yatırım yapmışlardır (The Role of the Universities in the Europe of Knowledge Communication from the Commission, 2004)

2.8.2.1. Avrupa Kredi Transfer Sistemi

Yurtdışındaki eğitim süresinin dönüşte tanınması ERASMUS Programı'nda çok büyük bir değere sahiptir. Tanınmaya verilen bu önem, başka bir ülkede geçirilen eğitim süresinin sadece ek bilgi olarak görülmesi değil, kendi kurumundaki eğitimin normal ve tamamlayıcı bir parçası olarak kabul edilmesi fikrine dayanmaktadır (Teichler, 1996: 166).

Bu düşünceden yola çıkarak diyebiliriz ki, AKTS, Erasmus Programı'nın akademik açıdan bel kemiğini oluşturmaktadır. Sistemin yaratılmasındaki en önemli etken, yurtdışında belirli bir süre eğitim gören öğrencilerin, gördükleri eğitimin kendi kurumları ve diğer kurumlar tarafından da tanınması, dönem kaybı yaşamadan eğitimleri tamamlamalarıdır. Ayrıca sistem, her kurumda ve her derecede tanırılığını garanti altına alması, ortak kurumlar arasındaki işbirliğini sağlaması ve yurtdışındaki eğitim programları hakkında fikir vererek, eğitimde kaliteyi artırması açısından da önemli bir rol üstlenmektedir.

Avrupa Kredi Transfer Sistemi (AKTS) aslında 1989/90 yıllarından itibaren, Erasmus Programı içinde öğrenci hareketliliği için bir kredi transfer sistemi olarak kullanılmıştır. Bologna Deklarasyonu ile AKTS, Avrupa yükseköğretiminin yapısını daha tutarlı hale getirme sürecinin merkez unsurlarından biri haline gelmiştir. AKTS'nin öğrenci hareketliliği ve uluslar arası programların gelişimi açısından önemi, Berlin (Eylül 2003) ve Bergen (Mayıs 2005) Bildirilerinde yeniden ortaya konmuştur. Berlin Bildirisi'ni imzalayan ülkelerin, AKTS'yi, artık sadece kredi transfer sistemi değil aynı zamanda kredi biriktirme sistemi olarak uygulamaları teşvik edilmiştir (Eurydice, Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2006/07 National Trends in the Bologna Process, 2008).

AKTS'yi diğer öğrenci hareketliliği programlarından ayrılan en önemli özelliği, yurtdışında eğitim yapacak olan öğrencilerin, ev sahibi üniversitenin kendi öğrencileriyle birlikte derslere devam etmelerini sağlamasıdır. Böylece öğrencilerin, ev sahibi

üniversitenin akademik hayatına aktif olarak katılımına olanak tanınmaktadır (YÖK, 2001: 5).

2.8.2.1.1. AKTS Transkripti

Yükseköğretim kurumları, AKTS'e katılan her öğrencinin transkriptini hazırlayıp ilgili diğer kurumlara göndermek zorundadır. Diğer bir deyişle, öğrenci yurtdışına gitmeden önce eğitimi süresince aldığı derslere ilişkin transkriptin bir kopyası öğrenciye verilir, bir kopyası ise başvuru formu ile birlikte yurtdışındaki kuruma gönderilir. Aynı işlem, öğrenci yurtdışındaki eğitimini tamamladıktan sonra, yurtdışındaki kurum tarafından tekrarlanır. Transkriptte alınan derslerin AKTS kredileri ile öğrencinin gerek AKTS notlandırma sistemine, gerekse kurumun kendi notlandırma sistemine göre almış olduğu notlar bulunur (YÖK, 2001: 18).

AKTS kredisi, öğrencinin bir dersi başarıyla tamamlayabilmesi için yapması gereken çalışmaların tümünü (teorik ders, uygulama, seminer, bireysel çalışma, sınavlar, ödevler, v.b) ifade eden bir birimdir. AKTS'de bir akademik yıllık (iki dönem) eğitime 60 kredi, bir dönemlik (yarıyıl veya sömestre) eğitime ise 30 kredi verilir. Bazı yükseköğretim kurumlarında 1 akademik yılda 3 dönem uygulaması bulunur. Böyle durumlarda, her bir dönem için 20 AKTS kredisi verilir. Başka bir deyişle AKTS kredisi, bir akademik yılı herhangi bir yükseköğretim kurumunda tam zamanlı olarak tamamlamak için gereken toplam çalışma zamanına göre ilgili dersin ne kadarlık çalışma gerektirdiğini belirten bir sayıdır. Örneğin:

- Bir akademik yılda 120 AKTS kredilik bir program izlemek isteyen bir öğrencinin yükü, ilgili yükseköğretim kurumunda öğrenim gören ortalama bir öğrencinin aldığı ders yükünün iki katı olacaktır.
- Bir akademik yılda 30 AKTS kredilik bir program izlemek isteyen bir öğrencinin yükü, ilgili yükseköğretim kurumunda öğrenim gören ortalama bir öğrencinin aldığı ders yüküne göre çok azdır ve yarı-zamanlı statüde ders alacakmış gibi düşünülebilir (YÖK, 2001:6-7)

2.8.2.1.2. AKTS Kredisi

Bu konu AKTS' in belkemiğini oluşturmaktadır. Buna göre AKTS' ye katılacak tüm kurumlar için göz önünde bulundurulması gereken temel kural, bir akademik yılda alınması gerekli tüm derslerin kredilerinin toplamının 60 olması zorunluluğudur. Bu durumda yarıyıl başına alınması gereken zorunlu derslerin kredi olarak karşılığı 30 olacaktır. Bu noktada önemli bir diğer husus da kredi miktarının belirlenmesinde temel alınacak ölçütün 'iş yükü' olduğudur. 60 krediye denk olarak 1500-1800 saat arasında öğrenci iş yükü öngörülmüştür. Bir dersin iş yükü şu etkenler aracılığıyla belirlenir: haftalık ders saati sayısı, seminerler, pratiğe yönelik çalışmalar, alan çalışmaları, araştırma projeleri, bitirme tezi, evde ya da kütüphanedeki bireysel çalışma. Herhangi bir dersin kredi miktarının belirlenmesinde bu ölçütlerin tamamından yararlanacağından, örneğin haftalık ders saati görece az olan bir ders evde ya da kütüphanede çok çalışıp araştırma yapmayı gerektiriyorsa kredi değeri haftalık ders saati daha çok olan bir dersten daha yüksek olabilir. Yani asıl önemli olan, ders yüküyle orantılı olarak dersin kredisi belirlenirken mümkün olduğunca adil davranmaktır.

2.8.2.1.3. AKTS Notlandırma Sistemi

Yüksek öğrenim alanındaki değişim programlarının uygulanmasında en çok karşılaşılan güçlüklerden biri öğrencinin başarısının farklı ülkelerin eğitim kurumlarında farklı ölçeklerle değerlendirilmesi, dolayısıyla zaman zaman öğrencilerin ülkelerinde döndüklerinde mağdur olmalarıdır. Bu sorunu aşmak üzere notlandırmada şeffaflığı amaçlayan bir sistem oluşturulmuştur. Buna göre aşağıdaki tabloda gösterilen değerler üzerinde anlaşılmıştır. Aşağıdaki tablodaki notlandırma sistemi yükseköğretim kurumlarının kendi notlandırma sistemlerine müdahaleyi amaçlamamakta, yükseköğretim kurumları AKTS notlandırma sistemini nasıl uygulayacaklarına kendileri karar vermektedirler.

Çizelge 2.1. AKTS Notlandırma Sistemi

AKTS Notu	Başarılı Öğrencilerin Tahmini Notu	Tanım
A	10	Mükemmel
B	25	Çok İyi
C	30	İyi
D	25	Orta
E	10	Geçer
FX		Başarısız
F		Başarısız

(YÖK, 2001: 10)

Bu temel derecelendirme sistemi karşısında diğer Avrupa ülkelerinin ulusal notlandırma sistemleri ise aşağıda verilmiştir.

Çizelge 2.2. Avrupa Ülkelerinin Ulusal Notlandırma Sistemi

Ülke						
Almanya	5	4	3	2	1	-
Avusturya	5	4	3	2	1	-
Belçika	0-9	10	11-13	14-16	17-18	19-20
Danimarka	0-5	6	7	8, 9	10, 11	12, 13
Finlandiya	-	1	1 ½	2	2, 2 ½	3
Fransa	7-9	10	12	14	16	-
Yunanistan	1-4	5	6	7	8, 9	10
İngiltere	fail	third pass	lower 2 nd	upper 2 nd	1	-
İtalya	1-5	18-24	25, 26	27-29	30	30 lode
İrlanda	fail	pass	3 rd	2 nd /II	2 nd /I	I
Hollanda	1-5	6	6 ½, 7	7 ½, 8	8 ½	9, 10
Norveç	4,01-6,0	3,26-4,0	2,51-3,25	1,51-2,5	1,0-1,5	-

Portekiz	1-9	10,11	12, 13	14-16	17, 18	19, 20
İspanya**	0-5	5-7			7-9	9-10
İsveç	underk�nt	godk�nt	godk�nt	v�l godk�nt	vel godk�nt	-
İsviçre	4-	4	4 ½	5	5 1/2	6
Yaklaşık karşılıkları						
AKTS- Notu	F Başarısız	E Geçer	D Orta	C İyi	B Pek İyi	A Mükemmel
Dağılım*	-	10%	25%	30%	25%	10%

* Bu notları başaran öğrencilerin yüzdesi.

** İspanya için yüzdeler farklıdır.

AKTS'nin uygulanmasında ve yorumlanmasında bazı sorunlar mevcuttur. Avrupa' da birçok ülkede kredi sisteminin olmaması ve AKTS sayesinde krediyle tanışmaları, yüksek öğrenim sistemleri, notlandırma ve değerlendirme sistemleri arasındaki farklılıklar AKTS' nin benimsenmesi ve uygulanabilmesi önünde ciddi engeller oluşturmaktadır. Ne varki Bologna Deklerasyonunda 2010 yılına kadar belirlenen hedefler doğrultusunda AKTS' nin uygulamasının yaygınlaştırılması, lisans eğitiminin 4 yıldan 3 yıla düşürülmesi, derecelerin tanınabilmesi için geliştirilen Diploma Eki, eğitim sistemlerinin uyumlaştırılması ve karşılaştırılabilir olması AKTS'nin yaygınlaştırılması için yapılan ciddi çalışmalardandır (Dokuz Eylül Üniversitesi, AKTS, 2008).

2.8.2.1.4. AKTS Etiketi

AKTS Etiketi, üniversitenin saygınlığını artırır ve uluslar arası güvenilirlik sağlar. Her yıl 1 Kasım (veya 1 Mart) tarihine kadar hazır olan üniversiteler AKTS etiketine başvuruda bulunur. Başvuru doğrudan Avrupa Komisyonu'na yapılır.

Etikete başvurmak için:

- Bilgi paketi hazırlanmalı (Türkçe/İngilizce)
- Bilgi paketi web'de yayınlanmalı (Türkçe/İngilizce)

- Özet bilgi paketi bastırılıp ortaklara gönderilmeli
- AKTS kredileri doğru bir şekilde kullanılmalı ve kredilerin iş yüküne göre verildiği gösterilmeli
- Bilgi paketi / ders kataloğu AKTS kullanıcı kılavuzuna (ECTS User's Guide) uygun hazırlanmalı (Bologna Süreci'nin Türkiye'de Uygulanması Projesi 2005-2006 Sonuç Raporu, 2007: 92).

2.8.2.1.5. Eğitim Kılavuzu / Ders Kataloğu (AKTS Bilgi Paketi)

Kurumlar bilgi paketlerini iki dilde (İngilizce eğitim yapılması halinde sadece İngilizce) hazırlanmış olarak basılı ve/veya web sayfalarına koymak suretiyle yayınlırlar. Bilgi Paketinde AKTS Kontrol Listesinde istenilen tüm bilgiler bulunmalıdır (Bologna Süreci'nin Türkiye'de Uygulanması Projesi 2005-2006 Sonuç Raporu, 2007: 90).

2.8.2.2. Başvuru Formu

Başvuru formu, değişim programından yararlanmak isteyen öğrenci tarafından doldurulur, öğrencinin akademik ve sosyal yetkinliği ile ilgili fikir sahibi olunmasını sağladığından öğrencinin değişime uygun olup olmadığı hakkında ön bilgi verir (Dokuz Eylül Üniversitesi, Socrates Programı, 2007).

2.8.2.3. Diploma Eki

Diploma Eki (DE),Yükseköğretim Kurumları tarafından diplomanın yanı sıra verilen tamamlayıcı ve açıklayıcı bir belgedir. Sadece verildiği ülkede ne anlama geldiği bilinen diplomanın başka ülkeler tarafından da anlaşılmasına yardımcı olur. Bu belge doldurulduğunda alınan dereceye ilişkin doğru değerlendirme yapılması için her çeşit bilgiyi sağlamaktadır.Diploma Eki her öğrenciye mezuniyetini takiben diploma ile birlikte çok konuşulan bir Avrupa dilinde ücretsiz olarak verilir.Yükseköğretim Kurumları, diploma ekinin amaç ve içeriğini kendi öğrencilerine, yerel kurumlara işverenlere ve diğer ilgililere yaygın bir şekilde duyurmakla yükümlüdür.

Avrupa komisyonu farklı şeffaflık tanınırlık araçlarını, diploma eki de dahil olmak üzere birleştirmeyi istemektedir. Bu nedenle diploma eki EUROPASS içinde yer almıştır. [...] Diploma eki, Avrupa komisyonu, Avrupa Konseyi ve UNESCO/CEPES (European Centre for Higher Education) tarafından geliştirilmiştir. Diploma Ekinin amacı uluslar arası şeffaflık ve akademik/mesleki tanınırlık sağlamaktır. Diploma alan kişi hakkındaki bilgilerin yanı sıra alınan derecenin ne olduğu, derecenin düzeyi, derecenin kullanım alanı, tamamlanan programın içeriği bilgilerine ekte yer verilir. Diploma ekinde değer yargılarına, eşdeğerlik açıklamalarına ve tanınırlıkla ilgili görüşlere yer verilmez. Doldurulmayan kısımlar varsa nedeni açıklanmalıdır. Diploma Ekini, çok konuşulan bir Avrupa dilinde, ücretsiz olarak diploma ile birlikte her bir öğrencisine kusursuz veren yükseköğretim kurumlarına Avrupa Komisyonu tarafından Diploma Eki Etiketleri verilir. Bologna kararlarına imza atmış her ülkeden yükseköğretim kurumları DE Etiketleri için başvuruda bulunabilir. Bu belge, ilgili kurumun kurallar uygun hazırlanmış Diploma Eki vermekte olduğunun tescilli anlamındadır. DE Etiketleri başvurularında kurumların, başvuru formu ile birlikte, doldurulmuş DE örneklerini, kamuoyuna ve öğrencilere tanıtım amaçlı duyurularını içeren web bölgesi adreslerini vermeleri, diploma ekini tüm öğrencilerine çok konuşulan bir Avrupa dilinde ücretsiz verdiklerini teyit etmeleri gerekmektedir. DE Etiketleri için 263 başvurudan sadece 96 üniversite bu etikete layık görülmüştür (Bologna Süreci'nin Türkiye'de Uygulanması Projesi 2005-2006 Sonuç Raporu, 2007: 92-94)

Bologna Deklarasyonu'nun ilk faaliyet aşamasında, Diploma Eki'nin, kolay okunabilir ve karşılaştırılabilir dereceler sistemi yaratmada kilit araç olduğu vurgulanmıştır. DE, yükseköğretim kurumları arasındaki akademik hareketliliği ve Avrupa Pazarı'nda iş arayanların hareketliliğine katkıda bulunması için tasarlanmıştır. DE, paralel olarak var olan çeşitli eski ve yeni derece yapıları ile, şu anki geçiş döneminde belirli bir öneme sahiptir. Trends 2003 Raporu, işverenlerin DE'ye pek alışkın olmadıklarını göstermektedir. İşveren birliklerinin büyük bir çoğunluğu, ara sıra, yabancı derecelerinin tanınması konusunda problemler yaşadıklarını belirtmiş fakat cevap veren 17 birliğin hiçbiri, üyelerinin DE'ye alışkın olduğunu söylememiştir. Birçoğu alışkın değildir ve üçü bilgi sahibi olmadığını belirtmiştir. Belçika ve Çek Cumhuriyeti gibi bazı ülkeler, Diploma Eki'ni, Bologna'dan önce kullanmaya başlamışlardır. Avusturya, Almanya, Yunanistan gibi diğer ülkeler, DE'yi, Bologna'nın etkisinde olan anayasal reformlarının önemli bir

unsuru yapmış ya da yapmakta iken, diğerleri, onu yakın gelecekte yasal bir gereklilik yapmayı planlamaktadır. Lizbon Konferans için yapılan bir araştırmada, cevap veren 10 kişi, ülkelerindeki tüm yükseköğretim kurumlarında DE uygulamasının başlatılması için belirli yasal hazırlıklar yapılmasına gönderme yapmıştır. AKTS’de halbuki, makro ve mikro düzey arasında, bir yandan da kararname ve DE’ye çeşitli yetkililer tarafından gösterilen sahte bağlılık arasında kayda değer bir boşluk vardır: bölümler arasındaki sorumluluk üzerindeki anlaşmazlık, yazılım problemleri ve bunun gibi nedenler sürecin hızlı bir şekilde uygulanmasına engel olmaktadır. Bu yüzden bakanlar, 2005 yılından itibaren, DE’nin her mezuna, otomatik ve ücretsiz olarak verilmesinin bir gereklilik olduğunu düşünmüşlerdir (Tauch, 2004: 286).

2.8.2.4. Öğrenim Antlaşması

Öğrenim Antlaşması öğrencinin değişim için gittiği üniversitede aldığı derslerin kendi üniversitesine döndüğü zaman sayılmasını sağlar.

Öğrenim Antlaşması, öğrenci, kendi kurumu ve değişim öğrencisi olarak bulunacağı kurum arasında yapılan üçlü anlaşmadır. Her iki kurumdaki koordinatörler kurs kataloglarını inceleyerek derslere karar verirler. Öğrenci gitmeden önce öğrenci ve her iki kurumdaki koordinatör tarafından imzalanır. (Bologna Süreci’nin Türkiye’de Uygulanması Projesi 2005-2006 Sonuç Raporu, 2007: 91)

2.8.2.5. Europass

Bireylerin beceri ve yeteneklerini Avrupa düzeyinde daha iyi anlatabilmelerine yardımcı olmak amacıyla geliştirilmiş bir çerçeve belgeler kümesidir.

Europass çerçeve belgeleri:

1. Europass CV: <http://europass.cedefop.eu.int/htm/index.htm> adresinde bulunan standart bir forma göre hazırlanan özgeçmiş belgesidir.
2. Europass Diploma Eki: Dereceyi veren yüksek öğretim kurumu tarafından hazırlanan belgedir.

3. Europass Hareketlilik: eğitim amacıyla yapılan hareketlilik deneyimini belli bir formatta sunmak için geliştirilmiştir. Bu alanda Yurtdışı İş Deneyimi ve Erasmus tipi akademik değişimler (bu durumda not çizelgesi de yer almalı) için olmak üzere iki tip format geliştirilmiştir.
4. Europass Dil Portföyü: Avrupa Konseyi, Avrupa Dil Portföyünün geliştirilmesini teşvik etmiştir. Bu belge ile bireyler kendi dil becerilerini ifade eder.
[http:// www.culture2.coe.int/portfolio](http://www.culture2.coe.int/portfolio) adresindeki formata göre hazırlanır.
5. Europass Sertifikalar Eki: eğitim otoriteleri tarafından hazırlanır. Belli bir niteliği, eğitim sistemine gönderme yaparak, kazanılan beceriler cinsinden açıklayan belgelerden oluşur. Bütün üye ülkelerde formatı aynıdır. Kişisel bir belge değildir. <http://europass.cedefop.eu.int/htm/index.htm> adresinde ayrıntıları görülebilir.
(Bologna Süreci'nin Türkiye'de Uygulanması Projesi 2005-2006 Sonuç Raporu, 2007:95-96)

2.8.2.6. Erasmus Yoğun Dil Kursları

Yaygın sayılamayacak kadar az kullanılan ve öğretilen dillerin konuşulduğu program ülkelerinde, gelen öğrencileri Erasmus dönemine hazırlamak için kısa süreli yoğun dil kursları düzenlenmektedir. Bu kurslar sayesinde öğrenciler akademik çalışmalarına veya stajlarına başlamadan önce gittikleri ülkenin yerel dilini ve kültürünü öğrenmektedirler. Comenius Asistanları da gittikleri ülkenin Erasmus Yoğun Dil Kursları'na katılabilirler. Yaygın konuşulan ve öğretilen diller olan İngilizce, Fransızca, Almanca ve İspanyolca dillerinde Erasmus Yoğun Dil Kursları düzenlenmemekte ve bu sebeple resmi dili bu dillerden biri olan ülkelere giden öğrencilere bu kurs imkanları sunulamamaktadır Kurs süresi 3-6 hafta aralığında olup en az 60 ders saati içerir. Kurslara yalnızca Erasmus Öğrenci Öğrenim veya Staj Hareketliliği için seçilmiş öğrenciler katılabilmektedir. Başlangıç veya orta düzeyde düzenlenen bu kurslara, öğrenim alanları gidilecek ülkenin dil ve edebiyatı olan öğrenciler katılamazlar. EYDK için yurtdışında geçirilen süre öğrencinin toplam Erasmus Öğrenci Öğrenim ve/veya Staj Hareketliliği süresine dahil edilir ve söz konusu süre için gidilen ülke için öngörülen standart aylık hibe ödenir (Dokuz Eylül Üniversitesi, Dış İlişkiler Koordinatörlüğü, Erasmus Yoğun Dil Kursları, 2008).

2.8.2.7. Değişim Organizasyonları

Erasmus programı ile yurt dışına öğrenci ve/veya öğretim elemanı gönderen kurumlara verilmektedir. Hibenin amacı, Erasmus değişimini organize eden Erasmus Koordinatörlüklerinin (Uluslararası İlişkiler Ofislerinin Erasmus'tan sorumlu birimlerinin), bu organizasyonu sağlayabilmeleri için maddi destek vermektir. Kurumlara Erasmus değişimi için yurt dışına gönderdikleri toplam öğrenci ve öğretim elemanı sayısı başına verilen Değişim Organizasyonu hibesi, kurumların giden öğrenci-öğretim elemanı hacimlerine göre ayrı ayrı hesap edilmekte, değişim hacmi düşük, orta, yüksek ve çok yüksek hacimli değişim olarak 4'e ayrılmaktadır. Bir tek değişim dahi gerçekleştiren kuruma 500 € Değişim Organizasyonu hibesi ödenmektedir. Her kurum gerçekleştirdiği her bir değişim başına, toplam değişim sayısı kategorisine göre, aynı miktarda hibe alır (Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı, Değişim Organizasyonları, 2007).

2.8.2.8. Hazırlık Ziyaretleri

Erasmus Hazırlık Ziyaretleri, Erasmus Üniversite Beyannamesi sahibi yükseköğretim kurumlarına, potansiyel ortakları ile öğrenci ve personel hareketliliği gerçekleştirmek üzere kurumlararası yeni anlaşmalar yapabilmeleri (anlaşmaları yenilemeleri için değil), öğrenci staj hareketliliği gerçekleştirmek üzere yeni ortaklar bulabilmeleri, Erasmus Yoğun Program Projeleri, Erasmus Çok Taraflı Ağlar Projeleri, Erasmus Çok Taraflı Projeleri ve Erasmus Destek Faaliyetleri gibi projelerde yer almasını planladıkları potansiyel proje ortaklarını daha yakından tanımaları için sağlanan bir imkandır. Yükseköğretim kurumlarının yanısıra, işletmeler ve diğer kurum/kuruluşlar da Erasmus Staj Hareketliliği faaliyetini organize etmek ve konsorsiyum oluşturmak üzere Erasmus Hazırlık Ziyareti gerçekleştirebilirler (Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı, Erasmus Hazırlık Ziyaretleri, 2007).

Bu faaliyet daha önce ERASMUS'ta yer almayan şekilde, akademik ve yönetici personelin bölümler, fakülteler ya da kurumlar arasındaki işbirliğini inşa etmesine imkan vermelidir (Bracht *et al.*, 2006).

2.8.3. Erasmus Programı'ndaki Akademik Yaşantının İş Yaşantısına ve Akademik Yaşantıya Etkisi

Erasmus Programı'nın öğrenciler üzerindeki etkileri akademik, kültürel, sosyal, profesyonel ve kişisel etkiler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu etkilerin hepsi birbirleri ile iç içedir dolayısıyla birbirlerine etki etmektedirler. Ev sahibi kurumdaki akademik yaşantının öğrencinin ilerideki iş yaşantısına ve akademik yaşantıya olan etkisi yapılan araştırmalarla da kanıtlanmıştır.

Bracht *et al.*'a (2006) göre Erasmus deneyiminin, öğrencilerin kişisel gelişiminde de etkileri büyüktür. Mezuniyet sonrası hayata, özellikle ilerdeki iş yaşantısına etkisi de yadsınamaz. Programın çeşitli dallara ayrılan faydaları birbiriyle ilişkilidir. Yapılan mezuniyet sonrası araştırmalarında, Erasmus öğrencilerin daha kolay iş buldukları, işsizlik oranının bu öğrenciler arasında daha düşük oranda olduğu görülmektedir. Bu, programın profesyonel değerini ön plana çıkarmaktadır. ERASMUS mezunları işlerinde, değişim programına katılmayan öğrencilerden daha sık uluslar arası görevler almaktadırlar (Teichler, Gordon & Maiworm, 2001: 5-6). Düz hiyerarşiler ve kendine hakim olma, güçlü hiyerarşilerin ve dıştan kontrolün yerine geçmiştir ve işin zaman ve mekan açısından sınırlanması azalmaktadır. Sonuç olarak, disiplinlerarası ve iletişimsel yeterlilikler, işbirliği, kendi kendini örgütleme ve kendi kendini yönlendirme becerisi, kültürlerarası yeterlilikler, esneklik, hareketlilik, yabancı dil becerileri ve değişik yaşam kürelerini koordine etme becerisi mesleki görevleri yerine getirmekte önemli önkoşullar haline gelmektedirler (Schaeper, 2009: 678).

Yükseköğretim kurumlarının akademik kalitesi, müfredatları ve öğrencilerin akademik yaşantıları, öğrenciye ve iş dünyasına ileriye dönük faydalar sağlamaktadır. Yükseköğretim kurumları ve mesleki birliklerin işbirliği içinde olması, öğrencilerin istihdamı ve işgücünün kalitesi açısından büyük öneme sahiptir. Bu faydalar, Bologna süreci, bir Avrupa Yükseköğretim Alanı oluşturulması çabaları ve Hayat Boyu Öğrenme Programı'nın alt programı olan Erasmus Programı ve faaliyet alanları ile elde edilmeye çalışılmaktadır. Geriye dönük olarak, eski ERASMUS öğrencileri, mezun oldukları zamandaki yeterliliklerini, birçok alanda yüksek olarak değerlendirmişlerdir, bunlar; akademik bilgi, yabancı diller ve iş tutumları ve tarzlarının değişik boyutlarıdır. Bu

değerlendirmeler, birçok bakımdan daha eski ERASMUS öğrencilerinden daha yüksektir. Genel olarak eğitimin etkisinde ya da uluslar arası yaşantıda bir ilerleme olup olmadığını bilmiyoruz. Şu dikkate alınmalıdır ki, en son araştırmalar, eski ERASMUS öğrencilerinin ERASMUS'un mesleki değerini yüksek bulduğu çok fazla sayıda Orta ve Doğu Avrupa ülkesini içine almaktadır. İşverenler de, uluslar arası deneyim sahibi mezunların yeterliliklerini, eski ERASMUS öğrencilerinin kendi yeterliliklerini olumlu gördükleri kadar olumlu görmektedirler. İşverenler, uluslar arası deneyim sahibi genç mezunların, uluslararası deneyim sahibi olmayanlara göre daha fazla yeterliliğe sahip olduklarına inanmaktadırlar. Uluslar arası deneyimin, uyumluluğu, girişimciliği, plan yapma ve iddia yeteneğini kayda değer derecede güçlendirdiği görülmektedir. Araştırmaya katılan uzmanlar, ERASMUS öğrencileri hakkında oldukça olumlu görüşlere sahiptirler. Bunların %73'ü, yurtdışındaki öğrenim sonunda geri dönen ERASMUS öğrencilerinin akademik bilgilerinin, hareketli olmayan öğrencilere göre daha iyi olduğunu düşünmekte ve %82'si bu öğrencileri, gelecekteki iş yaşantısına daha hazırlıklı olarak değerlendirmektedir. Ayrıca, daha yüksek derecede sosyo-iletişimsel yeterliliğin yanında, daha iyi problem çözme ve liderlik yollarına işaret etmektedirler (Bracht *et al.*, 2006).

Mezunların akademik kalite ve istihdam edilebilirliklerini geliştirmek, bakanlık temsilcileri, rektörlerin konferansları ve yüksek öğretim kurumlarına göre, Bologna sürecinin lokomotiflerinden en sık sözü edilen ikisidir. Avrupa'da, yükseköğretim kurumu mezunlarının istihdam edilebilirliğinin değeri üzerinde, kurumsal düzeyde kayda değer bir uzlaşmaya varılmıştır: Avrupa yükseköğretim kurumları yöneticilerinin %91'i, müfredatlarını tasarlama ve kurma aşamasında, mezunlarının istihdam edilebilirliğini çok önemli bir mesele olarak değerlendirmektedirler. Oysa, mesleki birlikler ve işverenlerin müfredat geliştirmeye olan düzenli ve yakın katılımı oldukça kısıtlıdır. Yükseköğretim kurumları, müfredatlarında reform yapma konusunda, mesleki birlikler ve işverenlerle yakın diyalog kurmak için teşvik edilmelidir. Müfredatı, öğrenme çıktıları ve yeterlilikler yoluyla yapılandırmak, akademik kaliteyi ve uzun vadeli istihdamı garanti altına almanın bir yolu olarak görülmüş ve yükseköğretimin birbirine uyumlu hedefleri haline gelmiştir (Reichert & Tauch, 2004: 39-40).

Avrupa Komisyonu'nun 2009 yılında yaptığı bir araştırmaya göre, araştırmaya katılan 15,000 öğrencinin büyük bir çoğunluğu; %87'si, yükseköğretim kurumları için öğrenciler ve öğretim elemanları arasında yenilikçi ve girişimci zihniyeti teşvik etmenin ve öğretim programının bir parçası olarak özel kuruluşlarda bazı işler üstlenme olasılığı olmasının önemli olduğu kanısındadırlar. Görüşme yapılan öğrencilerin dörtte üçü yükseköğretim kurumlarının kuruluşların işgüçlerini artırmaya yardımcı olmak için kişiye özel öğretim programları sağlaması gerektiği konusunda hemfikirdirler (European Commission, Students and Higher Education Reform, Survey among students in higher education institutions, in the EU Member States, Croatia, Iceland, Norway and Turkey, Special Target Survey Analytical Report, 2009).

2.9. Erasmus Programı'na Katılan Ülkeler

Erasmus programı, Avrupa Birliği üyesi 27 ülke, Avrupa Birliğine üye olmayıp Avrupa Ekonomik Alanı üyesi İzlanda, Lihtenştayn, Norveç ve Avrupa Birliğine üye olmaya aday Türkiye, Hırvatistan ve Makedonya için yüksek öğretim kurumlarının istifadesine açıktır.

2.10. Türkiye'nin AB Eğitim Programları'na Katılımı

Türkiye, Avrupa ile entegrasyon sürecinde ilk somut adımı 1963'te imzaladığı Ankara anlaşması ile atmıştı. 1 Aralık 1964'te yürürlüğe giren bu anlaşma ile, Avrupa Birliği'nin (AB) ya da o günkü adı ile Avrupa Ekonomik Topluluğu'nun (AET) belirlediği yükümlülükleri yerine getirebilmesi durumunda, Türkiye ile tam üyelik müzakerelerine başlanabileceği öngörülmüştü. Böylelikle Türkiye'nin adaylığı ilan edilmiş ve Türkiye ortaklık statüsü kazanmıştı (Baydarol, 2002: 17).

Avrupa birliği kültür politikası ulusal kültürlerin korunması ile aynı zamanda bir Avrupa ortak kültürünün geliştirilmesi arasındaki bir dengeye dayanmaktadır. Kültürlerin kaynaşmasından öncelikle kastedilen üye devletlerin ulusal kültürlerin gelişmesine katkıda bulunmak ulusal ve bölgesel farklılıklara saygı duyarken aynı zamanda ortak kültürel faydayı ön plana çıkartmaktır. Bunların gerçekleşebilmesi içinde ortak bir eğitim politikasının izlenmesi gerekmektedir. (Kabatepe, 2003: 26)

Avrupa'nın bütünleşmesi sürecinden itibaren eğitim daima önemli bir yer tutmuştur. Bu durum 1957 Roma anlaşması ve 1992 Maastricht anlaşması (126 ve 127. maddeleri) içinde de yer bulmuştur. Eğitim alanında iş birliği için Avrupa topluluğu eylem programı olan Sokrates'in ilk aşaması Mart 1995 de ikinci aşaması ise Ocak 2000 de Avrupa Parlamentosu ve AB Bakanlar Konseyinin ortak kararı ile başlatılmıştır. Avrupa birliği eğitim ve gençlik programları birlik üyesi ve aday ülkeler için açıktır. Katılımcı ülkeler programa diğer üye ülkelerin uygulamaları uyum içinde yürütülmesi için gerekli önlemlerin alınması yanında programların ülke düzeyinde eş güdümünü sağlayacak ulusal ajansların oluşturulması ile yükümlüdür. Avrupa birliğinin eğitimde beklediği üye ve aday ülkelerin tamamında birbirinin aynısı programlar yürütülmesidir (Kısakürek, 2003: 9-12).

Türkiye 1995 Ekim'inde Lüksemburg'daki Türkiye-AB ortaklık konseyi toplantısında bu programlara katılımıyla ilgili olarak, komisyona öneri sunmuştur. AB Komisyonu, Türkiye'nin bu konularda yerine getirmesi gereken bazı temel şartlar belirlemiştir (Özdemir ve Akbaş, 2002: 65-67).

Türkiye AB Eğitim Programlarına, 1999 Helsinki Zirvesi ile tam katılım hakkı kazanmıştır. Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne adaylığı kesinleştikten sonra Başbakanlığa bağlı AB Genel Sekreterliği Ağustos 2000 yılında faaliyete başlamıştır ve bir Ulusal Ajans kurulması için çalışmalara başlanmıştır. 2002 Aralık ayında Bakanlar Kurulu kararı ile Devlet Planlama Teşkilatı (DPT), AB Genel Müdürlüğü bünyesinde kurulan Ulusal Ajans (AB Gençlik ve Eğitim Programları Dairesi Başkanlığı) ile programlara tam katılım için "Hazırlık Dönemi" başlamış ve nihayetinde 15 Nisan 2004 tarihinde Türkiye ve Avrupa Komisyonu arasında imzalanan Mutabakat zaptı ile programlara 1 Kasım 2004 tarihi itibarıyla tam katılımı resmen sağlanmıştır.

Avrupa birliği eğitim politikalarına Türkiye'den büyük katkı beklemektedir. Avrupa Birliği'nin beklentileri çerçevesinden bakıldığında belki de en önemli husus bütün üye ve aday devletlerden düzenlemekte oldukları eğitim programlarında bir Avrupa boyutunun oluşturulması beklentisidir. Avrupa birliği üye ve aday devletlerde eğitim sektöründe eğitim alanında Avrupa boyutunu oluşturmak ve yerleştirmek istemektedir. Avrupa birliği elbette Türkiye'nin de bu Avrupa boyutunu eğitim sistemi içine yerleştirmesi beklentisi

içindedir. Türk eğitimcilerinden, Türk öğrencilerinden Avrupa boyutu için katkı sağlamasını beklemektedir (Alkan, 2003: 51-55)

2.10.1. Ulusal Ajans'ın Görevleri

Ulusal ajansın görevleri şunlardır (Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı, Görevler, 2007):

- Kamu kuruluşları, kamu ve özel eğitim kurumları, özel sektör, sivil toplum örgütleri, yerel yönetimler, meslek kuruluşları ve gençlik kuruluşları ile yakın işbirliği sağlanması,
- AB Eğitim ve Gençlik Programlarının Türkiye'deki ilgili tüm yararlanıcılara tanıtılması ve bu amaçla gerekli insan gücü, bilgi, fiziki ve hukuki alt yapının oluşturulması ve geliştirilmesi,
- Çeşitli alanlarda küçük çaplı pilot uygulamaların gerçekleştirilmesi,
- Programlara ilişkin belgelerin Türkçe'ye çevrilmesi,
- Katılım şartları, başvuru ve seçilebilirlik ile ilgili konularda bilgi sağlanması, başvuru işlemlerinin desteklenmesi, organize edilmesi ve kayıt altına alınması,
- Proje önerilerini hazırlama konusunda başvuru sahiplerine ve finanse edilmek üzere seçilen proje önerilerinin uygulanması konusunda katılımcılara tavsiyede bulunulması ve gerekli olduğu takdirde bunların eğitilmesi,
- Proje teklifleri ve diğer başvuruların kabul öncesi değerlendirilmesi ve görüş oluşturulması,
- Proje seçimi aşamasında ulusal karar organına ve AB Komisyonuna destek verilmesi,
- Türkiye'de programlardan yararlanacak kişilerle ve AB Komisyonu ile gerekli sözleşmelerin yapılması ve programlardan yararlanma hakkını kazananlara ödemedede bulunulması,
- Ayrılan fonların etkin yönetimi, Başkanlığa (Ulusal Ajans'a) tahsis edilen kaynakların muhasebesi ve izlenmesi için gerekli sistemin kurulması ve işletilmesi,

- Programlar çerçevesinde seçilerek finanse edilen projelerin gelişiminin izlenmesi, tahsis edilen kaynakların kullanımına ilişkin teknik denetim yapılması, rapor istenmesi ve değerlendirilmesi. (idari, mali ve hukuki işlemlerin yürütülmesi),
- Proje sonuçlarının ve özellikle beğeni kazanan iyi uygulamaların ülke içinde ve dışında yayımına katkı sağlanması,
- Programın genel değerlendirmesine, gelişimine ve farklı programlar arasında işbirliğinin artırılmasına katkıda bulunulması,
- AB Komisyonu, diğer ulusal ajanslar ve diğer ülke yararlanıcıları ile ilişkilerin kurulması, geliştirilmesi ve koordinasyon ve işbirliğinin sağlanması.

2.11. Erasmus Programı ve Türkiye

Bu bölümde Türkiye'nin Erasmus Programı'na katılım süreci incelenmiş, Türkiye'nin Erasmus istatistiklerine, programa başvuru ve projelere ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

2.11.1. Hazırlık Çalışmaları ve Pilot Uygulamalar

Ulusal Ajans tarafından koordine edilen hazırlık faaliyeti çerçevesinde Aralık 2003 tarihini de içine alan bir süreçte Erasmus Pilot uygulamalarında yer alacak 15 üniversitenin seçimi, her üniversiteden 3 bölümün belirlenmesi, ECTS çalışmaları başta olmak üzere Erasmus faaliyetlerinin başlatılması çalışmaları gerçekleştirilmiştir. DPT 2002 yılı sonunda Türkiye'deki tüm üniversite ve yükseköğretim kurumlarına birer form göndererek Erasmus pilot uygulamalarına katılacak üniversiteleri belirleme yoluna gitmiştir. Söz konusu form, üniversitelerin AB ile ilgili mevcut çalışmaları ve işbirlikleri ile coğrafi dağılımlarına kadar pek çok soru yer almıştır. Bu formun öncelikli amacı, Erasmus pilot uygulamaları için seçilecek üniversitelerin alt yapısının AB programlarına katılmaya uygun şartları taşıyıp taşımadığının tespitidir. Ulusal Ajans'ın söz konusu formları değerlendirmesi sonucu Mayıs 2003 tarihinde 15 üniversite Erasmus Pilot Proje için seçilmiştir. AB Erasmus programına katılım çerçevesinde gerçekleştirilen pilot uygulamalar için seçilen 15 üniversiteden 10'u uygulama boyutunda AB üniversitelerine öğrenci göndermiştir (Şubat 2004 itibariyle) (Serbest, 2005: 117-118).

2.11.2. Programa Tam Katılım

2004 yılı, Türkiye'nin AB programlarına tam katılım sürecinin başlangıç yılıdır. Bu anlamda 2004 yılına kadar sürdürülen yasal düzenlemelerin uygulamaya aktarılacağı, teorinin pratiğe dönüşeceği bir döneme girilmişti. Erasmus programına katılım çerçevesinde, ilgili yükseköğretim kurumunun öncelikle EUC için AB Komisyonu'na başvuruda bulunması v bu başvuruya olumlu cevap alması koşuluna dayalı olarak 1 Kasım 2003 itibariyle Türk yükseköğretim kurumları, ilk kez EUC başvurusunda bulunmuşlardır. Türk yükseköğretim kurumları, ilk kez EUC başvurusunda bulunmuşlardır. Türkiye'deki 82 yükseköğretim kurumundan, 10 yükseköğretim kurumu dışında, 72'si EUC başvurusu yapmıştır. AB Komisyonu ile Türk Hükümeti arasında AB Eğitim ve Gençlik Programlarına tam katılımı resmileştiren Mutabakat Zaptı imzalanmış, Mutabakat Zaptı 8 Mayıs 2004 tarihinde Resmi Gazetede yayımlanarak 1 Nisan 2004 tarihinden itibaren yürürlüğe girmesi kabul edilmiş, yürürlüğe girmiştir. Mutabakat Zaptını takip eden süreçte, EUC alan yükseköğretim kurumları AB Komisyonu tarafından 17.05.2004 tarihinde 65 Türk yükseköğretim kurumunun EUC almaya hak kazandığı açıklanmıştır. Mutabakat Zaptı ve EUC'un açıklanmasıyla birlikte Türkiye'nin Erasmus programına katılımı resmi statü kazanmıştır (Serbest, 2005: 119).

2.11.3. Türkiye'nin Erasmus İstatistikleri

2004-2005 Akademik Yılı Türk üniversitelerinin Erasmus Programı'na katıldıkları ilk akademik yıldır: 1,142 Türk öğrenci programdan faydalanırken diğer katılımcı ülkelerden 299 öğrenci Türk üniversitelerinde birkaç ayını geçirmiştir (European Commission, Erasmus: university exchanges expand rapidly among the new Member States, 2006).

2005-2006 akademik yılında Erasmus Programı'ndan faydalanan öğrenci ve öğretim elemanlarının sayısında kayda değer bir artış olmuştur. Öğrenci sayısı %150'lik artışla 2852, öğretim elemanı sayısı da %70'i aşan bir artışla 581'e ulaşmıştır (European Commission, Erasmus celebrates 20 years breaking records of participation, 2007).

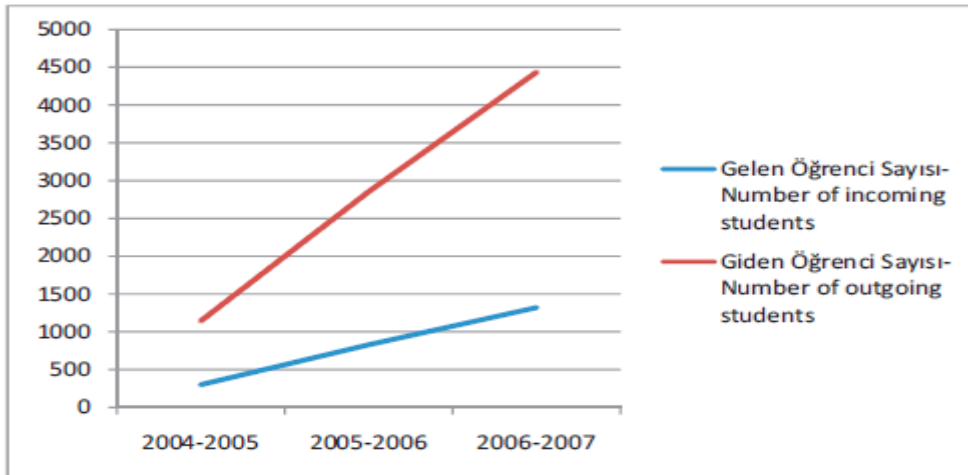
Türkiye’den Erasmus Programı’ndan katılan öğrenci ve öğretim elemanı sayıları gittikçe artmaktadır. Erasmus öğrencilerinin sayısı 2006/07 yılında bir önceki seneye göre %3.2 (AB’de %2.3) oranında artmıştır. Bu daha önceki yıllara göre daha az bir artıştır. Fakat Erasmus programı’na aday olan birçok ülkede özellikle de Türkiye’de bu artış oldukça yüksektir (European Commission, Progress Towards The Lisbon Objectives in Education and Training, Indicators and Benchmarks, 2008).

Çizelge 2.3. Değişim Sayılarına İlişkin Genel Veriler (2006-2007)

	Öğrenci Değişimi Student Mobility	Öğretim Elemanı Değişimi Teaching Staff Mobility
Toplam Değişim Sayısı-Total number of mobility	4438	1381
Coğrafi Bölgelere Göre Değişim Sayıları Total Number of Mobility by geographical regions		
Marmara Bölgesi-Marmara Region	1853	450
Ege Bölgesi-Aegean Region	641	289
Akdeniz Bölgesi-Mediterranean Region	526	164
İç Anadolu Bölgesi-Central Anatolia Region	1239	355
Karadeniz Bölgesi-Black Sea Region	128	91
Doğu Anadolu Bölgesi-Eastern Anatolia Region	16	12
Güneydoğu Anadolu Bölgesi-Southeastern Region	35	20
Kamu/Vakıf ayırımına göre toplam değişim sayısı Total number of mobility by state/foundation classification		
Kamu-State	3846	1239
Vakıf-Foundation	592	142
Cinsiyetine göre toplam değişim sayısı Total number of mobility by gender		
Kadın-Female	2408	510
Erkek-Male	2030	871

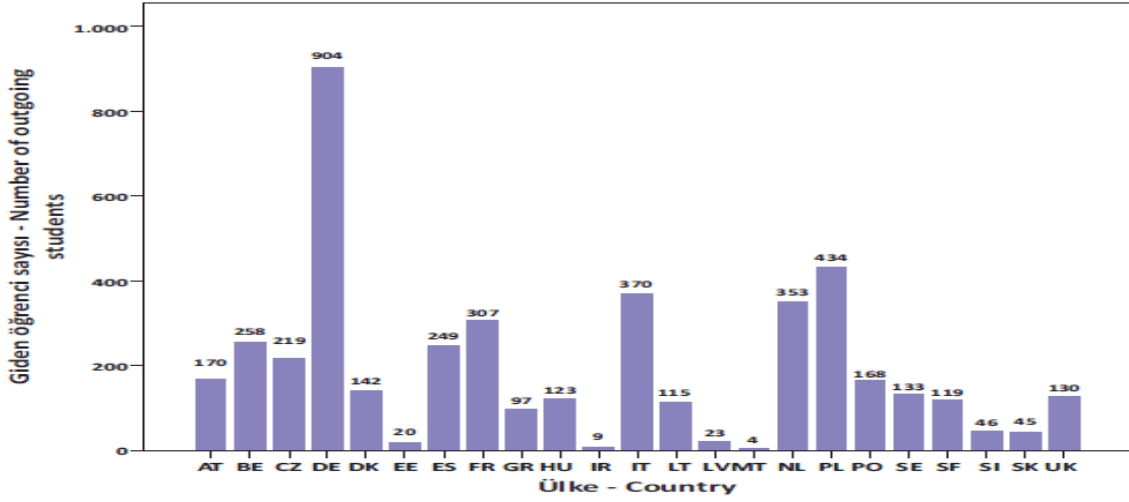
(Erasmus Programı, Değişim İstatistikleri, AB Eğitim ve Gençlik Programları Kitapları, 2008: 49).

Çizelge 2.4. Yıllara Göre Giden ve Gelen Öğrenci Sayısındaki Artış



(Erasmus Programı, Değişim İstatistikleri, AB Eğitim ve Gençlik Programları Kitapları, 2008: 80).

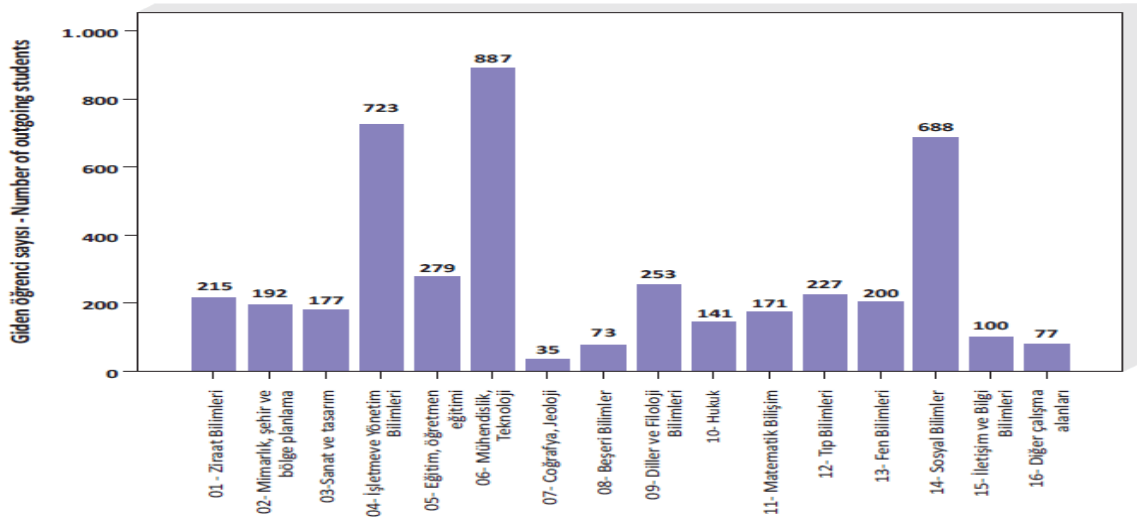
Çizelge 2.5. Giden Öğrencilerin Gittikleri Ülkelere Göre Dağılımı (2006-2007)



(Erasmus Programı, Değişim İstatistikleri, AB Eğitim ve Gençlik Programları Kitapları, 2008: 54).

Çizelgede görüldüğü gibi öğrencilerin en çok gittikleri ilk üç ülke Almanya, Polonya ve İtalya'dır.

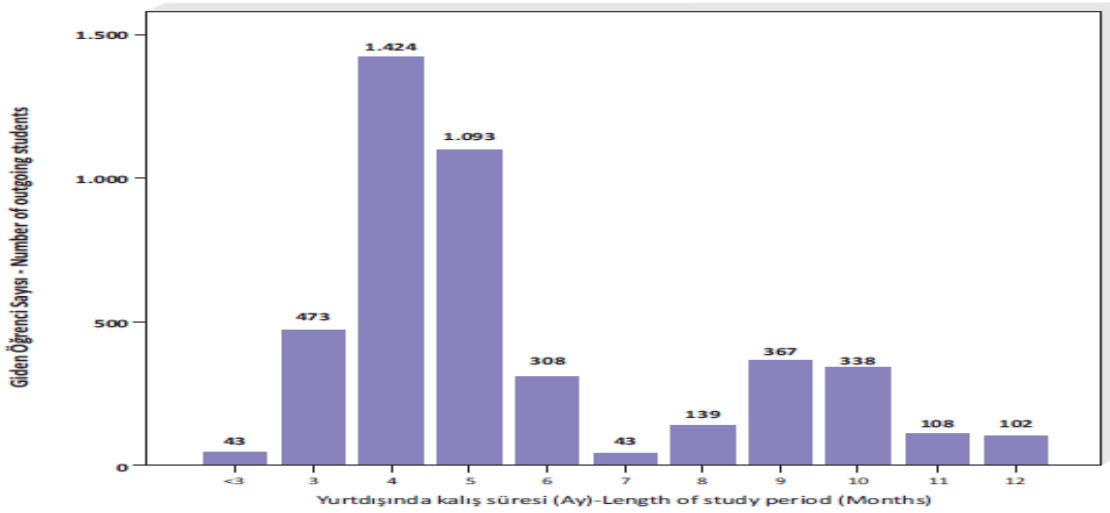
Çizelge 2.6. Konu Alanlarına Göre Giden Öğrenci Sayıları Dağılımı (2006-2007)



(Erasmus Programı, Değişim İstatistikleri, AB Eğitim ve Gençlik Programları Kitapları, 2008: 58).

Çizelgede görüldüğü gibi ‘Mühendislik ve Teknoloji’, ‘İşletme ve Yönetim Bilimleri’ ve ‘Sosyal Bilimler’ alanlarına olan ilgi göze çarpmaktadır. Bunun sebebi bu alanların diğer alanlara göre daha evrensel geçerliliğe sahip olmasına bağlanabilir.

Çizelge 2.7.Öğrenim Sürelerine Göre Giden Öğrenci Sayıları Dağılımı (2006-2007)



(Erasmus Programı, Değişim İstatistikleri, AB Eğitim ve Gençlik Programları Kitapları, 2008: 60).

Çizelge 2.8. Gidilen Ülkelere Göre Öğrencilerin Öğrenim Süreleri Dağılımı (2006-2007)

Count		<3	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Toplam-Total
Ülke-Country	AT	0	11	60	41	14	3	3	15	18	5	0	170
	BE	3	21	95	75	7	2	3	23	20	6	3	258
	CZ	2	40	97	39	2	4	10	20	5	0	0	219
	DE	3	57	169	161	186	10	7	68	96	73	74	904
	DK	2	18	17	67	10	0	1	10	16	1	0	142
	EE	0	4	13	2	0	0	1	0	0	0	0	20
	ES	2	11	73	79	7	1	11	39	19	4	3	249
	FR	0	37	130	48	8	7	23	37	15	0	2	307
	GR	4	19	37	17	1	1	9	8	1	0	0	97
	HU	2	27	52	26	0	1	5	4	3	3	0	123
	IR	1	1	0	1	0	2	1	2	0	1	0	9
	IT	3	45	79	87	21	6	10	40	64	11	4	370
	LT	2	14	47	41	1	1	1	3	5	0	0	115
	LV	1	6	5	6	0	0	0	4	1	0	0	23
	MT	0	1	0	0	0	0	3	0	0	0	0	4
	NL	7	63	50	166	24	2	2	12	14	2	11	353
	PL	3	42	272	57	6	1	20	32	1	0	0	434
	PO	3	14	45	51	5	0	4	13	31	1	1	168
	SE	0	3	35	64	3	0	1	10	14	1	2	133
	SF	0	14	58	19	8	1	4	13	1	0	1	119
	SI	0	4	16	19	3	0	2	0	2	0	0	46
	SK	0	5	26	10	0	0	0	3	1	0	0	45
	UK	5	16	48	17	2	1	18	11	11	0	1	130
Toplam-Total		43	473	1424	1093	308	43	139	367	338	108	102	4438

(Erasmus Programı, Değişim İstatistikleri, AB Eğitim ve Gençlik Programları Kitapları, 2008: 59).

2.11.4. Erasmus Programı'na Başvuru ve Projeler

Ülkelerin ilgili resmi kurumlarınca yüksek öğretim kurumu olarak kabul edilen üniversite, enstitü, akademi ve benzeri kurumlar, Avrupa Komisyonu Eğitim ve Kültür Genel Müdürlüğüne başvurarak Erasmus Üniversite Beyannamesi - EÜB (Erasmus University Charter - EUC) almaya hak kazandıkları takdirde, bu kurumların öğrenci ve akademik personeli Erasmus programından faydalanabilir. Bir kez alınan EÜB içinde bulunan Socrates dönemi sonuna kadar geçerlidir. Kurumlar, her yılın 1 Kasım günü son başvuru tarihi olmak üzere, Komisyonun başvuruları açtığı tarihten itibaren başvuruda bulunabilirler (www.ua.gov.tr). Faydalanıcının tabiiyetine ilişkin şartın sağlanması esastır. Bu şartı takiben aşağıdaki hususlar sağlanmalıdır;

1- Öğrencinin üniversite bünyesinde örgün eğitim kademelerinin herhangi birinde (birinci, ikinci veya üçüncü kademe) bir yüksek öğretim programına kayıtlı, tam zamanlı öğrenci olması,

2- Öğrencinin akademik not ortalamasının:

- a) Birinci kademe öğrencilerinin kümülatif akademik not ortalamasının en az 2.0/4 ya da 70/100 olması
- b) İkinci ve üçüncü kademe öğrencilerinin kümülatif akademik not ortalamasının en az 2.5/4 ya da 75/100 olması.

Başvuru talebinin fazla olması durumunda Merkez'in koyduğu kriterlere ters düşmemek kaydı ile üniversiteler taban puan barajını yükseltebilirler. Ancak taban puanı yükseltme en az kontenjan sayısının 3 katı başvuru alabilmeyi sağlamalıdır. Aynı şekilde başvuru sayısının yeterli olmadığı durumlarda ise (bu durumun ispatlı şekilde kayda geçirilmesi şartı ile) not ortalaması belirlenen barajın altından da başvuru alınabilir.

Yükseköğretim kurumları Merkez'in belirlediği seçim kriterlerine göre öğrencilerini seçerler. Erasmus öğrenci seçimi, asgari şartları sağlayarak başvuruda bulunan öğrenciler arasından, merkez tarafından ilan edilen değerlendirme ölçütleri ve ağırlıklı puanları dikkate alınarak puanların en yüksekte aşağıya doğru sıralanmasıyla gerçekleştirilir.

2007/2008 akademik yılı başvurularını değerlendirmede kullanılacak değerlendirme ölçütleri ve ağırlıklı puanlar şunlardır:

- Akademik başarı düzeyi : %45
- Dil seviyesi : %45
- Mülakat : %10

Yükseköğretim kurumları Erasmus'a başvuran bütün öğrencilere eşit uygulanabilir bir dil düzeyi belirleme kriteri oluşturmalıdır. Başvuru aşamasında bütün öğrencilerden aynı (veya farklı olup birbirine denkliği kabul edilen) belge / sınav sonuçları istenmeli; bu belge /sonuçlar değerlendirmeye alınmalıdır.

Erasmus öğrencisi olabilmek için bu el kitabında belirtilen genel ve özel şartlara haiz olunması gerekir. Öğrenciler bu şartları sağladıkları takdirde Erasmus öğrencisi olabilirler. Öğrencinin disiplin cezası alması veya alttan dersi olması gibi sebepler Erasmus programından faydalanmasına mani değildir. Öğrencilerin genel ve özel şartları sağlamaları durumunda, psikolojik olarak değişimden yararlanmasının uygun olmadığına ancak hastane raporu ile karar verilebilir (Yükseköğretim Kurumları için 2007/2008 Akademik Yılı Erasmus Programı Uygulama El Kitabı, 2007).

2.12. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde ilgili araştırmalar, yurtdışında ve Türkiye'de yapılan araştırmalar olmak üzere iki ayrı altbaşlıkta ele alınmıştır.

2.12.1. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Literatür incelendiğinde yurtdışında eğitim gören yükseköğretim öğrencileri üzerine yapılan araştırmaların genellikle psikoloji ve eğitim bilimleri üzerinde yoğunlaştığı göze çarpmaktadır.

Çoğunlukla ruh sağlığı sorunları (Furnham & Trezise, 1983), uyum sağlayamama (Furukawa & Shibayama, 1993), ırk ayrımcılığı ve kültür şoku (Furnham, 1986; Volet &

Renshaw, 1995) gibi konular üzerinde odaklanılmıştır. Yurtdışında eğitim gören öğrencilerin akademik deneyimleri hakkında yapılan araştırmalar yok denecek kadar azdır. Batı ülkeleri arasındaki öğrenci hareketliliği üzerine araştırmalar, bir AB programı olan ERASMUS gibi değişim programları üzerine yoğunlaşmıştır (Oppper *et al.*, 1990; Teichler, 1996; Otero, 2008). Oppper *et al.*(1990) yurtdışında eğitimin olumlu çıktıları üzerinde yoğunlaşmış, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeye ve ev sahibi ülkenin insanlarını tanımaya önem verdikleri sonucuna varmıştır. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu, yurtdışındaki ikametleri süresince, dil engelleri, farklı öğrenme yöntemleri ve farklı yaşam koşulları göz önüne alındığında dikkate değer olarak kabul edilebilecek şekilde kendi kurumlarına göre daha iyi bir akademik performans sergilediklerini bildirmişlerdir.

Sokrates/Erasmus Programı'nı değişik yönlerini ele alan en ilgili araştırmalar Teichler ve “Yükseköğretim ve İş Araştırma Merkezi”ndeki (Kassel Üniversitesi, Almanya) birçok meslektaş tarafından yayımlanmıştır. Onların araştırmaları programın evrimi ile ilgili bazı hayati meseleler hakkında bilgi sahibi olmamızı sağlamıştır: öğrencilerin AKTS'nin ilk uygulandığı zamandan itibaren sistem ile ilgili görüşleri (Maiworm, Steube & Teichler, 1992; Maiworm & Teichler, 1995, Teichler, 2003); Erasmus öğrencilerinin özellikleri ve deneyimleri (Maiworm, Steube & Teichler, 1993, Maiworm & Teichler, 1996, Teichler, Gordon & Maiworm, 2001, Teichler, 1996, Teichler, 2004a); öğrenci hareketliliği (Junor & Usher, 2008, Konevas & Duoba, 2007, Murphy-Lejeune, 2008, Papatsiba, 2005, Papatsiba, 2006, Rivža, 2007, Van der Wende, 1996); ve program ve öğrencilerin iş fırsatları arasındaki ilişki (Bracht *et al.*, 2006, Teichler & Jahr, 2001, Teichler & Janson, 2007, Teichler, 2007).

Erasmus Programı öğrencilerinin özellikle akademik yaşantıları ile ilgili araştırmaların sayısı sınırlıdır. İspanya'da 174 Erasmus öğrencisinin değişim sonrası akademik performansları üzerine yapılan araştırmada öğrencilerin ev sahibi kurumlardaki akademik yaşantılarının kendi kurumlarındaki etkileri araştırılmış, Erasmus deneyimi sonucunda öğrencilerin kendi kurumlarındaki not ortalamalarının kayda değer bir şekilde arttığı sonucuna varılmıştır (Sainz & Miranda, 2006).

Yapılan diğer bir araştırmada, ğrenci hareketliliğinde ortaya çıkan engeller ve ğrenci hareketliliğine katılarak edinilen faydalar ve deneyimler açısından ve özellikle akademik, kültürel ve kişisel açılardan ğrencilerin Erasmus Programı'na katılımlarını nasıl algıladıkları araştırılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre öğrenciler, eğitimlerinin soyutlanmış tek bir aşaması olarak değil hayat boyu devam eden bir süreci meydana getiren bir parça olarak algıladıkları bu deneyimin, sadece akademik düzeyde değil, çoğunlukla kişisel gelişim düzeyinde etkileri ve faydaları olduğunu dşunmektedirler. Avrupa deneyimi ve başka bir ülkede hayat deneyimi yaşamak araştırmaya katılan öğrenciler tarafından Erasmus eğitimlerinin en değerli faydaları olarak görülmektedir. (Raikou & Karalis, 2007).

2.12.2. Türkiye'de Yapılan Araştırmalar

Türk yükseköğretim kurumları 2004 yılından beri Erasmus Programı'na katılmaktadırlar. İlgili literatür taraması sonucunda Erasmus Programı ile ilgili ülkemizde yapılan akademik çalışmalar aşağıda kısaca özetlenmeye çalışılmıştır. Belirtilen bu çalışmaların sayısı göz önüne alındığında konu hakkında yeterli derecede akademik birikimin sağlanamamış olabileceği düşünülebilmektedir.

İşeri (2005) tarafından Erasmus Programı uygulamasının, yüksek ğretim programları, akademisyen ve ğrenci değişimine yönelik etkileri eğitim programı uzmanları, akademisyenler ve öğrencilerin görüşlerinden faydalanılarak nitel araştırma yöntemiyle incelenmiştir. Erasmus Programı uygulaması hakkında eğitim programı uzmanlarının görüşleri nedir?" araştırma sorusuna ilişkin; bireylerin kimlik oluşumu, eylem planlarının yükseköğretim programlarına yansımaları, program geliştirme proje çalışmaları, ğretim süreci ve lme-değerlendirme uygulamaları, materyal ve bilgi teknolojileri kullanımı alanında meydana gelecek değişikliklere ilişkin eğitim programı uzmanlarının görüşleri araştırılmıştır. Başarı değerlendirme alanında eylem planları ve ğrenci değişiminin; öğretimde performans ve süreç değerlendirmeye yönelik bütünsel değerlendirme uygulamalarını getireceğinin, ğretim uygulamalarında, eylem planları ve akademisyen değişiminin; ğrenci merkezli ğretim ve öğretimde proje, yaratıcı ve eleştirel düşünme gibi aktivitelerin uygulanmasında etkili olacağının, materyal ve bilgi teknolojileri kullanımında eylem planları ve akademisyen değişiminin; sınıf içindeki her çeşit

uygulamayı etkileyeceği, kurumlar arası uzaktan eğitim ve web öğretim uygulamalarını yaratacağının belirtildiği sonucuna varılmıştır.

Pehlivaner (2006) Erasmus öğrencilerinin Avrupa kimliği algısını incelediği araştırmasında Erasmus Programı'nın en iyi bilinen öğrenci değişim programı olduğunu ve üniversiteler arası farklı ortaklıklar ve burslar sağlaması bakımından bir fırsat olarak kabul edildiğini tespit etmiştir. Araştırma sonuçlarına göre katılımcılar bu değişim deneyiminden etkilenmiş olsalar da, sadece bir katılımcı programın farklı kültürleri ve farklı ülkeden insanları bir araya getirerek Avrupa kimliğini güçlendirdiğini vurgulamıştır.

Şahin'in (2007) araştırmasında Erasmus programı, temelinde, Avrupa içerisinde öğrencilerin hareketliliğini ve akademik çalışmaların tanınmasını öngören bir öğrenci değişim programı olmasına rağmen, çalışmaya katılan Türk Erasmus öğrencilerinin program dahilindeki deneyimlerine akademik bir önem atfetmedikleri görülmüştür. Bu öğrenciler için programın sosyo-kültürel boyutları daha öne çıkmaktadır. Bu öğrenciler, program dahilindeki deneyimlerinin kendilerine güvenlerini arttırması, kültürler arası bir perspektif kazandırması ve ufuklarını geliştirmesi açısından faydalı olduğunu vurgulamışlardır.

Yağcı *et al.*'in (2007) yurtdışına giden Hacettepe Üniversitesi Erasmus öğrencilerinin memnuniyet düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yaptıkları araştırma öğrencilerin büyük çoğunluğunun günlük yaşam, akademik yaşam ve öğrenci destek hizmetleri konusunda beklentilerinin karşılandığını ortaya koymaktadır.

Şahin'in (2008) 'Öğrencilerin ve Koordinatörlerin Gözünden Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nde Erasmus Öğrenci Değişim Programında Yönetim ve Hizmetlerden Memnuniyet' isimli yüksek lisans tezinin sonuçları öğrenci ve bölüm koordinatörlerinin verilen yönetsel hizmetlerden; iletişim, etkileşim ve akademik konulara göre daha fazla memnun olduklarını göstermiştir.

Yapılan bu araştırmalarda akademik deneyim, ya sadece alt başlık halinde yer almış ya da akademik deneyimin sadece etkileri üzerinde durulmuştur. Erasmus Programı üzerine

yapılan araştırmalar incelendiğinde, söz konusu araştırmaların özellikle öğrencilerin akademik yaşantıları üzerine betimsel bir şekilde yoğunlaşmadığı ifade edilebilir.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma ile çeşitli üniversitelerden Erasmus Programı'na katılmış olan değişim öğrencilerinin akademik yaşantılarının incelenmesi ve öğrencilerin Erasmus deneyimden elde ettikleri faydaların saptanmasına çalışılmıştır. Bunun için nitel araştırma yapılmıştır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme, doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı; algıların ve olayların doğal ortamlarında gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanmaktadır (Şimşek & Yıldırım, 2005: 39).

Bu nitel araştırmanın amacı genellenebilir bulgulara ulaşmak değil; bunun yerine daha küçük örneklem grubuyla çalışarak daha derin ve nitelikli bulgular elde etmektir. Nitel araştırmalarda genelleme yapma kaygısı bulunmadığını Şimşek & Yıldırım (2005) şu cümlelerle açıklıyor;

“İnsan davranışlarındaki değişkenlik süreklidir ve bu davranışları duragan saymak mümkün değildir. Sosyal olgular bağlı oldukları ortama göre biçimlendikleri için araştırma sonuçları ancak bu ortam içinde anlam kazanır ve başka ortamlara doğrudan genelleme yapmak mümkün değildir. Nitel araştırma genellenebilir sonuçlar üretme çabası içinde değildir ve özellikle sayısal genelleme nitel araştırmanın önemini ve geçerliğini saptamada önemli bir ölçüt değildir. Bu anlamda nitel araştırma, ancak birtakım deneyimler ya da örnekler ortaya koyabilir ve bunlar alanda çalışan bir bireye bazı bakış açıları kazandırabilir”.

3.2. Çalışma Grubu

Bilindiği gibi birçok araştırmada evren ulaşılamayacak kadar büyük olduğundan; araştırmacılar, evreni temsil etme gücüne sahip sınırlı birey, olgu ya da olayı araştırma kapsamına alarak “örneklem” denilen daha küçük ve çalışılabilir bir büyüklüğü kullanmakta; bulunan sonuçlar tersine bir süreçler evrene genellenmektedir. Özelliklerin normal dağıldığının varsayıldığı durumlarda “seçkisiz (random) örnekleme” ile seçilen grubun evreni temsil ettiği varsayılmaktadır. Şimşek & Yıldırım (2005), seçkisiz örnekleme yönteminde ayrıntılara inildiğinde kendi içinde çeşitlilik gösterdiğini; nitel ve nicel araştırmanın farklı kuramsal temellerden hareket ettiğini belirtmektedirler.

Nitel araştırmalarda öncelikli amaç; genelleme olmadığı için nitel araştırma indirgemeci değildir; yani olguları önce parçalara ayırıp çalışarak bulunan sonuçları evrene genelleme amacı yoktur. Sosyolojinin bazı alanlarında araştırmacıların genellikle; bir kabile, bir köy, gençlik örgütü gibi evrenin bütünü ile çalıştıkları bilinmektedir. Bu araştırmacılar örnekleme gibi bir yöntemle ihtiyaç duymazlar. Bu durum nitel araştırmada “durum çalışması” olarak yer bulmaktadır. Ayrıca günümüzde modern toplumların daha karmaşık ve katmanlaşmış olduğu; toplumun bütünü içinde kendine özgü özellikleri olan alt katmanlar olduğu, her katmanın kendi başına bir evren olarak çalışılması da mümkün görülmemektedir (şimşek & Yıldırım, 2005: 102-103).

Yukarıda bildirildiği şekilde bu araştırmada genellemelerle evrenin bütününe ulaşma kaygısı taşınmamaktadır. Bu nedenle “*örneklem*” kavramı yerine “*alışma grubu*” kullanılmaktadır; ancak çalışılan durumlar arasında karşılaştırmaya olanak tanıyacak şekilde sadece ilgili durumların genellemesine gidilmektedir.

Gerçekleştirilmiş olan araştırmada yüz yüze görüşmeler; İstanbul’daki Türk devlet ve özel üniversitelerinden Erasmus Programı’na katılmış Türk öğrenciler ile yapılmıştır. Bu öğrenciler seçkisiz örnekleme yönteminin yanında kartopu yöntemi ve fırsatlar değerlendirilerek de seçilmişlerdir.

Araştırmada;çeşitli bölümlerde eğitim gören, on beş devlet, on beş özel üniversite öğrencisi olmak üzere, otuz öğrenci ile yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Bu öğrencilere ait form çizelge halinde aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 3.1. Görüşme Yapılan Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgi Formu

NO	CİNSİYET	YAŞ	KURUM TÜRÜ	BÖLÜM	EV SAHİBİ ÜLKE	GİDİLEN AKADEMİK YIL	KALINAN SÜRE
1	E	22	DEVLET	EKONOMİ	ALMANYA	2007-2008	5 AY
2	E	22	DEVLET	İNGİLİZ DİLİ VE EDEBİYATI	İSVEÇ	2008-2009	5 AY
3	E	23	DEVLET	ULUSLAR ARASI TİCARET	İSKOÇYA	2007-2008	5 AY
4	K	22	DEVLET	TURİZM İŞLETMECİLİĞİ	ALMANYA	2008-2009	4 AY
5	K	22	DEVLET	ÇEVİRİBİLİM	ALMANYA	2007-2008	5,5 AY
6	K	22	DEVLET	ÇEVİRİBİLİM	BELÇİKA	2008-2009	5 AY
7	K	23	DEVLET	SİYASET BİLİMİ VE ULUSLAR ARASI İLİŞKİLER	HOLLANDA	2007-2008	5 AY
8	E	24	DEVLET	SU ÜRÜNLERİ	ÇEK CUMHURİYETİ	2007-2008	10 AY
9	E	23	DEVLET	İŞLETME	HOLLANDA	2005-2006	5 AY
10	K	22	DEVLET	ÖZEL EĞİTİM/İNGİLİZCE ÖĞRETMENLİĞİ	HOLLANDA	2006-2007	3 AY
11	K	22	DEVLET	MOLEKÜLER BİYOLOJİ VE GENETİK	DANİMARKA	2008-2009	5 AY
12	K	24	DEVLET	ALMANCA ÖĞRETMENLİĞİ	ALMANYA	2007-2008	5 AY
13	K	25	DEVLET	RUS DİLİ VE EDEBİYATI	BULGARİSTAN	2007-2008	4 AY
14	K	21	DEVLET	İŞLETME	DANİMARKA	2008-2009	4 AY
15	E	22	ÖZEL	SİYASET BİLİMİ VE ULUSLAR ARASI İLİŞKİLER	HOLLANDA	2007-2008	10 AY
16	E	23	ÖZEL	ULUSLAR ARASI TİCARET VE İŞLETMECİLİK	BELÇİKA	2007-2008	6 AY
17	E	23	ÖZEL	SİSTEM MÜHENDİSLİĞİ	HOLLANDA	2007-2008	6 AY
18	E	24	ÖZEL	HUKUK	BELÇİKA	2007-2008	6 AY
19	E	25	ÖZEL	ANTROPOLOJİ	ALMANYA	2007-2008	10 AY
20	E	23	ÖZEL	FELSEFE	ALMANYA	2007-2008	4 AY
21	K	20	ÖZEL	ANTROPOLOJİ	ALMANYA	2007-2008	4 AY
22	K	23	ÖZEL	ALMANCA İŞLETME	ALMANYA	2007-2008	4 AY
23	E	21	ÖZEL	MEKATRONİK MÜHENDİSLİĞİ	İSVEÇ	2008-2009	4 AY
24	E	25	DEVLET	ALMANCA MÜTERCİM-TERCÜMANLIK	ÇEK CUMHURİYETİ	2007-2008	9 AY
25	E	22	ÖZEL	ENDÜSTRİ MÜHENDİSLİĞİ	ALMANYA	2006-2007	5 AY
26	E	23	ÖZEL	ULUSLAR ARASI İLİŞKİLER	FİNLANDİYA	2006-2007	10 AY
27	K	23	ÖZEL	İŞLETME	ALMANYA	2007-2008	10 AY
28	K	24	ÖZEL	ULUSLAR ARASI İLİŞKİLER	ALMANYA	2004-2005	6 AY
29	E	22	ÖZEL	ULUSLAR ARASI TİCARET	AVUSTURYA	2007-2008	5 AY
30	E	21	ÖZEL	HUKUK	BELÇİKA	2006-2007	10 AY

3.3. Veriler ve Toplanması

Yapılan araştırmada, amaçlara ulaşmak için yüz yüze görüşme yöntemi kullanılmıştır. Bu nedenle daha önceki literatür bilgilerinden ve uzman görüşlerinden yararlanılarak, araştırmanın amacına hizmet edecek şekilde yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır.

“Görüşme” konusunda ilgili literatür incelenmiş; bilimsel görüşmede sakınılacak ve dikkat edilecek konulara özen gösterilerek; benzer ortamların sağlanmasına çaba gösterilmiştir. T.C. İstanbul Kültür Üniversitesi Mühendislik-Mimarlık Fakültesi’nden Erasmus Programı’na katılan 3 öğrenci ile pilot uygulamalar yapılmış ve görüşme soruları son şeklini almıştır. Görüşmeler ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Görüşmeler 60–120 dakika olarak önceden bildirilmiş; ancak birçok görüşme bu sürenin çok daha üstünde bir zamanda sonuçlanmıştır. Bu durum daha çok, görüşülen kişinin ilgili konular hakkında daha ayrıntılı bilgi sunmak istemesinden olmuştur. En kısa görüşme 50 dakikada, en uzun görüşme ise farklı günlerde yapılan iki görüşme ile yaklaşık 4 saat sürmüştür. Araştırmada toplam iki bin dört yüz otuz dakikalık görüşme yapılmıştır. Birkaç öğrenci ile yapılmış olan görüşmelerde eksik kalan ya da atlanmış konularda, daha sonra elektronik posta yoluyla görüş alınmıştır.

Hazırlanan görüşme formu Ek: 1 de sunulmuştur.

Görüşülen öğrencilerin demografik özelliklerini gösteren bilgiler yukarıda (Çizelge 3.1.) yer almaktadır. Araştırma içinde de görüşünü bildiren öğrencinin numaralandırılması, hem demografik bilgilerine hem de farklı konulardaki görüşlerine ulaşılmasını kolaylaştırmak için kullanılmıştır.

3.4. Verilerin Çözümlemesi ve Değerlendirilmesi

Yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile “yüz yüze görüşme” yöntemi ile toplanan veriler; aşağıda belirtilen şekilde ve nitel araştırma teknikleri doğrultusunda incelenerek içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Görüşmelerin değerlendirilmesinde bilgisayar paket programı tercih edilmemesinin nedeni; paket programların sadece kelime bazında seçim yapıp, cümlenin, anlatılmak istenenin anlamı konusunda ve birbirine geçişim yapan söylemler konusunda yetersiz kalışıdır.

1. Görüşmeler, öğrencilerden gerekli izin alınarak ses kayıt cihazıyla kaydedilmiş, üzerinden fazla zaman geçmeden tüm detaylar atlanmadan düz yazıya geçirilmiştir.
2. Daha sonra elde edilen metinler defalarca okunarak; vurgulanan kavramlara göre ana başlıklar ortaya çıkarılmıştır.
3. Metin bu başlıklar doğrultusunda kodlanarak numaralandırılmıştır.
4. Görüşme içeriklerine ve orijinalliğine sadık kalınarak numaralanan metinler başlıklar altına alınmıştır.
5. Alt başlıklar belirlendiğinde tekrar kodlama yapılmıştır.
6. Alıntıların belirli bir konuya ya da noktaya işaret etmesi ve bunun çoğunluk tarafından dile getirilmesiyle; mevcut literatür bilgisinden yararlanılarak yorumlamaya gidilmiştir.
7. Araştırmada görüşlerini bildiren her öğrenciye bir numara verilmiş; öğrencilerin görüşleri sonuna o öğrencinin numarası yazılmıştır. Aynı zamanda ilgili öğrencinin demografik özellikleri, bu numarası ile yukarıdaki Çizelge 3.1’de yer almaktadır.
8. Görüşmelerle ilgili yorumlarda kullanılan “(./)” işareti ise, görüşme yapılan öğrenci sayısının kaçının aynı fikirde olduğunu göstermek amacıyla kullanılmaktadır.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmamız kapsamında yapılan görüşmeler yazıya aktarıldıktan sonra analize geçilmiş ve bulgular 11 adet ana başlık (dersler, akademik kadro, eğitim ortamları, dil, ölçme ve değerlendirme, kütüphaneler, akademik ayrıcalıklar, çok kültürlü ortamda eğitim, yaşanan problemler, öğrencilerin ev sahibi kurumların ve kendi kurumlarının avantajlar ve dezavantajlarına ilişkin görüşleri, öğrencilerin Erasmus Programı'na katılma amaçları ve Erasmus deneyiminin katkılarına ilişkin görüşleri) ve alt başlıklar doğrultusunda incelenmiştir.

4.1. Dersler

Bu bölümde dersler ana başlığı, ders seçim süreci, ders amaçlarının ve müfredatlarının netliği, ders hazırlığına harcanan emek ve süre, derslere ilişkin okunan materyal miktarı, derslerin zorluk derecesi ve zorluk derecesini etkileyen faktörler, derse devam zorunluluğu, ders bırakma ve nedenleri şeklinde yedi ayrı altbaşlıkta incelenmiştir.

4.1.1. Ders Seçim Süreci

Ders seçim süreci bir öğrencinin kendisine en fayda getirecek şekilde atlatması gereken önemli bir süreçtir. Babad & Tayeb (2003) ders seçim sürecini bir karar verme süreci olarak nitelendirmiş, ders seçimi ile ilgili kararların öğrencilerin hayatlarını ve gelecekte karşılarına çıkacak eğitimsel fırsatları ve iş fırsatlarını da etkileyeceğini belirtmiştir. Geçmişe bakıldığında da görülmektedir ki bu kararların bazıları öğrencinin hayatında can alıcı bir öneme sahip olmakta ve öğrencinin üniversite deneyiminin doğasını belirlemeye katkıda bulunmaktadır.

Ders seçim süreci, Erasmus Programı kapsamındaki öğrencilerin ilerideki öğrenim hayatlarına etki edebilmekte, öğrenci çeşitli nedenlerle yaptığı yanlış ders seçimleri sonucunda, aldığı derslerin kredilerinin kendi kurumu tarafından tanınmaması, dolayısıyla alması gereken krediyi kendi kurumunda alma, fazla ders yığılmasıyla karşılaşma ve eğitim hayatının uzaması gibi durumlarla karşılaşabilmektedir.

4.1.1.1. Ders İçeriklerinin Netliği ve Uyumu

Görüşme yapılan Erasmus Programı değişim öğrencilerinin çoğunluğu yurtdışındaki derslere ait ders içeriklerinin net olduğunu belirtmişlerdir (25/30).

Birkaç öğrenci her şeyin net ve daha önceden belli olduğunu, ev sahibi kuruma gittiklerinde ise kendilerine ders içerikleri ile ilgili ayrıntılı bilginin verildiğini bildirmiştir (2/30).

“Buradakiler zaten çok karışmıyor ancak oraya gittiğimizde çok yardımcı oldular. Bütün her şey planlıydı. Bir tane Öğrenim Anlaşması veriyorlar zaten. Onun üzerinden gidiyor her şey. Orada bütün derslerin içerikleri yazıyor. Oradan bakarak seçiyoruz. Her şeyi söylüyorlar. Bu zorunluların haricinde herkes aynı dersi almak zorunda değil. Herkes istediği dersi alabiliyor. Ama gitmişken sertifika almak da mantıklı olduğu için genelde öyle oldu. Bir de bununla ilgili zaten oryantasyon yaptılar. Bütün derslerin içerikleri bize anlatıldı...İnternet’ten bizim zatenÜniversitesi’nde derslerimiz belli, bütün içerikleri belli. Biz oradakileri de okuduk. Kafamızdan bu buna uyuyor, bu buna uyuyor gibi belirledik. Ama bizim danışmanımız bize şey dedi, siz oraya gittiğiniz zaman oradan bütün dersleri öğrenin bizimle yazışın, irtibata geçeceğiz, şunu sayabiliriz, şunu sayamayız. Görüşürüz dedi” (4).

“Biz buradan gitmeden önce hangi dersleri alacağımızı biliyorduk. Katılım ve Oryantasyon dersleri vardı, bu dersler sadece 1 ders saati olarak verildi, ilk gün verildi. Bize kaynak bir kitapçık verdiler; burada Avrupa’daki bir öğretmenin özelliklerinden bahsediliyordu. Artı, göreceğimiz derslerin içerikleri genel olarak veriliyordu” (10).

Bazı öğrenciler bütün bilgileri internet sitesinden aldıklarını ve ders içeriklerine ait bilgilere rahat ulaştıklarını ifade etmiştir (2/30).

“Okulun bir portalı vardı ve bu portal üzerinden öğrenci numarası ve pin numarası ile giriş yapıp, derslerin içeriklerini daha biz Türkiye’den görmüştük zaten. Neler yapılacağını, ders programlarını, öğretim elemanların kim olduğunu, derslerin ne zaman olduğunu. Bu şekilde potansiyel çakışmalarında önüne geçmiş olduk. Pazartesi saat 13:00’te İnsan Kaynakları dersi varsa ve benim onu almam gerekiyorsa onu alıyordum ama başka bir ders yine 13:00’te ise onu görüyordum ve onu almıyordum, başka birini almaya çalışıyordum” (9).

“Gideceğim üniversitenin internet sitesini incelemiştim. Orada derslerle ilgili amaçlar, materyaller, konular yazılıyordu. Onları inceleyerek gittiğim için sürpriz olmadı. Biliyordum... Ben beklediğimden fazlasını buldum o internet sitesinde. Çünkü sadece derslerin adları yoktu. Onlarla ilgili en az 1 paragraf içeren derslerin amacı, konusu, hatta materyallerine kadar vardı” (18).

Birkaç öğrenci ders seçimi sürecinde sadece ders adlarını değil, ders içeriklerini de incelediklerini belirtmiş ve ders içeriğinin önemini vurgulamışlardır (3/30).

“Mesela Finansa Giriş dersini ele alalım. Finansa Giriş dersinin Türkiye’deki içeriği ile orada tekabül eden dersin içeriği ile karşılaştırdım ve buna göre en çok uyum sağlayanları seçtim...Hocalar derslerin içeriğini kesinlikle inceliyorlar” (9).

“Ders isimleri var, ders isimleri aynı olmayabiliyor ama içerikleri aynı olabiliyor, içeriklere bakmanız gerek, bu derste ne yapılıyor ona bakmanız gerek” (14).

“...içeriklere baktık ki dersin içeriğine uyuyorsa dersi yolluyoruz, onlar kabul ediyorlar sadece ağırlığına bakıyorlar” (27).

Öğrencilerin bildirdiklerinden de görüldüğü üzere, birçoğunun ders içerikleri konusunda net olarak bilgilendirildikleri anlaşılmaktadır.

Bazı öğrenciler ise ders içeriklerinin net olmadığını ve bu açıdan yaklaşıldığında belirsizlik yaşadıklarını belirtmişlerdir (5/30).

Belirsizlik yaşadığını belirten bu öğrencilerin tamamına yakını (4/5) ev sahibi kurumun ders içeriklerinin internet ortamında yer almadığından, internet sitesinin yetersiz olduğundan bahsetmiştir.

“Ders seçimine bakarken bir kaç tane ders belirledik haliyle web sitesini bilmediğimiz için oraya gittiğimde şey öğrendim mesela diğer fakültelerden de ders seçmemize olanak sağlıyorlar. Oranın kendi öğrencilerine göre bir limiti var ama Erasmus öğrencilerine bir limit koymuyorlardı. Başka bölümlerden de ders seçtim, değiştirdim birkaç tanesini, toplam altı ders seçtim; üçü bölümümle alakalı üçü alakasız” (8).

“Ders içeriklerini web sitesinden öğrenmedik, bunlar yok web sitesinde, bana ayrı e- mail ile gönderdiler. Mesela önce buradaki danışman, oradaki danışmana size şu şu e-mail adreslerine sahip öğrenciler gelecek diyor, onlar önce o ilk prosedürleri hallettikten sonra bilgi akışı oluyor. Siz devralıyorsunuz yani. Derslerin içeriklerini bu şekilde öğrendim. Ben burada dersleri aldıktan sonra oraya gittim, bize verdikleri içerikler güncellenmemiş içeriklerdi. Oraya gidince yeni bir içerikle karşılaştım. Ben burada 4. sınıftayım, son senem, 7. sönestrdeyim, orada ilk sönestr idi ve onların aldığı derslerin çoğunu almıştım, aslında bir pazarlama okulu olduğu için benim aldığım dersleri çok daha ayrıntılı işliyorlarmış, ben bunu sonradan gördüm” (14).

“Ders seçiminden önce buraya.....Üniversitesi’ne Hollanda’dan hoca geldi. O biraz anlattı nasıl sistemleri olduğunu. Bize oradan ders programları gönderildi ama bu ders programları o senenin ders programları değildi, çok önceden gönderildi, Mayıs ayında gönderildi daha güz döneminin ders programı yoktu, ben güz döneminde gidecektim...Daha doğrusu bize çok yeni bir ders programı göndermediler, ben mesela 2007’de gittim, bana 2005’in ders programını gönderdiler... Biz eski programlara göre kafamızdan program yaptık...” (17).

“Kendim internetten girdim araştırdım. İşte, almam gereken bir kredi var mı onu danışmana sordum. Diğer dersleri de kendim internetten baktım ama sonra zaten belirli bir sayı ders bize bir kredi tamamlamamız gerekiyordu, ben dersleri oraya gittiğimde değiştirdim. Yani burada seçtiğim hiçbir dersi gidip orada almadım”.

ARAŞTIRMACI: Neden öyle oldu? Şimdi biraz nedenini anlatabilir misiniz?

“Çünkü internetten sayfa üzerinden yaptığımız araştırmada çok fazla şeye erişemeyebiliyorsun. Bir de bu konuda öğrenci...genelde kendi kendiniz araştırıp buluyorsunuz ve internetten fazla veriye ulaşılmadığı için gittiğimde değiştirmek zorunda kaldım. Daha doğrusu zorunda kaldım demeyeyim daha güzel dersler olduğunu farkettim o dersleri aldım.... Oraya gittiğimde daha güzel dersler buldum sonra onları seçtim. Yani internet sitesinden çok fazla veriye ulaşamıyorsunuz. Herhalde benim gittiğim okul ile alakalı”(20).

Anlaşma yapılan kuruma kendi kurumundan giden ilk öğrenci olduğunu belirten bir öğrenci ise, dersler ve ders tanımlarındaki belirsizlikten şikayet etmiş, kendisinden sonra Erasmus Programı kapsamında ev sahibi kuruma gidecek olan öğrencilere de kendisinin

rehberlik ettiğini ve onlar ile dayanışma içinde olduğunu ifade etmiştir.

“Benim katıldığım program İskoçya’daydı. Bizim üniversitenin yaptığı ilk anlaşmaydı. Bu yüzden de ilk gidecek öğrenci bendim. Yani bu benim için kötü bir deneyimdi aslında. O yüzden de kimse neyin nasıl yapılacağını bilmiyordu. Ders seçimi olayı da... hocalarımızla anlaşma yapmışlar aslında ama ne ders seçilecek ne yapılacak kimsenin haberi yok. Madem yapmışsınız bu anlaşmayı, bir rayına oturtsaydınız, yani önüme bir liste verselerdi, şunları seçebilirsiniz diye. Öyle bir şey yoktu. O yüzden bu yordu beni. Kendim seçim yaptım. Şu anda hatta rehberlik yapıyorum, oraya gidenlere. Herkes beni buluyor. İlk giden benim çünkü”

ARAŞTIRMACI: Yani sizin bölümünüzden kişiler mi size başvuruyor?

“Evet, benim bölümümden kişiler. Çünkü diğer bölümlerden gidemiyorlar oraya ve bir dönemde bir kişi alıyor zaten o üniversite. Bir dönemde bir kişi kabul ediyor bizden. Biz de onlardan da bir mi iki mi onu bilmiyorum. Şu an işte yaklaşık 3. gidecek benden sonra. Onlar hep benden bilgi alıyor. Ne ders seçecekler, ne yapacaklar, ben yardım ediyorum onlara. Kimle iletişime geçecekler, hangi yurt daha iyidir, nerede kalabilirler, hangi ders birazcık zorlar” (3).

Yurtdışındaki eğitim döneminin başarısını garanti altına almak için ev sahibi kurumlar önceden yeterli bilgiyi en iyi şekilde sağlamalıdır. Bu, öğrencilerin almak istedikleri derslere karar vermelerine imkan verir ve öğrenciler, öğrencilerin kendi kurumları ve ev sahibi kurum koordinatörleri arasındaki istişareden sonra bir çalışma planına karar verilebilir ve bir anlaşma ile bu belgelendirilebilir (Maiworm & Teichler, 2002: 99. Akt. Teichler, 2004: 397).

Fakat bu öğrencilerin anlattıklarından, bazı ev sahibi kurumların ders içeriklerinin öğrencilere sağlıklı bir şekilde ulaştırılmadığını ya da iyi tanımlanmadığını dolayısıyla öğrencilerin eksik bilgi edindiklerini ve kendilerine uygun olmayan dersler seçtiklerini anlamak mümkündür. Öğrencilerin bazıları (8) web sitelerini bilmediklerini belirtmiş, bazıları (14,20) siteleri “yetersiz” ve bazıları da (14,17) “güncellenmemiş” olarak nitelendirmiştir. Bir öğrenci (17) kendisine iki sene öncesinin ders programının gönderildiğini belirtmiştir. Bir öğrenci (3) kendi kurumundan Erasmus Programı’na katılan ilk öğrenci olmanın zorluğunu yaşamış, iki kurum arasındaki iletişimsizlikten ve kendisine ders seçim sürecinde yeterli şekilde rehberlik edilmemesinden şikayetçi olmuştur. Bu öğrencilerin yeterli bilgiye ulaşmadan ders seçmiş olmaları, öğrencilerin seçim sürecinde yalnız kaldıklarını ya da iki kurum arasındaki iletişimin sağlıklı olmadığını göstermektedir. Fakat öğrenciler Öğrenim Anlaşması’nı henüz imzalamadıkları için ev sahibi kuruma ulaştıklarında seçtikleri bu dersleri değiştirebilme şansına sahip olmuşlardır.

Birkaç öğrenci ders içeriklerinin uyumuna verilen önemin öğretim elemanları arasında farklılık göstermesine dikkat çekmiştir (3/30).

Ders içeriklerinin uyumu konusunda bir öğrenci kendisinden verdiği bir örnek ile bir öğretim elemanının bu konudaki hassasiyetini bildirmiş, diğer yandan başka bir dersin öğretim elemanının ise dersin standart yapısından dolayı bu konuda kendisine sorun yaşatmadığından bahsetmiştir.

“Buradaki hocam dedi ki oraya gittiğin zaman oradaki müfredatı bana yazılı olarak getir. Mesela orada Din ve Toplum dersi aldım. Burada da o ders açılıyor. Onu saydırabilmek için içeriğine bakması gerekiyormuş. Mesela Din ve Toplum’dan aklıma gelen şey, bizim hocanın bütün dinlere değinmesiydi, çok teolojik bakmazdı, daha çok bilimsel bakardı, senin gittiğin hoca tamamen Hıristiyanlık üstünden anlatırsa dersi diye böyle bir sorun çıkardı karşıma, o yüzden almadım o dersi. Ama uluslar arası hukuk dersinde bu çok önemli bir şey değildi, hayır dedi bu sorun olmaz, orada alırsan burada sayılır” (7).

Diğer öğrenci, ders içeriklerine önem vermeyen öğretim elemanlarının mevcut olduğunu ve bu konuda öğretim elemanları arasında farklı uygulamaların olduğunu ima etmiştir.

“Bir arkadaşım için şöyle olmuş, kredisine göre ders seçememiş mesela, 7.5 AKTS kredisini doldursun, dönemlik olarak 30 AKTS almasın, buradaki bütün 1. dönem derslerini sayalım diyenler olmuş, ders içeriği önemli değil sayalım diyenler olmuş ya da tam tersi dersin içeriğine bakıp kredisini önemsemeyenler olmuş. Yani 7.5 AKTS’in karşılığı burada kaç yapıyor, kaç kredilik ders verebiliriz deyip, buna bakmayanlar da olmuş. Şöyle ki, bir dersi üç derse saydıran var. Benim hocalarım da bana derslerin içeriği tam tutmuyor diye orada alacağın iki dersi sayalım dediler, böyle bir ters durum oldu” (23).

Kendisi ders içeriklerine rahatça ulaşan bir öğrencinin, programa başka üniversitelerden katılan Öğrenim Anlaşması imzalamış diğer öğrencilerin, “ders içeriklerinin net olmaması”, “yetersiz bilgi edinimi” ve dolayısıyla “ders içeriklerinin uyumsuzluğu” sonucu mağdur olduklarından bahsetmesi dikkat çekicidir. Bu öğrencinin Erasmus Programı çerçevesinde anlaşma yapan kurumlara anlaşmalarını yaparken ya da yenilerlerken ders içeriklerini eşleştirmeleri yönünde kayda değer bir tavsiyesi bulunmaktadır.

“İlk önce, kazandıktan sonra, derslerin içeriği bize bir formla geldi, zaten pdf olarak internetten bunu alabildik ve bu çok büyük kolaylık sağladı bize. Sonra buradaki derslerin içerikleri ile ben bunları oturdum karşılaştırmaya başladım. Ben o zaman 1. sınıfı bitirmiştım. 2. sınıfın derslerinin içeriklerini aldım teker teker. Orada alabileceğim derslerin içerikleriyle karşılaştırmaya başladım. Bunu tamamen öğrencilerin yapması lazım. Daha sonra da pek çok problem yaşayan öğrencinin de buradan problem yaşadığını gördük gidenlerden. Ben ve arkadaşım problem yaşamadık ama bunu iyi yapamayan arkadaşlar maalesef problem yaşadılar. Benim gittiğim okul bunu çok net olarak derslerimiz bunlar, içerikleri de bunlar diye, detayları şunlardır, şu hocalar veriyor, şu saatlerde olacak diye internete koymuş ama bazı okullar da koymamıştı internete”.

ARAŞTIRMACI: Yani okuldan okula değişiyor mu diyorsunuz?

“Okulun tanımlaması gerekiyor onu, bunu yollamadığı zaman siz formunuzu zamanında yollayamıyorsunuz, ders seçimleri sarkıyor ve bütün süreci olumsuz etkileyebiliyor. Biz öyle bir şeyle karşılaşmadık ama”.

ARAŞTIRMACI: Problem yaşayanlar nasıl problemler yaşıyorlar yani?

“Problemlerin hemen hemen hepsi derslerin uyuşmamasından, içeriklerinin uyuşmamasından kaynaklanıyor. Burada’de aldığınız İnsan Kaynakları dersi, Amsterdam’da ya da gittiğiniz herhangi bir yerde adı İnsan Kaynakları olmasına rağmen Ücret ve Ödül Yönetimi’nin içeriğine sahip olabiliyor. Böyle bir şey olduğu zaman da tabii ki buradaki hocalar da ama bu ders o ders değil deyip sizin kredinizi saymayabiliyorlar”.

ARAŞTIRMACI: İsimler aynı ama içerikler farklı olabiliyor yani.

“Evet aynen öyle. Dersle ilgili formlar gidip gelirken, en başta üniversiteler anlaşmalarını yaparlarken ya da yenilerlerken, ders içeriklerini hocalar karşılaştırırsa, ancak ders içeriklerinin benzer olduğu üniversiteler birbirleriyle eşleşebilir böylece daha az okul seçme şansı olur ama en azından eşleşildiği zaman dersler aynı olacağından her yerde aynı ders alınmış olunur”.

ARAŞTIRMACI: Dersleri dikkate almadan mı eşleşmişler?

“Maalesef öyle” (9).

Bu öğrencilerin bildirdiklerine göre, bazı öğretim elemanları ders içeriklerinin uyuşması konusunda hassas davranırken, ders içeriklerini mutlaka incelerken, bazı öğretim elemanları ise sadece dersin kredisine bakarak dersleri tanımışlardır. Bu durum, bazı öğretim elemanlarının ders içeriklerine önem vermeden dersleri tanıdıklarını göstermektedir. Bunun da Erasmus Programı’na katılan öğrenciler arasında haksız bir durumun doğmasına yol açtığı düşünülebilir. Zira dersleri tanınmayan öğrenciler dersleri yeniden alma ve dönemlerinin uzaması gibi durumlar ile karşılaşmaktadırlar.

4.1.1.2. Ders Seçerken Dikkat Edilen Noktalar

Görüşme yapılan öğrencilerin çoğunluğu öncelikli olarak alacakları derslerin kendi kurumlarındaki dersler ile denkliğini göz önünde bulundurarak ders seçmişlerdir (26/30).

“Gitmeden önce belirlemem gerekiyordu zaten. Bizim bölümde, bölümle alakalı dersler almam gerekiyordu mezun olabilmem için. İki tane öyle ders almam gerekiyordu. Bölümle alakalı ders aldım, Siyaset Bilimi okuyorum zaten” (7).

“Gittiğim bölümle kendi okuduğum bölüm arasında bir paralellik olmalıydı yani burada aldığım eğitim dersleri ya da kendi alanıma ait dersler burada nasılsa orada en yakın olabilecek şekilde, bunu sağlayabilecek şekilde seçim yapmak zorundaydım. Tabii ki uymayan dersler de oldu, bazı derslere denklik bulamadık, karşılık bulamadık. Onların yerine yine en yakın dersleri seçtik, öyle olması gerekiyordu çünkü veÜniversitesi’nde almam gereken seçmeli dersler yerine de oradaki istediğim herhangi bir dersi seçtim. Sadece o konularda rahattım. Sanat dersi olabilir, spor, eğitim, bilim dersi olabilir. O konularda rahattık ama diğer temel derslerimizde yine kendi üniversitemizin eğitim programına uygun şekilde olmak zorunda. Diğerleri kredi doldurmak zorunda olduğumuz için. Asıl amaç kendi bölümünüzdeki derslere en uygun, en yakın, müfredata içerik olarak en yakın dersleri almaktı. Tamamıyla hepsi uyuşmuyordu tabii ki zaten iki farklı ülke, iki farklı üniversite, tamamen birebir olması mümkün değil ama olabildiğince en uygunu seçmeye çalıştık” (12).

“Her şeyin burada alacağımız, işleyeceğimiz derslere karşılık gelmesi gerekiyordu. Buradaki ve oradaki derslerin birebir birbirini tutması gerekiyordu. Sınıf ayrımı yoktu. Benim burada 4. sınıfta işleyeceğim ders orada 1. sınıfta işlenebiliyordu nitekim benim de öyle oldu, 1. sınıf dersi aldım ben orada. Burada Rus Kültür Tarihi dersimiz var, bizim fakültemizde. Orada ben onu 1. sınıf dersi olarak aldım, devam ettim. Onun dışında ders seçiminde Edebiyat yine aynıydı. Karşılığı olması gerekiyordu, temel faktör buydu” (13).

“Ders seçiminde, daha ziyade buraya transfer edebileceğim dersleri seçtim. Fakültemde uygun olan dersleri seçmeye özen gösterdim. Öbür türlü hiçbir anlamı olmayacaktı” (16).

“Ben oraya gittiğimde ders programı oluşturacak şekilde ders seçmeye çalıştım, biraz da burada saydırabileceğimi düşündüğüm dersleri seçmeye çalıştım, çok alakasız dersler seçmeyeyim dedim” (17).

“Benim buradaki dersleri saydırmam için almam gereken bazı dersler var. Paralel dersler var. Burada bazı dersleri alamamıştım orada almam gereken dersler vardı. Ona göre ders seçimi de yani birkaç dersi ona göre aldım” (20).

“Derslerimi, Finlandiya’ya gitmeden önce buradaki koordinatörümün yardımıyla Finlandiya’daki üniversitenin web sitesinden seçtim. Derslerimin uyuşması, hangi dersleri zorunlu almam gerektiği, kredimin tamamlanması, sınıf tekrarı yapmamam, benim bölümüme uygun dersleri almam gibi meseleleri göz önünde bulundurdum” (26).

“Önce derslerin uyuşmasına çok önem gösterdik çünkü sene uzamasını genelde öğrenciler istemiyor, ben de öyleyim. Eğer uyuşuyorsa bölümünüz, buna öncelikle önem veriyorlar...Ders seçerken bu çok önemli o yüzden” (27).

Denkliğe ek olarak başka etkenlerden de söz eden öğrenciler mevcuttur. Birkaç öğrenci zorluk derecelerini göz önünde bulundurarak ve öğretim elemanlarının, koordinatörlerin ya da kendilerinden önce programa katılan öğrencilerin tavsiyeleri doğrultusunda ders seçtiklerini bildirmiştir (7/30). Bir öğrenci (2), Erasmus Programı’nın amacının farklı kültürleri ve insanları tanımak olduğuna inanmaktadır. Bu öğrencinin kendi tabiri ile “*inek öğrenci yaşantısı*” yaşamak istemediği için ev sahibi kurumda daha zor olarak nitelendirdiği kendi disiplinine ait derslerden oluşan bir ders programı oluşturmadığını, ev sahibi kurumun koordinatörlerinin de tavsiyesi üzerine “*Erasmus ruhu*”nu yaşamak için kendi alanı dışında dersler almaya gayret gösterdiğini belirtmesi dikkat çekici bulunmuştur.

“Erasmus olması sebebiyle, illa ki Edebiyata yoğunlaşmak ya da çok ağır dersler almak istemedim. O yüzden İsveççe dersi aldım ve iklimle ilgili dersi aldım, İsveç’in çevreyle ilgili çok ciddi düzenlemeleri ve çalışmaları var hani küresel ısınmayı engelleme amacıyla, bundan da yararlanmak istedim ve bu dersi alayım dedim. Onun için bölümümle alakalı çok fazla olmadı aldığım dersler”.
ARAŞTIRMACI: Zorlanırım gibi mi hissettiniz?

“Orada paket programlar vardı, Edebiyatla ilgili, çok çok ağır programlar, yaklaşık 20-25 kitap, roman okunacak şekilde, bir dönem boyunca. Hocalara danıştım ben, hocalara danıştım oradaki, çok ağır olmasın, Erasmus’un ruhunu yaşayarak al dersleri dediler. Bu dersleri Türkiye’de de alabilirsin, orada da çalışabilirsin ama bir yandan da oraya insanları tanımak amacıyla, farklı kültürleri tanımak amacıyla, onların yöresel, geleneksel şeylerini öğrenmek amacıyla gidiyorsunuz ve tamamen bir inek öğrenci yaşantısı yaşayamazsınız, o bakımdan da çok fazla ağır olmasını istemedim programın, hocaların tavsiyeleri doğrultusunda”

ARAŞTIRMACI: Hangi hocaların?

“Buradakiler ve oradakilerin”

ARAŞTIRMACI: Buradakilerde mi öyle dediler?

“Evet. Amaç, Erasmus’un amacı gidip de ders çalışın değil, her türlü ülkeden gelen bir sürü öğrenci var, onlarla zaman geçirmeniz gerekiyor ki bakış açılarını görün, yeni arkadaşlıklar edinin, o ülkenin güzelliklerini görün, bir bakıma Avrupa’yı da görün, gezin, dolaşın aralarda, oydu. Bir de dersler vardı ve çok fazla ağır olmasına gerek yoktu yani abartılı bir şekilde. O yüzden bu şekilde aldık dersleri” (2).

“Bize bir liste verdiler oraya gittiğimizde seçebileceğimiz dersler konusunda. Üçüncü sınıf dersi yoktu üçüncü sınıfların hepsi Erasmusla gittiği için ilk iki sınıf ve mastır dersleri vardı alabileceğimiz; bunlardan adı hoşuma giden, yapabileceğimi düşündüğüm derslerden aldım” (6).

“Uluslar arası ofis her bölümden danışman belirlemişti ve bize çok yardımcı oldu. Attığımız her maili ertesi gün en kötü cevap verirdi. Bir de ben telaşlı bir insanım. Ben arardım koordinatörü telefonla direk sorayım diye. Cevap vermediniz mi diye mesela. Çok yardımcı oldular. Bir dersi almak istedim, bana dedi ki bu ders seni çok zorlar, mastır düzeyinde. Hocanla konuş istersen. Konuştum ve o dersi almadım mesela” (7).

“...hocanın anlayışlı olduğu bahsedildi ben gitmeden. Onu araştırmıştım çünkü arkadaşlarıma soruyordum. Bu hoca kolay bu hoca değil önerisiyle seçtim o dersi” (8).

“Hoca şöyle dedi, orada dersler zaten ağır olacak bir de ıvır zıvır ezberletecekler size. Bakterilerle özellikle ilgilenmiyorsanız hiçbir işinize yaramayacak buraya geldiğinizde dedi. Bir de orada öğreniyorsunuz tamam ama buraya döndüğünüzde bir işlevi olacak mı o da önemli. O yüzden pek almayın dedi. Peki dedik almadık” (11).

“...derslerin zorluğuna göre seçtim tabii ki de. Bizden önce giden Erasmus’larla konuşma imkanı buldum ve hangi dersleri kolay olup hangi derslerin zor olduğunu öğrendim ve ona göre seçim yaptım” (16).

“...bambaşka bir ortama giriyorsun. Barınma problemini çözüyorsun, insanları tanıman lazım, okulu tanıman lazım, o yüzden çok fazla yük yüklenmemesi lazımdı zaten. Ben bunları düşünerek o dersleri seçtim zaten” (18).

Birkaç öğrenci dersin öğretim diline göre ders seçtiklerini, İngilizce dersleri tercih ettiklerini, aksi takdirde zorlanacaklarını düşündüklerini belirtmişlerdir (4/30).

“...çok Fransızca ders alamadım çünkü beni zorlayacağını düşündüğüm için, Fransızcam o kadar iyi olmadığı için. Bunun için İngilizce temel dersler aldım ve Türkçe dersler aldım. Ama bu dediğim dersler İngilizce gramer, Türkçe Leksikoloji... Zaten dil üzerine eğitim veren bir üniversiteye gittiğim için...” (6).

“Problem şuydu. Benim Almancam akademik düzeyde değildi. Çok az bir şey biliyordum gitmeden önce. Bu yüzden, elimden geldiği kadar İngilizce ders almaya çalıştım. Dersleri buna göre seçtim yani” (19).

“Ders seçimini ilk olarak oradaki Antropoloji bölümüyle görüştüm ve onlardan İngilizce dersleri istedim. Almancam da vardı ama orada ciddi şekilde Almanca ders almak istemedim çünkü mutlaka zorlanırdım” (21).

“Programa, Türkiye’den katılan ilk öğrenci grubunda yer aldığım için İngilizce ders bulmam zor oldu, Almanca idi derslerin çoğu. İngilizce dersleri seçmeye gayret gösterdim” (28).

Bu öğrenciler ev sahibi kurumun diline yeteri kadar hakim olmadıklarını dolayısıyla zorlanacaklarını düşünmüş ve sadece İngilizce okutulan dersleri seçmeyi tercih etmişlerdir. Bir öğrenci, profesörlerden ders almak, yabancı dil bilgisini geliştirmek, gideceği ülkenin kültürünü tanıyabilmek adına ev sahibi ülkeye yönelik dersler almak ve ev sahibi ülkenin öğrencileri ile ders almak gibi birçok kriteri göz önünde bulundurarak ders seçtiğini ifade etmiştir.

“Daha önceki yıllarda giden arkadaşlarımla konuştum, onlardan hocalarla ilgili bilgi aldım. Özellikle profesörlerden ders almak istiyordum daha sonra onlardan referans alabilmek adına...Önceliğim tabii ki biraz dilimi geliştirmektir, dolayısıyla bir Almanca dersi almıştım, Rusça’yı iletirmek istedim, birazcık Rusça dersi aldım orada sadece seçmeli faydalı olması açısından. Onların dışında daha çok Almanya’yı ve Alman kültürünü daha rahat tanıyabileceğim derslere önem vermek istedim. Avrupa Ekonomi Politikası gibi Almanya ve Avrupa odaklı dersler almaya çalıştım. Benim için Alman

öğrencilerin arasına katılmak önemliydi. Burada daha önce o üniversiteye giden arkadaşlarımla konuştuğum zaman Erasmus ortamında Türk öğrencilerle bir arada oldukları için çok memnun olmadıkları zamanlar olduğunu işittim. Dolayısıyla bana özellikle tavsiye edilen şeyler şunlardı; hocanın bir profesör olması önemli ama bunun yanında da oradaki lokal öğrencilerin aldığı dersleri almanın daha faydalı olması. Çoğunlukla Erasmus öğrencilerinin aldığı dersleri almamaya çalıştım”

ARAŞTIRMACI: Erasmus öğrencileriyle bir arada olmayı neden istemediniz?

“Erasmus öğrencileriyle aldığım dersler de oldu ama kötülüğü oradaki hayata fazla karışmamak, oradaki Alman kültürünü fazla tanıyamamak. Ben oradayken Alman kültürünü tanımak istedim” (1).

Bu öğrencinin aksine diğer bir öğrenci özellikle Erasmus öğrencilerinin olduğu sınıfları tercih etmiştir.

“Ben hangi dersi alırsam alayım, geri döndüğüm zaman benim okulum uzayacaktı. O yüzden Erasmus öğrencilerinin daha çok olduğu sınıfları tercih etmeye çalıştım, sınıf tercihi yaptım ben dersten daha çok... Tedarik Zinciri Yönetimi vardı, onu tercih ettim, bir de 3. sömestrde daha çok kendi öğrencileri vardı, bir iki tane Erasmus öğrencisi vardı ama diğer sınıfta bir sürü Erasmus öğrencisi vardı. Onlara yeni, farklı şeyler yaptıracaklarını düşündüm” (14).

Bir öğrenci ise programa beraber katıldığı arkadaşları ile aynı dersleri seçmeye özen gösterdiğini belirtmiştir.

“Bölümden 3 kişi gittik biz. Birbirimizle iletişim içindeydik. Aynı dersleri aldım zaten arkadaşlarımla, onun etkisi oldu” (7).

Bir öğrenci ev sahibi kurumda öğretim dilinin İngilizce olduğu yüksek lisans derslerini seçmek zorunda kaldığını ve bu dersleri kendi kurumunda sayılmayacağını bilerek seçtiğini, kafasına göre seçim yaptığını fakat yine de gelişimini etkileyebilecek, biraz da sayılması olası dersleri seçmeye gayret gösterdiğini ve ayrıca öğretim elemanlarına göre de ders seçtiğini belirtmiştir.

“Benim bölümde özellikle Ziraat üzerine, Su Ürünleri üzerine, Biyoloji üzerine lisans dersi yoktu İngilizce. O yüzden sadece mastır dersleri İngilizceydi, dolayısıyla mastır dersleri seçtik. Ekonomi Fakültesi’nde zaten İngilizce ders veriliyordu ikinci dönem seçtim derslerin çoğu seçmeli olarak geçiyordu. Seçtiğim dersler yüksek lisans dersleriydi yani, benim zaten okulumda derslerim sayılmayacaktı. Sayılmayacak diye seçtim ben onları. Biraz kafama göre seçtim kendi gelişimimi etkileyebilecek dersleri seçtim biraz da kabul edilebilecek derslere yaklaştırmaya çalıştım onları. İkinci dönem sadece Ekonomi dersleri seçtim zaten. Bir şeyler öğreneyim sonrasında referans olur diye düşündüm. Onun dışında hocalar çok anlayışlıydı, ikinci dönem hocalara göre ders seçtim zaten” (8).

Öğrenciler, “denklik” (26/30), “tavsiye edilen ders” (7/30), “tavsiye edilen öğretim elemanı” (7/30), “kolay ders” (6/30), “öğretim dili” (3/30), “ yabancı dil bilgisini geliştirme” (1/30), “ev sahibi ülkeye yönelik dersler seçme” (1/30), “profesörlerden ders alma” (1/30), “gelişimini etkileyecek dersler seçme” (1/30), “ev sahibi ülkenin öğrencileri ile ders alma” (1/30), “Erasmus Programı öğrencileri ile ders alma” (1/30), “kendi arkadaşları ile ders alma” (1/30) v.b. kriterleri göz önünde bulundurarak ders seçtiklerini belirtmişlerdir. Çoğu öğrencinin ders seçiminde sadece tek bir etken değil, birçok etkenin

rol oynadığı görülmektedir. Bazı öğrenciler (4/30), “*sürenin kısıtlı olması*”, “*danışmanlarından yeterli yardımı görememe*”, “*geçici öğrenci pozisyonunda olma*” gibi nedenlerden dolayı ya da “*seçilen dersleri ev sahibi kurumda değiştirebilme*”, “*dönüşte dersleri tekrardan alma*” ve “*öğretim elemanlarını dersleri tanımaları için ikna etme*” gibi şanslarının olduğunu bilerek derslerini üstün körü seçmişlerdir. Yani çoğu öğrencide ders seçim sürecinde belli kriterler ve ciddiyet sezilirken (26/30), çok azında (4/30) sezilmemiştir. Bu durum, öğrencilerin kendi kurumlarının tarzı ve öğretim elemanlarının kişisel özellikleri ve dersleri tanımadaki esnekliklerine göre farklılık göstermiştir.

Babad & Tayeb’e (2003) göre ders seçimi etkenleri, “*Öğrenme Değeri*” (entellektüel düzey, bilgi ve becerinin sınırlarını zorlayan, ilginç konu, görevler, v.b.), “*İyi Öğretim Elemanı*” (mizah, açıklık, karizma, dostça ilişki, v.b.), “*Kolay Ders*” (notlar, görevler, katılım, sınav biçimi, v.b.), “*Ön Koşul*” (önceki bilgi birikimi ile ilgili ya da diğer derslere yol açan), “*Rahat Ders*” (gün, saat, kredi sayısı), “*Ünlü Öğretim Elemanı*” şeklinde sınıflanmaktadır. Görüşme yapılan öğrencilerin bildirdiklerinden anlaşılacağı üzere, ders seçim sürecinde birçoğu öncelikli olarak derslerin denkliğini göz önünde bulundurmuştur fakat öğrencilerin önemli bir kısmı geçici öğrenci oldukları gerçeğini göz önünde bulundurarak “*Kolay Ders*” etkenine göre de ders seçmiştir. Bu bulgu, Babad & Tayeb’in (2003) bulgusu ile özdeşleşmektedir. Öğrencilerin ders seçim etkenlerini inceleyen araştırmada, araştırmaya dahil edilen 1007 öğrenciden %55’inin kolay dersleri seçmiş oldukları sonucuna varılmıştır.

1998-99 ERASMUS öğrencileri ile yapılan bir araştırmada da çeşitli nedenlerden dolayı, birçok öğrencinin önceden seçtikleri dersleri almadıkları saptanmıştır. Öğrencilere, önceden bilgilendirilerek seçtirilmiş olan bazı dersler sunulmamakta ve dilsel anlamda daha kolay baş edebilecekleri, daha az çaba gerektiren dersleri almaları tavsiye edilmektedir. Bazıları, yurtdışında iken haberdar oldukları derslerle ilgilenmeye başlamakta, bazı öğrenciler ise, iş yükü fazla olduğu için bazı dersleri atlamaktadırlar (Teichler, 2004a).

Fakat araştırmamızda ayrıca görüşme yapılan Erasmus Programı öğrencilerinin üçte birinin, geçici bir süre yurtdışında öğrenim görecektiklerine rağmen, diğer etkenlerin yanında, “*Öğrenme Değeri*” ve arkadaşlarının tavsiyeleri doğrultusunda “*İyi Öğretim*

Elemanı” etkenlerine dayanarak yani akademik kaygılar taşıyarak da ders seçtikleri görülmektedir.

4.1.1.3. Ders Seçiminde Harcanan Emek

Görüşme yapılan öğrencilerin çoğunluğu (26/30) ders seçim sürecinde ciddi sorunlar yaşamadıklarını belirtmişlerdir.

“Orada aldığım dersleri buraya notuyla birlikte transfer etmeyecektim. Benim ‘A’ ile geçmem ya da ‘B’ ile geçmem hiçbir fark yaratmıyordu. Toplam mezuniyet kredimden orada aldığım krediler düşülüyordu. Toplamda 140 kredi almam gerekiyorsa ve orada 10 kredi aldıysam burada 10 kredi eksik alıyordum ama orada aldığım derslerin notu buraya yansımıyordu.

ARAŞTIRMACI: Transfer dersi miydi o zaman?

“Transfere giriyor ama kredi transferi var, not transferi yok. Dolayısıyla çok daha rahattım ders seçmekte. Zaten mecburi derslerimi alamıyordum” (1).

“Gitmeden önce bize bir form vermişti hocamız. Aynı buradaki gibi ders çizelgelerini doldurduk. Onlar danışman hocamız tarafından gönderildi oraya. Biz oraya gittikten sonra buna benzer bir form doldurduk buna benzer, hangi dersleri alacağımız üzerine, bir onay formuydu bu. Bu şekilde ders seçimini yaptık. Yani önceden belliydi, biz kendi seçimimize göre seçmeli bir ders almadık. Yazışmalar ve bizim oraya kabul sürecimiz tamamen danışman hocamız tarafından yönlendirildi.

ARAŞTIRMACI: Ders seçimi esnasında bir aksaklık yaşandı mı?

Kesinlikle bu konuyla ilgili bir problemimiz olmadı. Zaten kabul edildikten sonra biz ders seçimi yaptık” (10).

“Oradaki bazı dersleri belirledik, seçtik ve gönderdik. Daha sonra, orada herhangi bir ekstra ders seçimi olmadı. Yani gittiğimde oradaki dersleri direkt olarak aldım. Derslerde bir değişiklik olmadı” (25).

Bu öğrencilerin aksine bazı öğrenciler ders seçim sürecinde çok fazla emek sarf ettiklerini belirtmişlerdir (4/30).

“Daha burada almadığım derslerin denkliklerini orada bulmak zorunda kaldım internetten, bir de ek oradaki uluslararası koordinatörle görüşerek. Onun sonucunda da işte 4 tane derse karar verdim. Bu dersleri kendim seçtim. Zorlu bir süreçti” (3).

“...biz onlara çok yakarıyorduk ama çok ilgisizlerdi...her şeyle kendim ilgilendim...bizde biliyorsunuz bürokrasi çok yavaş yürüyor...şimdi düşünüyorum bekleseydim hem onlar karar verecek hiçbir dersim sayılmayacak, zaten dönem bitmiş olacak hiçbir dersim sayılmadan mağdur kalacaktım. Allahtan erken davranmışım” (8).

“Hocaların böyle bir şeyle uğraşacak ne zamanları, ne de istekleri vardı açıkçası, kendim yaptı her şeyi” (9).

“Mesela biz bölüm derslerini 2. sınıfta ya da 1. sınıfın ilk döneminde parça parça alıyorsak onlar yüksek lisansa başladıklarında direkt bölüm dersiyle başlıyorlar. Öyle olduğu için oradaki 1.sınıf dersleriyle benim buradaki derslerimin bir kısmı tutuyor, bir kısmı tutmuyordu ben de tamamen karışık ders seçtim, oranın 1.sınıfından, 2. sınıfından, 3.sınıfından dersler seçtim. Oradaki aldığım dersler sayılmazsa buradaki okulum uzayacak, o yüzden mecburen karmaşık ders seçtim, oradan bir sürü müfredat aldım, buradaki müfredatları da aldım, 3. ve 4. yılın bütün müfredatını aldım neredeyse, sonra karşılaştırdım. Bu durum cidden çok yordu beni” (23).

Ders seçimi sürecinde bir öğrenci, iki ay boyunca yurtdışında bir kurumun ders içeriklerini incelediğini ve karşıdan gelen cevap üzerine son anda gidemeyeceğinin belli olduğunu belirtmiş, başka bir kurum için çok hızlı bir şekilde ders seçmek zorunda kaldığını ve bu durumun kendisini çok yorduğunu ifade etmiştir.

“Ben daha önce İrlanda’ya başvurmuştum çünkü benim bölümümün aynısı direkt orada vardı, sadece 1 kişiyi alıyordu; benim üniversitemin 1 kişilik anlaşması vardı; tamam dedim harika, ben gidiyorum buraya. Notlarım da çok iyiydi. Ders seçimleri başladı...Sonunda oh dedim dersleri seçtim, bitti bu iş ve öğrenim anlaşmasını doldurdum, karşıya gönderildi, bana karşıdan cevap geldi; sen orada 1. sınıf okuduğun için burada 2. sınıftan devam edeceksin, ama burada lisans eğitimi 4 yıllık, orada 3 yıllık. Ben Türkiye’de Elektronik 1’i almamışım, Elektronik 2’yi almak zorundayım orada. Böyle bir durum karmaşası oldu. Ben de gitmiyorum o zaman, o kadar uğraştım bütün emeğim boşa gitti dedim, bıraktım her şeyi. Belki iki ay uğraşmıştım. Sonra Erasmus ofisine gittim tekrar, bana böyle yaptılar, ben bu işi bırakıyorum dedim; birkaç kişi de vazgeçmişti böyle; Erasmus ofisindeki koordinatör sen bari vazgeçme dedi, çünkü her şey ayarlandı derken çok vazgeçenler oldu son anda. Benim ikinci tercihim İsveçti, 4 kişi gönderiyordu okul, 4 kişiden biri vazgeçmiş gitmekten, bana seni İsveç’e gönderelim o zaman dedi koordinatör, biraz daha tutuyordu dersler, hem de bir dönemlik programdı, bana da daha cazip geldi. Tamam olur dedim, son tarihte yaklaşıyordu, bana iki gün içerisinde derslerinizi seçmezseniz başvurunuz iptal edilecektir diye bir mail geldi. Ben iki ay boyunca İrlanda için uğraşmıştım, şimdi iki gün içinde İsveç’in ders içeriklerini öğrenmek zorunda kaldım. Sabah akşam internetteydim, sınavlarım vardı bir sürü, çok uğraştım, canım çıktı o konuda, dedim artık ben öğrenim anlaşması yapmıyorum, kafadan dersleri seçeceğim, oraya gidince düzenleyeceğim bir şeyler dedim ve aldım bir şeyler. Olduğu kadar yani ismi tutsun, müfredatı, içeriği biraz tutsun dedim. Temel dersler olsun dedim yani önkoşul olmayan dersler olsun diyerek aldım birkaç ders. 45 AKTS’lik ders aldım oraya gittim” (23).

Bu öğrencinin bildirdiklerine bakıldığında, bazı kurumların birbirlerinin uygulamalarından ve işleyişinden habersiz oldukları görülmektedir. Ev sahibi kurumun öğrencinin kurumundan farklı olarak 3+2 sistemine sahip olması ve derslerin sene bazında uyumsuzluğu, kurumlar arasındaki iletişimsizliğin göstergesidir. Kurumlar birbirleri ile eşleşmiştir fakat öğrenciler ders seçiminde zorluk yaşamaktadırlar.

Bir öğrencinin derslerinin kendi kurumundaki öğretim elemanları tarafından seçildiğini fakat bunların ev sahibi kurumdaki bir öğretim elemanı tarafından değiştirildiğini ve bu derslerden verim alamadığını belirtmesi dikkat çekicidir.

“Buradan gitmeden önce hocalarım tarafından belirlenen dersler oldu yani bir sonraki eğitim yılında almam gereken dersler. Bu dersleri alacağımı düşünerek gitmiştim. Orada ilk gün bizi çağırdıklarında öğrencilikle ilgili işlemler için, bölümden bir hoca geldi ve işte siz dedi bu dersleri almayacaksınız, benim belirlediğim dersleri alacaksınız, kendi derslerinize yakın dersler. 10 tane ders yazdı oraya. Bu dersler farklı sınıflara ait derslerdi, hepsi aynı sınıfı kapsamıyordu. Son sınıf dersi vardı, hatta yüksek lisans dersi bile vardı. Ama 1. sınıf dersi de vardı, 2. sınıf ta, 3. sınıf dersi de vardı. Bu şekilde oldu ama bu tabii ki 1. dönem için geçerliydi. 2. dönem hiçbir hocaya danışmadan ben kendi derslerimi bildiğim için, 2. dönemde almam gereken dersleri’da, oradaki dersleri de kendi derslerime yakın bir biçimde seçtim. Tam istediğim şekilde derslere girmiş oldum, İlk dönem çünkü o yüzden pek başarılı olmadı. Başarılı olmadı derken, bana faydası dokunmadı”.

ARAŞTIRMACI: Siz istediğiniz dersleri niye alamadınız, niye öyle bir şey oldu?

“Orada bir koordinatör vardı, fakülte koordinatörü. Geldi oraya, Çekçe bir şeyler konuştular kendi aralarında, ondan sonra bize sordu işte dersleri seçtiniz mi diye. Biz de seçilmiş olan derslerimiz var dedik. Sonra bunları yerine başka dersler yazacağım dedi. Aldı kağıdın üstüne yazdı onu da

koordinatöre verdi, bu dersler olacak dedi. Bunu yapan kişi bölüm başkan yardımcısı. Koordinatör de tamam demek zorunda kaldı”.

ARAŞTIRMACI: Bu kadar yetkili biri mi bu kişi?

“O hoca; ben daha sonra öğrendim; simültane tercümanmış ve bölüm içinde çok aktiviteleri oluyormuş. O yüzden sözü geçen birisiydi belki o nedenden dolayı.

ARAŞTIRMACI: Sizin seçtiğiniz dersleri neden istemedi acaba?

“Belki bizi daha iyi sınıflarla ya da her türlü seviyedeki sınıfla derslere sokup, belki diğer hocaların da bizim nasıl olduğumuzu görmelerini istedi, bu şekilde olabilir ama tam olarak bir fikrim yok neden böyle bir şey yaptığıyla ilgili... Tabii biz o derslere gittik arkadaşımınla beraber. Ama hiçbir faydasını göremedik çünkü dersler Çekçe’den Almanca’ya, ya da Almanca’dan Çekçe’ye idi. Sadece Almanca kısmını anlayabiliyorduk. Dersin içeriği de sonuçta bir dilden başka bir dile çeviri olduğu için, sözlü ve yazılı olarak, maalesef bir fayda göremedik. Bunu da söyledik daha sonra o bize dersleri seçen hocaya. Kendisi tamam dedi o zaman 2. dönem o dersleri seçmeyin. Ben aynı şekilde kendi fakülteme de bildirdim.

ARAŞTIRMACI: Bu sizin motivasyonunuzu etkiledi mi?

“Evet. İlk başta yazılınca o dersler, bir de öğrenci psikolojisi, hiç sevmediğiniz ders olduğu zaman” (24).

4.1.1.4. Ders Seçiminde Öğrencinin Kendi Kurumunun ve Ev Sahibi Kurumun Verdiği Destek

Öğrencilerin yarısından çoğu ders seçimi sürecinde kendi kurumlarındaki akademik danışmanlarından ve/veya Uluslar arası İlişkiler Ofisi’nden destek gördüklerini ifade etmiştir (19/30).

“Akademik danışmanım elinden geleni yaptı. Bizim bölümü Fen Fakültesi sevmez pek. En yüksek puanla olduğu için. Hoca bayağı direndi dersleri saydırmak amaçlı”.

ARAŞTIRMACI: Diğer kişilere mi?

“Mesela dekana”.

ARAŞTIRMACI: O derslerinizi saymayacaklar mıydı?

“Yani yapabiliyorlar, zorluk çıkartabiliyorlar. Öyle onunla uğraştık biraz. Biraz dişliydi hocamız sağolsun”.

ARAŞTIRMACI: Danışman hocanız sizin için uğraştı yani?

“Uğraştı, yani bayağı uğraştı. Genelde pek uğraşmayanlar oluyor. Hatta inatlık çıkaranlar oluyor ama bizim hocamız iyiydi” (11).

“Ders seçimi kendi üniversitemde gerçekleşti. Buradaki uluslararası ofisin yönlendirme servisi bir de kendi Hukuk fakültemizle ilgili bir asistan atandı, bu işleri organize etmek üzere. Onun tavsiyeleri bir de benim kendi ilgi alanlarım ve tabii o dönem açılan dersleri de göz önünde bulundurarak ders seçtim”.

ARAŞTIRMACI: Peki bunları kendiniz mi yaptınız?

“Ben yaptım”.

ARAŞTIRMACI: İnternet’ten de içerikleri karşılaştırarak mı?

“Evet. Tamamen benim seçimimdi. Ama benim adıma benim de başımda bulunduğu sürece danışmanım yaptı”.

ARAŞTIRMACI: Onun da yardımı oldu yani...

“Kesinlikle. O beni yönlendirdi. Ama benim seçimlerim. Ben şunu seçmek istiyorum dedim. O seçti” (18).

“Seçim yaparken kendi bölümüm ilgilendi, Uluslar arası İlişkiler Ofis’i değil” (21).

“Her şey çok güzeldi. Bunun nedeni Finlandiya ve Türkiye’deki koordinatörlerimdir. Öğrenim Anlaşması ya da sınav sonuçlarımı kendi üniversitemdeki koordinatöre göndermemiz gerektiğinde, Finlandiya’daki koordinatörüm işini bırakıp hemen faks gönderiyordu. Ellerinden geldiğince çok

yardımcı oluyorlardı. Türkiye’deki koordinatörümle de aram çok iyiydi, zaten birinci senemde derslerime de girmişti. Onunla e-maillaşıyordum, telefonlaşıyordum” (26).

“Şu anda benim okulum mesela uzayacak gibi gözüküyor. Kredinin verilmemesi gibi bir durum söz konusu olmadı”

ARAŞTIRMACI: Böyle bir problemin olmamasının nedeni nedir?

“Buradaki Erasmus Ofisi’nin iyi çalışması bence” (27).

Birkaç öğrenci ders seçim sürecinde bütün sorumluluğun kendilerinde olduğunu, akademik danışman ya da Uluslar arası İlişkiler Ofisi’nden yardım alıp almamanın kendi seçimleri olduğunu belirtmiştir (7/30).

Öğrenciler, danışmanlarına ya çok az danışmış ya da hiç danışma ihtiyacı duymamışlardır. Öğrenciler ders seçimlerinde akademik danışmanları tarafından bir zorlama ya da direktme ile karşılaşmadıklarını, sorumluluğun kendilerinde olduğunu bildiklerini, seçimlerini hür iradeleri ile yaptıklarını ifade etmişlerdir.

“Zaten şöyle, okul bize şunu söylüyor, tamamen sizin sorumluluğunuz. Yani o dersleri saydırabilmeniz, saydıramamanız, zaten bu üniversiteyi bize gösteriyorlar, evet bununla derslerin uyuşuyor. Ama bire bir uyuşacağına dair bir vaat vermiyorlar bize. O bizim sorumluluğumuzda. Okulu da inceleyip ona göre karar vermeliyiz” (4).

“Benim için kolay bir süreçti, kolaydı. Buradaki danışmanla hiç iletişimim olmadı. Orada alınan dersler burada saydırılabilir , denklik diye bir şey var. Ama bizim için öyle bir şey söz konusu değildi, o yüzden de ben danışma gereği duymadım, bu dersi alırsam saydırabilir miyim diye bir problemim yoktu, zaten gittiğimde kafamdaydı yani, seçtiğim dersler sınırsız seçmeli sayılacaktı ve gelecektim... kendi ilgi ve yeteneklerim doğrultusunda seçtim derslerimi, kimse beni şunu seç diye zorlamadı” (5).

“Ders seçimini kendim hallettim, kendim ayarlamaya çalıştım kendime göre sonra danışman hocama sordum o da çok az kredinin olmuş bu kadar fazla ders almaya rağmen ama kredinin bari yirmiye tamamlamaya çalış dedi. Onun üzerine ben 16 kredi almıştım üç ders daha aldım bunun üstüne ancak işte 21 mi 19,5 mu ne oldu” (6).

“Uluslar arası ofisin bu durumla hiçbir alakası olmadı, bölüm başkanlarından da ziyade sınıf danışmanlarımız, mesela ben üçüncü sınıfta gittim, 3. sınıfın danışman hocası; kendisi aynı zaman da fakülte Erasmus danışmanıydı; o yardım etti. O bizi yönlendirdi ama bu sıkı bir şekilde değil bu bizim de iyi bir şekilde yararlanacağımız şekilde olmasına yönelikti. Kimse bize illa bu dersi alacaksınız diye direktmedi, ama bu dersi alırsanız iyi olacaktır dediler ve gerçekten de öyleydi çünkü beraber seçtiğimiz derslerin bir kısmı bizim kendi derslerimizle de alakalı şeylerdi. Orada gidip tepeden inme bu dersler diye olmadı, çünkü az çok kendi üniversitemizde de gördüğümüz, bildiğimiz şeylerdi” (12).

“Bizim fakültenin kendi koordinatörü vardı, onun dışında zaten siz kendi okulunuzdaki dersleri inceliyorsunuz, gideceğiniz okulun derslerine de bakıyorsunuz, oradaki koordinatörden ya da görevliden istiyorsunuz, onlara karşılaştırmalı olarak bakıyorsunuz” (14).

“Kafama takılan şeyleri buradaki danışmanıma sordum. Onun da düşüncelerini dikkate aldım. Tamamen kendi tercihimle, istediğim derslerin; konusunu, materyallerini, içeriğini, puanlandırmasını inceledim. Kendime uygun olan dersleri seçtim” (18).

“Derslere kendim baktım çünkü Almanya’da direkt kendinizden sorumlusunuz her şeyi kendiniz yapmak zorundasınız” (19).

Birkaç öğrenci kendi kurumlarındaki akademik danışmanlarından ya da Uluslararası İlişkiler Ofis'lerinden herhangi bir yardım almadıklarını belirtmişlerdir (4/30).

“Açıkçası, akademik danışmanım bana hiç destek olmadı. Tüm işleri kendim yapmamı söyledi. Bağlantıları, konuşmaları, o yüzden hayatımdan bir beş yıl gitti diyebilirim. Bu beni bayağı bir olgunlaştırdı. Çünkü tek başıma bir şeyler yapıyorum. Hiç kolay değildi. Sonuçta bilmezsin etmezsin...hiç kolay bir süreç değildi benim için” (3).

“Sürekli hocam ben okulu uzatmak istemiyordum diyordum, araştırıyordum ve gittiğimde gerçekten çok farklı bir ortam vardı. İnternet'ten baktığım zaman tamam 8 tane ders görülüyor ama oraya gittiğimde benim elime bir kitap tutuşturdular; kitapta 130 tane ders var seçebileceğim. 130 dersten o zaman hocanın önüne koydum hocam dedim bakın listeye seçelim. Danışman hocam meşguldu. Hatta şöyle yapmıştım, Perşembe günü vermiştim ertesi hafta Salı günü gitmişim, meşguliyetinden dolayı hiç bakmamış” (8).

“Hocalar tavsiye ettiler böyle yazın diye sonra ben kendim karşılaştırdım ve onlara bunu açıklamalı olarak daha sonra verdim. Hocalar biraz ilgilenmiyorlar, biraz da bazı okullarda bu pek net değil... Öğrencilerin ilgilenmesi gerekiyor, ofisten zaten bir yardım gelmiyor. Danışman hocanın başka görevleri olabiliyor, dekan yardımcısı olabiliyor bu kişi, idari işleri özellikle oluyor. Danışmana birden fazla idari iş verilmesi olumsuz sonuçlanabiliyor. Bunlarla ilgilenecek özel birisinin olması lazım aslında.

ARAŞTIRMACI: Uluslararası İlişkiler Ofisi ilgilenmiyor mu?

“Hayır. Ofiste zaten 3 ya da 5 kişi çalışıyor ve bütün üniversitenin işini onlar yürütmeye çalışıyorlar, böyle bir problem var yani. Ama şöyle baktığımızda, Amsterdam'daki ayağına baktığımızda, orada da 3-4 kişi çalışan bir ofis vardı ama profesyonel kişiler bunlar, sadece bununla ilgileniyorlar ve sadece İşletme okulunda çalışıyorlar. Bir fakülteye 4 kişi bakıyor diyebiliriz” (9).

“Ders seçimini ben kendim hallettim ve kendi üniversitemin bana bir yardımı olmadı. Zaten yapabilecekleri bir şey de yok. Öğrencilerin bunları göze alarak gitmesi lazım. Bazıları sene kaybedip geliyor, bazıları sırf eğlenmeye gidiyor. Bir sürü niyet var. Bazı üniversitelerde Erasmus Ofisleri çok iyi çalışıyor amaÜniversitesi'nde kendimiz hallettik her şeyi. Bana derslerin Almanca olduğu söylenmedi fakat gitmeden önce'den Almanca dersi ayarladılar ücretsiz. Fakat dersler sıfır düzeyindeydi. A seviyesinde, başlangıç düzeyde Almanca öğretiyorlardı, akademik düzeyde yetmesi imkansızdı. Onun yetmeyeceğini bildiğim içinEnstitüsü'ne gittim. En azından orada bir dört kur bitirdim gitmeden önce. Onun bayağı bir faydası oldu. Öğrencileri uyarmaları lazım, dil konusunda uyarmaları lazım. Her devlet üniversitesi için de bunu söylememek lazım. Birgibi üniversitelerde çok kapsamlı ve itinalı çalışıyorlardı” (19).

Bu öğrenciler ders seçim sürecinde kendi kurumlarından destek göremediklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler tarafından, “*bir akademik danışmana düşen öğrenci sayısının fazlalığı*”, “*kendilerine ek görevler verilmesinden dolayı akademik danışmanların iş yüklerinin fazla olması*” ve “*akademik danışmanların isteksizliği*”, “*akademik danışmanların meşgul olmaları*” ve “*kendi üniversiteleri*” destek görememelerinin nedenleri olarak gösterilmiştir. Kendisi ile görüşme yapılan tarihte özel üniversite öğrencisi olan fakat Erasmus deneyimi öncesi devlet üniversitesinde eğitim görmüş olan bir öğrenci (19), ders seçiminde kendi kurumunun yapabileceği birşeyin olmadığı ve öğrencilerin her şeyi göze alarak programa katılmaları gerektiği görüşünü bildirmiştir. Ders seçim sürecinde destek göremediklerini ifade eden bu öğrencilerin tamamının devlet üniversitesi öğrencileri olmaları dikkat çekicidir. Bu bulgu bize devlet üniversitelerinde

Erasmus koordinatörlerinin ya da Uluslar arası İlişkiler Ofisi çalışanlarının fazla iş yükü altında olduklarının ipucunu vermektedir.

Kendi kurumlarından yardım alamadıklarını belirten öğrencilerin tamamına yakınının kendi kurumlarından çok ev sahibi kurumun desteğini gördüklerini vurgulamaları dikkat çekici bulunmuştur (3/30).

“Oradaki koordinatörle konuşup derslerin nerede olduğunu öğrendim yani derslerin bulunduğu sayfayı. Oradaki derslerden programıma uygun olanları seçmeye çalıştım tek tek” (3).

“Benim gittiğim üniversitede benim koordinatörüm çok fazla ilgilendi. Burada bizim uluslar arası ofisin çok fazla yaptığı bir şey yoktu. Çok fazla yardımı olmadı. Benim bölümdeki koordinatörle ben gittikten sonra döndüğümdeki farklıydı. Orada da bir problemim oldu benim” (7).

“Burada pek yardım görmedik ama orada direkt bölümümüzde Erasmus öğrencileriyle ilgilenen bir danışman vardı, o bölüme gelen 6 kişiydik. Oradaki danışman bizimle çok çok ilgilendi” (17).

4.1.1.5. Sunulan Derslerin Çeşitliliği

Öğrencilerin yarısından çoğu ev sahibi ülkelerde çok çeşitli dersler arasından ders seçimi yapabilme şanslarının olduğunu vurgulamıştır (19/30).

“Erasmus öğrencisi olarak orada zorunlu almamız gereken hiçbir ders yoktu. Ama oradaki öğrencilerin de zorunlu alması gereken dersler değildi bunlar. Onların programları çok daha esnek; bizde de vardır, 140 kredinin 120’si zorunludur da, 20 kredi istediğin alanın dersini seçebilirsin derler ama onlarda %50-%50 gibi bir ayırım vardı yani çok daha esnek davranabiliyorlar. Seçmeli dersleri çok daha fazla” (1).

“Gittiğimiz üniversitede yerleşmiş ders programı söz konusu değil, 1. sınıflar şu şu dersleri alacak, 2. sınıflar şu şu dersleri alacak diye bir durum söz konusu değildi. Dönem başında öğrencilere verilen bir ders fazlası var diyemiyorum yaklaşık 500’e yakın bir ders yelpazesi var oradan istediğin dersleri seçebiliyorsun. Ders programını kendin yapıyorsun orada yani oraya gidince şey olmuyor, ben dördüncü sınıfım şu şu dersleri alacağım şeklinde değil. Okulun sana sunduğu ders yelpazesinden derslerini kendin seçiyorsun” (12).

“Orada şöyle bir sistem var, kişiye diplomasını verirken şöyle bir şart var; 180 krediyi tamamlayacak, bu 180 kredinin 90’ı bölüm dersi olmak zorunda, diğer 90’ı nereden olursa olsun. Sen bu dersleri alacaksın, nereden alırsan al, istersen iki yılda al, bu kredileri aldım diye gideceksin bölüme ve diplomanı alacaksın diyorlar. Zorunluluk olayı farklı orada. Birçok arkadaşımız var, çok değişik alanlardan dersler aldılar, çok farklı fakültelerden dersler aldılar” (23).

Ev sahibi kurumdaki ders seçim yelpazesinin genişliğinden bahseden bir öğrencinin ev sahibi kurumda alınabilen bazı derslerin sosyal etkinlik işlevini de yerine getirdiğini, bu derslerden elde edilen becerileri kendi kurumunda öğrenci kulüpleri ya da seçmeli dersler aracılığıyla edindiğini belirtmesi ilginç bulunmuştur. Öğrencinin kendi kurumunda öğrenci kulüpleri ile edindiği beceriler ev sahibi kurumda daha akademik bir havada dersler dahilinde öğrencilere kazandırılmaya çalışılmaktadır.

“Ders seçim yelpazesi çok geniş, olağanüstü ders sayısı var, çok fazla. Orada bayağı bir alternatif var, mesela bir Mühendislik bölümü için gerekli olan derslerin yanında bir sürü sosyal ders de var; sosyal aktivite sağlayacak dersler de var. Proje yaptığım gruptaki İsveç’li arkadaşım müzikle uğraşıyordu, keman ve gitar çalıyordu mesela, aldığı derslerden birisi müzik üzerine bir eğitim dersiydi, çok enteresan dersler, arkadaşım haftanın birkaç saati müzik dersine gidiyordu yani o kadar yoğun Mühendislik derslerinin arasında müzik dersi alabiliyordu ve bu bana çok ilginç geliyordu, garipti.

ARAŞTIRMACI: Bunun sizce öğrenciye nasıl bir katkısı olabilir?

Kendini ifade etmek açısından faydası var. Burada bizim kulüplerle yapmaya çalıştığımızı onlar derslerde yapabiliyorlar, biraz daha akademik olarak yapılıyor. Orada da kulüpler var ama kulüp olarak değerlendirirsek bizim burada daha fazla kulübümüz var. Kulüp çeşitleri çok daha fazla, orada 4-5 çeşit grup vardı; bir kulüp içerisinde dallanmalar var sadece. Bizim burada her şey konusunda kulüp açma şansımız var, bizim sosyal aktivitemiz daha iyi bence sadece burada ders olarak değil. Burada seçmeli derslerimiz var, o derslerde istersek var, sosyal şeyler ama ucunda yine not olduğu için keyif dışına çıkıyor” (23).

Ev sahibi kurumdaki ders seçim yelpazesinin genişliğinden bahseden diğer bir öğrenci, ev sahibi ülkedeki öğrencilerin dersleri kendi isteklerine göre seçmelerinin ve daha geniş zaman içinde ve daha rahat bir müfredatla görmelerinin derslere daha istekli katılmalarına fırsat verdiğini ifade etmiştir.

“...istediğinizi seçebiliyorsunuz, daha geniş bir dağılım var dersler açısından. Süre çok daha yeterli mesela bir dönem içerisinde biz bir iki yüzyılı, mesela Felsefe Tarihi dersinde bir dönemi işlemek zorunda kalabiliyoruz veya genel bir, işte bir şey felsefesi diye bir dersi tek dönem içerisinde veya iki dönem içerisinde işlemeye çalışabiliyoruz. Orada süre daha fazla yani bir dönemde mesela sadece bir kitabın girişini bile ders olarak veriyorlar. O çok ilginç gelmişti. Bu öğrencinin isteğine bağlı tabii. Şöyle söyleyeyim kimse oraya zorla gelmediği için böyle. Yani o dersi seçtiği için kendisi de zorunlu bir ders olmadığı için, öğrencilerde zaten daha bir her derse insanlar okuyarak ve ilgilenerak geliyorlar. Şeyi fark ediyorsun, burada sanki o programla beraber biraz girmek zorunda olduğumuz ve almak zorunda olduğumuz dersler varken orada insanlar gayet istemleri içinde geliyor gibiler yani o dersi kendi seçmişler kimse seçtirmemiş” (20).

Bir öğrenci ev sahibi kurumda seçmeli dersler almakta daha fazla serbestlik olduğundan ve disiplinler arası dersler almanın hoşuna gittiğinden bahsetmiş ve bu derslerden kesinlikle faydalandığını belirtmiştir.

“Burada da seçmeli ders var orada da seçmeli ders var. 1. sınıf öğrencileri şu şu dersleri almak zorunda, 2. sınıfta şu dersleri alacaklar deniliyor. 3. ve 4. sınıfta da şu dersleri alabilirler diye modül modül gidiyor. Orada biraz daha serbestlik vardı seçmeli dersler almakta. Mesela burada olmayan pek çok seçmeli ders orada vardı; Makro Ekonomi gibi dersler.

ARAŞTIRMACI: Bu derslerden faydalandınız mı?

“Evet kesinlikle. Disiplinler arası derslerin olması çok faydalı oldu diyebilirim. Seçmeli derslerin çeşitliliği çok fazla diyemem ama var. Disiplinler arası derslerin olması hoşuma gitmişti, burada olmayan bir şey”

ARAŞTIRMACI: Kendi üniversitenizde seçmeli ders alma şansınız var mıydı?

“Son sene vardı açıkçası. Problem olmuyor o bakımdan zorunlu seçmeli diye bir şey yok burada, orada da yoktu. Ama dediğim gibi disiplinler arası derslerin olması daha iyiydi” (9).

Bir öğrenci ise kendi kurumunda sunulan seçmeli derslerin arasından seçim yapma şansının olduğunu fakat bu seçeneklerin kısıtlı olduğunu bildirmiştir.

ARAŞTIRMACI: Burada nasıl oluyor, seçme şansınız oluyor mu?

“Oluyor ama önümüze 5-6 tane ders konuyor. Onun arasından ders seçebiliyoruz. En azından benim fakültem için böyle ama fakülte fakülte değişiyor”

ARAŞTIRMACI: Yine belli dersler var yani. Bunlar alınacak deniyor.

“Kesinlikle. Mesela ben 4.sınıftayım şu anda seçmeli ders alıyorum. Önüme 5-6 tane ders koyuyorlar dönem başında. Bunlardan seçiyorum”

ARAŞTIRMACI: İlla o altının içinde seçiyorsunuz.

“İlla o altının içinden. Bir dönem içinde aldığım ders 14, alttan dersim hiç yok. Sabah 9 akşam 6. Sadece Perşembe günleri sabah 9 akşam 4 dersteyim. Böyle bir müfredatı koyuyorlar önümüze. Halbuki Hukuk’un özü, Medeni Hukuk, Özel Hukuk, Ceza Hukuku ve Usul Hukuku’dur. Sen bu kategoriyi verirsin ondan sonraki dersler seçmeli olur. Ben şu an Sermaye Piyasası Hukuku alıyorum, yüksek lisans öğrencileri de dersi alıyor. Amerikan Hukukuna Giriş dersi, görüyorum, Alman Hukuku Terminolojisi dersi görüyorum, haftada 4 saat Almanca görüyorum. Bunlar önemli ama seçmeli olabilir. Avukat Hukuku dersi görüyor birisi başka bir ders görüyor adam diyor ki ben avukatlık yapmayacağım. İlk 3 sene tamam ama 4. sene herkesin kafasında başka bir şey var bırak da temel dersleri gördükten sonra seçmeli olsun”

ARAŞTIRMACI: Ben alanımı seçeyim onları göreyim diyorsunuz.

“Türkiye’de.....Üniversitesi bunu yaptı ve çok da başarılı gidiyor.ilk 2 sene sonra 3.sınıfta bölüm seçiyorsun ona göre bölüm seçiyorsun. Diyelim ki ben savcı olmak istiyorum, Ceza Hukuku’nda uzmanlaşmak istiyorum. Ceza Hukuku dersleri belli onun haricinde ben Ceza Hukuku ile ilgili program yapamıyorum. Çünkü bütün dersler sabah 9 akşam 6 dolu. Bu durumda ne yapacağım ben, Sermaye Hukuku dersini dinleyeceğim. Alman Hukuk Terminolojisi göreceğim. Amerikan Hukuku göreceğim. Ben Türkiye de Ceza Hukuku’na yönelenemiyorum ama Amerikan Hukukuna Giriş dersi alıyorum ve Amerika hukuku çok farklı. Avrupa hukuku neyse ama Amerikan hukukunun Türkiye ile hiç alakası yok. Ben şuna bağlıyorum bizim üniversitenin yurt dışı ile bağlantı kurması için bu tarz derslerin müfredata konması gerekiyormuş gibi duyular aldık. Dekan bey de Amerika’daki dostlarını kırmamak için yapmış”

ARAŞTIRMACI: Amerikan ekolü mü var burada?

“Burada var. Hukuk fakültesinden mezun olan ne yapar, ya avukat olur, hakim olur savcı olur, ya kamuda çalışır müsteşarlık yapar bir sürü şey yapar ama bizim fakülte tamamen avukat yetiştiriyor. İyi bir avukat, uluslar arası düzeyde bir avukat. Türkiye’yi temsil edecek savunmaya yönelik dersler var bizde. Bütün dersler öyle. O yüzden hakimlik savcılık sınavını kazanan bir dönem içinde 1-2 kişi, öğrencilerin isteği de bu yönde. Bir dönemde 120 kişi varsa sen onlara sorsan ne olmak istiyorsun diye 3-4 kişi hakim olmak istiyorum der. 110 kişi avukat olmak istiyorum der. Bizim okul böyle, müfredat da böyle”

ARAŞTIRMACI: Gittiğiniz üniversitede alanlarına göre seçiyorlar, 3+2 sistem var değil mi?

“Temel derslerin alınması gerekiyor mutlaka, onun harici sen kişiyi serbest bırakmalısın. Ondan sonra ne yapmak istediğine karar verip ona göre yapar. Öğrenci istediği alanda ders alamıyor, istemediği alanda bir sürü ders alıyor ve ilgisi de olmuyor o derslere” (18).

Bu öğrenci ev sahibi kurumda öğrencilere sunulan derslerin çeşitliliğinin öğrencinin istediği alanda uzmanlaşmasına imkan verdiğini fakat kendi kurumunda bunun söz konusu olmadığını, müfredatın sadece avukat yetiştirmeye yönelik olduğunu ifade etmiştir. Ev sahibi kurumda 3+2 sisteminin de etkisi ile öğrenciler temel dersleri aldıktan sonra diledikleri alanda uzmanlaşma şansına sahipken, öğrencinin kendi kurumunda böyle bir şansın olmadığı anlaşılmaktadır. Öğrenci kendi kurumunda öğrencilerin istedikleri dersleri alamadıklarını dolayısıyla derslere ilgisiz olduklarını belirtmektedir.

Diğer bir öğrenci ev sahibi kurumda disiplinlerarası ders seçme imkanının var olduğunu fakat kendi kurumunda disiplinlerarası ders seçmenin ötesinde ders seçme gibi bir imkanın

da var olmadığını belirtmiş ve ev sahibi kurumdaki gibi bir ders seçme sisteminin kendi kurumunda da olmasını istediğini ifade etmiştir.

“Benim üniversitemde ders seçimi diye bir şey yok zaten mesela Türkiye’de’de şey var dersin kontenjanı dolar, dersi kendin seçersin. Bizde formu dolduruyorsun veriyorsun onlar imzalıyor. Ders seçiminde dört kredilik seçmen lazım en az diyorlar sonra seçebileceğin beş kredilik seçmeli ders veriyorlar ya birini seçmeyebiliyorsun öyle bir şey oluyor”

ARAŞTIRMACI: Yani burada öğrencinin alacağı dersler belli.

“Burada belli ama orada benim gittiğim üniversitenin özelliği o, buradaki.....’ne biraz benziyordu diyebilirim o konuda sen mesela Ekoloji’den, Kimya’dan ya da Felsefe’den istediğin bir alandan ders seçebiliyorsun yani orada kombinasyon şeklinde isteniyor şeyler, ilgi alanların neyse üniversitede onları alıyorsun mezun oluyorsun. Evet yani o bayağı güzeldi, Bilgisayar, Tıp ne istersen alabiliyorsun kendini o yönde geliştiriyorsun”

ARAŞTIRMACI: Böyle bir sistemin burada olmasını ister miydin nasıl bir faydası olurdu?

“Mesela ben daha teknoloji kısmıyla ilgileniyorum, Moleküler Biyoloji ve Enformatik, işte Bilgisayardan alırdım oradan kapardım bir şeyler kendimi geliştirmek adına ya da ne bileyim Felsefe alırdım bir şey alırdım yani insan sonuçta merak eder, öğrenmek istiyorsun üniversiteye gidiyorsun ama öğrenemiyorsun yani sen busun bunu yapacaksın diyorlar” (11).

Ev sahibi kurumlarda çok fazla ders arasından seçim yapılabildiğini belirten öğrencilerin bildirdiklerinden anlaşılacağı üzere, sunulan derslerin çeşitliliği ya da diğer bir deyişle ders seçim yelpazesinin genişliği, öğrencilerin ilgi alanlarına göre ders seçebilmelerini dolayısıyla kendi istekleri ile seçtikleri derslerden daha fazla verim almalarını ve istedikleri alanlarda uzmanlaşmalarını sağlamaktadır.

1998-99 ERASMUS öğrencileri ile yapılan araştırmada da konular ve yöntemler açısından öğrencilerin kendi ülkelerindeki derslerden farklı birçok ders aldıkları görülmektedir. Öğrenciler ufuklarını geliştirmek, uzmanlık alanlarını değiştirmek ya da yeni uzmanlık alanları ile tanışmak için dersler seçmektedirler (Teichler, 2004a).

Bu durumun aksine bazı öğrenciler Erasmus Programı öğrencileri olarak ev sahibi kurumda ders seçimi sürecinde kısıtlı sayıda ders arasından seçim yaptıklarını söylemişlerdir (11/30).

Birkaç öğrenci öğretim dilinden dolayı ders seçiminde fazla seçenekleri olmadığını ifade etmiştir (4/30).

“Ders seçimini aslında oradaki okulun bize verdiği derslere göre yapmamız gerekiyordu çünkü bütün dersler İngilizce değildi. Sadece İngilizce olanları almam gerekiyordu” (15).

“Yalnız benim gideceğim üniversite Flaman üniversitesiydi. Flaman dilini konuşan bir üniversiteydi. İngilizce açılacak olan derslerin seçimi sınırlıydı. Ancak belli bir sınırdaki derslerle ilgili ders seçimi yaptım ben. O yüzden çok fazla seçim şansım yoktu derslerle ilgili. Çok fazla seçim skalası yoktu önümde. Onlar arasında kendime uygun olanlar, tabii bir de burada saydırabileceğim arasından seçtim...fazla seçme şansım yoktu. Mesela arkadaşlarımdan biliyorum, 20-25 tane ders arasından

seçiyorlar. Çünkü 3.sınıfta da gitse, 2.sınıftan da dersleri alabiliyorlar ama benim seçmem gereken 10-15 tane ders vardı. Onun arasından ben 3-4 tanesini seçtim sadece. Bir problem değil ama ders skalası azdı” (18).

“Şöyle bir şey vardı; İngilizce dersleri gittiğim üniversitede fazla değildi o yüzden biraz daha sınırlı kaldım. İlk dönem Hukuk dersleri haricinde dersler seçmek zorunda kaldım, İngilizce dersleri olmadığı için” (30).

Bir öğrenci hem ev sahibi kurumdaki öğretim dilinden hem de ev sahibi kurumun küçük bir kurum olmasından dolayı ders seçerken fazla seçeneği olmadığını ifade etmiştir.

“...bir Almanca dersi aldım, bir de İngilizce dersi aldım, aslında daha fazla ders almak istedim ama olmadı. İngilizce program olmasına rağmen, öyle yazılmasına rağmen, bütün dersler neredeyse Almancaydı. Zaten çok büyük de bir okul değildi, çok da fazla ders seçiliyordu” (5).

Bir öğrenci ders seçiminde çok fazla seçim şansının olmadığını, derslerin değişebildiğini belirtmiş, kendilerinin ısrarla istedikleri bir dersi açtırabildiklerinden bahsetmiştir.

“Çok fazla seçim şansımız yoktu...Ben derslerin isimlerine baktım, oraya gittiğimde Modelleme dersi artık açılmıyor dediler. Ama biz biraz diretince açıldı, çok ilginçtir ki. Program değişebiliyor hatta ders kaldırılmış olabiliyor” (17).

4.1.1.6. Seçilen Derslerin Zorunlu ve Seçmeli Olma Nedenleri

Görüşme yapılan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu sadece seçmeli dersler seçtiklerini belirtmiştir (19/30).

Sadece seçmeli ders seçen öğrencilerden biri yurtdışında kendi bölümü dışında bir bölümde eğitim gördüğünü belirtmiş ve dolayısıyla zorunlu ders seçme gibi bir imkanının olmadığını ifade etmiştir.

“Mühendislik değil ama yine de farklı bir bölüm, biraz bilgim olsun istedim, çok alakasız da değil, sonuçta mühendis olan bir kişinin Bilgi Teknolojileri’ni de bilmesi gerekiyor diye düşünüyorum. Bunları düşünerek gittim...bir hocamız Modelleme dersinden geçilirse teknik seçmeli olarak seçilebileceğini söyledi, bir ders olarak saydırabilecektik” (17).

Bir öğrenci öğretim dilinden dolayı fazla seçim şansının olmadığını dolayısıyla seçmeli ders seçtiğini ve bu sayede disiplinlerarası seçmeli dersler seçtiği için duyduğu memnuniyeti dile getirmiştir.

“Sadece %70’i Hollandaca ve %30’u İngilizce eğitim veren bir okuldu. O yüzden belli dersleri almak zorundaydım. Burada da oradaki dersin denkliği önemliydi. O yüzden genelde seçmeli dersleri aldım. Düşününce seçmeli dersleri almam çok daha iyi oldu. Sonuçta ben şu anda 4. sınıftayım. 4. sınıfta seçmeli ders alsaydım, daha basit dersleri almak zorunda kalırdım. Şimdi transkriptimde iletişim derslerini aldığım gözükecek” (15).

Bir öğrenci ise sadece seçmeli dersler seçtiğini, bu derslerin transfer dersleri olduğunu belirtmiş, zorunlu ders seçemediğini çünkü kendi kurumunda, özellikle kendi bölümünde ekol farkı yüzünden ev sahibi kurumda alınan derslerin zorunlu derslerin yerine sayılmadığını ifade etmiştir. Öğrencinin kendi kurumunda Amerikan ekolü hakimdir.

“Transfere giriyor ama kredi transferi var, not transferi yok. Dolayısıyla çok daha rahattım ders seçmekte. Zaten mecburi derslerimi alamıyordum... Orada aldığım dersler burada zorunlu almam gereken dersler değildi, zaten alttan da yazılmıyor, bizim okulda özellikle Ekonomi bölümünde. Her okulun kendi tarzı vardır. Kimisi neo-klasik işler, kimisi çok klasik, teorilere dayandıran geleneksel üniversitedir. Bizim’nin de kendine ait çok farklı iktisadi modellere, farklı düşünce sistemine inancı vardır dolayısıyla başka bir yerden alınmış o zorunlu dersi kabul etmezler. Dersin adı burada İleri Makroekonomi’dir, orada da İleri Makroekonomi’dir, dersin kodu bile aynıdır, birebir birbiriyle örtüşür ders tanımları ama orada aldığın Makro dersinden sen orada aldın diye seni burada muaf tutmazlar, mecburi dersleri burada almayı şart koşuyorlar. Biz burada aldığımız zaman Amerikan Merkez Bankası’nın başkanının kitaplarından Makro işleriz, IMF başkanını yazdığı makaleleri okuruz ama Almanya’da daha fazla Fransız ekolü, kıta Avrupa’sı ekolü vardır. Bizim üniversite daha çok Amerika’ya yönelik değişim programlarına uygun. Yurtdışına eğitim için gidilecekse listenin en başında Amerikan okulları vardır” (1).

Bir öğrenci zorunlu derslerini kendi kurumunda tamamlamış, ev sahibi kurumda ise, mezuniyeti için tamamlaması gereken seçmeli derslerini seçmiştir.

ARAŞTIRMACI: Zorunlu ya da seçmeli olmasının nedeni ne?

“Mezuniyetimi etkilememesi için almam gerekiyordu. Yaz okuluna kaldım. Gittiğim dönemde iki zorunlu dersim vardı. Onları da yaz okulunda almıştım gitmeden önce. Oraya sadece seçmelilerim kaldı ama bölümsel seçmelilerim ve sınırsız seçmelilerim diye ayrılıyordu. Onlara dikkat ettim. İki taraftan da yardımcı oldular yani” (7).

Kendi kurumunda zorunlu, bölüm seçmelisi, serbest seçmeli ve sınırsız seçmeli diye dört tip ders olduğunu, ev sahibi kurum ile ders tiplerinin uyuşmadığını belirten bir öğrenci ise bu durumu bir sorun olarak algılamış, bölüm seçmelisi olarak sayılacak bir dersi aldığını fakat istediği bir zorunlu dersi alamadığını bildirmiştir.

“Hem zorunlu, hem seçmeli, bire bir uyuşmuyor ama. Üniversitemizde en büyük sorun aslında bu; bölüm seçmelileri aldım, bir tane bölüm seçmelisi aldım ama bir tane bölüm zorunlu dersi yoktu orada, çünkü burayla uyuşmuyor. Mesela Mitoloji dersimiz var burada, orada Mitoloji dersi bulamadım, onun için alamadım. Bölüm seçmelisi burada Koloni Sonrası Edebiyat vardı, orada da vardı, sayılabiliyor, uydu... Olabilecek en iyi şemayı çıkarmaya çalıştık, o da evet bölüm zorunlusu yoktu, bölüm dersimiz yoktu, onun için bölüm seçmelisi bulabildik, ondan sonra diğer dersleri de serbest seçmeli aldık...Bizim sistemimizde alabileceğimiz seçmeli derslerimiz var, oradaki dersleri seçmeliler yerine saydırabileceğim. Burada sınırsız seçmeli diye bir bölüm var, orada istediğiniz her türlü dersi alabilirsiniz, oradaki dersi de o boşluğa saydıracağım ben dönemim uzamasın diye” (2).

Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu ev sahibi kurumlarda seçmeli dersler seçme yoluna gitmişlerdir.

Bazı üniversiteler öğrencileri zorunlu programlarını kendi kurumlarında almaları konusunda teşvik etmekte ve yurtdışında alınan dersleri öğrencilerin kendi kurumlarındaki seçmeli derslerin yerine saymaktadırlar (Teichler, 2003).

1998-99 ERASMUS öğrencileri ile yapılan araştırmaya göre de öğrencilerin ders programları çoğunlukla seçmeli derslerden oluşmaktadır. Öğrencilere genellikle zorunlu derslerini kendi kurumlarında almaları ve yurtdışındaki eğitim süresini seçmeli dersler için kullanmaları tavsiye edilmektedir (Maiworm & Teichler, 2002: 108-110. Akt. Teichler, 2004a: 403). Bu durum, alınan derslerin öğrencilerin kendi kurumlarıncaya tanınmasını kolaylaştırmaktadır. Öğrencilerin çoğunluğunun hem daha az çaba gerektiren, hem de daha kolay saydırabilecekleri seçmeli derslere öncelik vermeleri şaşırtıcı değildir. Fakat araştırmamızdaki öğrencilerin seçmeli dersleri seçmelerinin nedenleri sadece daha az çaba gerektirmeleri ve sayılma olasılıkları fazla olan dersler olmaları değildir. Araştırmamızda farklı nedenlere rastlanmıştır. Bazı öğrenciler, “zorunlu derslerin içeriklerinin uyuşmaması ve kurumların ekolünden dolayı tanınma şanslarının kesinlikle olmaması” (1), kendi bölümü dışında bir bölümde eğitim görme (17), öğretim dilinin getirdiği kısıtlamalar (15) gibi nedenlerden dolayı zorunlu ders alamamış sadece seçmeli ders almak zorunda kalmışlardır. Bir öğrencinin (17) kendi kurumundaki seçmeli dersleri basit olarak nitelendirmesi ve ev sahibi kurumda aldığı bölümünün dersi olmayan seçmeli derslerin transkriptinde gözükecek olmasını ve kendisine getireceği faydayı vurgulaması da ilginç bulunmuştur.

Öğrencilerden birkaçı hem zorunlu hem de seçmeli ders aldıklarını ifade etmiştir (8/30).

Birkaç öğrenci ders seçiminde seçilen derslerin zorunlu ya da seçmeli olmasının özel bir nedeninin olmadığını belirtmiştir (4/30). Öğrenciler, “derslerin bölümleri tarafından seçilmesi” (21), “derslerin tanınmayacağını bilmeleri” (6), “derslerin transfer dersi olması” (25,28) gibi nedenlerden dolayı derslerini zorunlu, seçmeli olmalarına önem vermeden seçmişlerdir.

Bir öğrenci kendisinin de rızasıyla kendi bölümünün derslerini seçtiğini, zorunlu seçmeli ders ayrımı gözetmediğini, ev sahibi kurumun internet sitesinden derslere baktığını ve şans eseri istediği derslerin açıldığını belirtmiştir.

“Seçim yaparken kendi bölümüm ilgilendi...Seçmeli olarak değildi yani bir şekilde kendileri verdi ama isteyerek seçtim. Altı ders seçtim ve internetten de ders listesine bakmıştım, ne tür dersler var işte kendim bazı dersleri seçmek istiyordum. Zorunlu, seçmeli olmasını önemsemedim. Tam da istediğim dersler açıldı, şansına açılınca onlara devam ettim” (21).

Diğer bir öğrenci ise ev sahibi kurumda zorunlu ve seçmeli ders ayrımının olmadığından bahsetmiştir. Kendi kurumunda da hiçbir dersin tanınmayacağını da bildiğinden dolayı ders seçiminde seçmeli ve zorunlu gibi bir ayrım gözetmemiş, sadece alması gereken krediyi dolduracak bir ders programının kendisine verildiğini ifade etmiştir.

“Seçmeli ders yok orada, seçmeli dersleri yok, her şey zorunlu bizim gibi ondan seçeyim bundan seçeyim değil ellerine veriyorlar programlarını alıyorsun hepsini o dersleri yani ben değil onlar için konuşuyor onların hepsi zorunlu ders olarak alıyorlar. Ben 20 kredi almak zorundaydım. 20’den az olunca da yani hocalar, buradaki bölüm, biz sizi gönderdik hiç ders almıyorsunuz, 20 kredi bile almamışsınız diyorlar” (6).

Kurumlarından Erasmus Programı’na katılan ilk öğrenciler olduklarını belirten iki öğrenci ev sahibi kurumda aldıkları derslerin kendi kurumlarında transfer dersi olarak sayılmasından dolayı zorunlu seçmeli ayrımı yapmadan ders seçmişlerdir.

“Aldığım derslerin çoğunluğu zorunlu derslerdi. Bir iki ders de buradaki üniversitenin son döneminin dersiydi. O dersleri aldım. Onlar ekstra almak için aldığımız derslerdi. Herhangi bir katkısı yoktu. Ayrıca benim gittiğim dönemde ilk defa Endüstri Mühendisliği olarak gidiyorduk. O dönemde aldığımız dersler not olarak değil de direkt olarak kapatılıyordu. O dönemdeki derslerin aynısını almak zorunda değildik. Bizden sonra giden arkadaşlarımız hepside, o dönem hangi ders işleniyorsa, gittiği okulda da aynı dersleri almak zorundaydı. Birebir örtüşmesi gerekiyordu. Bizim gittiğimiz zaman öyle bir şey yoktu. Direkt o dönem kapatılıyordu yani o dönemi okumuş sayılıyordunuz. Transfer ders olarak geçiyordu. Genel olarak bu şekildeydi” (25).

“Erasmusla giden ilk öğrenciler olduğumuz için derslerimiz transfer dersiydi ve ders ayrımı yoktu ama benzer dersleri seçmeye gayret ettik, fazla kredi bile aldık” (28).

Bir öğrenci ev sahibi kurumda kendi kurumundaki zorunlu ve seçmeli derslerin yerine geçebilecek derslerin aynılarını seçebilmiştir.

“...aldığım dersler, Uluslar arası Pazarlama, zorunlu ders, Denetim Teorisi tamamlayıcı seçmeli diye almamız gereken bir ders var, onu aldım. Sonra İş Araştırması aldım zorunlu. Sonra bir de Avrupa Hukuku aldım. O da zorunlu. Yani üç zorunlu, bir tamamlayıcı. Burada da vardı” (3).

Alacakları derslerin önceden belli olduğunu ve bu derslerin zorunlu derslerinin yerine sayıldığını yani sadece zorunlu dersler aldıklarını belirten öğrenciler de mevcuttur (3/30).

“Aldığımız derslerden sadece Oryantasyon and Hazırlık dersi zorunlu gözüküyor. Diğer dersleri de kendimiz seçmediğimiz için hepsi zorunlu gibi gözüküyor” (10).

“...her şey burada alacağımız, işleyeceğimiz derslere karşılık geliyordu...bütün dersler zorunluydu” (13).

“Aldığım dersler zorunlu derslerdi, bizim öyle bir opsiyonumuz yok. Seçmeli ders diye bize sundukları iki ders oluyor. Onları da seçiyorsunuz zaten, zorunlu ders gibi oluyor. Oradaki seçmeli

derslerden seçemedik. Öyle bir şey yoktu. Oradaki seçmeliler dil dersiydi. İngilizceyi düşündük ama İngilizceyi ben burada vermiştim. O yüzden orada sadece zorunlu dersleri seçtim” (22).

4.1.1.7. Seçilen Ders Sayısı ve Ders Sayısını Etkileyen Faktörler

Görüşme yapılan öğrenciler, alınması gereken 30 krediyi tamamlamak için bir dönemde en az 4, en fazla 16 ders almışlardır. Birçok öğrenci az sayıda ders alma yoluna gitmiştir (23/30). 1998-99 ERASMUS öğrencileri ile yapılan araştırmada da öğrencilerin %85’inin az sayıda ders almış oldukları sonucuna varılmıştır (Teichler, 2004a).

Çok az öğrenci ev sahibi kurumda fazla sayıda ders aldığını ifade etmiştir (2/30). Ev sahibi kurumdaki derslerin dönemlik değil senelik olmaları, kredilerinin düşük olması bazı öğrencilerin, ya ev sahibi kurumlarda ya da dönüşte kendi kurumlarında çok fazla sayıda ders almalarına yol açmıştır.

Ev sahibi kurumda bir dönemde (5 ay) 16 ders alan bir öğrenci bu kadar fazla ders almasının nedeninin ev sahibi kurumdaki derslerin bir senelik olması ve kendisinin bir dönem eğitim görmesinden dolayı derslerin kredilerinin ikiye bölünmesi olduğunu ifade etmiştir. Bu uyumsuzluk öğrencinin gereken krediyi alabilmek için bir dönemde çok fazla sayıda ders almasına neden olmuştur. Öğrenci böyle bir durumla karşılaşacağını önceden bilmediğini fakat denklik gibi bir problemi olmadığı için fazla zorlanmadığını buna karşın denkliğe ihtiyaç duyan dolayısıyla 25 ders almak zorunda kalabilen diğer Erasmus öğrencilerinin bu kadar fazla ders yükü altında ezildiğini ifade etmiştir.

“Ben 16 ders aldım. 20 AKTS aldım. Bir kredi olanlar vardı, bir buçuk olan vardı, bir yirmi beş olan bile vardı yani iki buçuk kredilik bütün senelik ders bir dönem alınca bir yirmi beş kredi ediyor. .. ben gitmeden önce bu kadar kredi problemi yaşayacağımı bilmiyordum açıkçası 20 krediyi bile tamamlamak için 15 tane 20 tane ders almam gerektiğini bilmiyordum. Ama derslerin sayılmayacağını biliyordum...Zor oldu ama bir şekilde oldu bir de benim işim iyi ben burada ders saydırmayağım için çok uğraşmadım. Benim diğer arkadaşlarım mesela’ten arkadaşlarım vardı onlar derslerinin hepsini saydırmak için 30 kredi almak zorundalardı, 30 kredi almak için 25 tane ders aldılar. 25 tane ders almak demek dönem sonunda 25 tane sınava girmek demek. Bu acayip bir yükü” (6).

İki dönem (10 ay) boyunca Erasmus Programı’na katılmış diğer bir öğrenci toplam 13 ders ve 65 kredi almış fakat bu derslerin sadece 7 tanesi kendi kurumu tarafından sayılmıştır. Bu derslerin kredilerinin düşük olmasına artı olarak öğrencinin kendi kurumunda da alt dönemlerden borçlu derslerinin olmasından dolayı bu öğrenci dönüşte kendi kurumunda ilk

dönem 16, ikinci dönem ise 18 ders almak zorunda kalmıştır. Bu durum bu da öğrencinin çok fazla ders yükü altında kaldığını göstermektedir.

“Toplamda on üç tane ders aldım, on üç tane ders toplam 65 kredi burada yedi tanesini saydırdım yedi dersin toplamı da yaklaşık 25 kredi civarı bir şey... bu dönem 16 tane ders alıyorum, ikinci dönem 18”

ARAŞTIRMACI: Bu durum derslerin hepsini saymadıklarından mı kaynaklanıyor?

“Evet, hepsini saymadıklarından, bir de derslerin kredilerinin düşük olmasından. Biraz da öyle alttan derslerim vardı, hepsi üst üste geldi” (8).

30 krediyi tamamladıktan sonra kendi istekleri ile fazladan seçmeli ders alan ve bu dersleri kendi kurumlarında tanınan öğrenciler de mevcuttur (5/30).

“Zorunlu ders de aldım, seçmeli de... Seçmeli olan son iki haftalık laboratuvar dersiydi ama diğerleri zorunluymuştu. Üç ders aldım, üç ders ama üçüncü ders ek olarak, otuz kredinin üstüne beş kredilik bir dersti... ilgi alanıma göre ben anladığım gördüğüm kadarıyla öyle, ilgi alanın bakteriyse bakteri kültürü alıyorsun, ona göre yani” (11).

“Benim katıldığım ve zorunlu olmayan bazı dersler vardı dil gelişimi üzerine, telaffuz üzerine. Bu tür derslere katıldım ama katılmak zorunda değildim. Ben kredimi 30’a tamamlamıştım aldığım diğer derslerle. Bundan sonrasına kendi isteğim olarak katıldım, ekstra katıldım ama yine onlarda da derslere devamlılığım söz konusu olduğundan dolayı, o derslerden almam gereken krediyi dersin kredisine göre, ders devam ettiğinden dolayı da, dersin kredisi benim oradaki not dökümüne yansdı. Yani ben fazla krediyle döndüm diyebilirim ama önemli olan 30 krediyi tamamlamaktı. Ben 45 krediyle döndüm.Üniversitesi’nde 4. sene almam gereken bazı dersleri hocalarımız bu derslerle takas etti.Üniversitesi’ndekiler de seçmeli derslerdi” (12).

“Erasmus antlaşması çerçevesinde 30 krediyi tamamlamanız gerekiyor. 30 krediden sonrası sizin özel isteğinize bağlı, benim aldığım bir seçmeli sayıldı mesela ” (14).

“...tamamlamamız gereken belli bir kredi vardı ama belki biz fazlasını yaptık” (25).

“Almamız gereken krediden daha fazla krediyle döndük” (28).

4.1.1.8. Ders Programı Oluşturulurken Dikkat Edilen Noktalar

Öğrencilerin tamamına yakını öncelikle ders saatlerinin çakışmamasına özen gösterecek şekilde dersler seçerek ders programlarını oluşturmuşlardır (29/30).

Bir öğrenci (24) ev sahibi kurumdaki danışmanın derslerini seçip, ders programı oluşturduğunu ve kendisine bu programın kabul ettirildiğini bildirmiştir. Bu öğrenci ders programı oluştururken belli bir noktaya dikkat edememiş, kendisine verilen programı kabullenmek zorunda kalmıştır.

Bir öğrenci ev sahibi kurumda kredilerin çok düşük olmasından dolayı her şeye rağmen kendisinden istenilen krediyi doldurmak için çok fazla sayıda ders almak zorunda kaldığını dolayısıyla ders programı oluştururken dersleri birbirleriyle çakışmayacak şekilde almaya

gayret gösterdiğini belirtmiştir. Öğrenci derslerini kendi kurumunda saydırmak zorunda olmadığı için kendi tabiriyle olduğu kadar kendisi bir ders programı oluşturmuştur.

“...onlar sadece ders listesi veriyorlar oradan sen kendin yapıyorsun ders programını çakıştırılmadan olduğunca zaten yani... Zor oldu ama bir şekilde oldu bir de benim işim iyi ben burada ders saydırmayacağım için çok uğraşmadım” (6).

Dersleri sadece transfer dersi olarak kabul edilecek bazı öğrencilerin Avrupa’yı gezebilmek için bazı günleri boş kalacak şekilde ders programlarını oluşturmaları dikkat çekici bulunmuştur (2/30).

“Pazartesi ve Cumayı boş bırakmaya çalıştım ki hafta sonu birazcık Avrupa’yı gezmeye vakit ayırabilmek için”

ARAŞTIRMACI: Demek ki öyle bir şansız olabildi.

“Evet, Pazartesi ve Cuma günlerini boş bırakacak kadar rahattım” (1).

“Orada Pazartesi-Cuma günlerimi boş bıraktım ve daha başka şeyler yapma imkanım vardı. Çıkıp daha fazla gezdiğimi söyleyebilirim” (21).

Bir öğrenci ders programını oluştururken ev sahibi kurumda ders seçim yelpazesinin geniş olduğundan, öğrencilerin branşlarında da kendi içlerinde ayrıldıklarını, karışık sınıflardan ders seçebildiklerini, ders programlarını tamamıyla kendi bölümleri ve ilgi alanlarına göre kendilerinin oluşturduğundan bahsetmiş, bu durumla ilgili memnuniyetini ifade etmiştir.

“Sınıf sınıf gitmiyordu. En başından beri aldığımız şekilde, biz atıyorum öğretmenlik okuyoruz, lise için mi okuyoruz, ortaokul için mi okuyoruz ya da İngilizce Öğretmenliği, ilköğretim İngilizcesi mi, lise İngilizcesi mi, bunlar bizde belli değil ama onlarda belli. Onlarda belli olduğu için alabilecekleri dersler de belli ama karışık. Çok büyük bir yelpaze söz konusu... Bütün okulunda ders programı senin elinde. Oradan seçim yapıp ilk iki hafta derslere girip çıkıp en sonunda kendi programını oluşturabiliyorsun. Bu çok harika bir şeydi” (12).

Bu öğrencilerin rahatlıklarının aksine ders programı oluşturma konusunda zorluk yaşayan bir öğrenci almak istediği bölüm derslerinin birbirleriyle çakıştığından dolayısıyla daha önceden akademik danışmanı ile seçmeye karar verdiği bu bölüm derslerini alamadığından ancak bölümü ile ilgili olan derslerden seçim yapmak zorunda kaldığından bahsetmiştir. Bu durumda öğrenci bölüm dersleri olarak bir program oluşturma şansını elde edememiştir. Bölüm ile ilgili derslerden bir program oluşturma yoluna gitmiştir.

“..ders programı oluşturacak şekilde dersler seçmeye çalıştım ama ders programı uymuyor, dersler çok çakışıyordu...Aslında buradaki danışman hocamla beraber zaten hangi dersleri alacağıma karar vermiştik, beraber seçmiştik ama o benim bölümüme uygun olan dersleri seçmemi önermişti, zaten o yüzden bir karmaşa yaşadım oraya gittiğimde. Benim bölüme daha uygun gördüğüm dersler dediğim gibi birbirleriyle çakışıyordu çünkü birisi 1. sınıf, birisi 2. sınıf dersiydi. Böyle olunca birkaç değişiklik yapmak zorunda kaldım oraya gidince, tam bölüm dersim olmayan ama bölümümle de ilgili olan bilgisayara dayalı dersler almak zorunda kaldım” (17).

Diğer öğrencilerden farklı olarak bir öğrenci ev sahibi kurumda dönem sonuna kadar sabit bir ders programının olmadığından bahsetmiş, neden olarak da ev sahibi kurumun özel bir kurum olmasını ve öğretim elemanlarına göre ders programının ayarlanma olasılığını öne sürmüştür.

“.....’nde bir ders bir dönem sürer ve hangi dersin hangi saatte olacağı bilinir. Burada programı takip etmek zorundasın bir ders bir haftada da bitebilir. Her hafta ders saatleri değişiyor. Dersler de değişiyor. Hiç görmediğimiz dersler de oluyor. Mesela bir hafta Stratejik Yönetim vardı. Onu bir hafta gördük mesela ve ders bitti... Bana çok ilginç geldi. Mesela her Pazar günü program değişiyor. Bir de şey vardı. Dersin ismi belli. Biz her hafta Pazar günü bakıyoruz hangi derslerimiz var diye. Öyle zamanlar vardı ki mesela iki hafta üst üste hiç dersimiz yoktu. Onlar önceden belli değildi. MeselaÜniversitesi’nde dönem başından sonuna kadar her Pazartesi aynı dersi alıyoruz. Ama orada öyle bir şey yok. Bazen üst üste üç gün oluyor bazen hiç olmuyor... Hepsi birden değişiyor, sene başında bir program yok zaten. Her hafta yeniden yazılıyor. Biz kontrol ediyoruz. Derslere öyle gidiyoruz...Özel üniversite olduğu için hocaların geliş gidiş saatine göre belki değiştirmeleri gerekiyor” (4).

4.1.2. Ders Müfredatlarının Netliği ve Bildirilme Yolları

Çoğu öğrenci ev sahibi kurumda ders amaç ve müfredatları konusunda bilgilendirildiklerini belirtirken (25/30), bazı öğrenciler (5/30) bu konuda bilgilendirilmediklerini ifade etmiştir.

Öğrencilerin birçoğu müfredatın dönem başında dağıtıldığını ya da kitaplarının içinde basılı olduğunu ve her hafta ne işleneceğinin ev sahibi kurumda öğrenci ve öğretim elemanının paylaşım sağladıkları bir paylaşım sitesinde de yer aldığını belirtmiştir (20/30)

“O haftanın konusu da içerikleri de mutlaka ekleniyordu. Okumak isteyen portali açıp okuyabiliyordu” (4).

“Sene başında herkese bir müfredat dağıtıldı. O gün ne olacağını bilerek geliyorduk. Sene başında kağıt olarak veriyorlardı buradaki gibi. Online olarak ulaşabileceğimiz bir yer vardı ama oraya gerek kalmadı, müfredat dersin başında dağıtıldığı için” (5).

“Müfredat kesinlikle sene başından belliydi, sizin önünüze koyulan kağıtlarda hangi hafta hangi dersin işleneceği harfiyen yazılıyordu ve bu dersler kesinlikle esnemiyordu aynen olduğu gibi uygulanıyordu.Çok ekstrem bir durum olmadıkça ki ben karşılaşmadım” (8).

“...sene başında verilen müfredatın yazılı olduğu kağıtta, derste yapılacak her şey ve öğrencinin yapması gereken projeler yazılı oluyor” (9).

“...hepsi belliydi zaten, böyle bir kitapçık el kitapçığı şeklinde veriliyor size, dersin kitapçığı oluyor. Orada hepsi yazıyor zaten. Hangi soruların cevaplanacağına kadar her şey yazıyor” (11).

“Sene başında müfredat vermişlerdi. Orada her şey yazılıyordu ve oradaki sırayı da takip ediyorlardı. Eğer takipten şaşma olursa, diyelim ki hoca haftaya derse gelemeyecekse ya da farklı bir şey varsa o konuda bilgilendiriliyorduk” (14).

“ Sene başında müfredat dağıttılar ve ona çok sadık kaldılar” (16).

“... öğrencilerin de öğretmenlerin de birbirlerine mesaj atabildiğin forum gibi bir şey vardı onu çok geç öğrendim doğal olarak fakat orada her şey vardı” (20).

“İnternette de vardı ve aldığımız kitapların ilk sayfasına hepsi basılmıştı” (21).

“Sene başında müfredat belliydi”

ARAŞTIRMACI: Onu nasıl duyuruyorlardı?

“Ders seçimi var, dersi seçtiğiniz zaman, dersle ilgili bütün bilgilere erişebiliyorsunuz tıkladığınız zaman internette. Portal vardı, mesela bir dersin içeriğine bakmak istediğin zaman, hangi konular hangi hafta işlenecek sırayla yazıyordu orada. Okulun web sitesine girdiğimizde portal vardı sağ üst köşede. Kullanıcı adımızı ve şifremizi girdiğimizde ulaşabiliyorduk” (24).

Bir öğrenci ev sahibi kurumda kendilerine müfredat dağıtılmadığını fakat dersin dilinden, nasıl işleneceğine, dersin değerlendirmesinin nasıl yapılacağına, dersin türüne ve derste kullanılacak kitaplara kadar her çeşit bilginin internet ortamında yer aldığından bahsetmiştir. Öğrenci dersi kendi kurumunda da yaptığı gibi internet ortamından takip etmediğini fakat yine de en iyi notu aldığını açıklamıştır.

“Onu yapan pek olmadı, müfredat dağıtan olmadı. İnternette vardı, isteyen açıp bakıyordu. Ders kodunu girdikten sonra o müfredatlar çıkıyor, ders içerikleri görünüyor. Zaten ona bakarak seçiliyor dersler. Orada şey var; dersin dili nedir, ders nasıl işlenecek, ders sınavlı bir ders mi, projeli bir ders mi, o tür şeyle yazıyor. Dersin işleme türünden, kitaplarına kadar her şey yazıyor orada. Burada da öğrenci portalı var oradaki gibi. Burada da aynı müfredat sistemi var ama burada elimize veriyorlar, dağıtıyorlar... müfredat internette var ama mesela ben Termodinamik dersi için konuşayım, bizim buradaki derslere en çok benzeyen ders oydu, işleniş şekli olarak; ben derste ne yapıldığını pek hatırlamıyorum, bir sonraki hafta ne yapılacağını hiç bilmedim, dersi nereden takip edeceğimi de bilemedim ancak kendi tuttuğum notları çalıştım, başka bir şey de yapmadım zaten ama sınıfta da en iyi notu ben aldım” (23).

Birkaç öğrenci ev sahibi kurumda derslerde her hafta ne işleneceğinin kendilerine sözle ifade edildiğinden bahsetmiştir (4/30).

“Derslerde tabii söylüyorlardı haftaya bunu işleyeceğiz diye. Bazılarında bir konu birkaç hafta gidebiliyordu özellikle edebi metinler üzerine olan derslerde öyleydi. Bir dramayı zaten bir derste okuyup bitirmek mümkün değil. Tabii söylüyorlardı haftaya bunu yapacağız, bu dönem üzerinde konuşacağız. Tabii belirtiyorlardı. Sınıfta ders bitiminde haftaya bunu işleyeceğiz diye duyuruyorlardı. Yeni bir dramaya geçiyorsak ya da yeni bir gramer konusuna geçiyorsak işte haftaya bu bu olacak, haberiniz olsun gibi sözle söylüyorlardı” (12).

“Hocalarla derste iletişim sağlıyorduk çoğunlukla. Dilbilgisi dersinde de hoca mesela şu konuyu haftaya okuyun gelin diyordu” (13).

“Bir müfredat verme gibi bir durum yoktu... Mesela derse gelmeden önce uygulama yapılacağı için zaten haftaya ne yapılacağını biliyorsun. Bir projen varsa, o projenin devamını yapacaksın. Mesela vaka işlediğimiz derste haftaya şu vaka işlenecek diye söyleniyordu ya da haftaya şuna çalışın, bundan bir şey yapacağız, bu söyleniyordu yani, eğer söylenmesi gerekiyorsa” (17).

“Her ders söylüyorlar, öbür derste şunu işleyeceğiz, hazırlıklı gelin diye... Dersten önce haftaya bunu işleyeceğiz diye söylüyorlardı, bazen de metin dağıtılacaksa metin dağıtıyorlardı... Sene başında da bütün konuları söylediler zaten. Her hafta ne olduğuyla ilgili, bizde de aynı sistem var” (22).

Bazı öğrencilerin (3/30) bildirdiklerinden anlaşılacağı üzere, müfredat konusunda bilgilendirilmek, öğrencilerin kendilerini programlamalarına ve derslere araştırmalarını yapmış bir şekilde hazırlıklı katılmalarına imkan sağlamıştır.

Öğrencilerden biri ev sahibi kurumda aldığı derslerde her hafta ne işleneceğini bildiğini dolayısıyla dersin konusuna göre derse girmeyip araştırma yapabildiğini fakat kendi kurumunda müfredatın öğretim elemanının insiyatifinde olduğunu ve böyle bir şansının olmadığını vurgulamış, her şeyin yazılı ve net olması gerektiğini vurgulamıştır.

“...orada ders listesinden baktığımız zaman bu hafta bu işleniyor, ben bu konuyu biliyorum bu hafta gitmeme gerek yok ya da bu hafta şu işleniyor ben biraz araştırma yapayım diyebiliyorsunuz. Ama bizim sistemimizde öyle bir şey yok, hocanın gününe göre çok değişir, Hoca ister öğleden sonra ders işlenmesin, konunun hepsini birden işler, karman çorman”

ARAŞTIRMACI: Müfredat burada net değil mi yani?

“Müfredat çok esnek bence hiçbir şey bir kişinin insiyatifinde olmamalı, her şey yazılı olmalı, her şey bir programa oturmalı, dersler için olsun her şey için aynı yani bir şey birinin insiyatifinde olduğu zaman iş çıkırdan çıkmış oluyor” (8).

Diğer bir öğrenci de ev sahibi kurumda kendilerine müfredatın dönem başında verildiğini, ne zaman neyin işleneceğini çok net bildiğini, önünü daha rahat görebildiğini dolayısıyla derse önceden hazırlanma şansının olduğunu bildirmiş fakat kendi kurumunda bunun mümkün olmadığı eleştirisini dile getirmiştir.

“Müfredat veriyorlardı, o çok önemli bir şey. Bütün sömestr boyunca sen hangi tarihte ne yapılacağını biliyordun. O mesela burada bir fark var o konuda. Burada mesela hocalar derse girdiği zaman, Hukuk Fakültesi’nden bahsediyorum, diğer fakültelerde var ya da yok bilmiyorum ama Hukuk Fakültesi’nde hangi konunun ne zaman işleneceği ile ilgili elimizde bir tablo, çizelge, müfredat yok, bu pek iyi bir şey değil öğrenciler için ama orada bütün derslerin hocası biri hariç vermişti... Müfredatın önceden verilmesi o dersle ilgili daha organize olma açısından belki etkili olabilir. Onun haricinde dersi öğrenme açısından etkili değil ama hazırlıklı olma açısından etkili olabilir.

ARAŞTIRMACI.: Kendi kurumunuzda ne işleneceğini bilmiyor musunuz?

Hayır biliyorsunuz, zaten tahmin de ediyorsunuz sonuçta buradaki derse gireceğin zaman aşağı yukarı önümüzdeki hafta ne işlenebileceğini biliyorsun ama orada 8.ayın12’sinde şu ders 9. ayın 15’inde şu ders, 10.ayın 12’sinde bu ders. İki hafta gitmesen de o gün ne ders olacağını biliyordun” (18).

Bir öğrenci ev sahibi kurumda müfredatın önceden verilmesinin öğrencinin kendisini programlamasını sağladığını düşünmektedir.

“Elbette. Müfredatımız vardı.’de de var. Ne işleyeceğimize kadar yazıyorlardı. Sene başında toplu veriyorlardı ilk derste...Öğrenci de kendini ona göre programlıyordu” (19).

Kendilerine ev sahibi kurumda başlıkların olduğu bir kağıt verildiğinden bahseden bir öğrenci ise bu başlıkların aksine her ders farklı içerikle karşılaştığını belirtmiştir. Bazı derslerin doğaçlamaya dayalı olması bu durumun nedeni olarak görülmektedir.

ARAŞTIRMACI: Sizi her ders ne işleneceği hakkında bilgilendiriyorlar mıydı?

“Hayır, her ders başka bir şeyle karşılaşıyorduk. Sadece başlıkların olduğu bir kağıt verdiler, burada her ders ne yapılacağı vardı, bunu aynı zamanda sunum halinde de gösterdiler ve elimize de verdiler ama her ders farklı gidiyorduk... Önceden konuyu söylüyordu; mesela gezi yapacaksak, oradaki bir resmi inceleyeceksiniz ve ödev hazırlayacaksınız, duygularınızı, hissettiklerinizi yazacaksınız diye söylüyorlardı. Fakat hocaların sınıfta yapacakları çalışmalar hakkında önceden fazla bilgimiz yoktu. Mesela oyunlar oynadığımız Kültürel Farkındalık dersinde biz bir çalışmayı doğaçlama yaptık” (10).

4.1.3. Ders Hazırlığına Harcanan Emek ve Süre

Öğrencilerin yarısından çoğu ev sahibi kurumda ders hazırlığına önemli miktarda zaman ayırdıklarını ifade etmiştir (17/30).

İki öğrenci ev sahibi kurumda ezbere dayalı bir eğitim sisteminin olmasından dolayı ders hazırlığına daha fazla zaman ayırdıklarını, daha sıkı çalıştıklarını belirtmişlerdir (2/30). Almanya’ya giden bir öğrenci (22) ek olarak yabancı bir ülkede olmanın verdiği stresi ve öğretim diline hakim olamamayı da ders hazırlığına fazla zaman ayırmasına neden olarak göstermiştir.

“Arada şöyle bir fark vardı. İlk önce yabancı bir ülkedesiniz ve belirli bir stres yaşıyorsunuz, ekstra çalışmak gerekiyor o yüzden. Onun dışında onların kendi ana dili olduğu için, biz o kadar hakim değiliz. Dil konusuna eğilmek zorunda kaldık biraz... Daha sıkı çalışmak zorunda kaldık çünkü ezbere dayalı olduğu için. Hoca kitabı veriyor, sen de oradan belirli konuları ezberliyorsun...” (22).

“Ben burada ezber eğitim sistemi var sanıyordum yokmuş, onu fark ettim. Sadece bir sınava 300 sayfa ezberlediğimi biliyorum Almanya’da. Biz ezberlemiyormuşuz, öğreniyormuşuz burada. Onlar bizden çok farklı; insan olarak bakarsak pratik zekaları gerçekten yok çünkü oturuyorlar, 300 sayfayı ezberliyorlar ve bir soru sorulduğu zaman orada maddeler verilmiş değil mi, hepsini yazmak zorundalar, sistem böyle yani, böyle işleniyor, o yüzden bu biraz zorluyor” (27).

Bu öğrencileri ev sahibi kurumlardaki ezberci eğitim zorlamış ve öğrenciler ders hazırlığına daha fazla zaman ayırmak zorunda kalmışlardır.

Ev sahibi kurumda ezberci eğitim olduğunu, daha fazla çalışmalar gerektiğini söyleyen bu öğrencilerin aksine bir öğrenci kendi kurumunda ezberci eğitimin olduğunu belirtmiştir. Öğrenci, kendi kurumunda ezberci ve ev sahibi kurumda da daha çok okuma ve araştırmaya dayalı eğitim sistem olmasından dolayı her iki kurumda da ders hazırlığına önemli miktarda zaman ayırdığını belirtmiştir.

“Orada ezberlemek daha az. Daha çok çalıştığımız için daha çok okumak daha çok incelemek zorunda kaldık. Daha çok düşünmek zorunda kaldım. Ama burada da çok çalışmak zorunda kalıyorum. Açıp kitabı saatlerce ezberlemek zorunda kalıyorum” (4).

Bu öğrencilerin bildirdiklerine bakıldığında, öğrencilerin ezberci ve araştırmaya dayalı eğitim konusunda farklı görüşlere sahip oldukları ortaya çıkmaktadır. İki öğrenci ezberci

eğitimden dolayı daha fazla çalışırken, bir öğrenci ezberci sistemin yanında araştırmaya dayalı sistemde de ders hazırlığına çok fazla emek sarfettiğini dile getirmiştir.

Birkaç öğrenci Erasmus Programı'na katılmanın verdiği sorumluluk duygusunun ders hazırlığına fazla zaman ayırmalarına yol açtığını bildirmiştir (2/30).

Bir öğrenci hem kendi kurumuna döndüğünde fazladan ders yüküne maruz kalmamak hem de Erasmus Programı'na katılmanın verdiği sorumluluk duygusu ile hareket ederek sıkı çalıştığını açıklamıştır.

“Orada daha sıkı çalıştım. Erasmus projesi kapsamında gidiyorsunuz, almanız gereken belli bir kredi var ve getirmeniz gereken notlar var Türkiye'ye ki derslerden geçmiş olduğunuz kanıtlanınsın. Sonuçta başarılı olmak önemli bir şey orada bir ülkeyi temsilen, bir üniversiteyi temsilen gidiyorsunuz. Oraya gidip de ben bunu bilmiyordum, bu böyle değildi bizde, niye böyle ki sorularını sormak çok absürd bir durum kalır çünkü biz de sonuçta buradan bir üniversiteden gidiyoruz, belli bir eğitimimiz var ki öyle olduğu için Erasmus projesine dahiliz ülke olarak, üniversite olarak. Benim için iyi bir deneyimdi. Orada daha sıkı çalıştım. Bu sorumluluktan ta ziyade Almanya'daki derslerimi geçemeseydim Türkiye'de o derslerin hepsini alttan almak zorundayım ya da kredilerim tamamlanmadığı için ders tekrarı yapmak durumunda kalabilirdim. Birincisi böyle bir şeyi yaşamak istemediğim için, ikincisi evet bir sorumluluk yani başka bir ülkeye gidiyorum diye sorumluluklarımızdan vazgeçemeyiz, Erasmus öğrencisiyim rahat olayım diye düşünemez insan. Tabii ki sıkı çalıştım çünkü orada geçmem gereken derslerim vardı. Kötü notlarla Türkiye'ye dönemezdim açıkçası” (12).

Diğer öğrenci, yurtdışına çıkan her öğrencinin üstüne fazladan bir yük yüklendiğini düşünmektedir. Bu yük, yanında getirdiği sorumluluk duygusu ile öğrenciyi olumlu yönde motive etmiştir. Bu öğrenci, kendi üniversitesinden programa katılan ilk öğrencidir ve bu durum öğrenci üzerinde bir baskı oluşturmasa da öğrenciyi motive edecek şekilde tedirgin ve dikkatli olmasına neden olmuştur.

“Yurtdışına çıkan herkesin üstüne yük yükleniyor. Bir de benim gittiğim zaman o fakülteye o üniversiteye Üniversitesi'nden giden tek kişi bendim. Yani bir de onun verdiği bir şey var. İlk defa o üniversite ile yazışmalar yapılmıştı. Hocaların sana bakarak genelleme yapacağını düşünmek biraz tedirgin ediyor”

ARAŞTIRMACI: Tedirgin ediyor. Sizin motivasyonunuzu etkiliyor mu?

“Aslında motive ediyor. Olumlu yönde motive ediyor. Tedirgin ediyor dediğim kötü anlamda değil. Bir baskı oluşturuyor belki ama daha dikkatli davranmamı sağlıyor” (18).

Bir öğrenci ev sahibi kurumdaki sistemin etkisi ile ders hazırlığına zaman ayırmıştır. Öğrenci, ev sahibi kurumda da zaten ders hazırlığı için öğrenciye fazlasıyla zaman ve imkan veren bir sistemin olduğunu, bu durumun öğrenciyi çalışmaya ve araştırmaya teşvik ettiğini ve bütün kitaplarını okuduğunu belirtmiştir.

“...bütün kitapları okudum. Dersler haftadan haftaya zaten, Salı günü ders varsa öbür Salı'ya kadar ders yok. Size çok fazla zaman tanınıyor, aslında bunun amacı şu da olabilir; öğrencinin kendisini çalışmaya, araştırmaya teşvik etmek, biraz ders işliyorlar, fazla değil ama dışarıda o kadar çok zamanı var ki öğrencinin, çok fazla araştırmaya sevk ediyorlar, okumaya sevk ediyorlar, haftada bir kitap

çünkü bunların farkı da buydu. 1-1.5 aylık bir süre içerisinde 5 kitap okuttular, ayrıca bir film izlettiler. Burada ise yaklaşık bir kitap işleniyor orada ise bir haftada yapıyorlar bunu. Böyle bir yararı var, öğrenci okuyabiliyor, araştırabiliyor, makaleleri, eleştirileri teker teker alıp, notlar alabiliyor. O bakımdan, boş zaman bakımından çok güzel. Nasıl olsa üniversite öğrencisisiniz, sorumluluğunuzu bilirsiniz, kütüphane de açık, film arşivleri, hepsi duruyor, teşvik ediyorlardı çalışmaya, bu çok hoştu” (2).

Bir öğrenci ilk aylarda diğer derslere hiç bakmazken, projeye dayalı derslere çalıştığını, özellikle final sınavlarından önce sıkı çalışmaya başladığını belirtmiştir.

“Bazı dersler proje bazlıydı. Düzenli olarak 15 günde bir makale yazdığımız ders de vardı. İki tane de ders aldım. Hiç vizesi yoktu mesela. Sadece final sınavı vardı. Açıkçası ilk aylarda, proje bazlı derslere çalıştım. Diğerleriyle çok ilgilenmedim” (16).

“Eğitim sistemleri arasındaki farklar”, “yabancı bir ülkede olmanın verdiği stres”, “Erasmus Programı’na katılmanın verdiği sorumluluk duygusu”, “öğretim diline hakim olamama”, “kendi kurumunda fazla ders yüküne maruz kalmamak” gibi nedenlerden dolayı öğrencilerin yarısından fazlası ders hazırlığına önemli miktarda zaman ayırmıştır.

Bazı öğrenciler ev sahibi kurumda ders hazırlığına kendi kurumlarına göre daha az zaman harcadıklarını ifade etmiştir (13/30).

Birkaç öğrenci Erasmus Programı’na farklı kültürleri tanıma, farklı insanları görme, şehri gezme gibi amaçlar ile katılmalarından dolayı ve Erasmus Programı öğrencisi olmanın verdiği rahatlıkla ev sahibi kurumda kendi kurumlarına göre daha az ders hazırlığı yaptıklarını ifade etmiştir (5/30).

“Tamamen Erasmus ve yabancı öğrencilerin yaşadığı 12 katlı büyük bir apartmanda kaldım. O kadar öğrenci evinden uzak, dünyanın en serbest şehirlerinden birinde toplandığı için ders çalışma adına çok ciddi bir zaman ayrıldığını söyleyemem. Okuldan öğleden sonra döndükten sonra ya da boş günlerimde ödevlerimi yaptıktan sonra geceleri dışarı çıkıyordum. Çoğunluk da bu şekilde zaman geçiriyordum. Özellikle Uzak Doğulu öğrenciler daha içlerine kapanık ve ders çalışmaya gece gündüz fark etmeksizin zaman ayırırken, pek çok İspanyol ilk aydan sonra aldıkları derslerin çoğunu bırakmış ve gece gündüz eğlenmeye zaman ayırıyordu. Genel olarak ödevlerin ve sınavların arttığı zamanlar hariç dersten çok eğlenceye vakit ayırıyorduk” (9).

“Ben orada daha az çalıştım. Bir Erasmus öğrencisi olmanın rahatlığıyla gittim. Ne kadar akademik şeylerden konuşsak ta benim amacım, oraya gideyim akademik bir şeyler katsın bana değildi. Aslında evet gideceğim, derslere gireceğim, çok çalışacağım dedim ama o dersleri ben burada almıştım. Farklı kültürleri tanımak, farklı insanları görmek, şehri gezmek, etrafı dolaşmaktı amacım. Ben burada ailemle yaşıyorum, tabii ki orada yalnız kaldım, biraz daha böyle öğrenci hayatı yaşamak daha çekici geldi, o yüzden rahattım” (14).

“Açıkçası ben çok fazla derse böyle çok ilgilendiğim bir ders değilse hazırlanıp gitmedim çünkü oraya sadece üniversiteye gideyim farklı bir yeri göreyim farklı bir ortamı göreyim diye gittim. Daha çok dışarıda insanlarla vakit geçiriyordum. Bir yerlere gitmeye çalışıyordum ne bileyim değişik yerlere gitmeye çalışıyordum” (20).

“Çalışma motivasyonum genelde düşüktü. Gezmek, akşam çıkmak üzerine programlanmışım. Mutlaka partiler oluyordu, kimse de çok çalışmıyordu” (16).

“...ben Erasmus yaptığım için ve çevremde Erasmus öğrencileri olduğu için, onlar da genelde pek çalışmıyorlardı, çok fazla çalışan Erasmus öğrencisi görmedim ben, az çalışıyorduk, genelde eğleniyorduk. Pek dersle ilgilenen yoktu. Erasmus muhabbetinde öyle derse yoğunlaşan sınıfta 2 ya da 3 öğrenci vardır. Diğerleri de orta şekerdi yani dersi takip ediyorduk ama akademik anlamda Erasmus ikinci plandaydı. Belki kendi evlerinde daha başarılıydılar, ben de akademik açıdan burada daha aktifim, orada onlar da aktif değildi. Ben yurttta kaldım. Oradaki Avusturyalıların çalışma tarzı Türklere yakın ama oradaki Erasmus öğrencisi profili çok fazla çalışmayan bir profil. Daha çok eğlenen, akşamları iyi organizasyon yapan öğrenciler. Biz Avusturyalılarla kaynaşamadık çünkü bize göre kapalıydılar. Biz Erasmus öğrencileri kendi içimizde daha çok görüşüyorduk. Mesela biz gürlütlü yaptığımızda rahatsız olurdu Avusturyalılar, genelde gelirlerdi, biraz sessiz derlerdi, iyi çalışıyorlardı” (29).

Birkaç öğrenci ev sahibi kurumdaki sistemin gereği olarak dersler ile ilgili kazanımlarını genelde sınıf içi etkinlikler ile elde ettiklerini dolayısıyla derslere hazırlık yapmadıklarını söylemişlerdir (4/30).

ARAŞTIRMACI: Bir dersin hazırlığına harcadığınız ortalama süre ve emek ne kadardı?

“Hazırlık ?”

ARAŞTIRMACI: Yani derse hazırlık yapmanız gerekiyor muydu?

“Hayır”

ARAŞTIRMACI: Yani yarın şu ders var hazırlık yapmam gerekli...

“Hayır, çok nadir oluyordu o”

ARAŞTIRMACI: Çok nadir, bunun nedeni ne?

“Ya her şey derste yapılıyordu, ödev diye bir şey yoktu çünkü...Çok nadir yani ödev olmuyordu. Gerçekten olmuyordu sadece bir metin üzerinden gideceksek işte dediğim gibi bu kelime dersinde mesela metni okuyun gelin diyordu hoca, metin de zaten yarım sayfa bir şey. Okuyorsun, gidiyorsun”

ARAŞTIRMACI: Yani bütün kazanımlarınız ders esnasında mı oluyor?

“Onun üzerine kurulmuş sistemleri”

ARAŞTIRMACI: Dersin içinde öğretmeye mi odaklanmışlar?

“Benim aldığım dersler öyleydi, belki mastır dersleri biraz daha şey oluyor ama. Biraz daha zorlaşıyor, belki çevirin gelin diyor. Onlar oluyor ama benim girdiğim dersler daha basit kalıyordu” (6).

“Dersten önce mesela sınavlara ben hiç hazırlanmadan girdim, olabildiğince derslere katılmaya çalıştım ve zaten derslerin çoğu tartışma şeklinde geçiyor. Hiçbirinde ben sana şunları öğrettim sen bana bunları vereceksin, literatür şeklinde demiyor hoca...ezberlemek zorunda olduğun kesinlikle hiçbir şey yok” (8).

“Ben kendi açımdan söyleyeyim orada derslere hazırlık yapmıyordum sadece biraz projelerde bir hazırlık süreci oldu. Derslere normal saatinde gittim. Sınıfta yapacağımız çalışmalar çoğunlukla hoca tarafından yönlendiriliyordu... Orada harcadığım emek ve süre oldukça azdı. Sonuçta biz orada sınav olmadık, sınav için bir süre harcamadık, sınava hazırlanma derdimiz olmadı” (10).

“Burayla karşılaştırsak orada harcadığım emek çok daha azdı. Benim gittiğim üniversitede yeni bir yaklaşım deniyorlardı, Avusturya’da deneneni yeni bir yaklaşımdı bu. Teori ile pratiği birleştiriyorlar. Buradaki üniversitelerde biliyorsunuz teori veriliyor, veriliyor, vize ve finalle test ediliyoruz, orada daha çok workshop gibi geçiyordu dersler. İşte anlatılıyordu, dersin sonunda herkes o derste anlatılanlarla ilgili o anda bir sunum, proje yapıyorduk, yani düşüncelerimizin somutlaşmasına yarayacak şeyler yapıyorduk. Bu yüzden çok fazla çalışmam gerekmiyordu çünkü derste pratiğini yaptığım için eve bir şey kalmıyordu” (29).

Bir öğrenci AKTS yüküne gönderme yaparak derslerin süreleri ve kredileri az olduğu için kendi kurumuna göre daha az çalıştığından bahsetmiş fakat projelere ağırlık verdiğini ifade etmiştir.

“Derse hazırlık orada daha az oluyordu çünkü derslerin süresi ve kredileri azdı. Biz burada haftada bir dersi 3 saat görüyorsak orada en fazla 2 saat görüyorduk. Daha çok proje üzerinden gidiliyordu, hep proje hazırlıyorduk. Bir sürü proje hazırladım oraya gittiğimde” (15).

Bir öğrenci derslerin kolay olması ve ders programının rahatlığından dolayı ev sahibi kurumda ders hazırlığına daha az zaman ayırdığını ifade etmiştir.

“Dersler kolay... Daha az çalıştım, çünkü oradaki ders programı zaten daha az çalışmamı gerektiriyor. Haftada 4 saat dediğim gibi. Daha az çalıştığımı görünce de bana rahatlık geldi. Öyle olunca da dersleri fazla önemsemedim. Gezdim, dolaşım. Derslere hazırlanmadan gittim” (3).

Bir öğrenci benzer şekilde derslerin kendisine kolay geldiğini, ev sahibi kurumda ders hazırlığına daha az zaman ayırdığını hatta Erasmus sürecinin kendisine tatil gibi geldiğini fakat başka üniversitelerden gelen yabancı arkadaşlarının ve bir Türk arkadaşının dersleri zor bulduklarını belirtmiştir.

“Dersler zaten böyle sürekli sunum ile geçtiği için, bizim ön hazırlık yaparak gitmemiz gereken dersler olduğu için, sınav öncesinden sadece birkaç saatlik çalışma yeterliydi ve hepsinden çok iyi not aldım. Ama diğer başka arkadaşlarımdan, derslerin çok ağır işlendiğini söylediği de oldu.

ARAŞTIRMACI: Bunlar sizinle aynı üniversiteden gidenler miydi?

“Başka üniversitelerden gelen özellikle yabancı arkadaşlarım bunu söylediler..... Üniversitesi'nden gelen bir Türk arkadaşım vardı, o da derslerin çok ağır olduğundan şikayetçiydi. Ama benim için tatil gibiydi yani” (1).

Bir öğrenci ders hazırlığına az zaman ayırdığını belirtmiş, ev sahibi kurumda aldığı derslerin kendi kurumunda transfer dersi olarak kabul edilmesini dolayısıyla kendi kurumuna not getirmek zorunda olmamasını neden olarak göstermiştir.

“Daha az çalıştım”

ARAŞTIRMACI: Daha az çalışmanızın nedeni nedir?

“Geçmemim yeterli olması. Burada mesela A almam B almam etkiliyor ortalamamı. Orada B ya da D ile bile geçsem, buraya geldiğimde geçti ya da kaldı gözükecekti. Geçmeye odaklandığım için çok fazla puanlara dikkat etmedim. Dediğim gibi okumalar az olduğu için de çok fazla çalışmadım” (7).

Ders hazırlığına az ya da hiç zaman ayırmadıklarını belirten öğrenciler, “*farklı yerleri görme, farklı kültürleri ve insanları tanıma isteği*”, “*Erasmus Programı öğrencisi olmanın verdiği rahatlık*”, “*sınıf içi etkinliklerin yeterli olması*”, “*AKTS yükünün az olması*”, “*derslerin kolay olması*”, “*ders programının rahatlığı*”, “*derslerin transfer dersleri olmaları*” gibi nedenleri öne sürmüşlerdir.

4.1.4. Derslere İlişkin Okunan Materyal Miktarı

Birçok öğrenci ev sahibi kurumda çok fazla materyal okuduklarını ifade etmiştir (17/30).

“Çok kitap okudum ve derse hazırlık yapmak gerekiyordu, bütün dersler için hazırlık yapmak gerekiyordu. Hocaların verdiği kaynaklar vardı. Dilbilgisi dersinde ödevlerimiz vardı mesela şu sayfadaki konu ile ilgili hazırlık yapın. Onunla ilgili biz ön hazırlık yapıp fotokopilerle gidiyorduk. Edebiyatta kitaplarımız vardı; zaten edebiyatta belliydi en başta ne okumamız gerektiği. Çok sayıda, burada okumadığım kadar bol miktarda kitap okudum orada” (13).

Bir öğrenci normalde makale okumadığı halde ev sahibi kurumda kendi tabiriyle “*rezil olmamak*” ve çoğu konu da ilgisini çektiği için çok fazla miktarda materyal okuduğunu belirtmiştir.

“Buraya kıyasla internetten araştırdıklarımı sayarsanız, burada okumadığım kadar okudum orada, burada okumadığım araştırma olsun makale olsun, normalde İngilizce mesela alıp elime makale okumam ama onları araştırmak zorunda kaldım, bir şekilde öğrenmem gerekiyordu kendimi orada rezil etmemem gerekiyordu özellikle sunumlar sırasında. Okudum burada okumadığım kadar okudum. Başka kültürlerle ilgili okudum arkadaşlarımın bana gönderdiği basit şeyleri okudum. Mesela İspanya’da balıkçılıkla ilgili bir makale incelerken oda arkadaşım, onu verdiği zaman ilgimi çekti okudum” (8).

Bir öğrenci ev sahibi kurumda kendi tabiriyle gözlerini bozacak kadar fazla sayıda makale okuduğunu belirtmiş, eğitim hayatı ile ilgili ileriye dönük planlarının bu çabasında rol oynadığını ifade etmiştir.

“Çok yani üç yüzden fazla makale okudum proje için onun dışında dört yüz sayfalık bir Biyokimya kitabı vardı onu ek olarak okudum, Hücre Biyolojisi vardı onu da bir dört yüz sayfa okumuşumdur. Okumakla geçti yani...Onlar dışında bilmediğim şeyleri internetten araştırmamı saymıyorum bile...Yani ben.....Üniversitesi’nde buradan dönüşten sonra mezuniyet çok kolay görülüyor yani oradaki gibinin yarısı kadar çalışsam uçarım ben. Ben yani pek çalışmam normalde sınavdan iki hafta önce başlarım ama o bana yeter yavaş yavaş, sakın sakın çalışırım yani çalışma konusunda ki beni zorlamaz okul artık hiç zorlamayacak. Ya bir de mükemmeliyetçi bir yönüm var o yüzden bu kadar Danimarka’da gözlerim bozuldu yani. Okumasan da yaparsın ama ortalama bir şey yaparsın. Ben belki yüksek lisans zamanında işime yarar burası iyi bir şeyler yapayım dedim. Biraz o yüzden ciddiye almak istedim o da biraz gözlerimi bozdu... Yani sonuçta iyi bir üniversiteydi, büyük bir şans olur benim için dedim ilgimi de çekti ben çünkü bölümümü gerçekten severek yapıyorum. Dedim ya yapayım dedim yaptım” (11).

Çok fazla materyal okuduğunu belirten başka bir öğrenci yüksek not almayı hedeflemediğini, ev sahibi kurumda ders materyallerinin daha fazla olduğunu, önerilen kitapları merak ettiğini, dilini geliştirmek, genel kültürüne katkı sağlamak istediğini ve kendisini adeta okumaya mecbur hissettiğini belirtmiştir. Bu durum öğrencinin farklı bir ortamda olması ve ev sahibi kurumdaki eğitim sisteminin meraklandırmaya, araştırmaya yönelik olması ile açıklanabilir.

“Burada da hocalar aslında kitap öneriyorlar ama orada çok daha fazlaydı. Orada daha fazla okudum açıkçası. Burada da okuyabilirsiniz ama orada biraz daha mecbur bırakılmışız gibiydi okumaya. Burada hocaların ders notları yetiyor bana açıkçası. Orada da hocalar eksik anlatıyorlar değil, çok iyi

anlatıyorlar, hepsi çok kültürlü profesörler, harikalar, o zaten tartışma konusu olamaz ama orada onların anlattıklarıyla yetinmiyorsunuz, belki bir de farklı bir dilde eğitim gördüğünüz için de olabilir, İngilizce eğitim gördüm. O yüzden daha çok okumaya ihtiyaç duymuş olabilirim. Burada hocanın elimdeki notları yeterli olabilir. Ekstra okumaya gelince evet orası biraz daha fazlaydı galiba. Orada dağıtılan fasikülleri okumak bile bir okuma aslında”

ARAŞTIRMACI: Ne zaman dağıtılıyordu bu fasiküller?

“Ders başladığı zaman dağıtılıyor, 2 hafta işleyebiliyor. Ayrıca ben orada neredeyse 2000 sayfa kitap okudum. Bu çok iyi bir miktar bence, ben burada o kadar okumadım. Burada o kadar okumuyorum, hele bir dönemde ki orada eğitim farklı bir dildeydi. Bu benim subjektif bir bakışım olabilir, objektif olmayabilir fazla çünkü oraya bazı şeyleri merak ederek gidiyorsunuz. Size kitaplar öneriyorlar, acaba ne yazıyor o kitaplarda diyorsunuz, farklı bir dilde okuyorsunuz, biraz da İngilizceme de katkısı olur diyorsunuz. Bu nedenlerle de daha fazla okudum, ders materyalleri de daha fazla zaten... Aslında genel kültüreme katkısı olsun diye de okudum. Çok fazla dersime de çalışayım, notum AA gelsin, en yüksek notu alayım şeklinde değil de, bakayım burada ne demiş, okuyayım, bileyim şeklindeydi” (14).

Bir öğrenci olaya ders sayısı açısından yaklaşmış, kendi kurumuna göre ev sahibi kurumda daha az ders aldığını, zamanının bol olduğunu dolayısıyla fazla materyal okuduğunu ve sıkı çalışabildiğini belirtmiştir.

“Orada toplam 5 kitap okuduk ama derste okunan materyaller hemen hemen aynı... Bol zamanım vardı, çalıştım ama yine zamanım oluyordu, sıkı çalıştım yani, derslerime gittim, kitaplarımı okudum, araştırmaları da yaptım. Araştırma ödevimi de yazdım bir kitap üzerine, çok da zevk aldım yani konular da güzeldi, en severek çalıştığım ders belki de buydu oradayken. Ders sayısı zaten az olduğu için rahattı yani, elbette burada daha çok çalışıyorsunuz çünkü sayıca, sayısal olarak burada çok daha fazla ders almışsınız. Orada tabii ki sayıca daha azdı, daha fazla ders alsaydım, daha fazla bölüm dersi alsaydım daha fazla kitap okuyacaktım, daha çok çalışacaktım” (2).

Bir öğrenci derste okunacak materyal miktarı ile dersin AKTS yükünün orantılı olduğunu, ev sahibi kurumda kendi kurumuna göre daha çok materyal okuduğunu ifade etmiştir.

“Yığınla kitap okumadım ama AKTS hesabı olarak bakarsak, onların doğru olduğunu söyleyebilirim. 5 AKTS’de ne kadar çalışma süresi geçiyorsa; o zaman ona bakmıştık; hemen hemen doğrudu. Aşağı yukarı bir öğrencinin o derse harcaması gereken saat belirtiliyor. Buraya göre daha sıkı çalıştığımı söyleyebilirim. Herkesin okuması gereken makaleleri olması gerekiyordu mesela. Her derste hemen hemen bir tane makale okumak tarzında bir yaklaşım vardı. Sözel dersler için bunu söyleyebilirim çünkü sayısal dersler teorik geçiyordu daha çok. Hemen hemen her derste bir makale diyebiliriz. Konuyu dersten önce kitaptan okumak ta gerekiyordu. O da ayrı bir mesele” (9).

Bu öğrencilerin aksine bazı öğrenciler kendi kurumlarına göre ev sahibi kurumda daha az materyal okuduklarını ifade etmiştir (13/30).

“...makaleler daha azdı... Bizim burada inanılmaz çok fazla verirler. Okuma paketleri çok kalındır. Orada burada gördüğümün yarısını gördüm ama oradaki öğrenciler ah çok fazla derken bizim için çok kolay gelmişti mesela, çok rahat okumuştuk, azdı, güzeldi. Orada derse gelmem yeterliydi. Ben zaten genelde sadece derslere giderek geçen bir insanımdır. Çok fazla, makaleleri okumam. Burada mesela makale paylaşımı yaparız arkadaşlarla, birbirimize anlatırız. Orada buna gerek kalmadı” (7).

Ev sahibi kurumda araştırmaya dayalı bir sistem olmasından ve kendilerine belli bir materyal verilmediğinden dolayı çok fazla araştırma yaptığını belirten bir öğrenci yine de kendi kurumuna kıyasla daha az materyal okuduğunu ve daha az çalıştığını düşünmektedir.

ARAŞTIRMACI: Ne kadar materyal okudunuz?

“Çok fazla. Oradaki bütün vaka çalışmaları, yapılan araştırmalar, sunumlar için yaptığımız ön araştırmalar, bunların hepsi bizim kendi araştırmamıza dayalıydı çünkü verilen belli bir materyal ve sunmamız gereken belli bir şey olmadığı için çok fazla araştırma yaptım... Çok daha az çalıştım buraya nazaran yani okumam gereken çok daha az materyal vardı, düşünmem gereken çok daha az konu vardı. Burada benim 24 saatimin 15 saati okulla ilgili bir şeyler yaparak geçer. Ya vaka çalışması araştırmam ya makale okurum. Ama orada burası kadar fazla çalışmadım açıkçası. Benim Erasmus öğrencisi olarak dikkatimi dağıtan şeylerde vardı tabii ama orada okuyan biri olsam da, o derslerde A+ almam için yapmam gereken çalışma belli, 2 saatimi alıyordu, başka arkadaşların 3 saatini alıyordu, onu bilemem ama sonuçta yapılması gereken şey belli, dolayısıyla orada okuyor olsaydım ekstra çalışmaya yönelebilirdim” (1).

Ev sahibi kurumda her şeyin daha sıkı olduğunu fakat derslerde bir ders dışında kitap kullanılmadığını söyleyen bir öğrenci ise öğretim elemanlarının verdikleri materyaller ile yetindiğini, daha fazla materyale ihtiyaç duymadığını belirtmiştir.

“Daha sıkıydı orada her şey fakat oradaki derslerde aslında kitap yoktu. Daha çok hocalar materyaller getiriyorlardı, örneğin metinler okuyorduk, ya da bunlardan işliyorduk konuyu. Onun dışında herhangi bir ekstra materyale gerek duymadım. 2. dönem Sentaks dersi için kitap gerekiyordu. Onun dışında kullanmadık. Onlar bize fotokopi halinde dosyalar veriyorlardı her ders için. Kendileri elden veriyorlardı” (24)

Ev sahibi kurumda aldığı dersleri kendi kurumundaki derslere göre daha hafif olarak nitelendiren bir öğrenci dolayısıyla daha az materyal okuduğunu ifade etmiştir.

“...buraya nazaran çok fazla materyal okumadım. Ben Hukuk öğrencisiyim burada aldığım dersler çok daha fazla. Bana göre oradaki dersler nispeten daha hafif dersler. Çünkü oradaki dersleri, eğer yabancı diliniz müsait ise, buradaki ders ve sınavlara yönelik harcayacağınız zamandan daha az bir zaman harcayarak daha rahat bir şekilde verebilirsiniz” (18).

Bir öğrenci kendi kurumuna göre ev sahibi kurumda daha az materyal okuduğunu belirtmiş, ilk olarak fotokopi çektirme sınırlılığını daha sonra yabancı bir kültürü tanımayı daha önemli bulmasını hatta ev sahibi kurumu kendi kurumundan aşağı görmesini neden olarak göstermiştir.

“Buraya nazaran çok daha az okudum. Çünkü hiçbir dersin kitabını almadım. Kütüphaneden aldım. O da fotokopi çektirmenin de belli bir şeyi vardı. Sadece %10'unu fotokopi çektirebiliyordum. O yüzden, de dezavantajı oldu tabii, yasaktı. Kitabı bir hafta aldım, ondan birazcık çalıştım. Tabii, burada çok daha fazla makaleler okuyordum...”

ARAŞTIRMACI: Peki orada okumamanızın nedeni nedir, niye az okudunuz?

“...zaten benim üniversitem de İngilizce eğitim veriliyor. Orası da İngilizceydi, çok farklı değildi sadece aksanlı konuşuyorlardı. Bir dersin hocası zaten İngilizdi, o da normal buradaki hocalar gibi konuşuyor aşağı yukarı. Sırf eğitim değildi benim için, oo bunlar müthiş anlatıyorlar gibi bir şey değildi. Ben zaten onları kendi üniversitemden aşağı görüyordum. O yüzden de oradan kapabileceğim çok fazla bir şey olacağını düşünmüyordum” (3).

Kendi kurumunda ev sahibi kuruma göre daha fazla okuduğunu belirten bir öğrenci kazanımlarını kitaplardan değil aktif hayat üzerinden edinmeyi tercih ettiğini vurgulamıştır. Bu durum öğrencinin Erasmus Programı'na değişik kültürleri tanıma

amacıyla katılması ve ev sahibi kurumda aldığı derslerinin kendi kurumunda tanınması gibi bir zorunluluğun olmaması ile açıklanabilir.

“Ya burada daha çok okudum. Orada dediğim gibi mesela, burada daha fazla, zorlamadan dolayı değil de dediğim gibi bir sadece okula değil başka bir ülkeye başka bir kültüre gidiyorsunuz ve öğrenmek istedikleriniz ve almak istedikleriniz kitap üzerinden değil de daha çok aktif hayat üzerinden olduğu için daha az vakit ayırdım” (20).

4.1.5. Derslerin Zorluk Derecesi ve Zorluk Derecesini Etkileyen Faktörler

Öğrencilerin yarısından çoğu ev sahibi kurumda aldıkları dersleri kolay bulduklarını bildirmişlerdir (16/30).

Bazı öğrenciler ev sahibi kurumlardaki dersleri güncel ve eğlenceli olmalarından dolayı zor bulmamışlardır (3/30).

“Buradakiler daha zor evet. Çünkü oradakiler daha güncel daha keyifli. Belki o yüzdendir. Kitaba girmektense biraz daha güncel şeyler üstünden gidiyorlar” (4).

“Dersler zor değildi, birebir gündelik hayattan şeyler olduğu için. Daha komüniteye yönelik toplumlar daha bireysel toplumlar, bunların bir takım olaylara yaklaşımı nerede farklılaşıyor gibi. Sürekli hayatta birebir irdelediğin, mevzular olduğu için çok eğlenceli derslerdi. Beni en çok çeken şeylerden biri o oldu” (7).

“Ben çok zor olmadığını düşünüyorum, özellikle benim bölümüme, mühendisliğe göre çok zor değildi, bir de daha böyle eğlenceli dersler. Saatlerce oturup çalışılması gereken dersler değil” (17).

Birkaç öğrenci (2/30) ev sahibi kurumdaki öğretim dili ile ilgili problemleri olmadığı için derslerde zorlanmadıklarını belirtmiştir. Bu öğrencilere göre dil problemi olmayan ya da dil problemini çözen bir öğrencinin başarısız olmaması için bir neden yoktur.

“Aslında zor değildi buraya nazaran. En azından ben zorlanmadım. Yani dil problemini çözen bir insan çok rahat dersleri alabilir ki ben de çok fazla zorlanmadan dersleri aldım” (18).

“Dil sorunu olmayan biri hiç zorlanmaz. Derslerde ben orada hiç zorlanmadım çünkü aynı yani. Biz burada eğer Almanca işlesek, %100 Almanca gitmeseydi derslerimiz muhakkak zorlanırdık. Orada da %100 Almanca, burada da %100 Almanca” (22).

Bir öğrenci öğrenim gördüğü ev sahibi kurumun yapılan araştırmalara göre en iyi kurumlardan biri olduğunu belirtmiştir fakat öğrenci ev sahibi kurumda öğrencilerin aldığı derslerin kendi kurumunda aldığı derslere göre daha az sayıda ve daha kolay olduğunu düşünmektedir.

“Ama şöyle bir şey vardı yani dersler kolaydı açıkçası, gerçekten kolaydı. 3 yıl lisans programı orada, bizde 4 yıl ve biz çok daha fazla ders alıyoruz. O yüzden de işte, orada çok daha rahat bir eğitim sistemi var. Benim gittiğim üniversite de orası için kötü bir üniversite değildi. Şeyde, İngiltere’de yapılan araştırmaya göre, işverenler tarafından en iyi üç işletme okulundan biri. O amaçla iyi bir üniversite ama herhalde onlarda kolay bu işler” (3).

Bir öğrenci ev sahibi kurumda Erasmus öğrencilerine kolaylık sağlanması ve ev sahibi kurumun özel bir kurum olmasından dolayı derslerin kolay olduğunu düşünmektedir.

“Bana kalırsa hepsi çok kolaydı. Bunun nedeni de Erasmus öğrencilerine yapılanlar, onların işlerini kolaylaştırmak daha bir, biraz öyle oldu. Ama zaten duyduğum kadarıyla da gittiğim üniversite özel üniversite olması sebebiyle birazcık daha kolaymış devlet üniversitesine nazaran. O nedenle çok zorlanmadım” (4).

Bir öğrenci ev sahibi kurumdaki özellikle seçmeli olan dersleri kolay olarak değerlendirmiş, derslerin zorluğunun derslere ve ders türüne göre değiştiğini belirtmiş, zorlandığı bir dersi örnek olarak vermiştir.

“Buraya göre bence daha kolaydı. Seçmeli olanlar kolaydı ama Avrupa Hukuku dersi biraz zordu, onun da zor olmasının nedeni burada daha önce Avrupa Birliği dersi almamıştım, direkt orada Avrupa'nın bakış açısı ile o dersi görünce, biraz daha zorlandım tabii. Daha önce buradan alıp gitseydim, bilgim olsaydı zorlanmazdım ama orada alınca ilk zorlandım. Avrupa Birliği ile ilgili bilgim var tabii ki ama bir ders olarak bilgim yoktu” (15).

Bir öğrenci ev sahibi kurumdaki derslerin kendi seviyesinden düşük olduğu için zor olmadıklarını düşünmektedir. Öğrenci bu derslerin öğrenciyi motive eden ve geliştiren dersler olmadıklarını, sıkıcı olduklarını ifade etmiş, aldığı eğitimden tatmin olamamıştır.

“Zor değillerdi, sıkıcıydı bayağı. Sıkıcı, zor değil bence çok geliştiren insanı geliştiren şeyler de değildi yani öğrencileri eğlendirmiyordu çünkü”

ARAŞTIRMACI: Eğlendirmesi mi lazım?

“Yani öğrencileri motive etmiyor. Dediğim gibi bilen seviyesi yüksek olanlar için çok sıkıcı, seviyesi alçak olanlar için de zor geliyor, bunun dengesini bulmak çok zor”

ARAŞTIRMACI: Seviye farkından kaynaklanan sorunlar mı vardı?

“Bence vardı, ben birebir onlarla konuşsam da bunu görüyordum” (6).

Bir öğrenci ev sahibi kurumda derslerin zor olmadığını, kendi kurumunda daha çok ödev yapmak zorunda kaldığını belirtmiştir. Bu öğrenci ev sahibi kurumdaki rahatlığına rağmen yoğunlaştırılmış Almanca kursuna gitmediği için de pişmandır.

“Çok zor değildi açıkçası. Burada daha çok çalışıyorduk, burada daha çok kafa patlatmam lazım, ödev veriyorlar her hafta, böyle şeyler oluyor ama oraya gittiğim zaman öyle bir şey söz konusu değildi, daha rahattı. Yoğunlaştırılmış Almanca kursu niye almadım diye sordum daha sonra buraya gelince, dersler o kadar rahattı. Zamanım vardı, boldu, bir sıkıntım yoktu sadece final zamanları ve sunum zamanları biraz sıkışıyorduk o kadar” (25).

Bir öğrenci hem kendi kurumundaki hem ev sahibi kurumdaki dersleri kolay bulduğunu, zorluk derecesinde bir fark görmediğini belirtmiştir.

“Derslerin zorluk derecesi aynıydı. Hiç bir sorun yaşamadık, hatta günlük konuşmalardan bile daha kolaydı çünkü teknik Almanca vardı. Hoca anlattığında anlıyorsun ve sorun olmuyor” (22).

Görüşme yapılan öğrencilerden bir kısmı, dersleri “*güncel ve eğlenceli*” oldukları için kolay bulmuştur. Ayrıca “*dil problemi yaşanmaması*”, “*seviyenin düşük olması*”, “*Erasmus*

Programı öğrencilerine tanınan ayrıcalıklar”, ”ev sahibi kurumun özel kurum olması” gibi nedenlerden dolayı dersler kolay olarak nitelendirilmiştir.

Bazı öğrenciler ev sahibi kurumda aldıkları dersleri zor bulduklarını belirtmişlerdir (14/30).

Birkaç öğrenci ev sahibi kurumdaki öğretim dili ile ilgili eksiklerinden dolayı dersleri zor bulduklarını ifade etmiştir (8/30).

“Dersin içeriği bakımından değil tabii ki de ama ben ne kadar Almanca Öğretmenliği okusam da, oranın ana dili Almanca ve herkes çok iyi biçimde diline hakim. Tabii ki bazen söylediklerini anlamamaktan ziyade hızlarına yetişememe durumu olabiliyordu” (12).

“En başta benim ana dilim olmadığı için, kendi dilimden başka bir dilde çalıştığım için elbette Türkiye’ye göre zordu açıkçası.Üniversitesi’nde Türkçe eğitim görüyordum” (19).

“İngilizcemden dolayı dersler beni zorladı...” (30).

Bazı öğrenciler kurumlar arasındaki eğitim sisteminin ya da öğretim yöntemlerinin farklı olmasından dolayı dersleri zor bulmuşlardır (6/30).

Bazı öğrenciler teoriye dayalı derslerin kolay olduğunu fakat Amerikan tarzı olarak nitelendirdikleri (9) projeye dayalı dersleri zor bulduklarını belirtmişlerdir (2/30).

“Orada hocadan hocaya derslerin zorluğu değişiyordu aslında. Bazı hocalar çok proje bazlı, yüksek lisans seviyesine yakın ya da Amerikan tarzı çalışmayı severken bazı hocalar daha teorik, kendileri ders anlatarak, öğrenciyi daha az zorlayan yöntemler seçebiliyorlardı. O yüzden oradaki eğitim sistemini hemen hemen aynı diyebilirim. Bazı hocalar daha zor, bazı hocalar daha kolay. Eğitim standardı olarak aynı diyebilirim, zorluk olarak”

ARAŞTIRMACI: Hangisi daha zordu?

“Bence proje bazlı ya da Amerikan tarzı olan biraz daha zor açıkçası, öğrenciye biraz daha fazla iş yükü veriyor. Lisans seviyesinde bu tabii ki daha zor oluyor” (9)

“Birçok ders sistem olarak benziyordu...ama şöyle bir şey var, projeye yönelik dersler enteresandı, daha zorlayıcıydı yani sınav değil de proje bazlı gidiyorsan. Aldığım Termodinamik diye bir ders vardı mesela, tamamıyla buradaki dersten farkı yok. Hoca bildiğimiz gibi ders işliyor böyle, anlatıyor, soru çözüyor, soru soranları cevaplıyor yani gayet standart sayısal bir ders gibi gidiyordu işte, işlemler, yorumlar ufak tefek...” (23).

Bazı öğrenciler derslerin farklı ve ders yükünün fazla olduğunu düşünmektedir (2/30)

Ev sahibi kurumdaki dersleri kendi kurumundaki derslerden farklı olarak değerlendiren bir öğrenci çok okumak, çok çalışmak zorunda kaldığını ve ders yükünün daha fazla olduğunu vurgulamaktadır.

“...dersler Türkiye’dekilerden çok farklıydı. Türkiye’de hocalar özet hazırlanabilir şekilde ders anlatır. Orada daha farklı bir sistem. Mesela 300-350 sayfalık bir kitap var. Hepsini okuyup zorunlu oluyorsunuz. Ondaki her şeyden sorumlusunuz. 12 tane bölüm varsa, 12 bölümün de arkasında konu

özetleri oluyor. Ayrıca konunun soruları geliyor. Bu soruların hepsine tek tek çalışmak gerekiyor” (16).

Bir öğrenci benzer şekilde ev sahibi kurumdaki derslerin sürekli bir okuma, çalışma ve araştırma istediğinden ve çok fazla uğraştığından bahsetmiştir.

“Dersler zordu, şöyle ki okumak lazımdı sürekli, sürekli bir çalışma istiyordu, sürekli görüşmeler yaptık, odak grup görüşmeleri, bireysel çalışmalar, veritabanı oluşturma, onu analiz etme, yazma.. evet bayağı uğraştık yani” (19).

Bir öğrenci ev sahibi kurumdaki eğitim sisteminin farklılığından ve ev sahibi kurumun öğrencileri ile arasındaki seviye farkından dolayı dersleri çok zor bulmuştur.

“Zorluk derecesi buraya göre çok farklıydı, çok çok zor geldi bana çünkü eğitim sistemleri farklı bir kere. Onlar 6. sınıfı bitiriyorlar, 7. sınıfta dil okulları var, dil liseleri var, İngilizce lisesi var, Rus lisesi var; bu tarz liseleri var ve insanlar ortaokul seviyesindeyken daha mesleklerini seçiyorlar. Dolayısıyla 7. sınıfta Rusça öğrenmeye başlıyorlar; ben kendi bölümüm için konuşayım; öğrenciler 7. sınıf seviyesinde dil öğrenmeye başlıyorlar. Küçük yaşta birinin dil öğrenmesi ile 20 yaşında başlayan birinin öğrenmeye çalışması çok farklı tabii ki. Onların erken yaşlarda başlamaları, onların üniversitede başarılı olmalarını sağlıyor... genel olarak zorluk derecesi, burayla karşılaştırırsak kesin olarak zor buluyorum” (13).

Bir öğrenci kendi kurumunda derslerin ciddiyyetten uzak yapıldığını dolayısıyla ev sahibi kurumda derslerin kendisini zorladığını belirtmiştir.

“Öncelikle geçen sene 3. sınıf öğrencisi olacaktım eğer daha doğrusu 3. sınıf öğrencisiydim.,’da da aynı dersleri alacaktım.’da aynı dersleri aldığınız zaman, daha doğrusu şöyle söyleyeyim, kendi okuduğunuz kurumda, Türkiye’de, dersler çok zor değil. Hocalar gayet, bunu üzülerek söylüyorum ama lakayt bir şekilde davranıyorlar, bu yüzden oradaki dersler beni zorlayıcı oldu” (24).

Görüşme yapılan öğrenciler ev sahibi kurumlardaki dersleri zor bulmalarının nedenlerini, “*öğretim dili ile ilgili eksiklikler*”, “*eğitim sistemi ve öğretim yöntemlerindeki farklılıklar*”, “*seviye farkı*”, “*ders yükünün fazlalığı*” şeklinde ifade etmiştir.

4.1.6. Derse Devam Zorunluluğu

Öğrencilerin yarısına yakını ev sahibi kurumlarda derslere devam zorunluluğu olduğunu ifade etmiştir (14/30).

Bazı öğrenciler ev sahibi kurumlarda çok katı bir devam zorunluluğu olduğunu belirtmişlerdir (3/30).

“Evet vardı ve o çok fenaydı. Derse iki kere girmediğiniz zaman kalıyordunuz, katıydı bayağı. Orada bir ders sadece bir gün oluyordu ve sadece iki kere gelmeme hakkınız vardı.

ARAŞTIRMACI: Bütün derslerde öyle miydi? Sizi nasıl etkiledi?

“Evet öyleydi. Beni pek fazla etkilemedi, pek bir işim yoktu zaten gittim derslere. Bir de blok halindeydi, 1.5 saatte bitiyordu, girdim çıktım diyene kadar bir şey anlamıyordun zaten haftada bir gün olduğu için” (5).

“...devamlılığa çok önem veriyorlardı, bizde öyle değil. Bizim bölümde hiç zorunluluk yok, ister git, ister gitme. Belli bir yaşa gelmişsindir, senin tercihindir der hoca, ister kalırsın, ister geçersin der, bizde öyledir ama orada bir derse bile gitmesen niye gelmedin, zorunlu olduğunu bilmiyor musun diye uyarılmışlardı” (22).

“Bir ders vardı, 2 kere gitmedim, o hocayı zaten hiç unutamıyorum. Bana mail atmıştı, eğer bir daha gelmezsen dönem sonunda notunu veremeyeceğim diye, yani kalacaksın diye. Devam zorunluluğu vardı ve hocalar dikkat ediyorlardı buna” (24).

Bir öğrenci ev sahibi kurumda derse devam zorunluluğu olduğunu ve Erasmus öğrencilerinin derslere katıldıklarını belirtmiştir. Öğrenci bu konuda öğrenci psikolojisinin evrensel olduğunu, öğrencilerin derslerini kendileri seçtikleri için de derse gitme ihtiyacı duyduklarını düşünmektedir.

“İsveççe dersinde devam zorunluluğu vardı, genelde vardı.

ARAŞTIRMACI: Ne kadar derse girmeme hakkınız vardı?

“İsveççe dersine 6 saat girmediğiniz zaman finale girme hakkınız kalmıyordu. İklim dersinde de devam zorunluluğu vardı, 10 saat gelmeme hakkınız vardı, ne bileyim, buradaki gibi aslında, çok da fazla farklı değil. Burada da 6 saat, 7 saat deniliyor. Katılım %80 olmak zorunda. Orada çok fazla sıkıyorlardı yani ama ders 4- 5 ay sürüyorsa aslında 6-7 çok da iyi bir rakam değil. Ders haftada 4 saat işleniyor, 2 saat gelmediğiniz zaman geriye 4 saatiniz kalıyor”

ARAŞTIRMACI: Öğrenciler derslere katılıyorlar mıydı?

Çoğunluk katılıyordu, elbette işi olan gelmiyordu ama genelde geliyorlardı derslere. Çok fazla farklı değil buradan, öğrenciler zaten dersleri isteyerek alıyorlar, öğrenmek istiyorlar, niye kaçsınlar ki dersten. İstemedikleri halde aldıkları ders olmuyor oradakilerin, Erasmus öğrencileri olsa bile zorunluluk olduğu için derse giriyorlar. Çok fazla farklılık yok. Öğrenci ruhu, psikolojisi, evrensel gibi bir şeydir bu. O dersi seçmiştir mesela seçtiği için de derse gider. Bugün gidemez, belki kar vardır, ya da gidemez hastadır, ama normalde oturup ta evde derse gitmeyeyim hiç demez” (2).

Bir öğrencinin ev sahibi kurumda sadece Erasmus öğrencilerine devam zorunluluğu olduğunu söylemesi ilginç bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenci bu uygulamanın Erasmus öğrencilerinin çok gezmesini ya da herhangi bir yerde çalışmasını önleme amaçlı olduğunu düşünmektedir.

“Vardı, Erasmuslar için vardı, özel olarak. Herkese bir devam çizelgesi verdiler, böyle hafta hafta. Sen oraya dolduruyordun derslerini güya her hafta dersten sonra hocaya imzalatıyordun. Ama şöyle bir şey var yani bir derse beş tane Erasmus alıyor mesela her ders beş taneden fazla alan da oluyordu yani on tane Erasmus var belkide. Her dersin sonunda hoca on tane imza atmaya sevmiyordu ay sonunda gelin diyordu, sonrada hepsine imza atıyordu yani. Aslında gelsen de gelmesen de çok bir şey değişmiyordu”

ARAŞTIRMACI: Acaba neden size devam zorunluluğu yapmışlar, diğer öğrencilere yapmamışlar? Neden, herhalde böyle çok gezip tozmayasın diye onun önüne geçmek için. Ben anlamıyorum çünkü sonuçta dediğim gibi sonuçta hocaya gidip toplu imza attırıyorduk.

ARAŞTIRMACI: Diğer öğrencilerin yoklamasını almıyorlar mıydı?

Evet, o da çok ilginç. Diğer öğrencilere yoklama almıyor Erasmuslara alıyor, genelde tam tersi olur. Erasmuslara çok şey yapmazlar, tolerans gösterirler, tolere ederler Erasmusları. Aslında orada şeyin önüne geçmek amaçları galiba hani sen buraya geldin Erasmus adıyla bir yandan çalışıyorsun mesela gizli gizli. Veya işte başka bir şey yapıyorsun onun önüne geçmek için sanırım bu...sonuçta bir sürü ülkeden insan geliyor. Böyle kaçak göçmen olayları olmasın diye sanırım bunu yapmak zorundalar” (6).

Bazı öğrenciler ev sahibi kurumda devam zorunluluğu olmadığını belirtmişlerdir (11/30).

Birkaç öğrenci ev sahibi kurumda derse devam zorunluluğu olmadığını fakat derslere katılmakta fayda gördüklerini, derslere katılımın da genelde yüksek olduğunu bildirmişlerdir (5/30).

“Yoklama almamasına rağmen hemen hemen hepsine gittim derslerin. Hoca çok güzel anlatıyordu. O da sunum yapıyordu mesela ama sunumlarında görsel şeyler, videolar vardı. Soru soruyordu mesela Fransadan bir çocuğa siz nasıl selamlarsınız diyordu, ona dönüyordu evlilik töreniniz nasıldır, cenaze törenleriniz nasıldır diye, çok interaktif geçiyordu” (7).

“Valla devam etmezsen senin için kötü çünkü bir derste çok fazla şey anlatılıyor ve illaki derste olmanız lazım. Birşeyler öğrenmen gerekiyor sonuçta, ben gittim”

ARAŞTIRMACI: Yani bunun ihtiyacını hissettiğiniz için mi gidiyorsunuz?

“Evet. Herkes de o şekilde geliyordu zaten, gelmeyen yoktu gibi bir şey” (11).

“...derslere her hafta gitmekte fayda vardı. Gitmeyeceksek te söyleniyordu. Bu derse gelemeyeceğim dendiği zaman kabul ediyorlardı. Ben derslere devam ettim ama devam etmediklerim de oldu mutlaka ama hiçbir zaman iki hafta üst üste gitmediğim olmadı. Derse gitmemeniz demek dersi takip edememeniz demek. Bu bakımdan zorlanmamak için ben gitmişim açıkçası. Çok da mahvoldum, bittim olmadım, eğlenceliydi de benim için” (12).

“...hocalar genellikle bakmıyorlardı. Bazıları imza attırıyordu ama çoğu yoklama almıyordu. Ama öğrenciler devam ediyordu... bence zaten yoklama olmaması gerekiyor. Bu yaşa geldiysek artık, bir hedefimiz varsa, sorumluluğun kendimizde olması gerektiğini düşünüyorum... Burada yine bazı derslerde yine hocalar yoklama alıyor, bazılarında almıyor. Ama normalde %80 oranında devam zorunluluğu var. Ben alınmaması taraftarıyım, hoca olursam almayacağım. Ama bir şekilde derse katılımın sağlanması lazım. Burada hoca yoklama almıyor ama bir anda quiz yapabiliyor. O quiz sonra not olarak değerlendiriliyor. Ya da yoklama almıyor ama kitapta olmayan şeyler işliyor, gelmen gerekiyor yani. Zaten burada da ilk 2 sınıfın derslerine gelinmiyor bizim burada mühendislikte. Ama sonra kendi bölüm derslerine geçildiği zaman, 3. ve 4. sınıfta, derse gelmeden anlayamıyorsun. İlk iki sene bütün mühendislikler ortak dersler alır, onları bir şekilde yapabilirsin ama burada da devam zorunluluğu olmasa çoğu insan derse devam eder. Orada da mesela oyun oynanıyor derste, niye girmeyeyim, eğleniyorum” (17).

“Bazı derste koymazsınız şeyi, devamlılık zorunluluğunu, öğrenci gider dışarıda dolaşır ama eğer konu ilgisini çekiyorsa ki öğrenciler birazcık dışarıya adapte olabiliyor yani, konuya pek vakıf olamıyor ya da dışarıdaki eğlenceye kapılıyor, dışarıda gezmeye, dolaşmaya kapılıyor. Oradaki öğrenciler genelde derslerine giriyorlardı, takip ediyorlardı, öyle ben kantinde oturayım değildi, zaten kantinde de insanlar ya ödevlerle uğraşırlardı, yemek yemek için takılırlardı, böyleydi yani. Zaten çalışma olayı var orada, işin yoksa gidersin dışarıda çalışırsın, mutlaka bütün öğrencilerin hepsi bir yerlerde çalışıyorlar, mesela garsonluk yapıyorlar, böyle bir kültür yapısı var. Orada dolaşayım, gezeyim diye bir şey yok. Haftasonu oluyor, nehir kenarına gidiyorlar, böyle şeyler var. Ama genel olarak derslere katılım var ve katılmakta gerekiyor yani” (25).

Bu öğrenciler ev sahibi kurumlarda devam zorunluluğu olmamasının öğrencilerin derslere katılımını etkilemediğini çünkü öğrencilerin sorumluluklarının bilincinde olduklarını ya da öğrencileri derslere bağlayacak ortamın yaratıldığını ifade etmektedirler. Öğrenciler birşeyler öğrenmek için kendilerini dersleri takip etmekte zorunlu hissetmişlerdir. Ayrıca dersleri eğlenceli buldukları için dersleri takip ettiklerini söyleyen öğrenciler de mevcuttur. Devam zorunluluğu olmayan bir kurumda eğitim gören bir öğrenci derslere katılmasının nedeni olarak, sınavlarda zorlanmak istememesini, derslerde sosyalleşme şansını

yakalayabilmesini ve kendisine göre zor olmayan bu derslere girmekten başka alternatifini olmamasını öne sürmüştür.

“Yoktu hayır, hiçbir derste yoktu. Derse devam etmediğiniz zaman, sunumlar yapılmıyorsa, ödevler yapılmıyorsa bu elbet nota yansır. Dolayısıyla, derse devam etmedim, bu dersten kaldım gibi bir şey olmaz ama elbet bu da notu verirken, farazi konuşuyorum, % 20 etkiliyordur herhalde hocanın kafasında. Zaten o Alman disiplini içerisindeyiz. Sabah 8:30’da başlıyor dersler ve ben derse gelmeyen hiç kimseyi görmedim...”.

ARAŞTIRMACI: Orada derslere gitme ihtiyacı mı hissettiniz, dersler katılımı gerektiren dersler miydi?
“Evet, ben bunu hissettim, arkadaşlarımın da bunu hissettiklerini biliyorum çünkü birincisi, derse devam edilmediği zaman sınavda sıkıntı, özellikle not açısından sıkıntı çekeceğimi biliyordum, ikincisi, sonuçta okulda sosyalleşiyordunuz, arkadaşları okulda görüyorsunuz, zaten alıp beni Berlin’in ortasında bir yurda koymuşlar, aslında derse gitmezsem yapacağım alternatif çok da fazla yoktu. Her gece bir parti var, her gece sinema vardı ama zaten dersler bana göre çok basitti ve çok az sayıda ders alıyordum, özellikle iki saat orada oturmam yeterli olacak gibiydi, artık onu da yapmazsan böyle altı ay tatile gelmişim gibi hissedirdim. Gitmesem ne olurdu, zaten not transfer edilmiyor yani ‘A’ alacağıma ‘C’ alırdım, tek fark bu olurdu. Her dersi, neyi neden aldığımı anlattığım için, her dersten, her hocadan bir beklentim vardı. Derslere gitmezsem, ikinci alternatifim yoktu” (1).

Diğer bir öğrenci benzer şekilde hem ev sahibi kurumda ve hem de kendi kurumunda derse devam zorunluluğu olmadığını bildirmiştir. Bu öğrenci derslere katılımın öğretim elemanının performansına bağlı olduğunu düşünmekte, güzel anlatılan derslere devam etmekte fakat sıkıldığı, verim alamadığı, sadece ders notlarından takip edebileceği derslere katılmamaktadır.

“...yoklama almıyorlar. O yüzden burayla bir farklılık yoktu...Bıraktığım ders için mesela yoklama almadığı için gitmiyordum. Zaten beni derse çekmiyordu, anlatımı, sunumu. Ama diğer ders de almıyordu. Türk hocanın verdiği ders de yoklama almıyordu ama onlara gittim.

ARAŞTIRMACI: Devam zorunluluğunun olmaması sizce nasıl bir şey?

“O harika bir şey diye düşünüyorum. Çünkü zorlamıyor seni. Hocanın performansına bağlı. Onun çekebilme yeteneğine bağlı. Şu an burada aldığım derslere bakıyorum. Bir tanesinin hocası çok güzel anlatıyor hiç yoklama almıyor ama bütün derslerine gittim. Diğer hoca da yoklama almıyor ama bir dersine gidiyorum, bir dersine gitmiyorum, hem derste sıkılıyorum hem dalıp gidiyorum derste. O zaman bana da zaman kaybı gibi geliyor. Madem yoklama almıyor başka birinin notundan takip ederim diyorum. Ama diğer hocam, o dersi kaçırırsam nottan anlayamam, bu derse gitmeliyim hissini bende uyandırdığı için gidiyorum dersine. Hocaya çok bağlı” (7).

Ev sahibi kurumda sadece Erasmus öğrencileriyle dersler alan bir öğrenci kendilerine sorumluluklarının bilincinde oldukları düşünülerek devam zorunluluğu konulmadığını belirtmiştir ve Erasmus öğrencileri de bu sorumluluğun gereği olarak derslere katılmışlardır.

“Yoklama alınmıyordu. 25 kişi olduğumuz için hoca bizi tanıyordu. Bizi tanıma imkanları oldu”

ARAŞTIRMACI: Derslere düzenli devam ettiniz mi?

“Ben devamlı gittim. Diğer öğrenciler de öyleydi”

ARAŞTIRMACI: Sizce niçin yoklama almıyorlar?

“Öğrencileri tanımlarından kaynaklanıyor olabilir. Sonuçta sen oraya belli bir amaçla gelmişsin, süren sınırlı. Öğrencilere bir sorumluluk verilmiş, öğrenciler de bu sorumluluğun farkında oldukları için hocalar yoklama almadılar ama bütün arkadaşlar katıldı derslere” (10).

Diğer bir öğrenci ev sahibi kurumda resmi olarak devam zorunluluğu olmadığını fakat kendilerinin öğrenmeye istekli olmalarının ve öğretim elemanlarının da Erasmus öğrencileri ile yakından ilgilenmelerinin derslere katılmalarına sebep olduğunu ifade etmiştir.

“Aslında devam zorunluluğu vardı derken, bizim için vardı çünkü bize çok iyi davranıyorlardı, çok anlayışlı davranıyorlardı, her derste gelip gelmediğimize bakıyorlardı. Mesela bir Türk arkadaşımız çok fazla zamanını Türkiye’de geçirdi, girmede yani derslere, ona kimse niye gelmedin demedi ama üçümüz birden gelmediğimiz zaman, geçen hafta gelmemişsiniz, şu ödevinizi yapmanız gerekiyor dendi. Hocalar çok anlayışlı olduğu için, karşılıklı jest yaptık birbirimize, karşılıklı bir anlayış vardı kimse zorla tek tek, o geldi mi, bu geldi mi demiyor, hele o sınıftakiler için hiç böyle bir şey yok; oranın öğrencileri için. Bizimle hoca çok ilgileniyordu ve aslında bilgi açlığı da vardı bizde, öğrenmeyi çok istiyorduk diğer öğrencilere göre, çok eksiklerimiz vardı, eksiklerimizi tamamlamamız gerekiyordu, o yüzden kendi isteğimizle gidiyorduk derslere. Zorunluluk yoktu, yani resmi olarak yoktu” (13).

Bazı öğrenciler ev sahibi kurumda derse devam zorunluluğunun derse göre değiştiğini belirtmişlerdir (5/30).

Birkaç öğrencinin ev sahibi kurumda devam zorunluluğu olmamasının sınıfta yarattığı atmosferi beğenmeleri ve kendi kurumlarında oradaki ortam gibi bir ortamın olmasını istemeleri ilginç bulunmuştur (3/30).

“Derslere devam zorunluluğu dersine göre vardı, hocasına göre diyeyim ya da. Şimdi Ekonomi derslerini o yüzden seçtim . Hocalarıyla aram iyiydi çünkü zaten İngilizce dersinde ciddi anlamda devamsızlığım var ki onu da daha sonra makale yazarak çözdüm onun dışında derslere devam zorunluluğu yoktu”

ARAŞTIRMACI: Peki buradaki derslerde derse katılım zorunlu mu?

“En çok muzdariplik olduğum konu çok sıkıcı, devam zorunlu hocalar opsiyon bile vermiyor burada, yüzde yetmiş devam edeceksin diyorlar”

ARAŞTIRMACI: Peki orada devam zorunluluğunun olmaması sizi nasıl etkiledi?

“Devam zorunluluğunun olmaması bir kere bu genel olarak bilinen bir şey; anne baba çocuğuna yapma diyeceğine sorumluluk verdiği zaman çocuk sorumluluk hisseder bu da aynı şey. Gitmediğim zaman kendi seçimim olduğu için kendi kendimi yargılıyordum, sorumlu hissediyordum ve bir şekilde takip ediyordum ben o dersi, böyle bir ortam çok isterdim mesela burada” (8).

“Açıkçası bu öğrencilerin tarzına bağlı. Derse devam zorunluluğu çoğunlukla yoktu ama oradaki öğrenciler her derse gidiyorlardı. Oradaki öğrenciler benim dersim var ve bunu yapmalıyım, bu benim sorumluluğum diyorlar, bu sorumluluğu gerçekten çok iyi almışlar. Ben de o sorumluluğu orada hissettim. Derslere gitmediğimde kendimi suçlu hissettiğim anlar oldu. Biz burada aman zorunlu olunca gidiyoruz derse ama orada ben bu derse girmeliyim mantığıyla o derse geliyorlar. Bence o daha iyi bir sistem. Bizden de devam zorunluluğunu kalırsınlar, gelmek istemeyen gelmesin. Gelmek isteyenler de etkileniyor çünkü. Derse geliyoruz ama gazete okuyan, kulağına müzik takan, yanındaki arkadaşıyla muhabbet eden insanların derse gelmesinin bana hakaret olduğunu düşünüyorum ben. Çünkü ben oraya öğrenmek için gidiyorum ve öğrenmek için gelmeyen insanlar beni engelliyor. O yüzden burada devam zorunluluğunu kaldırsınlar, iyi bir şey değil. Oradaki öğrenciler derse öğrenmek için geliyorlar ve derse katılıyorlar” (14).

“...en azından oraya gelen adam öğrenmek için geliyor. Bu bir artı dolayısıyla hem hocanın öğrencileri derse motive etmesi daha kolay oluyordu hem de öğrenmeye istekli öğrenciler geliyordu. Senin açımdan da sonuçta güzel oluyordu, devamsızlıktan kalma gibi bir derdin yoktu. Ve dolayısıyla

işim çıkacağı zaman derse girmiyordum. Yani sonradan telafi edeceğimi düşünüyorsam girmiyorum. Öğrenci açısından da öğretmen açısından da devamsızlığın olmaması rahattı” (18).

Erasmus Programı öğrencilerinin hareketliliği üzerine yapılan ve öğrencilerin kendi kurumlarının sistemi ile ev sahibi kurumun sistemini karşılaştırmalarının da istendiği bir araştırmada (Teichler, 1996: 164), araştırmaya katılan öğrenciler Almanya üniversitelerindeki öğrencilerin derslerini seçmekte büyük bir özgürlüğe sahip olduklarını ve kendilerinden bağımsız çalışmalarının beklendiğini gözlemlemişlerdir. Ayrıca derslere düzenli bir şekilde devam etmeye çok az önem verildiğini önemle vurgulamışlar ve bu konuda olumlu görüş bildirmişlerdir. İlgili araştırmaya katılan öğrenciler Fransız üniversitelerinde ise devam zorunluluğuna vurgu yapıldığını ve öğretmenin ana bilgi kaynağı olduğunu ifade etmektedirler. Birbirlerine yakın iki Avrupa ülkesi arasındaki yükseköğretimdeki bu anlayış farklılığı ilginç bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bir öğrenci devam zorunluluğu olmayan bir derse katılmadıklarında sınıf mevcudu az olduğu için öğretim elemanı tarafından fark edildiklerini ve kendisine mahcup olmamak için derse katıldıklarından bahsetmiştir.

“Bazılarında vardı evet. Bazılarında yoktu. Olmayanlar bir iki dersti.

ARAŞTIRMACI: Olmayanlara gidilmiyor muydu?

“Bir tanesine kimse gitmiyordu, o başarısız olan. Diğerine herkes geliyordu. Diğer turizm dersi az kişi olduğumuz için zaten, gitmediğimizde hoca bize niye gelmedin diye soruyor. Hocaya mahcup olmamak için herkes gidiyor” (4).

Bir öğrenci ise ev sahibi kurumda devam zorunluluğu olmayan derslere düzenli devam etme ihtiyacı hissetmemiştir.

“Bazı derslerde vardı. Bazı derslerde yoktu. Amfideki derste çok fazla kişi olmasına rağmen devam zorunluluğu vardı. Diğerlerinde ise yoklama almıyorlardı. Hocasına göre değişiyordu. Tamamen buradaki gibi hoca odaklı işte”

ARAŞTIRMACI: Şöyle bir şey hissettiniz mi, derse devam zorunluluğu yoktu ama ben o derse gitmek zorundayım dediniz mi, kendinizi gitmek zorunda hissettiniz mi?

“Açıkçası hissetmedim ve düzenli gitmedim” (3).

4.1.7. Ders Bırakma ve Nedenleri

Birkaç öğrenci ev sahibi kurumda öğrenimlerine başladıktan sonra çeşitli sebeplerden dolayı aldıkları bazı dersleri bırakmışlardır.

Bir öğrenci kazanımları olduğunu kabul etse de ev sahibi kurumda aldığı bir dersi müfredatının kendisine hitap etmemesi ve ilgi alanına girmemesinden dolayı bırakmıştır.

“Açıkçası ben okulun sonlarına doğru Alman Politika Ekonomisi dersine gitmemeye başladım, dediğim gibi Almanca makaleler çoğaldığı zaman soğudum o dersten, başka gerekçelerim de vardı o

derse gitmemek için, 2-3 hafta da kaçırınca insan soğuyor dersten. Bir de bu tip bir derste size yabancı bir öğrenci gelse, onun önüne istediğiniz makaleyi verin, ne bileyim Türk Ekonomi Tarihi'ni işlerken, oturup ta siz elinize aldığımız zaman, II. Mahmut denilince aklınıza bir şeyler gelir ama o zorlanır. Ben orada dersten çok koştum çünkü yok kral bilmem kimin yaptığı vergi politikaları, Almanya'nın kuruluşunda Bismark'ın vergi sistemi gibi, bunlarla ilgili en azından fikir sahibi olmam lazım, bir yerden sonra koştum ders benim için, dolayısıyla devam etsem de alacağım bir şey yoktu, o yüzden motivasyonumu kaybettim o derste ve bıraktım. Ama toplam 5 ayın son 1 ayında gitmedim. Tabii ki kazanımlarım oldu. Sınavına girmedim çünkü gereksiz yere kitabımı baştan sona okuyacaktım” (1).

Bazı derslerin müfredatlarının Erasmus öğrencilerine uygun olmaması bulgusu Trice & Yoo'nun (2007) uluslar arası değişim öğrencilerinin akademik deneyimleri üzerine yaptıkları araştırmanın bulguları ile uyumaktadır. İlgili araştırmaya göre az sayıda değişim öğrencisi müfredatların uluslar arası bir odağa sahip olduğuna inanmaktadırlar. Bu durum değişim öğrencilerinin aldığı eğitimin değerini sınırlayabilir. Eğer dersin konusu tek bir dünya görüşünden öğretilirse ya da dersin küresel çıkarımları tartışılmazsa, bu durum ev sahibi kurumun kendi öğrencilerinin anlayış genişliğini de azaltabilir.

Bir öğrenci ise okunacak materyal fazlalığı ve öğretim elemanının yetersizliğinden dolayı ev sahibi kurumda aldığı bir dersi bıraktığını bildirmiştir.

“5 ders aldım. Bir dersin okuması çok fazlaydı. Hoca yoklama almıyordu. Ve çok kötü anlatıyordu. Sunumlar üstünden anlatıyordu. Aynı zamanda sunumları kendi web sitesine koyduğu için bir rahatlık verdi bana, nasılsa okurum sınav zamanı diye. Derslere gitmedim. Derslere gitmeyince yakalayamadım. Sonra dedim ki 5 dersten 4'ü yetiyor bana. Bu dersi zorlamamın bir anlamı yok dedim, bıraktım” (7).

Kendi kurumuna not transferi yapmak zorunda olan bir öğrenci ev sahibi kurumda seçtiği bir dersi öğretim elemanının hem yanlı hem de notlarının kıt olduğunu hissetmesi nedeniyle ve ortalamasının düşeceği korkusuyla bırakmıştır.

“...sınıfın en iyi sunumlarını yaptığım halde diğer öğrencilerle aynı notu aldığım için hocaya gidip şikayette buldum ama notum değişmedi... Dersi seçtim ama baktım ki notlarım açıklandıkça şunu fark ettim alacağım en iyi not genelde B idi, o civarda, tam not alamıyorum yani, bunu vermiyorlar. Benim arkadaşlarım burada tam puan alırken ben düşük not almış olacağım ve bu ortalamamı etkileyecekti. O dersi o yüzden bıraktım, alacağım not belli. Bu dersin sınavı da yoktu yine göreceli bir şey, ne kadar objektif olabilirdi ki hoca. Hoca rapor istiyordu, sınav olsa tam puan alma şansım vardı, rapor ve sunum olduğu için net bir şey olmuyordu, bir de o derste üç hoca vardı. Üçü de farklı şey istiyordu; yani biri tam puan verse, diğeri yarım puan verecek, birisini tam yapsak, diğeri eksik kalacak gibi hissettim. Ben bırakıyorum o zaman dedim. Değerlendirmenin göreceli olacağını, hocaların objektif olmayacaklarını hissettim” (23).

Araştırmamızda, “*müfredatın öğrenciye hitap etmemesi*”, “*dersin öğrencinin ilgi alanına girmemesi*”, “*dersin zorluğu*”, “*okunacak materyal fazlalığı*”, “*öğretim elemanının yetersizliği*”, “*öğretim elemanının adil notlandırma yapmayacağıının hissedilmesi*” gibi nedenlerden dolayı ev sahibi kurumda alınan bazı derslerin bırakıldığı görülmektedir.

Babad *et al.* (2008) da, araştırmamızdaki nedenlerin bazılarına benzer olarak; “sınıfın atmosferi”, “sınıfın fiziksel durumu”, “derse katılan öğrencilerin yapısı ve akademik düzeyleri”, “dersin özellikleri”, “dersin ilerleme temposu”, “okumaların ve ödevlerin yükü”, “sınavların sayısı ve şekli”, “öğretim elemanlarının öğretim tarzı”, “öğretim elemanlarının notlandırmada adil olma dereceleri”, “öğretim elemanını anlamadaki zorluklar” ve “dersin verdiği ‘bana uygun ya da uygun değil hissi” gibi etkenlerin ders bırakmaya neden olduğunu ortaya koymaktadır.

4.2. Akademik Kadro

Bu bölümde akademik kadro ana başlığı, öğretim elemanlarının akademik nitelikleri, öğretim elemanlarının karzimatik özellikleri, öğretim elemanları ve öğrencilerin sınıf dışı ilişkilerinin öğrencinin akademik performansına etkileri şeklinde üç boyutta incelenmiştir.

4.2.1. Öğretim Elemanlarının Akademik Nitelikleri

Bu bölümde öğretim elemanlarının akademik nitelikleri, öğretim tarzları, dersin konu alanına hakim ve derse hazırlıklı olma, iş yaşantısı ile bağlantılı olma, sınıftaki rol ve öğrencilerle etkileşim, yeterli öğretim materyali ve teknolojik araç-gereç kullanma, öğrenciler ile bilgi paylaşımı yöntemleri, ders sonrasında ve ofis saatlerinde rahatça ulaşılabilir olma şeklinde yedi ayrı altbaşlıkta incelenmiştir.

4.2.1.1. Öğretim Tarzı

Bu bölümde öğretim elemanlarının öğretim tarzları, öğrenci odaklı öğretim tarzı sergileme, teori-uygulama engesini sağlama, vakaya dayalı öğretimi ve tümevarımsal yöntemi kullanma şeklinde üç boyutta incelenmiştir.

4.2.1.1.1. Öğrenci Odaklı Öğretim Tarzını Sergileme

Öğrencilerin yarısından çoğu ev sahibi kurumda tüm derslerde öğrenci odaklı bir öğretim tarzının varlığından söz etmiştir (21/30).

“...öğrenciye çok fazla zaman ayıran, düşüncelerine daha fazla önem veren bir sistem vardı orada... Oradaki herkes rahat bir şekilde konuşuyordu, çok çok güzel geçiyordu, rahat bir ortam vardı, karşında

öğretmenin var dikkatli ol ya da öğretmenden çekinmelisin gibi şeyler yoktu, rahat bir şekilde oturup sohbet ediyordun, kendi düşünceni açıklıyordun, öyle bir güzelliği vardı” (2).

“Tamamen öğrenci odaklı kesinlikle...Yani öğretim tarzları tamamıyla öğrenci odaklı, sen istersen öğreniyorsun. Dersleri geçmek kesinlikle sorun değil. Okula başladıysan hiçbir şey yapmadan okulu bitirebiliyorsun mezun olabiliyorsun ama sonuçta senden beklentiler farklı yani, kendin istersen öğreniyorsun onu söyleyebilirim. Genel anlamıyla işleniyor dersler; teorisini gösteriyordu yani sana ipuçları veriyordu, gerisini getirmek sana kalmış, kendi çalışmana kalmış. Hocalar her türlü desteği sağlıyordu eğer böyle bir çalışma yapmak istiyorsan” (8).

“Dersler tamamen öğrenci odaklıydı. Bilgiye ulaşım, bizim onu kavramamız, yönlendirmemiz tamamen öğrenciye kalmıştı, tamamen öğrenci odaklıydı” (10).

“Dersler öğrenci odaklıydı...Yani mesela her dersin sonunda, dersler mesela kırk beş dakikaysa, dersin sonunda kırk beş dakika mesela kitabın soru bölümü vardı. Her hafta bir grup öğrenci o sorulardan sorumlu, diğer öğrenciler de soruları çözecek o sorumlu olan grup da cevapları hazırlayacak, sorusu olan olursa o gruba soruyor. Bunun içinde senin o soruları çözüp gelmen gerekiyor, dersle ilgilenmen gerekiyor mesela soruyu cevapladıkları sırada sen problemin bile ne olduğunu bilmiyorsun olabilirsin. Yani hoca sadece anlatmış oluyor sonuçta sen onları çözüp gelmişsen derste anlıyorsun” (11).

“Öğrenci odaklıydı. Hatta öğretim elemanı bazı derslerde sadece oturuyordu öğrenci gibi. Her şey direkt öğrenciden bekleniyor, bu hatta hissettiriliyor yani” (17).

“Bayağı öğrenci odaklı.Yani şeyi hissediyorsunuz, öğretim elemanının orada bulunmasının nedeni sadece daha önceden kitabı okumuş, daha deneyimli olması ve bize birşey öğretmek için değilde yardımcı olmak için orada, bir farklılık göstermek gerekirse” (20).

“Burada hoca tarif ediyor, olmadı şöyle yapacaksın diye, bir aşamadan sonra öğrenci yapıyor bizde, orada direkt deney dokümanı var elinde öğrencinin, föy var, föye göre öğrenciler okuyup yapıyorlar deneyi, düzenek kurulmuş orada. Hoca sadece tarif ediyor, dokunmuyor genelde, tehlikeli bir durum varsa karışıyor sadece o kadar, her şey öğrencinin kontrolü altında” (23).

“Genelde dersler öğrencilerin kendi çalışma performansıyla ölçülebilecek değerlikte geçmekteydi, hoca ders öncesi dersle ilgili yapacağı anlatımı mail aracılığıyla öğrenciye ait mail adresine gönderiyor, öğrencide dersten önce o günün nasıl işleyeceğini tam olarak bilerek o gün derse katılmakta. Böylelikle aslında katılımcılığın da sağlanmış olduğunu düşünüyorum; bazı derslerde ise gruplar oluşturularak grup çalışmaları yapılmakta, bu çalışmalarda her hafta gruplar tarafından sunulmakta ve bu sunumlarla da öğrencinin performansı gözükmemekte ve bu dönüşümlü olarak her ders devam etmekteydi. Derslerin tamamen öğrenci odaklı geçtiğini buradan anlayabiliriz” (30).

İki öğrencinin aktardıklarından ev sahibi kurumdaki öğretim elemanının öğrenci odaklı bir yöntem olan probleme dayalı öğretim yöntemini kullandığını anlaşılmaktadır.

“Orada probleme dayalı öğrenme vardı, burada geleneksel eğitim veriliyor. Orada daha çok dersler proje ve problem çözüme üstüne” (15).

“...direkt hoca ilk ders geliyor, bir problem sunuyor, gruplara ayrılır, dersin sonuna kadar bir öneri hazırlayın diyor ama siz çok bir şey bilmiyorsunuz, ne yapacağım diye bir kalıyorsunuz ve bu şöyle oluyor, 1. sınıf dersi daha ilk gün olan bir olay, diğer insanlar da ne yapacaklarını pek bilmiyorlar. Hoca sizden ben ne yapacağım şimdi diye sormanızı bekliyor. Ama sorduğunuz zaman, yardım istediğiniz zaman her şekilde cevap alıyorsunuz” (17).

Probleme dayalı öğretim, öğrencinin öğrenmesi için problem çözmeyi kullanan bir öğretim tekniğidir. Teknik, öğretmenin öğrenciye yardımcı olma rolünü üstlenmesinden dolayı öğrenci odaklıdır. Genel amacı, bilginin temelini atmak, problem çözüme becerilerini

geliştirmek, etkili işbirliğini öğretmek ve yaşam boyu öğrenmede başarılı olmak için gerekli olan becerileri kazandırmaktır (Beringer, 2007: 445).

Bir öğrenci ev sahibi kurumdaki bir öğretim elemanının kendisinin yarattığı bir interaktif oyundan çok etkilenmiş, oyunun, iş yaşantısında bocalamayı önleyecek çok yararlı ve aynı zamanda da zevkli bir oyun olduğunu ifade etmiştir.

“Bu oyun Monopoly’e benzeyen bir oyun, zarınız var, zara göre kağıt seçiyorsunuz, bir de en başında size bir departman veriliyor, iki kişi oluyorsunuz, birçok departman var mesela, finans, pazarlama, üretim ve bir de IT departmanı var, dört ayrı departman var. Siz zar attınız ve pazarlama departmanısınız, attığımı zara göre ilerliyorsunuz ve ilerlediğiniz yere göre kağıt seçiyorsunuz, geldiğiniz yerin kartını seçiyorsunuz, seçtiğiniz kartın üzerinde yapacağınız bir şey yazıyor, bu işi yaparken bir yazılıma ihtiyacınız var, IT ile ilgili bir şeye ihtiyacınız var ama o anda çalışmıyor mesela, siz diyorsunuz IT departmanına, biz aynen kalkıp gidiyorduk sınıfta, kuyruğa giriyorduk, başka her departmandan oraya gelen oluyor, önce gitmeye çalışıyorsunuz, sizin işleminiz önce hallolsun diye, IT departmanındakiler önce gelenlere öncelik verebiliyor ya da hangisini daha önemli görüyorsa ona öncelik verebiliyor. IT departmanı benim işlemimi sıraya alıyor, her işlemin maddi bir kazanı var ve bir süresi var, kaç günde yapabilir, mesela 4 günde yapabilir bu işi ya da 5 dakikada yapabilir, bu tarz, mesela 4 günde yapacak ama 1 milyon dolar getirisi var, IT getiri ve götürü hesabını hemen çözmeliyiz diyor ve ona göre sıraya sokuyor, böyle bir oyun. Bunu 6 hafta boyunca oynadık. Bu oyun IT departmanının çok önemli olduğunu öğretmeye çalışıyor, bunu öğreniyorsunuz. Herkesin yolunun o departmana düşmesi gerekiyor ama başka departmanlara da işiniz düşüyor. Herkes IT departmanına geliyor, IT departmanında herkes çalışacak çünkü oradaki asıl amaç IT departmanında işlerin nasıl döndüğünü öğrenmek. Bu anlamda sadece IT değil, diğer şeylerde de uygulanabilir bir şey olduğunu düşünüyorum bu dersin öğrettiklerinin. Direkt oyun oynatılarak, direkt sanki çalışıyormuşuz gibi gösterildi. İş hayatında bocalamayı önleyecek tarzda bir oyundu ve dersti” (17).

Bulgularımıza bakıldığında görüşme yapılan öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun, “*öğrenci odaklı*” yani “*öğrenciye çok fazla zaman ayıran*”, “*öğrencinin düşüncelerine daha fazla önem veren*”, “*her şeyin öğrenciden beklendiği*”, “*öğrencilerin grup çalışmaları, sunumlar ve oyunlar ile öğrenerek performanslarını sergileyebilecekleri*” bir öğretim ortamının yaratıldığından söz ettiklerini görmekteyiz.

Ayrıca öğrencilerin, “*öğretim elemanı sınıfta öğrenci gibi oturuyordu*” (17), “*öğrencilere bir şey öğretmek için değil, kendilerine yardımcı olmak için sınıfta bulunuyordu*” (20), “*öğrenciler isterlerse öğreniyorlardı*”, “*bilgiye ulaşıp ulaşmamak öğrenciye kalmıştı*” (8) şeklindeki ifadeleri öğretim elemanlarının ev sahibi kurumlarda öğrenci odaklı bir yöntem izlediklerini göstermektedir.

Dünya’daki eğitimin büyük bir kısmını yüzyıllardır yöneten geleneksel öğretim metodolojisinde (öğretmen odaklı), onları takip eden öğrenciler ile birlikte öğretmenler, öğretimin ve öğrenmenin merkezidir. Öğrenci odaklı öğretimde, öğrenciler artık bilginin

pasif alıcıları değildirler; bunun yerine “öğrenmenin aktif katılımcıları ve bilginin ortak kurucusu” durumundadırlar (Meece, 2003: 111).

Law’a (2007) göre öğretmenler, öğrencilerin aktif öğrenmeye katılımlarını teşvik eden birer öğretici ve yol gösterici rolündedirler. Öğretmenler ve öğrenciler arasındaki etkileşimler, öğrenme sürecini, keşfetme, araştırma ve problem çözme yoluyla kolaylaştırmaktadır.

Huet *et al.* (2008) Bologna ilkelerinden birinin öğretme ve öğrenmede öğrenci odaklı bir yaklaşıma ve yeterlilik ve öğrenme çıktılarına dayalı bir müfredat yapısına değiştiğini belirtmektedir. “Yeni” nesil öğrenciler, iş piyasasının yanında değişik disiplinlerde ve bağlamlarda kullanılacak bir takım yeterliliklerin edinimini işaret etmektedirler. Öğretmenin rolü, geleneksel bir şekilde bilgiyi aktarma tarzından uzaktır. Yükseköğretimdeki “yeni” nesil öğretmenlerden, ilk yıllarından itibaren öğrencilerin öğrenme sürecini ve bilgiyi yapılandırmalarında onlara rehberlik edecek stratejileri kavramaları ve öğretim ile araştırmayı birleştirmeye sıkıca bağlı olmaları talep edilmektedir. Öğrencilerden ise etkili, özerk ve eleştirel öğrenciler olmaları beklenmektedir.

Araştırmamız kapsamındaki çoğu ev sahibi kurumda öğretmen ve öğrencilerin öğrenci odaklı bir eğitim sistemi içerisinde bu rolleri üstlenmiş bir şekilde yer aldıklarını görmekteyiz.

4.2.1.1.2. Teori-Uygulama Dengesini Sağlama

Birçok öğrenci ev sahibi kurumdaki öğretim elemanlarının kendi kurumlarındaki öğretim elemanları ile karşılaştırıldığında kendilerine daha az teorik bilgi verdiklerini, daha çok “*uygulamaya ve tartışmaya yönelik*” ders işlediklerini ifade etmiştir (22/30).

Kendi kurumlarındaki öğretim elemanlarının sunuş yöntemi gibi geleneksel yöntemler ile ders anlattıklarını oysa ev sahibi kurumda geleneksel yöntemin dışında “*bilişim yöntemi*”, “*proje yöntemi*”, “*probleme dayalı öğretim*” gibi yöntemlerin kullanıldığını, derslerde teorinin çok az oranda yer aldığını ifade eden, dersleri “*yapılandırmacı odaklı*” olarak

nitelendiren öğrenciler mevcuttur. Ev sahibi kurumdaki öğretim tarzlarında “*eleştirel düşünme*” ve “*tartışma kültürü*”nün belirtileri görülmektedir.

“...en başından beri ilk bir soru, bir olay ile başladığı oluyordu. Mesela ilk şöyle başladı. Hiç daha bilgisayarı açmadan, köpeği olan var mı dedi. El kaldıranlar oldu. Sen köpeğini bir insan olarak mı görüyorsun yoksa bir giysi olarak mı, yani canlı mı cansız olarak mı görüyorsun dedi. O da canlı kişi olarak görüyorum dedi. Peki bu senin ülkende de böyle mi dedi. Bilmiyorum ama öyledir dedi. Sonra slaytı açtı ve Almanya da böyle değil dedi. Almanya da cansız varlık dedi. Sonra sonlandırdı konular. Bazen dersin başında soru sorup daha sonra dersi anlattığı da oluyordu. Ama hiçbir ders sadece teori geçmedi, ya da sadece sorular, vakalar ile geçmedi. Genelde mesela ilk 1 saat teori yaptıysa kalan yarım saat uygulama yaptı”

ARAŞTIRMACI: O uygulamalar size ne kattı?

“Çok hoşuma gitti. Teorik bir ders olduğu için. Orada en azından fikir üretiyoruz. Kaynaşyoruz” (4).

“Tartışma ortamı daha fazla orada. Bizim okula göre teorik daha az. Burada çok fazla teorik görüyoruz. Mesela seçimler yaklaşıyor ve hangi partinin nasıl bir politika izlediği konusunda çok fazla söz söyleme olanağımız kalmıyor. Ama orada bunu derslere taşıdıkları için güncel olaylardan orada bulunduğum dönemde çok da bihaber kalmadım... Direkt olayla giriyor. İşte böyle bir olay oldu. Haberlerde izlediniz mi diyordu. Biz izledik diyorduk. Hiç teoriye bağlamıyorlardı. Siz ne düşünüyorsunuz ya da neden öyle düşünüyorsunuz gibi. O anki dersin teorisi ile örtüşmesi gerekmiyordu. Siz Siyaset Bilimi öğrencisiniz, güncel şeyler hakkında da bilginiz olması gerekiyordu. Onlar için bu daha önemliydi” (7).

“...her hafta soru çözüyorduk, her dersin uygulaması vardı. Teorikte verildikten sonra bir de pratikte böyle bir alanda mesela bu kadar yağmur yağıyor bu alana, bu kadar bir eğitim var, bu alana nasıl bir sistem kurarsınız diye uygulama derslerinde biz tartışıyorduk onu... teori kısmını gösteriyordu sana, pratik kısmında tartışıyordunuz. Yeni bir fikriniz varsa fikrinizi sunup tartışıyordunuz, çok farklı, uçuk fikirlerle çıkabiliyordunuz hocanın karşısına. O da kesinlikle sana verdiğini senden beklemiyor, daha fazlasını bekliyordu aslında” (8).

“Buradaki hocalar tamamen derslerini anlatıp çıkıyorlar. Biz derse katılmıyoruz açıkçası, sadece not alıyoruz o kadar. Tamamen sunuş yolunu kullanıyorlar, oradaki hocalar ise bilişim yöntemini, proje yöntemini, probleme dayalı öğretim tekniklerini kullanıyorlar, bizden çok farklıydı yani, yapılandırmacı odaklı diyebiliriz. Burada tamamıyla geleneksel yöntemlerle eğitim veriliyor. Burada teori orada uygulama ön planda”

ARAŞTIRMACI: Oradaki derslerde teoriye ayrılan oran ne kadar?

“Dersten derse değişiyor ama %10 diyebiliriz. Sonuçta bilgilere biz kendimiz ulaşıyorduk yani” (10).

“Tabii ki teori fazla var ama o teori havada kalmıyor, mutlaka pekiştiriliyor. Çok fazla kullanılmayan, popüler olmayan teoriler de oluyor, onları da anlatıyorlar, belki de anlatmaları gerekiyor onları da bilemiyorum, onlar için vaka uygulamıyorduk. Daha böyle popüler olanların üstüne duruyor, vaka çalışması yapıyorduk” (14).

“Derste gördüğümüz şeyin mutlaka uygulamasını yaptırıyorlardı. Biz burada da yapıyoruz ama oradaki biraz daha ciddiye, daha farklı bir ciddiyet var. Bizim buradaki daha çok nota dayandırılan bir şey, yapılıyor, öğretiyor bir şeyler, laboratuvarlar gayet işimize yarıyor burada ama oradakinde öğrenciye bırakıyor, yapacaksın diyor, kendi kendine yapıyor öğrenci” (23).

“...teori veriyorlardı ama pratiğe de dökülüyordu sözlü bir şekilde” (29).

Bir öğrenci ev sahibi kurumda uygulamaya yönelik eğitim olduğunu belirtmiştir ve öğrencilerin uygulamada becerikli olmalarını ev sahibi ülkenin eğitim sistemine bağlamaktadır. Ev sahibi ülkede öğrenciler temel eğitim seviyesinden itibaren kendi

alanlarını seçip o alanda uzmanlaşmaktadırlar. Öğrenci, öğrencilerin kendi alanlarına yoğunlaşması fikrini mantıklı bulmaktadır.

“Türkiye’de teorik eğitim daha fazla maalesef bu alanda. İsveçlilerin eğitim sistemi baştan sona böyle olduğu için diğer Avrupa ülkelerini bilmiyorum ama İsveç’te ilkokuldayken bile çocuklar bölümlere ayrılıyorlar, sağlık alanında okuyacaklar sağlığa yöneliyorlar. Mesela benim kaldığım, tam olarak yurt değil aslında, öğrenci apartmanının alt katı ilkokul gibi bir şeydi ve aşağı yukarı on yaşındaki çocuklar mikroskopta deneyler yapıyorlardı mesela. Bir arkadaşım vardı o apartmanda, asansörde bir sorun vardı ve ön panelini söktük, bana bir direnç lazım oldu bir şey için, sordum, direncin ne olduğunu bilemedi ve ben fizik dersini hayatımda bir kere aldım ya da almadım dedi, ben Eczacılık okuyorum, bunu bilmem dedi bana. Yoğunlaştıkları alan hakkında bilgileri var onların. Oradakiler bilmeleri gerekeni biliyorlar, genel kültür olarak bizim bildiğimiz her şeyi bilmek zorunda değil onlar, mantıklısı da o yani” (23).

Ev sahibi kurumlarda daha az teorik bilgi aldıklarını ve daha çok uygulamaya yönelik dersler işlendiğini belirten öğrencilerin sayısı ile öğrenci odaklı bir eğitimin varlığından söz eden öğrencilerin sayısı hemen hemen aynıdır. Öğrenciler daha az teorik olan dersleri öğrenci odaklı tarzda işlenen dersler olarak algılamaktadırlar.

Bir öğrenci kendi kurumunda teorik bazda eğitim verilirken, ev sahibi kurumda uygulamaya ve piyasaya yönelik bir eğitim sisteminin varlığından söz etmiştir. Böyle bir sistemin daha verimli olduğunu, öğrencileri iş yaşantısına hazırladığını ve ülke olarak kalkınmamızı sağlayacağını düşünmektedir.

“Burada tamamen bize teorik olarak bir şeyler öğretilmeye çalışılıyorlar, piyasaya yönelik bir şeyler olsa bu çok daha güzel olurdu benim düşünceme göre çünkü işin içine girdiğiniz zaman öğreniyorsunuz yani iş yaşantısında tecrübeleri olan kişilerin gelip ders anlatması ondan sonra oralandaki insanlarla iletişim halinde olmak, çeşitli platformlar oluşturmak, bunlar çok önemli şeyler çünkü ben burada işte Decision Analysis dersi alıyorum, bir sene sonra özellikle bu dersi sevmiyorsam, görmüyorsam kullanmayacağım bitti. Benim’den birincilikle mezun kuzenim var, Endüstri Mühendisi,’te çalışıyor, ama kullanıyor mu dersiniz kullanmıyor, bunlar çok önemli şeyler, yani ya seçme tarzında bir şey olacak üniversitelerde tamam teorik olarak ben bunu almak istiyorum diye ve piyasaya dönük şeyler olacak, mastıra yakın tarzda tamamen piyasaya yönelik derslerin olması lazım. Daha çok uygulamaya yönelik dersler olmalı, başka türlü kalkınamayız diye düşünüyorum. Biliyorsunuz ama soruyorlar tecrüben var mı, Decision Analysis’i piyasada hiç kimse bilmiyor açıkçası, iletişim çok önemlidir bu piyasada ya da bilgisayarı gerçekten çok iyi bilmek çok önemlidir. Eğer spesifik bir alanda bir şey yapmak istiyorsanızçok önemlidir, eğer kalite ile ilgili bir şey yapmak istiyorsanız. İnsanları yönlendirmeleri, okulların bu alanda çalışmalar yapmaları çok daha önemli şeyler yani. Pazarlama yapacak insanın pazarlama ile ilgili daha çok eğitim alması lazım, Amerika’da bakıyorsunuz nasıl sistem işliyor, gittiğiniz zaman orada da görüyorsunuz, nasıl işlediğini görüyorsunuz az çok” (25).

Bir öğrenci kendi kurumunda teorik bazda ders yapıldığını belirtmiştir. Öğrenci bu durumu müfredatın yoğunluğuna bağlamış ve öğretim elemanlarına hak vermiştir fakat öğretim elemanlarının yerinde olsa konuları özetleyip öğrencilere daha pratiğe yönelik şeyler yaptıracağını da eklemiştir.

“Gerçekten bence bunun nedeni bizim çok fazla teorik bilgi ile yüklenmiş olmamız. Çünkü hocalar da haklı. Önlerine Hukuk olduğu için o kadar kapsamlı bir müfredat koyuyorlar ki sen bu müfredatı, bu kadar kapsamlı, bu 50-100 kişiye öğreteceksin. O da bir şekilde hem yetiştirmeye çalışıyor hem bir

sürü insana karşı bunu yapıyor. O da görevini yapıyor... Evet ama ben hocanın yerinde olsam, istediğin kadar bana müfredat verseler, öğrencilere özgün bir şeyleri özetleyip, pratik bir şeyler yaptırırdım” (18).

Birkaç öğrenci kendi kurumlarında bazı derslerin yapıldığı ortamın öğretim tarzına yansıdığını ifade etmiştir. Genellikle amfilerde ya da büyük sınıflarda fazla sayıda öğrenci ile yapılan dersler teorik bazda kalmıştır ve öğretim elemanı odaklıdır. Bir öğrenci (18) bir öğretim elemanını “*kürsü insanı*” olarak nitelendirmiştir.

“Burada çoğunlukla sadece teorik gidiyor. Bizim amfilerimiz 100-130 kişilik, böyle bir çalışmanın imkansız olduğu bir ortam var. Bir grup en çok 6-7 kişi olabilir, 6-7 kişi etkili olabilir ancak ve 10 tane grup çıkar, bu 10 grubun da kalkıp madde madde bir şeyleri söylemesine ne 20 dakika yeter, ne 30 dakika. Hoca burada sadece teorik kısmı vermekle yetiniyor ve bizim müfredatımız da çok sıkışık gibi geldi bana. Çok fazla teori veriyoruz ama öğrenme kısmına baktığımızda orada öğrenme çok daha fazla. Burada çok fazla teori görüyoruz ve çok yüzeysel kalıyor, unutuyorsunuz çünkü kullanmıyorsunuz” (14).

“Genelde amfi gibi olduğu için, öğretim elemanı odaklıydı o ders, yani büyük bir ortam olduğu için, 50-60 kişi geliyordu” (16).

“Dersi amfide yapıyorduk. Kalabalık bir ortamdı. Dolayısıyla hocamız biraz kürsü insanı gibiydi. Oturuyordu, fazla dolaşmıyordu ve gayet yavaş ve ağır kelimelerle bilgiler veriyordu. O yüzden hocayı dinlemek zorunda kalıyordunuz. O şekilde” (18).

“Genelde amfilerde olan derslerde, öğretim elemanları anlatıyorlar, çok kişi olduğu için belki öğrenciyle bir konuşma yok ama küçük olan sınıflarda; zaten 20’den fazla olduğunu görmedim; onlarda evet öğrenciyle diyaloga giriyorlar, sürekli soru soruyorlar” (27).

Bir öğrencinin ev sahibi kurumda derslerde teorik bilginin çok az verildiğinden ve zorluk yaşadığından söz etmesi dikkat çekici bir bulgudur.

“İlk başta evet, zorluk yaşadım. Burada hoca derse hazırlanıp teorik bilgisini veriyor. Orada sadece bir hoca böyleydi, hiçbir hoca oturup bu budur, şu şudur diyerek tahtaya bir şeyler yazmıyordu, bu tür şeyler yoktu. Burada Powerpoint sunumla ders anlatan hoca bile bayağı bir problem çözer, bir şey yapar, gerçi oradaki dersler problem çözme değildi ama burada hoca tahtaya tutup programı kendisi yazıyordu. Ama mesela orada Java dersi aldım ve bana dersi slaytlardan takip etmek çok zor geldi orada çünkü burada o derse benzer aldığım bir derste hocamız tahta basamak basamak her şeyi yazıyordu, daha somut ve anlaşılır oluyordu...İlk başta yetişmekte zorlandım ama kendim bir şeyler yapmam gerektiğini anladım. Bir de gerçek hayatta da böyle olacak, bir yere çalışmaya girdiğiniz zaman, bir şey yapmaya çalıştığınız zaman, tutup ta müdürünüz şimdi şunu yapacaksın, şunu anladın mı diye anlatmıyor, staj yaptık gördük yani. Çalıştığınız yerde eğitime gönderildiğinizde bile, bir şey anlatılır ama onu siz kendiniz uygulamaya geçirmedeniz bir şey öğrenmiş olmuyorsunuz. Kaldı ki o eğitimin sonucunda bir not alma derdi de yok. Bunu direkt öğrenme amaçlı yapmanız gerekiyor, bu yüzden oradaki sistem bu iş yaşamına daha yönelik bir şey daha hayata yönelik bir şey” (17).

Bu öğrencinin kendi kurumunda teorik bilgi verilmekte, her şey tahtaya teker teker yazılmaktadır. Öğrenci bu sistemin daha somut ve anlaşılır olduğunu düşünmektedir. Ev sahibi kurumun sistemine alışmakta zorlanmıştır fakat ev sahibi kurumdaki uygulamaya yönelik öğretim tarzının kişiyi iş yaşamına daha iyi hazırladığını da kabul etmektedir.

Öğretim yöntemlerinin, teori ve uygulamayı kullanma derecesinin kendi kurumlarında da ev sahibi kurumda da dersin içeriğine ve öğretim elemanına göre değiştiğini belirten ve bu konuda net bir şey söyleyemeyen öğrenciler de mevcuttur (6/30).

“...derse göre muhakkak değişiyordu, Stratejik Yönetim dersinde çok daha öğrenci odaklıydı ders, onun dışında Avrupa Ekonomi Politikası denilen dersin biraz daha farklıydı işlenişi, daha bize yakındı, daha teorik yani” (1).

“Bir hoca çok gelenekseldi, hatta geleneksel bir İskoç tarzı vardı. Sunuş tarzıyla ders anlattı, biraz da soğuk bir hocaydı. Gelirdi, bu da ilginç, direkt Word’ten anlatırdı, projektörde, slayt değil de direkt Word’ten geçirdi. Oradan anlatırdı, kendisi dalardı zaten anlatmaya, fazla soru sormazdı, kanunları, dediğim gibi yasal organları tek tek anlatıyordu... Benim aldığım derslerin çoğunda öğretim elemanı odaklıydı, sadece bir tanesi öğrenci odaklıydı. O da İş Araştırması, İngiliz hocaların olduğu dersti, iki İngiliz’in olduğu dersti. Vaka çalışması yaptı, örnekler verdi, her türlü öğretim aracını kullandı, daha akıcıydı dersler... Her hoca birbirine uymuyor” (3)

“O da değişiyor, söylediğim gibi. Çoğu öğrenci odaklı oluyor. Hoca odaklı olduğu da...bazıları mesela öğretilmiyordu, öyle bir yeteneği yoktu. O da değişiyor, yine değişiyor. Kesin bir ayırım yapamayacağım... Burada da öyle. Türkiye’de de öyle. Bizde de hocasına göre değişiyor. Ama orada dersleri sunum, slaytlar şeklinde yapmaları en büyük farkları. Öğretirken de araya video koymaları, konuşmaları, bunları farklar, çünkü daha eğlenceli dersler geçiyor. Daha ilgi gösteriyoruz derste” (4).

“Çok karışık aldığım için dersleri, çeşitli seviyelerden aldığım için kesin bir şey söyleyemeyeceğim. Örneğin burada da şöyle bir şey oluyor. Kendi üniversitemde genel olarak yaşlı hocalar teorik ders yapmayı daha çok seviyorlar gibi geldi bana. Genel olarak bunu gözlemlemiştim. Genç hocalar teori ile pratiği harmanlayıp bir şeyler yaratmayı daha çok seviyorlar diyebilirim... Orada yaşlı olan hocalar teoriyi önemsiyordu ama pratiğe de yönelik olabiliyorlardı. Kesin bir şey söyleyemiyorum. Bir derste yaşlı bir hoca vardı, teorik anlatıyordu. Ama orada yine yaşlı bir hoca tamamıyla pratik anlatabiliyordu. Bu tamamıyla dersin içeriği ile de ilgili... Yeniliğe biraz daha açık olabilirler ama kişiden kişiye de çok değişiyordu. Hocalara ne kadar özgürlük veriliyor açıkçası emin değilim orada veya burada. Kendi anlatacakları konuları kendileri belirliyorlardır diye düşünüyorum buradaki hocalar en azından. Burada aynı dersi iki farklı hoca çok farklı şekilde işleyebiliyorlar. Biraz hocaya kalmış, hocanın insafına kalmış oluyor. Eğer ders öğrencilerle birlikte gidecekse; ki bu orada olan bir şey daha çok; yani az sorumluluk olduğu zaman; öğrencilerle dersi genişletebiliyorlar, konunun üstünde daha fazla durulmuş, konunun detayına girelim diyerek” (9).

“Hoca yaşlı bir hocaydı, oradaki sisteme hiç uymuyordu, direkt Türkiye’de ders anlatan bir hoca gibiydi. Oradaki hocalar hiç onun gibi değildi, tek teorik giden hoca oydu” (17).

“Dersine göre değişiyordu. Bazı hocalarda mesela bazı derslerde hocanın hazırlanıp geldiği dersler oluyor ve bunları slayt gösterisi yapıyoruz. Hap bilgi vermesi, teori vermesi gereken dersler oluyor. Bunları hocalar yükleniyordu. Fakat bazı derslerde dediğim gibi okuma kitaplarından makaleleri biz daha önceden okuyup gidiyorduk derslere ve derste de resmen tartışıyorduk” (19).

Ev sahibi kurumda öğretim elemanları tarafından uygulanan öğretim yöntemleri çoğunlukla “daha az teorik”, “uygulamaya yönelik”, “tartışmaya imkan veren”, “projeye dayalı”, “probleme dayalı” ve “yapılandırıcı” olarak tanımlanmıştır. Öğrenciler aktif bir şekilde sınıf içi tartışmalara katılmakta, öğretim elemanları da kesinlikle sadece öğrenciye verdiklerini geri istememekte, daha fazlasını beklemektedirler. Bazı öğrencilerin (1,17) ev sahibi kurumlarda teoriye yönelik işlenen dersleri “Türkiye’deki dersler gibiydi” olarak adlandırmaları ilginç bulunmuştur.

Çok az öğrenci ev sahibi kurumdaki öğretim yöntemlerini tamamıyla geleneksel, öğretmen odaklı ve sıkıcı bulduklarını belirtmiştir (2/30). Öğretim elemanları sunuş yöntemini kullanmışlardır. Bir öğrenci (5) derslerin geleneksel tarzda yapılmasını bu derslerin sadece Erasmus öğrencilerine açık dersler olmalarına bağlamaktadır.

“Genelde geleneksel yöntem vardı. Bir ders münazara tarzındaydı ve onun farklı olması okulun genel bir dersi olmasıydı ama diğerleri hep değişim öğrencilerine yönelik olduğu için öyle, sıkıcılardı. O yüzden ben buradaki hocaları daha profesyonel buluyorum. Belki onların diğer dersleri de öyledir, onların arasına giremediğim için bilemiyorum” (5).

“Yani ben çok hoşlanmadım tarzlarından... hep kağıt üzerinden, hep metin üzerinden işte kelime bulma anlama... Şöyle yapacaksınız,böyle yapacağız, ders böyle geçecek diye anlattı yani ama kendisi birebir canlı örnek vermedi. Gramer dersinde de hoca tek tek anlatıyordu. Herkesin girdiği çok basit bir dersti ve bayağı geleneksel işliyordu” (6).

Wheeler’a (2008) göre, günümüz öğrencileri, yaşları, temelleri, becerileri, finansal durumları, zaman kısıtlamaları, aile dinamikleri ve motivasyonları açısından farklılık göstermektedirler. Öğrenciler farklı şekilde öğrendikleri ve bilgiyi kendi deneyimleri ve tercihlerine özgü bir şekilde işledikleri için doğrudan öğretim her öğrenciye ulaşmamaktadır. Bu nedenle, hiçbir iki öğrencinin ihtiyaçlarını eşit şekilde karşılamamaktadır. Geleneksel öğretim yöntemleri öğrenci yapısındaki farklılıklara hitap etmemektedir.

Geleneksel öğretime maruz kalan öğrenciler ev sahibi kurumlardaki bu geleneksel, öğretmen odaklı öğretim tarzından hoşlanmadıklarını, derslerden verim alamadıklarını ifade etmektedirler. Bu tür öğretim tarzı öğrencilerin beklentilerini karşılamaktan uzaktır.

4.2.1.1.3. Vakaya Dayalı Öğretimi ve Tümevarımsal Yöntemi Kullanma

Ev sahibi kurumlarda teori ve uygulamanın öğretimde nasıl kullanıldığı sınıf içinde yapılan vaka çalışmaları ile daha belirgin bir şekilde görülebilmektedir.

Görüşme yapılan bazı öğrenciler ev sahibi kurumlarda müfredatları gereği vaka çalışmaları yaptıklarını ifade etmiştir (11/30).

Bu öğrencilerin tamamına yakını (9/11) ev sahibi kurumlarda yapılan vaka çalışmalarında tümevarımsal bir yöntem ile vakadan teoriye bir geçiş yapıldığını ifade etmiştir. Bu durum

bize bu derslerde tümevarımsal yöntemin kullanıldığı ve yaratıcılığa, uygulamaya, tartışmaya, eleştirel düşünceye önem verilen bir tarzın var olduğunu göstermektedir.

“İlk önce vakadan bahsediyordu, bir firma şuna karar verdi ve ilk defa bundan başladı diyordu ama daha sonra vakada hiç yazmayan mesela aslında bu firmanın kuruluşuna bakarsanız, daha önceden de deneme yanılma yöntemiyle başarısız olduklarını göreceksiniz, bu vakada en sonunda nasıl başardıklarını görüyoruz ama bunun daha öncesine bakmak bu vakayı anlamamıza daha yardımcı olur diyerek, aslında bizim o vaka çalışmasında okuduğumuzun dışında çok özet bir giriş yapıp, daha sonra vakaya geliyordu. Bu benim çok hoşuma gidiyordu. İlk önce bir başlatıyordu belli bir yere kadar, şirket böyle kurulmuş, kurucusu bu. Hatta şey diyordu; çok şeker bir adammış ama kafası da fazla çalışmıyormuş, bunu bunu birkaç kere denemiş becerememiş, işte sonuç olarak bu noktaya gelmiş, 1980’e geldiğimiz zaman; işte vaka orada başlıyor; şunu denemiş ilk defa, ne yaptıklarını da biraz sen özetler misin diyordu. Hocaya cevap verebilmen için vakayı okuman yeterli oluyordu”

ARAŞTIRMACI: Bu derste öğretim elemanı ne tür bir yöntem uyguluyordu sizce?

“Bence tümevarımsal yöntem uyguluyordu. Çok münferit olaylardan bir tüme varıyordu kendisi. Bakın böyle bir strateji izlemiş, bira firması şöyle bir strateji izlemiş, bunların ikisinin ortak noktaları nelerdir; hepsi illaki yurtdışındaki bir firmayla öncelikle bir ortaklık almışlar, oradaki iç pazarı tanımak adına, daha sonra oranın yerel regülatörleriyle iyi ilişkiler içine girmeye çalışmışlar, vergi avantajını nasıl kullanabileceklerine şöyle yönelmişler ve bunları inceleyeceğimiz vaka çalışmalarının %80’inde görürsünüz çünkü bunlar çok da genel kanı görmüşler”

ARAŞTIRMACI: Öğretim elemanı derse direkt olarak vaka çalışmasıyla mı başlıyordu?

“Evet direkt vaka çalışmasıyla başlıyordu. Slaytlardan gidiyordu ama vakanın içinde yer almayan ekstra bilgi var, o bilgiyi veriyordu. Sadece vakayı okuyarak bu bilgilere ulaşamazdık, varılmaya çalışılan yere varamazdık. Hoca rehberlik yapıyor ama sınıfında sürekli tartışmasını istiyor. Vakanın dışına çok çıktığı oluyordu mesela bize dönüp özellikle gelişmekte olan ülkelerden, pazarlardan gelen arkadaşlara sormak istiyorum, sizin ülkenize yabancı yatırım girişi olsa sizin hiç böyle gözlemediğiniz genel hatalar var mı, hükümetin yaptığı ya da firma stratejisi olarak yapılan hatalar var mı, ne düşünüyorsunuz bu konuda derdi” (1).

“Bu ders kurumsal strateji dersiydi yani direkt Bilişim Teknolojisi ile ilgili bir ders değildi, daha böyle İşletme dersi gibiydi. Mesela bir kitabımız vardı, hoca kitabın içinden bir dönem boyunca 5 tane vaka seçti, 500 sayfalık bir kitabın sadece 5 kısmını işledi, 5 vaka üzerinden dersi işledi. Hoca bir sonraki derste şu vakayı işleyeceğiz diyor ve 3 hafta boyunca sadece o vaka işleniyor ama o vakayla ilgili sizin bazı şeyler bilmeniz gerekiyor yan teorik bilgi ama bu teorik bilgiyi hoca size vermiyor”

ARAŞTIRMACI: Bilgiyi nasıl ediniyorsunuz?

“O vakanın olduğu bölümü çalışıp gelmeniz gerekiyor. Vakanın işlendiği süre boyunca mesela..... ile ilgili bir vaka;...’ın, ...tan satışları daha fazla. Pahalı olmasına rağmen bir ün yapmış, bir kalite olmasından dolayı insanlar ona yöneliyor. Bu tarz şeyler işleniyor, orada 3 sayfalık bir vaka var, biz o vakayı tam anlamıyla anlamaya çalışıyoruz, sonra bu vakanın soruları var, o sorular cevaplandırılıyor yine derste daha sonra bu vakayla ilgili rapor hazırlıyorsunuz” (17).

Bir öğrenci önce vakanın verilip daha sonra teorik bilginin verilmesini daha akılda kalıcı ve basit bir yöntem olarak değerlendirmiş, kendini baskı altında hissetmediğini dile getirmiştir.

“Bence vakayı önce verip sonra bizden şey istemeleri, teoriyi işlemeleri daha iyi... Bence daha akılda kalıcı. Çünkü bilmediğin bir şeye önce bir kafa yoruyorsun. Ondan sonra da onun cevaplarını alıyorsun hocadan. Daha bence akılda kalıcı oluyordu... genellikle teori önce verilir, vaka ondan sonra verilir. Öğrendiğimizi ölçmek amaçlı. Bu biraz daha öğrendiğimizi ölçmek sınav kaygısı gibi bir şey herhalde... Yani o benden direkt teorik bilgi istemiyor zaten. İlk başta mantık olarak, ne dersiniz diye. Ondan sonra teorik bilgi veriyor. Daha iyi pekiştiriyorsunuz. Ama diğerinde, biraz daha farklı”

ARAŞTIRMACI: Yani sizce vakadan teoriye ulaşmak daha mı iyi?

“Ders işleniş açısından daha güzel. Diğerinde direkt bir baskı altındasın, orada senden bir bilgi istiyor, bir şey istiyor. Ama diğerinde tahmin istiyor. Kişisel yorumlarını istiyor. O yüzden bence daha basit” (3).

Bir öğrencinin ev sahibi kurumda teorinin sınıf içinde gruplar halinde tartışılan vaka çalışmaları ile daha kalıcı hale geldiğini söylemesi fakat kendi kurumunda öğretilen teorik bilgiyi gerçek hayata uygulamakta zorluk çektiğini belirtmesi çarpıcı bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenci kendi kurumunda bu tür çalışmalar yapılamamasını sınıfların kalabalık olmasına ve müfredatın yoğunluğuna bağlayarak bu durumu eleştirmektedir.

“Derste hocaların laptoplarındaki bilgilerle bizim laptoplarımızdaki bilgiler aynıydı, bize vakaları önceden veriyorlardı. Biz derse girdiğimizde ne yapacağımızı ve haftaya da ne yapacağımızı biliyorduk. Hoca tahtaya slayt gösterisi olarak yansıtıyordu ve o şekilde devam ediyordu ders. Hoca teorik kısmı 20-30 dakika anlatıyordu, biz de daha önceden çalışmış oluyorduk, bize 20 dakika veriliyordu, grup çalışması yapıyorduk, gruplar oluşturuyorduk, hatta bazen hocalar kendileri oluşturuyorlardı grupları, sen sen birlikte olacaksınız diyordu, sürekli bildiğin, sevdiğin insanlarla değil de, ilişkinin ya da iletişiminin daha az olduğu insanlarla da grup çalışması yapabiliyor musun, yap şeklindeydi. 20 dakika grup çalışması yapıyorduk, daha sonra derse dönüyorduk, her grup belli başlı neler bulduğunu söylüyordu, hoca da evet doğru bulmuşsun, yanlış bulmuşsun, şunu bulamamışsın diyerek geribildirim yapıyordu. Burada bütün bir hafta teoriyi veriyorlar, veriyorlar, teoriyi çok iyi anladım diyorsunuz, sonra aradan biraz vakit geçiyor, gazete okuyoruz, teorinin uygulanabildiği bir olay geçiyor, teoriyi biliyoruz ama o teoriyi o olaya adapte edemiyoruz, havada kalıyor yani. Ama orada havada kalmıyor, onun üzerinde daha önceden çalışmış olduğun için zayıf noktalarını görebiliyorsun, neresini anlamadığımı daha iyi anlıyorsun, uygulamaya geçirebilir misin, geçiremez misin onu anlıyorsun...” (14).

Brown & Atkins’e (1991: 67) göre vaka çalışmaları çok etkili olabilir. Öğrencileri aktif bir şekilde derse katabilirler, ampirik öğrenmeyi geçerli kılarlar ve somut meselelerin ve problemlerin konu ile ilgili ve gerçekçi bir şekilde tartışılmasını sağlarlar.

Harper, Lamp & Buffington’ın (2008) Amerika’da Yönetim Bilişim Sistemi öğrencileri üzerinde yaptığı bir araştırmanın bulguları, öğrencilerin vaka çalışması yaklaşımından geniş çapta memnun kaldıklarına işaret etmektedir. İlgili araştırmada araştırmamızla da benzer şekilde öğrencilerin vaka çalışmalarını, soyut ilkeleri somutlaştıran araçlar olarak kabul ettikleri ve onlardan memnun kaldıkları görülmektedir.

4.2.1.2. Dersin Konu Alanına Hakim ve Derse Hazırlıklı Olma

Öğrencilerin tamamına yakını ev sahibi kurumdaki öğretim elemanlarını konu alanlarına hakim, donanımlı ve derslere hazırlıklı olarak değerlendirmiştir (28/30).

“Koloni Sonrası Edebiyat’tan başlarsak, bütün o ülkeleri gezmiş bir hocamız vardı, hatta Güney Afrika’dan gelen bir hocamız vardı. Doktora tezini orada yapmıştı. Bilgiliydi, her türlü sorumuza cevap veriyordu, analizi çok güzeldi, çok farklı bakış açılarından hareket edebiliyordu. O bakımdan akademik olarak herhangi bir eksikleri yoktu, donanımlılardı hepsi. Diğer hocalarımızda öylelerdi, İsveççe dersi hocamız İsveçliydi kendisi, çok güzeldi, dersi çok güzel işliyordu bahsettiğim gibi” (2).

“Bütün hocaların hiç hazırlıksız geldiğine tanık olmadım” (7).

“Tabii hazırlıklı olduklarını hissediyordunuz, sizden biri gibi davranıyor sizin düşünmenizi bu şekilde sağlıyor. Böyle davranarak ama sorduğunuz zamanda cevabını alıyorsunuz. Biraz daha sizi teşvik etmeye çalışıyor ama yönlendirerek diyeyim. Neden böyle yapmıyorsun diye soruyor sana cevap veriyorsun, ben böyle yapardım diyor sonra. Yani ben böyle derdim çünkü böyle ilerlersem, şu noktaları gözardı etmemiş olurum. Yani soru cevap şeklinde işlendiği için dersler daha çok teşvik ediyordu diyeyim ben size. Tartıştıyorduk ama kesinlikle literatür üzerinden işlenmiyordu dersler. Tamamen sizi teşvik etmeye çalışıyorlardı” (8).

“Derslere resimler getirmeleri, sunumlar hazırlamaları, bize önceden hazırlık yapmış olduklarını gösteriyor, oldukça hazırlıklı geliyorlardı yani dersin en az yarım saat, bir saat o sunumların hazırlanması, belirli bir süreyi aldığını gösteriyor ve hepsi derse 5-10 dakika önce geliyorlardı yani bir sınıfa girdiğinizde sunum açılmıştı yani, projeksiyonla yansıtılmış bir şekilde bizi bekliyordu yani. Hocalar derslere bu şekilde hazırlıklı ve bizden önce gelmişlerdi. Oldukça donanımlıydılar” (10).

“Yani hazırlıklıydılar tabii ki dediğim gibi, sonuçta kendi alanları, senelerdir uğraştıkları şey. O yüzden hazırlıklıdır. Ama illaki de hocayı ters köşeye yatıran bir soru olduğu zaman bunu düşüneneceğim diyor. Mesela tahtada düşünüyor on dakika ama biliyorlar” (11).

“Derslere hazırlık bakımından kesinlikle donanım olarak hepsi işinin ehli yani yıllardır o dersi anlatan hocalar ya da üniversitede dilbilim denildiğinde bir hocanın ismi akla geliyorsa, ya da eğitim bilimleri denildiğinde ya da yabancı dil olarak Almanca öğretimi, hepsi tabii işlerinde ustaydı... donanımları konusunda bence iyilerdi” (12).

“Bakış açım çok değişti mesela. Çok donanımlı insanlar gördüm orada hocalar bazında çünkü aslında bu seviyeden de kaynaklanan bir farktı, öğretim üyesinden de kaynaklanan bir farktı ama yine de o kadar olunabileceğini gördüm edebiyat alanında. Bir ay önce o hocalarımız buraya sempozyuma geldiler ve ben onları görmek için sabırsızlandım, çok istiyordum çünkü özellikle edebiyat dersini ağzım açık bir şekilde dinliyordum. Hocamız hiçbir kaynaktan yararlanmıyordu ve çok donanımlıydı. Pozitif bir şeyler veriyordu, aslında teşvik ediyordu, edebiyatı sevdim, Rus Edebiyatını çok daha fazla sevdim, daha fazla anlamaya başladım. Burada sanki bir dil kursundayız üniversitelerde, bir özel dil kursundan çok fazla fark yok, sınavlar, zorlu sınavları var burada ama orada ben kendimi filolog gibi hissetmeye başladım, kendimi filolog gibi görmeye başladım, daha detaylı şeyler görmeye başladım orada... Kurum bazında düşünürsek her ikisi de çok eski kurumlar, çok eski okullar ve bu iyi aslında, kötü diyemem ama akademik anlamda benim bölümüm açısından orası daha başarılı; daha donanımlı hocalar var, daha bilgili olması tabii ki sizinde seviyenizin yükselmesini sağlıyor, aslında zorlu kılıyor. En azından ilk dönem boyunca ben orada ders çalıştım, ders çalışmak zorundaydım. Çok basit bir şeyi soruyor olsa bile size, oranın basiti buranın en zoru” (13).

“Tamamen donanımlı ve hazırlıklıydılar. Kendileri de bizim gibi çalışıp geliyorlardı. Metodolojileri, her şey iyiydi diyebilirim. Öğrencisinin ne yaptığını, ne yapmadığını takip eden hocalardı” (14).

“Gayet hazırlıklıydı hepsi. Donanımlıydı. Yani iki hoca Harvard mezunuydu. Bir hocadan lojistik dersi almıştım. Bayağı donanımlıydı. Başka bir hocamız şunu söylemişti hakkında. Ayda 25.000 Euro kazanan bir danışmanmış aynı zamanda. Başka bir hoca Stanford üniversitesinde ders vermiş bir hocaydı. Yaklaşık dört tane hocam böyleydi. Diğerleri de, İrlanda’dan gelen bir hoca vardı, çok donanımlıydı. Yaklaşık beş hocam da profesördü yani” (16).

“Derste sundukları bilgiler, bize öğretmeye çalıştıkları ya da bizi yönlendirmeye çalıştıkları yol üzerinde gerçekten hakimlerdi, bilgi sahibiydiler ve bir şey sorduğunuz zaman cevabı hazırды tereddütsüz çünkü bilmedikleri şeyi yani kendilerinin tam olarak bilmedikleri bir şeyi öğretmek gibi bir niyetleri yoktu her şeyden önce. Size aktarmak istedikleri şey hakkında bilgi sahibiler ama devamlı da bizden istiyorlar” (19).

“Kendilerine güvenli ve donanımlıdır. Birbirlerini destekleyen şeyler sanki. Donanımlı oldukları için kendilerine güveniyorlar, kendilerine güvendikleri için de donanımlıdır” (20).

“Hocalar derslere mutlaka hazır geliyorlar, kesinlikle hazırlar yani. Hiçbir şekilde anlatacağı şeyden taviz vermiyor. Gayet güncel sunumlar kullanıyor ya da önceden yaptıysa bile mutlaka güncellenmiş sunumlar. Mutlaka bakıyor yani ne yapacak ne edecekse. Dağıtacağı bir doküman varsa ya da vereceği bir proje varsa fotokopisini çektirmiş veriyor, hiçbir şekilde gideyim çektireyim muhabbeti yok, bu dersten sonra çoğaltayım getireyim yok, mutlaka çoğaltmış, yapacağı her şey önden belli. Hoca verdiği dökümanları ilk bir saat içinde, son bir saat içinde yapacağım diyerek aşama aşama işliyor, planlı gidiyor yani, o konuda düzenliler” (23)

“Öğretim elemanları bence derslere %100 hazırlıklıydılar çünkü derse geldiklerinde, dersi gayet iyi bir şekilde yönetebiliyorlardı. Teori derslerinde zaten işlenecek konu bellidir ama bu konuşmaya yönelik derslerde konu birden bire değişebilirdi ya da konunun herhangi başka bir köşesine gidebilir. Hiçbir zaman ne konuşulursa konuşulsun derslerde ben hep hocaları aktif gördüm. Derslere her zaman her yönden hazırlıklı geldiklerini düşünüyorum. Çok iyi şekilde donanımlılar. Hepsini işini gayet iyi biliyor, işinde çok bilgili” (24)

“Hocalar derslere hazırlıklıydılar. Dersi anlatırken herhangi bir teklemesi olmuyor diyebilirim, o yüzden bana hazırlıklı gibi geldiler. Anlatıyorlar, hazırlar yani. Bizimle ilgileniyorlardı, genelde ön taraflarda oturuyorduk, oldu mu, anladınız mı diye sorarlardı hep” (27).

Bir öğrenci ev sahibi kurumdaki öğretim elemanlarının donanımlı olmalarının yanında kendi öğretim elemanlarına göre öğrenciler ile daha fazla ilgilendiklerini ve öğretmek için uğraştıklarını ifade etmiştir.

“Karşılaştırsak eğer bence onları donanımları daha iyiydi. Bizde bazı öğretim elemanları gerçekten çok iyiler, çok iyi bilgi, donanımları var ve çok iyi ders anlatıyorlar ama bazıları ben buraya işte geliyorum, ister öğrenirsiniz ister öğrenmezsiniz diye, sadece slaytlar dönüyor, biz de böyle bakıyoruz, hiç anlatmıyor hoca mesela. Orada böyle bir şey yok; anlatıyorlar, uğraşıyorlar” (22).

Bir öğrenci engelli olan bir öğretim elemanının her daim dersine hazırlıklı geldiğinden, engeline rağmen çok yüksek performansla ders işlediğinden, azminden bahsetmiş, ona olan hayranlığını dile getirmiştir.

“Çok hazırlıklıydılar evet. İngilizce dersi için söyleyeyim, çok ilginç, İngilizce dersini veren hocamız engelliydi yani bacaklarını kullanamıyordu ve buna rağmen böyle bir performans görmedim ben. Birgün derse geç kaldığını hatırlamıyorum, bir şey alacaksa kendi sandalyesini döndürüp almaya çalışıyor, bana şunu verir misiniz, getirir misiniz demiyordu. Her şeyi hazır, kitapları hazır, derste ne yapacağı belli, Almanca öğretmenler de öyleydiler, çantaları vardı, açıyorlardı ve öyle başlıyorlardı derse. Zaten bir dönemlik planı yazmışlardı ve ona harfiyen uydular, bir aksama olmadı... O engelli hocamız yalnız beni çok etkiledi, çok iyiydi, o haliyle gitmiş Amerika’da doktorasını yapmış, çok azimliyd” (5).

Öğrenciler öğretim elemanlarının hazırlıklı ve donanımlı olduklarını, “*materyallerinin hazır ve güncel olmasından*”, “*bazen hiç kaynak kullanmadan ders anlatmalarından*”, “*kendilerine güvenli durmalarından*”, “*tartışma ortamlarını yaratmalarından ve iyi yönetebilmelerinden*”, “*konusurken teklememelerinden*”, “*tereddütsüz her soruya cevap vermelerinden*” ve “*aktif bir şekilde sınıftaki etkinlikleri yönetmelerinden*” anladıklarını ifade etmiştir. Ayrıca öğrencilerin gözünde donanımlı ve hazırlıklı öğretim elemanlarının, “*öğrencilerin içinde yer alma*”, “*onlardan biri gibi davranarak tartışmaya teşvik etme*”,

“öğrencilerini her yönden takip etme”, “güncel ve çeşitli materyal kullanma” gibi özelliklere sahip olanlar olduğu görülmektedir. “Öğretim elemanlarının temelleri” ve “karizmatik özellikleri”nin de öğrencilerin gözünde öneme sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Bazı öğrenciler ev sahibi kurumda, sınıfta tartışma ortamı yaratmayan, özellikle slayt üzerinden dersini işleyen öğretim elemanlarının olduğunu ve bu öğretim elemanlarının hazırlıklı ve donanımlı olduklarını anlamanın mümkün olmadığını vurgulamışlardır (2/30). Bu öğrenciler ayrıca öğretim elemanlarının anlattıkları konuları ezberlemiş olabileceklerini ve verdikleri örneklerin de kalıplaşmış olabileceğini düşünmektedirler.

“...bir derste, araştırma dersinde hoca, gayet donanımlı ve hazırlıklı olarak gelirdi derse. Öbürküler için onu anlamak o kadar mümkün değildi, slayt üzerinden, word üzerinden gittiği için, pek anlaşılıyordu”

ARAŞTIRMACI: Yani siz hiç ne kadar hazırlıklı olduklarınızı tahmin edemediniz mi?

“Tahmin edemiyorsun tabii, bir de hocanın sürekli anlattığı bir şey. Örnekler de oturmuştur artık. Aynı örneği veriyor olabilir. O yüzden de pek hazırlıklı geldiğini düşünmüyorum”

ARAŞTIRMACI: Yani öğretim elemanını direkt sorgulayabileceğiniz bir ortam da yoktu.

“Evet, yoktu. Dersi anlatıyordu, sonra çıkıyordu. Bir tek araştırma dersimizde çok fazla soru sorma imkanı oluyordu. Soru sormamızı gerekiyordu, verdiği makaleyi anlamak için. Onun harici, diğerleri hazırlıksız” (3).

“...zaten iki üç tane ders alıyor, o iki üç tane dersi üçer kere veriyorlar, artık zaten bence ezberlemişler böyle geliyorlar sayıyorlar böyle her şeyi... büyük ihtimalle de hep aynı şeyleri yapıyorlar zaten” (6).

4.2.1.3. İş Yaşantısı ile Bağlantılı Olma

Bazı öğrenciler ev sahibi kurumdaki derslerde farklı kurumlardan gelen misafir öğretim elemanlarından, iş yaşantısı ile bağlantılı öğretim elemanları ya da sektörden gelen kişilerden ders almışlardır (6/30)

Bu öğrencilerin tamamına yakını bunu gayet hoş karşılamış ve bu tarzda işlenen dersleri etkili bulmuştur (5/6).

“...hocamız birkaç defa sektörden birilerini getirip bizim onlarla Almanca iletişim kurmamızı istemişti. Bir gün bir sigorta şirketinden bir bayan gelmişti sınıfa, toplu mülakatlar vardır ya, insanlar elenir yavaş yavaş. Yapay, gerçekle bir alakası olmayan toplu bir mülakat yapalım sizinle Almanca dedi bu kişi, geldi, normal bir mülakatta sorduğu gibi bir soru attı ortaya, daha sonra bununla ilgili fikirlerimizi öğrenmek istedi. Bizim oradaki mülakat tekniklerimizi eleştirmişti. Demek istediğim şu, yabancı dil eğitiminde bile iş dünyası ile bağlantılı, pragmatik bir çalışma yapmıştık, dil dersinde dahi. Bu benim çok hoşuma gitmişti, ben burada.....dahil birçok özel kurumda da dil dersi aldım, İngilizce, Rusça, Fransızca, Almanca aldım, İş İngilizcesi aldığım oldu, İş Rusçası aldığım oldu ama hiçbirinde böyle bir sistem yoktu, doğru söylüyorum çok hoşuma gitmişti. Bizde genellikle geleneksel yöntemlerden gidilir, bir ders kitabımız vardır, açarız, alıştırmaya kağıtları vardır, boşluk doldururuz, paragraflardan iki kelime çıkarır Türkçesini yazarız” (1).

“Misafir öğretim elemanlarını çağırıyorlardı, misafir ediyorlardı daha doğrusu. Gerek farklı üniversitelerden, gerek özel sektör açısından mesela Birleşmiş Milletler’den birini davet ettiler

konuşma yapması için, farklı üniversitelerden profesör doktorları davet ettiler, çok çok etkili insanlar geldi ve konferans havasında geçti iki-üç saat, öğrenciler de bayağı fazlaydı nereden baksanız 70-80 öğrenci vardı. Görsel efekt olarak üst düzeydeydi, mikrofonla zaten konuşuyordu, o bakımdan sorun yoktu. İstatistiki bilgiler, bilmediğimiz bir sürü şey, Dünya'nın farklı yerlerindeki ülkeleri baz alarak mesela örnek alan, görsel açıdan da çok etkili bir dersti" (2).

"Teorik kısmında da bize Avrupa Merkez Bankası'ndan birisi gelip bize ders anlatıyordu; çok teorik bir ders olduğu halde. Böyle kişilerin gelmesi hem derslerde hem de ödevlerde bize, teorinin pratikte uygulanabilirliği hakkında fikir veriyordu... Dersin içeriği aşırı teorik olmasına karşın uygulamaya çok hakim birisi olduğu için gerçek hayattan örneklerle gayet etkili bir ders yapıldı ve ekonomilerin birleşmesinin ne gibi etkiler yapabileceğini bilimsel bir şekilde açıklamış oldu. Buna benzer uygulamalar burada İşletme Fakültesi'nde de var, ancak benim karşılaştığım bazı özel sektör deneyimi olan hocalar bunu yansıtmakta yeteri kadar özveride bulunmuyorlar"

ARAŞTIRMACI: Merkez Bankası'ndan gelen öğretim elemanı hangi dersi veriyordu?

"Avrupa Birliği Entegrasyonu adında bir dersti"

ARAŞTIRMACI: Bu derslerin size ne yönde katkısı oldu?

"Dediğim gibi pratiğe yönelik olmaları bir tanesi. İş yaparken bunları daha çok fark edeceğim ben. Şu anda akademik anlamda katkıları var. Bazı teorilerin kullanabildiğim yanları var derslerimde, araştırmalarımda. İş ve akademik anlamda katkıları var" (9).

"Oradaki öğretim elemanlarının arasında hiç doçent, profesör yoktu sadece bölüm başkanı profesördü. Diğerleri hep firmalarda çalışmış, IT departmanlarında çalışmış, yazılım alanında çalışmış insanlardı...Bence hocalar IT alanında bence gayet donanımlıydı. Bir akademik kariyer yapan hocalarımız, makaleler yayınlayan hocalar tarzında hocalarımız yoktu. İş Yaşantısıyla okul hayatını uyuşturuyorlardı. Orada sanırım yüksekokullar bu tarzda işliyor. Yüksekokulun amacı da direkt işe insan yetiştirmek" (17).

"Hocanın hem disiplinli olması, hem de iş yaşantısından gelmesi önemli çünkü oradaki olay şu; iş yaşantısında olduğu için, oradaki tecrübelerini öğrenciye aktarıyor. Okul sadece teorik bazda kalıyor bazen yani piyasanın gerçeklerinden uzak kaldığı için yani acaba eksileri artıları nedir, riskleri nedir, bu işe girdiğin zaman ne kadar getirir, ne kadar götürür, bunları bilemeyebiliyoruz. Biz sadece Endüstri Mühendisi olarak, üretimdeki profili düzeltiyoruz ama bu sürecin olabilmesi için bir yerden üretim gelmesi lazım, bu tür şeyler de önemli yani. İşin diğer kısmında yani Pazarlama kısmında işe iş getirmek de önemli, biz burada istatistik yapıyoruz ama orada bir iş olmazsa, istatistik yapamayız yani orayı düzeltemeyiz. Önemli olan bir de o işi bulmak, nasıl buluruz yani yaptığımız şeyi komple düşünmemiz aslında önemli. Bir de demek istediğim şey yani hocaların piyasadan gelmesinin bir anlamı da, evet kişinin doktorasına, profesörlüğüne devam etmesi ama bir yandan da belki daha önceden böyle bir tecrübesinin olması ve piyasadan oradaki zorlukları eksikleri ve artıları bize aktarabilmesi, bu bakımdan çok iyi" (25).

Bu öğrencilerin tamamına yakını yüksekokul statüsündeki ev sahibi kurumlarda eğitim gören öğrencilerdir dolayısıyla iş yaşantısı ile bağlantılı kişilerden ders almaları doğaldır. Öğrenciler iş yaşantısı ile bağlantılı olan ya da olmuş öğretim elemanları ya da sektörden gelen kişilerden ders almaktan memnun kalmışlardır. Öğrenciler bu tür derslerin sayesinde, *"teorinin pratiğe uygulanabilirliği hakkında fikir sahibi olduklarını"*, *"iş yaşantısı tecrübesi olan öğretim elemanlarının olaya daha geniş bakabilmelerini sağladıklarını"* ve *"iş yaşantısında yaşanabilecek zorluklar hakkında bilgilenebildiklerini"* ifade etmiştir. Öğrenciler bu derslerin akademik ve profesyonel yaşantılarına katkıları olduğunu ya da olacağını düşünmektedirler.

Bir öğrenci farklı şekilde, sanayiden gelen öğretim elemanlarını daha sıcak, öğrenciler ile daha iç içe fakat kurumun kendi öğretim elemanlarına göre daha az ciddi bulmaktadır. Öğrenci, ev sahibi kurum dahilinde olan öğretim elemanlarının konularına daha vakıf, daha ders odaklı, müfredata daha bağlı olduklarını düşünmektedir.

“Hocalar genelde ciddi oluyorlardı, bu derslerine göre değişiyordu. Ekonomi dersine baktığımız zaman hocanın çok ciddi ve ders odaklı bir karakter yapısı vardı. Diğer derslerde bazı hocalar sanayiden geldikleri için, onlar daha sıcaktı, daha öğrencilerle iç içeydi ama mesela Alman hocalar, tam anlamıyla ders veren hocalar birazcık daha ciddi hocalardı. Bence sektörden gelip gelmemenin de bunda farklılık yarattığını düşünüyorum... sanayiden gelenlerin ders sırasında espri anlayışı biraz fazla, daha çok öğrenciyle sohbet havasında olması, tartışma yapabilmesi, konudan biraz uzaklaşma durumu olabiliyor ama tamamen üniversite içinde, dahilinde olan hocalar daha böyle konuya vakıf, konuya vakıftan çok daha konuya bağlı gidiyor, işlenecek konulara daha bağlı gidiyor ve öyle çok fazla konunun dışına çıkmıyor, gevşek davranmıyor diyeyim. Zaten çok fazla da hoca yoktu, genel olarak bir Proje Yönetimi hocası vardı dışarıdan geliyordu, ondan sonra bir ders daha vardı, o hoca da dışarıdan geliyordu, Lojistik dersi vardı, o hoca da dışarıdan geliyordu, yani genel olarak piyasadan geliyorlardı. İki hoca sadece üniversitendi” (25).

Kendi kurumunda iş yaşamından kişilerin sürekli derslere davet edildiğini belirten bir öğrenci ise böyle bir uygulamayı bu öğrencilerin aksine ev sahibi kurumda bulamamış ve bunu bir eksiklik olarak nitelendirmiştir.

“.....Üniversitesi’nde en az üç derste ders sonunda bir konuşmacı mutlaka gelir. Ve o çok güzel bir şeydir. Çünkü dersi bırakıp da gerçek hayatta bu işin nasıl döndüğünü o adam size anlatır. Tamam burada bunları öğreniyorsunuz ama asıl şu yollardan geçiliyor böyle oluyor. Orada böyle bir şey yapılmaması bence eksiklik. Yapabilirlerdi. Çok şirket var Almanya’da konuyla alakalı. Öyle bir eksiklikleri vardı” (4).

4.2.1.4. Sınıftaki Rol ve Öğrencilerle Etkileşim

Öğrencilerin tamamına yakını (27/30) ev sahibi kurumda öğretim elemanlarının çoğunluğunun öğrencileri “konuşturma”, “tartışma ortamı yaratma” tavrını sergilediklerini dolayısıyla öğretmen-öğrenci etkileşimi ile beraber öğrenciler arasında da etkileşimi sağladıklarını belirtmiştir.

“Hoca daha önce background dediğimiz arka planı anlatıyor, mesela bilmemiz gereken terimler, bakış açıları, yazarın hayatıyla ilgili şeyler, ondan sonra kitaba geçiyordu, kitabı işliyordu ve bize sorular soruyordu kitapla ilgili dikkatimizi çeken, mesela dönemin tarihi ile ilgili. Kendisi de konuşuyordu, aynı oranda öğrenciyi konuşturuyordu, tahtaya çıkıp bayağı bir şey yazıyordu, burada bunu bizim hocalarımızda çok göremedim belki bu yine hocadan hocaya değişir eğitim tekniği ile ilgili, oradaki hoca dikkatinizi bayağı canlı tutuyordu, terimler, tanımlar bir sürü şeyler öğrenebiliyordu insanlar. Öğrencinin katılımı çok yetersiz burada. Ben her halükarda derse katılıyordum, bir şeyler söylüyordum ama katılım olarak her öğrenciye eşit pay verilmiyor burada, verilemiyor” (2).

“Karşılıklı soru cevap şeklinde gidiyordu, bazı şeylerde tartışmaya gidiyorduk. Bu iki ders de aynıydı. Profesyonel Gelişim dersi de bizim kendi kişisel gelişimimize yönelikti. Profesyonel hayatımızın gelişimine yönelik kısmıydı. Onda da eleştirel okuma yaptılar, her olaya inanmamamız gerektiğinden bahsettiler, ona göre vakalar yaptılar. Gayet etkileşimli, güzeldi hatta sınıfta bir düşünce taraftarları bunun anti taraftarları gibi bir yerde ikiye ayırdılar. Orada hoş bir tartışma ortamı yaratıldı. O ders oldukça interaktifdi. 150 kişi vardı. Amfide yapılıyordu ders ve çoğu bölümün, birkaç bölümün ortak

zorunlu dersiydi. Grupları kendi seçmişti, yaklaşık 10’ar kişiydi. Ayağa kalkın, siz taraftarsınız, diğerleri antitaraftar dedi yani. O tarz bir şeydi” (3).

“Şimdi birazcık bilerek yapıyorlardı. Bizim karşı çıkacağımızı bile bile bir sav atıyordu ortaya. Sen ama hocam öyle değil ki diye başlıyordun, sen karşı çıkınca zaten geri çekiliyordu. Ve senin konuşmana izin veriyordu ve soruyordu sınıftakilere arkadaşınıza katılıyor musunuz diye. Bizim konuşmalarımızı destekliyorlardı” (7).

“Tartışma yaratılacak bir ders çünkü dersin içeriği çok genişti aslında; su kültürü, ekonomisiyle beraber, üretim teknikleriyle beraber hepsini genel anlamda öğrendim derste. Genel itibarıyla anlatıyordu ama sonuçta hepimiz ilgili öğrenciler olduğumuz için en azından son yarım saat, kırk dakikası soru cevap şeklinde gidiyordu. Derslerin güzel olan bir kısmı da buydu. Mesela hiçbir yerde bilmediğim piyasadan bilgiler veriyordu bizde dersler işlenirken ders dışına çıkan soru sorulmasına izin vermezler, yanıma gel derler. Ama orada mesela son otuz kırk dakika aklıma gelen her şeyi konuşuyordum, soruyordum güle oynaya çıkıyorduk sınıftan. Ama her şeyi sorabiliyorduk en azından piyasayla ilgili olsun, sunumlarda olmayan bir şeyi , hocam aklıma takıldı ben böyle böyle düşünüyorum ne diyorsunuz diye tartışıyorduk hocayla” (8).

“Dersler tartışma odaklıydı, etkileşimliydi. Öğrenciler öğretim elemanları ile birlikte tartışma üzerinde dersi götürüyorlardı diyebilirim” (9).

“...ilk önce aldığımız metinleri evimizde kendimiz okurduk, fikirlerimizi belirtirdik ya da ana fikrini bulurduk, yani yapmamız gereken neyse onun üzerinden çalışırdık. Yorum üzerineydi dersler. Hoca tahtanın önüne geçip bu metinden ne anladınız sorusunu sormaktan ziyade, metin hakkından ne düşünüyorsunuz diye bir soruyla bir tartışma ortamı yaratır, konuyu en ince ayrıntısına kadar inip o şekilde işlerdi” (12).

“Sürekli bizi konuşturacak şekilde dersi işliyorlardı...Böyle bir şey olsa siz ne yapardınız, bu şirketin yöneticisi olsanız ne yapardınız diye soruyor. Bu olaya nasıl bakardınız diyor” (14).

“O ciddi olan hocamız bazen soruyordu, çok fazla böyle anlatıp hadi gideyim tavrı çok fazla yoktu, etkileşim vardı ve dediğim şey de çok önemli yani piyasa ile ilgili ekonomik yorumlar ve öğrenciyle fikir alışverişi yaptığı zaman öğrencilerle etkileşime giriyordu” (25).

Öğretim elemanlarının bu tür sınıf içi tartışma ortamlarında hangi rolü üstlendikleri sorulduğunda bazı öğrenciler öğretim elemanını öğrencileri birbirleriyle başbaşa bırakan ve yeri geldiğinde tartışmaya müdahale eden bir “hakem”, “figür”, “moderatör”, “direktör” olarak adlandırmışlardır (7/30).

“Öncelikle o gün konuyu kendisi açıyordu bir kere. Daha sonra kendisi soru cevaplarla öğrenciyi konuya çekiyordu. 3-4 tane öğrenciyi konuşturduktan sonra bir sonra konuşturduğu öğrenci, diğer öğrencilere gönderme yaparak konuşuyordu ve daha sonra tartışma öğrenciler arasında gerçekleşmeye başlıyordu. Daha sonrasında da hoca moderatör pozisyonunda oluyordu. Bazen takılıp kuramadığımız bir cümlede, burada böyle bir kelime kullanabilirsiniz, burada şöyle bir bağlaç kullanabilirsiniz dediği çok oluyordu” (1).

“Öğrenciyi sınıfla başbaşa bırakıyor bir öğretmen edasında, bir sunumun hakemi edasında” (12).

“Yeri geldiği zaman moderatör gibi oluyordu, iş çıkırından çıkacak gibi olursa ki bu pek olmadı, o zaman müdahale ediyordu” (19).

“Benim okuduğum bölümden dolayı sanırım biz kendi aramızda tartışırız derslerde. Yani bizde benim okuduğum bölümle alakalı, sürekli olarak öğrenciler kendi aralarında konuşurlar. Oradaki fiziki durumdan, odanın fiziki durumundan veya gelenek haline gelmiş birşey olduğu için bunu orada daha fazla hissediyorsun.Yani şu anda ben öğrencilerle beraber ders yapıyorum. Çoğu derste de böyle

oluyor, mesela özellikle bir metin üzerinden gidiyorsak, bir metni tartıştıyorsak tamamen herkes şeyi hissediyordu, öğretmen sadece bir direktör gibi orada duruyordu, ders anlatmıyordu... çok ilginçti ki hocanın çok fazla şu şudur bu budur diye öğrenciye müdahalesi genelde yoktu. Sadece şunu hissediyordunuz, orada öğrenciler kendi aralarında konuşuyorlar aslında hoca sadece orada bir figür gibi duruyor yani konuya müdahalesi yok. Öğrenciler kendi aralarında konuşuyor gibiydi, yani işte ben şöyle anladım sen bunu anladım diye kendi kendilerine. Öğrenci merkezli eğitim diyorlar sanırım, böyle birşey” (20).

“...tartışma ortamını hoca ayarlıyor, hoca bir yerde moderatör gibi diyeyim. Zaten tam tartışma da değil, fikir akımı. Sadece fikir ortaya atılıyordu o kadar. O derste zaten oldu diğer dersler de sayısal bir bölümde okuduğum için fazla olmuyordu. Sosyal bilimler olsaydı belki” (23).

“Diğer uygulamalı derslerde; konuşma dersi, kültür, siyaset, politika gibi genel kültür derslerinde hoca bir konu hakkında bir şeyler anlatmaya başlıyordu daha sonra bu konuda siz ne düşünürdünüz diye sorup sözü bize veriyordu daha sonra da dersi bir nevi öğrenciler yönetiyordu, hoca kenarda kalıyordu, gerekirse konuya müdahale ediyordu” (24).

“Hoca burada sadece bu iletişimi sağlayan bir aracı olup, dışarıdan süreci gözlemleyip ciddi bir katılımcılıkla geçmesini sağlayıp yönlendirmeye çalışmaktaydı” (30).

Bir öğrenci ev sahibi kurumdaki derslerde öğrencilerin aktif rol oynamasının, karşılıklı fikir alışverişi yapmasının etkili olduğunu düşünse de, öğrencilerden çok öğretim elemanının düşüncelerini duymayı tercih ettiğini vurgulamıştır.

“Ben karşımda bir profesör varken onu çok daha fazla dinlemeyi tercih ederim, yanımda oturan başka bir lisans öğrencisine göre. Dersin %50-60’ında yanımdaki Norveçli İşletme lisans öğrencisinin fikirlerini almaktansa, karşımdaki bir 60 yaşındaki profesörün, Avrupa Merkez Bankası’nda çalışmış bir profesörün fikirleri benim için çok daha değerli, hoş olurdu. Tabii ki öğrencinin söylediklerine değer vermesi, onları dinlemesi, bizim karşılıklı fikir alışverişi yapmamız konuyu sindirmemizde etkilidir ama her iki saatlik dersin bir saatinde öğrenciler konuşur, diğer dersinde hoca konuşur, hocanın sadece rehberlik eder pozisyonda olması kimi zaman çok hoştu evet, söyleyecek çok şeyimiz oluyor ama çoğu zaman benim böyle söz alıp da hocam siz bu konuda ne düşünüyorsunuz diye sözü hocaya pasladığım da olmuştur çünkü hocayı dinlemeyi istemişimdir. Ben hocanın konuya nasıl yaklaşacağını merak ederdim. Böyle bir tartışma ortamında öğrencilerin karşılıklı konuşması beni çok tatmin etmiyor, kafamdaki sorulara cevap bulamadığım oluyor, illaki o dersin sonundaki yarım saatlik anlamadığımız yer var mı kısmında hocayı boğarcasına soru soruyordum. Ben ve yanımdaki arkadaşlarım şikayetçiydik, şikayetçiydik demeyeyim de biz bu konuda muzdariptik” (1).

Bazı öğrenciler ev sahibi kurumlarda öğretim elemanlarına isimleri ile hitap edebildiklerini belirtmişlerdir (8/30).

“Biz de adlarıyla hitap ediyorduk hocalarımıza, dediğim gibi Koloni Sonrası’nda zaten 4-5 hoca, 4-5 kişiydik. O bakımdan rahat bir ortam vardı. Çok farklı işlenmişti bayağı. İsveççe dersi de öyleydi. Zaten iklim dersinde de dersi asistanlar verdiği için arkadaş gibiydik onlarla da. Ders çok rahat bir şekilde işleniyordu, mesafeli değillerdi, çok çok yardımcı oluyorlardı, özellikle İklm dersindeki hocalar ve İsveççe dersindeki hocalar” (2).

“Hocalarla aramızda hiç mesafe yoktu aslında, isimleri ile hitap edebiliyorduk kendilerine. Her Salı bir ülkenin tanıtımı yapıyordu ve bunu öğrenciler yapıyordu. Hocalar davet ediliyordu ve hocalar da geliyordu. Aralarda sohbet etme imkanımız oluyordu. Aynı şeyi izliyorduk, böyle bir statü farkı yok yani. Onlar önde otursun, öğrenciler arkada diye bir şey yoktu, onlar da senin yanında, arada” (5).

“Hollandalı insanlar genellikle çok sıcaklar. Yaş oranı yüksek. Genç olma yaşlı olma onlar için çok fark etmiyor. Sürekli sıcaklar. Hocalarda da bunu gördüm ben, derste isimleri ile seslenebiliyorduk kendilerine” (7).

“İsmiyle hitap ediyorlar genelde öyle oluyor zaten...direkt birinci adıyla ama ben mesela daha çok hoşuma giden şeydi, Türkçe öğretiyordum hocalarıma mesela Lucas Hoca diye gidiyordum, hoşuna gidiyordu onun da, alışmamışım şimdi öyle ismiyle seslenmeye” (8).

“Zaten gayet rahat insanlar Danlar. Orada hocam, bay bilmem kim demiyorlar, adı neyse Ali’yse Ali diyorsun. Onun da verdiği bir rahatlık var sonuçta hocaya gayet arkadaşın gibi espri yapabiliyorsun. Dalga geçiyorsun o seninle dalga geçiyor, rahat insanlar Danlar zaten, rahat işliyorlardı dersi. Bir kongreye gitmişsin orada herkesin bildiği bir konuda hoca bir seminer veriyor gibi bir şey. O rahatlıkta öyle hoş” (11).

“Mesela Kent diye bir hocamız vardı ve yaşı 60’tan fazlaydı, biz ona Kent diye hitap ediyorduk. profesör diyessim geliyordu, adıyla hitap etsem çok komik olur, ben ne diyeceğim diyordum. Ama onun bu konuda çok rahat olduğunu görünce ben de adıyla hitap ettim... Danlar biraz değişik insanlar. Hoca bir gün laptoplardan bahsediyordu, markasından bahsetti, benim laptopum dedi, bir tane arkadaş da şey dedi; sadece aptallar..... alır dedi hocasına. Ben böyle bir şeyi Türkiye’de hayal edemiyorum. Hoca, süpervizörüm aldı bunu dedi ve güldü. Bunu saygısızlık olarak adlandırmadı. Çok ilginç şeyler oluyordu, güldürüyordu beni. Bir de kesinlikle tabuları yok” (14).

“Burada bir saygı, sınır vardır, karşında bir profesör, biraz mesafe ve saygı vardır. Orada hocalar çok rahat, profesör bile olsa kendisine ismiyle hitap ediyorsun, öğrenci birden Anders ne haber diyebiliyor. Bu durum bana çok garip geliyordu, Avrupa kültüründe bu tamam da bana çok garip geliyordu. Sonuçta o bizim hocamız, biz böyle alışmışız eskiden beri, hocaya ben ‘Sir’ diye hitap ediyorum, onlar Anders ne haber diyorlar”

ARAŞTIRMACI: Bu durum sizin motivasyonunuzu nasıl etkiledi?

“Gırgır yönünde etkiledi. Oradakilerin hocalarla arası daha iyiydi. Hocalarla bir sıkıntı olmuyordu yani ve hocalar da kendilerine kimin nasıl hitap ettiğiyle fazla ilgilenmiyorlardı, onlar için böyle bir şey önemli değildi. Bizde de hocadan hocaya fark eder ama genel anlamda biraz da bizim kültürümüzden gelen bir şey, bir saygı olacağı için, hoca bazen düzgün otur diyebilir yerine göre” (23).

“Oradaki hocalar arkadaş gibi, hocayı derste adıyla çağırabiliyorsunuz...hocalar orada daha rahatlar. European Union Presentations dersinin hocasının adı Tony idi, adıyla seslenebiliyorduk. Bizde hocalar biraz resmi” (26).

Bu öğrenciler ev sahibi kurumlardaki öğretim elemanları ile sınıf içinde gayet sıcak iletişimlerinin olduğunu, kendilerine isimleri ile hitap edebildiklerini belirtmiş, kendi kurumlarında böyle durumlara alışık olmadıklarını da eklemişlerdir.

İki öğrenci kendi kurumlarındaki öğretim elemanlarını akademik anlamda daha başarılı ve donanımlı olarak değerlendirirken, ev sahibi kurumdaki öğretim elemanlarını öğrenciler ile etkileşim açısından daha iyi bulmaktadır. Bu durumu ev sahibi kurumda saygı mertebelerinin kaldırılmış olmasına ve öğrencilerin öğretim elemanlarına isimleri ile hitap edebilmelerine bağlamaktadırlar.

“Hitap edemiyorsunuz burada hocaya ismiyle. O Avrupa’nın bir farkı mı diyelim artık. Ama Avrupa’da gelen bir öğrenci bizim hocamıza ismiyle hitap edebiliyor. Buna tanık olan arkadaşlarımız var, garip garip bakıyorlar böyle, hocamız ne diyecek diye. Ama hitap edemiyorsunuz, hocam diyebiliyorsunuz klasik ifadeyle. Orada o tür sınırlamalar yok... Samimi olmak için bir hocayla ya da rahat davranabilmek için illa ki ismini kullanmak gerekmiyor. Ama ismini kullandığımız zaman rahat hissedebiliyorsunuz. Burada hocayla aranıza bir resmiyet koyuyorsunuz, bir yetki, seviye farkı var aranızda ama orada böyle bir şey söz konusu değil. Bizim hocalarımızla aramızda mesafe var ama çok daha değerli hocalar tabii ki fakat onlar öğrencilere çok daha yakınlar, bu çok iyi ” (2).

“Bizdeki profesörler akademik anlamda daha başarılı, akademisyen olarak çok daha donanımlı gibi geliyor tabii ben bunu ölçmedim ama gözlemlediğim kadarıyla. Ama öğrencilerle etkileşim durumlarına gelindiği vakit onlar çok daha iyi. Belki bu bilmiyorum orada saygı mertebelerini kaldırdıkları için de olabilir, onlara hocam, profesör, sayın gibi değil de direkt isimleriyle, Johnny mi adı mesela Johnny diyorduk, hitap etmemizden kaynaklanıyor olabilir” (14).

Bu öğrenciler kendi kurumlarındaki öğretim elemanlarını “*daha değerli*” ve “*akademik anlamda daha başarılı*” olarak nitelendirirken, ev sahibi kurumdaki öğretim elemanlarının “*etkileşimde daha iyi*” olduklarını düşünmektedirler. Bu öğrencilerin, ev sahibi kurumdaki öğretim elemanlarına isimleri ile hitap ettikleri için kendilerini daha rahat ve onlara daha yakın hissettikleri anlaşılmaktadır. Öğrenciler kendi kurumlarında öğretim elemanları ile aralarında bir yetki ve seviye farkı ve mesafe varken ev sahibi kurumda öğretim elemanlarına isimleri ile hitap edebildiklerini belirtmişlerdir. Thorstensson’ın (2001) Amerika’da değişim öğrencileri üzerinde yaptığı nitel bir çalışmada da öğrenciler, kendi ülkelerindeki profesörlerin sahip olduğu hiyerarşik yapı ile karşılaştırıldığında, Amerika’daki öğrenciler ve profesörler arasındaki nispeten rahat, eşitlikçi ilişkiyi gördükleri zaman şok geçirmişlerdir.

Bazı öğrenciler ev sahibi kurumdaki öğretim elemanlarının “*ben bilirim*” tarzından uzak olduklarını, “*ben hocayım, sen öğrencisin*”, “*ben buranın lideriyim*” mantığına sahip olmadıklarını, öğrencilere ast-üst ilişkisini hissettirmediklerini ifade etmiştir. Öğrenciler öğretim elemanlarını sanki kendilerinden biri gibi hissettiklerini bildirmişler; öğretim elemanlarını “*bizden biriydi*”, “*öğretim elemanı edası yoktu*” gibi tabirler ile nitelendirmişlerdir (6/30).

“Hoca bizden biriydi zaten .Hocanın ders işlerken öğretim elemanı edası yoktu. Ben hiç olmazsa onu gözlemledim” (8).

“Hoca derse geliyor, oturuyor ve ders tamamıyla bir sohbet havasında geçiyor. Buradaki gibi ben hocayım, sen öğrencisin mantığı yok ama aslında hocaya karşı yine saygı var, bu sağlanmış, bir şekilde var ama hocanın katı bir tavrı yok, daha toleranslı davranabiliyor. Anlatıyor, dediğim gibi sohbet havasında dersini, biz de dinliyoruz yani, buradaki hocalarımızdan farkı şu, hoca zorlamıyor derse gelmeye ve daha rahat bırakıyor, derste rahat davranıyor” (13).

“Ben buranın lideriyim gibi değil de, ben de sizin bir arkadaşınızım, sizinle bilgilerimi paylaşıyorum şeklinde bir tarzları vardı. Bu çok güzel bir şey, kendinize güveniniz de geliyor, sürekli konuşuyorsunuz derste, espriler olsun, sürekli konuşma oluyor, yani sürekli öğrenci odaklı” (14).

“Aynı şekilde hocanın da düşüncesi olabiliyor, o da sınıfta oturan bir öğrenciymiş gibi davranıyor, ona da soru sorabiliyorsunuz, onunda fikrini alabiliyorsunuz, hiçbir şekilde bu doğrudur, yanlıştır demiyor, müdahale etmiyor çünkü doğru olan bir şey yok...insanların da bana ne cevap verdiklerini anlamam gerekli çünkü siz bana bir cevap veriyorsunuz ben onun üzerinden bir yorum yapıyorum, bunu yapmak zorundayım, bunu es geçersen hoca müdahale ediyor, onun dediği hakkında ne düşünüyorsunuz

diye. Hoca bazen sınıfta hiç kimse bir şey demediği zaman öğrencileri zorluyor, konuşunlar diye” (17).

“...hoca ayrı bir yerde, tepede değil de, bizim aramızda sanki fakat bizden daha bilgili birisi gibiydi” (19).

“Çok iddialı değiller yani iddialı değil derken, özellikle ben şunu biliyorum, sizden daha iyiyim, işte ben öğretmenim, ben ne dersem o olur ya da ben her konuda derinlemesine bilgi sahibiyim diyen bir tarzları yok oradaki hocaların. Belki biliyorlar ama bunu ön plana fazla çıkartmıyorlar ya da sizin üstünüzde olduğunu hissetmiyorsunuz o insanların, alt-üst ilişkisini hissetmiyorsunuz, hissettirmiyorlar bunu fazla size”

ARAŞTIRMACI: Burada bunu hissediyor musunuz?

“Ben bunu burada hissettim” (28).

Birkaç öğrenci öğretim elemanlarının öğrencilerin fikirlerine önem verdiklerini, kendilerini bir birey olarak gördüklerini ve yorumlarına olumsuz karşılık vermediklerini bildirmişlerdir (3/30). Bir öğrencinin (1) bir öğretim elemanından “*siz bana da çok şey katıyorsunuz*” ifadesini duyması hoşuna gitmiştir ve bu öğrencinin motivasyonunu iyi yönde etkileyen bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Bir öğrenci (4) ev sahibi kurumda öğrencilerin fikirlerine önem verildiğini ve bu fikirlerin öğretim elemanlarını geliştirdiğini hissetmenin güzel bir şey olduğunu dile getirirken kendi kurumunda bunu hissetmediğini belirtmiştir.

“Birileri söz alıyordu, ben konuşuyordum zaten sınıf küçük bir sınıftı, 20-25 kişilik bir sınıftı. Alman öğrenciler de çok vardı, Erasmus öğrencileri de çok vardı bu derste. Erasmus öğrencilerinden farklı ülkelerin ekonomi üniversitelerinden gelenleri katmaya çalışıyordu hoca. Hatta hocanın siz bana da çok şey katıyorsunuz demesi benim çok hoşuma gidiyordu. Sonuçta Türkiye’nin ekonomi politikası ile ilgili okuduğum makaleler kadar biliyorum ama sizin böyle ayrıntıları anlatmanız, sebep-sonuç bağlantıları kurmanız benim de çok hoşuma gidiyor, eminim sınıftaki herkesin de ilgisini çekiyordur diyordu” (1).

“Bence daha sıcaklar. Yurtdışındaki derslerde daha sıcaklar. Şöyle diyeyim. Bizi bir birey olarak görüyorlar. Onu hissetmek güzel bir şey. Ama burada ders bitince öğrencisin. Derse girip çıkıyorsun, girip çıkıyorsun, ama orada fikirleriniz var onlara önem veriyorlar. Öğretmen de olsa onlar, sizin fikirleriniz onları geliştiriyor. Sizden yararlanıyorlar. Burada öyle bir şey yok” (4).

“Her hocanın kendine ait bir tarzı vardı aslında. Birçoğu dersi anlatıp ardından sorular sorarak anlattıklarının ne kadar kavranabildiğini kontrol ediyordu. Öğrencilerin daha önce de söylediğim gibi düşüncelerine değer veriliyordu. Sınıf içinde söz almak önemliydi. Çok saçma bir yorumda yapsanız kimse negatif bir şekilde karşılık vermiyordu. Yorum yaparak derse katılmak hocalar tarafından özendiriliyordu” (28).

Emanuel & Adams (2006) tarafından yükseköğretim öğrencilerinin öğretim elemanı müşteri hizmetini nasıl algıladıklarının değerlendirildiği 457 öğrenci ile yapılan bir araştırmada, öğretim elemanının derse iyi hazırlanmasını, dersi etkili biçimde işlemesini, etkileşime dayalı öğretim tekniklerini kullanmasını ve öğrenciyi öğrenmeye güdülemesini kapsayan “*güvenilirlik*” boyutu öğrenciler tarafından en çok önemli boyut olarak

değerlendirilmiştir. İlgili araştırmada öğrencilerini birey olarak dikkate alma ve onlara kendilerini değerli hissettirme davranışlarını kapsayan “*empati*” boyutunun öğrenciler tarafından en az önem verilen boyut olduğu saptanmıştır.

Araştırmamızda, “*güvenilirlik*” boyutuna denk gelecek şekilde öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun öğretim elemanlarını “*konuşma ve tartışma ortamı yaratan*” ve “*öğretmen-öğrenci ve öğrenciler arasında etkileşimi sağlayan*” öğretim elemanları olarak nitelendirdiklerini görüyoruz. Fakat ilgili araştırmada en az önem verilen boyut olarak karşımıza çıkan “*empati*” boyutunun izlerine araştırmamızda görüşme yapılan öğrencilerin büyük çoğunluğunda rastlamaktayız. Öğrenciler “*empati*” boyutuna denk gelecek şekilde öğretim elemanlarının “*ben bilirim*” tarzından uzak olduklarını, “*ben hocayım, sen öğrencisin*”, “*ben buranın lideriyim*” gibi yaklaşımlarda bulunmadıklarını, kendilerine isimleri ile hitap edebildiklerini dolayısıyla onları kendilerinden biri gibi gördüklerini ve kendilerinden “*siz bana da çok şey katıyorsunuz*” gibi ifadeleri duymaktan zevk aldıklarını ifade etmiştir.

Öğretim elemanları hakkında olumlu görüş bildiren bu öğrencileri aksine ev sahibi kurumda öğretim elemanları ile mesafeli bir ilişkilerinin olduğunu, iletişimlerinin ve etkileşimlerinin çok iyi olmadığını belirten öğrenciler de mevcuttur (3/30).

Bir öğrenci (3) kendi kurumundaki öğretim elemanlarının kendilerini daha iyi benimsediklerini ve daha yardımsever olduklarını gözlemlemiştir. Ev sahibi kurumda derslerde kendisini fazlalık gibi hissettiğini belirten bir öğrenci de mevcuttur (6). Bir öğrenci ise (25) öğrenci ile öğretim elemanı arasında mesafe olduğunu ve öğretim elemanlarının “*dersimi anlatırım, giderim*” tarzına sahip olduklarını ifade etmiştir.

“...mesafeliydik bayağı...Buradakiler daha yardımsever. Daha benimsedikleri için, kendi bölüm öğrencisi oldukları için. Orada kısmen daha az bir yardımsever. Tanımıyorlar çok fazla. Ona göre de iletişim de çok yoğun olmuyor” (3).

“Tabii yani ders konusunda bir şey sorduğunuz zaman şey yapıyorlardı, cevap veriyorlardı. Ama çok sevmiyorlardı benim hissettiğim oydu yani... hep böyle bir fazlalık gibi birazcık hissettik yani orada maalesef” (6).

“Türkiye’de belki ya ülkenin farklılığından, Almanlar daha ciddi, daha iş moduna yönelik çalışmaları var yani, dersimi anlatırım giderim, bitti tarzında bir tavırları var. Türkiye’de belki öyle bir şey olmadığı için, hoca da devamlı dersine girdiği için seni tanıyor, daha sıcak bir iletişim kurabiliyorsun” (25).

4.2.1.5. Yeterli Öğretim Materyali ve Teknolojik Araç-Gereç Kullanma

Öğrencilerin çoğunluğu ev sahibi kurumdaki öğretim elemanlarının yeterli sayıda öğretim materyali kullanarak ve teknolojik imkanlardan yararlanarak ders yaptıklarını ifade etmiştir (28/30).

Öğrenciler öğretim elemanlarının öğretim materyali ve araç-gereci olarak derslerde “*slayt*” (25/30), “*ders notu*” (19/30), “*kaynak kitap*” (16/30), “*makale*” (15/30), “*tahta*” (10/30), “*tepegöz*” (5/30), “*somut materyal*” (3/30), “*literatürde yapılan araştırmalar*” (2/30), “*İnternet’ten video*” (2/30) kullandıkları belirtmişlerdir. Kültürel amaçlar güden derslerin çoğunluğunda yaşayarak öğrenmeyi ön plana çıkaran etkinliklerin gerçekleştirildiği ve somut materyallerin kullanıldığı görülmektedir.

“Gerek tahtaya yazıyordu. Gerek onların farklı şeyi vardı, tepegözle işlediği oldu, slaytla işlediği oldu. Yani her türlü teknik araçtan faydalanıyordu hoca. Aktif bir şekilde hepsini kullanıyordu, bir tane bir şeye bağımlı kalmıyordu. Sürekli bir projektörden değildi. Tabii, onların hepsini farklı farklı kullanması bizim iyiliğimiz içindi” (3).

“Hoca projektör ya da tepegöz kullanıyordu. Slayt ta oluyordu, tahtaya da yansıtıyordu yani. Ders notları dağıtıyordu, oradan da takip ediyorduk ve o hoca sınıfa somut materyal getirmeyi çok seviyordu. Mümkünse haritalar getiriyordu, hatta haritalardan biri hala yanımdadır yani”

ARAŞTIRMACI: Size de mi veriyordu?

“Verebileceklerini veriyordu. Takvim getirmişti bir kere, onları dağıttı. Onlarda ilkokulda okumayı öğrendiklerinde aileler bir paket hazırlar onu verirlermiş çocuklara ödül olarak. Onunla ilgili bir sürü fotoğraflar getirdi bir kere, onları dağıttı. O paketin içine neler konabilir, onlardan örnekler getirmişti. O ders çok eğlenceliydi ve oradan hatıra şeyler kaldı. Ayrıca hediye çikolata da veriyordu hocamız”

ARAŞTIRMACI: Öğretim görevlisinin bu somut materyalleri ne amaçla kullandığını düşünmektesiniz?

“Belki daha akılda kalmasını sağlıyordu. Konular akılda kalmasa bile o materyaller hala duruyor”

ARAŞTIRMACI: Burada böyle bir şey yapılıyor mu?

“Burada en fazla ders notu dağıtılır. Hiç kimse bize çikolata vermez. Özel bir gün ise, Noel gibi mesela belki ama böyle bir şey olmadı” (5).

“Derslerden önce bütün makaleleri hazırlayıp geliyorlardı. Biz okuduk tartışma ortamı yaratılırdı ya da teori anlatılacaksa, teori ile ilgili kitaptan bir bölüm ders notu olarak verilecekse onu hazırlarlardı, üstüne bazen özet bile veriyorlardı. Ders notunun da özetini verip, öğrencileri derse katmak için elinden geleni ardına koymayan hocalar da vardı yani. Mutlaka ne yaparsanız yapın da okumadan gelmeyin, sınıfta tartışalım diyenler de vardı. Bir konu zaten birkaç gün sürebiliyordu ve o yüzden dersten önce bizim elimizde o konuyla ilgili mutlaka bir materyal oluyordu. Ekstradan özet bile verilebiliyordu” (9).

“...hocalar bir hazırlık yapmışlardı, onlar da Powerpoint sunum hazırlamışlardı ders için artı materyal getirmişlerdi, somut materyaller getirmişlerdi derse. Ama dersin çoğunu öğrenciler yürüttü” (10).

“...genelde öyle tahta önüne çıkıp konu anlatmak şeklinde bir ders olmadığı için dersler sohbet, tartışma şeklinde geçiyor. Hoca tahtaya çıkıp bir şey yazmıyor bir şey söylemiyor; oturduğu yerden sınıfla muhabbet şeklindeydi” (12).

“Bir kaynak kitabı takip ediyor yine. Önünde kitap var buradaki hocamızda olduğu gibi ama fark buradaki hocalarımızın dersi Türkçe işlemesi. Buradaki hocamız Türkçe anlatıyordu, Rusça anlatması çok daha sağlıklı olurdu. Orada Rusça anlatıyorlardı ve çok seri, hızlı bir şekilde ders ilerliyordu” (13).

“Hepsi var. Slayt da vardı, tahtayı da kullanıyorlardı, tepegöz de kullandık, projektör de vardı ama burada da aynı imkanlardan yararlanabiliyoruz” (18).

“...mesela her dersin öncesinde o günkü gazete haberlerini biliyorlar, onu söylüyorlar, internetten resimler gösteriyorlar, bağlanıp görüyoruz biz de. Burada şu olmuş, dünyada bu değişmiş, daha bir global tarzları var, biraz daha güncel tarzları var” (22).

“...mesela normalde slayt kullanılır orada tepegöz kullanılıyordu, hocalar asetatlara yazıyorlardı. Hoca tahtaya bir şey yazmıyor, asetatların üstüne yazıyor. Elinde kalemi var sürekli, notların çıktısını almış, onlar üzerinde düzenlemeler yapıyor. Boş kutucuklar var mesela, kendisi o kutucukları dolduruyor. Tahtaya yazmıyor yani. Hoca bir derste slayt kullandı, slayt fazla kullanılmıyor yani genelde” (23).

Ev sahibi kurumdaki derslerde slayt kullanımı ile ilgili olumlu görüş bildiren öğrenciler çoğunluktadır (22/25).

Bir öğrenci (4) derslerin genelde slaytlar üzerinden yapıldığını, bir öğretim elemanının slaytın ortasında öğrencilere internetten video seyrettirdiğini, bunun hem öğretici hem de ilgi çekici olduğunu ve bu durumun aksine kendi kurumunda slaytların az kullanıldığını, derslerin genelde geleneksel yöntemlerle yapıldığını ifade etmiştir. Ayrıca öğrencinin ev sahibi kurumdaki bu yöntemleri kendi kurumunda da uygulayan bazı öğretim görevlilerinin olduğunu ve bu öğretim görevlilerinin yurtdışında eğitim görmüş olduklarını belirtmesi ilginç bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır.

“İçeriği tamamen slaytlar üzerinden giden bir dersti. Ders notu vs. slaytlar üzerinden, Alman hukukundan bahsetti, Uluslar arası hukuktan bahsetti vs. ama tabii ki o derse rağmen birazcık eğlenceliydi diyebilirim. Çünkü o kadar insanın olması ve hocanın örneklerle anlatması biraz daha eğlenceli kıldı. O kadar da sıkıcı değildi. Slaytlar üzerinden gitmesi biraz daha renkli olabiliyor, dikkati dağıtabiliyor, eğlenceli kılabilir...Herkes tüm hocalar slayt üzerinden gidiyordu. Arkadaşlarımızda slaytlar üzerinden gidiyor.yaptığımız eksersizler de slaytlar üstünden. Her şey öyle...Bunlar görselliği, efekti fazla olan slaytlar ki biraz daha etkili ve akılda kalıcı olsun...İnternet'ten video izliyorduk. İnternet'ten Afrika turizmini izliyorduk. Konu ile alakalı yerlerde videolar koymuş; hem daha iyi öğrenebiliyoruz hem de ilgi çekiyor. Bu da çok güzel bir uygulamaydı. Slaytı ortasında açıyor ya da video izliyoruz”

ARAŞTIRMACI: Burada olmayan bir şey mi?

“Olmayan bir şey. ZatenÜniversitesi'nde fazla slaytlar üzerinden giden ders yok. Olanlar da var tabii ama genel olarak kitap üzerinden tahtaya yazı üzerinden. Ancak bir şey gösterecekleri zaman bilgisayarı kullanıyorlar. Hep genelde kitap konuşma... Burada bunu yıkan hocalar da var tabii ki. İki hocamız çok yapıyor. İki de Amerika'da eğitim görmüş. Diğerleri daha geleneksel...” (4).

“Ders işleyişi olarak da genelde slaytla anlatıyorlar, büyük amfilerde oluyor dersler, gerekirse notlar veriyorlar, kitap alışkanlıkları yok, slaytlardan gidiliyor, sırf kitaplara bağlı değil. Dersin başında kitap öneriyorlar ama slaytla mutlaka gösterip görselleştirmek istiyorlar, sürekli slayt üzerinden anlatıyorlar” (27).

Li-Ping Tang & Austin'in (2009) 215 İşletme öğrencisi ile yaptıkları bir araştırmada öğrencilerin beş öğretim teknolojisindeki (örn; Projektör, PowerPoint, Video, İnternet ve Ders Anlatımı) dört hedef (örn; Eğlence, Öğrenme, Motivasyon ve Kariyer), İşletme öğretim elemanlarının teknolojileri etkili bir şekilde uygulamaları ve öğrencilerin akademik performansı ile ilgili algılarını incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda İnternet'in gelecekteki iş yaşantısı için Kariyer hedefini, Video'nun Eğlence hedefini, PowerPoint'in Öğrenme ve Motivasyon hedefini karşıladığı saptanmıştır. Araştırmamızda slayt kullanımı ve aralarda da videoların gösterilmesi öğrencilerin bildirdiğine göre ve ilgili araştırma ile de benzer şekilde dersi daha renkli, daha eğlenceli, daha görsel hale getirmenin yanında daha öğretici, daha akılda kalıcı hale de getirmektedir.

Ev sahibi kurumdaki derslerde slayt kullanımı ile ilgili olumsuz görüş bildiren öğrenciler de mevcuttur (3/25).

Öğrencilerin bildirdiklerinden de anlaşılacağı üzere bu olumsuzluğun genellikle "*dersin içeriği*", "*öğretim görevlisinin dil yetersizliği*", "*ses tonu*", "*öğretim elemanının hızına yetişememe*", "*materyalin etkin kullanılamaması*" gibi nedenlerden kaynaklandığı ortadadır. Öğrenciler slayt kullanımını "*monoton*", "*sıkıcı*", "*uzmanca değil*" tabirlerini kullanarak eleştirmektedirler.

"Slaytları veriyordu. Slaytların üzerinden geçiyordu. Pek de uzmanca bir şey değildi... Slaytları önceden veriyordu. Slaytlar üzerinden okuyarak, dersi işliyordu. Ara sıra gittiğimde katılıyordum ama sıkılıyordum. Sıkıldığım bir dersti" (3).

"İngilizcesi kötüydü. Hollanda da herkes İngilizce biliyor olmasına rağmen hocanın İngilizcesini çok iyi anlamıyordum. Çok monoton anlatıyordu. Slaytlardan okuyordu resmen. Yani benim gelmemi sağlayacak bir motivasyon yoktu" (7).

"Orada hoca gösteriyor ve onu bilgisayara atıyor ve siz onu oradan tekrar çalışıyorsunuz. Bilgisayarınızda kullanıyorsunuz, Java'da yazıyorsunuz, çalışıp çalışmadığına bakıyorsunuz ama burada direkt hocayla beraber gitmiştik biz. Hoca tahtaya bir satır yazıyor, sen de bilgisayara yazıyorsun. Orada slaytın üzerinden anlatılıyor, bazen hocaya yetişemiyorsunuz, bıraktığımız da oluyor ama sonra mutlaka bakmanız gerekiyor" (17).

Ev sahibi kurumda öğretim elemanının okulun içindeki bir havuzu öğretim materyali olarak kullanması bir öğrencinin çok hoşuna gitmiştir. Öğrencilere arkadaş canlısı bir tavırla yaklaşan öğretim elemanı onları sınıftan kısa bir süre dışarı çıkarmış ve bahçedeki havuzu somut materyal olarak kullanarak etkili ve akılda kalıcı bir yol izlemiştir.

"Hatırladığım şöyle bir hoş bir şey yapmıştık, okulun içerisinde bir havuz vardı, havuzun içerisi su yemyeşil olmuş artık. Planktonları anlatıyordu hoca.. İçerisi yem yeşil olmuş, küçük canlılar yaşıyor içerisinde öyle diyeyim, planktonlar, küçük böyle minicik, bakın size göstereyim şimdi dedi, ben burada hiç öğrenmemiştim burada yine dörtte görüyorduk dersleri, bakın bu böyledir şu böyledir diye

geçiyordu, su bitkileri dersiydi hatta o, orada şöyle bir şey yaptı hemen gelin göstereyim dedi, sınıftan bizi boşaltmıştı. Eline iki üç tane ekipman aldı, elini daldırdı havuzdan alıp bize göstermişti. Halbuki çok basit bir şey, teker teker ayıkladık onları teker teker gösterdi bize onları, oradaki o basit havuzu bile o şekilde kullandı hoca. Beş dakika bizi sınıftan aldı sonra tekrar sınıfa girmiştik... Yani hocayla biraz arkadaş gibi olduğumuz için, öğrenmek isterseniz tarzındaydı hoca, öyle işte hoşuma giden bir şey yapmıştı” (8).

4.2.1.6. Öğrenciler ile Bilgi Paylaşımı Yöntemleri

Görüşme yapılan öğrencilerin birçoğu ev sahibi kurumlardaki öğretim görevlilerinin bilgi paylaşımı yöntemi olarak ev sahibi kurumlara ait paylaşım sitelerini örnek göstermişlerdir. Derslerle ilgili materyallerin öğretim görevlileri tarafından derslerin öncesinde öğrencilere paylaşım sitesine yüklemek (22/30) ya da e-posta (5/30) yoluyla ulaştırılmasının, öğrencilerin ders dışı bireysel çalışma yapmalarına ya da derslere hazırlıklı gelmelerine çok büyük katkısı olduğu anlaşılmaktadır.

“Bir sonraki derste ne yapacağımızı biliyorduk, hoca bize yapmamız gereken bir okuma varsa bilgilendiriyordu ya da maille materyal gönderdiği oluyordu. Her dersin bir mail grubu vardı oluşturduğumuz. Orada derste ki diğer arkadaşların ve hocanın da dahil olduğu bir grup vardı, o güzeldi. Notları görebildiğimiz bir portal vardı, sınav notlarını takip ettiğimiz. Bu tabii ki öğrencilerin chat yapabileceği bir yer değildi”

ARAŞTIRMACI: Burada var mı böyle bir portal?

“Burada yok ama yine öğrenciler kendi aralarında mail grubu kurabilirler ama böyle hocanın önderliğinde yapılan bir şey değil. Orada mail grubu vardı ve hoca da buna dahildi. Kaçırdığımız derslerde işlenen ders notlarını aldığımız oluyordu” (1).

“Her şey mail üzerinden gidiyor zaten. Öğrencilerin akademik sayfada bir yeri var. Hocalar mail üzerinden materyallerini yolluyorlar. Ayrıca panoya da asıyorlardı bazen ya da kendi öğrenci sayfasında yayınlıyorlardı internet üzerinden” (2).

“...web sitesi vardı, hatta oraya gittiğim zaman of be bu ne diyordum benim on ayrı hesabım vardı kablosuz kullanabilmek için ayrı, web sitesine girebilmek için ayrı üye oluyorsun, Ekonomi Fakültesinden ders alıyorsan oraya girip bir şifre alıyorsun, kitapları indirebiliyorsun kütüphane şeklinde, derslerin bile kendi web sayfası oluyordu, her birine ayrı ayrı şifreyle gir şöyle gir. O konu biraz sıkıntılıydı ama hepsi internet tabanlı çalışıyordu...Oraya slaytlarını koyuyordu, kendi notlarını koyuyordu. Bizdeki hocadan slaytlarını istediğiniz zaman vermez hoca kendi slaytıdır. Halbuki internetten denkleştirdiği bilgileri yazmış gayet belli çok basit bilgiler ama bizde vermezler slaytlarını. Orada slaytlarını koyuyorlar, kendi özel notlarını koyuyorlar, literatürde yaptıkları araştırmaları, makaleleri koyuyorlar. Yani oldukça geniş bir portaldı öyle söyleyeyim... orada yüz sayfa not var, beş yüz sayfa not var mesela bir metin indiriyorsunuz yüz sayfa pdf formatında, upuzun bir makale, öğrenmek istiyorsan al buradan incele diyor, önemli yerlerin de altını çizmiş mesela oraya yüklemiş”

ARAŞTIRMACI: Ek kaynak gibi mi?

“Ek kaynak gibi ama biz daha çok slaytlardan çalışıyorduk. Slaytlarda anlamadığımız bir nokta olursa başlıklar mesela hemen açıyorduk ek kaynakları; a bak böyle bir detay varmış böyle işleniyormuş konu demek diyerek anlıyorduk konuyu. Bu şekilde çıkıyorduk hocanın karşısına” (8).

“Okulun.....diye internette bir paylaşım merkezi diyeyim, bir şey var, orada mesela biyokimya diyelim aldığın derslerin dosyaları oluyor. O dosyaya işte duyuruları oluyor işte bu hafta laboratuvar dersi şu gruplara diye her şeyi koyuyorlar yani oradan artık sana kalmış okumak, oradan bilgilendiriyorlar. Yani sürekli internetle bir ilişkin olması gerekiyor yani herkesin var, senin hesabın var oradan ziyaret ediyorsun”

ARAŞTIRMACI: Burada böyle bir şey var mı?

“Yok, yok”

ARAŞTIRMACI: Peki orada olması nasıldı?

“Olmaması kesinlikle güzel çünkü notların anında güncelleniyor ne bileyim, dersin yarınki derste hangi slayt olacak anında orada. Slaytları önceden yüklüyorlardı öğrenci paylaşım merkezine, oradan slaytları okuyup gidiyordum o da yaklaşık bir saatimi alıyordu Bizde şöyleydi; hocanın bilgisayarından biri alır, bütün sınıfa yollardı. Oradaki direkt sana bir artı sağlıyor ” (11).

“...derse gidemedin, derse git gitme, her hafta işlenecek metin sen de olsun olmasın hoca bunu internette yayınlıyor, word dosyası ya da pdf şeklinde mutlaka. O hafta derse gitmesen bile, internetten kendi bilgisayarına indirebiliyorsun. Ya da sınıfta ben bir sunum yaptım diyelim, o sunumu paylaşmak istiyorum, onu oraya yüklüyorum ve bütün sınıf o sunumu elde ediyor, sınıf o sunumu kendi bilgisayarına indirebiliyor. Çok geniş bir portalları söz konusuydu” (12).

“Mesela bir konu hakkında okumamız gereken ya da okunacak 10-15 sayfa bir materyal var diyelim, bize bu materyal e-mail yoluyla geliyor. Okulun özel bir internet hesabı var” (26).

“Hoca mesela o gün içine okumamız gereken şeyleri oradan bize yolluyordu, okuyorduk onları. Birbirimize de oradan bir şeyler gönderebiliyorduk” (29).

“Her derse gitmeden önce o ders ne yapacağınızı biliyorsunuz... Hoca slaytla yapıyor dersi ve bunlar internette yüklü. İnternet’ten indirebilirsiniz...Öğrencinin kaynağa erişmesi çok kolay. Örneğin 6.derste ne işleneceğini slayt indirip, hazırlanıp gidebilirim. Hoca ders notlarını yine de derste dağıtıyor...Genelde dersler öğrencilerin kendi çalışma performansıyla ölçülebilecek değerlikte geçmekte. Öğrenci dersten önce o günün nasıl işleyeceğini tam olarak bilerek o gün derse katılmakta. Böylelikle aslında katılımçılık da sağlanmış olunduğunu düşünüyorum” (30).

Bir öğrenci ev sahibi kurumdaki paylaşım sitesinden çok etkilenmiş, bu sistemin öğrenciler arasındaki iletişimi de kolaylaştırdığını belirtmiş ve böyle bir sistemin kendi kurumunda olmamasını bir eksiklik olarak nitelendirmiştir.

“.....Üniversitesi’nin hocalara dair yok. Mail ile haberleşiyoruz. Ya da kendi grubumuzu oluşturuyoruz. Evet böyle bir şeyin eksikliği var bizde. Teknolojik açıdan bizden daha iyiler. Orada böyle bir sistemin olması çok faydalı. Hem mesela herhangi bir ders alabilirim ben başka bir bölümden. Oradaki öğrencilerle iletişime geçemiyorsun, tanıımıyorsun çünkü. Ama öyle olsa, hem hocaya soru sorarsın, hem oradaki herkese o soruyu sorarsın, öğrenciler arasındaki dayanışmayı da artırabilirsin. Burada öyle bir şey yok. Sonuçta gelişmiş ülke, teknolojiyi çok daha iyi kullanıyorlar. O kesin bir şey. Burada olsa sonuçta kayıtlarımızı internette yapabiliyoruz, bayağı yol kat edilmiş. Ama öyle sanal kampus gibi bir şey burada da olsa çok daha hoş olabilirdi. Orada neler vardı mesela, aradığımız bir öğrenciyi bulabiliyorduk. İletişim adresini bulabiliyorduk. İllaki o dersi almak zorunda değil. İstedğin kişiyi de bulabiliyordun. Orada okuyan herkesi, orada bir veritabanı vardı. Herhangi bir öğrenci istediği herhangi birine başvurabiliyordu” (3).

Ruprecht’e (2008: 108) göre modern teknoloji eğitimsel sürecin çehresini değiştirmiştir.

Birkaç sene öncesine göre birçok şeyle baş etmek daha kolay hale gelmiştir. Öğretim elemanlarının öğrencileri ile ICT (Bilişim ve İletişim Teknolojileri) yoluyla haberleşme imkanları artmış ve hala da artmaya devam etmektedir.

Ev sahibi kurumda hem öğretim elemanları ve öğrencilerin arasında hem de öğrencilerin kendi aralarında bilgi paylaşımını sağlayan paylaşım sitelerinin var olduğunu belirten öğrencilerden biri Erasmus öğrencilerinin bu sitelere dahil edilmediklerini bildirmiştir.

“Bence orada ortak bir buluşma sitesi vardı ama biz Erasmus öğrencileri buna dahil değildik...biz kullanamıyorduk Erasmus öğrencisi olduğumuz için. Burada böyle bir sistemimiz var ve bu sisteme benzer bir sistemi biz orada kullanamadık. Bizdeki sistem de iletişim için kullanılmıyordu; vize sonucu olsun, final sonucu olsun, bunları duyurmak için kullanılıyordu” (28).

Bir öğrenci ise paylaşım sitesinden derslerine uymadığı ve kullanmasına gerek kalmadığı için faydalanmadığını bildirmiştir.

“Paylaşım siteleri aslında varmış sanırım böyle bilgi paylaştıkları ama benim aldığım derslerden hiçbiri öyle değildi ama var öyle bir şeyleri yani... gerek olmadı hiçbir dersimde. O yüzden yoktu yani, aslında vardı da ben kullanmadım yani” (6).

Birkaç öğrenci öğretim elemanlarının öğrencilerle sadece sınıf içinde bilgi paylaşımını gerçekleştirdiklerini, ders notlarını elden verdiklerini ya da fotokopiciye bırakmak suretiyle öğrencilere ulaştırdıklarını bildirmişlerdir (3/30).

“...kendi hazırladığı bir kitapçık gibi bir şey vardı, orada örnek cümleler var işte kendince bir gruplama yapmış Geçmiş Zaman’ın kullanıldığı yerler hakkında ona göre örnek cümleler yazdı. İşte geçmişte olan olaylar için kullanılır demiş öyle bir ana başlık atmış ona uygun örnek cümleler yazmış, tek tek cümle cümle üzerinden gidiyordu. Sonra ikinci bir kullanıma geçiyor simple past tense’in mesela bir tane daha ana başlık atmış onun altına da örnek cümleler yazmış onu anlatmak için böyle tek tek işliyordu. Sınıfta tek tek bütün cümleler üzerinden gidiyordu sonra işte, sonra da alıştırma yapıyordu ama yani acayip sıkıcı bir şeydi yani”

ARAŞTIRMACI: Yani kullandığı materyal sadece size verdiği kitapçıklar mı?

“Evet”

ARAŞTIRMACI: Onları da tahtaya mı yazıyor yani?

Tahtaya yazıyor evet. Onları da gramer kitaplarından toparlamış kendisi öyle bir ders kitabı hazırlamış, onu gidip fotokopiciden aldık” (6).

“Fotokopi olarak değil de, direkt kitabı elden veriyordu. Bir kitaptan zaten birkaç tane oluyor, hoca sınıfta dağıtıyordu” (13).

“Üniversitede fotokopi çekilen bir yer var bizim üniversitede olduğu gibi, notlar oraya bırakılıyor, oradan parayla alınıyor” (26).

4.2.1.7. Ders Sonrasında ve Ofis Saatlerinde Rahatça Ulaşılabilir Olma

Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu ders sonrasında ve ofis saatlerinde öğretim elemanlarına rahatça ulaşabildiklerini ifade etmiştir (25/30).

Ders sonrasında öğretim elemanlarına ev sahibi kurumların paylaşım siteleri yoluyla ulaştıklarını belirten öğrenciler çoğunluktadır (22/30).

“Ben birkaç derse gidemediğim zaman hocam bu derste şu alıştırma kağıtlarını vermişsiniz, ama ben bunları kaçırdım, bunları sizden önümüzdeki ders alabilir miyim diye sorduğum oluyordu. Paylaşım sitesinde hocayla öyle iletişime geçiyorduk” (1).

“Sanal kampüs diye bir portalları vardı. Hoca soru sormak amaçlı direkt oradan veya o dersi alan kişilere direkt oradan soruyordu. Hem öğrenciler arası hem de hocaya o sanal kampüsten online ortamdan yazabiliyorduk. O güzel bir şey”

ARAŞTIRMACI: Yani derste anlamadığınız bir şeyi, sonradan sorabiliyordunuz.

“Evet sonradan online ortamda direkt hocaya sorabiliyordun. İlla mailin olmak zorunda değildi. Veyahut kayıtlı öğrencilere de oradan soru sorabiliyordun. Hocaya da oradan sorularımızı sorabiliyorduk...Haberleşme imkanımız var. İlla yüz yüze görüşmemize gerek yoktu” (3).

“Üniversitenin kendi web sitesi üzerinde bir portal vardı. Bizim üniversitelerdeki öğrenci bilgi sistemi diye ben onu çevireyim ama bizimkilerle hiçbir alakası yok çünkü biz sadece girip not bakıyoruz en fazla, notlarımız girilmiş mi, girilmemiş mi bilgi sistemine diye, yani..... Üniversitesi’nde öyle. Ama orada kesinlikle öyle bir durum söz konusu değil mesela haftalık ders içerisinde hoca sınıfta söylemediği birşey varsa ya da istediği ekstra bir durum varsa mesela gelemeyecekse oraya yazıyor...Kendi sınıfından ya da farklı sınıflardan birçok kişiyle oradan iletişime geçebiliyorsun. Herkesin bir kullanıcı adı var, herkesin aldığı dersler belli profilinde Orada konuşuyorsun, çok çok farklı bir öğrenci portalı söz konusu. Orada öğretmenler de dahil. Onlar da gerekli olabilecek her şeyi oraya yüklüyorlar, öğrencilerin haberi olsun diye. Okula mı gelmeyecek, o gün ders mi iptal, ders mi yok, ders başka bir güne mi alındı, bunları hep yazıyor. Çok yoğun bir bilgi akışı durumu söz konusu, yani bizden çok farklıydı. Sistemi de biraz karıştıktı, ben de baştan bu nasıl bir sistem, neyi nereden indireceğim diye düşünmüştüm. Çok yerleşik, çok oturmuş ve çok düzgün bir sistem. Ben ona çok hayran kalmıştım yani gittiğimde. Hocalar da orada, hocalarla konuşabiliyorsunuz ya da hocanın posta kutusuna bir şeyler yazabiliyorsunuz. Ama orada herkesin özel mail adresinden konuşamazsınız orada, okulun sana verdiği bir mail adresi var; bu Erasmus öğrencileri için de geçerli; sana bir hesap veriyor, okulu bilgisayarlarından yararlanabiliyorsun o posta adresiyle ve o öğrenci portalından da kütüphanesinden her şeyinden faydalanıyorsun. Okulun sadece uzantılı mail adresini kullanabiliyordun. O çok güzel bir şeydi yani” (12).

“Gittiğim okulun internet sitesinde Blackboard diye bir yer vardı, herkes şifresi ile giriyordu, hocalar da notlarını oraya veriyorlardı”

ARAŞTIRMACI: Böyle bir sistem olması nasıl bir şey sizce?

“Bunun için bir şey söyleyemem çünkü bizim kendi asistanlarımız, yardımcılarımız olduğu için onlarla iletişim halindeydik, onlarla konuşabiliyorduk, görüşebiliyorduk. Hocalarla direkt bağlantı kurmaya gerek kalmıyordu, projelerden projelere görüşüyorduk” (15).

“Ben kullanmadım ama söylemiş, bir kere mail almıştım, daha sonra sorduğumda öğrendim. Hocaların mail adresi oluyor, mail şeklinde gönderiliyor ama öğrencilerin arasındaki iletişimi sağlayabilmek için, mesela Türkiye’de biz okuyoruz ama herkesin mail adresi yok. Orada öğrencinin numarasını verdiğimiz zaman portal içerisinden, istediğiniz materyali ulaştırabiliyordunuz ya da istediğiniz konu hakkında bilgi edinebiliyordunuz ya da bilgilendirebiliyordunuz arkadaşlarımızı. Bir kere mail alınca sordum arkadaşına nasıl gönderebildin diye, merak ettim, bana anlattı ama ben kullanmadım” (24).

“Orada şu güzeldi, bilişim sistemlerini oturtmuşlar. Okulun sunduğu öyle bir imkan vardı, çok güzel bir internet ağı vardı yani, hocalarla oradan rahatlıkla iletişime geçebiliyorduk” (29).

Ev sahibi kurumda paylaşım sitelerinin bu denli yaygın ve aktif bir şekilde kullanılması öğretim elamanları ve öğrenciler arasında ders dışı iletişimin ve bilgi paylaşımının çok kolay ve hızlı bir şekilde gerçekleşmesini sağlamaktadır. Bu durum eğitimin kalitesini artırıcı bir unsur olarak düşünülebilir. Araştırmamızda paylaşım sitelerinden faydalandıklarını söyleyen bu öğrenciler bu siteler hakkında “çok güzeldi”, öğrenciler “rahatlıkla iletişime geçebiliyorduk” şeklinde ifadeler kullanarak olumlu görüş bildirmişlerdir. McManus *et al.*’a (2006: 86) göre, ‘Blackboard’ sistemini dersler için

kullanmak kütüphanedeki kaynakların akademik dersler ile bütünleşmesini sağlamaktadır. Ders içerikleri internet üzerinden öğrencilere iletilebilmekte ve sınıf etkinlikleri internet üzerinden yönetilebilmektedir.

İngiltere’de Kingston Üniversitesi’nde 33 öğretim elemanı ve 43 öğrenci ile yapılandırılmış görüşmeler yoluyla Sanal Öğrenme Ortamı’nın nasıl kullanıldığının değerlendirildiği bir nitel araştırmada, öğretim elemanlarının ‘Blackboard’ sistemi ile ilgili görüşlerinin karışık ve izlenimci olduğu belirlenmiştir: bazıları öğrencilerin materyallere erişiminin performanslarına olumlu etki yapacağını hissederken, bazıları ise öğrencilerin daha iyi hazırlanmalarına imkan verdiğinin farkına varmalarına rağmen bu sistem hakkında olumsuz hislere sahiptirler. Öğretim elemanlarının aksine görüşme yapılan öğrenciler Sanal Öğrenme Ortamı’nın etkileri hakkında olumlu görüş bildirmişlerdir. Bu sistemin çeşitli yollarla etkililiklerini artırdığına inanmaktadırlar: materyalleri, notları, ipuçları ve web sitelerini erişilebilir hale getirerek, ders materyalinin daha fazla tecrübe edilmesi ve güçlendirilmesine imkan vererek, ne olup bittiğinin farkında olmayı sağlayarak ve kendi öğrenmelerinin daha iyi düzenlenmesi ve izlenmesine imkan vererek (Heaton-Shrestha, May & Burke, 2009).

E-posta yoluyla öğretim elemanlarına ulaştıklarını ve kısa sürede e-postalarına cevap aldıklarını söyleyen öğrenciler de mevcuttur (12/30).

“Zaten İsveç’in çok güzel bir özelliği var; İsveç eğitim sisteminin; mail üzerinden yani telefonla konuşur gibi mailleşiyor insanlar. Bir soru sorduğunuz zaman mail üzerinden, bir 3-5 dakika sonra cevabı gelebiliyor. Buradaki gibi değil. O yüzden çok iyi işliyordu bu, hocalar mail üzerinden cevap veriyorlardı” (2).

“Okulun mail adresleri vardı. Onlar zaten güncel. Herkes bakıyor, oradan her yazdığımıza cevap alabiliyorduk” (4).

“Ne zaman mail atsam hemen cevap gelirdi, o bakımdan iyilerdi” (5).

“...hocalara mail attığımız zaman anında cevap veriyordu size. Hocam literatür bulmakta zorlanıyorum dediğinizde, şu linkleri araştır diyerek maile geri dönüş yapıyor hemen” (8).

“Hocaların mail adresleri vardı, hafta içi her gün attığımız her maile cevap gelirdi” (19).

“Hocaya mail atıyorsunuz orada, eğer gündüz tatilse zaten on dakika içinde çoğunlukla cevap gelir. Nasıl oluyor bu; hoca dersteyle bile önünde bilgisayar var ve oradan Outlook sistemi açık, direkt bir mail geldiği zaman görebiliyor ki akşam attığımız maillere bile genellikle cevap geliyordu” (17).

“Anlamadığımız, sıkıntılı olduğumuz yerlerde, hocaların odasına giderek ya da mail yoluyla iletişim kurduk. İletişim kurmak kolaydı yani, hoca çok kısa sürede maillerimize cevap veriyordu, sıkıntı varsa arayın diyordu, rahatlık sağlıyordu” (23).

“Hocalar, öğrencilerle e-mail aracılığıyla haberleşiyorlar. Mesela Küreselleşme ve Sosyal Adalet adlı derste hoca bir hafta önceden dersin içeriğini, dersin nerede olacağını, derste neler yapmamız gerektiğini e-mail yoluyla bize bildiriyordu” (26).

Birkaç öğrenci ev sahibi kurumdaki öğretim elemanlarına gönderdikleri e-postaların çok kısa sürede cevaplandırıldığını belirtmişlerdir fakat kendi kurumlarındaki öğretim elemanlarının e-postalara geç cevap verdiklerinden ya da hiç cevap vermediklerinden şikayetçi durumdadırlar (2/30).

“Mesela yine buradaki okul ile karşılaştıracak olursam burada çok daha zor oluyor ulaşmak. Hocayı bul mail at. Mail gelmiyor çoğu zaman. Hocayı bekle kapısında saatlerce. Mail gelmiyor zaten. Orası Almanya olduğu için belki daha kolay” (4).

“...oradaki hocalar öğrenciyle direkt bir kontak halindeydiler, hemen cevap yazıyorlardı. Türkiye’de başımıza çok gelen bir şey; hocaya mail atıyorsunuz, geriye iki gün sonra dönüyor” (17).

Öğrencilerin e-postalarına hızlı bir şekilde cevap verilmesi, öğrenci ve öğretim elemanı arasındaki sınıf dışı iletişimin kesintiye uğramadan, sağlıklı ve hızlı bir şekilde gerçekleştiğini ve öğretim elemanlarının öğrencilere sundukları rehberliğin sınıf dışında da devam ettiğini göstermektedir. Öğrencilerin bildirdiklerinden, bu kesintisiz, sağlıklı ve hızlı iletişimin moralleri üzerinde iyi etkiler bıraktığı, motivasyonlarını artırdığı dolayısıyla eğitimlerine katkı sağladığı görülmektedir.

Bazı öğrenciler ev sahibi kurumda öğretim elemanlarına ofis saatleri içerisinde randevu almak yoluyla ulaştıklarını ifade etmiştir (4/30).

“BuradaÜniversitesi’nde hocalarımızın odasına çat kapı girebiliriz, hocam bakar mısınız, hocam size bir şey soracağım diyerek. Ama orada öyle bir şey söz konusu değil ya dersin sonunda; o da müsaitse; bir 5-10 dakika ayıracaktır sana ya da hocaların haftaların belirli günleri belirli saatlerde öğrencilerle konuşma günleri var, o saatlerde sadece hocalarla görüşebiliyorsunuz. Sana belirli bir randevu veriyor ve o randevu içerisinde gerçekte de sana iyi bir şekilde vakit ayırıyor. Hocam benim problemim var diyorsunuz ve sana gereken özeni gösteriyor. Her hocanın ayrı ayrı günleri saatleri var, hepsi birbirinden bağımsız yani” (12).

“Çok rahat, e-maile bile görüşebiliyorsunuz çok rahat bir şekilde, öğrencilere yakınlar, hepsinin ayrı ayrı görüşme zamanları var, o saatlere bakıyorsunuz, gidiyorsunuz ve gerçekten sizinle çok yakın ilgileniyorlar” *ARAŞTIRMACI: O saatlerin dışında ilgileniyorlar mı?*

“Gidersiniz ama randevu almak gerekiyor. O saatler danışma saatleri diye geçiyor, diğer saatlerde dersleri olabiliyor. Diyelim ki yolda karşılaştınız ve bir problemiz var, probleminizi sorarsanız kesinlikle negatif bir tavır sergilemiyorlar. Hiç çok sert bir hocayla karşılaşmadım, yok bugün olmaz git diyenle karşılaşmadım. Ancak şu anda biraz işim var, yarım saat sonra gel diyen oldu tabii ki” (27).

“Sınıf dışında ise çat kapı odalarına gidilmek ülkemizde ki gibi olmadığı için ya randevu sistemiyle önceden alından randevuyla görüşmeye gidilmekte ya da öğrenci sorularını mail aracılığıyla hocasına sorup almaktaydı” (30).

Öğrencilerin bir kısmı öğretim elemanlarına ders dışında direkt kapılarını çalarak yüz yüze iletişime geçme yoluyla ulaşmışlardır (2/30).

“Ders sonrasında çok fazla gitmedim ama gittiğim zaman da hiç boş dönmedim. Bu ne biçim soru ya da sonra konuşalım gibi şeylerle karşılaşmadım. Direkt cevap verdiler. İstersen sana bu konuda materyal verebilirim ya da ofis saatimde gelebilirsin gibi şeyler söylediler. İlgilidiler”

ARAŞTIRMACI: Ofis saati dışında da ilgilendiler mi?

“Ofis saati dışında zaten ders sonrası yanına gittiğim zamanlardır. O zamanda ilgilendiler” (7).

Bir öğrenci kendi kurumunda ders dışında öğretim elemanları ile rahat bir şekilde iletişime geçtiğini ifade etmiş ve bu rahatlığı özel bir kurumda öğrenim görmesine bağlamıştır. Ev sahibi kurumda da aynı durum ile karşılaşmış, yabancılik çekmemiştir.

“Ben şu açıdan avantajlıyım ben sonuçta özel üniversitede okuyorum. Buradaki hocalarla ilişkim gayet rahat. Kafama takılan bir şey olduğunda direkt hocanın kapısını çalıp sorabiliyordum. Hocalarla ders harici görüşebiliyorum. Ama devlet üniversitesindeki arkadaşlarımla konuştuğum zaman, onların dekanla konuşacakken bile önce sekretere gidiyorlar, sekreter içeride olup olmadığını söylüyor. Ona göre konuşup konuşmadığını belirliyorlardı. Ama ben burada sınav kağıdına bakmak için bile direkt hoca ile konuşup anında bakabiliyordum. Ekstradan dilekçeye gerek yoktu”

ARAŞTIRMACI: Dekana bile gayet rahat mı giriyorsunuz?

“Evet. Kapısını çalıyorum, hocam müsait misiniz, gel diyor genellikle beraber çay içiyoruz muhabbet ediyoruz. Orada da aynı şekildeydi her şey, bir farklılık yoktu” (18).

Bazı öğrenciler ev sahibi kurumda öğretim elemanlarının dahili hatlarının mevcut olduğunu ve bu dahili hat numaralarını kullanarak öğretim elemanları ile iletişime geçebildiklerini ifade etmiştir (2/30).

“...özel hatları vardı. Oradan ulaşabiliyorduk ama ulaşmadık. Hiç konuşmadık telefonla ama numaraları bizde vardı” (4).

“...her hocanın telefonu var; bazı işyerlerinde vardır, sadece iş görüşmeleri yapmak için bir telefon hattı olur kişilerin; orada da hocanın bir telefonu vardı, direkt oradan ulaşabiliyordunuz hocaya bir dahili numara gibi, o güzeldi” (17).

Çok az öğrenci ev sahibi kurumda öğretim elemanlarının öğrencilere cep telefonu numaralarını verdiklerini bildirmiştir (2/30).

“...hocaların cep telefonunu da alabiliyordunuz” (8).

“...oradaki hocalar cep numarası dahil her şeylerini veriyorlar öğrencilere. Hocalar hiçbir şekilde öğrenciye mesafe koymuyor, burada hocanın ofisinin numarasını bilsek yeterli gibi bir şey. Cep numarası çok samimiyet varsa belki verilir. Sonuçta bir mesafe olmasını istiyorlar buradaki hocalarımız”

ARAŞTIRMACI: Öğretim üyeleriyle cep telefonu ile iletişime geçtiniz mi?

“Gerek kalmadı ama hoca cep telefon numarasını vermekten çekinmiyor, belki acil durumlar için vermiş olabilir” (23).

Ev sahibi kurumda öğrencilere cep telefonu numarasının verilmesi bir öğrenci (23) tarafından bir samimiyet belirtisi olarak algılanmıştır. Kendi kurumundaki öğretim elemanlarının mesafeyi korumak için iletişim amaçlı böyle bir yol izlemediklerinden

bahsetmiştir. Bu bulgu ile ev sahibi kurumda öğrencinin kendi kurumuna göre öğretim elemanları ve öğrenciler arasında ders dışında daha rahat bir iletişimin olduğu düşünülebilir.

Çok az öğrenci ev sahibi kurumda öğretim elemanlarının ofislerini dahi bilmediklerini bildirmişlerdir (2/30). Bir öğrenci (6) öğretim elemanlarını sadece derslerde gördüğünden, diğer bir öğrenci ise (10) ders dışında sadece e-posta yoluyla öğretim elemanlarına ulaştığından bahsetmiştir.

“Hocayı derste gördüğün zaman konuşabiliyorsun ancak”
ARAŞTIRMACI: Hocaların odaları yok muydu?
“Sanmıyorum , öğretmenler odası gibi bir yer vardı ama böyle oda oda değil”
ARAŞTIRMACI: Dışarıdan geliyor o zaman hocalar öyle mi?
“Yani açıkçası bilmiyorum”
ARAŞTIRMACI: Hocanın yeri yurdu belli değil yani.
“Değil, sadece ders zamanı geliyorlar sonra da gidiyorlar sanırım” (6).

“Hocanın odasının nerede dahi olduğunu bilmiyordum, tamamıyla maillerle haberleştik”
ARAŞTIRMACI: Danışma saatleri yok muydu?
“Yoktu, e-mail üzerinden haberleştik. Bazı hocalarımız farklı üniversitelerden geliyordu, o yüzden onlara ulaşmamız biraz daha zor oluyordu. Tamamen maillerle anlaştık” (10).

Bir öğrenci ev sahibi kurumda resepsiyon masası gibi bir masanın varlığından söz etmiş, ders dışında öğretim elemanları ile bu resepsiyon masasındaki sekreterler aracılığıyla iletişim kurmuştur.

“Resepsiyon masası gibi bir şey vardı. Oradan istediğim hocayı soruyordum. Onlar arıyordu, hoca müsaitse çağırıyordu”
ARAŞTIRMACI: Otel gibi yani.
“Evet. Direkt isim soy isim veriyorsunuz geliyor”
ARAŞTIRMACI: Kendisi oraya mı geliyor?
“Ya hoca oraya geliyor, ya da hoca ne isterse artık. Sen gel diyorsa yanına gidiyorsun”
ARAŞTIRMACI: Bütün öğretim elemanlarının sekreteri mi bu?
“Bir resepsiyon masası var girişte, genellikle 2 kişi duruyor orada, güvenlik te duruyordu orada genelde, bu girişte. Oradan işte istediğin kişinin ismini söylüyordun. Öyle ulaşabiliyorduk” (3).

Bir öğrenci kendi kurumunda öğretim elemanlarının odalarına giderek soru sormayı daha kolay bulurken, ev sahibi kurumda randevu sistemi ya da e-posta yoluyla sorularına kısa zamanda cevap almıştır.

“Genel olarak da öğretim görevlileri yardımsever ve yol gösterici olmaya çalışmaktalar, ama Türkiye de örneğin her zaman öğretim görevlilerin odalarına gidilerek soru sorulması daha kolayken burada öğretim görevlilerine soru sormak gereği oluştuğunda ya önceden alınan randevuyla ya da mail adreslerine gönderilen maille soru sorulabiliyor, fakat öğrenci çok kısa bir zaman içerisinde mutlaka olumlu veya olumsuz bekletilmeden sorusuna yanıt verilmeye çalışılmıyordu” (30).

Bazı öğrenciler kendi kurumlarının aksine ev sahibi kurumda öğretim elemanlarına ofis saatleri dışında ulaşmanın zor olduğunu ifade etmiştir (5/30). Bu öğrencilerin

çoğunluğunun (4/5) Almanya’da eğitim görmüş olmaları ve bu durumu Alman disiplinine bağlamaları dikkat çekicidir.

“Burada hocanın mail adresine yazarım ama burada hocanın ofis saatleri içerisinde kapısını çalıp çok daha rahat oturup çay kahve içebilirim, çoğu hocamla bunu yapabilirim. Orada biraz daha Alman ekolünden kaynaklanan bir şey, hoca ile öğrencilerin arası çok daha açık. Ben rahatlıkla hocanın kapısını çalıp ta oturup öyle yarım saat dertleşmem oradaki bir hocayla. Alman öğrencilerinde böyle bir şey yaptığımı zannetmiyorum, böyle bir şey görmedim. Ofis saatleri dışında ulaşılmaz, ofis saatleri içinde de kapısı tıklatılıp ta ancak dersle ilgili soru yöneltilebilir” (1).

“Ofis saatleri vardı ama bu konuda sıkıntı vardı. Bir hocamız doktorasını yapmıştı, başka bir çalışması vardı herhalde, çok yoğundu, önceden haber verip şu saatiniz boş mu diye sormak gerekiyordu. Kapılarını çalıp direkt odalarına giremiyorsunuz yani, boş olmuyorlar, gerçekten o konuda bir sıkıntı var, onun için randevu almanız gerekiyordu. Bence güzel bir sistem, randevu almak ta güzel... ama zamanları kısıtlıydı o bakımdan” (2).

“Burada istediğiniz an kapısını vurup girebiliyorsunuz ama orada öyle bir şansınız yok, her şey randevulu, Alman oldukları için belki de” (20).

“...onlar da sistemli, ofis saatleri dışında gidemezsiniz, Almanya da aynı şekilde ofis saatleri dışında gidemezsiniz, giderseniz de hoca tepki verir, bizim öyle şeylerle karşılaşma durumumuz oldu mesela... bir sorun varsa gider sorarsın o kadar bitti ama burada daha rahat mail atıyorsun, sıcak muhabbet ediyorsun, sohbet ediyorsun, böyle şeyler var ama Almanya’da çok fazla sohbet etme durumu çok fazla söz konusu değildi, daha ciddi ve işlerine odaklıydılar” (25).

“Ulaşmak bazen zor olabiliyordu ama kapının altından ödevinizi atabilirsiniz, gönderebilirsiniz. Türkiye’dekinden çok farklı değil ama genelleme yaptığınız zaman çok farklılıklar var...tabii ki Alman disiplini diye bir şey var, kurallara bağlıydılar” (28).

4.2.1.8. Değerlendirmede Adil ve Tarafsız Olma

Öğrencilerin birçoğu ev sahibi kurumdaki öğretim elemanlarını değerlendirmede adil ve tarafsız olarak nitelendirmiştir (27/30).

Bir öğrenci ev sahibi kurumda sınav kağıtlarında öğrenci isimlerinin gizlendiğini ve öğretim elemanının öğrenci isimlerini görmeden sınavları kontrol etmesinden dolayı tüm öğrencilerin eşit bir şekilde değerlendirildiğini belirtmiştir. Bu durum öğrenci tarafından Erasmus öğrencileri açısından bir dezavantaj ve ev sahibi kurum öğrencileri için avantaj olarak değerlendirilmiştir.

“Tamamen oraya giden normal bir öğrenci gibi değerlendirildik. Bunun dezavantajları oldu. Mesela makaleyi hocaya teslim etmek için kesinlikle isim yazmıyorduk kağıdın üstünde. Onu kapak gibi iki tane A4 büyüklüğünde kağıda kapatıyorduk böyle. Ondan sonra onun en kenarına isim yazıyorduk. Ondan sonra onun bir yapıştırma şekli vardı. Yapıştırıp, hocaya o şekilde veriyorduk. Hoca okuduğu kağıdın kime ait olduğunu kesinlikle bilmiyordu. Öyle olunca hoca inisiyatif kullanamıyor, herkese eşit davranıyordu. Tabii bu da Erasmus öğrencileri için kötü, kendi öğrencileri için iyi. Çünkü Erasmus öğrencisi olduğunu bilse daha çok bizim geçmemizi sağlayabilirdi. Tamamen eşitlik vardı. Finallerde de öyleydi, makalelerde de öyleydi. Hoca ismini görmeden okuyordu. Onu açanlar da en son teslim etmek üzere açan memur beylerdi”

ARAŞTIRMACI: Memurlar mı teslim ediyordu?

“Memur dediğim ne diyebilirim ben ona. Ofis işte. Bir tane kutucuk oluyor. Oraya koyan kişi işte. O onu oradan yırtıyor. Soy isim sırasına göre kutucuklar var. Oraya koyuyordu notunu gör diye. Kimse işte o” (3).

Değerlendirme sürecinde öğrencinin isminin gizli olması bize objektif bir değerlendirme yapıldığını ve yanlılığın azaltılması için bir çabanın var olduğunu düşündürmektedir.

Diğer bir öğrenci kendi kurumundaki öğretim elemanlarının öğrencileri tanıdığından dolayı objektif olmadığını fakat ev sahibi kurumda daha adil bir değerlendirmeye maruz kaldığını ifade etmiştir.

“Dil bölümlerinde öğrenciler genelde az sayıda olduğu için hocalar öğrencileri birebir tanır. Burada bölüme 30 kişiyiz ama 30 kişinin 30’u da gelmez, yaklaşık 20 kişi gelir derslere. Burada devam zorunluluğu var ama bir kısmı bırakıyor zaten, baştan bırakıyor, bir kısmı donduruyor. Hocalar bizi tanıyor, tanıdığı için, sınavlar da çok objektif davranılmamış olabiliyor. Öğrencinin sınıftaki performansı nota yansıyor biraz. Yani derse katılan bir öğrencinin sınavda hataları görmezden gelinebiliyor bazen. Belki orada da öyledir, kendi öğrencileri arasında nasıl yaptıklarını bilemiyorum ama bizim için iyiydi, adildi bence” (13).

Öğrencilerin çok azı adil değerlendirmeye maruz kalmadıklarını yani yanlı olarak değerlendirildiklerini belirtmişlerdir (3/30). Bu öğrenciler benzer şekilde Türk kimliklerinden ve düşüncelerinden dolayı objektif olarak değerlendirilmediklerini düşünmektedirler.

“Azınlık ve Baskın Kültürler dersinde Ermeni problemi ile ilgili makale yazdım. Hocam makaleyi okumuş, her şeyi Türkçe kaynaklara göre yazdım zaten, Türkiye’nin dış politikasına göre yazdım. Bence hoca tam olarak makalemi okumadı çünkü en son attığı mailinde referanslarını eksik bırakmışsın diye yazmıştı ama eksik değildi. Makalemi tam olarak okumamış. Benim makalemi okurken yanlı okuduğunu düşündüm çünkü kendisi de bunu belirtti, seninle uyuşmuyoruz, görüşlerimiz uyuşmuyor dedi. Ödevime 7.5’tan 8 vermişti. Hoca Kanada’dan gelmiş, Hollanda da öğretmenlik yapıyor. Bence ödevime iyi bakmamış, ödevimi yeniden gönderdim ve gözümden kaçmış dedi” (15).

Öğrenciye göre ev sahibi kurumdaki bu öğretim elemanı hem yanlı hem de önyargılı bir değerlendirme yapmıştır. Öğrencisi ile aynı düşünceye sahip olmadığını belirterek ödevde dikkatli bakmamıştır ve objektif bir değerlendirme yapmış olması olası değildir.

Bir öğrenci (24) sınıf içinde öğrenciler ve öğretim elemanı ile yaşadığı olumsuz diyalog sonucunda adil bir şekilde değerlendirilmemiş, öğretim elemanının sınıfta en çok tartışan olmasına rağmen kendisine en kötü notu verdiğini ifade etmiştir. Diğer bir öğrenci (28) ise ev sahibi kurumdaki öğretim elemanı tarafından bütün Türk gruba kötü bir not verildiğinden bahsetmiştir.

“...ders yüksek lisans dersiydi; Kültür, Siyaset, Toplum dersi. O derste her türlü konu işleniyordu ama derste öğrenciler de gayet iyilerdi, Almancaları çok iyi; tabii onların bizden daha çok şansı var,

Almanya, Avusturya sınır, iki Almanca konuşan ülke, istedikleri zaman gidiyorlar ya da Avrupa Birliği'nde olmalarından dolayı ve Erasmus'a da hep oralara gidiyorlar, anlaşmalı oldukları üniversiteler oralarda. Bir gün derste şöyle bir durum oldu, zaten biz gittik, biz Türk öğrenciydik, Almancamızı gayet iyi şekilde kullanmaya çalıştık. Ama ben bir iki ders dikkat ettim, konular genelde Müslümanlıkla alakalı ya da Türklerle alakalıydı. Konular derste işlenirken de çok fazla belli edilmese de içinde kötüleci durumlar bulunuyordu. En son bir derste, bir iki dersten sonra artık dayanamadım; hoca da Almandı zaten, bayan; tabii sunumu yaparken tahtaya da yansıtıyorlardı cihazla. Orada birisi vardı bir bayan, arkası dönük, başı örtülüydü, başı örtülünden ziyade kara çarşafıydı. Konu da Berlin'de ki azınlıklardı galiba pardon Almanya genelindeki azınlıklardı. O fotoğraftakini Türkler işte bu şekilde giyiniyorlar dedi. Almanya'da çok fazla azınlık yaşıyor. Türkiye'den oraya giden azınlıklar da, kendi vatandaşlarımız, yıllar öncesinden gittiği için, o zamanki gereken şartlar, kültür, okuma yazma oranı çok farklı. Ben sonra çıktım, dedim ki, çok yanlış şekilde değerlendiriyorsunuz birkaç derstir. Oraya giderken dedim, o insan dedim Arap ta olabilir, Türk te olabilir, zaten Avrupa'da şu gayet açık, özellikle Almanlar tarafından, Kürt te olabilir dedim, Kürt kimliğini tanıyorlar onlar bayağı bir. Dedim ki Hindistanlı da olabilir ya da başka bir yerden de olabilir, Arap ülkelerinden birinden de olabilir ama siz dedim özellikle Türk diyorsunuz bu şekilde insanlara. Hayır, öyle değildi zaten dedi. Ben de hayır dedim, 60'larda, 70'lerde giden insanlar vardı Türkiye'den. Türkiye'nin güneydoğusundan gitti bu insanların çoğu ya da doğudan, her yerden, çok farklı kültürlerden insanlar gitti oraya ama bunların içerisinde Kürt kökenli insanlar da var dedim, onlar da bu şekilde giyinebiliyor, hatta güneydoğumuzda Arap kökenli insanlar var, onlar da bu şekilde giyiniyor. Almanya'ya giden insanlar sadece Türkiye'den gitmiyor dedim, İran'dan gelenler vardı, Arap ülkelerinden gelenler vardı. Tabii ben anlatamadım derdimi. Sonra olay azınlık konumuna geldi. Kürtlere neden toprak vermiyorsunuz gibi. Öğrenciler de bize karşı oldular. Biz iki Türk'üz. Yanımdaki arkadaşım da maalesef çok bilgili değildi bu konularda, ben tek başıma kaldım. Onların da çingene sorunları var, Roman kökenli insanlar var orada. Sonra böyle tartışmaya girdik derken en sonunda derse gitmedim tepki olarak, iki ders oldu, mail attı bana, daha sonra tabii ben gittim dersine, sunum yaptım ve yaptığım sunumu beğenmedi. Dedi ki bunu yazı olarak getireceksin. Ben başka konu yapmak istiyorum dedim, tamam dedi. Ben Türkiye'ye geldim bir ara, mail atayım dedim, hayır dedi buraya getireceksin. Türkiye'den kalktım tekrar geri gittim, ödevi istediği gün götürdüm, not vermedi, üç hafta sonra gel, Almanya'ya gidiyorum dedi. Üç hafta sonra gittim, bana en kötü notu verdi ve bana takmıştı o kadar konuyu tartışmam rağmen. Bunları da senin yazdığına inanmıyorum dedi, senin Almancan bu kadar iyi olamaz. Derste tek tartışan ben değil miydin dedim, o ders dedi bana. Çok ilginçti, 2. dönem seçmedim dersini. Böyle bir diyalog yaşadım” (24).

“Sadece bir İngilizce öğretmenimle problem yaşamıştım ben, hepimize, bütün Türk gruba kötü bir not vermişti yani C'ye benzer bir not vermişti ki diğer Almanlara göre daha iyi İngilizce konuştuğumuzu söyleyebilirim ben. Bir tek onunla bir problem yaşamıştık, o hocanın bize objektif bakmadığını düşünüyorum. Onun dışında herhangi bir problem yaşamadık, gayet dozundaydı her şey” (28).

Ayrımcı söylemler ve önyargılı yaklaşımlar ve dolayısıyla ortaya çıkan adil olmayan değerlendirmeler öğrencilerin dersten ve öğretim elemanından soğumasına ve motivasyonlarının azalmasına yol açmaktadır.

4.2.2. Öğretim Elemanlarının Karizmatik Özellikleri

Ev sahibi kurumdaki öğretim elemanları hakkında bazı öğrenciler tarafından sözü edilen “sıranın üzerine yatarak ders anlatma”, “sınıfta takla atma”, “sırt çantası ve spor ayakkabılar ile ders gelme” gibi birkaç sınıf içi davranış ya da giyim tarzı dikkat çekici bulunmuştur. Bu davranışları öğrenciler “sıradışı” ve “eğlenceli” olarak değerlendirmişlerdir.

“Alman bir hocaydı. Benim için bir çok şeyi değiştirdi. Tam tersi çok eğlenceli bir adamdı. Yerde döndüğü oldu. Sınıf motivasyonunu artırmak için birçok örnekler verdi, çok şey yaptı. Mesela bir şeyden bahsediyorduk, yerde takla attı, biri bana çarpsa düşsem, biri gülsün eğlensin, interaktif bir sunum yapmaya çalıştı. Sen ne yaparsın diye soruyordu. Herkese söz hakkı veriyordu... Mesela, önümüze isimliklerimizi koyuyorduk mutlaka. O derste herkesin ilgisiz olduğunu hissettiği bir anda Dick ile Lily bir şirket kurdular diye söze başlıyordu mesela o zaman herkes dinlemeye başlıyordu. Kendisinden de çok örnek veriyordu. Bir Alman ona araba çarpsa ona ne olur diyor mesela, sınıftaki insanları kullanıyor, sürekli sınıftan birilerini alarak, tahtaya alarak bir tiyatral şey oluşturuyor” (4).

“Kesinlikle mesela hoca, komik bir örnek vereyim, hocaya sıraya yatıp ders anlatıyordu, şöyle yatıyordu, nasıl söylerler, nü portre veren modeller yatar ya sıranın üzerine aynı o şekilde yatıp ders anlatabiliyordu. Sen niye böyle yapıyorsun diye soruyordum, komiğime gidiyordu, kesinlikle okulda öğretmen edasını kullanmıyorlardı. Mesela sırt çantasıyla gelen bir profesör gördünüz mü okula. Adam sırt çantasıyla geliyor ayağında spor ayakkabılar, takım elbise giymiş halbuki. O kadar rahatları yani ne öğretmen öğrenciyi sıkıyor ne öğrenci öğretmeni” (8).

Bir öğrenci bir öğretim elemanının hareketlerinin ve giyim tarzının öğretim elemanının ciddi ve disiplinli olduğunu gösterdiğini ifade etmiştir.

“... Ekonomi dersindeki o ciddiyet benim çok dikkatimi çekmişti, hoca gelirdi derse, dersine girerdi, içeri girdiği zaman bir çantayla girerdi, çıkartırdı elmasını, kahvesini koyardı, kitaplarını bir köşeye koyardı böyle, herkese önce şöyle bir bakardı, ona göre başlardı...muntazam geliyordu dersine, dakikti, aynen bildiğimiz Alman bir ekonomistti, piyasayla ilgili bilgisi vardı, profesyonel çalışıyordu o hoca...aynı zamanda katıydı ve disiplinli olduğu kıyafetinden ve hareketlerinden belliydi dolayısıyla herkes saygı gösteriyordu kendisine” (25).

Ev sahibi kurumlarda bazı öğretim elemanlarının sergiledikleri karizmatik özellikler; kendilerine özgü hareket, hal ve tavırları, giyim tarzları öğrencilerin öğretim elemanlarını daha değerli görmelerine ve onlara daha fazla saygılı olmalarına, derslere daha fazla ilgi göstermelerine, dersleri daha eğlenceli bulmalarına ve motivasyonlarının artmasına neden olmuştur. Bir öğrencinin (4) ev sahibi kurumdaki bir öğretim elemanı için “*benim için çok şey değiştirdi*” ifadesini kullanması dikkate değer bulunmuştur.

Literatürde de öğretim elemanlarının karizmatik özelliklerinin öğrenciler tarafından öğretim elemanının etkili olarak değerlendirilmesine etki ettiği görölmektedir. Shevlin *et al.*'in (2000) Midlands'te bir Birleşik Krallık üniversitesinde 199 üniversite öğrencisi ile yaptığı bir araştırmada karizmanın öğretim elemanının etkililiğinin değerlendirilmesine etki eden öğrencilerin öğretim elemanları algılamalarındaki çarpıcı bir özellik olduğu sonucuna varılmıştır. Karizma etkeni, öğretim elemanının yeterliliği ve diğer özelliklerine göre öğrencilerin öğretim elemanlarını algılamalarına daha büyük bir etkide bulunmuştur.

4.2.3. Öğretim Elemanları ve Öğrencilerin Sınıf Dışı İlişkilerinin Öğrencinin Akademik Performansına Etkileri

Öğrencilerin yarısına yakını ev sahibi kurumdaki öğretim elemanları ile sınıf dışında da zaman geçirdiklerini ifade etmiştir (14/30).

“Bu durum Rusça dersinde çok fazlaydı, hadi hep beraber bu akşam bir Rus barına gidelim, hep beraber Rus votkası içelim diyordu mesela hocamız, kalkıp gidiyorduk” (1).

“...ben mesela bizdeki hiç sevmediğim hocalardan nefret ediyordum. Gerçekten çok egolular ve hiçbir şeyi kabul ettiremiyorsunuz, derste soru sorduğunuz zaman hocadan ters bir yanıt alabiliyorsunuz. İki dakika önce bahsettim diyebiliyor mesela hoca, dinlemedin mi, ama hocam benim sorduğum biraz daha farklı bir kısmı, e onu da sen bileceksin. Biz de dersler böyle işleniyor gerçekten çok kapalı hocalarımız var, orada bunun rahatlığını ben çok fazla hissettim, mesela bir hocanın odasına gidip kahve içebiliyordum hocayla, hocam kahvenizi içmeye geldim deyip. Türkiye’den giden çoğu öğrencinin en çok hoşuna giden budur bence. Hocam kahve içebilir miyiz yanınızda deyip hocaya kahve ismarlatıyorduk. Bir tane öğretmenimiz vardı, yaklaşık elli beş altmış yaşında bir adam, yurttan öğrencilerle birlikte kalıyordu. İşte telefon açıyorduk, hocam müsait misiniz gelebilir miyiz diye, saat onbirde hocanın odasına gidiyorduk. Yani rahattı her şey onu söyleyebilirim” (8).

“Oradaki okulun yetkili kişisi, orası Yüksekokul olduğu için müdür de diyebiliriz, bizimle gerçekten çok ilgiliydi, ben onun müdür olduğunu sonradan öğrendim. Öğrencilerle çok samimi olması, hiyerarşinin olmaması beni çok etkiledi. Ben müdürüm havalarında değildi açıkçası, çok samimi olduk müdürle, odasına gidip çay, kahve içiyorduk, çok rahat, samimi ortamımız vardı, hocalarla da samimi ortamımız vardı, arkadaş gibiydik, beni en çok etkileyen yönü bu oldu” (10).

“...meşgul olanlar var ama en azından arkadaş canlılardı.. Hatta birkaçıyla bayağı bir sohbet etmişliğim dışarıda alanlarda sohbet etmişliğim var hocalarla, ya da ne bileyim her Cuma akşamı okulun kantininde biralar açılır, hocalarla oturup bira içersin” (11).

“Ben buradaki hocalarla da gayet rahat ilişki kurabiliyordum oradaki hocalarla da kendimi ifade edebiliyordum. Ancak şöyle bir durum vardı, buradaki bazı hocalar, hepsi değil, hocanın tavırlarından kaynaklanan bir mesafe oluyordu ama oradaki hocaların hepsi benim tanıdığım tüm hocalarla ders haricinde ismi ile hitap ederek aynı masada konuşabiliyorduk... Sınıf dışında da zaman geçiyorduk hocalarla sadece sınıfta değil. Gezilerine katılıyorduk. İçki içiyorduk beraber, muhabbet ediyorduk. Normal arkadaşım gibi yapabileceğim her şeyi yapıyordum onunla da herhalde”

ARAŞTIRMACI: Peki öğretim elemanları ile bu şekilde yakın olmak derse olan ilginizi ne şekilde etkiliyor? Motivasyonunuzu etkiliyor mu?

“Kesinlikle. Mutlaka artırıyor. Bir kere hocaya karşı bir sempati beslediğin zaman ders daha ilgi çekici geliyor. Hocayı sevip sevmediğinle derse olan ilgin ilişkili” (18).

“Bir iki kere kafeye gittik. Evlerine parti yapıp bizi çağıran hocalarımız oldu, bütün masrafları ceplerinden karşıyorlardı. Öyle iki kere partiye gittik. Onun harici kafelerde oturup kahve içtiğimiz hocalar oldu, yolda görüyorlardı mesela, ne yapıyorsunuz, kafeye gidiyoruz, siz de gelin diyorduk, tabii gelirim diyordu ve hesabımızı ödüyordu...” (19).

“Evet, hatta bir hocamız vardı, eşi Türktü ve kendisi çok güzel Türkçe konuşabiliyordu, ama benimle Türkçe konuşmayacaksınız, Almanca konuşacaksınız diyordu; bizi gezmeye, nargile içmeye götürdü, çok yardımseverdi” (22).

“Hocaların muhabbetleri iyi sayılır yani konuşunca konuşuluyor yeri geldiğinde. Gırgır, şamata yaptığımız oldu. Bir Alman profesör vardı; muhabbeti gayet iyiydi, siyasi konularda bile yeri geldiğinde konuşuyordu mesela”

ARAŞTIRMACI: Ders içinde mi konuşuyordu?

“Hayır, ders dışında aralarda konuşuyordu. Herhangi bir konu açıldığında kendi fikrini söylüyordu. Mesela i-phone’u sormuştuk. Benim için çok saçma bir şey, gereksiz, ben sevmiyorum demişti. Bu şekilde muhabbetler geçiyordu aramızda”

ARAŞTIRMACI: Size ders dışında da sıcak davranıyorlar mıydı?

“Evet aynen öyle. Mesela İranlı Termodinamik hocam, mutlaka ders arasında yanımıza gelirdi. Bir gün geldi ve ulusal mahkeme açıldı bugün hayırlı olsun dedi birden. Kendi İranlı olduğu için Türkiye ile ilgili haberleri takip ediyordu. Başbakanınız İran’a gitti ve ben bundan çok memnun kaldım demişti bir kere. Çok sık konuşuyorduk böyle, sık sık halimizi hatırımızı sorardı, yanıma gelirdi ‘Aydın dersler nasıl gidiyor, anlat bakalım’ derdi. Ders dışında da yanıma gelip sıkıntım olup olmadığını, anlamadığımı kısım olup olmadığını sorardı mesela”

ARAŞTIRMACI: Öğretim elemanlarının size sıcak davranmaları sizi nasıl etkiledi?

“Sıcak davranan hocalara bir sorum olduğu zaman daha rahat soru sorabiliyordum. Davranışları insana biraz şevk veriyor, motive ediyor” (23).

“Almanca hocalarımızla sınıf dışında zaman geçirdik. Hatta mangal partileri yaptık. Bir hocamla benim aram çok iyiydi, onunla biz partilere gittik, rahatlar yani. Çok yaşlı olanlarına da dersle ilgili bir problemiz varsa soruyorsunuz o ayrı ama böyle gezmeye gidenleri de vardı öğrencileriyle”

ARAŞTIRMACI: Öğretim elemanları ile sınıf dışında zaman geçirmenin motivasyonunuza nasıl bir etkisi oldu?

“Motivasyonum kesinlikle arttı çünkü çok daha rahat oluyorsun o zaman. Bilmiyorum neden öyle etkilediğini ama artışı oluyor. O hocayla iyi vakit geçirmişsiniz, o derse de gitmeyi daha çok istiyorsunuz, o size daha eğlenceli gelmeye başlıyor gerçekten” (27).

Bir öğrenci ev sahibi kurumdaki bir öğretim elemanına gönderdiği e-postaya aldığı cevapla şaşkınlık yaşamıştır zira öğretim elemanı öğrenciye öğrencinin kendisine hitap ettiği gibi “saygılar” ifadesini kullanarak hitap etmiş, ünvanını da yazmamıştır. Öğrenci öğretim elemanının alçakgönüllüğünden etkilenmiş, böyle bir durumun Türkiye’de olmasını hayal edemediğinden bahsetmiştir.

“Ben bir hocaya mail gönderdim. Altına ‘Best Regards’ yazdım, o da mailime cevap verdiğinde aynı şekilde “Best Regards” yazmıştı ki bu bir profesör ve ünvanını da yazmamış sadece adını kullanmıştı. Bu benim için etkileyiciydi. Burada bir tane profesörün bana “Saygılar” yazan bir mail göndereceğini hayal edemiyordum açıkçası, böyle değişik bir tavırları vardı” (14).

İki öğrenci ders dışındaki bu paylaşımların ders içinde öğrenci ve öğretim elemanı arasındaki mesafeyi etkilemediğinden söz etmişlerdir.

“Sınıfta belirli bir çizgiyi koruyorlar ama...Dışarıdaki hali ile sınıftaki halinin hiç ilgisi yok. Derste bambaşka, profesyonel bir insan var, benim kim olduğum, oğlu ya da kızı olmam bile hiçbir şeyi değiştirmiyor, her şey gayet profesyonel fakat ders bittikten sonra gayet rahat sohbetini de edersin, böyle bir profesyonel ilişki var” (19).

ARAŞTIRMACI: Ders içinde mesafe korunabiliyor mu?

“Tabii ki dersin içinde evet. Ders bittiğinde bir şey soracakken bile, sonuçta başka bir sürü insan daha var, aradaki mesafe korunuyor, saygı var...Almanlarla da zaman geçiriyorlar sadece bizimle değil, hep beraber olduğumuz zamanlar da oldu. Hepsisi akşam içmeye gidiyorlar, Perşembeden başlayıp Pazara kadar. Benim kaldığım yer de küçük bir yerdi, hep beraber gidiyorduk”

ARAŞTIRMACI: Ama sınıf içindeki mesafeyi de koruyorlar.

“Bunun Alman disiplini ile ilgisi var, öyle yetiştiriliyorlar bildiğim kadarıyla” (27).

Öğrencilerin ders dışında da öğretim elemanları ile zaman geçirmeleri ve sıcak ilişkilerinin olması, kendilerini daha rahat hissetmelerini sağladığı ve derslerdeki motivasyonlarının

artırdığı yönünde ipucu vermektedir. Öğrencilerin bildirdiklerine göre, öğretim elemanları ve öğrenciler sınıf dışında zaman geçirmelerine rağmen, sınıf içinde belirli bir çizgi korunmaktadır. Bu durum bize, öğretim elemanları ve öğrenciler arasında profesyonel bir ilişki olduğunu düşündürmektedir.

4.3.Eğitim Ortamları

Eğitim ortamı kavramı, eğitim ortamının fiziksel ve teknolojik yapısının yanında, öğrenme ortamı kavramını da içine alarak, sınıf içi faaliyetlere, sınıf atmosferine, öğrencilerin sınıf içi rollerine, derse katılımlarına yani kısacası sınıf iklimine de gönderme yapmaktadır. Kurumun iklimi de ön plana çıkmaktadır.

Kaliteli bir eğitim ve öğrenme ortamının öğrenmeyi ve öğretimi kolaylaştırdığı sonucuna varmış olan araştırmalar mevcuttur. Bir Hollanda Üniversitesi'nden mezun yaklaşık 18.000 mezun ile öğretim ortamının, öğrenme sürecinin ve kariyerdeki başarıların ne kadar ilişkili olduğunu açıklayan bir modelin geliştirildiği yakın zamanda yapılan bir araştırmada, akademik öğrenme ortamının kalitesi, öğrenci motivasyonu, öğrencilerin müfredat dışı faaliyetleri, edinilen bilgi açısından öğrenme çıktıları, iş yeterlilikleri ve kariyer başarısı gibi değişkenler modelin içinde yer almıştır. İlgili araştırmada, öğrenme ortamının öğrenci motivasyonunu harekete geçirdiği, bunun öğrencileri müfredat dışı faaliyetlere katılmaları konusunda teşvik ettiği, müfredat dışı faaliyetlerin öğrencilerin öğrenme çıktılarını, bilgi edinimi ve iş yeterliliklerindeki üstünlük derecesi ve kariyer başarısı açısından güçlendirdiği sonucuna varılmıştır (Vermeulen & Schmidt, 2008). Bu araştırmaya göre öğrenme ortamlarının öğrencinin motivasyonunu artırması ve öğrenme çıktılarını artırmaları için öğrencileri teşvik etmesi ve bu deneyimlerin iş yeterliliği ve kariyer başarısı üzerindeki uzun vadedeki etkileri, öğrenme ortamlarının eğitimde önemli bir yer tuttuğunu göstermektedir.

4.3.1. Kampüs Yaşamı

Bazı öğrenciler ev sahibi kurumda kampüs ortamında eğitim aldıkları için kendilerini şanslı ve avantajlı gördüklerini bildirmişlerdir (5/30).

“Benim üniversitemde kampüs ortamı yok, onların çok büyük bir kampüs alanı vardı oysa orada birçok üniversitenin kampüsü yokmuş ama o üniversitenin vardı yani tüm ülkede sadece iki üniversitenin kampüsü varmış, benim gittiğimde onlardan biriydi, şanslıydım yani”(23).

“...gerçek bir kampüs yaşamı bayağı avantajlıydı” (27).

Bir öğrenci kendi kurumunda bulamadığı kampüs yaşamını ev sahibi kurumda bulduğunu, ders aralarında dinlenme şansı yakaladığını, hiçbir zaman kendisini panikte hissetmediğini dolayısıyla çalışmalarını da daha rahat ve pratik şekilde gerçekleştirdiğini ifade etmiştir.

“Benim en çok aradığım şeylerden bir tanesiydi o çünkü’da okuyorsanız kim ne derse desin kampüs yaşamımız yok, orada kampüs yaşamını tam olarak yaşadım ben. Ders arasında çıkıp çimlere uzandıktan sonra böyle yirmi kişilik, otuz kişilik arkadaş grubuyla. Odama gidip on dakika yirmi dakika uyuduktan sonra tekrar derse girebiliyordum”

ARAŞTIRMACI: Bunlar sizin çalışmanızı nasıl etkiledi?

“Hiçbir zaman kendimi ben Prag’da yaşarken ya da o okulda okurken acelede hissetmedin derse geç kalacağım paniği yaşamadım ya da dersten çıktından sonra ne yapacağım ne edeceğim paniği yaşamadım. Her zaman öylesine rahattım ki bu da haliyle derslerinizi etkiliyor yani. On dakika aranızda hemen odanıza gidip arkadaşlarla bir çay içip geri dönmek var mesela iki dakika bir proje araştırıyorsunuz, hemen oda da araştırıyorsunuz, hemen bulup çıktısını alıp hocaya verelim” (8).

Kuh *et al.* (1991) tarafından 1988-89 akademik yılında yapılan bir araştırmada, 14 Amerikan üniversitesinin öğrencilerine zengin sınıf dışı öğrenme fırsatları sağladığı saptanmış ve bu üniversiteler ziyaret edilmiştir. 1300 öğrenci, öğretim elemanı ve yönetici ile görüşülmüş, yüzlerce belge gözden geçirilmiş ve kampüs yaşamı gözlemlenmiştir. Bu kurumların öğrencilerin eğitimini teşvik edecek kampüs ortamlarını yaratabildikleri ve koruyabildikleri sonucuna varılmıştır. Araştırma sonuçlarında, öğrencilerin bir kurumun sosyal ve psikolojik rahatlık için gerekli olan temel insani ihtiyaçlarını karşıladığında kendilerini kampüs yaşamının tam ve değerli üyeleri olarak hissettikleri belirtilmektedir.

Bir öğrenci ev sahibi kurumun kendi kurumundaki gibi bir kampüs ortamına sahip olduğunu, yabancılık çekmediğini ve bu durumun kendisini rahat hissettirdiğini bildirmiştir.

“Kampüstü, bizimki gibi böyle yeşillikler içinde, hiç yabancılık çekmedim o yüzden, çok rahattı, buradaki ortama çok benziyordu. Bir bina vardı 4-5 katlı, çok yüksek olmayan, yurttan onun içindeydi, ben de hatta orada kaldım. Okulun başka bir kampüsü de vardı, o da daha küçük bir yerdeydi ama merkez bizim olduğumuz yeri” (5).

Ev sahibi kurumdaki fiziksel olanakların iyi ve kampüsün bakımlı olmasının morali üzerinde iyi etkiler bıraktığını söyleyen bir öğrencinin, ev sahibi kurumun şehirden kopuk olmadığını oysa ki kendi kurumuna ulaşmak için günde 5 saat harcadığını, bunun saçmalık ve verimsizlik olduğunu belirtmesi dikkat çekicidir.

“Okulun fiziksel olanaklarının da moralim üzerine gayet olumlu etki yaptığını söyleyebilirim. Okul şehrin yeni gelişen bir bölgesinde olmasına rağmen şehirden kopuk değil, merkezden 30-40dk., ulaşım problemi yok.ise malesef’un sınırına itilmiş bir yerde ve ulaşım problemi yeni yeni çözülüyor, yine de okula gitmek ve dönmek için günde toplam 5 saate yakın zaman harcamak saçmalık, verimsizlik. Ayrıca oradaki binanın, kampüsün bakımlı olması da bu morale pozitif etki yapıyor. Buradaki İşletme Fakültesi de genel olarak bakımlı bir binaya sahip ancak kampüs tarladan hallice” (9).

Jacoby’ye (2000) göre de bir öğrencinin zamanın büyük bir bölümünü yolda harcaması olumsuz bir etkendir. Zamanlarının büyük bir bölümünü üniversiteye ulaşmak için yolda harcayan öğrencilerin üniversitedeki akademik ve sosyal hayata katılmaları için çok az zamanları kalmaktadır.

Birkaç öğrenci (2/30) ise ev sahibi kurumda kendi kurumlarındaki gibi bir kampüs yaşamına rastlamadıklarını belirtmişler fakat yabancı bir atmosferde olmanın güzel ve değişik bir duygu olduğunu ifade etmiştir.

“...küçük bir üniversiteydi yani böyle kampüs yaşamı yoktu, bir ana caddenin üstünde üç tane yan yana binaydı. Arka tarafta da bir tane yönetim binası gibi bir binası vardı. Öyle şehirden tecrit edilmiş, ayrı bir kampüsü olan, güvenlik görevlisi olan bir kampüs sistemi yoktu. Bizim kampüsümüz çok büyük, buranın ortamıyla oranın ortamı karşılaştırılmaz yani o yönden ama yine de yabancı bir ortam da olmak güzeldi” (1).

“...burası bir kampüs üniversitesi ama orası küçük bir üniversiteydi, böyle farklar da var fakat yabancı atmosfer değişik geliyordu insana” (29).

Bir öğrenci ev sahibi kurumda kampüs ortamını bulamadığını, kampüs ortamı bir yana ev sahibi kurumun üniversite olduğundan bile şüphelendiğini ifade etmiş hatta kurumun ortamını lise ortamına benzetmiş, sosyalleşecek bir ortamın yokluğundan bahsetmiştir.

“Avrupa Paramentosunun dibinde ama üniversite değil aslında bu, enstitü ve çok küçük bir çeviri bölümü var, Leksikoloji bölümü var, bir de Odyoloji diye bir bölümü var. Böyle bir tane caddede beş tane bina var işte öyle kampüs yok...Onun dışında üç tane dört tane bina var zaten, sürekli aynı insanları görüyorsun, kafeterya var oraya giriyorsun çıkıyorsun mesela tam böyle bir lise ortamıydı yani.Binanın önünde takılan gençler, böyle oturacak bir ortam yok. Sosyalleşecek de bir ortam yok insanlarla...Yani işte birkaç tane binayı birleştirmişler şey yapmışlar ayrı ayrı binalar, üç dört tane bina o şekilde, çok üniversite ortamı değil yani” (6).

Diğer bir öğrenci bu konuya çok farklı bir bakış açısından yaklaşmış ev sahibi bir kurumun çok köklü bir kurum olduğunu fakat girişte kimlik sorulmadığını, halktan herkesin derslere serbestçe katılabildiğini ve üniversitenin bir kamu alanı olduğunu hissettiğini ifade etmiştir.

“Üniversite 500 senelik köklü bir üniversite, kayıt yok, polis de yok zaten okula girişte veya ne bileyim güvenlik görevlisi de yok. Kimlik kartını kimse sormuyor. Kamu alanı ve üniversitenin bir kamu alanı olduğunu ben orada anladım.Gerçekten orası sadece bir bina, üniversite ve bilgi alan veren ilişkisi üzerine kuruluyor.Ve insanlar orada hep beraber toplanıp birşeyler tartışıyorlar, birşeyler

öğrenmeye çalışıyorlar.Yani bizde binayı hissediyorsun binayla beraber çok şey daha hissediyorsun. Sanırım fark orada. Üniversitede öğretim elemanları, öğrenciler bu fiziki durumdan dolayı farklılaşıyorlar” (20).

4.3.2. Sınıfların Atmosferi

Öğrencilerin tamamına yakını ev sahibi kurumlardaki sınıf atmosferi hakkında olumlu görüş bildirmiştir (28/30).

Öğrenciler ev sahibi kurumlardaki sınıfların atmosferini “*rahat*” (7/30), “*eğlenceli*” (6/30), “*uluslar arası*” (3/30), “*demokratik*” (3/30), “*paylaşımci*” (2/30), “*sessiz*” (2/30), “*öğretim elemanları ile ilişkilerin çok iyi olduğu*” (2/30), “*herkesin derse katıldığı*” (2/30), “*öğrenciye güvenilen*” (2/30), “*sıcak*” (1/30), “*özgür hissettiren*” (1/30) bir atmosfer olarak tanımlamışlardır.

“...sınıflarda öğrencilerle bir paylaşımci bir ortam oldu hem de çok uluslar arası bir atmosferdi”(1).

“Problemiz olduğu zaman rahatça sorabiliyordunuz, rahat davranabiliyordunuz. Çok böyle katı şeyler yoktu orada yani. Ortam rahattı” (2).

“Burada bu kadar sıkıldıktan sonra oraya gidince çok fazla bir rahatlık oldu benim için. Rahat bir ortam var derslerde” (3).

“Her şey çok rahattı çünkü çok fazla eğlendik. Hiçbir problemimiz olmadı yani. Bize hep yardım ettiler (4).

“Derslerde sürekli hayatında birebir irdelediğin mevzular olduğu için çok eğlenceli bir ortam oluyordu...uluslar arası iletişim dersini bir Türk hocadan aldık. Uluslar arası iletişim dersi olduğu için çok fazla öğrenci vardı ve uluslar arası iletişim için çok da gerekli olan bir uluslar arası sınıf ortamı vardı” (7).

“Kendimi rahat hissettim bir kere, kendimi daha rahat ifade edebileceğim bir ortam buldum, ne yapsam kabul görüyordu sonuçta” (8).

“Bir uluslar arası ortam yaratılmış orada. Tamamen farkı bakış açılarındaki insanların akademik yaklaşımlarını görmekle alakalı bir şey bu... O kadar fazla yabancı öğrencinin bir arada bulunması acayip eğlenceli bir ortam yaratıyor” (9).

“Yani kendini rahat hissediyordun, bir şey sorarken gerçi ben pek çekinmem ama sorarken. İnsan daha özgür hissediyor kendini...zaten o üniversite Danimarka genelinde eski hippilerin olduğu doluştukları bir üniversite, işte ne bileyim, kütüphane Rolling Stones’un fotoğrafları var kocaman kocaman.Öyle bir yer, rahat bir ortam” (11).

“Hoca gelirdi, sınıflar zaten 20 kişi, herkesin kendi laptopunu getirip koyabileceği, internet bağlantısının olduğu, eğlenceli bir ortam aslında, hocalarla ilişkinizin çok iyi olduğu bir ortam. Her tarafta da bilgisayarlar var aslında... Buradaki ortam daha eğlenceli ona bakarsanız. Çünkü neden hocayla değil, birebir arkadaşınızla muhatapsınız. Arkadaşınızla muhatap olmak daha eğlencelidir. Okula sadece muhabbet için gelen insanlar var. Orada da var muhabbet ama şamata, gırgır değil, öğrenmeye yönelik, güzel bir şeydi. Herkesin derse katıldığı bir ortam vardı....çok demokratik bir ortam, çok sıcak bir ortam” (14).

“Evet çok daha rahat, çok daha öğrenciye güvenilen bir ortam... Siyaset mesela çok daha rahat konuşuluyor. Bizde bir çekince olur her zaman. Siyaset kimseyle kolay kolay konuşamazsınız çünkü tolerans yok. Karşı bir görüşünüz olduğu anda birbirinize gireceğiniz düşünüyorsunuz ve hep bir rahatsızlık var. Ama orada sınıfta bir anda siyaset konuşulabiliyor, demokratik bir ortam var” (20).

Birçok öğrenci ev sahibi kurumda dersler esnasında internete girdiklerini hatta oyun oynadıklarını fakat öğretim elemanlarının bu duruma fazla bir müdahalelerinin olmadığını ve derslerin de verimsiz geçmediğini ifade etmiştir (16/30).

ARAŞTIRMACI: Ders içinde kullandınız mı bilgisayarları, önünüzde açık mıydı?
“Tabii serbestti. İnternete giren oluyordu Msn’ye giren oluyordu” (4).

“Şimdi ben burada hocalara soru sorma ihtiyacı da duymuyorum, oturuyorum kendimce not alıyorum, dinlemeye çalışıyorum dersi ama. Orada mesela bilgisayarı aldığım zaman interneti karıştırıyorum bir yandan da kulağım hocada. Dikkatimi çeken bir şey olursa kapatıyorum bilgisayarımın kapağını dinlemeye başlıyorum çok aklıma takılan bir şey varsa onları soruyorum, orada çok daha rahat hissediyorum. Burada hocalardan alacağım tepkiler konusunda çok çekiniyorum her türlü tepkiyi alabiliyorsunuz”

ARAŞTIRMACI: Yani orada az kişi olsanız bile internete girebiliyorsunuz yani az kişi olduğunuz zaman da girebiliyor musunuz?

“Hep öyle canım” (8).

“Amfide her zaman her kişiye ait bir priz var, sürekli internet’le de iç içesin, dersi dinlemiyorsan internet’te de gezenirsin o senin problemin yani”

ARAŞTIRMACI: Öyle yapıyorlar mıydı?

“Bir çocuk vardı önde görüyordum, oyun oynuyordu...”

ARAŞTIRMACI: Öğretim elemanları ne yapıyor peki bu durumda?

“Bir şey yapmıyor” (11).

“Bilgisayar ve interneti kullanmama bu üniversitede de bir engel yok. Ama oradaki öğrencilerin bilgisayarı ile derse girme alışkanlığının daha fazla olması, beni de bilgisayarı kullanmaya itti. Ben bilgisayarı kullanırken anlamadığım terimleri anında öğreniyordum. Bu da dersi daha iyi kavramama yol açtı. Yani burada da bilgisayarımı alsam gelsem açsam 30-40 kişilik sınıfta tek kişi olacağım için belki de yapıyor bu çocuk diye bakılır. Ama burada da serbest, wireless var... öğrencilerin Msn’ye girip girmediğini bilmiyorum, vardır ama... O da dersine bağlı. Amfide yapılırsa arka sırada not alıyormuş gibi arkadaşı ile yazışabilir, sonuçta klavyenin tuşlarına dokunuyor sadece. Hoca niyetini anlayamaz... Çünkü herkesin önünde bilgisayar olduğu için herkesin gelip bilgisayarının ekranına bakacak hali yok. Adam dersini anlatıyordu, ben de bir şekilde bilgisayarımınla destek vererek, ya not alarak ya da farklı şeylere bakarak vakit geçiriyordum” (18).

“...laptop olması şu yönde bir dezavantaj; bir yerden sonra; insan dikkatini 20 dakikadan sonra toplayamıyormuş, kesinlikle doğru; kayıp gidiyorsun, yok işte Facebook’a giriyorsun, Msn’ye giriyorsun, internete takılıyorsun, onlara bir şey demiyorlar, oyun oynayanlar oluyor derste, ister dinle, ister dinleme. Derste fazla kontrolleri yok... derste oyun oynayan var, play station oynayan var yani. Bir enteresanlar, hem çok rahatlar bi taraftan, hem de bir taraftan çok sıkılar yani”

ARAŞTIRMACI: Böyle bir ortamda olmak motivasyonunuzu ne yönde etkiledi?

“Kötü yönde etkilemedi. Bir açıdan daha güzel oluyor. Burada hocaya bakıyorsun, bakıyorsun, bir zamandan sonra uyuyorsun, gözün kapanıyor. Orada en azından zinde kalıyorsun. Çünkü böyle gizli bir şey yapıyorsun ya, görmesin diye uğraşıyorsun, görünce de bakıyor, bir şey yapmıyor ama”

ARAŞTIRMACI: Dersten nasıl verim alıyorsunuz peki? Ne kadar verim aldınız orada?

“Açıksası ben çok şey öğrendim. Dersler verimsiz geçti diyemem” (22).

“Hatta derste Msn’ye bile girdiğim oldu”

ARAŞTIRMACI: Öğretim elemanı böyle bir durumda eğer anlarsa müdahale etmiyor mu?

“Hayır çok rahatlar, öğrenci telefonla oynuyor mesela hiç kimse hiçbir şey demiyor. Bizde şöyle bir şey var eski Osmanlı kültüründe olan bir şey, dersi isteyen öğrenir, talep eden alır ancak. Hoca öğrenci dinlerse öğrenir, dinlemezse öğrenmez diyor, hoca buraya dön, buraya bak diye uyarı yapmadı hiç.

Öğrenciler de sakin ama. Öğrenci telefonuyla oynuyor, kimseye rahatsızlık vermiyor ya da kenarda açıyor bilgisayarını kimseye rahatsızlık vermiyor. Bazı derslerde sunum yapılıyorsa o anda hoca karışıyor öğrenci dersi dağıtıyor diye ama bunun dışında ders anlatırken çok rahatlar. Hoca hiç karışmıyordu genelde hoca rahat, öğrenci kenarda kendi işini hallediyor. Dersi dinleyen öğreniyor ya da almak isteyen alıyor, öyle bir şey var” (23).

Birkaç öğrenci ev sahibi kurumda sınıf içinde sessiz bir ortamın var olduğundan bahsetmiştir (2/30).

“Burada gürültü vardır, trafik stresi vardır orada öyle bir şey yok. Herkes sessiz sakin dersi dinliyor, sorusu varsa soruyor, yoksa sessiz sakin çıkıp gidiyor. Gırgır şamataya yer yok fazla, bizim burada çok vardır. Burada gırgır yapmaya derse giren çok var ya da yoklama için girenler var. Orada öyle bir şey yok” (23).

“Sınıfta sessizliğe çok önem veriliyor, herhangi bir ses çıktığı zaman, sadece hocanın uyarmasıyla değil, öğrenciler uyarıyor zaten... sessiz duruyorlar, çok duruyorlar ve muhtemelen 200 kişi var amfide, çok dikkat ediyorlar sessizliğe, bu güzel bir şey” (27).

Bazı öğrenciler kendi kurumlarında bu kabul edilemez bir durumken ev sahibi kurumda derslere alkollü içecek dahil her çeşit yiyecek ve içecek ile girilebildiğini belirtmişlerdir (2/30). Öğrencilerin yanında öğretim elemanı da birası ile derse girebilmektedir. Öğrenciler böyle bir ortamın hoşlarına gittiğini ve kendilerini evlerinde gibi hissettiklerini belirtmişlerdir.

“Aslında öğrenci mevcudu çok düşük olan bir yerdi, bir tane ufak bir kantini vardı. İlginç bir şey anlatabilirim, bu ufak kantinde votka, bira, cin, likör dağıtıldı mesela ve insanlar gidip eline böyle birasıyla derste oturabiliyordu. Söylemek istediğim aslında şu; bir öğrenci çok saygıdeğer ve iletişime bile çok zor geçebileceğimiz bir profesörün karşısında birasını içerek ders dinleyebiliyor. Biz belki buradaki hocalarımızla çok daha rahatız, çok samimiyiz ama elimizde suyla bile girmeyiz derse...Bize göre hocanın karşısında su içmek bile belki bir gayri ciddiyettir ama orada öğrencinin bira içmesi saygıya dokunmaz”

ARAŞTIRMACI: Öğretim elemanı da öyle geliyor muydu?

“Hocanın da birasıyla geldiği oluyordu. Bu benim hoşuma gitmişti (1).

“...yani yemek yemek ıvır zıvır her şey serbest. Hoca yani sana güveniyor orada bir birey gibisin, böyle sefil bir öğrenci değilsin. Daha çok bir arkadaşın sana bir şeyler anlatıyor gibi bir şey... Samimi, samimi en azından meselaÜniversitesi'nde derse çayla giremezsin hoca sana bağırabilir bile yani ama buradaki tepemdeki insan arkamdaki insan havuç kemiriyor katur kutur yani o da pek hoş değil ama ya da birasını yudumlıyor. Böyle bir ortam yani gayet evinde gibisin zaten orada mutfak var, öğlen evinde gibi yemeğini hazırlıyorsun yiyorsun ev gibi yani...Okulda, okul gibi değil ev gibi daha çok” (11).

Bir öğrenci kendi kurumunda da derse yiyecek içecek ile gelebildiğini ve bu duruma alışkın olduğunu ifade etmiştir.

“Onu burada da yaptığımız için bana çok şey gelmedi. Hiçbir hocamız niye, kahvenle yemeğinle geldin demez. Çünkü herkesin programı farklı. Dediğim gibi son sınıftayım ben şimdi. Bir zorunlu dersim var. Diğer 4 dersimi kendim seçtim. Herkes farklı farklı dersleri seçiyor. Yemeğimi yememiş olabilirim. Kahve içmek istiyorum olabilirim. O yüzden yeme içme burada da sorun olmuyor” (7).

Bir öğrenci ev sahibi kurumda sınıflarda çok rahat bir atmosferin var olduğunu, öğrencilerin derslere evcil hayvanları ile girebildiklerini ve öğretim elemanlarının bu duruma tepki göstermediklerini belirtmiştir.

“Mesela komik bir şey anlatayım, bir kere köpek havlıyor derste, köpekle girmiş kız derse, köpek havlıyor, hoca o tarafa gidip ders anlatmaya başladı o kısmı biraz daha sakinleştirmek için, köpekte kızın elinden çıktı tahtanın oraya gidip tuvaletini yapıp geri geldi. Hoca hiç umursamadı, kız geldi kendisi temizledi orayı sonra tekrar yerine oturdu. Ne kadar rahat bir ortam” (8).

Bir öğrenci restorantta ders yapan bir öğretim elemanının varlığından söz etmektedir. Öğrenciler ve öğretim elemanı bu derste sınıf dışı bir ortamda alkollü içecek içerek ders yapmışlardır. Ayrıca ev sahibi kurumun kantininde de alkollü içecek satıldığı öğrenci tarafından belirtilmiştir. Öğrenci, öğretim elemanını rahat, bu durumu da garip ve ilginç olarak değerlendirmektedir.

“Çok rahat bir hocaydı. Mesela dersi amfide yapmazdık, restoranda buluşurduk. Hoca hepimize bira ısmarlardı. Bu şekilde sonra herkes gidip yanına projede ne kadar ilerlediğini gösteriyordu. İlginçti, biraz garipti. Okulun altında bir kantin vardı ve kantinde her şey satılıyordu, içki bile” (16).

Ev sahibi kurumların birçoğunda sınıflarda rahat bir atmosferin var olduğu göze çarpmaktadır. Öğrenciler alkollü içecek dahil her çeşit yiyecek ve içecek ile derslere girebilmektedirler. Evcil hayvanları ile derse giren öğrenciler de mevcuttur. Sınıf dışında başka ortamlarda da dersler yapılabilmektedir. Öğrencilerin bildirdiklerine bakıldığında bu rahat atmosferin motivasyonlarında olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

4.3.3. Sınıf Mevcudu

Görüşme yapılan öğrencilerin üçte ikisi ev sahibi kurumlarda sınıf mevcudunun az olduğu sınıflarda ders almışlar ve bu duruma olumlu yaklaşmışlardır (20/30).

“Çok kalabalık değildi sınıflar, yine 15-20 kişiden kalabalık sınıf yoktu... Burada 1. ve 2. sınıf dersleri kitle dersleri olduğu için 80-90 kişilik sınıflar oluyor, birçok fakültenin birden aldığı ama 2. sınıf derslerinden sonra 3. ve 4. sınıf derslerinde 15-20 kişilik sınıflardan daha kalabalık sınıflarda ders gördüğümü hatırlamıyorum” (1).

“Sınıflar farklıydı, değişiyordu, bazı sınıflarda 20-30 kişi oluyordu, dil sınıfları 25 kişiydi mesela, ortalama 20-25 kişi ama 5 kişilik sınıfımız da vardı... sayıca az olduğu için, herkes fikrini söylüyordu rahat bir şekilde, o fikirler üzerine tartışabiliyorduk, buradan çok çok daha verimli geçiyordu... Buradakinden çok farklı, 50-60 öğrenciyle ders işliyorsunuz, burada da hocalar genelde öğrenciye soru soruyorlar, öğrenciye de zaman veriyorlar konuşması için ama ne kadar verebilirler, 50-60 öğrenciden kaç kişi kendi düşüncesini söyleyebilir, zaman yetmez...orada kalabalık değildi sınıf, tesadüfen oldu herhalde ama güzel oldu” (2).

“Sınıflar genelde 15 kişiydi, fazla değildi”
ARAŞTIRMACI: Buradaki sınıflar nasıl?

“Burada da bizim bu avantaj mı yoksa dezavantaj mı bilemiyorum ama bölüm çok küçük olduğu için, 40 kişi olduğu için, maksimum 40 olur ki hiçbir zaman 40 kişinin 40’ı da gelmez. Burada da az orada da azdı, öyle söyleyeyim”

ARAŞTIRMACI: Sınıfta az kişi olmak nasıldı?

“Az kişi olunca hocalar öğrencileri tanıyor, sınıfta daha çok söz alma imkanı oluyor. Ekonomi dersimiz vardı bizim, 3 bölüm beraber alıyorduk, kimse kimseyi tanımıyordu yani” (5).

“...sınıftaki öğrenci sayısı az olduğu için öğretim üyeleri öğrencilerle daha interaktif dersler yapabiliyorlardı. Böylece derslerde öğrencilerin katılımı ile daha keyifli bir öğrenim ortamı oluşurken anlayamadığımız noktaların üzerinde daha fazla çalışmak kolay oluyordu... Mesela buradaki derslerde 150 kişi bir amfide oluyor. Erasmus’ta 10 kişi ya da maksimum 20 kişi. En fazla aşağı yukarı 20 kişiydi sınıflar”

ARAŞTIRMACI: Mevcudun az olması nasıldı?

“Çok büyük bir avantajı vardı. Özellikle sözel derslerde, tartışma gerektiren derslerde çok faydalı oluyordu diyebilirim. Seçmeli dersler özellikle tartışmaya çok açık derslerdi” (9).

“Hocalarla direkt iletişime geçebiliyorduk, öğrencileri birebir tanıma imkanı olmuştu. Burada da aynıyız, az kişiyiz” (10).

“10 kişilik sınıflar var zaten. Herkes böyle birbiriyle iletişim halinde...Sınıflar üç gruptu ve toplam olarak 30 kişiyi geçmiyordu. Bunlar bölünüyordu. 5-6 kişi de vardı, 10 kişi de vardı. Daha sağlıklı olması açısından ayırmışlar ve dersler güzel gidiyordu öyle olduğu için. Az olması her zaman avantajdır zaten” (13).

“Sizin konuşmamanız için bir engel yok çünkü zaten 20 kişisiniz, orada konuşmayla vakit kaybı olmuyor haliyle, zaman problemi yok, çok demokratik bir ortam, çok sıcak bir ortam. Mesela burada amfide bir soru sormak istesen, arkada oturuyorsan yandın zaten, elini kaldırman yetmez, ayağa kalkman gerekir. Orada oturduğun yerden konuştuğunda da sesin duyuluyor. Burada amfide herkes sessiz sakın olacak ki sesin duyulsun ama orada öyle bir şey yok, oturduğun yerden gayet rahat konuşabiliyorsun...20 öğrenciyle ilgilenmekle 180 öğrenciyle ilgilenmek arasında fark var. Bazı hocalarımızın sınıfta 180 öğrencisi oluyor. Oradakilerin 20 öğrencisi var, 9 katı gibi bir şey. Yani en büyük etken öğrenci çokluğu. Türkiye’de öğrenci çok fazla, bir hocaya düşen öğrenci sayısı çok fazla. Hoca o kadar öğrenciye yeterli olamıyor, öğrenci de yeteri kadar aktif olamıyor. 100 kişiden fazla kişinin bulunduğu bir ortamda bir ders dinlemek ne kadar zor amfide. 40-45 dakika ders yapılıyor, 10 dakika ara veriyorsunuz. 3 ders bir hocanın dersi üst üste. Sonra hiç arsız 2 ders başka bir hoca geliyor. 5 ders üst üste oluyor yani. Çok yoğun yani” (14).

“Bazen 20 bazen 20’den az olabiliyordu, 6 kişilik sınıfım bile vardı. 20 kişiyi geçen sınıfım yoktu. Dersler genelde bilgisayar laboratuvarına olduğu ve uygulamalı olduğu için çok kalabalık olmuyordu. Bizim üniversitemizde de 20 kişiden fazla sınıfta bilgisayar dersi olmuyor. Standartlar öğrenci sayısı açısından benzeşiyordu” (17).

“Orada öğrenci azdı. Burada da öğrenci yok zaten. Uluslar arası İlişkiler bölümü 40 kişi gösteriyor ama bizim sınıf 15 kişi”

ARAŞTIRMACI: O zaman burada da sınıf mevcudu az. Mevcudun az olması sizce nasıl?

“Çok güzel. Çok az vakitte, çok fazla şey öğrenebiliyorsunuz. Burada da aynı, orada da” (26).

Öğrenciler az kişilik sınıflar hakkında olumlu görüşlerde bulunmuşlardır. Sınıf mevcudunun az olmasının “herkesin fikrini söyleyebilmesine”, “sınıfta daha çok söz alınabilmesine”, “derslerden daha çok verim alınmasına”, “daha interaktif dersler yapılabilmesine”, “öğrencilerin katılımının sağlanmasına”, “öğrencilere daha fazla söz düşmesine”, “herkesin birbirleriyle iletişim halinde olmasına”, “öğretim elemanlarının öğrencileri tanımalarına” ve “öğrencilerin birbirlerini tanımalarına” imkan sağladığını

ifade etmişlerdir. Öğrenciler ayrıca az kişilik sınıflarda anlayamadıkları noktaların üzerinde çalışmanın daha kolay olduğunu, bu tür sınıflarda zaman probleminin olmadığını dolayısıyla vakit kaybı yaşanmadan çok az sürede çok fazla şey öğrenebildiklerini, derslerin daha sağlıklı, güzel ve keyifli işlendiğini belirtmişlerdir. Bu öğrencilerin bazıları (1,5,10,17,26) kendi kurumlarında da sınıf mevcudunun ortak alınan dersler dışında ev sahibi kurumdaki gibi az olduğunu bildirmişlerdir.

Bir öğrenci kendi kurumunda da ev sahibi kurumdaki gibi öğrenci mevcudunun az olduğunu fakat kendi kurumunda bir öğretim elemanının dört yıldır öğrencilerin isimlerini bilmediğini, bunun için bir çaba sarf etmediğini belirtmiştir. Ev sahibi kurumdaki öğretim elemanları öğrenci isimlerini öğrenmek için bir çaba sarfederken, öğrencinin kendi kurumundaki öğretim elemanı dört yıldır öğrenci isimlerini karıştırmaktadır. Öğrenci bu öğretim elemanının ilgisizliğinden şikayetçi durumdadır.

“...orada farklıydı; biz derslere girdiğimizde hocanın bizi tanıması için adımızı bir kağıda yazıp sıramızın üstüne koymuştuk. Bu sayede hocalarımızın bizi tanıma imkanı olmuştu. Buradaki hocalarımızın böyle bir çabası yok. Mesela bir hocamız var burada, dört yıldır dersimize geliyor ve ismimizi hala bilmiyor, hala karıştırıyor. Açıkçası bizimle çok ilgili olmadığını düşünüyorum bu yüzden; zaten az kişiyiz ve sürekli de dersimize geldiği halde ismimizi bilmiyor. Bu bizimle ilgili olmadığını gösteriyor sanırım, ben böyle düşünüyorum ama oradakiler gayet ilgiliydi yani” (10).

Literatüre bakıldığında öğretim elemanlarının öğrencilerin isimlerinin bilmelerinin önemi üzerinde durulduğu görülmektedir. Siegfried & Kennedy’ye (1995) göre küçük sınıflarda öğretmenler öğrencilerin isimlerini bilmektedirler ve öğrenciler isimlerini bilen öğretmenleri hayal kırıklığına uğratmakta daha çok isteksiz olma eğilimindedirler.

Bir öğrencinin ev sahibi kurumda sınıflarda öğrenci sayısının az olmasının eğlenceli bir ortam oluşmasına engel teşkil ettiğini söylemesi ilginç bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır.

“Derslerde mevcut çok az, yaklaşık 10-15 kişi civarında, en kalabalık olan dersim dil dersiydi, İsveççe dersiydi o kadar. O ders de 20-25 kişilik bir sınıftaydı, çok da abartı kalabalık değildi, normaldi”

ARAŞTIRMACI: Az kişi olması nasıldı?

“Rahat, fazla gırgır olmuyordu sınıfta, orada bizim buradaki gibi şamata yapacak bir ortam olmuyor; dediğim gibi yerli öğrenciler şamata yapmadıktan sonra değişim öğrencileri yapamaz” (23).

Bulgularımıza bakıldığında kendi kurumlarındaki sınıfların kalabalık olmasından şikayetçi olan öğrencilerin mevcut olduğu görülmektedir. Bu öğrenciler kendi kurumlarında bir öğretim elemanına düşen öğrenci sayısının fazlalığından dolayı öğretim elemanlarının öğrencilere yetemediğini, öğrencilerin derslerde yeterince aktif olamadıklarını, kalabalık

sınıflarda kimsenin birbirini tanımadığını, ders dinlemenin zor olduğunu, öğrencilerin seslerini duyurmakta zorlandıklarını ve derslerin arka arkaya olmasından dolayı da bir yoğunluk yaşandığını ifade etmişlerdir.

Bir öğrenci kendi kurumunda kalabalık sınıflarda öğretim elemanlarının seslerini duyuramadıkları ve öğrencilerin de dersten koparak muhabbete daldıkları bir ortamın varlığından bahsetmiştir.

“Nereden baksanız, dönüp dolaşıp öğrenci orada az olmasına geliyor mesele. Burada 100’den fazla kişi var, hocanın sesi zaten çok iyi çıkmıyor, ben bu ortamda öğrenemem diyen öğrenci arkadaşıyla muhabbete başlıyor. Ben otorite değilim ama bunlar incelenmeli bence” (14).

Bir öğrenci ev sahibi kurumda az kişilik sınıflarda öğrencinin söz almadığı zaman göze batabildiğini fakat kendi kurumundaki gibi kalabalık sınıflarda bunun söz konusu olmadığını, derslerin öğretim elemanı kontrolünde geçtiğini, ön hazırlık yapmadan da derslere katılabildiğini belirtmiştir ve bu durumun öğrencinin ilerlemesini engellediğini düşünmektedir.

“Deniz Ticareti Hukuku dersi zaten vaka olarak incelenir. Aynı ders ikinci sınıfta Uluslar arası Hukuk dersinde vardı bizim. Bunda da vaka inceliyorduk. Ancak o biraz daha, hoca kontrolünde geçiyordu. Yani hoca dersi anlatıyordu, aralarda biz müdahale ediyorduk. Genellikle hoca konuşuyordu, biz anlamadığımız yerleri konuşuyorduk. Orada aldığım o derste, konuya önceden bakmadığım zaman hocanın size söz vermesinde ya da suskun kaldığınızda göze batacakken ve tabii derse katılan kişileri de göz önünde bulundurursanız 10-15 kişilik bir grup var derse katılan. Burada derse katılan öğrenci sayısı fazlaydı. 35-40 kişi vardı. Belki daha fazla kayıtlı kişi vardı ama en az 30 kişi derse devam ediyordu. Dolayısıyla ders amfide yapılıyordu. Dersin ortamı da önemli, derse katılan sayısı da önemli. Bunları da göz önünde bulundurunca sen derse illaki de hazırlıklı gitmen gerekmiyordu. Sessiz kalarak da dersi takip edebiliyordun, bu tabii ki öğrencinin ilerlemesini engelleyen birşey” (18).

Küçük sınıfların özellikle öğrencilerin daha savunmasız olduğu ilk sınıflarda genellikle daha iyi olduğuna inanılır. Öğrencileri büyük sınıflara koymak soru sorma şanslarını azaltır ve öğrencileri başarısız olma riski ile karşı karşıya bırakır (Westerlund, 2008: 19).

Bu görüşün tersine Amerikan verilerine dayanan çoğu araştırma gibi Borland, Howsen & Trawick (2005) tarafından yapılan bir çalışmada sınıf mevcudu ve öğrenme başarısı arasındaki ilişkinin doğrusal olmadığı sonucuna varılmıştır.

Araştırmamızda sınıf mevcudunun az olmasının öğrencilerin başarısını ne kadar etkilediği belirlenmeye çalışılmamıştır fakat öğrencilerin az kişilik sınıflar hakkında olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. Az kişilik sınıfların motivasyonları üzerinde iyi etkiler bıraktığı düşünülebilir.

Bir öğrencinin kendi kurumunda öğretim elemanlarının çok fazla derse girdikleri ve çok fazla sayıda öğrencileri olduğu için bazılarının derste nerede kaldığını dahi unuttuğunu belirtmesi dikkat çekici bulunmuştur.

“Materyal dağıtımı daha fazla, derse hazırlık daha fazla, bizim dersimize girip nerede kaldığını unutan hocalarımız var burada, bu kötü ama orada nerede olduğunu, nerede bıraktığını biliyor hoca zaten az derse giriyor, daha az öğrencisi var, yani nereden baksanız, çok olmak ya da olmamak açısından avantaj ve dezavantajlar değişiyor” (14).

Bir öğrenci ev sahibi kurumdaki öğretim elemanlarının öğrencileri isimlerini bilmeseler dahi en azından yüz olarak iyi tanıdıklarını belirtmiş ve bunu motive edici olarak nitelendirmiştir. Öğrencinin bu sözlerinden kendi kurumunda öğrencilerin kalabalık sınıflardan dolayı öğretim elemanları tarafından yüz olarak dahi tanınmadıkları anlaşılmaktadır.

“Öğrencilerin belki isimlerini bilmiyorlardı ama 150 kişilik bir sınıftan daha iyi tanıdıklarını söyleyebiliriz yani yüz olarak en azından. Daha iyi tanıyabiliyordu herkesi hocalar”
ARAŞTIRMACI: Böyle olması sizi ne yönde etkiledi?
“İyi yönde etkiledi diyebilirim çünkü bu sonuçta kesinlikle motive edici bir şey” (9).

Bazı öğrenciler ev sahibi kurumda sınıflardaki öğrenci sayısının derslere göre değiştiğini belirtmektedirler (8/30).

“...amfiler vardı 150 kişiyi aşkın alıyordu. Amfilerde birkaç bölümün ortak dersi, diğer derslerde ise bölüme has olanlardı. Bunlarda yaklaşık 20 kişi vardı. 20 kişinin üzerinde derse girmedim amfi harici”
ARAŞTIRMACI: Burada nasıl?

“Burada da değişiyor. Amfilerimiz var yine. Onun harici genellikle 40 kişi var. Sadece dil dersleri için sınıflar daha küçük, 20 kişi. Onun harici 40 kişi yani burada daha kalabalık, orada sayının az olması iyiydi” (3).

“Ortak dersler 70 kişi civarındaydı. O dersler çok kalabalıktı. Diğerleri 8-12 kişilik. Az kişi olanlardan daha çok verim aldım tabii ki” (4).

“Seçmeli sınıflar küçük oluyor, zorunlular 80-90 kişilik sınıflar. Seçmeli dersler 20-30 kişiyi geçmiyor. O yüzden onlarda daha aktif olabiliyorsun, daha çok konuşabiliyorsun, interaktif olabiliyor. Ama kitle derslerinde hoca genelde anlatıyor ve sen dinliyorsun” (7).

“Hiç amfi görmedim ben ama çok büyük sınıflardı. 4. sınıf farklı ders, 3. sınıf farklı ders olacak diye birşey olmadığı için, herkes kendi ders planını kendi seçtiği için bazı sınıflar çok kalabalıktı, bazı dersler de çok kalabalık değildi mesela. 17 kişiyle derse girdiğimi de biliyorum, 60 kişiyle derse girdiğimi de biliyorum” (12).

“Amfide olan dersler kalabalıktı. Yaklaşık 60-70 kişi civarında olan dersler vardı. 10 kişilik bir dersim vardı, Lojistik dersi. Erasmus öğrencileri almıştık bu dersi. Onun haricinde de 20-30 kişilik bir proje... Dil Kültürü ve Yönetimi adlı bir proje dersi almıştım..yani değişiyordu” (16).

“...değişikti dersten derse. Bir dersimizde 15 kişilik yapıldı, bir dersimizde 30-35 kişi vardı. Bu şekilde. Ama nispeten daha az öğrenci vardı” (18).

“Sınıflar dersine göre değişiyordu. 40 kişilik sınıf ta vardı, tamamen seçenlere göre değişiyordu. Fince dersinde maksimum 15’i, 15 kişiden fazlasına ders verilmiyordu. Ders seçerken internette görülüyor,

maksimum öğrenci sayısı şu kadardır, şu kadar yer kalmıştır diye. 15 kişi dolduysa ve eğer bir kişi dersi bırakırsa ancak o şekilde siz de o dersi seçebiliyordunuz” (26).

“Sınıftaki öğrenci sayısı derse göre farklılık gösteriyordu ama hemen hemen her derste ortalama on beş öğrenci bulunuyordu” (28).

Bir öğrenci ev sahibi kurumda kendi kurumundaki gibi kalabalık sınıfların mevcut olduğunu söylemiş fakat ev sahibi kurumda kendi kurumunun aksine öğretim elemanına ulaşamama gibi bir problem yaşamadığını, gayet paylaşımcı ve demokratik bir ortamda ders işlendiğini dile getirmiştir.

“Ben ilk dönemi Biyolojik Antropoloji üzerine aldım orada 15-20 kişiydik sanki Türkiye’de özel üniversite sınıfları gibiydi. Fakat bazı amfi dersleri vardı, doğal olarak bunlar daha kalabalıktı. 50-60 kişiydi, bazen 100 kişiye kadar çıkabiliyordu. 100 kişi olmamıza rağmen bilgi alverişinde problem yaşamadık. Burada Türkiye’de genelde 100 kişilik bir sınıfta problem yaşarsınız, dersi anlamada, hocaya ulaşmada ama orada öyle bir şey olmadı. Gayet demokratik bir şekilde parmak kaldırıp, her şeyi sorup...yani bayağı bir paylaşım vardı” (19).

Ev sahibi kurumlarda sınıf mevcudunun az olduğunu ifade eden öğrencilerin aksine sınıfların kalabalık olduğunu belirten öğrenciler de mevcuttur (2/30).

Bir öğrenci sınıfların kalabalık olmasından şikayetçi olmuştur.

“...çok fazla kalabalıktı çünkü, 40-50 kişi vardı. Bazı sınıflar çok daha kalabalıktı, sığmak zor oluyordu” (25).

Bir öğrencinin ev sahibi kurumda üniversitede okumayan insanların da dersleri takip edebildiğini ve amfilerin bu nedenle dolu olduğunu belirtmesi ilgi çekicidir.

“Ya büyük amfiler alabildiğine alıyordu yani yer kalmıyordu. Dediğim gibi de en çok dikkatimi çeken mesela bir felsefe din ilişkisi üzerine bir derste 70 yaşındaki bir insanla büyük ihtimal üniversitede okumayan biriyle giriyorsun. Orada bulunuyordu, dinlemek için orada bulunuyordu. Başka bölümden insanlar da geliyor ve o çok ilgimi çekmişti” (20)

4.3.4. Sınıf Oturma Düzeni

Görüşme yapılan öğrencilerin yarısından çoğu ev sahibi kurumlarda öğrencilerin birbirlerinin yüzünü görecektir şekilde “yuvarlak”, “hilal” ya da “U düzeni” şeklinde oturduklarını belirtmekle birlikte bu oturma düzeninin dersin verimliliği açısından faydalı olduğunu düşünmektedirler (16/30).

“Sınıfta zaten oturma düzeni olarak hilal şeklinde oturuyorduk, herkes böyle kara tahtaya bakmıyordu. Dolayısıyla zaten konuşurken kendi aramızda birbirimizle karşılıklı ikili konuşmaya da girebiliyorduk” (1).

“Sınıfına göre değişiyordu, U düzeni oturduğumuz sınıflarda vardı, arka arkaya oturduğumuz sınıflar da vardı. Genelde U düzeni oturuyorduk. Ayrıca laboratuvar da ders gördük, onu da hiçbir zaman

anlamış değilim yani, bilgisayarları kullanmadık bile. Birbirimizin yüzüne bakalım, karşılıklı oturalım diye bir olay var onlarda”

ARAŞTIRMACI: U düzeni oturmak nasıldı?

“Daha güzel bence, daha sıcak. Arka arka sıralarda oturunca aklıma direkt ilkokul, ortaokul geliyor açıkçası. Bizim üniverisitede de güzel bir şey bu, sıra kavramı yok, herkesin ayrı bir sandalyesi var, herkes istediği gibi oturur, güney kampüsteki küçük sınıflardan bahsediyorum tabii ki ve bu benim çok hoşuma gidiyor. U düzeninde daha böyle bir sohbet gibi oluyor, ders gibi değilde, karşılıklı yüz yüze oturulduğu için siz de sıkılmıyorsunuz, böyle olduğunu düşünüyorum ben. Arka arka oturunca farklı, birbirinin yüzünü görmüyorsun” (5).

“Oturma düzeni yuvarlaktı”

ARAŞTIRMACI: Peki o yuvarlak oturma şekli dersi nasıl etkiledi, nasıl bir sistem?

“Daha samimi oluyor. Herkesin aynı düzeyde oturup, bir yere odaklanması gibi bir şey olmuyor da herkes daha eşitmiş gibi, bütün arkadaşların yüzünü görebiliyorum mesela. Daha bir rahatlık veriyor insana. Dersten kopmak gibi bir şansın olmuyor. Önceki geceden uykusuzsan mesela, derste uyuyup kalman gibi bir şansın yok aman arkaya oturup. İyiydi” (7).

“Sınıf düzeni U şeklindeydi ve herkesin birbirini görebileceği şekildeydi yani. Bütün öğrenciler birbirleriyle etkileşime girebiliyordu yani buradaki gibi arka arka sıralar değil de herkesin birbirini görebileceği şekildeydi yani bu da yine eğitimin öğrenci merkezli olduğunu gösteriyor. Hoca ortadaydı, masası U şeklinin baş tarafındaydı. Tahta arkasında kalıyordu. Burada hocanın otoriter olduğu sınıf düzeninden de anlaşılıyor, burada herkes tahtada hocaya bakıyor, orada öyle değildi, biz tamamen birbirimizi görüyorduk, etkileşim halindeydik, konuşmalara katılıyorduk” (10).

“...oradaki ders işlenişi hoşuma gitmişti. Çünkü o yuvarlak masa etrafındaki tartışma ortamı hocanın az müdahale edip öğrencilerin daha fazla söz alması. Yuvarlak masa, toplantı masası gibi. Oval masa, tamamen yuvarlak değil. U şeklinde değil tamamen yuvarlak. Başında hoca vardı. Belki bir yönetim kurulu toplantısı yapar gibi” (18).

“...bir U düşünün. Bir U gibiydi sınıf yani oturma düzeni. Herkes hocaya bakmıyor mesela hocayı izlemiyorsunuz birbirinizi görüyorsunuz öğrenciler olarak. Zaten birbirinizle tartışıyorsunuz. Yani üniversitedeki çoğu dersin odası da böyle olduğu için çoğu derste böyle geçiyor” (20).

“Bütün sınıflarda değişti. U düzeni olan sınıflar da vardı, arka arkaya olanlar da vardı, belli bir kuralı yoktu”

ARAŞTIRMACI: Hangisi daha iyiydi?

“Burada biz Hazırlık sınıfında da U düzeni yapıyorduk, herkesi birbiriyle iletişimde olmasını sağlıyor, bence o daha iyi” (27).

Bir öğrenci ev sahibi kurumda büyük sınıfların aksine küçük sınıflarda U düzeninde oturarak ders işlenmesini derse odaklanma açısından faydalı bulmakta, atmosferin değiştiğini bildirmektedir.

“U düzeni oturduğumuz sınıf küçük bir sınıftı, projeksiyon makinesi getiriyordu hoca ve sunum yapıyordu ya da biz sunum yapıyorduk. Çok küçük sınıflar vardı, sunum yapmak çok rahattı, projeksiyon makinesini getiriyordu hoca; makine okulun demirbaşydı ve hocanın üstüne zimmetliydi. Hoca; ayaklı perde vardı, projeksiyonu oraya yansıtarak dersini yapıyordu. Bunun dışında arka arkaya oturan büyük sınıflar vardı, onlar da rahat ama çok dikkat verilmiyor çünkü sınıfta çok büyük bir perde var, öğrenciler de az olduğu için odaklanmak biraz zor. Ama küçük sınıfta böyle perdeler kapatılıyor, karanlık oluyor ve daha hoş bir odaklanma oluyor açıkçası. Onlar etkili yani, atmosfer değişiyor. Bunun dışında fazla şey yok yani, sınıftan sınıfa değişiyor” (23).

Bazı öğrenciler ev sahibi kurumda aldıkları derslerde öğretim elemanları ile aynı seviyede oturarak ders işlediklerini belirterek, bu durumun öğrenci-öğretmen ilişkisine çok fazla katkıda bulunduğunu ifade etmiştir (2/30).

“Şöyle söyleyeyim, buradaki hocalarla kıyaslanamayacak düzeyde öğrenci öğretmen ilişkisi vardı. En başta şöyle söyleyeyim, 5 kişiydik toplam dersti alan, bir masa etrafında oturuyorduk, hocamız önümüzde oturuyordu, aynı seviyedeidik, bir restoranda oturup sohbet eder gibi ders işleniyordu” (2).

“...öğrenciyle beraber oturunca ve hocamında masası bizimle aynı yükseklikte olunca ki o da çok önemli sanırım,yani mahkemedeiki gibi bizde biraz hocanın kürsüsü,bu sefer sınıfta neden olduğumuzu hatırlamaya başlıyoruz. Ben orada öğrencilerle iletişim halindeydim, ben birileriyle birşey paylaşarak bir yere gitmeye çalışıyordum ders üzerinde ve asıl birşey anlamaya çalışıyordum” (20).

Ev sahibi kurumlarda tartışma yönteminin uygulandığı derslerde hilal, yuvarlak ya da U düzeni gibi oturma düzenleri görülürken, sunuş yönteminin uygulandığı derslerde geleneksel olarak sıra ve sütun şeklinde oturma düzeni mevcuttur yani dersin işleniş yöntemi ile oturma düzeni birbirine paraleldir. Öğrenciler birbirlerini görememekte ve interaktif ortam hissedilememektir.

“Uluslar arası Pazarlama. Tek bir finali vardı. Erkek bir hocamızdı. Buradaki gibi bir sıra sistemi vardı. Arka arkaya ama düz bir masa, yine dikdörtgen uzun, arka arkaya, 5 kişi oturabiliyordu bir düz masaya”

ARAŞTIRMACI:Yani böyle toplantı masası gibi bir masa mı?

“Evet. Diktörtgen diktörtgen arka arkaya”

ARAŞTIRMACI:Arka arkaya. Sıra düzeni yani

“Evet. Sıra düzeni, sadece tek tek değil sıralar da böyle toplu bir sıra gibi düşünebiliriz. Dikdörtgen o tarzda yani, onun sınıfı da o şekildeydi”

ARAŞTIRMACI:Peki nasıl bir dersti bu, ne üzerineydi?

“Uluslar arası Pazarlama üzerine bir dersti. Genellikle hoca kitap üzerinden gidiyordu” (3).

“O çok ilginçti, zaten fiziksel olarak da odanın fiziki durumundan da onu anlıyorsun... Orada öğrencilerin kendi arasında konuşma gibi bir olanağı yok, siz orada hocayı dinliyorsunuz. Onlar bizim aldığımız amfi dersleri de sanırım böyle oluyor.Ben hiç amfi dersine girmedim gerçi de bizim derslerimizde genelde böyle oluyor. Hocayı dinliyorsun...Hepimiz aslında hocaya bakıyoruz ve hep beraber rekabet halinde gibiydik ister istemez yani arkanızdan biri konuşuyor, göremiyorsunuz, yani o farklılıklar tabi, arkanızdan biri konuşuyor, göremiyorsun yani çok fazla bir şeyi hissetmiyorsunuz, interaktif ortamı” (20).

4.3.5. Ev sahibi Kurumun Fiziksel ve Teknolojik İmkanları

Öğrencilerin tamamına yakını ev sahibi kurumlardaki fiziksel ve teknolojik imkanlardan memnun kalmıştır (28/30).

Öğrencilerin çoğunluğu ev sahibi kurumlarda bilgisayarlara erişimin kolay ve internet bağlantısının mevcut olduğunu belirtmiştir (25/30). Sağlanan teknoloji ve fiziksel imkanlarla öğrencilere her çeşit çalışma ortamının yaratıldığı görülmektedir.

“Bilgisayar odası vardı, kablosuz vardı yine üniversitede, bilgisayar odasında internete giriyordum ama çok böyle zaruri bir ihtiyacım olursa gün içinde üniversitedeyken maillerime bakacak kadar kullandım onları çünkü zaten evde laptop bilgisayarım vardı” (1).

“Her şey güzeldi, hiçbir sorun olmadı...internet bağlantılarımız her şeyimiz vardı” (2).

“Ben kendi laptopumu götürmüştüm, her yerde internet bağlantısı vardı. Çok iyiydi yani” (5).

“İsteyen laptopunu da açar. İsteyen internete de girer. Zaten wireless vardı ders salonlarında” (7).

“...okulda kablosuz internet bağlantısı var, bilgisayarınızı getirip kullanabiliyorsunuz. Bilgisayarımı configüre ettiler orada, oranın ağına uyum sağlamasını sağladılar. Bununla ilgilenen insanlar vardı” (9).

“Okulda bir sürü bilgisayar vardı ve üst katta bilgisayar odaları vardı, bayağı bilgisayar vardı, burada bile hayal edemeyeceğim kadar bilgisayar vardı. Hepsinde internet bağlantısı vardı, kütüphanede ayrıca bilgisayarlar vardı istediğimiz şekilde biz bilgiye ulaşabiliyorduk yani imkanları çok fazlaydı ve bunlara ayrıca ücrette ödemedik üstelik. O açıdan yani bilgiye ulaşmak açısından çok fazla imkanımız vardı” (10).

“Bilgisayar zaten her yerde var. Bölümlerin içinde de zaten bilgisayar laboratuvarları var” (11).

“Bilgisayarlara erişimimiz çok iyiydi, her koridorada, her dönemeçte bilgisayarlar vardı, internete girebiliyorsunuz her an...Mesela bizim şu anda bulunduğumuz yerde, her yerde bilgisayar olduğunu düşünün, kantin dahil birçok yerde bilgisayar var, koridorlar bilgisayarlarla dolu, geçerken giriyorsunuz direkt, her şeyden yararlanabiliyorsunuz” (17).

“...bütün derslere kesinlikle laptop götürülüyor, bütün derslerde internetten bağlanıyorsunuz, online giriyorsunuz derslere. Hoca anlatırken, sizde bir yandan takip ediyorsunuz. Her yerde kablosuz internet bağlantısı var,oradan takip ediyorsunuz. Orada laptopla ders yapılıyor, burada öyle bir şey yok” (22).

“İmkanları var, sınıfların imkanları çok iyi, her sınıfın standart bir bilgisayarı genelde var... Bilgisayar olayı çok kullanılıyordu, internet aşırı kullanılıyordu ve çok hızlıydı. Orada teknoloji buradakinden çok daha gelişmiş ve bilgiye ulaşma sıkıntısı yok. El yazısı ile fazla uğraşmıyorlar, direkt bilgisayara yazıyorlar, genelde laboratuvar raporu yazarken hemen yan taraftaki bilgisayara geçip rapor yazıyorduk mesela. Beraber rapor hazırlıyor, ona göre sonuçlar yazılıyor, anında bilgisayardan çıktı alınıyor ve hemen teslim ediliyor. Her yerde internet bağlantısı hazır, internet girişleri var, bütün kampüste kablosuz internet bağlantısı var. Koridorlarda, binalarda da bağlantı yerleri var. Öğrenciye çalışma ortamı yaratılmış, her kenar köşede prizler ve internet bağlantısı var, öğrencilere kablosuz yavaş gelirse oralarından interneti kullansınlar diye. Her yerde, her köşede internet bağlantı yerleri var, imkanları sağlamışlar. Her sınıfta projeksiyona bağlı DVD oynatıcılar var. Genelde teknolojiyi kullanıyorlar ama derslerde kullanım değişiyor tabii ki, herkes kullanıyor”

ARAŞTIRMACI: Sınıfta kablosuz kullanılıyor muydunuz?

“Tabii ki. Ben telefonumdan çok fazla giriyordum internete. Kablosuzu kullanmak için de kullanıcı adı, şifresiyle giriyorduk, öğrencinin şifresiyle girmesi gerekli yani ve hatta onu onaylatmak gerekiyordu” (23).

“Orada tepegöz makinesi çok fazla kullanılıyordu. Öğrenciler de sınıflarda defter kaleminden çok dizüstü bilgisayarlarını kullanıyorlardı” (28).

Bir öğrencinin kendi kurumumuna kablosuz internetin gelmesinin Erasmus Programı öğrencileri olarak kendilerinin sayesinde olduğunu belirtmesi dikkat çekicidir.

“Ben Türkiye’ye geri döndükten 1 ya da 2 sene sonra rektörümüz bize bir toplantı yaptı. O okullarda olup ta bizde olmayan nedir dedi mesela. Bir arkadaşım el kaldırıp burada kablosuz erişim yok demişti. Kablosuz sistem onun üzerine kuruldu bizim okulumuzda. Beni Almanya’da gittiğim okulda,

kablosuz sistem o kadar gelişmişti ki, gece arabasıyla okulun dibine gelip, dizüstü bilgisayarlarıyla ders çalışan insanlar vardı, üniversitenin içine girmeleri gerekmiyor, park ettikleri yerden bilgisayarlarını kullanabiliyorlardı. Bizim üniversiteye daha sonra geldi böyle bir şey çünkü biz orada görmüştük kablosuzu okul içerisinde, sonra bizde de uygulandı, her yerde var şu anda. Ama biz söyledikten sonra geldi, söyledik ve geldi” (28).

Laboratuvar imkanlarının çok iyi olduğunu, malzeme sıkıntısı yaşanmadığını, her çeşit laboratuvar araç ve gerecinin ellerinin altında olduğunu belirten öğrenciler de mevcuttur (2/30).

“Orada iki kişilik gruplar halindeydik meselaÜniversitesi’nde beş altı kişilik bir grup olurduk biz genelde. Mesela işte pipetler vardır işte maddeyi alırsınız ötekisine aktarırız. İşte bizim oradaÜniversitesi’nde iki gruba ki on kişi eder bir pipet düşerdi. Orada iki kişiye beş tane pipet düşüyordu imkanlar açısından karşılaştırsak, kesinlikle karşılaştırmak imkansız yani. Her şey bol belki lisansüstü öğrencisi bile o kadar şey bulamazÜniversitesi’nde. Her şeyi önüne seriyorlar pipetler bilmem neler her şey var yani. Ama tabi laboratuvar maddi olarak bir sorunları olmadığı için her şeyi sana emanet ediyorlar. MeselaÜniversitesi’nde şöyledir, bir elektro fotometre vardır, ışığın absorpsiyonunu ölçer...onu asistan alır bizi herkesi o kendisi yerleştirir, asistan yerleştirir yani. Burada biz alıyoruz onu gidiyoruz oynuyoruz , üç dört tane var yani her şey sana ait deneyi mesela istediğin gibi yaparsın, hoca gelip şunda, şundan şu kadar katacağın demiyor. Bir prosedür veriyor orada sadece molarları var sen hacmini kendin koyuyorsun orada alternatifler veriyor işte kitapçıkta şöyle yaparsanız şöyle olur diye. Yani sen gayet laboratuvar teknikeri gibi kendi deneyini kendin yapıyorsun, laboratuvar imkanları sonsuz” (11).

“Termodinamik dersim için sınıfın arka kısmında laboratuvar ortamı vardı, laboratuvar gereçlerinin hemen hemen hepsi vardı, bir deney yapılacak olsa, deneyin yapılması için sistem hazırды yani. O dersin sınıfı hem sınıf hem de laboratuvar olarak kullanılıyordu. Orada malzemeler var, gereçleri oradan toplayıp sınıfın düzenini hemen değiştirip laboratuvar yapabiliyorlar yani” (23).

Bazı öğrenciler ev sahibi kurumun fiziksel ve teknolojik imkanlarının kendi kurumları ile kıyaslanamayacak kadar ileride olduğunu vurgulamışlardır (5/30).

“Teknolojik açıdan da çok iyiydi kampüsleri. Çok hoştu yani... Onların binaları daha iyi, daha teknolojik, o imkanlar açısından maddi açıdan çok daha iyiler bizden”
ARAŞTIRMACI: Bizim o zaman teknolojik imkanlarımız kısıtlı mı burada?
“Kısıtlı. Ders araç gereçlerimiz olsun, teknolojik açıdan geriyiz” (3).

“Ortam yaratılmıştı evet, bir de her şeyi evinizden odanızdan yönetebiliyordunuz . Bazen benim bunalım dönemlerim oluyordu. Giriyordum internete hemen dersin web sayfasından bu hafta ne işlenecek bakıyordum biraz bu yüzden kendi planımı programımı kurabiliyordum ama burada o programı kurmanız için bir ortam yok” (8).

“Teknolojik şeyleri çok kullanıyorlar sınıflarda, tahtadan tutun, en basiti perde sistemleri çok farklı, hemen her şey otomatik” (30).

Bir öğrenci ev sahibi kurumda sınıflarda teknolojinin çok ileri olduğunu, her şeyin uzaktan kumanda ile kontrol edildiğini dile getirmiştir. Öğrenci ev sahibi kurum binasının belli bir saatte kendi kendine kapandığını belirtmiş ve bu ileri teknoloji karşısında şaşkınlık yaşadığını ifade etmiştir.

“Bir kere her şeyin düğmesi var sınıfların içinde, hoca düğmeye basıyor, sınıfın camlarının panjurları kapanıyor. Tahtalarında önünde bir demiri var mesela, onu aşağı doğru çekiyor, iki tane tahta vardı üst

üste, bir tanesi aşağı doğru iniyor, diğeri yukarı çıkıyor. Sadece masasından bütün her şeyi kontrol edebiliyor, çok ilginç. Binanın camları saat 6'dan sonra kendi kendine kapanıyor, panjurların hepsi kapanıyor, bina resmen kendi kendini kapatıyor. Biz böyle dışarıdan görüyoruz. İlk gördüğümde ne oluyor dedim ben dışarıdan. Evimden okul gözüküyordu, bir anda bütün camlar kapandı, çok şaşırmıştım. Hocaların odalarının kapıları bile kumandayla açılıp, kilitleniyor, hocanın odasına başkası giremez yani. Böyle bir teknoloji kullanıyorlar” (27).

Bir öğrencinin kendi evinden bile kendi kurumunun kablosuz internetini kullanabilirken, ev sahibi kurumun öğrenci yurdunda internetin mevcut olmadığını ve binaya kendilerinin internet kurdurduğunu belirtmesi ilginç bir bulgudur.

“Bilmiyorum diğer üniversitelerde sistemleri nasıldır ama ben evimden bile üniversitedeki kablosuza ulaşabiliyorum burada. Dolayısıyla, orada yurtlarda kablosuz internetimiz yoktu, kendimiz gidip internet satın almıştık, yurda kurdurmuştuk. Öğrenci yurdu birazcık şehre uzak bir öğrenci yurduydü, ormanın içine böyle, şık ve sessiz bir yerdi ama şehirden tecrit bir bölgeydi, internet yoktu, biz gidip internet kurdurmuştuk yurda” (1).

Bir öğrenci ise ev sahibi kurumda kablosuz internet bağlantısı olmamasını yadırgamıştır.

“Bilgisayar laboratuvarları vardı, bazen ders oluyordu o zaman kullanıyorduk ama ders olmadığı zamanda kullanılabilirdi. Yani gene de mesela wireless yoktu, şimdi taktılar biz gittik taktılar galiba. Ama yani kaç senelik olan bir okula ta 2009 gelmiş daha yeni wireless takıyorlar bence kötü bir şey yani” (6).

Öğrencilerin büyük bir kısmının bildirdiğine göre ev sahibi kurumlarda bilgisayar kullanımı yaygındır; internet bağlantısı kablolu ve kablosuz olmak üzere mevcuttur ve sınıflardaki teknolojik imkanlar değişim öğrencilerini şaşırtacak derecede iyidir. Öğrencilerin tamamına yakını ev sahibi kurumlardaki sınıfların teknolojik imkanlarının eğitime elverişli olduğunu düşünmektedir.

Vintere & Majinovska'ya göre (2009: 127) teknolojiyi yüksek öğretim ile bütünleştirmek, üniversitenin daha etkili bir öğrenme örgütü olmasına yardım etmenin bir yolu olarak değerlendirilmektedir.

4.4. Dil

Bu bölümde dil ana başlığı, yabancı dil kursları ve işlevleri, dil dersleri ve dil öğretim teknikleri, dersin diline sadık kalınması, ev sahibi kurumun dil konusunda verdiği destek şeklinde dört altbaşlıkta incelenmiştir.

4.4.1. Yoğun Dil Kursları ve İşlevleri

Görüşme yapılan öğrencilerin yarısına yakını ev sahibi kurumda Yoğun Dil Kursları'na katıldıklarını belirtmişlerdir (13/30).

“En başta dil kursu aldım” (1).

“Erasmus öğrencileri için advanced dil kursu vardı, 2 kurdu. Pek pahalı değildi. 20 pounddu. Bu gayet cüzi bir rakam 50 lira. Erasmus öğrencilerine yönelik bir nevi İngilizce kursuydu. Paralıydı. Kursa başlamadan önce bir sınav yaptılar. Orta seviye İngilizce seviyesi kötü olanlar vardı. Onlar için bir seviye ve ileri seviye. İyiymiş İngilizcem ve ileri seviyedeydim” (3).

“Almanca bizim okulda 2. yabancı dildi, çok da iyi değildi, İngilizcem kadar iyi değildi, o yüzden 1 ay hazırlık programına katıldım, bundan sonra o okulun değişim öğrencileri için dersleri vardı Almanınca ilerletmek için, önce seviye belirleme yaptılar...her gün sabahtan öğleye ve öğleden de akşama kadardı, bu kursun sonunda siz şu şu dersleri alabilirsiniz Almanınca ilerletmek için dediler, onlardan bir beş ders seçmişim” (5).

“Hollandacadan aldım. İngilizceden de aldım tabii ki. Ama bu opsiyonel bir şey tamamen” (9).

“Mesela biz ilk gittiğimizde yabancı dil kursuna tabi tutulduk, yani o kursa katıldık hepimiz” (12).

“...orası dil kursu için ayrı başvuru istemiyor, gelen her öğrenciye Bulgarca kurs veriyor ve bunlar okul başlamadan önce verilen bir aylık kurslar değil, 4 ay boyunca devam ediyorsunuz, bir dönem” (13).

“Orada Hollandaca öğrenmek istedim ama bizim okulda Hollandaca verilmiyordu, o yüzden alamadım. Onun yerine Almanca dil kursu aldım” (15).

“...ek dil olarak İsveççe kursu aldım” (23).

“Erasmus programı dâhilinde gittiğiniz ülkenin dil kursuna ücretsiz katılabiliyorsunuz, ben katıldım” (28).

Yoğun Dil Kursları'na katılan öğrencilerin bazıları bu kursları bir çeşit oryantasyon olarak algılamış ve bu kursların uluslararası bir ortam yaratmasından dolayı değişik ülkelerden, kültürlerden gelen değişim öğrencilerinin birbirleri ile kaynaşmalarını sağlayacak, önyargıları yıkacak, bazı milletler hakkında fikir sahibi olmaya imkan verecek bir işleve sahip olduğu görüşünü paylaşmışlardır (2/13).

“Yoğun Almanca kursu diye bir şeydi. O sırada tabii ki çevreyi tanıyorsun, sadece kurs olmuyor, oranın akademik ilişkilerindeki kişiler sizinle geliyor, tanışıyorlar, diğer Erasmus öğrencileri için çaylar düzenliyorlar, böyle bir etkinlik havası yapılıyor” (12).

“O dil kursu o açıdan çok iyiydi. Aşağı yukarı eşit şartlardaydık. Yabancı uluslarla beraber olmak çok güzel bir şey. Mesela Yunan arkadaşım var benim, bazı önyargılar kırılıyor. Çok da tatlı, çok da sevdiğim bir insan yani. Fransızlarla ilgili hiçbir fikrim yoktu, şimdi var, çok fazla sevmiyorum Fransızları, çok değişik bir millettir o” (13).

Bir öğrenci Yoğun Dil Kursları hakkında olumsuz görüş bildirmiş, zaman kıtlığından dolayı dersleri takip etmek için yeterli olacak dil eğitiminin verilemediğini ifade etmiştir.

“Sanırım hem benim okulum hemde diğer taraf tecrübesizdi ya da tam bilgi alışverişinde bulunmamışlardı. Gitmeden önce gidilecek ülkenin diline birazda olsa hâkim olmak gerek diye düşünüyorum ama zaman sınırlaması yüzünden kurumların size verdikleri dil kursu zaten dersleri takip edebilecek düzeyde ilerlemenizi sağlamıyor” (28).

Bazı öğrenciler Yoğun Dil Kursları’na katılmamışlardır (17/30). Bazı ev sahibi kurumlarda Yoğun Dil Kursu sunulmamaktadır (7/17). Diğer öğrenciler ise var olduğu halde kurslara katılmamışlardır (10/17). Bu öğrencilerden bazıları (3/10) kurslardan çok çoğunlukla arkadaş yardımı ile yani daha çok sosyalleşerek dil öğrenebildiklerini, bazıları (2/10) kurslara katılmayı gerekli görmediklerini, bazıları (2/10) vize alamadıkları için kurslara geç kaldıklarını ve bazıları ise (2/10) kurs programının ders programları ile çakıştığını ifade etmiştir.

“Ben katılmadım. Yani onlar gel, kurslar var dediler...benim ders programımla çakışıyordu, o yüzden boşver dedim. Üç beş kelime birşeyler öğrendim ama kurslara gitmedim” (11).

“Okulun değil ama Erasmus anlaşması çerçevesinde dil kursları oluyor, kendi dilleri üzerine. Ama her ülkenin yok. Ben faydalanmadım, katılmadım ama Erasmus çerçevesinde öyle kurslar var” (14).

“Sırf Erasmus öğrencilerine yönelik Hollandaca kursu vardı ama benim programıma uymadığı için ben alamadım” (17).

“Benim üniversitenin verdiği bir, açtığı sınıflar vardı, İngilizce almanca, Fransızca, Japonca, bir çok dilde ancak onlar çok çabuk doluyordu. Kontenjan dolduğu zaman international ofise gidiyordunuz , ben Almancamı Fransızcamı ilerletmek istiyorum bana tavsiyeleriniz neler diye danıştığınız zaman, sizi bir takım kurslara yönlendiriyorlardı onlar, bu kurslarda üniversite ile koordineli çalışıyordu. Öğrenci bütçesini çok fazla aşmayacağı ve sarsmayacağı kurslar ve öğrenciye gerçekten bir şey katacak şekilde sizi yönlendiriyordu. Bu açıdan iyiydi. Üniversitenin imkanı gayet iyiydi. Hem üniversitede öğrenebilirdim hem de üniversitenin yönlendirdiği başka bir ikinci yabancı dil öğrenebilirdim. Ama başka şeyler yaptım. Gezdim tozдум öğrendim. Güzeldi yani ama öğrenebilirdim öyle bir imkan vardı. Bu da çok güzel bir şeydi yani” (18).

“Dil sınıfı vardı ama sadece Erasmus değil, Amerika’da vardı, Kanada’da vardı, Çin de vardı, Hindistan da vardı ve Erasmus’ta vardı. Bütün uluslar arası programlar için kurslara ayrılmış dil sınıfları vardı. En azından böyle bir olanak sağlanıyordu. Benim bu dil derslerini almaya vaktim olmadı. Bir de istemedim açıkçası, zorunlu değildi” (19).

“...benim mesela kursa gitmeme gerek yoktu ama pratik yaparak öğrenmem gerekiyordu. Ben onu öyle aştım. Ama dili bilmeyenler için de kurslar var mesela”

ARAŞTIRMACI: Onlar da Erasmus öğrencilerine ücretsiz değil mi?

“Tabii tabii”

ARAŞTIRMACI: Ama katılmadınız o kurslara.

“Ben istemedim. Gerek duymadım” (20).

“...benim İngilizcem iyi, Almancam da İngilizcem kadar iyi değil ama sonuçta onu da oraya gidince aştığımı düşünüyorum. Çünkü ilk başlarda Macar çok arkadaşım vardı, Polonyalı çok arkadaşım vardı ve onlar sadece Almanca konuşuyorlardı. Ben de onlarla bir yerlere gide gide ve resmi işleri yapa yapa bir şekilde konuşmaya başladım” (21).

“İlk başta vize alamadığım için gidemedim. İngilizcemin çok yetersiz olduğunu gördüm ve başka bir dil öğrenme fırsatım olmadı” (30).

Bir öğrenci ise ev sahibi kurumda Yoğun Dil Kursu'na katılmamaktan duyduğu pişmanlığı dile getirmiştir.

“Oraya gidip buraya döndükten sonra, bunu anladık ki niye orada yoğun dil kursuna gitmedik. Esasında oraya gittiğinizde bazı şeyleri görüyorsunuz. Yoğun dil kursuna gitmeniz gerekiyor. Orada boş zamanlarınızı daha iyi değerlendirmeniz gerekiyor. Bunlar eksiklerimizdi. Ben buraya geldikten sonra tekrar kursa gitmeye başladım. Niye orada gitmedim?” (25).

4.4.2. Dil Dersleri ve Dil Öğretim Teknikleri

Görüşme yapılan öğrencilerin üçte biri ev sahibi kurumda Yoğun Dil kursları dışında dil dersleri almıştır (10/30).

Bu öğrencilerin büyük bir kısmı dil dersleri ile ilgili olumlu görüş bildirmişlerdir (7/10).

Birkaç öğrenci dil derslerinde teknolojik imkanlardan faydalandığını ifade etmiştir (2/10).

Bir öğrenci kendilerine önce bir kayıt dinletildiğini, kendilerinden dinledikleri konuşmanın sentezini yaparak seslerini kayıt etmelerinin istendiğini söylemiş ve dersten memnun kaldığını dile getirmiştir.

“İngilizce sentez, bunu laboratuvarında yapıyorduk. Laboratuvarında hocamız radyodan kayıt dinletiyordu bize. Orijinal kayıtlar, haber gibi kayıtlar. Biz bunları not alıyorduk, bir plan çıkartıyorduk. On beş dakika veriyordu konuşmayı dinledikten sonra, on beş dakikada bir plan çıkartıyorduk. Mesela sekiz dakika dinlediğimiz bir konuşmayı hoca bize dört dakikada bunu bana sentez yapın diyordu, sentez ne; kendi cümleleriyle konuyu anlatmak özet de değil aslında tam olarak böyle arada derede bir şey. Bunu kaydediyorduk biz...zaten otomatik bilgisayarlara kaydoluyor bütün kayıtlar. Hocaya o masada yazan numarayı söylüyorsunuz. Benim bilgisayarımın, kayıt aletimin numarası 38 diyorsun. O da 38 diye yazıyor 38 numaralı kaydı dinliyor...Hoca da isterse gündüzleri dinliyordu, her hafta beş kişiyi dinleyip ona göre veriyordu; işte şunu iyi yapmışsın, bunu böyle demişsin, dilin güzeldi, gramer hatan yoktu gibi sana geribildirim yapıyor...ben beğendim bu dersi” (6).

Bir öğrenci ev sahibi kurumda aldığı bir dil dersinde kullanılan ve konuşan kişinin sesini algılayarak telaffuz yanlışlarını düzeltebilen bir bilgisayar programına adeta hayran kalmıştır ve böyle bir programın Türkiye’de özel okullarda bile var olmadığını düşünmektedir.

“En güzel dil okullarında bile, ‘listening’ adı verilen derslerin çoğu, CD’den, bilgisayar başında dinleme üzerine dersler ya da en fazla İngilizce yazılan skeçler, canlandırmalar. O da özel okullarda, çok ekstrem fiyatlı okullarda söz konusu. Ben özel üniversitede okumadım, bilmem özel üniversitelerde var mı? Bir üniversite sana bunu sunuyor orada bunları ama bu devlet üniversitesinde söz konusu değil. Sadece CD’den dinleme değil ama öyle programları da vardı. Ama o derslerde seninle karşılıklı konuşan bir insan vardı karşında bilgisayarın içinde, arkadaş gibi, ismi Monika idi. Bir program bu ve sanki bilgisayarın içinde bir insan var gibi, sistemleri o şekilde. Mesela dinleme üzerine yapılacak bir ders varsa eğer, Erasmus öğrencileri katılıyorduk ona. Bu şekildeydi, sana bir kelime verip, bu kelimeyi tekrar et şeklinde değildi. Tamamen farklı, karşılıklı konuşma şeklinde. Mesela olmuyor, kelimeyi telaffuz edemiyorsun, Monika, olmadı, biraz daha çaba göstermelisin diyor.

Onu algılıyor. O ders çok komik geçiyordu, gülüyorduk. Herkes Monika yeter artık diyordu. Monika karşındakini beğenmeyebiliyordu yani. Bu arada hoca da oturuyor ya da arada yanımıza geliyor ve bizi motive edecek şekilde omzumuza dokunuyor ve iyi gidiyorsun, evet oluyor diyordu. Bir sorun olursa hocayı çağırıyorsun, ben bunu beceremiyorum diye ya da hoca sistemi durduruyor ve kendisi sana yardım ediyordu. Hoca orada herkesi gözlemliyordu ve bu çok büyük bir avantajdı yani. Bu dil okullarında bile olamayan bir şey bence” (12).

Bir öğrenci ev sahibi kurumda dil gelişimi üzerine dersler aldığını ve bu derslerin standart yöntemler ve materyaller ile değil, müzik ile ya da tiyatro sahnesinde işlendiğini ifade etmiştir. Öğrenci bu dersler kapsamındaki etkinlikleri eğlenceli ve zevkli bulmuş, “*bunların hepsi birer deneyim*” tabirini kullanmıştır.

“Benim katıldığım ve zorunlu olmayan bazı dersler vardı dil gelişimi üzerine, telaffuz üzerine. Bu tür derslere katıldım ama katılmak zorunda değildim... Bazı dersler müzikle işleniyordu, tiyatro sahnesinde işleniyordu ama ben mesela kitapçıktan adını okuyup o dersi görseydim, derse gitmeyebilirdim ya da karar vermeyebilirdim. Sınıfa gidip görünce eğlenceli geliyor, a evet bu olabilir diye...20 kişi giriyordu o derse, 10’a yakın bir Erasmus öğrencisi vardı, arkadaşlarla gitmiştik. İngiltere’den vardı, Fransa’dan vardı, birçok yerden vardı. Bir de Almanya’nın bazı bölgelerinde dialect konuşuluyor yani Almancaları daha farklı. Bir standart Almanca var, okulun dili de böyle, öyle çok lehçe konuşulmasa daha iyi olur yani tamamen farklı, biz onları anlamıyorduk. Tamamen farklıydı bizden, asıl lehçe konuştuklarında çok farklıydı öğrenciler. Onlar da o dersi alıyorlardı, nedeni dillerini birazcık daha düzeltmek ve geliştirmekti. Mesela o dersin hocası şöyle derdi; Erasmus öğrencilerini daha iyi anlıyorum çünkü onlar standart Almanca konuşuyorlar, çünkü yalnız Almanca öğrenmişler. Diğerleri bazı kelimeleri söylemekte zorlanıyordu. Mesela Almanya’nın kuzeyi daha yalnız Almanca konuşuyor, güneyi dialect denen şeyi konuşuyor, çok farklı. O derste mesela şarkı getiriyordu hoca, öyle sınıf sınıf değil, 20 kişi sandalyelerde oturuyor karışık bir şekilde; yan yana oturuyorsunuz ama; hepimize minik fotokopilerden veriyor, şarkıyı teker teker söyletiyordu ya da tekerlemeler vardı, onları teker teker söyletiyordu. Bir diyalog veriyordu, onu okuyorduk. O diyalogu rastgele okumaktan ziyade canlandırarak okumamız söz konusuydu, bunun için, oradaki sahneye çıkıyorduk, o diyalogu sanki biz kendimiz yazmışız gibi, rutin hayatta biz söylüyormuşuz gibi onu işlememizi istiyordu. Oyunlar üzerineydi mesela dil gelişimi dersi o şekildeydi. Sadece oturup iki dakika kasetten ya da CD’den dinleyip, bir kelimenin teleffuzunu on kere tekrar etmek değildi orada yaptığımız şey. Oyunlarla, şarkılarla ya da tekerlemelerle bir şeyi ifade etmek üzerineydi. Bizim için çok eğlenceliydi, çok zevkliydi. Bunların hepsi birer deneyim” (12).

Dil dersleri hakkında olumlu görüş bildiren öğrencilerden biri ev sahibi kurumda aldığı dil derslerinin kendi kurumundaki dil derslerinin aksine ezberci bir yapıya sahip olmadığını, daha çok interaktif bir yapıya sahip olduğunu ve yoruma dayalı olduğunu belirtmiştir.

“İş Almancası ve Rusçası aldım... Hiçbirinde bir ders kitabımız yoktu. Çok daha akılda kalıcı bir mekanizmayla çalışıyorlardı, yani ben öyle gördüm bunu. Burada daha öncede dediğim gibi çok fazla ders almışlığım var, bizde bir kitap üzerinden gidilir. Hoca kendisi anlatırdı, o benim hoşuma gitmişti”
ARAŞTIRMACI:Nasıl anlatıyordu?

“Tahtaya yazarak anlattığı oluyordu, slaytla anlattığı oluyordu, ezberlememiz gereken belli gramer kuralları varsa ancak bunlar için çalışma kağıtları veriyordu. Ama açık söylemem gerekirse hiçbir dersinde not tutmadım. Aldığım hiçbir derste not tutmadım, zaten aldığım diğer dersler çok interaktif bir çalışma üzerineydi ve yorum yapma üzerineydi. Dil derslerine de hocalar ihtiyacımız olan materyalleri veriyorlardı ve zaman yönetimi çok daha iyiydi bu yönde. Burada Almanca öğrenirken herkes tek tek kelimenin artikelini ezberleyip deftere not düşer ve akşama eve gidince hepsi kağıdı on kere yazar. Bunun yerine orada kalemi kağıdı bir kenara bırakıp, bunları nasıl aklımıza yazabiliriz, bunları ders esnasında nasıl kafamıza sokabiliriz mantığı vardı azıcık”
ARAŞTIRMACI:Dersi derste öğretmek mi yani?

“Evet ifade etmek istediğim buydu, yani eve fazla bir şey bırakmamak. Almanca dersi de Rusça dersi de birbirinden bu yönden çok farklı değildi orada. Bu iki derse de dönem boyunca devam ettim” (1).

Birkaç öğrenci ev sahibi kurumdaki dil derslerinde kur düzenlemesinin AB standartlarına uygun olduğuna ve dil seviyelerinin daha belirgin olmasından dolayı öğrencilerin kendi dil seviyelerini net bir şekilde bilebildiklerine dikkat çekmektedirler.

“Almanca dersinde şu hoşuma gitmişti; bizim’nin kendi içinde çok farklı bir kur düzenlemesi vardır. 8 kur sistemi var. Başlangıç düzeyini, orta düzeyi ikiye bölmüşler. Dolayısıyla ben’nde Almancada bulunduğum noktayı tam olarak bilmiyordum. Fakat Avrupa’nın içinde dil seviyesini tespit edebilmek için çok daha birleşik bir sistem var. A1,A2,B1,B2,C1,C2 gibi. Fransızcadan tutun, Slovakçaya kadar bütün dilleri 6 kur sistemi içinde veriyorlar ve her bir kurun seviyesindeki kişinin dilde hangi özelliklere sahip olduğu biliniyor”

ARAŞTIRMACI:Orası sınırları daha mı iyi belirlemiş?

“Ben buradayken evet Almancam orta seviyede diyebiliyordum, en fazla diyebileceğim buydu, daha belirgin bir şey söyleyemem ama orada girdiğim seviye tespit sınavlarında seviyen B2 dediklerinde ve dünyanın neresine gitsem, ben Almanca biliyorum, parantez içinde B2 yazdığımda bu B2’nin ne demek olduğu kolayca anlaşılıyor, bu daha uluslar arası geçerliliği olan bir şey oluyor. Burada böyle bir şey yok. Şimdi aynı sisteme geçti, umarım bizde de geçilecek ama benim gittiğim dönem yoktu. Dolayısıyla bizde diyorlardı ki, 8 kurun 5 tanesini almış olanlar, Almanca yeterliğini vermiş sayılır ama oraya gidip de belki bunu alamayan arkadaşlarım oldu, oraya gidip de bunun çok daha üzerine çıkanlar da oldu. Burada birleşik bir sistem yoktu dolayısıyla Almanca seviyesi açısından ile orası arasında tam bir denklik göremedim ben, yabancı dil eğitimi açısından” (1).

“AB standardında A1, A2, B1, B2 gibi bir standart varsa, onlara uygun olabilecek şekilde dil dersleri vardı ve o kurslardan sonra o devam etti mesela. Sadece Erasmus öğrencileri alıyordu o dersi yani başka kimse yoktu ve ders dönem sonuna kadar devam etti” (12).

Bir öğrencinin ev sahibi kurumda aldığı Rusça dersinde öğretim elemanı öğrencileri yaptığı sürprizler ile Rus kültürüne maruz bırakarak dil dersini işlemiştir. Öğrenci bu dersi ilginç bulmuştur ve öğretim elemanının bazı önyargıları yıkmak, öğrencileri sıkılmamak adına ve dil öğretiminde etkili bir yöntem olduğunu savunduğu için böyle bir yol izlediğini düşünmektedir. Bu bulgu dil ve kültürün birbirleri ile içiçe olan kavramlar olduğu görüşünü bize anımsatmaktadır.

“Rusça dersi çok keyifliydi. Bir Rus hocamız vardı, amacı, bize daha çok Rus kültürünü öğretmek, özellikle oradaki Rus imajını yıkmaktı. Daha fazla kültürel şeylere değindi, Rus dansları, Rus folklorü mesela. Rus yemekleri yapan birilerini çağırıp, pasta, börek dağıtır, sütlü çay içirirdi, ilginçti yani o ders... sınıfta yaptığı sürprizler de çok oluyordu. Bunların hepsini Almanya’daki önyargıları yıkmaya adına yaptığının farkındayız, bunlara bir eğitim sisteminin öngördüğü şeyler diyemeyiz ama onların geleneksel, yöresel yemekleri, dansları, bizi hep böyle şeylere maruz bırakmaya çalışıp, bunların dil öğrenirken etkili olduğunu savunmaktaydı kendisi”

ARAŞTIRMACI:Dersin ne kadarlık bir kısmı bu tür etkinliklere ayrılıyordu?

“Saat olarak çok fazlaydı, haftada 10 saat giriyorduk bu derse. İllaki haftanın 1-2 saatinde böyle ilginçlikler oluyordu, bunu da bizi çok sıkılmamak adına yapıyordu biraz da herhalde” (1).

Olumlu görüş bildiren bu öğrencilerin aksine birkaç öğrenci ev sahibi kurumdaki dil derslerini konuşmaya yönelik olmayan ezberci dersler olarak nitelendirmişlerdir (3/10).

“Şimdi hem benim hem de arkadaşlarımın düşüncesiydi yani orada normalde okuyan insanların da düşüncesiydi bu yani gramer o kadar kurallı öğretilmemeli yani. Ya şu açıdan yani biz bir yani Türkçe’de de aynı şekilde İngilizce’de de aynı şekilde olduğunu düşünüyorum ben bazen bazı tenseleri kullanıyoruz mesela çok da nedenini bilmeden, insanın içinden gelen bir dil refleksi ile bunu kullanıyoruz. Bu arada hocanın bunun kurallarını kelimesi kelimesine bize ezberletmeye çalışması anlamsızdı... kuralların hepsini ezbere bilmem gerekiyor ki ben onu oraya onun istediği şekilde vereyim. Gramer dersi diye bir şey almadım zaten ben burada. Tabi biz üniversiteye geldiğimizde gramer biliyor olduğumuz varsayılarak geliyoruz. Direkt çeviriye başlıyoruz, onlar bir sene böyle ezber ezber dersler görüp ikinci sene birazcık çeviri yapıyorlar” (6).

“Kitabımız vardı, CD’lerimiz vardı, dil dersi gördüğümüz sınıfta herkesin bilgisayarını vardı. Bazı zamanlarda bilgisayardan pratik yapıyorduk. İnternet sitesine girip mesela ev adresi öğrenmeyi öğrendik Hollandaca. İnternet sitesine girip, gerçekten ev arayan sitelere girdik. Oralardan alıştırmalar yaptık. Sürekli ödev veriyordu. Quiz yapıyordu. Ama çok fazla konuşma odaklı değildi. O yüzden bence öğretimde eksik bir şey. Çok konuşulması gerekiyordu” (7).

“Hollandaca dersi aldık, o da haftada 1 saattti, genel olarak kalıpları yazmıştı hoca buradaki gibi, ikinci dil öğretimi gibi, çok basit şekilde sayılardan, renklerden, kendimizi nasıl tanıtacağımızdan bahsediyordu, bize bunları Hollandaca olarak tamamen ezbere dayalı bir şekilde öğretiyordu. Dil öğretimi çok ezber kaldı yani başlangıç seviyesinde kaldı diyebilirim. Bu derste sunum yapmadık, dışarı çıkıp araştırma yapmadık, sınıfta canlandırma, drama gibi herhangi bir şey yapmadık, ödev de hazırlamadık sadece hoca tahtada bir şeyler yazdı ve bize bir şeyler sordu konuşmaya yönelik oldu. Çok ezber kaldı dil dersi, tek beğenmediğim ders bu oldu açıkçası” (10).

4.4.3. Dersin Diline Sadık Kalınması

Görüşme yapılan öğrencilerin yarısına yakını ev sahibi ülkenin ana dilinden farklı bir dilde eğitim almışlardır (14/30).

Bu öğrencilerin büyük bir çoğunluğu öğretim elemanlarının ders esnasında ana dillerini kullanmadan dersin diline sadık kalarak ders işlediklerini ifade etmiştir (13/14).

“Bazen Ekonomi dersinde, Almanya’ya özgü ekonomik terimler kullanılıyordu ama mesela bir de şu var, biz Ekonomi dersini hep Almanlarla aldık, Alman öğrencilerle ama ders İngilizceydi. Türkiye’de olur ya ders İngilizce işlenmesi gerekir ama hocalar Türkçe sorar, öğrenciler Türkçe cevap verir, böyle durumlar orada Ekonomi dersi için pek olmuyordu, Almanca sormuyorlardı yani. Öyle olması iyiydi ama bilmiyorum biz Erasmus öğrencisiyiz diye mi öyle yaptılar ama kendi dillerini kullanmadılar. Bazı derslerimizde hep dışarıdan gelen öğrencilerle gruplar oluşturuyorduk, onlarla dersler hep İngilizceydi” (25).

“...bizim üniversitede şöyle bir şey var, burada Çinli bir arkadaş var. Burada öğrenciler İngilizce konuşmaya çekiniyorlar. Hocalar da öğrencilerin İngilizcesinin kötü olduğu bildiklerinden, onlar da Türkçe anlatıyorlar ki verimlilik artsın diye, iyi anlaşılсын diye, o Çinli arkadaş da zorlanıyor, hiç birşey anlamıyor derste Türkçe konuşulduğu için. Ben orada bir derste tek Erasmus öğrencisiydim, Almanlar vardı, Avusturyalılar vardı, arada Almanca konuşuluyordu ama buradakinin yanında hiçbirşeydi. Burada bazen sadece Türkçe geçebiliyor dersler. Bu da ders anlaşılсын, efektif olsun diye yapıyor herhalde” (29).

Bir öğrenci ev sahibi kurumdaki ve kendi kurumundaki öğretim elemanlarının tarzlarının benzeştiğini, kendi kurumunda da öğretim elemanlarının dersin diline sadık kaldıklarını gözlemlemiştir.

“Derste bence hemen hemen aynılar ya da ben Almanca Öğretmenliği bölümünde gördüğüm kadarıyla aynı. Öğretim görevlilerimizin çoğu hatta hepsi Almanya kökenli, Almanya’daki okullarda okumuşlar, yüksek lisanslarını orada yapmışlar, hepsinin bir Almanya geçmişi var. 1-2 yıllık değil 15-20 yıllık bir geçmişleri var hepsinin. Doğal olarak o eğitim modeliyle yetişmişler ve hemen hemen aynı. Biz meselaÜniversitesi’nde hiçbir dersi Türkçe işlemedik, Türkçe derslerimizi haricinde ya da kolaylık olsun diye Türkçe anlatmadı hocalarımız. Aynen Almanca, nasıl işlenirse” (12).

Bu öğrencilerin aksine bir öğrenci ev sahibi kurumda öğretim elemanının derste çoğunlukla ana dilini kullandığını ve dolayısıyla kendisinin zorlandığı belirtmiştir fakat öğrenci bu durumu aynısı kendi kurumunda da olduğu için doğal karşılamaktadır.

“...uygulama dersimizin başka bir bölümünde yine bir konu; mesela zamirler konusu; hoca anlatıyor, zamirler şu şekilde, Rusçada böyledir diye; ama tabii bunların birçoğunu da Bulgarca anlatıyor, bunu da unutmadan söyleyeyim, Bulgarca anlattığımda zorlanıyordum, orada böyle olması doğal, Bulgarca karşılıkları veriliyordu bazı şeylerin, nitekim burada da Türkçeleri veriliyordu” (13).

4.4.4. Ev Sahibi Kurumun Dil Konusunda Verdiği Destek

Görüşme yapılan öğrencilerin çoğuna ev sahibi kurumlarda Yoğun Dil Kursu imkanı sunulmuştur (23/30) fakat öğrencilerin sadece yarısına yakını bu imkandan faydalanmıştır (13/30).

Öğrencilerin üçte biri ev sahibi kurumda dil ile ilgili olarak öğretim elemanlarından destek gördüklerini ifade etmiştir (10/30). Öğretim elemanları öğrencilere dil ile ilgili problemlerinde yardımcı bir tavır sergilemişlerdir.

“...hocalar derslerde takıldığım yerlerde İngilizce çeviri yapıyorlardı. Bir derste tek Erasmus öğrencisi bendim, makale kitabında İngilizce makalelerin yanında Almanca makaleler de vardı. Ben Almanca makaleleri okurken sıkıntı çekiyordum ama başka bir hocamdan yardım alıyordum o konuda. O derste tek Erasmus öğrencisi ben olduğum için, orada pozitif ayrımcılığa tabi tutulduğumu hissettim. Bütün sınıf Almandı, bir tek yabancı öğrenci bendim, en önde, en köşede ben oturuyordum, hoca bir şey söylediğinde ben böyle anlamaz gözlerle baktığım zaman, hocanın, özür dilerim bunu bir de İngilizce söylemeliyim; dersin akışına İngilizce devam ediyorum, anlamadığınız yerde Almancaya dönerim dediği çok olmuştur” (1).

“Yaşayanlar vardı ama öğrencilere çok yardımcı oldu hocalar. Atıyorum İspanyolca bilen bir adam böyle bakınca İspanyollar, İspanyolcasını söylüyordu onlara ya da mesela danışmanımız vardı mesela, o elinden geldiğince yardım ediyordu. Normalde mesela, sözlük açıktı. O şekilde kolaylıklar yaptılar tabii...”

ARAŞTIRMACI: Size bir destekleri oldu mu diyecektim

“Çok zorlayıcı değildi. Anlamadığınız zaman da gerçekten sabırla anlatıyorlardı. Anlamayan oluyordu tabii, mesela bir kelime aklınıza gelmiyor. O konuda da yardımcı oluyorlardı. Sözlük kullanımı onu da yapmışlardı mesela yardımcı oldular. Siz buraya dilinizi geliştirmeniz için geldiniz normal bir şey utanmayın diye hatırlattılar” (4).

“...dil problemi yani hocaların da İngilizcesi çok iyi olmadığı için o konuda çok sıkıntı yaşamadık çok yardımcı olmaya çalıştılar olabildiğince. Yani Çek Cumhuriyeti’ne adapte olabilmek için Çek dili dersleri aldık. Özellikle hocaların çoğunda ben ilgi gördüm, özellikle soru sorduklarını gördüm. Ama dil problemi çok yaşamadık” (8).

“onların da ikinci dili olduğu için gayet basit tutmaya çalıştılar dersi. Diğer derslerde de gayet basit cümlelerle açıklamaya çalıştılar açıklamak istediklerini. Hepimizin anlayacağı düzeydeydi yani” (10).

“Öğretmenler de tane tane, anlaşılabilir şekilde konuşmaya çalışıyorlardı. Konuşmaları, kendi öğrencileriyle konuşur gibi değildi” (12).

“...hocalar bizim seviyemize indiler. Bahsettiğim alıştırmada derslerinde, her zaman sıra bize geldiğinde hem sınıftaki arkadaşlarımız hem de hocalar bize konuyu tek tek anlatmaya çalıştılar. Hocalar her zaman anladınız mı diye sordular, bazen İngilizce anlattılar; mesela Edebiyat hocam bana birçok şeyi İngilizce anlattı, İngilizceden anlamamı sağladı, İngilizce kolaylığı sağladı kitapları okumada...bize kolaylık sağlandı yani Erasmus koruma kalkanındaydık orada” (13).

“Hocalar çok ağır akademik bir İngilizce kullanmıyorlardı, eğer bilmediğimiz kelime olursa hani bazı kelimeler vardır ya çok bilinen kelimelerden değildir, hoca, bu kelimeyi anladınız mı derdi, bir kişi bile anlamadım derse anlatırdı. O kadar akademik bir yapı kullanmıyorlardı, yavaş yavaş değil de nasıl desem, daha belirgin kelimelerle anlatıyorlardı. Gerçi onların da anadili değil, böyle bir şansım da vardı benim. Ama tabii ki iyi İngilizce de biliyorlar, orası da ayrı. Bizim Erasmus öğrencisi olduğumuz ve ana dilimizin İngilizce olmadığını da hesaba katarak konuşuyorlardı. Hatta ben sordum da, özellikle mi öyle konuşuyorsunuz diye. Ben çok şaşırardım, kesinlikle anlamam diye düşünüyordum, burada eğitimi Türkçe aldığım için, ama anlayınca özellikle mi böyle konuşuyorsunuz dedim, hayır ama yine de dikkat etmeye çalışıyoruz dediler” (14).

“Hocamız yardımcı oldu, bir de zaten biz birbirimizi anlamadığımızı sınıfça da biliyorduk anlamadığımızı. Fazla da üstüne düşmedik, ne yapalım anlamıyoruz, aksanımız bu tarzında devam ettik yani öyle çok ben anlamıyorum ne yapacağım diye bir umutsuzluk durumları ben dahil hiç kimsede olduğunu sanmıyorum. Diğer öğrencilerin aksan problemi dışında İngilizcede bir problemim olmadı, İngilizcemin iyi olduğuna inanıyorum, konuşmam da iyidir diye düşünüyorum. Oradaki çoğu insanın da öyleydi, o yüzden bir sorun yaşamadım” (17).

“İngilizce ile ilgili herhangi bir destek olmadı ama hocaların da ana dili İngilizce olmadığı için onlar da yavaş konuşuyorlardı sayılır, anlaşılır konuşuyorlardı” (23).

“Hocayı anlamadığım zaman ‘Excuse me, I didn’t get your point’ diyordum, onlar da başka kelimelerle anlatmaya çalışıyorlardı, kendimi hep dinlemeye odakladım” (26).

Bazı öğrenciler ev sahibi kurumda yaşadıkları dil problemini kendi çabaları ile yani yabancılar ile zaman geçirerek ya da arkadaş yardımı ile aşmışlardır (3/30).

“Zamanla arkadaşlarımla konuştuğumda, diğer yabancılarla konuştuğumda yani İngilizcem daha bir akışkan oldu. Bize yıllardır öğretilen gramer kalıbının dışına çıkmayı öğrendim. Grameri hocalar bile kullanmıyor, ‘s’ takısı gelecekmiş kimsenin umurunda değil. Amerikalılar bile ciddiye almıyor bunu, derdini anlat yeter. Bu rahatlığı anladım orada. Bir de Bulgaristanlı bir arkadaşım vardı, onunla konuşurken bana moral verdi, senin İngilizcen çok iyi dedi. Bu doğal bir şey, bunu ben de yaşıyorum, ana dilimiz İngilizce değil dedi. Bu tür şeylerin katkısıyla aştım” (23).

“Çekçeyi arkadaşlarla dışarı çıka çıka öğrendim. Bir Alman arkadaşım vardı, Çekçe biliyordu. O konuşurken soruyordum, ne diyor diye, o şekilde öğrendim. 2.dönem Çekçe ders aldım, dışarıda daha rahattım” (24).

“Hep yabancı kişilerle zaman geçirmek, hep İngilizce duymak, konuşmak gibi yollarla bu problemi aştım” (26).

Bir öğrenci ev sahibi kurumdaki dil konusunda öğrencilerin birbirlerine yardım ettikleri bir projeden bahsetmiştir. Öğrenci ev sahibi kurumun organize ettiği bu proje kapsamında bir

Alman öğrenci ile eşleşmiş, kendisi Almanca bilgisini iletirken, Alman öğrenci de kendisinden İngilizce konusunda yardım almıştır.

“Orada bir proje vardı, yabancıların arkadaş olmasıyla ilgili bir proje. Orada İngilizce öğrenmek isteyenler vardı, ben de İngilizce biliyorum diye beni İngilizce öğrenmek isteyen bir Alman öğrenciyle eşleştirdiler. İki haftada bir buluştuk, ben İngilizce konuştuk daha doğrusu beraber İngilizce konuştuk, o Almanca konuştu, beraber Almanca konuştuk. Oturup bir yerde bir şey yiyip, içerken sadece Almanca konuşuyorduk, o beni düzeltiyordu. O da İngilizce konuştuğunda ben de ona şöyle desen daha doğru olur diyordum. Bu okulun bir projesi olduğu için, bu konuda okulun faydası oldu diyebilirim. Okulun bu yönde bir katkısı oldu” (5).

Bir öğrenci ev sahibi kurumda yaşadığı aksan problemini öğretim elemanından yardım alarak ve derslere yazılı belgelerden çalışarak aştığını belirtmiştir.

“Dil problemi dediğim gibi aksanlı konuşan hocalarda yaşadım. Onun harici İngiliz hocalarda problem yaşamadım”

ARAŞTIRMACI: Bu problemi nasıl aştınız?

“Bu problemi valla sonuçta dökümanlar bildiğimiz İngilizce olduğu için, dökümanlar üzerinden gitmeye çalıştım. Hoca ile de ödevi anlamadıysam, hoca ile bire bir konuştum ve anladım. Dersi dinlememeyi tercih ettim” (3).

4.5. Ölçme ve Değerlendirme

Bu bölümde ölçme ve değerlendirme ana başlığı, sınıf içi etkinlikler ve ödevler, sınavlar ve not sistemi şeklinde üç altbaşlıkta incelenmiştir.

4.5.1. Sınıf İçi Etkinlikler ve Ödevler

Bu bölümde sınıf içi etkinlikler ve ödevler, sunumlar, projeler, makaleler altbaşlıklarında incelenmiştir.

4.5.1.1. Sunumlar

Sunumlar hem görsel hem de sözselsel unsurları bir araya getirmektedirler dolayısıyla günümüz eğitiminde önemli bir yere sahiptirler. Düşünceler, kelimeler ve cümleler her ne kadar doğru ve canlı olsalar da, sunumlarda yer alması gereken kurallar mevcut olmadığı sürece, sunum faydalı ve ilgi çekici olmayacaktır.

Bu bölümde sunumların sunulma yöntemleri, sunumlarda önem verilen kriterler, sunumlara ilişkin geribildirim ve değerlendirme ve sunumların öğrenciye katkısı incelenmiştir.

4.5.1.1.1. Sunumların Sunulma Yöntemleri

Görüşme yapılan öğrencilerin tamamına yakını ev sahibi kurumda sunum yaptığını ifade etmiştir (26/30).

Sunum yapan öğrencilerin çoğunluğu bilgisayarda slaytlar üzerinden sunum yaparken birkaç öğrenci farklı şekillerde sunum yapmıştır (3/26). Bir öğrenci (3) gruplar halinde önceden hazırlanmak şartıyla bir ders saati içerisinde flipchart (kağıt tahtası) kullanarak sunum yaptıklarını belirtmiştir. Öğrenci bu tür bir sunumu keyifli olarak nitelendirmiştir.

Bir öğrenci (6) münazara şeklinde, herhangi bir teknolojik imkandan faydalanmayarak sadece elindeki notlara bakıp kendi cümlelerini kurarak sunum yapmıştır. Öğrenci bu dersi insanlar ile tartışarak fikirler üretebildiği ve İngilizce tartışmak açısından kendini geliştirebildiği bir ders olarak değerlendirmektedir. Diğer öğrenci ise (17) yine münazara şeklinde, sınıf içinde tartışmaya açık, öğrencilerin birbirleri ile direkt kontak halinde olabildikleri sunumlar yaptıklarını belirtmiştir.

“...öğrencileri gruplara ayırdı. Mesela şeydi, bir tane firmamız vardı bizim, işte çikolata firmasıydı galiba, İskoç çikolatası üstüne, vaka böyleydi galiba. İşte bir ülkeye girecekler, yeni girecekler, hangi şekilde girebilir, ne tarz şeyleri kullanabilir, oraya girdiğinde nelere dikkat etmelidir, gibi şeyleri soran bir vaka çalışması idi. Orada sınıfı üç gruba mı ne ayırdı, her grup için farklı şirket verdi. Büyük büyük kağıtlar verdi. Flipchart verdi her bir gruba, farklı markerlar verdi. Her grup kendi arasında tartışıyoruz onu. İşte flipcharta güzel bir şekilde yine etkileyici bir şekilde yazıyorduk. Ondan sonra duvarlardan bir tanesine yapıştırıyorduk. Sonra aramızdan bir kişi de onu sunuyordu... Keyifliydi, hoca bir hafta önceden veriyordu...Önceden hazırlanmamız gerekiyordu tabii bireysel olarak... Oraya geldiğimizde de grubumuzla birlikte işte sorulara, dediğim gibi o gireceğimiz ülke ile ilgili neler gerekiyor, hangi ülkeye girmeli, neden girmeli gibi sorulara cevap vererek, bunu grup içinde tartışarak, flipchart'a düzgün bir şekilde yazıp, sonra asıp hocaya bunun sunumunu yapıyorduk... O bireysel bilgilerimizi hızlı bir şekilde tartışıp hemen yazıp yapıştırarak hocaya sunuyorduk” (3).

“...insanlar genelde anlattılar normal konuşarak anlattılar...ben mesela kağıttan biraz okudum ama birazcık da kendim şey yaptım. Aslında hoca kağıttan okumayın dedi hatta şey de yapmayın dedi yazmayın dedi, sadece not alın kendinize dedi sunum yapabilmemiz için, sonra elinizdeki notlara bakarak kendi cümlelerinizi kurun dedi... biraz daha insanın kendini geliştirebileceği dersti, daha kendi başına konuştuğun, işte bir şeyler sunduğun, kendi fikirlerini belirtip bunları geliştirebildiğin, insanlarla tartışmak yani İngilizce tartışmak açısından kendini geliştirebileceğin bir dersti” (6).

“Dönem sonunda sunumlar yapıldı ve son 6 bölüm öğrenciler arasında bölüştürüldü ve bu bölüm içerisinde teorik bir konu seçiyorsunuz ve bu teorik konuyla ilgili bir tane örnek buluyorsunuz, kendiniz buluyorsunuz bunu kitaptan değil. Mesela konu olarak grup çalışması mı yoksa kişisel çalışma mı başarılı olur konusunu örnek verebilirim. Siz bir hipotez kuruyorsunuz, bence grup çalışması şu tarz firmalarda daha işe yarayan bir şeydir ya da mesela sizi kaotik bir ortama sokarlar, siz daha verimli çalışırsınız. Siz bunu savunan tez üzerinden örnekler veriyorsunuz sonra sınıfın fikirlerini alıyorsunuz. Sınıftaki insanlar da size bence böyle bence şöyle diyerek karşı tarafta da yer alabiliyorlar. En sonunda bütün bu düşünceleri toplayarak siz neden o fikri seçtiniz onu açıklıyorsunuz ama tabii ki sınıftakilerin düşüncesini sormadan önce o konuyla ilgili biraz bilgi veriyorsunuz. Böyle 15-20 dakikalık bir sunum, hatta sınıftakilerle direkt kontak halinde olduğunuz bir sunum oluyor. Bu Powerpoint sunum değil direkt sözle yapılan bir şey hatta hiç bilgisayarla ilgili bir şey değildi” (17).

Birkaç öğrenci ise daha önceden hazırlık yapmaksızın ders saati içerisinde beyin fırtınası sonucunda edindikleri fikirlerini kullanarak oluşturdukları slaytlar ile sunumlar yaptıklarını ifade etmiştir (4/26).

“Kültürel Farkındalık dersinde bir proje hazırladık; dışarı çıktık ders saatinde, oradaki yemek kültürünü araştırdık, resimler çektik, hangi marketleri var, nerelerde yemek yiyorlar bunları araştırdık. Bunları yine aynı ders saati içerisinde sunum yaptık. Hoca bize 1 saat süre vermişti, dışarıda yemek kültürünü araştırın dedi, biz 1 saat içerisinde, okulun yakın çevresinde tabii ki dışarı çıktık, resimler çektik, resimleri kullandık sunumda, yani sunum hazırladık, çok zevk aldım, çok eğlendim... biz burada dersi bölüp de dışarı çıkıp araştırma yapıp gelip sınıfta sunmuyoruz. Dersin süresi farklıydı yani. Orada mesela sabahtan öğlene kadar yani 3-4 saat, 8:40’ta başlıyordu dersimiz, 12:30’a kadar tek bir hocayla biz ders yapıyorduk. Bu süre geniş olduğu için ve okulun imkanları olduğu için, biz okulun içinde dışarı çıkmadan da internette araştırma yapıp sınıfta sunum yapabiliyorduk. O dersin içinde yapıyorduk biz ama buradaki sunumlarımız ödev olarak veriliyor ve derse göre bir hafta ya da bir ay önceden veriliyordu. Bu sürede biz dışarıda hazırlanıp sınıfta sunum yapıyoruz, orada dersin içerisindeydi. Burada da Powerpoint orada da Powerpoint sunumdu ama orada sunumlar hep aynı gün içerisinde hazırlanıyordu. Proje sunumları hariç yani uzun olanlar hariç, aynı gün içerisindeydi sunumlar” (10).

“...oraya gittiğimde 20 dakika veriliyor ve Powerpoint sunum hazırlayın, proje yapın deniliyordu ama kısa. Gruplar köşelerine çekiliyordu, laptoplar yanlarında olduğu için bunu hayata geçirmek çok kolay oluyordu. İlk başlarda ben o kadar detaylı düşünüyordum ki, daha önceden de proje yaptığım için ama o insanlar böyle bir süreçten geçemedikleri için hemen hızlı, kolay kolay, basit bir şekilde yapıyorlardı. Olayları çok daha basit görüyorlardı, benim kadar komplike görmüyorlardı, ben çok geri kaldım, her taraftan düşünüyorum, bir de burada her şey az az öğretiliyor. Burada birçok şey az az öğretiliyor ya da öğretilmeye çalışılıyor, orada az şey öğretiliyor ama iyi öğretiliyor...Çok basitti, komplike bir şey değildi. Beyin fırtınası yapıyorduk, bende şu var, bende şu var şeklinde, onları maddeleştiriyorduk, onların içerisinde bu doğru, şu değil diydük. Bunlar çok da büyük vakalar değildi, küçük vakalardı, bulduklarımızı maddeleştirip, 6-7 sayfalık bir Powerpoint sunum hazırlıyorduk... her grubun ayrı vakası yoktu. Herkes aynı vaka üzerinden ayrı ayrı sınıf içi çalışma yapıyor. Kimler ne kadar yaklaşıyor, kim neyi buldu, bulamadı, bunlar ortaya çıkıyordu” (14).

“...proje yönetimi dersindeki hoca tabii ki dersin işlenişinden dolayı gruplar oluşturuyordu, o gruplar dahilinde, o konular dahilinde yapılacak görevler veriliyordu, o görevlere göre o gruplar gidiyorlardı onları yapıyorlardı, sonra o gün içerisinde hoca onları kontrol ediyordu, sen de anlatıyordun, sunum yapıyordun. Bunların hepsi gün içerisinde oluyordu, ders içinde oluyordu, çok dinamikti açıkçası” (25).

“Hoca derste anlatıyordu mesela bizde dersin sonunda derste anlatılanlarla ilgili ufak bir sunum hazırlıyorduk. Onları da, anlatılanları da kafamızdan tekrar geçirmiş oluyorduk, düşünceler daha kalıcı oluyordu... Burada da yapıyorduk tabii ki az çok ama bu kadar hızlı bir şekilde sunum hazırlığı olmamıştı hiç. Çok kapsamlı bir hazırlık olmuyor, sonuçta iki derste ne kadar çok şey anlatılabilir ki. Ama çok daha kalıcı oluyor, çok daha iyi. Araştırmaya yönelik olmuyor ama o derste ne işlediysen onu yapıyorduk, yaptığımız tek şey slaytlara geri dönmek oluyordu” (29).

Bir öğrenci 10 dakika gibi kısa bir sürede nasıl sunum hazırlanacağını öğrendiği bir ders aldığını, dersten çok faydalandığını fakat kendi kurumunda böyle bir ders olmadığı için dersin tanınmadığını belirtmiştir.

“...size 10 dakikada sunum yapmayı öğretiyorlar, hiç bilmediğiniz bir konuyla ilgili. Size bir briefing veriliyor diyelim ya da belli birkaç kağıt var, 4-5 sayfalık, bunları okuyup siz 10 dakikada sunum yazıyorsunuz. Sözel sunum, powerpoint olmadan. Çok faydalı bir dersti. Burada böyle bir ders olmadığı için umursamadılar Bu orada zorunlu bir dersti mesela” (9).

Böyle bir dersin zorunlu ders olmasından dolayı ev sahibi kurumda sunumlara ve kısa sürede sunum hazırlanmasına önem verildiği düşünülebilir. Öğrenciler ev sahibi kurumlarda ders içerisinde gruplar halinde ve kısa sürede yaptırılan bu sunumlar sayesinde bilgilerin daha kalıcı hale geldiğini düşünmekte, bu etkinliği dinamik olarak nitelendirmekte ve sunumlardan zevk aldıklarını ifade etmektedirler.

4.5.1.1.2. Sunumlarda Önem Verilen Kriterler

Sunum yaptığını belirten öğrencilerin çoğunluğu sunumlarını öğretim elemanlarının da kendilerine belirttikleri kriterler çerçevesinde hazırlayıp sunduklarını ifade etmiştir (20/26).

Ev sahibi kurumlarda sunum yapan öğrencilere uyguladıkları ve de önem verilen sunum kriterleri sorulduğunda, “*anahtar kelimeleri kullanma*” (20/26), “*slaytlara bakmadan sunma*” (18/26), “*dinleyici notu dağıtma*” (17/26), “*dinleyici ile göz teması kurma*” (15/26), “*zaman yönetimi*” (13/26), “*görselliği kullanma*” (10/26), “*sunumun sonunda soru-cevap kısmı ayırma*” (10/26), “*sunum yaparken hareketsiz kalmama*” (9/26), “*yeterli ekipman kullanma*” (8/26), “*sunumu daha önceden görüp inceleme*” (3/26), “*öğrencilerin düzgün giyinmesi*” (1/26) gibi kriterler ön plana çıkmaktadır.

“Sadece anahtar kelimeleri yazmıştık. Hep anahtar kelimelerin üzerinden gitmiştik” (1).

“...sunuma görsel bir reklam da koyduk. Çok hoşuna gitti” (4).

“15 dakikalık bir sunumdu benimki. Benim burada 1.sınıfta aldığım sunum teknikleri üzerine bir ders vardı, ben bilerek gittim, çok zorlanmadım zaten, oradan yeni kaptığım bir şey de olmadı. Mesela göz teması çok önemli sunumlarda. Ben çok hızlı konuşuyormuşum, hoca söyledi, uyardı beni. Düzgün giyinin, düzgün durun, masaya yapışmayın; herkesi bildiği şeyler aslında; Powerpointe her şeyi yazıp oradan okumayın, sadece ana noktaları yazın, mümkünse sınıfta dolaşın, hareketsiz kalmayın, sadece bir şey alıp elinize okumayın gibi kriterler vardır, onları uyguladım. İlk sunumum Türkiye ile ilgiliydi, bir video gösterdim birkaç dakikalık, onu çok beğendiler mesela, yani görselliği de kullandım. Kağıtlar dağıttım, başlıkları içeren” (5).

“Sunum yaptığımda yani en küçük detaylara bile önem veriyorlardı. Hiçbir şekilde slaytlara bakamıyorsunuz. Elinizde not yok. Konuya çok hakim olmanız gerekiyor. Hatta benim presentasyonu geçerken kullandığım mouse kablosuz mouse değildi. Hoca laf attı. Sunum yapıyorsun, yeterli ekipmanın yok dedi. Dinleyici notları dağıtmadık diye puan kırdı” (16).

“...biz ile ilgili bir sunum hazırlamıştık, bunu sunduk, sonunda 1. olan gruba ödül verildi. Bu tarz böyle bir şey yapmışlar”

ARAŞTIRMACI: Nasıl bir sunumdu?

“Önce kendimiz bir şeyler anlattık, ondan sonra sorulara cevap verdik, böyle bir şey oldu yani seminerleri dahi bir etkileşim içinde yapıyorlar” (17).

“Hoca dinleyici notu istememişti ama biz yapmıştık. Dağıtmasaydık belki hocalar tepki gösterebilirlerdi. Ama sonuçta dinleyici notu güzel bir şey. Dinleyiciler genel alanda ne olduğunu bilirler konunun. Daha çok katılım olur diye düşünüyorum ben. Genel başlıklar halinde, çok önemli birkaç cümle, belki alıntılar oldu birkaç tane, tırnak içinde, o tarz şeyler oldu, fotoğraflar oldu, ondan sonra geri kalan anlatımları kendimiz ezberden yaptık... Elimizde notlar vardı tabii. Sunuma da bakıyorduk ama zaten orada başlıklar yazıyordu, birkaç küçük açıklama yazıyordu, anahtar kelimeler” (19).

“Sunumu Powerpoint’te yaptık, 15 dakika verdi normalde, bizim sunumumuz biraz uzundu, oturun artık dedi hoca çünkü yarım saati buldu sunumumuz, çok fazla bilgi birikimi vardı, çok fazla düşüncemiz vardı yani çok uzun oldu. Çok uzun bir sunumdu ama fotoğraf ağırlıklıydı vaktimiz olmadığı için. Hoca sınıfa girdiğinde hala bir şeyler yazıyorduk, internetten fotoğraf indiriyorduk, çektiğimiz fotoğrafları sunuma aktarıyorduk. Sunumun çıktısını alacaktık daha ve hocaya verecektik, bir de kendimize çıktı alacaktık. Hoca onu şart koştu. Hoca sunumun basılı olmasını istedi, ayrıca düzgün görünmesini istiyorum dedi, göze hitap etsin dedi; bizimki gayet berbat oldu, zımbasını bile yapmamıştık. Biz hocaya bir kağıt yığını olarak verdik sunumumuzu, notumuzun buradan da düşüğünü düşünüyorum muhtemelen. İçerik olarak çok sıkıntısı olduğunu düşünmüyorum yalnız sunumumuz biraz fotoğraf ağırlıklı ve çok fazla düşünce ağırlıklı oldu” (23).

“...Proje öncesi, sunum öncesi, bir hafta öncesinden sunumu bana gönderin, bakacağım demesi ve herkese bunu yapması ve daha sonra dinleyici notlarına önem vermesi hocanın disiplinli olduğunu gösteriyordu...hoca çok sistemliydi, mesela bize sunum yaptıracaktı, sunumdan önce gruplar belliydi, o sunumdan bir hafta öncesinde sunumu gönderiyordun, hoca bakıyordu, sunum tamamsa sana tekrar gönderiyordu, tamam değilse ona göre düzeltiyordun. Hoca senin performansını ölçüyor, o sunumdaki performansını, materyal kullanıyor musun, kullanmıyor musun buna bakıyordu. Mesela monopolist yaklaşım vardır ya ekonomide, monopol şirketler vardır, onlarla ilgili bir sunum vardı, bizim yaptığımız, ya da birisinin başka bir şeyle ilgili vardır, mesela öğrencinin biri çikolata getirmiş dağıtıyor ya da bir sayfa getirmiş, sunumunu özetleyen bir sayfa getirmiş insanlara dağıtıyor, hoca bunların hepsine puanlama yapıyordu. Hocaya önceden bir metin veriyorsun, hocanın yanına yazabileceği bir metin, slayt var solda, bu tür şeylere önem veriyordu. Dinleyici notuna önem veriyordu. Bunların hepsine puan veriyor işte, hepsi bir puandı onun için... Sunumda yaptığımız her şey, anlatımdan tutun, insanlara verdiğiniz dokümana kadar sunum sırasında hoca puanlama yapıyordu, çok önemliydi” (25).

4.5.1.1.3. Sunumlara İlişkin Geribildirim ve Değerlendirme

Bu bölümde sunumlara ilişkin geribildirim ve değerlendirme altbaşlığı, öğretim elemanlarının öğrencileri değerlendirmesi ve öğrencilerin değerlendirme sürecine katılması şeklinde iki boyutta incelenmiştir.

4.5.1.1.3.1. Öğretim Elemanlarının Öğrencileri Değerlendirmesi

Sunum yapan öğrencilerin büyük bir kısmı ev sahibi kurumdaki öğretim elemanlarının sunum esnasında ya da sonunda kendilerine geribildirimde bulduklarını ifade etmiştir (20/26). Öğrencilerden ev sahibi kurumlarda yapılan geribildirimlerin irdeleyici ve yapıcı olduklarını fakat kendi kurumlarında sunumların sadece okunduğunu, ayrıntıya girilmediğini, geribildirim de yapılmadığı belirten öğrenciler mevcuttur.

“Sunumun sonunda geribildirim yaptı. En son bitirdikten sonra, ben bugünkü çalışmayı çok beğendim, bence çok yaratıcıydı ve çok akıcı konuşular, hiç sıkmadılar, göz temasları çok iyiydi, her kim bu grubu yönetiyorsa çok iyi bir görev dağılımı yapmış gibi eleştirileri vardı. Olumsuz şeyler söylediği de oldu. Bana değildi belki, bizim sunumuzu çok beğenmişti ama diğer arkadaşları zaman yönetimi konusunda eleştirmişti. Bize verilen süre 20 dakikaydı. 4 kişi 5'er dakika konuşacaktı. İkinci söz alan bir arkadaş 10-12 dakika konuşmuştu ve gruptaki diğer kişileri zor durumda bırakmıştı. Hoca o kişiye karşı, diğer arkadaşlarına ayrılan süreden çaldın ve dolayısıyla sunumun kalitesini düşürdün gibi bir eleştiride bulunmuştu” (1).

“Projeyi sunduktan sonra mesela iki uzman hocamız bize sorular yöneltiyordu projeye ilgili soru işaretleri kalmışsa; bir bakıma analiz, değerlendirme yapıyordu, çok çok etkili olduğunu düşünüyorum ben. Projeyi sunma esnasında, proje bittikten sonra soru soruyordu bize uzman hocamız, bu niye böyle, nasıl gerçekleştirilir, farklı yöntemleriniz var mıydı, yok muydu şeklinde; güzeldi” (2).

“Hoca dışardan izliyordu evet, dışarıdan izliyordu bundan sonra da yanlış bir durum varsa gramer olarak veya işte değişik hitabet olarak varsa onları söylüyordu. Şurada şunu dedin aslında böyle dersin daha iyi olur. Mesela bana çok şimdiki zaman kullanıyorsun, geniş zaman kullan gibi şeylerle geldi. Tabii ki de güzeldi ama şöyle şöyle noktalara dikkat edersen daha da iyi olur diye, hep yapıcı eleştiriler vardı” (6).

“...böyle hepsine cevap vermişti teker teker, hatta İngilizcesi iyi olmayan tipler okumuştur, hoca da uyarılmıştı, İngilizce bilgin yeterli olmayabilir ama oldukça sıkıcı bir sunum olduğunu belirtmek istiyorum diyerek. Zaten sınıflarımız daha çok küçük sınıflardı böyle yedi sekiz kişi. Kendi aramızda konuşuyorduk öyle, sınıfın içinde rezil etmedi ama yani bunu anlattı böyle böyle yapsan daha iyi olur şeklinde bahsetmişti hoca”

ARAŞTIRMACI: Yani bir geribildirim yaptı sonunda.

“Evet, olmazsa olmaz. Ama yaptığımız her sunumun sonunda bu tarz eleştiriler aldık orada. Yani bizde yaptın, geçti bitti denirdi ya orada bunu söyleyebilirim yaptığımız her sunumun ardından eleştiri aldık; iyi ya da kötü...eğer takıldığını hissederse hoca ya da bir şeyleri anlatmakta zorlandığını hissederse yardımcı olmak babında müdahale ediyor. Ama eğer akıcı bir şekilde anlatıyorsan sunum bittikten sonra tartışılıyordu. Yani sunumun sonunda kesinlikle yaptığımız sunum tartışılıyordu” (8).

“Burada ödev hazırladığımız zaman, sunumumuzu hazırlıyoruz, o arkada dönüyor ve biz sunumun üstünden okuyoruz, ayrıntıya girmiyoruz. Orada böyle bir şey yok, orada sunum dönüyor ama sen o sunumdakileri okursan bir ilgisi yok zaten, genelde anlatıyorsun. O yüzden bir daha araştırman lazım, sunumla yetinmiyorsun...Hoca seni takip ederken soru soruyor, not tutuyor, puanlama yapıyor, sadece bomboş dinlemiyor yani” (22).

Bir öğrenci sunum yapıldığı sırada öğretim elemanının sunumu fazla bir müdahalede bulunmadan bir öğrenci gibi dinlediğini ve geribildirimini sınıfın ortasında değil, sunumdan sonra öğrenci ile birebir yaptığını belirtmiştir.

“...öğretmen de yerine oturup hiç kesmeden, bir nevi öğrenciymiş gibi o da o şekilde dinliyor, yorumunu da sınıfın önünde değil, sunum bittikten sonra öğrenciyle kendisi birebir yapmayı tercih ediyordu. Hoca sunuma müdahale etmiyor yani en fazla merak ettiği bir şeyi sorabiliyordu. Öğrenciyi o öyle değil böyle gibi uyarılarına çok rastlamadım açıkçası” (12).

Bir öğrenci bir öğretim elemanının sunumlara çok önem verdiğini hatta öğretim elemanının daha sonradan Erasmus koordinatörüne sunumu ile ilgili e-posta yoluyla geribildirimde bulunduğunu ifade etmiştir.

“Aynı şekilde Tedarik Zinciri dersine yine piyasadan kendisi doktor olan bir kişi geliyordu. O kişi de aynı şekilde sunuma çok önem veriyordu. O hoca ben okula döndükten sonra bir geribildirim vermişti, bizim Erasmus koordinatörüne email göndermişti” (25).

Bir öğrencinin yabancı dilbilgisi yeterli olmadığı için ilk yaptığı sunumlarda öğretim elemanının yaptığı geribildirim anlayamadığını ifade etmesi ilginç bulunmuştur.

“Bir sürü sunum yapmıştım. Girişte bir sunum yaptım, daha sonra Almanca bir sunum daha yaptım. İlkinde yapılan eleştirileri hatırlamıyorum çünkü o zaman o kadar Almancam yoktu, yapılan eleştirileri bile anlamadım... birkaç tane Almanca kelimeyi yanlış kullandım sanırsam ama ben bu sunumu geldikten iki hafta sonra yapmıştım. O yüzden çok kusur görmüyorum kendimde. Almanca birkaç şeyi yanlış telaffuz etmişim. Onlarla ilgili birşeyler söylendi, çoğunu da anlamadım zaten. Diğer sunumlarım iyiydi” (5).

4.5.1.1.3.2. Değerlendirme Sürecine Öğrencilerin Katılması

İki öğrenci ev sahibi kurumda yapılan sunumların tartışmaya açık bir ortamda sunulduğunu, öğrencilerin sunum yapılırken sunuma soruları ile katılabildiklerini ifade etmiştir.

ARAŞTIRMACI: Peki öğrenciler soru sordu mu?

“Tabii ki. Dersin genel gidişatı buydu, öğrencilere zaman ayrılıyordu, onların da soruları oluyordu, ona göre siz de cevaplıyordunuz” (2).

“Sonra bunlarla ilgili sunumlar yaptırılıyordu...Öğrenci de böyle anlatırken şu şöyle olmuştur, bu böyle olmuştur gibi değil, sadece salt bilgiyi vermek değil amacı; yorumlarıyla, düşünceleriyle, içindeki bağlantılarıyla, ilişkileriyle, bu şekilde daha çok; tamamıyla araştırma üzerine...Sadece anlatan kişiler konuşmuyor, onlar tahtaya çıkıp şu şöyleydi bu böyleydi şeklinde anlatmıyorlardı. Bütün sınıf hep beraber o slaytlar üzerine konuşuyor ya da sorular sorabiliyor” (12).

Diğer bir öğrenci yine aynı şekilde sunumlar esnasında tartışmaya açık bir ortamın varlığından söz etmiştir.

“Bitirdikten sonra, sorular kısmına geçtik, hem öğrenciler, hem hoca sorular sordu, eleştirilerde bulundular, şöyle olsa daha mı iyi olur, böyle olsa daha mı iyi olur gibi, şüphelerini beğendik tarzında. Ondan sonra da iki tane hoca dinledi, ortalama bir 10 dakika kadar tartıştılar ve daha sonra notlandırdılar. Bayağı ciddiye alıyorlar, alt tarafı bir ders. Sunumu yapmadan bir hafta önce, çıktı halinde, föy gibi hocalara verdik, onlar zaten okudular hoca olarak, sınıfa geldiklerine bizim ne anlatacağımızı biliyorlardı. Bir de sunumu dinlediler. Çıktıya zaten not vermişlerdi, bir de sunuma verdiler o an. İkisinin birden ortalamasını alıp, genel notumuzu söylediler”

ARAŞTIRMACI: Burada böyle bir şey yaşıyor musunuz? Buradaki sunumlar nasıl gerçekleşiyor?

“Buradaki sunumlar çok daha az detaylı, çok daha az ilgili. Öğrenci böyle sunumlar yaptığı zaman Türkiye’de sanki niye bu kadar abartıyorsun ki diyecekler diye düşünüyorsun. Yap bir şeyler yani ama bu kadar detaylara girme” (19).

Sunuma hem öğrenciler hem de öğretim elemanları geribildirimde bulunmuş, değerlendirme iki öğretim elemanı tarafından yapılmıştır. Hem önceden okunan sunumun çıktısı hem de sunumun kendisi değerlendirilmiştir. Öğrenci tarafından değerlendirme sürecinin ev sahibi öğretim elemanları tarafından ciddiye alınan bir süreç olduğu

düşünülmektedir. Öğrenci objektif bir geribildirim ve değerlendirme sürecinden geçtiğini ifade etmiştir. Öğrenciye kendi kurumundaki sunumların nasıl olduğu sorulduğunda, buradaki sunumların daha az detaylı, daha az ilgili olduğunu vurgulamıştır. Öğrenci ev sahibi kurumda yapılan sunumların kendi kurumunda abartılı olarak değerlendirilebileceğini düşünmektedir.

Bir öğrenci benzer şekilde öğretim elemanının öğrencilerin birbirlerini değerlendirmelerine önem verdiğini belirtmiştir. Öğrenci, ev sahibi kurumda öğretim elemanının sunumlara geribildirimde bulunmaları için öğrencilerden oluşan geribildirim grupları oluşturduğundan, öğrencilerin yorumlarından sonra da kendisinin yorum yaptığından söz etmiştir. Kendi kurumunda öğrencilerin birbirlerini objektif bir şekilde değerlendiremediğini söyleyen öğrenci, ev sahibi kurumda hem öğrenciler hem de öğretim elemanı tarafından yapılan geribildirimleri tamamıyla objektif olarak nitelendirmiştir.

“Her sunumu yapan gruba bir geribildirim grubu seçti, eksilerini, artılarını söyleyeceksiniz dedi, herkes birbirinin sunumundaki, raporundaki artıları eksileri buldu, şurası olmuş, burası olmamış, güzel olmuş, güzel olmamış gibisinden yorumlar yapıyordu, son yorumları hoca yaptı tabii ki, mesela şu grubun yorumuna katılıyorum bu yüzden ya da katılmıyorum bu yüzden dedi. Önce yorumu öğrenciler yapıyordu yani daha sonra hoca yorumunu yapıyordu. Öğrenci öğrenciyi değerlendirdi yani. İlk değerlendirmeyi öğrenci yapıyor da sonra teyit ediyor, varsa eksiği söylüyor ya da katılıyorum, katılmıyorum diyor”

ARAŞTIRMACI: Öğrencileri birbirleriyle baş başa bırakmış diyebilir miyiz?

“Hoca o kısmı yönetti sadece. Sunum yapan grup, geribildirim yapan grup ve diğer öğrenciler. Hoca bir kenarda öğrencilere söz veriyordu, önce sunumu yapacak gruba daha sonra geribildirim yapacak gruba dönüp evet yorumunuz diyordu. Sunum güzel miydi, içerik güzel miydi, üretilen modeli beğendiniz mi, çalışmışlar mı, çalışmamışlar mı, bu çalışmış görünüyor mu gibisinden sorular soruyordu geribildirim grubuna. Bize gelen geribildirim şuydu; bunlar çok çalışmışlar, çok fazla bilgileri var yalnız sunum berbattı gibisinden bir yorumdu. Bizde yazılar çok kötüydü son dakikada yazılan bir sunum olduğu için çünkü arkadaş bilgisayar kucağında alelacele yazdı her şeyi bu yüzden birçok yazım hatamız da olmuştu”

ARAŞTIRMACI: Sizi tatmin eden bir yorum muydu bu?

“Öğrencilerin yaptığı uygun, yerinde bir geribildirimdi, öyle yarışma programlarında gibi abartılı bir eleştiri yoktu. Herkes objektifti, hani taraf tutarız ya arkadaşımız zarar görmesin isteriz, hocam harikaydı arkadaşın sunumu deriz, orada kesinlikle böyle bir şey yoktu, tamamıyla objektif yorumlar vardı, evet şurası güzel olmuş fakat şurası böyle gibi yorumları vardı arkadaşların” (23).

Bir öğrenci ev sahibi kurumda sunumlar esnasında notlar aldıklarını ve sunum sonunda sunumlarının hem iyi hem de kötü yanlarını ortaya koyduklarını bildirmiş, öğrencilerin birbirlerini değerlendirmelerinin öğretim elemanlarının öğrencileri değerlendirmesinden daha etkili, faydalı ve akılda kalıcı bulunduğunu belirtmiştir. Öğrenci diğer öğrencilerin değerlendirmelerini daha fazla dikkate almış, bu tür bir değerlendirmenin, nereleri eleştireceğini bilmesine ve hatalarını düzeltmesine yardımcı olduğunu ifade etmiştir.

“Sunum derslerinde değerlendirmek zorunda kaldık. Yorum yapın yorum yapın diyorlar. Çok güzel olmuş, bizimle kontak kurmadınız şöyle böyle biz onlara söyledik yani... Mesela değerlendirdiğim noktaları izlerken sunumu not alıyorum. Ben onu yapmıyorum. Dikkat ediyorum. O insana da tabii daha yararlı oluyor. O insan neyi nasıl yapacağını daha iyi biliyor. Hocanın söyledikleri çok etkili olmayabilir. Hoca yani hep söyleyecek ama başka bir öğrencinin sizi uyarması sizin gibi düşünen birinin sizi uyarması daha etkili oluyor. Diyorsunuz ki ha ben böyleymişim. O bile böyle diyorsa tamam diyorsunuz ve onu düzeltiyorsunuz. Ama hocanın söyledikleri hani bir kulaktan girer bir kulaktan çıkar diyorsunuz ya öyle oluyor”

ARAŞTIRMACI: Öğrencilerin yaptığı eleştiri daha mı faydalı oldu yani?

“Bence daha faydalı oluyor. Çünkü öğrenciler birbirini eleştirmez genelde, kendini düşündüğü için hani biraz önce söyledim ama değerlendirdikleri zaman da söylediklerini dikkate alıyorsun... Mutlaka hepimize soruyor tek tek. Güzel deyip de geçmiyoruz. Şurası kötüydü şurası çok iyiydi. İlla kötü şeyler demiyoruz, iyi şeyler de diyoruz. Öyle belirtmemiz gerekiyor. Ya da şu slaytı açar mısın o grafiği hiç anlamadım. Onu tekrar anlatıyor. Bunları tek tek not almamız gerekiyor. İnsanlara söyleyecek bir şeyimiz olsun diye...bu hem sunum yapan insana yarıyor. Hem dinleyen insana yarıyor. Nereleri eleştireceğimizi bilmeye yararı oluyor. Kendimizi düzeltmeye yararı oluyor. Bir sürü bir sürü şeye yararı oluyor” (4).

Bir öğrenci ev sahibi kurumda öğretim elemanının öğrencilere sınıf arkadaşlarının sunumlarını değerlendirmeleri için bir değerlendirme formu verdiğini, bunun değerlendirmenin %50’lik kısmını oluşturduğunu, diğer %50’lik kısmın da öğretim elemanı tarafından değerlendirildiğini belirtmiştir. Öğrenci bu yöntemden memnun kaldığını ifade etmiştir.

“Sunumlar için bir değerlendirme formu dağıtmıştı. Değerlendirme formlarında yaklaşık 10 soru vardı. İşte arkadaşınızın İngilizcesini beğendiniz mi, görsel şeyler kullanmış mıydı, 10 üzerinden şuna kaç puan verirsiniz gibi, 60 kişilik sınıfta her sunumdan sonra biz değerlendirdik, o yüzde 50 sini oluşturdu, geri kalan yüzde 50 sine de kendi not verdi. Faydalı bir süreç oldu, çok memnun kaldım” (7).

Bu bulgu Gatfield’in (1999) Avustralya’da %30’u uluslar arası öğrenciden oluşan 261 Uluslar arası İşletme bölümü öğrencisi üzerinde yaptığı araştırmanın bulguları ile uyumludur. Öğrencilere yeni bir grup akran değerlendirme yöntemi açıklanmış, uygulanmış ve memnuniyet düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Yöntemde değerlendirmenin %50’lik kısmını öğretim elemanının değerlendirmesi, %50’lik diğer kısmını ise akranların değerlendirmesi oluşturmaktadır. İlgili araştırma üç alana odaklanmıştır: (1) grup akran değerlendirme sürecine katılan öğrencilerin memnuniyet düzeyleri; (2) uluslar arası ve Avustralyalı öğrencilerin memnuniyet düzeyleri arasındaki farklar; (3) öğrenciler tarafından önerilen yenilikler. Araştırma, uygulanan akran değerlendirme yönteminin öğrenciler arasında yüksek memnuniyet düzeyine sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Uluslar arası öğrenciler akran değerlendirme sürecinden yerel öğrencilere göre daha fazla memnun kalmışlardır. Öğrenciler bu süreci çok iyi anladıklarını, yöntemin uygun bir değerlendirme yöntemi olduğunu, öğrencilerin

akranlarını değerlendirmeleri gerektiğini ve yöntemin akranların birbirlerini adil bir Şekilde değerlendirebilecekleri bir yöntem olduğunu belirtmektedirler.

Bir ğrenci ev sahibi kurumda grup çalışması olarak yaptıkları bir projenin ğretim elemanı tarafından değil, gizli oy sistemi ile öğrenciler tarafından değerlendirildiğinden bahsetmiştir . Öğrenci, birinci olan grubun popülist yaklaşımının birinci olmalarında etken olduğunu, popülist davranan grubun birinci olmasının akran değerlendirmeden kaynaklandığını dŐnmektedir.

“Yani projeyi hatırlamıyorum ama projenin değerlendirmesinden bahsedeyim. Projenin değerlendirmesini hoca yapmadı, gizli oy sistemi ile öğrenciler yaptı. Birinciye o Şekilde seçtik ve birinciye bir hediye vardı, hocanın kendi aldığı bir hediye. Hediyeyi bilmiyorum çünkü biz kazanamadık. Yaklaşık on iki grup sınıfta, on iki gruptan dördüncü olduk biz. Çok fazla oy alamadık ama biz, çok daha popülist davranan bir Rus grup vardı, kız öğrenciler sunumlarını da animelerle yapmışlar. Değerlendirmesini ğrenciler yaptığı için onlar birinci olmuştu. Gizli oy..herkes vardı, herkes kendince yazdı tabi arkadaşım gcenmesin diye gidiyor başka bir yerde yazıyor, saklıyor. Herkes oyunu attı oradan da kimin kazandığı belirlendi. Tabi tamamen ğrenciler. Bence hoca değerlendirseydi daha iyi olurdu ama. Sunum sırasında hocaların geribildirimleri ayrı” (8).

Bu ğrencinin, öğrencilerin birbirlerini değerlendirmelerinden çok ğretmen değerlendirmesine önem verdiği ortadadır. Bu bulgu, Olina & Sullivan’ın (2004) 341 Letonya’lı ğrenci ve 8 ğretim elemanı ile ğrenci değerlendirmesi ve ğretmen değerlendirmesi üzerine yaptıkları araştırmanın bulgularıyla örtüŐmektedir. Bu çalışmada ğrenci değerlendirmesi, ğretmen değerlendirmesi ve ğretmen ve ğrenci değerlendirmesinin birarada kullanılmasınn etkileri araştırılmış, hem öğrenciler hem de ğretim elemanları ğretmen değerlendirmesini beęenmiŐler, ğretmen değerlendirmesinin ğrenci araştırma projelerini ğrenci değerlendirmesine göre daha fazla geliştirdiğini düşünmüşlerdir.

Ayrıca ğrenci değerlendirmesinin öğrencilerin popülist yaklaşım sergilemelerine yol aması bulgusuna, Avustralya’da Walker & Barwell (2009) tarafından Wollongong niversitesi’nde 2008 yılında ğrenci ve ğretmen değerlendirmesinin karŐılaŐtırıldıęı bir araştırmada da rastlanmaktadır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin birbirlerini değerlendirme süreci, popülarite yarıŐına benzetilmektedir ve bu tür değerlendirmenin aktif öğrenmeye yol atığının altı izilse de, değerlendirmeye maruz kalan öğrencilerin kiŐilikleri değerlendirme yapan öğrencilerde potansiyel bir yanlılık oluŐurmaktadır. Bu

araştırma kapsamında görüşme yapılan öğrenciler sadece öğrenci olduklarını, öğretme ve not verme bilgilerinin olmadığını belirtmişlerdir.

Görüşme yapılan öğrencilerin eğitim gördükleri ev sahibi kurumlarda sunumlar hakkında çoğunlukla geribildirimde bulunulmuştur. Öğretim elemanlarının kendileri dışında öğrencileri de bu geribildirim ve değerlendirme sürecine geribildirim grupları seçerek ya da değerlendirme formları dağıtarak katmaları, öğrencilerin fikirlerine önem verdiklerini, demokratik bir geribildirim ve değerlendirme süreci yaratma isteğine sahip olduklarını göstermektedir.

4.5.1.1.4. Sunumların Öğrenciye Katkısı

Sunum yapan öğrencilerin tamamına yakını ev sahibi kurumda yaptıkları sunumların kendilerine katkı sağladığını düşünmektedirler (24/26).

Öğrencilerin bir kısmı ev sahibi kurumda yaptıkları sunumların “*farklı bir dinleyici kitlesine hitap etmek*”, “*farklı uygulamaları öğrenmek*” ve “*değişik kültürleri tanımak*” adına katkı sağladığını düşünmektedirler (4/26).

“Dört dersi Alman hukuku üzerinden hoca Uluslar arası hukuk ile karşılaştırmalı anlattı. Uluslar arası dediğim AB standartları ile karşılaştırdı tabii ki. Daha sonraki altı ders boyunca çok kültürel bir şey olduğu için herkes kendi ülkesi ile ilgili sunum hazırladı. Ama hepsi farklı konuda. Mesela ben Türkiye’deki şirketler hukukunu anlattım. Ben yalnızca bunu anlattım ama işçi hakları vs. bunlarla karşılaştırmalı anlatanlar da oldu. Mesela Peru’lu bir arkadaşım Alman hukuku ile Peru hukukunu karşılaştırdı. Derslere girdik ve güzel oldu. Farklı bir dinleyici topluluğu önünde sunumlar yaptık, farklı uygulamaları öğrendik. Hani nerede ne var, bunları öğrendik” (4).

“İletişim dersinde herkes kendi ülkesinin sunumunu yaptı. Çok değişik ülkelerden öğrenciler vardı ve herkes kendi ülkesiyle ilgili Powerpoint sunu hazırladı. Dinleyici kitlesinin farklı olması güzeldi. Üç dersimiz vardı, ilk ders sunumla geçiyordu, değişik kültürleri tanımak açısından da iyiydi” (14).

“...mesela biz Türkiye’de yabancı dille sunum da yapıyorduk derslerde, bu çok ayrı bir şey, orada oturan insanlar arkadaşlarınız, tanıyorsunuz ediyorsunuz, her gün beraber olduğunuz kişiler, yan onların önünde hangi dilde olursa olsun çok fazla önemli değil ne konuştuğunuz. Ama kendinizden olmayan, neredeyse hiç tanımadığımız insanların, ayrı bir kültürden olan insanların önünde konuşmak çok farklı. Bir derste Ekonomi Almancası vardı, sırtımdan terler almıştı o derste, o kadar heyecanlanmışım. Soru soranlar da oluyor. Bir tanesi sıkıştırdı, Allahtan benim bir ön bilgim vardı o konu da. Ekonomi dersinde Bosch firmasının sunumunu yapıyordum, ben yaptım, oradan bir öğrenci dedi ki, Türkiye’de kaç tane Bosch var. Ben de sadece bildiğim kadarıyla 4 tane olduğunu biliyordum, 4 tane şehirde olduğunu biliyordum, 4 dedim, doğruymuş ta. Normalde ön bilgim vardı bu konuda. Türkiye’de olduğu kadar kolay olmuyordu cevap vermek ama bu deneyimi yaşamak iyi geldi tabii” (24).

“Almanca dersinde sunum yaptık. Farklı insanlara sunum yapmak çok değişik bir deneyimdi açıkçası. Herkes kendi kültürü ile ilgili bir gün anlattı. Bir de yine kendi ülkenle ilgili çok bilinen bir şey

mesela, ben nazar boncuğunu anlatmışım çünkü bir sürü hikayesini buldum onun. Hepsinin çok ilgisini çekmişti, Türkiye'ye bir ara gelmişlerdi, hepsine nazar boncuğu alıp dağıtmıştık”
ARAŞTIRMACI: Bu sunumlar size ne kattı?
“Bizdeki nazar boncuğu gibi onların da kullandıkları şeyler oluyor, onları öğreniyorsunuz, çok hoş oluyor...” (27).

Bu öğrencilerin bildirdiklerinden anlaşılacağı üzere sunumlar ev sahibi kurumda öğrencilerin farklı uygulamaları öğrenmelerine, değişik kültürleri tanımalarına ve farklı bir dinleyici kitlesine hitap etmelerine imkan vermiştir fakat bir öğrenci (24) farklı bir dinleyici kitlesine karşı sunum yaptığı için zorlandığını, soru soranlar olduğu için köşeye sıkıştığını hatta heyecandan sırtından terler aktığını ifade etmiş, Türkiye’de sunum yapmanın daha kolay olduğunu da eklemiştir.

Bir öğrenci sunumlarda farklı bir dinleyici kitlesine hitap etmenin kendisine değişik geldiğini fakat öğrencilerin kendisini zorlamadığını ve kendi kurumunda daha kaliteli sorulara maruz kaldığını belirtmiştir. Bu durumu ev sahibi kurumdaki öğrencilerin bilgisizliğine ya da dil yetersizliğine bağlamaktadır.

“Buradaki sunumlardan çok ciddi bir farkı yoktu. Sonuçta yine anlatan bendim ama dinleyici kitle farklıydı. Burada yaptığım sunumlarda, bunu ukalalık olarak kabul etmezseniz,’nde yaptığım sunumlarda çok daha kaliteli sorularla karşılaştığım olur ve nasıl bu yönden düşünmedim, nasıl kafa yormadım diye kendime çok kızdığım olur burada yaptığım sunumlarda. Biz burada daha proje bazlı çalışıyoruz ama orada dediğim gibi yani çok öyle köşeye sıkıştırabilecek birileri yoktu yani bu belki bilgisizlikten belki Almancaya yeterli düzeyde hakim olmayışlarından kaynaklanmış olabilir, orada böyle bir sıkıntı yaşamadım” (1)

Bazı öğrenciler ev sahibi kurumlarda yaptıkları sunumların sunum becerilerini geliştirmelerinde katkı sağladığını, ev sahibi kurumlarda kendi kurumlarındaki sunumlara göre daha profesyonel sunumlar yaptıklarını dolayısıyla profesyonel bir sunumun nasıl yapıldığını yaşayarak öğrendiklerini belirtmektedirler (7/26).

“Biraz daha doğru konuşmamız açısından faydalıydı. Konuşma süremizi ayarlamak açısından faydalıydı, onun dışında sunum tekniklerini bilmek benim hoşuma gitmişti” (1).

“Power pointi geliştirdim o da önemli, çok çok önemli, nasıl kullanacağını bilmek. Efektleri doğru kullanıyorlar. Doğru zemin seçmek vs. bunlar da önemli. Slaytı açık renk yaptığımızda çok daha insanı çektiğini görüyorsunuz. İlgili alanları vs. böyle küçük şeyler de önem kazanıyor”

ARAŞTIRMACI: Onları öğrettiler mi?

“Yok, kendi gözlemlerim. Çok sunum olduğu için böyle şeylerde öğrendim” (4).

“Açıkcası ben orada öğrendim, çünkü burada hiç ilgilenmiyordum ki ben okuldaki sunumları hemen internetten bir kaç başlık hazırlayıp kes-yapıştır hemen sunum şeklinde hazırlayıp yapıyordum. Ama orada biraz da İngilizce bilginin de etkisiyle artık bunları okumak biraz aptalca geldi, resim yapıştırıp üzerine yorum yaptım, hepsine yorum yaptım biraz daha enteresan sunumlar yaptım orada. Ama bilgimi ölçüyordu yani sunumlarda yaparken öğrenmem gerektiğini hissettiriyordu hoca. Bir de ilgili olmadığım bir konuyu vermiyordu mesela neyle ilgili sunum yapmak istiyorsun diyordu. Mesela akvaryumla ilgili ben bir sunum yaptım. Sana soruyordu yani zoraki bir konu vermiyordu sen şunu yapacaksın sen şunu yapacaksın diye hiç karşılaşmadım açıkcası. Yani ne yapmak istersin diye sorduğunda çok yakın da bir hocamdı hatta beni gelip bardan alıyordu öyle. Ben de akvaryumlarla

ilgileniyordum dersin ismi de Aqua Culture. Akvaryumlarla ilgili sunum yapmak istediğimden bahsettim işte balık taşıma teknikleri ile ilgili çok da sevdiğim bir konuydu çünkü çok da güzel bir sunum yaptım. İşte birkaç tane resim bulmuştum işte üzerilerine çizerek başlıklar vermişim. İşte başlıklar üzerinden açıklamaya çalıştım onları. Normalden çok uzun sürdü, çocukların da oldukça ilgisini çekti birçok soru aldım onlardan güzel bir sunum olmuştu”

ARAŞTIRMACI: Sana neler kazandırdı bu sunumu hazırlamak?

“Yani şimdi sunum yapmayı orada öğrendim diyebilirim. Ben hala buraya döndüğüm zaman kes-yapıştır olarak geçiyorum bazı şeyleri ama gerçek bir sunum hazırlamak istediğim zaman ne yapmak istediğimi öğrendim”

ARAŞTIRMACI: Burada kes-yapıştır yapmanın nedeni ne peki ne var ki burada?

“İlgisizim”

ARAŞTIRMACI: Neden ilgisizsiniz, orada öyle de burada böyle?

“Yani orada öğrenmek isteğini hissettiriyorlar hocalar, burada birçoğu formalite amaçlı veriyor gibi bakıyor hocalar çünkü sınavlara bile çalışırken ben sınavdan sonra kafamdan silmek için çalışıyorum o dersleri çünkü ilgilendiğim konular değil çoğu” (8)

“Orada sunumlar çok daha fazla profesyonel. Bu işe çok önem veren bir ders aldım. Dil Kültürü ve Yönetimi” (16).

“Powerpoint sunum yaptık, grup çalışmasında. Birimiz sunucu oldu, ara geçişleri, hoşgeldiniz ve kapanışları yaptı. Metinle ilgili konuşma yapacak arkadaşımızı sunmak için biri sunuculuk yaptı. 3 kişi sunumları paylaştı, biri literatür kısmını, biri veri toplama kısmını, biri de verilerin analizini ve sonuçlar kısmını anlattı, bir arkadaş da teknik kısım ile ilgilendi, bilgisayar olsun, hoparlör olsun, Powerpoint sayfa değişimi olsun, herkes sanki profesyonel görevini paylaşmıştı”

ARAŞTIRMACI: Bunlar size öğretildi mi?

“Bunlar doğal olarak akış içindeydi ama dediğim gibi bu orada liseden beri öğrenilen bir şey olduğu için, yani lisede bu kadar geniş kapsamlı olmasa da, bunu çocuklar yaparak tecrübe sahibi oluyorlar, teknolojik aletleri kullanmayı biliyorlar, mülakatı, her şeyi öğrenmişler zaten, üniversitede daha detaylı öğreniyorlar, daha güzel yapıyorlar. Gitmeden önce ben de burada sunum yapmışım ama kesinlikle bu kadar profesyonel yapmamışım. Bu belki benim ayıbım, belki de buradaki üniversitelerin ayıbı bilemiyorum” (19).

“Sistem olarak bakarsak bence güzel bir sistemleri vardı çünkü tamamen projeye dayalı, sunumlara dayalı bir sistemleri vardı. Sunumlara çok önem veriyorlardı, sunumlar onlar için çok önemliydi, özellikle Ekonomi dersinde aynı şekilde. Mesela Ekonomi dersinde proje ya da sunum yapacağınız zaman sunumu hazırlıyorsunuz, birbirinizle gruplar halinde tartışıyorsunuz, ondan sonra hocaya gönderiyorsunuz, ondan sonra hoca tamam derse sunmaya başlıyorsunuz, her şey tamamen profesyonel bir şekilde yürüyor” (25).

“Evet mesela Pazarlama dersinde biz bir firmayı yapıyorsak, diğeri başka bir firmayı yapıyordu. O günkü spesifik konu üzerinden güncel bir marka ya da firmayı da kullanarak sunumlar yapmamızı istiyordu. Bunlar bana çok şeyler kattı çünkü sunum yapmak kolay iş değil...Biraz sunum becerilerim gelişti” (29).

Bu öğrenciler ev sahibi kurumda sunum yapma becerilerinin geliştiğini ifade etmiştir fakat bir öğrencinin (8) ev sahibi kurumda sunum yaparken konu seçmekte serbest bırakıldığını, istediği konuda araştırmaya dayalı bir sunum yaptığını ve bu sayede sunum yapmayı öğrendiğini, kendi kurumunda ise derslere ilgisiz olduğunu dolayısıyla sadece kes-yapıştır yöntemi ile sunumlarını hazırladığını belirtmesi ilginç bulunmuştur. Öğrencinin dersten aldığı verim ve kazanımları, dersle olan ilgisi ve motivasyonu ile doğru orantılıdır. Öğrenci ev sahibi kurumda öğrencilerle etkileşim içinde uzun bir sunum sunmuş, yaptığı sunumdan

oldukça zevk almıştır. Kendi kurumuna geri döndükten sonra bile kendi kurumunda hala kes-yapıştır yöntemini kullanmaktadır.

4.5.1.2. Projeler

Bu bölümde projeler, görev dağılımı ve proje ortakları, proje süreci ve yönetimi ve projelerin öğrenciye katkısı altbaşlıkları altında incelenmiştir.

Görüşme yapılan öğrencilerin yarısı ev sahibi kurumlarda proje yaptıklarını ifade etmiştir (15/30).

4.5.1.2.1. Görev Dağılımı ve Proje Ortakları

Proje yapan öğrencilerin yarısına yakını ev sahibi kurumda öğretim elemanlarının öğrencileri proje konularını ve ortaklarını seçmelerinde, görev dağılımını yapmalarında özgür bıraktıklarını vurgulamıştır (7/15).

“Bu tür şeyleri öğrenciye bıraktılar. Öğrencilere proje yapacaksınız ve slayt hazırlayacaksınız dediler. Öğrencinin yaratıcılığına kalmış, gerçekten de öğrencilere şunu yapın, bunu yapın denmesine gerek yoktu çünkü bizi teşvik ettiler, şarkı da yazabilirsiniz, şiir de yazabilirsiniz, konunuzla ilgili dans gösterisi de yapabilirsiniz, neler yapabilirsiniz yapın, tamamen serbest dediler... Öğrenciler de kendi aralarında anlaşarak, istedikleri şeyleri seçip bir araya geldiler..O projenin kendi içinde kapital dediğimiz farklı alanları vardı mesela bir arkadaşımız çevre kapitali üzerine duruyordu, bir arkadaşımız fiziksel kapital üzerinde duruyordu; fiziksel olarak ne düzenlemeler yapılabilir, çevresel olarak ne düzenlemeler yapılabilir. 6 tane bölüm vardı işte, ben hümanistik bölümünü almıştım, kendi bölümümle de biraz alakalıydı, işte onu ele aldım ve insanların tercihlerini nasıl değiştirilebilir, eğitim bu anlamda nasıl kullanılabilir temel konusu üzerinde araştırmalar yaptık. Meksika’da bazı arkadaşlarla görüştim, röportajlar yaptık aynı şekilde şehrin durumu ile ilgili, oradaki insanların eğitim durumları ile diğer konularla ilgili, çevreyle ilgili konuşmalarımız oldu. Bu çerçevede topladığımız bilgiler ışığında projemizi slaytlarla da güçlendirerek ve bazı videolar ekleyerek sonlandırdık. Güzel bir proje oldu yani” (2).

“Zaten gruplar karışık, bölüm bölüm kendi aramızda bölüştürdük. Yani proje tamamen sana bağlı olduğu için ve projeyi de kendin seçiyorsun” (8).

“İlk projedeCompany’ye gittik, zaten Danimarka menşeli bir marka. Oraya gittik ve oradaki CEO’lar, finans bölümündekiler bize sunum yaptılar. Bize kitapçık verdiler, işte yıllık raporlarımız, finansal raporlarımız, kendi CEO’larının yazdıkları diyerek. 3 kişilik bir grubum vardı benim, herkes bir bölüm seçti, herkes oturup kendi bölümünü yaptı, sonra herkes birbirinin bölümünü inceledi kim ne yapmış diye, birbirimizin ne yaptığını, hatalarımızı, eksiklerimizi söyledik” (14).

“Hocanın etkisi çok önemli tabii, yapılan konuya öğrencinin ilgisi ve konudaki bilgisi çok önemli, eğer öğrenciler bu seçtikleri konuları kendi istekleriyle seçiyorlarsa çok daha derinlemesine, iyi bir şey çıkıyor. Bir de zorunlu olarak yapmak var, ondan çok detaylı bir şey çıkacağını düşünmüyorum. Bizim maalesef ilkokuldan beri gelen bu eğitim sistemimizdeki disiplinsizlikten dolayı, böyle ille birinin tepeden sanki böyle yönlendirmesi ve bizi dürtmesi lazım. Bizde birisinin yönlendirmesiyle, orada ise iç disiplin var yani, kesinlikle” (19).

“Onlar çok keyifli geçti aslında. Bir de ben isteyerek seçmiş olduğum için konuyu da isteyerek seçtim. Mesela ‘Body Gender’ diye bir dersim vardı. Konu olarak, sanatçıların, şarkıcıların ya da grupların müzikleriyle kendilerini nasıl ifade ettiklerini inceledim. Konuların içinde müzik vardı ve ben bu konuyu isteyerek seçtim ve yapmak ta çok eğlenceliydi. Çünkü ben müziği çok severim, piyano çalarım. O yüzden de eğlenceli geçti” (21).

“Hoca bir kağıt dağıttı ve gruplarınızı seçin dedi. Biz kendi isteğimize göre seçtik...4 kişilik bir gruptu, biz iki Türktük, bir Meksikalı ve bir de İsveçli vardı” (23).

Bir öğrenci ev sahibi kurumda proje yapmak konusunda bütün imkanların kendilerine sunulduğunu fakat kendi kurumunda proje yapabilmek için öğretim elemanlarının peşinden koşmak zorunda olduğunu ifade etmiştir.

“Hepsi self-study yani öyle hemen hemen, yani yük öğrencide. Sen sanki bir iş yerinde çalışıyorsun, sen orada hani sana bir proje veriyorlar, onu yap diyorlar ne yaparsan yapıyorsun. Laboratuvara da öyle geliyorsun, milyarlık aletler var hocalar seni bırakıyor sen yap diyor. Her şey sana ait... Yani burada hocaların peşinde çok fazla koşarak, illaki ben bir proje yapmak istiyorum diyerek hani artık başımın etini yiyerek yapabilirsin.O sana anca işte ya projeyi kendi kafanda oluşturman lazım ya da hocanın peşinde o kadar çok koşman lazım ki sana bir proje konusu vermesi lazım.O şekilde yani gerisi kolay, deney yapmıyorsun sonuçta ama o projeyi alman da önemli. Orada zaten sana sunuyor imkanı. Sana yap diyor ama burada sen peşinden koşmalısın” (11).

4.5.1.2.2. Proje Süreci ve Yönetimi

Proje yapan öğrencilerin yarısından çoğu ev sahibi kurumdaki öğretim elemanlarını proje yönetimi konusunda yeterli bulmuştur (10/15).

“İki haftada bir workshop dediğimiz şeyler oluyordu; projeniz ne yönde, neler yapıyorsunuz, karar verdiniz mi diye bize bir sürü bilgi verdiler, broşür dağıttılar, görevlerimizi bölüşmemiz için, kapital dediğimiz konu başlıklarını bölüşmemiz için yardımcı oldular. Hem başka hocalar da çağırdılar yardımcı olsunlar diye, kendileri de ama özellikle ilgilendiler sorularımız vardır diye” (2).

“Uygulama derslerimiz vardı, uygulama derslerimizde kendi hazırladığımız taslaklar oluyordu, kendi aramızda tartışarak şey yaparak. Hoca geliyor yirmi dakikasını bize ayırıyor; nasıl bir şey düşünüyorsunuz, nedir. Onay verirse tamamdır bunun üzerine çalışın sorunuz olursa gelin bana diyordu, onay vermezse dersten sonra gelin bana diyordu... Her hafta bu şekilde ilerledi yani..hoca yönlendiriyordu, onun dışında gidip hocaya sorabiliyordunuz. Başka şöyle şöyle araştırabilirsiniz, bence şu fikir açık, bak bunun üzerine düşün. Kesinlikle hiçbir hocadan özellikle ben şu an meşgulüm sonra gel lafı hiçbir zaman duymadım gittiğim hiçbir hocadan hem de...hoca şunu yapmak zorundasınızdan öte daha çok şey yapıyordu, bence şurada şöyle yapsan daha iyi olur şu şurada tezat kaçıyor şeklinde geribildirimlerde bulundu. Yani ben bunu kabul etmem değil de, bu daha uygun olur şeklindeydi ki, yine verimli olduğunu söyleyebilirim onun. Yani bence şöyle bir fikir yapabilirsin mesela bunun yerine şunu düşün şunun üzerine yoğunlaş şunu yap gibi” (8).

“Ödevler konusunda kafamıza takılan soruları sorabildik, özellikle Action Research dersinde çok soru sorduk çünkü bu dersin sonunda yaptığımız bir proje ödeviydi, yazılı ödevdi, bu ödevi hazırlarken kafamıza takılan soruları, nasıl yapacağız, hangi kaynakları tarayacağız, neler bekliyorsunuz gibi soruları sorabildik ve genelde hocalarla iletişim halinde projemizi sürdürdük, sorularımız oldu ve cevaplarını da aldık” (10).

“Evet, bir şeyi ne kadar çok yaparsanız aşinalığınız o kadar artar. Bu öğrencinin; gerçi dünyanın her yerinde böyle; kendinizi geliştirmeniz yine size bağlı bir şey. Orada biraz daha fazla destek alıyorsunuz projelerde, burada biraz daha yalnızsınız kendinizi geliştirmek adına. Burada, 1 veriyorlarsa 10 istiyorlar ama orada 5 veriyorlarsa 6 istiyorlar diyebilirim” (14).

“Önce bir fikir verdi, zaten biz dersin kapsamında soruları hazırladık. Neler sormamız gerektiğini, ne şekilde sormamız gerektiğini, hangi mimikle, hangi jestle, hangi metotla sormamız gerektiğine kadar anlattıktan sonra biz soruları hazırlayıp hocaya gösterdik, hoca da tamam, bu anket, mülakat, her neyse uygulanabilir onayını verdikten sonra, biz görüşmeleri yaptık... Hem ses kaydı yaptık, hem de not tuttuk... Sonra bu veriler toplandı, bu verileri nasıl kullanacağımızı tartıştık, neler yapabiliriz ve ne gibi sonuçlar çıkartabiliriz bu verilerden diye. SPSS kullanıldı, grafikler çıkarıldı, bir takım hem kalitatif hem kantitatif sonuçlar elde ettik”

ARAŞTIRMACI: Öğretim elemanı size toplantı yaptı mı aralarda?

“Yaptı. İki haftada bir, projenin bitmesine bir ay kala haftada bire çıktı bu. Ama başlarda iki haftada bir grup toplanıyordu ve tartışıyorduk ne oldu ne bitti diye”

ARAŞTIRMACI: Sizi nasıl yönlendiriyordu?

“Önce neler yaptığımızı dinliyordu, daha sonra da eğer antropolojik açıdan, bilimsel etik açısından yanlış olan bir yönelimimiz varsa, bunu düzeltiyordu, ondan sonra mesela o şekilde sormamalısınız ya daha rahat bırakmalısınız gibi konuşuyordu. Bunu ucu kapalı sormalısınız yoksa cevap çok uzar tarzı açıklamalar yapıyordu. Verileri analiz ettik, aramızda görev paylaşımı yaptık, herkes kendi üstüne düşeni yaptı, okuduk, yazdık, çizdik, grafikler derken bayağı bir veri çıktı” (19).

“...hocanın işte onun randevu saatleri var mesela o randevu saatlerinde gidip böyle böyle gidiyor böyle böyle yapmayı düşünüyorum dedim, işte mesela şey çok güzeldi, iki felsefeciyi karşılaştırmam gerekiyor bir konuda. Oturup farklılıklarını bulmaya çalışıyordum ben ama mesela hoca şey dedi farklılığını bulmak zorunda değilsin, bir devamlılık da verebilirsin paralelliği de hani aynılıklarını da gösterebilirsin dedi çünkü karşılaştırma deyince farklılık karşılaştırılması öyle koşullanmışım gibi söyledim. Hoca onu söyledi mesela hani ödev sırasında da gidip hocayla rahat rahat konuşabiliyordun şöyle gidiyor böyle gidiyor... Şimdi mesela tez yazıyorum kendi okulum için. Onda da öyleyiz. Hocaya gidiyorsun” (20).

“...bize projeyi vermeden önce daha önceden yapılmış ödevlerden, projelerden örnek verdi, projeden istenen nedir gibi bir şeydi yaptığı. Çok güzel örneklerle projenin aşamalarını öğretti bize. Bize demişti ki, siz bir şirketsiniz, aynı zamanda şirketin AR-GE elemanlarısınız, AR-GE mühendislerisiniz, bir alışveriş merkezinde alışveriş arabalarını elektrikli yapmaya çalışıyorsunuz dedi. Hoca projenin 20-25. gününde bizimle bir görüşme yaptı, özel bir gün geldi, şurası öyle olmuş, burası böyle olmuş, şurası doğru, tamam dedi ve projenin ilk dört aşamasının bitmesi lazım diyerek şartlar koydu” (23).

“Araştırıyorduk, hoca bunu yapacaksınız diye söylüyordu, normal süreci işliyordu buradaki gibi” (30).

Öğrenciler ev sahibi kurumlardaki öğretim elemanlarının “görev dağılımında yardımcı olarak”, “broşürler dağıtmak yoluyla bilgi vererek”, “belirli aralıklarla kendileri ile toplantılar yaparak”, “başka öğretim elemanlarını çağırıp farklı bakış açıları kazandırmaya çalışarak”, “yanlış olmuş demek yerine şöyle yapsan daha iyi olur tarzında yönlendirmelerde bulunarak”, “yöntem ve kaynaklar ile ilgili sorulara reddetmeden cevap vererek”, “daha önceden yapılmış olan ödevleri örnek olarak kullanarak” proje sürecinde kendilerine rehberlik ettiklerini bildirmişlerdir.

Bir öğrencinin projelerde işlerin genelde öğrenciler kaldığını, hayali yöntemler ile projeleri gerçekleştirdiklerini ve bazı zamanlar konunun da projeler bittikten sonra anlatıldığını ve yanlışlarını daha sonradan gördüklerini söylemesi ev sahibi kurumda probleme dayalı öğretim yönteminin kullanıldığını göstermektedir. Öğrenciler öğretim elemanları ya da

şirketlerden pek fazla destek alamamakta, kendi çabaları ile sonuca ulaşmakta ve öğrenme tümevarımsal bir şekilde gerçekleşmektedir. Öğrenci bu yöntemi zor bulmuştur.

“...zor açıkçası, öğrenciye biraz daha fazla iş yükü veriyor. Lisans seviyesinde bu tabii ki daha zor oluyor. Bir de bizim hiç alışmadığımız bir sistem... Örneğin sene başında verilen ders içeriği kağıdında, öğrencinin yapması gereken projeler yazılı oluyor. Mesela bir şirketin Yönetim Organizasyon şablonunun çıkarılması ya da yaratılması tarzında bir şey. Hiç çalışmamış ve şirket görmemiş birisi olarak bu organizasyon şemasını çıkartmak çok zor ve hayali bir şey aslında. Şirketlerin de bu bilgileri vermekte çok istekli olamamasından dolayı teoriden yararlanarak, biraz kafadan atarak demek istemiyorum ama hayali yöntemlerle ödevler hazırladığımız oluyordu... Bazen iş bize kalıyor, bazen kendileri bir şey getiriyorlar, duruma göre ya da şöyle bir yöntem izlediklerini hatırlıyorum. Önce biz ödevi hazırlardık sonra konu anlatılırdı sonra konu üzerinde tartışılır ve biz de hatamızı görerek, a böyle de yapılabilirmiş diyerek çıkarımlarda bulunabiliyorduk. Böyle bir tarza da sahip olanlar vardı” (9).

Bir öğrenci benzer şekilde ev sahibi kurumda öğrencilerin projeyi gerçekleştirmelerinin kendi sorumlulukları olduğunu yani kendilerinin araştırıp, öğrenerek projeyi tamamlamaları gerektiğini ifade etmiştir.

“...şöyle bir sistem var, projeyi veriyor, git öğren, nasıl yaparsan yap, projeyi yap gel diyor mesela. Al sana proje, şu kadar zaman, yap gel, nasıl yaparsan yap, ister yaptır, ister yap, sana bağlı deyip geçiyor” (23).

Bir öğrenci Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarının çoğunluğunun projelerde yetersiz oldukları inancına sahiptir. Ev sahibi kurumdaki disiplini de öğrencilerin ve öğretim elemanlarının genlerine bağlamaktadır.

“Tabii genelleme yapmamak lazım, çok daha aktif ve iyi çalışan üniversiteler var ama %80 hatta %80’den fazlası, bir veriye dayanarak söylemiyorum, sadece kendi kişisel düşüncem, projelerde bence disiplinsiz... Onlardaki disiplin bence genlerden gelen bir şey. Bizde arkadaş yardımı olsun, kuzen yardımı olsun, hoca alttan alsın, eksik kabul etsin, yani biz de hep böyle, ufak ufak kaçamaklar, savsaklamalar oluyor” (19).

Bir öğrenci de benzer şekilde kendi kurumunda projelerin yanlış ilerlediğini, son dakikaya sıkıştırıldığını belirtmiş fakat ev sahibi kurumda her şeyin basamak basamak gittiğini belirtmiştir. Öğrenci, kendi kurumundaki bir öğretim elemanını proje yönetimi konusundaki tarzını değiştirmesi konusunda ikna etmiştir.

“Buradaki projeler yanlış ilerliyor belki, bölüm bölüm ilerlemesi gerekiyor, son dakikaya sıkıştırılıyor, başkalarına yaptırılıyor. Her hafta rapor olsa başkalarına yaptırılmak engellenebilir. Aslında başkasına yaptırırsa yaptırın sonuçta o kişinin bileceği bir iş diye düşünüyorum ben çünkü öğrenmemiş olur. Ama orada öğrencinin öğrendiğinden emin olmak istiyorlar. Orada basamak basamak gidiliyor ama burada hoca bütünü vermeye çalışıyor. Burada ben bunu bir hocama anlattım ve bu dönem ders işleme tarzını değiştirdi... Biraz daha sistematik gidilmesini önerdim... Hocamız da yeniliklere açık birisi, o da direkt kabul etmiş, bu dönem öyle yapıyormuş” (17).

4.5.1.2.3. Projelerin Öğrenciye Katkısı

Bazı öğrenciler proje çalışmaları yaparken farklı ülkelerden öğrenciler ile görüş alışverişinde bulunabildiklerini, daha aktif olduklarını, grup çalışmasının nasıl yapıldığını ve disiplini öğrendiklerini, açıklarını daha rahat görebildiklerini ifade etmiştir (5/15).

“Öğrenciye aktif görevler veriliyordu, projeler yaptık orada...Bir projede 6 kişiydik. Hepsi de farklı ülkelerden, Kore’den arkadaşım vardı, İspanya’dan bir arkadaş vardı, İsveç’ten vardı, ben vardım, iki Koreli vardı zaten, bir de Belçikalı bir arkadaşımız vardı. Çok harika bir ortam oluştu, mükemmel bir sinerji ortaya çıktı ve gerçekten o arkadaşların çok çok yüksek bilgilere sahip olduğunu fark ediyorsunuz orada genel kültür açısından... Bilmediğim bir sürü şey öğrendim ben mesela. Ülke çapında baktığımız zaman oraya bir sürü öğrenci geliyor farklı ülkelerden ve ülkelerin çevreye zararları, küresel ısınmaya katkıları bazında aldığımız zaman Amerika’dan arkadaşlar vardı, Çin’den arkadaşlar vardı, onlarla sohbet edebilme imkanlarımız oldu, ne kadar çevreyi göz ardı ettiklerine dair bilgiler, karbon salınımlarının ne kadar yüksek olduğu. Bu şekilde çok yararlı oldu, hem görüş alışverişi yapmış olduk, hem de aktif bir şekilde dersi almış olduk yani” (2).

“...grup çalışmasını gerçek anlamda ben orada öğrendim ilk defa. Herkese bölündü olaylar, gerçi daha çok bilenlerin üstüne biniyor doğal olarak ama en azından o şekilde dağılmıştı. Grup çalışması çok avantajlı oldu çünkü araştırıyorsun sürekli hep beraber toplan, araştı, ben burada bir gün olsun yapmadım bunu” (8).

“Yabancılarla proje yapmak çok farklı bir şey Türklerle proje yapmaktan çünkü buradaki projelerde çok oyalanabiliyor, son dakikaya kadar hiçbir şey yapmamazlık olabiliyor ama orada biraz çekiniyor insanlar birbirinden bence. Herkes her kurala uymak zorunda hissediyor kendini bence, ben öyle hissediyordum. Çok aşırı şekilde kurallara uyan bir insan değilimdir ama orada çok öyle yapmam gerektiğini hissediyordum. Sadece Erasmus değil 4 yıl boyunca okuyacak öğrenciler vardı orada. Oraya geldiklerine göre bir şey öğrenmeye gelmişler, kalkmış ülkelerinden gelmişler, ailelerinden ayrılmışlar. O yüzden dersine önem veriyor, bir şeyler öğrenmeye çalışıyor, disipline önem veriyor” (17).

“...ne kadar prensipli ve disiplinli olunursa, daha kaliteli bir iş çıktığını anladım, daha derinlemesine bir iş çıktığını anladım. Bunu kattı bana, zaten bu da çok büyük bir şey...”

ARAŞTIRMACI: Bireysel çalışma olsaydı nasıl olurdu?

“Çok daha farklı olurdu, eksikleri olurdu çünkü grup çalışmasında açıkları görmek çok daha aleni, çok daha mümkün” (19).

“Beraber çalışmak hem çok daha keyifli hem çok fazla fikir çıkıyor, en çok çalışanlar bizdik belki de olağanüstü çalıştık biz. Bizde mükemmel bir beyin fırtınası, olağanüstü bilgi yığılımı, düşünce, fikir akımı vardı. Böyle akıyordu, bir sürü fikir çıkıyordu sağdan soldan, 4 kişiden, ben bir şey söylüyorsam diğeri ona ekleme yapıyor, eklemenin üstüne bir tane daha geliyor, çok farklı değişikliklerle binlerce şey çıkıyordu, mesela aracın kontrol kısmıyla ilgili, şarj sistemiyle ilgili binlerce şey çıkıyordu. Mükemmel bir düşünce akımı oldu” (23).

Wang’ın (2009) Singapur’da üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı bir araştırmada dört sınıfın öğrencileri örneklem olarak seçilmiş ve bu öğrencilerin %90’ı proje geliştirme sürecinde grup olarak çalıştıklarını bildirmişlerdir. İş yükünü bireysel olarak güçlü oldukları yönlerine dayandırarak bölmüşlerdir. Projenin tamamlamasında önemli rollerde ve eşit bir şekilde katkıda bulunmuşlardır. Bu arada, grup üyelerinden yeni bilgi ve beceriler edinmişlerdir. Öğrenciler işbirlikçi çalışmanın arkadaşlıklar kurmaları ve geliştirmeleri için

kendilerine şans tanıdığını hissetmişlerdir. Öğrencilerin çoğunluğu arkadaşlarını grup üyeleri olarak seçmişlerdir. Her bir sınıfta arkadaşı olmayan çok az öğrenci (yaklaşık 1-4) yabancılar ile grup oluşturmuşlardır. Öğrenciler, sürekli devam eden iletişim ve işbirliği yoluyla birbirleri arasında güven oluştuğunu ve birbirlerinden öğrendikleri için projeden sonra arkadaş olduklarını özellikle belirtmişlerdir. Ayrıca iletişimin ve anlayışın gruplar içindeki işbirliğini etkileyen kritik etkenler olduğunu bildirmişlerdir. Projenin gelişim sürecinde, proje ortakları ile deneyimlerini paylaşmayı, olumlu ve olumsuz geribildirimlere açık fikirli olmayı ve yeni fikirler üretmeyi öğrenmişlerdir. Dahası, ortaklarının fikirlerine nasıl saygı duyacaklarını öğrenmişlerdir.

Araştırmamızdaki öğrenciler, özellikle grup çalışmasını nasıl yapılacağını ev sahibi kurumlardaki yabancı öğrenciler ile yaptıkları projeler sayesinde öğrendiklerini vurgulamışlardır. Bazı öğrenciler diğer öğrenciler ile görüş alışverişinde bulunabildiklerini, aralarında mükemmel bir sinerji, düşünce akımı, beyin fırtınası oluştuğunu ifade etmişlerdir. İlgili araştırma ile benzer şekilde grup üyelerinden yeni bilgiler ve beceriler edinmişlerdir. Fakat araştırmamız kapsamındaki öğrencilerin diğer öğrenciler ile arkadaşlıklar kurmaktan çok yani sosyal faydalardan çok akademik faydaları ön plana çıkardıkları görülmektedir. Diğer öğrencilerden grup çalışmasının ve kaliteli bir işin nasıl yapıldığını öğrendiklerini, çalışma disiplinlerini görüp tecrübe ettiklerini ve kendi açıklarını görebildiklerini özellikle vurgulamışlardır.

Birkaç öğrenci ev sahibi kurumun sisteminin projeye dayalı bir sisteme sahip olduğunu, gerçekçi projeler yapmalarından dolayı kendilerini sanki bir işyerindeymiş gibi hissettiklerini dolayısıyla yapılan projelerin öğrencileri iş yaşantısına hazırladığını düşünmektedir (5/15).

“...orada benim gittiğim üniversitede şeydi, projeye dayalı her dönem bir proje yapman gerekiyor. O süper bir şey bence yani iş yaşantısında sana sürekli proje verilecek özellikle benim alanımda. Mesela araştırmacı insanlarız, proje yapmayı öğrenmezsen işin zor. Bizde son dönemde bir tane proje yapıyorsun o da ne kadar yardımcı olur” (11).

“Bu bazen bizim üniversitemizde de oluyor ama oradakilerin hepsi iş sahasından gelmişlerdi. Dolayısıyla işe yönelik şeyler anlatılıyor o zaman. İşe yönelik anlatırsa bile bir iş yaşamını bilen kişilerdi. İş yaşamında proje nasıl ilerliyorsa, okulda da projeleri o şekilde ilerletmeye çalışıyordu” (17).

“İlerde hayatta sadece akademisyen olmak için değil işletmeci olmak için çok faydası oldu bunun çünkü ben sevmediğim insanla bile aynı grupta grup sorumluluğu altında bir şeyler paylaşabilmeyi öğrendim sevmesem bile” (19).

“Bizim için çok gerçekçi bir olaydı, çok hevesliydik, bu işten zevk aldık, gerçek bir şirket gibi çalıştık, grafikler çizdik, mesela bir ürünün satışı artıştıkça geçiyor zamanla durma noktasına gelecek, bunu bildiğimiz için yeni bir ürün için farklı bir grafik çıkarıyoruz, bu şekilde analizlerimiz vardı, çok ciddi çalıştık, gelecek iş hayatımızda da faydalı olsun istedik, eminim olacak” (23).

“Öyle çok süper bir şeyi yok öğrenim bakımından artı başka ne var; biraz Almanca üç beş bir şeyler öğrendim, öyle yani, aşırı bir katkısı yok. Ama iç disiplinli olmak, iş yaşantısına daha fazla hazır olmak, formlar içerisinde olmak bunlar önemli yani onlar için. Güzel yani, iyi yetişiyorlar...” (25).

Birkaç öğrenci derslerde pek bir şey öğrenemediklerini fakat proje sürecinde arkadaşları ile yaptıkları beyin fırtınaları ve uygulamalar sayesinde çok şey öğrendiklerini belirtmişlerdir.

Öğrencilerin aktardıkları, projelerin öğretici faydasını ön plana çıkarmaktadır (2/15).

“Ben derste bir şey öğrenmedim ama proje esnasında, araştırma sırasında olsun, arkadaşlarımla yaptığım o beyin fırtınaları sırasında olsun, mükemmel şeyler çıkıyor ortaya. Bu sayede insan ciddi şeyler yaptığını hissediyor, ben bir şey yapıyorum havasına giriyor insan. Ama burada öğrendiklerimiz daha çok teorik olduğu için, teorikten pratiğe dökülen laboratuvarlar, şunlar bunlar olduğu için bu o kadar tatminkar olmuyor. Ben mesela elektronik dersi alıyorsam, bu dersin laboratuvarında rapor yaparsak, uygulama yaparsak ne yaptığımızı öğreniyoruz ama orada direkt dersin adı bu yani, rapor yapacaksın” (23).

“Konuşuyoruz ama pek beynimizin içine yazamıyoruz konuştuklarımızı, yaptıklarımızı veya bazen havada kalıyor ama ne oluyor, proje çalışmasında beraber bir görevi inceliyorsun, bunları öğreniyorsun, orada görevde neler var, onlara çözüm bulmaya çalışıyorsun, sonra sunuyorsun, bu tür şeylerle başa baş kalıyorsun, mesela ekonomide Monopol yaklaşımı inceledim, bu konuda bilgim oldu” (25).

Bir öğrenci ev sahibi kurumda yaptığı proje sayesinde bir alan hakkında bilgi sahibi olduğunu ve tezini de bu konu üzerine yapacağını dile getirmiştir.

“Orada yaptığım ödevlerin bana düşünce olarak da katkısı oldu. Çünkü daha önce hiç ‘Everyday Life in Common Places’ gibi bir dersim olmadı. ‘Body Gender’ dersini de burada almayacağım orada aldığım için. Bu konu hakkında hiç bilgim yoktu. Sonra düşündüm, dinledim ve tezimi de belki müzik ve body konusunda yapabileceğimi düşünüyorum. Aklımda öyle bir konu var şu anda” (21).

Bir öğrenci proje tarzı olan ödevleri daha zorlayıcı bulduğunu ifade etmiş, bunu projelere alışık olmamasına ve ev sahibi kurumdaki sistemin farklı olmasına bağlamıştır. Yapılan projeye dayalı ödevlerin öğrencinin daha fazla çalışmasına neden olduğunu ve bu çalışmaların öğrenciyi yüksek lisans eğitimine hazırladığını belirtmiştir.

“Proje tarzı olan ödevler daha zorlayıcıydı... Bizde çünkü derste ders anlatılır, öğrenciler sınav zamanında çalışır ve sınav sorularını yaparak geçer tarzında bir yöntem. Diğer yöntem alışık olmadığımız bir yöntem olduğu için daha zor geldi diyebilirim...oradaki pek çok hocanın verdiği proje bazlı ödevler, ders dışında buraya göre daha fazla çalışmamı gerektiriyordu. Burada çalışarak öğrenilen bilgi çoğunlukla hocanın anlatması sayesinde zahmetsizce alınıyor. Öte yandan oradaki eğitimle öğrenciler bilimsel araştırma için hazırlanıyor. Yüksek lisans için bir çeşit temel sayılabilir bu” (9).

Bir öğrenci sınavların değil projelerin öğrencinin ne öğrendiğini ölçtüğünü ifade etmektedir.

“Mesela oradaki sınav öğrendiğin şeyi ölçmeyebilir bölümden kaynaklanan bir şekilde çünkü o bölüm direkt açık kitap sınav gerektiren bir bölüm ama açık kitap sınav yapmıyorlar, gerçi ona göre soru soruyor ama böyle olunca tam ne öğrendiğini ölçmüyor o sınav. Orada asıl sizin ne öğrendiğinizi ölçen şey proje. Ama burada ne öğrendiğinizi bence sınav ölçüyor. Kendi bölümüm için düşünürsem bunu. Burada klasik sınav oluyor, test sınav yapan hoca da oluyor, ama bence dersine hiç önem göstermeyen hoca test yapıyor çünkü ben testin çok bir şey ölçtüğünü düşünmüyorum, çoktan seçmeli bir şey çünkü” (17).

4.5.1.3. Makaleler

Görüşme yapılan öğrencilerin tamamına yakını ev sahibi kurumda makale yazmışlardır (25/30).

4.5.1.3.1. Makale Yazımında Önem Verilen Kriterler

Birçok öğrenci makalelerde önem verilen kriterlerin en başında ev sahibi kurum elemanlarının intihale (plagiarism) karşı olan hassasiyetlerini dile getirmişlerdir (15/25). Ev sahibi kurumlarda intihali önlemek amaçlı çok katı önlemler alınmış ve böyle bir duruma rastlandığında da öğrenciler ya çok sert dille uyarılmış, ya ödevleri kabul edilmemiş ya da geçer not alamamışlardır. Öğrenciler kendi kurumlarında intihali önlemek için herhangi bir önlem alınmadığını ve ödevlerini yaparken kes-yapıştır yöntemi kullandıklarını söylemiş ya da ima etmişlerdir. Dolayısıyla ev sahibi kurumda yazdıkları makalelerde daha fazla araştırma yapmış, gerçek kaynaklara ulaşmak zorunda kalmışlardır.

“Evet, plagiarism, izinsiz eser kopyalama, intihal çok önemli onlar için. Kaynak göstermenin bile dünya kadar stili varmış, ben orada öğrendim, burada biz o kadar çalışmıyoruz, ben bir şeyi yazarım, en arkasına da şunları kullandım diye kaynakçayı yazarım. Yüksek lisansta çok önem verirlermiş bizde, ben yüksek lisans dersi almadığım için bilmiyorum’nin sistemini. Ama orada tek tek, işte bu cümleyi başına yıldız koyup, altına o yıldızla bir numara verip, makalenin en sonunda o numaranın karşısına kaynakça yazmak gibi bir kaynak gösterme stilleri var. Hocamız bir kişiden alıntı yapıyorsanız şu şekilde, bir kitaptan alıntı yapıyorsanız sayfa numarası ve basım tarihi belirterek şuraya diyerek bize nasıl kaynak göstereceğimizi öğretti, bir on dakika kadar anlattı. Biz’nde hiç böyle yapmadık. Plagiarism’e tabii ki çok önem veriyorlar, kaynakça muhakkak belirtiyoruz ama tek tek aldığımız sayfayı belirtmiyoruz. Orada hoca, ben şu kitabın şu sayfasını açıp şu paragrafına baktığımda bu cümleyi bulacağım demek istiyor. Hatta herhangi bir web sitesinde bulduğumuz bir grafiğin bile kaynağını göstermemizi hatta o kaynağın o grafiğe gönderme yaptığı bilginin nereden geldiğini de belirtmemizi istiyor. Burada o kadar ayrıntılı değil ama yüksek lisansta çok önem veriliyormuş’nde. Biz şu anda öyle çok akademik makaleler yazmıyoruz. Kendi çalıştığımız projeler diyorum ben onlara daha çok” (1).

“Genellikle 2 sayfa oluyordu... Alıntı istiyorlardı... Ona bayağı önem veriyorlardı. Çok önemsedikleri bir şey. Hatta bir derste de özellikle onu bize konu olarak verdiler. Nasıl referans yapılır, citation nasıl yapılır. Paper hazırlamıştım. Onda da genellikle referanslarımıüstünden kullanmıştım. Hocaya gittiğimde de gördüğüm not “E” vermişti bana. Neden hocam diye sordum.’yı bir kaynak olarak kabul etmiyormuş. Öyle olunca da “E” almak zorunda kaldım. Tabii ondan sonra da akıllandım. Daha mantıklı kitaplardan, internet üstünden bilinen kaynaklardan faydalandım...Şöyle bir şey var. Özel bir programları var. O plagiarism detection programı gibi bir şey var. Mesela bizden basılı olarak

istedikleri şeyi, ödevi word dökümanı olarak da istiyorlar. O program sayesinde kes yapıştır olayı var mı yok mu çok rahatlıkla şey yapabiliyorlar, anlayabiliyorlar... Kes yapıştır, tabii riskli bir olay, yakalanırsan disipline kadar gidebilirsin. O yüzden rahatlıkla yapamıyoruz. Cümleleri değiştirerek daha bir benimseyerek yapıyoruz” (3).

“...çok zorladı. Çok uzundu. Çok üzerine düşmemiz gerekiyor. Bu işte söylediğim adam. Ondan iyice zorluyor insanı. Kendi cümlelerin, kendi fikrin o bayağı zor oluyor ya da şunu okuyun oradan anladığınızı kendi cümlelerinizle yazın referansı verin diyorlar. Mesela burada teslim ettiğim ödevlerin üzerinde bu kadar çalışmıyorum ben. Çünkü biliyorum ben bir şeyler yapacağım. Kes yapıştırılar yapacağım arada. Bağlayacak cümleleri kendim yazacağım. Şunu yapacağım bunu yapacağım. Ama o kadar ayrıntı değerlendirilmediği için, belki hocaların çok vakti olmadığından kaynaklanıyor olabilir; o bakımdan daha rahat yapıyorum. Ama orada çok daha düşünerek çok daha uzun günler uğraşarak yaptım. Son güne bırakmadım mesela. Öyle söyleyeyim” (4).

“Burada işte kes-yapıştır yapardık orada araştırmak zorunda kaldım, çalışmak zorunda kaldım... Kes-yapıştır yapacak bir şey yok çünkü yani sana bir konu verdiği zaman konuyu kendin seçiyorsun genellikle yani kendin ne istiyorsan onu yap diyor ama ilgili ol istiyor, bir şeyler katsın” (8).

“Ödevde çok önem veriyorlar, kes-yapıştır kesinlikle yasak, internetten kopyala olur ya. Ödevlerde hiçbir zamanlinkini görmek istemiyorlar...Alıntı yaptığın yerleri belirtmek zorundasın. Burada normal dersler için yaptığımız ödevler normal ödev yani, çoğunluğunu kes-yapıştır yapıyorduk hatta, öyle söyleyeyim. Ama orada böyle bir şey söz konusu değil. Kaynağı belirtmelisin ve aldığın kaynağın kaçınıcı sayfasından ve hangi paragraftan alıntı yaptın ve neden yaptın, alıntıya yönelik bir eleştiri ya da eleştiri olmasa da bir yorum, senin kendi fikrin... bu şekilde yani.. ödev yazmak onlar için çok önemli.. Onlar için bir akademik çalışma gibi, zaten ödevi dönem başında veriyorlar, şöyle bir şey yapabilirsin diye ve sen onu dönem sonuna kadar yapıyorsun. Çok ciddiye alıyorlar” (12).

“Kopyala yapıştır kesinlikle yasak. Kaynakların hepsini belirtmeniz gerekiyor, bir kelime bile alsanız kaynağını belirtmeniz gerekiyor. Sonuç bölümünü zaten sadece siz yazıyorsunuz, hiçbir yerden alamazsınız” (14).

“Referansları belirtmeye önem veriyorlar. Yoksa akademik hırsızlık oluyor galiba. Orada bu işler sıkıydı. Niye gidip bir üniversite öğrencisi internetten kes-yapıştır yapar... Hala ilkokulda mısın derler insana. Alıntılarını zaten belirtiyorsun yani” (20).

“Türkiye’de ödev yapılacağı zaman öğrenci genelde kes yapıştır yapar. Finlandiya’da bir sistem var. Avrupa’da dürüstlük ön plana çıkıyor... Zaten orada öğrenciler üniversiteye, kendilerini geliştirmek için geliyorlar; bildiklerinin üstüne yeni şeyler katmak için eğitim alıyorlar. Bu yüzden çok okuyorlar, araştırıyorlar. Ödevlerini yaparken daha sağlıklı yapıyorlar. Orada bir sistem var, ödev kes yapıştır ile yapıldıysa bunun anlaşılmasını sağlıyor. Finlandiya’da çok fazla makale yazdık” (26).

“...diyelim biz ödev yaparken tutarız, internetten bakarız, kopyala yapıştır yaparız. Onlarda bu kesinlikle yok, ödev en ince ayrıntısına kadar inceleniyor ve herhangi bir şeyin direkt internetten alındığı görünürse ödev kabul edilmiyor. O yüzden onlar için önemli, ödevini kendin yapmış olman, alıntılarını belirtmiş olman ve de kendi yorumlarını katmış olman önemli” (27).

Bazı öğrenciler ev sahibi kurumda öğretim elemanlarının makaleleri belirli bir formatta istediklerini belirtmişlerdir (3/25). Kendi kurumlarında bu formattan çok fazla haberdar olmadıklarını eklemişlerdir.

“Bizim yaptıklarımız hiç ödev değil yani, yazdıklarımız hiç ödev değilmiş. Ben oraya gidince gördüm. Bir kere formatları çok başka, ödev formatları çok başka. Bir başlık var, bir konu var, içerik; bunları tane tane teker teker belirtmek zorundasınız” (12).

“...kuralları da söyledi hoca, böyle kapak hazırlayacaksınız, bu şekilde başlık atacaksınız, en son 2008 Word programını kullanmayı öğrettiler orada. İçindekiler listesi nasıl yapılır onu öğrettiler, şekle bayağı önem veriyorlar yani” (14).

“...illaki şunu istiyorum dediği bir şey olabiliyor. Ödev veriyor mesela ben bu ödevde bunu isterim diyor, kapağa bile önem veriyor mesela. O kapaktaki yazı stili şöyle olacak böyle olacak mesela” (27).

Bir öğrenci ev sahibi kurumda makalelerde yazım kurallarına çok önem verildiğini ve makalelerin el yazısı ile istendiğini ifade etmiştir. Bu titizliği ev sahibi ülkenin geçmişteki kültürü ile ilişkilendirmektedir.

“Benden ödev istedi o hoca. Kesme işaretini yanlış yerde kullandığım için uyarılmış beni; yazıya çok önem veriyorlar, el yazısı olması, dediğim gibi o eski kültürün çok etkisi çok fazla var onlarda. El yazısı olacak, düzgün olacak, her şey böyle mükemmel olacak, hocalar öyle” (13).

4.5.1.3.2. Makalelerin Öğrenciye Katkısı

Bazı öğrenciler araştırma yapmış olmayı bir artı kabul etmiş ve araştırmanın nasıl yapılacağını ev sahibi kurumda öğrendiklerini belirtmişlerdir (5/25).

“Araştırma nasıl yapılır, onları öğrenmiş oldum sonuçta” (3).

“...en azından kendimi geliştirmeyi öğrendiğim için o bilgileri kullanabilirim...araştırma yapmayı kesinlikle öğrendim...Yazdığım makalenin konusu sürekli üzerinde yeni birşeyler bulunan birşey. Güncel birşey...Ve hani bizim başladığımız zaman, başladığımız ay yeni makaleler çıktı. Hani hiç bilinmeyen, böyle birşey yoktur denilen şeyler çıktı. Hani orada bayağı işime yaradı. Gayet güncel bir makale aslında yazdığım makale. Araştırmayı, konuyu geliştirmeyi öğrendim yani. Çoğu şeyi öğrendim zaten” (11).

“Ödev bir artı olmuş oldu araştırma yapmak için... Rus Kültür Merkezi vardı, oradan çok kaynak aldım, kitap aldım. Bir de çok güzel bir şey oldu biz oradayken; uluslar arası kitap fuarı oldu Sofya’da. Türkiye’den de hatta gelenler oldu, Dışişleri Bakanlığı aracılığıyla bir sürü kitap getirmişlerdi. Rusya’nın çok güzel bir standı vardı, oradan bol bol kitap aldım, o kitaplardan yararlandım, Moskova Üniversitesi’nin yayınları vardı. Buraya göre kaynağa ulaşmak çok daha kolaydı orada. Ödevleri hazırlarken o kaynakları kullandım...İnternet’ten yararlandım, kütüphanedeki kitaplardan yararlandım. Hepsini toparlayıp yaklaşık 10 sayfalık bir makale hazırladım” (13).

“Orada farklı bir katkı hissettim çünkü ödevler araştırmaya daha dayalıydı. Daha çok araştırmaya yönelik, araştırırken de öğreniyorsun. Hocaların sürekli konuşma halinde olmaları, aktif olmaları, sana soru sormaları çok önemli bir şey, öğrenciyi zinde tutuyor. Sen de sana değer verildiğini, bilgine değer verildiğini hissediyorsun... Burada araştırmaya dayalı mı değil mi diye sorarsak, biz burada daha çok kes-yapıştır üstünden gidiyoruz, hoca da irdelemiyor açıkçası” (22).

“Gayet verimli kendi üniversitemi düşündüğüm zaman ve geliştirici diyebilirim. Araştırma yaptım, ödev hazırlarken daha çok” (24).

Bir öğrenci ev sahibi kurumda kendi yazdığı makaleler dışında, öğretim elemanının kendilerinden bir makale bulup, makalenin bir planını çıkarmalarını, bir özetini yazmalarını istediğini belirtmiştir. Öğrenci ödevin kendisine olan katkıları sorulduğunda,

ödev süresince tecrübe ettiği “*plan hazırlama*”, “*özet çıkarma*”, “*okuduğunu anlama ve yeniden yazma*”, “*geribildirimde bulunma*” gibi etkinlikleri sıralamıştır.

“Ödev yaptığımız işte çok olmadı, istendiğinde de hoca mesela yazmıştı şeyin üstüne verdiği bize dağıttığı kitabın içine; işte bir tane makale bulun güncel bir konuyla ilgili makale bulun mesela Newsweek gibi bir şeyden. Daha sonra işte ondan bilmediğiniz kelimeleri anahtar kelimeleri çıkartın diyordu daha sonra işte bir plan hazırlayın ondan sonrada kendiniz özet yazın... Plan hazırlayın dediği işte oklarla, grafiklerle. plan yaparken işte cümleler kurmayın diyor, tam cümleler kurmayın sadece işte Ayşe ok işareti cool diyor mesela...oklar çizgiler yuvarlaklar kullanarak bir şeyler yapın, yani cümle cümle yazmayın şeyleri diyordu...Senteze benziyor yani, az çok aynı şeyleri yaptık zaten.Sentezde de aynı şekilde böyle bir ödev yaptım. Hoca dedi işte plan yap sonra sentezini hazırla o tarz yani”

ARAŞTIRMACI: Size ne şekilde katkısı oldu bu ödevlerin?

“...işte plan hazırlama, belki özet çıkarma, okuyup anlayıp daha sonra farklı bir şekilde yazma, kavrama tekrar etme, geri bildirim yapma” (6).

Bir öğrenci ev sahibi kurumda Almanca bir makale yazdığını ve makalenin kendisine dilini geliştirmesi, hiç incelemeyeceği bir konuda araştırma yapması ve bilgi edinmesi açısından katkı sağladığını belirtmiştir.

“Ödevin en önemli katkısı dil geliştirmek.Yani Almanca bir essay tamamlamak, en önemli katkısı oydu. Diğer yönü de sanırım daha önce hiç görmediğim bir dersti... Felsefe ve din ilişkisi üzerine. Hani daha önce hiç görmediğim bir dersti ve o konuyu araştırmak da benim için yeni oldu. Hiç ilgilenmemiştim böyle bir konuyla” (20).

4.5.2. Sınavlar

Görüşme yapılan öğrencilerden ikisi ev sahibi kurumlarda kesinlikle sınavlara girmediklerini vurgulamıştır. Bir öğrenci (10) sahibi kurumda değerlendirmelerin sadece proje ve sunumlara göre yapıldığını, diğer öğrenci de (20) kurumuna not getirmek zorunda olmadığı ve dönem kaybını göze alarak Erasmus Programı'na katıldığı için sınavlara girmediklerini ifade etmiştir.

4.5.2.1. Sınav Çeşitleri

Bu bölümde sınavlar, vize ve final sınavları, yazılı sınavlar ve sözlü sınavlar şeklinde üç boyutta incelenmiştir.

4.5.2.1.1. Vize ve Final Sınavları

Birçok öğrenci ev sahibi kurumlarda hem vize hem de final sınavlarına tabi olduklarını ifade ederken (20/28), bazı öğrenciler ev sahibi kurumlarda vize sınavı olmadıklarını, sadece final sınavlarına girdiklerini belirtmişlerdir (8/28).

“Onlarda çok güzel bir şey vize yok sadece final var” (5).

“Mesela sadece final sınavı vardı.Yazılı bir sınav yapılıyordu ...” (8).

“Bizim sınavlarımız belli başlı konularda, sene içinde pek çok sınav oluyoruz.. vize final ..vize final.. orada öyle bir şey söz konusu değil. Orada vize hiç görmedim” (12).

“...bu sınavlar direkt final niteliğinde yani vize tarzı bir şey yok” (17).

“Hoca bildiğimiz gibi ders işliyor böyle, anlatıyor, soru çözüyor, soru soranları cevaplıyor yani gayet standart sayısal bir ders gibi gidiyordu işte, işlemler, yorumlar ufak tefek, daha sonra dönem sonunda bir sınav yapıyor, tek bir sınav yalnız ve beş saatlik bir sınavdı” (23).

“...final hep bir tane tekti, tek bir sınav vardı, o kadar, o yüzden insanlarda biraz gevşeme oluyordu...hiç vize olmuyordu, final oluyordu. Herkes yayıyordu kendini, bir rahatlık içerisinde oluyorlardı ve daha sonra da finale giriyorlardı” (25).

“Tek final vardı. Vize yoktu. Ya sözlü oluyordu ya da yazılı”

ARAŞTIRMACI:Finale kadar bir değerlendirme yapmıyorlar mı öğrencileri?

“Hayır yapmıyorlar, sadece çalışıyorsunuz” (27).

“Vize yoktu, final vardı. Tek bir sınavımız vardı ve bu gayet iyiydi” (29).

Bir öğrenci (25) vize sınavının olmamasının öğrencilerde gevşemeye neden olduğunu belirtse de, bazıları (5,29) vize sınavının olmamasını olumlu karşılamışlardır. Sınavların sayısı daha azdır ve öğretim elemanları vize sınavlarının yerine genellikle ödev verme yoluna gitmiş, yapılan sunumlar ya da yazılan makaleler vize sınavı yerine notlandırılmıştır.

4.5.2.1.2. Yazılı Sınavlar

Görüşme yapılan öğrencilerin çok azı sadece yazılı sınavlara girdiklerini ifade etmiştir (4/28).

“Klasik sınav yazılı sınavdı ve sunumlar vardı... Klasik sınav, gramer işlediyse gramer soruyor, sadece boşluk doldurma değil, eşleştirme, çoktan seçmeli, karışık yani sorulabilecek her şeyi soruyorlardı” (5).

“Sınavlar hep yazılıydı. Bir de sunumu olanlar vardı. Yazılı sınavlar genelde essay şeklindeydi” (7).

“Sınavlar yazılıydı, sözlü olayını hiç görmedim ben” (12).

“Sözlü sınav yoktu, hep yazılı sınavdı” (15).

Bir öğrenci ev sahibi kurumda gerçek sınavlardan önce “*mock exam*” olarak adlandırılan, öğrenciyi gerçek sınava hazırlayan sınavlara girmiştir. Öğrenci bu tür sınavlardan memnun kaldığını, hatalarını gördüğünü ve gerçek sınavlara daha hazırlıklı girdiğini ifade etmiştir. Öğrenci tarafından ev sahibi kurumdaki amacın “*bağcıyı dövme değil üzüm yemek*”

olduğu ve öğrencilere kazandırılmak istenen becerinin gerçek sınavdan önce bu hazırlayıcı sınavlar için yapılan geribildirimlerle kazandırılmaya çalışıldığı vurgulanmıştır.

“...sınavlarda benim ilgimi çeken ve hoşuma giden bir sistem vardı, o da ‘mock exam’ dedikleri. Daha önceden sizi sınava hazırlayan, yalandan bir sınav yani. Size bunu önceden veriyorlar ve siz bir şekilde yapıyorsunuz; sınav sizin sınavınıza benzer, normalde alacağınız sınavla benzer. Böyle olduğu zaman esas sınava hazırlıklı giriyorsunuz açıkçası. Amaç bağcıyı dövmek değil, üzüm yemek olayına geliyor. Sonuçta o sınavda yaptığımız hatalarınızı görüyorsunuz; asıl sınavda da benzer şeyle gelecek nasıl olsa; asıl sınav iyi hazırlanıyorsunuz. Böylece ‘mock exam’i yapıp geçer not alan ya da hatalarını düzelten kişi normal sınavda da geçer not alabiliyor. Böylece herkes geçebiliyor sınavdan” (9)

Sadece yazılı sınava girdiklerini belirten öğrencilerin azlığı, ev sahibi kurumlarda, yazılı sınav dışında proje, ödev ya da sözlü sınav gibi yöntemler ile de değerlendirme yapıldığını ortaya koymaktadır.

4.5.2.1.3. Sözlü Sınavlar

Öğrencilerin tamamına yakını ev sahibi kurumlarda sözlü sınavlara da tabi olduklarını belirtmişlerdir (26/28).

Sözlü sınavlara tabi olduklarını belirten öğrencilerden birkaçı, ev sahibi kurumlarda yapılan sözlü sınavların öğrencinin öğrenip öğrenmediğinin sınanmasında büyük bir öneme sahip olduğunu, sözlü sınavlar sayesinde öğretim elemanlarının öğrencilerin kazandırılmak istenen beceriyi kazandıklarından emin olduklarını ifade etmiştir (8/26).

İki öğrenci (6,30) sözlü sınavlarda bilgilerini daha iyi sergilediklerini belirtmiş, kendi kurumların da sözlü sınavlar olmasını dilemişlerdir. İki öğrenci ise (3,27) sözlü sınavlarda öğretim elemanlarının kendilerine daha esnek davranabildiklerini dolayısıyla sözlü sınavların Erasmus öğrencileri olarak kendileri için yazılı sınavlara göre daha avantajlı olduğunu belirtmiştir.

“...bir makale yazmamızı istemişti hoca, bir gazete haberi yazmamızı istemişti, bildiğimiz terimleri de mümkün olduğunca içinde kullanarak. Tabii ki bunun yeterince yabancı dil bilgisini test edemeyeceğini düşündüğü için daha sonra da sözlüye çok daha ağırlık vermişti. Tek tek sınıfta oturup 15-20 dakika ikili konuşmalar da yapmıştı. Bizi tek tek odasına çağırmıştı randevu vererek, odasında 15-20 dakika sohbet etmiştik” (1).

“Bir tek bu Fransızca dersinin sözlü sınavı vardı bir de tabi konuşma derslerinin de sözlü sınavları vardı. Teker teker aldı, aslında bir tane şey bulun demişti bu konuşma sınavında hoca yine güncel bir makale bulun, ondan sonra gelip bana onun hakkında konuşun onu anlatın dedi. Yine böyle plan yapın kendiniz. Biz plan yaptık , bir sayfalık bir makale buldum ben zaten kendimizi de ilgilendiren benim de hoşuma giden bir konudaydı , gittim onu anlattım; işte bu makalede şöyledir, böyledir diye daha sonra hoca biraz da kişisel soru sordu. İşte Erasmus deneyimin nasıldı, beğendin mi, neleri beğendin gibi. Hani biraz muhabbet gibiydi yani o şekilde bir sınav yaptı”

ARAŞTIRMACI: Öğretim elemanı makaleyi o anda görüyor değil mi, alıyor bakıyor siz orada onun seslisini yaptınız değil mi?

“Evet, aslında o tarz bir şey yada özet çıkartma gibi bir şeydi. Ben hocaya makaleyi verdim, sonra makaleyi anlattım ben kendim, hoca makaleyi benden dinledi yani sonra baktı makalenin kendisine”

ARAŞTIRMACI: Ne kadar sürdü?

“On on beş dakikalık bir sınavdı”

ARAŞTIRMACI: Sonra günlük konuşma da yaptı yani, muhabbet tarzı...

“Evet, muhabbet tarzı”

ARAŞTIRMACI: Peki buradaki sınavlarla ne şekilde kıyaslarız, buradaki sınavlarınız nasıl?

“Keşke burada da sözlü sınav olsa”

ARAŞTIRMACI: Burada yok demek ki.

“Hayır burada hiç sözlü sınav olmadı. Orada mesela daha fazla oluyormuş mesela lisede bile sözlü sınav oluyormuş, matematik dersinin sözlü sınavı oluyormuş yani”

ARAŞTIRMACI: Neden öyle düşünüyorsunuz yani keşke burada olsun demenizin nedeni ne?

“Çünkü yani bazı dersler mesela sosyal içerikli dersler matematik gibi değil de, daha kolay konuşması anlatması, benim yazılı ifadem de çok iyi değil galiba. Sırf bu yüzden İngiliz Edebiyatı dersinden çok düşük bir not almıştım. Çünkü çok etkili ifade edemiyorum. Ya hoca biliyor benim bildiğimi ve ben de biliyorum benim bildiğimi ama işte düzgün yazamıyorum. Halbuki anlatsam konuşman hoca zaten beni biliyor dersten bir bakıyor ama yazamamışım doğru düzgün aslında konuşarak anlatsam daha iyi anlatacağım, daha iyi şey yapacağım bildiğimi”

ARAŞTIRMACI: O zaman oradaki sözlü sınavlar sizin için bir avantaj oldu.

“Evet, orada da daha fazla sözlü sınava girseydim daha güzel olurdu”

ARAŞTIRMACI: Yani bilgilerinizi daha iyi mi sergilediğinizi düşünüyorsunuz?

“Evet” (6).

“...bir yazılı sınavdan hemen sonra bir de sözlü sınava sokuyorlardı seni. Ve ne var ne yok soruyor gerçekten. Senin geçmene tamamen hoca karar veriyordu. Kağıdın biraz daha etkisiz kalıyordu burada, Yani daha doğrusu biraz daha geri planda kalıyor, kağıda yazdıkları sadece bir kanıt oluşturuyor onlar için yani ben bu öğrenciye bunu verdim şeklinde. Ama mesela kağıtta B olan bir notu, hoca sana soruyor, soruyor, soruyor, özlediği cevabı aldıktan sonra A yapıyordu”

ARAŞTIRMACI: Yani sözlüyü öğrenciye biraz daha yardımcı olmak açısından mı kullanıyorlar?

“Biraz daha yardımcı olmak açısından, aslında daha doğru bir olay çünkü yargılayabiliyorsun. Mesela benim burada aldığım notlar, öğretmenın Türkçe’sine göre çok değişiyor biliyor musun, ben hocanın sorduğu soruları anlamıyorum bazen. Balıkları bir dışardan besleme vardır, yüzde yüz her şeyini kontrol ederek beslersin, bir de doğaya bırakarak beslersin biraz daha serbest kendi çapında büyürler. Öyle bir soru sormuş hoca, bir sürü şey yazdın, yazdım, yazdım. Yarım sayfa yazdım neredeyse ama sıfır aldım, hoca ben başka şey sordum diyor, ne sordunuz hocam, bilmiyorum artık sen düşün diyor. Yani hocanın Türkçesine göre gerçekten değişiyor yani herkesin çok zorlandığı hocalarda ben geçiyorum halbuki hiç efor sarf etmiyorum yani yazılı sistem böyle oluyor. Tabi yani hocanın sorduğu soruları bile anlayamıyoruz ya da ne kastettiğini anlayamıyoruz. Sonuçta soruların hepsi ucu açık sorular, beş sayfa yazsan belki kendini ifade edemezsin. Sözlü sınav onu tamamlıyor orada aslında. Birşeyi ya ezberlersin ya anladığını kanıtlamaya çalışırsın. Ezberlediğin derslerde tamam anlıyorsun yapıyorsun sıkıntı olmuyor, ama mesela yorum sorulan derslerde anlamıyorum bazen hocanın ne demek istediğini, yani ben oraya beş sayfa da yazsam hoca bana şey verebiliyor, mesela akvaryum dersi çok iyi bildiğim bir konu, dört sayfa yazdım 40 aldım...”

ARAŞTIRMACI: Orada da aynı problemi yaşadın mı?

“Orada da eksik noktalarım tabiki oldu ama İngilizce olduğu için sorular biraz daha göze batan şeyleri soruyorlardı, ama hoca sorduğu zaman şunu yazmayı unutmuş olabilir misin diyor, evet hocam diyorum, anlat o zaman diyor, tekrar anlattığım zaman tamam diyor ve ona göre notumu alıyorum, yani bir nevi de bir test çünkü hani kopya çekmiş öğrenci de olabilir, kopya çekmiş öğrenciyi de test ediyorsun orada, onu da test etmiş oluyor o yüzden belki de kimse kimsenin kağıdına bakmıyor. Erasmus öğrencileri tamam hepsi birbirinin kağıdına bakıyor şey yapıyor sonuçta biraz daha rahattı Erasmus öğrencileri için ama Çek öğrencilerde ben görmedim. Adamlar çünkü kendilerini geliştirmeye çalışıyorlar, hepsinin zaten ilgi alanı yaptıkları iş... Sözlü sınav olacağı zaman teorik çalışmıyorum internet üzerinden okuyorum, kendi kafamca bir yorum oluşturuyorum ve o şekilde giriyorum sınavlara, sözlü sınav olunca. Ama okuyorum çok okuyorum böyle araştırıyorum ne bileyim. Ama ilgilendiğim şeyleri yapmaya çalışıyorum. Olayları güncel değerlendirmeye çalışıyorum. Yani teorileriyle ilgilenmiyorum daha çok, teorilerini okuyorum, birazcık anladıktan

sonra, ezberlemiyorum hiçbir şeyi, yorum kısmına geçiyorum. Ben bunu nasıl değerlendirebilirim, bunun yorumunu nasıl yapabilirim. Bu şekilde oluyor açıkcası çok daha fazla şey öğrendiğimi söyleyebilirim” (8).

“Sınavlar çok zor gerçekleşti. En zor kısmı oydu zaten. Sınavlar bizim için sözlüydü ve sözlü olması bizim için iyiydi, bizim açımızdan avantajdı. Hoca duyduğu şeyi duymadı bazen, duymadıklarını da duymuş kabul etti”

ARAŞTIRMACI: Neden duymamazlıktan geldi, neden öyle yaptı?

“Çünkü yazılı bir evrak olduğu zaman, dediğim gibi dil ile ilgili çok eksikliklerimiz olduğu için yazılı olmasını istemediler onlar da, biz de. Biz sözlü istedik, onlar da kabul ettiler. Bize ayrı sınav sadece Edebiyat’ta yapılmadı ama diğer derslerde istedik ve onlar da sözlü yaptılar”

ARAŞTIRMACI: Sözlüyü nasıl yaptılar peki?

“Bir kelime vardı mesela, İngilizcedeki gibiydi aslında, o kelimeyi hangi zamanda kullanman gerektiği, hangi çekimde kullanman gerektiğini söylüyorsunuz. Basılı bir şekilde kelime önümüzde duruyordu, sözlü cevap verdik ve kısa sürdü o sınavımız. Uygulama dersinde de beş konu vermişlerdi bize, sağlık konusu, nüfus konusu, dış görünüş konusu, eğitim konusu, beş altı tane konumuz vardı, herhangi bir konu çıkabilirdi ve hepsini bilmek zorundaydık ve sınavda da hocanın söylediği konu hakkında 5-10 dakika konuştuk, sözlüydü o da” (13).

“Sınava giriyorduk genel konulardan. Sözlüsünde de o bütün konular vardı ve bir tanesine çok iyi hazırlanmam gerekiyordu, benim seçtiğim bir konuydu, sadece o konuyla alakalı konuşmam gerekiyordu, sunum tarzında. Konuşma dersinde sadece konuşma olmuştu sınav olarak. Diğerlerinde de yazılı ve belirlenen konunun anlatılmasıyla alakalı sınavlar vardı. Sözlü sınav soru cevap değildi. Hoca bir giriş yapıyordu. Mesela ben bir konu seçmiştim sporla alakalı, o başlamıştı, sporada şunları şunları yapıyoruz, spor şöyledir böyledir diye, sen ne düşünüyorsun, nasıl olmalı, neler yapılmalı ileriye dönük ya da ne şekilde gidilebilir bu yolda diye soruyordu. Ben anlatıyordum, duruyordu, çok ilginç diyordu bu. Acaba şöyle olsa olabilir mi, böyle yapılabilir miydi, sence nasıl olmalı diyordu. Konuyu böyle parça parça da kesip genişletiyordu iyice. Konuyu önceden veriyordu çünkü hazırlanmam gerekiyordu, terimleri bilmem ya da konuyla alakalı ön bilgi toplamam gerekiyordu. Hocaların derse hazırlıkları çok iyiydi, gayet hazırlanmış şekilde geldikleri sınavlarda ortaya çıkıyordu. Kendisi geliyordu, karşılıklı konuşma şeklinde oluyordu sınavlar” (24).

“Sınav yoktu, sadece hocayla sınıfta yalnız kalınıyordu ve size sözlü mülakat yapıyordu yarım saat içerisinde. Mesela on tane konu işlediysek, bunların içerisinde iki tane ya da üç tanesinden sorular soruyordu, siz karşılıklı konuşuyordunuz. Bu şekilde öğrenip öğrenmediğimizi test ediyordu ve not veriyordu, notu panoya asıyordu veya e-mail gönderiyordu” (26).

“...tek tek sınıfa alıyordu. Bir tanesi üç kişilik gruptu, mesela bir öğrenci soruyor, o bilemezse bana geçiyor, ben biliyordum, sonra diğer soruya geçiyordu, diğer öğrenciye soruyordu, bu şekilde dönerek soruyordu, o sırada puanlarını veriyordu kendisi. Cevaplarımızı da hocanın yanında oturan asistan da yazıyordu, ellerinde yazılı belge kalması için. Sonra da ben hakkımı koruyabileceğim sonuçta ve o da koruyabilecek. Ben düşük bir not aldığımı düşünürsem, itiraz ettiğimde cevaplarım yazılı duruyor orada zaten. Girerken sınava o kağıdım altına imzanızı atıyorsunuz. Ama sözlülerde daha esnek olabiliyorlar, biraz daha yardımcı olabiliyorlar. Zaten hep Erasmuslarla sınav oluyorduk ama Almanlarla da girdiğim oldu, mesela sınav olamamış olanlar oluyordu, onun yerine sözlü oluyorlardı. Mesela ben soruyu anlayamıyorum, Almancasından dolayı anlamıyorum, bana açıklamasını yapıyor, birkaç örnek vermeye çalışıyor ki o zaman benim aklıma daha kolay geliyor. Almanlarla girdiğim zaman bana daha çok yardımcı oldular” (27).

“Sınav da şöyle oldu. Bana bir tane soru verdi. Yan odaya geç hazırlan dedi. Ben hazırlanırken başka bir öğrenci geldi. Ona başka bir soru verdi. O hazırlanırken, beni çağırdı. Hazırladığım cevabı ona aktardım, birkaç ek soru sordu... Derslerle ilgili bir soru... Bir hukuki problemi çözmemiz istendi. Çokta etkili bir yöntemdi... Burada yazılı sınav oluyor. Hatta şöyle bir şey var. Hocalar burada senenin son sınavına çok önem veriyorlar. Orada da bütün senenin derslerinden çok ikinci dönemin son zamanlarında işlenen şeyler sınavda çıkıyor. Ezberleyen öğrenciler burada daha avantajlı oluyor. Orada hukuk ezber gerektirmiyor, bilgi gerektiriyor ama bildiklerinden daha iyi yararlanmayı sağlıyor. Hoca soru sorduğu zaman sözlü sınavda ezberledin mi, bildiğinden mi yararlandın anlıyor... orada daha aktif bu sistemde şöyle bir avantaj vardı; ister yazılı olabilirdiniz ister sözlü sınav olabilirdiniz,

ister sınav yerine ödev yapabiliydiniz, ister araştırma yapabiliydiniz. Keşke benimde böyle bir hakkım olsaydı burada sözlü sınava girsem çünkü ben sözlü sınavda daha başarılıyım” (30).

Ev sahibi kurumlarda sözlü sınavların yazılı sınavlara göre bir üstünlüğünün olduğu ve öğrencilerin önemli bir kısmının da sözlü sınavları tercih ettikleri görülmektedir. Öğrenciler sözlü sınavların yazılı sınavlara göre becerileri daha iyi ölçtüğünü, kendilerini sözlü sınavlarda daha iyi ifade edebildiklerini, yazılı sınavlarda soruları anlamama ya da yanlış anlama gibi durumların sözlü sınavlarda karşılına çıkmadığını belirtmektedir. Ev sahibi kurumlarda yazılı sınav kağıtlarının sözlü sınava göre daha etkisiz kaldığı hatta sadece bir formalite olduğu yönünde görüş bildirenler vardır. Bunun yanında sözlü sınavların Erasmus Programı öğrencileri için daha avantajlı olduğu zira bazı ev sahibi kurum öğretim elemanlarının sözlü sınavlarda Erasmus Programı öğrencilerine kolaylık sağladıkları belirtilmiştir.

4.5.2.2. Sınavların Niteliği

Öğrencilerin tamamına yakını ev sahibi kurumlarda sınavların ezbere dayalı olmadığını belirtmektedirler (26/28).

ARAŞTIRMACI: Sınavlar nasıldı? Geleneksel mi, ezber mi, yoksa sentez, analiz tarzında mıydı?

“Koloni Sonrası dersinde proje vardı, kesinlikle ezber değildi, araştıracaksınız, okuyacaksınız, kritik yapacaksınız. Aynı şekilde İklim Değişikliği dersi de gerçekten araştırmaya yönelik bir dersti, ezber kesinlikle yoktu”

ARAŞTIRMACI: Buradaki sınavlarla nasıl kıyaslarız?

“Ben edebiyat dersleri aldığım için sınavlara karşıyım şahsen. Buradaki gibi sınav yapmak yerine, oradaki gibi dönem ödevi vermeleri ve dönem sonunda teslim etmemiz daha iyi ama buradaki hocalarımızın en büyük korkusu plagiarizm, orada öyle bir sorun yok, öğrenciyi bu yüzden araştırmaya teşvik ediyorlar, düşünmeye yönelik güzel şeyler yapılıyor ama burada sınavda 1.5 saat içerisinde okuduğunuz koskoca bir kitaptan hocanız soru soruyor ve ne kadar yazabilerseniz yazıyorsunuz” (2).

“Gerçekten paper yazmak mesela 1 ay önce açıklıyorsa 1 ay önceden gerçekten başlıyorsunuz. O ödevi alır almaz. En azından o kağıdı bir kere okuyorsunuz. 3-4 kere okuyorsunuz. Notlarınızı alıyorsunuz. 1 ay içinde yavaş yavaş yazmaya başlıyorsunuz. Bu arada kaynakları araştırmaya başlıyorsunuz. Önceden hazırlanması uzun sürüyor. Burada okuyup geçiyorsunuz ama orada daha değerlendirme işi içine girdiği için sınav olmaması hiç şaşırtıcı değil. Final var yani ama baktım ki bu daha öğretici daha eğlenceli hem üzerinde düşündürücü bir şey yani. Sınav dediğiniz çalışıyorsunuz, bitiyor geçiyor. Belirli sonuçlar var. Ama bunda bütün öğrendiğinizi bir vakada değerlendiriyorsunuz. Sınav gibi aslında daha da zor, daha da süper”

ARAŞTIRMACI: Sınavlar bir formalite gibi mi?

“Aynen öyle”

ARAŞTIRMACI: Esasında dersi derste öğrenip sınavları elimizde bir kanıt olsun diye mi yapıyorlar?

“Evet öyle. Mesela iş yaşantısına sınavların da bir katkısı yok. Sınavda belki bir vaka yaparsın üzerine bir şey düşünürsün ama teorik sınavları ezberlediğin kopya için bir şeyler yazdığın o sınavlar gelip geçiyor ama bu tarz ödevler dinlersen dersi, yani sınavda insan zorlanıyor, ödev bu başkasına da yaptırırın ama böyle bir şey yok yani mutlaka zorlanıyorsunuz, orada ezberlemek daha az. Daha çok çalıştığımız için daha çok okumak daha çok incelemek zorunda kaldık. Daha çok düşünmek zorunda

kaldım. Ama burada daha çok çalışmak zorunda kalıyorum. Açıp kitabı saatlerce ezberlemek zorunda kalıyorum.

ARAŞTIRMACI: Burada ezbercilik mi var?

“Evet.’nde var” (4).

“Genelde yorum odaklıydı. Yani dersleri takip ettiğin sürece bildiklerinle kendi yorumunu yapmanı istiyordu. Hani doğru cevabı yanlış cevabı yoktu problemin” (7).

“Dersten önce mesela sınavlara ben hiç hazırlanmadan girdim, olabildiğince derslere katılmaya çalıştım ve zaten derslerin çoğu tartışma şeklinde geçiyor. Hiçbirinde ben sana şunları öğrettim sen bana bunları vereceksin, literatür şeklinde demiyor hoca...literatür sorulmuyor, ezberlemek zorunda olduğun kesinlikle hiçbir şey yok” (8).

“Eğitim yöntemleri ile ilgili sınavlar da hep yazma üzerine, fikir üretme, eleştiri, karşılaştırma, yorum, hep bu şekildeydi. Hep yazma üzerineydi ama dediğim gibi yoğunluğu da hep ödev oluyordu çünkü bir sınavda bir iki sayfalık bir makale yazılması gerekiyorsa, onu bir sınavda yapmıyorlardı kimi zamanda. Çoğu ödev ağırlıklıydı benim gittiğim yerde” (12).

“Orası daha güzel diyebilirim, kolay diyemeyeceğim ama. Çok farklı sınavlar. Birisine daha önceden çok iyi çalışmış olmak gerekiyor, öğrenmiş, anlamış, sindirmiş olmak gerekiyor, zor ve emek isteyen bir şey ama burada bir gecede de olsa, üç gecede de olsa oturup ezberlemeniz lazım, oturup böyle çalışmanız lazım... Burada ezberleyip sınavı geçme oranı çok fazla, bu yüzde çok yüksek burada, ezberlerim, sınavda yaparım ve geçerim. Ama orada ezberleyip geçemezsiniz, ezberlemenin size hiçbir faydası olmayacaktır. Diyelim ki 300 sayfalık bir kitabınız var, kitabın içindeki X konusunun nerede olduğu ve ne anlattığını bilmek zorundasınız. Size X konusunu değil, onunla ilgili bir vakayı veriyorlar” (14).

“Bu sınavda ne sorulabiliyor; çoktan seçmeli genellikle, boşluk doldurma ya da kısa cevaplı iki üç cümleyle cevaplanacak sorular oluyor. Genellikle ezbere dayalı şeyler sorulmuyor. Şu kodu yazın deniliyor mesela, kısacık bir şey, bu ezberlemek değil, bilmeniz gereken bir şeydir. Kod yazarken de normalde çalışan bir insan, bir programcı, hep kaynaklara bakar yani hiç ezberlemez orada sınav açık kitap değildi ama bir açık kitap sınavı gerektirecek kadar zorlayıcı sorular da yoktu. Doğal olarak ezberlememiz gereken şekilde değildi. Hoca böyle olduğunu söylüyordu ve biz de ona göre çalışıyorduk. Çok temel şeyler, bilinmesi gereken şeylerden sınav oluyorduk. Derste işlenen şeyleri bir kere okuyarak sınavı gayet rahat yapıyordunuz. Zaten çoktan seçmeli olunca daha rahat hatırlanabiliyor. Ne öğrendiğini ölçüyor ama temel şeyleri ölçüyor. İşlenmesi gereken şeyi sen biliyorsun, bilmen gereken şeyi anlıyorsun, onun dışında böyle detay gelmiyor, öyle şeyler sorulmuyor. Bunu öğrenci keşfediyor” (17).

“Bazı yanlış düşünenler var sayısal derslerde formüllerin ezberlendiğini söyleyenler var ama öyle bir şey yok. Formülleri ezberlemenin bir mantığı yok bence ama buradaki devlet üniversitelerinde bazı hocalar ezberlettiriyorlar öğrencilere, devlet üniversitelerine çok oluyor, çok aptalca bence. Bizim üniversitede de aynı şekilde formül kağıdı verilir, Fizik dersinde mesela 100 tane formül, ezberlemenin mantığı yok diyor bizim hocalarımız, sen yarın bir iş yaparken bu formülleri kafana yazmayacaksın ki diyor, kitabın varsa aç bak oradan yaz diyor. Doğru mantık bu çünkü. Buradaki devlet üniversitelerinde formülü ezberlesin, sonra ne yaparsa yapsın deniliyor. Benim hocalarımın ve İsveç’teki hocaların yaklaşımı aynı bu konuda. Diyolar ki formül kağıdı öğrencinin eline verilmeli. Yarın öbür gün lazım olsa neydi bu hatırlamıyorum demeden internetten bakıp formülü kullanır diyorlar. Bu tür sınavlarda öğrenci soruyu kendi kafasında yorumlayacak soruyu, soruyu anlayacak, yoruma göre hangi formülü, hangi mantığı kullanacağını bilecek, hangi sistem olduğunu çözecek, ona göre işlem yoluyla çözecek, tamamıyla mantığa ve konuyu bilmeye bağlı. Bizim burayla pek farkı yok, aynı yani. Kendi okuluyla oranın pek farkı yok” (23).

“Orada daha çok yorum ağırlıklı sorular soruluyor. Dolayısıyla mantığın çalıştırılması gibi bir şey söz konusu oluyor. Burada maalesef Türk eğitim sisteminin eksikliği diyebilirim, ezbere dayanan ders sistemi var. Öğrenci de dolayısıyla ezberliyor fakat bunu hayata geçirme noktasında, okul bittikten sonra öğrendiklerim neye yarayacak sorusunu sormaya başlıyor” (30).

Öğrenciler sınavlardan çok ödevlerin değerlendirmede etkili olmasını, formalite olarak değerlendirdikleri sınavların da ezbere dayalı olmamasını ve daha çok araştırmak, daha çok düşünmek zorunda kalmalarını olumlu karşılamaktadırlar. Sınavlar çoğunlukla, “yorum yapmaya”, “fikir üretmeye”, “araştırmaya”, “eleştiri ve karşılaştırma yapmaya”, “bilgiyi sorgulayabilmeye ve değerlendirebilmeye”, “öğrenilenleri gerçek hayatta karşılaşılabilecek durumlara uygulayabilmeye”, “alternatif düşünce üretebilmeye” dayalıdır ve öğrenciler sınavlardan çok genellikle ödevlere dayalı bir değerlendirme sisteminin varlığından söz etmektedirler.

4.5.2.3. Sınav Ortamı

Görüşme yapılan öğrencilerin tamamına yakını ev sahibi kurumlarda sınavların ciddi bir sınav ortamında gerçekleştiğini ve sınavlar esnasında kopya çekme, yardımlaşma vb. durumların söz konusu olmadığını ifade etmektedirler (26/28). Ayrıca ev sahibi kurumun öğrencilerinin bu konuda dürüst olduklarını ve ayrıca yardımlaşma olduğu takdirde bu durumun öğretim elemanlarına kendileri tarafından bildirileceğinden emin olduklarını da eklemiştirler.

“Ciddi bir ortam vardı. Yardımlaşma kesinlikle olmuyordu. Cevaplara çok dikkat ediyorlardı. O konuda çok katıydılar”

ARAŞTIRMACI: Diğer öğrenciler de katı mıydı? Şikayet ediyorlar mıydı?

“Bence edebilirdi yani ben Türk arkadaşına bir şey sorsam yani, orada yanımda oturan Hollandalı şikayet edebilirdi. Bunun doğru olmadığını düşünüp, gidip ders sonunda söyleyebilirdi. O konuda çok şeylerdi yani, dürüstler... Burada asistanlar girer. Asistanlar gelir ve izler yani. Hocalar gelmez. Orada hocalar geliyordu sınava” (7).

“Sınava girdik, dört kişiydik, herkese konuyu söyledi, işte bana Mayakovsky ve başka bir yazar çıktı, iki yazarla ilgili ne biliyorsan o anda düşünüyorsun, sen şunu hazırla, şen şunu hazırla diyor o anda. Sözlüde hepimiz aynı odadaydık, hocanın masasına gidiyordu konuşacak olan arkadaş, hoca yine tercihi bize bıraktı, yazılı mı olmak istersiniz yoksa sözlü mü diye birebir bana sordu, ben de sözlü olmak istediğimi söyledim. Hoca önce konuları dağıttı, 10 dakika verdi galiba düşünmemiz için, not alabilirsiniz dedi, o konuyla ilgili aklınıza gelenleri not alıyorsunuz... bir yerden bakıp yazmıyorduk yazdıklarımızı, hiçbir kaynak yoktu, sadece aklında ne varsa yazıyorsun hocanın verdiği 10 dakika içinde. Dört sınavda bu şekilde oldu. Sınavlar ve ortam bayağı ciddiydi açıkçası” (13).

“Sınavda sınıf ortamı mükemmeldi, hoca sınıfta durmuyordu, gidiyor. Çok farklı, çok farklı bir kültürdü. Öğrencilere güveniyordu hoca, bizim burada mümkün değil bir hoca bir sınıfı yalnız bırakamaz hatta bir sınava iki hoca girer, genelde böyle bir şey vardır, mutlaka. Ama orada hoca geliyor sınıfa, problemiz var mı diye soruyor, sorusu olanlara bakıyor böyle, yardımcı olmaya çalışıyor mümkün olduğunca, formüllerin kağıdı var, hangi formülü kullanabilirsin düşün bakalım diyor, hani anımsatmak için yardımcı oluyor”

ARAŞTIRMACI: Burada böyle bir şey olur mu?

“Burada böyle bir şey kesinlikle olmaz”

ARAŞTIRMACI: Öğretim görevlisi sınıfı bırakıp gittiğinde öğrenciler birbirleriyle yardımlaşmıyorlar mıydı?

“Kesinlikle yok öyle bir şey hatta birileri yardımlaşırsa diğerleri onu şikayet edebilir, öyle bir bilinç var. Çan eğrisi olsa onların o da yok yani. Ben sınava giderken meyve suyu bile almamıştım, diğer öğrenciler pikniğe gelir gibi sınava geldiler, birkaç tane muz, portakal, mandalina, yiyecek içecek başka şeyler, yani bayağı hazırlıklı gelmişler. Ben bilmiyorum o kadar ciddiye almadım. Kimisi termosu, çayıyla gelmiş, dolduruyor içiyor. Tostunu yiyor, diğer yandan çayını içiyor. Sınavdan çıkıyor, dış kapının önüne sigarasını içiyor, geri geliyor. Tuvalet ihtiyacını giderebiliyor. Türklerdeki gibi uyanıklık yok onlarda, kopya, yardımlaşma gibi bir şey yapmıyor onlar” (23).

İki öğrenci ev sahibi kurumda bilgisayar ortamında gerçekleşen sınavlardan bahsetmiştir.

“Zaten bilgisayarla giriyorsunuz sınava. Bütün materyallerinizi alıyorsunuz, laptopunuzu, kitaplarınızı, oturuyorsunuz. Öğretim görevlileri kesinlikle olmuyor, gelmiyorlar, soruyu anladınız, anlamadınız, bunu anlamıyorum, burada ne demek istemiş, soramıyorsunuz, mesela bu kötü bir şey”

ARAŞTIRMACI: Sınavı kim uyguluyor peki?

“Üniversitedeki diğer görevliler yapıyor. Herkes akademisyen değil, öğrenci işlerinde çalışanlar var. Asistanlar değil de oradaki personel sınavı uygulayabilir. Başka hocaları görüyorsunuz ama o dersin hocası kesinlikle orada olmuyor, bu yüzden soru soramıyorsunuz. Sınavda bilgisayarınıza yazıyorsunuz, Word dosyasına, sonra print ediyorsunuz, onları görevlilere teslim ediyorsunuz”

ARAŞTIRMACI: Kağıt kalem kullanmıyorsunuz yani.

“İsterseniz kullanabilirsiniz ama bilgisayar varken kağıt kalem kullanmak gereksiz. Mesela sınav öncesi bilgisayarınızda masaüstünde bir dosya oluşturabiliyorsunuz. Okulun portalına giriş açık oluyor, o portalda hocalar bilgileri paylaşıyorlar, hocalar oraya yüklüyorlar, siz sınav esnasında o portala girip bilgilere ulaşabiliyorsunuz”

ARAŞTIRMACI: Bu sınavların tarzından da kaynaklanıyor değil mi? Bir kopya çekme durumu yok, zaten uygulama, yorum üzerine.

“Evet öyle ama internet kullanımını kesinlikle yasak çünkü internette diğer arkadaşlarınıza ulaşabilirsiniz”

ARAŞTIRMACI: Portala nasıl giriyorsunuz o zaman?

“O ayrı, o açık oluyor” (14).

“...teorik bir şey hemen hemen hiç görmedik. Direkt o program üzerinden bütün ders bilgisayar üzerinden yapılıyor, sınavı tamamen bilgisayar üzerinden oluyor...Teorik öğretilmesi buradaki mühendis için gerekli değil ama orada bilişim sistemleri teknolojileri okuyan bir insanın bu program değil de başka bir program kullanması gerekecek ileride. Bu program artık günün ihtiyaçlarını karşılamazsa, yeni bir program çıkmış olursa, database'in ne olduğunu temelde bilen bir insan, database ile ilgili programları da kullanabilir. Mesela Access diye bir program vardır, bu program hemen hemen herkesin kullanabileceği basitlikte bir program, mesela Database dersi görmüş bir kişi bunun mekanizmasını hemen anlayabilir. Kullanmasını bilmese dahi nasıl çalıştığı bilir. Orada amaç yani bilişim sistemleri teknolojileri okuyan bir insanın, gün gelecek bunun yazılımını da yazması gerekecek. Database hakkında bilgisi olmayan, burada mühendislikten mezun olan bir insan bunu yazamaz, sadece önüne gelen o Esquel programı, bu da burada çok kullanıldığı için ancak onu kullanabilir. Orada bölümün amacı itibarıyla işin özünü öğretmek zorunda. Mesela ofiste çalışan bir sekreterin Excel kullanması gibi bir şey burada bize öğretilen. O sekreter Excel'in nasıl çalıştığını bilmez, içinde bir çok fonksiyonu vardır Excel'in bunları hiçbirini bilmez, Excel her yerde kullanılacak bir şey ama o orada belli, kısıtlı bir alanını kullanır, bizim burada kullandığımız gibi, ama oradaki insanlar bunu daha etraflıca öğreniyorlar hatta veritabanı yönetiminin ne olduğunu öğreniyorlar” (17).

Sınavların bilgisayar ortamında gerçekleşmesi teknolojinin sadece derslerde değil sınavlarda da kullanıldığını, ayrıca yapılan sınavların derslerin kendi doğasına da uygun olarak teorik değil uygulamaya fırsat verecek şekilde uygulandığını göstermektedir.

Bir öğrenci sınav ortamına ilişkin olarak ev sahibi kurumda uygulanan sözlü sınavlarda öğrencilerin söylediklerinin bir asistan tarafından yazıya aktarıldığından bahsetmiştir.

Öğrenci böyle bir uygulamanın, kurumun ve öğrencinin haklarının korunması açısından önemli olduğunu düşünmektedir.

“Onlar da sözlü de olabiliyor, bizde sözlü diye bir şey yok”

ARAŞTIRMACI: Sözlü sınavları nasıl uyguluyorlardı?

“İki tanesinde tek tek sınıfa alıyordu. Bir tanesi üç kişilik gruptu, mesela bir öğrenci soruyor, o bilemezse bana geçiyor, ben biliyordum, sonra diğer soruya geçiyordu, diğer öğrenciye soruyordu, bu şekilde dönerek soruyordu, o sırada puanlarını veriyordu kendisi. Cevaplarımızı da hocanın yanında oturan asistan da yazıyordu, ellerinde yazılı belge kalması için. Sonrada ben hakkımı koruyabileceğim sonuçta ve o da koruyabilecek. Ben düşük bir not aldığımı düşünürsem, itiraz ettiğimde cevaplarım yazılı duruyor orada zaten. Girerken sınava o kağıdın altına imzanızı atıyorsunuz” (27).

Bu öğrencilerin aksine çok az öğrenci ev sahibi kurumlarda sınavlar esnasında ev sahibi kurumun öğrencileri arasında değil fakat Erasmus Programı öğrencilerinin arasında yardımlaşmaya şahit olduklarını hatta kendilerinin de bizzat sınavlarda yardımlaşmalarını belirtmişlerdir (2/28).

“Gözetmen yoktu bile yani onu söyleyebilirim, çok başka bir tane hoca var oturur böyle şey yapar, yani nasıl kopya çektiğimi anlatayım mı ben. Ya arkadaşlardan sözlük istiyordum ben İspanyol bir çocuktan İspanyolca- İngilizce sözlük istiyordum içerisindeki kopyalara bakıp yazıyordum yani” (8).

“Belçikalı öğrencilerin hiçbiri birbirinden bakmıyor, kesinlikle kopya çekmiyorlar. Hatta kağıtlarını kapatıyorlar özellikle ama İspanyol, İtalyan ve Türkler gayet yardımlaşmış orada. Doğu Avrupalılardan hayır beklemedik yani... Ama yine de mutlaka çalışmak gerekiyor... Sınav çoktan seçmeliydi. Herkes sorumlu olduğu bölümdeki soruları yaptı. Sınavdan çıkanlar mesaj attı. Alışık olmadıkları için oradakiler kopya kesinlikle bir suç. Oradaki öğrenciler böyle bir şey yapmadıkları için öğrencilerden beklemiyorlar. Bu Akdenizlilerin beraber bir hareketi vardır ya. Portekiz, İtalyan, İspanyol, Yunan ve Türklerin kafası aynı çalışıyor” (16).

4.5.2.4. Sınavların Zorluk Derecesine İlişkin Görüşler

Sınavlara giren öğrencilerin yarısı ev sahibi kurumlardaki sınavları kendi kurumlarındaki sınavlara göre daha zor bulduklarını belirtmişlerdir (14/28).

“Mesela psikoloji sınavına girdim, psikoloji sınavının sözlü olmaması iyi oldu, çünkü Fransızcaydı ve ben Fransızca psikolojiyi anlatamam, zaten sınav boyunca da tam anlatamadım işte, Fransızca olduğu için ben bildiğim halde, çok iyi Fransızca yazamıyorum, zaten konuşamıyorum da. Konuşsam daha da kötü yani psikolojiden bahsetmem Fransızca çok daha zordu. En azından yazarken biraz daha çabalıyordum, ok çıkartıyordum, bir şeyler yapıyordum”

ARAŞTIRMACI: Peki, o sınavı ne şekilde sordu, soruları nasıldı, klasik tarzda mıydı?

“Klasik tarzdaydı... Soru cevap”

ARAŞTIRMACI: Kaç soru vardı?

“Dört beş soru vardı, uzun cevap istiyordu hoca. Hatta diyordu benim derste anlattıklarımı anlatın üzerine kendi fikirlerinizi anlatın. Katılıyor musunuz benim anlattıklarına”

ARAŞTIRMACI: O da acaba sentez, analiz tarzında sorular mıydı, bütün bir dönemi kapsayan özetleyen sorular mıydı?

“Evet, evet diyordu ki işte bana bir konuyu anlatın diyordu, kendi anlatmıştı şu anlama gelir şu şuna denk gelir diye, sonra istersen diyorsun ki ben de başka bir şey düşünüyorum, böyle bir şey olur mu...”

ARAŞTIRMACI: Değerlendirme yapıyorsun...

“Evet. İstersen yazma ama yazınca hocanın hoşuna gidiyormuş öyle dedi. Ben sizin düşüncelerinizi okumak istiyordum diyordu... Ama ben yapamadım tabi çok onu yazamadığım için tabi o kadar Fransızca o sözlü de olsa yapamazdım ben onu. İngilizce olsa bir nebze anlatırdım, söyledim bir şeyler yani”

ARAŞTIRMACI: Dilden dolayı bir şey oldu, dil yetersizliğinden kaynaklanan bir şey oldu.

“Evet, evet” (6).

“Sınavlarda çok fazla soru soruluyor. Geçebilecek notu almak için bile çok çalışmanız gerekiyor. Bu oranım öğrencileri için de öyle, bizim için de öyleydi. Kolay değildi, kesinlikle kolay değildi...En zorlandığım Edebiyat dersinin sınavına geleyim; en önemlisi, en zorlandığım dersti. Buradan kitap götürmek zorunda kaldım, okudum, çok okudum, hatta bir günde iki kitap bitirdim bazen, o derece, fazla yüklendim o dönem. Onun sınavı; dediğim gibi o kadın en çok hayran kaldığım kadındı ama en çok zorlandığım derste oydu; hoca çok iyi olduğu için, ben de çok iyi olmak zorunda hissettim, kendimi çok fazla zorladım o derste sınava hazırlanmak için...Buradaki sınavlarla kıyaslırsak oradaki sınavlar benim için tam bir işkenceydi, çok zordu” (13).

“Sınavlar bayağı zordu. Amerikalı değişim öğrencileri de vardı, bizden önce girdiler sınava. Ben Amerikalıyım ama problemin İngilizcesini anlayamadım dedi. Çok ağırdı yani dili. Ben anlayamadım size bol şans demişti. Genelde sınavlar çoktan seçmeliydi ve çok zordu. Essay tipi soru sadece iki sınavda vardı. O sınavlar burada yapılsa’den mezun çıkmaz yani” (16).

“Sınavlar çok kapsamlıydı... Hatta iki sınavım benim 4-5 sayfaydı, 3 saat sürmüştü, çevir çevir katla, bir sınavım testti, bir sınavım soru cevap ve essay yazmam isteniyordu...hoca direkt temel bilgileri, kitabi bilgileri aktarmaktan çok, sen bu bilgilerden ne yorumda bulunuyorsun, senin görüşün ne, bilgiler dışında onu anlat diyordu”

ARAŞTIRMACI: Biraz senteze dayalı. Okuduğun makale ya da kanunlardan yoruma dayalı soru soruyor. Soru cevap da var, bilgi de var sentez de var.

“Evet o sınavda %50 soru cevaptı, %50 buydu. Dolayısıyla adam akıllı bir essay yazmadan geçemiyorsun” (18).

“Daha sıkı çalışmak zorunda kaldık çünkü ezbere dayalı olduğu için. Hoca kitabı veriyor, sen de oradan belirli konuları ezberliyorsun, soruları tahmin ederek ama burada öyle değildi, burada açık kitap, bir de şöyle yapıyorlar. Konuların teorisini öğreniyoruz, teorisinin üstünden işte siz bir işletmeci olsaydınız, böyle böyle bir durum olsa ne yapardınız diyorlar bizde. Bizde sadece yoruma dayalı ama orada biraz daha teorikti sınavlar. Ders anlatışları daha yorumsal bize göre ama sınav soruları daha ezbere dayalı” (22).

“Şu anda burada final dönemindeyim. Almanca bilmek yeterli oluyor şu anda aldığım derslerde. Sadece iki sınavım var burada mesela, onlara çalışmak zorundayım. Daha sıkıydı orada her şey. Sınavlara mecburen çalışmak zorundaydınız ve çok iyi bir şekilde. Önceden hazırlanmak zorundaydınız” (24).

“...normal yazılı sınavlarında zaten o kadar ezber verdikleri için inanılmaz içerikli soruyorlar. 15 madde soruyorlar ve 15 maddenin hepsini bilmen gerekiyor. Bir paragraflık soru bile oluyordu. 300 sayfalık bir kitabı ezberlemen gerekiyor, yapmak zorundayız bunu. Hiçbirinde de bir soruya tam cevap verdiğimi hatırlamıyorum, kağıtları hiç geri alıp görmedik ama, çok zor öyle bir şey, hepsini yapamazdım yani. Sınavlarda 6 sayfa yazdığım oldu. İki sayfa problem çözdüğüm oldu. Çözüm yolunu puanlayan hoca da var. İstatistik dersinde vardı. Problemi sana veriyor, yoluna bakıyor, senin yolun doğru olduğu için ona puan verebiliyor ama sonucun yanlış. Olabilir, ondan birkaç puan alabiliyorsun ama bazı hocalar var onu kabul etmiyor, sonucun doğru olacak, sadece oraya bakıyor yani. Vaka çalışmasında da mutlaka yorum istiyorlar. İki olay veriyor mesela, iki olayı da çözüyorsun ve hangisinin daha iyi olduğunu seçmen lazım, hangisini neden seçtin belirtmelisin”

ARAŞTIRMACI: Buradaki sınavlar nasıl?

“Buradaki sınavlar bence çok daha kolay, biz belki hocalarımızı daha iyi tanıgımız için, sonuçta dille ilgili problemimiz olmadığı için, ne sorabileceğini biraz tahmin edebiliyoruz. Orada böyle bir şansımız olmadı. Hepsine gerçekten önem veriyorlar ve ağırlıklı olarak anlatıyorlar. Bizde mesela hoca daha ağırlıklı bir konuyu anlatır, bir hafta biriyle ilgilenir, diğerine bir gün ayırmıştır, o yüzden diğerine bir hafta ayırdı diye, o konuya daha ağırlıklı çalışırız. Orada böyle bir şey yok, hepsi eşit derecede ağırlıklı olarak anlatılıyordu” (27).

“Sınavların ağır olduğunu düşünüyorum ben, çok kolay sınavlar değillerdi, bir ya da iki sorudan oluşan, cevapları birkaç sayfa tutacak, bizi meşgul edecek türden sınavlardı. İki sorudan oluşuyordu ve

öğretmenin o güne kadar yaptığı bütün dersleri bilmek gerekiyordu ki o iki soru cevaplanabilsin. Dolayısıyla her hafta verdiği okumaları okuyup ta gelmiş olmak gerekiyordu. İki zor soruydu, cevaplamıştım” (28).

Çoğu öğrenci sınavların analiz, sentez ve değerlendirme sorularından oluştuğunu, sadece ezbere dayalı olmadığını ve öğretim elemanlarının fikirlerini geri yazmaktan ibaret olmayarak öğrencilerin fikirlerinin de belirtilmesini talep ettiğini vurgulamaktadır. Ev sahibi kurumlarda öğretim elemanı anlattıklarının daha fazlasını öğrencilerden isteyebilmektedir. Bu durum ezbere dayalı sınavlara alışık olan öğrencilerin ev sahibi kurumlardaki sınavları zor olarak algılamalarına neden olmuştur. Diğer yandan iki öğrenci (22,27) ev sahibi kurumda yapılan bir sınavlar için ezber yapmak zorunda kaldıklarını bildirmektedir. Biri (22), kendi kurumunda açık kitap sınavlara alışık olduğundan fakat ev sahibi kurumda soruların teorik ve ezbere dayalı olduğundan, diğeri (27) ise bir sınav için 300 sayfalık bir kitabı ezberlemek zorunda kaldığından bahsetmektedir. Dil yetersizliği ve öğretim elemanının tarzını tam bilememe de sınavların öğrencilere zor gelmesinin nedenleri arasındadır.

Birkaç öğrenci açık kitap sınavları daha zorlayıcı bulduklarını ifade etmiştir (3/28). Sadece bir öğrenci (11) ev sahibi kurumda açık kitap sınava tabi olmuştur, diğer öğrenciler kendi kurumlarında açık kitap sınavlara girmişlerdir. Açık kitap sınavları zor olarak değerlendiren bu öğrenciler bu tür sınavların daha fazla yorum, daha fazla analiz, sentez yapılmasını gerektirdiğini ve bunu her zaman daha zorlayıcı ve zaman alıcı olduğunu belirtmişlerdir.

“Soruların bazıları ezbere dayalıydı. Hani bir tanesi kesin çıkacak dediğim ezbere dayalıydı. Onun harici vaka şeklindeydi. Yorumlarda daha çok zorlandım. Ne cevap vereceğimi bilemedim”

ARAŞTIRMACI: Peki açık kitap sınav mıydı o vaka soruları?

“Değildi. Öyle bir şey olmadı... Bir kısmı teori bir kısmı vaka”

ARAŞTIRMACI: Olsaydı daha mı iyi olurdu?

“Şimdi şöyle bir şey var. Açık kitap sınav her zaman çok daha zordur. Çok daha fazla yorum isterler, onu kitapta bulman zaten olanaksız gibi bir şey. Bence daha iyi olmazdı”

ARAŞTIRMACI: Burada nasıl?

“Burada bazı hocalar açık kitap yapıyor. Bazı hocalar kapalı yapıyor. Evet açık kitap olanlarda da olmasın diyorsun... kitapta neyin nerede olduğunu bilmelisin ki oraya gidesin. Yani önceden hazırlanmak gerekiyor açık kitapta. Ama sonra sınavda o kısmı okuyup, oraya bir yorum yapıp sentezlemen gerekiyor. Onlar bayağı zorluyor tabii ki... Açık kitap sınav olunca da önceden hazırlanmıyor öğrenci. Yani klasik öğrenci. Ben hazırlanmıyorum. Birden giriyorsun. Nerede diyor, tereddüt ediyorsun. Kapalı kitap daha iyi” (3).

“...kitap açıklar genelde daha zor olur kapalı sınavdan. İşte hani mesela bize on soru veriyorlar, üç saat veriyorlar, kitap açık ama o üç saat yetmiyor. E yani 10-15 sayfa yaz, istediğin kadar yaz... sonuçta türlü kitap önünde açık ve bir soru sorsa saçma olur. İşte öyle bir sınavdı” (11).

“Onlar mesela biz söylediğimizde çok fazla şaşırdılar, defter açık kitap ne demek diye, öyle sınav mı olur, çok kolay olmuyor mu dediler. Aslında hiç kolay olmuyor, daha zor aslında. Yorum yapman gerekli, genellikle sorular sentez, analiz soruları oluyor” (22).

Öğrencilerin diğer yarısı ev sahibi kurumlardaki sınavların kendi kurumlarındaki sınavlara göre daha kolay olduğunu düşünmektedir (14/28). Bu öğrencilerin çoğu ev sahibi kurumlardaki genellikle “*derslerde yapılanlar ile paralel olan*”, “*ezberci olmayan*”, “*yorumuna dayalı*” sınavları daha az zorlayıcı bulmuşlardır.

“Sadece 3 dersten sınav olduk. Genelde çok zorlayıcı değildi. Kısa sürdü. Öyle saatlerce değildi. Çok fazla hazırlık gerektiren sınavlar değildi. İnteraktif olduğu için genelde hatırlıyorsunuz dersleri. Buradaki sınavlar, çok daha zor.’ndeki sınavlar.

ARAŞTIRMACI: Ne açıdan zor?

“Çok daha zor sorular. Çünkü çok daha uzun sürüyor. Çok daha çalışmamız gerekiyor. Teori ağırlığı olduğu için ezberlememiz gerekiyor. Ezber çok önemli” (4).

“Çok zorlayıcı değildi. Yorumdu genelde” (7).

“Hocanın verdiği notları çalışayım ah ben bunları nasıl ezberleyeceğim şimdi böyle bir şey yok. Sadece internette araştırıyordum, okuyordum makaleleri okuyordum kendimce bir şeyler kapiyordum ve bu internette aldıklarımı hocalara satıyordum... Anladıklarımı satıyorum, mesela derste öğreniyorsunuz, çok basit bir şey söyleyeyim; benim okuluma İngilizce dersi var, hocanın çevirdiği gibi çevirmezsen o dersten kalıyorsun. O kadar aptalca bir sistem içerisinden gittim ki ben oraya... Orada sözlü sınavlarda yeni bir fikriniz varsa fikrinizi sunup tartışıyordunuz, çok farklı, uçuk fikirlerle çıkabiliyordunuz hocanın karşısına. O da kesinlikle sana verdiğini senden beklemiyor, daha fazlasını bekliyordu aslında...Kesinlikle tek bir cevap yok, işte sözlü sınav yapmalarının avantajı bu yani burada seni konuşturuyor. Öyle dersler var ki, bilirsiniz dersi ama kalırsınız orada sözlü yaptıkları için sanırım, soruyor, soruyor en sonunda istediği cevabı alıyordu hoca ve bitiyordu. Sonuçta hocayla eğer bir şey konuşabiliyorsanız kırk dakika boyunca, bir şeyi tartışabiliyorsanız en azından temelini anladığımız anlamına geliyor. Hocanız da bunu bekliyor zaten sizden. Kesinlikle bir dersi sana teorik olarak öğrettim bana öyle vereceksin demiyordu...hiçbir derste ben literatür ezberlemek, hiçbir şey ezberlemek zorunda kalmadım... Sonuçta soru sorduğu zaman şu testi nasıl yaparsın diye sormuyordu, sana testi uygulatacak bir soru soruyordu öyle söyleyeyim. Yani sizinle tartışırken sana uyguluyor, istediği cevabı alana kadar uğraştırıyor seni” (8).

“Buradaki sınavlar yorucu çünkü ezberliyorsunuz. Sınavın son anına kadar hatim ediyorsunuz, içinizden sürekli bir takım şeyleri tekrarlıyorsunuz, aman unutmayayım, aman şu maddeleri unutmayayım diyorsunuz. Oysaki orada böyle bir şey yok, biliyorsanız rahat giriyorsunuz sınava, biliyorsanız, zaten ben biliyorum diyorsunuz, vakayı anlayayım yeter. Ama burada öyle değil, aman ya unutursam ben soruyu, ya formülü unutursam, sınav esnasında heyecanlanırsam ne yaparım diyorsunuz” (14).

“Buradaki sınavlar daha zor. Orada probleme dayalı öğrenme vardı, burada geleneksel eğitim veriliyor. Orada daha çok dersler proje üstüne. Burada yüzlerce sayfa okuyoruz, sınava giriyoruz ama orada öyle bir sıkıntımız derdimiz olmuyordu” (15).

“Burada daha zor. Burada finaller var, vizeler var. Orada çok esnekti; daha çok araştırma, geliştirme, sunum yapma vardı” (26).

İki öğrenci ev sahibi kurumlardaki sınavların yorumuna dayalı olduğunu, kendilerine zor gelmediğini belirtmekle beraber kendi kurumlarındaki sınavların daha çok yorum gerektiren, daha zor sınavlar olduğunu ifade etmektedirler.

“...oradaki sınavlar yoruma dayalıydı ama çok basitti. Buradaki sınavlar kesinlikle çok daha ağırdır. Kalacak kadar değil, daha basamaklandırılmış bir sistem vardır. Ortalama bir öğrenci 50-60 alır, her yığidin harcı değildir bizim Makro sınavından 100 almak yani ama bu yine hocaya göre değişir tabii ki, bunu belirtmek istiyorum. Bir hoca vardır ki, bilirsiniz yani bu hocanın soruları çok kolay olur, bu hocadan iyi alınır denilir. Ben genel anlamda söylemek istiyorum, bizim Ekonomi hocalarımızın çok ağır ve çok yaratıcılık istedikleri sınavları vardır. O derste şimdiye kadar hiç vermediği bir şeyi sınavda sizin bir şekilde çıkarmanızı ister. Siz doğrusal bir şey öğrenmişsinizdir de aynısını böyle yuvarlak yapsam nasıl olur diye sorgular ama bunu derste hiç görmemişizdir. Onu yapan öğrenci de zaten parlak öğrenci olur” (1).

“Sınavlar soru cevaptı ama konuyu iyi bildiğiniz için yorumlayıp yanıtlatabiliyordunuz. Burada da o şekilde. Belki burada sorular daha bile zor olabilir diye düşünüyorum. Daha çok yorum gerektirebilecek sorular olabiliyor” (21).

Bir öğrenci kendi kurumunda çok fazla sayıda ve çok kapsamlı sınavlara girdiğini, bunaldığını fakat ev sahibi kurumda fazla bir yoğunluk olmadığını, mesela vize sınavı olmadıklarını bildirmiştir.

“Çok fark var arada. Burada sınavlar daha zor, bir derste hem makale yazıyoruz, hem vize oluyoruz, hem sunum yapıyoruz, hem final oluyoruz, bazen çok bunaldığımız zamanlar oluyor. Ama orada o kadar yoğunluk yok, en basiti vize yok yani” (5).

Değerlendirmede, araştırmaya, geliştirmeye, yorum ve eleştiri yapmaya yönelik ödevler ve projeler etkili olduğu için, özellikle yazılı sınavlar bir formalite durumunda olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencinin öğrenip öğrenmediğinden ödevler ve sözlü sınavlar sayesinde emin olunmaktadır.

Sadece bir öğrenci ev sahibi kurumdaki sınavlar ile kendi kurumundaki sınavların benzeştiğini belirtmiştir. Öğrenci sınav sisteminin ve zorluk derecesinin benzeşmesini kendi kurumundaki öğretim elemanlarının eğitimlerini yurtdışında almış olmalarına bağlamaktadır.

“İlk dönemki derslerimin hepsinden sunumla geçtim. O benim kendi bireysel çalışmalarımı ve o yüzden sınav yoktu. Mastır grubuyla yaptığım derslerin; toplam 4 ders aldım; 3 tanesinden essay sınav olduk. Makalelerin bir karmasını yani yorumunu yapmamızı istediler. İki soru sordular, ikisini de yaptık. 4-5 sayfalık essay yazdık.’de de aynı şeyi yapıyoruz. Böyle olmasının nedeni hocalarımızın hemen hemen hepsinin ya Avrupa ya da Amerika kökenli olması. Türk vatandaşı ama orada eğitimlerini bitirmişler. Mastır, doktora, doçentliklerini yapıp gelmişler” (19).

4.5.2.5. Sınavların Becerileri Ölçme Derecesine İlişkin Görüşler

Görüşme yapılan öğrencilerin tamamına yakını ev sahibi kurumlardaki sınavların becerileri ölçtüğünü düşünmektedir (26/28).

“Becerilerimizi ölçtü ve öğrendiklerimizi sınavla bence, etkiliydi. Bir şekilde sınav. Soruları hazırlayan hocalar, önemli yerlerden soruyorlardı, öğrenciyi düşünmeye teşvik eden sorular vardı mesela. Koloni Sonrası dersinde projeyi hocayla konuşurken, hocamız gerçekten dişe dokunur yerleri gösterdi bana, bunun üzerine çok güzel şeyler yazabilirsin diye, çok güzel fikirler verdi. Bu çok etkiliydi, hocalarımız gerçekten etkili oldular” (2).

“Sınavlar illaki öğrendiklerimizi kapsadı. Yani ona göre, vaka çalışması gibi. Öğrendiğimiz şeylerdendi. Bence beceriyi ölçmeye yönelik sınavlar” (3).

ARAŞTIRMACI: Sınavların becerilerinizi ölçtüğünü düşünüyor musunuz?

“Tabii ki. Hep gördüğümüz şeyler soruldu. Ben bunu görmedim, niye çıktı dediğimiz hiçbir şey olmadı” (5).

“Yani aslında zaten derslerde de böyle gündelik şeylerden bahsediyorduk. Hoca da az çok duyuyordu aslında her insan ne kadar konuşuyor, ne kadar iyi konuşuyor. O da genel bilgisini tazelemiş oldu, yeterince ölçtü. Zaten bana kalırsa hocanın az çok bir bilgisi vardı sınav döneminde nasıl bir not vermesi gerektiğine dair, o da pekiştirmiş oldu sınavda” (6).

“Kesinlikle derslerde gördüklerimizle paralel, onlarla alakalı şeylerdi ve açıkçası şu da hoşuma gitti; sınavların çoğunda teoriye yönelik değil pratiğe yönelik bölümler vardı. Yani size derste teoriyi anlatılıyor bile olsa, pratikteki uygulamaları neler, onlar üzerine bazı şeyler geliyordu. Bir firma var; o firmada bir vaka veriyor size bir sayfalık; o sayfadaki vaka üzerinden derste gördüğümüz teorik konuyu bir şekilde anlatmamız gerekiyor, birleştirmemiz gerekiyor ve bu şekilde notunuzu alıyorsunuz” (9).

“...ben seçici, ölçücü olduğumu düşünüyorum sınavların. O sınavdan hocanın öğrenci ile alakalı yeterli kanaata ulaşacağını düşünüyorum. O 4-5 sayfalık olan sınav 40 soruluk bir test sınavıydı. Öbürleri de soru cevap şeklindeydi, yaklaşık bir 15 soru vardı. 15 soruya cevap vereceğin senin 1-2 cümle ya da 1 paragraf olmayacaktı. Yani detaylı cevap vereceğimiz bir 15 soru ve 3 saat vardı. Sınavlar çok kapsamlıydı. Dediğim gibi çok ölçücüydü” (18).

ARAŞTIRMACI: Sınavlar becerilerinizi ne derecede ölçüyordu?

“Aslına bakarsanız bu yine öğrencinin elinde çünkü eğer öğrenci okunması ya da öğrenilmesi gereken şeyleri absorbe edebilmişse gerçek anlamda, sınavda onları kağıda zaten dökebilir. Ama hocanın bu durumda yapabileceği bir şey yok. Oradaki sınavlar’deki sınavlarla benzeşiyor.’deki sınavlarda öğrencinin öğrenip öğrenmediğini çok güzel sorgulayan sınavlar yapıyorlar. Verdiklerinden fazlasını istemiyorlar fakat öğrencinin düşünmesini, eleştiri yapmasını istiyorlar” (19).

“Termodinamik çok sağlam ve birçok Makine Mühendisliği öğrencisinin hakikaten gözünün çok korktuğu bir derstir. Ben başka milletlerden arkadaşlarımı da yoklamıştım, sınavım var ne yapacağım derken Meksikalı bir arkadaşım sen duman oldun demişti mesela. Polonyalı bir kız vardı, o da aynı şekilde hayatımdaki en zor sınavdı diye tepki verdi. Başka arkadaşlar vardı Makine Mühendisliği’nde, onlar da aynı şekilde en zor dersimizdi dediler ama bence gayet güzel bir sınavdı. Hocanın derste çözdüğü örneklere çok benzeyen bir sınavdı, cidden çok benziyordu, öğrenciyi yıldırarak bir şey değildi, gereksiz bir şey sorulmamıştı, öğrenci yapamamasın kalsın diye bir şey değildi. Bizde genelde devlet üniversitelerinde vardır bu, öğrenciyi dumur etmek deriz, öğrenciyi öyle yıldırma şeyi yoktu orada... sınav öğrendiklerimi ölçtü tabii ki... Dozunda, hakkını verecek şekilde sorular sormuş, çözdürüyorlar” (23).

“Sınavlar dersine göre değişiyordu. Çeşitli sınav tipleri olduğu için tüm becerilerimi ölçtüğünü söyleyebilirim” (29).

Bir öğrenci ev sahibi kurumdaki bir sınavı örnek göstermiş ve sınavın becerileri ölçecek nitelikte olmadığını düşündüğünü ifade etmiştir.

“Lojistik dersimin finali inanılmaz zordu. Dönem boyunca yaptığımız hiçbir şey çıkmadı. Hoca lojistik ile ilgili bir tekerleme sormuş, orada bir vaka vermiş ve onu yorumlamamızı istiyor. Öyle bir şey sordu ve herkes öyle kaldı. Ben o dersten kaldım. Yorumumu beğenmemiş, beni o dersten bıraktı yani. Sanki kafasına göre davranmak için öyle bir şey yaptı gibi geldi bize. Bütün bir seneyi özetledik, herkes aynı şeyi yaptı ama hoca bir noktayı kaçırmışsınız dedi. Çok kişi kaldı. 10 kişi alıyorduk dersi, 4-5 kişiyi bıraktı” (16).

Diğer bir öğrenci ise, becerileri sınavlardan çok projelerin daha iyi ölçtüğünü düşünmektedir. Bu öğrenci ev sahibi kurumdaki sınavları becerileri ölçme açısından fazla yeterli bulmamaktadır. Ev sahibi kurumun daha çok uygulamaya yönelik eğitim veren yüksekokullardan biri olmasının bu görüşün oluşmasında etkili olduğu düşünülebilir.

“Sınavlar ölçüyor mu bilemiyorum ama projeler daha çok ölçüyor gibi orada. Çünkü zaten derste hoca çok bir şey anlatmıyor, kendiniz çalışmanız gerekiyor. Direkt size anlatılmayan bir şeyi ölçmenin en iyi yolu soru cevap halinde soru sormak değil, onu uygulamaya sokmaktır. Uygulamaya yönlendirme açısından çok başarılı bir yer bence orası” (17).

Öğrencilerin çoğunluğu, sınavların “*derslerde yapılanlar ile paralel*”, “*öğrencileri yıldırarak sorulara yer verilmeyen*”, “*düşündürmeye, eleştiri yaptırmaya yönelik*”, “*öğrencilerin öğrenip öğrenmediğini sorgulayan sorular içeren*” sınavlar olduklarını düşünmektedirler. Sınav ve soru tiplerinin çeşitli olması da sınavların becerileri ölçme derecesine etki eden bir unsur olarak değerlendirilmiştir.

4.5.2.6. Sınavlara İlişkin Geribildirim

Görüşme yapılan öğrencilerden birkaçı kendi kurumlarında final sınavlarından sonra verilen notun gerekçesi açıklanmazken, ev sahibi kurumda gerekçenin açıklandığını belirtmişlerdir (3/28). Bazı dersler finallerden sonra da devam etmiş, öğretim elemanları öğrencilerin eksikleri üzerinde durmuş, verdikleri notların gerekçesini açıklamıştır.

“Ayrıca hoca sınavın geribildirimini de yapıyordu. Sınavdan bir sonraki derste sınav sorularını çözüp, bununla ilgili bak sen burada yanlış bir şey yapmışsın, böyle olmalıydı diyordu hoca. Özellikle Almanca yani yabancı dil derslerinde çok yoğun yapmıştık”

ARAŞTIRMACI: Sınıfın içinde herkesin yanlışlarını mı söylüyordu?

“Genel olarak sınav kağıtlarınızda şu hataları gördüm, bu cümleyi şöyle çevirmişsiniz ama bunun böyle yapılmaması lazımdı diye hocanın yorumları oluyordu”

ARAŞTIRMACI: Kendi kurumunuzda bu yapılıyor mu?

“Burada finalden sonra artık yorum, geribildirim yapılmaz çünkü ders bitmiştir yani. Orada finalden sonra da ders devam etti. Final dersin son günü yapılmadı. Final yapıldı ve ders 2-3 hafta daha devam etti”

ARAŞTIRMACI: Geribildirim yapmak için zaman mı ayırıyorlar?

“Belki de çünkü final her şey olmadığı için, o dersi notlarken birçok şeyin arasındaki sadece bir faktör olduğu için olabilir” (1).

“Burada daha çok... yani sınav sonucunda, sınıfta 30 kişi var, bu 30 kişinin tamamı da hocam benim notumu niye böyle verdiniz dediği zaman dersin tamamı gidiyor. Orada ise az olduğunuz zaman; o derste mesela 6 kişiydik; hocayla gidip konuşabiliyorsunuz, istediğiniz kadar tartışabiliyorsunuz, daha rahat geçiyor ders. Orada sınavdan sonra hoca verdiği notun gerekçesini açıklıyor, burada ise finallerden sonra gerekçe açıklanmıyor. Bizim üniversitenin en büyük farkı bu. Zaten sistemi geçtikten sonra, kapı önlerinde kendi ofisleri var, postaları da var orada kapı önünde, açık yani üzeri. Oraya zarfları, kağıtları, ödevleri koymak için. Hoca da mesela sizin kağıdınızı okumuştur, oraya koyuyor, mail yazıyor, kağıdınızı koydum, ofisin önünde, gelip alabilirsiniz diye. Kendisi de değerlendirmesini yapmıştır, neden o notu verdiğini göstermiştir... İngilizce yeterli biçimde kullanılmamış, bazı yerlerde kelimelerin biçimi güzel olmamış ama içerik çok mükemmel demiş, sebebini söylemiş, neden ‘D’

verdim, neden 'C' verdim, ya da neden geçer not vermedim, açıklamış bazı arkadaşlara. Etkili ve güzeldi. Burada ise final kağıdınızı görme şansınız yok. Final bittikten sonra memleketinize gidiyorsunuz. Sonuç ne kadar geldi, o kadar geldi, bitti, itiraz etme hakkınız yok. Olsaydı sevinirdim böyle bir şey”

ARAŞTIRMACI: İtiraz dilekçesi yazabilirsiniz.

“O da uzun süreli işte” (2).

“...yaptığınız her şeyden zaten geribildirim alıyordunuz, sınavlarda verdiğiniz cevaplardan bile geribildirim alıyordunuz mesela...” (8).

Sınavlardan sonra geribildirimde bulunulması öğrencilerin hoşuna gitmiştir. Öğrenciler finallerden sonra da derslerin devam ettiğini, yapılan geribildirimler sayesinde yanlışlarını gördüklerini belirtmişlerdir. Ev sahibi kurumda öğrencinin hatalarını görerek öğrenmesi amaçlanmaktadır yani kazandırılmak istenen beceri geribildirimler ile pekiştirilmektedir. Bir öğrenci (2) final sınavının değerlendirmede birçok etkenin arasında sadece bir faktör olduğu görüşünü dile getirmiştir.

4.5.3. Not Sistemi

Bu bölümde not sistemi, ev sahibi kurumun not sistemi ve notu etkileyen faktörler şeklinde iki boyutta incelenmiştir.

4.5.3.1. Ev Sahibi Kurumun Not Sistemi

Görüşme yapılan öğrencilerden bir tanesi (20) kendi kurumuna not götürmek zorunda olmadığı için sınavlara girmemiş dolayısıyla not almamıştır. Doğal olarak not sistemi konusunda bu öğrenciden bilgi alınmamıştır.

Birçok öğrenci ev sahibi kurumlarda kendi kurumlarına göre farklı bir not sistemi ile karşılaştıklarını belirtmişlerdir (16/29).

“Harf sistemi vardı, A,B,C,D diye çeviriyorlardı, GOOD, VERY GOOD diye bir sistem de vardı. VERY GOOD 'A' ya denk geliyordu AKTS'ye çevirdikleri zaman. Bizdeki sistemden biraz farklıydı” (2).

“1-5 arasıydı. '1' en yüksekti, 1 'A' notuydu yani. '1' yine içinde ayrılıyordu, 2.3 vardı, birinden 2.3 almıştım. 1 ve 3 olarak gitmiyor, aralarda başka birşeyler de var, daha değişik onlarınki... Oradaki notların direkt karşılığını bize verdiler. Oradaki 2.3 notunu burada harf notuna çevirdiler. 2.3 muhtemelen C'ye denk geliyordu” (5).

“Not sistemini ben bile daha tam olarak bilemiyorum. Yirmi üzerinden veriyorlar notu. Biz arkadaşlarla bunun kavgasını yaptık on mu geçiyor on iki mi geçiyor diye, hala tam olarak bilmiyorum. Ama onlarda not yok aslında yani ortalama yok. 20 üzerinden atıyorum 12 alıyorsan geçiyorsun, istiyorsan 13 ile geç istiyorsan 20 ile geç...Onlar yani sen geç de kaçla geçtiğin önemli

değil. Nasıl bir şey bu bilmiyorum yıl sonu ortalaması diye bir şey yok onlarda, geçtin veya kaldın var...Valla çok ilginç yani yirmi üzerinden olması zaten bir ilginç, bir de geçiyorsun veya kalıyorsun olması ilginç. Bunların bir şeyleri olmuyor, bir yere başvursalar nasıl başvuruyorlar. Ben çözemedim yani..” (6).

“10’a kadardı. 1 kötü bir not 10 çok iyi bir not ama 8 çok zor alınan bir not. 9,10 imkansız. 7 alırsan çok iyi bir öğrencisin. 5 ve 6 da geçiyor işte. O yüzden bize çok ilginç gelmişti. Ben burada işte çok iyi çalışıyorsam AA alırım veya BA alırsın ama orada 10 imkansız. 9 belki bir iki kişi almış. Bunu bize ilk gelir gelmez rektörlük duyurdu. Hatta ben 7 ile geçtim bir dersi diğerleri 5-6 idi. Buraya geldiğim zaman geçti kaldı gözükeceği için çok da önemli değildi” (7).

“Yani; Excellent, Very Good, Good şeklindeydi ya da Fail şeklindeydi not prosedürü. İşte A,B ve C şeklinde bunların C’si bizde D’ye denk geliyor ama... A,B,C ya da F öbürlerini kullanmıyorlardı yani hocalar, transkripte baktığımız zaman; A,B,C,D, var bir de arada E, F gibi var tam hatırlamıyorum ama.. A,B,C,D,E,F. Bizde de aslında öyle bir şey var ama uygulanmıyor sanırım o. B, C’den sonra direkt F geliyor ama arada halbuki farklı şeylerde var ama kullanmıyor sanırım onlar. Orda da C den sonrası uygulanmıyor ya C ya F. C de bizdeki D’ye denk geliyor. Mesela B olan notların BA diye geçirdiler burada. Öyle bir şey geldi işte. Özellikle krediler yani Türkiye’deki derslerin kredileri şey yapılması gerekir dengelenmesi gerekir.Çünkü gerçekten haksızlık yaratıyor. Kredilerin bu derece farklı olması... Yani bizde derslerin kredileri, dersin içeriği ile uyuşmuyor. En çok mağdur bırakan konu o yani öğrencileri. Dedim ya o İngilizce dersinden kalırsan sınıfta kalıyorsun. Öbür dersleri versen bile, İngilizce dersi altı kredi yani dört üzerinden bir demek... Yani İngilizce dersi tabi ki önemli ama kredilerini denkleştirmeleri gerekir ki ben emeğimin karşılığını doğru alayım. Yani bir kredilik dersle altı kredilik derse ben aynı emeği veriyorum altı kredilik ders çalıştım ben bir kredilik dersten kalsam da fark etmiyor.Sonra yine alırım ama emeğimin karşılığı olmuyordu bu...Notlar aktarılırken oynama oluyor, yani haksızlık mı, belki de hoca mağduriyetimizi gidermek için...sonuçta hocanın insiyatifinde bir şey o. Komisyona sokuyorlar, komisyonda bir tane hoca var. Hoca da Erasmus öğrencilerini destekleyen bir hocaydı, bizim mağduriyetimizin farkındaydı, dersleri bu şekilde geçirmiş” (8).

“10’a kadar derecelendirme vardı ve onlar genelde notlara pek önem vermiyorlardı. Orta derecede, geçecek kadar not alsan yeterli diye düşünüyorlar. En yüksek not 8’di, normalde 10 ama. Bizim aldığımız not en fazla 8 olurdu, o kadar derse katılmamız, ödev hazırlamamıza rağmen, en yüksek 8 notunu aldık yani” (10).

“Eksi dört, eksi iki, sıfır sonra iki, dört, yedi, on, on iki. Öyle değişik bir sistemleri var... Onlar hani harf kullanmıyorlar” (11).

“...orada buçuklu notlar var. İlkokulda nasılsa, yükseköğretimde de öyle not sistemleri. 1’den 6’ya kadar. 6 en yüksek notları oluyor, 4.5 da veriyorlar, buçuk ta var, işte o buçuklar AA’yı, BB’yi belirliyor, buradaki gibi aslında. Orada direkt rakam yazıyorlar. Bizim için Erasmus ofisi çevirdi onları, uluslar arası hale getirmek için. Not sistemi o şekilde, 1,2,3,4,5,6 ama arada buçukları da var ama hiçbir şekilde buçuklar notu tamamlamıyor. Buraya harf olarak geldi notlar, harfe çevrildi” (13).

“Buradaki gibi harfli sistemdi. Burada en yüksek not 4, 4 AA’ya denk geliyor ama orada 12 AA’ya denk geliyor. A,B,C,D,E,F harfleri, 12,10,7,4,2,0- idi” (14).

“Orada notları 20 üzerinden veriyorlar. 10 geçiyor. D’ye denk geliyor. 9 ile kalıyorsunuz ki genelde en yüksek not, yani en iyi öğrencinin notu bile 17-18 civarında. Burada 100 almak kolaydır ya da 80 almak. Orada inanılmaz yani 18 alana vay diyorlardı. Çıta çok yüksek. Oradaki not sistemi öğrencinin aleyhine. Benim not ortalamam 3.5’tu arada inanmıyorlardı. Çok yüksek geliyordu onlara. Onlarda 3.5 not ortalamasına sahip olan öğrenciler 4000 kişide belki 50 kişi kadardır” (16).

“Orada 100 üzerinden notlar değerlendiriliyor, 50’nin altı kalıyor, 50 ile 70 arası ‘D’ oluyor, 70-80 ‘C’ oluyor, 80-90 ‘B’ oluyor, 90-100 ‘A’ oluyor. Burada da yine 100 üzerinden değerlendiriliyor ama burada 90-100 ‘AA’, 85-90 ‘BA’ olarak değerlendiriliyor, araya bir not daha konulmuş, burada not aralıkları daha hassas, bizde daha fazla not var, orada yok” (17).

“Orada not sistemi 1,2,3,4,5 diye gidiyor. Bir de Avrupa Kredi Sistemi var, A,B,C,D,E,F diye gidiyor sanıyorsam. Bunların kategorileri biraz farklı, bu yüzden bize hem İsveç sisteminden hem de AKTS sisteminden not verdiler. AKTS’de mesela 95 üzerine ‘A’ veriliyor. İsveç sistemin de ise 90 üzerine ‘A’ veriliyor, farklılıklar var yani. O yüzden İsveç sisteminde 5 hem ‘A’ hem ‘B’ olabiliyor, 5A, 5B olabiliyor. Aynı şekilde 4B, 4C olabiliyor.

ARAŞTIRMACI:Siz notunuzu hangi sisteme göre verdiler?

“Her iki şekilde de verdiler. Burada o notları buranın not sistemine göre dönüştürecekler. Neye göre yapacaklarını merak ediyorum” (23).

“Not sistemleri bizden farklı, bizde 4 en iyi not 1 en kötü nottur. Onlarda 1 en iyi nottu, 5 en kötü nottu. Bunu yazılı şekle aktarıyorlardı” (24).

“Orada da en yüksek not 1’den 5’e kadar. En yüksek 1, en düşük 5. 5 alsan bile geçmiş oluyorsun. Not ortalaması yok. Sadece geçti, kaldı. Sadece yıl kaybetmedim, geçti, kaldı oldu, o kadar. Sisteme bakınca sadece geçti, kaldı yazıyor, notlar görünmüyor. Ben de dersleri fazla ciddiye almadım. Ama orada okulun eğitim sisteminin vermiş olduğu şeyden dolayı, araştırma yapmayı öğrendim, okumayı öğrendim, incelemeyi, bir şeyler bulmayı öğrendim, gördüm orada yani eğitimi” (26).

“Almanya’nınki bizimkinden tamamen ters. Onların 1 en yüksek. Bu okulda 4’e kadar, onlar da 5’e kadar. 5 en düşük. Onlarda 4.1’de olamıyor, onu geçerseniz kalıyorsunuz” (27).

Kendi üniversitesinde AKTS sisteminin yardımı ile notlandırmada bir problem yaşanmadığını belirten bir öğrenci başka kurumlardaki arkadaşlarının ev sahibi kurumlarda aldıkları notların kendi kurumlarına aktarılırken mağdur olduklarını bildirmesi dikkat çekici bulunmuştur. Öğrenci problemi bazı kurumların AKTS sistemine entegre olmamasına bağlamaktadır.

“AKTS sistemi diye bir sistemleri var, o sistem dahilinde bizim kredilerimizle Avrupa’daki üniversitelerin kredileri uyduğu ve denklik sağlandığı için kimse bir sıkıntı yaşamadı. Ama şunu biliyorum,.....Üniversitesi’nden yine böyle giden arkadaşlarımız, bu sisteme entegre olmayan üniversitelerden giden arkadaşlarımızın kredi transferinde ve aynı şekilde not transferlerinde sorun yaşadıklarını biliyorum. Denklik olmadığı için bunu yaşadılar. Üniversitelerin anlaşma yaparken bu denkliği kurmaları gerekirdi. Yine transfer ediliyor ama sanırım orada aldığımız haftalık ders saati kadar kredi düşmesi gerekirken farklı bir sistemle aktarıyorlar o krediyi. Dolayısıyla aldığımız dersin tam kredisini transfer edemiyorsunuz. Oradayken biz,.....Üniversitesi’nden,Üniversitesi’nden Türk arkadaşlar vardı, biz 3 kişide.....’ndendik. 5 Türk’tük bu gittiğimiz okulda dolayısıyla diğer arkadaşlarla döndükten sonra görüştüğüm, sıkı diyalogda olduğum için, bizim üniversitede böyle, onlarda öyle diyebiliyorum” (1).

Bazı öğrenciler (8) ev sahibi kurumun not sistemini tam kavrayamadıkları için anlatırken zorlanmakta, bazıları da (6,23) ev sahibi kurumlarda aldıkları notların kendi kurumlarına nasıl aktarılacağını bilmemekte-dirler. Kendi kurumundaki derslerin kredilerindeki dengesizliği dile getiren bir öğrencinin (8) aktardıkları ilginç bulunmuştur. Farklı notlandırma sistemlerinin öğrencilerin kafalarını karıştırdığı görülmektedir. Problem yaşayan öğrencilerin notlandırmadaki kayıpları ve yaşadıkları belirsizlikler AKTS’nin eksikliğinin yol açtığı problemlerdir.

Teichler (2003), AKTS'ye katılan kurumların öğrencilere gerçek eğitim dönemi öncesinde bir "bilgi paketi" vermeleri gerektiğini ifade etmektedir. Öğrencilerden kendi kurumlarındaki koordinatörleri ile hemfikir bir şekilde derslerini önceden seçmeleri beklenmektedir; ayrıca yurtdışında ders değiştirmek istediklerinde koordinatörlerinden onay almak zorundadırlar. Yani AKTS, kurumların birbirleri ile iletişim halinde olmalarını sağlamakta, notlandırmayı standardize etmekte ve notların aktarılmasında yaşanan kayıpları ve tanınmanın önündeki engelleri kaldırmaktadır.

Son yıllarda, eğitim bakanları, üniversite rektörleri ve diğer yetkililer yükseköğretim kurumlarına AKTS'nin tavsiye edilmesi konusunda aynı fikirdedirler. Bunun, yurtdışında alınan derslerin iş yükünün, konusunun ve notlarının daha standart bir şekilde kayıda alınmasına yol açacağı ümit edilmektedir (Teichler, 2003: 329)

Sorun yaşayan öğrencilerin kurumlarında AKTS sisteminin uygulanmadığı anlaşılmaktadır. Araştırmamızın bulguları kurumlar arasında standart bir notlandırma olmasının gerekliliğini vurgular niteliktedir.

Bir öğrenci ev sahibi kurumda Erasmus öğrencilerine notlarının işlendiği bir defter verildiğini, bu defteri ev sahibi kurumdaki Uluslar arası İlişkiler Ofisi'ne teslim ettiğini, notların dönüştürüldüğünü, transkriptinin hazırlandığını ve kendi kurumuna gönderildiğini bildirmiştir. Öğrenci notlandırma sırasında herhangi bir kayıp yaşamamıştır.

"Almanya'da 1,2,3,4,5 diye gidiyordu. 1 en iyi 5 en kötü nottu. Benim ufak bir defterim vardı orada aldığımız bütün dersler yazıyordu. Hocaların ismi ve en sağ köşede de aldığımız notlar ve hocaların imzaları vardı. Dönem sonunda gidiyordum, hoca imzalıyordu. Ödevi yazmışsam ve ödevi okumuşsam, onu oraya yazıyordu. O defteri bize akademik ilişkilerden, Erasmus Ofisi'nden verdiler. Bütün Erasmus öğrencilerine o defterden verdiler ama bu defter bütün öğrencilerde de vardı. Hoca notu o deftere işliyor. Sonra o defterin fotokopisini çektirip Erasmus ofisine verdim, normal transkript hazırladılar ve sayfanın arkasında da harf notu yazıyordu. '1' A'ya tekabül şeklinde. Onu daha sonra imzaladılar,.....Üniversitesi'ne gönderildi. Dönemin son dersinde herkes o defterini götürüyor, hoca onu imzalıyor, Erasmus öğrencilerinin kimine not veriliyor. Mesela bir dersim vardı, son derste sunum yapacaktım, orada tek Erasmus öğrencisi bendim, çok heyecanlıydım, tek Erasmus öğrencisi sensin ve Almanca bir sunum yapıyorsun, heyecanlı bir durumdu. Sunum sonunda hemen notunu o deftere yazabiliyorlardı senin. Ben sunumu yaptım, hocaya gittim... Sunumdan sonra hocaya defterimi uzattım ve oraya imzasını attı ve bana '1' vermişti; oranın en iyi notu. Birden çok şaşırmıştım '1' aldım diye. Senin başarım, cesaretin bu notu hak ettirdi diye bana '1' vermişti ama ben olsam kendime '2' verirdim. Tabii heyecanlanıyor insan. Onlara mesela dikkat ediyorlar. Her ders sonunda her hoca o defteri imzalıyor. Hoca ödevi okumadıysa, mesela benim birkaçı öyle oldu. Oradan mail gönderdiler ve notumu buraya bildirdiler. Akademik işlere bildirdiler. Sana da aynı maili gönderiyorlar, seni bilgilendiriyorlar" (12).

4.5.3.2. Notu Etkileyen Faktörler

Bu bölümde notu etkileyen faktörler, ödev ve projelerin nota etkisi, sınavların nota etkisi ve çan eğrisine ilişkin görüşler şeklindeki altbaşlıklarda incelenmiştir.

4.5.3.2.1. Ödev ve Projelerin Nota Etkisi

Öğrencilerin birçoğu ev sahibi kurumlarda notlandırmanın sadece sınavlara dayalı olmadığını, çoğunlukla ödev ve projelerin nota etki ettiğini ifade etmektedir (20/29).

“...kendi yaptığımız sunumlara, yazdığımız makalelere çok önem verilmesi notlama konusunda yani sadece bir tane sınava bağlı olmaması her şeyin veya bu sınavın %20’sini alırım denilen bir sistemin olmaması iyiydi. Birkaç saatlik ve o günkü subjektif modunuza çok bağlı olan bir şey bu... Orada sunumlar, ödevler çok daha etkili çünkü vize, final sistemi yok. Bir tane final var, çoğu dersin bir tane bitirme finali var ama yüzdesinin çok düşük olduğunu arkadaşların sunumlardaki performanslarından yola çıkarak biliyorum yani dolayısıyla onlarda sınavlara çok önem verilmediğini düşünüyorum. Sondaki o bir tane 1 saat, 2 saat yapılan sınava göre notluyorum, harf notunu buna göre veriyorum, sınavdan kötü yaptın, çok da iyi not alamazsın sisteminin olmadığını düşünüyorum. Yazılı sınavın yanında bir de sözlü sınav da yapıyorlar orada. Dönem boyunca yapılan sunumlardan belli bir notlama var, onunla ilgili hocanın yine eleştirisi var, yazdığımız makalelerin ve yaptığınız projelerin hoca tarafından değerlendirilmesi var, bunlar nota etki eden şeyler” (1).

“Research Paper yaptık Edebiyat dersinden. Sınav yoktu. İsveççe ve Türkoloji dersinde sınav olduk. Boşluk doldurma, dinleme İsveççe dersinde, gramer gibi. Türkoloji dersinde zaten ezber konuları vardı. Onun haricinde diğer iki dersimizde proje yaptık, sınav olmadık, o çok güzeldi, kolektif bir çalışma yaptık...Sunum yoktu orada, ödevden çok öğrenciye bırakılmış bir çalışma şeyi vardı. Projeye not verirken hocamız çok katı davranmıştı, çok az not vermişti, az kaldı öğrencileri bırakıyordu, ben bile zar zor geçtim o dersten. O hocaya bağlıdır belki bilemiyorum ama gerçekten kolay kolay vermiyordu not” (2).

“Türkiye de sınav %50 ise diğerleri kalanı paylaşıyorlar ama orada değil... Makaleler falan hepsi önemli. Mesela bir sunuma not veriliyor, bir makaleye not veriyorlar. Herhalde onları karıştırıyorlar” (4).

“Her aldığın dersten sınava girmiyorsun. Yaptığın bir sunumla ya da ödevle, ya da gireceğin bir sınavla not alıyorsun. Bu da senin oradaki sisteminle alakalı bir şey. 20 tane ders alırsan belki o dönem sadece 5 tanesinden not getirmek zorundasın. Orada sistem biraz farklı. Bizdeki gibi aldığın her dersten sınava girmek zorunda değilsin... Onların da kendi sistemlerine göre bazı dönemlerde not almaları gerekiyordu. Bazı derslerde sadece kredi ama bazılarında sadece harf ya da rakamla not; 1,2,3 diye; almaları gerekiyordu... Sınav sistemimiz tamamıyla farklı onlarla, not almak için onlar her dersten sınava girmiyorlar. Ödev yazıyorlar, sunum yapıyorlar” (12).

ARAŞTIRMACI: Ödevlerin, sunum ve projelerin nota etkisi ne kadardı?

“Evet etkiliydi, daha çok ona önem veriyorlardı. Öğrencinin çalışmasına önem veriliyordu, öğrencinin kendisini göstermesine” (15).

“Birçok dersin finali yoktu. Sadece ‘essay’ yazıp yani ‘final paper’ yazarak geçip kalınıyordu. Sadece birkaç dersin sınavları vardı. ‘Globalization and Social Justice’ dersinin sınavı vardı. ‘European Union Presentations’ diye bir ders vardı. Onda sadece powerpoint sunum yaptık. Diğer derslerde sadece essay verip geçiyorsunuz. Genelde görsel, okuma ve araştırmaya yönelik sunumlar hazırladık” (26).

Erasmus Programı deneyimi öncesinde bir devlet eğitim kurumunda, sonrasında da bir özel eğitim kurumunda eğitim görmeye başlayan bir öğrenci ev sahibi kurum dahil üç kurumu kıyaslama imkanına sahip olmuştur fakat kurumlardaki arasındaki değerlendirme farklılıkları yüzünden sorun yaşamıştır. Ev sahibi kurumda ve öğrencinin kendi kurumunda değerlendirmeler devlet eğitim kurumundaki gibi sadece sınavlara dayalı değil, derse katılıma, sunumlara, projelere, vizelere ve finallere göre yapılmaktadır.

“...sadece sınavlardan ibaret not almıyorduk, derse katılım buna dahildi, yaptığımız ödevlerin, sunumların, projelerin, vizelerin, hepsinin ayrı katkısı var.’deki sisteme çok benziyor çünkü biz’de derse giriş yoğunluğumuzla, derse katılımımızla, sunumlarımızla, ödevlerimizle mid-term sınavına, finale göre notlandırılıyor. Orada da öyleydi ama’da öyle bir şey yoktu.’da direkt vize ve final vardı. %40 ve %60 olarak paylaşılıyordu bu kadar. Öğrencinin katılımı belki bu yüzden çok fazla etkin değildi. Oradaki sistemde zorluk yaşadım.’den gitmiş olsaydım zorluk yaşamazdım. Ama Üniversitesi’nden gittiğim için, alışık olmadığım bir sistem. Anlamadım, bu ne saçma şey dedim.’da not önce puan olarak geliyordu sonra transkripte harf olarak yansıyor” (19).

Bir öğrenci ev sahibi kurumda hiç sınava girmediğini, notlandırmanın sadece sunum ve projelere göre yapıldığını belirtmiştir.

“...sınav olmadık, diğerleri ödevlere, projelere dayalı derslerdi. Bir dersle ilgili iki not vardı. Benim aldığım derslerde bir dersin kendi kredisi vardı, bir de Action Research kısmının kredisi vardı. Bu dersin notunda, sınıf içi performansımız değerlendirildi, yaptığımız ödevlere göre not verildi. Action Research kısmında ise, Alternatif Okullar dersinde okulları gezmiştik, ziyaret ettiğimiz okullar ile ilgili bir ödev hazırlamıştık, bunda da ödevler değerlendirildi. Dersin kendisinde performans, Action Research kısmında da yazılı ödev notumuzu belirledi... Yazılı sınavımız yoktu. Notlarımız sunum, proje ve sunumlardan geliyordu”

ARAŞTIRMACI: Buradaki not sistemiyle nasıl kıyaslarız?

“Burada genelde kanaat olarak değerlendiriyor hocalar, sonuçta vize, final sınavlarımız ayrı olduğu için burada yaptığımız ödevler genelde kanaat notu olarak değerlendiriliyor. Orada ödevlerin etkisi çok fazla ama burada kanaat notu olarak geçiyor, o da notun %10’u. Burada final notu büyük ölçüde etkilediği için, ödevlerin etkisi az ama orada sınav olmadığı için direkt olarak notumuzu belirliyordu” (10).

4.5.3.2.2. Sınavların Nota Etkisi

İki öğrenci (10,20) ev sahibi kurumlarda sınavlara girmediklerini belirtmiştir.

Sınavlara girdiklerini belirten öğrencilerin çok azı ev sahibi kurumlarda sınavların nota olan etkisinin fazla olduğunu ifade etmiştir (6/28). Değerlendirmenin sadece sınava dayalı olması “çok feciydi”, “iyi bir şey değil” gibi tabirler ile eleştirilmekte, her şeyin bir sınava bağlı olmaması gerektiği vurgulanmaktadır.

“Finallerinki genellikle yüksekti. %50 ve yukarıydı. Avrupa Hukuku dersinde %25, %25 iki tane paper bir tane %50 sınav vardı. Auditing dersinde %25 paper, %75 finaldi. Research dersinde %50-50’ydi paperdi, final yoktu. Marketing dersinde ise %100 finaldi. O çok feciydi” (3).

“Mesela yaptığımız küçük ödevlerin orada etkisi yok, projeler de zaten ayrı değerlendiriliyor, o yüzden sınavda aldığımız not notunuzu belirliyor... Burada ödevlerin etkisi var, oraya kıyasla var. %20 ödev deyince yapmak zorunda kalıyorsunuz” (14).

“Ödev yapmadığımız için sadece vize ve finale girerek not aldık” (18).

“Orada mesela katılımın etkisi yok, devam zorunluluğu yok. İster girersin, ister girmezsin. Derse girip girmemek öğrenciye kalmış ama derse girmeyince yapamazsın, o ayrı. Burada devam zorunluluğu olan da var, olmayan da var... Değerlendirme ya yazılı ya da sözlü üzerindedir. Sadece bir sınavla her şeyi belirleyemezsiniz, o sırada ben rahatsız da olabilirim, ÖSS gibi bir şey yani, hiç iyi değil, o bir saatin benim bütün dönemimi etkilemesi iyi bir şey değil. Ben sürekli sınıfa geldiysem, katılım yaptıysam onların da göz önünde bulundurulması gerekir. Sonuçta uğraşmışım bir şeyler için, sadece sınavla olmamalı, iyi bir şey değil” (27).

Birkaç öğrenci ev sahibi kurumda yapılan projelerin öğrencilerin final sınavına girmesini sağladığını, nota final sınavı kadar direkt etkisinin olmadığını ifade etmiştir (2/28). Öğrencilerin bildirdiğine göre final sınavına girebilmek için yapılan bu projelerin öğrenmede katkısı büyüktür. Yani öğrenciler final sınavına girene kadar kazanmaları gereken beceriyi yaptıkları projeler ile kazanmaktadırlar. Öğrencilerin notunu final sınavı belirlemektedir.

“Yapılan projeler notunu ya da kanaatini etkilemiyordu mesela hoca sana bir proje verir bu projeyi yaparsan final sınavına girebilirsin der. O güzel bir uygulamaydı çünkü zaten projeyi yapana kadar öğreniyorsun. Kim ne derse desin o projeyi self stabil şekilde yaptığın için o projeyi yapana kadar çoğunu öğreniyorsun...Kendim çalıştığım için, bence işin püf noktası burada kendim çalıştığım için öğreniyorum...Nota etkisi yok, yani nota direkt etkisi yok ama final sınavına girmen ona bağlı, aslında final sınavında ne alırsan notun o. Çünkü sonuçta senle sözlü sınav da yapıyor, projeyi yaparken sen sadece öğreniyorsun ama proje kabul edilirse final sınavına girebiliyorsun” (8).

“Biyokimyada laboratuvar raporlarının üçü de hocalar tarafından kabul edilmezse sınava giremiyorsun. Öyle birşey vardı. Onun dışında birşey etkilemiyor yani, sınav ve o raporlar... raporların üçü de kabul edilmezse sınava giremiyorsun, böylece direkt kalıyorsun.O şekilde ... Onları yapmasaydım zaten sınava girme hakkım olmayacaktı. O sınava girme hakkı için onları vermen gerekiyor... Orada çünkü vize, final yok. Tek sınav vardı. Notunu sadece final sınavı belirliyor” (11).

4.5.3.2.3. Çan Eğrisine İlişkin Görüşler

Bir öğrenciden (20) kendi kurumuna not getirmek zorunda olmadığı ve ev sahibi kurumda sınavlara tabi olmadığı için notlandırma hakkında görüş alınamamıştır.

Öğrencilerin tamamı ev sahibi kurumunda notlandırmaların çan eğrisi yöntemi kullanılmadan katalog yöntemi ile yapıldığını belirtmiştir (29/29). Bu öğrencilerin yarısına yakını kendi kurumlarında çan eğrisi yönteminin mevcut olduğunu bildirmiştir (13/29).

“...çan eğrisi sistemi vardı bizim buradaki okulda. Dolayısıyla zaten çan eğrisi sistemi olduğu için sınıfın genel ortalamasının üstünde yapmak önemli. Ama orada öyle bir çan eğrisi sistemi yoktu hiçbir derste. Hocalar her öğrenciyi çok daha münferit değerlendirir, çok daha kendi başına bağımsız değerlendirir”

ARAŞTIRMACI: Sizce hangi sistem daha iyi?

“Ben oradaki sistemin çok daha iyi olduğunu düşünüyorum. Burada olur olmaz öğrencileri birbirine rakip kılmak var. Bu eminim kaliteyi, eğitimin başarısını yükselten bir şeydir yani benim oradaki amacım sınavdan 100 almak değil, herkesten yüksek almak, ama herkes 10 aldıysa, ben 20 alsam yeter 100 üstünden. Diğerlerine kıyasla ne yaptığım önemli dolayısıyla aslında diğerlerinin

başarısızlığı bana artı yazar. Dolayısıyla buradaki sistemin insanları birbirine rakip kılan bir sistem olduğunu düşünüyorum. Bizim arkadaşlık ilişkilerimiz çok hoştur, eminim her üniversitede öyledir. Aramızda notumuzu kıskanma olmaz ama kimi arkadaşlar vardır çok iyi not tutmuştur, çok iyi notu vardır elinde, dersten sonra paylaşıyoruz, notlarımızı birleştiririz, bazı arkadaşlar vardır elindeki notunu sakınır. Bu çan eğrisinden kaynaklanıyor çünkü o çok iyi bilir ki, o çok iyi notunu bana verirse, benim 3 puan fazla yapmam, onun 3 puan eksik yapmasıyla eşdeğer. Dolayısıyla ilişkileri bozuyor demek çok doğru değil aslında ama notunu vermeyenler de oluyor yani. Almanya’da herkes mail grubuna kendi notlarını yüklüyordu. Bu paylaşımcılığı ön plana çıkarıyor. O mail grubundan herkes herkesin notuna ulaşabiliyordu, herkes herkesin notuna bakardı çünkü benim ‘AA’ almam, onun ‘AA’ almasına engel değildi ama bizim burada hoca der ki, ilk üçe ‘AA’ veririm, sonraki 10 öğrenciye ‘BA’ veririm, sonraki 10’a ‘BB’ veririm. Birilerinin ‘BA’ alması benim notumu düşürür, dolayısıyla almamalı. Ama çan eğrisinin de şöyle bir avantajı var, yani ağırlıklı olan noktası şu; sınavın zorluk derecesine göre bir notlandırma yapılır, sınav çok zor bir sınavsa siz eğer dersiniz ki çan eğrisi diye bir sistem yok, sınıfın ortalaması da benim umurumda değil, bu sınavdan 90’ın üstünde alan öğrenci ‘AA’ alacak, 80-90 arası alan ‘BA’ alacak dersiniz, sınava bir girersek, sınav çok zorsa, herkes 50-70 arası not almışsa bir kişiye bile ‘AA’ veremezsiniz. Ama bu sınav çok zordur, bütün sınıfı çok zorlamıştır ve çan eğrisi olmayan yani geleneksel katalog yöntemi sıkıntı yaratır. Çan eğrisi yönteminin rekabeti artırması kaliteyi artırıyordu çünkü herkesin amacı diğerlerinden iyi yapmak. Çok Amerikan tarzı bir şey bu. Öğrenciler arasındaki işbirliğini artırmak mı, yoksa bireyselliği mi artırmak mı önemli, bu çok tartışma götürülecek bir şey. Almanya’da ve Fransa’daki arkadaşlarım da aynı şeyi söylüyorlardı,.....’a gidenler oldu, onlar da çan eğrisi sisteminin oralarda hiçbir zaman uygulanmadığını, bunun ortak çalışmayı, grup çalışmasını çok engellediğini söylerler. Ama aynı zamanda da çan eğrisi, çok zor olan sınavları çok daha adil notlamaya yönlendirecektir, o açıdan bence artıları da var, eksileri de var” (1).

“Orada çan eğrisi yoktu. Buradaki çoğunluk dersimde neredeyse hepsinde çan eğrisi var”

ARAŞTIRMACI: Olması ya da olmaması yani hangisini tercih edersiniz?

“Olmasını tercih ederim. Çünkü, mesela çan eğrisi olmadığı zaman, sınıf ortalaması bir derste 100 üstünden 33 çıktığı oldu. Bu derste sınıfın geneli 50 veya altında kalmış olacak. Bu ders katalog sistemi uygulasa 60 üzeri geçse bizim için zor bir durum olacak. Hoca da anlıyor. Kendi sorduğu problemin ne kadar zor olduğunu anlıyor. O yüzden çan eğrisi olması her zaman faydalı ama Ortalamadan yüksek almak zorundasın. Çan eğrisi biraz rekabeti artırıyor Tabii rekabet başarıyı da artırır... Çünkü çan eğrisi olmasa, ne yapabilirsin ki. Ortalamanın üstünde olan, altında olan. Katalogdan 60’ın altında oldun mu mahvoldun diyebilirsin” (3).

“Orada çan eğrisi yoktu. Burada dersten derse değişiyor. Müfredatta ilk başta veriyor. Diyor ki ben çan eğrisi yapıyorum diyor. Ya da 90-100 arası AA diyor. Bunları belirtiyor. Mesela bir ders geçme notu 60 diyor. Bir ders 50 diyor. O dersi müfredattan bakıyoruz, burada çan eğrisi yok...Aslında böyle bence daha güzel. Çünkü ders zorlukları değişiyor. Kolay derslerde çok yüksek not alınabiliyor. Diğerleri zorlayıcı oluyor. O aralığı farklı tutmanız gerekiyor. Bir dersten 60 alınca kalıyor mesela. O ders kolay oluyor. Bazı dersler zor oluyor. 50 altı kalıyor. Böyle daha iyi. Hoca bir bakıyor. Çan eğrisi sistemi yapayım diyor. Öyle bir şans veriyor. Tek tek olması daha güzel...öğrencinin Avantajına oluyor. Hiçbir ders birbirine benzemiyor. Yüksek not yoksa çan eğrisi olması iyi bir şey” (4).

“Hayır öyle bir şey yoktu. Burada da şimdiye kadar hiç olmadı. Olsaydı aslında dezavantaj olurdu çünkü bizim bölüm tümünden inek insanlarla dolu, bu sefer 85’le ben kalırdım CC’ye, olmazdı hiç hoş olmazdı” (6).

“Orada yoktu, burada var. Bence çok gerekli bir şey. Hoca kendisine göre çok kolay sormuştur ama derste verdikleri ile örtüşmüyordur ve gerçekten çok zor bir sınavdır. 50-60’ ı geçen çok az insan varsa burada katalog yapmanın bir anlamı yok. Bence çan eğrisi genel eğilime göre adil” (7).

“Burada %40, %60 ile bir not veriyorlar size. Geçme notunuz çan eğrisine göre hesaplanıyorÜniversitesi’nde. Orada çan eğrisi yok. Orada çan eğrisi olmayınca, orada aldığınız geçer bir not; 6 almışsınız mesela bir dersten; buraya CC olarak geçebiliyor. Halbuki o dersten orada en yüksek not 7 belki de 7.5. Böyle bir şey olduğu zaman ben aslında bir olumsuzluk yaşıyorum döndüğüm zaman çünkü bana CC geliyor halbuki benim oradan BB almam lazım mesela. Yani böyle bir adaletsizlik yaşanabiliyor. Bu orada çan eğrisinin olmamasından kaynaklanıyor. Notum buraya döndüğümde düşük oldu... Mesela İnsan Kaynakları dersi aldığım zaman, ben 8 aldysam orada, burada BB

gelebiliyor bana. Ama o BB burada not ortalamasına katılırken, sınıf üzerinden hesaplanıyor ve ona göre size bir not veriliyor” (9).

“Orada çan eğrisi yoktu, burada var... oradan direkt İngilizce bir transkript verdiler; 20. Yüzyıl Rus Edebiyatı dersim, mesela 4 kredilik dersim, AA düşmüş mesela, harf sistemine göre geldi buraya ve biz diğer 30 kişiye dahil edilmedik. Oradaki not ne ise buraya da öyle geldi. Çan eğrisine girmedik zaten girmemiz çok saçma olurdu ama burada var. Burada çan eğrisi olması benim için şu ana kadar bir sorun yaratmadı, iyiydi, yüksekti notlarım ama çok şikayetçi olan arkadaşlarım vardı çünkü 5 puan farkla notları az gelebiliyor, aslında çan eğrisinin şöyle bir sıkıntısı olabiliyor, 95, 95 alabiliyorsunuz ve AA geliyor notunuz ve 95, 90 alıyorsunuz BA geliyor. Herkesin özellikle yüksek not aldığı derslerde zor durumlar ortaya çıkıyor. Orada öyle bir şey yoktu” (13).

“Bizim bölümümüzde çan eğrisi olur, Hollanda’da çan eğrisi yoktu. Zaten onu gerektirebilecek şekilde kötü notlar alınmıyordu. Mühendislikte özellikle çan eğrisi olmazsa kimse okuldan mezun olamaz. Çan eğrisi de olduğu için ben burada daha iyi ölçüldüğünü düşünüyorum. Çan eğrisinin rekabeti artırdığını sanmıyorum. Genelde öyleymiş gibi geliyor ama ben çok öyle olduğunu düşünmüyorum. Katalog şeklinde bir notlandırma olsa, 50’nin altı kalıyor olsa, ben AA aldığım dersten bile kalabilirim. Burada yeri geliyor, 35-40 ortalamaıyla CC, CB alabiliyorsunuz. Notlar yüksek değil. Notların yüksek olması birazcık imkansız gibi, birazcık hocasına bağlı, eğer hoca notlar yüksek çıksın istiyorsa çok basit sorar, basit sormak ta bence bir şey ölçmüyor. Sen düşük alıyorsun tamam çok bir şey öğrenmemiş gibi görünebilirsin ama çok zor bir soruya 5 puanlık bir şey yazmak, yazabilmek bunu bence bir şeyler öğrenebildiğini gösteriyor” (17).

“ Orada çan eğrisi yoktu, burada bazı derslerde var. Olması iyi çünkü kalmıyorsunuz kesinlikle. Geçen dönem bir dersim vardı, gerçekten kötüydü, yine ortalamanın üstündeydim ama ondan bile zor geçtim, çan eğrisi olmasaydı sanmıyorum, geçemezdim” (27).

Çan eğrisi yöntemi üzerine görüş bildiren öğrenciler yöntemi artıları ve eksileri ile değerlendirmişlerdir. Öğrenciler çan eğrisi yönteminin rekabeti artırıcı bir özelliğe sahip olduğunu ve rekabetin de yanında başarıyı getirdiğini ifade etmiştir. Öğrenciler aynı zamanda çan eğrisi yönteminin yüksek not almanın zor olduğu derslerde öğrencinin avantajına olduğunu da eklemiştir. Yöntemin ev sahibi kurumlarda kullanılmamasının nedeni olarak da yöntemin öğrenciler arasındaki işbirliğini, yardımlaşmayı, grup çalışmalarını engelleyici özelliği ön plana çıkarılmıştır.

4.6. Kütüphaneler

Görüşme yapılan öğrencilerin tamamına yakını ev sahibi kurumlarda kütüphane bulunduğunu belirtmiştir (29/30).

Bir öğrenci ev sahibi kurumda kütüphane olmadığını ifade etmiş, şikayetçi bir tavır sergilemiştir.

“Okulda kütüphane yoktu, şehir merkezinde kütüphane vardı...Okulda kütüphane olmaması kötü bir şey, olsaydı daha rahat olurdu. Şehir merkezine gitmek 15 dakika sürse bile yine de üşeniyorsun. Okulda kütüphanenin olmaması hoş değil” (14).

4.6.1. Kütüphanelerin Fiziksel Yapısı

Ev sahibi kurumda kütüphane bulunduğunu belirten öğrencilerin büyük bir çoğunluğu kütüphanelerin fiziksel yapıları hakkında olumlu görüş bildirmişlerdir (23/29). Bir öğrencinin (16) kendi kurumunda kütüphaneye gitmezken ev sahibi kurumda kütüphaneye gittiğini belirtmesi dikkat çekici bulunmuştur.

“Sessiz, bizim okuldaki kütüphane gibi ve rahat. Öğrenciye ait yine bizim üniversitede olduğu gibi toplu çalışma yeri istiyorsanız toplu çalışma, sessiz bir yer istiyorsanız sessiz yer. Sıcaklık çok güzel bir şekilde dengelenmiş, ne çok sıcak, ne çok soğuk. Sayamayacağınız kadar bilgisayar var. Her şey bölümlenmiş, şu katta edebiyat kitaplarını bulabilirsiniz, üst katta farklı bölümlerden kitaplar bulabilirsiniz, dil kitapları şuradadır şeklinde çok sistemli bir düzen var orada. Öğrencilere yönelik çalışma kısımları var öğrencilere yönelik işte. Masa lambalarıyla oturup çalışabilecekleri odalar. Bizim üniversitemizdeki gibi, az çok benziyor. Buradaki kütüphanemiz çok güzel, ben kütüphanemizi seviyorum. Buraya benzer olduğu için oradaki kütüphaneyi sevmiştim. Bizim kütüphanemizde harflendirmişler, orada ise kısımlandırmışlar, kategori yapmışlar. Bizim burada da aslında yapmışlar ama orada daha net, mesela yazıyor, klasiklerin hepsi bu taraftadır. Bizim kütüphanemizde ise, kitaba verilen numara daha geçerli ama rahat bulabiliyorsunuz gene. Orada da rahat bulabiliyorsunuz, burada da, numarayı öğrendikten sonra. Orada ana kategoriler belli, sizi yönlendiriyorlar” (2)

“Oranın kütüphanesini ben çok seviyordum. Çok güzeldi, yeri güzeldi, yeni mi yapılmıştı bilmiyorum ama yeniydi yani, moderndi. Ders yapılan bina daha önce yapılmış bir binaydı ama kütüphane yeniydi ve kütüphaneyi ben çok seviyordum, nezih bir yerdi. Camları vardı, dışarıdan içeriye görebiliyorduk, üst katta proje çalışmaları için özel bölmeler vardı”

ARAŞTIRMACI: Çalışma odaları mıydı bunlar?

“Hayır, çalışma odası değildi aslında, çok küçüktü, birkaç kişi grup halinde çalışabileceğimiz, bizim kütüphanede o yok, kütüphanenin içinde yok, hep sessiz olmak zorundasınız. Kütüphanenin içinde, o sıcak ortamda, o zaman kış olduğu için bana hep sıcak geliyordu, böyle bölmeler vardı... Grup çalışmasında kullandık, sunum hazırlarken...Camlar çok büyüktü ve güneş olduğu sürece aydınlıktı. Bizim kütüphaneden sadece kitap alırsın, birazcık orada bakarsın ama orada kütüphanenin içinde çalışılabilir. Bizim okulda onun için ayrı yerler var”

ARAŞTIRMACI: Yani orada kitap alınan yerle çalışılan yer ayrı mı?

Evet. Görerseniz daha iyi anlayacaksınız. Ben sıkışık ortamı hiç sevmiyorum, orası açık, ferah, güzel güzel lambalar var, rafların arasına koltuklar koymuşlar, oturup bakmanız için” (5).

“İlk gittiğimizde zaten bütün değişim öğrencilerine bir kütüphane tanıtım organizasyonu düzenlediler. Bütün öğrencileri 3-4 kişilik gruplar halinde. Herkesin başına bir öğrenci vererek Hollandalılardan. Bütün kütüphane olanaklarını anlatan broşürle dağıttılar. Sunum çıktılar. Portallardan, ben yurtta kalıyordum, yurttan bile o portala girip, kütüphanedeki kaynaklara ulaşabiliyordum. O açıdan çok verimliydi bence. Kütüphanesi çok büyüktü, çok verimliydi, çok sessizdi. Çok sesli çalışma salonları da vardı, grup çalışmaları için. Kütüphaneden bayağı faydalandık. Sınav zamanlarında, sunum zamanlarında genelde orada buluşup, kampüsün içindeydi zaten. Ben çok iyi buldum kütüphanesini” (7).

“Oranın kütüphanesi bir kere çok modern. Kütüphane okulun girişine çok yakın, kampüsün içerisinde, bir kere bu çok büyük bir avantaj. Dersinizden çıktığınız zaman başka bir kampüse gitmeden kitabınızı alabiliyorsunuz. Modern, bir kere tasarımı çok modern kitapların olduğu yerler, tozlu, pis değil. Bilgisayarlar ve kitaplar aynı ortamda. İnternet’ten araştırma yapıp bir yandan da kitaplardan bakarak karşılaştırma yapabilirsiniz. Kitaplar yeni, çok fazla kaynak var. Onun dışında okuma odaları var mesela bu çok önemli. Okuma odalarında yani sessiz ortamda bilgisayar yoktu; oranın eksikliği de buydu. O kadar da olsun dedik biz de” (9).

“Nasıl tanıtabilirim bilmiyorum ama bayağı bir büyüktü. Bayağı bir büyük. Yani üç katlıydı. Ama genişliği bayağı bir genişti” (11).

“Ben burada kütüphaneye gitmem orada çok iyi tanıdığım yerlerden biri kütüphaneydi... Okulun kütüphanesi çok iyiydi. Çalışma odaları çok iyiydi. Işıkları çok rahattı; göz yormayan ışıklar koymuşlar özellikle. Ses geçirmeyen camların olduğu iki kişinin çalışabileceği sanırım yaklaşık 50 tane oda vardı öyle. Bütün o çalışma odalarının içinde internet kabloları var, telefon girişleri var. Üç dört tane priz koymuşlar, kulaklık çıkışları yapmışlar. Işığı kendiniz ayarlayabiliyorsunuz. Bayağı öğrencinin çalışabileceği evi gibi bir ortam yapmışlar. Oradaki her şeyden faydalandım, her şeyi kullandım” (16).

“Bir kere kütüphanesi bayağı geniş ve çok büyük bir kütüphaneydi...hem çalışma odası vardı kendi üniversitemdeki gibi, hem de genel olarak insanların çalışacağı odalar vardı” (18).

“Kütüphanesi çok büyük bir kütüphaneydi. Hatta Almanya'nın da en büyük ikinci ya da üçüncü kütüphanesiymiş” (21).

“Oradaki kütüphane ciddiye çok büyüktü. Mesela benim buradaki üniversitemin kütüphanesi çok güzel bir kütüphanedir ama en büyük kaynaklar elektronik kaynaklardır yani elektronik kaynağımız çok geniş bizim, bir sürü veritabanımız var o konuda çok zengin ama fiziksel kaynak olarak İsveç ile kıyaslayamam, orası çok büyüktü, biraz da eski bir üniversite olduğu için. Kütüphanesi bizim kütüphaneden çok daha büyüktü. Bir de onların çok büyük bir kampüs alanı vardı oysa orada birçok üniversitenin kampüsü yokmuş ama o üniversitenin vardı yani tüm ülkede sadece iki üniversitenin kampüsü varmış, benim gittiğimde onlardan biriydi. Üniversitenin kampüsü olduğu için kütüphane imkanları da çok iyiydi... mükemmeldi, hatta bazı odalarda televizyon gibi imkanlar bile vardı. Sunum hazırlayan öğrenciler için projeksiyonun bağlı olan odalar bile vardı. İnternet bağlantısı için fişler vardı. Bölme bölme odalar yapmışlar, farklı bölmelere ayırmışlar çalışma odalarını, yaklaşık 6 kişilik odalardı bunlar fakat 20 kişilik olan büyük odalar da vardı, bir büyük toplantı masasının etrafında toplanabiliyor, hani grup çalışmaları için. Ayrıca bireysel çalışma yapmak için büyük bir salon var yine. Büyük salonda bireysel koltuklar var, her masanın bireysel ışığı var, çok güzel imkanlar sağlamışlar yine. Masalar yan yana, biraz aralıklı, ışıklar var, düzgün ışıklar, her masanın prizi, internet bağlantısı her şeyi var yani, imkanlar sağlanmış. Her şey çok güzel düşünülmüş, öğrenci yeter ki çalışsın” (23).

“...çalışma odaları vardı, oralarda sesli çalışabiliyordun, kütüphanenin içinden çalışma odalarına geçiyorsun ama kütüphane o kadar sesli çalışamazsın. Kütüphanede herkes sessizdi, uyuyorlardı kurala ama çalışma odasına gittiğin zaman gruplara hazırlandığı için orada çalışmanı yapabiliyordun ama bizde çalışma odaları yok maalesef” (25).

“Bir sürü odacıklar var kütüphanenin içinde, çalışma odaları, buralarda masalar var, hepsi ışıklı, çekmecesini var. Gidiyorsunuz danışmaya, onların numaraları var, hangisini kiralamak istiyorsanız, şu kadar ay bu masa benim olacak diyorsunuz. O orada olmayınca sen oturursan bunun bir cezası yok, o gelir, ben burayı kiralamam der, kağıdını gösterir, sen de kalkarsın. Mesela onları kiralyorlar, oralar o kadar güvenli ki, kendi eşyalarını bırakıyorlar masada, kitaplarını, kimse onları almaz oradan. Gidiyorsunuz, başka bir şey çıkarılmasına izin yok orada. Bir montunuzu ya da başka bir kitabı çıkaramıyorsunuz, o yüzden bütün eşyalarınızı bırakıp gelmiyorsunuz, odanız var, kilitli dolaplar var, onların içine koyuyorsunuz eşyalarınızı, ondan sonra kütüphaneye giriyorsunuz. Burada yok mesela, ben çok isterim burada da dolabımız olsun. Bütün bu notlarımı elimde taşıyacağıma koyayım dolabıma dursun orada. Ayrıca bizim kütüphane, oradakinin yanında komik bence... Orada kütüphane normalde saat 10'a kadar açık, sınav zamanı saat 12'ye kadar açık. Bir kere gidiyorsunuz size o kadar güzel geliyor ki orası, sonra hep kütüphaneye gitmek istiyorsunuz, biz bunu yaşadık” (27).

“Benim okulum çok kapsamlı büyük bir üniversite değildi biraz ufaktı karşılaştırma yapmıştım ama okulun kütüphanesi iki katlıydı. Kantini ise o uzun katın yarısıydı yani fiziksel olarak kütüphane kantininin dört katıydı o okulun fiziksel boyutlarına barındırdığı kitaplara bakınca ben şaşırılmışım” (30).

Kütüphaneler öğrenciler tarafından “*rahat*”, “*modern*”, “*sessiz*”, “*verimli*”, “*sıcak*”, “*ev gibi*”, “*ferah*” olarak nitelendirilmiştir. Öğrenciler ev sahibi kurumlardaki kütüphanelerde bulunan çalışma odalarında sesli çalışma ve grup çalışması yapma imkanını yakalamaktan

memnun kalmışlardır. Kütüphanenin modern tasarımı, televizyon ve sunum hazırlayan öğrenciler için içinde projeksiyon makinesi barındıran çalışma odaları, çalışma odalarının ses yalıtımına sahip olması, çalışma odaları içinde yer alan internet kabloları, telefon girişleri, prizler ve kulaklık çıkışları, camların büyüklüğü, ortamın genişliği ve ferahlığı, ışıklandırmanın çalışmaya, okumaya uygun bir şekilde gözleri yormayan tarzda olması, raflar arasında yer alan rahat koltuklar, özel olarak kiralanabilen ve eşyaların içinde bırakılabildiği bireysel çalışma odaları, kütüphanelerin geç saatlere kadar hizmet verebilmeleri öğrencilerin ev sahibi kurumlardaki kütüphanelerde beğendikleri özellikler olarak kendilerini göstermektedir.

4.6.2. Kütüphane Destek Hizmetlerinin Yeterliliği

Öğrencilerin tamamına yakını ev sahibi kurumda bilgisayarlara erişimlerinin kolay olduğunu ve çıktı alma, fotokopi, faks vb. imkanlardan faydalandıklarını ve memnun kaldıklarını ifade etmişlerdir (28/30).

“Orada kitabı dışarı çıkaramıyorduk, kitabı korumak amaçlı herhalde ama fotokopisini alabiliyorduk. Fotokopi çekme ücreti çok cüziydi, hatta fotokopi makinesi para atınca çalışıyordu yani başında duran birisi de yoktu. Para atıp, kendi fotokopimizi çekip, çıkıp gidiyordunuz” (1).

“Şu çok iyi bir sistemdi. Çıktı alma konusunda. Böyle kartlar vardı, 20€’luk kartlar, kantinde geçiyor, kütüphane süpermarkette geçiyor, dışarıda bile süpermarkette geçtiği yerler vardı. 20€ verip aldık o kartı. Ben mesela kütüphanede çalışıyorum, bilgisayarda çalışıyorum. Oradaki bilgisayarlara şifreni girip çalışabiliyordum. Bir çıktı alacağım mesela kütüphanenin dört bir köşesinde çıktı odaları vardı. Oradan seçip gidip çıktımı alıyordum mesela. Burada öyle bir şey yok”.

ARAŞTIRMACI: Kartı okutup değil mi?

“Fotokopi çıktı makinesinin yanına gidiyordum. Oradan öğrenci numarasını girdiğim zaman benim gönderdiğim dosya gözükiyordu. Ordan direkt alıyordum çıktıyı ama kütüphanede bir kitap beğendiğim zaman, burada mesela ben giderim, aşağıda fotokopi çekme odası var. Kitabı adama veririm o bana çeker kitabı fotokopi. Hollanda da genel bir politika, fotokopini kendin çekiyorsun, akademik etik açıdan. Kitabın tamamını fotokopi çekmiyorlar zaten” (7).

“...kütüphanede bilgisayarlar vardı, internet bağlantısı vardı, kütüphanenin haricinde bilgisayar odalarımız vardı. Buradaki bilgisayar odamızın kapısı kilitli, belirli saatlerde, sınıfta sorumlu kişi olduğunda açık ama orada öyle değil yani. İstedüğümüz zaman bilgisayara odalarına gidip araştırmamızı yapabiliyorduk” (10).

“İşte çıktı alma imkanı, istediğin kadar çıktı al bir kitaptan. Onun içinde elektronik kaynaklara ulaşım sınırsıza yakın” (11).

“Bilgisayarları vardı, şifreyle girip yararlanabiliyorsunuz. Biz de oradan yararlanabildik. Kütüphaneye girmek için değil, bilgisayarlardan faydalanabilmek için o şifreyi kullanıyorduk... Biz oranın sadece bilgisayarlarından, internet ortamından yararlanmış olduk...mesela televizyonları var, kulaklıkları var, televizyondan izleyebiliyorsunuz, her şey var” (13).

“Öğrenim malzemeleri, bilgisayarları, o beyaz küçük kartlarla kullanabiliyorsunuz, 7 gün 24 saat okula gidip, bilgisayarlardan, internette, bilardo masalarından her şeyden yararlanabiliyorsunuz. Okulda kettle vardı, düşünün artık, kendi buzdolabınız, mikrodalganız. Mesela orada fotokopi

makinelerimiz vardı, başında görevli yoktu, orada A4 kağıtlar duruyordu, bunları gözetleyen bir kamera sistemi de yoktu sanırım, yazılar vardı ama bunlar göz boyama amaçlıydı... Oradaki öğrenim malzemelerinde kısıtlama yoktu. Mesela burada üniversitelerin kapıları kilitlenir, belli bir saatten sonra girilmez, güvenlik görevlileri vardır, her şeyin başında bir görevli vardır. Orada faks çekmek istediğimde giderdim faks makinesine, koyardım kağıdımı faksımı çekerdim. Kimsenin çekme etme, ne yapıyorsun gibi bir uyarısı olmazdı, izin alma yok” (14).

“İnternet erişimi yeterliydi, bilgisayarları yeterliydi, 24 saat vardı... üniversiteye kaydolduğumuzda bize bir üniversite şifresi verdiklerini, kendi oturumumuzu açtığımız zaman bize 100 sayfalık bir kredi veriyorlardı. Şu haftaya kadar bedava fotokopi çekebiliyorduk, print edebiliyorduk. Onu kullandım mesela hesabımdan. Print imkanı var. Onun haricinde fotokopi odaları vardı. Kırtasiyesi yine kampüs içinde vardı” (18).

“Zaten oraya gider gitmez, kayıt olduğum günden itibaren ben de oranın düzenli bir öğrencisi olarak kabul edildiğim için öğrenci kartım vardı. Bu kart çipliydi. Kantin, kütüphane, internetteki akademik veri tabanlarına, her türlüüne erişim hakkınız vardı. O kartla kütüphaneden kitap da çıkarabiliyorduk” (19).

“Orada bir de şöyle bir şey verdiler o çok güzel bir şey, orada fotokopi kartı diye bir şey var. Bize onu verdiler, çipli bir kart, dilediğin kadar çıktı ve fotokopi alabiliyorsun, onu üniversite karşılıyor. Burada da var ama burada parayla alıyorsunuz”(22).

“Teknoloji çok iyi kullanılıyor, kütüphane görevlisi var birkaç tane ama onlar daha çok kütüphane kartları vermek, şifreni vermek için çalışıyor daha çok hani kitap vermek için değil. Kitap almak isteyenler, öğrenci kartları ya da kütüphane kartlarına bağlı cihazlar var, o cihazlardan kart geçiriyorsunuz manyetik olarak daha sonra kitabın barkodu okutuluyor ve kitabı alıyorsunuz, burada da aynı şekilde ama bu işlemi burada kütüphane görevlisi yapıyor, siz orada kendiniz yapıyorsunuz. Orada arada insan yok yani tamamen otomasyon sistemi var. 15 gün bir kitabın süresi varsa, 15 günün sonunda kitabı geri vermezseniz belli bir para cezası veriyorsunuz. Kitabın geri verme süresi yaklaştığında, birkaç gün kala, mailimize mail sisteminden otomatik bir mail geliyor, kitabın günü geliyor diyor, uzatmak isterseniz şu linke girin ve gününü uzatın diyor. Kitabı vereceksek de cihaza okutuyoruz ve kitap iade edilmiş oluyor...çıkıtı almak isteyen öğrenciler sadece kağıtlarını getiriyorlar. Bizim burada biraz daha farklı bir sistem var; biz öğrenci numaramız üzerinden belli bir ödeme yapıyoruz, ön ödeme, sayfa başı ücret vererek çıktı alıyoruz, orada öyle değil, çıktı alacak kişi kendi kağıdını koyuyor, bastırıyor, gidiyor, bedava yani, kağıt sadece öğrenciden çıkıyor o kadar, bireysel yani. Birçok konuda insan kullanmıyorlar, mümkün olduğu kadar az insan, az insan gücü” (23).

“Türkiye’de öyle bir sistem yok yani. Ben burada bir kitabı bir hafta bile alamıyorum, bir iki kişiyi tanırsam belki alabiliyorum, sonra literatür tarama olsun orada öyle şeyler çok rahat, artı bir tane kart yapmışlar mesela o kartı fotokopi makinesine sokarak kendin fotokopi çekebiliyorsun” (25).

“Bilgisayar erişiminde, hepimizin ayrı kartları vardı, yüklenmiş belli bir para vardı, €15 gibi birşey, bundan bayağı bir çıktı alabiliyordunuz. Burada yok öyle bir şey, burada çıktı alma şansımız yok. Orada kartınıza yükleme yapıyorlardı, para kullanmanız gerekmiyordu. Ayrıca öğrenci kimlik kartımız vardı, çipliydi, aşağıda otomatlar vardı, kartımızı makineye sokuyorduk, sınavdan kaç aldığımızı bize gösteriyordu. Çok güzel artıları var. Sonra €5 yükleyip, çıktı alabiliyorduk ve bu ücret çok makuldü, buradakine göre çok makuldü, burada öğrencinin zengin olması lazım” (29).

4.6.3. Kütüphane Kaynaklarının Yeterliliği ve Güncelliği

Öğrencilerin yarısından çoğu ev sahibi kurumlardaki kütüphaneleri kaynakları açısından güncel ve zengin olarak değerlendirmişlerdir (23/29).

“Her fakültenin kendine özgü bir kütüphanesi var. Dil-Edebiyat kütüphanemiz vardı, Biyoloji kütüphanesi vardı, Fizik kütüphanesi vardı, farklı farklı, dolu dolu bir sürü kütüphanesi vardı yani. O bakımdan sıkıntısı olmuyordu öğrencilerin, istediğiniz kitabı buluyordunuz. Şehir kütüphanesi de

vardı mesela, bir sürü kitap alabiliyordunuz, çok fazla kitapları vardı, Türkçe kitaplar da vardı orada, romanlar da vardı. O yüzden sıkıntı yoktu. Gerçekten küçük bir kasaba olmasına rağmen; 150.000 kişi nüfusu var; dolu dolu bir kütüphanesi vardı... Güncel kaynaklar var, kitaplar var, klasikler, aradığınız her şey var diyebiliriz” (2).

“...çok fazla kitap vardı. Hani güncel kaynaklar da vardı. Güncel olup olmaması beni çok ilgilendirmedi ama oradaki yeni ders kitapları vardı sonuçta benim işimi görüyordu” (3).

“Bizim okulun kütüphanesi çok iyidir zaten, kaynak açısından biliyorsunuzdur belki. Kaynak açısından orada da çok sorun yaşamadım” (7).

“Maalesef bizim fakültedeki kitapların çoğu 80’lerden ve 90’lardan kalma..... Üniversitesi’nde de aynı problem var. Oraya gittiğimizde, eski kitaplar da var evet ama 2000 yılının kitapları çoğu. Biz de çok komik bir şey vardı; İngilizce kitapları öğrenciler göremiyordu.....Üniversitesi’nde. Kütüphanedeki görevliye söylüyorsunuz ve kitabı alıp getiriyor, çalınmasın maazallah, kitaplar çalınırsa, 50 senelik kitaplar. Orada ise gidiyorsunuz, 2005 yılında alınmış kitap yani benim gittiğim senenin kitabı, orada duruyor ve mağazadan çıktığımız gibi elektronik bir sistem var, götürmeye kalkarsanız ötüyor ve sizi durduruyor. Burada da kitap alıp götürme nadir olacak bir durum, niye vermiyorsunuz ki kitapları. Merkez kütüphane zaten daha da felaket” (9).

“Kıyaslayacak bir şey bulamıyorum çünkü burada yok yani.....Üniversitesi’nden bahsedeyim ben,.....Fakültesi küçük bir yer, derslikler, sınıflar belli, kütüphanesi belli, her türlü bilgiye rahat erişemiyoruz. Bu yüzden orada bilgiye ulaşmamız çok daha iyiydi. Kütüphanesi gerçekten çok genişti yani kaynaklar olsun, büyük bir kütüphanesi vardı...Okulun içinde çok güzel bir kütüphane vardı. Çok harika bir kütüphanesi var, her türlü kaynak vardı orada, kütüphanedeki kaynaklardan da yararlandık” (10).

“...çok büyük bir kütüphanesi var, kütüphaneden istediğiniz şekilde yararlanabiliyorsunuz. 20-30 tane kitap alın isterseniz, evinize götürün, günlerce araştırın, hiçbir zaman sorun olmamıştır ya da kütüphaneniz çok büyük çok geniş, kaynak çok fazla, o bakımdan sorun olmuyor” (12).

“Buradaki gibi bölüm kütüphaneleri var orada da. İngiliz Dili ve Edebiyatının kendine özel bir kütüphanesi var, yani İngilizce bölümünün çok özel, güzel bir kütüphanesi vardı, çok zengindi, burada hiçbir yerde görmedim öyle zengin bir kütüphaneyi, İngilizce açısından görmedim...Kaynak açısından oradaki kaynaklar biraz daha geniş olabilir yani daha fazla olabilir kitap bazında yani daha kısa zamanda kitaba ulaşabiliyordum. Burada hocaya başvuruyorsunuz, hocanın elinde varsa alabiliyorsunuz. Hocaların odasında zaten kütüphane. Öyle ayrı bir yerde kütüphanemiz yok. Orada da yok aslında ama orada kütüphane ortamı daha geniş, daha iyi olduğu için, daha çok kitap sığdırabilmişler. Bu da bir avantaj tabii ki” (13).

“Hiçbir zorluk yaşamadım kütüphane açısından. Gayet büyük, güncel ve kitapların çok olduğu bir kütüphaneydi. Güzeldi” (18).

“Kütüphane bizde daha küçük. Yeni bir okul olduğu için. Kitap sayısı çok az, yeterli değil. Ama o okulun yeni olmasından dolayı.Kütüphane üniversitenin en zor yapılan ve en zor oluşturulan yeri. Ama o okul 500 senelik olduğu için ayrı arşiv var. İşte bilmem ne arşivi. Bir adamın tek başına bir arşivi var mesela.Bizim toplam kitap sayısı kadar sadece bir adama ait kitaplar var” (20).

“Normal kitap da aldım, keyifle okuduğum oldu, çok güncel kitaplar vardı yani kitapların güncel olduğu en kolay şu şekilde anlaşılıyor; daha çok bilgisayar dersleriyle ilgili, yazılım dersleriyle ilgili kitaplardan anlaşılıyor. Mesela birçok kütüphanede şey vardır; çok eski kitaplar vardır Visual Basics 6.0 gibi; bunun ötesi yoktur. Mesela 2006 yılının kitapları vardır ama orada direkt 2008’in kitapları vardı, mesela Visual Basics 2008 vardı, hemen aldım. Kitapların güncel olduğu oradan anlaşılıyor direkt, o konuda iyiler” (23).

“Bizim bölümümüz Alman Dili olarak geçiyordu. Sadece Alman diline yönelik bir kütüphane vardı. Bir kütüphanemiz vardı fakültenin içinde; bu kütüphane İngilizce ve Almanca olarak ikiye ayrılmış bir kütüphaneydi. Hangi bilgiyi bulmak isterseniz bulabiliyordunuz, hatta bizim üniversitenin

kütüphanesinde Almanca ile ilgili hiçbir şey bulamıyorum desem yeridir, çünkü çok düşük Almanca materyalleri var. Orada ise hem kütüphane ortamında hem de internet ortamında kaynak var. Online kütüphanesi vardı, herhangi bir kitabı aratabiliyorduk. Bir de genel kütüphaneleri vardı, üniversitedeki kitaplardan hariç kitapları bulabiliyorduk Almanca ile alakalı” (24).

“Orada çok fazla kaynak var artı dışarıdan bilgisayarla kütüphanede ne olup olmadığını kontrol edebiliyorum. Ayrıca bizde öyle bir uygulama yok hatta onu da söyledim dönünce, öğrencilerden sorumlu bir başkan var, o kişiye, o da arkadaşım olur, yani burada literatüre yüksek lisans ya da doktora yapanlar girebiliyor literatür tarama var bir tane program dışarıda parayla normalde yükleyeceksin ama lisans öğrencileri böyle bir erişime sahip değil, ya da girerse buradan girebilir, geçenlerde kapalıydı. Lisans öğrencileri dışarıdan katalog tarama şansına sahip değil yani. Avrupa’da ise imkanlar sınırsız yani dışarıdan erişim var” (25).

“Orada Arap gazeteleri, Türk gazeteleri, Türk sanatçıların CD ve kasetlerini görebilirsiniz. Üniversitenin kütüphanesi 5 katlı sadece kütüphane. Ayrıca üniversitenin internet kütüphanesi olarak üç tane kütüphanesi var. Direkt bağlanılabiliyor. Ayrıca kütüphane tüm halka açık” (26).

“İnanılmazdı, ben böyle bir şey görmedim. Bizim arkadaşlardan biri bizim kütüphanemize geldiğinde kaybolmuş. O kadar büyük ve bulamayacağınız şey yok diye düşünüyorum. Bilgisayarları, her şeyi var. Araştırmanızı hem çok rahat yapabiliyorsunuz, herkesin oturma yeri var, isterseniz özel yer kiralayabiliyorsunuz, her şeye ulaşabiliyorsunuz ve sadece dersle de ilgili değil, her şeyle ilgili var” (27).

“Kütüphanede kaynakları sonsuz gelişmiş, gerçekten farklı dergiler, kaynaklar hepsi mevcut. Orada güncel kaynak daha fazla vardı. Mesela bizim kütüphanemiz yetersiz bence. Orada daha rahat kaynaklara ulaşabiliyordunuz” (30).

Öğrenciler ev sahibi kurumlarda fakültelere özgü farklı kütüphanelerin olmasından, istedikleri kadar sayıda kitap ödünç alabilmekten, geniş bir alanda yer alan kütüphanelerin çok sayıda, yeterli, güncel kaynakları barındırabilmelerinden memnun kalmışlardır.

Birkaç öğrenci ev sahibi kurumların içinde çalışma ortamlarının müsait yani kütüphane dışı çalışma mekanlarının mevcut olduğunu belirtmiş, kütüphaneye gitme ihtiyacı hissetmemiş, kütüphaneye gitmek yerine bilgiye bilgisayar üzerinden e-kütüphane imkanından faydalanarak veritabanlarını kullanmak yoluyla ulaşmayı tercih etmişlerdir (3/29).

“Yabancı bir öğrenci olduğum için, kütüphaneye çok gidemedim ben zaten çalışma ortamım yurt olduğu için. Yurtta iki kişilikti orada daha çok odada arkadaşlarla beraber çalışıyorduk. Mesela okula girdiğiniz zaman bilgisayar masaları vardı yani her köşe başında bilgisayar masaları vardı. Bir şey araştıracağınız zaman hemen bakıyordunuz. Orada e-kütüphane daha yaygındı. Her hocanın official bir web sitesi vardı. Bu web sitesi üzerinden bütün dökümanlarını sana verir, bir de hoca benim dökümanlarım kimseye ulaşmasın diye bir şey koymaz. Orada hocalar tüm dökümanları sana verir, web sitesinde linklerini verir, kendi anlattığı sunumları koyar onun dışında yararlandığı kaynakları oraya koyar, ekstra olarak ne yapılmasını koyar. Dersin web sayfasına girdiğiniz zaman derslerin ne gün ne işleneceğini onları görebildiğiniz gibi, hocanın hazırladığı sunumu ve kullandığı kaynakları da görebiliyordunuz. Direkt kütüphaneyi kullanmadım, zaten her köşe başı kütüphaneydi orada. Çalışacak alan vardı, masalar vardı kocaman alanlarda masalar vardı öğrenciler hep orada çalışırdı. Mesela final döneminde hep orada çalıştım...Koridorlarda koridorun bir köşesinde çok güzel bir yerde. Okulun planını da öyle yapmışlar. Yani orada kocaman bir alan ve masalar var. Yani okulun, bilgisayarlar vardı tabi, wireless ağı vardı. Laptop bilgisayarınızı getiriyordunuz, okul dahil sınıf dahil her yerde kullanabiliyordunuz. Yani kütüphane, dersin web sayfasında olduğu için dökümanlar, direkt

kütüphaneyi kullanmadım ama hazırladığım projelerde faydalanmak için işte e kütüphane diye bir olay vardı işte şifreyle girebiliyordunuz oraya” (8).

“Kütüphanenin internet sitesi bayağı yardımcı oldu bana materyalleri bulma açısından. Zaten biz o üniversiteye kayıt yaptırdığımızda bize o kütüphaneye giriş şifresi veriyorlardı. O şifre ile kendi hesabımız oluyordu. O hesap ile hocanın notlarını da alabiliyorduk, kütüphane materyallerini de alabiliyorduk” (18).

Bir öğrenci ev sahibi kurumdaki kaynakların zengin olduğunu fakat elektronik kaynakları tercih ettiğini özellikle de kendi kurumunun ev sahibi kuruma göre nispeten daha zengin kaynakları içeren veritabanlarını kullandığını ifade etmiştir.

“Zengindi tabii ki ama ben pek kütüphanedeki kitapları kullanmadım. Ben daha çok kullanıcı ve şifremi girerek, kendi üniversitemdeki veri tabanlarını kullandım. Buradaki elektronik kaynaklar daha geniş çünkü... Orada temel veritabanları olarak Ebrary, Self-Science gibi veritabanları vardı ama bizde çok daha fazlası olduğu için hani daha renkli olsun istedim. Referans sayfam daha kalabalık gözüksün, etkileyici olsun diye bizim kütüphaneyi kullandım” (23).

Diğer bir öğrenci ise ev sahibi kurumun kütüphanesini iyi bulmuş fakat kaynakları dışarı çıkarma imkanı olmadığı için kütüphaneyi etkili bir biçimde kullanamadığını bildirmiştir. Öğrenci kendi kurumundaki kütüphanenin kaynak açısından daha zengin ve sisteminin de daha rahat olduğunu düşünmektedir.

“Kütüphanesi iyiydi bence, bir İşletme okulu için iyi bir kütüphaneydi.’ndeki kütüphaneyi ben çok daha başarılı buluyorum. Türkiye’deki en büyük 2. kütüphane şu anda ve istediğim her şeye çok rahat ulaşabiliyorum. Sistem burada daha rahat belki, biraz daha esneko konuda. Herhangi bir kaynak bulduğumda fotokopisini alabiliyorum, kitabı alıp 6 ay evime götürebilirim. Onların kütüphanesinde öyle bir kaynak dışarı çıkarma sistemleri yoktu, oturup kütüphanede çalışmak gerekiyordu, dolayısıyla kütüphaneyi çok etkili bir biçimde kullanamadım” (1).

Öğrencilerin birkaçı ev sahibi kurum kütüphanelerini fiziksel açıdan ve kaynakları açısından yeterli bulmadıklarını belirtmişlerdir (6/29).

“Çok güzeldi orası ama bizim kütüphane kadar büyük değildi ve çok fazla kaynak ta olduğunu düşünmüyorum zaten” (5).

“...okuma kitabı baktım, bir iki tane kitap okumak için aldım sonrada çok geniş olmadığı için bir daha da gitmedim. Zaten hani ders açısından referans açısından gerekli olan kitap da yoktu bana. Dolayısıyla okumak için de çok fazla kitap olmadığını görünce çok da bir daha gitmedim” (6).

“...okulun kütüphanesi vardı ama çok gelişmiş değildi. Kütüphaneyi de görmek değişik oldu araştırmak için. Yurtdışında bir kütüphaneyi kullanmış oldum... İngilizce kaynak taradım” (15).

“Bilgisayarlara erişimimiz gayet kolaydı ama kütüphanesi çok kötüydü. Ben sadece kütüphanesine bir kereliğine bir kitap bulmak için gitmiştim. Çok da düzgün bir kitap bulamadım. Bir e-kitap bulum, onunla işimi hallettim. Mesela ben bizim buradaki kütüphaneyi ben sadece akademik çalışma için değil, bir kitap okumak için, roman okumak için dahi kullanıyorum. Orada hiçbir roman tarzında hiçbir şey yoktu, çok küçük bir kütüphanesi vardı. Kütüphane direkt bilgisayar üzerine kuruluydu, basılı bir kitaba ulaşmak çok zor. Ben bunun o üniversitenin bir eksiği olduğunu düşünüyorum. Ben burayı çok beğenmiyordum oraya gitmeden önce. Kütüphanesi diğer büyük üniversitelere göre fazla materyal içermiyor diye düşünüyordum ama orayı görünce fikrim değişti. Kütüphanenin çalışma ortamı bile burada daha iyi... Öğrenim malzemeleri ve kaynaklar açısından eksiklikler vardı” (17).

“...kütüphaneleri çok yetersizdi. Biraz da sadece sözel bir üniversite olduğu için, başka bölüm olmadığı için belki de, 10 m2 bir odaydı sadece... ama bizim gittiğimiz yer bir kasabaydı ve kasabada bir devlet üniversiteydi, küçük bir üniversite, toplamda 300-500 öğrencisi vardı. Sadece İşletme ve Uluslar arası İlişkiler bölümleri vardı...Az kaynak vardı... ekstra bir araştırmaya girerseniz o zaman Köln’e gidip, büyük kütüphaneye gitmeniz gerekiyor, okulda onu sağlayamıyorsunuz” (22).

Kütüphanesi geniş değildi, kaynaklar azdı, zaten üniversite ufak bir şehir üniversitesiydi” (29).

4.7. Akademik Ayrıcalıklar

Bu bölümde araştırma kapsamındaki öğrencilere tanınan akademik ayrıcalıklar, sınavlarda, notlandırmada, ödevlerde, dil probleminde, sınıf içi etkinliklerde, derslere geç kalmada, devamsızlık hakkında, ders materyallerinde tanınan ayrıcalıklar şeklindeki altbaşlıklarda incelenmiştir.

4.7.1. Erasmus Öğrencilerine Tanınan Akademik Ayrıcalıklar

Görüşme yapılan öğrencilerin üçte biri ev sahibi kurumlarda kendilerine ayrıcalık tanınmadığını ifade etmişlerdir.

Bir öğrenci ev sahibi kurum öğrencileri ile aynı sınıflarda ders gördükleri için kendilerine akademik ayrıcalık tanınmadığını düşünmektedir. Öğrenciye göre Erasmus öğrencilerinin farklı bir sınıfta olmamaları kendilerine ayrıcalık tanınmasını engellenmiştir ve bu öğrenci tarafından bir dezavantaj olarak algılanmaktadır.

“Sınıf içinde normal oradan biriymişim gibi yaklaştı. Herhangi bir ayrıcalığım yoktu. Normal İskoçyalı oraya giden biri gibiydim. Yani benim gittiğim üniversite için Erasmus öğrencileri için farklı bir sınıf oluşturmaları çok daha hoş olurdu. Yani çünkü sonuçta biz onlar gibi şey yapamıyoruz. Onun dezavantajı oldu bana. O hoca da tabii ki aynı davrandı...ayrı sınıfta olsaydık ayrıcalıklı davranırdı. Hani daha bir anlaşılır anlatırdı o kesin, daha bir ayrıntılı anlatırdı ve üzerimize düşerdi, ona göre de yardımcı da olurdu diye düşündüm” (3).

Bir öğrencinin ev sahibi kurumda Erasmus Programı öğrencileri olarak kendilerine bir ayrıcalık tanınmadığını aksine bir kenara itilmeye çalışıldıklarını ve kendileri ile ilgilenilmediğini söylemesi ilginç bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır.

“Hayır tam tersi kenara itilmeye çalışıldık hem de o kadar alışkın olmaları gerekiyor. Sonuçta senelerdir Erasmus öğrencisi geliyor oraya. Bana başka arkadaşlarım da anlattı işte Fransızca çeviri almış, çok iyi yapamamış. Ben seninle bir daha uğraşmayacağım demiş böyle bu dersi alma demiş senin seviyen düşük bu ders için demiş. Alacaksan da ben seni düzeltmeyeceğim bir daha demiş seni şey yapmayacağım demiş. Dinlemeyeceğim seni demiş. Evet bizim ana dilimiz Fransızca değil ama biz de onu geliştirmek için gelmişiz, o kızcağız Fransızca okuyor yani...” (6).

Görüşme yapılan öğrencilerin üçte ikisi ise kendilerine ev sahibi kurumlarda ayrıcalık tanındığını belirtmektedirler (20/30).

Bir öğrenci ev sahibi kurumda genel derslerde ev sahibi kurum öğrencileri ile aynı pozisyonda olduklarını fakat Erasmus öğrencilerine açılan derslerde kendilerine toleranslı yaklaşıldığını ifade etmiştir.

“Genel derslerde aynı pozisyondaydık. Hollandaca ve Hollanda kültürü dersinde, hani yabancı olduğumuz için bu kültüre bu dile, daha müsamaha gösterdiler bence. Not verirken de ders işlenirken de aynı şeyi 3 farklı öğrenciden duyduğu zaman, hoca rahatsız olup, anlattım ya demiyordu mesela. O açıdan toleranslıydı ama genel derste üç kere sorsan aynı şeyi. Hoca derdi yani. Ayrıcalık görmedim genel derslerde” (7).

Bir öğrenci ev sahibi kurumda kendilerine ayrı bir sınıf açılmasını ve gezilere ücretsiz katılmalarını bir ayrıcalık olarak değerlendirmiştir.

“Ayrı bir sınıf açılması bir ayrıcalık bence mesela diğer öğrencileri böyle gezilere götürmüyorlar, onlar ayrıca ücret ödüyorlar sanırım yani biz bu gezilerden yararlandık ve hiçbir ücret ödemedik” (10).

4.7.1.1. Sınavlarda Tanınan Ayrıcalıklar

Birkaç öğrenci kendilerine sınavlar konusunda ayrıcalık tanındığını ifade etmişlerdir (9/20).

Bazı öğrencilere sınav tarihleri konusunda ayrıcalık tanınmıştır (6/9).

“...hoca sınav tarihini belirleyelim hep beraber demişti. Noel tatili vardı bir 9 günlük, onun hemen arkasına koymak istedi sınavı. Avrupa'nın diğer yerlerinden gelenler, biz Noel'de ailelerimizin yanına gideceğiz, hemen Noel'in arkasına koymazsanız biz de tatilimizi uzatmak isteriz dediler bu arada sınıf yarısı Alman, yarısı Erasmus olan bir sınıftı. Hoca da madem Erasmus öğrencileri ailelerinin yanına gidecekler, sıkıştırmayayım, bir sonraki haftaya koyayım dedi. Bu tür bir durumdan dolayı kararını esnetti. Ama sınıfın hepsi Alman olsaydı, Noel'in hemen arkasına sınavı koyabilirdi” (1).

“Ben bilet almıştım önceden, İtalya'ya gidecektim bir haftalığına, o araya da sınav rastlıyordu, sınava girmedim, daha sonra beni ayrı bir gün sınav yaptılar” (5).

“Normalde çünkü bir senelik dersler, hiçbiri de Ocakta sınav yapmıyor bunların.Erasmus için özel sınav yaptı hocalar bize. Sadece Erasmus öğrencileri için sınav yaptılar” (6).

“...ben bir Avrupa turuna çıktım, tura çıkmadan önce hocama böyle böyle bahsettiğim zaman, devam problemin olacak onu nasıl yapacaksın dedi. Hocam iyi kötü seninle görüşürüz dedim. Gittim geldim; yani şimdi okula gelmedin dedi ne yapacağız seninle dedi, bilmiyorum hocam, bıraktım ben seni, hocam yapmayın, tamam tamam düşündüm ben onu, 15 sayfalık bir essay yazacaksın dedi...70 alıp geçtim” (8)

“...vize almamız Türk olarak zor. Çok önceden bir yere gitmek için bilet alıyorsunuz. O gün de sınav var diyelim. Hoca, sen Erasmus öğrencisisin, seni daha sonra sınav yapayım diyebiliyor ama diğer öğrencilere demiyor bunu” (17).

“Sınava giriyorsunuz eğer başarısız oldunuz diyelimki, ikinci bir hakkınız var, tekrar giriyorsunuz. Bir de üçüncü bir hakkınız var. Onda eğer geçemezseniz tekrar etmek zorunda kalıyorsunuz dersi. Biz de bu kadar hak yok maalesef”

ARAŞTIRMACI:Arka arkaya mı bu sınavlar?

“Çok da arka arkaya değil, belirlenen tarihler var. 3 hafta sonra olabiliyor ikincisi. Diğer üçüncüsü, eğer geçemezseniz, iki ya da üç hafta sonra...Sınavı erteliyorlar, öğrenci ne zaman başarırsa. 2.

dönemin başlangıcına kadar başarması gerekiyordu. Zaten ilk dönemde sınav zamanları birbirine yakın oluyor. 2. dönem Haziran'da başlıyordu sınavlar. Temmuz'a da sarkan vardı, Ağustos'a da sarkan vardı. Yazı daha geniş kullanıyorlardı, kış döneminde biraz daha dar olduğu için 1. dönemle 2. dönem arasındaki süreç... Ben Erasmus öğrencisi olduğum için bana bu sınavları üç gün arayla yapıyorlardı. Bir kere şöyle oldu; o da sentaks dersiydi, gayet zor bir dersmiş. Ben girdim sınavına, geçemedim, sonra tekrar girdim yine geçemedim. Üçüncüsünde başarılı oldum”

ARAŞTIRMACI: Siz diğerlerinden farklı olarak üç gün arayla sınav oldunuz yani.

“Evet. Sentaks dersinin sınavı tam gitmeme yakındı. Hocayla konuştun, hoca bana ayrıcalık tanıdı bu konuda. Sınavı erkene aldı” (24).

Birkaç öğrenci kendilerine sınav içeriği konusunda ayrıcalık tanındığını, diğer öğrenciler tüm konulardan sorumlu iken onlardan farklı olarak kendilerinin daha az konudan sorumlu tutulduklarını belirtmişlerdir (2/9). Bir öğrencinin (13) “*Erasmus koruma kalkanındaydık*” tabirini kullanması dikkate değer bulunmuştur.

“Diğer öğrenciler, derste yaptığımız her şeyden sorumlulardı yani dediğim gibi uygulama dersi 3’e ayrılıyor, bir tanesi de kendi içinde 3’e ayrılıyor. O üç bölüme ayrılan dersin üç uygulamasını da yapıyor öğrenciler. Bir konu söyleniyor, hoca soru soruyor, soru cevap şeklinde, konuyu anlayıp anlamadığımızı anlamak için, işte onun sınavı vardı, yaptıkları her şeyin sınavına girdi onlar. Bizim için öyle değildi, bizim için mesela dilbilgisi sınavlarında, işlediğimiz konularla ilgili konu başlıkları var ve sen 4,5 ve 6’yı, sen 7,8 ve 9’u gibi; üç arkadaşlık biz; üçümüze de üçer, dörder böldü konuları... tamamen biz Erasmus kalkanındaydık, Erasmus öğrencisi olarak ayrıcalıklıydık, sınavlarımız ayrıcalıklıydı” (13).

“Bizim sınavlarımız onlarınkinden farklı olduğu için; biz sadece slaytlarla anlatılanlardan sınav oluyorduk; pek not tutmamıza gerek kalmıyordu”

ARAŞTIRMACI: Sınavlarınız neden ayrıldı?

“Çünkü biz Erasmustuk. Dilimiz o kadar, onlar kadar iyi değildi, o yüzden”

ARAŞTIRMACI: Aynı sınıfta olmanıza rağmen ayrı sınava mı girdiniz?

“Evet öyleydi” (27).

Bir öğrenci ev sahibi kurumdaki diğer öğrencilere izin verilmediği halde sınavlarda kendilerine sözlük kullanma izni verildiğini belirtmiştir.

“Sınavlar 60 dakika. Bize Erasmus öğrencilerine, sözlük hakkı tanıdılar, normalde sözlük kullanmıyorlar” (22).

4.7.1.2. Notlandırmada Tanınan Ayrıcalıklar

Birkaç öğrenci ev sahibi kurumda kendilerine notlandırmada konusunda ayrıcalık tanındığını ifade etmiştir (5/20).

Bazı öğrencilerin notlarının yükseltildiğini belirtmeleri ilginç bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır (5/20). Bir öğrenci (28), genelde kendilerine not konusuna yardımcı olduğundan, “*Erasmus ruhu*” tabirini kullanarak Erasmus Programı’nın akademik boyutundan çok yeni kültürleri tanımak, insanlarla kaynaşmak gibi sosyal bir boyutu

olduğundan bahsetmiştir ve bu boyuta uygun olarak misafir öğrencilere akademik açıdan imtiyaz gösterildiğini, kendilerine çok fazla yüklenilmediğini düşünmektedir.

Bir öğrenci (24) kendisine notlandırma konusunda ayrıcalık tanındığını, hatta arkadaşlarının yetersiz gördükleri ya da kendileri ile uğraşılmak istenmediği için ev sahibi öğretim elemanının rızası ile hiç derslere katılmadan notlandırıldıklarını ifade etmiştir. Öğrenci yine de ev sahibi kurumda derslerde kendi kurumuna göre daha fazla zorlandığını vurgulamaktadır.

“Akademik açıdan bir ayrıcalık notlama sisteminde yapılmıştır. Sınavlarda benim çok iyi bir gramer bilgisine sahip olmam söz konusu değildi, o kadar net yazı yazmam söz konusu değildi. Bir hocamız istediğiniz yerde İngilizce de yazabilirsiniz, takıldığımız yerlerde demişti. Öyle yaptığımız da oldu. Bir yerden sonra kopuyor, cümleyi takip edemiyorsunuz, öyle imkanlar sunuyorlar. Bizimle ilgilendiler, farklı olduğunuzu ve sizinle ilgilenildiğini hissediyorsunuz” (22).

“Onun dışında değindiğim küçük ayrıcalık şu; not konusunda, mesela benim hak ettiğim not; bu her ders için değil ama, 3-4 derste hatırlıyorum; BB alacaksam eğer oraya BA ya da AA yazabiliyorlardı. Erasmus öğrencisi olmamızdan dolayıdır belki ama kendim şöyle söyleyim, Üniversitesi’nde kıyasladığım zaman diğer Erasmus’la giden öğrencilere, yani kendi arkadaşlarıma diğer üniversitelerdeki, gayet daha böyle bir iltimas sağlamışlar. Bizde gayet sıkıydı dersler. Sadece BB ise BA yapıyordu. Benim arkadaşlarım vardı, pek de her yerde söylemezler ama. Esasında kötülemek için söylemiyorum ama bunun sorumlusu çoğunlukla öğretim görevlileri bizim üniversitede bölümdeki. Daha iyi eğitim verilseydi belki arkadaşlarım daha iyi Almanca biliyor olabilirlerdi. Hatta diğer bölümlerden arkadaşlarım da vardı’dan giden. Üç ders alıyor arkadaşlarımdan bir tanesi, hocaları şöyle söylemiş; siz demiş, dolaşın, dönem sonu not alınacağı zaman gelin notunuzu vereyim. Çek Cumhuriyeti’ndeki hoca Teknik Fakülte’de okuyan arkadaşlarıma böyle söylemiş. Bu dediğim üç arkadaşım da Mühendislik Fakültesi’nde okuyorlar. Hoca ya onları yetersiz gördü ya uğraşmak istemedi. Benim arkadaşlar da gayet memnundu. Bir de bölümden kaynaklanıyor. Ben de böyle değildi. Ben çok zorlandım işin açıkçası ama zorlanmaktan da hiçbir zaman pişman değilim, çok faydası oldu bana. Ayrıcalık olarak derslere geç kalabilmek bir ayrıcalıktı, notlarda da diyorum ya eğer BB ise BA gibi değiştirebiliyorlardı” (24).

“Sadece sınavlarda not verirken ayrıcalık tanındı. Zaten çok ayrımcılık yapacak insanlar değiller Almanlar ama biz sonuçta Erasmus olarak onlar kadar bilemeyeceğimiz için yardımcı oldular, notlarımızı yükselttiler biraz” (27).

“Genelde not konusunda yardımcı oluyorlardı. Bu yine de hocanın inisiyatifinde bir şeydi. Bu Erasmus öğrencilerine uygulanı bir politikaydı bence. Bir imtiyaz vardı. Burada da aynı şekilde zaten sırf giden öğrenciler için değil de buraya gelenler için de öyle. Sonuçta ne bileyim bence Erasmus’un ruhu, asıl hedefi ders bakımından değil de daha çok gittiğin yerin kültürünü öğrenmek, insanlarla kaynaşmak, daha çok sosyal bir boyutu var Erasmus’un, dolayısıyla insanlar bunu bildikleri için hani şu dersi yaptı mı, yapamadı mı gibi şeylerin üzerinde durduklarını sanmıyorum hocaların, ne buradakilerin, ne oradakilerin” (28).

Bir öğrenci ev sahibi kurumda aldığı bir derste, hiç derslere katılmamış olan Erasmus öğrencilerinin sınav günü sayılarının çok fazla olmasından dolayı öğretim elemanı tarafından sınava tabi tutulmadıklarını yani bir şekilde affedildiklerini bildirmiştir. Öğretim elemanı öğrencilerin hepsini ‘B’ notu ile geçirirerek ev sahibi kurum öğrencilerine

tanımadağı bir ayrıcalığı Erasmus Programı öğrencilerine tanımıştır. Erasmus Programı öğrencileri sınava tabi tutulmamıştır ve öğrencilere keyfi bir notlandırma yapıldığı görülmektedir.

“Öğrencisine göre değişiyordu, Erasmus öğrencisine anlayışlı davranıyorlardı ama bizim de bir şekilde beklentileri karşılamamız gerekiyordu hiç bir şey bilmeden de dersleri geçmememiz gerekiyordu, hoş birkaç dersi öyle geçtik mesela. Bir dersimiz vardı, derse hiç kimse gitmiyor, sürekli giden iki ya da üç öğrenci var. Sınav tarihi belirleniyor, haber ertesi gün o üç öğrenciden dersi alan 120 öğrenciye yayılıyor. Ertesi gün hoca sınav yapmaya gelince sınıfta 120 öğrenciyi görünce bayağı bir şok olmuştu neyse herkese teker teker sınav yapıyor, sözlü sınav yapıyor. Baktı bitmeyecek hepinizi geçiriyorum B ile kabul ediyorsanız gidin kabul etmiyorsanız haftaya A için sınavınızı yaparım dedi”

ARAŞTIRMACI:Kaçınıcı sınıflara tanınan bir ayrıcalıktı bu?

“Yani öyle rahattı bu Erasmus öğrencileri için”

ARAŞTIRMACI:Erasmus Programı öğrencilerine miydi?

“Erasmuslardı, normal öğrencilere değil” (8).

4.7.1.3. Ödevlerde Tanınan Ayrıcalıklar

Bazı öğrencilere ödevler konusunda ayrıcalık tanınmıştır (4/20). Bildirdiklerine göre öğrenciler ya ödevlerini teslim etmemişler ya daha eksik sayfa ödev yapmışlar ya da kendilerine ödev hazırlama sürecinde çok fazla yüklenilmemiştir.

“Makale ödevimiz yetişmiyorsa vermedik” (5).

“Hani ödeviniz belki az olur, belki içerik olarak az olabilir ama bunu da hocayla tartışabiliyorsunuz. Ben bunları bulabildim ya da ben bunları hazırlayabildim. O bakımdan da tolerans vardı Erasmus öğrencilerine karşı. Mesela bir roman üzerine bir ödev yazılması gerekiyorsa normal öğrencilerin yazabileceğı sayfa sayısı değil, Erasmus öğrencilerine daha indirilmiş sayfa sayısı sunuyorlardı, bu kadar yazmanız yeterli olacaktır şeklinde” (12).

“...fotokopi çektirdi bize okuduğı parçayı. Oradan kelimeleri çıkararak tek tek yaptık, eve verdi onu yani, evde sözlüklerle, gayet rahat bir şekilde, rahat bir ortamda yani süresiz bir şekilde yaptık. Onların öğrencilerinin belli bir zamanda, bir derste yapmaları gerekiyor o ödevleri ve hiçbir şekilde sözlük kullanamıyorlar onlar. Bizim için ön hazırlık oluyordu. Bu sadece Erasmus öğrencilerine yapıldı hatta sadece Türk öğrencilere yapıldı aslında çünkü o sınıfta Polonyalı öğrenciler yoktu. Biz istemedik ama anlamadık deyince hoca bizim anlamadığımızı görünce böyle bir yola başvurdu. Daha sonra alışmaya başladık, biz de yazmaya başladık ama ilk zamanlarda öyle oldu, yani öyle ödevler oldu. Bu en başlarda yapıldı” (13).

“...final yerine proje yaptırıyorlar sana, daha bir farklılık, ayrıcalık oluyor tabii ki, 3-4 aylık gittiğın için. Geçici öğrenci gibi bir şey oluyor... Biz hocayla konuştuk, sınav olmak istemiyoruz dedik, bir çalışma yapalım size dedik, proje gibi, tez gibi, onu yapalım dedik, hoca da tamam dedi, 3 kişilik bir grup oluşturduk, bir Amerikalı kız vardı, iki kişi biz vardık Türk... Bize bir iki kere toplantı yaptı ama çok öyle aşırı yüklenmedi Erasmus öğrencisi olduğumuz için, orada çok fazla yüklenme olmadı açıkçası bize. Ama diğer öğrencilere, Alman olanlara yükleniyordu yani, çünkü onlara sınav yaptı. Alman öğrencilere sınav yaptı, bizden yazılı bir proje istedi. Onda da zorlamadı fazla. Almanlar proje yapmadılar, finale girdiler” (25).

4.7.1.4. Dil Probleminde Tanınan Ayrıcalıklar

Bir öğrencinin ev sahibi kuruma gittiği ilk dönemde yetersiz olduğu Almanca dilinde aldığı bir derste kişisel çabası ve öğretim elemanlarının kendisine yaptıkları ayrıcalık sayesinde diğer öğrencilerden farklı olarak sınava girmeden İngilizce sunumlar yapmak yoluyla kredilerini aldığı görülmektedir.

“Almanya’ya gitmeden önce ben’ye yatay geçiş yapmaya karar vermişim.....’de Antropoloji, Sosyal Antropoloji diye okutuluyor. Antropoloji ikiye ayrılıyor: Biyolojik ve Sosyal Antropoloji olarak. Ben de burada sosyale devam edeceğim için istedim ki hep Sosyal Antropoloji derslerini alayım. Ondan sonra burada kolay olsun, kredide düşürsünler diye. Fakat işin kötü yanı, gittiğimde Sosyal Antropoloji ve Etnografi derslerinin çoğu ve hatta hemen hepsi Almancaydı ve alamadım. Dolayısıyla Biyolojik Antropoloji dersleri almaya çalıştım. Bunları almadan önce de dersleri veren profesörlerle konuşmak zorunda kaldım. Onlara durumumu açıkladım, Almancamın çok iyi olmadığını söyledim. Eğer mümkünse İngilizce almak istediğimi söyledim fakat onlar da şöyle söylediler; dersleri mecburen Alman öğrenciler olduğu için Almanca yapacağız fakat benim için bir ayrıcalık tanıdılar, en azından sınava girmeden İngilizce bir sunum yaparak kredi vereceklerini söylediler. Bu şekilde sunumu yapıp sanki sınava girmiş gibi sertifika aldım ilk dönemki derslerim için...hoca aslında böyle bir şey yapamayacağını fakat benim ortada kalacağımı anladığı için böyle bir şeye müsamaa gösterdiğini söyledi. Ben o dersi alamaydım, krediyi alamamış olacaktım ve döndüğüm zaman problem yaşayacaktım, okulum uzayacaktı. Bu konuda imtiyaz gösterdiler doğru” (19).

Aynı öğrenci ikinci dönem de Almanca dili ile yaşadığı problemlerden dolayı ev sahibi kurumda İngilizce yapılan yüksek lisans derslerine katılmasına izin verildiğini, kendisine böyle bir ayrıcalığın tanındığını belirtmiştir.

“İkinci dönemin ders seçimlerinde şöyle bir şey oldu. Çok şanslıydım ben bu konuda ikinci dönemde. Sosyal Antropoloji bölümüne tekrar gittim, profesörlerin birisinden randevu alıp. Ben zor durumdayım dedim. Sosyal Antropoloji dersi almam lazım gitmeden önce Türkiye’ye. İkinci dönemde’ta mastır programı başlatmışlar, Global Studies diye, yani Küresel Çalışmalar. Bu Küresel Çalışmalar programı kapsamındaki dersler Sosyoloji, Politika ve Antropoloji derslerini kapsıyor ve bunlar uluslar arası olduğu için dünyanın her yerinden öğrenciler vardı ve İngilizceydi bütün dersler. Normalde dışarıdan öğrenci almamalarına rağmen ben bir istisnaıyla tek başıma gittim, bana bir ayrıcalık tanıdılar. Ben mastır öğrencileriyle beraber o dersleri aldım ve bu şekilde İngilizce çalıştım ve sınav verebilme hakkım oldu. İkinci dönemi öyle geçirdim” (19).

4.7.1.5. Sınıf İçi Etkinliklerde Tanınan Ayrıcalıklar

Birkaç öğrenci ev sahibi kurumda sınıf içi etkinliklerde kendilerine ev sahibi kurum öğrencilerine göre daha fazla tolerans gösterildiğini söylemişlerdir (3/20). Öğrencilerden biri (4) öğretim elemanlarının ev sahibi kurum öğrencilerine daha sert olduklarını gözlemlemiştir.

“Mesela grup çalışmalarında genelde Alman öğrencilerden başlanıyordu. Çekingen olabiliriz diye. Mesela bizim yaptığımız bir şeye daha dikkatli yaklaşıyorlardı. Onlarınkinde biraz daha sert oluyorlardı” (4).

“Ders esnasında sürekli ayrıcalık tanındı, özel anlatıldı yani anlamadığımız şey defalarca on kere üstünde durularak anlatıldı yani, bize daha toleranslı yaklaştılar” (13).

“Bir kere ilk başlarda bizi çok boğmadılar derslerle ilgili. Tüm hocalardan bahsetmiyor genel olarak. Ortalama olarak tüm öğrenciler Erasmus öğrencisi oldukları için sadece derslerle uğraşmıyorlar, o sosyal ortama da ayak uydurmaya çalışıyorlar. Erasmus öğrencileri diyerek bazı toleranslar gösterdiklerini hissediyordum” (18).

4.7.1.6. Derslere Geç Kalmada Tanınan Ayrıcalıklar

Birkaç öğrenci derslere geç kalınması konusunda kendilerine ayrıcalık tanındığını belirtmiştir (3/20). Ev sahibi kurum öğrencilerine bu konuda hoşgörülü yaklaşmadığı vurgulanmıştır.

“Ama bizim diğer arkadaşlarımızla iletişimimiz olduğu için, size daha iyi davranıyorlar dediler, daha toleranslı davranıyorlar dedi. Bence bir farkımız vardı. Daha toleranslılardı dersle ilgili; mesela onlar derse zamanında gelmesine çok önem veriyorlar. 8:40'ta mutlaka sınıfta olman lazım, bize o kadar önemsemediler bunu çünkü biz geç kalabiliyorduk. Orada aslında geç kalmak hakaret gibi bir şey oluyor ama bizi eleştirmediler. Geç kaldığımız zamanlar oldu ama bize herhangi bir uyarı olmadı” (10).

“Mesela biz gecikiyorduk; çok fazla Türk var Almanya'da, bir geyik vardı, Türkler gecikir diye; bize takılıyorlardı ama çok rahatsız edici bir şey olmadı, sınıfa kabul ettiler” (22).

“Biz derslere gitmediğimiz zaman ya da derslere bir 5-10 dakika geç gittiğimiz zaman hocalar çok fazla bir şey söylemiyorlardı fakat normalde diğer öğrencilere dikkat ediyordum, geç kalındığı zaman, tabii bunu her hoca yapmıyordu ama gayet sert şekilde uyarabiliyordu bazen, dersime tam zamanında gir ya da hiç girme der gibi” (24).

4.7.1.7. Devamsızlık Hakkında Tanınan Ayrıcalıklar

İki öğrenci kendilerine devamsızlık hakkı konusunda esnek davranıldığını, diğer öğrencilere göre kendilerine bu konuda hoşgörü ile yaklaşıldığını bildirmiştir. Bir öğrenci (29) öğretim elemanlarının Erasmus Programı öğrencilerinin uyum problemi gibi bir problem yaşayabileceklerinin ve kendilerinin başka bir ülkeden geldikleri gerçeğinin farkında olmalarını bu ayrıcalığın nedeni olarak öne sürmektedir.

“Bize biraz imtiyaz göstermeye çalıştılar, Erasmus öğrencisi olduğumuz için, fazla yüklenmediler ama herkes çok dikkat ediyordu orada devamsızlığa” (22).

“Evet, onlar da bizim başka bir ülkeden geldiğimizi biliyorlardı, bir adaptasyon süreci gibi zorluklarla karşılaşacağımızı bildiklerinden, normalde altı saat devamsızlık hakkı, bir arkadaş ve benim 12 saat olmuştu, bir şey demiyorlardı, ayrıcalık tanıyorlardı”

ARAŞTIRMACI: Bu ayrıcalık neden kaynaklanıyordu sizce?

“Bu bence hocaların kişiliklerinden kaynaklanıyordu. Nihayetinde Almanlardı, tabii ki disiplinliydi ama hocalar biz Erasmus öğrencisi olduğumuz için devamsızlığı hoş görüyorlardı” (29).

Diğer bir öğrenci benzer şekilde, ev sahibi kurumda kendilerine tanınan ayrıcalıkların nedeni olarak öğretim elemanlarının Erasmus Programı'nın akademik boyutundan çok

kültürel boyutu ile ilgilenmelerini, misafir öğrencilerin izlenimlerine önem vermelerini öne sürmektedir.

“Diğer öğrencilerden de tepki toplamadık. Bizim oraya bir değişim programıyla geldiğimiz belli bir şeydi. Hocalar da Erasmus’un eğitim-öğretim yanından çok kültürel boyutuyla ilgililer. Erasmus onlar için buraya bu öğrenciler geldi buradan ders götürecekler şeklinde değildi, böyle bakmıyorlar. Kültürel olarak bizden ne öğrenebilirler, bizim öğrencilerimizle ya da bizlerle nasıl bir ilişki kurabilirler, nasıl izlenimlerle gidecekler, nelerden yararlanacaklar şeklindeydi. Daha çok kültürel olarak bakıyorlar. Avrupalı buna daha çok özen gösteriyor, bu yöne daha çok özen gösteriyor. Ben öyle düşünüyorum kesinlikle” (12).

4.7.1.8. Ders Materyallerinde Tanınan Ayrıcalıklar

Bir öğrenci ayrıcalık olarak ev sahibi kurumda Erasmus Programı öğrencilerine kaynak kitapların ücretsiz verilmesini örnek göstermiştir.

“...kaynak kitapları vermeleri bir ücrete tabi değildi, diğer öğrenciler kitap için bir ücret ödüyorlardı, bu bizim için bir fark” (10).

Bir öğrenci ev sahibi kurumda ev sahibi kurumun öğrencileri orijinal kitap alırlarken kitapların çok pahalı olmasından dolayı Erasmus Programı öğrencilerinin fotokopi kullandıklarını ifade etmiştir. Öğretim elemanları öğrencilerin bu durumuna göz yummuş ya da bizzat kendilerine ait kitapları ödünç vermişlerdir.

“...kitaplar orada çok pahalı, inanılmaz derecede pahalı. Bir kitap Türk parasıyla 100-110 TL idi. Yani bir kitap alsanız iflas edersiniz. Biz de kitapları fotokopi çekiyorduk, kanun dışı aslında fotokopi ama kimseye söylemiyorduk, hocalar da kimseye söylemiyordu, Erasmus öğrencileri almıyor kitap genelde. Kendi öğrencileri kitapları alıyordu. Hocalar yardım ediyordu, kitabınızı ödünç alabilir miyiz diyorduk, tabii alabilirsiniz diyorlardı, onlar da fazla varsa veriyorlardı” (14).

Bir öğrenci ise bir derste bir öğretim elemanının Erasmus Programı öğrencilerinin masraf yapmasını önlemek amacıyla ders kitabının fotokopisinin kullanılmasına izin verdiğini ve imkan sağladığını belirtmiştir. Öğretim elemanı, kendi öğrencilerinin orijinal kitap almasını istemiştir. Öğrenci fotokopi kitap sevmediği için orijinal kitabı aldığını hatta öğretim elemanının yaptığını bir iyilik ve ayrıcalık olarak algılamayarak bu duruma bozulan ve içerleyen arkadaşlarının olduğunu ifade etmiştir.

“Stratejik Yönetim diye bir ders almıştım. Bu ders tamamen vaka çalışmasıydı. Bu derste şu ilginçti, hoca bir makale kitabı hazırlamıştı. Bu herhalde Erasmus öğrencilerinin maddi sıkıntı yaşamaması içindi. Erasmus öğrencileri alsın diye orijinal kitabı fotokopisini bir yere bırakmıştı, diğerlerinin yani Alman öğrencilerin orijinal kitap almasını istiyordu. Ben telif haklarını çığnemek istemiyorum aslında hepinizin almasını isterim ama yurtdışından gelen arkadaşların bu kitapları 100-150 Euro vererek almasını istemiyorum, dolayısıyla bu arkadaşlar gidip fotokopi kitapları alabilirler demişti ama diğerlerinin de kitabın orijinalini almalarını ve bu duruma saygı göstermelerini istemişti... Hoca sadece ben fotokopi kitapları Erasmus öğrencilerinin sayısı kadar bıraktım dedi ve diğerleri fazla umursamadılar. Biz kendi aramızda konuştuk sadece...Ben orijinal kitabı almıştım ama, ben hiç hoşlanmam öyle fotokopi kitaptan. Ama buna çok kızan arkadaşlarım olmuştu, yani yurtdışından

geldik diye 100 Euro ceplerinden kalsın gibi bir şeye hiç gerek yoktu diye düşünmüşlerdi; buna çok bozulup, içerleyenler olmuştu yani” (1).

4.8. Çok Kültürlü Ortamda Eğitim

Görüşme yapılan öğrencilerin tamamı çok kültürlü ortamda eğitim almayı olumlu karşılamaktadır.

4.8.1. Çok Kültürlü Ortamda Eğitimin Etkileri

Bu bölümde çok kültürlü ortamda eğitim almanın akademik, kültürel, sosyal yaşantıya olan etkilerinin yanında kişilik üzerindeki etkileri incelenmiştir.

4.8.1.1. Çok Kültürlü Ortamda Eğitimin Akademik Yaşantıya Etkileri

Öğrencilerin üçte biri çok kültürlü ortamda eğitim almanın akademik avantajı üzerinde durmuştur.

Öğrenciler öğretim elemanlarının çok kültürlü ortamı bir avantaja çevirerek farklı ülkelerdeki farklı uygulamaları göz önüne sermeye çalıştıklarını ve çok kültürlü ortamda gerçekleşen bu dersler sayesinde de farklı eğitim sistemleri ve uygulamalar hakkında bilgi sahibi olduklarını ifade etmişler, çok kültürlü ortamın öğretim elemanı ve öğrenciler arasındaki etkileşime ve bilgi alışverişine olan katkısını vurgulamışlardır.

“Mesela bu Avrupa Ekonomi Politikası dersindeki hoca, farklı yerlerden gelen öğrencilerin kendi ülkelerinde edindikleri bilgilerden faydalanmak istiyordu ve dolayısıyla her ülkenin sunumunu o ülkeden gelenlere vermek istiyordu. Bu böyle bir ayrımcılıktan çok o ülkenin daha içsel bilgisine sahip olan insanlardan faydalanmak istemesiydi. Farklı ülkelerdeki uygulamaları göz önüne sermek, bunları tartışmaya açmak, bunları eleştirmek ve bunlara daha sorgulayıcı gözle bakmaktı belki. Ama onun dışında bakışı farklıydı diyemem yani. Bence bu çok kültürlü ortamı kullanmak, dersi daha renkli hale getirmek, daha farklı bakış açılarını dile getirmek amaçlıydı...Burada hepimizin temeli aynı, okuduğumuz dersler, bir Ekonomi öğrencisi olarak benim okuduğum.....gazetesini herkes okuyor,.....’ı herkes okuyor, yani okuduğumuz kaynaklar aynı, okuduğumuz makaleler aynı, gördüğümüz hocalar aynı, görmediğimiz hocalar aynı, çok farklı temellerimiz yok, hepimiz aynı kaynaklara maruz kaldığımız için üç aşağı beş yukarı aynıyız. Tabii ki kendini bireysel olarak geliştirenler vardır, demiyorum ki hepimiz aynı düzeydeyiz ama hepimiz dört yıldır aynı ekonomi eğitimini alıyoruz, aynı okulda, aynı hocalardan alıyoruz, aynı materyalleri kullanıyoruz. Ama oraya gittiğim zaman biliyorum ki Avrupa’da başka bir ülkeden gelen bir arkadaşımın daha farklı hocaları olmuş ve kendisi daha farklı kaynaklara maruz kalmıştır, dolayısıyla farklı ülkelerden gelenlerin sunumlarını dinlemek evet etkiliydi” (1).

“Güzeldi, güzel bir şey yani herkes kendi okulunu anlatıyordu, kimse de bu okul süper demedi, herkes bu okul çok iyi değil dedi. Ama onların kendi okuduklarını görmek, onların sistemlerini öğrenmek, onların fikirlerini öğrenmek çok güzeldi tabiki” (6).

“Çok kültürlü ortamda eğitim almak aslında burada da kısmen olan bir şey ama tam işlemiyor. Buraya da Erasmus öğrencileri geliyor. Gelen Erasmus öğrencilerinin çoğu, Türk kökenli olduğu için Erasmus’un amacına aykırı bir şey de oluyor. Almanya’da yaşayan bir Türk; Alman pasaportuna sahip olabilir; Türkiye’ye geliyor. O zaman biraz yine çok kültürlü ama Almanların multi-kültü dedikleri insanlar oluyorlar ama yarım çok kültürlü oluyor. Orada akademik olarak çok farklı bakış açılarını aynı anda görebiliyorsunuz, her ülkenin kendi kültürüyle şekillenen bakış açıları...Farklı ülkelerdeki farklı uygulamaların derse yansımaları görebiliyorduk. Fransa’daki nasıl, Hollanda’daki nasıl, Türkiye’deki nasıl. Bunu görmek çok acayip bir şey” (9).

“Yaptığımız ödevlerde onların tarihlerini tanıdık. Ayrıca onların eğitim sistemlerinin tanıma şansımız oldu. Dünya Vatandaşlığı diye bir dersimiz vardı, biz o derste uluslararası kuruluşları araştırmıştık ve sunumunu yapmıştık. Bu derste her ülkeden gelen öğrenciler kendi ülkelerindeki eğitim sistemlerini tanıttılar bizlere ve onların eğitim sistemlerini tanıma şansımız oldu. İlk derslerde diğer ülkelerden gelen arkadaşlar eğitim sistemlerini tanıttılar. Bu açıdan bize çok yararlı oldu. Bizim eğitim sistemimiz pek anlayamadılar. Biz resimler göstermiştik, onların eleştirdiği konu çocukların giydikleri önlüklerdi, çok fazla eleştirdiler, onlarda öyle bir şey yok, çok eleştiri aldık bu konuda” (10).

“Farklılıkta zaten aramızdaki fark nedenmiş diye oturup başlıyorsunuz. Jön Türk gibi değilsiniz artık çok fazla da, şunu da buraya getireyim demiyorsunuz da giden bir sistemleri var oturmuş bir gelenekleri var, üniversite sistemleri, üniversite gelenekleri var, nedenlerini bakmaya çalışıyorsunuz farklılık olarak yani dönüşte birşeyler getirmek gibi birşey ister istemez oluyor insanda, eğer akademide devam etmek istiyorsan... Kendiniz de eğer öğretim üyesi olmayı düşünüyorsanız ileride, oturup ben bu insanlardan ne alabilirim, bu farklılıktan ne koparabilirim diye bakıyorsunuz” (20).

“...Ürün Geliştirme dersindeki projemizde Meksikalı arkadaş vardı ve onunla farklı görüşlerimiz oldu. Biz Avrupa standartlarına yakinken o biraz daha Amerika standartına yakın olduğu için konulara farklı katkılar sağladı. Mesela bir öğrenci, bizde şöyle bir şey vardır diyerek değişik bir bakış açısından yaklaşıyor konuya. Mesela marketlerin adının geçtiği bir projede biz Avrupa’daki marketlerden bahsediyoruz, biz.....dediğimizde, başka bir arkadaş da bizde..... var, çok büyüktür diyor ve onu çalışıyoruz beraber, farklı bir kültürden farklı bir şey öğreniyoruz. Diğer projede Brezilyalı arkadaşımız vardı, gerçi onunla fazla bir şeyimiz olmadı, dersin içeriğinde de fazla bir şey yoktu, ülkelerin fazla katacağı bir şey yoktu. Biz iki kişi Avrupa’ya daha yakınız, üçüncü arkadaş Amerika tarzından gelen bir kişiydi. Sosyal açıdan çok faydası oldu onlarla beraber olmanın. Ama şöyle bir şey de var, ben kendi kaldığım koridorda mesela yaptığımız projeye ilgili İsraili bir arkadaşım vardı ona fikrimi anlatırdım, bu kadar düşündük derdim, kendisi de Mühendislik okuyordu; o da şurayı şöyle yapsanız nasıl olur diye kendi fikrini söyleyip, yorum katardı, farklı bir kültürden yeni bir yorum geliyor bana yani. Bu bir avantaj, mutlaka katkısı oluyor, herkesin farklı bir bakış açısı oluyor” (23).

Erasmus Programı öğrencileri derslerde kendi ülkelerine ait bilgileri aktarmakta öğretim elemanları tarafından teşvik edilmişlerdir. Öğretim elemanları, öğrencilerin sınıf içi tartışmalarda ülkeler arasında karşılaştırma yapmayı sağlayan kendi kültürlerine ait yorumlarını teşvik ve takdir etmişlerdir. Bu tutumları değişim öğrencilerinin sınıf içindeki katkılarına ne kadar önem verdikleri göstermektedir. Bu durumun öğrencilerde takdir edilme duygusunu güçlendirdiği ve öğrencilerin ev sahibi kurumun akademik ortamına uyum sağlamalarına katkıda bulunduğu düşünülebilir.

İki öğrenci kültürel ortamdan doğan sıcakkanlılık sayesinde derslerde takıldıkları yerlerde değişik kültürlerden olan arkadaşlarından yardım alabildiklerini, derslerde değişik fikir ve yorumları duyma imkanı elde ettiklerini ve bu durumun motivasyonlarını iyi yönde

etkilediğini söylemişlerdir.

“Genelde Erasmus öğrencileri olarak kalabalık bir gruptuk... Eğlenceliydi. Herkesin anlatacak o kadar çok şeyi var ki. Aslında hiç bilmediğiniz bir şey ortak oluyor...Konuşmaları ve davranışları sıcakkanlıydı. Bu sıcakkanlılık kültürel ortamdan, yakınlaşmadan doğunca, iki gün sonra sorun yaşadığımda, anlamadığım bir şey olunca ya da nasıl yapacağıma karar veremediğim bir şey olunca, çalışmada onlardan yardım alabiliyordum. O an yardım edemeseler bile mail adreslerini veriyorlar, bana mail yaz diyorlardı. Hatta öyle bir öğrenci vardı ben hep ona akıl danışıyordum, ben böyle düşündüm, sence nasıl olur diyordum. Ben 3. sınıfın son dönemindeydim, eğitim adına, Almanca öğretmenliği adına almam gereken şeyleri az çok almıştım, çok fazla zorlanmadım ama 2. sınıfta gitsem zorlanabilirdim belki ama 3. sınıfta aldığım dersler belli, öğretmenlik üzerine alabileceğin bütün dersleri aldığın, gördüğün, bildiğin bir müfredat sunuyor sana o yüzden çok fazla zorluk çekmedim. Motivasyonumu iyi yönde etkiledi hatta sadece Almanlar değil, İngiliz ve Amerikan arkadaşlarım da vardı, onlarla da konuşuyordum, onlarla da ne yapabiliriz, nasıl yapabiliriz, öyle mi yapsak böyle mi diye konuşuyorduk. Çünkü herkesten farklı bir fikir çıkıyor yani, senin düşündüğünü onlar farklı yorumlayabiliyorlar. Ben böyle düşünmüyorum, böyle yapmam dediğin de oluyor derslerle ilgili olarak” (12).

“...derslerde diğer öğrencilerden faydalandım, çok yardımcı oldular bizlere, bize ders anlattılar. Biz evde kaldık, evde kaldığımız arkadaşlar da bizim okuldaydı, bize ders anlattılar, doküman getirdiler. Bu hoca böyle sorar, bak buna çalış gibi tavsiyelerde bulundular, bayağı motive ettiler bizi, yardımları çok fazla oldu” (22).

Bir öğrenci diğer eğitim sistemleri hakkında bilgi sahibi olabildiğini ve kendini rahat ifade edebileceği bir ortam yakalayabildiğini ve yorum yapma yeteneği kazandığını belirtmiştir.

Öğrenci kendini çok kültürlü ortamda daha rahat hissettiğini ve ifade ettiğini vurgulamıştır.

“Bir kere zaten herkes kendi okulunu, eğitim sistemini birbirine konuşurken anlatıyor, sunumlarda bunların farkına varıyorsunuz, sonuçta onu biliyorsun sen. Yani akademik anlamda buradaki öğrenciler olarak daha rahat olduğumuzu söyleyebilirim. Ben sadece onları anlamam ama bana ne kattı dersene; açıkçası farkında değilim. Sadece bir yorum yapma yeteneği kazandım... Kendimi rahat hissettim bir kere, kendimi daha rahat ifade edebileceğim bir ortam buldum, ne yapsam kabul görüyordu sonuçta. Ve sonuçta farklı kültürler olduğu için bakış açıları çok farklıydı, hazırladıkları sunumlardan bile görebiliyordunuz, mesela Rus öğrenciler, ben hayatımda öyle bir sunum görmedim; animeyle yapmışlar; işte süper kahraman kızlar öyle bir sunum yapmışlar, benim hiç aklıma gelmez. O şekilde ya da derslerde soru sorarken ne bileyim, hocam biz bunu kendi ülkemizde böyle yapıyorduk burada niye böyle diye derste tartışma ortamı başlıyordu mesela... Konuşurken sonuçta yorum yapma yeteneği kazandım. Ama kendimi çok kültürlü ortamda daha rahat hissettiğimi söyleyebilirim çünkü ne yapsan zaten kabul görüyor, ne söylesen söyle ya da onlar ne söylerse söylesin birşey alıyorsunuz ama” (8).

Bir öğrenci çok kültürlü ortam sayesinde diğer öğrencilerin çalışma sistemlerini görebildiğini bu sayede kendisini dengelemeyi ve kendi düzenini oluşturmayı öğrendiğini ifade etmiştir.

“Onların çalışma sistemlerini gördüm, Alman arkadaşlarım vardı, Hindistan ya da İspanyol, farklı ülkelerden olan insanlar, aralarındaki farklar direkt belli oluyor zaten, Akdeniz insanı biraz daha rahat derler ya onu da gözlemleyebiliyorsun. Benim hayran kaldığım nokta ne zaman eğlenmeleri ne zaman ders çalışmaları gerektiğini bilmeleriydi ve bana şöyle bir katkıları oldu; ben de kendimi dengelemeyi ve kendi düzenimi oluşturmayı öğrendim diyebilirim” (28).

4.8.1.2. Çok Kültürlü Ortamda Eğitimin Kültürel Yaşantıya Etkileri

Bazı öğrenciler konuya akademik açıdan yaklaşmamış, çok kültürlü ortamda eğitim almanın değişik kültürleri tanımak açısından faydalı olduğunu dile getirmişlerdir (8/30). Öğrenciler ufuklarının genişlediğini söylemekte, diğer öğrencilerin kültürleri, tarihleri, gelenek görenekleri, inançları, tepki ve algıları hakkında bilgi sahibi olmayı değerli bulmaktadırlar.

“Misafir öğrencilerle beraber alıyorsunuz dersi, o öğrencilerin bakış açılarını, donanımlarını, kültürlerini öğreniyorsunuz; ders dışında sohbet ediyorsunuz. O bakımdan güzeldi. O insanları tanımak, beraber olmak güzeldi. Öğreniyorsunuz, ufkunuz genişliyor, insanlar nasılmış, nasıl kültürleri var, tarihleri nasıldır, gelenek görenekleri nedir, inançları nedir, bunlarla ilgili bir sürü bilgi edinebiliyorsunuz” (2).

“Orada herkes birbirinden farklı farklı şeyler öğrenmeye çalışıyor, meraklılar, özellikle Çinliler her şeyi soruyorlar, yemekleri soruyorlar, bu akademik hayattan kayıyor biraz ama, bana bize döner yapar mısın dediler, ben döner yapamam dedim, döner makarna gibi yapılacak bir şey değil, bunu onlara anlatana kadar bayağı bir uğraştım” (5).

“Çok kültürlü bir ortamdı, arkadaşlar vardı Almanya’dan, Belçika’dan, Çek Cumhuriyeti’nden, Avusturya’dan, Hollanda’dan. Herkesin kültürünü tanıma şansımız oldu, kültürel bir kazanımımız oldu” (10).

“Akademik açıdan değil, zaten biz akademisyenler değiliz. Onların okul yaşantıları hakkında ve daha çok kültürel anlamda oluyor... Çok güzeldi mesela, sadece siz meraklı olmuyorsunuz yeni bir kültür için, siz de onlar için yeni bir kültürsünüz, onlar da sizi merak ediyorlar. Benim mesela sınıfımda, İzlanda, Slovenya, Ekvator, Çin, Bosna, Belarus, Ukrayna gibi birçok yerden öğrenci vardı. Aksanlar da çok değişiyor, aslında bu bile ilgi çekici, birinin hocayla konuşma tarzı, diğerinin konuşma tarzından farklı oluyor, her şey farklı ve güzel yani, herkes hoşnuttu bence bu durumdan” (14).

“İlk başlarda zorlandım, ne yapacağımı pek bilemiyordum. Ama daha sonra zaman geçtikçe herkes arkadaş olunca zaten daha kolay oldu her şey. Japonlar hakkında çok şey öğrendik, onlar kendi ülkelerini tanıttılar. Onlar tabii ki başka bir programla gelmişler. Erasmus programıyla gelen Letonya’dan, Romanya’dan, Fransa’dan, Belçika’dan öğrenciler vardı” (15).

“Çok keyifli oluyordu, yabancı kültürler hakkında bayağı fikrim oldu çünkü hepsinin tepkileri farklı, algıları farklı, yaşam görüşleri farklı. İtalyanlar ve İspanyollar daha sıcakkanlı, Ruslar çok iyi davrandılar. Almanlar da iyiler ama Almanların yapı olarak değişik bir yapıları olduğu için daha soğuklar, daha mesafeli yaklaşmanız gerekiyor, öyle insanlar” (22).

“Eğlenceliydi, güzeldi. Dediğim gibi farklı kültürlerin önünde farklı insanların, daha doğrusu kendi kültürümüzden olmayan insanların karşısında konuşma yaptığınız oluyor ders olarak ya da bir konu konuşulurken diyelim ki o kişinin konuştuğu konuya müdahale etmek amacıyla bir şey söylemeniz gerekirse, bunu söylüyorsunuz ve karşılığında aldığınız tepkiler sizin insanlarla nasıl diyalog kurmanız gerektiğini öğretiyor” (24).

“Onlar hakkında bir sürü şey öğrendim, kültürlerini, farklı günlerini öğrendim, kutladıkları bayramlar olsun, dini olsun, resmi olsun, resmilerde bile inanılmaz partiler yapıyorlar, renkli renkli hepsini görüyorsunuz sanki oradaymış gibi, çok tatlı oluyor. Burada böyle bir şey yok” (27).

4.8.1.3. Çok Kültürlü Ortamda Eğitimin Sosyal Yaşantıya Etkileri

Birkaç öğrenci çok kültürlü ortamda eğitim almanın kendilerine sosyal açıdan fayda getirdiğini ve değişik ülkelerden öğrenciler ile arkadaşlıklar kurma imkanı elde ettiklerini belirtmişlerdir (4/30). Bu arkadaşlıkların ileride kendilerine iş hayatlarında avantaj sağlayabileceğini düşünen öğrenciler (23) de mevcuttur.

“Türkiye’ye döndüğümde kaç milletten arkadaşım olduğunu düşündüm. 40-41 farklı milletten arkadaşım var. Amerika’dan, Dominik Cumhuriyeti’nden tutun, bütün Avrupa ülkelerinden; Fransa’dan, Almanya’dan, İsveç’ten” (16).

“Onlar da hep beraber geziyorlar; Erasmus öğrencileri yani. Onlarla bağlantımı koparmadım ve İngiltere’ye gideceğim sanırım kısa bir süre sonra” (21).

“...Asya’dan Amerika’ya kadar, hatta Güney Amerika, Latin Amerika dahil her taraftan arkadaşım var şu an. Sanırım bir tek Kutuplardan yok...Sosyal açıdan faydası var. Ben bunu gelecek açısından da bir avantaj olarak görüyorum. Yarın öbür gün kendi işimi kurmuş olsam, bir yurtdışı ayağı olabilir arkadaşlarım sayesinde, bir bağlantı bulabilirim. Ya da bir şirkette çalışıyor olsam, yurtdışı gezileri yaptığımda bana yardımcı olabilirler onlar. Yarın öbür gün staj başvurumu yapsam onların sayesinde belki bir referans olabilir, olur mu olur, binlerce şey çıkar” (23).

“Erasmus’tan sonra çıktığım Avrupa gezisinden Erasmus arkadaşlarımdan birisinin ülkesine gitmiştim ve gitmeden öncede arkadaşımı arayarak oraya geleceğimi söylemiştim. Oraya gittiğimde inanılmaz sıcak bir karşılama ile beni ağırladığını ve kendi ülkelerindeki tatilimde devamlı benimle birlikte olduğunu, sıcak misafirperverlikle beni karşıladığını sevinerek belirtmek isterim” (30).

4.8.1.4. Çok Kültürlü Ortamda Eğitimin Kişilik Üzerindeki Etkileri

Birkaç öğrenci çok kültürlü ortamda eğitim almanın kendilerini kişisel anlamda etkilediğini belirtmişlerdir (2/30).

Bir öğrenci herkesten farklı birşeyler öğrendiğini ve çok kültürlü ortamda eğitim almanın kendisini daha hoşgörülü yaptığını belirtmiştir.

“Güzel bir şey bence, daha bir hoşgörülü oluyorsun. Sonuçta illa sırf senin ırkın değil, herkesten farklı bir şey öğrenebiliyorsun. Kendi problemlerini. Yani sürekli bir etkileşim içinde bulunulduğu için bence hoş” (3).

Bir öğrenci ise çok kültürlü ortamın kendisini kişisel olarak geliştirdiğini, özgüven kazandığını çünkü o ortamda kabul görme duygusunu yaşadığını ifade etmiştir.

“Sosyal olarak çok kültürlü bir ortamda çalışmanın beni kişisel olarak çok geliştirdiğini söyleyebilirim.Şöyle; dedim ya özgüvenimi kazandım çünkü ne yaparsam kabul görüyordu, ne yaparsam eleştiriden öte soru geliyordu bana ya, yani eleştiri gelmiyordu. O şey benim adıma güzel bir noktaydı” (8).

4.8.2. Ev Sahibi Kurum Öğrencilerinin Akademik Tarzlarının Öğrenciler Üzerindeki Etkileri

Görüşme yapılan öğrencilerin tamamına yakını ev sahibi kurum öğrencilerinin akademik tarzları ile ilgili olumlu düşüncelere sahiptirler (28/30).

Öğrencileri “*sorumluluk sahibi*” ya da “*sorumluluklarının bilincinde olan*”, “*çalışkan*”, “*belli bir çalışma disiplinine sahip*”, “*inanılmaz derecede disiplinli*”, “*idealist*”, “*aşırı derecede ilgili*”, “*derslere hazırlıklı giden*”, “*ayaklarının üstünde durabilecek pozisyonda olan*” “*son derece dikkatli, titiz, özenli çalışan*”, “*çalışma performansları daha iyi olan*”, “*kendilerine güvenen*”, “*daha donanımlı*”, “*eğlenmeye ve çalışmaya dengeli zaman ayırabilen*” öğrenciler olarak nitelendirmişlerdir.

İki öğrencinin (13,24) öğrencilerin çalışkan ve disiplinli olmasını ev sahibi ülkenin tarihi geçmişinin bir uzantısı olarak görmesi ilginç bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bir öğrenci (28), diğer öğrencilerin bu durumunu öğrencilerin yaşam tarzına bağlarken, iki öğrenci (11,30) ise bunu, ev sahibi kurumun eğitim sisteminin hazırcı ve ezberci olmamasına ve her şeyin öğrencilerin kontrolünde olmasına bağlamaktadır. Bir öğrenci (16) ev sahibi kurum öğrencilerinin daha sistematik çalışmalarını, sistemin getirdiği bir alışkanlıktan kaynaklandığını düşünmektedir. Bir öğrenci (29) ise ev sahibi ülkede üniversiteye giriş sisteminin farklı olmasının ve öğrencilerin istedikleri bölümlere bilinçli bir şekilde yerleşmelerinin çalışma alışkanlıklarına etki ettiği görüşünü savunmaktadır.

“Bize göre biraz daha rahat, biraz daha kendilerine güvenen ve şöyle söyleyeyim, biraz daha donanımlı kişiler, belki de bu Türk eğitim sisteminden kaynaklanıyordur ama oradaki öğrenciler genelde üniversite 3. sınıfa geldiklerinde gezip görmüş, Avrupa’yı gezip görmüş insanlar az çok, dolaşan insanlar, gayette kültürlü insanlar, rahat ve kendilerine güvenen insanlar ama bir o kadar da çok cana yakın, çok samimi insanlar...Gayet rahatlar, sosyal aktivitelere zaman ayırırlar. Çok fazla parti yapıyorlardı, dersler birinci öncelikleri değildi ama buna rağmen başarılılardı. Sınavlardan önce sıkı bir şekilde çalışıyorlardı. Eğlenmeye ve çalışmaya dengeli zaman ayırabiliyorlar” (2).

“...hepsi idealist öğrencilerdi, o güzel bir şey...Yani orada adamlar idealist ya, öğrenmek istiyor. Yani onu gördüm ben... Bu okula idealist başlamıştım ben ama koştum, neden bilmiyorum. Orada çocukların hepsi idealistti, ben imrendim bir kere. Yani Fizyoterapi okuyan bir adam, geliyor burada saunaya giriyor, İstanbul’a geliyor işte sırf bunun için saunaya geliyor, tellakları görmek için. Ne yapıyor bu adamlar da bu kadar rahatlatıyor insanları diye Türk hamamına gelmiş. Ben bu kadar ilgili değilim açıkçası...Ve mesela bilmediğim pek çok şeyi ben oda arkadaşımından öğrendim. Yani kendi sektörümle kendi çalışma alanımla ilgili olarak oradan çok şey öğrendim. Tartışıyorduk sürekli hani şansım benim, o da konuyla ilgili bir proje hazırladığı için...” (8).

“Hani çok aşırı bir zorluk çekmedim ama çektiğim zorluk çalışmaktan yanaydı, çok fazla çalışmaktan gözlerim bozuldu yani resmen. Onlar alışmışlar hani ben okula gidiyorum bu kadar sayfa okumam gerekiyor şeklinde hani yetiştiriliş öyle olduğu için onlar artık kabullenmişler, okuyorlar, çalışıyorlar

öyle geliyorlar. Bizde hoca anlatır, öğretir diye alıştığımız için kendini o moda sokman biraz zaman alıyor. Yani bizde biraz derste hocanın konumu gibi orada biraz daha öğrenci aktif”

ARAŞTIRMACI: Onlar neden daha fazla çalışıyorlar sizce?

“Yani herhalde onların yetiştiriliş tarzı bu zannedersem, çalışıyorlar” (11).

“Öğrenci derslere gitmesi gerektiğinin ve dersleri takip etmesi gerektiğinin bilincindeydi, o konuda gerçekten öyleydi. Orada şöyle bir şey var; bu sosyalist sistemin çökmesinden sonra insanlarda demokrasi demokrasi diye, özellikle gençlerin abartılı giyim ve yaşam tarzları var. Yurtlar mesela, yurt demeye bin şahit lazım, esasında çok güzel ama. Yine de rahat yaşam, onların derslere bakışını değiştirmiyor yani dersleri ihmal etmiyorlar. Sabaha kadar diskoda duruyor ama ertesi gün derse geliyor, daha fazla bilinci var. İkisini de yapıyorlar” (13).

“Yabancı öğrencilerin hepsi finallere bir 20-25 gün önceden çalışmaya başlıyorlar. O bizim çok garibimize gitmişti. Biz de yaklaşık bir hafta öncesinden ders çalışmaya başladık. Bayağı zordu. Daha doğrusu onlar o sisteme alışmışlar. Bizde burada genelde sınıfın iyi öğrencileri not alır, gidip siz de not istersiniz onlardan, bu tarz bir döngü olduğu için yani. Genelde ben bölüm ikincisi bir öğrenciyim, burada kendi fakültemde. Kendi notumu oturup kendim alıyorum. 3-4 gün önceden çalışmam yetiyor bir finale. Maksimum bir hafta öncesinden başlıyorum...orada çok gezdim belki ilk 3.5 ay derslere katılım elverişli değildi ama final döneminde günde 6-7 saat çalıştığım çok oldu. Haftanın 3-4 günü böyle geçti” (16).

“...aşırı derecede ilgili öğrenciler vardı, çok ilgili öğrenciler vardı, bayağı çalışıp üstünde öğreniyorlar...” (17).

ARAŞTIRMACI: Diğer öğrencilerin çalışma disiplinleri nasıldı?

“Benden çok daha fazlaydı. Ben bir Türk olduğum için savsaklama ihtimalim çok fazlaydı, bu bir gerçek, toplum olarak böyleyiz maalesef ama özellikle Almanya, diğer Avrupa ülkelerinden gelen çocuklar ve bir de bir Çinli vardı, inanılmaz derecede disiplinlilerdi. Şu saate yapılacaksa o saate getirirlerdi mesela. Ben böyle hep mazeretler uydurarak, bir gün iki gün sonra getirdim yaptıklarımı” (19).

“Oradaki insanlarda ben şunu fark ettim, Almanlar çok çalışkan, aşırı, fazla, gereksiz çalışkanlar hatta. Çok basit bir derse haftalarca çalışıyorlar, o yüzen her şeye çok hakimler. Hoca bir soru soruyor mesela, herkes ben cevaplayacağım diye çırpınıyor, ilkokul mantığı bence. Bizde öyle değildi mesela, aman kim cevap verecek, biliyorum zaten deyip biz fazla cevap vermeye çabalamayız. Onlarda böyle soru- cevap şeklinde dersler devam ediyor. Öğrenciler kapasite olarak yetersizler ama çok çalışkanlar, kesinlikle çok çalışkanlar” (22).

“Bir derse gelindiği zaman o dersin sonuna kadar nasıl dinleneceğini biliyorlar. Hiçbir şekilde çıt çıkarmadan, herhangi bir şekilde kendi aralarında konuşmadan sürekli derslere katılıyorlar vesaire, bunları yapıyorlar. Benim arkadaşlarım vardı, çok garip, hani biz derslerden sonra, sınav zamanı olmadığında, ödev de yoksa eğer dışarı çıkarız. Oradakilere söylediğim zaman; vardı görüştüklerim; onlar gelemem yarına ödev yapacağım, ya da diyorlardı ki, yarına ders var, ona ön hazırlık yapmam gerekiyor. Bizden farkları bence, derse hazırlıklı gitmeyi biliyorlardı. Benim arkadaşlarımın çoğu da öyleydi. Eğlencede mesela gittiğimiz zaman bir yere biz diyelim ki 12’ye kadar kalıyorsak, eğer yarın yapmaları gereken bir ödev varsa ya da dediğim gibi hazırlanmaları gereken bir ders, saat 9, 9.30, en fazla 10 gibi oradan ayrılıyorlardı. Yaptıkları işe karşı olan sorumluluğu daha iyi biliyorlar, öğrenci olsalar bile. Eğlenmeyi de biliyorlar. Ben kendi adıma söyleyeyim, ödevim olduğu halde bile eğlenmeye gittiğim oluyordu. Belki oradaki tarihten gelen bir olaydır. Komünist kültür çok farklı bir durum. Çok fazla bilgim yok bununla alakalı ama sadece şunu biliyorum, tek bir şeyi empoze etmeye çalıştığı için komünist kültür orada insanlar sanki bir robot gibi yetiştirilmişler. İşlerini yapacaklar, yani her şeyin bir sırası var gibi. Bilmem belki ondan da olabilir” (24).

“Çok farklılar bizden. Finliler kütüphaneye giderler böyle, oturur sandalyeye, hiç kalkmadan 5 saat ders çalışır. Çalışkanlar, inekler yani. Gördüm yani, 5-6 saat hiç sandalyeden kalkmadıklarını gördüm, çok çalışıyorlar...Bu eğitim sistemleri ile ilgili bence. Kendilerini geliştirmek istiyorlar” (26).

“Orayla ilgili bir şey söylemek gerekirse oradakiler şunun ayrımını yapabiliyorlar; nerede ve ne zaman eğleneceklerini ve ne zaman çalışacaklarını biliyorlar. Türkiye’deki öğrencilerden pek bir farklılıkları yok. Tek bir farklılıkları şudur; sorumluluk sahibi insanlar biraz daha çünkü ailelerinden ayrı yaşıyorlar, hayatlarını tek başlarına devam ettirdikleri için nerede çalışıp, nerede duracaklarını, ne zaman eğlenip, ne zaman ders çalışacaklarını biliyorlar ve ona göre yaşıyorlar. Diğer öğrencilerden pek bir farklılıkları yok, biz biraz daha itilmeyi bekliyoruz ya da ailemizin çatısı altında yaşadığımız için alışmışız onlardan işte git çalış, onu yap bunu yap denmesini beklemeye, dolayısıyla yaşam tarzı ile ilgili bir fark var”

ARAŞTIRMACI: Bu yaşam tarzı derslere de mi etki ediyor?

“Evet ister istemez ediyor, çünkü sorumluluklarını bildiklerini düşünüyorum. Arada tembel olanlar var tabii ki ama genelde sorumluluk sahibi insanlar olduklarını düşünüyorum ben” (28).

“Hoca baskısı yok ama oradaki öğrenci çok bilinçli. Hoca yine etkin bir faktör değil, öğrenci daha etkin bir faktör. Belki de eğitim sistemi baştan böyle, yetiştirilme şekli başka, orada baştan beri öğrenciye sorumluluğu veriyorlar, üniversitede bir zorlamaya gerek kalmadan öğrenci çalışıp ta geliyor. Çalışmak zorunda olmasa bile kendisi için çalışması gerektiğini biliyor... Oradaki öğrenciler çalışıyorlardı gerçekten. Sınavın sadece 30 dakika olmadığını bilincindeydi öğrenciler. Sistemin katkısı olarak bilinçliler. Belki ilkokuldan, liseden gelen bir bilinç bu. Orada üniversiteye giriş sistemi de çok farklı, ne isterseniz okuyabilirsiniz. Burada sistem size neyi izin verirse onu okuyorsunuz. Benim üstteki tercihim Psikolojydi mesela, olmadı ama bu oldu ve bunu altında da başka tercihlerim vardı, onlar da olabiliirdi. Tamamen tesadüftü. Benim arkadaşlarımdan hiçbiri Uluslar arası Ticaretin ne olduğunu bilmiyorlardı bölüme geldiklerinde. Sevenler oldu, sevemeyenler oldu. Ben de hiç sevemedim mesela ama okudum. Ama orada hiç böyle değil, Psikoloji okumak istiyorsanız, herhangi bir üniversitenin Psikoloji bölümüne girebilirsiniz, devlet bu hakkı veriyor size. Dolayısıyla gelen öğrenci istekli öğrenci oluyor, o bölüme ilgi duyan, daha çok kendini geliştirmek isteyen öğrenci geliyor okumaya. Orada amaç meslek edinmek değil. Üniversiteyi bitirmeye mesleği elde etmekte bir avantaj gözüyle bakılıyor. Öğrenci kendi isteğiyle girdiği için üniversiteye, kendini çalışmaya zorluyor ister istemez, isteyerek çalışıyor, buradaysa üniversiteyi bitireyim ben mantığıyla çalışılıyor. Biz de üniversiteye girmek çok zordur ama bitirmek kolaydır. Orada tam tersi, istediğiniz üniversiteye girebiliyorsunuz... Hangi üniversite olduğunu da çok önemsemiyorlar, bölüm seçiyorlar ve kabul ediliyorlar. Her kabul edilen üniversiteyi bitirecek diye bir şey yok, bitirme oranının %50’ye düştüğü bölümler de var mesela. Girmek kolay ama bitirmek zorundasınız. Bir de öğrenci istekli girdiğinden kendisi için çalışıyor, kendi kendini denetliyor yani... ben eğer Avusturyalı olsaydım ve onlarla okusaydım, Türkiye’dekinden daha iyi eğitilirdim, kendimi daha zorlardım yani” (29).

“Öğrenciler açıkçası gördüğüm kadarıyla ayaklarının üstünde durabilecek pozisyonda ama Türkiye’ye geldiğimizde, okul bittiğinde bunun boşluğunu yaşıyorsunuz. Orada her şey öğrencinin kontrolünde, burada her şey öğretmenin kontrolindedir. Belki oradaki daha doğrudu. Orada birçok noktanın öğrenci tarafından keşfedilmesi istenmekteydi, aslında bunun da faydalı noktalarından bahsedilebilir, Türkiye’deki gibi hazırcı, ezberci eğitim sisteminden çok farklı bir yapı söz konusu olduğunu da söyleyebilirim. Hatta tamamen öğrencinin kendi performansı ile oluşan bu süreçte olunması ile öğrencilerin son derece dikkatli, titiz, özenli çalıştıklarını ve çalışma performanslarının da bizlerden daha iyi olduğunu da açıkça ifade edebilirim” (30).

Birkaç öğrenci ev sahibi öğrencilerle kendi kurumundaki öğrencileri kıyaslaması istendiğinde ev sahibi kurumdaki öğrencileri “fikirlerini daha rahat ifade edebilen” öğrenciler olarak nitelendirmiştir (2/30). Bir öğrenci (19) kendi kurumundaki öğrencileri de okudukları bölümün ne olduğunu tam olarak bilmeyen, fikirlerini ifade etmeye niyeti olmayan dolayısıyla tutuk olan öğrenciler olarak değerlendirmektedir. Kendi kurumunda birşeyler bilip konuşmak isteyen öğrencilerin takdir edilmeyip tam tersine horlandığını da eklemektedir. Diğer öğrenci (28) ise kendi kurumundaki öğrencilerin fikirlerini ifade etmemeyi tercih etmelerini yetiştirilme tarzlarına bağlamaktadır.

“Fikirlerini kesinlikle daha rahat ifade ettiklerini düşünüyorum. Burada fikirlerini ifade etme yasağı olduğu için değil, öğrencilerin içinde böyle bir niyet olmadığı için bence çünkü burada üniversite okumaya gelenlerin hepsi sadece okumak için gelmiyorlar, pek çok sebeplerle geliyorlar, daha önce söylemiştim. Bu da derste tutukluğa, öğrencinin konuşmamasına sebep oluyor. Orada bir öğrenci bir bölümü okumaya gidiyorsa, onu hakikaten okumak için ve bitirdikten sonra da onunla ilgili bir meslek yapmak için okuyor. Bu yüzden de bir şeylerle ilgileniyor o konuyla ilgili ve konuşmak için elinde verisi oluyor, sürekli takip ediyor ama burada daha okuduğu bölümün ne olduğunu bilmeyen öğrenciler var mesela, yani bu böyle”

ARAŞTIRMACI: Etkileşim olamıyor mu burada sınıfta?

“Kesinlikle olamıyor. Açıkçası burada bir şeyler bilip de konuşmak isteyen öğrenciler maalesef diğer öğrenci arkadaşlar tarafından takdir edileceği yerde horlanıyorlar, kötü bir şey bu yani. Ben bunları söyleyemeyecesem niçin okula gidiyorum, niçin bunları öğreniyorum, hocayla baş başa, o zaman ben özel ders alayım” (19).

“Öğrenciler orada daha rahattılar. Ben sizin gibi düşünmüyorum diyebiliyorlardı, ne düşündüklerini söyleyip yorumlarını yapıp konuyu kapatabiliyorlardı. Ama bu burada daha zor olan bir şey. Bölümümüz Uluslar arası İlişkiler ise ve siyaset konuşuluyorsa, biraz daha herkes ağzı kapalı durmayı tercih ediyor, onun adı da saygı oluyor maalesef. Uluslar arası İlişkiler sözel bir bölüm, sayısal bir bölüm değil, yorum çok önemli, siyaset ver işin içinde ne bileyim işte yorum yapmak gerekiyor, fikir üretmek gerekiyor, söylemek gerekiyor ama biz konuşmadığımız zaman birisi monolog yapıyormuş gibi oluyor. İngilizce anlatmaya benzemek çünkü bu, başka bir şey anlatıyorsunuz Dünya’ya dair. Derse insanların da bir şey katması gerekiyor ama o her zaman oluşmuyor maalesef burada”

ARAŞTIRMACI: Orada sınıfta öğrenci düşüncelerini daha rahat mı ifade ediyor?

“Evet öyle ve bu şundan kaynaklanıyor; daha ilkokuldan eti sizin kemiği benim diye teslim edilirdi ya hocalara, dolayısıyla bir saygı kavramı var. Anne babaya saygı vardır, okula gidince de öğretmene saygı vardır. Dolayısıyla o saygıdan dolayı, ben sizin gibi düşünmüyorum diyemiyor olabilir öğrenciler” (28).

Çok az öğrenci ev sahibi kurum öğrencilerini akademik açıdan eksik gördüğünü ifade etmiştir (2/30).

“...konuşma derslerinde öğretmen öğrenciyi konuşturmaya çalışıyor onda bile öğrenciler zorla yani sanki zorla getirtmişsin oraya, onlar zorla yani ders onlar için yapılmış ondan sonra konuşma, pratik yapsın diye İngilizcesini geliştiresin diye sadece oturup böyle dinlemesin dersleri diye yapılmış. Onda bile hoca o kadar zorluyordu yani insanları, hadi çocuklar konuşun, hadi hadi, Fransızca konuşmayın İngilizce konuşun diye. Yani birazcık da bunlar istiyor bunu yani birazcık da pasif... Hepsi böyle istiyorlar ki böyle otursunlar, hoca anlatsın bunlar baksınlar istiyorlar. Sonrada diyorlarki bizim Fransızca, İngilizcemiz gelişmedi iyi konuşamıyoruz. Sana fırsat verildiğinde bunu kullanmazsan gelişmez tabiki de... biz Erasmus öğrencileri zorla konuşturmaya çalışıyorduk onları, hoca bile diyordu ki kızlar siz gidince ben ne yapacağım bunlar konuşmayacaklar. Ben böyle arkadaşım ben böyle düşünüyorum sen ne düşünüyorsun diye zorla konuşturmaya çalışıyordum yani” (6).

“...bir sunum yaptık, onu da sınıfta tanıttık. Herkes tanıttı mesela. Şöyle de bir izlenimim var. Ben herkesin çok iyi hazırlandığını düşünüyordum. Sınıfa gelecekler ve hiç bakmadan sunacaklar. Ben burada kendim okumasam da, burada bazen sunumlar okuyarak geçiyor. Okuyanları görüyoruz. Orada Alman öğrenciler direkt okudular. Sınıftaki yabancı öğrencilerin de hepsi çalışmıştı ve herkes anlattı. Hoca bizimkileri çok beğenmişti” (21).

4.9. Yaşanan Problemler

Bu bölümde araştırma kapsamındaki öğrencilerin yaşadıkları problemler, öğretim diline ilişkin problemler, öğretim ve öğretim tarzındaki farklılıklara ilişkin problemler, öğretim

elemanları ile problemler, diğer öğrenciler ile problemler, sosyal ve kültürel uyum problemleri, derslerin tanınmasına ilişkin problemler şeklinde altı boyutta incelemiştir.

4.9.1. Öğretim Diline İlişkin Problemler

Görüşme yapılan öğrencilerin yarısına yakını dil problemi yaşadığını ifade etmiştir (14/30).

Dil problemi yaşadıklarını belirten öğrencilerin bir kısmı akademik anlamda dil problemi yaşadıklarını ifade etmişlerdir (8/14). Dil probleminde, kendi üniversitelerinin kendilerini yetersiz bilgilendirmelerini, öğrenciler arasındaki seviye farkını neden olarak gösteren ve Türk öğrencilerin genellikle problem yaşadıklarını gözlemleyen öğrenciler mevcuttur.

“En başta benim ana dilim olmadığı için, kendi dilimden başka bir dilde çalıştığım için elbette Türkiye’ye göre zordu açıkçası... Bazı üniversitelerde Erasmus Ofisleri çok iyi çalışıyor amaÜniversitesi’nde kendimiz hallettik her şeyi. Bana derslerin Almanca olduğu söylenmedi fakat gitmeden önce.....’den Almanca dersi ayarladılar ücretsiz. Fakat dersler sıfır düzeyinde, A düzeyinde, Elementary düzeyde Almanca öğretiyorlardı, akademik düzeyde yetmesi imkansızdı. Onun yetmeyeceğini bildiğim için.....’ne gittim. En azından orada bir dört kur bitirdim gitmeden önce. Onun bayağı bir faydası oldu. Öğrencileri uyarmaları lazım, dil konusunda uyarmaları lazım. Her devlet üniversitesi için de bunu söylemek lazım. Bir,..... ,.....gibi üniversitelerde çok kapsamlı ve itinalı çalışıyorlardı” (19).

“Dil sorunu çıktı daha çok çünkü İngilizce seviyelerimiz çok farklıydı arkadaşlarımız arasında; dolayısıyla İngilizce seviyelerimiz farklı olduğu için kimisi dersleri anlayamıyordu ve problemler yaşanıyordu. Dil sorunu ağır basıyor” (28).

“Başlangıçta İngilizce yetersizliğini yaşadım; bu dil problemi maalesef oluyor hep. Türkiye’den gelen öğrenciler üzerinde oluyor. Bunu da gözlemledim” (30).

Öğrencilerin bazıları ev sahibi kurumda dersler esnasında aksan problemi ile karşılaşmalarını belirtmişlerdir (3/14).

“Ve şöyle bir şey var, İskoçların aksanı, normal İngilizlerin aksanından farklı. O yüzden bana sıkıntı yaratıyordu tabii, dersi dinlemek, takip etmek. Telaffuzları farklı. O yüzden sıkılıyordum ben de dersten. Dersteydim de dinlemiyordum. Aksanı anlamıyorsam dinlemiyordum. Çünkü hani pek bir şey ifade etmedi” (3).

“Ben oraya gittiğimde Almancam vardı ama gittiğimde hiçbirşey anlamadım hatta İngilizce olarak bile anlayamadım bir hafta kadar. O yüzden bana çok zor geldi ilk aylarda. Derslere bazen gidesim gelmiyordu, anlayamıyordum. Çoğu kere yanlış cevap vermişimdir çoğu şeye yani yanlış anlayıp yanlış cevap vermişimdir. Sonra düzelttiler biraz beni yani bayağı bir zordu ilk başlarda. Tabii ki orada benden daha iyi bilenlerden daha fazla zaman harcamak zorunda kalıyordum, en azından derse hazırlanmam gerekiyordu. Burayla kıyaslayamayacağım onu çünkü orada Almanca, burada İngilizce. Buradaki Almanca derslerimiz Almanca öğreten, gramer öğreten derslerdi. Almancayı ana dilde öğrenmediğimiz için Almancayı Almanca anlatmadılar bize ama orada Almancayı Almanca anlatıyorlardı, ben Almanca bilmezken Almanca öğrenmeye çalıştım. Kendime de kızırıyordum azıcık, niye geldim ki buraya, kendimi geliştirseydim gelmeden önce diyordum. Önce kendime kızdım bayağı başlarda ama sonra alıştım, her şey daha kolay oldu, konuşmasam bile anlamaya başladım

söylediklerini, o zaman daha rahat oldu her şey... Onların aksanına zor alıştım ama çünkü onlar çok farklı” (5).

“Dil problemi yaşadığım tek ders buydu çünkü hiçbir sınıfta bu kadar Uzakdoğu’dan gelmiş öğrenci yoktu. Değişik bir aksanları vardı, anlaşmak çok zordu. Sınıfta Avrupalı olarak bir Polonyalı vardı, iki de Türk vardık. Gerisi hep Hindistan, hatta Hindistan’dan da çok az, Güney Kore, Vietnam, Senegal, Nijerya’dan çok öğrenci vardı. O Polonyalı çocuk, Türk arkadaşım ve ben hep böyle bakıyorduk, ne konuşulduğu hiç anlaşılmıyordu yani. Sadece o derste iletişim kurmakta zorlandım Bu ders sunuma, konuşmaya yönelik bir dersti. Öğrencilerin çoğu Uzakdoğu’dan ve Afrika’dan gelmişti. Dillerini anlamakta çok zorlanıyordum. Tek başıma olsam sunabilirim, İngilizcem iyidir ama o insanların da bana ne cevap verdiklerini anlamam gerekli çünkü siz bana bir cevap veriyorsunuz ben onun üzerinden bir yorum yapıyorum, bunu yapmak zorundayım, bunu es geçersen hoca müdahale ediyor, onun dediği hakkında ne düşünüyorsun diye. Hoca bazen sınıfta hiç kimse bir şey demediği zaman öğrencileri zorluyor, konuşunlar diye. Belki bunun yapılmasının nedeni benim orada konuşan kişilerin ne dediğini hiç anlamamam da olabilir, bunu sağlamak için yapılan bir şey de olabilir. Onları anlayamadığı gibi çok fazla kontağında yoktu. Bazen hoca anlamadığımız şeyleri tercüme eder gibi anlatıyordu. Bunun sınıfı biraz da kaynaştırmak amaçlı olduğunu da düşünüyorum” (17).

Öğrenciler karşılaştıkları aksan probleminden dolayı derse olan ilgilerinin azaldığını ve aksanlarından dolayı anlamakta zorlandıkları diğer öğrenciler ile fazla iletişimleri olmadığını ifade etmişlerdir.

Birkaç öğrenci ev sahibi kurumda bazı öğretim elemanlarının çok hızlı İngilizce konuşmalarından ve kullandıkları farklı terimler yüzünden sorun yaşamıştır (2/14).

“Hocalarla da oldu bazen. Avustralyalı, Amerikalı birisi geldi. Onların İngilizcesi aşırı hızlıydı. Bizim normal İngilizcede kullandığımız terimler dışında terimler kullandıklarında anlayamıyordum. Çok az da olsa problem yaşadım” (26).

“Hukuk derslerinde hocalar çok yoğun oldukları için bol bol terimleri de kullanarak anlatıyor. Hatta İngilizce’yi hızlı konuşuyor yakalamak ilk başlarda zor oluyordu. Bu benim özel bir durum tabii ki, dile çok hakim olmadığım için, anlıyordum ama anlamaya veriyordum kendimi daha çok, kaçırdığım şeyler de oluyordu, bazen koptuğum oluyordu, bir cümleyi anlamıyorsunuz, o cümleye odaklanıyorsunuz ama hoca anlatmaya devam ediyor ve siz de arkadaşınıza sormak zorunda kalıyorsunuz” (30).

Bir öğrenci ev sahibi kurumda Fransızca aldığı derslerde dersleri anlayabildiğini fakat not almakta zorlandığını, sınavda da kendini dilediği gibi ifade edememe ve bildiği şeyleri açıklayamama problemini yaşadığını dolayısıyla çok başarılı olamadığını belirtmiştir.

“Dil problemi aslında yani Fransızca aldığım derslerde biraz yaşıyordum tabii ki de. Anlamam çok kötü değildi benim ama not almam gerektiğinde zorluk çekiyordum. Sınavda da aynı şekilde oldu yani bildiğim şeyi Fransızca çok iyi açıklayıp anlatamadığım için zor oldu yani. Sınav aslında yapabileceğim bir sınavdı, büyük ihtimalle çok iyi yapamadan çıktım yani” (6).

Bir öğrenci tanıdığı diğer bazı Erasmus Programı öğrencilerinin dil konusunda yetersiz olduklarını ve derslerde geçen akademik terimleri anlamak bir yana kendilerini ifade etmekte bile zorlandıklarını gözlemlemiştir.

“Her üniversite çok ölçücü, seçici davranmıyor bence. Bir kere sözlü sınav olması gerek her şeyden önce. Benim kendi üniversitem mülakat yaptı ama çoğu arkadaşşıma yapılmadı... Genellemeyelim ama 2-3 tane devlet üniversitesine giden arkadaşşımla konuştum. Onlara sözlü sınav yapmıyorlardı. Yazılı sınavı da ne kadar sağlıklı yapıyorlar bilmiyorum ama ben 1-2 tane Türk ile karşılaşmışım orada onlar kendilerini ifade etmekte bile zorluk çekiyorlardı ki, kaldı ki dersleri nasıl, çünkü akademik terimler kullanılıyordu, onları nasıl çözecek” (18).

Bu öğrenci diğer öğrencilerin dil konusunda problem yaşamalarını kendi kurumlarında iyi bir elemenden geçirilmemelerine bağlamaktadır. Kendi kurumunda mülakat sınavından geçtiğini ifade eden bu öğrenci dilde zorluk yaşayan diğer öğrencilerin kendi kurumlarında mülakat sınav olmadıklarını belirtmiştir. Öğrenci onlara yapılan yazılı sınavın da sağlıklı bir sınav olup olmamasından şüphelenmektedir. Öğrencinin bildirdiklerine bakıldığında bazı kurumların öğrenci seçiminde çok hassas olmadıkları düşünülebilir. Bu da yanlış seçimler yapılmasına ve öğrencilerin dil yetersizliklerinden dolayı problem yaşamalarına neden olmaktadır.

Bazı öğrenciler derslerde değil fakat günlük hayatlarında dil problemi yaşadıklarını söylemişlerdir (5/14).

“Ben mesela ilk başlarda anlamıyordum dediklerini, hiç bozuk para veremedim, Almandada sayıları tersten söylüyorsunuz, ben onu düşünüp kavrayana kadar bütün para veriyordum, elimde bir sürü bozuk param olmaya başladı. Ama birkaç ay sonra açıldım” (5).

“Her ne kadar dil üzerine okumaya gitsem de, o farklı bir şey yani, mesela günlük konuşmalarındaki ne bileyim argo bir şey söylendiğinde, tabii ki öğretmenlerden değil de, sınıf içinde öğrencilerden bazen anlamadığımız şeyler oluyordu ama hemen ben anlamadım bu neydi deyince anlamadım mı sen diye asla bir karşılık asla almadım” (12).

“Derslerde yaşamadık ama özel hayatta yaşadık çünkü konuşma dili çok farklı. Teknik Almanca çok daha kolay geliyor bana. Derslerde Almandamız kesinlikle yeterliydi” (22).

“Derste ben fazla sorun yaşamadım. Gündelik hayatta bazen sıkıntılarım oldu” (23).

“En başta okuldan ziyade oradaki halkla, yabancı insanlarla konuşurken, mesela önce Türkçe düşünüp sonra İngilizce konuşmak gibi, pratik İngilizce konuşmakta problem yaşadım” (26).

Çok az öğrenci pratikte problem yaşadığını fakat kısa sürede bu problemi aştığını ifade etmiştir (2/14).

“Pratik. Yurtdışına çıkmışlığım yoktu pratik de yapmışlığım yoktu ama orada zaten yurtdışı ortamı, arkadaşlar vesaire. İlk üç gün pek konuşmadım, anlıyorum, konuşmak istiyorum ama işte kelimeler böyle bölük pörçük çıkıyor, üç gün sonra zaten Türkçe gibi konuşmaya devam ettim... anlamamda sorun yok, bir pratik konuşmada vardı, o da üç gün içinde çözüldü” (11).

“...ilk başlarda komplekse girdiğim oldu, Avrupalılar çok iyi konuştukları için İngilizceyi, her ne kadar anlasak ta, okuduğumuzu, dinlediğimizi anlasak ta, farklı bir dil ailesinden geldiği için bizim dilimiz, onlar İngilizceyi çok kolay öğrenmişler. Biz Türkiye’deki dil öğretiminde bir sıkıntı olduğunu fark ettik oradaki Türk arkadaşlarımızla. Ben burada mükemmel bir İngilizce hazırlık eğitimi aldım, çok sağlam bir İngilizce eğitimi gördüm, kelime bilgimde iyidir, çok zorlandığımı hatırlıyorum,

kaliteli bir hazırlık eğitimi aldım yani. Ne kadar iyi de olsa, konuşma, pratik olayı çok farklı bir şey, bunu öğrendim orada” (23).

Araştırmamızda dil problemi yaşayan öğrencilerin bildirdiklerinden görüleceği üzere ders içinde yaşanan dil problemleri öğrencileri bildikleri şeyleri bile ifade etmekten alıkoymakta, derslerden soğutmakta, derslerde zorluk yaşamalarına neden olmakta ve sınıf içinde ve dışında iletişim sağlamalarını güçleştirmektedir. Bazı öğrencilerin geçen zaman ile birlikte aldıkları dil kurslarının ve öğretim görevlilerinin ve diğer öğrencilerin desteği ile bu problemi aştıkları görülmektedir.

Araştırmamızın bulgularına benzer olarak, kendi dilleri dışında bir dilde ya da dillerde eğitim alan 1998-99 ERASMUS öğrencilerinin de yaklaşık yarısı ev sahibi ülkeye vardıklarında ve ilk derslerine başladıklarında dil konusunda eksiklikleri olduğunu bildirmişlerdir. Bazılarına başlangıç sınıflarına devam etmeleri önerilmiştir. Yurtdışındaki öğrenim döneminin sonunda bu öğrencilerin hala %10’u yabancı dilde eğitim alma ile baş edemez durumdadır. Öğrencilerin yarısının yurtdışındaki öğrenim dönemlerinin başında ev sahibi kurumdaki öğretim dilinde iyi olmamaları endişe vericidir: birçok öğrenci düşük derecede dil yeterliliği ile yurtdışındaki öğrenim dönemlerine başarlarsa, bu öğrencilerden derslerinin %100 tanınması nasıl bekleyebiliriz? (Maiworm & Teichler, 2002: 107. Akt. Teichler, 2004a: 402).

Görüşme yapılan öğrencilerin yarısından çoğu ev sahibi kurumda herhangi bir dil problemi yaşamadığını belirtmiştir (16/30). Bu öğrenciler ev sahibi kurumdaki öğretim elemanları ve öğrencilerin de ana dilleri gibi İngilizce konuştuklarını dolayısıyla derslerde sorun yaşamadıklarından bahsetmişlerdir.

“Yaşamadım. Çok güzel İngilizce konuşuyor zaten İsveçliler. O bakımdan herhangi bir sorun yaşamadık. Erasmus öğrencileri İngilizce konuşuyor zaten, onlarla İngilizce anlaşıyoruz. İngilizce olması eğitimin çok güzel oldu ki İsveç’teki insanlar İngilizceyi ana dilleri gibi konuşuyorlar” (2).

“Ben yaşamadım. Ben İngilizce ders aldığım için burada, orada da yaşamadım” (4).

“Hocaların hepsi İngilizce biliyordu dediğim gibi. Öğrenciler de biliyordu” (7).

“Dil problemi yaşamadık, hocaların hepsi çok iyi İngilizce biliyorlardı, gayet iyilerdi, aksanları da çok iyiydi, kolay anlaşılıyordu. O yüzden dil problemi yaşamadık” (10).

“Derslerde hep İngilizce konuşuluyordu, sorun yaşamadım” (15).

“...ayrı İngilizce sınıflar vardı. Yani Erasmus öğrencilerinin seçebileceği İngilizce sınıflar. Belçikalı öğrenciler giremiyordu. Bunlar dil üzerine sınıflar değildi. Eğitimin İngilizce yapıldığı sınıflardı ve bu yüzden çok rahattı” (16).

“İngilizce ile ilgili hiçbir sorun olmadı. Liseye giderken, Anadolu lisesi mezunuyum, orada İngilizce gördüm, burada hazırlık aldım” (18).

“İngilizce olarak hiçbir problemim olmadı çünkü benim İngilizcem iyi” (21).

“Dil problemi yoktu, Almanlar genelde İngilizce biliyor. Dersler İngilizceydi” (25).

“Dil problemi yaşamadım. İngilizcem iyidir” (29).

Dil problemi yaşamadığını söyleyen bir öğrenciye göre dil problemi yaşanmamasının nedeni öğrencilerin ev sahibi kuruma İngilizce yeterliliğine göre alınmaları dolayısıyla dil probleminin doğma ihtimalinin kalkmasıdır.

“...orada dil probleminin yaşanmasını engelliyorlar. Oradan bize bir test yollamışlardı, İngilizcemizin yeterliliğine göre bizi aldıkları için böyle bir problemin doğma ihtimali de ortadan kalkıyordu” (29).

4.9.2. Öğretim ve Öğrenim Tarzındaki Farklılıklara İlişkin Problemler

Birkaç öğrenci ev sahibi kurumdaki öğretim ve öğrenim tarzı farklılıklarından dolayı problem yaşadıklarını belirtmişlerdir (5/30).

Birkaç öğrenci projeye dayalı derslerde zorlandıklarını dile getirmişlerdir (3/30).

“Orada proje bazlı dersler fazlaydı. Bir de bizim hiç alışmadığımız bir sistem, zor oldu biraz” (9).

“Proje bazlı olan derslerde sorun yaşadım pek alışık olmadığım için” (23)

Bir öğrencinin ev sahibi kurumda probleme dayalı öğrenmenin olduğunu fakat kendisinin geleneksel yöntemi tercih ettiğini, ev sahibi kurumdaki bir proje dersinde birşey öğrenemediğini belirtmesi dikkat çekici bulunmuştur.

“Orada probleme dayalı eğitim veriliyordu, burası geleneksel”

ARAŞTIRMACI: Hangisi daha iyi?

“Bunu orada da sordular. Ben geleneksel eğitime alıştığım için bu daha iyi”

ARAŞTIRMACI: Hangi sistem daha verimli?

“Bir şeyler bilip oradaki gibi çalışma yapılırsa o daha verimli oluyor ama bir şey bilmeden Amerikan Çalışmaları dersinde tek proje yapsa herkes; ben bir şey öğrenmedim o derste açıkçası” (15).

Bu öğrencinin bir değişim öğrencisi olarak yeni bir eğitim sistemine uyum sağlaması kolay olmamıştır. Kendisi sistemi kolay bulduğunu söylese de tam anlamıyla kavrayamadığı için verim alamamıştır. Fakat bu öğrencinin probleme dayalı öğrenme yöntemini yadırgaması şaşırtıcı değildir. Literatür incelendiğinde, öğrencilerin problem çözme yaklaşımına tepki verebildiklerini görmek mümkündür.

Cooney (1985), genç bir öğretmenin sınıfında probleme dayalı öğrenme yöntemini uygulaması üzerine yaptığı bir çalışmada, öğrencilerin bu yöntemi “*kültür şoku*” nedeniyle reddettiklerini tespit etmiştir. Problem çözme yöntemi öğrencinin sınıfta daha önce gördüklerinden farklıdır. Öğrencilere göre öğrencinin rolü “*oturmak ve almak*” ve öğretmenin rolü de “*ayakta durmak ve vermek*”tir. Diğer başka her şey öğrencinin gerçeği algılamasını engellemektedir. Diğer sınıf deneyimleri, yapılandırılmamış bir sınıf ortamında bazı öğrencilerin başarılı olmak için donanımlı olmadıkları hissine kapılmalarına yol açabilir. DeLong & Winter (2001) ise öğrencilerin, başarılı bir şekilde problemleri çözmenin tek bir yolu olduğuna ve bu yolun da öğretmen tarafından iyi bir şekilde tanımlanması, tarif edilmesi ve ortaya konulması gerektiğine inandıklarını tespit etmiştir.

Johnson *et al.*'a (2009: 147) göre birçok öğrenci bilinçli ya da bilinçsiz olarak geleneksel olmayan öğretim yöntemlerine karşı çıkabilirler. Bazıları için öğrenci odaklı yaklaşım geçmişteki deneyimlerine dayalı olan eğitim algıları ile çelişmektedir.

Godwin'e (2009: 30) göre birçok uluslar arası öğrenci ve öğretim elemanı baskın olarak sunuş yöntemine dayalı akademik ortamlardan gelmektedirler. Öğretim elemanı-öğrenci ilişkisi resmidir ve ikisi arasında çok az etkileşim vardır. Öğretim elemanları otorite figürleri olarak değerlendirilirler ve öğrenciler soru sormazlar.

Bu araştırmalardan farklı olarak Hussain *et al.*'ın (2007) üç Asya ülkesinde öğrencilerin ve öğretim elemanlarının probleme dayalı öğrenme ile ilgili deneyimlerini incelediği araştırmalarında öğrencilerin ve öğretim elemanlarının deneyimlerinin olumlu olduğu ve Probleme Dayalı Öğrenme yönteminin öğrencilerin gruplar halinde çalışırken yaşadıkları tipik problemlere rağmen son derece başarılı olduğu sonucuna varılmıştır.

İlgili literatüre bakıldığında Erasmus Programı'ndaki öğrenci hareketliliğinde diğer değişim programlarından farklı olarak daha az kültür şoku yaşandığı ve ev sahibi kurumdaki akademik yaşantıya daha kolay adapte olunduğu sonucuna varıldığı görülmektedir.

Avrupa içindeki hareketlilik “*hafif hareketlilik*”dir: birbirlerinden çok fazla uzak olmayan kültürler arasındaki hareketlilik. Yıkıcı kültür şoklarının olması başka yerlere göre daha az

bir olasılıktır ve uluslar arası çeşitliliği hızlı bir şekilde anlamak ve bu anlayışa dayalı öğrenimi başarabilmek daha olasıdır (Teichler & Maiworm, 1997: 3-4. Akt. Teichler, 2004b:14).

Bir öğrenci ev sahibi kurumdaki derslerin seviyesinin yüksek olması ve eğitim sistemindeki farklılıklardan dolayı problem yaşadığını ifade etmektedir.

“Oradaki hocamız karşımıza geliyordu, oturuyordu masasına, onun da yine önünde evrakları, dokümanları, kaynakları vardı. Çok sevdiğim bir hocam vardı; edebiyat hocam oradaki; doçenti. Buradaki hocalarımız da doçent oradaki de doçent, işte aralarındaki kıyaslamaya bakmak lazım. Bir soru sorulduğu zaman, bir ya da iki defa önündeki kağıda bakardı, kesinlikle kağıtlara bakma gibi bir derdi yoktu o bayıldığım hocamın. Buradakiler satır satır tercüme yapardı; Dostoyevski şu tarihte, şurada doğdu gibi. Orada böyle bir şey yapılması çok komik olurdu, herkes güler yani. Üniversite seviyesinde birbir nereden doğdu, nasıl eğitim aldı, bunlar zaten işte dediğim gibi eğitim sistemindeki farklılıktan kaynaklanıyor. Orada çoktan bilinen bilgiler bunlar. Orada benim için çok zor oldu” (13).

Diğer bir öğrenci de tam aksine ev sahibi kurumdaki derslerin ve öğrencilerin seviyesinin düşük olmasından dolayı problem yaşamış, derslerden verim alamadığını hatta sıkıldığını belirtmiştir.

“Çok kolaydı orada...burada daha çok proje yaptık...Skills onda bile hocam o kadar fazla ödev yaptırdı ki tiyatroya gittik üzerine rapor yazdık işte kitap okuduk üzerine kitabın dili hakkında sayfalarca şey yazdık. Sürekli bir, çeviri zaten sürekli ödev olarak hazırlanıyor, sunum olarak hazırlanıyor. Yani burada çok daha fazla ödev hazırlıyoruz ve hep teslim hep teslim. Yani ben ne almıştım; ardıl çeviri almıştım onda bile hoca güncel olayları takip ettiğimizi şey yapabilmek için, bir tane böyle ödev yaptırmıştı. Kolaj çalışması işte günlük haberleri kesip yapıştırıyorduk, anlatıyorduk işte haber nasıl gelişti, üç ay boyunca neler oldu... en basiti ardıl çeviri dersi için bile bambaşka alakasız gibi görünen ama bir amacı olan ödevler yapıyorduk, yapıyoruz burada”

ARAŞTIRMACI: Orada ?

“Orada Allah ne verdiyse ... Çeviri nasıl yapıyorlar bilmiyorum, beş sene de okusalar yetmez bence bu şekilde. Ben hiçbir verim alamadım” (6)

Rivža'nın (2007) 2005/06'da Erasmus Programı'na katılmış olan Letonya'lı öğrencilerle yaptığı bir araştırmada araştırmaya katılan öğrencilerin %10'u karşılaştıkları en büyük problemin başka bir yükseköğretim kurumunun eğitim ortamına uyum sağlayamamaları olduğunu belirtmişlerdir.

4.9.3. Öğretim Elemanları ile Problemler

Öğrencilerin üçte ikisi ev sahibi kurum öğretim elemanları ile herhangi bir problem yaşamadıklarını bildirmektedirler (20/30).

“Üniversitenin lokal öğrencilerine göre çok farklı baktıklarını zannetmiyorum. Diğer lokal öğrencilerden daha farklı bir bakış olduğunu sanmıyorum Erasmus öğrencilerine karşı, olumluydu yani” (1).

“Yaşamadım, gerek de yoktu, öyle de bir problem olmadı zaten. Görevlerini yapıyorlar, siz de girip ders işliyorsunuz, problemiz oldu mu soruyorsunuz ve çıkıyorsunuz. Hocalar, arkadaş yanlısı kişilerdi. Bir problemiz olduğu zaman soruyordunuz, onlar da cevap vermeye çalışıyorlardı” (2).

“Yardımcı oluyorlardı. Öğretim görevlileri de söylediğim gibi Erasmus öğrencilerine daha ayrıcalık yapıyorlardı. Daha rahatları. Öyle” (4).

“Olumsuz olarak bir şey yaşamadım. Türk’üm diye bir ayrımcılık olmadı, olumlu ya da olumsuz. Erasmus öğrencisiyiz diye belki olumlu olarak bazı derslerde kayırılmış olabiliriz. Ama tam emin değilim. Ama çoğunlukla olmuyordu; yani bu Erasmus öğrencisi, iki puan daha vereyim de geçsin şeklinde değildi. Ama buna daha sempatik yaklaşım diyebiliriz. Kendi aralarında daha ciddi olabilirler ama Erasmus öğrencisi işte; yabancı olmanın bir cazibesi var sanırım. Yine de farklı birisiniz. Hocalar bunu daha dikkate alabiliyorlar ama öğrencilerin arasında çok fazla yabancı var belki hocaların jenerasyonunda bu kadar yabancı yoktu. Çok ayrımcılık ve ayrıcalık olmadı açıkçası. Başkaları problem yaşamış mıdır bilemem ama...” (9).

“Herhangi bir problem yaşamadım. İletişim açısından da gayet rahat bir ortamdı. Hocaların bize bir önyargıları yoktu. Hocalarla gayet sıcak bir ilişkimiz oldu yani. Açıkçası pek bir fark yoktu yani, diğer öğrencilere nasıl davrandıysa, bize de öyle davrandılar” (10).

“...benim hocam derslerde çok zorladı ama normal zamanda çok destek oldu. Hocaların olumlu bakışı ve onlar bize yardımcı oldukça, bu daha fazla çalışma isteği doğurdu. Her gün derse hazırlanarak gitmek ki görüyorsunuz her gün uğraşıyorlar sizinle, özel şeyler yapmaya çalışıyorlar, bunun karşılığını vermek durumundasınız tabii. Ben problem yaşamadım yani” (13).

“Öğretim görevlileri çok çok yardımcı oldular, çok sıcakkanlı davrandılar. Motivasyonumu kötü yönde etkileyecek bir şey yaşamadım aksine hep olumluuydu” (22).

Bazı öğrenciler problem yaşamak bir yana öğretim elemanlarından özel ilgi gördüklerini ifade etmişlerdir (2/30).

Bir öğrenci ev sahibi kurumda bir öğretim elemanının Almanca dersinde ileride Almanya’da eğitim görmek istediklerini söyleyen değişim öğrencilerine müfredatında değişiklik yaparak Almanca örnek sorular çözdüğünü yani onlarla ders dışı ayrı bir çalışma yaptığını belirtmiştir.

“Sınıfta 12 kişiydik, sınıfın 10 kişi kadarı amaçlarının Almanca sınavını geçerek Almanya’da eğitim görmek olduğunu söylediler, hoca da haftanın bir gününü onlarla örnek sorular çözmeye ayırdı bence bu hoş bir davranıştı. Bilmiyorum başka yerde hocalar böyle bir şeyle ilgilenir mi. O hoca bana verilen ders bu, dersin programı bu, benim işlemem gereken konular bu, size öğretmem gereken kelimeler bu, kusura bakmayın da diyebilirdi ve kimse de karşı çıkamazdı...bu güzel bir ayrıcalık çünkü o öğrenciler dışarıdan da kurs almak durumunda kalabilirlerdi ama hoca tek tek soru çözdü, essay yazmaya kadar birçok teknik gösterdi” (1).

Ev sahibi kurumdaki bir öğretim elemanı bir öğrenciyi sınıfta tek Erasmus Programı öğrencisi olduğu ve eksikleri olduğunu farkettiği için sınavlara kadar özel olarak çalıştırmıştır. Bu da öğretim elemanının değişim öğrencilerine son derece olumlu yaklaştığını ortaya koymaktadır.

“...tek Erasmusu benim fakat hoca beni tanımıyor, benim Erasmus öğrencisi olduğumu bilmiyor, ben koca amfide oturuyorum. Daha sonra aralarda ödev verebiliyorlardı o problemleri çözebilmemiz için

ve amfide yaklaşık 200 kişi oluyordu ve hoca herkesin ödevini alıyordu, kontrol ediyordu asistanları ile beraber ve benim notlarımın; ben kağıdın köşesine Erasmus öğrencisi olduğumu yazmak zorundayım o ayrı; ilk haftalarda düşük olduğunu fark edip dersin sonunda beni çağırdı, ben gittim ve sınava kadar her hafta beni özel ders verir gibi çalıştırdı yani bu kadar ilgililer. Dediğim gibi ne beni tanıyordu ne ben birey dedim, kendisi görüyorum ki iyi gitmiyorsun, boş zamanın ne zaman diye sordu, ben de söyledim ve her hafta ben yanına gittim, benimle gayet ilgiliydi ve kaç saat olursa olsun beni çalıştırdı” (27).

Bazı öğrenciler ev sahibi kurumda öğretim elemanlarının kendilerine olan önyargılı yaklaşımlarından bahsetmişlerdir (4/30). Fakat bu öğrencilerin çoğu (3/4) öğretim elemanlarının bariz bir şekilde ayrımcılık yapmadıklarını, bunun sadece bir his olduğunu dolayısıyla kendilerine önyargılı yaklaşıp yaklaşılmadığından tam emin olamadıklarını belirtmektedirler. Türkler dahil diğer bazı milletlerden öğrencilerin negatif ayrımcılığa maruz kaldıklarına fakat olumlu bakılan milletlerden gelen bazı öğrenciler ile daha çok diyalog ve etkileşime girildiğine şahit olunmuştur (5). Bir öğrenci (7) yurtdışındaki olumsuz Türk imajının akademik yaşantıya yansdığından, diğer bir öğrenci (23) ise ev sahibi kurumda aldığı bir derste kendisine önyargılı yaklaşıldığını ve bunun notuna yansığını düşündüğü için dersi bıraktığından bahsetmiştir. Ayrıca Türkler dışında genel olarak Erasmus Programı ve diğer değişim programları öğrencilerine de önyargılı yaklaşıldığı hissi dile getirilmiştir (23).

“Bir tane hocamız vardı ve ben onun bize önyargılı olduğunu düşünüyordum. Benim çok fazla Rus arkadaşım vardı, Almanya’da Batı ve Doğu meselesi vardır, o zamanlarda da o hoca Doğu tarafında yaşamış ve Rusları sevmiyordu, biz geri kaldık diye bir sürü şey anlatıyordu. Benim de Rus arkadaşım bundan etkilendiğinden midir nedir, sürekli bu hoca kadın böyle, bu kadını sevmiyorum diyordu, ben de ondan etkilenmiş olabilirim. Bir de başka bir derste Türkler hakkında birşeyler söyledi; metrodaki bir yaşlı adam dövülmüştü ya, tabii bunlar millet olarak bütünleşti ve bizi sevmediklerini düşündüm ya da o hocanın sevmediğini. İngiliz vardı, iki kız, bir sürü Amerikalı vardı, bir Fransız vardı, onlara ayrı bir sevgisi vardı, bunu çok bariz hissediyorduk biz, onlarla daha çok diyaloga giriyordu”

ARAŞTIRMACI: Bu durum sınıfta motivasyonunuzu etkiledi mi?

“Etkiledi çünkü hocayı sevmiyordum, sevmedikçe de derse giresim ve konuşasım hiç gelmedi. Belki de yanılıyorz da, belki de hiç böyle bir şey yoktur, biz yanlış hissetmişizdir, bilmiyorum, ondan emin değilim yani. Gerçekten haklı mıyım düşüncelerimde, ondan emin olamıyorum” (5).

“Burada hocalarıma daha yakın hissediyorum, orada daha böyle hocalar daha uzaklar daha bir şeyler yani. Bana öyle geldi yani hele Erasmus öğrencilerine ayrımcılık bile yapıyorlar. Çok sevmiyorlar yani Erasmus öğrencilerini, özellikle de Türkleri, öyle hissettim” (6).

“Yabancılar bakışlarından ziyade, Türklere bakışları daha etkiliydi, daha baskındı. Bir kere giyim kuşamından tut ta İngilizce seviyene kadar, gerçekten ön yargıları vardı. Gerçekten konuştuklarını Türk öğrencilerin, mesela’den,’dan gelen arkadaşlarım da vardı, onlar da gayet aktifti derste, atıyorum bir Hollandalı’dan daha fazla konuştu derste, onların da hocalarda bir şeyleri kırdığını düşünüyorum. Başlarda daha mesafeliydiler ama genel bir problem bence Türklere karşı, orada yaşayan Türklerin imajına dair bir şey akademik hayata ufaktan yansıyor. Ama tabii hoca oldukları için bunu pek belli etmiyorlar” (7).

“Üniversite çok uluslar arası, gelişmiş bir üniversiteydi, değişim sağlayan bir üniversiteydi. 14.000 civarında öğrencisi vardı ve her dönem en az 400 civarında değişim öğrencisi alıyordu, bence gayet

sağlam bir rakam, o yüzden her bölüme 3-5 öğrenci gitse ve her öğrenci 3-5 ders alsın, her sınıfa bir değişim öğrencisi düşüyor gibi bir şey. O yüzden artık alışmışlar değişim öğrencilerine... çok fazla değişim öğrencisi vardı Erasmus dışında yani freemover olanlar da vardı... Fakat bir şeyi fark ettik; bu da kendisi freemover olan bir arkadaşımın gözlemiydi. Fark ettiğimiz şey, bazı hocaların freemover ve Erasmus Programı öğrencilerine önyargısı olmasıydı. Türk öğrenciler için birazcık önyargılı olduğunu söylüyordu arkadaşım, notun düşüyor, hak ettiğini alamıyorsun gibisinden”

ARAŞTIRMACI: Siz böyle bir şey hissettiniz mi?

Ben şöyle söyleyeyim, sınıfın en iyi sunumlarını yaptığım halde diğer öğrencilerle aynı notu aldığım için hocaya gidip şikayette buldum ama notum değişmedi. Son aldığım dersi bırakmamın nedeni de buydu zaten” (23).

Öğretim elemanları ile Türkiye’yi ilgilendiren siyasi konularda problem yaşadıklarını belirten öğrenciler de mevcuttur (3/30). Öğrenciler bu tür durumlarda kendilerini savunma ihtiyacı hissettiklerini belirtmişler, derslerden soğumadıklarını hatta bu tür durumların kendilerini hırslandırdığını söylemişlerdir.

“Dersler tartışmaya açık oluyordu ama yine kendi dediğine getiriyordu, yönlendiriyordu bizi. Buradaki hocalar genelde daha demokratik yaklaşıyorlar. Tarihe de girince yani, bizde öğretilen tarihle orada öğretilen tarih farklı... Onlar ‘Barbar Türkler’ diyebiliyorlar. Avrupa tarihini anlatırken Versay Antlaşması’nı da anlatabiliyordu, Osmanlı İmparatorluğu’nun yaptıklarından bahsedebiliyordu. Ya da Azınlıklar ve Kültürler dersinde azınlıklar olduğu için konu Türkiye’ye de kayabiliyordu., Ermenilerle, Kürtlerle olan sorunlara giriliyordu. Ciddi ciddi ev bastığımızı, çoluk çocuk kestiğimizi söylüyorlardı. Siyaset dersinde bu tip şeyler geçti”.

ARAŞTIRMACI: Sizin tepkiniz ne oldu?

“Direkt karşı çıkıyordum zaten. Benim gittiğim dönemde burada 12 asker şehit edilmişti, tam tarihini hatırlayamıyorum, Kasım’dı sanırım. O sırada tam onun üstüne denk geldi. Bu olayları anlattım; neden ve nasıl olduğunu. Şehit olan askerin de annesinin Doğu kökenli olduğunu söyledim. Siz bizim ev bastığımızı söylüyorsanız, biz niye kendi askerimizin evini basalım dedim”

ARAŞTIRMACI: Derste Türklerin aleyhine konuşulması sizi ne yönde etkiledi? Sizi dersten soğuttu mu?

“Hırslandırdı ve daha çok savunmamı sağladı” (15).

“Türkiye’de kılık kıyafet ile ilgili bir sunum yapıyordum. Orada türbanla ilgili bir mevzu geldiğinde elimle işaret ettim ve ‘headscarf’ demeyi unuttum orada ‘this thing’ dedim ve hoca dersi bırakıyordu az kalsın, beni ayrımcılık yapmaktan disipline verecekti az kalsın. Lafımı kesti ve sen niye hor görüyorsun dedi böyle şeyleri. İnsanlara saygı göstermiyor musun dedi. İrlandalı bir hocaydı. O zaman ben de Türkiye’ye gelip boynuma haç takıp geleceğim okula dedi. Onu göstermemi bir aşağılama olarak gördü. Ben de öyle olmadığını yani durumu anlattım. Hatta bayağı ağır bir laf ettim. Siz araştırın bence öyle konuşalım dedim herkesin içinde. Sınıfta türbanlı öğrenci de vardı. Ben onun politik bir sembol olarak kullanıldığını anlatıyordum. Ona çok taktı fakat o ders iki hoca veriyordu, bir hafta biri, bir hafta diğeri giriyordu. Ben de diğer hocayı muhatap aldım. Bu olay notumu etkilemedi. Ben hocaya detaylı bir makale yolladım bu konu hakkında ve ondan sonra sesini çıkarmadı” (16).

“AB hukuku dersinde hocamız AB’e üye olan ülkeleri sayıyordu ve sıra 2004 yılına gelmişti ve 2004 yılında 10 ülke AB’ye katıldı. Hoca bunu söylerken sadece Kıbrıs dedi. Ben de direkt sesle müdahale ettim. Sertlik değil sadece South Kıbrıs yani Güney Kıbrıs dedim. Hoca da tamam işte Kıbrıs olarak geçiyor literatürde dedi. Ben de orada Kıbrıs’ın kuzeyinde bir kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti olduğunu söyledim. Hoca da tabii ki bir Türk Cumhuriyeti var ama diğer devletler bu Türk Cumhuriyeti’ni tanımıyorlar dedi. Ben de güney de bulunan Kıbrıs Cumhuriyetini de bazı ülkeler tanımıyor dedim. Hoca da haklısın ancak uluslar arası literatür bu şekilde dedi. Ben de orada de facto olarak tanınan bir ülkenin varlığından bahsettim. Altındaki cumhuriyetin de bazı ülkelere tanınmadığını söyledim. Dolayısıyla, Güney Kıbrıs olarak telaffuz etmesinin daha uygun olacağını söyledim... Gerçekten çok oluyor, yanlış anlaşılmalara var. Hocalarda bile bu var. Bilmiyor mu yoksa kasıtlı mı yapılıyor, ben kasıtlı yapılanlara denk gelmedim ama kasıtlı yapılanlar da varmış... Bir arkadaşım anlatmıştı, Güney Anadolu’daki bölgelerde bazı vilayetlerinin bir başka devlet sınırları içinde

gösterildiğini haritada, şahit olmuştu ve buna müdahale ettiğini bu şekilde söylemişti. Hoca da söylediklerini pek fazla dikkate almamıştı, öyle söylemişti bana”

ARAŞTIRMACI: Peki böyle bir şey motivasyonunu etkiler mi, o dersten soğur musun?

“Yok hayır soğumam. Hocadan soğurum ama bir şekilde bunu hocaya izah etmeye çalışırım eğer hocada kasıt arıyorsam, yani o dersten soğurum, gerekirse de protesto ederim. Yani bu şekilde kasıtlı bir hareket yapıyorsa bana karşı da böyle bir davranışta bulunur diye düşünüyorum. Yani T.C. ile ilgili kasıt taşıyan bir hoca Türk öğrenciye de kasıtlı hareketlerde bulunur diye düşünüyorum eğer hoca kasıtlı yapıyorsa, bunu öğrenmek için hoca ile konuşmayı denerim” (18).

Birkaç öğrenci (2/30) ev sahibi kurumda derslerde “*öğretim elemanları tarafından yok sayılma*” gibi bir problemden söz etmişlerdir. Öğrenciler öğretim elemanlarının öğrencilere ders içinde söz verilmemesini, öğrencilerin görmezden gelinmesini ve dışlamasını eleştirmektedirler. Bir öğrenci (13) problemi kendisi yaşamamış fakat arkadaşlarının yaşadıklarını aktarmıştır.

“Ben yaşamadım ama benim bir alt sınıftan giden arkadaşlarım edebiyat dersinde böyle bir problem yaşadılar. Hoca onları derse almadı yani ya da aldığı zamanlarda da her zaman onlar yokmuş gibi davranmış mesela. O hoca benim ders almadığım bir hocaydı. Öyle bir problem yaşadı onlar; bizi yok sayıyor hani sınıfta yokmuşuz gibi, biz bir şeye cevap versek bile duymuyor, konuşturmuyor diyorlardı. Bilmiyorum artık neden kaynaklanıyordu, bir dışlama olmuş” (13).

“Kendi seviyemize göre aldığımız Almanca dersimizde sadece bir hoca herkese soru sorardı hani mesela her ülkede şunu adı nedir gibi, bir tek bana sormazdı, bu gerçekten Türk olmamla mı ilgili hep merak ettim. Ben el kaldırıyordum, arkadaşlarım hocaya.....de var diyorlardı ama o hoca sene sonuna kadar bu şekilde devam etti. Benimle normal konuşurken diyaloglarımızda hiçbir şey yok ama başka ülkelerle ilgili görüş alırken Türkiye’den de.....var demedi, Türkiye’de nasıl diye hiç sormadı... bütün ülkelerden insanlara her şeyi sorardı fakat bana asla sormazdı. O kadar içimde kaldı ki bu”

ARAŞTIRMACI: Bu sizi dersten soğuttu mu, motivasyonunuzu etkiledi mi?

“Soğuttu, istemiyordum o adamın dersine gitmeyi, diğer Almanca hocamız öyle değildi. Sonuçta tamam Türk olarak genelleylebilirsin ama bakman lazım, benim Almancam o kadar kötü değildi, konuşabiliyordum. Arkadaşlarım beni gösteriyorlardı, burada..... de var diye, ben bir şey demiyordum” (27).

Bir öğrenci sınıfta sorulan sorulara cevap verdiği zaman bir ev sahibi kurum öğretim elemanının kendisini terslediğini ve “*benim öğrencilerim cevap versin*” gibi bir tepki ile karşılaştığını ifade etmiştir. Öğrenci dersten soğumuş, dönemin bitmesini bekler hale gelmiştir.

“Ben mesela birinci sınıf dersi alıyorum anlaşılıyor ki düşük kalıyor bana seviyesi. Hoca bir soru soruyor, ben bakıyorum ki kimse el kaldırmıyor, herkes böyle önüne bakıyor. Bari diyorum ki hocaya ayıp oluyor hoca burada şey mi sirk yöneticisi mi burada duracak öyle kimse cevap vermeyecek. Bari ben diyorum cevap vereyim hocaya ayıp olmasın bu kadar uğraşılıyor. Hoca onu da sevmiyor, sen biliyorsun bunları, sen cevap verme diyor benim öğrencilerim cevap versin diyor. Bana bunu dedi yani bir tane hoca”

ARAŞTIRMACI: O zaman moraliniz bozuldu mu?

“Bozuldu tabii ki de bozulmaz mı, ben orada sanki çok severek hop bidi hop bidi oynayarak gidiyorum o kolay derse ben oraya devam zorunluluğum var diye, hocaya ayıp olmasın diye gidiyorum o derse hani hoca benim suratımı sınavda görmesin daha önceden de görsün hani insanlık olsun, düzgün bir öğrenci olayım. Baktım kimse cevap vermiyor ben cevap vereyim hoca şey yapmasın diyorum. Hoca bana hep sen cevap veriyorsun, benim öğrencilerim cevap versin dur diyor”

ARAŞTIRMACI: Peki sizi dersten soğutmadı mı bu?

“Soğuttu, nasıl soğutmasın, nefret ettim yani hocadan da zaten hoca sevimli gözükiyordu ama bana böyle dedikten sonra ben zaten dönem sonu yaklaşmıştı, ben çok sıkılmışım derslerden, bir de bana böyle bir şey deyince yani bütün gün çok sinirliydim yani”

ARAŞTIRMACI: Sizi ne yönde etkiledi?

“Çok iyi etkilemedi, dönem sonunda özellikle bunlar üst üste gele gele çok sıkılmışım artık, bitsin artık diyordum” (6).

4.9.4. Diğer Öğrenciler ile Problemler

Görüşme yapılan öğrencilerin birçoğu diğer öğrenciler ile herhangi bir problem yaşamadıklarını aksine ilişkilerinin iyi olduğunu ve herhangi bir önyargı ile karşılaşmadıklarını belirtmiştir (23/30).

“Arkadaşlıklarımız oldu bazı insanlarla, o güzeldi mesela. Değişim öğrencilerine samimi davranıyorlardı” (2).

“Her şey çok rahattı çünkü çok fazla eğlendik derste. Hiçbir problemimiz olmadı yani. Bize hep yardım ettiler” (4).

“Açıkçası uzaylı gibi kalmadık yani, hemen kaynaştık. Onların bize farklı davranışları olmadı” (10).

“Özellikle bir arkadaşımız vardı, onun annesi Rustu ve kendisinin Rusçası çok iyiydi. Anlamadığımız şeyi sürekli bize yarı Rusça yarı İngilizce anlatmaya çalışıyordu, birçoğu aslında yardımcıydı. Şu anda Bulgar arkadaşlarımızla konuşuyoruz, görüşüyoruz, iletişimimiz devam ediyor, yardımcı oldular yani, iyilerdi” (13).

“Yaşamadım, hiç hatırlamıyorum. Problem yaşamayınca insan okula düzenli gidiyor, sınıftaki öğrencilerle bir problemin yok, herkesle arkadaş gibisin, kimseyle konuşmamazlık etmiyorsun, böyle olunca derslere gidiyorsun... Ben burada kendi bölümümde iyi bir öğrenciydim ama o bölüme direkt yabancı birisiyim ama diğer arkadaşlar vardı Türkiye’den gelen, o bölümü okuyorlar burada da, onlar da bir sorun yaşamadılar akademik anlamda. Çok zorlayıcı değildi. Bir de insanlar çok cana yakın, o yüzden kolay adapte olduk...Erasmus öğrencilerini bir kere çok seviyorlar. Mesela 4. sınıflarla beraber aldığım proje dersinde Linux programını hiç bilmiyorum yapamam demiştim, projedeki arkadaşım, sana yardım ederim, şu kitaba bakalım, bunu yapalım dedi, direkt bana ders anlattığı bile oldu çocuğun. Hollandalı bir öğrenciydi. Diğer öğrenciler ilgililerdi yani sadece akademik açıdan değil, dışarıda da hadi yemeğe beraber gidelim tarzında yaklaştılar, çok ilgilendiler... Bizim burada da bölüme okuyan iki öğrenci var Senegalli, biz hep onlarla beraber olalım şeklindeyiz. Bence onlar da Hollanda’da bu şekilde hissediyorlardı bizim için. Değişik geliyorduk belki” (17).

“2. dönem aldığım bu mastır grubu uluslar arası olduğu için hemen hemen her ülkeden öğrenci vardı. 30 kişiydik ve 30 farklı ülkeden insan vardı. Bu yüzden Erasmus öğrencilerine nasıl bakılıyor diye bir şey orada söz konusu değildi çünkü herkes başka ülkelere geliyordu. Alman da vardı ama dediğim gibi o konuda hiçbir problem yaşamadık, herkes eşit şartlar altındaydı. Herkes bilmediği bir ülkede, bilmediği bir kültürde eğitim almaya çalışıyordu fakat tabii ki uluslar arası normlarda. Ama ilk dönem ki derslerde direkt Almanlarla beraber aldığım için mesela derste bir şey oluyordu, ben İngilizce konuşuyordum, bir tane de İspanyol arkadaşım vardı onunla beraber alıyorduk dersleri, o Biyolojik bölümünde okuyordu çünkü. Onun da Almancası çok iyi değildi. Hatta onunla beraber İngilizce sunum yapmak istedik. Mesela onunla derse her katılımımızda insanlarda hafif bir gülümseme oluyordu, anlamadık diyorduk böyle. Hoca tabii diyordu, öğrenciler de gülüyordu, soruyorduk İngilizce. Kötü karşılamadılar asla fakat hani niye bunlar burada dersimizi bölüyorlar, gitsin kendi ülkelerinde okusunlar, ya da dilini bildikleri ülkede Erasmus yapsınlar diye kimse bir şey söylemedi. Çok saygılılardı” (19).

Yani işte sürekli olarak iletişim halinde olduğun sadece hoca değil diğer öğrenciler. Yani alışveriş halinde olduğunuz insan sadece hoca değil öğrenci, o güzel. Öğrencilerle iyiydi her şey” (20).

Birkaç öğrenci diğer öğrenciler ile Türkiye ve Türkler ile ilgili siyasi konularda problem yaşadıklarını ifade etmiştir (6/30).

“Norveçli bir çocuk vardı... Eğitimi gereği niye o dersteydi bilmiyorum, çok ilgilenmiyordu Türkiye’deki vergi sistemiyle ama Kıbrıs sorunu ile daha çok ilgileniyordu. Siyaset Bilimi ve Uluslar arası İlişkiler okuyan birisiydi... sürekli biz ne desek illaki söyleyecek bir şey bulurdu; zaten siz kumarhaneleri kapatıp Kıbrıs’a göndermediniz mi, zaten Kıbrıs’ta şöyle olmadı mı adalarda şöyle olmadı mı diyerek konuyu illaki siyasi bir tarafa çekmeye çalışırdı. Hoca buna müdahale ediyordu” (1).

“İngilizce dersinde oldu mesela. O zaman bizim Doğu’da olaylar vardı. Şu anda da var mesela, teröristlerle çatışmalar. O tarz bir konu açıldı... askerlikten açıldı işte. Ben terörist dedim. Aslında onlar da Türklerden biri, Türk Türkü öldürüyor dedim. Orada da bir kişi çıkıp, Hollandalı biri, terörist diyorsunuz ama dedi siz onları terörist olarak adlandırıyorsunuz dedi. Ben de bunun yanlış olduğunu, Türk insanını vurduğunu söyledim. Orada bir gerginlik oldu. Onun harici bir şey olmadığı” (3).

“Mesela bir tane olay anlatayım, bu Çok kültürlü iletişim dersinde, muhtemelen siz de duymuşsunuzdur, Münih’te metroda bir Yunanlı ile bir Türk, yaşlı bir adamı, sigara içtikleri için uyardığından tekme tokat dövmüşler, ikisi birden. Derste bu tartışıldı, evet çocuk tamamen haksız ama sadece Türk şöyle yapmış, Türk şöyle yapmış diye konuşuldu ve ben bundan çok rahatsız oldum, niye sadece Türk, orada Yunanlı da var ve sınıfta Yunanlılar da var, niye onlardan bahsedilmiyor, böyle bir şey oldu. Aslında tamamen yanlış Türk’ün yaptığı, yapmaması gerek ama öyle bir şey geliyor ki o anda, Yunanlı’yı neden suçlamıyorsunuz diye çıkışlarım da oldu” (5).

“Öğrencilerle şöyle bir problemim oldu. Belki de ben de biraz abarttım durumu ama Erasmus t-shirt’ü hazırlıyordu Fransız bir çocuk. Erasmus t-shirt’ü hazırlamış ama üç beş tane bayrak koymuş, Türk bayrağı da yok içlerinde. Mail de herkes arasında dolaşiyor yani mesela seksen kişiye mail gönderiyoruz. Tümünü cevapla dedim ben neden burada tüm bayraklar yok, o zaman hiç bayrak koyma dedim. 150 kişi arasında öylesine bir tartışma ortamı olmuştu ki o yüzden. Tüm ülkelerin bayrağı, bir anda ortalığı karıştırmış gibi hissettim kendimi. Çocuk belki iyi niyetiyle hazırlamıştı ama öyle birşey olmuştu... Öyle birşey yapınca ben de herkese yazdım. İşte ya burada tüm bayraklar olsun ya da sadece Çek Cumhuriyeti’nin bayrağı olsun, adı üstünde Erasmus T-shirtü bu yani eğer bayrak koyuyorsanız herkesin bayrağını koyun dedim” (8).

“Aslında orada bazen şunu gözlemlemiştim soru soranlarda, normalde farkı yok ama biz Türk kimliği taşıdığımız için bize karşı bazen farklı bakanlar oluyordu. Onlar bize derslerde, böyle nasıl ters köşeye yatırabilirim diye sorular sorabiliyorlardı. Benim bulunduğum Çek Cumhuriyeti’nde Türklere karşı bir önyargı yoktu ama olanlar da vardı tabii, yanlış bilgilerle dolmuş insanlar” (24).

“Türk-AB ilişkilerinin yoğunlaştığı bir dönemdi, 2004-2005 dönemiyle dolayısıyla o siyasal havada orada olmak birazcık zordu çünkü çok fazla sorular yöneltiliyordu bize, tek sorun olan oydu”

ARAŞTIRMACI: O sorunlar sizin motivasyonunuzu etkiledi mi?

“Şahsen benim bozulmadı, diğerlerinin bozulmuş olabilir, bir de Ramazan’a denk gelmişti mesela, oruçlu olarak derslere girmek zorunda olan insanlar vardı, iftar vakti geldiğinde dersten çıkmak istiyorlardı, ben değil ama benim etrafımdaki bir takım öğrenciler problem yaşadığı gibi geliyor bana. Gerek Ramazan olması gerek akademik çevrede olmamıza rağmen Almanya size yabancı olduğunuzu hissettiren bir ülke dolayısıyla diğerleri yaşadılar gibi geliyor bana.. Benim şahsen moralim bozulmadı, her şeyi dert etmeyen bir yapım var benim mizaç olarak ama diğerlerini etkileyebilecek boyuttaydı bence” (28).

Bazı öğrenciler ev sahibi ülkede Türkler hakkında kalıplaşmış bazı düşüncelerin var olduğunu söylemişlerdir (5/30). Bu öğrencilerin bir kısmının (4/5) diğer öğrencilerle bu konuda ciddi problemler yaşamadıkları yani bunu bir problem olarak algılamadıkları görülmektedir. Öğrenciler ev sahibi kurumlarda diğer öğrenciler arasındaki olumsuz Türk

imajını yıkmak için bir çeşit “*kültür elçisi*” rolü üstlendiklerini ve bu konudaki çabalarını bildirmişlerdir. Bu tür önyargıların yok edilmesi açısından farklı kültürlerle bir arada olmayı değerli bulan öğrencilere de (18) rastlanmıştır. Önyargılarla karşılaştıklarını bildiren öğrencilerden sadece biri (30) bir Fransız öğrencinin kendisine önyargılı yaklaşımından dolayı problem yaşamıştır.

“Beni seviyorlardı ve benim Türk olduğumu öğrendiklerinde şaşırıyorlardı çünkü onların kafasındaki Türk, kalıplamış, kapalı, bana saçın niye açık diye soruyorlardı, yani kapalı mı olması gerekli diyordum” (5).

“...sen diğer Türklerden farklısın dediler. Beni orada yaşayanlarla kıyasladılar, orada yaşayanlara önyargı ile bakıyorlardı. Türkiye’den gelenlere farklı gözle bakmaya başladılar. Daha kavgacı birisi olacağımı düşünmüşler, genelde öyle oluyormuş. Bana bazı projelerde yardımcı oluyorlardı. Sen Erasmus öğrencisisin, biz yaparız diyorlardı. Hollandalılar diyordu” (15).

“Bir kere her milletle ilgili öğrencilerin kafasında bir önyargı vardı. O devletlerle ilgili. Bir kere bir araya gelerek oradaki önyargıları siliyordun, mesela ben Türk olduğum için Türkiye hakkındaki yanlış izlenimleri düzelterek onlara aktarıyordum... çok fazla yanlış izlenim vardı, ben de onları anlatmak zorunda kalıyordum...Mesela bizim Arap olduğumuzu söyleyenler, benim Müslüman olduğumu duyduğu an Arap olduğumu söyleyenler, ben de sadece Arapların Müslüman olmadığını Türklerin de Müslüman olduğunu izah ediyordum. Müslümanlar için kadınları kara çarşaf giymiyor mu diyenler, ben de tabii kara çarşaf giyenler var ama bunların çok çok az olduğunu, Türkiye’nin laik bir devlet olduğunu onlara söylüyordum. Ondan sonra Türkiye’nin yerini belki haritada bulamayacak olan kişilerle arkadaş oluyordum onları ülkeye davet ediyordum. Ve onlara Türkiye’nin aslında Ortadoğu’da değil, Uzakdoğu’da değil Avrupanın hemen yanı başında olduğunu söylüyordum. Bu tarz ön yargıları kırma açısından farklı kültürlerden gelen insanlarla beraber olmak güzel” (18).

“Gitmeden önce bir önyargıyla bakacaklarının farkındaydım Türkiye’ye. Türkiye’nin gerek siyasi durumu, gerek Avrupa’daki yeri ile ilgili. Önyargı vardı ister istemez ama nasıl karşılık vereceğimi tahmin edemiyordum. Mesela Türkiye AB’ye girsin girmesin, bu konularla birçok kişi yorum yapıyordu. Bu benim motivasyonumu etkilemedi. Çünkü ben onlara Türkiye’nin pozisyonunu anlattım...Türkiye’ye gelmeyenler, Türkiye’de içki içebilir miyiz diye sorular soruyorlardı. Tabii ki görenler de var ama öyle düşünenler de var. Ben Türkiye’yi, uyum ve reformları anlattım” (26).

Bir öğrenci ev sahibi kurumda Türklere karşı önyargısı olduğunu hissettiği bir diğer öğrenci ile sürtüşme yaşamış, ödev tesliminden sorumlu bu öğrencinin kendi ödevini teslim etmemesinden kaygı duymuştur. Öğrenci diğer öğrenciler arasında da ayrımcılığın az da olsa var olduğunu belirtmiş fakat bu durumun kendisini endişelendirmesine rağmen hırslandırdığını da eklemiştir.

“...problem yaşadığım insanlar oldu. Bir arkadaşımız vardı Fransız. Türklere bir antipatisi vardı. O bana bir gün Msn’de fotoğrafımı gördüğü zaman, biraz rastgele çekilmiş, hayaller dalmışım gibi bir fotoğraftı. O da Türkler hep böyle mi demişti. Şaka da olsa hep takılırdı. Sadece bana değil. Hatta bir arkadaş daha vardı, ikimiz de kavga edercesine bir tartışma, sürtüşme yaşamıştık. Bu durum derslerim de biraz rahatsızlık veriyordu. Bu kişi bir hocamızın sağ koluydu; dolayısıyla bazen de endişe veriyordu. Hoca ona son derece güveniyordu, çünkü o hocadan hep ders almış birisiydi. Mesela ödev tesliminde, ödevi bu arkadaşta vermemizi söyledi. Bir hafta öncesinden jüri oldu ama ödev teslimi bu arkadaşta yapıp mail atıldı hocaya. Ben hep endişe içindeydim; acaba gönderdi mi diye. Bu ne kadar kötü bir şey aslında. Acaba gönderdi mi, acaba hocaya sorsam ayıp olur mu, almamış olabilir mi, ya da farklı bir şey göndermiş olabilir mi; bunu bile düşündüm yani. Böyle bir şey yaşadım. Ama onun dışında oraya gelen insanlar da, kaynaşma çabasında ve farklı kültürleri tanıma çabasında olan

insanlardı. %90'ı böyleydi. Ayrıca mesela bir ev arkadaşım, benimle bir problemi yoktu fakat Hintli bir arkadaşımız vardı onu gördüğü zaman siyah insanlardan hoşlanmıyorum diyordu. Irkçılık hafiften vardı. Bu bana hırs verdi ama endişe de vardı ödev teslimi örneğinde olduğu gibi” (30).

Bir öğrenci ev sahibi ülkede ve kurumda kendi kimliğini açıkladığında insanların kendisinden korktuklarını gözlemlemiştir fakat nedenin Türk mü yoksa Müslüman mı olmasından kaynaklanıp kaynaklanmadığından emin değildir.

“Ben o konuda çok şanslıydım çünkü Çek cumhuriyetinde hiçbir şekilde insanlar birbirlerini bu şekilde yargılamıyor. Ama şöyle Türk olduğum için benden korktuklarını söylediler, ya çok iyidiler ya da korkuyorlardı”

ARAŞTIRMACI: Neden?

“Belki müslümanız diye belki de Türk olduğum için bilmiyorum”

ARAŞTIRMACI: Ne demek oluyor bu?

“Yani ya çok korkuyorlardı onu söyleyebilirim, ya çok korkuyorlardı geri çekiliyorlardı böyle, bulaşmamak gerekiyor gibisinden bilmiyorum” (8).

Birkaç öğrenci ev sahibi kurum öğrencileri ile problem yaşamadıklarını fakat kendilerinden yakınlık ta görmediklerini, Erasmus Programı öğrencileri olarak kendi aralarında sosyalleştiklerini ifade etmiştir (7/30).

“Aslında şöyle bir şey. Kendi üniversitemden biliyorum, Erasmuslara bakış açısı, onlar yabancı, pek konuşmayalım, kendi başının çaresine baksın havasında. Aynen orada da böyle bir şey var. Ben bunun farkındaydım. Şöyle bir şey var, Erasmusun arkadaşı yine Erasmustur. Aynen öyledir. Değişim öğrencisi bizim arkadaşımızdır... İskoç öğrenciler çok fazla Erasmuslarla iletişim içinde olmuyordu. Onların kemikleşmiş bir grupları vardı. Erasmusları pek takmıyordu. Erasmuslar yine Erasmus öğrencileri ile ilişki içindeydi. Onlarla güzel bir ilişkim, arkadaşlıklarım oldu” (3).

“Kendi aramızda Erasmuslarla da çok iyi anlaşıyorduk ama normal öğrencilerle çok iyi ilişkimiz yoktu... O kadar da onlarla da çok bir arada değildik öyle ayrı gayrı değildik yani. Normal derslerde ayrı derslerde okuyorduk tabi herkes kendi şeyini yapıyordu. Ama Belçikalı öğrenciler, dil probleminden de büyük ihtimalle kaynaklanan şekilde uzak duruyorlardı yani. Kendileri, kendi işlerine, derslerine bakıyorlardı” (6).

“Açıkçası oradaki öğrenciler fazla ilgilenmiyorlar, çok farklı bir şey değil onlar için. Zaten çok fazla göçmenin olduğu bir yer Hollanda. Türkler var, Cezayirli var. Yakın zamanda da 90'lardan sonra, Yugoslavya'nın dağılmasıyla gelen Hırvatlar, Boşnaklar. Aslında yarısı neredeyse turist olan bir yer olduğu için açıkçası göze batmıyorsunuz, farklılık olmuyor. Sizin kendi çabalarınızla ortama girmeniz gerekiyor. Onların sizin yanınıza gelip hoş geldin demesi gibi bir durum söz konusu olmadı... Erasmus öğrencileri genelde içlerine kapanık oldukları için, Erasmus öğrencilerinin arasında kapalı oldukları için, lokal öğrencilerle çok fazla birlikte olmuyorlardı... Ben de Erasmus öğrencileriyle aynı ortamda yaşadığım için böyle bir şeye fazla ihtiyaç duymadım ve çaba da göstermedim... Farklı kültürlerin bir arada olduğu bir yere gittiğim için değişik kişilerle zaman geçirmeye özen gösterdim çünkü döndüğümde Türk Kültürü beni bekliyor olacaktı” (9).

“Belçikalılar öyle çok fazla Erasmus öğrencileriyle iç içe değiller. Erasmus öğrencileri de aslında onlarla iç içe değiller... Bizim Belçikalı arkadaşlarımız vardı ama kaldığım yurttan üç tane Belçikalı öğrenci vardı, kendi hayatlarını yaşıyorlardı yani. Fazla Erasmuslarla beraber değillerdi” (16).

“İsveçliler çok sıcak değiller o konuda. Öğrencilerle temasa kuralım, muhabbet edelim gibi şeyler fazla yok onlarda. Burası samimi ama orada yok... Onlar fazla soğuk oldukları için bu konularda, şöyle söyleyeyim, ağızlarını bıçak açmıyor gibi bir şey, selam verirseniz selam veriyorlar, muhabbet ederseniz muhabbet ediyorlar gibi bir şey” (23).

“Öğrencilerin bakış açısı çok önyargılı değildi, Çekler çok önyargılı değiller. Bu yüzden daha rahat geçti diyebilirim. Ama çok da fazla arkadaş canlısı olduklarını söyleyemem, soğuklar bayağı. Benim sadece yurt haricinde kendi girdiğim sınıflarda iki tane konuştuğum arkadaşım vardı; onlardan bir tanesi de kendi gelip konuşmuştu. Türk olduğumu duyunca değişik gelmişti. Yurttaki arkadaşlarımla daha iyiydim tabii” (24).

“Almanlarla pek diyalog yaşayamıyorsunuz çünkü çok soğuk insanlar” (27).

Bazı Türk öğrenciler diğer öğrencilerin kafalarındaki kalıplaşmış Türk imajına ilişkin yanlış düşünceleri tepki ile karşılamış, bir çeşit “*kültür elçisi*” rolünü üstlenmiş ve bu yanlış düşünceleri düzeltmeye çalışmışlardır. Bochner, McLeod & Lin (1977) uluslar arası öğrencilerin karşılaştığı problemlerin dört ana kaynağını tanımlamışlardır. Bunlar; “*Kültür Şoku*” (örn.; yeni bir kültürel ortamda, günlük sosyal etkinlikleri yerine getirme v.b. hayat ile baş etme problemleri), “*Elçi Rolü*” (örn.; kendi ülkesinin resmi olmayan kültür temsilcisi olma), “*Ergenin Özgürlüğüne Kavuşması*” (örn.; kendisini toplumun bağımsız, kendi kendine yeten, sorumluluk sahibi bir üyesi olarak kabul ettirme zorunluluğu), “*Akademik Stresler*” (örn.; yükseköğretimin sayısız sınavlar ve karmaşık çalışma materyalleri ile yarattığı stresler). İlk iki problem kaynağı sadece uluslar arası öğrencilere mahsus iken, üçüncüsü tüm gençlerde, dördüncüsü ise yükseköğretimde yer alan öğrencilerde ortaktır. Burada bahsi geçen rol, Bochner, McLeod & Lin’in (1977) tanımladığı uluslar arası öğrencilerin karşısına çıkan dört ana problem kaynağından biri olan “*Elçi Rolü*” problemi ile benzeşmektedir. Öğrenci kendisini ülkesi ile ilgili olan yanlış düşünce ya da önyargılar ile mücadele etme ve bunları düzeltmekte zorunlu hissetmekte, tepki vermektedir. Fakat bu durum kimi öğrencilerin dersten soğumasına neden olmakla birlikte öğrencilerin çoğunluğunun daha fazla hırslanmasına yol açmıştır. Öğrencilerin bildirdiklerinden anlaşılacağı üzere hem öğretim elemanları hem de öğrenciler ile yaşanan problemler çoğunlukla önyargı ve ayrımcılık ile ilgili problemlerdir.

Hanassab (2006), Los Angeles’ta Kaliforniya Üniversitesi’nde dünyanın çeşitli ülkelerinden gelen 369 erkek ve 271 bayandan oluşan toplam 640 uluslar arası öğrenci üzerinde yaptığı bir araştırmada çalışmamız ile benzer bulgulara ulaşmıştır. Araştırma, uluslar arası öğrencilerin ev sahibi kurumdaki eğitim hayatlarının başından beri ayrımcılık açısından ne tür deneyimler yaşadıklarını değerlendirmiştir. Araştırmada yer alan öğrencilerin açık uçlu sorulara verdikleri cevaplara bakıldığında, bazı öğrenciler bazı ev sahibi kurum öğretim elemanlarını “*ırkçı*” olarak nitelendirmiş, ev sahibi kurum öğrencileri kadar kendilerine söz hakkı verilmemesi, hatta sınıfta kendilerinin yok

sayılması, geldikleri ülke ve dinleri hakkında olumsuz imalarda bulunulması gibi problemlerden söz etmişlerdir. Bu öğrencilerin ifadeleri, araştırmamıza katılan öğrencilerin ifadeleri ile özdeşleşmektedir.

Erasmus Programı kapsamındaki öğrenciler, ilgili araştırmadaki öğrenciler kadar uzun dönem eğitim alacak öğrenciler olmamalarına yani ev sahibi kurumlarda geçici bir süre eğitim alacak olmalarına rağmen önyargı ve ayrımcılığa dair benzer problemleri yaşamışlardır. Yaşanan bu problemler, ev sahibi kurumların değişim programlarına uyum sağlayamamış olduklarını ve ayrımcılık yapan öğretim elemanlarının değişik kültürlere saygı gösterme hassasiyetinden yoksun oldukları düşüncesini aklımıza getirmektedir. Bu tür tavır ve yaklaşımlar, AB'nin "*Çeşitlilikte Birlik*" sloganına aykırı bir durumun oluşmasına yol açmıştır. Bizim araştırmamızda bu durum, araştırmamız kapsamındaki ev sahibi ülke ve kurumların çeşitliliğinden dolayı ve öğretim elemanlarının tarzları, dünya görüşleri ve değişik kültürlere olan hoşgörülerinin derecesine göre farklılıklar göstermiştir.

4.9.5. Sosyal ve Kültürel Uyum Problemleri

Birkaç öğrenci Erasmus deneyimlerinin ilk günlerinde uyum problemlerinden biri olan yalnızlık problemini yaşadıklarını ifade etmişlerdir (3/30).

Bir öğrenci ev sahibi ülkedeki ilk zamanlarında zorluk yaşadığını, çekindiğini ve tereddüt yaşadığını belirtmiş fakat daha sonra ev sahibi kurumda kurduğu arkadaşlıklar ve karşılaştığı sevecen yaklaşım sayesinde bu problemi aşmıştır.

“Tabii ki insan biraz çekiniyor. Ben çekindim, zorluk yaşadım biraz, acaba yapabilir miyim, yapamaz mıyım ama bu 10-15 gün içerisinde atılıyor, alışıyorsun bir şekilde zaten onlar çok sevecenler, düşündüğümüz gibi bir Avrupa değil yani, soğuk değiller, özellikle gençleri, öğrenciler öyle değiller. Onlar Erasmus'un kültürel olarak anlamının farkındalar” (12).

Diğer öğrenci aynı şekilde ilk zamanlarında zorluk yaşadığını, kendine Türk arkadaş bulmak için çaba gösterdiğini fakat bulamadığını, odasından üç gün süre ile hiç çıkmadığını fakat daha sonra bir kulübe katılıp sosyalleşerek bu problemin üstesinden geldiğini belirtmiştir.

“Şöyle bir şey vardı, genelde Avrupa'ya gidenler Türk arkadaş edinirler. Benim böyle bir imkanım yoktu, tek Türk bendim. Onun için tek başıma bir yerlerde durmak zorundaydım... Orada sığınacak liman arıyorsunuz, yabancı bir ülkede. Hatta Türk arkadaş aradım ben üniversiteye giden ama bulamadım. Bunun çabasında buldum yani... illa ilk gittiğinizde ilk 2 hafta çok zor bir dönem. Bir

Türk arkadaşın varsa daha kolay. Biraz güçlü olmak gerekiyor. Hafta sonuydu. Pazartesi günü dersim yoktu. 3 gün boşluğum vardı. Odada tek başıma kalıyordum. Bir apart daireydi...Yoruyor, kolay iş değil. Bazı günler, 2 gün benim odadan çıkmadığım oldu...Çok stresli bir dönem oldu. Ona göre ben kendime yollar aradım. Buldum... Bir kişinin sıcak yaklaşımını hissettim, İskoç olarak, o da bir kulüpte temsilciydi. O da misyoner bir gruptu., hristiyanlık yaymak amacıyla. Ama ben yine de onunla iyi iletişim kurdum. Her Perşembe toplanıyordu. Hoş sohbet yapılıyordu. Ama benim Müslüman olduğumu biliyorlardı. Bu konuda baskı yapmadılar ama İncil'i hediye ettiler sağolsunlar... Ben onu kendi lehime çevirdim. Tabii o yönde. Nasıl çevirdim, mesela güzel bir bunların kulüp binaları vardı. Bu bina her Perşembe uluslar arası öğrencilere açılıyordu. Uluslar arası öğrencilerle tanışma imkanım oluyordu. Orada onlarla tanışıyordum. Bir sürü orada eğlence imkanları vardı. Bilardo masaları, badminton sahası, çay, kahve. Bunların hepsine 1 pound gibi öyle göstermelik bir ücret veriyorduk. Onun harici bilgisayar oyunları vardı. Her şeyden faydalanıyorduk...Bu şekilde sosyalleştim” (3).

Bir öğrenci Türkiye’de de yalnız yaşadığını fakat ev sahibi ülkede farklı bir ülkede olduğu için kendini tamamen yalnız hissettiğini ve çaresizliğini dile getirmiştir.

“Ben burada da tek başıma yaşıyorum ama burada herkes benim dilimi konuşuyor, beni biliyor, tanıyor, kaşımdan gözümden anıyor herkes beni burada. Orada çok yalnızsın, belirli bir paran var, borç isteyecek kimse bile yok bir kere” (22).

Bu öğrenciler ev sahibi ülkede yaşadıkları bunalımı sosyalleşerek ve arkadaş edinerek atlattıklarını belirtmektedirler. Birçok araştırma, ev sahibi ülke öğrencileri ile etkileşimin, uyum ve memnuniyet üzerinde olumlu etki yaptığını belgelemiştir (Bochner, 1981; Furnham, 1986; Oppen *et al.*, 1990).

Öğrencilerin bildirdiklerine benzer olarak Furnham & Shiekh’e (1991) göre de arkadaş edinme genellikle bir sosyal destek kaynağı işlevini görmektedir ve ayrıca sosyal desteğin de yabancı bir ülkede yaşama ile ilgili streslere bir tampon etkisi yaptığı bilinmektedir.

Chapdelaine & Alexitch (2004) tarafından bir Kanada üniversitesinde 156 uluslar arası erkek öğrenci üzerinde yapılan araştırmanın sonuçları da benzer şekilde ev sahibi ülke öğrencileri ile kurulan sosyal etkileşimin uluslar arası öğrencilerin uyum sağlamasında önemli bir role sahip olduğunu göstermiştir.

Bir öğrenci Türkiye’den, gelenek ve göreneklerinden uzak kaldığı için bir ara depresyona girdiğini, on gün süre ile ev sahibi ülkede yaşayan akrabalarının yanında kalıp derslere katılmadığını ve bir şekilde bu problemi atlattığını ifade etmiştir.

“2. dönem hiç problem yaşamadım, alışmıştım, Türkiye’ye ara tatile gelmişim, moralim yerindeydi, dersler İngilizceydi. Ondan sonra herkesle aynı koşullar altındaydım, farklı ülkelerden geliyorduk, çok eğlenceliydi, partilere gidiyorduk fakat ilk dönem resmen bir ara depresyona girdim... Almanya’dan nefret ettim, derslerden nefret ettim, bütün programı yarıda bırakıp geri dönmeyi düşündüm, ne olacaksa olsun dedim ama daha sonra bu çok büyük bir kayıp olacak diye düşündüm, sabretmeye karar

verdim... Onların kültürüyle bizim kültürümüz iki ayrı kutup. O yüzden bir Türk olarak, Türk olmaktan gurur duyuyorsanız, Türk olarak yaşamayı seviyorsanız, eğlenceleriyle, yemeleri içmeleri, adetleri ile yaşamayı seviyorsanız çok zorlanıyorsunuz. Ben çok zorlandım. Allaha kuzenim oradaydı, haftasonları görüşüyorduk, orada evli, onların evine gidiyordum. En azından ufak çapta da olsa Türk ortamını orada yakalıyordum, rahat ediyordum. Kuzenimin çok katkısı oldu tabii ki bana. Bir hafta boyunca okula gitmedim, benim kafamı toparlamam lazım dedim, yoksa depresyondan çıkamayacağım. Yani okula gitmeyip on gün kuzenimin yanındaydım. Bu ödevlerin zorluğundan değil sadece yapmak istemedim. Ben burada yaşamayı çok seven bir insanım, burayı çok seviyorum, ailemi çok seviyorum, yani ben Türk adetlerinden uzak olamıyorum yani bu çok kötü bir şey maalesef. Kötü mü iyi mi tartışılır ama orada yaşamak isteyen birisi için kötü bir şey. Ama atlattım” (19).

Öğrenciler uyum problemleri yaşamışlar, bazıları (3,19) derslere bir müddet katılmamışlardır. Dolayısıyla akademik yaşantılarının bu kopukluktan etkilendiği düşünülebilir.

Birkaç öğrenci ev sahibi ülkede barınma problemi yaşadıklarını dile getirmişlerdir (2/30).

Bir öğrenci kendisinin barınma problemi yaşadığını belirtmiş fakat akademik problemlerin yanında diğer uyum problemlerine de vurgu yapmış, bu problemleri “*yeme-içme problemi*”, “*ulaşım problemi*”, “*hasretlik problemi*”, “*iletişim kurma zorluğu problemi*” olarak sıralamıştır. Bahsettiği bu uyum problemlerinin öğrencilerin akademik yaşantıları üzerinde etkisi olduğunu düşünmektedir. Öğrenciye göre ancak bu problemler atlatılırsa derslere odaklanılabilmektedir. Öğrenci yabancı dil bilgisinin derecesinin de öğrencinin problem yaşamasına etki edebildiğini ifade etmiştir. Öğrenciye göre dil konusunda problemi olmayan öğrenciler diğer uyum problemlerinin de üstesinden gelebilmektedir.

Barratt & Huba (1994) tarafından ev sahibi ülkenin dilinin akıcı bir şekilde konuşulmasının, ev sahibi ülkenin öğrencileri ile kurulan sosyal ilişki ve uluslar arası öğrencilerin psikososyal uyumları ile fazlasıyla ilgili bir faktör olduğu bulunmuştur. Dil becerileri sadece akademik performans için değil ayrıca kültürel uyum için de hayati bir öneme sahiptir. Öğrenci ayrıca bunalıma giren bazı öğrencilerin kendilerini alkole ya da uyuşturucuya verebildiklerini de eklemiştir.

“...benim barınma problemim olmuştu... Çünkü gerçekten düşünsene, adam kalacak yerini çözememiş derslere nasıl odaklanabilir ki, biliyorum arkadaşlardan, kira arayanlar, yurt bulmaya çalışanlar... bence sınıf dışı problemler daha fazla etkileyebilir dersteki başarıyı... Erasmus öğrencisi için orada aldığı dersler orada yaşadığı zorlukların çok ufak bir kısmını oluşturuyor. Daha ziyade diğer öğrencilerle ilişkileri, uyum problemi, yeme içme problemi, ulaşım problemi, çok öğrenci için hasretlik problemi... Bence bunların da araştırılması lazım. Tabii akademik aktivite önemli ama. Sonuçta pat diye bambaşka bir ortama giriyorsun. Dersler bir şekilde halledilebiliyor ama diğer sorunlar daha büyük sorunlara yol açabiliyor. Mesela bir barınma olanağı olmayan ya da yurttan müsaait

yer olmayanların haftalarca ev aradıklarını biliyorum. Ondan sonra ailesinden ayrı kalıp bir şekilde bunalıma girip demeyeyim de kendini alkole verenler hatta uyuşturucuya verenler oluyor ve yani diğer yönlerin de araştırılması lazım...öncelikle Erasmus öğrencisinin kafasında şu var, ben düzenimi kurabilecek miyim, nerede kalacağım, kalacağım yerde kimler olacak, yeme içme nasıl olacak, arkadaşlarım nasıl olacak, bunları yoluna koyduğun zaman ancak derslere odaklanılabiliyor. Bunlar iyiye dersler iyi olabiliyor. Tabii burada şu problem var, yabancı dil. Biraz önce saydığım uyum sorunları içinde de yabancı dil var. Yabancı dil iyiye bir şekilde kalacak yeri de ulaşımı da arkadaşlarla iletişimi de çözebiliyor” (18).

Diğer öğrenci aynı şekilde barınma problemi yaşamış, ev bulma telaşı yüzünden derslerine çalışacak motivasyonunun kalmadığını, yaşam derdine düştüğünü belirtmiştir.

“...ilk gittiğimde ev bulma telaşı yaşamaktan daha sonra bu derslerin kredilerinin az olması ve beni daha çok ders almaya zorlaması benim ne Fransızca çalışacak şeyim kaldı ne konuşacak motivasyonum kaldı. Yaşam derdine düştüm yani tam olarak orada” (6).

Bir öğrenci farklı bir ortama girmekten yani ortam değişikliğinden dolayı problem yaşadığını belirtmiştir.

“İlk iki hafta biraz zorlandım. Çünkü Brüksel İstanbul ile taban tabana zıt bir şehir. O yüzden ilk zaman ben nereye geldim oluyorsun. Çok düzenli bir şehir. Çok yeşil bir şehir. İnsanların gerçekten fazlasıyla birbirine saygısı olan bir şehir. O yüzden İstanbul’dan çıktıktan sonra bir afalliyorsun” (18).

Bir öğrenci güvensizlik ve kendini ifade edememe problemini örnek göstermiştir.

“...dediğim gibi bi sürü problemden de dolayı kendini ifade edemiyor. Kendine güvensizlik de çok önemli bir şey” (18).

Bir öğrenci ise geri döndükten sonra buraya uyum sağlamakta sorun yaşadığını ifade etmiştir. Bu öğrencinin kültür şokunun bir türü olan *Ters Kültür Şoku*’nu yaşadığı söylenebilir.

“...gidiyorsunuz, bir sene ya da tek dönem orada kalıyorsunuz, sonra buraya dönüyorsunuz ve bir daha buradan çıkmanız çok zor, bir daha değil ama şu an için mesela çok zor, orada uzun zaman kalmak gibi, bunları yapamıyoruz. Bu yüzden mesela ben ilk kalktığım sabah burada dört duvar arasında hissettim kendimi maalesef, o çok kötüydü. Sonra bir anda bir sürü insanı hayatınıza almış oluyorsunuz ve bir günde onlar yoklar, adapte olmak biraz zor oluyor” (27).

Birçok misafir öğrenci için yeni bir kültüre girmenin kültür şoku ile sonuçlanması gibi kendi kültürüne yeniden giriş yapmak ta ters kültür şokuna yol açabilir (Christofi & Thompson, 2007: 53).

Tseng (2002), uluslar arası öğrencilerin karşılaştıkları uyum problemlerini genel yaşam, akademik, sosyokültürel ve kişisel psikolojik uyum olarak dört ana kategoriye ayırmıştır. Genel yaşam; yemekler, ulaşım, iklim ve finansal sistemler ve sağlık bakım sistemlerini içermektedir. Dil yetersizliği, ev sahibi ülke eğitim sistemi hakkında bilgi ve başarıyı elde

etmek için etkili öğrenme becerilerine sahip olamama akademik uyum problemlerine örnektir.

Araştırmamızın bulgularında, akademik, sosyokültürel (kültür şoku, kültür yorgunluğu, ayrımcılık, yeni sosyal/kültürel adetler, kurallar, düzenlemeler ve roller) ve kişisel psikolojik problemlerin (hasretlik, yalnızlık, depresyon, tecrit, hayal kırıklığı ve kimlik ya da statü kaybı) örneklerine rastlanmıştır. Yaşanan bu problemler birbirleri ile iç içe geçmekte ve öğrencileri çeşitli şekillerde etkilemektedir.

Araştırmacılar sosyokültürel uyum ve kişisel psikolojik uyumu “psikososyal uyum” başlığı altında toplamışlardır (Halamandaris & Power, 1999; Poyrazlı, Arbona, Nora, McPherson, & Pisecco, 2002).

Öğrencilerin yaşadıkları bu problemlerin akademik yaşantılarına etki ettiği düşünülebilir. Stoyhoff’a (1997) göre de uluslar arası öğrencilerin psikososyal uyumu akademik performans ile olan ilgisinden dolayı önemli kabul edilmektedir.

4.9.6. Derslerin Tanınmasına İlişkin Problemler

Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu ev sahibi kurumda aldıkları derslerin tamamının kendi kurumları tarafından tanındığını belirtmiştir (24/30).

Bir öğrenci Erasmus Programı kapsamında ev sahibi kurumlarda alınan derslerin kendi kurumunda transfer dersi olarak seçmeli derslerin yerine tanındığını, not değil kredi transferi yapıldığını belirtmiştir. Öğrenci ev sahibi kurumda seçtiği dersleri başarıyla tamamlamış fakat kendi kurumunda seçmeli derslerden ortalamasını yükseltme gibi bir şansı olduğu için ev sahibi kurumda aldığı bu dersleri kendi kurumunda saydırmamış ve kendi kurumunda seçmeli ders alma yoluna gitmiştir.

“...zaten giderken orada aldığım derslerin mecburi derslerim olarak sayılmayacağını bilerek gittim. Kredi transferi vardı, not transferi yoktu. Sadece seçmeli derslerimin yerine yazılacağı için bunlar, ben derslerimi burada yazdırmamayı tercih ettim, transfer etmek istemedim orada aldığım dersleri, eğer etsaydım, bana sen 3 tane, 4 tane seçmeli ders aldın diyerek, bir daha seçmeli ders alabilme hakkımı keseceklerdi. Onu yapmak istemedim çünkü seçmeli dersler not yükseltmek için önemli bir faktör. Onun için benim orada aldığım derslerin ayrıca bir transkripti var, derslerin bir ispatı var ve benim dönem uzatmam gibi bir şeye sebebiyet vermeyecekti bunları transfer etmemem, dolayısıyla etmemeyi tercih ettim. Ama yine benim fakültemde olup, seçmeli derslerinin yerine yazdıran arkadaşlar oldu,

hiçbir sıkıntı da yaşamadılar çünkü bizim’nde denkliği vardı...Ben şahsen problem yaşamadım çünkü böyle bir şeye de kalkışmadım zaten, kalkışan arkadaşlarında yaşamadıklarını biliyorum” (1).

Görüşme yapılan birkaç öğrenci (3/30), ev sahibi kurumda alacakları derslerin kendi kurumlarında tanınmayacağını bilerek ders seçtiklerini belirtmişlerdir.

“Benim için denklik önemli değildi çünkü benim zaten okulum uzuyor yani uzayacaktı hiçbirini saydıramayacağımı biliyordum zaten derslerin. Yani oradaki dersler bizim derslerimizle uyuyuyordu yaniÜniversitesi’ndeki derslerle uyuyuyordu” (6).

“Biz 4. sınıfta alan seçiyoruz. Ben Finans- Muhasebeyi seçtim. Gittiğim okul Pazarlama okuluydu. O yüzden, benim bölüm derslerime tekabül edecek dersleri seçmeye çalıştım. Ama çok fazla yoktu açıkçası. Tedarik Zinciri Yönetimi dersi vardı, Üretim Yöntemleri diye geçiyor burada, onu seçtim. Onun dışındakileri de açıkçası pek önemsemedim. Zaten gittiğim üniversite benim derslerimi kapsamıyordu, ben hangi dersi alırsam alayım, geri döndüğüm zaman benim okulum uzayacaktı” (14).

“Ben Hukuk Fakültesi’nde olduğum için orada geçirdiğim bir seneden dolayı okulumu otomatikman uzattım... Aldığım derslerin hiçbiri tanınmadı. Çünkü antlaşma imzalandı. Bir sene kayıp olacağını bile bile...” (30).

Bu öğrencilerin ev sahibi kurumda aldıkları dersler kendi kurumlarında tanınmamış, bu öğrenciler ya dönüşte kendi kurumlarında fazla sayıda ders alarak bu açığı kapatmaya çalışmış ya da sene kaybı yaşamıştır. Bu durum Erasmus Programı’nın hedeflediği bir durum değildir. Öğrenciler programa derslerinin tanınmayacağını bilerek katılmış olsalar da, fazla ders yükü ya da sene kaybı Erasmus Programı kapsamında istenmeyen bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Teichler’e (2003: 330) göre tanınma, ERASMUS’un başarısının çok önemli bir göstergesidir.

Bazı öğrencilerin ise ev sahibi kurumda aldıkları dersler kendi kurumlarında kısmen tanınmıştır (3/30). Bu öğrenciler tanınma problemi ile karşı karşıya gelmişlerdir.

Ev sahibi kurumda aldığı derslerin bazılarının kendi kurumunda tanınmasını kendi kişisel çabasıyla sağlayan, hatta olayı Ulusal Ajans’a taşıdığını belirten, kendi kurumunu ve bu süreçte kendisine çıkardıkları zorluklar açısından kendi kurumundaki öğretim elemanlarını eleştiren bir öğrencinin aktardıkları ilgi çekici bulunmuştur. Öğrenci kendi kurumunda her şeyin kişisel olduğunu, kuralları öğretim elemanlarının koyduğunu belirtmiş, kendi kurumundaki öğretim elemanlarını, özellikle derslerini saymayan profesörleri, “*diktatör kafalı*”, “*süper egoya ve profesör edasına sahip*” olarak nitelendirmiş ve ev sahibi kurumda aldığı dersleri kendi kurumunda kendi tabiri ile “*kavga, gürültü*” saydığını belirtmiştir. Kendi kurumunda ilk ders saydırmanın da kendisi olduğunu eklemiştir.

“Bizim okulun enteresan bir savunması var, Türkiye’de bizim okul gibi okul yok, yani bizim fakültede hocaların böyle bir savunması var. Diğer Su Ürünleri fakültelerini araştırdım, onlarda Erasmus denkliği ile ilgili herhangi bir problem yaşanmıyor, bizim okulda hatta Türkiye’de sadece bizim okulda yaşanıyor diyebilirim, o konuda çok sıkıntılıydım diyebilirim ben... bir de bizim hocaların biraz diktatör kafalı olduğunu düşünüyorum ben. En iyi dersi ben veririm kafasıyla kolay kolay ders kabul ettiremiyorsunuz bizim hocalara zaten özellikle profesörse imkansız... o konuda bizimkilerin üzerine yok çünkü hepsi böyle diktatör kafasındalar, bölümün hatta alanın en iyileri diğer okullarda olamayacak hocalar, bilgili hocalar. Hepsinin kendine göre alanları üzerinde ağırlıkları var bütün Türkiye çapında. Bundan kaynaklı bir süper egoları var diyeyim. Toplam üç ders kabul ettirdim onun dışında ara dersler vardı onların hepsinin hocaları doçenti, profesördü, hiçbiri kabul etmedi. Öyle bir saçmalık yaptılar o da profesör edalarından geliyor onların. Kişisel, çok kişisel bizim okulda her şey kişiseldir. Bu arada bizim okulda kurallar yoktur, hocaların kendi koyduğu kurallar vardır. Öyle diktatör bir kafa içerisinden...Okulda olay oldu bayağı, ben Ulusal Ajans’a da yazı yazmıştım bu konuyla ilgili. Çok kavga, gürültü dersleri o şekilde saydırdım...bizim okulda ilk ders saydıran benim mesela daha önce gidenlerin hiçbiri ders saydıramamışlar. Daha önce gidenlere 4.sınıfta okuma hakkı verilmiş, daha doğrusu iki dönem aflı okuma hakkı verilmiş onlarda devamsızlıktan kalıp uzatmışlar okullarını... Ben toplamda on üç tane ders aldım on üç tane ders toplam 65 kredi burada yedi tanesini saydırdım yedi dersin toplamı da yaklaşık 25 kredi civarı bir şey. Bu dönem 16 tane ders alıyorum, ikinci dönem 18. Derslerimin hepsini salsalardı on ders on ders, ona on alacaktım” (8).

Bu öğrenci için tanınma problemi öğrenciye fazladan ders yükü yükleyen, sıkıntı verici, yorucu ve moral bozucu etkiler oluşturmuştur.

Diğer bir öğrenci ev sahibi kurumda aldığı dil derslerinin tanınmadığını, problemin ders içeriklerinin uyumsuzluğundan kaynaklandığını ifade etmiştir.

“Derslerin tanınmaması olayı dil derslerinde oldu. Açıkçası orada bu üniversitenin verdiği derslerin içerikleriyle buradaki derslerin içeriklerinin uyuşmamasından kaynaklanıyor. Dil dersi bizde yoktu o yüzden tanımıyoruz şeklinde, bence de mantıklı bir şey. Şu da var, İngilizce dersi İşletme İngilizcesi tarzında bir dersti ve hatta sunum teknikleri tarzında bir dersti, karışık bir şey. Bizde böyle bir ders yok. Ama o da seçmeli bir ders olarak sayılabilir aslında, size 10 dakikada sunum yapmayı öğretiyorlar, hiç bilmediğiniz bir konuyla ilgili. Size bir briefing veriliyor diyelim ya da belli birkaç kağıt var,4-5 sayfalık, bunları okuyup siz 10 dakikada sunum yazıyorsunuz. Sözel sunum, powerpoint olmadan. Burada böyle bir ders olmadığı için umursamadılar. Bu orada zorunlu bir dersti mesela. Herkesin İngilizce dersi alması lazım ama burada bizde öyle bir ders yoktu. İngilizce dersi ama İşletme üzerineydi” (9).

Tanınmanın önündeki ana engeller Van Der Wende (1996) tarafından, fakültelerin bölümlerinin öğrencilerine yabancı kurumdaki mevcut yurtdışı öğrenim unsurları hakkında yetersiz bilgi vermesi, net antlaşmalar ve kurallar ihtiyacında olunması; öğrencinin kendi kurumu ve ev sahibi kurumun programlarının içerik, seviye ve yapılar açısından farklılık göstermesi; öğrenciler tarafından yetersiz planlama; öğrencinin kendi kurumu ile ev sahibi kurum arasında iletişimin az olması olarak özetlenmiştir.

Araştırmamızın bulgularına göre, derslerin tanınmamasında; “ders isimlerinin aynı olması fakat ders içeriklerinin uyumsuzluğu”, “akademik danışmanların yetersiz destekleri ve zamansızlıkları”, “ öğretim elemanlarının sabit fikirli olmaları”, “öğretim elemanlarının

dersleri sadece kendilerinin en iyi şekilde işleyeceği konusundaki inançları” dolayısıyla “*dersleri tanıma da zorluk çıkarmaları”* öğrencilerin karşısına bir engel olarak çıkabilmektedir. Ayrıca, ders seçim sürecinde zorlandıklarını, akademik danışmanları ve Uluslar arası İlişkiler Ofisleri’nden yardım alamadıklarını belirten öğrenciler aynı zamanda dersleri tanınmayan ya da kısmen tanınan öğrencilerdir. Dolayısıyla “*yetersiz bilgilendirme ve rehberlik”* te tanınmanın önündeki engellerden bazılarıdır. Bir öğrenci (8) mağduriyetinin sorumlusu olarak bazı öğretim elemanlarını göstermiş, kendilerini “*sabit fikirli”* olarak nitelendirmiştir. Bir öğrenci (19) ders seçiminin öğrencinin sorumluluğunda olduğunu belirtmektedir fakat dersleri tanınmayan öğrencilerin mağduriyeti, öğrencilerin ders seçim sürecinde sağlıklı bilgilendirmeye ve rehberliğe ihtiyaç duyduklarını göstermektedir.

Reichert & Tauch’a (2004) göre öğrenci birliklerinin %90’ına yakını, üyelerinin yurtdışından döndükten sonra tanınma problemleri ile sıklıkla karşılaştıklarını bildirmişlerdir. Fakat araştırmamızın bulgularına göre öğrencilerin tamamına yakınının (24/30) dersleri kendi kurumlarında sayılmıştır.

4.9.61. Tanınma Problemi ile İlgili Önlemler ve Baş Etme Yolları

Öğrencilerin bazıları tanınma problemlerinin önüne geçebilmek için ders seçimi sürecinde bazı etkinliklerde bulunmuşlar ya da yönlendirilmişlerdir.

Öğrencilerin yarısı yurtdışına gitmeden önce ders seçimi yapmıştır (15/30). Bu öğrencilerin bazıları (3,23) öğretim elemanlarından teker teker derslerinin tanınacağına dair onay alma yoluna gitmişlerdir. Bir öğrenci (3) kendisi için garanticiliğin önemli olduğunu belirtmiş, diğer öğrenci (23) ise Erasmus koordinatörünün yönlendirmesiyle öğretim elemanlarından imzalı onay almıştır.

“...ders seçimi yapmıyorum önceden, dersin müfredatını alıp hocaya gidiyorum. Hoca kabul etmezse şayet illaki değiştirmem gerekiyor programı. O şekilde yani yanlış seçimden kurtulunabiliyor. Bunu hoca ile teyit etmezseniz, o zaman olabilir... İmzalı kağıdı alıyorum hocadan, tanınsın diye... baştan yaptım. Geldikten sonra değil, baştan yapıp öyle gittim...Dersin tanınmaması gibi problemler yaşayanlar oluyor. Ama onlar, sanırım, rastgele almış olabilirler dersleri. Bilmiyorum. Benim için garanticilik önemli. O yüzden de işi garantiye almak istedim” (3).

“Erasmus koordinatör hocam sağ olsun, gideceksin, seçmek istediğin dersin, sayılacağını düşündüğün dersin hocasıyla görüşeceksin dedi, yani okulda o dersi veren hocayla görüşeceksin ve ondan imzalı onay alacaksın dedi, her hocadan tek tek. O müfredatın altına uygundur diye imza atacak dedi...O kadar koşturdum hatta yarı zamanlı gelen hocalar var, haftanın belirli günleri geldikleri için onları

kovaladım hatta odaları bile yoktu yarı zamanlı oldukları için, bir iki saat ders verip gidiyorlardı, ben bu hocaların ders saatlerini takip ettim” (23).

Ders seçimini kendi kurumunda yapıp ev sahibi kurumda derslerini değiştiren öğrenciler de olmuştur (9/30).

“Ders seçimini, İsveç’ten bize gönderdikleri bir listeye göre yaptık. Erasmus öğrencilerinin alabilecekleri dersler diye ana dili İngilizce olmak üzere gönderilen dersler vardı, onlara göre seçtik. İçinde bizim bölüm derslerinin olduğu Edebiyat dersleri de vardı, onun yanında seçmeli dersler de vardı. Ben ilk başta yaptığım listemi orada değiştirdim. Burada farklı dersler almıştım, oraya gittikten sonra diğer dersleri de alabildim. Koloni Sonrası Edebiyat diye bir bölüm dersi aldım, üç tane de seçmeli ders aldım. İsveççe dersi vardı, bir de Türkoloji Enstitüsü vardı orada, oradan da Türkoloji dersi aldım. Bir de Küresel Güçlükler diye iklim değişikliği, küresel ısınma üzerine bir ders aldım. Bu dersleri aldım, hepsinden de memnun kaldım yani” (2).

“Ben burada sistem mühendisliği okuyorum orada bilişim sistemleri teknolojileri okudum, biraz benzer dersleri almaya gayret ettim burada sayılabilsin diye, aslında pek de başarılı olamadım ama; burada ben derslerimi seçtim. Oraya gidince hepsini değiştirdim.

ARAŞTIRMACI: Neden değiştirdiniz aldığınız dersleri?

“Çünkü hiçbiri uymadı”

ARAŞTIRMACI: İçerikleri mi uymadı?

“İçerikten çok mesela birisi 1. sınıf dersi, birisi 2. sınıf dersi. Buradaki içeriğe uygun olanları seçtim, orada dört sınıfın derslerinden de ders seçmişim” (17).

“Ben ders seçimini şöyle yaptım...Üniversitesi’nde okuyordum. İki sene orada okudum. 3. sınıfta Erasmus’la gittim bütün yıl boyunca Almanya’ya. Erasmusla döndükten sonra.....Üniversitesi’ne yatay geçiş yaptım. Ben aslında...Üniversitesi kökenliyim. Derslerimi de gitmeden önce orada kalsaydım 3. sınıfta okumam gereken derslere baktım, göz attım çünkü benzeşmesi lazım ki döndükten sonra kaydırmada problem olmasın diye. Onlara baktım isimlerini aldım. Daha sonra internette gitmeden önce gideceğim üniversitenin derslerini kontrol ettim. Baktım ki çok fazla benzer dersler var Antropoloji bölümünden. Öğrenim Anlaşması diye bir şey imzalanıyor. Bu öğrenim anlaşması sağlansa dahi oradaki derslerin isimleri değişebiliyor. Her sezon, her eğitim yılında yenileniyor. Neyse gidince, ona göre dersler bulmaya çalıştım... Dersler oraya gidince değişti, birkaç tanesi kaldı” (19).

“Sececeğim dersleri buradan kendim değerlendirdim, daha sonra koordinatörüne danıştım. Sonra kendi isteğimle de birkaç tane seçmeli ders aldım. Fakat aldığım dersleri daha sonra değiştirme hakkım vardı çünkü oraya gidildiğinde ders kaldırılmış olabiliyordu, kredisi artırılmış ya da ders programı değiştirilmiş olabiliyordu bu yüzden Öğrenim Anlaşması değişebiliyordu. Kendi alanımla ilgili yeni dersler açılıyordu. Bölümümle uyuşan dersleri ve kredimi tamamlamam için açılan yeni derslerden seçim yaptım” (26).

“Onların internet sitelerinde dersler görülüyor, onları araştırdık, bizde burada uyanlar ne kadardır diye, onları gözden geçirdik. Seçtiğim derslerin birkaçını orada değiştirmek zorunda kaldım çünkü bizim seviyemize, ben Almanca okuduğum için orada, dil seviyesini ölçüyorlar, ona göre, dersine göre yüksekse dil seviyesine uygun daha düşük bir ders veriyorlar ya da tamamen değiştiriyoruz” (27).

Öğrenciler ev sahibi kuruma gittiklerinde dersler hakkında daha geniş bilgiye sahip olmuşlar; daha kolay baş edebilecekleri seçmeli ve dil seviyelerine ve kendi kurumlarındaki derslerin içeriklerine uygun olan kendi kurumlarında kolay saydırabilecekleri dersleri almaya gayret göstermişlerdir. Öğrenciler ayrıca aldıkları derslerin ev sahibi kuruma gittiklerinde değişmiş, kredilerinin artırılmış ya da ders

programının değiştirilmiş olduğunu görmüşlerdir. Bu etkenler aldıkları dersleri ev sahibi kurumda değişmelerine neden olmuştur. Bu tür nedenlerden dolayı öğrenciler daha önceden seçtikleri dersleri almamaktadırlar. Teichler'e (2004a) göre de eldeki bilgilere dayanılarak önceden seçilen bazı dersler ev sahibi kurumlarda öğrencilere sunulmamaktadır. Bazı öğrencilere ev sahibi kuruma vardıklarında dil açısından zorlanmayacakları, daha az çaba gerektiren dersleri almaları tavsiye edilmektedir.

Bazı öğrenciler ise ders seçimlerini tamamıyla ev sahibi kuruma gittikleri zaman yapmışlardır (6/30). Bu öğrenciler Öğrenim Anlaşması'nı imzalamadan ya da dersler kısmını boş bırakarak ev sahibi kuruma gitmişlerdir. Bir öğrenci (12) dersleri isteğine göre, derslere bizzat girip görerek seçmiştir. Teichler'e (2004a) göre de bazı öğrenciler yurtdışında iken haberdar oldukları derslerle ilgilenmeye başlamaktadırlar.

“Buradayken bu dersleri transfer etmek için danışmanlarla görüşüp ben bu dersleri almayı düşünüyorum, bu dersleri geri döndüğüm zaman transfer etmekte herhangi bir sıkıntı yaşar mıyım diye önce bir danışman onayı alıp, onların imzaladığı bir öğrenim anlaşması çerçevesinde orada tekrar ders almam gerekiyordu. Süreç öyle işliyordu ama ben bunu yapmadım çünkü çok daha rahat davranmak istedim. Burada danışman hocama 3-4 tane dersi imzalatırsam orada daha sonra ders alamazdım. O yüzden ben Öğrenim Anlaşmamı boş imzalattım, oraya gidince de istediğim dersleri seçip gönderdim. Öğrenim Anlaşması'na dersleri yazsaydım, o dersler bir daha oynamıyordu ama danışman hocamla güven çerçevesinde sadece, benim oraya gidip dersleri seçebileceğime inancı olduğu için öğrenim anlaşmasını imzalayıp verdi” (1).

“Bize gitmeden önce derslerinizi seçeceksiniz demişlerdi. Bir form vardı, öğrenim anlaşması, onu yazın gönderin dediler ama aslında hiç de öyle olmadı, burada hiç ders seçmedim ben, oraya gidince seçtim” (5).

“Ders seçimini orada yaptım ben, okula gitmeden anlaşma yapmadım zaten benim gideceğim zaman ders denkleğimin olmayacağı belliydi dolayısıyla ben hiç anlaşma yapmadan gittim. Yani dersleri, gireceğim dersleri söylemeden gittim. Oraya gidince seçtim hoca da benim zaten seçtiğim derslere karışmadı; buradaki hocam benim, sadece kredini birazcık 20'ye tamamla dedi” (6).

“Hocayla gidip konuşuyorsun, hocam bu dersi seçtim ben, nedir, nasıldır. Bilgi mutlaka veriyorlar ama aslında en başında bunu söylemem gerekiyordu; dersler 23 Nisan'da başladı. İlk iki hafta bütün dersler yoklama alınmadan işleniyor. İstedğin bütün derslere girip çıkıyorsun, o dersleri deniyorsun. Dersler hoşuna gidiyor mu gitmiyor mu, bu ders bana nasıl yardımcı olacak, bunlara kendin karar veriyorsun. Hocalar az çok tabii anlatıyor bu dönem şunu işleyeceğiz bunu işleyeceğiz diye. İki hafta boyunca bir deneme durumu söz konusu. Bütün derslere giriyorsun, çıkıyorsun, alakan olsun olmasın”

ARAŞTIRMACI: Bu nasıl bir sistem sizce?

“Bana iyi bir sistem gibi geldi. Beğenmiyorsan almıyorsun dersi ama seçenek çok fazla. Ben mesela bir Erasmus öğrencisi olarak gittim. Almam gereken belli başlı dersler vardı ama fazla ders de almak istiyordum, ne alsam diye düşünüyordum, onu mı alsam bunu mu alsam diye ama sınıf sınıf gezerek, ders ders gezerek, ben de kendim için almam gereken derslere karar vermiştim; dil gelişim dersleri mesela, telaffuz üzerine, tonlama üzerine” (12).

Görüşme yapılan öğrencilerin yarısı ders seçimlerini kendi kurumlarında yaptıklarını belirtmektedirler. Bu durum değişim ile ilgilenen personel arasındaki iyi iletişimin ve

öğrencilerin kendi kurumları ve ev sahibi kurum arasındaki resmi işbirliğinin varlığının ispatıdır.

Van Der Wende (1996), tarafından Rotterdam Üniversitesi'nde yapılan bir araştırmada da, öğrencinin ayrılmadan önce net bir çalışma planı hazırlaması, bu plana dayalı olarak, ev sahibi kurumun bir personeli tarafından tanınma ile ilgili bir antlaşma taslağının hazırlanması; öğrencinin kendi kurumu ve ev sahibi kurumun personeli arasında iyi bir iletişimin olması; iki kurum arasında, tanınma ve kredi transfer ile ilgili kurallar ve düzenlemeleri içeren resmi işbirliği antlaşmasının varlığı; ev sahibi kurumdaki bir personelin öğrencinin rehberliğinden sorumlu olması; kredi sistemine sahip olunması gibi önlemlerle tanınma önündeki engeller yok edilebilir.

Ayrıca araştırmamızın bulgularında öğrencilerin genellikle kendi kurumlarında tanınması kolay olan seçmeli dersleri almış olmaları, bazı öğrencilerin çoğu zaman yönlendirme ile de olsa öğretim elemanından onay alma gibi önlemlere başvurmaları ya da kendi çabalarıyla öğretim elemanlarını ikna etmelerinin de tanınma probleminin önüne geçilmesini sağlayan etkenler olduğu görülmektedir. Bazı öğretim elemanlarının da yurtdışında alınan dersleri tanımakta zorluk çıkarmadıkları açıkça görülmektedir. Öğrencilerin kişisel çabaları ve ikna kabiliyetlerini kullanmalarının da öğretim elemanının bazı dersleri tanımalarında etkisi büyüktür. Bu faktörlerin birarada olması tanınma önündeki engelleri yok etmiştir.

1998-99 ERASMUS öğrencileri ile yapılan bir araştırmaya bakıldığında araştırmamızla benzer bulgulara rastlamaktayız. İlgili araştırmada öğrencilerin %80'inin derslerinin sayıldığı belirlenmiştir. Bu yüksek derecede tanınma durumuna üç etkenin neden olduğuna inanılmaktadır. Bunlar; birçok ders programının seçmeli derslerden oluşması, öğretim elemanlarının bazılarının yurtdışında alınan dersleri müfredat ve kalite beklentilerini karşılamamalarına rağmen tanıma eğiliminde olmalarıdır. Ayrıca araştırmada genellikle yurtdışında elde edilen başarıların "*yapay tanınma*"sı gözlemlenmiştir: öğrencilere bazı derslerinin tanınacağı söylenmektedir fakat öğrenciler kendi kurumlarında eşdeğer dersleri almaktan kurtulamamaktadırlar. Bu da öğrencilerin %80 tanınma oranını bildirmelerinin en önemli açıklamasıdır fakat aynı zamanda öğrencilerin yurtdışında geçirdikleri zamanın

yarısından çok bir zaman eğitim hayatlarının uzaması anlamına gelmektedir (Maiworm & Teichler, 2002. Akt. Teichler, 2004a).

4.10. Öğrencilerin Ev Sahibi Kurum ve Kendi Kurumlarının Avantaj ve Dezavantajlarına İlişkin Görüşleri

Bu bölümde araştırma kapsamındaki öğrencilerin kendi kurumlarının ve ev sahibi kurumların avantaj ve dezavantajlarına ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

4.10.1. Ev Sahibi Kurumun Avantajlarına İlişkin Görüşler

Birkaç öğrenci ev sahibi kurumda daha fazla katılımcı bir sistemin olduğunu, derslerin daha interaktif işlendiğini, öğrenci odaklı eğitim sisteminin etkisiyle öğrencilere daha fazla söz hakkı verildiğini düşünmekte, bunu bir avantaj olarak algılamaktadır (6/30). Bir öğrencinin (10) bir öğrenci ve birey olduğunu hissettiğini dile getirmesi çarpıcı bir bulgudur. Öğrenci ev sahibi kurumda kendini daha rahat ifade edebilmiştir.

“...oradaki öğrencilerin derse katılımı ile buradaki öğrencilerin derse katılımı arasında fark var. Evet oradaki sistemde biraz daha katılımcı, daha interaktif ders işleme vardı, öğrencilerin çok daha fazla söz hakkı vardı derslerde. Tabii ki kendi fikirlerimizi söylemek güzeldi, bunu bir avantaj sayabilirim...” (1).

“Kendi açımdan şöyle değerlendireyim, ben öğrenci olduğumu, birey olduğumu hissettim yani bize bunu hissettirdiler. Eğitim daha öğrenci merkezliydi, sonuçta tamamen öğrenciye dayalı olduğu için gerçekten çok rahat bir ortamdı, kendimi çok daha rahat ifade ettim” (10).

“Derslerde de mesela yorum, derse katılım çok daha fazla, daha aktif oluyorsunuz. Gerek öğrenci sayısı, gerek hocaların o çok fazla resmi olmayan samimi davranışları avantaj olarak söylenebilir” (14).

“Farklı yerlerden gelen öğrencilerin bakış açıları değişik oluyor durumlara. Farklı öğretim teknikleriyle karşılaştık çok fazla. Proje odaklı, öğrenci odaklı öğrenim gördük. Bunların akademik olarak yararlı olduğunu düşünüyorum” (19).

Birkaç öğrenci ev sahibi kurumdaki küçük sınıfları bir avantaj olarak değerlendirmiş, öğretim elemanları ve öğrenciler arasında iletişimin daha kolay sağlandığını ifade etmişlerdir (5/30).

“...küçük sınıfların olması bir avantaj; diğer öğrencilerle daha fazla etkileşim sağlanabiliyor” (9).

“...dersler gruplar halinde işleniyor. Dediğim gibi okuma anlama dersinde hoca okuyor ve sözcükleri çıkartıyoruz ve o sınıfların sayısı 9-10 kişiyi geçmiyordu. Öğrencileri bölmüşler, 2. sınıfları üç gruba bölmüşler. Bir yanda okuma anlamayı bir grup yapıyor, diğer yanda diğer grup da zamirleri işliyor. Az kişi olduğu için tek tek herkese derste beş defa söz hakkı veriliyor. Şöyle bir şey olmuş oluyor, o

konuyu ben çok iyi anlamış oluyordum, bayağı bayağı anlıyorsun...herkes bireysel ama avantajı sayının az olması ve hocayla birebir, daha fazla iletişimde bulunabilme imkanı veriyor” (13).

“Az kişilik sınıf olması çok iyi, materyal dağıtımı daha fazla, derse hazırlık daha fazla” (14).

“Sınıflar az kişilikli... Yani nitelik olarak bir kere konuyu daha iyi öğrenmemi sağladı. Kendini daha iyi ifade etmene yol açıyor, topluluk önünde konuşamama gibi bir durumla karşılaştığında bunu yenmeni sağlayabilir... Ders daha interaktif geçebilir yani” (18).

Bir öğrenci kendi kurumunda kalabalık sınıfların olmasından dolayı öğrencinin öğrenip öğrenmediğinin denetlenmesinin güç olduğunu, sadece ödevler ve sınavlar ile denetlendiklerini belirtmiş, ev sahibi kurumda az kişilik sınıflarda eğitim almanın bu açıdan avantaj olduğunu vurgulamıştır. Ev sahibi kurumda öğrencilerin az kişilik sınıflardan dolayı konuşma ve tartışma şansı fazladır ve ödevler ve sınavlar ile denetlenmelerine gerek kalmamaktadır dolayısıyla öğrenciler çok fazla ödev ve sınav yükü altında kalmamakta, sınıf içinde kendi performanslarını sergileme şansı yakalayabilmektedirler.

“Hocalar burada ödevi veriyorlar ve aslında burada öğrenciler şikayetçi hocaların bu kadar ödev vermesinden, şikayetçi oluyorlar genelde. Ama başka şekilde de yürümüyor, okumanız gereken şeyler var, bitirmeniz gereken konular var. Buradaki hocalarımız yetersiz değiller. Ödevleri veriyorlar, öğrenciler bazen yapmıyorlar. Denetim kısmında biraz sorun var, çok öğrenci olduğundan dolayı, denetleyemiyorlar hocalar ama quizlerle denetliyorlar, vizelerle denetliyorlar ancak. Orada ise direkt quiz yine yapıyorlar ama 5-6 kişilik sınıfta zaten denetlemelerine gerek kalmıyor, orada konuşup, tartışıyorsunuz. Oranın öyle bir avantajı vardı” (2).

Bazı öğrenciler ev sahibi kurumda öğrendiklerinin daha çok akılda kalıcı olmasını bir avantaj olarak nitelendirmişlerdir (2/30).

Bir öğrenci kendi kurumunda bazı şeylerin kendisine empoze edilmeye çalışıldığını halbuki oradaki eğitim sisteminin öğrencileri çalışmaya ve bir şeyler üzerinde düşünmeye yönlendirdiğini düşünmektedir. Öğrenci ev sahibi kurumu böyle bir eğitim sistemi olduğu için daha avantajlı bulmaktadır.

“Oradaki derslerin çoğunu hatırlıyorum. Buradaki şeyleri hatırlamam. Oradaki şeyler bir görüntü kalıyor, bir kelime bir anı kalıyor. Yaptığınız bir şeyi hatırlıyorsunuz. Mesela yaptığım sunumunu ele alırsak ben ondan bir sürü şeyi hatırlıyorum. Yararı olacak bana. Kitapta okuyup yaptığım şeyleri böyle anlık geçiştirme yani gidiyor ama katılıp da yaptığın şeyleri olduğu zaman çok daha fazla şey oluyor... insan üstünde çalıştığı düşündüğü şeyi unutmuyor. Ama birisi anlatınca empoze etmeye çalışınca bir süre sonra unutuluyor gidiyor. Sizin fikriniz değil size anlatılmaya çalışılan bir şey. Siz hiç üzerine düşünmüyorsunuz. Burada genelde öyle maalesef...avantajlıydı orası” (4).

Diğer öğrenci ise ev sahibi kurumdaki eğitimi çok zevkli ve öğretici olarak nitelendirmiş, eğitimin kendi kurumundaki gibi teorik olmamasının da etkisiyle öğrendiklerinin daha kalıcı olduğunu vurgulamıştır.

“Oranın bana avantajlarını akademik olarak düşünürsek, hem çok zevkli hem de çok öğretici bir süreçti. Ürün geliştirme dersinde öğrendiğim bilgiler bana olağanüstü şeyler kattı, öğrendiklerim hala aklımda” (23).

Bir öğrenci ev sahibi kurumda insanlarda “öğrenme”, “tartışma”, “bilgi alışverişi yapma” isteği olduğunu belirtmiş ve bunun oradaki fiziki durum ve yaratılan rahat, özgür ortam ile beraber geliştiğini vurgulamıştır.

“Üniversite sonuçta bilgi alanla bilgi veren arasında bir ilişkinin sadece kurumu. Orada onu farkediyorsunuz daha çok. Daha rahat gibi, daha özgür gibi. Tartışma ortamını özetlemek gerekirse, o fiziki durum bile özetliyor bunu galiba, oturuş tarzı da özetliyor. Çok daha açık bir yer, kamusal bir alan, işte 70 yaşındaki bir insanda gelebiliyor, ne bileyim başka bölümde okuyan insan da, farklı bölümün dersine gitmek istiyor, en önemli nokta bu sanırım.Yani istek diye birşey var. Bilgi almak, vermek gibi bir istek var insanlarda, tartışma isteği var. Sanırım o da yaratılan ortamla beraber geliyor“ (20).

Bir öğrenci ev sahibi kurumda müfredatın çok yoğun olmamasını ve sosyal etkinliklere daha fazla zaman ayırabilmeyi bir avantaj olarak değerlendirmiştir.

“...orada avantaj olarak okulun bir öğrencinin hayatında çok yoğun yer tutmaması nedeniyle çok daha böyle müfredat dışı aktivitelere çok daha fazla vakit ayrılabilirken, burada çok fazla zaman ayıramadığımızı söyleyebilirim. Çünkü burada çok fazla yoğunuz ve dersler çok daha fazla talepkar. Burada siz bütün derslere devam edin, ama evde gereken çalışmayı yapmayın çok başarılı olamazsınız. Kendi kendine çalışma yapmanın merkezinde o var bence” (1).

Aynı öğrenci ev sahibi kurumlarda öğrencilerin değerlendirilmesinin sadece sınavlara değil zamana yayılmış bir şekilde ödevlere dayalı olmasını daha adil ve daha sağlıklı bir notlandırma sistemi olarak değerlendirmekte, bunu avantaj kabul etmektedir.

“Zamana yayılmış, iki ayda hazırladığımız bir makaleye dayalı bir notlama sistemi biraz daha adildir diye düşünüyorum. En azından dersin bütününde ne yaptığımızı test eden bir sistem, onu notlayan bir sistem diye düşünüyorum.’nde iki vizemiz, bir finalimiz var” (1).

Birkaç öğrenci ev sahibi kurumdaki kampüs yaşamını avantaj olarak görmüşlerdir (2/30).

“Benim hayatımda şöyle bir şey oldu; burada tek binada okuyup, orada bir sene de olsa kampüs yaşamı yaşamak çok büyük avantajdı” (27).

Bir öğrenci kendi kurumunda bulamadığı okul havasını ev sahibi kurumda bulduğunu, burada öğrencinin şehir hayatında kaybaldığını halbuki orada kampüs yaşamını yaşayabildiğini, kendisini hiç telaşa hissetmediğini, öğrencilere her imkanın sunulduğunu belirtmiştir.

“Yani oranın şöyle bir avantajı vardı bir kere keyif müthiş bir şey, kendinizi telaş içerisinde hissetmiyorsunuz. Üstüne üstük benim her şeyim okuldaydı, okulda her imkan mevcuttu...üniversite kesinlikle kendini bilim üzerine bilim alanında geliştirebileceğin bir yerd. Tamamen senin özel ilgin varsa o şekilde ilerlersin, öğrencinin kendini kişisel olarak, sosyal olarak geliştirmesi gereken bir yer.Yani koca koca üniversiteler kuruluyor burada ama bizde eğitim yok. Okul havası hissetmedim ben burada. Kendi okulumda hiç öyle öğrenci havası hissetmedim. Normal şehir hayatı içerisinde öğrenci kaybolmuş. Ama orada tam bir kampüs yaşamı yaşadım ben çünkü her şey okulun

içerisindeydi, dağımık değildi bizdeki gibi. Fakülteler aynı yerde, öğrencilerin hepsi aynı yerde, çok kültürlü bir ortam var. Yurtta kalıyorum o da çok güzel bir şeydi, zaten odalar küçük, yurt ücreti de makuldu,yani eve çıkacağıma aylık 100€ veriyordum ben. Sıcak suyum var, elektriğim var, internetim var her şeyim var. Karmaydı yurt, odana kim giriyor kim çıkıyor kimsenin umrunda değil, istediğim gibi kalabiliyordum. O yüzden hiç kendimi telaşta hissetmedim ya da şunu yetiştiremeyeceğim şunu yapamayacağım gibi hissetmedim çok rahattım. O verimli oldu kendi adıma, her şeye vakit bulabiliyordum. Burada iki saatiniz yolda geçiyor İstanbul içerisinde” (8).

Bir öğrenci çok fazla materyal taradığını belirtmiş ve bu durumu avantaj olarak değerlendirmiştir.

“...çok fazla materyal taradım, o benim için faydalı oldu” (1).

Bazı öğrenciler ders seçim yelpazesinin geniş olmasını ev sahibi kurumun bir avantajı olarak nitelendirmişlerdir (2/30).

“Oranın avantajı, bir kere ders seçimi bakımından çok büyük bir seçim söz konusu. Bu çok büyük bir avantajdı. Dil üzerine bir insanın kendini geliştirmesi için o kadar çok ders vardı ki. Ben sadece o derslerden iki tanesini katıldım ama çok farklı dersler daha vardı. Dersler çakıştığı için ben gidemedim. O çok büyük bir avantaj bence” (12).

Bir öğrenci kendi kurumunda arkadaşları yüksek ortalama getirmek için bölümleri ile alakasız dersler alırken ev sahibi kurumda ders seçim yelpazesinin geniş olması sayesinde ilerde yüksek lisans yapmayı düşündüğü bölümden ders alma şansını yakalamıştır. Öğrenci bu derslerin transkriptinde güzel gözükeceğini ve yüksek lisansa kabul edilmesini kolaylaştıracağını düşünmekte, kendini avantajlı görmektedir.

“Transkriptimde bölüm dışı dersler aldığım için orada, transkriptimde iyi derslerim gözükecek, bölüm dışı derslerim. Mastıra başvurursam, transkriptime bakılınca,.....’de okuduğum süre içinde bölümümle ilgili dersler almışım ve uzmanlaşmak istediğim konu üzerine dersler almışım. Bölüm dışı derslerime bakınca da İletişim derslerim gözükmüş olacak. Kendimi diğer arkadaşarımla kıyasladığımda, bölümden çok uzak etkisi olmayacak dersler alıyorlar. Bölüm dışı seçmeli dersler de var almamız gereken. Mesela Güzel Sanatlardan çok uçuk bir ders alabiliyorlar. O ders transkriptinde ortalamayı yükseltse dahi pekiyi gözükmeyecek ama benim için Uluslar arası İlişkiler mezunu, İletişim’den seçmeli dersler almış ve bu konu üzerinde mastır yapmak istiyor denilebilir. Bana böyle bir artısı olacağını düşünüyorum” (15).

Bir öğrenci ev sahibi kurumda uzmanlaşmanın daha erken başlamasını bir avantaj olarak kabul etmektedir. Öğrenci, Türkiye’deki öğrenciler ancak yüksek lisans ile uzmanlaşmaya başlarlarken, ev sahibi ülkedeki öğrencilerin lisans seviyesinden önce uzmanlaşmaya, profesyonelleşmeye başladığını belirtmiş ve bunun önemini vurgulamıştır.

“...orada çok uzmanlaşmaya yönelik dersler. Siz birşey seçiyorsunuz, birşeye uzmanlaşıyorsunuz. Burada ise daha genel bilgi alabiliyorsunuz. Her türlü akımı mesela biliyorsunuz... Evet, genel bir tarih, Felsefe Tarihi alıyorsunuz. Ama orada siz seçeceğiniz için bazı şeyleri ister istemez elemine ediyorsunuz. Yani lisansta bence bizim ders programı yapmamız daha yararlı olabilir. Çünkü bize genel bir bilgi veriliyor, yüksek lisanstan sonra siz uzmanlaşmaya başlıyorsunuz. Yani lisansta çok genel bir bilgi veriliyor size, yani hiçbirşeyden kısacası genel tarih veriliyor ve siz sonra seçiyorsunuz. Ama öbür Alman sisteminde mesela lisansı da yüksek lisans gibi okumaya başladığınız için profesyonelleşme sanki çok erken başlıyor. Bir farklılık oluyor yani... onlar da Felsefe Tarihi

alıyorlar zaten. Aradaki fark bu. Zaten lisede alıyorlar. Mesela Fransa'daki bir lise bitirme sınavında benim için Türkçe bile yanıtlayamayacağım bir soru sorulabiliyor, Felsefe sorusu sorulabiliyor. Bunu yanıtlayamayan da üniversiteye zaten gidemiyor. Öyle bir fark var” (20).

Bir öğrenci ev sahibi kurumun Avrupa'nın merkezinde olmasını, sektör ile ilişkileri olan yabancı öğretim elemanlarından ders alabilmeyi, kurumun farklı kültürlerden insanları barındırması sayesinde çeşitli bakış açıları kazanma imkanını ev sahibi kurumun avantajları olarak kabul etmiştir. Bu imkanı kendi kurumunda yakalamasının imkansız olduğunu da belirtmiştir.

“Farklı kültür olması bir avantaj, çok farklı kültürden insanlar birlikte Hollanda'da ders yapıyorlar. Hem Hollanda kültürünün İşletmeye olan etkilerini, hem de diğer ülkelerden gelen insanların İşletme'ye bakış açılarını görüyorsunuz. Burada olmayan dersleri orada alma imkanı oluyor, farklı koşullarda ders aldım orada. Avrupa Merkez Bankası'ndan gelen bir hoca vardı mesela. Bu adamı siz Türkiye'de yakalayamazsınız, mümkün değil. Adam orada çalışıyor, biz o adamın deneyimini almış olduk biraz da, ucundan kenarından da olsa. Böyle bir güzelliği var. Yabancı hocalardan ders aldım; Hollanda vatandaşı olmayan Pakistanlı bir hoca vardı mesela.... Oradaki okulun belki de Avrupa'nın ortasında bir okul olmasından dolayı yabancı öğretim görevlileri vardı. Onların kendi ülkelerinde aldığı eğitim ve kazandıkları deneyimi Hollanda'da çoğunlukla yabancı öğrencilerden oluşan bir sınıfta sunması çok çeşitli bakış açıları gelişmesini sağlıyordu. Örneğin Pakistan asıllı İngiliz bir hocadan iki ders aldım, İnsan Kaynakları 1 ve Yönetim Organizasyon. Yönetim Organizasyon dersinde değişik ülkelerdeki uygulamaları karşılaştırma olanağı bulduk. Aynı konuya farklı boyutlardan farklı kültürlerin bakmasının en uç örneklerinden birini yaşadık. Tek derste bu konu ile ilgili bilgi toplanmış ve paylaşılmış oldu. Tabi burada hocaların özel sektörle olan ilişkiler de önemli. Mesela diğer bir hoca Avrupa Entegrasyonu adında bir ders veriyordu ve kendisi Avrupa Merkez Bankası'nda çalışıyordu...” (9).

4.10.2. Kendi Kurumlarının Avantajlarına İlişkin Görüşler

Birkaç öğrenci kendi kurumlarında profesör sayısının fazla ve akademisyenlerin daha iyi olmasını avantaj olarak görmektedir (3/30).

“Burada profesörlerin fazla olması, daha fazla ders almak, akademisyenlerin çok daha iyi olması bizim okulun avantajları” (14).

“Gayet iyi bir okul. Şu anlamda iyi bir okul; birçok üniversitenin seçme hocaları burada ders veriyor” (17).

“...buradaki birçok hocamız oradaki hocalardan çok daha iyidir yani” (26).

Bir öğrenci ev sahibi kurumu çok kültürlü ortamda eğitim almak açısından avantajlı gördüğünü fakat kendi kurumunda da değişim öğrencilerinin var olduğunu, bu şansı istese kendi kurumunda da elde edebileceğini ve dolayısıyla kıyaslama yaparsa eğer kendi kurumunu tercih edeceğini dile getirmiştir.

“Orada farklı temellere sahip öğrencilerle bir şeyler paylaşmanın etkili olduğunu söylemiştim. Bu yine bir avantaj ama bu sadece çok kültürlü ortamda eğitim görmenin bir avantajıdır yani. Bizim üniversitede de Erasmus öğrencilerinin yoğun aldığı bir kaç ders vardır dolayısıyla çok kültürlü ortamda eğitim almak bu kadar önemliyse ve diğer görüşleri duymak istiyorsam eğer, burada da böyle

bir derse iştirak edebilirim. Burada da böyle bir şansım var. Ama bir kıyaslama yap dersiniz, avantaj ve dezavantajlar birbirini götürür, çok fazla arada kalırım ama hangisinde okursun dersiniz, farklı faktörler devreye girer,.....Üniversitesi'ni tercih ederim” (1).

Bir öğrenci kendi kurumunun belli bir etikete sahip olmasını bir avantaj olarak değerlendirmiştir. Eğitim gördüğü ev sahibi kurumda kendisine saygın bir öğrenci gibi yaklaşıldığı, kendi kurumu hakkında övgü dolu sözler işittiğini belirtmiştir.

“Benim üniversitem belli bir etikete sahip. Sonuçta bir yerde.....dersen ilgi görebiliyorsun... Orada kendilerinde öyle bir etiketi varmış. Bize lanse ettikleri kadarıyla. İşverenler arasında tercih edilen en iyi 3. üniversite imiş... Orada da iyi bir üniversiteymiş. Ama tabii şöyle bir şey var, oradaki Uluslar arası İlişkiler koordinatörü, direkt bizimle bağlantıyı anlaşılmayı imzalayan kişi ile görüştüm. O da ilk katılan öğrenci ben olduğum için çok sıcak bir görüşme yaptı benimle.'nin Türkiye'de şeyini biliyor, bana bayağı böyle bir şey gibi yaklaştı. Çalışan, saygın bir öğrenci gibi yaklaştı.'nde okumanın çok zor olduğunu biliyorum, bir sınavdan sonra, dereceye girdiniz gibi şeyler söyledi. Onlar beni bir gururlandırdı. Orada bile böyle bir etiketi olması hoşuma gitti” (3).

Bir öğrenci kendi ülkesinde olmayı kendi kurumunun bir avantajı olarak değerlendirmiştir.

“Yani kendi ülkende olmak, tabiki avantaj kendi ülkende olmak en azından bir plan kurabiliyorsun hayallerini buna göre belirleyebiliyorsun” (8).

Bir öğrencinin kendisine Erasmus Programı'na katılma imkanını sunmasını kurumunun tek avantajı olarak değerlendirmesi ilginç bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır.

“Benim üniversitemin avantajına da, bana böyle bir imkanı sunmasıdır diyebilirim... Ben buranın başka bir avantajını göremiyorum. Orası beni bayağı etkiledi yani” (10).

4.10.3. Ev Sahibi Kurumun Dezavantajlarına İlişkin Görüşler

Birkaç öğrenci ev sahibi kurumu notlandırma açısından dezavantajlı bulmaktadırlar (2/30).

Bir öğrenci ev sahibi kurumda öğrenci notunun kesinlikle iyi yönde yükseltilmediğini düşünmekte, bu tür bir objektifliği bir dezavantaj olarak algılamakta, kendi kurumundaki değerlendirmenin daha subjektif olduğunu ve öğrencinin yararına olabildiğini ifade etmektedir.

“...bence orada kanaat çok fazla yok. Burada daha fazla var. Orası daha objektif. Eğer müfredatta sene başında belirtmemişse, %5-%10 derse katılım diye belirtmemişse, çok fazla kullandıklarını sanmıyorum. Kullanmadılar bence. Notlarıma bakarak bunu söyleyebilirim ama burada mesela, söylemese bile senin 79 dur 80 yapar onu hoca seni tanıyorsa. Ama orada 79 almışsan bırakır. Çünkü bunun adil olmadığını düşünüyorum ama bence daha önemli. Çocuk kötü almış olabilir sınavında, hastadır, motivasyonu düşüktür. Bütün derslere gelen aktif bir öğrenci ise bence bunu değerlendirmeli hoca. Burada buna dikkat ediyorlar” (7)

Bu öğrencinin aksine bir öğrenci ise ev sahibi kurumda değerlendirmenin sadece sınavlar üzerinden olmadığını belirtmekte, subjektif bir değerlendirmeden söz etmekte ve bunu bir dezavantaj olarak görmektedir.

“Sunum, proje hiç yapmadım. Bir dersten ödev hazırladım, onunda etkisi vardı, ciddi oranda etkiliydi. Bir tek ödev oydu, çok fazla ödev yapmıyorduk yani çok fazla ödev hazırlamadık”

ARAŞTIRMACI: Sadece sınavlar mı notu belirliyordu?

“Sınavlar ve derse devam, ders esnasında yapılanlar. Buradaki gibi, dedim ya hocalar objektif davranıp sadece sınava göre bakmıyor, bence bizim açımızdan orası dezavantajlıydı” (13).

Bir öğrenci ev sahibi kurumda çok fazla İngilizce ders olmamasını bir dezavantaj olarak kabul etmiştir. Öğrenci Almanca dersleri almıştır fakat derslere pek katılmadığı için yorum yapmakta zorlandığını belirtmektedir.

“Ben akademik hayatı orada tam olarak yaşadığımı düşünmüyorum. Yanlış bir şey de söylemek istemiyorum belki iyidir orada, yani eğitim iyidir ama çok İngilizce ders olmadığı için, derslere katılmadığımdan pek bir yorum yapamayacağım. İngilizce çok ders olmaması dezavantaj olabilir, başka bir dezavantajı yoktu” (5).

Bir öğrenci ev sahibi kurumda profesör sayısının az olmasını bir dezavantaj olarak değerlendirmiştir.

“Profesör sayısı daha az orada. Mesela benim dersime 4-5 kişi giriyordu ve sene sonuna kadar yani 2. dönemde de o 4-5 kişi girdi. 3. ve 4. dönemlerde de aynı hocalar girecek. Kendi üniversitemde kaç tane hoca var, kaç tane profesör var, saymam. Çok daha fazla profesörle olmak daha iyi.” (14).

4.10.4. Kendi Kurumlarının Dezavantajlarına İlişkin Görüşler

Bir öğrenci Erasmus deneyimi sonucunda kendi kurumunun daha zorlayıcı olduğu kanısına varmıştır. Kendisi daha donanımlı olarak mezun olacak iken, oradaki öğrencilerin çok da fazla zorlanmadan kendisi ile aynı diplomayı alacaklarını, AB’ye üye olan daha varlıklı bir ülkenin vatandaşı olma avantajına sahip olarak eğitim ve iş açısından daha şanslı konumda bulduklarını söylemiş, şikayetçi bir tutum sergilemiştir.

“Bu okulu gördükten sonra ;ki herkes de öyle yaptı; bizim okulumuz çok çok daha iyi dedim.’liler de aynı şeyi dedi,.....’li arkadaşım öyle dedi. Ben resmen hiç öyle bir insan değilimdir ama üstten bakıyordum yani orada okuyan insanlara. Çünkü hiçbir şey öğrenmiyorlar orada bir yandan da ezik hissediyorum çünkü ben burada dört sene uğraşıyorum, debeleniyorum onların mastırda aldığı dersleri alarak dört sene de buradan mezun oluyorum. Onların o üç senede aldığı uyduruk derslerle eşit benim diplomam. Nasıl oluyor bu, bu haksızlık yani. Bir de onlar Belçikalı, paraları da var, Avrupa Birliği’ne de giriyor hop çalışmaya başlıyorlar ben burada çırpınıyorum. Yani onlardan çok daha iyiyim, çok daha donanımlı olarak yetişiyoruz ama bütün şeyleri onlar yapıyor. Nasıl oluyor ben anlamıyorum” (6).

Bir öğrenci kendi kurumunda öğretim elemanlarının öğrencileri ödevlerde bireysel olarak değerlendirmediklerini sadece gruplara not verdiklerini belirtmiştir. Zira öğretim elemanları ile öğrenciler arasında resmi, samimi olmayan, problemlerin paylaşılmadığı bir ilişki vardır. Öğrenci bunu kendi kurumunun olumsuz ve dezavantajlı bir yanı olarak aktarmaktadır.

“Ödevlerde mesela, grubun değerlendirilmesi, hocanın birey olarak bizi önemsememesi değerlendirme aşamasında. Hoca gruba not veriyor burada, bireysel not verilmediği için, önemsenmediğimi düşünüyorum, bu yüzden bu durum bizim için olumsuz bir yön, fazla da bir samimiyetimiz yok hocalarla, dersle ilgili problemlerimizi paylaşmıyoruz o yüzden çok fazla dezavantajları var buranın” (10).

Bir öğrenci kendi kurumunun en büyük dezavantajının kalabalık sınıflar olduğunu belirtmiştir. Öğrenci az kişilik sınıflarda profesörden çok daha fazla, çok daha farklı şeyler alacağını ifade etmiştir.

“...en büyük dezavantajımız bizim kalabalık olmamız, çok kalabalığız, bu büyük bir dezavantaj. Ama bu dezavantaj olmasa birçok şey belki de çok daha iyi olabilir. .Bizim dersimize girip nerede kaldığını unutan hocalarımız var burada...Az olsak, 20 kişilik bir sınıfta benim profesörden alacağım şeyler çok daha fazla olur, çok daha farklı olur” (14).

Bir öğrenci kendi kurumunda öğrencilere fazla yüklenilmesini ve devam zorunluluğu olmasını dezavantaj olarak kabul etmektedir.

“Burada öğrenciye aşırı yükleniyorlar, aşırı bir yüklenme var öğrenciye, çok baskıcılar. Ödevini yapacaksın, derslere katılacaksın. Belki keyfim yok, derse gitmeyeceğim, burada devam zorunluluğu var” (26).

Bir öğrenci kendi kurumunun ismini bir dezavantaj olarak görmektedir. Öğrenci kurumunu çok başarılı bulmakta, özel bir kurum olmasından dolayı bazı önyargılara maruz kaldığını belirtmektedir.

“.....’nin ismi dezavantaj olabilir. Genellikle bizim üniversitemize özel, vakıf üniversitesi tarzında bakıyorlar. Bunun ben yine de akademik anlamda bir dezavantaj olduğunu düşünmüyorum sadece bir önyargı olduğunu düşünüyorum çünkü burada birçok arkadaşım var, yurtdışında yüksek lisans gittiler. Buranın ilk mezunlarından olup,.....’nde yüksek lisans yapan ve yurtdışında hoca olan insanlar var ki ilk mezunlarımız şu andaki puanlara göre düşük puanlarla girdiler buraya. Ben bu önyargının sadece böyle isimden kaynaklanan ve çok akademik olmayan insanlar arasında olduğunu düşünüyorum, halk arasında olabilir belki de. Başka bir dezavantajı olduğunu sanmıyorum” (17).

Bir öğrenci kendi kurumunda müfredatın çok yoğun olmasını ve kısa sürede çok fazla şeyin öğretilmeye çalışılmasını bir dezavantaj olarak görmektedir.

“Yani burada çok kısa sürede çok fazla şey öğrenmeye çalışıyorsun... Bence çok çok çok hızlı. Hele bir de hukuku düşünüyorum da, çok hızlı” (20).

4.11. Öğrencilerin Erasmus Programı’na Katılma Amaçları ve Erasmus Deneyiminin Katkılarına İlişkin Görüşleri

Bu bölümde araştıma kapsamındaki öğrencilerin Erasmus Programı’na katılma amaçlarına ve Erasmus deneyiminin katkılarına ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

4.11.1. Öğrencilerin Erasmus Programı'na Katılma Amaçları

Görüşme yapılan öğrencilerin çok azı akademik amacı Erasmus Programı'na katılma amaçlarında ilk sıraya koymuşlardır (3/30).

“Akademik benim için birinci sıradaydı çünkü bu programa bizim bölümden çok fazla kişi başvurmuştu, yazılı ve sözlü sınava tabi tutulduk..... Üniversitesi'nde. Herkes gidemiyor. Belirli bir kontenjan var ama biz sadece üç kişi gönderildik. Bu benim istediğim bir şeydi, çok istiyordum gitmeyi. Gitmek istiyordum ama döndüğümde iyi notlarla dönmek zorundaydım, bölümüme mahcup olmamak durumundaydım. Bunun için akademik benim için daha önemliydi, kötü bir notla gelmek istemezdim, asla istemezdim, o yüzden önemliydi” (12).

“Akademik amaç benim için birinci sıradaydı. Akademik amaçla gittim çünkü bu AB programı içinde Rusya yok maalesef, AB ülkeleri içerisinde gerçekleştiriliyor, dolayısıyla Rusya'ya gitme gibi bir şansımız yoktu, olmadığı için en yakın, en mantıklı olarak gidilebilecek yer Bulgaristan'dı” (13).

“Oraya akademik amaçlı gittim. Sonra dil gelir. Almanya'ya önceden de gittiğim için çok fazla bir yer gezeyim diye bir amacım olmadı” (21).

Diğer öğrenciler akademik amacı dile getirmeleri ile birlikte programa katılmak için diğer bazı amaçları olduğunu ve bunların daha ağır bastığını bildirmektedirler.

Öğrencilerin hemen hemen yarısı programa katılma amaçlarının yurtdışını görmek ve değişik kültürler tanımak olduğunu bildirmişlerdir (14/30). Bir öğrenci (5) ev sahibi kurumdakilerin de amaçlarının akademik olmadığını yani öğrencilerin derslerinde başarılı olmalarına ve derslerini geçmelerine bakmadıklarını, kendi kurumlarını tanıtmak amacını güttüklerini düşünmektedir. Burada bazı kurumların kendilerini tanıtmak ve itibarlarını artırmak için çaba gösterdikleri, reklamlarını yaptıkları ve yüksek lisans öğrencisi elde etme amacıyla oldukları düşünülebilir. Bir öğrenci (19) ise ilk amacının değişik kültürleri görmek, programın kendisine verdiği sosyal imkandan faydalanmak olduğunu söylese de yurtdışında bir süre eğitim görmenin ileride eğitimini yurtdışında devam ettirmesi konusunda kendisine fikir verdiğini kabul etmektedir.

“...oraya %100 eğitim amaçlı gitmemiştim, açık olacağım biraz. Asıl amacımız, her Erasmus öğrencisi gibi ki ben hiçbir Erasmus öğrencisini tanımıyorum ki sırf eğitim için gitsin oraya, asıl amaç orada kültürü tanımak, tamam ders işleyişini de öğrenelim ama kültürü de öğrenmeliyiz”(3).

“Gezmeye gidiyorlar, değişik kültürleri tanımak için gidiyorlar, oradaki okuldakiler de aman bunlar derslerinde iyi olsunlar, derslerini geçsinler diye bakmıyor, biz burayı ne kadar ve ne kadar fazla kişiye tanıtırız diye bakıyorlar” (5).

“İlk amacım Avrupa'ya gitmek, yurt dışına çıkmak. Ekonomik açıdan yurt dışına çıkmam mümkün olmadığı için bunu bir basamak olarak sağladım...değişik kültürler tanıyoruz ama sadece farklı bir tecrübe oldu benim hayatımda.

ARAŞTIRMACI: Akademik amacı nereye koyuyorsunuz?

“Burada başka bir üniversitede olsaydım mesela eğitim dili %50 İngilizce olan üniversitelerden de Erasmus katılanlar var. Burada eğitim dilimiz %100 İngilizce olduğu için oraya gideyim de daha iyi

olsun gibi bir beklentim yoktu. Ama öyle bir üniversitede olsam beklentim öyle olurdu. Benim için akademik amaç 2. sırada şu anda. Öncelikle gezmek tanımak” (7).

“Benim amacım tam olarak şuydu, ileriye dönük bir fırsat yakalayayım. Ama gitmişkende öylesine gitmeyeyim, esaslı gezeyim. Ben gezmeye çok severim çünkü. Onu da mutlaka değerlendireyim dedim” (11).

“Oraya giderken birinci amacım kesinlikle diğer kültürleri tanımak, gezebildiğim kadar gezmek, böyle bir imkan verilmişken, sosyal bir imkan verilmişken değerlendirmektir... Akademik amaç benim için öncelik değildi ama tabii ki bana katkısı çok oldu. Sebeplerimden bir tanesi de şuydu. Akademik hayatı her ne kadar üçüncü plana atmış olsam da mastırı ve doktoramı belki yurtdışında yapabilme imkanım için bir referans olurdu benim için. Aynı zamanda bunu ben zaten yurtdışında yaşadım, yapabilir miyim yoksa yapamaz mıyım, buna karar verebilme yetkisine sahip olacağım görüşüyle gittim. Doktoraya gitmek dört sene, yurtdışında bir sene yaşamakla dört sene yaşamak çok farklı. Bunu en azından şimdiden yapabilir miyim yapamaz mıyım düşüncesini biraz da olsa kafamda tasarlamış oldum” (19).

“Yurtdışında yaşamak istedim, yurtdışındaki hayatı, insanların iletişiminin nasıl olduğunu görmek istedim, oraya ders öğreniyim diye yani ders amaçlı gitmedim, öyle bir hedefim amacım yoktu” (25).

“İlk başta oraya gitmemdeki amaç, yurtdışına gitmeyi çok istiyordum, daha önce Avrupa’yı hiç görmemişim, seyahat etmemişim, onun da etkisi oldu” (26).

Bazı öğrenciler programda elde edecekleri deneyimlerin kendilerine ilerideki iş hayatlarına katkı sağlayacağını düşünerek, bu amacı ilk sırada belirtmişlerdir (6/30). Diğerlerinden farklı olmak, bir sıyrılmaya yaşamak ve kendilerine farklı kapıların açılmasını sağlamak amaçlar arasındadır.

Bir öğrenci (23) programa kabul edilmek için belli bir elemenden geçtiğini, bunun bir iş kabul edilmek için bir ölçüt olabileceğini, özgeçmişine katkısı olması için programa katıldığını ve bu amacın da bir tür akademik amaç olduğunu belirtmektedir.

“Üniversite seçiminde, Almanya’yı değil başka bir yerleri seçebilirdim, belki çok daha fazla keyifli, çok daha fazla görmek istediğim, kültürünü tanımak istediğim yerler olabilirdi. Ama orada 6-7 ay okumuş olmanın bana çok farklı kapılar açacağını biliyordum. Biraz Alman etiketi ağır bastı diyebilirim. Bu üniversiteyi tercih ederken böyleydi, onun dışında derslerde çok akademik olması çok önemli değildi. Ama Avrupa ekolünü görmek açısından çok iyi oldu. Amerikayı tercih etmedim. İsveç’e ve Almanya’ya gitmek arasında kalmıştım. İsveç’te Stockholm School of Business çok başarılı bir yerd. Berlin School of Economics ile başa baştı. Ne olursa olsun önceliğim üniversitenin, oraya gidip döndükten sonra bana ne gibi fırsatlar yaratabileceğiydi ama bunun yanında sosyal ve kültürel amaçlar da var tabii ki. Çin’de dünyanın en iyi üniversitesi olsaydı, orada 7 ay kalır mıydım bilemiyorum” (1).

Benim gitme sebebim ilerideki iş hayatım için zaten. Sonuçta staj için görüşmeye gittim bana yurt dışında bulundun mu, ne amaçla bulundun diye sordular (4).

“Eğer Fransızca öğrenebilirim ya da ilerletebilirim oradaki AB hukuku kurumlarından birine girip çalışmayı da düşünüyorum. O yüzden de zaten Brüksel üniversitesini seçtim. Brüksel üniversitesini seçerken hem AB hukuku kurumları ile birlikte almayı düşünüyorum. Biliyorsunuz Brüksel AB’nin başkenti. Hem yerinde alayım hem belki Fransızcam belki çat pat olur, hem hocalarla kontak kurayım diye Brükseli seçtim. Hem de diğer şehirlere yakın olur, merkezi bir yer diye seçtim. Dolayısıyla

yurtdışında çalışma durumum da var. Onun için de bürüksel AB kurumlarında çalışmayı düşünüyorum” (18).

“Benim ilk amacım açıkçası özgeçmişime bir artısı olsun diyeydi. Akademik sayılır bir yerde. Bir yurtdışı deneyimi olsun istedim, birçok kişiden farklı olmak istedim. Erasmusla yurtdışına gidebilen kişilerin sayısı sınırlı, belirli bir elemenden geçiliyor sonuçta, elemenden geçtikten sonra bile gidemeyen insanlar bile oluyor, o yüzden o bir sıyrılmaya yani” (23).

“...benim Erasmus’a katılmamın, yabancı bir ülkede eğitim görmenin ileride benim için iş hayatımda çok fazla önemli olacağını düşünerek gittim... Derslerle de ilgilendim, çok da gezdim diyebilirim ama karıştırmadım birbirine” (24).

“Ben hep şunu düşündüm, ileride ben şuraya gittim, altı ay şurada kaldım dediğim zaman gerek iş olsun gerekse akademik kariyer yapmak isteyeyim işte, bu kız başka bir ülkeye gidip 6 ay kendi ayakları üzerinde durmuş, vay be diyebileceklerini biliyordum, bunu düşündüm” (28).

Birkaç öğrenci öncelikli olarak dil öğrenmek ya da dillerini ilerletmek amacıyla programa katıldıklarından bahsetmişlerdir (5/30).

“Ben aslında Fransızcamı geliştirmek için gittim oraya” (6).

“...düşüncem Rusça’yı geliştirmektir, dil geliştirme açısından düşündüm ama tabii ki” (13).

“Benim Erasmus yapma amaçlarımdan biri de yabancı dilimi geliştirme olanağı bulmaktır” (18).

“Ama ilk başta gelen amaç olarak dilimi geliştirmeyi söyleyebilirim sonra farklı kültürleri tanımak, ondan sonra da akademik amaç geliyor. Akademik amacı 3. sıraya koyuyorum. Kendin başka bir yerde tek başınasın, bu çok önemli bir şey” (22)”

Bir öğrenci ilk başta dilini ilerletmek amacını dile getirmekle birlikte farklı kültürlerden insanları tanımak, akademik ve profesyonel yaşantısında referanslar elde etmek adına iletişime geçeceği insanları ve öğretim elemanlarını tanımak şeklindeki diğer amaçlarını da sıralamıştır.

“Erasmusa katılırken aslında birçok amacım olduğunu da vurgulamak isterim bunları şu şekilde maddelemek gerekirse; İngilizcemi ilerletmek, farklı kültürden, farklı karakterden gelen insanları tanımak, akademik ve iş hayatımda çok iyi bir referans oluşturacağımı düşündüğüm, iletişime geçebileceğim insanları, hocaları tanımak. Erasmus’un gördüğüm kadarıyla bende oluşan birçok avantajları oldu” (30).

Bir öğrenci kendi kurumunun hoşuna gitmeyen, gereksiz ve zaman kaybı olarak gördüğü ortamından uzaklaşmak amacıyla Erasmus Programı’na katıldığını belirtmiş, programı bir kaçış yolu olarak görmüştür.

“...buradaki ortamdan kaçmak istedim. Kendi adıma gitmeseydim Erasmus’a okulda harcadığım dört yıla çok üzülürdüm. Çünkü okuduğum okul şu sistemle çok gereksiz geliyor, zaman kaybı olarak görüyorum” (8).

Bir öğrencinin ilk amacının kaçış olduğunu fakat daha sonra akademik amaçlar gütmeye başladığını dile getirmesi ilginç bulunmuştur.

“İlk önce çok fazla araştırmamıştım, bir sene bir yere gidiyorsun, okuyorsun. Tamam birçok şey katabilir ama başka nedenlerim vardı, gitmek istedim, başka bir yere gitmek istedim, o şekilde biraz

kaçmaydı ama bunu araştırırken, dersleri seçerken bile gerçekten neler katabileceğini düşündüm ve o yüzden Almanca olan bir yeri seçtim, orası benim için akademik olarak önemliydi, ilk hedefim oydu, Almanca okumak için bu üniversiteyi seçtim, başka üniversite yoktu. Ben onu hedefleyerek gittim. İlk olarak nedenim farklıydı ama süreçte direkt olarak ondan sonra gelen şey akademikti. Yoksa gezmek değildi, oraya gittikten sonra çıktı onlar. Çok etrafımda Erasmusla gitmiş kimse yoktu, herhangi bir bilgi almadım onlardan, fazla görüşme fırsatım olmadı. Ama benim için akademik yaşam önemliydi. İyi ki benim öyle bir nedenim varmış, kaçmak gibi, çünkü o yüzden istedim ben gitmeyi, açıkçası burada durmak istemedim, başka bir şehirde olsa gitmek istedim, iyi ki bu olmuş ve ben de sonra o süreçte akademik kazanımı göz önüne alarak hemen gittim. İlk önce amacım tamamen kaçıştı ama araştırırken bu akademik amaca döndü. Daha önceden bilseydim yine bunu isteyebilirdim çünkü benim öyle bir durumum yok öyle dışarıya çıkayım, mastır da yapayım diye, yine böyle bir burslu olursa ancak gidebilirim ve kesinlikle giderim. Öyle bir durumum olmadığı için, böyle bir sorunum olmasaydı da, görseydim de yine bu şekilde giderdim. Bir sürü kişi gezeyim eğleneyim, ülke göreyim diye gidiyor ama ben de öyle değildi. Ben seçerken bile o zaman çok daha farklı bir yer seçebilirdim, nasıl diyeyim, daha merkezi bir yer seçebilirdim, gezmem de daha fazla olsun diye. Frankfurt'u seçerdim, havalimanına daha yakın ama ben öyle bir şey yapmadım, direkt Almanca olsun, zaten burada İngilizcesini görüyorum, bana bir şey katsın diye düşündüm” (27).

Araştırmamızın bulgularına bakıldığında öğrencilerin ilk başta gelen farklı ülkeleri, kültürleri, insanları tanımak amaçlarının yanında, dillerini geliştirmek şeklinde dilsel, ilerideki iş hayatlarına katkı sağlayacak yurtdışı deneyimleri kazanmak, referans alabilecekleri ve ilerideki iş hayatları için iletişime geçebilecekleri insanları tanımak şeklinde profesyonel, farklı uygulamaları, eğitim sistemlerini ve öğretim tarzlarını gözlemlemek şeklinde akademik ve buldukları ortamdan uzaklaşmak şeklinde kişisel amaçlarla Erasmus Programı'na katıldıkları görülmektedir. Literatürde de benzer amaçlara rastlanmaktadır. Teichler'in (2004a) 1996-99 Erasmus öğrencileri ile yaptığı bir araştırmada akademik amaç %82 oranla çoğu öğrenci tarafından dile getirilirken araştırmamız kapsamındaki öğrencilerin çok azının ilk başta akademik amaçlar gütmedikleri anlaşılmaktadır. Fakat bu öğrencilerin görüşmeler esnasında programın kendilerine olan akademik ve ilerideki iş hayatlarına olacak katkılarını da vurgulamaları deneyimin öğrencilerin akademik amaçla ilgili fikirlerini değiştirdiğini düşündürmektedir. Teichler'e (2004a: 397) göre öğrenciler yurtdışındaki geçici öğrenim döneminden dört ana fayda elde etmeyi beklemektedirler; akademik, kültürel, dilsel ve profesyonel faydalar. Araştırmamızda bu genel amaçlar dışında Teichler'in (2004a) araştırmasında %66 oranına sahip “*bulunduğu ortamdan kaçma*” amacının belirtilerine de rastlanmaktadır. İki öğrencinin Erasmus Programı'nı bir kaçış yolu olarak görmeleri ilginç bulunmuştur. Bir öğrenci (27) kendi kişisel problemlerinden kaçmak istemiş, diğer bir öğrenci (8) Erasmus Programı'nı, kendi kurumunun yetersiz ve gereksiz olarak kabul ettiği eğitim sisteminden kaçmak için bir kurtuluş, bir kaçış yolu olarak görmüştür.

4.11.2. Öğrencilerin Erasmus Deneyiminin Katkılarına İlişkin Görüşleri

Bu bölümde araştırma kapsamındaki öğrencilerin Erasmus deneyiminin kendilerine olan katkılarına ilişkin görüşlerine, dile olan katkılar, akademik yaşantıya katkılar, iş yaşantısına olan katkılar, sosyal ve kültürel katkılar, kişisel katkılar şeklinde beş altbaşlıkta yer verilmiştir.

4.11.2.1. Erasmus Deneyiminin Dile Olan Katkılarına İlişkin Görüşler

Öğrencilerin yarısına yakını Erasmus deneyimi sonucunda dil açısından kazanımları olduğunu ifade etmişlerdir (14/30).

“İlk önce Almanca açısından çok oldu. Ben burada 3 yılda öğrendiğimi orada 5 ayda ilerlettim, üstüne birşeyler kattım. İngilizceme de faydası oldu. Burada hep Türkçe'nin arasında İngilizce konuşuluyor ya, çok az yabancı öğrenci var burada, öyle bir ortamda İngilizce konuşmak, onu yaşamak ta farklıydı. Daha rahat konuşmamı sağladı diyeyim”(5).

“Sonuçta İngilizcemi geliştirdim. İngilizce konuşmak zorunda olduğun bir ortamdasın. Çok fazla Türk arkadaşım vardı ama yabancı da çok olduğu için sokakta orada burada dersanede kampüs içinde her yerde İngilizce konuşmak zorundasın”(7).

“Türkiye’de lisans eğitimimi Türkçe yaptım, Erasmus’da ise İngilizce. Şimdi yüksek lisansta İngilizce eğitim görüyorum. Oradaki derslerde öğrendiğim kavramların İngilizce oluşu, burada kavramları daha çabuk ve kolay öğrenmemi sağlıyor”(9).

“...şu anda kendimi çok daha rahat ifade edebiliyorum. Orada sunumlar yaptım, şu anda bir grup karşısında çok rahat konuşabiliyorum artı benim İngilizceme yönelik ta korkularım vardı ama orada tamamen İngilizce konuştum, biliyordum ama hala tam bilmediğimi hissediyorum, kendimi ifade edemiyordum diye düşünüyordum ama orada kendimi çok daha rahat ifade edebildiğimi gördüm; şu anda kendimi çok daha rahat ifade edebiliyorum yani, bana katkısı bu... Erasmus’tan sonra yaptığım ödevleri sunarken çok daha iyi ifade edebiliyorum kendimi, anlattığımı kolay ifade edebiliyorum.İngilizce açısından çok faydası oldu, sokakta turist gördüğümde kaçırıyordum, şimdi turistlerle çok daha rahat konuşabiliyorum, dil açısından çok faydası oldu...”(10).

“Sadece yazılı olarak değil ya da metinler, makaleler üzerine okumak değil, tamamen senin sahip olduğun dili, hatta belki ana dilini geliştirmek; güzel konuşma ve yazma gibi bir dersler vardı. Benim en çok sevdiğim dersler de onlardı yani. Bir dili netice olarak yabancı bir dil olarak öğreniyorsun, İngilizce olsun, Almanca olsun, telaffuzun doğal olarak ana dili gibi konuşanlardan farklı ama o derslerde bazı ayrıntıları öğreniyorsun ya da şunu görüyorsun; az çok o dilde bilgilisin ama o dilin yapısı öyle ve o küçüklükten gelen bir şey, dil yapısı, gırtlak yapısı; bunu görüyorsun, ona en yakın şekilde konuşmayı, en yakın şekilde telaffuzu, tonlamayı görüyorsun ve rahat bir ortamda... Sınıfta ta burada da Almanca konuşuluyor, ders bittikten sonra Türkçe konuşuyorsun ama orada sürekli Almanca konuşuyorsunuz, her şeyi Almanca anlatmak durumundasın, hocalarla iletişimin olsun. Birincisi dil için mükemmel bir gelişim, bu İngilizce için de, Fransızca için de olabilir, öğrendiğin bir şeyi kullanıyorsun, tamamen kullanıyorsun, her alanda kullanıyorsun, bazen hiç aklına gelmeyecek bir alanda kullanmak durumunda kalabiliyorsun. Dil olarak çok büyük bir katkısı oldu”(12).

“Başka alanlar için değil ama benim alanım için bana çok büyük katkısı vardı oranın, çünkü dediğim gibi ana dil konuşuluyordu yani orada, ana dil gibi bir şeydi Rusça. Dolayısıyla herkesin Rusça bildiği bir ortamda, siz de Rusça konuşmak zorundaydınız, pratik yani, konuşma pratiği, çok faydalı oldu...”(13).

“Kesinlikle yabancı dilim çok gelişti. Gerek çalışma sistemine adapte oluyorsunuz gerek insanların sizi anlaması için İngilizce konuşmak zorundasınız”(16).

“...yabancı dilimi geliştirdiğimi düşünüyorum”(18).

“Orayı bilerek seçtim. Dil olarak bayağı bir gelişme gösterdiğimi söyleyebilirim. Şu anda Almanya’dan birkaç öğrenci geldi ve onlarla hep Almanca konuştum. Daha önceden olsaydı konuşamazdım herhalde”(21).

“Bir kere dil açısından çok katkısı oldu, daha rahat konuşuyorum, kendime bu konuda güvenim geldi”(22).

“Dil, yani İngilizce açısından katkısı çok fazla. En azından İngilizce’de kendime güvenim var artık. Hocalara daha rahat İngilizce soru sorabiliyorum ve İngilizce cevap verebiliyorum. Dil konusunda rahatım mesela”(23).

“...yabancı dil konusunda özgüven kazandım. Ben oraya giderken İngilizcem çok iyi değildi, hala daha iyi değildir, kelime eksikim çok fazla ama şöyle bir sıkıntım yok, yeter ki kelime eksikimi kapatayım diyorum, konuşurken konuşmam çok fazla kesintiye uğramıyor” (24).

“...Buraya döndüğümde, İngilizce materyalleri daha kolay okumaya başladım. Yani dilim gelişti...Sadece İngilizce değil, diğer kültürlerden insanlar tanıyarak diğer yabancı dillerin önemini anlamam da önemli”(26).

“Akademik açıdan öğrendiğim İngilizce altın değerinde”(30).

4.11.2.2. Erasmus Deneyiminin Akademik Yaşantıya Olan Katkılarına İlişkin Görüşler

Erasmus deneyiminin bazı öğrencilerde eğitim hayatlarını yurtdışında devam etme fikrini doğurduğu ya da bu konudaki niyetlerini kuvvetlendirdiği görülmektedir (8/30).

“Valla ben bu Erasmus Programı sayesinde, bu mastır programıyla tanıştım ya, mastır öğrencileri ile ders aldım. Şimdi ben bu mastır programının kendisini yapmak istiyorum, bu konuda çok bana artısı oldu” (19).

“Ben mastır yapmayı düşünüyorum ilk olarak. Onu da yurtdışına düşünüyorum. Arkeoloji olabilir belki”

ARAŞTIRMACI: Böyle bir karar almanızda Erasmus deneyiminizin etkisi oldu mu?

“Ashında ondan önce de düşünüyordum ama belki de şimdi daha temelli, ciddi düşünüyorum” (21).

“Orada bir sene Erasmus’la kalmam, oradaki hocalarla irtibatı koparmamam, okulumu bitirdikten sonra mastırımı orada yapmam da etkili olabilir” (26).

Bir öğrenci Erasmus deneyimini yaşadığı ülkede yüksek lisansa başvurduğunu ve orada daha önceden eğitim gördüğü için kabul edildiğini ifade etmiştir. Erasmus Programı’nın bu öğrenciye yurtdışında yüksek lisans eğitimi alma şansı yarattığı görülmektedir.

“Mesela ben Hollanda’ya başvurduğum. Gittiğim üniversite..... üniversitesiydi.Üniversitesi’ne başvurduğum. Oradan kabul aldım. Orada mastır 1 yıl olduğu için gitmeyi istiyorum. Burada mastır programları 2 yıllık. Hemen hemen her yerde. Burs çıkmazsa gitme şansım çok az ve 1 mayısta açıklanacak, şu an onu bekliyorum. O Hollanda bursunun koşullarından biri şuydu, daha önce Hollanda’da eğitim aldınız mı, ben de evetli işaretledim, işte Erasmus ile geldim diye. Daha önce eğer

Hollanda’da okumamışsan, mastır için başvurduğın o programdan sana burs çıkmıyor. Hollanda’da okumamamın bana öyle bir avantajı olabilir... Erasmus’a katılmış olmamın mastırma katkısı var, burs almama sebep olacağını düşünürsek” (7).

Bir öğrenci Erasmus deneyiminin ilgi alanlarını değiştirdiğini ve ufkunu genişlettiğini söylemiş, yurtdışında mastır yapma niyetini ve çabasını dile getirmiştir.

“...beni sıkışmışlıktan kurtardı, daha farklı bakıyorum, daha farklı yargılıyorum kendimce bir hedef oluşturabildim en azından ne bileyim ilgi alanlarım değişti. Akademik anlamda mesela yurt dışında okumak istiyorum önceden düşünmezdim bu kadar yani yurt dışında okumak istiyorum şimdi, önceden bunları şey yapmazdım düşünmezdim ama mesela şimdi yurt dışında mastır arıyorum, biraz daha ufkumu genişletti” (8).

Bir öğrenci Erasmus Programı deneyiminin ardından Comenius Programı’na başvurduğunu ve dil asistanı olarak kabul edildiğini belirtmiştir.

“...ben Comenius programına, Erasmus’tan sonra karar verdim. Ben buna da kesinlikle başvurmalıyım dedim. Ben Erasmus’un üstüne inşallah vizem çıkarsa Prag’a gideceğim dil asistanı olarak. Haftada 12 saat derse gireceğim. Haziran sonuna kadar kalacağım, 6 ay. Aslında 8 aylık gidecektim ama vize sorunu çıktı gidemedim, işlemlerim gecikti... Benim Erasmus ile Almanya’ya gittiğimi biliyor Comenius ile gideceğim Prag’ta ki okul. Bence onlar da memnun bana çünkü söylediler mail yoluyla, ne güzel Almanya’ya gitmişsin, bu hepimiz için yararlı olacaktır diye. Bu tip şeyleri konuşuyoruz” (12).

Bracht *et al.*’a (2006) göre de geçici öğrenci hareketliliği, öğrencileri yüksek lisans ile ilgilenmeleri konusunda harekete geçirmektedir. 2000/01 ERASMUS öğrencilerinin beşte ikisi- daha önceki ERASMUS öğrencilerinin sayısı kadar fakat genel Avrupalı öğrencilerin iki katı kadar- mezuniyetin hemen sonrasında ve bir kısmı da çok az kısa süre sonra olmak üzere yüksek lisansa transfer olmuşlardır.

Bazı öğrenciler ev sahibi kurumun öğretim elemanlarından referans almayı planladıklarını söylemekte ve bunun kendilerine ilerideki akademik yaşantılarında önemli bir katkı sağlayacağını düşünmektedirler (3/30).

“...oradaki hocalarım Hollanda’da mastır yapmak istiyorsam sana referans verebiliriz dediler. Mastır için ...üniversitesine gitmek istiyorum, onlardan referans alabilirim” (15).

“...bir hoca ile de hala görüşüyorum. Yani mail atıyoruz birbirimize... amaçlarımdan biri de yüksek lisans için kontak kurmak. Çünkü sizin yurtdışındaki bir üniversiteden kabul alabilmeniz için ciddi bir referansa ihtiyaç var ve bu referans gideceğiniz üniversitede bir öğretim görevlisi ise kabul edilme oranınız otomatikman yükseliyor” (18).

“İleride bir akademik çalışma yapacak olsam, oradaki hocalarımdan referans alabilirim belki de, o da önemli. Burada bitirme tezimi yaparken oradaki bir hocamı arayarak bana katkı sağlar mısınız diye veya projemde isminizi referans olarak kullanabilir miyim diye sorabilirim. Türk isimlerin yanında yabancı bir isim mutlaka yarar sağlayacaktır. O bakımdan bir artı olabilir” (23).

Bazı öğrenciler sunum yaparken artık zorlanmadıklarını ya da zorlanmayacaklarını ve ev sahibi kurumda öğrendikleri teknikleri kullandıklarını ya da kullanacaklarını belirtmişlerdir (4/30).

“Orada öğrendiklerimi kullanıyorum; sunum yaparken sunum teknikleri açısından” (16).

“İleride sunum yaparken, proje yaparken kesinlikle katkısı olacak. Ben orada rapor yazarken bayağı uğraştım, onlar benim önümde örnek teşkil edecekler, taslak halinde kullanabileceğim, sırası en azından, giriş, teori, ampirik, işte sırasıyla gideceğim, o mantığı var, mutlaka işime yarayacak” (23).

“Ben İşletme yüksek lisansı yapmak istiyorum yurtdışında, ileride bir firmada herhangi bir firma ile ilgili bir sunum yapacaksam, Çek Cumhuriyetinde almış olduğum Ekonomi Almancası dersinde yaptığım.....firmasının sunumunun benim için bir faydası olabilir çünkü çok fazla böyle şeyler yapamadımÜniversitesi’nde. Ama Çek Cumhuriyetinde çok fazla yaptığımız için bu sunumları gayet iyi şekilde hazırlanabileceğimi düşünüyorum. Hazırlanamasam da belki çok iyi bir şekilde sunabileceğimi düşünüyorum” (24).

“Şu anda yüksek lisans yapıyorum. Ben oradayken 5 tane sunum yaptım. 6 ay uzun bir süre değil ama 5 tane sunum sığdırttılar bana mesela, kendi üniversitemde de çok fazla yaptım. Birisi sunum yapacaksın dediği zaman korkmuyorum, kalkıyorum rahatça yapıyorum, bana böyle bir artısı oldu” (28).

Bazı öğrenciler ilgi alanlarını oluşturabildiklerini ya da değiştirdiklerini belirtmişlerdir (4/30).

Bir öğrenci bazı dersleri eleyip, diğerlerini ön plana çıkardığını böylece ilgi alanını oluşturabildiğini, sorgulama yeteneğini geliştirdiğini, akademik açıdan farklı bir bakış açısı kazandığını ve dolayısıyla geleceğe diğer arkadaşlarına göre daha umutla baktığını ifade etmiştir.

“...ders bu şekilde hiçbir işime yaramaz, dinlemem işime yaramaz diyorum. Gidip o dersi dinlemiyorum başka derslere ağırlık veriyorum, yine o dersi de geçiyorum.Yani kendimi biraz daha tanıdım diyebilirim.Başka bir sistem içerisinde çalışınca belki de kendimi biraz daha tanıdığımı söyleyebilirim, kendi kendime bir çalışma tarzı oluşturdum. Yorumlarımı kendi kendime yapıyorum, kimsenin şeyini sormuyorum ki kabul ettirebiliyorum düşüncelerimi. Okulda özellikle hocanın bir saygısı var kısmen... Sorguluyorsun ve kendi yargını kendin yapıyorsun zamanla, öbür türlü sistem bu ben buna ayak uydurayım diyorsun, herkes nasıl çalışıyorsa öyle çalışıyorsun ya da millet öyle yapıyor diyorsun sen de öyle yapıyorsun. Ama ben biraz daha bağımsızlığımı kazandım diyebilirim o konuda. Dedim ya kendimi tanıdım biraz daha farklı açıdan bakıyorum artık, akademik olarak da farklı açıdan bakıyorum. Şu ders nasıl diyeyim ki mesela on altı dersten ben gerçekten ilgilendiğim sekiz tane ders oldu ama öbür dersleri öyle güzel denkleştirdim ki o sekiz dersi çalışarak on altı ders geçtim. Yani kendi çalışma şeklimi oluşturdum, kendi ilgi alanımı kısmen oluşturdum, sorgulama yeteneğim gelişti, bunlar diyebilirim...Gitmeden önce ben bunalımdaydım, boşluk içindeydim çünkü hep aynı şeyleri yapıyorsun, hayatına yön bile veremiyorsun bu saatten sonra ki diğer öğrencilere çok acıyorum bu konuda zor bir durum özellikle şöyle bir dönemde. Zaten herkes çok karamsar ben biraz daha umutluyum.Çünkü farklı bir bakış açısı kazandım” (8).

Diğer öğrenci ise Erasmus deneyimi esnasında olaylara daha geniş çerçeveden bakmaya başladığını, daha çok bilinçlendiğini, daha önce ilgisini çekmeyen politika alanına yöneldiğini ve şu anda gördüğü politika ile ilgili dersin ilgisini çektiğini ifade etmiştir.

“...daha geniş bir çerçevede düşünmeyi öğrendim. İlgim olmayan konulara ilgim oldu... ya da her konuda mesela politik açıdan da. Orada mesela internetten’ü açıp haber dinliyordum. Bilgisayarı açtığımda mutlaka’e girerdim. Ne haber var, işte şu haber var. Hatta onun canlı haber kısmını açıp izliyordum. İlgim olmayan konulara ilgim oldu. Bu da belki ders içeriklerine yansımış olabilir burada. Çünkü şu an ‘Politik Antropoloji’ diye bir dersimiz var ve çok ilgimi çekiyor. Orada daha bilinçlendiğimi söyleyebilirim” (21).

Bir öğrenci ise benzer şekilde sorgulayıcı bir yapıya büründüğünü dolayısıyla ev sahibi kurumda aldığı eğitimin, eğitim sistemimizi sorgulamasına ve eksiklerimizi görmesine imkan sağladığını belirtmiştir.

“Eğer gitmemiş olsaydım, oradaki eğitimi görmemiş olsaydım, buraya geldiğimde hani insan içinde yaşadığı ülkeyi dışarı çıkmadıkça görememiş ya, kıyaslama yapma şansım olmazdı, şu anda bunları konuşamıyor olurduk dolayısıyla ben çok memnun kaldım. Hem buradaki eksiklikleri görebildim, biz niye dönem ödevi yazmıyoruz, niye derslerde konuşmuyoruz diyebildim, sorgulamaya başladım. Hep burada olsaydım, aynı tas aynı hamam gidiyor olacaktım” (28).

Bir öğrenci ev sahibi kurumda öğrendiklerinin şu anki yüksek lisans eğitimine konular ve teoriler açısından katkı sağladığını ifade etmiştir.

“Yüksek lisansta Erasmus’ta öğrendiğim bazı konuları kullanabiliyorum ve kullanabileceğim. Örneğin ikinci yarıyılı uluslararası pazarlama dersine Avrupa Entegrasyonu dersinde öğrendiğim teoriyi kullanacağıma kesin gözüyle bakıyorum. Ayrıca farklı ülkelerde geçen vakalarda SWOT analizi yaparken o ülkelerin şartlarını düşünmemde ve analiz etmemde yardımcı oluyor” (9).

Bazı öğrenciler ise araştırma yapmayı ev sahibi kurumda öğrendiklerini bildirmişlerdir (3/30).

Bir öğrenci daha kolay araştırma yapmaya başladığını ifade etmiştir.

“...veritabanlarına girebiliyorum, daha kolay araştırma yapabiliyorum” (26).

Bir öğrenci ev sahibi kurumdaki eğitimi süresince internetten araştırma yapmayı öğrendiğini, internet kullanma becerilerini geliştirdiğini ve zaman yönetimini kavramasının da etkisi ile şu an öğretim elemanlarından pek fazla yardım almadan ödevlerini kısa sürede tamamladığını belirtmiştir.

“Bir ders için yaptığım çalışmalarda onları organize etmeyi öğrendim. İnterneti de çok daha fazla kullanmaya başladım. İnternet kullanma becerilerimi ben orada geliştirdim çünkü orada internet kullanmaya çok önem veriyorlar; internetten araştırma yapmayı öğrendim ve burada da çok daha rahat internetten araştırma yapıp ödevlerimi yapabiliyorum, bu yönden katkısı oldu, zaman yönetimi konusunda bana çok katkısı oldu derslerle ilgili olarak. Aldığım konularda, çok rahat, hocanın pek bir yardımı, desteği olmadan, kendim kaynaklara ulaşip kendi sunumlarımı hazırlayabiliyorum yani, katkısı bu” (10).

Diğer öğrenci ise benzer şekilde akademik araştırma yapmayı ev sahibi kurumda öğrendiğini bildirmiştir. Öğrenci daha önceden kendi kurumunda kes-yapıştır yöntemi ile

ödev yaparken Erasmus deneyimi sonrasında nasıl alıntı yapacağını, referansları nasıl göstereceğini öğrenmiş durumdadır.

“Şu anda sunum yaparken daha iyi yapıyorum eskiye göre. Bir ödev hazırlarken nasıl araştırma yapmam gerektiğini orada öğrendim... öğrencilerin nasıl çalıştıklarını fark ediyorsunuz. Kütüphanede nasıl araştırma yaptıklarını, bilgisayarları, web sitelerini nasıl kullandıklarını görüyorsunuz. Mesela ben önceden ödev yaparken hiç akademik kitapları araştırmazdım yani araştırma sitelerine hiç bakmazdım. Bir de akademik olarak söyleyeceğim, ödev vereceğim mesela, daha önceden hep bilgisayardan, internetten kes yapıştır yapardım. Oradan geldikten sonra burada ödev yaparken, referansları yazmayı, alıntıları yapmayı biliyorum, dikkat ediyorum. Orada bu çok önemli, zaten program da var ama yazdıklarınızı arama motorlarına yazın zaten aynı çıkar” (26).

Bir öğrenci ise yaptığı ödev ve araştırmaların kendisine, yabancı öğrenci olmasından da dolayı daha fazla çalışıp, sorumluluk almasına yol açarak fayda getirdiğini ifade etmiştir.

“Yaptığım ödevlerin, araştırmaların katkısı oldu. Yabancı öğrenci olduğumuz için ekstra çalışmamız gerekiyordu, çünkü okulumuz uzayabilirdi. Daha çok çalıştık, sorumluluk aldık” (22).

Bazı öğrenciler çalışma alışkanlıklarının değiştiğinden bahsetmişlerdir (2/30).

“...kendi adıma neyin iyi neyin kötü olduğunu görebiliyorum, çalışma şeklim değişti mesela... Orada kazandım” (8).

“Derse çalışma ve hazırlanma şeklim de biraz değişti. Daha önceden çalışmaya başlıyorum” (16).

Bir öğrenci Erasmus deneyimini sonucunda kendi kurumundaki dersleri çok rahat geçtiğini belirtmiştir.

“Dersleri çok rahat geçiyorum. Sadece iki tane ders var zorlandığım, o da teori dersi, okuyup ezberlemem gereken konular, onların haricindeki derslerde hep çeviriler var sürekli ya da algılama şeyleri var, dinliyorsunuz, dinlediğinizi yazıyorsunuz. Hiçbir sıkıntım yok” (24).

Öğrenciler programla ilgili görüşlerine başvurulduğunda akademik kazanımlarından çok kültürel, dilsel ve kişisel katkıları önplana çıkarsalar da yapılan araştırmalarda deneyimin öğrencinin akademik başarısına olan etkisi açıkça görülmektedir.

Teichler’in (2004a) Erasmus öğrencileri ile yaptığı bir araştırmada öğrencilerin geri döndüklerinde, yurtdışında edindikleri kültürel deneyimlere, dil yeterliliklerindeki gelişime yurtdışındaki bu geçici eğitim döneminin akademik değerinden daha fazla önem verdikleri saptanmıştır. Sadece bu bulgularından yola çıkılarak öğrencilerin ERASMUS’u ciddi bir eğitim almaktan çok bir boş zaman geçirme ve kültürel faaliyet fırsatı olarak gördükleri sonucuna varılabileceğinden bahsedilmiştir. Fakat araştırmada, öğrencilerin yurtdışında sadece en az kendi kurumlarındaki kadar çalıştıklarını ifade etmedikleri ayrıca

yurtdışındaki akademik başarılarının kendi kurumlarındaki başarılarından tahmin ettiklerinden daha yüksek olduğunu da belirttikleri vurgulanmaktadır.

Sainz & Miranda (2006), Erasmus Programı ile öğrencilerin akademik performansları arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında, 1997-2000 yılları arasında Erasmus Programı'na katılan 174 öğrencinin Erasmus deneyimleri öncesinde, esnasında ve sonrasında aldıkları notları analiz etmişler ve öğrencilerin Erasmus deneyimleri sonrasında kendi kurumlarında not ortalamalarında belirgin bir yükselme olduğunu saptamışlardır. Ayrıca bu Avrupa Komisyonu programının öğrencilerine, sadece kültürel ve dilsel açıdan değil akademik açıdan da kesinlikle fayda sağladığı sonucuna varmışlardır.

Araştırmamız kapsamında öğrencilerin dönüşteki not ortalamalarının Erasmus deneyimlerinden etkilenip etkilenmediği araştırılmamaktadır fakat programdan herhangi bir akademik bir kazanımları olmadığını dile getiren çok az öğrenci dışındaki diğer öğrencilerin tamamının, programın kendilerine olan dilsel, sosyal, kültürel, kişisel ve diğer her çeşit katkılarının yanında akademik katkıları da vurguladıkları görülmektedir.

Bir öğrencinin Erasmus Programı'nın akademik yaşantıya olan katkısının öğretim elemanlarının hareketliliği ile daha da fazlaşacağını belirtmesi dikkat çekici bulunmuştur. Öğrenci, öğretim elemanlarının, dekan ve rektörlerin de katılımı ile programın kurumlara daha fazla katkı getireceği düşüncesini savunmaktadır.

“...sadece öğrencilerin değil hocalarında buraya gelmesi hem o hoca için burada farklı bir sistem görmesi belki o farklı şeylerden buradaki farklılıklardan yararlanabilir bir de hocaların arasında da bir paylaşım olursa daha iyi olur. Yani buradaki program çok fazla öğrenci odaklı yani hoca ve öğretim görevlileri arasında daha uzun bir şey olsun değişim olsun mesela bir Türk üniversitesinde çalışan bir öğretim görevlisi uzun süreli mesela bir seneliğine ya da iki seneliğine Almanya'ya gidebilse yani program onlar içinde bir olanak yaratabilse sanırım en önemlisi maddi olacaktır, öyle birşey yaratılabilse sanırım çok fazla acaba biz neredeyiz sorusunu sormaya, tereddütte kalmaya gerek kalmaz, böylece çok daha büyük bir alışveriş olur sanırım. Özellikle yöneticilerin gitmesi lazım, üniversite yöneticilerinin dekanların rektörlerin uzun süreli gitmesi lazım. Onların görmesi daha iyi. Öğrenci yaşayınca çünkü sadece sizin hayatınızda küçük bir değişiklik olur yani algılayışınızda bir farklılık oluşur, farklılığı görüyorsunuz ama kuruma bir katkınız olmuyor. Ama öğretim görevlisi özellikle de yönetici bir yöneten sıfatlı bir insan giderse yani onun tepkisi daha fazla etkili olur, sadece kendisine değil kuruma katkısı olur. Benim gidişimin kuruma çok fazla bir katkısı yok yani benim en fazla yapabildiğim oradaki hocayı buraya çağırabilmek. Benim program dahilinde yaptığım en büyük katkı odur yani hocayı buraya davet etmek sadece. Bir yöneticinin bir rektörün ya da bir dekanın gitmesi çok daha fazla şeyi değiştirir” (20).

4.11.2.3. Erasmus Deneyiminin İş Yaşantısına Olan Katkılarına İlişkin Görüşler

Görüşme yapılan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu Erasmus Programı'na katılıp yurtdışında eğitim görmenin iş hayatlarına olan/olacak olumlu katkılarından bahsetmişlerdir (19/30).

Birkaç öğrenci özgeçmişlerinde yurtdışı deneyimleri olduğunu belirtmelerinin, özgeçmişlerini kuvvetlendirdiğini ve işe kabul edilmelerini kolaylaştıracağını düşünmektedirler (7/30).

“...yurt dışı deneyimim var demem açısından katkısı olur yoksa tabii ki insanın CV'sine yazıldığında güzel gözükecek bir şey” (6).

“CV' ni istiyorlar, tabii CV'nde 5 ay Hollanda'da yaşadım demen önemli” (7).

“...özgeçmişlerin incelenip değerlendirildiği işe girme aşamasında Erasmus'un bir artı olacağı ve bir farklılık yaratacağını düşünüyorum” (9).

“Daha dönmeden birçok özel okula CV'mi göndermeyi düşünüyorum, gelir gelmez işim olsun diye. Çok önem gösteriyorlar. Cambridge ya da Oxford'un herhangi bir sertifika programına katılmış olmak bile, yurtdışında olduğu için, çok önemli Türkiye'de. Dil kurslarına katılmış bile olsan çok önemli” (12).

“...bunu CV'nize yazdığınız zaman bu göz dolduracak bir şey, yurtdışında bir deneyime sahibim diyorsunuz, öyle gezmek için değil sadece, yurtdışında akademik bir deneyime sahip oluyorsunuz, amacım oydu” (22).

“İş yaşantısına şu açıdan katkısı olabilir; İsveç sanayi çok fazla olduğu için, İsveç sanayinde bir artı olabilir. Mesela.....'nın Türkiye'de birçok şeyi var; işletim yeri var, ayrıcavar İsveç firması olarak, daha çok fazla güçlü firmaları var. Özgeçmişimde bir İsveç etiketi görüleceği için bu ülkeye giden birisi olduğum için ayrıcalık tanınabilir. Ben böyle bir öğrenciyi tanıyorum, o kişiye İsveç'e gittiği için bir ayrıcalık tanımışlar, bir referans sağlıyor sonuçta. İsveç'i bilen bir kişi olduğu için alma olasılığı var sonuçta” (23).

“İş yaşantısına başvururken CV'mde yer alacak” (26).

Teichler & Janson'a (2007: 488) göre de başka bir ülkede geçirilen eğitim süresi, iş arayan kişinin özgeçmişini seçkin hale getirmektedir.

Birkaç öğrenci ilerde uluslar arası bir şirkette çalışmalarını durumunda yaşadıkları Erasmus deneyiminin farklı ülke ve kültürlerden gelen kişiler ile iletişim kurmalarına yardımcı olacağı kanaatindedirler (7/30).

“...buradaki çok uluslu şirketlerin, çok fazla kültüre maruz kalmış insanlarla çalışmayı tercih ettiklerini biliyorum yani bir firma çok uluslu ise, çok böyle geleneksel bir yerden çıkmış, çok başarılı ama Türkiye'nin dışını görmemiş ve sadece buranın olanaklarını kullanarak bir yerlere gelmiş insanların çok fazla tercih edilmiyor olmadıklarını biliyorum artık çünkü bu artık bir çok konuda böyle... Dolayısıyla uluslar arası tecrübeye çok önem veriliyor... Entellektüel sermayenin

geliştirilmesinin en iyi yolunun uluslar arası tecrübe olduğu artık su götürmez bir gerçek olduğu düşünüyor artık şirketler, dolayısıyla bunun avantajlı olduğunu düşünüyorum” (1).

“Orada ne yaptığınız önemli değil, sonuçta yurtdışı ile ilgili bir deneyiminiz oluyor sizin. Yurt dışında eğitimi görmüş oluyorsunuz. Oradaki eğitimin daha interaktif olduğu biliniyor zaten. Onun da katkısı var. İşverenler için de çok önemli bence. Ne üzerinde bulduğunuz, oraya gitmiş olmak önemli. Farklı kültürlerle bir arada bulunmak international bir firmaya başvuracaksınız çok önemli. Söyledim işte o 20 kişilik gruptan bir fikir çıkması önemli” (4).

“İş Yaşantısında, özellikle uluslar arası bir şirkette çalışacaksam empati yapmam konusunda kesinlikle faydalı olacaktır. Farklı ülkelerden gelen kişilerle iletişim kurmakta zorlanacağımı hiç sanmıyorum, çünkü zaten onların kültürleriyle daha önceden karşılaştım” (9).

“Kesinlikle katkısı olacağını düşünüyorum. Bence iyi şekilde katkısı olacak. En azından bir iş görüşmesinde; ki ben daha bir iş görüşmesine gitmedim açıkçası; giden arkadaşarımdan biliyorum, yurtdışı deneyiminiz var mı diye soruyorlar. Yurt dışı deneyimi için de sadece klasik geziyi kastetmiyorlar, eğitimle alakalı kastediyorlar. Bir devlet üniversitesi tarafından oradaki bir üniversiteye gönderilmenin ve orada eğitim aldığımı belgelemenin; ki hepimize katılım sertifikası verildi gittiğimiz üniversitelerden; çok önemli bir artı olduğunu, insanların bakış açısının değiştiğini belirtiyorlar” (12).

“Erasmus'ta farklı insanlarla, farklı kültürlerle bir arada çalışmayı öğreniyorum, bu da ilerideki iş yaşantısında ticarete atılırsam, yurtdışı ile olan ilişkilerimde bir artısı olacaktır çünkü o insanları, o kültürü tanımış olacağım. Bu yönden katkısı olur” (15).

“Bir yeri uzaktan duymak çok farklı, sonuçta ben Almanca okuyorum ama gidip görünce AB'de olduğu için Almanya, çok kozmopolit olmuş durumda, Almanya'da sadece Almanlar yok, Almanya'da çok fazla kültürden insan var, herkesin alışkanlıkları farklı, iş yaşantısından istediği farklı; onları görüyorsun, onlarla yaşamayı öğreniyorsun, onlara uyum sağlamayı öğreniyorsun, orada çok fazla kültürden insan var. Ben İşletme okuyorum ve uluslar arası bir firmada çalışacağım bir gün ve mesela bir İtalyanla çalışacaksam, onun altyapısını bilmem lazım” (22).

“İş Yaşantısı için de, yarın öbür gün okul bittiğinde yurtdışıyla bağlantılı bir firmada çalışırsam ya da herhangi bir kurumda belki oradaki insanlarla iletişime geçmem gerekecek yurtdışından gelen, firmayla bağlantısı olan ya da ne bileyim beni yurtdışına gönderirlerse ya da herhangi bir yerde herhangi bir şekilde iletişim kurarken zorlanacağımı düşünmüyorum. Çok fazla ülkeden arkadaşım olduğu için hemen hemen hangi ülkedeki insanların hangi kültüre sahip olduklarını ya da hepsini bilemesem de, hayata ne tepkiler verdiklerini az çok canlandırabiliyorum aklımda” (24).

Bazı öğrenciler Erasmus Programı sayesinde ilerlettikleri yabancı dil bilgilerinin kendilerine iş hayatlarında fayda getireceğini düşünmektedirler (2/30).

“Ben gelecekte turizm alanında çalışmayı istiyorum. Bunun için de Rusçanın çok iyi olması gerekiyor. Rusçanın yetersiz olduğu yerlerde mesela ben bazı şeyleri Bulgarca da anlatabiliyorum. Bu anlamda benim için konuşmaya çok faydası oldu. Bir dil daha öğrenmiş oldum. O dilin yardımıyla asıl dilimi geliştirdim. Kullanacağımı düşünüyorum” (13).

“İş Yaşantısına mutlaka katkısı olacaktır... Bir sürü kişi Almanca eğitim görmüş olabilir ama üzgünüm şu anda ben onlardan bir sene daha öndeyim, böyle diyebilirim çünkü bir sene boyunca Almanlarla konuşarak yaşadım ve dilimi, kendimi çok daha fazla geliştirdim, o yüzden bir adım öndeyim onlardan, bizim meslekte de çok önemlidir dil sonuçta” (27).

Teichler & Jahr'a göre (2001: 447), yurtdışında eğitimin ve elde edilen yabancı dilin en güçlü etkisi işverenler tarafından ilginç adaylar olarak değerlendirilme şansını artırmasıdır.

1988/89, 1994/95 ve 2000/01 ERASMUS öğrencileri ile yapılan üç araştırmada da araştırmaya katılan öğrencilerin %60'ı yabancı dil yeterliliklerinin ve yarısından çoğu da uluslar arası eğitim dönemlerinin işverenlerinin kendilerini işe almalarında büyük bir rol oynadığını ifade etmişlerdir (Teichler & Janson, 2007: 488).

Araştırmamızın bulgularında da öğrencilerin Erasmus deneyimlerinin işe alınmalarında rol oynayacağı inancına sahip oldukları açıkça görülmektedir.

Amerika'daki 7 üniversitede 656 öğrencinin uluslar arası eğitim ve yurtdışı değişim programları hakkındaki algılarının incelendiği bir araştırmada öğrenciler işverenlerin yurtdışı eğitimini olumlu karşılayacaklarını hissetmektedirler. Öğrencilerin çoğunluğu (%72.2) işverenlerin programın faydalı olduğunu düşüneceğini ve 62.5'i ise böyle bir programa katılımın kendilerine mezuniyetlerinden sonra iş bulmalarında yardımcı olacağını düşünmektedirler (Albers-Miller, Preshaw & Straughan, 1999).

Amerika'da Kuzey Arizona Üniversitesi'nde çeşitli bölümlerden 1487 uluslar arası gelen ve giden öğrenci ile yapılan bir araştırmada, öğrencilere yurtdışı deneyimlerinin gelecekteki iş fırsatları ile olan ilgisi sorulduğunda öğrencilerin %58.1'i yurtdışı deneyimini son derece ilgili, %33.1'i ilgili ve sadece %8.9'u ilgisiz olarak değerlendirmiştir (Van Hoof & Verbeeten, 2005).

Bracht *et al.*'ın (2006), ERASMUS'un profesyonel değeri üzerine yaptığı araştırmaya göre, 2000/01 ERASMUS öğrencilerinin yaklaşık üçte biri yaptıkları işi uluslar arası bağlamla ilişkili görmektedir: Yaklaşık üçte ikisi, yabancı dilde iletişim kurmayı ve farklı temellere sahip insanlarla çalışmayı profesyonel anlamda önemli bulmakta, öğrencilerin yarısından fazlası, kültürler ve toplumlardaki uluslar arası farklılıklar hakkındaki bilgi ve anlayışlarını ve yine yarısından fazlası diğer ülkeler hakkındaki bilgilerini işleri için önemli olarak değerlendirmektedirler.

Bir öğrenci Erasmus deneyimi sayesinde çalıştığı işe kabul edilirken ve çalışırken kendisine ayrıcalıklı yaklaşıldığını belirtmiştir. Bu deneyimin kendisine diğer çalışanların arasında “*daha ayrıcalıklı*” ve “*saygın*” bir pozisyon sağladığını ifade etmiştir.

“...ben şimdi’ta çalışıyorum müşteri destek hattında, zaten ortamdan da kaynaklanıyor o tarz biraz daha sosyal tipleri seçiyorlar yine ama. Gittim ben sadece bir kişi ile görüştüm, müdür ile görüştüm ve hemen işe başladım. Ama gelen adamlar ne bileyim yedi sekiz kişi ile görüşüyorlar, toplu

görüşmelerde konuşuyorlar insanlarla, o konuda ayrıcalık hissettim. Yani bana hiçbir şekilde mülakat uygulanmadı. Ne yaptım ne ettim, Erasmus öğrencisiydim ben diyerek muhabbete girdik ve normal başlayan adamlar daha düşük seviyede başladı... Sonuçta yurt dışında bulunmuş olmak bile insanların bakış açısını değiştiriyor, iyi kötü saygı kazanıyorsun... Yani her halükarda insanların sana bakış açısı değişiyor yani mesela supervizör gelip milleti uyarırken ben hiç uyarı almadım. Çok da hatam oldu farkındayım ama öyle enteresan bir saygı da var” (8).

Eski ERASMUS öğrencilerinin çoğunluğu ilk işlerini elde etmelerinde ERASMUS deneyimlerinin kendilerine yardımcı olduğunu ifade etmiştir (Teichler, 1996: 172, Teichler & Janson, 2007: 488).

Birkaç öğrenci Erasmus deneyimleri sayesinde yurtdışında ileride iş hayatlarında kendilerine destek olabilecek insanlar tanıştıklarını belirtmişlerdir (2/30).

“İlerideki iş yaşantısı konusunda da şöyle bir şey söylemek istiyorum. Oradayken çok farklı kontaklar kurabildim... Türk-Alman iş adamları derneği başkanıyla tanışma fırsatı buldum daha sonra ben orada bir dönem daha kalabilir miyim, buradaki okula transfer olabilir miyim diye düşündüm, o aşamada o kişinin bana çok fazla desteği olmuştur, görüşlerinden çok yararlanmışımdır. Frankfurt çok büyük bir finans merkezi, bazen hayallerini kuruyorum gitmenin, öyle bir yere adım atmaya kalkışırsam o insanın bana çok faydası olacağını biliyorum. Erasmus bazı kontaklar kurmam açısından faydalı oldu bir yerde” (1).

“...iş hayatımda Erasmus’un faydalı olacağını düşünüyorum. Yurtdışında yaşayan arkadaşlarım oldu, iş adamları olsun, orada birçok iş adamı da tanıdım, onlarla irtibat kurma şansım var; Dışişlerinden birisiyle tanıştım, kartını verdi, hala konuşuyoruz....’nın müdürlerinden biriyle tanıştım. Oradaki fabrikaları dolaştım... bunların hepsi Erasmus sayesinde oldu” (26).

Bir öğrenci ev sahibi kurumda kendi alanından farklı bir alanda eğitim gördüğü için akademik anlamda orada öğrendiklerinin kendisine fayda getirmeyeceğini fakat ileride iş yaşantısında ev sahibi kurumda edindiği bu bilgilerden faydalanan çok yönlü bir yönetici olabileceğini düşünmektedir.

“Akademik bilgilerimi kendi okulumda kullanamam. Ben orada pazarlama okudum, gelecek döneme finans ağırlıklı okuyacağım burada ama pazarlama hakkında da bilgim oldu. Eğer ilgilenmeye devam edersen, unutmayacağım güzel bilgilerim oldu. İlerde bir yerlere geldiğim zaman pazarlama açısından kaliteli bilgilere sahip olmuş olacağım, onları hayatımda hissedeceğim... O alana kayarsam iş hayatımda kullanabilirim. Bazı CEO’lar olur, İnsan Kaynakları’nı da bilmesi gerekir, Pazarlama’yı da bilmesi gerekir, Finansı da bilmesi gerekir, çok yönlü olmaları gerekiyor ya, gün olur da bir CEO olursam faydasını görebilirim. Bir de eğer Pazarlama alanında yüksek lisans yaparsam etkisini görürüm. İş Yaşantısında kendi firmamın sahibi olursam, aldığım Pazarlama eğitiminin etkisini görebilirim. Ürününüzü nasıl sunacağınızı bilmeniz, tüketiciyi nasıl daha iyi bir konuma getireceksiniz, aslında finansla da alakalı, finasta da modeller var” (14).

Bazı öğrenciler Erasmus Programı sayesinde itibarlı firmalarda staj şansı elde etmişlerdir (2/30).

“Ben Almanya’da Erasmus’a katıldıktan sonra geldim, geldiğim hafta Türkiye’deki’ta staja başladım... Benim Almanya deneyimim olduğu için kapılar bana açılmış oldu... Almancamı kullanmadım ama o kültürün içinden geçmiş insanları tercih ediyorlar. Bu eleştirilebilir biraz ama bu bir gerçek...” (1).

Bir öğrenci ev sahibi kurumda yaptığı bir projenin kendi ülkesinde bir firmada staja başlamasına yardımcı olduğunu belirtmiştir. Öğrenci bu projeyi kullanarak yurtdışında da pozisyon elde edebileceğini düşünmektedir.

“...burada, ilaç şirketlerine stajyer olarak başladım... şöyle girdim konuya; Danimarka’da şöyle bir eğitim görmüştüm, şunları şunları yapmıştım ve şöyle bir projem var. Sizin o projenizi de oradaki üniversitenin kütüphanesinin veri tabanına yüklüyorlar, internette bakabiliyorsun ona. Onun linkini yolladım, bir şekilde kendimi kabul ettirmek için. Ayrıca bu yurtdışında da işe yarayabilir, ilgi çekebilir” (11).

Bir öğrenci ev sahibi ülkenin sanayisinin kendi bölümü ile ilgili olduğunu, Erasmus Programı’na katılma amacının bu ülkede staj yapmak olduğunu belirtmiş ve bu konudaki istekliliğini dile getirmiştir.

“İsveç’in sanayisinin bir avantajı olacağını düşündüm çünkü çok kaliteli bir sanayisi var, çok büyük bir sanayisi var, Dünya’ya hükmedebilecek kalitede bir sanayisi var, benim bölümümle bayağı ilişkili bir sanayi var...ileride İsveç’te staj yapmayı düşündüm, çünkü bu sene stajım var... Erasmus programına, Erasmus deneyiminin bu konuda bana mutlaka faydası olacağını düşünerek katıldım” (23).

Bir öğrenci ise kendi kurumundaki son senesinde yaptığı stajda yurtdışında aldığı bir dersten faydalanarak bir sunum yaptığını ve bu sunumun staj yaptığı kurumun müdürü tarafından beğenildiğini bildirmiştir. Öğrenci, kendisini bu şekilde göstermesinin, müdürün beğenisinin ve bu bağlantının ilerideki iş yaşantısına katkısı olacağını düşünmektedir.

“Bir ay önce ben.....’de staj yaptım. 3 haftalık Uluslar arası İlişkiler departmanındaydım. Orada işte Çin’den bir grup geldi. Bizim müdürümüz konuşma yapıyordu. Bana şey dedi, tabii siz bunları derslerinizde görmüyorsunuz dedi, bakın Çinli’ye biraz geç cevap verince alınıyor dedi. İş Yaşantısında bunlara dikkat etmek gerek dedi. Ben de dedim ki ben Hollanda’dayken almıştım buna benzer bir ders. Uluslar arası İletişim, işte Amerikalıların bireyseliği Çinlilerin daha kominite yapısı gibi. O zaman bir sunum yap bununla ilgili dedi. O derste ki materyallerim ve hocanın slaytları duruyordu ve yaklaşık 20 dakikalık bir sunum hazırladım. Oradaki Uluslar arası İlişkiler departmanındaki 20 kişiye sunum yaptım İngilizce. Böyle hiç beklenmedik bir katkısı oldu benim için. Müdürümüz de çok beğendi. Onların pratikte kullandıkları bir şeyi derste direkt görmüş olmam. Bu bağlantı ileride işime yarayabilir” (7).

Önemli sayıda öğrenci Erasmus deneyiminin kendilerine iş hayatlarında fayda sağlayacağını düşünmektedir. Özgeçmişlerinde belirtecekleri Erasmus deneyiminin ve Erasmus deneyimi sayesinde edindikleri kültürel, dilsel, iletişimsel kazanımlarının ilerideki iş hayatlarına etki edecek önemli artılar olduğuna inanmaktadırlar. Aralarından halihazırda staj yapanlar ya da bir işte çalışmakta olanlar ise “*daha ayrıcalıklı*” ve “*saygın*” bir pozisyonda olduklarını ileri sürmektedir.

Bracht *et al.*’a (2006) göre yabancı dil yeterliliği soz zamanlarda daha çok önem kazanmıştır. Ayrıca uluslar arası deneyim, araştırmaya katılan eski ERASMUS

öğrencilerinin yaklaşık yarısı ve işverenlerin üçte biri tarafından önemli bulunmuştur ve iş alma kriterleri arasında ivme kazanmış durumdadır.

Bazı öğrenciler konuya farklı bir açıdan yaklaşarak ileride akademisyen olmaları durumunda ev sahibi kurumlardaki öğretim tarzlarını ve farklı uygulamaları Türkiye'ye getirilebileceklerinden bahsetmişlerdir (6/30).

“...kendimi iş yaşantısına atılmış gibi hissettim. Ne bileyim ben birgün bir üniversitede araştırma görevlisi olsam ne yapacağımı öğrendim, orada bocalamayacağım. Stajdan öte ne bileyim çırak oldum gibi birşey orada” (11).

“Eğer Erasmus öğrencileri akademisyen olmak isterlerse, oradan esinlenebilirler. Orada öğrenme daha fazla, oradaki tarzları Türkiye'ye getirebilirler. Sadece bilgi anlamında değil, böyle bir etkisi de olabilir. Sadece bilgi değil, farklılıkların hayata geçirilmesi açısından da katkıları olabilir. İnsan farklı bir şey görünce direkt karşılaştırma yapıyor ve o karşılaştırmadan da öğreniyorsunuz” (14).

“Bir de ben akademisyen olmak istiyorum. Akademisyen olursam, umarım olacağım, bir ders verdiğim zaman kesinlikle oradaki teknikleri kullanacağım” (19).

“Kendiniz de eğer öğretim üyesi olmayı düşünüyorsanız ileride, oturup ben bu insanlardan ne alabilirim, bu farklılıktan ne koparabilirim diye bakıyorsunuz”

ARAŞTIRMACI: Ben de ileride dersi böyle veririm gibi bir örnek alma olabiliyor.

“Tabii ki” (20).

İki öğrenci ev sahibi kurumlarda değişik eğitim sistemleri gördüklerini, edindikleri materyalleri ve orada kavradıkları öğretim yöntemlerini öğretmen oldukları zaman kendi sınıflarında kullanma ve uygulama niyetinde olduklarını ifade etmiştir.

“...değişik eğitim sistemleri gördüm, değişik okullar gezdim. İş Hayatıma şöyle katkısı olabilir diye düşünüyorum, yaptığımız drama çalışmaları cidden çok güzel drama çalışmalarıydı, elimde onlar hala var, kaynaklar elimde var, onları kendi sınıfımda da uygulayabilirim. Değişik kaynaklar, materyaller hazırlama konusunda cidden hazırlıklıyım yani, Dutch Art and Culture dersinde hocanın getirdiği kaynaklar, sonuçta bir araştırma yaptığını gösteriyor bize, ben de burada dersimi farklı bir şekilde sunmak için bu şekilde araştırmalar yapabileceğimi düşünüyorum. Katkısı bu, bir model oldu benim için. Derslerle ilgili geziler olması da cidden çok iyiydi, burada da mesela kendi dersimle ilgili, dersle uyuşan konularda geziler düzenleyebilirim, bu yöntem var. Öğrencileri daha çok aktif hale getirmesi de var tabii ki, bu çok önemliydi. Tamamen öğrenciler dinliyor, öğretmen anlatıyor, tamamen bunun dışına çıkmıştı yani, öğrencileri daha çok aktif hale getirebileceğimi düşünüyorum yani, oradaki yöntemleri kullanarak” (10).

“Coğrafya anabilim dalı için okulun Mayıs ayında bir gezi düzenleniyor, ona bütün Coğrafya bölümünde okuyan ya da Tarih bölümünde okuyanlar gitmek durumundalar çünkü not alıyorlar. Mesela Tarih bölümü Berlin'e gidiyor ya da Coğrafya bölümü güneye iniyor Alpler'e yakın bir yere... Coğrafya ve Tarih üzerine alınabilecek derslerde böyle bir gezinin yapılması mükemmel bir şey. Mesela Karadeniz bölgesinde çay meşhurdur, sanki çay tarlalarını gezmek gibi bir şey. Coğrafya anabilim dalında Türkiye'de ben hiç duymadım yani böyle bir şey, böyle bir sistem yok. Onlarda öyle bir şey var, gidip yerinde öğreniyorlar. Bunlar benim hayranlık duyduğum şeylerdi, hatta komik gelmişti bana, Coğrafya ana bilim dalı geziye gidiyor, nereye gidiyorlar diye sorarsanız, Almanya'nın öbür ucuna gidiyorlar. Bunlar hayranlık yaratmıştı bende... benim Erasmus'tan edindiğim birçok deneyimim var, birçok yazılı makalelerim var, birçok hazırlanmış ders planlarım var. Ben bunların hepsini kullanacağım. Mesela farklı CD programlarım var; dinleme üzerine, Monika tarzında. Onları edindim. Onları yanımda götüreceğim, kullanacağım. Ben Erasmus'la gitmiş olmasaydım bunlardan

haberim olmayacaktı, belki biraz daha düşünecektim ne yapabilirim, ne edebilirim diye. Bu çok önemli bir şey, Erasmus deneyimi bu bakımdan çok önemli çünkü orada edindiğiniz deneyimler; orada farklı bir bakış açısı var, derslere olsun, hayata olsun; bunlar bence önemli şeyler” (12).

Bu öğrencilerden biri ev sahibi kurum aldığı bir öğretmenlik stajı dersi hakkında olumlu görüşler bildirmiş, kendi kurumundaki staj yöntemini eleştirmiştir. Kendi kurumundaki stajın daha çok gözleme dayandığını fakat ev sahibi kurumdaki öğrencilerin eğitim hayatlarının daha ilk senesinden itibaren ders anlatıp, pratik yaptıklarını öğrenmiştir ve bunu meskeli donanım açısından daha yararlı olduğu görüşünü bildirmiştir. Bu öğrencinin ev sahibi kurumdaki bu dersten edindiği deneyimlerinden ilerideki iş hayatında faydalanacağı düşünülebilir.

“School Practical adında bir dersti. Bu derste biz, bir okula gözleme gittik, 8 haftalık bir stajdı. İlk bir, iki hafta sadece gözlem yaptık, sınıfta öğretmenin tutumu, öğrencilere karşı davranışları, her hafta bir konu üzerine biz değerlendirmeler yaptık, daha sonraki haftalarda biz ders anlattık. Benim ilk öğretmenlik deneyimim Hollanda’da oldu çünkü biz burada 4. sınıfta ders anlatmaya başlıyoruz, şu an burada başlamadık, daha ders anlatmadık bile yani, 2. dönem başlayacağız ders anlatmaya. Ben orada 2. sınıftayken, orada 7. sınıf öğrencilerine İngilizce dersi anlattım, benim için çok güzel bir deneyim oldu yani, öğrencilerle iletişim kurmayı öğrendim, farkı burada daha çok uygulamaya yönelikti okul. Biz burada okullara 1. sınıfta gitmeye başlıyoruz ama sadece gözlem yapıyoruz, ders anlatmıyoruz ama oradakiler 1. sınıftan itibaren haftada belirli saatler, 1. sınıflar 1 gün, 2. sınıflar 2 gün, 3. sınıflar 3 gün ve 4. sınıflar da haftada 4 gün staja gidiyorlar ve ders anlatıyorlar, sadece bir gün derse gidiyorlar okula, tamamen eğitimin içindeler. Deneyim kazanma açısından, öğretmenlerin deneyim kazanması açısından çok yararlı olduğunu düşünüyorum. Burada tamamen farklı, biz 1. sınıfta gözleme gidiyoruz, sonra 4. sınıfta ancak ders anlatıyoruz, arada hiçbir şey yapmıyoruz, sadece gözlem yapıyoruz ama orada tamamen uygulama yani. Burada eğitim fakültesi olmamıza rağmen direkt uygulamaya gitmiyoruz, öğrencilerle iletişim kurmayı daha sonra öğreniyoruz yani bizim eğitimimiz teorik düzeyde kalıyor, onlar daha çok pratiğe önem veriyorlar. Orada daha yararlı uygulaması, 1. sınıfta 1 gün, 2. sınıfta 2 gün ve giderek de artan şekilde direkt olarak ders anlatıyorlar, pratik yapıyorlar ve bu cidden mesleki donanım açısından çok yararlı... Uygulama olduğu için öğrencilerle iletişim kurmak açısından bana çok faydası oldu” (10).

Bir Hukuk Fakültesi öğrencisi hem bir arkadaşının anlattıklarını hem de kendi katıldığı bir dersi örnek vererek yurtdışında yapılan derslerin daha çok pratiğe dayalı ve stajların da daha geniş zamana yayılmış, daha etkili ve daha akılda kalıcı olduğu görüşünü bildirmektedir.

“Daha programlılar, daha öğrencilerin kendilerini geliştirmesine fırsat veren durumlar var. Daha fazla pratik yapma şansları var... benim Alman bir arkadaşım vardı orada. Almanya’daki üniversitedeki eğitimden bahsetti. Benim bir arkadaşım vardı dedi, o aktarıyor, çocuk Almanya’daki üniversitede İnşaat Fakültesi’nde okuduğu zaman, 2. sınıftan sonra bir 6 ay şantiyeye gönderiyorlar çocuğu, orada 6 ay yerinde işçilerin, mühendislerin ne yaptığını bizzat yerinde görerek derse girip, hocanın anlattıklarını kafalarında somut hale getirebiliyorlar ama bizde okul hayatı boyunca hiçbir dava örneği görmeden mezun olabilecek insanlar var. O yüzden onlara teorik bilgi az olup, pratiğe önem verebiliyorlar. Ama benim demek istediğim, çok fazla teori ile boğmadan belki de kendi inisiyatifi ile notlandırma açısından gidip tabii ki zorunlu ama hocaların inisiyatifinde bir program şeklinde değil ama oraya gidip oradaki gözlemlerini bir rapor halinde hocalara sunuyorlar... gözlemlenmesini hocalar istiyorlar. Bizde de bir öğrenci gidip bir dava duruşmasını izleyebilir ancak bunu kendi yaparsa yapar ama 100 kişilik bir sınıftan 1-2 kişi ya gider ya gitmez ama bunu hoca haftaya ceza hukuku davasına

gidip inceleyip gördüklerini bana rapor halinde yaz derse. O zaman herkes gidip yapar ve anlatılan konular kafalarında somut olarak yerleştirilir. Bizde teorik inanılmaz fazla. Kafamızda çok daha fazla teori ile doldurulduğunu düşünüyorum... Ben az öncede bahsettim aldığım bir ders capita selecta dersinden AB organlarını görerek ders yaptım. Mesela bu dersin içeriği şöyle de olabilirdi tahtada AB organlarını yazardı, dersi AB parletmentosu şunlardan oluşur, milletvekilleri şöyle seçilir, AB komisyonu şu demek, Avrupa insan hakları mahkemesi şudur, yetkileri şunlardan oluşur gibi. Ama biz orada gidip bizzat, AB'deki milletvekillerinin oturdukları koltuklara oturarak orada bir konferans dinledik. Oradaki havayı teneffüs ettik. Nasıl olduğunu bizzat orada öğrendik. Bilmiyorum Türk üniversitelerinde de böyle uygulamalar var mı, ben rastlamadım. En azından hocaların öğrencileri ile bir davaya katıldığına ben şahit olmadım. Orada da olmadım ama orada benim aldığım AB organları dersinde böyle bir durum vardı ve çok hoştu. Mesela AB hukuku bilgilerini unutsam bile oradaki havayı, sempozyumu unutmuyorum” (18).

4.11.2.4. Erasmus Deneyiminin Sosyal ve Kültürel Katkılarına İlişkin Görüşler

Birçok öğrenci Erasmus Programı'nın sosyal ve kültürel katkılarından bahsetmişlerdir (12/30).

Birkaç öğrenci Erasmus deneyimi sayesinde değişik kültürleri tanıdıklarını, bazı önyargıların yıkıldığını, bakış açısı ve vizyonlarının değiştiğini ifade etmişlerdir (7/9). Bir öğrenci (9) programın hedefinin de zaten öğrenci hareketliliğinin artırmak yoluyla sınırların ve önyargıların kalkmasını sağlamak olduğunu belirtmiştir.

“Erasmus'un bu konuda çok etkili olduğunu düşünüyorum. Bir çok insanın gözünde önyargıyı kırmak açısından çok etkili olduğunu düşünüyorum çünkü çok yoğun bir program. Artık Avrupa'da hemen hemen her üniversite öğrencisi başka bir ülkede Erasmus yapıyor. Bunun yanında Avrupa'nın dışında olmamıza rağmen bizde de çok yoğun Erasmus yapılıyor. Eminim gün geçtikçe artıyordur. Bir ülke imajı yaratmak açısından çok etkili olacağını düşünüyorum” (1).

“...yeni bir sürü insan tanıdım, bir sürü değişik şey öğrendim, bakış açım bayağı bir değişti”
ARAŞTIRMACI: Ne açıdan değişti?

“Benim önyargılı olduğum bazı konular vardı. Bir milleti böyle hiç tanımadan gördüğüm anda hiç sevmiyorum, konuşmak ta istemiyorum deyip, ondan sonra çok iyi arkadaş olduğum insanlar var” (5).

“Vizyonu genişletiyor diyebiliriz rahatlıkla. İnsanların birbirlerini tanıması ile alakalı bir şey bu, önyargıları yıkmakla alakalı bir şey. Programın başlıca hedeflerinden bir tanesi de bu; öğrenci mobilizasyonunu artırmak Avrupa'da, yani öğrencilerin farklı yerlerde olması ve ilerde uzun vadede Avrupa'nın Amerika gibi bir eyaletler topluluğu haline dönüşmesi. Türkiye şu anda Avrupa Birliği'nde değil ama öğrenciler birbirlerini tanırsa bu süreç daha kolaylaşır ve sınırlar kalkar gibi bir amacı var bu programın. İşe de yarıyor. Orada güzel bir olay yani. Biz giderken vize problemi yaşıyoruz. Onlarda öyle bir problem yok” (9).

“İnsanları da tanıyorsun, şöyle derler; ayrı milliyetler ayrı insanlar mıdır fakat sonuçta hepimiz insanız. Sadece ayrı kültürlerde yetişiyorsun ve gayet değişik tepkiler verebiliyorsun aynı olaylara. Onları görmek de bilmiyorum bayağı şey kattı bana” (11).

“...sosyal anlamda da çok fazla katkısı oldu tabii ki, başka bir ülkede yaşamak, bambaşka bir kültür, otobüse bindiğiniz zaman şu parayı uzatır mısınız demenin bile şevkini özlüyorsunuz yani. Orada yaşamak çok farklı ve çok güzeldi. Güzel anılarla hatırlıyorum yani o günleri. Zorlandım, en belirtmek istediğim şey o, yani akademik anlamda çok zorlandım ama çok da kazanımlarım oldu” (13).

“...oradaki insanları ve yaşamayı, hayatı görmek bir deneyimdi; bu deneyimi tatmak, yaşamak için gittim...Erasmus ortamı biraz daha sosyal hayata yönelik olduğu için, tam anlamıyla akademik bir olay değildir yani oradaki insanlarla tanışmak, oranın kültürünü öğrenmek Erasmus için benim anladığım kadarıyla daha önemli. Okulun ve hayatın işleyiş tarzını, insanları tanımak çok fazla önemli şeyler. Tabii ki de derste bir şeyler öğrenmek önemli ama insanların fikirlerini, düşünce yapılarını görmek, birbirlerine davranış biçimlerini, oradaki dersin işleniş sistemini, oradaki trafiği bile görmek, oradaki insanları yaşantısını, hayatını görmek çok önemli şeyler. Orada o kadar çok şey görüyorsunuz ki, size çok fazla çok şey katıyor, bakış açınızı çok fazla değiştiriyor” (25).

“Bana olan diğer katkıları, Avrupa’da seyahat etmem, değişik kişiler tanımam, farklı insanları anlamam, insanların bakış açlarına bakmam, önyargıların yıkılması ...” (26).

Bir öğrencinin eğitim gördüğü ev sahibi kurumun akademik açıdan önemli bir kurum olmadığını düşünmesi dikkat çekici bir bulgudur. Ancak öğrenci yeni kültürleri görmekten duyduğu memnuniyeti dile getirmiştir.

“...şu dersleri aldım orada şu açıdan geliştirdim kendimi akademik olarak diye bir şey yok yani. Ama tabii yurt dışı, hiçbir şekilde pişmanlık da duymuyorum oraya gittiğimden dolayı. Yani çok güzel insanlar tanıdım yeni kültürler gördüm, yeni bir şehirde yaşadım. Böyle bir tecrübenin kötüsü olmaz zaten sadece akademik açıdan mühim bir okul değildi” (6).

Birkaç öğrenci dünyanın değişik ülkelerinden insanlar tanıdıkları, arkadaşlıklar kurdukları için kendilerini daha sosyal ve şanslı bireyler olarak görmektedirler (4/30).

“Öğrendiklerimden ziyade orada yaptığım sosyal çevrenin bana katkısı var...Gayet iyi insanlar tanıyorum. Bunlar Türkiye’ye geldiğinde onlarla mutlaka buluşuyorum, görüşüyorum. Bayram’da Prag’a gittim. Prag’da üç tane Çek arkadaşım buluştum. Oradan Viyana’ya gidiyorum, Viyana’daki arkadaşımı arıyorum. O açıdan süper oldu. Dünyanın her yerinde bir arkadaşınız oluyor, görüşebileceğiniz, konuşacağınız” (16).

“Çok yakın arkadaşlar edindim İngiltere’den. Gezme amaçlı gideceğim; on gün kalacağım. O kadar yakın olduk ki yani; Macaristan’dan da bana gelecekler yazın. Sosyal olarak da çok yardımcı olduğunu düşünüyorum; daha bir sosyal oldum” (21).

“...dünyanın her tarafından arkadaşım var diyebilirim şu an, görüşme halindeyim, olurda bir gün bir yere gitmiş olsam tanıdık biri mutlaka çıkacaktır” (23).

“...farklı insan profillerini tanımış oldum, arkadaşlık ilişkilerimin daha da ilerlediğini bu sayede söyleyebilirim. Özellikle Erasmus’la gelen öğrenciler her daim birbiriyle iletişime daha rahat geçebilmekte bu da daha sıcak ve kalıcı arkadaşlıkların, dostlukların oluşmasını sağlamakta. Öyle ki ben döndükten sonra bile bir çok yabancı kökenli arkadaşlarımla çok sıcak diyaloglar içinde görüşmeye devam etmekteyim” (30).

Bir öğrenci Erasmus deneyimi, kurduğu arkadaşlıklar ve oluşturacağı çevrenin sayesinde Türkiye ile sınırlı kalmayacağını, hayatını yurtdışında, farklı bir platformda devam ettirmek istediğini dile getirmiştir. Öğrenci oluşturduğu sosyal çevre ile ideallerine kavuşmayı ümit etmektedir.

“...orada bayağı arkadaşım oldu, çok büyük bir çevre yapacağım kendime, çok büyük, çünkü benim ideallerim var, Türkiye ile sınırlı kalmak istemiyorum, o yüzden uluslararası arenada belki farklı bir platformda yaşayacağım” (23).

4.11.2.5. Erasmus Deneyiminin Kişisel Katkılarına İlişkin Görüşler

Bazı öğrenciler Erasmus deneyiminin kendilerine olan kişisel katkılarından bahsetmişlerdir (7/30).

Birkaç öğrenci kendilerini gerçekten tanıdıklarını, sınıadıklarını ve kendilerine olan güvenlerinin arttığını ifade etmişlerdir (5/7).

“...kendime daha çok güvenim geldi yani. Sınıf ortamından da kaynaklanıyor bu, hocaların tutumundan da kaynaklanıyor, kendime daha çok güvenim geldi” (10).

“...benim ilk yurtdışı deneyimimdi, ilk defa yurtdışına çıktım, o da Erasmus sayesindeydi. İnsanın kendine güveni artıyor biraz daha. Evet ben bunu yapabiliyorum, demek ki bundan sonra da yapabilirim diye düşünüyorsun. Ben kendimi öyle düşünmüştüm, hiç yurtdışı deneyimim olmadığı için. İlk defa gittiğim bir ülkeydi, dillerini biliyordum Allaha şükür fakat herkes yabancı, hiçbir tanıdığım yok, hiçbir arkadaşım yok, bir kere ayakta durabilme yetisi kazandırıyor insana; evet ben bir şeyleri yapabiliyorum, akademik olarak dersleri geçebiliyorum, bir Almanla aynı sınıfta yer alabiliyorum, onların aldığı dersi ben de alabiliyorum, bunu hissediyorsun” (12).

“Erasmus yurtdışında bir yaşama deneyimi oldu. En azından yapabildiğimi gördüm. En azından yurtdışında yaşamayı gördüm. Çok iyi bir tecrübeydi. Çekinerek gittim biraz en başta. Ama orada kendime güvenim geldi. Başka bir ülkeye gitmek istiyordum;Almanya'ya, ama çok güzel bir deneyim; hayatımın dönüm noktalarından bir tanesiydi yani. Bakış açısı olsun, yaşam tarzı olsun, mükemmel oldu yani... Kendinizdeki eksiklikleri çok rahat görebiliyorsunuz orada hemen...Artı yanlarınızı da hissedebiliyorsunuz. Ne kadar uyum sağlayabileceğinizi görüyorsunuz...hakikaten de kendinizi tanıyorsunuz yani. Seviyenizi ölçebiliyorsunuz orada” (16).

“Bir kere kendime güvenim arttı. Kafamda acabalar vardı onları giderdim” (18).

“...kendi kendinize bir şey yapmış oluyorsunuz bir sene boyunca, tamamen kendinize güveniniz daha fazla artıyor. Artık bazı şeyleri kendi başınıza yapabiliyorsunuz, bir sene öncesine göre gerçekten farklıym diye düşünüyorum” (27).

“...bir özgüven geldi bana... Kimseden çekinmeden ne düşünüyorsam söylemeye başladım. Bu ne kadar iyi oldu bilmiyorum” (28).

Bir öğrenci Erasmus deneyiminden sonra daha fazla girişken olduğuna inanmaktadır.

“...daha fazla girişken olarak görüyorum kendimi. Burada bir şey olduğunda annen baban koşar. Hep öyle olurdu ama orada her şeyi kendim yapmam gerektiği için o açıdan kendimi geliştirdiğimi düşünüyorum” (21).

Bir öğrenci ev sahibi kurumda kendisini sevmediği insanlar ile çalışabilme, onların düşüncelerine saygı gösterme ve sorumluluk alma konusunda geliştirdiğini belirtmiştir.

“...grup çalışmalarında hiç sevmediğim insanlarla bile bir şey paylaşmak ve sorumluluk yerine getirmek zorunda olmak, başkasının fikrine demokratik olarak tamamen karşı olsa da bana bir şekilde ona saygı duymak konusunda kendimi bayağı geliştirdim. Sevmiyorum ama saygı duymak zorundayım” (19).

Bir öğrenci Erasmus Programı'nı “*hayata hazırlayıcı bir program*” olarak nitelendirmiştir.

“Erasmus akademikten ziyade biraz daha hayata hazırlayıcı bir program bence. Belli bir süre başka bir ülkede başınızın çaresine bakmanız gerekiyor” (28).

BÖLÜM 5

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Bu çalışma ile Erasmus Programı'na katılan Türk öğrencilerin akademik yaşantıları nitel desenli olarak araştırılmıştır. Bu bölümde yapılan çözümlemelere dayalı olarak ortaya çıkan sonuçlara yer verilmiştir. Araştırmada kullanılan nitel desen, Erasmus Programı'na katılan Türk öğrencilerin akademik yaşantıları hakkında derinlemesine bilgi edinilmesini sağlamıştır. Nitel araştırmanın doğası gereği genelleme yapılmamakla birlikte Erasmus Programı'na katılan öğrencilerle bizzat görüşülmüş olması, öğrencilerin akademik yaşantılarının farklı boyutlarıyla ortaya konmasına olanak sağlamıştır.

5.1.1. Ders Seçimi ve Derslere İlişkin Sonuçlar

Araştırmamız kapsamında akademik yaşantı ilk olarak dersler açısından incelenmiştir. Öğrencilerin çoğunluğu ders seçim süreci ile ilgili olarak ders içeriklerinin netliği ve uyumu hakkında yurtdışına ait ders içeriklerinin net olduğu yönünde bildirimde bulunmuşlardır. Bu öğrenciler her şeyin net olduğunu, kendilerine ayrıca ev sahibi kurumda ayrıntılı bilgi verildiğini ve ev sahibi kurumun internet sitelerinden de ayrıntılı bilgiye ulaştıklarını bildirmişlerdir. Bazı öğrenciler ders seçerken sadece ders adlarına değil ders içeriklerine de baktıklarını söylemişler ve ders içeriklerinin önemini vurgulamışlardır. Yetersiz bilgiye sahip olanlar da mevcuttur. Ev sahibi kurum ile iletişimi eksik olan, internette de yeterli bilgiye ulaşamayan danışman öğretim elemanlarından, öğrencilere ev sahibi kurumda dersler hakkında daha ayrıntılı bilgiye sahip olup kendileri ile irtibata geçerek dersleri ona göre seçmeleri konusunda tavsiyede bulunanlar olduğu tespit edilmiştir. Dersleri araştırma görevinin öğrencilere verildiği görülmektedir. Bu görevin öğrenciye verilmesi ile öğrencinin her şey netleşmeden kafasında soru işaretleri ile yurtdışına çıktığı düşüncesi akla gelmektedir. Fakat diğer yandan ev sahibi kurumda bizzat dersleri görerek ders seçtiğini belirten bir öğrenci bu durumdan memnun kaldığını, daha sağlıklı seçimler yaptığını dile getirmiştir. Her iki durumda da kurumlararası iletişimsizlik kendini göstermektedir. Bazı öğrenciler ders içeriklerinin belirsizliğinden şikayetçi durumdadır. Bu öğrenciler ders içeriklerinin internet ortamında yer almadığını, internet sitesinin yetersiz ya da güncellenmemiş olduğunu bildirmişlerdir. Anlaşma yapılan kuruma

kendi kurumundan giden ilk öğrenci olmak da belirsizlik nedeni olarak gösterilmiştir. Ayrıca bazı kurumlar arasında yetersiz iletişimin var olduğu da anlaşılmaktadır. Bu durum sağlıklı ders seçimine ve eğitim döneminin başarısız olmasına yol açabilecek bir durum ortaya çıkma olasılığını artırmaktadır. Araştırmamızda görüşülen öğrencilerin bazıları yetersiz bilgi edinimi yüzünden yanlış ders seçimi yapmışlardır fakat henüz Öğrenim Anlaşması imzalamamış öğrenciler dersleri ev sahibi kuruma gittikleri zaman değiştirebilmişlerdir. Bazı öğrencilerin ev sahibi kurumda kendi çabaları ile ders seçmek ve fazladan emek harcamak zorunda kaldıkları görülmektedir. Ders seçim sürecinde yeterli rehberliği alamayan ya da üstün körü ders seçerek işlerini şansa bırakan öğrenciler de olmuştur.

Birçok öğrenci öğretim elemanlarının ders içeriklerinin uyumu konusunda hassas olduğunu belirtirken bazı öğrenciler bazı öğretim elemanlarının ders içeriklerine önem vermeden dersleri tanıdıklarını bildirmişlerdir. Dersin içeriğine bakıp kredisini önemsemeyen ya da tam tersi dersin içeriğini önemsemeyen öğretim elemanlarının varlığından söz edilmiştir. Derslerin içeriğine önem veren öğretim elemanları ile muhatap olan ve dersleri tanınmayan öğrenciler, bu konuda standart ve adil bir uygulama olmadığı için mağdur olmuşlardır. Öğrencilerin kaderlerinin öğretim elemanlarının iki dudağı arasında olduğu ve bir çifte standartın varlığından söz edilmiştir. Dersleri tanınmayan öğrenciler dersleri dönüşte kendi kurumlarında yeniden alma, fazla ders yüküne maruz kalma ya da dönemlerinin uzaması gibi durumlarla karşılaşmışlardır.

Ders seçerken dikkat edilen noktalar konusunda öğrencilerin çoğunluğunun derslerini dönüşte sorun yaşamamak amacıyla denkliği göz önünde bulundurarak seçtikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin üçte birinin denklik yanında dersin öğrenme değerine ve öğretim elemanına göre de derslerini seçtikleri görülmektedir. Öğretim elemanları ve daha önce programa katılan öğrencilerin tavsiyeleri de ders seçiminde etkili olmuştur. Bazı öğrencilerin, birkaç öğrenci tarafından da kullanılan tabir olan “*Erasmus ruhu*”nu yaşamak için zor dersler almayı disiplinlerarası dersler aldıkları belirlenmiştir. “*Dersin öğretim dili*”, “*profesörlerden ders almak*”, “*yabancı dili geliştirecek dersler almak*”, “*ev sahibi ülke kültürünü tanıtacak dersler almak*”, “*ev sahibi ülke öğrencileri, Erasmus Programı öğrencileri ya da kendi arkadaşları ile ders almak*”, “*kendi gelişimlerini etkileyecek*

dersleri almak” ders seçerken dikkat edilen noktalar olarak ortaya çıkmıştır. Fakat belli noktalara dikkat eden bu öğrencilere zıt olarak, çok az öğrencinin derslerini, “*sürenin kısıtlı olması*”, “*danışmalarından yeterli yardımı görememe*”, “*geçici öğrenci pozisyonunda olma*” gibi nedenlerden ya da “*seçilen dersleri daha sonra değiştirebilme*”, “*dönüşte dersleri tekrardan alabilme*” ve “*öğretim elemanlarını dersleri tanımaları için ikna edebilme*” gibi şanslarının olmasından dolayı üstün körü seçtikleri anlaşılmaktadır.

Görüşme yapılan öğrencilerin çoğunluğu ders seçim sürecinde ciddi sorunlar yaşamamıştır. Fakat çok az öğrenci ders seçimi sürecinde çok fazla emek harcadıklarını belirtmişlerdir. Bu öğrenciler “*kurumlar arasındaki iletişimsizliği*”, “*akademik danışmanlarının isteksiz olmalarını*” ve “*akademik danışmanların kendileri ile ilgilenecek zamanlarının olmamasını*” ve “*ev sahibi kurumun sistem ve müfredatının farklı olmasından dolayı derslerin uyumsuz olmasını*” fazla emek harcamalarının nedenleri olarak bildirmişlerdir. Ayrıca öğrenciler tarafından kurumların anlaşmalarını yaparlarken ya da yenilerlerken ders içeriklerini karşılaştırmalarının ve benzer müfredata sahip kurumların eşleşmelerinin gerekliliği yönünde görüş bildirilmiştir.

Öğrencilerin yarısından çoğu akademik danışmanları ve/veya Uluslar arası İlişkiler Ofisi’nden destek gördüklerini, üçte birine yakını sorumluluğun kendilerinde olduğunu düşündükleri için fazla yardım istemediklerini, çok azı ise herhangi bir destek görmediklerini belirtmiştir. Bu öğrenciler akademik danışmanların, bir akademik danışmana düşen öğrenci sayısının ve akademik danışmanların kendilerine verilen ek görevlerden dolayı iş yüklerinin fazla olmasını dolayısıyla meşgul olmalarını ve kendi kurumlarını, destek görememelerinin nedenleri olarak göstermişlerdir. Destek göremediklerini belirten öğrencilerin devlet üniversiteleri öğrencileri olmaları anlamlı bulunmuştur. Bir kabulleniş tavrı sergileyen bazı öğrenciler tarafından kendi kurumlarının yapacak bir şeyi olmadığını ve öğrencilerin her şeyi göze alarak programa katılmaları gerektiğinin belirtilmesi dikkat çekicidir. Ayrıca bazı öğrenciler kendi kurumlarından çok ev sahibi kurumlardan destek gördüklerini bildirmişlerdir. Öğrenciler kendi kurumlarında da ev sahibi kurumlardaki gibi Erasmus Programı ile ilgili işlerle ilgilenecek özel ve profesyonel kişilerin olması yönünde öneride bulunmuşlardır.

Öğrencilerin birçoğu ev sahibi kurumlarda kendilerine sunulan derslerin çeşitli olduğunu ve disiplinler arası dersler seçme imkanı yakaladıklarını belirtmiştir. Bu öğrenciler ev sahibi kurumların programlarını daha esnek bulmuş, kendi programlarının aksine oradaki programların yerleşmiş ve sabit olmadıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Ders seçim yelpazesinin geniş olmasının, öğrencilerin ilgi alanlarına göre ders seçmelerine, derslere daha istekli katılmalarına, derslerden daha fazla verim almalarına imkan verdiği, sunulan seçmeli derslerin sosyal etkinlik işlevini yerine getirdiği düşünülmektedir. Kendi kurumunda kısıtlı sayıda ders arasından seçim yapmak zorunda olduğunu belirten bir öğrencinin kendi kurumundaki eğitimin sadece avukat yetiştirmeye yönelik bir ders programı sunduğunu oysa ki ev sahibi kurumda sunulan derslerin çeşitliliği ve 3+2 sistemi ile öğrencilerin istedikleri alanda uzmanlaşmalarının sağlandığını söylemesi dikkat çekicidir. Diğer yandan kısıtlı sayıda ders arasından seçim yaptıklarını bildiren öğrenciler ise ders almak istedikleri öğretim dilindeki derslerin az olmasını ve ev sahibi kurumun küçük bir kurum olmasını neden olarak göstermişlerdir.

Öğrencilerin çoğunluğu sadece seçmeli dersler seçmiştir. Ev sahibi kurumda kendi bölümleri dışında öğrenim gören öğrenciler seçmeli dersler seçmişlerdir. Ayrıca, *“ders alınmak istenen öğretim dili yüzünden seçeneklerin kısıtlı olması”*, *“öğrencilerin kendi kurumları ve ev sahibi kurum arasındaki ekol farkı”*, *“iki kurumun ders tiplerinin uyuşmaması”*, *“zorunlu derslerin içeriklerinin uyuşmaması”*, *“disiplinlerarası olan bazı seçmeli derslerin daha faydalı olacağına inanılması ve transkripte görülmesinin istenmesi”* öğrencileri seçmeli dersler seçmeye yönlendirmiştir. Hem zorunlu hem seçmeli dersler seçen öğrencilerin dersleri ya kendi kurumları tarafından seçilmiştir ya da öğrenciler derslerin transfer dersi olarak tanınacağı ve derslerinin sayılmayacağını bildikleri için zorunlu, seçmeli ayrımı yapmaksızın derslerini seçmişlerdir. Çok az öğrencinin sadece zorunlu ders seçtiği tespit edilmiştir.

Öğrencilerin birçoğu almaları gereken 30 krediyi dolduracak şekilde az sayıda ders seçmişlerdir. Araştırmamızda bir dönemde en az 4, en fazla 16 ders alan öğrenciler olduğu tespit edilmiştir. Bazı öğrenciler ev sahibi kurumda derslerin senelik olması, kendilerinin yarım dönemlik öğrenim görmelerinden dolayıyla kredilerin de yarıya bölündüğü için düşük olmasından dolayı 30 krediyi doldurmak için çok fazla sayıda ders almak

durumunda kalmışlardır Bu durum öğrencilerin kredilerini dolduramamalarından ya da bazı derslerinin tanınmamasından dolayı dönüşte fazla ders yüküne maruz kalmalarına yol açmaktadır. Kurumlar arası iletişim eksikliği burada kendini yine göstermektedir. Fakat bu öğrencilerin sıkıntılarının aksine 30 krediyi tamamladıktan sonra kendi istekleri ile fazladan seçmeli ders seçen öğrenciler de mevcuttur. Bazı öğrenciler dönüşte fazladan ders yükü altında ezilirken ve eğitim hayatları uzadığı için mağdur olurken, bazılarının ev sahibi kurumda alabildikleri fazladan dersler sayesinde kendi kurumlarındaki ders yüklerinin azalması ve Erasmus deneyimi sonrasında kendi kurumlarındaki eğitim hayatlarının gayet rahat geçmesi öğrenciler arasında bir eşitsizliğin ve kurumlardaki uygulamalarda bir çifte standartın var olduğu göstermektedir.

Öğrenciler ders programlarını oluştururken öncelikle ders saatlerinin çakışmamasına önem vermişlerdir. Bazı öğrencilerin Avrupa'yı gezebilmek için bazı günlerini boş bırakacak şekilde ders programlarını ayarlamaları ve bu konuda rahat olmaları ilginç bir bulgudur. Öğrenciler çeşitli dersler arasından seçim yapabilme ve derslerin transfer dersi olması gibi etkenlerin yardımı ile derslerini bazı günlere yığmışlar ve kendilerine Avrupa'yı gezme gibi sosyal bir olanak yaratmışlardır. Birkaç öğrenci ders seçim yelpazesinin de yardımı ile kendi ders programlarını oluşturabilmeyi memnuniyetle karşıladıklarını belirtmişlerdir. Kendi kurumunda sene sonuna kadar sabit bir ders programı olduğunu belirten bir öğrenci ev sahibi kurumda kurumun özel bir kurum olması ve öğretim elemanlarının genellikle yarı zamanlı olmasından dolayı programın öğretim elemanlarına göre her hafta yeniden yazıldığını bildirmiş ve bu durumdan duyduğu şaşkınlığını dile getirmiştir.

Öğrencilerin tamamına yakını ders müfredatları konusunda net bir şekilde bilgilendirildiklerini bildirmiştir. Müfredatın sene başında dağıtıldığını, kitapların içinde basılı olduğunu ya da internet ortamında paylaşım sitelerinde yer aldığını belirtmiştir. Bazı öğrencilere ise söz ile her hafta ne işleneceği bildirilmiştir. Müfredat konusunda bilgilendirilmenin, “*öğrencilerin önlerini daha rahat görmelerine*”, “*dersten önce hazırlık yapmalarına*”, “*kendilerini programlamalarına*”, “*dersin konusuna göre derse girmeyip araştırma yapabilmelerine*” imkan verdiği görülmektedir.

Öğrencilerin yarısından çoğunun ev sahibi kurumda ders hazırlığına önemli miktarda zaman ayırdığı görülmüştür. Öğrencilerin ders hazırlığına zaman ayırmalarının nedenleri, “*ev sahibi kurumda ezbere dayalı bir sistem olması*” ya da tam tersine “*okuma ve araştırmaya dayalı bir eğitim sisteminin olması*”, “*yabancı bir ülkede olmanın verdiği stres*”, “*öğretim diline yeterince hakim olamamak*”, “*Erasmus Programı’na katılmanın verdiği sorumluluk duygusu*”, “*kendi kurumlarına döndüklerinden fazla ders yüküne maruz kalmayı istememek*”, “*ev sahibi kurumdaki eğitim sisteminin öğrenciyi çalışmaya teşvik etmesi*” olarak bulunmuştur. Öğrencilerin yarısına yakını ise ders hazırlığına zaman ayırmamış, neden olarak “*farklı yerleri görme, farklı kültürleri ve insanları tanıma isteği*”, “*Erasmus öğrencisi olmanın verdiği rahatlık*”, “*sınıf içindeki edinimlerin yeterli bulunması*”, “*AKTS yükünün az olması*”, “*derslerin kolay olması*”, “*ders programının rahat olması*” ve “*derslerin transfer dersleri olması*” gösterilmiştir.

Öğrencilerin yarısından çoğu ev sahibi kurumda fazla miktarda materyal okuduklarını bildirmişlerdir. Nedenler, “*konuların ilgilerini çekmesi*”, “*eğitim hayatları ile ilgili ileriye dönük planların varlığı*”, “*merak*”, “*dil geliştirmek*”, “*genel kültüre katkı sağlamak*”, “*ev sahibi kurumun okumaya teşvik eden bir eğitim sistemine sahip olması*”, “*ev sahibi kurumda kendini okumaya mecbur hissetmek*”, “*diğer öğrencilere rezil olmamak*” olarak sıralanmıştır. Kendi kurumlarına göre ev sahibi kurumlarda daha az materyal okuduklarını bildiren öğrencilerin, öğretim elemanlarının verdikleri materyaller ile yetinmeyi ve kazanımlarını kitaplardan değil aktif hayattan edinmeyi tercih ettikleri, ev sahibi kurumu kendi kurumlarından daha aşağı gördükleri ve ev sahibi kurumdaki dersleri daha hafif buldukları için fazladan materyale ihtiyaç duymadıkları belirlenmiştir.

Öğrencilerin yarısından çoğu ev sahibi kurumdaki dersleri kolay bulmuştur. Güncel ve eğlenceli bulunan derslerin kolay olarak algılandığı görülmektedir. Ayrıca öğrenciler, “*öğretim dili ile ilgili herhangi bir probleme sahip olunmaması*”, “*Erasmus Programı öğrencilerine kolaylık sağlanması*”, “*ev sahibi kurumun özel bir kurum olması*”, “*dersleri kendi seviyelerinden düşük olması*” gibi nedenlerle ev sahibi kurumdaki dersleri kolay olarak nitelendirmişlerdir. Dersleri zor bulan öğrenciler, “*öğretim dili ile ilgili eksikliklerinden*”, “*derslerin farklı olmasından*”, “*çok okuma ve araştırma istemesinden*”,

“eğitim sistemlerinin ya da oğretim yöntemlerinin farklı olmasından”, *“diğer oğrencilerle aralarındaki seviye farkından”* dolayı dersleri zor bulmuşlardır.

Öğrencilerin yarısına yakını ev sahibi kurumlarda derslere devam zorunluluğunun olduğunu bildirmiştir. Çok az oğrenci katı bir devam zorunluluğundan bahsetmiştir. Öğrencilerin bildirdiklerinden bu katı devam zorunluluğundan hoşnut olmadıkları anlaşılmaktadır. Öğrenciler sorumluluğun kendilerinde olması gerektiğini ve bu konuda rahat olmak istediklerini vurgulamaktadırlar. Öğrencilerin tamamına yakını devamsızlık yapmadıklarını bildirmişlerdir. Öğrencileri derse bağlayan etken devam zorunluluğu değil, *“dersin kendisi”*, *“dersin konusu”*, *“oğretim elemanının performansı”*, *“sınıf içi uygulamalar”* ve *“yaratılan ortam”*dır. Derse devam zorunluluğu olsun ya da olmasın ev sahibi kurumdaki oğrenciler gibi kendilerinin de derslere dersleri kendi seçtikleri ve oğrenmek istedikleri için katıldıklarını bildirmişlerdir. Derslere katılmadıkları zaman kendi seçimleri olduğu için kendi kendilerini yargıladıklarını, sorumlu hissettiklerini ve dersleri takip ettiklerini belirtenler olmuştur. Ancak oğrenciler tarafından, sıkıldıkları, verim alacaklarını dşunmedikleri derslere katılmadıkları ve başka oğrencilerin ders notlarından dersi takip etme yoluna gittikleri özellikle vurgulanmaktadır. Derse katılıp katılmama sorumluluğunun kendilerinde olmasının verdiği rahatlığın oğrencilerin hoşuna gittiği, böyle bir ortamın kendi kurumlarında da olmasını istedikleri anlaşılmaktadır. Öğrenciler ayrıca derslere katılmakta fayda olduğu, katılmadıkları takdirde kendileri için kötü olacağı yani konularda geri kalacakları hissi ve dşuncesiyle derslere katılmışlardır. *“Sınavlarda zorlanmak istememek”*, *“derslerde sosyalleşme şansını elde edebilmek”* te derslere katılma sebebi olarak gösterilmiştir. Derslere, *“dersleri eğlenceli ve ilginç bulduklarından”* ve *“ev sahibi oğretim elemanlarından gördükleri ilgiden”* dolayı katıldıklarını da söyleyenler olmuştur. Bu etkenlerin oğrencileri derse katılmaya derse devam zorunluluğundan daha fazla teşvik ettiği anlaşılmaktadır.

Bazı oğrencilerin ev sahibi kurumlarda aldıkları bazı dersleri *“müfredatın kendilerine hitap etmemesi”*, *“derslerin ilgi alanlarına girmemesi”*, *“materyal fazlalığı”*, *“oğretim elemanının yetersizliği”*, *“oğretim elemanının adil notlandırma yapmayacağının hissedilmesi”* gibi nedenlerden dolayı bıraktıkları saptanmıştır.

5.1.2. Öğretim Elemanlarının Özellikleri ve Öğretim Tarzlarına İlişkin Sonuçlar

Ev sahibi öğretim elemanlarının akademik nitelikleri hakkında öğrencilerin tamamına yakını olumlu görüşler bildirmişlerdir. Öğretim elemanlarının öğrenci odaklı bir öğretim tarzına sahip olduklarını ifade eden öğrenciler çoğunluktadır. Öğretim elemanlarının “*öğrenciye çok fazla zaman ayrılan*”, “*öğrencilerin düşüncelerinin takdir edildiği*”, “*her şeyin öğrenciden beklendiği*” ve “*eleştirel düşünme ve tartışma kültürünün izlerine rastlanan*” demokratik ortamlar yarattıkları ifade edilmektedir. Öğretim elemanlarının sınıfta öğrenci gibi oturduklarının, öğrencilere bir şey öğretmek için değil yardımcı olmak için orada bulduklarının, öğrencilerin isterse öğrendiklerinin ve bilgiye ulaşmanın öğrenciye bağlı olduğunun belirtilmesi öğrenci odaklı bir eğitimin varlığı hakkında ipucu vermektedir. Grup çalışmaları ve bazı öğretim elemanları tarafından yaratılan oyunlar ile problem çözme ve işbirliği becerilerini geliştiren ve öğrencileri ilerideki iş yaşantısına hazırlayan interaktif ortamlar yaratılmaktadır. Öğrenciler tarafından öğrenci odaklı öğretim yöntemleri olan ve “*yapılandırmacı öğretim yöntemi*”nin içinde yer alan, “*projeye dayalı öğrenme*”, “*probleme dayalı öğrenme*”, “*işbirlikli öğrenme*”, “*vaka çalışmaları*” gibi öğretim stratejilerinden söz edilmektedir. Derslerde az miktarda kullanılan teorik bilginin uygulama ile pekiştirilmesi sağlanmakta, öğrencilerin üçte birinin de vurguladığı gibi yapılan vaka çalışmalarında çoğunlukla tümevarımsal yöntemler izlenmektedir. Ev sahibi kurumlarda uygulamaya ve iş yaşantısına yönelik bir tarzın olduğu anlaşılmaktadır. Çok az öğrenci ev sahibi kurum öğretim elemanlarının öğretim yöntemlerini yadırgamış, anlamakta zorlanmış ve kendi kurumlarındaki geleneksel yöntemleri daha somut ve anlaşılır bulduklarını bildirmişler fakat ev sahibi kurumlardaki yöntemlerin öğrenciyi ilerideki iş yaşantısına hazırladığını da kabul etmişlerdir.

Araştırmamıza katılan öğrencilerin tamamına yakını, ev sahibi kurum öğretim elemanlarını kendilerine güvenli, derse hazırlıklı, donanımlı olarak nitelendirmişlerdir. Öğretim elemanlarının birbirini destekleyen şekilde kendilerine güvenli oldukları için donanımlı ya da donanımlı oldukları için kendilerine güvenli oldukları düşünülmektedir. Araştırmamızın bulgularına göre, öğrencilerin öğretim elemanlarının “*materyallerinin güncel olmasını*”, “*bazen hiç kaynak kullanmadan ders anlatmalarını*”, “*tartışma ortamlarını yaratarak iyi yönetebilmelerini*”, “*konusurken teklememelerini*”, “*tereddütsüz her soruya cevap vermelerini*” donanımlı olmalarının göstergeleri olarak değerlendirdikleri belirlenmiştir.

Sınıf içinde tartışma ortamı yaratmayan ve çok az öğrenci tarafından da sadece slayt üzerinden ders anlatan öğretim elemanlarının donanımlı ve hazırlıklı olduklarının anlaşılmasının güç olduğu düşünülmektedir.

Ev sahibi kurumlardaki öğretim elemanlarının sınıf içi rolleri; öğrencilerin içinde yer alan, öğrenmeye yardımcı olan, “*ne anladınız*” sorusu yerine “*ne düşünüyorsunuz*” sorusunu yönelterek öğrenciler arasında yaratıcılığı, sorgulamayı, tartışmayı ve etkileşimi teşvik eden olarak görülmektedir. Sınıfta yarattıkları tartışma ortamları içinde öğretim elemanları, tartışmalara fazla müdahale etmeyen, öğrencileri birbirleri ile baş başa bırakan bir “*hakem*”, “*figür*”, “*moderatör*” ya da “*direktör*” olarak adlandırılmışlardır. Ev sahibi kurumlarda öğrencilerin düşüncelerine önem verilmesi ve öğrencilerin tartışma ortamlarında gösterdikleri cesaret ve öğretim elemanları ile fikir çatışmaları yaşayarak kendi dediklerini kabul ettirebilmeleri öğrencilerin tamamına yakınına şaşırtmıştır. Görüşme yapılan öğrencilerin üçte birine yakını ev sahibi kurumdaki öğrencilerin öğretim elemanlarına isimleri ile hitap etmelerine son derece şaşırdıklarını, böyle bir durumu kendi kurumlarında hayal edemediklerini de ayrıca belirtmektedirler. Öğrencilerin kendi kurumlarındaki derslerde bir konu tartışıldığı zaman çoğunlukla konu ne kadar tartışılırsa tartışılın öğretim elemanlarının öğrencilere yine kendi düşüncelerini empoze etmeye çalıştıklarını söylemeleri ilginç bulunmuştur. Fakat kendi kurumlarındaki öğretim elemanlarından temeli yurtdışına dayanan öğretim elemanlarının, ev sahibi kurumdaki öğretim elemanları ile benzer özelliklere sahip olduğunu belirtenler de mevcuttur. Bu durumun nedeni öğretim elemanlarının temelleri, alışkanlıkları yani kendi eğitim yaşantıları esnasında maruz kaldıkları yöntemleri benimsemeleri olarak görülmektedir. Öğretim elemanlarının ne gördülse onu uyguladıkları düşünülmektedir. Ev sahibi kurumlardaki öğretim elemanlarının öğrencilerin düşüncelerine önem vererek ve demokratik, eleştirel düşünceye açık ortamlar yaratarak dersi öğrencilerin yönetmesine imkan vermeleri öğrencilerin tamamına yakınının hoşuna gitmiştir. Çok az öğrenci sınıftaki bir öğrenciden çok tecrübeli ve donanımlı bir öğretim elemanın düşüncelerini duymayı tercih ettiğini ifade etmiştir. Yani kontrolün çok fazla öğrencinin elinde olmasını yadırgayan öğrenciler de mevcuttur. Bu durum yani öğrencilerin sınıfta çok fazla etkin olmalarının, dersin öğrencilerin düşünceleri etrafında dönmesinin öğrencilerin sorgulama becerilerini geliştirdiği fakat öğretim elemanından yeteri kadar bilgi alamamaya yol açtığı

belirtilmiştir. Ev sahibi kurum öğretim elemanlarının bilgi ve deneyimlerinden yararlanabilmek adına sınıf içi tartışmalar esnasında kendilerine “*boğarcasına*” soru sorduklarını ifade eden öğrencilere rastlanmıştır. Sınıf içi tartışmalarda öğretmen konuşma zamanı ve öğrenci konuşma zamanı arasında bir denge kurulmasının istendiği anlaşılmaktadır. Bazı öğrenciler kendi kurumlarındaki öğretim elemanlarını akademik anlamda daha başarılı ve değerli gördüklerini, ev sahibi kurum elemanlarını ise etkileşimde daha iyi bulduklarını söylemişlerdir. Öğretim elemanlarının “*ben bilirim*”, “*ben hocayım, sen öğrencisin*”, “*ben buranın lideriyim*” tarzından uzak oldukları düşünülmekte, kendilerinden “*siz bana da çok şey katıyorsunuz*” gibi ifadeler duymaktan hoşlanılmaktadır. Öğrenciler takdir edilme hissini yaşamışlar, motivasyonlarının arttığını ifade etmişlerdir. Çok az öğrenci ev sahibi kurumdaki öğretim elemanlarını mesafeli bulmaktadır. Bu öğrenciler arasında, öğretim elemanlarının “*dersimi anlatırım giderim*” tarzına sahip olduklarını düşünenler mevcuttur. Bazı öğrenciler ise özellikle kendi kurumlarındaki öğretim elemanları ile kendileri arasındaki yetki ve seviye farkından duydukları memnuniyetsizliği dile getirmişlerdir. Kendi öğretim elemanlarını, “*diktatör kafalı*”, “*süper ego ve profesör edasına sahip*” olarak nitelendirenler olmuştur. Öğrencilerin gözünde öğretim elemanlarının kendilerine güvenli ve donanımlı olmalarının yanında iletişimsel özelliklerinin de öneme sahip olduğu anlaşılmaktadır. Karşılıklı güven ve etkileşime dayanan, daha arkadaşça ve demokratik bir öğretmen-öğrenci ilişkisinin öğrencinin öğretim elemanını iyi olarak algılamasına yol açtığı ve derse olan motivasyonu da artırdığı görülmektedir. Bazı öğretim elemanlarının “*öğretmen edası*”nı kullanmadıklarının, sıranın üzerine yatarak ders anlattıklarının, sınıfta takla attıklarının belirtilmesi ilginç bulunmuştur. Bir öğrenci kendi kurumunda okula sırt çantası ile gelen, takım elbisesinin altına spor ayakkabılarını giyen bir profesör hayal edemediğini fakat ev sahibi kurumda buna şahit olduğunu söylemiş ve öğretim elemanı için “*benim için çok şey değiştirdi*” ifadesini kullanmıştır. Öğrencilerin anlattıklarından öğretim elemanlarının doğallığının ve sergiledikleri bu davranışların öğrencilerin derse ilgilerini ve motivasyonlarını artırdığı anlaşılmaktadır. Bazı öğretim elemanlarının ise disiplinli olduklarının kıyafetlerinden ve hareketlerinden anlaşıldığı söylenmiştir. Bu araştırmanın bulgularından öğretim elemanlarının akademik özellikleri ve donanımlarının yanında karizmatik özelliklerinin; kendilerine özgü hareket, hal ve tavırlarının ve giyim tarzlarının da öğrencilerin öğretim elemanları değerlendirmelerinde etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Görüşme yapılan öğrencilerden iş yaşantısı ile bağlantılı olan öğretim elemanlarından ders alanların tamamına yakını bu durumu olumlu karşılamışlardır. Öğrenciler bu tür dersler sayesinde “*teorinin pratiğe uygulanabilirliği hakkında fikir sahibi olma*”, “*olaylara daha geniş bakabilme*” ve “*iş yaşantısında yaşanabilecek zorluklar hakkında bilgilenme*” imkanını yakalamışlardır. Sadece bir öğrenci iş yaşantısı ile bağlantılı öğretim elemanlarını daha sıcak, öğrencilerle daha iç içe fakat ev sahibi kurum dahilinde olanlara göre daha az ciddi, konuya daha az vakıf olarak değerlendirmiştir.

Öğrenciler ev sahibi kurumdaki öğretim elemanlarının yeterli öğretim materyali ve teknolojik imkanları ve çoğunlukla da bir çok materyal ve teknik aracı bir arada aktif bir şekilde kullanarak derslerini işlediklerini belirtmektedirler. Slayt en çok kullanılan öğretim aracı olarak karşımıza çıkmaktadır. Slayt gösterimi esnasında internetten video seyrettirilmesi ilgi çekici bulunmuştur. Derslerin bu şekilde daha görsel, daha renkli, daha eğlenceli hale geldiğine inanılmaktadır. Bazı öğrenciler, kendi kurumlarında derslerin genelde kitap ve tahtaya yazılanlar üzerinden gitmesini eleştirmekte ve ev sahibi kurumlardaki dersleri daha global, daha güncel bulduklarını belirtmektedirler. Kendi kurumlarında bunu yıkan öğretim elemanlarının da var olduğunu fakat bu öğretim elemanlarının yurtdışında eğitim görmüş olduklarını belirtenler de olmuştur. Ayrıca ev sahibi kurum öğretim elemanlarının somut materyalleri sınıfa getirmelerinin anlatılanların daha akılda kalıcı olmasına imkan verdiği düşünülmektedir. Sınıfa getirilen “*harita*”, “*takvim*” gibi somut materyallerin yanında özellikle dil derslerinde ülkenin kültürünü de öğrencilere tanıtacak objeler ya da kültüre ait yiyecek, içecekler gibi somut materyallerin getirilmesi öğrencilerin takdirini kazanmıştır. Ev sahibi öğretim elemanlarından birinin öğrencileri ders esnasında kurumun bahçesine çıkararak oradaki bir havuzu somut materyal olarak kullanmasının, yaşayarak öğrenmeyi ön plana çıkaracak şekilde dersi daha etkili ve öğrenilenleri daha akılda kalıcı hale getirdiği belirtilmiştir.

Öğrencilerin çoğunluğu öğretim elemanlarının kendileri ile bilgi paylaşımını internet ortamında paylaşım siteleri yoluyla yaptıklarını ve öğretim elemanlarına ders sonrasında da çoğunlukla bu paylaşım sitelerinden ulaştıklarını belirtmiştir. Ders dışı bilgi paylaşımı ve iletişimin bu yolla daha kolay ve hızlı şekilde gerçekleştiği görülmektedir. Derslerle ilgili materyallerin öğretim elemanları paylaşım sitelerine yüklenmesi öğrencilerin ders dışı

bireysel çalışma yapmalarına ve derslere hazırlıklı gelmelerine katkı sağladığı anlaşılmaktadır. Görüşme yapılan öğrencilerin tamamına yakını bu sitelerden faydalandığını belirtirken sadece bir öğrenci kendilerinin Erasmus öğrencileri olarak bu sitelere dahil edilmemelerini eleştirmektedir. Ayrıca bu tür paylaşım sitelerinin öğrenciler arasındaki iletişimi ve dayanışmayı da güçlendirdiğine inanılmaktadır. Öğrenciler ev sahibi öğretim elemanlarına paylaşım siteleri dışında, e-posta, randevu almak yoluyla yüz yüze ya da dahili hat ve cep numaralarından ulaştıklarını söylemişler, kendilerine ulaşmakta problem yaşamamışlardır. Az sayıda öğrenci ev sahibi kurum elemanlarına ders dışında ulaşmakta zorlanmış, kendi kurumlarında öğretim elemanlarına kapılarını çalarak ulaşırken, ev sahibi kurumda öğretim elemanlarına sadece randevu alarak ulaşabilmişlerdir. Bu öğrenciler Almanya’da eğitim almışlardır ve bu durumun Alman ciddiyeti ve disiplinine bağlı olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Çok az öğrenci ev sahibi kurum öğretim elemanlarının ofislerini dahi bilmediklerini belirtmiştir. Öğrenciler kendi kurumlarında paylaşım sitelerinin olmamasından ya da yetersizliğinden şikayetçi bir tutum sergilemektedirler. Paylaşım sitelerinin ev sahibi kurumlarda son derece gelişmiş olduğunu söyleyen öğrencilerden bazıları kendi kurumlarında öğretim elemanlarına gönderdikleri e-postalara geç cevap almaları bazen de hiç cevap alamamaları konusundaki memnuniyetsizliklerini dile getirmektedirler. Öğrencilerin bildirdiklerinden, ev sahibi kurumda öğretim elemanlarının bilgi paylaşımını ve öğrencilerle ders dışı iletişimi, kesintisiz, sağlıklı ve hızlı bir şekilde gerçekleştirmelerinin öğrencilerin derslere hazırlıklı olarak katılmalarına imkan verdiği ve dersteki başarılarının yanında moralleri üzerinde iyi etkileri olduğu anlaşılmaktadır.

Görüşme yapılan öğrencilerin yarısına yakını ev sahibi öğretim elemanları ile sınıf dışında da zaman geçirdiklerini belirtmektedirler. Kendilerini daha rahat hissettiklerini, derslere olan motivasyonlarının arttığını bildirmişler fakat öğretim elemanları ile sınıf dışında geçirdikleri zamana rağmen sınıf içinde belirli bir çizginin korunduğunu da eklemişlerdir.

Ev sahibi öğretim elemanlarının çoğunlukla öğrencileri değerlendirmelerinde adil ve tarafsız oldukları düşünülmektedir. Sınav kağıtlarında isimlerin gizlenmesi bir gösterge olarak ortaya konmuştur. Fakat öğrenciler arasında ev sahibi kurumlarda Türk kimliklerinden ve bazı düşüncelerinden dolayı yanlı bir değerlendirmeye maruz kaldıkları

yönünde görüş bildirenler de mevcuttur. Ya kendilerine öğretim elemanları ile sınıf içinde yaşadıkları olumsuz diyaloglardan dolayı yanlı ve önyargılı yaklaşıldığından ya da kendi düşüncelerine göre fakat anlaşılan o ki öğretim elemanlarının düşüncelerine ters olarak yazdıkları ve iyi olduğunu düşündükleri makalelerine üstünkörü bakıldığından bahsetmekte, bireysel ya da bütün bir Türk grup olarak haksızlığa uğradıklarını düşünmektedirler. Bu durum bazı ev sahibi kurum öğretim elemanlarının önyargı ve olumsuz düşüncelerinin objektif olmalarını engellediğini ve değerlendirmelerinde Türk öğrencileri mağdur edecek bir çifte standartın maalesef ki var olduğunu göstermektedir.

5.1.3. Eğitim Ortamlarına İlişkin Sonuçlar

Araştırma bulgularımıza eğitim ortamları açısından yaklaşıldığında, öğrencilerin ev sahibi kurum eğitim ortamlarını teknolojik imkanlar açısından yeterli bulduklarını görmekteyiz. Öğrencilerin hemen hepsi bilgisayarlara erişimin kolay ve internet bağlantısının mevcut olduğunu, laboratuvar imkanlarının kendi kurumlarına göre çok daha iyi olduğunu, laboratuvar araç ve gereçlerinin ellerinin altında ve kendi kurumlarındakilere göre daha bol olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin bildirdiklerinden ev sahibi kurumlarda öğrencilerin verimli çalışmalar yapmalarına imkan verecek teknolojik ve fiziksel açıdan yeterli ve elverişli eğitim ortamlarının yaratıldığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerden bazıları ev sahibi kurumlarda sınıflarda her şeyin uzak kumandalar ile idare edildiğini görmüş ve şaşkınlık yaşadıklarını dile getirmiştir. Okul binasının camlarının belli bir saatte otomatik olarak kendi kendine kapandığına ve tüm öğretim elemanlarının kapılarının da uzaktan kumandalar ile açılıp kapandığına şahit olan bir öğrenci gördüklerine çok şaşırdığını ifade etmiştir. Kendi kurumlarında bu imkandan faydalanan çok az öğrenci ev sahibi kurumda kablosuz internet olmamasını yadırgamıştır.

Öğrenciler açısından kampüs yaşamının “şans” ve “avantaj” olarak değerlendirildiği görülmektedir. Görüşme yapılan öğrenciler arasında kampüs yaşamını ilk defa ev sahibi kurumda yaşadıklarını belirten öğrenciler mevcuttur. Öğrenciler kampüs ortamına sahip kurumlarda ders aralarında dinlenme şansı yakalamakta, kendilerini panikte hissetmemekte, çalışmalarını rahat ve pratik bir şekilde gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler. Ev sahibi kurumun fiziksel olanaklarının ve kampüsün bakımlı olmasının öğrencilerin moralleri üzerinde iyi etkiler bıraktığı anlaşılmaktadır. Kampüs ortamının

eksikliği öğrencilerin eğitim ortamını liseye benzetmelerine ve sosyalleşecek bir ortamın yokluğundan şikayetçi olmalarına yol açmaktadır.

Sınıfların atmosferi öğrenciler tarafından “*rahat*” “*eğlenceli*”, “*uluslar arası*”, “*demokratik*”, “*paylaşımçı*”, “*sessiz*”, “*öğretim elemanları ile ilişkilerin çok iyi olduğu*”, “*herkesin derse katıldığı*”, “*öğrenciye güvenilen*”, “*sıcak*”, “*özgür hissettiren*” olarak nitelendirilmiştir. Bazı öğrenciler ev sahibi kurumlarda derslere alkollü içecekler dahil yiyecek ve içeceklerle katılabilmediğini, derslere evcil hayvanların getirilebildiğini söylemişlerdir. Bu tür durumlar bazı öğrencilerin hoşuna giderken, bazıları tarafından yadırganmış ve “*garip*” olarak nitelendirilmiştir. Bir dersliğin içinde mutfak olduğunu ve öğrencilerin yemek dahi pişirebildiklerini belirten bir öğrenci, bira içilebilen ya da gürültülü bir şekilde havuç yenilebilen ev sahibi kurum eğitim ortamını “*samimi*” olarak nitelendirmekte, kendi kurumunda derse elinde çayı ile girse öğretim elemanı tarafından azarlanacağını düşünmektedir. Bazı ev sahibi kurumlarında öğrencilerin kendilerini rahat hissetmelerine önem verildiği ve öğrencilerin kendilerini evlerinde gibi hissedecekleri rahat ve samimi ortamların sağlandığı anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin üçte ikisi ev sahibi kurumlarda az kişilik sınıflarda eğitim gördüklerini belirtmiş, az kişilik sınıfların, “*herkesin fikrini söyleyebilmesine*”, “*sınıfta daha çok söz alınabilmesine*”, “*derslerden daha çok verim alınmasına*”, “*daha interaktif dersler yapılabilmesine*”, “*öğrencilerin katılımının sağlanmasına*”, “*öğrencilere daha fazla söz düşmesine*”, “*herkesin birbirleriyle iletişim halinde olmasına*”, “*öğretim elemanlarının öğrencileri tanımalarına*” ve “*öğrencilerin birbirlerini tanımalarına*” imkan verdiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrenciler kısa sürede çok fazla şey öğrenebildiklerini, derslerin daha sağlıklı ve keyifli işlendiğini düşünmektedirler. Araştırma bulgularına bakıldığında bazı öğrencilerin, kendi kurumlarındaki kalabalık sınıflardan şikayetçi bir tutum sergiledikleri, kalabalık sınıfların, “*öğretim elemanlarının öğrencilere yetememesine*”, “*öğrencilerin sınıf içinde yeterince aktif olamamalarına*”, “*öğrencilerin birbirlerini tanıyamamalarına*”, “*ders dinlemenin zorlaşmasına*”, “*öğrencilerin seslerini duyurmakta zorlanmalarına*” yol açtığını düşündükleri görülmektedir.

Görüşme yapılan öğrencilerin yarısından çoğunun bildirdiğine göre ev sahibi kurumlarda öğrencilerin birbirlerinin yüzünü görecektir şekilde “yuvarlak”, “hilal” ya da “U düzeni” şeklinde oturma düzeni ile yapılan dersler daha hoş bir atmosfere sahiptir. Bu oturma düzenleri derslerin daha verimli geçmesi, öğrencilerin birbirleri ile etkileşimleri ve derslere odaklanma açısından daha faydalı bulunmaktadır. Öğrencilerin arka arkaya oturdukları sınıflarda derse odaklanmanın daha zor olduğu, öğrencilerin birbirlerinin yüzlerini göremedikleri için etkileşimin hissedilemediği belirtilmektedir. Araştırma bulgularımızdan, dersin öğretim tarzı ve oturma düzeninin birbirleri ile ilgili olduğu anlaşılmaktadır. Genellikle kitap üzerinden gidilen ve sunuş yönteminin kullanıldığı geleneksel tarzda işlenen dersler öğrencilerin birbirlerinin yüzünü görmediği, herkesin öğretim elemanına baktığı ve öğrencilerin arka arkaya oturdukları amfilerde gerçekleştiği belirtilmiştir.

5.1.4. Dil Konusunda Verilen Desteğe İlişkin Sonuçlar

Ev sahibi kurumların büyük bir çoğunluğunda dil konusunda destek sağlayan Yoğun Dil Kursu imkanı mevcuttur. Bazı öğrenciler ev sahibi kurumlarda kursun herkese verildiğini, bazıları dil kursu hizmeti verilmediğini, bazıları ise bunu tamamen isteğe bağlı olduğunu bildirmektedir. Kurslara katılan öğrencilerin, kursları bir çeşit oryantasyon olarak algıladıkları, kursların, dil öğretimi işlevini görmelerinin yanında uluslararası bir ortam yaratmalarından dolayı değişik kültürlerden gelen değişim programı öğrencilerinin kaynaşmalarına, birbirleri hakkında olumlu ya da olumsuz fikir sahibi olmalarına ya da önyargıların yıkılmasına imkan verdiği düşüncesini paylaştıkları görülmektedir. Bazı öğrenciler kursların ev sahibi kurumda dersler başlamadan önce verildiğini ve dil düzeylerine göre ders seçtiklerini, bazıları ise kendilerine dönem boyunca dil kursu verildiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerden elde edilen verilere göre, kurumlar arasında dil kursları açısından belli bir standart olmadığı anlaşılmaktadır. Ders göreceği dili iletme adına kurslara katılan öğrencilerden sadece biri kurslarda dersleri takip etmelerine yetecek kadar dil eğitimi verilmemesinden şikayetçidir. Kurslara katılmayan öğrencilerin bazıları, vize alamadıkları için kurslara geç kaldıklarından, ders programları ile çakıştığı için kurslara katılamamalarından şikayetçi durumdadırlar. Arkadaş yardımı ve yerel insanlarla sosyalleşerek dil öğrenmeyi tercih eden, kurslara katılmayı gerekli görmeyen öğrenciler de mevcuttur. Bazı öğrencilerin ev sahibi kurumlardaki dil kursları yerine işlerini şansa bırakmamak adına Erasmus deneyimleri öncesinde Türkiye’de

kurslara giderek dillerini ilerletme yoluna gittikleri de belirlenmiştir. Bazı öğrenciler ev sahibi kurumlarda dil konusunda kur düzenlemesinin AB standartlarına göre, 6 kurdan oluşan birleşik bir sistemden oluştuğunu ve dil seviyelerinin daha belirgin olmasından dolayı öğrencilerin kendi dil seviyelerini daha net bir şekilde bilebildiklerini oysa ki Türkiye’de bazı kurumlarda bu sisteme geçilmişken bazılarında henüz geçilmemiş olmasını eleştirmektedir. Bu konuda bir denkliğin olmamasından dolayı kendi kurumlarına göre dil yeterliğini veren fakat ev sahibi kurumlarda dil yeterliğini alamayan öğrencilerin var olduğu söylenmektedir. Yoğun Dil Kursu imkanı dışında bir kurumun organize ettiği bir proje kapsamında ev sahibi kurum öğrencileri ile misafir öğrencilerin eşleştirilmeleri ve zaman zaman buluşarak birbirlerine dil konusunda pratik yapma yoluyla destek olmaları dikkat çekici bulunmuştur.

5.1.5. Sınıf İçi Etkinliklere ve Ödevlere İlişkin Sonuçlar

Ev sahibi kurumlarda yapılan sınıf içi etkinlik ya da ödev tarzındaki sunumların yanında proje ve yazılan makaleler sayesinde öğrencilerin çeşitli kazanımlar elde ettikleri belirlenmiştir. Öğrenciler bazı sunumları ders saati içerisinde herhangi bir teknolojik imkan kullanmadan flipchart (kağıt tahta) kullanarak ya da ellerindeki notlara bakarak yaparken bazı derslerde Powerpoint sunum yapmışlardır. Yapılan sunumların ders saati içinde ya da her dersin sonunda derste anlatılanları özetlemek amacıyla, gruplar halinde ya da öğrencilerin birbirlerine sordukları sorular sayesinde bir münazara havasında etkileşimli bir şekilde gerçekleştiği görülmektedir. Öğrencilerin çoğunluğu kendi kurumlarında birçok şeyin az öğretildiğini fakat ev sahibi kurumlarda çok az şeyin çok iyi şekilde öğretilmeye çalışıldığını dolayısıyla sunumların çok karmaşık olmadığını, kendilerinden kısa ve öz sunumlar hazırlamaları istendiğini belirtmiştir. Kapsamlı bir hazırlık yapmadan, kısa sürede, karşılıklı bilgi alışverişi ve beyin fırtınası yoluyla yapılan proje sunumları dışındaki sunumların anlatılanların ders sona ermeden ders içinde gözden geçirilmesine, öğrencilerin etkileşimle birbirlerinden öğrenmelerine, birbirlerinin eksikliklerini görmelerine, öğrenilenlerin daha kalıcı olmasına imkan verdiği görülmektedir. Sunumların öğrenciye katkıları “*farklı bir dinleyici kitlesine hitap etmek*”, “*farklı uygulamaları öğrenmek*” ve “*değişik kültürleri tanımak*” olarak bildirilmiştir. Bazı öğrenciler sunum becerilerinin ev sahibi kurumda yaptıkları sunumlar sayesinde geliştiğini ve kendi kurumlarına göre daha profesyonel sunum yaptıklarını düşünmektedirler.

Bazı öğrenciler kendi kurumlarında sunum hazırlıklarını uzun bir zaman diliminde yaptıklarını fakat ev sahibi kurumlarda imkanlar da iyi olduğu için ders esnasında dışarı çıkıp araştırma yapabildiklerini ifade etmişlerdir. Bu tür sunumlar dinamik ve öğrencinin kendisini geliştirmesine fayda sağlayacak sunumlar olarak değerlendirilmektedir.

Öğrencilerin bir kısmı ev sahibi kurumlardaki sunumları belli kriterler çerçevesinde araştırma yaparak oluşturduklarını söylerken kendi kurumlarında sunumlarını kes-yapıştır yöntemi ile hazırladıklarını itiraf etmişlerdir. Ev sahibi kurumlardaki sunumlarda öğretim elemanlarının, “*anahtar kelimeleri kullanma*” “*slaytlara bakmadan sunma*”, “*dinleyici notu dağıtma*” , “*dinleyici ile göz teması kurma*”, “*zaman yönetimi*”, “*görselliği kullanma*”, “*sunumun sonunda soru- cevap kısmı ayırma*”, “*sunum yaparken hareketsiz kalmama*”, “*yeterli ekipman kullanma*”, “*sunumu daha önceden görüp inceleme*”, “*öğrencilerin düzgün giyinmesi*” gibi kriterlere önem verdikleri belirlenmiştir.

Sunum yaptıklarını belirten öğrencilerin tamamına yakını, sunumlar esnasında ya da sunumların sonunda öğretim elemanı ve öğrenciler tarafından mutlaka geribildirim yapıldığını ifade etmektedirler. Yapılan değerlendirmelerin öğrencileri sınıf içinde küçük düşürücü şekilde olmadıkları, yapıcı oldukları vurgulanmaktadır. Bazı öğrenciler tarafından öğretim elemanlarının sunumlar esnasında öğrencilere fazla müdahalede bulunmadıkları fakat soru sordukları, not tuttukları ve puanlama yaptıkları gözlemlenmiştir. Bir öğrencinin bir öğretim elemanının daha sonra kendi Erasmus koordinatörüne kendi sunumu ile ilgili e-posta yoluyla geribildirimde bulunduğunu belirtmesi dikkat çekicidir. Öğretim elemanlarının geribildirimlerinin yanında öğrenciler de birbirlerini değerlendirmişlerdir. Akran değerlendirmeye maruz kalan öğrencilerin çoğunluğu sunumlar sonunda öğretim elemanlarının yanında diğer öğrenciler tarafından da değerlendirme fikrine sıcak bakmaktadırlar. Öğrencilerin sunumlar sonunda sorular yöneltmelerinin ve eleştirilerde bulunmalarının sunumların etkileşimli ve tartışmaya açık bir şekilde gerçekleşmesine yol açtığını ve “*alt tarafı bir ders ama bayağı ciddiye alıyorlardı*” tabirini kullanarak öğretim elemanlarının da değerlendirmeye çok önem verdiklerini düşünenler mevcuttur. Kendi kurumlarında öğrencilerin birbirlerini objektif değerlendirebileceklerini düşünmeyen fakat ev sahibi kurumdaki değerlendirmeleri tamamen objektif olarak değerlendiren öğrenciler mevcuttur. Öğrenciler, öğrencilerin

birbirlerini değerlendirmesinin öğretim elemanlarının değerlendirmelerinden daha çok akılda kalıcı olduğunu ve kendileri gibi düşünen birileri tarafından uyarılmanın daha etkili ve faydalı olduğunu düşünmektedirler. Bu tür bir değerlendirme kendilerine neleri eleştirecekleri ve hangi hatalarını düzeltmeleri gerektiği konusunda bilgi vermektedir. Fakat bir öğrenci ev sahibi kurumda gizli oy sistemi ile öğrenciler tarafından yapılan bir değerlendirme sonucunda bir grubun popülist yaklaşımları sayesinde birinci olduğuna inanmaktadır.

Projelerde, proje konusunun ve proje ortaklarının seçimi konusunda serbest bırakıldıklarını söyleyen öğrenciler çoğunluktadır. Proje yapan öğrenciler ev sahibi kurum öğretim elemanları proje yönetiminde yeterli bulmakta, proje sürecinde kendilerine *“belirli aralıklarla kendileri ile toplantılar yaparak”*, *“broşürler dağıtmak yoluyla bilgi vererek”*, *“görev dağılımında yardımcı olarak”*, *“başka öğretim elemanlarını çağırıp farklı bakış açıları kazandırmaya çalışarak”*, *“yanlış olmuş demek yerine şöyle yapsan daha iyi olur tarzında yönlendirmelerde bulunarak”*, *“yöntem ve kaynaklar ile ilgili sorulara reddetmeden cevap vererek”*, *“daha önceden yapılmış olan ödevleri örnek olarak kullanarak”* rehberlik ettiklerini belirtmektedirler. Araştırmamızda proje yaptıklarını belirten öğrenciler diğer öğrencilerle aralarında mükemmel bir sinerji, düşünce akımı ve beyin fırtınası olduğunu, projeler sayesinde grup çalışmasının ve kaliteli bir projenin nasıl yapılacağını öğrendiklerini, diğer öğrencilerin çalışma disiplinlerini görüp tecrübe ettiklerini ve bu sayede kendi açıklarını görebildiklerini vurgulamışlardır. Öğrenciler arasında projelerin derslerde öğrenilemeyen bazı şeylerin öğrenilmesine imkan verdiğini, öğrencileri daha yoğun bir çalışma gerektirmesinden dolayı yüksek lisansa ya da iş hayatına hazırladığını düşünenler vardır. Ev sahibi kurumlarda yapılan bazı projelerin öğrencilerin bazı alanlara ilgi duymalarına ve tezlerini bu alanlarda yapmaya karar vermelerine de neden olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin arasından, kendi kurumlarında projelerin yanlış ilerlediği, her şeyin son dakikaya kaldığı eleştirisini dile getirerek ev sahibi kurumlarda proje sürecinde her şeyin basamak basamak ilerlediğini ifade edenler olmuştur. Kendi kurumlarındaki öğretim elemanlarını ev sahibi kurumlardaki proje yönetimi uygulamaları hakkında bilgilendirdiklerini ve oradaki tarzda proje yönetimi yapmaları konusunda onları ikna ettiklerini söyleyen öğrencilerin varlığı, programın eğitim sistemimize olan etkisini kanıtlar niteliktedir.

Araştırmamız bulgularına bakıldığında makale yazımında ev sahibi kurumlarda intihal konusunda çok fazla hassasiyet gösterildiği anlaşılmaktadır. Kendi kurumlarında kes-yapıştır yöntemi ile makalelerini hazırladıklarını söyleyen öğrencilerin bazıları, ev sahibi kurumlarda intihali tespit eden çok katı önlemlerin varlığından, bazıları dönem başında intihalin yasak olması ile ilgili sunumların kendilerine gösterildiğinden bahsetmekte, ya sert dille uyarıldıklarını, ya ödevlerinin kabul edilmediğini ya da sırf bu yüzden geçer not alamadıklarını ifade etmektedirler. İntihalin çok katı bir şekilde yasaklanması kendi kurumlarında kes-yapıştır yöntemi ile makale yazan öğrencileri araştırma yapmaya yönlendirmiştir. Öğrenciler ev sahibi kurum öğrencilerinin kendilerini geliştirmek için eğitim aldıklarını, çok okuyup araştırdıklarını, alıntılarını belirterek dürüst bir şekilde makalelerini hazırladıklarını gözlemiş ve kendilerine onlar kadar titiz olmadıkları, kendi kurumlarında yeterli derecede araştırma yapmadan ve genelde kaynak göstermeden özensiz ödevler yaptıkları yönünde öz eleştiride bulunmuşlardır. Öğrencilerimizin diğer öğrencileri kendilerine örnek aldıkları ve onlarla olan etkileşimlerinden faydalandıkları görülmektedir. Öğrencilerin kendi kurumlarında öğretim elemanlarının ödev kontrollerinde gerekli titizliği gösteremedikleri yönündeki görüşleri dikkat çekici bulunmuştur. Bazı öğrencilerin kendi kurumlarında makale formatı ve intihal konusundaki gerekli titizliğin ancak yüksek lisans seviyesinde gösterildiğini düşünmeleri ilginç bulunmuştur. Ev sahibi kurumlardaki lisans eğitimini, kendi kurumlarındaki yüksek lisans eğitiminin yerine koyan öğrenciler mevcuttur. Çoğu öğrencinin bildirdiklerinden makale yazma kurallarını, kriterlerini, formatlarını ve kaynak göstermeyi ev sahibi kurumlarda edindikleri tecrübeleri ile öğrendikleri anlaşılmaktadır. Öğrenciler araştırma yapmayı, plan hazırlamayı, okuduğunu özümseyerek özet çıkarmayı öğrendiklerini, okuduğunu anlama ve yeniden yazma, geribildirimde bulunma gibi beceriler geliştirdiklerini ifade etmektedirler. Dürüstlüğü, titizliği ve araştırmaya verilen önemi ön plana çıkaran bu tecrübelerin öğrencilerin akademik yaşantılarına olumlu yönde katkı sağladığı ya da sağlayacağı düşünülebilir.

5.1.6. Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Sonuçlar

Ev sahibi kurumlarda sınavların öğrencilerin kendi kurumlarındakilere göre daha az sayıda olduğu ve çoğunlukla da sadece final sınavından ibaret oldukları belirlenmiştir. Vize sınavı yerine genellikle ödev verme yoluna gidilmiş, yapılan sunumlar, yazılan makaleler vize

sınavı yerine notlandırılmıştır. Öğrenciler kendi kurumlarında çok fazla sayıda sınava girmekten şikayetçi bir tutum sergilemektedirler. Sadece bir öğrenci ev sahibi kurumda vize olmamasının öğrenciler arasında gevşemeye neden olduğunu bildirmektedir. Sadece yazılı sınavlara tabi olduğunu söyleyen öğrencilerin sayısının az olması ev sahibi kurumlarda çoğunlukla proje, makale ya da sözlü sınavların değerlendirmeye etki ettiğini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin hemen hepsi ev sahibi kurumlarda sözlü sınavlara tabi olmuşlardır ve yapılan sözlü sınavların öğrencilerin öğrenip öğrenmediğinin sınanmasında önemli bir yere sahip olduğu, öğrencilere kazandırılmak istenen becerilerin sözlü sınavlar sayesinde kazandırıldığı düşünülmektedir. Öğrenciler sözlü sınavlar sayesinde bilgilerini daha iyi sergileyebildiklerini, yazılı sınavlarda öğretim elemanının sorularını anlamama ya da yanlış anlama gibi durumların sözlü sınavlarda söz konusu olmadığını belirtmekte, çoğunluğu kendi kurumlarında da sözlü sınavların olmasını dilemektedir. Sözlü sınavlar esnasında konuşulanların yazıya aktarılması fikrine sonradan her iki tarafın da hakkını koruyabilmesine imkan vermesi açısından sıcak bakılmaktadır. Ev sahibi kurumların bazılarında öğrencilerin isterlerse yazılı sınav isterlerse sözlü sınava girdikleri ya da araştırma yapıp ödev hazırlayabildikleri de tespit edilmiştir. Ev sahibi kurumlarda böyle bir serbestiyi yaşayan öğrenciler kendi kurumlarında da kendi seçimleri doğrultusunda istedikleri şekilde değerlendirilmeyi istemektedirler. Kendi kurumunda ezberleyenlerin avantajlı olduğu fakat ev sahibi kurumda ezber değil bilgi önemli olduğu için bilenin avantajlı olduğunu belirten öğrenciler mevcuttur. Ev sahibi kurumlarda yazılı sınavların azlığı, sözlü sınavlara, ödevlere, projelere verilen önem, eğitimin sınav odaklı bir yapıya sahip olmadığını göstermektedir. Öğrenciler eğitim dönemi boyunca yaptıkları sunumlar, projeler ve yazdıkları makaleler ile kazanmaları gereken becerileri kazanmaktadır. Öğrencilere, gerek görüldüğünde uygulanan yazılı ya da sözlü sınavların becerilerin kazanıldığından emin olunmasını sağlayacak birer araç niteliğinde oldukları anlaşılmaktadır. Sınav odaklı eğitimin bilgi yüklemeye dayalı ezberci yapısı ev sahibi kurumların çoğunluğunda görülmemekte, aksine öğrencilerin yaratıcılıkları ve eleştirel düşünme yetenekleri, buluş yapma heyecanları ve hevesleri desteklenmektedir. Bir öğrenci ev sahibi kurumda öğrencilerin bir dersi geçmek için üç sınav hakkı olduğunu söylemekte ve kendi kurumunda bu kadar hak olmamasını eleştirmektedir. Öğrencilerin başarılı olmaları için sınavların ertelendiği görülmekte ve bu yolla öğrenciye birçok hak verilerek, ders tekrarına gerek kalmadan kazandırılmak istenen beceriyi elde edip başarılı olmalarının

hedeflendiği anlaşılmaktadır. Bir öğrenci tarafından ev sahibi kurumlarda yapılan, “*mock exam*” olarak adlandırılan ve sınava hazırlayıcı özelliğe sahip sınavları faydalı bulduğunu ve sonrasında yapılan geribildirimler sayesinde gerçek sınava hazırlıklı girdiğini söylenmektedir. Öğrenci amacın “*bağcıyı dövmek değil üzüm yemek*” olduğunu düşünmektedir.

Ev sahibi kurumlardaki sınavları öğrenciler, “*yorum yapmaya*”, “*fikir üretmeye*”, “*araştırmaya*”, “*eleştiri ve karşılaştırma yapmaya*”, “*bilgiyi sorgulayabilmeye ve değerlendirebilmeye*”, “*öğrenilenleri gerçek hayatta karşılaşılabilecek durumlara uygulayabilmeye*”, “*alternatif düşünce üretebilmeye*” yönelik sınavlar olarak değerlendirmektedirler.

Öğrencilerin yarısı sınavları kendi kurumlarındaki sınavlara göre daha zor bulduklarını bildirmektedirler. Ev sahibi kurumlardaki sınavları zor bulduklarını belirten öğrencilerin zorlandıkları noktalar, “*yabancı dil yetersizliği*”, “*sınavların ezbere dayalı olması*” ya da “*yorumu dayalı olması*”, “*değişik bir ortamda bulunma*”, “*öğretim elemanını ve tarzını yeteri kadar tanımama*”, “*derste her konuya eşit derecede önem verilmesinden dolayı sorulacak soruları kestirememe*” olarak kendini göstermektedir. Sınavların zorluk derecesine sınavların ezbere dayalı ya da yoruma dayalı olması açısından bakıldığında, öğrenciler arasında farklı algılamaların mevcut olduğu anlaşılmıştır. Kimi öğrenci ezbere dayalı sınavları zor bulurken, kimisi kendi kurumlarında alışık olmadıkları bir sistem olduğu ya da dil yetersizliğinden dolayı yorum yapmakta zorlandıkları için yoruma dayalı sınavları zor olarak değerlendirmektedir. Öğrencilerin ev sahibi kurumda karşılarına çıkan etkenler dışına kendi kurumlarının kültürü, kendilerinin ev sahibi kurumlara beraberlerinde getirdikleri alışkanlıklar ve kendi düşünce yapıları da algılarında farklılık olmasına neden olabilmektedir.

Ev sahibi kurumlarda bir öğrencinin eğitim gördüğü kurum dışında açık kitap sınavlara rastlanmamıştır. Öğrenciler açık kitap sınavların daha fazla yorum, sentez ve analiz yapmayı, kitapta neyin nerede olduğunu bilmesini gerektirdiğini ve bunların açık kitap sınavları kapalı kitap sınavlardan daha zorlayıcı ve daha zaman alıcı hale getirdiğini düşünmektedirler.

Ev sahibi kurumlarda öğrencilerin hemen hepsi sınavların becerileri ölçtüğü yönünde görüş bildirmiştir. Öğrenciler çoğunlukla sınavları öğrendiklerini kapsayan yani derslerde görülenlerle paralel olan kapsamlı ve ölçücü sınavlar olarak değerlendirmektedirler. Değişik sınav ve soru tiplerinin varlığı da öğrencilere sınavların becerileri ölçme derecesinin yüksek olduğunu düşündürmektedir.

Sınavların genellikle ciddi bir ortamda gerçekleştiği, ev sahibi kurum öğrencileri arasında kopya çekme ve yardımlaşma gibi durumlara rastlanmadığı ve ev sahibi kurum öğrencilerinin kendileri hakkında sarfedilen “*Türkler gibi uyanıklık yok onlarda*” tabiri ile bu konuda oldukça dürüst oldukları belirtilmiştir. Genellikle Erasmus Programı öğrencileri arasında yardımlaşma olduğundan söz eden ve sınavlar esnasında diğer Erasmus Programı öğrencilerinden yardım aldıklarını itiraf eden öğrencilerin varlığı dikkat çekicidir. Araştırmamız örneklemini içinde Akdeniz ülkelerinde eğitim görmüş Türk öğrenci mevcut değildir. Öğrenciler, Batı Orta ve Kuzey Avrupa öğrencilerinin bu konuda dürüst olduklarını fakat Akdeniz ülkelerinden gelen Erasmus Programı öğrencilerinin birbirleri ile yardımlaşmaya yatkın olduklarını gözlemlemişlerdir. Öğrenciler ev sahibi kurumlarda kopya çekmenin disiplin suçu olduğu ve oradaki öğrencilerden böyle bir şeyin zaten beklenmediğini belirtmişlerdir. Akdenizlilerin beraber bir hareketi olduğu ve Portekiz, İtalyan, İspanyol, Yunan ve Türkler’in kafalarının aynı çalıştığı için bu milletlerden gelen öğrenciler arasında yardımlaşma olduğu düşünülmektedir.

Öğrenciler sınavlardan sonra geribildirim yapılması fikrine sıcak baktıklarını bildirmişlerdir. Bazı kurumlarda derslerin sınavlardan sonra da bir iki hafta kadar devam ettiği ve öğrencilerin eksikleri üzerinde durulduğu ve ayrıca verilen notların gerekçesinin kendilerine yazılı ya da sözlü şekilde açıklandığı tespit edilmiştir. Sınavın her şey olmadığı, diğer birçok şeyin arasında bir faktör olduğu yönünde görüş bildirilmektedir. Kazandırılmak istenen becerinin sınav sonrasında geribildirim esnasında da kazandırılmaya çalışılmasına devam edildiği anlaşılmaktadır. Amaç, öğrencilerin kendi eksikliklerinin yanında diğer öğrencilerinin eksikliklerini görme ve kıyas yapmalarını sağlamak, öğretim elemanlarının bakış açılarını görmektedir. Ev sahibi kurumların çoğunluğunda birçok değerlendirme türü arasında sınavların öğretimde bir amaç değil araç olarak kabul edildiği ve bazılarında da sınavlardan sonra uygulanan şeffaf değerlendirme

sürecinin, öğretilmek istenenin dürüst ve demokratik bir çerçevede etkili bir şekilde öğrenciye kazandırılmasına imkan verdiği anlaşılmaktadır. Öğrencilerin geribildirim ve geribildirim kendilerine kazandırdıklarının önemini farkında oldukları açıkça görülmektedir ki bunu hoş karşılamakta ve kendi kurumlarında sınavlardan sonra sınav sorularını değerlendirme ya da sınav sonuçlarına itiraz etme şanslarının olmamasını eleştirmektedirler.

Birçok öğrenci ev sahibi kurumlarda kendi kurumlarına göre farklı bir not sistemi ile karşılaşmıştır. Öğrencilerin kendi kurumlarına aktarılan notlarda, “*not sistemlerinin uyuşmaması*”, “*not sistemlerinde belli bir standart olmaması*”, “*not aralıklarının daha az hassas olması*”, “*ev sahibi kurumun öğretim elemanlarının notlarının kıt olması*” ya da “*çitanın yüksek olması*” ve “*çan eğrisi yönteminin kullanımı*” gibi nedenlerden dolayı kayıpların yaşandığı ifade edilmiştir. Öğrencilerin önemli bir kısmının kendi kurumunda çan eğrisi yöntemi mevcuttur fakat ev sahibi kurumların hiçbirinde rastlanmamıştır. Çan eğrisi yöntemini artıları ve eksileri ile değerlendiren öğrencilerin bazıları yüksek not almanın zor olduğu derslerde bu yöntemin faydasını gördüklerini, adil bir yöntem olduğunu düşündüklerini ve bu yöntemin rakabeti artırıcı etkisi ile yanında başarıyı getirdiğini söylemişlerdir. Ev sahibi kurumlarda çan eğrisi görülmemekte birlikte neden olarak bu yöntemin öğrenciler arasındaki işbirliğini, yardımlaşmayı ve grup çalışmasını engeller nitelikte olması gösterilmektedir.

Araştırmamızın bulgularından, AKTS sisteminin tüm yükseköğretim kurumlarında tam anlamıyla uygulanmadığı ve notlandırmanın belli standartlara henüz oturtulamadığı anlaşılmaktadır. Ev sahibi kurumlarda alınan notlar öğrencilerin kendi kurumlarında dönüştürülürken öğrenciler kayıplar yaşayabilmektedirler. Öğrencilerin bazıları kurumlararası anlaşmalar yapılırken kurumlar arasında notlandırma konusunda bir denklik, bir standart olmasının gerekliliği üzerinde durmuşlardır.

5.1.7. Kütüphanelere ve Kütüphane Destek Hizmetlerine İlişkin Sonuçlar

Görüşme yapılan öğrencilerden sadece biri ev sahibi kurumda kütüphane hizmeti olmadığını belirtmiştir. Ev sahibi kurumlardaki kütüphanelerin fiziksel yapıları hakkında öğrencilerin çoğunluğu olumlu görüş bildirmişlerdir. Olumlu görüş bildiren öğrenciler ev

sahibi kurumlardaki kütüphanelerde öğrencilerin çalışması için her çeşit imkanın sağlandığını düşünmekte, kütüphanelerin çalışmaya özendirici imkanlarından bahsetmektedirler. Öğrencilerden birinin kendi kurumunun kütüphanesine gitmezken ev sahibi kurumdaki kütüphaneyi kurumda çok iyi tanıdığı yerlerden biri olarak tanımlaması kütüphane ortamının çalışmaya özendirici özelliğini vurgulamaktadır. Kütüphanelerin genişliği, ortamlarının ferahlığı, öğrencilerin sesli grup çalışmaları yapabilecekleri çalışma odalarının, rahat koltukların ve internet kabloları, telefon girişleri ve prizlerin, içinde televizyon ve sunum hazırlayan öğrencilere yönelik olarak projeksiyon makinesi barındıran özel çalışma odalarının varlığı, ışıklandırmanın okumaya uygun şekilde göz yormayan tarzda olması, öğrencilerin eşyalarını da bırakabilecekleri kadar güvenli olan bireysel çalışma yapabilecekleri çalışma odalarının kiralanabilmesi, kütüphanelerin geç saatlere kadar hizmet sunabilmeleri öğrencilerin kütüphaneleri olumlu algılamalarına neden olan etkenler olarak bulunmuştur. Öğrenciler kütüphanelerin rahatlığından, ev gibi bir ortama sahip olmalarından, teknik imkanlarından etkilenmiş ve her çeşit imkanından faydalandıklarını ifade etmişlerdir. Bir öğrencinin bir arkadaşının ev sahibi kurum kütüphanesinde kaybolduğundan bahsetmesi dikkat çekici bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin çoğu kendilerine çok farklı gelen bu kütüphane ortamı ve imkanlarını kendi kurumlarında bulamamaktan şikayetçilerdir. Öğrencilerin kendi kurumlarındaki kütüphanelerde eleştirdikleri noktalar kendi kurumlarındaki kütüphanelerin küçük olması, çalışma odalarının olmaması, kütüphaneye sadece kitap almak için gitmeleri dolayısıyla kütüphaneleri çalışma ortamı olarak kullanamamaları olarak belirlenmiştir.

Ev sahibi kurum kütüphanelerinin kaynaklarının yeterliliği ve güncelliği hakkında öğrencilerin büyük bir çoğunluğu olumlu görüş bildirmektedirler. Ev sahibi kurumlarda her fakülteye özgü farklı farklı kütüphanelerin olması, aranan eski ve güncel dahil her kaynağa rahat bir şekilde ulaşılabilmesinin belirtilmesi, kütüphanelerden ödünç alınabilecek kitapların sayısının çok olabilmesi, alanı geniş olduğu için bir çok kaynağın kütüphane içinde yer alabilmesi, kütüphane dışından kütüphane kaynaklarının kontrol edilebilmesi kütüphanelerin yeterli ve güncel olarak değerlendirilmesinde etkilidir. Bu öğrenciler ev sahibi kurum kütüphanelerinde bilgiye ulaşmanın kendi kurumlarına göre daha kolay olduğunu düşünmektedirler. Öğrenciler kendi kurumlarındaki kütüphaneleri kaynaklarının eski ve kitap ödünç almanın çok zor olmasından dolayı eleştirmektedirler. Birkaç öğrenci

ev sahibi kurumlarda kütüphane dışında çalışma ortamları buldukları ve ev sahibi kurumda yaygın olan elektronik kaynakları daha çok kullandıkları için kütüphane ortamını tercih etmemişlerdir. Ev sahibi kurumlarda bilgisayar ve kablosuz internet imkanlarının var olması öğrencileri daha çok elektronik kaynaklara yönlendirmiştir. Bir öğrencinin “*orada her yer kütüphaneydi*” tabirini kullanması öğrencinin kütüphane kavramını farklı algıladığını göstermektedir. Burada çok farklı bir kütüphane anlayışına rastlanmaktadır. Özellikle daha çok elektronik kaynakları kullanan bazı öğrenciler için kütüphane, içinde kitaplar barındıran, kitapları araştırıp buldukları, kitaplara bakıp dokunabildikleri, çalışma ortamlarını kullanabildikleri yerler değil, elektronik ortamda, bilgisayar başında istedikleri bilgiye ulaştıkları veritabanlarından ibarettir. Öğrencilerin, bireysel tercihleri ve ev sahibi kurumun sunduğu imkanlar çerçevesinde kendilerine göre, ya kütüphanelerde çalışma ya da çalışmak için başka ortamlar seçip daha çok elektronik kaynaklar kullanma yoluna gittikleri görülmektedir. Zengin veritabanlarına sahip olan kurumlarda öğrencilerin kütüphanelerden faydalanmamayı tercih ettikleri anlaşılmaktadır. Çok az öğrenci ev sahibi kurum kütüphanelerini yetersiz bulmuştur. Kütüphanelerin büyük ve gelişmiş olmamaları, öğrenim malzemeleri ve kaynaklarının yetersizliği eleştirmiştir.

Öğrencilerin tamamına yakını ev sahibi kurumlarda kütüphane destek hizmetlerinden memnun kaldıklarını bildirmişlerdir. Bilgisayarlara ve internete erişimin kolay ve hızlı, fotokopi ve faks imkanlarının gelişmiş olduğu ifade edilmiştir. Birçok öğrenci fotokopi çekmek için ev sahibi kurumun ücretsiz verdiği ya da çok cüzi bir ücret vererek aldıkları kartlardan bahsetmiş ve fotokopilerini bir görevlinin değil bu kartlar sayesinde kendilerinin çektiğini söylemişlerdir. Öğrencilerin kendi kurumlarında böyle bir imkanın olmasını hayal edemedikleri ve olması takdirinde de çok pahalı olacağını düşünmeleri ilginç bulunmuştur. Öğrencilerin anlattıklarından bu kartların çok işlevli oldukları ve ayrıca bilgisayarlardan çıktı almak ve kütüphanelerden kitap ödünç almak için de kullanıldıkları anlaşılmaktadır. Sınav sonuçlarını bu kartları soktukları otomatlardan öğrendiklerini, her çeşit öğrenim malzemesi, bilgisayarlara bu kartlar sayesinde ulaştıklarını söyleyen öğrenciler de mevcuttur. Bu işlemlerin çoğunlukla kütüphane görevlileri olmadan yapıldığı ve ev sahibi kurum kütüphanelerinde otomasyon sisteminin var olduğu bildirilmiştir. Ev sahibi kurumlarda mümkün olduğu kadar az insan ve az insan gücü kullanıldığı, öğrencileri gözetleyen güvenlik görevlileri ya da kameraların var olmadığı ve öğrenim malzemelerine

ulaşmada bir kısıtlamanın olmadığı belirlenmiştir. Bazı öğrenciler kendi kurumlarında öğrenim malzemelerine ve kütüphane destek hizmetlerine erişimde böyle bir serbestinin ve rahatlığın olmamasını, her makinenin başında bir insan olmasını ve belli bir saatten sonra bazı imkanlardan faydalanamamalarını eleştirmektedirler. Ev sahibi kurumlarda öğrencilere her çeşit kütüphane ve kütüphane destek hizmetinin ve öğrenim malzemelerine erişimin belli bir kısıtlama yapılmadan sunulduğu görülmektedir. Öğrencilerin bildirdiklerinden öğrencilere sunulan imkanların sınırsız olmasının öğrencilerin çalışma performansları, başarıları ve moralleri üzerinde önemli etkileri olduğu anlaşılmaktadır.

5.1.8. Akademik Ayrıcalıklara İlişkin Sonuçlar

Görüşme yapılan öğrencilerin üçte ikisi kendilerine ev sahibi kurumlarda akademik ayrıcalıklar tanındığını belirtmektedirler. Tanınan ayrıcalıkların sınavlar, notlandırma, ödevler, dil problemi, sınıf içi etkinlikler, derslere geç kalma, devamsızlık hakkı, ders materyalleri ile ilgili ayrıcalıklar olduğu belirlenmiştir.

Bazı öğrenciler kendilerine sınav tarihleri konusunda ayrıcalık tanındığını söylemiş, sınav tarihlerinin kendileri için değiştirilebildiğini, kendilerine ayrı bir tarihte sınav yapılabildiğini, sınavlarda daha az içerikten sorumlu olduklarını ya da sınavlarda diğer öğrencilerden ayrıcalıklı olarak sözlük kullanabildiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bildirdiklerinden bu ayrıcalıkların Erasmus öğrencilerinin yoğun olduğu sınıflarda tanındığı anlaşılmaktadır. Sınav tarihlerinin Erasmus Programı öğrencileri için değiştirilmesinin nedeninin çoğunlukla Erasmus öğrencilerinin Avrupa turlarına katılma istekleri olması dikkat çekici bulunmuştur. Bir öğrencinin kullandığı “*Erasmus koruma kalkanındaydık*” tabiri ilginç bulunmuştur.

Birkaç öğrenci kendilerine notlandırmada ayrıcalık tanındığını, notlarının yükseltildiğini dile getirirken birkaç öğrenci ödevlerini ya teslim etmediklerini ya eksik sayfa ödev yaptıklarını ya da kendilerini ödev hazırlama sürecinde fazla yüklenilmediğini bildirmişlerdir. Öğrenciler ev sahibi kurum öğrencilerinden farklı olarak derslere geç girmeleri ve devamsızlık hakkı konusunda kendilerine hoşgörü ile yaklaşıldığını ifade etmişlerdir. Bazı öğrencilere ise ders materyallerinde ayrıcalık tanındığını, kendilerine kaynak kitapların ücretsiz verildiğini ya da ev sahibi kurum öğrencilerine kesinlikle yasak

iken kitaplar çok pahalı olduğu için kendilerine fotokopi kitap kullanmaları konusunda izin verildiğini belirtmişlerdir.

Bazı öğrenciler kendilerine ayrıcalık tanınmasının nedenleri olarak, “*ev sahibi kurum öğrencilerine göre akademik açıdan yetersiz olmalarını*”, “*kendi kurumlarında yeterince iyi eğitilmemelerini*”, “*dil yeterliklerinin az olmasını*”, “*sınavlarda ve ödevlerde ev sahibi kurum öğrencileri kadar net yazılar yazamamalarını*” gösterirken bazıları “*Erasmus ruhunda akademik hedeflere yer olmamasını*” ve “*öğretim elemanlarının da öğrenciler gibi daha çok kültürel ve sosyal boyuta önem vermelerini*” göstermektedir. Dolayısıyla kendilerine ayrıcalık tanındığını bildiren öğrencilerin bir kısmı akademik açıdan yetersiz oluşlarını öğretim elemanlarının kendilerine ayrıcalık tanımalarının nedeni olarak görürken bir kısmı ise öğretim elemanlarının akademik boyutu çok ciddiye almadıklarını ve öğrencileri geçici öğrenci pozisyonunda görerek, öğrencilerden akademik açıdan değil fakat kültürel ve sosyal açılardan katkılar beklediklerini düşünmektedirler. Ayrıca “*Erasmus Programı öğrencilerinin uyum problemleri yaşayabileceklerinin düşünülmesi*” ve “*başka bir ülkeden geldikleri gerçeğinin farkında olunması*” tanınan ayrıcalıkların nedenleri olarak gösterilmiştir.

Erasmus öğrencilerine tanınan ayrıcalıkların, öğrencilerin sınavlarda, ödevlerde, notlandırmada ve sınıf içi etkinliklerde diğer öğrencilerden ayrıcalıklı bir pozisyonda yer almaları ve bazı öğrencilerin tabiri ile “*Erasmus koruma kalkanı*” nda olmaları sayesinde ev sahibi kurumlardaki akademik yaşantılarına kolaylık getirdiği, kendilerine akademik yaşantıları dışındaki sosyal yaşantılarına zaman ayırmalarına, sadece akademik değil kültürel kazanımlar elde etmelerine de imkan verdiği dolayısıyla moralleri üzerine iyi etkiler bıraktığı ve iyi anılarla kendi kurumlarına dönmelerini sağladığı anlaşılmıştır.

5.1.9. Çok Kültürlü Ortamda Eğitime İlişkin Sonuçlar

Görüşme yapılan öğrencilerin tamamı Erasmus Programı'nın kendilerine sağladığı çok kültürlü ortamda eğitim almayı olumlu karşılamış ve değerli kazanımlar elde ettiklerini ifade etmişlerdir. Birkaç öğrenci konuya akademik açıdan yaklaşarak ev sahibi öğretim elemanlarının çok kültürlü ortamı bir avantaja çevirerek farklı uygulamaları göz önüne serdiklerini ve bu konuda gayet başarılı olduklarını ki derslerin daha renkli olduğunu

belirtmektedir. Öğrencilerin Erasmus deneyimi sayesinde şahit oldukları çok kültürlü ortamda farklı ülkelerin eğitim sistemleri, farklı uygulamaları ve diğer kültürlerden gelen öğrencilerin farklı bakış açıları hakkında bilgi sahibi oldukları, onlarla etkileşimlerde ve yardımlaşmalarda buldukları ve ev sahibi kurumlardaki bu bilgilerden ve farklılıklardan kazanımlar elde etmeye çalıştıkları belirlenmiştir. Öğrenciler kendi kurumlarındaki öğrencilerin aynı temele sahip olduğunu, maruz kaldıkları kaynakların, gördükleri öğretim elemanlarının aynı olduğunu düşünmekte ve ev sahibi kurumda çok kültürlü ortam sayesinde farklı uygulamaların göz önüne serilmesini, tartışmaya açılmasını, eleştirilmesini ve olaylara daha sorgulayıcı gözle bakılmasını olumlu karşılamaktadırlar. Öğrencilerin farklılıklar sayesinde “*ufuklarını genişletme*”, “*çok yönlü düşünebilme*”, “*alternatif yaratabilme*”, “*tartışma yapabilme*”, “*sorgulayabilme*”, “*kendini ifade edebilme*”, “*kendini savunabilme*” gibi becerileri kazandıkları görülmektedir. Bazı öğrenciler kendilerini çok kültürlü ortamda daha rahat hissettiklerini, daha rahat ifade edebildiklerini, bu rahat ortam sayesinde yorum yapma yeteneği kazandıklarını ve ne yapsalar kabul gördüğünü bildirmektedirler. Birkaç öğrencinin ileride öğretim elemanı olmak istedikleri için, çok kültürlü ortamdaki insanlardan, farklılıklardan yani farklı eğitim sistemleri, uygulamalar ve öğretim tarzlarından ne koparabileceklerini düşündüklerini dile getirmeleri kayda değer bulunmuştur. Çok kültürlü ortam sayesinde diğer öğrencilerin yaşayışlarını ve çalışma alışkanlıklarını görebildiklerini ve kendilerini dengelemeyi ve kendi düzenlerini kurmayı öğrendiklerini belirten öğrencilere de rastlanmıştır. Öğrenciler çok kültürlü ortamı akademik ve profesyonel yaşantılarında bir avantaja dönüştüreceklerinin sinyallerini vermektedirler. Erasmus deneyimleri sonunda kendi kurumlarına dönen bazı öğrencilerin kendi öğretim elemanlarına ev sahibi kurumdaki öğretim tarzları, sınavlar, proje yönetimi ve diğer uygulamalar hakkında bilgi verdiklerini ve bazı şeyleri değiştirmeyi başardıklarını ifade etmeleri Erasmus deneyiminin akademik yaşantıya olan etkisini kanıtlar niteliktedir. Öğrenciler ev sahibi kurumlardaki edinimleri sayesinde bir farkındalık elde ederek, bir silkelene yaşayarak, yanlarında bir çok deneyimle beraber döndükleri kendi kurumlarına katkılarda bulunmaya çalışmış ve bazıları başarılı olduklarını dile getirmiştir. Bazı öğrencilerin araştırmamız kapsamında kendileri ile yapılan görüşmeler esnasında, akademik yaşantılarının kendilerine bizzat kendi öğretim elemanları tarafından sorulduğunu ifade etmeleri, bazılarının ise dönüşte kendilerine akademik anlamda hiçbirşey sorulmadığını ve oradaki akademik yaşantıdan bahsedeceklerini hiç

düşünmediklerini belirtmeleri dikkat çekicidir. Programın akademik yanının bazı öğretim elemanları tarafından merak edildiği ya da önemsendiği, bazıları tarafından da önemsenmediği düşünülebilir.

Görüşme yapılan öğrenciler Erasmus Programı öğrencilerinin akademik tarzlarından çok ev sahibi kurum öğrencilerinin akademik tarzlarından bahsetmeyi tercih etmişlerdir dolayısıyla yerel öğrencilerin daha çok dikkate alındığı ve gözlemlendiği anlaşılmaktadır. Birçok öğrenci, ev sahibi kurum öğrencilerini, “*sorumlularının bilincinde olan*”, “*çalışkan*”, “*çalışma disiplinine sahip*”, “*idealist*”, “*derslerle ilgili*”, “*derslere hazırlıklı giden*”, “*kendi ayaklarının üstünde durabilen*”, “*derslerde fikirlerini daha rahat ifade edebilen*”, “*dikkatli, titiz ve özenli çalışan*”, “*daha donanımlı*” ve “*eğlenmeye ve çalışmaya dengeli zaman ayırabilen*” öğrenciler olarak nitelendirmişlerdir. Ev sahibi kurum öğrencilerinin sahip oldukları bu olumlu özelliklerin nedenleri, “*öğrencilerin yaşam tarzları*”, “*eğitim sisteminin ezberci ve hazırcı bir yapıya sahip olmaması*”, “*her şeyin öğrencilerin sorumluluğunda ve kontrolünde olması*”, “*ev sahibi ülkedeki üniversiteye giriş sisteminin öğrencilerin istedikleri bölümlere bilinçli bir şekilde yerleşmelerine imkan verecek yapıda olması*” ve hatta “*ev sahibi ülkelerin tarihi geçmişleri*” olarak değerlendirilmiştir. Görüşme yapılan öğrencilerin bazıları kendi kurumlarında öğretmen odaklı bir öğretim tarzı olduğu için öğrencilerin daha pasif olduğunu ve biraz itilmeyi belediklerini düşünmekte ve ev sahibi kurumlardaki öğrencileri daha sorumluluk sahibi olarak değerlendirmektedir. Bazı öğrencilerin kendi kurumlarındaki öğrencileri “*okudukları bölümün ne olduğunu tam olarak bilmeyen yani okudukları bölümleri özümseyip, benimseyememiş*”, “*fikirlerini ifade etmeyen*”, “*tutuk*” öğrenciler olarak nitelendirerek eleştirdikleri görülmektedir. Kendi kurumlarında bir şeyler bilip konuşan öğrencilerin takdir edileceklerine horlandıklarını söyleyen öğrenciler de mevcuttur. Çok az öğrenci ev sahibi kurum öğrencilerini akademik açıdan eksik gördüğünü belirtmiştir. Ev sahibi kurum öğrencilerini sınıf içi etkinliklerde “*pasif*”, “*öğretim elemanının dersi idare etmesini bekleyen*”, “*kendilerinden daha aşağı seviyede olan*” öğrenciler olarak değerlendirenler de mevcuttur. Kendilerini ev sahibi kurum öğrencilerinden akademik anlamda daha üstün gören öğrencilere rastlanmıştır.

Öğrencilerin bir çoğu çok kültürlü ortamın kültürel, sosyal ve kişilik üzerinde etkileri olduğunu düşünmektedir. Bazı öğrenciler akademisyenler olmadıklarını dolayısıyla diğer öğrencilerin okul yaşantılarını gözlemlemek dışında akademik anlamda değil daha çok kültürel anlamda kazanımlar elde ettiklerini ifade etmektedirler. Diğer öğrencilerin “*bakış açıları*”, “*donanımları*”, “*kültürleri*”, “*tarihleri*”, “*gelenek ve görenekleri*”, “*inançları*”, “*tepkileri*”, “*algıları*” ve “*yaşam görüşleri*” hakkında bilgi sahibi olduklarını ve değişik temellere sahip insanlarla nasıl diyalog kuracaklarını öğrendiklerini bildirmektedirler. Böyle bir ortamı kendi kurumlarında yakalayamayacaklarını da eklemektedirler.

Çok kültürlü ortamın sosyal yaşantılarına olan etkilerini vurgulayan öğrencilerin bildirdiklerine göre öğrenciler diğer kültürlerden gelen öğrencilerle sıcak ilişkiler ve arkadaşlıklar kurma şansı elde etmişlerdir. Bazı öğrenciler çok değişik milletlerden arkadaşlar edindiklerini, program sonrasında bu arkadaşlarının ülkelerine gittiklerini ve çok sıcak bir şekilde karşılandıklarını bildirmektedirler. Fakat bu sıcak sosyal ilişkilerin ve kurdukları bu arkadaşlıkların ileride kendi işlerini kurduklarında kendilerine bir yurtdışı ayağı oluşturacağını düşünen, yabancı arkadaşlarını referans bulmalarına yardımcı olacak bir bağlantı olarak gören öğrenciler de vardır. Yani çok öğrenciler çok kültürlü ortamın sosyal yanını kendilerine ilerideki staj dönemlerinde ya da iş hayatlarında katkı getirecek bir avantaja dönüştürme planları olduğunu da kabul etmektedirler.

Çok kültürlü ortamda eğitim sayesinde kendilerini kişisel olarak geliştirdiklerini, daha hoşgörülü olduklarını, çok kültürlü ortamda fikirlerini rahat ifade ettikleri, sorguladıkları, tartıştıkları ve kabul görme duygusu yaşadıkları için özgüven kazandıklarını dile getirerek kişisel katkıları ön plana çıkaran öğrenciler de tespitler arasındadır.

5.1.10. Yaşanan Problemlere İlişkin Sonuçlar

Görüşme yapılan öğrencilerin ev sahibi kurumlarda yaşadıkları problemler, öğretim diline ilişkin problemler, öğretim ve öğrenim tarzındaki farklılıklara ilişkin problemler, öğretim elemanları ve diğer öğrencilerle yaşanan problemler, sosyal ve kültürel uyum problemleri olarak kendilerini göstermiştir. Ayrıca öğrenciler dönüşte derslerin tanınmasına ilişkin problemlerle karşılaştıklarını da belirtmektedirler.

Öğrencilerin üçte birine yakın bir kısmı akademik anlamda dil problemi yaşadığını ifade etmiştir. Öğrenciler dil problemleri yaşamalarının nedenlerinin, “kendilerini yetersiz görmeleri”, “ev sahibi kurum öğrencileri ile aralarındaki seviye farkı”, “bazı öğretim elemanlarının kendilerinin alışık olmadıkları bir aksanla konuşmaları”, “çok hızlı konuşmaları” ve “kullandıkları farklı terimler” olduğu anlaşılmaktadır. Bir öğrencinin ayrıca ev sahibi kurumdaki derslerin öğretim dilinin Almanca olduğunu son anda öğrendiğini ve son anda ayarlanan dil kursunun hiçbir işe yaramadığını belirtmesi öğrencilerin programla ilgili olarak yetersiz bilgilendirilebildiklerinin ipucunu vermektedir. Kendilerini Erasmus deneyimleri öncesinde dil konusunda geliştirmedikleri için eleştiren öğrencilere de rastlanmıştır. Bazı öğrenciler özellikle Türk öğrencilerin dil problemi yaşadıklarını gözlemlemiştir. Bazı öğrencilerin her yükseköğretim kurumunun öğrencileri programa seçerken yeteri kadar seçici davranmadığı yönünde eleştirileri mevcuttur. Bazı kurumlarda sözlü sınavların uygulanmadığı belirtilmekte, uygulanan yazılı sınavların da sağlıklı sınavlar olmadıkları düşünülmektedir. Bazı öğrencilerin yaşanan dil problemlerinden dolayı derslerde geçen terimleri anlamak bir yana kendilerini ifade etmekte bile zorlandıkları belirlenmiştir. Dil problemi yaşayan öğrenciler bildiklerini ifade etmekte zorlanmış, sınıf içinde ve dışında kolay iletişim sağlayamamış, derslerde zorluklar yaşamış ve derslerden soğumuşlardır. Dil engelinden kaynaklanan nedenlerden bu öğrencilerin akademik anlamda başarılı olmalarının ve kurumlarını iyi bir şekilde temsil etmelerinin güç olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmamızda az sayıda öğrencinin öğretim ve öğrenim tarzındaki farklılıklara ilişkin problemler yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu konuda problem yaşayan öğrencilerin kendi kurumları ve ev sahibi kurum arasındaki eğitim sisteminde büyük farklar olan ve ev sahibi kurumlardaki öğretim yöntemlerine yabancı olan dolayısıyla bu sistemlere ve yöntemlere uyum sağlamakta problem yaşayan öğrenciler oldukları anlaşılmaktadır. Bazı öğrenciler alışkın olmadıkları projeye dayalı ya da probleme dayalı derslerde zorlandıklarını belirtmektedirler. Bu öğrencilerin kendi kurumlarında daha çok öğrencinin pasif, öğretim elemanının aktif olduğu öğretmen odaklı eğitime ve dolayısıyla geleneksel yöntemlere maruz kalmış öğrenciler olduğu tespit edilmiştir. Bazı ev sahibi kurumların çoğu şeyin öğrencilerden beklendiği, yapılandırmacı, öğrenci odaklı yapısını öğrenciler, sürekli öğretmenin verici ve öğrencinin de alıcı olduğu kendi kurumlarının geleneksel yapısından

farklı görüp, yadırgamışlardır. Öğretim elemanının sınıf içinde bir öğretici unsur değil fakat öğrenmeyi kolaylaştıran bir kişi olarak bulunması ve derslerin öğrencilerin kontrolünde geçerek, öğretim elemanının bir hakem, figür, moderatör, direktör rolünü üstlenmesi beğeni görürken aynı zamanda tuhaf da karşılanmış, uyum sağlamakta problemler yaşanmıştır. Eğitim sistemi ve öğretim tarzı farklılıklarından doğan problemlerin yanında derslerin seviyesinin yüksek ya da tam tersine düşük olmasının da problem kaynağı olduğu görülmektedir. Kimi öğrenci kendi kurumlarında yeni öğrendikleri bilgilerin ev sahibi kurumdaki öğrenciler tarafından çoktan bilindiğini fark edip ve zorlanabilirken, kimi öğrenci ise ev sahibi kurumda yapılan sınıf içi etkinlikleri “Allah ne verdiyse yapıyorlardı” tabiri ile eleştirerek, ev sahibi kurumu ve öğretim tarzlarını kendi kurumundakilerden daha aşağı bulabilmektedir. Bu öğrenciler ev sahibi kurumdaki derslerden yeterli verimi alamadıklarını düşünmektedirler.

Öğrencilerin üçte biri ev sahibi kurumlarda öğretim elemanları ile problem yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Yaşanan problemler öğrencilere yönelik ayrımcı ve önyargılı tavırlar, yaklaşımlar ve ifadeler olarak kendilerini göstermiştir. Fakat öğrencilerin bazıları bu ayrımcılığın ve önyargının çok bariz olmadığını ve tam emin olamadıklarını bildirmeleri dikkat çekicidir. Bu öğrenciler olumsuz Türk imajının akademik yaşantıya yansıdığını ve bu durumun notlarına etki ettiğini düşünmektedirler. Ayrıca Türklere yönelik olumsuz yaklaşımlar dışında genel olarak Erasmus Programı ve diğer değişim programları öğrencilerine önyargılı yaklaşıldığını düşünen öğrenciler mevcuttur. Öğretim elemanları ile Türkiye’yi ilgilendiren siyasi konularda problem ve çatışma yaşadıklarını belirten öğrenciler kendilerini savunma ihtiyacı hissettiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin bildirdiklerinden, çok az öğrencinin moral bozukluğu yaşayarak ve pes ederek dersi bırakma yoluna gittikleri, birçoğunun ise mücadeleci bir tavır sergileyerek, kendilerini savundukları ve daha da hırslandıkları anlaşılmaktadır. Bazıları öğretim elemanlarının tavır ve ifadelerinde tam olarak bir kasıt hissetmediklerini, sadece yanlış anlaşılma olduğunu düşündüklerini ve kasıt olması takdirinde öğretim elemanları ile nedenini öğrenmek için konuşacaklarını belirtmekte, cesur ve kararlı bir tavır sergilemektedirler. Ayrıca “*öğretim elemanları tarafından yok sayılma*” gibi bir problemden bahsedilmektedir. Öğrencilere ders içinde söz verilmemesinin, öğrencilerin yüzlerine bakılmamasının, bir şey söylediklerinden duymazdan gelinmesinin öğrencilerin derslerden soğumalarına ve dönem

sonunu bekler hale gelmelerine neden olabildiği belirlenmiştir. Öğretim elemanlarından “*benim öğrencilerim cevap versin*” gibi ifadeler duyan, dersten soğuyan hatta nefret eden öğrenciler de mevcuttur. Öğrencilerin öğretim elemanları ile yaşadıkları bu problemlerden dolayı pes etme ya da mücadele etme yoluna gitme kararlarının dil yeterlikleri ve kendi kişilik özelliklerine göre şekillendiği anlaşılmıştır. Bir öğrencinin bir ders esnasında Türkiye’yi ilgilendiren siyasi bir konuda dil konusunda zayıf olan bir arkadaşının yerine savunmaya geçtiğini bildirmesi ve diğer bir öğrencinin de her şeyi dert etmeyen, sağlam bir yapıya sahip olduğunu bildirmesi bu durumu kanıtlar niteliktedir.

Diğer öğrenciler ile yaşanan problemler öğretim elemanları ile yaşanan problemlere benzer olarak, önyargılar, Türkler ile ilgili kalıplaşmış düşünceler ve siyasi konular ile ilgili problemlerdir. Derslerde konuyu siyasi yöne çeken, kendi siyasi düşüncelerini empoze etmeye çalışan, Türk öğrencileri “*ters köşe*”ye yatırmaya çalışan, sürekli Türkleri suçlayan yabancı öğrencilerin varlığı problem kaynağı olmuştur. Programa katılan dönemin de etkili olduğu bildirilmiştir. Türk- AB ilişkilerinin yoğunlaştığı 2004-2005 döneminde Almanya’da bulunan bir öğrenci o siyasi havada orada olmanın zor olduğunu ve kendilerine sürekli sorular yöneltildiğini ifade etmiştir. Öğrencilerin ayrıca Türklerle ilgili önyargı ve yanlış bilgileri yok etmek için bir “*kültür elçisi*” rolü üstlendikleri belirlenmiştir. Bazı öğrencilerin Türk olduklarına inanılmaması, Türkiye’nin haritadaki yerinin bilinmemesi ve Türk insanının kara çarşafı olarak resmedilmesi ilginç bulunmuştur. Öğrencilerin çok kültürlü ortamı bir avantaja çevirerek ve milli duyguları ile hareket ederek Türkiye ve Türk insanı hakkındaki yanlış bilgileri düzeltmeye çaba gösterdikleri görülmüştür. Öğrencilerin ev sahibi ülkelerde Türklerle ilgili yanlış düşünceleri silmekte etkili olabileceklerini ve bir farkındalık yaratabileceklerini düşünmek sevindiricidir. Öğretim elemanları ve diğer öğrencilerle önyargı, ayrımcılık ve rencide edici derecede olan siyasi görüş farklılığı şeklinde yaşanan problemlerin varlığı, bazı ev sahibi kurum öğretim elemanları ve öğrencilerinin değişik kültürlere kucak açmaya hazır olmadıklarını, özellikle de bu tür tavırlar sergileyen öğretim elemanlarının çok kültürlü ortamlarda ders vermeye yetkin olmadıklarını göstermektedir. Bazı öğretim elemanlarının önyargılı yaklaşımlar sergilemek yerine geri adım atmayarak görüşlerinde diretmeleri ya da anlamaya çalışma yoluna gitmemeleri tansiyonun yükselmesine neden olmuştur. Bu durumun da dersin zamanından çalınmasına, problem yaşayan öğrencilerin morallerinin

olumsuz olarak etkilenmesine, verimliliğin düşmesine yol açabildiği görülmüştür. Ayrıca bu problemler, AB'nin “Çeşitlilikte Birlik” hedefine aykırı bir durumu karşımıza çıkarmaktadırlar ve AB'nin ırkçılığı ve yabancı düşmanlığını yok etme çabasının önünde bir engel teşkil etmektedirler.

Görüşme yapılan öğrencilerden bazıları ayrıca karşılaştıkları sosyal ve kültürel uyum problemlerinden de bahsetmeyi tercih etmişlerdir. “Yalnızlık problemi” yaşadığını, Türk arkadaş bulmaya çalışıp bulamadığını, odasından birkaç gün hiç çıkmadığını, bir süre okula gitmediğini belirten öğrenciler mevcuttur. Öğrencilerin kulüplere katılıp sosyalleşerek ya da yabancı milletlerden arkadaşlar edinerek bu problemleri aştıkları belirlenmiştir. Ayrıca Türk gelenek ve göreneklerinden uzak kaldığı için “hasretlik problemi” yaşayan bir öğrencinin yurtdışında yaşayan akrabalarından destek alma yoluna gittiği görülmüştür. Bazı öğrenciler “barınma problemi” yaşadıklarını belirtirken bu öğrencilerden birinin bu problem yüzünden derslerine çalışacak motivasyonunun kalmadığını ve yaşam derdine düştüğünü bildirmesi yaşanan akademik yaşantıya ait olmayan diğer problemlerin de akademik yaşantıya etki edebileceğinin ipuçlarını vermektedir. “Yeme-içme”, “ulaşım”, “iletişim kurma zorluğu” problemlerinden bahsedilmekte ve bu problemlerin akademik yaşantıya etkileyebileceğini düşünülmekte hatta bazı öğrencilerin kendilerini alkole ya da uyuşturucuya verebildikleri söylenmektedir. Erasmus Programı'na katılacak öğrencilerin deneyimleri öncesi sadece akademik kaygılar taşımadıkları ayrıca ev sahibi ülkede ve kurumda düzenlerini kurma, yani barınma ve yeme içme gibi durumlarını ayarlama gibi kaygılar da taşıdıkları belirtilmiş ve bu konular üzerinde de araştırma yapılması önerilmiştir. Ayrıca bir öğrencinin Erasmus deneyimi sonunda kendi ülkesine uyum sağlamakta problem yaşadığını bildirmesi de öğrencinin “Ters Kültür Şoku” yaşadığını bize göstermektedir. Öğrenci kendini birden dört duvar arasında hissetmiş, hayatına aldığı bir sürü insanı bir anda geri bırakmayı kötü karşılamıştır. Bu problemlere ek olarak öğrenciler sosyal yaşam içinde güvensizlik ve kendini ifade edememe problemlerinden de bahsedilmiştir. Bu problemlerin öğrencilerin akademik yaşantılarını olumsuz etkileyebileceği düşünülebilir.

Öğrencilerin tamamına yakını ev sahibi kurumda aldıkları derslerin kendi kurumlarında tanındığını bildirirken, birkaç öğrenci derslerinin tanınmamasını yaşadıkları büyük bir

problem olarak kabul etmektedirler. Derslerin tanınmamasının nedenleri; “*ders isimlerinin aynı olması fakat ders içeriklerinin uyumsuzluğu*”, “*akademik danışmanların yetersiz destekleri ya da zamansızlıkları*”, “*Uluslar arası İlişkiler Ofisleri’nden yeterli yardımı görememek*”, “*öğretim elemanlarının sabit fikirli olmaları*”, “*öğretim elemanlarının dersleri sadece kendilerinin en iyi şekilde işleyeceği konusundaki inançları*” dolayısıyla “*dersleri tanıma da zorluk çıkarmaları*” olarak tespit edilmiştir. Öğrenciler ev sahibi kurumlarda aldıkları dersleri kendi kurumlarında yeniden alma ya da öğrenim sürelerinin uzaması gibi olumsuzluklarla karşılaşmışlardır. Derslerini saymayan profesörleri “*diktatör kafalı*”, “*sabir fikirli*”, “*süper egoya ve profesör edasına sahip*”, olarak nitelendiren ve bazı derslerini kendi kişisel çabaları “*kavga, gürültü*” saydırmayı başaran öğrencilere rastlanmıştır. Derslerini sayırmakta zorlanıp öğretim elemanları ile çatışan hatta konuyu Ulusal Ajans’a kadar taşıyan öğrencilerin varlığı, bazı öğrencilerin derslerin tanınması konusunda ciddi problemler yaşadıklarını göstermektedir. Tanınma problemi yaşanması, Erasmus Programı’nın başarısının göstergesi olarak kabul edilen tanınmanın her zaman gerçekleşmediğini ortaya koymakta ve programın hedeflerine aykırı bir durumu göz önüne sermektedir.

5.1.11. Kurumların Avantaj ve Dezavantajlarına İlişkin Sonuçlar

Görüşme yapılan öğrencilerin çoğunluğu tarafından ev sahibi kurumlarda “*daha fazla öğrenci odaklı, katılımcı bir sistemin varlığı*”, “*öğrencilerin daha fazla söz hakkının olması*”, “*derslerin daha interaktif işlenmesi*” birer avantaj olarak belirtilmiştir. Öğrenci odaklı, proje odaklı öğretimin akademik anlamda yararlı olduğu düşünülmekte, derse katılma, yorum yapma, aktif olma şansının daha çok olması öğrenciler tarafından ev sahibi kurumların öğrencilere kendilerini daha rahat ifade edebilecekleri ortamlar ve imkanlar yarattıklarını bize düşündürmektedir. Bazı öğrenciler ev sahibi kurumlardaki az sayıda öğrencinin yer aldığı küçük sınıfları “*daha samimi*” ve “*daha etkileşime açık*” olarak nitelendirmektedirler. Bu tür küçük sınıflarda yapılan derslerde kendilerine daha fazla söz hakkının düşmesini, kendilerini daha iyi ifade etmelerini, performanslarını daha iyi sergileyebilmelerini, konuları daha iyi ve derinlemesine anlamalarını ve öğrenmelerini, öğretim elemanları ile birebir ve daha fazla iletişimde bulunabilmelerini avantaj olarak nitelendiren öğrenciler mevcuttur. Kendi kurumlarında kalabalık sınıflarda eğitim aldıklarını belirten öğrenciler öğrencinin öğrenip öğrenmediğinin denetlenmesinin zor

olduğunu, bunun sadece ödevler ve sınavlarla yapılabildiğini ve genelde ödevler yapılmadığı için sadece sınava dayalı sağlıklı denetlemeler yapıldığını fakat ev sahibi kurumlarda kendilerini sınıf içinde ifade edebildikleri için denetlenmek zorunda kalmadıklarını belirtmektedirler. Öğrenciler az kişilik sınıflarda öğretim elemanlarından alacaklarının daha fazla olduğunu düşünmektedirler. Ev sahibi kurumlarda öğrendiklerini daha akılda kalıcı olarak kabul eden öğrenciler de mevcuttur. Kendi kurumlarında kendilerine bir şeyler empoze edilmeye çalışılırken ev sahibi kurumlarda öğrencileri bir şeyler üzerinde çalışıp düşündürmeye teşvik eden bir öğretim tarzının varlığının öğrenilenleri daha kalıcı hale getirdiği düşünülmektedir. Ayrıca ev sahibi kurumlardaki eğitimin çok zevkli ve öğretici olması ve derslerin teoriye dayalı olmaması öğrenilenlerin daha kalıcı hale getirmektedir. Sadece öğretim tarzının öğrenci odaklı olmasının ve sınıf mevcudunun azlığının değil, ev sahibi kurum öğrencilerinin öğrenmeye, tartışmaya, bilgi alışverişi yapmaya istekli olmasının yarattığı atmosferin de bir avantaj olarak görüldüğü anlaşılmaktadır. Bir öğrenci ev sahibi kurumun kamusal bir alan olduğunu, 70 yaşında bir insanın da derslere katılabildiğini belirtmiş ve bu derece rahat ve özgür bir eğitim ortamını ve derse katılan kişilerdeki bilgi alma ve verme isteğini kendi kurumunda bulamadığı avantajlar olarak ortaya koymuştur. Ev sahibi kurumlarda *“müfredatın çok yoğun olmaması dolayısıyla sosyal etkinliklere zaman ayırabilmek”*, *“değerlendirmenin sadece sınavlara dayalı değil sınıf içi etkinlikler ve ödevlere dayalı olması”*, *“ev sahibi kurumdaki kampüs yaşamında gerçek okul havasını hissetmek ve kampüs imkanlarından faydalanabilmek”*, *“ders seçim yelpazesinin genişliği”*, *“daha fazla materyal taramanın, araştırma yapmanın getirdiği faydalar”*, *“iş hayatı ile bağlantılı öğretim elemanlarından ders alabilmek”* sözü edilen diğer avantajlar arasındadır.

Öğrenciler kendi kurumlarının avantajları olarak profesör sayısının daha fazla olmasını ve akademisyenlerin daha iyi olmalarını, kendi kurumlarının belli bir etikete sahip olmasını örnek vermişlerdir. Öğrencilerden birinin kendi kurumunun tek avantajının kendisine Erasmus Programı'na katılma imkanı sunması olduğunu belirtmesi dikkat çekici bulunmuştur.

Öğrencilerin tamamına yakını ev sahibi kurumların herhangi bir dezavantaja sahip olmadığını ifade etmiştir. Ev sahibi kurumların dezavantajları olarak *“değerlendirmenin*

fazla objektif olması” ya da “*değerlendirmenin fazla subjektif olması*” ve “*profesör sayısının az olması*” belirtilmiştir. Ev sahibi kurumlarda değerlendirme fazla objektif olmasının yadırgandığı anlaşılmaktadır. Kendi kurumlarında değerlendirme daha subjektif olmasından olayı notların yükseltildiği fakat ev sahibi kurumlarda daha objektif bir değerlendirme olduğundan öğrenci notunda değişikliğe gidilmediği belirtilmiştir. Fakat öğrenciler tarafından farklı olarak ev sahibi kurumlarda değerlendirmede derse devam ve sunumların çok etkili olduğu ve kendi kurumlarındaki gibi sadece sınavlara bakılmadığı görüşü de bildirilmiştir ve bu durumun Erasmus öğrencileri için bir dezavantaj olduğu düşünülmektedir.

Kendi kurumunu daha zorlayıcı bulan ve ev sahibi kurumdaki öğrencilerin çok da fazla zorlanmadan AB’ye üye olan varlıklı bir ülkenin yükseköğretim kurumundan mezun olacaklarını ve kendisi ile aynı diplomayı alacaklarını düşünen bir öğrenci, ev sahibi kurum öğrencilerini akademik ve profesyonel hayat açısından daha şanslı görmekte ve şikayetçi hatta isyankar bir tutum sergilemektedir. Öğrenci ev sahibi kurumdaki öğrencilerin hiçbirşey öğrenmediklerini fakat ülke olarak zengin olduklarını, AB üyesi olduklarından dolayı her çeşit imkanın kendilerine sunulduğunu, kolay iş bulduklarını söylemekte, kendisini onlardan daha donanımlı bulduğu için haksızlığa uğradığını düşünmektedir. Bu bulgu Türkiye’nin prestijli yükseköğretim kurumlarından birinde eğitim gören fakat geleceğine umutla bakamayan bir öğrencinin çaresizliğini ortaya koymaktadır. Öğrenciler “*grup çalışmalarında gruplara not verilmesini, öğrencilerin bireysel olarak değerlendirilmemelerini*”, “*öğretim elemanları ile aralarındaki iletişimsizliği*”, “*öğretim elemanlarının kendilerini önemsememelerini*”, “*öğretim elemanları ile problemlerini paylaşamamalarını*” kendi kurumlarının dezavantajları olarak görmektedirler. Ayrıca kendi kurumlarında “*kalabalık sınıfların varlığı*”, “*öğrencilere fazla yüklenilmesi*”, “*devam zorunluluğunun olması*”, “*müfredatın yoğun olması*” ve “*kısa sürede birçok şeyin öğretilmeye çalışılması*” dile getirilen diğer dezavantajlardır. Bir öğrencinin kendi kurumunun özel bir kurum olmasından dolayı önyargı ile karşılandığını belirtmesi ve kendi kurumunun ismini bir dezavantaj olarak değerlendirmesi dikkat çekici bir bulgudur.

5.1.12. Erasmus Deneyimine Katılma Amaçları ve Programın Katkılarına İlişkin Sonuçlar

Öğrenciler Erasmus Programı'na katılma amaçlarını “*değişik kültürler tanımak*”, “*yurtdışını görmek*”, “*ilerideki iş yaşantıları için bir temel sağlamak*”, “*dil öğrenmek*” ya da “*dillerini ilerletmek*”, “*akademik kazanımlar ve başarı elde etmek*” ve “*buldukları ortamdan kaçmak*” olarak sıralamaktadırlar.

Programın katkıları konusunda ise öğrencilerin yaklaşık üçte ikisi Erasmus Programı'nın iş yaşantılarına olan/olacak katkıları üzerinde durmuştur. Erasmus deneyimlerinin özgeçmişlerini kuvvetlendirdiğini ve özgeçmişlerinde eğitim gördükleri ülkenin adının geçmesinin de yardımıyla işe kabul edilmelerinin kolaylaşacağını düşünen birçok öğrenci mevcuttur. Erasmus Programı'nı bir artı olarak kabul etmekte, programın ve yurtdışına çıkmış olmanın kendilerini diğer adaylardan ayrıcalıklı bir pozisyona sokacağını yani bir farklılık yaratacağını düşünmektedirler. Öğrencilerin Erasmus Programı ve eğitim gördükleri ülkelerin etiketini ve program sayesinde elde ettikleri deneyimlerini iş başvurusu yaparken ya da ilerideki iş yaşantılarında kullanacaklarını ifade etmeleri programdan büyük beklentileri olduğunu göstermektedir. Erasmus deneyiminin öğrencilerin geleceğe yönelik planlarının iyi yönde değişikliğe uğramasına ve geleceğe dair umutlarının artmasına neden olduğu anlaşılmaktadır. Zira öğrenciler programa katılma amaçları sorulduğunda daha çok kültürel ve sosyal amaçları ön plana çıkarmaktaydılar. Yani öğrenciler için ilk başta çoğunlukla yurtdışını görme şansı elde etme, değişik kültürleri tanıma ya da kişisel faydalar elde etme olarak kendini gösteren amaçların daha sonra akademik ve profesyonel amaçları da içine alarak farklı bir yöne kaydığı anlaşılmıştır. Bazı öğrencilerin ileride uluslar arası firmalarda çalışmaları durumunda farklı kültürlerden gelen kişiler ile iletişim ve empati kurmak için Erasmus deneyimlerinden faydalanacaklarını bildirmeleri kayda değer bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin program sayesinde özgüven ve uluslar arası şirketlerde yer alma kararlılığını ve cesaretini elde ettikleri görülmektedir. Çok uluslu şirketlerin çok fazla kültüre maruz kalan, değişik kültürlerin hayata ne tepkiler verdiklerini ve altyapılarını bilen, uluslar arası deneyime sahip elemanları tercih ettikleri ileri sürülmektedir. Bir işte çalışanlar ise çalıştıkları işi elde etmelerinde Erasmus deneyimlerinin faydasını gördüklerini vurgulamışlardır. Erasmus deneyiminin kendilerine “*daha ayrıcalıklı*” ve “*saygın*” bir

pozisyon sağladığını düşünmektedirler. Bir öğrencinin kendisine iş başvurusu esnasında diğer adaylardan farklı olarak mülakat uygulanmadığını ve sadece Erasmus deneyimini anlatarak işe kabul edildiğini belirtmesi, programın öğrencilere iş yaşantılarına dair bazı kapılar açtığını kanıtlar niteliktedir. Bazı öğrenciler Erasmus Programı sayesinde ilerlettikleri yabancı dil bilgilerinin ileride iş hayatlarında kendilerine fayda getireceğini düşünmektedirler. Öğrencilerin kendilerini diğer adaylardan önde görmeleri programın öğrencilere özgüven kazandırdığına işaret etmektedir. Bazı öğrencilerin bir şekilde kendi alanları ile ilgili ve ilerideki iş yaşantılarında kendilerine destek olabilecek kişilerle tanıştıklarını ve ileride onlardan destek ve referans alabileceklerini bildirmeleri öğrencilerin sosyal bağlantılarını iş yaşantılarına etki edecek bağlantılara dönüştürme yönünde çabaları olduğunu ve Erasmus'un bu yöndeki avantajlarından mümkün olduğunca faydalanmayı düşündüklerini göstermektedir. Bazı öğrenciler Erasmus deneyimleri sayesinde itibarlı firmalarda staj şansı yakalamış, ilerideki iş yaşantılarına ilk adımı atmışlardır. Ayrıca yurtdışında yaptığı projenin kendisinin yurtdışında bir pozisyon elde etmesine yardımcı olacağı umudunu taşıyan bir öğrencinin varlığı, öğrencinin yurtdışına açılma konusundaki umudunu ve istekliliğini göstermektedir. Araştırmamızın bulgularına bakıldığında programın iş yaşantılarına katkı sağlayacağını düşünen öğrencilerin akıllarında uluslar arası olma niyetinin, ya ev sahibi kurumda olduğu ya da Erasmus deneyimi sonrası bu yöndeki niyetlerinin kuvvetlendiği anlaşılmaktadır. Erasmus Programı ile ilk adımı atan öğrencilerin önemli bir kısmında bir yurtdışına açılma bilinci olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin yarısına yakını Erasmus deneyiminin dil açısından kendilerine katkı sağladığını belirtmektedirler. 3 yılda öğrendikleri yabancı dili ev sahibi ülke ve kurumda 5 ayda ilerlettiklerini, yabancı dili her ortamda kullandıkları için kısa sürede büyük ilerleme kaydettiklerini, kendilerini yabancı dilde daha rahat ifade edebildiklerini, derslerde öğrendikleri yabancı dildeki kavramların kendilerine yüksek lisans eğitimlerinde yardımcı olduğunu, yurtdışında fazlasıyla konuşma pratiği yaptıklarını ve dil konusunda özgüven kazandıklarını dile getiren öğrenciler mevcuttur. Bir öğrencinin programın yabancı diline olan katkısını “*akademik anlamda öğrendiğim İngilizce altın değerinde*” olarak nitelendirmesi dikkat çekicidir. Elde edilen bu bulgulara bakıldığında, Erasmus Programı'nın öğrencilerin dil yeterlikleri üzerindeki olumlu etkileri açıkça görülmektedir.

Öğrencilerin yarısına yakını programın kendilerine sağladığı sosyal ve kültürel katkıları vurgulamaktadırlar. Program sayesinde değişik kültürleri tanıdıkları, bazı önyargılarından kurtulduklarını, bakış açısı ve vizyonlarının değiştiğini ifade etmektedirler. Programın hedefinin öğrenci hareketliliğini artırmak yoluyla sınırların ve önyargıların kalkması olduğunu belirtmiştir. Erasmus ortamının akademik yaşantıya değil sosyal yaşantıya yönelik ve yurtdışında bir süreliğine yaşamının çok farklı ve çok güzel olduğunu, insanların fikirlerini, düşünce yapılarını, yaşantılarını hatta oradaki trafiği bile görmenin önemli olduğunu ve gördüklerinin ve yaşadıklarının kendilerine değişik bir bakış açısı kazandırdığını düşünenler mevcuttur. Farklı insan profilleri tanımalarını, yurtdışında edindikleri arkadaşlıkları ve sosyal çevreyi bir kazanç olarak gören hatta oluşturdukları sosyal çevre ile yurtdışında yaşama ideallerine kavuşmayı düşünen öğrenciler de tespitler arasındadır. Bu bulgular bu öğrencilerin programın sosyal ve kültürel yanına ne kadar önem verdiklerini göstermektedir.

Öğrenciler kişisel katkıları olarak, *“kendilerini daha iyi tanımalarını ve sınamalarını”*, *“kendilerine olan güvenlerinin artmasını”*, *“daha girişken olmalarını”*, *“sevmedikleri insanlarla bile çalışabilmelerini”*, *“farklı düşüncelere saygı duyabilme ve sorumluluk alma becerilerini kazanmalarını”* örnek göstermişlerdir. Program ayrıca *“hayata hazırlayıcı bir program”* olarak nitelendirilmiştir.

Bütün bu katkıların yanında öğrencilerin tamamına yakınının Erasmus Programı'nın akademik katkılarından fazlasıyla söz ettiğini görmekteyiz. Program, bazı öğrencilerde eğitimlerini yurtdışında devam ettirme fikrini doğurmuş ya da bu konudaki niyetlerini daha da kuvvetlendirmiştir. Öğrencilerden, önceden yurtdışında yüksek lisans yapmayı düşünmezken, program sonrası ufuklarının genişlediğini ve yurtdışında yüksek lisans yapmayı düşündüklerini ifade edenler mevcuttur. Bazıları ise yurtdışında yüksek lisans yapmaya başvurduklarını ve kabul edildiklerini belirtmişlerdir. Bir öğrencinin Comenius Programı'na başvurduğunu ve dil asistanı olarak kabul edildiğini belirtmesi, Erasmus Programı'nın yarattığı bir akademik fırsattır ki öğrenci Comenius Programı'na katılmayı Erasmus deneyimi sonrasında karar vermiştir. Bazıları ev sahibi öğretim elemanları ile hala irtibat halinde olduklarını dile getirmekte ve ileride yurtdışında yüksek lisans yapmak istemeleri ya da bir akademik çalışma yapmaları durumunda kendilerinden referans almayı

ya da çalışmalarını için yardım istemeyi düşünmektedirler. Bazı öğrencilerin Erasmus deneyimleri sonrasında ev sahibi öğretim elemanları ile irtibatlarını koparmadıkları anlaşılmiş ve nedenlerinin de yurtdışında ikinci bir eğitim fırsatı yakalamak, öğretim elemanlarından ileride referans alabilmek ya da akademik tecrübelerinden faydalanmak olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin bazıları sunum yaparken artık zorlanmadıklarını ya da zorlanmayacaklarını ve sunumlarda ev sahibi kurumlarda öğrendikleri sunum tekniklerini kullandıklarını ya da kullanacaklarını bildirmişlerdir. İlgi alanlarını oluşturduklarını ya da değiştirdiklerini belirtenler de mevcuttur. Yüksek lisans yapan bir öğrenci Erasmus Programı'nda edindiği akademik bilginin şu anki yüksek lisans eğitimine konular ve teoriler açısından katkı sağladığı düşüncesini dile getirmiştir. Ayrıca araştırma yapmayı ev sahibi kurumda öğrendiklerini bildirenler de mevcuttur. Öğrenciler daha kolay araştırma yaptıklarını, internetten araştırma yapmayı öğrendiklerini, internet kullanma becerilerini geliştirdikleri için kısa sürede ödevlerini tamamlayabildiklerini bildirmektedirler. Kendi kurumlarında kes-yapıştır yöntemi ile ödevlerini hazırlarken, ev sahibi kurumda nasıl alıntı yapacağını, referansları nasıl göstereceğini öğrendiğini ifade eden öğrencilere de rastlanmıştır. Öğrenciler diğer öğrencileri gözlemleyerek kütüphanede nasıl araştırma yapılacağını görmüş, bilgisayar ve web sitelerini nasıl kullanacaklarını öğrenmişlerdir. Diğer öğrencileri gözlemleyerek çalışma tekniklerini kavramanın ve ev sahibi kurumun atmosferini teneffüs etmenin Türk öğrencilerin akademik yaşantılarına fayda getirdiği anlaşılmaktadır. Lisans seviyesindeki ev sahibi kurum öğrencilerinin bu konularda yetkin oldukları anlaşılırken yine lisans seviyesindeki bazı Türk öğrencilerin nasıl araştırma yapacaklarını ya da nasıl alıntılarını göstereceklerini bilmemeleri dikkat çekici bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkiye'de bu tür bilgilerin yüksek lisans seviyesinde edinildiği de ayrıca vurgulanmaktadır. Bazı öğrenciler çalışma alışkanlıklarının değiştiğini ve kendi kurumlarındaki dersleri daha kolay geçtiklerini bildirmektedirler. Daha fazla sorumluluk duygusu hissettiklerini dolayısıyla daha yoğun çalıştıklarını ve yaptıkları ödev ve çalışmaların kendilerini akademik anlamda geliştirdiğini ifade eden öğrencilerin de mevcut olduğu görülmektedir. Öğrenciler, “*daha fazla sorgulayan*”, “*kendi yorumunu yapan*”, “*daha bilinçli*”, “*daha bağımsız*”, “*daha fazla saygı gören*”, “*kendini daha çok tanıyan*” “*geleceğe daha umutla bakan*”, “*daha farklı bakış açısına sahip*” öğrenciler haline geldiklerini düşünmektedirler. Öğrencilerdeki bu değişimin akademik yaşantılarına olumlu katkısı olduğu düşünülebilir. Bir öğrenci

Erasmus Programı'nın akademik yaşantıya olan katkısının öğretim elemanı hareketliliği ile daha da fazlalaşacağını ifade etmektedir. Öğrenci sadece öğretim elemanları değil dekan ve rektörlerin hatta yöneticilerin değişim programına katılmaları gerektiğini böylece kurumlararası büyük bir alışveriş olacağını ve “*biz neredeyiz*” sorusunu sormaya gerek kalmayacağını düşünmektedir ki öğrenci öğrenci hareketliliğinde öğrencinin kuruma bir katkısı olmadığına fakat üst düzeyde akademisyen ya da yöneticilerin katılımının kuruma daha fazla katkı getireceğine inanmaktadır.

Öğrencilere Erasmus Programı'na katılma amaçları sorulduğunda çok az öğrenci programa akademik amaçlar güderek katıldığını belirtse de, bu öğrencilerin programa katılımları sonrası programın diğer katkılarının yanında kendilerine olan akademik katkılarını da fazlasıyla anlattıkları görülmüştür. Öğrencilerin kafasında program, katılım öncesinde kültürel, sosyal, dilsel ve kişisel amaçlara sahipken, programda edinilen akademik deneyimler ve izlenimler, öğrencilerin akademik ve profesyonel hayatlarında kullanacakları türlü akademik kazanımları elde etmelerine ve farkındalıklarının artmasına yani kendi kurumlarının eksiklerini görerek bir kıyaslama yapmalarına imkan vermiştir. “*Erasmus ruhu*” kavramını kullanarak programın ruhunda akademik amaçlara yer olmadığını, programın tamamen değişik kültürlerin kaynaşmasına yönelik bir program olduğunu dile getirenler vardır fakat çok az öğrenci akademik kazanım elde etmediğini belirtmektedir. Yani çoğu Türk öğrenci program öncesinde akademik amaçlar gütmeyen programa katıldıklarını belirtse de, programdaki deneyimlerinden sonra akademik kazanımlar da elde ettiklerini kabul etmektedirler. Erasmus Programı'nın diğer katkılarının yanında akademik yaşantıya olan katkısının öğrencilerin tamamına yakını tarafından değerli ve avantajlı bulunduğu sonucuna varılmıştır.

5.2.Öneriler

Bu bölümde; Uygulamacılara, Erasmus Programı'na Katılmayı Düşünen Öğrencilere ve Araştırmacılara Yönelik Öneriler yer almaktadır.

5.2.1. Uygulamacılara Yönelik Öneriler

1. Araştırmada, Erasmus Programı'na katılan Türk öğrencilerin ders seçimi sürecinde yetersiz bilgilendirme, kurumlararası yetersiz iletişim ya da kurumlararası müfredatın uyumsuzluğundan dolayı yanlış ders seçimi, eğitim döneminin başarısız geçmesi, derslerin tanınmaması, ders tekrarı yapmak zorunda kalma ve eğitim döneminin uzaması gibi problemler yaşadıkları görülmektedir. Bazı öğrenciler ise derslerinin tanınmayacağını bilerek programa katılmışlardır. Bu durum, dersleri ve müfredatları uyuşmayan kurumların birbirleri ile anlaşma yaptıkları anlamına gelmektedir. Kurumlararası iletişimsizlik ya da uyumsuzluk, programın başarısı olarak kabul edilen tanınmanın gerçekleşmemesine ve bazı öğrencilerin derslerinin kendi kurumlarında tanınmasını kişisel çabaları ile sağlamaya çalışmalarına, bu konuda başarısız oldukları takdirde kendilerine dönüşte fazladan yük yüklenmesine neden olabilmektedir. Kurumlar arasında net anlaşmaların yapılması, öğrencilerin seçilecek dersleri seçmelerinde yönlendirilmeleri, benzer müfredata sahip kurumların eşleşmesinin sağlanması ya da “Çeşitlilikte Birlik” anlayışına bağlı olarak ders içeriklerinin uyumlu olması; ortak bir müfredatın oluşturulması, öğrencilerin yaşadıkları bu problemlerin önüne geçilmesini, daha büyük akademik ve profesyonel kazanımların elde edilmesini ve programın hedeflerine ulaşmasını sağlayacaktır.
2. Kurumlararası net anlaşmaların olmaması, öğretim elemanlarının arasında da öğrencilerin derslerini tanımada standart bir anlayışın olmamasına neden olmakta, kimi öğretim elemanlarının ders içeriklerini önemsemeleri, kimilerinin ise önemsememelerinden dolayı haksız bir durum ortaya çıkmakta ve bir başı boşluk durumu sezilmektedir. Bazı öğrencilerin dersleri tanınırken, bazı öğrencilerin dersleri tanınmamaktadır. Erasmus Programı'nın hedeflerine aykırı şekilde derslerin tanınmaması konusunda kurumlar ya da öğretim elemanları arasında

standart bir anlayışın olmamasının yani çifte standartın varlığı sonucunda bazı öğrencilerin mağdur olmasının önüne geçilmesi için acil önlemlerin alınması gereklidir. Kurumlararası anlaşmaların net olmasının yanında kurumlar içinde de ders tanınması konusunda standart bir uygulama oluşturma yoluna gidilmelidir. Kurumlararası net anlaşmaların yanında yüksek öğrenim alanında Avrupa çapında geçerli bir “*ortak dil*” olarak nitelendirilen ve kredi ve notlandırma konusunda Avrupa çapında standartlaşmayı sağlamayı amaçlayan AKTS sisteminin Türk yükseköğretim kurumlarında daha yaygın bir şekilde kullanılması dersleri tanınan Türk öğrencilerin Erasmus deneyimleri sonrasında kendi kurumlarında adil bir notlandırmaya maruz kalmalarına imkan verecektir.

3. Erasmus Programı'nın sadece kısa süreli bir yurtdışı deneyimi olmadığı ve farklı kültürleri tanımak dışında akademik anlamda iyi ve değişik uygulamaların ve yenilikçi fikirlerin paylaşımı sayesinde bir Avrupa Yükseköğretim Alanı oluşturulmasına olan katkısı unutulmamalıdır. Programın bu hedefine ulaşmasına yardımcı olmak amacıyla, araştırmamızın bulgularına göre özellikle devlet yükseköğretim kurumlarında, Erasmus Programı öğrencileri ile ilgilenmekte zorluk yaşayan ve birçok ayrı göreve sahip oldukları için fazladan iş yükü altında olan akademik danışmanların zamanlarını Erasmus Programı öğrencilerine ayırabilmeleri sağlanmalı, görev dağılımı orantılı ve gerçekçi bir şekilde yapılmalı, iş yükleri ona göre ayarlanmalıdır. Uluslar arası İlişkiler Ofisleri'nde görev yapan elemanlar özel olarak yabancı dil bilgileri iyi olan ve değişik eğitim yapıları konusunda yeteri kadar bilgiye sahip kişilerden seçilmeli, sayıları kurumlardaki öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda belirlenmelidir. Akademik danışmanlar, Uluslar arası İlişkiler Ofisi elemanları ve öğrenciler arasında bu süreçte sağlıklı bir iletişim ve koordinasyon sağlanmasının ve öğrencilerin Erasmus Programı deneyimleri öncesinde, esnasında ve sonrasında yalnız kalmamaları ve mağdur olmamaları için akademik danışmanlara ve Uluslar arası İlişkiler Ofisi elemanlarına hizmetiçi eğitimler ve seminerlerin verilmesinin uygun olacağı da düşünülmektedir.
4. Araştırmada, Türk Erasmus öğrencilerinin ev sahibi kurumlarda ders seçim yelpazesinin genişliğinden, disiplinlerarası dersler alma imkanının var olmasından

ve ders programlarını kendilerinin oluşturabilmelerinden oldukça memnun kaldıkları görülmektedir. Türk yükseköğretim kurumlarındaki ders seçim yelpazesinin genişletilmesini, öğrencilerin disiplinlerarası ve uluslar arası bağlama yönelik dersler almalarını ve ders programlarını kendilerinin oluşturabilmelerini sağlamak için altyapıların oluşturulması gereklidir. Bu sayede öğrencilerin kendi iradeleri ve seçimleri doğrultusunda istedikleri alanda uzmanlaşmalarını sağlayacak ve bu durum öğrencilerin hem akademik, hem de iş yaşantılarına etki ederek, ülkemize istediği alanda uzmanlaştığı için daha büyük faydalar sağlayacak, uluslar arası arenada ülkemizi iyi bir şekilde temsil edecek, çok yönlü düşünebilen, global bir bakış açısına sahip bireylerin yetişmesine imkan verecektir.

5. Araştırmada, Türk Erasmus öğrencilerinin tamamına yakınının yurtdışı deneyimleri süresince ev sahibi kurumlarda şahit oldukları öğrenci odaklı öğretim tarzından etkilendikleri anlaşılmaktadır. Bu bulguya göre, Türk yükseköğretim kurumlarında öğrencileri derslere katılmaya teşvik eden öğretim yöntemlerinin kullanılmasının yani daha fazla sorgulamaya, araştırmaya, uygulamaya dayalı bir eğitim sisteminin olmasının gerekliliği ön plana çıkmıştır. Ülkemizde yeni olarak kabul edilen, öğrenci odaklı bir yaklaşım olan yapılandırmacı öğretim yaklaşımının yükseköğretim kurumlarında yaygınlaştırılması yani probleme dayalı öğrenme, projeye dayalı öğrenme, işbirlikli öğrenme ve vaka çalışmaları gibi öğretim stratejilerine daha fazla yer verilmesi ile öğrencilerin geleneksel yöntemlerdeki pasif alıcı rollerinden kurtulmaları, aktif bir şekilde öğrenen, öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlerine alan ve öğrendiklerini hayata geçirmekte zorlanmayan bireyler haline gelmeleri sağlanacaktır.
6. Araştırmada, birçok öğrencinin yurtdışında iş yaşantısı ile bağlantılı öğretim elemanlarından ders almaktan memnun kaldıkları görülmektedir. Bu öğrencilerin çoğunluğu kendi kurumlarında bu tür bir deneyimi yaşayamamaktan şikayetçi bir tutum sergilemektedirler. Yurtdışında yükseköğretim kurumlarının araştırmaya öncelik veren normal üniversiteler ve daha çok uygulamaya dönük eğitim veren meslek yüksekokulu statüsündeki kurumlar olarak ikiye ayrıldığı görülmektedir. Ülkemizdeki yükseköğretim kurumları ne araştırmanın ne de iş yaşantısı ile

bağlantılı olmanın ön plana çıktığı kurumlardır. Ya üniversitelerde her iki işlev aynı anda verilmeye çalışılmakta ya da meslek okulları tam olarak işlevlerini gösterememektedirler. Ülkemizdeki durumdan farklı olarak Avrupa’da her iki kurumun da eşit statüye ve öneme sahip olduğu anlaşılmaktadır. Akademisyen yetiştirme amacı gütmeyen ve daha çok uygulamaya dönük yani iş yaşantısı ile doğrudan bağlantılı olan bu kurumların öğrencileri teorik bilgiye boğmadan iş yaşantısına daha iyi hazırladıkları bilinmektedir. Türkiye’deki meslek yüksek okulları yurtdışındaki bu kurumlarla aynı işlevi gösterememektedir. Avrupa’dan farklı olarak Türkiye’deki meslek yüksek okulları, lisans eğitime göre daha az sene eğitim veren, daha aşağıda görülen ve hatta bazı öğrenciler tarafından lisans eğitime geçmek için bir basamak olarak kullanılan kurumlardır. Türkiye’de yükseköğretim kurumları arasında uygun bir ayırımın yapılması, eğitim veren meslek yüksek okullarının öneminin artırılması, Avrupa’da olduğu gibi üniversiteler ile eşit statüye getirilmeleri ile ve bu tür kurumlarda iş yaşantısından gelen öğretim elemanlarından oluşturulan öğretim kadrolarının, uygulamaya yönelik derslerin ve staj imkanlarının fazlası ile yer alması ile öğrencilerin iş yaşantısında istihdam edilebilirliklerinin önü açılabilir. Daha mezun olmadan profesyonel yaşantıları ile ilgili hedeflerini net olarak belirlemiş ve geleceğine umutla bakan bireyler yetiştirmek ancak bu şekilde mümkün olabilir.

7. Birçok öğrenci kendi kurumlarında kampüs yaşamını bulamadıklarından şikayetçi bir durum sergilemekte ve kampüs yaşamını ilk defa ev sahibi kurumda gördüklerini bildirmektedirler. Kampüs yaşamının öğrencilerin akademik yaşantılarına olan olumlu etkisi de bulgular arasındadır. Dolayısıyla imkanlar zorlanarak Türk yükseköğretim kurumlarında kampüs yaşamının yaratılması ya da var olan kampüs imkanlarının iyileştirilmesi gereklidir ki kampüs yaşamı verilen eğitimin kalitesini ve etkililiğini artıran önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır.
8. Araştırmada, Avrupa yükseköğretim kurumlarında teknolojinin kullanımının yaygın ve etkili bir şekilde gerçekleştiği anlaşılmaktadır. Yaşam tarzlarımızı bile etkiler hale gelen bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitim ortamlarında da yer alması

kaçınılmaz bir gerekliliktir. Türk yükseköğretim kurumlarında sunuş yönteminin kullanımına ve ders notlarına dayalı geleneksel bir öğretim yaklaşımının varlığı hala devam etmektedir. Gerekli altyapının olmaması ya da teknolojiyi kullanma fırsatlarının değerlendirilmemesinden dolayı genelde Türk yükseköğretim kurumlarında teknolojiden faydalanılmadığı ya da teknolojiden faydalanma yoluna giden öğretim elemanlarının da tam anlamıyla verim alamadıkları görülmektedir. Dersleri daha aktif, görsel, ilgi çekici, akılda kalıcı hale getiren ve çağımızın gereklerinden de biri olan teknolojinin yer aldığı eğitim ortamlarının yaratılması ve öğretim teknolojilerinin, online iletişim ve erişim kaynaklarının kullanımının öğretim elemanlarına verilecek hizmet içi eğitimlerle benimsetilmesi, özendirilmesi ve bu şekilde yaygınlaştırılması Türkiye’deki eğitimin Avrupa ülkelerindeki eğitim ile rekabet edecek düzeye gelmesine yardımcı olacak bir gerekliliktir. Ayrıca Türkiye’de bazı yükseköğretim kurumlarında bulunan ve teknoloji içeren eğitim malzemelerinin geliştirilmesinden, yönetiminden ve öğrenciler ve öğretim elemanları tarafından kullanımının yaygınlaştırılmasından sorumlu destek birimlerinin diğer tüm yükseköğretim kurumlarında da kurulması teknolojinin tüm yükseköğretim kurumlarında verimli ve etkin bir şekilde kullanılmasını sağlayacaktır.

9. Avrupa yükseköğretim kurumlarında öğretim elemanları ve öğrenciler arasında ve öğrencilerin kendi aralarında bilgi paylaşımı ve haberleşmeyi sağlayan kurum içi ağların Türk yükseköğretim kurumlarında da kurulması ya da yetersiz kalan mevcut ağların iyileştirilmesi gereklidir.
10. Öğrencilerin dil seviyelerini net olarak bilmeleri ve uluslar arası anlamda kanıtlamaları için Türk yükseköğretim kurumlarında AB standartında birleşik dil seviyesinin oluşturulması gereklidir.
11. Eğitim sistemimizin sınava dayalı ezberci yapıdan kurtarılarak, öğrencilerin temel bilgilerinin yanında zihinsel, teknik, iletişim ve kişisel becerilerinin derecelerini ölçmeye ve geliştirmeye yönelik ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin etkili bir biçimde kullanılması için gerekli adımların atılması gereklidir.

12. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu ev sahibi kurumlarda öğretim elemanlarından ve bazıları da diğer öğrencilerden geribildirim almayı faydalı gördüklerini ve geribildirimler sayesinde tam anlamıyla öğrenmeleri gerekenleri öğrendiklerini dile getirmektedirler. Bazı ev sahibi kurumlarda geribildirim final sınavlarından sonra da devam ettiği ve hatta bazı öğrencilerin ülkelerine döndükten sonra bile geribildirim aldıkları tespit edilmiştir. Türk yükseköğretiminde yeterli geribildirim yapılmaması öğrencilerin eksikliklerini görmelerine bir engel teşkil etmekte ve öğrenmenin tam olarak gerçekleşmemesine neden olmaktadır. Öğretim elemanlarının öğrencilere ve öğrencilerin de birbirlerine geribildirimde bulunmalarının sağlanması ile öğretimin etkililiği artırılabilir.
13. Öğrencilerin tamamına yakını ev sahibi kurumlardaki kütüphanelerin kaynaklarının yeterliliği ve kütüphane ortamları hakkında olumlu görüş bildirmektedirler. Türk yükseköğretim kurumlarında da çalışmaya, araştırma yapmaya özendirilecek kütüphaneler ve çalışma ortamlarının oluşturulması için önlemler alınması gerekmektedir.
14. Değişim programları sayesinde ortaya çıkan çok kültürlü ortamda eğitimden en verimli şekilde faydalanmak için öğretim elemanlarının çok kültürlü ortama sahip sınıflarda ders verebilecek nitelikte olmaları ya da verebilmeye uygun hale getirilmeleri için kendilerine hizmet içi eğitim verilmesinin sağlanması gereklidir.
15. Erasmus deneyimleri süresince öğrenciler yaşadıkları problemleri çözmek için diğer Türk öğrencilerden ya da yurtdışında yaşayan akrabalarından yardım almaktadırlar. Öğrencilerin yaşadıkları problemlerin belirlenmesi için araştırmalar yapılmalı ve bu problemlere çözüm getirilmesi için gerekli adımlar atılmalıdır. Öğrencilerin yurtdışında yaşadıkları problemleri önleyebilecek ya da bu problemlerle ilgilenebilecek ve öğrencilere psikolojik anlamda da destek olacak Türk uzmanlardan oluşan birimlerin kurulması ya da temsilcilerin bulunması ile öğrencilerin problemlerine çözüm sağlanabilir ve programdan üst düzeyde fayda sağlanmasına yardımcı olunabilir.

5.2.2. Erasmus Programı'na Katılmayı Düşünen Öğrencilere Öneriler

1. Öğrencilerin programa katılmadan önce net amaçlar ve hedefler belirlemeleri, programdan en yüksek verimi almaları için kendilerine fırsat yaratabilir.
2. Yurtdışı deneyimi süresince yaşanan problemlerin büyük bir çoğunluğunun nedeninin yabancı dil bilgisi ilgili eksiklikler olduğu görülmektedir. Ev sahibi ülkenin dili ve ev sahibi kurumun öğretim dili ile ilgili eksiklikleri olan öğrencilerin yurtdışı deneyimleri öncesi yabancı dil bilgilerini geliştirmek için önlemler almaları ya da mümkün olduğu takdirde ev sahibi kurumun sunduğu dil desteğini değerlendirme yoluna gitmeleri kendi faydalarına olacaktır.
3. Programa katılacak öğrencilerin programa daha önce katılmış öğrenciler ve öğretim elemanlarının deneyimlerinden faydalanma yoluna gitmeleri kendileri için avantajlı olacaktır.
4. Öğrencilerin programa katılmadan önce ev sahibi ülke ve kurum hakkında derinlemesine bir araştırma yaparak, bir süre ikamet edecekleri ülkenin tüm özelliklerinin yanında eğitim sistemi hakkında da ön bilgi edinmeleri önemlidir. Edinilen bu ön bilgi öğrencilerin, uyum problemleri yanında öğretim tarzı farklılıklarına ilişkin problemler yaşama olasılıklarını minimum düzeye indirmelerine yardımcı olacaktır.

5.2.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Erasmus Değişim Programı'na katılan Türk öğrencilerin akademik yaşantıları konusu daha geniş bir öğrenci örnekleme ulaşarak, nicel desenli olarak araştırılabilir.
2. Nitel desenli bu çalışmada yer alan kategorilerden biri hakkında nicel ya da nitel desenli başka bir araştırma yapılabilir.

3. Erasmus Öğretim Elemanı Hareketliliğine katılan öğretim elemanlarının akademik deneyimleri, edindikleri izlenimler ve programın kendilerine olan katkıları hakkındaki görüşlerini araştıran nicel ve nitel desenli araştırmalar yapılabilir. Bu araştırmalar yurtdışındaki öğretim yöntemleri ve değişik uygulamalar hakkında daha zengin ve derinlemesine bilgiye ulaşılmasını sağlayabilir.
4. Erasmus Değişim Programı'na katılarak Türkiye'ye gelen yabancı öğrencilerin akademik yaşantıları ya da program hakkındaki algıları ile ilgili bir nicel ya da nitel desenli bir araştırma yapılabilir. Konuya yabancı öğrencilerin gözünden bakılması ve farklı bakış açılarının yakalanması ile Türkiye'deki yükseköğretim hizmetlerinin kalitesinin geliştirilmesine katkı sağlayacak verilere ulaşılabilir.

KAYNAKLAR

Agarwal, R., & Day, A.E. (1998). The Impact of the Internet on Economic Education. *Journal of Economic Education*, 29(2), 99-110.

Åkerlind, G.S. (2007). Constraints on Academics' Potential for Developing as a Teacher. *Studies in Higher Education*, 32(1), 21-37.

Albers-Miller, Nancy D., Prenshaw, Penelope J. & Straughan, Robert D. (1999). Student Perceptions of Study Abroad Programs: A Survey of Us Colleges and Universities, *Marketing Education Review*, 9(1), 29-36.

Alkan, N. (2003). Avrupa Birliği Ve Türk Eğitiminden Beklentiler. *Avrupa Birliği Ve Eğitim Sempozyumu, A. Ü. Yayınları*, No: 192.

Altbach, P.G. & Teichler, U. (2001). Internationalization and Exchanges in Globalized University. *Journal of Studies in International Education*, 5(1), 5-25.

Altbach, P.G. & Knight, J. (2007). The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities. *Journal of Studies in International Education*, 11(3), 290-305.

Atabay, S. (2006). Avrupa Birliğinde Eğitim ve Türkiye. *Eğitime Bakış Dergisi*, 6, 25-27.

Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı, Görevler, <http://www.ua.gov.tr/index.cfm?action=detay&yayinid=5768506AE389C50B4E913C8FAC2AEDA9127BE>, 30/10/2007.

Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı, Değişim Organizasyonları, <http://www.ua.gov.tr/index.cfm?action=detay&yayinid=97846838311EEAC4D76B5F1AC313F0752E78C&CFID=2109209&CFTOKEN=56409979>, 05/11/2007.

Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı, Erasmus Hazırlık Ziyaretleri,<http://www.ua.gov.tr/index.cfm?action=detay&yayinid=28460FC55E40C9A50AE1BF046D743F2402C74&CFID=2951721&CFTOKEN=17281199>, 04/11/2007.

Babad, E. & Tayeb, A. (2003). Experimental Analysis of Students' Course Selection. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 373-393.

Babad, E., Icekson, T. & Yelinek Y. (2008). Antecedents and Correlates of Course Cancellation in a University "Drop and Add" Period. *Research in Higher Education*, 49, 293-316.

Barratt, M.F., & Huba, M.E. (1994). Factors Related to International Undergraduate Student Adjustment in an American Community. *College Student Journal*, 28, 422-435.

Baydarol, C. (2002). *Avrupa İle Entegrasyon İçin Türkiye Projesi*. Ekonomik Forum Dergisi, 7-17.

Beringer, J. (2007). Application of Problem Based Learning through Research Investigation, *Journal of Geography in Higher Education*, 31(3), 445-457.

Biggs, J. (2001). The reflective institution: Assuring and Enhancing the Quality of Teaching and Learning. *Higher Education*, 41, 221-238.

Bochner, S., McLeod, B.M. & Lin, A. (1977). Friendship Patterns of Overseas Students. *Journal of Social Psychology*, 12, 277-294.

Bochner, S. (1981). *The Mediating Person: bridges between cultures* (Cambridge, MA, Schenkman).

Bologna Süreci. (2003). "Avrupa Yüksek ğretim Alanını Gerçekleştirmek" Yksekğretimden Sorumlu Bakanlar Konferansı Bildirisi. Berlin, <http://yogm.meb.gov.tr/BolonyaDeklarasyonu.htm>, 28/09/2008.

Bologna Süreci Durum Değerlendirme Raporu 2005-2007. (2007).
http://www.yok.gov.tr/bologna_07.pdf, 09/01/2008.

Bologna Süreci'nin Türkiye'de Uygulanması Projesi 2005-2006 Sonuç Raporu. (2007).
Ankara.

Borland, M.V., Howsen, R. M. & Trawick, M.V. (2005). An investigation of the effect of class size on student academic achievement. *Education Economics*, 13(1), 73-83.

Borri, C., Gubert, E. & Maffioli, F. (2005). Erasmus Thematic Networks and the European dimension of Engineering Education. *European Journal of Engineering Education*, (30), 4, 409-416.

Bracht, O., Engel, C., Janson, K., Over, A., Schomburg, H. & Teichler, U. (2006). The Professional Value of ERASMUS Mobility, International Centre for Higher Education Research (INCHER-Kassel) University of Kassel, Kassel, Germany,
http://www.conseilsdelajeunesse.org/IMG/pdf_Erasmus-impactprof.pdf, 09/12/2008.

Brine, J. (1995). Educational and Vocational Policy and Construction of the European Union. *International Studies in Sociology of Education*, 5(2), 145-162.

Brooks-Young, S. (2005). Project-based learning: Technology makes it realistic!. *Today's Catholic Teacher*, 38(6), 35-39.

Brown, G. & Atkins, M. (1991). *Effective Teaching in Higher Education*. London: Routledge.

Chapdelaine, R.F. & Alexitch, L.R. (2004). Social Skills Difficulty: Model of Culture Shock for International Graduate Students. *Journal of College Student Development*, 45(2), 167-184.

Christofi, V. & Thompson, C.L. (2007). You Cannot Go Home Again:A Phenomenological Investigation of Returning to the Sojourn Country After Studying Abroad. *Journal of Counseling & Development*, 85(1), 53-63.

Cleveland-Innes, M. & Emes, C. (2005). Principles of Learner-centered Curriculum: Responding to the Call for Change in Higher Education. *The Canadian Journal of Higher Education*, 35(4), 85-110.

Cooney, T.J. (1985). A beginning teacher's view of problem solving. *Journal for Research in Mathematics Education*, 16(5): 24-336.

Danford, G.L. (2006). Project-based Learning and International Business Education. *Journal of Teaching in International Business*, 18(1), 7-25.

Das, M., ElSabban, F., & Bener, A. (1996). Student and faculty perceptions of the characteristics of an ideal teacher in a classroom setting. *Medical Teacher*, 18(2), 141-146.

Delmartino, M. & Yves, B. (1998). Teacher Education and the ERASMUS Program, *European Education*, 30(3), 56-86.

DeLong, M. & Winter D. (1998). Addressing difficulties with student centered instruction. *PRIMUS*, 8(4), 340-364.

Dokuz Eylül Üniversitesi, Socrates Programı, <http://www.deu.edu.tr/DEUWeb/Icerik/Icerik.php?KOD=10299> , 08/11/2007.

Dokuz Eylül Üniversitesi, Erasmus-1, Erasmus Genel Bilgiler, <http://www.deu.edu.tr/DEUWeb/Icerik/Icerik.php?KOD=10419>, 08/11/2007.

Dokuz Eylül Üniversitesi, Erasmus-3, Erasmus Genel Bilgiler <http://www.deu.edu.tr/DEUWeb/Icerik/Icerik.php?KOD=10421>, 08/11/2007.

Dokuz Eylül Üniversitesi, Erasmus-4, Erasmus Genel Bilgiler,
<http://www.deu.edu.tr/DEUWeb/Icerik/Icerik.php?KOD=10422>, 09/11/2007.

Dokuz Eylül Üniversitesi, AKTS,
<http://www.deu.edu.tr/DEUWeb/Icerik/Icerik.php?KOD=10356>, 27/09/2008.

Dokuz Eylül Üniversitesi, Dış İlişkiler Koordinatörlüğü, Erasmus Yoğun Dil Kursları,
<http://web.deu.edu.tr/erasmus/index.php/erasmus-yogun-dil-kurslarielpc>, 28/09/2008.

Emanuel, R. & Adams, J. N. (2006). Assessing college student perceptions of instructor customer service via the quality of instructor service to students (QISS) questionnaire. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(5), 535-549.

European Commission. (2006). Erasmus: university exchanges expand rapidly among the new Member States,
<http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/06/319&format=HTML&aged=0&language=EN&guiLanguage=en>, 10/09/2008.

European Commission. (2007). Erasmus celebrates 20 years breaking records of participation,
<http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/07/580&format=HTML&aged=1&language=EN&guiLanguage=en>, 15/09/2008.

European Commission. (2008). Higher Education in Europe,
http://ec.europa.eu/education/policies/educ/higher/higher_en.html, 21/09/2008.

European Commission. (2008). Lifelong Learning Programme 2007-13,
http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11082_en.htm, 29/09/2008.

European Commission. (2008). European Higher Education Area,
http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/Bologna_booklet.pdf, 28/09/2008.

European Commission. (2008). High level experts discuss future of mobility in EU, Brussels, <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/08/85&format=HTML&aged=0&language=EN&guiLanguage=en>, 25/09/2008.

European Commission. (2008). Progress Towards The Lisbon Objectives in Education and Training, Indicators and Benchmarks, http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning_policy/doc/report08/report_en.pdf, 10/11/2009.

European Commission. (2009). Students and Higher Education Reform, Survey among students in higher education institutions, in the EU Member States, Croatia, Iceland, Norway and Turkey, Special Target Survey Analytical Report, http://ec.europa.eu/public_opinion/flash/fl_260_sum_en.pdf, 11/11/2009.

Eurydice. (2008). "Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2006/07 National Trends in the Bologna Process", www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0_integral/086EN.pdf, 29/09/2008.

Fontaine, P. (2006). Europe in 12 lessons, European Commission, *Directorate- General for Communication Publications*, 5, http://europa.eu/abc/12lessons/index_en.html, 18/11/2007.

Fortuijn, J.D. (2002). Internationalising Learning and Teaching: a European experience, *Journal of Geography in Higher Education*, 26(3), 263-273.

Furnham, A. & Trezise, L. (1983). The mental health of foreign students, *Social Sciences and Medicine*, 17, 365-370.

Furnham, A. (1986). The experience of being and overseas student. In Furnham A. and S. Bochner. *Culture Shock*. London: Methuen.

Furnham, A. & Shiekh, S. (1991). Gender, generation and social support correlates of mental health in Asian immigrants. *International Journal of Social Psychiatry*, 39, 23-33.

- Furukawa, T. & Shibayama, T. (1993) Predicting maladjustment of exchange students in different cultures: a prospective study. *Soc Psychiatr Epidemiol*, 28,142-146.
- Gatfield, T. (1999). Examining Student Satisfaction with Group Projects and Peer Assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 24 (4), 365-377.
- Geraldo, J.L.G, Trevitt, C., Carter, S. & Fazey, J. (2010). Rethinking the Research–Teaching Nexus in Undergraduate Education: Spanish laws pre- and post-Bologna, *European Educational Research Journal*, 9(1), 81-91.
- Gilis, A., Clement, M., Laga, L. & Pauwels, P. (2008). Establishing a Competence Profile for the Role of Student-centred Teachers in Higher Education in Belgium, *Research in Higher Education*, 49, 531-554.
- Godwin, K.A. (2009). Academic Culture Shock, *New England Journal of Higher Education*, 23(5), 30-30.
- Halamandaris, K.F., & Power, K.G. (1999). Individual differences, social support, and coping with the examination stress: A study of the psychosocial and academic adjustment of first year home students, *Personality and Individual Differences*, 26, 665-685.
- Hanassab, S. (2006). Diversity, International Students, and Perceived Discrimination: Implications for Educators and Counselors . *Journal of Studies in International Education*, 10(2), 157-172.
- Harland, T. (2003). Vygotsky’s Zone of Proximal Development and Problem-based Learning: linking a theoretical concept with practice through action research. *Teaching in Higher Education*, 8(2), 263-272.
- Harper, J.S., Lamb, S.W. & Buffington, J.R. (2008). Effective Use of Case Studies in the MIS Capstone Course through Semi-Formal Collaborative Teaching. *Journal of Information Systems Education*, 19(4), 411-418.

Heaton-Shrestha, C., May, S. & Burke, L. (2009). Student retention in higher education: what role for virtual learning environments?, *Journal of Further and Higher Education*, 33(1), 83-92.

Helic, D., Krottmaier, H., Maurer, H., & Scerbakov, N. (2005). Enabling project-based learning in WBT systems. *International Journal on ELearning*, 4(4), 445-461.

Hertzog, N. B. (2005). Equity and access: Creating general education classrooms responsive to potential giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(2), 213-257.

Huet, I., Tavares, J., Costa, N., Jenkins, A., Ribeiro, C. & Baptista, A.V. (2008). Strategies to Promote Effective Learning and Teaching in Higher Education: A Portuguese Perspective. *The International Journal Of Learning*, 15(10), 157-163.

Hussain, R.M.R., Mamat, W.H.W., Salleh, N., Saat, R.M. & Harland, T. (2007). Problem-based learning in Asian universities. *Studies in Higher Education*, 32(6), 761-772.

Inglis, A. (2005). Quality Improvement, Quality Assurance, and Benchmarking: Comparing Two Frameworks for Managing Quality Processes in Open and Distance Learning Centre for Staff Learning and Educational Development. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 6(1), 1-12.

İşeri, A. (2005). *Avrupa Birliğine Giriş Sürecinde Erasmus Programı Uygulaması*, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretimi Ana Bilim Dalı, Bolu.

Jabr, D. (2009). 'Growing' education in difficult environments promoting problem solving: a case from Paletsine, *Compare*, 39(6), 723-736.

Jackson, N. (2001). Benchmarking in UK HE: an overview, *Quality Assurance in Education*. 9(4), 218-235.

Jacoby, B. (2000). Why involve commuter students in learning, *New Directions for Higher Education*, 109, 3-12.

Jefferies, A. & Hyde, R. (2009). Listening to the Learners' Voices in HE: how do Students Reflect on their use of Technology for Learning?. *Electronic Journal of e-Learning*, 7(2), 119-126.

Johnson, A, Kimball, R., Melendez B., Myers L., Rhea K. & Travis, B. (2009). Breaking with Tradition: Preparing Faculty to Teach in a Student-Centered or Problem-Solving Environment, *PRIMUS*, 19(2), 146-160.

Juknyte-Petreikiene, I. & Pukelis, K. (2006). Quality Assessment of Internationalised Studies: Experience of Socrates/Erasmus Programme Participants. *College of Social Sciences, Vytautas Magnus University*, 74-101.

Jungert, T. & Rosander, M. (2009). Relationships between students' strategies for influencing their study environment and their strategic approach to studying, *Studies in Higher Education*, 34(2), 139-152.

Junor, S. & Usher, A. (2008). Student Mobility & Credit Transfer. A National and Global Survey. *The Educational Policy Institute*.
<http://www.educationalpolicy.org/publications/pubpdf/credit.pdf>, 09/12/2008.

Kabatepe, E. (2003). Avrupa Birliği Kùltùrler Kaynaşması. *Bilim ve Aklın Aydınliğında Eğitim Dergisi*, 35(26).

Kısakùrek, M.A. (2003). Avrupa Birliği Ve Eğitim. *Avrupa Birliği Ve Eğitim Sempozyumu*. Ankara: A. Ù. Yayınları, No: 192.

Kirkwood-Tucker, T. F. (2004). Toward a European Model of Higher Education Processes, Problems, and Promises. *European Education*, 36(3), 51-69.

- Kivinen, O. & Nurmi, J. (2003). Unifying Higher Education for Different Kinds of Europeans. Higher Education and Work: a comparison of ten countries. *Comparative Education*, 39(1), 83-103.
- Kokkelenberga, E.C., Dillona, M. & Christya, S.M. (2008).The effects of class size on student grades at a public university. *Economics of Education Review*, 27, 221-233.
- Konevas, L. & Duoba, K. (2007). The Role of Student Mobility in the Development of Human Capital in Europe, *Economics and Management*,585-591.
- Kuh, G. D., Schuh, J. H. & Whitt, E. J. (1991). Some good news about campus life : How "Involving Colleges" Promote Learning Outside the Classroom, *Education Research Complete*, 23(5), 48-55.
- Kwan, K. P. (1999). How Fair are Student Ratings in Assessing the Teaching Performance of University Teachers?, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 24(2), 181-195.
- Lau, L.K. (2003). Institutional factors affecting student retention. *Education*, 124, 126-136.
- Law, W.K. (2007). "Frontiers for Learner-Centered IS Education." *Journal of Information Systems Education*, 18(3), 313-320.
- Li-Ping Tang, T. & Austin, M.J. (2009). Students' perceptions of teaching technologies, application of technologies, and academic performance, *Computers & Education*, 53, 1241-1255.
- McGrath, D. (2004). Strengthening collaborative work: Go beyond the obvious with tools for technology-enhanced collaboration, project-based learning. *Learning and Leading with Technology*, 31(5), 30-33.

McManus, A., Brown, E.A., Hulbert, D., Maximiek, S. & Rushton, E. (2006). Implementing Electronic Reserves Using the Blackboard Content System, *Marketing and Managing Electronic Reserves*, 16(4), 85-92.

Maiworm, F., Steube, W. & Teichler, U. (1992). ECTS in Its Year of Inauguration: The View of the Students. *Kassel: Centre for Research on Higher Education and Work, University of Kassel*.

Maiworm, F., Steube, W. & Teichler, U. (1993). Experiences of ERASMUS Students 1990/91. *Kassel: Centre for Research on Higher Education and Work, University of Kassel*.

Maiworm, F. & Teichler, U. (1995). The first years of ECTS in the view of the students. *Kassel: Centre for Research on Higher Education and Work, University of Kassel*.

Maiworm, F. (2001). ERASMUS: the continuity and change in the 1990s, *European Journal of Education*, 36(4), 459-472.

Meece, J.L. (2003). "Applying Learner-Centered Principles to Middle School Education." *Theory into Practice*, 42(2), 109-116.

Michavila, F.& Zamorano, S. (2007). Reporting and Accreditation in Higher Education: A European Perspective, Summary Reports of the 2007, *Regional Research Seminars*, <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001595/159502e.pdf>, 08/10/2008.

Morse, J.A. & Santiago, R.Jr. (2000). Accreditation and faculty: Working together, *Academe*, 86, 30-35.

Murphy-Lejeune, Elisabeth. (2008). Staff and Academic Mobility in Higher Education, *Cambridge Scholars Publishing*, <http://www.c-s-p.org/Flyers/9781847186034-sample.pdf>, 04/10/2008.

Nation, M.L. (2008). Project-Based Learning for Sustainable Development. *Journal of Geography*, 107, 102-111.

Olina, Z. & Sullivan, H.J. (2004). Student Self-Evaluation, Teacher Evaluation, and Learner Performance. *Educational Technology Research & Development*, 52(3), 5-22.

Opper, S., Teichler, U. & Carlson, J. (1990). *Impacts of Study Abroad Programmes on Students and Graduates* (London, Jessica Kingsley).

Otero, M.S. (2008). The Socio-Economic Background Of Erasmus Students: A Trend Towards Wider Inclusion?, *International Review of Education*, 54, 135-154.

Özdemir, M. ve Akbaş, O. (2002). Avrupa Birliği Tarafından Eğitim Alanında Uygulanan Projeler ve Türkiye'nin Katılımı. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6, 65-84.

Papatsiba, V. (2005). Political and Individual Rationales of Student Mobility: a case-study of Erasmus and a French regional scheme for studies abroad, *European Journal of Education*, (40)2, 174-188.

Papatsiba, V. (2006). Making higher education more European through student mobility? Revisiting EU initiatives in the context of the Bologna Process. *Comparative Education*. 42(1), 93-111.

Pechar, H. (2007). "The Bologna Process" A European Response to Global Competition in Higher Education. *The Canadian Journal of Higher Education*, 37(3), 109-125.

Pehlivaner, Ö. (2006). *Perceptions of Erasmus Students About European Identity*, MA Thesis, Boğaziçi University, Educational Sciences, Istanbul.

Pepin, L. (2007). The History of EU Cooperation in the Field of Education and Training: how lifelong learning became a strategic objective. *European Journal of Education*, 42(1), 121-132.

- Poell, R.F., Van der Krogt, F.J., & Wildemeersch, D.A. (1998). Solving work-related problems through learning projects, *International Journal of Lifelong Education*, 17(5), 341-351.
- Poyrazli, S., Arbona, C., Nora, A., McPherson, R., & Pisecco, S. (2002). Relation between assertiveness, academic self-efficacy, and psychosocial adjustment among international graduate students, *Journal of College Student Development*, 5, 632-642.
- Prince, M. & Felder, R. (2007). The many faces of inductive teaching and learning. *Journal of College Science Teaching*, 36(5), 14-20.
- Raikou, N. & Karalis, T. (2007). Student Mobility from a Greek Perspective: Benefits and Difficulties as Expressed by the Participating Students, *Higher Education in Europe*, 32 (4), 347-357.
- Reichert S. & Tauch C.(2004). Bologna Four Years Later Steps Toward Sustainable Reform of Higher Education in Europe, *European Education*, 36(3), 36-50.
- Rikers, R.M.J.P., Van Gog, T. & Paas. (2008). The effects of constructivist learning environments:a commentary. *Instr Sci*, 36, 463-467.
- Rivža, B. (2007). International Student Mobility, *Unesco Forum On Higher Education, Research and Knowledge*. Presented at the Regional Seminar “Globalizing Knowledge: European and North American Regions and Policies addressing the Priority Issues of other UNESCO Regions.
- Rosemarin, S. (2009). The significance of teacher's characteristics as perceived by teachers and college students, *Gifted Education International*, 25(2), 193-198.
- Ruprecht, R. (2008). How To Guarantee Quality In Education, *Problems of Education in the 21st Century*, 7, 107-118.

Sainz, I.S. & Miranda, I.R. (2006). Academic Performance of the English Department Students at the University of Granada and its relation with the Socrates/Erasmus Mobility (1997/2000), *International Journal Of Learning*, 12(9), 215-222.

Schaeper, H. (2009). Development of competencies and teaching–learning arrangements in higher education: findings from Germany. *Studies in Higher Education*, 34(6), 677-697.

Schweitzer, L. & Stephenson, M. (2008). Charting the challenges and paradoxes of constructivism: a view from professional education. *Teaching in Higher Education*, 13(5), 583-593.

Serbest, F. (2005). Avrupa Birliği Yükseköğretim Programı Erasmus ve Türkiye'nin Katılımı. Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi. 4(2), 105-123 <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/16/4/437.pdf> , 20/11/2008.

Shevlin, M., Banyard, P., Davies, M. & Griffiths, M. (2000). The Validity of Student Evaluation of Teaching in Higher Education: love me, love my lectures?. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25(4), 397-405.

Siegfried, J.J. & Kennedy, P.E. (1995). Does pedagogy vary with class size in introductory economics?, *American Economic Review*, 85(2), 347-351.

Singleton, A. & Newman, K. (2009). Empowering Students to Think Deeply, Discuss Engagingly, and Write Definitively in the University Classroom, *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(2), 247-250.

Smieja, T. Rudion, K. Styczynski, Z. & Szafran, J. (2006). The Double Diploma Project: a new higher education concept in a United Europe, *International Journal of Electrical Engineering Education*, 44(2), 184-191.

Speaker, K. (2004). Student perspectives: Expectations of multimedia technology in a college literature class, *Reading Improvement*, 41(4), 241-254.

Stone, L. (1999). Multimedia instruction methods. *The Journal of Economic Education*, 30(13), 265.

Stoyhoff, S. (1997). Factors associated with international students' academic achievements. *Journal of Instructional Psychology*, 24, 56-68.

Success Stories. (2007). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/erasmus/successstories_en.pdf, 19/11/2007.

Şahin, İ. (2007). *Perceptions of Turkish Exchange Students of the European Union's Erasmus Program*, MA Thesis, Boğaziçi University, Educational Sciences, Istanbul.

Şahin, B.B. (2008). *Students' and Coordinators' Views on the Effectiveness of the Erasmus Student Exchange Program at Middle East Technical University*, MA Thesis, Middle East Technical University, Educational Sciences, Istanbul.

Şimşek, H. & Yıldırım, A. (2005). "Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri", Seçkin Yayınları, Ankara.

Tang, T.L.P. (1997). Teaching evaluation at a public institution of higher education: Factors related to the overall teaching effectiveness. *Public Personnel Management*. 20(3), 379-389.

Tauch, C. (2004). Almost Half-time in the Bologna Process — Where Do We Stand?. *European Journal of Education*, 39(3), 275-288.

Teelken, C. & Wihlborg, M. (2010). Reflecting on the Bologna Outcome Space: some pitfalls to avoid? Exploring Universities in Sweden and the Netherlands, *European Educational Research Journal*, 9(1), 105-115.

Teichler, U. (1996). Student Mobility in the Framework of ERASMUS: findings of an evaluation study. *European Journal of Education*, 31(2),153-179.

Teichler, U. (2001). Changes of ERASMUS under the Umbrella of SOCRATES, *Journal of Studies in International Education*, 5(3); 201-227.

Teichler, U. & Jahr, V. (2001). Mobility During the Course of Study and After Graduation, *European Journal of Education*, 36(4), 443-458.

Teichler, U., Gordon, J., & Maiworm, F. (2001). SOCRATES 2000 Evaluation Study. Study for the European Commission, *Centre for Higher Education Policy Studies, University of Twente, Netherlands*.

Teichler, U. (2003). Mutual Recognition and Credit Transfer in Europe: Experiences and Problems. *Journal of Studies in International Education*,7(4), 312-341.

Teichler, U. (2004a). Temporary Study Abroad: the life of ERASMUS students. *European Journal of Education*, 39(4), 395-408.

Teichler, U. (2004b). The changing debate on internationalisation of higher education. *Higher Education*, 48(1), 5-26.

Teichler, U. (2006). Changing Structures of the Higher Education Systems: The Increasing Complexity of Underlying Forces. *Higher Education Policy*,19, 447-461.

Teichler, U. (2007). The Changing Role of Student Mobility. *Unesco Forum On Higher Education, Research and Knowledge*. Presented at the Regional Seminar “Globalizing Knowledge: European and North American Regions and Policies addressing the Priority Issues of other UNESCO Regions.

Teichler, U. & Janson, K. (2007). The Professional Value of Temporary Study in Another European Country: Employment and Work of Former ERASMUS Students. *Journal of Studies in International Education*, 11(3/4), 486-495.

- Thomas, E.H. & Galambos, N. (2004). What satisfies student? Mining student opinion data with regression and decision tree analysis. *Research in Higher Education*, 45(3), 251-269.
- Thorstensson, L. (2001). This Business of Internationalization: The Academic Experiences of 6 Asian MBA International Students at the University of Minnesota's Carlson School of Management. *Journal of Studies in International Education*, 5(4), 317-340.
- Trice, A.G. & Yoo J.E. (2007). International graduate students' perceptions of their academic experience. *Journal of Research in International Education*, 6(1), 41-66.
- Tseng, W. (2002). International students' strategies for well-being. *College Student Journal*, 4, 591-597.
- Umbach, P.D. & Porter, S.R. (2002). How do academic departments impact student satisfaction? Understanding the contextual effects of departments. *Research in Higher Education*, 43(2), 209-234.
- Van der Wende, M.C. (1996). Mobility Reviewed: trends themes in the Netherlands. *European Journal of Education*, 31(2), 223-242.
- Van Hoof, Hubert B. & Verbeeten, Marja J. (2005). Wine Is for Drinking, Water Is for Washing: Student Opinions About International Exchange Programs. *Journal of Studies in International Education*, 9(42), 42-61.
- Vermeulen, L. & Schmidt, H.G. (2008). Learning environment, learning process, academic outcomes and career success of university graduates. *Studies in Higher Education*, 33(4), 431-451.
- Vintere, A. & Majinovska, L. (2009). Changing the Education Culture Through Technology. *Problems Of Education in the 21st Century*, 13, 127-137.

Volet, S.E. & Renshaw, P. (1995). Cross-cultural differences in university students' goals and perceptions of study settings for achieving their own goals, *Higher Education*, 30, 407-433.

Walker, R. & Barwell G. (2009). Click or clique? Using Educational Technology to Address Students' Anxieties About Peer Evaluation. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 3(1), 1-21.

Wang, Q.Y. (2009). Design and evaluation of a collaborative learning environment, *Computers & Education*, 53, 1138-1146.

Webb, N.M. (2009). The teacher's role in promoting collaborative dialogue in the classroom. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 1-28.

Weisterheijden, Don T. (2005). Walking Towards a Moving Target: Quality of Assurance in European Higher Education. *Center for Higher Education Policies Studies at Twente University*, 52-71.

Westerlund, J. (2008). Class size and student evaluations in Sweden, *Education Economics*, 16(1), 19-28.

Wheeler, J. (2008). Teaching Students: For A Semester Or For A Lifetime?, *AURCO Journal*, 14, 133-142.

Yağcı, E.C. Ekinçi, E.C., Burgaz, B., Kelecioğlu, H. & Ergene, T. (2007). Yurtdışına Giden Erasmus Öğrencilerinin Memnuniyet Özellikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 33, 229-239.

YÖK (2001). Avrupa Kredi Transfer Sistemi (European Credit Transfer System–ECTS) <http://erasmus.marmara.edu.tr/dosya/20062007/AKTS-yok.pdf>, 25/10/2007.

Yükseköğretim Genel Müdürlüğü, ERASMUS PROGRAMI,
<http://yogm.meb.gov.tr/ERASMUSPROGRAMI-WEB.htm>, 20/09/2008.

Yükseköğretim Kurumları için 2007/2008 Akademik Yılı Erasmus Programı Uygulama El
Kitabı. (2007), <http://www.intoffice.gazi.edu.tr/llp/elkitabi.pdf>, 26/10/2007.

EKLER

Ek 1. Görüşme Formu

A. Kişisel Bilgiler

- Cinsiyetiniz:
- Yaşınız :
- Kendi üniversitenizin adı:
- Bölümünüz:
- Kaçıncı sınıf öğrencisi olduğunuzu belirtiniz
- Öğrenci değişim programına katıldığınız üniversitenin adı:
- Ev sahibi üniversitenin bulunduğu şehir/ülke:
- Bu üniversitenin öğretim dili:
- Üniversitenin türü:
- Programa katıldığınız akademik yıl :
- Değişim programı dahilinde geçirdiğiniz süre:

B. Görüşme Soruları

1. Ders seçimini nasıl ve neye göre yaptınız? Ne tür bir süreçten geçtiniz? Aldığınız dersler zorunlu mu yoksa seçmeli dersler miydi? Zorunlu ya da seçmeli olmalarının özel bir nedeni var mıydı?
2. Derslerin zorluk derecesi nasıldı? Bir dersin hazırlığına harcadığınız ortalama süre ve emek ne kadardı? Ne kadar materyal okudunuz? Kendi kurumunuza kıyasla ev sahibi kurumda daha mı sıkı yoksa daha mı az çalıştınız? Sizce nedeni nedir?
3. Derslerin işlenişi öğrenci odaklı mı yoksa öğretim görevlisi odaklı mıydı? Öğretim görevlilerinin öğretim tarzları nasıldı? Bu tarzlar, kendi üniversitenizdeki tarzlardan farklılaşmakta mıydı ve sizi ne yönde etkiledi?
4. Öğretim görevlileri derslere ne kadar hazırlıklıydı? Öğrenciler her ders ne işleneceği hakkında bilgilendiriliyorlar mıydı? Eğer bilgilendiriliyorlarsa bu nasıl sağlanıyordu?
5. Sınıflar kaç kişiydi? Erasmus öğrencilerine farklı sınıf açıldı mı? Derslere devam zorunluluğu var mıydı?
6. Derslerde dil problemi yaşadınız mı? Eğer yaşadıysanız, bu problemi nasıl aştınız? Ev sahibi kurumun size bu konuda desteği oldu mu?
7. Derslerde ödevler ne şekilde istendi? Sunum, proje, makale, ...vb. Yaptığınız ödevlerin size ne yönde katkısı olduğunu düşünüyorsunuz? Verilen ödevleri kendi kurumunuzda verilen ödevlerle nasıl kıyaslıyorsunuz?
8. Sınavlar ne şekilde gerçekleşti? Yazılı, sözlü, araştırma ...vb. Bu sınavların becerileri ne derecede ölçtüğünü düşünmektesiniz? Kendi kurumunuzdaki sınavlarla nasıl kıyaslıyorsunuz?
9. Not sistemi nasıldı? Örneğin, çan eğrisi var mıydı? Ödev, sunum, proje ve sınavların, notlara etki oranı ne kadardı? Ev sahibi kurumdaki not verme sistemini kendi kurumunuzdaki sistemle nasıl kıyaslıyorsunuz?
10. Ev sahibi kurumda, kütüphaneye, öğrenim malzemelerine, bilgisayarlara vb. erişiminiz ne derecedeydi? Bir Erasmus öğrencisi olarak bu imkanlardan yeterli derecede faydalandığınızı düşünüyor musunuz?
11. Ev sahibi kurumda bir Erasmus Programı öğrencisi olarak kendinize akademik açıdan bir ayrıcalık tanıdığınızı hissettiniz mi? Hissettiyseniz bu nasıl bir ayrıcalıktı ve sizce nedeni ne idi?
12. Çok kültürlü ortamda eğitim almak ve diğer öğrencilerin ve öğretim görevlilerinin Erasmus öğrencilerine bakışı nasıldı? Diğer öğrencilerle ve öğretim görevlileriyle problem yaşadınız mı? Eğer yaşadıysanız bu sizin çalışma motivasyonunuzu etkiledi mi?
13. Eğitim sürecinin sonunda, derslerin tanınmaması, kredinin verilmemesi gibi problemlerle karşılaştınız mı? Eğer karşılaştıysanız sizce nedeni nedir?
14. Erasmus Programı'ndaki deneyiminiz sonucunda ev sahibi kurumun ve kendi kurumunuzun akademik açıdan avantaj ve dezavantajları konusunda nasıl sonuçlara vardınız? Bir kıyaslama yapabilir misiniz?
15. Erasmus Programı'nda elde ettiğiniz akademik deneyiminizin şu andaki eğitiminize katkısı var mı? İlerideki iş hayatınıza katkısı olacağını düşünüyor musunuz? Eğer düşünüyorsanız ne yönde ve ne derecede katkısı olabilir?

ÖZGEÇMİŞ

Sevgi Saime CERTEL

1978 yılında İstanbul'da doğdum. İlköğretimimi İstanbul'da Kartal Ezcacıbaşı İlkokulu'nda tamamladıktan sonra ortaokul öğretimimi 1993 ve lise öğretimimi 1996 yılında yine aynı ilçede bulunan İSTEK Özel Uluğbey Okulları'nda tamamladım. 2000 yılında İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümünden öğretmenlik formasyonumu da alarak mezun oldum. 5 yıl süresince çeşitli özel okul ve dil okullarında İngilizce Öğretmenliği görevinde bulunduktan sonra 2005 yılında İstanbul Kültür Üniversitesi'nde İngilizce Okutmanlığı görevine başladım ve halen Yabancı Diller Merkezi, Hazırlık Okulu'na bağlı olarak bu görevimi sürdürmekteyim. 2007 yılında Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi yüksek lisans programında eğitimime başladım.