

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI**

**YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARINDA GÖREV YAPAN
ÖĞRETİM ELEMANLARININ BOLOGNA SÜRECİ VE
TÜRKİYE YÜKSEKÖĞRETİM YETERLİLİKLER
ÇERÇEVESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ
(KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)**

**Hazırlayan
Erdem YÖNTEM**

**Danışman
Prof. Dr. Mustafa ŞANAL**

Yüksek Lisans Tezi

**Ocak 2015
KAYSERİ**

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI**

**YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARINDA GÖREV YAPAN
ÖĞRETİM ELEMANLARININ BOLOGNA SÜRECİ VE
TÜRKİYE YÜKSEKÖĞRETİM YETERLİLİKLER
ÇERÇEVESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ
(KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)**

(Yüksek Lisans Tezi)

**Hazırlayan
Erdem YÖNTEM**

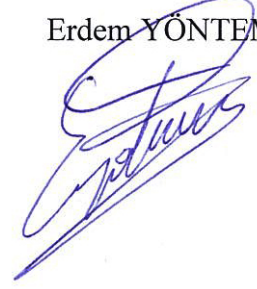
**Danışman
Prof. Dr. Mustafa ŞANAL**

**Ocak 2015
KAYSERİ**

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK


Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.

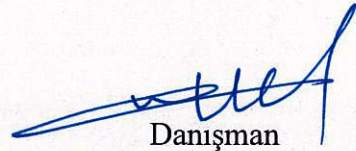
Erdem YÖNTEM




YÖNERGEYE UYGUNLUK SAYFASI

“Yükseköğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci ve Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesine İlişkin Görüşleri (Kırıkkale Üniversitesi Örneği) adlı Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi’ne uygun olarak hazırlanmıştır.


Hazırlayan
Erdem YÖNTEM


Danışman
Prof. Dr. Mustafa ŞANAL


Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Başkanı
Prof. Dr. Remzi KILIÇ

Prof. Dr. Mustafa ŞANAL danışmanlığında **Erdem YÖNTEM** tarafından hazırlanan “**Yükseköğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci ve Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesine İlişkin Görüşleri (Kırıkkale Üniversitesi Örneği)**” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erciyes Üniversitesi **Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı**’nda **yüksek lisans tezi** olarak kabul edilmiştir.

21/01/2015

JÜRİ

Danışman : Prof. Dr. Mustafa ŞANAL

Üye : Doç. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ

Üye: Yrd. Doç. Dr. Mustafa GÜÇLÜ

İmza

ONAY:

Bu tezinin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun 03/02/2015 tarih ve 03.....sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Doç. Dr. Cevdet KIRPIK
Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ / TEŞEKKÜR

Bu araştırma Kırıkkale Üniversitesi'nde görev yapan öğretim elemanlarının Bologna Süreci ve Türkiye Yükseköğretim Çerçevesine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacı ile hazırlanmıştır.

Araştırmanın başından beri hem tez konumun seçiminde hem de ilerleyen süreç içerisinde rehberliğini ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen değerli danışmanım Prof. Dr. Mustafa ŞANAL hocama teşekkürlerimi sunarım. Yüksek Lisans eğitimim boyunca bilgilerinden fazlasıyla faydalandığım değerli hocam Doç. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ'ye, bilgilerinden ve desteklerinden dolayı Yrd. Doç. Dr. Mustafa GÜÇLÜ hocama teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans öğrenimimin her aşamasında manevi desteklerini hiç esirgemeyen lisans döneminden arkadaşlarım Rukiye DİNÇ ve Yasemin ÇAĞIRMAZ'a teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans tez dönemimde desteklerinden dolayı Kırıkkale Üniversitesi, Dış İlişkiler ve AB Koordinasyon Birimi Başkanı Rüstem ORHAN'a, Başkan Yardımcısı Mehmet Akif SANAY'a ve Öğretim Görevlisi Dr. Müzeyyen ÖZHAVZALI'ya teşekkürlerimi sunarım.

En zor zamanlarımda destek ve sabırları ile beni her zaman destekleyen annem Türkan YÖNTEM, babam Hulusi YÖNTEM, kardeşim Didem YÖNTEM'e ve eğitim-öğretim sürecim boyunca gördüğüm profesyonel öğretmenlere en içten teşekkürlerimi sunarım.

Erdem YÖNTEM

Kayseri, Ocak, 2015

**YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETİM
ELEMANLARININ BOLOGNA SÜRECİ VE TÜRKİYE YÜKSEKÖĞRETİM
YETERLİLİKLER ÇERÇEVESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ
(KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)**

Erdem YÖNTEM

**Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Tezi, Ocak, 2015
Danışman: Prof. Dr. Mustafa ŞANAL**

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, Kırıkkale Üniversitesi'nde görev yapan öğretim elemanlarının Bologna Süreci ve Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesine ilişkin görüşlerinin cinsiyet, herhangi bir çalışma gurubunda olma, herhangi bir bilgilendirme toplantısına katılma, görev yapılan akademik birim, unvan ve mesleki kıdem değişkenleri açısından incelemektir.

Araştırmada, 2013-2014 akademik yılında Kırıkkale Üniversitesi'nde görev yapan 310 öğretim elemanından elde edilen veriler kullanılmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak Bologna Süreci Değerlendirilmesi Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde yüzde, frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma gibi tekniklerden yararlanılmıştır. Fark testlerinde ise, verilerin durumuna göre parametrik testlerden bağımsız örneklem için t-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve çoklu karşılaştırmalarda TUKEY Çoklu Karşılaştırma Testi kullanılmıştır. Araştırmanın alt problemlerinin çözümlenmesinde kullanılan analiz testlerinin anlamlılık düzeyi Pearson korelasyon katsayısına göre değerlendirilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretim elemanları ortak bir Avrupa yükseköğretim alanının oluşturulması çalışmalarına olumlu yaklaşmaktadırlar. Öğretim elemanları AB uyum ve Bologna çalışmalarının Türk Yükseköğretim Sistemini olumlu yönde etkileyeceğini, Türk yükseköğretim kurumlarında uygulanmasının gerekli olduğunu düşünmektedirler.

Anahtar Kelimeler: Avrupa Birliği, Bologna Süreci, Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi

**VIEWS OF ACADEMIC PERSONNEL SERVING AT HIGHER EDUCATION
INSTITUTIONS ON BOLOGNA PROCESS AND NATIONAL
QUALIFICATIONS FRAMEWORK FOR HIGHER EDUCATION IN TURKEY
(KIRIKKALE UNIVERSITY SAMPLE)**

Erdem YÖNTEM

**Erciyes University, Institute of Educational Sciences
Department of Educational Sciences
Master Thesis, January, 2015
Supervisor: Prof. Dr. Mustafa ŞANAL**

ABSTRACT

The purpose of study is to examine views of academic personnel in Kırıkkale University on Bologna Process and Higher Education Qualifications Framework in Turkey, in terms of gender, being on any working group, joining any information meeting, their academic units, titles, precedence based on length of service.

In study, data obtained from 310 academic staff serving at Kırıkkale University in 2013-2014 academic year.

As data collection instrument, Bologna Process Assessment Questionnaire was used. In analysis of data, techniques such as frequency, mean and standard deviation were used. In difference tests, t-test for independent samples from parametric tests according to state of data, one-way analysis of variance (ANOVA) and TUKEY multiple comparison tests was used for multiple comparisons. Significance level used in analysis of sub-problem test is evaluated according to Pearson correlation coefficient.

Academic staffs participated in study are in positive attitude towards to creating a Common European Higher Education Area. They think EU adjustment and Bologna Process will positively affect Turkish Higher Education System that is necessary to apply in Turkish Higher Education Institutions.

Key Words: European Union, Bologna Process, National Qualifications Framework for Higher Education in Turkey

İÇİNDEKİLER

YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETİM ELEMANLARININ BOLOGNA SÜRECİ VE TÜRKİYE YÜKSEKÖĞRETİM YETERLİLİKLER ÇERÇEVESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ (KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	i
YÖNERGEYE UYGUNLUK SAYFASI	ii
KABUL ONAY	iii
ÖNSÖZ / TEŞEKKÜR	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLO LİSTESİ	xiii
KISALTMALAR	xvii
1.GİRİŞ	1
1.1. Problem	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Alt Problemler	3
1.4. Araştırmanın Önemi	4
1.5. Varsayımlar	5
1.6. Sınırlılıklar.....	5
1.7. Tanımlamalar.....	6
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	8
2.1. Küreselleşme ve Eğitim.....	8
2.2. Avrupa Birliği Eğitim Programlarının Dayanağı	10
2.3. Birliğin Eğitime Bakışının Tarihsel Değişimi.....	12
2.4. Bologna Süreci'ne Giden Yol	14
2.4.1. Sorbonne Deklarasyonu (1998)	14

2.4.2. Bologna Deklarasyonu (1999).....	16
2.4.3. Lizbon Deklarasyonu (2000).....	18
2.4.4. Prag Deklarasyonu (2001).....	19
2.4.5. Salamanca Kongresi (2001).....	20
2.4.6. Göteborg Öğrenci Deklarasyonu (2001).....	21
2.4.7. Berlin Deklarasyonu (2003).....	23
2.4.8. Graz Deklarasyonu (2003).....	24
2.4.9. Bergen Deklarasyonu (2005).....	26
2.4.10. Glasgow Deklarasyonu (2005).....	28
2.4.11. Lüksemburg Deklarasyonu (2005).....	29
2.4.12. Londra Deklarasyonu (2007).....	30
2.4.13. Leuven Deklarasyonu (2009).....	31
2.4.14. Dünya Yükseköğretim Konferansı (2009).....	32
2.4.15. Budapeşte – Viyana Deklarasyonu (2010).....	33
2.5. Avrupa Yükseköğretim Alanı: Bologna Süreci Uygulama Raporu (2012).....	34
2.5.1. Etkili Çıktılar ve İstihdam Edilebilirlik.....	36
2.5.2. Yaşam Boyu Öğrenme.....	37
2.5.3. Hareketliliği Genişletmek.....	37
2.6. Bologna Süreci ve AB 2020 Hedefleri.....	38
2.6.1. Derece Yapısı ve İki Aşamalı Sistem.....	39
2.6.2. Kalite Güvencesi.....	40
2.6.3. Avrupa Kredi Transfer Sistemi (AKTS).....	41
2.6.4. Diploma Eki (DE).....	43
2.7. Hayat Boyu Öğrenme İçin Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (AYÇ).....	45
2.7.1. Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi'nin Gelişimi.....	46
2.7.2. Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi Ne Gibi Yararlar Sağlamaktadır.....	47
2.7.3. Avrupa Yeterlilik Çerçevesi Referans Seviyeleri.....	48
2.8. Bologna Süreci ve Erasmus+ Programı.....	50

2.9. Türkiye'nin Bologna Süreci ve Avrupa Yükseköğretim Alanı'na Katılımı	51
2.10. Türkiye'de Bologna Süreci Gelişimi.....	53
2.11. Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ).....	57
2.11.1. TYYÇ'nin Oluşturma Süreci ve Takviminin Belirlenmesi	57
2.11.2. TYYÇ'de Yer Alan Düzeyler (Cycles, Levels).....	58
2.11.3. Her Bir TYYÇ Düzeyi için Eğitim-Öğretim Yeterlik Profillerinin Belirlenmesi (profiles)	59
2.11.4. TYYÇ'nin Her Bir Düzeyi İçin Verilen Dereceler (Diplomalar)	61
2.11.5. TYYÇ'nin Her Bir Düzeyi İçin Kredi (AKTS) ve Öğrenci Çalışma Yüğü	61
2.11.6. Düzeylerin Tanımlanması İçin Kullanılan Genel Düzey Tanımlayıcıları ve TYYÇ'nin Tanımlanması.....	62
2.11.7. Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi Öğrenme Çıktıları.....	62
2.11.8. TYYÇ'nin Her Bir Düzeyi İçin Kredi ve İş Yüğü Aralığı (Credits and Workload).....	66
2.11.9. Kırıkkale Üniversitesi'nde Bologna ve Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi Uygulamaları	66
3.YÖNTEM	68
3.1.Araştırma Modeli	68
3.2.Evren ve Örneklem.....	69
3.3. Veri Toplama Aracı.....	69
3.3.1.Kişisel Bilgi Formu	70
3.3.2. Üniversite Bologna Uyum Ölçeği	70
3.4. Verilerin Analizi.....	72
3.5. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları.....	72
4.BULGULAR	74
4.1. Demografik Özellikler.....	74
4.2. Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci'ne Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	77

4.2.1. Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci ve TYYÇ Genel Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	78
4.2.2. Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci'nin Türk Yükseköğretim Sistemine Etkisine İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar	80
4.2.3. Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci'nin Türk Yükseköğretim Kurumlarında Uygulanmasına İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar	82
4.2.4. Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci Kapsamında Öğretim Programlarına İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar	84
4.2.5. Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci Kapsamındaki Teknik (Ortak Derece Yapıları, AKTS, Diploma Eki) Düzenlemelere İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar	86
4.2.6. Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci Kapsamında Hareketlilikle İlgili Düzenlemelere İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar	88
4.2.7. Öğretim Elemanlarının Kalite Güvencesinin Sağlanması Çalışmalarına İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar	89
4.2.8. Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci'nin Toplumsal Boyutuna İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar	91
4.2.9. Öğretim Elemanlarının Avrupa Yükseköğretim Alanına Öğrenci Katılımına İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar	93
4.3. Bazı Bireysel Değişkenlere Göre Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci'ne ve TYYÇ'ye Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar ..	95
4.3.1. Öğretim Elemanlarının Akademik Unvanlarına Yönelik Bulgular	96
4.3.2. Öğretim Elemanlarının Görev Yaptığı Akademik Birimler Yönelik Bulgular	101
4.3.3. Öğretim Elemanlarının Kıdem Yıllarına Yönelik Bulgular	103
4.3.4. Öğretim Elemanlarının Cinsiyet Değişkenine Yönelik Bulgular	112
4.3.5. Öğretim Elemanlarının Herhangi Bir Çalışma Grubunda Yer Alma Değişkenine Yönelik Bulgular	113

4.3.6. Öğretim Elemanlarının Herhangi Bir Bilgilendirme Toplantısına Katılmış Olma Değişkenine Yönelik Bulgular.....	115
5. TARTIŞMA	117
5.1. Yükseköğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci ve Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesine İlişkin Görüşlerinin 9 Farklı Alt Boyuta Yönelik Bulguların Tartışılması Yorumlanması.....	117
5.1.1. (I. Boyut) Bologna Süreci İle İlgili Genel Algı-Ortak Bir Avrupa Yüksek Öğretim Alanının Oluşturulması Çalışmaları İlişkin Sonuçların Tartışılması ve Yorumlanması.....	117
5.1.2. (II. Boyut) Bologna Süreci'nin Türk Yükseköğretim Sistemine Etkisine İlişkin Sonuçların Tartışılması ve Yorumlanması	118
5.1.3. (III. Boyut) Bologna Süreci'nin Türk Yükseköğretim Kurumlarında Uygulanması İlişkin Sonuçların Tartışılması ve Yorumlanması.....	118
5.1.4. (IV. Boyut) Bologna Süreci Kapsamında Öğretim Programlarına İlişkin Sonuçların Tartışılması ve Yorumlanması	119
5.1.5. (V. Boyut) Bologna Süreci Kapsamındaki Teknik (Ortak Derece Yapıları, AKTS, Diploma Eki) Düzenlemelere İlişkin Sonuçların Tartışılması ve Yorumlanması.....	119
5.1.6. (VI. Boyut) Bologna Süreci Kapsamında Hareketlilikle İlgili Düzenlemeler Avrupa Üniversiteleri Arasındaki Hareketlilik (Değişim) Programları İlişkin Sonuçların Tartışılması ve Yorumlanması	120
5.1.7. (VII. Boyut) Yükseköğretimde Kurumsal Kaliteyi Geliştirmeye Yönelik Avrupa Ülkelerinin Ortak Kriterler Geliştirmesine İlişkin Sonuçların Tartışılması ve Yorumlanması.....	120
5.1.8. (VIII. Boyut) Bologna Süreci'nin Toplumsal Boyutuna İlişkin Düşüncelere Yönelik Sonuçlarının Tartışılması ve Yorumlanması	121
5.1.9. (IX. Boyut) Avrupa Yükseköğretim Alanına Öğrenci Katılımına İlişkin Sonuçlarının Tartışılması ve Yorumlanması	121
5.2. Yükseköğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci ve Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesine İlişkin Görüşlerinin Bazı Değişkenlere Yönelik Bulguların Tartışılması Yorumlanması.....	122

5.2.1. Öğretim Elemanlarının Akademik Unvan Değişkenine Yönelik Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması.....	122
5.2.2. Öğretim Elemanlarının Görev Yaptığı Akademik Birim Değişkenine Yönelik Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması.....	123
5.2.3. Öğretim Elemanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Yönelik Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması.....	124
5.2.4. Cinsiyet Değişkenine Yönelik Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması	125
5.2.5. Herhangi Bir Çalışma Grubunda Yer Alma Değişkenine Yönelik Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması.....	126
5.2.6. Herhangi Bir Bilgilendirme Toplantısına Katılmış Olma Değişkenine Yönelik Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması.....	127
6. SONUÇLAR	128
7. ÖNERİLER	130
KAYNAKÇA	132
EKLER	140
ÖZGEÇMİŞ	156

TABLO LİSTESİ

Tablo 1.	Avrupa Yeterlilik Çerçevesi AYÇ Seviyeleri	49
Tablo 2.	Türkiye'nin AB Uyum Karnesi	56
Tablo 3.	Türkiye Yükseköğretim Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi Oluşturma Aşamaları ve Aşamaların Öngörülen Tamamlanma Tarihleri.....	58
Tablo 4.	Türkiye Yükseköğretim Sistemi Düzeyleri ve Her Bir Düzeyde Farklı Öğrenme Çıktıları Olan Yeterlilikler.....	59
Tablo 5.	Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi Yeterlilikler Profili	60
Tablo 6.	TYYÇ Düzeyleri için Toplam Kredi (AKTS) ve Öğrenci Çalışma Yüğü Aralıkları	61
Tablo 7.	Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi 6. Düzey (Lisans) Tanımlayıcıları (Öğrenme Çıktıları)	63
Tablo 8.	Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi 7. Düzey (Yüksek Lisans) Tanımlayıcıları (Öğrenme Çıktıları)	64
Tablo 9.	Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi 8. Düzey (Doktora) Tanımlayıcıları (Öğrenme Çıktıları)	64
Tablo 10.	Yükseköğretim 6. Düzey (Lisans), 7. Düzey (Yüksek Lisans) ve 8. Düzey (Doktora) için Var Olan ve/veya Öngörülen Toplam AKTS ve İş Yüğü Aralıkları	66
Tablo 11.	Üniversite Bologna Uyum Ölçeği Seçeneklerine Ait Sınırlar	71
Tablo 12.	Öğretim Elemanlarının Cinsiyete Göre Dağılımı.....	74
Tablo 13.	Öğretim Elemanlarının Çalıştığı Birimlere Göre Dağılımı.....	75
Tablo 14.	Öğretim Elemanlarının Unvanlara Göre Dağılımı	76
Tablo 15.	Öğretim Elemanlarının Mesleki Kıdem Yıllarına Göre Dağılımı.....	76
Tablo 16.	Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci ve TYyÇ Genel Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	78
Tablo 17.	Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci ve TYyÇ Genel Algılarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Analizleri Bulguları ve Yorumları	79

Tablo 18.	Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci'nin Türk Yükseköğretim Sistemine Etkisine İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar	80
Tablo 19.	Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci'nin Türk Yükseköğretim Sistemine Etkisine İlişkin Görüşlerine Yönelik Aritmetik ortalama ve Standart Sapma Analizleri Bulguları ve Yorumları	81
Tablo 20.	Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci'nin Türk Yükseköğretim Kurumlarında Uygulanmasına İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar	82
Tablo 21.	Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci'nin Türk Yükseköğretim Kurumlarında Uygulanmasına İlişkin Görüşlerine Yönelik Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Analizleri Bulguları ve Yorumları	83
Tablo 22.	Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci Kapsamında Öğretim Programlarına İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	84
Tablo 23.	Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci Kapsamında Öğretim Programlarına İlişkin Görüşlerine Yönelik Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Analizleri Bulguları ve Yorumları	85
Tablo 24.	Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci Kapsamındaki Teknik(Ortak Derece Yapıları, AKTS vb.) Düzenlemelere İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	86
Tablo 25.	Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci Kapsamındaki Teknik (Ortak Derece Yapıları, AKTS, Diploma Eki) Düzenlemelere İlişkin Görüşlerine Yönelik Aritmetik ortalama ve Standart Sapma Analizleri Bulguları ve Yorumları	87
Tablo 26.	Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci Kapsamında Hareketlilikle İlgili Düzenlemelere İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar	88
Tablo 27.	Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci Kapsamında Hareketlilikle İlgili Düzenlemelere İlişkin Görüşlerine Yönelik Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Analizleri Bulguları ve Yorumları	89
Tablo 28.	Öğretim Elemanlarının Kalite Güvencesinin Sağlanması Çalışmalarına İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	90

Tablo 29. Öğretim Elemanlarının Kalite Güvencesinin Sağlanmasına İlişkin Çalışmalara İlişkin Görüşlerine Yönelik Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Analizleri Bulguları ve Yorumları	91
Tablo 30. Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci'nin Toplumsal Boyutuna İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar	92
Tablo 31. Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci'nin Toplumsal Boyutuna İlişkin Görüşlerine Yönelik Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Analizleri Bulguları ve Yorumları	93
Tablo 32. Öğretim Elemanlarının Avrupa Yükseköğretim Alanına Öğrenci Katılımına İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	94
Tablo 33. Öğretim Elemanlarının Avrupa Yükseköğretim Alanına Öğrenci Katılımına İlişkin Görüşlerine Yönelik Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Analizleri Bulguları ve Yorumları	94
Tablo 34. Öğretim Elemanlarının Akademik Unvanlarına Yönelik Bulgular.....	96
Tablo 35. Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Unvanlarına İlişkin n, x ve ss. Değerleri.....	97
Tablo 36. Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Unvanlarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	98
Tablo 37. Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Unvanlarına Göre Alt Boyutların Puan Ortalamalarına İlişkin TUKEY Testi Sonuçları.....	100
Tablo 38. Öğretim Elemanlarının Görev Yaptığı Akademik Birimler Yönelik Bulgular	101
Tablo 39. Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Akademik Birime Göre Bağımsız Örneklem t testi (Independent Samples Test) Sonuçları	102
Tablo 40. Öğretim Elemanlarının Kıdem Yıllarına Yönelik Bulgular	103
Tablo 41. Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdemlerine İlişkin n, x ve ss Değerleri.....	104

Tablo 42. Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	106
Tablo 43. Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Alt Boyutların Puan Ortalamalarına ilişkin TUKEY Testi Sonuçları	108
Tablo 44. Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlere Göre Bağımsız Örneklem t testi (Independent Samples Test) Sonuçları.....	112
Tablo 45. Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Bologna Süreci İle Kurumsal Herhangi Bir Çalışma Grubunda Görev Alma Durumu Göre Bağımsız Örneklem t testi (Independent Samples Test) Sonuçları.....	114
Tablo 46. Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Bologna Süreci İle İlgili Herhangi Bir Bilgilendirme Toplantısına Katılmış Olmalarına Göre Bağımsız Örneklem t testi (Independent Samples Test) Sonuçları.....	115

KISALTMALAR

AB	:Avrupa Birliği
AKÇT	:Avrupa Kömür ve Çelik Topluluğu
AUÖB	:Avrupa Ulusal Öğrenci Birlikleri
AYA	:Avrupa Yükseköğretim Alanı
AYÇ	:Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi
DE	:Diploma Eki
ECTS	:European Credit Transfer System (Avrupa Kredi Transfer Sistemi)
ENIC	:European Network of National Information Centers (Avrupa Ulusal Bilgi Merkezleri Ağı)
ENQA	:European Association for Quality Assurance in Higher Education (Avrupa Yükseköğretim Kalite Güvencesi Birliği)
ESIB	:The National Unions of Students in Europe (Avrupa Öğrencileri Ulusal Birlikleri)
EUA	:European Universities Association (Avrupa Üniversiteler Birliği)
EURASHE	:European Association of Institutions in Higher Education (Avrupa Yükseköğretim Kurumları İşbirliği)
MYK	:Türkiye Mesleki Yeterlilik Kurumu
OECD	:Organization for Economic Co-Operation and Development (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Teşkilatı)
TYYÇ	:Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi
UA	:Ulusal Ajans
UNESCO	:United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu)
UYÇ	:Ulusal Yeterlilik Çerçevesi
YÖDEK	:Yükseköğretim Kurumları Akademik Değerlendirme ve Kalite Komisyonu

YÖK :Yükseköğretim Kurulu

YYK :Yükseköğretim Yeterlilik Komisyonu

1.GİRİŞ

Bu bölümde, problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sınırlıklar, tanımlar ve kısaltmalara yer verilmiştir.

1.1. Problem

Dünya çapında yaşanan bilim ve teknolojiye gelişmeler doğrultusunda ülkelerde meydana gelen değişimler ile küreselleşme süreci, toplumlarda gereksinimleri değiştirmiş ve bu gereksinimleri karşılayabilmek için sürekli olarak kendini yenileyen, yeni bilgiler edinmeyi bir yaşam biçimi haline getirmiş bir toplum gereksinimini ortaya çıkarmıştır (Turan, 2005).

II. Dünya Savaşı'ndan sonra öncelikle ekonomik bir birlik olmak amacıyla altı Avrupa ülkesi (Batı Almanya, Fransa, Belçika, Hollanda, İtalya ve Lüksemburg) tarafından kurulan Avrupa Kömür ve Çelik Topluluğu (AKÇT), bugün ekonomik boyutunun yanı sıra sosyal, kültürel ve siyasi boyutları da kapsayan çok uluslu bir topluluk olan Avrupa Birliği'ne dönüşmüştür. AB'ye üye ülkeler kuruluş aşamasında ekonomik açıdan Avrupa'da tek bir birlik oluşturmak amacıyla bir araya gelmişlerdir. Ancak, ilerleyen zamanda üye devletlerin kültürel yapılarındaki değişimler, aralarındaki farklılıkların korunması düşüncesinin yanı sıra ortak bir Avrupa kültürünün geliştirilmesi düşüncesini yaygınlaştırmıştır (Fontaine, 2007).

Bilim ve teknoloji alanında yaşanan hızlı değişimler AB'ye üye ülkeleri ekonomik, siyasi ve kültürel alanlar dışında eğitim alanında da ortak çalışmalar yapmaya ve ortak politikalar geliştirmeye yöneltmiştir. Eğitim politikaları, bir ülkenin eğitim sisteminin gelecekte nasıl şekilleneceğinin ve o ülkede eğitim ile ilgili neler yapılması gerektiğinin belirlenmesi için önemlidir. AB'nin üye ülkeler arasında yaptırıma zorlayan ortak bir eğitim politikası olmamasına karşın üye ülkelerin eğitim sistemleri arasında ortak ilkelerin benimsenmesi desteklenmektedir. Bu konuda gerekli uyumlaştırma çalışmaları

yapılmakta, ülkelerin kendi özelliklerini koruyarak ortak bir eğitim sistemi geliştirmeleri yönünde düzenlemeler yapılmaktadır. Gültekin ve Anagün (2006)'e göre, birliğin eğitim alanındaki temel yaklaşımı, üye ülkelerin belirlenen genel ilkeler ve göstergelerle çelişmeyecek biçimde kendi eğitim sistemlerini düzenlemeleri yönündedir.

AB'nin eğitim politikası, "eğitim alanında işbirliği ve uyumun sağlanmasına yönelik olarak Avrupa Konseyi, Avrupa Komisyonu gibi kurumlar tarafından alınan kararlara dayanan temel yönelimler" olarak tanımlanabilir. Bu politikalar temel eğitimden yaşam boyu öğrenmeye kadar tüm işbirliği alanlarını, ulusal ve yerel düzeyde eğitim ile ilgili tüm kurum ve kişileri içerecek şekilde, çok yönlü ve kapsamlıdır (Terzi, 2005).

AB eğitim politikasının temel amacı; üye ülke yurttaşları arasındaki karşılıklı anlayışı özendirmek ve üye ülkelerin yurttaşlarına Avrupalılık bilincini aşılacak, bu süreçte öğrenci ve öğretmenleri eğitmek ve tüm AR-GE alanlarına üye ülkelerin etkin katılımlarını sağlamak şeklinde özetlenmektedir. AB, üye ülkelere eğitim sistemleri konusunda bir dayatma politikası uygulamayarak, üye ülkelerin sosyo-ekonomik yapılarına uygun sistemi uygulamaları konusunda serbestlik tanıyarak, eğitim alanında belirli bir modeli uygulama zorunluluğu getirmemiştir. AB, üye ülkelerin ulusal eğitim sistemlerinin bütünleştirilmesinden ziyade uyumlaştırılmasını hedeflemektedir (Tuzcu, 2002).

Ekonomik ve siyasi bütünleşmenin gereği doğrultusunda AB eğitim politikalarında genel olarak, Avrupa ölçeğinde çok dilli ve çok kültürlü bir ortak yaşam alanı ve bu yaşam alanında ortak değerlere ve Avrupa vatandaşlığı bilincine sahip bireylerin yetiştirilmesinin amaçlandığı ifade edilebilir (Sağlam, 2009).

Türkiye'nin 1960'lı yıllara dayanan AB'ye üyelik girişimleri 2000'li yıllarda yeniden hız kazanmıştır. Bu nedenle Türkiye'de toplumsal sistemleri AB normlarına uygun duruma getirme çabaları kapsamında eğitim sisteminde niteliğin geliştirilmesi amacıyla iyileştirme çalışmaları yapılmaktadır. Bu iyileştirme çalışmalarının kapsamının ve amacının anlaşılabilmesi için genel olarak AB'nin uyguladığı eğitim politikalarının incelenmesi ve belirtilen politikaların Türk Eğitim Sistemine yansımalarının ortaya konulması gerekmektedir (Sağlam, 2011).

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, Avrupa Birliği ülkelerinin yükseköğretim kurumları arasında etkin iş birliği kurulabilmesi amacıyla oluşturulan Bologna Süreci kapsamında Türk üniversitelerinde Bologna ve Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) kapsamında ele alınan düzenlemelere ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerinin ve algılarının saptanması amaçlanmıştır.

Kırıkkale Üniversitesi'nde görev yapan öğretim elemanlarının Bologna Süreci ve Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesine ilişkin görüş ve algılarını inceleyen bu araştırma, Türk Yükseköğretiminin ihtiyaç duyduğu yeniden yapılanma sürecinde Bologna ve Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi uygulamalarına dair genel bir değerlendirme yapacak hem akademik hem de uygulamalar bakımından gerekli düzenlemeler için öneri niteliği taşıyacak sonuçları ortaya koymayı planlamıştır.

Araştırmada problem cümlesi “Bologna Süreci ve Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi kapsamında yükseköğretim kurumlarında görev yapan öğretim elemanlarının algı ve görüşleri nasıldır?” şeklinde ifade edilmiştir.

1.3. Alt Problemler

Araştırmada Kırıkkale Üniversitesi'nde görev yapan öğretim elemanlarının Bologna Süreci ve Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi uygulamalarına ilişkin algı ve görüşlerinin aşağıdaki değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

1. Kırıkkale Üniversitesi'nde görev yapan öğretim elemanlarının Bologna Süreci ve Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi uygulamalarına ilişkin algı ve görüşleri katılımcıların unvanlarına göre farklılaşmakta mıdır?
2. Kırıkkale Üniversitesi'nde görev yapan öğretim elemanlarının Bologna Süreci ve Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi uygulamalarına ilişkin algı ve görüşleri katılımcıların görev yaptıkları akademik birimlere göre farklılaşmakta mıdır?
3. Kırıkkale Üniversitesi'nde görev yapan öğretim elemanlarının Bologna Süreci ve Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi uygulamalarına ilişkin algı ve görüşleri katılımcıların mesleki kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?

4. Kırıkkale Üniversitesi'nde görev yapan öğretim elemanlarının Bologna Süreci ve Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi uygulamalarına ilişkin algı ve görüşleri katılımcıların cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?

5. Kırıkkale Üniversitesi'nde görev yapan öğretim elemanlarının Bologna Süreci ve Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi uygulamalarına ilişkin algı ve görüşleri katılımcıların Bologna Süreci ile ilgili herhangi bir çalışma grubunda yer alıp almamalarına göre farklılaşmakta mıdır?

6. Kırıkkale Üniversitesi'nde görev yapan öğretim elemanlarının Bologna Süreci ve Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi uygulamalarına ilişkin algı ve görüşleri katılımcıların Bologna Süreci ile ilgili herhangi bir bilgilendirme toplantısına katılıp katılmama durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Yükseköğretim kurumlarının sayısı son yıllarda hızlı bir artış içerisinde. Yükseköğretim kurumları diğer hizmet veren kurumlarla olduğu kadar kendi aralarında da oluşan bir rekabet ortamına sürüklenmişlerdir. Kurumlar arası rekabet küreselleşme eksenli olarak, ülke sınırları ile kalmamış ve uluslararası bir boyuta taşınmıştır. Böylesi bir rekabet ortamında yükseköğretim hizmetinin niteliği, kalitesi, toplumsal, bireysel ve ekonomik katkısı sorgulanmaya başlanmıştır. Dahası baş döndürücü bir hızla değişen sosyal, ekonomik ve politik değerlerin var olduğu dünyada, değişime ayak uyduramayan sistemlerin etkili ve sürdürülebilir olma potansiyeli küçülmüştür (Akman, 2011).

25 Mayıs 1998'te Sorbonne Üniversitesi'nin 800.kuruluş yıldönümünde Fransa, Almanya, İngiltere, İtalya Eğitim Bakanları bir araya gelerek bir deklarasyon yayınlamıştır. Bu deklarasyon sonunda "Avrupa Yükseköğretim Alanı" düşüncesinin ortaya çıkmasını sağlamışlardır. Avrupa Yükseköğretim Alanı'nı gerçekleştirmek ve dünya genelinde geçerli olan bir Avrupa yükseköğretim sistemi oluşturmak için 29 Avrupa ülkesinin bakanı 1999 yılında coğrafi konumunun öneminden dolayı İtalya'nın Bologna şehrinde bir araya gelmişlerdir (Durdu, 2011).

Bologna Deklarasyonu'ndaki amaçlara ulaşmayı hedefleyen AB ülkeleri prensipte hem fikir olduklarını kabul etmişler ve izleme grupları kurarak üye ülkelerin taahhütlerini takip etme kararı almışlardır (Kezar, 2001).

Türkiye için ise Avrupa Birliği siyasi anlamda bir hedeftir ve birliğe üye olmak için müzakere sürecini başlatmıştır. Avrupa Birliği uyum yasaları çerçevesinde uyulması gereken kurallar, yapılması gereken düzenleme ve iyileştirme çalışmaları olacaktır.

Türkiye'nin 2001 yılından itibaren taraf olarak katıldığı Bologna Bildirisi'nde belirtilen yükseköğretimle ilgili ileriye yönelik çalışmalarda, Avrupa Birliği yükseköğretimdeki eğilimlerini göz önüne alarak bu alandaki gelişmeleri takip etmesi ve kendi sistemine uyarlaması gerekmektedir (Özdemir, 2003).

Bu araştırma ise Kırıkkale Üniversitesi'nin Avrupa Birliği'ne giriş sürecindeki Türkiye'nin yükseköğretimde ihtiyaç duyduğu yeniden yapılanma içerisinde Bologna uygulamalarına ilişkin sıkıntı, ihtiyaç ve görüşlerini inceleyen genel bir değerlendirme yaparak, süreçte Kırıkkale Üniversitesi'nde gelinen noktaya ışık tutacak ve üniversitede bundan sonra yapılacak düzenlemelere yol gösterecek bilimsel bir çalışma ortaya koyması açısından önem taşımaktadır.

1.5. Varsayımlar

Bu araştırma, Avrupa Birliği'ne üye ülkeler tarafından imzalanan ve Türkiye'nin de taraf olduğu Bologna Süreci kapsamında yapılan düzenlemelere ve uygulamalara ilişkin olarak üniversitelerin belirli bir bilgi ve farkındalık düzeylerinin olduğu varsayımına dayanmaktadır. Araştırmanın başka bir varsayımı ise, öğretim üyelerinin algı ve görüşlerine başvurularak, Bologna Süreci'nde gelinen düzeyle ilgili Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesinin gelecek uygulamaları kapsamında bir çıkarımda bulunulabileceği yönündedir.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın kapsamını, Kırıkkale Üniversitesi'nde görev yapan öğretim üyeleri oluşturmaktadır. Bu araştırma, Kırıkkale Üniversitesi'nin 10 Fakülte, 2 Yüksekokul, 7 Meslek Yüksekokulu ve 3 Enstitü ve Rektörlük bünyesinde görev yapan ve basit

tesadüfî örneklem yöntemiyle seçilen profesör, doçent, yardımcı doçent, öğretim görevlisi, okutman, uzman ve araştırma görevlilerinin algı ve görüşleri ile sınırlıdır.

Bu anlamda, Bologna Süreci'nde ve Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesinde gelinen noktanın algılanmasında, öğretim elemanlarının görüşlerinde tek yönlü bir bakış açısı ve bilgi eksikliğinden kaynaklanan yanlışlıklar olabilir.

1.7. Tanımlamalar

Avrupa Birliği: Avrupa kıtasındaki devletlerden oluşan ve hâlihazırda 28 üyeli siyasi ve ekonomik topluluk.

Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları: Avrupa Birliği üye veya aday ülkelerdeki bireysel ve kurumsal yararlanıcıların proje ya da eğitim faaliyetlerine yönelik mali destekler sağlayan programlar.

Araştırma Görevlisi: Yükseköğretim kurumlarında yapılan araştırma, inceleme ve deneylerde yardımcı olan ve yetkili organlarca verilen görevleri yapan öğretim yardımcısı.

Avrupa Komisyonu: Avrupa Birliği politikalarının tasarlayıcısı, koordinatörü ve yürütme organıdır. Kurum mevzuat önerileri hazırlayıp, Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Konseyi'ne sunar. Bu organlarca hazırlanan bütçe ve programları uygulamakla yükümlüdür.

Avrupa Kredi Transfer Sistemi: Bir eğitim programının koyduğu hedeflere ulaşmak için öğrencilerin başarması gereken iş yüküne göre tanımlanan öğrenci merkezli bir sistemdir.

Avrupa Üniversiteler Birliği: 2001 yılında kurulan ve Avrupa Üniversitelerinin bir araya geldiği en büyük birliktir.

Avrupa Yükseköğretim Alanı: Bologna Bildirisi'nin imzalanması ile resmi olarak başlayan süreçte, Avrupa ülkelerinin yükseköğretim sistemleri arasında uyum sağlamak, yükseköğretim kurumlarının rekabet gücünü ve işbirliğini geliştirmek için oluşturulan birliktelik.

Bologna Süreci: 1999 yılında resmi olarak başlayan ve ortak bir Avrupa Yükseköğretim Alanı yaratmayı hedefleyen süreç.

Diploma Eki: Uluslararası şeffaflığı, akademik ve mesleki yeterliklerin tanınmasını kolaylaştırmak amacıyla geliştirilen ve yükseköğretim programından mezun olan öğrencilerin diplomalarına ek olarak verilen ve mezun olunan programın niteliği, düzeyi, içeriği ve kapsamı hakkında bilgi veren belgedir.

Düzeyleler (Cycles/Levels): Düzey tanımlayıcıları kullanılarak oluşturulan, temel yeterliklere karşılık gelen ve onların gelişimini gösteren birbirini izleyen genel yeterlik gruplarıdır.

Öğretim Elemanı: Yükseköğretim kurumlarında görevli öğretim üyesi, öğretim görevlisi, okutman ile öğretim yardımcıları.

Öğretim Görevlisi: Ders vermek ve uygulama yapmakla yükümlü bir öğretim elemanı.

Öğretim Üyesi: Yükseköğretim kurumlarında görevli profesör, doçent ve yardımcı doçent.

Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi: Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (AYÇ) ile uyumlu meslekî, genel ve akademik eğitim ve öğretim programları ve diğer öğrenme yolları ile kazanılan tüm yeterlilik esaslarını içeren Ulusal Yeterlilik Çerçevesidir

Uzman: Öğretimle doğrudan doğruya veya dolaylı olarak ilgili olan, özel bilgi veya uzmanlığa ihtiyaç gösteren bir uygulama alanlarında görevlendirilen öğretim yardımcılarıdır.

Yükseköğretim: Milli Eğitim sistemi içinde, ortaöğretime dayalı ve en az dört yarıyılı kapsayan her kademedeki eğitim-öğretimin tümü.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Küreselleşme ve Eğitim

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

Küreselleşme; gruplar, ülkeler, bölgeler arasında ekonomik, teknolojik, siyasal ve kültürel ilişkilerin artması, karşılıklı olarak daha fazla etkileşim, sınır tanımaz gelişmelerle millî sınırların zayıflatılması ve bunlara bağlı olarak küresel toplum ve vatandaşlık bilinci geliştiren süreçler, kabuller ve yaptırımlara dair geniş içerikli bir kavramdır (Karabağ, 2006).

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

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

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

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

Bilgi çağının beraberinde getirdiği değişimi, üniversite eğitimini küreselleşme ön plana çıkarmaktadır. Eğitim düzeyini arttırmak isteyen bireylerin sayısının hızla artması ve yaş gruplarının sadece gençleri değil tüm kesimleri kapsayacak şekilde değişmesi, üniversitelerin küresel gereklerle donatılmasını ve yapısını bu niteliklere göre değiştirmesini gerekli kılmaktadır. Öğrenmeyi bilmek, öğrenmeyi öğrenmek, bireysel olarak öğrenmek, takım halinde ve örgüt olarak öğrenmek eğitimin baskın öğeleri olarak kabul edilmektedir. UNESCO Eğitim Komisyonu bunlara “birlikte öğrenmek” ilkesini de eklemiştir. Eğitimde küreselleşmede dört ilkedden bahsedilmektedir. Bu ilkeler; öğrenmeyi bilmek, öğrenmeyi öğrenmek, bireysel öğrenmek ve birlikte yaşamayı öğrenmektir (Doğan, 2002).

Küresel eğitimde takım çalışmaları ön plana çıkmaktadır. Takım çalışmaları, bireylerin tartışmayı, uzlaşmayı, ikna etmeyi, grupta iletişim becerisini geliştiren ve bunlara bağlı olarak yönetim becerilerini geliştirmelerini destekleyen, cesaretlendiren yöntemdir. Bir diğer küresel eğitim yaklaşımı da bilgi teknolojilerini kullanarak daha verimli bireysel öğrenme yöntemlerini geliştirmektir. Böylelikle bireysel iletişim için bireyleri

yürekendir ve onların küresel iletişim ve iş fırsatlarını kullanma olanaklarını geliştirir. Küresel rekabeti karşılayacak, ona hazır ve gerekli bireysel donanımlara sahip bireyler yetiştirme küresel eğitimin yöntemidir. Küreselleşme büyük bir değişimdir. Bu büyük değişim beraberinde eğitimde de değişimleri zorlamaktadır (Akçay, 2003).

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

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

2.2. Avrupa Birliği Eğitim Programlarının Dayanağı

Avrupa Birliği'nin Eğitim Programlarının özü tarihsel zenginlikten gelmektedir. Düşünsel zenginlik ve farklı toplumların, dünya için en iyiyi arama isteği, üst üste konulduğunda ciddi bir sistemi oluşturmaktadır. Aydınlanma ve sanayileşmenin ardından yaşanan Avrupa savaşları ve sonrasında izlenen toplumların, milletlerin tek bir bayrak altında hareket edebilmesi fikri eğitim alanında birçok çalışmayı beraberinde getirir. Bu çalışmalar eğitim politikasının devamlılığını sağlayan ve ona özgün bir öz katmaktadır.

1992 yılında hayata geçen Avrupa Birliği Anlaşması (Maastricht) ile birlikte artık birlik için eğitim politikası resmi bir zemine oturmuştur. Bu anlaşmanın 126. ve 127. maddelerince Avrupa Birliği üye devletlerinin kendi eğitim ve meslek eğitimi konularında özerk kalması şartıyla, onlara tamamlayıcı, destekleyici bir görevle yardımcı olacaktır. 126. maddede birlik, üye devletlerin eğitim kuruluşlarının, dil ve kültür farklılığından doğan sorunlarına önem vermekle, üye devletler arasında işbirliğini desteklemekle, etkinlikleri desteklemek, eğitimin kalitesini geliştirmekle yükümlüdür. Üye devletlerin dillerini yaymak ve onları öğretmek, akademik çalışma sürelerinin ve diplomalarının uluslararası tanınmasını desteklemek, öğrenci ve akademisyen hareketliliğini desteklemek, eğitim kuruluşları arasında işbirliğini arttırmak, üye devletlerin eğitim sistemleri ile ilgili konularda bilgi ve deneyim alışverişini sağlamak, sosyal konularda uzmanlaşan öğretim elemanlarının ve bu alanda eğitim gören gençlerin değişimini özendirmek, uzaktan eğitimi geliştirmek Avrupa Birliği'nin görevleri arasındadır (European Communities, 2003).

Amsterdam Anlaşması Eğitim Politikası 1997 yılında imzalanmıştır ve anlaşmada topluluğun eğitime katkısı, topluluk faaliyetlerinin amaçları, eğitimde işbirliği ve konseyin görevleri olmak üzere dört alt başlık bulunur. Topluluğun eğitime katkısı, üye devletlerarası işbirliği ve eğitimin niteliğinin artırılması yoluyla mümkün olmaktadır. Topluluk faaliyetlerinin amaçları ise altı adettir. Bunlar; eğitimde Avrupa boyutu, öğrencilerin ve öğretim elemanlarının dolaşımı ile diplomaların ve akademik sürelerin tanınması, eğitim kurumları arasında işbirliği, üye devletlerarası eğitim konusunda bilgi ve deneyim değişimi, gençlerin ve sosyo-öğretim eğitmenlerinin değişimi, uzaktan öğretimin geliştirilmesidir. Eğitimde işbirliği ise topluluk ve üye devletlerin, üçüncü ülkelerle, eğitim konusunda uzmanlaşmış uluslararası örgütlerle ve özellikle Avrupa Konseyi ile olan işbirliği şeklinde ifade edilir (European Commission, 2002).

Avrupa Birliği'nin eğitim politikası en genel anlamda şu temel ilkelere dayandırılmaktadır. Tek bir Avrupa için eğitim, öğrenen toplum, yüksek kalitede eğitim, sürekli eğitim, eğitimde fırsat eşitliği, eğitimde ve mesleki yöneltmede işbirliği, karşılıklı deneyim paylaşımı, örgün eğitimde, açıklık ve işbirlikçi yöntemlerinin desteklenmesi, interaktif öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi, okullarda öz değerlendirmeye dayalı yöntemin özendirilmesi, sürekli eğitim olarak nitelendirilebilir (Gülcan, 2005).

2.3. Birliğin Eğitime Bakışının Tarihsel Değişimi

Tarihsel süreçte eğitimin daima önemli bir 'araç' olarak kabul edildiği Avrupa'da, Avrupa Birliği'nin oluşum sürecinde eğitime verilen önem de değişen zamanla birlikte artmıştır. Avrupalı milletlerin AKÇT'yi kurduğu 1958 Roma Anlaşması'nda eğitimden hiç bahsedilmemiştir. 1963 yılında Avrupa ölçeğindeki meseleleri tartışmak üzere mesleki eğitimden sorumlu olan bakanlar gayri resmî olarak toplanmıştır. Bu toplantıda eğitim alanında iş birliğinin sağlanması için iki çalışma gurubunun oluşturulması kararlaştırılmıştır. 1971'de ise eğitimde gelecekte oluşturulacak olan iş birliği hakkında konuşmak üzere altı eğitim bakanı ilk toplantılarını yapmıştır. Bu toplantıyla eğitim alanındaki iş birliği hakkında ilk karar kabul edilmiştir. 1973 yılında Avrupa Komisyonuna eğitim alanında iş birliğine ilişkin önerileri içeren Janne Raporu sunulmuştur. 1974 yılında Eğitim Komitesi oluşturulmuştur. 1976'da araştırma, eğitim ziyaretleri, dokümantasyon ve istatistik alanlarında Eurydice, Arion, Lingua ve Erasmus programlarına temel olan ilk aksiyon programı uygulanmaya başlamıştır. 1987 yılında insan kaynaklarını, temel politik hedef olarak tanıtan Erasmus programları başlatılmıştır. 1989 yılında paydaş ülkeler arasında yükseköğretim alanında gelişmeyi hedefleyen Tempus programı başlatılmıştır. 1992'de imzalanan Maastricht Anlaşması'nın 126. maddesinde ise eğitimden bahsedilmiştir (European Communities, 2003).

1993'te yapılan Avrupa Zirvesinde 21.yüzyıla doğru birliğin eğitim sistemlerinde köklü değişimlere ihtiyaç duyduğu tespiti yapılmış ve bu süreçte özellikle yaşam boyu öğrenme, bilgiyi uygulama ile birleştirme; her bireyin yaratıcılığının geliştirilmesi ve herkesin yaşam boyu öğrenme fırsatlarından faydalanmasının sağlanması temel öncelikler olarak kabul edilmiştir (Presidency Conclusions, 1993). 1994 yılında yapılan Mart Zirvesi'nde Avrupa Konseyi; eğitim ve öğretimle ilgili olarak bazı üye devletlerde daha sistematik ve etraflı bir yaklaşıma ihtiyaç duyulduğunu ifade etmiş ve bu arada Konsey Leonardo, Socrates ve gençlerin eğitim programı olan Youth programlarının başlatılacak olmasından dolayı memnuniyetini ifade etmiştir. Aynı yıl yapılan Aralık Zirve'sinde Avrupa Birliği sadece ekonomik ve kültürel alanlarda değil aynı zamanda eğitim ve kültürel alanlarda da iş birliğini geliştirme kararı almıştır. Mesleki eğitimde yapısal reformların yapılması; bilgi tabanlı ekonomiler için gerekli olan bilgisayar okur-yazarlığı gibi yeni vasıfların tanınması; üniversite öğrencileri ve öğretim üyelerinin

değişiminin desteklenmesi; birlik çapında ortak müfredatın geliştirilmesi; okul ortaklıklarının oluşturulması ve Avrupa dil öğrenimin desteklenmesi alanlarında iş birliğinin geliştirilmesi hedeflenmiştir (Presidency Conclusions, 1994).

1993-1994 yıllarında ilk defa eğitim ve öğretimi ekonomik, sosyal ve istihdam politikalarında merkeze alan Büyüme, Rekabet ve İstihdam hakkındaki "Beyaz Kitap" yayınlanmıştır (European Communities, 2003). 1995 yılında yapılan Avrupa Zirvesinde Avrupa Birliğinin araştırma, geliştirme ve eğitimde ulusal ve birlik çapında yatırımları desteklemesi gerektiği vurgusu yapılmıştır (Presidency Conclusions, 1996). 1995 yılında "Bilgi Avrupası" inşa etmeyi ve eğitimde "Avrupa boyutunu" güçlendirmeyi hedefleyen, uygulanan tüm eğitim programlarını bir araya getiren ilk Sokrates Programı başlatılmıştır (European Communities, 2003). 1996 yılında yapılan Haziran Zirvesi'nde eğitim alanında ciddi atılımlar yapıldığı belirtilmiş ve üye devletlerin eğitim sistemlerinin birbirleriyle uyumlu hâle getirilmesinin gerekliliği vurgusu yapılmıştır. Aynı yıl yapılan Aralık Zirvesi'nde eğitim ve öğretime yatırımın, tüm vatandaşların bilgi toplumuna katılımında ve faydalanmasında eşit imkânlar sunulması için önemli olduğu belirtilmiştir (Presidency Conclusions, 1996). 1996'da becerilerin tanınması, hareketlilik, diller, mesleki eğitim, sosyal bütünleşme gibi alanlara önem veren beş önemli eğitim hedefini tanıtan "Öğrenen Topluma Doğru - Öğretim ve Öğrenim Hakkında Beyaz Kitap" yayınlanmıştır (European Communities, 2003).

Yükseköğretim sisteminde reform ihtiyacı, yükseköğretim kurumlarını harekete geçirmiş, ancak 20. yüzyılın sona ermesine sayılı günler kalıncaya kadar somut bir adım atılamamıştır. Yükseköğretim sisteminin dönüşümüyle ilgili en kapsamlı süreç, dünyanın ilk üniversitelerinin kurulduğu Avrupa kıtasında, dünyanın ilk üniversitesine ev sahipliği yapan Bologna Üniversitesi'nde başlatılmıştır (Kıyıcı, 2012).

Bologna Süreci'nin 19 Haziran 1999'da yayınlanan Bologna Bildirisi ile resmen başladığı kabul edilmekle beraber sürecin temellerinin bir yıl önce, 1998'de yayınlanan Sorbonne Bildirisi ile atıldığını söylemek yanlış olmayacaktır. Sorbonne Üniversitesi'nin 800. kuruluş yıldönümü sebebiyle bir araya gelen Fransa, Almanya, İtalya ve Birleşik Krallık temsilcileri 25 Mayıs 1998 tarihinde yayınladıkları ortak bildiriye, Avrupa yükseköğretim sisteminin uyumlaştırılması konusunda görüşlerini dile getirmişler; Avrupa Birliği (AB) üyelerini ve diğer Avrupa ülkelerini kendilerine

katılmaya davet etmişlerdir. Bu davete olumlu cevap veren 29 Avrupa ülkesinin yükseköğretimden sorumlu bakanları, İtalya'nın Bologna kentinde bir araya gelerek 2010 yılı itibariyle Avrupa Yükseköğretim Alanı'nı (AYA) oluşturmak ve Avrupa yükseköğretim sistemini dünya çapında geliştirmek amaçlarını dile getirdikleri Bologna Bildirisi'ni, 19 Haziran 1999 tarihinde imzalamış; böylece yükseköğretim sisteminin en kapsamlı dönüşüm projesini, Bologna Süreci'ni, resmen başlatmışlardır (Kıyıcı, 2012).

29 taraf ülkeyle başlayan Bologna Süreci'nin üye sayısı, 2010 Budapeşte-Viyana Bakanlar Konferansı'nda, Kazakistan'ın da katılımıyla 47'ye ulaşmıştır. Sürece taraf olan ülkeler; Almanya, Andora, Arnavutluk, Avusturya, Azerbaycan, Belçika, Bosna-Hersek, Bulgaristan, Çek Cumhuriyeti, Danimarka, Ermenistan, Estonya, Finlandiya, Fransa, Güney Kıbrıs Rum Kesimi, Gürcistan, Hırvatistan, Hollanda, İngiltere, İrlanda, İspanya, İsveç, İsviçre, İtalya, İzlanda, Karadağ, Kazakistan, Letonya, Lihtenştayn, Litvanya, Lüksemburg, Macaristan, Makedonya, Malta, Moldova, Norveç, Polonya, Portekiz, Romanya, Rusya Federasyonu, Sırbistan, Slovakya, Slovenya, Türkiye, Ukrayna, Vatikan ve Yunanistan'dır. Belçika'nın federal bir devlet yapısına sahip olmasından dolayı federal sisteme bağlı Flaman Bölgesi ile Valon Bölgesi'ni ayrı olarak değerlendiren bazı kaynaklarda üye ülke sayısı 48 olarak da belirtilmektedir (YÖK, 2010).

2.4. Bologna Süreci'ne Giden Yol

2.4.1. Sorbonne Deklarasyonu (1998)

Yükseköğretim sisteminde öngörülen yapısal değişiklikler için, 25 Mayıs 1998'de, Sorbonne Üniversitesi'nin 800'ncü kuruluş yıldönümünde, Fransa, Almanya, İtalya ve İngiltere Eğitim Bakanları, AB ülkelerinin ekonomik, ticari ve mali piyasalara uyum sağlayacak, bu yapıyı destekleyecek bir yükseköğretim modeli oluşturabilmek amacıyla Sorbonne Deklarasyonu'nu imzalamışlardır. Deklarasyonda, üniversitelerin Avrupa'nın kültür boyutunu geliştirmedeki önemli rolü açıkça vurgulanmaktadır. Avrupa vatandaşlarının tüm kıtada serbest dolaşabilmelerinin, çalışabilmelerinin ve bir bütün olarak Avrupa'nın gelişmesinin tek yolu bir Avrupa Yükseköğretim alanı oluşturmak olarak kabul edilmiştir (Sultana, 2005).

Sorbonne Deklarasyonu'nda, Avrupa'nın bilgi toplumuna dönüşümü amacı gerçekleştirme; Ekonominin dışında entelektüel, kültürel, sosyal ve teknik ortaklıkların kurulmasında üniversitelerin bir arada hareket etme gerekliliği; Hareketliliğin desteklenmesi; Yükseköğretimde iki kademeli sisteme geçiş, özgünlük ve esneklik aracı olarak Avrupa Kredi Transfer Sistemi'nin (ECTS) kullanımı açıkça ifade edilmiştir.

Sorbonne Deklarasyonu, yükseköğretim programlarının lisans ve lisansüstü (yüksek lisans ve doktora) ayrılmasını önermişse de, bu programların süreleri konusunda bir görüş belirtilmemiştir (Weber, 2005). Fransız hükümetine sunulan Attali Raporu'nda ise, Avrupa'da izlenecek yükseköğretim sistemlerinin 3-5-8 modeline uygun olarak düzenlenmesinin önerilmesi önerisi yoğun tartışmalara yol açmıştır. Bu modele göre, lisans düzeyindeki programların 3 yılda, bunu takip eden yüksek lisans programlarının ise 2 yılda tamamlanması önerilmektedir. Doktora programlarının tamamlanması için önerilen süre 3 yıldır (YÖK, 2000). Ancak Avrupa'da, bu modeli tam olarak uygulayan hiçbir ülke bulunmamaktadır. Böyle bir modele en yakın İngiltere'deki lisans programlarının çoğunlukla 3 yılda tamamlanmasına karşılık, daha uzun süreli programlarda bulunmaktadır. 3-5-8 modelinin geçerliliği ile ilgili yapılan tartışmalarda tereddüt edilen konuların başında, Amerikan kaynaklı Anglosakson modelinin olduğu gibi alınarak uygulama olasılığı gelmektedir. ABD ve İngiltere'de uygulanan yükseköğretim sistemlerinin temel özelliği, lisans ve lisansüstü programlarının birbirinden ayrılmasıdır (Bergan, 2005).

Sorbonne Deklarasyonu, Avrupa ülkelerinin de bu yönde adım atmasını önermektedir. Ancak, 3-5-8 modelinin göz ardı ettiği en önemli noktalardan birisi, mesleki eğitime yönelik bir ile iki yıllık kısa programlar olmuştur. Bunların bazıları şunlardır; Fransız üniversitelerindeki Instituts Universitaires de Technologie, İspanya'daki Tecno Superior ve İngiltere'de Colleges of Further Education tarafından yürütülen "Higher National" diploma programlarıdır (Güneş, 2001).

Sorbonne Deklarasyonu'nda Avrupa Birliği için şöyle bir stratejik karar alınmıştır; "AB sürdürülebilir ekonomik büyüme becerisi ile vatandaşlarına daha iyi iş/yaşam ve sosyal bütünlük sağlayarak dünya genelinde rekabetçi ve bilgiye dayalı bir ekonomiye sahip olmalıdır (Atalay, 2006).

2.4.2. Bologna Deklarasyonu (1999)

“Avrupa Eğitim Bakanları Ortak Deklarasyonu” adını taşıyan Bologna Deklarasyonu 19 Haziran 1999’da Bologna Üniversitesi’nde (Universita Di Bologna) yayımlanmıştır (Durdu, 2011).

Bilgi Avrupa’sı; vatandaşlarına yeni bin yılın getirdiği zorluklarla başa çıkabilecek yeterlilik ile aynı sosyal ve kültürel alana mensup olma ve ortak değerler bilinci verebilen bir Avrupa vatandaşlığı misyonunu zenginleştirmek ve güçlendirmek için vazgeçilmez bir unsur ve toplum ve insan gelişimi için yeri doldurulamaz bir faktör olarak kabul edilmektedir (YÖK, Bologna Deklarasyonu, 1999).

Demokratik, barışçı ve istikrarlı toplumların gelişmesi ve güçlendirilmesinde, özellikle de Güneydoğu Avrupa ülkelerinin durumu düşünüldüğünde, eğitim ve eğitimde işbirliğinin, uluslararası düzeyde bir öneme sahip olduğu kabul edilmektedir (YÖK, Bologna Deklarasyonu, 1999).

Bu düşünceler ışığında imzalanan 25 Mayıs 1998 tarihli Sorbonne Deklarasyonu, Avrupa kültürel boyutlarını oluşturmada üniversitelerin rolünü vurgulamaktadır. Bunun yanı sıra deklarasyonda; vatandaşların hareketliliğini ve istihdamını teşvik etmek ve kıtanın genel gelişimini desteklemek için bir Avrupa Yükseköğretim Alanı oluşturulmasının önemini altı çizilmiştir (YÖK, Bologna Deklarasyonu, 1999).

Pek çok Avrupa ülkesi deklarasyonda yer alan hedeflere ulaşma yolunda çalışmayı deklarasyonu imzalayarak ya da prensipte bu anlaşmayı kabul ettiklerini bildirerek kabul etmişlerdir. Bu esnada Avrupa’da yükseköğretim alanında gerçekleştirilen reformlar, hükümetlerin bu konudaki kararlılığını göstermiştir (YÖK, Bologna Deklarasyonu, 1999).

Avrupa’daki yükseköğretim kurumları, 1988 Magna Carta Universitatum’da belirlenen temel prensipler ışığında, Avrupa Yükseköğretim Alanı kurma yolunda temel bir görev üstlenmeyi kabul etmişlerdir. Yükseköğretim kurumlarının bu rolü üstlenmeyi kabul etmeleri; üniversitelerin, yükseköğrenimin ve araştırma sistemlerinin sürekli değişen ihtiyaçlar, toplum beklentileri ve bilimsel gelişmelere uyum sağlamasını garanti eden

bağımsız ve özerk yapıları düşünüldüğünde oldukça önemli bir gelişmedir (YÖK, Bologna Deklarasyonu, 1999).

Gelişmeler doğru yönde ve anlamlı bir amaç ışığında kaydedilmektedir. Yükseköğretim sistemlerinin karşılaştırılabilirliğinin ve birbirine uygunluğunun artırılması hedefine tam olarak ulaşmak için birtakım somut önlemler alınmalıdır (YÖK, Bologna Deklarasyonu, 1999).

Avrupa yükseköğrenim sisteminin uluslararası rekabet gücünün artırılması amacına yoğunlaşılmalıdır. Bir medeniyetin canlılığı ve etkinliği, o medeniyetin kültürünün diğer ülkeler üzerinde yarattığı etki ile ölçülür (YÖK, Bologna Deklarasyonu, 1999).

Sorbonne Deklarasyonu'nda belirtilen genel ilkelere olan desteklerini yinelerken aynı zamanda kısa vadede ve her koşulda ikinci bin yılın ilk on yılı içerisinde ulaşılması planlanan hedefler için politikalarımızın koordinasyonunu sağlamayı amaçlamıştır. Aşağıda belirtilen hedefler, bir Avrupa yükseköğretim alanı kurmak ve tüm dünyada Avrupa yükseköğretim sistemini tanıtmak açısından oldukça büyük bir öneme sahiptir (YÖK, Bologna Deklarasyonu, 1999). Deklarasyonda aşağıdaki konular gündeme gelmiştir.

- Diploma Eki uygulamasıyla, Avrupa vatandaşlarının istihdamını ve Avrupa yükseköğrenim sisteminin uluslararası rekabet gücünü arttırmak amacıyla kolay anlaşılabilir ve karşılaştırılabilir bir derece sisteminin kabul edilmesi.
- Lisans ve yüksek lisans olmak üzere iki temel aşamaya dayanan bir sistemin kabul edilmesi. İkinci aşamaya geçiş, en az üç yıl süren birinci aşamanın başarıyla tamamlanmasını gerektirmektedir. Birinci aşamanın sonunda elde edilen derece aynı zamanda Avrupa işgücü piyasasında aranan nitelikleri karşılayacak seviyede olmalıdır. İkinci aşama ise, pek çok Avrupa ülkesinde olduğu gibi bir yüksek lisans ve/veya doktora derecesi ile sonuçlanmalıdır.
- Öğrenci hareketliliğini teşvik etmenin en uygun yolu olarak, AKTS sisteminde olduğu gibi bir krediler sisteminin kurulması.
- Serbest dolaşım önündeki engellerin ortadan kaldırılarak hareketliliğin teşvik edilmesi.

Deklarasyonda aşağıda belirtilen hususların göz önünde bulundurulması gerektiği vurgulanmıştır (YÖK, Bologna Deklarasyonu, 1999).

- Öğrenciler için; çalışma, eğitim fırsatları ve ilgili hizmetlerden yararlanabilme,
- Eğitimciler, araştırmacılar ve idari personel için; Avrupa'da araştırma, öğretim ve eğitim için harcadıkları zamanın yasal hakları göz önünde bulundurulmaksızın değerlendirilmesi ve tanınması,
- Karşılaştırılabilir kriterler ve metodolojiler geliştirmek amacıyla, kalite güvencesi alanında işbirliğinin teşvik edilmesi,
- Özellikle çalışma, eğitim ve araştırma konularında bütünleştirilmiş programlar, hareketlilik projeleri, kurumsal işbirliği ve müfredat geliştirilmesi ile ilgili olarak yükseköğretimde gerekli Avrupa boyutlarının teşvik edilmesi.

2.4.3. Lizbon Deklarasyonu (2000)

Avrupa Birliği Konseyi'nin Portekiz Dönemi Başkanlığı Leonardo Da Vinci II, Socrates II ve Gençlikle İlgili Topluluk Programlarının Başlatılması ve Tüm Yaşam Boyu Öğretim Konferansı, 17-18 Mart 2000 tarihinde Lizbon'da gerçekleştirilmiştir.

Sürekli yenilik ve bilginin gelişimi içerisinde olan bir toplum ve ekonomide Avrupa'da aktif vatandaşlığın, sosyal uyumun ve rekabet ortamının geliştirilmesi; eğitim, öğretim ve gençlik politikalarının belirleyici rolü ortaya koymaktadır. Bu durum, eğitim toplumunun geliştirilmesini gerekli kılmaktadır. Yaşam boyu öğretim; daha iyi ve gelişme, daha iyi iş istihdamları ve vatandaşlığın etkin bir şekilde kullanımı için önemli bir rol oynamaktadır (Lizbon Treaty, 2000).

Leonardo da Vinci II, Socrates II ve Gençlikle ilgili topluluk programlarının başlatılması için konferansta bir araya gelen eğitim, öğretim ve gençlikten sorumlu bakanlar "Yaşam Boyu Öğretim" konusu üzerine eğilmiştir. Bakanların tartışması, 4 çalışma gurubunda aşağıdaki konularda yoğunlaşmıştır (Lizbon Treaty, 2000).

- Hayat boyu öğretim için Avrupa stratejisi,
- Eğitim, öğretim ve gençlik için faaliyetlerin organizasyonunda yenilik ve etkinlik,

- Sosyal uyum ve vatandaşlığın etkin olarak kullanılması,
- Hareketlilik, uyum sağlama ve iş istihdamı.

2.4.4. Prag Deklarasyonu (2001)

Bologna Deklarasyonunun imzalanmasından iki yıl, Sorbonne Deklarasyonunun imzalanmasından 3 yıl sonra, 32 Avrupa devletinin Yükseköğretimden sorumlu Bakanları, kaydedilen ilerlemeleri gözden geçirmek ve sürecin ileriki yıllardaki yönünü ve önceliklerini belirlemek amacıyla Prag'da bir araya gelmiştir. Bakanlar 2010 yılı itibariyle Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın oluşturulması amacına bağlılıklarını yinelemiştir. Bu toplantı için Prag şehrinin seçilmesi, Avrupa Birliği'nin genişlemesi sürecinde Avrupa'nın tamamını bu sürece dâhil etme isteğinin bir sembolüdür (YÖK, Prag Deklarasyonu, 2001).

Bakanlar, 29-30 Mart tarihlerinde Salamanca'da gerçekleşen Avrupa Yükseköğretim Kurumları Konvansiyon sonuçları ile 24-25 Mart'ta Göteborg'da yapılan Avrupa Öğrenciler Konvansiyonu tavsiyelerini değerlendirmiş, Avrupa Üniversiteler Birliği (EUA) ile Avrupa Öğrencileri Ulusal Birlikleri'nin (ESIB) Bologna Süreci'ne aktif katılımı konusundaki memnuniyetlerini dile getirmiştir. Ayrıca süreci ileriye götüren diğer pek çok girişimi de takdirle karşılamıştır ve Avrupa Komisyonu'nun yapıcı desteği de ayrıca vurgulanmıştır (YÖK, Prag Deklarasyonu, 2001).

Bakanlar; derece yapısıyla ilgili olarak deklarasyonda tavsiye edilen faaliyetlerin, ülkelerin çoğunluğunda yoğun bir biçimde ele alındığını gözlemlemiştir. Özellikle de kalite güvencesi ile ilgili çalışmaların ilerleme kaydetmesi takdirle karşılanmıştır. Bakanlar, ulus ötesi eğitimin getirdiği zorlukların belirlenmesinde, işbirliğine ve eğitimde yaşam boyu öğrenmeye dayalı bir perspektife duyulan ihtiyacı vurgulamıştır. (YÖK, Prag Deklarasyonu, 2001)

Bakanlar; Bologna Deklarasyonu'nda da belirtildiği gibi, Avrupa'daki yükseköğretim kurumlarını daha cazip hale getirmek ve bu kurumların rekabet etme gücünü arttırmak için bir Avrupa Yükseköğretim Alanı oluşturulmasının şart olduğunu vurgulamıştır. Yükseköğretimin bir kamu yararı olarak ele alınması gerektiği, sosyal bir sorumluluk olduğu ve öyle de kalacağı (yasal düzenlemeler vs.) fikrini ve öğrencilerin

yükseköğretim topluluğunun ayrılmaz bir parçası olduğu inancını desteklemiştir. Bu açıdan bakanlar, sürecin geleceği hakkında aşağıdaki konularda görüşlerini bildirmiştir ve deklarasyonda aşağıdaki konular vurgulanmıştır (YÖK, Prag Deklarasyonu, 2001).

- Kolay anlaşılabilir ve karşılaştırılabilir bir derece sisteminin benimsenmesi,
- İki aşamalı derece sisteminin benimsenmesi,
- Kredi sisteminin kurulması,
- Hareketliliğin desteklenmesi,
- Kalite güvencesinde Avrupa İşbirliği'nin teşvik edilmesi,
- Yükseköğretimde Avrupa boyutunun desteklenmesi.

2.4.5. Salamanca Kongresi (2001)

Bologna sürecine katılan ülkelerin Yükseköğretimden sorumlu Bakanları'nın Prag'da gerçekleştirecekleri toplantı için kendi verilerini hazır hale getirmek amacıyla, 300'den fazla Avrupa Yükseköğretim Kurumu ve onların başlıca temsilci örgütleri, 29-30 Mart 2001'de Salamanca'da bir araya gelmiştir (YÖK, Salamanca Kongresi, 2001).

Avrupa Yükseköğretim Kurumları Bologna Bildirisi'nin prensiplerine olan desteklerini ve önümüzdeki on yılın bitiminde Avrupa Yükseköğretim Alanı'nı gerçekleştirme hedefine olan bağlılıklarını bir kez daha yinelemiştir. Salamanca'da, Avrupa Üniversiteler Birliği'nin (EUA) kurulmasını hükümetlere ve toplumlara seslerini daha etkili bir biçimde duyurmanın, dolayısıyla onları destekleyerek Avrupa Yükseköğretim Alanı'nda kendi geleceklerini şekillendirmenin sembolik ve uygulanabilir bir değeri olarak görmektedir (YÖK, Salamanca Kongresi, 2001).

Yükseköğretim kurumları, ulusal ve Avrupa bağlamlarında, değişimin kolaylaştırılması ve cesaretlendirilmesi; uyumun sağlanması doğrultusunda koordinasyonun sağlanması ve kılavuzluk edilmesi amacıyla bir çerçevenin oluşturulması için hükümetlerine çağrıda bulunmakta ve kapasitelerini ve ortak bir çaba ile ilerleme kaydedilmesine destek olma isteklerini teyit etmiştir (YÖK, Salamanca Kongresi, 2001). Bunlar;

- Tüm Avrupa için yükseköğretimin ve araştırmanın yeniden tanımlanması,
- Müfredatın ve yükseköğretimin bir bütün olarak yeniden düzenlenmesi ve gençleştirilmesi,
- Yükseköğretimde araştırma boyutunun ilerletilmesi ve bu boyut üzerine yapılanılması,
- Değerlendirme, kalitenin güvenilir olması ve belgelenmesi için karşılıklı kabul edilebilir mekanizmaların benimsenmesi,
- Avrupa boyutlu ortak paydaların üzerine inşa olunması ve farklı kurumlar, müfredatlar ve dereceler arasında uyumun sağlanması,
- Öğrencilerin ve personelin hareketliliğinin teşvik edilmesi ve Avrupa'da mezunların istihdam edilmesi,
- Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın kurulmasında zorluklarla en fazla karşılaşılan ülkelerde üniversitelerin modernleştirilmesi çabalarının desteklenmesi,
- Avrupa'da ve dünyada kolay anlaşılabilir, cazip ve rekabetçi olma konusunda karşılaşılan engellerle başa çıkılması,
- Yükseköğretilimi temel bir kamu sorumluluğu olarak ele almaya devam edilmesi.

2.4.6. Göttinger Öğrenci Deklarasyonu (2001)

Göttinger Deklarasyonu 22 Mart - 25 Mart 2001 tarihinde Göttinger'da gerçekleştirilmiştir. Bu deklarasyonda esas olan Avrupa Öğrenci Birliği'nin (ESIB) Bologna Süreci'nde aktif olarak yer almaya başlamış olmasıdır. 1999 Bologna Deklarasyonu'na davet edilmemiş olan öğrenci birliklerinin Avrupa Yükseköğretim Alanı yaratmak için gösterdiği çabaya dikkat çekilmek istenmiştir. Deklarasyonda Bologna Deklarasyonu'nda eksik kalan sosyal etkilere de vurgu yapılmıştır. Üniversitelerden öğrencilerin kişisel ve mesleki bilgi ihtiyaçlarını karşılaması beklenmektedir. Üniversitelerin beklentileri gerçekleştirmesi için ise hükümetlerin fon sağlaması gerekmektedir. (Durdu, 2011).

Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın kurulması, bütün Avrupa ülkelerinin ortak bir sorumluluğudur ve bu süreç esnasında Avrupa'daki siyasi ve ekonomik farklılıklar göz önünde bulundurulmalıdır. Avrupa Yükseköğretim Alanı kurulmasının amacı; Avrupa devletleri arasında işbirliği ve dayanışmayı teşvik ederek, ulusal yükseköğrenim sistemlerinin gelişmesini sağlamaktır (YÖK, Göteborg Öğrenci Deklarasyonu, 2005).

Deklarasyona göre, kaliteli ve herkese açık bir yükseköğretim, demokratik Avrupa toplumunun öncelikleri arasındadır. Yükseköğretimde çeşitlilik ve erişim kolaylığı bugüne dek Avrupa'da eğitimin temel taşları olmuştur ve gelecekte de böyle olmalıdır. Bu iki özelliğin yanı sıra yükseköğretim kurumları, programlarının uyumlu ve öğrenci değişimine olanak verecek biçimde olmasını sağlamak amacıyla, Avrupa'da çalışma yüküne bağlı olan bir krediler sistemi uygulanmalıdır. Farklı ülkelerde veya farklı yükseköğretim kurumlarında elde edilen kredilerin transfer edilebilmesi ve tanınan bir derece ile sonuçlanması için, akreditasyon konusunda ortak bir çerçeveye ve birbiriyle uyumlu bir dereceler sistemine ihtiyaç vardır. İki aşamalı derece sistemi bütün öğrencilere yükseköğrenimde özgür ve eşit erişimi garanti etmek zorundadır ve akademik temeller dışında öğrencilerin dışlanmasına yol açmamalıdır. Yükseköğretimde kalitenin artırılması için ulusal kalite güvencesi sistemleri konusunda sıkı bir işbirliği gereklidir. Bir sertifikasyon programı olarak akreditasyon, kalite güvencesi sürecini dikkat almaktadır ve kaliteyi arttırmak için bir araç olarak kullanılmalıdır (YÖK, Göteborg Öğrenci Deklarasyonu, 2005).

İşbirliğini ve güçlenmeyi hedefleyen Avrupa Yükseköğretim süreci; öğrencilerin, öğretim elemanlarının ve araştırmacıların hareketliliğini gerektirir. Hareketlilik, kültürel anlayış ve toleransın da teşvik edilmesinde bir araç rolü oynamaktadır. Hareketliliğin önündeki engeller yalnızca akademik dünyada mevcut değildir. Sosyal, ekonomik ve siyasi engeller de aynı şekilde bertaraf edilmelidir. Hükümetler, yabancı öğrencilere kendi vatandaşları olan öğrencilere tanıdıkları haklarla aynı yasal hakları tanımalıdır ve yükseköğretim kurumları da öğrencilere hareketliliğe imkan veren programlar sunma sorumluluğunu üstlenmelidir (YÖK, Göteborg Öğrenci Deklarasyonu, 2005).

Sonuç olarak öğrencilerin, yetki sahibi, aktif ve yapıcı taraf olarak eğitim alanında yürütülen değişikliklerin itici gücü olduğu kabul edilmelidir. Öğrencilerin Bologna sürecine katılmaları, onların diğer bütün karar verme mekanizmalarına ve

yükseköğretimle ilgili tartışma platformlarına daha resmi bir statüde katılmalarına da olanak verecektir (YÖK, Göteborg Öğrenci Deklarasyonu, 2005).

2.4.7. Berlin Deklarasyonu (2003)

Sorbonne Deklarasyonu'ndan bir yıl sonra 19 Haziran 1999'da, 29 Avrupa ülkesinin yükseköğretimden sorumlu Bakanları Bologna Deklarasyonu'nu imzalamış, 2010'a kadar uyumlu ve bağlı bir Avrupa Yüksek Öğretim Alanı kurmak için bir takım ortak hedeflerde anlaşmıştır. 19 Mayıs 2001 tarihinde Prag'da düzenlenen konferansta, hedef sayısını arttırmış ve 2010'a kadar Avrupa Yüksek Öğretim Alanı'nı kurmak konusundaki taahhütlerini yinelemiştir. 19 Eylül 2003'te 33 Avrupa ülkesinin yükseköğretimden sorumlu Bakanları, Avrupa Yüksek Öğretim Alanı'nın kurulmasını hızlandırmak amacıyla gelecek yıllar için öncelikleri ve yeni hedefleri belirlemek ve kaydedilen ilerlemeyi gözden geçirmek için Berlin'de buluşmuştur (YÖK, Berlin Deklarasyonu, 2003).

Bakanlar; deklarasyonda Bologna Süreci'nin sosyal boyutunun önemini yinelemiştir. Rekabet gücünü artırma ihtiyacı ile Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın sosyal özelliklerini geliştirme hedefi arasında; sosyal uyumu arttırmaya ve cinsiyet eşitsizliklerini azaltmaya yönelik bir denge kurulması gerektiğini vurgulamıştır. Bu bağlamda, Bakanlar yükseköğretimin bir kamu sorumluluğu ve kamu yararı olduğunu yinelemişlerdir. Uluslararası akademik işbirliği ve değişimler konusunda akademik değerlerin sürmesi gerektiğini de vurgulamıştır (YÖK, Berlin Deklarasyonu, 2003).

Bakanlar, Bologna Süreci çerçevesinde Avrupa'yı daha sıkı işbirliği ve ileri çalışmalar yapmaya çağırarak ve daha nitelikli ve yüksek istihdam oranıyla sürdürülebilir ekonomik gelişmeyi sağlayabilen “dünyanın en dinamik ve rekabet gücü en yüksek bilgi–temelli ekonomisi yapmayı amaçlayan Avrupa Konseyi'nin toplantılarının kararlarını dikkate almıştır (YÖK, Berlin Deklarasyonu, 2003).

Bakanlar, Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın gelişmesinde yükseköğretim kurumları ve öğrenci organizasyonlarının temel bir rolü olduğunu kabul etmektedir. Yükseköğretim kurumları, Avrupa Üniversite Birliği'nin Graz Konferansı'nda verdiği mesajın, Avrupa Yükseköğretim Kurumları Birliği'nin katkılarının ve Avrupa Ulusal Öğrenci

Birlikleriyle olan görüşmelerinin altını çizmiştir ve genel olarak Berlin Deklarasyonu'nda aşağıdaki konular ele alınmıştır. (YÖK, Berlin Deklarasyonu, 2003).

- İlerleme,
- Kalite Güvencesi,
- Derece yapısı: İki Aşamaya Dayalı Sistemin Uygulanması,
- Hareketliliğin Teşvik Edilmesi,
- Krediler Sisteminin Kurulması,
- Derecelerin Tanınması: Kolay Okunabilir ve Karşılaştırılabilir bir Sistemin Kabul Edilmesi,
- Yüksek Öğretim Kurumları ve Öğrencileri,
- Yüksek Öğretimde Avrupa Boyutunu Artırmak,
- Avrupa Yüksek Öğretim Alanı'nı Cazip Hale Getirmek,
- Yaşam Boyu Öğrenim.

2.4.8. Graz Deklarasyonu (2003)

Graz Deklarasyonu 28-30 Mayıs 2003 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Deklarasyon, Berlin Deklarasyonu için hazırlık niteliği taşımaktadır. Graz Deklarasyonu'nda Bologna Süreci sonrasında yani 2010 yılından itibaren Avrupa üniversitelerinin ulaşmak istedikleri konum, sürece yönelik üniversitelerin ve hükümetlerin sorumlulukları yer almaktadır. Deklarasyonu Avrupa Üniversiteler Birliği Başkanı(EUB) şöyle tanımlamıştır: “Graz Deklarasyonu Avrupa Üniversiteler Birliği (EUB) politikasının temel belgesidir” (YÖK, Graz Deklarasyonu, 2003).

Graz Deklarasyonu'nda Avrupa üniversiteleri Avrupa toplumunun merkezi olarak ifade edilmiştir. Sosyal ve ekonomik refahın sağlanabilmesi için üniversiteler kaçınılmaz görülmektedir. Ayrıca üniversiteler Avrupa kültür ve değerlerinin yayılımcısı olarak düşünülmektedir. Deklarasyonda Bilgi Avrupası'nın değerleri eşitlik ve ulaşılabilirlik;

araştırma ve bursların tüm alanlarda yükseköğretimin ayrılmaz bir parçası olması; yüksek akademik kalite; kültürel ve dilsel çeşitlilik olarak ifade edilmiştir (Durdu, 2011).

Graz Deklarasyonu'nda öğrenciler akademinin bir parçası olarak görülmüştür. Bundan dolayı öğrencilere esnek ve bireysel öğrenme imkânları sunulması kararlaştırılmıştır. Bu şekilde öğrencilere istihdam yaratılacağı ve öğrenciler için çekici hale geleceği belirtilmiştir (Durdu, 2011).

Graz Deklarasyonu'nda hükümetlere Avrupa Yükseköğretim ve Araştırma Alanı ile ilişkilerini ilerletmeleri tavsiye edilmiştir. Bu düşüncenin temelinde Avrupa'daki yükseköğretimi daha cazip hale getirmek yatmaktadır. Doktora düzeyinin üçüncü aşama olarak kabul edilmesi fikri de buradan doğmaktadır (Durdu, 2011).

Graz Deklarasyonu'nda üniversitelerin yeniliklere yönlendirilmesi için hükümetlerle sözleşmeler yapmasının uygun olacağı ifade edilmiştir. Bakanlar “Üniversiteler kendi paylarına, liderliği teşvik etmeli ve kurum içi kalite güvencesi, sorumluluk ve şeffaflık oluşturabilmek için bir yönetim yapısı oluşturmalıdırlar. Öğrenciler ilgili komitelere hizmet vererek kendilerine düşen görevi yapmalıdır. Dış paydaşlar yönetim ve danışma kurullarında hizmet vermelidir.” biçimindeki açıklamayı yaparak güçlü kurumun nasıl kurulması gerektiğine ilişkin görüşlerini belirtmiştir. Deklarasyonda üniversitelerin iç kalite prosedürlerinin yerine getirilip getirilmemesinin denetiminin ise dış kalite prosedüründe olduğu ifade edilmiştir. Kalite güvencesine dikkat çekilen deklarasyonda Avrupa Öğrenciler Birliği, üniversiteleri paydaşlarıyla birlikte Avrupa için Yükseköğretim Kalite Komisyonu kurmaya davet etmiştir (YÖK, Graz Deklarasyonu, 2003).

Bologna Süreci'ni ilerletmeyi amaçlayan Graz Deklarasyonu'nda öncelikli uygulamalar sıralanmıştır. Yaşam boyu öğrenim ve esnek öğrenim için Avrupa Kredi Transfer Sistemi (ECTS) ve hareketlilik öne çıkarılmıştır. ECTS'nin müfredatı yapılandırılmada, hareketliliğin ise istihdam yaratmada bir araç olduğuna dikkat çekilmiştir. Müfredatın birinci aşamada öğrencileri iş piyasası için yeterli hale getirecek biçimde programlanması kararlaştırılmıştır. Ayrıca deklarasyonda diploma ekinin İyi tanıtımının istihdamı arttırmada rol oynayacağı ifade edilmiştir. Bologna Süreci katılımcılarına göre

amaca ulaşabilmek yani rekabet edebilen bir Avrupa yaratabilmek için hükümetin sorumlulukları vardır. (YÖK, Graz Deklarasyonu 2003). Bunlar:

- Yasal tedbirlerle araştırmacılara kariyer fırsatı tanımak,
- Hareketliliği kolaylaştırmak için öğrencilere konaklama ve iş imkânları bulmak,
- Kredi ve bursların transferini sağlamak,
- Öğrencilere hareketlilik konusunda rehberlik etmek,
- Öğrencilerin dil yeterliliğini arttırmak,
- Diploma eki ve kredi sisteminin uygulanmasını sağlamak,
- Aynı aileden farklı cinsiyetteki kişilerin araştırmacı olması durumunda Avrupa’da çalışmalarına devam etmeleri için onların cinsiyetlerine bağlı olan gereksinimlerini karşılamak,
- Üniversitelerdeki kariyer fırsatından cinsiyet eşitsizliği olmaksızın yararlanılmasını sağlamak, bunun için üniversitelerin insan kaynaklarını araç olarak kullanmak,
- Araştırmacıların Avrupa’da çalışmayı sürdürmeleri halinde emeklilik transfer haklarını korumak,
- İstatistik verilerini geliştirmek için diğer hükümetlerle işbirliği yapmak, Avrupa Komisyonu ile birlikte çalışarak mevcut izleme mekanizmalarını gözden geçirmek,
- Avrupa Ortak Yükseköğretim Alanı’nın gelişimiyle ilgili araştırmaları artırmak,
- Avrupa ile işbirliği kurmak için mali gereklilikleri göz önünde tutmak ve işbirliği için ortak programlar ve birleştirilmiş müfredata dayanan derecelerden yararlanmaktır.

2.4.9. Bergen Deklarasyonu (2005)

Bergen Deklarasyonu 19-20 Mayıs 2005 yılında Norveç’in Bergen kentinde gerçekleştirilmiştir. Bu deklarasyon düzenlenirken Avrupa Yükseköğretiminden

sorumlu bakanlar Avrupa Yüksek Öğretim Alanı'nın bünyesinde yer alan hedeflere ulaşmayı arzu etmiştir. Özellikle bu deklarasyonda bakanlar derece sistemi, kalite güvencesi ve derecelerin tanınması hedeflerine odaklanmıştır. Bergen Deklarasyonu'nda dikkat çekici bir husus Bologna İzleme Grubu tarafından hazırlanan rapor olmuştur (Bergen Deklarasyonu, 2005).

1998 tarihli Sorbonne Bildirisi'nde dört olan katılımcı üye sayısı, Bergen'de Azerbaycan, Ermenistan, Ukrayna, Moldova ve Gürcistan gibi beş yeni ülkenin katılımıyla 45'e ulaşarak tüm Avrupa Konseyi üyelerini kapsamıştır. Bu toplantıya ayrıca üye ülkelerin üniversitelerinin bazı rektörleri, öğrenci temsilcileri ile yükseköğretim dernekleri temsilcileri de katılmıştır. Bu deklarasyonda ülkelerin hedeflerine ulaşmadaki performansları değerlendirilmiştir. Başarı 5 tam not üzerinden değerlendirilmektedir ve 45 Bologna süreci ülkesinin (5) alan 10, (4) alan 19, (3) alan 11 ve (2) alan 3 ülkesi vardır. Türkiye 3 ile gösterilen grupta yer almaktadır (Bergen Deklarasyonu, 2005).

Bergen Deklarasyonu'nda bakanlar araştırmayı, Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın felsefesi olan Avrupa Yüksek Öğrenim Alanı'nın çekiciliğini, rekabet edebilirliğini ve kalitesini arttırmanın ve korumanın aktörlerinden biri olarak düşünmüşlerdir. Bologna Süreci kapsamında doktora yapanların hem öğrenci hem de araştırmacı olduklarını düşündükleri için doktora yapanların artmasının iş yükü piyasası için yararlı olacağını ifade etmiştir (Durdu, 2011).

Avrupa Yükseköğretim Alanı kapsamında bir öğrenciyi işgücü piyasasına, daha fazla yeterlik kazanmaya ve aktif vatandaşlığa hazırlamak isteyen katılımcı ülkeler Bologna Süreci'nin izlenmesine de hassasiyet göstermiştir (Durdu, 2011).

Bakanlar kalite ve şeffaflık ilkeleri üzerine kurulu bir Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın Avrupa'da rekabet için kaçınılmaz olduğunu düşünmüşlerdir. Toplantıda bakanlar Avrupa yükseköğretim Alanı'nın kurulması sürecinde ülkeler kamusal sorumluluk çerçevesinde görevlerini yerine getireceklerini ifade etmişlerdir. Görevlerinin özerklik sağlama ve kaynak sağlama olduğunu vurgulayan ülkeler Avrupa'nın zengin mirasına ve kültürüne sahip çıkılacağına altını çizmiştir (Durdu, 2011).

1999 ile 2005 arasında iki yıllık aralarla yapılan 4 değişik toplantıda alınan ana kararların geneli ise şöyledir (Almqvist ve Vukasovic, 2005)

- Uluslararası rekabet edilebilirlik,
- Daha fazla akademik hareketlilik,
- Karşılaştırılabilir mezuniyet sistemi,
- İki/üç aşamalı yükseköğretim sistemi,
- Tüm katılımcı ülkelerde geçerli olabilecek tek bir kredi sistemi,
- Yaygın bir dilde kaleme alınmış bir Diploma Eki,
- Kalite güvencesinin sağlanması,
- Hayat boyu eğitim.

2.4.10. Glasgow Deklarasyonu (2005)

Glasgow Deklarasyonu 15 Nisan 2005 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Bu deklarasyonda amaç güçlü Avrupa yaratabilmek için güçlü üniversiteleri yaratmaktır. Güçlü üniversitelerin yaratılması için kamu otoritelerinin üniversiteler ile politik diyaloglarını sürdürmesi planlanmıştır (Durdu, 2011).

Glasgow Deklarasyonu'nda ideal üniversite modeli çizilmiştir. Çizilen ideal üniversite modelinde üniversiteler, kendilerini geliştirmek için özgüveni olan ve sosyal, kültürel, ekonomik alanda bölgesel, ulusal, Avrupa düzeyinde ve küresel düzeyde katkı sağlayan niteliktedir. Bu üniversiteler geniş katılım ve yaşam boyu öğrenmeye, ayrıca öğretimde, öğrenimde araştırma ve yenilikte kalite ve mükemmelliğe katkı sağlayacaklardır (YÖK, Glasgow Deklarasyonu, 2005).

Glasgow Deklarasyonu'nda üniversitelerin istenen biçimi alması için görevlerinin artırıldığı görülmektedir. Üniversitelerin kapasitelerini artırmaları için yönetme ve liderlik sorumluluğunu ilerletmeleri gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca deklarasyonda üniversitelerin bilginin yaratılması, korunması, değerlendirilmesi, yayılması ve işletimi biçiminde birden çok görevinin olduğu ifade edilmiştir. Bu görevlerin toplumu

ilgilendirmesinden dolayı hükümetler üniversitelerin toplumla yakın olması gerektiğini vurgulamıştır. Bologna Süreci'nin temeli olan rekabet ortamının sağlanabilmesi için ise üniversitelerin kaliteye önem veren kurumlar olarak ilişki içinde olmasına dikkat çekilmiştir (Durdu, 2011).

Glasgow Deklarasyonu'nda hükümetlerin görevleri gündeme getirilmiştir. Bologna reformlarının ve Lizbon gündeminin yenilik hedeflerinin birlikte düşünülmesi gerektiği için hükümet ve üniversite ilişkisi gözden geçirilmiştir. Hükümetlerin üniversiteleri desteklemesi ve yönlendirmesi gerektiği, hükümetlerin düzenleyici değil denetleyici kurumlar olması ifade edilmiştir (Durdu, 2011).

Glasgow Deklarasyonu'nda üniversiteler araştırmalarının kaliteli olmasını için ulusal hükümetlerden ve Avrupa Konseyi'nden Avrupa Araştırma Konseyi'ni kurmalarını istemişlerdir. Deklarasyonda üniversiteler, araştırma üniversitelerinin güçlendirilmesi gerekliliği ve tüm üniversitelerde araştırma temelli eğitim için kaynakların teminin sağlanması arasındaki gerilimi kabul eder. Hükümetler, üniversitelerin bölgesel düzeyde transfer ve yenilik teşviki sağlama ağlarındaki kilit rolünü tanımaya ve bu süreci güçlendirmek için gerekli mali desteği sağlamaya davet edilmiştir (YÖK, Glasgow Deklarasyonu, 2005).

Glasgow Deklarasyonu'nda hesap verebilirlik aracılığıyla üniversitelerin Avrupa düzeyinde kalitelerini artıracabilecekleri ifade edilmiştir. Bunun için de E4 grubunun (ENQA, ESİB, EUA, EURASHE) işbirliği gerekli görülmektedir. Deklarasyonda üniversitelere dış kalite güvencesi prosedürlerinden denetlemenin gerçekleştirilmesinde yararlanılacağı anlatılmıştır (Durdu, 2011).

2.4.11. Lüksemburg Deklarasyonu (2005)

Avrupa Ulusal Öğrenci Birlikleri (AUÖB) 1982 yılından beri varlığını sürdürmektedir ve Avrupa'da öğrencilerin toplumsal, kültürel, politik ve ekonomik ihtiyaçlarını, uluslar ve Avrupa düzeyinde ve uluslararası düzeyde karar veren kişi ve ortaklar nezdinde ön plana çıkarmayı amaçlamaktadır. AUÖB'nin 36 ülkeden 50 üyesi bulunmakta ve böylelikle Avrupa'da 11 milyon öğrenciyi temsil etmektedir. AUÖB, Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın oluşturulmasında aktif olarak yer almıştır ve halen almaktadır (YÖK, Lüksemburg Öğrenci Deklarasyonu, 2005).

Avrupa'da öğrencilerin temsilcisi olan AUÖB, 17-21 Mart 2005 tarihinde Lüksembourg'da yapılan 9. Öğrenci Kongresinde bir araya gelmiştir. AUÖB tarafından vurgulanan konular aşağıda belirtilmiştir (YÖK, Lüksemburg Öğrenci Deklarasyonu, 2005).

- Bakanlar tarafından benimsenen ölçüler ancak tüm ülkeler tarafından ele alındığında anlamlı hale gelecektir.
- Çeşitlilik ve ortak eylem arasındaki dengenin korunmasına dikkat edilmelidir.
- Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın dünyadaki rekabet gücü üzerine odaklanmalıdır.
- Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın cazip hale getirilmesi teşvik edilirken, sürdürülebilir kalkınma ve dünyanın diğer bölgeleriyle işbirliği yapılması da göz önünde bulundurulmalıdır.

2.4.12. Londra Deklarasyonu (2007)

18 Mayıs 2007 yılında Bologna Süreci'ne katılan ülkeler tekrar bir araya gelmiştir. Londra'da gerçekleşen bu deklarasyonda Bergen Deklarasyonu'nda yapılması kararlaştırılan faaliyetlerin gerçekleşme durumu değerlendirilmiştir. Bu deklarasyonda üye ülkelerin alınış olduğu kararla birlikte Karadağ Cumhuriyeti de Bologna Süreci'nde yerini almıştır (Durdu, 2011).

Yükseköğretim kurumlarının toplumları geliştirmede önemli etkilere sahip oldukları ayrıca öğrenme, araştırma, yaratıcılık ve bilgi transfer merkezleri olarak toplumları oluşturan değerlerin belirlenmesinde ve gelecek nesillere taşınmasında anahtar rol oynadıkları belirtilmiştir. Üniversitelerin demokratik bir toplumun aktif vatandaşları olarak öğrencilerin gelecekteki kariyerleri için kişisel gelişimlerini sağlama, geniş tabanlı ve ileri düzeyde bir bilgi temeli yaratma, araştırma ve yenilikçiliği teşvik etmede etkili role sahip oldukları ifade edilmiştir. Bu nedenle, çeşitlilikleri korunan, yeterli mali kaynağa sahip, özerk ve hesap verebilir güçlü yükseköğretim kurumlarının önemi vurgulanmıştır (Ünal, 2011).

Kişisel gelişim için fırsatlar yaratma, bireyler ve kurumlar arasında işbirliğini geliştirme, yükseköğretim ve araştırma kalitesini artırma ve Avrupa boyutuna gerçeklik

kazandırma konularında önemli rol oynayan öğrenci ve öğretim görevlilerinin hareketliliğinin Bologna Süreci'nin temel unsurlarından bir tanesi olduğu vurgulanmıştır. Deklarasyonda, 1999 yılından bu yana bir takım gelişmeler kaydedilmiş olsa da, hâlen bazı sorunların mevcut olduğu belirtilmiştir ve hareketliliğin önündeki engeller arasında dört önemli hususa vurgu yapılmıştır. Bu hususlar;

- Göçmenlik,
- Niteliklerin tanınması,
- Yetersiz mali kaynaklar,
- Gelir dengesizliği.

Londra Deklarasyonu'nda Bologna Süreci'nin unsurlarından biri olan derece sistemi konuşulmuştur. Üç kademeli derece sisteminin Bologna Süreci çalışmaları ile iletildiği ifade edilmiştir. Kademelerdeki program artışına dikkat çeken bakanlar bu programları müfredat reformu olarak açıklamışlardır. Bakanlara göre bu programlar iş dünyasının ihtiyaçlarını karşılamaya yöneliktir. Deklarasyondaki bakanlar bu programın akademik çalışmalarda da artış sağlayacağını düşünmektedirler. Bakanlar bu amacın gerçekleşebilmesi için kademeler arası geçişin kolay olması gerektiğinin altını çizmişlerdir. Bunun için de Avrupa Kredi Transfer Sistemi'nin öğrenci çıktıları ve öğrenci iş yüküne dayandırılmasına vurgu yapmışlardır (Durdu, 2011).

2.4.13. Leuven Deklarasyonu (2009)

Bologna Süreci'nin temel deklarasyonları arasında yerini alan Leuven Deklarasyonu 28-29 Nisan 2009 tarihinde Belçika'da gerçekleştirilen toplantı sonucunda yayınlanmıştır. 46 ülkenin bakanı Leuven'de toplanmış ve Avrupa Yüksek Öğretim Alanı hedeflerini 2020 yılına kadar ertelemişlerdir. Toplantının içeriğini Bologna Süreci'nde gelinen nokta ile Avrupa Yükseköğretim Alanı öncelikleri oluşturmaktadır (Durdu, 2011).

Leuven Deklarasyonu'ndaki bakanlar Avrupa yükseköğretimini Avrupa'nın istenen noktaya gelmesi için gerekli görmüştür. Bakanlar hedeflerinin Avrupa'yı 2020 yılına kadar yaratıcı, yenilikçi, bilgiye dayalı bir noktaya getirmek olduğunu ifade etmişlerdir. Deklarasyonda bakanlar, hayat boyu öğrenim ve yükseköğretimin genişletilmesine

vurgu yapmıştır. Yaşam Boyu Öğrenme, deklarasyonda yarı zamanlı eğitim ve meslekte edinilen bilgileri içeren esnek eğitim yolları ile edinilen yeterlilikler olarak açıklanmıştır. Kamu otoriteleri, yükseköğretim kurumları, öğrenciler, işverenler ve çalışanlar arasındaki işbirliğinin yaşam boyu öğrenmenin uygulanmasında gerekli olduğu belirtilmiştir (Durdu, 2011).

Toplantıda bakanlar yükseköğretimin ekonomik alandaki rolünü de dile getirmiştir. Küresel krizden çıkabilmek için yükseköğretimin önemli olduğunu düşünen bakanlar bunun için yapmaları gerekeni şu biçimde açıklamıştır “Sürdürülebilir ekonomik iyileşme ve gelişmeyi sağlamak için dinamik ve her düzeyde eğitim ve araştırma arasındaki bütünleşme temelinde yenilikler getirmek için çalışacaktır” (Leuven Deklarasyonu, 2008).

Leuven Deklarasyonu’nda üniversitelerin öncelikleri arasında istihdam edilebilirlik de sıralanmaktadır. Toplantıya katılan bakanlar üniversitelerdeki müfredatın iş piyasasına yönelik olmasını savunmaktadır. Bakanlara göre kalitenin, esnekliğin ve bireyselliğin yer aldığı bir yükseköğretim sistemi uygulandığı takdirde iş piyasasının arzuladığı vasıflı elemanlar yetişecektir. Bunun içinde bakanlar Bologna Süreci’nde yükseköğretim sisteminin buna bağlı olarak şekillendirilmesini savunmaktadır. Şayet yükseköğretim sistemi öğrenci merkezli hale dönüştürülürse becerileri yüksek elemanlar yetişecektir. Dolayısı ile bakanlar öğrenme çıktılarının artırılarak bireysel gelişime yardımcı olma kararı almışlardır (Leuven Deklarasyonu, 2008).

2.4.14. Dünya Yükseköğretim Konferansı (2009)

Paris UNESCO Genel Merkezi’nde 5-8 Temmuz 2009 tarihinde gerçekleştirilen konferans “Yükseköğretimin Yeni Dinamikleri ve Toplumsal Değişim ve Kalkınma İçin Araştırmalar” başlığını taşımaktadır (Durdu, 2011).

2009 Dünya Yükseköğretim Konferansı’nda yükseköğretimde kamu sorumluluğunun olması gerektiği ifade edilmiştir. Konferansta uluslararası ilişkilerin artırılması ile yükseköğretimin küreselleştirileceği vurgulanmak istenmiştir. Böylece Bologna Süreci kapsamında arzulanan hareketliliğin gerçekleşeceği ifade edilmiştir. Yükseköğretim kurumlarından bu aşamada beyin dolaşımını sağlayacak, beyin göçünün negatif etkisini

azaltacak çözümler bulunması istenmiştir. Ülkeler ancak bu şekilde küreselleşen yükseköğretimin gelişmekte olan ülkelerin lehine sonuç vereceğini düşünmektedirler.

Konferansta sınır ötesi yükseköğretimin yararlı olabilmesi için yükseköğretimin temel prensiplerine uyulması istenmiştir. Konferansta bu husus “Yükseköğretimin sınır ötesine açık olması; kaliteli eğitim sunduğu, akademik değerleri teşvik ettiği, diyalog ve işbirliğinin temel prensiplerine, karşılıklı anlayışa, insan haklarına, kültürel çeşitliliğe ve milli egemenliğe saygı duyduğu sürece yükseköğretime önemli katkılar sağlayabilmektedir” biçiminde ifade edilmiştir. Ülkeler sınır ötesi yükseköğretimden kaynaklanarak sahte diplomalar ve belgeler hazırlayanların ve düşük kaliteli eğitimin ortaya çıkacağına farkına varmışlardır. Ülkelere göre bu sorun ancak ulusal ve uluslararası güçlerin birleştirilmesi yoluyla çözülebilir (Durdu, 2011).

2.4.15. Budapeşte – Viyana Deklarasyonu (2010)

Bologna Sürecine katılan ülkelerdeki yükseköğretimden sorumlu bakanlar, 1999 Bologna Bildirgesi’nde ön görülen Avrupa Yükseköğretim Alanı (AYA) oluşturulması amacıyla, Budapeşte’de ve Viyana’da, 11 ve 12 Mart 2010 tarihlerinde bir araya gelmiştir (Ünal, 2011).

Deklarasyonda Bologna Süreci’nin Avrupa yükseköğretimini dünyada daha görünür hale getirdiği ve dünya çapında ilgi uyandırdığı konuşulmuştur. Bakanlar bölgesel ve sınır ötesi işbirliği ve diyalog politikaları ile bu konunun daha da ileriye taşıyacaklarını iddia etmiştir (Durdu, 2011).

Bologna reformlarının uygulanmasında önemli başarılar kaydedilmiş olmakla birlikte, raporlar göstermiştir ki, derece ve müfredat reformu, kalite güvencesi, tanıma, hareketlilik ve sosyal boyut gibi AYA faaliyet alanlarındaki uygulamalar farklılaşmaktadır. Bazı ülkelerde aslında Bologna Süreci’nde kısmen sorunlar yaşandığı bunun nedeni olarak hedeflerin ve reformların uygun bir şekilde anlatılmadığı ve uygulanmadığı ifade edilmiştir (Ünal, 2011).

Budapeşte-Viyana Deklarasyonu’nda gündeme getirilen konulardan biri ise kamu sorumluluğu olmuştur. Bakanlar ülkelerin tüm ekonomik koşullara rağmen yükseköğretim kurumlarının finansmanını sağlamakla yükümlü olduklarını belirtmiştir.

Kaliteli eğitimi sağlamak için şartları eşitlemek istediklerinden sosyal boyut kapsamında yer alan temsil edilemeyen gruplara dikkatlerini çevirmeleri gerektiğini belirtmiştir (Budapeşte-Viyana Deklarasyonu, 2010).

2.5. Avrupa Yükseköğretim Alanı: Bologna Süreci Uygulama Raporu (2012)

Bologna Süreci Uygulama Raporu'nda Bologna sürecinin 2012 yılındaki durumunu detaylı olarak incelenmiştir. Raporla ele alınan konu başlıkları aşağıda ele alınmıştır.

2.5.1. Yükseköğretime Giriş

Bologna sürecinin amaçlarından biri, öğrenci nüfusunun sayısını ve çeşitliliğini artırmaktır. Toplumsal boyut, nüfusların çeşitliliği tarafından herkesin yükseköğretime eşit şekilde girmesi ve başarılı bir şekilde tamamlaması olarak tanımlanmaktadır (European Commission, 2012).

Yükseköğretim kayıtları, Yükseköğretime giriş açısından, 1999-2009 yılları arasında artış göstermiştir. Ayrıca, Bologna sürecinin ilk on yılında, daha çok kadının yükseköğretime giriş yaptığını göstermektedir. Ancak, belirli çalışma alanlarına bakarak düzeltilmesi gerekmektedir. Kadınlar, eğitim, veterinerlik ve sağlık gibi çeşitli konularda daha yoğun olarak öğretim görmektedir. Erkekler ise, bilgisayar, mühendislik, mühendislik ticareti ve ulaştırma hizmetleriyle ilgili bölümlerde okumaktadır (European Commission, 2012).

Katılım oranlarındaki bu genel artış, bazı ülkelerdeki yükseköğretimdeki ilk nesil göçmenlerin düşük oranlı olmasından kaynaklanmaktadır. Bu olgu, sadece yükseköğretime kabul ve giriş problemleriyle ilgili değildir. Göçmen ailelerin çocukları okulu daha erken bıraktığı için açıklamalar, ancak eğitimin ilk yıllarıyla ilgili olabilmektedir. Birkaç yükseköğretim sistemi, az temsil edilen grupları belirlemektedir ve bu gruplara yönelik çeşitli eylem planları hazırlamaktadır (maddi destek, özel kabul koşulları, danışmanlık ve rehberlik hizmetleri). Bu gruplar, etnik köken, göçmenlik durumu, cinsiyet, coğrafi dağılım gibi çeşitli ölçütlere göre belirlenmektedir. Ancak, uygulanan politika ne olursa olsun, sadece birkaç ülke, amaçlanan nicel hedefleri işaret etmektedir (European Commission, 2012).

Bologna yapıları, süreçleri ve ölçekleriyle geçişi kolaylaştırma çalışmaları ulusal yönergelerdeki şeffaflığı artırmayı ve sistemler bütünlüğü oluşturmayı amaçlayan ve güven sağlayan araçların uygulanmasıyla sistemlerin genel yapısında bir değişiklikler zinciri sağlamıştır. Bu araçlar, üç kademeli sistem ve ilgili çerçevenin geliştirilmesi, Diploma ve kalite güvencesiyle Avrupa Kredi Transfer Sisteminin (AKTS) yürürlüğe girmesidir. Rahatlıkla okunabilir ve karşılaştırılabilir bölümleri benimseme ve üç kademeli bir eğitim silsilesi kurma konusundaki kararlılık, 47 ülkede dikkat çekmektedir. 26 ülkede, iki adımlı Bologna sistemiyle uyum gösteren programlarda okuyan öğrencilerin oranı %90 iken diğer 13 ülkede bu oran %70-80 seviyelerindedir. Bazı ülkelerde ise, böyle programlara kayıtlı olan öğrencilerin oranı, yasal değişikliklerin geç yürürlüğe girmesi nedeniyle hala oldukça azdır. Ancak, neredeyse tüm ülkeler yasal ulusal düzenlemeleri, en az 5-6 yıl eğitim görmesini şart koştuğu tıp, diş hekimliği, eczacılık, mimarlık, ve veteriner hekimliği ve daha az süreyle eğitimin gerekli olduğu mühendislik, hukuk, teoloji ve öğretmen yetiştirme gibi çeşitli bölümlere kendi ulusal programlarına dahil etmiştir (European Commission, 2012).

İkinci aşamadaki çalışmalarına devam eden ilk kademedeki mezun olan öğrencilerin oranı Avrupa Yükseköğretim Alanında büyük ölçüde farklılık göstermektedir. Ülkelerin çoğunda, %10 ve %24 oranında öğrenci, ikinci aşamadaki eğitimlerine devam ederken, on üç ülkedeki oran ise %75-100 civarındadır. Bu ülkelerde, birinci ve ikinci aşama arasındaki geçişin yüksek olması, birinci aşamanın iş pazarına giriş için yeterli bir nitelik olarak değerlendirilmemesi ile açıklanabilmektedir (European Commission, 2012).

Öğrencilerin yükseköğretime katılımı ve yükseköğretimleri sırasında gösterdikleri performans, birkaç önemli etkene bağlıdır. En önemli nokta, öğrencilerin maddi durumlarının, öğrencilerin yükseköğretimden yararlanmasına bir engel teşkil etmediğini garanti altına alarak öğrencilerin her türlü ihtiyaçlarının en yüksek seviyede karşılanmasıdır. Ayrıca öğrencilere, bir aşamadan diğerine geçerken yaşadıkları duruma karşı yeterli derecede destek sağlanması da dikkate alınması gereken bir diğer noktadır. Maddi durumlarıyla ilgili herhangi bir sorunu olmayan çocuklar, genellikle ailelerin kendilerine sağladığı maddi destekle eğitimlerini sürdürme eğilimindedir (European Commission, 2012).

AKTS'nin bir transfer ve bilgi toplama sistemi olarak incelenmesi sonucunda, ilgili sistemin neredeyse tamamlandığı görülmektedir. Ancak, öğrenme çıktılarıyla ilgili bulgular, henüz tam anlamıyla tamamlanmamış ve bazı noktalarda, AKTS'nin yerine diğer kredi sistemleri kullanılmaktadır (European Comission, 2012).

Kalite güvencesine konusunda göstergeler tekrar gözden geçirilmiş ve odak nokta, dış kalite güvencesine yönelik olmuştur. Genel olarak ele alındığında ise, sonuçlar, Bologna Sürecinin başlangıcından itibaren oldukça çarpıcı değişikliklerin olduğunu ortaya koymuştur. Kalite güvencesinin gelişimi hızlı olmuştur ve Avrupa işbirliği çerçevesinde atılan birçok adım içinde en önemlilerinden biri olmuştur. Ancak, dış kalite güvencesine paydaşların katılımına ilişkin, öğrencilerin tüm aşamaları sistematik bir biçimde geçmesinden önce gidilmesi gereken uzun bir yol bulunmaktadır (European Comission, 2012).

Raporda kalite güvencesi, ağırlıklı olarak öğrenme/öğretme sürecine odaklanırken, öğrenci destek hizmetleri ve araştırmaları, bu olayın dışında tutulmaktadır. Kurumsal tanınmışlık süreciyle Lizbon hükümlerinin uyumluluk göstermesi, kalite güvencesinin ilgi alanlarının ötesindedir. 2005 yılındaki Bergen toplantısında bakanlar tarafından altı özellikle çizilen önemli noktalara rağmen, rapor, birçok ülkenin dış kalite güvencesinden sorumlu olma noktasında isteksiz olduğunu belirtilmektedir (European Comission, 2012).

2.5.1. Etkili Çıktılar ve İstihdam Edilebilirlik

Etkili çıktılar ve istihdam edilebilirlik konusunda çok az sayıda ülke, öğrencilerin yükseköğretim kurumlarını tamamlamalarına işaret eden ulusal stratejileri benimsemektedir. Bazı ülkelerde ise, bu problemi çözmek için herhangi bir önlem bulunmamaktadır. Yükseköğretim sonuçları, öğrencilerin gösterdikleri başarı ve yükseköğretim kurumunu tamamlama oranlılarıncı ifade edilmektedir. Yükseköğretim kurumlarını tamamlama oranları, gerek ulusal gerekse uluslararası düzeyde takip edilmektedir. İki yapılı sistemin uygulanması ve AKTS'nin tanıtılması, Avrupa'daki yükseköğretim durumunu daha da kolaylaştırmıştır. Ayrıca, daha sonraki aşamalarda yükseköğretime yeniden kayıt yaptırma, kredi puanı sistemi yoluyla kolay bir hale gelmiştir (European Comission, 2012).

İş durumu bağlamında düşünüldüğünde, 2006-2010 yılları arasındaki eğitim seviyesinin ne kadar yüksek olmasının genç insanların işsiz kalmasının o kadar az olmasıyla ilişkili olduğunu göstermektedir. Ancak, son yıllarda mezun olan öğrenciler arasındaki işsizlik oranının, birçok ülkedeki tecrübeli genç insanların oranında daha fazla olduğunu gözler önüne sermektedir. Ayrıca, ortalama olarak, yükseköğretim niteliklerine sahip olan genç insanların beşte biri genellikle bir işte çalışmaktadır. Bu noktalar, yükseköğretim ve iş pazarı arasındaki geçiş için çeşitli problemler yaratmaktadır (European Commission, 2012).

2.5.2. Yaşam Boyu Öğrenme

Yaşam boyu öğrenme, Bologna Sürecine ilişkin temel noktalardan biri olmasına rağmen, ilgili yasal belgeler oldukça azdır. Sadece birkaç ülkede, yükseköğretim kavramını içeren belgeler, yaşam boyu öğrenme kavramının tanımını içermektedir. Böyle belgelerin olduğu ülkelerde bile, ne tür etkinliklerin kurulmasına karar vermek ve bunları uygular hale getirmek oldukça zordur (European Commission, 2012).

Kavramın yoğun ve detaylı bir şekilde incelenmemesi durumunda, çoğunlukla yaşam boyu öğrenme ile ilişkilendirilen hizmet, formel olmayan dersleri veya geleneksel tam zamanlı derslerden farklı olarak verilen çeşitli düzenlemeler altındaki eğitim programlarını içermektedir. Ayrıca, ülkelerin yaklaşık üçte ikisinde, tam zamanlı öğrenci dışında resmi bir öğrenci kategorisi bulunmaktadır. Bu kategori, yarı zamanlı öğrenci olarak ifade edilmektedir. Yaş, öğrencilerin yarı zamanlı çalışmalarını sürdürmeleri noktasında oldukça önemli bir etken olarak ön plana çıkmaktadır. Yaşları daha büyük olan öğrenciler, daha genç olanlardan yarı zamanlı eğitim olanaklarından daha fazla yararlanmaktadır (European Commission, 2012).

2.5.3. Hareketliliği Genişletmek

Tarihte ilk kez Bologna sürecinde öğrencilerin hareketliliğine ilişkin nitel bir hedef belirlenmiştir. 2020 yılına kadar, yükseköğretim kurumlarında bulunan mezunların en az %20'si yurtdışında kısa süreli de olsa bir deneyim geçirmiş olacaktır. Ancak, sürekli gelişme gösteren yöntemsel ilerlemeler, özellikle öğrencilerin kredilerinin hareketliliği konusunda birtakım kolaylıklar getirecek ve gelecek yıllarda daha geniş ve net bir tablonun ortaya çıkmasına olanak tanıyacaktır (European Commission, 2012).

Ülkeler, dengeli bir hareketlilik sürecine yönelik isteklerini her fırsatta dile getirmektedir. Ancak, dengesiz bir hareketliliğinin ülkeler ve kıtalar arasında gidip geleceğini ortaya koymaktadır. Hareketlilikteki bu dengesizliğin nedenleri oldukça çeşitlidir ve ülkeler arasındaki ekonomik eşitsizlik gibi sayısız nedenlere rahatlıkla ulaşılabilmektedir (European Comission, 2012).

Öğrenci hareketliliğine yönelik oluşan engeller ve bilgi açıkları sık sık personel hareketliliğine ilişkin tartışmalarda da geçmektedir. Ülkeler tarafından ifade edilen personel hareketliliğine yönelik temel engeller dil konusundaki eksiklikler, yasal noktalar ve kişisel durumlar olarak belirtilmektedir (European Comission, 2012).

Bologna Sürecinde hareketliliklerin kolaylıkla dahil edildiği ve Avrupa yükseköğretiminin kurumsal bir gerçeklik biçimini aldığı açık ve kesin bir yapıyı da bünyelerinde barındırmaktadır. Ancak, birçok ortak program bulunsa da, hala ortak programlarının sunduğu eğitim konusunda yasal ve idari engeller bulunmaktadır. Dahası, öğrencilerin sadece küçük bir oranı bu ortak programlara katılabilmektedir (European Comission, 2012).

2.6. Bologna Süreci ve AB 2020 Hedefleri

Bologna süreci, Avrupa yükseköğretiminin yüzünü tam anlamıyla değiştirmiştir. Neredeyse tüm ülkeler, Avrupa Yükseköğretim Alanının ortaya çıkması için önemli değişiklikler yapmış ve bu değişiklikler de Avrupa'da süregelen toplumsal değişikliklere zemin hazırlayacak nitelikte olan büyük dönüşümlere olanak tanımıştır. Bu çerçevede, yükseköğretimin yapısı büyük ölçüde değişmiş, kalite güvenlik sistemleri yeniden düzenlenmiş, hareketliliği artırmaya yönelik mekanizmalar devreye sokulmuş ve toplumsal anlamda önemli olarak ifade edilebilecek çeşitli konular belirlenmiştir. Gönüllülük esasına dayalı olarak ilerleyen ve 47 ülkenin yükseköğretim sistemine yönelik ortak hedefleri kabul edip uygulamayı amaçlayan proje daha öncesi benzerine rastlanmamış bir örnek olma özelliğini taşımaktadır. Ancak, içinde bulunduğumuz milenyumun ikinci on yarısının, çok sayıda zorluk ürettiğinin farkında olan bakanlar, bu değişen ortamdaki önemli konuların ivedilikle dikkate alınması gerektiğini belirtmişlerdir. Yükseköğretimde kalitenin artırılması gerekliliğini ortaya koyan bakanlar, içinde bulunduğumuz on yıl için dört temel hedef belirlemişlerdir (European Comission, 2012). Bunlar;

- Yapısal reformları sonlandırmak ve tutarlı bir anlayış ve gelişmiş araçların kullanılmasıyla uygulanmasını derinleştirmek,
- Araştırma ve yaşam boyu öğrenme ile ilişkili olarak yükseköğretimde kaliteyi artırmak ve iş yapılabilirliği geliştirmek,
- Araştırma ve yaşam boyu öğrenme ile ilişkili olarak yükseköğretimde kaliteyi artırmak ve iş yapılabilirliği geliştirmek,
- Avrupa Yükseköğretim Alanında mezun olan öğrencilerin en az %20'sinin staj ve benzeri eğitim programlarından yararlanmalarını garanti etmektir.

2.6.1. Derece Yapısı ve İki Aşamalı Sistem

Avrupa Yükseköğretim Alanı (AYA) yeterlilikler çerçevesinin oluşturulması için ilk adım 2003 yılında kabul edilen Berlin Bildirgesi ile atılmıştır. Berlin Bildirgesi'nde bakanlar yükseköğretim yeterliliklerini iş yükü, derece, öğrenme çıktıları, yeterlilik ve profil olarak tanımlayan karşılaştırılabilir ve uyumlu bir çerçevenin oluşturulması için sürece üye devletleri teşvik etmişlerdir ve bu kapsamda AYA Yeterlilikler Çerçevesinin geliştirileceğini taahhüt etmişlerdir. 2005 Bergen Bildirgesi ile bu taahhüt sonuçlanmış ve bakanlar ara derecelerin oluşumuna fırsat veren, 3 kademeli, öğrenim çıktıları ve yeterliliklerini temel alan, her bir kademe için önerildiği tanımlayıcılarının ve kredi aralıklarının belirtildiği "AYA Yeterlilikler Çerçevesi"ni kabul etmişlerdir (Ulusal Ajans, 2005).

Bergen Bildirisi'nden 2 yıl sonra gerçekleşen Londra Bildirgesi'nde ise bakanlar, AYA Yeterlilikler Çerçevesinden biçimce farklı olan ve Avrupa Komisyonu tarafından önerilen "Yaşam Boyu Öğrenme Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi"ni kabul etmişlerdir. Bu iki çerçeve Avrupa yükseköğretiminde birbirinden farklı çerçeveler oluşturuyor gibi gözükse de birbirinin aynısı olmamakla beraber aralarında temel farklılıklar da yoktur (Bologna Process, 2010).

Bergen Deklarasyonu ile kabul edilen AYA yeterlilikler çerçevesi, yükseköğretim sistemindeki derece yeterliliklerini belirtmekle birlikte kredi aralıkları ve dereceler arası geçişler için gereklilikleri de tanımlamaktadır. Çerçevede belirtilen dereceler 2 temel dereceli 3 aşamalı (lisans, yüksek lisans/doktora) eğitim sistemidir ve bu sisteme ilk kez

Sorbonne Deklerasyonunda da değinilmiştir. Yükseköğretimde temel eğitimi kapsayan lisans eğitimi için kredi 180 - 240, lisans eğitimine oranla daha ileri düzeyde bir eğitimi kapsayan yüksek lisans için 60 - 120 olarak belirlenmiştir. Lisans ve yüksek lisans eğitiminin 300 krediyi içeren bir birleşimi de bahsi geçen 2 temel derecenin tamamlanmasını sağlayacaktır. 3. derece olan doktora ise yüksek düzeyde uzmanlaşmaya yönelik çalışmaları kapsamaktadır (Farrington, 2005).

Bologna Deklarasyonu'nda belirtildiği gibi, 2. dereceye geçiş ancak en az 3 yıl süren başarıyla tamamlanmış lisans eğitimi ile mümkündür ve edinilen ilk derecenin Avrupa iş piyasasına uygun bir nitelik derecesi olması gerekmektedir (Ulusal Ajans, 2005). Böylelikle, daha öğrenci merkezli bir müfredatın gelişmesi ve iş piyasasına daha erken girmeyi sağlayan beceriler üzerinde yoğunlaşmış bu derece sistemi azımsanmayacak avantajlar ve coğrafi anlamda daha geniş bir alanda tanınma sağlayacaktır (Cardoso ve ark, 2007). Bu sistemin sürece dâhil olan ülkelerce ortak olarak benimsenmesi, uluslararası düzeyde karşılaştırılabilirliği sağladığı gibi sistemden faydalananlara esneklik kazandıracaktır.

Sistemin hizmet alanlara sunacağı fırsatlardan birisi de uluslararası öğrenci ve akademisyen hareketliliğine kazandıracığı ivmedir (Nyborg, 2003). Lisans/yüksek lisans/doktora öğrencilerinin uluslararası hareketliliğindeki artış “bağımsız çalışma yapabilme” özgürlüğünü beraberinde getirecek ve mezunların Avrupa iş piyasasında istihdamını sağlayacaktır (Bologna Process, 2010).

Bu bağlamda Bologna Süreci'nde esas alınan ilkeler amaca ulaşmada birbirini besler bir döngü niteliğindedir. Ortak derece sistemi bu döngüde AYA yeterlilikler çerçevesi ile uyumlu ulusal yeterlilikleri kazandıran, kolay anlaşılabilir, ortak kredi sistemine sahip, yaşam boyu öğrenmeyi ve hareketliliği destekleyen, bağımsız çalışmaya olanak sağlayan yönüyle önemli bir yer teşkil etmektedir.

2.6.2. Kalite Güvencesi

Yükseköğretimde kalite güvencesi terimi politika, devam eden gözden geçirme süreçleri, eğitim-öğretim ve altyapının belirli standartlarını karşılayacak ve sürdürecektir kurumlar, programlar ya da niteliklerin teminini sağlayacak eylemlerin tümünü kapsamaktadır (Council of Europe, 2010).

Yükseköğretimde Avrupa boyutundaki kalite güvencesi çalışmaları, Avrupa Birliği Konseyi'nin yükseköğretim kurumlarına şeffaf kalite değerlendirme ve kalite güvencesi sistemleri oluşturma hususlarında öneride bulunması ile hız kazanmıştır. Konseyin önerisine göre bu sistemler kalite değerlendirme ve kalite güvencesi organlarının özerkliği ve bağımsızlığı, kurumların öz değerlendirme prosedürleriyle ilintili olma, iç ve dış değerlendirme, öğretim elemanları, yöneticiler, öğrenciler, mezunlar gibi paydaşların tümünün katılımı ve değerlendirme raporlarının yayınlanması prensipleri üzerine kurulmalıdır (European Council, 1998). Öneriyi izleyen ilk yılda imzalanan tüm Bologna Süreci bildirgeleri, sürecin amaçlarına ulaşmada merkezi bir rolü olan kalite güvencesinin uluslararası rekabete dayalı yükseköğretim sisteminin ortaya çıkmasına, Avrupa alanında karşılaştırılabilir derecelerin oluşturulmasına ve hareketliliği kolaylaştırmaya katkıda bulunacağını bilincinde olarak kalite güvencesi konusundan bahsetmişlerdir. Bu nedenle kalite güvencesi alanında Avrupa işbirliğini desteklemek amacıyla 2000'de "Avrupa Kalite Güvencesi Ağı" kurulmuş ve daha sonra 2004'te bu ağ genel kurul tarafından bugünkü adıyla bildiğimiz "Avrupa Kalite Güvencesi Birliği"ne dönüştürülmüştür (ENQA, 2009).

Kalite güvencesi 2003'te yayınlanan Berlin Bildirgesi'nin öncelikli konularından biridir. Bu bildirme ile konferansa katılan bakanlar ulusal kalite güvencesi gerekliliklerini belirlemişlerdir. Ayrıca bakanlar Avrupa Kalite Güvencesi Birliği'ne; Avrupa Üniversiteler Birliği, Avrupa Ulusal Öğrenci Birlikleri ve Avrupa Yüksek Öğretim Kurumları Birliği ile işbirliği kurarak ortak standartlar geliştirme, kalite güvencesi hususunda prosedür ve ilke oluşturma, kalite güvencesi ve/veya akreditasyon ajansları veya organları için uygun bağımsız değerlendirmenin temininde yollar üretme ve tüm bu çalışmaların 2005'de Bologna İzleme Grubu vasıtasıyla bakanlara rapor edilmesi konusunda direktif vermişlerdir (Ulusal Ajans, 2005).

2.6.3. Avrupa Kredi Transfer Sistemi (AKTS)

Avrupa Kredi Transfer Sistemi, öğrenim çıktıları ve süreçlerinin şeffaflığı temel alan öğrenen merkezli bir kredi transfer ve biriktirme sistemidir. AKTS hareketliliği kolaylaştırmanın yanı sıra planlama, tanınma, yeterliliklerin geçerliliği ve öğrenme öğelerini kolaylaştırmayı amaçlayan bir sistemdir. AKTS yükseköğretimde yaygın bir

biçimde kullanılmaktadır ve tüm yaşam boyu öğrenme aktivitelerine uygulanabilir bir kredi sistemidir (ECTS User Guide, 2009).

AKTS bir tam akademik yıl için 60, bir yarıyıl için 30 olarak belirlenmiştir. Bir dersin ya da öğrenim sürecinin AKTS'sinin belirlenebilmesi için ilk adım programın ya da verilecek derecenin yeterliliklerini kazandıran öğrenim çıktılarını oluşturmaktır. İkinci aşamada öğrenenin oluşturulan çıktılara ulaşabilmesi ya da öğrenim çıktılarında tanımlanan yeterlikleri edinebilmesi için harcayacağı süre yani iş yükü belirlenir. İş yükü öğrencinin tüm öğrenim aktiviteleri için ihtiyaç duyduğu zamanı tanımlamaktadır. 1 AKTS 25 - 30 saatlik iş yükü demektir. AKTS'de tanımlanan iş yükü sadece ders ya da öğretmenin öğrenen ile geçirdiği aktif saatleri kapsamamaktadır. Seminerler, ödevler, projeler, sunumlar, sınavlar gibi öğrenme süreçleri iş yüküne dâhil edilmektedir. Bir öğrenme için gerekli iş yükü öğrenim çıktıları vasıtasıyla belirlendiğinde AKTS'de belirlenmektedir (ECTS User Guide, 2009).

AKTS Bologna Sürecine dâhil olan Avrupa Yükseköğretim Alanı'ndaki tüm ülkelerin kullandığı bir kredi sistemidir. Bologna Süreci'nin eylem başlıklarından olan tanınma, hareketlilik, kalite güvencesi ve yeterlilikler çerçevelerinin uygulanmasında kolaylaştırıcı bir faktör olduğu söylenebilir.

2003 Berlin Bildirgesi ile AKTS'nin Avrupa'da bir transfer ve biriktirme sistemi olarak kullanılmasına karar verilmiştir. Avrupa Komisyonu tarafından Erasmus programı altındaki değişim programlarının tanınmasını kolaylaştırmak için geliştirilen sistem, hareketlilikten faydalanan öğrencilerin kredi ya da niteliklerini açıklamak zorunda olmadan Avrupa'da serbestçe hareket edebilmelerine olanak sağlamış ve tek bir eğitim aracı olarak adlandırılmıştır (Ulusal Ajans, 2005).

Papailiou (2009), kredi transferini öğrencilerin öğrenimlerini tekrar etme zorunluluğu olmaksızın yeterlilikleri, kısmi yeterlilikleri ve öğrenim tecrübelerini uygun tanınma ya da kredi ile aktarımını sağlayan, bir dersten diğerine aktaran ve daha sonraki eğitim tecrübesi ve yeterlilikleri zaman kaybı olmadan kazandıran gerekli bir süreç olarak nitelemiştir. Ortak kullanılan bir kredi sisteminin varlığı öğrencinin eğitim sürecinin tanınmasındaki zorlukları ortadan kaldırdığı gibi, eğitim tecrübesi için geçirilen zamanın kaybını da önlemektedir.

AKTS tüm programlara, öğrenim durumu ve türlerine uygulanabilir bir sistemdir. Bu yönüyle AYA'da 2010'a kadar uygulanması öngörülen ortak kredi sistemi AKTS olarak belirlenmiştir. Bugün Avrupa'daki birbirinden statü olarak farklı olan pek çok yükseköğretim kurumu AKTS'yi ulusal veya kurumsal kredi sistemi ya da kurumsal sistemin yanı sıra kullanılan kredi sistemi olarak benimsemiştir ve AKTS bazı ülkelerde yükseköğretim programları ya da yeterliliklerinin akreditasyonunda bir koşul halini almıştır (ECTS User Guide, 2009).

AKTS'nin yenilikçi özelliklerinden biri de bu sistemin öğrenme merkezli oluşudur. AKTS'de krediler öğrenim çıktıları yani öğretenin ne öğrettiğini değil öğrenenin ne öğrendiğini ölçen ve bu sayede öğrenenin öğrenme sürecindeki iş yükünün hesaplandığı bir sistem ile belirlenmektedir. Pek çok yükseköğretim kurumunda uygulanan öğretim yöntemlerinin ve öğretmenlerin öğrencileri değerlendirme yöntemlerinin oldukça modası geçmiştir (Miclea, 2003). AKTS uygulayıcı yükseköğretim kurumlarını öğrenen merkezli eğitimden öğrenen merkezli bir öğretim yöntemine geçmeye itmiştir. Bologna sürecinde vurgulanan iş piyasasına uygun istihdam edilebilir mezunlar vermek için aktif öğrenenlere ihtiyaç vardır. Öğrencilerin aktif öğrenenler konumuna gelmesi için de katılımcı, problem temelli öğretim yollarının benimsenmesi gerekmektedir. Problem temelli öğrenme öğrenim stratejileri kadar kritik ve analitik becerilerin kullanımını gerektiren ve öğrenenleri işbirlikçi çalışmaya yönlendiren bir öğrenme biçimi olarak tasvir edilmiştir (Encuentra & Carbonell, 2005).

2.6.4. Diploma Eki (DE)

Diploma Eki (DE) dokümanının yükseköğretimden mezun kişilere verilmeye başlanması kararı Berlin Bildirgesi ile alınmış ve alınan karara göre 2005 yılı itibariyle mezun olan her öğrenciye ücretsiz ve otomatik olarak verilmesi bir amaç olarak belirlenmiştir (Ulusal Ajans, 2005).

Diploma Eki yükseköğretim diplomasına ek olarak verilen uluslararası şeffaflık ve diplomalar, dereceler, sertifikalar gibi yeterliliklerin akademik ve profesyonel tanınmasını kolaylaştırmayı amaçlayan bir dokümandır. Mezunlara verilen bu ekin Avrupa'da yaygın kullanılan dillerden birinde hazırlanması öngörülmüştür. Öncelikle UNESCO tarafından tasarlanan doküman daha sonra tekrar UNESCO tarafından Avrupa Komisyonu ve Avrupa Konseyi ile işbirliği içerisinde revize edilmiştir. Bu

doküman adına hazırlanan kişi tarafından yapılan çalışmaların nitelik, derece, kapsam, içerik ve statüsüne dair açıklamalar içeren bir belge olarak tasarlanmıştır.

Diploma Eki yükseköğretim kurumları tarafından Avrupa Komisyonu, Avrupa Konseyi ve UNESCO tarafından ortak belirlenen bir şablona göre hazırlanmaktadır (UNESCO, 2009). Belirlenen bu şablon niteliğe sahip olan kişi, nitelik, niteliğin düzeyi, içeriği, kazanımları, işlevi hakkında bilgi, ek bilgi, eki onaylayan kurum ve ulusal yükseköğretim sistemini açıklayan kısımları ile 8 bölümden oluşmaktadır (European Communities, 2003)

Berlin Bildirgesi'nin önemle üzerinde durduğu Diploma Eki öğrenci hareketliliğinin artmasında kritik bir rol oynayan tanınma araçlarından birisidir. Mezunlara verilen bu belge özgeçmiş, orijinal diploma, not dökümü ya da kesin tanınmayı garantileyen bir belge niteliği taşımamaktadır. Ancak daha anlaşılır ve karşılaştırılabilir olması, öğrenim süresince edinilen becerileri kısaca tanımlaması, iş fırsatlarına ve daha sonra yurtdışında gerçekleşecek öğrenime daha kolay ulaşım sağlaması ve istihdam edilebilirliğe katkısı ile mezunlar için önemli bir belgedir (Akman, 2011).

Hızlı ekonomik, politik ve teknolojik değişimlerin yaşandığı dünya ülkelerinde yeterlilik sistemleri ve eğitim yapıları sürekli olarak değişmekte ve gelişmektedir. Yeterliliklerin tanınmaması ya da eksik değerlendirme ülkeler arası hareket eden mezunlar için global bir problem haline almıştır. Diploma Eki'nin düzgün bir biçimde uygulanması ve kullanılması AYA'nın şeffaflığını arttıracaktır (Bologna Stocktaking Report, 2012). Bologna Süreci'nde belirlenen reformların uygulanmasında hareketliliği öncelikli bir eylem başlığı olarak belirleyen ülkeler, yükseköğretimde şeffaflığı arttıracak, değişen ve gelişen eğitim sistem ve yapılarına uyumlu, hareketliliğe, yaşam boyu öğrenmeye ve niteliklerin adil bir biçimde değerlendirilmesine katkı sağlayan bu dokümanı yükseköğretimde tanınma ve hareketlilik problemlerine çözüm sunacak bir belge olarak görmüşlerdir (Akman, 2011).

Derecelerin ortak tanınmasına ya da daha karşılaştırılabilir bir derece yapısının oluşmasına katkı sağlayan AKTS gibi Diploma Eki de yükseköğretim derecelerinin şeffaflığını arttırmayı ve bu sayede mezunların bir sonraki öğrenim tecrübesine daha esnek bir biçimde geçişini ve iş gücü piyasasına daha kolay erişimini sağlayan bir dokümandır. Diploma Eki “öğrencilerin kurumlara, işverenlere ya da dünyaya neyi

başardıklarını sistematik olarak aktaran değerli bir araç” olarak Bologna Süreci’ndeki yerini almıştır (Bekhradnia, 2004).

Sürece dâhil olan ülkelerin tümünde mezunlara verilen bu belge ile mezunların öğrenim gördükleri kurum dışında da karşılaştırılabilir derece ve niteliklere sahip olması, iş gücü piyasasına daha kolay kabul edilmesi, yükseköğretimde şeffaflığı artırması ve yükseköğretim kurumları arasındaki nitelik ve derecelerin karşılıklı tanınması hususlarında önem arz etmektedir. Diploma Eki Bologna Süreci’nin önemli bir parçasıdır ve yükseköğretim kurumlarında öncelikli amaçlardan birisi olan derecelerin tanınması kapsamında ilerlemeyi ölçen bir ölçüt olarak kabul görmüştür (Akman, 2011).

2.7. Hayat Boyu Öğrenme İçin Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (AYÇ)

Hayat boyu öğrenme için Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (AYÇ) yeterliliklerin anlaşılması için yeni bir araçtır. Türkiye Mesleki Yeterlilik Kurumu (MYK, 2014) göre;

Avrupa Parlamentosu ve Konseyi Avrupa Yeterlilikler Çerçevesini 23 Nisan 2008 tarihinde resmi olarak kabul etmiştir. AYÇ, yeterliliklerin işverenlerce, bireylerce ve kurumlarca daha İyi anlaşılmasını sağlayarak, işçilerin ve öğrencilerin kendi yeterliliklerini diğer bir ülkede kullanabilmesinin yolunu açmaktadır.

Hayat Boyu Öğrenme için Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi ise, Avrupa’daki farklı ülkeler ve sistemler arasında yeterliliklerin daha anlaşılır ve açık olmasını ve ülkelerin yeterlilik sistemlerinin birbirleriyle bağlantısını sağlayan ortak karşılaştırma aracıdır. İki temel prensibi vardır. Bunlar;

- Vatandaşların ülkeler arasında hareketliliğini teşvik etmek,
- Hayat boyu öğrenmelerine yardımcı olmak.

AYÇ ile ilgili tavsiye niteliğinde çıkan Avrupa Komisyonunun kararında, ülkelerin ulusal yeterlilik çerçevelerini oluşturmaları suretiyle ulusal yeterliliklerin 2010 yılına kadar AYÇ seviyeleri ile ilişkilendirilmesi ve 2012 yılı itibariyle de ülkelerin tüm

yeterlilik belgelerinin AYÇ seviyelerine uygun bir referans taşıması yönünde gerekli önlemlerin alınması istenmiştir.

Türkiye’de Mesleki Yeterlilik Kurumu (MYK) AYÇ Ulusal Koordinasyon Noktası olarak belirlenmiştir. Ulusal Koordinasyon Noktalarının; ulusal yeterlilik sisteminin oluşturulması, ulusal yeterlilik sisteminde yer alan yeterliliklerin seviyelerinin, Avrupa Yeterlilik Çerçevesi seviyeleri ile referanslamasının yapılması, referanslama sürecinde şeffaf bir yöntemin kullanılmasının temin edilmesi (Kalite tedbirleri) ile AYÇ arasındaki bağlantının nasıl yapıldığına ilişkin bilgiye erişiminin sağlanması, yeterliliklerin Avrupa düzeyinde karşılaştırılmalarında ve kullanılmalarında ilgili tüm paydaşların sürece katılımının sağlanması gibi görevleri bulunmaktadır.

AYÇ’nin temelini sekiz ana yeterlilik seviyesi oluşturmaktadır. Bu seviyeler en temel öğrenme seviyesinden (seviye 1) en üst düzey öğrenme seviyesine (seviye 8) kadar geniş bir alanı kapsamaktadır. Genel olarak seviye ne kadar artarsa kişiden beklenen bilgi, beceri ve yetkinlikler de o oranda artmaktadır. AYÇ, farklı ülkelerin ulusal yeterlilik sistemlerini ve çerçevelerini ortak Avrupa referansı ve 8 referans seviyesi birbirleriyle ilişkilendirecektir. AYÇ, hayat boyu öğrenmeyi geliştirmeye yönelik bir araç olarak, yükseköğretim yanı sıra, genel ve mesleki eğitim ve öğretim sonucu elde edilen tüm seviyelerdeki yeterlilikleri içermektedir. Ek olarak Çerçeve, başlangıç ve sürekli eğitim ve öğretim ile elde edilen yeterliliklere de hitap etmektedir. 8 referans seviye öğrenme çıktıları bazında tanımlanmaktadır. AYÇ, Avrupa eğitim ve öğretim sisteminin çok çeşitlilik gösterdiğini ve ülkeler ve kurumlar arasında kıyaslama ve işbirliği yapabilmek için öğrenme çıktılarının gerekliliğini kabul etmektedir. AYÇ’de bir öğrenme çıktısı; öğrenen kişinin neleri bildiği, anladığı ve öğrenme sürecinin sonunda neleri yapabildiğinin ifadesi olarak tanımlanmaktadır. Bu nedenle, AYÇ, örneğin çalışma süresi gibi girdilere odaklanmaktansa, öğrenme süreci sonunda oluşacak çıktıları vurgulamaktadır.

2.7.1. Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi’nin Gelişimi

Avrupa Konseyi ve Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu (UNESCO) tarafından 11 Nisan 1997 tarihinde Yükseköğretim Yeterliliklerinin Tanınmasına Yönelik Lizbon Tanıma Sözleşmesi imzalanmıştır. 32 ülkenin dâhil olduğu Lizbon süreci Yükseköğretim dâhil tüm eğitim kademelerini kapsayacak şekilde

düzenlenmiştir. Avrupa düzeyinde 29 ülkenin eğitim bakanları tarafından 19 Haziran 1999 tarihinde Bologna Deklarasyonu kabul edilmiştir. Avrupa ülkelerinin yükseköğretim yapılanması anlamına gelen sürecin 2010 yılında tamamlanması öngörülmekte olup, deklarasyonu kabul eden ülkelerin sayısı 45'i aşmıştır. Her iki sürecin de önemli çalışma ve eylem konularından biri, her iki sürecin de aynı hedef doğrultusunda ancak farklı yaklaşımlarla geliştirdiği “Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi” ve bu çerçeveler ile ilişkilendirilmiş “Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi”dir.

2.7.2. Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi Ne Gibi Yararlar Sağlamaktadır

Birbirinden bağımsız, ancak ilişkili ve karşılıklı olarak anlaşılabilen yeterlilikler ağı bu yolla kurulacaktır. Çerçeve, öğrenme çıktılarını genel bir referans noktası kabul ederek, ülkeler, sistemler ve kurumlar arasında yeterliliklerin kıyaslanmasına ve transfer edilmesine yardım edecek ve bu sayede ulusal düzeyde olduğu gibi Avrupa düzeyinde de geniş çapta kullanıcı kitlesine hitap edecektir. 2004'ten itibaren yaşanan Ulusal Yeterlilikler Çerçevesindeki hızlı gelişmeler, yeterliliklerin her seviyede şeffaf ve karşılaştırılabilir olması gerektiğini ve AYÇ'yi destekleyen temel prensiplerin ülkeler tarafından büyük ölçüde paylaşıldığını göstermektedir.

AYÇ öğrenenlerin ve çalışanların hareketliliğinin artmasını destekleyecektir. Öğrenenler için, diğer ülkelerde işe alım sürecinde kendi yetkinliklerinin seviyesini tanımlamayı kolaylaştıracaktır. Bu da işverenlere, müracaat edenlerin yeterliliklerini yorumlama konusunda yardımcı olacak, dolayısıyla Avrupa'da işgücü piyasasının hareketliliğini destekleyecektir. Bu sebeple, AYÇ; Europass, Erasmus ve ECTS gibi mevcut Avrupa hareketlilik araçlarını tamamlayıcı ve pekiştirici konumdadır.

AYÇ, bireylere hayat boyu öğrenmeye erişimlerini ve katılımlarını artırarak fayda sağlayacaktır. AYÇ ortak bir referans noktası belirleyerek, öğrenme çıktılarının, resmi çalışma ya da iş sonucunda elde edilmiş veya farklı ülkelerden edinilmesi gibi farklı durumlarda nasıl birleştirilebileceğini gösterir. Böylece yükseköğretim ve mesleki eğitim ve öğretim gibi birbirinden izole çalışması muhtemel olan eğitim ve öğretim sağlayıcıların arasındaki bariyerlerin azaltılmasına katkı verir. Bu da gelişmeyi teşvik edecek ve böylece öğrenenlerin aynı şeyleri tekrar öğrenmeleri gerekmeyecektir.

AYÇ, bireysel kullanıcıları olduğu gibi eğitim ve öğretim sağlayıcıları da ulusal sistemlerin dışında belgelendirilmiş yeterliliklerin (örneğin; sektörler ve çok uluslu şirketler tarafından verilen yeterlilikler) şeffaflığını artırarak destekleyecektir. Öğrenme çıktılarına dayanan ortak bir çerçevenin kabul edilmesi, ulusal otoriteler tarafından belgelendirilmiş geleneksel yeterlilikler ile diğer paydaşlar tarafından belgelendirilmiş yeterliliklerin kıyaslanmasına ve potansiyel ilişkilendirmelere olanak verecektir. Böylelikle AYÇ, bireylere ve sektörler yeterliliklerin gittikçe artarak uluslararası düzeye taşınmasında avantaj sağlayacaktır. AYÇ, eğitim ve öğretim sistemleri, işgücü piyasası, sanayi ve ticaret ve vatandaşlar üzerinde geniş kapsamlı etkileri olan bir araç olarak nitelendirilmiştir.

2.7.3. Avrupa Yeterlilik Çerçevesi Referans Seviyeleri

Avrupa Yeterlilik Çerçevesi Referans Seviyelerinde:

Bilgi: Bir iş alanına ilişkin olgular, ilkeler, süreçler ve genel kavramlar hakkında bilgi (kuramsal ve/veya fiili bilgi) olarak tanımlanmaktadır.

Beceri: Belirli bir konuda veya görevde performans gösterebilmek için gerekli olan bilişsel (mantıksal, sezgisel ve yaratıcı düşünme) ve pratik (el becerisi ve yöntem, malzeme, araç ve gereçlerin kullanımı) beceriler olarak tanımlanmaktadır.

Yetkinlik: “özerklik ve sorumluluk” ile ilgili olarak tanımlanmaktadır.

Tablo 1. Avrupa Yeterlilik Çerçevesi AYÇ Seviyeleri

Seviye	Seviye Tanımlayıcı[1]		
	Bilgi	Beceri	Yetkinlik
8. seviye	Çalışan, bir alan ve alanlar arasındaki etkileşim hakkında en üst düzeyde öne çıkan bilgiye sahiptir.	Çalışan, araştırma ve/veya yenilik yaparken önemli sorunları çözmek ve mevcut bilgi veya profesyonel uygulamayı genişletmek ve yeniden tanımlamak için gereken, sentez ve değerlendirme dâhil, en gelişmiş ve uzmanlaşmış beceriye ve tekniğe sahiptir.	Çalışan yüksek düzeyde yetki, yenilik, özerklik, akademik ve profesyonel bütünlük sergiler. Araştırma ve yeni fikir ve süreçlerin gelişiminde sürekli bir sorumluluk (bağlılık) taşır.
7. seviye	Çalışan, özgün düşünmeye ve/veya araştırma yapmaya temel teşkil eden ve bir kısmı belli bir alanda öne çıkan yüksek derecede uzmanlaşmış bilgiye sahiptir. Bir alanla ilgili bilgiler ve farklı alanlar arasındaki etkileşim hakkında ciddi farkındalığa sahiptir.	Çalışan, yeni bilgi ve yöntemler geliştirmek ve farklı alanlardaki bilgileri birleştirmek amacıyla yürütülen araştırma ve/veya yenilik faaliyetleri için gereken uzmanlaşmış sorun çözme becerilerine sahiptir.	Çalışan öngörülemeyen, karmaşık ve yeni stratejik yaklaşımlar gerektiren iş faaliyetlerini yönetir ve değiştirir. Çalışma gruplarının profesyonel bilgi ve uygulamalarına katkıda bulunmada ve/veya stratejik performanslarını değerlendirmede sorumluluk alır.
6. seviye	Çalışan, bir alandaki teori ve ilkeleri eleştirel bir yaklaşımla anlamayı içeren ileri düzey bilgiye sahiptir.	Çalışan, uzmanlık gerektiren bir alanda karmaşık ve öngörülemeyen sorunları çözmek için gereken ustalığı (hakimiyeti) ve yeniliği ortaya koyan ileri düzey becerilere sahiptir.	Çalışan karmaşık teknik veya profesyonel faaliyet veya projeleri yönetir. Öngörülemeyen iş faaliyetlerinde karar verme sorumluluğu alır. Bireylerin ve grupların profesyonel gelişimlerini yönetmede sorumluluk alır.
5. seviye	Çalışan, bir alanda kapsamlı, uzmanlaşma gerektiren, pratik ve teorik bilgiye ve bilgi temelinin sınırlarıyla ilgili farkındalığa sahiptir.	Çalışan, soyut sorunlara yaratıcı çözümler geliştirmek için gereken kapsamlı bir dizi bilişsel ve pratik becerilere sahiptir.	Çalışan öngörülemeyen değişimin bulunduğu iş faaliyetlerini yönetir ve denetler. Kendisinin ve diğerlerinin performansını değerlendirir ve geliştirir.
4. seviye	Çalışan, bir alan içerisinde geniş kapsamlı, pratik ve teorik bilgiye sahiptir.	Çalışan, bir alanda belirli problemlere çözüm üretmek için gerekli olan bir dizi bilişsel ve pratik becerilere sahiptir.	Çalışan çoğunlukla öngörülebilir, ancak değişime tabi olan bir işi yaparken öz- idare kullanır. İş faaliyetlerinin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi için bir miktar sorumluluk olarak diğerlerinin rutin işlerini denetler.
3. seviye	Çalışan, bir alanda olgulara, ilkelere, süreçlere ve genel kavramlara dair bilgiye sahiptir.	Çalışan, temel yöntemleri, araçları, malzeme ve bilgileri seçerek ve uygulayarak problemleri çözmek ve görevleri tamamlamak için gereken bir dizi bilişsel ve pratik becerilere sahiptir.	Çalışan görevlerin tamamlanmasıyla ilgili sorumluluk alır ve problemlerin çözümünde kendi davranışlarını ortama uyarlar.
2. seviye	Çalışan, bir alanda temel pratik bilgiye sahiptir.	Çalışan, basit kuralları ve aletleri kullanarak görevleri yerine getirmek ve rutin problemleri çözmek için ilgili bilgileri kullanmada gereken temel bilişsel ve pratik becerilere sahiptir.	İş gözetim altında sınırlı özerklik ile yapılır.
1. seviye	Çalışan, temel genel bilgiye sahiptir.	Çalışan, basit görevleri yerine getirmek için gereken temel becerilere sahiptir.	İş doğrudan gözetim altında belirli kurullarla tanımlanmış şekilde yapılır.

Tablo 1’de Avrupa Yeterlilik Çerçevesi (AYÇ) Seviyeleri incelenmiştir.

2.8. Bologna Süreci ve Erasmus+ Programı

Desiderius Erasmus 1465 - 1536 yılları arasında yaşamış Hollandalı bir felsefe adamıdır. Rönesans ile birlikte ortaya çıkan hümanizm akımının öncülerinden ve en büyük temsilcilerinden biri olan Erasmus, Avrupa'nın ortak bir sanat ve bilim çatısı altında birleşmesine yaptığı katkılardan dolayı ve çağının eğitim felsefesine olan etkisi ile programa uygun bir isim olarak düşünülmüştür.

Erasmus+ Programı, Yükseköğretim kurumlarının birbirleri ile işbirliği yapmalarını teşvik etmeye yönelik bir Avrupa Birliği programıdır. Yükseköğretim kurumlarının birbirleri ile ortak projeler üretilip hayata geçirmeleri; kısa süreli öğrenci ve personel değişimi yapabilmeleri için karşılıksız mali destek sağlamaktadır. Bunun yanı sıra yükseköğretim sistemini iş dünyasının gereksinimlerine uygun olarak geliştirmek ve üniversite mezunlarının iş dünyasında istihdam edilebilirliğini arttırmak amacıyla yükseköğretim kurumları ile çalışma çevreleri arasındaki ilişkilerin ve işbirliğinin artırılmasını da teşvik etmektedir.

Erasmus+ programı, yükseköğretim kurumlarının birbirleri ile işbirliği yapmalarını teşvik etmeye yönelik bir Avrupa Birliği programıdır. Yükseköğretim kurumlarının birbirleri ile ortak projeler üretilip hayata geçirmeleri; kısa süreli öğrenci ve personel değişimi yapabilmeleri için karşılıksız mali destek sağlamaktadır. Bunun yanı sıra yükseköğretim sistemini iş dünyasının gereksinimlerine uygun olarak geliştirmek ve üniversite mezunlarının iş dünyasında istihdam edilebilirliğini arttırmak amacıyla yükseköğretim kurumları ile çalışma çevreleri arasındaki ilişkilerin ve işbirliğinin artırılmasını da teşvik etmektedir.

Erasmus+ programının amacı, Avrupa'da yükseköğretimin kalitesini arttırmak ve Avrupa boyutunu güçlendirmektir. Erasmus+ programı, üniversiteler arasında ülkelerarası işbirliğini teşvik ederek; öğrencilerin ve eğitimcilerin Avrupa'da karşılıklı değişimini sağlayarak; programa katılan ülkelerdeki çalışmaların ve alınan derecelerin akademik olarak tanınması ve şeffaflığın gelişmesine katkıda bulunarak bu amacı gerçekleştirmeye çalışmaktadır. Daha kaliteli yükseköğretim sunan Avrupa'da mezunlar daha donanımlı, iş dünyasının beklentilerine daha fazla cevap veren bireyler

olacaklardır. Program, sunduğu hareketlilik olanağı ile Avrupa halklarının birbirlerini algılamasındaki önyargıların yükseköğretim çevrelerinde kırılmasına hizmet etmektedir. Erasmus programı ile 1987’den günümüze kadar 1,5 milyondan fazla yükseköğretim öğrencisi, başka bir Avrupa ülkesinde öğrenim hayatının bir dönemini geçirmiş; o ülkenin insanlarını ve kültürünü de tanıma imkânı elde etmiştir. Program 2020 yılı itibariyle yükseköğretim öğrencilerinin yüzde yirmisinin hareketlilik programına katılmasını amaçlamaktadır.

Ülkelerin ilgili resmi kurumlarınca yükseköğretim kurumu olarak kabul edilen üniversite, enstitü, akademi ve benzeri kurumlar, Avrupa Komisyonu Eğitim ve Kültür Genel Müdürlüğü’nün ilgili birimi olan Komisyon Yürütme Ajansı’na (The Education, Audiovisual and Culture Executive Agency - EACEA) başvurarak Erasmus Üniversite Beyannamesi - EÜB (Erasmus University Charter - EUC) almaya hak kazandıkları takdirde, bu kurumların öğrenci ve personeli Erasmus programından faydalanabilir (Ulusal Ajans, 2014).

2.9. Türkiye’nin Bologna Süreci ve Avrupa Yükseköğretim Alanı’na Katılımı

Türkiye 1920’lerde Avrupa örneğine uygun bir ulus-devlet olarak kurulmuştur ve dış politikası uzun yıllardır temelde Avrupa eğilimlidir. Ekonomik kalkınma ve Batılılaşma yolu ile Avrupa uluslar topluluğunun bir üyesi olabilmek gibi bir amaç taşır (Sander, 2000).

20. yüzyılın son 10 yılı içerisinde Avrupa’da yükseköğretim sisteminin yeniden şekillendirilmesi üzerine yapılan çalışmalar yükseköğretimin günümüzde maruz kaldığı problemlere dayalı olarak çözüm üretmeyi hedeflemektedir. Avrupa’da hükümetler arası bir süreç olarak ortaya çıkan Bologna Süreci’ne Türkiye kayıtsız kalamamış ve 2001 Prag Bakanlar Konferansı’nda Türkiye Milli Eğitim Bakanı’nın temsili ile dâhil olmuştur (Akman, 2010).

Avrupa ülkelerini süreci başlatmaya ve yükseköğretimde kapsamlı reformlar yapmaya sürükleyen nedenler Türkiye’de de aynı hızda baş göstermiştir. Dünya’da yükseköğrenim gören öğrenci sayısı 1970’te 28,6 milyonken, 2000 yılında 100,8 milyona ve 2007 yılında 152,5 milyona ulaşmıştır. Rakamlar göstermektedir ki

yükseköğrenime kayıtlı öğrenci sayısı 2000'den 2007'ye büyük oranda artmış ve 7 yıl içerisinde 52,5 milyon öğrenci talebi gerçekleşmiştir (UNESCO, 2009).

Türkiye'de dünyada olduğu gibi yükseköğretime olan talep yıllar itibariyle artmıştır. Yükseköğretim kurumlarına kayıt yaptırmak isteyen öğrenci sayısındaki bu artış ülkeleri ulusal düzeyde yeni yükseköğretim stratejileri belirlemeye itmiştir (Akman, 2010).

2007 - 2013 yıllarını kapsayan Dokuzuncu Kalkınma Planı ile de "İstikrar içinde büyüyen, gelirini daha adil paylaşan, küresel ölçekte rekabet gücüne sahip, bilgi toplumuna dönüşen, AB'ye üyelik için uyum sürecini tamamlamış bir Türkiye" vizyonu ortaya konulmuştur ve çerçeve genişletilmiştir (DPT, 2006).

Avrupa Birliği, dünyada ortaya çıkan yeni eğilimler, beklentiler sonucu bilgi toplumu olabilmek ve daha rekabetçi bir konuma gelebilmek amacıyla eğitim alanında önemli politikalar belirlemiştir. Bu politikaları yaygınlaştırarak oluşturulacak yeni standartlar ile daha da gelişmek, bu amaçla da eğitime yeni roller kazandıracak çeşitli projeleri uygulamak noktasına gelmiştir (YÖK, 2007). Bu gelişmeleri yakından takip ederek kendi sorunları ve aynı zamanda amaçları doğrultusunda fayda sağlamak isteyen Türkiye bu projelerde yer almak için gereken adımları atmıştır. Bu sorunlarla başa çıkabilmek için Türkiye Altıncı Çerçeve Programı'na katılarak araştırma kuruluşları, üniversiteler, kamu ve sanayi kuruluşları, KOBİ'ler arasında işbirliğini güçlendirmek istemektedir (Kaplan, 2007).

Avrupa Yükseköğretim Alanı örneğinde de görüldüğü üzere yükseköğretimde uluslararasılaşma eğilimi ortaya çıkmıştır. Avrupa Yükseköğretim Alanı oluşum süreci Türkiye'de yeni yaklaşımlara kaynaklık etmiştir. Öğrenci, öğretim elemanı değişimi, ortak öğretim programları geliştirilmesi, yükseköğretim sistemlerinin uyumlulaştırılması gibi yaklaşımlar ortaya çıkmış ve bu ilkeler YÖK tarafından da benimsenmiştir. YÖK, öğrenci değişim sayılarının arttırılmasını, çok uluslu araştırma projelerine katılımı desteklemektedir (YÖK, 2007).

AB'ye üyelik sürecinde bulunan Türkiye için AB'nin eğitim politikalarına uyumlu politikalar geliştirmek önem arz etmektedir. Politik ve ekonomik menfaatlerde değişen yönelimler sebebiyle Türkiye'nin yükseköğretim politikaları Avrupa süreçlerine

güdümlü hale gelmiştir (Mızıkacı, 2006). Farklı ülkelerin yükseköğretim sistemleri ve kurumlarını ulusal ve uluslararası düzeyde fayda sağlar hale getirme amacı Türkiye yükseköğretim politikaları ve kurumlarında karşılık bulmuş ve sürecin hedeflerini uygulamak için yükseköğretim otoriteleri ve kurumlarını harekete geçirmiştir (Akman, 2010).

2.10. Türkiye’de Bologna Süreci Gelişimi

Türkiye’de Bologna reformlarını uygulamak bazı alanlarda daha kolayken bazılarında reformları uygulamak ve geçiş süreci sancılı olmaktadır. Bologna Süreci’nin hedefleri olan öğelerin bir kısmı Türkiye yükseköğretiminde hali hazırda uygulanmaktadır. Bazı reformlarla örtüşen çalışmalara ise ülke sürece dâhil olmadan önce başlanmıştır. Elbette süreç yükseköğretim kurumlarına hiçte yabancı olmayan kavramların tekrar tartışılmasına yol açmasının yanı sıra, kurumlarca tamamen yeni kavramların ele alınmasına ve bu kavramlar üzerinde meşakkatli çalışmaların başlatılmasına da ön ayak olmuştur (Akman, 2010).

Bologna Süreci’nin hedeflerinden birini oluşturan iki aşamalı derece sistemi süreç öncesinde de Türkiye’de uygulanmakta olan derece sistemidir. Bu sebeple Türkiye yükseköğretim sisteminde derece süreleriyle ilgili bir değişiklik gerçekleşmemiştir. Türkiye’de ilk aşamayı minimum iki yılda tamamlanan ön lisans ve minimum 4 yılda tamamlanan lisans dereceleri oluşturmaktadır. 2. aşamayı ise yüksek lisans ve doktora dereceleri oluşturmaktadır. Yüksek lisans dereceleri tezli ve tezsiz olarak ikiye ayrılmakta, tezsiz yüksek lisans minimum 1,5 yıl tezli yüksek lisans ise minimum iki yıl sürmektedir. Doktora programının tamamlanması ise 4 yılda gerçekleşmektedir. Dış hekimliği ve veterinerlik alanlarında eğitim süresi 5, tıp alanında ise 6 yıldır ve bu alanlardan mezun olan öğrenciler lisans, yüksek lisans eğitimini tamamlamış sayılmaktadır (Ulusal Ajans, 2005).

AKTS Bologna Sürecinin hedeflerinden biri olarak Türk yükseköğretim kurumları için yeni bir kavramdır. Türkiye’de AKTS’nin kullanımı daha çok öğrenci hareketliliğini kolaylaştırmak amaçlı yapılmıştır ve başlangıçta AKTS hareketlilik konusuyla direkt olarak ilişkilendirilmiştir. AKTS’nin bir biriktirme sistemi olarak kullanılması anlayışı henüz Türkiye’de oturmamıştır. 2005 Türkiye ulusal raporunda AKTS’nin sadece bir hareketlilik aracı olarak ele alınması bu durumu yansıtmaktadır (Ulusal Ajans, 2005).

Türkiye’de AKTS ulusal kredi ile birlikte uygulanmaktadır. Türkiye’deki kredi sistemi ders saatlerine göre düzenlenmektedir ve AKTS’nin temelinde yatan dersler dışındaki iş yükünü içermemektedir. Ayrıca bu şekilde uygulanan kredi sistemi Avrupa Yükseköğretim Alanı’ndaki olağan iş yükünden çok daha fazla olduğundan AKTS sürece uyum sağlayabilmek amacıyla ayrıca bir kredi sistemi olarak uygulanmaktadır (Visakorpi ve ark, 2008).

Derecelerin ve öğrenim dönemlerinin tanınmasına ilişkin çalışmalardan biri Türkiye Ulusal Akademik Tanınma Bilgi Merkezi’nin (National Academic Recognition Information Center, NARIC) kurulmasıdır. Merkez 2003 yılında YÖK denetiminde kurulmuştur. Öğrenim dönemlerinin tanınmasına ilişkin bir danışma ağı olarak görev yapan Avrupa Akademik Hareketlilik ve Tanınma Ulusal Bilgi Merkezleri Ağı (European Network of National Information Centers of Academic Mobility and Recognition, ENIC) ise 1998’den bu yana yine YÖK denetiminde faaliyet göstermektedir (Ulusal Ajans, 2005). Bu iki merkez; yabancı ülkede kazanılan diplomaların, derecelerin ve diğer yeterliliklerin tanınması, yabancı ülkelerin ve Türkiye’nin yükseköğretim sistemi, yurtdışı eğitimde burslar, ders sistemleri, programların denkliği gibi konularda ağa dâhil tüm merkezlerle bilgi alışverişinde bulunarak yükseköğretim otoriteleri, paydaşları, organizasyonları ve kurumlarını bilgilendirmektedir (YÖK, 2007).

Derecelerin tanınmasını kolaylaştıracak bir doküman olan Diploma Eki çalışmaları da YÖK önderliğinde başlatılmıştır. AB Komisyonu ve UNESCO’nun hazırlamış olduğu şablona uygun bir model YÖK tarafından tüm yükseköğretim kurumlarına tanıtılmıştır (Ulusal Ajans, 2005).

Türkiye’de hareketliliğin teşvik edilmesi ve arttırılması hususunda Erasmus değişim programı referans olarak gösterilmiştir. Bu etkinliği yürütebilmek adına her yükseköğretim kurumunda ofisler kurulmuş, programın tanıtımı hem ulusal hem de kurumsal düzeyde desteklenmiştir. Hareketliliği desteklemek amacıyla AKTS kredi sisteminin kullanılması yaygınlaşmıştır. Yabancı dilde sunulan derslerin sayısında artış gözlenmiştir. Benzer çalışmalar personel hareketliliğini güçlendirmek amacıyla da yapılmıştır. Ulusal düzeyde hareketliliği engelleyen nedenler; vize problemi, yetersiz

finansman, AKTS'nin doğru algılanmaması ve uygulanmaması, program hakkındaki yetersiz bilgi olarak nitelenmiştir (Ulusal Ajans, 2005).

Türkiye'de kurumsal düzeyde iç kalite güvencesini güçlendirmek adına yıllık stratejik planların hazırlanması 1 Ocak 2007 itibariyle başlamıştır. Dış kalite güvencesinin geliştirilmesi içinse bazı ulusal kalite ajansları uluslararası düzeyde akredite olabilmek için çalışmalara başlamıştır. Bu kapsamda, Mühendislik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği Kasım 2007'de bağımsız bir dış değerlendirme ajansı olarak akredite statü kazanmıştır (Ulusal Ajans, 2005). Avrupa boyutunda kalite güvencesi konusuna ilgi bağımsız bir şekilde çalışacak kalite ajanslarının kurulmasının önemini ortaya çıkarmıştır. Böylelikle, yasal açıdan ve işleyiş açısından hükümetlerden ve yükseköğretim kurumlarından bağımsız ajanslar gelişmiştir. Ancak Türkiye, kalite güvencesi konusunu bakanlıklar vasıtasıyla merkezi yönetim sistemi ile ele alan 6 ülkeden birisi olarak lanse edilmiştir. Bu durum kalite güvencesi ajanslarının hükümetten bağımsız çalışma niteliği konusunda çelişki yaratmaktadır. Kalite Güvencesi ile ilgili bir diğer gelişme ise Yükseköğretim Kurumları Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu'nun (YÖDEK), YÖK tarafından Eylül 2005'te kabul edilmesiyle kurulmasıdır. Ancak, kalite güvencesi süreçlerine ulusal katılım düzeyi ise ya oldukça sınırlı ya da yoktur. Özellikle kalite güvencesi ajanslarının yönetimine uluslararası katılım henüz sağlanamamıştır (European Commission, 2012).

Diploma Eki'nin yükseköğretim kurumlarında mezunlara verilmesi Mart 2005'te YÖK tarafından zorunlu hale getirilmiştir. AKTS'nin kurumlarda kullanımını da 2006 - 2007 akademik yılından itibaren YÖK tarafından zorunlu hale getirilmiştir. AKTS'nin kullanılmaya başlanması hareketlilik programları vasıtasıyla olmuştur. 2007 - 2008'in sonunda gelen duruma bakıldığında hareketlilikte dengeli bir büyüme gözlenmektedir. Değişim sayıları peyderpey artmıştır. Ancak bu büyüme potansiyel öğrenci sayısı açısından yetersizdir ve giden öğrenci ve gelen öğrenci arasındaki sayısal dengesizlik devam etmektedir. (Akman, 2010).

Yapılan çalışmalara rağmen Türkiye'nin 2012 Bologna karnesi pek parlak görünmemektedir. 2009 yılında daha üstün başarı gösterilen bazı eylem başlıklarında 2012 yılında önemli bir gerileme söz konusudur. Dış kalite güvencesine uluslararası katılım eylem başlığında ciddi bir performans düşüklüğü gösteren Türkiye'de önceki

öğrenmenin tanınması konusunda da somut bir adım henüz atılamamıştır (Bologna Stocktaking Reports, 2012).

Bologna çalışmaları kapsamında 2013 yılında önemli bir gelişmenin olduğu söylenebilir ve 29 Yükseköğretim Kurumu Diploma Eki Etiketini almaya; 15 Yükseköğretim kurumu da ECTS “AKTS” Etiketini almaya hak kazanmıştır (Ulusal Ajans, 2014).

Tablo 2. Türkiye'nin AB Uyum Karnesi

EYLEM BAŞLIĞI	2005	2007	2009	2012
Derece Sistemi				
İkili sistemin uygulanma düzeyi	mükemmel	mükemmel	mükemmel	mükemmel
Düzeyler arası geçiş	çok iyi	mükemmel	mükemmel	mükemmel
İkili sistemdeki öğrenci oranı	mükemmel	-	-	-
Ulusal yeterlilikler çerçevesinin uygulanma düzeyi	-	iyi	iyi	çok iyi
Kalite Güvencesi				
Kalite güvence sistemi gelişme düzeyi	orta	çok iyi	iyi	iyi
Öğrencilerin katılım düzeyi	orta	çok iyi	mükemmel	iyi
Uluslararası katılım düzeyi	orta	iyi	çok iyi	zayıf
Diploma Ve Öğrenim Sürelerinin Tanınması				
Diploma eki uygulama düzeyi	çok iyi	çok iyi	çok iyi	çok iyi
Lizbon Tanıma Sözleşmesi'nin Onaylanması	iyi	çok iyi	mükemmel	-
AKTS uygulama düzeyi	çok iyi	mükemmel	iyi	iyi
Önceki öğrenimin tanınması	-	iyi	zayıf	zayıf

Tablo 2. Bologna Stocktaking (2012) verileri kullanılarak hazırlanmıştır.

Tablo 2’de Türkiye’nin AB Uyum Karnesi incelendiğinde Derece Sistemi için olumlu gelişmeler olduğu gözlemlense de Kalite Güvencesi ve Tanınma konusunda halen eksiklikler bulunmaktadır.

2.11. Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ)

Türkiye’de yükseköğretimde ulusal yeterlilikler çerçevesi oluşturulmasına yönelik ilk çalışmalar, 2005 yılında Bergen’de gerçekleştirilen ve ulusal yeterlilikler çerçevesinin oluşturulmasını karara bağlayan Bakanlar Zirvesi sonrasında Yükseköğretim Kurulu tarafından başlatılmıştır. Yükseköğretim Kurulu tarafından 28.04.2006 tarih ve 2006/8 sayılı Yükseköğretim Kurulu Başkanlık Kararı ile kurulan ilk Yükseköğretim Yeterlilikler Komisyonu (YYK) üyeleri Yükseköğretim Kurulu ve Yükseköğretim Kurumları temsilcilerinden oluşturulmuş ve çalışmalarını 04.02.2008 tarihine kadar sürdürmüştür. Komisyon yükseköğretimin her düzeyi (önlisans, lisans, yüksek lisans ve doktora) sonunda asgari olarak kazanılması gereken bilgi ve kavrama (knowledge and understanding), kavrananları uygulama (applied knowledge) ve geniş anlamda yetkinliklere (competences) göre tanımlamış ve bu kapsamda öğrenme çıktıları (learning outcomes) ile ifade edilen “Türkiye Yükseköğretim Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi”nin ilk taslak çalışmasını ilgili paydaşların görüşlerine ve katkılarına sunmuştur (Oktik, 2007).

10.07.2008 tarihinde Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı tarafından Ulusal Yeterlilik Çalışmalarını sürdürmek üzere Komisyon üyeleri yenilenmiş ve Komisyon çalışmalarına destek vermek üzere “Yükseköğretim Yeterlilikler Çalışma Grubu” kurularak, çalışmalar yeniden başlatılmıştır (TYYÇ Ara Raporu, 2009).

2.11.1. TYYÇ’nin Oluşturma Süreci ve Takviminin Belirlenmesi

Bologna sürecine dâhil ülkelerin ulusal yeterlilikler çerçevesini oluşturma süreçleri ve bu süreçleri oluşturmada yapılması gereken çalışmalar Bologna Yeterlilikler Çalışma Grubu tarafından oluşturulan 11 aşamada toplanmıştır. Ülkelerin, Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi (UYÇ) çalışmalarını bu aşamaları takip ederek bir takvim doğrultusunda sürdürmeleri ve 2010 (en geç 2012) yılına kadar tamamlamaları gerektiği belirtilmiştir. Bu çerçevede çalışmalarını sürdüren Yükseköğretim Yeterlilikler Komisyonu ve

Çalışma Grubu, 11 aşamada tamamlanması öngörülen ulusal yeterlilikler oluşturma sürecinde yapılacak olan çalışmaların takvimini aşağıdaki şekilde belirlemiştir (TYYÇ Ara Raporu, 2009).

Tablo 3. Türkiye Yükseköğretim Ulusal Yeterlikler Çerçevesi Oluşturma Aşamaları ve Aşamaların Öngörülen Tamamlanma Tarihleri

	TYYÇ Oluşturma Aşamaları	Tamamlama Tarihi
1	Süreci başlatmak için karar alınması (Decision to start)	Nisan 2006
2	Çalışma takviminin oluşturulması (Setting the agenda)	2006
3	Sürecin organizasyonu (Organising the process)	2006 - 2008
4	Çerçevenin tasarımı (Design framework)	Kasım 2008
5	Paydaşlardan görüş alınması (Consultation)	Ocak 2009
6	Çerçevenin onaylanması (Approval)	Mart 2009
7	İdari organizasyon (Administrative set-up)	Mayıs 2009
8	Çerçevenin yükseköğretim programları düzeyinde uygulanması (Implementation)	
	• Pilot Uygulama	Aralık 2010
	• Tüm Kurumlarda Uygulama	Aralık 2012
9	Yeterliklerin TYYÇ'ne dahil edilmesi (Inclusion of qualifications)	2010 - 2015
10	Çerçevenin Avrupa Yeterlik Çerçevesi ile uyumluluğunun belgelendirilmesi (Self-certification)	2010 - 2012
11	TYYÇ Web sitesinin oluşturulması ve yayınlanması (NQ web page)	2009

2.11.2. TYYÇ'de Yer Alan Düzeyler (Cycles, Levels)

Türk Yükseköğretim Sisteminin mevcut yapısı Bologna sürecinde öngörülen 3 düzeyli (lisans, yüksek lisans ve doktora) sisteme uyumludur. Ayrıca, her iki Avrupa Üst Yeterlilikler Çerçevesinde öngörülen ve ara yeterlilikler olarak nitelendirilen "kısa düzey (Kısa Düzey QF-EHEA ve 5. Düzey-EQF-LLL) Türk Yükseköğretim Sisteminde "önlisans" derecesi olarak verilmektedir. Bu nedenle, TYYÇ'nin mevcut hali ile önlisans, lisans, yüksek lisans ve doktora düzeylerini kapsayacak şekilde 4 (dört) düzey ile tanımlanmasının uygun olacağı görülmüştür (TYYÇ Ara Raporu, 2009).

2.11.3. Her Bir TYYÇ Düzeyi için Eğitim-Öğretim Yeterlik Profillerinin Belirlenmesi (profiles)

Türk Yükseköğretim Sisteminin her bir düzeyinde farklı öğrenme çıktıları ile tanımlanabilecek yeterlikler olduğu bilinmektedir. Her bir yükseköğretim düzeyinde öğrenme çıktıları açısından farklılığı olan bu öğrenim programlarının (yeterlikler gruplarının) sınıflandırılması aşağıda Tablo 4'te verilmektedir (TYYÇ Ara Raporu, 2009).

Tablo 4. Türkiye Yükseköğretim Sistemi Düzeyleri ve Her Bir Düzeyde Farklı Öğrenme Çıktıları Olan Yeterlikler

Yükseköğretim Düzeyleri	Verilen Derece / Yeterlilikler		
Doktora QF-EHEA: 3. Düzey EQF-LLL : 8. Düzey	Doktora	Tıpta Uzmanlık	Sanatta Yeterlik
Yüksek lisans QF-EHEA: 2. Düzey EQF-LLL : 7. Düzey	Tezli Yüksek Lisans		Tezsiz Yüksek Lisans
Lisans QF-EHEA: 1.Düzey EQF-LLL : 6. Düzey	Lisans (Fakülte programları)		Lisans (Yüksekokul ve Konservatuar programları)
Ön lisans QF-EHEA: Kısa Düzey, EQF-LLL : 5. Düzey	Ön lisans (Fakülte lisans programları içerisinde)		Ön lisans (Meslek Yüksekokulları)

TYYÇ kapsamında bu yeterlilikler gruplarının ayrı profiller ve kazandırdığı dereceler ile tanımlanmaları TYYÇ'nin saydamlığı ve anlaşılabilirliği açısından önemli bir çalışma konusudur. TYYÇ içerisindeki bu farklı öğrenme çıktıları olan yeterliliklerin nasıl yer alması ve tanımlanması gerektiği yönünde Komisyon ve Çalışma Grubu 3 farklı öneri geliştirmiş ve bunları "Türkiye Yükseköğretim Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi Ara Raporu" ile paydaşların görüşlerine sunmuştur.

Paydaşlardan gelen görüşler doğrultusunda, öncelikle TYYÇ'nin düzeyleri itibariyle farklı yeterliliklere sahip 3 (üç) ayrı yükseköğretim yeterlilikler çerçevesinden oluşması uygun görülmüştür. Yükseköğretim sistemi içerisinde Tablo 3'de gösterilen önlisans, lisans, yüksek lisans ve doktora düzeylerinde mevcut yeterlilikleri (Profilleri) öğrenme

çıktılarına göre akademik ağırlıklı (1) yükseköğretim yeterlilikleri, (2) mesleki eğitim ağırlıklı yeterlilikler ve (3) sanat eğitimi yeterlilikleri olarak sınıflandırılmıştır. Daha sonra her bir alan için oluşturulmuş olan Çalışma Gruplarının çalışmaları sonucunda sanat eğitimi yeterliliklerinin yükseköğretim yeterlilikleri içerisinde ifade edilebileceği görülmüş ve TYYÇ kapsamında yer alacak olan yeterlilik profillerinin (1) Yükseköğretim Yeterlilikleri, (2) Yükseköğretim Mesleki Eğitim Yeterlilikleri olarak gruplandırılması uygun görülmüştür. Bunlar aşağıda gösterilmektedir (TYYÇ Ara Raporu, 2009).

Tablo 5. Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi Yeterlilikler Profili



(<http://tyyc.yok.gov.tr/?pid=20> 20.04.2014 tarihinde erişilmiştir.)

Tablo 5. incelendiğinde;

1. Lisans programları içerisinde veya lisans programları ile ilişkilendirilmiş bilgi ağırlıklı ön lisans eğitim ve öğretim programları,
2. Lisans programları içerisinde veya lisans programları ile ilişkilendirilmiş uygulama ağırlıklı ön lisans eğitim ve öğretim programları,
3. Meslek yüksekokulları uygulama ağırlıklı ön lisans eğitim ve öğretim programları,
4. Bilgi ağırlıklı lisans programları,

5. Uygulama ağırlıklı lisans programları,
6. Bilgi ağırlıklı tezli veya tezsiz yüksek lisans programları,
7. Uygulama ağırlıklı tezli veya tezsiz yüksek lisans programları,
8. Doktora programları, şeklinde ifade edilmiştir.

2.11.4. TYYÇ'nin Her Bir Düzeyi İçin Verilen Dereceler (Diplomalar)

Türkiye Yükseköğretim Sistemi içerisinde her bir düzey için verilen derecelerin türü bellidir ve bunlar; ön lisans düzeyinde: lisans programları içerisinde ön lisans, lisans düzeyinde: fakülte, yüksekokul ve konservatuar lisans, yüksek lisans, düzeyinde: tezli ve tezsiz yüksek lisans ve doktora düzeyinde: doktora, tıpta uzmanlık ve sanatta doktora dereceleridir (TYYÇ Ara Raporu, 2009).

2.11.5. TYYÇ'nin Her Bir Düzeyi İçin Kredi (AKTS) ve Öğrenci Çalışma Yüğü

TYYÇ kapsamında yer alan her bir eğitim-öğretim düzeyi (ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora) için toplam eğitim süresi, kredi (AKTS) ve öğrenci çalışma yüğü aralıkları aşağıda gösterilmektedir (TYYÇ Ara Raporu, 2009).

Tablo 6. TYYÇ Düzeyleri için Toplam Kredi (AKTS) ve Öğrenci Çalışma Yüğü Aralıkları*

TYÇ DÜZEYLERİ	SÜRE (Yıl)	TOPLAM AKTS KREDİSİ (Yıl x 60 AKTS)	TOPLAM ÖĞRENCİ ÇALIŞMA YÜĞÜ (Saat) (1 AKTS= 25- 30 saat)
8. DÜZEY (DOKTORA)	3 - 4	180 - 240	4.500 - 5.400 6000 - 7.200
7. DÜZEY (YÜKSEK LİSANS)	1,5 - 2	90 - 120	2.250 - 2.700 3.000 - 3.600
6. DÜZEY (LİSANS)	4	240	6.000 - 7.200
5. DÜZEY (ÖN LİSANS)	2	120	3.000 - 3.600

* Bir akademik eğitim-öğretim yılı 60 AKTS ve 1500-1800 saat iş yüğü esas alınarak hesaplanmıştır.

2.11.6. Düzeylerin Tanımlanması İçin Kullanılan Genel Düzey Tanımlayıcıları ve TYYÇ'nin Tanımlanması

Komisyon ve Çalışma Grubu tarafından TYYÇ'nin düzeylerinin Avrupa Yeterlilik Çerçevesi Düzeyleri ile ilişkilendirilmesinde kullanılacak üst çerçevenin Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Konseyi tarafından önerilen ve QF-EHEA ile de uyumlu olan EQF-LLL'in (European Qualifications Framework- Life Long Learning - Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi Yaşam Boyu Öğrenme) benimsenmesi uygun görülmüştür.

Bu seçimin en önemli nedenlerinden biri, yükseköğretim yeterliliklerinin zaman içerisinde yaşam boyu öğrenim çerçevesinde ilk ve orta öğretim yeterlilikleri ile birlikte informal ve tecrübeye dayalı kazanılmış yeterlilikler ile ilişkilendirilmesinde sunmuş olduğu esnekliği; diğeri ise Türkiye Yükseköğretim Sistemi içerisinde mesleki eğitimin, meslek yüksekokulları ve ağırlıklı olarak bir mesleğe yönelik öğrenim kazandıran yüksekokullar ile önemli bir yeri olduğu içindir. Bu yaklaşımla, Türk Eğitim Sisteminde mevcut tüm yeterlilikler ile zaman içerisinde geliştirilecek yeterliliklerin birbirleri ile bir bütünlük içerisinde tanımlanabileceği ve ilişkilendirilebileceği, tüm eğitim ve öğretimi kapsayan bir Ulusal Yeterlilikler Çerçevesinin oluşturulabileceği düşünülmüştür.

Bu doğrultuda öncelikle, Türkiye Yükseköğretim Sistemi içerisinde Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi kapsamında yükseköğretimin tüm düzeylerini ve bu düzeylerin yeterlilik profillerini (farklılıklarını) kapsayacak şekilde önlisans, lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyleri için düzey tanımları hazırlanmıştır (TYYÇ Ara Raporu, 2009).

2.11.7. Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi Öğrenme Çıktıları

Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesine ilişkin öğrenme çıktıları, Yükseköğretim Yeterlilikler Komisyonu'nun Haziran 2007 hazırladığı Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi ile ilgili Tablo 7.'de lisans programı öğrenme çıktıları, Tablo 8.'de yüksek lisans programı öğrenme çıktıları, Tablo 9.'da doktora programı öğrenme çıktıları ele alınmıştır.

Tablo 7. Türkiye Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesi 6. Düzey (Lisans) Tanımlayıcıları (Öğrenme Çıktıları)

TÜRKİYE YÜKSEKÖĞRETİM YETERLİKLER ÇERÇEVESİ (TYYÇ)						
TYYÇ DÜZEYİ	BİLGİ - Kuramsal - Uygulamalı	BECERİLER - Kavramsal/Bilişsel - Uygulamalı	KİŞİSEL VE MESLEKİ YETKİNLİKLER			
			Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği	Öğrenme Yetkinliği	İletişim ve Sosyal Yetkinlik	Alana Özgü ve Mesleki Yetkinlik
6 LİSANS EQF-LLL: 6. Düzey QF-EHEA: 1. Düzey	- Ortaöğretimde kazanılan yeterliklere dayalı olarak alanındaki güncel bilgileri içeren ders kitapları, uygulama araç - gereçleri ve diğer bilimsel kaynaklarla desteklenen ileri düzeydeki kuramsal ve uygulamalı bilgilere sahip olmak	- Alanında edindiği ileri düzeydeki kuramsal ve uygulamalı bilgileri kullanabilmek, - Alanındaki kavram ve düşünceleri bilimsel yöntemlerle inceleyebilmek, verileri yorumlayabilmek ve değerlendirebilmek, sorunları tanımlayabilmek, analiz edebilmek, kanıtlara ve araştırmalara dayalı çözüm önerileri geliştirebilmek.	- Uygulamada karşılaşılan ve öngörülemeyen karmaşık sorunları çözmek için bireysel ve ekip üyesi olarak sorumluluk alabilmek, - Sorumluluğu altında çalışanların mesleki gelişimine yönelik etkinlikleri planlayabilmek ve yönetebilmek	- Edindiği bilgi ve becerileri eleştirel bir yaklaşımla değerlendirebilmek, öğrenme gereksinimlerini belirleyebilmek ve öğrenmesini yönlendirebilmek.	-Alanıyla ilgili konularda ilgili kişi ve kurumları bilgilendirebilmek; düşüncelerini ve sorunlara ilişkin çözüm önerilerini yazılı ve sözlü olarak aktarabilmek, -Düşüncelerini ve sorunlara ilişkin çözüm önerilerini nicel ve nitel verilerle destekleyerek uzman olan ve olmayan kişilerle paylaşabilmek, -Bir yabancı dili kullanarak alanındaki bilgileri izleyebilmek ve meslektaşları ile iletişim kurabilmek (“European Language Portfolio Global Scale”, Level B1) -Alanının gerektirdiği düzeyde bilgisayar yazılımı ile birlikte bilişim ve iletişim teknolojilerini kullanabilmek (“European Computer Driving Licence”, Advanced Level).	- Alanı ile ilgili verilerin toplanması, yorumlanması, duyurulması ve uygulanması aşamalarında toplumsal, bilimsel ve etik değerlere sahip olmak, - Sosyal hakların evrenselliğine değer veren, sosyal adalet bilincini kazanmış, kalite yönetimi ve süreçleri ile çevre koruma ve iş güvenliği konularında yeterli bilince sahip olmak.

Tablo 8. Türkiye Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesi 7. Düzey (Yüksek Lisans) Tanımlayıcıları (Öğrenme Çıktıları)

TÜRKİYE YÜKSEKÖĞRETİM YETERLİKLER ÇERÇEVESİ (TYYÇ)						
TYYÇ DÜZEYİ	BİLGİ - Kuramsal - Uygulamalı	BECERİLER - Kavramsal/Bilişsel - Uygulamalı	KİŞİSEL VE MESLEKİ YETKİNLİKLER			
			Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği	Öğrenme Yetkinliği	İletişim ve Sosyal Yetkinlik	Alana Özgü ve Mesleki Yetkinlik
7 YÜKSEK LİSANS EQF-LLL: 7. Düzey QF-EHEA: 2. Düzey	- Lisans yeterliklerine dayalı olarak, aynı veya farklı bir alanda bilgilerini uzmanlık düzeyinde geliştirmek ve derinleştirmek, - Alanı ile ilgili disiplinler arasındaki etkileşimi kavramak.	- Alanında edindiği uzmanlık düzeyindeki kuramsal ve uygulamalı bilgileri kullanabilmek, - Alanındaki bilgileri farklı disiplin alanlarından gelen bilgilerle bütünleştirerek yeni bilgiler oluşturabilmek; uzmanlık gerektiren sorunları bilimsel araştırma yöntemlerini kullanarak çözümlenebilmek.	- Alanındaki bir sorunu, bağımsız olarak kurgulamak, çözüm yöntemi geliştirmek, çözmek, sonuçları değerlendirmek ve gerektiğinde uygulayabilmek, - Alanındaki uygulamalarda karşılaşacağı öngörülmeyen karmaşık durumlarda, yeni stratejik yaklaşımlar geliştirebilmek ve sorumluluk alarak çözüm üretebilmek.	- Alanıyla ilgili bilgileri eleştirel bir gözle değerlendirebilmek, öğrenmeyi yönlendirebilmek ve ileri düzey çalışmaları bağımsız olarak yürütebilmek.	- Alanındaki güncel gelişmeleri ve kendi çalışmalarını, alanındaki ve dışındaki gruplara, yazılı, sözlü ve görsel olarak sistemli biçimde aktarabilmek, - Sosyal ilişkileri ve bu ilişkileri yönlendiren normları eleştirel bir bakış açısıyla incelemek, bunları geliştirmek ve gerektiğinde değiştirmek üzere harekete geçebilmek, - En az bir yabancı dilde sözlü ve yazılı iletişim kurabilmek ("European Language Portfolio Global Scale", Level B2), - Alanının gerektirdiği düzeyde bilgisayar yazılımı ile birlikte bilişim ve iletişim teknolojilerini ileri düzeyde kullanabilmek.	- Alanı ile ilgili konularda strateji, politika ve uygulama planları geliştirebilmek ve elde edilen sonuçları, kalite süreçleri çerçevesinde değerlendirebilmek, - Alanı ile ilgili verilerin toplanması, yorumlanması, duyurulması aşamalarında toplumsal, bilimsel ve etik değerleri gözeterek bu değerleri öğretebilmek ve denetleyebilmek, - Alanında özümstedikleri bilgiyi ve problem çözüme yeteneklerini, disiplinlerarası çalışmalarda uygulayabilmek.

Tablo 9. Türkiye Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesi 8. Düzey (Doktora) Tanımlayıcıları (Öğrenme Çıktıları)

TÜRKİYE YÜKSEKÖĞRETİM YETERLİKLER ÇERÇEVESİ (TYYYÇ)						
TYYYÇ DÜZEYİ	BİLGİ Kavramsal/Bilişse Uygulamalı	BECERİLER Kavramsal/Bilişsel Uygulamalı	Kişisel ve Mesleki Yetkinlikler			
			Bağımsız Sorumluluk Yetkinliği	Çalışabilme ve Alabilme	Öğrenme Yetkinliği	İletişim ve Sosyal Yetkinlik
8 DOKTORA EQF-LLL: 8. Düzey QF-EHEA: 3. Düzey	<p>- Yüksek lisans yeterliklerine dayalı olarak alanındaki güncel ve ileri düzeydeki bilgileri özgün düşünce ve/veya araştırma ile uzmanlık düzeyinde geliştirmek, derinleştirmek ve bilime yenilik getirecek özgün tanımlara ulaşmak,</p> <p>- Alanıyla ilgili çeşitli disiplinler arasındaki etkileşimi kavramak; yeni ve karmaşık fikirleri analiz, sentez ve değerlendirmede uzmanlık gerektiren bilgileri kullanarak özgün sonuçlara</p>	<p>- Alanındaki yeni bilgilerle sistematik bir biçimde yaklaşabilmek ve alanıyla ilgili araştırma yöntemlerinde üst düzeyde beceri kazanabilmek,</p> <p>- Bilime yenilik getiren, yeni bir bilimsel yöntem geliştirebilmek ya da bilinen bir yöntemi farklı bir alana uygulayabilmek, özgün bir konuyu araştırabilmek, kavrayabilmek, tasarlayabilmek, uyarlayabilmek ve uygulayabilmek,</p> <p>-Yeni ve karmaşık fikirlerin eleştirel analizini, sentezini ve</p>	<p>- Bilime yenilik getiren, yeni bir bilimsel yöntem geliştiren ya da bilinen bir yöntemi bir alana uygulayan yayımlanabilir özgün bir çalışmayı ortaya koyarak, bilime katkıda bulunmak,</p> <p>- Alanı ile ilgili bir bilimsel makaleyi ulusal ve/veya uluslararası hakemli dergilerde yayımlayarak alanındaki bilginin sınırlarını genişletebilmek.</p> <p>- Özgün ve disiplinlerarası sorunların çözülmesini gerektiren ortamlarda liderlik yapabilmek</p>	<p>- Yaratıcı ve eleştirel düşünme, sorun çözme ve karar verme gibi üst düzey zihinsel süreçleri kullanarak alanı ile ilgili yeni fikir ve yöntemler geliştirebilmek.</p>	<p>- Sosyal ilişkileri ve bu ilişkileri yönlendiren normları eleştirel bir bakış açısıyla incelemek, bunları geliştirmek ve gerektiğinde değiştirmeye yönelik eylemleri yönetebilmek</p> <p>- Uzman bir topluluk içinde özgün görüşlerini savunmada yetkinliğini gösteren etkili bir iletişim kurabilmek,</p> <p>- En az bir yabancı dilde, ileri düzeyde yazılı, sözlü ve görsel iletişim kurabilmek ve tartışabilmek (“European Language Portfolio Global Scale”, Level C1).</p>	<p>- Akademik ve profesyonel bağlamda teknolojik, sosyal veya kültürel ilerlemeleri tanıtarak, bilgi toplumu olma sürecine katkıda bulunmak,</p> <p>- Sorun çözmede stratejik karar verme süreçlerini kullanarak işlevsel etkileşim kurabilmek,</p> <p>- Alanında ve iş yaşamında karşılaşılan toplumsal, bilimsel ve etik konularda çözüm üretebilmek ve bu değerlerin gelişimini destekleyebilmek.</p>

2.11.8. TYYÇ'nin Her Bir Düzeyi İçin Kredi ve İş Yükü Aralığı (Credits and Workload)

TYYÇ yer alacak düzeylerinin mevcut öğrenim süreleri ve Bologna Süreci Avrupa Kredi Transfer Sistemi (AKTS) uygulama yaklaşımları göz önüne alınarak her bir öğrenme düzey için toplam AKTS kredileri ve toplam iş yükü aralıkları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Yükseköğretim 6. Düzey (Lisans), 7. Düzey (Yüksek Lisans) ve 8. Düzey (Doktora) için Var Olan ve/veya Öngörülen Toplam AKTS ve İş Yükü Aralıkları*

TYYÇ DÜZEYLERİ	Süre (Yıl)	TOPLAM AKTS KREDİSİ (Yıl x 60 AKTS)	TOPLAM İŞ YÜKÜ (Saat) (1 AKTS= 25- 30 saat)
6. DÜZEY (LİSANS)	4	240	6.000 - 7.200
7. DÜZEY (YÜKSEK LİSANS)	1,5 - 2	90 - 120	2.250 - 2.700 3.000 - 3.600
8. DÜZEY (DOKTORA)	3 - 4	180 - 240	4.500 - 5.400 6000 - 7.200

* Bir akademik eğitim-öğretim yılı 60 AKTS ve 1500-1800 saat iş yükü esas alınarak hesaplanmıştır.

2.11.9. Kırıkkale Üniversitesi'nde Bologna ve Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi Uygulamaları

Bologna Süreci; günümüzde 47 ülkenin uyguladığı, Dünya genelinde birçok ülkenin de yakından takip ederek bazı yönlerini eğitim sistemlerine dâhil ettiği, yükseköğretimde öğrenci odaklı yaklaşımı ve şeffaflığı hedefleyen yeniden yapılanma ve kalite sürecidir.

Kırıkkale Üniversitesi, Dış İlişkiler ve AB Koordinasyon Birimi yürütücülüğünde 2004-2005 akademik yılında dâhil olduğu Erasmus Değişim Programı ile Bologna Süreci çalışmaları ve eğitim programlarında uyum çalışmalarını gerçekleştirmeye başlamıştır. Kırıkkale Üniversitesi Bologna Sürecinin temel unsurları olan AKTS, diploma eki ve program yeterlilikleri kavramlarını uygulamaya başlamış ve eğitim programlarında sürekli iyileştirmeyi sağlayacak bir kalite sürecini uygulamaya koymuştur.

Bologna Süreci kapsamında ve YÖK tarafından yürütülen Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi dikkate alınarak Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi hazırlanmaya başlanmıştır. Yükseköğretimde temel alanlar belirlenmiş, temel alan yeterlilikleri tanımlanmıştır. Bu kapsamda Kırıkkale Üniversitesi'nde tüm eğitim programlarında (ön lisans, lisans ve lisansüstü) program amaçlarının güncellenmesi, açılan tüm derslerin öğrenim kazanımlarının belirlenerek program yeterlilikleri ile eşleştirilmesine yönelik çalışmalar başlatılmıştır.

Kırıkkale Üniversitesi Bologna Süreci, uluslararasılaşma ve tanınırlık çalışmaları kapsamında Avrupa Komisyonu tarafından 2013 yılında verilen Diploma Eki Etiketini ile ödüllendirilmiştir. Diploma Eki belgesi, öğrencilerin diplomalarına ek olarak verilen tamamlayıcı nitelikte bir belge olup uluslararası akademik ve mesleki tanınırlığı destekleyen bir mükemmellik belgesi olarak nitelendirilebilir (KKU, 2014).

3.YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeline, evren ve örnekleme, verilerin toplanmasına, geçerlik-güvenirlik çalışmalarına ve verilerin istatistiksel analizinde kullanılan tekniklere yer verilmiştir.

3.1.Araştırma Modeli

Araştırma, Bologna Süreci ve Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi uygulamalarına ilişkin Kırıkkale Üniversitesi'nde görev yapan öğretim elemanlarının algı ve görüşlerini belirlemek amacıyla tarama modelinde tasarlanmıştır.

Bu araştırmada genel tarama modelinin alt modeli olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkenleri ve bağımsız değişkenler arasında karşılaştırmalı ilişkisel tarama yapılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da hala süregelen bir durumu var olduğu şekli ile betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Bu modelde araştırmaya konu olan birey ya da olaylar, müdahale edilmeden kendi koşulları içinde gözlenip betimlenir ve amaçların ifade edilişi genellikle sorular ile olmaktadır (Karasar, 2011).

Araştırmanın bağımlı değişkeni Kırıkkale Üniversitesi'nde görev yapan öğretim elemanlarının Bologna Süreci ve Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi uygulamalarına ilişkin algı ve görüşleridir. Araştırmada, Kırıkkale Üniversitesi'nde görev yapan öğretim elemanlarının Bologna Süreci ve Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi uygulamalarına ilişkin algı ve görüşleri, cinsiyetlerine, görev yaptıkları akademik birime, unvanlarına, mesleki kıdemlerine, Bologna Süreci ile ilgili herhangi bir bilgilendirme toplantısına katılmış olmalarına ve Bologna Süreci ile ilgili herhangi bir çalışma grubunda yer almalarına göre bağımsız değişkenler olarak kullanılarak, bağımlı değişken üzerinde farklılaşma durumları araştırılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın hedef evrenini Kırıkkale Üniversitesi'nde görev yapan öğretim elemanları oluşturmaktadır. Araştırmanın sınırlılıkları ve araştırmacının imkanları dahilinde örneklem alma yoluna gidilmiştir. Araştırmaya örneklem olarak 2013–2014 eğitim-öğretim yılı, bahar akademik yarıyılında Kırıkkale Üniversitesi'nde görev yapan öğretim elemanları oluşturmuştur. Araştırmaya konu olan akademik birimlerden; Eğitim, Fen-Edebiyat, Mühendislik, Hukuk, Tıp, İktisadi ve İdari Bilimler, Güzel Sanatlar, Veterinerlik, Sağlık Bilimleri, Dış Hekimliği ve Sağlık Bilimleri Fakülteleri ile Kırıkkale, Keskin, Delice, Bahşılı Fatma Şenses, Hacılar Hüseyin Aytemiz ve Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulları, Beden Eğitimi Yüksekokulu (BESYO), Dış İlişkiler AB Koordinasyon Birimi ve Rektörlük biriminde tam gün statüde görevli öğretim elemanlarının sayısı 981'dir. Araştırmaya basit tesadüfi örneklem yöntemiyle seçilen profesör, doçent, yardımcı doçent, öğretim görevlileri, okutman, uzman ve araştırma görevlileri katılmıştır. Kırıkkale Üniversitesi'nde uygulanan 319 ölçeğin 9'u geçersiz sayılmıştır. Ölçme aracı geri dönüş oranı % 97 olarak hesaplanmıştır.

Uygulamada internet üzerinden üniversitede görev yapan öğretim elemanlarının e-maillerine ölçek gönderilmiş ve uygulama sırasında araştırmacı mailleri kontrol ederek anketlerin toplanmasına özen göstermiştir ve çeşitli nedenlerle geri dönmeyen ölçekler için tekrar mail atılmıştır. Ayrıca, araştırmacı aynı kişilere bir kaç defa anketi mail atmış ve ölçme aracının geri dönüş oranını artırmaya çalışmıştır. Sonuç olarak, maillere gönderilen ölçeklerden geri dönen 323 tanesi sistemde toplanmış ve bunların arasında geçerli olan 310 tanesi için istatistiksel analizler yapılmıştır.

3.3. Veri Toplama Aracı

Verilerin toplanması amacıyla 2009 yılında Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Teftişi Doktora Programı kapsamında Hilmi Süngü tarafından "Türkiye'de Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanları ile Üniversite Uzmanlarının Avrupa Yükseköğretim Alanının Oluşturulmasına İlişkin Görüşleri" isimli doktora tezinde kullanılan, geçerlilik ve güvenilirlik testleri yapılmış ölçek kullanılmıştır.

Araştırmada veri toplamak için öğretim elemanlarının bazı demografik özelliklerini belirlemek amacı ile “Kişisel Bilgi Formu”, Bologna Süreci ve Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesine ilişkin görüşlerinin belirleyebilmek için “Üniversite Bologna Uyum Ölçeği” kullanılmıştır. Veri toplama aracı aşağıda genel olarak tanıtılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada öğretim elemanlarının bazı demografik özelliklerini (cinsiyet, çalışılan akademik birimler, unvan ve mesleki kıdem yılı, vb) belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır.

3.3.2. Üniversite Bologna Uyum Ölçeği

Veri toplama aracının ikinci bölümünde öğretim elemanlarının Bologna Süreci ve Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi’ne ilişkin görüşlerimin belirlemek amacı ile Sungü (2009) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır.

Kullanılacak veri toplama aracı ile ilgili izin e-mail yolu ile alınmıştır. Sungü (2009) tarafından hazırlanan ölçme aracının birinci bölümü kişisel bilgilere ilişkin dokuz soru, ikinci bölüm ise Avrupa yükseköğretim alanının oluşturulmasına ilişkin görüşlerin değerlendirilmesine ilişkin ifadeleri içermektedir. İkinci bölüm kendi içerisinde; "Bologna Süreci İle İlgili Genel Düşünceler" (1); "Bologna Süreci'nin Türk Yükseköğretim Sistemine Etkisi (2)"; "Bologna Süreci'nin Türk Yükseköğretim Kurumlarında Uygulanması" (3); "Bologna Süreci Kapsamında Öğretim Programları" (4); "Bologna Süreci Kapsamındaki Teknik (Ortak Derece Yapıları, AKTS, Diploma Eki) Düzenlemeler (5)"; "Bologna Süreci Kapsamında Hareketlilikle İlgili Düzenlemeler" (6); "Kalite Güvencesinin Sağlanmasına İlgili Çalışmalar" (7); "Bologna Süreci'nin Toplumsal Boyutu" (8); "Öğrenci Katılımı" (9) olmak üzere dokuz alt boyut ve 46 maddeden oluşmuştur.

Sungü (2009) tarafından oluşturulan alt ölçeklerin yapı geçerliliği ve güvenilirliğinin sınanması için ise Türkiye’de EUA’nın kurumsal değerlendirme sürecini tamamlamış olan üniversitelerden Abant İzzet Baysal, Akdeniz, Atatürk, Ege, Gazi, Hacettepe ve Selçuk Üniversitesi’nde eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanı ve uzmanlardan oluşan 142 kişilik pilot gruba uygulanarak ön denemesi yapılmış, bununla

birlikte eksik ya da hatalı cevap veren 6 kişinin yanıtları değerlendirme dışı bırakılarak 136 kişinin görüşleri değerlendirmeye alınmıştır. Ön deneme sonuçlarından elde edilen verilere Faktör Analizi uygulanmıştır. Yapı geçerliliğinin saptanması amacıyla Temel Bileşenler Analizi Tekniği (Principal Component Analysis) kullanılarak, alt ölçeklerin bir ya da daha fazla faktör içerip içermediği belirlenmeye çalışılmıştır. Ön uygulamada elde edilen verilerin faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity küresellik testi ile incelenmiştir (Büyüköztürk, 2003). KMO katsayısının .60'dan yüksek ve Barlett testinin anlamlı çıkması halinde verilerin faktör analizi için uygun olduğunu belirtmiştir. Alt ölçeklerin güvenilirlik çalışması için ise, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeklerde faktör yük değeri .30 ve üzerinde olan maddeler yorumlanabilir nitelikte bulunmuştur. Alt ölçeklerin geçerlik ve güvenilirliğiyle ilgili analiz sonucunda faktör yük değeri .30'un altında çıkan maddeler ölçeklerden çıkarılmış ve önuygulama sonucunda 46 madde ve 9 boyuttan oluşan Ortak Avrupa Yükseköğretim Alanına Yönelik Görüş Belirleme Ölçeği elde edilmiştir. Elde edilen ölçeğin ikinci bölümde de Likert tipi beşli dereceleme türünde hazırlanmış dokuz alt boyuttan ve toplamda 46 maddeden oluşan "Üniversite Bologna Süreci Uyum Ölçeği" bulunmaktadır. Veri toplama aracı likert ölçeği şeklinde geliştirilmiştir. Görüşler her bir ifadeye "Hiç Katılmıyorum", "Biraz Katılıyorum", "Orta Düzeyde Katılıyorum", "Büyük Ölçüde Katılıyorum" ve "Tamamen Katılıyorum" seçeneklerinden birisi işaretlenecek şekilde hazırlanmıştır.

Ölçekte yer alan aralıkların eşit olduğu düşüncesinden hareket ederek seçeneklere ait sınırlar Tablo 11'de belirtilmiştir.

Tablo 11. Üniversite Bologna Uyum Ölçeği Seçeneklerine Ait Sınırlar

Seçenek	Sınırı
Hiç Katılmıyorum	(1) 1.00 - 1.80
Biraz Katılıyorum	(2) 1.81 - 2.60
Orta Düzeyde Katılıyorum	(3) 2.61 - 3.40
Büyük Ölçüde Katılıyorum	(4) 3.41 - 4.20
Tamamen Katılıyorum	(5) 4.21 - 5.00

3.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde alt problemlerin özelliklerine uygun istatistiksel yöntemler ve “SPSS for Windows 17.0” paket programı kullanılmıştır.

Araştırmanın alt problemi “Yükseköğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci ve Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesine İlişkin Görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemin çözümünde ölçekte yer alan madde ifadelerine verilen cevapların aritmetik ortalama (X), standart sapma (S) değerleri verilmiştir. Böylece, akademik birimlerde Bologna Süreci kapsamında en fazla ve en az gerçekleştirilen uygulamaların ve yapılan çalışmalar hakkında öğretim elemanlarının düşüncelerinin, algılarının neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmada öğretim elemanlarının görüşleri arasındaki farklılığın test edilmesinde cinsiyet türü ve Bologna süreci ile ilgili herhangi bir bilgilendirme toplantısına (seminer, çalıştay vs.) katılma durumu ve Bologna Süreci ile kurumsal herhangi bir çalışma grubunda görev alma durumu değişkenleri gibi iki kategorili değişkenler için bağımsızlara uygulanan t-testi kullanılmıştır.

Yaş, çalışılan birim türü, mesleki kıdem yılı ve unvan gibi üçten daha fazla kategorili değişkenlere ilişkin karşılaştırmalarda ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır.

ANOVA sonucunda gruplar arasında anlamlı farklılıkların çıkması durumunda farkın temelde hangi gruplar arasında olduğu belirlemek amacıyla TUKEY-HSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır.

Analizlerin yorumlanmasında grup aritmetik ortalama değerleri ve “p” anlamlılık değerleri kullanılmıştır. Analizlerde ve yorumlarda anlamlılık düzeyi olarak $\alpha=.05$ ve $\alpha=.01$ dikkate alınmıştır.

3.5. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Veri toplama aracında yer alan Bologna Süreci ve Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi uygulamalarına ilişkin Kırıkkale Üniversitesi’nde görev yapan öğretim elemanlarının algı ve görüşlerini belirlemek amacıyla, Üniversite Bologna Süreci Uyum

Ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması amacıyla araştırma kapsamı dışında tutulan 50 kişilik bir öğretim elemanı grubuna ölçeğin taslak formu uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS paket programı kullanılarak bilgisayar ortamına aktarılmış, güvenilirlik ve geçerlilik (reability analysis) analizleri ve ölçeğin yapı geçerliği için faktör analizi uygulanmıştır. Faktör analizi sonuçları ölçeğin tek faktörlü bir yapı gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu tek faktörün ölçeğe ilişkin açıkladığı toplam varyans %57.5 olmuştur. Tek 80 faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın %30 ve üzerinde olması yeterli kabul edilebilir (Büyüköztürk, 2003). Ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri .361 ile .817 arasında değişmiştir. Ölçeği oluşturan maddelerin düzeltilmiş madde toplam korelasyonları ise .339 ile .904 arasında değerler almıştır.

4.BULGULAR

Bu bölümde araştırma bulguları ve bulgulara dayalı olarak yapılan yorumlar yer almaktadır. Araştırmada elde edilen bulgular ve yorumlar, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda aşağıda belirtilmiştir.

4.1. Demografik Özellikler

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının cinsiyet, çalıştığı birimler, unvan ve mesleki kıdem yılı değişkenlerine göre dağılımı aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Öğretim elemanlarının cinsiyete göre dağılımı Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12. Öğretim Elemanlarının Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	n	%
Erkek	205	66,1
Kadın	105	33,9
Toplam	310	100,0

Tablo 12. incelendiğinde, araştırmaya 310 öğretim elemanı katılmıştır ve araştırmaya katılan öğretim elemanlarının 205’i (%66,1) erkek, 105’i (%33,9) kadındır. Verilerden anlaşıldığı üzere, araştırmaya katılanlar içinde erkeklerin oranı kadınlara göre çok daha yüksektir.

Tablo 13. Öğretim Elemanlarının Çalıştığı Birimlere Göre Dağılımı

Çalışılan Birim	n	%
Yabancı Diller Yüksekokulu	22	7,1
Eğitim Fakültesi	18	5,8
Fen-Edebiyat Fakültesi	51	16,5
Mühendislik Fakültesi	45	14,5
Hukuk Fakültesi	9	2,9
Tıp Fakültesi	21	6,8
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	34	11,0
Keskin MYO	6	1,9
Kırıkkale MYO	11	3,5
Güzel Sanatlar Fakültesi	10	3,2
Veterinerlik Fakültesi	22	7,1
Dış İlişkiler AB Koordinasyon Birimi	3	1,0
Sağlık Bilimleri Fakültesi	19	6,1
Beden Eğitimi ve Spor Y.O (BESYO)	7	2,3
Bahşılı Fatma Şenses MYO	5	1,6
Hacılar Hüseyin Aytemiz MYO	2	0,6
Diş Hekimliği Fakültesi	11	3,5
Rektörlük	7	2,3
Sağlık Bilimleri Fakültesi	3	1,0
Sağlık Hizmetleri MYO	3	1,0
Delice MYO	1	0,3
Toplam	310	100,0

Tablo 13. incelendiğinde, Kırıkkale Üniversitesi'nde görev yapan 310 öğretim elemanı araştırmaya katılmıştır. Öğretim elemanlarının 51'i (%16,5) Fen-Edebiyat Fakültesi'nde görevlidir. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nde görevli olanların sayısı da 34 (%11,0) dür. Mühendislik Fakültesi'nde görevli öğretim elemanlarının sayısı ise 45'dir (%14,5). Örneklem içinde Fen-Edebiyat Fakültesi'nde ve Mühendislik Fakültesi'nde görev yapan öğretim elemanlarının çoğunlukta olduğu görülmektedir.

Tablo 14. Öğretim Elemanlarının Unvanlara Göre Dağılımı

Unvanlar	n	%
1. Profesör	38	12,3
2. Doçent	60	19,4
3. Yardımcı Doçent	118	38,7
4. Öğretim Görevlisi	25	8,1
5. Araştırma Görevlisi	31	9,4
6. Okutman	34	11,0
7. Uzman	4	1,3
Toplam	310	100,0

Öğretim elemanlarının unvan değişkenine göre dağılımı Tablo 14’de verilmiştir. Tablo 14’deki veriler incelendiğinde öğretim elemanlarının 118’i (%38,7) yardımcı doçent, 60’i (%19,4) doçent ve 38’i (%12,3) profesörden oluşmaktadır. Örnekleme yardımcı doçent unvanlı görevli öğretim elemanları çoğunlukta olduğu görülmektedir.

Tablo 15. Öğretim Elemanlarının Mesleki Kıdem Yıllarına Göre Dağılımı

Kıdem Yılları	n	%
1. 1-5 yıl	50	16,1
2. 6-10 yıl	18	5,8
3. 11-15 yıl	82	26,5
4. 16-20 yıl	91	29,4
5. 21-25 yıl	45	14,5
6. 26+yıl	24	7,7
Toplam	310	100,0

Öğretim elemanlarının mesleki kıdem yılları değişkenine göre dağılımı Tablo 15’de verilmiştir. Tablo 15’deki veriler incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretim elemanlarının 91 akademik personelin (%29,4) kıdemi 16-20 yıl, 82 akademik personelin (%26,5) 11-15 yıl ve 50 akademik personelin (%16,1) ise 1-5 yıl olduğu görülmektedir. Verilerden anlaşıldığı üzere, araştırmaya katılanların çoğunluğunu kıdem yılı en çok 16-20 yıl olan öğretim elemanlarından oluşmaktadır.

4.2. Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci'ne Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde Bologna Süreci'yle ilgili olarak, öğretim elemanlarının görüşleri incelenmiştir. Bologna sisteminin gerekliliği olan ortak bir yükseköğretim alanı oluşturulması konusunda öğretim elemanlarının düşünceleri ortaya konulmuştur. Öğretim elemanlarının Bologna sistemi ve TYYÇ ile ilgili bazı kişisel görüşlerinin farklı değişkenler açısından farklılaşıp, farklılaşmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın birinci alt probleminde genel anlamda öğretim elemanlarının ortak bir yükseköğretim alanı oluşturulması konusundaki görüşleri belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının görüşleri:

- (I. Boyut) Bologna Süreci İle İlgili Genel Algı-Ortak Bir Avrupa Yüksek Öğretim Alanının Oluşturulması Çalışmaları
- (II. Boyut) Bologna Süreci'nin Türk Yükseköğretim Sistemine Etkisi Türk Yükseköğretim Sistemi
- (III. Boyut) Bologna Süreci'nin Türk Yükseköğretim Kurumlarında Uygulanması
- (IV. Boyut) Bologna Süreci Kapsamında Öğretim Programları
- (V. Boyut) Bologna Süreci Kapsamındaki Teknik (Ortak Derece Yapıları, AKTS, Diploma Eki) Düzenlemeler
- (VI. Boyut) Bologna Süreci Kapsamında Hareketlilikle İlgili Düzenlemeler Avrupa Üniversiteleri Arasındaki Hareketlilik (Değişim) Programları
- (VII. Boyut) Kalite Güvencesinin Sağlanmasına İlişkin Çalışmalar Yükseköğretimde Kurumsal Kaliteyi Geliştirmeye Yönelik Avrupa Ülkelerinin Ortak Kriterler Geliştirmesi
- (VIII. Boyut) Bologna Süreci'nin Toplumsal Boyutuna İlişkin Düşünceler
- (IX. Boyut) Avrupa Yükseköğretim Alanına Öğrenci Katılımı

olmak üzere dokuz alt boyutta karşılaştırılması yapılmıştır.

Araştırmanın alt problemi “Yükseköğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci ve Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesine İlişkin Görüşleri nelerdir?” biçiminde ifade edilmiştir.

4.2.1. Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci ve TYYÇ Genel Algularına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde “Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci ve TYYÇ Genel Algularına İlişkin” bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 16. Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci ve TYYÇ Genel Algularına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

		Hiç Katılmıyorum		Biraz Katılıyorum		Orta Düzeyde Katılıyorum		Büyük Ölçüde Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
(I. Boyut) Bologna Süreci ile İlgili Genel Algı-Ortak Bir Avrupa Yüksek Öğretim Alanının Oluşturulması Çalışmaları	1)Gerçekleştirilmesi mümkün bir amaca yöneliktir	5	1,8	17	6,1	62	22,3	157	56,5	37	13,3
	2)Küreselleşmenin Ortaya Çıkardığı Bir Zorunluluktur	7	2,5	12	4,3	60	21,6	145	52,2	54	19,4
	3) Amerika, Asya ve Avustralya üniversiteleri ile sürdürülen rekabette öne çıkmayı sağlayacak bir gereksinimdir	16	5,8	17	6,1	65	23,4	138	49,6	42	15,1
	4)Avrupa üniversiteleri arasındaki işbirliğini arttıracaktır.	7	2,5	8	2,9	47	16,9	145	52,2	71	25,5
	5)Zorunlu bir standartlaşmayı getirmekle birlikte üniversitelerdeki akademik özgürlüğü sınırlamayacaktır.	8	2,9	14	5,0	65	23,4	150	54,0	41	14,7

(I. Boyut) Bologna Süreci ile ilgili Genel Algı-Ortak Bir Avrupa Yüksek Öğretim Alanının Oluşturulması Çalışmaları ile ilgili tüm alt boyutlara “Büyük Ölçüde Katılıyorum” diyenler en yüksek sayı ve orandadır. “Büyük Ölçüde Katılıyorum” diyenlerin sayı ve oranlarına bakıldığında “1)Gerçekleştirilmesi mümkün bir amaca yöneliktir” diyenler araştırmaya katılanlar arasından 157 (%56,5) kişi,” 2)Küreselleşmenin Ortaya Çıkardığı Bir Zorunluluktur” diyenler 145 (%52,2) kişi, “3) Amerika, Asya ve Avustralya üniversiteleri ile sürdürülen rekabette öne çıkmayı sağlayacak bir gereksinimdir” diyenler 138 (%49,6) kişi, “4)Avrupa üniversiteleri

arasındaki işbirliğini artıracaktır.” diyenler 145 (%52,2) kişi ve “5)Zorunlu bir standartlaşmayı getirmekle birlikte üniversitelerdeki akademik özgürlüğü sınırlamayacaktır.” diyenler 150 (%54,0) kişidir.

Tablo 17. Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci ve TYYÇ Genel Algılarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Analizleri Bulguları ve Yorumları

		\bar{X}	S
(I. Boyut) Bologna Süreci ile ilgili Genel Algı-Ortak Bir Avrupa Yüksek Öğretim Alanının Oluşturulması Çalışmaları	1)Gerçekleştirilmesi mümkün bir amaca yöneliktir	3,73	,826
	2)Küreselleşmenin ortaya çıkardığı Bir zorunluluktur	3,80	,874
	3)Amerika, Asya ve Avustralya üniversiteleri ile sürdürülen rekabette öne çıkmayı sağlayacak bir gereksinimdir	3,60	1,009
	4)Avrupa üniversiteleri arasındaki işbirliğini artıracaktır.	3,93	,866
	5)Zorunlu bir standartlaşmayı getirmekle birlikte üniversitelerdeki akademik özgürlüğü sınırlamayacaktır.	3,69	,889

Tablo 17. incelendiğinde, öğretim elemanlarının (I. Boyut) Bologna Süreci ile ilgili Genel Algı-Ortak Bir Avrupa Yüksek Öğretim Alanının Oluşturulması Çalışmalarının Bologna Süreci, TYYÇ uygulamalarına ilişkin görüşlerinden Kırıkkale Üniversitesi’nde en yüksek düzeyde puan alan “4) Avrupa üniversiteleri arasındaki işbirliğini artıracaktır” düşüncesine katıldıkları görülmektedir ($\bar{X} = 3,93$).

Bologna Süreci ile ilgili Genel Algı – Ortak Bir Avrupa Yükseköğretim Alanının oluşturulması çalışmalarındaki görüşlerin sırasıyla “2). Küreselleşmenin Ortaya Çıkardığı Bir Zorunluluktur” ($\bar{X} = 3,80$), “1) Gerçekleştirilmesi mümkün bir amaca yöneliktir ($\bar{X} = 3,73$)”, “5) Zorunlu bir standartlaşmayı getirmekle birlikte üniversitelerdeki akademik özgürlüğü sınırlamayacaktır” ($\bar{X} = 3,69$), 3) Amerika, Asya ve Avustralya üniversiteleri ile sürdürülen rekabette öne çıkmayı sağlayacak bir gereksinimdir ($\bar{X} = 3,60$) düşüncesine katıldıkları görülmektedir.

4.2.2. Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci'nin Türk Yükseköğretim Sistemine Etkisine İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde “Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci'nin Türk Yükseköğretim Sistemine Etkisine İlişkin Görüşlerine” yönelik bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 18. Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci'nin Türk Yükseköğretim Sistemine Etkisine İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

		Hiç Katılmıyorum		Biraz Katılıyorum		Orta Düzeyde Katılıyorum		Büyük Ölçüde Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
(II. Boyut) Bologna Süreci'nin Türk Yükseköğretim Sistemine Etkisi Türk Yükseköğretim Sistemi	1)Ortak bir Avrupa yükseköğretim alanının oluşturulmasına yönelik işbirliği önerilerini kabul etmelidir.	5	1,8	11	4,0	74	26,6	155	55,8	33	11,9
	2)Avrupa yükseköğretim alanına uyum sağlama konusunda zaman kaybetmemek için Bologna Sürecine ilgisiz kalmamalıdır	7	2,5	14	5,0	56	20,1	149	53,6	52	18,7
	3)Kendine özgü yapısını korumaya çalışmamalı ve ortak Avrupa yükseköğretim alanı oluşturma çalışmalarının içinde yer almalıdır.	10	3,6	13	4,7	73	26,3	114	41,0	68	24,5
	4)Ortak bir Avrupa yükseköğretim alanına dahil olmanın sağlayabileceği katkılardan yararlanmak için Bologna Sürecine katılmalıdır.	5	1,8	9	3,2	61	21,9	141	50,7	62	22,3
	5)Ortak bir Avrupa yükseköğretim alanına uyum için gereken düzenlemeler kamu kaynaklarının israfına neden olmaz.	9	3,2	12	4,3	73	26,3	135	48,6	49	17,6

(II. Boyut) Bologna Süreci'nin Türk Yükseköğretim Sistemine Etkisi Türk Yükseköğretim sistemi ile ilgili tüm alt boyutlara “Büyük Ölçüde Katılıyorum” diyenler

en yüksek sayı “ diyenler ve orandadır. “Büyük Ölçüde Katılıyorum” diyenlerin sayı ve oranlarına bakıldığında; “1) Ortak bir Avrupa yükseköğretim alanının oluşturulmasına yönelik işbirliği önerilerini kabul etmelidir.” diyenler 145 (%55,8) kişi, “2)Avrupa yükseköğretim alanına uyum sağlama konusunda zaman kaybetmemek için Bologna Sürecine ilgisiz kalmamalıdır” diyenler 149 (%53,6) kişi, “3)Kendine özgü yapısını korumaya çalışmamalı ve ortak Avrupa yükseköğretim alanı oluşturma çalışmalarının içinde yer almalıdır.” diyenler 111 (%41,0) kişi, “4)Ortak bir Avrupa yükseköğretim alanına dâhil olmanın sağlayabileceği katkılardan yararlanmak için Bologna Sürecine katılmalıdır.” diyenler 141 (%50,7) kişi, “5)Ortak bir Avrupa yükseköğretim alanına uyum için gereken düzenlemeler kamu kaynaklarının israfına neden olmaz.” diyenler 135 (%48,6) kişidir.

Tablo 19. Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci’nin Türk Yükseköğretim Sistemine Etkisine İlişkin Görüşlerine Yönelik Aritmetik ortalama ve Standart Sapma Analizleri Bulguları ve Yorumları

		\bar{X}	S
(II. Boyut) Bologna Süreci’nin Türk Yükseköğretim Sistemine Etkisi Türk yükseköğretim sistemi	1)Ortak bir Avrupa yükseköğretim alanının oluşturulmasına yönelik işbirliği önerilerini kabul etmelidir.	3,74	,801
	2)Avrupa yükseköğretim alanına uyum sağlama konusunda zaman kaybetmemek için Bologna Sürecine ilgisiz kalmamalıdır	3,81	,891
	3)Kendine özgü yapısını korumaya çalışmamalı ve ortak Avrupa yükseköğretim alanı oluşturma çalışmalarının içinde yer almalıdır.	3,77	,981
	4)Ortak bir Avrupa yükseköğretim alanına dahil olmanın sağlayabileceği katkılardan yararlanmak için Bologna Sürecine katılmalıdır.	3,89	,852
	5)Ortak bir Avrupa yükseköğretim alanına uyum için gereken düzenlemeler kamu kaynaklarının israfına neden olmaz.	3,73	,919

Tablo 19. incelendiğinde, (II. Boyut) Bologna Süreci’nin Türk Yükseköğretim Sistemine Etkisi Türk Yükseköğretim Sistemine ilişkin görüşlerinden Kırıkkale Üniversitesi’nde en yüksek düzeyde puan alan “4) Ortak bir Avrupa Yükseköğretim Alanına dâhil olmanın sağlayabileceği katkılardan yararlanmak için Bologna Sürecine katılmalıdır.” düşüncesine katıldıkları görülmektedir (\bar{x} =3,89).

Öğretim elemanlarının sırasıyla “2) Avrupa yükseköğretim alanına uyum sağlama konusunda zaman kaybetmemek için Bologna Sürecine ilgisiz kalmamalıdır” (\bar{x} =3,81), “3) Kendine özgü yapısını korumaya çalışmamalı ve ortak Avrupa yükseköğretim alanı oluşturma çalışmalarının içinde yer almalıdır.” (\bar{x} =3,77), 1) Ortak bir Avrupa

yükseköğretim alanının oluşturulmasına yönelik işbirliği önerilerini kabul etmelidir.” ($\bar{x}=3,74$), “5)Ortak bir Avrupa yükseköğretim alanına uyum için gereken düzenlemeler kamu kaynaklarının israfına neden olmaz.” düşüncesine katıldıkları görülmektedir ($\bar{x}=3,73$).

4.2.3. Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci'nin Türk Yükseköğretim Kurumlarında Uygulanmasına İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde “Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci'nin Türk Yükseköğretim Kurumlarında Uygulanmasına İlişkin Görüşlerine” yönelik bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir

Tablo 20. Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci'nin Türk Yükseköğretim Kurumlarında Uygulanmasına İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

		Hiç Katılmıyorum		Biraz Katılıyorum		Orta Düzeyde Katılıyorum		Büyük Ölçüde Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
(III. Boyut) Bologna Süreci'nin Türk Yükseköğretim Kurumlarında Uygulanması	1)Avrupa yükseköğretim alanına uyum için gerçekleştirilecek reform çalışmalarında aktif rol almalıdır.	5	1,8	7	2,5	58	20,9	162	58,3	46	16,5
	2)Dış paydaşların (sivil toplum, iş gücü piyasası temsilcileri vb) da görüşlerini alarak yükseköğretimde Avrupa Birliği'ne uyum sürecine katkı yapmalarını sağlamalıdır.]	3	1,1	13	4,7	51	18,3	151	54,3	60	21,6
	3)Avrupa yükseköğretim alanına uyuma yönelik yasal düzenlemelerle kurumsal açıdan daha özerk olacaklardır.	9	3,2	18	6,5	83	29,9	117	42,1	51	18,3
	4)Avrupa yükseköğretim alanına uyum için gerçekleştirilen düzenlemelerle daha şeffaf kurumlar haline gelecektir.	9	3,2	9	3,2	63	22,7	144	51,8	53	19,1

Tablo 20. incelendiğinde (III. Boyut) Bologna Süreci'nin Türk Yükseköğretim Kurumlarında Uygulanması ile ilgili tüm alt boyutlara “Büyük Ölçüde Katılıyorum” diyenler en yüksek sayı ve orandadır. “Büyük Ölçüde Katılıyorum” diyenlerin sayı ve oranlarına bakıldığında; “1)Avrupa yükseköğretim alanına uyum için gerçekleştirilecek reform çalışmalarında aktif rol almalıdır.” diyenler 162 (%58,3) kişi, “2)Dış paydaşların (sivil toplum, iş gücü piyasası temsilcileri vb) da görüşlerini alarak yükseköğretimde Avrupa Birliği'ne uyum sürecine katkı yapmalarını sağlamalıdır.” diyenler 151 (%54,3) kişi, “3)Avrupa yükseköğretim alanına uyuma yönelik yasal düzenlemelerle kurumsal açıdan daha özerk olacaklardır.” diyenler 117 (%42,1) kişi, “4)Avrupa yükseköğretim alanına uyum için gerçekleştirilen düzenlemelerle daha şeffaf kurumlar haline gelecektir.” diyenler 144 (%51,8) kişidir.

Tablo 21. Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci'nin Türk Yükseköğretim Kurumlarında Uygulanmasına İlişkin Görüşlerine Yönelik Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Analizleri Bulguları ve Yorumları

		\bar{X}	S
(III. Boyut) Bologna Süreci'nin Türk Yükseköğretim Kurumlarında Uygulanması	1)Avrupa yükseköğretim alanına uyum için gerçekleştirilecek reform çalışmalarında aktif rol almalıdır.	3,86	,786
	2)Dış paydaşların (sivil toplum, iş gücü piyasası temsilcileri vb) da görüşlerini alarak yükseköğretimde Avrupa Birliği'ne uyum sürecine katkı yapmalarını sağlamalıdır.	3,90	,812
	3)Avrupa yükseköğretim alanına uyuma yönelik yasal düzenlemelerle kurumsal açıdan daha özerk olacaklardır.	3,65	,939
	4)Avrupa yükseköğretim alanına uyum için gerçekleştirilen düzenlemelerle daha şeffaf kurumlar haline gelecektir.	3,79	,921

Tablo 21. incelendiğinde, (III. Boyut) Bologna Süreci'nin Türk Yükseköğretim Kurumlarında Uygulanmasına ilişkin görüşlerinden Kırıkkale Üniversitesi'nde en yüksek düzeyde puan alan 2) Dış paydaşların (sivil toplum, iş gücü piyasası temsilcileri vb) da görüşlerini alarak yükseköğretimde Avrupa Birliği'ne uyum sürecine katkı yapmalarını sağlamalıdır” düşüncesine katıldıkları görülmektedir (\bar{x} =3,90).

Öğretim elemanlarının sırasıyla “1) Avrupa yükseköğretim alanına uyum için gerçekleştirilecek reform çalışmalarında aktif rol almalıdır.” (\bar{x} =3,86), “4) Avrupa yükseköğretim alanına uyum için gerçekleştirilen düzenlemelerle daha şeffaf kurumlar haline gelecektir.” (\bar{x} =3,79), “3) Avrupa yükseköğretim alanına uyuma yönelik yasal

düzenlemelerle kurumsal açıdan daha özerk olacaklardır.” düşüncesine katıldıkları görülmektedir ($\bar{x}=3,65$).

4.2.4. Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci Kapsamında Öğretim Programlarına İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde “Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci Kapsamında Öğretim Programlarına İlişkin Görüşlerine” yönelik bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir

Tablo 22. Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci Kapsamında Öğretim Programlarına İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

		Hiç Katılmıyorum		Biraz Katılıyorum		Orta Düzeyde Katılıyorum		Büyük Ölçüde Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
(IV. Boyut) Bologna Süreci Kapsamında Öğretim Programları Üniversitelerin Öğretim Programları,	1)Mezunlara sunulan istihdam fırsatlarını artırmak için yeniden yapılandırılmalıdır.	5	1,8	9	3,2	71	25,5	149	53,6	44	15,8
	2)Ortak bir çekirdek program izleyerek Avrupa ülkeleri ile program uyumunu sağlamalıdır.	4	1,4	7	2,5	74	26,6	145	52,2	48	17,3
	3)İşgücü piyasalarının ihtiyaç duyduğu elemanların niteliklerini de göz önüne alarak düzenlenmelidir.	2	,7	11	4,0	43	15,5	132	47,5	90	32,4
	4)Mezunlara kazandırılacak mesleki becerilere ilişkin Avrupa üniversiteleri ile beraber ortak standartlar belirlemelidir.	3	1,1	13	4,7	64	23,0	127	45,7	71	25,5
	5)Mezun niteliklerine ilişkin belirlenecek ortak standartlar ile üniversite mezunlarına Avrupa’da daha fazla istihdam fırsatı sunabilecektir.	3	1,1	15	5,4	68	24,5	140	50,4	52	18,7
	6)Bologna Süreci kapsamında yapılacak düzenlemelerle daha nitelikli mezunlar verecektir.	4	1,4	17	6,1	63	22,7	147	52,9	47	16,9

Tablo 22. incelendiğinde (IV. Boyut) Bologna Süreci Kapsamında Öğretim Programları Üniversitelerin öğretim programları ile ilgili tüm alt boyutlara “Büyük Ölçüde Katılıyorum” diyenler en yüksek sayı ve orandadır. “Büyük Ölçüde Katılıyorum” diyenlerin sayı ve oranlarına bakıldığında;

“1) Mezunlara sunulan istihdam fırsatlarını artırmak için yeniden yapılandırılmalıdır.” diyenler 149 (%53,6) kişi, “2)Ortak bir çekirdek program izleyerek Avrupa ülkeleri ile program uyumunu sağlamalıdır.” diyenler 145 (%52,2) kişi, “3)İşgücü piyasalarının ihtiyaç duyduğu elemanların niteliklerini de göz önüne alarak düzenlenmelidir.”

diyenler 139 (%47,5) kişi,“4)Mezunlara kazandırılacak mesleki becerilere ilişkin Avrupa üniversiteleri ile beraber ortak standartlar belirlemelidir.” diyenler 127 (%45,7) kişi,“5)Mezun niteliklerine ilişkin belirlenecek ortak standartlar ile üniversite mezunlarına Avrupa’da daha fazla istihdam fırsatı sunabilecektir.” diyenler 140 (%50,4) kişi ve “6)Bologna Süreci kapsamında yapılacak düzenlemelerle daha nitelikli mezunlar verecektir.” diyenler 147 (%52,9) kişidir.

Tablo 23. Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci Kapsamında Öğretim Programlarına İlişkin Görüşlerine Yönelik Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Analizleri Bulguları ve Yorumları

		\bar{X}	S
(IV. Boyut)Bologna Süreci Kapsamında Öğretim Programları	1)Mezunlara sunulan istihdam fırsatlarını artırmak için yeniden yapılandırılmalıdır	3,79	,826
	2)Ortak bir çekirdek program izleyerek Avrupa ülkeleri ile program uyumunu sağlamalıdır.	3,83	,802
	3)İşgücü piyasalarının ihtiyaç duyduğu elemanların niteliklerini de göz önüne alarak düzenlenmelidir.	4,08	,834
	4)Mezunlara kazandırılacak mesleki becerilere ilişkin Avrupa üniversiteleri ile beraber ortak standartlar belirlemelidir.	3,90	,866
	5)Mezun niteliklerine ilişkin belirlenecek ortak standartlar ile üniversite mezunlarına Avrupa’da daha fazla istihdam fırsatı sunabilecektir.	3,79	,851
	6)Bologna Süreci kapsamında yapılacak düzenlemelerle daha nitelikli mezunlar verecektir.	3,78	,855

Tablo 23. incelendiğinde, öğretim elemanlarının (IV.Boyut) Bologna Süreci kapsamında üniversitelerin öğretim programlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde Kırıkkale Üniversitesi’nde en yüksek düzeyde puan alan 3) İşgücü piyasalarının ihtiyaç duyduğu elemanların niteliklerini de göz önüne alarak düzenlenmelidir” düşüncesine katıldıkları görülmektedir (\bar{x} =4,08).

Öğretim elemanlarının sırasıyla “4) Mezunlara kazandırılacak mesleki becerilere ilişkin Avrupa üniversiteleri ile beraber ortak standartlar belirlemelidir”. (\bar{x} =3,90), “2) Ortak bir çekirdek program izleyerek Avrupa ülkeleri ile program uyumunu sağlamalıdır.” (\bar{x} =3,83), “5) Mezun niteliklerine ilişkin belirlenecek ortak standartlar ile üniversite mezunlarına Avrupa’da daha fazla istihdam fırsatı sunabilecektir.” (\bar{x} =3,79), “1) Mezunlara sunulan istihdam fırsatlarını artırmak için yeniden yapılandırılmalıdır.” (\bar{x} =3,79), “6) Bologna Süreci kapsamında yapılacak düzenlemelerle daha nitelikli mezunlar verecektir.” düşüncesine katıldıkları görülmektedir (\bar{x} =3,78).

4.2.5. Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci Kapsamındaki Teknik (Ortak Derece Yapıları, AKTS, Diploma Eki) Düzenlemelere İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde “Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci Kapsamındaki Teknik (Ortak Derece Yapıları, AKTS, Diploma Eki) Düzenlemelere İlişkin Görüşlerine” yönelik bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir

Tablo 24. Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci Kapsamındaki Teknik(Ortak Derece Yapıları, AKTS vb.) Düzenlemelere İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

		Hiç Katılmıyorum		Biraz Katılıyorum		Orta Düzeyde Katılıyorum		Büyük Ölçüde Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
(V.Boyut) Bologna Süreci Kapsamındaki Teknik (Ortak Derece Yapıları, AKTS, Diploma Eki) Düzenlemeler Avrupa Ülkelerinin	1)Ortak derece yapıları benimsemesi (lisans/yüksek lisans/doktora şeklinde) mezunlara sunulan istihdam fırsatlarını artıracaktır.	5	1,8	12	4,3	70	25,2	152	54,7	39	14,0
	2)Akademik derecelerin (lisans/yüksek lisans/doktora) sürelerinde uyum sağlaması ülkeler arasında derecelerin tanınması için gereklidir	4	1,4	8	2,9	55	19,8	147	52,9	64	23,0
	3)Ortak bir ders geçme ve kredi transfer sistemi kullanması yükseköğretim kurumları arasındaki uyumu geliştirecektir.	4	1,4	6	2,2	52	18,7	144	51,8	72	25,9
	4)Ortak bir kredi transfer sistemi kullanması yükseköğretim kurumları arasındaki işbirliğini kolaylaştıracaktır.	4	1,4	7	2,5	53	19,1	128	46,0	86	30,9
	5)Mezunların mesleki kazanımlarını açıklayan bir diploma eki vermesi mezunların niteliklerinin kolay anlaşılmasını sağlayacaktır.	3	1,1	6	2,2	54	19,4	131	47,1	84	30,2
	6)Ortak standartlar oluşturmak için yapılan teknik düzenlemeler yapması, üniversitelerdeki öğretimin niteliğini geliştirecektir.	6	2,2	10	3,6	66	23,7	133	47,8	63	22,7

Tablo 24. incelendiğinde, (V. Boyut) Bologna Süreci Kapsamındaki Teknik (Ortak Derece Yapıları, AKTS, Diploma Eki) Düzenlemeler Avrupa Ülkelerinin ile ilgili tüm alt boyutlara “Büyük Ölçüde Katılıyorum” diyenler en yüksek sayı ve orandadır. “Büyük Ölçüde Katılıyorum” diyenlerin sayı ve oranlarına bakıldığında; “1)Ortak derece yapıları benimsemesi (lisans/yüksek lisans/doktora şeklinde) mezunlara sunulan istihdam fırsatlarını artıracaktır.” diyenler 152 (%54,7) kişi, “2)Akademik derecelerin

(lisans/yüksek lisans/doktora) sürelerinde uyum sağlaması ülkeler arasında derecelerin tanınması için gereklidir” diyenler 140 (%52,9) kişi, “3)Ortak bir ders geçme ve kredi transfer sistemi kullanması yükseköğretim kurumları arasındaki uyumu geliştirecektir.” diyenler 144 (%51,8) kişi, “4)Ortak bir kredi transfer sistemi kullanması yükseköğretim kurumları arasındaki işbirliğini kolaylaştıracaktır.” diyenler 140 (%46,0) kişi, “5)Mezunların mesleki kazanımlarını açıklayan bir diploma eki vermesi mezunların niteliklerinin kolay anlaşılmasını sağlayacaktır.” diyenler 131(%47,1) kişi ve “6)Ortak standartlar oluşturmak için yapılan teknik düzenlemeler yapması, üniversitelerdeki öğretimin niteliğini geliştirecektir.” diyenler 133 (%47,8) kişidir.

Tablo 25. Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci Kapsamındaki Teknik (Ortak Derece Yapıları, AKTS, Diploma Eki) Düzenlemelere İlişkin Görüşlerine Yönelik Aritmetik ortalama ve Standart Sapma Analizleri Bulguları ve Yorumları

		\bar{X}	S
(V.Boyut) Bologna Süreci Kapsamındaki Teknik (Ortak Derece Yapıları, AKTS, Diploma Eki) Düzenlemeler Avrupa Ülkelerinin,	1)Ortak derece yapıları benimsemesi (lisans/yüksek lisans/doktora şeklinde) mezunlara sunulan istihdam fırsatlarını artıracaktır.	3,74	,827
	2)Akademik derecelerin (lisans/yüksek lisans/doktora) sürelerinde uyum sağlaması ülkeler arasında derecelerin tanınması için gereklidir.	3,92	,809
	3)Ortak bir ders geçme ve kredi transfer sistemi kullanması yükseköğretim kurumları arasındaki uyumu geliştirecektir.	4,02	,810
	4)Ortak bir kredi transfer sistemi kullanması yükseköğretim kurumları arasındaki işbirliğini kolaylaştıracaktır	3,97	,851
	5)Mezunların mesleki kazanımlarını açıklayan bir diploma eki vermesi mezunların niteliklerinin kolay anlaşılmasını sağlayacaktır.	4,03	,818
	6)Ortak standartlar oluşturmak için yapılan teknik düzenlemeler yapması, üniversitelerdeki öğretimin niteliğini geliştirecektir.	3,85	,886

Tablo 25. incelendiğinde, (V. Boyut) Bologna Süreci Kapsamındaki Teknik (Ortak Derece Yapıları, AKTS, Diploma Eki) Düzenlemeler ve Avrupa Ülkelerine ilişkin görüşlerinden Kırıkkale Üniversitesi’nde en yüksek düzeyde puan alan “5) Mezunların mesleki kazanımlarını açıklayan bir diploma eki vermesi mezunların niteliklerinin kolay anlaşılmasını sağlayacaktır.” düşüncesine katıldıkları görülmektedir (\bar{x} =4,03).

Öğretim elemanlarının sırasıyla “3)Ortak bir ders geçme ve kredi transfer sistemi kullanması yükseköğretim kurumları arasındaki uyumu geliştirecektir.” (\bar{x} =4,02), “4) Ortak bir kredi transfer sistemi kullanması yükseköğretim kurumları arasındaki işbirliğini kolaylaştıracaktır.” (\bar{x} =3,97), “2) Akademik derecelerin (lisans/yüksek lisans/doktora) sürelerinde uyum sağlaması ülkeler arasında derecelerin tanınması için

gereklidir.” (\bar{x} =3,92), “6) Ortak standartlar oluşturmak için yapılan teknik düzenlemeler yapması, üniversitelerdeki öğretimin niteliğini geliştirecektir.” (\bar{x} =3,85), “1) Ortak derece yapıları benimsemesi (lisans/yüksek lisans/doktora şeklinde) mezunlara sunulan istihdam fırsatlarını artıracaktır.” (\bar{x} =3,74) düşüncesi olduğu görülmektedir.

4.2.6. Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci Kapsamında Hareketlilikle İlgili Düzenlemelere İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde “Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci Kapsamında Hareketlilikle İlgili Düzenlemelere İlişkin Görüşlerine” yönelik bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir

Tablo 26. Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci Kapsamında Hareketlilikle İlgili Düzenlemelere İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

		Hiç Katılmıyorum		Biraz Katılıyorum		Orta Düzeyde Katılıyorum		Büyük Ölçüde Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
(VI. Boyut) Bologna Süreci Kapsamında Hareketlilikle İlgili Düzenlemeler Avrupa Üniversiteleri Arasındaki Hareketlilik (değişim) Programları,	1)Öğrenci değişimi açısından kurumlar arasındaki işbirliğini artıracaktır.	4	1,4	5	1,8	44	15,8	157	56,5	68	24,5
	2)Öğretim elemanı değişimi açısından kurumlar arasındaki işbirliğini artıracaktır.	2	,7	5	1,8	42	15,1	151	54,3	78	28,1
	3)Çok kültürlü ortamlar oluşturarak, yükseköğretim kurumlarında olumlu bir iklim yaratacaktır.	4	1,4	7	2,5	59	21,2	127	45,7	81	29,1
	4)Öğrenci ve öğretim elemanlarının entelektüel gelişimlerine önemli katkılar sağlayacaktır.	3	1,1	11	4,0	59	21,2	132	47,5	73	26,3
	5)Üniversiteler arasındaki işbirliğine katkı sağlayarak akademik kaliteyi geliştirecektir.	4	1,4	8	2,9	64	23,0	133	47,8	69	24,8

Tablo 26. incelendiğinde, Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci Kapsamında Hareketlilikle İlgili Düzenlemelere İlişkin Görüşlerine Yönelik (VI. Boyut) Bologna Süreci Kapsamında Hareketlilikle ilgili Düzenlemeler Avrupa Üniversiteleri arasındaki hareketlilik (değişim) programları ile ilgili tüm alt boyutlara “Büyük Ölçüde Katılıyorum” diyenler en yüksek sayı ve orandadır. “Büyük Ölçüde Katılıyorum” diyenlerin sayı ve oranlarına bakıldığında; “1) Öğrenci değişimi açısından kurumlar arasındaki işbirliğini artıracaktır.” diyenler 157 (%56,5) kişi, “2) Öğretim elemanı değişimi açısından kurumlar arasındaki işbirliğini artıracaktır.” diyenler 151 (%54,3)

kişi, “3)Çok kültürlü ortamlar oluşturarak, yükseköğretim kurumlarında olumlu bir iklim yaratacaktır.” diyenler 127 (%45,7) kişi, 4)Öğrenci ve öğretim elemanlarının entelektüel gelişimlerine önemli katkılar sağlayacaktır.” diyenler 132 (%47,5) kişi ve “5)Üniversiteler arasındaki işbirliğine katkı sağlayarak akademik kaliteyi geliştirecektir.” diyenler 133 (%47,8) kişidir.

Tablo 27. Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci Kapsamında Hareketlilikle İlgili Düzenlemelere İlişkin Görüşlerine Yönelik Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Analizleri Bulguları ve Yorumları

		\bar{X}	S
(VI. Boyut) Bologna Süreci Kapsamında Hareketlilikle İlgili Düzenlemeler Avrupa Üniversiteleri Arasındaki Hareketlilik (Değişim) Programları	1)Öğrenci değişimi açısından kurumlar arasındaki işbirliğini artıracaktır.	4,00	,786
	2)Öğretim elemanı değişimi açısından kurumlar arasındaki işbirliğini artıracaktır.	4,06	,748
	3)Çok kültürlü ortamlar oluşturarak, yükseköğretim kurumlarında olumlu bir iklim yaratacaktır.	3,99	,851
	4)Öğrenci ve öğretim elemanlarının entelektüel gelişimlerine önemli katkılar sağlayacaktır.	3,95	,850
	5)Üniversiteler arasındaki işbirliğine katkı sağlayarak akademik kaliteyi geliştirecektir	3,90	,850

Tablo 27. incelendiğinde, öğretim elemanlarının (VI. Boyut) Bologna Süreci Kapsamında Hareketlilikle ilgili Düzenlemeler, Avrupa Üniversiteleri Arasındaki Hareketlilik (değişim) Programlarına ilişkin görüşlerinden Kırıkkale Üniversitesi’nde en yüksek düzeyde puan alan “2) Öğretim elemanı değişimi açısından kurumlar arasındaki işbirliğini artıracaktır” düşüncesine katıldıkları görülmektedir (\bar{x} =4,06).

Öğretim elemanlarının sırasıyla “1) Öğrenci değişimi açısından kurumlar arasındaki işbirliğini artıracaktır.” (\bar{x} =4,00), “3) Çok kültürlü ortamlar oluşturarak, yükseköğretim kurumlarında olumlu bir iklim yaratacaktır.” (\bar{x} =3,99), “4)Öğrenci ve öğretim elemanlarının entelektüel gelişimlerine önemli katkılar sağlayacaktır.” (\bar{x} =3,95), “5) Üniversiteler arasındaki işbirliğine katkı sağlayarak akademik kaliteyi geliştirecektir” (\bar{x} =3,90) düşüncesine katıldıkları görülmektedir.

4.2.7. Öğretim Elemanlarının Kalite Güvencesinin Sağlanması Çalışmalarına İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde “Öğretim Elemanlarının Kalite Güvencesinin Sağlanmasına İlişkin Çalışmalara İlişkin Görüşlerine” yönelik bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir

Tablo 28. Öğretim Elemanlarının Kalite Güvencesinin Sağlanması Çalışmalarına İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

		Hiç Katılmıyorum		Biraz Katılıyorum		Orta Düzeyde Katılıyorum		Büyük Ölçüde Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
(VII. Boyut) Kalite Güvencesinin Sağlanmasına İlişkin Çalışmalar Yükseköğretimde Kurumsal Kaliteyi Geliştirmeye Yönelik Avrupa Ülkelerinin Ortak Kriterler Geliştirmesi	1)Üniversitelerde şeffaflık ve güvenilirliği artıracaktır.	8	2,9	13	4,7	66	23,7	143	51,4	48	17,3
	2)Üniversitelerin kurumsal gelişmesine katkı sağlayacaktır.	3	1,1	10	3,6	61	21,9	146	52,5	58	20,9
	3)Çok kültürlü ortamlar oluşturarak, yükseköğretim kurumlarında olumlu bir iklim yaratacaktır.	6	2,2	11	4,0	78	28,1	121	43,5	62	22,3
	4)Öğrenci ve öğretim elemanlarının entelektüel gelişimlerine önemli katkılar sağlayacaktır.	4	1,4	12	4,3	54	19,4	143	51,4	65	23,4
	5)Bireysel açıdan akademisyenlerin performanslarının gelişmesini sağlayacaktır.	6	2,2	13	4,7	67	24,1	140	50,4	52	18,7
	6)Üniversitelere yapılacak değerlendirmeler (kurum içi/kurum dışı) dikkat edilecek konulara ilişkin net ölçütler sağlayacaktır.	6	2,2	5	1,8	61	21,9	149	53,6	57	20,5

Tablo 28. incelendiğinde (VII. Boyut) Kalite Güvencesinin Sağlanmasına ilişkin Çalışmalar Yükseköğretimde kurumsal kaliteyi geliştirmeye yönelik Avrupa ülkelerinin ortak kriterler geliştirmesi ile ilgili tüm alt boyutlara “Büyük Ölçüde Katılıyorum” diyenler en yüksek sayı ve orandadır. “Büyük Ölçüde Katılıyorum” diyenlerin sayı ve oranlarına bakıldığında; “1)Üniversitelerde şeffaflık ve güvenilirliği artıracaktır.” diyenler 143 (%51,4) kişi, “2)Üniversitelerin kurumsal gelişmesine katkı sağlayacaktır.” diyenler 146 (%52,5) kişi, “3)Çok kültürlü ortamlar oluşturarak, yükseköğretim kurumlarında olumlu bir iklim yaratacaktır.” diyenler 121 (%43,5) kişi, “4)Öğrenci ve öğretim elemanlarının entelektüel gelişimlerine önemli katkılar sağlayacaktır.” diyenler 143 (% 51,4) kişi , “5)Bireysel açıdan akademisyenlerin performanslarının gelişmesini sağlayacaktır.” diyenler 140 (%50,4) kişi ve “6)Üniversitelere yapılacak değerlendirmelerde (kurum içi/kurum dışı) dikkat edilecek konulara ilişkin net ölçütler sağlayacaktır. ” diyenler 149 (%53,6) kişidir.

Tablo 29. Öğretim Elemanlarının Kalite Güvencesinin Sağlanmasına İlişkin Çalışmalara İlişkin Görüşlerine Yönelik Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Analizleri Bulguları ve Yorumları

		\bar{X}	S
(VII. Boyut) Kalite Güvencesinin Sağlanmasına İlişkin Çalışmalar Yükseköğretimde Kurumsal Kaliteyi Geliştirmeye Yönelik Avrupa Ülkelerinin Ortak Kriterler Geliştirilmesi	1) Üniversitelerde şeffaflık ve güvenilirliği artıracaktır.	3,75	,913
	2) Üniversitelerin kurumsal gelişmesine katkı sağlayacaktır.	3,88	,822
	3) Üniversitelerde akademik kalitenin devamı için şarttır.	3,81	,889
	4) Üniversitelerde kalite kültürünün yaygınlaşmasına yardım edecektir.	3,91	,849
	5) Bireysel açıdan akademisyenlerin performanslarının gelişmesini sağlayacaktır.	3,78	,880
	6) Üniversitelere yapılacak değerlendirmelerde (kurum içi/kurum dışı) dikkat edilecek konulara ilişkin net ölçütler sağlayacaktır.	3,89	,815

Tablo 29. incelendiğinde, öğretim elemanlarının (VII. Boyut) Bologna Süreci'nin Toplumsal Boyutuna İlişkin Düşüncelere ilişkin görüşlerinden Kırıkkale Üniversitesi'nde en yüksek düzeyde puan alan "4) Üniversitelerde kalite kültürünün yaygınlaşmasına yardım edecektir" düşüncesine tamamen katılıyorum diyerek düşüncelerinin belirtmişlerdir ($\bar{X} = 3,91$).

Öğretim elemanlarının sırasıyla, "6) Üniversitelere yapılacak değerlendirmelerde (kurum içi/kurum dışı) dikkat edilecek konulara ilişkin net ölçütler sağlayacaktır" ($\bar{X} = 3,89$), "2) Üniversitelerin kurumsal gelişmesine katkı sağlayacaktır." ($\bar{X} = 3,88$), "3) Üniversitelerde akademik kalitenin devamı için şarttır." ($\bar{X} = 3,81$), "5) Bireysel açıdan akademisyenlerin performanslarının gelişmesini sağlayacaktır." ($\bar{X} = 3,78$), "1) Üniversitelerde şeffaflık ve güvenilirliği artıracaktır." ($\bar{X} = 3,75$) düşüncesine katıldıkları görülmektedir.

4.2.8. Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci'nin Toplumsal Boyutuna İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde "Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci'nin Toplumsal Boyutuna İlişkin Görüşlerine" yönelik bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir

Tablo 30. Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci'nin Toplumsal Boyutuna İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

		Hiç Katılmıyorum		Biraz Katılıyorum		Orta Düzeyde Katılıyorum		Büyük Ölçüde Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
(VIII. Boyut) Bologna Süreci'nin Toplumsal Boyutuna İlişkin Düşünceler	1.Ortak bir Avrupa yükseköğretim alanının oluşturulması Avrupa'da bilgi toplumunun oluşturulmasına katkıda bulunacaktır.	8	2,9	14	5,0	66	23,7	151	54,3	39	14,0
	2)Üniversitelerin kurumsal gelişmesine katkı sağlayacaktır.	9	3,2	19	6,8	65	23,4	140	50,4	45	16,2
	3.Avrupa yükseköğretim alanı, Avrupa'daki yükseköğretim kurumları arasında sürekli eğitim konusunda işbirliğini geliştirecektir.	3	1,1	12	4,3	63	22,7	133	47,8	67	24,1
	4.Üniversiteler geliştirecekleri sürekli eğitim stratejileri ile toplumla olan diyaloglarını artırabilir.	3	1,1	11	4,0	70	25,2	138	49,6	56	20,1
	5.Üniversiteler sürekli eğitim konusunda işverenler ve sanayi kuruluşları ile ortak programlar başlatmalıdır.	2	,7	11	4,0	49	17,6	151	54,3	65	23,4

Tablo 30. incelendiğinde, (VIII. Boyut) Bologna Süreci'nin Toplumsal Boyutuna ilişkin düşünceler ile ilgili tüm alt boyutlara “Büyük Ölçüde Katılıyorum” diyenler en yüksek sayı ve orandadır. “Büyük Ölçüde Katılıyorum” diyenlerin sayı ve oranlarına bakıldığında; “1) Ortak bir Avrupa yükseköğretim alanının oluşturulması Avrupa'da bilgi toplumunun oluşturulmasına katkıda bulunacaktır” diyenler 151 (%54,3) kişi, “2)Üniversitelerin kurumsal gelişmesine katkı sağlayacaktır.” diyenler 140 (%50,4) kişi, “3.Avrupa yükseköğretim alanı, Avrupa'daki yükseköğretim kurumları arasında sürekli eğitim konusunda işbirliğini geliştirecektir.” diyenler 133 (%47,8) kişi, “4.Üniversiteler geliştirecekleri sürekli eğitim stratejileri ile toplumla olan diyaloglarını artırabilir.” diyenler 138(%49,6) kişi ve “5.Üniversiteler sürekli eğitim konusunda işverenler ve sanayi kuruluşları ile ortak programlar başlatmalıdır.” diyenler 151 (%54,3) kişidir.

Tablo 31. Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci'nin Toplumsal Boyutuna İlişkin Görüşlerine Yönelik Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Analizleri Bulguları ve Yorumları

		\bar{X}	S
(VIII. Boyut) Bologna Süreci'nin Toplumsal Boyutuna İlişkin Düşünceler	1)Ortak bir Avrupa yükseköğretim alanının oluşturulması Avrupa'da bilgi toplumunun oluşturulmasına katkıda bulunacaktır.	3,72	,860
	2)Ortak bir Avrupa yükseköğretim alanının oluşturulması Avrupa'da toplumun ekonomik gelişimine katkıda bulunacaktır.	3,69	,943
	3)Avrupa yükseköğretim alanı, Avrupa'daki yükseköğretim kurumları arasında sürekli eğitim konusunda işbirliğini geliştirecektir.	3,90	,849
	4)Üniversiteler geliştirecekleri sürekli eğitim stratejileri ile toplumla olan diyaloglarını artırabilir.	3,85	,837
	5)Üniversiteler sürekli eğitim konusunda işverenler ve sanayi kuruluşları ile ortak programlar başlatmalıdır.	3,97	,790

Tablo 31. incelendiğinde, öğretim elemanlarının (VIII. Boyut) Bologna Süreci'nin Toplumsal Boyutuna İlişkin Düşünceleri görüşlerinde Kırıkkale Üniversitesi'nde en yüksek düzeyde puan alan “Üniversiteler sürekli eğitim konusunda işverenler ve sanayi kuruluşları ile ortak programlar başlatmalıdır” düşüncesine katıldıkları görülmektedir. ($\bar{x}=3,97$).

Öğretim elemanlarının sırasıyla, “3) Avrupa yükseköğretim alanı, Avrupa'daki yükseköğretim kurumları arasında sürekli eğitim konusunda işbirliğini geliştirecektir.” ($\bar{x}=3,90$), “4) Üniversiteler geliştirecekleri sürekli eğitim stratejileri ile toplumla olan diyaloglarını artırabilir.” ($\bar{x}=3,90$), “1) Ortak bir Avrupa yükseköğretim alanının oluşturulması Avrupa'da bilgi toplumunun oluşturulmasına katkıda bulunacaktır.” ($\bar{x}=3,72$), “2) Ortak bir Avrupa yükseköğretim alanının oluşturulması Avrupa'da toplumun ekonomik gelişimine katkıda bulunacaktır.” ($\bar{x}=3,69$) diyerek katıldıkları görülmektedir.

4.2.9. Öğretim Elemanlarının Avrupa Yükseköğretim Alanına Öğrenci Katılımına İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde “Öğretim Elemanlarının Avrupa Yükseköğretim Alanına Öğrenci Katılımına İlişkin Görüşlerine” yönelik bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir

Tablo 32. Öğretim Elemanlarının Avrupa Yükseköğretim Alanına Öğrenci Katılımına İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

		Hiç Katılmıyorum		Biraz Katılıyorum		Orta Düzeyde Katılıyorum		Büyük Ölçüde Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
(IX. Boyut) Avrupa Yükseköğretim Alanına Öğrenci Katılımı Türkiye’de öğrenim görmekte olan üniversite öğrencileri,	1.Yönetime katılım haklarına ilişkin bilgi sahibidirler.	66	23,7	129	46,4	56	20,1	20	7,2	7	2,5
	2.Yönetime katılarak kurumsal kararlara yön verebilmektedirler.	128	46,8	86	30,9	33	11,9	26	9,4	5	1,8
	3.Karara katılmaları için teşvik edilmektedir.	118	42,4	77	27,7	33	11,9	37	13,3	13	4,7
	4.Avrupa yükseköğretim alanının oluşturulmasında aktif rol almaktadır.	153	55,0	50	18,0	39	14,0	30	10,8	6	2,2

Tablo 32. incelendiğinde, Öğretim Elemanlarının Avrupa Yükseköğretim Alanına Öğrenci Katılımına İlişkin Görüşlerine bakıldığında, (IX. Boyut) Avrupa Yükseköğretim Alanına Öğrenci Katılımı Türkiye’de öğrenim görmekte olan üniversite öğrencileri, “1)Yönetime katılım haklarına ilişkin bilgi sahibidirler.” boyutuna “Biraz Katılıyorum” diyenler 129 (%46,4) kişidir.

“Hiç Katılmıyorum” diyenlerin sayı ve oranlarına bakıldığında; ; “2)Yönetime katılarak kurumsal kararlara yön verebilmektedirler” diyenler 128 (%46,8) kişi, “3)Karara katılmaları için teşvik edilmektedir.” diyenler 118 (%42,4) kişi, “4.Avrupa yükseköğretim alanının oluşturulmasında aktif rol almaktadır.” diyenler 153 (%55,0) kişidir.

Tablo 33. Öğretim Elemanlarının Avrupa Yükseköğretim Alanına Öğrenci Katılımına İlişkin Görüşlerine Yönelik Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Analizleri Bulguları ve Yorumları

		\bar{X}	S
(IX. Boyut)Avrupa Yükseköğretim Alanına Öğrenci Katılımı Türkiye’de Öğrenim Görmekte Olan Üniversite Öğrencileri	1) Yönetime katılım haklarına ilişkin bilgi sahibidirler.	2,17	,944
	2)Yönetime katılarak kurumsal kararlara yön verebilmektedirler.	1,87	1,028
	3) Karara katılmaları için teşvik edilmektedir.	2,07	1,190
	4) Avrupa yükseköğretim alanının oluşturulmasında aktif rol almaktadır.	1,85	1,113

Tablo 33. incelendiğinde öğretim elemanlarının (IX. Boyut) Avrupa Yükseköğretim Alanına Öğrenci Katılımı Türkiye’de öğrenim görmekte olan üniversite öğrencilerine ilişkin görüşlerinde Kırıkkale Üniversitesi’nde en yüksek düzeyde puan alan “1) Yönetime katılım haklarına ilişkin bilgi sahibidirler” en yüksek puan almıştır ($\bar{x} = 2,17$).

Öğretim elemanlarının “4) Avrupa yükseköğretim alanının oluşturulmasında aktif rol almaktadır.” en düşük puanı” aldığı görülmektedir ($\bar{x} = 1,87$). Öğretim elemanlarının sırasıyla “3) Karara katılmaları için teşvik edilmektedir.” ($\bar{x} = 2,07$), “2) Yönetime katılarak kurumsal kararlara yön verebilmektedirler.” ($\bar{x} = 1,87$).”, 4) Avrupa yükseköğretim alanının oluşturulmasında aktif rol almaktadır.” ($\bar{x} = 1,85$).” düşüncesi olduğu görülmektedir.

4.3.Bazı Bireysel Değişkenlere Göre Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci’ne ve TYYÇ’ye Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada cinsiyet, görev yaptığı akademik birim, unvan, mesleki kıdem, Bologna Süreci ile ilgili bilgilendirme toplantısına katılıp katılmama, Bologna Süreci ile ilgili herhangi bir çalışma grubunda yer alıp almama olarak ele alınmıştır.

- (I. Boyut) Bologna Süreci İle İlgili Genel Algı-Ortak Bir Avrupa Yüksek Öğretim Alanının Oluşturulması Çalışmaları,
- (II. Boyut) Bologna Süreci’nin Türk Yükseköğretim Sistemine Etkisi Türk Yükseköğretim Sistemi,
- (III. Boyut) Bologna Süreci’nin Türk Yükseköğretim Kurumlarında Uygulanması,
- (IV. Boyut) Bologna Süreci Kapsamında Öğretim Programları,
- (V. Boyut) Bologna Süreci Kapsamındaki Teknik (Ortak Derece Yapıları, AKTS, Diploma Eki) Düzenlemeler,
- (VI. Boyut) Bologna Süreci Kapsamında Hareketlilikle İlgili Düzenlemeler Avrupa Üniversiteleri Arasındaki Hareketlilik (Değişim) Programları,

- (VII. Boyut) Kalite Güvencesinin Sağlanmasına İlişkin Çalışmalar Yükseköğretimde Kurumsal Kaliteyi Geliştirmeye Yönelik Avrupa Ülkelerinin Ortak Kriterler Geliştirmesi,
 - (VIII. Boyut) Bologna Süreci'nin Toplumsal Boyutuna İlişkin Düşünceler,
 - (IX. Boyut)Avrupa Yükseköğretim Alanına Öğrenci Katılımı,
- olmak üzere dokuz alt boyutta karşılaştırılması yapılmıştır.

4.3.1.Öğretim Elemanlarının Akademik Unvanlarına Yönelik Bulgular

Tablo 34. Öğretim Elemanlarının Akademik Unvanlarına Yönelik Bulgular

Akademik Unvanlar	N	%
Uzman-Öğretim Görevlisi-Okutman	63	20,3
Öğretim Üyesi	216	69,7
Araştırma Gör.	31	10,0
Toplam	310	100,0

Tablo 34. incelendiğinde, araştırmaya 310 kişi katılmıştır. Benzer kadro derecelerine sahip unvanlar analiz ve yorumların daha kolay yapılabilmesi amacı ile gruplandırılmıştır. Tablodan da görülebileceği üzere araştırmaya 63 Uzman, Okutman, Öğretim Görevlisi; 216 Öğretim Üyesi ve 31 Araştırma Görevlisi katılmıştır.

Yükseköğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci ve Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesine ilişkin görüşlerinin unvanlarına göre karşılaştırılması için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 35'te verilmiştir ve tabloda benzer akademik kadrolar analiz sonuçları için gruplandırılmıştır.

Tablo 35. Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Unvanlarına İlişkin n, x ve ss. Değerleri

		N	\bar{X}	ss
(I. Boyut) Bologna Süreci İle İlgili Genel Algı-Ortak Bir Avrupa Yüksek Öğretim Alanının Oluşturulması Çalışmaları	Uzman-Öğr. Gör. Okutman	63	3,65	,910
	Öğretim Üyesi	216	3,76	,919
	Araştırma Gör.	31	3,92	,692
(II. Boyut) Bologna Süreci'nin Türk Yükseköğretim Sistemine Etkisi Türk yükseköğretim sistemi	Uzman-Öğr.Gör.-Okutman	63	3,72	,851
	Öğretim Üyesi	216	3,81	,920
	Araştırma Gör.	31	3,76	,748
(III.Boyut) Bologna Süreci'nin Türk Yükseköğretim Kurumlarında Uygulanması	Uzman-Öğr.Gör.-Okutman	63	3,77	,856
	Öğretim Üyesi	216	3,80	,891
	Araştırma Gör.	31	3,83	,749
(IV.Boyut) Bologna Süreci Kapsamında Öğretim Programları	Uzman-Öğr.Gör.-Okutman.	63	3,81	,920
	Öğretim Üyesi	216	3,87	,831
	Araştırma Gör.	31	3,86	,773
(V.Boyut) Bologna Süreci Kapsamındaki Teknik (Ortak Derece Yapıları, AKTS, Diploma Eki) Düzenlemeler	Uzman-Öğr.Gör.-Okutman	63	3,88	,864
	Öğretim Üyesi	216	3,93	,848
	Araştırma Gör.	31	3,98	,705
(VI. Boyut) Bologna Süreci Kapsamında Hareketlilikle İlgili Düzenlemeler Avrupa Üniversiteleri Arasındaki Hareketlilik (Değişim) Programları	Uzman-Öğr. Gör.-Okutman	63	3,97	,872
	Öğretim Üyesi	216	3,97	,819
	Araştırma Gör.	31	4,10	,680
(VII. Boyut) Kalite Güvencesinin Sağlanmasına İlişkin Çalışmalar Yükseköğretimde Kurumsal Kaliteyi Geliştirmeye Yönelik Avrupa Ülkelerinin Ortak Kriterler Geliştirmesi	Uzman-Öğr. Gör. Okutman	63	3,75	,891
	Öğretim Üyesi	216	3,85	,865
	Araştırma Gör.	31	3,93	,765
(VIII. Boyut) Bologna Süreci'nin Toplumsal Boyutuna İlişkin Düşünceler	Uzman-Öğr.Gör.-Okutman	63	3,82	,892
	Öğretim Üyesi	216	3,82	,863
	Araştırma Gör.	31	3,83	,799
(IX. Boyut) Avrupa Yükseköğretim Alanına Öğrenci Katılımı Türkiye'de Öğrenim Görmekte Olan Üniversite Öğrencileri	Uzman-Öğr.Gör.-Okutman	63	1,97	1,084
	Öğretim Üyesi	216	1,97	1,065
	Araştırma Gör.	31	2,12	1,181

Tablo 35. incelendiğinde, “Bologna Süreci İle İlgili Genel Algı-Ortak Bir Avrupa Yüksek Öğretim Alanının Oluşturulması Çalışmaları” (I. Boyut) için Araştırma Görevlilerinin en yüksek düzeyde bu düşünceye katıldıkları görülmektedir ($\bar{x} = 3,92$), aynı boyutta Öğretim Üyelerinin “Bologna Süreci İle İlgili Genel Algı-Ortak Bir Avrupa Yüksek Öğretim Alanının Oluşturulması Çalışmaları” düşüncesine katıldıkları

görülmektedir ($\bar{x}=3,76$). Aynı boyutta Uzman - Öğretim Görevlisi - Okutmanların “Bologna Süreci İle İlgili Genel Algı-Ortak Bir Avrupa Yüksek Öğretim Alanının Oluşturulması Çalışmaları” düşüncesine katıldıkları görülmektedir ($\bar{x}=3,65$).

Tablo 35. incelendiğinde, “Kalite Güvencesinin Sağlanmasına İlişkin Çalışmalar Yükseköğretimde Kurumsal Kaliteyi Geliştirmeye Yönelik Avrupa Ülkelerinin Ortak Kriterler Geliştirmesi” (VII. Boyut) için Araştırma Görevlilerinin en yüksek düzeyde bu düşünceye katıldıkları görülmektedir ($\bar{x}=3,93$), aynı boyutta Öğretim Üyelerinin “Kalite Güvencesinin Sağlanmasına İlişkin Çalışmalar Yükseköğretimde Kurumsal Kaliteyi Geliştirmeye Yönelik Avrupa Ülkelerinin Ortak Kriterler Geliştirmesi” düşüncesine katıldıkları görülmektedir ($\bar{x}=3,85$).

Aynı boyutta Uzman-Öğretim Görevlilerinin “Kalite Güvencesinin Sağlanmasına İlişkin Çalışmalar Yükseköğretimde Kurumsal Kaliteyi Geliştirmeye Yönelik Avrupa Ülkelerinin Ortak Kriterler Geliştirmesi” düşüncesine katıldıkları görülmektedir ($\bar{x}=3,75$).

Tablo 36. Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Unvanlarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

		KT	sd	KO	F	p
I. Boyut) Bologna Süreci ile ilgili Genel Algı-Ortak Bir Avrupa Yüksek Öğretim Alanının Oluşturulması Çalışmaları	Gruplar arası	4,943	2	2,472	3,106	,045*
	Grup içi	1477,773	1857	,796		
	Toplam	1482,716	1859			
(II. Boyut) Bologna Süreci'nin Türk Yükseköğretim Sistemine Etkisi Türk Yükseköğretim Sistemi	Gruplar arası	2,085	2	1,043	1,312	,270
	Grup içi	1229,657	1547	,795		
	Toplam	1231,742	1549			
(III. Boyut) Bologna Süreci'nin Türk Yükseköğretim Kurumlarında Uygulanması	Gruplar arası	,267	2	,133	,175	,839
	Grup içi	940,732	1237	,760		
	Toplam	940,999	1239			
(IV. Boyut) Bologna Süreci Kapsamında Öğretim Programları	Gruplar arası	1,053	2	,526	,737	,479
	Grup içi	1325,882	1857	,714		
	Toplam	1326,935	1859			
(V. Boyut) Bologna Süreci Kapsamındaki Teknik (Ortak Derece Yapıları, AKTS, Diploma Eki) Düzenlemeler	Gruplar arası	1,182	2	,591	,840	,432
	Grup içi	1307,357	1857	,704		
	Toplam	1308,540	1859			
VI. Boyut) Bologna Süreci Kapsamında Hareketlilikle İlgili Düzenlemeler Avrupa Üniversiteleri Arasındaki Hareketlilik (Değişim) Programları	Gruplar arası	2,133	2	1,066	1,592	,204
	Grup içi	1036,325	1547	,670		
	Toplam	1038,457	1549			

(VII. Boyut) Kalite Güvencesinin Sağlanmasına İlişkin Çalışmalar Yükseköğretimde Kurumsal Kaliteyi Geliştirmeye Yönelik Avrupa Ülkelerinin Ortak Kriterler Geliştirmesi	Gruplar arası	4,920	2	2,460	3,313	,037*
	Grup içi	1378,720	1857	,742		
	Toplam	1383,640	1859			
(VIII. Boyut) Bologna Süreci'nin Toplumsal Boyutuna İlişkin Düşünceler	Gruplar arası	,018	2	,009	,012	,988
	Grup içi	1152,899	1547	,745		
	Toplam	1152,917	1549			
(IX. Boyut)Avrupa Yükseköğretim Alanına Öğrenci Katılımı Türkiye'de Öğrenim Görmekte Olan Üniversite Öğrencileri	Gruplar arası	2,258	2	1,129	,968	,380
	Grup içi	1442,561	1237	1,166		
	Toplam	1444,819	1239			

* p <.05 düzeyinde anlamlı farklılıkları gösterir.

Tablo 36. incelendiğinde, “(I. Boyut) Bologna Süreci İle İlgili Genel Algı-Ortak Bir Avrupa Yüksek Öğretim Alanının Oluşturulması Çalışmaları” bölümünde, öğretim elemanlarının akademik unvanlarına göre aralarında anlamlı fark olduğu görülmektedir (F=3,106, p<0.05). Bu bölümde, Uzman - Öğretim Görevlisi - Araştırma Görevlisi kadrosunda olanların kendi aralarında benzer görüşlerde oldukları söylenebilir.

“(VII. Boyut) Kalite Güvencesinin Sağlanmasına İlişkin Çalışmalar Yükseköğretimde Kurumsal Kaliteyi Geliştirmeye Yönelik Avrupa Ülkelerinin Ortak Kriterler Geliştirmesi” bölümünde, öğretim elemanlarının aralarında akademik unvanlarına göre anlamlı fark olduğu görülmektedir (F=3,313, p<0.05). Bu bölümde, Öğretim Üyesi - Araştırma Görevlisi kadrosunda olanların kendi aralarında benzer görüşlerde oldukları söylenebilir.

Bu bölümde “Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Unvanlarına Göre Alt Boyutların Puan Ortalamalarına İlişkin TUKEY Testi Sonuçları” yer verilmiştir

Tablo 37. Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Unvanlarına Göre Alt Boyutların Puan Ortalamalarına İlişkin TUKEY Testi Sonuçları

	(I) Unvanlar	(J) Unvanlar	Ortalamalar Arası Fark (I-J)	p
(I. Boyut) Bologna Süreci İle İlgili Genel Algı-Ortak Bir Avrupa Yüksek Öğretim Alanının Oluşturulması Çalışmaları	Uzman-Öğr.Gör. Okutman	Öğretim üyesi	-,087	,218
		Araştırma Gör.	-,199(*)	,040*
	Öğretim üyesi	Uzman-Öğr.Gör. Okutman	,087	,218
		Araştırma Gör.	-,112	,265
	Araştırma Gör.	Uzman-Öğr.Gör. Öğretim üyesi	,199(*)	,040*
		,112	,265	
(VII. Boyut) Kalite Güvencesinin Sağlanmasına İlişkin Çalışmalar Yükseköğretimde Kurumsal Kaliteyi Geliştirmeye Yönelik Avrupa Ülkelerinin Ortak Kriterler Geliştirmesi	Uzman-Öğr.Gör.	Öğretim üyesi	-,105	,093
		Araştırma Gör.	-,185	,050
	Öğretim üyesi	Uzman-Öğr.Gör.	,105	,093
		Araştırma Gör.	-,080	,482
	Araştırma Gör.	Uzman-Öğr.Gör. Öğretim üyesi	,185	,050
		,080	,482	

* p <.05 düzeyinde anlamlı farklılıkları gösterir.

Tablo 37. incelendiğinde, (I. Boyut) Bologna Süreci ile ilgili Genel Algı-Ortak Bir Avrupa Yüksek Öğretim Alanının Oluşturulması Çalışmaları için Uzman-Öğretim Görevlileri ile Araştırma Görevlileri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (P<.05). Bu bulguya göre Uzman-Öğretim Görevlisi olanlar (I. Boyut) Bologna Süreci ile ilgili Genel Algı-Ortak Bir Avrupa Yükseköğretim Alanının oluşturulması çalışmaları için Araştırma Görevlisi olanlara göre daha yüksek düzeyde olumlu düşünmektedirler. Bu boyutta, Uzman-Öğretim Görevlileri ile Araştırma Görevlileri kendi aralarında benzer görüşlerde oldukları söylenebilir.

Tablo 37. incelendiğinde, (VII. Boyut) Kalite Güvencesinin Sağlanmasına İlişkin Çalışmalar, yükseköğretimde kurumsal kaliteyi geliştirmeye yönelik Avrupa ülkelerinin ortak kriterler geliştirmesi için Uzman-Öğretim Görevlileri ile Araştırma Görevlileri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (P<.05). Bu bulguya göre Uzman-Öğretim Görevlisi olanlar (VII. Boyut) Kalite Güvencesinin Sağlanmasına İlişkin

Çalışmalar, yükseköğretimde kurumsal kaliteyi geliştirmeye yönelik Avrupa ülkelerinin ortak kriterler geliştirmesi için Araştırma Görevlisi olanlara göre daha yüksek düzeyde olumlu düşünmektedirler ve Uzman-Öğretim Görevlisi olanlar Araştırma Görevlilerine göre daha yüksek oranda (VII. Boyut) için olumlu düşünmektedirler. Bu boyutta, Araştırma Görevlileri, Uzman - Öğretim Görevlileri kendi aralarında benzer görüşlerde oldukları söylenebilir.

4.3.2. Öğretim Elemanlarının Görev Yaptığı Akademik Birimler Yönelik Bulgular

Bu bölümde “Öğretim Elemanlarının Görev Yaptığı Akademik Birimler Yönelik Bulgulara” yer verilmiştir.

Tablo 38. Öğretim Elemanlarının Görev Yaptığı Akademik Birimler Yönelik Bulgular

Akademik Birimler	N	%
Fakülteler	243	78,4
Diğer(MYO, Dış İlişkiler-AB vb.)	67	21,6
Toplam	310	100,0

Tablo 38. incelendiğinde, araştırmaya katılan 310 öğretim elemanının 243’ü fakültelerde görev yapmaktadır. Diğer birimlerde (Meslek Yüksekokulu, Dış İlişkiler-AB vb.)görev yapan 67 öğretim elemanı bulunmaktadır. Araştırma kapsamındaki Kırıkkale Üniversitesi’nin bazı birimlerinde çalışan personel sayısının 10’dan az olmasından dolayı karşılaştırma yapılacak analizler için yeterli personel sayısına ulaşamayacağı nedeniyle bu değişkende birimleri birleştirme işlemi yapılmıştır.

Yükseköğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci ve Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesine ilişkin görüşlerinin görev yapılan akademik birime göre karşılaştırılması için yapılan t-testi sonuçları Tablo 39’de verilmiştir ve benzer derecedeki akademik birimler analiz sonuçları için gruplandırılmıştır.

Tablo 39. Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Akademik Birime Göre Bağımsız Örneklem t testi (Independent Samples Test)

Sonuçları

		N	\bar{X}	ss	sd	t	p
(I. Boyut) Bologna Süreci İle İlgili Genel Algı-Ortak Bir Avrupa Yüksek Öğretim Alanının Oluşturulması Çalışmaları	Fakülteler	243	3,77	,890		,762	,446
	*Diğer	67	,900	,061			
(II. Boyut) Bologna Süreci'nin Türk Yükseköğretim Sistemine Etkisi Türk Yükseköğretim Sistemi	Fakülteler	243	3,81	,897		1,545	,122
	*Diğer	67	3,71	,866			
(III. Boyut) Bologna Süreci'nin Türk Yükseköğretim Kurumlarında Uygulanması	Fakülteler	243	3,82	,861	,028	1,354	,256
	MYO	67	3,68	,856	,065		
(IV. Boyut) Bologna Süreci Kapsamında Öğretim Programları	Fakülteler	243	3,77	,883		-,603	,547
	* Diğer	67	3,73	,902			
(V. Boyut) Bologna Süreci Kapsamındaki Teknik (Ortak Derece Yapıları, AKTS, Diploma Eki) Düzenlemeler	Fakülteler	243	3,87	,825		,902	-,603
	* Diğer	67	3,91	,868			
VI. Boyut) Bologna Süreci Kapsamında Hareketlilikle İlgili Düzenlemeler Avrupa Üniversiteleri Arasındaki Hareketlilik (Değişim) Programları	Fakülteler	243	3,98	,819		-,042	,967
	* Diğer	67	3,99	,782			
(VII. Boyut) Kalite Güvencesinin Sağlanmasına İlişkin Çalışmalar Yükseköğretimde Kurumsal Kaliteyi Geliştirmeye Yönelik Avrupa Ülkelerinin Ortak Kriterler Geliştirmesi	Fakülteler	243	3,92	,839		-,071	,944
	* Diğer	67	3,95	,757			
(VIII. Boyut) Bologna Süreci'nin Toplumsal Boyutuna İlişkin Düşünceler	Fakülteler	243	3,83	,855		,313	,064
	* Diğer	67	3,90	,864			
(IX. Boyut) Avrupa Yükseköğretim Alanına Öğrenci Katılımı Türkiye'de Öğrenim Görmekte Olan Üniversite Öğrencileri	Fakülteler	243	1,99	1,088	,35	,450	,053
	* Diğer	67	1,97	1,051	,64		

*Diğer(MYO, Dış İlişkiler-AB, Rektörlük vb.), ** p <.01, ***p <.05 düzeyinde anlamlı farklılıkları gösterir.

Tablo 39. incelendiğinde Kırıkkale Üniversitesi'nde görev yapan öğretim elemanlarının; Yükseköğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci ve Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesine ilişkin görüşlerinin 9 boyutun tamamı için görevli oldukları birime göre anlamlı farkın olmadığı görülmektedir($p>0.05$). Bu bölümde akademik birimlerden, Fakülteler ile Diğer (Dış İlişkiler-AB, MYO, Rektörlük vb), görevli öğretim elemanların kendi aralarında benzer görüşlerde oldukları söylenebilir.

4.3.3. Öğretim Elemanlarının Kıdem Yıllarına Yönelik Bulgular

Bu bölümde “Öğretim Elemanlarının Kıdem Yıllarına Yönelik Bulgulara” yer verilmiştir.

Tablo 40. Öğretim Elemanlarının Kıdem Yıllarına Yönelik Bulgular

Kıdem Yıllar	N	%
1-10 yıl	68	21,9
11-20 yıl	173	55,9
21+ yıl	69	22,3
Toplam	310	100,0

Üniversitede görev yapan öğretim elemanlarının birbirine yakın kıdem dereceleri, analiz ve yorumların daha kolay yapılabilmesi amacı ile gruplandırılmıştır. Tablo 40'dan anlaşılacağı 310 katılımcının olduğu bu çalışmada mesleki kıdem olarak 1-10 yıl arası 68 kişi, 11-20 yıl arası 173 kişi, 21+ yıl arası 69 öğretim elemanın olduğu görülmektedir.

Yükseköğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci ve Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesine İlişkin Görüşlerinin Mesleki kıdemlerine göre karşılaştırılması için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 41'de verilmiştir.

Tablo 41. Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdemlerine İlişkin n, x ve ss Değerleri

		N	\bar{X}	ss
(I. Boyut) Bologna Süreci ile ilgili Genel Algı-Ortak Bir Avrupa Yüksek Öğretim Alanının Oluşturulması Çalışmaları	1-10 yıl	68	3,70	,943
	11-20 yıl	173	3,705	,960
	21+ yıl	69	3,87	,819
(II. Boyut) Bologna Süreci'nin Türk Yükseköğretim Sistemine Etkisi Türk Yükseköğretim Sistemi	1-10 yıl	68	3,800	,761
	11-20 yıl	173	3,680	,787
	21+ yıl	69	3,940	,909
(III. Boyut) Bologna Süreci'nin Türk Yükseköğretim Kurumlarında Uygulanması	1-10 yıl	68	3,855	,762
	11-20 yıl	173	3,755	,800
	21+ yıl	69	3,91	,815
(IV. Boyut) Bologna Süreci Kapsamında Öğretim Programları	1-10 yıl	68	3,87	,804
	11-20 yıl	173	3,79	,843
	21+ yıl	69	3,96	,803
(V. Boyut) Bologna Süreci Kapsamındaki Teknik (Ortak Derece Yapıları, AKTS, Diploma Eki) Düzenlemeler	1-20 yıl	68	4,362	,767
	11-20 yıl	173	4,291	,843
	21+ yıl	69	4,029	,720
(VI. Boyut) Bologna Süreci Kapsamında Hareketlilikle İlgili Düzenlemeler Avrupa Üniversiteleri Arasındaki Hareketlilik (Değişim) Programları	1-10 yıl	68	4,565	0,776
	11-20 yıl	173	4,234	0,839
	21+ yıl	69	4,08	,768
(VII. Boyut) Kalite Güvencesinin Sağlanmasına İlişkin Çalışmalar Yükseköğretimde Kurumsal Kaliteyi Geliştirmeye Yönelik Avrupa Ülkelerinin Ortak Kriterler Geliştirmesi	1-10 yıl	68	4,378	0,848
	11-20 yıl	173	4,234	0,912
	21+ yıl	69	3,99	,743
(VIII. Boyut) Bologna Süreci'nin Toplumsal Boyutuna İlişkin Düşünceler	1-10 yıl	68	4,238	,933
	11-20 yıl	173	4,290	,898
	21+ yıl	69	3,99	,747
(IX. Boyut) Avrupa Yükseköğretim Alanına Öğrenci Katılımı Türkiye'de Öğrenim Görmekte Olan Üniversite Öğrencileri	1-10 yıl	68	2,649	1,226
	11-20 yıl	173	2,805	1,194
	21+ yıl	69	1,98	,972

Tablo 41. incelendiğinde (I. Boyut) Bologna Süreci ile ilgili Genel Algı-Ortak Bir Avrupa Yüksek Öğretim Alanının Oluşturulması Çalışmaları boyutunda kıdem yıllarına göre en yüksek puan ortalamasının ($\bar{x}=3,87$) ile 21+ yıl kıdeme sahip olanlara ait olduğu, bunları sırasıyla ($\bar{x}=3,705$) ortalama ile 11-20 yıl mesleki kıdem yılındakiler, ($\bar{x}=3,70$) ortalama ile 1-10 yıl mesleki kıdemdeki öğretim elemanlarının izlediği görülmektedir.

Tablo incelendiğinde, (II. Boyut) Bologna Süreci'nin Türk Yükseköğretim Sistemine Etkisi Türk Yükseköğretim Sistemi boyutunda ise kıdem yıllarına göre yüksek puan ortalamasının ($\bar{x}=3,94$) ile 21+ yıl kıdeme sahip olanlara ait olduğu, bunları sırasıyla ($\bar{x}=3,80$) ortalama ile 1-10 yıl mesleki kıdem yılındakiler, ($\bar{x}=3,68$) ortalama ile 11-20 yıl mesleki kıdemdeki öğretim elemanlarının izlediği görülmektedir.

(III. Boyut) Bologna Süreci'nin Türk Yükseköğretim Kurumlarında Uygulanması boyutunda ise kıdem yıllarına göre yüksek puan ortalamasının ($\bar{x}=3,91$) ile 21+ yıl kıdeme sahip olanlara ait olduğu, bunları sırasıyla ($\bar{x}=3,85$) ortalama ile 1-10 yıl mesleki kıdem yılındakiler, ($\bar{x}=3,75$) ortalama ile 11-20 yıl mesleki kıdemdeki öğretim elemanlarının izlediği görülmektedir.

(IV. Boyut) Bologna Süreci Kapsamında Öğretim Programları boyutunda ise kıdem yıllarına göre yüksek puan ortalamasının ($\bar{x}=3,96$) ile 21+ yıl kıdeme sahip olanlara ait olduğu, bunları sırasıyla ($\bar{x}=3,87$) ortalama ile 1-10 yıl mesleki kıdem yılındakiler, ($\bar{x}=3,79$) ortalama ile 11-20 yıl mesleki kıdemdeki öğretim elemanlarının izlediği görülmektedir.

(V. Boyut) Bologna Süreci Kapsamındaki Teknik (Ortak Derece Yapıları, AKTS, Diploma Eki) Düzenlemeler boyutunda ise kıdem yıllarına göre yüksek puan ortalamasının ($\bar{x}=4,36$) ile 1-10 yıl mesleki kıdeme sahip olanlara ait olduğu, bunları sırasıyla ($\bar{x}=4,29$) ortalama ile 11-20 yıl mesleki kıdem yılındakiler, ($\bar{x}=4,02$) ortalama ile 21+ yıl mesleki kıdemdeki öğretim elemanlarının izlediği görülmektedir.

(VI. Boyut) Bologna Süreci Kapsamında Hareketlilikle İlgili Düzenlemeler Avrupa Üniversiteleri Arasındaki Hareketlilik (Değişim) Programları boyutunda ise kıdem yıllarına göre yüksek puan ortalamasının ($\bar{x}=4,56$) ile 1-10 yıl mesleki kıdeme sahip olanlara ait olduğu, bunları sırasıyla ($\bar{x}=4,23$) ortalama ile 11-20 yıl mesleki kıdem yılındakiler, ($\bar{x}=4,08$) ortalama ile 21+ yıl mesleki kıdemdeki öğretim elemanlarının izlediği görülmektedir.

(VII. Boyut) Kalite Güvencesinin Sağlanmasına İlişkin Çalışmalar Yükseköğretimde Kurumsal Kaliteyi Geliştirmeye Yönelik Avrupa Ülkelerinin Ortak Kriterler Geliştirmesi boyutunda ise kıdem yıllarına göre yüksek puan ortalamasının ($\bar{x}=4,37$) ile 1-10 yıl mesleki kıdeme sahip olanlara ait olduğu, bunları sırasıyla ($\bar{x}=4,23$) ortalama ile 11-20 yıl mesleki kıdem yılındakiler, ($\bar{x}=3,99$) ortalama ile 21+ yıl mesleki kıdemdeki öğretim elemanlarının izlediği görülmektedir.

(VIII. Boyut) Bologna Süreci'nin Toplumsal Boyutuna İlişkin Düşünceler boyutunda ise kıdem yıllarına göre yüksek puan ortalamasının ($\bar{x}=4,23$) ile 1-10 yıl mesleki kıdeme sahip olanlara ait olduğu, bunları sırasıyla ($\bar{x}=4,29$) ortalama ile 11-20 yıl mesleki kıdem yılındakiler, ($\bar{x}=3,99$) ortalama ile 21+ yıl mesleki kıdemdeki öğretim elemanlarının izlediği görülmektedir.

(IX. Boyut) Avrupa Yükseköğretim Alanına Öğrenci Katılımı Türkiye’de Öğrenim Görmekte Olan Üniversite Öğrencileri boyutunda ise kıdem yıllarına göre yüksek puan ortalamasının ($\bar{x} = 2,80$) ile 11-20 yıl mesleki kıdeme sahip olanlara ait olduğu, bunları sırasıyla ($\bar{x} = 2,64$) ortalama ile 1-10 yıl mesleki kıdem yılındakiler, ($\bar{x} = 1,98$) ortalama ile 21+ yıl mesleki kıdemdeki öğretim elemanlarının izlediği görülmektedir.

Tablo 42’de “Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları” bulguları ve yorumlarına yer verilmiştir.

Tablo 42. Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

		KT	sd	KO	F	p
(I. Boyut) Bologna Süreci İle İlgili Genel Algı-Ortak Bir Avrupa Yüksek Öğretim Alanının Oluşturulması Çalışmaları	Gruplar arası	7,717	2	3,858	4,858	,008*
	Gruplar içi	1474,999	1857	,794		
	Toplam	1482,716	1859			
(II. Boyut) Bologna Süreci’nin Türk Yükseköğretim Sistemine Etkisi Türk Yükseköğretim Sistemi	Gruplar arası	13,987	2	6,993	8,884	,000*
	Gruplar içi	1217,755	1547	,787		
	Toplam	1231,742	1549			
(III. Boyut) Bologna Süreci’nin Türk Yükseköğretim Kurumlarında Uygulanması	Gruplar arası	6,202	2	3,101	4,104	,017**
	Gruplar içi	934,797	1237	,756		
	Toplam	940,999	1239			
(IV. Boyut) Bologna Süreci Kapsamında Öğretim Programları	Gruplar arası	5,669	2	2,835	3,505	,030*
	Gruplar içi	1251,206	1547	,809		
	Toplam	1256,875	1549			
(V. Boyut) Bologna Süreci Kapsamındaki Teknik (Ortak Derece Yapıları, AKTS, Diploma Eki) Düzenlemeler	Gruplar arası	68	4,362	,767	8,584	,000**
	Gruplar içi	173	4,291	,843		
	Toplam	69	4,029	,720		
(VI. Boyut) Bologna Süreci Kapsamında Hareketlilikle İlgili Düzenlemeler Avrupa Üniversiteleri Arasındaki Hareketlilik (Değişim) Programları	Gruplar arası	11,332	2	5,666	8,534	,000***
	Gruplar içi	1027,125	1547	,664		
	Toplam	1038,457	1549			
(VII. Boyut) Kalite Güvencesinin Sağlanmasına İlişkin Çalışmalar Yükseköğretimde Kurumsal Kaliteyi Geliştirmeye Yönelik Avrupa Ülkelerinin Ortak Kriterler Geliştirilmesi	Gruplar arası	68	4,378	0,848	8,534	,000**
	Gruplar içi	173	4,234	0,912		
	Toplam	69	3,99	,743		
(VIII. Boyut) Bologna Süreci’nin Toplumsal Boyutuna İlişkin Düşünceler	Gruplar arası	12,696	2	6,348	8,612	,000*
	Gruplar içi	1140,221	1547	,737		
	Toplam	1152,917	1549			
(IX. Boyut) Avrupa Yükseköğretim Alanına Öğrenci Katılımı Türkiye’de Öğrenim Görmekte Olan Üniversite Öğrencileri	Gruplar arası	1,609	2	,804	,689	,502
	Gruplar içi	1443,210	1237	1,167		
	Toplam	1444,819	1239			

* p < .05, ** p < .01 düzeyinde anlamlı farklılıkları gösterir.

Tablo 42. incelendiğinde Kırıkkale Üniversitesi'nde görev yapan öğretim elemanlarının; “(I. Boyut) Bologna Süreci İle İlgili Genel Algı-Ortak Bir Avrupa Yüksek Öğretim Alanının Oluşturulması Çalışmaları” bölümünde, öğretim elemanlarının mesleki kıdem yıllarına göre anlamlı fark olduğu görülmektedir ($F=4,858$; $p<0.05$).

“(II. Boyut) Bologna Süreci'nin Türk Yükseköğretim Sistemine Etkisi Türk Yükseköğretim Sistemi” bölümünde, öğretim elemanlarının mesleki kıdem yıllarına göre çok büyük anlamlı farkın olduğu görülmektedir ($F=8,884$; $p<0.05$).

“(III. Boyut) Bologna Süreci'nin Türk Yükseköğretim Kurumlarında Uygulanması” bölümünde, öğretim elemanlarının mesleki kıdem yıllarına göre anlamlı fark olduğu görülmektedir ($F=4,104$; $p<0.05$).

“(IV. Boyut) Bologna Süreci Kapsamında Öğretim Programları” bölümünde, öğretim elemanlarının mesleki kıdem yıllarına göre anlamlı fark olduğu görülmektedir ($F=3,505$; $p<0.05$).

“(V. Boyut) Bologna Süreci Kapsamındaki Teknik (Ortak Derece Yapıları, AKTS, Diploma Eki) Düzenlemeler” bölümünde, öğretim elemanlarının mesleki kıdem yıllarına göre çok büyük anlamlı fark olduğu görülmektedir ($F=8,584$; $p<0.05$).

“(VI. Boyut) Bologna Süreci Kapsamında Hareketlilikle İlgili Düzenlemeler Avrupa Üniversiteleri Arasındaki Hareketlilik (Değişim) Programları” bölümünde, öğretim elemanlarının mesleki kıdem yıllarına göre çok büyük anlamlı fark olduğu görülmektedir ($F=8,534$; $p<0.05$).

“(VII. Boyut) Kalite Güvencesinin Sağlanmasına İlişkin Çalışmalar Yükseköğretimde Kurumsal Kaliteyi Geliştirmeye Yönelik Avrupa Ülkelerinin Ortak Kriterler Geliştirmesi” bölümünde, öğretim elemanlarının mesleki kıdem yıllarına göre çok büyük anlamlı fark olduğu görülmektedir ($F=8,534$; $p<0.05$).

“(VIII. Boyut) Bologna Süreci'nin Toplumsal Boyutuna İlişkin Düşünceler” bölümünde, öğretim elemanlarının mesleki kıdem yıllarına göre çok büyük anlamlı fark olduğu görülmektedir ($F=8,612$; $p<0.05$).

“(IX. Boyut) Avrupa Yükseköğretim Alanına Öğrenci Katılımı Türkiye’de Öğrenim Görmekte Olan Üniversite Öğrencileri” bölümünde, öğretim elemanlarının mesleki kıdem yıllarına göre anlamlı fark olmadığı görülmektedir ($F=,689$; $p>0.05$).

Tablo 43. Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Alt Boyutların Puan Ortalamalarına İlişkin TUKEY Testi Sonuçları

	(I) Mesleki Kıdem Yılı	(J) Mesleki Kıdem Yılı	Ortalamalar arası fark (I-J)	p
(I. Boyut) Bologna Süreci İle İlgili Genel Algı-Ortak Bir Avrupa Yüksek Öğretim Alanının Oluşturulması Çalışmaları	1-10 yıl	11-20 yıl	,044	,729
		21+yıl	-,108	,259
	11-20 yıl	1-10 yıl	-,044	,729
		21+yıl	-,152(*)	,022*
	21+yıl	1-10 yıl	,108	,259
		11-20 yıl	,152(*)	,022*
(II. Boyut) Bologna Süreci’nin Türk Yükseköğretim Sistemine Etkisi Türk Yükseköğretim Sistemi	1-10 yıl	11-20 yıl	,110	,131
		21+yıl	-,124	,159
	11-20 yıl	1-10 yıl	-,110	,131
		21+yıl	-,234(*)	,000*
	21+yıl	1-10 yıl	,124	,159
		11-20 yıl	,234(*)	,000*
(III. Boyut) Bologna Süreci’nin Türk Yükseköğretim Kurumlarında Uygulanması	1-10 yıl	11-20 yıl	,098	,254
		21+yıl	-,071	,603
	11-20 yıl	1-10 yıl	-,098	,254
		21+yıl	-,170(*)	,017*
	21+yıl	1-10 yıl	,071	,603
		11-20 yıl	,170(*)	,017*
(IV. Boyut) Bologna Süreci Kapsamında Öğretim Programları Üniversitelerin Öğretim Programları	1-10 yıl	11-20 yıl	,129(*)	,024*
		21+ yıl	-,040	,777
	11-20 yıl	1-10 yıl	-,129(*)	,024*
		21+ yıl	-,169(*)	,002
	21+ yıl	1-510 yıl	,040	,777

(V. Boyut) Bologna Süreci Kapsamındaki Teknik (Ortak Derece Yapıları, AKTS, Diploma Eki) Düzenlemeler	11-20 yıl	11-20 yıl	,169(*)	,002
		1-10 yıl	-,099	,106
	21+ yıl	21+ yıl	-,182(*)	,001*
		1-10 yıl	,083	,332
(VI. Boyut) Bologna Süreci Kapsamında Hareketlilikle İlgili Düzenlemeler Avrupa Üniversiteleri Arasındaki Hareketlilik (Değişim) Programları,	1-10 yıl	11-20 yıl	,182(*)	,001*
		11-20 yıl	,171(*)	,003*
	11-20 yıl	21+yıl	-,002	1,000
		1-10 yıl	-,171(*)	,003*
21+yıl	21+yıl	-,173(*)	,003*	
	1-10 yıl	,002	1,000	
(VII. Boyut) Kalite Güvencesinin Sağlanmasına İlişkin Çalışmalar Yükseköğretimde Kurumsal Kaliteyi Geliştirmeye Yönelik Avrupa Ülkelerinin Ortak Kriterler Geliştirmesi	1-10 yıl	11-20 yıl	,173(*)	,003*
		11-20 yıl	,153(*)	,006*
	11-20 yıl	21+ yıl	-,081	,365
		1-10 yıl	-,153(*)	,006*
11-20 yıl	21+ yıl	-,234(*)	,000*	
	1-10 yıl	,081	,365	
(VIII. Boyut) Bologna Süreci'nin Toplumsal Boyutuna İlişkin Düşünceler	1-10 yıl	11-20 yıl	,234(*)	,000*
		11-20 yıl	,053	,601
	11-20 yıl	21+yıl	-,174(*)	,022*
		1-10 yıl	-,053	,601
21+yıl	21+yıl	-,227(*)	,000*	
	1-10 yıl	,174(*)	,022*	
		11-20 yıl	,227(*)	,000*

* p <.05, ** p <.01 düzeyinde anlamlı farklılıkları gösterir.

Tablo 43. incelendiğinde, (I. Boyut) Bologna Süreci ile ilgili Genel Algı-Ortak Bir Avrupa Yüksek Öğretim Alanının Oluşturulması Çalışmaları için 11-20 yıl ile 21+yıl mesleki kıdemler arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (P<.05). Bu bulguya göre 11-20 yıl mesleki kıdemli olanlar (I. Boyut) Bologna Süreci ile ilgili Genel Algı-Ortak Bir Avrupa Yüksek Öğretim Alanının Oluşturulması Çalışmaları için 21+yıl

mesleki kıdemler olanlara göre daha yüksek düzeyde olumlu düşünmektedirler. 11-20 yıl mesleki kıdemi olanlar 21+yıl mesleki kıdemi olanlardan daha yüksek oranda (I. Boyut) için olumlu düşünmektedirler. Bu bölümde, görevde (11-20 yıl ile 21+ yıl), çalışan öğretim elemanlarının kendi aralarında benzer görüşlerde oldukları söylenebilir.

Tablo 43. incelendiğinde, 11-20 yıl mesleki kıdemi olanlar (II. Boyut) Bologna Süreci'nin Türk Yükseköğretim Sistemine Etkisi Türk Yükseköğretim Sistemi için 21+yıl mesleki kıdemler olanlara göre daha yüksek düzeyde olumlu düşünmektedirler. 11-20 yıl mesleki kıdemi olanlar 21+yıl mesleki kıdemi olanlardan daha yüksek oranda (I. Boyut) için olumlu düşünmektedirler. Bu bölümde, görevde (11-20 yıl ile 21+ yıl), çalışan öğretim elemanlarının kendi aralarında benzer görüşlerde oldukları söylenebilir.

Tablo incelendiğinde, (III. Boyut) Bologna Süreci'nin Türk Yükseköğretim Kurumlarında Uygulanması için 11-20 yıl ile 21+yıl mesleki kıdemler arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($P<,05$). Bu bulguya göre 11-20 yıl mesleki kıdemi olanlar (III. Boyut) Bologna Süreci'nin Türk Yükseköğretim Kurumlarında Uygulanması için 21+yıl mesleki kıdemler olanlara göre daha yüksek düzeyde olumlu düşünmektedirler. 11-20 yıl mesleki kıdemi olanlar 21+yıl mesleki kıdemi olanlardan daha yüksek oranda (I. Boyut) için olumlu düşünmektedirler. Bu bölümde, görevde (11-20 yıl ile 21+ yıl), çalışan öğretim elemanlarının kendi aralarında benzer görüşlerde oldukları söylenebilir.

Tablo incelendiğinde, (IV. Boyut) Bologna Süreci Kapsamında Öğretim Programları, üniversitelerin öğretim programları bölümünde 1-10 yıl ile 11-20 yıl mesleki kıdemler arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. ($P<,05$). Bu bulguya göre 1-10 yıl mesleki kıdemi olanlar (IV. Boyut) Bologna Süreci Kapsamında Öğretim Programları Üniversitelerin Öğretim Programları için 11-20 yıl mesleki kıdemler olanlara göre daha yüksek düzeyde olumlu düşünmektedirler. 11-20 yıl mesleki kıdemi olanlar 21+yıl mesleki kıdemi olanlardan daha yüksek oranda (IV. Boyut) için olumlu düşünmektedirler. Bu bölümde, görevde 11-20 yıl ile 21+ yıl çalışan öğretim elemanlarının kendi aralarında benzer görüşlerde oldukları söylenebilir.

Tablo incelendiğinde, (V. Boyut) Bologna Süreci Kapsamındaki Teknik (Ortak Derece Yapıları, AKTS, Diploma Eki) Düzenlemeler için 11-20 yıl ile 21+yıl mesleki kıdemler arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($P<,05$). Bu bulguya göre 11-20 yıl

mesleki kıdemli olanlar (I. Boyut) Bologna Süreci ile ilgili Genel Algı-Ortak Bir Avrupa Yükseköğretim Alanının Oluşturulması Çalışmaları için 21+yıl mesleki kıdemler olanlara göre daha yüksek düzeyde olumlu düşünmektedirler. 11-20 yıl mesleki kıdemi olanlar 21+yıl mesleki kıdemi olanlardan daha yüksek oranda (V. Boyut) için olumlu düşünmektedirler. Bu bölümde, görevde (11-20 yıl ile 21+ yıl) çalışan öğretim elemanlarının kendi aralarında benzer görüşlerde oldukları söylenebilir.

Tablo incelendiğinde, (VI. Boyut) Bologna Süreci Kapsamında Hareketlilikle ilgili Düzenlemeler Avrupa Üniversiteleri Arasındaki Hareketlilik (değişim) Programları için 1-10 yıl ile 11-20 yıl, 11-20 yıl ile 21+yıl mesleki kıdemler arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($P<,05$). Bu bulguya göre 1-10 yıl mesleki kıdemli olanlar (VI. Boyut) Bologna Süreci Kapsamında Hareketlilikle İlgili Düzenlemeler Avrupa Üniversiteleri arasındaki hareketlilik (değişim) programları için 11-20 yıl mesleki kıdemlilerle, 11-20 yıl mesleki kıdemi olanlar ise 21+yıl mesleki kıdemi olanlardan daha yüksek oranda (VI. Boyut) için olumlu düşünmektedirler.

Tablo incelendiğinde, (VII. Boyut) Kalite Güvencesinin Sağlanmasına İlişkin Çalışmalar Yükseköğretimde kurumsal kaliteyi geliştirmeye yönelik Avrupa ülkelerinin ortak kriterler geliştirmesi için 1-10 yıl ile 21+ yıl, 11-20 yıl ile 21+yıl mesleki kıdemler arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($P<,05$). Bu bulguya göre 1-10 yıl mesleki kıdemli olanlar (VII. Boyut) Kalite Güvencesinin Sağlanmasına İlişkin Çalışmalar, yükseköğretimde kurumsal kaliteyi geliştirmeye yönelik Avrupa ülkelerinin ortak kriterler geliştirmesi için 1-10 yıl, 21+yıl mesleki kıdemlilere, 11-20 yıl mesleki kıdemi olanlar 21+yıl mesleki kıdemi olanlardan daha yüksek oranda (VI. Boyut) için olumlu düşünmektedirler.

(VIII. Boyut) Bologna Süreci'nin Toplumsal Boyutuna İlişkin Düşünceler için 1-10 yıl ile 21+ yıl, 11-20 yıl ile 21+yıl mesleki kıdemler arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($P<,05$). Bu bulguya göre 1-10 yıl mesleki kıdemli olanlar (VII. Boyut) Kalite Güvencesinin Sağlanmasına İlişkin Çalışmalar Yükseköğretimde Kurumsal Kaliteyi Geliştirmeye Yönelik Avrupa Ülkelerinin Ortak Kriterler Geliştirmesi için 1-10 yıl, 21+yıl mesleki kıdemlilere, 11-20 yıl mesleki kıdemi olanlar 21+yıl mesleki kıdemi olanlardan daha yüksek oranda (VI. Boyut) için olumlu düşünmektedirler.

4.3.4. Öğretim Elemanlarının Cinsiyet Değişkenine Yönelik Bulgular

Yükseköğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci ve Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesine İlişkin Görüşlerinin cinsiyetlere göre karşılaştırılması için yapılan t-testi sonuçları Tablo 44’de verilmiştir.

Tablo 44. Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlere Göre Bağımsız Örneklem t testi (Independent Samples Test) Sonuçları

		N	\bar{X}	ss	t	p
(I. Boyut) Bologna Süreci İle İlgili Genel Algı-Ortak Bir Avrupa Yüksek Öğretim Alanının Oluşturulması Çalışmaları	Kadın	105	3,72	,958	-2,133	,033
	Erkek	205	3,81	,774		
(II. Boyut) Bologna Süreci’nin Türk Yükseköğretim Sistemine Etkisi Türk Yükseköğretim Sistemi	Kadın	105	3,82	,754	-1,283	,200
	Erkek	205	3,77	,954		
(III. Boyut) Bologna Süreci’nin Türk Yükseköğretim Kurumlarında Uygulanması	Kadın	105	3,83	,788	-1,034	,301
	Erkek	205	3,78	,911		
(IV. Boyut) Bologna Süreci Kapsamında Öğretim Programları	Kadın	105	3,93	,734	-2,828	,005
	Erkek	205	3,82	,894		
(V. Boyut) Bologna Süreci Kapsamındaki Teknik (Ortak Derece Yapıları, AKTS, Diploma Eki) Düzenlemeler	Kadın	105	4,00	,753	-2,853	,004
	Erkek	205	3,88	,878		
(VI. Boyut) Bologna Süreci Kapsamında Hareketlilikle İlgili Düzenlemeler Avrupa Üniversiteleri Arasındaki Hareketlilik (Değişim) Programları	Kadın	105	4,03	,679	-1,696	,090
	Erkek	205	4,03	,679		
(VII. Boyut) Kalite Güvencesinin Sağlanmasına İlişkin Çalışmalar Yükseköğretimde Kurumsal Kaliteyi Geliştirmeye Yönelik Avrupa Ülkelerinin Ortak Kriterler Geliştirmesi	Kadın	105	3,93	,785	-3,305	,001**
	Erkek	205	3,79	,897		
(VIII. Boyut) Bologna Süreci’nin Toplumsal Boyutuna İlişkin Düşünceler	Kadın	105	3,89	,767	-2,084	,037
	Erkek	205	3,79	,906		
(IX. Boyut) Avrupa Yükseköğretim Alanına Öğrenci Katılımı Türkiye’de Öğrenim Görmekte Olan Üniversite Öğrencileri	Kadın	105	1,90	1,091	2,098	,036
	Erkek	205	2,03	1,072		

* p <.05, ** p <.01 düzeyinde anlamlı farklılıkları gösterir.

Tablo 44. incelendiğinde Kırıkkale Üniversitesi’nde görev yapan öğretim elemanlarının, “(I. Boyut) - Bologna Süreci ile ilgili Genel Algı - Ortak Bir Avrupa Yüksek Öğretim Alanının oluşturulması Çalışmaları” bölümünde cinsiyete göre anlamlı fark olduğu görülmektedir (p =,033<.05). “(IX. Boyut) Avrupa Yükseköğretim Alanına Öğrenci Katılımı Türkiye’de Öğrenim Görmekte Olan Üniversite Öğrencilerine İlişkin” bölümde cinsiyete göre anlamlı farkın olduğu görülmektedir. (p=,036<.05). Erkek öğretim elemanlarının kadın öğretim elemanlarına kıyasla Bologna Süreci ve Ortak Bir Avrupa Yükseköğretim Alanı Oluşturulması ve Avrupa Yükseköğretim Alanına

Öğrenci Katılımı boyutunda Türkiye’de öğrenim görmekte olan üniversite öğrencileri konularında daha olumlu görüşleri oldukları söylenebilir.

“(IV.Boyut) Bologna Süreci Kapsamında Öğretim Programlarına” ilişkin bölümde cinsiyete göre anlamlı fark olduğu görülmektedir. ($p=,005<.05$), “(V.Boyut) Bologna Süreci Kapsamındaki Teknik (Ortak Derece Yapıları, AKTS, Diploma Eki) Düzenlemelere” ilişkin bölümde cinsiyete göre anlamlı fark olduğu görülmektedir ($p=,004<.05$). “(VII. Boyut) Kalite Güvencesinin Sağlanmasına İlişkin Çalışmalar Yükseköğretimde Kurumsal Kaliteyi Geliştirmeye Yönelik Avrupa Ülkelerinin Ortak Kriterler Geliştirmesi” bölüme ilişkin cinsiyete göre anlamlı fark olduğu görülmektedir ($p=,001<.05$). “(VIII. Boyut) Bologna Süreci’nin Toplumsal Boyutuna İlişkin Düşüncelere” ilişkin cinsiyete göre anlamlı fark olduğu görülmektedir ($p=,037<.05$). Tablo incelendiğinde; IV., V., VII, ve VIII. boyutlara ilişkin kadın öğretim elemanlarının erkek öğretim elemanlarına kıyasla daha olumlu görüşlerinin oldukları söylenebilir.

4.3.5. Öğretim Elemanlarının Herhangi Bir Çalışma Grubunda Yer Alma Değişkenine Yönelik Bulgular

Yükseköğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci ve Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesine İlişkin Görüşlerinin Bologna Süreci ile ilgili herhangi bir çalışma grubunda yer almalarının karşılaştırılması için yapılan t-testi sonuçları Tablo 45’te verilmiştir.

Tablo 45. Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Bologna Süreci İle Kurumsal Herhangi Bir Çalışma Grubunda Görev Alma Durumu Göre Bağımsız Örneklem t testi (Independent Samples Test) Sonuçları

		N	\bar{X}	ss	t	p
I. Boyut) Bologna Süreci İle İlgili Genel Algı-Ortak Bir Avrupa Yüksek Öğretim Alanının Oluşturulması Çalışmaları	Evet	99	3,80	1,084	1,246	,213
	Hayır	211	3,73	,800		
(II. Boyut) Bologna Süreci'nin Türk Yükseköğretim Sistemine Etkisi Türk Yükseköğretim Sistemi	Evet	99	3,80	1,069	,407	,684
	Hayır	211	3,78	,795		
(III. Boyut) Bologna Süreci'nin Türk Yükseköğretim Kurumlarında Uygulanması	Evet	99	3,91	,991	,640	,523
	Hayır	211	3,84	,671		
(IV. Boyut) Bologna Süreci Kapsamında Öğretim Programları	Evet	99	3,96	,935	3,158	,002**
	Hayır	211	3,82	,795		
(V. Boyut) Bologna Süreci Kapsamındaki Teknik (Ortak Derece Yapıları, AKTS, Diploma Eki) Düzenlemeler	Evet	99	4,06	,918	4,672	,000**
	Hayır	211	3,86	,791		
(VI. Boyut) Bologna Süreci Kapsamında Hareketlilikle İlgili Düzenlemeler Avrupa Üniversiteleri Arasındaki Hareketlilik (Değişim) Programları	Evet	99	4,13	,901	4,764	,000**
	Hayır	211	3,91	,767		
(VII. Boyut) Kalite Güvencesinin Sağlanmasına İlişkin Çalışmalar Yükseköğretimde Kurumsal Kaliteyi Geliştirmeye Yönelik Avrupa Ülkelerinin Ortak Kriterler Geliştirmesi	Evet	99	3,89	,947	1,739	,082
	Hayır	211	3,81	,819		
(VIII. Boyut) Bologna Süreci'nin Toplumsal Boyutuna İlişkin Düşünceler	Evet	99	3,87	,951	1,447	,148
	Hayır	211	3,80	,817		
(IX. Boyut) Avrupa Yükseköğretim Alanına Öğrenci Katılımı Türkiye'de Öğrenim Görmekte Olan Üniversite Öğrencileri	Evet	99	2,41	1,010	3,052	,003**
	Hayır	211	2,05	,890		

* p <.05, ** p <.01 düzeyinde anlamlı farklılıkları gösterir.

Tablo 45. incelendiğinde, Kırıkkale Üniversitesi'nde görev yapan öğretim elemanlarının “(IV. Boyut) “Bologna Süreci Kapsamında Öğretim Programları” bölümünde Bologna Süreci ile ilgili herhangi bir çalışma grubunda yer almalarına göre düşünceleri arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir (p=,002<.05). “(IX. Boyut) Avrupa Yükseköğretim Alanına Öğrenci Katılımı Türkiye'de Öğrenim Görmekte Olan Üniversite Öğrencileri” bölümünde Bologna Süreci ile ilgili herhangi bir çalışma grubunda yer alma durumlarına ilişkin düşünceleri arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir (p =,003<.05).

Tablo incelendiğinde, öğretim elemanlarının “(V. Boyut) Bologna Süreci Kapsamındaki Teknik (Ortak Derece Yapıları, AKTS, Diploma Eki) Düzenlemeler” bölümü için Bologna Süreci ile ilgili herhangi bir çalışma grubunda yer almalarına göre düşünceleri

çok büyük anlamlı farklılık göstermektedir ($p = ,000 < .05$). “(VI. Boyut) Bologna Süreci Kapsamında Hareketlilikle İlgili Düzenlemeler Avrupa Üniversiteleri Arasındaki Hareketlilik (Değişim) Programları” bölümü için Bologna Süreci ile ilgili herhangi bir çalışma grubunda yer almalarına göre düşünceleri çok büyük anlamlı farklılık göstermektedir ($p = ,000 < .05$).

4.3.6. Öğretim Elemanlarının Herhangi Bir Bilgilendirme Toplantısına Katılmış Olma Değişkenine Yönelik Bulgular

Yükseköğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci ve Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesine İlişkin Görüşleri, Bologna Süreci ile ilgili herhangi bir bilgilendirme toplantısına katılmış olmalarına göre karşılaştırılması için yapılan t-testi sonuçları Tablo 46’da verilmiştir.

Tablo 46. Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Bologna Süreci İle İlgili Herhangi Bir Bilgilendirme Toplantısına Katılmış Olmalarına Göre Bağımsız Örneklem t testi (Independent Samples Test) Sonuçları

		N	\bar{X}	ss	t	p
(I. Boyut) Bologna Süreci İle İlgili Genel Algı-Ortak Bir Avrupa Yüksek Öğretim Alanının Oluşturulması Çalışmaları	Evet	136	3,77	1,047	,834	,387
	Hayır	174	3,73	,768		
(II. Boyut) Bologna Süreci’nin Türk Yükseköğretim Sistemine Etkisi Türk Yükseköğretim Sistemi	Evet	136	3,74	1,041	-1,616	,106
	Hayır	174	3,82	,754		
(III. Boyut) Bologna Süreci’nin Türk Yükseköğretim Kurumlarında Uygulanması	Evet	136	3,88	,919	1,462	,145
	Hayır	174	3,84	,666		
(IV. Boyut) Bologna Süreci Kapsamında Öğretim Programları	Evet	136	3,87	,930	,358	,720
	Hayır	174	3,85	,772		
(V. Boyut) Bologna Süreci Kapsamındaki Teknik (Ortak Derece Yapıları, AKTS, Diploma Eki) Düzenlemeler	Evet	136	3,99	,908	2,960	,003*
	Hayır	174	3,87	,777		
VI. Boyut) Bologna Süreci Kapsamında Hareketlilikle İlgili Düzenlemeler Avrupa Üniversiteleri Arasındaki Hareketlilik (Değişim) Programları	Evet	136	4,01	,906	1,326	,085
	Hayır	174	3,96	,743		
(VII. Boyut) Kalite Güvencesinin Sağlanmasına İlişkin Çalışmalar Yükseköğretimde Kurumsal Kaliteyi Geliştirmeye Yönelik Avrupa Ülkelerinin Ortak Kriterler Geliştirmesi	Evet	136	3,80	,959	1,483	1,738
	Hayır	174	3,86	,779		
(VIII. Boyut) Bologna Süreci’nin Toplumsal Boyutuna İlişkin Düşünceler	Evet	136	3,80	,908	,893	,372
	Hayır	174	3,84	,825		
(IX. Boyut) Avrupa Yükseköğretim Alanına Öğrenci Katılımı Türkiye’de Öğrenim Görmekte Olan Üniversite Öğrencileri	Evet	136	2,26	,996	,416	,677
	Hayır	174	2,10	,897		

* $p < .05$, ** $p < .01$ düzeyinde anlamlı farklılıkları gösterir.

Tablo 46. incelendiğinde Kırıkkale Üniversitesi'nde görev yapan öğretim elemanlarının “(V. Boyut) Bologna Süreci Kapsamındaki Teknik (Ortak Derece Yapıları, AKTS, Diploma Eki) Düzenlemeler” bölümüne ilişkin Bologna Süreci ile ilgili herhangi bir bilgilendirme toplantısına katılmış olmalarına durumlarına göre düşünceleri anlamlı fark göstermektedir ($p = ,003 < .05$). Diğer boyutlar incelendiğinde ise anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

5. TARTIŞMA

5.1. Yükseköğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci ve Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesine İlişkin Görüşlerinin 9 Farklı Alt Boyuta Yönelik Bulguların Tartışılması Yorumlanması

5.1.1. (I. Boyut) Bologna Süreci İle İlgili Genel Algı-Ortak Bir Avrupa Yüksek Öğretim Alanının Oluşturulması Çalışmaları İlişkin Sonuçların Tartışılması ve Yorumlanması

Öğretim elemanlarının Bologna Süreci ve Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesinin ile ilgili düşüncelerinin genel olarak olumlu olduğu söylenebilir. Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci ile ilgili genel algısı, ortak bir Avrupa Yüksek Öğretim Alanının oluşturulması ve bu çalışmalarının Türk Üniversiteleri ile Avrupa Üniversiteleri arasındaki işbirliğini artıracığı şekilde olduğu söylenebilir.

Öğretim elemanları tarafından, ortak bir yükseköğretim alanı oluşturulması çalışmaları; akademik özgürlüğü sınırlandırmayacağı, Avrupa Üniversiteleri arasındaki işbirliğini artıracığı, küreselleşmenin getirdiği bir zorunluluk ve gerçekleşmesi mümkün bir amaca yönelik olduğu şeklinde algılanmaktadır denilebilir. Bu durum genel olarak, öğretim elemanlarının Bologna Süreci'ni ve ortak bir yükseköğretim alanı oluşturulması çalışmalarını olumlu algıladıkları şeklinde yorumlanabilir (Süngü, 2009).

Gornitzka ve Langfelt (2005) tarafından gerçekleştirilen ve Bologna Süreci'ne ilişkin konularda akademisyenlerin algı ve görüşlerine yönelik veri toplamayı amaçlayan araştırmada elde edilen bulgular, bu araştırmada vurgulanan bulguları destekler niteliktedir. Araştırmada akademisyenlerin Bologna Süreci'ne yönelik olumlu görüşlere sahip olduğu görülmüştür.

5.1.2. (II. Boyut) Bologna Süreci'nin Türk Yükseköğretim Sistemine Etkisine İlişkin Sonuçların Tartışılması ve Yorumlanması

Öğretim elemanları, Bologna Süreci ve Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesine İlişkin olarak ortak bir Avrupa Yükseköğretim Alanına dahil olmanın sağlayabileceği katkılardan yararlanmak için Bologna Sürecine katılmasının gerekli olduğunu düşünmektedirler.

Böylece Yükseköğretim kurumları, ortak bir Yükseköğretim alanı çerçevesinde üniversiteler arası işbirliği sayısını artırabilir, gerçekleştirilen projelerin niteliklerini geliştirilebilir.

Gornitzka ve Langfelt (2005) tarafından gerçekleştirilen araştırmaya katılan öğretim elemanları Bologna Süreci'nin yükseköğretimle ilgili önemli sorunlara işaret ettiğini ve ülkelerinin yükseköğretim sistemlerine olumlu etkiler yapacağını belirtmiştir. Üniversiteler ortak bir yükseköğretim alanına dâhil olma ile çeşitli işbirliği, proje gibi faaliyetleri daha sık ve kolay yapabilirler.

5.1.3. (III. Boyut) Bologna Süreci'nin Türk Yükseköğretim Kurumlarında Uygulanması İlişkin Sonuçların Tartışılması ve Yorumlanması

Öğretim elemanları, Bologna Süreci ve Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesinin Türk Yükseköğretim Kurumlarında uygulanmasında mezunlara daha nitelikli istihdam alanlarının oluşturulabileceğini ve bunun da dış paydaşların (sivil toplum, iş gücü piyasası temsilcileri vb) da görüşlerini alarak yapılması gerektiğini düşünmektedirler. Böylece aktif bir süreç olan Bologna çalışmalarında iş gücü piyasası temsilcilerinin de görüşleri alınarak iş dünyasının taleplerine karşılık verebilecek eğitim programları geliştirilebilir.

Öğretim elemanları; uyum için gerçekleştirilecek reform çalışmalarında üniversitelerin aktif rol almaları ve sürece dış paydaşların katkılarını sağlamaları gerektiğini ve bu reform çalışmalarıyla üniversitelerin daha şeffaf kurumlar olacaklarını düşünmektedirler (Süngü, 2009).

5.1.4. (IV. Boyut) Bologna Süreci Kapsamında Öğretim Programlarına İlişkin Sonuçların Tartışılması ve Yorumlanması

Öğretim elemanları, Bologna Süreci ve Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesinde öğretim programların işgücü piyasalarının ihtiyaç duyduğu elemanların niteliklerini de göz önüne alarak düzenlenmesi gerektiğini düşünmektedirler.

Böylece işgücü piyasası ve istihdam olanakları dikkate alınarak çağın ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikli bireyler yetiştirilebilir ve üniversite-sanayi işbirliğinde yeni istihdam alanları oluşturulabilir.

Köksoy (1998), günümüzde üniversitelerin işlevlerine hizmet üretme, bilgi ve teknolojinin yapılıp yaygınlaştırılmasının da eklendiğinin altını çizmektedir. Bayrak'a (1998) göre ise, eğitim kurumları çevre ve toplumun bir uzantısı ve bir açık sistem olarak görülmektedirler.

5.1.5. (V. Boyut) Bologna Süreci Kapsamındaki Teknik (Ortak Derece Yapıları, AKTS, Diploma Eki) Düzenlemelere İlişkin Sonuçların Tartışılması ve Yorumlanması

Öğretim elemanları, Bologna Süreci ve Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesinde Teknik (Ortak Derece Yapıları, AKTS, Diploma Eki) düzenlemeler ile mezunların mesleki kazanımlarını açıklayan bir diploma eki vermesinin mezunların niteliklerinin kolay anlaşılmasını sağlayacağını düşünmektedir.

Bologna Süreci ve Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi kapsamında akademik programlarında ortak bir kredi transfer sistemi kullanılması ve öğrencilere mezuniyetleri ile birlikte Diploma Eki verilmesi öğretimin niteliğini geliştirebileceği, üniversiteler arasındaki uyum ve işbirliğini artırabileceği, mezunların niteliklerinin tanınmasını sağlayabileceği ve daha kolay istihdam edilebileceğini mümkün kılabilir.

Gornitzka ve Langfelt (2005) Bologna Süreci kapsamında yapılan düzenlemeler içerisinde en az sorunlu olan teknik düzenlemelerin AKTS ve Diploma Eki'nin uygulanması olduğu ifade etmektedirler.

5.1.6. (VI. Boyut) Bologna Süreci Kapsamında Hareketlilikle İlgili Düzenlemeler Avrupa Üniversiteleri Arasındaki Hareketlilik (Değişim) Programları İlişkin Sonuçların Tartışılması ve Yorumlanması

Öğretim elemanları, Bologna Süreci ve Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesinde hareketlilikle ilgili düzenlemeler konusunda, Avrupa Üniversiteleri arasındaki hareketlilik (değişim) programları kurumlar arasındaki işbirliğini artıracaklarını düşünmektedirler.

Öğretim elemanları işbirliği kurulan üniversitelerle gerçekleştirecekleri hareketlilikle akademik çalışmalar teşvik edilebilir, öğretim elemanlarının kendilerine olan özgüvenleri güçlenebilir, meslektaşları ile iletişimlerini kolaylaşabilir.

Teichler (2004) tarafından gerçekleştirilen ve hareketlilik programlarının etkilerini ortaya koymayı amaçlayan araştırma sonuçları öğretim elemanları ve öğrencilerin yurtdışında geçirdikleri sürenin yararlı olduğunu düşündüklerini ortaya koymaktadır.

5.1.7. (VII. Boyut) Yükseköğretimde Kurumsal Kaliteyi Geliştirmeye Yönelik Avrupa Ülkelerinin Ortak Kriterler Geliştirmesine İlişkin Sonuçların Tartışılması ve Yorumlanması

Öğretim elemanları, Bologna Süreci ve Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesinde üniversitelerde gerçekleştirilen yapılanmalarının yükseköğretim kurumlarında kalite kültürünün yaygınlaşmasına yardım edeceğini düşünmektedirler.

Avrupa Birliği uyum çalışmaları çerçevesinde düzenlemeler yapılan ve Bologna Süreci kapsamında şeffaf bir yapıya sahip olan üniversitelerin kalite kültürü ile birlikte daha kurumsal hale gelebilir ve öğretim elemanları daha kurumsal bir ortamda olduklarından daha başarılı çalışmalar yapabilir.

Öz (2005) tarafından yapılan ve Türk Yükseköğretiminde Bologna Süreci sonrasında akreditasyon uygulamalarına yönelik araştırma sonuçları da öğretim elemanlarının görüşlerine paralel olduğu söylenebilir. Araştırma sonuçları, kalite güvencesi uygulamalarının yükseköğretim kurumlarında şeffaflığın gelişmesini; bunun gerçekleşmesi için de dış değerlendirme ve paydaşların işbirliğinin gerekliliği vurgulanmaktadır.

5.1.8. (VIII. Boyut) Bologna Süreci'nin Toplumsal Boyutuna İlişkin Düşüncelere Yönelik Sonuçlarının Tartışılması ve Yorumlanması

Öğretim elemanları, Bologna Süreci ve Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesinde üniversitelerde verilen eğitimin kalitesini geliştirmeye yönelik olarak işverenler ve sanayi kuruluşları ile ortak programlar başlatılabileceğini düşünmektedirler.

Bologna Süreci ve Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi çalışmaları kapsamında eğitimin sürekliliği, kurumlar arası işbirliğinin geliştirilmesi, yeni eğitim stratejilerinin paydaşların da görüşlerinin alınması ile oluşturulabileceği ve dolayısı ile üniversite sanayi işbirliğinin nihai sonucu olarak talep edilen programların müfredata konması mümkün hale gelebilir.

Öğretim elemanlarının Bologna Süreci kapsamında gerçekleştirilecek düzenlemelerin; Avrupa'da bilgi toplumunun oluşturulmasına, sürekli eğitim konusunda işbirliğinin geliştirilmesine, eğitim stratejileri ile toplum ilişkisinin kurulmasına, üniversite sanayi işbirliğinin oluşturulmasına katkı sağlayacağını düşündükleri söylenebilir (Süngü, 2009).

5.1.9. (IX. Boyut) Avrupa Yükseköğretim Alanına Öğrenci Katılımına İlişkin Sonuçlarının Tartışılması ve Yorumlanması

Öğretim elemanları, Bologna Süreci ve Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesinde Avrupa Yükseköğretim Alanına öğrenci katılımı konusunda Kırıkkale Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan üniversite öğrencilerinin yönetime katılım haklarına ilişkin bilgi sahibi olduğunu düşünmektedirler.

Bu olumlu bakış açısının sebebi olarak Kırıkkale Üniversitesi'nde AB Programları ve diğer yurt dışı çalışmalarının koordine edildiği Dış İlişkiler ve AB Koordinasyon Birimi'nce sürekli olarak yapılan oryantasyon ve bilgilendirme toplantılarının öğrencilere faydalı bilgiler verdiği düşünülebilir.

Dış İlişkiler ve AB Koordinasyon Birimi'nce gerçekleştirilen bilgilendirme toplantılarda AB Yükseköğretim Alanına katılım konusunda iyi uygulama örnekleri ele alınmakta böylece öğrencilerin bu alanda teşvikleri sağlanmaktadır.

5.2. Yükseköğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci ve Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesine İlişkin Görüşlerinin Bazı Değişkenlere Yönelik Bulguların Tartışılması Yorumlanması

5.2.1. Öğretim Elemanlarının Akademik Unvan Değişkenine Yönelik Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması

Bulgular incelendiğinde farklı akademik unvanlara sahip öğretim elemanlarının Bologna Süreci ile ilgili genel algı, ortak bir Avrupa Yükseköğretim Alanının oluşturulması çalışmaları, kalite güvencesinin sağlanmasına ilişkin çalışmalar ve Avrupa ülkeleri ile ortak kriterler geliştirmesi konularında benzer görüşte oldukları söylenebilir.

Kırıkkale Üniversitesi'ndeki öğretim elemanlarının Bologna Süreci ve Türkiye Yükseköğretim Çerçevesi için bu olumlu düşünceleri incelendiğinde üniversitede Bologna ve AB uyum süreci ile verimli çalışmalarının yapıldığı, konunun gerekliliğinin ve öneminin farklı unvanlara sahip öğretim elemanları tarafından anlaşıldığı düşünülebilir.

Ancak, Dalgıç (2008) tarafından yapılan çalışmaya göre, üniversite etkinliklerinin hayat boyu öğrenme odaklı olarak planlanması, AB'nin Avrupa Yüksek Öğretim Alanının çekiciliğini arttırmak amacıyla oluşturduğu politikalar için işbirliği çalışmalarının gerçekleştirilmesi, AB'nin Avrupa Yüksek Öğretim Alanını oluşturmadaki hedefleri için topyekûn çalışmaların yapılması ve Türkiye'nin AB'ye giriş sürecine katkıda bulunması açısından öğretim elemanlarının değerlendirmeleri arasında akademik unvana göre anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Bununla birlikte, AB'ye üye ülkelerin üniversitelerinin çevreye duyarlı kuşaklar yetiştirme misyonunun gerçekleştirilmesi, Bologna Süreci'ne uygun ve üniversitenin misyonu ile de uyumlu kalite kültürünün geliştirilmesi, üniversitelerde kurulan "Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Kurulu"nun AB'ye üye ülke üniversiteleri ile uyumlu politikalar oluşturmaları (akreditasyon çalışmaları) gibi alanlarda yapılan uygulamalara ilişkin görüşler de öğretim elemanlarının unvanlarına göre değişmemiştir.

5.2.2. Öğretim Elemanlarının Görev Yaptığı Akademik Birim Değişkenine Yönelik Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması

Bulgular incelendiğinde Bologna Süreci ile ilgili farklı akademik birimlerde, fakülteler ve diğer akademik birimlerde (Dış İlişkiler-AB, Rektörlük vb.) görev yapan öğretim elemanlarının benzer görüşte oldukları söylenebilir. Öğretim elemanlarını görüşlerinin Bologna Süreci ile ilgili genel algı, ortak bir Avrupa Yüksek Öğretim Alanının oluşturulması konusuna katıldıkları ve Bologna Süreci'nin Türk Yükseköğretim Sistemine olumlu düzeyde etki yapacağını düşünmektedirler. Öğretim elemanları, Bologna Süreci Kapsamında Öğretim Programlarının düzenlenmesi gerektiğini, bu düzenlemelerin Bologna Süreci Kapsamındaki Teknik (Ortak Derece Yapıları, AKTS, Diploma Eki) yapılanmalar ile daha şeffaf yükseköğretim kurumlarının oluşabileceğini düşünmektedirler.

Bologna Süreci ve TYYÇ kapsamında yükseköğretim kurumlarında kalite güvencesinin geliştirilmesi konusunda Avrupa Üniversiteleri ile ortak kriterler geliştirilebileceğini düşünmektedirler.

Kırıkkale Üniversitesi'ndeki öğretim elemanlarının Bologna Süreci ve Türkiye Yükseköğretim Çerçevesi için bu olumlu düşünceleri incelendiğinde üniversitede Bologna ve AB uyum süreci ile uyum çalışmalarının yapıldığı, konunun gerekliliğinin ve öneminin farklı akademik birimlerdeki öğretim elemanları tarafından anlaşıldığı düşünülebilir. AB Komisyonu tarafından Kırıkkale Üniversitesi'ne 2013 yılında verilmesi uygun görülen ve bir mükemmeliyetlik belgesi olarak nitelendirilen Diploma Eki Etiket belgesi üniversitede Bologna Süreci ile ilgili genel olumlu bir bakış açısının ve konunun öneminin anlaşıldığı şeklinde yorumlanabilir. Araştırmanın katılımcılarının bu süreç sonucunda yapılan çalışmaların, uygulamaların tüm yararlanıcılar adına onların ileride meslek edinme başvurularında direk olarak katkı sağlayacak ve tecrübelerini, başarılarını ispatlayacak somut belgelerin olması yönünde beklentileri olduğu düşünülebilir.

Dalgıç (2008) ise öğretim elemanları görevli oldukları üniversitelerdeki Bologna Süreci uygulamalarına ilişkin olarak; üç aşamalı sistemin (lisans/yüksek lisans/doktora) başarıyla uygulanması, öğretim programlarının (müfredatın) yapılmasında öğrenci/öğretim görevlisi/sivil toplum örgütlerinin katılımının sağlanması, öğretim

programlarının (müfredatın) yapılmasında Avrupa iş pazarına uyumluluğun dikkate alınması, öğrenci merkezli, esnek ve bireysel öğrenme imkânları sağlayan sistemlerin uygulanması, üniversite yönetimine öğrenci katılımının sağlanması ve üniversite politikalarının oluşturulmasında öğrencilerle yeterli işbirliğinin gerçekleştirilmesi konularında benzer görüşler belirtmişlerdir. Öğretim elemanlarının özellikle katılım kültürünün hâkim olduğu bir üniversite ortamının oluşturulması yönündeki çalışmalara ilişkin görüşleri, orta düzeyde bir değerlendirmeyi işaret etmektedir.

5.2.3. Öğretim Elemanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Yönelik Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması

Bulgular incelendiğinde farklı akademik birimlerde farklı mesleki kıdem yıllarına sahip öğretim elemanlarının Bologna Süreci ve TYYÇ ile ilgili benzer görüşte oldukları söylenebilir.

Öğretim elemanlarını görüşlerinin Bologna Süreci ile ilgili genel algı, ortak bir Avrupa Yükseköğretim Alanının oluşturulması konusuna katıldıkları ve Bologna Süreci'nin Türk Yükseköğretim Sistemine olumlu düzeyde etki yapacağını düşünmektedirler. Öğretim elemanları, Bologna Süreci Kapsamında Öğretim Programlarının düzenlenmesi gerektiğini, bu düzenlemelerin Bologna Süreci Kapsamındaki Teknik (Ortak Derece Yapıları, AKTS, Diploma Eki) yapılanmalar ile daha şeffaf yükseköğretim kurumlarının oluşabileceğini ve mezunlara daha nitelikli istihdam alanlarını sunacağını düşünmektedirler.

Bulgular incelendiğinde, mesleki kıdemlerinin 1-10 yıl olan öğretim elemanlarının göreve yeni başlayan Araştırma Görevlisi, Okutman veya Uzman olduğu, Bologna Süreci ve Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi konuları ile ilgilendiği ve çalıştıkları akademik birimlerde konu ile ilgili toplantılara katılmakla görevlendirilmeleri benzer düşüncelerin nedeni olabilir. Mesleki kıdemlerinin 1-10 yıl olan öğretim elemanlarının Erasmus Değişim Programı, Personel Eğitim Alma Hareketliliğinden yararlanma ve Bologna sürecini yurt dışı üniversitelerde görme fırsatlarının da olduğu düşünülmektedir.

Mesleki kıdemlerinin 11-20 yıl olan öğretim elemanlarının Öğretim Görevlisi veya Yardımcı Doçent olduğu ve meslek hayatlarının geçmiş yıllarında yine aktif olarak

Bologna Süreci ve Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi konuları ile ilgilendikleri, konu ile ilgili toplantılara katılmakla görevlendirildikleri ve akademik birimlerde Erasmus bölüm koordinatörleri olarak görev almaları benzer düşüncelerin nedeni olabilir. Mesleki kıdemlerinin 11-20 yıl olan akademik personellerin Erasmus Değişim Programı, Personel Ders Verme Hareketliliğinden yararlanma ve Bologna sürecini yurt dışı üniversitelerde görme fırsatlarının da olduğu düşünülmektedir.

Mesleki kıdemlerinin 21+ yıl olan öğretim elemanlarının Doçent veya Profesör olduğu ve akademik birimlerde Bologna Süreci ve Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi konularını idare etmekle yükümlü dekan, müdür veya bölüm başkanı olmaları benzer düşüncelerin nedeni olabilir. Mesleki kıdemlerinin 21+ yıl olan öğretim elemanlarının Erasmus Değişim Programı, Personel Ders Verme Hareketliliğinden yararlanma ve Bologna sürecini yurt dışı üniversitelerde görme fırsatlarının da olduğu düşünülmektedir.

Ancak, Süngü (2009) yılında yapılan araştırmaya göre, 10 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretim elemanları, 11-20 yıllık kıdeme sahip öğretim elemanlarına kıyasla konuya daha olumlu yaklaşmaktadırlar. Diğer bir deyişle, 11-20 yıllık kıdeme sahip olan öğretim elemanları ortak bir AYA oluşturulmasına ilişkin düzenlemeleri daha olumsuz olarak nitelendirmektedirler. Süngü (2009)'a göre; Bologna Süreci'yle ilgili görüşler genel olarak değerlendirildiğinde kıdemin öğretim elemanlarının görüşleri üzerinde büyük bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

5.2.4. Cinsiyet Değişkenine Yönelik Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması

Bulgular incelendiğinde kadın ve erkek öğretim elemanlarının görüşleri arasında farklar bulunmaktadır. “Bologna Süreci İle İlgili Genel Algı, Ortak Bir Avrupa Yüksek Öğretim Alanının Oluşturulması Çalışmaları” ve “Bologna Süreci Kapsamında Öğretim Programları” boyutlarında erkek öğretim elemanlarının kadın öğretim elemanlarından daha olumlu yaklaştıkları gözlemlenmektedir.

Bu olumlu bakış açısı, Kırıkkale Üniversitesi'nde Dış İlişkiler ve AB Koordinasyon Birimi'nce yürütülen Bologna çalışmaları çerçevesinde Erasmus ve AKTS Bölüm Koordinatörlerinin birçoğunun erkek olmasından ve dolayısı ile bu süreçle ilgili yapılan

çalışmalardan ve uygulamalardan daha çok haberdar olmalarından kaynaklanmış olabilir (KKU, 2014).

Ancak, “Bologna Süreci Kapsamındaki Teknik (Ortak Derece Yapıları, AKTS, Diploma Eki) Düzenlemeler”, “Kalite Güvencesinin Sağlanmasına İlişkin Çalışmalar”, “Yükseköğretimde Kurumsal Kaliteyi Geliştirmeye Yönelik Avrupa Ülkelerinin Ortak Kriterler Geliştirmesi” ve “Bologna Süreci’nin Toplumsal Boyutuna İlişkin Düşünceler” boyutlarında kadın öğretim elemanlarının erkek öğretim elemanlarından daha olumlu yaklaşıtları gözlemlenmektedir. Üniversitede yapılan bilgilendirme toplantılarında bayan öğretim elemanlarının erkek öğretim elemanlarına kıyasla daha çok etkin katılım sağlamalarından kaynaklanmış olabilir.

Benzer bir çalışmada da kadın ve erkek öğretim elemanlarının görüşleri arasında farklılıklar gözlenmektedir. Genellikle erkek öğretim elemanları kadın öğretim elemanlarına göre Bologna Süreci’ne daha olumlu yaklaşmakta ve ortak bir AYA oluşturulmasına daha ılımlı yaklaşmaktadır (Süngü, 2009).

5.2.5. Herhangi Bir Çalışma Grubunda Yer Alma Değişkenine Yönelik Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması

Bulgular incelendiğinde Bologna Süreci ile ilgili herhangi bir çalışma grubunda yer alan veya almayan öğretim elemanlarının görüşleri arasında farklılıklar bulunmaktadır.

Daha önceden herhangi bir çalışma grubunda yer alan öğretim elemanları “Bologna Süreci Kapsamında Öğretim Programları”, “Bologna Süreci Kapsamındaki Teknik (Ortak Derece Yapıları, AKTS, Diploma Eki) Düzenlemeler”, “Bologna Süreci Kapsamında Hareketlilikle İlgili Düzenlemeler Avrupa Üniversiteleri Arasındaki Hareketlilik (Değişim) Programları” ve “Avrupa Yükseköğretim Alanına Öğrenci Katılımı Türkiye’de Öğrenim Görmekte Olan Üniversite Öğrencileri” boyutlarında hiç çalışma grubunda yer almamış öğretim elemanlarından daha olumlu düşünmektedirler.

Öğretim elemanları herhangi bir çalışma grubunda yer almalarıyla Bologna Süreci ve TYYÇ ile ilgili akıllarındaki soruları giderebilir; iyi uygulama örneklerinden çıkarımlar yapabilir ve sürece daha olumlu bakış açısı kazanabilir.

Benzer bir çalışmada da Bologna Süreci ile ilgili herhangi bir çalışma grubunda yer alan öğretim elemanları süreçle ilgili yaptıkları çalışmalar sonucunda sürecin ayrıntıları konusunda daha net fikirlere sahip olmaları nedeniyle çalışma grubunda yer almayanlara oranla Bologna Süreci'ni daha olumlu değerlendirmektedirler (Süngü, 2009).

5.2.6. Herhangi Bir Bilgilendirme Toplantısına Katılmış Olma Değişkenine Yönelik Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması

Bulgular incelendiğinde Bologna Süreci ile ilgili herhangi bir bilgilendirme toplantısında yer alan veya almayan öğretim elemanları görüşleri arasında farklılıklar bulunmaktadır. Daha önceden herhangi bir bilgilendirme toplantısında yer alan öğretim elemanları “Bologna Süreci Kapsamındaki Teknik (Ortak Derece Yapıları, AKTS, Diploma Eki) Düzenlemeler” boyutunda olumlu düşüncelere sahip oldukları görülmektedir. Toplantılarda yapılan bildirimler sonucu konunun amacı, gerekliliği ve faydaları daha iyi algılanmış olabilir.

Benzer bir çalışmada da Bologna Süreci ile ilgili bilgilendirme toplantısına katılan öğretim elemanları; Bologna Süreci ile ilgili bilgilendirme toplantısına katılmayan öğretim elemanlarına göre Bologna Süreci'ne daha olumlu yaklaşmakta ve ortak bir AYA oluşturulması fikrini daha ılımlı değerlendirmektedir (Süngü, 2009).

6. SONUÇLAR

Kırıkkale Üniversitesi'nde görev yapan öğretim elemanlarının AB uyum süreci çerçevesinde Bologna Süreci ve Türkiye Yeterlilikler Çerçevesine ilişkin genel algıları değerlendirildiğinde; öğretim elemanları ortak bir Avrupa Yükseköğretim Alanının oluşturulması çalışmalarının gerçekleşmesi mümkün bir amaca yönelik olduğunu ve küreselleşmenin getirdiği bir zorunluluk olduğunu düşünmektedir. Öğretim elemanları, Türk Yükseköğretim Sisteminin ortak bir Avrupa Yükseköğretim Alanı oluşturulması çalışmalarının içerisinde yer alması gerektiğini ve bu çalışmaların Türk Yükseköğretim Sistemini olumlu etkileyeceğini düşünmektedir. Öğretim elemanları yapılan standartlaşma çalışmalarının akademik özgürlükleri sınırlandırmayacağını, sürecin Avrupa Üniversiteleri ve Türk Üniversiteleri arasındaki işbirliklerini artıracaklarını düşünmektedir.

Araştırmaya katılan öğretim elemanları, Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi kapsamında oluşturulacak yeni yapılanmalar ile kalite güvencesine yönelik ortak ölçütler geliştirmesinin üniversiteleri daha tarafsız bir yapıya dönüştüreceğini, daha işlevsel ve güvenilir kurumlar haline getireceğini, kurumlar arası değerlendirilmelerinin kolaylaştıracağını, akademisyenlerin performanslarını artıracaklarını ve üniversitelerde kalite kültürünün de dolayısı ile gelişeceğini düşünmektedir. Öğretim elemanları, AB uyum sürecinde ele alınacak toplumsal boyutla ilgili yeni düzenlemelerin yapılabileceğini, sürekli eğitim konusunun daha verimli şekilde ele alınabileceğini, üniversite-sanayi işbirliği konusunda başarılı çalışmaların yapılabileceğini, işgücü piyasası ve istihdam olanakları dikkate alınarak daha nitelikli mezunlar verilebileceğini düşünmektedir.

Öğretim elemanları, Avrupa ülkeleri ile birlikte lisans, yüksek lisans, doktora programlarında ortak bir kredi transfer sistemi kullanılmasının ve öğrencilere Diploma Eki olanağı verilmesinin; üniversiteler arasındaki uyum ve işbirliğini artıracaklarını, öğretimin niteliğini geliştireceğini, mezunların niteliklerinin daha kolay tanınmasını sağlayacağını ve mezun olan öğrencilerin daha kolay istihdam edilmelerini mümkün olabileceğini düşünmektedir.

Öğretim elemanları, AB uyum sürecinde mümkün kılınan hareketliliklerle yurt dışındaki meslektaşları ile daha kolay iletişime geçeceklerini, ortak proje vb. yazımında daha olumlu bir süreç yaşanacağını ve dolayısı ile performanslarının da artabileceğini düşünmektedir.

7. ÖNERİLER

Kırıkkale Üniversitesi'nde görev yapan öğretim elemanları için Bologna Süreci ve Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi ile ilgili bilgilendirme toplantılarının sayısı artırılabilir ve üniversite üst yönetimi tarafından her akademik yarıyıl sonunda durum değerlendirmesi toplantıları düzenlenebilir.

AB uyum çalışmaları çerçevesinde Erasmus Değişim Programı'na katılan öğretim elemanlarının sayısı artırılabilir ve üniversiteler arası yeni anlaşmalar imzalanabilir.

Üniversitede görev yapan öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme ve ulusal yeterlilikler çerçevesinin oluşturulması için farkındalık seviyeleri her ne kadar olumlu olsa da farklı üniversitelerde konu ile ilgili iyi uygulama örneklerini inceleyebilir.

Bologna Süreci ve Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesinin oluşturulmasında her akademik birimde küçük bir danışma kurulu oluşturulabilir ve bu kurul Dış İlişkiler ve AB Koordinasyon Birimi'nce koordineli olarak çalışabilir.

AB uyum yasaları çerçevesinde üniversitede okuyan öğrencilerin yönetsel kararlara katılmalarının artırılabilmesi için bilgilendirme toplantıları yapılabilir ve bu sayede öğrenciler cesaretlendirilebilir.

Kalite güvencesi konusunda Avrupa'daki üniversitelerinden iyi uygulama örnekleri dikkate alınabilir.

Üniversite-sanayi işbirliği daha aktif şekilde sağlanabilir ve Kırıkkale Üniversitesi'nden mezun olacak tüm öğrencilere mezuniyetlerinden önce staj yapmaları zorunlu hale getirilebilir. Farklı sektörlerden firma yetkilileri derslerde örnek olay uygulamaları yapabilir.

Müfredat hazırlanırken işgücü piyasasının gereksinimleri ve eğilimleri göz önüne alınabilir, mezunların istihdamının kolaylaştırılması sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Akçay, R. Ç. (2003). "Küreselleşme, Eğitimsel Yoksunluk ve Yetişkin Eğitimi." *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 159, 29-39.
- Akman, A. T. (2010), *Bologna Süreci ve Yükseköğretim Kurumlarındaki Yansımaları*, Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.
- Almqvist, J. ve Vukasovic, M. (2005). "The Public Responsibility for Information on Higher Education. The Public Responsibility for Higher Education and Research." Luc Weber ve Sjur Bergen (Ed.). Strasbourg: Council of Europe Publishing. 211-218.
- Atalay, S. (2006). "Bologna Süreci'nin Türkiye'de Uygulanma Projesi 2005- 2006".
- Bayrak, S. (1998). "Yükseköğretimde Aktif Eğitim: Bilgi Toplumunda Kaliteli Eğitim Modeli Olarak Aktif Eğitim." Başkent Üniversitesi, *Symposium on Implementation of Total Quality Principles in Higher Education*. December, 18-19. Ankara: Başkent Üniversitesi Yayınları, 25-30.
- Bekhradnia, B. (2004). "Credit Accumulation and Transfer, and the Bologna Process: an Overview", *Higher Education Policy Institute*, s. 39.
- Bergan, S. (2005). Higher Education As a Public Good and Pubic Responsibility: What Does It Mean? The Public Responsibility for Higher Education and Research. Luc Weber ve Sjur Bergen (Ed). Strasbourg: Council of Europe Publishing.13-28.
- Birikim, Ö. (2006). "Küreselleşme ve Eğitim Reformları." *Kıbrıs Yazıları*, Bahar, No. 2.
- Budapeşte - Viyana Deklarasyonu, (2010) Avrupa Yükseköğretim Alanı Oluşturulması 12 Mart 2010, <https://bologna.yok.gov.tr/?page=yazi&i=96> (03.01.2014).
- Bologna Process, (2010).
- <http://www.eua.be/eua-work-and-policy-area/building-the-european-higher-education-area/bologna-basics.aspx> (21.01.2013).

Bologna Stocktaking Report, (2012).

<http://www.ehea.info/Uploads/%281%29/Bologna%20Process%20Implementation%20Report.pdf> (23.02.2014).

Büyüköztürk, Ş. (2003). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı. İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum*. Geliştirilmiş 3. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Cardoso, A. ve ark. (2007) “Demand for Higher Education Programs: the Impact of the Bologna Process”, Workshop on ‘Innovation and Higher Education’, *CESIFO Working Paper, No. 2081, Venicevs. 10*.

Council of Europe, “Quality Assurance and Accreditation”, (2010).

http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/EHEA2010/BolognaPedestrians_en.asp#P15_226 (19.02.2014).

Dalgıç, Y. G. (2008). *Türk Yükseköğretiminde Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci Kapsamında Uygulamalara İlişkin Görüşleri*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Devlet Planlama Teşkilatı, (2006). Resmi Gazete, Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı 2007-2013. T.C. Resmi Gazete (26215, 1.07.2006).

Doğan, E. (2002). "Eğitimde Küreselleşme." *Eğitim Araştırmaları*. Ocak Sayısı, No. 6.

Durdu, E. (2011). *Bologna Süreci ve Türk Yükseköğretiminin Bologna Süreci'ne Uyumu*, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kamu Yönetimi Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans, İzmir.

Encuentra H. ve Carbonell J. (2005). “The Bologna Process and Lifelong Education: Problem-Based Learning”, *Higher Education in Europe*, Vol. 30, No. 1.

Ertürk, S. (1998). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.

European Communities, (2003). EU Cooperation in Higher Education, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg.

European Comission, (2012). 2012 Yılı Avrupa Birliği Yükseköğretim Alanı Uygulama Raporu, <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/reports/138TR.pdf> (11.01.2014).

- European Council, (1998). 24.09.1998 tarihli K. 561/98 sayılı kararı (Official Journal of European Union, S. 270).
- European Network of Quality Assurance (ENQA), (2009). Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, 3. b., Finland, Helsinki: s.5.
- ECTS Users' Guide, (2009). European Union Education and Culture DG, "ECTS Key Features", 2009, http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/ects/guide_en.pdf (19.01.2014).
- Farrington, D. (2005). "Legislative Initiatives in the Context of the Bologna Process: A Comparative Perspective", *Papers on Higher Education*, Bucharest: UNESCO.
- Fontaine, P. (2007). *AB Nedir?* Türkiye: Avrupa Birliği Bilgi ve İletişim Destek Programı.
- Gülcan, M. G. (2005). *AB ve Eğitim Süreci, AB Ülkeleri Eğitim Sistemleri ve Politikaları, Yapısal Uyum Modeli*, Pegem Akademi, Ankara.
- Gornitzka, A. ve Langfeldt, L. (2005). The Role of Academics in the Bologna Process- A Survey of Participation and Views (Results From a Survey Among EI-member Organisations in Europe), Oslo.
- Gültekin, M. ve Anagün, Ş. (2006). "Avrupa Birliği'nin Eğitimde Kaliteyi Belirleyici Alan ve Göstergeleri Açısından Türk Eğitim Sisteminin Durumu." *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 145-170.
- Güneş, H. (2001). Yüksek Öğretim Kurumlarında Örgütsel Büyüme ve Yenileşme. *Çağdaş Eğitim*, Sayı. 272, s. 39-43.
- Güven, İ. (1999). "Küreselleşme ve Eğitim Dizgesine Yansımaları." *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 32(1).
- Hyttén, K. (2008). "Teaching Globalization Issues to Education Students: What's the Point" *Equity & Excellence in Education*, 41 (2), 168-181.
- Kaçmazoğlu, H. B. (2002). "Doğu-Batı Çatışması Açısından Globalleşme." *Eğitim Araştırmaları*, 6, 44-55.

- Kaplan, Z. (2007). “Avrupa Birliğinde Bilim ve Teknoloji Politikaları ve Adaylık”, *3.Ulusal Bilgi, Ekonomi ve Yönetimi Kongresi Bildirisi*, Eskişehir: 25 - 26 Kasım 2004.
- Karabağ, S. (2006). *Mekânın Siyasallaşması*. 2. Baskı, Ankara: Gazi Kitabevi.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Kıyıcı, Ö. G. (2012), *Bologna Süreci: Yükseköğretim Sistemi İçin Bir Fırsat mı Yoksa Tehdit mi?*, Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Isparta.
- Kırkkale Üniversitesi, (2014).
<http://abofisi.kku.edu.tr/bolognatemelbilgiler.html> (16.02.2014).
- Kezar, A. (2001). Understanding and Facilitating Change in Higher Education in the 21st Century. (ERIC NO: ED 457763).
- Köksoy, M. (1998). *Yükseköğretimde Kalite ve Türk Yükseköğretimi için Öneriler*, İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları.
- Leuven Deklarasyonu, (2008). “Avrupa Yükseköğretimden Sorumlu Bakanlar Bildirgesi, Bologna Süreci 2020”, Leuven ve Louvain-la-Neuve, <https://bologna.yok.gov.tr/?page=yazi&i=85>. (14.01.2014).
- Lisbon Treaty, (2000). http://europa.eu/lisbon_treaty/glance/ (07.01.2014).
- Mesleki Yeterlilik Kurumu (MYK),
<http://www.myk.gov.tr/index.php/ayc>. (01.02.2014).
- Mızıkacı, F. (2006). “Higher Education in Turkey”, *Monographs on Higher Education*, UNESCO, Bucharest.
- Miclea, M. (2003). “Institutional-Level Reform and the Bologna Process: the Experience of Nine Universities in South East Europe”, *Higher Education in Europe*, Vol. 28, No: 3.
- Nyborg, P. (2003). “Cooperation for Mutual Respect and Recognition in Higher Education”, *Higher Education in Europe*, Vol. 28, No. 1 (April, 2003), s. 3.
- Oktik, Ş. (2007). Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi Raporu, Ankara.

- Öz, H. (2005). “Accreditation Processes in Turkish Higher Education”. *Higher Education in Europe*. 335–344.
- Özdemir, S. (2003). *Türkiye’de Üniversitelerin Avrupa Birliği’ne Giriş Sürecinde Yeniden Yapılandırılması*. Yükseköğretimde Yeniden Yapılanma Sempozyumu. İstanbul: Fatih Üniversitesi Yayınları.
- Papailiou, E. (2009). “Flexibility Through Learning Outcomes: Implications for Quality”, *EUA Bologna Handbook*, September 2009, Article B 2.3-2 (pages 1-14).
- Presidency Conclusions, (1993). European Council at Corfu 24 - 25 June 1993. http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ec/0150.EN4.htm (02.02.2014).
- Presidency Conclusions, (1994). European Council Meeting on 9 and 10 December 1994 in Essen. http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ec/0300-1.EN4.htm (02.02.2014).
- Presidency Conclusions, (1996). Florence European Council 21 and 22 June 1996. http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ec/032a0002.htm (02.02.2014).
- Sağlam, M. (2009). AB Sürecinde Türk Eğitim Sistemi ve İlköğretimdeki Değişmeler. A. Hakan. (Editör): *Öğretmenlik Mesleki Bilgisi Alanındaki Gelişmeler* (s. 41-60). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Sağlam, M. (2011). *Türkiye’deki Üniversitelerin Sundukları Yaşam Boyu Öğrenme Uygulamaları ve Olanaklarının İncelenmesi*. 3. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi’nde sunulan bildiri (22-25 Haziran 2011). Doğu Akdeniz Üniversitesi, Gazimağusa.
- Sander, O. (2000). *Türkiye’nin Dış Politikası*, İmge Kitabevi, Ankara.
- Sultana, R. (1995). “A Uniting Europe, a Dimension Education, Euro-Centrism and the Curriculum”. *International Studies in Sociology of Education*. 5(2), 115-144.

- Süngü, H. (2009). *Türkiye’de Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanları ile Üniversite Uzmanlarının Avrupa Yükseköğretim Alanı Oluşturulmasına İlişkin Görüşleri*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Teichler, U. (2004). “Temporary Study Abroad: The Life of Erasmus Students”. *European Journal of Education*, 39 (4), 395-408.
- Terzi, Ç. (2005). *Uyum Sürecinde Türkiye Eğitim Politikalarının Avrupa Birliği Politikaları Doğrultusunda Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- Tomul, E. (2002). "Küreselleşme ve Eğitim Eşitsizlikleri." *Eğitim Araştırmaları*. Ocak sayısı, s. 6, 78-86.
- Turan, S. (2005). "Öğrenen Toplumlara Doğru Avrupa Birliği Eğitim Politikalarında Yaşam Boyu Öğrenme." *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*, 5 (1), 87-98.
- Tuzcu, G. (2002). "Avrupa Birliğine Geçiş Sürecinde Türk Eğitiminin Planlanması." *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156.
- Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi, (2009). Ara Rapor,
<https://bologna.yok.gov.tr/files/1fd58513c8ad79fe43ca1b7c1adc4a8b.pdf>
(26.02.2014).
- Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi, (2011).
<http://tyyc.gov.tr/?pid=20> (10.04.2014).
- Ulusal Ajans, (2005). *Bologna Süreci Temel Belgeleri*, Punto Tasarım, Ankara.
- UNESCO, (2009). Institute For Statistics Global Education Digest, Comparing Education Statistics Across the World.
- Ulusal Ajans, (2014), <http://www.ua.gov.tr/programlar/erasmus-program%C4%B1/erasmus-program%C4%B1> (02.03.2014).

- Ünal, M. (2011). *Avrupa Birliği Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programını CIPP (BAĞLAM, GİRDİ, SÜREÇ, ÜRÜN) Modeline Göre Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Visakorpi J. ve ark. (2008). *EUA, Türkiye’de Yükseköğretim: Eğilimler, Sorunlar ve Fırsatlar*, Graphis Matbaa, İstanbul.
- Weber, L. (2005). Nature and Scope of the Public Responsibility for Higher Education and Research, *The Public Responsibility for Higher Education and Research*. Luc Weber ve Sjur Bergen (Ed.). Strasbourg: Council of Europe Publishing. 29-43.
- Yükseköğretim Kurulu, (2000). *Avrupa Birliği Ülkelerinde Yükseköğretim Raporu*. Ankara: YÖK Yayınları.
- Yükseköğretim Kurulu, Berlin Deklarasyonu, (2003).
<https://bologna.yok.gov.tr/?page=yazi&i=11> (03.01.2014).
- Yükseköğretim Kurulu, Prag Deklarasyonu, (2001).
<https://bologna.yok.gov.tr/?page=yazi&i=7> (03.01.2014).
- Yükseköğretim Kurulu, Graz Deklarasyonu, (2003).
<https://bologna.yok.gov.tr/?page=yazi&c=12&i=55>. (09.01.2014).
- Yükseköğretim Kurulu, Lüksemburg Deklarasyonu, (2003).
<https://bologna.yok.gov.tr/?page=yazi&c=12&i=58> (01.01.2014).
- Yükseköğretim Kurulu, Türkiye’nin Yükseköğretim Stratejisi, (2007). Ankara.
www.yok.gov.tr/documents/10279/30217/yok_strateji_kitabi/27077070-cb13-4870-aba1-6742db37696b (01.01.2014).
- Yükseköğretim Kurulu, Bologna Deklarasyonu, (1999).
<https://bologna.yok.gov.tr/?page=yazi&i=6>. (28.12.2013).
- Yükseköğretim Kurulu, Bergen Deklarasyonu, (2005).
<https://bologna.yok.gov.tr/?page=yazi&i=53> (13.01.2014).
- Yükseköğretim Kurulu, (2010). *Yükseköğretimde Yeniden Yapılanma: 66 Soruda Bologna Süreci Uygulamaları* (2.Baskı). Ankara: YÖK Yayınları.

Yükseköğretim Kurulu, Salamanca Kongresi (2001).

<https://bologna.yok.gov.tr/?page=yazi&c=12&i=54> (12.01.2014).

Yükseköğretim Kurulu, Göteborg Öğrenci Deklarasyonu (2005).

<https://bologna.yok.gov.tr/?page=yazi&c=12&i=57> (10.01.2014).

Yükseköğretim Kurulu, Glasgow Deklarasyonu (2005).

<http://www.yok.gov.tr/web/uluslararasi-iliskiler/glasgow-bildirgesi>
(14.01.2014).

Yurdabakan, İ. (2002). "Küreselleşme Konusundaki Yaklaşımlar ve Eğitim". *Eğitim Araştırmaları*. Ocak, 61-64.

EKLER

EKLER 1.

BOLOGNA SÜRECİ ve TÜRKİYE YÜKSEKÖĞRETİM YETERLİLİKLER ÇERÇEVESİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Bu araştırma Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretimi Yüksek Lisans Programı, Yüksek Lisans Tez çalışması için yapılmaktadır. Araştırmanın amacı, Kırıkkale Üniversitesi'nde görev yapan öğretim elemanlarının Bologna Süreci ve Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesine ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenlere (cinsiyet, unvan, kıdem yılı vb) göre değişip değişmediğini incelemektedir.

Ölçme aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde “Kişisel Bilgiler”; ikinci bölümde ise “Ortak Avrupa Yükseköğretim Alanının Değerlendirilmesi Ölçeği” yer almaktadır. İkinci bölümün birinci boyutunda “Bologna Süreci İle İlgili Genel Algı”; ikinci boyutunda “Bologna Süreci'nin Türk Yükseköğretim Sistemine Etkisi”; üçüncü boyutunda “Bologna Süreci'nin Türk Yükseköğretim Kurumlarında Uygulanması”; dördüncü boyutunda “Bologna Süreci Kapsamında Öğretim Programları”; beşinci boyutunda “Bologna Süreci Kapsamındaki Teknik (Ortak Derece Yapıları, AKTS, Diploma Eki) Düzenlemeler”; altıncı boyutunda “Bologna Süreci Kapsamında Hareketlilikle İlgili Düzenlemeler”; yedinci boyutunda “Kalite Güvencesinin Sağlanmasına İlişkin Çalışmalar”; sekizinci boyutunda “Bologna Süreci'nin Toplumsal Boyutu”; dokuzuncu boyutunda “Öğrenci Katılımı” ile ilgili ifadeler bulunmaktadır.

Vereceğiniz cevaplar sadece bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Araştırmanın amacına ulaşarak sağlıklı sonuçlar elde edilebilmesi vereceğiniz samimi yanıtlara bağlıdır.

Katkılarınız için şimdiden teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Erdem Yöntem

Erciyes Üniversitesi,
Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
Eğitim Programları ve Öğretimi Y.Lisans Öğrencisi
erdemyontem@gmail.com

I.BÖLÜM

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz:
a. () Kadın b. () Erkek
2. Görev Yaptığınız Akademik Birim: (Lütfen belirtiniz).....
3. Anabilim Dalınız: (Lütfen belirtiniz)
.....
4. Unvanınız: (Lütfen belirtiniz).....
5. Mesleki kıdeminiz: (Lütfen belirtiniz)..... yıl
6. Çalıştığınız kurumdaki kıdeminiz: (Lütfen belirtiniz)yıl
7. Bologna Süreci ile ilgili herhangi bir bilgilendirme toplantısına (seminer, çalıştay vs.) katıldınız mı?
a. () Evet b. () Hayır
8. Bologna Süreci hakkındaki bilgileri nereden edindiniz? (Birden fazla yanıtı işaretleyebilirsiniz)
a. () Konferans ve seminer gibi bilimsel toplantılarda aktarılan bilgilerden
b. () Bilimsel makaleler ve süreli yayınlardan
c. () Kurumsal yazışmalar, talimatlar ve resmi yazılardan
d. () Radyo, televizyon ve yazılı basından
e. () İnternette
f. () Diğer (Lütfen belirtiniz)
9. Bologna Süreci ile kurumsal herhangi bir çalışma grubunda görev aldınız mı?
a. () Evet b. () Hayır

II. BÖLÜM

BOLOGNA SÜRECİ ve TÜRKİYE YÜKSEKÖĞRETİM YETERLİLİKLER ÇERÇEVESİ İLİŞKİN GÖRÜŞLERİN BELİRLENMESİ

Bu bölümde sizlerden Bologna Süreci ve Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi'ne ilişkin görüşlerinizi uygun bulduğunuz seçeneği işaretleyerek belirtmeniz istenmektedir.

I.Boyut

Bologna Süreci İle İlgili Genel Algı		Hiç Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
		1	2	3	4	5
Ortak bir Avrupa Yükseköğretim Alanının oluşturulması çalışmaları						
1	Gerçekleştirilmesi mümkün bir amaca yöneliktir.					
2	Küreselleşmenin ortaya çıkardığı bir zorunluluktur.					
3	Amerika, Asya ve Avustralya üniversiteleri ile sürdürülen rekabette öne çıkmayı sağlayacak bir gereksinimdir.					
4	Avrupa üniversiteleri ile arasındaki işbirliğini artıracaktır.					
5	Zorunlu bir standartlaşmayı getirmekle birlikte üniversitelerdeki akademik özgürlüğü sınırlamayacaktır.					

II. Boyut

Bologna Süreci'nin Türk Yükseköğretim Sistemine Etkisi		Hiç Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
		1	2	3	4	5
Türk Yükseköğretim sistemi,						
1	Ortak bir Avrupa yükseköğretim alanının oluşturulmasına yönelik işbirliği önerilerini kabul etmelidir.					
2	Avrupa yükseköğretim alanına uyum sağlama konusunda zaman kaybetmemek için Bologna Sürecine ilgisiz kalmamalıdır.					
3	Kendine özgü yapısını korumaya çalışmamalı ve ortak Avrupa yükseköğretim alanı oluşturma çalışmalarının içinde yer almalıdır.					
4	Ortak bir Avrupa yükseköğretim alanına dahil olmanın sağlayabileceği katkılardan yararlanmak için Bologna Sürecine katılmalıdır.					
5	Ortak bir Avrupa yükseköğretim alanına uyum için gereken düzenlemeler kamu kaynaklarının israfına neden olmaz.					

III. Boyut

Bologna Süreci'nin Türk Yükseköğretim Kurumlarında Uygulanması, Türk Üniversiteleri,		Hiç Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
		1	2	3	4	5
1	Avrupa yükseköğretim alanına uyum için gerçekleştirilecek reform çalışmalarında aktif rol almalıdır.					
2	Dış paydaşların (sivil toplum, iş gücü piyasası temsilcileri vb) da görüşlerini olarak yükseköğretimde Avrupa Birliği'ne uyum sürecine katkı yapmalarını sağlamalıdır.					
3	Avrupa yükseköğretim alanına uyuma yönelik yasal düzenlemelerle kurumsal açıdan daha özerk olacaklardır.					
4	Avrupa yükseköğretim alanına uyum için gerçekleştirilen düzenlemelerle daha şeffaf kurumlar haline gelecektir.					

IV. Boyut

Bologna Süreci Kapsamında Öğretim Programları, Üniversitelerin öğretim programları,		Hiç Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
		1	2	3	4	5
1	Mezunlara sunulan istihdam fırsatlarını artırmak için yeniden yapılandırılmalıdır.					
2	Ortak bir çekirdek program izleyerek Avrupa ülkeleri ile program uyumunu sağlamalıdır.					
3	İşgücü piyasalarının ihtiyaç duyduğu elemanların niteliklerini de göz önüne alarak düzenlenmelidir.					
4	Mezunlara kazandırılacak mesleki becerilere ilişkin Avrupa üniversiteleri ile beraber ortak standartlar belirlemelidir.					
5	Mezun niteliklerine ilişkin belirlenecek ortak standartlar ile üniversite mezunlarına Avrupa'da daha fazla istihdam fırsatı sunabilecektir.					
6	Bologna Süreci kapsamında yapılacak düzenlemelerle daha nitelikli mezunlar verecektir.					

V. Boyut

Bologna Süreci Kapsamındaki Teknik (Ortak Derece Yapıları, AKTS, Diploma Eki) Düzenlemeler, Avrupa Ülkelerinin,		Hiç Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
		1	2	3	4	5
1	Ortak derece yapıları benimsemesi (lisans/yüksek lisans/doktora şeklinde) mezunlara sunulan istihdam fırsatlarını artıracaktır.					
2	Akademik derecelerin (lisans/yüksek lisans/doktora) sürelerinde uyum sağlaması ülkeler arasında derecelerin tanınması için gereklidir.					
3	Ortak bir ders geçme ve kredi transfer sistemi kullanması yükseköğretim kurumları arasındaki uyumu geliştirecektir.					
4	Ortak bir kredi transfer sistemi kullanması yükseköğretim kurumları arasındaki işbirliğini kolaylaştıracaktır.					
5	Mezunların mesleki kazanımlarını açıklayan bir diploma eki vermesi mezunların niteliklerinin kolay anlaşılmasını sağlayacaktır.					
6	Ortak standartlar oluşturmak için yapılan teknik düzenlemeler yapması, üniversitelerdeki öğretimin niteliğini geliştirecektir.					

VI. Boyut

Bologna Süreci Kapsamında Hareketlilikle ilgili Düzenlemeler Avrupa üniversiteleri arasındaki hareketlilik (değişim) programları,		Hiç Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
		1	2	3	4	5
1	Öğrenci değişimi açısından kurumlar arasındaki işbirliğini artıracaktır.					

2	Öğretim elemanı değişimi açısından kurumlar arasındaki işbirliğini artıracaktır.					
3	Çok kültürlü ortamlar oluşturarak, yükseköğretim kurumlarında olumlu bir iklim yaratacaktır.					
4	Öğrenci ve öğretim elemanlarının entelektüel gelişimlerine önemli katkılar sağlayacaktır.					
5	Üniversiteler arasındaki işbirliğine katkı sağlayarak akademik kaliteyi geliştirecektir.					

VII. Boyut

Kalite Güvencesinin Sağlanmasına İlişkin Çalışmalar		Hiç Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
		1	2	3	4	5
Yükseköğretimde kurumsal kaliteyi geliştirmeye yönelik Avrupa ülkelerinin ortak kriterler geliştirmesi,						
1	Üniversitelerde şeffaflık ve güvenilirliği artıracaktır.					
2	Üniversitelerin kurumsal gelişmesine katkı sağlayacaktır.					
3	Üniversitelerde akademik kalitenin devamı için şarttır.					
4	Üniversitelerde kalite kültürünün yaygınlaşmasına yardım edecektir.					
5	Bireysel açıdan akademisyenlerin performanslarının gelişmesini sağlayacaktır.					
6	Üniversitelere yapılacak değerlendirmelerde (kurumiçi/kurumdışı) dikkat edilecek konulara ilişkin net ölçütler sağlayacaktır.					

VIII. Boyut

Bologna Süreci'nin Toplumsal Boyutuna İlişkin Düşünceler		Hiç Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
		1	2	3	4	5
1	Ortak bir Avrupa yükseköğretim alanının oluşturulması Avrupa'da bilgi toplumunun oluşturulmasına katkıda bulunacaktır.					
2	Ortak bir Avrupa yükseköğretim alanının oluşturulması Avrupa'da toplumun ekonomik gelişimine katkıda bulunacaktır.					
3	Avrupa yükseköğretim alanı, Avrupa'daki yükseköğretim kurumları arasında sürekli eğitim konusunda işbirliğini geliştirecektir.					
4	Üniversiteler geliştirecekleri sürekli eğitim stratejileri ile toplumla olan diyaloglarını artırabilir.					
5	Üniversiteler sürekli eğitim konusunda işverenler ve sanayi kuruluşları ile ortak programlar başlatmalıdır.					

IX. Boyut

Avrupa Yükseköğretim Alanına Öğrenci Katılımı		Hiç Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
		1	2	3	4	5
Türkiye'de öğrenim görmekte olan üniversite öğrencileri,						
1	Yönetime katılım haklarına ilişkin bilgi sahibidirler.					
2	Yönetime katılarak kurumsal kararlara yön verebilmektedirler.					
3	Karara katılmaları için teşvik edilmektedir.					
4	Avrupa yükseköğretim alanının oluşturulmasında aktif rol almaktadır.					

EKLER 2. Kırıkkale Üniversitesi Diploma Eki (DE) Örneği



KIRIKKALE UNIVERSITY

DIPLOMA SUPPLEMENT

Kırıkkale Üniversitesi Rektörlüğü
71450 Yahşihan, KIRIKKALE / TÜRKİYE
Phone : +90 318 357 42 42
Fax : +90 318 357 36 94
Web : <http://www.kku.edu.tr>

Diploma Date : 28.01.2013
Diploma No : 000076

This Diploma Supplement follows the model developed by the European Commission, Council of Europe and UNESCO/CEPES. The purpose of the supplement is to provide sufficient independent data to improve the international "transparency" and fair academic and professional recognition of qualifications (diplomas, degrees, certificates, etc.). It is designed to provide a description of the nature, level, context, content and status of the studies that were pursued and successfully completed by the individual named on the original qualification to which this supplement is appended. It should be free from any value judgments, equivalence statements or suggestions about recognition. Information in all eight sections should be provided. Where information is not provided, an explanation should give the reason why.

<p>1. INFORMATION IDENTIFYING THE HOLDER OF THE QUALIFICATION</p> <p>1.1. Family Name(s)</p> <p>1.2. Given Name(s)</p> <p>1.3. Date of Birth</p> <p>1.4. Student Identification Number</p>	<p>2. INFORMATION IDENTIFYING THE QUALIFICATION</p> <p>2.1 Name of the Qualification Elektrik-Elektronik Mühendisliği , Lisans Derecesi</p> <p>2.2 Main field(s) of study for the qualification Electrical & Electronics Engineering</p> <p>2.3 Name and Status of Awarding Institution Kırıkkale Üniversitesi, Devlet Üniversitesi</p> <p>2.4 Name and Status of Awarding Institution Administering Studies Same as 2.3</p> <p>2.5 Language(s) of Instruction / Examination Turkish</p>
---	--

<p>3. INFORMATION ON THE LEVEL OF THE QUALIFICATION</p> <p>3.1 Level of Qualification First Cycle (Bachelor's Degree), Level 6 in the Turkish Qualification Framework for Higher Education</p> <p>3.2 Official Length of Program 4 years, 8 semesters, 240 ECTS</p> <p>3.3 Access Requirements - High School Diploma. - Placement through centralised nation-wide Student Selection and Placement Examinations (YGS & LYS). Candidates gain access to the programme based on their composite scores consisting of the scores on the selection examinations and their high school grade points averages. - For holders of short-cycle degree diplomas of related programmes of vocational schools(MYOs); placement through a centralized, nation-wide Vertical Transfer Examination(Dikey Geçiş Sinevi)</p>
--

<p>4. INFORMATION ON THE CONTENTS AND RESULTS GAINED</p> <p>4.1 Mode of study Full-time</p> <p>4.2 Program Requirements This degree is awarded to the students who have successfully completed all the courses in the curriculum and have a Cumulative Grade Point Average CGPA of 60/100 and 240 ECTS.</p> <p>Objectives The objective of the electrical-electronics engineering program is to train engineers with the sufficiency and ability to compete at worldwide level, communicating efficiently, working individually and in a team, adopting life-long learning, following the improvement in his field and adding value to those, proposing forward-looking solutions to society's problems, having self faith, delicate to universal values, obeying the ethics and aware of his responsibilities, producing and passing around knowledge and technology necessary for the societies.</p> <p>Upon successful completion of the programme, the student:</p> <p>Knowledge</p> <ul style="list-style-type: none"> - has theoretical knowledge of mathematics, science, and engineering. - defines electrical and electronics engineering problems. - recognizes the equipments used in the field of electrical and electronics engineering. - has theoretical knowledge of electrical and electronics Engineering problems under the constraints and conditions of stability, robustness, applicability, and manufacturability. <p>Skills</p> <ul style="list-style-type: none"> - uses information technologies for engineering applications effectively. - designs functional hardware and software systems. - makes effective usage of the tools and software related to electrical and electronics engineering. - chooses and uses innovative approaches and devices needed for engineering applications. <p>Competences</p> <ul style="list-style-type: none"> - updates himself/herself according to improvements and innovations in electrical and electronics engineering area continuously - has an understanding of specialist and moral accountability. - has a capability to involve in life-long learning.

Prof.Dr. Hakan KOCAMİS
Vice Rector
Erasmus Institutional Coordinator

Certified
Copy

20.08.2013

4.3. Programme details and the individual grades/marks obtained:						
Code	Course Name	Category	National Credits	ECTS	Grades	
Semester 1						
0204101	MATHEMATICS I	Compulsory	4	6	C	
0204102	PHYSICS I	Compulsory	4	6	B2	
0204103	CHEMISTRY	Compulsory	4	6	C	
0204104	INTRODUCTION TO ENGINEERING	Compulsory	2	4	B2	
0204105	INTRODUCTION TO TECHNICAL DRAWING	Compulsory	2	3	B2	
0204106	BASIC COMPUTER TECHNOLOGIES AND APPLICATIONS	Compulsory	2	2	B2	
0204107	ENGLISH I	Compulsory	4	2	A2	
0204108	PRINCIPLES OF ATATURK AND TURKISH REV. HISTORY I	Compulsory	2	1	B2	
Semester 2						
0204201	MATHEMATICS II	Compulsory	4	6	C	
0204202	PHYSICS II	Compulsory	4	6	C	
0204203	LINEAR ALGEBRA	Compulsory	3	6	B1	
0204204	SEMICONDUCTORS	Compulsory	3	7	C	
0204205	BASIC COMPUTER SCIENCES	Compulsory	3	2	B2	
0204206	ENGLISH II	Compulsory	4	4	B2	
0204207	PRINCIPLES OF ATATURK AND TURKISH REV. HISTORY II	Compulsory	2	1	B2	
Semester 3						
0204301	ELECTROMAGNETIC FIELD THEORY	Compulsory	3	5	B2	
0204302	CIRCUIT THEORY I	Compulsory	4	6	B2	
0204303	CIRCUIT THEORY AND MEASUREMENT LAB. I	Compulsory	1	3	B2	
0204304	COMPUTER PROGRAMMING	Compulsory	3	5	B2	
0204305	DIFFERENTIAL EQUATIONS	Compulsory	4	4	B2	
0204306	PROBABILITY THEORY	Compulsory	3	5	C	
0204307	TURKISH LANGUAGE I	Compulsory	0	2	G	
Semester 4						
0204401	ELECTROMAGNETIC WAVE THEORY	Compulsory	4	5	C	
0204402	CIRCUIT THEORY II	Compulsory	4	6	B1	
0204403	CIRCUIT THEORY AND MEASUREMENT LAB. II	Compulsory	1	3	B1	
0204404	ELECTRONICS I	Compulsory	3	5	C	
0204405	ELECTRONICS LAB. I	Compulsory	1	3	B1	
0204406	NUMERICAL ANALYSIS	Compulsory	3	5	A2	
0204407	TURKISH LANGUAGE II	Compulsory	0	1	G	
0204450	PRACTICAL TRAINING	Compulsory	0	2	A1	
Semester 5						
0204501	DIGITAL LOGIC DESIGN	Compulsory	3	5	A1	
0204502	DIGITAL LOGIC DESIGN LAB.	Compulsory	1	3	C	
0204503	ELECTRIC MACHINERY I	Compulsory	3	4	B1	
0204504	ELECTRONICS II	Compulsory	3	5	C	
0204505	ELECTRONICS LAB. II	Compulsory	1	3	C	
0204506	SIGNALS AND SYSTEMS	Compulsory	4	4	B2	
0204507	PROJECT I	Compulsory	1	2	A2	
0204512	ELECTRIC PLANTS	Compulsory	3	4	B2	
Semester 6						
0204601	DIGITAL ELECTRONICS	Compulsory	3	4	B2	
0204602	DIGITAL ELECTRONICS LAB.	Compulsory	1	3	C	
0204603	ELECTRIC MACHINERY II	Compulsory	3	4	B1	
0204604	ELECTRIC MACHINERY LAB.	Compulsory	1	3	B2	
0204605	SYSTEM MODELLING AND CONTROL I	Compulsory	3	4	B1	
0204607	MICROPROCESSORS	Compulsory	3	5	C	
0204608	PROJECT II	Compulsory	1	2	A2	
0204611	MICROPROCESSORS LAB.	Compulsory	1	3	B2	
0204650	SUMMER PRACTICE 2	Compulsory	0	2	A1	
Semester 7						
0204703	TELECOMMUNICATIONS 1	Compulsory	3	5	B2	
0204701	SYSTEM MODELLING AND CONTROL II	Compulsory	4	5	B1	
0204704	MICROWAVE THEORY	Compulsory	3	5	B2	
0204705	FINAL YEAR PROJECT I	Compulsory	1	5	A2	
0204706	HIGH VOLTAGE ENGINEERING	Elective	3	5	B2	
0204707	INTERIOR INSTALLATION AND ILLUMINATION PROJECT	Elective	3	5	B1	
Semester 8						
0201953	NATURAL DISASTER MANAGEMENT	Elective	2	5	A1	
0204802	POWER ELECTRONICS	Compulsory	3	5	B2	
0204803	TELECOMMUNICATIONS II	Compulsory	3	5	C	
0204804	ANTENNA THEORY	Compulsory	3	5	B2	
0204805	FINAL YEAR PROJECT II	Compulsory	1	5	A2	
0204810	INTRODUCTION TO ARTIFICIAL INTELLIGENCE	Elective	3	5	B1	
Total Credits		: 151 Local / 240 ECTS	CGPA*	:2.79 out of 4		

* CGPA is calculated using the national credits.

Prof. Dr. Hakan KOCAMIS
Vice Rector
Erasmus Institutional Coordinator

Certified
Copy

20.08.2013

4.4. Grading Scheme and Grades

Grade: Grades are assigned in letters. The letter grades and the corresponding percentage equivalent are given below:

PERCENTAGE	COURSE GRADE
90-100	A1
85-89	A2
75-84	B1
65-74	B2
60-64	C
50-59 (Factor 1,0)	F1
41-49(Factor 0,5)	F2
0-40(Factor 0,0)	F3
Nonattendance	F4
Absent from exam	F5
Fail(for non-credit courses)	F6
Pass (for non-credit courses)	G

Each exam is graded on a 100-point scale. In order to be considered successful in a course,

- a- the final exam grade must be at least 60
- b- the sum of the 60% of the final exam grade and the 40% of the mid-term exam grade will make up the decisive grade, which must be at least 60. Having a fraction in computing the decisive grade, the result is rounded off to the nearest whole number. For those who are entitled to an additional exam, no mid-term grade is required, but a minimum 60 out of 100 (C) is. The table set by the Higher Education Council(YOK) is used to convert the grades from the 100 point scale to the 4-point scale

A student's academic success is calculated in the form of Cumulative Grade Point Average (CGPA) by the Registrar's Office, taking into account all the courses taken by the student from the beginning of the university education to the end. In order to obtain CGPA, the final mark for each course is multiplied by the course's national credits. The results are added and the sum is divided by the total number of national credits. The score obtained is the CGPA.

The criteria for degree classification are:

- 3,50 - 4,00 Onur Öğrencisi (Honor Student)
- 3,00 - 3,49 Pekiyi (Excellent)
- 2,60 - 2,99 İyi (Good)
- 2,20 - 2,59 Başarılı (Satisfactory)

4.5. Overall Classification of the Qualification

Genel Not Ortalaması (GNO)	: 2,79 , İyi
Cummulative Grade Point Average (CGPA)	: 2,79 , Good

5. INFORMATION ON THE FUNCTION OF THE QUALIFICATION**5.1 Access to Further Study**

May apply to second cycle programmes

5.2 Professional Status Conferred

This degree enables the holder to exercise the profession

6. ADDITIONAL INFORMATION**6.1 Additional Information**

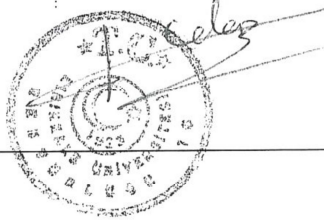
: n/a

6.2 Further Information Sources

Electrical & Electronics Engineering	: http://eem.kku.edu.tr/
Faculty of Engineering Web Site	: http://mf.kku.edu.tr
University web site	: http://www.kku.edu.tr
University International Relations and EU Office web site	: http://abofisi.kku.edu.tr
The Council of Higher Education web site	: http://www.yok.gov.tr
The Turkish ENIC/NARIC web site	: http://www.enic-naric.net/members.asp?country=Turkey
The web site of the NQF (TYİÇ) for Higher Education	: http://www.tyyc.yok.gov.tr

7. CERTIFICATION OF THE SUPPLEMENT

7.1. Date	: 28.01.2013
7.2. Name and Signature	: Ferhat CELEN
7.3. Capacity	: Head of the Student Affairs
7.4. Official Stamp or Seal	:



Prof.Dr. Hakan KOCAMİS
Vice Rector
Erasmus Institutional Coordinator

Certified
Copy

20.06.2013

8 INFORMATION ON THE NATIONAL HIGHER EDUCATION SYSTEM

The basic structure of the Turkish National Education System consists of stages of noncompulsory pre-school education; compulsory primary (elementary and middle school) and secondary (high school) education; and higher education. Primary education begins at the age of 5.5 (66 months), lasts eight years and comprises elementary and middle school education, four years each. Secondary education is also four years and divided into two categories as "General High School Education" and "Vocational and Technical High School Education". The entry into these categories is through composite scores obtained from a centralized exam for secondary schools.

Higher education system in Turkey is managed by the Council of Higher Education (CoHE, Yükseköğretim Kurulu-YÖK) which is an autonomous public body responsible for the planning, coordination, governance and supervision of higher education within the provisions set forth in the Constitution of the Turkish Republic and the Higher Education Law. Both state and non-profit foundation universities are founded by law and subjected to the Higher Education Law and to the regulations enacted in accordance with it.

Higher education in Turkey comprises all post secondary higher education programmes, consisting of short, first, second, and third cycle degrees in terms of the terminology of the Bologna Process. The structure of Turkish higher education degrees is based on a two-tier system, except for dentistry, pharmacy, medicine and veterinary medicine programmes which have a one-tier system. The duration of these one-tier programmes is five years (300 ECTS) except for medicine which lasts six years (360 ECTS). The qualifications in these one-tier programmes are equivalent to the first cycle (bachelor's) plus second cycle (master's) degree. Undergraduate level of study consists of short cycle (associate's)-(önlisans derecesi) and first cycle (bachelor's)-(lisans derecesi) degrees which are awarded after successful completion of full-time two-year (120 ECTS) and four-year (240 ECTS) study programmes, respectively.

Graduate level of study consists of second cycle (master's)-(yüksek lisans derecesi) and third cycle (doctorate)-(doktora derecesi) degree programmes. Second cycle is divided into two sub-types named as master without thesis and master with thesis. Master programmes without thesis require 60 to 90 ECTS credits and consist of courses and a semester project. 60 ECTS non-thesis master programmes are exceptional, and exist in a few disciplines. The master programmes with a thesis require 90 to 120 ECTS credits, which consists of courses, a seminar, and a thesis. Third cycle (doctorate) degree programmes are completed having earned a minimum of 180 ECTS credits, which consists of completion of courses, passing a proficiency examination and a doctoral thesis. Specialization in medicine, accepted as equivalent to third cycle programmes are carried out within the faculties of medicine, university hospitals and the training hospitals operated by the Ministry of Health.

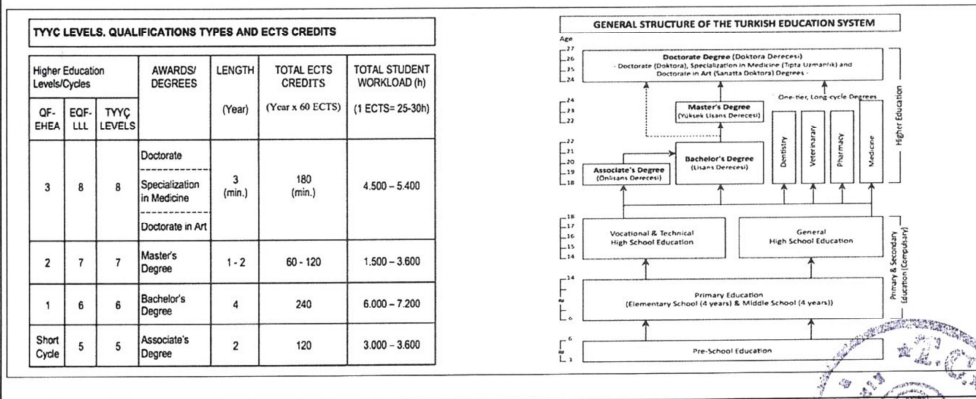
Universities consist of graduate schools (Institutes) offering second cycle (master's) and third cycle (doctorate) degree programmes, faculties offering first cycle (bachelor's degree) programmes, four-year higher schools offering first cycle (bachelor's) degree programmes with a vocational emphasis and two-year vocational schools offering short cycle (associate's) degree programmes of a strictly vocational nature.

Since 2003, first cycle degree holders may apply directly to third cycle (doctorate) programmes if their performance at the first cycle degree level is exceptionally high and their national central Graduate Education Entrance Examination (ALES) score is also high and their application is approved. For these students, theoretical part of the programmes requires additional courses of 60 ECTS credits.

Admission of national students to short and first cycle degree programmes is centralized and based on a nationwide one/two-stage examination(s) conducted by an autonomous public body (Assessment, Selection and Placement Centre-ÖSYM). Candidates gain access to institutions of higher education based on their composite scores consisting of the scores on the selection examination and their high school grade point averages. Admission to graduate programmes is directly conducted by the higher education institutions (HEIs) within the frameworks of the publicly available national and institutional regulations. Admission of foreign students to programmes at all levels of higher education can be done by direct applications of candidates to HEIs based on publicly available national and institutional regulations.

The Turkish National Qualifications Framework for Higher Education (TYÇ): The National Qualifications Framework for Higher Education in Turkey (TYÇ) developed with reference to the QF for European Higher Education Area and the EQF for lifelong learning was adopted by the CoHE in 2010. The framework has been developed as a part of a single national qualifications framework, which would eventually consists of 8 level national framework covering all levels of educations on completion of the ongoing work at the national level, in which the higher education levels lie on levels between 5 to 8. The levels of the TYÇ with reference to the European overarching qualifications frameworks as well as that to ECTS credits and student workload are shown below.

GENERAL STRUCTURE OF THE TURKISH EDUCATION SYSTEM



Prof. Dr. Hakan KOCAMIS
Vice Rector
Erasmus Institutional Coordinator

Certified
Copy

20.08.2013

EKLER 3. Avrupa Komisyonu, Diploma Eki (DE) Etiketi Ödülü



Education, Audiovisual and Culture Executive Agency

Lifelong Learning: Erasmus, Jean Monnet

17. 12. 2013

Brussels,
EACEA/P2/MLGM/cc D(2013) 385887

Prof. Ekrem YILDIZ
Kirikkale Universitesi
Kirikkale Universitesi Rektörlüğü
TR-71450 YAHSIHAN KIRIKKALE
Turkey

Subject: European Credit Transfer and Accumulation System and Diploma Supplement Labels - Selection 2013

Application reference number: 385887-IC-1-2013-1-TR-ERASMUS-DSL

Dear Prof. YILDIZ,

Your institution submitted an application for a Diploma Supplement (DS) Label in 2013.

Following the European evaluation of applications for ECTS and DS Labels, which was carried out with the support of independent experts, I am pleased to inform you that your institution has been awarded the DS Label. A DS Label certificate will be sent to your institution in due course.

This decision is based on an assessment of the application against the award criteria, specified in the "ECTS DS Guidelines for applicants" and in the assessment forms, published on EACEA website.

Please find enclosed the comments and recommendations of the experts who assessed your application. I invite you to consider these carefully and to implement them as appropriate. Please take into account the fact that most of the evaluation reports were written by non-native speakers.

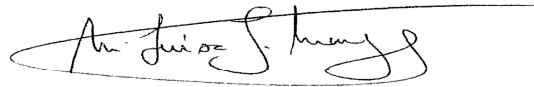
I thank you for your excellent work in implementing the Diploma Supplement and congratulate you on the DS Label award.

Education, Audiovisual and Culture Executive Agency
Avenue du Bourget 1 – 1049 Brussels - Belgium
Office: BOU2 03/107, Telephone: direct line (32-2) 2997625. Fax: (32-2) 2921326

<http://eacea.ec.europa.eu>

Should you have any questions, please do not hesitate to contact us at EACEA-ECTS-DS@ec.europa.eu.

Yours sincerely,

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'María Luisa García Mínguez', enclosed within a horizontal oval shape.

María Luisa GARCÍA MÍNGUEZ
Acting Head of Unit

CC: Coordinator: Prof. Hakan KOCAMIS
National Agencies (only by e-mail)

Annex: Feedback on evaluation results

Annex: Feedback on evaluation results

<p>Label application: DS</p> <p>Application number: 385887-IC-1-2013-1-TR-ERASMUS-DSL</p> <p>Name of institution: KIRIKKALE UNIVERSITESI</p> <p>Overall conclusion: successful</p>
--

1. Strengths of application

Particularly, appropriate information is provided in the following subsections:

- 4.2 - very good;
- 6.2 - a comprehensive list of other sources.

2. Areas for further improvement

Sections where the information could be presented in an improved manner:

- 4.3 - there is no explanation for situations where a module has ECTS credits assigned to it, but no local credits.
- 5.2 - no details as to which professions are envisaged.

EKLER 4. Ölçme Aracı İzin Metni



Erdem Yontem <erdemyontem@gmail.com>

RE: Doktora tezi veri toplama aracı izni hk.

4 ileti

hilmi sungu <hilmisungu@hotmail.com>

6 Şubat 2014 13:27

Alıcı: Erdem YoNTEM <erdemyontem@kku.edu.tr>

Merhaba Erdem Bey,

Öncelikle çalışmanızda başarılar dilerim. Tabi ki tezimden ve tezdeki ölçeğimden referans göstererek yararlanabilirsiniz. Ben çalışmayı uzmanlar ve eğitim fakültesi öğretim elemanlarına yönelik yapmıştım, veri toplama sürecinde Bologna ile ilgili katılımcı bilgilerinin kısıtlı olması nedeniyle sorun yaşayabilirsiniz, süreç her öğretim elemanının duyduğu ama detayını herkesin bilmediği bir şey. Yardımcı olabileceğim bir konu olursa bu mailden ulaşabilirsiniz. İyi çalışmalar...

Yrd. Doç. Dr. Hilmi Süngü
Bozok Üni. Eğitim Fak.

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı, Soyadı : Erdem YÖNTEM

Uyruğu : T.C.

Doğum Tarihi : 21.08.1988

Doğum Yeri : Tokat

Medeni Durumu : Bekâr

Telefon : 0505 914 83 33

E-posta : erdemyontem@gmail.com

Yazışma Adresi :Kırıkkale Üniversitesi, Dış İlişkiler ve AB Koordinasyon Birimi,
71450, Yahşihan, Kırıkkale

EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Tarihi
Lisans	Erciyes Üniversitesi	2010
Lise	Tokat Anadolu Öğretmen Lisesi	2006

İŞ DENEYİMLERİ

Yıl	Kurum	Görev
2013 – halen	Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale Dış İlişkiler ve AB Koordinasyon Birimi	Uzman
2010 – 2013	Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas Dış İlişkiler Birimi	Birim Personeli

YABANCI DİL

İngilizce – İleri Seviye