

**T.C.**  
**SAKARYA ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**YÜKSEKÖĞRETİM ARAŞTIRMALARI BİLİM DALI**

**EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN YETERLİLİKLER**  
**ÇERÇEVESİNİ KARŞILAMA DÜZEYLERİ**  
**(BOĞAZIÇI VE SAKARYA ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ŞULE ORMANCI**

**DANIŞMAN**

**YRD. DOÇ. DR. MEHMET ALİ HAMEDOĞLU**

**OCAK 2018**



**T.C.  
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
YÜKSEKÖĞRETİM ARAŞTIRMALARI BİLİM DALI**

**EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN YETERLİLİKLER  
ÇERÇEVESİNİ KARŞILAMA DÜZEYLERİ  
(BOĞAZIÇI VE SAKARYA ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ŞULE ORMANCI**

**DANIŞMAN**

**YRD. DOÇ. DR. MEHMET ALİ HAMEDOĞLU**

**OCAK 2018**



## JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

“Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesini Karşılama Düzeyleri (Boğaziçi ve Sakarya Üniversitesi Örneği)” başlıklı bu yüksek lisans tezi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Yükseköğretim Araştırmaları Bilim Dalı’nda hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

Başkan: Yrd. Doç. Dr. Nihan ÇİTEMEL ARSLAN



Üye: Doç. Dr. Mustafa BAYRAKCI

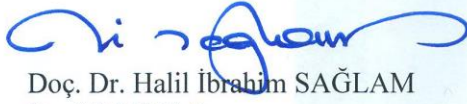


Üye: Yrd. Doç. Dr. M. Ali HAMEDOĞLU (Danışman)



Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

12.02/2018



Doç. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM  
Enstitü Müdürü

## ÖN SÖZ

Yükseköğretim alanında yeterlilik bir yükseköğretim bölümünü başarı ile bitiren bireyin hangi konulara hâkim olabileceğini, hangi konularda yetkin olabileceğini ve yetenekli olabileceğini gösterir. TYYÇ, ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora derecelerini içine alacak biçimde dört düzeyde tanımlanır.

Bu çalışma Boğaziçi Üniversitesi ve Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin “Lisans Düzeyinde Türk Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesi”ni karşılama düzeylerini araştırmaktadır. Literatüre bakıldığında Türk Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi ile ilgili çok fazla çalışmaya rastlanmamaktadır.

Bu çalışmada Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerine ve Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerine anket dağıtılarak bu öğrencilerin lisans düzeyinde yeterlilikler çerçevesini algılama düzeyleri karşılaştırılmıştır.

Yüksek lisans öğrenimim boyunca yardımlarını esirgemeyerek bana rehberlik yapan, değerli zamanını ayıran Yrd Doç Dr. Mehmet Ali Hamedoğlu'na, tezin tüm aşamaları boyunca çok büyük emeği geçen Doç. Dr. Mustafa Bayrakçı'ya, değerli hocam Nihan Arslan'a tezin oluşum sürecinde yardımcı olan tüm meslektaşlarıma, arkadaşlarıma, aileme teşekkür ederim.

Şule ORMANCI

2018

**ÖZET**  
**EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKİYE**  
**YÜKSEKÖĞRETİM YETERLİLİKLER ÇERÇEVESİNİ**  
**KARŞILAMA DÜZEYLERİ**  
**(BOĞAZIÇI VE SAKARYA ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)**

Ormancı, Şule

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yaşam Boyu Öğrenme Bilim  
Dalı

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Mehmet Ali HAMEDOĞLU

Ocak, 2018. xiii+86 Sayfa.

Bu araştırmada Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileri ile Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin lisans düzeyinde Türk Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesini karşılama düzeyleri incelenmiştir. Öğrencilerin, bilgi (kuramsal, olgusal), beceriler (Bilişsel, uygulamalı), bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinliği, öğrenme yetkinliği, iletişim ve sosyal yetkinliği, alana özgü yetkinliği araştırma kapsamında incelenmiştir. Araştırmanın evrenini, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Boğaziçi Üniversitesi ve Sakarya Üniversitesinde eğitim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, Boğaziçi Üniversitesi ve Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesinden “amaçlı örnekleme” yöntemiyle seçilen 305 araştırmaya katılan öğrenci oluşturmaktadır.

Yükseköğretim alanında yeterlilik, herhangi bir yükseköğretim derecesini başarı ile tamamlayan bir bireyin neleri bilebileceği, neleri yapabileceği ve nelere yetkin olacağını ifade eder (WEB 1). Türk Yükseköğretim Yeterlilikler çerçevesi, Türkiye’deki üniversitelerde eğitim gören ve görmüş kişilerin belirli maddelere göre seviyelerinin derecelendirilmesi ile ilgili harita çizmektedir.

Bu araştırmada Boğaziçi Üniversitesi ve Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin lisans düzeyinde Türk Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi’ni karşılama düzeyleri ile ilgili sonuçlar değerlendirilmiştir.

Araştırma, ilişkisel tarama modelinde bir araştırma olup önce ilgili literatür taranmıştır. Ölçek türü olarak “anket” seçilmiştir. Türk Yükseköğretim Yeterlilikler

Çerçevesi Düzey Belirleme Anketinde 5’li Likert tipi ölçek kullanılmıştır. Kullanılan ölçme araçlarıyla elde edilen verilerin çözümlenmesinde SPSS 17 istatistik programı kullanılmıştır. Araştırma modeli olarak İlişkisel Tarama yöntemi kullanılmıştır. “Bu araştırma modelinde neden-sonuç ilişkisi aranmaz. İlişkilerin yorumlanması ve kestirilmesi mümkündür. Korelasyon türü ilişki ve karşılaştırma yolu ile ilişki olmak üzere iki şekilde yapılır” (Şahin, Köse, Yeşil, Genç, Özerbaş, Özkan, Bahar, Özbek, 2013, s.113). Örneğin, bu çalışmada Boğaziçi ve Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin TYYÇ’ni algılama düzeyleri karşılaştırılmıştır.

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen uygulamanın istatistiksel analizleri neticesinde elde edilen sonuçlara göre Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin Lisans Düzeyinde Türk Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesini karşılama düzeylerinin Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Yükseköğretim, Kalite, Akreditasyon, Türk Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi, Bolonya Süreci.



## **ABSTRACT**

# **STUDENTS' TURKISH HIGHER EDUCATION QUALIFICATIONS FRAMEWORK LEVELS (BOGAZICI AND SAKARYA AS A MODEL)**

Ormancı, Şule

Master's Thesis, Educational Sciences Department, Higher Education Research  
Sciences

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Mehmet Ali Hamedoğlu

January, 2018. xiii+86 Sayfa.

In this study, Boğaziçi University Faculty of Education students with Sakarya University Faculty of Education students at the undergraduate level meeting of the Turkish Higher Education Qualifications Framework levels were examined. Students' knowledge (theoretical, factual), skills (cognitive, practical), ability to work independently and to take responsibility, learning competence, communication and social skills, domain-specific competencies were examined. Total field under survey of this study is consisted of Bogazici University Faculty of Education and Sakarya University Faculty of Education students in 2014-2015. 305 students who are educating in these schools were selected randomly.

Qualification at higher education can be identified as abilities, capabilities, knowledge of a person in a field. Turkish Higher Education Qualification Frame help us to draw a map about people who went to the Higher Education or currently have been going to the higher education in terms of ranking their level with considering specific matters. These matters as it is highlighted above give clues us if a person could be successful in an area or not.

This study is a kind of descriptive survey model, first research literature has been scanned. "survey" is selected as a scale type. In the scale of Turkish Higher Education Qualifications Framework for Determining Level, fivepoint likert scale was used. In the analysing of datas got by surveying instruments, SPSS 17 statistics programme was used.

According to the results of analyzing of fulfilled statics, It's seen that Bogazici University Faculty of Education students at the undergraduate level Turkish Higher Education Qualifications Framework level meeting is higher than Sakarya University Faculty of Education students at the undergraduate level.

**Keywords:** Higher Education, Quality, Accreditation, Turkish Higher Education Qualification Framework, Bologna Process.



## İÇİNDEKİLER

Bildirim .....	ivi
Jüri Üyelerinin İmza Sayfası .....	iii
Önsöz .....	iv
Özet .....	v
Abstract .....	vii
İçindekiler .....	ix
Tablolar Listesi.....	xii
Bölüm I, Giriş .....	1
1.1. Problem .....	5
1.2. Alt Problemler .....	5
1.3. Araştırmanın Amacı .....	6
1.4. Araştırmanın Önemi .....	7
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları .....	8
1.6. Tanımlar .....	8
1.7. Simgeler ve Kısaltmalar .....	8
Bölüm II, Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi ve İlgili Araştırmalar .....	11
2.1. Tarihsel Süreçte Yükseköğretim .....	11
2.2. Yükseköğretimde Büyüme Ve Değişim .....	15
2.3. Uluslararası Yükseköğretim Sistemi .....	16
2.3.1. Amerika Yükseköğretim Sistemi .....	16
2.3.2. Avrupa Yükseköğretim Sistemi .....	17
2.4. Bolonya Süreci .....	18
2.5. Türkiye’de Yükseköğretim .....	22
2.6. Kalitenin Tanımı, Kalite Güvencesi, Kalite Güvence Sistemi.....	24

2.6.1. Yükseköğretimde Kalite Ve Toplam Kalite Yönetimi.....	25
2.6.2. Akreditasyon .....	26
2.7. Avrupa Ve Amerika’da Yükseköğretimde Kalite Uygulamaları.....	28
2.7.1. Bölgesel Akreditasyon Kurumları .....	30
2.7.2. Ulusal Akreditasyon Kurumları .....	30
2.7.3. Mesleki (Uzmanlaşmış) Akreditasyon Kurumları .....	30
2.8. Türkiye Yükseköğretiminde Kalite Uygulamaları.....	31
2.9. Yeterlilikler Çerçevesi .....	32
2.9.1. Yükseköğretimde Yeterlilik Alanları.....	33
2.9.2. Uluslararası Düzeyde Yeterlilikler.....	34
2.9.2.1. Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi .....	35
2.9.2.1.1. Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi .....	36
2.9.2.1.2. Avrupa Yükseköğretim Alanı Yeterlilikler Çerçevesi (The Overarching Framework For Qualifications Of Ehea -Qf-Ehea).....	36
2.9.2.1.3. Avrupa Yaşam Boyu Öğrenim Yeterlilikler Çerçevesi (European Qualifications Framework For Lifelong Learning – Eqf/Lll) .....	36
2.10. Ulusal Düzeyde Yeterlilikler.....	37
2.10.1. Önlisans Düzeyde Yeterlilikler Çerçevesi .....	37
2.10.2. Lisans Düzeyde Yeterlilikler Çerçevesi.....	39
2.10.3. Yüksek Lisans Düzeyde Yeterlilikler Çerçevesi.....	40
2.10.4. Doktora Düzeyde Yeterlilik Çerçevesi .....	42
2.11. Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi Oluşturma Çalışmaları.....	43
2.11.1. Tyyç'nin Oluşturulma Süreci Ve Takvimi .....	44
2.12. Yeterlilikler Çerçvelerinin Küresel Boyutu .....	45
2.13. Yurt İçinde Ve Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar .....	45
Bölüm III, Yöntem.....	47
3.1. Araştırma Modeli .....	47

3.2. Araştırmanın Evreni Ve Örnekleme	47
3.3. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları	48
3.3.1. Kişisel Bilgiler	48
3.3.2. Lisans Düzeyinde Türk Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesi(Tyyç) Düzey Belirleme Anketi	49
3.3.2.1. Anketin Geliştirilme Süreci	49
3.3.2.2. Güvenirlilik	49
3.3.2.3. Geçerlilik	50
3.4. Verilerin Toplanması	51
3.5. Verilerin Çözümlemesi Ve Yorumlanması	51
Bölüm IV, Bulgular	52
4.1. Bilgi Ve İlgili Problemlere Ait Bulgu Ve Yorumlar	54
4.2. Beceri Boyutu Ve İlgili Problemlere Ait Bulgu Ve Yorumlar	57
4.3. Bağımsız Çalışabilme Ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği Boyutu Ve İlgili Problemlere Ait Bulgu ve Yorumlar	59
4.4. Öğrenme Yetkinliği Boyutu Ve İlgili Problemlere Ait Bulgu Ve Yorumlar	62
4.5. İletişim Ve Sosyal Yetkinlik Boyutu Ve İlgili Problemlere Ait Bulgu Ve Yorumlar	64
4.6. Alana Özgü Yetkinlik Boyutu Ve İlgili Problemlere Ait Bulgu Ve Yorumlar	69
Bölüm V, Sonuç, ve Tartışma	74
5.1. Sonuç ve Tartışma	74
5.2. Öneriler	76
Kaynakça	77
Ekler	83
Özgeçmiş ve İletişim Bilgileri	86

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Bolonya Sürecinin Öğrenci ve Üniversiteler Üzerindeki Etkisi .....	22
Tablo 2. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) 5. Düzey (Önlisans Eğitimi) Yeterlilikleri .....	38
Tablo 3. Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) 6. Düzey (Lisans Eğitimi) Yeterlilikleri.....	39
Tablo 4. Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) 7. Düzey (Yüksek Lisans Eğitimi) Yeterlilikleri .....	41
Tablo 5. Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) 8. Düzey (Doktora Eğitimi) Yeterlilikleri.....	42
Tablo 6. TYYÇ'nin Oluşturulma Aşamaları ve Tamamlanma Tarihleri.....	44
Tablo 7. Katılımcıların Cinsiyet Dağılımları .....	48
Tablo 8. Katılımcıların Gördükleri Öğrenim Türlerine Göre Dağılımları.....	48
Tablo 9. Ölçek Güvenilirlik Değerleri .....	50
Tablo 10. Araştırma Değişkenlerine Ait Ortalama, Standart Sapma, Çarpıklık ve Basıklık Değeri.....	53
Tablo 11. Lisans Düzeyinde Türk Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi Düzeyi ..	54
Tablo 12. Bilgi Düzeyi İle İlgili Bulgular .....	55
Tablo 13. Bilgi Düzeyi Değişkeni Değerlendirme Puanları ve t-Testi Sonuçları.....	56
Tablo 14. Beceri Düzeyi İle İlgili Bulgular .....	57
Tablo 15. Beceri Düzeyi Değişkeni Değerlendirme Puanları ve t- Testi Sonuçları ..	58
Tablo 16. Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği İle İlgili Bulgular .....	60
Tablo 17. Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği Değişkeni Değerlendirme Puanları ve t-Testi Sonuçları.....	61
Tablo 18 Öğrenme Yetkinliği Düzeyine Ait Bulgular.....	62

Tablo 19. Öğrenme Yetkinliği Değişkeni Değerlendirme Puanları ve t-Testi Sonuçları .....	63
Tablo 20. İletişim ve Sosyal Yetkinlik Düzeyi İle İlgili Bulgular .....	64
Tablo 21. İletişim ve Sosyal Yetkinlik Değişkeni Değerlendirme Puanları ve t-Testi Sonuçları .....	68
Tablo 22. Alana Özgü Yetkinlik Düzeyi İle İlgili Bulgular.....	69
Tablo 23. Alana Özgü yetkinlik Değişkeni Değerlendirme Puanları ve t-Testi Sonuçları .....	72



# BÖLÜM I

## GİRİŞ

“Tüm dünyada 80 li yıllardan başlayıp 90'lara kadar devam eden bir yükseköğretim reformu oluşmuştur. Birbirinden farklı politik, ekonomik, endüstriyel ve teknolojik gelişme seviyeleri bulunan ülkelerde yapılan yükseköğretim reformlarında önemli sayıda ortak nokta bulunduğu tespit edilmiştir. Yükseköğretim reformlarını etkileyen önemli sebepler bulunmaktadır. Küreselleşme de, bütün dünyayı etkileyen bir süreç olarak yükseköğretimdeki reformları direkt olarak etkilemektedir” (Süngü ve Bayrakçı, s.896)

“Yükseköğretim bir toplumun bel kemiğidir ve bir ülkede insan kaynaklarının kalitesini belirleyen ögenin; yükseköğretimin kalitesi olduğu düşünülmektedir. Yükseköğretim günümüzde de gözlemlenilebileceği gibi öğretimi, araştırmayı, genişlemeyi ve uluslararası işbirliği ve buna paralel bir anlayışı destekleyen karmaşık bir sistemi oluşturmaktadır” (Bakioğlu, Gürbüzer, 2015).

“Lonca Latince ‘universitas’ manasına gelmektedir. Bu, bağımsız ve tüzel kişiliğe sahip insanların bir arada bulunması demektir. Üniversite kelimesinin kökeni buradan günümüze gelmiştir” (Öztunalı, 2009, s.1).

İtalya'daki Bolognie şehri tarihteki en eski üniversite merkezi olarak bilinmektedir. Bolognie'ye farklı şehirlerden gelen öğrenciler gelmişlerdir. Bu öğrenciler ders aldıkları profesörlerin paralarını kendileri vermişlerdir. (Yaşar, 2007).

Tüm dünyada 1950-2000 yıllarıyla beraber Türkiye'de de 2000'lerle beraber yükseköğretimde önemli bir büyüme, gelişme başlamıştır. Nisan 2014 itibarıyla Türkiye'de yükseköğretim kurumları 184'ü bulmuş ve bu kurumlarda okuyan öğrenciler ortalama 5,5 milyonu bulmuştur, yükseköğretime başvuran öğrenci sayısı 2 milyonu geçmiştir. Yükseköğretimde net okullaşma oranının %40'ın üstüne çıktığı bilinmektedir. (Çetinsaya, 2014; Akt: Gülpınar, 2014).



“Bolonya Süreci, Avrupa Birliği’nin 1999 yılında yayınladığı ‘Bolonya Bildirgesi’ ile başlayan bir yükseköğretim reformu girişimidir. Hedef 2010 yılına kadar Avrupa Ülkeleri’nde kendi içinde uyumlu, birbirlerini karşılıklı anlayan, tamamlayan ve rekabet gücü yüksek bir ‘Avrupa Yükseköğretim Alanı’ oluşturulmasıdır. Bu süreç ülkelerin ulusal koşulları ve kültürleriyle uyumlu olmak şartıyla, Avrupa genelinde ortak tecrübelerin paylaşılması, ortak hedeflere ulaşmak üzere işbirliği yapılması ve birbirinin tecrübesinden yararlanılması yoluyla oluşacaktır. Bolonya Süreci; kolay anlaşılabilir ve kıyaslanabilir bir derece sisteminin uygulanmasını, lisans ve lisansüstü olacak şekilde iki dereceli bir sistemin uygulanmasını, üniversiteler arasında ortak bir kredi sistemi yapılmasını (Avrupa Kredi Transfer Sistemi-European Credit Transfer System-ECTS), üniversiteler arasındaki öğrenci ve öğretim üyesi dolaşımının önündeki engellerin kaldırılmasını, yükseköğretimde öğrenci katılımının sağlanmasını, yükseköğretimde ortak diploma vermenin teşvik edilmesini, doktora derecesinin üçüncü derece sistemi şeklinde sürece dahil edilmesini, kalite güvencesinde Avrupa boyutunun yapılmasını ve yükseköğretimde Avrupa yönünün kazandırılmasını hedeflemektedir.” (Çalışkan, 2011, s.1074).

Bologna süreci global çerçeveden bakıldığında geleceğin Avrupa vatandaşlığına yenilik getirmektedir. Farklı ülkelerden öğrenci, akademik hareketlilik ve kültürel değişim en iyi pratiklerin kapsamına olanak sağlayarak eğitim seviyesini geliştirmektedir (Kume ve Dharmo, 2013).

2010 yılı itibariyle, ülkemizde 102’si devlet, 52’si vakıf üniversitesi olarak 194 üniversitemiz vardır. Devlet üniversitelerinde, 749 Fakülte, 349 Enstitü, 275 Yüksekokul, 618 Meslek Yüksekokulu olmakla beraber toplamda 1.991 Yükseköğrenim yapılan birim yer almaktadır. Vakıf üniversitelerinde ise; 276 Fakülte, 130 Enstitü, 51 Yüksekokul, 49 Meslek Yüksekokulu yer almakta ve toplamda 506 Yükseköğretim yapılan birim bulunmaktadır. Ülkemizdeki Devlet ve Vakıf Üniversitelerine bağlı Yükseköğretim birimlerinde toplam 105,324 Öğretim Elemanı ve 3,322,559 öğrenci yer almaktadır (Anonim, 2010, s. 206-216; akt: Samsun, 2011). Avrupa’daki bazı ülkelerin toplam nüfusundan daha fazla sayıda Yükseköğrenim gören gençlerimizin bulunması, ülkemizin iş gücü kapasitesinin potansiyel olarak önemli ölçüde yüksek olduğunu göstermektedir. Bu kadar genç insanımızın çok sayıda ve değişik kategorilerde Yükseköğrenimlerini sürdürebilmelerinin, AB’ne giriş süreci içerisinde olduğumuzu da göz önünde bulundurduğumuzda, belirli bir ortak standart

içerisinde yeniden organize edilmesine ve yapılanmasına ihtiyaç olduğu bilinmektedir (Samsun, 2011).

Yükseköğretim kalite güvence sisteminin mantığı incelendiğinde dinamik bir tarif anlaşılmaktadır ve bu tarif iki anahtar sözcüğe dayanmaktadır: iyileştirme ve geliştirme. Devingen bir süreç içinde, “mevcut” un belirli ülke ve kriterler göz önünde bulundurulması “iyi”, “doğru” ve “faydalı” gibi öznel ve nesnel değişimi öngörülmektedir (Gök, 2011).

Akreditasyon ilk olarak, yirminci yüzyılın başlarında Amerikan eğitim sisteminde başlamıştır. ABD’de akreditasyon kurumları yükseköğretimdeki artış ve yeni çalışma alanlarının ortaya çıkmasıyla gelişmiştir. ABD’de ilk bölgesel akreditasyon ajansı 1885’de kurulmuş, ilk akreditasyon 1910’da oluşmuştur (Kısakürek, 2007).

“Türk üniversitelerinde Batıdaki yapılanmaya benzeyen bir akreditasyon varlığı ve geleneğinden söz edilmez. Çünkü hem mesleki boyutta hem de üniversiteler üzerinde akreditasyon yetkisinde ve özelliğinde olan kurumlar bulunmamaktadır. Benzer bir mekanizma olarak algılanan Yükseköğretim Denetleme Kurulu görev sınırları içinde üniversitelerin ürün, işleyiş ve akademik performanslarını değerlendirecek bir yükümlülük bulunmamaktadır.” (Doğan, 1999, s. 9).

“Yükseköğretim alanında yeterlilik, herhangi bir yükseköğretim derecesini başarı ile tamamlayan bir bireyin neleri bilebileceği, neleri yapabileceği ve nelere yetkin olacağını anlatır” (WEB 1).

“Çerçeveler yeterlilik uygulamayı anlamak ve karşılaştırmak amacıyla kolay hale getirmek için yardımcı olur. Yeterlilikler çerçevesi yeniden düşünmeye ve ulusal politika, reform ve eğitim, mesleki eğitim ve hayat boyu öğrenme üzerine pratik ülkeleri teşvik edebilir” (WEB 10). Tez probleminin ele alınma sebebi, bu çerçeveler göz önünde bulundurulması Boğaziçi Üniversitesi ve Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin “Lisans Düzeyinde Türk Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi” ni karşılama düzeylerini incelemektir.

“Türkiye’de yükseköğretimde Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi (UYÇ) oluşturulmasına yönelik ilk çalışmalar, Bologna Sürecinde 2005 yılında Bergen’de gerçekleştirilen ve ulusal yeterlilikler çerçevelerinin oluşturulmasını karara bağlayan Bakanlar Zirvesinin ardından 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 devam ettirmiştir. Komisyon bu tarihler arasında sürdürdüğü çalışmalar neticesinde ağırlıklı olarak Avrupa Yükseköğretim Alanı için Yeterlilikler Çerçevesi (QF-EHEA Qualifications Framework for European Higher Education Area) düzey tanımlayıcılarını kullanarak UYÇ'yi yükseköğretimin her düzeyi (önlisans, lisans, yüksek lisans ve doktora) sonunda asgari olarak kazanılması gereken bilgi, beceri ve yetkinliklere göre tanımlamıştır. Bu bağlamda öğrenme çıktıları ile ifade edilen ‘Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesinin ilk taslak çalışmasını ilgili paydaşların görüşlerine ve katkılarına sunmuştur’ (WEB 8).

“Anglo Sakson üniversite yapısının mezunların ihtiyaç duyulan niteliklere sahip olmaları ve istihdam edilmelerini kolaylaştırdığı göz önünde bulundurularak Avrupa Yükseköğretim Alanı’nda yer alan 47 ülkede 3 kademeli ve her bir kademede yeterliliklerinin şeffaf bir biçimde tespit edildiği bir Yeterlilikler Çerçevesi’ nin oluşturulması kararlaştırılmıştır. (Erdoğan-Toprak-Açıkgöz, 2013; Akt: Erdoğan,2014). Bu sebeple, yükseköğretimde mezun edilen kişilere kazandırılan bilgi, beceri ve yetkinliklerin şeffaf ve önceki ve sonraki kademelerle uyumlu bir biçimde tespit edildiği, müfredat ve ölçme değerlendirme yöntemleriyle sağlandığı yeterliliklere dayandığı bir yapının oluşturulmasının ardından bu yapının varlığını ve devamlılığını garanti altına almak açısından da kalite güvencesi sistemine ihtiyaç duyulmaktadır” (Erdoğan, 2014, s.15 ).

Uluslararasılaşmanın yükseköğretimde artarak önem kazanmasında çeşitli sebepler vardır. Bu konuyla ilgili iki argüman vardır. İlk olarak, mezunlar için akademik ve mesleki gereklilikler giderek toplumların küreselleşmenin taleplerini yansıtmaktadır. Ekonomi ve işgücü piyasaları ve böylece yükseköğretim bunun için yeterli bir hazırlık sağlamalıdır. Bu gereklilikler sadece akademik ve mesleki bilgiyi içine almaz, aynı zamanda çok dilliliği, sosyal ve kültürlerarası beceri ve tutumu da içine alır. İkinci olarak, iki gelişme yükseköğretimin uluslararası boyutunu gitgide etkilemektedir. Yabancı öğrenci alımı, kurumsal gelir ve ulusal ekonomik çıkar için önemli bir faktör haline gelmektedir. Eğitimin dağıtımında yeni bilgi kullanımı ve iletişim teknolojisi, eğitimde ulusal sınırların ve ulusal hükümetin bulanık hale geldiğini göstermektedir (Qiang, 2003).

Avrupa Yeterlilikler Çerçevesinin gelişiminin temeli gönüllüdür. Bu yüzden ulusal yeterlilikler çerçevesinin aksine Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi Avrupa Birliğinin önceliklerine hitap etmektedir. Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi 2002'nin sonunda başlamıştır. Avrupa Yeterlilikler Çerçevesinin özü bilgi, beceri, yetenek toplamı olarak görülen öğrenme çıktılarını kapsamaktadır. Avrupa parlamentosu komisyonun önerisinde ve konseyde “Bilgi” nin manası öğrenme yoluyla bilginin alımının çıktısıdır. Bilgi; olgunun, prensiplerin teorilerin ve pratiklerin bir çalışmanın veya işin alanının gövdesidir. Avrupa Yeterlilikler Çerçevesinde “bilgi” teorik ya da gerçek olarak tanımlanır. “Beceri”, bilgiyi uygulama yeteneği, görevi nasıl bitireceğini bilme ve problem çözme manasına gelir. Bir ayırım bilişsel ve pratik becerileri arasında yapılır. “Yetenek” bilgi ve beceri kullanmayı kanıtlama yeteneği olarak tanımlanır. “Yetenek” sorumluluk ya da özerklik bakımından da tanımlanır (Bohlinger, 2008).

### **1.1. PROBLEM**

Bu araştırmada “Boğaziçi Üniversitesi ve Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin “Lisans Düzeyinde Türk Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi” ni karşılama düzeyleri nasıldır? sorusuna yanıt aranmıştır. Bu probleme bağlı olarak aşağıdaki alt problemlere de yanıt aranmıştır.

### **1.2. ALT PROBLEMLER**

*Öğrencilerin*

- a.) Cinsiyet,
  - b.) Sınıf,
  - c.) Öğrenim Türü
  - d.) Alan
  - e.) Öğrenim görülen bölüm
  - f.) Üniversite değişkenlerine göre;
1. Bilgi (kuramsal-olgusal) yeterliliği

2. Beceriler (bilişsel-uygulamalı) yeterliliği
3. Bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinlik yeterliliği
4. Öğrenme yetkinlik yeterliliği
5. İletişim ve sosyal yetkinlik yeterliliği
6. Alana özgü yetkinlik yeterliliği
7. Yeterlilik düzeyleri anlamlı olarak farklılık göstermekte midir?
8. Boğaziçi ve Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin bilgi yeterliliği, beceri yeterliliği, yetkinlik yeterliliği, bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinlik yeterliliği, öğrenme yetkinlik yeterliliği, iletişim ve sosyal yetkinlik yeterliliği, alana özgü yetkinlik yeterliliği ve yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkilerde önemli bir farklılık var mıdır?

### **1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI**

Yükseköğretim alanında yeterlilik, yükseköğretimin her hangi bir bölümünden başarı ile mezun olan bireyin hangi konularda yetkin olabileceği, hangi konulara hâkim olabileceği ile ilgilidir. Türk yükseköğretim yeterlilikler çerçevesi; ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora seviyesi şeklinde tanımlanır.

Bu araştırmada temel amaç, Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileri ile Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin lisans düzeyinde Türk Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesini karşılama düzeylerini incelemektir. Öğrencilerin, bilgi (kuramsal, olgusal), beceriler (Bilişsel, uygulamalı), bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinliği, öğrenme yetkinliği, iletişim ve sosyal yetkinliği, alana özgü yetkinliği araştırma kapsamında değerlendirilecek ve incelenecektir.

#### 1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Bu araştırmanın evren için önemi lisans boyutunda Türk Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi düzeyinde kendilerini değerlendirebilmeleridir. Araştırmada kullanılan anketteki sorular yoluyla, ders kitaplarındaki bilgilere sahip olma, bir yabancı dilde alanıyla ilgili konulara hakim olma gibi konularda kendilerini değerlendirebilirler ve bu konuda farkındalık kazanabilirler.

“Yükseköğretim, üniversite, yüksekokul, akademi gibi her düzeyde (ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora) eğitimi içine alan bir öğretim kademesidir. Yükseköğretimin en önemli iki fonksiyonu, bilim üretmek ve yüksek nitelikli insan gücü yetiştirmektir” (Kılıç, 1999, s.290).

Bu açıdan bakıldığında, yükseköğretim ; “bilimsel birikimleri muhafaza eden, geliştiren, yayan ve bu amaçla, eğitim faaliyetlerinin yanında, bilimsel araştırmaların yapıldığı üniversitelerle bu üniversitelere bağlı diğer kuruluşların tümü” biçiminde ifade edilmektedir (Kılıç, 1999).

“Yükseköğretimin önem kazanması ve bunun sonucunda yükseköğretimde yaşanan büyüme, ekonomik ve sosyal kalkınmada beşeri sermayenin ve dolayısıyla eğitimin rolünün anlaşılması, demografik gelişmeler çerçevesinde yükseköğretim çağı nüfusundaki artış ve yükseköğretimin bireylerin istihdam durumu ve gelir düzeyine olan olumlu etkisi gibi etkenlere dayandırılmaktadır (Tanrıku, 2009; Akt: Yavuz, 2012). Bu etkenleri bireysel ve toplumsal olmak üzere iki ana başlık altında toplamak ve bunlar üzerinden yükseköğretimde yaşanan genişlemenin arka planını analiz etmek mümkündür” (Yavuz, 2012, s.1).

Yükseköğretim alanında yeterlilik, yükseköğretimin her hangi bir bölümünden başarı ile mezun olan bireyin hangi konularda yetkin olabileceği, hangi konulara hâkim olabileceği ile ilgili Türk yükseköğretim yeterlilikler çerçevesi; ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora seviyesi olmak üzere dört seviyede tanımlanır (Çetinsaya, 2014; Akt: Gülpınar, 2014).

“Küresel anlamda, ABD'nin yükseköğretim sistemi en başarılı sistem olarak kabul edilmektedir. ABD yükseköğretiminin felsefesi, Avrupa'da var olan sistemden çok farklı olarak vatandaşların, hükümetin ve ekonominin ihtiyaçlarına ve beklentilerine göre şekillenir. ABD'de lisans eğitimi, gerekli yeteneğe haiz olan her vatandaşa, iş

piyasasına uygun, geniş ve yeterli bilgi kazandıran ‘daha iyi hayat için bir bilet’ olan bir araçtır “(Hoffmann, 2009; Akt: Günay 2011, s.117).

“Avrupa Birliği, 2010’da biten Lizbon Stratejisinin yerine ‘Europe 2020’ (EU 2020/AB 2020) stratejisinin temelini, ET2020 (‘Education and Training 2020’) çerçevesi belirlemektedir. ‘Avrupa 2020: Akıllı, Sürdürülebilir ve Kapsayıcı Büyüme Stratejisi’ (‘Europe 2020: A Strategy for Smart, Sustainable and Inclusive Growth’) şeklindedir. EU 2020, birbirini karşılıklı şekilde takviye eden üç öncelik savunmaktadır: Akıllı büyüme (‘smart growth’): Bilgi ve inovasyonla ilgili bir ekonominin geliştirilmesi; sürdürülebilir büyüme (‘sustainable growth’): Kaynakları daha verimli kullanan, daha çevreci ve daha rekabetçi bir ekonomiyi desteklemek; kapsayıcı büyüme (‘inclusive growth’): Yüksek istihdamı besleyen, sosyal ve bölgesel konuşmayı sağlayan bir ekonomiyi teşvik etmek” (European Comission, 2010; Akt: Günay, 2011. S.118).

### **1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI**

1. Bu araştırma 2014–2015 eğitim-öğretim yılında Boğaziçi Üniversitesi ve Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde eğitim gören öğrencilerin görüşü ile sınırlıdır.
2. Araştırmada demografik değişken olarak cinsiyet, yaş, öğretim yılı, öğretim şekli, bölüm, bölümün adı, ailenin aylık durumu ve üniversite adı ele alınmıştır.
3. Anketin geçerliliği konusu da sınırlılıklar arasında bulunmaktadır.

### **1.6. TANIMLAR**

Yükseköğretim: “Yükseköğretim kurumu, eğitim sisteminde lisenin ardından eğitimin verildiği kurumdur. İki yıllık veya dört yıllık ve üzeri eğitim veren üniversite, yüksekokul gibi kurumlar yükseköğretim kurumu olarak görülmektedir” (WEB 15)

Kalite: “Kalite, bir ürün veya hizmetin belirli ihtiyacı karşılayabilme becerilerini ortaya koyan karakteristiklerinin tümüne verilen isimdir” (Altınöz, 2011, s.1079).

Akreditasyon: “Bir kurum veya programın amaçlarının yerine getirilme düzeyini, önceden tespit edilen standartlara göre bir gönüllü ve resmi olmayan akredite ajansı ile belirli aralıklarla izleme sürecidir” (Kells, 1988; Akt: Doğan, 1999).

Türk Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi: “Türkiye’de yükseköğretimde Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi (UYÇ) oluşturulmasına yönelik ilk çalışmalar, Bologna Sürecinde 2005 yılında Bergen’de gerçekleştirilen ve ulusal yeterlilikler çerçevelerinin oluşturulmasını karara bağlayan Bakanlar Zirvesinin ardından Yükseköğretim Kurulu tarafından başlatılmıştır” (WEB 8).

Bologna Süreci: “Bologna Süreci, Avrupa Birliği’nin 1999 yılında yayınladığı ‘Bologna Bildirgesi’ ile başlayan bir yükseköğretim reformu girişimidir” (Çalışkan, 2011, s.1074).

## 1.7. SİMGELER VE KISALTMALAR

N	Örneklem Sayısı
X	Ortalama
SS	Standart Sapma
T	Tablo Değeri
p	Güven Aralığı
TYYÇ	Türk Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi
AYA	Avrupa Yükseköğretim Alanı
UYÇ	Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi
YVK	Yükseköğretim Yeterlilikler Komisyonu
ECTS	European Credit System (Avrupa Kredi Sistemi)
ABET	Accreditation Board for Engineering and Technology
MÜDEK	Mühendislik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği
EUR-ACE	Mühendislik Avrupa Akreditasyon Programı



QF-EHEA                      Qualifications Framework for European Higher Education  
Area (Avrupa Yükseköğretim Alanı için Yeterlilikler  
Çerçevesi)

EQF/LLL                      European Qualifications Framework for Lifelong Learning



## BÖLÜM II

### ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 2.1. TARİHSEL SÜREÇTE YÜKSEKÖĞRETİM

İnsanoğlunun devam ettirdiği yaşam şekli öğrenme ve öğretme gereksinimlerini de beraberinde getirmiştir. Avcılıkla ilgilenen toplumlarda sınırlı bilgiler hâkimken, tarım toplumuna geçiş, ilk kentlerin kurulması, ‘yazı’ nın bulunması, ticaretin gelişmesi, ulus devletlerin kurulması, sanayi benzeri gibi değişimler sonrasında öğrenme ve öğretme ihtiyaçlarının artarak değiştiği görülmektedir. İnsanlar uyguladıkları üretim şekline ve kullandıkları teknolojinin niteliğine göre kültür oluşturmaya başlamışlar ve oluşturulan bu toplumsal kültürün git gide genç kuşaklara aktarılması gereğini hissetmişlerdir. İçinde bulunduğumuz öğrenme/bilgi çağı da kendine özgü ihtiyaçlar oluşturmaktadır. Tarihsel süreçte, bu ihtiyaçların önemli bir bölümü eğitim-öğretim süreçleriyle karşılandığından, yaşam niteliğindeki değişimler, eğitimi de etkilemiştir ve bugün halen etkilemektedir. İsadın önce (İÖ) 4.-5. Binyılda yazıyı bulan Sümerler, din adamı yetiştirilmesi, yazının öğretilmesi, günlük yaşamın devam edebilmesi ve Sümer tapınaklarına giren-çıkan malların listesinin tutulabilmesi için gerekli bilgileri, tapınaklarda çocuklara aktarmaya başlamışlardır. Eski Yunan’da kent devletleri düzeni geliştikçe eğitime gösterilen önem de artmıştır; İÖ 5. Yüzyılda ilkokullar açılmış, dilbilgisi, müzik ve beden eğitimi öne çıkmıştır (Okçabol, 2007).

“Tarihte bilinen en eski üniversite merkezi İtalya’daki Bolognie şehrinde yer almaktadır. Buraya farklı şehirlerden gelen öğrenci grupları ‘Unersitas’ ismi verdikleri bir birliğin çatısı altında, aralarında topladıkları paralarla profesörlerin ücretlerini ödemiş ve eğitimi parayla satın almışlardır. Aynı şekilde, ortaçağ üniversiteleri de doğrudan ya da dolaylı şekillerle kamu kaynaklarından desteklenmeyen, sadece öğrencilerin ödediği öğrenim ücretleri, vakıf gelirleri, bağışlar ve yardımlarla faaliyetlerini sürdüren özel kurumlar olmuşlardır “(Yaşar, 2007, s.581).

Eski Yunan zamanında, bedene ve ruha yetkinlik kazandırılması ve bireyin erdemli birey olarak eğitilmesi gerektiğini düşünen Eflatun (Platon, İÖ 427-347), İÖ 387’de akademi adını verdiği okulu kurarak yükseköğretimin temellerini atmıştır. Eğitimin hedefinin topluma erdemli ve bilgili insan yetiştirmek olduğunu öne süren Aristo (Aristoteles, İÖ 384-322) ise İÖ 350’lerde liseyi kurmuştur. Yükseköğretim seviyesinde oldukları kabul edilen akademide, felsefe ve matematik konuları, lisede ise bu konular yanı sıra doğal bilimler de kabul okutulmuştur. Sokrates (İÖ 449-399), okullarında konuşma becerisine değer vermiştir. Epikurus’un (İÖ 342-270) ‘Atina’nın Bahçeleri’ isimli okulu, kişileri korku, acı ve anlamsız isteklerden uzak bir yaşama hazırlamak içindir. Zeno’nun (İÖ 4.-3. yüzyıl) ‘Veranda (Stoa)’ okullarında ise yaşamın zorluğunu kabullenen ve dini içeriği olan bir eğitime ağırlık verilmiştir. İskenderiye’de olduğu gibi, araştırma merkezleri şeklinde kurulan kütüphaneler/müzeler eğitim vermeye başlayınca, zamanın yükseköğretim kurumu niteliğini kazanmıştır. İskenderiye Kütüphanesi’nin benzeri kurumlar, eski Yunanlılarca Bergama’da, Tarsus’ta ve Rodos’ta da açılmıştır. Çin’de de İÖ 124 yılında İmparatorluk Akademisi kurulmuştur (Okçabol, 2007).

İsraililer, 1970 senesinde Filistin ve Babil’de akademiler açmıştır. Eski Yunan’daki yükseköğretim kurumları yanında, 3. Yüzyılda Roma’da yeni bir yükseköğretim merkezi açılmıştır. Roma İmparatorluğu’nun başkentini İstanbul’a alan Büyük Constantinus (280-337) okullarda Hristiyan öğretmenleri barındırırken, Roma İmparatoru Julianus (331-363) kamu okullarında Hristiyan öğretmenlerin çalışmasını ortadan kaldırmıştır. Hristiyanlığı devlet dini olarak benimseyen Büyük Theodosius (347-395), yükseköğretimde çalışanlara maaş bağlamıştır (Okçabol, 2007).

Hristiyanlık güçlendikçe, eğitimi etkilemeye, eski Yunan kültürü de önemini kaybetmeye başlamıştır. Eski Yunan’ın temsilcisi Hypatia’nın 415 yılında kilisede öldürülmesi esnasında çıkan olaylarda, İskenderiye Kütüphanesi yakılmıştır. Sonrasında onarılan kütüphane, 640 senesinde Müslümanların işgali esnasında yakılarak tarihten silinmiştir. Romalı Kayser Justinian (483-565), felsefeyle uğraşılmaması amacıyla, puta tapanların son kalıntısı olarak gördüğü ve eski Yunan kültürünün öğretildiği Atina okullarını 529 senesinde kapatmıştır (Okçabol, 2007).

6. yüzyılın ortalarında Başkent Okulu (Capital School) oluşturulmuş, 7. Yüzyılda Aziz Benedikt tarafından kurulan Monte Cassino manastırı, kültürel merkez haline getirilmiştir. Kimi Roma İmparatorları laik eğitime önem verdikleri için,

Hristiyanlığın en güçlü olduğu dönemlerde bile laik eğitim İtalya’da varlığını korumuş ve dini eğitime yer ayırmayan, klasik kitapların okutulduğu, hukuk ve tıp öğretilmesine dayalı kent okulları kurulmuştur. 787 senesinde kiliselerin okul açmasını isteyen Fransa Kralı Charlemagne (768-814), 800 senesinde Roma İmparatoru olunca, Roma’nın kaybolmuş bilim ve kültürünü yeniden canlandırma uğraşına girmiş ve ilk kez bir saray okulu kurmuştur. Laik okullar, ortaçağın sonuna doğru diğer Avrupa ülkelerinde de yaygın hale gelmiştir. 1040’larda Başkent Okulu hukuk ve felsefe fakültelerinden oluşmak üzere tekrar yapılandırılmıştır (Okçabol, 2007).

Müslüman Arapların, 9.-10. Yüzyıllarda, Avrupa’nın ilgilenmediği eski Yunan ve Roma kültürleriyle meşgul olmaya başlamasıyla İslam dünyasında cebir, trigonometri, astronomi, tıp ve felsefe alanlarında önemli gelişmeler olmuştur. El Kındi (ölümü 873), Batılıların birinci öğretmen dedikleri Aristo’dan sonra ikinci öğretmen olarak andıkları El-Farabi (870-950), İbn-i Sina (980-1037), El-Gazali (1058-1111), Ömer Hayyam (1047-1122), İbni Rüş (1126-1198) ve sonrasında da İbni Haldun (1332-1406) gibi filozoflar yetişmiştir. Halife Me’mun (786-833), 830’da ‘Bilgelik Evi’ (Beytül Hekime) adı verilen bir akademi kurarak, başka kitapların yanında Aristo ve Eflatun’un eserlerinin Arapça’ya tercüme edilmesini ve Bilgelik Evi’nin çağın en önemli kitaplığı haline gelmesini sağlamıştır. Bilge Evi Moğollarca 1258’de yağmalanmıştır. Me’mun’un Bağdat ve Şam’da kurduğu Şemmasiye ve Kasiyun rasathaneleri de eğitim etkinliklerinin bulunduğu ve bir ölçüde üniversite benzeri kuruluşlardır. 10. Yüzyılda da (halen Kahire’de var olan) El-Ezher açılmıştır (Okçabol, 2007).

İslam Dünyasında, bilim adamları daha çok kişisel çabalarla ve usta-çırak ilişkisiyle yetişmiştir ve din ağırlıklı eğitim, Selçukluların 1040’da Nişabur’da, Karahanlıların 1065’te Semerkant’ta ve yine Selçukluların 1067’de Bağdat’ta Nizamiye Medresesi’ni açmalarına kadar camilerde devam ettirilmiştir (Okçabol, 2007).

“İkinci Dünya Savaşı sonrasında başta gelişmiş ülkeler olmak üzere tüm dünyada yükseköğretim talebi hızla artmıştır. Bu talep artışının sonucunda yeni üniversitelerin kurulmasının yanısıra artan öğrenci sayısı ile birlikte öğrencilere yönelik burs, kredi, barınma v.b. harcamaların artması devletin yükseköğretime daha fazla kaynak ayırmasına neden olmuştur “(Cural, Pekkaya, ve Oral, 2014, s.22).

“Türkiye’de ise yükseköğretimin ortaya çıkışı Batı’dan farklı olmuştur. Osmanlı İmparatorluğu zamanında, Tanzimat Fermanı’nın ilan edilmesiyle beraber hız kazanan batılılaşma çabalarıyla beraber Avrupa tarzı bir üniversite kurma ihtiyacı doğmuş ve 1846’da Darülfünun’un kurulmasına karar verilmişse de Darülfünun 1863 yılına kadar eğitim vermeye başlayamamıştır (Gürüz, 2003). Darülfünun’un kurulması, Türkiye’de Yükseköğretimin gelişimini anlamak bakımından çok önemlidir. Darülfünun, Osmanlı döneminde eğitim veren medreselerden tamamen bağımsız şekilde kurulmuştur. Bir başka ifadeyle, Türkiye’de yükseköğretim kurumları mevcut eğitim kurumlarının yerini almak üzere ortaya çıkmış ve gelişmiştir (Kocatürk, 1984). 1919 Nizamnamesi ile özerklik kazanan Darülfünun, Cumhuriyet’in ilk yıllarında da toplumun çağdaş ve uygar bir toplum haline dönüştürülmesi için ayrı bir önem taşımaktaydı (Akyüz, 2013; Akt: Başkan ve Sincer, 2014). 1923’te İstanbul Darülfünûn adını alan bu üniversite, nitel ve nicel bakımından üniversite adının gereklerini içinde barındıran bir kurum olmaktan uzak görülmektedir (Başkan, 1985). Atatürk hem Darülfünûn’un yeniliklere karşı direnmesi neticesi hem yükseköğretim kurumlarının yurt genelinde dengeli dağılmasını sağlamak amacıyla Ankara’da üniversite açılmasını desteklemiştir. Darülfünûn’un bir üniversite olarak kendinden beklenenleri karşılayamadığı görülünce, Mayıs 1933’te kabul edilen 2252 sayılı Kanun ile Darülfünûn kapatılmıştır. 1933 reformu ile İstanbul Üniversitesi kurulmuştur. Böylece, üniversite kavramının adını dolduracak bir üniversitenin eğitime başlaması sağlanmıştır. İstanbul Üniversitesi’nden dokuz gün sonra kabul edilen 2291 sayılı Kanun ile Yüksek Ziraat Enstitüsü kurulmuştur. Bununla beraber, yükseköğretim sisteminde 1946’da kabul edilen 4936 sayılı Kanun ile yeni düzenlemelere geçilmiştir. 1946’da Türkiye’de çok partili sisteme geçilmesiyle beraber özgürlük talebinde bulunan üniversiteler, bu kanun ile beraber özerkliğe kavuşmuştur. 27 Mayıs 1960 ihtilalinin ardından 4936 sayılı Kanun da bazı düzenleme ve değişiklikler yapılsa da, bu kanun da Temmuz 1973’te kabul edilen 1750 sayılı Üniversiteler Kanunu ile geçerliliğini kaybetmiştir. 1750 sayılı Kanun çerçevesinde kurulan ilk yükseköğretim kurulu (YÖK), 1971’de Anayasa Mahkemesi’nin ilgili maddeyi iptal etmesiyle, henüz çalışmalarına başlayamadan kapatılmıştır. 1750 sayılı Kanun yürürlüğe girdikten sonraki 10 yıl boyunca ülkede yaşananlardan dolayı ve yükseköğretimin çağdaşlaşması amacıyla 6 Kasım 1981’de kabul edilen 2547 sayılı Kanun ile Türk Yükseköğretim Sistemi köklü değişikliklere uğramıştır” (Başkan; Akt: Başkan ve Sincer, 2014, s.68).

## 2.2. YÜKSEKÖĞRETİMDE BÜYÜME VE DEĞİŞİM

“Yetiştirilmiş insan gücü, başka bir deyişle beşeri sermaye ülkelerin ekonomik ve sosyal refahının artırılmasında çok önemli yere sahiptir. Bireylerin yeterli bilgi ve becerilerle donatılarak topluma kazandırılmasında eğitim özellikle yükseköğretim en önemli araçlardan biridir (Aydemir, 2013, s.4). .

“Dünyada 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren, Türkiye’de ise daha çok 2000’li yıllar ile beraber yükseköğretimde büyük bir kitleselleşme yaşanmaya başlamış ve yaşanan bu nicel büyüme bugünlerde karşımıza önemli bir başlık şeklinde, yükseköğretimde nitel büyüme/gelişme, nitel sıçrama problemini getirmiştir. Nisan 2014 itibarıyla Türkiye’de yükseköğretim kurumu sayısı 184’e ve toplam öğrenci sayısı ortalama 5,5 milyona ulaşmış, yükseköğretim sistemine giriş için başvuran öğrenci sayısı 2 milyonu aşmış ve yükseköğretimde net okullaşma oranı tahminen %40’ın üzerine çıkmıştır. Dünyada yükseköğretimin geleceğine yönelik olarak uygulanan projeksiyonlarda ve stratejik hedeflerde, Türkiye’de 2010-2025 yılları arasında yükseköğretimdeki büyümenin OECD ülkelerinden daha hızlı olacağı, 2025’e kadar yükseköğretimdeki okullaşma oranlarının %50-60 arasında olacağı öngörülmektedir. Nitekim Türkiye %121’lik büyüme oranı ile son yıllarda büyüme oranı yüksek olan ülkeler arasında bulunmaktadır “(Çetinsaya, 2014; Akt: Gülpınar, 2014, s.157).

“Kalite güvence sistemi yükseköğretim kurumlarının istekleri sonucunda ortaya çıkmış bir sistem değildir, bir üst düzenlemedir. Kalite güvence sisteminin yapılmasıyla yükseköğretim kurumları ve hükümet/devlet arasındaki ilişki değişmeye başlamıştır (El-Khawas, 2001; Akt: Özer, Gür, Küçükcan, 2011). Artık, yükseköğretim kurumlarının kalitesi, kalite ajansları tarafından tespit edilmektedir. Yükseköğretim sistemlerinin geleneksel yapısına göre, yükseköğretim kurumlarının kalite güvence ajanslarını algılama şekilleri farklılaşmaktadır. Örneğin, İngiltere’de ulusal kalite güvence ajansı, hükümetin yükseköğretim sektörünün kamuya hesap verebilirliğini artırmak amacıyla yapabileceği müdahaleler ile kalite güvence ajansının yapacağı müdahalelerinin özerklikleri üzerindeki etkileri karşılaştırıldığında kötünün iyisi olarak algılanmaktadır (Dodds, 2005; Akt: Özer, Gür, Küçükcan, 2011, s.959). Fransa’da ise yükseköğretim kurumları ulusal kalite güvence ajansını, devletin düzenlemelerinin azalması ve dolayısıyla yükseköğretim kurumlarının özerkliklerini

artırmanın bir yöntemi şeklinde değerlendirmektedir “(Özer, Gür, Küçükcan, 2011, s.959).

“Kalite geçmişte genellikle ilgili bakanlığın düzenleme ve denetlemesi ile güvence altına alınıyordu. Bununla birlikte, bu yaklaşımdan uzaklaşmakta ve performans değerlendirmesi ön plana çıkmaktadır (Altbach, Reisberg ve Rumbley, 2009; Akt: Özer, Gür, Küçükcan, 2011). Aynı zamanda, kalite bir süreç olarak değerlendirildiği için, koordinasyondan sorumlu bakanlıkların ya da resmi kalite güvencesi kurumlarının temel rolü, yükseköğretim kurumlarının kaliteyi bir süreç olarak yönetebilecek mekanizmalarının olup olmadığını onaylamaya kaymıştır. Ayrıca, dünyadaki genel yaklaşım, memurların ya da bürokratların değerlendirmelerinden öte akran değerlendirmesine dayanır.” (Özer, Gür, Küçükcan, 2011, s.959).

## **2.3. ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM SİSTEMİ**

### **2.3.1. Amerika Yükseköğretim Sistemi**

19. yüzyıl başlarında ABD’deki yükseköğretime şekil veren 5 eğilim bulunmaktaydı. “Bunların başında İngiltere ve İngiliz kurumlarına duyulan antipati gelmekteydi. İngiliz karşıtı fikirler, Amerikan üniversitelerini gitgide klasik Oxford ve Cambridge modelinden uzaklaştırmıştır. Bağımsızlık mücadelelerine yardım eden Fransa’nın etkisi bir süre kendisini göstermiştir. Yunanca yerine Fransızca okutulması moda olmuş, en önemli olarak da Fransız askeri okullarına benzeyen yapıdaki United States Military Academy 1802 yılında West Point’te kurulmuştur” (WEB5).

“Küresel anlamda, ABD’nin yükseköğretim sistemi en başarılı sistem olarak kabul edilmektedir. ABD yükseköğretiminin felsefesi, Avrupa’da var olan sistemden çok farklı olarak vatandaşların, hükümetin ve ekonominin ihtiyaçlarına ve beklentilerine göre şekillenir. ABD’de lisans eğitimi, gerekli yeteneğe haiz olan her vatandaşa, iş piyasasına uygun, geniş ve yeterli bilgi kazandıran ‘daha iyi hayat için bir bilet’ olan bir araçtır “ (Hoffmann, 2009; Akt: Günay 2011, s.117).

“Yeni bir yapılandırmada ABD, Bologna Süreci ve Dünya’nın diğer ülkelerinin eğitim sistemlerinden faydalanılabilir. Fakat planlanacak sistemde ülkenin kendi tarihsel, toplumsal ve kültürel şartları göz önünde bulundurulmalıdır. Her ülkenin kendine özgü özellikleri dolayısıyla, eğitim sistemi de farklı ve özgün olmalıdır ve kendi düşünürleri

ve akademisyenleri tarafından tasarlanmalıdır. Yükseköğretim ısmarlama şeklinde tasarlanmaz” (Günay, 2011, s.117).

ABD’de yaklaşık 600’ü devlete ait ve 1800 özel olmak üzere 2400 yükseköğretim kurumu bulunmaktadır. ABD’de akademik ünvanlar için merkezi bir sistem bulunmasa da yükseköğretim verilen derecelere göre sınıflandırılacak olursa; iki yıllık mesleki ve teknik eğitim, lisans düzeyi eğitimi ve doktora düzeyi eğitimi şeklinde sıralanabilir (Paige ve diğerleri, 2003; Akt: Balcı, 2013).

4 yıllık yükseköğretimin ardından ilk akademik unvan olan “bachelor” verilir. Bu yükseköğretim lisans şeklinde adlandırılır. Bahsedilen eğitimin en önemli ögesi öğrencinin sosyalleşmesiyle ilgilidir. (Ültanır, 2000; Akt: Balcı, 2013).

Yükseköğretim kurumları, öğrencilerini kendileri belirler. Öğrencilerin kabul edilebilirliği ortaöğretim notları, ülke genelinde verilen G. R. E ve G. M. A. T olarak genel yetenek ve başarı testlerinden alınan puanlar ve öğretim üyelerinin verdiği referans mektupları dikkate alınarak yapılır. Bu belgelerin haricinde ayrı bir seçme sınavı düzenleyen üniversiteler de bulunmaktadır. Yükseköğretim kurumlarında alınan derslerin kredileri okullar arasında transfer edilebilir. Yani bir okulda öğrenime başlayan bir öğrenci aldığı derslerin karşılığı olan kredi miktarını kullanarak başka bir yükseköğretim kurumundan mezun olabilir. Üniversite eğitiminde her yıl ortalama olarak 10 ders alınmakta ve toplam 120 kredi tamamlanmaktadır. Bu kredi miktarını tamamlamak genel olarak dört yıl sürmekle beraber daha az zamanda da mümkün olmaktadır. Üniversitelerin programları çok esnekler. Üniversite eğitimi belli bir yaş grubunun aldığı eğitimi anımsatmaz. Nitekim yetişkin olup da üniversiteye devam eden çok sayıda kişi vardır (Erdoğan, 1997; Akt: Balcı, 2013).

### **2.3.2. Avrupa Yükseköğretim Sistemi**

“Avrupa Birliği, 2010’da biten Lizbon Stratejisinin yerine ‘Europe 2020’ (EU 2020/AB 2020) stratejisinin temelini, ET2020 (‘Education and Training 2020’) çerçevesi belirlemektedir. ‘Avrupa 2020: Akıllı, Sürdürülebilir ve Kapsayıcı Büyüme Stratejisi’ (‘Europe 2020: A Strategy for Smart, Sustainable and Inclusive Growth’) şeklindedir. EU 2020, birbirini karşılıklı şekilde takviye eden üç öncelik savunmaktadır: Akıllı büyüme (‘smart growth’): Bilgi ve inovasyonla ilgili bir ekonominin geliştirilmesi; sürdürülebilir büyüme (‘sustainable growth’): Kaynakları



daha verimli kullanan, daha çevreci ve daha rekabetçi bir ekonomiyi desteklemek; kapsayıcı büyüme ('inclusive growth'): Yüksek istihdamı besleyen, sosyal ve bölgesel konuşmayı sağlayan bir ekonomiyi teşvik etmek" (European Comission, 2010; Akt: Günay, 2011, s.118)..

"Avrupa Ekonomisi ve Avrupa topluluğunun rekabetçi ve inovatif kalmasına ek olarak sosyal bağın ve kuşatıcılığın güçlenmesi amacıyla; yurttaşlarını beceri ve yetkinliklerle donatarak, Avrupa'nın akıllı, sürdürülebilir ve kapsayıcı büyüme hedeflerini gerçekleştirmesinde eğitim-öğretimin temel bir rolü vardır. Bu duruma göre, Europe 2020 vizyonunu veya EU 2020'nin (AB 2020'nin) mesajı şu şekildedir: 'Avrupa on yıl içerisinde yüksek seviyede istihdam, üretim ve sosyal bağı destekleyecek olan akıllı, sürdürülebilir ve kuşatıcı bir ekonomi durumuna gelmelidir" (Günay, 2011, s.118).

"Bu durumdan şu neticeye ulaşabiliriz: Yükseköğretim ile ekonomi, istihdam ve toplum arasındaki ilişkiler çok yakınlaşmakta ve güçlenmektedir. Eğitim-öğretim, toplumun ve ekonominin temelini oluşturmaktadır. Ekonomik gelişme, artan tarzda bilgi üretme ve bilgiyi uygulama becerisine bağlı durumuna gelmektedir" (Günay, 2011, s.118).

## 2.4. BOLONYA SÜRECİ

"Üniversite kurumunu oluşturan ve tüm dünyaya yayılmasını sağlayan ve yakın zamana kadar yükseköğretim alanında dünya lideri olan Avrupa, 20. yüzyılın ortalarında itibaren duraklamış ve üstünlüğü ABD'ye bırakmıştır. Dünya çapında saygın endekslere göre dünyanın en iyi üniversitelerinin büyük bir kısmı ABD'dedir. Küreselleşen dünyada bir birleşme ve genişleme sağlayarak dünyanın en rekabetçi gücü olmak ve yükseköğretimdeki üstünlüğünü tekrar kazanmak isteyen Avrupa, 1990'lı yıllardan itibaren bu konuda geniş kapsamlı çalışmalar yapmaya başlamıştır. Genel olarak bu dönemde Avrupa üniversiteleri, aşırı merkezîyetçi, idari ve mali açıdan özerkliği kısıtlayıcı, verimsiz eğitim ve yeterince araştırma yapamama gibi sorunlarla ilgilenmekteydi. Bu sebeple, pekçok Avrupa ülkesi (Avusturya, Polonya, Çek Cumhuriyeti, Bulgaristan, Romanya, Macaristan, Almanya, Fransa, İtalya) yükseköğretim sistemlerinde bazı değişiklikler ve iyileştirmeler yapmışlardır (YÖK,

2007, Akt: Sezgin, Kavgacı, Kılınç, 2011). Bu değişiklikler 1997 Lizbon ve 1999 Bologna süreçleri ile ivme kazanmıştır. Lizbon Süreci ile Avrupa Birliği'ne üye ülkelerle birlikte EFTA/EEA ve aday ülkeleri içine alan bölgede kısaca ekonominin rekabet gücünü bilgiye dayalı olarak artırmak, gerekli nitelik ve nicelikte insan gücünü yetiştirmek ve hayat boyu öğrenme felsefesini yükseköğretim sistemi içine yerleştirmek hedeflenmiştir (YÖK, 2009, Akt: Sezgin, Kavgacı, Kılınç, 2011). Lizbon'dan iki yıl sonra 1999 yılında Bologna sürecine dahil olan 29 ülkenin eğitim bakanları İtalya'nın Bologna kentinde toplanarak Avrupa Yükseköğretim Alanının (European Higher Education Area) oluşturulması için bir dizi karar almışlardır. Ortak bir yükseköğretim sistemi oluşturmak amacına hizmet eden bu kararlar şu şekildedir (European Ministers of Education, 1999, Akt: Sezgin, Kavgacı, Kılınç, 2011, s.162):

1. Kolayca anlaşılabilir ve karşılaştırılabilir bir yükseköğretim sistemi kurmak,
2. İki kademeli (daha sonra üçe çıkarılmıştır) bir sistemi benimsemek,
3. Kredi sistemini oluşturmak,
4. Hareketliliği özendirmek,
5. Kalite güvencesini teşvik etmek ve Avrupa'da işbirliği yapmak,
6. Yükseköğretimde Avrupa boyutunu öne çıkarmak (Sezgin, Kavgacı, Kılınç, 2011, s.162).

2001'de Prag'da, 2003'te ise Berlin'de yapılan toplantılarda bu kararlara yaşam boyu öğrenme, yükseköğretim ve öğrenciler, Avrupa Yükseköğretim Alanı ve bilgi toplumunda doktora çalışmalarını kapsayan dört eylem alanı daha eklenmiştir (YÖK, 2007). 1999 yılında başlatılan ve 2007 yılı itibariyle toplam 46 ülkenin dâhil olduğu sürecin 2010 yılında tamamlanması planlanmıştır. Türkiye ise bu sürece 2001 Prag toplantısı ile dâhil olmuştur (YÖK, 2009). 21. yüzyılda yaşanan değişimlerle birlikte eğitimi öğrenim girdileri üzerine kuran geleneksel yaklaşım yerini öğrencilerin kazanımlarını ifade eden öğrenim çıktılarına odaklanan bir yaklaşıma bırakmış ve her bir eğitim düzeyi için gerekli olan yeterliliklerin belirlenmesinde öğrenim çıktıları esas alınmaya başlanmıştır. Bu sayede elde edilen kazanımların toplumdaki bütün paydaşlarca daha kolay anlaşılabilir ve karşılaştırılabilir bir mahiyet kazanacağına inanılmaktadır (YÖK, 2007, Akt: Sezgin, Kavgacı, Kılınç, 2011). Bu bağlamda 2003 yılında Berlin'deki toplantıda Avrupa Yükseköğretim Alanı'na dahil ülkelerin yükseköğretim sistemlerini değerlendirmek amacıyla bir üst yeterlilikler çerçevesinin

oluşturulması kararlaştırılmış, 2005 yılında Norveç'in Bergen şehrinde yapılan toplantıda ise AYAYÇ kabul edilmiştir. Ayrıca Bergen'de her ülkenin bu üst yeterlilik çerçevesi kapsamında kendi ulusal yeterliliklerini 2010 yılına kadar hazırlamaları kararı alınmıştır (YÖK, 2009, Akt: Sezgin, Kavgacı, Kılınç, 2011). Oluşturulacak olan ulusal yeterlilikler AYAYÇ ile uyumlu olarak hazırlanırken ülkelerin kendi tecrübe ve geleneklerini de dışlamayacak biçimde şekillenecektir” (Bergan, 2010, Akt: Sezgin, Kavgacı, Kılınç, 2011, ss.162-163).

“Bolonya Süreci, Avrupa Birliği'nin 1999 yılında yayınladığı “Bolonya Bildirgesi” ile başlayan bir yükseköğretim reformu girişimidir. Hedef 2010 yılına kadar Avrupa Ülkeleri'nde kendi içinde uyumlu, birbirlerini karşılıklı anlayan, tamamlayan ve rekabet gücü yüksek bir ‘Avrupa Yükseköğretim Alanı’ oluşturulmasıdır. Bu süreç ülkelerin ulusal koşulları ve kültürleriyle uyumlu olmak şartıyla, Avrupa genelinde ortak tecrübelerin paylaşılması, ortak hedeflere ulaşmak üzere işbirliği yapılması ve birbirinin tecrübesinden yararlanılması yoluyla oluşacaktır. Bolonya Süreci; kolay anlaşılabilir ve kıyaslanabilir bir derece sisteminin uygulanmasını, lisans ve lisansüstü olacak şekilde iki dereceli bir sistemin uygulanmasını, üniversiteler arasında ortak bir kredi sistemi yapılmasını (Avrupa Kredi Transfer Sistemi-European Credit Transfer System-ECTS), üniversiteler arasındaki öğrenci ve öğretim üyesi dolaşımının önündeki engellerin kaldırılmasını, yükseköğretimde öğrenci katılımının sağlanmasını, yükseköğretimde ortak diploma vermenin teşvik edilmesini, doktora derecesinin üçüncü derece sistemi şeklinde sürece dâhil edilmesini, kalite güvencesinde Avrupa boyutunun yapılmasını ve yükseköğretimde Avrupa yönünün kazandırılmasını hedeflemektedir “(Çalışkan, 2011, s.1074).

Katılımcı ülkeler yurt dışı eğitim (transnational education), akreditasyon kredi sistemi, kalite güvencesi gibi konularla ilgili bilimsel çalışmaların yapılması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu çalışmaların süreci bir sonraki aşamaya taşıyacak bilimsel altyapıyı sağlayacağını ifade etmişlerdir. Genel olarak ülkeler iki dereceli (lisans yüksek lisans), kredi sistemine uyum sağlamış, kaliteyi sağlayacak olan değerlendirme mekanizmalarını geliştirmiş ve daha fazla özerk ama daha fazla sorumlu bir yükseköğretim sistemi hedeflenmektedir (Kondakçı, 2003).

“Bolonya Süreci ismi verilen bu süreç, daha önce yapıldığı gibi yeni bir sistemin uyarlaması değil, mevcut olan sistemlerin ortak bir paydada buluşturulmasından ibaret olan –reform denilemeyecek- bir ‘yenilenme’ hareketidir. Çünkü ortada önerilen yeni

bir 'sistem' mevcut bulunmamakta, kurumlar arası hareketlilik, müfredatların geliştirilmesi, derecelerin tanınması, stratejik planlama ve tanınmayı sağlamak amacıyla ortak öğretim süreleri oluşturulması gibi bir dizi 'yenilik' önerilmektedir. Bu yenilikler, mevcut sistem ya da sistemlerin köklü dönüştürülmesi ile değil, karşılıklı öğrenme içinde gözden geçirilmesi ve birbirine yaklaştırılması ile hayata geçirilmektedir. 19 Haziran 1999 tarihinde Bolonya'da 29 Avrupa ülkesinin Eğitim Bakanları seviyesinde onaylanan Bolonya Deklarasyonu sürece ismini de veren esas faktördür. AB'nin, 17-18 Mart 2000 tarihinde yapılan Lizbon özel toplantısında aldığı stratejik karar, Bolonya Süreci'nin eğitim ve öğretim amaçlarını oluşturmaktadır. Bolonya Deklarasyonundan bu yana sürece dâhil olan ülkelerin yükseköğretimden sorumlu bakanları iki yılda bir farklı ülkelerde toplantı yapmakta ve amaçlara ne ölçüde yaklaşıldığını tartışmaktadır. Fakat sürecin başında benimsene orijinal amaçlar ihtiyaçlar doğrultusunda sürekli genişletilmektedir" (Çalışkan, 2011, s.1074).

"Bolonya Süreci'nin özünü Avrupa Yükseköğretim alanını oluşturmak ve yükseköğretimde kalite güvencesini sağlama hedefi oluşturmaktadır. Avrupa Birliği'ne üye olan ve henüz üyelik sürecini tamamlamamış ülkelerin çoğu komşu ülkelerdeki ya da Avrupa'nın genelindeki yükseköğretim alanındaki gelişmeleri yakından izlemektedirler" (Süngü ve Bayrakçı, 2010, s.900)

"Bologna süreci uluslararası hareketliliği (Öğrenci, akademisyen vb.) artırmak için hükümetler arasında yapılan bir anlaşmadır. Bu sebeple Bologna sürecinin temel hedefleri arasında öğrencilerin ve öğretim elemanlarının hareketliliğini sağlamak ve yaygınlaştırmak da yer almaktadır. Bologna sürecinde üye ülkelerin eğitim sistemlerinin tek tip yükseköğretim sistemi haline getirilmesi hedeflenmektedir. Süreçte yükseköğretim sistemlerinin kendilerine özgü farklılıkları korunarak birbirleriyle karşılaştırılabilir olması ve uyumlu hale getirilmesi amaçlanmaktadır. Bu şekilde, bir ülkeden veya yükseköğretim sisteminden bir diğerine geçişin kolaylaşması ve bu şekilde öğrenciler ve öğretim elemanlarının hareketliliği ve istihdamının artırılması planlanmaktadır" (YÖK, 2010; Akt: Özdem, 2013, ss.62-63).

Bologna süreci global çerçeveden bakıldığında geleceğin Avrupa vatandaşlığına yenilik getirmektedir. Farklı ülkelerden öğrenci, akademik hareketlilik ve kültürel değişim en iyi pratiklerin kapsamına olarak sağlayarak eğitim seviyesini geliştirmektedir (Kume ve Dharmo, 2013).

Tablo 1. Bolonya Sürecinin Öğrenci ve Üniversiteler Üzerindeki Etkisi

Faydaları	Problemleri
Kalite gelişimi için üniversiteler arasında daha iyi işbirliği	Kurs teslimatında değişmezliğin korunması
Avrupa üniversitelerinin %50'den fazlasının öğrenci değişimi imkanı	Değerlendirmede değişmezliğin korunması
Avrupa ile kolay devinim sağlama	Bu ağa üye olan birkaç üniversite kalite bakımından yeterli değildir
Öğrencilere daha çok açık olma sağlama	
Finansal destek (Bir dönem için her aya 300)	
Endüstriler tarafından daha fazla öğrenci kabulü	
Yabancı öğrenciler için Avrupa Birliğinde ikamet imkanı	
Daha fazla yabancı öğrenciye daha cazip hale getirme	
Uluslararası düzeyde ağ oluşturmuş üniversitelerin daha görülebilir hale gelmesi	

**Kaynak:** (Paninchukunnath, 2011, s. 53).

Türkiye Bologna Süreci'ne 2001'de dahil olmuştur. Bu durum yükseköğretime oldukça gelişmiş ulaşım sağlamıştır. 2011 UNESCO Raporlarına göre, Türkiye'deki üçüncü eğitim kaydı 1999'da %22'den 2007'de %43'e yükselmiştir. 1923 ile 2009 arasında, Türk Yükseköğretim Sistemi önemli bir gelişme yaşamıştır. 1923'ten 2013'e kadar öğrenci sayısı 2,914'den 4, 315,836'ya çıkmıştır. Yıllık mezun sayısı 321'den 520,938'e çıkmıştır. Akademik personel ve profesör 307'den 118, 839'a çıkmıştır (Öğrenci Seçme ve Yerleştirme İstatistiği; 2012: İnce, 2013).

## 2.5. TÜRKİYE'DE YÜKSEKÖĞRETİM

Yükseköğretim sistemi senelerce Türkiye'de toplumsal konu bakımından gündemde yerini korumaktadır (Şenses, 2013). Osmanlı zamanında kurulan yükseköğretim kurumları, Cumhuriyetten sonra önemli gelişimlerden geçmiştir. Bu gelişimlerin en önemlileri; 1933'teki üniversite reformu, 1946, 1960, 1973 ve 1981 tarihli yükseköğretim kanunları olarak belirtilebilir. Yükseköğretim konusunun hukuki boyutu, 1961 ve 1982 anayasaları gereği tespit edilmiştir (Küçükcan ve Gür, 2009).

“2010 yılı itibariyle, ülkemizde 102’si devlet, 52’si vakıf üniversitesi olarak 194 üniversitemiz vardır. Devlet üniversitelerinde, 749 Fakülte, 349 Enstitü, 275 Yüksekokul, 618 Meslek Yüksekokulu olmakla beraber toplamda 1.991 Yükseköğretim yapılan birim yer almaktadır. Vakıf üniversitelerinde ise; 276 Fakülte, 130 Enstitü, 51 Yüksekokul, 49 Meslek Yüksekokulu yer almakta ve toplamda 506 Yükseköğretim yapılan birim bulunmaktadır. Ülkemizdeki Devlet ve Vakıf Üniversitelerine bağlı Yükseköğretim birimlerinde toplam 105,324 Öğretim Elemanı ve 3,322,559 öğrenci yer almaktadır (Anonim, 2010, s. 206-216). Avrupa’daki bazı ülkelerin toplam nüfusundan daha fazla sayıda Yükseköğretim gören gençlerimizin bulunması, ülkemizin iş gücü kapasitesinin potansiyel olarak önemli ölçüde yüksek olduğunu göstermektedir. Bu kadar genç insanımızın çok sayıda ve değişik kategorilerde Yükseköğrenimlerini sürdürebilmelerinin, AB’ne giriş süreci içerisinde olduğumuzu da göz önünde bulundurduğumuzda, belirli bir ortak standart içerisinde yeniden organize edilmesine ve yapılanmasına ihtiyaç olduğu bilinmektedir” (Samsun, 2011, s.982).

Avrupa ülkelerinin birçoğundan nüfus olarak çok fazla olmamız ve Yükseköğretim kapsamındaki gençlerimizin sayılarının, ülkemizdeki nüfus artış oranını da göz önünde bulundurduğumuzda sürekli artmakta olduğu bilinmektedir. Halen sürdürülmekte olan Yükseköğretim programlarımızın gerek kalitesinin artırılması, gerekse AB ülkeleri ile gelişmekte olan çeşitli alanlardaki işbirliklerimiz ve ortak anlayış, uygulama, eğitim vs. gibi konulardaki uyum sürecinde, yakın, orta ve uzak geleceğe yönelik başta eğitim alanında olmak kaydıyla birçok alanda gerekli hazırlıkların yapılması ve uygulamalara geçilmesinde fayda vardır. (Samsun, 2011).

Bir toplumdaki var olan eğitim kurumlarını temel görevleri, o toplumda yaşayan tüm bireylere doğal ve toplumsal çevrelerine daha iyi uyum sağlamalarını sağlayacak davranışlar kazandırmaktır. Bu sebeple eğitim sisteminin kendisini sürekli kendisini yenilemesi gerekmektedir. Dolayısıyla eğitim kurumlarının temel görevleri “bireylere hep aynı tür davranışları kazandırmak” olmalıdır. Böylece bu eğitim kurumları toplumsal değişmeyi hem başlatan hem de ondan en hızlı etkilenen bir toplumsal kurum kimliğine bürünürler (Başar, 1994; Akt: Samsun, 2011).

## 2.6. KALİTENİN TANIMI, KALİTE GÜVENCESİ, KALİTE GÜVENCE SİSTEMİ

“Kalite kavramı ile ilgili literatür incelendiğinde ‘kalite’ nin değişik tanımlarıyla karşılaşılmaktadır. Bu sebeple, herkesin, genel olarak uzlaşacağı bir kalite tanımı yapılması mümkün değildir. Farklı kalite tanımlarının yapılması kalitenin çok boyutlu olmasından kaynaklanmaktadır. Kalite, dünya çapındaki uzmanlar ve bu alanda öncü olarak kabul edilen önemli kişilerce çok çeşitli biçimlerde tanımlanmaktadır. Örneğin; W. E. Deming, kaliteye müşteri bakış açısıyla değinmiş ve “müşterinin şimdiki ve gelecekteki ihtiyaçlarını devamlı karşılayabilmektir” (Hurley, 1994: 43) demiştir; J.M. Juran’a göre kalite; ‘amaca ve kullanıma uygunluktur ve kusursuzluk arayışına sistemli bir yaklaşımdır’ (Juran, 1988: 42); P. Crosby’e göre kalite ‘şıklık değil gereksinimlere uygunluktur’ ” (Crosby, 1999; Akt: Kelesbayev, 2014, s. 294).

“Kalite, bir ürün veya hizmetin belirli ihtiyacı karşılayabilme becerilerini ortaya koyan karakteristiklerinin tümüne verilen isimdir. Tarih içinde, bir çok kişi tarafından tanımlanan bu kavram, bir ürün, bir hizmet, süreç veya oluşumdan beklenen gereksinimleri karşılayabilme, hizmet verdiği birey veya bireylere en iyiyi sağlayabilme becerisidir (TSE, 2001) Farklı bir deyişle kalite, bir ürün ya da hizmetin belirlenen ya da olabilecek ihtiyaçları karşılama becerisine dayanan özelliklerin tamamıdır. Bir ülkenin kalkınmışlık seviyesinin en inandırıcı kanıtı, kuşkusuz ürettiği mal ve hizmetin kalitesidir. Kalitenin pek çok farklı tanımı vardır. Kalite problemler ortaya çıkmadan önce çözümlerini oluşturur. Ürün ve hizmetlerin yapısına tasarım yoluyla üstünlük ve kusursuzluk arayışını ekler “(Altınöz, 2011, s.1079).

“Kalite ile ilgili çalışmaların başlangıcı Hammurabi Kanunları’na kadar uzanmakla beraber sistematik çalışmaların 1930’lara rastladığı, bununla birlikte toplam kalite yönetiminin bir yönetim felsefesi haline gelmesinin ise 1980’lerde başlayıp 1990’larda popülerite kazandığı ifade edilmektedir “(Taner ve Özkan, 2013, s.214).

Kalite kavramının tanımında çok farklı yaklaşımlar izlenebilir. Yükseköğretim kalite güvence sisteminin mantığı incelendiğinde dinamik bir tarif anlaşılmaktadır ve bu tarif iki anahtar sözcüğe dayanmaktadır: iyileştirme ve geliştirme. Devingen bir süreç içinde, “mevcut” un belirli ülke ve kriterler göz önünde bulundurularak “iyi”, “doğru” ve “faydalı” gibi öznel ve nesnel değişimi öngörülmektedir. Bu çerçevede kalite kavramını aşağıdaki ilke ve kavramlarla tanımlamak mümkündür:

- Kurumlar, yapılanmalarında (EUA 2006) sistem hedefleri koymuşlar ve bu hedefleri vizyon ve misyon başlıkları altında toplamışlardır. Dolayısıyla, kaliteyi; vizyona erişme, amacın gerçekleşmesi şeklinde tanımlamak gerekir.
- Kalite “yanlış” yapmayan, hatasız bir sistem performansı manasına gelir, ki sistem teknisyenlerince “sıfır hata modeli” şeklinde isimlendirilmektedir. Eğitim kurumlarının diğer sistemler gibi “sıfır hata” ya yani en yüksek seviyeye erişmesi mümkün olmadığından “optimum” a, yani öncekine göre daha iyi ve gelişmiş duruma yönelirler.
- Paydaş memnuniyetinin yükseltilmesi bir diğer kalite tanımı ölçütüdür. Yükseköğretim kurumlarında temel paydaşlar; öğrenci, akademik ve idari kadro, işveren ve toplumun etkilenen kesimleridir.
- Kaliteyi “değer” kavramı ile de ilişkilendirmek önemlidir. Yükseköğretim sisteminin iyileştirilmesinde önemli bir hedef de yalnızca mezun edilen öğrenci değil, öğretim elemanlarının ortaya koyduğu bilginin faydaya dönüşmesi, yani araştırma neticesi çıkan ürünün toplumsal fayda şeklinde değerlendirilmesidir. Sanayinin, iş dünyasının “akademik” kesimden beslenen inovatif (yenilikçi) ve yaratıcı fikir ve buluşlara ihtiyacı bulunmaktadır.
- Kalite “değişimi” de savunmaktadır. Rekabet dünyasında tercih edilebilir olmak amacıyla sürekli bir devinim ve değişim istenir (Gök, 2011).

### **2.6.1. Yükseköğretimde Kalite ve Toplam Kalite Yönetimi**

“Ülkemizdeki yükseköğretim kurumlarının kalitesini etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörleri, üniversite-dışı ve üniversite-içi olmak üzere ikiye ayırabiliriz:

#### *a) Üniversite-dışı faktörler:*

- Devletin yükseköğretim politikası-kaynak yetersizliği, ücretlerdeki yetersizlikler,
- Üniversitelerdeki idari ve mali özerklik önündeki engeller,
- En büyük işveren olarak kamu kurumlarında işe alınmalar, ücretler ve yükseltmelerde izlenen politikalar (torpil müessesesi, işe göre adam değil adama göre iş politikası)



- Parlemtentonun, yeni yükseköğretim kurumlarının kuruluşunda ve öğrenci aflarında olduğu gibi yükseköğretime müdahaleleri,
- Yargı organlarının öğrencilerin sınav notlarına ve öğretim elemanlarının akademik yükseltmelerine müdahaleleri,
- Ortaöğretimdeki kalite sorunlarının yükseköğretime yansması,
- Yükseköğretime duyulan talep ile yükseköğretimdeki kontenjanlar arasındaki aşırı arz-talep dengesizliği,

*b) Üniversite-içi faktörler:*

- Üniversite yönetiminin işleyişi,
- Üniversitenin kaynakları ve kaynak kullanım politikası,
- Üniversitenin eğitim/öğretim politikası,
- Üniversitenin bilimsel/teknolojik araştırma politikası,
- Üniversitelerde toplam kalite yönetimi ve kalite denetim sisteminin bulunmayışı ya da iyi işletilmeyişi,
- Üniversiteler arasında serbest rekabet ortamı ve bir kalite sıralama sisteminin bulunmayışı” (Köksoy, 1998, ss. 51-52).

“Yükseköğretim kurumları genel olarak karmaşık ve değişmeleri çok kolay olmayan kuruluşlardır. Bu kuruluşlarda kararlar geleneksel şekilde öğretim üyelerinden oluşan akademik kurullarda verilmektedir. Bu yetki toplam kalite yönetiminde kısmen de olsa müşterilere aktarıldığından, yeni uygulamanın öğretim üyelerinin direnişi ile karşı karşıya kalmaları doğaldır. Fakat, TKY köklü ve devrimci yaklaşımlar yerine yavaş ve kademeli değişimi öngördüğü için bu kuruluşlarda kalitenin iyileştirilmesinde daha etkili olabilir” (Gencel, 2001; Akt: Serin ve AYTEKİN, 2009, s.87).

## **2.6.2. Akreditasyon**

Akreditasyon=accreditation latince kökenli Fransızca bir sözcüktür. Güvenilir olma haline denir. Akreditasyon terimi şu şekilde açıklanır: “Bir kurum veya programın amaçlarının yerine getirilme düzeyini, önceden tespit edilen standartlara göre bir gönüllü ve resmi olmayan akredite ajansı ile belirli aralıklarla izleme sürecidir” (Kells, 1988; Akt: Doğan, 1999).

“Akreditasyon, belirli bir malı üretmeye veya hizmeti vermeye aday bir kurum ya da kuruluşun belirlenen standartlar çerçevesinde yeterliliğinin saptanması süreci olarak da ifade edilebilir” (Yükseköğretim Kurulu, 1988; Akt: Kavak, 1999, s.3).

“Akreditasyon bir anlamda, kalite geliştirilmek için standartlar oluşturma eylemidir. Akreditasyon sistemi, standartların karşılanmasını sağlayan bir araç olmasının yanında, gelişimi destekleyen bir sistem olmalıdır. Standartların geliştirilmesi, kurumlar arasındaki amaç, kaynak düzeyi, tarihi gelişim farklılıklarının giderilmesi ile mümkündür. Ancak, bütün farklılıkların kaldırılması beklentisine de gidilmemelidir” (Deveci, 2012, s.51).

“Eğitimde akreditasyon, farklı eğitim kurumlarının en iyi, öz değerlendirme ve meslektaşların incelemeleri ile değerlendirilebileceklerini kabul eden bir kalite temin sistemidir. Eğitim kurumlarının önceden tespit edilen standartlara göre değerlendirilmesi şeklinde ifade edilebilir. Akreditasyonda, standartlarla hedeflenen standardizasyonlar değildir. Çünkü standardizasyon tek tipliliği, tek düzeliği beraberinde getiren bir olgudur. Akreditasyonda standart kelimesi ile söylenmek istenen, eğitim kurumlarının farklı açılardan belirli bir hedefi yakalamış olmaları, çitanın altında kalmamalarıdır” (Bakioğlu, 2015, s.4)

“Türk üniversitelerinde Batıdaki yapılanmaya benzeyen bir akreditasyon varlığı ve geleneğinden söz edilmez. Çünkü hem mesleki boyutta hem de üniversiteler üzerinde akreditasyon yetkisinde ve özelliğinde olan kurumlar bulunmamaktadır. Benzer bir mekanizma olarak algılanan Yükseköğretim Denetleme Kurulu görev sınırları içinde üniversitelerin ürün, işleyiş ve akademik performanslarını değerlendirecek bir yükümlülük bulunmamaktadır” (Doğan, 1999, s.9).

“Türkiye’de ‘Kalite Güvencesinde Avrupa İşbirliğinin Teşviki’ çerçevesinde üniversiteler ve programlar 90’lı yıllardan itibaren değişik yerli yabancı kurumsal değerlendirme ve akreditasyon deneyimlerinden geçmişlerdir (UA, 2005). Türkiye’deki akreditasyon faaliyetleri, mühendislik fakültelerinin, uluslararası mühendislik eğitimi kurumu olan ABET (Accreditation Board for Engineering and Technology) tarafından akredite edilmeleri ile başlamıştır. 1994- 2004 arasında dört üniversitede (ODTÜ, Boğaziçi, Bilkent, İTÜ) toplam 33 mühendislik programı ABET eşdeğerlik belgesi almıştır. ABET’le ilişkiler sonrasında, 90’lı yılların arkasında, mühendislik programlarının ulusal akreditasyonu hedefiyle, Mühendislik Eğitim

Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (MÜDEK) oluşmuştur. Bugün Mühendislik Avrupa Akreditasyon Programı (EUR-ACE) içinde var alan MÜDEK, 2007 yılına kadar 14 farklı disiplinde 44 mühendislik lisans programını değerlendirmiştir” (MÜDEK, 2007; Akt: Aslan, 2009, s.292).

Amerikan akreditasyon sisteminin ana hedefi, akredite olmuş her akademik kurumda olması istenilen, akademik programların, tesislerin ve politikaların taşınması gereken temel standartları oluşturmaktır (Altbach, 2003; Akt: Ok ve Atıcı, 2005).

Avrupa’da akreditasyon, Sarbonne ve Bologna deklarasyonlarından sonra geleneksel tek dereceli programların lisans ve yüksek lisans programlarına dönüştürülmesiyle ilişkili olarak başlamıştır (Ok ve Atıcı, 2005).

## **2.7. AVRUPA VE AMERİKA’DA YÜKSEKÖĞRETİMDE KALİTE UYGULAMALARI**

Kalite hususu uzun vadede Avrupa’da yükseköğretimin en çok ilgilenilen yönlerinden biri durumuna gelecektir. Avrupa Yükseköğretim Sistemi Sürecinin üç önemli aşaması olan Sarbonne Deklarasyonu, Bologna Deklarasyonu ve Prague Bildirisi’nde kaliteye vurgu yapılmıştır (Sarbonne Joint Declaration, 1998; Bologna Declaration, 1999; Prague Communiqué, 2001; Akt: Kondakçı, 2003). Endüstride olduğu gibi yükseköğretimde de tüm dünyada geçerli olacak ortak standartlara ihtiyaç duyulmaktadır. Kalite problemi 1990’lı yılların başından itibaren Avrupa yükseköğretiminde öne çıkan problemlerden biridir (Peck, 1996; Neave, 1994; Konppp; Akt: Kondakçı, 2003). Bu nedenle içine girilen yeni süreçte Avrupa ülkeleri kendi yükseköğretim sistemlerinin değerlendirilmesi amacıyla gerekli olan yöntem, kriter ya da mekanizmalar yapmaya çalışmaktadırlar (Kondakçı, 2003).

Ülkeler bir yandan kendi sistemlerini değerlendirecek mekanizmalar geliştirmeye uğraşırken, bir yandan da sürece giren bütün ülkelerde geçerli olabilecek bir kalite kontrol mekanizması da geliştirmeye uğraşmaktadırlar. Son yıllarda yükseköğretim alanındaki üç temel gelişme kaliteyi ilgi odağı haline getirmiştir (Kondakçı, 2003).

- 1- Yükseköğretime talebin artması, dolayısıyla, öğrenci, akademisyen ve kurum sayısındaki artışlar,
- 2- Ülke ekonomilerinin teknoloji odaklı olmaya başlamaları,

3- Ülkelerin sahip oldukları insan kaynaklarının hem ulusal hem de uluslararası düzeyde en iyi biçimde kullanma ihtiyacının doğması (Kondakçı, 2003).

Ülkelerin kalite kontrol için geliştirmeye çalıştıkları mekanizmaların, ülkelerin sistemlerini karşılaştırmayı kolaylaştırması da beklenenler arasındadır. Böylece ülkeler arasında derece ve ünvanların kabulü için bir güven ortamı oluşturulması hedeflenmektedir. Bu nedenle kalite çalışmaları aynı zamanda değişimi kolaylaştıran bir etki oluşturacaktır. Avrupa'daki kalite kontrol ağlarının yakın işbirliği ile Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın temel kalite ilkeleri tespit edilmeye çalışılmaktadır. Elde edilecek kriterlerin bütün Avrupa'daki yükseköğretim kurumlarına yayılması amaçlanmaktadır. Kalite sistemler arasında güven, değişim, uyum ve rekabet için en temel öge olarak vurgulanmaktadır (Kondakçı, 2003).

Akreditasyon, ilk önce Amerikada başlamıştır. ABD'de akreditasyon kurumları yükseköğretimdeki artış ve yeni çalışma alanlarının ortaya çıkmasıyla gelişmiştir. ABD'de ilk bölgesel akreditasyon ajansı 1885'de kurulmuş, ilk akreditasyon 1910'da oluşmuştur (Kısakürek, 2007; Akt: Aslan, 2009).

“Amerikan akreditasyon sistemini, aşağıdaki geleneksel akademik ve değer ve inançlar sistemi belirler:

- Yükseköğretim kurumu akademik kaliteden sorumludur.
- Kurumsal misyon, akademik kalitenin değerlendirilmesinde çok önemlidir.
- Akademik kalitenin korunması ve geliştirilmesinde, kurumsal özerklik esastır.
- Akademik özgürlük, yükseköğretim kurumları akademik konularda öncülüğü üstlendiklerinde gelişir.
- Yükseköğretim sektörü ve toplum, kurumsal amaçların çeşitliliği ve adem-i merkeziyetçilikle gelişir” (Özer, Gür ve Küçükcan, 2010, s.49)

İlk ihtisaslaşmış akreditasyon ajansı 1907'de tıp alanında ortaya çıkmıştır. ABD'de yükseköğretimde akredite edilen kurum ya da program sayıları gün geçtikçe artmakta ve akreditasyon kurumları sürekli olarak değişmektedir. ABD'de üç tür akreditasyon oluşumundan söz etmek mümkündür (Aslan, 2009).

### **2.7.1. Bölgesel Akreditasyon Kurumları**

ABD’de altı adet bölgesel akreditasyon kurumu bulunmaktadır. Bunlar: New England Association of Schools and Colleges (NEASC), North Centraldır. Association of Schools and Colleges (NCA), Middle States Association of Schools and Colleges (MSA), Southern Association of Schools and Colleges (SACS), Western Association of Schools and Colleges (WASC), Northwest Association of Schools and Colleges (NWCCU)’ dir. (Aslan, 2009).

### **2.7.2. Ulusal Akreditasyon Kurumları**

“ Burada genellikle tek bir hedefe yönelik kurumlar, uzaktan eğitim veren kolej ve üniversiteler ile dini temelli vakıf okullarının akreditasyonu söz konusudur” (Aslan, 2009, s.298).

### **2.7.3. Mesleki (Uzmanlaşmış) Akreditasyon Kurumları**

Tek bir programın akreditasyonundan sorumlu olan kurumlardır (Aslan 2009, s.298).

“ABD’de akreditasyon süreci bir-iki yıldan on yıla kadar değişebilen bir süre için mevcuttur. Kurumun ön kabul alması akredite edildiği manasına gelmez. Akreditasyon sürecinde şu beş husus önemlidir: 1- Öz değerlendirme: Kurum veya programlar akreditasyon kurumunun tespit ettiği standartlar çerçevesinde bir öz değerlendirme raporu oluştururlar” (Aslan, 2009, s. 298).

- Meslektaş değerlendirmesi: Kurum veya programın akreditasyona uygunluğu öncelikle alandaki yöneticiler ve meslektaşlar tarafından değerlendirilir. Bu durumda aynı meslek grubundan kişiler öz değerlendirme raporlarını ve program/ kurumu değerlendirirler (Aslan, 2009).

- Alan ziyareti: Akreditasyon kurumu program veya kurumun akreditasyonu için oluşturduğu bir ekibi gözlem yapmak üzere kuruma gönderir. Burada ziyaretin ayrıntılarını kurumun öz değerlendirme raporu tespit eder. Bu ziyaret ekibinde, alan uzmanlarının yanında yükseköğretimle ilgili akademisyen olmayan kişiler de bulunabilir. Ekip üyeleri gönüllüler arasından seçilir ve genellikle bir ücret verilmez (Aslan, 2009).

- Akreditasyon kurumunun değerlendirmesi: Akreditasyon kurumu program veya kurumun akreditasyonuna, akredite olabilmek amacıyla gerekli bazı d¼zeltmeleri yapmasına veya akreditasyonunun reddine karar verebilir (Aslan, 2009).
- G¼zden geirimenin s¼reklilięi: Program veya kurum belli aralıklarla akreditasyona uygunluk bakımından değerlendirilir. Her değerlendirme s¼recinde ¼z değerlendirme raporlarının tespit edilen standartlar çerçevesinde tekrar hazırlanması gerekmektedir (Aslan, 2009 aktaran S¼ng¼, Bayrakçı, 2010, ss.901-902).

## 2.8. T¼RKİYE Y¼KSEK¼ĖRETİMİNDE KALİTE UYGULAMALARI

“¼lkemiz y¼ksek¼Ėreniminde akreditasyon ve toplam kalite y¼netimi ile ilgili uygulamalar 1990’l¼ yıllarda başlamıştır. 1997’de pilot bir uygulama ile kalite g¼vence sistemini başlatan Y¼K (Billing ve Thomas, 2000: 31; Akt: Karahan ve Kuzu, 20014), ¼niversite yapılanmalarını ‘Avrupa Y¼ksek¼Ėretim Alanı için Yeterlilikler erevesi’ ve ‘Hayat Boyu ¼Ėrenme için Avrupa Yeterlilikler erevesi’ ile uyumlu hale d¼n¼řt¼rmek ve standartlaştırmak için, 2006 yılında kurulan ‘Y¼ksek¼Ėretim Yeterlilikler Komisyonu’ ile bu konudaki çalışmalarını s¼rd¼rm¼řt¼r. Y¼ksek¼Ėretim kurumlarınca verilen yeterliliklerin ulusal kalite g¼vencesi sistemi ile TYYÇ’ ye dahil edilmesi çalışmalarının 2010-2015 yılları arasında, çerçevenin Avrupa ¼st Yeterlilikler çerçeveleri ile uyumluluğunun belgelendirilmesi çalışmalarının ise 2010-2012 yılları arasında tamamlanması ¼ng¼r¼lm¼řt¼r (Y¼K, 2010: 27; Akt: Karahan ve Kuzu, 2014). B¼t¼n bu çalışma ve yeterliliklerin erevesi; kalite g¼vence sistemleriyle beraber, ders kredi sistemleri, diploma eşdeğerlilikleri, ¼Ėrenci ve ¼Ėretim elemanı hareketliliği ve hayat boyu ¼Ėrenme gibi ¼Ėeleri de içine almaktadır. Y¼ksek¼Ėretim sistemimizde TKY bakımından olumlu sayılabilecek yukarıdaki gelişmelerin yanında, y¼ksek¼Ėrenimde ISO 9000 standartlarının kullanımı da oldukça yeni bir gelişmedir. Uluslararası kalite g¼vence sistemi hususunda model olarak kullanılan ISO 9000 standartları b¼t¼n d¼nyada ortak kabul g¼r¼lmekte ve Kalite Y¼netim Sisteminin temelini oluşturmaktadır (Tekin, 2007; Akt: Karahan ve Kuzu, 2014). ISO 9000 kalite g¼vence sistemi dilinin ¼retim (işletme) kaynaklı olması sebebiyle, eğitim alanındaki uygulamalara yabancı gelmekte fakat, sistemin uyarılama çalışmaları ise devam etmektedir. Bu noktada ISO 9000 ve diğer kalite sistemlerinin

yükseköğretim düzeyindeki karşılıklarına yönelik saptamalar, bu sistemin uygulanabilirliğini geliştirmektedir (Izadi, Kashef ve Stadt, 1996; Akt: Karahan ve Kuzu, 2014). ISO 9000 standartlarının yükseköğretimde de uygulanarak kalite güvence sistemlerinin belgelendirilmesi olgusuna, son yıllarda üniversitelerde sıkça karşılaşılmaktadır. TKY için tek araç olmasa da, amaçları ve araçları tamamıyla birbiri ile örtüşen ISO standartları, TKY'nin uygulamalarını kolaylaştırıcı ve onunla uyumlu bir sistem olarak görülmektedir (Goetsch ve Davis, 2002: 312; Akt: Karahan ve Kuzu, 2014). Bu manada işgücü piyasasına nitelikli mesleki personel yetiştirmeyi hedefleyen (Tufan, Mızrak ve Çelik, 2007; Akt: Karahan ve Kuzu, 2014) meslek yüksekokullarında kalite kültürünün gelişmesi, eğitim/öğretim hizmetinin dış paydaşlarından işverenlerin ve nihayetinde toplumun algılarının olumlu yönde değişmesi için etkili ve önemli bir araç olacaktır “(Karahan ve Kuzu, 2014, ss. 25-26).

“Kalite standartlarının önemli ilkelerinden birisi olan müşteri odaklılık ögesi gereğince, yükseköğretim hizmetinin en önemli müşterisi olan öğrencilerin kalite algılarının, beklentilerinin ve memnuniyetlerinin incelenmesi yükseköğretimdeki kalitenin artırılması amacıyla son derece önem arz eden bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır (İçli ve Vural, 2010; Akt: Karahan ve Kuzu, 2014). Bu manada, yükseköğretimde öğrenci merkezli ve kalite güvence sistemine dayalı üniversiteler oluşturabilmek için toplam kalite yönetimi ve onunla iç içe yer alan ISO 9000 standartlarının önümüzdeki yıllarda üniversiteler için, uygulanabilirliğindeki bazı sorunlara rağmen adeta zorunlu bir süreç olarak güncelliğini koruyacağı ve hatta öneminin gitgide artıracığını söylemek mümkündür. Bu manada, araştırma ISO KYS dâhilinde, öğrenci merkezli ve kaliteli bir yükseköğrenime ulaşmada, mevcut uygulamaları ve bu uygulamalardaki sorunları görmek bakımından son derece önem arz etmektedir” (Karahan ve Kuzu, 2014, s.26).

## **2.9. YETERLİLİKLER ÇERÇEVESİ**

“Yükseköğretim alanında yeterlilik, herhangi bir yükseköğretim derecesini başarı ile tamamlayan bir bireyin neleri bilebileceği, neleri yapabileceği ve nelere yetkin olacağını anlatır” (WEB 1).

“Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi, ulusal düzeyde bir eğitim sistemindeki yeterlilikleri ve bunların birbirleriyle ilişkilerini ifade eder. Başka bir ifadeyle, TYYÇ, ulusal ve uluslararası paydaşlarca tanınan ve ilişkilendirilebilen yeterliliklerin belirli bir düzenle yapılandırıldığı bir sistemdir. Bu sistemle, yükseköğretimde tüm yeterlilikler ve diğer öğrenme kazanımları açıklanabilir ve tutarlı şekilde birbiriyle ilişkilendirilebilir” (Akgün, Güleç, Bayrakçı, 2011, s.899).

Çerçeveler yeterlilik uygulamayı anlamak ve karşılaştırmak amacıyla kolay hale getirmek için yardımcı olur. Yeterlilikler çerçevesi yeniden düşünmeye ve ulusal politika, reform ve eğitim, mesleki eğitim ve hayat boyu öğrenme üzerine pratik ülkeleri teşvik edebilir (WEB 10).

“Avrupa’daki gelişmelere paralel olarak Türkiye’de YÖK bünyesinde 2006 yılında yeterlilik çerçevesiyle ilgili çalışmaları yürütmek amacıyla Yükseköğretim Yeterlilikler Komisyonu kurulmuştur. 2011 yılında ise yükseköğretimin her kademesinde kazandırılması gereken asgari bilgi, beceri ve yetkinlikler belirlenerek ‘Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ)’ yayımlanmıştır (YÖK, 2011, Akt: Sezgin, Kavgacı, Kılınç, 2011, s.162). “Raporlara göre, Türkiye’de yeterlilikler tesbit edilmiş ve sistem yapı olarak Avrupa’ya uyum gösterecek şekle getirilmiş olsa da (BFUG Working Group on Stocktaking, 2005, Akt: Sezgin, Kavgacı, Kılınç, 2011, s.162) yükseköğretim sistemi içindeki mezunların bahsedilen yeterliliklere ne kadar sahip oldukları veya her bir eğitim programının tespit edilen yeterlilikleri kazandırma konusunda ne kadar yeterli olduğu kapsamlı şekilde analiz edilmemiştir. Bu nedenle, yeniden yapılanma konusunda yapılan çalışmaların sadece kâğıt üstünde kalmaması için yükseköğretim programlarının ve bu programlara devam eden ve programlardan mezun olanların hazırlanan yeterlilikler kapsamında gözden geçirilmesi gereklidir” (Sezgin, Kavgacı, Kılınç, 2011, s.162).

### **2.9.1. Yükseköğretimde Yeterlilik Alanları**

“Anglo Sakson üniversite yapısının mezunların ihtiyaç duyulan niteliklere sahip olmaları ve istihdam edilmelerini kolaylaştırdığı göz önünde bulundurularak Avrupa Yükseköğretim Alanı’nda yer alan 47 ülkede 3 kademeli ve her bir kademedeki yeterliliklerinin şeffaf bir biçimde tespit edildiği bir Yeterlilikler Çerçevesi’ nin oluşturulması kararlaştırılmıştır.(Erdoğan-Toprak-Açıkgöz, 2013; Akt: Erdoğan,



2014). Bu sebeple, yükseköğretimde mezun edilen kişilere kazandırılan bilgi, beceri ve yetkinliklerin şeffaf ve önceki ve sonraki kademelerle uyumlu bir biçimde tespit edildiği, müfredat ve ölçme değerlendirme yöntemleriyle sağlandığı yeterliliklere dayandığı bir yapının oluşturulmasının ardından bu yapının varlığını ve devamlılığını garanti altına almak açısından da kalite güvencesi sistemine ihtiyaç duyulmaktadır. Ekonomik, sosyal, kültürel ve siyasi ilişkilerimizin yoğun olduğu gelişmiş ülkelerdeki uygulamaların yükseköğretim alanında da sağlanması Türkiye'nin 2023 hedeflerindeki ihtiyaç duyulan insan kaynağı açısından da önemlidir" (Erdoğan, 2014, s.15).

### **2.9.2. Uluslararası Düzeyde Yeterlilikler**

Yeterliliklere ve dolayısıyla "spesifik öğrenmenin ölçülmesi" konusuna duyulan ilgi dünyada her geçen gün artmaktadır. Amerika'da bu konu ile ilgili "Ulusal Yetenek Standartları Kurulu" kurulmuştur. Benzer biçimde İngiltere'de kurulan "Öğrenme Becerileri Kurulu" mezunlara iş olanakları sağlamak üzere ders programlarının hazırlanmasına katkı sağlamaktadır. Avustralya'da "Teknik ve İleri Eğitim" kursları ulusal yeterlilikler çerçevesinde hazırlanarak üniversite dışında eğitim görmek isteyenlere sunulmaktadır (Voorhes, 2001; Akt: Güven, 2011).

Uluslararasılaşmanın yükseköğretimde artarak önem kazanmasında çeşitli sebepler vardır. Bu konuyla ilgili iki argüman vardır. İlk olarak, mezunlar için akademik ve mesleki gereklilikler giderek toplumların küreselleşmenin taleplerini yansıtmaktadır. Ekonomi ve işgücü piyasaları ve böylece yüksek öğretim bunun için yeterli bir hazırlık sağlamalıdır. Bu gereklilikler sadece akademik ve mesleki bilgiyi içine almaz, aynı zamanda çok dilliliği, sosyal ve kültürlerarası beceri ve tutumu da içine alır. İkinci olarak, iki gelişme yükseköğretimin uluslararası boyutunu gitgide etkilemektedir. Yabancı öğrenci alımı, kurumsal gelir ve ulusal ekonomik çıkar için önemli bir faktör haline gelmektedir. Eğitimin dağıtımında yeni bilgi kullanımı ve iletişim teknolojisi, eğitimde ulusal sınırların ve ulusal hükümetin bulanık hale geldiğini göstermektedir (Qiang, 2003).

19 Haziran 1999 tarihinde Türkiyenin de içinde bulunduğu 29 ülke tarafından onaylanıp yayımlanan ve 2010 yılına kadar tamamlanması öngörülen ve Yükseköğretimde "eğitim birliğini sağlamak ve eğitimde standartların yükseltilmesi"

için hazırlanan Bolonya Bildirisi, “Avrupa Yükseköğretim Alanı’nın Oluşum Süreci”ni temsil etmektedir. Eğitim ile alakalı reform biçiminde değişikliklerin uygulandığı bu dönemde, her ülke, Avrupa Yüksek Öğrenim Alanı ile ilgili nitelikleri göz önünde bulundurarak, eğitim alanında kendi “ulusal niteliklerin çerçevesi” ni oluşturmaktadır. Bu çerçeve yapılırken öğrenim çıktıları, kredi sistemi ile kalite güvencesinin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Belirlenen “öğrenim çıktıları” dikkate alınarak, ülkemizdeki üniversitelerin tüm programları için “program çıktıları” tamamlamaları gerekmektedir. “Avrupa Yükseköğretim Alanı Yeterlilikler Çerçevesi” örnek alınarak, ‘Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi’ ve Temel Alan Yeterlilikleri oluşturulmuştur (Voorhes, 2001; Akt: Güven, 2011).

Şemsiye çerçeve özelliğinde olan ‘Uluslararası Yeterlilikler Çerçevesi’ yükseköğretim sistemleri arasında uluslararası hareketliliği sağlayan, ulusal çerçevelerin geliştirilmesi amacıyla zemin hazırlayan ve oluşturulan alt gruplarda (Avrupa Yükseköğretim Alanı (AYA), gibi) tarif edilen yeterliliklerin bütün dünyada tanınması amacıyla kurgulanmış bir sistemdir (WEB 7).

### **2.9.2.1. Avrupa yeterlilikler çerçevesi**

Avrupa Yeterlilikler Çerçevesinin gelişiminin temeli gönüllüdür. Bu yüzden ulusal yeterlilikler çerçevesinin aksine Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi Avrupa Birliğinin önceliklerine hitap etmektedir. Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi 2002’nin sonunda başlamıştır. Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi’nin özü bilgi, beceri, yetenek toplamı olarak görülen öğrenme çıktılarıdır. Avrupa parlamentosu komisyonun önerisinde ve konseyde “Bilgi” nin manası öğrenme yoluyla bilginin alımının çıktısıdır. Bilgi; olgunun, prensiplerin teorilerin ve pratiklerin bir çalışmanın veya işin alanının gövdesidir. Avrupa Yeterlilikler Çerçevesinde ‘bilgi’ teorik ya da gerçek olarak tanımlanır. “Beceri”, bilgiyi uygulama yeteneği, görevi nasıl bitireceğini bilme ve problem çözme manasına gelir. Bir ayrım bilişsel ve pratik becerileri arasında yapılır. “Yetenek” bilgi ve beceri kullanmayı kanıtlama yeteneği olarak tanımlanır. ‘Yetenek’ sorumluluk ya da özerklik bakımından da tanımlanır (Bohlinger, 2008).

“Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi farklı yeterlilikteki Avrupa üyelerini biraraya getiren Avrupa genelinde bir yeterlilikler çerçevesidir. Bir bakıma, farklı ülkelerde yeterlilik uygulayan farklı ulusal yeterliliklerin anlaşılmasını kolaylaştıran bir çeviridir. Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi Avrupa çapında kalkınma mobil ve esnek işgücünü teşvik

etmek ve hayat boyu öğrenmeyi geliştirmeye yardımcı olmak amacıyla AB içinde öğrenci ve işçilerin hareketliliğini kolaylaştırmayı amaçlamaktadır” (WEB 9).

#### **2.9.2.1.1. Ulusal yeterlilikler çerçevesi**

“ ‘Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi’ ülkelerin toplumsal, kültürel ve ekonomik gerçeklerine en yakın tanımları ve yaklaşımları içeren, ülkelerin Yükseköğretim kurumlarınca kabul edilen ve uygulanabilen, ulusal ve uluslararası paydaşlarca bilinen ve ilişkilendirilebilen derecelerin verilebileceği bir sistemdir” (Samsun, 2011, s. 983).

Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi fikrindeki en son gelişmeler ilhamını 1984'te başlatılan 16+ Eylem Planına borçludur. 1980'lerin ortasından itibaren ulusal yeterlilikler çerçevesi büyüyen sayıda ülkeler tarafından geliştirilmiştir (Young, 2003).

“Ulusal düzeyde veya bir eğitim sistemi düzeyinde, yükseköğretim yeterlikleri arasındaki ilişkiyi açıklayan, ulusal ve uluslararası paydaşlarca tanınan ve ilişki kurulabilen, yeterliklerin belirli bir düzen içerisinde yapılandırıldığı bir sistemdir. Bu sistemle beraber, yükseköğretimde tüm yeterlikler ve diğer öğrenme kazanımları açıklanabilir ve tutarlı bir biçimde birbiri ile ilişkilendirilebilir” (WEB 2).

#### **2.9.2.1.2. Avrupa yükseköğretim alanı yeterlilikler çerçevesi (The overarching framework for qualifications of EHEA-QF-EHEA)**

“QF-EHEA, Mayıs 2005'te Bergen (Norveç)'de Bolonya Sürecine üyesi 45 ülkenin Eğitim Bakanlarınca kabul edilen ve ‘Dublin Seviye Tanımlayıcıları’ nı (Dublin Level Descriptors ) temel alan bir çerçeve olup; sadece yükseköğretim için tasarlanmıştır. Bu sistemde yükseköğretimin her kademesi sonunda kazanılması gereken öğrenim çıktıları tanımlanmıştır” (Samsun, 2011, s.983).

#### **2.9.2.1.3. Avrupa yaşam boyu öğrenim yeterlilikler çerçevesi (European qualifications framework for lifelong learning – EQF/LLL)**

“Kişinin öğrenim çıktılarının değerlendirilip eğitim ve öğrenimindeki bir sonraki seviyeye devamını sağlayacak, örgün (formal), yaygın (nonformal) ve resmi olmayan (informal) her türlü ilk, orta ve yükseköğretim seviyelerinde akademik ve mesleki eğitim, çıraklık eğitimi sonunda kazanılan yeterlilikleri de kapsayacak şekilde

tasarlanmış olan bu çerçeve, Avrupa Birliği'nin 'Eğitim ve Öğretim 2010' (Education and Training 2010) programına dahil olan ve Türkiye'nin de içinde bulunduğu; AB üyesi, aday ve Avrupa Ekonomik Alanı üyesi 32 ülkenin görüşleri alınarak neticelendirilmiştir. AB Komisyonu'nun 5 Eylül 2006 tarihli 'EQF/LLL Önerisi', AB Bakanlar Konseyi ve Parlamentosu'na sunulmuştur. Bahsedilen önerinin, 2007 yılında AB Bakanlar Konseyi ve parlamentosu ortak tavsiye kararı şekline dönüştürülmesi beklenmektedir. EQF/LLL sisteminde yaşam boyu öğrenimin her kademesine yönelik öğrenim çıktıları bilgi, beceri ve yetkinliklere göre sekiz seviyede tanımlanmıştır" (Samsun, 2011, s.984).

## **2.10. ULUSAL DÜZEYDE YETERLİLİKLER**

“Ulusal düzeyde veya bir eğitim sistemi düzeyinde, yükseköğretim yeterlikleri arasındaki ilişkiyi açıklayan, ulusal ve uluslararası paydaşlarca tanınan ve ilişkilendirilebilen, yeterliklerin belirli bir düzen içerisinde yapılandırıldığı bir sistemdir. Bu sistem aracılığıyla, yükseköğretimde tüm yeterlikler ve diğer öğrenme kazanımları açıklanabilir ve tutarlı bir şekilde birbiri ile ilişkilendirilebilir” (WEB 2).

### **2.10.1. Önlisans Düzeyde Yeterlilikler Çerçevesi**

Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) 5. Düzey (Önlisans Eğitimi) Yeterlilikleri tablosu aşağıdaki gibidir.

Tablo 2. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) 5. Düzey (Önlisans Eğitimi) Yeterlilikleri

TÜRKİYE YÜKSEKÖĞRETİM YETERLİLİKLER ÇERÇEVESİ (TYYÇ) 5. Düzey (Önlisans Eğitimi) Yeterlilikleri						
TYYÇ DÜZEYİ	Bilgi - Kurumsal - Olgusal	Beceriler - Bilişsel - Uygulamaları	Bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinliği	YETKİNLİKLER		
				Öğrenme Yetkinliği	İletişim ve Sosyal Yetkinlik	Alana Özgü Yetkinlik
5 ÖN LİSANS EQF-LLL: 5. DÜZEY QF- AHEA: KISA DÜZEY	-Ortaöğretim düzeyinde kazanılan yeterliliklere dayalı olarak alanındaki güncel bilgileri içeren ders kitapları, uygulama araç-gereçleri ve diğer kaynaklarla desteklenen temel düzeydeki kuramsal ve uygulamalı bilgilere sahip olma.	- Alanında edindiği temel düzeydeki kuramsal ve uygulamalı bilgileri aynı alanda bir ileri eğitim düzeyinde veya aynı düzeydeki bir alanda kullanabilme becerileri kazanma.  - Alanında edindiği temel düzeydeki bilgi ve becerileri kullanarak, verileri yorumlayabilme ve değerlendirebilme, sorunları tanımlayabilme, analiz edebilme, kanıtlara dayalı çözüm önerileri geliştirebilme.	- Alanı ile ilgili temel düzeydeki bir çalışmayı bağımsız olarak yürütebilme.  - Alanı ile ilgili uygulamalarda karşılaşılan ve öngörülemeyen karmaşık sorunları çözmek için ekip üyesi olarak sorumluluk alabilme.  - Sorumluluğu altında çalışanların bir proje çerçevesinde gelişimlerine yönelik etkinlikleri yürütebilme.	- Alanında edindiği temel düzeydeki bilgi ve becerileri eleştirel bir yaklaşımla değerlendirebilme, öğrenme gereksinimlerini belirleyebilme ve karşılayabilme.  - Öğrenimini aynı alanda bir ileri eğitim düzeyine veya aynı düzeydeki bir mesleğe yönlendirebilme.  - Yaşam boyu öğrenme bilinci kazanmış olma.	- Alanı ile ilgili konularda sahip olduğu temel bilgi ve becerileri düzeyinde düşüncelerini yazılı ve sözlü iletişim yoluyla aktarabilme.  - Alanı ile ilgili konularda düşüncelerini ve sorunlara ilişkin çözüm önerilerini uzman olan ve olmayan kişilerle paylaşabilme.  - Bir yabancı dili en az Avrupa Dil Portföyü A2 Genel Düzeyinde kullanarak alanındaki bilgileri izleyebilme ve meslektaşları ile iletişim kurabilme.  - Alanının gerektirdiği en az Avrupa Bilgisayar Kullanma Lisansı Temel Düzeyinde bilgisayar yazılımı ile birlikte bilişim ve iletişim teknolojilerini kullanabilme.	- Alanı ile ilgili verilerin toplanması, uygulanması ve sonuçlarının duyurulması aşamalarında toplumsal, bilimsel, kültürel ve etik değerlere sahip olma.  - Sosyal hakların evrenselliği, sosyal adalet, kalite ve kültürel değerler ile çevre koruma, iş sağlığı ve güvenliği konularında yeterli bilince sahip olma.

Kaynak: WEB 6

## 2.10.2. Lisans Düzeyde Yeterlilikler Çerçevesi

Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) 6. Düzey (Lisans Eğitimi) Yeterlilikleri tablosu aşağıdaki gibidir:

Tablo 3. Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) 6. Düzey (Lisans Eğitimi) Yeterlilikleri

TYYÇ DÜZEYİ	Bilgi - Kurumsal - Olgusal	Beceriler - Bilişsel - Uygulamaları	Bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinliği	YETKİNLİKLER		
				Öğrenme Yetkinliği	İletişim ve Sosyal Yetkinlik	Alana Özgü Yetkinlik
6 LİSANS EQF-LLL: 6. DÜZEY QF- AHEA: 1. Düzey	- Alanındaki güncel bilgileri içeren ders kitapları, uygulama araç-gereçleri ve diğer kaynaklarla desteklenen ileri düzeydeki kuramsal ve uygulamalı bilgilere sahip olma.	- Alanında edindiği ileri düzeydeki kuramsal ve uygulamalı bilgileri kullanabilme. - Alanında edindiği ileri düzeydeki bilgi ve becerileri kullanarak verileri yorumlayabilme ve değerlendirebilme, sorunları tanımlayabilme, analiz edebilme, araştırmalara ve kanıtlara dayalı çözüm önerileri geliştirebilme.	- Alanı ile ilgili ileri düzeydeki bir çalışmayı bağımsız olarak yürütebilme. - Alanı ile ilgili uygulamalarda karşılaşılan ve öngörülemeyen karmaşık sorunları çözmek için bireysel ve ekip üyesi olarak sorumluluk alabilme. - Sorumluluğu altında çalışanların bir proje çerçevesinde gelişimlerine yönelik etkinlikleri planlayabilme ve yönetebilme.	- Alanında edindiği ileri düzeydeki bilgi ve becerileri eleştirel bir yaklaşımla değerlendirebilme, - Öğrenme gereksinimlerini belirleyebilme ve öğrenmesini yönlendirebilme. - Yaşam boyu öğrenmeye ilişkin olumlu tutum geliştirebilme.	- Alanı ile ilgili konularda ilgili kişi ve kurumları bilgilendirebilme; sorunlara ilişkin çözüm önerilerini yazılı ve sözlü olarak aktarabilme. - Alanı ile ilgili konularda düşüncelerini ve sorunlara ilişkin çözüm önerilerini nicel ve nitel verilerle destekleyerek uzman olan ve olmayan kişilerle paylaşabilme. - Toplumsal sorumluluk bilinci ile yaşadığı sosyal çevre için proje ve etkinlikler düzenleyebilme ve bunları uygulayabilme. - Bir yabancı dili en az Avrupa Dil Portföyü B1 Genel Düzeyinde kullanarak alanındaki bilgileri izleyebilme ve meslektaşları ile iletişim kurabilme. - Alanının gerektirdiği en az Avrupa Bilgisayar Kullanma Lisansı İleri Düzeyinde bilgisayar yazılımı ile birlikte bilişim ve iletişim teknolojilerini kullanabilme.	- Alanı ile ilgili verilerin toplanması, yorumlanması, uygulanması ve sonuçlarının duyurulması aşamalarında toplumsal, bilimsel, kültürel ve etik değerlere uygun hareket etme. - Sosyal hakların evrenselliği, sosyal adalet, kalite kültürü ve kültürel değerlerin korunması ile çevre koruma, iş sağlığı ve güvenliği konularında yeterli bilince sahip olma.

Kaynak: WEB 6

### **2.10.3.Yüksek Lisans Düzeyde Yeterlilikler Çerçevesi**

Lisansüstü, üniversite enstitülerinde dört yıllık lisans (yetkinlik) eğitiminin arkasından yapılan ve uzmanlaşmaya yönelik ek eğitimidir. Akademik derece şeklinde lisansın üzerindedir. Bir lisansüstü program; yüksek lisans, doktora veya sanatta yeterlik unvanlarına yönelik belirli sayıda ve belirli konu ve isimleri taşıyan zorunlu ve seçmeli dersler ile doktora yeterlik sınavı, sanat yeterliği sınavı, tez, sanat eseri ve uygulamalardan oluşur. Lisansüstü eğitimi tezli ya da tezsiz olabilir. Tezli lisansüstü eğitiminde, enstitü tarafından tespit edilen dersler tamamlanmalı, yüksek lisans için üç, doktora ve sanatta yeterlik için beş öğretim üyesinden oluşan jüriye, öğrenci tez çalışmalarını sunmalı ve başarılı olmalıdır (WEB 4).

Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) 7. Düzey (Yüksek Lisans Eğitimi) Yeterlilikleri tablosu aşağıdaki gibidir:

Tablo 4. Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) 7. Düzey (Yüksek Lisans Eğitimi) Yeterlilikleri

TÜRKİYE YÜKSEKÖĞRETİM YETERLİLİKLER ÇERÇEVESİ (TYYÇ) 7. Düzey (Yüksek Lisans Eğitimi) Yeterlilikleri						
TYYÇ DÜZEYİ	Bilgi - Kurumsal - Olgusal	Beceriler - Bilişsel - Uygulamaları	Bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinliği	YETKİNLİKLER		
				Öğrenme Yetkinliği	İletişim ve Sosyal Yetkinlik	Alana Özgü Yetkinlik
7 YÜKSEK LİSANS EQF-LLL: 7. DÜZEY QF- AHEA: 2. Düzey	<p>- Lisans düzeyi yeterliliklerin e dayalı olarak, aynı veya farklı bir alanda bilgilerini uzmanlık düzeyinde geliştirebilme ve derinleştirebilme.</p> <p>- Alanının ilişkili olduğu disiplinler arası etkileşimi kavrayabilme.</p>	<p>- Alanında edindiği uzmanlık düzeyindeki kuramsal ve uygulamalı bilgileri kullanabilme.</p> <p>- Alanında edindiği bilgileri farklı disiplin alanlarından gelen bilgilerle bütünleştirerek yorumlayabilme ve yeni bilgiler oluşturabilme,</p> <p>- Alanı ile ilgili karşılaşılan sorunları araştırma yöntemlerini kullanarak çözümlenebilir.</p>	<p>- Alanı ile ilgili uzmanlık gerektiren bir çalışmayı bağımsız olarak yürütebilme.</p> <p>- Alanı ile ilgili uygulamalarda karşılaşılan ve öngörülemeyen karmaşık sorunların çözümü için yeni stratejik yaklaşımlar geliştirebilme ve sorumluluk alarak çözüm üretebilme.</p> <p>- Alanı ile ilgili sorunların çözülmesini gerektiren ortamlarda liderlik yapabilme.</p>	<p>- Alanında edindiği uzmanlık düzeyindeki bilgi ve becerileri eleştirel bir yaklaşımla değerlendirebilme ve öğrenmesini yönlendirebilme .</p>	<p>- Alanındaki güncel gelişmeleri ve kendi çalışmalarını, nicel ve nitel veriler ile destekleyerek alanındaki ve alan dışındaki gruplara, yazılı, sözlü ve görsel olarak sistemli biçimde aktarabilme.</p> <p>- Sosyal ilişkileri ve bu ilişkileri yönlendiren normları eleştirel bir bakış açısıyla incelemeyebilme, geliştirebilme ve gerektiğinde değiştirmek üzere harekete geçebilme.</p> <p>- Bir yabancı dili en az Avrupa Dil Portföyü B2 Genel Düzeyinde kullanarak sözlü ve yazılı iletişim kurabilme.</p> <p>- Alanının gerektirdiği düzeyde bilgisayar yazılımı ile birlikte bilişim ve iletişim teknolojilerini ileri düzeyde kullanabilme.</p>	<p>- Alanı ile ilgili verilerin toplanması, yorumlanması, uygulanması ve duyurulması aşamalarında toplumsal, bilimsel, kültürel ve etik değerleri gözeterek denetleyebilme ve bu değerleri öğretebilme.</p> <p>- Alanı ile ilgili konularda strateji, politika ve uygulama planları geliştirebilme ve elde edilen sonuçları, kalite süreçleri çerçevesinde değerlendirebilme.</p> <p>- Alanında özümstedikleri bilgiyi, problem çözme ve/veya uygulama becerilerini, disiplinler arası çalışmalarda kullanabilme.</p>

Kaynak: WEB 13



## 2.10.4. Doktora Düzeyde Yeterlilik Çerçevesi

Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ)

8. Düzey (Doktora Eğitimi) Yeterlilikleri tablosu aşağıdaki gibidir.

Tablo 5. Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) 8. Düzey (Doktora Eğitimi) Yeterlilikleri

TÜRKİYE YÜKSEKÖĞRETİM YETERLİLİKLER ÇERÇEVESİ (TYYÇ) 8. Düzey (Doktora Eğitimi) Yeterlilikleri						
TYYÇ DÜZEYİ	Bilgi - Kurumsal - Olgusal	Beceriler - Bilişsel - Uygulamaları	Bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinliği	YETKİNLİKLER		
				Öğrenme Yetkinliği	İletişim ve Sosyal Yetkinlik	Alana Özgü Yetkinlik
8 DOKTORA EQF-LLL: 8. DÜZEY QF- AHEA: 3. Düzey	- Yüksek lisans yeterliliklerin e dayalı olarak alanındaki güncel ve ileri düzeydeki bilgileri özgün düşünce ve/veya araştırma ile uzmanlık düzeyinde geliştirebilme , derinleştirebil me ve alanına yenilik getirecek özgün tanımlara ulaşabilme. - Alanının ilişkili olduğu disiplinler arası etkileşimi kavrayabilme; yeni ve karmaşık fikirleri analiz, sentez ve değerlendirm ede uzmanlık gerektiren bilgileri kullanarak özgün sonuçlara ulaşabilme.	- Alanındaki yeni bilgileri sistematik bir yaklaşımla değerlendirebil me ve kullanabilme. - Alanına yenilik getiren, yeni bir düşünce, yöntem, tasarım ve/veya uygulama geliştirebilme ya da bilinen bir düşünce, yöntem, tasarım ve/veya uygulamayı geliştirebilme ya da bilinen bir düşünce, yöntem, tasarım ve/veya uygulamayı farklı bir alana uygulayabilme, özgün bir konuyu araştırabilme, kavrayabilme, tasarlayabilme ve uygulayabilme. -Yeni ve karmaşık düşüncelerin eleştirel analizini, sentezini ve değerlendirmesini yapabileme. - Alanı ile ilgili çalışmalarda araştırma yöntemlerini kullanabilmede üst düzey beceriler kazanmış olma.	- Alanına yenilik getiren, yeni bir düşünce, yöntem, tasarım ve/veya uygulama geliştiren ya da bilinen bir düşünce, yöntem, tasarım ve/veya uygulamayı farklı bir alana uygulayan özgün bir çalışmayı bağımsız olarak gerçekleştirerek alanındaki ilerlemeye katkıda bulunabilme. - Alanı ile ilgili en az bir bilimsel makaleyi ulusal ve/veya uluslar arası hakemli dergilerde yayımlayarak ve/veya özgün bir yapıtı üretmek ya da yorumlayarak alanındaki bilginin sınırlarını genişletebilme. - Özgün ve disiplinler arası sorunların çözümlenmesini gerektiren ortamlarda liderlik yapabileme.	- Yaratıcı ve eleştirel düşünme, sorun çözme ve karar verme gibi üst düzey zihinsel süreçleri kullanarak alanı ile ilgili yeni düşünce ve yöntemler geliştirebilme .	- Sosyal ilişkileri ve bu ilişkileri yönlendiren normları eleştirel bir bakış açısıyla inceleyebilme, geliştirebilme ve gerektiğinde değiştirmeye yönelik eylemleri yönetebilme. - Uzman kişiler ile alanındaki konuların tartışılmasında özgün görüşlerini savunabilme ve alanındaki yetkinliğini gösteren etkili bir iletişim kurabilme. - Bir yabancı dili en az Avrupa Dil Portföyü C1 Genel Düzeyinde kullanarak ileri düzeyde yazılı, sözlü ve görsel iletişim kurabilme ve tartışabilme.	- Alanındaki bilimsel, teknolojik, sosyal veya kültürel ilerlemeleri tanıtarak, yaşadığı toplumun bilgi toplumu olma ve bunu sürdürebilme sürecine katkıda bulunabilme. - Alanı ile ilgili karşılaşılan sorunların çözümünde stratejik karar verme süreçlerini kullanarak işlevsel etkileşim kurabilme. - Alanı ile ilgili konularda karşılaşılan toplumsal, bilimsel, kültürel ve etik sorunların çözümüne katkıda bulunabilme ve bu değerlerin gelişimini destekleyebilme.

Kaynak: WEB 12

## 2.11. TÜRKİYE YÜKSEKÖĞRETİM YETERLİLİKLER ÇERÇEVESİ OLUŞTURMA ÇALIŞMALARI

“Türkiye’de yükseköğretimde Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi (UYÇ) oluşturulmasına yönelik ilk çalışmalar, Bologna Sürecinde 2005 yılında Bergen’de gerçekleştirilen ve ulusal yeterlilikler çerçevelerinin oluşturulmasını karara bağlayan Bakanlar Zirvesinin ardından 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 devam ettirmiştir. Komisyon bu tarihler arasında sürdürdüğü çalışmalar neticesinde ağırlıklı olarak Avrupa Yükseköğretim Alanı için Yeterlilikler Çerçevesi (QF-EHEA Qualifications Framework for European Higher Education Area) düzey tanımlayıcılarını kullanarak UYÇ’yi yükseköğretimin her düzeyi (önlisans, lisans, yüksek lisans ve doktora) sonunda asgari olarak kazanılması gereken bilgi, beceri ve yetkinliklere göre tanımlamıştır. Bu bağlamda öğrenme çıktıları ile ifade edilen ‘Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesinin ilk taslak çalışmasını ilgili paydaşların görüşlerine ve katkılarına sunmuştur” (WEB 8).

“10.07.2008 tarihinde Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı tarafından UYÇ çalışmalarını daha geniş bir ölçekte sürdürmek amacıyla Komisyon üyeleri yenilenmiş, Komisyon çalışmalarına destek vermek için farklı üniversitelerden ve disiplinlerden deneyimli akademisyenlerin katılımıyla ‘Yükseköğretim Yeterlilikler Çalışma Grubu’ ve Yükseköğretim Genel Kurulu’nun 21.05.2009 tarih ve 2009.10 sayılı kararı ile de Yükseköğretim Sanat Eğitimi Yeterlilikleri ve Mesleki Eğitim Yeterlilikleri Çalışma Grupları kurularak, ilgili alandaki hazırlık çalışmalarına hız verilmiştir (WEB 8).

Yükseköğretim Yeterlilikler Komisyonu ve Çalışma Grubu yapmış oldukları çalışmaları Ocak 2009 ayında "Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi Ara Raporu" biçiminde hazırlamış ve hem belirlenen geniş bir paydaş grubuna, hem tüm kamuoyunun görüşlerine Yükseköğretim Kurulu Web sayfası üzerinden sunmuştur. Daha sonra Komisyon ve Çalışma Grubu, paydaşlardan gelen görüşler ışığında "Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesinin oluşturulmasına yönelik aşağıda özetlenen çalışmaları gerçekleştirmiştir” (WEB 8).

### 2.11.1. TYYÇ'nin Oluşturulma Süreci ve Takvimi

“Bologna sürecine dahil ülkelerin ulusal yeterlilikler çerçevelerini oluşturma süreçleri ve bu süreçleri oluşturmada yapılması gereken çalışmalar Bologna Yeterlilikler Çalışma Grubu tarafından oluşturulan 11 aşamada bir araya getirilmiştir. Ülkelerin, ulusal yeterlilikler çerçevesi (UYÇ) çalışmalarını bu aşamaları takip ederek bir takvim doğrultusunda devam ettirmeleri 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 aşağıda gösterildiği şekilde tespit edilmiştir” (WEB 8).

Tablo 6. TYYÇ'nin Oluşturulma Aşamaları ve Tamamlanma Tarihleri

TYYÇ Oluşturulma Aşamaları		Tamamlama Tarihi
1	Süreci başlatmak için karar alınması	Nisan 2006
2	Çalışma takviminin oluşturulması	2006
3	Sürecin organizasyonu	2006-2008
4	Çerçevenin tasarımı	Kasım 2008
5	Paydaşlardan Görüş alınması	Ocak 2009
6	Çerçevenin onaylanması	Kısmen Tamamen Mayıs 2009 Ocak 2010
7	İdari Organizasyon	Şubat 2010
8	Çerçevenin yükseköğretim programları düzeyinde uygulanması	Pilot Düzeyde Uygulama Tüm Kurumlarda Uygulama Aralık 2010 Aralık 2012
9		2010-2015
10		2010-2012
11		2010

## 2.12. YETERLİLİKLER ÇERÇEVELERİNİN KÜRESEL BOYUTU

Ulusal yeterlilik çerçevelerinin geliştirilmesi ülkeler ve bölgeler arasında daha güçlü bir işbirliği oluşturulmasını sağlayan global bir olgudur.

Cedefop ile ETF küresel ulusal yeterlilikler çerçevesini izlemek için UNESCO ile işbirliği yapar. 2013 yılında, son 10 yıldaki 140 çerçeveyi kapsayan, gelişmiş ve son on yılda tanıtılan 140 geliştirilmiş çerçeveleri kapsayan üç ajansın ulusal yeterlilik çerçevelerinin ilk global envanteri yayınlandı. Bölgesel ve Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi Global Envanteri 2015 baskısı Nisan 2015 yılında, Riga, Letonya 5 Asya-Avrupa Eğitim Bakanları Toplantısında (ASEM ME5) sunuldu (WEB 10)

## 2.13. YURT İÇİNDE VE YURT DIŞINDA YAPILAN ÇALIŞMALAR

Yağmur (2016), “Öğretmen Adaylarının Türk Yükseköğretim Yeterlilikleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi” isimli yüksek lisans tezinde, öğretmen adaylarının cinsiyet, mezun oldukları lise türü, mezun oldukları alan gibi değişkenleri göz önünde bulundurarak öğretmen adaylarının; bilgi yeterliliği, beceri yeterliliği, yetkinlik yeterliliği, bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinlik yeterliliği, öğrenme yetkinlik yeterliliği, iletişim ve sosyal yetkinlik yeterliliği, alana özgü yetkinlik yeterliliği ve yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkiler de manidar bir farklılık var mıdır sorusuna yanıt ararken öğretmen adaylarının Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikleri Çerçevesinde kendilerini ne düzeyde yeterli gördüklerini araştırmıştır. Cinsiyet grupları, liseden mezun olunan alan grupları, öğrenim görülen program grupları arasında bilgi (kuramsal-olgusal) yeterliliği puan ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunamazken, öğrenim görülen programdan memnun olma durumu grupları arasında bilgi (kuramsal-olgusal) yeterliliği puan ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmaktadır. (Yağmur, 2016)

Odont (2016), “Moğolistan ve Türkiye Yükseköğretim Sistemlerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi” isimli yüksek lisans tezinde Moğolistan ve Türkiye yükseköğretim alt sistemlerinin tarihsel gelişim aşamalarının, örgütsel yapılarının ve yönetsel işleyişlerinin nasıl olduğu, benzer ve farklı yönlerinin neler olduğunu araştırmıştır. Türkiye’de yükseköğretimin, genel eğitim sistemi çerçevesinde,

Yükseköğretim Kurulu (YÖK) çatısı altında ve anayasal düzlemde bir alt sistem olarak bulunmaktadır. Moğolistan'da ise biraz daha farklı olarak, Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanlığı bünyesinde ve yasal düzlemde bulunmaktadır (Odont, 2016).

“Leslie Ann Jacksom Simpson’ın (2004) Maryland Üniversitesinde gerçekleştirmiş olduğu doktora tezi çalışmasında, önceki senelerde uygulanan öğretmen eğitiminin değerlendirilmesini içeren bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmayı yapma hedefi öğretmen adaylarının yeteneklerinin değerlendirilmesinde özgün bir bilgi katkısı sağlayıp sağlamayacağı konusunda endişe duymasıdır. Bu araştırmada öğretmen adaylarının yeterliliklerinin bütün öğretmen adayları için uygun olup olmadığının cinsiyet, yaş ve akademik başarı gibi değişkenler bakımından incelenmiştir. Araştırma sonucunda cinsiyet, yaş ve akademik başarı ile öğretmen yeterlilikleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır” (Simpson, 2004; Akt: Yağmur, 2016, s.60).

## **BÖLÜM III**

### **YÖNTEM**

Bu bölümde araştırmanın modeli, sınırlılıkları, evreni, örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, araştırmanın işlem yolu tanımlanacaktır.

#### **3.1. ARAŞTIRMA MODELİ**

Araştırma modeli olarak İlişkisel Tarama yöntemi kullanılmıştır. “Bu araştırma modelinde neden-sonuç ilişkisi aranmaz. İlişkilerin yorumlanması ve kestirilmesi mümkündür. Korelasyon türü ilişki ve karşılaştırma yolu ile ilişki olmak üzere iki şekilde yapılır” (Şahin, Köse, Yeşil, Genç, Özerbaş, Özkan, Bahar, Özbek, 2013, s.113). Örneğin, bu araştırmada Boğaziçi ve Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin TYYÇ’ni algılama düzeyleri karşılaştırılmıştır.

#### **3.2. ARAŞTIRMANIN EVRENİ VE ÖRNEKLEMİ**

Bu araştırmanın evrenini 2014–2015 eğitim-öğretim yılında Boğaziçi Üniversitesi ve Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde eğitim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, Boğaziçi Üniversitesi ve Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesinden “amaçlı örnekleme” yöntemiyle seçilen 305 öğrenci bulunmaktadır.

Tablo 7. Katılımcıların Cinsiyet Dağılımları

Cinsiyet	Sıklık	Yüzdeler Değer
Erkek	89	28,9
Kadın	216	70,8
Toplam	305	100,0

Tablo 8. Katılımcıların Gördükleri Öğretim Türlerine Göre Dağılımları

Öğretim Türü	Sıklık	Yüzdeler Değer
1. Öğretim	256	83,9
2. Öğretim	47	15,4
Toplam	305	100,0

Demografik özelliklerine baktığımızda örneklem grubunun çoğunluğunu cinsiyet bakımından %70.8; kadın (216), öğrenim görülen sınıf bakımından %35.4; 4. Sınıf (108), öğrenim türü bakımından %83.9; 1. öğretim (256), alan bakımından %36.1; sayısal (110), bölüm bakımından %23.9; özel eğitim (73) olduğu görülür.

### 3.3. ARAŞTIRMADA KULLANILAN VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada kullanılan anketin ilk kısmında demografik özelliklerle ilgili sorular yer almaktadır. Daha sonra 43 maddeden oluşan Lisans Düzeyinde Türk Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesi(TYYÇ) Düzey Belirleme Anketiyle Boğaziçi Üniversitesi ve Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin lisans düzeyinde Türk Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesini karşılama düzeylerini tespit etmek amaçlanmıştır.

#### 3.3.1. Kişisel Bilgiler

Araştırmacı tarafından hazırlanan “kişisel bilgiler” bölümü katılımcılar hakkında sosyo-demografik bilgiler elde etmek için kullanılmıştır. Bu bölümde cinsiyet, öğretim yılı, öğretim şekli, alan, bölümün adını belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır.

### **3.3.2. Lisans Düzeyinde Türk Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesi(TYYÇ) Düzey Belirleme Anketi**

Katılımcıların lisans düzeyinde Türk Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesini karşılama düzeylerini değerlendirmek amacıyla Lisans Düzeyinde Türk Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesi(TYYÇ) Düzey Belirleme Anketi kullanılmıştır. Demografik bilgilerde cinsiyet, öğretim yılı, öğretim şekli, alan, bölümün adı, üniversite adı bilgileri bulunmaktadır. Anket, soru 1'den soru 5'e kadar bilgi (kuramsal, olgusal), soru 6'dan soru 10'a kadar beceriler (bilişsel, uygulamalı), soru 11'den 15'e kadar bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yeteneği, soru 16'dan soru 19'a kadar öğrenme yetkinliği, soru 20 den soru 32'ye kadar iletişim ve sosyal yetkinlik, soru 33'den soru 43'e kadar alana özgü yetkinlik kavramlarını temsil etmektedir. Anket 43 sorudan oluşmaktadır. Ölçek "1" Kesinlikle katılmıyorum, "2" Katılmıyorum, "3" Fikrim yok, "4" Katılıyorum ve "5" Kesinlikle katılıyorum şeklinde 5'li Likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir. Sorular, katılımcıların kimlik bilgilerinin tespitine olanak tanımayacak biçimde hazırlanmıştır.

#### **3.3.2.1. Anketin geliştirilme süreci**

Ölçek olarak anket türü belirlenmiştir. Anket maddelerinin hazırlanması sürecinde öncelikle Türk Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi alanında yapılan araştırmalar ve bu yapıyla ilgili kuramsal bilgiler incelenmiştir. Yükseköğretim Kurulunun internet sitesindeki TYYÇ Düzey tanımları göz önünde bulundurulmuştur. TYYÇ düzey tanımlarındaki bilgi (Kuramsal, olgusal), beceri, bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinliği, öğrenme yetkinliği, iletişim ve sosyal yetkinlik, alana özgü yetkinlik kavramlarının açıklayıcısı olan cümleler anket soruları olarak düzenlenmiştir.

#### **3.3.2.2. Güvenirlilik**

Analiz için kullanılan ölçeğin güvenilirliğini ölçmek için Cronbach-Alfa güvenilirlik katsayısı kullanılmıştır. Cronbach-Alfa değerinin en yüksek değeri 1'dir ve genel kabul 0,7 den yüksek olduğu durumlarda ölçek güvenilirliğinin sağlandığı, 0,8 den yüksek olduğu durumlarda iyi ve 0,9'dan yüksek olduğu durumlarda ise çok iyi bir



güvenilirlik düzeyinin söz konusu olduğu yönündedir (Hair ve diğ. 2010). Yapılan güvenilirlik analizlerine göre ölçeğin tamamının Cronbach-Alfa değeri 0,950 çıkmış olup çok iyi bir güvenilirlik seviyesinin elde edildiği gözlenmiştir. Ölçek boyutlarının güvenilirlik düzeyleri aşağıdaki tabloda yer almaktadır. Buna göre tüm boyutların güvenilirlik düzeyleri 0,8 değerinden yüksek olduğu için ölçek boyutlarında da iyi seviyede bir güvenilirlik düzeyinin yakalandığı ortaya çıkmıştır.

### 3.3.2.3. Geçerlilik

Veri toplama aracının geçerliliği sadece görünüm geçerliliğidir.

Tablo 9. Ölçek Güvenilirlik Değerleri

Boyut	Soru Grubu	Soru Adedi	Cronbach Alfa Değeri
Bilgi	s1-s5	5	0,845
Beceriler	s6-s10	5	0,885
Bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinliği	s11-s15	5	0,853
Öğrenme yetkinliği	s16-s19	4	0,783
İletişim ve sosyal yetkinlik	s20-s32	13	0,873
Alana özgü yetkinlik	s33-s43	11	0,905
Tüm ölçek	s1-s43	43	0,95

Araştırma süresince elde edilen verilerin analizi için esas alınan aritmetik ortalama ağırlıkları aşağıda belirtilmiştir:

1.00–1.80 = Kesinlikle Katılmıyorum

1.81–2.60 = Katılmıyorum

2.61–3.40= Fikrim Yok

3.41–4.20= Katılıyorum

4.21–5.00= Kesinlikle Katılıyorum

### 3.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Anketlerin bir kısmı öğrencilere birinci elden dağıtılmış ve toplanmıştır. Bir kısmı öğrencilere dağıtılması için Boğaziçi Üniversitesi ve Sakarya Üniversitesinde eğitim veren öğretim görevlilerine dağıtılmıştır. Toplam 350 anket dağıtılmıştır. Bu anketlerin 22 tanesi fazla şık işaretleme, yanıtları boş bırakma gibi nedenlerle, 21'i ise geri dönmediği için toplam 307 tane anket değerlendirmeye alınmıştır. Veri toplama aracının sadece görünüm geçerliliği bulunmaktadır.

### 3.5. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ VE YORUMLANMASI

Araştırma, ilişkisel tarama modelinde bir araştırma olup önce ilgili literatür taranmıştır. Ölçek türü olarak “anket” seçilmiştir. Türk Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi Düzey Belirleme Anketinde 5’li Likert tipi ölçek kullanılmıştır. Kullanılan ölçme araçlarıyla elde edilen verilerin çözümlenmesinde SPSS 17 istatistik programı kullanılmıştır. Araştırma modeli olarak İlişkisel Tarama yöntemi kullanılmıştır. “Bu araştırma modelinde neden-sonuç ilişkisi aranmaz. İlişkilerin yorumlanması ve kestirilmesi mümkündür. Korelasyon türü ilişki ve karşılaştırma yolu ile ilişki olmak üzere iki şekilde yapılır” (Şahin, Köse, Yeşil, Genç, Özerbaş, Özkan, Bahar, Özbek, 2013, s.113). Örneğin, bu çalışmada Boğaziçi ve Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin TYYÇ’ni algılama düzeyleri karşılaştırılmıştır.

Analiz için kullanılan ölçeğin güvenilirliğini ölçmek için kullanılan Cronbach-Alfa değerinin en yüksek değeri 1’dir. Yapılan güvenilirlik analizlerine göre ölçeğin tamamının Cronbach-Alfa değeri 0,950 çıkmış olup çok iyi bir güvenilirlik seviyesinin elde edildiği gözlenmiştir.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Boğaziçi Üniversitesi ve Sakarya Üniversitesi öğrencileri arasından seçilen örneklem üzerinden iki üniversitenin öğrencileri arasındaki “Lisans Düzeyinde Türk Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesi Düzeyi” seviyelerinin karşılaştırılması ve yorumlanması amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. “Bu model, iki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişim ya da bu değişimin derecesini tespit etmeyi hedefleyen araştırmalarda kullanılır” (WEB 19). “Bu araştırma modelinde neden-sonuç ilişkisi aranmaz. İlişkilerin yorumlanması ve kestirilmesi mümkündür. Korelasyon türü ilişki ve karşılaştırma yolu ile ilişki olmak üzere iki şekilde yapılır” (Şahin, Köse, Yeşil, Genç, Özerbaş, Özkan, Bahar, Özbek, 2013, s.113). Örneğin, bu araştırmada Boğaziçi ve Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin TYYÇ’ni algılama düzeyleri karşılaştırılmıştır.

Söz konusu karşılaştırmalar, araştırma değişkenleri normal dağılıma uyduğu için Bağımsız Örneklem t-testi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Değişkenlerin normal dağılıma uygunluğunun test edilmesi için değişkenlerin basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır. Basıklık ve çarpıklık değerleri -2 ile +2 arasında olan değişkenler için normal dağılımın var olduğu söylenebilmektedir (Garson, 2012). Aşağıdaki tabloda gösterilen çarpıklık ve basıklık değerlerine tüm değişkenler normal dağılıma uymaktadır.

Tablo 10. Araştırma Değişkenlerine Ait Ortalama, Standart Sapma, Çarpıklık ve Basıklık Değeri

Değişken	Ortalama	Standart Sapma	Çarpıklık Değeri	Basıklık Değeri	Normal Dağılıma Uygunluk
s1	3,50	1,026	-,813	-,107	Uygun
s2	3,60	,906	-,906	,538	Uygun
s3	3,20	,950	-,263	-,409	Uygun
s4	3,25	,966	-,458	-,457	Uygun
s5	3,52	,892	-,823	,599	Uygun
s6	3,75	,796	-1,106	1,573	Uygun
s7	3,72	,801	-1,049	1,350	Uygun
s8	3,71	,767	-,635	,435	Uygun
s9	3,67	,801	-,806	,732	Uygun
s10	3,55	,884	-,429	-,223	Uygun
s11	3,20	1,011	-,141	-,426	Uygun
s12	3,48	1,042	-,382	-,594	Uygun
s13	3,92	,880	-,990	1,068	Uygun
s14	3,74	,912	-,660	,270	Uygun
s15	3,69	,969	-,783	,434	Uygun
s16	3,84	,827	-,882	1,189	Uygun
s17	4,06	,752	-,991	1,977	Uygun
s18	4,03	,839	-1,161	1,901	Uygun
s19	4,18	,867	-1,235	1,788	Uygun
s20	3,80	,907	-,798	,664	Uygun
s21	3,84	,902	-,843	,690	Uygun
s22	3,67	,862	-,506	-,055	Uygun
s23	3,69	,888	-,728	,543	Uygun
s24	3,76	,846	-,671	,625	Uygun
s25	3,70	,895	-,548	,112	Uygun
s26	3,91	,904	-,738	,286	Uygun
s27	3,96	,884	-,930	1,066	Uygun
s28	4,01	1,111	-1,165	,564	Uygun
s29	4,01	1,136	-1,666	,621	Uygun
s30	3,79	1,293	-,925	-,319	Uygun
s31	3,78	1,226	-,969	-,002	Uygun
s32	3,83	,968	-,790	,175	Uygun
s33	4,15	,845	-1,379	1,641	Uygun
s34	4,21	,782	-1,210	1,414	Uygun
s35	4,18	,838	-1,436	1,819	Uygun
s36	4,17	,840	-1,095	1,782	Uygun
s37	4,11	,861	-1,019	,986	Uygun
s38	4,11	,859	-1,126	1,604	Uygun
s39	3,70	,924	-,439	-,041	Uygun
s40	4,06	,887	-1,171	1,756	Uygun
s41	4,21	,821	-1,309	1,461	Uygun
s42	3,70	,934	-,646	,399	Uygun
s43	3,68	,919	-,575	,310	Uygun
s44					Uygun

Lisans Düzeyinde Türk Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesi Düzeyi ölçeği boyutlarının bütünsel bir yaklaşımla araştırmaya katılanlar tarafından nasıl algılandığını, verilen görüşlerin ortalamalarını belirlemek ve iki üniversite öğrencileri arasında daha bütünsel bir karşılaştırma yapabilmek amacıyla ölçek boyutlarına ait ifadelerin aritmetik ortalamaları alınarak yeni değişkenler oluşturulmuştur. Söz konusu değişkenlere ait ortalama, standart sapma, basıklık ve çarpıklık değerlerini içeren tablo aşağıda yer almaktadır.

Tablo 11. Lisans Düzeyinde Türk Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi Düzeyi

Değişken	Ortalama	Standart Sapma	Çarpıklık Değer	Basıklık Değer	Normal Dağılıma Uygunluk
Bilgi düzeyi	3,41	,745	-,694	,550	Uygun
Beceri Düzeyi	3,68	,671	-,895	1,484	Uygun
Bağımsız çalışabilme ve sorumluluk aşabilme yetkinliği	3,61	,765	-,546	,357	Uygun
Öğrenme yetkinliği	3,83	,627	-,844	1,189	Uygun
Alana özgü yetkinlik	4,03	,620	-,1,288	3,229	Uygun
İletişim ve sosyal yetkinlik	3,83	,627	-,884	1,189	Uygun

#### 4.1.BİLGİ VE İLGİLİ PROBLEMLERE AİT BULGU VE YORUMLAR

Bilgi boyutuna ait sorulara yönelik verilen görüşlere ait ortalama, standart sapma ve bağımsız örneklem t-testi sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 12. Bilgi Düzeyi İle İlgili Bulgular

İfade	Değişken	Üniversite	n	X	ss	t	p
Ders kitaplarındaki bilgilere sahip olma	S1	Boğaziçi	229	3,66	,896	4,260	,000
		Sakarya	76	3,01	1,227		
Uygulama araç-gereçleri hakkında bilgi sahibi olma	S2	Boğaziçi	229	3,71	,797	3,354	,001
		Sakarya	76	3,25	1,109		
Kurumsal bilgilere sahip olma	S3	Boğaziçi	229	3,29	,911	3,103	,002
		Sakarya	76	2,91	1,009		
Uygulamalı bilgilere sahip olma	S4	Boğaziçi	229	3,35	,923	3,227	,001
		Sakarya	76	2,95	1,031		
Kurumsal ve uygulamalı bilgileri kullanabilme	S5	Boğaziçi	229	3,62	,799	3,194	,002
		Sakarya	76	3,20	1,071		

Bağımsız örneklem t-Testi sonuçlarına göre, bilgi boyutuna ait “Alanımdaki güncel bilgileri içeren ders kitaplarındaki bilgilere sahibimdir” (s1) ifadesine yönelik ortalamalar iki üniversite öğrencileri açısından Boğaziçi Üniversitesi öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $t=4,260$ ;  $p=0,000<0,05$ ).

Bağımsız örneklem t-Testi sonuçlarına göre, bilgi boyutuna ait “Alanımdaki güncel bilgileri içeren uygulama araç-gereçleri hakkında bilgilere sahibimdir” (s2) ifadesine yönelik ortalamalar iki üniversite öğrencileri açısından Boğaziçi Üniversitesi öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $t=3,354$ ;  $p=0,001<0,05$ ).

Bağımsız örneklem t-Testi sonuçlarına göre, bilgi boyutuna ait “Alanımdaki güncel bilgileri içeren ileri düzeydeki kurumsal bilgilere sahibimdir” (s3) ifadesine yönelik ortalamalar iki üniversite öğrencileri açısından Boğaziçi Üniversitesi öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $t=3,103$ ;  $p=0,002<0,05$ ).

Bilgi boyutuna ait “Alanımdaki güncel bilgileri içeren ileri düzeydeki uygulamalı bilgilere sahibimdir” (s4) ifadesine yönelik verilen görüşlere ait ortalama, standart sapma ve bağımsız örneklem t-testi sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Bağımsız örneklem t-Testi sonuçlarına göre, bilgi boyutuna ait “Alanımdaki güncel bilgileri içeren ileri düzeydeki uygulamalı bilgilere sahibimdir” (s4) ifadesine yönelik ortalamalar iki üniversite öğrencileri açısından Boğaziçi Üniversitesi öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $t=3,227$ ;  $p=0,001<0,05$ ).

Bağımsız örneklem t-Testi sonuçlarına göre, bilgi boyutuna ait “Alanımda edindiğim ileri düzeydeki kuramsal ve uygulamalı bilgileri kullanabilirim” (s5) ifadesine yönelik ortalamalar iki üniversite öğrencileri açısından Boğaziçi Üniversitesi öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $t=3,194$ ;  $p=0,002<0,05$ ).

Bilgi boyutunda yer alan ifadelere verilen cevapların aritmetik ortalamalarının alınmasıyla oluşturulan “Bilgi Düzeyi” değişkenine ait ortalama, standart sapma ve bağımsız örneklem t-testi sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 13. Bilgi Düzeyi Değişkeni Değerlendirme Puanları ve t-Testi Sonuçları

Değişken	Üniversite	n	x	ss	t	p
Bilgi Düzeyi	Boğaziçi	228	3,52	,659	4,239	,000
	Sakarya	76	3,06	,877		

Bilgi Düzeyi değişkenine ait ortalamalara bakıldığında, Boğaziçi Üniversitesi öğrencilerinin ( $X=3,52$ ) kendi bilgi düzeyleri hakkında “Katılıyorum”, Sakarya Üniversitesi öğrencilerinin ( $X=3,06$ ) ise “Fikrim Yok” cevabını verdiği ortaya çıkmıştır.

Bağımsız örneklem t-Testi sonuçlarına göre, “Bilgi Düzeyi” ne yönelik ortalamalar iki üniversite öğrencileri açısından Boğaziçi Üniversitesi öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $t=4,239$ ;  $p=0,000<0,05$ ).

Yani Boğaziçi Üniversitesi öğrencilerinin bilgi düzeyinin Sakarya Üniversitesi öğrencilerinin bilgi düzeyinden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

## 4.2. BECERİ BOYUTU VE İLGİLİ PROBLEMLERE AİT BULGU VE YORUMLAR

Beceri boyutunu ait sorulara yönelik verilen görüşlere ait ortalama, standart sapma ve bağımsız örneklem t-testi sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 14. Beceri Düzeyi İle İlgili Bulgular

İfade	Değişken	Üniversite	n	X	ss	t	p
Verileri Yorumlayabilme	S6	Boğaziçi	228	3,86	,752	3,890	,000
		Sakarya	76	3,43	,838		
Verileri Değerlendirebilme	S7	Boğaziçi	228	3,83	,726	3,935	,000
		Sakarya	76	3,38	,909		
Sorunları Tanımlayabilme	S8	Boğaziçi	228	3,79	,737	3,312	,001
		Sakarya	76	3,45	,807		
Analiz Edebilme	S9	Boğaziçi	228	3,75	,759	2,948	,004
		Sakarya	76	3,42	,868		
Çözüm Önerileri Geliştirebilme	S10	Boğaziçi	228	3,66	,847	4,084	,000
		Sakarya	76	3,20	,895		

Bağımsız örneklem t-Testi sonuçlarına göre, beceri boyutuna ait “Alanımda edindiğim ileri düzeydeki bilgi ve becerileri kullanarak verileri yorumlayabilirim” (s6) ifadesine yönelik ortalamalar iki üniversite öğrencileri açısından Boğaziçi Üniversitesi öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $t=3,890$ ;  $p=0,000<0,05$ ).

Beceri boyutuna ait “Alanımda edindiğim ileri düzeydeki bilgi ve becerileri kullanarak verileri değerlendirebilirim” (s7) ifadesine yönelik verilen görüşlere ait ortalama, standart sapma ve bağımsız örneklem t-testi sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Bağımsız örneklem t-Testi sonuçlarına göre, beceri boyutuna ait “Alanımda edindiğim ileri düzeydeki bilgi ve becerileri kullanarak verileri değerlendirebilirim” (s7) ifadesine yönelik ortalamalar iki üniversite öğrencileri açısından Boğaziçi Üniversitesi öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $t=3,935$ ;  $p=0,000<0,05$ ).



Bağımsız örneklem t-Testi sonuçlarına göre, beceri boyutuna ait “Alanımda edindiğim ileri düzeydeki bilgi ve becerileri kullanarak sorunları tanımlayabilirim” (s8) ifadesine yönelik ortalamalar iki üniversite öğrencileri açısından Boğaziçi Üniversitesi öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $t=3,312$ ;  $p=0,001<0,05$ ).

Bağımsız örneklem t-Testi sonuçlarına göre, beceri boyutuna ait “Alanımda edindiğim ileri düzeydeki bilgi ve becerileri kullanarak analiz edebilirim” (s9) ifadesine yönelik ortalamalar iki üniversite öğrencileri açısından Boğaziçi Üniversitesi öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $t=2,948$ ;  $p=0,004<0,05$ ).

Bağımsız örneklem t-Testi sonuçlarına göre, beceri boyutuna ait “Alanımda edindiğim ileri düzeydeki bilgi ve becerileri kullanarak araştırmalara ve kanıtlara dayalı çözüm önerileri geliştirebilirim” (s10) ifadesine yönelik ortalamalar iki üniversite öğrencileri açısından Boğaziçi Üniversitesi öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $t=4,084$ ;  $p=0,000<0,05$ ).

Beceri boyutunda yer alan ifadelerle verilen cevapların aritmetik ortalamalarının alınmasıyla oluşturulan “Beceri Düzeyi” değişkenine ait ortalama, standart sapma ve bağımsız örneklem t-testi sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 15. Beceri Düzeyi Değişkeni Değerlendirme Puanları ve t- Testi Sonuçları

Değişken	Üniversite	n	x	ss	t	p
Bilgi Düzeyi	Boğaziçi	228	3,77	,623	4,386	,000
	Sakarya	76	3,37	,714		

Beceri Düzeyi değişkenine ait ortalamalara bakıldığında, Boğaziçi Üniversitesi öğrencilerinin ( $X=3,77$ ) kendi bilgi düzeyleri hakkında “Katılıyorum”, Sakarya Üniversitesi öğrencilerinin ( $X=3,37$ ) ise “Fikrim Yok” cevabını verdiği ortaya çıkmıştır.

Bağımsız örneklem t-Testi sonuçlarına göre, “Beceri Düzeyi” ne yönelik ortalamalar iki üniversite öğrencileri açısından Boğaziçi Üniversitesi öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $t=4,386$ ;  $p=0,000<0,05$ ).

Yani Boğaziçi Üniversitesi öğrencilerinin beceri düzeyinin Sakarya Üniversitesi öğrencilerinin beceri düzeyinden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

### **4.3. BAĞIMSIZ ÇALIŞABİLME VE SORUMLULUK ALABİLME YETKİNLİĞİ BOYUTU VE İLGİLİ PROBLEMLERE AİT BULGU VE YORUMLAR**

Bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinliği boyutunun görüşlerine ait ortalama, standart sapma ve bağımsız örneklem t-testi sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.



Tablo 16. Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği İle İlgili Bulgular

İfade	Değişken	Üniversite	n	X	ss	t	p
Çalışmayı Bağımsız Yürütebilme	S11	Boğaziçi	228	3,27	1,026	2,240	,026
		Sakarya	76	2,97	,938		
Öngörülemeyen Karmaşık Sorunları Çözmek İçin Bireysel Sorumluluk Alabilme	S12	Boğaziçi	228	3,57	1,006	2,858	,005
		Sakarya	76	3,18	1,104		
Öngörülemeyen Karmaşık Sorunları Çözmek İçin Ekip Üyesi Olarak Sorumluluk Alabilme	S13	Boğaziçi	228	4,02	,807	3,006	,003
		Sakarya	76	3,63	1,018		
Sorumluluğum Altında Çalışanların Proje Çerçevesinde Gelişimlerine Yönelik Etkinlikleri Planlayabilme	S14	Boğaziçi	228	3,82	,875	2,622	,010
		Sakarya	76	3,49	,986		
Sorumluluğum Altında Çalışanların Proje Çerçevesinde Gelişimlerine Yönelik Etkinlikleri Yönetebilme	S15	Boğaziçi	228	3,77	,910	2,416	,017
		Sakarya	76	3,43	1,10		

Bağımsız örneklem t-Testi sonuçlarına göre, bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinliği boyutuna ait “Alanım ile ilgili ileri düzeydeki bir çalışmayı bağımsız olarak yürütebilirim” (s11) ifadesine yönelik ortalamalar iki üniversite öğrencileri açısından Boğaziçi Üniversitesi öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $t=2,240$ ;  $p=0,026<0,05$ ).

Bağımsız örneklem t-Testi sonuçlarına göre, bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinliği boyutuna ait “Alanım ile ilgili uygulamalarda karşılaşılan ve öngörülemeyen karmaşık sorunları çözmek için bireysel olarak sorumluluk alabilirim” (s12) ifadesine yönelik ortalamalar iki üniversite öğrencileri açısından Boğaziçi

Üniversitesi öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $t=2,858$ ;  $p=0,005<0,05$ ).

Bağımsız örneklem t-Testi sonuçlarına göre, bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinliği boyutuna ait “Alanım ile ilgili uygulamalarda karşılaşılan ve öngörülemeyen karmaşık sorunları çözmek için ekip üyesi olarak sorumluluk alabilirim” (s13) ifadesine yönelik ortalamalar iki üniversite öğrencileri açısından Boğaziçi Üniversitesi öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $t=3,006$ ;  $p=0,003<0,05$ ).

Bağımsız örneklem t-Testi sonuçlarına göre, bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinliği boyutuna ait “Sorumluluğum altında çalışanların bir proje çerçevesinde gelişimlerine yönelik etkinlikleri planlayabilirim” (s14) ifadesine yönelik ortalamalar iki üniversite öğrencileri açısından Boğaziçi Üniversitesi öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $t=2,622$ ;  $p=0,010<0,05$ ).

Bağımsız örneklem t-Testi sonuçlarına göre, bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinliği boyutuna ait “Sorumluluğum altında çalışanların bir proje çerçevesinde gelişimlerine yönelik etkinlikleri yönetebilirim” (s15) ifadesine yönelik ortalamalar iki üniversite öğrencileri açısından Boğaziçi Üniversitesi öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $t=2,416$ ;  $p=0,017<0,05$ ).

Tablo 17. Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği Değişkeni Değerlendirme Puanları ve t-Testi Sonuçları

Değişken	Üniversite	n	x	ss	t	p
Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği	Boğaziçi	228	3,69	,743	3,501	,001
	Sakarya	76	3,34	,781		

Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği değişkenine ait ortalamalara bakıldığında, Boğaziçi Üniversitesi öğrencilerinin ( $X=3,69$ ) kendi bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme düzeyleri hakkında “Katılıyorum”,

Sakarya Üniversitesi öğrencilerinin ( $X=3,34$ ) ise “Fikrim Yok” cevabını verdiği ortaya çıkmıştır.

Bağımsız örneklem t-Testi sonuçlarına göre, “Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği” ne yönelik ortalamalar iki üniversite öğrencileri açısından Boğaziçi Üniversitesi öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $t=3,501$ ;  $p=0,001<0,05$ ).

Yani Boğaziçi Üniversitesi öğrencilerinin Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği düzeyinin Sakarya Üniversitesi öğrencilerinin Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği düzeyinden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

#### 4.4. ÖĞRENME YETKİNLİĞİ BOYUTU VE İLGİLİ PROBLEMLERE AİT BULGU VE YORUMLAR

Öğrenme yetkinliği boyutuna ait verilen görüşlerin ortalama, standart sapma ve bağımsız örneklem t-testi sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 18 Öğrenme Yetkinliği Düzeyine Ait Bulgular

İfade	Değişken	Üniversite	n	X	ss	t	p
Eleştirel Değerlendirebilme	S16	Boğaziçi	228	3,92	,764	2,975	,004
		Sakarya	76	3,57	,943		
Öğrenme Gereksinimlerini Belirleyebilme	S17	Boğaziçi	228	4,16	,684	3,787	,000
		Sakarya	76	3,79	,869		
Öğrenme Konusunda Kendini Yönlendirebilme	S18	Boğaziçi	228	4,14	,734	3,724	,000
		Sakarya	76	3,67	1,025		
Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Olumlu Tutum Geliştirebilme	S19	Boğaziçi	228	4,28	,780	3,302	,001
		Sakarya	76	3,86	1,029		
Öğrenme Yetkinliği	S20	Boğaziçi	228	4,12	,575	4,404	,001
		Sakarya	76	3,72	,731		

Bağımsız örneklem t-Testi sonuçlarına göre, öğrenme yetkinliği boyutuna ait “Alanımda edindiğim ileri düzeydeki bilgi ve becerileri eleştirel bir yaklaşımla değerlendirebilirim” (s16) ifadesine yönelik ortalamalar iki üniversite öğrencileri açısından Boğaziçi Üniversitesi öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $t=2,975$ ;  $p=0,004<0,05$ ).

Bağımsız örneklem t-Testi sonuçlarına göre, öğrenme yetkinliği boyutuna ait “Öğrenme gereksinimlerimi belirleyebilirim” (s17) ifadesine yönelik ortalamalar iki üniversite öğrencileri açısından Boğaziçi Üniversitesi öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $t=3,787$ ;  $p=0,000<0,05$ ).

Bağımsız örneklem t-Testi sonuçlarına göre, öğrenme yetkinliği boyutuna ait “Öğrenme konusunda kendi kendimi yönlendirebilirim” (s18) ifadesine yönelik ortalamalar iki üniversite öğrencileri açısından Boğaziçi Üniversitesi öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $t=3,724$ ;  $p=0,000<0,05$ ).

Bağımsız örneklem t-Testi sonuçlarına göre, öğrenme yetkinliği boyutuna ait “Yaşam boyu öğrenmeye ilişkin olumlu tutum geliştirebilirim” (s19) ifadesine yönelik ortalamalar iki üniversite öğrencileri açısından Boğaziçi Üniversitesi öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $t=3,302$ ;  $p=0,001<0,05$ ).

Öğrenme yetkinliği boyutunda yer alan ifadelere verilen cevapların aritmetik ortalamalarının alınmasıyla oluşturulan “Öğrenme Yetkinliği” değişkenine ait ortalama, standart sapma ve bağımsız örneklem t-testi sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 19. Öğrenme Yetkinliği Değişkeni Değerlendirme Puanları ve t-Testi Sonuçları

Değişken	Üniversite	n	x	ss	t	p
Öğrenme Yetkinliği	Boğaziçi	228	4,12	,575	4,404	,001
	Sakarya	76	3,72	,731		

Öğrenme Yetkinliği değişkenine ait ortalamalara bakıldığında, Boğaziçi Üniversitesi öğrencilerinin ( $X=4,12$ ) kendi öğrenme yetkinliği düzeyleri hakkında “Katılıyorum”, Sakarya Üniversitesi öğrencilerinin de ( $X=3,72$ ) benzer şekilde “Katılıyorum” cevabını verdiği ortaya çıkmıştır.

Bağımsız örneklem t-Testi sonuçlarına göre, “Öğrenme Yetkinliği” ne yönelik ortalamalar iki üniversite öğrencileri açısından Boğaziçi Üniversitesi öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $t=4,404$ ;  $p=0,001<0,05$ ).

Yani Boğaziçi Üniversitesi öğrencilerinin Öğrenme Yetkinliği düzeyinin Sakarya Üniversitesi öğrencilerinin Öğrenme Yetkinliği düzeyinden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

#### 4.5. İLETİŞİM VE SOSYAL YETKİNLİK BOYUTU VE İLGİLİ PROBLEMLERE AİT BULGU VE YORUMLAR

İletişim ve sosyal yetkinlik boyutuna ait görüşlerin ortalama, standart sapma ve bağımsız örneklem t-testi sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 20. İletişim ve Sosyal Yetkinlik Düzeyi İle İlgili Bulgular

İfade	Değişken	Üniversite	n	X	ss	t	p
Düşüncelerimi ve Sorunlara İlişkin Çözüm Önerilerimi İlgili Kişi ve Kurumlara Sözlü Olarak Aktarabilirim	S21	Boğaziçi	228	3,92	,822	2,241	,018
		Sakarya	76	3,59	1,073		
Düşüncelerimi ve Sorunlara İlişkin Çözüm Önerilerimi Nicel Verilerle Desteleyerek Uzman Kişilerle Paylaşabilirim	S22	Boğaziçi	228	3,73	,794	1,973	,051
		Sakarya	76	3,47	1,026		
Düşüncelerimi ve Sorunlara İlişkin Çözüm	S23	Boğaziçi	228	3,76	,844	2,259	,026
		Sakarya	76	3,47	,986		

Önerilerimi Nicel Verilerle Destekleyerek Uzman Olmayan Kişilerle Paylaşabilirim								
Düşüncelerimi ve Sorunlara İlişkin Çözüm	S24	Boğaziçi	228	3,86	,747	3,232	,002	
Önerilerimi Nitel Verilerle Destekleyerek Uzman Kişilerle Paylaşabilirim		Sakarya	76	3,45	1,038			
Düşüncelerimi ve Sorunlara İlişkin Çözüm	S25	Boğaziçi	228	3,78	,826	2,218	,029	
Önerilerimi Nitel Verilerle Destekleyerek Uzman Olmayan Kişilerle Paylaşabilirim		Sakarya	76	3,49	1,052			
Toplumsal Sorumluluk Bilinci İle Yaşanılan Sosyal Çevre İçin Proje ve Etkinlikler Düzenleyebilirim	S26	Boğaziçi	228	3,99	,863	2,494	,014	
		Sakarya	76	3,67	,985			
Toplumsal Sorumluluk Bilinci İle Yaşanılan Sosyal Çevre İçin Proje ve Etkinlikleri Uygulayabilme	S27	Boğaziçi	228	4,03	,823	2,138	,035	
		Sakarya	76	3,75	1,021			
Bir Yabancı Dilde Alanla İlgili Kullanılan Kelimeleri Anlayabilme	S28	Boğaziçi	228	4,42	,695	11,184	,000	
		Sakarya	76	2,78	1,218			
Bir Yabancı Dilde Alanla İlgili Günlük Dilde En Sık Kullanılan Sözcükleri İçeren Metinleri Anlayabilme	S29	Boğaziçi	228	4,42	,761	11,152	,000	
		Sakarya	76	2,76	1,176			



Bir Yabancı Dilde Alanla İlgili Bir Metin Yazabilme	S30	Boğaziçi	228	4,32	,790	14,414	,000
		Sakarya	76	2,20	1,200		
Bir Yabancı Dilde Alandaki Kelimeleri Kullanarak Meslektaşlarla İletişim Kurabilme	S31	Boğaziçi	228	4,21	,829	10,848	,000
		Sakarya	76	2,47	1,311		
Alanın Gerektirdiği Düzeyde Bilgisayar Yazılımı İle Birlikte Bilişim ve İletişim Teknolojilerini Kullanabilme	S32	Boğaziçi	228	3,92	,897	2,710	,008
		Sakarya	76	3,54	1,113		

Bağımsız örneklem t-Testi sonuçlarına göre, iletişim ve sosyal yetkinlik boyutuna ait “Alanımla ilgili konularda düşüncelerimi ve sorunlara ilişkin çözüm önerilerimi ilgili kişi ve kurumlara yazılı olarak aktarabilirim” (s20) ifadesine yönelik ortalamalar iki üniversite öğrencileri açısından Boğaziçi Üniversitesi öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $t=2,215$ ;  $p=0,029<0,05$ ).

Bağımsız örneklem t-Testi sonuçlarına göre, iletişim ve sosyal yetkinlik boyutuna ait “Alanımla ilgili konularda düşüncelerimi ve sorunlara ilişkin çözüm önerilerimi ilgili kişi ve kurumlara sözlü olarak aktarabilirim” (s21) ifadesine yönelik ortalamalar iki üniversite öğrencileri açısından Boğaziçi Üniversitesi öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $t=2,241$ ;  $p=0,018<0,05$ ).

Bağımsız örneklem t-Testi sonuçlarına göre, iletişim ve sosyal yetkinlik boyutuna ait “Alanımla ilgili konularda düşüncelerimi ve sorunlara ilişkin çözüm önerilerimi nicel verilerle destekleyerek uzman olan kişilerle paylaşabilirim” (s22) ifadesine yönelik ortalamalar iki üniversite öğrencileri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $t=1,973$ ;  $p=0,051>0,05$ ).

Bağımsız örneklem t-Testi sonuçlarına göre, iletişim ve sosyal yetkinlik boyutuna ait “Alanımla ilgili konularda düşüncelerimi ve sorunlara ilişkin çözüm önerilerimi nicel

verilerle destekleyerek uzman olmayan kişilerle paylaşabilirim” (s23) ifadesine yönelik ortalamalar iki üniversite öğrencileri açısından Boğaziçi Üniversitesi öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $t=2,259$ ;  $p=0,026<0,05$ ).

Bağımsız örneklem t-Testi sonuçlarına göre, iletişim ve sosyal yetkinlik boyutuna ait “Alanımla ilgili konularda düşüncelerimi ve sorunlara ilişkin çözüm önerilerimi nitel verilerle destekleyerek uzman kişilerle paylaşabilirim” (s24) ifadesine yönelik ortalamalar iki üniversite öğrencileri açısından Boğaziçi Üniversitesi öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $t=2,232$ ;  $p=0,002<0,05$ ).

Bağımsız örneklem t-Testi sonuçlarına göre, iletişim ve sosyal yetkinlik boyutuna ait “Alanımla ilgili konularda düşüncelerimi ve sorunlara ilişkin çözüm önerilerimi nitel verilerle destekleyerek uzman olmayan kişilerle paylaşabilirim” (s25) ifadesine yönelik ortalamalar iki üniversite öğrencileri açısından Boğaziçi Üniversitesi öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $t=2,218$ ;  $p=0,029<0,05$ ).

Bağımsız örneklem t-Testi sonuçlarına göre, iletişim ve sosyal yetkinlik boyutuna ait “Toplumsal sorumluluk bilinci ile yaşadığım sosyal çevre için proje ve etkinlikler düzenleyebilirim” (s26) ifadesine yönelik ortalamalar iki üniversite öğrencileri açısından Boğaziçi Üniversitesi öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $t=2,494$ ;  $p=0,014<0,05$ ).

Bağımsız örneklem t-Testi sonuçlarına göre, iletişim ve sosyal yetkinlik boyutuna ait “Toplumsal sorumluluk bilinci ile yaşadığım sosyal çevre için proje ve etkinlikleri uygulayabilirim” (s27) ifadesine yönelik ortalamalar iki üniversite öğrencileri açısından Boğaziçi Üniversitesi öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $t=2,138$ ;  $p=0,035<0,05$ ).

Bağımsız örneklem t-Testi sonuçlarına göre, iletişim ve sosyal yetkinlik boyutuna ait “Bir yabancı dilde alanımla ilgili kullanılan kelimeleri anlayabilirim” (s28) ifadesine yönelik ortalamalar iki üniversite öğrencileri açısından Boğaziçi Üniversitesi öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $t=11,184$ ;  $p=0,000<0,05$ ).

Bağımsız örneklem t-Testi sonuçlarına göre, iletişim ve sosyal yetkinlik boyutuna ait “Bir yabancı dilde alanımla ilgili günlük dilde en sık kullanılan sözcükleri içeren metinleri anlayabilirim” (s29) ifadesine yönelik ortalamalar iki üniversite öğrencileri açısından Boğaziçi Üniversitesi öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $t=11,152$ ;  $p=0,000<0,05$ ).

Bağımsız örneklem t-Testi sonuçlarına göre, iletişim ve sosyal yetkinlik boyutuna ait “Bir yabancı dilde alanımla ilgili konularla ilgili bir metin yazabilirim” (s30) ifadesine yönelik ortalamalar iki üniversite öğrencileri açısından Boğaziçi Üniversitesi öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $t=14,414$ ;  $p=0,000<0,05$ ).

Bağımsız örneklem t-Testi sonuçlarına göre, iletişim ve sosyal yetkinlik boyutuna ait “Bir yabancı dilde alanımdaki kelimeleri kullanarak meslektaşarımla iletişim kurabilirim” (s31) ifadesine yönelik ortalamalar iki üniversite öğrencileri açısından Boğaziçi Üniversitesi öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $t=10,848$ ;  $p=0,000<0,05$ ).

İletişim ve sosyal yetkinlik boyutunda yer alan ifadelere verilen cevapların aritmetik ortalamalarının alınmasıyla oluşturulan “İletişim Ve Sosyal Yetkinliği” değişkenine ait ortalama, standart sapma ve bağımsız örneklem t-testi sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 21. İletişim ve Sosyal Yetkinlik Değişkeni Değerlendirme Puanları ve t-Testi Sonuçları

Değişken	Üniversite	n	x	ss	t	p
İletişim ve Sosyal Yetkinlik	Boğaziçi Sakarya	228 76	4,01 3,24	,505 ,607	9,951	,000

İletişim ve sosyal yetkinlik değişkenine ait ortalamalara bakıldığında, Boğaziçi Üniversitesi öğrencilerinin ( $X=4,01$ ) kendi İletişim ve sosyal yetkinlik düzeyleri hakkında “Katılıyorum”, Sakarya Üniversitesi öğrencilerinin ise ( $X=3,24$ ) “Fikrim Yok” cevabını verdiği ortaya çıkmıştır.

Bağımsız örneklem t-Testi sonuçlarına göre, “İletişim ve sosyal yetkinlik” düzeylerine yönelik ortalamalar iki üniversite öğrencileri açısından Boğaziçi Üniversitesi öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $t=9,951$ ;  $p=0,000<0,05$ ).

Yani Boğaziçi Üniversitesi öğrencilerinin İletişim Ve Sosyal Yetkinliği düzeyinin Sakarya Üniversitesi öğrencilerinin İletişim Ve Sosyal Yetkinliği düzeyinden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

#### 4.6. ALANA ÖZGÜ YETKİNLİK BOYUTU VE İLGİLİ PROBLEMLERE AİT BULGU VE YORUMLAR

Alana özgü yetkinlik boyutuna verilen cevaplara ait ortalama, standart sapma ve bağımsız örneklem t-testi sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 22. Alana Özgü Yetkinlik Düzeyi İle İlgili Bulgular

İfade	Değişken	Üniversite	n	Sıra Ort.	Sıra Ort. Toplamı	Z	p
Verilerin Toplanması Aşamasında Toplumsal, Bilimsel, Kültürel ve Etik Değerlere Uygun Hareket Etme	S33	Boğaziçi	228	4,31	,685	4,838	,000
		Sakarya	76	3,67	1,076		
Verilerin Yorumlanması Aşamasında Toplumsal, Bilimsel, Kültürel ve Etik Değerlere Uygun Hareket Etme	S34	Boğaziçi	228	4,28	,721	2,866	,004
		Sakarya	76	3,9	,916		
Verilerin Uygulanması Aşamasında Toplumsal, Bilimsel, Kültürel ve Etik Değerlere Uygun Hareket Etme	S35	Boğaziçi	228	4,29	,698	2,958	,004
		Sakarya	76	3,88	1,119		

Verilerin Sonuçlarının Duyurulması Aşamasında Toplumsal, Bilimsel, Kültürel ve Etik Değerlere Uygun Hareket Etme	S36	Boğaziçi Sakarya	228 76	4,29 3,79	,731 1,024	3,970	,000
Sosyal Hakların Evrenselliği Konusunda Yeterli Bilince Sahip Olma	S37	Boğaziçi Sakarya	228 76	4,27 3,63	,700 1,094	4,789	,000
Sosyal Adalet Konusunda Yeterli Bilince Sahip Olma	S38	Boğaziçi Sakarya	228 76	4,22 3,80	,736 1,096	3,091	,003
Kalite Kültürü Konusunda Yeterli Bilince Sahip Olma	S39	Boğaziçi Sakarya	228 76	3,75 3,57	,881 1,037	1,423	,157
Kültürel Değerlerin Korunması Konusunda Yeterli Bilince Sahip Olma	S40	Boğaziçi Sakarya	228 76	3,75 3,88	,881 1,019	1,832	,070
Çevreyi Koruma Konusunda Yeterli Bilince Sahip Olma	S41	Boğaziçi Sakarya	228 76	4,30 3,97	,708 1,058	2,215	,029
İş Sağlığı Konusunda Yeterli Bilince Sahip Olma	S42	Boğaziçi Sakarya	228 76	3,70 3,61	,865	1,072	0,711
İş Güvenliği Konusunda Yeterli Bilince Sahip Olma	S43	Boğaziçi Sakarya	228 76	3,70 3,61	,865 1,072	0,711	0,478

Bağımsız örneklem t-Testi sonuçlarına göre, alana özgü yetkinlik boyutuna ait “Alanımla ilgili verilerin toplanması aşamasında toplumsal, bilimsel, kültürel ve etik değerlere uygun hareket ederim” (s33) ifadesine yönelik ortalamalar iki üniversite öğrencileri açısından Boğaziçi Üniversitesi öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $t=4,838$ ;  $p=0,000<0,05$ ).

Bağımsız örneklem t-Testi sonuçlarına göre, alana özgü yetkinlik boyutuna ait “Alanımla ilgili verilerin yorumlanması aşamasında toplumsal, bilimsel, kültürel ve etik değerlere uygun hareket ederim” (s34) ifadesine yönelik ortalamalar iki üniversite öğrencileri açısından Boğaziçi Üniversitesi öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $t=2,866$ ;  $p=0,004<0,05$ ).

Bağımsız örneklem t-Testi sonuçlarına göre, alana özgü yetkinlik boyutuna ait “Alanımla ilgili verilerin uygulanması aşamasında toplumsal, bilimsel, kültürel ve etik değerlere uygun hareket ederim” (s35) ifadesine yönelik ortalamalar iki üniversite öğrencileri açısından Boğaziçi Üniversitesi öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $t=2,958$ ;  $p=0,004<0,05$ ).

Bağımsız örneklem t-Testi sonuçlarına göre, alana özgü yetkinlik boyutuna ait “Alanımla ilgili verilerin sonuçlarının duyurulması aşamasında toplumsal, bilimsel, kültürel ve etik değerlere uygun hareket ederim” (s36) ifadesine yönelik ortalamalar iki üniversite öğrencileri açısından Boğaziçi Üniversitesi öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $t=2,215$ ;  $p=0,029<0,05$ ).

Bağımsız örneklem t-Testi sonuçlarına göre, alana özgü yetkinlik boyutuna ait “Sosyal hakların evrenselliği konusunda yeterli bilince sahibimdir” (s37) ifadesine yönelik ortalamalar iki üniversite öğrencileri açısından Boğaziçi Üniversitesi öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $t=4,789$ ;  $p=0,029<0,05$ ).

Bağımsız örneklem t-Testi sonuçlarına göre, alana özgü yetkinlik boyutuna ait “Sosyal adalet konusunda yeterli bilince sahibimdir” (s38) ifadesine yönelik ortalamalar iki üniversite öğrencileri açısından Boğaziçi Üniversitesi öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $t=3,091$ ;  $p=0,003<0,05$ ).

Bağımsız örneklem t-Testi sonuçlarına göre, alana özgü yetkinlik boyutuna ait “Kalite kültürü konusunda yeterli bilince sahibimdir” (s39) ifadesine yönelik ortalamalar iki üniversite öğrencileri açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $t=1,423$ ;  $p=0,157>0,05$ ).

Bağımsız örneklem t-Testi sonuçlarına göre, alana özgü yetkinlik boyutuna ait “Kültürel değerlerin korunması konusunda yeterli bilince sahibimdir” (s40) ifadesine yönelik ortalamalar iki üniversite öğrencileri açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $t=1,832$ ;  $p=0,070>0,05$ ).

Bağımsız örneklem t-Testi sonuçlarına göre, alana özgü yetkinlik boyutuna ait “Çevreyi koruma konusunda yeterli bilince sahibimdir” (s41) ifadesine yönelik ortalamalar iki üniversite öğrencileri açısından Boğaziçi Üniversitesi öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $t=2,215$ ;  $p=0,029<0,05$ ).

Bağımsız örneklem t-Testi sonuçlarına göre, alana özgü yetkinlik boyutuna ait “İş sağlığı konusunda yeterli bilince sahibimdir” (s42) ifadesine yönelik ortalamalar iki üniversite öğrencileri açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $t=0,626$ ;  $p=0,533>0,05$ ).

Bağımsız örneklem t-Testi sonuçlarına göre, alana özgü yetkinlik boyutuna ait “İş güvenliği konusunda yeterli bilince sahibimdir” (s43) ifadesine yönelik ortalamalar iki üniversite öğrencileri açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $t=0,711$ ;  $p=0,478>0,05$ ).

Alana özgü yetkinlik boyutunda yer alan ifadelere verilen cevapların aritmetik ortalamalarının alınmasıyla oluşturulan “Alana özgü Yetkinlik” değişkenine ait ortalama, standart sapma ve bağımsız örneklem t-testi sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 23. Alana Özgü yetkinlik Değişkeni Değerlendirme Puanları ve t-Testi Sonuçları

Değişken	Üniversite	n	x	ss	t	p
Alana Özgü Yetkinlik	Boğaziçi	228	4,11	,518	3,527	,001
	Sakarya	76	3,76	,806		

Alana özgü değişkenine ait ortalamalara bakıldığında, Boğaziçi Üniversitesi öğrencilerinin ( $X=4,11$ ) kendi Alana özgü yetkinlik düzeyleri hakkında “Katılıyorum”, Sakarya Üniversitesi öğrencilerinin de ( $X=3,76$ ) benzer şekilde “Katılıyorum” cevabını verdiği ortaya çıkmıştır.

Bağımsız örneklem t-Testi sonuçlarına göre, “Alana özgü yetkinlik” düzeylerine yönelik ortalamalar iki üniversite öğrencileri açısından Boğaziçi Üniversitesi öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $t=3,527$ ;  $p=0,000<0,05$ ).

Yani Boğaziçi Üniversitesi öğrencilerinin Alana özgü yetkinlik düzeyinin Sakarya Üniversitesi öğrencilerinin Alana özgü düzeyinden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.





## BÖLÜM V

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde çalışmadaki bulguların sonuçları ifade edilecek, tartışılacak ve öneriler sunulacaktır.

#### 5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırma kapsamında gerçekleştirilen uygulamanın istatistiksel analizleri neticesinde elde edilen sonuçlar sunulmaktadır. Bu çalışmada Boğaziçi ve Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin lisans düzeyinde TYYÇ'yi karşılama düzeyleri araştırılmıştır. Bu amaçla uygulanan anketle iki üniversitedeki öğrencilerin bilgi, beceri, bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinliği, öğrenme yetkinliği, iletişim ve sosyal yetkinlik, alana özgü yetkinlik alanlarını karşılama düzeyleri incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar aşağıda sıralanmıştır:

1. Boğaziçi Üniversitesi öğrencileri “Bilgi Düzeyi” alanında kendilerini Sakarya Üniversitesi öğrencilerinden daha yüksek düzeyde algılamaktadırlar. Bilişsel alandaki davranışların ilk ve en alt basamağı Bloom sınıflamasına göre 'Bilgi' dir. "Bilgi, bir konudaki terimlerin, olguların, sınıflamaların, ölçütlerin, yöntemlerin, ilkelerin, kuramların tanınması ya da hatırlanmasını içine alır. Bilgi basamağındaki davranışların ölçülmesinde öğrenciden beklenen, bilgi öğelerini, öğrenme durumunda öğrendiği biçimiyle hatırlaması ya da tanınmasıdır." (WEB 16).
2. Boğaziçi Üniversitesi öğrencileri “Beceri Düzeyi” alanında kendilerini Sakarya Üniversitesi öğrencilerinden daha yüksek düzeyde algılamaktadırlar
3. Boğaziçi Üniversitesi öğrencileri “Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği” alanında kendilerini Sakarya Üniversitesi öğrencilerinden daha yüksek düzeyde algılamaktadırlar

Sorumluluk tamamen sosyal bir kavramdır. Kaynağı aynı olduğu halde her hareketimiz bize aynı oranda sorumluluk yüklemeyiz (Güngör 1995:126–138). Sorumluluğun sağlam kaynağı ise insanın iç kontrolüdür (Öner 1987). Bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinliği alanı ile ilgili uzmanlık gerektiren analitik, modelleme ve deneysel esaslı araştırmaları, eleştirel bir yaklaşımla mevcut bilgi ve becerilerini kullanarak tasarlayıp, yürütebilme, karşılaşılan ve öngörülemez karmaşık sorunların çözümü için yeni stratejik yaklaşımlar geliştirerek sorumluluk alma, çok disiplinli takımlarda liderlik ederek çözüm üretebilmedir (WEB 17).

4. Boğaziçi Üniversitesi öğrencileri “Öğrenme Yetkinliği” alanında kendilerini Sakarya Üniversitesi öğrencilerinden daha yüksek düzeyde algılamaktadırlar.

Yani Boğaziçi Üniversitesi öğrencilerinin Öğrenme Yetkinliği düzeyinin Sakarya Üniversitesi öğrencilerinin Öğrenme Yetkinliği düzeyinden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğrenme yetkinliği, alanında edindiği ileri düzeydeki bilgi ve becerileri eleştirel bir yaklaşımla değerlendirebilme, öğrenme gereksinimlerini tespit edebilme ve öğrenmesini yönlendirebilme, yaşam boyu öğrenmeyle ilgili olumlu tutum geliştirme şeklinde tanımlanabilir (WEB 18).

5. Boğaziçi Üniversitesi öğrencileri “İletişim ve Sosyal Yetkinlik” alanında kendilerini Sakarya Üniversitesi öğrencilerinden daha yüksek düzeyde algılamaktadırlar.

İletişim ve sosyal yetkinliğe örnek olarak alanı ile ilgili konularda ilgili kişi ve kurumları bilgilendirebilme, düşüncelerini ve sorunlarla ilgili çözüm önerilerini yazılı ve sözlü olarak ifade edebilme, alanı ile ilgili konularda düşüncelerini ve sorunlarla ilgili çözüm önerilerini nicel ve nitel verilerle destekleyerek uzman olan ve olmayan kişilerle paylaşabilme sayılabilir (WEB 20).

6. Boğaziçi Üniversitesi öğrencileri “Alana özgü yetkinlik” alanında kendilerini Sakarya Üniversitesi öğrencilerinden daha yüksek düzeyde algılamaktadırlar.

Kişilerin bireysel yeterliklerine olan inancı çevrelerini meydana getirmeleri, örgütlemeleri ve içinde buldukları çevrede etkin olmaları açılarından oldukça önemlidir (Bandura, 1997). Alana özgü yetkinliğe örnek olarak şunlar örnek verilebilir: Alanı ile ilgili verilerin toplanması, yorumlanması, uygulanması ve sonuçlarının duyurulması aşamalarında toplumsal, bilimsel, kültürel ve etik değerler göz önünde bulundurularak hareket etme. Sosyal hakların evrenselliği, sosyal adalet,

kalite kültürü ve kültürel değerlerin korunması ile çevre koruma, iş sağlığı ve güvenliği alanlarında yeterli bilince sahip olma.

Sonuç olarak Boğaziçi ve Sakarya Üniversitesinin lisans düzeyinde TYYÇ'yi karşılama düzeyleri incelendiğinde Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin kendilerini Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinden daha yüksek düzeyde algıladığı görülmüştür.

## 5.2.ÖNERİLER

Araştırma kapsamında literatüre ve öğretmen görüşlerinden elde edilen sonuçlara uygun olarak bazı fikirler edinilmiştir. Bu bölümde uygulamacılara ve bu konuda yeni araştırmalar yapacak olan araştırmacılara faydalı olacak bazı bilgiler öneri olarak bildirilmiştir.

1. Araştırma sadece Boğaziçi ve Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileri karşılaştırılarak yapılmıştır. Farklı alandaki öğrenciler araştırmaya dahil edilebilir.
2. Araştırma özel ve devlet üniversiteleri karşılaştırılarak yapılabilir.
3. ÖSYM puanlarına göre düşük, orta, yüksek puan alanlar karşılaştırılabilir.
4. Araştırmaya katılan öğrencilerin ekonomik düzeyleri, cinsiyetleri göz önünde bulundurularak öğrencilerin Türk Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesini algılama düzeyleri yeniden değerlendirilebilir.
5. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin Türk Yeterlilikler Çerçevesine göre bilgi beceri düzeyi, bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme, öğrenme, iletişim ve sosyal yetkinlik düzeylerinin Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinden daha düşük olmasının sebepleri araştırılabilir. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin bu düzeylerini, becerilerini artırıcı çalışmalar yapılabilir.
6. Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi kapsamında Boğaziçi Üniversitesi bütün yaptıkları faaliyetleri, yıllık raporlar şeklinde düzenleyerek, Sakarya Üniversitesi ile paylaşması Türk Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesine göre Sakarya Üniversitesinin bilgi, beceri, bağımsız çalışabilme, sorumluluk alabilme, öğrenme, iletişim ve sosyal yetkinliklerini, alana özgü yetkinliklerini yükseltebilir.

## KAYNAKÇA

- Akgün, E.A., Güleç, İ., Bayrakçı, M. (27-29 Mayıs 2011). Lisansüstü Dersler Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesini Karşılama Düzeyi: Sakarya Üniversitesi Örneği, *Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar Bildiri Kitabı Cilt 2*. Sakarya Üniversitesi. Sakarya.
- Altınöz, İ. (27-29 Mayıs 2011), Yükseköğretimde Kalite ve Akreditasyon, *Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar Bildiri Kitabı Cilt 2*. Birmingham Üniversitesi, Birmingham.
- Aslan, B. (2009). Çeşitli Ülkelerde Yükseköğretimde Akreditasyon ve Türk Yükseköğretimindeki Gelişmeler. *Journal of Faculty of Educational Sciences*.42(1), 287-309.
- Aydemir, E.E. (2013). *Yükseköğretimde Fayda-Maliyet Yönlü Bir Yaklaşım: Türkiye Örneği (2002-2006-2010) / A Benefit –cost Directional Approach in Higher Education: Turkey Example (2002-2006-2010)*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bakioğlu, A. (2015). *Yükseköğretimin Yönetimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bakioğlu, A., Gürbüzler, B.B., (2015). *Kanada Yükseköğretiminde Kalite*: Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Balcı, A. (2013). *Örgütsel Gelişme*. Ankara: Pegem Akademi
- Başkan, G.A., Sincer, S. (2014). Yeni YÖK Yasa Tasarısı Çalışmaları Bağlamında Türkiye’deki Yükseköğretim Sisteminin Değerlendirilmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*. (2). 67-72.
- Bohlinger, S. (2008). Competences as the Core Element of the European Qualifications Framework. European. *Journal of Vocational Training*. (42). 96-112.
- Çalışkan, E. (27-29 Mayıs 2011). Yükseköğretimde Kalite Güvenliği Yaklaşımları ve Avusturya Örneği. *Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar Bildiri Kitabı Cilt 2*. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

- Çavuş, Ş., Köse, E., Yeşil, R., Genç, Z., Özerbaş, A., Özkan, H., Bahar, H., Özbek, R. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*: Ankara: Nobel Akademik.
- Deveci, N. K. (2012). *Türk Yükseköğretiminde Eğitim-Öğretim Hizmetlerinin Kalite Düzeyinin ve Kalite Yükseltme Çalışmalarının İncelenmesi: Türkiye’de Devlet ve Vakıf Üniversiteleri Üzerinde Bir Saha Çalışması*. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum.
- Doğan, İ. (1999). *Eğitimde Kalite ve Akreditasyon Sorunu: Eğitim Fakülteleri Üzerine Bir Deneme*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi. 503.
- Erdoğan, A. (2014). Türkiye’de Yükseköğretimin Gündemi için Politika Önerisi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*. (4). 1-17.
- Gök, T. (27-29 Mayıs 2011), Kalite Güvencesi ve Kültür, *Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar Bildiri Kitabı Cilt 2*. Mersin Üniversitesi Mimarlık Fakültesi, Mersin.
- Gülpınar, M.A. (2014). Yükseköğretimi ve Tıp Fakültelerini Yeniden Düşünme, Yarını Planlama. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*. (3). 156-166.
- Günay, D. (2011). Türk Yükseköğretiminin Yeniden Yapılandırılması Bağlamında Sorunlar, Eğilimler, İlkeler ve Öneriler – I. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*. (3). 113-121.
- Güven, Y. (27-29 Mayıs 2011). Çağdaş Yükseköğretimde Yeterlilik Alanlarına Göre Yapısal Değişiklikler: Diş Hekimliği Eğitim Programında Temel Bilim-Klinik Bilim Entegrasyonu. *Uluslararası Yükseköğretim Kongresi Yeni Yönelişler ve Sorunlar*, İstanbul.
- Karahan, M., Kuzu, Ö.H. (2014). Yükseköğretimde Kalite Yönetim Sistemi Uygulamalarının Toplam Kalite Yönetimi Bağlamında Değerlendirilmesi: Selçuk Üniversitesi Hadim ve Sarayönü Meslek Yüksekokulları Örneği. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi* (3). 23-41.
- Kavak, Y. (1999). Öğretmen Eğitiminde Yeni Bir Yaklaşım Doğru: Standartlar ve Akreditasyon. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. (19). (1-12).
- Kelesbayev, D. (2014). Türk Dünyasının Eğitim Sistemindeki Ortak Mesele: Kalite. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*. (3/2). 291-306.

- Kılıç, R. (1999). Türkiye’de Yükseköğretimin Kapsamı ve Tarihsel Gelişimi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 3, 289-310.
- Kondakçı, Y. (2003). Avrupa’da Yükseköğretim İçin Yeni Bir Vizyon. *Eğitim ve Bilim Dergisi*. 16. (1). (74-82).
- Köksoy, M. (1998). *Yükseköğretimde Kalite ve Türk Yükseköğretimi İçin Öneriler*. İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları.
- Kume, V., Dhano, Z. (2013). Has The Bologna Process Improved Master’s Education Standards Perspectives of Albanian Employers. *Serbian Journal of Management* 8 (1). 67-77.
- Küçükcan, T., Gür, B. S. (2009). *Türkiye’de Yükseköğretim*. Ankara: Pelin Ofset.
- Odont, G. (2016). *Moğolistan ve Türkiye Yükseköğretim Sistemlerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Ok, K., Atıcı, E. (2005). İ. Ü. Orman Fakültesi, Orman Mühendisliği Programının Akreditasyon Olanakları Üzerine Bir İnceleme. *İstanbul Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi*. 56 (2).121-143.
- Okçabol, R. (2007). *Yükseköğretim Sistemimiz*. Ankara: Ütopya.
- Oral, İ. (2014). *Yükseköğretimde Öğrenci Harcama ve Maliyetleri: Bülent Ecevit Üniversitesi Örneği*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özdem, G. (2011). Yükseköğretim Kurumlarının Stratejik Planlarında Yer Alan Vizyon ve Misyon İfadelerinin Analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. (4). 1869-1894.
- Özdem, G. (2013). Yükseköğretim Kurumlarında ERASMUS Programının Değerlendirilmesi (Giresun Üniversitesi Örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. (1). 61-98.
- Özer, M., Gür, B. S., Küçükcan, T. (2010). *Yükseköğretimde Kalite Güvencesi*. Ankara: Pelin Ofset.
- Özer, M., Gür, B. S., Küçükcan, T. (27-29 Mayıs 2011). Türkiye Yükseköğretimi için Kalite Güvencesi Konusunda Stratejik Tercihler, *Uluslararası Yükseköğretim*

*Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar Bildiri Kitabı Cilt 2.* Marmara Üniversitesi Ortadoğu Araştırmaları

Öztunalı, Ö. (2009). *Üniversiteler Tarihi ve Vakıf Üniversiteleri*. İstanbul: Promat Matbaası.

Paninchukunanth, A. (2011). Liberalization of Higher Education: Bologna Accord. *SCMS Journal of Indian Management*. (2-3). 51-56.

Qiang, Z. (2003). Internationalization of Higher Education: towards a conceptual framework. *Policy Futures in Education*. (1). 248-270.

Samsun, O. (27-29 Mayıs 2011). Üniversite Mezunlarının Alanlarında Asgari Yeterlilik Şartlarının Sağlanması, *Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar Bildiri Kitabı Cilt 2*. Sinop Üniversitesi, Sinop.

*Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar Bildiri Kitabı Cilt 2*. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Serin, H., Aytekin, A. (2009). Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi. *Bartın Orman Fakültesi Dergisi*. (15). 83-93.

Sezgin, F., Kavgacı, H., Kılınç, A. Ç. (2011). Türkiye’de Eğitim Yönetimi ve Denetimi Lisansüstü Öğrencilerinin Öz Değerlendirmeleri. *Yükseköğretim ve Bilim dergisi*. 1(3), 161-169.

Süngü, H., Bayrakçı, M. (2010). Bolonya Süreci Sonrası Yükseköğretimde Akreditasyon Çalışmaları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 8(4), 895-912.

Taner, B., Özkan, C. (2013). Kalite Yönetim Sistemi ve Yaşanan Değişime İlişkin Tutumlar: Mersin Üniversitesi Örneği. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 22. (1). 213-228.

Tezsürücü, D., Bursalıoğlu, S.A. (2013). Yükseköğretimde Değişim: Kalite Arayışları. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*.(2). 97-108.

(WEB1) <http://tyyc.yok.gov.tr/>. adresinden 26.04.2015 tarihinde erişilmiştir.

(WEB 2) <https://bologna.yok.gov.tr/files/1fd58513c8ad79fe43ca1b7c1adc4a8b.pdf>. adresinden 16.05.2015 tarihinde erişilmiştir.

(WEB3) <http://www.tyyc.sakarya.edu.tr/?pid=32> adresinden 19.05.2015 tarihinde erişilmiştir.

- (WEB 4) <http://tr.wikipedia.org/wiki/Lisans%C3%BCst%C3%BC> adresinden 25.05.2015 tarihinde erişilmiştir.
- (WEB5)[http://www.yok.gov.tr/documents/10279/8348772/dunyada\\_ve\\_turkiyede\\_yuksekogretim\\_tar\\_ve\\_+bugun\\_sevk\\_ve\\_idare\\_sistemleri\\_2003-4.pdf/5a95fbfe-295c-48b9-a61c-37c3b4787771](http://www.yok.gov.tr/documents/10279/8348772/dunyada_ve_turkiyede_yuksekogretim_tar_ve_+bugun_sevk_ve_idare_sistemleri_2003-4.pdf/5a95fbfe-295c-48b9-a61c-37c3b4787771) adresinden 20.12.2015 tarihinde erişilmiştir.
- (WEB 6) <http://tyyc.yok.gov.tr/?pid=32> adresinden 20.12.2015 tarihinde erişilmiştir.
- (WEB7)[http://bologna.kafkas.edu.tr/yeterlilikler/Yuksekogretim\\_Yeterlilikler\\_Cercevesi.pdf](http://bologna.kafkas.edu.tr/yeterlilikler/Yuksekogretim_Yeterlilikler_Cercevesi.pdf) adresinden 30.12.2015 tarihinde erişilmiştir.
- (WEB 8) <http://tyyc.yok.gov.tr/?pid=20> adresinden 03.01.2015 tarihinde erişilmiştir.
- (WEB 9) <http://www.accreditedqualifications.org.uk/european-qualifications-framework-eqf.html> adresinden 04.01.2015 tarihinde erişilmiştir.
- (WEB 10) <http://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/projects/national-qualifications-frameworks> adresinden 04.01.2015 tarihinde erişilmiştir.
- (WEB11)<http://uil.unesco.org/fileadmin/keydocuments/LifelongLearning/en/Presentation%20Global%20NQF%20Developments%20ASEM%20Meeting%2012%205%2013.pdf> 05.01.2015 tarihinde erişilmiştir.
- (WEB 12) <http://tyyc.yok.gov.tr/?pid=35> 02.02.2016 tarihinde erişilmiştir.
- (WEB 13)<http://tyyc.yok.gov.tr/?pid=34> 02.02.2016 tarihinde erişilmiştir.
- (WEB 14) <http://tyyc.yok.gov.tr/?pid=33> 04.04.2016 tarihinde erişilmiştir.
- (WEB15)[https://tr.wikipedia.org/wiki/Y%C3%BCksek%C3%B6%C4%9Fretim\\_Kurumu](https://tr.wikipedia.org/wiki/Y%C3%BCksek%C3%B6%C4%9Fretim_Kurumu)04.04.2016 tarihinde erişilmiştir.
- (WEB16)<file:///C:/Users/%C5%9Fule%20ormanc%C4%B1/Downloads/5000050764-5000068641-1-PB.pdf> 19.11.2016 tarihinde ulaşılmıştır.
- (WEB 17) <http://petek.fbe.itu.edu.tr/co.aspx?i=1426> 19.11.2016 tarihinde ulaşılmıştır.
- (WEB 18) <http://tyyc.yok.gov.tr/?pid=33> 19.11.2016 tarihinde ulaşılmıştır.
- (WEB 19) [aves.akdeniz.edu.tr](http://aves.akdeniz.edu.tr) 12.01.2018 tarihinde ulaşılmıştır.



- Yağmur, G.U. (2016). *Öğretmen Adaylarının Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi*. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir.
- Yaşar, B. (2007). Türkiye ve Bazı Ülkelerdeki Özel Yükseköğretime Genel Bir Bakış. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. (16). 581-590.
- Yavuz, M. (2012). Neden Yükseköğretim Reformu? *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*. 2. (Ek sayı).
- Young, M. F. D. (2003). National Qualifications Frameworks as a Global Phenomenon: a comparative perspective. *Journal of Education and Work*. 16. 224.



## EKLER

Değerli Katılımcı

Boğaziçi Üniversitesi ve Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin “Lisans Düzeyinde Türk Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesi”ni karşılama düzeylerine yönelik araştırma kapsamında sizlerin değerli görüşlerine ihtiyaç duyulmaktadır.

Sizden, her bir maddeyi okuyup, o maddede belirtilen durumla ilgili görüşlerinizi, maddenin karşısındaki alana işaretlemeniz (X) istenmektedir. Anket ile toplanacak olan veriler tamamen bilimsel araştırma amacıyla kullanılacak olup, hiçbir kurum veya kuruluşa verilmeyecektir.

Değerli vaktinizi ayırarak yardımcı olduğunuz için teşekkür ederiz.

### EK 1

#### BÖLÜM I – Kişisel Bilgiler

---

Cinsiyetiniz	<input type="checkbox"/> Erkek	<input type="checkbox"/> Kadın					
Yaşınız	<input type="checkbox"/> 18	<input type="checkbox"/> 19	<input type="checkbox"/> 20	<input type="checkbox"/> 21	<input type="checkbox"/> 22	<input type="checkbox"/> 23	<input type="checkbox"/> 24 ve yukarısı
Öğretim Yılıınız (Sınıfınız)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> mezun		
Öğretim Şekli	<input type="checkbox"/> 1. Öğretim	<input type="checkbox"/> 2. Öğretim					
Bölümünüz	<input type="checkbox"/> Sayısal-FBE,İME vb. <input type="checkbox"/> Sözel-SBE,TRE vb. <input type="checkbox"/> EA						
Bölümünüzün Adı							
Ailenizin aylık gelir durumu	<input type="checkbox"/> 0-1000 TL	<input type="checkbox"/> 1000-1500 TL	<input type="checkbox"/> 1500-2500 TL				
	<input type="checkbox"/> 2500 ve üzeri						

---

## EK 2

### BÖLÜM II – Lisans Düzeyinde Türk Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesi(TYYÇ) Düzey Belirleme Anketi

Lisans Düzeyinde Türk Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesi Düzeyi Belirleme	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Fikrim Yok	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Alanımdaki güncel bilgileri içeren ders kitaplarındaki bilgilere sahibimdir.	1	2	3	4	5
2. Alanımdaki güncel bilgileri içeren uygulama araç-gereçleri hakkında bilgilere sahibimdir					
3. Alanımdaki güncel bilgileri içeren ileri düzeydeki kuramsal bilgilere sahibimdir.					
4. Alanımdaki güncel bilgileri içeren ileri düzeydeki uygulamalı bilgilere sahibimdir					
5. Alanımda edindiğim ileri düzeydeki kuramsal ve uygulamalı bilgileri kullanabilirim.	1	2	3	4	5
6. Alanımda edindiğim ileri düzeydeki bilgi ve becerileri kullanarak verileri yorumlayabilirim.	1	2	3	4	5
7. Alanımda edindiğim ileri düzeydeki bilgi ve becerileri kullanarak verileri değerlendirebilirim.	1	2	3	4	5
8. Alanımda edindiğim ileri düzeydeki bilgi ve becerileri kullanarak sorunları tanımlayabilirim.	1	2	3	4	5
9. Alanımda edindiğim ileri düzeydeki bilgi ve becerileri kullanarak analiz edebilirim.	1	2	3	4	5
10. Alanımda edindiğim ileri düzeydeki bilgi ve becerileri kullanarak araştırmalara ve kanıtlara dayalı çözüm önerileri geliştirebilirim.	1	2	3	4	5
11. Alanım ile ilgili ileri düzeydeki bir çalışmayı bağımsız olarak yürütebilirim.	1	2	3	4	5
12. Alanım ile ilgili uygulamalarda karşılaşılan ve öngörülemeyen karmaşık sorunları çözmek için bireysel olarak sorumluluk alabilirim.	1	2	3	4	5
13. Alanım ile ilgili uygulamalarda karşılaşılan ve öngörülemeyen karmaşık sorunları çözmek için ekip üyesi olarak sorumluluk alabilirim.	1	2	3	4	5
14. Sorumluluğum altında çalışanların bir proje çerçevesinde gelişimlerine yönelik etkinlikleri planlayabilirim.	1	2	3	4	5
15. Sorumluluğum altında çalışanların bir proje çerçevesinde gelişimlerine yönelik etkinlikleri yönetebilirim.	1	2	3	4	5
16. Alanımda edindiğim ileri düzeydeki bilgi ve becerileri eleştirel bir yaklaşımla değerlendirebilirim.	1	2	3	4	5
17. Öğrenme gereksinimlerimi belirleyebilirim.	1	2	3	4	5
18. Öğrenme konusunda kendi kendimi yönlendirebilirim.	1	2	3	4	5
19. Yaşam boyu öğrenmeye ilişkin olumlu tutum geliştirebilirim.	1	2	3	4	5
20. Alanımla ilgili konularda düşüncelerimi ve sorunlara ilişkin çözüm önerilerimi ilgili kişi ve kurumlara yazılı olarak aktarabilirim.	1	2	3	4	5
21. Alanımla ilgili konularda düşüncelerimi ve sorunlara ilişkin çözüm önerilerimi ilgili kişi ve kurumlara sözlü olarak aktarabilirim.	1	2	3	4	5

<b>BÖLÜM II – Lisans Düzeyinde Türk Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesi(TYYÇ) Düzey Belirleme Anketi (devamı)</b>					
Lisans Düzeyinde Türk Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesi Düzeyi Belirleme	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Fikrim Yok	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
22. Alanımla ilgili konularda düşüncelerimi ve sorunlara ilişkin çözüm önerilerimi nicel verilerle destekleyerek uzman olan kişilerle paylaşabilirim.	1	2	3	4	5
23. Alanımla ilgili konularda düşüncelerimi ve sorunlara ilişkin çözüm önerilerimi nicel verilerle destekleyerek uzman olmayan kişilerle paylaşabilirim.	1	2	3	4	5
24. Alanımla ilgili konularda düşüncelerimi ve sorunlara ilişkin çözüm önerilerimi nitel verilerle destekleyerek uzman kişilerle paylaşabilirim.	1	2	3	4	5
25. Alanımla ilgili konularda düşüncelerimi ve sorunlara ilişkin çözüm önerilerimi nitel verilerle destekleyerek uzman olmayan kişilerle paylaşabilirim.	1	2	3	4	5
26. Toplumsal sorumluluk bilinci ile yaşadığım sosyal çevre için proje ve etkinlikler düzenleyebilirim.	1	2	3	4	5
27. Toplumsal sorumluluk bilinci ile yaşadığım sosyal çevre için proje ve etkinlikleri uygulayabilirim.	1	2	3	4	5
28. Bir yabancı dilde alanımla ilgili kullanılan kelimeleri anlayabilirim.	1	2	3	4	5
29. Bir yabancı dilde alanımla ilgili günlük dilde en sık kullanılan sözcükleri içeren metinleri anlayabilirim	1	2	3	4	5
30. Bir yabancı dilde alanımla ilgili konularla ilgili bir metin yazabilirim.	1	2	3	4	5
31. Bir yabancı dilde alanımdaki kelimeleri kullanarak meslektaşlarımla iletişim kurabilirim.	1	2	3	4	5
32. Alanımın gerektirdiği düzeyde bilgisayar yazılımı ile birlikte bilişim ve iletişim teknolojilerini kullanabilirim.	1	2	3	4	5
33. Alanımla ilgili verilerin toplanması aşamasında toplumsal, bilimsel, kültürel ve etik değerlere uygun hareket ederim.	1	2	3	4	5
34. Alanımla ilgili verilerin yorumlanması aşamasında toplumsal, bilimsel, kültürel ve etik değerlere uygun hareket ederim.	1	2	3	4	5
35. Alanımla ilgili verilerin uygulanması aşamasında toplumsal, bilimsel, kültürel ve etik değerlere uygun hareket ederim.	1	2	3	4	5
36. Alanımla ilgili verilerin sonuçlarının duyurulması aşamasında toplumsal, bilimsel, kültürel ve etik değerlere uygun hareket ederim.	1	2	3	4	5
37. Sosyal hakların evrenselliği konusunda yeterli bilince sahibimdir	1	2	3	4	5
38. Sosyal adalet konusunda yeterli bilince sahibimdir.	1	2	3	4	5
39. Kalite kültürü konusunda yeterli bilince sahibimdir.	1	2	3	4	5
40. Kültürel değerlerin korunması konusunda yeterli bilince sahibimdir.	1	2	3	4	5
41. Çevreyi koruma konusunda yeterli bilince sahibimdir.	1	2	3	4	5
42. İş sağlığı konusunda yeterli bilince sahibimdir.	1	2	3	4	5
43. İş güvenliği konusunda yeterli bilince sahibimdir.	1	2	3	4	5

## ÖZGEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ

1982 yılında Kahramanmaraş'ta doğdu. İlköğrenimini Cengiz Topel İlkokulu ve Çırçırcılar İlkokulunda tamamladı. Orta ve lise öğrenimini Kahramanmaraş Anadolu İmam-Hatip Lisesi'nde tamamladı. Kahramanmaraş Kız Meslek Lisesi'nin Çocuk Gelişimi bölümünü ikinci lise olarak bitirdi. 2004 yılında başladığı Boğaziçi Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümünden 2010 yılında mezun oldu. Mezuniyetten sonra 2 yıl rehabilitasyon merkezinde engelli çocuklarla çalıştı. 2011 yılında Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Yükseköğretim Bölümünde yüksek lisans eğitimine başladı. 2012 yılında Gaziosmanpaşa Anadolu İmam-Hatip Lisesi Anaokulu'na Okul Öncesi Öğretmeni olarak atandı. 2017'de 100. Yıl İlkokulu'na tayin istedi ve halen burada görev yapmaktadır. Ayrıca Küçükköy Kız Meslek Lisesi'nde Mesleki Gelişim, Çocuk Ruh Sağlığı ve Erken Çocukluk Eğitiminde Özel Eğitim Kurumları derslerini vermektedir.

E-posta: [sulegulmez@gmail.com](mailto:sulegulmez@gmail.com)